

Obsah

1	ÚVOD	1
2	TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK	3
2.1	Masarykovo pojetí výchovy	11
2.1.1	Pojmy spojené s výchovou	15
2.1.2	Dosavadní systém vzdělání	17
2.1.2.1	Tereziánské reformy	17
2.1.2.2	Josefínské reformy.....	20
2.1.3	Masarykova kritika.....	24
2.1.4	Navržené změny.....	31
2.1.5	Vliv Platóna.....	34
2.1.6	Pedagogicko-výchovný odkaz Masaryka pro současné generace	39
2.2	Masarykovo pojetí politiky	42
2.2.1	Pojmy spojené s politikou	50
2.2.2	Výchova k politice	52
2.2.3	Vliv Platóna.....	57
2.2.4	Odkaz pro současnou politiku.....	60
2.3	Teritoriální průzkum na gymnáziích plzeňského kraje	62
3	ZÁVĚR	70
4	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	73
5	RESUMÉ	80
6	PŘÍLOHY	81
6.1	dotazník pro PEDAGOGA	81
6.2	dotazník pro STUDENTA	82

1 ÚVOD

Hlavní výzkumnou otázkou mé předkládané práce, jež je teoreticko-empirického charakteru, je výchova a politika interpretována Tomášem Garrigue Masarykem. Historické události a změny, týkající se výše zmíněných problémů, se stanou základním vědeckým materiálem, na základě něhož provedu výslednou rešerši Masarykova pojetí výchovy a následně i politiky. Na základě historicko-kritické metody, podpůrné textově-kritické interpretace, znalostí historických reálií a užití komparace takto získaných informací, provedu výslednou analýzu jak primárních Masarykových textů, tak sekundárních textů vztahujících se k daným interpretačním problémům, ale taktéž obecně historických materiálů.

Po obecném úvodu rekapitulujícím Masarykův život, a to zejména v rovině smyslové, náboženské, filosofické a kritické, bude prvním tématem, jemuž se budu ve své práci věnovat, Masarykovo pojetí výchovy. Svou pozornost zaměřím na stávající vzdělávací systém, samotné jeho vytvoření Marií Terezií a následnou novelizaci Josefa II. Na tento vystavěný systém navážu Masarykovou kritikou a jeho následnými navrženými změnami. Jako vědecký exkurz mimo rakousko-uherský vzdělávací systém, provedu komparaci podobností Masarykova a Platónova pojetí výchovy, respektive na konkrétních aspektech se budu snažit ukázat, zdali sám Masaryk neaplikoval do své výchovy učení Platóna. Na závěr kapitoly, věnované výchově, se budu snažit nalézt Masarykův výchovný odkaz pro současné generace a vytvořit tak pedagogický pohled na tento problém.

Druhý úsek diplomové práce předloží konceptuálně obdobně řešené Masarykovo pojetí politiky, tedy konkrétně krátké představení soudobé politické situace, politický život samotného Tomáše Garrigue Masaryka, jím vystavěná koncepce výchovy společnosti k politice. Obdobně jako v předchozí kapitole i v této se budu zabývat stručným představením Platónova politického konceptu, z něhož Masaryk mohl aplikovat mnohé myšlenky k výstavbě první republiky. I tuto kapitolu završím stručným odkazem pro současnou politiku.

Na základě výše zmíněného budou vybrány klíčové a problematické aspekty výchovy a politiky, jež následně formuluji do dotazníkového šetření adresovaného kantorům a studentům gymnázií v Plzeňském kraji, kteří danou problematiku vyučují, či se jí ve svém studiu věnují. Toto empirické zkoumání sledovaných oblastí, které bude hlavním praktickým cílem předkládané práce, zaměřím na didaktickou analýzu učiva v rámcově vzdělávacím programu dotazovaných gymnázií, a to včetně obecné analýzy učebnic. K získání výchozích dat použiji metodu dotazníku s otevřenými i uzavřenými otázkami. Výchozí poznatky se pak mohou stát námětem ke zkvalitnění výuky na gymnáziích v Plzeňském kraji.

2 TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK

I přestože má být tato práce věnována zejména Masarykově přínosu soudobé politice a výchově, první kapitolu bych rád věnoval životnímu průběhu Masarykovy cesty za poznáním a s ní úzce souvisejícím a postupně se tvořícím výchovným krokům, politickým směřováním a filosofickým aspektům, a to v co nejobecnější rovině.

Tomáš se narodil na Jižní Moravě, konkrétně v Hodoníně, nicméně své dětství prožil díky stěhování rodičů taktéž v Mutěnicích, Čejči, Hustopeči, Suchohrdlech, avšak dle jeho slov pro něj byly dětským domovem Čejkovice [Čapek 1990, 11-12]. Pocházel z chudé, můžeme říci multiregionální, rodiny s vícejazyčným aparátem. Otec, prostý panský kočí a původem Slovák, byl pouze pologramotný a celý život sloužil pánům. Matka, která byla malému Masarykovi mnohem blíže, pocházela z poněmčené rodiny z Hané, nicméně celé své dospívání pobývala ve službě ve Vídni u pánů, kde nabrala pro Tomáše potřebný rozhled a zejména respekt ke vzdělání [Cipro 1993, 101]. Díky tomu hovořila doma matka zejména německy.¹ Právě zde můžeme vysledovat Masarykův pozdější zájem o studium jazyků, vedle rodné češtiny a němčiny po matce taktéž latiny, francouzštiny a příbuzné polštiny. Touhu po vzdělání nepřekazil ani těžce nesený původ rodičů, na který sám Masaryk vzpomněl v řeči při příležitosti svých šedesátin: „Vyrostl jsem v takové tísní, že se mně rozumělo samo sebou: budu takovým otrokem, jakým byl můj otec a jiní.“² [Doležal 1921, 40].

¹ Sám Masaryk v revidovaných Čapkových *Spisech, Hovorech s T.G.Masarykem* uvádí, že často od matky doma slýchal: „*Herrendienst geht vor Gottesdienst*“ [Čapek 1990, 12].

² Nelibost vůči pánům nesl Masaryk těžce již od svého dětství a již od této doby nabýval dojmy o této neoprávněné sociální nerovnosti. „Často jsem spekoval, jak jim to oplatit a jak to udělat, abych jim za to natloukl. Když páni přijížděli na hony, nechávali si u nás kožichy; a já jsem vám měl takovou chuť nějak si na těch kožichách vylít svou zlostičku.“ [Čapek 1990, 14].

Zejména pak z vůle matky se malý Tomáš dostal do školy, a sice nejprve do německé školy v Hodoníně a posléze do české školy v Čejkovicích. O svolení ke studiu na dvouleté piaristické reálce v Hodoníně musel Tomášův otec dokonce žádat, téměř jako nevolník, své panstvo. Po absolvování této školy vzniklo v životě malého Masaryka časové vakuum, kdy nemohl být přijat na učitelskou preparandu z důvodu nízkého věku. Tento čas měl Masaryk vyplnit učením uměleckého zámečnictví přímo ve Vídni. Nicméně tato neustále se opakující činnost pro zvědavého chlapce nebyla,³ a proto se vrátil zpět na Moravu, do Čejče, aby se zde naučil kovářskému řemeslu. Touha po poznání a snad i vhodná náhoda dále čtrnáctiletého Masaryka zavedla k profesorovi Ludwigovi, tentokrát jako pedagogického praktikanta. Právě zde, u knih na čejkovickém zámku, se setkal po své matce již s druhou důležitou osobou,⁴ jež zásadně ovlivňovala Masarykovo učení a následně i charakter. Byl to kaplan František Satora, který doslova zprostředkoval mladému Masarykovi přístup ke studiu a vzdělání [Machovec 1968, 29]. Zaslouhou Satory mohl Masaryk po úspěšném absolvování zkoušek nastoupit rovnou do druhého ročníku brněnského gymnázia s německým vyučovacím jazykem, kde se setkává s třetí důležitou osobou svého života, brněnským policejním ředitelem Le Monnierem, který ho nejen zaměstnal jako učitele svého syna, ale svým přeložením do Vídně taktéž zprostředkoval Masarykovi vstup do vyšších kruhů společnosti.⁵ Tímto blízkým vztahem

³ Odchod z Vídně měla dle Masaryka urychlit taktéž krádež jeho oblíbených knih z reálky, které si po večerech a dlouhé práci četl: „Snad bych i byl ještě vydržel, ale jeden spolumučedník mi ukradl mé knížky z reálky; vždycky po práci jsem ty knížky popadl a četl v nich. Když jsem o ně přišel, bylo mně tak teskno, že jsem utekl domů do Čejče. Zvlášť mně bylo těžko bez atlasu; na něm jsem každý večer cestoval po celém světě.“ [Čapek 1990, 39].

⁴ Machovec zmiňuje čtyři důležité osobnosti, jež podstatně ovlivnily následný Masarykův vývoj – první matku, která u svého syna prohloubila citovou vroucnost; druhého katolického kněze Františka Satoru, jenž mladému Masarykovi otevřel studijní obzory; třetího policejního presidenta ve Vídni, Antona Le Monniera, v jehož rodině dával Masaryk kondice a posledně filosof vídeňské university Franz Brentano, který Masarykovi vštípil kritické myšlení [Machovec 1968, 25-31].

⁵ Setkání a blízký vztah s tak zámožnou rodinou se odrazily i v Masarykově chování, se kterým jsou spojeny: „ony naopak velmi známé a často vyzvedávané historky z doby Masarykových

s politicky vysoce exponovanou osobou Le Monniera se Masaryk dostává do blízkého kontaktu s tehdy již pomalu zanikajícím josefinismem a byrokratickým stylem života vyšších úředníků. Ten mu přinášel zejména studijní výhody ve formě soukromých knihoven, které jsou byrokracií nejen vlastněny, ale i čteny, otevírá se mu svět poznání, hodnot, svobody, spojení vědění a politické činnosti [Machovec 1968, 34]. Ve Vídni již díky vlivu La Monniera společensky dobře zavedený Masaryk nejprve úspěšně a bez jakýchkoli větších potíží složí maturitu, aby posléze nastoupil na vídeňskou univerzitu ke studiu klasické filologie, ke které si již od počátku studia zapisoval i předměty filosofické, a ke konci studia se zaměřuje už výhradně na filosofii. „V závěru sedmého semestru, 19. ledna 1876, požádal profesorské kolegium univerzity o připuštění k doktorským zkouškám z filozofie. Jako doktorskou práci předložil: *Das Wesen der Seele bei Plato. Eine kritische Studie vom empirischen Standpunkte.*“ [Opat 1990, 30]. Není náhodou, že si mladý student vybral z tak širokého profilu filosofických problémů zrovna problém duše u Platóna. „Má doktorská teze byla Platón o nesmrtelnosti, vlastně Platónovo učení o duši; tu jsem, jako mnoho jiných rukopisů, spálil; něco dobrého v ní bylo, ale kdo by se s tím schovával?“ upřesňuje téma v Hovorech sám Masaryk [Čapek 1990, 78]. Ostatně, jak uvádí Opat, bylo studium filosofie klasického Řecka středem studijního zájmu Masaryka, až po kterém následovaly problémy novodobých západních filosofických směrů, zejm. pozitivismu v kritickém výkladu Franze Brentana a také projevy soudobých krizových jevů společnosti, jež podrobně rozpracuje až při docentské práci [Opat 1990, 30-31]. Než se však k tomuto dostane, odjíždí Masaryk na roční studijní pobyt do prestižního Lipska, plně hrazený Le Monnierem, kde se seznamuje s Američankou Charlottou

středoškolských studií, kdy si troufal provokovat profesory, zesměšňovat jejich oportunistus a přetvářku; onu na středních školách tak častou směs servilnosti a nadutosti; vždyť posléze dokonce, když mu ředitel brněnského gymnasia – v dobré naději, že jej získá pro účast na pravidelné zpovědi – jako muž muži důvěrně sdělil, že on sám kněžským hokuspokusům také nevěří, ale jakožto úředník koná, co je předepsáno, Masaryk mu suverénně vmete v tvář, že kdo jedná proti svému přesvědčení, je padouch.“ [Machovec 1968, 31].

Garrigueovou, kterou později pojme za svou choť [Bielik 2011, 4]. Od roku 1879 působil Masaryk na vídeňské univerzitě jako soukromý docent a habilitoval se svou nejznámější prací na sociologicko-filosofické téma sebevraždy (konkrétně *Der Selbstmord als soziale Massenerscheinung der Gegenwart, eine Monographie mit einleitenden Bemerkungen über Soziologie und Statistik*).⁶ Není náhodou, že první vídeňské docentské přednášky Masaryka byly zaměřeny na dějiny a kritiku pesimismu se zaměřením na Platóna, Aristotela, Buckleho, Comta, Milla a Huma [Nejedlý 1950, 107]. „Problémy skepse jako metody poznání a cesty vedoucí k překonání pesimismu jej ostatně zajímaly – a zneklidňovaly – i později, vlastně po celý život.“ [Opat 1990, 40]. Nízké platové podmínky soukromého docenta vídeňské university vedly Masaryka k zadlužování se a přijímání dalších soukromých vyučovacích hodin studentů. Východiskem z této finančně nelibé situace mu byla nabídka profesorského postu na právě zřizované české universitě v Praze. Přestup ze zavedené vídeňské university evropského formátu do Prahy nebyl ani pro Masaryka zcela jednoduchý: „můj přechod z Vídně do Prahy byl pro mne novou krizí, kterou jsem prožíval ve Vídni – bál jsem se malosti Prahy, byl jsem lidem docela cizí a životu národnímu odcizen, třebaže jsem příležitostně vystupoval jako český spisovatel. To odcizení se v Praze do jisté míry stupňovalo nejen za bojů rukopisných, nýbrž i následující účastí v politice.“ [Čapek 1990, 87].

V Praze následovala doba vědecká (ustavičná profesorská práce na universitě), publicistická (vydání nejvlivnějších spisů v profesorském stavu – *Slovanské studie*; v roce 1885 problém třídění věd v prvním vydání *Základových konkrétních logik*, které bylo následně Masarykem rozšířeno; trilogie *Česká otázka*, *Naše nynější krize* a *Jan Hus*, v následujícím roce doplněná o díl čtvrtý

⁶ Jak Masaryk píše v dopise příteli L. Čechovi, habilitační práci předcházela roku 1876 soubor přednášek s tématem *Über den Selbstmord, ein Beitrag zur Soziologie und Ethik*, které měli tak velký ohlas, že byly Masarykovi na radu přítomných profesorů doporučeny k tisku a dokonce k docentské habilitaci [Opat 1990, 37].

Karla Havlíčka; sociální reakce na Marxe v Otázce sociální a konečně dva spisy z filosofie náboženství Moderní člověk a náboženství a V boji o náboženství; aby vše završil shrnujícím spisem Ideály humanitní) a konečně doba politická.

Masaryk se však s těmito širokými mantinely své práce nespokojil a působil taktéž jako aktivní žurnalista burcující čtenáře a to zejména v listech Atheneum, Naše doba a Čas⁷. S intenzivním novinářským působením přišly tři velké aféry rozvlňující řady veřejného mínění, ve kterých Masaryk sehrál vůdčí roli, avšak stal se i terčem útoků jak ze strany dělnictva, tak překvapivě v roce 1900 i ze strany mladočeského studentstva vedoucím k protimasarykovským stávkám a bouřím na půdě university. Byl to nekompromisní boj o pravost rukopisů Královédvorského a Zelenohorského, obhajoba židovství v nepravé obžalobě z rituální vraždy Žida Hilsnera a konečně obhajoba Srbů a Chorvatů v záhřebském procesu.

Zvolení Masaryka do říšské rady již v roce 1891 nastartovalo jeho politickou kariéru, jak bychom to mohli nazvat dnešní terminologií. Jako nováček v radě přednesl svou pobuřující řeč za samostatnost českých zemí, čímž si samozřejmě ihned znepřátelil zejména německé kolegy. Následovalo vnitřní nesouznění s mladočeskou stranou, výstup z aktivní politiky, aby do ní následně za pár let vstoupil znovu, tentokrát již jako uznávaný politik. Masaryka však v dalších letech čekalo nejtěžší období života, a to období válečné, plné diplomatického vyjednávání, zakládání legií a neustávající jednání mezi českým odbojem a evropskými i americkými politiky. Na území Rakousko-Uherska pak vystavěl samostatnou Československou republiku, v jejímž čele se po

⁷ Zejména v Čase byly tisknuty Masarykovo obrany před křivými obviněními společnosti ve spojitosti s níže uvedenými kauzami. Nicméně Masaryk se střetu neobával. Mnohdy svými aforismy naopak popouzel protivníky (například u presentace myšlení realistů, tedy politické strany, jejíž byl Masaryk členem): „Kolik hlav, tolik smyslů. Všeliká spleťtost společenské organizace, rozmanitost a různost názorů, směrů a zájmů nutně vede ke stranám ... Dokonce i mezi matematiky jsou strany; jak by tedy nebyly strany v politice?“ [Opat 1990, 249].

jednohlasném zvolení postavil jako její prezident.⁸ Více se však budu na tyto problémy soustředit v kapitole zaměřené na politiku.

Přidržíme-li se teze Machovce o čtyřech nejvlivnějších osobách v Masarykově rozvíjejícím se životě, můžeme poté analogicky k nim přiřazovat právě čtyři vyhraněné oblasti lidské činnosti, do kterých Masaryk po celý život zasahoval – filosofie, náboženství, politika a věda.

V první řadě musím zmínit vliv vlastní matky, jejíž silné citové bezpečí pocítil Masaryk již v nejútlejším věku a který jej následně doprovázel po celý život. Středem všech tázání se díky smyslovému vlivu matky stává člověk, Masaryk tedy získává antropologické vnímání problémů. Mohu zde poukázat taktéž na to, že nadvláda empirie může mít u Masaryka počátky právě v tomto silném citovém poutu zejména eticky zaměřeném. „Neběží jen o myšlenky a city, o jednotlivé myšlenky a city, běží o celého člověka jakožto bytost myslící, cítící, jednající. Myšlenky – city - chtění, to je produkt naší psychologické analýzy; ale našim cílem je syntéza, kritická syntéza. Náš duchovní a fyzický život je víc než jednotlivé pudy, myšlenky, city, chtění, je vším dohromady. Není kombinací těchto jednotlivých vyabstrahovaných prvků, je celek – je život.“ [Dresler 1990, 69]. Zcela mimo Masaryka pak protékají problémy přírodní filosofie nebo obecné koncepce světa či myšlení [Machovec 1968, 63], středem jeho zájmu je vždy a konkrétně člověk.

V druhé řadě na něj působil, jak jsem již uvedl výše, katolický kněz František Satora, jenž malému Masarykovi zprostředkoval lásku k Bohu, která se pro něj stala osobní a zcela intimní otázkou. „Vždycky jsem o náboženství mluvil nerad a posud nerad o něm mluvím, protože náboženství se má žít a má být nejintimnějším, co člověk duchovně má a je.“ [Nejedlý 1949, 182]. Nemůžu však říci, že by jeho náboženský postoj nebyl nikterak otřesen či postupem času

⁸ Velice široký, ale přesný chronologický popis jednotlivých cest můžeme nalézt v mnohé výšečové literatuře charakterizující české prezidenty. Srov. [Hodný 1991, 53] a [Nolč 2005, 9-10].

změněn, ba naopak již ve studentských letech vnitřně bojoval proti zkosnatělé katolické víře.⁹ I přes všechny pochybnosti však náboženství zůstalo základní bází Masarykova života, na které následně mohl stavět další pilíře zejména filosofického, později i politického působení. „Podstatu náboženství postihneme nejjistěji a nejplněji na náboženském životě přítomnosti – na sobě samých.“ [Masaryk 1936 b, 196].

Třetím člověkem působícím zejména svou politickou mocí ve státním aparátu Rakouska-Uherska byl policejní prezident Le Monnier, u něhož byl Masaryk po dlouhá léta zaměstnán. V knihovně, která se mu u Monnierových otevřela, začal Masaryk u beletrie, nicméně po čase došel k národnostním otázkám podpořeným neustálými konflikty mezi českými a německými spolužáky. „A proto četl zejména romány Herlošovy, které ho nejvíce poučovaly o českých dějinách, a nejen poučovaly, ale i uchvacovaly. Ale i první politické dojmy české tehdy již měl, a to z Havlíčka.“ [Nejedlý 1949, 256-257]. Politicky podpořené národnostní myšlení se tedy u Masaryka začalo budovat na brněnském gymnáziu a mohlo se dále stát základní bází vidiny svobodných Čechů. I u Masarykovy politiky je středem zájmu člověk v souhrnu svých projevů – sebevražednosti, morálky, prostituce, alkoholismu, rodině a výchově. „V tom směru vlastně Masaryk obnovil staré antické pojetí politiky jako souhrnu všech záležitostí lidské obce (polis).“ [Machovec 1968, 63].

A konečně posledním, čtvrtým, značně ovlivňujícím člověkem, který Masarykovi zprostředkoval tehdejší stav vědeckého poznání a princip vědecké kritiky, byl kontroverzní vídeňský profesor Franz Brentano. Tito dva

⁹ Uvedme například pochybnosti o zjeveném náboženství publikované Masarykem ve spise V boji o náboženství: „Rozum, přivyknuvší ve všech oborech důvodům a kritice, nemůže přijímat církevní učení bez důvodů a bez kritiky. Rozum, vyškolený exaktní vědou, nemůže již přijmout teologické učení v době, kdy pokročilejší teologové sami poznávají, že jejich učení ztratilo základ, že v jejich učení není zjevení a že zjevení není v praxi, že nejsou zázraky a že zjevení a zázraky nikdy nebyly. Tu se rozcházíme s teologií a církvemi nadobro; nechceme, aby se toto překonané učení o zjevení zneužívalo církvemi a státy.“ [Dresler 1990, 123].

měli mnoho společného. Brentano, stejně jako Masaryk, začal pochybovat o dogmatické katolické víře, aby ji později opustil a tím si značně zkomplikoval jmenování do profesorského stavu. Nicméně právě tato kontroverze přitahovala studenty do poslucháren, které byly při Brentanových přednáškách přímo narvány. V případě Masaryka se zejména z Hovorů dozvídáme, z jakých konkrétních důvodů „šel svými cestami, které s jeho (Brentanovými) se docela neshodovaly.“ [Nejedlý 1949, 452] Avšak o jeho značném vlivu na Masaryka nemůže být sporu.

A tak výše uvedenými čtyřmi životními pilíři můžeme definovat základní Masarykovu životní pozici. Jak říká Machovec, nelehkou pozici, „která se pak najednou jeví filosofům nefilosofická, vědcům nevědecká, politikům nepolitická, církevníkům nenáboženská, ateistům náboženská“ [Machovec 1968, 58].

