

Pokusné reformní měšťanské školství ve Zlíně v období let 1928–1939

Bc. Leona Kadlčková

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Leona KADLČKOVÁ**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Pokusné reformní měšťanské školství ve Zlíně
v období let 1928 – 1939.**

Zásady pro vypracování:

Zjištění institucí, které archivují dokumenty o existenci zlínského pokusného reformního měšťanského školství v uvedeném období.

Zpracování dostupných literárních zdrojů k dané problematice.

Porovnání výsledků výuky měšťanských škol běžného typu a měšťanských reformních pokusných škol.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Kolektiv autorů. Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939. Zlín: "Tisk", Zlín. Bez ISBN.

Kolektiv autorů. Devátá výroční zpráva pokusných škol měšťanských ve Zlíně 1937–1938. Zlín: Knihkárna E. Potměšil ve Zlíně. Bez ISBN.

Kolektiv autorů. Měšťanské pokusné školy Masarykova a Komenského ve Zlíně 1937–1938. Zlín: Knihkárna E. Potměšil ve Zlíně. Bez ISBN.

Kolektiv autorů. Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932. Zlín: NOVINA. Bez ISBN.

Kolektiv autorů. Z práce. Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně. Rok druhý 1938–39. Zlín: Knihkárna E. Potměšil ve Zlíně. Bez ISBN.

KOZLÍK, J. (ed.). Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939. 1.vyd. Přerov: Strojil, s.r.o. 1996. Bez ISBN.

Vedoucí diplomové práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **17. února 2009**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 17. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

LS.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

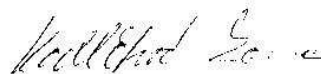
PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně

17. 4. 2009



1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo

ABSTRAKT

Diplomová práce popisuje pokusné měšťanské školství ve Zlíně v období let 1928–1939. Teoretická část charakterizuje situaci v českém školství v uvedených letech. Zaměřuje se na úlohu zlínského regionu na realizaci plánu školské reformy ve Zlíně.

Praktická část diplomové práce analyzuje dokumenty a literaturu vztahující se k reformním měšťanským školám ve Zlíně. Zaměřuje se na charakteristiku didaktických prostředků uplatňovaných pro výuku. Popisuje práci pedagogů při uplatňování nových vyučovacích postupů. Další část práce pojednává o způsobech hodnocení žáků, o zájmové činnosti, a sociální péči o žáky pokusných škol. Závěr práce zahrnuje popis činnosti Okresní reformní komise ve Zlíně a graficky znázorňuje výsledky srovnávacích testů žáků reformních škol s žáky běžných měšťanských škol v okrese Zlín. Poslední část práce je věnovaná zániku pokusných škol.

Klíčová slova: pedagogika, historie, výchova a vzdělávání, měšťanská pokusná reformní škola.

ABSTRACT

The graduate thesis describes an experimental burges educational system in Zlín at the ages of 1928–1939. The theoretical part defines the situation in the Czech educational system at the ages above. It focuses on the role of the Zlín region in the programme realization of the educational reform in Zlín.

The practical part of the graduate thesis analyses the documents and literature relating to the reformativ burges schools in Zlín. It focuses on the characteristics of the didactic instruments relating to education. It describes the teachers' effort during the application of the new educational methods. The other part deals with ways of pupils' evaluation, interests and hobbies and social care of the pupils from the experimental schools. The conclusion of the graduate thesis involves the description of the Region Reformativ Committee activities in Zlín and grafically represents the results of the pupils' tests from the reformativ schools in comparison with the pupils' tests from the common schools in the Zlín region. The last part of the thesis is dedicated to the destruction of the experimental schools.

Keywords: pedagogy, the histor, upbringing and education, a burges experimental reformativ schoul.

Motto:

„Velcí lidé se nerodí, rodí se jen malé děti. A přece národ potřebuje velkých, to je zdatných, samostatných pracovitých a obětavých mužů a žen. Těmi jste vy, děti, musíte stát svou vlastní prací. My dospělí můžeme vám k tomu býti nápomocni, nemůžeme ale z vás udělat více, než vy sami chcete. Našimi školami jsme se postarali dobře o to, abyste měly nejlepší příležitost k svému vzdělání, své přípravě pro krásný a spokojený život.“

(Z práce Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně Rok druhý 1938–39, s. 3)

Poděkování

Dovoluji si tímto vyjádřit poděkování Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph. D. za odborné vedení, trpělivost a vstřícnost při vedení mé závěrečné práce.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 NÁSTIN SITUACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ PO VZNIKU ČSR	14
1.1 NÁRODNÍ ŠKOLA	14
1.2 MALÝ ŠKOLSKÝ ZÁKON Z ROKU 1922	16
1.3 NOVÝ IDEOVÝ ZÁKLAD VÝCHOVY A VZDĚLÁNÍ PO ROCE 1918	17
1.3.1 Charakteristické rysy nového postoje ke vzdělání	19
2 ÚLOHA ZLÍNSKÉHO REGIONU NA REALIZACI PLÁNU ŠKOLSKÉ REFORMY VE ZLÍNĚ	20
2.1 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI, KTERÉ OVLIVNILY VZNIK POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL VE ZLÍNĚ	20
2.2 ŽÁDOST O ZŘÍZENÍ POKUSNÝCH ŠKOL VE ZLÍNĚ V ROCE 1928	22
2.2.1 Organizační stránka školy, členění tříd na větve podle zaměření	22
2.2.2 Charakteristické rysy pokusných škol	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKUMENTŮ	27
3.1 CÍLE VÝZKUMU	27
3.2 METODIKA VÝZKUMU.....	28
4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY UPLATŇOVANÉ V POKUSNÝCH ŠKOLÁCH MĚŠŤANSKÝCH	30
4.1 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY MATERIÁLNÍ POVAHY	30
4.2 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY NEMATERIÁLNÍ POVAHY	31
5 POŽADAVKY NA PRÁCI UČITELE POKUSNÝCH ŠKOL	36
5.1 PRÁCE PEDAGOGŮ POKUSNÝCH ŠKOL	36
5.1.1 Další vzdělávání pedagogů pokusných škol.....	37
5.1.2 Pedagogický přístup učitele k žákům.....	37
5.1.3 Komunikace učitelů pokusných škol ve Zlíně ze školami mimo Zlín	37
5.1.4 Publikační činnost pedagogů zlínských pokusných škol.....	38
5.1.5 Šíření nového pedagogického směru.....	38
6 NOVÉ ZMĚNY V OBSAHU VYUČOVÁNÍ V POKUSNÝCH ŠKOLÁCH	39
6.1 NOVÁ ORGANIZACE ŠKOLY.....	40
6.2 UČEBNÍ PROCES PODLE NOVÉ METODY	42
6.3 SAMOUČENÍ ŽÁKŮ JAKO VÝZNAMNÝ FAKTOR SEBEZDOKONALOVÁNÍ.....	44
6.3.1 Postup při samoučení	45
6.4 VÝBĚR UČIVA, POKUS O REDUKCI UČEBNÍ LÁTKY	47
6.4.1 Postup při redukci učiva.....	48

6.5	KOOPERACE PŘEDMĚTŮ VYUŽÍVANÁ PŘI VÝUCE V POKUSNÝCH ŠKOLÁCH	49
6.5.1	Výchovný efekt kooperace předmětů	49
7	ANALÝZA VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ V POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNĚ V LETECH 1928-1939.....	52
7.1	OBČANSKÁ NAUKA	52
7.2	JAZYK VYUČOVACÍ.....	54
7.3	ZEMĚPIS	54
7.4	DĚJEPIS	55
7.5	PŘÍRODOVĚDA.....	56
7.6	PRVOUKA A VLASTIVĚDA	58
7.7	POČTY A MĚŘIČSTVÍ	58
7.8	RÝSOVÁNÍ.....	59
7.9	KRESLENÍ	60
7.10	PSANÍ	61
7.11	PSANÍ STROJEM	61
7.12	RUČNÍ PRÁCE CHLAPECKÉ	62
7.13	DOMÁCÍ NAUKY A DÍVČÍ PRÁCE.....	63
7.14	CIZÍ JAZYK	64
7.15	TĚSNOPIS.....	65
7.16	HUDEBNÍ VÝCHOVA	66
7.17	TĚLESNÁ VÝCHOVA.....	66
8	ROZBOR ZPŮSOBŮ HODNOCENÍ PROSPĚCHU A CHOVÁNÍ ŽÁKŮ POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL	68
8.1	OBSAH KONTROLY UČEBNÍHO PROCESU	68
8.2	PROBLEMATIKA ZKOUŠENÍ A ZNÁMKOVÁNÍ V POKUSNÉ ŠKOLE	69
8.3	ASPEKTY ZKOUŠENÍ A ZNÁMKOVÁNÍ.....	70
8.4	DRUHY ZKOUŠENÍ.....	70
8.4.1	Ústní zkoušení.....	70
8.4.2	Testy	72
8.4.3	Písemné pojednání jako klasifikační pomůcka	72
8.5	VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ ZKOUŠEK	73
8.6	NÁZORY VÝZNAMNÝCH PEDAGOGŮ PRVNÍ REPUBLIKY NA TESTOVÁNÍ.....	73
8.7	ZPŮSOB PŘEVODU VÝSLEDKŮ ZKOUŠEK NA ZNÁMKU	74
8.7.1	Klasifikace ústní zkoušky.....	74
8.7.2	Způsob známkování úloh a cvičení.....	75
8.7.3	Frekvence zkoušení a známkování.....	75
8.7.4	Technické pomůcky používané při zkoušení a známkování	75

8.8	VLIV ZKOUŠENÍ A ZNÁMKOVÁNÍ NA VÝUKU	76
8.9	ZPŮSOB PODÁVÁNÍ INFORMACÍ O PROSPĚCHU DĚTÍ RODIČŮM.....	76
8.10	ŠKOLNÍ ZPRÁVA A VYSVĚDČENÍ	76
8.10.1	Zvláštní sdělení rodičům	76
8.10.2	Ústní pohovor s rodiči	77
9	ŽÁKOVSKÁ SAMOSPRAVA JAKO DEMOKRATICKÝ PROSTŘEDEK ROZVOJE ŽÁKŮ.....	78
9.1	DOPISOVÁNÍ ŽÁKŮ POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL SE ŠKOLAMI MIMO ZLÍN ...	78
9.2	ŠKOLNÍ BEZPEČNOSTNÍ SLUŽBA.....	80
10	ZÁJMOVÁ ČINNOST ŽÁKŮ POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL VE ZLÍNĚ	81
10.1	FOTOGRAFICKÝ KROUŽEK	81
10.2	TECHNICKÝ KROUŽEK	81
10.3	PŘÍRODOVĚDNÝ A AKVARISTICKÝ KROUŽEK	82
10.4	ZAHRADNICKÝ KROUŽEK.....	82
10.5	ZEMĚPISNÝ A FILATELISTICKÝ KROUŽEK	82
10.6	PĚVECKÝ A HUDEBNÍ KROUŽEK.....	83
10.7	ČTENÁŘSKÝ KROUŽEK.....	83
10.8	DRAMATICKÝ RECITAČNÍ KROUŽEK.....	83
10.9	KRESLÍŘSKÝ KROUŽEK	83
10.10	KROUŽEK HOSPODYNĚK	84
10.11	KROUŽEK DÍVČÍCH A CHLAPECKÝCH RUČNÍCH PRACÍ.....	84
10.12	KROUŽEK TĚLESNÉ VÝCHOVY	84
10.13	CYKLISTICKÝ KROUŽEK.....	85
10.14	KROUŽKY S NÁZVEM CHLAPCI SE UČÍ ŠÍT A CHLAPCI VAŘÍ	85
10.15	ČASOPIS „MLADÝ ZLÍN“	85
11	SOCIÁLNÍ PÉČE O ŽÁKY POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL	87
12	PORADNA PRO VOLBU POVOLÁNÍ UPLATŇOVANÁ V REFORMNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNĚ	90
12.1	SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODIČI ŽÁKŮ REFORMNÍCH ŠKOL.....	90
13	OKRESNÍ ŠKOLNÍ REFORMNÍ KOMISE VE ZLÍNĚ	92
13.1	PROVĚŘOVÁNÍ PLÁNU ŠKOLSKÉ REFORMY VE ZLÍNĚ	92
13.2	SROVNÁVÁNÍ VĚDOMOSTÍ ŽÁKŮ POKUSNÝCH REFORMNÍCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL S VĚDOMOSTMI ŽÁKŮ MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL BĚŽNÉHO TYPU	94
14	CELOSTÁTNÍ SJEZD UČITELŮ POKUSNÝCH REFORMNÍCH ŠKOL VE ZLÍNĚ	99
15	KRONIKA.....	100

15.1	TŘÍDNÍ KRONIKA	100
15.2	KRONIKA ŠKOLY.....	100
15.2.1	Úryvek z kroniky školy	100
16	ZÁNİK POKUSNÉ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY VE ZLÍNĚ.....	101
16.1	VZPOMÍNKA JAROSLAVA KOZLÍKA UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY.....	101
16.2	KRITIKA PRÁCE POKUSNÝCH ŠKOL	101
16.2.1	Stanovisko autorky ke kritikám.....	104
17	ZÁVĚR	105
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	107
	SEZNAM OBRÁZKŮ	112
	SEZNAM TABULEK.....	114
	SEZNAM PŘÍLOH.....	115

ÚVOD

„**Historia magistra vitae.**“ Tato antická zásada platí ve všech oborech. Zvláštního významu má pro oblast pedagogické teorie a edukační praxe. Každá vývojová doba si vždy koncipuje svůj výchovný a vzdělávací model, který odpovídá podmínkám a potřebám doby a také jejím perspektivám. Vychází se vždy z úspěchů či neúspěchů předcházejících epoch a také z tradic. Budují se nové formy a metody práce, které jsou pro danou dobu více aktuální.

S vývojem společnosti se mění cíle, obsah formy a metody vzdělávacího systému. To vše v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách, ve kterých se výchova uskutečňovala.

Dvacáté století je stoletím nebyvalých proměn politických, ekonomických i kulturních. Už od počátku tohoto století narůstá požadavek nové výchovy, která by odpovídala novým podmínkám i novým potřebám jednatelce i společnosti. Na straně jedné sílí kritika tradiční výchovy a vzdělávání a na straně druhé se nově formují požadavky na výchovu moderní. V této době vznikla celá řada reformních pokusů.

Předložená práce pojednává o pokusném reformním měšťanském školství ve Zlíně v letech 1928–1939. Prozkoumala jsem archivní prameny vztahující se k problematice a popisují vzdělávací zařízení pokusných měšťanských škol ve Zlíně v uvedených letech. Zaměřuji se na metody a učební proces pokusné školy měšťanské ve Zlíně. V závěru práce vyhodnocuji výsledky pokusných měšťanských škol ve Zlíně, popisují práci Okresní reformní komise ve Zlíně a graficky zpracovávám výsledky srovnávání testů měšťanských škol běžného typu a měšťanských reformních pokusných škol.

Cíle diplomové práce:

- Pojednat o pokusném reformním měšťanském školství ve Zlíně v období let 1928–1939.
- Zpracovat archivní dokumenty a dostupnou literaturu, která se vztahuje k pokusnému reformnímu školství ve Zlíně v uvedeném období.
- Porovnat výsledky nových výukových metod měšťanských pokusných škol a měšťanských škol běžného typu v rámci regionu Zlín.

Měšťanské školství v letech 1918–1939 prošlo velkým rozkvětem. Stejně tak i školství „Velkého Zlína“. Do této doby se vyučovalo podle zastaralého rakousko-uherského zákona. Podmínky nové republiky vyvolaly zájem o reformu lidového vzdělávání. V té době vedle měšťanských škol běžného typu vznikaly takzvané pokusné reformní měšťanské školy, které do svých osnov zahrnuly moderní metody a přístupy ke vzdělávání.

„Nová škola jest obrazem a odrazem života. Škola nemůže nésti náležité plody, jestliže její náplň jest pouhá racionální soustava poznání čerpaného ze soustav vědných a abstraktních. Škola není jen určitou vědou na výchovu. Škola se stává živým organismem, součástí celého společenského soužití, její zdroje a prostředky, látka vyučovací mají těsný vztah k denním jevům všedního života, k jevům současné hospodářské, kulturní a umělecké produkce, škola je v přírodě, v životě a život v ní.“ (Učitelské noviny, roč. XLI, 1926–1927, s. 172–175)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 NÁSTIN SITUACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ PO VZNIKU ČSR

Rok 1918 byl rokem hlubokého přelomu v myslích celého národa a samozřejmě i ve školství.

Československo patřilo kulturně mezi nejvyspělejší země na celém světě. Postupně se vyrovnával rozdíl mezi východní a západní částí republiky a stav se stále zlepšoval. Úředním jazykem se stala čeština a slovenština. Národnostní menšiny se mohly vzdělávat ve svém vlastním jazyce a žít podle vlastní kultury.

Nejvyšším orgánem státu pro školství bylo Ministerstvo školství a národní osvěty. Spadala pod něj i věda, kultura, náboženství a církve. Orgány, které pod Ministerstvo spadaly, byly zemské a okresní politické úřady a samosprávné obce a při nich úřady (výbory), které byly složeny ze zástupců učitelů a občanů a ve vyšších instancích ze školních inspektorů. Tělovýchova a sport spadaly pod Ministerstvo veřejného zdravotnictví a tělesné výchovy.

Obyvatelstvo ČSR bylo v té době jedno z nejvzdělanějších v Evropě. V roce 1921 neumělo psát a číst pouze 7,4 % všech obyvatel, včetně Slovenska, a v té době i Podkarpatské Rusi.

Povinná školní docházka byla už před rokem 1918 od 6 do 14 let. Učitelé obecných a měšťanských škol museli mít středoškolské vzdělání (učitelský ústav) a odborné kvalifikační zkoušky. Profesori na univerzitách měli vysokoškolské vzdělání.

Školství bylo převážně státní. Na východě republiky ale převládalo školství pod vedením obce nebo církve. Existovalo školství i soukromé takzvané s právem veřejnosti, nebo bez práva veřejnosti. Jednalo se o školy vyšší, které náležely zejména obcím, městům, nadacím, spolkům a církvím. (Bartoš, Trapl, 1991, s. 86–88)

1.1 Národní škola

Národní škola byl souhrnný název, kterým se označovaly školy obecné a měšťanské. Tyto školy byly nejnižším stupněm školského zřízení. Základní školství se řídilo do této doby podle zákonů Rakouska-Uherska. Až malý školský zákon v roce 1922 upravoval poměry ve školství. Škola národní zůstávala dále na dvojím stupni, pětiletá obecná a tříletá měšťanská se závěrečným nepovinným jednoročním kursem. Předškolní mateřská škola

byla nepovinná. V roce 1932 byly výrazné změny v osnovách pro školy měšťanské, které se zatím jen zkoušely od roku 1933. Osnovy byly samozřejmě i pod vlivem pokusných škol, které se v té době zřizovaly. (Bartoš, Trapl, 1991, s. 88)

Obecná škola poskytovala základní vzdělání. Vyučování bylo převážně skupinové, přizpůsobené tělesné a duševní zralosti žáka. Výchova žáků byla podle uznávaných zásad mravnosti a v duchu demokracie. Vyučovacími předměty v obecné škole byla občanská nauka a výchova, jazyk vyučovací, prvouka, věcné nauky, počty, kreslení, psaní, náboženství, zpěv, tělesná výchova, ruční práce chlapecké a dívčí, v posledních dvou ročnících nepovinná němčina.

V českých zemích existovaly obecné školy, které byly většinou málo třídní. Školní docházka trvala osm let. Zřizovaly se takzvané jednotřídky, kde se soustřeďovali žáci různých věkových kategorií. Jednotřídek bylo v českých zemích kolem 30 % ze všech obecných škol. Později se přechází k sedmi a osmitřídní obecné škole až k pětitřídní, ze kterých žáci postupovali na měšťanské školy. Pro žáky z nejchudších vrstev byly zřizovány poslední tři školní roky ve zvláštních odděleních pátých tříd obecné školy. Případně byly zřízeny i zvláštní šesté až osmé třídy při obecných školách. (Habětím, 1965, s. 106)

Měšťanská škola navazovala na školu obecnou, která měla charakter střední všeobecně vzdělávací školy. Kládla důraz na vývoj žákovy osobnosti k mravní „sebevládě“ a k postupné odpovědnosti v občanském a lidském soužití, zejména k národnímu a státnímu celku. Do výuky jsou zahrnuty nové předměty počty, rýsování, kreslení, přírodopis, nepovinné předměty, jako např. druhý jazyk, cizí jazyk (zvláště francouzština a latina), psaní na stroji, těsnopis a hudba. Jednotlivé týdenní hodiny byly spojovány do jednotlivých celků.

V duchu nových osnov byly zřízeny pokusné diferencované školy, na nichž se zkoušely nové pedagogicko-didaktické metody. Uplatňoval se individuální přístup k žákům, důraz byl kladen na další předměty, a to především na počty. K informovanosti o prospěchu žáků sloužila rodičovská sdružení.

Je znám počet škol v Československu a počet žáků podle národnosti v roce 1930. Zpracovala jsem do tabulky podle Bartoše a Trapla (1991, s. 90) údaje, které uvádí počet škol a žáků v ČSR v roce 1930. Tabulku jsem rozdělila podle národnosti žáků, viz Tab.1.

Tab. 1. Počet škol a žáků v ČSR podle národnosti r. 1930.

národnost a jazyk	počet škol	počet tříd	počet žáků
česká a slovenská	15 700	43 488	1 614 296
německá	5 270	14 026	502 029
maďarská	913	1 895	107 437
rusínská, ruská a ukrajinská	700	1 235	81 078
polská	172	372	14 680
rumunská	3	9	598
hebrejská	3	7	266
vícejazyčná a jiná	193	1 082	48 871
celkem	22 954	62 114	2 369 255

(Bartoš, Trapl, 1991, s. 90)

1.2 Malý školský zákon z roku 1922

Těsně po vzniku Československého státu v roce 1918 školská soustava neprošla výraznými změnami. Bylo vydáno pouze několik novel a vyhlášek, které částečně modifikovaly podobu školství.

Debatou na téma změny koncepce školské soustavy se výrazněji zabýval První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal roku 1920 pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka. Na sjezdu byl vznesen požadavek demokratizace školy a vzdělání. Sjezd měl stanovit kulturní a školský program. Až Malý školský zákon z roku 1922 se výrazně zapsal do prvorepublikového školství.

Novinkou bylo používání označení občanské školy pro měšťanské školy. Novým předmětem byla občanská nauka a občanská výchova. Uvedený předmět byl povinný.

Z ustanovení malého školského zákona §2 (1): „*Povinné předměty školy občanské jsou: náboženství (s výhradou § 3 odst. 5), občanská nauka a výchova, jazyk vyučovací s naukou o písemnostech, zeměpis a dějepis, přírodopis a přírodopyt, počty s jednoduchý účetnictvím, měřictví a rýsování, kreslení, krasopis, zpěv, ruční práce a tělesná výchova. Nauka o domácím hospodářství může být zavedena jako zvláštní předmět učebný. Nařízením bude upravena účast školních lékařů při tělesné výchově žactva.*“ (Kopáč, 1971, s. 200)

Vyučovacím jazykem byl československý jazyk. Náboženství vyučovali příslušné církevní úřady a také představitelé židovských obcí. Vyučováno bylo dvě hodiny týdně. Výuka náboženství byla dobrovolná. Žáci bez vyznání na žádost rodičů nemuseli náboženství navštěvovat.

Dále byl stanoven počet žáků ve třídách, který se postupem let 1922–1932 upravoval. Z 65 žáků v jednotřídkách na 50 žáků a ve školách obecných ze 70 na 60 žáků.

Dalším důležitým bodem Malého školského zákona byla povinná školní docházka po dovršení šestého roku dítěte v trvání plných osmi školních let. Poskytování jakýchkoliv úlev ve školní docházce bylo zakázáno. (Kopáč, 1971 s. 200)

Ministerstvo školství a národní osvěty oznámilo výnosem č. 320 ze dne 27.11.1918, že profesori a učitelé vykonají následující slib: *"Slibuji, že budu své vychovatelské povinnosti dle nejlepšího svého svědomí vykonávati, mládež svěřenou k dobru, pravdě a krásnu vésti, že budu prospěch školství vždy na zřeteli míti, že budu platné zákony a předpisy zachovávat, a že budu na svém místě ze všech sil k povznesení Československé republiky pracovati."* (<http://www.ilcik.cz/dubnany/skola/po1918.htm>)

1.3 Nový ideový základ výchovy a vzdělání po roce 1918

Idea nové výchovy byla od roku 1918 v Československu vedena v duchu volnosti a svobody. Pedagogické myšlení vycházelo ze spontaneity dítěte, z jeho zájmů a přání. V popředí zájmu byla samostatnost a tvořivost dítěte, absolutní svoboda a nezadatelné právo na výběr činností ve škole. Důležitost mělo i individuální přizpůsobování se dítěte podmínkám prostředí.

