



Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „*Nová škola*“ v meziválečném Československu ve Zlíně. *Ideje, aktéři, místa*. Praha: Academia.

Na našem knižním trhu se objevila mimořádná monografie. Její přečetní lze doporučit každému, kdo se nad školstvím a vzděláváním (nejen historicky) zamýšlí. A zejména těm, kteří se o něm ve veřejném prostoru (často suverénně, ale bez hlubší znalosti tématu) vyjadřují.

Pozoruhodná je už výstavba celé monografie. Po úvodním *state of the art* dosavadního bádání následuje pět kapitol v jakémsi trychtýřovitém rozvrhu. První tři kapitoly zasazují snahy o novou výchovu či novou školu šířeji nejprve do společenského *Zeitgeistu*. Duch doby je poznamenán úsilím o novou společnost, když ta dosavadní je tak silně poznamenána nastupující průmyslovou modernitou a hrůzami první světové války. Průmyslová společnost s její technickou racionalitou je doprovázena negativními jevy, jako je vytržení z přírody a komunitních společností, chudoba, ohrožení zdraví, alkoholismus a další patologické jevy. Doba si žádá činy, nikoli hlubokomyslná normativní a „idealistická“ doporučení. Světová válka navíc stoupencům reformy školy potvrdila, že vzdělávání a výchova se musí radikálně změnit a klást větší důraz na společenskou odpovědnost jedince ve společnosti, která musí být demokratická. Mezinárodní hnutí nové výchovy ostatně reaguje na pacifistické hnutí právě požadavkem začít tvořit novou společnost od raného školního vzdělávání (je to zřejmé např. u Freinetovy moderní školy z 20. let minulého století).

Autoři samozřejmě nezapomínají ukázat na specifčnost české situace – na národně emancipační akcent diskusí o vzdělávání v novém národním společenství. Nicméně modernita představovaná racionalizací, důrazem na řád, vírou v pokrok a v „nového“ člověka a důrazem na vědecké poznání, které musí řídit nejen chod společnosti, ale také výchovu a vzdělávání, je jasně čitelná v dekadách předcházejících reformu školy z roku 1929.

Autoři v kapitole druhé mapují vývoj pedagogické diskuse především do roku 1918 (s již dílčími přesahy k dění ve 20. letech, k jakýmsi prekurzorům reformy z konce let dvacátých). Především však ukazují, jak mocně působily (zejména na univerzitní pedagogickou vědu) dva hlavní teoretické směry – pozitivismus a pragmatismus. Dokládají připravenost české pedagogiky přijímat výzvy pozitivismu např. v Čádově pedopsychologii (důraz na pozorování, dotazování a experiment). Vyvážený pohled autorů neopomene například upozornit na pozitivní vlivy eugenického hnutí vnímaného obvykle negativně. Ty se projevují v požadavku na péči o mládež s postižením, zdravotním či „sociálně mravním“. Podrobně je připomenut Krejčího důraz na etiku obsaženou v pozitivistickém vidění světa. Plánovat, kontrolovat a vyhodnocovat i ve sféře výchovy a vzdělávání jsou imperativy, které se radikálně rozcházejí s dlouhou vládnoucími herbartismem. Poznání zákonitostí vývoje nemůže společ-



hat na spekulativní filozofické úvahy. Spíše mezi řádky je zmíněn jeden z největších teoretických přínosů pozitivismu v tomto období – s významným pozdějším praktickým dopadem. A sice koncept vývoje.<sup>1</sup>

V pohledu autorů je to pak zejména pragmatismus, který oslabil rizika mechanicky aplikovaného pozitivismu hrozícího diktováním pouček a návodů učitelů a ponechávajícího malý prostor zhodnocení jeho profesní zkušenosti. Pragmatismus prostřednictvím vlivných spisů J. Deweyho klade důraz současně na *learning by doing* i na nutnost vnímat školu jako instituci budování demokracie. I když autonomní rozvíjení pragmatismu našimi pedagogy není doloženo, přece jen komentáře k překladům Deweyho prací ukazují na spřízněnost úvah českých pedagogů s jeho zásadami (např. překladatel a učitel Mrazík). Základem poznání je čin a nezbytné je ověřovat jeho dopady. Vycházet je přitom třeba z autentické zkušenosti poznávajícího.