2.1 Masarykovo pojetí výchovy

Pokud zde chci představovat Masarykovu kritiku dosavadního systému vzdělání před obdobím první republiky, a pokud se budu snažit nastínit jím navržené změny výchovy, musím se nejprve pozastavit nad obsahem jeho výchovy¹⁰ jako takové, která se v jeho případě prolíná i s filosofií.

Právě skrz filosofii, směřovanou vždy na člověka, nám ji Masaryk zprostředkovává antropologicky prostřednictvím sociologie i psychologie v jednom. Středem pozornosti Masarykova filosofického, tudíž i výchovného zájmu je člověk jako konkrétní individuum, jehož můžeme charakterizovat jeho osobností, jedinečně žitým životem. [Stark 2005, 372] Dokonce i ve vlastní klasifikaci věd, vydané souhrnným spisem *Základové konkrétní logiky*,¹¹ akcentuje Masaryk antropocentrický princip. „Věda má sloužit člověku!“ říká sám autor. Jen z jeho hlediska (člověka) má být veškerá lidská činnost posuzována [Opat 1990, 59]. Do středu svého bádání zasadil Masaryk člověka žijícího ve společnosti, která se stává nejen pavučinou vytvořených lidských vzájemných vztahů,¹² ale taktéž subjektivním sloučením individuálních

¹⁰ Na nutné a neoddělitelné propojení výchovné a vzdělávací složky výchovy upozornila ve svém článku již Puršová, přičemž Masarykovo pojetí výchovy je přesným důkazem po něm vyvíjené sociologické otázky na toto téma. „V pojmu výchovy splývají ze sociologického hlediska dva základní aspekty. Je to jednak složka výchovná, která zahrnuje proces společenského utváření morálních, citových, estetických, ideových a jiných stránek člověka, jednak složka vzdělávací, tj. společenské ovlivňování intelektuálního, odborného, teoretického i praktického růstu člověka.“ [Puršová 1972, 157].

¹¹ Masaryk nám podává resumé *Konkrétní logiky* takto: „Konkrétní logika podává klasifikaci všech věd, ba třídí snad všelike činnosti lidské a buduje jednotnou soustavu všeho vědění. K tomu cíli určuje, kterým předmětem jednotlivé vědy se zabývají, jakou postupují metodou, jaké mají části, a ukazuje, jaké místo v soustavě vědění zaujímají. Tím dosahuje, aby v povšechné soustavě lidského vědění místo každé jednotlivé vědy vyniklo tak, aby se poznalo, jak věda s vědami jinými souvisí věcně a metodicky.“ [Opat 1990, 65].

¹² Zajímavou interpretaci lidských přesvědčení spřádaných jako pavučina podává také Rorty ve svém článku *Zkoumání jako rekontextualizace: antidualistické pojetí interpretace*: „Představte si lidské mysl jako síť přesvědčení a přání, ... síť, které se neustále přepřádají, aby pojaly nové postoje. Neptejte se, odkud se nová přesvědčení a přání berou. Zapomeňte na chvíli na vnější svět.“ [Rorty 1998, 149]. Naše mysl je pro Rortyho souborem námi přijatých věr a přesvědčení, které jsme za celý život

i společných prožitků. Konkrétní definici společnosti Masaryk podává v cyklu svých přednášek *Praktické filosofie na základě sociologie* prezentovaných v zimním semestru 1884-85 již na české universitě. Pro Masaryka je společnost konkrétní kolektivum, reálné množství lidí, stejnorodých individuí, závislých na vzájemné výpomoci, přičemž důležitá podmínka společného žití je spatřována právě v účelnosti a uvědomění si vzájemného vztahu založeného zejména na porozumění členů v organizovaném a trvalém vztahu, nikoli v náhodném soužití [Opat 1990, 88]. „Pro mne, jak jsem častěji naznačil, společnost vždycky byla, nikdy nevznikala.¹³ To, co jsem řekl, že jest člověk dzóon politikón,¹⁴ značí, že rodina a jednotlivec jen in abstracto z logické metody dá se ve společnosti vytrhnouti. Ve skutečnosti jen ve společnosti člověk žítí může a pospolitost k přirozenosti naší patří.“ [Masaryk 1884, 194]. Položím si zde otázku po duševních a fyziologických vlastnostech, které z člověka činí bytost společenskou. Fyziologické faktory Masaryk odkládá, odvolává se na spisy jiných badatelů, a blíže se soustředí na duševní mocnosti, přitom však odmítá dosavadní dělení psychiky na představy, city a vůli. „Sám zjišťoval v lidské psychice dvě základní stránky. První spočívala na rozumu a souvisela s ní zejména paměť, schopnost kriticky poznávat, soudit apod. Druhá byla dána city a vůlí, různými snahami, pudy, chťiči.“ [Opat 1990, 77]. Pro Masaryka je tedy člověk jakýmsi shlukem základních dvou, respektive třech prvků, konečné jednoty rozumu, citu a vůle. Nicméně která z těchto dvou filosofických entit je

nashromáždili v kontaktu s druhými a se světem, tedy vazba individua a ostatních individuí tvořící společnost, je zřetelná.

¹³ Zde se Masaryk vymezoval jak proti Rousseauově přírodnímu stavu, který by měl člověk vyměnit za horší, jehož východiskem by měla být společenská smlouva, tak proti teoriím vysvětlujícím vznik společnosti pomocí nouze a dělby práce. Dle Masaryka bylo chybné již pochopení společnosti, které v tomto případě bylo připodobňující se hospodářskému družstvu. Srov. kritiku Marxe v *Otázce sociální*.

¹⁴ Viz Aristotelés, *Politika*: „Z toho je tedy zřejmé, že obec existuje na základě přirozenosti, že člověk je svou přirozeností určen k životu v obci (politikón dzóon) a že ten, kdo od přirozenosti, a ne pouze náhodou žije mimo obec, je buď špatný, anebo lepší než člověk, jako ten, o němž řekl Homéros potupná slova: ‘je bez bratrství, práva i krbu’ [Illias 2007: XI,63].“ [Aristotelés 1990: 1253a].

pro Masaryka, respektive člověka, silnější a v jeho jednání převládá? Stark zmiňuje harmonii rozumu i citu „Lidský život je naplněn rozumem a citem, tyto v harmonii vedou člověka k tomu, aby sám sebe a tím i celou společnost zušlechťoval, zdokonaloval, povznášel.“ [Stark 2005, 372]. Nicméně ve spise *Praktická filosofie* se od Masaryka dovídáme, že rozum plní pouhou sekundární úlohu po citech, vůli či snahách.¹⁵ „Pozorujeme-li se lépe, vidíme, že rozum, rozumnost není to, co nás v životě vede, není rozum hybnou silou naší, něco jiného tj., co nás pudí, čím dovádění jsme ku práci všelike a také k vědecké.“ [Masaryk 1884, 48]. A dále pak: „Rozum lidský jest tak malý a celý život je takovým hledáním ve tmách, že snahy různé, nerozumné, energie nám vrozené a city to jsou, které nás ženou, rozum jen indirektně pomáhá a vlastně jen post festum. Přece veliký vliv má, to nechci popírati. Jsme rozumni: Tj. má rozum v celém životě společnosti, jednotlivců, národů, států jen podřízený vliv.“ [Masaryk 1884, 51]. V tomto problému nadvlády rozumu a citu výslovně odmítal i názory Comta, Milla, ba dokonce i Heglovu teorii triádního vývoje ideje¹⁶, na kterou kriticky reagoval takto: „My slepě se vyvíjíme a rozum ex post poznává, co se již stalo a jen indirektně vsahuje v celý řád společenský, o tom arci nemluvě, že i rozum je chybný a že jen oklikami, po omylech mnohých dospívá k pravdě.“ [Opat 1990, 92]. Aby posléze předložil vlastní tezi: „ne rozum, ale charakter vůdcem jest společnosti, států, národů; pánem světa cit jest a snaha, vůle. Rozum a filozofie jen indirektivně a na stadiu vyšším mají vliv“ [Opat 1990, 92]. Masaryk svou filosofii staví jako návod k životu konkrétního člověka ve společnosti. Mohu říci, že se zde snaží o přiblížení subjektivního (člověka) a objektivního (světa, Boha). „Vedle našeho subjektu dán je objekt,

¹⁵ Rozum zde Masaryk přirovnává ke světlu světlušky. „Podobně jako ona osvětluje jen místo, kde právě je, tak i lidský rozum je s to obsáhnout jen to, čeho se náležitě kriticky zmocnil; ostatní mu zůstává utajeno.“ [Opat 1990, 77-78].

¹⁶ Hegel ve své filosofii popisuje tři vývojové stupně vývoje ducha: prvním stavem nazvaným „bytím o sobě“ (teze) se zabývá logika, ve druhém stavu je duch sebeodcizen (antiteze) a zabývá se tímto filosofie přírody a konečně ve třetím stavu je duch v bytí o sobě a pro sebe (synteze) a zabývá se tímto filosofie ducha. Překračuje touto vývojovou triádou jednak Fichtův subjektivismus zaměřený na čisté Já a Schellingův objektivismus spočívající ve spojení Já a přírody [Störig 2000, 349].

svět vnější, ve skutečnosti mnohost věcí: v první řadě lidé (Já:Ty), jejichž duševní činnost pokládáme za stejnou s naší duševní činností; ostatní živé bytosti máme za více méně nám podobné.“ [Loužilová 1990, 19]. Nicméně vzájemný vztah těchto dvou filosofických pojmů, objektu a subjektu, zůstává pro mnohé interprety u Masaryka konkrétněji nevyjasněn.¹⁷

Positivní vliv filosofické dvojice subjekt/objekt¹⁸ však u Masaryka nalézám ve vztahu pedagogickém, tedy ve vztahu učitele a jeho žáka. Masaryk se snaží vytvářet takové podmínky, „aby působení učitele, vychovatele, bylo přijímáno jejich adresáty se sympatiemi, tj. aby vychovávající subjekt – ‘vysílač – byl naladěný, obrazně řečeno, na stejnou vlnu jako vychovávaný objekt – přijímač‘.“ [Cipro 1993: 109]. Více se však tomuto pedagogickému schématu budu věnovat v Masarykem navržených změnách ve vzdělání.

Základní koncepci Masarykovy filosofie jsem představil v co možná nejobecnější rovině. Pokud shrnu nejdůležitější schémata potřebná k pochopení Masarykovy výchovy a vzdělání, postavím do středu člověka jako subjekt žijící ve společnosti. Obě entity podléhají jak svému vývoji, který by dnes již nemusel být aktuální, tak výše definovaným základním pravidlům. Co však zůstává aktuální i pro dnešní dobu je právě soubor vlastností či rysů chování, jimiž má být lidský život ve společnosti naplněn a které bych chtěl podrobně definovat v další kapitole.

¹⁷ Viz Patočkovy komentáře, zejm. Masarykovo a Husserlovo pojetí duševní krize evropského lidstva. [Patočka 1991, 5-20].

¹⁸ Současný trend soudobé pedagogiky však prezentuje nový přístup k výchově žáka/studenta, jak v základním, tak následně ve vyšším školství. Žák nemá být vnímán jako objekt výchovy, ale spíše jako druhý subjekt, na jehož osobnost musí být ve výchovně vzdělávacím procesu brán zásadní ohled. Tento postup se aplikuje rovněž na žáky či studenty s jakýmkoli handicapem, byť je role pedagoga v tomto případě mnohonásobně ztížena.

2.1.1 Pojmy spojené s výchovou

Humanita, člověčenství – jsou pro Masaryka pouhá synonyma pro lásku k bližnímu. Naopak slovo láska se na počátku 20. století zejména pod vlivem literatury užívalo pro důležitou otázku obou pohlaví. Dle Masaryka se dobový člověk štítí užívat pojmu oficiálního náboženství, a tak se zejména ve filosofii brzy ujalo ono slovo *humanita* či *sympatie* a později i *altruismus*. Význam humanity však k obecnému obsahu lásky k bližnímu přijal taktéž politické či sociální principy. Jak Masaryk uvádí ve *Světové revoluci*, člověk je ze své podstaty vycházející z přírody egoista. Pokládá si však otázku, zdali je pouhý egoista, či zdali ve skrytu duše chová taktéž pro bližního cit, *sympatie* nebo lásky, a to cit bezprostřední, přímý, nezištný, nespojený s egoismem. Psychologická analýza pak Masaryka poučuje, že člověk má od přírody i lásku k bližnímu, lásku bezprostřední, nezištnou, neegoistickou [Dresler 1990, 81].

Mravnost – je u Masaryka poměr člověka k člověku. Základní princip mravnosti – *humanitu* či lásku k bližnímu, která je základním pilířem mravnosti – netřeba dle Masaryka dokazovat, neboť pro něj jsou tyto základní principy evidentní. Co je třeba vybudovat je vztah samého já jako subjektu a objektu lásky. Pro Masaryka „není žádného já sama o sobě“ stejně jako není styku individua bez svazků s jinými individui. [Masaryk 1990a, 61]. Přičemž aktivita uvědomělého já je základem mravnosti. Zlepšení jednotlivých individuí je pak v přímé úměře k pokroku v mravnosti.¹⁹

Humanita neboli láska k bližnímu doplněná ve vědě navíc intelektuálním momentem lidské přirozenosti, kterým jako vědci spějeme ke konstatování faktů, je doplněna a syntetizována se snahovou stránkou lidské bytosti. A poté tyto rozumem (vědecky) konstatované fakty skutečnosti nabývají pro člověka nového významu, stávají se pro něj hodnotami. Zejména proto má pravá věda stávající se podstatným momentem mravní princip. Filosofie v úzkém slova smyslu se stává

¹⁹ Mravní pokrok jednotlivce úzce spjat s intelektuálním, fyzickým i politickým vývojem Masaryk vyzoroval ve studiu klasické řecké filosofie, resp. v chování starých Řeků, pro které byla nejdůležitější složkou chování *sófroné* (více k tomuto problému v kapitole vliv Platóna).

předpokladem veškerého cílevědomého úsilí „jak mám jednat já“. [Loužilová, 1990, 40].

Náboženství – je u Masaryka úzce spjato s *mravností* a navázáno na ni, a to zejména tím, že posiluje lásku individua k lidstvu skrze víru v Boha, v nesmrtelnost, životní útěchu ve všech okolnostech života. Jak jsem uvedl výše, jakékoli pozitivní posílení člověka je jedním ze základních nutností pro mravní chování k okolnímu světu, nárůst mravnosti je analogicky spjat s vyšší kvalitou individua. Zbožný člověk je díky své víře téměř za každých okolností veselý, jeho víra, jeho přesvědčení, a jeho jistota ho poutá nejen k nebi, ale taktéž k zemi, k životu samému [Dresler 1990, 122].

Z mnoha metafor na náboženské téma uvedených v *Sebevraždě* zde zmíním jednu, která náboženství přirovnává k neviditelné vůni květiny. Pokud vůni odstraníme, květina nám stále bude těšit oko, ale nebude se nám zdát již tak něžná.

Nicméně v pozdějších spisech nalézám u Masaryka zejména kritický postoj k náboženství,²⁰ které člověk nemůže přijímat bez dalšího ověření a kritického zhodnocení. V *boji o náboženství* píše: „rozum, přivyknuvší ve všech oborech důvodům a kritice, nemůže přijímat církevní učení bez důvodů a bez kritiky. Rozum, vyškolený exaktní vědou, nemůže již přijmout teologické učení v době, kdy pokročilejší teologové sami poznávají, že jejich učení ztratilo základ, že v jejich učení není zjevení a že zjevení není v praxi, že nejsou zázraky a že zjevení a zázraky nikdy nebyly. Tu se rozcházíme s teologií a církvemi nadobro; nechceme, aby se toto překonané učení o zjevení zneužívalo církvemi a státy.“ [Dresler 1990, 123].

²⁰ Jak jsem uvedl, o kritickém postoji k náboženství se u Masaryka dovídáme zejména z pozdějších spisů, nicméně sám autor je přesvědčen, že se náboženství dostává do konfliktu s vědeckým myšlením daleko dříve, než ve vyzrálém věku: „A ty dojmy (dojmy vědecké), to vědecké vědění, důsledně domyšlené, vede dítě a školáka k náboženským pochybnostem. Ve školách, v duších naší mládeže se odehrává právě ten historický proces nazývaný konflikt vědy a víry, boj vědy a náboženství.“ [Čapek 1990, 34].

2.1.2 Dosavadní systém vzdělání

Mám-li se v kapitole níže věnovat Masarykově kritice dosavadního školského systému, představil bych krátce školský systém, jenž se prakticky vytvářel a nepřetržitě fungoval až za Rakouska-Uherska pod vládou Marie Terezie, která se v květnu roku 1743 stala českou královnou tím, že si dala v Praze nasadit svatováclavskou korunu. Tereziánsky vytvořený školský systém byl posléze reformován synem Marie Terezie, Josefem II. Samotné zavedení školní docházky, následně upravené, považuji za základní pilíře vzdělávání v českých zemích, na kterých se postupně vystavěl nynější fungující školní systém, a to včetně povinné školní docházky dětí. Ukázkově tímto rozvrstvením základních a dále navazujících škol, které se v době vlády Marie Terezie a jejího syna Josefa II. započalo, prošel postupně také sám Masaryk, jemuž je má práce věnována. Proto považuji za nutné zde tereziánské a následné josefínské školské reformy prezentovat.

2.1.2.1 Tereziánské reformy

Čas změn započal ve vládě mladé panovnice nejprve omlazením císařského kabinetu, následovala změna berního systému pod taktovkou hraběte Bedřicha Haugwitze, vznik státních zemských úřadů politické a finanční správy, rozdělení zemí na kraje s hejtmany, aby se konečně dopracovala k reformě školské.²¹ Pro rekonstrukci školského aparátu byla Marie Terezie velice štedrá a správnímu aparátu, jenž měl býti na své budoucí úkoly náležitě vyškolen, zřídila v bývalém císařském letním sídle Favoritě u Vídně akademii pro výchovu státních úředníků – tzv. Theresianum, které poskytovalo nejen úplné gymnaziální, ale také kompletní právnické vzdělání [Frais 2005, 53]. „Společenské změny, k nimž došlo v 18. a 19. století, zejména rozvoj vědy a techniky a počátky

²¹ Velikost tereziánských změn jen dokládá bédování úspěšného generála Klevenhüllera, který se stal pro své válečné zásluhy nejvyšším dvorním maršálkem: „To není reforma, to je revoluce!“ [Frais 2005, 53], reagoval Klevenhüller.

manufakturního způsobu výroby, vytyčily nové požadavky i na výchovu.“ [Vorlíček 1979, 24]. Nelehkým úkolem, a sice vytvořením školního systému, byl pověřen opat augustiniánského kláštera v Zahani Jan Ignác Felbiger, jenž byl obdařen nabytými zkušenostmi podobnému typu z tzv. Pruského Slezska, a ten: „předložil návrh, který byl schválen a vytištěn pod názvem ‚Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen im saemtlichen Kaiserl. Erbländern d.d. Wien den 6ten Dezember 1744‘ (Všeobecný řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích).“ [Vomáčka 1993, 40]. A tak roku 1744 došlo Marií Terezií k vyhlášení onoho přímo revolučního Všeobecného školního řádu, jehož součástí byla nejen stanovení povinné školní docházky všech dětí ve věku od 6 do 12 let, resp. v případě mládeže ve věku 18-20 let s nedělními opakovacími hodinami, ale zejména se soustředil na vybudování systému veřejných škol (dosud fungovaly pouze university, gymnasia a partikulární městské školy), jež by poskytovaly vzdělání veškerému obyvatelstvu bez sociální selekce.²² Konkrétně ukládal za povinnost založení jedno- či dvoutřídní triviální obecné školy při každém farním kostele, jejímž úkolem bylo naučit žáky základní trivium – číst, psát a počítat – měli zvládnout čtyři základní početní úkony a jednoduchou trojčlenku [Frais 2005, 112]. Dále měly být založeny v každém kraji tři, později čtyři, třídní hlavní školy a nakonec v sídle české zemské školní komise měla být zřízena normální škola zahrnující taktéž kurs pro nastávající preparandu [Vomáčka 1993, 41].²³ Masaryk se později vyjádřil k tomuto přelomovému patentu zcela jasně: „Jen považte, co znamená systém tisíců a tisíců škol: byla to

²² Tento tereziánský krok šel ruku v ruce s přesunem výrobních hodnot, a to z předchozí feudální výroby na složitější manufakturní či strojovou výrobu, která přímo vyžadovala vzdělání pracujících obyvatel.

²³ Taktéž Masaryk se po dvou třídách reálky chystal na učitelskou preparandu, nicméně do této mohli nastoupit hoši až po šestnáctém roku věku, a tak musel Masaryk vyplnit období 2 let nejprve kovářskou prací, aby mu po návratu z kovářny maminka řekla: „Byl tu profesor Ludvík a vzkazuje ti, abys šel k jeho otci, rektorovi, do Čejkovic za učitelského praktikanta.“ [Čapek 1990, 40].

nejpronikavější revoluce šedesátých let, že zavedeno bylo všeobecné povinné vyučování.“ [Masaryk 1990e, 16]. Toto novum sebou však neslo i nové problémy. Náhlý přesun od individuální výchovy k hromadné výchově žactva nebyl pro stávající učitele, ani pro učitele nové,²⁴ nikterak snadným úkolem. Proto byla téměř nepostradatelným pomocníkem Methodní kniha, kterou Felbiger rok po Všeobecném školním řádu vydal právě jako pedagogickou pomůcku, a to nejprve německy, o dva roky později i dvojjazyčně německo-česky.²⁵ Zmiňovaná kniha byla hlavní pomůckou pedagogů celé čtvrtstoletí a vedla učitele zejména k hromadnému vyučování ve třídách, dále zdůrazňovala metodický postup od lehčího k obtížnějšímu, od známého k neznámému, velkému významu v ní bylo dáno společnému čtení z učebnice, vyvyšovala samotný výklad pedagoga a následný pohovor s žáky nad pronesenou látkou. Předností knihy byla zejména její jednoduchost a konkrétnost, naopak nedostatkem byl malý počet výtisků, který byl dán do oběhu. Nutno podotknout, že většina vyučovacích předmětů byla i přes hojné kritiky vyučována, a to zejména na vyšších stupních škol, pouze v němčině, postupem času se jen v nižších školách a v česky mluvících obcích a městech rozrostla taktéž česká výuka, byť byla velice omezena. „Po staletí byly české země společně obývány českým a německým obyvatelstvem. A čím více mizely v pobělohorském období projevy středověké kultury a vzdělanosti, tím zřetelněji dostávaly české země navenek německý ráz. A to ne zásluhou německého obyvatelstva, ale především v důsledku státně

²⁴ Již zde můžeme vypožorovat nízké finanční ohodnocení učitelů, kteří byli placeni jednak ze státních financí, ale taktéž skrze finanční spoluúčast ze strany rodičů, jejichž děti školu navštěvovali. Učitelé museli být v mnohých případech nuceni k přijímání naturálií – tzv. sobotáles. Tuto skutečnost změnil až říšský zákon Josefa II. z roku 1768, který vysloveně zakazoval učitelům, aby si školský plat vybírali sami [Kopáč 1968, 21]. Tento problém se však netýkal pouze učitelů základních či vesnických škol. Nízký honorář byl problémem celkového školství, jenž se Masaryka týkal např. po obhájení doktorátu, jako soukromého docenta s nuzným životem, ve kterém se bylo nutno zadlužovat.