V polovině dvacátých let se u nás stále častěji a směleji zdůrazňovaly snahy pro školskou reformu. Souběžně s oficiálním školstvím se začaly rozvíjet pokusné školy.

Osobnost Václava Příhody (1889–1979) stála v čele tohoto ideálu. Příhoda měl zkušenosti ze školských systémů v USA, kde na chicagské univerzitě studoval, pracoval a přednášel. Získal zkušenosti také ze systému školství v západní i východní Evropě. Snažil se uplatnit své znalosti z moderní psychologie a pedagogiky.

Tradiční výchově a škole se po vzniku Československa 1918 vytýkalo zvláště:

- její intelektuální zaměření a nedostatečný zřetel ke komplexnímu rozvoji žáka. Tímto byl myšlen nejen rozvoj intelektuální, ale také rozvoj emotivní a volní,
- nedostatek technického rozvoje a nedostatek pracovních činností,
- malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům,
- podcenění rozvoje aktivity a tvořivosti – orientace pouze na učení,
- nepřiměřené klima, pracovní a životní režim, převažující dril a nátlak,
- snížená citlivost k dítěti a jednostranná autoritativní výchova, která je založena na poslušnosti,
- jistá izolace školy od běžného života. (Jůva jun a sen., 2003, s. 47)

Z této kritiky vyplynuly tyto nové inovační záměry:

- nutnost změny orientace výchovy a školy,
- důraz na komplexní rozvoj osobnosti dítěte,
- komplexní rozvoj po stránce intelektuální, emocionální a volní,
- dosavadní „školu učení“ nahradit „školou tvůrčí“,
- uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní,
- věnovat se ve zvýšené pozornosti aspektům estetickým (umělecké kreativitě), tělovýchovným a zdravotním,
- morální aspekt výchovy a školy prohloubit,
- výchovu ve škole skloubit se životem, společností, rodinou a přírodou,
- vedle tradičního učení a práce zdůraznit úlohu hry pro rozvoj jedince,
- metodu výchovy a výuky změnit (vedle tradiční frontální výuky prohloubit formy skupinové a individuální, překonat strohé tradiční členění žáků do tříd podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí),

- pozitivně změnit celkovou atmosféru výchovy a školy, navodit nové partnerské vztahy mezi pedagogy a vychovávanými. (Jůva jun a sen., 2003, s. 47–48)

1.3.1 Charakteristické rysy nového postoje ke vzdělání

Pedocentrismus – svoboda a individualita dítěte, jeho přirozené znaky a povaha je hlavním postojem k výchově. Správný výchovný proces musí být rozvojový pro dítě.

Princip přiměřenosti – výchova co nejvíc diferencovaná a individuální s přihlédnutím k zájmům, předpokladům a možnostem jedince.

Princip aktivity – metoda samostatnosti je nahrazena starou metodou tradiční výuky. Škola je účinná a pracovní, rozvíjí dovednosti a návyky, tvůrčí sílu. Výchova navozuje a rozvíjí citové, poznávací a volní procesy.

Princip globalismu – vyučování vychází z přirozeného celku, rozčlenění výuky na vyučovací předměty + učební plán, rozvrh se buď částečně ruší, nebo upravuje. Učitel postupuje podle zájmu žáků od jednoho problému ke druhému. Projektové vyučování – systematická teoretická výuka je nahrazena pracovními projekty, které osvojují poznatky v pracovním procesu. (<http://www.astride.estranky.cz/clanky/dalsi-pedagogicko---psychologicka-temata/reformni-pedagogika-ve-svete>)

2 ÚLOHA ZLÍNSKÉHO REGIONU NA REALIZACI PLÁNU ŠKOLSKÉ REFORMY VE ZLÍNĚ

Město Zlín bylo hospodářským centrem kraje. Bylo pro mnoho lidí vidinou pracovního uplatnění a lepšího života. Tento významný charakter vtiskli Zlínu jeho zakladatelé a budovatelé Tomáš Baťa, Jan A. Baťa a Dominik Čipera, kteří byli naplněni hlubokou vírou a přesvědčením, že jenom solidního vzdělání spojeného s pracovitostí a prozíravou plánovitostí mohou zabezpečit rozvoj Zlína a prorazit do světa. Zlínské školství proto bylo nevyhnutelné zařadit do tohoto dynamického a strhujícího prostředí.

Přes velké pracovní zatížení tito představitelé neopomýjeli rozvoj školství ve Zlíně a přikládali mu prvotní význam v dalším rozvoji. Touha po pokroku byla velmi silná. Tak byly vytvořeny podmínky pro vzdělávání. Nelze opomenout finanční oporu zlínského školství, kterou představovala ve velké míře firma Baťa.

2.1 Významné osobnosti, které ovlivnily vznik pokusných měšťanských škol ve Zlíně

K osobnostem, které měly pro realizaci pokusných škol největšího významu, patřily:

Obr. 1. Tomáš Garrigue Masaryk.



Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937)

Český filozof, sociolog, pedagog, politik a státník. Dne 14. listopadu 1918 byl Masaryk Národním shromážděním zvolen prvním prezidentem Československé republiky (znovu zvolen v letech 1920, 1927, 1934) (viz Obr. 1). (Encyklopedický slovník, 1993, s. 655)

Obr. 2. Jan Antonín Baťa.**Jan Antonín Baťa (1898–1965)**

Byl český podnikatel a ekonom. Po smrti nevlastního bratra Tomáše v roce 1932 převzal firmu Baťa a.s. a zasloužil se o její rozkvět. V roce 1938 vydal knihu *Budujme stát pro 40 000 000 lidí*, v níž navrhl rozsáhlé hospodářské reformy (viz Obr. 2.).

(<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/454549-jan-antonin-bata>)

Obr. 3. Václav Příhoda.**Václav Příhoda (1889–1979)**

Stal se významným českým pedagogem. Od roku 1925 docent pedagogiky na filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Průkopník cesty směřující za zásadními reformami výchovy a školy. Příhodovo dílo, které zvláště ovlivnilo rozvoj české pedagogiky: *Racionalizace školství* (1930), *Teorie školského měření* (1930), *Ontogeneze lidské psychiky* (viz Obr. 3.).

(<https://phil.muni.cz/fil/scf/komplet/prihod.html>)

Obr. 4. Stanislav Vrána.**Stanislav Vrána (1888–1966)**

Český pedagog, který vyučoval na národních venkovských školách, měšťanských školách a pomocné škole v Brně. V roce 1927–1928 studoval jako stipendista Macho fondu na učitelské koleji v New Yorku. Po návratu z USA se stal ředitelem Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně (viz Obr. 4.).

(Cipro, 2000, s. 512–513)

Plné znění životopisů je součástí přílohy P I, II, III, IV.

Ostatní zlíňští představitelé

Významné instituce a osobnosti podporující zlínské reformní pokusné školství: D. Čipera, starosta Velkého Zlína, místní školní rada a ředitel Č. Hybler, městské zastupitelstvo a městský úřad s náměstkem starosty J. Zavrtálkem a ředitelem A. Kvasničkou, z Baťových závodů ředitel J. Hlavnička, Okresní péče o mládež a spolek Českého Červeného kříže s ředitelem V. Jaroňkem, M. T. Baťovou a M. L. Baťovou, Baťova nemocnice a všichni zlíňští lékaři v čele s ředitelem dr. B. Albertem, z Baťovy školy práce ředitel J. Hradil s učitelským sborem a mnoho jiných jednotlivců i korporací. Žurnalisty zlínské školství sleduje a propaguje šéfredaktor zlínského tisku A. Cekota. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 12–13)

2.2 Žádost o zřízení pokusných škol ve Zlíně v roce 1928

O zřízení pokusných škol ve Zlíně usiloval Tomáš Baťa po mnoho let. Až v roce 1928, kdy byl uveřejněn návrh jednotné školy ve Školských reformách podle dr. Václava Příhody, se Zlín rozhodl podat žádost Ministerstvu školství a národní osvěty o povolení pokusné měšťanské školy. Po naléhavé intervenci bylo vydáno povolení. V posledních dnech srpna a počátkem září 1929 bylo za přítomnosti Tomáše Bati, okresního školního inspektora z Uherského Hradiště Jaroslava Bureše a dalších hostů zahájen první školní rok na „pokusné diferencované škole měšťanské“. Budovou školy se stala nově postavená Masarykova škola. Vyučujícími se stali učitelé měšťanských škol ve Zlíně. Ředitelem se stal Stanislav Vrána. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 3–4)

2.2.1 Organizační stránka školy, členění tříd na větve podle zaměření

Po stránce organizační byla škola jednotná a uskutečňovala požadavek, aby se všem dětem dostalo stejné příležitosti ke vzdělání.

Do pokusné školy druhého stupně se přijímaly děti počínaje šestým školním rokem. Školy byly diferencované podle schopností, zájmů a potřeb žáků. Byla umožněna individualizace a práce dětí se přizpůsobovala jejich schopnostem. Schopnějším žákům byly zadávány složitější úkoly, méně schopní žáci měli úkoly o něco méně složitější. Během školní docházky se žáci přehazovali z větve do větve podle toho, jak v učení prospívali.

Původně byly zřízeny čtyři větve:

- A) humanitní – vzdělání v rozsahu nižší střední školy, umožňuje vstup do vyšší střední školy,
- B) průmyslová,
- C) živnostensko-obchodní – větve B a C jsou později sloučeny. Zde byl stejný rozsah učiva jako na měšťanské škole. Obsah je diferencovaný vzhledem k oborům,
- D) zkrácená větev dvouletá – pro žáky, kteří se opozdili na obecné škole a končí školní docházku měšťanskou školu po dvou letech. Učební látka je zestručněna. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 18)

2.2.2 Charakteristické rysy pokusných škol

Pokusné reformní školy se vyznačovaly následujícími charakteristickými rysy:

Individualizace spočívala v přístupu k žákům, kteří nejsou stejní, neliší se jen vzhledem, ale i duševními a charakterovými vlastnostmi. Tyto rozdíly spatřoval především učitel, který žáky vyučoval a vychovával. Rozdílnost mezi žáky byla v inteligenci, postřehu, chápání, vůli a také buď v rychlejším, nebo pomalejším pracovním tempu, v chuti nebo odporu k práci, v různém stupni vytrvalosti a houževnatosti, nebo naopak v povrchnosti a nedbalosti a nestejně schopnosti ve využívání nabytých vědomostí a poznatků.

Ve Zlíně byla individualizace velmi rozsáhlá a jako samoučení se zkoušela ve větším měřítku už v prvním ročníku obecné školy. Tento jev je zcela ojedinělý ve srovnání s ostatními československými reformními školami, kde se zaváděla až od pátého ročníku při přípravě na práci ve školách měšťanských. Šlo o samostudium ze speciálních učebnic, kde si žáci osvojovali poznatky a dovednosti, samostatně si je procvičovali a kontrolovali si výsledky.

Pokud byl učitel vnímavý dospěl k závěru, že by se mělo k žákům přistupovat podle toho, jak se projevují. Vyučování mělo být přizpůsobeno inteligenci a pracovnímu tempu žáků.

Důležitým prvkem ve výuce bylo vlastní úsilí a dobrovolnost žáka. Za nejcennější a nejtrvalejší poznatky byly považovány ty, které byly získány vlastní pílí, vlastní prací a vytrvalostí. Tyto požadavky nesplňovala práce, která byla nařízená, předepsaná a v nevhodujícím tempu. Taková práce podle pedagogů nevytvářela mravní hodnoty. Při práci,

která byla dobrovolná, se probouzely všechny duševní schopnosti – myšlení, vynalézavost, fantazie, úsilí a vytrvalost. (Kozlík, 1996, s. 44–45)

Z toho vyplynulo, že individuální práce byla důležitá. Žák pracoval vlastním tempem a podle vlastního rozhodnutí. Při individuální práci žák uplatňoval vlastní nadání, nápady. Mohl vyniknout a odlišit se od druhých.

Pokud se žákovi dovolilo pracovat podle vlastního přesvědčení a vlastním úsilím, pracoval s chutí a vytrvalostí. Žák měl jiný vztah k úkolům, které mu škola zadávala. K práci se stavil odpovědně, vědomě a s přesvědčením, práci prováděl s chutí a také ji jinak oceňoval. Bylo rozvíjeno myšlení, iniciativa, aktivita, odvaha a sebevědomí. Samotné myšlení při řešení individuálního úkolu vyžadovalo využití vlastního rozumu.

„Důležitou podmínkou zdárné práce ve škole jest zájem a vlastní chtění žákovo. Jest velký rozdíl mezi učením, které se koná z přinucení a proti vůli žákově, a mezi učením, pro něž byl získán zájem žáků a které je podporováno jeho chtěním a pevnou vůlí.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 7)

Ve škole se zdůrazňovalo individuální úsilí každého žáka. Sám pedagog měl děti motivovat a povzbuzovat k úsilí. Klíč k úspěchu byl v individuální inteligenci.

Diferenciace vedla k třídění žáků podle schopností a zájmů. Žáci byli rozděleni na jednotlivé skupiny, které měli různé učební osnovy, a to podle množství, druhu a jakosti učiva. Toto se týkalo i učebních metod. Schopnější žáci postupovali ve výuce rychleji využívali deduktivních metod. Názornější výuka byla uplatňována u žáků, kteří byli méně schopní. Tady se uplatnily i volnější postupy výuky a veškeré prováděné práce.

„Diferenciace se ve Zlíně využívalo dle možností, ale ve větším rozsahu než na jiných reformních školách. Již od druhého ročníku byli žáci na naukové předměty rozdělováni podle svých schopností do paralelních tříd A a B. Výběr probíhal na základě rozhodnutí třídních učitelů z prvních ročníků, ve sporných případech se užívalo inteligenčních testů.“ Kozlík (1996, s. 42).

Vedle tohoto ještě existovala diferenciací žáků do skupin v rámci každé třídy, podle momentální výkonnosti žáků.

Globalizace byla specifickým prvkem reformní školy prvního stupně. Přinášela zcela jinou koncepci výuky, metodiky a organizaci výuky. Kozlík (1996, s. 38) uvádí, že uplatnění globálního učení vycházelo z tehdejších psychologických výzkumů, které vychází z toho, že dítě, podobně jako primitivní člověk, pozoruje každý předmět nebo jev jako celek, u kterého nerozlišuje zpočátku jeho části. Běžné analytické myšlení a vidění je výsledkem pozdějšího psychického vývoje, a proto pro dítě není přirozené. Z tohoto vyplývá, že pokud má být škola efektivní a současně přitažlivá, musí nutně vycházet z dětské přirozenosti.

Globalizace výuky se týkala především počátečního a středního stupně obecné školy, jednalo se tedy o první dva ročníky. Výuka se nedělila na předměty, vyučování bylo celistvé, bez daného rozvrhu. Předměty ve vyučování se vzájemně prolínaly. Také délku výuky určoval momentální stav žáků při výuce. Dodržen byl pouze začátek a konec celkového vyučovacího dne. Stanovené bylo probrané učivo podle osnovy, které bylo rozdělené na čtrnáctidenní rozsahy probrané látky. Střední stupeň od třetí do páté třídy měl jednotlivé předměty dané. Jednalo se především o jazyk, počty a vlastivědu, která slučovala několik předmětů – dějepis, zeměpis, přírodopis, fyziku, chemii, občanskou nauku a výchovu.

Zastánci globalismu měli za nejdůležitější motivační základ přirozenou touhu dítěte na počátku školní docházky naučit se číst a psát. Proto globální pojetí výrazně ovlivnilo výuku čtení. Byly napsány globální čítanky, podle kterých se učilo na zlínských školách. Tímto byla odstraněna formálnost mechanického a nudného nácviku bez porozumění.

Výše uvedený princip výuky slov byl podobný jako například v čínštině, kdy děti začínaly číst rovnou celá slova. Pomůckou bylo ilustrované vyprávění, kde se doplňovalo chybějící slovo. Častým opakováním došlo k zapamatování. Didaktické hry po dobu prvních čtyř až šesti týdnů byly úvodním aktem pro výuku četby, protože se zpočátku npracovalo s čítankami. Proces výuky byl rozvržen na dva roky. Po dvou letech uměly děti plynule číst. Rychlost čtení a i jeho správnost a porozumění byly měřeny pětkrát ročně standardizovanými testy autora O. Horáka. (Kozlík, 1996, s. 39)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKUMENTŮ

Praktická část diplomové práce analyzuje pokusné měšťanské školství ve Zlíně v letech 1928–1939. Metodou pedagogického výzkumu popisuje výukové metody a činnost zlínských pokusných škol.

3.1 Cíle výzkumu

Historická metoda, použitá při zpracování diplomové práce, ukazuje na klady i záporny nového pedagogického reformního hnutí ve Zlíně.

Cíle výzkumu:

- Analyzovat činnost pokusného měšťanského školství ve Zlíně v období let 1928–1939.
- Prozkoumat archivní prameny vztahující se k problematice.
- Popsat vzdělávací zařízení pokusných měšťanských škol ve Zlíně v uvedených letech.
- Analyzovat metody a učební proces pokusné školy měšťanské ve Zlíně.

Dílčí cíle:

- Analyzovat práci pedagogů ve zlínských pokusných školách.
- Popsat postup při samoučení žáků používaný ve výuce.
- Objasnit a vysvětlit postup při redukci učební látky.
- Popsat kooperaci předmětů používanou při výuce v pokusných školách.
- Analyzovat průběh vyučovacích hodin v jednotlivých předmětech.
- Objasnit způsoby hodnocení používané ve zlínských pokusných školách.
- Popsat fungování žákovské samosprávy .

3.2 Metodika výzkumu

Pro zpracování praktické části byly použity následující metody a techniky výzkumu:

Přehled pojmů:

Základní výzkum představuje takovou výzkumnou činnost, která se orientuje na řešení klíčových teoretických problémů. Usiluje o hlubší odhalení vnitřní povahy jevu, o objasnění jejich příčin s cílem obohatit dosavadní vědění. (Skalková, 1983, s. 142)

Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném jevu. Snaží se zejména o porozumění, ale nezřídka se ani vysvětlení jevu, který zkoumá. Porozumění znamená rekonstrukci toho, jak někdo druhý propojuje skutečnosti pomocí jím uznávaných zákonitostí, zatímco vysvětlení znamená propojení událostí pomocí zákonitostí uznávaných námi, např. pomocí různých psychologických teorií. (Hendl, 2005, s. 45)

Metoda historická patří k základním metodám pedagogického výzkumu. U historické metody se popisuje pedagogický jev, proces z hlediska svého vzniku, vývoje a zániku, tedy ve svém historickém vývoji. Je to především studium archivních materiálů, dokumentů, statistických údajů, učebnic, školní dokumentace, zpráv. Na historické metodě jsou založeny dějiny pedagogiky. (Skalková, 1983, s. 131–132)

Kvalitativní analýza dokumentů je zvláště důležitá metoda, když se jedná o časově vzdálené, historické události. Analyzují se dokumenty, ve kterých se projevují buď osobní, nebo skupinové, vědomé, nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje. Dokumenty jsou knihy, novinové články, deníky a jiné. (Hendl, 2005, s. 132)

Historismus se používá při objasňování jednotlivých problémů teorie vyučování a výchovy. Tento princip spočívá v tom, že se přistupuje k řešení badatelských problémů z hlediska zákonitých procesů jejich vývoje. (Skalková, 1983, s. 132)

Pedagogické dokumenty jsou materiály, které jsou zachyceny v psané nebo tištěné podobě. Jedná se například o záznamy o průběhu vyučovacích hodin, školní statistiky, dokumentace o prospěchu žáků. (Skalková, 1983, s. 94)

Pro obsahovou analýzu jsem použila dokumenty a literaturu, která je archivovaná ve Státním okresním archivu Zlín (pobočka Zlín-Klečůvka). Část dokumentů a literatury jsem zpracovala z dostupných zdrojů v Krajské knihovně Františka Bartoše ve Zlíně, Vědecké knihovně v Olomouci, Ústřední knihovně Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Knihovně Bedřich Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti. Při zpracování práce jsem použila digitální fotoaparát Nikon, COOLPIX S 210 a notebook ACER AS2930.

4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY UPLATŇOVANÉ V POKUSNÝCH ŠKOLÁCH MĚŠŤANSKÝCH

Didaktické prostředky je název, který zahrnuje všechny prostředky, které jsou potřebné a napomáhají k uskutečnění cílů vyučovacího procesu. Hlavatý (2002, s. 6) uvádí rozdělení didaktických prostředků na:

- Nemateriální, do kterých patří metody, formy, zásady.
- Materiální, do kterých patří pomůcky, zařízení, potřeby i budovy.

4.1 Didaktické prostředky materiální povahy

Školní budova Masarykovy pokusné školy měšťanské

Obr. 5. Masarykovy školy.



Budova, kde Masarykova škola sídlila, byla postavena v roce 1928 (viz Obr. 5). Architektem této stavby se stal F. L. Gahura a náklady na tuto stavbu uhradila firma Baťa. "Skládá se ze dvou křídel v ostrém úhlu se sblížujících, a na místě vrcholu je příčný spoj, v němž je umístěna

v přízemí dvorana pro společné shromáždění žáků, besídka s rodiči, slavnosti, hudební produkce... Půdorys budovy má podobu velkého písmene V s uťatými hrotem. Délka každého křídla je 42m.

V každém křídle je přízemí a dvě patra. Přízemí i dvě patra mají uprostřed 6 m širokou chodbu po celé délce křídla, zakončenou na obou koncích stěnami ze skla. Po obou stranách chodby jsou učebny o velikosti 6x9 m, po případě 6x12 m, nebo 6x18 m. Vnější stěna každé učebny je takřka jediné okno. Severní křídlo budovy má pak ještě suterén, v němž jsou umístěny dílny v celkové ploše 12x30 m, dále kuchyně, jídelna a sprchovací lázně."

(1. výroční zpráva diferenciované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1929–30, s. 15)

Z Baťovy továrny byl do budov přiváděn potrubím horký vzduch, který vytápěl budovu. Elektrický ventilátor vháněl v zimě teplý vzduch do místností a v létě naopak chladný. Zároveň toto sloužilo také k výměně vzduchu ve třídách, a to každých dvanáct minut. Vnitřní zařízení školy bylo pořízeno hlavně ve školním roce 1929/30. Každý předmět měl svoji

odbornou pracovnu, ve které se žáci každou přestávku střídali.

Školní budova Komenského pokusné diferencované měšťanské školy

Obr. 6. Komenského pokusná škola.



Počet žáků ve zlínské Masarykově škole neustále stoupal, proto se místní školní rada odvolala do Brna na zemskou školní radu k povolení další pokusné školy. Žádosti bylo vyhověno a školním rokem 1937/1938 začala fungovat Komenského pokusná diferencovaná měšťanská škola, která stála

na Zálešné (viz Obr. 6). Nová budova byla dobře a moderně vybavena a odpovídala požadavkům na výuku. Na školu bylo přesunuto 12 tříd (5 prvních, 4 druhé, 3 třetí). Školu do-tovala firma Baťa. V budově bylo 18 pracoven, knihovny pro určené obory, hudební síň, dílny, čítárna, kreslírna. Místnosti byly dobře vzdušné a slunné. U školy je školní hřiště. Ředitelkou školy se stala bývalá učitelka Masarykovy školy. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, s. 139, 140)

4.2 Didaktické prostředky nemateriální povahy

Nemateriální didaktické prostředky tvoří organizační formy a metody výuky.

