

České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody

Eva Urbanovská

1. Pojetí jednotné diferencované školy

Koncem 20. let tohoto století rostla u nás nespokojenost se stavem školství a sílily snahy o jeho reformu. V souvislosti se světovým odklonem od volného pojetí školy a zdůrazňováním racionálnějších aspektů výchovné vzdělávací práce se rýsovala potřeba nového programu pokusné práce.

Úsilí o racionalizaci školského systému s ohledem na úsporu žákova a učitelova času a energie bylo charakteristické pro Václava Příhodu, který koncem 20. let stanul v čele snah o školskou reformu. Na základě studia této problematiky doma i v zahraničí, v návaznosti na myšlenky J. Úlehly vypracoval návrh jednotné, diferencované a pracovní školy, který byl poprvé uveřejněn v tisku na podzim 1928.¹

Snaze o školskou reformu však v tomto období věnovali pozornost všichni „reformisté“ v Československu, tedy stoupenci brněnského i pražského reformního křídla, mezi nimiž ovšem byly principiální neshody. Vypracováním koncepce reformního školství se zabývaly v samotné Praze dvě instituce: Reformní sbor pro národní školství ve velké Praze v čele s J. Uhrem, který vypracoval tzv. Rámcový návrh úpravy pražského školství, a Reformní komise Školy vysokých studií pedagogických v čele s V. Příhodou, která vypracovala Zásady reformního návrhu a Organizační a učební plán reformních škol.² Oba návrhy vycházely z podobných zásad a požadavku změny přístupu k osobnosti dítěte. Zdůrazňovaly respektování individuálních zvláštností jedince, samočinnost, aktivitu, pracovní činnost, tělesnou výchovu, poznání sociálního prostředí žáka, spolupráci s dětskými lékaři, s rodiči, zřízení podpůrných a pomocných tříd. Podstatně se však oba návrhy lišily v tom, že Uhrův návrh kladl větší důraz na vnitřní, obsahovou reformu, vycházel ze stávajícího stavu organizační struktury školství a nenavrhoval v tomto směru na rozdíl od návrhu Příhodova radikální změny.

Otokar Chlup, představitel brněnského reformního křídla, které se organizovalo kolem společnosti Nové školy, byl také vyzván ke spolupráci s reformní komisí při ŠVSP a k účasti na přípravě jednotného organizačního plánu reformních škol. Chlupem prezentované představy o podobě budoucí školy se v mnohém shodovaly s požadavky obsaženými v Příhodově návrhu (přesvědčení o potřebě reformy, požadavek probudit v dítěti duševní energii, iniciativu, tvořivost, vypěstovat podnikavost duševní a fyzickou za účelem

individuálního a sociálního pokroku).³ Přesto Chlup odmítl nabízenou spolupráci a postavil se do ostré opozice.

Na Pedagogickém týdnu pořádaném Československou obcí učitelkou, který proběhl ve dnech 27. 10.–4. 11. 1928 v Praze, i na zasedáních dalších učitelských organizací byla projednávána otázka školské reformy a přijata rezoluce požadující školskou reformu ve smyslu jednotné diferencované školy a reformu učitelského vzdělání.⁴

Podle Příhodova návrhu měla jednotná diferencovaná škola II. stupně sdružovat všechny děti od jedenácti do patnácti let a poskytnout jim vzdělání a výchovu podle jejich nadání, zájmů a potřeb, a to především prostřednictvím pracovních metod. Vzhledem k individuálním rozdílům měla být škola rozdělena na tři větve: větev měšťanské školy, větev reální a větev gymnaziální, mezi nimiž by byl možný přestup. Měl být zaveden semestrový systém výuky, postup nikoli podle tříd, ale podle předmětů.