²⁵ Jak Masaryk uvádí v *České otázce*, nesmíme zapomínat na to, že v době předterezianské, kdy nebyla povinná školní docházka, tudíž do školy většina dětí nedocházela, „lid zůstával v jádru svém českém nezasažen.“ [Masaryk 1969, 56]. Na vyšších školách se pak vyučovalo zejména latině.

administrativních zásahů osvícenského absolutismu a převažujícím vlivem německé vzdělanosti.“ [Urban 1982, 156]. Germanizace školství nebyla problémem pouze základního školství (reálek a městských škol), ale taktéž škol středních.²⁶ Tento fakt se mohl zdát hlavním v útlumu národního cítění či nárůstu germanizace společnosti. Samozřejmě je pro naše školství tereziánská reforma důležitým počátkem povinného školství. Pokračuje historií školy, pedagogiky a výchovy v letech nadcházejících, a to zejména po dobu obrozeneckou končící rokem 1848, obdobím bachova absolutismu, i pozdějšími léty šedesátými spojenými s pokusem o obnovení ústavních poměrů. Nicméně od roku 1867 se problém školství dostává zejména díky vyhlašovaným reformačním zákonům do celkem jiných relevancí a stává se ucelenou a celkem odlišnou kapitolou výchovy od výše zmíněných a předcházejících.

2.1.2.2 Josefínské reformy

Po smrti Františka I. byl korunován za římského císaře syn Marie Tezerie Josef II., který se na tento post náležitě téměř od narození připravoval. „Oba usilovali o totéž – o vybudování sjednoceného moderního státního útvaru s jednotným úředním jazykem, kvalifikovaným úřednictvem... Představy Marie Terezie a Josefa II. se však lišily co do rychlosti a převratnosti postupů, jimiž mělo být takového cíle dosaženo.“ [Bělina 1995, 78]. Nejen o reakcích na panovníkovu trůnní řeč bylo první jednání obnovené poslanecké sněmovny předlitavské říšské rady, která se v návaznosti ihned na druhém jednání²⁷

²⁶ „V Praze bylo z třiceti středních škol deset německých, ačkoli německého obyvatelstva tu bylo jen 6%, Němci tedy měli více středních škol, než na ně připadalo podle počtu obyvatelstva.“ [Kopáč 1968, 80].

²⁷ Právě na druhém jednání byly zdůrazněny obavy z germanizace nejen českých zemí pod vlivem německého vzdělávacího jazyka: „Může být řeč o rovnoprávnosti, jestliže se dětem jednoho občana dostává výuky v mateřštině, zatímco děti druhého jsou vyučovány v řeči jim nesrozumitelné?“ [Kopáč 1968, 12], ptal se poslanec za Halič Zyblikiewicz. Situace se změnila až rokem 1866, kdy byla v Čechách změněna některá gymnasia na prioritně česká.

věnovala taktéž základním státním zákonům, jež by měly následně tvořit základní část nové ústavy Předlitavska. Zde bych chtěl zmínit zejména zákon o všeobecných právech občanů království a zemí na říšské radě zastoupených, konkrétně článek 17 tohoto zákona, který: „ustanovoval, že věda a vyučování jsou svobodny a že zakládat ústavy výchovné je oprávněn každý občan, který prokázal k tomu zákonitou způsobilost.“ [Kopáč 1968, 11]. I přestože státu byl určen nejvyšší dohled nad školstvím a výchovou, náboženské vzdělávání ve veřejných školách zůstalo i přes četné protesty v držbě konkordátu církve. Za zcela největší krok josefínských změn v oboru školském lze považovat až říšský zákon ze dne 14. května 1869, jímž byla ustavena pravidla vyučování ve školách obecných. „Zákon se skládá ze tří částí nestejného rozsahu. První a nejrozsáhlejší z nich obsahující 67 paragrafů, pojednává o školách veřejných (o školách obecných a měšťanských), o navštěvování školy, o vzdělávání učitelů a uzpůsobení k učitelství, o dalším vzdělávání učitelů a zřizování škol. V druhé části (§ 68-73) jsou ustanovení o učilištích soukromých – učitelských ústavech a soukromých ústavech vychovávajících, a dozoru na tyto ústavy, o vysvědčeních a právu veřejnosti. Třetí část (§ 74-78) zákona obsahuje ustanovení přechodná a závěrečná.“ [Kopáč 1968, 18]. Tento zákon považuji za jeden z hlavních, kterým se školství řídilo. Mimo gymnásií vzniká v českých zemích pod korunou Rakousko-Uherska další typ středních škol, a sice reálná gymnasia (první v Táboře), průmyslové školy dělicí se na nižší a vyšší, odborné školy lesnické a rolnické.²⁸ Vznik speciálních středních škol bude posléze jeden z důležitých požadavků Masaryka. Podstatným krokem zpět od schváleného zákona roku 1869, jež provedla říšská rada na svém zasedání, byla jeho novela o 14 let později, která přinesla úlevy ve školní docházce dětem v malých městech (povětšinou z důvodu pracovních) [Vorlíček 1979, 24], dále postavení učitelů bylo ve velké míře zkomplikováno, a to podmínkou výuky náboženství. Školství

²⁸ Odborné školy byly však povětšinou otevřeny jen pro chlapce, pro malé procento dívek byly otvírány pobočky obchodních škol. Dívky z vyšších sociálních kruhů byly posílány do soukromých či klášterních penzionátů, dívky z chudších vrstev byly nuceny vypomáhat v rodině či pracovat na panském.

se tak ve značné míře dostalo opět do područí katolické církve. Bohužel o těchto změnách již nerozhodoval Josef II., tato pravomoc byla ponechána v rukou volených poslanců. Situace se nezlepšila ani o pár let později, na přelomu století se Rakousko-Uhersko dostává do složité hospodářské i politické situace, jejímž výsledkem je stagnace v budování dalších škol, přeplněnost těch stávajících (mnohdy se vyskytují třídy s 80 až 100 žáky). Upřesním jen, že zákony přijaté říšskou radou, kterými bylo školství reformováno, jsou z roku 1869 a aktualizovány novelou v roce 1883. „Ve vnitřním uspořádání středních škol však přece dochází ke změnám – ustálily se čtyři typy střední školy: klasické, reálné, reformní reálné gymnasium a reálka; reálné gymnasium, v němž se spatřovalo vhodné spojení starších tradic s požadavky současnosti, stává se postupně nejoblíbenějším typem střední školy.“ [Kopáč 1968, 77]. Nevelké obliby se však dočkaly jiné typy středních škol, mimo škol průmyslových, které byly z velké části dotovány obchodními komorami, obcemi či společnostmi. Avšak absolventi zbylých škol, kteří dále nepokračovali ve studiu vyšším,²⁹ se jen stěží uplatňovali v průmyslu, zemědělství či obchodu a stávali se doslova čekateli na úřednická povolání. Po roce 1900 se zlepšilo vzdělávání dívek díky zakládání šestitřídních lyceí.³⁰

Postupný rozvoj školství v zemích Rakouska-Uherska je možné označit za raketově vzrůstající díky novým, ale přeci jenom základním reformám Marie Terezie a počátečním zákonům Josefa II., které z velké většiny odstranily

²⁹ „Jediná cesta k vysokoškolskému vzdělání byla přes školu střední; ty existovaly v omezeném počtu a platilo se na nich školné. Dětem nižších společenských vrstev byly tedy nedostupné. Pro zásadně odlišný obsah vzdělání nebylo ani možné, aby absolventi měšťanky přestupovali do vyšších ročníků střední školy (vyučovalo se zde od 1. ročníku latině, od 3. ročníku řečtině).“ [Somr 1987, 167]. Tato skutečnost, že se pro jiné z nižších vrstev „nemožné – studium na střední a posléze na vysoké škole“ Masarykovi povedlo, mohla vést Nejedlého k interpretaci, že Masaryk skutečně nepocházel z chudé rodiny. Touto interpretací se řídilo povědomí komunistické společnosti o Masarykovi téměř po celou dobu minulého režimu. Srov. Opatův komentář Nejedlého bibliografie [Opat 1990, 18-22].

³⁰ Stát tak vyhověl požadavkům na vyšší vzdělanost žen a zároveň umlčel požadavky na zpřístupnění středních škol dívkám.

negramotnost jak v českých, tak v moravských zemích [Garver 2003, 16]. Nicméně následné novely schválené říšskou radou měly spíše zpátečnický charakter. Následně docházelo také k období nejen hospodářské, ale návazně i školské stagnace. Do osvícenského prostředí tohoto nestabilního vývoje můžu zasadit i vzdělání Masaryka, který prošel téměř všemi typy výše uvedených škol, a na základě jeho empirické zkušenosti teď přistoupím k další kapitole, kterou je Masarykova kritika dosavadního školního systému, jež byla dle jeho názoru vyvolána narůstající krizí společnosti.

2.1.3 Masarykova kritika

Kritika současné výchovy, která zahrnuje jak školství, tak rodinný a státní výchovný systém, je u Masaryka téměř výhradně založena na celkově vnímané krizi soudobé společnosti, kterou hojně a téměř ve všech svých zásadních pracích interpretuje. Jak ostatně o Masarykově práci píše Patočka: „...veliký filosofický impetus, který se vyrovnává s celkem světa, zaujímá stanovisko ke všem základním problémům a pokouší se o hledisko pevné a osobité, neobávaje se položit otázky reputované jako nečasové“ [Patočka 2006a, 67]. Jak jsem uvedl již ve své bakalářské práci: „Masaryk spatřuje krizi moderní doby v sebevraždě člověka, v náboženské a sociální otázce, hledání smyslu českých dějin, ve světové válce a revoluci či v ruské krizi. Krize buržoazní společnosti je u Masaryka krizí 'moderního člověka'. Její podstatu spatřuje v nesprávném pohledu a vyhodnocení světa člověkem a jeho subjektivním názoru a 'egoismus a pesimismus'. Nápravu Masaryk vidí ve změně člověka, ne ve změně poměrů (Nový, 1962, s. 13). Krizi společnosti Masaryk shledává jako krizi v náboženském názoru v pohledu na svět.“ [Bielik 2011, 20-21]. Pro přesnější definici krize Masarykovy soudobé společnosti bych ale použil přímo Masarykova slova otištěná ve sborníku *Zákony osvěty a budoucnost Slovanstva*: „Nejistota politických a veřejných ústav, ztráta veřejných mravů a úpadek mravů rodinných, slabost charakterů a náboženského smýšlení, sofistický formalismus panující ve vědě, slabost umění a literatury, nechť k práci, nestejnost a nejistota majetku – vše to mocně hlásá záhubu naši.“ [Loužilová 1990, 20-21]. Machovec nazývá Masaryka kritikem moderní doby, jež není „Masarykovsky“ aktuální respektive, která se neodehrává v Masarykově přítomnosti. Moderní dobou rozumí Machovec u Masaryka čas, který teprve přijde, určitou epochu: „k níž klíč dá ne minulost, ale teprve vyhraněnější další fáze vývoje.“ [Machovec 1968, 44]. Masaryk totiž definuje problémy, které jsou aktuální taktéž pro dnešní dobu, byť samozřejmě nemusí jít o zcela totožné struktury či společnosti. Uvedu zde na bázi Machovcovy interpretace alespoň čtyři okruhy, ke kterým se Masaryk kriticky vyjadřoval a které se vybudovaly či začaly formovat až mnoho let po této kritice.

Jedná se o některé současné sociologické a sociálně-psychologické školy (upozorňuji na fakt, že česká sociologie se pod vlivem francouzské, německé a anglické začala vyvíjet až po Masarykově habilitaci na téma *Sebevraždy*, nicméně Masaryk předskakoval problémy, které následně řešili Fromm, Marcuse, Adorno aj.), dále o problém existenciální filosofie (resp. dnešní problémy existenciální filosofie, kterými se zabývali Heidegger, Jaspers, Buber, Sartre), problémy dialektické a existenciální teologie (zde Machovec zmiňuje zejména práci Bartha, Tillicha, Bultmanna, Rahnera) a konečně některé fáze vývoje marxismu [Machovec 1968, 42]., na které Masaryk podrobně reagoval zejména v *Otázce sociální*.

Samozřejmě otázka krize společnosti není výhradní tezí Masarykovou. Je možné, že s ní filosof částečně navazoval na Comta, u něhož je však duševní krize společnosti přechodem k nejvyššímu stadiu společnosti, a to pozitivnímu. U Comta tedy můžeme očekávat obrat společnosti k lepšímu přechodem k novému stádiu,³¹ zatímco Masaryk očekává nápravu společnosti skrze její vnitřní výchovu. Krizovost společnosti nalézáme taktéž u Husserla, s nímž Masaryk udržoval letou korespondenci³² a jímž mohl být taktéž ovlivněn. Zatímco však Masaryk je pro Patočku především civilizátor a organizátor, Husserl je poslední veliký kontemplátor tradice západoevropské metafyziky [Patočka 1991, 6]. Za bázi Husserlovy krize³³ zde považují nejasnost základů věd a jeho kritika je právě pokusem o jejich systematické znovu vystavění.

³¹ Rádl charakterizuje Comtův pokus o reformu společnosti takto: „chtěl vysvobodit svět ze zmatků (pro něž byla francouzská revoluce jen symptomem) tím, že přijímal formu středověkého katolictví a vléval do ní obsah osvícenské přírodovědy.“ [Rádl 1999, 431].

³² Viz jeden z dopisů z roku 1879 [Opat 1990, 40], z roku 1935 [Scruton 1988, 114].

³³ Výsledkem Husserlova hledání krize ve vědě jsou jeho rozsáhlá *Logická zkoumání*, nicméně charakteristiku kazovosti společnosti nalézám i v *Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologie*. „Veškerý světový názor moderního člověka ve druhé polovině 19. století určovaly výhradně poštovní vědy a jimi vyvolená 'prosperity', jíž se moderní člověk nechal oslepit. Mělo to za následek lehkovážné odvrácení od otázek, jež jsou pro pravé lidství rozhodující.“ [Husserl 1996, 27].

Souvislou kritiku dosavadní pedagogiky založené na školním systému Rakouska-Uherska však Masaryk přednesl až ve svém cyklu pedagogických přednášek v učitelském unversitním kursu. Ty byly následně zveřejněny ve věstníku Ústředního spolku jednot učitelských v Království Českém v *Českém učiteli* [Cipro 1993, 109-110]. Bezprostředně těmto přednáškám předcházela v roce 1898 brožura *Jak pracovat?*, ve které se Masaryk zaměřil na problém vzdělání všeobecného stojícího proti speciálnímu. Já se však zaměřím na první přednášku, taktéž nejrozsáhlejší studii k této problematice, která nese název *Některé problémy pedagogické a didaktické*. Tuto přednášku Masaryk uvádí slovy: „Začínám tím, že upozorňuji na jakousi skepsi proti škole, proti možnosti vychování a vyučování ve školách. Vždycky vrtalo mi mozkiem, proč učitelstvo je v takové nevážnosti, když si srovnám, jak sedlák, duchovní a dokonce důstojník neb úředník je vážen. Totéž obecnstvo, které si váží těchto lidí, je proti učiteli nejen národnímu, ale i ze střední a z vysoké školy jaksi zdrženlivé. Na jedné straně říkají znamenití pedagogové (Komenský), že vlastně vychováním stáváme se lidmi – víc už se tedy člověčenstvu nemůže dát – a na straně druhé je tu netečnost, která se jeví nejen v těch mizerných platech učitelstva vůbec, ale i v celém sociálním a politickém postavení vůbec.“ [Kádner 1990, 31]. Co stálo za dobovým pohrdáním učitelského povolání? Odpovědi jsem nastínil již výše, nicméně pro rekonstrukci je přehledně zopakují. Školné bylo až do roku 1868 v kompetenci obcí, případně hrazeno spoluúčastí rodičů vyučovaných dětí, a jelikož byla povinná školní docházka od 6 do 12 resp. 14 let povinná, byť z počátku nebyla přísně kontrolována, bylo pravidelné hrazení školného nemilým výdajem už tak napjatého rodinného finančního rozpočtu. Malé a posléze mladé chlapce odváděla škola od prací, se kterými běžně rodičům pomáhali. Tuto skutečnost zmírnilo, i přes protest českých poslanců, schválení školské novely v roce 1883, která konkrétně v §21 povolovala „dětem na venkově a dětem nemajetných tříd ve městech a městečkách, když školu šest let navštěvovaly, k žádosti rodičů neb jejich zástupců z podstatných příčin úlevy, pokud se týče míry pravidelné návštěvy školní“. Tyto úlevy měly být spatřovány v „omezení

vyučování na část roku nebo na polodenní vyučování nebo na jednotlivé dni v témdu“ [Kopáč 1968, 41]. Obhajoba tohoto paragrafu konkrétně poslancem dr. Františkem Ladislavem Riegre³⁴ na čtení v poslanecké sněmovně byla přímo tristní, a proto při ní odpůrci v opozici na protest opustili zasedání. Dle Riegra je totiž pomoc dětských rukou v národním hospodářství přímo nepostradatelná [Kopáč 1968, 40]. Plat téměř všech učitelů byl doslova nuzný a s tímto problémem souvisel i výše nastíněný problém školného. Jen pro orientaci uvedu přibližnou výši honoráře učitele, který se měnil dle místa výkonu funkce, přičemž samozřejmě ono místo bylo často měněno, ať již z vůle učitele samého (stěhování, sňatek) či z vůle majestátu: „konečný roční plat učitele obecné školy v Čechách činil 2.800 K., na Moravě 3.000 K, Korutanech 3.200 K, v Solnohradsku 3.230 K, v Bukovině 3.280 K, ve Vorarlberku 4.100 K a ve Vídni 4.800 K“ [Kopáč 1968, 78].

Dalším významným problémem byla již komentovaná jazyková blokáda, resp. školní výuka v německém jazyce³⁵ (zejména na vyšších typech škol), kterou byla intenzivně ubíjena obroda národa.³⁶ Společná koalice českého a německého žáka v podstatě není možná, neboť je nejen vyučováným jazykem jeden povyšován. „Důsledkem této metody je, že vyučování na škole české a německé se nemůže sblížit: český a německý žák nemají lidsky společných ideálů, poslední mírou českého žáka je češství, německého němectví a v nejasném

³⁴ F. L. Rieger, jinde uváděn jako český obrozenec rodinně spjat s Františkem Palackým, se hlásil k omezení délky školní docházky zejména proto, že jako téměř jediný měl v poslanecké sněmovně národohospodářské cítění a viděl v prodloužení, resp. zachování 14 let minimálního věku školní docházky újmu právě v národním hospodářství Rakouska-Uherska. http://www.econlib.cz/zlatyfond/html/aut_rieger.htm (5.12.2014).

³⁵ Jak Masaryk uvádí v *České otázce*: „Skutečná germanizace, germanizace promyšlenější, počíná teprve s centralizací Marie Terezie a je stupňována císařem Josefem.“ [Masaryk 1969, 56].

³⁶ Před započatou germanizací českých zemí se jazyk považoval za hlavním zdrojem osvěty: „Jazyk a národnost se pojímaly jako orgán a prostředek osvěty a osvěcování a teprve pozdějším vývojem udržení a vzdělání jazyka a národnosti stávalo se hlavním a předním cílem tužeb národních a politických.“ [Masaryk 1969, 17].

blikotání tohoto vlastenectví všechen obsah vyučování dostane své zvláštní stíny.“ [Rádl 1993, 196]. Kritiku z řad významných historiků (J. Pekaře aj.) si Masaryk vysloužil právě za to, že se v případě národních vztahů, byť je teď vztáhnou k problému vyučovacího jazyka, příliš soustředil na to, že: „hledal ‘smysl českých dějin’ v činitelích v podstatě náboženské a ideologické povahy. V podstatě šlo o dějiny vztahu jednoho etnika k etnikům sousedním, jmenovitě k etniku německému a jeho kultuře.“ [Masaryk 1990b, 17]. Nicméně Patočka předkládá jinou tezi o neustálém mezinárodním, v našem případě česko-německém, boji: „...obsah českých dějin je stálý kontakt a boj slovanského živlu s německým. Něco podobného je také u jiných slovanských národů, ale nikdy se to neděje tak ustavičně, všestranně a tak, že by výsledkem nebyl vznik slovanského živlu. Český národ je ze slovanských jediný, který si za tisíc let koexistence s Němci zachoval svou svébytnost jako rovnoprávný partner.“ [Patočka 1990a, 67].

Pokud postoupím k další kritice, dostanu se společně s Masarykem k nedostatečné vzdělanosti dospělé společnosti. Masaryk přesně uvádí, že vzdělání je příliš episodické od 6 do 14 let, o dřívější či pozdější se nikdo nestará [Masaryk 1990c, 33-34]. Okrajově s tímto souviselo nedostatečné vzdělání žen/matek, ke kterému se vyjádřím níže v navržených změnách, nicméně za nedostatečné považoval Masaryk taktéž dodatečné nedělní vzdělání náctiletých, viz kapitola 2.1.2.1. Stejně jako všude v západní Evropě, i v Českých zemích již probíhala povinná školní docházka, následovalo tedy vyřešení problému vzdělávání dorostlých. „Odsud ty rozličné pokusy o selské university v zemích severských, University Extension v Anglii, Dělnická akademie u nás a tak dále.“ [Masaryk 1936a, 11]. Jinde Masaryk poukazuje na rozdílnost sebevzdělání v našich zemích a zemích vyspělejších: „Sebevzdělání je u nás nutné ve větší míře než jinde. Namítne se: proč právě mladý člověk u nás by měl mít tak těžký úkol a větší než jinde? ...sebevzdělání je možné a musí se žádat u nás proto, že máme jiné poměry než jinde.“ [Masaryk 1946, 52]. Jinými poměry zde autor myslel zejména nevyhraněnost filosofických směrů, které se u nás

teprve vytváří v opozici německých již dokončených názorů na svět, nedokončenost historie, kterou začínáme teprve dělat. Nicméně v našich zemích se vzdělávání zejména nižších sociálních vrstev příliš nedařilo. „Nezanedbává se jen vzdělání estetické a umělecké, ale i morální výchova širokých mas.“ [Masaryk 1936b, 348].