Organizační formy výuky je progresivní a celkově pojaté řízení, které se vyznačuje systematičností v uspořádání výuky. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 157)

Vyučovací metoda je stanovená cesta, nebo postup a také způsob vyučování. Jedná se o činnost učitele, která vede žáka k dosažení určených vzdělávacích cílů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287)

Metody používané pro výuku

Pro reformní školu nebylo univerzální učební metody. Každá metoda se vyznačovala určitými prvky a zároveň byla schopná se vzájemně prolínat a doplňovat s jinou metodou. Nejblíže Příhodově reformě byla škola s prvky Winnetské soustavy. V době vzniku této

soustavy byla tehdy nejmodernější, nejpropracovanější. Hlavními zásadami této školy bylo:

- „Každé dítě má právo ovládnout vědomosti a dovednosti, kterých bude pravděpodobně užívat v životě.
- Každé dítě má právo žít jako dítě přirozeně, šťastně a plně.
- Pokrok lidstva vyžaduje, aby se v každém jedinci vyvinulo mocné sociální cítění a uvědomění.“ (Kozlík, 1996, s. 22)

Daltonský učební plán

„Daltonský laboratorní plán“, „daltonský systém“ nebo jen zkráceně „dalton“ je metodický způsob výuky. Představitelkou a autorkou je Helen Parkhurstová (1886–1973). Po prvé byl plán zkušebně zaveden ve škole ve městě Dalton v roce 1920, podle toho vznikl také název plánu. Parkhurstová čerpala z evropského školství, zejména ji oslovila Itálie a Marie Montessori. U nás začal využívat poznatky této školy Václav Příhoda.

Podstatu plánu tvoří tři základní principy:

- volnost – učit se zacházet se svobodou, získat odpovědnost,
- samostatnost – učit se samostatně pracovat,
- spolupráce – učit se pracovat v kolektivu.

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je odlišná organizace vzdělávání. Mezi učitelem a žákem existuje určitá úmluva o harmonogramu práce na určité období. Žák rozhoduje sám o své práci, sám si určuje tempo a učí se spolupracovat s ostatními žáky. Daltonský plán je zařazen jen jako doplněk k tradičnímu systému výuky. Využití daltonské myšlenky je individuální (dvouhodinové bloky, buď jednou týdně, nebo jen jeden den v měsíci) podle potřeby školy. Vždy je vymezen pracovní plán, který by měl žák v daném období splnit.

Ideály a klady Daltonského plánu lze shrnout do těchto tezí:

- samostatnost, zodpovědnost, spolupráce žáků v týmu,
- plánování práce, časové plány, tempo,
- získání zdravého sebevědomí z vykonané práce,
- trvalejší upevňování vědomostí,
- hodnocení je vždy kladné, tím je vyloučena frustrace,

- rozvíjení a prohlubování vlastní tvořivosti. (Průcha, 1996, s. 30–31)

Winnetská soustava

Tato soustava je verze Daltonského plánu. Učivo je pro všechny stejné, ale každý se je učí sám, aby mu mohl věnovat tolik času, kolik potřebuje. Každý má seznam učiva, které by měl zvládnout za dva roky, a když je ovládá, je přezkoušen. Když test nebo přezkoušení nezvládne, vrací se k problémovému učivu – pokud zvládne vše, pokračuje dál. Tvůrčí činnosti vykonávají děti společně. (Singule, 1991)

Každý den je volná hodina, ve které žák dohání učivo, které nezvládl. Je zde práce dvojího druhu – individuální a společná činnost ve skupině, ta není klasifikována. (<http://alternativy.webpark.cz/odskoky/045.html>)

Zlínská pokusná škola, jak uvádí Somr a kol (1987, s. 216), se lišila od ostatních reformních škol především tím, že ve velké míře uplatňovala Winnetskou soustavu v organizaci výuky.

Učební metoda, kterou učitel působil na žáky, ovlivňovala jeho vlastnosti, jakost jeho duševní práci a chování. Pokud se měnila ve vyučování metoda, měnil se i celý duch práce a tím se měnil i vliv na způsob myšlení. Využití nové metody představovalo i změnu ve vyučovacím stylu, v samotném myšlení a přístupu k práci i pro učitele. Přednostním požadavkem bylo, aby se žák naučil látku co nejlépe a v co nejkratším čase s minimálním úsilím a získal poznatky, které jsou trvalé. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 28–29)

Velmi důležité bylo vyvolat samotný zájem žáků o učivo. Staré metody byly strnulé a vyžadovaly přísný pořádek a kázeň při výuce, tím docházelo k tomu, že žák při své přirozenosti musel v sobě potlačovat nutnost pohybu a tím se na předmět výuky nesoustředil, nebo mu bylo nepříjemné předepsaným způsobem sedět v lavici.

Při výuce novou metodou:

1. Žák si sám stanovoval své cíle, byl motivovaný a vytvářel si svůj plán realizace. Jeho cíl je konkrétní a dobře formulovaný. Bezcílná práce nemotivovala, nebavila a unavovala.
2. Žák si práci naplánoval a dobře rozvrhnul. Připravil se na úkol prakticky –

vyhledal informace, shromáždil pomůcky a materiál.

3. Následovala vlastní realizace, kde byly uplatněny poznatky, vlastní nápady. Žák sám usuzoval a vymýšlel. Dobrá organizace práce, využití své zručnosti a správné použití pomůcek mu usnadňovaly práci. Učitel stál v pozadí, radil, jen když to bylo opravdu velmi nutné.
4. Následovalo zhodnocení práce žákem, spolužáky, učitelem, konzultace.
5. Potom mohl žák uplatnit získané vědomosti v praxi. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 28)

Podstatným předpokladem dobré metody byl zájem. Žáci se dřív učili, aby uměli. O zájem se nikdo nestaral, dokonce ani učitel. V nových výukových metodách však zájem hraje stěžejní roli, kdy dochází díky zájmu k motivaci. Staré strnulé metody přísné kázně ustupují zájmu žáků. Důležitá byla proto i změna postoje učitele k výuce, která nebyla vždy lehká. Nová metoda vyzdvihovala i ekonomii práce. To znamenalo, v co nejkratším čase a pokud možno s nejmenší námahou, dosáhnout požadovaného výchovného cíle. (Vrána, 1934, s. 9–10)

Výuková metoda měla hlavní cíl: „Naučit a mít úspěch“. Avšak i to bylo ovlivněné více faktory – věkem, nadáním, přístupem k práci, charakterem učiva, délkou vyučovacího času, zařízením školy, pomůckami a v neposlední řadě schopností učitele vést žáky. Univerzální metoda neexistovala. Učitel měl možnost volby metody podle výukových potřeb. Zároveň však i samotný pedagog musel mít jasno jaký je cíl výuky, jaký bude jeho průběh, které poznatky byly vedlejší a které hlavní. Při své práci se učitel opíral o psychologii dítěte a psychologii učení. Důležitým prvkem bylo využití nových poznatků v přirozených situacích v životě.

V samoučení se uplatňovaly metody pracovní školy, které splňovaly zásady přiměřenosti, aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Mezi tyto metody patří metoda globální, projektová, problémová a laboratorní. (Kozlík, 1996, s. 20–21)

Globální metoda vycházela z psychologie učení, poznání, každý jev byl vnímán zprvu jako celek a teprve následně jeho části a souvislosti. Poznávala se tak podstata jevu, smysl a jeho význam. Metoda se stavěla proti osnovám, mechanickému probírání jednotlivých jevů a faktů. Snažila se o spojování větších celků u příbuzných předmětů. Toto spojování bylo v pokusných školách na různých stupních jiné. Na elementárním stupni to bylo

čtení, psaní a vlastivěda. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 69)

Projektová metoda byla zaměřena proti „izolacismu“ v podání a zpracování učiva. Učivo se žákovi předkládalo ve formě projektu, který ho měl zaujmout a měl ho přijat za svůj s plnou odpovědností. V projektu byl stanoven cíl a plán práce. Obvykle se něco vypracovávalo, zhotovovalo, opravovalo. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 184)

Problémová metoda předkládané učivo bylo nehotové, nesouvislé a mělo žáky vybízet k hledání souvislostí, vztahů mezi věcmi, nabádalo k zamyšlení třídění a vyvozování závěrů. Zároveň byl žákovi zadán komplex dílčích úkolů, které řešil, a to buď otázku, nebo problém. Námět řešeného úkolu musel být jasný, konkrétní a srozumitelný. Jedině tak žáci mohli mít zájem úkol řešit. K vyřešenému úkolu se uvedly prameny, ze kterých se dalo čerpat k dané problematice. (Kozlík, 1996, s. 21)

Laboratorní metoda pokusnou prací s různými pomůckami a látkami si žáci osvojovali poznatky a zkušenosti z prací v laboratořích. (Kozlík, 1996, s. 21)

Tyto metody byly všechny „pracovní“, jak uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 175), a spatřovaly své poslání v přípravě dětí na praktický život a na produktivní práci.

Školy také sloužily především k samoučení. Každá z nich byla vždy specifická a odlišná. Z hlediska výchovy měla každá metoda velký vliv na žáka.

5 POŽADAVKY NA PRÁCI UČITELE POKUSNÝCH ŠKOL

Pedagog je učitel v různých typech a stupních škol. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 153)

Z ankety samosprávy učitelstva pokusných škol konané v roce 1937 vyplynuly tyto požadavky na učitele:

1. *„být nositelem idejí, jež jsou základem reformy,*
2. *být své práci oddán, věřit v ni,*
3. *pracovat promyšleně, být k své práci kritický,*
4. *mít odvahu jít novou, nevyšlapanou cestou,*
5. *být v neustálém kontaktu s ostatními „pokusníky“,*
6. *být skromný a sebekritický v pokusné práci,*
7. *popularizovat výsledky své práce slovem a tiskem.“* (Kozlík, 1996, s. 29)

Na práci učitele v pokusné škole byl kladen velký důraz. Škola vyžadovala dobře a dokonale školené a pracovité učitele. Pro pokusnou práci bylo nutné vybírat pedagogy schopné a nadšené ze všech oblastí republiky. Tyto učitele bylo nutné dále vzdělávat, aby vyhověli náročným požadavkům pokusné školy.

Další vzdělávání se uskutečňovalo jako konference, referáty nebo semináře o určitých pedagogických otázkách, referáty o pedagogických spisech, vzájemné hospitace a společné hospitace. Pokud byla možnost, studovali. Některým se dostala možnost studovat i zahraničních školách. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 34–35)

5.1 Práce pedagogů pokusných škol

První roky se scházeli pedagogové na poradách každý týden. Bylo nutné řešit problémy, které byly občas i obtížné. Postupovali zpravidla tak, že se snažili vyřešit problém studiem dosavadní literatury jak domácí, tak i cizí. Analyzovala se situace, která vznikla a pedagogové předkládali své vlastní zkušenosti s podobnou situací. Vše se porovnávalo s literaturou. Pro vyřešení vzniklého problému se dohodl vlastní postup.

Tyto plenární konference se časem rozšířily na konference odborů. Podle učebních předmětů byl učitelský sbor rozdělen do sekcí. Každá sekce měla svého vedoucího učitele.

Vedoucím učitelem v sekci byl nejzkušenější pedagog pro daný obor. Vedoucí sekci odpovídali za výsledky ve vyučování v jejich předmětech. Členové sekce si chodili vzájemně na hospitace a radili se o učebních metodách, rozvrhu učiva a o nejvhodnějších způsobech vyučování. Důležité bylo vzájemné předávání si zkušeností a spolupráce. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 34)

5.1.1 Další vzdělávání pedagogů pokusných škol

Složitější pedagogické otázky se řešily na zvláštních přednáškách a seminářích. Byli zde zváni i učitelé ze sborů ostatních zlínských škol. Pokud to bylo nutné, zvali se k těmto přednáškám a seminářům odborníci i z jiných škol než zlínských.

Co se týká studia pedagogů v cizině, byly zde zastoupeny tyto země: Rakousko, Anglie, Švýcarsko, Polsko, Německo, Rusko, Francie, Belgie, Jugoslávie, Itálie a Amerika. Při studijní návštěvě dané země musel pedagog referovat ostatním získané zkušenosti. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 35)

5.1.2 Pedagogický přístup učitele k žákům

Důležitý byl vztah učitele k žákovi. Učitelovo chování k žákům mělo být vlídné a mírné, bez prvků slaboštví a nedůslednosti. Nebylo žádoucí, aby pedagog žáky jen káral. Každý měl nárok na to, aby se zmýlil. Chyby se trpělivě odstraňovaly. V žákovi se pěstoval optimismus, zesilovaly se dobré stránky jeho povahy. Nebylo dobré, pokud byli žáci jen kritizováni pro nedostatky a neúspěchy. V dalším úsilí žáka podporovalo a posílilo, pokud byl nenápadně uznán a pochválen za svou píli, ochotu, pořádnost, pomoc kamarádovi, za dobré výsledky v učení. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 35–36)

Jsou známy nejen tváře, ale počty pedagogů (viz P V).

5.1.3 Komunikace učitelů pokusných škol ve Zlíně ze školami mimo Zlín

Výsledky práce na pokusných školách zajímaly i pedagogy jiných měst. Komunikace mezi učiteli probíhala formou odborných článků v pedagogických časopisech, formou přednášek v učitelských jednotách a v pedagogických institucích, distribucí knih, které pojednávaly o reformní práci nebo o speciálních pedagogických otázkách, učebnice, časopis Tvořivá škola. Velké množství pedagogů jiných škol přijelo do Zlína i na hospitace. Mezi

kolegy byla i čilá korespondence. Návštěvy se zapisovaly do knihy návštěv. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 36–37)

5.1.4 Publikační činnost pedagogů zlínských pokusných škol

Rozsáhlá byla i publikační činnost pedagogů. Pro nové učební metody bylo třeba vypracovat nové učebnice. O nových směrech výuky na zlínských pokusných školách píše i jiné publikace, které směřují ke všem pedagogům v Československu. Nejoblíbenější a nejrozšířenější jsou Učebné metody a Praxe na reformních škole měšťanské autora Stanislava Vrány. Mnoho učitelů publikovalo své články v různých časopisech. Učebnice, které vznikaly na pokusných školách, se zařazovaly do výuky i na jiných školách. Vzniká tím nový pedagogický proud v celém školství. Ve Zlíně také vycházel časopis Tvořivá škola, ve kterém bylo velké množství zpráv o pokusných školách nejenom ve Zlíně, ale i v jiných místech republiky. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 36)

5.1.5 Šíření nového pedagogického směru

Šíření nového pedagogického směru v duchu pokusných škol bylo možné pomocí hospitací. Zpočátku byly návštěvy hromadné. V dalších letech se přistoupilo k návrhu návštěv jednotlivců na delší dobu, a to dvou až tří týdnů. Tímto měly návštěvy možnost ve škole proniknout hlouběji do podstaty výuky. Bylo pravidlem, že učitelé odcházeli nadšeni novým výukovým systémem a stávali se šířiteli nového duchu pedagogického myšlení. Často zůstávali ve styku se školou i nadále. Společně se písemně radili o nových možnostech, navzájem si sdělovali své zkušenosti a přenášely se i nové náměty k výuce. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 37)

6 NOVÉ ZMĚNY V OBSAHU VYUČOVÁNÍ V POKUSNÝCH ŠKOLÁCH

„Společnost lidská se vyvíjí. Mění se jednak obsahem vědeckého poznání, jednak názíráním sociálním, politickým, národnostním, náboženským, hospodářským aj. Je pochopitelné, že s vývojem lidské společnosti se musí vyvíjet a měnit i škola, neboť škola slouží životu, udržuje a zdokonaluje lidskou společnost. Škola se tedy musí naplnit novým obsahem, aby všem těmto úkolům vyhověla.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 20)

Nový obsah výuky se od dosavadního obsahu lišil v těchto aspektech:

Kvalitativně – změny v obsahu školy se musely přizpůsobit nové kultuře, novým sociálním směrům, pokrokové vědě. Mění se situace, doba byla víc dynamická a měla větší vliv na vývoj celé společnosti. Vznikaly velké rozdíly v myšlení mladých lidí, kteří byli více adaptabilní k novým změnám. Starší občané na změny reagovali pomaleji a často i s nepochopením.

Škola a vzdělávání muselo být ale souvislé, v kontextu vývoje společnosti. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 20)

Kvantitativně – v dobách Aristotela, Komenského či Leibnitze bylo možné při studiu obsáhnout všechno vědění světa. Ve dvacátém století to však již nešlo. Informací a různých oborů bylo příliš mnoho. Nelze se učit všemu. V některých oborech je možné se všeobecně seznámit pouze s jeho základy. Dopodrobna ale mohl žák proniknout jen při studiu daného předmětu v rámci volby nebo dané osnovy ve škole. Velké množství poznatků nutí, aby byl vybrán jen určitý úsek, a to tak, aby jejich úhrn dal dostatečný základ k vytvoření světového názoru. Všechno ostatní bylo věcí speciálního studia. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 20)

Povahou učiva – dřív na sebe probírané učivo logicky a přirozeně nenavazovalo, významově spolu nijak nesouviselo. To bylo nutné odstranit a hlouběji se zamýšlet nad skladbou učiva tak, aby tvořilo jednotný celek, který nese svoji ideu. K hlavnímu učivu se přidaly příbuzné učební látky, které prvotní záměr výuky objasnily. Učivo se tímto stalo jasnější a také pro žáka daleko přitažlivější. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 21)

Při tvorbě obsahu výuky „nové školy“ se uplatnily poznatky z psychologie, sociologie, filozofie a příslušného vědního oboru. To takovým způsobem, aby vše bylo účelné, cílené a hlavně zajímavé a inspirující pro žáky. Nový obsah výuky tvořil jeden celek, který žáky motivoval a povzbuzoval ve zvědavosti a chuti řešit zadaný problém. Tato výuka měla být plynulá a zároveň dynamická.

Nové osnovy jasně stanovily cíle, které respektovaly osobité rozdíly žáků, stanovily učivo a uváděly konkrétní příklady pro učitele (vysvětlovaly podstatu předmětu a metody práce). (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 21)

6.1 Nová organizace školy

Podle Daltonského plánu a Winnetské soustavy se změnily i učebny v pracovny. Pro každý předmět bylo nutné vytvořit učebny, které byly vybaveny potřebným nábytkem, pomůckami, názorným materiálem. Celkově tyto učebny bylo nutno uspořádat tak, aby co nejlépe vyhovovaly danému předmětu a splňovaly svůj účel, byly inspirativní a pro žáky podnětné.

Ve škole byly zvláštní pracovny, čítárna, promítací síň, dvorana, dílna a jiné. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 22)

Denní skladba předmětů prošla také důraznou změnou. Předměty, které vyžadovaly od žáka větší soustředění a více úsilí, byly zařazeny do dopolední výuky. Odpolední výuka měla lehčí formu. Řadily se sem mezi tělesnou výchovu, hudební výchovu i různé hry, sport a žákovské kroužky. Toto vyučování mělo vyvolat u žáka větší pocit svobody, ale také i osobní odpovědnosti.

Návrhem na změnu prošly i názvy předmětů, jako například prvouka a vlastivěda, které měly být pod novým názvem „nauka o životě“, nebo „sociální věcné nauky“, aby zde bylo zdůrazněno i sociologické hledisko. „Společenskou naukou“ měl být dějepis, zeměpis a občanská nauka společně. Přírodopis a fyzika se sdružovaly pod název „přírodověda“. „Technicko-matematický“ předmět sdružuje počty, měřičství, rýsování a měl být vyučován jako jeden celek. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 22)

Pohyblivý rozvrh, a to zejména na prvním stupni, zajišťoval pružnost a přizpůsobivost na okamžitou situaci tak, aby vše bylo v souladu s požadavky na dítě. Do výuky bylo

zařazeno velké množství exkurzí, vycházek, pohybu v přírodě a její přímé pozorování v přirozeném prostředí. Školní nábytek byl rozvržen tak, aby odpovídal danému předmětu a nárokům na výuku. Toto bylo uplatněno hlavně ve výuce skupinové i individuální při pracovních metodách. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 22)

Důraz byl kladen na využívání problémové metody, která žáky vybízela k samostatné tvůrčí činnosti a dovolovala jim uplatnit svůj vlastní potenciál. Vzbuzovala zároveň zvědavost, nutila k hledání nových způsobů učení. Projektová metoda umožňovala diskuzi mezi žáky. Žáci vyvozovali z diskuze závěry, a tak byl využit vlastní úsudek každého žáka.

Důležité bylo také systematické opakování probraného učiva, které vycházelo z konkrétního základu. Opakovat bylo nutné pokaždé z jiného hlediska, aby byl žák přinucen k přemýšlení a zařazení získané zkušenosti přímo do nějakého příkladu. To vyžadovalo kreativitu učitele při zadávání úkolu k opakování, nebo mohlo být využito učebnice. Častým opakováním došlo k zažití učiva. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 22–23)

Důraz byl kladen na osnovy, které umožnily aby se s probíráním učiva nespěchalo a tím nedocházelo k získání povrchní zkušenosti. Vyučované učivo bylo probráno do detailu a žáci měli možnost diskuze nad tématem.

Pro žáky bylo důležité získání sounáležitosti se školou a celkovým děním. K tomu přispívala společná shromáždění, kroužky a jiná společná činnost. Jedním z hlavních úkolů byla škola, která přinesla kladný vztah k práci a volnost, která vyplývala z přirozené situace. Důležitý byl i vztah k učiteli, který měl být v přátelském duchu. Tím se celkově škola stala nenucenou a pro žáka zajímavou. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 23)

Učebnice

Po stránce metodické nebyly žádné vhodné učebnice a ani nebyl zpracován žádný návod, jak by výuka měla být vedena. Proto se v naukových předmětech začaly vytvářet „Návodné archy“, které vymezily učivo. Byly zde uvedeny buď odkazy na učebnice, nebo jiné prameny. Bylo tady také uvedeno, jak se vyučovanému učivu mají žáci učit. Jednalo se

o věc novou, dřív nepoužívanou, a proto měly archy chyby a nedostatky. Rozsah učiva byl příliš veliký a žáci jej nemohli zvládnout. Byly přeceněny schopnosti žáků. Nová metoda vyžadovala mnoho práce pro učitele i žáky.

Postupně vznikaly první učebnice, které byly zpočátku zatíženy chybami. Postupně se však psaní učebnic zdokonalovalo do podoby, která měla dobrou úroveň. K učebnicím, které byly považované za nejlépe vypracované, se řadil dějepis. Měl ráz učebnice budoucnosti, neboť stavěl na zásadách psychologie učení a logiky.

6.2 Učební proces podle nové metody

„Učební proces je pochod, který probíhá žákovou myslí, má-li žák nabytí nového poznatku nebo nové dovednosti.“

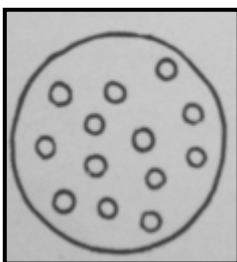
„Učební proces obsahuje několik vývojových stupňů. Jsou to:

1. *podání učiva, podrobná a konkrétní informace,*
2. *rozbor, kterým se učivo osvětlí, aby mu žáci porozuměli,*
3. *stručné shrnutí, přehled nebo poučka – tj. abstraktní formulace,*
4. *specifický nácvik důležitých částí učiva a opakování učiva,*
5. *využití čili aplikace.“* (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 29–30)

Cyril Kohoutek a Stanislav Vrána (1939) popisují v knize „Omezení učiva a podstata učebního procesu“ postup, který byl vytvořen pro výuku v pokusných školách.

Postup vývoje vyučovacího procesu (viz Obr. 7, 8, 9, 10):

Obr. 7. Vývojový stupeň I.

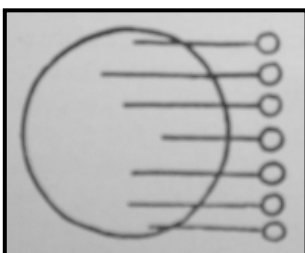


Podání učiva, podrobná a konkrétní informace. Kruh bylo učivo, které se vyučovalo. Kroužky uvnitř byly jednotlivé detaily. To znamenalo v praxi, že to co bylo vyučováno tvořilo celek, který se skládal z mnoha částí. Učivo mělo být podáno tak, aby bylo zajímavé a motivující. Výklad neměl obsahovat verbalismy – slova bez obsahu,

která byla nejasná a žáky mátlá. Pro lepší přiblížení se mělo používat názorných příkladů, exkurzí, vycházek. Upozorňovat při výkladu učiva na detaily a fakta, používat náčrtků, schémat. Tak získal výklad dynamiku a byl pro žáka záživný a pochopitelný. Výklad byl

tak v souladu s psychologickým požadavkem na práci s žákem.

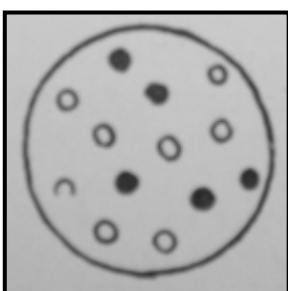
Obr. 8. Rozbor učiva.



