

Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939)

Eva Urbanovská

V předchozích číslech Pedagogické orientace jsme se zmiňovali o principech a počátcích realizace školské reformy 30. let podle Příhodova návrhu a rozvoji pokusných škol ve Zlíně. Dnešní článek by měl čtenářům přiblížit, jací učitelé působili na těchto pokusných školách v období praktické realizace Příhodova reformního plánu, jaké byly požadavky na jejich osobnost a činnost, a zároveň postihnout důležitou úlohu výjimečné osobnosti ředitele Stanislava Vrány.

Požadavek vnitřní i vnější reformy školy byl v té době (ostatně stejně jako je dnes) nedílně spjat s požadavkem změny role žáka a učitele, jejich vzájemného vztahu a s formulováním nového profilu osobnosti učitele. Zvláště vysoké nároky byly pak kladeny na učitele pokusné školy. Nezbytnou podmínkou úspěchu pokusných škol byl učitel, splňující náročné požadavky. Na jeho kvalitě do značné míry závisela kvalita práce a úroveň dosažených výsledků.

O nutnosti přeměny učitele se tehdy stejně jako dnes velmi živě diskutovalo. Podle A. Votavy by školská reforma měla v první řadě postihnout učitele. Pokud by na školách byli pouze učitelé vysoké odborné úrovně, kteří se věnují své práci celem a s láskou, byla by školská reforma z 90 % provedena.¹ N. Černý hovořil o tom, že by ani nebylo třeba ve škole radikální změny ve výchovné orientaci, ale jen zachovávání věčných výchovných pravd, které známe již z knih Komenského. Chyby nespatoval ve výchovném systému, ale v tom, že některý učitel nevychová svým příkladem, že je nedůsledný, nemá dost autority, nevšímá si mimoškolního života žáků apod.²

Podle V. Příhody může ideje jednotné diferencované školy uskutečňovat pouze učitel typu vědeckého pracovníka. Tento postoj k učiteli souvisí s požadavkem vědeckého řízení školské práce. Učitel budoucí školy není umělcem, spíše je charakterem racionální činnosti srovnatelný s profesí lékaře.³ Je vědeckým pracovníkem a specialistou. Příhoda byl přesvědčen, že není možné, aby výchova mladé generace jako nejdůležitější kulturní činnost byla ponechána pouhé empirii, dohadu a mínění. Zdůrazňoval proto zejména požadavek dobré připravenosti učitele pro realizaci diagnostické činnosti,

rozvinutou schopnost rozeznat a poznat všechny symptomy a vědecky měřit všechny důležité jevy. V tomto smyslu hovořil o vhodné teoretické přípravě a nutnosti pedagogicko-psychologického a didaktického vzdělání učitele vzhledem k plnění nových úkolů také St. Velinský.⁴

Přípravu budoucích učitelů na tehdejších učitelských ústavech i pedagogických akademiích hodnotil Příhoda jako nevyhovující. Stejně jako řada dalších žádal důrazně spolu s celou učitelskou veřejností reformu učitelského vzdělávání, které by podle něho mělo mít vysokoškolský univerzitní charakter, má-li být učitel dostatečně odborně a vědecky připraven plnit všechny požadované úkoly. Podrobně se touto otázkou zabýval například v publikaci *Vědecká příprava učitelstva*.⁵ Zde také promlouval o významné vzdělávací funkci Školy vysokých studií pedagogických, která sice neřešila otázku učitelské přípravy (byla pokračovací školou pro učitele z praxe), nicméně pouze díky jejímu působení a díky dalším sebezvzdělávacím aktivitám učitelů bylo možné vychovat jádro reformního učitelstva z celých Čech a připravit personální podmínky pro zahájení práce na pokusných školách.⁶

O požadavku zvýšení úrovně vzdělání a nárocích na vlastnosti učitele se tehdy mluvilo i v dalších spisech a statích, i když se pozornost více soustředovala především na jiné otázky reformy.⁷ Již tehdy se zdůrazňovalo, že učitel by měl mít kvalitní všeobecné, věcné i odborně pedagogické a psychologické vzdělání, zejména však vysokou míru pedagogického nadání, taktu a intuice, kterou studiem a praxí dále zvyšuje. Měl by být odborníkem aspoň v některém předmětu nebo pedagogickém problému a měl by umět uplatňovat nabyté vědomosti v praxi. S tím úzce souvisel požadavek tvořivosti a schopnosti samostatné práce. Kvalitní vzdělání učiteli umožňuje také lepší orientaci ve světě a hlubší porozumění životu, utvoření vlastního názoru a postoju.