Svou představu o nové škole V. Příhoda podrobně rozepsal a zdůvodnil ve svém obsáhlém spise Racionalizace školství, jímž navazuje myšlenkově na svá předchozí díla.⁵ Jak sám říká: „Racionalizace školství obsahuje ideový plán přestavby školství ve smyslu jednoty výchovy a učení, ve které by každý žák měl stejnou příležitost k vzdělání podle svých schopností.“⁶

Je přesvědčen o tom, že nové pojetí školské organizace je třeba přizpůsobit individualitě žáka, do popředí dostat práci a aktivitu. Proto má pro učitele nesmírný význam zevrubná znalost nejnovějších poznatků z oblasti jednotlivých psychologických disciplín. Musí si uvědomit, že individualita jedince je dána jak endogenními, tak exogenními faktory.

Nová škola má být *jednotná, vnitřně diferencovaná*. Školskou soustavu měly tvořit 5letá škola I. stupně — obecná, 4letá škola II. stupně — kolenium, 4letá škola III. stupně — atheneum a 4–6letá škola IV. stupně — univerzita. Nejvýraznější organizační změna se tedy týkala školy II. stupně. „Kolenium“ mělo v podstatě sjednocovat všechny v té době existující školy pro děti ve věku 11–15 let, tedy školu měšťanskou, vyšší školu obecnou a nižší třídy škol středních (tj. gymnázium klasické, reální, reformní reálné a reálku). Jednotlivé stupně na sebe měly plynule navazovat svými učebními programy.

V pojetí jednotné školy se však nejednalo o uniformitu. Moderní škola nemůže žákům stanovovat stejný vzdělávací cíl ani osnovy a určovat jejich pracovní tempo. Má zdůrazňovat především dynamické cíle, které vycházejí ze schopnosti každého jedince. Škola má rozvíjet dětské zájmy, posilovat vlastní potřeby žáků, z nichž vychází jejich postoj k vyučování, podněcovat touhu po vyšším vzdělání, naučit samostatně a tvořivě pracovat, podnikat a kulturně a společensky žít.

S ohledem na specifika a rozdílnost osobností dětí je podle Příhody nutné v nové školské organizaci uplatňovat kvantitativní i kvalitativní diferenciaci, tedy diferenciaci vzhledem k inteligenci žáků (seskupování do výkonnostních skupin, rozlišení učiva v učebnicích) a vzhledem k specifčnosti, k osobitosti zájmů a potřeb (umožňuje výběr předmětů).⁷ V. Příhoda propaguje elektivní školský systém, v němž si žák může volit z řady volitelných předmětů, nebo si vybrat určitý studijní směr (větev). Elektivní systém nezná propadání žáka, protože žák postupuje v jednotlivých předmětech podle svých sil. Opakuje pouze to učivo, které nezvládl v daném předmětu, nejčastěji za jeden semestr.

Při běžné školní kolektivní práci v tradiční škole musí čekat lepší žáci na pomalejší a potom většinu času zahálejí. Tomu lze zabránit zavedením forem individuálního učení. Žákům se stanoví množství učiva, které mají zvládnout za určitou časovou jednotku. Sami si rozvrhnou práci v jednotlivých předmětech. Pro kontrolu správného postupu komunikují se spolužáky, pedagogy, sami testují svůj postup, žák se snaží překonat sám sebe.

Škola tak nabývá *pracovního charakteru*. Žáci získávají vědomosti a dovednosti na základě vlastních zkušeností, činnosti, samostatné a tvořivé práce, jejíž výsledky i postup jsou důsledně kontrolovány. Základními organizačními jednotkami se namísto třídy a školního roku stává žák a předmět. Žák v podstatě musí pracovat na úkolu přiměřeném svému nadání tak dlouho, až jej skončí. Zde se Příhoda inspiroje mimo jiné zkušenostmi s individualizovanými formami výuky zejména v Americe, ale i v Sovětském svazu.⁸

Pro uskutečnění ideje pracovní školy je však nutné splnit zejména tyto požadavky: přirozená situace a přirozená reakce, vyučovací dynamismus a spojení s každodenním životem, vnitřní motivace vyučování, globalizace a individualizace vyučování. S tím byl spojen požadavek korelace, konsolidace a komasace vyučování (souvislost mezi předměty, výběr učiva a omezení počtu současně probíraných předmětů a jejich seskupení v přirozené životní celky s postupným osnováním, případně výuka jednoho předmětu či oboru souvisle po dobu jednoho dne, týdne či měsíce) a uplatňování metod podporujících samočinnost žáků.⁹

Přestože je zodpovědnost přenesena na jedince, nelze zapomínat na potřebu sociálního kontaktu, individuální zřetel musí být vyvážen plným sociálním životem. Žáci se proto seskupují v pracovních družstvech, kde rozvíjejí své sociální zkušenosti.