Dalším z kritizovaných úseků školství byl nelibý vliv školy na dítě označované jako školní pathologie, ať již hovoříme o duševním či fyzickém zatížení. Novodobě bychom mohli hovořit o dětské psychologii,³⁷ která byla však v Masarykově době ještě nevyslovena. Konkrétně Kádner uvádí, že škola zaviňuje nedokrevnost, i přetížení mládeže, nervositu, ba i psychosy a sebevraždy [Kádner 1990, 27]. Dále Cipro doplňuje, že škola jednoznačně pěstuje rozum na úkor citu a vůle [Cipro 1993, 110]. Tento problém Masaryk nazývá intelektualismus moderní školy a nakonec dochází ve své přednášce *Některé problémy pedagogické a didaktické* k názoru, že vlastně ani rozum se příliš nepěstuje, spíše paměť například v případě výuky jazyků. Nicméně soudnost, vynalézavost, spontaneita myšlení ve výuce školy schází [Masaryk 1990c, 33].

A konečně žádal Masaryk celkovou a definitivní odluku školy od církve. V listu z roku 1919 G. Habrmanovi, kterého tímto jmenuje ministrem školství, Masaryk doslova uvádí: „Chystaná rozluka státu a církve provede se v oboru školské správy s potřebným taktem, odcírkení školy nepoškodí výchovu; jsem jist, že problémům sem hledícím v ministerstvě Vámi zřízeném bude věnována

³⁷ Masaryk nebyl celkově spokojen i s vývojem obecné psychologie, která odborným způsobem neřešila problémy člověka, který se ocital v krizi. Masaryk tedy k řešení problémů nečerpал z odborné literatury, ale z literatury krásné, zejména z poezie, a tím docházel k celkově odlišným východiskům než psychologové. Můžu zde použít Patočkův příklad s vraždou a sebevraždou, pro Masaryka důležitým psychologicko-sociologickým problémem společnosti. Člověk ocitající se v krizi má dle Masaryka dvě možnosti, jak se odpovědnosti zbavit – vyvolat přirozený stav, kde odpovědnost schází anebo násilně objektivizovat tj. přistoupit k válce či vraždě. Pro Patočku tedy s antiteze vražda-sebevražda vyplývají tři kroky: 1. Masarykovi dosavadní objektivní psychologie na vyřešení tohoto problému nestačí, 2. Psychologie prostřednictvím bytosti musí být schopná převzít a nést odpovědnost za život a konečně 3. prostřednictvím náboženského řešení musí být bytost schopna postavit se problému (prvořadá pomoc v nesmrtnosti) [Patočka 1991, 29].

náležitá pozornost.“ [Kádner 1990, 29]. Škola by dle Masaryka neměla být odloučena pouze od církve, nicméně měla by být nezávislá i na státu a jeho byrokracii. Obávám se však, že tohoto odloučení ani Masarykova, ani pozdější doba nedosáhla.

Masaryk zcela postrádal spojení a spolupráci školy s běžným životem, domníval se, že škola vážným způsobem za životem zaostává. „Od minulého století se společnost hospodářsky, sociálně, myšlenkově, nábožensky, politicky revolucionuje a škola svým plánem vyučovacím, svou organizační formou nevyhovuje. To znamená rozpor školy a života.“ [Cipro 1993, 110]. Aktuálně Masaryk srovnává výchovu prostřednictvím školy i v jiných zemích: „Řekněme, v Anglii má student daleko míň povšechného vzdělání nežli u nás, ale zato anglická škola spíš formuje charakter. U nás si mladý chlapec musí osvojit aspoň dočasně spoustu znalostí, ať ho to zajímá, nebo ne; ale jednat, obcovat s lidmi, reagovat na skutečné vlivy života, tomu se nenaučí.“ [Čapek 1990, 61].

2.1.4 Navržené změny

Masarykovým východiskem z výše naznačené krize, ve které se lidstvo na přelomu stoletích nacházelo, je zakládat výhradně na výchově společnosti. „Nejprve je třeba výchovy jednotlivců, převýchovy k demokracii, revoluce hlav a srdcí. Ale nejen svými názory, nýbrž i celou svou osobností a činností.“ [Král 1947, 25]. Tato zajímavá teze se v českých dějinách již objevila, byť o pár století dříve z úst prvního velkého pedagoga Jana Ámose Komenského.³⁸ Masarykův pedagogický vliv zde můžu tedy myšlenkově srovnávat s vlivem Komenského a považovat jej za komeniologa. „Oceňoval zejména (Masaryk), že proti kritice středověké scholastiky a jejich přežitků byl kladen důraz na pedagogický realismus a s ním spojený pedagogický optimismus, na rousseauovské porozumění zákonům přírody, na úctu k mateřskému jazyku - požadavky spojované se všude přítomnou pansofickou metodou rozvíjející i vrozené schopnosti.“ [Masaryk 1990b, 12-13].

Nicméně skrze výchovu je nutno aplikovat demokratická východiska z krize, které Masaryk spatřoval zejména cestou vnitřních osvícených, nábožensky založených reforem: „Pohlížeje k rozervanosti časové, k hlubokému úpadku náboženství, mysliti nemohu než že Bůh společnost znovuzrodí novým zápallem náboženským. Stanovisko ortodoxní, jsem přesvědčen, nevzkříší se nikdy více k bujaré síle životní: reformace není ukončena, nýbrž trvá napořád...“ [Opat 1994, 64], uvedl mladý Masaryk téměř po vydání spisu *Sebevražda* v dopise svému příteli. Přičemž nechápe pomoc v krizi skrze církve obecně, ale skrze víru každého jednotlivého subjektu společnosti.

³⁸ Komenský, obdobně jako Masaryk, zápasil za lidskost po celý svůj život. Stejně jako Masaryk podlehl nedůvěře ve víru, Komenský v beznadějně historické situaci podlehl antihumanismu, zápasil v boji proti samotnému Bohu, který byl pro něj slepý ke krutostem válečným v období třicetileté války. Nicméně pouze proto, aby se posléze Komenského snaha o pojetí lidskosti mnohem více prohloubila a stala se jeho celoživotním úsilím. [Popelová 1958, 139-140]. Nápadná podobnost obou myslitelů, tedy Komenského a Masaryka, které dělí tak velké časové období, je naprosto zřejmá.

Obroda Masarykovy výchovy je tedy primárně zaměřena na rodinnou výchovu, respektive na výchovu dětí vlastními rodiči. S touto Masaryk již v základu není spokojen. Výslovně se Masarykovi nelíbí přehnaná starostlivost či úzkostlivost rodičů, přičemž obratem navrhuje větší svobody bez zbytečného hlídání [Kádner 1990, 26], zejména k širšímu rozpuku vrozených charakterových vlastností a fantazií dítěte. Pokud dítě zůstane v přehnané péči rodičů, jež byla dobově vložena zejména do rukou matek, trvá Masaryk vysloveně a jednoznačně na zkvalitnění vzdělání žen, které budou hlavním inteligenčním článkem v prvních letech výchovy dětí.³⁹ S tímto problémem souvisel taktéž vývoj oboru pedopsychologie, který by se měl obecně věnovat psychologii dětí jako svému specificky vyhraněnému cíli před obecnou psychologií, která v Masarykově době byla chápána pouze komplexně.

Co se týče formálního rozdělení školství, resp. jednotlivých typů škol, navrhuje Masaryk, aby školství připomínalo svou strukturou dobře fungující živý organismus, tedy aby fungovalo jednotně a harmonicky. Konkrétně dělení středoškolského vzdělání navrhuje tedy tento: „má býti hlavně trojí: odborné (podávající vědění speciální), všeobecné (vědomosti co možná ze všech oborů) a filosofické.“ [Kádner 1990, 28]. Jednotná střední škola nemůže dle Masaryka pokrýt rozmanitost všech studentů. Navíc by požadoval, aby ústavy určené pro dívky byly vybudovány takřka rovnoprávně s těmi chlapeckými. Tímto dělením by Masaryk dospěl k mnohem větší středoškolské vzdělanosti, a to oproti stávající situaci před navrženými změnami.

Proti kritice vývoje a celkového stavu institucí školských Masaryk přednesl konstruktivní odpověď s navrženými změnami pod názvem *Cíl školy moderní*. Z dlouhé a obsáhlé přednášky bych zde poukázal zejména na ideje o přestavbě dosavadní didaktiky formulované v šestibodovém na sebe navazujícím obecném školním programu. Zaprvé: škola se demokratizuje – poskytuje bez rozdílu

³⁹ Ke vzdělání dívek, resp. žen jsem se již věnoval v kapitole 2.1.2. dosavadním systému vzdělání.

sociálního zařazení alespoň povinné základní vzdělání, tedy zrovnopravňuje žáky či studenty všeobecnou závaznou měrou. „Školství všechno od nejnižšího k nejvyššímu ukazuje směr k demokratizaci vědění.“ [Masaryk 1990d, 38]; zadruhé: škola stává se praktickou – vzniká nový typ školy technické, která napříč světem získává své stále vyšší opodstatnění (první polytechnika v Paříži, doktorské studium v Prusku). Vznikají však taktéž jiné praktické školy, obchodní, průmyslové, zemědělské, všechny se prakticky připravují na svůj pracovní obor; zatřetí: moderní škola stává se vědeckou – věda se pro Masaryka a jeho dobu stává jako novum institucí, autoritou; začtvrté: škola se specializuje – po všeobecné výuce všeobecným pedagogem přichází doba specializací a rozborování vědy, která vede k lepším a odbornějším výkladům specialisty ve svých oborech; zapáté: sebevzdělání jako negativní charakteristika školy moderní – kladení důrazu zejména na vzdělání četbou či cestováním; zašesté: moderní škola je státní, sociální a politická – odluka školy od církve ji zavedla ke sblížení se státem a politikou. K cíli moderní školy rozvíjí Masaryk následující úvahu: „Její cíl jest a musí býti životní – plný život, ať již s hlediska individuálního nebo sociálního. To můžeme přijmouti, co Rousseau pravil: Nežil nejdéle člověk ten, který čítá nejvíce let, ale člověk, který život cítil nejvíce.“ [Masaryk 1990d, 41].

2.1.5 Vliv Platóna

Masaryk nebyl prvním ani posledním velkým filosofem,⁴⁰ jehož na počátku vědecké práce pohltilo učení Platónovo. Tato systematicčnost se jistě u filosofického studia nabízí, neboť v celých chronologicky studovaných dějinách filosofie je Platón prvním velkým filosofem starověku. „Já jsem měl dějiny filozofie a některé filozofy přečtené už na gymnáziu a našel jsem už tehdy zálibu v Platónovi – tím platonikem jsem zůstal po celý život.“ [Čapek 1990, 55]. Nicméně je otázkou, kolik z níže uvedených velkých filosofů, a to včetně Masaryka, učení tohoto antického realisty aplikovalo i ve své filosofii.

Kokrétně u Masaryka jsem vypožoroval hned několik aspektů platónského myšlení, které bych však rozdělil dle zaměření, a to na výchovné a politické. Sám Masaryk potvrzuje okruhy, jež jej u Platóna zaujaly: „předně svým zájmem o náboženství, etiku a politiku a tou zvláštní kombinací theorie a praxe; u Platóna je překrásná také ta zvláštní jednotnost světového názoru, i když pochází z jisté nedokonalosti, totiž z toho, že na tehdejší stupni vývoje nebyly vědecké obory ještě tak přesně rozhraničeny.“ [Čapek 1990, 72]. V případě výchovných platónských aspektů uplatněných Masarykem, kterými se zde budu krátce zabývat, je prvotně řešený problém nesmrtnosti duše, který však mohl být Platónem jen podpořen, ale vystavěn byl u Masaryka zřejmě mnohem dříve na bázi náboženské (katolické a později protestantské). Tomuto velkému platónskému tématu se Masaryk věnoval zejména ve své doktorské práci věnované přímo problému duše u Platóna,⁴¹ ale později taktéž formou článků⁴² či recenzí. „Má doktorská teze (1876) byla Platón o nesmrtnosti, vlastně Platónovo učení o duši; tu jsem, jako mnoho jiných rukopisů, spálil; něco dobrého v ní bylo, ale kdo by s tím schovával?“ [Čapek 1990, 55]. Vztah Masaryka k platónskému problému nesmrtnosti duše dokládá taktéž Nejedlý:

⁴⁰ Vzpomeňme zde například práce Gadamera či Natorpa.

⁴¹ Přesný název práce jsem uvedl již v úvodní kapitole o Masarykově životě.

⁴² Například článek Theorie a praxis [Opat 1990, 32].

„A (Masaryk) i překládat chtěl tehdy Platóna, dialog *Faidón*, rozmluvu umírajícího Sókrata s žáky o nesmrtnosti duše.“ [Nejedlý 1949, 354]. I dnes hojně interpretovaný problém duše v Platónově nastíněné filosofii plynule prostřednictvím novoplatonismu navazuje na křesťanství a lze ho tedy chápat za jakýsi počátek křesťanské tradice, nicméně těžko nyní označit, zdali byl Masaryk zaujat čistým platónským myšlením či pozdější symbiózou s křesťanstvím. Co mohu s jistotou presentovat je jeho sdělení právě k platónskému problému idejí ve spojitosti s duší, a sice: „Platónovy ideje přijímám v této formě: věřím v ideu života.“ [Čapek 1990, 72]. Přesně tímto problémem se Platón zabývá v dialogu *Faidón*, kde podává přesně čtyři důkazy o nesmrtnosti duše: první důkaz je založen na vzniku všeho ze svého protikladu (mrtvé z živého a naopak), proto duše přetrvává v přechodu života a smrti; druhý důkaz zmiňuje rozpominání duše na stav před svým vlastním zrozením; třetí důkaz řadí jak duši, tak ideu k jednoduchým jsoucům, které je nemožno rozkládat; a konečně čtvrtý důkaz,⁴³ který interpretoval taktéž Masaryk, je spojen s vztahy mezi jednotlivými idejemi, které z nich se navzájem vylučují (jsou tedy protikladné) a které se musí nutně zahrnovat. Duši náleží idea života (na základě prvního důkazu), a tak nutně musí být nesmrtná, neboť nezahrnuje smrt. „Podle čtvrtého důkazu nesmrtnosti z *Faidóna* je duše nositelkou života.“ [Ricken 2002, 75]. Masaryk odmítá Darwinovu mechanickou nahodilost u problému vzniku druhů, ale kloní se právě ke komparaci platónsko-teologického vzniku. „Držím se hypotézy tvořitelké; s tvůrcem mně ideje dostávají jistou podstatu metafyzickou, totiž že jsou a byly ideami tvořitelovými.“ [Čapek 1990, 73].

⁴³ Čtvrtý důkaz nesmrtnosti duše Platón rozvíjí ve *Faidónu* na místech 102a – 107b, nicméně stěžejní pasáž dialogu mezi Sókratem, Kebétem a Simmiem zde pro ujasnění uvedu: „(Sókratés) Není-li pak tedy nutno souditi takto i o nesmrtném, jestliže je nesmrtné i nezničitelné, je pro duši nemožno, aby hynula, když na ni šla smrt; neboť podle toho, co bylo dříve řečeno, nepřijme smrti ani nebude mrtva, právě tak jako číslo tři nebude, jak jsme řekli, sudé, a tak ani sama lichost, ani oheň nebude studený, a tak ani teplost v ohni obsažená.“ [Platón 2003, *Faidón* 106a11-b4]. Definitivní rozhodnutí o nesmrtnosti však padne až o několik míst dále: „(Sókratés) Tedy nade všechnu pochybnost, Kebéte, je duše nesmrtná a nezničitelná a vskutku budou naše duše v Hádu.“ [Platón 2003, *Faidón* 106e7-107a1].

Druhým velkým okruhem je systém výchovy v antickém Řecku, který byl založen na přísně ethickém základu, stejně jako Masarykova nutnost přísné morálky. Ve spojitosti s ovládním nevhodného chování a zachovávání jednání morálního, které bylo pro Masaryka základním kamenem při výstavbě „zdravé“ společnosti, vidím analogii ve výchově attických mužů v Platónově *polis* – v Athénách. Veřejný život těchto mužů (zde si uvědomme, že život v Athénách byl vysoce patriarchální, byl zaměřen na muže⁴⁴), tedy politické vystupování na *agoře* bylo spojeno s téměř dokonalým sebeovládáním – *sofrosyné*,⁴⁵ a to jim bylo již od útlých let systematicky vštěpováno. Až skoro pedagogický výčet chování, které vedlo Řeky k uměřené životosprávě, jsem našel v Hippokratově spise *Epidemie* a obsahoval: cvičení - *ponoi*, potraviny - *sitia*, nápoje - *pota*, spánek – *hypnoi* a konečně sexuální vztahy - *afrodisia*. [Foucault 2003, 136]. U řeckého muže se správná životospráva přesunovala z Masarykem vyčtené krize společnosti založené na úpadku mravů k dokonalému sebeovládání či sebekontrolě při každé činnosti. Považuji ji za typický řecký způsob utváření sebe sama, za zásadovost, jež je přítomna v každodenním životě a která právě z Masarykova hlediska tvoří kontrolovaný vývoj morálky a vlastně i celkového sebe-kontrolujícího chování. Tato ustavičná athénská pedagogika má za cíl vychovat z řeckého člověka přísně morálně chovající se individuum. Tímto směrem volená a praktikovaná výchova neměla pouhý kosmetický charakter, byla

⁴⁴ Dokonce i v sexuální rovině bylo antické Řecko patriarchálně založeno. Zatímco ženy byly uzavřeny v domácnostech a sloužily zejména k zakládání a rozšiřování rodové rodiny, mužové svůj erós zaměřovali na mladíčky. Tuto netradiční sexuální orientaci aténských mužů pojmenoval až na počátku 20. století ve své studii Eric Bethe. [Neill, J., 155].

⁴⁵ *Sófrsyné* ve společenském prostředí *polis* nabývá mravní a politický význam. Je předepsaným způsobem chování, vyznačujícím se zdrženlivostí, kterou musí zachovat mladý muž za všech okolností; musí být zdrženlivý ve vystupování, na *agoře*, v pohledech, ve slově, ve styku s ženami, vůči starším, zdrženlivý v pití i jiných slastech [Vernant 1995, 61]. I Platón byl vychováván v athénské *polis* s dokonalou *sófrsyné*, a proto je nutně součástí jeho dialogů, kde nabývá v *Ústavě* jak politického rozměru: „Uměřenost, děl jsem, jest jakýsi řád a jakési sebeovládání v rozkoších a žádostech.“ [Platón 2003, *Resp.* 430e7] anebo přesného řádu, který má v Agathónově řeči v *Symposiu* pod svým vlivem Erós: „Podle obecného souhlasu je totiž uměřenost ovládním rozkoší a chtíčů, ale žádná rozkoš není silnější nad Eróta; jestliže tedy ostatní jsou slabší, jsou patrně ovládnuty od Eróta a on jim vládne, a když tedy Erós vládne rozkoším a chtíčům, jest jistě nad jiné uměřený.“ [Platón 2003, *Symp.* 196c].

právě základem fungující *polis*, která následně této výchovy využívala pro vedení obce vychovanými občany, tedy pro jasné politické účely. V Athénách si na základě stejného morálního kodexu, který byl všem občanům vštípen, uplatňovali hned několik politických zásad, a to zejména vládu lidu *demos* postavenou na základě: rovnosti všech občanů *isótés* a svobody *eleutheria*. Masaryk právě rovnost a svobodu ve své přednášce *Student a politika* zmiňuje v souvislosti s všeobecným volebním právem, přičemž souvisle k těmto dvěma zásadám navozuje požadavek politického vzdělání. „Požadavek rovnosti a svobody implicitně obsahuje požadavek vzdělání politického.“ [Masaryk 1990e, 7]. Stejně jako v Athénách zmiňuje ve své politice a vzdělání tytéž zásady. Rovnost athénských občanů v *polis* měla být založena nehledě na výši nashromážděného majetku či společenském postavení. Do volených úřadů byli vybíráni právě ti občané, kteří pro danou funkci měli nejlepší předpoklady nehledě na postavení či majetek. Masarykova kritika poslanců v říšské radě či volených úředníků, kteří byli vesměs rakouského či německého původu a téměř vždy z vyšších sociálních vrstev a s vysokým majetkem, jde tedy ruku v ruce s athénskou zásadou rovnosti. Druhá zásada - svoboda řeckého občana se týkala zejména svobody projevu, následně také svobody volného pohybu či volbě uzavřít sňatek. Svoboda projevu, v Athénách realizována nejčastěji na agoře, u soudů či na veřejných shromážděních, je tématem Platónova dialogu *Gorgiás*, který se soustředí právě na rétorické umění. Nutno podotknout, že se rétorice v platónské Akademii vyučovalo již od jejího založení.

A konečně bych si zde dovolil zejména pedagogické a tím i výchovné postupy Masaryka přirovnat k těm Sókratovým, což dokládají komentáře mnohých interpretů. „Sókratova specifičnost je však v tom, že pochopil a ustavičně zdůrazňoval, že není pouhé bezprostřední, nereflektované překonání individualismu již celým postojem mravním, nýbrž že mu musí předcházet otázka.“ [Patočka 1990b, 99]. Sókratés vytvořil specifický systém pedagogického učení, který byl velmi úzce spojen s mravní zkušeností – maieutiku, kdy svým žákům nepředkládal k memorování hotové teze, nicméně je vlastním kritickým uvažováním nutil, aby ke správnému závěru došli sami a tím svou účastí

na Sókratově způsobu výchovy zvýšili mravní základ obce. Což dokládá i Machovec: „Ve filosofii přece vždy žila tradice nejen ‘stanovisek’, ale také tradice sókratovského filosofování, tradice maieutiky, tradice lidské schopnosti a prohlubování dovednosti ne tak zaujímat stanoviska, ale klást k zaujatým již stanoviskům otázky, nutit k domýšlení, k překračování ‘stanovisek’, tradice ne náhodou impozantně zachycená právě Masarykovým nejoblíbenějším autorem – Platónem. Říká-li Masaryk, že jeho autorem je Platón, nebyl jeho hrdinou vlastně spíše Sókratés?“ [Machovec 1968, 68]. A právě podobnou sókratovskou pedagogickou strategií zvolil pro svou výuku i Masaryk. „(Masaryk) Nechtěl podávat řešení – mnohem více však chtěl klást otázky řešícím, povzbuzovat k řešení. Sotva tedy lze u něho hledat nějaké hotové odpovědi.“ [Machovec 1968, 18]. V tomto posledním bodě tedy shledávám, že se Masaryk nejen Platónem resp. Sókratem inspiroval, ale přímo aplikoval do své pedagogiky systém maieutické praxe. Podobnost Masaryka a Sókrata, byť kritiky, spatřuje i Patočka: „jeho (Masarykova) myšlení je orientace v sobě, nikoli konstrukce koncepcí, jež zůstávají trvalým svědectvím života kontemplativního. Nikoli povznesení nad svět, nýbrž orientace ve světlo je zvláštní typ kritického, nekonstruktivního myšlení, které nechce svou substancí objektivizovat pouhým myšlením, nýbrž reálně vyžít. Jenže v tom je podobný praotci filosofování a kritického myšlení, Sókratovi.“ [Patočka 1990a, 23].