Rozbor učiva. Druhá část učebního procesu byla převážně logická, vyžadovala myšlení a uvažování. Tuto část řešil žák s pomocí učitele. Učivo bylo rozebráno na jednotlivé detaily, které měly mezi sebou vztah a tvořily tím celek probíraného učiva. Na jednotlivé části učiva, tedy na detaily, se třída

a pedagog při výuce ptali, jaké existují vztahy mezi částmi učiva, jak spolu souvisejí? Ptali se na příčiny, důsledky a důvody těchto vztahů. Před žáka byl předložen problém, nad kterým bylo nutno se zamyslet a který vyžadoval soustředění, ovládnutí vůle a myšlení.

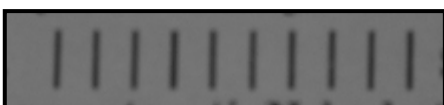
Obr. 9. Shrnutí učiva.



Shrnutí učiva, vytvoření přehledu, nebo poučky. Třetím bodem učebního procesu byl výběr toho nejdůležitějšího z celého učiva a vytvoření definice. Plnými tečkami na obrázku bylo znázorněno nejdůležitější z probíraného učiva. Ostatní informace jen učivo dobarvovaly a dodávaly mu na zajímavosti, ale nebylo podstatné.

Plné tečky tvořily tedy to podstatné, co bylo třeba se důkladně naučit. Pro výuku bylo nutné vytvořit pravidlo, poučku, definici a charakteristiku. Učitel vyzýval žáky k sestavení těchto pouček, pokládal otázky k zamýšlení a vedl žáky.

Obr. 10. Opakování učiva.



Opakování učiva a specifický nácvik důležitých

částí. V této fázi učení docházelo k opakování již

naučených pouček, definic, charakteristik nebo pravidel. Buď opakování, nebo specifický nácvik byl pro zažití učiva důležitý. Učivo se neopakovalo v celém rozsahu, ale jen to nejdůležitější a podstatné. V krátkém čase se shrnulo velké množství učiva. Aby nedocházelo k odříkávání definic mechanicky, opakovalo se pomocí otázek, které byly po každé jinak položeny a obsahovaly prvky učiva pokaždé v jiných souvislostech. Žák byl potom nucen nad opakováním přemýšlet a odvozovat si získané vědomosti v nových souvislostech. Dále se žákovi vybavili i prvky učiva, které byly doplňující a nebylo nutné se je naučit. Vznikal tím souvislý výklad učiva v takové podobě jakou zvolil sám žák (tzv. „myšlenková práce“).

Aplikace. Posledním bodem učebního procesu bylo uvedení a použití získaných vědomostí do praxe. Důležité bylo, aby žák své vědomosti uměl využít v běžném životě, aby nedocházelo k učení bez cíle. Žák neměl umět jenom definice, ale musel vědět, co to znamená v praxi, jak se dají vědomosti využít a uplatnit. Proto byly v poslední fázi dávány dětem k vyřešení příklady přímo ze života. Žáci byli uváděni do situací jiných osob a řešili jejich konkrétní případy. Například: „Kolik korun by stálo vymalování učebny?“ Žák byl tak nucen sám zvolit metodu, cestu, jak dojít k vyřešení. Využíval k tomu získaných poznatků a dovedností. Tento úsek výuky byl jakousi zkouškou, co žák umí a co se naučil.

K ověření učebních metod a k získání informací, do jaké míry se metody uplatnily v nové výuce, sloužily testy. Tyto testy byly zvláště pro jednotlivé předměty a využívaly se podle potřeby, tzn. čtyři až deset testů v jednom školním roce. Testy se ukázaly být objektivní a učiteli usnadnily práci.

Uvedené hromadné zkoušení bylo písemné. Otázky byly formulovány tak, aby odpověď byla velmi stručná (krátkou větou, slovem nebo značkou). Hodnocení celého testu bylo číselné, nejčastěji procenty. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 30–33)

6.3 Samoučení žáků jako významný faktor sebezdokonalování

Samoučení je organizační forma individualizovaného vyučování, při níž žák získává poznatky sám studiem učebnic, příruček a jiných knih, prací. Učitel dává pouze zadání a návod, jak se učit. (Kujal ed. al., 1967, s. 118)

Příhoda koncipoval samoučení jako proces s individuálním postupem žáků, a to s jednotnou učební látkou pro všechny žáky třídy. (Kozlík, 1996, s. 62)

Samostatnost a odpovědnost k sobě samému byla jedna z hlavních myšlenek reformní školy. Žáci byli vedeni k tomu, aby samostatně mysleli, plánovali, organizovali, analyzovali, srovnávali. Žák se musel sám orientovat v situaci, rozvíjel se i po stránce organizační, adaptabilní. Hledal nové způsoby řešení tak, aby k cíli došel co nejlépe. Jeho vlastní nasazení ho podporovalo v jeho ctizádosti a zároveň čestnosti.

Ve výuce se žák naučil používat pomůcek, nákresů, různých materiálů. Vyhodnocoval si práci a hledal nové tvůrčí myšlenky, které byly pro něj inspirativní. Důležitá byla také spolupráce se svými kolegy, kde se učil partnerství a jednání s lidmi.

Čas na zvládnutí učiva nebyl omezen. Žáci pracovali na učivu tak rychle, jak sami zvládli, a to tak, že někteří žáci 7. třídy probírali učivo ještě ze 6. třídy, ale naopak chytřejší žáci se dopracovali už k učivu 8. třídy.

Ve zlínském pokusném školství však k tomuto kroku nepřistoupili. Samoučení tady bylo ve stanoveném čase a s diferencovaným učivem. To znamenalo, že žáci povinně probírali předepsané minimum učiva. Chytřejší žáci se mohli v učivu hlouběji vzdělávat dál samoučením.

6.3.1 Postup při samoučení

Kozlík (1996, s. 63–64) popisuje samoučení, které se používalo v pokusných školách takto:

1. V daném čase řešil žák úkol, který byl ve sledu od nejlehčího k těžšímu. Úkol byl rozdělen do úseků a jednotlivých položek. Na úkol bylo dostatečné množství času, aby nebyl žák v časové tísně a pod tlakem a aby úkol zpracoval kvalitně a odpovědně. Žák si sám zhodnotil, jak úkol zvládl. Svědomitost a odpovědnost byla jednou z hlavních priorit.
2. Svěřený úkol byl zpracováván podle návodu v učebnici, kde byly nákresy, obrázky a jiný potřebný materiál k zadanému úkolu. Učebnice také obsahovaly odkazy na jinou literaturu, podle níž si měl žák svůj úkol kontrolovat. Každý učební úkol měl v zadní straně učebnice kontrolní testy, kterými se ověřovaly žákův výkon a úroveň.
3. Pro dobré provedení úkolu měli žáci k dispozici zařízené pracovny, laboratoře, které byly vybaveny souborem pomůcek:
 - „*K poučení: slovníky, encyklopedie, atlasy, mapy, odborné publikace.*
 - *K pokusům: drobnohledy, lupy, plynové hořáky atd.*
 - *K výrobkům: různý výrobní materiál.*“ (Kozlík, 1996, s. 63)
4. Samostatná práce znamenala, že žák byl odkázán jen sám na sebe, pomůcky a výrobní

materiál. Důležitá byla diskuze, která probíhala nad zadanými úkoly. Diskutovalo se ve dvojicích, malých skupinách, celé skupině a proběhla také diskuze žák – učitel. V takových diskuzích si žák mohl ověřit jak na úkolu pracuje, zda existují i jiné cesty k cíli a jestli sám volil tu správnou. Nad složitějšími otázkami se diskutovalo a společně se hledal správný postup. Důležité bylo uvědomění si, jakou roli a postavení žák ve skupině zastává.

5. Do žákova průběhu realizace úkolu učitel nezasahoval, jen pokud to bylo nezbytně nutné. Postup práce na úkolu byl důsledně sledován a zaznamenáván. Docházelo k tomu, že na povrch vyšel nový postup nebo návrh na zdokonalení pracovních postupů, a to bylo také zaznamenáno.

6. Žák si kontroloval svůj výkon pomocí výsledků v kontrolní části pracovního návodu. Pokud byl úkol zvládnut, žák pokračoval dál na novém zadání. Z tohoto důvodu se žáci nemuseli obávat zkoušení a testování. Sebekontrola byla pro žáky motivujícím faktorem. K ověření složitějších úkolů sloužily diagnostické testy. Sloužily také jako kontrola osvojení již dříve probraného učiva.

7. Mimo sebekontroly se prováděla i ústní zkouška a test. Učitel tak zjistil, jak žáci učivu porozuměli a zda byla pochopena podstata vyučovaného učiva. Učitel zhodnotil kolik si žák osvojil faktů a jak se žák aktivně projevoval při práci na zadaném úkolu a v diskuzích při spolupráci se spolužáky.

Kasper a Kasperová uvádí (2008, s. 206), že metoda samoučení byla náročnější na přípravu i pro samotné učitele. Bylo nutné vnímat i jiné stránky než jen obsah učiva, bylo nutné proniknout i do psychiky dítěte, hledat individuální cesty a přístupy k žákovi. Výběr učiva a jeho rozvržení muselo být v souladu s vývojem a schopnostmi žáka. Odborně a časově náročná byla i kontrola výsledků, vypracování kontrolních testů a jejich hodnocení a vyhodnocování záznamů výsledků pozorování.

Pedagogové hodnotili samoučení pozitivně. Bystré žáky dokázalo samoučení posunout vpřed v jejich vývoji. Méně bystrí žáci se naučili soustředěnosti a samostatnosti. Pro žáky méně nadané to byla práce velmi obtížná, zejména čtení a pochopení návodů, také

samostatnost při řešení úkolu byla mnohdy složitá.

6.4 Výběr učiva, pokus o redukci učební látky

Učivo je věcný obsah učení, souhrn poznatků, který má učitel předat žákům. (Chlup, Kubálek, Uher, 1940, s. 173)

Obecná a měšťanská škola podávala žákovi základní vzdělání. V dřívějších dobách bylo možné, aby se žáci naučili na všech stupních škol téměř všechno „vědění světa“. Ve 20. století to už nebylo možné. Mnoho poznatků rozčleňovalo vzdělání na různé specializace a obory. Také školství prvního stupně učivo upravovalo tak, aby odpovídalo požadavkům doby a obsahu učiva. Ukázalo se, že přeplněné osnovy žáky nic nenaučily. Bylo potřebné učivo zažít, pochopit a promyslet. Tak, aby byl čas na procvičení a zažití a látka se tak nestala pouze povrchní a brzy se z paměti vytratila. (Kohoutek, Vrána, 1939, s. 3)

Pokud nebylo učivo obsáhlé, pedagog zvládl vyučovanou látku dobře vysvětlit. Vědomosti, které žáci získali byly pevné. V pokusné měšťanské škole ve Zlíně se prováděl pokus s redukcí učiva. Ukázalo se, že „méně znamená více“. Ve školním roce 1936–1937 proběhl pokus s redukcí učiva. Pokus byl jen v jedné části pokusné školy. Vybrat z vyučovaného předmětu to nejdůležitější nebylo pro pedagogy snadné. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 24)

Při výběru učiva se postupovalo následovně:

- a) *„Jakou hodnotu mají poznatky pro příslušný předmět. Nesmí se vynechat nic podstatného (na příklad nelze vypustit násobilku). Vybrané poznatky musejí tvořit ve svém souhrnu soustavu bez mezer a skoků.*
- b) *Je-li poznatek důležitý pro současný život žáka.*
- d) *Bude-li poznatek upotřebitelný v budoucím životě žáka, až žák dospěje. To je zřetel praktický, a třebaže nelze všechno posuzovat jen s hlediska praxe, přece jen tento zřetel se nesmí opomíjet.*
- e) *Konečně je třeba uvážit, je-li vybrané učivo dosti zajímavé, upoutá-li žáka a dává-li dostatek možnosti, aby ho žák využil. To je zřetel*

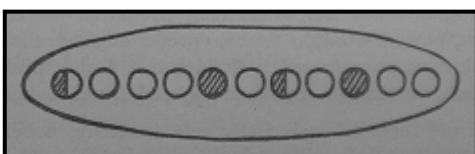
psychologický.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 24)

6.4.1 Postup při redukci učiva

Kohoutek a Vrána (1939, s. 5–7) uvádí následující postup při redukci učiva:

1.

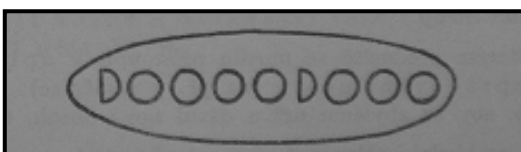
Obr. 11. Postup při redukci učiva I.



Ze stávajícího učiva se vypustily části (čárkovaná část kolečka), nebo celky (vyčárkované kolečko).

2.

Obr. 12. Postup při redukci učiva II.



Zřetel logický a vědní: Učivo na sebe muselo navazovat bez skoků. Muselo mít logiku i s vynecháním nepodstatné části.

3. **Zřetel praktický:** Redukované učivo nesmělo narušovat další vzdělávání. Nesmělo být v budoucnu postrádané.

4. **Zřetel psychologický:** Učivo se přeskupovalo podle obtížnosti do ročníků, kde jeho obsah žáci zvládli a byli schopni dobře pochopit.

V prvních ročnících bylo učivo redukováno až o 20 %, v druhém o dalších ročnících o 5–10 %. Celkem tedy o třetinu až čtvrtinu.

Pokus o redukci učiva měl dobrý ohlas. Nadále se plánovalo jeho použití, změny v učebnicích, a to v celé jejich konstrukci. (Kohoutek, Vrána, 1939, s. 6)

V přílohách jsou uvedeny příklady pokusu o redukci učiva (viz P. IV).

6.5 Kooperace předmětů využívaná při výuce v pokusných školách

Kooperace ve školní práci je spolupráce učebních předmětů. Harmonická spolupráce tady znamená vzájemné doplňování a vzájemnou pomoc, která omezuje případné rušivé vlivy jednostrannosti. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 22)

Z praxe platí, že sám člověk nedokáže vytvořit ani při nejvyšším nasazení takových materiálních hodnot jako při aktivní spolupráci skupiny lidí. Platí přísloví „Sám nejsi nic.“ Pro spolupráci bylo třeba, aby byl člověk vybaven kromě dovedností, schopností a znalostí také morálními, rozumovými a mravními hodnotami.

Z hlediska věcného a výchovného byla kooperace ve vyučovacích předmětech velmi důležitá. Učila žáky vzájemné pomoci, jednání, uznání práce jiných a zároveň uplatnění svých poznatků v kolektivu.

Pokud byly vyučovací předměty rozebrány na menší části, řada z nich se prolínala, ale každý v jiném hledisku k základnímu vyučovacímu učivu. Jeden předmět mohl mít pojmovou základnu, ale druhý předmět přistupoval ke stejné věci z hlediska nástrojového, nebo samotné aplikace v praxi. Proto byla kooperace v předmětech důležitá. Nedochovalo tak k izolovanosti poznatků a škola se stala školou pro život. Kooperací se rozumělo pohled na učivo celkově. Neznamenal to učit se znovu tomu, co se vyučovalo v jiném předmětu. Získával se tím celostní pohled a byl tvořen základ všeobecného vzdělání. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 22–25)

6.5.1 Výchovný efekt kooperace předmětů

Kooperační úkoly žáka vychovávaly k dobré práci. Žák si nesl odpovědnost za vykonání činnosti. V kolektivu měl rozšířenější a kritičtější kontrolu. V kooperaci se žáci podporovali navzájem a byli vychováváni i ke správné „mravnosti“. Učili se tím, jak se správně chovat v kolektivní práci. Byly předávány zkušenosti z různých hledisek. K tomu přispíval pohled každého předmětu z jeho stránky. Tímto se tvořil celek, ve kterém nebyl žádný předmět podceňován.

Pro pokus v kooperaci realizován v letech 1935–1936 byl navrhnut tento postup:

1. Kooperační úkoly nesměly narušit běžný učební plán, tak aby ani jejich počet nebyl rušivým pro běžnou výuku.
2. Hlavní myšlenkou kooperačního úkolu byla aplikace v praxi. Úkol neměl být zatížen pojmy a jinými detaily.
3. Velké úkoly se mohou někdy vyřešit přeskupením úkolů v pracovním plánu.

(Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 23)

Pro usnadnění a přehlednosti kooperačních úkolů byly sestaveny formuláře:

Obr. 13. Zadání kooperačního úkolu.

Obr. 14. Přehled zadaných kooperačních úkolů.

ZADÁNÍ KOOPERAČNÍHO ÚKOLU		
Škol. rok : 193 - 3		Třída : čís.
Pan , uč. ve třídě		
Prosím o provedení tohoto kooperačního úkolu :		
Obsah úkolu	Zoúsob provedení	Poznámky o provedení
Provedeno	Ve Zlíně	193

PŘEHLED ZADANÝCH KOOPERAČNÍCH ÚKOLŮ				
Šk. rok	Třída	Učebný předmět	Učitel	
Čís.	Datum	Obsah kooperace	Předmět	Poznámky o provedení

Obr. 15. Přehled přijatých kooperačních úkolů.

PŘEHLED PŘIJATÝCH KOOPERAČNÍCH ÚKOLŮ					
Šk. rok	Třída	Učebný předmět		Učitel	
Čís.	Datum	Předmět	Učitel	Obsah kooperace	Poznámky o provedení

Ve školním roce 1935–1936 bylo v 7. třídě zadáno 224 kooperačních úkolů. Celkem provedeno 208. Nejvíce se kooperace uplatnila v přírodovědě, zeměpise, dějepise v kombinaci s jinými vyučovacími předměty. Nejvíce úkolů bylo přijatých v ručních pracích výchovných v kombinaci s jiným předmětem. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 23–24)

Příklad kooperace předmětů: *„Čtení dějepisných článků v jazyce vyučovacím. Modelování předmětů z oboru přírodovědy, dějepisu, zeměpisu a zhotovování modelů fyzikálních v ručních pracích. Psaní písemností z jazyka vyučovacím v psaní strojem. Propočty a diagramy z hospodářského zeměpisu. Pravopisný nácvik izolovaných slov, v kterých žáci chybovali při psaní testů. Propočty z oboru fyziky. Nácvik první pomoci v tělesné výchově. Nácvik písni pro potřeby jazyka německého, dějepisu, tělesné výchovy. Propagační plakáty a fyzikální kresby v kreslení.“* (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 24–25)

Celkově byly kooperační úkoly hodnoceny kladně a v některých předmětech bylo doporučeno, aby je vyučoval stejný učitel a tím si tvořil optimální plán pro kooperaci.

7 ANALÝZA VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ V POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNĚ V LETECH 1928-1939

Vyučovací předmět je forma uspořádání učiva, komponent obsahu vzdělávání ve školách. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287)

Podle Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939 byla zpracována náplň předmětů takto:

O jednotlivých vyučovacích předmětech zpracovávali předsedové sekcí pro vyučovací předměty zprávu, ve kterých bylo shrnuto:

- a) ideové pojetí předmětu,
- b) změny osnov,
- c) výběr učiva,
- e) vývoj metodiky a učebnic.

(Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 88)

7.1 Občanská nauka

Předmět prošel změnou hned na začátku pokusné práce v měšťanských školách. Občanská nauka byla rozdělena na část výchovnou a nauku. V praxi se předmět osvědčil při třídních schůzkách, společenských shromážděních, žákovských kroužcích a žákovské samosprávě. Občanská nauka byla vedena v národním a občanském duchu.

Předmět byl zařazen do výuky pro žáky vyšších ročníků. Výuka byla založena na skutečných událostech současného občanského života. Aby byli žáci přímo v dění událostí, shromažďovali a nosili do předmětu časové události, které čerpali z novin, nebo přímo návštěvou instituce, která byla v dění současných událostí. V hodinách se žáci potom zabývali jednotlivými částmi problému. Po obeznámení a shrnutím faktu se aplikoval poznatek na novou skutečnost. Žáci byli vedeni k tomu, aby se v budoucnu zabývali veřejným životem a zlepšovali svou práci všeobecné občanské podmínky.

V hodinách byly pokládány otázky, které souvisely s aktuálním společenským děním jako například:

Při výuce o obci:

„Co se dá v naší obci zlepšit? Jak se postaráte o větší čistotu? O lepší zdravotnická zařízení? Jak zkrášlit obec?“

Při výuce o okrese:

„Jak se dá na našem okrese zlepšit zemědělství? Jak průmysl, obchod, živnost? Jak kultura, doprava, jak vodní cesty?“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 89)

Zpočátku se pracovalo podle učebnic a pracovních archů. Později byla vytvořena nová učebnice, která obsahovala základy občanské nauky. Učivo bylo rozčleněno na statě, za každou statí byly tři úkoly, každý z nich jiného charakteru. Příklady úkolů:

- Úkol, který vyžadoval, aby si žák získal základní a konkrétní informace k zadanému úkolu (příklad: Opatřete si obecní rozpočet.).
- Úkol pro konzultaci, rozbor a rozhovor (Co je lepší: hospodaření s přebytkem v obecním rozpočtu, nebo s rozpočtem vyrovnaným?).
- Úkol pro aplikaci v praxi (Které položky obecního rozpočtu byste škrtili, když obecní příjmy klesnou pod 20 %?).

Ke každé probrané látce byl sestaven test. Ověřoval získané vědomosti po stránce statistických dat, rozumové, praktické a aplikační. Tímto se ústní zkoušení nerušilo. Známkovány byly také praktické úkoly.

Tabule „Živých novin“, které byly na chodbě, sloužily jako informační nástěnka. Žáci do ní přispívali výstřižky z novin. Důležité zprávy vysílal ranní rozhlas. Obrázky, které žáci získali při sběru aktuálních událostí, byly promítány v „týdenním žurnále“.

K většímu porozumění učiva občanské nauky se používaly diagramy a tabule. Tento předmět často kooperoval s matematikou a zeměpisem.

Podle B. Uhra – vyučujícího předmět bylo důležité, aby žák získal orientaci v oboru a uměl poznatky aplikovat do praxe s „cílem přispění na zdokonalení občanského života v obci, okrese i celé vlasti“. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 89–90)

7.2 Jazyk vyučovací

J. Komárek, učitel jazyka vyučovacího, popisuje ideové pojetí a úkol jazykového vyučování takto:

Mluvnice a pravopis – ideou bylo učit děti spisovnému jazyku tak, aby se žáci dokázali správně vyjadřovat a měli rozvinutou slovní zásobu. Mluvnice a pravopis spolu úzce souvisely. Odlišovalo se učivo mluvnické s pravopisnou závislostí a učivo jen pravopisné.

Sloh – měl naučit dobrému jazykovému projevu ústní i písemnou formou. Výuka se zaměřovala na uplatnění v praxi – jasně, tvořivě, osobitě se projevit. Žáci přispívali do žákovského časopisu. Měli stanovený měsíční písemný úkol. Důraz byl kladen na projev, který měl být otevřený, věcný, logický a uspořádaný. Tento projev měl být formálně dokonalý a esteticky působivý.

Jednací písemnosti – byly zaměřené prakticky, s přihlédnutím k jazykové, mravní, sociální a estetické formě. Žák se učil vyřizovat písemně osobní záležitosti mezi úřady a veřejností.

Čtení – nebylo jen mechanickým nácvikem. Byla snaha o to, aby žák text pochopil, přemýšlel nad ním a tím získal rozhled. Čtením se cvičila pohotovost a uspořádávaly se myšlenky. Předmět byl rozdělen na tiché čtení, kde se žák učil porozumět textu a hlasité čtení – „krásné“, kde se sledovalo podání a reprodukce myšlenek textu.

Literatura – žáci poznávali literaturu četbou. Poznávali její hlavní myšlenky. Po přečtení si text rozebrali a povídali si o něm. Pokládali si otázky jako například: Jakým byl napsán způsobem? Jaká je hlavní složka díla?

Ve 3. a 4. třídě se vyučovaly dějiny české mezinárodní literatury.

(Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 90–91)

7.3 Zeměpis

Každý stupeň hospodářského zeměpisu řešil současné hospodářské otázky kraje, vlasti a celého světa. Hledal příčiny a následky hospodářských jevů. Vedl děti k zájmu o zlepšování světa. Práce byla jak individuální, kolektivní, tak i skupinová.

Hodina měla tento ráz:

- a) Úvod – motivace – cestopisy, filmy, diapozitivy, nástěnky, obrazy, filatelie, obrázková alba, pohlednice, památky.
- b) Rozbor a prohloubení. – 1. studium mapy v sešitu, nebo na tabuli. 2. popis státu, nebo oblasti (přírodní poměry, hospodářské poměry, obyvatelstvo, místopis). 3. kolektivní diskuze, kterou učitel doplňoval o poznatky. 4. prohloubení vědomostí individuálně.
- c) Shrnutí.
- d) Aplikační úkoly (příklad: „Jak se dá využít u nás lépe vody z horských řek?“).
- e) Opakování bylo v krátkých celcích.