Nová škola má být proto také školou *společenskou*. Má představovat velký sociální celek a využívat celou řadu výchovných prostředků, mezi které patří například žákovská samospráva, školní časopis, žákovské organizace a kluby, školní shromáždění, kampaně sloužící k odstranění zlovyků, společ-

né stravování, symboly společenské jednoty (školní hymna, vlajka, pozdrav), sportovní družstva a týmy, spolek bývalých žáků. Škola by se měla stát kulturním střediskem s knihovnami, čítárnami a shromažďovací síní. Základním požadavkem nového školního systému je kolektivní život celé školské obce, která je organizační a sociální jednotkou. Škola nemá děti a mládež na život jenom připravovat, ale žáci mají žít již ve škole plným dětským a občanským životem, škola samotná má být pro žáka opravdovým životem.

2. Zřízení pokusných reformních škol

Po zveřejnění Příhodova rámcového návrhu na jednotnou školu v r. 1928 začaly v semináři na Škole vysokých studií pedagogických (ŠVSP) v Praze intenzivní přípravy učebního a výchovného plánu škol I. a II. stupně. Podrobný program práce těchto škol byl vydán pod názvem „Organizační a učební plán reformních škol“ a byl znám pod označením „modrá kniha“. I když tiskem vyšel až v roce 1930, lze předpokládat, že první pokusné školy již podle něj od září 1929 začaly pracovat.¹⁰

Plán, který byl velmi dobře propracován, jevil se jako vysoce pružný a praktický, podrobně popisoval zásady a organizaci práce v obou stupních školy a uváděl organizační změny v osnovách jednotlivých předmětů. V tomto materiálu byly konkretizovány základní ideje školské reformy a pokusných škol, jak je vyjádřil V. Příhoda: „Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní ideou organizační jest jednotná škola. Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.“¹¹

Na jaře r. 1929 byl radě hlavního města Prahy předložen „Návrh na vybudování reformních škol v Praze“ vypracovaný Reformní komisí při ŠVSP. Návrh požadoval otevření alespoň tří reformních škol od r. 1929/30, přičemž rok 1928/29 měl být věnován přípravě učitelů. Protože se v této době zejména otázka jednotné školy II. stupně stávala velice žhavou, Ministerstvo školství uspořádalo v dubnu roku 1929 anketu, která se týkala reformy školy.¹² Většina účastníků se sice vyslovila proti všeobecnému zavedení jednotné školy, přesto však téměř všichni doporučovali vyzkoušet její realizaci na omezeném počtu škol. Nakonec bylo výnosem ministerstva školství a národní osvěty č. 58469/1 ze dne 20. 8. 1929 povoleno zřízení několika pokusných škol podle Příhodova plánu.¹³ Tyto školy však neodpovídaly zcela koncepci jednotné diferencované školy. Dostaly označení „pokusné reformní školy obecné“ a „pokusné diferencované školy měšťanské“, což neumožňovalo, aby nadaní žáci z kolenia mohli přestoupit bez zkoušek na vyšší střední

školu. Tato skutečnost představovala značné omezení a měla neblahé důsledky zejména v sociální struktuře tříd pražských pokusných škol měšťanských.