2.1.6 Pedagogicko-výchovný odkaz Masaryka pro současné generace

Jak jsem již výše v kapitolách zaměřených na výchovu nastínil, je velice obtížné srovnávat problémy školní pedagogiky přelomu 19. a 20. století s problémy pedagogiky současné. Pokud se však na probírané problémy zaměříme pedagogickým pohledem, vyvstane nám hned několik otázek či problémů, na které se současná doba v čele s Masarykem didakticky zaměřuje. Masarykovým stěžejním úkolem bylo vytvoření takové školní praxe, která již v dnešní době zcela bezproblémově funguje. Masaryk byl dále nucen řešit radikální problémy pedagogů, ať již hovořím o jejich systému výuky, jejich vzdělání či přístupu k samotné školní praxi, ale taktéž se musel soustředit na všeobecný obsah výuky na gymnáziích a nově vznikajících speciálních školách, ať šlo o školy technického zaměření či oblíbené průmyslové školy. Změny v současné pedagogice se týkají ve větší míře obsahu studia, jenž se přizpůsobuje společenské době a vědeckému vývoji, nicméně forma výuky a požadavky na pedagogy, až na stanovené výjimky ve školách cizího charakteru (školy waldorfské, montessori aj.), se nemění.

Dalším velkým masarykovským problémem bylo vzdělávání dívek, které do té doby bylo odkázáno na pouhé omezené výuky v reálkách, až později, jak jsem uvedl výše, měly dívky možnost nastoupit ke studiu na dívčích obchodních akademiích či speciálních internátních školách, lyceích. Dnes je vzdělání dívek rovno vzdělání chlapců.

Nicméně jsou i aspekty výuky, které se dají s dnešními dobře komparovat, či které jsou ve středu zájmu i v současném školství. Zmínil bych zde v první řadě velký vztah k českému jazyku, který byl již u Masarykových předchůdců nositelem české národnosti a později také hlavním praporem českého obrození. Masarykův boj za prosazení českého vyučovacího jazyka zejména u základního vzdělání povinného téměř pro každé dítě od věku šesti let, na které jsem se soustředil již výše, byl základní bází dnešních základních i středoškolských požadavků. „Jazyk a národnost se pojímaly jako orgán a prostředek osvěty a osvěcování a teprve pozdějším vývojem udržení a vzdělání jazyka a národnosti

stávalo se hlavním a předním cílem tužeb národních a politických.“ [Masaryk 1969, 17]. Masarykův boj za českou výuku se odrazil i ve vzniku tzv. pedagogů buditelů [Morkes 2004, 169], kteří ve svých žácích probouzeli vlastenecké cítění a tím prohlubovali zájem o českou identitu. I dnes je výuka odborných předmětů propojována s velkým pedagogickým zájmem. Není již ojedinělé se setkat už v základním školství s chemickými pokusy, aplikací fyziky do praxe či tvorbě básnických strof v běžných výukových hodinách, a to běžnými pedagogy, kteří jsou pro svůj obor plně zaujati. Velký apel na výuku českého jazyka, ať v psané či čtené formě, zůstal v našem školství až dosud. Jako jeden z mála států Evropy trváme na psané formě písma, bez něhož není možné opustit základní školu. Ve středoškolském vzdělání je ústní část maturitní zkoušky⁴⁶ založena zejména na prostudované četbě, a to povětšinou české poesie a prózy. Nejen tyto zmíněné aspekty výuky českého jazyka ve školství České republiky vedou žáky a studenty k umu ovládat jazyk a dále jej formou samostudia pěstovat.

Specifikum Masarykovy pedagogiky jsem ve svém bádání shledal zejména v jeho formě vysokoškolské výuky, kdy své studenty účelově sókratovskými otázkami vedl nejprve ke kriticky-racionálnímu prozkoumání problému, aby jim následně nabídl odpověď, jež byla fakticky již součástí položené otázky. „Masaryk byl (také) vyzbrojen metodami francouzského a anglického pozitivismu, ale jeho filosofií byl kritický realismus, spojující požadavek empirického bádání a racionalistického myšlení s metafyzikou a otázkou náboženskou, která mu je východiskem při řešení společenských otázek.“ [Kopáč 1968, 89]. Maieutickou praxi zvolil Masaryk jako jeden z mála profesorů, kteří na českých univerzitách přednášeli. Možná i z tohoto důvodu byl vztah jeho (pedagoga) a jeho studentů (subjektů) stavěn na zcela jinou rovinu, než bylo v té době běžné. Potvrzením tohoto netypického vztahu je jedinečnost jeho hojně navštěvovaných přednášek, ale taktéž existence tzv. „pátků u Masaryků“, v nichž profesor se svými žáky volně diskutoval nad nastolenými problémy. „Nezajímalo mne vykládat těm hochům, co jiní už napsali a učili; říkal jsem jim, o tom jsou ty a ty knížky, pročtete si je a basta. Raději jsem s nimi přemýšlel o konkrétních

⁴⁶ <http://www.statnimaturita-cestina.cz/> (20.12.2014)

a přítomných otázkách ... A když to nešlo v učebně, zval jsem je k sobě domů.“ [Čapek 1990, 103]. V této tradici následně pokračovali i další filosofové, jmenuji zde například Patočku, Rádla, Havla či Rezka.

Na filosofické problémy spojené s výchovou či pedagogickou praxí jsem se zaměřil v dotazníku, jenž byl adresován gymnazijním pedagogům vyučujícím základy sociálních věd (ZSV) a jejich žákům na gymnáziích v Plzeňském kraji. Přičemž závěry nad jejich hodnoceními, ale také posouzení kvality učebnic a pomocných studijních materiálů, přinesu v poslední kapitole své práce.

2.2 Masarykovo pojetí politiky

Politika v Masarykově pojetí nabývá zcela odlišných konotací, než bylo v jeho době, a vlastně i dnes, běžné. Je možné, že se Masaryk v tomto ohledu nechal inspirovat starým antickým pojetím politiky, která byla doslova komplexem starostí o celou *polis*. Pragmaticky aplikoval svoji *politické techné* v době, v níž nebyla příliš často sociální témata zařazována do politické sféry, ale naopak byla vytlačována na okraj společnosti. Politiku můžu tedy obecně u Masaryka definovat zejména jako umění jednat v širších mantinelech zahrnujících nejen výkony státně-právní, rozhodovací, ale taktéž všechny další činnosti či posléze problémy celého lidského společenství, které jej obklopovaly. Masaryka, stejně jako v jeho filosofii, která byla zaměřena téměř výhradně antropologicky či sociálně, tedy výhradně na člověka, v politice zajímá opět výhradně člověk a jeho soužití se společností. Machovec s touto tezí souhlasí, když rozšiřuje běžné výkony politiky o celkem nové, v politice netradiční, a tím výstižně podává přehled o oné odlišné orientaci Masarykovy politiky: „např. boje stran, o napětí mezi státy, o diplomacii, války atd., ale stejně, ba více tvoří politiku i takové skutečnosti, jako jsou sebevražednost, zločinnost, alkoholismus, prostituce, rodina a výchova, nevzdělanost a vzdělanost, kultura, věda, morálka.“ [Machovec 1968, 62-63].

V této kapitole nehodlám detailně popisovat jednotlivé politické kroky Masaryka, tak jak přicházely, neboť by tento popis byl mnohem rozsáhlejší, než je pro tuto práci přiměřené. Nicméně uvedu pár stěžejních mezníků, které Masaryka v politické sféře ovlivnily, či naopak jím presentovaný politický postoj následně ovlivnil smýšlení společnosti.

Ve složitých případech, které se staly hlavními politickými boji, stojí Masaryk povětšinou v opozici, na straně dle jeho názoru nevinných obětí, kteří nemají sílu hájit se, přičemž prvním takovým pro Masaryka nejtěžším případem byla hilsneriáda, kterou datujeme do roku 1899. „Dřívější rukopisný boj – na nějž

hilsneriádou Masaryk ovšem organicky navázal – byl jistě, například z hlediska obrody české vědy a kultury, významnější, pozdější Masarykovy boje zase z hlediska české politiky vlivnější, ale z osobního Masarykova hlediska byla Hilsnerova aféra tím nejtěžším, již proto, že v jiných zápasech měl kolem sebe sice ne mnoho, ale přece dost pozoruhodných spolupracovníků, podobně i později za války, ale v hilsneriádě stál Masaryk takřka úplně sám, štván takřka celou českou veřejností (a ti lepší z nich převážně jenom mlčeli), zrádcován i nedávnými přáteli, urážen, mravně posilován vlastně jen svou ženou a hrstkou nejvěrnějších.“ [Machovec 1968, 163]. Stručně zde uvedu základní fakta onoho případu, jehož hlavním obviněným byl nepříliš inteligentní tulák a žebrák Leopold Hilsner, člen židovské komunity v Polné, který měl zavraždit švadlenu Anežku Hružovou.⁴⁷ Jelikož se vražda stala v období Velikonoc, respektive tělo zavražděné se našlo na bílou sobotu předvelikonoční 1. dubna, tedy na konci židovského svátku Pesach a navíc se dle pitevního protokolu na místě činu našlo jen málo krve zavražděné, jejíž smrt měla nastat právě vykrvácením, soud společně s celou společností došel k názoru, že na Anežce Hružové byla spáchána rituální vražda (zřejmě ve spojitosti vykrvácení oběti s první morovou ránou egyptskou - Exodus 7,14-25). Právě Masaryk stál společně s Hilsnerovým obhájcem Zdenkem Auředníčkem v opozici k téměř celé společnosti, která silně burcovala a žádala Hilsnerovu popravu.⁴⁸ Masaryk přeci trval na svém, že vykonstruovaná rituální vražda je jen pověrou a označil celé podhoubí případu za silně antisemitské [Kasal 1899, 8]. „Polenský proces podává po stránce psychologické přímo typický příklad, jak působí sugesce, případně víra, pověra. Lidé, kteří tento čin vyšetřovali, oslepli a ohluchli. Opakuji, co jsem demonstrujícím studentům napsal na tabuli: Celý polenský proces a jeho

⁴⁷ Na webových stránkách města Polná je tato událost popsána mezi neslavně významnými roky: http://www.mesto-polna.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=12549&id=317948&p1=71912 (20.12.2014)

⁴⁸ Popudlivé klima vůči Masarykovi je popsáno taktéž v odpoledních Národních listech. [Národní listy 1899, 1-5].

antisemitské využití je atentátem proti zdravému rozumu a lidskosti.“ [Dresler 1990, 170]. Nešlo mu ani tak o vinu či nevinu Hilsnera, ale o směřování případu, u něhož byly soudem přijímány domněnky, pověry či nepřímé důkazy jako relevantní jenom proto, aby byla dokázána historicky nedoložená rituální vražda, která byla páchána prý židy na křesťanech. Označení Masaryka za „zaprodance židů“, demonstrace šovinistických studentů v univerzitní posluchárně [Kotvun 1991, 32], či tvořené posměšné básničky⁴⁹ k jeho osobnosti byly jen slabším odrazem nenávisti společnosti.

Dalším neméně významným bojem v politických vodách bylo Masarykovo dlouholeté snažení o odloučení moci duchovní od moci světské, tedy boj proti klerikalismu. „Stát a církev se státním náboženstvím tvoří jeden celek, organizovanou theokracii. Jednota trůnu a oltáře, z boží milosti, to nejsou jen okrasná rčení, tj. brutální skutečnost.“ [Masaryk 1990a, 106]. Tento boj bych však označil za boj filosofa a jeho antropologicky zaměřeného světa proti mytizujícímu obrazu světa světskou mocí. Symbióza křesťanství a státu byla však po staletí udržována a podporována i za Rakouska-Uherska,⁵⁰ tudíž byla v myšlení společnosti silně zakořeněna a nebylo snadné prokázat, že demytologizace světské moci je nutná ke kroku společnosti směrem kupředu.

Prvním typicky politickým krokem byl však pro Masaryka, na základě projevujiících se předválečných změn, vstup do říšské rady na posici poslance: „oportunismus mladočechů, podmíněný hospodářskými zájmy buržoazie, spjaté s imperialistickou politikou Rakousko-Uherska a s jeho hospodářskou expanzí, je

⁴⁹ Zasloužil bys, Masaryčku, jít s Hilsnerem na houpačku! [Mudrová 2007, 150].

⁵⁰ Na neprovedenou odluku státu a církve upozornil ve svém spise *Politics in Eastern Europe* v roce 1990 i George Schöpflin: Vztah státu a společnosti se vyznačoval tím, jak v roce 1990 upozornil George Schöpflin, že nedošlo k 'důslednému oddělení náboženské a sekulární legitimizace moci', že existovalo silné propojení katolické církve a státu. Proces oddělování jednotlivých životních sfér, tak typický pro liberální společnosti západní Evropy, nebyl příliš pokročilý a rakouská i česká společnost byla jakousi 'nedostatečnou občanskou společností'. Je však třeba zdůraznit, že šlo přitom o právní stát.“ [Fialová 1998, 279].

hlavní příčinou postupného poklesu důvěry ve stranu, která svého času zvítězila svou radikální politikou nad staročechy, ale nyní již přestává hájit národní a demokratické požadavky.“ [Kopáč 1968, 73]. A přesně této vhodné chvíle využil Masaryk jednak k založení své vlastní strany realistů, oficiálně nazývanou Českou stranou lidovou, později přezvanou na pokrokovou [Kotvun 1991, 33] a jednak ke vkročení na politickou půdu říšského směnu. Realisté v čele s Masarykem opět v opozici kritizovali zaostalost Rakousko-Uherska, Masaryk vyzdvihoval význam Husa, Komenského, později Palackého či Havlíčka. „Realistům šlo především o reformu člověka a o malé dílčí reformy, o každodenní drobnou práci; měli odpor proti pronikavějším zásahům do společenských poměrů.“ [Kopáč 1968, 73]. Nicméně jejich vliv díky počtu dvou mandátů, respektive později mandátu jediného, byl v říšské radě zanedbatelný. Už ne tak zanedbatelným byl ale Masarykův hlas v české společnosti. I přestože vcházel do politického boje v říšské radě na první pohled zcela osamocen, stál za ním jako za duchovním vůdcem, filosofem vládcem, celý národ.

A konečně, když propuká první světová válka, Masaryk se odhodlává k emigraci a k boji proti Rakousko-Uhersku zvenčí. „Masaryk, v roce 1914 poslanec říšského sněmu, mohl bez obtíží zajet do neutrálního Švýcarska, kde se informoval a navázal kontakty, a později, již s potížemi, mohl ještě vycestovat, ale už se nemohl vrátit zpátky.“ [Patočka 2006b, 317]. Masaryk se tak odhodlává k revolučnímu boji, který dříve, například v *Ideálech humanitních*, odmítal: „Ale já z demokratického stanoviska upozorňuji, že tato revoluce shora – a je jí všude hodně – je také nebezpečna pro pravou demokracii – je to demokracie negativní, více anarchism, jenž se takto šíří.“ [Masaryk 1990a, 111]. Nadvládu Rakousko-Uherska, však viděl taktéž jako ohroženou, byť tuto ideu s jistými výtkami stále hájil. „(Aristokratismus) Nemá a neměl pouze politickou podobu, je především jevem světonázorovým, a proto i náboženským a mravním. Nechybí mu však ani projev hospodářský a sociální. Může být i národním i rasovým, - ale vždy je

podstatně hierarchizací nerovnosti lidí v těch kterých určitých vztazích.“ [Loužilová 1990, 99]. „Je všeobecně známo a v literatuře bohatě doloženo, že Masaryk stál až do okamžiku vypuknutí první světové války v podstatě pevně, byť kriticky, na půdě Rakousko-Uherska jako státu.“ [Opat 1994, 29]. Jeho loajalita k monarchii mohla mít hned několik důvodů. Zejména díky správě českých zemí Rakousko-Uherskem jsme se mohli na přelomu století zařadit do středu Evropy. „České země byly ke konci století průmyslově agrární společností, která zaujímala v Evropě vyšší střední postavení. Byly rozvinutější než většina evropských zemí, zhruba na úrovni tehdejšího Švédska, se silnějším průmyslem než Holandsko, Norsko, Dánsko. České země se pohybovaly i z tohoto hlediska ve středu Evropy.“ [Fialová 1998, 274]. Nicméně ani výhodné průmyslové umístění země v porovnání s jinými státy Evropy nepřesvědčilo Masaryka k doživotní loajalitě. O pár let později, v rozpuku válečného dění, se totiž odvrací od myšlenky Palackého bojovat za národ český zejména kvůli lidskosti vně Rakousko-Uherska. Právě ideál všeobecné lidskosti káže Palacký ve svých *Dějínách národu českého*, přičemž vyzývá k obraně proti Němcům a Masaryk z něj cituje: „při vši vřelé lásce k národu svému vždy ještě výše si cením dobré lidské i vědecké, než dobré národní“ [Masaryk 1969, 20]. Palackému, aktivně politicky žijícímu o půlstoletí dříve, ani celému českému národu, však nehrozily tak markantně drtivé dopady války v případě, kdyby se Německo společně s Rakousko-Uherskem staly vítěznými mocnostmi. „(Masaryk) Přepočítával mocenské faktory a zjišťoval, že německá převaha by po válce, v níž by zvítězilo Německo s Rakouskem, dolehla na Čechy jako drtivá síla. Představa Rakouska jako federace svobodných národů mu teď připadala jako ztracený sen, pangermánské nebezpečí se hmatatelně rýsovalo na obzoru.“ [Kotvun 1991, 48]. Zajímavou analogii odklonu od monarchie spojenou s nelibostí ke Kantovi nabízí Křen: „Politické sondy ve Vídni na počátku války ho (Masaryka) utvrdily v přesvědčení, že při vítězství Centrálních mocností je tvrdá nadvláda Němců v Rakousku a v Mitteleuropě neodvratná. Jeho jednostranné vidění Němců a Německa, podmíněné i filozoficky jeho 'zaujetím proti Kantovi' se za války

stalo ještě jednostrannějším.“ [Křen 1990, 391]. Za rok, kdy se Masaryk konečně odhodlal k revoluci, považují téměř všechny komentáře jedinou poznámku pod čarou v argumentaci proti revoluci ve spisu *České otázky* v roce 1908, kde Masaryk uvedl: „Při korektuře teď – roku 1908 – dodávám, že ovšem revoluce reformní má oprávnění; bez revolucí by se všechny dobré pokroky nebyly staly.“ [Kotvun 1991, 41]. Doplňuje taktéž Machovec: „Masaryk přímo opravuje své výroky (již dávno před válkou), výslovně zdůrazňuje, že revoluce byly a budou, že své starší výroky chápal jen jako polemiku proti 'zahrávání si s revolucí' (Viz druhé vydání 'České otázky' z roku 1908, str. 241 – obdobně později často).“ [Machovec 1968, 168]. Pro vnitřně vždy humanitního a poklidného filosofa byl přechod k revolučnímu chování jeden z nejpřekvapivějších z možných. „Pro Masaryka to byla i roztržka s vlastní minulostí: evolucionista a reformista se dal cestou konspirátor a revolucionáře, v politickém realistovi se objevují rysy politického romantismu, morální pacifista se mění v hlasatele války (ba dokonce dlouhé, aby česká věc měla čas se uplatnit), proslulý kritik českého národního radikalismu se stává nejradikálnějším českým politikem této doby.“ [Křen 1990, 398]. K tomuto osobnímu přerodu vedla Masaryka zejména touha po vysněném cíli – samostatnosti české země. Na oslavě svých šedesátých narozenin byl již revolučně odhodlán, kde pronesl na adresu Rakouska tato slova: „Položit pod Rakousko dynamitovou patronu a vyhodit je do povětří. Nic jiného nezasluhuje.“ [Kotvun 1991, 46]. Od této doby Masaryk přemýšlel revolučně a začal žít aktivní politikou, která vyvrcholila jeho čtyřletým revolučním bojem v emigraci. Jak jsem již uvedl, nebudu zde podrobně líčit exilové politické úkony počínaje projevem v Ženevě, následuje revoluční protirakouskou činností ve Francii, Anglii, Rusku a konečně v Americe. Musím však podotknout, že na počátku svých revolučních snah nebyl hojně podporován ani ze strany politických stran z domova, a to zejména stranou konzervativců, ani všeobecným českým společenským míněním, nicméně v průběhu lidsky destruktivní války, do které čeští vojáci nastupovali pod vlajkou Rakouska se znechucením, jeho síla rostla. „Nejvyšším cílem, k němuž se povznášelo vlastenectví těchto našich předků, bylo

obnovení samostatného státu Koruny české, později, ve druhém odboji, pak samostatné a demokratické Republiky Československé. K tomuto cíli se neslo i politické úsilí generace prvního odboje.“ [Vališ 2003, 137]. Na konci války, již podporován širokou českou veřejností, nakonec Masaryk oprávněně dosáhl mety nejvyšší, a to poválečným zvolením prvním československým prezidentem.⁵¹ Obsahem prvního prohlášení Masaryka po návratu z exilu byla slova Komenského: „Věřím i já Bohu, že po přejití vichřic hněvu, hříchy našimi na hlavy naše uvedeného, vláda věcí tvých k tobě zase se navrátí, ó lide český ...“ a dodal: „Prorockví-modlitba Komenského vyplnila se doslova; náš národ je svobodný a nezávislý a vstupuje vážen a podepřen všeobecnou sympatií do společnosti evropských národů.“ [Kárník 2000, 54]. Ke stavbě Československého státu pak Masaryk vybízel všechny občany, a to výslovně pilnou společnou prací, k čemuž se vyjadřoval ve svých třech Masarykovských studiích z dob normalizace i Patočka: „Masarykem založený stát interpretoval Patočka jako čin aktivní zodpovědné povahy, jako krok, jehož smyslem bylo vytvoření podmínek pro jednání aktivních občanů; ne tudíž stát jako ‘asekuraci slabých’. Ze zodpovědnosti za založený stát Masaryk nikoho nevyklučoval, ale naopak, k zodpovědnému jednání vůči němu vybízel – a vytvářel pro takové jednání podmínky. Šlo mu prostě o stát výrazně demokratický.“ [Opat 1994, 48-49]. Mezi interpretacemi založení první republiky se však najde i méně optimistické hodnocení, a to dle Broklové zejména díky revizionistické publicistice. „Demokratický systém první republiky, který je odborníky (Karl Popper) hodnocen jako uskutečněný model otevřené společnosti, je

⁵¹ Češi však nebyli prioritně jediným evropským národem lačnicím po svobodné a samostatné republice, jak uvádí Hroch: „Z více než dvaceti etnických skupin, které existovaly v Evropě kolem roku 1800, se během následujících desetiletí začaly utvářet moderní národy. Stejně jako v českém případě měl proces formování podobu národního hnutí. Doba nástupů národních hnutí, přesně řečeno národní agitace, se případ od případu značně lišila. Zhruba ve stejné době jako v Čechách začala také u Maďarů, Norů, Irů, Srbů a Řeků, o několik desetiletí později u Finů, Bulharů, Chorvatů, Slovinců, Slováků, Vlámů a Rusínů. Na prahu druhé poloviny století pak u Estonců, Lotyšů, Walesanů a ještě později u Litevců, Katalánců, Basků, Běloruců a Makedonců.“ [Hroch 1999, 261].

revizionistickou publicistikou vydávám za jakýsi import intelektuálů, případně se v rozporu se skutečností ověřenou výzkumy tvrdí, že tento stát nezanechal v Čechách 'nějaké hluboké a trvalé stopy'." [Broklová 2002, 143]. Každopádně byla úloha sestavení první republiky navýsost těžká i pro tak zkušeného filosofa a politika, jakým byl Masaryk. Ten krokem založení státu obnovil historickou státnost z dob dávno minulých, zažehnul v lidech opět plamen svobody, avšak v celkem odlišném radikálně demokratickém prostředí, které se míjelo s jakoukoli dřívější historickou tradicí. Tento krok přinášel četné problémy, uvedu zde alespoň jmenovitě ty zásadní – z majoritních Němců a Maďarů se staly minoritní skupiny, společností značně neoblíbené; nově se musely začít utvářet vztahy mezi Čechy a Slováky sjednocené v jeden stát; vážné sociální změny, změny právního řádu i administrativy a politického života s sebou nesl nový demokratický systém uspořádání společnosti [Fialová 1998, 281]. Základní rysy demokracie Masaryk podává ve spise *Nová Evropa*, kde jde o organizaci společnosti na humanitním základě, pro Masaryka tedy životním smyslem. V prvním poselství občanům Masaryk napsal: „Podstata demokracie je v administrativě a samosprávě. Demokracie není panování, nýbrž prací k zabezpečení spravedlnosti. A spravedlnost je matematika humanity.“ [Rádl 1993, 260].