Dva myšlenkové proudy se tak v diskusi o reformě školy během 20. let vhodně doplňují, než aby si konkurovaly. Zároveň jsou tak ideově připraveny pilíře reformované školy: princip aktivní konstrukce poznání žákem v jeho propojení s mimoškolním životem, diferenciací výuky respektující vývojové odlišnosti žáků, individualizace a racionalizace

výuky opírající se o měření, plánování a hodnocení.

Autoři pak rozdělují vývoj v samostatné ČSR na dvě etapy s důrazem na koncept racionalizace. První etapu do roku 1928 silně ovlivňuje právě racionalizační hnutí, laboretismus (ten spojuje akcent na práci a pracovní výchovu s etikou, s tím, že činy jedince se nemohou omezit jen horizontem jeho individuálního zájmu a potřeby, ale mají vždy dopad do společnosti, který musí mít jedinec na zřeteli), a již zmíněné záramování reformy školy do reformy člověka a společnosti. Vědecké řízení společnosti, důraz na výkonnost, efektivitu a řád vedly na poli pedagogiky a psychologie k stále intenzivnějšímu uplatnění psychotechniky, testování, komplexní diagnostiky žáků. Už v té době se v pedagogické diskusi prosazovaly názory V. Příhody, zejména po jeho návratu ze čtyřletého pobytu v USA v polovině 20. let. S jeho jménem pak byla spojena reforma školství z roku 1929. Již v těchto analýzách se objevuje Zlín jako emblematické místo realizace uvedeného reformního programu. Město symbolizující racionalizační hnutí, město nové (vzniklé v podstatě na zelené louce), město s programem ve výrobní i sociální oblasti explicitně deklarující potřebu „nového člověka“, kterého si toto firemní město chtělo od počátku jeho života vychovat. Práce, věda a etika tvoří tři pilíře tohoto programu.

<sup>1</sup> Švýcarští badatelé v odkazu Claparèdovy pedagogie dokonce o první třetině 20. století hovoří jako o době nedokončeného pokusu ustavit samostatnou vědu o vývoji [Entwicklungswissenschaft, srov. Friedrich, J., Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). *Une science du développement est-elle possible? Controverses du début du XXe siècle*. Presses Universitaires de Rennes]. Vědecké uchopení pojmu vývoje v té době je ovlivněno nejen Darwinovým evolucionismem, ale také pracemi psychologů jako Karl Bühler, Lev Vygotskij nebo William Stern.



Druhá část monografie, čtvrtá a pátá kapitola, se pak věnuje pokusnému školství jen ve Zlíně. Pohled trychtýřem se tedy zužuje a současně jde do hloubky k detailům organizace výuky, k didaktickým zásadám a metodám vyučování. Díky první části knihy můžeme ale lépe rozumět, o co v reformě šlo, jak byla usku- tečňována a s jakými výsledky.

Čtvrtá kapitola se věnuje měšťanským pokusným školám v desetiletí 1929–1939. Až v páté kapitole se autoři zabývají obecnou pokusnou školou – a to mnohem méně podrobně. Má to podle mě velmi dobrý důvod. Kritickým tématem v reformě totiž byl koncept jednotné, vnitřně diferencované školy. Pozoruhodná je absence podpory tomuto kroku v širokých řadách učitelstva. Jednotnou školu totiž prosazovala zejména pedagogická věda a také učitelé – „pokusníci“. Jejich zklamání z toho, že ministerstvo školství nemělo odvahu pokusné reformní vzdělávání koncipovat jako středoškolské, ale „jen“ jako měšťanskou školu, je v tomto ohledu výmluvné. Znamenalo by to totiž zásah do „dlouhého“ středního školství a potenciální zánik jeho nižšího stupně. Pro mnoho učitelů bylo obtížné představit si vyučování v heterogenních třídách – jak organizačně, tak pokud jde o metody výuky a práci s učivem. Snaha o demokratičtější přístup ke vzdělání musela tedy být konkretizována a prověřena v organizaci vyučování. O to se mimořádně aktivní a inovativní učitelé pokusných měšťanek snažili – a v mnohém úspěšně.