Vytvářely se „mapy časovosti“, při kterých byli aktivně zapojeni všichni žáci. Přispívali obrázky, fotografiemi, články z novin. Při výuce se využíval film, mapy, obrazy, diagramy, kreslené a plastické mapy, světelné mapy, modely, alba. Učebna pro zeměpis byla dobře vybavena. Kooperace probíhala s dějepisem. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 98)

7.4 Dějepis

Dějepis se vyučoval od 1. do 4. třídy, a to 3 hodiny týdně. Pracovalo se ve skupinách, individuálně i kolektivně. Bylo vypracováno několik učebnic a cvičebnic. K výuce se používaly mapy, obrazy, nástěnné diagramy, filmy a náčrtníky, do kterých si žáci psali poznámky a doplňovali slepou mapu. Kooperace probíhala s kreslením a ručními pracemi.

Dějepis byl dynamický předmět. Byl zákonitým ukazatelem do budoucnosti. Sledování vývoje lidstva mělo být pobídkou pro budování „lepšího zítřka“. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 100–102)

Podle pokusné školy měšťanské ve Zlíně 1931–1932 (s. 76) bylo učivo rozděleno na projekty:

- „Učitel vlastním výkladem uvede projekt v souvislost s dřívějším učivem.
- Žáci si čtou látku projektu v učebnici. Na neznámé pojmy se táží vzájemně, vůdce skupiny hledá poučení u učitele.

- *Žáci si doplňují ve zvláštních slovníčcích význam dějepisných pojmů, společných třem učebnicím dějepisu. (Za celý rok to bylo 1 238 pojmů).*
- *Žáci tříd A si projekt doplňují četbou jiných dějepisných knih.*
- *Všichni se snaží odpovídat na otázky a řešit úkoly, dané jim písemně a vyčerpávající zhruba látku projektu.*
- *Doplňují pak dějepisný náčrtek, aby lépe a přehledně pochopili látku danou projektem.*
- *Žáci opakují ještě jednou celé vypracování projektu a učí se dějepisným pojmů jako slovíčkům.*
- *Žáci se vzájemně zkoušejí.*
- *Učitel rozdělí beletrii, jednající o látce projektu, pro domácí četbu.*
- *Doma si žák projekt objasní četbou doporučené beletrie, ještě jednou celý projekt zopakuje a promyslí.*
- *Na počátku nejbližší hodiny žáci podávají souvislý výklad projektu a referují o zajímavostech z domácí četby.*
- *Učitel podává charakteristiku skupiny projektů ve vzájemné jejich souvislosti.*
- *Učitel zkouší ústně a testem látku skupiny projektů.“*

7.5 Přírodověda

Přírodověda měla v té době velký praktický význam. Významné postavení ve škole bylo opodstatněné. Od normálních osnov se velmi lišila. Obecná přírodověda se vyučovala v první třídě. Žáci se věnovali té oblasti přírodovědy, která se měla stát jejich povoláním a kterou měli dál studovat ve vyšších ročnících podle zvolené větve (viz kapitola organizační stránka). Učivo se v prvních ročnících členilo do několika celků, ve kterých byly plněny dílčí úkoly. Ve vyšších ročnících byla snaha o co největší motivaci žáků.

Učební proces se sestavoval podle pěti bodů:

- A) Široká informace – vycházky, exkurze tak, aby žák viděl vše v přirozeném prostředí. (pískovcový lom, činnost vody, vzduchu, minerály, prameny, kamenický a sochařský

materiál, rafinerie nafty, plynárna, cukrovar, pivovar, lihovar, octárna, textilní závody, papírna, mydlárna, koželužny, gumárna, obuvnické dílny, mlýn, pekárny, cukrárny, mlékárny, jatky, uzenářství atd.).

- B) Rozbor – aby si žáci všimli detailů. Některé exkurze se opakovaly a v hodině dál rozebíraly. Je dán prostor k jednotlivým jevům, používají se učebnice, pokusy, knihy, zkušenosti a výklad.
- C) Shrnutí – toho k čemu se dospělo. Tato shrnutí byla písemná a obsahovala opakovací a prohlubovací otázky a náměty.
- D) Opakování – byla na základě předešlého bodu.
- E) Využití – se přizpůsobovalo místním poměrům. Zasahovalo do mnoha oborů.

Nejdůležitějším úkolem předmětu bylo zařazení praxe do vyučovacích hodin a co nejméně pasivního psaní. Praktickou částí byly pokusy. Uplatňovala se skupinová práce, kdy každá skupina měla vedoucího žáka, který práci organizoval, řídil debatu a podával závěrečnou zprávu o pokusu. Skupina pracovala bez vedení učitele, ten zasahoval jen zřídka. Tato práce byla střídána se samoučením, kolektivním učením a individuální prací.

Pro ověření získaných znalostí sloužily testy. Přírodovědným testem bylo doplňování daného textu, náčrtek nebo výpočet. Zkoušelo se i ústně.

Pomůcky pro výuku: kruhové diagramy A. Gráce, obrázkové statistiky živočichů a rostlin pro II. třídu, schématické znázornění dýchání, zažívacího traktu, krevního oběhu. Geologická mapa zlínského okresu, vzorky hornin, sbírka modelů ovocných odrůd, technologické postupy, filmy, přístroje, diapozitivy. Vyučuje se také ve Studijním ústavu, kde bylo mnoho kvalitních pomůcek. Také školní zahrada byla dobře využita. Byly pořádány i výstavy na různá témata.

Kooperace probíhala hlavně s ručními pracemi, domácími naukami, počty, češtinou, kreslením a rýsováním. Z ručních prací chlapci dělali – elektrické přístrojky, větrné a vodní motorky, kompasy, modelovali druhohorní ještěry, gejzíry, sopky, jeskyně, vyráběli budky a krmítka pro ptáky, akvária aj. Děvčata se učila, jak správně zatápět a topit, vše o potravinách, tkaninách. Časté byly příspěvky do Mladého Zlína. Spolupracovalo se také s přírodovědnou sekci při Reformní komisi Školy vysokých studií pedagogických v Praze na výzkumu ve fyzice.

(Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 102–106)

7.6 Prvouka a vlastivěda

Prvouka a vlastivěda se vyučovaly na názorných příkladech, a to přímo v terénu. K příslušnému výkladu se přizpůsobovala například vycházka. Vyučovalo se také přímo na školním záhoně, který byl v blízkosti školy. Bylo možné si prakticky ověřit probírané učivo na vlastní oči. Výklad učiva se zpracovával i slovně, dramaticky, napodobivými pohyby nebo kreslením malováním a modelováním podle přílohy. Střední stupeň měl k dispozici pracovní učebnici vlastivědy. Do pátého ročníku byla zařazena projektová metoda, která měla velký úspěch.

7.7 Počty a měřičství

Pro počty a měřičství byly vypracovány osnovy, které vedly k uplatnění učiva do praxe. O teoretické poznatky byl předmět zredukován. Předměty počty a měřičství se po úvaze spojily, protože se úzce prolínaly. Metoda výuky se kombinovala – individuální práce, samoučení, skupinové a hromadné vyučování se střídaly podle povahy látky a obtížnosti, duševní vyspělosti, užítku a účelu.

Vývoj metody výuky při počtech: příklady se řešily hromadně a využívalo se dosavadního učiva. Někdy se při řešení vyskytla nová látka, která se tímto včlenila přirozeně do dalšího nového poznání a přitom byla vysvětlena. Pokud se řešil problém, který byl složitější, děti se rozdělovaly do skupin. Později při probírání a procvičování se třída dělila podle nadání a schopností do skupin. Méně zdatným se učitel více věnoval, protože by jako skupina úkol nezvládli. Také úkoly byly pro každou skupinu přizpůsobeny podle schopností.

Každá práce si nevyžadovala skupinovou spolupráci, proto brzy došlo k samoučení a samostatné práci žáků. Pokud sám žák práci nezvládal, byl přiřazen ke skupince dvou až tří žáků. K tomuto účelu sloužily i pokusné učebnice.

Při samoučení se kladl důraz na cvičení paměti, hbitosti, mechanickému úsudkovému myšlení a pohotovosti. Téměř do každé hodiny se zařazovala cvičení. Učitel si získané vědomosti ověřoval také pomocí krátkých testů. Testy nahrazovaly povinné měsíční úkoly.

Osvěžením učiva byly zprávy z domova i ze světa, které měly hospodářský ráz, tzv. „početní zábavky“ a literatura k učivu, kterou zpracovával učitel J. Císař v „Početních hříčkách a Vševědových hádankách“. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve

Zlíně 1928–1939, s. 106–108)

Podle V. Dubského učitele učivo obsahovalo:

„Diferencované testy. Třídní grafy. Pamětná cvičení. Odhad. Domácí práce žákovské. Opakovací hodiny. Spoření žactva. Pokladní deníčky. Intenzivní individuální práce v počtech a měřičství. Samoučení a skupinové vyučování.“ (Pokusné škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 80)

S. Vrána (1929, s. 5) v knize Počty na školách amerických popisuje, že vyučování v amerických školách se od našeho vyučování lišilo po věcné stránce. V našich školách, v době první republiky, děti počítaly na prvním stupni v první třídě všechny početní úkony. Žáci používali čísla od jedné do dvaceti. Ve druhé třídě počítali s čísly do sta. V amerických školách děti v první třídě počítaly do tisíce, ale pouze sčítaly a odčítaly.

Vrána (1929, s. 5) konstatoval, že výuka počtů na českých školách je zaměřena na logickou stránku a počty v USA na přístup psychologický.

7.8 Rýsování

Úkolem předmětu bylo porozumět plánům a nákresům. Naučit zobrazit v praxi používaný jednoduchý technický předmět všeobecným způsobem. Předmět vedl k samostatnosti, organizovanosti, plánovitosti, podnikavosti, aktivitě a odpovědnosti. Rýsování kooperovalo s měřičstvím a počty. Učilo se zobrazování běžných věcí pomocí rýsování. Ve 2. ročníku se učily normy a zásady. Ve 3. ročníku se učilo zobrazit řezem základní měřičská tělesa a zobrazit běžné předměty. Ve 4. ročníku prováděli žáci zobrazení složitých těles, jejich řezy. V předmětu byl kladen důraz na představivost a logické konstruktivní myšlení. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 108–109)

Rýsovalo se převážně tužkou, aby byl předmět odlehčen od rýsování tuží. Tuž použili žáci jen na jednom nebo dvou rysech za rok.

V předmětech byli žáci zpočátku rozděleni podle schopností. Tento způsob výuky kladl velké nároky na učitele a výuka nebyla efektivní. Od tohoto systému se upustilo. Samostatnou činnost si žák vedl pomocí pracovní učebnice, které předcházely výklad učitele.

Osvědčená metoda v rýsování: Žák studoval látku v učebnici. Podle otázek na konci látky se přesvědčil, zda látku pochopil. Potom vypracoval do náčrtníku cvičení a přicházel

k učiteli ke kontrole. Učitel úkol zkontroloval a žák následně narýsoval předeepsaný rys. Pokud byl úspěšný, pokračoval dál ve svém tempu na novém úkolu. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 110)

Hodnocení v rýsování: při hodnocení se přihlíželo k těmto aspektům:

- rychlost,
- žákův popis rysu,
- představivost,
- složitost,
- celkové provedení a čistota,
- umístění kresby,
- čistota čar,
- přesnost práce (dotahování, nezdvojené čáry, protínání v jednom bodě, vedení tečen),
- umístění a provedení popisu.

Bylo vydáno několik učebnic rýsování, které se plně přizpůsobovaly schopnostem žáků. Učivo na sebe plynule navazovalo a tvořilo přirozený celek. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 111)

7.9 Kreslení

Kreslení jako výtvarná výchova měla za úkol:

- po technické stránce – technické vzdělání ruky,
- zdokonalení představ – prvek optický,
- výchova vkusu – estetické vnímání a hodnocení.

Hlavním cílem předmětu bylo využít kresbu pro řešení praktických úkolů. Žák se učil zobrazit své představy ve správném tvaru, barvě a stavbě. Učilo se k estetickému cítění. Abstraktní kresba se uplatňovala zřídka. Při kresbě se používala základní technika.

V. Konvička sestavil první učebnici, která byla odstupňovaná podle obtížnosti. V učebnici byly povinné úkoly a nepovinné – doplňovací úkoly. Každá část byla doplněna asi 100 reprodukcemi (metodickými náčrtky a ukázkami prací žáků). Kniha vedla k samostatné práci. Uplatnila se zejména při barevném cvičení, prostorovém kreslení ne-perspektivního a v základech perspektivy. Obrázkové ukázky, metodické náčrtky se žákům

předkládaly s výkladem učitele. Výklad byl stručný a srozumitelný.

Třída byla rozdělena podle schopností a talentu k oboru. K tomu se přizpůsobilo zadání úkolů pro individuální práci. Nejschopnější pracovali samostatně na složitějších úkolech. Žáci méně schopní hromadně. Individuální a hromadné vyučování se střídalo podle obtížnosti, jakosti, schopností a počtu žáků ve třídě. K lepší představivosti se používaly miniaturní modely nábytku, chodilo se na výstavy a do galerií.

Kooperace byla s ručními pracemi. Pro školní zahradu vyráběly děti jmenovky k rostlinám, do zeměpisu mapy, pro dějepis obrazové diagramy. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 111–114)

7.10 Psaní

Hlavním cílem předmětu bylo naučit úhledně, čitelně a hbitě psát. Tento předmět se vyučoval jen v první třídě. Důraz se kladl na to, aby se žák co nejrychleji naučil psát všechna písmena. Ruka měla být uvolněná, sklon a velikost písma stejný. Psaní mělo být přiměřeně rychlé. Výcvik se prováděl na praktických písemnostech – jako byla vyhláška třídní samosprávy, oběžník, vývěsky do tříd, dopisování se školami, poštovní tiskopisy, písařská soutěž, objednávka, účet, přání, věnování, přihláška do kroužku, omluvenka, rozvrh hodin, referáty, články do časopisů.

Žáci byli na začátku roku podle testu schopností rozděleni do skupin – nejlepší, střední a slabší „písaři“. Pracovalo se podle archů s úlohami, a to samoučením a kolektivním učením. Každé čtvrtletí se psaly testy na jakost a rychlost písma.

Pomůcky pro výuku: knihy pro učitele, obrazy správného sedění a držení pera, ukázky vzorných rukopisů a písemností, učební plány, sbírka materiálu z psaní pro světelné promítání. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 114–116)

7.11 Psaní strojem

Psaní strojem, v prvních letech činnosti měšťanských pokusných škol, se vyučovalo ve 3. a 4. třídě, později i ve 2. třídě. Strojů pro potřebu výuky bylo málo. Postupně se dokupovaly a několik zapůjčila firma Baťa. V prvních letech se používala metoda, při které byly klávesy na stroji opatřeny gumovou čepičkou, aby nebyla vidět písmena. Žák tak psal z paměti. To se neosvědčilo. V ručních pracích si později žáci vyrobili destičky. Tyto

destičky byly nad strojem a nedovolovaly zvedat ruce a dívat se na klávesnici. Žáci psali desetiprstovou metodou, s prsty na základní řadě. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 116)

Postup učení: První pololetí probíhalo seznámení se s klávesnicí a desetiprstovou metodou. Ve čtvrtletí byl diktát a ve čtvrtém čtvrtletí se žáci zdokonalovali při psaní jednacích písemností. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 86)

7.12 Ruční práce chlapecké

Žák si v předmětu osvojoval dovednosti v praxi. Seznamoval se s náradím, nástroji, povahou a vlastnostmi výrobních hmot a jejich jednoduchým zpracováním.

Předmět byl rozdělen na „Povinné práce“ (práce s hlinou, z papíru, lepenky, dřeva, kovu) a práce „Volné“, které se dělaly ve zbylém čase.

První třídy měly povinné práce, jehož součástí byl úvod do práce s hlinou, papírem a lepenkou.

Druhé třídy byly rozděleny na dvě skupiny. 1. skupina měla povinné práce, kde byl úvod do práce se dřevem. Druhá skupina měla volné práce s lepenkou a hlinou. V pololetí se skupiny střídaly.

Třetí třídy byly rozdělené na 4 skupiny. 1. skupina měla úvod do práce s kovem, drátem a plechem. 2., 3., 4. skupina měla volné práce s hlinou, sádkou, cementem, lepenkou a dřevem. Během roku se skupiny střídaly.

Čtvrté třídy měly práce ve skupinách i samostatně. Žáci si procvičovali praktické práce podle potřeby a vlastního zájmu.

K výuce se používaly návody, příručky, nákresy, pracovní postupy, skutečné ukázky a modely. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–37, s. 44)

7.13 Domácí nauky a dívčí práce

V hodinách dívčích prací se uplatňovala individualizace a diferenciacie. Předmět byl rozdělen na vaření a ruční práce. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 119–122)

Vaření – hlavním cílem předmětu bylo naučit dívky dobré organizaci práce v domácnosti, pečlivosti, čistotě a technologii přípravy pokrmů. Předmět byl doplňkem nauky o potravinách, o správné výživě a základních zásadách techniky vaření.

Žákyně si v hodině práci rozvrhovaly samy. Od naplánování jídelníčku, soupisu potřeb nákupu a až po vyúčtování.

V roce 1932–1933 se dělal pokus s vařením chlapců a měl úspěch.

Ruční práce – v předmětu se uplatňovala individualizace. Žákyně si předepsané techniky prací cvičily na prádle. Použitou techniku si volily žákyně samy. Pedagog řídil práci podle obtížnosti. Učitel navrhl tři možná řešení a žákyně si způsob volily samy. Doba splnění úkolu byla různá. Žákyně šily ve vlastním tempu a samy si podle své fantazie model zdobily. V některých letech se pořádaly výstavy zhotovených prací. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 120)

Samostatná práce se dařila za těchto podmínek:

- 1. Žačka musí znát program práce a musí si umět také práci účelně rozdělit.*
- 2. Musí umět uvažovat, jak by práci udělala nejlépe, ale aby se při ní nejméně namáhala a pracovala ji nejkratší dobu.*
- 3. Musí mít dost času ke zvládnutí látky, aby své nápady mohla také zkusit, případně zlepšit.*
- 4. Musí mít k dispozici mnoho pomůcek, které by učivo vysvětlily lépe nežli mluvené slovo.*

(Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 120)

Aby mělo vyučování výchovný charakter a vedlo k praxi a výchově člověka, učitelé kontrolovali žáky, zda nemají roztrhané oblečení. Pokud bylo oblečení roztrhané, děti si ho ve škole zašívaly. Do šití byli zapojeni i chlapci.

Předmět byl vyučován v pracovních pro ruční práce. Součástí předmětu byla i květinová výzdoba, která byla samostatnou činností žáků, a to od pěstování po aranžování.

Do ručních prací patřilo i pěstování zeleniny. Vypěstovanou zeleninu žáci upotřebili ve školní jídelně, nebo darovali dětskému domovu. Také pořádali polévkové a mléčné akce v rámci školy (viz kapitola mléčná a polévková akce). Ruční práce kooperovaly s kreslením a zpěvem. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 122)

7.14 Cizí jazyk

V pokusných měšťanských školách ve Zlíně se vyučoval německý jazyk, anglický jazyk a francouzština.

Jazyk německý: Hlavním úkolem předmětu bylo vzbudit o německý jazyk zájem. Naučit ho žáky tak, aby v cizí řeči mluvili plynule. Důležité bylo vzbudit individuální úsilí, tak aby si žák sám uvědomoval, co se učí a byl pozorný. Systematické opakování vedlo k pochopení předmětu.

„Je třeba opakovati následující den, pak dva až tři dny nato, týden nato, 10–14 dní nato atd.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 123)

Vyučovací metoda v předmětu byla převážně intenzivní, což znamenalo zvládnout menší slovní zásobu a naučit se s ní dobře mluvit. Výuka přinášela problémy. Někteří žáci měli němčinu v obecné škole, někteří byli začátečníky. Proto se při vyučování žáci dělili do sourodých skupin. Bylo nutné vytvořit nové učebnice. Problém byl také v kvalitních vyučujících, kterých bylo málo.

V roce 1936–1937 se uvádí tento způsob výuky:

Docházelo k redukci látky. Vyučování mělo praktický ráz – obsah výuky se odrážel v životních situacích. Pracovalo se kolektivně v kombinaci s individuálním a skupinovým vyučováním. Rozhovory, cvičení, dramatizace a hry se často zařazovaly do výuky. Ve vyšších ročnících se pracovalo se sestavenými texty, které vedly k volnému vyjadřování se

o životních situacích. Byla zavedena doplňková četba. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–37, s. 46)

Ve volném čase sloužil k rozvoji jazyka „německý kroužek“. Pro žáky se připravovaly také prázdninové pobyty v zahraničí.

Jazyk anglický: Zmínka o výuce anglického jazyka je v ročence z roku 1936–37. Učilo se podle Westovy učebnice, a to v počtu 33 žáků třetí třídy. Rozsah výuky spočíval v naučení se 500 nejběžnějších slov a výrazů, které byly používány v běžné mluvě.

(Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–37, s. 46)

Jazyk francouzský: Zmínka o výuce francouzštiny je v ročence z roku 1935–36. Jazyk se učil ve čtvrté třídě, a to v počtu 10 žáků. Výuka směřovala k běžnému životu. V hodinách se využívalo her, hádanek, rozhovorů a dramatizace. Žáci psali písemné práce. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 72)

7.15 Těsnopis

Těsnopis byl nepovinný předmět ve třetí a čtvrté třídě. Byl vyučován dvě hodiny týdně.

Program výuky v těsnopise pro jednotlivé třídy:

Třetí třída: těsnopisná abeceda HM, složky, naznačování samohlásek, měkčení a nejdůležitější samoznaky.

Čtvrtá třída: dosáhnout rychlosti 35 slov/min., a to při transkripci až 40–50 slov při diktátu. Krácení slov a krácení ve větě.

V posledních letech trvání měšťanské pokusné školy ve Zlíně se začal těsnopis vyučovat ve druhé třídě. A to abeceda HM a samoznaky. Ve třetích třídách se výuka zaměřovala na korespondenční písmo. Ve čtvrté třídě se vyučovalo větné krácení a samoznaky. Cílem bylo, aby žák dosáhl 60 slov/min. Těsnopis se psal na nelinkovaném papíře.

Ve druhé třídě se používala kolektivní metoda výuky. Po pololetí se nejschopnější žáci učili individuálně podle knihy. Důraz byl kladen na použití těsnopisu v praxi. Redukcí učiva se dosáhlo lepšímu osvojení a procvičení učiva.

7.16 Hudební výchova

Hodina hudební výchovy byla rozdělena na část praktickou a teoretickou:

Teoretická část: poslech hudby skladatelů – rozbor děl, noty, solmizační slabiky.

Praktická část: zpěv – písně především národní, ukolébavky, dětské písně, vícehlasný zpěv. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–37, s. 47)

„V praktické části hodiny zpíváme jednohlasné a dvouhlasné písně. Mimo to se snažíme přivést žáky k tomu, aby zpívali samostatně. Nacvičené písně si žáci zapisují do sešitků.“ (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 73)

Předmět kooperoval s tělesnou výchovou – pochodové písně, češtinou – staročeské písně, zeměpis a dějepis – hymna, němčina – německé písně.

Každé ráno byly pětiminutové relace ve školním rozhlasu, které doplňovala hudba. Žáci sami přispívali do rozhlasu buď referáty z hudebního života, nebo samotným sborovým nebo sólovým zpěvem.

Hlavním úkolem hudební výchovy bylo probudit a zvyšovat hudebnost mládeže, tříbit hudební vkus žáků. Důležitou roli hrála národní píseň, která měla být pro žáka vnitřní potřebou.

7.17 Tělesná výchova

Hlavní cíl výuky v tělesné výchově byl „přirozený, harmonický vývoj a rozvoj těla – zdravé, zdatné, uvědomělé a ukázněné dítě.“

Na začátku činnosti pokusné měšťanské školy ve Zlíně byla snaha zařadit desetiminutové cviky celé školy během dopolední výuky. Mimo tyto cviky byla do vyučování zařazena normální vyučovací hodina tělesné výchovy. V roce 1933–34 byly cviky celé školy zrušeny, protože škola měla málo prostoru pro realizaci hromadného cvičení všech žáků. Zůstaly klasické vyučovací hodiny tělesné výchovy. Obsahovala takzvanou „tělesnou výchovu nápravnou“, ve které byl kladen důraz na správné držení těla a správný růst. V další části předmětu byla výchova k bezpečnosti a zdravotnická. Žáci se seznamovali se zásadami péče o své zdraví. Výchova „pohybová, k zdatnosti a sportovní“ byla hlavní částí předmětu.