Vedle požadavků na učitelovo vzdělání byl kladen důraz na mravní stránku jeho osobnosti. Učitel je vzorem, působí jako příklad. Je-li učitel opravdový a svědomitý, má také opravdové a svědomité žáky. Ve vztahu k žákům má být přátelský, má vytvářet prostředí klidného optimismu, duševní pohody a vyrovnanosti. Má vychovávat kladem, nikoli zápor, avšak důsledně. Učitel by měl žákovi pomáhat odstraňovat jeho chyby, nikoliv jej pouze trestat. Své výchovné působení by měl zakládat na dokonalém poznání žáka a prostředí s jeho možnostmi a potřebami.

Vedle těchto i dalších vlastností, které byly požadovány u všech učitelů, byly u učitelů pokusné školy zdůrazňovány především: oddanost své práci, nadšení, neúnavnost, neochvějnost, vytrvalost, statečnost a víra v pokrok. Tyto vlastnosti jsou nezbytné vzhledem k tomu, že pokrok se nedostavuje

okamžitě, ale na základě každodenní drobné a vytrvalé práce, při níž je nutné překonávat mnoho překážek, obtíží a pochybností.

Učitel pokusné školy musí pracovat promyšleně a musí být k sobě a ke své práci kritický, musí umět snášet kritiku a objektivně hodnotit výsledky výchovně vzdělávací činnosti. Je také nutné, aby byl ochoten a připraven ke spolupráci s ostatními učiteli, odborníky z jiných profesí i rodiči, stejně jako k vlastnímu seberozvíjení a prohlubování vědomostí soustavným studiem. Musí mít odvahu jít novou, nevyšlapanou cestou. Měl by být nositelem idejí, jež jsou základem reformy, a popularizovat výsledky své práce slovem i tiskem. Na druhé straně by měl být skromný a zdrženlivý v pokusné práci.⁸

V podobném duchu byly stanovovány požadavky na učitele pokusných škol ve Zlíně. Hlavní představitelé veřejného života a vedení firmy Baťa doceňovali význam působení učitele. Tomáš Baťa viděl v rukou učitele velkou moc, velkou sílu, ale také velkou odpovědnost. Proto má záležet i rodičům a občanům na tom, jaké máme učitele a jaké máme školy. Je potřebné vytvářet příznivé podmínky pro tuto zodpovědnou práci a uvědomit si, že „peníz, věnovaný na zlepšení školství, se nám vrátí v podobě mnohonásobné hodnoty pokroku lidstva a vyšší úrovně života.“⁹

O veliké zodpovědnosti učitele v situaci reformovaného školství a rostoucím významu jeho práce v moderní společnosti hovořil také J. A. Baťa. Chtěl, aby učitel tuto spoluzodpovědnost za žákovy úspěchy i neúspěchy sám cítil. Domníval se, že by občané měli učitele chápat jako odpovědného budovatele úspěchu či neúspěchu své obce. To je podle něj způsob, „jímž si udržíme naši školu stále blízko života a získáme v každé době dosti prostředků na stálé zlepšování našich škol a existence učitelů“.¹⁰

Tyto názory je samozřejmě možné označit za prozíravé a pozitivní, stejně jako neutuchající zájem o pedagogickou práci a materiální i jinou podporu zlínských škol. Na druhé straně však nelze souhlasit s obviněním učitelů ze spoluodpovědnosti za situaci těžké nezaměstnanosti, které zaznělo v dopise uveřejněném 12. 3. 1938 ve Věstníku ÚSJU¹¹ a nevzpomenout skeptického postoje ke kvalitě našich učitelů a školy, který byl prezentován v roce 1938 v časopise Zlín¹² a vyvolal ostrou polemiku na stránkách tehdejšího pedagogického tisku.¹³ Toto stanovisko se zdá být o to podivnější, že zaznělo v době, kdy byly kladně hodnoceny úspěchy práce učitelů na zlínských pokusných školách i tehdejším starostou Zlína, D. Čiperou. Zvláště učitelkou veřejnost pobouřilo, že J. A. Baťa tvrdí, že děti jsou ve školách spíše kaženy než vychovávány a že jako prostředek nezbytné převýchovy učitelů žádá fyzickou práci v prázdninových pracovních táborech. Velmi rozvážná a fundovaná byla odpověď Vladimíra Konvičky,¹⁴ učitele zlínské pokusné školy měšťanské, posléze ředitele pokusných škol v Otrokovicích-Bařově. I když

