

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Baťovo školství a zlínské pokusné školství
v letech 1922–1939
v kontextu koncepce pedagogického pragmatismu**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Autor: PaedDr. Karel Kostka, MBA

Školitel: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

OLOMOUC 2014

Jméno a příjmení autora: PaedDr. Karel Kostka, MBA

Název disertační práce: Baťovo školství a zlínské pokusné školství v letech 1922 až 1939 v kontextu koncepce pedagogického pragmatismu

Školitel: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Rok obhajoby disertační práce: 2014

Abstract: Disertační práce zpracovává formou historického výzkumu vývoj filozofie pragmatismu a pragmatické pedagogiky, v praktické části pak návazně zkoumá vlivy, jakými pragmatismus působil na zlínské školství v období 20. a 30. let 20. století.

Vychází z geneze Baťova pragmatického myšlení a specifického vývoje Zlínska na přelomu 19. a 20. století a zabývá se především pronikáním pragmatické pedagogiky do Baťových škol práce a Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy.

Zkoumáním pramenů, včetně archiválií uložených v Moravském zemském archivu Brno, detašovaném pracovišti Zlín, prezentuje disertační práce poznatky, které dosud nebyly v souvislosti s prvorepublikovým zlínským školstvím souborně publikovány, a zařazuje je do souvislostí s vývojem pedagogiky v první polovině 20. století.

Analyzuje především proces uplatňování pragmatické pedagogiky, která se snaží naplňovat tezi, že sám život má být učení i podstatou výchovy a vzdělávání je proto třeba chápat jako rekonstrukci zkušenosti.

Klíčová slova: Pragmatismus, Jamesův pragmatismus, pozitivismus, pragmatická pedagogika, John Dewey, činná a produkční škola, vzdělávání, návrh školské reformy, pokusné školství, školské reformy, pokusné zlínské školství, Tomáš Baťa, Baťova škola práce, Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola.

Author's first name and surname: PaedDr. Karel Kostka, MBA

Title of the doctoral thesis: The Bata's school and Zlín's experimental education of 1922–1939 in the context of pedagogical pragmatism concept

Supervisor: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

The year of presentation: 2014

Abstract: This dissertation deals with the development of the philosophy of pragmatism and pragmatic pedagogy through historical research. The practical part looks into the influences pragmatism had on education in the city of Zlín from the 1920s to the 1930s.

It is based on Bata's pragmatic way of thinking and on the specific development of the Zlín region at the turn of the 19th and 20th centuries and deals with the penetration of pragmatic education into the educational processes at Bata's vocational schools and Masaryk's experimental differentiated primary school.

By examining available resources, including the archival documents stored in the Zlín archive of the Moravian Land Archive of Brno, this dissertation analyzes findings related to Zlín's school system during the First Republic that have not yet been published together. It also classifies them within the context of the development of pragmatism in the first half of the 20th century.

It analyses first and foremost the way in which pragmatic pedagogy was applied. This method of pedagogy tried to live up to the idea that life itself ought to be the best school - in addition to being the basis of education - and that training therefore needed to be understood as an reconstruction of experience.

Keywords: pragmatism, James's pragmatism, positivism, pragmatic education, John Dewey, active and productive school, education, concept of the school reform, experimental education, education reform, Zlín's experimental education, Tomas Bata, the Bata's school of work, the Masaryk's experimental differential national school.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně a použil v ní výhradně uvedených pramenů a literatury.

Olomouc 25. 3. 2014

.....

Děkuji doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za pomoc, konzultace a cenné rady, které mi poskytl při zpracování disertační práce, i za ochotu osobně se angažovat a účastnit při mé badatelské činnosti ve zlínských archivech.

Obsah

Úvod	7
1 Filozofie pragmatismu a pragmatická pedagogika	18
1.1 Kořeny filozofie pragmatismu	18
1.2 Empirický a racionální přístup ke zkoumání reality	19
1.3 Vymezení pojmu pragmatismus.....	26
1.4 Vymezení pojmu pragmatická pedagogika	27
2 Geneze vývoje školství v Rakousku-Uhersku, v Československu a na Zlínsku	32
2.1 Vývoj školství od tzv. Tereziánské reformy	32
2.2 Experimentování a pokusnictví jako předchůdce i zdroj modernější pedagogiky v Čechách a na Moravě	37
3 Představitelé pragmatické pedagogiky	46
3.1 John Dewey.....	46
3.2 Václav Příhoda	49
3.3 Stanislav Vrána	54
3.4 Vladimír Konvička.....	57
4 Filozofie reforem a vzniku pokusných škol.....	59
4.1 Rámcová školská reforma v Československu v meziválečné době 1918–1939.....	59
4.2 Dobový pohled na vývoj Zlínska v kontextu školství, rozvoje regionu a firmy Baťa.....	66
4.3 Vznik Baťovy školy práce a pragmatický přístup Tomáše Bati k výchově a vzdělávání.....	71
4.4 Tomáš Baťa a jeho finanční i mocenské nástroje k ovlivňování školství na Zlínsku.....	80
4.5 Řád, usilovnost, seberozvoj, disciplína, vůdcovství, zodpovědnost i sociální vymoženosti jako principy tzv. batismu.....	82
4.6 Reforma vzdělání jako součást Baťova sociálního konceptu.....	86

5	Analýza činnosti vybraných škol na Zlínsku v kontextu pragmatismu a pragmatické pedagogiky	90
5.1	Sociální reforma jako jeden z cílů pragmatické pedagogiky	90
5.2	Baťovo školství jako účelný systém postavený na zásadách samostatnosti, aktivity a tvořivosti.....	96
6	Pospolitost a budování tzv. společenské školy	106
6.1	Koncept občanské vzájemnosti	106
6.2	Komunita a pospolitost jako vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky.....	118
7	Ohlas zlínského pokusného školství.....	129
7.1	Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola jako pedagogická laboratoř i nositelka nových přístupů ke vzdělávání	129
7.2	Sledování výsledků učení i výchovy z vnějšího prostředí	131
8	Podpora vzájemnosti a pospolitost.....	135
8.1	Společenství jako hlavní vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky a podpora vzájemnosti	135
8.2	Činná škola, problémové metody a individualizace, výuka vycházející z požadavků praxe a každodenního života jako druhá vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky	142
8.3	Posun od problémové metody k projektovému vyučování	156
9	Pokusné a Baťovo školství a kritické názory na pragmatickou pedagogiku ve zlínském školství.....	160
	Závěr	167
	Souhrn.....	176
	Summary.....	178
	Seznam použité literatury a zdrojů	180

Úvod

Před 125 lety se narodil Václav Příhoda (1889–1979), psycholog a pedagog, který se ve 20. a 30. letech 20. století stal (po své americké zkušenosti na Columbijské univerzitě u Johna Deweye) představitelem a tvůrcem československé školské reformy, označované později jako „Příhodovská reforma“.

V roce 1929, tedy před 85 lety, bylo v rámci reformy umožněno zřízení a otevření prvních pokusných reformních měšťanských škol v Praze-Nuslích, v Michli, v Hostivaři, v Bakově nad Jizerou a ve Zlíně.

Ačkoli měly pokusné školy experimentální charakter i statut, pracovaly s opravdovými žáky a učiteli, šlo tak o skutečnou praktickou realizaci reformních pedagogických představ a snah.

Před 90 lety, v roce 1924, se továrník, starosta a předseda školské rady města Zlína Tomáš Baťa (1876–1932) odhodlal ke zřízení vlastního obuvnického učiliště, první podnikové školy v Československu, a současně začal v rámci firemního vzdělávání a osvěty organizovat především obchodně a technicky zaměřené několikaměsíční kurzy, z nichž se v následujícím roce 1925 začala konstituovat tzv. Baťova škola práce.

V jedné geografické oblasti Zlínska se tak pozoruhodným způsobem potkaly v průsečíku měšťanského a středního školství prvky pedagogického reformního hnutí.

V dynamickém mikrosvětě sociálního organismu města a Baťovy firmy se jejich specifická transformovala v pragmatickém duchu do funkčního systému, průběžně podporovanému po stránce ekonomické rozvíjející se firmou a po stránce správní představiteli města. Jak firmu, tak radnici, ovládal Tomáš Baťa, což mu umožňovalo bez zbytečných průtahů realizovat vizi pulzujícího moderního města, uzavřeného politického a hospodářského mikroimpéria.

Zlínský region byl postaven na racionalizaci, individualismu, moderních technologiích, ale i pospolitosti a funkčním zaopatření obyvatel po stránce pracovní, ekonomické, vzdělávací, zdravotnické, a projevoval se v nebývalém rozvoji obchodu, sociálních služeb, sportu, kultury, urbanismu, bydlení apod.

V oblasti vzdělávání se Zlín stal jedním z nejvýraznějších center reformního pedagogického dění meziválečné doby.

V české společnosti je období tzv. první republiky (1918–1938) ovšem často mytizováno.

Časový úsek mezi světovými válkami bývá vnímán jako perioda plná pozitivních procesů a změn, které probíhaly v poměrně harmonickém vývoji daném osvobozenou národní identitou a duchem Masarykova demokratického smýšlení.

Při hlubší analýze doby však vidíme, jak složitými peripetemi se ubíraly pokusy o modernizaci společnosti, jak těžce se hledaly cesty k oživení všech nezbytných součástí mladého státu.

Šlo o významnou historickou etapu našich dějin, a pokud ji chceme pochopit komplexně, nemůžeme opomenout vývoj vzdělanosti jako nezbytné součásti nového státního a společenského uspořádání.

V idealizované formě bychom mohli podlehnout dojmu, že školství se hned po vzniku Československa nadechlo ke změnám a rozvoji. Ale vylepšování sociálních a hospodářských podmínek probíhalo v závislosti na rozvíjení demokratických intersubjektivních hodnot, vztahů, měřítek a postojů, a to s sebou neslo řadu transformačních problémů, jejichž řešení vedla někdy až radikalizačním tendencím.

Dynamická proměna společnosti podléhala četným impulzům, které se dostávaly do Československa ze zahraničí, a aniž zde měly tradici, integrovaly se do stávajících struktur.

V důsledku historických událostí a v kontextu utváření národní ideologie se usilovně hledaly nové přístupy i k výchově a ke vzdělávání.

V aktu hledání a nacházení nových myšlenek, nápadů a strategií, i v hledání cest k potencionálnímu společnému směřování se do jisté míry překročil rámec středoevropského tradicionalismu, směřujícímu spíše k rovnostářství a přizpůsobivosti, a objevovaly se tendence k individualismu, diferenciaci a utváření samostatných a sebevědomých pospolitostí, aniž by se tím nabourávala představa společného přináležení k mladému československému státu a jeho sdílené identity.

Pro pokrokové pedagogy, odvážné pokusníky, inovátory a reformátory se v rámci reformy společnosti a školství vytvořil jedinečný prostor k prosazování progresivních změn a inovací.

S odstupem let můžeme posuzovat zcela nezúčastněně a s velkou mírou objektivity jednotlivé koncepce, které se v kontextu nejrůznějších vlivů v tehdejší československé společnosti s větším či menším úspěchem prosazovaly.

Prostřednictvím kritické analýzy pramenů a dostupné literatury se před námi odkrývá na jedné straně svět nadšeného budovatelského úsilí, solidarity, tvořivosti, očekávání a osvícené humanity, na straně druhé prostor plný rozporů, nejistot, kontroverzí i zklamání.

Nové modely, koncepce, hnutí a představy byly odrazem šíře názorů i plejády osobností, které je hlásaly a prosazovaly. I vzdělávací systém se v souvislosti s reformou společnosti stával jedním z klíčových prvků budování nového demokratického společenského systému.

Historická poválečná epocha bořila horizonty mezi státy a zvýšená míra světové celistvosti po ukončené první světové válce umožňovala bezhraniční transfer řady filozofických, ekonomických, sociologických a dalších učení.

Obdobně se šířily ideje pragmatické filozofie, za jejíž otce jsou považováni Charles Sanders Pierce (1839–1914) a William James (1842–1910), i moderní pedagogické názory vycházející z filozofie pragmatismu, z každodenní praxe a z životních zkušeností, zosobněně průkopníkem pragmatické pedagogiky Johnem Deweyem (1859 až 1952).

Rekonstrukce doby i událostí, které ji naplňovaly, je pracná. Historický výzkum vyžaduje dlouhodobé studium pramenů, důvěrné seznámení se s řadou archivních materiálů, pečlivé třídění informací, hledání souvislostí i schopnost zasazovat zjišťovaná fakta do dobové životní reality.

Cílem této disertační práce je analyzovat ve vícerozměrném spektru historického bádání základy, z kterých vzešel pragmatismus jako filozofické učení, a způsoby, kterými ve formě pragmatické pedagogiky obohacoval československé školství a jak ho, především v segmentu zlínského školství, konkrétně prostřednictvím pragmatické pedagogiky ovlivňoval.

Zabývá se v té souvislosti především činnostmi pedagogických reformátorů, jakými byli například Václav Příhoda, Stanislav Vrána (1888–1966), Jaroslav Hradil (1882 až 1968) či Vladimír Konvička (1900–1971).

V kontextu pedagogického pragmatismu se tato disertační práce zaměřuje na fenomén zlínského pokusného školství a Baťova firemního školství a nazírá je jako ojedinělou problematiku nejenom regionálního či československého vzdělávání, ale i vzdělávání evropského a světového.

Zlínské pokusné školství a Baťovo školství je ovšem třeba nahlížet interdisciplinárně jako součást širší problematiky tzv. batismu ve Zlíně, tedy nejenom jako přísně ohraničený prostor škol a školských institucí.

Disertační práce analyzuje dějinnou etapu následující po rozpadu Rakouska-Uherska, zejména první dvě desetiletí existence Československa a důsledky, které vznik nového státu přinášel do snah o proměnu československého školství a jednotlivých škol.

Analyzuje cesty, kterými celosvětové i domácí dění působilo na vznik a rozvoj pragmatické pedagogiky a její aplikaci do vzdělávacích a výchovných systémů první poloviny 20. století.

Jde o téma velmi rozsáhlé, proto se disertační práce soustředí po obecném a teoretickém rozboru především na jeden svébytný region, a to Zlínsko, ve kterém měla pragmatická pedagogika prostor k uplatnění už proto, že zde působila jedna z nejvýraznějších osobností podnikatelské meziválečné sféry – pragmaticky orientovaný obuvník, továrník, obchodník a komunální politik Tomáš Baťa, který v závislosti na svých vizích, ale i na potřebách své firmy a regionu moderní pedagogické přístupy nejenom podporoval, ale přímo inicioval jejich aplikaci do místního měšťanského a středního školství.

Ve svých črtách a poznámkách k zamýšlené knize osobních vzpomínek odhalil hlubší principy, které bytostně vyznával a jimiž se ve svém životě řídil. Požadoval je naplňovat i v oblasti školství.

Šlo především o trvalou snahu zvelebovat dědictví minulosti a usilovně pracovat. Baťa často deklaroval, že každá generace bude jednou skládat účty té následující:

„Náš život je jediným předmětem na tomto světě, který nemůžeme považovat za soukromé vlastnictví, neboť jsme ničím nepřispěli k jeho vybudování. Byl nám jen propůjčen s povinností odevzdat jej potomstvu rozmnožený a zdokonalený. Mají proto naši vrstevníci a ještě více naše potomstvo žádat vyúčtování z našeho života.“¹

Podobným směrem se ubírají i úvahy hlavního představitele pragmatické pedagogiky Johna Deweye: *„Všecko, co kdy bylo vykonáno, je, nahromaděno jsouc od pokolení ku pokolení, uloženo v písmu, třeba už leccos z toho dávno vyšlo z užívání. Proto závisí-li některá společnost do veliké míry na tom, co leží mimo její území a mimo současné pokolení, musí spoléhati na přispění škol, aby si zajistila přiměřené odevzdávání veškerých zdrojů své síly.“*

¹ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 10.

*Proto se tedy zřizuje zvláštní druh společenského styku, škola, aby o takové věci pečovala.*²

Výzkum zlínského prvorepublikového školství je pro pedagogickou historii a teorii přínosný z mnoha důvodů, mimo jiné i proto, že na něm lze demonstrovat okolnosti vzniku a rozvoje reformních dění, které měly právě na Zlínsku vytvořeny mimořádně příznivé podmínky.

Na základě veřejného školství, jehož reformu Tomáš Baťa inicioval a podporoval, a z Baťovy školy práce, se po druhé světové válce konstituovalo veřejné, všeobecné, průmyslové a obchodní školství na Zlínsku.

V reformním školském dění 20. a 30. let 20. století byly mnohé postupy, přístupy, teorie, metody a formy rozvíjeny a zpětně analyzovány, při formulování současných reformních školských koncepcí by proto měla být znalost historie tehdejších reformních snah samozřejmostí.

Školy, to nejsou jenom budovy, židle, lavice, tabule, učebnice, hromady dokumentů, plánů, zpráv a hodnocení (zmíněné položky chápejme spíše jako kulisy), ale školy, jejich obsah a osobité charakteristiky vytváří především lidé – primárně žáci, učitelé a nepedagogičtí zaměstnanci, sekundárně rodiče, úředníci, inspektoři, veřejnost...

Školy připomínají svojí dynamikou živé organizmy ve smyslu názorů britského filozofa a sociologa Herberta Spencera (1820–1903) a jeho sociologie založené na evolucionismu a zkoumání podobnosti vývoje lidské společnosti a biologických organismů (např. ve spise *The Study of Sociology* z roku 1873 dochází k závěru, že sociální problematika se řídí obdobnými principy a zákony jako biologie a fyzika), či francouzského filozofa Augusta Comta (1798–1857), který věřil nejenom v racionalitu, vědu a logiku, ale i na neomezené možnosti pokroku a vývoje lidské společnosti, jejímž základem je právě vzdělávání a věda.

Spencer sice odmítal ve svém chápání společnosti a školy Comtův sociologický konstruktivismus pojatý jako vědu zkoumající chování a jednání lidí ve společnosti, analyzující vývoj struktury společnosti a sociální interakce, z nichž se koncipují společenské systémy, ale považoval školu především za místo, kde se střetává nepřehledné množství témat, stejně jako je tomu u filozofie.

² DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932. Str. 29.

Filozofii považoval za syntetickou vědu, a my bychom mohli tento termín použít přeneseně i pro školství, které je místem plastického propojování teoretického vědění s praxí, a kde učitelé nejrůznějšími formami a metodami předávají žákům své vědomosti, znalosti a dovednosti, kde se absorbují nejenom poznatky věd, ale kde se promítá do každodenní činnosti i politický, hospodářský, finanční, kulturní či třeba sportovní život se všemi jeho příležitostmi, riziky a peripetemi.

Škola je historicky považována za ctihodnou instituci, stojící v centru společnosti, představující moudrost, rozsáhlé a hluboké vědění, společné hledání a nalézání. Přestože poslání škol zůstává po staletí setrvalé, jejich vnitřní i vnější ukotvení vždy odpovídá pulsujícímu dění společnosti.

Nejsou to tedy nehybné instituce, ale participují na společenském pohybu a zčásti i na společenských zdrojích.

Chtějí být nezávislé a svobodné, ale současně potřebují zdroje pro uchování své existence a pro rozvoj, a tyto zdroje jenom obtížně generují samy. V tom je jejich situace schizmatická a z této schizmatické role vychází i jejich postavení, které je dlouhodobě nestabilní – podléhá společenským a politickým vlivům, neustálým snahám o změny, a v závislosti na nich někdy progresivním, jindy zpátečnickým tendencím.

Dalším schizmatem škol je trvalý pocit rozštěpení z toho, že pořád něco školám jakoby schází (například lepší systém, chytřejší žáci, finanční stabilita, dokonalejší učební a studijní materiály, důvěryhodnější vedení, schopnější učitelé, novější vybavení, rychlejší přebírání moderních poznatků do učiva, efektivnější didaktika atd.) a současně něco přebývá (přežitý systém, zpátečnické vedení, zkostnatělí učitelé, staré vybavení, zastaralé učební a studijní texty, opotřebovaný nábytek, zbytečné byrokratické požadavky apod.).

Každá společenská změna se stává významným motivem vytvářejícím pnutí, který vede pedagogy k pokusům zasáhnout do stávajících vzdělávacích struktur a měnit je.

Zdánlivě strnulá institucionalizovaná edukace v podobě činnosti škol jako trvale neměnných institucí je předsudkem a zdrojem dalšího schizmatu – školy jsou sice bytostně a pevně připoutány ke zřetelům vědění, které je jakoby pevné a stálé, ale současně nasávají a nepřetržitě absorbují nové poznatky.

Ve školách probíhá tříbení názorů a postojů, řeší se neustálá modernizace i odvěký svár spočívající v generační distancovanosti: jakou pedagogiku zpravidla starší, zralejší a dosluhující pedagogové považují za pravou a správnou, tu mladší pedagogové hodnotí jako zastaralou, zbytečně redukovanou a přežitou. Jakou pedagogiku mladí pedagogové

prosazují (a často žáci žádají), takovou vidí ti starší jako pokleslou, upadající a povrchní.

Jestliže v dobách dlouhodobého společenského klidu můžeme vnímat vývoj škol a školství jako určitým směrem orientovaný proud, pak v dobách společenského neklidu a společenských zvrátů vidíme i podstatnější změny ve vzdělávání a výchově jako celku (nebereme-li v potaz fragmentální pokusy jednotlivých reformních pedagogických nadšenců, kteří se najdou v každé době a v každém systému).

Změny ve školství však zpravidla přichází s jistou časovou prodlevou za změnami společenskými, protože školství vykazuje v závislosti na své dlouhodobé plánovitosti (včetně organizačních schémat, rozvrhů či osnov a učebních plánů) vyšší míru setrvačnosti než je tomu u jiných oblastí.

Jestliže jsme zmínili Herberta Spencera, pak především proto, že je představitelem pozitivismu a vědění zakládá na poznání pozitivním, podloženém zkušeností a podrobovaném kritickému myšlení.

Pragmatismus jako filozofie na pozitivismus navazuje, staví na celé řadě jeho postulátů a svébytným způsobem ho rozvíjí.

V našich podmínkách rozpracoval pozitivismus a s ním spojenou etiku v rámci pedagogické teorie vysokoškolský pedagog a zakladatel Psychologického ústavu Univerzity Karlovy v Praze František Krejčí (1858–1934).

Ve své publikaci *Positivism a výchova* (1906) dochází k závěru, že pozitivistické myšlení je tím, o co se má nová pedagogika opírat, a že mnohé reformní pokusy jsou důsledkem uplatňování pozitivismu.

Pragmatismus, který budeme v této práci analyzovat, na pozitivismus navazuje, jak jsme již zmínili, není ovšem až tolik pozitivisticky (racionálně) orientován, primárně nezkoumá, zda poznání je pravdivé či nikoli, ale chce znát vliv a důsledky jednání a konání pro praktický život.

Pragmatismus je méně teoretizující a jeho podstatou je čin (pragma) nasměřovaný k určitému cíli a k praktickému výsledku účelnému pro život.

Disertační práce se zaměřuje na analýzu a zpracování souvislostí pedagogického pragmatismu s pedagogickou teorií a praxí 20. a 30. let 20. století především ve zlínském školství.

Klade si za výzkumný cíl rekonstruovat hlavní reformě pedagogické zásady zlínského školství (v závislosti na školství československém), přinést nové poznatky,

systematicky analyzovat a interpretovat souvislosti a vazby pedagogického pragmatismu a Baťovy sociálně-ekonomické koncepce na postavení tzv. baťovského školství a na vývoj pokusného zlínského školství v letech 1922–1939.

V obecném teoretickém základu se disertační práce zabývá především analýzou vybraných aspektů filozofie pragmatismu a pragmatické pedagogiky.

V analýze středního rozsahu disertační práce analyzuje souvislost východisek pedagogického pragmatismu s koncepcí Baťova školství a s koncepcí pokusného reformního měšťanského školství ve Zlíně, na které měl Tomáš Baťa jako starosta města přímý vliv.

V mikroanalýze vychází disertační práce z diskurzivní analýzy archivních pramenů a primární pedagogické literatury – zápisy z porad, pořadače zpráv a nařízení, výkazy, třídní knihy, učebnice, výroční zprávy, pracovní listy, kroniky, dobové tisky a články atd.

Postup nespočívá pouze v získávání, analýze a reprodukci poznatků, ale dává si za cíl klást si otázky, hledat, objevovat, srovnávat, interpretovat a osvětlovat dosud nepoznané vztahy a souvislosti mezi pragmatismem, pragmatickou pedagogikou a zlínským školstvím v období let 1922–1939.

Z hlediska rovin zkoumání disertační práce analyzuje východiska a základní pedagogické myšlenky pragmatismu a pragmatické pedagogiky. Hledá odpovědi na otázky, zdali, a případně jak, tzv. Baťovo firemní školství v rámci tzv. batismu vycházelo z vybraných myšlenek pedagogického pragmatismu.

Disertační práce rovněž pátrá po odpovědi na řadu otázek spojených s tím, zdali, a jak, i zlínské pokusné měšťanské školství zpracovávalo myšlenky pedagogického pragmatismu, přičemž rekonstruuje některé oblasti zlínského pokusného školství, analyzuje reformní snahy, organizační vývoj, hlavní osobnosti a dopad pragmatismu na vybrané pedagogické kategorie.

V obecném rámci disertační práce zkoumá souvislosti mezi zlínským školstvím a dvěma dominantními myšlenkami pedagogického pragmatismu, kterými jsou:

1. **Společenství jako hlavní vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky**, v níž vyučovací proces není pouze předáváním systematicky uspořádaných vědomostí, ale především sdíleným procesem poznávání a rozhodování, včetně rozvíjení životních zkušeností, jichž se má žák aktivně v rámci bohatých interpersonálních vztahů v rámci školní komunity zmocňovat, a které jsou

užitečné, účelné a pro život výhodné. Škola je tedy především pospolitostí a prostorem, kde se střetávají a utváří hodnoty a postoje. Klíčovými prvky je to, co je společné, komunikace a komunita, a to nejen uvnitř školy, ale zejména v interakci s jejím okolím.

2. **Činná škola – problémové vyučovací metody a individualizace** vycházející z požadavků praxe a každodenního života jako druhá vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky.

V důsledku společenských změn na počátku 20. století, s rozvojem průmyslu a industrializace, s rostoucí úlohou finančních a kapitálových trhů a s reformními pedagogickými snahami se zdála být pragmatická pedagogika koncepcí, která nejlépe odpovídala potřebám prudce se vyvíjejícího světa.

Zvláštní pozornost proto disertační práce věnuje názorům významných osobností spojených s pragmatismem a pragmatickou pedagogikou, jakož i osobnostem, které vznik a prosazování pragmatické pedagogiky iniciovali a podporovali.

Problematika vztahu pedagogického pragmatismu a školství 20. a 30. let na Zlínsku dosud nebyla souborně zpracována.

Celá řada autorů se problematikou vývoje v této oblasti školství zabývala z hlediska zkoumání reformního procesu, nikoli ovšem v cílené vazbě na vývoj pragmatické pedagogiky.

Tato disertační práce se neomezuje jenom na teoretický rozbor, ale analyzuje i některé konkrétní aktivity, které se ve zlínském školství ve vymezené době uplatňovaly.

V obecné rovině těžší disertační práce z publikací autorů, kteří se podrobněji zabývali pragmatismem či pragmatickou pedagogikou, vývojovými trendy ve školství, zlínským prvorepublikovým školstvím apod.

Mezi nejvýznamnější zdroje patří publikace autorů, jakými jsou William James (*PRAGMATISMUS Nové jméno pro staré způsoby myšlení*, 2003), John Dewey (*Rekonstrukce ve filosofii*, 1929; *Individualism: Old and New*, 1930; *Democracy and Education*, 1966; *Mravní zásady ve výchově*, 1934; *O pramenech vychovatelské vědy*, 1947), Tomáš Baťa (*Úvahy a projevy*, 1990), Karel Čapek (*Pragmatismus čili filosofie praktického života*, 1918), Otokar Chlup (*O novou školu*, 1927; *Ideály nové výchovy*, 1929; *Naše školské reformy*, 1930), Otakar Kádner (*Vývoj a dnešní soustava školství I až IV*, 1929–38), Frederick Copleston (*Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and*

Pragmatism in Britain and America, 1966), Josef Ludvík Fischer (*Filosofie její podstata a problémy, 1922*), Libuše Ďurišová (*Zlínské školství v období 20. a 30. let XX. století, 2010; Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávací soustavy ve zlínském regionu v letech 1894–1948, 2011*), František Singule (*Americká pragmatická pedagogika, 1991*), Karel Rýdl a František Singule (*Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století, 1988*), Jaroslav Hroch (*Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii, 2010*), Tomáš Kasper a Dana Kasperová (*Dějiny pedagogiky, 2008*), Tomáš Kasper a kol. (*Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty – analýza a komparace, 2008; Von den Bata Schuhen zu den Bata Schulen, 2004*), Dana Kasperová (*Projektové vyučování, 2012*), Василий Комаровский (*Философские предпосылки педагогики Дьюи. Прагматизм и педагогика, 1927*), Milton Konvitz a Gail Kennedy (*The American Pragmatists, 1960*), Josef Linhart (*Americký pragmatismus, 1949*), Douglas McErmid (*Varieties of Pragmatism, 2008*), Václav Příhoda (*Vědecká morálka pro nekonfesijní děti, 1938; Racionalizace školství. Funkcionální organizace školské soustavy, 1930; Myšlenka jednotné školy, 1948; Globální metoda. Nové pojetí výchovy, 1934; Národní filozofie výchovy I, 1948*), Karel Rýdl (*Duch Komenského v tradicích reformních škol na Zlínsku ve 30. letech 20. století, 2003; Tradice školství a efektivní kurikulum. K perspektivám školního vzdělávání, 2009*), Alois Sosík (*Z naší práce na Masarykově a Komenského měšťanské škole ve Zlíně, 1938*), Robert Talisse (*Pragmatist Philosophy of Democracy, 2007*), Eva Urbanovská (*Podíl osobnosti učitele na reformě školy, 1996; České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody, 1996*), Stanislav Vrána (*Úkoly nové československé školy, 1922; Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novou školu, 1922; Naše zkušenosti s globální metodou, 1930; Učebné metody, 1936; Praxe na reformní škole měšťanské, 1936; Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol, 1946*), Růžena Váňová (*Československé školství ve 30. letech „Příhodovská reforma“, 1995; Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu, 1999; Školská reforma v ČSR ve 30. letech 20. století, 2007*), Josef Cach a Růžena Váňová (*Václav Příhoda (1889–1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství, 2000*) Jaroslav Wicherek (*Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století, 2005*).

Disertační práce dále vychází z práce s prameny a využívá heuristické metody, která zahrnuje vyhledávání a shromažďování historických pramenů a literatury (a následný rozbor textů).

Základem je bádání v Moravském zemském archivu, především v rámci Státního okresního archivu Zlín na zámku v Klečůvce, dále v osobním archivu T. Bati v Baťově vile a v Obuvnickém muzeu T. Bati ve Zlíně.

Mezi základní archivní prameny patří následující archiválie z Moravského zemského archivu v Brně, Státního okresního archivu Zlín, fond Baťa a. s., Zlín, 1894 až 1945, Osobní oddělení; Sign.:

II/3 – Statistika,

II/4 – Politická a veřejná činnost,

II/5 – Podnikové školství,

II/5 – Třídní knihy,

II/6 – Publikace a tiskoviny.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s., Kartony 1187; 1213; 1182; 1184; 1189.

Z nich především inventární čísla: 5, 7, 22, 81, 102, 139, 192, 260, 261, 263, 263, 264, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 359 361, 363, 362, 449;

Fond foto (Fotoarchiv Zlín) pořadová čísla: 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293 294, 298; archivní čísla: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 23, 24, 28, 34, 52.

1 Filozofie pragmatismu a pragmatická pedagogika

První část disertační práce zahrnuje historickou analýzu filozofie pragmatismu, zabývá se jejími kořeny, vysvětluje rozdíly mezi empirickým a racionálním přístupem ke zkoumání reality a vymezuje pojmy pragmatismus a pragmatická pedagogika.

1.1 Kořeny filozofie pragmatismu

Už v metafyzice, první známé a ucelené filozofii o základech bytí, jsou patrné stopy pragmatického myšlení, které se dále rozvíjí v logice, tedy nauce o správném myšlení, řeči a argumentování.

Pragmatismus proniká i do etiky, nauky o správném jednání, a zde vyvolává největší polemiky, trvající dodnes.

Analyzujme alespoň některé myšlenkové koncepce a vybraná filozofická učení, ve kterých zcela transparentně nalézáme prvky, které lze označit jako pragmatické, a ptejme se, nakolik se promítají do pragmatismu jako filosofického směru, který staví do popředí lidské jednání a praktické konání směřující účelově k vytčenému cíli.

Pragmatickou je už sama podstata učení sofistů, kdy jazykovou ekvilibristikou je možné zdůvodnit prakticky všechno, co má zdůvodněno být.

Pragmatismem je poznamenáno celé učení buddhismu, jehož podstatou je teze o karmě, znamenající jednoduché pravidlo – jakýkoli čin současnosti je kauzálním následkem činu minulosti a jakýkoli čin budoucnosti je kauzálním následkem činu současnosti. Budeme-li tedy pragmaticky řídit své chování a činy s vědomím karmické posloupnosti, dosáhneme jednou absolutního uvolnění – nirvány.

Pragmatickým učením je v zásadě i křesťanství, které nás nabádá k takovému chování a jednání, které nás má přivést ke spáse.

Pragmatickým je i způsob vzdělávání, který praktikovali na našem území keltští druidové – totiž výhradně orální předávání vědomostí, aby nikdo další kromě vyvolených nemohl z nějakých písemných materiálů nastudovat více, než se mu zasvěcení druidové rozhodli svými přednáškami poskytnout.

Jestliže obrátíme svůj pohled na exotický východ, i zde nalezneme řadu stop po tom, co Karel Čapek (1890–1938) trefně nazývá ve svém díle *Pragmatismus čili filosofie praktického života*, vydaném v roce 1918, předhistorií pragmatismu.

Jeden z mnoha příkladů předhistorického pragmatismu, pronikajícího nejenom do filozofie, ale i do dávné pedagogiky, můžeme najít například v hanojském Chrámu

literatury, součástí nejstarší vietnamské univerzity, na jehož bráně je i po staletích vytesaný dobře čitelný nápis: „*Učení je cesta: najdeš-li bránu, vejdi.*“ V těch několika slovech vyjadřujících jeden ze základních pilířů učení Konfucia je skryto mnohé z postulátů, z nichž vychází pragmatismus. Vždyť pragmatismus je obdobně jako konfuciánská „cesta“ postaven na axiomech skutku, činu, aktivního tvoření, hledání pravdy a naplňování cíle prostřednictvím usilovného praktického konání, nikoli pouze na teoretických spekulacích a závěrech. Principem a účelem života člověka tak není pouhé přemítání a stagnace, ale účelná činnost, prostřednictvím které lze naplňovat praktické cíle.

Takto bychom mohli charakterizovat styčné plochy s pragmatismem u celé řady filozofických a náboženských směrů a hledat v nich prvky, které v sobě nesou zárodky pragmatismu, ale to není účelem této práce.

Selektivně vybranými fragmenty pouze podtrhujeme fakt, že pokus svázat pragmatismus do několika pouček, a zasadit ho do přesně vymezené doby, je obtížné. Už proto, že pragmatické myšlení zaznamenává v celé historii lidstva pozoruhodný vývoj a jeho zrod jako uceleného filozofického učení má za sebou velmi dlouhou historii.

1.2 Empirický a racionální přístup ke zkoumání reality

Empiristé bývali na konci 19. století označováni z hlediska typologie za „hrubé badatele“, pojem „hrubí“ ostatně používá ve svém díle *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (1907), i William James³, americký psycholog a filozof,

³ William James vyrůstal ve velmi vzdělané rodině. Jeho otec patřil k intelektuální špičce v USA, věnoval se literatuře a stýkal se s řadou intelektuálů – prokazatelně se setkával s řadou významných osobností z USA i z Evropy, mimo jiné například i s pragmaticky orientovanými C. S. Peircem, Johnem Deweyem, spisovatelem Markem Twainem (1835–1910), psychologem S. Freudem (1856–1939), C. G. Jungem (1875 až 1961) a dalšími. Je logické, že v takové rodině se dbalo na vzdělávání. Pět Williamových sourozenců bylo rovněž velmi nadaných a rodiče je vedli k usilovnému studiu. Nejenom sám William se proslavil ve světovém měřítku, kupříkladu jeho bratr Henry James se prosadil jako úspěšný spisovatel.

William James začal v roce 1864 studovat medicínu na Harvardově univerzitě, v průběhu studia se u něho ovšem objevovaly stále častější deprese. Odjel se léčit do Evropy, což pro něho mělo efekt nejenom léčebný, ale i profesní – poznal zde psychologii Freudova učitele a jednoho ze zakladatelů vědecké psychoterapie Pierre Janeta (1859–1947) a obrátil svoji pozornost právě ke studiu psychologie.

V roce 1869 na Harvardu promoval a zůstal zde působit jako asistent lékařství.

Jeho zájem ovšem stále směřoval k psychologii, které se naplno začal věnovat od roku 1876, aby v roce 1885 habilitoval a stal se profesorem psychologie. Jeho pedagogický a vědecký růst pokračoval dále i v oblasti filozofie a roku 1897 se stal na Harvardské univerzitě i profesorem filozofie.

jeden ze zakladatelů vědecké a empirické psychologie, a také jeden z prvních strůjců i obhájců filozofického směru, který označujeme jako pragmatismus.

Tzv. „hrubost“ vycházela z představy, že svět je nelehkým místem k životu a ten, kdo má odvahu zabývat se drsnou skutečností života kolem nás, musí být obdařen odvahou a touhou drsnost světa prostřednictvím empirie (zkušenosti) poznávat.

Koncepce světa v našich myslích tedy v empirickém smyslu slova vychází z toho, co nám zprostředkují smysly. Jde ovšem pouze o jeden z pramenů poznání.

Jestliže empirický přístup býval označován jako hrubý, pak se logicky nabízí opačná poloha zmíněného pojmu.

James staví v opačné poloze oproti hrubosti jemnost a označuje tak především racionalisty. Tedy ty, kteří před empirickým poznáváním upřednostňují raciono (rozum) a důraz kladou na nezávislé myšlenkové konstrukce, často odtržené od skutečného, biologicky, společensky a materiálně podmíněného života.

Tzv. „jemní badatelé“ byli typologicky považováni za myslitele, jejichž myšlenkový dosah překračoval hranice toho, co nám byly smysly schopny z objektivní reality zprostředkovat.

Samotný pocit vycházející z představy, že „raciono“ je schopno povznést se v určité míře abstraktnosti nad hmotu a smysly a člověk tak může dosáhnout vyššího poznání, jisté blaženosti a mystického prožitku, byl nejenom lákavý, ale v rámci polemiky vůči empirii i zdůvodnitelný a obhajitelný.

Mimo jiné i proto, že v našem dichotomickém vidění světa máme tendenci u každého jevu hledat jeho opozitum, tedy protipól vyvažující celek a jeho jednotlivé prvky, a uvádět je do provázaného celku, což se týká i vztahu empirického a racionálního poznávání.

Nicméně každá typologie má svá úskalí a u „hrubosti“ a „jemnosti“ ve filozofii tomu není jinak.

Sám William James se považoval za „hrubého“ empirika, protože se intenzivně zabýval psychologickými a lékařskými výzkumy. Musel se z povahy věci řídit empirií a přísně vědeckým přístupem, přesto s oblibou hledal únik do světa nadsmyslového, což jej ve svém důsledku vedlo až k okultním a parapsychologickým disciplínám i k náboženství.

Dvě polohy, mezi kterými se pohyboval, tak symbolizují dva přístupy, které jsou rámcem filozofie od nepaměti, a o kterých jako o dvou pólech lidského myšlení píše Karel Čapek: *„Dvěma základním způsobům lidského myšlení: zkušenosti (empirii)*

a spekulaci, odpovídají dva obecné typy filozofie, předně filosofie empirická čili založená na smyslové zkušenosti, na přímém pozorování světa a konec konců na empirických vědách; za druhé filozofie spekulativní, jež usiluje poznati realitu nezávisle na (subjektivní a smyslové) zkušenosti nebo aspoň dále a dokonaleji než sahá tato zkušenost, a sice poznati ji čistě rozumem nebo intuitivním, prostou zkušenost předstihujícím zřením.“⁴

William James byl významným představitelem pragmatické filozofie, přestože za svoji primární profesi označoval psychologii (je označován za jednoho ze zakladatelů vědecké a empirické psychologie), v rámci níž se zabýval například i náboženstvím a mystikou.

Jádrem jeho filozofického myšlení bylo přesvědčení o tom, že člověk po celý život hledá, rozhoduje se, volí, stanovuje a sleduje určité cíle a za pravdu považuje to, co se mu v procesu naplňování cílů osvědčilo.

Pravda pak nespočívá v ničem jiném, než v užitečnosti. Není stálá, neměnná a konstantní, ale veškeré pravdy podléhají změnám a mění se v závislosti na praktických úvahách. Člověk se v životě chová tak, že pravdivost poměřuje efektivitou svého jednání, přičemž zásadním kritériem pravdy je její výhodnost i vyinkasovatelnost (cash), prospěch a nezpochybnitelná užitečnost.

Jamesův pragmatismus je tedy založen na aktivismu, neboť člověk je díky svým činnostem tvůrcem svého postavení mezi ostatními lidmi a své míry úspěšnosti.

James považuje za předmět zkoumání skutečnost, která je člověku dostupná prostřednictvím smyslů, a člověk ji vnímá v podobě představ. Představy pak musí odpovídat vztahům mezi věcmi, přičemž podobu těchto vztahů si člověk promítá do svých přesvědčení, rozhodnutí a názorů. Podoby, které jsou skutečnosti přisuzovány, jsou dílem člověka, který si je vždy individuálně přetváří podle vlastních potřeb. V každém tvrzení člověka tak lze pozorovat jeho otevřená či skrytá přání, vycházející právě z jeho potřeb.

Stejně jako pravda, tak i skutečnost nepatří mezi stálé a neměnné veličiny. Skutečnost není nikdy ukončena, nelze ji uzavřít, ale podléhá nepřetržitým změnám. Je vytvářena z nespočetného množství věcí, dějů, jednotek, jevů a faktorů, a její zdokonalování probíhá především díky zásahům a činnosti lidí.

⁴ ČAPEK, Karel. *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Praha: Topič, 1918. Str. 5.

Všechno je vzájemně spjato a provázáno, každý jednotlivý jev má vztah s jinými jevy a neexistuje nic izolovaného.

Díky nepřetržité změně je vše jenom relativní, ať už duch, který je jen relativně duchovní, či hmota, která je pouze relativně hmotná. Svět je tedy neuzavřenou, neustále se vyvíjející, mnohostí.

Jamesův přístup k pragmatismu tedy vnímá relativitu jako nosný princip nejenom filozofie, ale i praktického konání, a ve svých úvahách vychází z tohoto dynamického pohledu na svět. Své názory publikuje ucelenou formou především v již zmíněné knize *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* (v češtině naposledy vydáno v roce 2003 Centrem pro studium demokracie a kultury pod názvem *PRAGMATISMUS Nové jméno pro staré způsoby myšlení*).

Čerpá z pragmatismu Charlese Sandersa Peirceho⁵ utvářejícího se v pozdním 19. století jako filozofie rozvažování praktických následků a skutečných účinků konání.

James vychází z přesvědčení, že pravda není nějakou hotovou věcí, ale že člověk ve spojení s realitou pravdu usilovnou činností postupně vytváří a současně k ní i dospívá.

Jako profesor rozvíjí své filozofické myšlení na Harvardské univerzitě, kde působil až do své smrti 26. srpna 1910.

Přestože bývá často považován za následníka Pierceho, platí následnictví pouze tehdy, pokud se týká Jamesova díla, nikoli života, protože zemřel o téměř čtyři roky dříve než Pierce.

Charles Sanders Peirce vytvořil neobyčejně rozsáhlé dílo, v němž ovšem nijak zásadně nedodržel terminologii (srovnejme pragmatism x pragmaticism) a podléhal novým názorům, často i protichůdným oproti jeho dosavadním tvrzením.

⁵ Charles Sanders Peirce se narodil v Cambridge a ve státě Massachusetts. Byl americkým filozofem, logikem a matematikem, který poprvé sjednotil pragmatické prvky objevující se v historii filozofie do uceleného učení. Vystudoval na Harvardské univerzitě filozofii, matematiku a přírodní vědy. Přestože trpěl nervovou chorobou, byl to člověk všestranných zájmů a vynikal velkou aktivitou.

V roce 1863 obhájil doktorát z chemie a poté vystřídal několik vědeckých postů a zaměstnání, mimo jiné působil i na Harvardu a v letech 1879–1883 na Johns Hopkins University v Baltimoru jako přednášející logiky, živil se také jako geodet.

Čelil ve svém životě mnoha protivenstvím, zejména jednoho z nejvýznamnějších amerických vědců té doby Simona Newcomba. Protože žil a cestoval s neprovdanou ženou, byl označován za morálně nezpůsobilého vykonávat akademické činnosti.

V roce 1891 se v 52 letech odstěhoval na venkov, kde se věnoval přemýšlení, meditacím a psaní. Žil velmi skromně, nicméně jeho záběr byl nadále široký, věnoval se filozofickému bádání a zabýval se otázkami lidského jednání a chování, vývojem a aspekty života společnosti, řešil otázky pravdy a poznání atd.

Přesto došel k celé řadě pozoruhodných závěrů a inspiroval svými závěry mnoho myslitelů budoucnosti, mimo jiné například i Karla Poppera (1902–1994), který od něho převzal falibilismus, tedy názor, že poznání nevzniká intuicí ani spekulací, ale až teoretickým a praktickým jednáním a především experimenty, přičemž žádné poznání není a nemůže být zcela jisté – od tohoto názoru potom Karl Popper odvíjel své falzifikační teorie.

Obrátíme-li pozornost k pragmatismu, pak Pierce vycházel ze své vlastní teorie poznání, ve které konstatoval, že poznání spočívá v úsilí dosáhnout pevného přesvědčení v tom, že všechno, co děláme a rozhodneme se dělat, umožní uspokojení našich představ a cílů. Touha uspokojovat vlastní potřeby a přání je tedy základním a nejsilnějším motivem pro to, abychom jim podřídili své chování a jednání.

V souladu s Jamesem chápal empirické poznání jako základ poznání vůbec, protože je snáze uchopitelné, a v souladu s uplatňováním vědeckých principů se vyvíjí po vertikálně sledovatelné linii – nové zkušenosti jsou vědecky popsány, vyvolávají další hypotézy, které jsou s určitým časovým odstupem vyvráceny nebo potvrzeny, a poznání se posunuje dál.

U empirického poznání tak více než kde jinde platí princip relativity, totiž prozatímnost a potencionální vyvratitelnost všeho, k čemu empirickým způsobem při zkoumání dospějeme. Spíše než zkoumat, co je pravdivé či ne, je důležité ptát se, jaké má sledovaný jev důsledky v praktickém životě, jaké konání a činy vyvolává a k jakým skutečným výsledkům aktivity, spojené s možnými cíli, vedou.

U poznání racionálního je tomu z hlediska relativistického poněkud jinak – podvědomě směřujeme k pravdám „absolutním“, nikoli k relativním – tedy dočasným, přechodným a pomíjivým, podloženým empirickou zkušeností.

Tato představa ovšem ponouká k zamyšlení, zda filozoficky lze vůbec něco označit za přechodnou pravdu, protože přechodná pravda je ve své podstatě omylem. Takový přístup potvrzuje tezi, že jakákoli pravda, ke které lidstvo dospívá, obsahuje pouze špetku absolutní pravdy a zbytek je relativním omylem.

Položíme-li si otázku, co je v našem světě zákonité a co je náhodné, stěží nalezneme jednoznačnou odpověď. Kauzální řetězce jsou spleťtité a už samotná snaha hledat jejich počátek nás informačně zahltlí.

V této souvislosti je tedy nejenom troufalé, ale i vědecky nepřesné, pokud stanovíme explicitně přesné datum či přesný počátek čehokoli, co je spjato s lidským myšlením. Přesnější je stanovit datum či období uceleného projevu, ucelené koncepce, zřetelného

rámce apod., týkající se sledované oblasti nebo sledovaného jevu, ale pokud použijeme formulace, hojně se vyskytující v odborné literatuře, například že zakladatelem pragmatismu je Charles Sanders Peirce, nutně se dopouštíme nepřesnosti.

Charles Sanders Peirce rozhodně nebyl tím, kdo pragmatismus vymyslel, ale byl tím, který jej jako myšlenkový, a do jisté míry i behavioristický směr, založený na chování a jednání, analyzoval, popsal a pojmenoval.

Můžeme u něj sledovat, jak se sám potýkal s uchopením problematiky a váhal nad tím, co je či není v souvislosti s lidským konáním s pragmatismem slučitelné, a co lze jako pragmatické ve filozofii označit a co nikoliv.

Sám svůj původní název pro myšlenkový směr označil jako „pragmatism“, aby jej následné pochybnosti přivedly k údajně přesnějšimu označení „pragmaticism“.

Pierce byl teoretik a jeho pojetí pragmatismu tomu odpovídá.

Jinak je tomu u Williama Jamese, který z jeho teorie vyšel, ale pojal pragmatismus mnohem praktičtěji a také ujednotil jeho terminologii.

Pierce zemřel 19. dubna 1914 v Milfordu v Pensylvánii v naprosté chudobě, nicméně jeho myšlenky nezaknily, nýbrž daly vzniknout ucelenějšímu pohledu na pragmatickou filozofii a byly rozvíjeny jeho následovníky.

Pearsův přímý následovník William James ponechal filozofickému směru původní název a dále jej rozvíjel jako filozofii činu spočívající ve vyhledávání a sledování cílů, volby cest k jejich naplňování a v účelovém jednání.

Jamesova filozofie vychází z plurality světa a konkretizuje se v pragmatických metodách činnosti, práce a reálného života. Má-li být něco pravdivé a platné, pak podstatným je právě to, co obsahuje praktický aspekt a účelnost.

Abstrakce nemůže být cílem poznání, ale pouze prostředkem, prostřednictvím kterého člověk dospívá k pravdě a spokojenějšímu životu. Lidské ideje jsou velmi důležité, ale jejich skutečná užitečnost se projeví pouze tehdy, vedou-li člověka k lepšímu a spokojenějšímu životu. Pravdivá idea je tedy ta, která se projeví v reálném životě jako nositelka skutečného užitku.

Takové uvažování korelovalo s obdobím nebývalého rozvoje průmyslové výroby na přelomu 19. a 20. století, kdy se díky industrializaci měnily životní podmínky ve společnosti u rozvinutějších zemí, především v USA a v Evropě.

Zmíněné období s sebou neslo nejenom bouřlivý rozvoj v oblasti industrializace, ale v závislosti na ní přinášelo i nový styl života, zejména v městských aglomeracích. Nový

styl života pak inicioval i nové pohledy na vědu a filozofii, v nichž právě pragmatismus hrál významnou roli.

„Ve víru, způsobeném těžkým vínem Nietzscheových spisů, dlouho zůstala nepovšimnuta okolnost, že svou noetikou anticipoval Nietzsche, třeba formou poněkud násilnickou, názory, které měly rozvířít hladinu filosofického myšlení na přelomu století. I to, že podal prvý nástin vzniku poznání metodou psychologismu materiálního. Poslední boj o ni svedl pragmatismus, boj – dle mého přesvědčení – vítězný.

Poprvé jeho vystoupení mělo poněkud podivný ráz: přichází s tvrzením, že se nepokouší o nic jiného, než o nové kritérium pravdy; že nechce být žádným systémem, žádnou hotovou filozofií, nýbrž prostou metodou, jak řešit sporné případy. A stejně prostá byla i jeho zaklínací formule: pravdivé je to, co je prospěšné. Čemu říkáme ‚pravdy‘, jsou jakési nádržky nesčetných zkušeností, které se osvědčily v životě; nebo – obrazem Jamesovým: jsou to bankovky, které možno kdykoliv rozměnit. Tvůrcem pravd jsou naše potřeby: jimi vedeni zdvíháme řadu nároků, postulátů, které se stávají pravdami, osvědčují-li se.“⁶

Citace z díla Josefa Ludvíka Fischera (1894–1973), významného sociologa a filozofa, po druhé světové válce rektora Palackého univerzity v Olomouci, který rozšířil její strukturu o filozofickou fakultu, je uvedena z několika důvodů.

Jeho znalosti filozofie a pragmatismu v době dvacátých a třicátých let byly velmi široké a uměl je dávat do překvapivých souvislostí s historií filozofie.

V době největšího rozmachu Baťovy firmy patřil k nejvzdělanějším analytikům své doby a představitelům nemarxistického antimechanistického myšlení, v rámci něhož mimo jiné vytýkal Příhodovi jeho příliš mechanistická, sevřená a kvantitativní metodologická východiska, která vedla školu k nadřazování kvantitativních hodnot (statků) všem ostatním pro školu potřebným činnostem, např. sociálním, což podle Fischera výchovu obracelo k postupnému vzniku znivelizovaných subjektů plných šablonovitých způsobů jednání a chování.

Při podrobnějším studiu Fischerova díla zjistíme, že za přesprávným mechanickým myšlením vidí nebezpečí nástupu nacionálního socialismu a komunismu, tedy totalitních režimů, v čemž se rozhodně nemýlil.

⁶ FISCHER, Josef Ludvík. *Filosofie její podstata a problémy*. Praha: Nakladatel Josef Vetešník, 1922. Bez ISBN. Str. 62.

Jestliže v této disertační práci vyzdvihujeme ideály, pragmatismus a praktické kroky reformátora Václava Příhody, pak je třeba vidět i negativa či nebezpečí, která s jeho vizemi a prací byla spojena.

Položíme-li si otázku, jakou roli pragmatismu máme přisoudit v celém společenském a hospodářském vývoji dvacátých a třicátých let 20. století, pak nemůžeme pominout fakt, že pragmatické vidění světa proniká nejenom do filozofie a podnikání, ale svým způsobem zasahuje i oblasti, kde bychom to neočekávali – politiku, školství, zdravotnictví či kulturu.

Právě v souvislosti s výše uvedenou citací z díla J. L. Fischera zopakujme, že pragmatismus vychází z myšlenky, že pravdivé je to, co je prospěšné.

Prospěšností, ať už skutečnou či iluzorní, jsou pak zdůvodňovány jakékoli kroky a pragmatický přístup ke skutečnosti se tak stává zástěrkou i mnoha velmi diskutabilních, mnohdy i sporných společensko-filozofických proudů.

1.3 Vymezení pojmu pragmatismus

Filozoficky vychází pragmatismus z odmítání dualismu – neexistuje více pravd, ale pouze jediná pravda, neměnná a objektivní, a to v určitém času a v určitém prostoru.

Hodnoty platí principiálně pro všechny a za všech okolností.

Pragmatismus představuje názor, podle kterého jsou hodnoty určovány až jejich praktickými důsledky, přičemž především užitečnost je měřítkem pravdy a přeneseně i dobra. Jestliže něco není užitečné, pak to nemůže být ani dobré.

Dosahujeme-li požadovaného efektu, jsme užiteční.

Výše jsme došli k závěru, že pragmatismus vychází především z pozitivismu, přičemž jej lze chápat jako empirismus, v němž se praktická hodnota a s ní spojený úspěch stávají měřítkem i kritériem pravdy. Tak jej nazývají Pierce, James i Dewey.

James navíc považuje pragmatismus za radikální empirismus, kdy člověk řeší problémy především z hlediska izolované osobnosti.

Pragmatismus odhlíží od prvních věcí a obrací je k věcem posledním, k plodům, faktům a výsledkům.

Jamesova filozofie pragmatismu se odráží od přesvědčení, že svět není nic konstantního a hotového, ale že v něm jde o ustavičné dění. Stejně tak je to i s lidským myšlením – není pevné, nýbrž připomíná proud a plynutí.

Pragmatismus je odrazem takové nestálosti a vyjadřuje stálé nutkání člověka po akci a činu – nedílnou součástí pragmatismu je tedy dynamismus.

Za posláním vědy v té souvislosti nevidí prvoplánové poznávání konečné pravdy a vytváření teoretických konstruktů, ale za nejpodstatnější označuje vyvozování praktických aplikací.

James zpočátku chápal pragmatismus pouze jako metodu k řešení filosofických sporů. Dospěl k závěru, že jednotlivá protichůdná tvrzení mají být zkoumána nejlépe poměřováním, a to vzhledem ke svým praktickým výsledkům. Jestliže se praktický rozdíl neprokáže, spor je bezpředmětný a planý.