Autoři velice živě předkládají vnitřní život těchto škol. Postupně dokládají

na datech, kazuistických příkladech a dokumentech, jak konkrétně se reformní principy uplatňovaly. Tak princip pracovní školy se opíral o projekty (ať už spontánní, nebo uložené). Hlavně se však respektoval psychologický poznatek, že analýza je pro žáka sice leckdy zdouha- vější, ale přirozenější než syntéza. Od ce- listvého problému může snáze postupně dospívat k jeho dílčím složkám spíše než naopak. Vedlo to přirozeně k posilování tzv. mezipředmětových vztahů v učivu. Nešlo primárně o problémy určité věd- ní oblasti, ale o problémy, jak se žákům nejprve jeví v okolním světě. Ti musejí pozorovat, vyhledávat informace, experi- mentovat a tvořit. Role učitele je popsána téměř tak, jak ji moderní psychologie zná z Brunerova pojmu „lešení“. Bylo by omy- lem domnívat se, že zásada byla uplatňo- vána dogmaticky. Učitelé-pokusníci zjis- tilí, že tuto zásadu není možné aplikovat neustále, v jakémkoli předmětu a na jaké- koli učivo. A také ne každý žák dokázal pracovat stejně samostatně.

Princip individualizace proto byl uskutečňován v kombinaci individuál- ní práce žáků na úkolech či projektech s hromadnou výukou. Je pozoruhodné vidět flexibilitu učitelů, kteří původně op- timistickou preferenci individuální práce žáků korigovali potřebnou hromadnou výukou. Z dnešního pohledu zaujme také, že aktivní individuální práce na projek- tech byla podle požadavku přesně hodno- tit ukončována zadáváním testů vědomos- tí po skončení práce na určitém tématu. Nadšenecké zapálení pro uplatnění no- vých principů zjevně nevedlo k jejich str-



nulé aplikaci. Ukázaly se totiž podstatné rozdíly v efektivnosti individuální výuky (samoučení) mezi žáky nadanými a průměrnými na jedné straně a žáky slabšími na straně druhé. Zcela přirozeně tak bylo nutné zabývat se otázkou diferenciaci.

Princip vnitřní diferenciaci výuky se projevoval v rozdělení žáků do větví (humanitní, průmyslová, obchodní) a původně počítal s prostupností mezi větvemi po prvních dvou letech, ale také s možností přejít na nižší střední stupeň víceletého gymnázia. Statistiky takových přechodů jsou doloženy po jednotlivých letech. Diferenciaci byla ještě posílena výukou žáků podle jejich momentální úrovně znalostí a jejich zájmu zařazením do skupin. Toto zařazení nebylo ovšem trvalé a podle progressu žáka mohlo dojít k jeho přeřazení (připomíná to organizaci anglických škol do proudů, tzv. streaming). Jednou z otázek, které rezonují silně i dnes, byla potřeba úpravy rozsahu učiva (kvantitativní diferenciaci) a jeho náročnosti (kvalitativní diferenciaci se stanovením minimální, střední a maximální úrovně). Tzv. restrikcí učiva se samozřejmě řídila i kritériem míry propojení pojmové a poznatkové sítě v daném předmětu. Takže v počtech a mluvnici se o redukci učiva vůbec nevažovalo. Jaký kontrast mezi těmito postupy „pokusníků“ a výkřiky o osekání učiva až o 50 %, jak je slyšíme dnes i z nejvyšších míst školské decize.