Podle náplně byly hodiny:

- úplně cvičební,
- nácvičné (úprava hřiště, zahrady),
- hodiny her (hřiště, tělocvična, terén),
- zimních a vodních sportů,
- vycházky.

Vyučovací hodiny byly vedené kolektivně učitelem, nebo skupinově, které byly vedeny schopnými žáky pod kontrolou učitele. Na začátku každého výcviku byl kladen důraz na pořádek, hygienu a chování žáků. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1928–1939, s. 130)

Ročenka z let 1931–1932 popisuje rozdělení tělocviku na skupiny chlapců a děvčat:

Chlapci – důraz na takzvané užitečné cviky – chůze, šplhání, lezení, rovnováha, skoky, zvedání a nošení břemen, běh, házení, úpoly, plavání. Cíl – odvaha, obratnost, pohotovost, duchapřítomnost, postřeh, vytrvalost, poctivost.

Dívky – tělesný výcvik sladěn s estetickou výchovou. Učí se ovládat tělo, slyšet a prožívat rytmus, vytvářet krásný pohyb.

Hodina byla členěna na:

- rozcvičení – snadné cviky, chod, poskok poklus,
- gymnastiku – základ, dýchací, nápravné, uvolňovací cviky, poskoky a skoky,
- rytmika – pohyb při hudbě či rytmu. Částí rytmiky je plastický výcvik – pohyb s krásným výrazem,
- zakončení – uvolňovací cviky.

Do hodin tělesné výchovy byla zařazena i prohlídka lékařem. Sledovala se hygiena žáků. Byla zaznamenávána také výška, váha, objem přes prsa, obsah plic a některé tělesné výkony po celou dobu docházky. K tomuto účelu sloužily osobní archy. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 89–90)

8 ROZBOR ZPŮSOBŮ HODNOCENÍ PROSPĚCHU A CHOVÁNÍ ŽÁKŮ POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL

Hodnocení prospěchu a chování žáků, je důležitá součást výchovně vzdělávacího procesu. Úkolem hodnocení je spolehlivě zjišťovat, nestranně posuzovat a výstižně vyjadřovat stupeň všestranného rozvoje žáka v daném období. Hodnocení se vztahuje především na prospěch žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech a na jejich chování. (Kujal a kol., 1965, s. 137–138)

Kontrola a hodnocení výsledků vyučování

Pokud se zaváděly nové metody práce, byla nutná kontrola. Každý žák ve vyučování přistupoval ke zvolenému úkolu jinak. Od velké snahy, silné vůle, vytrvalosti, stálosti a pílí až k povrchnímu a nepřesnému zvládnání úkolů při kusých vědomostech. Kontrola znamenala zjištění stavu práce a pomoc, kde byla třeba. (Vrána, 1946, s. 372)

8.1 Obsah kontroly učebního procesu

Kontrola odhalovala nesnáze, se kterými se žák při plnění úkolu setkal. Příčinou nesnází mohlo být:

Vnější příčina: nemoc, indispozice, špatné osvětlení, zima, nebo teplo v pracovně, nevhodné stoly a židle, hluk, vyrušování.

Vnitřní příčina: malé nadání, nejasnost zadání, nepřiměřený úkol, nevhodný sloh učebnice, špatné vysvětlení látky učitelem.

Jednotlivé části kontroly učebního procesu:

1. Učitelova kontrola spočívala v připravenosti žáka k plnění úkolů. Sledoval, zda žák správně analyzoval situaci, třídil a rozeznával hlavní věci od vedlejších, jestli chápal problém a dokázal zadání uskutečnit. Žák měl být dobře vybaven i co se týkalo připravených pomůcek k realizaci.
2. Pokud došlo k chybě v postupu, mohlo to být buď z nedbalosti, nebo neporozuměním zadání. Potom učitel zasahoval nepřímo otázkami, které navedly žáka zpět do činnosti. Pokud byla chyba kolektivní, učitel zahájil kolektivní poradou, kde bylo učivo znovu vysvětlené.

3. Do obsahu kontroly náleželo také řízení určitých funkcí učebního procesu – zavedení správné metody memorování, organizování údajů, dokladový materiál, posudky, správný postup myšlení.
4. Posledním krokem byla kontrola návyků jako například: rychlé a přesné vypisování z knih, rychlé používání rejstříků, slovníků, statistických tabulek, sestavování osnovy. (Vrána, 1946, s. 373)

8.2 **Problematika zkoušení a známkování v pokusné škole**

Nad problematikou zkoušení a známkování se zamýšlí Vrána (1946, s. 374). Zkoušení bylo odjakživa. Bylo proti němu mnoho námitek. Byly školy, které známkovaly mírně a školy, které byly přísné. Tak mohlo dojít k tomu, že žák mohl dostat za svůj učební výkon v jedné škole výbornou a v jiné přísnější škole chvalitebnou, nebo dobrou známku. Stejně tak je to i se samotným učitelem, který mohl být přísnější a jiný známkoval mírněji. Známkování ovlivňoval také faktor strachu a nervozity při zkoušení. Rozdíl byl také ve výkonu žáka, který má výbornou paměť a žáka, který byl přemýšlivý a bystrý.

Předpoklad správného hodnocení

Vrána (1946, s.375) uvádí, že je zapotřebí k dosažení správného ohodnocení žáka přihlížet nejen ke všem stránkám výkonu žáka, ale také k jeho povaze, inteligenci, k jeho vědomostem, dovednostem a schopnostem, tělesné konstituci, zdravotním a sociálním poměrům a k prostředí v jakém vyrůstá.

Další faktory při posouzení žáka učitelem

K hodnocení měl náležet také osobní posudek učitele, který měl vést k hlubšímu zamýšlení nad žákem. Učitel si kladl otázky jako například: „Jaké je žákovo domácí prostředí? Je žák spokojen? Pracuje rád, snaží se? Pracuje podle svých sil? V čem vyniká? Co o něm vím objektivně a co si jen myslím? Jak se jeví podle výsledků zkoušek? Co bych měl prozkoumat, abych odhalil příčiny jeho neúspěchu?“ (Vrána, 1946, s. 376)

Inteligence žáka, jako důležitý prvek k posouzení žákova výkonu

Zjišťovala se inteligence, žáka a srovnávalo se, zda žák pracuje naplno a odpovídá jeho výkonu jeho IQ. Pokud se zjistilo vysoké IQ bylo jasné, že se na žákovi může požadovat větší výkonnost. IQ se zjišťovalo pomocí testů. Odborníci z oblasti psychologie měli vůči testům výhrady.

8.3 Aspekty zkoušení a známkování

Při zkoušení a známkování bylo nutné přihlížet k těmto prvkům:

– **Schopnosti, vědomosti a dovednosti.** Schopnosti se vztahovaly k řešení problémů všeho druhu. Aby mohl žák řešit problém, musel mít potřebné vědomosti a v užším smyslu i schopnosti logicky uvažovat, vnímat vztahy, rozdíly a spojovat co k čemu patří.

– **Vědomostní fakty a úsudek.** Učitel se neměl spokojit jen se zkoušením vědomostí, ale měl prověřovat i to, jak dokázal žák uplatnit v praxi naučené a jak objasní zadaný úkol svými slovy.

– **Věcnost klasifikace.** Určitý vliv na známku kromě vědomostí měla: žákova píle, snaha, pečlivost a svědomitost. (Vrána, 1946, s. 378–380)

8.4 Druhy zkoušení

Existovaly dva druhy zkoušení, které se dále členily.

Formy zkoušení:

- Ústní: 1. celá třída,
 - 2. skupina žáků,
 - 3. jeden žák.

- Písemné: 1. test,
 - 2. pojednání.

Písemné zkoušení se jevílo v pokusných školách jako objektivní. Postupně se na něj přecházelo do všech předmětů, a to s ohledem na charakter a vhodnost písemného zkoušení v daném předmětu. (Vrána, 1946, s. 381)

8.4.1 Ústní zkoušení

Hromadné ústní zkoušení celé třídy sloužilo k opakování a procvičování probraného učiva, nebylo klasifikované. Jenom žáci nejvíce aktivní byli oznámkováni. Chybou bylo, že se často vyvolávali jen žáci, kteří se hlásili. Slabší žáci byli obvykle pasivní.

Ústní zkoušení skupiny žáků spočívalo ve vyvolání 3–5 žáků, kteří dostali určité zadání a střídavě odpovídali do vyčerpání svých vědomostí. Ostatní žáci si zapisovali nedostatky a poznámky k jejich výkladu. Potom se k jejich projevu vyjadřovali a doplňovali, co neřekli. Tímto byla celá třída v pozornosti a opakovala si tak aktivně učivo.

V běžných měšťanských školách bylo hlavní složkou **individuální ústní zkoušení**, které představovalo ověření vědomostí žáka. Pokusná škola se snažila, aby bylo toto zkoušení jen doplňkem k písemnému. Učitel měl žáky povzbuzovat a vyzývat k co nejobsáhlejšímu ústnímu projevu. Pokud byla odpověď zkoušeného na otázku spontánní a samostatná, hodnotila se vyšší známkou. Důležité také bylo pochopení vztahů, příčin a vlastní úsudek žáka.

Uplatňovalo se i zkoušení žáka žákem. Povzbuzovalo to k výměně názorů mezi sebou. Učitel potom toto zkoušení přezkoumal a zhodnotil.

Nedostatky ústního zkoušení byla ve smyslu kritiky, že každá otázka byla jinak obtížná a nemohla být stejně posuzována. Paměť bývala hodnocena vyšším stupněm než úsudek. Také osobní sympatie učitele k jednotlivým žákům hrály roli při známkování. Podle Příhody je „ústní zkoušení počín úplně nevědecký“. (Vrána, 1946, s. 383)

Úsilí o přesnější měření výkonu žáka

Školní měření spočívalo v převedení výsledků zkoušení na čísla. Matematickým postupem se vyhodnocovalo a přiřadila se k výsledku známka. Zkoušené učivo bylo tímto rozdělené na prvky, které tvořily celek. Příklad: Žáci, kteří zvládnou 91–100 prvků = známka 1. Tímto způsobem hodnocení se mělo dosáhnout objektivnosti. (Vrána, 1946, s. 383)

Pro každý předmět nemohlo být použito stejné měření. Nedostatkem bylo opomenutí kvalitativní stránky ústního projevu při zkoušení, projevení vlastního názoru a postoje.

8.4.2 Testy

Testy měly výhody. Přednosti testu bylo:

- stejné zadání za stejných podmínek pro všechny,
- posuzování vědomostí bylo objektivní,
- rychlost,
- najednou se vyzkoušelo široké množství učiva,
- žák se dozvěděl výsledky,
- zjistily se nedostatky, které se daly odstranit,
- ověřila se správnost učební metody,
- učitel byl podněcován k lepší metodě a žák k lepší práci. (Vrána, 1946, s. 385)

Zásady pro hodnocení testů :

- Učitel si provedl věcnou analýzu testu ještě před zadáním práce, aby věděl co může očekávat od žáků.
- Dříve než začal hodnotit, přečetl si několik testů bez oznámkování, udělal si rozbor obsahu a vyhodnotil správné odpovědi a vytvořil přehled důležitého a podstatného.
- Stanovil body, nebo procenta ke každé otázce.
- Přesnější bylo, když se hodnotila každá otázka v testu najednou u všech žáků, a potom se přistupovalo postupně k dalším otázkám. (Vrána, 1946, s. 386)

8.4.3 Písemné pojednání jako klasifikační pomůcka

Jednalo se o slohovou práci, ve které byla možnost vlastního názoru. Hodnocení bylo zdlouhavé a ne zcela objektivní, na tento postup zazněly mnohé kritiky.

8.5 Využití výsledků zkoušek

Cílem zkoušení bylo:

- Zjistit vědomosti a dovednosti žáků.
- Přesněji určit známku žáka.
- Zjistit hlavní nedostatky:
 - a) všech žáků,
 - b) jednoho žáka.
- Podle toho plánovat další práci:
 - a) buďto všem žákům znovu vysvětlit,
 - b) procvičovat naučenou látku,
 - c) pokračovat dál v novém učivu. (Vrána, 1946, s. 393)

8.6 Názory významných pedagogů první republiky na testování

V. Příhoda byl přesvědčen o velké hodnotě a četných přednostech testování.

O. Chlup didaktické testy odmítal, poukazoval na slabiny školského měření vůbec.

J. Uher viděl v testech pozdní herbatismus, ale úplně je neodmítal.

C. Stejskal se stavil k testům velmi kriticky, vyzdvihoval vlastní úsudek ve zkoušení.

S. Velinský pokládal testy za nezbytnou pomůcku zjišťování školní práce, nebo alespoň jako jednu s pomůcek.

J. Hendrich usiloval o celostní hodnocení schopností a vědomostí žáka.

J. Vaňek zjišťoval, že si testy postupně dobývaly významu. (Vrána, 1946, s. 394–395)

8.7 Způsob převodu výsledků zkoušek na známku

Učitel zjišťoval žákovy vědomosti ústním zkoušením, testy a písemným pojednáním. Měl o nich záznamy v procentech, bodech a zámkách. Tyto údaje převáděl na jednotnou známku.

Procenta převáděl podle tabulky pro standardizované testy:

90–100 % – stupeň 1

81–90 % – stupeň 2

71–80 % – stupeň 3

61–70 % – stupeň 4

0–60 % – stupeň 5

Při standardizovaných testech, sestavovaných samotným učitelem, si podle obtížnosti volil sám pedagog volnost procent. Body se převáděly podobně jako procenta. (Vrána, 1946, s. 396)

8.7.1 Klasifikace ústní zkoušky

Při hodnocení ústní zkoušky se učitel řídil pravidly:

1. Pokud žák mluvil plynule sám, logicky, výstižně a bez učitelova zásahu – známkoval se stupněm 1.
2. Mluvil-li sám a odpovídal na nutné doplňující otázky – známkoval se stupněm 2.
3. Žák, který při zkoušení potřeboval vést pedagogem otázkami, ale zná podstatnou část požadovaného – známkoval se stupněm 3.
4. Žák, který odpovídal na dotazované otázky jen částečně – známkoval se stupněm 4.
5. Žák, který na otázky neodpovídal, nebo odpovídal zmateně – známkoval se stupněm 5. (Vrána, 1946, s. 397)

Pořadí žáků ve třídě

Dobrou pomůckou pro učitele bylo, když si sestavil ve třídě žáky podle znalostí do řady. Z řady bylo jasné, kdo je nelepší a kdo nedosahuje požadovaných výsledků. Toto nesloužilo jen pro známkování, ale odhalilo to i skupiny žáků, kteří potřebovali ve výuce víc pozornosti a pomoci. Pro žáky mělo sestavené pořadí motivující charakter dosáhnout lepší-

ho výsledku. Toto pořadí sloužilo také pro informaci rodičů o celkovém prospěchu žáka ve třídě. (Vrána, 1946, s. 398)

Klasifikovalo se veřejně. Aby si samotná třída mohla vytvořit úsudek o známce. Motivující byla také veřejná evidence známek.

8.7.2 Způsob známkování úloh a cvičení

Slohové práce se psaly jak v českém, tak i cizím jazyce. Nejdřív na nečisto. Některé práce se přečetly před celou třídou. Potom následovala samostatná oprava. Další den se práce opisovala na čisto a odevzdávala k hodnocení. Hodnotil se – sloh, pravopis a úprava. Následovala oprava oznámkovaných prací do sešitu, nebo přímo za práci.

Úlohy z počtů zadával učitel pod čísly na tabuli. Žáci neopisovali zadání, ale k číslům dále počítali. Testy se opravovaly na rubu práce, nebo do deníků. Deníky bývaly známkovány za úpravu. (Vrána, 1946, s. 398–399)

8.7.3 Frekvence zkoušení a známkování

Podle úředních předpisů musel být žák oznámkován dvakrát do roka pro školní zprávu, nebo vysvědčení.

Celkově se klasifikace skládala z celků, které tvořily pololetí. Každé čtvrtletí se prováděla úhrnná klasifikace, která byla výsledkem čtvrtletního zkoušení. Během tohoto čtvrtletí se hodnotilo asi z 5 až 6 známek, které se získaly písemnými pracemi, cvičením a ústním zkoušením. Ústní zkoušení bylo každou hodinu 2 až 3 žáci. Testy byly po probrání většího úseku, minimálně jednou až dvakrát za čtvrtletí. „Písemné pojednání“ jednou za pololetí, nebo školní rok. (Vrána, 1946, s. 399)

8.7.4 Technické pomůcky používané při zkoušení a známkování

Téměř ke každé učebnici byly vydávány **testy**. Za nejpropracovanější se považovaly standardizované početní testy. Klasifikace podle nich byla absolutní.

Známky se zapisovaly do **abecedních seznamů žáků**. Tyto seznamy bylo možné rozčlenit na předměty a ty na jednotlivé části. Členění bylo podle obsahu učiva. Bylo možné členit i podle čtvrtletí. Další pomůckou bylo zapisování známek do zasedacího pořádku. Toto se jevilo přehledné, funkční a dobře se v něm orientovalo.

Grafické přehledy klasifikace sloužily ke znázornění, zejména pokud byla klasifikace v procentech. Uvedl se přehled celé třídy, slabší žáky měl motivovat. (Vrána, 1946, s. 400–401)

8.8 Vliv zkoušení a známkování na výuku

Známkování mělo být pro žáky i učitele prospěšné. Příhoda poukazuje, že správné a rozumně používané měření vykoná pronikavý vliv na veškeré vyučování. (Vrána, 1946, s. 404)

Testy mají být tvůrčí. Nemá se jednat jen o odpovědi typu ano/ne. Učitel má vytvořit prostředí, ve kterém se žáci testují jako nestresové a neznepokojivé.

Vliv na učitelovu osobnost:

Učitel měl být ve známkování důsledný a pozorný. Jedině tak získal jasný přehled o výsledcích výuky, zároveň získal zpětnou vazbu na metody a svoji vlastní práci ve výuce.

8.9 Způsob podávání informací o prospěchu dětí rodičům

Informovat rodiče o prospěchu neznamenovalo jen informaci o prospěchu prostřednictvím školní zprávy a vysvědčení, zvláštním sdělením rodičům, nebo ústním rozhovorem s rodiči. Představovala také zapojení rodičů a jejich vlastní snahu na dobrém výsledku dítěte ve škole. Vytvoření dobrých domácích podmínek pro učení, podporu, povzbuzení, dohled nad žákem a kontrolu sešitů, domácích úloh. (Vrána, 1946, s. 401–402)

8.10 Školní zpráva a vysvědčení

Dvakrát do roka podle předpisu školy se zasílalo rodičům vysvědčení. Rodiče špatně prospívajících žáků byli pozváni na poradu, která směřovala k tomu, aby se zjistila příčina neúspěchu. Špatné výsledky se za pomoci rodičů postupně odstraňovaly.

8.10.1 Zvláštní sdělení rodičům

Tato sdělení se psala rodičům zejména na první a třetí čtvrtletí. Obsahovala známky za období, jakost žákova prospěchu a sdělení o chování žáka, případně žákovo zhoršení v prospěchu. Znamky mohly být nadiktovány do sešitů.

Jiná sdělení rodičům se psala na tiskopise ve formě stručného dopisu, který jsem pro špatnou kvalitu fotografie původního dokumentu přepsala (viz Obr. 16).

Obr. 16. Opis formuláře zvláštního sdělení rodičům.

<i>Název školy.</i>	<i>Datum.</i>
<i>Adresa rodičů.</i>	
<i>Oznamujeme Vám, že Váš hoch (Vaše děvče.....</i>	
<i>.....žák(kyně).....tř. naší školy.</i>	
<i>.....</i>	
<i>.....</i>	
<i>Navštivte nás co nejdříve v úřadovně naší školy a tento</i>	
<i>lístek přineste s sebou.</i>	
<i>S úctou</i>	
<i>.....</i>	
<i>učitel(ka)</i>	<i>ředitel</i>

(Vrána, 1946, s. 402–403)

8.10.2 Ústní pohovor s rodiči

Pohovor byl považovaný za nejlepší a neúčinnější metodu případného řešení problému. Zástupce školy, který projednával s rodiči případný problém, musel umět přijímat i ukvapené projevy rodičů, kteří byli vzrušeni a podrážděni, protože se jednalo o jejich dítě, které měli rádi. Bylo nutné, aby rozhovor byl ve vši vážnosti veden trpělivě, vlídně a beze spěchu.

9 ŽÁKOVSKÁ SAMOSPRÁVA JAKO DEMOKRATICKÝ PROSTŘEDEK ROZVOJE ŽÁKŮ

Škola byla jedním z výchovných prostředí. Snahou bylo co nejvíc rozvinout individualitu žáka a vědomě ho zařadit do společnosti jako hodnotného člena. K tomuto sloužila také žákovská samospráva. Možnost vyslovit názor a začlenit se aktivně do chodu školy, byla velmi důležitá. Rozvíjely se mravní hodnoty, demokracie, potřeba pořádku, veřejné mínění, aktivita, dobrovolnost, vytrvalost, vnitřní kázeň a sociální etika. Vnitřní práce v samosprávě byla organizovaná tak, aby byly zřetelné výchovné cíle této činnosti. Učitel nezasahoval do chodu a činnosti samosprávy. Působil nepřímě. Pomáhá řešit organizační problémy a přihlížel ke správnému chodu. Děti musely mít vlastní a pevně stanovené cíle, které dosahovaly co nejefektivněji. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 50)

Samotná samospráva vycházela z menšího celku, třídní samosprávy. Třída se týdně setkávala na schůzkách, kde se řešily vnitřní záležitosti a připravovala se další činnost (týden čistoty, sociální akce atd.). Ze schůzek se dělal zápis do třídní kroniky. Postupně byla psána i kronika školy.

9.1 Dopisování žáků pokusných měšťanských škol se školami mimo Zlín

Další činností školy bylo dopisování, a to se školami v ČSR a s Dorostem Červeného kříže z celého světa – Asie, Afriky, Austrálie, Ameriky. Dopisování bylo pod kontrolou učitele. Sestavovala se alba, kolekce výkresů, pohlednic, psaly se dopisy. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 40)

V roce 1936–1937 byla v přijaté zásilce i loutka a odznaky. V tomto roce bylo přijato 155 dopisů, 14 alb. Odesláno 480 dopisů, 25 alb a 8 jiných zásilek.

Seznam míst se kterými byla korespondence:

a) ČSR:

*„Měšť. škola Studenec u Horek (Krkonoše),
Pokusná měšť. škola v Praze,
čes. státní měšť. škola v Brloze u Českého Krumlova,
měšť. škola Dubenec u Jaroměře,
chlap. měšť. škola v Praze IX.,*

*měšť. smíš. škola ve Velkých Karlovicích,
škola v Zubří na Valašsku,
obecná škola v Ludkovicích na Valašsku,
IV. roč. něm. měšť. školy ve Vítkově,
měšť. chlap. škola v Brušperku,
měšť. smíš. škola v Mladecku u Opavy,
čes. obec. škola v Hrabarově,
stát. měšť. škola v Třebišově,
IV. roč. měšť. dívčí školy v Krompaších,
chlap. měšť. škola v Pavlovicích n Uhom,
obecná škola Kosino u Berehova,
obecná škola Vlahovo,
obecná škola Velatin, p. Chrust,
měšť. škola smíš. v Záluží,
chlap. měšť. škola v Michalovicích,
škola v Gorontu u Mukačeva.*

b) Evropské státy mimo ČSR:

*Francie: Kernevel, Maste-Orne, čsl. škola v Sallaumines,
Nouvelles Sous Lens, Peas de Calais,
Jugoslávie: Bělehrad – Mirko Vojnovič, čsl. doplň. škola Bělehrad, Osjiek,
Polsko: Bedzin, čsl. škola Libanovka, Kunrow,
Švédsko: J.R.C. Karlskoga,
Řecko: J.R.C. Dram – Christokephalon,
Anglie: J.R.C. Petersfield, Long Straton,
Belgie: čsl. škola ve Waterschei,
Bulharsko: čsl. škola v Sofii,
Rumunsko: čsl. škola v Bigaru,
Rakousko: čes. škola Komenského ve Vídni XX.*

c) Mimoevropské státy:

*J.R.C. Poughkeepsie – New York – USA,
Kalamazoo – Michigan – USA,
Hixson – Oklahoma – USA,*

Yankton – Již. Dakota – USA,

Tennessee – Hixon – USA,

West Chester – Pensylvánie – USA,

Enid – Oklahoma – USA,

Grander – Texas – USA,

Havaj, Austrálie, Asie – Japan. “

(Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 40–41)

9.2 Školní bezpečnostní služba

Žáci vyšších ročníků vykonávali v rámci zvýšení bezpečnosti ve škole takzvanou „Bezpečnostní službu“. Byl založen „Koutek bezpečnosti“, kde byly vyvěšeny zprávy o úrazech nebo jiných nebezpečných činech a výstřižky z novin vztahující se k tématu. Ve školním žurnále se na téma bezpečnosti promítaly filmy. Leták „Bezpečnost všude“ seznamoval žáky o vhodném chování a hrozbách. „Hodina bezpečnosti“ byla věnována bezpečnosti na silnicích a automobilové dopravě. Hlavní zásada byla: „Bezpečnost všude a všem!“ (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–1937, s. 32–33)

10 ZÁJMOVÁ ČINNOST ŽÁKŮ POKUSNÝCH MĚŠŤANSKÝCH ŠKOL VE ZLÍNĚ

Zájmová činnost je specifické pěstování a rozvíjení specifických sklonů, zájmů a koníčků.