James deklaruje, že poznání je určeno především k tomu, aby nás přivádělo k předmětům. Úspěšnost = pravdivost poznání je přitom dána tím, že předměty samy ovlivňují naše pokusy. Poznání se tak stává procesem jak aktivním, neseným poznávajícími subjekty, tak objektivním, protože všechny jeho nároky podléhají potvrzení a ověření ze strany předmětů. Pragmatismus je podle Jamese směr, považující za hlavní a nejdůležitější kritérium pravdy její praktickou hodnotu a užitečnost spojenou se zájmem, potřebou či přáním individuální bytosti. Pro jedince, a následně i společnost, mohou výhradně jen praktické důsledky projevit i prokázat skutečnou hodnotu myšlenek, idejí, teorií a činů.

Filozoficky tedy stojí pragmatismus blízko pozitivismu a empirismu, respektuje příčinné vztahy, vnitřní souvislosti a klade důraz na skutečnost, užitečnost, realitu, praktičnost, dosahování cílů a výsledků.

Poznání má sloužit životu a reálným praktickým vyzněním, přičemž prospěšnost je nahlížena především individuálně z hlediska cílů, potřeb a přání jednotlivce.

Z uvedených postulátů vychází pragmatická pedagogika.

1.4 Vymezení pojmu pragmatická pedagogika

Od pragmaticky orientované pedagogiky očekávali její protagonisté mnohé, zejména propojení školy s reálným životem, nahrazení pouhé teorie zkušeností a lepší přípravu žáků na skutečný praktický život.

Eva Urbanovská definuje pragmatickou pedagogiku následovně: *„Pragmatická pedagogika se samozřejmě opírala o hluboké studium psychologických věd o dítěti, vycházejíc z jeho naturalistického pojetí. Na základě nejnovějších poznatků o psychice dítěte byl do popředí školní výchovy postaven vedle principu aktivity a celistvosti také*

požadavek úzkého spojení se skutečností. Bohatý kontakt se společenskou a materiální skutečností a její poznání vytvářelo základ vlastní osobní zkušenosti dítěte...“⁷

John Dewey publikoval časopisecky v roce 1897 článek *Mé pedagogické krédo*, v němž nastínil svoji koncepci pragmatické pedagogiky. Šlo především o potřebu nahradit dosavadní rodinnou výchovu v USA výchovou ve školské komunitě – pospolitosti, a založit ji na zkušenosti, kterou lze nejlépe nabýt problémovými vyučovacími metodami a projektovým vyučováním.

Vycházel z toho, že stávající školy a jejich učivo již nevyhovovaly podmínkám industrializované společnosti a bylo třeba hledat nové metody i organizační rámce vyučování.

Výchovné koncepce přecházely od frontálního skupinového pojetí k individuálním výchovným zřetelům. Potřeby dítěte byly zohledňovány více než dříve a důraz byl kladen na neustálou rekonstrukci zkušenosti.

Jedinec začínal hrát mnohem výraznější úlohu, jediným kritériem úspěchu už nebylo jeho přizpůsobování se společnosti, nýbrž jeho aktivní činnost schopná v interakci s prostředím dosahovat svých cílů.

Škola přestávala být enklávou odtrženou od společnosti, přičemž pragmatická pedagogika pokládala výchovu za přímou součást života, nikoli za pouhou přípravu na něj.

Z učebních osnov se pragmatická pedagogika snažila odstranit vše, co bylo v rámci učiva uměle zkonstruované, ale vtahovala do vyučovacího procesu maximum situací z reálného opravdového života.

Měl-li žák poznávat, pak nejlépe osobní a životní zkušeností v co nejbohatším kontaktu se společenskou a hospodářskou praxí. Její poznání jej mělo nejlépe připravit na budoucí profesní kariéru, přičemž žák se nejenom ve škole, ale ve svém životě vůbec, učil kriticky myslet a přistupovat k problémům jako k výzvám.

Pragmatická pedagogika nabádala učitele k vytváření učebních situací tak, aby přihlížely k věku žáka a směřovaly ho k problémům, s nimiž se bude setkávat po celý život.

Důraz bylo třeba klást nejenom na osvojení znalostí, vědomostí a dovedností žáka, ale i na rozvíjení psychologické a sociální stránky jeho osobnosti.

⁷ URBANOVSKÁ, Eva. *Podíl osobnosti učitele na reformě školy (Zlínské pokusné školy a současnost)*. Olomouc, 1996. Disertační práce. Pedagogická fakulta UP v Olomouci. Str. 19.

Přítom nejenom vyučování, ale výchova vůbec, měla vycházet ze zájmů žáka, protože žák má přirozenou schopnost učit se efektivně především tomu, co souzní s jeho zájmy, co uspokojuje jeho zvědavost a co mu napomáhá v řešení jeho problémů.

Učitel tak neměl soustředit svoji pozornost pouze na výklad učiva, ale měl řídit výuku a výchovu jako komplexní proces od tvorby prostředí, v němž se měl žák vzdělávat, až po rozhodování o jednotlivých učebních činnostech. Neměl sledovat jenom znalosti žáka, ale i jeho schopnost adaptace, získávání zkušeností, dovednost orientace v problematice i schopnost samotně řešit problémy ve variantních dispozicích apod.

S tím souvisí zásadní rys pragmatické pedagogiky, a to přesvědčení, že pouhé ukládání učiva do paměti prostřednictvím memorování nestačí, protože je krátkodobé a nemotivuje žáka k užívání rozumu. Paměťově pojaté učení musí být všude tam, kde je to možné, nahrazováno učením založeným na řešení problémů.

Pragmatická pedagogika je nedůvěřivá vůči abstraktní povaze poznání, klade důraz na poznání, které je aktivně osvojováno a neustále propojováno se zkušeností a společenskou praxí. Vychází z pragmatické filozofie, která smysl jakékoli ideje vidí nikoliv v ní samé, ale až v důsledcích jejího praktického použití, přičemž stejně, jako je relativní a proměnlivá skutečnost, taková je i potřeba její neustálé rekonstrukce.

Z takového pohledu na svět pragmatická pedagogika vyvozuje, že žák se svým rozumem nejlépe dospěje ke znalostem, vědomostem a dovednostem tehdy, když je před něj postaven problém, který musí vyřešit (pokud možno samostatně).

Učitel tak získává novou roli – místo vyučování formou přednášení obsahu tradičních předmětů organizuje učení způsobem, který vede žáky k řešení problémů, k uvažování, ke stanovování a vybírání alternativ atd. Učební látka je postavena tak, aby vyvolávala spontánní zájem a pozornost žáka. Smyslem je, aby místo pasivity, nezájmu a receptivnosti vyvolávala soutěživou činnost a aktivitu, přičemž výuka jednotlivých disciplín se tím stává pro žáky smysluplnější a lépe ji zvládají už proto, že jim napomáhá řešit problémy a dosahovat stanovených cílů.

Žák si postupně osvojuje návyky, které poté umí uplatňovat komplexně při projektové výuce a následně i ve svém osobním životě mimo školu, jde např. o uplatňování svobodné komunikace, vzájemnou výměnu idejí, postojů, názorů, postřehů, impulsů, úspěchů i neúspěchů, výsledků, apod.

S tím souvisí i motivace – pokud učení vychází z žákova zájmu, pak podporuje jeho zvědavost a motivuje k dalšímu učení. Platí to i u abstraktních pojmů, kdy se jim žák neučí čistě paměťově, ale abstraktní poznání je spojováno s abstraktní zkušeností.

Pragmatická pedagogika vychází z přesvědčení, že žák může opravdu pochopit zákony přírodních věd a ztotožnit se s nimi jen v laboratoři či v prostředí, kde se reálně uplatňují, nikoli sezením a posloucháním v kmenové třídě.

Stejně je tomu u věd společenských, kdy se žáci mají učit životu ve společnosti především v interakci se svým okolím a ve své komunitě, a to překonáváním vlastních problémů a konfliktů. Klíčovou roli zde hraje zkušenost a experiment, což je základ většiny vyučovacích metod.

Učení výhradně z knih je v rozporu s pragmatickou pedagogikou, protože skutečnost kolem nás se neustále vyvíjí, je nestálá, a tak učivo v mnohých knihách velmi rychle zastarává. Teoretické učebnice se proto v rámci pragmatické pedagogiky mění v pracovní sešity, příručky a cvičebnice, v kterých lze lépe postihovat změny a vývoj poznání.

Smyslem cvičebnic je posunutí středu žákova učení od teoretizování k vlastní praktické činnosti. Dewey ovšem zdůrazňuje, že učení nesmí zůstat jenom a výhradně na úrovni řešení praktických problémů, avšak teprve od jejich úspěšného překonání se může žák odrazet k pochopení a osvojování teoretických principů a posunovat se od konkrétního a smyslového k abstraktnějšímu. To platí zejména u morální výchovy, kde obtížnost morálního rozhodování často přesahuje možnosti žáka (z hlediska věku, zkušeností apod.). Žák se s morálními problémy navíc často individuálně ztotožňuje, a pak z nich obtížně nachází východiska bez pomoci učitele.

Jednou z hlavních vůdčích myšlenek pragmatické pedagogiky bylo přetváření tradiční školy ve školní pospolitost, v tzv. společenskou školu. Důraz na individualizaci ovšem neznamenal popření aktivit, vedoucích k utváření školy jako komunity, ve které se rozvíjí pocity přátelství, solidarity a přináležení, a kde se dbá na společnou kultivaci hodnot a na jejich osvojování.

Tzv. společenská škola je založena na plnohodnotném společenském soužití a usiluje o důslednou reorganizaci sociálního života. Snaží se o to například prostřednictvím žakovských samospráv, spolků rodičů, školních shromáždění, společných výletů, soutěží, výstav, brigád, zájmových klubů apod.

Jedinec ve společenské škole neztrácí svoji individualitu, ale začleňuje ji do komunity a částečně přejímá její hodnotové normy, postoje i autoritu. Současně vnáší

do společenského dialogu ve škole svůj osobitý náhled a dává jej tak k dispozici dalším členům školní komunity. Sdílené ideje, představy, názory, hodnoty i postoje se tak stávají výsledkem interaktivního procesu přizpůsobování se společenskému úzu, který se ve škole dlouhodobě vytváří a ve formě klimatu i projevuje.

Otázky vývoje a soudržnosti komunity v pojetí tzv. společenské školy jsou nedílnou součástí Deweyova pedagogického myšlení, přičemž Dewey je nazírá jako prostředky k tomu, aby se školy měnily z chladných a neosobních institucí na společenství plná života a aktivity, ale aby současně nevytvářely z žáků jednolitou masu a nepotíraly jejich individualitu. Individualismus ovšem nazírá opatrně, protože americké pojetí individualismu v minulosti sklouzávalo často k morálně rozporuplnému jednání a chování.

Pragmatická pedagogika je výchovou, která v počátcích dvacátého století znamenala nejlepší způsob, kterým se žáci učili žít v demokracii a v níž si osvojovali principy, na nichž je demokracie vystavena.

Na druhé straně platí, že pragmatická pedagogika se mohla úspěšně rozvíjet pouze tam, kde jí to demokratický systém společnosti umožňoval. Ve dvacátých letech se prosazovala i v sovětském Rusku, nicméně právě kvůli nedemokratickým principům, na kterých byl vystaven tamní společenský řád, nezaznamenala výraznějších úspěchů a postupně z tamního školství vymizela.

Podrobnější vymezení pragmatické pedagogiky, především v pojetí Johna Deweye, Václava Příhody a Stanislava Vrány, je pojednáno v dalších kapitolách této disertační práce a konfrontováno s pedagogickou teorií a praxí i konkrétními příklady na školách ve zlínském regionu v období mezi válkami.

Než začneme analyzovat školství v demokratickém společenském systému Zlínska v druhém a třetím desetiletí 20. století, připomeňme jeho historické kořeny.

2 Geneze vývoje školství v Rakousku-Uhersku, v Československu a na Zlínsku

Druhá část disertační práce pojednává ve stručném nástinu o genezi školství a vzdělávacího systému na území Rakouska-Uherska, neboť už v něm můžeme spatřovat kořeny postupného utváření školství na Zlínsku.

Smyslem je poukázat na zásadní milníky, kterými se školství ubíralo od vlády Marie Terezie a pochopit reformy dvacátých a třicátých let 20. století nikoli jako pedagogický experiment, stojící mimo ostatní pedagogické dění, nýbrž jako výsledek určitého procesu a dlouhodobého zrání.

Dále je zde pojednáno i o specifickém pohledu Tomáše Bati na vývoj průmyslu a strojní výroby, protože v souvislosti s industrializací už ve svém mládí dospíval k pevnému názoru o potřebě vzdělání, které by vedlo nové generace k většímu zájmu o techniku, architekturu, přírodní vědy a podnikání.

Disertační práce analyzuje v této části nejenom obecné tendence, ale i experimentování a pokusnictví, které v praxi vyjadřovalo touhy pokusníků o vytvoření nové školy. Pokusnictví vyvolávalo diskuse ohledně pojetí pedagogické teorie i praxe a motivovalo pedagogy k hledání cest k efektivnější a modernější škole.

Pokusnictví bylo v jistém smyslu slova laboratoří pro zkoumání pedagogické reality a předznamenávalo budoucí širěji pojaté snahy o reformu vzdělávacího systému.

2.1 Vývoj školství od tzv. Tereziánské reformy

Školství na území Rakouska-Uherska zaznamenalo první rozsáhlou reformu za vlády Marie Terezie (1717–1780) uskutečněnou v roce 1774.

Tzv. Tereziánská reforma, vyhlášená císařovnou a současně i českou královnou Marií Terezií prostřednictvím Všeobecného školního řádu dne 6. prosince 1774, se stala zásadní reformou vzdělávání a vzdělávacího systému.

Došlo k zásadní změně školství v celé rakouské monarchii, a to zejména proto, že dosavadní systém založený na partikulárních městských školách, gymnáziích a univerzitách se doplnil o systém veřejných škol, určených pro vzdělávání všeho obyvatelstva bez rozdílu původu.

Reforma reagovala na hospodářské změny, vyvolané postupným odklonem od ruční výroby k výrobě manufakturní a k rozvoji strojové velkovýroby. Nové náročnější

výrobní postupy vyžadovaly obslužné pracovníky alespoň s minimálním vzděláním, schopné počítat, číst a psát, což si vynucovalo modernizace v dosavadním školském systému.

Zásadní změnou byl fakt, že reforma plošně zavedla povinnou školní docházku a hromadné vyučování, tedy formu výuky, která byla dosud z velké části individuální.

Po smrti Marie Terezie 29. listopadu 1780 se ujal vlády v monarchii její syn Josef II. (1741–1790), osvícenský reformátor, který se stal českým a uherským králem. Jeho vláda měla vliv na školskou problematiku zprostředkovaně, a to především vydáním tzv. Patentu o zrušení nevolnictví, který je nahradil mírnějším poddanstvím.

Poddaní byli vyvázáni z přímé závislosti na své vrchnosti, a pokud chtěli dát své děti vyučit řemeslu či studovat, mohli tak učinit i bez souhlasu vrchnosti, což dříve nebylo možné.

Tím, že vzrostl počet studujících, rostla i vzdělanost a rozvíjela se podnikatelská činnost. Část vesnického obyvatelstva, zejména mladí lidé, odcházela do měst a pracovala v továrnách. Takový stav výrazně podporoval růst průmyslové výroby a urychloval průmyslovou revoluci zejména v Rakousku a v Čechách. Moravské země v tomto zaostávaly a dále se orientovaly především na zemědělskou výrobu.

Čím dál více rostl tlak na přijetí nového školského zákona, který by reflektoval změny ve společnosti.

Po dlouhou dobu uplatňovaný způsob přípravy dětí a dorostu v rámci jednotlivých cechů, počínaje učněm a konče mistrem u těch nejlepších, byl nejenom zažitý a vyzkoušený, ale i funkční. Chyběl ovšem společný vzdělávací základ, který by napříč společnostmi umožnil všem dětem dosáhnout alespoň elementárního vzdělání, a zvláště chyběly možnosti přípravy dorostu pro technické obory a uplatnění ve strojní průmyslové výrobě.

Zde je třeba zmínit Hasnerův školský zákon, přijatý rakouským parlamentem 14. května 1869. Mimo to, že zavedl povinnou školní docházku dětí do 14 let, omezil vliv církve na školu, posílil postavení učitele atd., bylo pro další vývoj rakousko-uherského školství (po roce 1918 i školství československého) podstatným faktem, že připustil (v zásadě legalizoval) existenci továrních škol pro děti a mládež pracující v továrnách. Právě tohoto ustanovení využije později Tomáš Baťa.

Dodejme, že dr. Leopold Hasner (1818–1891), „rytíř z Arthy“ a rodák z Prahy, který v letech 1867–1870, tedy poměrně krátce, působil ve funkci ministra kultury a vyučování (následně se stal na pouhé tři měsíce dokonce předsedou vlády), prosadil

tento přelomový zákon ještě hluboko v dobách rakousko-uherské monarchie, aniž mohl tušit, jakou roli budou některá ustanovení tohoto zákona ještě po rozpadu Rakouska-Uherska hrát i v následnických zemích, tedy i v Československu.

V té souvislosti je pozoruhodné, že návrh zákona byl přijat jen velmi těsnou většinou bez účasti českých poslanců a ministr jen s největšími obtížemi dal dohromady potřebný počet pro zákon hlasujících poslanců, kterých nakonec bylo 110.

Pro samotný region Zlínska zatím neznamenal Hasnerův zákon nic převratného, protože šlo o území značně zaostalé, kde převládala zemědělská a pastevní činnost. Místní školství takovému stavu odpovídalo.

Vždyť: „Do roku 1857 mělo město jen dvojtřídní obecnou školu, která postupně vzrostla na dvojtřídku a roku 1861 na čtyřtřídku.“⁸

Zlín (dnes krajské město) byl z hlediska počtu obyvatel i z hlediska zástavby v druhé polovině 19. století v rámci regionu vedle Uherského Hradiště jenom podružným střediskem života, a to se odráželo i ve školství.

Nicméně v roce 1859 byl v Rakousku-Uhersku připraven a schválen živnostenský řád, v jehož ustanovení bylo zakotveno a umožněno zakládání pokračovacích škol průmyslových a obchodních – právě tato ustanovení se promítla do tzv. Hasnerova školského zákona, přijatého, jak již bylo zmíněno, v roce 1869, a který se, po více než padesáti letech, stal v roce 1922 základem tzv. Malého školského zákona, upravujícího školskou problematiku v nově vzniklém Československu.

Z hlediska zlínského školství si také povšimněme faktu, že až v roce 1883 se konečně připravil takový statut pokračovacích škol průmyslových a obchodních, který se podařilo schválit.

Hned následujícího roku, v říjnu 1884, sepsala zlínská městská rada žádost o povolení otevřít ve Zlíně průmyslovou školu pokračovací, přičemž souhlasné stanovisko dostala prakticky obratem a 1. listopadu 1884 tak zlínská škola pokračovací začala ve Zlíně působit jako součást obecné školy.

Tehdejší čtyřtřídku obecné školy se tak rozrostla a školství ve Zlíně dostalo nový impuls, od kterého se dal očekávat pozitivní posun v regionální vzdělanosti.

„K určité změně došlo roku 1884, kdy byla otevřena příprava pro učně a první třída pokračovací školy průmyslové.“⁹

⁸ FRIC, Ota. Školství ve Zlíně 1869–1929. *Zprávy Krajského muzea v Gottwaldově*. Gottwaldov. Krajské muzeum, 1968, č. 3, 4. Str. 107.

⁹ Tamt., str. 113.

Průmyslová pokračovací škola se však od samého počátku potýkala s řadou problémů.

Mimo jiné zmiňme skutečnost, že intelektuální a znalostní úroveň žáků, kteří do ní přicházeli, byla nízká a škola se snažila tento handicap odstraňovat vyrovnávacími a přípravnými kurzy, zpravidla se spornými výsledky. Výuka v průmyslové pokračovací škole i přes přípravné a vyrovnávací kurzy nezaznamenávala dobré výsledky, v roce 1895 se proto počet přípravných kurzů omezil.

Pozornost zasluhuje i rozsah výuky, který činil sedm měsíců v roce, přičemž v jednom týdnu měli žáci pouze sedm vyučovacích hodin.

Žáci (označovaní jako učni), se rekrutovali většinou ze zemědělských rodin, vykazovali častou absenci a k technice, průmyslu a strojírenství, tedy k disciplínám, ke kterým je škola měla vést, měli jenom vlažný vztah.

Zde opět zdůrazněme, že na rozdíl od většiny svých vrstevníků Tomáše Baťu už od poloviny 80. let 19. století stroje neobyčejně zajímaly. Jeho ohromení stroji nevycházelo z jejich technických řešení, ale z účinku, který přinášely (což lze označit za typický projev pragmatického myšlení) – význam tedy spatřoval ve snížení nákladů na výrobu, v hromadné výrobě a v úspoře lidské práce.

V Baťově životopise se často zmiňují jednoduché šicí stroje Ringschiefer na prošívání vrchů a podešví a osm šlapacích strojů Singer, které mohl sledovat v dílně svého otce. Šlo o stroje schopné řezat, stříhat, lisovat, skládat a napínat, tedy vykonávat činnosti, které dosud v obuvnické výrobě ševci museli provádět ručně.

„Když byl Baťa sotva čtrnáctiletý, pracoval už jako docela řádný učedník v dílně svého otce v Uherském Hradišti, v městečku ležícím v sousedství Zlína, do kterého stará zlínská rodina Baťů se na nějaký čas přestěhovala. Tehdy se dozvěděl, že v ještě větším moravském městě a to v Prostějově u firmy Färber se vyrábějí boty na strojích (...) rázem bylo po jeho dosavadním klidu (...) Tomáš Baťa chtěl poznat ty stroje u Färbera v Prostějově, aby mohl rychleji a snáze vyrábět boty, prodávat boty a tím rychleji získati více peněz na jarmarcích a od zákazníků svého otce.“¹⁰

V době, kdy se Tomáš Baťa naplno pustil do podnikání, a kdy měl za sebou americkou zkušenost z průmyslové velkosériové výroby, jej úroveň školství (zejména odborného školství) neuspokojovala, protože o strojní výrobě se nevyučovalo prakticky vůbec nic.

¹⁰ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 39, 40.

Přitom on potřeboval technicky připravené pracovníky schopné nastupovat do firmy a zastávat nejrůznější pozice od dělnických až po funkce odborné, technické a hospodářské.

Jak byl zvyklý v podnikatelské sféře spoléhat nejprve pouze sám na sebe, až potom na pečlivě vybrané spolupracovníky, rozhodl se v rámci svého pragmatického uvažování vychovat, vyškolit a vyučit mladé kvalifikované pracovníky ve vlastní režii, vtisknout jim nejenom odborné znalosti, ale vybavit je finanční gramotností a vypěstovat v nich loajalitu k firmě.

Využil možnosti ustanovení školského zákona, jehož genezi od schválení rakousko-uherského živnostenského řádu přes tzv. Hasnerův školský zákon až po tzv. Malý školský zákon jsme popsali výše, a začal připravovat svoji osobitou soustavu vlastního firemního školského zařízení, pro který se ujalo označení Baťova škola práce.

Pragmatická orientace pojetí Baťova školského systému už je v zásadě vyjádřena v samotném názvu onoho systému – škola práce, ne tedy škola teorie, škola akademických znalostí, škola strnulá a odtržená od praxe, ale škola činná, aktivní, spojená s tím, na čem stojí život a prosperita jednotlivce i společnosti – na čínorodé usilovnosti a práci.

Současně šlo o ideu školy, která měla umožnit dětem a mládeži projevit jejich dispozice a nadání. Aby bylo možné takový záměr uskutečnit, muselo jít o maximální možnou rovnost podmínek – dát stejnou příležitost ke studiu všem a poté z nich generovat nejlepší a nejnadanější jedince. Baťa tak podvědomě směřoval k diferenciaci a jednotné škole.

Zpočátku však neuvažoval komplexně, zajímala jej především otázka výchovy odborníků pro jeho firmu, až postupně, ve dvacátých a třicátých letech 20. století, se jeho názory tříbily a troufal si do školské problematiky více zasahovat. Po jeho smrti pokračoval v nastaveném kurzu Jan Antonín Baťa, který rád a často hovořil přímo k žákům, učňům a studentům.

Pedagog Stanislav Vrána dospěl po bohatých zkušenostech v závěru třicátých let již ke komplexnější vizi toho, jak by mělo školství vypadat, a svoji představu shrnul v návrhu reformního školství ve Zlíně (1939) následovně:

„Rámcovým školským zákonem bude vytyčena jednotná vzestupná soustava všeho školství. Veškeré školství bude tvořit organický celek.

Školská soustava umožní, aby každý mladý člověk podle svých schopností, svého nadání a píce se mohl plně rozvinout a dosáhnout nejvyššího stupně vzdělání bez ohledu

na majetkové a sociální poměry. V této soustavě bude možno výběrem schopných jednotlivců vychovávat vůdce hospodářské, kulturní a politické. Školství bude demokratické ve všech svých složkách i v celku, takže zamezí vytvoření jednotlivých kast podle vzdělání. Školství nebude budováno na základě ideologických názorů, ale bude usměrněno k účelům skutečného života.“¹¹

Než ovšem začali Baťa, a posléze i Stanislav Vrána, uplatňovat v praxi své pedagogické záměry, je třeba zmínit ještě působení jedné významné skupiny pedagogů – pokusníků, kteří se snažili s velkým nadšením měnit zažitě koncepty a pokoušeli se zřizovat především v druhé polovině 19. století a prvních dvou dekádách 20. století novátorsky orientované školy.

Jejich činnost byla obvykle v rámci stávajícího školského systému izolovaná, přesto přinesli pedagogické teorii i praxi řadu zkušeností, z nichž některé přecházely i do reformních snah dvacátých a třicátých let 20. století.

2.2 Experimentování a pokusnictví jako předchůdce i zdroj modernější pedagogiky v Čechách a na Moravě

Mladá Československá republika byla budována na demokratických principech, jejichž konstituování v sobě neslo celou řadu iniciativ a odstartovalo i mnoho permanentních reforem, v rámci kterých šlo o zlepšení parametrů v drtivé většině společenských sfér.

Pro pedagogiku jsou podstatné důsledky kritiky herbartismu jako „pedagogiky učitele“ a přesprávného verbálního sdělování, která sílila už v 80. letech 19. století.

Volalo se po větší názornosti ve vyučování, vyšším podílu přímé a aktivní činnosti žáků, i o posílení národnostního principu, který podle kritiků v mnohonárodním svazku Rakouska-Uherska chyběl.

V závislosti na pozitivizmu, romantismu a evolucionismu můžeme sledovat narůstající zájem o „novou“ školu, která touží nahradit Herbartovu „pedagogiku učitele“ modernější a spontánnější „pedagogikou dítěte“.

V českém a moravském pedagogickém myšlení a hnutí měla reflexe odrážející snahy o novou školu svoji specifickou a svébytnou podobu, danou protihabsburským

¹¹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, II/5, folia 1–5, č. inv. 169 s. 1. Reformní návrh školství. Stanislav Vrána.

myšlením, tendenčně zaměřeném proti všemu, co bylo spojováno s habsburskou monarchií.

Celonárodní odpor podněcoval nekritické nálady k tomu, že všechno staré, tedy i školství, je zastaralé a nemoderní a je třeba to odmítnout, kdežto všechno nové je nejenom moderní a osvobozující, ale také správné. Takové myšlení nebylo ovšem ve školství všeobecným pravidlem a řada reformních tendencí a směrů byla velmi progresivní, aniž by radikálně odsuzovala všechno, co dosavadní školy dokázaly v minulosti vybudovat.

Eva Urbanovská si všímá především toho, že vedle protihabsburských tendencí tak roste volání po modernější činné škole, propagované ve své době například Josefem Úlehrou (1852–1933): *„Josef Úlehla prosazuje jednotnou, volnou, činnou pracovní školu, která se má opírat o zkušenosti, přírodu a společnost a musí být nutně spojena se životem. Děti mají nejen nabyvat nových vědomostí a rozvíjet své poznání, ale mají se také rozvíjet jejich schopnosti a získávat jejich zájem. Proto má být jádrem nového obsahu vzdělávání přírodověda a společenské vědy, metodami pak individuální zkušenost, pokus, samostatná činnost a práce.“*¹²

Je patrné, že Úlehla jako pozitivista považoval za důležité změnit školu, a onu změnu viděl v attributech, které budeme dále analyzovat jako jedny z vedoucích myšlenek pragmatické pedagogiky.

Pedagogický reformátor Václav Příhoda i po vzniku Československa nezapomíná na rakousko-uherské kořeny našeho školství a z jejich kritiky vyvozuje potřeby systémových změn, nejenom drobných úprav, které později souborně vydává.

„Při reformě školské organisace jsme vždycky vázáni minulostí. Jest málo zemí tak šťastných, aby se nemusely opírat ve svém školském plánu o tradici, ztělesňující staletý kulturní nános. (...) Podle konservačního činitele společenského, jakým je zvyk, většina našeho obyvatelstva nedovede si představit jinou organisaci školskou, než tu, kterou jsme zdělili z rakouské monarchie. (...) Bylo vadou rakouského školství, že každý stupeň školní se stavěl pro sebe bez náležitého zřetele ke stupni předcházejícímu i následujícímu. Jinak se organisovalo školství národní, jinak školství střední i školství

¹² URBANOVSKÁ, Eva. *Podíl osobnosti učitele na reformě školy (Zlínské pokusné školy a současnost)*. Olomouc, 1996. Disertační práce. Pedagogická fakulta UP v Olomouci. Str. 30.

vysoké. Školství odborné pak nemělo většinou ani jednotné vlastní organizace, natož aby bylo včleněno v promyšlený systém národní výchovy.“¹³

Československý stát dbal po svém vzniku na to, aby se školství v nové republice nestalo pouhou experimentální laboratoří a aby se žáci a studenti nedostali do područí nejistých experimentů, které by mohly výrazně poznamenat jejich vývoj.

Mnozí nadšení pedagogové přesto k novátorským pedagogickým koncepcím alespoň v malém měřítku přistupovali a snažili se je prosadit do výchovné a vzdělávací praxe.

V naší pedagogice se snahy o pracovní, činnou a aktivnější školu projevovaly formou individuálních pedagogických pokusů ještě před tím, než se k nám dostaly teze americké pragmatické pedagogiky Johna Deweye.

Vraťme se ještě krátce před rok 1918 a srovnáme s Deweyovými názory například citaci Josefa Úlehly (1899, s. 26), výše uvedeného českého pedagoga, ředitele a inspektora českých škol ve Vídni:

*„Chceme děti učití ctíností, ale nedáme jim jednati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme je učití pracovitostí, ale nedáme jim pracovati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme, aby poznaly řád a zákony zevnějšího světa, ale nedovolíme jim zevnější svět pozorovati, aby se zanítily silou mladistvé duše pro krásno a dobro a zavřeme je do čtyř školních zdí a mluvíme k nim opět slova.“*¹⁴

Na podnět moravského Ústředního spolku jednot učitelských se představa volné a činné školy představila už na sjezdu moravského učitelstva v Olomouci v roce 1906 jako protiklad pasivní školy postavené na memorování a zapamatování si již hotových poznatků a vědomostí.

Některé postuláty, typické pro pragmatickou pedagogiku, se tak konstituovaly ještě dříve, než sama pragmatická pedagogika pronikla šířeji do našeho školství. Šlo sice o fragmentální pokusy, ale jejich význam spočíval především v tom, že nabourávaly dosavadní pedagogickou strnulost a ukazovaly jednu z cest, jakou by se školství mohlo v budoucnu ubírat.

Dodejme ještě formou jedné Příhodovy citace, jak vidí pragmatická pedagogika podstatu učení, a srovnáme ji s citacemi Úlehly: *„Učení jest hledání odpovědí, samostatné řešení sporu, úkolu nebo problému. Cíl jest pak dynamický: procházení*

¹³ PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. Str. 35.

¹⁴ ÚLEHLA, Josef. *Listy pedagogické*. Praha: Nákladem Dědictví Komenského, 1899. Str. 26.

aktivitou, tvoření zkušeností, budování vyšší reaktivní základny pro dokonalejší řešení životních problémů.“¹⁵

Při srovnání nelze nevidět shodu v tom, že nikoli slova, ale práce a zkušenost je tím, co žáka učí a vede k hlubšímu poznání.

Experimentátoři sice nemohli překročit horizont doby, ve které žili a pracovali, ale přesto se pouštěli s nadšením do rozvíjení svých idejí a představ a prosazovali je často navzdory okolí a konzervativnímu prostředí, odmítajícímu přílišné změny.

Inovátoři a reformisté museli také čelit jistému osamocení. Třebaže reflektovali moderní trendy ve výchově a vzdělávání, záviselo převážně pouze na nich samotných, jak se teoretický výraz jejich idejí (většinou progresivních), podaří dostat do praktického života školy. Vzorů bylo málo a tak mnohdy přenášeli do programů a dokumentů svých škol pouze hrubé představy, z nichž nebylo vždy úplně jasné, kam a kudy se bude ubírat další vývoj školy, kterou se snažili modernizovat.

Hledání bylo často bolestné a reformátoři naráželi na nepochopení společnosti i nadřízených školských orgánů.

Konfrontace reformních škol s ostatními školami též přinášela časté zklamání – tradičně a konzervativněji pojaté školy, kterých byla drtivá většina, označovaly reformní pokusy jako bloudění a v zásadě se stavěly proti systémové plošné reformě školství.

Přesto si nová doba s novými požadavky vynucovala zrod dalších a dalších reformních pokusů.

Největším nedostatkem, kterým musely reformní školy čelit, byla jejich roztržitost. Ta způsobovala, že mnohé dobře myšlené reformní experimenty nenašly teoretickou oporu a jejich snažení zůstalo pouhým krátkodobým poučením pro budoucnost.

Přesto byl význam fragmentálních reformních pokusů velký. Uvedme alespoň některé z nich, u nichž část idejí alespoň částečně souzněla s idejemi pragmatické pedagogiky (přestože o pragmatickou pedagogiku ve smyslu představ Johna Deweye zatím nešlo).

V letech 1902–1913 František Bakule (1877–1952) z Malé Skály u Turnova, kterého J. Uher (1891–1942) nazývá otcem českého pokusnictví, zkouší v praxi

¹⁵ PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. Str. 352.

výchovu „životem a prací“, učením v přírodě, mravní a estetickou výchovu staví na základě dobrého vztahu mezi žákem a učitelem a dobrém příkladu atd. Jeho činnost zaujala představitele Jedličkova ústavu, a ti mu nabídli možnost řídit výstavbu nové „pokrokové školy“.

Od roku 1913 se pouští do práce, a ačkoli po neshodách s lékařem Jedličkou v Jedličkově ústavu neuspěl s budováním ústavní školy pro postižené děti a rozhodl se odejít, následně zakládá experimentální školu v Praze, kde se pokouší o integraci zcela zdravých žáků s žáky tělesně postiženými (sám Bakule byl tělesně postižený na horních končetinách), což byl na svou dobu neobyčejně moderní experiment.

Dostal se i do USA, byl přijat prezidentem Hardingem a šířil zde povědomí o pedagogice v českých zemích.

Karel Rýdl zmiňuje, že: *„I John Dewey uvedl Bakulovy zkušenosti ve svých přednáškách a uvítal výměnu zkušeností mezi československými a americkými pedagogy.“*¹⁶

Josef Bartoň (1865–1945) v Brně Husovicích v letech 1910–1925 řídí a organizuje „Domov lásky a radosti“, pod kterým se skrývá dívčí měšťanská škola, jejíž vzdělávací a výchovné působení se odvíjí ve snaze vyjádřené heslem „blíž k dítěti“.

Po učitelích je vyžadováno, aby žáky nejdříve dobře poznali, a potom až hledali cesty k tomu, jak je naučit a jak jim ve vzdělávání a výchově nejlépe pomáhat a jak je vést.

Za novátorský počín můžeme označit i činnost pedagoga Franka Mužíka (1881 až 1966) v Praze v letech 1921–1924, který se snažil zapojit do výchovy širokou komunitu kolem dětí, svolával je i s rodiči na nedělní besídky, kde informoval přítomné o všem důležitém, co u žáků vyzoroval (srovnejme se shromážděními na Masarykově pokusné diferencované škole ve Zlíně, jejichž účel byl obdobný). Následně doporučoval, jak dále s žáky pracovat a jak na ně působit.

U Mužíka a jeho názorů na vzdělávání si nelze nevšimnout uplatňování principů Tolstého volné školy – Mužík také nestanovuje pevný rozvrh hodin, ale vyučovací předměty slučuje do tematických celků. Děti si samy píší některé učebnice, zejména čítanky, kázeň je velmi volná, což ovšem vyvolává ostrou kritiku.

¹⁶ RÝDL, Karel. Poznání a hodnocení reformně pedagogických procesů v Československu zahraničníma očima. In: *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty - analýza a komparace*. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-397-2. Str. 102.

Na jiném místě této disertační práce zmiňujeme činnost Josefa Úlehly, který ve Vídni až do roku 1918 podporuje československé školství a zasazuje se o to, aby zdrojem dětského poznání byl především vlastní zážitek a osobní zkušenost, což si žádalo potřebu přiblížit školu více skutečnému životu a praxi. Mužík se tomuto pojetí významně přibližuje.

Z umělecky orientovaného školství zmiňme Ferdinanda Krcha (1883–1973), Ladislava Havránka (1884–1961) a Ladislava Švarce (1883–1974), kteří s velkým zápalem vedli v Krnsku u Mladé Boleslavi činnostně a umělecky orientovanou školu se zaměřením na malířství a literaturu. Svoji školu (v roce 1919 koncipovanou jako ozdravovnu a poté jako sirotčinec po legionářích) nazvali „Dům dětství“.

Opírali se, stejně jako Mužík, o představy Tolstého volné školy i Rousseauovy přirozené výchovy, dbali na maximální svobodu žáků a podporovali jejich směřování k „dobrotě, práci a kráse“.

Snažili se o posilování individuality dítěte, vedli ho nejen k intelektuálnímu a uměleckému rozvoji, ale i k fyzické práci a tělesné výchově.

Mravní výchova se odvozovala od příkladu učitelů, nakonec však právě odchody učitelů po roce 1923 vedly k postupnému úpadku školy.

Hledáme-li prvky pragmatické pedagogiky v pokusnictví usilujícím o aktivní, činnou a produkční školu, nemůžeme opomenout ani „Volnou školu práce“ v Kladně, ve které se pokusili Čeněk Janout (1885–1965), František Náprstek (1877–1955) a Jan Hostáň (1898–1982) vybudovat školu zcela nového pracovní orientovaného koedukovaného typu (ve výuce byli chlapci i děvčata zařazeni společně).

I zde, stejně jako v Krnsku u Mladé Boleslavi, můžeme spatřovat řadu prvků vycházejících z Tolstého volné školy a Rousseauovy přirozené výchovy, dokonce některé aspekty se dostávaly až za rámec tolstojovské volné školy – žáci například mohli přicházet a odcházet podle vlastní úvahy, rozvrh se nestanovoval pevně, výuka se prolínala s pracovní výchovou a prací v dílnách.

Do činnosti školy byli zapojováni i rodiče, zejména jako poradci pro praktickou výchovu i jako pomocníci při práci na školní zahradě, kde se nejenom pěstovala zelenina, ale kde se také chovala drobná hospodářská zvířata. Rodiče pomáhali i při údržbě školy a na zkrášlování jejího okolí.

Povšimněme si toho, že kladenská škola organizovala časté výlety a exkurze do továren, živnostenských dílen, finančních ústavů, obchodů apod., což výuku a výchovu propojovalo se skutečným praktickým životem. Zmiňme i starost o zdraví žáků, jejich

pravidelné lékařské prohlídky, pobyty v přírodě a prázdninové tábory. Řadu z těchto aktivit budeme později nacházet nejen v Baťovském školství, ale i v pokusném měšťanském školství ve Zlíně.

Snahu o prosazení programu, jehož ráz začíná v některých aspektech připomínat pragmatickou pedagogiku, můžeme spatřit také u Karla Žitného (1889–1967) a Jaroslava Sedláka (1879–1958) a jejich „Pokusné pracovní školy“ v Holešovicích, kde usilují o jednotnou koedukovanou společenskou pracovní školu s polytechnickým vzdělávacím obsahem, která začala působit v roce 1922 a v níž se odhodlali zrušit klasické třídy a žáky organizovat do tzv. dětské pracovní obce.

Nicméně pro neustálý boj s nadřízenými orgány a velkou nepřejícnost, přerůstající někdy až v averzi ze strany ostatních škol, i pro časté neshody s okresním školským inspektorátem, byla 23. srpna 1927 pro „neuspokojivé výsledky“ Pokusná pracovní škola v Holešovicích zbavena charakteru pokusné školy pracovní a od školního roku 1927/1928 musela vyučovat podle normálních osnov, a to způsobem obvyklým u ostatních škol.

Boj o novou školu s prvky činného a pracovního zaměření se netýkal pouze základního, případně středního školství, ale můžeme jej sledovat i ve školství určeném pro nejmenší děti.

Například Anna Süssová (1858–1941) v Brně už v roce 1910 zakládá pokusnou mateřskou školu, v níž se snaží podporovat formou tvořivé a rozumové činnosti rozvoj dětí a probouzet jejich fantazii.

Klade důraz na zkušenosti získané prostřednictvím her, propaguje tělesný pohyb a získávání praktických dovedností výcvikem vedeným rovněž formou her. Bezprostřední zkušenost považuje za základ dětského poznávání světa.

Její pojetí se velmi blíží známým představám Jana Amose Komenského (1592 až 1670) uvedeným ve spisu *Informatorium školy mateřské* (1632), které bylo sepsáno a určeno rodičům jako návod na výchovu dětí v předškolním období. Komenský měl na mysli sice výchovu v rodině, kdežto Süssová uplatňovala Komenského principy, zahrnující rady jak rozvíjet dítě po stránce rozumové, mravní, tělesné a pracovní, ve své mateřské školce.

Reformní diskuze, které se v souvislosti s pokusnictvím i širšími reformními představami vedly, postupně odhalovaly jednotlivé názorové proudy a umožňovaly i identifikaci příbuzných či protikladných táborů, tvořených pedagogy s určitými představami o dalším vývoji československého školství.

Mnohde šlo pouze o rétoriku a neplodné diskuze, v řadě případů však pokrokové názory a postoje propojovaly rétoriku s praxí, progresivní názory postupovaly jak akademické prostředí, tak prostřední správní a nakonec i samotné školy. V té situaci není překvapivé, že názory se tříbily jenom velmi obtížně, že probíhala jakási „směnná burza“, ve které se myšlenky a záměry předávaly, půjčovaly i kradly.

V čilé a zdánlivě chaotické směně byl skryt velmi pozitivní prvek – stagnující, do jisté míry zkostnatělý a zdánlivě neměnný společenský segment – výchova a vzdělávání – se začínal aktivizovat, radikalizovat, a odtud byl už jenom krůček k praktickým reformním snahám a zásahům do reálného chodu škol.

Takový stav byl podstatou tlaku na změny „zdola“, kdy se reformní záměry sice nerealizovaly jednotně v rámci celého školství, ale některé ze stávajících škol se postupně transformovaly v pokusné školy, na nichž se ověřovala životaschopnost nových pedagogických záměrů, tedy mimo jiné i pragmatické pedagogiky, která se do Evropy a Československa dostávala z USA. K tomu ovšem docházelo až v druhé polovině 20. let. 20. století, kdy stále většího vlivu ve výchově a vzdělávání na našem území nabývala generace pedagogů, kterým bylo v době vzniku Československa zpravidla mezi pětadvaceti a pětadvaceti lety.

Československá tzv. „První republika“ měla po rozpadu Rakouska-Uherska před sebou celou řadu problémů, se kterými se musela potýkat už proto, aby obhájila svoji existenci a mohla přejít postupnými kroky k modernímu demokratickému typu společnosti.

Jedním z velkých úkolů mladé republiky bylo koncipování nové školské politiky, která v kontextu reformy života měla být nositelem demokratizace společnosti.

Snahy o nový přístup ke vzdělávání se promítaly do různých reformně-pedagogických koncepcí.

Zájem pedagogické veřejnosti o novátorské přístupy k výchově a vzdělávání byl po vzniku Československé republiky provázen širokou polemikou odborníků, kteří přicházeli s novými koncepty a snažili se usměrnit vývoj školství tak, aby co nejlépe vyhovoval nové rodící se demokracii a jejím ideálům, odpovídal historickému vývoji pedagogiky na našem území a současně absorboval moderní pedagogické přístupy spojené s budováním demokratických společenských systémů ve světě.

V této souvislosti se nechali představitelé československé pedagogiky inspirovat nejenom dosavadním pokusnictvím a jeho zkušenostmi, ale i množstvím ryze současných reformních pedagogických proudů, v nichž významné místo zastávala

pragmatická pedagogika, rozvíjející se od konce 19. století v USA a šířící se v nevelkém časovém odstupu do mnoha zemí světa.

3 Představitelé pragmatické pedagogiky

Ve třetí části disertační práce představuje výrazné představitele pragmatické pedagogiky. V rámci světového kontextu jde o Johna Deweye, v rámci Československa o Václava Příhodu a v rámci Zlínska o Stanislava Vrání a Vladimíra Konvičku.

Jsou zde zachycena jejich základní životopisná a profesní data, neboť je z nich dobře patrné, jak byl vznik a rozvoj pragmatické pedagogiky svázán s osudy jejich protagonistů, a také z nich vyplývá, jak postupně dospívali k pragmatické pedagogice ve své pedagogické činnosti i v dílech, prostřednictvím kterých její principy ozřejmovali širší pedagogické veřejnosti.

Čtyři vybraní pedagogové představují i symbolizují cestu, kterou se pragmatická pedagogika ubírala z místa svého vzniku v USA do Československa, aby našla uplatnění mimo jiné i na Zlínsku, v třicátých letech 20. století s nadsázkou považovaném za region budování „amerického snu v Moravské kotlině“.

3.1 John Dewey

Sama filozofie vzniku pokusných škol již krátce po vzniku Československa v sobě zahrnuje nejenom reformní nadšení a touhu po novém a lepším vzdělávání, ale především hledá cesty k naplnění potřeby propojit školu více s praktickým životem, a to v duchu tehdy velmi moderní americké pragmatické pedagogiky.

Představa Deweyovy pospolitě a činné školy se promítala do celé řady reformních pokusů.

„Analýzy a znovu uspořádání faktů, jež jsou nutné pro růst poznání a schopnosti a pravé klasifikace, nemůže být dosaženo čistě mentálně – jen v hlavě. Lidé musí s věcmi něco dělat, chtějí-li něco nalézt.“¹⁷

John Dewey patřil mezi nejvýznamnější americké myslitele v oblasti filozofie, pedagogiky a psychologie.

Jako žák na základní a střední škole ničím zvláštním, natož pozoruhodným, nevynikal, jeho intelektuální a myšlenkový potenciál se začal z průměru vymykat až při studiu univerzity ve Vermontu, kde se mu podařilo v roce 1878 promovat jako druhému ve třídě.

Chtěl se stát učitelem, a tak bezprostředně po dokončení univerzitního vzdělání začal vyučovat na škole v Pensylvánii algebru a přírodní vědy.

¹⁷ DEWEY, John. *Democracy and Education*. Free Press: New York, 1966. Str. 275.

Následně přijal místo učitele na soukromé škole v Charlotte ve Vermontu a současně se pustil do dalšího studia, tentokrát filozofie na Univerzitě Johna Hopkinse, kde roku 1884 dosáhl doktorátu.

Po slavnostním převzetí doktorského titulu začal znovu naplno působit jako učitel, tentokrát v Michiganu.

V roce 1894 pak došlo v jeho životě k podstatnému zvratu – začal působit na univerzitě v Chicagu a stal se vedoucím nové katedry filozofie, psychologie a pedagogiky. Nebyl úzce zaměřeným badatelem, ale zajímal se též například o sociologii a metodologii. Všechny poznatky a vědomosti dokázal synteticky propojovat a stále více upíral svoji pozornost k problematice výchovy a vzdělávání. Filozofie výchovy se stala hlavním předmětem jeho zájmu.

Na samém konci 19. století vydává publikaci *The School and Society* (1899), ve které se zamýšlí nad vzájemnými vztahy mezi vzděláváním, školou, žáky, rodiči, systémem, společností, a kde už můžeme spatřovat hlubší myšlenkovou inklinaci k pragmatickému pojetí pedagogiky. Publikace byla přeložena do češtiny jako *Škola a společnost* (1904) a stala se jedním z pramenů pozdějšího českého pedagogického pragmatismu.

Nespokojil se pouze s teoretickým bádáním a tvorbou teoretických koncepcí, ale své teorie se pokusil ověřit přímo ve vzdělávací a výchovné praxi.

Na počátku 20. století otevřel vlastní soukromou školu v Chicagu, ve které společně s manželkou experimentálně ověřoval své představy o pedagogice. Zvláště úspěšným nebyl – dostával se do rozporů především s odbornou veřejností, které vyvrcholily otevřeným konfliktem s Williamem Harperem, tehdejším předsedou univerzity.

John Dewey svoji školu uzavřel a odešel na Columbijskou univerzitu do New Yorku, kde už jeho koncept pragmatické pedagogiky nabýval zřetelných rysů, a kde se s ním a jeho teorií mohli seznámit českoslovenští školští reformátoři, zejména Václav Příhoda, Stanislav Vrána, Karel Velemínský (1880–1934) či Jan Uher (1891–1942).

Propracovává pragmatickou pedagogiku jako ucelený systém, zamýšlí se nad jejími aspekty společenskými, pedagogickými, psychologickými, sociálními, filozofickými, metodologickými a formálními a dál publikuje.

Stále hodně píše, z jeho široké a mnohočetné publikační činnosti zmiňme práce, které přímo souvisí s pragmatickou filozofií a pragmatickou pedagogikou.

Jde o díla z roku 1909 – *Moral Principles in Education* (Morální zásady vzdělávání), v roce 1913 vychází *Interest and Effort in Education* (Zájem a snaha ve vzdělávání),

následuje v roce 1916 *Democracy and Education* (Demokracie a výchova), která byla do českého jazyka přeložena Josefem Hrušou až v roce 1932.

Velkou pozornost jak filozofů, tak psychologů a pedagogů, vzbudilo vydání knihy *Reconstruction in Philosophy* (*Rekonstrukce ve filozofii*) z roku 1920, která byla do češtiny přeložena v roce 1929. Pragmatickým a empirickým přístupem vynikala další publikace z roku 1925 *Experience and Nature* (*Zkušenost a příroda*), následovaná a čtyři roky později dílem *The Quest for Certainty* (*Hledání jistoty*) z roku 1929.

John Dewey nebyl jenom kabinetním teoretikem, neopouštějícím prostor univerzity. Naopak. Snažil se poznávat i zahraniční praxi, cestovat po světě a zkoumat vzdělávací systémy i velmi vzdálených zemí, a to především po první světové válce.

Zabýval se studiem a výzkumem školské praxe v Číně a v Japonsku, v roce 1924 zkoumal školství v Turecku, v roce 1926 v Mexiku.

S kontroverzním přijetím se setkaly výsledky jeho výzkumu sovětského školství v roce 1928, v nichž označil sovětský vzdělávací systém za promyšlený a účinný a více méně ho chválil. Jako jednomu z raných členů socialistické strany v USA mu imponoval především princip založený na heslu „Vzdělání zdarma všem“.

V souvislosti s jeho socialistickou orientací je zde zajímavý prostor pro zamyšlení: John Dewey v zásadě považoval kapitalistický systém za zastaralý, krutý, nespravedlivý a přežitý, přesto jeho model pragmatické pedagogiky oslovil, a do jisté míry i nadchl, americkou společnost i vzorového československého kapitalistu, jakým byl Tomáš Baťa.

A to i s přihlédnutím k Baťovu sociálnímu cítění a etickému chování i myšlení, které bylo pověstné a zdánlivě v podnikatelském konceptu firmy Baťa na svoji dobu těžko v praxi uskutečnitelné. Přesto Baťův sociálně-ekonomický koncept fungoval a prokazoval svoji životaschopnost i v krizových situacích.

Mimo faktu, že se jak John Dewey, tak Tomáš Baťa, dožili cca třiadvadesátilet, spojovala je především jiná skutečnost – oba ve své profesní činnosti dosáhli nadprůměrných výsledků a ještě mnoho let po jejich smrti nás jejich dílo může inspirovat.

John Dewey strávil posledních více než dvacet let svého života v důchodu, přičemž se dále věnoval literatuře, filozofii, pedagogice i psychologii a psal knihy.

Jeho smrt 1. června 1952 neznamenal konec pragmatické pedagogiky, ale pragmatická pedagogika ztratila toho, kdo je nazýván jejím otcem.

3.2 Václav Příhoda

Žák Johna Deweye, Václav Příhoda, filozof, pedagog a psycholog, se narodil 7. září 1889 v Sánech u Poděbrad.

Přestože v roce 1911 onemocněl při prázdninovém pobytu ve Francii tuberkulózou (později se z ní vyléčil), nic to neubralo jeho velmi aktivnímu přístupu ke studiu.

Vyrůstal v učitelské rodině, po dokončení Univerzity Karlovy v roce 1914, kde vystudoval obor románská a germánská filologie, začal pracovat jako učitel na středních školách, nejprve na reálném gymnáziu v Praze (zde jeho působení ukončila povinná vojenská služba, na kterou byl odveden), potom v České Třebové, následně v Kladně a v Praze.

V roce 1918 se poprvé oženil – poměrně šťastné manželství poznamenala smrt jeho manželky, po které se rozhodl odjet do USA. V Chicagu nejdříve vyučoval na střední škole, posléze se zapsal jako posluchač na univerzitu. Stále více jej zajímala pragmatická pedagogika a nadchly ho experimentální přístupy v psychologii.

Chtěl se věnovat hlouběji filozofii, nicméně inklinoval k psychologii a experimentální pedagogice. Zajímal se o nové vědecké metody, především o ty, kterými bylo možné stanovovat postupy pro experimentální činnosti a následně ověřovat jejich účinnost a platnost.

V USA se podruhé oženil, tentokrát s Američankou Melissou Clarkovou, a po dvou letech se vrátil do Československa. Nedlouho působil po návratu jako učitel na reálce v Kladně, poté se opět vrátil do USA.

Na Teachers College Columbijské univerzity v New Yorku tak mohl studovat přímo u svých velkých vzorů J. Deweye a E. L. Thorndikea (1874–1949).

Zabýval se racionalizací školství a důkladně se seznámil s pragmatickou pedagogikou, s teorií i praxí měření pedagogických jevů ve školách, testováním apod. Jeho zájem o studium uvedené problematiky se transformoval do stále hlubších znalostí, což se projevilo v roce 1924, kdy habilitoval na Univerzitě Karlově.

Po zdařilém obhájení své práce „Psychologie a hygiena zkoušky“ se stal docentem.

Studijní pobyty v USA jej inspirovaly k promyšlení racionalizačních zásahů do československého školství, kterými ho chtěl zlepšit.

Velký ohlas přinesla jeho publikace *Racionalisace školství* (1930), která je návodem (přeloženým do řady jazyků) k tomu, jak by se měla škola organizačně měnit, zvládat

více úkolů při menším vynaložení sil i financí a jak by se měla pedagogika přizpůsobovat požadavkům doby, především průmyslovému pokroku.

Příhoda se zabývá také psychologickými aspekty vzdělávání, diferenciací a jednotnou školou, která maže rozdíly v možnostech vzdělávání podle sociálního původu dětí.

Jednoznačně se přiklání k pragmatické pedagogice a podrobně se zabývá školskou racionalizací, psychologickými základy školské organizace, diferenciací školské soustavy, organizací školské práce a nakonec osvětluje školu jako kulturní organizaci.

Škola má být podle Příhody jednotná, vnitřně diferencovaná, pružná a pracovní, založená na aktivitě žáků. Výuka má být co nejvíce individualizovaná, kdežto výchova se má realizovat kolektivní formou.

Diferenciaci podle pohlaví, náboženství nebo sociálního původu považuje na začátku 20. století za reakční přežitek, děvčata i chlapci, věřící i nevěřící, chudí i bohatí mají mít stejná práva na vzdělávání garantovaná státem.

Základem vzdělávání musí být podněcování aktivity žáků a neustálé vytváření podnětů k překonávání jejich pasivity: *„Pracovní škola je školou přemýšlení, jejíž základní metodou je aktivní reakce na podnět, odpověď na problém. Učení začíná otázkou, problémem, pochybností. Cíl je však dynamický: procházení aktivitou, tvoření zkušenosti i budování vyšší reaktivní základny pro dokonalejší řešení životních problémů.“*¹⁸

Od roku 1925 začal přednášet na Škole vysokých studií pedagogických v Praze, při které začala působit v letech 1928–1929 Reformní komise školská, do jejíhož čela se postavil.