Ve své politice prokázal Masaryk velký obrat od pacifistického realisty k revolučnímu idealistovi, aby se posléze ve výstavbě své republiky vrátil opět k humanitě a sociálním otázkám, které považoval za základ každého života.

2.2.1 Pojmy spojené s politikou

Český národ – ponejprve jej pojímal Masaryk jako Palacký, tj. vymezoval jej jako malý národ, který musí sbírat všechny své síly a silečky, ale pod vlivem velkého Rakousko-Uherska byl schopen obstát v boji za svou řeč, práva či kulturu [Krejčí 2005, 228]. Nicméně postupem a vývojem během předválečných let od této půlstoletí staré myšlenky upustil, aby začal pracovat na vybudování svobodného českého národa. Jak sám uvádí v *České otázce*: „Českou otázku nepojímám ve smyslu politickém, jako politickou praxi, nýbrž jí rozumím sociologický rozbor všech těch záhad, které se vnucují tomu, kdo chce postihnout smysl českých dějin, kdo chce poznat, čím jako osobitý národ kulturně žijeme, co chceme, v co doufáme.“ [Dresler 1990, 51].

Revoluce – jako u předchozí myšlenky českého národa byl Masaryk zprvu protirevolučním politikem odmítajícím jakoukoli snahu vyvolanou skrze násilí. Revolucionáře přirovnával k rousseauovskému divochovi, který nedovede pracovat a leká se odpovědnosti vyplývající ze složitosti společnosti. V průběhu přelomových let a pod vlivem okolností hrozící války se jeho názor prudce změnil (prvně jej projevil ve druhé reedici *České otázky* v roce 1908). Revoluci obhájil nutností obrany, která je mravně dovolená a podpořená reformou a zdokonalením společnosti, což dokládá ve spise *Rusko a Evropa*: „Pravá revoluce je revoluce reformní, a proto obhájci a hlasatelé revoluce vždy znovu zdůrazňovali, že revoluce musí být duchovně připravena, že jen promyšlené a plánovitě vedené revoluce mají žádoucí úspěch.“ [Dresler 1990, 140].

Demokracie – je pro Masaryka politickou organizací společnosti založenou na mravním humanitním základě [Dresler 1990, 58]. Hlavním úkolem demokratické společnosti je pak společná práce, v níž jsou si všichni rovni, tedy společnost bez tříd a vykořisťování prací druhých. V *Nové Evropě* Masaryk popisuje demokratický stát bez militarismu a bez tajné diplomacie, přičemž politika vnitřní i zahraniční zde podléhá parlamentní kontrole [Dresler 1990, 58].

Právě takovýto stát se snažil Masaryk z českých zemí na troskách Rakousko-Uherska vystavět.

Idea českého národa – vzniká dle Masaryka v západní Evropě společně s reformací a renesancí. „Lidé si jasněji uvědomují svou národnost, jazyk, národní svéráznost vůbec, národnost se cítí státní a církevní organizace.“ [Dresler 1990, 127]. Společný český jazyk jakožto velice důležité pojítko Masaryk obzvláště zdůrazňuje, neboť ten je výrazovým prostředkem člověka, jehož prostřednictvím se spojuje s celou společností. Právě sociální důležitost jazyka umožňuje styk jednotlivých lidí. Idea národnosti je pak prostoupena prostřednictvím jazyka celou společností formou vědy, literatury, výtvarného umění, kultury vůbec, práva, politiky, ale i nejnižších sociálních složek společnosti. Prostřednictvím jazyka je formován národní program, jsou zhmotněny myšlenky vyslovované nejen na politické půdě. Prostřednictvím jazyka vzniká společný československý stát.

2.2.2 Výchova k politice

S velkou kritikou Masaryka, jak jsem uvedl výše, se setkala taktéž nevzdělanost dospělého obyvatelstva, tím hůře na tom byla nevzdělanost v politické sféře. Lidé bez jakéhokoli vzdělání byli snadným úlovkem politických stran postrádajících kvalitní volební cíle. Dlouhodobé východisko z této situace bylo Masarykem navržené politické vzdělání studentstva, k němuž pronesl na veřejné schůzi pořádané studentskou organizací České strany pokrokové přednášku nazvanou *Student a politika*, kterou použiji jako základní bázi pro vystavění této kapitoly. Tato přednáška však nebyla jediná, v níž se Masaryk problému politického vzdělání věnoval, jmenuji i další, například spis *Jak pracovat?* či krátkou přednášku *Několik myšlenek o úkolech českého studentstva*.

Všeobecná vzdělanost politiků, nezmiňuje se o vzdělanosti politické, byla i před vypuknutím druhé světové války nevalná, což dokládá už stížnost Palackého v revolučních letech 1848-49 [Velek 2004, 118]. V průběhu dalšího půlstoletí se však situace nikterak nelepšila.⁵² Masaryk viděl hlavní příčinu tohoto problému nejen v sociální kastaci společnosti a tím dosazování již dopředu volených, dobře společensky postavených, politiků, ale taktéž v tom, že všeobecný názor o politickém umu ukazoval, že je nemožné se tomuto naučit, a proto se ho společnosti nedostává. „Nedostává se ho proto, že ohromná většina lidí nepokládá politiku za takové umění, kterému by se dalo naučit; je posud velmi málo lidí, kteří opravdově jsou přesvědčeni o tom, že se i politickému umění lze naučit, že i politika žádá vzdělání politicky odborného.“ [Masaryk 1946, 58-59]. K rozhodování se pak běžně dostávali občané majetní, či vysoce sociálně postavení, často bez jakýchkoli předešlých zkušeností s politikou. Tento fakt jen potvrzuje memorandum studentů odeslaného České národní radě v roce 1910. „Většinu našich neúspěchů politických, naší rozervanosti vnitřní, naše

⁵² Důkazem je rozmlouvání kandidatury lídra Českého klubu v říšské radě Františka Ladislava Riegra Emanuelovi Engelovi: „Vlastnostmi těmi dovedete zajisté, zasadíte-li se rozhodně, vytlačiti jiného kandidáta a byť by tento byl vskutku schopnější a národu prospěšnější státník! Ale jste tak jist, že Vy co poslanec prospějete více než jiný kandidát? Není-li možná, že tento je politik schopnější a že by náhodou více prospěl než Vy na tomto místě? ... [Velek 2004, 118].

nedostatky ve věcech národnostních, školských, kulturních, častou stranickou zaslepenost a následkem toho nemožnou jednotu i v otázkách společenských, vzrůst demagogie a bezohlednost k politickým odpůrcům, to vše zavinila nepatrná vzdělanost, na mnohých místech skoro úplná nevzdělanost širokých vrstev lidových.“ [Velek 2004, 117]. V době válečné reálně nebylo možné vzdělat tak velké množství nejen politiků, ale i ministrů, úředníků, sekretářů, kteří by Masarykovi napomohli k bezproblémovému budování země. „Ve všech demokratických zemích a zejména republikách vzniklých z aristokratismu (monarchismu), vnikají do politiky a správy státu na vedoucí místa lidé bez vyššího školského vzdělání. Jak zabezpečit nutnou odbornost, již je třeba v každé vládě, správě a parlamentu, je problémem každé demokracie, jakmile těžiště politické moci spočívá v parlamentu a tudíž ve stranách velikých, masových.“ [Steed 2004, 56]. Tento nedostatek byl Masarykovi dobře znám, a také proto neustále bojoval a loboval jednak za lepší vzdělanost obyvatelstva a jednak za reformu parlamentu a byrokracie, a to formou: „zabezpečení politické kvalifikace poslanců a zjednodušení parlamentního organismu. Hlavním požadavkem každé formy parlamentu zůstane vzdělanost a mravnost poslanců“ [Rádl 1993, 262]. Tento úkol byl však dlouhodobý a, jak podotýká Patočka, při poválečné politické výstavbě republiky ještě nedokončený. „Skutečného politického myšlení bylo málo, zejména pak takového, jež si klade ve vší vážnosti otázku duševního postavení národa, národní vzdělanosti v jejím poměru k ostatnímu vzdělanému světu a důsledků, které odtud pro politickou praxi mají vyplývat. Důsledkem toho bylo, že národ nebyl připraven před převratem r. 1918 na roli, kterou měl a mohl hrát ve střední Evropě, a za republiky nebyl opět připraven na to, jak obstát v nejtragičtější ze všech národních situací, která vyžaduje nejcelestších, nejvzdělanějších, nejodhodlanějších lidí vůbec, má-li se v ní stát čestně a bez zoufalství.“ [Patočka 1990a, 16].

Ve spise *Jak pracovat?* podává Masaryk taktéž méně odborný návod široké veřejnosti k lepší orientaci v politice. Je celkem odlišný od později uvedeného vědeckého popisu politického studia pro studenty či akademiky, nicméně pro mne je tento rozdíl pochopitelný a akceptovatelný. Masaryk podává pomocnou samostudijní ruku všem vrstvám obyvatelstva, nesoustřeďuje se pouze

na vybrané, staví republiku ze všech českých a slovenských obyvatel, nikoli z její inteligence. Pro pochopení teoretické politické praxe podává opět antropologické vysvětlení, a sice vztah individua a společnosti. „Je jediný problém politický, sociální, historický, totiž ten, pochopit poměr individua ke společnosti, jinými slovy: problém individualismu a kolektivismu, vyložit, čím se individuum stává bytostí společenskou; to pro praxi znamená, jak se individuum k celku společenskému má chovat, jak vsahovat v pravomoc, v obor činnosti jiných individuí.“ [Masaryk 1946, 59].

V případě budoucí politiky se Masaryk soustředil na odbornou vzdělanost vysokoškolských studentů na akademické půdě. „Zejména ke vztahu k mladé generaci, ke studentům, se Masaryk vyjadřoval ve smyslu nutnosti politického vzdělání teoretického, které pak se stává východiskem pro politickou činnost inteligence, ale nejen jí.“ [Stark 2003, 177]. Viděl, že jen inteligentní a vzdělaná studentská společnost může sklidit v budoucí době republiky zasazené ovoce. Jelikož, jak Masaryk uvedl, byla politická výchova i na českých vysokých školách (konkrétně na nejbližší politicky příbuzné právnické fakultě) nedostatečná, polemizoval nad problémem, zdali je skutečně nutná výuka politiky u studentstva. „Má se (student) účastnit – nemá se účastnit politiky? Má se účastnit.“ [Masaryk 1990e, 3]. Dochází tedy k jednoznačné odpovědi, kterou doplňuje v jiné přednášce: „Studující mládeži zabývej se politikou, ale zabývej se jí tak, jak inteligenci sluší – věcně. Studuj historické a politické problémy, přemýšlej a nevěř, co na zdaž Bůh se podává!“ [Masaryk 1990f, 16]. V již výše zmíněné stěžejní přednášce *Student a politika* přednesené na veřejné schůzi studentské organizace České strany pokrokové v Hlaholu, v březnu 1909, se následně zaměřuje na základní otázky politické nauky. Stručně zde vyjmenuji, alespoň některé, jichž se Masaryk dotýkal. Jednalo se zejména o problémy rozdělení politické teorie a praxe, státního rozdělení, hojně citovaného vztahu církve a státu i ve dřívějších spisech, vztahu kultury a politiky, hospodářské a sociální organizace společnosti, osídlení a konečně přednášku zakončuje stručným popisem politického vývoje českého. Jelikož ji pronesl v roce 1909,

nalézám v jeho teoretickém nastínění politické vzdělanosti mnohé argumenty, které v následných válečných letech podstatně změnil. Jedná se zejména o rozdělení politiky na vnitřní a vnější. Jak v přednášce uvedl: „Jsou teoretikové a praktikové, kteří říkají, že všechna politika se otáčí o politiku zahraniční, vnější. (U nás v Rakousku teď.) Podle mého mínění vnější politika úspěšná, úspěšná ne na chvíli, musí se opírat o politiku vnitřní, o intenzivní politiku vnitřní.“ [Masaryk 1990e, 13]. Pokud by se v souladu s tímto svým prohlášením držel pouze politiky vnitřní, neemigroval a nevystavěl fungující politické vazby ve Francii, Anglii a posléze i Americe, nedosáhl by výstavby svobodného československého státu. Je pravdou, že by Masaryk mohl argumentovat revolučním stavem, ale ten by v politické teorii, potažmo praxi, měl být zahrnut taktéž. Ke vzdělání budoucích občanů, ve kterém se snoubily jak všeobecné, tak politické vědomosti, si za vzor pokládá pedagogiku (v Masarykově názvosloví pedagogii) Platóna, Aristotela či Rousseaua. „Pedagogie bez vztahu k politice jest nemyslitelná, má-li to být něco živého.“ [Masaryk 1990e, 16]. Je otázkou, ke které se dostanu níže, nakolik se zejména antickými filosofy ve výstavbě porevoluční politiky nechal inspirovat. Téměř k historicismu se dostává v rozboru dalšího problému, a sice ve vztahu historie a politiky. Uvádí, že: „Historie učí předvídat a politika je pořád více a více předvídaním toho, co se má dít, co se stane.“ [Masaryk 1990e, 20]. Dostává se tak k často kritizovanému historicismu.⁵³ Závěrem přednášky rekapituluje postupný politický boj za svobodný český stát, přičemž vyzdvihuje práci obroditelů – Dobrovského, Kollára, Palackého, Havlíčka [Masaryk 1990e, 24], kteří tento boj započali. Nicméně pobízí studenty, aby se neobraceli pouze k „hledání ideálů pro

⁵³ Za největšího kritika historicismu mohu považovat Karla R. Poppera, který se tomuto problému věnoval ve svém spise *Bída historicismu*. „Společenské zákony – pokud vůbec existují vůbec nějaké skutečné společenské zákony – musí mít tedy poněkud jinou strukturu než obyčejné generalizace založené na uniformitách. Skutečné společenské zákony by musely mít ‘obecnou’ platnost. Ta však může znamenat jediné – že se týkají úplně celé historie lidstva a pokrývají všechna její období, nikoli pouze některá z nich.“ [Popper 2008, 39]. Popper tedy dochází k závěru, že celá historie by byla v kruhu opakující se sled totožně končících časových událostí.

budoucnost v těch nejstarších dobách. Ale přítomnost je také historie a zítra bude historie; ten zítřek mně tane na mysli, ne jen včerejšek.“ [Masaryk 1990e, 28]. Teprve tato metoda má býti aplikována při výstavbě pokrokové moderní politické společnosti, která může uspět svým vnitřním politickým systémem a vychovávat v něm společensky spokojené občany.

2.2.3 Vliv Platóna

U Platóna se Masaryk zabýval prioritně metafyzicko-antropologickým problémem duše, nicméně v politické filosofii nalézám taktéž mnoho aspektů, které do svého života, respektive pozdější politické praxe, mohl aplikovat. Platón mu byl nejsilněji působícím filosofem, a to: „Předně svým zájmem o náboženství, etiku a politiku a tou zvláštní kombinací teorie a praxe.“ [Čapek 1990, 72]. Jak souhlasí Masaryk ve spise *Světová revoluce*: „Plato byl mým prvním a hlavním politickým učitelem.“ [Nejedlý 1949, 353].

Ovlivnění Platónem jsem našel v podobě obce, kterou oba tito filosofové vystavěli. Byť u Platóna se jedná pouze o teoretický model ideální obce, který nebyl nikdy v praxi aplikován, Masaryk vystavěl stát, ve kterém mnohé z platónské teorie mohl použít, či přinejlepším se touto teorií mohl nechat inspirovat. Platón pro svůj největší politický spis zúročil svoji politickou nespokojenost,⁵⁴ či přinejmenším spojitost se svým rodným městem Athénami. „Neboť zde se na základě přirozeného zakotvení v obyčeji a tradici, na základě tradičně-instinktivní mravnosti podařil velký čin, který však nebyl podepřen a stvrzen pravým nahlédnutím (to až v Platónově ideální obci), a další průběh dění ukazuje právě bludnou pouť současného lidstva, jež od onoho okamžiku historické velikosti nemůže už dosáhnout tehdejší výše a upadá.“ [Patočka 1992, 61]. Pro Masaryka, který výstavbu republiky i přes odpor majetnějších vrstev obyvatelstva nechtěl vzdát, byla politika prakticky identická s filosofií, což dokládá i Machovec, a směr jeho zájmu odkazuje právě na péči o obec: „(Masaryk) Chce jednat, chce tvořit, je žhavý po činech, nechce být pouze znalcem, učencem, učitelem moudrosti, chce být činný v lidské obci.“ [Machovec 1968, 62]. Cílevědomá práce filosofa/politika je zřejmá i u Platóna, což konstatuje i Nejedlý: „Pravý filosof podle Platóna vždy jde a snaží se to i uskutečnit, pracuje, aby filosofové-politikové nabyli náležité moci a tím nastolili vládu rozumu tam, kde až dosud vládl chtíč a vášeň.“ [Nejedlý 1949, 352]. Jak je

⁵⁴ Tato nespokojenost v jeho případě vyplývala zejména z popravy Sókrata, kterou Platón považoval za vrchol nespravedlnosti.

zřejmé, Masaryk apeloval na evropské historické kořeny, které zejména v politice a právu sahají k starověkému humanismu klasiků (v jeho případě konkrétně Platóna). V recenzi k Brentanově knize *La civilisation et ses lois* si pokládá rétorickou otázku: „Nestojí celá osvěta západní na řecko-římských nohou?“ [Opat 1994, 95]. „V tomto směru vlastně Masaryk obnovil staré antické pojetí politiky jako souhrnu všech záležitostí lidské obce (*polis* – obec), v tom smyslu je obrácen do minulosti, v tomto smyslu je ‘konservativní’, ovšem ne v běžném významu toho slova, neboť toto pojetí politiky v jeho době prakticky vůbec neexistovalo.“ [Machovec 1968, 63]. Mnohé myšlenky Masaryka se v jeho době objevovaly jako novum, konkrétně zde mohu jmenovat například problém učení politiky, což je aktuálním problémem i dnešní doby. Tato očividně platónská myšlenka,⁵⁵ a sice že se politika jakožto *techné* dá naučit, byla Masarykem prezentována nejen v jeho přednášce *Student a politika*, které jsem se věnoval výše, ale usilovnou prací na ní bylo Masarykem apelováno i v době první republiky. Nemohu však již tvrdit, že některý z pozdějších politiků či filosofů, včetně těch dnešních, s touto myšlenkou souhlasil, natož se ji snažil realizovat. Vráťím se však k problému výstavbě obce, respektive státu.