Podrobný vzhled didaktických zásad a konkrétních vyučovacích postupů dokazuje na příkladech metod výuky matematiky, zeměpisu a přírodopisu, jak aplikace obecných principů vypadala.

Konečně, princip „společenské školy“ plnil důležitou funkci. Socializační výchovné působení školy v duchu zásad pragmatismu bylo uskutečňováno prostřednictvím třídních a školních žákovských samospráv, klubů, kroužků, exkurzí nebo psaním kronik. O kvalitě pedagogické koncepce těchto aktivit svědčí i to, že sledována byla kvalita argumentace vlastního názoru, schopnost naslouchat názorům druhých a umět hledat konsenzus.

V kapitole o obecné pokusné škole je třeba upozornit na důraz na kontinuitu předškolního vzdělávání a vzdělávání školního. Spolupráce učitelů mateřských škol a školy obecné se opírala o sjednocování metod a didaktických materiálů. Výborně je také popsána metoda globálního čtení a psaní (tehdy zcela inovativní a pokusně ověřované) a tzv. scelené vyučování podle tematických oblastí, kdy teprve od 3. ročníku docházelo k členění výuky do předmětů.

Samozřejmě je třeba ocenit informace o několika dalších charakteristikách pokusných škol ve Zlíně. Jde o zavádění nových prvků, jako je práce s aktualitami ve světě a ve společnosti, dále o tzv. regionalismus, který posiloval vztah k lokálnímu prostředí a propojoval s ním školní výuku, a nakonec i o technické inovace, jako bylo využívání školních filmů. Dalším rysem těchto ústavů byla otevřenost škol a jejich učitelů – jak vůči československým kolegům, tak vůči zahraničním pedagogům. Projevovalo se to až velkým počtem návštěv a hospitací (ty vnitřní, mezi kolegy ve sboru, byly samozřejmostí),



tak poznávacími pobyty a výměnou zkušeností v zahraničí. Důležitá byla také osvětová a přednášková činnost zlínských učitelů.

Závěrečná diskusní kapitola je pak v naší literatuře ne právě běžným završením celé knihy. Tomáš Kasper a Dana Kasperová předjímají otázky, které mohou čtenáře při čtení jejich analýzy napadat a na něž v textu knihy nenalezl explicitní odpověď. Formulují pět kontroverzních otázek a hned na ně nabízejí podle mě nepředpojaté odpovědi. Vyberu jen dvě z nich (ve vlastní reformulaci). První souvisí s kritickým pohledem na batismus jako výrazný příklad fungování foucaultovské biomoci. Byly pokusné školy jen (či především) nástrojem programu formování (a ovládnutí) „nového člověka“, k jehož uskutečnění Baťové využili, nebo dokonce zneužili reformní pedagogické hnutí? Autoři s oporou o své předchozí analýzy odpovídají: jde spíše o symbiózu a svým způsobem jedinečný souběh racionalizačního úsilí firmy i v oblasti ideové, tedy v oblasti „obsahu života“ (jeho součástí bylo i ono foucaultovské „dohlížet a trestat“), a původně nezávislého úsilí pedagogů o reformu školy. Přitom nešlo o nic výjimečného – Zlín je tak v dobové recepci stavěn vedle Chicaga nebo Dněprostroje jako další příklad celosvětového civilizačního trendu zahrnujícího i výchovu a vzdělávání.