Zájmový kroužek je organizační forma mimotřídní nebo mimoškolní činnosti, jejímž obsahem je rozvíjení určité zájmové činnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

V měšťanských reformních pokusných školách ve Zlíně se žáci realizovali v mimoškolní činnosti v zájmových kroužcích. Literatura, která byla použita pro zpracování zájmové činnosti, popisuje tyto kroužky (viz další kapitoly).

10.1 Fotografický kroužek

Fotograf se stával stále více součástí života. Zájem o kroužek byl značný a mnoho členů si postupně pořizovalo svůj vlastní fotoaparát. V letech 1935–1936 se v kroužku pracovalo podle následujícího programu:

- a) „Znát dobře aparát (i jiné).
- b) *Umět připravit lázně.*
- c) *Zhotovit správný negativ a pozitiv.*
- d) *Pokusit se i o zvětšování.*“ (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 55)

Děti si mohly vyzkoušet zhotovit podle literatury umělecký snímek. Fotografiemi přispívaly do školního časopisu. Fotografie, které v kroužku zhotovily, nabízely i jiným časopisům. (Fotografický obzor, Fotografická ročenka, Leova).

10.2 Technický kroužek

Tento kroužek vycházel z předmětu ruční práce. Směřoval k praktickým věcem, jako byly drobné opravy ve školní budově – poškozené betonové podlahy, otlučené zdi, menší nátěry, čištění odpadů, letování, kytování, drátování.

Členové kroužku museli projevit určitou zdatnost ne jen fyzickou, ale i technickou. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 193–1932, s. 54)

10.3 Přírodovědný a akvaristický kroužek

Tento kroužek byl zaměřen na péči o akvária – rybky, rostliny, čistotu, výměnu vody, zimování, udržování čistoty, krmení. Sloužil také pro výuku v přírodovědě. Odebíraly se i časopisy, které sloužily k prohloubení znalostí. Ve školním roce 1935–1936 byla výstava akvárií. Vystavených exponátů bylo 16. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 52)

Součástí kroužku byly vycházky k tůňkám a potokům, kde se sbíral vhodný materiál pro přírodovědu. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 54)

Ve školním roce 1935–36 se v kroužku chovaly andulky a jiní ptáci, například samička hýla, kterou našli žáci přilepenou na lepu. Po odchování byla puštěna do přírody. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 53)

10.4 Zahradnický kroužek

Zahradnický klub se věnoval práci na školní zahradě – sázení, setí, úklid, pletí, okopávání, přípravou půdy na zimu.

Členové byli rozděleni na tři skupiny podle tříd. Každá měla svého vůdce, který měl za provedenou práci odpovědnost. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 55)

10.5 Zeměpisný a filatelistický kroužek

Kroužek navazoval na zeměpis, využíval pomůcek – diagramů, výstřižků, filmů, obrázkového materiálu. Zpracovávala se alba pro jiné školy, předčítalo se z knih a cestopisů, byli zváni hosté, kteří vyprávěli o zahraničních státech (Indii, Nizozemsku, Jugoslávii, Anglii, Španělsku, Itálii, Francii, Rusku, Austrálii, Spojených státech amerických, Mexiku, Novém Zélandu).

Další zájmová činnost v zeměpisném kroužku:

Literatura k předčítání: Listy z Anglie, Listy z Holandska, Holandský deník, Bible v Československu.

Časopisy ke čtení: Širým světem, Z domova a světa, Letem světem, Pestrý týden. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 55–56)

Součástí kroužku byla filatelistika. Známkami do sbírky připínali zahraniční přátelé školy.

10.6 Pěvecký a hudební kroužek

Pěvecký kroužek byl zaměřen na nácvič národních písní – Česká píseň od Smetany, Hymna dorostu, od Jeremiáše Tobě ke cti, od Nováka Už to vím. Setkávání v klubu bylo jednou týdně – jednu hodinu. Ve školním roce 1930–1931 bylo zapsáno do kroužku 98 členů. Žáci v témže roce uspořádali koncert k otevření nové dvorany. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 56)

Ročenka z let 1935–1936 popisovala žákovský orchestr, který měl 28 členů. Hrál se na několik nástrojů – housle, klavír, harmonium, viola, čelo, basa, chromatická harmonika, kytara. Celý sbor dirigoval odborný učitel Václav Návrat. Společně se s pěveckým a recitačním kroužkem připravovali v roce 1935–1936 na zájezd do Vídně. (Masarykova pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1938–39, s. 14)

10.7 Čtenářský kroužek

Průměrná účast v kroužku v roce 1931–1932 byla 35 členů, především prvních a druhých ročníků. Byly přednášeny různé tituly. Žáci se také starali o dobrý chod knihovny, která měla v roce 1932 přes 1000 svazků. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 57)

10.8 Dramatický recitační kroužek

Tento zájmový kroužek byl rozdělen na dvě skupiny po 29 žácích. Žáci přispívali svojí vlastní tvorbou básní. Recitovalo se, dramatizovalo a „pěstovala se krásná četba.“ Děti se účastnily soutěží a shromáždění školy. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–1937, s. 33)

10.9 Kreslířský kroužek

Tento kroužek měl v roce 1931–1932 15 členů, kteří se scházeli jednou týdně – jednu hodinu. První polovina roku nebyla nijak řízena. Děti kreslily podle vlastní fantazie. Druhá polovina roku se věnovala ilustraci podle námětů v nejbližším okolí, ale i námětů nehmot-

ných, v představě jako například Svátek práce, letecká nehoda. Žáci nižších ročníků se dobře projevovali ve znázornění svých vzpomínek a představ. Nejlepší díla otiskoval časopis „Mladý Zlín“. Členové měli na chodbě školy nástěnný časopis „Okénko“, kde byly vystavené výstřižky, zprávy a kresby žáků.

10.10 Kroužek hospodyněk

Žákyně se staraly o čistou, kulturu a ozdobu školy. Každá dívka měla svůj vlastní úsek, o který pečovala. Většinou se jednalo o schodiště, parapety s květinami v květináčích nebo na květinových stolech. Jejich snaha se bodovala a kontrolovala. Dívky tím získaly zájem o práci. Další činností byla výměna ručníků a utěrek v pracovnách, obstarávaly prodej mléka o přesnídávkách. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1937, s. 51)

10.11 Kroužek dívčích a chlapeckých ručních prací

Kroužek v roce 1935–1936 navštěvovalo 47 děvčat. Zaměření bylo ryze praktické, pro potřeby školy. Scházely se proto jedenkrát nebo dvakrát týdně – podle potřeby.

Činnosti: obrubovaly utěrky, ručníky, prachovky, přišívaly poutka, vyšívaly značky školy, opravovaly poškozené prádlo, zástěry, povlaky na psací stroje, šily prapory, vlajky. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 51)

V roce 1931–1932 zhotovili členové kroužku ručních prací krabice s přihrádkami pro dílenské práce a police. Pro čítárnu desky na časopisy, lístky k půjčování knih, obaly na knihy. Pro zeměpis lemovali obrázky, opravovali mapy, ukazovátko. Pro přírodopis zhotovili krabice na nerosty a sbírky, bedničky na výsev, vidličky na přesazování. Pro jiné účely vyrobili: štítky s čísly pro šatny, kolíky na tabulky do zahrady a jiné. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 59)

10.12 Kroužek tělesné výchovy

Ve školním roce 1935–1936 bylo v kroužku 314 členů, z toho 237 chlapců a 77 děvčat. Kroužek se zaměřoval na tyto sporty: košíková, házená, odbíjená, stolní tenis, rytmika, lyžování a hokej. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 54)

Ve školním roce 1936–1937 měl kroužek 475 členů, z toho 378 chlapců a 97 děvčat. Žáci prošli veslařským výcvikem, hráli ping-pong, odbíjenou, bruslili, lyžovali na Tesáku,

kde byl výcvikový tábor pro lyžování. Plavecký výcvik měli na Zbožensku, kde byl tábor pro vodní sporty. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–1937, s. 33)

10.13 Cyklistický kroužek

Spočíval ve výuce pravidel silničního provozu a vedl ke sportu. Výuka byla zpravidla v sobotu, kdy nebyl na silnicích velký provoz. Jezdilo se na polodenní výlety (mladší žáci), ale i celodenní výlety do okolí. Cíl byl vždy stanoven. Například: na stavbu údolní přehrady do Fryštáku, na Lešnou, na Baťovo letiště, do pracovního tábora u Lutoniny.

V roce 1935–1936 bylo v kroužku 76 žáků, z toho 73 chlapců a pouze 3 dívky. Kroužek byl převážně po celou dobu trvání chlapecký. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 55)

10.14 Kroužky s názvem Chlapci se učí šít a Chlapci vaří

Tyto kroužky vyučovaly chlapce šití, přišívání knoflíků, opravě a úpravě oblečení. Ve vaření se věnovali přípravě jídla. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 51–52)

10.15 Časopis „Mladý Zlín“

Po prvních třech letech existence pokusné diferencované měšťanské školy se začaly ozývat hlasy po vzniku časopisu, který by vydávali žáci školy. Žáci chtěli svůj názor prezentovat široké veřejnosti, ukázat co se ve škole děje, co všechno umí a co se dosud naučili.

Po mnoha schůzkách se usneslo, že časopis musel mít jednu dospělou odpovědnou osobu, která by za výtisk odpovídala. Samotní učitelé do obsahu příliš nezasahovali. I přes počáteční problémy s organizací práce na časopisu se sestavil první „redakční kruh“ žáků, kteří měli zájem na časopisu pracovat. Zpočátku se sestava často měnila, v redakci byli hlavně žáci vyšších ročníků, ale přidávali se i žáci obecných škol a okolních měšťanských škol, kteří chtěli do časopisu přispívat. Každá vedlejší škola, která projevila zájem, měla jednoho zástupce.

Řešila se úvodní stránka časopisu, počet stran a počet výtisků. Původně se měly tisknout čtyři strany v normativním formátu v počtu 2 000 výtisků. Ale už první číslo mělo

osm stran a hned první den se tisklo pro velký zájem druhé vydání. Druhé číslo mělo dvanáct stran, třetí a osmé číslo mělo stran dvacet. Ostatní čísla měla šestnáct stran.

Cena čísla byla 50 h, deset čísel poštou mělo cenu 6 Kč. Stanovený počet výtisků 5 000 nebyl překročen, protože byla v té době hospodářská krize.

Obsah čísla: žákovské práce, důležité události světové, státu i Zlína, stavby mrakodrapů, události ve škole – shromáždění, cizí návštěvy, výsledky známkování v diagramech, koutek skautů, módní koutek, sport, tělesná výchova, soutěže, zdravotnický koutek, interwiev s vynikajícími lidmi, s ředitelem školy, nebo třídním učitelem, hádanky. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 60–63)

V dalších letech docházelo ke zdokonalování v redakční činnosti. A. Sosík shrnul výchovné příležitosti, se kterými se žáci museli vypořádat, aby kvalita čísla byla dobrá. Jsou to především tyto:

1. *styk s úřady a s tiskárnou (ohlašování, novinové známky, nabídky, porovnávání cen tisku, štočků a p.),*
2. *účelné zaměření slohové tvorby,*
3. *dochvilnost při dodávání příspěvků,*
4. *výchova k odpovědnosti při posuzování obsahu a výběru příspěvků,*
5. *podřizování zájmu jednotlivcova zájmu celku (při vyřazování příspěvků),*
6. *vědomí solidarity se svým podnikem při získávání nových odběratelů,*
7. *výchova k přesnosti a rychlé orientaci při evidenci odběratelů,*
8. *při obstarávání inserce heslo „Náš zákazník – náš pán“,*
9. *radost z vykonané práce při vydání nového čísla,*
10. *zvláště mnoho příležitostí k výchově k podnikavosti.*

(Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 82)

V osmém ročníku čísla začala vycházet i příloha pro děti s názvem „Můj přítel Toto“, která měla velký úspěch u malých dětí.

Mléčná akce

Žáci mohli využít mléčné akce, které spočívaly v prodeji mléka a pečiva na svačinu. Mléčná akce byla v rámci hospodyňského kroužku. Čtvrt litru mléka za 50 haléřů. 94 žáků mělo mléko zdarma od sociálního oddělení firmy Baťa. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–1937, s. 28)

Polévková akce

Polévka se vařila v rámci domácích nauk přímo ve škole. Každý den dostalo 95 dětí polévku a chléb zdarma. Tato akce byla v roce 1936–1937 podpořena firmou Baťa ve výši 3 500 Kč. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–1937, s. 27)

Ošacovací akce

Firma Baťa podporoval děti také v oblečení – obuvi, šaty, obleky, svetry, kalhoty, kabáty a také knihami. V roce 1931–32 to bylo částkou 12 347,60 Kč. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 25)

Pobyt žáků v ozdravovně

Důraz byl kladen na zdravotní prospívání a vývoj dětí. Slabší děti jezdily do ozdravovny v Březolupech na pětítýdenní pobyty. Jednalo se hlavně o to, aby děti přibraly na váze. Financování bylo nemocenskou pojišťovnou a firmou Baťa, a.s. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 28)

Školní lékařská služba

Se školou spolupracovala primářka doktorka Rypková z Baťovy nemocnice, Sociálně zdravotnický ústav a jiné veřejné instituce.

Důraz byl kladen na nešíření nemocnosti, a to tím, že se včas odhalila. Zjišťovala se hlavně tuberkulóza, štítná žláza, černý kašel, osýpky, žloutenka, průšnice. Také různé úrazy, zlomeniny.

Doktorka Rypková navštěvovala děti při vyučování a pozorovala po stránce zdravotní, jak na ně nový způsob výuky působil. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 28)

Úrazové pojištění

Všichni žáci školy a učitelé byli pojištěni, a to u Slovanské pojišťovny. Pojištění bylo proti úrazu s následkem smrti, trvalé invaliditě a dočasné invaliditě. Pojistné bylo 2 Kč za žáka.

Za některé děti hradil výlohy Léčebný fond nebo Okresní nemocenská pojišťovna. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 28)

12 PORADNA PRO VOLBU POVOLÁNÍ UPLATŇOVANÁ V REFORMNÍCH ŠKOLÁCH VE ZLÍNĚ

Volba povolání je proces zahrnující rozhodování buď o volbě studia, nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka. Součástí celkového vývoje osobnosti, v němž hlavní roli hrají rozhodovací procesy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 274)

V pokusných reformních školách ve Zlíně se pomocí dotazníků a výzkumu zjišťovalo, jakým směrem chce každý žák dál v životě jít. Jestli si zvolí zaměstnání a jakého směru, nebo jestli chce jít dál studovat. K tomuto sloužila poradna pro volbu povolání, ve které pracovali členové učitelského sboru.

Poskytovali rady, jaká cesta by mohla být pro žáka nejvhodnější, jaké má žák vlohy a k jaké práci má blízko. Nabízeli rodičům možnosti, jak se může žák dál uplatnit. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 87)

12.1 Spolupráce školy s rodiči žáků reformních škol

Vztah rodiče-škola je významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 303)

„Učitel má mít vřelý poměr k žáku a jeho okolí. Pěstovat těsný styk s rodinou. Necht' má vysoké cíle, aby mohl zvedat okolí vlastním příkladem.“ (Sdělení zaměstnanců fy T. a A. Baťa. 11. ročník, číslo 6, s. 3)

Reformní škola ve Zlíně měla zájem o to, aby se rodiče zapojovali do činností školy. Jednalo se hlavně o tyto činnosti:

„Styk rodičů se školou se děje:

- a) besídkami,*
- b) účastí rodičů při vyučování,*
- c) účastí rodičů na týdenních žákovských shromážděních,*
- d) účastí rodičů na týdenních žákovských výletech a exkurších,*
- e) vydávání škol. Měsíčníku „Sdělení rodičům“,*

- f) *písemné oznamování výborného nebo nedostatečného prospěchu za I. a III. čtvrtletí,*
- g) *písemným upozorňováním rodičů na důležité okolnosti, týkající se jejich dětí,*
- h) *rozmluvami s ředitelem, třídním učitelem a členy učitelského sboru,*
- i) *spoluprací na poli zdravotním a sociálním, zvláště pak poradami o volbě povolání.“* (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 30)

Za velmi důležité byly pokládány rozhovory učitelů s rodiči (po besídkách nebo shromážděních). Učitel tak získal přehled o tom, v jakém prostředí žák vyrůstá, jaké má rodinné a sociální zázemí. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932, s. 31)

Pro podporu vztahu rodičů ke škole byl vydáván časopis „Rodiče a škola“. V posledních třech letech pokusné školy ve Zlíně bylo až 127 odběratelů tohoto časopisu. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 85)

13 OKRESNÍ ŠKOLNÍ REFORMNÍ KOMISE VE ZLÍNĚ

Okresní školní reformní komise ve Zlíně byla poradním sborem okresního školního výboru pro školy pokusné a reformní a v jejich duchu pracovaly normální školy zlínského okresu. (Usnesení okresního školního výboru ve Zlíně dne 17.11.1939)

Složení Okresní školní reformní komise ve Zlíně:

Členové: všichni členové učitelských sborů pokusných a reformních škol v okrese a normálních škol. Každá škola měla své zástupce.

Výbor: správcové a ředitelé pokusných reformních škol, předsedové zájmových odborů učitelské organizace na okrese, okresní školní inspektor a školní referent Firmy Baťa a.s. Výbor volil předsedu, místopředsedu, jednatele, pedagogického referenta a pokladníka.

Tímto bylo tvořeno předsednictvo.

Činnost: sledovala, sjednocovala a podle potřeby organizovala pokusnou a reformní práci na pokusných a reformních školách a pečovala i o zlepšení pedagogické práce na školách normálních při zavádění osvědčených pedagogických reforem.

Sestavovala rámcový program pokusné a reformní práce na každý rok. Projednávala a schvalovala program práce jednotlivých škol pokusných a reformních.

Schvalovala porady pokusných, reformních i normálních škol.

Projednávala a schvalovala plány pokusů, výzkumů a šetření. Škola podávala zprávu o provedení pokusu, výzkumu nebo šetření. (Uher, 1940–1941)

13.1 Prověřování plánu školské reformy ve Zlíně

Odborná pedagogická veřejnost přemýšlela, co se v reformě osvědčilo. Bylo důležité, aby se vše zpracovalo a doložilo pro budoucí generace. Ověřování nových metod na pokusných školách, komplexní zpracování výsledků, jejich vyhodnocení a následné využití v praxi bylo důležitým cílem.

Ověřování výsledků práce pokusných škol neprobíhalo za optimálních podmínek legislativních, materiálních a ani personálních. Plán nemohl být ověřován komplexně ve všech vazbách. Zkoumání a ověřování v pokusných školách nebylo racionálně řízeno,

účelně koordinováno, průběžně hodnoceno a upravováno. Komplexní zpracování výsledků tohoto snažení dodnes chybí.

Kozlík (1996, s. 91) byl přesvědčen o tom, že ideový základ reformního hnutí, který se snažili citlivě a odpovědně uplatňovat, se osvědčil. Přesvědčivě se ukázalo, že důsledný individuální přístup k dítěti zlidštil a zúrodnil vztahy ve škole, vztah žáka k učení, k druhým, k sobě, k životu.

„Oč průkazně lepší výsledky dosahovali naši žáci, prokazovala několikerá šetření:

- *porovnání vědomostí našich žáků s vědomostmi žáků škol v okrese, které provedl Jaroslav Bureš, okresní školní inspektor,*
- *šetření při přestupních zkouškách žáků pokusných škol do gymnázia a sledování jejich dalšího prospěchu,*
- *šetření při přijímacích zkouškách do Baťovy školy práce, kde byly porovnávány výsledky žáků pokusných škol z výsledky uchazečů ze škol v okrese a dalších uchazečů.“ (Kozlík, 1996, s. 92)*

Nejobsáhlejší šetření provedl okresní školní inspektor J. Bureš, který zjišťoval a srovnával u 500 žáků pokusných reformních škol a u 500 žáků stejného věku z běžného typu školy vědomosti z počtů a mluvnice.

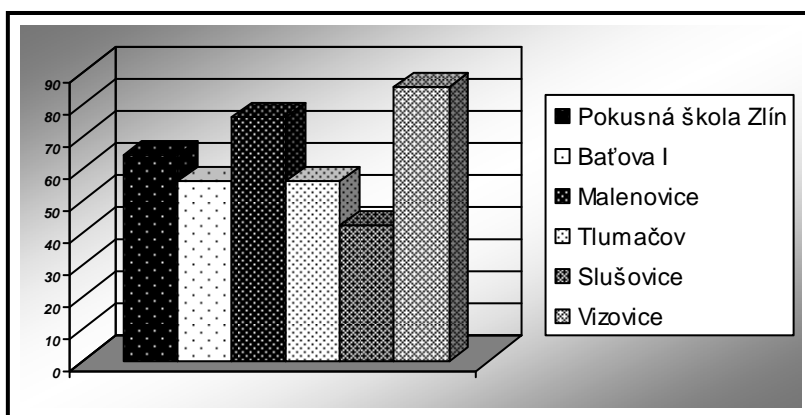
Výsledky testů byly ve prospěch reformních škol. Byly vždy o nějaké procento lepší. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939, s. 39)

13.2 Srovnávání vědomostí žáků pokusných reformních měšťanských škol s vědomostmi žáků měšťanských škol běžného typu

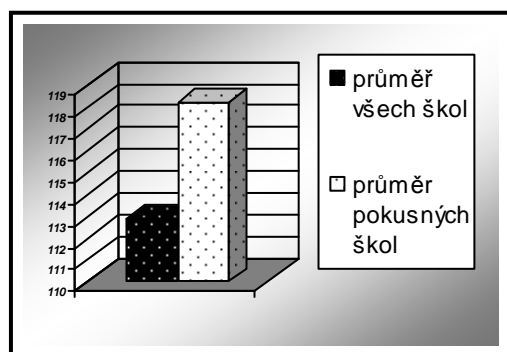
V roce 1939 byl podle vypracovaného plánu proveden srovnávací test žáků pokusných reformních škol ve Zlíně s měšťanskými školami běžného typu v okrese Zlín (viz Obr. 18.). Test se zaměřoval na zjištění výsledků znalostí žáků, když při výuce bylo použito nových metod. Tyto výsledky byly srovnány s výsledky znalostí žáků ostatních škol zlínského regionu, kde se nové metody výuky neuplatňovaly. Test byl určen pro žáky 3. tříd. Aby testování odpovídalo výzkumným požadavkům. Byl proveden předvýzkum, který ověřil, zda mezi žáky nejsou výrazné rozdíly v podmínkách pro učení. Výsledky výzkumu jsem zpracovala do přehledných grafů, které přiblíží způsoby testování v pokusných školách.

Předvýzkum

Obr. 18. Počet žáků škol, které se účastnili srovnávacích testů.