Ideální obec je u Platóna charakterizována zejména jednotou, přičemž další mohutnosti dokládá Ricken: „Jednotlivec je orgánem rozsáhlejšího celku; plní určitou funkci v zájmu celku, a na celek je odkázán pro své přežití, mravní sebeuskutečnění a blaženost.“ [Ricken 2002, 77]. Jak jsem uvedl již výše, Masaryk chápe vznikající republiku jako jeden celek, v němž má každý občan své místo pevně spjaté se svou usilovanou prací. Pouze sloučením těchto jednotlivých prací může vzniknout prosperující republika, ve které budou všichni občané uspokojeni. „Nejen člověk, ale společnost všecka, ba celá příroda je v ustavičné práci. Moderní teorie pokroku a vývoje znamená theorii práce, totiž

⁵⁵ V ideální platónské obci se politice učili filosofové-vládci, kteří jsou postupně vzdělávání s ostatními dvěma složkami obyvatel obce, řemeslníky a strážci, korespondujícími s *epithymia* (žádostivost) a *thymos* (vznětlivost), pokračují pak ve vzdělání se svou *sofíí* (moudrostí) však dále. „V *Ústavě* je filosof jednoznačně determinován ‘regulační ideou’, kterou je *auto to agathon* (to dobré). Tento nejvyšší princip nutně tvoří základ a vztažný bod každé řádné obce a také filosofa, který jako jediný z občanů je jakousi kopií obce v malém.“ [Boháček 2003, 69].

v tom smyslu, že se všecek pokrok děje prací, prací neuvědomělou i uvědomělou. Pochopení práce, náležité pochopení toho, co je práce, mělo by být páteří našemu celkovému názoru na svět. A názor na svět měl by být pracovním názorem na svět: synergism bych to nazval, totiž: že svou spoluprací každý z nás může platně přispět k vývoji celku, může tento vývoj zdržovat nebo dokonce zastavovat.“ [Masaryk 1946, 26-27]. I Platón staví svou obec pro člověka a z důvodu jeho nedostatku, tedy proto, že člověk sám nedokáže uspokojit své potřeby, nýbrž potřebuje k tomu pracující a tím pomáhající spoluobčany. Rozdílnost mezi ideální obcí Platóna a republikou Masaryka je v typu zřízení, kdy se Platón explicitně vůči demokracii vymezoval [Taylor 1955, 296], kdežto Masaryk v duchu demokratickém Československou republiku vystavoval. Další podstatnou politickou analogií mezi Platónem a Masarykem je sama postava Masaryka, kterého můžeme a v některých momentech musíme vnímat jako filosofa-vládce. Určující není v tomto případě pouze Masarykovo filosofické vzdělání a praxe, ale taktéž jeho obětování se pro dobro obce, v jeho případě republiky. I přestože měl Masaryk původně k ozbrojeným revolucím značný odpor, přestože miloval svou vlast a vše s vlasteneckým cítěním spojené, přestože se sám necítil jako erudovaný odborník v čele státu, změnil své postoje, vydal se vstříc čtyřletému exilovému získávání vlivných světových mocností na svoji stranu, zanechal všanc nepřátelskému režimu svou rodinu, aby nakonec přijal presidentský post, na který se bytostně necítil. I přes všechny kritiky v něm jasně spatřuji filosofa vládce, který se pro blaho obce vzdělává, mění své zásady a ideje, obětuje svůj osobní život, aby nakonec přispěl co nejvíce k dobru celku. A tak: „pokud Platón říká, že vládnout mají filosofové, nepožaduje vládu jediné třídy, nýbrž rozumnou politiku zaměřenou na zájmy všech.“ [Ricken 2002, 79]. Masarykovi šlo jednoznačně o to stejné, co Platón v osobě filosofa vládce popisuje.

2.2.4 Odkaz pro současnou politiku

Pokud byly v kapitole 2.1.5 k odkazu současnému vzdělání nalezeny některé problémy, které se do dnešní doby mohou být aplikovatelné, v případě politiky je tato věc téměř nemožná. Jednak se v průběhu celého následujícího století zřízení státu vyvinulo ve zcela odlišný model demokracie, než tomu bylo u nově Masarykem budovaného státu první republiky, ale také se postupně přetvořila zcela odlišná práce politiků, než tomu bylo v Masarykově kabinetu.

Na politické či národně-obrozenecké problémy spojené s politikou či historickou výstavbou první republiky jsem se níže zaměřil v dotazníku adresovaném gymnazijním pedagogům a jejich žákům v Plzeňském kraji. Tyto získané závěry a hodnocení, kvalitu studijních materiálů, podám až v následující kapitole této práce.

Konečně snad jedinou nepatrnou spojitost, která propojuje Masaryka s novodobým časem, je pro mne patrná podobnost osobnosti Masaryka s osobou filosofa vládce Václava Havla. Oba tito státníci, tedy Masaryk a Havel, se v dětství projevovali k věku nadmíru vyvinutou čtivostí a dychtivě hltali řádky zejména české obrozenecké literatury. Masaryk prostřednictvím knihoven zprostředkovaných knězem Satorou, později pak mecenášem Le Monnierem. Havel, původem z majetné pražské rodiny, měl knihovnu svého otce k dispozici ve svém domově. „Václav si začal velmi brzy číst a přečetl kdeco. V deseti letech prý na něho udělala velký dojem ta část životopisu Palackého, kde se praví: ‘již v deseti letech přečetl celou bibli.’ Poněvadž choval velké ambice a chtěl být někým, kdo není slavný až po smrti, jak prozradila maminka v deníčku, bibli sice číst nezačal, ale zato se jako desetiletý pustil do tisícistránkového F.L.Věka, epepeje z českých dějin.“ [Kriseová 1991, 15]. Jak jsem uvedl výše, vztah k víře měl Masaryk vštípen od útlých let zejména svou matkou. Později se odvrátil od katolické církve, avšak víra v Boha mu zůstala základním kamenem, na kterém vystavěl celý svůj život. I Havel nebyl k víře zcela odvrácen. „Víra v biblickém smyslu – a s tím je ve šťastném souzvuku Havel – je něco samo sebou přesvědčujícího, co nevyžaduje (pro Havla) kult nějakých osob, jedno, zda jde

o osoby lidské, andělské, či božské, co nechce na člověku sacrificium intellectus. Osten víry nepředstavuje žádnou ideologickou záležitost. Nejde ovšem ani o záležitost toliko etickou. V souhlasu s Havelm lze říci, že onen osten spočívá v tom, zda se rozhodneme něco udělat se svým 'pobytem' a jeho imanentní svodností; zda se rozhodneme skočit, nebo zda se postavíme k záchranné transcendenci zády.“ [Balabán 2009, 27]. Snad z této náklonnosti k víře a duchovnímu postavení člověka na zemi se oba výše zmínění zajímali o duši a její smrtelné či nesmrtelné podoby. Masaryk se podrobně tomuto tématu věnoval ve své habilitační práci, zatímco Havel nad ním balancoval ve scénářích svých her. Masaryk počátky tohoto problému rozebral u Platóna, Havel se dle Balabána pohyboval v rozmezí hebrejsko-řeckém. „Určité nejasnosti v pojetí víry se nutně projevují proto, že se autor Dopisů pohybuje někde mezi pojetím 'hebrejským' a 'řeckým', že jsou mu skrytě sympatické orfické momenty 'pádu duše do těla', tj. váženosti do pobytu, to poskytuje Havlovým formulacím přísvit jakési mysterióznosti.“ [Balabán 2009, 25]. Oba, Masaryk i Havel, nebyli svým původním zaměřením politikové. Masaryk, jak je uvedeno výše, původně filosof a vysokoškolský profesor se pro politickou kariéru rozhodl až v pokročilém věku, a to za účelem osvobození českého národa z područí Rakousko-Uherska a vytvoření svobodného českého státu. Zatímco Havel, dramatik a později hlasitý kritik komunistického režimu, se k politické dráze příliš nehlásil, říká: „Pokud jde o mne, byl jsem velmi zvláštní a veskrze atypický úkaz, který se mohl vyskytovat asi jen v revoluční situaci; funkci jsem opravdu zastávat nechtěl a obecnému naléhání jsem dlouho vzdoroval. Když jsem nakonec podlehl a pochopil, že mi nic jiného nezbyvá, nezačal jsem rozhodně o funkci (prezidenta) bojovat.“ [Havel 2006, 63]. Oba výše jmenovaní kandidáti provedli nečekanou a obrovskou revoluci, na jejímž konci se zatřpytilo pro české občany svrhnutí stávajícího utlačujícího režimu a nastolení demokracie, byť v obou případech poněkud odlišné. Jak Havel sám potvrzuje: „Mám dojem, že i v době naší revoluce jsem patřil k lidem střízlivým, věcným, opatrným, kteří se nepokoušeli o nemožné.“ [Havel 2006, 47]. A konečně, oba dva si v celosvětovém měřítku vysloužili obrovský ohlas a jsou dodnes považováni za největší osobnosti, které Česká republika měla.

2.3 Teritoriální průzkum na gymnáziích plzeňského kraje

Doplňkovým úkolem mé diplomové práce, jež jsem si zadal ihned v úvodu, pro mne bylo – na bázi zjištěných informací z prvního okruhu Masarykova pojetí výchovy a z druhého probíraného okruhu Masarykova pojetí politiky – sestavení relevantního dotazníku a jeho předání pedagogům působícím na gymnáziích Plzeňského kraje. Tento dotazník je přílohou mé práce a skládá se z šestnácti, jak uzavřených, tak otevřených otázek, určených pro vyučující, respektive deseti otázek určených pro studenty. Níže se budu snažit výsledné hodnoty získané analytickou metodou prezentovat, a to formou komentářů k jednotlivým otázkám.

Lokalitou, již jsem si pro svůj výzkum zvolil, byl Plzeňský kraj a jeho gymnázia, jejichž výuka se nějakým způsobem dotýká ať již osobnosti Tomáše Garrigue Masaryka a jeho filosofie, či obecně historického kontextu doby, v níž Masaryk žil a působil. Dotazník byl předán pedagogům vyučujícím na vybraných gymnáziích v Plzeňském kraji tyto předměty: historie (resp. dějepis), základy společenských věd a český jazyk. Průzkum jsem prováděl na jedné desítky dotazovaných institucí, u více než deseti respondentů z řad pedagogů a přibližně dvouset dotazovaných respondentů z řad studentů.

Ihned na počátku mé teritoriální práce jsem zásadně zvažoval otázku způsobu doručování dotazníků, přičemž se mi jich nabízelo hned několik. Vzhledem k náročnosti poštovního obesílání tak velkého počtu dotazovaných, bylo jako první vyloučeno. Dále jsem se rozhodoval mezi odesláním elektronickou poštou a osobním převzetím. Jelikož jsem se na webových stránkách jednotlivých gymnázií setkal s nesystematicky uváděnými elektronickými adresami jednotlivých učitelů, či dokonce jejich absencí, rozhodl jsem se konečně pro osobní předání dotazníků jednotlivým vyučujícím. Výhodou této metody bylo nejen upřesnění cíle mé teritoriální dotazníkové práce, ale taktéž odstranění případných nejasností ihned na počátku při předání dotazníků. Zvolením tohoto způsobu doručení dotazníků jsem se vyhnul kritizovaným nedostatkům konkurenčních teritoriálních výzkumů, a sice nedoručení zprávy

prostřednictvím emailové adresy, spadnutí zprávy do nevyžádané pošty či nepřechtení zprávy, a to z různých možných důvodů (nepřítomnost pedagoga, uvedení nesprávné adresy, nedorozumění v pedagogickém sboru v případě uvedení hromadného emailu). Po předání dotazníků jsem již ponechal na výběru pedagogů označení čtyř studentů maturitních ročníků v jejich vyučovaných předmětech, kteří se taktéž stali respondenty druhého typu dotazníku určeného právě pro vyučované. Jelikož jsem takto připravené dotazníky roznesl na gymnázia již na počátku měsíce prosince 2014, jejich návratnost byla na počátku kalendářního roku 2015 téměř stoprocentní. Bohužel jsem se však setkal i s neochotou některých dotázaných pedagogů, a to zejména z důvodu časového nedostatku anebo malé důvěryhodnosti k mnou prováděné práci. U těchto mi byla účast a jakákoli spolupráce odmítnuta (jednalo se konkrétně o dvě dotázaná gymnázia, resp. dva pedagogy na nich vyučující). Musím však konstatovat, že tato teritoriální práce byla jak časově, tak místně náročná, a bylo jí z mé strany věnováno velké úsilí. Samotné následné zpracování vybraných dotazníků tvořilo necelou osminu celku stráveného času nad tímto problémem.

Stěžejním cílem mého výzkumu bylo zejména zjištění, kolik času ve vyučovaných hodinách je věnováno problémům spojeným s Tomášem Garrigue Masarykem, dále jakých konkrétních problémů se vyučující v hodinách dotýkají, oblíbenost daných témat u studentů a také krátká konkretizace studijních materiálů, ze kterých jak vyučující, tak studenti, při výuce vycházejí. Konkrétní znění otázek pro pedagogy je následující: V jakých vyučovacích hodinách se studenti mohou setkat s T. G. Masarykem? Kolik hodin celkově je v každém daném vyučovacím předmětu TGM věnováno? Domníváte se, že čas věnovaný TGM je dostačující? Kterým stěžejním problémům se ve spojitosti s TGM věnujete? Kterých zásadních termínů se ve spojitosti s TGM ve výuce dotknete? Která témata spojená s TGM následně od svých studentů požadujete (např. u ústního zkoušení, v testech, u maturitní zkoušky)? Dotýkáte se také témat politiky a výchovy u TGM? Které z dílčích témat spojených s TGM je pro studenty nejobtížněji pochopitelné? Naopak které z dílčích témat TGM je u studentů nejvíc oblíbeno? Domníváte se, že některé problémy spojené s TGM dokážou studenti aplikovat na dnešní dobu? Domníváte se, že znalosti o TGM

odnesené z Vašeho ústavu jsou pro studenta dostačující? S jakou učebnicí (případně s jakými zdroji) nejčastěji studenti při Vaší výuce pracují? Užíváte k výkladu o TGM nějaké další didaktické pomůcky? Je podle Vašeho názoru problematika TGM v této učebnici (v těchto pomůckách) dostatečně rozvedena a vysvětlena? Vytkli byste něco zásadního této učebnici (těmto pomůckám)? Měl/a byste nějaký návrh pro zlepšení výuky o TGM? Pro studenty jsem zvolil nižší počet otázek tím způsobem, že jsem ty týkající se učebnic a didaktických pomůcek vyloučil, a to z důvodu, že jsou jim učebnice vyučujícími navrženy bez možnosti výběru či následného hodnocení. Otázky pro studenty jsou tedy následující: V jakých vyučovacích hodinách se setkáváte s T. G. Masarykem? Kolik hodin celkově (postačí odhadem) je ze strany vyučujících TGM průměrně v jednom předmětu věnováno? Kterých ze zásadních termínů jste se ve spojitosti s TGM ve své výuce dotkli? Která témata spojená s TGM jsou od Vás následně požadována (např. u ústního zkoušení, v testech, u maturitní zkoušky)? Dotknuli jste se také témat politiky a výchovy u TGM? Které z dílčích témat TGM je pro Vás nejobtížněji pochopitelné? Naopak, které z dílčích témat TGM je u Vás nejvíce oblíbeno? Domníváte se, že některé problémy spojené s TGM dokážete aplikovat na dnešní dobu? Domníváte se, že poznatky o TGM odnesené z těchto studií jsou pro Vás jako studenta dostačující? Co byste ve spojitosti s TGM ve výuce přivítali? Níže přistoupím k detailnímu rozboru všech otázek, kterými byli jak pedagogové, tak studenti dotazováni. Celý dotazník určený jak pedagogovi, tak studentovi pak bude uveden jako příloha mé práce.

První otázkou: *V jakých vyučovacích hodinách se setkáváte s Tomášem Garrigue Masarykem (dále jen TGM)?* jsem jednak zúžil cílovou skupinu pedagogů a jednak představil okruh, kterému budou další otázky věnovány. Odpovědi pedagogů jednotlivých gymnázií byly téměř totožné, a to v označení předmětů historie, českého jazyka a základů společenských věd, přičemž u některých z nich jsem se dokonce dotkl sloučení všech těchto předmětů do aprobace jednoho vyučujícího (konkrétně v 38% případů dotázaných pedagogů). Nicméně u studentů nebyly odpovědi až tak jednoznačné. Mnozí z nich, kteří si v maturitním bloku nevybrali okruh zahrnující i základy společenských věd, se s TGM setkávají pouze v hodinách historie a českého

jazyka (konkrétně 45% studentů). Obdržel jsem však i ojedinělé odpovědi s uvedením vyučovacích hodin anglického jazyka, zeměpisu, německého jazyka, které však nepocházely od vyučujících.

Druhá otázka: *Kolik hodin celkově je problému TGM věnováno?* byla již kvantitativního charakteru, a dostal jsem na ni odpověď pedagogů v rozmezí 3-10 vyučovacích hodin s doplněním, že se nejedná o hodiny celkově věnované TGM, nicméně o hodiny, ve kterých jsou společně s ním přednášeny ať časově, nebo tematicky obdobné problémy. Konkrétně v rozdělení na jednotlivé předměty jsem došel k tomuto výsledku: největší počet vyučovacích hodin spadá do předmětu základů společenských věd, kde bylo 89% pedagogů uvedeno rozmezí 6-4 hodin, následuje předmět historie s 2-3 vyučovacími hodinami uvedenými 95% pedagogů a konče předmětem českého jazyka, kde se Masaryka dotýkají 2 vyučovací hodiny uvedeny taktéž 95% pedagogů. Jelikož je podstatná většina Masarykových problémů filosofická a historická, považují toto vymezení jednotlivých počtu hodin za dostačující a odpovídající probíraným kruhům. Odpovědi studentů se však opět od výše předložených lišily. Studenti nemající maturitní okruh základů společenských věd se dle svých odpovědí setkávají s Masarykem v pouhých 3-1 vyučující hodině za rok. Naopak ti, kteří ze základů společenských věd skládají maturitní zkoušku, uvedli rozsah 6-4 vyučovacích hodin. Nicméně po následné komparaci nutně docházím k závěru, že odpovědi pedagogů a studentů nejsou srovnatelné, neboť první z nich uvádí zhruba o 40% vyučovacích hodin víc než druhá dotazovaná skupina.

Na třetí otázku: *Zdali čas věnovaný TGM je dostačující?* se ve 100% odpovědích pedagogové shodli, že ano, že Masarykovi vzhledem k rozložení osnov středoškolského učiva je věnováno dostatek prostoru.

Na další doplňující otázku po specifikaci probíraných problémů: *Kterým stěžejním problémům se ve spojitosti s TGM věnujete?* převažovaly odpovědi uvádějící problémy pravosti rukopisů, hilsneriády, vzniku Československa či období první republiky. Jen opravdu okrajově (v 6% dotázaných) se pedagogové dotýkají čistě filosofických problémů humanity, morálky a pojetí člověka. Tento

nelibý stav vzhledem ke studiu filosofie se může na první pohled zdát nedostatečný, nicméně v širší celých dějin filosofie, které musí být v rámci základů společenských věd probrány za krátké období jednoho školního roku, se nelze divit, že čas na tyto problémy pedagogům nezbývá.

U další otázky po konkretizaci problémů, kterých se v hodinách pedagogové i studenti dotýkají, se obě dotazované skupiny shodly, že vybrané a mnou výše rozebírané problémy humanity, národní identity a idey českého národa či české státnosti se jednoznačně probírají.

K následující otázce, která měla definovat požadovaná témata u různých druhů zkoušení studentů, která v 80% odpovědích korespondovala s otázkou číslo 4, tážající se po stěžejních probíraných problémech, jsem dále zjistil, že žádané rozmezí věnované TGM u jednotlivých zkoušení se pohybuje od stručného přehledu, přes písemnou formu odpovídáního textu velikosti jedné normostrany, k jednomu ústnímu zkoušení o délce čtvrt hodiny u každého jednotlivého studenta. U studentů převažovala v 82% odpověď s konkretizací vzniku Československé republiky a první světové války.

Mým výše probíraným okruhům Masarykovy výchovy a politiky se věnuje 60% pedagogů jednoznačně, 40% pedagogů pouze okrajově. U studentů byly odpovědi obdobné, nicméně objevily se ve 13% i negativní odpovědi, tedy že se politiky a výchovy ve výuce spíše nedotýkají. Opět to mohou být studenti nemající maturitní okruh základů společenských věd, a tudíž probírají pouze historická fakta či literární díla spojená s Masarykem.

V další otázce: *Které z dílčích témat spojených s TGM je pro studenty nejobtížněji pochopitelné?* jsem dostal jednoznačnou odpověď, a sice uvedením problémů filosofických potažmo sociologických u 92% dotazovaných pedagogů. Konkrétně filosofické problémy specifikovalo 45% pedagogů, a to jakožto problémy náboženské, duševní a antropologické. U studentů, kteří byli u této otázky mnohem sdílnější, jsem dostal mimo konkretizace filosofie a sociologie i úsměvné odpovědi, které popisovaly „tatíčkovskou“ idealizaci Masaryka, jeho pleš, mnou předkládaný dotazník či jeho vztah k ženám. I na

těchto odpovědích lze vidět, že studenty postava prvního československého prezidenta zajímá, byť ne vždy na vědecké rovině.

Naopak za nejoblíbenější masarykovská témata byla pedagogy téměř jednoznačně, konkrétně v 92% odpovědích, označen boj o rukopisy a hilsneriáda. U studentů byla vyzdvížena taktéž zejména historická témata, ale tentokrát téma vzniku republiky a válečného vývoje. U pedagogů tedy převládá záliba v konfliktních tématech, které nějakým způsobem vybočují z běžně vyučovaných a opakujících se aktů. Naopak u studentů převažují historická témata, řekl bych, že kvůli jejich snadnému pochopení a všeobecné známosti.

Zejména negativních odpovědí u obou dotazovaných skupin respondentů jsem se dočkal u otázky následující zaměřující se na aplikaci některých Masarykových problémů do dnešní doby. U vědecky nevyzrálých studentů by tyto odpovědi byly ještě akceptovatelné, nicméně u pedagogů se pro mne staly opravdu překvapením. Konkrétně 68% pedagogů uvedlo, že by tyto problémy spíše nebyli schopni aplikovat na dnešní dobu, 12% dotázaných dokonce uvedlo, že by je rozhodně nebylo schopno aplikovat na dnešní dobu, tito byli ve většině případů učitelé historie. Nabízí se mi vysvětlení, že mají postavu Masaryka tak silně spjatou s obdobím téměř jedno století nazpět, že si nedokážou tohoto erudovaného státníka představit před problémy dnešní doby, které se na první pohled mohou zdát tak radikálně odlišné. Ve své práci jsem však uvedl některé paralely, které bych byl schopen aplikovat i na dnešní výchovný či politický systém České republiky.

Oproti tomuto jsem se dočkal jednoznačně pozitivních odpovědí u otázky následující, tážající se po dostačujících znalostech studentů, které byly v případě pedagogů v 92% s odpovědí ano, ve zbylých případech spíše ano. V těchto odpovědích dosáhli obdobného kvantitativního počtu i studenti, kteří jsou tedy s předloženou naukou spokojeni a považují ji tedy za dostačující.