Následující období je v jeho pracovním životě nejenom hektické, ale přináší do československého vzdělávání změny, pro které se ujalo označení „Příhodovská reforma“. Právě tato reforma bude mít na vývoj školství v regionu Zlínska, které budeme dále analyzovat, mimořádně silný vliv.

Příhoda kritizoval základní, střední i vysoké školství, protože bylo příliš roztržité, málo dynamické a neumělo reagovat na potřeby doby, provázené bouřlivou industrializací. Přitom sílil tlak na zavádění dalších a dalších vyučovacích předmětů a rozšiřování jejich vzdělávacích obsahů.

¹⁸ PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. Str. 27.

Usiloval o koncentraci učiva do celků ne podle jednotlivých oborů, ale podle tematického zaměření, přičemž meze, po které by měl vyučující dojít, měly být stanoveny volně, podle schopností žáků. A protože talent, intelekt a předpoklady žáků jsou různé, mělo by k diferenciaci mezi žáky docházet uvnitř školy.

Pod vedením Václava Příhody předložila Reformní komise *Organizační a učební plán reformních škol* (1929), který shrnoval základní požadavky na novou reformovanou školu a obsahoval řadu prvků pragmatiké pedagogiky.

Na základě tohoto konceptu získalo prvních pět škol v Československu povolení realizovat v praxi formou pokusného, jednotného a vnitřně diferencovaného modelu školství zamýšlenou reformu.

Jestliže v Praze reformní experiment selhával (mimo jiné i pro katastrofálně nedostatečné materiální zajištění), pak ve Zlíně se osvědčoval a přinášel výsledky. Zlínské školství mělo oproti pražským školám materiální zabezpečení především díky Tomáši Baťovi velmi dobré.

V roce 1945 je Václav Příhoda jmenován profesorem, v následujícím roce se stává ústředním inspektorem vzdělávacího systému (už pod vedením ministra Zdeňka Nejedlého), nicméně pro zásadní názorové rozpory s ministrem je ze své funkce odvolán a odchází učit na filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze.

Po roce 1948 nemůže vykonávat pedagogickou činnost, jeho pedagogické zásady jsou napadány a z velké části odmítány.

Pracuje na svém rozsáhlém a velmi ceněném čtyřsvazkovém díle „*Ontogeneze lidské psychiky*“ (1956), které zaznamenalo velký úspěch a bylo vydáno v mnoha reedicích.

V roce 1966 obdržel medaili Jana Amose Komenského za celoživotní práci a v roce 1969 u příležitosti 80. narozenin Řád republiky.

Zemřel v devadesáti letech 18. listopadu 1979 v Praze jako téměř slepý stařec.

Ve svém uvažování nad reformou československého školství vyšel z představy školy jako místa, kde se zohlední žákova individualita, a obsah i metody vzdělávání budou jeho individualitě co nejvíce uzpůsobeny. Přestože škola zvnějšku potřebuje jednotnost, vnitřní prostředí musí být diferencované a individualizované. Příhodovo myšlení zde přímo koreluje s podstatou pragmatiké pedagogiky.

Aby bylo možné takovou představu naplnit, nestačí nadále vycházet z dosavadních převážně teoretických přístupů, uplatňovaných ve výuce. Je třeba umožnit, aby žák měl

větší možnost vzdělávat se aktivním způsobem podle svých zájmů, představ a životních cílů (srovnejme s pragmatickou pedagogikou, která z právě z těchto principů vychází).

Příhoda přemýšlí nad pracovní školou takto: „ ... *chtěli jsme objasniti, jaký jest úkol pracovní školy v problémové metodě. Učitel od samého počátku musí se vzdáti myšlenky, že by mohl vycvičit nějaké schopnosti v myšlení, nýbrž musí si býti vědom, že toliko sumace určitých, relevantních zkušeností uschopní daného jedince, aby dostoupil podle svého nadání k určitému stupni specifického myšlení. (...) Rozdíl staré školy a pracovní školy není v tom, že by snad nová škola učila ruční práci, nýbrž v tom, že v takové škole jest každé učení odpovědí na problém, že má vždycky nějaký význam, že vede k nějakému produktu (...) Deweyeho průkaz, že není myšlení nic jiného nežli experimentování, jímž se zachraňujeme z nějaké nesnáze zkusným plánem, k němuž nám dá podnět stav minulé zkušenosti, dává školní práci nový směr.*“¹⁹

Pracovní a produkční škola, pospolitost, překonávání překážek, samostatnost, samoučení, zkušenost, to jsou vedle zmíněného naplňování zájmů, představ a životních cílů atributy, na nichž je postavena pragmatická pedagogika.

Ačkoli se může zdát, že vše, o čem se zmiňujeme, je samozřejmou součástí každého pedagogického učení, na počátku 20. století šlo o nový přístup – dosud se ve školách uplatňovala jednoznačná a nedotknutelná autorita učitele i jeho pravomoc rozhodovat o všem podstatném ve vztahu k žákovi, včetně jeho hodnocení.

Najednou se mají myšlenky a slova učitele propojit s praktickou činností a žák nemá jen jednoho zvěstovatele pravdy a moudrosti – učitele – ale zdrojů poznání je víc: hlavní je především vlastní usilovná praktická aktivní činnost žáka, v níž mu nejsou hotové pravdy sdělovány, ale kde si je musí sám vydobýt a tím i lépe osvojit a zapamatovat.

Je samozřejmé, že řada učitelů měla s novým přístupem problém, považovala ho za nedůstojný a současně i za oklešťující jejich postavení a autoritu.

Tzv. elitní školy se novým tendencím bránily a konzervativně trvaly na dosavadním tradičním modelu vzdělávání, kdy žák nebyl učiteli partnerem, ale učitel podléhal a výuka se nesla převážně v teoretické rovině.

Elitní školy vyvolávaly zdání vyšší úrovně, oproti škole pracovní měly v sobě ducha akademismu a jestliže se na pracovní školu pohlíželo jako na instituci připravující žáky spíše na práci ve fabrikách a farmách než v intelektuálně vyspělejších prostředí, pak

¹⁹ PŘÍHODA, Václav. Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy. Praha: Orbis, 1930. Str. 351, 352.

konzervativně pojaté školy měly jakoby vyšší ambice vést své žáky k hlubším rovinám poznání a ke kariéře vzdělanců (srovnejme s dnešním stavem, kdy se také vedou diskuze nad „starým dobrým klasickým gymnáziem“, jakoby pravým předpolím akademického vzdělání a gymnáziem postaveným na kolegalitě učitelů a žáků, stavějícím na volnější osobnostní výchově a spíše na výuce myšlenkových operací, získávání, třídění a užívání dat bez nadměrného tlaku na jejich zapamatování). Vidíme tedy, že jádro sporu zůstává i po bezmála 100 letech stále živé a nedořešené.

Václav Příhoda často používá ve svých spisech termínu činná škola, aby vyjádřil její dynamiku a aktivitu (často hovoří o aktivitě a reaktivitě). Rovněž zmiňuje termín produkční škola: „...škola musí býti produkční, musí žáka vésti soustavně k chápání úlohy každého jedince ne jako příživníka a poživatele, nýbrž jako přispěvatele ke zvýšení obecného štěstí. Dosavadní škola si všímala poněkud méně tohoto problému, nežli jest povinností moderní sociální instituce. Příliš se zdůrazňovalo přejímání statků mladší generací od starší generace, přeceňovala se obecná informace, zdůrazňovalo se kulturní konzumentství. V civilisované společnosti produkujeme zpravidla v jednom oboru činnosti, v jiných oborech požíváme kulturních a civilisačních zkušeností, činností a produktů.“²⁰

Jestliže u Příhody vnímáme jistý významový rozdíl mezi označením činná škola a produkční škola, (přestože se v rámci jedné školy oba principy úzce prolínají) – činné učení jakoby předchází produkční škole. V následných studiích oba termíny splývají a jsou chápány téměř jako synonyma, některé studie však drobný významový rozdíl zachovávají a chápou produkční školu jako vzdělávací zařízení vycházející z činnostního učení a produkci jako výsledek oné činnosti.

V Dějinách pedagogiky Tomáše a Dany Kasperových například najdeme pod názvem kapitoly 14.4.1 ČINNÁ ČI PRODUKČNÍ ŠKOLA následující vysvětlení: „Produkční škola založená na činnostním učení jako získávání zkušeností zdůrazňovala nejenom proces samotné činnosti, ale i její výsledek. Podporováno tak bylo podle Příhody analyzování, promýšlení, porovnávání, vyhodnocování, vynalézání. Ale i zhotovování, prezentování, strukturování, obhajování apod. toho, co mělo pro samotného žáka či pro společnost kulturní, intelektuální, estetickou nebo hospodářskou hodnotu.

²⁰ PŘÍHODA, Václav. Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy. Praha: Orbis, 1930. Str. 263.

Produkční škola výrazně podtrhovala individuální přístup k žákům. Žák nezískával tzv. hotové poznatky, ale sám si je utvářel řešením problémů, otázek během činnosti. Vlastní zkušenost, pozorování, pokus, technický výkon, vyhledávání a zpracovávání informací z encyklopedií apod. tvořily podstatu produkční školy.

*V produkční škole mělo získat převahu samoučení. Žák při něm zpracovával pracovní listy či pracoval s pracovní učebnicí, sám řešil úkoly. Když bylo řešení správné, mohl postupovat dále, pokud ne, vracel se o krok zpět a řešil úkoly z předešlé látky, aby ji zvládl na daný stupeň.*²¹

3.3 Stanislav Vrána

Stanislava Vránu můžeme označit nejenom za průkopníka nových metod ve výchově a vzdělávání žáků, ale především za jednoho z nejoddanějších realizátorů tzv. „Příhodovské reformy“ ve zlínském školství.

Nás zajímá Vrána především proto, že právě on představuje osobnost, která ve zlínském regionu neúnavně propagovala a prosazovala myšlenky pragmatické pedagogiky.

Vrána spolupracoval s Tomášem Bařou a vtisknul zlínskému pokusnému školství tvář. Byl nejenom ředitelem Masarykovy pokusné měšťanské školy ve Zlíně, ale i autorem řady učebnic, pracovních listů, pedagogických spisů o školské reformě, statí, článků, monografií o pedagogických pracovnících, úvah o úkolech československého školství, byl také spoluautorem řady reformních příruček atd.

Narodil se 23. dubna 1888 ve Valči u Moravského Krumlova. Navštěvoval Učitelství ústav v Brně, který absolvoval v roce 1908.

Zpočátku vyučoval na národních venkovských školách v Maticích u Znojma a Hrotovicích, následně získal místo učitele v Moravském Krumlově.

Šlo o školy, které respektovaly a zohledňovaly potřebu rodin zapojit své děti do sezónních zemědělských prací a upravovaly podle toho svůj vyučovací rozvrh. Můžeme konstatovat, že zde se Stanislav Vrána seznamuje s potřebou propojení školy s reálným životem a vidí v praxi, jak pracovní zaměstnání žáky obohacuje o složku, která v pouze verbalizovaném pojetí vzdělávací činnosti škol chybí.

V roce 1919 odchází do Brna na pomocnou školu a v následujících deseti letech zde vystřídá několik míst na dalších měšťanských školách.

²¹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4. Str. 205, 206.

V Brně se zapojil do pedagogického dění jako redaktor Vydavatelského odboru Ústředního spolku jednot učitelských v Brně. Má možnost poznat řadu aktivních pedagogů a začíná se orientovat v pedagogickém hnutí, které hledá nové formy a novou podobu vzdělávání.

V průběhu let 1921–1923 dále studuje a navštěvuje školu Vysokých studií pedagogických v Brně.

V polovině 20. let se mu podařilo získat v rámci Macayovy nadace stipendium a v roce 1927 odcestoval jako stipendista na roční studium do Teachers' College Columbijské univerzity v New Yorku. Shodou okolností tak prochází vzdělávací přípravou obdobným způsobem, jako již zmínění další čeští pedagogové, například Uher, Velemínský či Příhoda.

Americká psychologie a pedagogika ho velmi zaujala, přičemž zkušenosti z amerického pobytu nejdříve systematizuje za roční dovolené, kterou čerpá po svém návratu domů.

Stává se obdivovatelem Úlehly a s velkým nadšením se přiklání ke koncepcím volné a činné školy, aktivismu, liberalismu, orientaci na žáka, problémovému vyučování, společenské a jednotné škole s vnitřní diferenciací.

Pojetí americké pragmatické pedagogiky má následně možnost uplatnit už jako ředitel Masarykovy pokusné školy měšťanské II. stupně ve Zlíně.

Tady sehrála úlohu i náhoda – jednak místo ředitele odmítl Josef Úlehla, kterému je nabídl Tomáš Baťa ze své pozice starosty města Zlína a předsedy školské rady, jednak pragmatická pedagogika, kterou Vrána považoval za nositelku pokroku ve výchově a vzdělávání, velmi souzněla s pragmatickým viděním světa Tomáše Bati:

„Je přirozené, že racionalisticky orientovaný, pragmaticky smýšlející Baťa velmi rychle nachází společný jazyk se Stanislavem Vránou, který mohl amerického ducha výchovy a vzdělání rovněž autenticky poznat přímo ve Spojených státech během svého pobytu na učitelské koleji v New Yorku v letech 1927–1928. Také idea pracovní, diferencované a společenské školy, která byla vypracována Václavem Příhodou (1889 až 1979) a stala se programem zlínského pokusného školství ve 30. letech 20. století, byla pedagogickým konceptem, kterému Tomáš Baťa více jak rozuměl. Pokusné zlínské školství tak našlo nejen svého ideového podporovatele v osobě Václava Příhody, ale i zastávce v každodenních starostech o realizaci reformy v osobě Tomáše Bati... Stanislav Vrána, žák pedagogického pozitivisty a propagátora volné školy Josefa Úlehly (1852 až 1933), byl ve dvacátých letech výrazným propagátorem myšlenek volné,

svobodné školy a činné školy, po roce 1928 pak zastáncem pracovní a společenské školy.

Na myšlení českého a moravského učitelstva tak měli vliv právě významní představitelé učitelských spolků a učitelských jednot jako Stanislav Vrána, kteří byli velmi dobře obeznámeni s myšlenkami americké pedagogiky a pedagogického pragmatismu.“²²

Stěžejním pedagogickým dílem jsou Vránovy *Učebné metody* (1936), které zaznamenaly několikrát vydání a byly přeloženy i do cizích jazyků.

Stanislav Vrána jako výrazná osobnost nespoléhal pouze na sebe, ale dobře si uvědomoval, že úspěch pokusných škol závisí na vytvoření kvalitního pedagogického zázemí a nadšeného týmu. Proto věnoval mimořádnou pozornost sestavování kolektivu odborníků, ochotných věnovat se vytváření metodik pro vyučování jednotlivých předmětů.

Neúnavně dále cestoval a sbíral informace o školské praxi i teorii v zahraničí – oslovila jej kupříkladu Anglie, kterou navštívil v letech 1928, 1932, 1934 a 1936, mezitím v roce 1934 znovu cestoval i do USA. Mimo to, že navštívil například i Polsko, Švýcarsko, Rakousko, Jugoslávii, Itálii a Francii, je pozoruhodná i jeho pozdější cesta do Sovětského svazu v roce 1948, tedy na samém sklonku jeho pracovní kariéry.

Přestože byl považován především za praktického realizátora „Příhodovské reformy“ ve Zlíně, pracoval i na celé řadě dalších teoretických materiálů, do kterých promítal jak své představy, tak své zkušenosti.

Vydal například spisy a publikoval texty *Děti duševně úchylné a školy pomocné* (1920), *Úkoly nové československé školy* (1922), *Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novou školu* (1922), *Počty na školách amerických* (1929), *Psaní na škole obecné a měšťanské* (společně s J. Vlčkem 1930), *Naše zkušenosti s globální metodou* (1930), *Kreslení v I. – 5. školním roce* (společně s V. Konvičkou 1930), *Vyučování čtení metodou globální* (společně s V. Konvičkou a O. Horákem 1932), *Praxe na reformní škole měšťanské* (1936), *Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let* (1936), *Slovník některých často používaných výrazů v dnešní pedagogické a didaktické literatuře* (společně s C. Kohoutkem 1938), *Omezení učiva a podstata učebného*

²² KOSTKA, Karel. Fenomén Baťa a základní principy Baťova školství. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomouensis II. POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A., eds. 2012. ISBN 978-80-87533-03-1. Str. 23.

postupu (společně s C. Kohoutkem 1939), *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol* (1946), *Zkoušení a známkování* (1948).

Václav Příhoda (1938) ocenil tvůrčího ducha a přístup Stanislava Vrány k realizaci školské reformy a prosazování jednotné vnitřně diferencované školy v článku *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*, který vyšel v roce 1938.

V roce 1945 odešel z Masarykovy pokusné měšťanské školy ve Zlíně, začal pracovat na zemské školské radě v Brně a byl ustanoven ředitelem brněnské pobočky pražského Výzkumného ústavu pedagogického.

Tento post zastával až do roku 1948, kdy odešel do starobního důchodu.

Jako důchodce žil v domku v Drnovicích u Vyškova a 16. ledna 1966 zde ve svých sedmdesáti osmi letech zemřel.

3.4 Vladimír Konvička

Patřil mezi mladé pedagogy, kteří se hned na počátku své pedagogické profesionální kariéry měli možnost setkat s reformním hnutím v Československu projevujícím se v praktické rovině zřízením pokusných škol.

Vladimír Konvička se narodil 2. září 1900 v Dubňanech u Hodonína. Jako učitel se zaměřoval především na výuku ručních prací a výtvarné výchovy, ale později se začal zabývat také českým pravopisem, matematikou či vlastivědou a ve spolupráci se Stanislavem Vránou i širšími aspekty vzdělávací politiky.

Konvičkovu všestrannost lze dokreslit i skutečností, že po více než třicet let byl aktivním členem Pěveckého sdružení moravských učitelů.

Jeho pragmatický přístup k pedagogice se rozvíjel především spoluprací se Stanislavem Vránou, samozřejmě už proto, že Konvička působil jako učitel na zlínské pokusné škole (1929–1935), kde byl Vrána ředitelem.

Soustředil se na vypracovávání koncepce výtvarné výchovy, ručních prací a vlastivědy, psal příručky a pracovní knihy. Kládl důraz na respektování osobnosti žáka, jeho kreativitu, tvořivost, samostatnost, schopnost orientovat se v problémových situacích, což jsou atributy vlastní pragmatické pedagogice.

Vypracoval se až na pozici ředitele pokusné školy v Baťově-Otrokovicích, kde působil v letech 1935–1945.

Společně s Vránou se podíleli na vydávání zlínského časopisu *Tvořivá škola*, ročníku 1932–1934, který byl nositelem celé řady pokrokových pedagogických názorů a v němž publikovali přední odborníci věnující se reformám školství.

Konvička s Vránou napsali a také společně vydali například učebnici *Čítanka pro školy obecné* (díl V. pro 5. postupový ročník, vydaný Státním nakladatelstvím v Praze v roce 1935).

Vladimír Konvička zemřel jako důchodce 10. září 1971 v Brně.

On sám nebyl tak viditelnou osobností, jako Příhoda či Vrána, nicméně jeho podíl na prosazování pragmatické pedagogiky na Zlínsku nelze opomenout. Stál u zrodu zdejšího pokusného školství a stal se jeho nadšeným propagátorem a šířitelem.

4 Filozofie reforem a vzniku pokusných škol

Ve čtvrté části disertační práce analyzuje základní tendence a východiska meziválečné školské reformy. Zabývá se pojmy, které s představou reforem úzce souvisí, jako je pospolitost, racionalizace, diferenciacie, individualizace, zkušenostní učení, koncentrace učiva, mravnost, spoluprožívání apod.

Hledá odpovědi na otázky zabývající se tím, co reformátoři vlastně zamýšleli v československém školství reformovat a kam směřovaly jejich snahy ve smyslu změn ve školském systému i v jednotlivých školách.

V první části jde o kontext republikový, ve druhé části o kontext regionální (Zlínsko) s vysvětlením jeho specifik.

Analýza se dále věnuje vzniku Baťovy školy práce a Baťově vzdělávací filozofii, včetně finančních a mocenských nástrojů, kterými Baťa školství na Zlínsku ovlivňoval.

Následně se zabývá vznikem a činností Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně, která nejvíce odpovídala Baťovým představám o efektivním měšťanském školství.

4.1 Rámec školské reformy v Československu v meziválečné době 1918–1939

Pro československé školství představovala doba po rozpadu Rakouska-Uherska růst tendencí k uplatňování prvků pedocentrické pedagogiky, která zaznamenávala ve světě rychlý rozvoj. Za prioritní problém bylo považováno zejména základní školství.

Bylo již pojednáno o fragmentálním pokusnictví, ve kterém někteří pokusníci usilovali o realizaci humanisticky orientované volné a svobodné školy, osvobozené od církevního vlivu.

Nešlo pouze o svobodnější prostředí pro žáka, ale i pro učitele.

Přestože učitelé mnoha škol požadovali výrazné změny, které by v rámci demokratizačních humanitních tendencí přinášely očekávané reformy, mnohá přání se nedařilo naplňovat.

Příkladem je požadavek učitelstva na zřízení státem garantované vysokoškolské instituce pro pedagogy. Nakonec si učitelstvo zřídilo pod názvem „Škola vysokých studií pedagogických“ svépomocnou vysokou školu, která se rychle stávala střediskem nových myšlenek a postupně se postavila do čela školských reforem.

Na konci 20. let 20. století přebírá iniciativu za reformní hnutí stát a dává jí organizovaný charakter. Individuální pokusnictví je nahrazeno úsilím pedagogů, kteří získávají správní i politickou sílu k provádění změn v širším měřítku.

Nejvýraznější osobností pedagogického reformního hnutí se stává docent FF UK Václav Příhoda, který, udává změnám směr a snaží se prosadit myšlenku vedoucí k tomu, aby se školství více orientovalo na praxi a podřizovalo se objektivním vědeckým poznatkům.

Vychází z amerického školství, které zrovna v té době prožívá boom pragmatické pedagogiky. Je tedy pochopitelné a logické, že prvky pragmatické pedagogiky začínají ve velké míře pronikat i do pedagogiky československé.

Pražská „Škola vysokých studií pedagogických“ se stává teoretickým jádrem nového pedagogického myšlení, v roce 1929 se pod Příhodovým vedením dokončuje *Organizační a učební plán reformních škol*, podle kterého zahájily svoji činnost od školního roku 1929/30 pokusné školy v Praze-Nuslích, v Michli, v Hostivaři, v Bakově nad Jizerou a ve Zlíně.

Pokusné školy měly sice charakter experimentální, ale pracovaly se skutečnými žáky a učiteli, nešlo tedy o akademický teoretický experiment, ale o skutečnou praktickou realizaci reformních pedagogických představ a snah.

Pokusné školy se koncipovaly jako třístupňové: pokusné školy obecné (I. stupeň), Komenium (jednotná škola II. stupně) a od roku 1934 Atheneum.

Za hlavní úkoly považoval Příhoda potlačení tradičního pasivního přístupu a paměťového učení uplatňovaného ve školách a jeho nahrazení zkušenostním učním založeným na získávání poznatků z vlastní práce a z překonávání problémů.

Zásadní význam tak nabýval ve výuce princip individualizace, samoučení a činné školy, učivo se více než dosud vybíralo z pohledu jeho užitečnosti pro žáka a jeho život.

Individualizace ovšem neznamenal popření sociální výchovy – naopak – jako vyvažující prvek se sociální výchově podřizovaly některé organizační záležitosti, podporující aktivity, vedoucí k utváření školy jako pospolitosti. Šlo například o vznik žákovských samospráv, sdružení rodičů, školní shromáždění, společné akce, jako např. výlety, soutěže, výstavy, brigády, táborečnické kluby, návštěvy kulturních institucí apod.

Rostla snaha přetvářet školy z chladných a neosobních institucí na společenství plná života a aktivity.

Oproti dosavadnímu subjektivizmu učitele při hodnocení zkoušek se prosazoval nový přístup k hodnocení žáků prostřednictvím objektivnějšího nástroje – testování (přijímací testy používal Baťa u své školy práce s úspěchem už v roce 1925).

Reformními principy prolínal příklon k empirickému základu a pedagogické uvažování se přiklánělo k přírodnímu, exaktnímu pojetí v anglosaském duchu. Empirický přístup podněcoval, prosazoval a podporoval především Václav Příhoda, který odmítal pedagogiku jako vědu vystavěnou a rozvíjenou především na filozofickém základě.

Vycházel ve svých pedagogických záměrech z respektu k žákovi a zamýšlel reformní pedagogiku rozvíjet tak, aby odpovídala žakovým dispozicím a nadáním. Ve své strategii se musel přizpůsobovat kritickým oponenturám, a tak se pokoušel prosazovat především vnitřní reformu školy, tedy racionalizaci, diferenciaci a individualizovaný způsob učení, kde nebyla kritika tak silná jako u vnější reformy.

Na konci dvacátých let individualizační tendence sílily a vnitřní práce školy se podle Příhody měla měnit tak, aby vycházela z výkonu žáka. Bylo tedy nutné provádět celou řadu změn a opatření cílených k tomu, aby žáci mohli být podle svých výkonů diferencováni, a aby pro ně bylo koncentrováno a diferencováno i učivo.

Diferenciace se promítala do celé vnitřní činnosti a organizace škol – bylo potřeba hledat nové didaktické zásady a postupy, nově osnovat učivo, měnit zažitá organizační schémata, přizpůsobovat materiální vybavení apod. Současně s diferenciací do organizačního schématu škol významně zasáhla další tendence, kterou Příhoda usilovně propagoval a prosazoval – racionalizace.

Racionalizace vycházela z jednoduchého principu – organizovat vnitřní život škol z hlediska správního i ekonomického úsporně, tedy jednoduše, rychle, logicky a bez zbytečné byrokracie. Síly pedagogů měly být orientovány na pedagogickou činnost, nikoli na administrativu.

Tuto ideu se plnit nedařilo – naopak, v důsledku pokusného provozu nových škol nároky na administrativní činnost a výkaznictví rostly.

Příhoda požadoval v rámci racionalizace vyšší formu pracovní školy, než tomu bylo zvykem dosud. Nazýval ji produkční školou a očekával od ní, že žák bude nejenom pracovat, ale současně ponese za své výkony plnou odpovědnost a bude „produkovat“ výsledky odpovídající jeho schopnostem a nadáním.

Aby se škola nestala ve svém pojetí ryze individualistickou v pojetí amerického individualismu, který neměl v Evropě tradici, požadoval Příhoda, aby školy současně

naplňovaly ideu pospolitosti, aby v mravnosti, kulturnosti, spoluprožívání a spoluodpovědnosti vyvažovaly tlak na individuální výkony žáků.

Ostatně – John Dewey v této souvislosti ve své knize *Individualism: Old and New* z roku 1920 považuje krajně pojatý americký „drsňácký“ individualismus za hlavní překážku progresivních sociálních změn ve školách i ve společnosti, protože brání přechodu k sociálně chápanému individualismu potřebnému k uskutečnění technologických, ekonomických, obecně hospodářských a sociálních změn. Zmíněnému „drsňáckému“ individualismu se chtěl Příhoda v československých podmínkách vyhnout.

Soudržnost, komunita, spolupráce lidí v širším okolí a budování sociální inteligence představovaly nedílnou součást Deweyových filozofických i pedagogických představ nejenom v kontextu americké demokracie, ale demokracie vůbec: *„Okolí je souhrn podmínek, důležitých při vykonávání činnosti vyznačující živou lidskou bytost. Společenské okolí je souhrn všech oněch činností našich bližních, které nějak souvisí s rozvojem činnosti každého člena společnosti. Je vpravdě výchovné svými účinky do té míry, do které se ten který jedinec účastní některé společné činnosti neb v ní má podíl. Tím, že vykoná, co na něj ze sdružené činnosti připadá, jednatel si osvojuje účel, pro který se ta činnost děje, seznamuje se s jejími methodami a předměty, získává potřebnou obratnost a sytí se jejími city.“*²³

Příhoda se s Deweyovou představou vzájemného sdílení sociálního prostoru ztotožňuje a přetváří ji v našich podmínkách do ideje aktivní občanské společnosti, jejímž základním kamenem má být právě škola – nositelka morálky, kulturnosti, poznávání, kultivace mezilidských vztahů, sociální identity a přináležení.

Dewey pojednává o škole jako o společnosti, odrážející ve zmenšeném měřítku obec, a stejně ji vidí i Příhoda.

V té souvislosti je patrné, že boj o reformu školy sice začal velmi nadějně hned v roce 1918, kdy po vzniku Československa byly vkládány poměrně velké naděje do přeměny rakousko-uherského školství, ale něco jiného byly proklamace a pedagogické představy, a něco jiného reálné možnosti.

Vize a představy učitelé demonstrovali na 1. učitelském sjezdu v Praze v roce 1920. Zde přednesli celou řadu idejí, koncepcí, záměrů, programových požadavků, které však

²³ DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932. Str. 32, 33.

nemohly být transformovány do legislativní podoby, která by zaručila jejich realizaci, už proto, že často byly těžko vzájemně slučitelné nebo dokonce i protichůdné.

Naděje, vkládané do tzv. malého školského zákona, který byl nakonec po vášnivých diskuzích přijat, se nenaplnily. Zákon byl učitelstvem odmítán a zatracován jako „školský zmetek“, který nedokázal vyřešit žádné palčivé školské otázky spojené s očekáváním zrodu modernějšího školského systému rodící se republiky: *„Podobu školské soustavy v ČSR nadále určovaly Hasnerovy zákony z roku 1869, přestože několikrát hlasitě zaznívala kritika podoby i fungování školského systému v ČSR. Zejména bylo poukazováno na to, že po vzniku demokratického státu přetrvává školská soustava vzniklá za monarchie a tudíž neodpovídající republikánským poměrům a požadavkům na výchovu a vzdělání svobodného občana.(...) Kritice čelil i tzv. vnitřní život škol. Negativní hlasy zaznívaly na adresu nedostatečného respektu k individualitě žáků, k nedostatečně rozvinuté demokratické samosprávě škol a nedostatečné spoluúčasti žáků na spolurozhodování o záležitostech chodu škol či vyučování.“*²⁴

Příhoda se ovšem nedal odradit dílčími neúspěchy a v roce 1928 publikoval svoji představu reformy založené na principu jednotné vnitřně diferencované školy. Vnější reforma uskutečněná formou jednotné školy, která ještě na počátku 20. let měla hodně příznivců, však po letech našla více odpůrců, a to jak z řad učitelů měšťanských škol, tak především ze strany středoškolských učitelů, kteří byli přesvědčeni o tom, že přinese snížení úrovně vzdělávání v měšťankách a posléze i na středních školách.

Příhoda ovšem na své koncepci trval, protože podle něho představovala jednotná škola druhého stupně, určená pro všechny děti bez rozdílu původu, školu sociálně spravedlivou.

Přestože jednotnou školu (vnější reformu) podporovali v průběhu let i ministři školství, nepodařilo se ji prosadit, dokonce ani prověřit její životaschopnost.

Jednotná škola tedy nebyla zavedena a Václav Příhoda se pokoušel alespoň o to, aby byly povoleny pokusné školy, v nichž by bylo možné ověřit vnitřní reformu, založenou na pragmatické pedagogice, racionalizaci a diferenciaci.

I zde se ovšem našlo hodně odpůrců, kteří kritizovali zejména fakt, že jde o systém, který nemá v Evropě tradici, jde o čirý amerikanismus bez ukotvení ve stávajícím československém školském systému, a celá tzv. „Příhodovská reforma“ byla pejorativně označována jako reforma americká.

²⁴ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4. Str. 199.

To samozřejmě vůbec nevadilo Tomáši Baťovi. Svým způsobem mu taková koncepce zapadala do jeho vize budování amerického snu na Zlínsku.

Pragmatické prvky v pedagogice vítal už proto, že celý jeho sociální a podnikatelský koncept byl budován v kontextu pragmatismu.

Je tedy logické, že poté, co ministerstvo školství, po řadě diskuzí a odkladů, povolilo vznik pokusných škol, usiloval Zlín o možnost zřídit vlastní jednotnou vnitřně diferencovanou školu už proto, že takové pojetí školy souznělo s Baťovskou filozofií.

Abychom dokázali pochopit Baťův pohled na výchovu a vzdělávání, zmiňme stručně genezi jeho myšlení.

Musíme vyjít z jeho vrozených dispozic, v rámci nichž zrála jeho pragmatická pracovní i životní filozofie už od raného dětství.

Baťův otec podnikal v několika oborech a snažil se uživit rodinu. Mladý Tomáš, který absolvoval jenom to nejnižší formální vzdělání, se naučil znát hodnotu peněz a práce. Jeho samostatné podnikatelské pokusy v útlém mládí nevedly k výsledkům, to jej později vedlo k opatrnosti a obezřetnosti.

Zde je třeba zdůraznit důležitý moment – Baťa poznal, že nemá smysl snažit se všechno vymyslet sám, že nemá ani smysl lpět na desetiletí a staletí tradovaných výrobních, pracovních či obchodních postupech.

Přestal se bát přebírání cizích vzorů, ale naopak – cokoli jej zaujalo, a to zejména při zahraničních cestách, to se hned snažil do své životní a pracovní filozofie, a konec konců i do svých rozhodnutí, promítat. Choval se tak i ve vztahu ke školské problematice.

Jeho americká zkušenost to jenom potvrzuje – všechno, co považoval za dobré, usilovně prosazoval i ve své firmě a ve zlínském regionu: „*Kdo jsou tito zlíňští Američané, kteří pracují podle Baťových zásad, vydělávají peníze a šetří? (...) Odkrýváte na jejich tvářích výraz, který upomíná na americké tovární dělníky (...) Baťa svým nejbližším krajanům přinesl Ameriku na Moravu, amerikanizoval ji, a je možná na výsledky svých radikálních výchovných metod pyšnější než na své výkony jako podnikatel.*“²⁵

Ačkoli Baťa neprošel vyšším formálním vzděláváním, jeho názory byly jednoznačné a jasné, a současně disponovaly silným filozofickým a psychologickým

²⁵ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 120.

podtextem, který bychom u podnikatele, zdánlivě orientovaného pouze technicky a ekonomicky, nečekali:

„Jedné tužby starých generací podnikavosti nelze dosáhnout: spokojenosti lidské. Zlepšování života lidského jest závislé na neustálém závodění všech lidí. Kdo dřív a lépe. Ceny, které zápasícím vyplácí boží ruka v podobě hospodářských úspěchů, nejsou nikdy stejné. Jest mnoho zápasících, ale žel, jen jediný může být prvním. To jest zřídlo lidské nespokojenosti a závisti. Avšak i závist musí být zužitkována k pokroku člověka. Nikdy by člověk nevynalezl letadlo, kdyby nebyl záviděl ptákům křídla.“²⁶

Tomáš Baťa neodsuzoval amerikanismus jako cosi cizorodého, necitlivě implantovaného do českých a moravských podmínek, ale stejně, jako mu americký vzor nevadil v podnikání (naopak stal se jeho významnou konkurenční výhodou, když začal jeho prvky kopírovat), nevadil mu ani ve školství.

Vítal, že jak Příhoda, tak Vrána, mají americkou zkušenost a je pravděpodobné, že od ní očekával vítané zkvalitnění škol a jejich posun od institucionální konzervativnosti k otevřenosti a schopnosti propojovat školskou činnost se společenským, technickým a hospodářským pohybem.

Přesto se vnitřní reforma škol nakonec v Československu plošně neprosadila, protože ji odmítla část pedagogických odborníků v čele s Otokarem Chlupem (1875 až 1965) a Janem Uherem.

Jak Chlup, tak Uher, publikovali zejména v časopise *Nová škola* velmi kritické články a zamyšlení, v nichž se stavěli proti přírodovědnému, psychologizujícímu, jednostranně kvantifikačnímu pohledu na školu a žáka, přehnané racionalizaci, účelovosti, přehnanému důrazu na individualizaci, necitlivému testování apod.

Skutečností je, že zápas o charakter měšťanské školy rozdělil československé pedagogy na dvě skupiny, z nichž jedna prosazovala spíše filozofický přístup (Chlup), kdežto druhá přístup empirický (Příhoda).

Podstata reformy se tak zúžila na boj dvou koncepcí, přičemž výsledkem bylo v zásadě nekonání v rámci československé pedagogiky jako celku.

Zlínská pokusná škola však i za této situace zaznamenávala úspěchy, ze všech pokusných škol jednoznačně nejvýraznější, a to především díky jejímu vedení, personálnímu obsazení, jasné koncepci, finančnímu a materiálnímu zajištění. Potvrzují

²⁶ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 92.

to i časté návštěvy pedagogů z celé republiky, kteří se chtěli seznámit s pokrokovou organizací i moderními formami výuky.

Je otázkou, zda by takových výsledků bylo dosaženo, kdyby za pokusným zlínským školstvím i středním školstvím nestál jeho mecenáš a podporovatel Tomáš Baťa.

4.2 Dobový pohled na vývoj Zlínska v kontextu školství, rozvoje regionu a firmy Baťa

Na Zlínsku, kde expanzivním způsobem rostla firma Tomáše Bati, a kde docházelo k nebývalé společenské proměně, byl kladen velký důraz na odhodlanost, podnikavost a vynalézavost.

Pozoruhodným způsobem se tu spojila pedagogická teorie pragmatismu se společenskou praxí, ve které pod Baťovým osobním vlivem rostly tendence k posilování iniciativy každého jedince.

Život malého, ale bouřlivě se rozvíjejícího města Zlína měnil mezilidské vztahy, individuální úspěch byl chápán jako cesta k prosperující a participující občanské společnosti.

Společnost (a samozřejmě i školy), zasáhlo v širším měřítku pragmaticky orientované reformní hnutí, v rámci něhož se celý podnikatelský, ekonomický, politický a sociální systém stával soutěživým s důrazem na přesvědčení, že záleží na každém jednotlivci, jak bude spravovat svůj život. Změny se postupně týkaly nejenom správních, hospodářských a politických institucí, ale přímo rodin a jejich členů.

Tomáš Baťa měl osobnostní předpoklady i ekonomickou a politickou moc vnutit své představy společnosti a přetvářet ji podle svého pragmatického vidění světa.

Selektivní odpor ze svého okolí potíral velmi razantně, a tak jeho dominantní vliv prakticky ve všech sférách života zlínského regionu postupně dokázal vytvořit poměrně sjednocenou společnost, seberealizující se pod jeho vlivem a odlišující se od ostatních regionů agresivním způsobem šíření především technologického a hospodářského rozvoje.

Navíc zde docházelo k pozoruhodnému propojení dvou zdánlivě protichůdných tendencí – na jedné straně individualizmu, na straně druhé týmové spolupráce, zodpovědnosti a společného přínáležení.

Co zpočátku působilo na tradiční způsob obživy obyvatel Zlínska v souvislosti s Baťovým expanzivním způsobem podnikání destruktivně (bankroty drobných

podnikatelů, ševců, obchodníků, ztráta generačně děděných profesí atd.), se postupně stávalo průkopnickým, protože staré, často nedokonalé, pomalé a primitivní, bylo nahrazováno novým, dokonalejším, rychlejším a technologicky vyspělejším.

Pro mnohé tradicionalisticky orientované obyvatele zlínského regionu byla tato doba velmi těžká. Ztráta kontinuity s minulostí, pozbývání dosavadních pevně zakotvených hodnot, zvyklostí, „móres“, je deprimovala a jenom obtížně se s novými poměry vyrovnávali. Dosud trvale zakonzervované rysy života, znamenající jistoty, se z jejich pohledu hroutily.

Mladší generace ovšem rekonstruktivní a modernizační tendence vítaly, protože jim otvíraly netušené možnosti a vytvářely nevídaný prostor k seberealizaci.

Přebudovávání vztahů měnilo mentalitu lidí, rostl tlak na vzdělanost, pronikalo se do nových geografických prostorů, vyžadovala se jazyková a finanční gramotnost apod.

Reforma společnosti vedla k jejímu novému uspořádání, k utváření pocitu soudržnosti a vytvoření komunity, založené na propojenosti mezilidských vztahů, a k vzájemné závislosti.

Základní otázkou bylo, jak nasměrovat výchovu a vzdělávání tak, aby nastupující generace proměnu společnosti nejenom vstřebávala, ale dále rozvíjela a zkvalitňovala.

Vývoj pokusného školství na Zlínsku nelze označit jako skokový, nicméně jeho konstituování bylo v rámci Československé republiky poměrně překotné a v mnoha směrech specifické.

Specifičností můžeme označit vedle zcela ojedinělých regionálních podmínek, utvářených v závislosti na rozvoji firmy Baťa, například stav, kdy byly prvky pragmatické pedagogiky uplatňovány nejenom ve středním Baťově školství, ale současně i ve školách měšťanských.

Významnou úlohu sehrála přeneseně i ve zlínském školství reformní snaha podněcovaná, řízená a koordinovaná Reformní komisí působící při Škole vysokých studií pedagogických v Praze. Snažila se o propracovanou a systematickou přeměnu československého školství, což bylo obtížné z mnoha důvodů, zejména kvůli odporu části pedagogické veřejnosti, ale i pro nedostatek finančních zdrojů.

Nositelé reformních pedagogických myšlenek usilovali o přerod dosavadního rakousko-uherského modelu v model založený na efektivních, jednotných a vnitřně diferencovaných školách, které budou odpovídat požadavkům doby, posunou do centra zájmu vzdělávání žáka a jeho schopnosti a přizpůsobí československé školství potřebám rodící se demokracie i potřebám spojeným s hospodářským a průmyslovým pokrokem,

kteřý významnou měrou měnil dosavadní vztahovou strukturu ve společnosti. Zlín byl nejmarkantnějším příkladem takových změn, podložených industrializací a společenským pohybem.

Zlínský region dvacátých a třicátých let dvacátého století, rozprostírající se v oblasti střední Moravy, můžeme z hlediska historického bádání chápat jako pestrý, neopakovatelný, názorný útvar, jakýsi mikrosvět plný specifických momentů, v němž našlo pedagogické reformní hnutí industriální epochy meziválečné éry své pevné místo.

Z perspektivy svých vizí, jejichž naplňováním Tomáš Baťa pragmaticky a racionálně budoval kolem původně maloměstského zlínského sídelního jádra své podnikatelské impérium, dobře rozpoznal význam vzdělávání.

Pochopil, že právě v účinném, efektivním a správně cíleném školství se skrývá tvořivá síla, schopná dále posunovat bohatý a úspěšně se rozvíjející modelový program rozvoje firmy i regionu k další prostorové, výrobní, obchodní, sociální a kulturní expanzi.

Pragmaticky smýšlejícího Baťu to samozřejmě vedlo především k představě školství, které bude produkovat absolventy vhodné a dobře připravené pro jeho tuzemské i zahraniční výrobní a obchodní aktivity, schopné zastávat posty technicky, ekonomicky a jazykově vybavených odborníků. Těch díky fundamentálně pojatému transformačnímu procesu, spojenému s růstem firmy, scházelo stále více.

Na tomto místě zmiňme i úskalí, které v sobě takový přístup skrýval: Baťa ve svém způsobu života i práce usiloval o vybudování jakéhosi státu ve státě, a kde jen to bylo možné, snažil se této vizi podřizovat veškerá jednání a konání.

Svým racionálním intelektem a tvořivým myšlením, ale i jistým egoistickým přístupem, vtiskoval, ať už jako významný a výjimečný podnikatel, či starosta města Zlína, regionu zvláštní filozofii, založenou na všeobecně sdíleném pocitu, že buduje cosi, čeho je nejenom prapříčinou, ale co permanentně vyžaduje jeho pozornost, péči, úsilí a rozhodování, a co by bez jeho příčinnosti a usilovnosti nikdy nemohlo dosáhnout vysokých parametrů, které byly časem vnímány jako samozřejmost.

Hluboce zakořeněný vztah mezi lidmi a nejsilnější podnikatelskou i politickou osobností, a nezpochybnitelnou autoritou regionu, tak přecházel ve stav i společenskou strukturu, v níž hodnota Baťi jako člověka přerůstala až v reflexi jakéhosi mateřského vztahu podmiňujícího úspěch současnosti a blízké budoucnosti.

Lze dokonce konstatovat, že v dobovém vnímání obyvatel regionu osobnost Tomáše Baťi přesahovala, překračovala a předznamenávala horizont úspěšného života dalších

nastupujících generací v očekávaném zdravějším, bohatším a rozvinutějším městě a světě. Kult Baťovy osobnosti zde sehrával zásadní roli.

Odtud pramení Baťův trvalý zájem o vzdělávání, v němž považuje především formalismus za nedůstojný a zkosnatělý rámec starých pořádků a institucí, který byl v přímém rozporu s jeho konceptem života.

Jestliže se tak Baťa stavěl do pozice reprezentanta a garanta modernější, lidštější, efektivnější, sociálně spravedlivější a lepší budoucnosti, pak jeho nový svět potřeboval i novou školu, v níž se mohly generovat impulsy vedoucí k překonávání starých pořádků, i zdroje podporující motivaci dětí a mladých lidí směřující k překlenování propastí mezi chudobou minulosti a tušeným bohatstvím budoucnosti.

Nová škola měla formulovat nejenom teoretické pravdy, ale bylo třeba propojit ji se skutečným reálným životem a reflektovat jeho změny.

Baťa nebyl pedagogem, ostatně sám dosáhl jenom minimálního formálního vzdělání, jak již bylo zmíněno, nicméně usilovným samostudiem a svým břitkým intelektem dokázal rozpoznat, že nová škola potřebuje výrazně proměnit směrem ke společenské oduševnělosti a praktické orientaci, ať už šlo o celkovou koncepci, či metodiku a didaktiku, sociální vztahy, vybavenost, atmosféru, vnitřní strukturu a organizaci, spolupráci s rodinou a rodiči apod.

Potřeboval školu posunout k nové formě vzdělávání a výchovy, následně ji sjednotit se svým modelem zlínské společnosti a dostat ji do určité harmonie s životní realitou tak, aby odpovídala charakteru doby a principům, jež uplatňoval a které přispěly k fenomenálnímu úspěchu jeho podniku, rozšiřujícího se nebývalou rychlostí do celého světa.

Nemělo jít o pedagogiku záchrany, ale o pedagogiku schopnou tvořivě reagovat na segmentaci společnosti, zostřující se konkurenční boj, rozvoj věd a technický pokrok. Nemůže být tedy překvapivým zjištěním, že takovým vizím nejlépe odpovídala pragmatická pedagogika, která se právě v začátcích 20. století šířila světem, a jejíž podstatou bylo přiblížení školy potřebám praktického života a učení se skutečnou činností, nikoli planým teoretizováním.

Baťa sám nebyl schopen reformu školství realizovat, ale měl ekonomickou sílu a politickou moc, díky které její prosazování nejenom inicioval, ale ve svém regionu i výrazně podporoval.

A jako vždy dokázal vsadit na skvělé odborníky, kteří problematice školství nejenom rozuměli, ale měli v sobě odhodlání a entuziasmus změny ve školách

prosazovat. Šlo nejenom o výběr a motivaci vedoucích pracovníků, ale i samotných učitelů, kteří se museli ztotožnit s představou nové školy.

Uvedme zde výňatek ze vzpomínek Jaroslava Kozlíka, učitele matematiky, kreslení a tělocviku, který ve svých 103 letech, jichž se dožil v relativním zdraví, zavzpomínal na začátky pokusného školství na Zlínsku a poskytl rozhovor tisku:

„Ve školství jste působil od dvacátých let minulého století. Kolik pamatujete reforem?“

Na mne jako na učitele mělo největší vliv ustanovení tří pokusných škol v roce 1929. V Praze, Humpolci a ve Zlíně. Došlo k tomu pod vlivem univerzitního profesora Václava Příhody, který studoval a přednášel také v Americe a ve Francii a po návratu chtěl prosadit nové způsoby práce s žáky. Ta naše škola se jmenovala Masarykova pokusná diferencovaná škola. Měl bych dodat, že šlo o takzvanou měšťanskou školu.

Říkáte naše, což znamená, že jste na ní učil.

Ano, od roku 1933 do roku 1945.

Proč se jí říkalo diferencovaná?

Protože se tam neučili všichni všechno stejně. My měli na tom měšťanském, dneska bychom řekli druhém stupni základní školy asi šest stovek žáků, kteří byli rozděleni podle schopností do tří větví A, B a C. Zatímco ve třídě C měli dobře zvládnout učivo základní, na třídu B byly požadavky vyšší, mluvilo se o učivu rozšiřujícím. Ve skupině A bylo učivo ještě náročnější, takzvaně výběrové. Zároveň je ale potřeba říct, že ty děti nebyly separované. Škola žila společným životem a scházela se na společných akcích.²⁷

Zmínili jsme podíl Tomáše Baťa na hledání optimálního modelu školství nejenom v mikrosvětě jeho firemního impéria, ale v celém zlínském regionu, který měl možnost ovlivňovat jako starosta Zlína hned po roce 1923, kdy se vedle podnikání postavil i do čela politického a správního života města.

Díky Baťovi zde našly reformní pokusy velmi inspirující prostředí ke své realizaci, protože Baťa nebyl pouhým řečníkem a teoretickým tvůrcem dalekosáhlých vizí, on je skutečně v životě a ve své práci uskutečňoval, a to nebyvalou rychlostí a v rozsahu, který překračoval jakékoli srovnatelné rozvojové programy doby.

„Život mu určovaly velké cíle, které si kladl a často jich i skutečně dosáhl. Jeho cílevědomost, houževnatost i pracovitost byly obrovské a jako každý sociální reformátor i Tomáš Baťa byl zcela jistě ‚poháněn‘ právě potřebou realizovat své koncepce

²⁷ KOZLÍK, Jaroslav. Učil jsem v pokusné škole. *Lidové noviny*. 1. 2. 2011, roč. 24, č. 26. Str. 27.

*a přeměnit své představy ve skutečné činy. To se mu dařilo velmi úspěšně – svoji vizi sociálního modelu transformoval v pragmatickém duchu do funkčního systému, kde se vize rychle se rozvíjející firmy postavené na naprosté racionalizaci výroby, moderních technologiích, funkčním sociálním zaopatření zaměstnanců, stýkala s vizí pulzujícího moderního města, uzavřeného politického mikroimpéria.*²⁸

Dodejme, že v rámci své cílevědomosti Baťa plánoval a budoval nejenom nové výrobní haly, obytné domy, domy služeb, kulturní zařízení, sportoviště, nemocnici, filmové ateliery, vědecké ústavy, silnice a železnice, obchody atd., ale v rámci svých sociálních vizí, i mocenských a ekonomických možností usiloval o novou podobu školství, které považoval za jednu z nejdůležitějších součástí jeho sociální a kulturní politiky.

Výchova a vzdělávání tak získaly nejenom finančně i politicky silného mecenáše, ale především autoritu a iniciátora potřebných změn, které Baťa samozřejmě požadoval řešit v duchu pragmatické životní filozofie, kterou celoživotně vyznával.

Jestli československému školství chybělo lepší finanční zabezpečení, na Zlínsku tomu bylo právě díky Baťovi jinak.

4.3 Vznik Baťovy školy práce a pragmatický přístup Tomáše Bati k výchově a vzdělávání

Tomáš Baťa věnoval mimořádnou pozornost výběru co nejlepších odborníků a pracovníků pro svoji firmu, a stejný přístup uplatnil i v případě, kdy se rozhodl vybudovat vlastní odborné školství.

Rozvoj odborného školství na Zlínsku Baťa chápal jako nedílnou součást firemní strategie, kterou můžeme označit jako jistou obdobu tzv. Welfare capitalism (kapitalismu blahobytu), propagovaném v USA na přelomu 19. a 20. století, založeném na budování podnikatelsko-sociálního celku a postaveném na loajalitě mezi vedením firmy a jejími zaměstnanci.

Na školství kladl Baťa ve své firemní strategii velký důraz už proto, že ho chápal jako součást sociálního mikrosvěta, který kolem jeho továrního centra postupně rostl.

²⁸ KOSTKA, Karel. Fenomén Baťa a základní principy Baťova školství. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomouensis II. POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A., eds. 2012. ISBN 978-80-87533-03-1. Str. 21.

Jestliže v případě zlínského měšťanského školství hrál později významnou úlohu Stanislav Vrána, pak obdobně schopného profesionála hledal do čela závodních škol firmy Baťa už v polovině dvacátých let.

Šlo o Jaromíra Hradila (1882–1968), v té době inspektora školského referátu v Bratislavě, který po úspěšném studiu na učitelském ústavu v Kroměříži, ukončeném v roce 1901, učil na několika školách, aby se po nabytí pedagogických zkušeností stal ředitelem státní měšťanské školy v Holíči.

Školu vedl velmi dobře, a tak mu bylo nabídnuto místo administrativního inspektora školskému referátu v Bratislavě.

Právě zde byl osloven zástupci Tomáši Bati s nabídkou, aby se stal správcem internátu mladých mužů a vedoucím organizace závodních škol firmy Baťa.

Škola mladých mužů se zpočátku potýkala s nedůvěrou veřejnosti. 15. září 1925 zahájilo studium pouze 80 chlapců, ale zájem o přijetí ke studiu po několika měsících nečekaně rychlým tempem rostl.

Tzv. internáty se tak po skromných začátcích rozrostly do nebývalých rozměrů, v roce 1932 už zahrnovaly Baťovy závodní školy 65 tříd s počtem téměř 2000 žáků.

Šlo o největší odbornou školu v Československu, a co bylo nejpodstatnější – moderním způsobem propojila v rámci učebního plánu teoretické školní vzdělávání s dílenskou praxí a mimoškolními, zejména sportovními a kulturními aktivitami.

Především propojení teorie s praxí naplňovalo jednu z vůdčích myšlenek pragmatiké pedagogiky – výuku a výchovu prostřednictvím činné a pracovní školy.

Ředitel Hradil kladl mimořádný důraz na tělesnou výchovu a řád, a díky jeho aktivitě se budovala vedle budov nových internátů ve Zlíně nová sportoviště.

Vznik Baťových škol práce můžeme označit jako logický důsledek pragmatikého, praktického a typicky baťovského přístupu k řešení problematiky nedostatku kvalifikovaných pracovních sil v jeho firmě – jestliže jich nebylo dostatek, rozhodl se vychovat si je sám, a to podle vlastních měřítek a podle vlastní filozofie, a samozřejmě i podle zahraničních vzorů, kterých se nebál využívat.

V tomto případě šlo především o zkušenosti, které načerpal u americké firmy Ford Motor Company, kterou navštívil při své třetí cestě do USA (1919).

Uveďme kapitolu o Baťových školách práce výňatkem z jeho projevu z roku 1931, v němž vysvětluje svůj pohled na smysl vzdělávání a jeho výsledky, které od svých škol a jejich absolventů očekával (platí už od vzniku Baťových škol práce v roce 1925),

a v němž je pragmatický zřetel, v tomto případě nahlížený přes schopnost dosáhnout za vynaložené úsilí finančního zisku, kladen na první místo:

„Milí mladí přátelé!

ŠKOLY, které pro vás budujeme, mají v první řadě ten účel naučit vás umění vydělávat více peněz při menší dřině, než to dovedli vaši rodiče.

Započněte s tím uměním ihned. I nejmladší z vás má být již majitelem, má hospodařit s majetkem, který si sám vydělal.

VYDĚLÁVEJTE SLUŽBOU LIDEM. Nepřijímejte zasloužené dary. Všichni máme povinnosti dávat příležitosti k výdělku mládeži. Jedna z takových věcí jest prodávání odložených věcí v domácnosti.

Proto otevřeme v sobotu v obchodním domě nákup starého papíru, starých oděvů, starých gumových bot, starého železa atd.

Dáváme vám příležitost, abyste pomohli rodičům vyčistit domácnost od zbytečných věcí a při tom vyzkoušeli své počítařské vědomosti a budovali na svém obchodním vedení a svém majetku.