s některými Baťovými názory souhlasil, projevil zásadní nesouhlas zejména s tvrzeními o kažení dětí, jejich vedení ke lhaní, o podceňování autority ve škole, s vinou učitelů za nezaměstnanost a s pracovními tábory jako prostředkem převýchovy učitelů. Příčinu této tvrdě bezohledné kritiky viděl Konvička v Baťově neznalosti celé hloubky školní činnosti.

Osobnost ředitele zlínské pokusné školy

V Příhodově pojetí ředitele moderní školy by se mělo jednat o člověka po všech stránkách schopného, s potřebnou dávkou talentu a vloh k řízení složitého školského organismu, s rozvinutými organizačními schopnostmi a důkladnou teoretickou i praktickou přípravou. Vyplývá to z jeho funkce, která spočívá především v organizační činnosti, v péči o materiální a personální zabezpečení školy, o její pokrokový charakter, o stoupající úroveň pedagogické práce a kvality jejích výsledků. Ředitel by měl působit jako stmelující prvek, utvářející jednotný systém. Měl by usilovat o správné vztahy uvnitř školy i mezi školou a veřejností, aby se škola stala kulturním střediskem celého školního obvodu.¹⁵

Takového člověka hledal také T. Baťa pro zlínskou pokusnou měšťanskou školu. Podle E. Havelky se Baťa o zřízení zlínské školy radil nejprve s Josefem Úlehlou a chtěl jej dokonce postavit do čela nové školy. Domníváme se, že zřejmě kvůli obavám z nedostatku prostoru pro svobodné počínání i kvůli zásadním výhradám k Příhodovu návrhu na reformu školy (diferenciace, globalizace, realizace žákovské samosprávy na I. stupni atd.) Úlehla nabídku nepřijal a ve Zlíně úmyslně nikdy nebyl, i když činnost tamních škol sledoval a kriticky hodnotil.¹⁶

Na místo zatímního ředitele nově zřízené pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně byl na základě žádosti od 1. 9. 1929 přidělen vyzrálý pedagog Stanislav Vrána (1888–1966), který zde působil až do roku 1945.¹⁷ Na základě publikovaných informací, archívních materiálů a na základě výpovědí pamětníků je možné podat alespoň stručnou charakteristiku základních rysů této výjimečné osobnosti, která se díky své pracovitosti a houževnaté sebevzdělávací činnosti propracovala do čela moravského učitelstva.¹⁸

Vrána byl pojem, zlínský idol, ale také mocnář, autorita. K vybudování tohoto statusu docházelo postupně, zejména v souvislosti s jeho činností ve Zlíně.

Do Zlína přišel jako zkušený pedagog s dvacetiletou praxí. Nejprve učil čtyři roky na obecné škole, posléze na škole měšťanské, pak pomáhal v Brně budovat školu pomocnou. Stál u zrodu Školy vysokých studií pedagogických v Brně, vystudoval ji a později zde také vyučoval pedagogické praktikum.

Byl spoluzakladatelem České pedagogické společnosti v Brně, Společnosti pro péči o dítě a jeho výzkum, významné bylo i jeho působení jako redaktora Vydavatelského odboru ÚSJU a zejména jako předsedy pedagogického odboru ÚSJU.

Stipendium, které obdržel od MŠANO, mu umožnilo, aby v roce 1927/28 studoval na Teachers College při Columbijské universitě v New Yorku. Toto studium znamenalo zlom v jeho životě i obrat v pedagogických názorech. Zatímco do té doby byl zastáncem volné a činné školy a stoupencem Úlehlovým, díky nově nabytým zkušenostem začal uznávat a realizovat školu pracovní. Od liberalismu a naturalismu přešel k požadavku spořádané a racionální výchovy, i když se tak vystavil nebezpečí obvinění z didaktického materialismu. Postupně se stal jedním z nejvlivnějších pedagogických vůdců ČSR, jehož jméno je známé i v zahraničí.