Druhá otázka, na kterou chci upozornit, je pak ještě citlivější. Uvědomovali si aktéři, zejména učitelé, na čem se podílejí? Jak otevřená mohla být pedagogická diskuse a bylo v ní místo i pro kritické názory na principy pokusných škol a na jejich

realizaci? Autoři publikace na základě studia pramenů odpovídají: Kritická diskuse se vedla o jednotlivých odborných otázkách (možnosti diferenciací ve výuce, podmínky účinnosti pracovní školy). O tom se však diskutovalo nejen ve Zlíně. Hlubší kritická reflexe se však nekonala – ideová východiska a hodnoty, na kterých stál projekt nového „firemního města“, nebyly problematizovány a „učitelstvo“ ... si nekladlo otázku, jakou daň je nutno platit za „stabilitu“ života v „novém Zlíně“ (s. 278). Nešlo však o absenci kritičnosti ze strachu či v obavách z postihu. Soulad hodnotové orientace života města a hodnot školní komunity byl v té době sponzátní.

Zmíním přece jen jednu absenci. Je jím mlčení o hospodářské krizi. Jakou roli hrála vlastně od počátku reformy ve 30. letech? Byly hospodářské potíže a jejich doprovodné sociální jevy stejné na Zlínsku jako ve zbytku ČSR? A mohly hrát roli třeba v přijetí nebo diskreditaci společenské funkce školy při výchově ke krizi poněkud zpochybněné demokracii?

K pečlivému prostudování recenzované publikace každým, kdo se zabývá výchovou a vzděláváním, existuje několik dobrých důvodů. Především si díky této knize jasně uvědomíme, že bez znalosti kontextu dost dobře nemůžeme rozumět pedagogickému „textu“. Nejde jen o kontext sociální, ekonomický nebo politický, ale také o znalost historie. Nejen proto, abychom zjistili, co vše „už tu bylo“, a neobjevovali v jednotlivostech znovu Ameriku (individuální vs. hromadná výuka, práce s restrikcí učiva, projektová výuka



a mezipředmětové vztahy, způsoby hodnocení apod.).

Historie zhruba první třetiny 20. století ukazuje především na pozoruhodnou synergii mezi úsilím učitelstva o reformu školy a snahou (univerzitní) vědy opřít takové úsilí o výzkumné poznatky. Je to ovšem synergie, která v té době existovala v mnoha zemích a která nebyla prosta jak nadšeného zaujetí, tak napětí a kontroverzí.<sup>2</sup> Vztah pedagogického „pokusnictví“ v podobě tzv. reformní nové výchovy postavené na inovování školního vzdělávání „zdola“ s oporou o zkušenosti učitelů a vědecké výchovy opírající se o výzkumy dítěte a učení (vědy o výchově) nebyl tedy idylický. Ne-reformní učitelé někdy nepocítovali potřebu inspirovat se jejich zkušenostem vzdálenou vědou, a naopak, zejména univerzitní pedagogický a psychologický výzkum vnímal praktickou pedagogiku především jako terén pro aplikaci svých poznatků a prosazovaných principů. Téma složitého vztahu těchto dvou pilířů podpory a rozvoje školství ani dnes není analyzováno, a proto jak pedagogická diskuse, tak bohužel i školškopolitická rozhodnutí oscilují mezi mimetickým a nereflektovaným přebíráním pedagogického „vox populi“ a dílčími expertními nálezy často ignorujícími zkušenost učitelů.

Druhý důvod – recenzovaná monografie přesvědčivě dokládá kontinuitu někdy skrytou za zlomy či mezníky

ve vývoji pedagogického myšlení. Tak reformu z roku 1929 nelze chápat jako náhlý zlom – ať už vyvolaný rozhodnutím o tzv. pokusném ověřování „Organizačního a učebního plánu pokusných škol“ (Příhodova reforma), nebo zahraničními vlivy (americký vliv). Pečlivě doložená argumentace naopak ukazuje, jak i ve školství je nutné vnímat za zdánlivými zlomovými událostmi to, co pro ně připravovalo půdu. V pedagogických diskusích do roku 1918 a zejména v tzv. první etapě cesty k pedagogické reformě (1918–1928) sice hrály významnou roli inspirace americkým pozitivismem (behaviorismus a testování) a pragmatismem (Dewey). Autoři však přesvědčivě dokládají dopad prací např. Lindnera, Úlehly, Čády nebo později Příhody na rozvoj naší pozitivisticky ukotvené kvantitativní, experimentální pedagogiky a psychologie. Stejně tak ukazují připravenost domácí recepce pragmatismu, který oslaboval nadměrnou důvěru v pozitivismus snahou o demokratické uspořádání školního života a kladl do popředí rozvoj osobnosti žáků jako *zoon politikon*.