BUĎTE HRDÍ na majetek, který jste poctivou prací vydělali. Nešetřete však peníze na získání nových vědomostí.“²⁹

A dodejme v té souvislosti ještě citaci z projevu z roku 1925 u příležitosti otevření závodní spořitelny:

„ŽÁDNÝ MEZI VÁMI NENÍ TAK MALIČKÝ, aby si nemohl již vydělávat. Na svých cestách u bohatých a vzdělaných národů jsem našel malé hochy, kteří si vydělali značné peníze a stali se vlastním přičiněním bohatými...VYDĚLÁVEJTE A NEŽEBREJTE! Nepřijímejte od svých příbuzných darů! Bud'te hrdí na svou čest a važte si jí více než peněz...Ze všech těchto hochů, o kterých vám vyprávím, budou vynikající lidé. Již v útlém mládí získali více zkušeností ve vydělávání a vydávání peněz nežli mnohý vysokoškolský student, člověk, který si vlastním přičiněním ještě ničeho nevydělal a pouze cizí peníze vydával. Těžko se mu bude v dospělém věku dohánět těch, kteří již před dvaceti lety začali.“³⁰

Mohli bychom konstatovat, že zorný úhel pohledu Tomáše Bati na úspěch, primárně zdůvodňovaný schopností vydělávat peníze, je příliš jednostranný a svým způsobem morálně pokřivený.

²⁹ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 84.

³⁰ Tamt., str. 84.

Nicméně jeho přístup má v dalších rovinách hlubší smysl – peníze (v širším smyslu slova bohatství) považoval za nejpřesnější měřítko míry úspěšnosti člověka v praxi, a jak uvidíme dále, toto měřítko používal i jako výchovný nástroj ve školách, na které měl vliv.

Požadoval, aby se žáci dokázali uživit sami z peněz vydělaných vlastním úsilím už v průběhu studia, bez příspěvků rodičů, aby si vedli vlastní příjmové a výdajové rozpočty a řídili osobní hospodaření, jako by šlo o řízení podniku (totéž vyžadoval od útlého mládí i po svém synovi Tomáši Baťovi juniorovi).

Účel peněz ve svých školách a ve školách, na které měl vliv, tedy rozšířil z pouhého měřítka úspěšnosti na nástroj výuky rozpočtování a hospodaření, jejichž dobrou znalost pokládal za podmínku dobrého, harmonického a šťastného života. V zásadě lze výuku finanční gramotnosti v tomto smyslu považovat za variantu projektového vyučování, neboť žák si musel zpracovat plán, podle kterého chtěl s financemi nejenom nakládat, ale především je vydělat vlastním úsilím, vést si osobní účetnictví formou příjmové a výdajové bilance, modifikovat plán podle skutečnosti, zpracovávat jednoduché finanční výhledy atd.

Baťa vlastně dělal ve svém podnikání totéž – pouze v mnohonásobně širším měřítku:

Například po nebývalém snížení cen obuvi v roce 1922, kterým udržel finanční stabilitu firmy a překonal hospodářskou krizi, která stovky jiných firem přivedla k bankrotu, se jeho firma nadechla k dalšímu mohutnému rozvoji. Šlo o brilantní řešení problému, které Baťu posílilo, kdežto jeho konkurenty výrazně oslabilo. Přitom podstatou byla jednoduchá ekonomická úvaha a následně její realizace. Podobnému uvažování chtěl učit i své následovníky.

Zvýšený odbyt v následujících letech po roce 1922 vyvolal potřebu nejenom nových stavebních kapacit, surovin, materiálů, strojů, nástrojů, ale především odborně zdatných a dobře připravených pracovníků. A takových se nedostávalo.

Jak již bylo zmíněno, a co bychom už mohli nazývat typickým územ jeho způsobu myšlení a jednání, rozhodl se i v tomto případě pomoci si sám a zřídit si vlastní vzdělávací zařízení, odpovídající jeho představám a vizím, a to na vlastní účet a pod vlastní značkou.

Stručně jsme již analyzovali genezi Rakousko-Uherské legislativy, která umožňovala vznik firemních škol, a která přešla prostřednictvím tzv. Malého školského zákona i do školské legislativy nového mladého Československa.

Toho Baťa využil. Nejdříve – v roce 1924 – otevřel vlastní obuvnické učiliště a začal veřejnosti nabízet několikaměsíční odborné kurzy. Následně, jak jsme již zmínili, zahájila 15. září 1925 po povolení ministerstva školství a národní osvěty činnost Baťova škola práce pro chlapce ve věku od 14 do 17 let.

Nešlo jenom o školu jako takovou – její poslání nespatořoval Baťa v pouhém učení, ale především v pěstování světonázoru, pevného životního postoje a morální a hospodářské odpovědnosti.

V této kapitole použijeme více citací Tomáš Bati, protože na nich můžeme nejlépe a nejpřesněji analyzovat jeho představy o smysluplném vzdělávání a výchově k šťastnému životu, a z nich následně vyvozovat závěry o jeho pedagogickém smýšlení i sledovat z dobového pohledu kroky, které ve školské praxi v kontextu pragmatické pedagogiky na Zlínsku prosazoval a uskutečňoval.

Baťovo myšlení a jednání bylo prostoupeno duchem pragmatismu už od mladých let. Je to zřejmé nejenom z jeho životopisu, ale i z knih a publikací, ve kterých Baťu hodnotili jejich pisatelé.

Pragmatické nazírání na život a práci požadoval vštěpovat i učňům a formovat je jako samostatné bytosti schopné samostatně se rozhodovat a nést zodpovědnost nejenom za svoje studijní výsledky, ale i za svoje chování a za vlastní práci. Chtěl dosáhnout jejich připravenosti pro firmu tak, aby se ztotožnili s firemní morálkou a s její filozofií. Proto také nechal školu vybudovat jako zařízení internátní, které mohlo na chlapce výchovně působit jak přímo ve vyučování, tak i v mimoškolní době.

Vzorem mu bylo především internátní školství anglické.

Abychom pochopili genezi utváření Baťovy školy práce, je nezbytné seznámit se s úmysly a představami Tomáše Bati o tom, jak by mělo vypadat dobré a efektivní vzdělávání, a poznat i charakteristiky jeho myšlení vycházející z teze, že dobrá škola se nutně musí propojovat s praxí. Jedině tak mohou žáci nabývat zkušenosti, vědomosti, znalosti a dovednosti, umožňující jim plnohodnotný vstup do dospělého života.

Srůstáním nezbytné teorie s praxí, a to především přebíráním vzorů od zkušených odborníků, lze dosáhnout výchovných a vzdělávacích cílů, které umožní mladému člověku plnohodnotné zapojení do společenského a pracovního života.

Připomeňme, že pracovní výchova, spojení výukové a výchovné činnosti školy s praktickým životem je jedním z pilířů pragmatické pedagogiky, a Baťa tuto svoji představu při každé příležitosti opakoval:

„ŽÁDNÁ ORGANIZACE nezaručí závodu budoucnost, jestliže jeho staří zkušení lidé se nepodělí o své zkušenosti s mladými lidmi.

Tuto zásadu lidé velice dobře pochopili již dávno ve středověku. Řemesla a obchod, zorganizování v cechu, měly přesně upravenou výchovu mladých lidí, učňů, již se přenášely řemeslné znalosti z pokolení na pokolení.

Průmysl přenechal bohužel tuto veledůležitou složku života – učení a výchovu – náhodě. O mladého člověka vstupujícího ve 14 letech do továrny se vlastně nikdo nestaral. Přišel, dostal jednoduchou práci v dílně a kvalifikovaným pracím na strojích se musel učit, jen když ho nikdo neviděl, když od těchto strojů odešli staří dělníci. Ve čtrnácti letech začal vydělávat. Přestal na něj působit výchovný vliv školy, za čas i domova. V době nejprudšího vývoje těla i duše, byl tento mladý člověk ponechán v průmyslu úplně náhodě, bez porady a vedení ze strany dospělých lidí.

TOUTO DEZORGANIZACÍ trpěl ovšem i průmysl a všichni lidé v něm pracující. Trpěli tím, že si nerozuměli. Jak mohl člověk pracující u stroje v dílnách rozumět celému složitému chodu továrny, když se v mládí nenaučil účetnictví, speciálním počtům, obchodním a odborným naukám atd. A jak mohla správa závodu očekávat od svých lidí porozumění a moudrou radu, když se nepostarala v mládí o jejich výcvik.“³¹

Citace části projevu Tomáše Bati dokumentuje, že si dobře uvědomoval význam vzdělávání a výchovy pro další rozvoj průmyslu a samozřejmě i jeho vlastního podniku.

Jestliže jsme konstatovali, že potřeba posilovat tým zaměstnanců o kvalifikované odborníky vedla Baťu k pragmatickému řešení – založení a otevření vlastní školy, pak si povšimněme skutečnosti, že i samotný filozofický základ takového rozhodnutí odpovídá pragmatismu – stanovení požadavku, účelu a cíle – připravit mladé nastupující zaměstnance tak, aby pozvedli úroveň práce ve firmě co nejdříve na vyšší úroveň a ne, aby se roky museli pohybovat v provozech jako nezkušení a nekvalifikovaní učedníci.

Současně chtěl, aby si položili základ pro svoji vlastní lepší existenci, která bude ovšem trvale s jeho politicko-podnikatelským mikroimpériem provázána.

Ostatně, Baťa viděl sám na sobě, jak jej zpočátku limitovala neznalost řady ekonomických, účetnických, technických a manažerských disciplín, kterým se musel učit samostatně, mnohdy tvrdou, drahou, pomalou a nevděčnou metodou pokusu a omylu.

³¹ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 88.

Potvrďme si prostřednictvím další Baťovy citace jeho srozumitelnou a přímočarou filozofii o mužském poslání (Baťova škola práce byla nejdříve otevřena pouze pro chlapce) a posuďme důvody, kterými ji vysvětluje. Nepovažujme je za feministicky diskriminační, ale nahlížejme na ně prizmatem doby:

„Napsal jsem, že slovo muž znamená živitel. Úkol muže je těžký a vznešený. Tímto úkolem je práce. Práce pro lidskou společnost, na níž je závislý. Práce pro jeho rodinu, která je závislá na něm.

Hlavní příčiny bídy jsou v srdcích mužů. Tam, kde muž ze společné mísy povinností bere pro sebe největší díl a z mísy práv díl nejmenší, tam je také konec bídy.

Má-li muž vykonávat svou práci dobře, musí mít schopnost „hospodářsky myslet“. Naši mužové však neumějí hospodářsky myslet, neboť se tomu nikde nenaučili. Až do chvíle, kdy si vytvořili vlastní domácnost, pečovala o jejich hospodářské záležitosti maminka chránící je z mateřské lásky před námahou a starostmi hospodářského uvažování. A nyní, majíce plnit svou povinnost a úkol muže v nově založené rodině, ze zvyku přenechávají své hospodářské starosti své ženě jako dříve mamince.

V našich rodinách je příliš mnoho komunismu. Čím dále cestujeme na východ, tím více jej nacházíme (...) V ZÁPADNÍCH ZEMÍCH TOMU TAK NENÍ. Jmenovitě v Americe. Tam nepokládá otec ani šestiletého chlapce za tak mladého, aby nebyl schopen a oprávněn mít vlastní majetek.

Abychom dovedli hospodářsky myslet, musíme začít včas (...) JMĚNÍ VYCHOVÁVÁ. Hospodaření vychovává (...) Na prvním místě je umění vydělat, na druhém moudře vydat a teprve na třetím šetřit.“³²

Baťovi bylo proti mysli východní rovnostářství, dané například v Sovětském svazu systematickým bojem proti soukromému vlastnictví. On nepovažoval soukromé vlastnictví za příčinu nerovnosti mezi lidmi, ale naopak za míru úspěšnosti člověka, za odměnu vyjadřující jeho usilovnost, pracovitost, houževnatost, píli a chytrost – v soukromém vlastnictví viděl základ motivace člověka k nadprůměrné práci i k sebeobětování se pro naplnění stanovených cílů.

Znovu tím můžeme doložit Baťův pragmatický přístup k životu (včetně zdůrazňování peněz jako logického odrazu míry úspěchu člověka a současně i motivátoru k dalším, ještě lepším a vyšším výkonům), který promítal do všeho, s čím přicházel do styku.

³² BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 90.

Netýkal se úzce pouze podnikání, jak by se mohlo zdát, ale života společnosti jako celku, a samozřejmě i školství. Dokumentujme to na ukázce části projevu, který přednesl na brněnské konferenci učitelů v roce 1929:

„NAŠE ŠKOLSTVÍ trpí nedostatkem učitelů vydělávajících nadprůměrně. Ne všichni lidé chtějí závodit a dosáhnout mety dokonalosti. K pořádnému závodění patří dokonalé provozovací prostředky. A tyto mimořádné prostředky může si opatřit učitel, jako každý jiný člověk, jen za cenu, kterou na závodištích o prvenství dobyl.

STÁTNÍ ŠKOLA nedobře se hodí pro takové závodění. Tomuto nejlépe vyhovuje škola soukromá, kterou učitel vede na vlastní účet, a na vlastní riziko. Také ve všech státech jsou to školy soukromé, které kráčeji v čele pedagogického pokroku... POKROK VÝCHOVNÉ VĚDY je závislý na stejných podmínkách jako pokrok umění. Nemohou být velcí malíři, není-li ctitelů malířství, kteří velké umění malířské jsou ochotni platit velkými penězi. Nemůžeme mít velkého umění pedagogického, pokud nemáme otců, kteří vyhledávají velké pedagogické učence a jsou rozhodnutí zaplatit jim za jejich mimořádné výkony mimořádné odměny...“³³

Baťa ovšem nepřistupoval k pedagogice jenom přes školu jako instituci a přes učitele, jako strůjce pedagogického procesu.

V souladu s pedagogickým myšlením a pragmatickou pedagogikou Johna Deweye požadoval, aby do popředí pedagogického procesu byl postaven žák, a po vyučování chtěl, aby se přiblížilo životu a co nejvíce používalo příkladů z praxe. Aniž bychom našli kdekoli třeba jenom zmínku o tom, že Baťa četl teoretické spisy o pragmatické pedagogice, přirozeně k ní svými představami a požadavky směřoval.

Ostatně, ve dvacátých letech by se k Deweyovým spisům obtížně dostával, neboť Deweyova *Rekonstrukce ve filosofii* u nás vyšla až v roce 1929, *Výchova k práci* v roce 1930 a *Demokracie a výchova* v roce 1932. Přesto se zdá, jakoby jejich postuláty znal, protože je vyznával a z velké části i prosazoval.

Analyzujme Baťovy názory ještě na jednom výňatku z jeho projevu na brněnské konferenci učitelů v roce 1929:

„POKUD JDE O METODU VYUČOVACÍ, shledal jsem, že nejvíce chyb se dělá v tom, že se nevychází ve škole od dítěte.

Důkazem jsou především početnice. Učitel dá celé třídě úkol, kolik je pětkrát pět? Jeden žák úkol rozřeší a celá třída křičí po něm, že pět krát pět je dvacet pět. Jest to

³³ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 82.

kolektivní vyučování. Jest to nejlacinější vyučování, je to vyučování za 40, 81 Kč ročně. Ale takové vyučování počtům ubíjí počtářský smysl dětí. Ne bezduchému odříkávání násobilky, ale počtářskému uvažování má učit škola. I čtyřleté dítě umí spočítat, kolik má maminka hus a z těchto hus a z ušetřených halěrů, z cifer, které vězí v paměti dítěte a týkají se jeho života, má učitel vycházet.“³⁴

Jak vyplývá z výše uvedených citací, Baťa chápal školství jako součást širšího celku, nikoli jako úzce vymezený segment odtržený od společenských pohybů, a považoval ho za aktivizující prvek celého procesu vývoje společnosti. Proto nemohl školství nechat stranou.

Podstatným rysem procesu budování Baťova mikroimpéria byla profesionalizace činností spojených nejenom s industrializací a technickým pokrokem, ale i s rozvojem vzdělávání a sociální péče.

Jednou z inspirací byla pro Baťu americká obuvnická firma Endicott Johnson Corporation, s jejíž činností se mohl, stejně jako s organizací a řízením americké firmy Ford Motor Company a dalších, při svých cestách do USA seznámit. Nezískal pouze informace o principu pásové výroby, ale poučil se i o systému Fordovy obchodní školy.

Firma Endicott Johnson Corporation vytvořila již v roce 1890 komplexní detailně propracovaný sociální firemní systém, jehož struktura je vzácně podobná tomu, který budoval na Zlínsku Tomáš Baťa.

Jde o motivační systém účasti dělníků na zisku, samosprávu, budování školek pro děti zaměstnanců, vytvoření oddělení závodní zdravotní péče, stavbu nízkonákladových domů pro zaměstnance, příspěvky na stravu apod.

Baťa tento systém ještě rozšířil, protože jako starosta města Zlína držel v rukou nástroje, kterými nechával prorůstat správu rychle rostoucího města s řízením svého průmyslového závodu.

Postupně tak akceleroval nebývalý rozvoj Zlína, a to nejenom společenský, ale i urbanistický, průmyslový, obchodní, sociální, kulturní, školský atd.

³⁴ Tamt., str. 83.

4.4 Tomáš Baťa a jeho finanční i mocenské nástroje k ovlivňování školství na Zlínsku

V otázce finančního zajištění školství nešlo ze strany Tomáše Bati o pouhé teoretizování, nýbrž o skutečnou reálnou podporu školám, současně však i nástroj k jejich ovládnutí.

Můžeme to doložit nejenom tím, že Baťa stavěl nové školní budovy a internáty, ale i tím, že přímo sám zasahoval do dění ve školách a do výchovného a vzdělávacího systému, a jak byl tomu uvyklý ve své firmě, nebál se oslovovat a ovlivňovat přímo i samotné učitele, které považoval za „první vojáky na frontě“.

Způsob, jakým k podpoře přistupoval, uvedme opět z autentického zdroje, tedy rozhovoru s pamětníkem doby, učitelem Jaroslavem Kozlíkem:

„O Baťově firmě je známo, že jí hodně záleželo na vzdělávání. Podporovala nějak i učitele?“

Baťa se vždycky zajímal o učitele, kteří dávali žákům něco navíc. A každý červen jim posílal zvláštní odměny.

Jak věděl, komu je má poslat?

Na doporučení ředitele Vrány, který vedl právě naši Masarykovu školu.

Nebudilo to mezi ostatními nevráživostí?

Nebudilo. Když někdo dostal obálku, strčil ji do kapsy a nikomu nevykládal, kolik v ní bylo.

Kolik tam bývalo?

No, já dostal poprvé asi šest tisíc korun a moje odměny se stupňovaly.

To bylo opravdu hodně. Jaký býval učitelský měsíční plat?

Na začátku něco málo přes pět set, pak kolem osmi set korun.³⁵

Jde o transparentní příklad toho, jakým způsobem Tomáš Baťa přistupoval k ovlivňování své sféry zájmů a získávání lidí pro své vize a cíle – vedle hospodářského a politického postavení využíval k motivaci lidí moc a sílu peněz, což mu bylo také vytýkáno a co se stalo hlavním terčem jeho kritiky po druhé světové válce.

A pro úplnost dodejme, že Baťa velmi štědře odměňoval v případě své spokojenosti nejenom učitele, ale i vedoucí funkcionáře škol.

³⁵ KOZLÍK, Jaroslav. Učil jsem v pokusné škole. *Lidové noviny*. 1. 2. 2011, roč. 24, č. 26. Str. 27.

Nečinil tak přímo, ale prostřednictvím Spolku rodičů ve Zlíně, kterému formou příspěvku zasílal významné finanční částky, jejichž užití současně kontroloval a používal jako nástroj k prosazování svých představ.

Příspěvky firmy Baťa spolku rodičů rostly významným způsobem.

„V roce 1925/26 činil příspěvek firmy Baťa 61 000,- korun československých, v roce 1926/27 již 75 000,- korun československých, v roce 1927/28 již 85 300,- korun československých, v roce 1929/30 již 324 400,- korun československých, v roce 1930/31 již 531 300,- korun československých, v roce 1931/32 již 610 700,- korun československých a v roce 1932/33 pak 655 550,- korun československých. Jestliže učitelé získávali prostřednictvím spolku odměny v řádu tisícikorun, pak například odměny ředitele Stanislava Vrány dosahovaly až 100 000,- korun československých ročně.“³⁶

O Baťově finanční podpoře učitelů budeme v této práci ještě pojednávat dále.

Na druhé straně je třeba zdůraznit, že Baťa se obdobně choval i ve svém závodě – nejenom nabízel práci, ale dobrou práci a výkonné, pracovité, loajální a schopné pracovníky také mimořádným způsobem finančně ohodnocoval. Ve školách tak nedělal nic jiného, než čemu byl zvyklý ze své firmy.

Jestliže se průměrná mzda v roce 1927 dostala na hranici 27 000 korun, pak u Baťovy firmy průměrná mzda téměř atakovala hranici 40 000 korun československých.

I zde můžeme sledovat Baťův pragmatický přístup – vysoká průměrná mzda nebyla ohodnocením za běžné pracovní výkony, ale její podstatná část byla důsledkem odměn, které byly pracovníkům vypláceny jako podíly na zisku. A zvyšování zisku bylo podmiňováno nadstandardními výsledky práce.

Lze tedy konstatovat, že Baťa sice vyplácel vysoké částky svým zaměstnancům, ale to pouze v případě, kdy podávali skutečně vysoce nadprůměrné pracovní výkony a sami tak vytvářeli finanční zdroje. V konečném důsledku tedy byli finančně spokojeni všichni: Baťa jako podnikatel, firma jako zdravý organismus s pozitivními výkony i ziskovostí, a pracovníci jako ti, kteří se na úspěchu firmy podíleli a z úspěchů firmy profitovali.

Podobný pragmatický manažerský přístup byl v pozadí jeho strategie i ve vzdělávání – pokud školy připraví výborné absolventy, ti následně přinesou už jako

³⁶ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s., Rodičovský spolek, sign. II/5, kart. 1223, inv. č. 192.

pracovníci firmě vyšší nadhodnotu než přinesou absolventi starých škol jiným firmám. Proto se finanční podpora učitelů, přímo odpovědných za přípravu dětí na Zlínsku, mířících v drtivé většině právě do jeho firmy, musela vyplácet.

Neopomeňme v té souvislosti poukázat na reklamní význam podpory školství osobně pro Baťu a potažmo pro jeho firmu – podpora byla veřejností povětšinou chápána jako filantropie, posilovala pozitivní image Tomáše Bati i loajalitu obyvatelstva vůči jeho osobě.

Peníze poskytované na rozvoj školství tedy považoval za dobrou investici, ale jako u všech svých investic předpokládal i zde její vysokou efektivitu a návratnost, která ovšem nemusela být v prvním plánu vyjádřena finančně, avšak v dalších rovinách se její finanční návratnost měla projevit.

V té souvislosti je logické, že Baťa si svoji investici hlídal. Každoročně například požadoval po řediteli Vránovi po ukončení školního roku soupis absolventů pokusné školy, jejichž rodiče pracovali u firmy Baťa, a tito absolventi zamířili jinam než do firmy Baťa či do Baťovy školy práce.

Následně požadoval po rodičích minimálně vysvětlení takového kroku, ale důsledky bývaly i horší a spojovaly se s postavením rodičů takových dětí v hierarchii firmy. Baťa si, jako starosta i továrník, nečinil problémy s tím, aby zasahoval i do ryze osobních záležitostí svých zaměstnanců. Krajně radikální kritika tzv. batismu uvádí například následující Baťovo vyjádření:

„Je potřeba poradit i ve výběru nevěsty nebo ženicha. Je nebezpečné nutit ke sňatku, ale je také nebezpečné nevěstát si toho (...) klidné manželství nejvíce podporuje mužovu výkonnost a štěstí. Je třeba ukázňovat i záletné manžele a záletné manželky (...) I když tomu budou někteří lidé říkat mravnostní policie a budou chtít tomu dávat nádech něčeho asociálního, tož je třeba to dělat a nedbat kritiky.“³⁷

4.5 Řád, usilovnost, seberozvoj, disciplína, vůdcovství, zodpovědnost i sociální vymoženosti jako principy tzv. batismu.

Baťa byl stejně tvrdý sám k sobě jako ke svým pracovníkům, a podobně náročný životní a pracovní rytmus chtěl už od mládí vštěpovat svým žákům a studentům.

³⁷ KUČERA, Bohumil. *Batismus – ideologie sociálfašismu*. Gottwaldov: Krajské nakladatelství, 1959. Str. 27.

Řád, usilovnost, seberozvoj a disciplínu chápal jako klíčová témata i nejvyšší hodnoty. A to nejen při práci (kde to bylo samozřejmé), ale i při vzdělávání a v osobním životě.

Takovému přístupu odpovídal i denní řád Baťovy školy práce, kterému by se současní mladí lidé přizpůsobovali jenom velmi obtížně:

Vstávalo se v půl šesté, poté následovala fyzická aktivita a cvičení, osobní hygiena a úklid. Hned po snídani se odcházelo pracovat do fabriky, kde dopolední pracovní doba začínala v 7 hodin a končila ve 12 hodin.

Na oběd a osobní volno byly stanoveny dvě hodiny, od 14 hodin následovala opět práce ve fabrice, která končila v 17 hodin.

V 18 hodin se podávala večeře, po níž začínalo vzdělávání. Výuka končila ve dvacet hodin, následovalo osobní volno, hygiena a ve 21 hodin pak povinná večerka. Jedinou výjimkou bylo povolení vychovatele k tomu, aby se student mohl i po večerce učit na studovně.

Z uvedeného je patrné, jak náročné bylo přizpůsobit se požadavkům celodenního režimu na Baťově škole práce.

Odmyslíme-li však od dnešních poměrů a uvědomíme si, že řada studujících na Baťově škole práce před nástupem do školy donedávna žila a od svítání do soumraku manuálně dřela na valašských pasekách, kde nedostávala za práci žádnou mzdu, jenom nepravidelné naturálie, pak pochopíme, že jim i tento náročný denní režim v Baťově škole práce nečinil vážné potíže.

Připomeňme, že nově přijatí žáci často neměli dříve o nějakém pevném řádu ani potuchy a byli neznalí základních hygienických návyků. Navíc pravidelná mzda byla bonusem, díky kterému se jejich sociální statut měnil velmi rychle k lepšímu.

Baťa jim ovšem nejenom vyplácel peníze, ale organizoval velmi důsledně i jejich hospodaření s penězi, protože jejich finanční gramotnost byla mizivá.

Současně formou hesel, vývěsek, nástěnek, pravidelných hodnocení a nástupů dbal na morální stránku rozvoje jejich osobností. Propagovaly se ctnosti: *„Zdrženlivost, mlčenlivost, pořádnost, rozhodnost, šetrnost, pracovitost, upřímnost, spravedlnost, uměřenost, čistotnost, klidnost, cudnost, pokora, spořivost, samostatnost, družnost, pravdomluvnost, přemýšlivost, láska k rodičům, láska k představeným, morální hrdost, skromnost, rozvaha, tělesná čistota, sexuální čistota, přátelství, zdvořilost, poslušnost, soucit, ochota přinášet oběti, upřímnost, svornost. Současně se pojmenovávaly i nectnosti: Lehkomyslnost, tupost, drzost, zuřivost a vztek, marnivost, zvědavost,*

sobectví, nezdvořilost, lhavost, škodolibost, donašečství, nenávisť, závist, pokrytectví, pomlouvačství, pochlebnictví, alkoholismus, kuřáctví, onanie, pruderie, špatná literatura, špatní přátelé, mnohomluvnost.“³⁸

Na pozadí proklamovaných výchovných aktivit a cílených pedagogických situací šlo o pěstování nového pohledu žáků a studentů na svět, utvářeného v závislosti na Baťových vizích a představách.

Ve zlínském regionu se těm, kteří vyznávali Baťovu filozofii a vyznačovali se vysokou mírou loajality, začalo říkat „Baťovci“. To dále posilovalo kult osobnosti, který byl v případě Tomáše Bati už tak pocitován prakticky ve všech sférách života zlínské společnosti v období mezi válkami.

Baťa si byl dobře vědom síly týmového ducha, který považoval za základ efektivitu a produktivitu své firmy, a všemožně ho podporoval, vyznával však současně i vůdcovský princip a individuální zodpovědnost především u těch, kteří stáli v čele: *„Tisíce lidí mohou trávit svůj volný čas na hřištích, vzděláváním se nebo v zábavách, když několik mužů, majících povinnost vůdců, obětuje své síly...“*³⁹

I přes své zdánlivé i skutečné mecenášství (ať už jeho pohnutky byly jakékoli) se ovšem neubráníl řadě ataků, neustálým kontrolám a revizím, které na něho posílali jeho nepřátelé a odpůrci.

Z dobové kritiky uveďme především levicovou a odborovou rétoriku, která ostře napadala „nelidské pracovní tempo“, přetěžování lidí, neúměrný psychický tlak či nelítostný přístup k těm, kteří nebyli schopni požadovanému tempu a stanovené kvalitě práce stačit.

Proti tomu stavěl Baťa argumenty, které postupně kritiku potlačovaly – mimo finanční exkluzivitu se v rámci republiky staral o své zaměstnance způsobem, který neměl ve své době u jiných firem obdoby, a to především v oblasti sociální a zdravotní.

Jako příklad zmiňme lékařskou péči, kdy pracovníci firmy chodili povinně (zdarma) na půlroční zdravotní prohlídky, přičemž pracovník si mohl sám vybrat lékaře. Pracovníkům byly vedeny karty, ve kterých se evidovala veškerá zdravotnická dokumentace včetně rentgenů i doporučení na případné rekondice a rehabilitace.

Cílem bylo, aby pracovníci byli co možná nejzdravější, neměli v práci absence a byli schopni podávat trvale vysoké pracovní výkony.

³⁸ CEKOTA, A. *Baťa Neue Wege*. Brünn, Prag: Internationale Verlags-anstalt, 1928. Str. 103.

³⁹ CEKOTA, A. *Zlín – město životní aktivity*. Zlín: Tisk, 1935. Str. 99.

Znovu zde vidíme Baťův pragmatický přístup – zajímají ho především výsledky. Nechce vysvětlení, proč něco nejde, ale stará se o hledání cest, kterými cílů bude dosaženo.

Finanční nástroje jsou vedle sociálních vymožeností v Baťově managementu nástrojem, kterého velmi efektivně, a s kapitalistickou dravostí, cíleně využívá.

A protože tento nástroj funguje ve firmě, snaží se ho uplatňovat i v ostatních oblastech svého zájmu, ať už kulturních, politických či osobně lidských, a samozřejmě i ve školství.

Jiným příkladem krajního pragmatismu byl zákaz chování drobného zvířectva a pěstování zeleniny u Baťovských domků – důvod byl prostý: po práci musí pracovník či žák odpočívat, aby byl druhý den svěží a mohl podávat vysoký pracovní výkon a také aby se mohl řádně a neúnavně učit. Další práce byla tedy nežádoucí.

A nezapomeňme na podnikatelský pragmatismus – jestliže obyvatel Baťovského domku nakoupil maso a zeleninu v Baťou ovládaných obchodech, zvýšil se obrat zboží i oběh peněz, který generoval firmě zisk a zdroje pro další růst, což v konečném důsledku umožňovalo vyšší investice nejenom do továrny, ale i do sociální, vzdělávací či kulturní sféry.

Baťa tak ve svém mikrosvětě vytvářel systém vztahů závislosti, v kterém se žilo dobře, pokud jej člověk respektoval a dodržoval, v opačném případě však býval vytláčován až na samý okraj společnosti.

I zdánlivě nevýdělečné oblasti ovšem přispívaly k budování „baťovského snu“, tedy města, ve kterém se nejenom usilovně pracovalo, ale také v bohatém spektru aktivit i studovalo a žilo.

Jak jsme již zmínili, Baťa potřeboval školství uzpůsobit potřebám své firmy, je tedy polemické, nakolik sledoval čistě vlastní zájmy a nakolik mu šlo o veřejné blaho, o kterém často a velmi poutavě hovořil.

I v závislosti na tom, že své síly spojil s takovými pedagogickými osobnostmi a novátory, jakými byli Václav Příhoda, Jaroslav Hradil, Stanislav Vrána či Vladimír Konvička, kteří měli hluboké pedagogické znalosti a vynikali i pedagogickým entuziasmem, můžeme konstatovat, že zlínské školství uskutečnilo v období 20. a 30. let 20. století významný pokrok.

Ten bohužel nebyl později dostatečně doceněn, mimo jiné i proto, že komunistická a socialistická pedagogika druhé poloviny 20. století se snažila pragmaticky

orientovanou výchovu a vzdělávání, realizovanou v Baťových školách práce a posléze i v měšťanském pokusném diferencovaném školství, ignorovat, stejně jako se obdobným způsobem komunistický režim pokoušel z paměti lidí vymazat jméno Tomáše Bati (ostatně i města Zlína).

4.6 Reforma vzdělání jako součást Baťova sociálního konceptu

Baťa ponechával na jedné straně obyvatelům Zlínska individuální svobodu podloženou poměrně vysokými finančními příjmy, na straně druhé utvářel prostředí v oblasti politiky, hospodářství i školství tak, aby se obyvatelé přizpůsobovali potřebám moderní technologické společnosti a jejich seberealizace byla v zásadě možná především prostřednictvím aktivit jeho firmy.

Zájmy sociálních skupin se tak podřizovaly dominantním zájmům Baťova podnikatelského impéria, šlo tedy o jakousi svobodu v rámci uzavřeného prostoru a v rámci obecně stanovovaných pravidel, které vycházely především z cílů firmy Baťa.

Ve smyslu vzájemného působení mezi obyvatelstvem zlínského regionu a firmou Baťa docházelo ke stále se prohlubující symbióze – jak se dařilo firmě, takový byl život na Zlínsku.

Prožívání lidských životů široké komunity tedy významně korelovalo se zájmy firmy a znamenalo existenční propojenost mezi individuálními osobnostmi a zlínskou společností. Tento souvztažný fenomén pronikal do všech sfér společenského života a sehrál podstatnou roli i v oblasti školství.

Můžeme hovořit o široce rozprostřené interaktivní síti vztahů a vzájemného působení. Baťa se tak snažil nejenom podporovat svoji firmu, ale i vychovávat společnost v regionu ve smyslu svého vidění světa, které zahrnovalo nejenom problematiku každodenního života, nýbrž i šířeji pojatý etický standard, zahrnující sociální povinnosti, odpovědnost, schopnost hospodařit, vzdělávat se, kooperativně spolupracovat, angažovat se ve prospěch celku apod.

Škola jej tedy nezajímala pouze jako instituce, ale především jako prostředek edukačních procesů, kterými lze od raného dětství stimulovat v dětech touhu po poznání, úspěchu a vlastním sebeprosazení, a tím i prostředek k formování osobností dětí. U svých spolupracovníků nesnášel formalismus a verbalismus, bezmyšlenkovité memorování, o to více nechtěl, aby podobnými nešvary trpěly i školy.

Lze říci, že v Baťově chápání měla být škola zárodkem úspěšné společnosti a vlastně její miniaturou, ve které se mělo dítě naučit formou pracovních, prožitkových a činnostních metod všechno, co mu poté usnadní přechod do profesního života.

Požadoval, aby učení ve škole bylo cílené, názorné, aby žák věděl, proč se má něco učit, k čemu probíraná látka bude sloužit a jaký bude mít pro něho praktický význam. Současně chtěl, aby učení nebylo odtrženo od života, ale aby bylo živé a smysluplné, propojené se skutečným společenským děním, a aby si žáci dokázali věci, o nichž se měli učit, obrazně představit.

V roce 1932 napsal: „*Je třeba mluvit a učit se o práci, která se koná v okolí žáka. V počtech a účetnictví by si žáci měli vzít účetní oddělení nějakého podniku a počítat se skutečnými a živými ciframi. Přírodopisu by se mělo učit na poli, v zahradě, v lese. A nemělo by se mluvit jenom o stromečku, ale také o jeho výnosnosti. (...) Rozdělte školní zahrady mezi tolik dětí, kolik jich má škola. Dejte každému dítěti kousek půdy, třeba metr nebo půl metru, a řekněte, že za ně odpovídá, že co si na ní vypěstuje je jeho. Nechte je, ať si samo prodá na trhu, co mu urostlo, ať si napíše příjem i vydání jaké mělo se svým kouskem půdy. Poradte mu, jak má hospodařit, co má vyzkoušet a jak si vyzkoušené zapisovat. Žádné dítě není tak neschopné, aby se tímto způsobem nenaučilo poznat cestu a způsob jak si vydobýt lepší živobytí.*“⁴⁰

Byl si dobře vědom nezbytnosti přivést do škol pedagogy, kteří budou schopni jeho vize naplňovat.

Takovým pedagogem byl i Stanislav Vrána, který přijal klíčovou pozici ředitele Masarykovy pokusné diferencované školy ve Zlíně poté, co do ní pro svůj věk nakonec odmítl nastoupit všemi uznávaný a Baťou, jako starostou města Zlína, prosazovaný Josef Úlehla. O tom jsme již šířeji pojednali výše.

Vrána, právě jako žák pedagogického pozitivisty a propagátora volné školy Josefa Úlehly, se stal v duchu Baťových představ ve třicátých letech 20. století nepřehlédnutelným a výrazným propagátorem myšlenek modernější volné, svobodné, činné a pracovní školy a zapsal se výrazně do povědomí zlínských odborníků i veřejnosti.

Podstatné v té souvislosti je, že tlak na reformy a inovace měl o co opřít – teoretickou oporou mu byly názory a koncepce americké pedagogiky a pedagogického

⁴⁰ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 80.

pragmatismu, který popularizoval v celosvětovém měřítku John Dewey a v československém měřítku Václav Příhoda.

Připomeňme, že idea svobodné, pracovní, diferencované a společenské školy v rámci československého vzdělávacího systému, vypracovaná Václavem Příhodou a vyznávaná Stanislavem Vránou, svým pojetím korelovala s Baťovými vizemi a i proto se stala programem zlínského pokusného školství ve 30. letech 20. století.

Pokusné zlínské školství tak našlo nejen své programové podporovatele v osobách Václava Příhody a Stanislava Vrány, ale i zastánce v každodenních starostech v osobě pragmatika Tomáše Bati, který reformu školství v regionu významně podporoval.

Baťa si byl vědom toho, že otázka sociálního organismu firmy, města i širší společnosti, nesmí ponechat stranou školství a školy je třeba reformovat v duchu efektivního a systematického směřování k činné a pracovní škole, odrážející potřeby měnící se společenské, technologické a hospodářské praxe.

Sám měl i díky osobní zkušenosti odpor proti čistě akademické, od praxe a skutečného života odtržené škole: *„Baťa navštěvoval čtyřtřídní normální školu ve Zlíně, kde se naučil trochu psát, číst a počítat. Po přestěhování do městečka Uherského Hradiště navštěvoval školu německou. Nenáviděl školskou moudrost a vyučovací metody a už jako dítě huboval na učební plán, který ho nutil učit se kolik milionů kilometrů daleko je Sirius od Země; jak zatlouci hřebík do zdi, tomu se člověk ve škole nenaučil, ačkoli taková znalost je pro život daleko důležitější. Všechno, čemu se lidé učí, musí mít praktický účel, míní Baťa, jinak učení nemá smysl. Masarykova škola ve Zlíně liší se od dosavadních podobných vyučovacích ústavů organizací a učebním plánem. Jsou v ní čtyři skupiny různých vyučovacích cílů: 1. humanistická skupina, jejíž učební plán odpovídá asi nižší střední škole, 2. Skupina pro průmyslové vzdělání, 3. Skupina pro obchod a živnosti a 4. Dvouletá skupina.*

První tři skupiny skládají se ze čtyř povinných ročních běhů a jsou určeny pro žáky od jedenácti do patnácti let. Ve dvouroční skupině se vyučují děti, které z jakýchkoli důvodů nemohou navštěvovati školu obecnou. Cílem školy je vychovávat samostatné soudné a podnikavé lidi.“⁴¹

Vzdělávání a výchova se staly integrální součástí Baťova sociálního programu, který byl budován postupnými kroky podle toho, jakými zdroji firma Baťa a zlínská radnice v té či oné době disponovaly.

⁴¹ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 136.

Již jsme pojednali o tom, že podporoval školství finančně. Výrazně se ovšem angažoval i pro to, aby byly projektovány a budovány nové moderní školní budovy.

Podle možností nechal vystavět školy, které po stránce architektonické v mnohém připomínaly svým funkcionalistickým pojetím tovární budovy, nicméně velmi dobře zapadly do urbanistického rázu zlínského zahradního města v kontextu jeho představ, inspirovaných především anglickým urbanismem (důraz na parkové plochy, stavba domů z neomítaných, ostře pálených cihel, rovné, nikoli sedlové střechy u větších budov a městských obytných domů, dominantní prosklení, pravoúhlé řešení ulic, systém obytných čtvrtí a pracovních zón atd.).

Tak byla vybudována i Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola, která byla dislokována v místě pod internáty vedle obchodního domu. Svému účelu sloužila až do osmdesátých let 20. století.

V 90. letech došlo k její demolici, dnes je na jejím místě vystavěna podle projektu architektky Evy Jiřičné budova zlínské Baťovy univerzity, která v základu kopíruje původní stavbu.

Jestliže býval velmi často označován Baťův podnikatelský úspěch v dříve zaostalém Zlíně jako americký sen v moravském údolí, a byl povětšinou obyvatelstvem přijímán, včetně změn a reforem ve zdejším školství, poněkud jinak tomu bylo v chápání reformy celého školského systému v Československu ze strany pedagogické veřejnosti a řady odborníků.

Školství v celonárodním rozsahu muselo vycházet z jednotné koncepce a o tu se strhl poměrně nelítostný souboj.

5 Analýza činnosti vybraných škol na Zlínsku v kontextu pragmatismu a pragmatické pedagogiky

Pátá část disertační práce vychází z analýzy pedagogických zásad, které uplatňoval v řízení Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně její ředitel Stanislav Vrána, a dává je do kontextu s Baťovými představami a principy tzv. batismu. Následně si všímá pedagogických zásad uplatňovaných přímo v Baťových školách.

5.1 Sociální reforma jako jeden z cílů pragmatické pedagogiky

Dne 9. ledna 1932 zveřejnily Selské listy článek o měšťanském školství: *„V době, kdy snad budou uzákoněny obvodové měšťanské školy, uvědomí si naše veřejnost důležitost těchto škol. Pro převážnou většinu občanů naší republiky budou měšťanské školy nejvyšší školou, kterou ukončí a stanou se základem celého dalšího života. Jde a půjde vždy o to, aby právě proto, že jimi projde větší část národa a občanů ČSR, byly co nejlepší.*

A aby nejlepšími byly, to mají připravit pokusné měšťanské školy. Je jich už dosti a jsou zřizovány v místech malých i velkých.

Z moravských měšťanek je daleko známá pokusná škola ve Zlíně.

Že se tam tato škola stala skutkem, o tom má zásluhu starosta Zlína továrník Baťa, který pro potřeby zlínského školství má nejen porozumění, ale má pro ně i otevřenou kapsu. To je jeho zásluha a to dlužno konstatovat.

Nebylo by však nic platno, kdyby zde byl třeba štědrý podporovatel, ale nebylo toho, kdo by dovedl nové škole dáti nového ducha a v něm ji opatrně, jako kormidelník – vésti úskalími výučby a výchovy.

Tímto kormidelníkem je poměrně mladý, ale zkušený pedagog, ředitel St. Vrána....“⁴²

Stanislav Vrána mohl na zlínské měšťanské škole přímo ve školské praxi zúročit nejen svůj studijní pobyt v USA, ale i uplatnit a rozvíjet své pedagogické názory a ambice.

Vrána, už jako ředitel Masarykovy pokusné diferencované školy, se ztotožňoval s Deweyovým tvrzením, že škola nemá obracet pozornost pouze sama k sobě, ale především k dítěti, k jeho vlastním schopnostem, k jeho nadání, k jeho sociálním

⁴² Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřižková služba. Poř. č. 76. Selské listy. 1932.

potřebám, k jeho niternému prožívání i k zásadní potřebě vstupovat do demokratických intersubjektivních vztahů a v pospolitosti pěstovat hodnoty a postoje, které budou souznít s hodnotami transformující se společnosti.

Stejně tak si uvědomoval významnou roli učitele a učitelského povolání. Snažil se, aby si učitelé uvědomovali význam své práce nejenom jako nositelé poznatků, ale viděli i své demokratizující poslání a dokázali uplatňovat v konkrétních pedagogických situacích pedagogické mistrovství představované vyšší mírou svobody výchovného procesu a pragmatickou interakcí školní pospolitosti s okolím.

V roce 1934 vyjádřil v časopisu Tvořivá škola své stanovisko k dosavadní práci svého pedagogického sboru jednoznačně:

„Družina učitelstva pokusných škol s doktorem Příhodou v čele a za spolupráce ještě mnoha jiných pracovníků pedagogických počíná řešiti hlavní z uvedených otázek na širokém základě. Srovnáme rozsah i jakost naší pedagogické práce popřevratové s prací, která se u nás rozvíjí v posledních letech, a můžeme se zadostiučiněním prohlásiti, že tato práce nebyla nikdy tak konkrétní, reálná a cílevědomá, jako je nyní. Metody samoučení obrátily naši pozornost k dítěti, k jeho silám a schopnostem a způsobily nejpłodnější ruch, jaký kdy u nás v pedagogice panoval. To bude cenným přínosem našich snah, i kdyby pokusy nesplnily snad plně všeho našeho očekávání.“⁴³

Snaha vtisknout pedagogice jasný, konkrétní a uchopitelný smysl ve spojitosti s postoji a hodnotami industrializované společnosti zlínského regionu konce dvacátých let, vyvolávala potřebu vytvářet účelové pedagogické situace, které by umožnily transformaci dosavadních didaktických přístupů, orientujících se dosud spíše na teoretické vzdělávání, v přístupy praktické, orientované na kritické porozumění, dovednosti, individuální i týmovou seberealizaci a hlubší pochopení objektivních podmínek společenského a pracovního života.

Pragmatická progresivní pedagogika, která zahrnovala ve svých cílech sociální reformu společnosti, měla ve zlínském regionu velmi dobré podmínky ke svému uplatnění.

Vzdělávací systém neměl zůstat pouhým pevně zakotveným herbartovským orientovaným modelem, jehož absolvováním žáci získají určité penzum teoretických vědomostí, ale měl se stát pružným kurikulem umožňujícím vytvářet stupňovitě rozvrstvené obecné i odborné vědomosti, dovednosti a znalosti, osobní postoje,

⁴³ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, II/6, inv. č. 351. Tvořivá škola, ročník 1933–1934. Zlín, pokusná škola. 1934.

charakteristiky a vlastnosti, potřebné (a požadované) v souladu s budoucím životním a pracovním zařazením a uplatněním absolventa.

Škola si kladla za cíl stanovovat učební a výchovné plány tak, aby kupříkladu osnování učiva bylo nepřetržitě revidováno a obohacováno o témata vyvstávající z identifikace stále nových požadavků praxe.

Vše, co mohlo být následně v praktickém životě zúročitelné, bylo chápáno jako klíčové ve smyslu pracovních a životních šancí absolventů. Tato tendence nabývala na síle především ve středním školství, které bylo neobyčejně silně orientováno na uplatnění absolventů, na Zlínsku především u firmy Baťa.

Absolvent školy vzpomíná: „*Bylo tedy poctou studovat u Bati? No, ano. Já jako mladý muž bych nemohl odejít domů s tím, že mne vyhodili. To by byla nepředstavitelná ostuda. Oni nás vychovávali v duchu, že z nás budou vedoucí pracovníci. Ty předpoklady byly zvláštní. Už to, že jsme měli mít maturitu a očekávalo se, že skončíme někde v Indii.*“⁴⁴

Jestliže dosavadní obecné a měšťanské školy váhavě přistupovaly k řešení třídně a sociálně nerovného statusu žáků, daného odlišnými podmínkami, z kterých žáci pocházeli, pak jednotná škola v pojetí Václava Příhody měla tuto nerovnost řešit, a současně měla formou vnitřní diferenciací umožnit žákům rozvoj jejich nadání.

Realizace rovného přístupu samozřejmě nemohla být a nebyla zcela dokonalá, ale v rámci prosazované racionalizace přinášela nejenom změnu v přístupu pedagogů k žákům, ale i reorganizaci sociálního života a sociálních vztahů nejenom ve školním prostředí, ale u mladé generace Zlínska vůbec.

Je třeba si uvědomit, že školy byly v tomto smyslu součástí subsystému reorganizace vyššího řádu, který v závislosti na expanzivním rozvoji firmy Baťa na Zlínsku probíhal a dotýkal se prakticky všech sfér života regionu.

Snaha o jednotnou školu s vnitřní diferenciací ovšem neznamenala pouhou aplikaci řady technických a organizačních opatření, ale ve svém důsledku vedla i k mnoha dalším efektům, například k posílení komodifikačních trendů – vzdělání se najednou začalo stávat směnným zbožím: Kdo dosahoval nejlepších výsledků, dostával se na prestižnější obory středních škol a získával po jejich ukončení od firmy Baťa bonusy v lepším a lépe hodnoceném pracovním zařazení a postavení po ukončení školy.

⁴⁴ KAŠPÁRKOVÁ, S. a kol. *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost zlínského regionu. Historická tradice a současnost*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-195-9. Str. 41.

Žáci se již neučili pro „slepý“ trh, ale pro konkrétní uplatnění ve výrobní či obchodní praxi.

Jejich znalosti, informace, vědomosti a dovednosti se v dynamice jejich růstu stávaly klíčovým směnným zbožím, které mikrosvět Baťova impéria uměl ocenit.

Oproti minulosti tato nová, vzdělaností podložená identita člověka nabývala ve zlínské industriální společnosti charakteru směnného statku a začleňovala jedince do tržní soutěže.

Vlastní „já“ se stávalo skutečným směnitelným zbožím a prakticky zrcadlilo svět komerčních vztahů.

Realizace rovného přístupu a diferenciací zvyšovala potencionální možnost budoucího zaměstnavatele vyhledávat a nacházet mezi žáky (a posléze absolventy) ty, kteří byli nejnadanější a byli schopni sytit personální potřeby firmy Baťa na kvalifikovaných postech.

V širším společenském kontextu byly důsledky pozoruhodné – školy, které již tolik neakcentovaly a nezobrazovaly rozštěpenou sociální skutečnost, umožňovaly žákům hledat svá budoucí uplatnění v takové společenské a pracovní formě, která jenom okrajově souvisela s podmínkami, z kterých pocházeli a z kterých ke studiu nastoupili.

Je třeba vést v patrnosti, že zlínský region byl až do dvacátých let regionem velmi chudým a nerozvinutým, ve kterém převládalo zemědělství, pastevectví a domácí výroba. Jestliže děti přicházely do škol nejenom z městských aglomerací, ale i z vesnic a pasek, pak snaha škol potírat sociální determinaci, která je provázela, byl úkolem nadmíru obtížným. Už proto, že jejich chování, jednání, kulturní rozhled, hygiena apod. zrcadlily prostředí, z kterého vzešly.

Výchovné působení a vůbec všechny edukační procesy tak musely být nejdříve směřovány do kultivace žáků, usměrňování jejich chování, rozvoje sociálních a kulturních návyků atd.

Jak široký byl region, z kterého žáci přicházeli, doložme citací:

„O pokusnou diferencovanou měšťanskou školu ve Zlíně se jevil čilý zájem od počátku jejího trvání. Hned v prvním roce bylo do ní zapsáno 326 dětí; byly vyučovány v 9 třídách.

V r. 1930/31 počet opět vzrůstá. Škola má 444 dětí ve 12 třídách. Letos má škola prvních tříd 8, druhých tříd 6, třetí třídy 4 a 2 třídy čtvrté.

Na počátku škol. r. 1931/32 bylo zapsáno 333 chlapců a 280 děvčat. Všech 613. Tento počet se v roce nezmenšil, nýbrž zvětšil tak, že 15. května bylo všech žáků 631.

Z nich je mimozlínského žactva 314 dětí, a to z těchto obcí:

1. Bohuslavice	10 km	7 žáků
2. Březnice	5 km	18 žáků
3. Březová	15 km	6 žáků
4. Březůvky	10 km	6 žáků
5. Dobrkovice	22 km	2 žáků
6. Doubravy	12 km	1 žák
7. Fryšták	7 km	8 žáků
8. Hostišová	15 km	2 žáci
9. Hrobice	15 km	1 žák
10. Hrušky	15 km	1 žák
11. Hvozdná	12 km	6 žáků
12. Ivančice	12 km	1 žák
13. Jaroslavice	4 km	1 žák
14. Kašava	17 km	1 žák
15. Klečůvka	19 km	4 žáci
16. Kostelec	5 km	17 žáků ⁴⁵

Nejenom tedy sociální diference, kulturní odlišnosti, ale i geografické portfolio, z kterého žáci přicházeli, předznamenávalo pro školy povinnost kultivovat v první řadě a od základů vztahy mezi nimi, a postupně z nich vytvářet pospolitost. Budovat povědomí o tom, že škola jim nebere důstojnost, ale znamená jistotu, řád, všímá si jejich přirozených zájmů a potřeb, buduje kritickou soudnost, sociální inteligenci, přizpůsobivost, kritické myšlení, vynalézavost, soudržnost, pocit vzájemnosti a jistoty.

O naplňování takových vizí Stanislav Vrána usiloval.

Jestliže vyzdvihujeme činnost Vrány, je nutné zmínit i fakt, že bez svých spolupracovníků by nikdy nemohl dosáhnout tak dobrých výsledků.

Uveďme příklad jeho již zmíněného kolegy Vladimíra Konvičky, mladého pedagoga, který se hned na počátku své pedagogické profesionální kariéry měl možnost setkat s reformním hnutím v praktické rovině svým zapojením do činnosti pokusné školy, a od roku 1935 už sám pokusnou školu v Bařově – Otrokovicích vedl.

⁴⁵ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín 3. výroční zpráva diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1931–1932. Sestavili členové učitelského sboru. Zlín: Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1932. Str. 21.

Pragmatická pedagogika se ovšem neomezovala jenom na pokusné měšťanské školství.

Několikrát jsme již zmínili vznik Baťovy školy práce jako důsledek pragmatického uvažování Tomáše Bati a reakci na potřebu jeho firmy obsazovat pracovní místa kvalifikovanými a odborně dobře připravenými absolventy škol.

Baťa uměl srozumitelně, jasně a přesvědčivě vysvětlovat své záměry a stejně tomu bylo i v oblasti školství.

Opřeme tento názor o citaci několika Baťových vět věnujících se jeho závodním školám a veřejným pokusným školám, které přednesl k Tomáši G. Masarykovi při jeho návštěvě ve Zlíně v roce 1928 u příležitosti otevření pokusné jednotné diferencované školy ve Zlíně:

„V TĚCHTO ŠKOLÁCH chceme vychovávat zdatného člověka, o jakého jste usiloval ve své vychovatelské činnosti. Člověka, kterému je práce radostí a mravní povinností. Průkopníka, který je ochoten závodit svojí službou s celým světem. Který hledá své štěstí v dokonalosti svého díla a ve službě svým spoluobčanům a veřejnosti.

CHCEME PĚSTOVAT V TĚCHTO MLADÝCH LIDECH VÍRU v člověka, víru v práci. Onu víru, která vybudovala tyto naše dílny.

Tato škola má spojit učebnu s dílnou. Má ukázat jak možno učinit slovo tělem, jak proměnit vědu v chléb.

Svou prací řešíme problémy jak osvobodit člověka od nedůstojné dřiny, jak učinit práci radostnou a zušlechťující. Jak umožnit člověku, aby za 8 hodin práce vydělal na slušný život pro sebe a svoji rodinu.“⁴⁶

V propojení školy a práce spatřuje Baťa podstatu dobrého pedagogického myšlení a podvědomě tím vyznává jeden ze základních pilířů pragmatické pedagogiky.

Nejde o nic překvapivého – podstatou vedoucí doktríny uplatňované v managementu jeho firmy byla práce, a až na ni navazující podnikatelský úspěch, dále racionalizace, efektivita a rozhodování na základě faktů, nikoli spekulací. I škola se měla podle Bati zabývat fakty a skutečnými problémy, nikoli pouhým „řečením“.

Pozoruhodná je skutečnost téměř dokonalého přizpůsobení se zaměstnanců firmy této Baťově filozofii, založené na práci a usilovnosti. Jednota myšlení byla jedním z rozhodujících faktorů vedoucích k úspěchu na podnikatelském trhu, kde firma Baťa

⁴⁶ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 79.

působila jako sebevědomá, pevně řízená a neobyčejně stabilní mašinérie rozšiřující se ze Zlína postupně do celého světa.

Jak je možné, že oproti jiným firmám zde bylo ještě cosi navíc, co bychom mohli charakterizovat jako jednotný systém vyznávaných hodnot i účinného se přizpůsobení principu konečného cíle, jehož podstatou je nejenom individuální, ale i společná zodpovědnost?