Po svém návratu z USA a roční placené dovolené, kdy se věnoval zpracovávání a publikaci amerických zkušeností, byl ustanoven ředitelem Pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně. Díky své rozvaze, přizpůsobivosti a zejména organizačním schopnostem zvládal dobře všechny náročné úkoly a brzy si zde vybudoval pevné postavení. Vykonyval práci ředitelů čtyř měšťanských škol a stal se vůdčím duchem a jakýmsi vrchním ředitelem veškerého zlínského školství. Byl ustanoven kulturním referentem Zlína, spolupracoval na budování zdejších kulturních podniků, knihovny a muzeí, vydával sborníky, redigoval časopis, věnoval se přednáškové činnosti apod.

Na svých nových četných zahraničních cestách (Anglie, Polsko, Švýcarsko, Rakousko, Amerika, Jugoslávie, Itálie, Francie) studoval školskou organizaci, výchovně vzdělávací metody a různé způsoby školské praxe. Svě zkušenosti využil pak zejména při intenzivní reformní činnosti, organizování a řízení pokusného školství ve Zlíně.

Na základě této praxe se pak rozvíjela i jeho rozsáhlá publikační činnost. Nejznámější a nejrozšířenější je Vránova kniha Učebné metody, ale vedle toho je autorem nebo spoluautorem mnoha monografií, statí, učebnic i praktických příruček.

Vrána byl vzdělaný a zanícený učitel, dobrý metodik s širokým pedagogickým rozhledem, jehož životní touhou bylo vybudovat vzornou moderní školu. Byl to však také člověk tvrdý a náročný k sobě i k podřízeným a dětem. Neuměl se zasmát, velmi se kontroloval. Tato tvrdost snad mohla způsobit, že někteří učitelé ze školy odešli.¹⁹

Byl nesmírně pracovitý a houževnatý. J. Krivánek ve svém článku říká: „Nepoznal jsem v životě člověka snaživějšího a pracovitějšího: po celých deset let, co byl v Brně, vídal jsem ho pracovat daleko přes půlnoc.“²⁰ Všechnu práci konal s přesným systémem, důsledně a bez povrchnosti. Byla pro něj

typická rozvážnost a rozumná kritičnost, která jej vedla k důkladnému promýšlení a prozkoumávání pedagogických problémů ve všech souvislostech, neustálému ověřování správnosti zvolených postupů, zdokonalování pedagogické práce a zároveň chránila před pouhým mechanickým přenášením cizích vzorů. Při realizaci a ověřování vlastních pokusů postupoval velmi systematicky, opatrně a umírněně. Náhlé a prudké obraty byly u něj vyloučeny.

Věcnou a konstruktivní kritiku sám také přijímal a dá se říci, že i požadoval. Nehájil zatvrzele pouze svůj názor, pokud mu byly předloženy dobré protiargumenty. Dokonce si velmi všímal a vážil lidí, i svých protivníků, kteří s ním dokázali polemizovat, vyjádřili novou myšlenku a dokázali ji hájit. Tuto myšlenku pak Vrána obvykle dál pomáhal rozvíjet a realizovat.²¹

Velmi mnoho, skoro polovinu svého pracovního času věnoval Vrána učitelům, jejich poznávání, vedení, výchově a rozvoji. Snažil se každého dokonale, do hloubky poznat, zjistit, jaké má kvality, předpoklady, schopnosti. Jako prostředek k tomu mu sloužily zejména hospitace v hodinách, pedagogické porady, sledování práce v sekcích, jejichž byl řádným členem a hodnocení veškeré práce mimo vlastní vyučování (tzv. vícepráce). Dal každému šanci, aby se projevil. Zadával učitelům samostatné termínované úkoly, v nichž měli mimo jiné prokazovat i svou tvořivost a odbornou úroveň. Samozřejmě se zaměřoval zvláště na začátečníky, zřejmě proto, aby poznal jejich schopnosti.