Jen krátce jsem se v dalších čtyřech otázkách dotkl používaných učebnic a pomůcek. U historie většina pedagogů a tedy následně i studentů užívá knihu Petra Čorneje a kolektivu *Dějepis pro střední odborné školy*, nebo *Dějepis pro*

gymnázia a střední školy od Jana a Jana Kuklíkových. Jedná se o stejný typ učebnice ze Státního pedagogického nakladatelství, který je určen zejména pro naše respondenty. Mnohem rozmanitější způsob využívání textů však uvedli učitelé předmětů českého jazyka a základů společenských věd. Nejenže užívají primární Masarykovy texty, nejčastěji spis *Ideály humanitní* či speciálně vytvořené čítanky s úryvky jiných primárních textů, mnozí však používají i sekundární literaturu, zejména studenty oblíbené a užívané Čapkovy *Hovory s TGM*. K předmětu základům společenských věd si pak sami učitelé vytvářejí studijní korpusy taktéž v Masarykově případě s jednotlivými ukázkami filosofických či sociologických textů, které následně ve svých hodinách rozebírají. Tuto práci s textem hodnotím vysoce, neboť její absenci považují za nejzákladnější nedostatek středoškolských studentů, kteří se následně rozhodnou pro studium na vysokých školách. Všechny uvedené materiály považují jak studenti, tak pedagogové za dostačující, nevytkli by jim žádné markantnosti.

Konečně u poslední otázky týkající se po novelách či zlepšení výuky týkající se TGM by učitelé nic zásadního neměnili, naopak studenti by přivítali více informací z Masarykova mládí (61% odpovědí) či pobytu v cizině (12% odpovědí). Závěrem jsem se opět setkal i s humornými odpověďmi typu zpívání jeho oblíbené písně *Ach synku, synku*, či malování jeho karikatury.

Výsledek mého dotazníkového šetření potvrdil, že se témata spojená s osobností Tomáše Garrigue Masaryka vyučují hned ve třech předmětech a taktéž v dostačujícím počtu hodin, jak jsem uvedl výše. Dále jsem svým šetřením zjistil, že nejdostupnější jsou pro pochopení studentů témata historická, naopak nejvíce problémů se naskýtá u témat filosofických. Toto zjištění jsem však již na počátku předpokládal, neboť obor filosofie je v dnešní době nejen méně oblíben oproti hojně využívaným, byť humanitně založeným, ale praktickým oborům (například studiu pedagogiky, jazyků, nově i politologie), ale taktéž není určen pro masové studium, ale pro selektované či výběrové studium filosoficky smýšlejících menšin studentů. Za velice pozitivní označuji zjištění, že ke studiu pedagogové používají jak primární, tak sekundární texty a vytváří si své vlastní čítanky, pracovní sešity či vnitřní systémové prezentace.

Tato forma výuky se již značně podobá výuce vysokoškolské a považuji ji za velice inovativní způsob, jak vést studenty k samostatnému uvažování nad zvoleným a právě probíraným tématem. Předkládané a rozebírané dotazníkové šetření jasně ukázalo, že báze, která je ve spojení s Masarykem studentům na gymnáziích Plzeňského kraje podávána, je dostačující a přináší tak individuální pohled na příbuzná a všeobecnější témata.

3 ZÁVĚR

Má diplomová práce si na počátku předsevzala dva cíle, a sice v první řadě představit osobnost Tomáše Garrigue Masaryka, respektive zaměřit se na problémy spojené nejprve s výchovou a poté taktéž s politikou. V této první teoretické části jsem sbíral podněty směřující k tvorbě otázek, které byly základem pro splnění druhého, již praktického cíle mé práce, a to přesvědčit se formou teritoriálního výzkumu na gymnáziích Plzeňského kraje, zdali je těmto problémům věnován dostatečný jak časový, tak tematický prostor ve výuce. Oba cíle, jak teoretický tak praktický, byly dle mého názoru, naplněny.

Na počátku první probírané kapitoly, která byla zaměřena na výchovu, jsem nejprve vyložil základní pojmy, jenž jsou v následující kapitole hojně Masarykem užívané, a je to zejména humanita, mravnost, náboženství a s ním spojená víra. Dále jsem předložil nástin dosavadního výchovného, respektive školského systému založeného Marií Terezií, jenž byl následně novelizovaného Josefem II. Tento nástin byl podán hned z několika důvodů. Zaprvé se jednalo o první ucelený školský systém s povinnou školní docházkou. Zadruhé vytvořil jednotlivé stupně škol s minimem povinně vyučovaných předmětů. A zatřetí si všemi těmito ustanovenými stupni prošel postupně i mnou komentovaný Masaryk, takže se jeho následná kritika i navrhované změny systému mohli zdát relevantní. I přestože byl Masaryk zejména univerzitní profesor, snažil jsem se zaměřit v jeho výkladech na problémy týkající se základního a středoškolského vzdělání. Masarykem předložené změny se týkaly zejména typologie středních škol, selektivního rozdělení výchovy hochů a dívek, tristního postavení učitelů či sekundárního užívání českého vyučovacího jazyka. Zajímavou komparací Masarykova učení s jeho oblíbeným filosofem Platónem jsem našel analogické výchovné či vyučující metody, a to v kombinaci teorie a praxe, ale zejména v systému výchovy v antickém Řecku, které bylo pod přísným etickým vlivem morálky, sebeovládání a rovnosti. Nicméně i přes Masarykovu zálibu v Platónovi, jsem došel k závěru, že se stylem výuky svých studentů podobal spíše Sókratovskému maieutickému tázání. Závěrem této shrnované kapitoly jsem poukázal na některé problémy, které jsou docela vhodně aplikovatelné do dnešní

doby. Ať se jednalo o vzdělávání dívek anebo doporučení v zakládání speciálních praktických škol, vždy Masaryk pokládal velký apel na český vyučující jazyk, prostřednictvím kterého měla být výuka prováděna.

Ve druhé navazující kapitole jsem se snažil obdobným způsobem představit problém politiky. Vyložil jsem opět nejstěžejnější pojmy, které se politiky u Masaryka úzce dotýkají, jako jsou český národ a jeho idea, revoluce či demokracie. Následně jsem krátce popsal dobovou situaci, kdy jsem předložil nejožehavější politická témata, ke kterým se Masaryk vyjadřoval, a to zejména hilsneriádu, v níž se Masaryk dostal do nepříjemného konfliktu nejen s vesničany z Polné, ale taktéž s širokou veřejností včetně té studentské. V problému odloučení státu od církve se Masaryk snažil omezit církevní moc nejen na chod státu, ale taktéž na výchovu společnosti prostřednictvím výuky ve školách. A konečně tvorba demokratického státu prostřednictvím nevyhnutelného revolučního boje, kterému se ponejprve Masaryk bránil, uzavírá tento soubor aktuálně probíraných politických témat. Snažil jsem se taktéž poukázat na výjimečnost Masarykovy výchovy k politice, která by mohla analogicky opět vést ke spojitosti s Platónem a k jeho ideální obci. Závěrem druhé kapitoly, která měla odkazovat na možnou spojitost politiky Masaryka se současnou dobou, jsem vyzdvihl podobnosti osobností Masaryka a prvního postkomunistického prezidenta Havla, a to v jejich pojetí víry, v nepolitickém původu či v obratu k revolučním změnám.

Konečně na základě informací z prvních dvou kapitol jsem došel k poslední části své práce, a sice k dotazníkovému šetření provedenému na gymnáziích Plzeňského kraje. Toto šetření realizované na přelomu kalendářního roku 2014 a 2015 pomocí dotazníků směřovaných k rukám jak pedagogů, tak studentů, ukázalo, že se problémům spojených s Masarykem dotýkají hned tři vyučované předměty, a to historie, český jazyk a povinně volitelný maturitní blok základů společenských věd. Z výše předložených výsledků vyplynulo, že čas strávený nad Masarykem ve všech těchto hodinách je dostatečný a mnohdy díky zvoleným primárním a sekundárním textům pro středoškolské studenty inspirující k dalšímu studiu. Nelibým zjištěním však bylo,

že základní témata probíraná ve spojitosti s Masarykem, jsou vesměs historického zaměření. Na jeho přínosná filosofická díla, buď v hodinách českého jazyka a historie není prostor, anebo v základech společenských věd dostatek času. Jelikož je Masaryk jedním z mála českých pragmatických filosofů, považují tento stav za nevyhovující. Může pramenit buď z nedostatku času vzhledem k širokému okruhu probíraných dějin filosofie, či ve špatné interpretaci základních textů samotnými pedagogy. Na druhou stranu pozitivním zjištěním byla mimo školní učebnice šíře pomocných didaktických textů, které si jednotlivá gymnázia sama vytváří. Jednalo se zejména o pomocné primární texty dostupné v online katalozích gymnázií, či sekundární texty seskupené do pedagogy vytvořených čítanek. Vzhledem k náročnosti práce s odbornou literaturou budou díky tomuto gymnazijnímu systému studenti lépe připraveni na práci v návazných vyšších či vysokých školách.

4 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Aristoteles (1999). *Politika I.* (Praha: OIKOYMENH).

Balabán, Milan (2009). *Víra (u) Václava Havla* (Praha: OIKOYMENH).

Bělina, Pavel a kol. (1995). *Dějiny evropské civilizace II.* (Praha: Paseka).

Bielik, Pavel (2011). *Masarykův filosofický pohled na moderní dobu* [bakalářská práce] (Plzeň: Fakulta filozofická ZČU v Plzni).

Boháček, Kryštof (2003). Statický a dynamický model výchovy v antice. In Demjančuk N., *Výchova a tradice evropského myšlení* (Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk), s. 61-74.

Broklová, Eva (2002). Dezinterpretace dějin první Československé republiky. In Budil I., *Transformace české a slovenské společnosti na prahu nového milénia a její úloha v současném globálním světě* (Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk), s. 143-152.

Cipro, Miroslav (1993). *Prameny výchovy III. 19. a 20. století* (Praha: M. Cipro).

Čapek, Karel (1990). *Hovory s T.G.Masarykem* (Praha: Československý spisovatel).

Doležal, Jaromír (1921). *Masarykova cesta životem* (Brno: Polygrafie).

Dresler, Jaroslav (1990). *Masarykova abeceda* (Praha: Melantrich).

Fialová, Ludmila (1998). *Dějiny obyvatelstva českých zemí.* (Praha: Mladá fronta).

Frais, Josef (2005). *Reformy Marie Terezie a Josefa II.* (Praha: Akcent).

Foucault, Michael (2003). *Dějiny sexuality II*. (Praha: Herrmann & synové).

Garver, Bruce M. A comparison of Czech politics in Bohemia with Czech Politics in Moravia, 1860-1914. In Biskupsky, M.B.B. *Ideology, politics and diplomacy in East Central Europe* (University of Rochester Press: 2003), s.1-30.

Havel, Václav (2006). *Prosím stručně* (Praha: Gallery).

Hodný, Martin (1991). *Českoslovenští politici* (Praha: Nakladatelství M. Hodný).

Homéros (2007). *Ílias* (Praha: Petr Rezek).

Hroch, Miroslav (1999). *Na Prahu národní existence* (Praha: Mladá fronta).

Husserl, Edmund (1996). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie* (Praha: Academia).

Kádner, Otakar (1990). Masarykovy názory pedagogické. In Pešková J., *T.G.M. k učitelům a studentům* (Praha: Studia pedagogica), s. 25-30.

Kárník, Zdeněk (2000). *České země v éře První republiky (1918-1938)* (Praha: Libri).

Kasal, Edvard (1899). *Profesor T.G.Masaryk a revise polenského procesu: na základě odborných dobrozdání, výpovědi očitých svědků a místní situace* (Praha: A Vitek).

Kopáč, Jaroslav (1968). *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914* (Brno: Univerzita J.E.Purkyně v Brně).

Kotvun, Jiří (1991). *Masarykův triumf* (Praha: Odeon).

Král, Josef (1947). *Masaryk, filosof humanity a demokracie* (Praha: Orbis).

Krejčí, Oskar (2005). *Geopolitics of the Central European Region* (Bratislava: Veda).

Kriseová, Eva (1991). *Václav Havel životopis* (Praha: Atlantis).

Křen, Jan (1990). *Konfliktní společenství Češi a Němci 1780-1918* (Praha: Academia).

Loužilová Olga (1990). *Masarykův problém moderního člověka* (Praha: Univerzita Karlova).

Machovec, Milan (1968). *Tomáš G. Masaryk* (Praha: Svobodné slovo).

Masaryk, Tomáš G. (1884). *Praktická filosofie na základě sociologie* (Praha).

Masaryk, Tomáš G. (1936a). *Otázka sociální, svazek první* (Praha: Čin).

Masaryk, Tomáš G. (1936b). *Otázka sociální, svazek druhý* (Praha: Čin).

Masaryk, Tomáš G. (1946). *Jak pracovat?* (Praha: Čin).

Masaryk, Tomáš G. (1969). *Česká otázka* (Praha: Melantrich).

Masaryk, Tomáš G. (1990a). *Ideály humanitní* (Praha: Melantrich).

Masaryk, Tomáš G. (1990b). *O škole a vzdělávání* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha).

Masaryk, Tomáš G. (1990c). Některé problémy pedagogické a didaktické. In Pešková J., *T.G.M. k učitelům a studentům* (Praha: Studia pedagogica), s. 31-37.

Masaryk, Tomáš G. (1990d). Cíl školy moderní. In Pešková J., *T.G.M. k učitelům a studentům* (Praha: Studia pedagogica), s. 38-55.

Masaryk, Tomáš G. (1990e). *Student a politika* (Praha: Nakladatelství Svoboda).

Masaryk, Tomáš G. (1990f). Několik myšlenek o úkolech českého studentstva. In Pešková J., *T.G.M. k učitelům a studentům* (Praha: Studia pedagogica), s. 97-106.

Morkes, František (2004). Tradice učitelů jako nositelů kultury. In Bláhová K., *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století* (Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky), s. 169-180.

Mudrová, Ivana (2007). *Kam značky nevedou III. a další podivuhodné cesty* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny).

Neill, J. (2009). *Same-sex relations in human societies*. (North Carolina : McFarland company).

Nejedlý, Zdeněk (1949). *T.G.Masaryk, kniha první* (Praha: Orbis).

Nejedlý, Zdeněk (1950). *T.G.Masaryk, kniha druhá* (Praha: Orbis).

Nolč, Jiří (2005). *Čeští a slovenští prezidenti* (Brno: CP Books, a.s.).

Opat, Jaroslav (1990). *Filozof a politik T.G.Masaryk 1882-1893* (Praha: Melantrich).

Opat, Jaroslav (1994). *Masarykiana* (Praha: Ústav T.G.Masaryka).

Patočka, Jan (1990a). *Náš národní program* (Praha: Evropský kulturní klub).

Patočka, Jan (1990b). *Sókratés* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha).

- Patočka, Jan (1991). *Tři studie o Masarykovi* (Praha: Mladá fronta).
- Patočka, Jan (2006a). *Češi I.* (Praha: OIKOYMENH).
- Patočka, Jan (2006b). *Češi II.* (Praha: OIKOYMENH).
- Platón (2003). *Platónovy spisy, Svazek I-IV* (Praha: OIKOYMENH).
- Popelová, Jiřina (1958). *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě.* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství).
- Popper, R. Karl (2008). *Bída historicismu* (Praha: OIKOYMENH).
- Rádl, Emanuel (1993). *Válka Čechů s Němci* (Praha: Melantrich).
- Rádl, Emanuel (1999). *Dějiny filosofie II. Novověk* (Praha: Votobia).
- Ricken, Friedo (2002). *Antická filosofie* (Olomouc: Nakladatelství Olomouc).
- Rorty, Richard (1998), Zkoumání jako rekontextualizace: antidualistické pojetí interpretace. In Peregrin, Jaroslav, *Obrat k jazyku: druhé kolo* (Praha: Filosofie, 1998), s. 149-171.
- Scruton, Roger (1988). Masaryk, Patočka and the care of the soul. In Novák J., *On Masaryk* (Amsterdam: Rodopi), s. 111-128.
- Somr, Miroslav a kol. (1987). *Dějiny školství a pedagogiky* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství).
- Stark, Stanislav (2003). Tomáš Garrigue Masaryk. In Stark S., *Kapitoly z filosofie výchovy* (Dobrá Voda: Aleš Čeněk), s. 173-178.
- Stark, Stanislav (2005). Masarykova koncepce výchovy jako inspirace pro současnost. In Demjančuk N., *Univerzita. Tradiční a netradiční ve výuce* (Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk), s. 372-376.

Steed, Wickham (2004). *Diktatura a demokracie* (Praha: Vladimír Kořínek).

Störig, Hans J. (2000). *Malé dějiny filosofie* (Praha: Karmelitánské nakladatelství Kostelní Vydří).

Taylor, A.E. (1955). *Plato: The Man and his Work* (London: Methuen & Co. Ltd.).

Urban, Otto (1982). *Česká společnost 1848-1918* (Praha: Svoboda).

Vališ, Zdeněk (2003). Osobnosti prvního a druhého československého odboje. In Gebhart J., *Česká společnost za velkých válek 20. století* (Praha: Karolinum).

Velek, Luboš (2004). Politické vzdělávání a idea vysoké školy politické v Čechách. In Bláhová K., *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století* (Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR), s. 117-138.

Vernant, J.P. (1995). *Počátky řeckého myšlení* (Praha: OIKOYMENH).

Vomáčka, Jiří (1993). *Proměny školního vzdělání v našich dějinách* (Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem).

Vorlíček, Chrudoš (1979). *Úvod do pedagogiky* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství).

Puršová, Jana (1972). Sociologie výchovy a vzdělání. *Sociologický časopis*.

(<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41128482?sid=21106313976643&uid=70&uid=4&uid=3737856&uid=2129&uid=2>, 20.2.2015).

Seidl, Vladimír (2009). František Ladislav Rieger. *Zlatý fond českého ekonomického myšlení*. (http://www.econlib.cz/zlatyfond/html/aut_rieger.htm, 15.12.2014).

Nový Amos.cz (2014). Státní maturita z češtiny 2015. *Maturita z češtiny 2015*. (<http://www.statnimaturita-cestina.cz/>, 20.12.2014).

Polná (2011). Historie města. *Polná historické město 2006*. (http://www.mesto-polna.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=12549&id=317948&p1=71912, 20.12.2014).

Národní listy (1899). Vražda v Polné. 12.9.1899, s. 1-5.

5 RESUMÉ

This thesis has basically two main aims: 1) to introduce Tomáš Garrigue Masaryk as a person and to explain in some detail his views on the problems of education and politics; 2) to do a territorial research among the teachers and students of secondary schools in the Pilsen region and so to find out, whether the amount of time spent on this problems during the educational process is sufficient and productive.

In the first chapter the basic features of the educational system founded by Maria Theresa and novelized by Joseph II. are outlined. Masaryk was a great critic of this system, so the changes, which he proposed, are introduced subsequently. An interesting comparison of Masaryk's and Plato's educational methods is also added.

In the second chapter the problem of politics is treated in a similar way. First of all the most vexed problems of Masaryk's epoch are introduced. These include the so-called "Hilsner's process", a separation of the state and church or a making of a democratic state. The uniqueness of Masaryk's "political education", which once again leads to a comparison with Plato and his "ideal city", is stressed too.

The last part is, finally, devoted to the processing of questionnaires, or rather of the data collected from the teachers and students of the secondary schools in Pilsen region. Their answers show that, basically, there are three subjects which deal with Masaryk in some detail – History, Czech language and Basics of social sciences – and that the amount of time spent on Masaryk is sufficient. An interesting observation is that, owing to the quantity and selection of secondary as well as primary texts, the classes are usually quite inspiring for the students.

6 PŘÍLOHY

6.1 dotazník pro PEDAGOGA

1. V jakých vyučovacích hodinách se studenti mohou setkat s T.G.Masarykem (dále jen TGM)?
2. Kolik hodin celkově je v každém daném vyučovacím předmětu TGM věnováno?
3. Domníváte se, že čas věnovaný TGM je dostačující?
ANO spíše ANO NE spíše NE
4. Kterým stěžejním problémům se ve spojitosti s TGM věnujete?
5. Kterých ze zásadních termínů se ve spojitosti s TGM ve své výuce dotknete?

humanita –	ANO okrajově ANO	NE
národní identita –	ANO okrajově ANO	NE
idea českého národa –	ANO okrajově ANO	NE
česká státnost -	ANO okrajově ANO	NE
6. Která témata spojená s TGM následně od svých studentů požadujete (např. u ústního zkoušení, v testech, u maturitní zkoušky)?
7. Dotýkáte se také témat politiky a výchovy u TGM?
ANO spíše ANO NE spíše NE
8. Které z dílčích témat spojených s TGM je pro studenty nejobtížněji pochopitelné?
9. Naopak které z dílčích témat TGM je u studentů nejvíc oblíbeno?
10. Domníváte se, že některé problémy spojené s TGM dokážou studenti aplikovat na dnešní dobu?
ANO spíše ANO NE spíše NE

11. Domníváte se, že znalosti o TGM odnesené z Vašeho ústavu, jsou pro studenta dostačující?
12. S jakou učebnicí (případně s jakými zdroji) nejčastěji studenti při Vaší výuce pracují?
13. Užíváte k výkladu o TGM nějaké další didaktické pomůcky?
14. Je podle Vašeho názoru problematika TGM v této učebnici (v těchto pomůckách) dostatečně rozvedena a vysvětlena?
15. Vytkli byste něco zásadního této učebnici (těmto pomůckám)?
16. Měl/a byste nějaký návrh pro zlepšení výuky o TGM?

6.2 dotazník pro STUDENTA

1. V jakých vyučovacích hodinách se setkáváte s T.G.Masarykem (dále jen TGM)?
2. Kolik hodin celkově (postačí odhadem) je ze strany vyučujících TGM průměrně v jednom předmětu věnováno?
3. Kterých ze zásadních termínů jste se ve spojitosti s TGM ve své výuce dotkli?

humanita –	ANO	okrajově ANO	NE
národní identita –	ANO	okrajově ANO	NE
idea českého národa –	ANO	okrajově ANO	NE
česká státnost -	ANO	okrajově ANO	NE

4. Která témata spojená s TGM jsou od Vás následně požadována (např. u ústního zkoušení, v testech, u maturitní zkoušky)?

5. Dotknuli jste se také témat politiky a výchovy u TGM?

ANO spíše ANO NE spíše NE

6. Které z dílčích témat TGM je pro Vás nejobtížněji pochopitelné?

7. Naopak, které z dílčích témat TGM, je u Vás nejvíc oblíbeno?

8. Domníváte se, že některé problémy spojené s TGM dokážete aplikovat na dnešní dobu?

ANO spíše ANO NE spíše NE

9. Domníváte se, že poznatky o TGM odnesené z těchto studií jsou pro Vás jako studenta dostačující?

10. Co byste dále ve spojitosti s TGM ve výuce přivítali?