Tím principem je tzv. batismus, kterým se označuje sociálně-ekonomický systém, jehož podstata stojí právě na kolektivním pojetí společné zodpovědnosti, maximální produktivity, ale také na samostatnosti a zodpovědnosti každého člověka. Souvisí s ním prvky systému samosprávy, pečlivého sledování ekonomické bilance, vyúčtování výdajů a zisků, odměna za nadprůměrné výkony, podíl na zisku. Současně jde i o sociální podporu v oblasti bydlení, zdravotnictví, stravování, školství apod.

Výrazem tzv. batismu bylo vedle usilovné práce (považované za samozřejmost a privilegium) zajišťování základních životních potřeb lidí za nejnižší možné ceny, samozřejmě ne pro každého, ale především pro zaměstnance firmy Baťa.

Jestliže jsme v této práci již zmínili pojem Baťovec, pak právě Baťovci byli těmi, kdo tzv. batismus vytvářeli, participovali na něm a současně z něho i těžili.

Princip tzv. batismu pronikal i do Baťova školství, protože Baťovy školy práce byly považovány za nedílnou součást Baťova impéria. Učitelé a vychovatelé vštěpovali svým žákům Baťovy školy práce zásady, na základě kterých byl tzv. batismus vystavěn.

Jeho kořeny jsou stále životaschopné, protože absolventi Baťových škol práce se dodnes sdružují a pravidelně setkávají. Právě batismus je oním spojovacím prvkem, který je stmeluje, a i po cca osmdesáti letech z nich trvale vytváří pospolitost.

Je důkazem toho, že vytváření pospolitosti, jako vůdčí myšlenky pragmatické pedagogiky, není časově omezeným aktem vymezeným dobou vzdělávání, ale výchova v pospolitosti má přesah do celého života těch, kteří pragmatickou výchovou, s důrazem na pospolitost a komunitní prožívání, prošli.

5.2 Baťovo školství jako účelný systém postavený na zásadách samostatnosti, aktivity a tvořivosti

Jestliže školy ve dvacátých letech 20. století nepřipravovaly mladé pracovníky pro jednotlivé činnosti v průmyslových firmách dostatečně, pak industrializace společnosti

vytvářela přirozený tlak na to, aby se odborné vzdělávání přizpůsobovalo požadavkům doby.

Přestože zájemců o práci „u Bati“ bylo více než dost a jejich počet výrazně převyšoval poptávku, bylo mezi nimi jenom málo těch, kteří byli schopni zastávat odbornější profese.

Odborné znalosti a dovednosti tak mnozí získávali až v průběhu práce po nástupu do firmy, a to bylo pozdě.

Produktivita a efektivita práce tím trpěla, a s tím se Tomáš Baťa nechtěl smířit.

Jak jsme již uvedli, rozhodl se k otevření vlastní školy, která začala 15. září 1925 vyučovat pod všeobecně známým názvem Baťova škola práce, a která se snažila splňovat jeho požadavky v tom, co by měla mladé muže naučit. Přijímala chlapce po dokončení měšťanské školy, tedy v průměrném věku patnácti let.

Tomáš Baťa měl zkušenosti z výchovy svého syna a měl i pevnou představu o tom, jak by mělo školství, po kterém pragmaticky požadoval absolventy výborně připravené k práci v jeho firmě, vypadat.

Samozřejmě nemohl poskytnout stejné podmínky jako svému synovi všem žákům, ale principiálně usiloval o to, aby dosáhl plánovanou a důslednou výchovou podobných předpokládaných výsledků (vychovat z nich sebevědomé, zodpovědné, odborně zdatné a jazykově vybavené mladé muže, znalé zásad hospodaření).

Srovnáme-li si kroky, které uplatňoval u výchovy Tomáše Bati juniora, s tím, jaké principy od samého počátku uplatňovala jeho Baťova škola práce, zjistíme, že jsou v zásadě obdobné.

Přístup Baťovy školy práce ke svým svěřencům byl neortodoxní – už při samotném nástupu chlapců do školy jim bylo zakázáno brát si z domova peníze či jídlo, protože svoji usilovností si ve škole peníze vydělávali (nesměli je však posílat domů, ale učili se s nimi hospodařit, financovali si z nich vše potřebné, vedli si osobní účetnictví a současně spořili).

Hned v prvním roce studia činil týdenní výdělek každého chlapce 120 korun československých, z nichž přibližně 70 Kč potřeboval na nezbytné životní výdaje a zbytek si zpravidla spořil. Podle šetrnosti a spořivosti jednotlivých chlapců činily roční úspory 995 Kč až 3 500 Kč. Ve vyšších ročnících se odměny a v závislosti na nich i úspory zvyšovaly – ve druhém ročníku tak chlapci naspořili 2 341 až 13 888 Kč a ve třetím ročníku 4 341 až 17 025 Kč.

Smyslem této peněžní a finanční výchovy bylo vést chlapce k finančnímu myšlení a nakládání s penězi tak, aby se naučili ekonomicky myslet a již nikdy neupadli do bídy v důsledku finanční negramotnosti, použijeme-li pro tuto oblast dnes užívaný termín.

Šlo o něco nevídaného, dosud v žádné škole v Československu se nikdo nepokusil o podobný experiment, protože finanční záležitosti svých dětí bývaly běžně zajišťovány ze strany rodičů. Baťa chtěl ovšem vychovat mladé muže, kteří se osamostatní a budou schopni sami uvažovat ve správných a promyšlených ekonomicko-sociálních kategoriích.

Byl tak uplatňován princip individualizace, a přestože jeho forma byla jiná než ve zlínských měšťanských školách, měla pozoruhodnou účinnost.

Nová generace tak dostávala od Baťova školství to, co jemu samému bylo, v nadsázce řečeno – vrozené. Tedy prozíravé uvažování, důkladné rozhodování a nakonec vkládání peněz tam, kde neztrácely svoji hodnotu a kde generovaly hodnoty další.

Analyzujeme-li zmíněný systém, dojdeme k závěru, že Baťa obdobným způsobem postupoval ve všech oblastech života i sám, a to včetně školské politiky – do svých škol vkládal velké finanční prostředky, ovšem nikoli jenom tak z dobré vůle, ale choval se přísně pragmaticky – chlapci se nejenom učili, ale museli současně pracovat v dílnách a sami hodnoty vytvářet.

Peníze tedy dostávali za produktivní práci a jejich podstatnou část Baťovi zase vraceli, protože nakupovali v jeho obchodech, stravovali se v jeho zařízeních, sportovali v jeho sportovních areálech a čerpali z pestré nabídky jeho služeb všechno, co potřebovali a co si mohli dovolit (právě v závislosti na generování zdrojů, ke kterým se mohli dostat výhradně vlastní prací) atd.

A nakonec odcházeli do Baťova podniku pracovat a napomáhali tak nejenom k jeho rozvoji personálnímu, technickému či obchodnímu, ale přispívali i k vytváření finančních zisků, investovaných posléze do další expanze firmy.

Jestliže jsme zmiňovali pragmatické prvky v pojetí Baťovy výchovy, pak musíme konstatovat, že pojetí celé jeho firmy, celý jeho dobře promyšlený systém informačních a finančních toků, je typický svým pragmatickým přístupem.

Všechno mělo svůj dopředu promyšlený účel, systém byl postaven na tvořivosti a činech, nikoli na teoretických konstrukcích bez vazby na skutečnou realitu.

Stejně tomu mělo být ve školách.

Pragmatická pedagogika vychází z přesvědčení, že abstraktní pojmy si žák osvojí nejlépe formou experimentu a zkušenosti. Znamená to, že poznání by škola měla v maximální možné míře převádět do zkušeností – žáci se tedy mají učit prostřednictvím konfrontace se skutečným životem, řešit opravdové vlastní problémy, čelit konfliktům, nést důsledky svých rozhodnutí a tak si osvojovat znalosti, dovednosti a schopnosti uplatnitelné ve skutečném praktickém životě. O to se Baťovské školství snažilo.

Uveďme si příklad takového pragmatického přístupu ve výchově chlapců v internátě Baťovy školy práce:

„Od prvních dnů vydělává si učeň dostatečnou mzdu 120 korun československých týdně. Jeho životní náklady však vyžadují nanejvýš 70 Kč týdně, takže mladý muž si může ledacos pro sebe koupit a ukládat i úspory. Musí zapsati do hospodářské knihy vydání, jež chce učiniti v nejbližším týdnu a musí hospodářskou knihu předložiti řediteli internátu ke schválení. Podle okolností provádí ředitel internátu v hospodářských plánech svých svěřenců různé změny: jednomu, který chce vydati příliš mnoho za šaty, zredukuje tuto položku; naproti tomu jinému poradí, aby doplnil svou zásobu prádla, příliš skrblickým střádalům se předepíše povinné vydání na návštěvu biografu, nebo výlet atd. Mladí mužové jsou vedeni k tomu, aby si určitou část mzdy ušetřili. Jejich úspory se úrokují ročně desíti procenty.“⁴⁷

Vidíme, že výchova na internátě Baťovy školy práce vychází z potřeb chlapců a využívá jejich přirozené schopnosti učit se i v hospodaření s penězi tomu, co je úzce propojeno s jejich životem a zájmy, co jim pomáhá vytvářet vlastní finanční strategii, nutí je plánovat a kalkulovat, vybírat mezi variantami, a co v konečném důsledku pomáhá i při řešení jejich problémů v interakci se skutečným prostředím.

Jsou zde zřetelně vidět prvky projektového vyučování, v tomto případě je projektem celý proces od schopnosti vydělat si peníze vlastním úsilím, přes jejich evidenci, plánování, užití až po vyúčtování. V širším pojetí tak jde v zásadě o projektovou formu výchovy, nejenom samotného vyučování. Proces výuky a výchovy zde srůstá v jedno.

Chlapci nepracují s uměle zkonstruovanou školní situací, nějakým teoretickým příkladem, ale jejich skutečná osobní a životní situace (v tomto případě finanční) je přímo nedílnou součástí jejich výchovy a vzdělávání (život se symbioticky prolíná se školou, nestojí vně školních a internátních zdí).

⁴⁷ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 132, 133.

Současně si povšimněme, že nejde o pedagogický anarchismus nebo extrémní pedocentrismus, kdy by měl žák přespříliš volnosti, ale naopak: poslední a konečné slovo má učitel či vychovatel, který na jedné straně vychází ze zájmů dítěte, na druhé straně sleduje jasně stanovený výchovný cíl (v našem příkladu jde o cíl naučit žáky efektivnímu a racionálnímu hospodaření s penězi).

Pragmatická pedagogika v pojetí Baťovy školy práce sice vychází z potřeb žáka a chápe ho jako plnohodnotnou osobnost, současně však stanovuje neobyčejně přísná až polovojenská pravidla, která mohou být ze současného pohledu na práva osobních svobod každého člověka považována za krajně omezující.

Například řád, vyžadovaný formou denního povinného rozvrhu, bychom mohli směle připodobnit k tvrdým řádům klášterních škol či škol vojenských. Již jsme ho v jiné souvislosti rámcově zmínili, doplníme ho nyní ještě konkrétnějšími údaji:

„Po probuzení o půl 6. hod. ráno provádějí mladí lidé čtvrt hodiny prostná cvičení, po nich se myjí, čistí a uklízejí svoje pokoje a pak společně snídají.

Od 7 do 12 hodin pracují v továrně, společně obědvají a pak až do 14 hod. mají volno.

Od 14 do 17 hod. opět pracují, od 18 do 20 hod. je vyučování.

Volbu vyučovacích oborů provádějí si mladí mužové sami; povinné pro všechny je jenom účetnictví, obchodní korespondence, kreslení a především řeči.

Každý chovanec internátu se musí učit německy a anglicky a mladí mužové také skutečně opouštějíce internát ovládají němčinu dokonale a angličtinu slušně.

O 21. hod. musí jít mladí mužové spát. V každé ložnici je 22 lůžek, vždy dvě pohromadě v jedné kabině. Všude je dokonalá čistota a pořádek. Každý pokoj je pod dozorem nejstaršího, kterého si volí chlapci vždy na šest měsíců a jenž je řediteli odpověden za čistotu a kázeň ve své světnici.“⁴⁸

Povšimněme si důrazu kladeného na společné vykonávání některých činností, i na kolektivní způsob života, přestože Baťa často zdůrazňoval, že škola má produkovat výrazné individuality. Opět zde můžeme vidět paralelu s Baťovým uvažováním.

Individualizmus se v Baťově pojetí práce a života vzájemně prolínal s kolektivismem, ač bychom mohli předpokládat, že spojením takových pojmů dosáhneme spíše oximóron, jakoby logický nesmysl, protože individualismus a kolektivismus chápeme prvoplánově jako protichůdné významy slov.

⁴⁸ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 132, 133.

Individualismus a kolektivismus přitom v Baťově pojetí úzce souvisí a transformuje se do systému, který Baťa neustále zdokonaluje. Jeho systém sice podléhá v rámci vývoje firmy neustálé rekonstrukci a reformě, ale jeho základní postuláty zůstávají stále v platnosti a neruší se, ale spíše transformují do stále vyspělejší podoby – individualismus je chápán jako motivační podmínka rozvoje pospolitosti, přičemž pospolitost není jednolitou přesně ohraničenou enklávou, ale má své stupňovité členění.

Ve firmě jde o skupinu, dílnu, oddělení, provoz atd., ve škole může jít o základní jednotku třídu, spojením tříd vyšší jednotku ročník, spojením ročníků další jednotku školu apod.

Nelze se podívat nad tím, že Tomáš Baťa uvažoval o školství stejně komplexně, jako byl zvyklý uvažovat o celé své firmě, a že principy, uplatňované ve firmě, zamýšlel prosadit i v oblasti výchovy a vzdělávání. Pokud bychom měli zmíněné principy stručně charakterizovat, pak by to byly vedle pojmů pospolitost, pracovní a projektová výchova také pojmy kázeň, systém a praktičnost.

Firma Baťa podporovala ve Zlíně jak předškolní výchovu, tak základní školství, školství všeobecné a odborné a přišla i se zcela novým prvkem vzdělávacího systému, a to se školstvím orientovaným na vzdělávání dospělých.

Jestliže jsme v naší zemi po roce 1989 zavedli termín celoživotní vzdělávání a jeho obsah chápali jako cosi velmi novátorského a objevného, v případě prvorepublikového Zlína šlo o běžnou věc – Baťa dobře při své podnikatelské činnosti poznal, že skutečné a dlouhodobé výsledky přináší pouze ucelený, vzájemně provázaný a prostupný systém, a to i ve vzdělávání.

Nebál se vtisknout své firmě ráz do té doby neobvyklý – nebudoval ji pouze jako výrobní podnik, ale postupně do její činnosti zařazoval vedle výroby i obchod, výzkumné oddělení, nákup surovin, reklamní a tiskové oddělení, kinematografii, dopravu, atd., prostě pochopil, že celek fungující plnohodnotně jako jeden organismus je mnohem efektivnější a životaschopnější než odtržené fungování jeho samostatných částí.

V rámci managementu se snažil vytvořit souhrn pravidel a soutěžních prvků, zahrnujících na jedné straně samostatnost a individuální hodnocení jednotlivých pracovníků, dílen a provozů, na druhé straně provázanost individuálních výkonů a výsledků s fungováním a výsledky celé firmy. Stejnou filozofii uplatňoval v Baťových školách práce a snažil se o její aplikaci i do školství měšťanského.

Aby taková filozofie mohla v praxi fungovat, ať už u celé firmy či i u jejích částí, případně ve spřízněných provozech a institucích, musel Baťa nejdříve promyslet řád, vybudovat postupně vztahy, zavést jasná pravidla a přísnou kázeň.

Významným rysem firmy se tak stávalo budování prostředí založeného na interaktivních vztazích tvořících puvčinu vzájemně provázaných zodpovědností. Kdo na svoji práci nestačil, kdo vyráběl nekvalitní produkty, ohrožoval nejenom sebe, ale i pracovníky v následných výrobních operacích.

Chyba jednoho určitého člověka tak vytvářela řetěz závislostí, který jakýmsi přirozeným samočisticím způsobem vytvářel dynamický tlak na to, aby neschopní a nevýkonní pracovníci byli přeřazováni na jednodušší profese a místa, a aby ti schopnější v pracovní hierarchii postupovali dopředu a zastávali stále významnější postavení.

Tento postup měl v sobě nejenom racionalizační a motivační náboj, ale umožňoval diferenciaci, jejímž výsledkem byla skutečnost, že na většině pracovních míst ve firmě pracovali lidé, kteří byli schopni dané místo s přehledem zastávat.

Jestliže jsme uvedli velmi přísný denní rozvrh žáků Baťovy školy práce, srovnajme ho se stejně přísným režimem v Baťově továrně – najdeme celou řadu shodných prvků, zejména důraz na přesnost a vytváření podmínek pro kvalitní a nadprůměrnou práci.

Další analogii najdeme snadno: stejně jako se rozrůstala původní obuvnická továrna o provozy chemické, strojírenské, dřevařské, gumárenské, stavební atd., podobně se původně obuvnická škola rozrůstala o odborné vzdělávání zaměřené na obory strojnické, chemické, pletařské, stavební, apod.

V rámci prostupnosti mohli nejlepší žáci (označovaní tehdy jako učni) postoupit na školu mistrovskou, případně na průmyslovou školu s maturitními obory.

V závislosti na rostoucí výrobě ve firmě Baťa nebyvale rostla také úloha odbytu a zvyšovala se potřeba kvalifikovaných obchodníků znalých cizích řečí, která vyvolala vznik Obchodní akademie Tomáše Bati pro zahraniční obchod.

Jestliže pojetí a uspořádání škol v Baťově duchu mělo vykazovat podobné charakteristiky a mělo uplatňovat obdobné principy jako v celé firmě, pak tento záměr postupně přerůstal i do měšťanského školství. Podstatné je, že filozofie reformních škol souzněla s Baťovými představami.

Když se Václav Příhoda zpětně v roce 1939 ohlédl za vývojem posledního desetiletí zlínského školství, konstatoval:

„Zlínské školy ukázaly velkou kázeň tím, že se vřadily ochotně do spolupráce na československém školském reformním plánu. Při ideové a programové jednotě dovedly zlínské školy vtisknout reformním snahám svůj vlastní ráz, který byl ostře kritizován, ale také přijímán s plným porozuměním... Zlínská dokázali přeměňovat myšlenky v organizované činy ve škole, v pedagogickém tisku, v přípravě učebních pomůcek i na přednáškách. Jiným znakem zlínského školství je dynamika, jarý duch, stále přeměňující a opravující práci. Nade všemi školami v našich zemích vynikl pedagogický Zlín také účelnou organizací vnějších podmínek pro moderní práci.“⁴⁹

Měšŕánské školství na Zlínsku skutečně přebíralo prvky prostupující Baŕovo odborné školství, kde pronikal pragmatismus do oblasti vzdělávání nejdříve a představoval jakoby samozřejmý důsledek zdejší industrializace.

Jestliže jsme již konstatovali, že Baŕa se rozhodl připravovat vlastní dorost pro firmu sám v Baŕových školách práce a ještě předtím v roce 1924 založil vlastní obuvnické učiliště, které se stalo první podnikovou školou v Československu, pak je důležité zmínit další vývoj. Mimo ševců a obuvníků totiž rostla potřeba řady dalších profesí – chemiků, techniků, stavařů, pletařů, tiskařů, obchodníků apod. Silící tlak na výuku dalších odborných disciplín Baŕu motivoval k postupnému rozšiřování vzdělávacích aktivit, a tak se vzdělávací trh na Zlínsku nebývale rozrůstal.

Inovativním bylo, že Baŕa podvědomě požadoval opatření, která v zásadě znamenala, že ve svém školství uplatňoval znaky jednotné školy (s rovným přístupem ke všem uchazečům o studium, s jednotnými přijímacími zkouškami, s pevně stanovenými osnovami, s jednoznačně stanoveným řádem pro všechny atd.), ale prosazoval i atributy pragmatické pedagogiky, jako diferenciaci (slabší žáci se postupně orientovali na dvouleté a tříleté jednodušší studium oborů a řemesel, schopnější a nadanější žáci pokračovali ve studiu dál, ať už na dvouleté mistrovské škole či na navazující vyšší průmyslové škole, která připravovala již velmi zdatné specializované odborníky), pracovní školu a projektové vyučování (každý žák musel povinně procházet nejen učebními dílnami, ale i skutečnými pracovišti a odvádět práci, za kterou byl honorován) a školu jako společenství (fungující jako pospolitost s žákovskou samosprávou, s organizovanou a bohatou zájmovou činností a s jasným cílem, kam mohou žáci ve firmě Baŕa postoupit a čeho dosáhnout).

⁴⁹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Deset let na měšŕánských pokusných školách ve Zlíně 1929–1939. Napsali členové učitelských sborů. Redakci provedli Stanislav Vrána a Josef Císař. 1939. Str. 65, 66.

Srovnáme-li zásady pragmatické pedagogiky Johna Deweye s principy uplatňovanými v Baťově školství, zjistíme mezi nimi až pozoruhodnou shodu: Smyslem výchovy je žák jako samostatná, zodpovědná, podnikavá, tvořivá, aktivní, zodpovědná a prakticky orientovaná osobnost, způsobilá postarat se nejen sama o sebe, ale schopná stát se úspěšným živitelem rodiny, podnikatelem, řemeslníkem, obchodníkem, technikem atd.

Aby škola dobře plnila své poslání, nesměla se stát pouhou teoretizující institucí, ale musela se orientovat na podmínky a potřeby regionu, ve kterém působila, a tomu se musel přizpůsobovat i výběr některých vyučovacích předmětů (přitom se z výuky nesmělo vytratit i globální hledisko).

Výchova a výuka byla doplňována samosprávnou činností žáků. Důraz se kladl na realizaci skutečné činné a pracovní školy, respektující žakovu osobnost a jeho nadání, výuka s velkou důsledností dbala na názornost, zajímavost a přirozenost, důsledně byla doplňována pracovními pomůckami, příručkami, pracovními listy a učebnicemi.

Dnes už se nám zřejmě nepodaří dopátrat se toho, zda se sám Tomáš Baťa později seznámil s dílem Johna Deweye, nebo zda mu inspiraci poskytla pouze americká zkušenost, anebo prostě v rámci své intuice vycítil, jaký dorost jeho firma potřebuje.

V každém případě tlačil v maximální možné míře na to, aby se pragmatická pedagogika v jeho školství uplatňovala, a když se posléze jako starosta Zlína (tedy představitel města zodpovědný i za obecné a měšťanské školství) seznámil s Václavem Příhodou a Stanislavem Vránou, zcela logicky v nich našel souputníky, tentokrát zdatné i v teoretických znalostech pragmatické pedagogiky, kteří byli schopni naplňovat jeho představu efektivní a dobré školy i ve školství měšťanském.

Neznamenalo to ovšem, že by se oba jmenovaní pedagogové vyhýbali školství střednímu. Například Vrána se intenzívně podílel na tzv. zlínském návrhu rámcových zásad pro nový školský zákon. V svém reformním návrhu, zveřejněném pod názvem *Reforma školství v nové republice* (1939), píše: „Školy odborné budou tím lepší, čím úžeji budou spjaty s prací, pro kterou mají mládež vychovávat. Závody a podniky a zemědělská výroba budou mít o ně tím větší zájem, o co lépe jim školy budou sloužit. Proto se musí připustit – ba bude žádoucí – vliv výrobních podniků na vedení školy

*a obsah jejího vyučování. Zato příslušné závody budou muset přispívat na zařizování a udržování odborných škol.*⁵⁰

⁵⁰ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, II/5, folia 1–5, č. inv. 134. Reformní návrh školství. Stanislav Vrána.

6 Pospolitost a budování tzv. společenské školy

Šestá část disertační práce analyzuje a konfrontuje pohledy Johna Deweye a Stanislava Vrány na činnosti škol z hlediska pospolitosti, ve které se střetávají a utváří hodnoty a postoje žáků. Věnuje se styčným bodům mezi teoretickými úvahami Deweye a reálnou skutečností na zlínských školách, a hledá odpovědi na otázky spojené s tím, jak škola souzní s věcmi veřejného zájmu, jak integruje aktuální poznatky a postřehy ze současného společenského a hospodářského života, jak zde dochází ke kultivaci sociálního vědomí a světonázoru, jakými prostředky je vytvářen prostor pro komunitní prožívání vytvářející ze společenství semknutější pospolitost, jak z dosavadní školy vzniká postupně tzv. společenská škola atd.

Návazně posuzuje na konkrétním příkladu Masarykovy pokusné diferencované školy způsob, jakým byla nová budova školy projektována, postavena a uzpůsobena ve prospěch pragmatické pedagogiky, kdy se celá vnitřní organizace školy převrátila – např. změnou charakteru kmenových učeben na pracovny se nyní žáci stěhovali za svými učiteli do jejich pracoven, kdežto dříve přicházeli učitelé za žáky do jejich kmenových učeben.

Všimá si i skutečnosti, že vedle odborných učeben byly k dispozici klubovny, doplňkové a vedlejší místnosti, ve kterých se mohli žáci sdružovat, odpočívat, pracovat ve skupinách, diskutovat apod., což výrazně podporovalo rozvoj vnitřního pospolitého prožívání.

Závěrečná kapitola této části se věnuje družinám, klubům a tábornictví, tedy záležitostem, které byly vedle „shromáždění žactva“, výchovných týdenních kampaní, činnosti rodičovského spolku atd. nedílnou součástí práce zlínských pokusných škol a výrazně podporovaly budování tzv. společenské školy.

6.1 Koncept občanské vzájemnosti

Jedním ze základních pilířů Deweyovy představy pragmatické pedagogiky je koncept občanské vzájemnosti, jejímž výrazem je postupný vznik tzv. společenské školy.

Má-li být naplněn, pak je nezbytné, aby škola fungovala jako pospolitost, jako občanská komunita, která odráží soudobé konkrétní společenské jevy: *„První úkol společenského orgánu, kterému říkáme škola, je opatřiti zjednodušené okolí. Škola vybírá, co je hodně základní a čemu mládež může s prospěchem rozuměti. Potom*

opatřuje postupný pořádek, užívajíc poznatků již získaných jako pomůcek, aby zjednala nahlédnutí v to, co je složitější. Na druhém místě je úkolem školy a školního okolí vylučovati, pokud možná, nehodné zjevy dosavadního okolí, aby nemohly škodlivě působiti na duševní zvyklosti. Škola opatřuje očištěné ovzduší k práci. Cílem výběru není jen zjednodušovati, nýbrž také vypleti všecko nežádoucí.

*Na třetím místě je úkolem školského okolí vážiti různé prvky společenského okolí mezi sebou a starati se, aby každý jedinec měl možnost vyjít z omezených hranic společenské skupiny, v níž se narodil, a dostati se do živého styku s okolím širším.*⁵¹

Školy 19. a začátku 20. století se vyznačovaly jistou společenskou apatií – interakce mezi školou a společností byla omezena na několik otázek spojených s docházkou, znalostí a neznalostí učiva, výsledkem vzdělávání, ale skutečné propojení školy se společenskou praxí zpravidla chybělo.

Celospolečenské otázky škola řešila teoreticky a pouze okrajově, a zabývala se jimi pouze v případech, kdy se dotýkaly samotné školy.

Zahleděnost škol do vlastních organizačně-výukových podmínek a lpění na tradičních didaktických metodách předznamenávalo odtržení škol od skutečného života.

Mnohdy školy působily jako skleníky, které byly od praktického života odděleny už samotným deklarováním toho, že skutečný život čeká na žáky až po absolutoriu.

Pragmatická pedagogika tyto představy boří. Chce školu, která se nevyhýbá věcem veřejného zájmu, je univerzálně použitelná jako prostředí občanské angažovanosti, propojuje problémy svého vnitřního života s problematikou společenské komunity regionu, nevyhýbá se celospolečenským otázkám, umožňuje interakci mezilidských vztahů a je místem, kde se projevují a kde splývají demokratické pocity vzájemnosti a soudržnosti.

Podobným zorným úhlem viděl školu i ředitel Masarykovy pokusné diferenciované školy Stanislav Vrána.

Domníval se, že školu je třeba zapojit do širších a dynamičtějších souvislostí se společenským pohybem. Formální systém vnitřního uspořádání školy neměl být na překážku, avšak bylo potřeba vyloučit negativní důsledky školních výchovných a vzdělávacích plánů, dosud považovaných za neměnnou normu, kterou je třeba dodržovat a bezvýhradně ctít.

⁵¹ DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932. Str. 30.

Vrána požadoval, aby se školní výchovně-vzdělávací plán stal smysluplným, „živým“ a použitelným, bylo proto třeba jej zjednodušit, vyvážit a integrovat v něm aktuální poznatky a postřehy ze současného společenského a hospodářského života.

Otázka výběrovosti se stala velmi ožehavou, protože vybrat do výchovných a vyučovacích plánů pouze ty prvky, které byly nosné, se ukázalo velkým problémem.

Stanislav Vrána se zamýšlí následovně: *„Zásady, na nichž je škola budována a které roku 1928 zpracoval v soustavu dr. Václav Příhoda, se nám v praxi v celku dobře osvědčují, třebaže si jejich provádění vyžaduje nových a nových pokusů a opětovných změn v detailech. Konečný úsudek budeme moci říci ovšem až po delší době. Diferenciace žactva podle jeho schopností, sklonů a potřeb se provádí větvemi humanitní, průmyslovou, obchodně živnostenskou a dvouletou. Hledíme tím vyhovět různým individualitám žáků. Není-li volba hned napoprvé správná, mohou žáci přestoupiti z větve do větve. V několika případech se tak skutečně stalo. A přece i tak všichni žáci zůstávají stále žáky jediné školy.“*⁵²

Každý z pedagogů pokusné školy ztělesňoval určité nazírání na svět, a každý z žáků přicházel s odlišnými názory, pocházel z jiného prostředí. Stejně tak se i společnost na Zlínsku skládala z odlišných skupin a porozumět jejím motivacím, představám a snahám nebylo snadné.

Vrána dodává: *„Který jest úkol učitelů v takové nové škole? Pomáhati žákům, aby si zvykali rovně a přímo mysliti a aby měli jasno o tom, co se děje kolem nich. Z velikého množství vědomostí a poznatků je třeba vybírati jen nejdůležitější a uspořádati je tak, aby v mysli žákově tvořily jasné a službovolné nástroje myšlení a jednání.“*⁵³

Vzhledem k prudce se měnícím životním podmínkám na Zlínsku 20. a 30. let navíc neexistovaly pouze neměnné a trvalé hodnoty, ale se vzrůstajícím hmotným a materiálním blahobytem se portfolio názorů veřejnosti stále rozšiřovalo i modifikovalo podle aktuální situace v regionu.

Díky demokratizaci a demokratickým postupům v Československu nebránily rozvoji myšlení a konání žádné zásadní ideologické, rasové, genderové či sociální překážky, neuplatňovala se nesmyslná pravidla – to všechno vedlo k jisté osvobozovací tendenci a posílení funkcí demokratické společnosti.

⁵² Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931. Str. 7.

⁵³ Tamt., str. 8.

Jestliže škola v takové situaci měla reflektovat předměty, nástroje, hodnoty a smysl myšlenek a prožitků svých žáků, stála před obtížným úkolem, který se pokoušela řešit tím, že vytvářela komunitní prostředí, ve kterém mohli žáci vzájemně prezentovat, diskutovat i svobodně sdílet či rozporovat své poznatky a představy.

Vzájemná komunikace tak vedla nejenom k utváření společného kontextu, ale umožnila vznik skupinového přináležení.

Jestliže žáci společně řešili a komunikovali problematiku svých postojů k nejrůznějším otázkám společenské praxe a probírali sdílené prožitky svým osobitým nazíráním na svět, učili se tak bez zbytečných překážek a autoritářských zásahů nacházet vlastní názory, argumentovat a hledat konsenzus.

Ne vždy šlo o sdílení a kooperaci, atmosféru často narušovala rozdílná stanoviska, která při dodržování plurality názorů logicky musela přicházet, přestože procedurální postupy diskuzí byly neměnné.

Je třeba přihlížet k tomu, že pluralita názorů vycházela i z variability prostředí, odkud žáci do školy přicházeli, neboť se rekrutovali jak z rodin tradičního stylu života založeného na zemědělském hospodářství, tak z rodin reflektujících změny dané přechodem ze zemědělské na průmyslovou a technologicky vyspělejší společnost.

Nicméně jeden ze základních cílů pragmatické pedagogiky – učít žáka schopnosti vnímat sebe a současně i spolužáky, učitele, rodiče a všechny, kteří přicházeli se školou do styku, jako komunitu, jako společenství a pospolitost – se naplňoval.

Takový stav ovšem neznamenal, že škola inklinovala ke konformitě a k atmosféře vynucované jednotnosti. Naopak – školní prostředí zahrnovalo nejrůznější komunity, odlišné svými představami, cíli i světonázorem.

O aktivní účasti jednotlivce na životě skupiny hovoří Dewey jako o základním stavebním kamenu kultivace sociálního vědomí, které chápal jako pilíř funkční demokratické společnosti. Školu, školní prostředí, školní společenství a třídu považoval za zárodečnou buňku, ve které se děti učily společensky žít (jak jsme již uvedli, tady byly jeho názory velmi podobné názorům Bati, který je uplatňoval v měřítku celého svého mikroimpéria).

Obdobně uvažoval i Stanislav Vrána, když se snažil vytvářet ve své škole prostředí, které mělo vést žáky k diskuzi, k pracovním návykům, k hledání společných cílů, aspirací apod. V takovém přístupu spatřoval cestu, jak z původně nevyhraněných jedinců vychovat samostatné lidi schopné vidět, řešit, sdílet a překonávat společné problémy a starosti.

Tomáš Baťa považoval pragmatickou výchovu žáka propojenou se společenskou a hospodářskou praxí za základní kritérium úspěšně se rozvíjející osobnosti. Vedle školy však vždy zdůrazňoval význam výchovy v rodině: „Každý člověk má síly a schopnosti, aby mohl konati nějakou samostatnou a užitečnou práci. Někdo jich má více, jiný méně. Každý však je musí v sobě probouzeti a cvičiti, chce-li v životě vykonati veliké a všem lidem prospěšné činy. Tyto síly a schopnosti k činům je třeba cvičiti už od útlého mládí. Silnou stránkou mé osobnosti jest moje výchova. Měl jsem otce, který kladl důraz na samostatnost a nezávislost, a měl jsem i takové učitele. Jest povinností otce vynaložiti vše, aby ve svém synu vypěstoval tyto mravní hodnoty, i kdyby tím ztrácel velké sumy na svém okamžitém výdělku nebo na výsledcích své práce. Naučí-li otec svého šestiletého syna, aby si dovedl poctivě a rozumně vydělat 2 koruny, má to větší cenu, než kdyby sám vydělal 200 korun. Jenom tehdy, když dosáhneme, aby si už mladí lidé dovedli vydělat a správně obhospodařovat vlastní peníze, vychováme v nich hodnoty, které povedou k nezávislosti hospodářské a tím také ke svobodě občanské a politické.“⁵⁴

Baťa hovoří o nezávislosti a svobodě, a vykládá ji nikoli ve smyslu bezbřehé volnosti a bezcílnosti, ale ve smyslu schopnosti vytvořit si zdroje k jejímu naplňování. Svoboda v Baťově vnímání znamená schopnost generovat takové zdroje, díky nimž člověk může užívat hodnoty spojené se šťastným životem.

Dewey chápe svobodu především jako svobodu jednání a myšlení. Stejně jako Baťa, Příhoda či Vrána, nevidí za svobodou volnost a bezcílnost vedoucí k neukázněnosti.

Protože však Dewey uvažuje především v intencích školy (kdežto Baťa v intencích hospodářských), znamená pro Deweye svoboda v učení a ve výchově především otevřené prostředí, kde bez přehnané formální autority učitele získává žák prostor k experimentálním řešením zadaného problému. K tomu musí dostat jistou míru nezávislosti, což zase potřebuje učitele, který mu je schopen tuto nezávislost poskytnout.

Až poté, kdy se podaří skloubit školní prostředí do systému, který naučí žáky svobodnému, nejenom individuálnímu, ale především kooperativnímu řešení problémů, stanou se z antagonistických jedinců aktivní lidé schopní podílet se na řešení společných problémů. Takových absolventů škol však nikdy nebude dostatek a v praxi proto po nich bude velká poptávka, na což v praxi narážel i Stanislav Vrána: „Dnes, kdy

⁵⁴ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931. Str. 5.

jako samostatný národ máme soutěžit s ostatními národy, bude nedostatek iniciativních, odpovědných a vůdčích lidí těžce pocítován. Myslím, že v obchodě a průmyslu se již delší dobu u nás pocítuje.

Usilujeme-li ve školské reformě o výchovu svobodnou činností, jak novými způsoby výuky, tak umožněním samostatného rozhodování, jak vedením k odpovědnosti za práci a jednání, tak oceněním dobré práce a správného jednání, měníme ducha školy v tom smyslu, v němž bychom si přáli, aby se změnil duch budoucí společnosti. Vedle žákovských shromáždění, žákovské samosprávy a klubů jako hlavních specificky výchovných zařízení reformních škol, jsou časopis školy, vlajka a hymna školy zařízeními, řekl bych luxusními. Dají se z nich vytěžit velmi dobré výchovné podněty, ale je možno se bez nich obejíti.“⁵⁵

Aby žák vůbec dostal touhu cílevědomě pracovat, nestačil jenom fakt, že to od něho učitel požadoval, ale bylo potřeba najít pedagogické a didaktické postupy podporující aktivizaci a vnitřní motivaci žáka.

Vrána si byl vědom, že posilování vnitřní motivace žáka je základním předpokladem úspěšné práce školy.

Jestliže se v žákovi podaří probudit potřebu a touhu něco vyřešit, pak se vnitřní zájem stane mnohem efektivnějším a účinnějším motivačním prvkem, než samotný příkaz učitele, tedy vnější autority.

Dewey byl v tomto smyslu přesvědčen, že právě samostatná činnost žáka směřovaná k vyřešení problémové situace vede skrytě a nevědomě žáka k tomu, aby získal vnitřní motivaci, vnitřní ukázněnost i potřebu opory v pospolitosti.

Role učitele se tak měla proměnit z donucovací autority na poradce a zdroj informací. Dewey tuto nově pojatou roli nazývá facilitátorem.

Z pokusů zavádět příliš svobodnou výuku se ovšem Vrána poučil a nepovažoval ji za samospasitelnou. Zdůrazňoval především význam pečlivé kontroly: *„Mylný by byl názor, že k úspěšné individuální práci stačí dáti žákům plán, návody, učebnice, pomůcky, příruční knihovnu a – svobodu. Na tomto názoru ztroskotal již tak mnohý pokus o individualisaci metod. Podstatnou složkou samoučení je totiž také kontrola práce – ať už ji provádí učitel nebo žák. Dokud nevyřešíme kontroly, nedávejme se na nové cesty, zbloudili bychom. Představme si skupinu žáků, kterým se dostalo výše jmenovaných předpokladů individuální práce. Dají se snad všichni do díla, ale*

⁵⁵ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťánské školství, II/6, inv. č. 351. Tvořivá škola, ročník 1933–1934. Zlín, pokusná škola. 1934. Str. 188.

zanedlouho se mezi nimi objeví velké rozdíly. Někteří pracují svědomitě a vytrvale, nabývají žádoucích poznatků a trvale si je osvojují. Jiní brzo umdlévají, pracují povrchně a jejich vědomosti jsou kusé, nepřesné a nestálé. Opět jiní zůstanou vězet dokonce na samém začátku úkolu. Tento zjev není nepřírozený, naopak, jest velmi přirozený. Slabost vůle, těkavost, nestálost, ba i lenost jsou u jisté části lidí zjevy tak přirozené jako silná vůle, vytrvalos, stálost a jiné. A zejména u dětí je vrtkavost vůle zjevem velmi častým. Mnoho trampot si uspoří učitel, který s tím počítá a který tomu dovede vhodným způsobem čelit. Kontrola musí být rozprostřena na celý větší pracovní úkol. Je-li učebním úkolem např. v zeměpise Československá republika, bylo by pozdě chtít kontrolovat jakost práce a její výsledky až na konec. Čím mladší jsou žáci, čím jsou méně obeznámeni s technikou pracovní školy, a ovšem, čím jsou slabších duševních kvalit, tím častěji musíme jejich práci kontrolovat. Kontrola tu arci znamená nejen zjištění stavu práce, ale i pomoc, kde jest pomoci třeba.“⁵⁶

Dewey je přesvědčen o tom, že vnitřní motivace je nadřazena motivaci vnější, vede k autentickému přemýšlení, sebekontrolě, nezávislému a kritickému myšlení, cílevědomosti, houževnatosti a pílí.

Vrána ovšem hledá za obecnými principy konkrétní opatření, které musí jako ředitel školy ať už v rámci běžné operativní činnosti, tak činnosti dlouhodobé, každodenně řešit.

Jeho přístup se postupně stává více direktivním (viz důraz na kontrolu, sledování plnění osnov a učebních celků, důsledné plánování, časté porady s učiteli, časté změny hodinových dotací apod.) neboť Deweyova představa vedení školy a třídy spíše nedirektivními způsoby vede k přílišnému uvolňování kázně, a v závislosti na tom i rozměňování výukových cílů.

Přesto se Vrána pokouší hledat prostředky ovlivňování kázně i nedirektivními a neintervenujícími způsoby – organizaci třídy, školy, rodičů, se pokouší v rámci demokratických metod zakládat na samosprávě, podporuje činnosti vedoucí k adaptabilitě žáků na samostatnou činnost, samoučení, organizuje široké spektrum zájmových sdružení, spolků, kroužků, klubů, žádá po učitelích flexibilitu a omezování tradiční snahy aktivizovat žáky pouze metodou odměn a trestů. Chce, aby učitelé vedli žáky k autentickému přemýšlení, k hledání vlastních řešení, osobitých odpovědí a nezávislosti.

⁵⁶ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťánské školství, II/6, inv. č. 351. Tvořivá škola, ročník 1933–1934. Zlín, pokusná škola. 1934. Str. 169.

Lze říci, že Vrána v souladu s pedagogickým učením Johna Deweye zavrhuje do té doby tradiční didaktickou teorii, která považuje školu za přípravu na život a na skutečné životní situace, které přijdou až poté, kdy žák školu opustí.

Dewey zdůrazňoval, že pokud by měla taková teorie platit, nesměla by se vyvíjet společenská skutečnost. Ale protože společnost prochází neustálými proměnami, byl by žák školy v okamžiku opuštění školy vybaven dávno zastaralými znalostmi, vědomostmi a dovednostmi, škola by jej tedy připravovala v procesu výuky na něco, co nebude platit, až se pokusí vkročit do skutečného reálného života.

Škola tak nemá odsouvat aktuální dění na „potom“, ale zabývat se řešením toho, co současný svět a současná společnost aktuálně prožívá „teď a tady“.

Vrána vyznával právě takové pojetí výchovně vzdělávacího procesu, v němž se nepřetržitě musí promítat schémata zkušeností a prožitků z aktuální praxe do školního života.

Už samotným svým životem Vrána tuto tezi naplňoval, protože se stal ve Zlíně nejenom uznávaným pedagogem a ředitelem školy, ale i nositelem kultury a osvěty v širokém smyslu slova, organizoval kulturní život, podporoval vznik a rozvoj knihoven, galerie, inicioval stavby sportovních zařízení, budování táborů a tábořišť apod.

V tom jej velmi podporoval Tomáš Baťa, ze své podstaty nedůvěřivý k znalostem a vědomostem odtrženým od praxe. Často opakoval svoje přesvědčení o tom, že až člověk pozná praktický život, pak jej plně pochopí. Každá praktická situace by podle Bati měla mít výchovný účinek, a pokud se takové situace podaří dostat do školského prostředí, je to nejlepší cesta k výchově „celého“ člověka.

Že nešlo pouze o proklamace, můžeme doložit autentickým záznamem jedné výchovné lekce, kterou uštědřil svému synovi: „*Celý Tomíkův život byl nepřetržitým řetězem výchovných pravidel. Jeho otec používal každé příležitosti, aby svého syna poučoval a vychovával, úmyslně mu kladl v cestu překážky, aby v něm probudil již v raném věku rozhodnost a samostatnost. O tom svědčí tato epizoda:*

Až do svých jedenácti let navštěvoval Tomík českou školu ve Zlíně, potom ho otec poslal do koleje do Anglie, neboť se mu nejvíc zamlouvaly anglické metody výchovy. Od té doby si musel mladý Baťa vésti hospodářskou knihu a na konci semestru musil ji předkládati se všemi přílohami svému otci. Třináctiletého synka pustil Baťa samotného na cestu po Evropě. Rok strávil Tomík ve švýcarském pensionátu, aby se naučil francouzsky. Ve čtrnácti letech se soustavná návštěva školy pro mladého Tomáše Baťu

skončila, přišel do zlínské továrny a musil projít touž školou jako ostatní Baťovi mladí muži. Pracoval dvě léta v dílnách a naučil se všem fázím výroby bot. Ale tato práce se mu příliš nelíbila, neboť on nebyl nějaký selský synek přišlý z venkova, nýbrž syn Tomáše Bati. Dal najevo svou mrzutost a Tomáš Baťa si ho zavolal stranou a řekl mu: ‚Milý příteli, byl jsem také mladý člověk a vím, že v životě každého správného mladíka přijde čas, kdy považuje svého otce za nejhoupější stvoření na světě. Každý správný mladík chce jednou utéci otcovské tyranii. Také já jsem utíkal. Ale představ si, jak stojíš někde před tovární branou a čekáš na práci. Zrovna tak jako tady u mne ani v žádné cizí továrně tě asi nepřijmou hned za ředitele. Nejvýš jako cvikaře a to ještě jen tenkrát, budeš-li dobrým dělníkem‘. ⁵⁷

Vrána byl přesvědčen o tom, jak později podrobně popsal Příhoda ve svém rozsáhlém díle *Ontogenese lidské psychiky*, že pozitivní zkušenosti a prožitky vedou žáka k sebevědomí a ke schopnosti řešit problémy. A právě za schopnostmi postavit se problémům, a řešit je, se vytváří podstatná část sociální inteligence člověka a dovednost nalézat spojitosti mezi prožitky a zkušenostmi.

Vrána měl touhu uspořádat školu tak, aby co nejvíce bořila umělou bariéru mezi školní prací a společností, mezi učivem a přirozenými potřebami a zájmy žáků. Aby vůbec mohl na naplnění takové vize pomýšlet, musel v první řadě nastavit správné klima školy.

Základní tezí k dosažení takového cíle se mu měla stát jednoduchá myšlenka: Vytvořit ve škole prostor k tomu, aby byl podporován na jedné straně zdravý individualismus, na druhé straně aby se vytvářela pospolitost a soudržná komunita.

Škola měla pro všechny zainteresované strany, tedy žáky, učitele, nepedagogické pracovníky, rodiče a veřejnost, představovat progresivně a svobodně orientovaný prostor pro vzájemné vyměňování názorů a informací, sdílení, vytváření a kultivaci kontaktů, mezilidských vztahů, odborných znalostí a dovedností, světonázorových postojů, kulturních představ apod.

Funkce školy tak měla být definována a rozšířena z pouhé vzdělávací instituce, zaměřené na selektivní předávání určitého penza vědomostí, na instituci veřejného zájmu a veřejného prostoru, ve kterém se budou promítat, naplňovat a sdílet v rámci pospolitosti a demokratické interakce veškeré podstatné společenské pohyby

⁵⁷ ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 137.

a problémy z života místní komunity, s občasným přesahem do národního, evropského a světového rozměru.

Jestliže se takovou institucí měla škola opravdu stát, bylo třeba přikročit nejenom k organizačním a didaktickým změnám, ale bylo nezbytné vybudovat i materiální a technické zázemí, které by umožňovalo aplikaci nových pedagogických přístupů.

V rámci pokusného meziválečného měšťanského školství právě zlínský region disponoval možnostmi, které jiné pokusné školy v Československu neměly.

Jestliže nejenom mimopražské, ale i pražské pokusné školy bojovaly s nedostatkem finančních prostředků, učebních pomůcek, spotřebního materiálu a vyučovaly ve starých školních budovách postavených za doby Rakouska-Uherska, pak na Zlínsku byla situace diametrálně odlišná.

Podnikatel a starosta Zlína Tomáš Baťa měl dost vůle, politické moci, společenské autority i finančních prostředků k tomu, aby pokusné školství na Zlínsku podpořil. Učinil to velmi razantně a rychle, ostatně, obdobným způsobem řešil veškerou problematiku svého podnikatelského impéria a stejně nekompromisně a tvrdě vystupoval i jako politik.

Už v první polovině roku 1927 vypracoval na pokyn Tomáše Bati návrh na stavbu nové měšťanské školy jeho architekt František Lydie Gahura, který se dosud podílel nejenom na projekčních pracích v Baťově továrně, ale především na urbanistickém rozvoji města Zlína jako zahradního města.

V červenci 1927 požádala firma Baťa na základě projektu „Školy fy. T. & A. Baťa ve Zlíně“ o stavební povolení se zdůvodněním, že připravuje budování školy jako zařízení pokusného, aby v něm mohly být zkoušeny nové směry a snahy pedagogické.

Návrh nových školních budov architekt dislokoval na panský pozemek č. 1094 v oblasti nad „myslivnou pana Gabesama“.

Slavnostní otevření trojkřídlé budovy školy se konalo už 28. října roku 1928 u příležitosti deseti let existence Československa a v souvislosti s výročím jí propůjčil své jméno prezident T. G. Masaryk.

Budova školy ve tvaru otevřené knihy byla vystavěna v dvoukřídlé kompozici, jednotlivá křídla měla délku 43 metrů, přičemž tělocvična a kreslárna (včetně velké volné terasy pro kresbu a malbu v exteriéru) se rozkládaly z důvodu příznivé dostupnosti ve středním spojovacím traktu, žáci měli k dispozici laboratoře, učebny cizích jazyků, čítárnu a dokonce i letní koupaliště, vybudované za školou. V budově byly k dispozici i moderní toalety s umývárny, prostory pro oddech a posezení apod.

Učebny byly na svoji dobu neobyčejně prostorné, prosvětlené denním světlem a kvalitně vytápěné horkým vzduchem. Jako povrch podlah byl použit xyrolit, který splňoval nejpřísnější hygienické normy a ředitel Vrána tvrdě vyžadoval jeho důslednou údržbu a dodržování absolutní čistoty.

Sledujeme-li práci školy v kontextu pragmatické pedagogiky, je velmi zásadním faktem skutečnost, že jednotlivé učebny byly budovány formou pracoven. To byla velká změna oproti dosavadnímu stavu, kdy se ve školách žáci učili téměř výhradně ve svých kmenových učebnách a pedagogové za nimi přicházeli, přičemž učební pomůcky si s pomocí žákovské služby přinášeli a po hodině zase odnášeli.

V Masarykově pokusné diferencované škole ve Zlíně tomu bylo najednou jinak – celá organizace vyučovacího procesu se převrátila: Systém pracoven znamenal, že učitel, vyučující určitému předmětu si učebnu (zpravidla o rozměrech 6 x 9 metrů, ale i 6 x 12 metrů) postupně kompletoval jako praktické pracoviště, vybavené celou řadou učebních pomůcek, pracovních listů, nákresů, nástěnných obrazů, strojů a přístrojů.

Jestliže dříve se stěhovali učitelé za žáky, teď se najednou stěhovali po vyučovacích hodinách žáci za svými učiteli. V učebnách – pracovnách se tak střídali.

Vybavené učebny představovaly pro vyučující ideální nástroj k tomu, aby mohli teoretickou výuku doplňovat o prvky činné školy – žáci vykonávali praktická cvičení, laboratorní pokusy, zpracovávali projekty, vytvářeli vlastní koncepce řešení problémů atd.

Vedle učeben – pracoven byly k dispozici četné doplňkové a vedlejší místnosti, ve kterých mohli žáci odpočívat, pracovat ve skupinách, diskutovat apod. Některé tyto místnosti byly ovšem s postupem času zabírány ve prospěch administrativních potřeb školy, což do jisté míry narušovalo původní Gahurovu představu školy jako prostoru pro odborné vyučování a současně prostoru vytvářejícího široké možnosti pro střetávání žáků a jejich mimoškolní a volnočasové aktivity.

Tělocvična plnila nejenom funkci učebny pro tělovýchovu, ale využívala se k naplňování podstatné součásti výchovy – pro společná shromáždění žáků, učitelů a rodičů.

Díky skeletové technologii výstavby školy šlo o neobyčejně rychlou výstavbu, vždyť obdobně velké stavby se klasickou technologií budovaly tři až pět let. I zde byl ovšem Tomáš Baťa velmi progresivní, a tak rychlost stavby bořila další rekordy, což přispívalo k Baťově popularitě. Nepočítalo se na roky, ale na měsíce.

Výstavba školy se ukázala jako dobře načasovaný krok, protože hned následujícím rokem zde povolilo tehdejší ministerstvo školství provozovat Masarykovu pokusnou obecnou školu ve Zlíně. Vyučovat v nových prostorách se naplno začalo v roce 1930.

Budovy vystavěné v roce 1928 pak sloužily školským účelům téměř šedesát let, jejich demolice proběhla 5. ledna 1988 odstřelem v 8.30 hodin, což řada pamětníků nesla velmi nelibě.

Tzv. Školní čtvrť ovšem existuje ve Zlíně dodnes, včetně původních budov ze třicátých let – za Masarykovou školou totiž ve třicátých letech vyrostl celý školský areál, jehož podobu architekt Gahura navrhl už v roce 1927. Nakonec byla výstavba areálu ovšem realizována podle záměrů a plánů architekta Miroslava Lorence, který je zpracoval v roce 1931. V tomto areálu dnes najdeme základní školu, střední školy i pracoviště Univerzity Tomáše Bati.

Přímo na místě bývalé Masarykovy pokusné diferencované školy, která se po válce transformovala a přejmenovala na 1. základní devítiletou školu sportovní a pomocnou na náměstí Rudé armády v Gottwaldově, stojí moderní Univerzitní centrum UTB ve Zlíně a Kongresové centrum vybudované podle již zmíněného projektu architektky Evy Jiříčné.

Centrum do jisté míry zachovává původní půdorys objektu Masarykovy pokusné školy a je stylizováno rovněž do tvaru otevřené knihy.

Socha Tomáše Garrigua Masaryka zde zůstala a je mementem i upomínkou na Masarykovu pokusnou diferencovanou školu, která zde v meziválečné době úspěšně rozvíjela ojedinělý a úspěšný pedagogický experiment.

Mohli bychom konstatovat, že už mládež v Masarykově pokusné škole byla do jisté míry instrumentalizována pro pozdější zapojení do Baťova podnikatelského impéria (u Baťových škol práce se to považovalo za samozřejmost), a i proto se Baťa tolik angažoval v podpoře měšťanského a středního školství.

Ať už motivace Tomáše Bati byla jakákoli, je dnes nemožné ji přesně analyzovat. V žádném případě ovšem nelze hovořit o zneužití školství k Baťovým osobním cílům, pakliže nevnímáme jako obecný cíl jeho podnikatelského a politického úsilí restrukturalizaci společnosti a pozvednutí Zlínska ze zaostalé, především zemědělské oblasti, na oblast industrializovanou, založenou na přirozené a uvolněné tvořivosti lidí.

Ostatně, ve své závěti o tom Tomáš Baťa (2002, s. 180) hovoří zcela jasně: „*Bylo naší chloubou a pohnutkou k další neúporné práci, vidouce, že závodem naším*

přinášíme nový, do toho času nepoznaný život do našich krajů, že zvedá se jeho rozvojem všeobecný blahobyť a vzdělání našeho lidu.“⁵⁸

Právě škola se stávala prostředkem k realizaci ideálu nového člověka a reformy společnosti, protože zaváděla pokrokové pedagogické přístupy, uplatňovala i rozvíjela společensky angažované cíle, demokratické intersubjektívni vztahy, hodnoty a postoje, pokoušela se realizovat metodiky pragmatického poznávání a napomáhat v maximální míře k transformaci tehdejší společnosti zlínského regionu s přesahy do společnosti československé.

6.2 Komunita a pospolitost jako vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky

Identita komunity se začíná utvářet všude tam, kde lidé tráví společný čas a sdílejí jeden prostor. To platí nejenom pro obce, ale také pro veškerá školní společenství.

Analyzujeme-li zlínské školství v kontextu pragmatické pedagogiky, musíme být vzhledem k jeho šíři nutně selektivní.

Vybrané základní prvky, vedoucí teoreticky i prakticky k tomu, že se zlínské školy v meziválečné době postupně odkláněly od akademismu a uniformity a směřovaly k větší svobodě projevu, jsou vodítka, prostřednictvím kterých je možné hledat znaky a projevy typické pro pragmatickou pedagogiku. Podstatným rysem tohoto procesu je postupné nahrazování direktivnosti dialogem.