U svých pracovníků oceňoval aktivitu, iniciativu, houževnatost, smělost, tvořivost, vytrvalost a v neposlední řadě jazykové znalosti. Požadoval důkladnost, sebekázeň a snahu stále se vzdělávat. Každému členu pedagogického sboru soustavně pomáhal v jeho rozvoji. Byl svým podřízeným přísným, ale obětavým a moudrým učitelem. Vždy si našel čas na to, aby kterýkoliv návrh posoudil, poradil, sdělil své stanovisko. Systematicky vedl učitele k promýšlení, ověřování a k dalšímu studiu. Pokud o to stáli, radil jim při formulaci myšlenek, koncipování přednášek i psaní článků.

Stejnou vstřícnost a ochotu projednávat veškeré otázky očekával od ostatních. Sám si zval učitele k prodiskutování aktuálních záležitostí nebo prostřednictvím písemného vzkazu upozornil na nějaký nedostatek či požádal o sdělení názoru na určitou věc.²² Vrána měl velmi dobré organizační schopnosti a potřebné předpoklady k pevnému řízení, racionální organizaci a důsledné kontrole práce, jež tak mohutná škola vyžadovala. Také u svých pracovníků rozvíjel tyto schopnosti. Vedl je k přesné formulaci cílů výchovně vzdělávací práce, k hledání a plánování efektivních způsobů jejich dosažení a k důsledné revizi a ověřování výsledků svého působení.

Utváření sboru a jeho činnosti

Vrána si byl velmi dobře vědom skutečnosti, že podmínkou úspěšnosti pokusné práce je vytvoření kvalitního pedagogického týmu. Jeho utváření, skladbě a dalšímu rozvoji věnoval proto mimořádnou pozornost. Snažil se sestavit týmy odborníků, kteří by spolupracovali na budování metodik jednotlivých vyučovacích předmětů. V tomto měl veškeré pravomoci, ani představitelé firmy Baťa do personální politiky nezasahovali.

Jako dobrý znalec lidí a psycholog si Vrána uměl vybrat spolupracovníky, kterým mohl svěřit obtížné úkoly a kteří by jeho záměrům vyhovovali. Získával vynikající učitele jednotlivých předmětů po celé republice.

Domníváme se, že díky mimořádně dobrým materiálním podmínkám a sociálnímu zabezpečení, bylo ovšem (například ve srovnání s pražskými školami) daleko snazší získávat z řad kvalifikovaných učitelů zájemce o pokusnou práci, kteří se pro ni vnitřně nadchli. Bylo možné vybírat si skutečně ty nejlepší, tvůrčí osobnosti, nejen mezi zkušenými, ale i mezi začínajícími a nadějnými pedagogy. V pedagogickém sboru se tak objevovali i mladí absolventi, kteří toužili seznámit se s novými didaktickými směry a v praxi je ověřovat a rozvíjet.

Současně s rostoucím počtem žáků a tříd rostl početně i pedagogický sbor. V prvním roce existence školy tvořili pedagogický sbor převážně učitelé dosavadních měšťanských škol, nově přibyli Stanislav Vrána, Antonín Grác a Vladimír Konvička. Každý rok byla přijata řada nových učitelů, někteří učitelé naopak školu na konci roku opouštěli. Zatímco v roce 1929/30 bylo na Masarykově měšťanské pokusné škole celkem 15 učitelů, již v roce 1936/37, těsně před otevřením nově zřízené měšťanské pokusné školy Komenského, jich bylo celkem 52.

Učitelé byli přijímáni ředitelem Vránou na základě ústního pohovoru. Zajímala jej zejména motivace pro výkon učitelského povolání, motivy k pokusné práci na zlínské škole, zájmy uchazeče a jeho odborné ambice, tedy čeho a proč chce učitel ve svém oboru dosáhnout.

Učitelé nebyli na školu ustanovováni definitivně. Každý měl možnost rozhodnout se, zda zůstane. Vydržel zpravidla jen ten, kdo byl vnitřně přesvědčen a ztotožněn s myšlenkou reformy, ochotný usilovně pracovat a byl k sobě hodně náročný. Kdo přicházel do Zlína pouze kvůli finančnímu příplatku, nebo pouze z toho důvodu, že v reformním hnutí viděl konjunkturální záležitost, nebo z pouhé zvědavosti, zpravidla nevydržel zdejší tlak a nároky a po jednom či dvou letech odešel. Podle J. Kozlíka byli i vynikající učitelé, kteří si šli do Zlína ověřit, zda tuto vyučovací koncepci mohou či nemohou přijmout. Pakliže se s ní neztotožnili, odcházeli.