K otevření pokusných škol měšťanských v Praze — v Michli, v Nuslích, v Hostivaři, v Humpolci a ve Zlíně pak došlo 1. 9. 1929. V dalších letech jejich počet vzrostl. Od dřívějších individualistických pokusů 20. let se lišily pevným plánem, učitelé vycházeli z domácích i zahraničních zkušeností a podložili svoji práci vědecky. Někdy byly tyto pokusné školy i ze strany úřadů nazývány pokusnými školami reformními. Toto označení však neodpovídalo zcela tehdejšímu chápání a vymezení pojmů. Zcela zřetelně byly rozlišovány školy pokusné, reformní a normální. Zatímco škola pokusná má zkoušet a hledat řešení rozličných výchovně vzdělávacích problémů a ověřovat platnost pedagogických teorií, škola reformní má pozitivní výsledky pokusných škol aplikovat v jiném prostředí, za jiných podmínek, má je do podrobností propracovávat tak, aby mohly být bez obtíží zaváděny na školách normálních. Škola reformní tedy má tvořit mezistupeň mezi školou normální a pokusnou.¹⁴

V následujících letech pak vznikaly další pokusné školy měšťanské i obecné na území celé republiky. Podle plánu Celostátní reformní komise školské se vyučovalo ve 30. letech na pokusných školách I. stupně (obecných), II. stupně (měšťanských, zvaných Komenium) a školách III. stupně (vyšších středních, zvaných Atheneum). Podle materiálu Samosprávy učitelstva pokusných a reformních škol všechny tři stupně měly jen pokusné a reformní školy v Praze-Nuslích, ve Zlíně a v Humpolci.¹⁵ Pokusné školy I. a II. stupně byly ještě v Baťově (Otrokovice), v Praze-Michli, v Praze-Hostivaři, v Praze II. na Karlově a na Slovensku v Trnavě. Pokusné měšťanské školy byly v Bakově nad Jizerou, v Benešově u Semil, v Kyšperku, v Českém Krumlově, v Táboře, v Dobřichovicích u Prahy, v Ruzyni, v Horní Bříze, v Prostřední Suché, v Brně na Zvonařce, na Slovensku v Malackách a jinde. Pokusné školy obecné byly kromě toho v Brně-Židenicích, v Suchdole u Prahy, v Lysolajích, v Svěpravicích, v Hodolanech (Olomouc), v Hlinici u Tábora (pokusná dvojtřídka) i jinde.¹⁶

Jak i dobová srovnání dokládají, jako nejrozvitější a nejvyspělejší byly hodnoceny pokusné školy ve Zlíně, i když podle názoru Františka Pátka právě Praha měla povinnost mít školy na takové úrovni a „representovati národ nejvyšší úrovní kulturnosti“.¹⁷

Na konci června roku 1929 byl ve Zlíně proveden zápis dětí, které ukončily pátý rok školní docházky. Žáci byli především na základě přání rodičů a dosavadního prospěchu zařazeni do čtyř prvních tříd jednotné školy, rozdělené do čtyř větví:

A — větev humanitní, moderní (středoškolská),

- B — větev průmyslová,
C — větev obchodně živnostenská,
D — větev zkrácená (dvouletý kurs).

Během studia pak mohli být žáci přeřazeni z větve do větve podle úspěchů ve studiu. Pokud jde o rozsah učiva, nejvíce se od sebe lišily větve A a D. Každá z uvedených větví předávala žákovi všeobecné, nikoliv odborné vzdělání. Větev A měla poskytovat vzdělání asi v rozsahu nižší střední školy a umožňovat vstup do vyšší střední školy. Větev B a C se postupně sloučily v jedinou větev B, poskytovaly vzdělání v rozsahu normální měšťanské školy, obsah se diferencoval vzhledem k oborům. Větev D (později C) byla dvouletá a vstupovali do ní žáci, kteří se opozdili na obecné škole.

Zlínské pokusné školy si získaly světové jméno mezi ostatními pokusnými školami a měly zvláštní postavení. Tato specifická spočívala v několika základních rysech a byla vytvořena spolupůsobením více faktorů. Významnou úlohu sehrálo bezesporu prostředí rozvíjejícího se a prosperujícího města.