Dewey zdůrazňuje, že právě díky dialogu a vzájemné komunikaci vzniká uprostřed komunit postupně kolektivní vědomí, dochází ke sblížení jednotlivých členů komunity, vlastní jednání se rozvíjí v interakci s jednáním ostatních a sílí pocit blízkosti, vzájemnosti, sdílení a soudržnosti.

Dewey v té souvislosti pojednává o třech etapách demokratické interakce a pocitu pragmaticky sdíleného života v komunitě:

- a) společné sdílení,
- b) komunikování,
- c) identita komunity.

Zdůrazňuje, že dominantní trend vzdělávání byl dosud zaměřován na rozvíjení pasivní dimenze, což vedlo k nezájmu a apatii žáků, kdežto tvůrčí dimenze zůstávala na okraji zájmu pedagogů a byla často zanedbávána.

⁵⁸ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 180.

Rozvíjení tvůrčí dimenze považoval Dewey za zásadní a nejpodstatnější poslání školy.

Tvůrčí dimenzi však lze rozvíjet pouze za předpokladu, že škola jako pospolitost vytvoří prostor pro myšlenkovou svobodu, kterou Dewey nechápe jako nesmiřitelnou opozici namířenou proti stávajícím normám a autoritám, ale vidí ji ve vytváření prostoru a možností hledat a nacházet vlastní, niterně hluboce pociťované a prožívané postoje ve smyslu sebeřízení, sebekázně a seberozvoje.

František Singule ve své knize *Americká pragmatická pedagogika* uvádí, že Deweyova představa školy mění zažití koncepty vnitřního uspořádání a přetváří je v komplex pracoven, laboratoří, čítáren, knihoven, heren a všech možných dalších místností, ve kterých se žáci mohou svobodně družít, pohybovat, přátelit, hrát hry a samozřejmě také společně pracovat na skutečných zadáních a úkolech.

Povšimněme si v té souvislosti faktu, že Masarykova pokusná diferencovaná škola ve Zlíně téměř kopíruje a naplňuje představu takové školy, dokonce ji v mnohém precizuje – architekt Gahura, jak jsme uvedli výše, už v samotné rozvaze a následné realizaci vnitřního uspořádání prostor v nové školní budově prosadil systém učeben – pracoven, laboratoří, prostor pro komunikaci a setkávání apod.

Jestliže ředitel Stanislav Vrána chtěl prosazovat ve své škole pragmatickou pedagogiku, měl k tomu vytvořeny v rámci Gahurovy urbanistické a architektonické filozofie vynikající prostorové podmínky.

Postupně vybavoval školu přírodovědeckými, uměleckými, kulturními i technologickými sbírkami, budoval odborné kabinetů a neustále modernizoval laboratoře. Současně však podporoval komunitní život ve škole a motivoval žáky i pracovníky k tomu, aby vytvářeli fungující pospolitost.

Je zřejmé, že obdobné vidění pospolitosti a jejího utváření měl i další Deweyův žák Václav Příhoda. I to byl jeden z důvodů, proč tolik vyzdvihoval právě zlínské pokusné školství, protože právě v něm se princip komunitního prožívání a vytváření pospolitosti naplňoval.

Jako tvůrce školské reformy meziválečného československého školství přemýšlel o praktických nástrojích, kterými je třeba školu reformovat, aby na jedné straně splňovala požadavky doby na znalosti a dovednosti žáků, a aby na druhé straně umožnila diskuzi, podpořila přirozenou tvořivost a překonávala zábrany vyrůstající ze skupinového konformismu.

Jestliže Dewey hovoří o třech etapách sdílení života v komunitě, pak Václav Příhoda v článku „*Význam Zlína ve školské reformě*“ uvádí tři hlavní fáze, kterými musí projít reformované školy, aby vůbec mohly plnit představu sociální pospolitosti, a v rámci ní i individualizace a diferenciaci:

„Při každém reformním plánu ve školství se uplatňují tři hlavní fáze: program, technika, kterou se provádějí programové zásady, a posléze přebudování obsahu učení. V tomto pořadu se vyvíjela také reformní činnost, která byla organisována reformní komisí při škole vysokých studií pedagogických v Praze.

Reformní program byl od počátku pevný, opřený o základní myšlenky., jimiž jest prodchnuto dnešní světové snažení. Stručně lze shrnouti program v hesle jednotné, pracovní a společenské školy, kterou by se dospělo k lepšímu stavu kultury, civilisace, sociálního, hospodářského i mravního postavení národní a lidské společnosti.

Všechny ostatní programové složky a atributy vyplývají z těch tří základních myšlenek. Jednotná škola jest organická. Jest si vědoma velikých variací ve všem, co je živé. Variace mezi žáky nechce omezovat a potlačovat, neboť v nich vidí hlavní prostředek lidského pokroku, nýbrž naopak se snaží o to, aby každá individuální lidská struktura byla účinně podporována. V jednotné škole na druhém stupni (u dětí od 11 do 15 let) jest ponechána celá šíře lidských variací: chodí do ní hoši i dívky, nadaní i opozdilejší, zámožní i chudí, děti určené k výrobě, směně i organisaci statků, k úlohám kulturním i správním. Tím se dává škole velká úloha vyhovět žákovské individualitě. Jednotná škola řeší tu otázku po organizační stránce diferenciací, po stránce učebné pak individualisací pracovní, pečujíc však tím intensivněji o mravní a společenské stmelení všech individualit v rovnoprávném, republikánském tělese. Jest tedy jednotná škola diferencovaná, jest založena na individualisované učebné a pracovní soustavě a na kolektivní, samosprávné výchově.“⁵⁹

Jestliže Příhoda hovoří o společenské škole, chápe ji jako komunitu, jako pospolitost, ve které jsou vytvářeny podmínky k tomu, aby se budoucí generace naučila úspěšněji a efektivněji řešit společenské problémy, než tomu bylo dosud. Aby to bylo možné, musí být škola schopna reflektovat změny, které přináší reálný život.

⁵⁹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pátá výroční zpráva diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1933–1934. Sestavili členové učitelského sboru. Zlín: Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1934. Str. 6.

Souzní tak s názory Johna Deweye, který zdůrazňuje, že tak, jak Spojené státy procházely proměnou a měnil se vztah mezi vzdělávacím systémem a společností, tak k tomu bude docházet i v rámci celého světa.

Deweyův pragmatický, kooperativní a experimentální přístup v řešení praktické pedagogiky zahrnuje integraci globálních změn a vůbec všech rozhodujících aspektů světového vývoje včetně změn společenského, hospodářského a politického života v místní komunitě, v okolí školy i přímo ve školních prostorách.

Dewey razí představu, že právě malá komunita ve škole, jako primární skupina, má v dětech poprvé vytvářet pocit solidarity, společenství, sounáležitosti a přináležení. Chápe to jako základní podmínku utváření plnohodnotného společenského života a společného soužití, které následně zůstává hluboce zakořeněno v dítěti a rozvíjí se po celou dobu jeho tvůrčího života.

Jestliže vytváření komunity a pospolitosti identifikuje jako první a nejvýznamnější vůdčí motiv správné a cílené výchovy, pak za druhý vůdčí motiv považuje tzv. kompletní akt myšlení, který podrobně popsal ve své problémové metodě.

Problémová metoda není v jeho chápání pouhým zadáváním jednotlivých úkolů, tedy úzce ohraničených problémů, s kterými si musí žák ve vymezeném časovém úseku poradit, ale chápe ji jako širší zadání vycházející z každodenního společenského života, z hospodářských a technologických aspektů současnosti, z principů demokracie a spolupráce. To vše v kontextu školní organizace, práce a pospolitosti, s budováním a kultivací sociální inteligence žáků a podpory pocitu vzájemnosti a společného prožívání pedagogických situací. Odtud se odvíjí formy řešení problémů a kritického myšlení, které posilují v žákovi vnímání své vlastní osobnosti. Dewey hovoří o přeměně na stále silnější „já“.

Dále zdůrazňuje, že na základě dosud nabytých i právě získávaných znalostí, vědomostí, dovedností a poznatků, a ve spolupráci s ostatními žáky, se žák učí překonávat protivenství a překážky.

Současně připomíná, že uplatňováním kritického myšlení, tedy rozvažováním o vhodnosti a adekvátnosti představ, idejí, myšlenek, záměrů a nápadů, učí problémová metoda žáka kritičnosti k vlastním myšlenkám, utváření závěrů po důkladném zvažování, chrání ho před duševní leností i netrpělivostí, učí ho vyvarovat se předčasných závěrů, nepromyšlených soudů a nesprávných hodnocení.

V rámci demokratických intersubjektivních vztahů se mají žákům vštěpovat hodnoty a postoje, které je povedou k úspěšnému, aktivnímu a uvědomělému životu. Po

učitelích a vychovatelích žádá, aby si uvědomili své demokratizující poslání a dokázali ho pragmaticky průběžně uplatňovat v pedagogické praxi.

Nebezpečí takového přístupu jsou mnohá – především sílí tendence k liberalismu a liberální škole, liberalismus se stává stále dominantnějším, protože na první pohled nejlépe naplňuje princip demokracie. Jenomže liberalismus přehlíží sociální realitu a sociální rozdílnosti mezi žáky, takže tato disharmonie daná sociálním původem jednotlivých žáků demokracii ve školách (a přeneseně i v jejím okolí) souběžně v mnoha parametrech vyprazdňuje. Jde vlastně o proces dvou jakoby protichůdných tendencí v jednom prostoru, které činí školu do jisté míry rozporuplnou.

Přesto pragmatická pedagogika nejvíce ze všech pedagogických směrů přelomu 19. a 20. století koreluje s myšlenkami demokracie, protože vštěpuje žákům fakt, že sociální nerovnost ještě neznamená automatický rozdělovník na úspěšné a neúspěšné.

Teorie sociální reprodukce, které předpokládaly, že na základě původu odpovídá zařazení a hierarchizace dětí do vzdělávacího systému strukturálnímu souladu s životním modelem jejich rodičů, daným úrovní sociálních a výrobních vztahů, se nepotvrzovaly. Naopak – právě pragmatická pedagogika umožňovala sociální determinaci žáků v poměrně široké míře eliminovat, což bylo na Zlínsku zvláště patrné.

Jistým výrazem naplňování takového principu je tzv. „americký sen“, tedy přerod chudého, jakoby bezperspektivního chlapce, v úspěšného muže.

Možnost dosažení úspěchu na základě vlastních schopností, znalostí a dovedností, nikoli na základě sociálního původu, je silným motivem pragmatické pedagogiky, a takový motiv byl velice blízký baťovské filozofii. Proto Baťu natolik oslovil a vedle středního školství aktivně podporoval i pokusné školství na Zlínsku.

Není v té souvislosti náhodou, že o celém Baťově mikroimpériu se hovořilo jako o „americkém snu uprostřed moravské kotliny“ nejenom z hlediska podnikatelského, ale i sociálního a společenského.

A není náhodou ani fakt, že Václav Příhoda, který byl zastáncem pragmatické pedagogiky, usiloval o jednotnou vnitřně diferencovanou školu, která potírala sociální rozdíly a konsekvence dané sociálním původem dětí, stavěla na obecných i odborných znalostech žáků, na jejich stupňovitě rozvrstvených osobnostních nadáních, vlastnostech a postojích. Protože se takový přístup ve zlínském školství dařil realizovat, často jej dával ostatním za příklad.

Zdůrazňoval, že aby mohly být naplňovány představy a hlavní principy experimentální pragmatiké pedagogiky, nebylo školu možné pojímat výhradně jenom jako vzdělávací instituci.

Toho si byl dobře vědom Stanislav Vrána, který se snažil dotahovat základní myšlenky společenské školy do praktické podoby a hledal takové nástroje, kterými by byl schopen naplnit výchovné a vzdělávací potřeby současné mladé generace.

Musel v klimatu školy vytvořit předpoklady, aby dosavadní pasivní dimenze daná autoritářstvím ve školách, a vytvářející konformitu, mohla být v rámci společenské školy změněna na svobodu a tvůrčí dimenzi, která bude podporovat tvořivost.

O nezbytné potřebě svobody opakovaně hovořil Dewey, když se zamýšlel nad rozvíjením tvůrčí dimenze, jak jsme již zmínili výše.

Mluvil o potřebě hledat u žáků jejich vlastní, vnitřně prociťované postoje ve smyslu individuality a sebeřízení. Myšlenkový pohyb každého jednotlivce totiž vychází ve svobodném prostředí jak z individuálních představ, tak z vnitřně tvořivých faktorů, které se vynořují právě z interakce mezi lidmi, a poté na sebe vzájemně působí. Z individuálních záměrů a představ se pak pragmatiky dospívá k jednotné společenské perspektivě a komunitnímu společenskému nazírání na své okolí, které sociální nerovnost do jisté míry potírá.

Vrána se, jako ředitel pokusné diferencované školy, myšlenku vzájemnosti a sdílení života pospolitosti (skupiny) snaží přenést do konkrétní školní praxe. Hledá tedy prostředky, kterými lze vytvořit svobodný prostor ke konfrontaci i intersubjektivní výměně jednotlivých názorů, stanovisek a postojů žáků, učitelů a všech, kteří se do života školní pospolitosti zapojují. Jde o proces hledání nejenom společenského dialogu, ale i potencionální souhry ve vztahu k tradicím i perspektivám.

Představa pospolitosti jako direktivně utvářeného jednotného prostředí Vránu neláká, naopak – jeho cílem je prostředí, které nenařizuje, ale umožňuje svobodnější naplňování představ a potřeb žáků. Pospolitost tak získává díky vnitřní organizaci školy pestrost a variabilitu. Podstatou vnitřní organizace je pak následně možnost diferenciací.

Do Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně byly přijímány jedenáctileté děti, chlapci i děvčata, kteří úspěšně absolvovali pátý ročník obecné školy. Mohli se zařadit do čtyř větví:

- A Větev humanitní;
- B Větev průmyslová;

C Větev obchodně – živnostenská;

D Zkrácená větev dvouletá.

Rozsah učiva větve A odpovídal přibližně nižší střední škole; rozsah učiva ve větvích B a C se nelišil od běžných škol měšťanských.

Všechny tři větve, tedy A, B, C, měly čtyři postupné třídy, které žáci ukončili v patnáctém roce svého věku.

Větev D byla určena nejslabším žákům, kteří měli nižší intelektuální předpoklady pro úspěšné studium, nezvládli učivo větví A, B nebo C, nebo u nich byly diagnostikovány poruchy učení, chování apod. Větev D byla pouze dvouletá a její učební osnova zahrnovala jenom základní poznatky z učiva předepsaného na škole měšťanské.

Žáci, kteří úspěšně zvládli větve A, B a C měli možnost podle předpisů o školách měšťanských přestoupit do nejbližší vyšší třídy střední školy.

Diferencované vnitřní prostředí školy tak vytvářelo skutečně svobodný rámec pro uplatnění individuality jednotlivce, a dialog uvnitř komunity nebyl utlumován předepsanou a vyžadovanou jednotností – naopak, měl svoji tvůrčí dimenzi, umožnil naplňování nejrůznějších aspirací i vnímání bohatosti světa.

Společenský dialog uvnitř školní komunity se tak stával nepřetržitým poměřováním hodnot a postojů a učil žáky nestálé potřebě přizpůsobování se a souhry. Proměnlivost a pestrost prostředí vytvářela dynamiku, v rámci které vnášeli jedinci do společenského dialogu ve škole jak své osobité názory, tak tvůrčí potenciál vlastního „já“, použijeme-li pro vnitřní život pokusné zlínské školy Deweyovu terminologii.

Obecně takový přístup k utváření školní komunity na pokusné škole, o který Vrána usiloval, velmi připomíná Deweyovu představu prototypu obce, za kterou viděl ideální stav svobodné společnosti, v níž lze rozvíjet individuální vědomí a individuální bytí prostřednictvím rovnocenných a spravedlivých kompromisů. Kdo se stane členem pospolitosti, je po určitém čase schopen chápat a oceňovat její představy, přání, touhy, a sám postupně přispívat k dalším proměnám potencialit a hodnot, které společenství posunují dál.

Vzniká tím vzájemnost a sdílení života ve skupině, přičemž vzájemnost se z obecné představy přenáší do reálného života školy. Sdílený záměr pak podle Deweye vede k fenoménu, o kterém hovoří jako o sociální inteligenci, z které se potom odvozuje i inteligence komunitní, inteligence pospolitosti.

Stanislav Vrána měl obdobnou představu o vnitřním životě školy a snažil se ji prakticky naplňovat. V článku *Třetí rok naší pokusné školy* napsal:

„Naše práce se z počátku obracela hlavně k organizační stránce pokusu. Jednotná diferencovaná škola jest u nás novým útvarem, který se podstatně liší od dosavadní školské organisace a vyžaduje si neustálého řešení drobných problémů jako vzájemného poměru jednotlivých větví, učebných osnov a metod odlišných podle větví, přestupování žactva, poměru ke škole střední, společného soužití celé žakovské obce apod. Doba tři let nás naučila zvládati tyto četné otázky. Naše úsilí se proto čím dále tím více obrací k vnitřní práci, k vlastnímu jádru školské reformy. Jsem si vědomi, že školská reforma je pouhým prostředkem k výchově lepšího a dokonalejšího člověka. Z tohoto vyššího hlediska nám není hlavní věcí na příklad jen rozsah vědomostí anebo drobné detaily používaných metod, nýbrž spíše celkový duch všech činností a projevů školské obce, jehož produktem právě má býti onen nový a lepší člověk. Správná bude jen taková úprava školství, ve které se základní idea reformy zřetelně projeví každým úsekem práce na poli didaktickém i výchovném. Výchova a vzdělání člověka mají směřovati k rozvinutí individuálních sil mravních a rozumových a k využití jich ve službách lidské společnosti. Z toho organicky vyplývá všechno působení školy a všechno její úsilí. Konstatujeme, že se v duchu těchto zásad naše žactvo začíná pozvolna přetvořovati. Naši neustálou snahou jest, aby každý žák v každém předmětu a při každé práci vyvíjel individuální úsilí k dosažení žádoucího cíle. Hromadným vyučováním, jehož se dosud ve školách takřka výhradně používalo, však individuálního úsilí každého žáka zpravidla neprobudíme. Při hromadném vyučování se intenzivní práce účastní vždy jen někteří jedinci, obyčejně žáci nadanější, kdežto velká část třídy bývá pasivní. Proto používáme vyučování individuálního, a to hlavně ve formě samoučení. Zpočátku působí tato práce žákům prvních tříd značné obtíže. Ale pohnáhlu si na ni zvykají, a tu se pak začínají ukazovat i všechny důsledky nového ducha. Žáci jsou samostatnější, radí se druh s druhem (výchova k spolupráci), jsou nuceni myslet a uvažovati, vymýšlejí nové způsoby práce a ukáznují se sami ze sebe, takže otázka kázně takřka úplně odpadá. Výsledky učení jsou trvalejší a hlubší než při vyučování hromadném, i když připouštíme, že jejich rozsah se poněkud zmenšil. Cenným výsledkem je také přímý a vnitřnější vztah žákův k práci vůbec, neboť vždy je to práce jeho, jím samým vykonaná a ukončená.“⁶⁰

⁶⁰ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín 3. výroční zpráva diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1931–1932. Sestavili členové učitelského sboru. Zlín: Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1932. Str. 7, 8.

Vrána si dále všimal toho, že nový svobodný a pragmatický duch ve škole přinášel nejenom změny v interakci mezi žáky, ale především navozoval změnu poměrů mezi všemi lidmi zainteresovanými na životě školy. Hovořil o bourání bariér i omezování autoritativní moci, jako dosavadního hlavního principu vztahu žáka a učitele, které se postupně nahrazovalo otevřeností.

Škola ve Vránově pojetí se snažila v maximální míře reflektovat potřeby a zájmy žáků. Vrána vyžadoval, aby její činnost nesklouzla do formy výhradně donucovacího prostředí, ale jak jsme již uvedli – měla vytvářet prostor pro zcela přirozenou tendenci žáků ke sdílenému a kooperativnímu životu, kde v pospolitosti mohli nacházet uplatnění pro své zájmy.

Snahu naplňovat a podpořit tuto tezi vidíme už ve školním roce 1930–1931, kdy v pokusné škole vzniká celá řada klubů a zájmových uskupení, v nichž mohou žáci hledat uspokojení a kde mohou realizovat své zájmy a záliby mimo povinné penzum vyučovacích hodin.

Vztahy žáků ve škole tak začaly nabývat nové dynamiky, protože se neodvíjely pouze od samotného povinného vyučování, nýbrž i od aktivní účasti na dobrovolně vybraných aktivitách.

Aby se ovšem zájem žáků příliš neodchýlil od povinného učebního polánu k dobrovolným aktivitám, bylo nutno přijmout korekci – každý z žáků se mohl přihlásit pouze do omezeného množství klubů:

„Také letos si naši žáci založili kluby, aby mohli uplatnit své schopnosti a záliby. Hlásí se do nich dobrovolně a sami si je spravují. Aby svým povinností ke klubům i k vyučování mohli plně dostáti, bylo jim dovoleno vstoupiti nejvýše do dvou klubů.

Letos jsme měli tyto kluby:

1. Klub přírodovědecký, který má tyto odbory:

- a) Pro ochranu přírody*
- b) Akvaristický*
- c) Zahradnický*
- d) Drůbežnický*
- e) Technický*
- f) Fotografický*

2. Klub zeměpisný a filatelistický

3. Klub pěvecký

4. *Klub čtenářský*
5. *Klub kreslířský*
6. *Klub ručních prací dílenských*
7. *Klub hospodyněk*⁶¹

Uvedená citace z výroční zprávy pokusné školy dokládá šíří impulsů, které se prostřednictvím klubové nabídky škola snažila žákům předestřít k jejich mimoškolním aktivitám v rámci svého výchovného ideálu.

Tolik aktivit na poměrně malém prostoru v rámci jedné školní pospolitosti s sebou neslo určitou roztržičnost – definování jednotlivých výchovných cílů v klubech všeho druhu nebylo snadné, v zásadě ani možné. Nicméně výchova ke společenství a pospolitosti byla neustále jako cíl obecně nadřazena všem cílům v dalších rovinách.

Umožňovala různost názorů, představovala možnost pro rozvoj individua, bránila jeho potlačování, dávala prostor k diskuzím, dobrovolné disciplíně, sebekázní, vnitřní motivaci, součinnosti a rostoucímu pocitu skupinové sounáležitosti, kterou velmi oceňoval Tomáš Baťa (po jeho smrti i J. A. Baťa) a ve většině svých projevů k mládeži ji neopomněl vyzvedávat jako podmínku úspěchu ve všem, do čeho se lidé pouští. Neuznával školu pouze jako instituci zaměřenou na předávání „mrtvého“ vědění, ale žádal uvolnění duševních sil dítěte, spolupráci, podporu soutěživosti, poměrování s ostatními, tvořivost atd.

Ostatně – podněcování ke skupinovému pracovnímu a občanskému životu chápal jako svoji trvalou povinnost a jako nezbytnou záruku stability a produktivity v regionu.

Využíval každé příležitosti k tomu, aby zdůraznil, že úspěch jeho firmy i úspěch zlínského regionu je dílem společným, nikoli pouhou jeho osobní akvizicí:

„...všechno mé úsilí by bývalo marným, kdyby nebylo Vašeho pochopení, ze kterého vyrostlo nadšení neznající žádných překážek a únavy. Nejsem hrdý na ty zdi a stroje a na to, že jsou tyto věci zapsány v gruntovní knize na mé jméno. Jsem hrdý na Vaše schopnosti, na Vaše statečná srdce, na Vaše pilné ruce, neboť ty vybudovaly dílo, jež před sebou vidíme, a ty jsou základnou pro naši další velkou práci, která nás ještě čeká.

K výsledkům naší společné práce přispělo i naše užší i širší okolí, neboť i jeho pochopení bylo potřeba. Naše okolí přispělo nám měšťanským a obecným školstvím

⁶¹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931. Str. 48.

a nalézá za to v našem závodě školu života. Jmenovitě mladá generace učí se v našem závodě ctít poctivou, usilovnou práci a doceňovat vědomosti.“⁶²

Je třeba dodat, že zlínské pokusné školství nebylo nějakým pedagogickým pokusem na živých dětech, ale dobře promyšlenou koncepcí, která zapadala do rámce zlínského společenského a pracovního ducha, který v rámci tzv. batismu úzce korespondoval se společenskou poptávkou.

Ve škole se omezil přespřílišný intelektualismus a pedagogové mnohem více, než tomu bylo dříve, respektovali individuální potřeby žáků v duchu baťovské soutěživosti.

Taková škola uvolňovala nadání a potenciál žáků, stmelovala je a dopřávala jim bez obav projevovat pozitivní prožitky sounáležitosti jako součásti každodenního života.

⁶² BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 31.

7 Ohlas zlínského pokusného školství

Ačkoli si zlínské pokusné a střední školství v období mezi dvěma válkami vybuodovalo respekt a úctu řady pedagogických odborníků i široké veřejnosti, mělo i své kritiky a odpůrce.

Tato část disertační práce se zabývá průřezovým způsobem nejčastějšími formami sledování výsledků učení i výchovy z vnějšího prostředí, a současně uvádí příklady ohlasů, které v dobové diskuzi zaznívaly.

7.1 Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola jako pedagogická laboratoř i nositelka nových přístupů ke vzdělávání

Pokusné školství získávalo na Zlínsku velmi dobré jméno, přičemž šířilo pokrokové pedagogické názory mezi širokou veřejnost, která je povětšinou přijímala a akceptovala.

Důkazem je fakt, že nezůstalo pouze u původní Masarykovy pokusné diferencované školy, ale do roku 1937 působily na Zlínsku už tři pokusné školy, přičemž další dvě vedli dříve blízcí spolupracovníci Stanislava Vrány.

Právo lidu o tom vydává v září 1937 stručnou zprávu:

„Třetí pokusná měšťanská škola na Zlínsku.

K dosavadním dvěma pokusným měšťanským školám na Zlínsku (Masarykova ve Zlíně – řed. S. Vrána, Benešova v Bařově (řed. – Vl. Konvička) přibývá letos třetí, tj. Komenského pokusná měšťanská škola ve Zlíně (řed. N. Hradilová). Tato nová škola bude organisována na těchže zásadách pedagogických, jako ostatní zlínské pokusné školy.“⁶³

Rostoucí počet škol dokládá fakt, že jejich činnost byla v regionu akceptována a hodnocena jako úspěšná.

Zlínské školy se ovšem nestaly samostatným ostrůvkem vyčleňujícím se ze školství československého. Téměř nepřetržitě do nich přijížděli na náslechy učitelé z celé republiky, kteří se tak mohli seznamovat s činností a výsledky vzorových reformních pokusných škol.

⁶³ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Výstřižková služba. Právo lidu – Praha, 2. vydání, 3. 9. 1937.

Velmi podrobné záznamy jsou o všech těchto návštěvách, hospitacích a následních vedeny v kronikách i zápisech z jednání pedagogických sborů.

Kupříkladu v roce 1933 navštívilo školu mimo jiné sto šest učitelů z východního Slovenska a Polska, jejich návštěva je podrobně zachycena v novinových článcích „Zlínské školství a učitelská veřejnost“, „Sto učitelů z východ. Slovenska na zlínských školách“ a „Slovenští učitelé se loučí se Zlínem“.⁶⁴

Takových návštěv bylo opravdu hodně, protože zlínské pokusné školství považoval Příhoda za příklad toho, jak by mělo reformované školství vypadat. Návštěvy doporučoval nejenom úředníkům ministerstva, ale i pracovníkům ostatních škol.

Návštěvy měly celou řadu multiplikačních efektů – řada učitelů, kteří se s činností pokusné školy seznámila, byla motivována k tomu, aby iniciovala přechod většinových škol na pokusné školy, nebo aby alespoň některé prvky (zejména diferenciaci, problémové a projektové vyučování, tábornictví, shromáždění, spolky rodičů, samostudium apod.) aplikovala ve svých školách.

Kronika Masarykovy školy zaznamenává článek ze slovenského tisku: „*I. sjazd priateľov reformy školské na Slovensku. Vydavateľstvo a redakcija známeho slovenského pedagogického časopisu „Naša škola“ dobre a prakticky vedeného rozhodla sa po skúsenostiach globalistov usporiadať tohoto roku sjazd priateľov školskej reformy na Slovensku. Sjazd konal sa 8. júna v Trnave v sále kina Radio. Sjazdu sa účastnilo vyše 250 učiteľov z celého Slovenska, štyria referenti boli až zo Slovenska východného. Živým potleskom boli privítaní vzácní hostia, docent dr. Příhoda a O. Horák, riaditeľ pokusnej školy l'udovej ve Zlíně.*“⁶⁵

V kronice jsou zachyceny všechny podstatné okolnosti školního vývoje a kronika sama je autentickým zachycením pestrého života školy.

Kupříkladu v rubrice jiné události se můžeme dočíst: „*Z událostí, jež se přímo netýkaly školy, jež však pro ni mají význam, zaznamenává kronikář: 22. prosince 1933 zemřel pedagogický vůdce Moravy Josef Úlehla...*“⁶⁶ I z této krátké poznámky (doložené dále zmínkou o účasti zástupců Masarykovy školy ve Zlíně na pohřbu a poděkováním Úlehlovy rodiny) je parné, že škola se snažila postihovat a sledovat veškeré společenské dění a neuzavírala se do sebe, neinklinovala k vytváření

⁶⁴ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Kronika Masarykovy obecné školy ve Zlíně 1929–1936. inv.č. 255. oddíl 1933.

⁶⁵ Tamt., oddíl 1934.

⁶⁶ Tamt., oddíl 1933.

samostatného pedagogického proudu či vlastního uzavřeného světa, ale prorůstala do dalších sfér společenského života a byla jimi akceptována.

Účast části pedagogického sboru na pohřbu Josefa Úlehly, je jedním z příkladů, který dokládá snahu školy nejenom o sledování pedagogického a společenského dění, ale i nepřetržitou potřebu zapojovat se do všech jeho forem a propojovat školu s aktuálním společenským děním.

Návštěvy pokusných škol, především nejznámější Masarykovy měšťanské pokusné diferencované školy ve Zlíně, se neomezovaly pouze na hosty z Československa, ale v archivních materiálech lze dohledat i zmínky o četných návštěvách ze zahraničí, které se bohužel nedochovaly v kompletní podobě.

Karel Rýdl k tomu ve studii zařazené v souborné publikaci vydané na Technické univerzitě v Liberci poznamenává, že v pramenech je dohledatelný soupis o zahraničních návštěvách, chybí ovšem záznam o jejich průběhu a výsledcích: „*Co vědělo zahraničí o Příhodově systémovém návrhu školské reformy (...) Návštěvy reformních škol ve Zlíně, kde díky výročním zprávám známe hodně jmen z celého světa, ale nevíme v podstatě nic dalšího o programu návštěv a jejich dojmech (viz příloha č. 1). Dílčí informace poskytuje časopis zlínských reformních učitelů Tvořivá škola.*“⁶⁷

Zmíněná příloha obsahuje přehled zahraničních návštěv od roku 1929 až do roku 1938 z míst, zahrnujících prakticky celou Evropu i destinace ze zámoří. Je tedy patrné, že pokusné školství uplatňující zásady tzv. Příhodovské reformy, přitahovalo pozornost v celosvětovém měřítku.

A protože právě zlínské pokusné školství bylo označováno v mnoha směrech jako vzorové a nejlepší, řada návštěv sem byla směřována i z podnětu vlády a ministerstva školství.

To ovšem neznamenovalo, že by se zlínské pokusné školství nesetkávalo s kritikou, stejně jako bylo často kritizováno i školství baťovské pro svoji přespřílišnou praktickou dovednostní orientaci na úkor teoretických znalostí.

7.2 Sledování výsledků učení i výchovy z vnějšího prostředí

Množství návštěv ve škole potvrdzovalo, že Příhodovy i Vránovy ambice se naplňovaly a výuka i výchova si v nových organizačních strukturách pokusných škol na

⁶⁷ RÝDL, Karel. Poznání a hodnocení reformně pedagogických procesů v Československu zahraničníma očima. In: *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty - analýza a komparace*. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-397-2. Str. 104.

Zlínsku získávala respekt nejenom odborných kruhů, ale zejména obyvatelstva v regionu.

To samozřejmě neznamená, že se nenašlo dost kritiků, kteří především na počátku 30. let varovali před přílišnou orientací škol na hospodářskou praxi a před násilným přetrháním pout s dosavadními principy tradičně pojaté školy.

Na pozadí byly nejenom spory odborně pedagogické, ale i generační a personální, které logicky vyplývaly z geneze dosavadního československého i zlínského školství.

V tomto světle se jevil velice pozitivním fakt, že Stanislav Vrána nebyl úzce spojen s žádnou z pedagogických frakcí na Zlínsku ani v Československu (pokud za takové spojení nepovažujeme jeho příklon k pragmatickému pojetí pedagogiky Václava Příhody) a mohl si pro svoji školu budovat nový pedagogický tým podle vlastní představy a úvahy.

Nešlo ovšem pouze o nedůvěru a kritiku ze strany části pedagogických představitelů. Po celou dobu existence pokusného školství na Zlínsku školské i inspekční orgány pečlivě sledovaly výsledky žáků, což často navozovalo ve škole stresující atmosféru, a to jak pro pedagogy, tak pro žáky.

Inspekční dozor nad školou byl vykonáván velmi důsledně, inspektoři navštěvovali školu často i několikrát do měsíce.

Tato skutečnost je zaprotokolována v řadě zápisů z porad a ze shromáždění, např. v protokolu č. 11 o závěrečné poradě členů učitelského sboru Masarykovy pokusné diferencované školy ve Zlíně, konané dne 22. června 1938, je uvedeno: „*Okresní školní inspektor navštěvoval školu po celý rok a býval přítomen ve vyučování nejmíň jednou za měsíc, někdy i několikrát v měsíci. Na schůzce předsedů odborů zhodnotil letošní naši práci a poděkoval za ni všem členům sboru.*“⁶⁸

Je patrné, že četnost návštěv inspekce byla podmíněna nedůvěrou v „nové školní pořádky“ a snahou zachytit případné negativní jevy hned v jejich počátku.

O tom, jakým způsobem, a jak často, probíhalo sledování a vyhodnocování vyučovacího a výchovného procesu, svědčí i zápisy z hospitačních návštěv. Zde je třeba zdůraznit, že hospitace neprobíhaly jenom ze strany školní inspekce, ale do zlínské pokusné školy přijížděli na studijní návštěvy učitelé z celé republiky i ze zahraničí, jak bylo uvedeno výše.

⁶⁸ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, sign. II/5. Konferenční protokoly Pokusné diferencované školy měšťanské a měšťanské školy Masarykovy ve Zlíně, str. 8.

Každý pedagog, kterému bylo umožněno navštívit formou náslechu či hospitace vyučování, byl požádán o vyplnění dokumentu nazvaného: POSUDKY NAŠICH HOSPITANTŮ.

Pro vedení Masarykovy pokusné diferencované školy představovaly tyto posudky vítanou zpětnou vazbu, a podrobně se na poradách pedagogického sboru probírala jejich hodnocení a doporučení.

Posudky jsou přehledně archivovány a lze z nich čerpat řadu informací o tom, jak výuku v pokusné škole hodnotili nezaujatí pedagogové.

V drtivé většině ji hodnotili velmi pozitivně, jako příklad použijme jeden ze stručnějších posudků učitele Františka Filipa, který odpovídal na otázky následovně:

*„POKUSNÁ DIFERENCOVANÁ ŠKOLA MĚŠŤ. VE ZLÍNĚ.
POSUDKY NAŠICH HOSPITANTŮ.*

I. *Váš první dojem:*

- 1. budova: vnější pohled činí dojem velmi moderní stavby, vnitřní – poměrně někde stísněné učírny, stropy činí dojem sklepu, chodby velmi pohodlné*
- 2. pracovny, chodby, ostatní místnosti:
podlahy v učírnách = ideál = (žádný prach, snadné čištění, zdraví)*
- 3. ruch ve škole: klidný chod*
- 4. žáci v přestávce: ukázněni*
- 5. žáci při vyučování: velmi živí, mají zájem, živost není zde na škodu vyučování*

II. *Dojem z hospitací:*

- 1. metoda učitelova: dobrá*
- 2. chování žáků při vyučování: se zájmem sledují vyučování*
- 3. součinnost žáků: někdy by neškodila větší kontrola součinnosti žáků (zda jsou vyvoláváni všichni žáci)*
- 4. opakování: velmi dobré
neopakujete někdy příliš dlouho? (až $\frac{3}{4}$ hod.)*
- 5. individuální vyučování: dobré*
- 6. hromadné vyučování: dobré*
- 7. poměr žáků k učiteli: přátelský*
- 8. poměr žáků k vám: slušný a zdvořilý*

9. *co jste se žáků ptali, jejich odpovědi: Jak to dělají v jiných hodinách, odpovědi uspokojivé*
10. *co jste se ptali učitelů: na doplnění toho, co jsme nezjistili v hospitaci na postupy v jiných třídách*
11. *písemné / grafické / projevy: velmi uspokojivé*
12. *jak se žáci vyjadřují / přízvuk, jazyk, forma /: správně, někdy ne tak rychle*
13. *jaké jsou jejich vědomosti: velké*
14. *naše pomůcky: jsou ideálem jiných škol*
15. *naše učebnice: životné*
16. *světelné obrazy, film: dobré*

III. Váš celkový dojem:

utvrzení, že pracovní škola je nejen schopna života, ale že nejlépe připravuje pro život:

- a) *Získává trvalé vědomosti*
- b) *Učí myslit (nejintenzivněji)*
- c) *Učí samostatně pracovat (tak jak to bude ve skutečném životě)*
- d) *Výhoda samoučení, že žáci jsou individuálně volni myslit, hodina není stejná, při samoučení, když je žák unaven, přestane chvíli, volí tempo myšlení a učení dle svých dispozic*

IV. Byl jste zklamán? Čím?

V. Byl jste překvapen? Čím?

Že žáci skutečně sami umí pracovat a doplňují své vědomosti z různých pramenů (výstavy, noviny = ve zprávách)

Jméno: František Filip

Učitel měšť. školy – obecné školy Uničov“⁶⁹

⁶⁹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Návštěvy na MŠ. II/6 , bez inv. čísla.

8 Podpora vzájemnosti a pospolitost

O komunitním prožívání a pospolitosti v rámci pokusného zlínského školství i středního školství přímo ve školách již bylo v této disertační práci pojednáno.

Následující část disertační práce se zabývá podstatným faktem, který spočívá v tom, že škola se neuzavírala do sebe, ale své aktivity v rámci vzájemnosti a vytváření pospolitosti cíleně směřovala i mimo školu s přesahem do širokého okolí.

Materiálů, dokládajících otevřenost školy a její společenský charakter, je v archivních materiálech dohledatelných mnoho. Za příklad je pro tuto kapitolu vybráno tábornictví, na němž lze demonstrovat způsoby, jakými se školy snažily vést a motivovat své žáky k vytváření návyků vedoucích je k pospolitému způsobu prožívání a k hrdosti ze sounáležitosti v rámci komunity.

8.1 Společenství jako hlavní vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky a podpora vzájemnosti

Podpora vzájemnosti se neomezovala na činnosti jenom uvnitř v objektu školy, ale snažila se o přesah do širšího okolí.

Jestliže škola byla chápána jako pospolitost, neznamenal to, že by se uzavírala do přísně ohraničeného prostoru školy.

Naopak. Řada aktivit směřovala mimo zdi školní budovy, za nimiž se žáci měli možnost v přirozeném prostředí věnovat činnostem i zálibám, které byly v centru jejich zájmu.

Jako příklad uveďme letní tábory, které měly výraznou podporu ze strany vedení školy i firmy Baťa. Největší popularitu měly ty, které byly organizovány na Hradisku, v Ráji a na Kudlovské dolině.

Pedagogové měli možnost poznat na táborech děti v nekomplikovaném prostředí, bez řady civilizačních vymožeností, ve formě jednoduchého a v podstatě přirozeného života.

V přírodě v dětech ožíval smysl pro cit, spravedlnost, uplatňovaly se principy zdravého života, podněcovaly se pozitivní tendence v chování a jednání, pobyt v táborech byl spojen s řadou netradičních činností, jako spaním pod stany, někdy i pod širou oblohou, vařením jídel na otevřeném ohni, pikniky, večerními táboračky, dlouhými pochody za „pokladem“ podle uměle zhotovených stop, budováním přechodných

přístřešků v romantické krajině, plněním „bobříků“ odvahy či mlčení ve Foglarovském duchu apod.

Ačkoli se může zdát, že činnost pedagogů a dětí na táborech neměla jasně definovatelný výchovný cíl, pak je třeba zdůraznit, že metodami odlišnými od metod běžně užívaných ve školách se dosahovalo významných výsledků nejenom ve výchovné, ale i ve vzdělávací oblasti, protože děti na táborech vytvářely se svými pedagogy (vedoucími), úzké vazby a společně se podíleli na jednotlivých činnostech. Byli tak nejenom vnitřně motivováni, ale především se učili neformálně spoluprožívat.

Taková forma odpovídá Deweyově představě propojování výchovných cílů s vnitřními potřebami vychovávaných:

„Výchovný cíl musí býti založen na vnitřních činnostech a potřebách (...) Musí býti možné přenést cíl v metodu společné práce s činnostmi těch, kdož se dávají vychovávat. Musí naznačovatí okolí, kterého je třeba, aby se jejich schopnosti uvolnily a uspořádaly.“⁷⁰

Na táborech se při spontánních činnostech a reakcích mohly praktické schopnosti dětí projevat mnohem více, než tomu bylo ve školních lavicích, dílnách či laboratořích.

Přestože byl program táborové činnosti připraven velmi podrobně ještě před jejím samotným zahájením, jeho skutečná realizace, včetně řady operativních změn, se uskutečňovala až v průběhu tábora doslova ze dne na den podle povětrnostních, zdravotních, organizačních a dalších podmínek. Závěrečná formulace denního rozkazu pro příští den se mnohdy dokončovala až těsně před večerním nástupem dětí.

Posuzujeme-li jeden z pilířů pragmatické pedagogiky, tedy život v pospolitosti, která nebrání, ale podporuje vývoj individuálního a sociálního „Já“, položme si, stejně jako si ji pokládal Dewey, zásadní otázku: Jakým způsobem se v praktickém životě učí vychovávaný porozumět a přikládat významy věcem a společenským jevům?

Reformně pojatá pragmatická pedagogika volala po vyšší míře individualismu, ale současně zdůrazňovala, že jak zrození, tak vývoj každého individuálního „Já“ vyvěrá především z interakce s okolím, tedy z života podmíněného vzájemným působením jedinců, přebíráním a kopírováním postojů a hodnot druhých. Každá individuální představa se tímto procesem v podstatě přetváří v jednotnou společenskou perspektivu, která překonává úzce individuální zájem jednotlivce.

⁷⁰ DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932. Str. 146, 147.

V této poloze analyzujeme velmi propracovaný systém života dětí v letním táboře prodejního oddělení firmy Baťa na Hradisku v roce 1939.

Šlo o poslední svobodně pojatý tábor v přírodě, na jehož přípravě se ještě před okupací podíleli jak odborníci z firmy Baťa, tak především pedagogové ze tří pokusných měšťanských škol na Zlínsku – Masarykovy, Benešovy a Komenského.

Zmíněné školy organizovaly jednak krátkodobé tábornické akce, zpravidla desetidenní výhradně pro své vlastní žáky, tak letní tábory, které byly až třítýdenní, měly širší rozsah a účastnily se jich děti z celé republiky.

Na krátkodobé tábornické pobyty v průběhu školního roku, především v měsíci červnu, vyjížděli žáci pokusných škol do tzv. osad, kde se věnovali táboření a učili se životu v přírodě. Šlo o významný prvek skupinové integrace, na který kladl ředitel Masarykovy školy Stanislav Vrána velký důraz.

Ve zprávě o táboření z června 1938 uvádí: „*Učitelský sbor a žactvo se připravovalo na táboření po celý rok. Přípravu vedl tělovýchovný odbor školy. Jednotné směrnice vypracovali velitelé jednotlivých táborů na základě zkušeností z táborové školy v červnu 1937. Směrnice byly schváleny učitelskou konferencí a byly dány všem učitelům před odchodem do táborů.*“⁷¹

Tábor na Hradisku z roku 1939 je vybrán jako příklad podpory vytváření pospolitosti zejména proto, že se v něm odráží zkušenosti s organizováním krátkodobých i dlouhodobých táborů na Zlínsku z předchozích deseti let, jednak proto, že jde o ryze český tábor, na jehož rámec a průběh německá okupace ještě neměla zásadní vliv.

Obdobné tábory sice vznikaly v Německu už na počátku třicátých let a v mnohém bychom mohli jejich činnost označit jako obdobnou s českými, takže by se mohlo zdát, že německý vliv bude nepatrný, přesto je třeba zdůraznit, že fenomén německého výchovného konceptu měl v některých parametrech jiné cíle:

„Právě panujícímu pojetí života byl dáván za vinu, vedle škol, fyzický i morální úpadek mladých lidí, jejich chatrná tělesná konstituce, jejich nezdravá konzumace alkoholu, nikotinu, slabá pohlavní zdrženlivost. Zároveň byly všechny výše jmenované neduhy spojovány výhradně s měšťáckým životem (...) Mládež se měla odklonit od zkažené společnosti otců, od „nečistého“, nikoli pouze znečištěného, prostředí měst

⁷¹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Konferenční protokoly Pokusné diferencované školy měšťanské a měšťanské školy Masarykovy ve Zlíně, sign. II/5. s. bez označení

a měla následovat volání a vnitřní hlas přírody – měla „vandrovat“. V srdci přírody měla nasávat její sílu, z ní se měla učit.“⁷²

Tábor na Hradisku vycházel ještě z tradičního svobodně pojatého tábournictví na Zlínsku a nebyl poznamenán tak, jako v následujících letech, přechodem od volnějšího a přirozenějšího stylu k pompéznějšímu, disciplinovanějšímu a sevřenějšímu stylu v kontextu německého národně-politického uvažování, přestože idea tábournického života byla v obou pojetích v zásadě stejná – v lůně přírody překonávat pasivní přístupy k poznávání a prožívání, a hravostí a niterným zájmem se učit rozumět světu kolem.

Díky kronice, která je zachována v osobním Baťově archivu v Baťově vile a je ve správě Baťovy nadace, a díky dochovaným zápisům z porad a konferencí Masarykovy pokusné diferencované školy měšťanské, máme možnost analyzovat některé základní momenty, kterými se pedagogové snažili navodit uprostřed táborů pocity vzájemnosti a sdílení.

Tábor na Hradisku je příkladem dobré praxe zejména proto, že v něm byly děti, které přicházely nejenom ze zlínských škol, ale z nejrůznějších škol z celé republiky.

V kontextu pragmatické pedagogiky, s kterou byli pedagogové působící v táboře dobře srozuměni a sžiti, zde mohli uplatňovat kroky a zásady, běžné v jejich školách.

Jakými prostředky se z nesourodé skupiny dětí – táborníků – přivezeným do zlínského tábora z nejrůznějších míst, vytvářela komunita?

V rámci pedagogické situace vznikl přirozený a logický požadavek navozovat takové situace, prostřednictvím kterých děti budou spojovány, nikoli rozdělovány.

Prvním krokem bylo vytvoření a přijetí společné táborové znělky. V našem případě následující:

„Jsme tábourníci, jsme kamarádi, máme rádi svou řeč, svou vlast, svůj národ. Národe drahý a jediný, nejdražší, nejsladší, nad světa končiny. Národe, drahý a jediný, my – tvé děti – stojíme na stráži!“⁷³

Znělka plnila obdobnou funkci jako školní hymna.

Připomeňme, že školní hymnou byly zahajovány v pokusných zlínských školách shromáždění a významné akce, táborovou znělkou zase významnější akce táborové.

⁷² KASPER, Tomáš. *Výchova či politika? Úskalí německého reformě pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha: Univerzita Karlova v nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1410-6. Str. 27.

⁷³ Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Položka 19-3-2. Kronika letního tábora prodejního oddělení Baťa na Hradisku v roce 1939. Str. 1.

Smyslem a posláním hymny i znělky bylo dosažení pocitu vzájemnosti – jak ve škole, tak na táboře tedy spojovat, sdílet a do jisté míry i identifikovat a sehrát s celou skupinou. Hymna či znělka tak plnila funkci všemi přijatého a respektovaného symbolu ztotožnění.

Přijetí táborové znělky se v táboře stalo prvním spojovacím a motivačním činitelem podněcujícím nejenom ke sdílení, ale i ke skutečné kooperativní činnosti a kolektivnímu vědomí. Myšlenka vzájemnosti tak byla podpořena reálným konkrétním vyzněním, nikoli pouze planým teoretizováním.

Letní tábor na Hradisku se lišil od krátkodobého táboření v květnu a červnu především tím, že zde nebylo předepsáno klasické vyučování podle osnov, kdežto u krátkodobějších táborů byla učební látka pro tábor vybrána z osnov už na začátku roku, vynechána ve vyučování ve škole, ale probrána až na táboře. Vyučovací doba v krátkodobějších táborech byla stanovena pevně, vždy čtyři hodiny dopoledne. Pouze u předmětů tělesná výchova a branná výchova se využívalo variabilně i odpoledních hodin bez přesného časového rámce.

Žáci se dělili na družiny a v družinách vykonávali společně zadané úkoly. Jak konstatoval ve své zprávě Stanislav Vrána: „*Zavedený systém družin se velmi osvědčil (pracovitost, iniciativnost, kamarádství, zájem o celek). Táborový život a duch v táboře znovu potvrdil, že táboření je nejlepší brannou výchovou.*“⁷⁴

Osvědčený systém družin z krátkodobých táborů byl automaticky přejímán i v letních táborech, nejinak tomu bylo v táboře na Hradisku.

Děti byly rozděleny do družin, přičemž každá družina vystupovala jako samostatná entita, odlišující se od ostatních, ale současně v rámci tábora jako celku vyznávala společnou příslušnost k táborové komunitě.

Jestliže celá táborová komunita respektovala táborovou znělku a táborovou vlajku, své symboly si vytvářela každá družina samostatně, a to formou pokřiku a vlajky.

Kupříkladu družina vlků se sjednotila na pokřiku „*Vlci, vlci, to jsou kluci, do práce se tlačí! Body, které získávají, nikdy jim nestačí!*“⁷⁵ Jako vlajku si družina zhotovila vyobrazení vlčí hlavy na bílém podkladě.

⁷⁴ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, sign. II/5. s. bez označení. Konferenční protokoly Pokusné diferencované školy měšťanské a měšťanské školy Masarykovy ve Zlíně,

⁷⁵ Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Položka 19-3-2. Kronika letního tábora prodejního oddělení Baťa na Hradisku v roce 1939.

Jiná družina si zvolila pokřik „*My jsme lvi! Každý o nás dobře ví! Pracujeme ze všech sil! Využíváme volných chvil! My jsme lvi!*“⁷⁶ Tato družina si jako vlajku vybrala trojúhelníkový formát se symbolickým vyznačením blesku a nápisem „*Lvi*“.

Družin bylo hodně a ty mezi sebou často závodily a soupeřily, nejenom ve sportovních disciplínách, ale i v pořádku, intelektuálně pojatých soutěžích, přírodovědných znalostech, branných dovednostech, uměleckých výtvorech apod.

Součástí táborů byla i společná identifikace pospolitosti s místem a prostředím. I zde spatřujeme prvky pragmatické pedagogiky – pospolitost nikdy nemůže existovat bez přesahu do svého okolí, ale musí s ním vytvářet souvztažný vztah a k tomu je třeba žáky (táborníky) nenásilnou formou vést.

Pedagogové motivovali táborníky k tomu, aby skládali na dané téma básně a písně. Posilovali tím vědomí společné sounáležitosti nejenom ke komunitě, ale i s místem, kde komunita dočasně žila. Příkladem je jedna z písní v táboře na Hradisku s textem:

„Chodíme, chodíme hore na Hradisko,

tam je naše milé letní tábořisko,

tam je naše milé letní tábořisko.

Tam my táboříme a se veselíme,

kde je Čech, nebud' vzduch,

my tě potěšíme. (...)

Radostně hlaholí,

všichni pochodujme,

kamarády bud'me

a rádi se mějme!“⁷⁷

Nicméně účast dětí na táborech neznamenal jejich rezignaci na činnosti „netáborové“, tedy ty které tak či onak souvisely s jejich studiem ve škole, osobní kariérou nebo společenskou poptávkou.

Povinnosti a reprezentace školy vždy stály na prvním místě, a ačkoli nejsou ve smyslu hodnocení žáka zcela determinující, hrály v osobní i skupinové motivaci dominantní roli.

V případě neúspěchu následovalo hledání cest k jeho překonání, v případě úspěchu následovala pochvala a zveřejnění. Právě vysoká míra publicity a společenského

⁷⁶ Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Položka 19-3-2. Kronika letního tábora prodejního oddělení Baťa na Hradisku v roce 1939.

⁷⁷ Tamt.

ocenění se využívala jako motivační činitel, který „nabuzoval“ méně aktivní žáky k činnosti a touze uspět.

Takový přístup se netýkal výhradně činnosti Masarykovy pokusné školy či Baťových škol práce, ale příklad najdeme v zápise z táborové kroniky třeba u tábora Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně, organizovaném v Kudlovské dolině:

„I v táboře myslíme na povinnost. Tři členové těsnopisného kroužku M. Vaculíková, K. Lichnovský a St. Žaludek se vypravují z tábora v Kudlovské dolině na těsnopisné závody do Zlína. Je to pěkný kousek cesty – přes 30 km. Přáli jsme jim hodně úspěchu. Do tábora se vrátili jako vítězové. Dosáhli prvního, druhého i třetího místa v oddělení začátečníků. Jsme na ně hrdí, že se tak drželi. Za své výkony (100 %, 99,5 % a 99 %) byli odměněni pěknými cenami: dva dostali po plnicím peru a třetí patentní tužku a všichni diplomy. Proto se i na únavu z cesty zapomnělo.“⁷⁸

Smysl pro pořádek a pro povinnost nebyl v rozporu s deklarovanou svobodou žáků – naopak, učitelé často zdůrazňovali, že svoboda může existovat pouze tam, kde se lidé společně ztotožní s dodržováním psaných i nepsaných pravidel. K tomu bylo zdánlivě bezbřehé a volné prostředí táborů ideálním prostředkem.

Jestliže kupříkladu vyvstala potřeba plnit úkoly „vyššího poslání“, ostatní muselo jít stranou.

Žáci se tak učili smyslu pro povinnost, a současně se neučili jenom paměťově memorovat teoretické poučky a definice, ale prakticky konat. V jejich činnostech tak srůstala složka teoretického vzdělávání s reálnou praxí.

Ostatně, Dewey často zdůrazňuje, že teoretické myšlení a získávání poznatků musí být neodlučitelně propojováno s praktickým jednáním v občanském životě. Každá lidská činnost je příčinou, která vyvolává důsledky a obojí se tak nevyhnutelně stává součástí a následným pokračováním teoretického poznávání.

Dewey připomíná, že myšlenka teoretického zamýšlení se nad situací, hledání řešení prostřednictvím empirického zkoumání a praktické prověřování hypotetických řešení vede k osvojení si posloupných fází myšlení a konání. Upozorňuje, že tyto fáze mohou být ve své jednotlivosti přitažlivé a zajímavé, ale praktickým přínosem pro jedince a jeho život ve společnosti se stávají až tehdy, když se je jedinec naučí aplikovat v běžném životě.

⁷⁸ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, II/6. Z práce Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně. Rok druhý 1938–1939. Str. 39.

Odtud vyvozuje další podstatný postulát pragmatické pedagogiky: Jestliže se žáci zapojí do pospolitosti a učí se komunitně spoluprožívat, je nezbytné, aby si osvojili způsoby, kterými dokáží bojovat s překážkami a zvládat problémové situace.

Jako prostředek vidí využití prožitkového aspektu pedagogických situací, jejichž konstrukce a příprava je vždy na konkrétním učiteli.

„Posláním učitele je tak navodit takové situace, které by žákům pomohly tak říkajíc rozbalit, rekonstruovat a reorganizovat své zkušenosti – tj. proniknout do podstaty svých prožitků a zkušeností s tím, aby porozuměli souvislostem mezi fakty, jevy, účely a prostředky, a mezi fakty a skrytými hodnotami, a pak byli schopni získané náhledy použít ve školní práci i v soukromém životě.“⁷⁹

Táborové prostředí a táborové aktivity jsou zařazeny do analýzy výchovy a vzdělávání na Zlínsku proto, že zde se vytvářelo nepřeborně situací, umožňujících aplikaci pragmatické a prožitkové pedagogiky a navozování situací, o kterých pojednává Dewey.