Postupně se vytvořil pedagogický sbor na vysoké odborné úrovni. Učitelé se podle specializace sdružovali do odborných předmětových sekcí, jejichž vedoucí jmenoval sám. Vrána snad ani ne podle vzdělání, ale na základě posouzení schopností a předpokladů jednotlivých učitelů. Vrána jako řádný člen všech odborných sekcí sledoval se zájmem jejich činnost, spolupracoval při utváření pojetí jednotlivých předmětů vzhledem k požadavku vyváženosti celkového pojetí a zaměření školy.

V sekcích se řešila především problematika výběru učiva, metodiky předmětu a zpracovávaly se pracovní programy pro žáky. Každý návrh, který byl v sekci podán, byl nejprve pečlivě studován a diskutován a teprve po jeho přijetí v sekci byl postoupen dalšímu schvalovacímu řízení. Toto vyžadovalo velmi těsnou spolupráci nejen s ostatními sekcemi, ale také s rodiči a odborníky z praxe — s vedoucími osobnostmi města a továrny, lékaři, projektanty, konstruktéry, orgány dopravní a bezpečnostní služby města a dalšími. Tato spolupráce pak měla pozitivní vliv na kvalifikaci, úroveň řešení problémů, rozhled a odborný růst členů sekce.

I když se vycházelo z jednoho pojetí školy, každý člen sekce mohl při rozpracovávání celkové koncepce i výukové činnosti uplatnit své speciální zaměření, znalosti a zkušenosti, ověřit si správnost svého názoru.²³ Programová jednota, ideová a praktická vázanost pokusných škol vyvolala přesto například ze strany Josefa Ůlehy kritiku údajné nesvobody učitelů v otázce osnov, postupu i metod výchovně vzdělávací práce. Zejména kritizoval to, že učitelům je snad vnučováno používání globální metody výuky čtení. Vrána však vzápětí tuto domněnku vyvrátil a ukázal na možnost svobodné volby vyučovací metody.²⁴

Otázka učitelovy svobody, respektive její míry je velmi citlivá a stává se předmětem diskusí i v současné době. V demokratické společnosti je lidská svoboda jedním z nejzákladnějších principů. Přesto má však svá pravidla a omezení, své hranice. Má-li určitý systém, celek, dobře fungovat, být životný, vyžaduje to nutně existenci jednotlivých prvků a přijetí společných idejí. Tak bylo od učitelů zlínských pokusných škol, kteří přijali ideje Příhodovy reformy, požadováno, aby zachovávali všechna opatření, na nichž se dohodnou. Přesto zde však bylo dostatek prostoru pro svobodnou a tvořivou práci a originalita v přístupech k řešení problémů byla vítána.

Činnost učitelů byla náročná a namáhavá, a to i z hlediska požadavků na čas. Často (v průměru jedenkrát týdně) se vraceli ze školy až o půlnoci a pracovali s plným nasazením. Toto extrémní zatížení bylo možné zvládat pouze v ovzduší důvěry, pochopení a spolupráce, díky tvořivé dynamické pracovní atmosféře, která učitele maximálně aktivovala, podněcovala ke studiu a k tvůrčí experimentální práci. Tím ovšem zase zpětně pozitivně

ovlivňovala tempo a kvalitu práce a odbornou úroveň sekce. Členové sekce cítili zodpovědnost za celkové výsledky práce týmu a snažili se přispět k nim co největším dílem. J. Kozlík píše: „V naší škole nebylo možné se nesnažit, usilovně nepracovat, do vyučování se zcela pravidelně a velmi solidně nepřipravovat, o problémech nepřemýšlet, nehledat a nenalézat jejich řešení. Vyrůstaly z podstaty a požadavků pokusné práce, z pracovní atmosféry školy, továrny, města. Touha, snaha, síla a vytrvalost po lepším, hodnotnějším, produktivnějším vzdělání a výchově, po pokroku vyvěraly z příkladu vedoucích zlínských osobností, které se propracovaly na čelná místa od píky svou opravdovostí, bystrostí, houževnatostí.“²⁵