Poznámky a literatura

1. Návrh byl zveřejněn v článku V. Příhody: Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy X, 1928, č. 1.
2. viz Uher, B.: Nové školy v předválečném Československu. Univerzita Karlova, Praha 1971, s. 63–67.
3. Váňová, R.: Československé školství ve 30. letech. (Příhodovská reforma.) Studia paedagogica 10. Pedagogická fakulta UK, Praha 1995.
4. viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 10–11.
5. viz Příhoda, V.: Racionalizace školství. Orbis, Praha 1930.
Otázce školské reformy se však věnuje i v mnoha dalších spisech, např.: Školská reforma. Praha 1931, Základní ideje školské přestavby. In: Příhoda, V., Nykl, J., Hanus, L.: Reformní praxe školská. Unie, Praha 1936.
6. viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 36.
7. viz Příhoda, V.: Racionalizace školství. Orbis, Praha 1930.
viz Příhoda, V.: Školská reforma. Praha 1931, s. 9–12.
8. Příhodovi byl často vytýkán amerikanismus. Ale jak J. Kozlík píše, nepřijímal americká hlediska nekriticky, byl si vědom rozdílností našich a amerických školských tradic, poměrů a možností. Odmítal jak dogmatické, pasivní pojetí školy rakouské, tak školský expresionismus, přečeňování volné činnosti žáků. Požadoval řád, pedagogickou vědu a racionální řízení učitelovy práce. (Viz Kozlík, J: Principy a praxe na pokusných školách ve Zlíně 1929–39. (Rukopis.) Praha 1993, s. 7.
9. Vrána, S.: Základy nové školy. Brno 1946, s. 83–94.
Příhoda, V.: Ideologie nové didaktiky. Brno 1935.
10. Vrána, S.: Základy nové školy. Brno 1946, s. 82.
Váňová, R.: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 10.

11. Příhoda, V.: Širší hlediska školské reformy. Věstník ÚSJU na Moravě XXIX, 1932, s. 245.
12. Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8.–12. dubna 1929. Vydalo Ministerstvo školství a národní osvěty, Praha 1929.
13. Okolnosti, které vedly k povolení pokusných škol, i spory o pojetí školské reformy jsou velmi přehledně popsány v publikaci R. Váňové: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
14. viz Vrána, S.: Slovník moderní pedagogiky. Brno 1948.
Konvička, V.: O reformní škola na každém okrese. Věstník ÚSJU, 34, 1936, s. 126.
15. K. Rýdl i R. Váňová ve svých publikacích hovoří o existenci athenea pouze v Praze.
Viz:
Rýdl, K.: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě. Metodické centrum, Prešov 1992, s. 16.
Váňová, R.: Školská reforma v ČSR ve 30. letech. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994, s. 10.
16. viz Samospráva učitelstva pokusných a reformních škol v Praze — Naše úsilí o novou školu. Praha 1938, s. 33.
17. viz Pátek, Fr.: Naše pokusné školy obecné a měšťanské. In: Věstník pedagogický, roč. XVII (1939), č. 8, s. 229, kde mj. píše: „Proč a jak se tedy stalo, že Prahu předstihlo venkovské město reprezentací národa Komenského právě v oboru školství? Nemělo se to stát!“

Účast polského učitelstva všeobecných škol na doplňování vzdělávání učitelů ve Vyšších učitelských kursech v letech 1918–1939

Stefania Walasek

Politické a sociálně ekonomické podmínky, v nichž se rozvíjely jednotlivé oblasti polských zemí za okupací, vedly v nich k vytvoření různých systémů vzdělávání učitelů všeobecných škol. Tento fakt se silně odrazil v obrozujícím se polském školství po r. 1918 a kromě nedostatku kvalifikovaných kádrů narůstal s velkým důrazem druhý problém: doplnění všeobecné a pedagogické přípravy těch, kteří dosáhli vzdělání v pedagogických školách v různých zabraných částech Polska.

Je ale třeba zdůraznit, že velké procento učitelů všeobecných škol mělo úplnou odbornou kvalifikaci. Byli to především absolventi haličských učitelských seminářů. Pro ně a následující ročníky, opouštějící pedagogické ústavy v II. republice, byly organizovány instituce doplňující a zdokonalující učitelské vzdělání.