Pragmatická pedagogika chápe lidský život jako nekonečný řetězec hledání a experimentování, přičemž člověk téměř nepřetržitě volí mezi alternativními řešeními problémů.

Dewey analogicky dospívá k tomu, že má-li škola vést k aktivnímu a spokojenému životu, musí žáky naučit nejenom žít v komunitě, ale i dovednosti překonávat překážky a volit k tomu adekvátní a nejlepší řešení z mnohých alternativ, které se nabízejí.

Lze tak učinit důrazem na individualizaci, na praktickou činnost a kritické myšlení, které se nejlépe „cvičí“ problémovými metodami.

Táborové prostředí bylo ideálním místem pro aplikaci takových pedagogických záměrů. Doplnovalo činnost školy a tím, že dostalo žáky mimo zdi školy a zapojilo je do netradičních aktivit, umožňovalo jim lépe chápat skutečnou podstatu vztahů v komunitě.

8.2 Činná škola, problémové metody a individualizace, výuka vycházející z požadavků praxe a každodenního života jako druhá vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky

Pragmatická pedagogika, jako progresivní kritický proud v pedagogickém myšlení, přináší zásadní obrat v přístupu k jejímu poslání.

⁷⁹ DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: Free Press, 1966. Str. 76.

Jestliže dříve škola měla za cíl hledat a zprostředkovávat dané pravdy, pak pragmatická pedagogika chápe jako svůj základní přístup tlak na rozvoj myšlení a konativních funkcí – žák se má učit činností (čin = pragma) a řešením problémů souvisejících s hospodářskou, technologickou a společenskou praxí, má usměrňovat své jednání, rozvíjet kritické myšlení, prohlubovat a kultivovat sociální inteligenci, nacházet pocity vzájemnosti, řešit problémy a úkoly na základě dosud nabytých i zrovna získávaných znalostí, vědomostí, dovedností a poznatků, upevňovat povědomí o souvislostech mezi událostmi minulosti a přítomností, predikovat budoucnost, považovat akt hledání a zkoumání za podmínku postupu vpřed atd.

Výsledkem problémové metody v rámci pragmatické pedagogiky je kritický přístup k daným pravdám i k vlastním myšlenkám a nápadům, schopnost předcházet unáhleným závěrům a utvářet si na základě činnosti konečná rozhodnutí s rozmyslem a po důkladném zvažování.

Cílem je ovšem také kultivovat v žácích vnímání sebe sama, vlastní identitu i kritickou soudnost vůči celé řadě vnitřních i vnějších impulsů, které jsou na první pohled jasné a představují jakoby hotové, dané skutečnosti.

To není v rozporu s rozvíjením dialogických sociálních a kulturních vztahů – naopak.

Činností a neustálým interaktivním předáváním informací a závěrů školní komunita vytváří základnu po naplnění vůdčí myšlenky pragmatické pedagogiky, tedy vytváření školní komunity jako pospolitosti v daném společenském kontextu, jejímž efektem je aktivita, změna, tříbení názorů, dialog, přirozený zájem, účelnost, racionalita, sociální interakce, kolektivní inteligence, porozumění a smysluplnost.

Pospolitost, její myšlenkové procesy a komunitní prožívání ovšem musí být vystavěny na nějakém základě. Procesy jejich utváření se vynořují z interakce mezi lidmi a z jejich činnosti, a právě činnost, především práce, řešení úkolů, problémů, projektů, které reflektují nejenom školní, ale širší společenský pohyb v jeho každodenních podobách, je cestou, kterou se žáci učí pragmaticky a prakticky porozumět a přikládat významy událostem, věcem a společenským jevům.

Baťa vidí největší zaostávání především u odborných škol, protože jejich odtrženost od praxe a přílišný akademismus způsobují, že absolventi se opravdu učí řemeslo až v dílnách a závodech, místo toho, aby se ho naučili už ve škole.

Měšťánské školy mají reflektovat společenský pohyb, odborné školy navíc i pohyb ryze odborný, spojený s jednotlivými řemesly, s vývojem a modernizací strojní výroby,

s industrializací jako celkem. K tomu je třeba úzké spolupráce mezi závody a odbornými školami.

Na druhé straně Baťa upozorňuje, že nelze opomíjet teoretické poznatky, protože ty jsou podmínkou dobré praxe. Je tedy třeba, aby se dílenská práce propojila s teoretickou ve škole v jeden účelný celek, jehož výsledkem bude absolvent schopný „pracovati nejen rukama, ale i hlavou“, kterého bude možné bez dalšího dlouhého zaučování postavit v závodě i ke složitějšímu úkolu a stroji.

Svoji představu Baťa formuluje už v roce 1923 v referátu k zahájení výuky na Živnostenské škole pokračovací ve Zlíně: „*Vítám Vás, jako budoucí reprezentanty těžkého průmyslu v nově vybudované odborné strojnické škole, která vám má poskytnout teoretické znalosti. Hlavní školou je zajisté dílna, ale když praktické zkušenosti, které tam získáte, doplníte zde poznatky teoretickými, pak teprve z vás budou celí lidé...*“⁸⁰

Organizace školní výuky na půdorysu pragmatické pedagogiky vychází z předpokladu, že v rámci pospolitosti a projektové výuky na sebe jedinci prostřednictvím aktivní činnosti a práce vzájemně působí a vzájemně se ovlivňují, přičemž postoje a hodnoty ostatních ovlivňují každého jedince, který si v závislosti na interakcích s ostatními členy školní pospolitosti (s určitým přesahem i do pospolitosti širší) svým osobitým způsobem utváří své vlastní individuální představy, z kterých se následně konstituuje jednotná společenská perspektiva pospolitosti.

Má-li být ovšem pospolitost skutečná, nesmí jít o „hru na život“, ale o život sám, o praktické propojení školní pospolitosti a její školní činnosti s reálným praktickým životem.

Jak jsme uvedli výše, právě k takovému přístupu jak Baťa, tak Vrána, nabádají.

Tvůrčí aktivní práce, činnost, řešení problémů a zpracování širších projektů je platformou, z které utváření školní pospolitosti, jejích norem, autority, aspirací, sebeřízení a zmíněné společenské perspektivy, vyvěrá.

Jestliže se chce školní pospolitost utvářet na základě zmíněných procesů, pak tomu musí odpovídat organizace školy. Měla by vycházet jak ze zkušeností žáků a učitelů, tak z problémového kurikula, a to odvozovat z každodenního života společnosti, včetně schopnosti porozumět praktickému životu nejenom v jeho souladných procesech, ale

⁸⁰ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 85.

i konfrontacích a rozporech. Právě konfrontace a rozpory jsou typickými průvodními jevy pracovní školy a projektového vyučování.

Dewey po sobě zanechal rozsáhlé dílo, kde se otázka pospolitosti a pracovní školy prolíná téměř všemi jeho pedagogickými spisy. Výchova a učení má vycházet ze zkušeností z opravdu prožitých a překonaných problémů, přičemž kniha má žákovi posloužit pouze tehdy, pokud obsahově souvisí se zkušeností. Právě o takový přístup se pokusné školy a Baťovy školy práce prostřednictvím projektového vyučování na Zlínsku snaží.

Dewey zdůrazňuje, že: *„Jest nadějno, spojit školu se životem, učiniti ji místem pobytu pro dítě, kde se učí přímo životem, místo aby byla toliko učebnou, v níž se mu zadávají úkoly, mající abstraktní a vzdálený vztah k žití v budoucnosti možnému. Možno si činiti do ní naděje, pokud se stane obcí v malém, společností v zárodku.“*⁸¹

Obdobně uvažuje i továrník Tomáš Baťa, který v rukopise svých připravovaných pamětí píše 14. srpna 1931 pod nadpisem Úkol školní výchovy: *„V našich školách chceme vychovávatí zdatného člověka, kterému je práce radostí a mravní povinností. Průkopníka, který je ochoten závoditi svojí službou s celým světem. Který hledá své štěstí v dokonalosti svého díla a v službě svým spoluobčanům – ve službě veřejnosti.“*⁸²

Klademe-li si otázku – jakým způsobem zlínské školství meziválečné éry uplatňovalo prvky pragmatické pedagogiky, činnou školu, problémové metody a projektové vyučování – uveďme zde související citace ředitele Masarykovy pokusné diferenciované školy ve Zlíně Stanislava Vrány, z kterých je zcela zřejmý jeho příklon k zásadám pragmatické pedagogiky a zejména problémovému kurikulu: *„Stavme děti před problémy! Vyučování musí býti upraveno tak, aby podněcovalo a ponoukalo žáky k myšlení. Vyučovací látka budiž formulována jako problém, jako otázka nebo soubor otázek, který žáky zaujme a vzbudí v nich vůli a individuální úsilí, směřující k řešení problému. Starší osnování bylo popisné, statické. (...) Nikoli dáti dětem hotová pravidla, např. pro správnou životosprávu, ale vzrušit a zaujmout je problémem, co je zdravé a co nezdravé. Ne paměť, ale myšlení – ne popis, ale hledání vztahů, otázka „proč?“ Podněcujme žáky, aby vždy hledali původ, příčinu, důvod a účelnost věci*

⁸¹ DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904. Str. 20.

⁸² Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Oddíl II. A. BAŤA, Tomáš. Zápisky k připravované knize. Str. 455.

a dějů a aby nezapomínali na vztahy k nám. Problémové mělo by býti všechno naše učení.“⁸³

Především činností a návratem k přirozenému konání a světu musí podle Deweye škola překonávat svůj největší nedostatek, tedy odtržení od skutečného života.

Jestliže společenský život je založen na neustálé činnosti, čínorodosti a produkci užitečných věcí, pak takovou má být i škola, včetně toho, že má učit skutečným reálným věcem použitelným v životě.

Baťa měl obdobnou vizi, a proto kladl důraz na to, aby se v jeho školách omezilo plané teoretizování a nahradilo se skutečnou prací se všemi jejími reálnými aspekty, překonáváním problémů souvisejících se zhotovením výrobků, s financováním výroby, s jejich uplatněním na trhu apod.

V článku o Baťových pokračovacích školách, ve kterých studovalo i několik desítek žáků z Podkarpatské Ukrajiny (tehdy součásti Československa označované jako Zakarpatská Ukrajina), nazvaném *Nové učební metody ve výchově učňů na Baťových školách* je uvedeno: „...Školy prodělávají důležitou vnitřní obrodu, jelikož od dosavadního teoretického vyučování přecházejí k vyučování praktickému v dílnách, čímž se stávají školami činnými. Veškeré výklady ve škole vycházejí ze zaměstnání učňova a veškeré předměty mají spolu souviseti a vzájemně se doplňovati. Dříve se cpalo do učně, co bylo předepsáno bez ohledu na jeho zájem, dnes se vychází od něho samého, od jeho řemesla. (...) na zvoleném předměť, který se má ve školní dílně udělati, provede se nejdříve nákres, pak rozbor práce, výpočet materiálu, kalkulace a súčtování. Z toho učeň pozná, že má-li jeho živnost prospívat, musí ve své dílně u každého výrobku tyto práce také předem provést, aby předem věděl, s jakým výsledkem tyto práce se potkají.“⁸⁴

Práce ve škole a problémové metody ve vyučování ovšem nemají za smysl tvořit zisk a hospodářské hodnoty, ale především rozvíjet myšlenky vzájemnosti, sociálního prožívání a cítění, kooperace, plánování, organizování a uskutečňování sdíleného záměru.

To vše obohacuje nejenom sociální prostředí školní třídy, ale postupně i školy a širší komunity (obce). Prostřednictvím individualizované i společné činnosti a překonávání

⁸³ VRÁNA, Stanislav. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. Str. 8.

⁸⁴ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. Výstřižková služba. Dobový tisk, poř. č. 75. Evidováno v Podkarpatské Rusi v Užhorodě. 1931.

problémů lze dospět ke komunitní a sociální inteligenci, bez které je těžké budovat a rozvíjet individuální bytí přes rovnocenné a spravedlivé kompromisy v rámci kolektivních potencialit, hodnot, postojů a vůbec společenského prožívání.

Zde se pedagogický pohled psychologa a pedagoga Deweye významně liší od pohledu podnikatele, továrníka a starosty Bati.

Baťa má totiž, zřejmě i na základě osobních zkušeností z mládí, představu, že práce ve škole nemá plnit pouze konativní funkci, ale má být produkční a zisková. Pro Baťu je teprve peněžní zisk odrazem a měřítkem skutečné prospěšnosti a efektivity práce, bez ohledu na to, zda jde o práci domácí, práci v továrně, na poli či ve škole, nebo při škole jako zdroj přivýdělku.

Neopomněl žádnou příležitost, aby zdůraznil svoji tezi o tom, že účelem smysluplné práce je přinášet efekt v hospodářském zisku, který se reinvestováním teprve mění v bohatství individuální, což je základem bohatství společenského.

Ve svém projevu z roku 1931 uvádí: „*Moji mladí přátelé! Školy, které pro vás budujeme, mají v první řadě ten účel naučit vás umění vydělávat více peněz při menší dřině, než to dovedli vaši rodiče. Započněte s tím uměním ihned. I nejmladší z vás má již být majitelem, má hospodařit s majetkem, který si sám vydělal. (...) Buďte hrdí na majetek, který jste poctivou prací vydělali. Nešetřete však peněz na získání nových vědomostí.*“⁸⁵

Baťa byl ovšem pragmatik – dbal na to, aby mu ředitelé zlínských škol neopomněli posílat pravidelné hlášení o výsledcích studia žáků – ty nejlepší si poté vybíral a připravoval jim perspektivní kariéru ve své firmě. Jeho přístup lze považovat za ryze praktický a také přísně účelový, protože potřeboval sytit svůj závod inteligentními a vzdělanými odborníky: „*Baťa se velmi intenzivně staral o výchovu svých mladých mužů, neboť ustavičně počítal s rychlým rozšiřováním svých závodů, pro něž potřeboval nejen ochotných spolupracovníků, ale také zdatných vůdců.*“⁸⁶

Z jeho podnětu tak vznikl „Ústav pro společenskou výchovu mladých Zlíňanů“, pro který se ujal název Tomášov. Jeho účel byl zcela jasně popsán v preambuli zřizovacích listin: „*Poskytnutí schopným a úspěšně pracujícím mužům ve věku od 19 let všestranného vzdělání společenského za tím účelem, aby se z nich stali muži prozíraví a vybroušeného společenského chování, kteří by byli způsobilí řešit speciální úkoly naší*

⁸⁵ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 84.

⁸⁶ ERDĚLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 130.

podnikatelské diplomacie doma i za hranicemi. Podmínkou přijetí do Tomášova jest absolvování výcviku v různých druzích práce v továrně a v některé z našich odborných škol /průmyslové, obchodní/. Tím bude dána záruka, že tito mladí muži nabyli a vstúpili si správný poměr k práci. (...) Ústav tím vytvoří zvýšené prostředí (...) jeho účinky potvrzují, i když chovanci ústav opustí. Tím budou nové názory na práci a život přecházeti i do ostatní zlínské společnosti.(...) Pro chovance Tomášova se zřídí speciální dílna, v níž budou tito mladí muži pracovati úplně samostatně, a to od 7 – 14 hodin. Účelem tohoto zařízení je, aby chovanci Tomášova získali více času ke studiu v ústavě a přitom aby nebyli vyřazeni z výdělečné práce.“⁸⁷

Baťa tedy studium podporoval, ale současně zásadně trval na tom, že i v rámci studia, případně při něm, musí žáci a studenti vykonávat produktivní výdělečnou práci a učit se s vydělanými penězi hospodařit.

Mimo jiné si z nich museli hradit ubytování, stravování a studijní potřeby v Tomášově. Na jedné straně jim tak Baťa umožňoval dosažení výdělku, na straně druhé se mu vynaložené prostředky z větší části vracely prostřednictvím ústavu a jeho doplňkových činností zase nazpátek. V tomto smyslu je finanční, časová i vzdělávací a poznávací kontinuita studentského žití v Tomášově typickým a dynamickým vyjádřením Baťova smyslu pro povinnost a výchovu k produktivitě a efektivitě.

Jestliže Dewey se odráží při konstituování své problémové metody přímo z principů vědeckého bádání a jeho problémová metoda vychází ze snahy prosadit ji jako nosný prvek školní výuky a výchovy, pak Baťa ji nazírá přes projekci vlastních zkušeností přímo z praxe a také ji především přes praxi vnímá.

Deweyova problémová metoda není jednorázovým pedagogickým aktem, ale skládá se z několika posloupných fází od motivace přes zvažování alternativ, rozhodování a konání až po zpětnou kontrolu a poučení. Nelze ji vnímat jako soubor ohraničených jednotlivostí, ale smysl metoda dává spojením fází ve vzájemně propojený celek. Jenom tak se její výsledky mohou stát opravdovým praktickým přínosem pro individuální život jedince, komunity i širší společnosti.

Baťa vidí problémovou metodu podobně jako Dewey, ale nazírá ji především přes zorný úhel skutečné produktivní práce a její účelovosti vyjádřené finančním ziskem a kariéřním postupem. Nezaobírá se celou šíří sociálních aspektů jako Dewey, ostatně,

⁸⁷ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. sign. II/4, kart. 1184, inv. č. 102.

takový přístup odpovídá jeho postavení nikoli jako pedagogického odborníka a teoretika, ale jako ryze praktického podnikatele.

Dewey spatřuje za problémovou metodou řetězec hledání, zvažování, experimentování a rozhodování, rekonstrukce a reorganizování s alternativními řešeními problémů, které odráží společenskou praxi.

Oproti tomu Baťa nahlíží na problémovou metodu jako na praktickou cestu, kterou lze nejrychleji a nejúčelněji zapojit žáka a studenta do skutečného života.

Považuje život za závod, ve kterém přespřílišné lavírování mezi jednotlivými řešeními je stejně škodlivé jako nesprávné řešení problému.

V rámci pragmatického vidění světa požadoval, aby vzdělávání bylo živé a mělo, stejně jako skutečný společenský a pracovní život, náboj, akceleraci, napětí a prvky soutěže. „*Civilizace, či vývoj společnosti znamená rozšiřování příležitosti k boji nebo – chcete-li – k soutěžení.*“⁸⁸

Jestliže jsme u měšťanských škol uvedli, že jednou ze součástí jejich činnosti s pragmatickými pedagogickými prvky (včetně problémových metod vyučování a výchovy) bylo tábornictví, pak v Baťových školách se pěstoval skauting a rozvíjel moderní tramping.

Aby žáci trochu odlehčili dril a tuhý režim na internátech, používali terminologii typickou pro mimoškolní aktivity i uvnitř internátů – ložnicím se říkalo tábory, a táborům (ložnicím) velel vedoucí, zpravidla zkušenější starší žák.

Baťa si byl dobře vědom, že nadání je velmi cenné a že diferenciaci v reformních záměrech Václava Příhody je jedním z prostředků, kterým lze rozdílnou míru zájmů i předpokladů jednotlivých žáků pro určité činnosti už na měšťanské škole velmi efektivně identifikovat a rozvíjet.

Taková filozofie byla v praxi obdobná u zlínského pokusného školství i u Baťova středního školství. I proto podporoval ředitele Vrátu na Masarykově pokusné diferencované škole ve Zlíně jako člověka i pedagoga, jehož pedagogické myšlení vycházelo ze stejných principů a zásad.

Stanislav Vrátina se velmi často ve svých člancích a úvahách nad problémovými metodami, projektovým vyučováním, diferenciací a individualizací zamýšlel a snažil se

⁸⁸ KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost zlínského regionu. Historická tradice a současnost.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-195-9. Str. 199.

analyzovat jejich pozitivní i stinné stránky. Například v časopisu *Tvořivá škola* po několikaletých zkušenostech v řízení pokusné školy uvádí:

„Skutečnost, že čas a součet práce jsou u každého dítěte jiné, je základnou, na níž stojí všechny školy, které učení individualisují. Na ní spočívají i naše školy pokusné, ať se již psychologie orientuje jakkoliv a zdůrazní kteroukoli oblast duševních jevů jako nejdůležitější vitální sílu a tím změní snad názory na obsah i formu výchovy. Nic nemůže otrásti faktem, že různá míra nadání je u každého dítěte dána. Individuální učení je této skutečnosti jen přirozeným důsledkem. Otázka, kterou musí kladně řešiti každá nová škola, není, zda požadavek individualisace je oprávněn, nýbrž jedině, jak jej uváděti v život ve školní praxi. Jednou ze základních podmínek individualisace vyučování je diferenciací žactva, učiva i metod. Při diferenciaci žactva jde nám v prvních třídách pokusných škol II. stupně jmenovitě o třídění kvantitativní, při němž přihlížíme především k různé míře schopností intelektuálních a k odstupňované cvičitelnosti. Chci ukázati, jak jsme při této diferenciaci postupovali na naší pokusné škole, a jak ji nyní provádíme.

Požadavku důsledné individualisace učení vyhovuje jedině takové zařízení, kde každý žák pracuje podle vlastního tempa, a tvoří-li se pracovní družiny, je nutno, aby se tak dělo zcela průběžně za každé situace v procesu učení.“⁸⁹

Vrána ovšem nevidí za individualizací a v důrazu na samočinnost žáků cestu, která je pedagogickým postupem potírajícím pospolitost, ale rozumí ji jako jedné z dimenzí sociálního rámce školní společnosti. Individualizace nestojí proti komunitnímu spoluprožívání, ale iniciuje v něm neustálou činnost a podporuje sociální dialog.

Nicméně Vrána na celé řadě porad se svým pedagogickým sborem podrobuje svoji školu častým kritickým sociologickým analýzám. Všímá si toho, že uplatňování problémových metod v pedagogických plánech je tím, co nejvíce motivuje žáka k aktivitě, a proto se snaží pedagogy vést k širšímu uplatňování projektového vyučování.

Sleduje nejenom samotný pedagogický proces, ale zabývá se i podvojným vztahem individuální a kolektivní seberealizace jako důsledku transformace žáků v pracovní a sociální praxi, to vše na pozadí jejich původní životní zkušenosti.

Protože žáci přicházeli do školy z diametrálně rozdílných životních podmínek, velmi se lišily i jejich dosavadní životní návyky a zkušenosti, a ty se promítaly jak do

⁸⁹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, II/6, inv. č. 351. *Tvořivá škola*, ročník 1933–1934. Zlín, pokusná škola. 1934. Str. 192.

způsobu, kterým se žáci vyrovnávali s řešením problémů, tak do forem navazování jejich vztahů se školní komunitou.

Proces utváření solidarity, porozumění, respektu a kooperace nebyl jednoduchý, ale přinášel i při jakkoli dobře míněných záměrech řadu sporných situací, spojených s životem školy obecně i s vlastním vyučováním.

Přístup školy a jejích pedagogů byl postaven na snaze vycházet z principů postavených na pochopení sociálních podmínek žáků a v rámci sociální obnovy i na hledání sociálního smíru, až potom na uplatňování problémového kurikula.

Takový přístup odpovídal pragmatické pedagogice v duchu myšlení Kilpatricka či Deweye, kteří zdůrazňovali význam pragmatické progresivní pedagogiky při sociální obnově společnosti. Měli na mysli především americkou společnost, nicméně v přeneseném slova smyslu platil tento princip na přelomu 19. a 20. století kdekoli ve světě.

Učební látka není podle Deweye něco hotového a trvale kodifikovaného, ale podléhá potřebě změn, přičemž učební látka nestojí proti dítěti, ale je součástí jednoho vyučovacího procesu. Aby se učební látka nedostala do opozice proti dítěti, musí vycházet z jeho zkušeností a na jeho zkušenosti navazovat. A to i v procesu zadávání problémových úloh.

Dewey v této souvislosti hovoří o psychologizaci učební látky a nutnosti respektovat dětskou osobnost jako samostatnou individuální bytost, která má své zkušenosti, potřeby a přání, na základě kterých je potenciálně schopno pochopit úkol a poradit si se zadanou problémovou úlohou.

Stanislav Vrána o stejné záležitosti pojednává už ve výroční zprávě pokusné školy za rok 1930 – 1931: „*Který jest úkol učitelů v takové nové škole? Pomáhati žákům, aby si zvykali rovně a přímo mysliti a aby měli jasno o tom, co se děje kolem nich. Z velikého množství vědomostí a poznatků je třeba vybírati jen nejdůležitější a uspořádati je tak, aby v mysli žákově tvořily jasné a službovolné nástroje myšlení a jednání.*“⁹⁰

Aby bylo možné uplatňovat ve výuce na pokusné škole problémové metody odpovídající společenské praxi, musela být za účelem naplnění takového záměru sestavena učební osnova. To se zpočátku jevilo jako velký problém, který se komplexně pokoušel řešit Václav Příhoda ve spolupráci s vedením a pedagogy pokusných škol.

⁹⁰ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931. Str. 8.

Samozřejmě se obracel velmi často i na zlínskou pokusnou školu, která se od samého počátku své existence aktivně spolupodílela na správném nastavení učební látky a učebních metod. Výroční zpráva takovou aktivitu potvrzuje: „*St. Vrána, Ant. Grác a Vlad. Konvička se zúčastnili na vyzvání ministerstva školství a národní osvěty přípravné práce na nových osnovách pro školy měšťanské, jež připravovala reformní komise při ministerstvu školství. St. Vrána byl jmenován do subkomise pro občanskou nauku a výchovu, Ant. Grác pro přírodovědu a Vl. Konvička pro kreslení a ruční práce chlapecké.*“⁹¹

Dobře sestavená učební osnova ovšem nestačila, musela být doprovázena místo tradičního organizačního schématu novou organizací školy a správně nastaveným didaktickým přístupem, který měl potírat pasivitu, jednotvárnost, mechanickou činnost, frontální naslouchání a konstruktivně umožnit tvořivost, samoučení, individualizaci a diferenciaci, to vše na základě aktivní práce prostřednictvím problémové metody a projektového vyučování.

Dewey ve svých úvahách řeší obdobnou záležitost následovně: „*V tradiční školní síni jest velmi málo místa pro dítě, aby pracovalo. Dílna, laboratoř, materiál, nástroje, jimiž by dítě mohlo sestavovati, tvořiti a činně zkoumati, ba i to potřebné místo ponejvíce schází.*“⁹²

Didaktický systém většiny evropských škol třicátých let dvacátého století se odvíjel od herbartismu, jehož podstatou bylo frontální, především teoretické vyučování, při kterém byl žák pasívně podřízen aktivitě učitele, proto i školní budovy nedisponovaly vhodným zázemím pro pragmatickou pedagogiku, tedy dostatkem dílen, laboratoří, odborných pracoven atd.

Pojetí americké pedagogiky ovšem vycházelo z jiných kořenů a pragmatická pedagogika nevznikla jako návazný krok na předchozí pedagogický systém, ale spíše jako odpověď na velkou ekonomickou, sociální a společenskou krizi, přičemž výchova byla jedním z prostředků, jak se americká společnost mohla z krize postupně vymaňovat. Nově budované školy se tomu přizpůsobovaly.

Jestliže Amerika chtěla vychovat nového člověka, schopného vyrovnat se s industrializací, technologickým pokrokem a živelným kapitalismem, s prudce se proměňující a akcelerující společností, pak při jeho formování hrála zásadní výchovnou

⁹¹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931. Str. 77.

⁹² DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904. Str. 33.

roli jeho záměrná interakce s okolím, se společenským a pracovním prostředím. Přitom bylo po výchově požadováno, aby probíhala aktivním způsobem, vycházela ze zájmů a zkušeností dítěte a naplňovala jeho přirozenou tendenci učit se především tomu, co bylo v centru jeho zájmu.

Didaktika byla v této souvislosti chápána především jako tvorba (srovnejme s herbartovským přístupem, kdy didaktika znamená především osvojení), přičemž tvorba má vždy osobní, individualizovaný základ, a současně není bezproblémová, nýbrž nedílnou součástí každé činnosti a tvorby jsou problémy, konflikty, překážky a jejich překonávání.

Jestliže v herbartovském přístupu můžeme spatřovat především důraz na jedinou pravdu, kterou si žák osvojuje, na jediné už ověřené řešení, paměť a schopnost memorování, pak podstatou pragmatické pedagogiky a problémové metody vyučování je tvořivost, která s sebou nese potřebu variantních řešení, procesu rozhodování a hledání cest k řešení nejsprávnějšímu z mnoha dalších.

Jestliže v herbartovském systému je poznání cílem, pak v pragmatické pedagogice je pouze prostředkem k začleňování člověka do společnosti a předpokladem pro úspěšný život.

Dewey svým pohledem na pedagogiku převracel herbartovský přístup naruby – samotné poznání bylo málo, byl to jenom jeden krok ve vývoji myšlení, skutečný význam poznání spočíval až v samotné činnosti, v rozvoji myšlení a ve schopnosti přizpůsobovat se proměnlivému a nestálému prostředí a společenským podmínkám.

Již bylo řečeno, že jak Příhoda, tak Vrána, si mohli přímo na učitelské koleji Kolumbijské univerzity u Johna Deweye na přednáškách a seminářích důkladně osvojit všechny podstatné znaky a principy pragmatické pedagogiky. Jestliže ji na pokusných školách v Československu chtěli aplikovat, neslo to v sobě zásadní potřebu vysvětlit pedagogům, že klasické frontální vyučování a přednášení látky podle tradiční herbartovské didaktiky je třeba změnit ve vyučování individualizované, jehož základem je motivace, zájem, aktivita, činnost a řešení problémů.

Z textu *Praxe na reformní škole měšťanské* vyplývá, že Stanislav Vrána dospěl po několikaletých zkušenostech s vedením pokusné školy k jednoznačným závěrům: „Zájem je nejdůležitější motivací práce. Pracují-li žáci se zájmem, připadá jim učení lehčí, učí se rychleji a více se naučí, než když pracují lhostejně nebo dokonce s odporem. Čím větší zájem dokáže učitel vzbudit, tím radostnější je práce a tím radostnější jsou její výsledky. Nejlépe se budí zájem vlastními žákovými činnostmi,

*vlastní jeho praktickým zkušenostem a využitím (aplikací) vědomostí a dovedností. Nechť žák vždycky ví, čemu se učí a proč se to učí, jaký je účel a cíl jeho práce. Zná-li žák cíl, může pak vyvinout vnitřní individuální úsilí k jeho dosažení. Individuální úsilí je nejmocnější vzpruhou práce. (...) Žák má být aktivní, má vyvíjeti individuální úsilí. To je dynamický prvek nové školy, jehož výrazem je činnost, práce. Práce ovšem tělesná i duševní. Nikoli práce nařízená a vynucená, nýbrž práce dobrovolná a vnitřně chtěná.*⁹³

Aby ovšem mohl být žák postaven před problém, bylo nutné změnit i atmosféru a klima školy – žák již neměl být odměňován za nabířované a z paměti odřikávané poučky, ale za to, že dokázal vyřešit reálný problém na základě svých vlastních myšlenkových procesů, že objevil sílu užívat rozum, nikoli jenom paměť.

Učitel mu tedy nemohl tak, jak byl dříve zvyklý, vysvětlit řešení a nutit ho, aby si předkládanou pravdu zapamatoval, ale musel být schopen selektivně předat určitému žákovi část informací s tím, že k celkovému řešení už musí dospět žák sám.

Zásada správné motivace a přiměřenosti hrála u problémové metody nejpodstatnější roli a závisela na pedagogickém mistrovství učitele. Na učiteli záviselo i to, jak budou žáci k řešení zadaných úkolů motivováni a jak vhodně bude problém vybrán, nastaven a zadán.

Současně musel učitel zvládnout individualizovanou a skupinovou výuku, kázeň ve třídě a zaujmout spíše pozici neformálního rádce a spolupracovníka, než autoritativního diktátora.

Stanovený problém sám pak bylo nutno řádně přednést a vysvětlit.

Zpravidla jej začal přednášet vyučující, a v určité fázi jej poté přebral žák či skupina žáků. Až byl problém jasně definován, teprve potom se žáci mohli pustit do jeho řešení.

Přístupy byly v zásadě dvojí – buď racionální, kdy žák hypoteticky zvažoval na základě dosavadních znalostí a vědomostí řešení, nebo intuitivní, kdy odhadoval řešení na základě intuice a ověřoval ho následně formou pokusů a omylů.

V této souvislosti stojí za zmínku fakt, že Tomáš Bařa vyznával ve svém životě především intuitivní rychlé řešení, nikoli dlouhé racionální zvažování, to upřednostňoval pouze u zásadních záležitostí.

K takovému přístupu vedl i svého syna, což lze doložit mnoha epizodami z jejich života. Tomáš Bařa jr. kupříkladu vzpomíná: „Často jsme s otcem chodili na dlouhé

⁹³ VRÁNA, Stanislav. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. Str. 7, 8.

procházky. Nikdy jsme přitom jen tak netláchali, všechny naše rozhovory sledovaly nějaký cíl a to pokud možno výchovný. Jednou, šli jsme zrovna lesem, se otec zastavil a zeptal se mě: ‚Co myslíš, kolik kubíků by bylo z tamtoho stromu?‘ Díky matematickým vzorcům, které jsem si ze školy pamatoval, se mi podařilo za několik minut odpovědět. ‚Spočítal jsi to správně,‘ řekl otec, ‚ale já bych ti mohl dát přibližnou odpověď za třicet vteřin.‘ Vysvětlil mi potom, že stačí vzít druhou mocninu průměru paty stromu a plochu násobit polovinou výšky stromu. Výsledek sice není zcela přesný, ale pro praktické účely většinou stačí.‘⁹⁴

V pragmatické pedagogice nejde jenom o proces řešení problému, velmi důležitým momentem je samotný akt a okamžik vyřešení zadaného problému, neboť v té chvíli žák prožívá ulehčení, radost, hrdost, individuální seberealizaci a zadostiučinění.

Je to nejvhodnější chvíle k tomu, aby jej učitel nejenom pochválil, ale především motivoval k řešení dalších, složitějších problémů.

Stanislav Vrána zdůrazňoval, že u problémové metody je vhodnější užívat k hodnocení žáka slovních pochval než známek, protože známka není schopna obsáhnout celou šíři toho, co při řešení problému musel žák absolvovat. I proto na školských shromážděních v Masarykově škole velmi často vyslovoval veřejné pochvaly pro konkrétní úspěšné žáky.

Svoji roli hrálo i pokárání, pokud žák neprojevil u řešení dostatek píle, aktivity a kreativity. I pokárání však mělo být užito tak, aby žáka nedehtovalo a nedemotivovalo, kárání tedy probíhalo spíše individuálním způsobem.

Problémová metoda vyžadovala takové učitele, kteří po žácích nepožadovali bezpodmínečný klid a pozornost, ale učitele, kteří byli ochotni a schopni dát žákům určitou volnost a metodologicky i kázeňsky pedagogickou situaci ve třídě (při individualizovaném a skupinovém vyučování) ustát.

Často bylo potřeba rozdělit řešený problém na řadu dílčích problémů a formou skupinové koordinované práce postupovat krok za krokem, často se vracet a hledat alternativní cesty řešení.

Mezi pedagogické mistrovství učitele při problémové metodě je třeba považovat i schopnost vyučujícího rozdělit jednotlivé žáky do skupin tak, aby se vzájemně doplňovali a byli schopni spolupráce a dialogu při řešení problému formou podobnou kolokviím.

⁹⁴ SINCLAIROVÁ, Soňa. *Baťa, švec pro celý svět*. Praha: Melantrich, 1991. ISBN 80-7023-106-8. Str. 16.

8.3 Posun od problémové metody k projektovému vyučování

Po úspěšném zvládnutí problémové metody bylo možné přistoupit k její vyšší a náročnější formě, k tzv. projektovému vyučování, kdy řešená problematika nabývá komplexního charakteru a její řešení již nemůže být dosaženo jednorázovým aktem.

Stanislav Vrána se snažil na své pokusné škole k projektovému vyučování dospět, vzhledem k věku žáků to ovšem nebylo snadné.

Za skutečného „otce“ projektové metody bývá označován Heard William Kilpatrick (1871–1965), Deweyův žák, který její princip popsal v USA v článku *The Project Method* už v roce 1918.

Projektová metoda musí podle jeho názoru vycházet už z učebního plánu a nesmí být užívána nahodile. Naplňuje sociální význam učení a doplňuje ho o prvek motivace. Ten poté aktivizuje žáka při všech činnostech, s projektem spojených.

Kilpatrick zdůrazňuje, že je třeba rozlišovat mezi problémovou metodou vyučování a metodou projektovou, protože projekt oproti problémové metodě není izolovaným prvkem, ale komplexním souborem vycházejícím z potřeb žáka, má výraznější psychologické ukotvení

a jeho aplikací lze dospívat k systémovému poznání, nikoli pouze k fragmentálním výstupům, jako je tomu u problémové metody.

Projektové vyučování má už vyšší tvůrčí dimenzi a lépe odhalí žákův myšlenkový a vědomostní potenciál. Současně se při něm prostřednictvím sdíleného problému intenzivněji utváří interpersonální vztahy ve skupině a potažmo v celé školní pospolitosti.

V tomto smyslu je třeba chápat projektové vyučování jako nejkompexnější typ vyučovací metody. Zejména proto, že absorbuje nejenom soubor problémových zadání, ale i celou řadu běžných a mnohem jednodušších přístupů a vyučovacích metod, z nichž důraz je kladem především na ty činnostní, které obsahují jak poznávací, tak i konativní funkce.

Projekt vytváří širší problémový rámec, uvnitř něhož se odehrává celá řada dynamických procesů, sociálních proměn, náhledů, zvažování a rozhodování vyúsťujících do komplexního aktu myšlení.

Aplikace projektové metody do stávajícího systému tradiční výuky byla ovšem obtížná a náročná, neboť hluboce zakořeněnou tradiční formou bylo dosud střídání

předmětů různého zaměření v celcích vymezených časovým intervalem, zpravidla čtyřiceti pěti minutovým.

Protože mezi těmito celky neexistovala tematická, obsahová ani metodologická návaznost, jenom obtížně se hledala cesta, jakou lze vůbec projektové vyučování ve výuce realizovat.

Stanislav Vrána na své pokusné škole často hovořil o potřebě redukovat učivo, racionalizovat výukový proces a koncentrovat učivo tak, aby žákům byl předkládán k řešení určitý a dobře promyšlený projekt, nejlépe takový, který souvisel s momentálním hospodářským či společenským děním, a ten potom z nejrůznějších úhlů nahlížen a probírán, a aby k jeho řešení byly hledány alternativní cesty.

Vrána stručně definuje na základě zkušeností ze své pokusné školy ve svých „*Učebných metodách*“ projekt následovně:

- a) Projekt je podnik.
- b) Projekt je podnik žákův.
- c) Projekt je podnikem, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost.
- d) Je to podnik, který směřuje k určitému cíli.

Představuje si za projektem konkrétní zadání vycházející z aktuální společenské, hospodářské či technologické praxe.

Takový přístup samozřejmě koreluje s Baťovým viděním světa, připomeňme v této souvislosti jeho již citované vyjádření z roku 1932 :

„Je třeba mluvit a učit se o práci, která se koná v okolí žáka. V počtech, účetnictví by si žáci měli vzít účetní oddělení nějakého podniku a počítat se skutečnými a živými ciframi. Přírodopisu by se mělo učit na poli...“⁹⁵

Jinými slovy, typickými pro pragmatickou praxi, Baťa hovoří o tomtéž, o čem ředitel Vrána.

A dodejme pro úplnost i obdobný názor Johna Deweye:

1. Žákům je zadán praktický úkol, se kterým se musí vyrovnat.
2. Žáci postupně narážejí na obtíže, které překonávají svojí usilovnou činností a studiem.

⁹⁵ BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 80.

3. Úkol mohou žáci úspěšně dokončit tehdy, pokud se jeho řešení zhostí komplexní formou a pokud jsou v jeho průběhu učitelem přiměřeně vedeni a teoreticky poučováni.

Dewey má sice na mysli především problémovou metodu, ale v jeho náhledu je již skryta představa projektového vyučování.

Projektové vyučování je prostředkem rozvoje přirozené tvořivosti žáka jako jednotlivce, přičemž překážky, zábrany či protivenství vyplývající ze skupinového konformismu, který se při práci na projektu projevuje, však podle Deweye nepředstavují vzájemně protikladné vylučující se alternativy, nýbrž dva na sobě závislé, proměnné a v procesu vyučování dynamicky interagující protipóly. Právě ony jsou zdrojem jistého napětí, které motivují žáka a podněcují ho k nalézání správných a účelných řešení jednotlivých problémů a problémových situací v rámci řešeného projektu.

V Baťových školách práce i v pokusném zlínském měšťanském školství projekty velmi často souvisely s aktuálním děním ve společnosti a už na výběru projektů se podíleli i sami žáci, nešlo tedy o jednostranné rozhodnutí učitele.

Snahou bylo, aby se žáci s problematikou ztotožnili, aby souvisela s mimoškolní praxí a žáci ji přijali jako osobní záležitost.

Sledujeme-li linii pragmatismu v širším společenském kontextu, nelze opomíjet podstatný fakt – pokusné školství se nemohlo omezovat pouze na vnitřní organizaci činného a pracovního vyučování, ale samo muselo vyvíjet aktivní činnost i směrem ven, obhajovat své výsledky a šířit je mezi veřejností, zejména odbornou.

Vedení škol i pedagogové usilovně propagovali své pedagogické zásady a podíleli se na činnosti veškerých rozhodujících veřejných i odborných složek, které měly vliv na školství jako celek, proto často v projektové výuce spojovali aktuální témata s předepsanou vyučovací osnovou v jeden projektový záměr, na jehož naplnění spolupracovali nejenom samotní žáci, ale i učitelé a často i přizvaní odborníci z praxe.

Vrána často zdůrazňoval, že školu nedělá budova a její vybavení, ale především lidé. A kvalitní práci učitelů nevyzdvíhal jenom on sám, pedagogický sbor jeho školy býval často oceňován i řadou nezávislých odborníků právě proto, že dokázal pro své žáky projektové vyučování organizovat.

Jeden z mnoha příkladů najdeme v zápisu učitelek Milady Resové a Milice Vařechové ze 7. prosince 1936, založeném v dokumentech zlínské Masarykovy pokusné školy ve složce Pohled do práce školy:

„Letos v květnu na sjezdu učitelů reformních škol v Brně zaujaly nás zvláště referáty zlínských učitelů (Vrány, Dubského, Gráce a Slavíka) a přivedly k myšlence přímého hospitování na zlínských školách (...) Tato hospitace uskutečnila se ochotou ředitele Vrány a kolegů zlínské školy ve dnech 3.–6. listopadu t. r. (...) ve Zlíně je provedena diferenciací (...) Pro každý předmět jsou zřízeny jednotlivé pracovny s bohatým pomůckovým zařízením v přilehlých kabinetech (...) Ve třídách nás překvapila neobyčejná aktivnost dětská. Žáci se vyjadřovali neobyčejně pohotově, dovedli hovořit sebevědomě (...) Vzorné, moderní školní budovy s vkusnými a účelnými pracovnami, dílnami i odbornými kabinety, tělocvičnou, promítacím sálem, aulou, hřištěm, bazénem, a vším, co možno pomyslet a škole přáti. Avšak je nutno zdůrazniti, že všechno by bylo jen mrtvým inventářem, kdyby zde nebylo vzorné práce oddaných lidí...“⁹⁶

⁹⁶ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, fond SŠ, inv. č. 492. Pohled do práce školy. 1936.

9 Pokusné a Baťovo školství a kritické názory na pragmatickou pedagogiku ve zlínském školství

Nové problémové metody, spojené s uplatňováním prvků pragmatické pedagogiky, individualizace a projektové vyučování, to vše znamenalo směrem k dosavadnímu tradičnímu školství výraznou změnu.

Položíme-li si otázku, zda zlínské školství, ať už jde o Baťovo odborné školství či pokusné měšťánské školství, bylo bez výhrad akceptováno, pak z řady dobových tisků, zápisů z konferencí, porad a z dalších archivních pramenů zjistíme, že nikoli, ale že si muselo své místo tvrdě vybojovat a neustále ho obhajovat.

Dewey ve svém díle *„Demokracie a vzdělávání“* hovoří o prototypu svobodné obce, tedy svobodné společnosti, která všem svým členům umí zajistit všechny nezbytné podmínky pro výchovu a vzdělávání, a to v opravdu pluralitním svobodném prostoru nejen pro intersubjektivní výměnu shodných stanovisek a pohledů na problémy, ale i pro konfrontaci odlišných náhledů, které znamenají potvrzení faktu, že obec je skutečně svobodným prostorem.

Dewey chápe utváření obce a jejího společenství prostřednictvím rozvoje individuálních bytí přes spravedlivé, respektované a rovnocenné kompromisy. Takový proces není a nemůže být nikdy ukončen, ale pouze potvrzuje vývoj společnosti i jejích kolektivních záměrů a potencialit.

Specifikum odlišnosti každého jednotlivce pospolitosti znamená, že odlišnost názorů je v zásadě výrazem otevřenosti a někdy může kulminovat až k radikálně odlišným postojům v některých situacích. Aby pospolitost uhájila svoji sílu, pak je nezbytné, aby se dokázala i s kritikou, radikálními konflikty a odsudky vyrovnat a naučila se je chápat jako nevyhnutelné životní situace provázející většinu lidských činností, které mají skupinový (komunitní) charakter.

Činná a pracovní škola, projektové vyučování a problémové metody jsou tím, co naučí žáka nejenom spolupráci v komunitě, ale i potřebným dovednostem jak pro budoucí povolání, tak pro život samý.

Právě zde se ovšem podle kritiky nacházelo nebezpečí, které pragmatická pedagogika, pokud se zužovala na pouhou komunitní a pracovní výchovu, v sobě skrývala, a co se stalo kořenem globální kritiky americké pragmatické pedagogiky po druhé světové válce: *„Zhoubnou úlohu (...) umožnila moderní teorie učení. (...) Nepokládalo se za důležité, jak učitel ovládá svůj předmět, bylo tu přání donutit ho, aby*

stále aktivizoval učení, tj. aby nepředával ‚mrtvé vědomosti‘, jak se říkalo, ale místo toho aby stále předváděl, jak vědomosti vznikají. Byl tu vědomý záměr: nikoli vyučovat vědomostem, ale vštěpovat dovednosti a schopnosti; výsledkem však byla přeměna institucí výuky v odborná učiliště, právě tak úspěšná ve výuce jízdy automobilem, psaní na stroji nebo i toho, co je v ‚umění‘ života ještě důležitější – jak vycházet s ostatními lidmi a jak být populární – jako byla neúspěšná ve výuce toho, co tvoří normální požadavky běžných školních osnov.“⁹⁷

Hledání vyváženého poměru mezi teoretickou a praktickou výukou bylo skutečně jedním z nejzásadnějších problémů pragmatické pedagogiky, protože její uplatňování generovalo tendence vedoucí k jednostrannému přeceňování praxe a učení se dovednostem před osvojováním teoretických znalostí.

I zlínské pokusné školy a Baťovy školy práce byly pro svoji přílišnou orientaci na praktické dovednosti vystavovány časté kritice.

Baťova osobnost starosty a továrníka (po jeho smrti zastoupená Janem Antonínem Baťou) je do jisté míry spojovala, přesto každá ze škol musela čelit kritice samostatně.

Na jedné straně ve zlínském regionu ovládal téměř veškerou publicitu Baťa, a tak v místních tiscích se kritika téměř neobjevovala.

Na druhé straně tomu bylo jinak z širšího pohledu. Zejména celostátní levicový a odborářský tisk zlínské školství nelitostně kritizoval.

Za předmět kritiky byly vybírány nejrůznější záležitosti, především však ty, které propojovaly školy a „kapitalistu“ Tomáše Baťu, ať už z pohledu finančního, organizačního, či s ohledem na jeho pragmaticky orientované podnikání a s tím spojenou pragmatickou životní filozofii. Kritika se obracela i přímo na učitele jako „pohůnky“ Baťova kořistnictví.

Přitom uplatňování problémových vyučovacích metod a pracovní výchovy oproti klasickému frontálnímu přednášení kladlo na učitele Baťových škol práce i zlínských pokusných škol mimořádné nároky.

Tomáš Baťa kritiku přecházel, ale byl si vědom, že učitelé jsou základem úspěchu celého vyučovacího a výchovného procesu. Chtěl je proto motivovat i odměňovat tak, jak byl zvyklý ve své fabrice.

⁹⁷ ARENDTOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Překlad Martin Palouš. Praha: Mladá Fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4. Str. 103–108.

Jak již bylo uvedeno, například prostřednictvím spolku rodičů poskytoval pedagogům zlínské Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy na svou dobu velmi vysoké mimořádné roční finanční odměny v řádu tisíců a desetitisíců korun československých, což nezůstalo bez odezvy.

Šlo o násobky průměrných platů v Československu a mezi širší učitelskou veřejností to jednak vyvolávalo závist a zášť, jednak se šířily pověsti o tom, že učitelé na Masarykově pokusné diferencované měšťanské škole ve Zlíně jsou nejlépe placenými učiteli měšťanky v tehdejší Československu.

V té souvislosti připomeňme, že Baťova snaha ovlivňovat prostřednictvím odměn zlínské školství narážela už v polovině dvacátých let, kdy konstituoval především své odborné školství, na řadu překážek a především ze strany levicového tisku byl už tehdy podrobován zdrcující kritice.

Baťa i tak usiloval o pracovní školu, odmítal akademismus a teoretizující učebnice, žádal, aby se školy, obecné, měšťanské i střední, obracely k práci a ke skutečnému životu. Na jiném místě této práce jsou uvedeny citace z jeho projevů, kdy nabádá jako starosta Zlína učitele zlínských škol, aby učili přírodopis v přírodě a přímo přírodu zkoumali, aby početní příklady nebyly teoretické, ale aby žáci prakticky počítali hospodářské výpočty rodinné a závodní, třeba za přítomnosti účetní z jeho továrny, aby v odborném školství učni opravdu pracovali a vykonávali skutečné pracovní operace, nikoli jenom jejich simulaci, aby si vedli samostatně osobní účetnictví apod.

Za svými názory pevně stál, přestože musel čelit tvrdému odporu.

Například komunistický tisk Stráž socialismu píše 24. března 1926: „*Baťovy školské reformy většina zlínského učitelstva (asi dvě třetiny) podepsala nebo kývla na jeho školský program. Někteří ústně, jiní dokonce písemně. Ve skutečnosti to však pan Baťa prohrál, neboť ohromná většina jeho učitelů Baťova programu neuskutečnila ničeho, a to proto, že program ten, pryšticí z plochého diletantství a nedomyšlenosti, se prostě dodržet a provést nedá. V ojedinělých případech byly činěny pokusy o realizaci Baťova programu. Ale dotčený učitel neb učitelka v honbě za Baťovými 10.000 korun (slíbená odměna roční za provádění tohoto programu), brzy nastoupil zpáteční ústup (...) Konečný náš úsudek je: Baťovi se nejednalo jistě o žádnou reformu. Nepodařilo-li se*

mu dosud úplně obsadit školy ve Zlíně svými lidmi, stačí mu prozatím, že si pomocí školy, ředitelů a učitelů udělal reklamu.“⁹⁸

Kritika neutichala ovšem ani poté, kdy začala na základě povolení ministerstva školství plně vyučovat Masarykova pokusná diferencovaná škola měšťanská ve Zlíně.

Přestože v ní pracovalo s velkým entuziasmem a nadšením mnoho pokrokových pedagogů v čele se Stanislavem Vránou, našla se celá řada odpůrců této školy, a to nejenom z řad veřejnosti, ale i odborné sféry.

Motivační silou pragmatické pedagogiky je snaha o naplňování myšlenky soužití v rámci školní pospolitosti, tedy menší komunity, přičemž vnitřní život této komunity je usměrňován vnitřní organizací školy, učebními osnovami, metodami a formami výuky a výchovy, v nichž rozhodující roli hraje činnost, pracovní, problémové a projektové vyučování.

Sociální aspekt pragmatické pedagogiky odvíjející se od její vůdčí myšlenky, tedy pospolitosti, tu hraje zásadní roli. A i zde se překvapivě setkáváme s poměrně tvrdou kritikou namířenou proti pokusnému zlínskému školství, která mu vytýká právě jeho asociálnost, tedy to, co má pragmatická pedagogika ve skutečnosti eliminovat a potírat.

Pokusné školy byly od svého počátku pod drobnohledem kritiky, která nesledovala až tolik teoretická východiska, ale všímala si ryze praktických záležitostí spojených s pokusným školstvím.

Učitelské listy 8. května 1931 uvedly: *„Někteří učitelé jsou přesvědčeni, že nové školy nemají žádné vedoucí ideje. Mýlí se, a mýlí se i prof. Chlup. Přečtěme si pozorně k úvodu k osnovám: ‚Pro žáky, kteří by nepochybně nesplnili učebného cíle a které by měšťanská škola mohla podle § 164 ř. šk. a vyuč. odmítnout, lze se souhlasem vydržovatelů školy zřídit při škole měšťanské t. zv. závěrečné třídy neb zvláštní v pravidelných třídách. Přiměřená péče se také věnuje žákům nadprůměrně nadaným.‘*

To snad stačí, aby vynikl duch osnov. Je zde. Je to ovšem duch protisociální.(...) Ted' už to není ani demokratické ani socialistické. Od nynějška se zřídí ve třídě opět oslovská lavice (oddělení) a ve škole oslovské třídy (závěrečné třídy). Když se učitelstvo bouřilo proti duchu nových osnov, přispěchali na pomoc tomuto dílu nejen páni inspektoři různých stupňů, ale i celý učitelský sbor zlínské pokusné školy. Jak by ne, vždyť tvůrčové osnov si vzali asi za vzor Zlín. Ve Zlíně začátkem letošního školního roku vyloučil učitelský sbor s panem Vránou v čele 40 slabších žáků, kteří sice prošli a měli

⁹⁸ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřížková služba. Stráž socialismu. 1926.

postoupit do I. třídy měšťanské, ale nezdáli se býti dosti dobří, aby dělali Baťově škole reklamu. Proto těchto 40 žáků zlínských (asi 30 % všeho žactva) bylo zařazeno do tzv. třídy závěrečné. Tuto třídu přiřčenili ke staré škole obecné, aby nedělala jejich ped. hvězdě ostudu. A starý § 164 vše přikryl svým pláštěm.“⁹⁹

Můžeme si domýšlet důvody, proč byla závěrečná třída přiřčena ke škole obecné, a zda skutečně nešlo o snahu „očistit“ pokusnou měšťanskou školu od žáků slabých a neprosívajících, kteří by ve svém důsledku kazili celkový dojem z nové školy.

Nicméně jde o příklad krajní diferenciaci, která vždy přináší negativní důsledky především mezi žáky, jejichž vrozené či získané dispozice nejsou dostatečné k tomu, aby se zařadili alespoň do průměru školní pospolitosti.

Nelze kritizovat snahu o podchycení určitých sociálních jevů, které diferenciaci nutně provázejí, protože každá diferenciaci má tendence sklouzávat do elitářství, které bývá zdrojem napětí, ale je třeba zvažovat její relevanci i časovost, protože některé jevy lze objektivně posuzovat až s dostatečným odstupem.

Čelit kritice musel ředitel Vrána především tím, že školu neuzavíral, ale umožňoval její návštěvy učitelům a odborníkům. Mnohdy tak získával na svoji stranu i zavilé odpůrce. Proti kritice pokusného diferenciovaného školství se často spojovali ředitelé a učitelé na sjezdech pedagogů pokusných škol. Vzájemně si poskytovali podporu a tím si dodávali sílu udržet a rozvíjet trend vzdělávání, který jim byl vlastní.

Například 11. prosince 1936 píše ředitel Dívčí pokusné měšťanské školy v Brně Na Zvonaře řediteli zlínské pokusné školy St. Vránovi: „... shodli jsme se na tom, že je to obětavost učitelstva pokusných škol, vystavuje-li svou školskou práci neúřední kontrole a veřejné kritice. Tím, že se toto učitelstvo neuzavírá do ulity osobního pohodlí, koná pro pokrok a zdokonalení školství neocenitelné služby a prospěje mu mnohem více, nežli ti, kteří pokusnou práci napadají britkými kritikami, ale zásadně odmítají komukoli nahlédnouti do své ‚dílny lidskosti‘, přeměněné na dílnu konzervování tradičních didaktických starožitností.“¹⁰⁰

Po deseti letech již byl náhled na působení pokusných škol méně kritický, zejména na školy zlínské, protože prokázaly nejenom životaschopnost, ale zejména dokázaly své absolventy dobře připravit do života.

⁹⁹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřižková služba. Učitelské listy. 1931.

¹⁰⁰ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, fond SŠ, inv. č. 492. Pohled do práce školy. 1936.