Jeden z bývalých žáků Masarykovy pokusné školy, dnes docent Masarykovy univerzity v Brně, Jiří Sedlák, charakterizuje tuto školu pod Vránovým vedením jako tvůrčí dílnu a pokusnou laboratoř. Domnívá se, že „kdyby něčím takovým se staly všechny tři druhy fakult vzdělávajících učitele (pedagogická, filozofická, přírodovědecká), pomohlo by to přeorientovat i naše školství žádoucím směrem“.²⁶

Poznámky a odkazy:

1. VOTAVA, A. Pokusné školy pražské. *Věstník ÚSJU na Moravě*, 1931/32, roč. 29, s. 419.
Náš výzkum. *Školské reformy*, 1936/37, roč. 18, s. 150–153.
2. ČERNÝ, N. O základním pojetí výchovy. *Komenský*, 1938, roč. 55, s. 245.
3. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství*. Praha : Orbis, 1930, s. 72–84.
4. VELINSKÝ, S. Pedagogická věda a pedagogická praxe. *Nové školy*, 1928, roč. 2, s. 102.
5. PŘÍHODA, V. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha : Dědictví Komenského, 1937.
6. O boji československých učitelů za vysokoškolské vzdělávání a snahách o další vzdělávání a sebevzdělávání viz např.:
KOVÁŘÍČEK, V. *Cesty učitelského vzdělávání*. Olomouc, 1984.
KREJČÍ, V. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava : Pedagogická fakulta, 1993.
KREJČÍ, V. *Boj o vysokoškolské vzdělání učitelů v českých zemích 1890–1939*. PF Spisy č. 44. Ostrava : SPN, 1978.
7. Například: VRÁNA, S. *Základy nové školy*. Brno, 1946.
— *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín, 1939.
VÝBORNÝ, F. M. *Výchova na Masarykově pokusné obecné škole ve Zlíně*. *Pedagogický zpravodaj*, 1936/37, s. 105–163.
8. KANTOVÁ, A. O vlastnostech, střediscích práce a kolektivním životě učitelů pokusných škol. In *Pokusné školy v demokracii*. Praha : Státní nakladatelství, 1938, s. 87–93.
9. *Tomáš Baťa a škola. Pokusná škola měšťanská ve Zlíně. 1932–1933*. Výroční zpráva. Zlín, 1933, s. 5.

10. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín, 1939, s. 10.
11. J. A. Baťa o lepších školách a učitelích. *Věstník ÚSJU*, 1938, s. 259.
12. BAŤA, J. A. Pro nové pokolení. Jakou školu a jakého učitele? *Zlín*, r. 1938, č. 45.
13. Například: Pro nové pokolení. *Obecná škola*, 1938/39, roč. 13, s. 415.
DRÁPAL, T. Jakého učitele potřebuje druhá republika? *Jednota učitelstva národních škol*, 1938, s. 38.
ŠTĚPÁNEK, Č. Jaká má být škola? *Jednota učitelstva národních škol*, 1938, s. 39 až 41.
Dvě otázky panu dr. J. A. Baťovi. Tamtéž, s. 41.
Jakou školu a jakého učitele? Tamtéž, s. 51.
14. KONVIČKA, V. Víte-li, jak vychovat našeho člověka, aby vítězil, poradte! Tamtéž, s. 52–54.
15. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství*. Praha : Orbis, 1930, s. 80–81.
KOZLÍK, J. *Tělesná výchova na pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929 až 1945*. (Strojopis.) Praha, 1972, s. 7.
16. HAVELKA, E. O Úlehlových reformách pedagogických a školských podle jeho filosofie a jeho praxe. *Školské reformy*, roč. 14, s. 198.
17. Od 1. 9. 1945 působí Vrána jako přednosta I. odboru v Zemské školní radě v Brně a zároveň řídí brněnskou pobočku Výzkumného ústavu pedagogického. Začátkem roku 1948 je vyslán na služební cestu do SSSR a na konci roku — 1. 12. 1948 odchází do penze. Posledních 18 let žije v ústraní v Drnovicích u Vyškova, umírá 16. 1. 1966 (údaj ověřený na matrice v Drnovicích).
Blíže k životu a dílu Stanislava Vrány viz:
POZNAROVÁ, D. Osobnost Stanislava Vrány — českého pedagoga a reformátora. (Závěrečná práce.) Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1992, 38 s.
LIŠNOVSKÁ, D. *Stanislav Vrána. Život a dílo čs. pedagoga*. Brno : Státní pedagogická knihovna, 1968.
PŘÍHODA, V. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín, 1938.
18. PŘÍHODA, V. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín, 1938.
KŘIVÁNEK, J. K padesátce Stanislava Vrány. *Moravskoslezský učitel*. 1937/38, roč. 35, s. 338–340.
KEPRTA, J. K Vránově padesátce. Tamtéž, s. 340.
UHER, V. Didaktický profil Stanislava Vrány. *Komenský*, 1947/48, roč. 72, s. 434 až 435.
MUSIL, F. Stanislav Vrána. *Komenský*, 1966–67, roč. 91, č. 2, s. 118–119.
Vzpomínky pamětníků:
KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39*. (Rukopis.) Praha, 1993.
Rozhovor s doc. Jaroslavem Kozlíkem.
LUSKÁ, F. *Vzpomínky na pana Stanislava Vránu* (osobní archiv autorky)
SEKERA, J. *Vzpomínky* (Převzato z POZNAROVÁ, D.: *Osobnost Stanislava Vrány — českého pedagoga a reformátora*. (Závěrečná práce.) Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1992. 32 s.)
Dopis Františka Pospíšila adresovaný autorce.
Archivní materiály — Výroční zprávy, korespondence, hospitační protokoly.
19. Na základě rozhovoru s doc. J. Kozlíkem.

20. KŘIVÁNEK, J. K padesátce Stanislava Vrány. *Moravskoslezský učitel*, 1937/38, roč. 35, s. 338.
21. Z rozhovoru s doc. J. Kozlíkem.
22. viz: 1) Dopis firmy Baťa s poznámkou S. Vrány a vyjádřením učitele (OAZ, Měšťanské a střední školy v Gottwaldově-Zlíně, inv. č. 472 — Péče o žactvo)
2) KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 73.
23. viz KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 47–48.
KOZLÍK, J. *Tělesná výchova na pokusné škole měšťanské ve Zlíně v letech 1929 až 1945*. (Strojopis.) Praha, 1972.
24. HAVELKA, E. O Úlehlových reformách pedagogických a školských podle jeho filosofie a jeho praxe. *Školské reformy*, 1933, roč. 14.
K otázce metodické svobody v souvislosti s doporučením používání globální metody se rozpoutala živá diskuse na stránkách pedagogického tisku, viz například:
UHER, J. Globální metoda v Praze. *Nové školy*, 1933/34, roč. 7, s. 51.
Názor univ. prof. dr. Trávníčka o globální metodě. Tamtéž, s. 168.
K diskusi o volnost metody. Tamtéž, s. 169.
WEINGART, M. Ještě slovo ke globální válce. Tamtéž, s. 190.
České učitelstvo si samozřejmě hájilo a bránilo svou metodickou svobodu. Proto musel být také konečný návrh Osnovných směrnic koncipován tak, aby nemohlo být zneužito jeho ustanovení k omezení učitelovy svobody. Je zde užito slov „lze, doporučuje se, zásadně se připouští, je dovoleno“ apod., což umožňovalo reformovat práci, ale nikoliv nutit k tomu učitele, kteří mají jiný názor a nechtějí svůj styl měnit. (viz PŘÍHODA, V. Ano a Ne reformy měšťanských škol. *Školské reformy*, 1933, roč. 14, s. 45.)
25. Viz KOZLÍK, J. *Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929/39*. (Rukopis.) Praha, 1993, s. 28.
26. Tamtéž, s. 71.

URBANOVSKÁ, E. Pedagogický sbor na Masarykově pokusné měšťanské škole ve Zlíně (1929–1939). *Pedagogická orientace* 1998, č. 1, s. 36–46. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Eva Urbanovská, Pedagogická fakulta UP, tř. 17. listopadu 6, 771 40 Olomouc