Třetím důvodem je skutečnost, že autoři nepojednávají o reformním pokusu v zobecňujících formulacích principů „sporu o pojetí pedagogiky“. Naopak, jsou velice konkrétní. Jedině tak se může „případ Zlín“ vymanit z obvyklé polarity nekritického obdivu k baťovskému zázraku nebo povrchní kritiky „neúspěchu

<sup>2</sup> Plasticky to ukazuje vynikající kolektivní monografie pod editorstvím Rity Hofstetterové a Bernarda Schneuwlyho *Passion, fusion, tension: New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/fin du XIX<sup>e</sup>-milieu du XX<sup>e</sup> siècle* vydané v Bernu v nakladatelství P. Lang v roce 2006.



pokusných škol“ jako nerealistického utopického projektu Baťovy autoritativní koncepce nového člověka. Obecné zásady jako diferenciaci, individualizace, globalizace ad. při četbě ožívají, jako by čtenář byl přítomen v životě tříd a školy. Tak by se mělo o pedagogických jevech diskutovat, nikoli v polysémické abstrakci opřené o fragmentární příkla-

dy, jak se tomu zhusta děje i v diskusích dnešních.

Otázky funkce školy a její reformy zůstávají, jak přesvědčivě ukazuje recenzovaná publikace, v podstatě stejné jako před sto lety. S trochou lítosti konstatuji, že při znalosti „kontextových odpovědí“ na výzvy doby by naše současná reflexe mohla být méně povrchní než dosud.

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie; e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz

Novotný, M. (Ed.). (2020). *Velké dějiny zemí Koruny české: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka.

Česká pedagogika až dosud postrádala souborný přehled vývoje školství a vzdělávání v průběhu staletí. Snad je to v důsledku nedostatečné pozornosti věnované u nás historickému bádání v pedagogické vědě (na rozdíl od zahraničí). Nyní se tato situace významně zlepšuje v podobě monumentálního svazku (723 stran) kolektivního díla o dějinách českého školství. Je to systematická práce vysvětlující dějinný vývoj od středověkých počátků školních institucí až do současných let.

Dílo bylo vytvořeno dvanácti autory a redigováno zkušeným historikem Miroslavem Novotným z Filozofické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Mezi autory jsou většinou historici, odborníci na různá období či témata – I. Čornejová, P. Kourová, M. Svatoš, M. Lenderová, J. Pokorný a další, ale také tři pedagogičtí odborníci – T. Kasper,

D. Kasperová, R. Váňová. Výrazná převaha expertů-historiků určuje celkový charakter knihy, která je metodologicky zakotvena v historiografické vědě, což se v některých místech projevuje nevyčerpávanými zdroji pedagogického poznání, jak uvádím níže.

Obsahově je publikace strukturována na sedm částí (hlav) podle chronologického členění: 1. Školství a vzdělanost od vzniku prvních středověkých škol do 16. století. 2. Období let 1526–1773. 3. Éra osvěcenecká a obrozenecká. 4. Moderní doba (1848–1918). 5. Období první poloviny 20. století. 6. Socialistická éra (1948–1989). 7. Školství a vzdělanost po roce 1989. Je tedy patrná snaha věnovat velkou část publikace nejnovějším obdobím, tj. počínaje vznikem první Československé republiky v roce 1918. Teritoriálně je obsah knihy zaměřen na Čechy