To ovšem neplatilo u všech pokusných škol, ale především u těch zlínských, které měly díky Tomáši Baťovi možnost vysoce nadprůměrného materiálního zázemí i finanční podpory a převzali ducha Baťovské perspektivy nazírání na práci a na život.

Šlo zejména o realizaci problémových metod výuky vycházejících z každodenního života regionu a Baťova závodu, motivaci žáků, budování principů pracovní výchovy, demokracie, utváření pospolitosti a spolupráce v kontextu školní organizace i širšího společenství, rostoucí úsilí kultivovat sociální vztahy, rozvíjení komunitní inteligence a pocitů vzájemnosti, šlo i o rozvoj kritického myšlení a kritické soudnosti, individualizaci a samoučení, sdílení představ, podporu projektového vyučování, zařazení tábornictví do výchovného konceptu školy, o důraz na pochopení a ztotožnění se s morálními aspekty života - to vše nebylo pouze výchozím teoretickým bodem, ale skutečnou reálnou podobou pokusného školství a Baťova středního školství na Zlínsku.

15. prosince 1941 zveřejňují Úřednické listy pod názvem *Uznání moderního typu Baťova školení* článek, který konstatuje, že: „*Ukazuje se, že nejlepším typem školství jest právě Baťův typ, totiž typ, poskytující mládeži všeobecné vzdělání a současně i vzdělání odborné, kde metody vyučovací jsou přizpůsobeny konkrétním potřebám toho kterého oboru i zkušenostem, nabytým v práci praktické. Je to škola dynamická nenechávající jít život kolem a vytvářející v době citově a rozumově pro budoucí léta směrodatné, pokud možno rovnovážné jedince, které nebude muset život teprve otrkávat.*“¹⁰¹

Ale ani deset let působení pokusných škol zdaleka nepřesvědčilo všechny odborníky o správnosti pragmaticky orientované pedagogiky.

Připomeňme ještě jednou i Fischerovu kritiku, kdy mimo jiné vytýkal Příhodovi jeho příliš mechanistická, sevřená a kvantitativní metodologická východiska, která vedla školy k nadřazování kvantitativních hodnot (statků) všem ostatním pro školu potřebným činnostem, např. sociálním, což podle Fischera výchovu obracelo k postupnému vzniku znivelizovaných subjektů plných šablonovitých způsobů jednání a chování.

Fischerova kritika nemířila pouze na Příhodu, ale na pokusné školství obecně, protože bylo postaveno na Příhodových představách, pedagogických názorech a záměrech.

¹⁰¹ Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřižková služba. Poř. č. 37. Úřednické listy. 1941.

Kritice musela čelit i otázka osnování učiva a přetěžování žáků i učitelů. Na jedné straně byla v rámci reformy školství a pokusného měšťanského školství deklarována potřeba racionalizace, zahrnující i optimalizaci učební látky na minimální učební osnovu, na druhé straně si učitelé stěžovali nejenom na přetěžování žáků přesměřováním důrazem na problémové metody vyučování, ale i na přetěžování vlastní s tím, že nové vyučovací metody napínají jejich síly mnohem více, než vyučování klasické.

Doc. Dr. Jiří V. Klíma k tomu uveřejňuje poměrně širokou studii, kde mimo jiné konstatuje: *„To, co lze viděti dnes ve zlínských školách, dává velmi mnoho podnětů k úvahám o nových reformních směrech, které lze shrnouti ve dvě základní hesla: pracovní škola a racionalisace školské práce. Racionalisace ve školství se dnes většinou omezuje na dvě cesty: diferenciaci v jednotné škole a individualisaci učení. Ačkoli by dnes již bylo lze kriticky posouditi výsledky obou těchto směrů na našich pokusných školách, chci tu raději připomenouti jiný, podle mého soudu nejdůležitější problém, na který se poněkud pozapomíná, ač by jím mohla i měla racionalisace zasáhnouti do všech škol. Racionalisací se rozumí zásada dosáhnouti minimem práce maxima a optima výsledků. Logickým důsledkem této zásady je, že z každého racionalizačního úsilí třeba vyloučiti jakékoli přetěžování. Ale přízná mi jistě každý pozorovatel práce na našich reformních školách, že práce učitelů těchto škol nebývá minimální, jejich výkony přepínají nezřídka síly učitelovy až do úplného nervového vyčerpání...“¹⁰²*

¹⁰² Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Pátá výroční zpráva diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1933–1934. Sestavili členové učitelského sboru. Zlín: Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1934. Str. 16.

Závěr

Meziválečná léta 1918–1939 představují pro československé i zlínské školství dobu reformních aktivit, od individuálních pokusů jednotlivých pedagogů až po reformní koncepci, kterou se snažil plošně prosadit Václav Příhoda v rámci celého československého školství.

Disertační práce se zabývala souvislostmi pedagogického pragmatismu s pedagogickou teorií a praxí 20. a 30. let 20. století, a to cíleně ve zlínském školství. Právě zlínské školství zaznamenalo v rámci reformy československého vzdělávacího systému pozoruhodné výsledky a přineslo do pedagogické praxe i teorie mnoho impulsů, poznatků a zkušeností.

Tzv. „Příhodovská reforma“ vycházela z empirického přístupu, považovala pedagogiku za převážně exaktní a přírodní vědu.

Příhoda navrhoval celou řadu dobře promyšlených opatření, která měla za úkol reformovat vnitřní práci školy, jako např. individualizaci učiva na základě diferenciací žáků podle jejich výkonových úrovní, změnu didaktických zásad a jejich uzpůsobení problémovým metodám a projektovému vyučování, konsolidaci učiva a uzpůsobení učebních plánů potřebám žáků na základě jejich nadání, schopností a dovedností, výuku po semestrech apod.

Ale šlo také o racionalizaci života školy danou požadavkem pracovat náročněji, cíleněji, rychleji a zodpovědněji se současným zlevněním a nižším vynakládáním úsilí, o důraz na komunitní (pospolitě) společné aktivity žáků a učitelů, které vyváží a kompenzují individualizační snahy, o přebudovávání školy z činné a pracovní na školu produkční, schopnou lépe využívat rozdílné výkonnostní úrovně žáků atd.

Příhoda současně usiloval i o vnější reformu školství, která měla trvale zavést model jednotné školy, tento záměr se mu ovšem prosadit nepodařilo.

Vnitřní reforma se také nevedla do praxe celoplošně – i proto, že její koncepce byla napadána filozoficky orientovanými pedagogy odmítajícími Příhodův empirický přírodovědný přístup.

Nicméně formou pokusných škol mohla reforma v praxi prokázat, zda je pro školství přínosem či nikoli. Projevila svoji životaschopnost, přičemž její idea našla největší ohlas na Zlínsku, mimo jiné i proto, že reformní koncepce velmi dobře zapadla do představ Tomáše Bati, který zde budoval své podnikatelské impérium.

Cílem disertační práce bylo analyzovat základy, ze kterých vzešel pragmatismus jako filozofické učení, a způsoby, kterými ve formě pragmatické pedagogiky obohacoval československé školství a jak ho, především v segmentu zlínského školství, konkrétně prostřednictvím pragmatické pedagogiky ovlivňoval. Následným cílem bylo rekonstruovat hlavní reformně pedagogické zásady, analyzovat a interpretovat souvislosti i vazby pedagogického pragmatismu a Baťovy sociálně-ekonomické koncepce na postavení tzv. baťovského školství a na vývoj pokusného zlínského školství v letech 1922–1939.

Analýzou vztahů a souvislostí mezi pragmatickou pedagogikou a zlínským školstvím disertační práce prokázala, že proces učení na zlínských školách byl skutečně nahlížen a realizován v kontextu pragmatické pedagogiky, že školy se konstituovaly jako společenské instituce, v nichž se jako základ metody poznávání a následného nalézání správných řešení uplatňovalo problémové a projektové vyučování, podporovalo se experimentování a důraz se kladl především na praxi a zkušenost.

Upřednostňovalo se osobní jednání a individuální přístup, podporovala se praktická činnost a snaha učit a vychovávat činností, která vzdělávacím institucím vtiskovala charakter pracovní a produkční školy, integrované do života společnosti, což odpovídalo filozofii i představám Tomáše Bati. Školy na Zlínsku začaly hrát významnou roli v procesu společenských a hospodářských změn a staly se nezbytnou součástí Baťovy sociálně-ekonomické koncepce.

Hlavní výzkumnou metodou disertační práce byla především obsahová analýza historických dat, slučující historický výzkum a obsahovou analýzu dokumentů. Jde tedy o kvalitativní výzkum zabývající se zkoumáním vybraných událostí, procesů a jevů na Zlínsku za tzv. první republiky.

Důraz byl kladen na práci s historickými primárními dokumenty, jako jsou prvotisky, kroniky, zápisy z porad, třídní knihy, třídní výkazy, výroční zprávy, sborníky, numerické záznamy, statistiky, úřední listiny, zápisy z jednání spolku rodičů apod. V menší míře byly využity sekundární dokumenty, které vznikly interpretací primárních zdrojů, a to především v problematice filozofie pragmatismu.

V průběhu výzkumu byly analyzovány dokumenty písemné povahy. Část byla psána rukou (např. zápisy z porad), větší část byla vyhotovena ve formě strojového přepisu, ani v jednom případě však nenastala potřeba analýzy a rozboru nečitelného písma, což výzkum usnadňovalo.

Obecně je možné konstatovat, že archivní dokumenty, uložené v Moravském zemském archivu Brno, jsou archivovány ve výborném stavu (s přihlédnutím k jejich běžnému opotřebení) a mají vysokou výpovědní hodnotu pro výzkum. O jejich autenticitě není důvodu pochybovat, přestože je třeba mít na paměti, že část jich byla vyhotovena ze zprostředkovaných informací a do jisté míry psána s určitým záměrem, kdy byly některé informace upřednostňovány a jiné potlačovány či skrývány – například ve výročních zprávách. Dokumenty jsou přehledně označeny a až na výjimky i přesně datovány, včetně prostorového uvedení jejich vzniku.

Snahou bylo hledat i takové pramenné dokumenty, které mohly výzkum obohatit i o další rozměry – za takové lze považovat například táborové kroniky, které mají nejenom faktografickou výpovědní hodnotu, ale nesou v sobě i atmosféru a ducha doby, nebo autentické poznámky Tomáše Bati k nejrůznějším textům, dostupné v archivu v Baťově vile apod.

Fenomén zlínského pokusného školství a Baťova firemního školství je ojedinělou pedagogickou problematikou evropského významu, nelze ho však pojímat jako stav či proces vytržený ze společenského rámce – naopak – zlínské školství 20. a 30. let 20. století je nutno chápat jako součást širší problematiky tzv. batismu ve Zlíně. Proto bylo téma disertační práce pojato interdisciplinárně.

Z hlediska metodologických východisek disertační práce v obecném teoretickém základu vymezila pragmatismus a pragmatickou pedagogiku, rámcově uvedla genezi vývoje školství v Rakousku-Uhersku, v Československu a na Zlínsku a představila hlavní představitele pragmatické pedagogiky.

Vzhledem k tomu, že téma je velmi široké, zabývala se disertační práce dále především základními aspekty pragmatické pedagogiky a v analýze středního rozsahu analyzovala souvislosti východisek pedagogického pragmatismu s koncepcí Baťova školství a s koncepcí pokusného reformního měšťanského školství ve Zlíně. Formou konfrontace srovnávala především pedagogické názory a závěry Johna Deweye, Václava Příhody a Stanislava Vrány a dávala je do souvislosti s praktickým chodem a rozvojem vybraných škol na Zlínsku.

Došla k závěru, že pragmatismus, který prorůstal do zlínské společnosti první poloviny 20. století v souvislosti s Baťovým působením jako továrníka a starosty města Zlína, významně ovlivnil nejenom společnost v regionu, ale i zlínské školství a v mnohém je přizpůsobil stávajícím společenským a ekonomickým podmínkám. Je zde dobře patrná interaktivita mezi pragmaticky se rozvíjející společností

a pragmatickou pedagogikou ve školách, která v mnohém se společenským pohybem korelovala.

Z hlediska metodologického postupu disertační práce následně, po obecném teoretickém základu, rekonstruovala zásadní a dominantní pedagogické myšlenky, které se prosazovaly v tzv. Baťově školství a zlínském pokusném školství. Analyzovala dobové diskurzy, zásadní postoje, rozhodnutí a všímala si hlavních trendů, které strukturovaly pedagogickou diskuzi. Interpretovala společná východiska a klíčové souvislosti mezi pragmatismem, pragmatickou pedagogikou, pokusným reformním školstvím ve Zlíně a tzv. Baťovým školstvím. Jak bylo výše pojednáno, vycházela z vyhledávání, shromažďování a analýzy historických pramenů v rámci bádání v Moravském zemském archivu, především ve Státním okresním archivu Zlín, a v osobním archivu T. Bati v Baťově vile.

Přestože školství na Zlínsku v letech 1922 – 1939 bylo předmětem obdivu jak laické, tak části odborné veřejnosti, disertační práce zahrnula do analýzy i kritické ohlasy, které zdůrazňovaly především fakt, že žáci vyučovaní na základě principů pragmatické pedagogiky přespříliš času trávili diskusí, plánováním, rozhodováním a vnějším pohybem než skutečnou efektivní výukou, usilovným myšlením a teoretickým poznáváním, které by mělo být základem dalšího myšlenkového i zkušenostního rozvoje žáka. V disertační práci jsou uvedeny konkrétní příklady z dobového, především levicového tisku, který často kritizoval podobu zlínských škol a chápal ji jako systém stranící jenom části mladé populace, přičemž diferenciací byla považována za přístup omezující rovnost a podporující elitářství.

Ve školství, stejně jako v celém posuzování Baťova mikroimpéria na Zlínsku, jsou často patrné dvě krajní tendence. Jedna Baťu, fenomenálního vizionáře a velice pracovitého člověka, a s ním vše, co připravil, vymyslel a zorganizoval, nekriticky glorifikuje, kdežto druhá považuje celý Baťův systém (včetně školství) za příliš nelidský, orientovaný pouze na soutěž a výkon.

Disertační práce dospěla k závěru, že díky vzdělaným, tvořivým a tvůrčím osobnostem, disponujícím jak teoretickými znalostmi, tak schopnostmi proměňovat své vize ve skutečnost, zaujímal zlínské školství v první polovině 20. století ohraničený, přitom velmi široký prostor, který díky uplatňování pragmatické pedagogiky umožnil vyrůst celé řadě osobností, které v následující době stály za úspěchy Baťovy firmy i regionu Zlínska, ale působily i na mnoha místech v zahraničí, kde budovaly továrny a města.

Pokusné školství vytvářelo na Zlínsku spolu s tzv. baťovským školstvím pozoruhodný celek, který přinesl pro další pedagogický vývoj mnoho zkušeností. Jestliže drtivá většina škol v Československu se řadě principů uplatňovaným v pokusných školách vyhnula, přece jen mnohé poznatky z pokusného školství pronikaly do celého československého školství a obohacovaly jeho vývoj.

Ve spojení s demokratickými tendencemi a příklonem k humanismu se školy více orientovaly na žáka, na respekt k jeho osobnosti, na jeho potřeby a přání, nicméně nejmarkantněji se tyto tendence uplatňovaly právě v pojetí prosazovaném na zlínských pokusných měšťanských školách a středních školách, které se dokázaly propojovat se společenskou a hospodářskou praxí, což můžeme velmi dobře sledovat u Baťových škol práce.

Reformní principy a jejich koncepční snahy se rozvíjely postupně a měly naději na úspěch pouze v případě, že se s nimi ztotožnila celá školní pospolitost. Vyžadovaly nový způsob pedagogického uvažování, který koreloval v mnoha směrech s principy pragmatické pedagogiky.

Ve zlínském školství vidíme zásadní změnu náhledu na školu a její postavení ve společnosti. Zlínská společnost se totiž nechala inspirovat baťovským duchem, který spojoval celý region do poměrně jednotné pospolitosti, prodchnuté duchem práce, vzájemné závislosti a generováním tvůrčích sil.

Třífaktorový výchovný a vzdělávací koncept zahrnoval v systému vzdělávání na Baťových školách práce srůstání institucionálního rámce (internát, škola, fabrika) s rámcem pedagogickým (osobnostní růst, odborné znalosti a praktické dovednosti). Součástí edukačního procesu tak byla vedle samostatného života na internátech (včetně vedení vlastního domácího účetnictví) i produkční práce v Baťových závodech, která představovala v dosavadním systému československého školství specifickou novinku. Specifičností lze vyjmenovat i více, kupříkladu forma oslovování ve fabrice – spolupracovník, nikoli zaměstnanec – se vztahovala i na učně a žáky a vedla je k pocitu participace a přináležení k firmě.

Jak jsme již zdůraznili, i měšťanské školství získalo díky Baťovu vlivu nejvýraznější komunální i sponzorskou podporu ze všech pokusných škol v Československu, mělo tedy vynikající materiálně-technické podmínky ke svému rozvoji. Obdobně tomu bylo i v tzv. baťovském školství, které financoval Baťa přímo.

Po stránce personální na tom byly zlínské školy rovněž velmi dobře, protože drtivá většina pedagogů se ztotožnila s myšlenkami nové školy, byla ochotna diskutovat

o reformních záměrech a pokoušela se je aplikovat ve školské praxi. Za to získávala prostřednictvím spolku rodičů také nadstandardní finanční odměny, za kterými opět stál Tomáš Baťa.

Zlínské školy byly součástí vzdělávací soustavy Československa, do jisté míry se však chovaly autonomně. Byly úzce spojeny s proudy idejí a reforem, které přebudovávaly celou zlínskou společnost.

S modernizací regionu a „romantikou úspěchu“, kterou neustále interpretoval a šířil Baťou ovládaný tisk na Zlínsku, se vynořovala celá řada otázek, ale i problémů, které musely být neodkladně řešeny. Tzv. batismem byla totiž silně zasažena, ať už přímo či nepřímo, prakticky každá rodina v regionu.

Tzv. batismus sjednocoval zlínskou společnost do poměrně homogenního celku, přičemž ona závislost vycházela ze vztahů lidí v regionu k Baťově firmě, která byla hlavním zaměstnavatelem, a díky které se mohly rozvíjet mnohé oblasti společenského života, počínaje školstvím, kulturou a sportem a konče sociálními opatřeními, bytovou politikou a zdravotnictvím.

Na druhé straně byla omezována pluralita názorů, a to především tím, že charismatický Baťa ve svém prominentním postavení vyžadoval uplatňování jednotných principů ve vztahu ke své osobě a firmě a zejména uvnitř firmy. Potřeboval sjednocenou společnost, jejíž jednotu a oddanost považoval za jednu ze základních premis úspěchu svého podnikání i úspěchu regionu jako celku.

Vytváření jednotné vůle, regionální pospolitosti a hrdosti, principu vůdcovství, sebedisciplíny, následování, rovných možností, to vše bylo výraznou změnou oproti tradičnímu hospodářsky i duchovně členitému a často i rozporuplnému regionálnímu koloritu, podbarvenému chudobou, industriální zaostalostí, polarizací mezi honorací a chudým obyvatelstvem, nízkou vzdělaností obyvatelstva a malou vůlí rodičů dbát na pořádné vzdělání svých dětí.

Ve výchově viděl Baťa cestu, jak mezigeneračně posunout region na vyšší úroveň. Jeho představy o školství ovšem narážely na bariéru zkosnatělých předpisů, byrokratického odporu i konzervatismu a nezralosti mnoha učitelů.

Rozhodl se svoji představu výchovného konceptu prosadit sám, přičemž začal své aktivity uplatňovat nejdříve v odborném školství, po kterém chtěl, aby připravilo odborníky pro jeho firmu.

Do čela postavil Jaromíra Hradila, zkušeného pedagoga, od kterého očekával vytvoření jednotné pospolitosti, v níž se budou žáci vzdělávat v baťovském duchu. Stal se nejenom jeho zaměstnavatelem, ale i finanční a morální podporou.

Hradil se nezaměřil pouze na samotnou výuku, ale vytvořil celý nový výchovně-vzdělávací systém, v němž šlo nejenom o penzum vědomostí, které se měli žáci naučit, ale i o výchovu charakteru, rozvoj tělesných dispozic, finanční gramotnosti atd. Na Hradilovu koncepci pak navazovali další učitelé, vedoucí či ředitelé škol a internátů, například Otakar Kohn – Jánský, Rudolf Hub, Ing. Matěj Hrádek nebo František Ráček.

Posléze jako starosta města Zlína využil Baťa svoji politickou moc a zasadil se o zřízení měšťanské pokusné školy, do které jako ředitele prosadil reformátora se zkušenostmi z USA Stanislava Vránu, který si poté stejně jako Hradil vychoval řadu nástupců, jako např. Vladimíra Konvičku, později ředitele pokusné školy v Baťově-Otrokovicích.

Vrána naplňoval představu Tomáše Bati o profesionálně i lidsky vhodném kandidátovi na místo ředitele. Byl schopen přetvářet školu v duchu pragmatické pedagogiky z „pasivní“ instituce na moderní vzdělávací ústav, který byl schopen uplatňovat v praxi reformu, odpovídající výše uvedeným atributům „Příhodovské reformy“, jež v sobě nesla řadu prvků pragmatické pedagogiky.

Pragmatismus, kterým bylo prodchnuto Baťovo podnikání, tak postupně pronikal i do oblasti vzdělávání, a to nejenom do středního školství, které bylo pod přímým Baťovým vlivem, ale i do školství měšťanského.

Zlínské školství tak začalo na přelomu 20. a 30. let 20. století vytvářet jednotnou frontu pragmaticky orientovaného školství. Komplexně se v něm dařilo prosazovat řadu prvků pragmatické pedagogiky a představovalo tak jakýsi protipól tradičně pojatých škol v Československu té doby.

Zlínský region procházel velkými změnami, a tak, jak se měnila společnost, měnil se i vztah mezi školami, jejich vzdělávacím systémem a společností.

Hradilův i Vránův pragmatický a experimentální přístup k pedagogice v sobě integroval globální i regionální aspekty měnícího se světa, dané industrializací, pokrokem ve vědách, demokratizačními tendencemi a důrazem na humanitu, se změnami, ke kterým docházelo v regionální komunitě, v blízkém okolí a v samotné škole.

Školy získávaly podobu autonomních komunit, ve kterých se pěstoval pocit solidarity, závislosti a přináležení, kde bylo možné diferencovat žáky podle nadání,

schopností a výkonů, kde individualizace nebyla pouhou proklamací, ale skutečně uplatňovanou tendencí. Nejlepší a nejperspektivnější žáci na pokusných školách měli nejnáročnější učivo ve třídách označovaných jako A, nejlepší středoškoláci měli možnost studovat v „Tomášově“.

S tím souviselo reálné nebezpečí elitářství, kterému bylo obtížné čelit, a ke kterému také docházelo.

Právě pospolitost a komunitní aktivity měly elitářství vyvažovat. Školy proto vypracovávaly a nabízely svým žákům řady možností, kde se mohli potkávat na jiné, než ryze školské úrovni. Šlo o kluby, kroužky, nepovinné předměty, tábornictví (u středoškoláků tramping), společná shromáždění, výlety atd.

Proces utváření sociálních vztahů, prožitků sounáležitosti, plnohodnotného komunitního a společenského soužití žáků, učitelů a rodičů ve škole i mimo ni, který je jednou z vůdčích myšlenek pragmatické pedagogiky, byl ve zlínských školách naplňován velmi hodnotně. Mimo jiné i proto, že pedagogické iniciativy inspirované prvky reformní pedagogiky, byly Baťou štědře dotovány. Současně byly zejména na Masarykově pokusné diferencované škole pravidelně Stanislavem Vránou pedagogicko-psychologicky diagnostikovány a vyhodnocovány.

Z hlediska pedagogické vědy je důležitým poznatek, že oproti tradiční škole se v reformních školách lépe rozvíjely u žáků komunikační schopnosti, jejich původní životní zkušenosti nebyly zásadní překážkou pro začleňování do školní pospolitosti, výrazovou formou myšlení se stávalo kritické porozumění a školy respektovaly potřeby žáků z hlediska jejich osobnosti i zájmy vycházející z jejich každodenního života.

Obsahovou náplní, formami a metodami práce, organizací výuky i nejrůznějšími školními i mimoškolními akcemi škola představovala tvůrčí pestré prostředí, kde učení nebylo vnímáno pouze jako těžká práce a „robotička“, ale jako souvislý proces poznávání, zvažování, osvojování a zapamatování, v němž škola nehrála násilnou direktivně autoritativní roli, ale spíše roli podpůrnou.

Nezbytným fenoménem, bez kterého by se pragmatická pedagogika nemohla ve zlínských školách uplatnit, byla další z jejích vůdčích myšlenek – tedy pracovní a činnostní vyučování, produkční škola, a s tím spojené uplatňování problémových metod a projektového vyučování.

Učitelé se museli vzdát dosavadního formálního přístupu ke struktuře vyučovací hodiny, frontálního přednášení a po staletí zažitých didaktických postupů.

Bylo potřeba překonat pedagogický sentiment po „starých pořádcích“ a pocit odcizení od tradičních schémat a mnohem více než dříve uplatňovat kreativitu a pedagogickou intuici, prostřednictvím kterých bylo možné žáky co nejobektivněji diferencovat a na základě této diferenciacce rozdělit do skupin a pověřovat úkoly a projekty, jímž byli schopni na základě jejich individuální výkonnosti čelit.

S tím souvisela neustálá nikdy nekončící snaha o koncentraci učiva, jeho aktualizaci a racionalizaci. Reforma školy probíhala souběžně s reformou zlínské společnosti, a protože zlínská meziválečná společnost neobyčejně akcelerovala a měnila se na společnost práce, industrializace a soutěže, projektové vyučování a uplatňování problémových metod vyučování ve školách vlastně kopírovalo reálnou praxi.

Školy nezůstávaly odtrženými enklávami, ale souzněly se společenskou a hospodářskou skutečností, byly její nedělitelnou součástí, nezůstávaly přípravkou na život, ale v Deweyově i Příhodově pragmatickém pojetí se staly integrální součástí života obce a celého zlínského regionu.

Nepříznivé okolnosti spojené s II. světovou válkou a následným vývojem, směřujícím k převzetí moci v Československu komunisty, znamenaly pro další prohlubování školských reforem v duchu „Příhodovské reformy“ přítrž.

Přes „protibaťovskou“ propagandu po roce 1948 zůstaly výsledky pragmaticky orientované pedagogiky, jako součásti „baťovského ducha“ na Zlínsku, nadále v myslích lidí, což se v přelomu let 1989 a 1990 projevilo ještě po padesáti letech mimo jiné i na přátelském a bouřlivém přivítání Tomáše Bati jr. ve Zlíně (v té době ještě Gottwaldově).

Souhrn

Disertační práce analyzuje ve vícerozměrném spektru historického bádání základy, z nichž vzešel pragmatismus jako filozofické učení, a způsoby, kterými ve formě pragmatické pedagogiky obohacoval československé školství. Zkoumá cesty, kterými celosvětové i domácí dění působilo na vznik a rozvoj pragmatické pedagogiky a její aplikaci do vzdělávacích a výchovných systémů první poloviny 20. století.

Jde o téma velmi rozsáhlé, proto se disertační práce soustředí po teoretickém rozboru především na jeden svébytný region, a to Zlínsko, ve kterém měla pragmatická pedagogika prostor k uplatnění už proto, že zde působila jedna z nejmýraznějších osobností podnikatelské meziválečné éry – pragmaticky orientovaný obuvník, továrník, obchodník a komunální politik Tomáš Baťa (1876–1932), který v závislosti na svých vizích, ale i na potřebách své firmy a regionu, moderní pedagogické přístupy nejenom podporoval, ale přímo inicioval jejich aplikaci do místního měšťanského a středního školství. Spolupracoval především s pedagogickými reformátory, jakými byli především Václav Příhoda (1889–1979), Stanislav Vrána (1888–1966), Jaroslav Hradil (1882 až 1968) či Vladimír Konvička (1900–1971).

V obecném rámci disertační práce zkoumá souvislosti mezi zlínským školstvím a dvěma dominantními myšlenkami pedagogického pragmatismu, jak je pojednal „otec pragmatické pedagogiky“ John Dewey (1859–1952):

1. Společenství jako hlavní vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky, v níž vyučovací proces není pouze předáváním systematicky uspořádaných vědomostí, ale především sdíleným procesem poznávání a rozhodování, včetně rozvíjení životních zkušeností, jichž se má žák aktivně v rámci bohatých interpersonálních vztahů v rámci školní komunity zmocňovat, a které jsou užitečné, účelné a pro život výhodné. Škola je tedy především pospolitostí a prostorem, kde se střetávají a utváří hodnoty a postoje. Klíčovými prvky je to, co je společné, komunikace a komunita, a to nejen uvnitř školy, ale zejména v interakci s jejím okolím.

2. Činná škola – problémové vyučovací metody a individualizace vycházející z požadavků praxe a každodenního života jako druhá vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky.

Disertační práce vychází z práce s prameny a využívá heuristické metody, která zahrnuje vyhledávání a shromažďování historických pramenů a literatury.

Základem je bádání v Moravském zemském archivu, především v rámci Státního okresního archivu Zlín na zámku v Klečůvce, dále v osobním archivu T. Bati v Baťově vile a v Obuvnickém muzeu T. Bati ve Zlíně. Mezi základní archivní prameny patří archiválie z Moravského zemského archivu v Brně; Státního okresního archivu Zlín, fond Baťa a. s. Zlín, 1894–1945.

Ve zlínském školství vidíme zásadní změnu náhledu na školu a její postavení ve společnosti. Zlínská společnost se nechala inspirovat baťovským duchem, který spojoval celý region do poměrně jednotné pospolitosti, prodchnuté duchem práce a vzájemné závislosti. Byl zde překonáván pedagogický sentiment po „starých pořádcích“ a pocit odcizení od tradičních schémat. Mnohem více než dříve se uplatňovala kreativita a pedagogická intuice. Žáci byli v rámci vnitřní reformy školy diferencováni a na základě této diferenciacce rozdělováni do skupin a pověřováni úkoly a projekty.

Školy korelovaly se společenskou a hospodářskou skutečností, nezůstávaly přípravkou na život, ale staly se integrální součástí života obce a celého zlínského regionu, který procházel významnou industrializací.

Pragmatická pedagogika zde našla v rámci prohlubování školských reforem své uplatnění a souzněla s duchem pulzujícího moderního města, uzavřeného politického a hospodářského mikroimpéria, ve kterém realizoval své osobní, podnikatelské i politické vize Tomáš Baťa.

Summary

The dissertation analyzes the multidimensional spectrum of historical research foundations from which pragmatism emerged as philosophical teachings and ways in which it enriched Czechoslovak education in the form of pragmatic pedagogy.

It examines the courses in which global and domestic events influenced the rise and development of pragmatic pedagogy and its application onto the educational and training systems of the early 20th century. It is a very broad topic so the dissertation focuses primarily on the theoretical analysis of the distinctive region – “Zlinsko” – where pragmatic pedagogy had space to exercise thanks to one of the greatest entrepreneurs of the interwar era - pragmatically oriented shoemaker, industrialist, entrepreneur and municipal politician Tomas Bata (1876–1932) influenced by his vision, but also by the needs of his company and the region who not only supported modern pedagogical approaches but directly initiated their application to the local middle class and secondary schools. He co-operated primarily with educational reformers such as Vaclav Prihoda (1889–1979), Stanislav Vrana (1888–1966), Jaroslav Hradil (1882–1968) and Vladimir Konvicka (1900–1971).

In the general context the dissertation examines the relationship between education in Zlín and two dominant pedagogical ideas of pragmatism as discussed by the "father of pragmatic pedagogy " John Dewey (1859–1952):

1. Community as the main leading idea of pragmatic pedagogy where the teaching process is not only systematically organized knowledge transfer but primarily a process of shared learning and decision-making including the development of life experience which the student is to seize actively in the framework of rich interpersonal relationships within the school community and that are useful, practical and convenient for life. The school is primarily a congregation area where values and attitudes clash and shape together. The key elements are those which are common: communication and community, not only within the school but especially in interaction with its environment.

2. Active school – problem teaching methods and individualization based on the requirements and practices of everyday life as the second leading idea of pragmatic pedagogy. The dissertation is based on work with the sources and uses heuristic method which includes search and collection of historical sources and literature. The basis of the research in the Moravian Provincial Archives, particularly within the State

District Archives Zlín at the Klecuvka Castle, then in the personal T. Bata archives in the Bata Villa and T. Bata Shoe Museum in Zlín. The basic archival sources include archival records of the Moravian Provincial Archives in Brno; State District Archives in Zlín, foundation Bata a.s. Zlín, 1894 – 1945.

In Zlín education we see a fundamental change in view of the school and its position in society. Society in Zlín was inspired by Bata spirit that connected the entire region into a relatively uniform togetherness filled with the spirit of labor and interdependence. Pedagogical sentiment of “old order” and sense of alienation from the traditional was being overcome. Much more than before creativity and pedagogical intuition was being applied. The students were differentiated under the internal school reform and on the basis of this differentiation they were divided into groups delegated with tasks and projects.

Schools correlated with social and economic reality, they did not remain just a preparation for life but they became an integral part of the community life and the whole region of Zlín, which was then going through a major industrialization.

Pragmatic Pedagogy found its application within the process of deepening the educational reforms and resonated with the spirit of a vibrant modern city, closed political and economic micro-empire where Tomas Bata made his personal, entrepreneurial and political visions come true.

Seznam použité literatury a zdrojů

- CUBECA, Karel. *Poselství v dlani*. Frýdek-Místek: Alpress, 2011. ISBN 978-80-7362-972-4.
- KOSTKA, Karel. Fenomén Baťa a základní principy Baťova školství. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomoucensis II. POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A., eds., 2012. ISBN 978-80-87533-03-1.
- ARENDOVÁ, Hannah. *Krize kultury*. Překlad Martin Palouš. Praha: Mladá Fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- AUNE, Bruce. *Rationalism, Empiricism, and Pragmatism: an Introduction*. New York: Random House, 1988.
- AYER, Alfred Jules. *The Origins of Pragmatism: Studies in the Philosophy of Charles Sanders Peirce and William James*. New York: Macmillan, 1968.
- BAŤA, Tomáš. Šéfova slova k učňům odborné školy firmy Baťa r. 1925. In: *Úvahy a projevy*. Zlín: Tisk, 1932.
- BAŤA, Tomáš. Boj o první místo. *Zlín*, 18. září 1933, 3 (10).
- BAŤA, Tomáš a Jan Antonín BAŤA. *Zlínské školství: Z názorů Tomáše Bati a J. A. na výchovu. Dnešní stav. Plány do budoucna*. Zlín: Jan Antonín Baťa, 1934.
- BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Vydání třetí. Praha: Institut řízení, 1990. ISBN 80-7014-024-0.
- BAŤA, Tomáš. *Úvahy a projevy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2002. ISBN 80-7318-103-7.
- BIESTA, Gert J. a Nicholas C. Burbules, *Pragmatism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2004.
- БЕРНШТЕЙН, М. С. Закат прагматической педагогики. М.: Педагогика, 1963.
- БОЧКАРЕВА, М. В. Педагогика прагматизма и ее влияние на теорию и практику советской школы 20-30-х гг. Автореферат дис. на соиск. уч. степ. кан. пед. наук, Вят. гос. пед. ун-т, Киров, 1999.
- БОНДАРЕВСКАЯ, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность. Педагогика №3. 1999.
- ВУЛЬФСОН, Б. Л. Джон Дьюи и современная педагогика. Педагогика № 9-10. 1992.

- CACH, Josef a Růžena VÁŇOVÁ. Václav Příhoda (1889–1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, 2000, č. 1.
- CEKOTA, Antonín. *Baťa Neue Wege*. Brünn, Prag: Internationale Verlags-anstalt, 1928.
- CEKOTA, Antonín. *Baťa – Menschen und Werk*. Zlín: Tisk, 1935.
- CEKOTA, Antonín. *Zlín – město životní aktivity*. Zlín: Tisk, 1935.
- CEKOTA, Antonín. *T. Baťa – Word und Tat*. Zlín: Tisk, 1936.
- CEKOTA, Antonín. *Boj o domov – některé z problémů průmyslové revoluce*. Toronto: The Macmillan Company of Canada, 1944.
- ČAPEK, Karel. *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Praha: Topič, 1918.
- COPLESTON, Frederick. C. *Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America. A History of Philosophy*. New York: Newman, 1966.
- ČONDL, Karel a Stanislav VRÁNA. *Václav Příhoda. Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická unie, 1939.
- DANISH, Robert. *Pragmatism, Democracy, and the Necessity of Rhetoric*. Columbus: University of South Carolina, 2007.
- DEBROCK, Guy. *Process Pragmatism: Essays on a Quiet Philosophical Revolution*. Amsterdam: Rodopi, 2003.
- DEWEY, John. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.
- DEWEY, John. *Filozofia, veda a výchova*. Praha: nákladem překladatelovým, 1924.
- DEWEY, John. *Existence, hodnota a kriticismus*. Praha: nákladem překladatelovým, 1925.
- DEWEY, John. *Logika soudů praktických, zejména hodnotních*. Praha: nákladem překladatelovým, 1926.
- DEWEY, John. *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha: Sfinx, 1929.
- DEWEY, John. *Výchova k práci*. [S. L.: s. n., kolem 1930].
- DEWEY, John. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
- DEWEY, John. *Mravní zásady ve výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.
- DEWEY, John. *O pramenech vychovatelské vědy*. Praha: Samcovo knihkupectví, 1947.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. Free Press: New York, 1966.
- DEWEY, John. *Rekonštrukcia liberalizmu: z politickej filozofie klasického pragmatizmu*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2001. Ad fontes. ISBN 80-7149-281-7.

- ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Odras rozvoje firmy Baťa ve struktuře vzdělávací soustavy ve zlínském regionu v letech 1894-1948*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2011. ISBN 978-80-7454-128-5.
- ĎURIŠOVÁ, Libuše. Baťův podnik jako stále platný příklad uplatňování znalostního managementu. In: *Mezinárodní Baťova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, 2010, s. 1-11. ISBN-ISSN 978-80-7318-922-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Eva. *Batismus a baťovci*. 1. vyd. Gottwaldov: Krajské nakladatelství, 1960. Dějiny dělnického hnutí, sv. 2.
- EINSTEIN, Albert. *Jak vidím svět*. Praha: Československý spisovatel, 1962. Bez ISBN.
- E-Pedagogium*. Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol. Olomouc: Vydavatelství UP Olomouc, 2010, č. III. ISSN 1213-7758.
- ERDÉLY, Evžen. *Švec, který dobyl světa*. Reprint původního tisku nakladatelství A. Kahler z roku 1932. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90.
- FISCHER, Josef Ludvík. *Filosofie její podstata a problémy*. Praha: Nakladatel Josef Vetešník. 1922. Bez ISBN.
- FRIC, O. Školství ve Zlíně 1869–1929. *Zprávy Krajského muzea v Gottwaldově*. Gottwaldov: Krajské muzeum, 1968.
- FUKSA, J., J. MARUŠKA, F. VANĚK. *Almanach zlínského sjezdu: Přednášky a referáty kursu a sjezdového jednání profesorů a kuratorií čsl. obchodních učilišť ve Zlíně ve dnech 23.-26. března 1934*. Praha: Zpravodajský ústav čsl. obchodního školství, 1934.
- GARLÍK, Vratislav. *Baťovy závody, organizace a řízení do roku 1939*. Praha: Svoboda, 1990, ISBN 80-205-0160-6.
- GLOGAR, Alois. *Studijní ústav ve Zlíně: pracovní sešity*. Zlín: VUT Zlín, 1994. IME 1/94. Bez ISBN.
- GOODMAN, Russell B., ed. *Pragmatism: Critical Concepts in Philosophy*. London: Routledge, 2005.
- HAACK, S., R. LANE, Eds. *Pragmatism Old and New: Selected Writings*. New York: Prometheus Books, 2006.
- HICKMAN, Larry A. *Pragmatism as Post-Postmodernism*. New York: Fordham University, 2007.
- HORÁK, Oldřich. *Masarykova pokusná obecná škola ve Zlíně ve šk. r. 1934–35*. Zlín: Masarykova pokusná obecná škola, 1935.

- HROCH, Jaroslav. Ke vztahu filosofické hermeneutiky a metodologie humanitních věd. In: *Dialog mezi filozofii a literaturou*. 1. vyd. České Budějovice: Tomáš Halama, 2006, s. 53-72. ISBN 80-87082-00-1.
- HROCH, Jaroslav. *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-205-5.
- CHLUP, Otokar. O novou školu. *Nové školy*. 1927.
- CHLUP, Otokar. Ideály nové výchovy. *Nové školy*. 1929.
- CHLUP, Otokar. Naše školské reformy. *Nové školy*. 1930.
- IVANOV, Miroslav. *Sága o životě a smrti Jana Bati a jeho bratra Tomáše*. Nakladatelství Lípa. Vizovice. 1998. ISBN 80-86093-14-X.
- JAMES, William. *PRAGMATISMUS Nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003.
- ЮЛИНА, Н. С. Постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти. Вестком. 1998. ISBN 5-87859-018-2.
- KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství I–IV, 1929–38*. Praha: J. Hendrych, 1938.
- KASPER, Tomáš. Von den Bata Schuhen zu den Bata Schulen. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*. Zürich: Pestalozzianum Verlag, 2004, 10 (2).
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec: TUL, 2006. ISBN 80-7372-143-0.
- KASPER, Tomáš. *Výchova či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha: Univerzita Karlova v nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1410-6.
- KASPER, Tomáš, ed. *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty - analýza a komparace*. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-397-2.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPEROVÁ, D. *Projektové vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2012. Projektový rámeček CZ.1.07/2.2.00/18.0027.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Vliv sociálního programu Tomáše Bati a Jana Antonína Bati na vzdělanost zlínského regionu. Historická tradice a současnost*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-195-9.

- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava a kol. *Výchova školní a mimoškolní na pokusných reformních měšťanských školách a možnosti výchovného zhodnocení volného času ve Zlíně*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-218-3.
- КОМАРОВСКИЙ, Б.Б. Философские предпосылки педагогики Дьюи. Прагматизм и педагогика. изд-во АзербГУ. Известия АзербГУ. Т 8-10. Баку 1927.
- Авторский коллектив. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем, Издательство НУА, Харьков, 2008, ISBN 978-966-8558-77-1.
- Kolektiv autorů. *Almanach světového sjezdu absolventů Baťovy školy práce*. Zlín: Klub ABŠ, 1992.
- Kolektiv autorů. *Why is a shoe?* Coordinated by Laurence Boulet. 1st edition. [Lausanne]: Bata Brands S. A. R. L., 2007. ISBN 978-2-9700572-0-8.
- Kolektiv autorů. *Ročenka Baťa 1940*. Zlín: Tisk Zlín, 1940.
- KONVITZ, Milton and G. KENNEDY. *The American Pragmatists*. New York: The World Publishing Company, 1960.
- KOZLÍK, Jaroslav a kol. *Aktuální historie*. Přerov: Muzeum Komenského, 1996.
- KOZLÍK, Jaroslav. Učil jsem v pokusné škole. *Lidové noviny*. 1. 2. 2011, roč. 24, č. 26.
- KUČERA, Bohumil. *Batismus – ideologie sociálfašismu*. Gottwaldov: Krajské nakladatelství, 1959.
- LEHÁR, Bohumil. *Dějiny Baťova koncernu (1894–1945)*. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, 1960.
- LEKAN, Todd. *Making Morality: Pragmatist Reconstruction in Ethical Theory*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2003.
- LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.
- LINHART, Josef. *Americký pragmatismus*. Praha: Melantrich, 1949.
- LEŠINGROVÁ, Romana. *Člověk a výkonnost – Jak budovat obchod*. Uherské Hradiště: Roma Nakladatelství. 2006. ISBN 80-903808-2-4.
- LEŠINGROVÁ, Romana. *Baťova soustava řízení*. Uherské Hradiště: Roma Nakladatelství. 2007. ISBN 978-80-903808-4-4.
- McERMID, Douglas. *Varieties of Pragmatism*. London: Continuum, 2008.
- МАКАЕВ, В. В., ЕЛОВОЙ, Ю. И.: Прагматическая педагогика Д. Дьюи и современность. Пятигорск, 1993.

- MARCUS, Aurelius Antonius. *Hovory k sobě*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1969. Bez ISBN.
- MENAND, Louis, ed. *Pragmatism: a Reader*. New York: Vintage, 1997.
- MITCHELL, W. J. T., ed. *Against Theory: Literary Study and the New Pragmatism*. Chicago. University of Chicago. 1985.
- LEKAN, Todd. *Making Morality: Pragmatist Reconstruction in Ethical Theory*. Nashville: Vanderbilt University. 2003.
- LIŠNOVSKÁ, Dagmar, ed. *Stanislav Vrána*. Brno: Státní pedagogická knihovna, 1968.
- MULVANEY, Robert. J., ZELTNER, Philip. M., eds. *Pragmatism: its Sources and Prospects*. Columbia: University of South Carolina, 1981.
- MOORE, Edward. C. *American Pragmatism: Peirce, James, and Dewey*. New York: Columbia University Press, 1961.
- NÁDVORNÍK, Josef a kol. *Bařův systém řízení do roku 1939*. Praha: Impuls, 1990. Bez ISBN.
- NÁDVORNÍK, Josef. *Bařova škola práce*. Vydání první. Zlín: Klub absolventů Bařovy školy práce ve Zlíně, 1995. Bez ISBN.
- ПОДОЛЬСКАЯ, Е. А. Педагогика и психология высшей школы. Издательство НУА. Харьков. 2010. ISBN 978-966-8558-97-9.
- POCHYLÝ, Jaroslav. *Bařova průmyslová demokracie*. Praha: Průmyslové vydavatelství a nakladatelství UTRIN v nakladatelství Venuše a ve spolupráci Kruhu přátel Tomáše Bati, 1990.
- POKLUDA, Zdeněk. *Ze Zlína do světa*. Vydání první. Zlín: Nadace Tomáše Bati, 2004. ISBN 80-239-2149-5.
- POKLUDA, Zdeněk. *Ze Zlína do světa – příběh Tomáše Bati*. Zlín: Nadace Tomáše Bati, 2009. ISBN 978-80-254-4591-4.
- POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, J., BAČÍKOVÁ, A., eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomouensis II, 2012. ISBN 978-80-87533-03-1.
- PŘÍHODA, Václav. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930.
- PŘÍHODA, Václav. *Vědecká morálka pro nekonfesijní děti*. Praha: Nakladatelství Volné myšlenky, 1938.
- PŘÍHODA, Václav. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín: Tvořivá škola, 1938.
- PŘÍHODA, Václav. *Myšlenka jednotné školy*. Praha: Orbis, 1948.

- PŘÍHODA, Václav. *Národní filosofie výchovy*. Praha: Orbis, 1948.
- ROLLAND, Romain. *Nesmrtelné stránky J. J. Rousseaua*. Praha: Nakladatelství František Borový, 1947. Bez ISBN.
- RÝDL, Karel. Duch Komenského v tradicích reformních škol na Zlínsku ve 30. letech 20. století. In *Acta musealia: muzea jihovýchodní Moravy ve Zlíně*. Zlín, 2003, 13 (1), s. 39-41. ISSN 0862-8548.
- RÝDL, Karel. Tradice školství a efektivní kurikulum. In: JANÍK, T., V. ŠVEC a kol: *K perspektivám školního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2009. ISBN 978-80-7315-193-5.
- RUCKER, Darnell. *The Chicago Pragmatists*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1969.
- SCINZ, Albert. *Anti-Pragmatism: An Examination into the Respective Rights of Intellectual Aristocracy and Social Democracy*. Boston: Small, Maynard and Company, 1909.
- SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991.
- SINGULE, František a Karel RÝDL. *Pedagogické proudy I. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.
- SINCLAIROVÁ, Soňa. *Baťa, švec pro celý svět*. Praha: Melantrich, 1991. ISBN 80-7023-106-8.
- SLEEPER, Ralph W. *The Necessity of Pragmatism*. New Haven: Yale University Press, 1986.
- SOKOLOV, Vasilij Vasiljevič. *Středověká filozofie*. Praha: Svoboda, 1988. Bez ISBN.
- SOSÍK, Alois a kol. *Z naší práce na Masarykově a Komenského měšťanské škole ve Zlíně*. Zlín: Knihtiskárna E. Potměšil, 1938.
- STUHR, John J., ed. *One Hundred Years of Pragmatism: William James's Revolutionary Philosophy*. Indiana University Press, 2010.
- TALISSE, Robert B. *A Pragmatist Philosophy of Democracy*. London: Routledge, 2007.
- TALISSE, Robert B. and F. Aikin Scott, eds. *The Pragmatism Reader: from Peirce through the Present*. Princeton: Princeton University Press, 2011.
- THAYER, H. S. *Meaning and Action: a Critical History of Pragmatism*. New York: Bobbs-Merrill, 1968. Rpt. Indianapolis: Hackett, 1981.

- THAYER, H. Standish, ed. *Pragmatism: the Classic Writings*. 970. Rpt. Indianapolis: Hackett, 1982.
- TROEHLER, D. and J. OELKERS, eds. *Pragmatism and Education*. Sense, 2006.
- ŠEVEČEK, Ondřej. *Zrození Baťovy průmyslové metropole: továrna, městský prostor a společnost ve Zlíně v letech 1900–1938*. České Budějovice, 2009.
- UHER, Jan. Pokus o vytvoření nové školy. *Pedagogické rozhledy*. Praha, 1924, 34 (4), s. 199 až 224.
- UHER, Jan. Filozofické základy pedagogiky. In: CHLUP, Otokar, Jan UHER, a Karel VELEMÍNSKÝ. *O novou školu*. Praha: Čin, 1933.
- ÚLEHLA, Josef. *Listy pedagogické*. Praha: nákladem Dědictví Komenského, 1899.
- URBANOVSKÁ, Eva. *Podíl osobnosti učitele na reformě školy (Zlínské pokusné školy a současnost)*. Olomouc, 1996. Disertační práce. Pedagogická fakulta UP v Olomouci.
- URBANOVSKÁ, Eva. České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. *Pedagogická orientace*. 1996, č 21, s. 18-24.
- УСТЬЯНЦЕВ, А. А. Критика прагматистской концепции деятельности, диссертация, Москва, 1984.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 807290-002-1.
- VIŠŇOVSKÝ, Emil a František MIHINA. *Pragmatizmus*. Bratislava: Iris, 1998.
- VRÁNA, Stanislav. *Úkoly nové československé školy*. Brno: ÚSJU, 1922.
- VRÁNA, Stanislav. *Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novou školu*. Brno: ÚSJU, 1922.
- VRÁNA, Stanislav. *Počty na školách amerických*. Brno: ÚSJU, 1929.
- VRÁNA, Stanislav. *Děti duševně úchylné a školy pomocné*. Brno: nákl. V. Pokorného, 1930.
- VRÁNA, Stanislav a Vladimír KONVIČKA. *Naše zkušenosti s globální metodou*. Praha: Státní nakladatelství, 1930.
- VRÁNA, Stanislav a Josef VLČEK. *Psaní na škole obecné a měšťanské*. Brno: ÚSJU, 1930.
- VRÁNA, Stanislav a Vladimír KONVIČKA. *Kreslení v 1.–5. školním roce*. Brno: ÚSJU, 1930.
- VRÁNA, Stanislav, Vladimír KONVIČKA a Oldřich HORÁK. *Vyučování čtení metodou globální*. Praha: Státní nakladatelství, 1932.

- VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských, 1936.
- VRÁNA, Stanislav. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936.
- VRÁNA, Stanislav. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.
- VRÁNA, Stanislav. *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, 1948.
- VRÁNOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- WEINER, Philip. *Evolution and the Founders of Pragmatism*. Cambridge: Harvard University Press, 1949.
- WICHEREK, Jaroslav. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století. *Acta musealia, suplementa*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně, 2005, 5 (1). ISSN 0862-8548
- ZELENÝ, Milan. *Cesty k úspěchu: trvalé hodnoty soustavy řízení Baťa*. Vydání první. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2001. ISBN 80-7318-046-4.
- Zlín. Časopis pro šíření zásad veřejnosti. Zlín: Baťa, a. s., 1932, 29. ISSN 1802-8799.
- ŽIŽKOVÁ, Eva a Juraj DAUBNER. Václav Příhoda (1889–1979). *Postavy české pedagogiky*. Sv. 14. Praha: Ústav školských informací, 1990.

Prameny:

Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Položka 19-3-2. Zlín. Kronika letního tábora prodejního oddělení Baťa na Hradisku v roce 1939.

Archiv Nadace Tomáše Bati. Baťova vila. Oddíl II. A. BAŤA, Tomáš. Zápisky k připravované knize.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřížková služba. Stráž socialismu. 1926.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřížková služba. Učitelské listy. 1931.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřížková služba. Poř. č. 76. Selské listy. 1932.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Výstřižková služba. Právo lidu – Praha, 2. vydání, 3. 9. 1937.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřižková služba. Dobový tisk. Poř. č. 75. Evidováno v Podkarpatské Rusi v Užhorodě. 1931.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Výstřižková služba. Poř. č. 37. Úřednické listy. 1941.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, sign. II/5. Konferenční protokoly Pokusné diferencované školy měšťanské a měšťanské školy Masarykovy ve Zlíně.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. II/6 – Publikace a tiskoviny. Z práce Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně. Rok druhý 1938–1939.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, fond SŠ, inv. č. 492. Pohled do práce školy. 1936.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s. Návštěvy na MŠ. II/6 , bez inv. čísla.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, Podnikové školství, Baťa a. s., Rodičovský spolek, sign. II/5, kart. 1223, inv. č. 192.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, II/5, folia 1–5, č. inv. 134. Reformní návrh školství. Stanislav Vrána.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, II/5, folia 1–5, č. inv. 169. Reformní návrh školství. Stanislav Vrána.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, II/6 – Publikace a tiskoviny. Tvořivá škola Olomouc, Palackého 21. Ročník 1930–1931. Vydává a řídí ROSA, R., Vrána, S. Tisk Typia. Brno. 1931.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín, fondy Obecní a měšťanské školství, II/6, inv. č. 351. Tvořivá škola, ročník 1933–1934. Zlín, pokusná škola. 1934.

Pokusná škola ve Zlíně 1929–1930. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1930.

Pokusná škola ve Zlíně 1930–1931. Výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1931.

3. výroční zpráva diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1931–1932. Sestavili členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1932.

Čtvrtá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1932–1933. Napsali členové učitelského sboru a žáci. Vydala škola svým nákladem. 1933.

Pátá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1933–1934. Napsali členové učitelského sboru a žáci. Vydala škola svým nákladem. 1934.

Šestá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1934–1935. Napsali členové učitelského sboru a žáci. Vydala škola svým nákladem. 1935.

Pokusná škola měšťanská ve Zlíně. 1935–1936. Sedmá výroční zpráva. Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1936.

Osmá výroční zpráva pokusné měšťanské školy ve Zlíně (za školní rok 1936–1937). Napsali členové učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1937.

Devátá výroční zpráva Pokusných měšťanských škol ve Zlíně. (1937–1938) Napsali členové učitelských sborů. Vydaly školy svým nákladem. 1938.

Školní rok 1938–1939 na Masarykově pokusné škole měšťanské ve Zlíně. Uspořádal F. M. Grygar za spolupráce členů učitelského sboru. Vydala škola svým nákladem. 1939.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín První dvě léta Masarykovy pokusné obecné školy ve Zlíně. Zvláštní tisk z 1. čísla X. ročníku pedagogického měsíčníku Tvořivá škola, kterou vydává pokusná škola měšťanské ve Zlíně. Nákladem Masarykovy pokusné obecné školy ve Zlíně. Zlín 1934.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Deset let práce na měšťanských pokusných školách ve Zlíně 1929–1939. Napsali členové učitelských sborů. Redakci provedli Stanislav Vrána a Josef Císař. 1939.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Kronika Masarykovy obecné školy ve Zlíně 1929–1936. inv. č. 255.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Školství ve Zlíně 1869–1929. Zprávy Krajského muzea v Gottwaldově. Gottwaldov. Krajské muzeum, č. 3, 4. 1968.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Odborné učňovské školy národního podniku Baťa (Baťova škola práce) vo SVITE., Ročná zpráva za školský rok 1947-1948. Knihlačiareň Bratov Rázusovcov v Liptovskom Sv. Mikuláši. 1948.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Redakce administrace závody Baťa a.s. ve Zlíně. Zpravodaj zaměstnanců prodejního oddělení firmy.

Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín. Baťa – r. 1932, příloha časopisu Zlín k číslu 31, vydáno 5. 8. 1932.