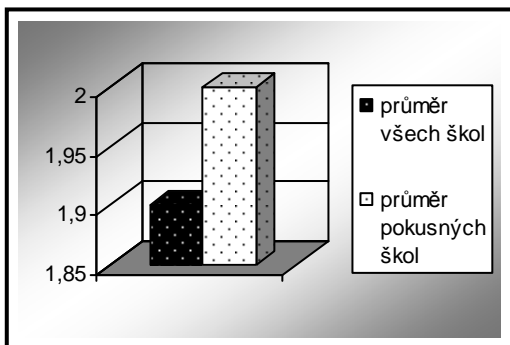


Obr. 19. Inteligence žáků.



Inteligence žáků byla testovaná Bratislavským testem. Průměr inteligence žáků všech škol byl 112,9. Průměr inteligence ve zlínských školách byl 118,2. Zlínské školy měly o 5,2 vyšší hodnoty IQ (viz Obr. 19).

Obr. 20. Píle žáků.

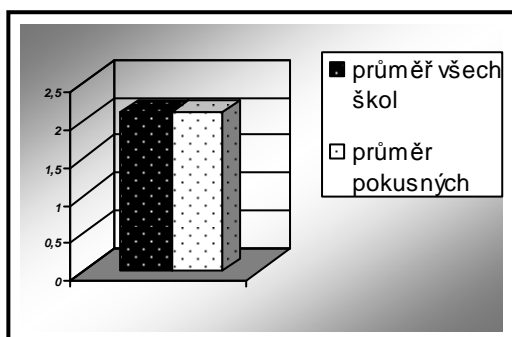


Stupnice:

1. velmi pilný,
2. dobrý a dosti pilný,
3. málo pilný.

Průměr hodnot všech škol byl 1,9, zlínských škol 2. Průměr všech škol byl o 0,1 vyšší (viz Obr. 20).

Obr. 21. Prospěch žáků.

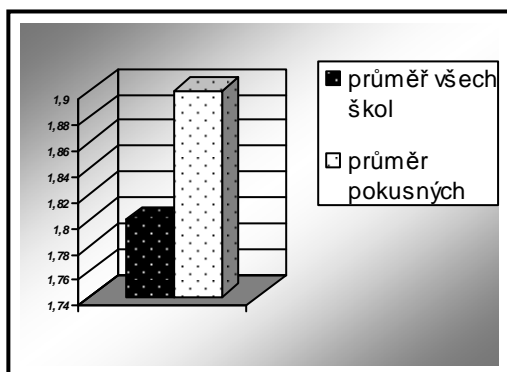


Stupnice:

1. velmi dobrý,
2. dobrý – dosti dobrý,
3. špatný.

Průměr všech škol byl stejný v hodnotě 2,1 (viz Obr. 21.).

Obr. 22. Zdravotní stav žáků.

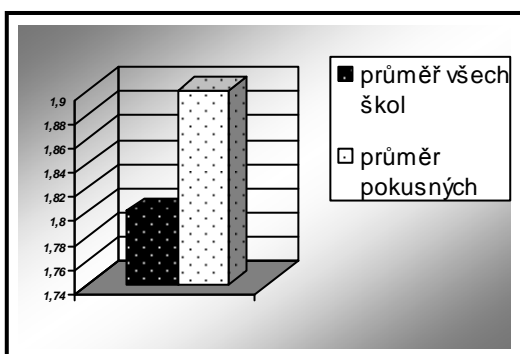


Stupnice:

1. velmi dobrý,
2. dobrý – dosti dobrý,
3. špatný.

Průměrné hodnoty všech školy byli 1,4. Zlínské školy 1,3 o 0,1 nižší (viz Obr. 22.).

Obr. 23. Sociální poměry.

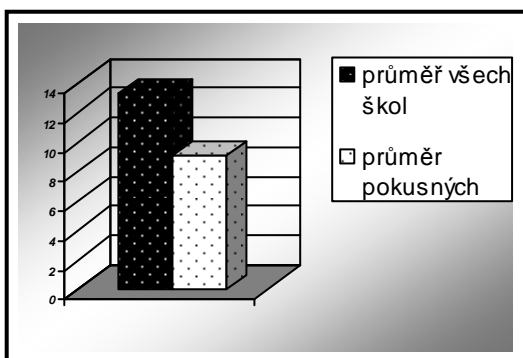


Stupnice:

1. velmi dobrý,
2. dobrý – dosti dobrý,
3. špatný.

Sociální poměry všech škol dosahovaly hodnoty 1,8. Zlínské školy o 0,1 vyšší (viz Obr. 23.).

Obr. 24. Školní docházka.



Průměr zameškaných hodin u ostatních škol byl 13,3, u zlínských byl 9,1, což je o 4,2 dny méně (viz Obr. 24.).

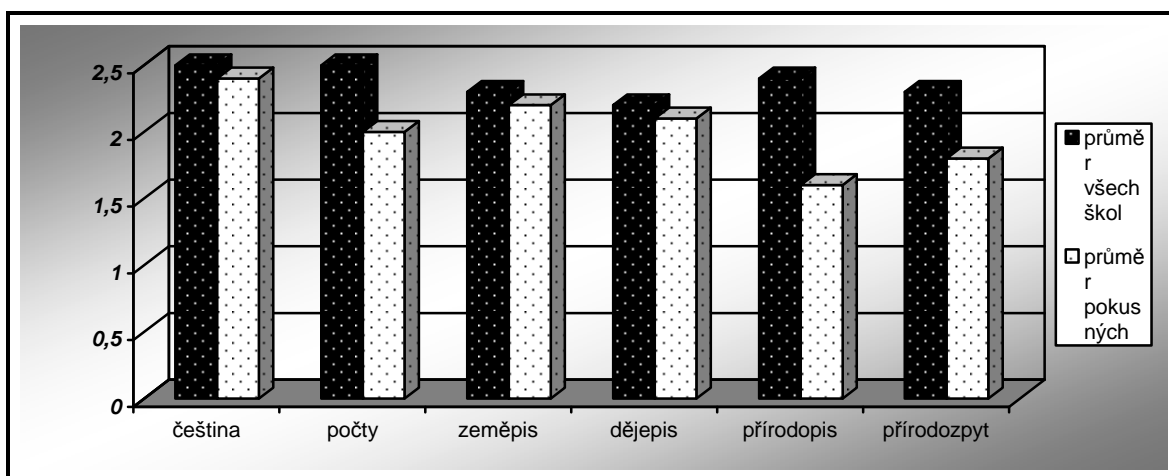
Shrnutí základního testování:

V testování nebyly zjištěné větší rozdíly, co se týkalo podmínek pro učení, inteligence a školní docházky.

Testování vědomostí měšťanských pokusných škol ve Zlíně a srovnání výsledků testů s měšťanskými školami běžného typu v okrese Zlín:

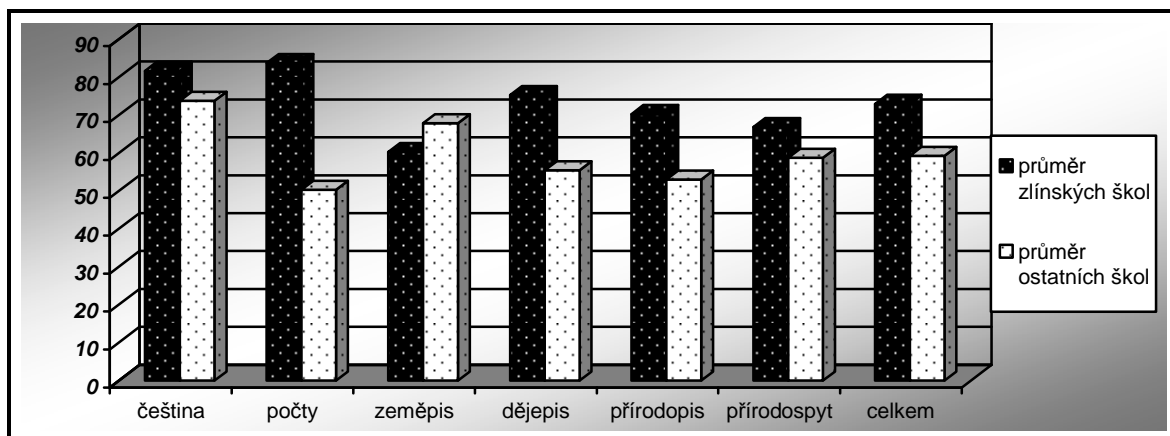
Výsledky testů s před výzkumu dovolily, aby bylo přistoupeno k vlastnímu testování. Byly testovány předměty: čeština, počty, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodopis. Zkoušejícími učiteli byli pedagogové, které pověřil okresní školní inspektor.

Obr. 25. Ústní zkouška.



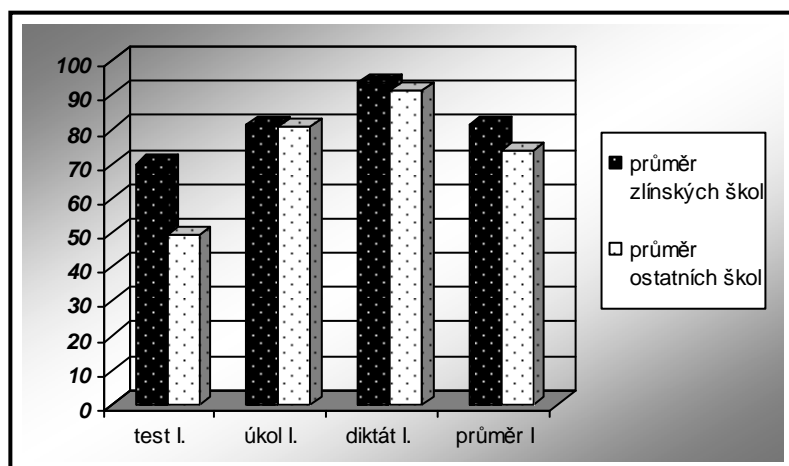
Celkový průměr všech škol byl 2,3. Zlínská pokusná škola byla ve všech předmětech lepší o 0,1–0,8 (viz. Obr. 25.).

Obr. 26. Výsledky testování při písemném zkoušení (hodnocení bodové).



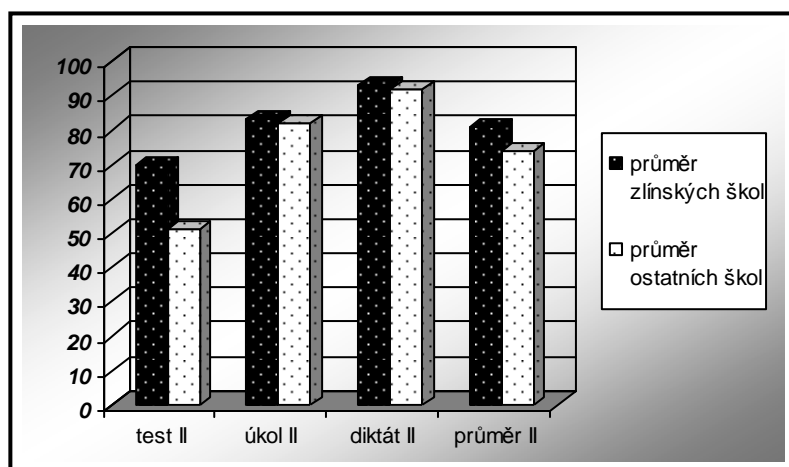
Celkový průměr bodového hodnocení byl 73 bodů pro zlínské pokusné školy a 59,3 bodů pro ostatní školy. Pokusné školy měly o 13,7 bodů víc (viz. Obr. 26.).

Obr. 27. Zvláštní srovnávací test v češtině.



Graf zobrazuje testování všech žáků, bez předvýzkumu. Zlínské školy jsou o 0,8–20,7 bodů lepší od ostatních škol (viz. Obr. 27.).

Obr. 28. Srovnávací test v češtině.



Graf zobrazuje výsledky testování v češtině u žáků, kteří měli stejné podmínky. Výsledky testu jsou ve prospěch pokusných škol ve Zlíně od 1–19 bodů lepší (viz. Obr. 28.)

Vyhodnocení testování

Dosažené výsledky v testech zobrazují ve všech případech lepší výsledky u žáků pokusných měšťanských škol ve Zlíně. Lze konstatovat, že nové výukové metody uplatňované v reformních školách ve Zlíně, mají na žáky dobrý vliv. Děti dosahují lepších výsledků ve výuce než žáci, kteří mají běžné osnovy.

Hodnocení testů pedagogů

Také úsudky školních inspektorů a pedagogických odborníků, kteří sledovali práci na pokusných školách se shodovaly v tvrzení, že se žáci pokusných škol dokázali pohotově orientovat v práci, ve spolupráci, ve společenském životě. Byli navyklí spoléhat na sebe, vyhledávat a nabízet spolupráci, pomoc, naslouchat, dotazovat se, diskutovat, hledat správný přístup a nalézat správné řešení.

14 CELOSTÁTNÍ SJEZD UČITELŮ POKUSNÝCH REFORMNÍCH ŠKOL VE ZLÍNĚ

V květnu 1937 byl ve Zlíně IX. Celostátní sjezd učitelstva pokusných a reformních škol. Cílem sjezdu bylo zkoumání výchovného charakteru pracovní školy.

Na sjezdu vystoupil starosta Zlína Čipera se svým projevem. Zdůraznil důležitost působení na děti ve smyslu vychovat silné a pracovité lidi.

V. Příhoda, předseda Celostátní reformní komise školské a předseda sjezdu, psal o práci škol ve Zlíně takto: „Zlín je město budoucnosti!“ Příhodu také překvapila všude přítomná čistota a pořádek, Baťovy závody a celková výstavba ve Zlíně.

K. Čondl, jednatel Celostátní reformní komise, zdůrazňoval učební úspěch žáků, a to zejména v samoučení, které neslo zpočátku velkou kritiku u reformní komise. (Devátá výroční zpráva pokusných škol měšťanských ve Zlíně 1937–1938, s. 7)

15 KRONIKA

Školní kronika je součástí dokumentace školy. Odpovídá za ni ředitel školy. Vede ji buď ředitel školy, nebo pověřený učitel. Obsahuje chronologické záznamy uzavřené za každý školní rok. Zápisy na sebe navazují tak, aby kronika mohla být pramenem k dějinám školy. (Kujal a kol., 1965, s. 232)

15.1 Třídní kronika

Každodenní život žáků ve třídě byl bohatý jak na veselé, tak na smutné okamžiky. Žáci zaznamenávali do kronik všechno, co každý den zažili: veselé chvílky z vyučování, dopis nemocnému spolužáku, školní slavnosti, vycházky, rozloučení s odcházející spolužačkou i zdařilé referáty. Kronika měla výchovný význam. Budila ke kolektivní činnosti a spolupráci učitele s třídou.

Úryvek s kroniky: *„V dějepise nám vyprávěl pan S. o Buddhovi: Seděl a hloubal na stránce 65.“* (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–1936, s. 39)

15.2 Kronika školy

Do školní kroniky byly od počátku činnosti pokusných měšťanských škol ve Zlíně zaznamenávány veškeré události a dění ve škole. Byl zaznamenán každý školní rok, jeho významné události. Kronika byla doplňována velkým množstvím fotografií o dění školy a jejím postupném vývoji. (Hejkal, 1939)

15.2.1 Úryvek z kroniky školy

„7. března se konaly školní oslavy narozenin prezidenta Osvoboditele. Žáci zlínských škol se shromáždili ve Velkém kině ke společné oslavě. Na programu byly recitace, proslov, rytmická cvičení a koncert Vachova sdružení moravských učitelek. Odpoledne bylo slavnostní sázení Masarykových lip svobody. Žáci každé školy zasadili u svojí školní budovy lípy svobody a potom se zúčastnili sázení lip svobody na Třídě Tomáše Bati.“ (Hejkal, 1939, s. 28)

16 ZÁNÍK POKUSNÉ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLY VE ZLÍNĚ

Německá okupace našich zemí přerušila vývoj pokusných škol a znemožnila pokračování započaté práce na školní reformě, která se konala až do druhé světové války.

S. Vrána popisuje a shrnuje působení na pokusných školách. Zamýšlí se nad fungováním pokusných škol v rámci Příhodovy reformy školství. Spatřuje v době, která nastala, tedy druhá světová válka, jen přestávku, i když ne příznivou pro školskou reformu. Zároveň však poukazuje na to, že po válce se politické, kulturní a společenské myšlení asi změní. Toto zasáhne i pedagogickou činnost. Věřil ale, že idea pokusných škol bude dále přínosná a školské myšlení z ní bude, až skončí válka, čerpat i nadále. Věřil, že práce pokusných škol ponese dlouhodobý odkaz pro budoucí pedagogické dění v celé zemi a i v celém světě. Věřil, že každému učiteli přinese poučení a cenné informace. (Vrána, 1946, s. 6–7)

16.1 Vzpomínka Jaroslava Kozlíka učitele tělesné výchovy

„Mé dvanáctileté působení na pokusné škole měšťanské ve Zlíně zasáhlo rozhodujícím způsobem do mého života. Orientovalo mě v pedagogické problematice a inspirovalo mě v celoživotní profesi. Vybavilo mě pro ni ne jen bohatstvím poznatků a zkušeností, ale i zaujetím pro tvořivou, společensky plodnou práci.“ (Kozlík, 1978, s. 2)

16.2 Kritika práce pokusných škol

Rodiče a veřejnost hodnotili pokusnou školu většinou příznivě. Ozývaly se však kritiky ze strany pedagogických a odborných pracovníků. Týkaly se hlavně filozofických a psychologických základů reformy, školské organizace, psychologie žáka, učebních osnov, nových metod, zvláště samoučení, pracovních metod, globalizace, testování, forem mravní výchovy, poměru učitele k reformní práci.

Velká část kritiků byla z řad učitelů samotných pokusných škol. Škole se vytýkal přílišný utilitarismus, který byl zdůrazňován v praktickém zaměření výuky a v zaměření školy na odborné větve podle zájmů a nadání.

Dále se vytýkal amerikanismus – převzetí učebních metod podle amerického vzoru.

Pedagogové pokusných škol se velmi kriticky stavěli k tomu, že nebyl vytvořen vědecký ústav, který by řídil výzkumnou činnost pokusů. Zřízení Reformní komise bylo ne-

dostatečné. Informace o nových metodách se měly podle pedagogů dál šířit, a to sami pedagogové nedokázali v odlehlých místech republiky sami zabezpečit. Vytýkala se neodbornost a špatná kontrola bez vědeckého plánu při některých pokusech. Z toho vyplývalo, že se školy ani samy nemohly mnohdy bránit, pokud byly nařčeny, že udělaly chybu. (Vrána, 1946, s. 528–529)

Chlup v roce 1930 kritizoval slučování principů školy střední a měšťanské. Jednotnou školu do 14 let podporoval, ale nespátřuje správný směr v diferenciaci.

Odborná pedagogická veřejnost kritizovala pokusné reformní školství v těchto aspektech:

Kritika vyučování.

Kritizovala se behavioristická psychologie, která byla základem školy. Hlavně v posuzování duševních jevů podle vnějšího chování. Kritika byla také o názorech na duševní vývoj a Příhodovy názory o individuálních odlišnostech. Příhoda odmítal nauku o zařazování lidí podle typů. Hlásal, že na světě není ani jeden stejný člověk se shodnými vlastnostmi.

Kritika osnov.

Vytýkalo se, že za celou dobu fungování pokusných škol nevznikly jednotné osnovy, neboť se stále měnily. Kritikové se vyjadřovali nesouhlasem k přihlížení k regionu v utváření osnov pro výuku. Také ve vyzdvihování zájmů společnosti ve výuce spatřovali jako nepřiměřené věku dítěte, které nemá ještě dostatečné zkušenosti k pochopení problému.

Kritika didaktických zásad.

Bylo vytýkáno používání přirozené situace, kterou kritici spojovali s behavioristickou psychologií mechanických reflexů na popudy.

Myšlenka globalizace ve výuce prošla velkou kritikou. Vytýkalo se jí, že není logické začínat celky (příklad čtení, počty).

Velké množství námitek bylo proti individualizaci, která byla nesnadná v proveditelnosti.

Kritika metod.

Pracovní metodě se vytýkalo samoučení žáků. Podle kritiků mohlo být určeno jen pro nadané a starší žáky. Kritizovalo se odsunutí učitelovi role do pozadí. Malé, nebo téměř žádné ústní vyjadřování žáků při samoučení, protože většinou jen četli. Kritizovala se namáhavost a obtížnost učitelovy práce při individuálním přístupu k žákům.

Kritika pomůcek pro výuku.

Tato kritika spočívala v tom, že učitelé si pomůcky většinou obstarávali sami. Bylo to nesystematické a nebyly ani nijak evidovány.

Kritika učebnic.

Otázka sestavení vhodných učebnic byla, jak sami učitelé říkají, otázka více než deseti let. Proto nebyl i přes velkou publikační činnost vývoj učebnic ustálen.

Kritika testů.

Chlup vytýkal velké množství testů a nepřihlídnutí ke klidnému posouzení výkonu ze strany učitele. Stejskal o testech říkal, že si protiřečí, když se hlásá činná škola a žáci byli přitom zatíženi množstvím testů.

Kritika výchovy.

Hendrich kritizuje výchovu jako zmechanizovanou, která se soustřeďovala na společnost a opomíjela žákovo nitro. Další kritika byla na estetickou výchovu, které se podle odborníků věnovalo málo pozornosti.

Kritika učitelů.

Vytýkalo se, že na školu někdy nastoupili i učitelé bez předchozí praxe, nebo že se často střídali učitelští sbory. Práce pedagogů byla velmi obtížná, příprava na vyučování zatěžující. Veškerá odpovědnost za pokusy byla na učitelích. Taková práce vyžadovala velké úsilí, odhodlanost a především víru v nové metody a smysl pokusných reformních škol.

16.2.1 Stanovisko autorky ke kritikám

Každé lidské dílo je v něčem nedokonalé. Jeví se to zvláště na počátku práce, dokud není zkušeností ani zapracovaných sil. Ale ti, kteří se poprvé pokusí o nové způsoby práce, kteří mají odvahu jít novou cestou, získávají zkušenosti a otevírají nové obzory.

17 ZÁVĚR

Pokusné reformní školy ve Zlíně a usilovná práce vynikajících pedagogů uváděly ve třicátých letech minulého století v život myšlenky Příhodova školského hnutí. Smysl pro společnou reformu a realizaci nových didaktických zásad byl velmi silný. Vychovat slušného, pracovitého a po všech stránkách rozvitého člověka, připraveného do života, byl základem.

Zamysleme se nad dnešní uspěchanou dobou, kdy nejen pedagogům, ale i rodičům uniká základ výchovy. Směřujeme k tomu, aby se děti vzdělávaly, rodiče mají velké ambice s cílem, aby se jejich děti staly něčím víc, než jsou oni sami. Uniká nám ale v tomto spěchu sama podstata výchovy.

Přirozený vývoj dítěte, bez přehnaných tlaků okolí a světa, je základní podmínkou pro zdravý rozvoj osobnosti. Úzkoprsé vedení dětí a omezování svobody stírá originalitu, nivelizeje osobnost, bere odvalu a má za následek strach před odpovědností.

Určitá pedagogická volnost, která je rozumně zaváděna, uvolňuje přirozené síly dítěte a usměrňuje tím žákův poměr k zadávaným úkolům. Dítě se potom postaví k práci a provádí ji a oceňuje zcela jinak, než když je pod nátlakem nejasných a vysilujících úkolů.

Pedagogické osnovy často zůstávají jen u probrání teoretické látky. Nutné ale je, aby sám pedagog vyhledával ve své výuce pro učení přirozené situace a dokázal je ve vzdělávání uplatnit. Pro žáka samotného to potom znamená zcela nenásilné přijetí učiva a dobré zažití látky, kterou může ve svém budoucím životě uplatnit.

Pro samotné dítě ve vyučovacím procesu je důležité, aby bylo motivováno. Motivovat žáka není jistě snadné. Vyžaduje to úsilí, snahu a důvěru v každého žáka. Nejlépe se budí zájem vlastní žakovou snahou a jeho činností ve výuce. Dnešní moderní učitel by měl mít co největší snahu o individuální úsilí žáka a každodenně ho podporovat ve výuce.

Samotná škola by měla být činná, mít v sobě jakýsi dynamický prvek v ovzduší dobrovolného a nenásilného vzdělávání.

Vyučování by mělo žáka podněcovat k přemýšlení. Popisné a statické vyložení látky, bez vzbuzení podnětů k zamyšlení, je pouhým omdlením si hodiny a napsání zápisu do sešitu.

Je třeba se zamyslet nad tím, že žák ve své přirozenosti je zvědavý a chce se aktivně zapojit a řešit zadané úkoly svým vlastním úsudkem. Větší dynamičnost a živost výuky je pro dnešní mládež důležitá. Není přirozené nehybně sedět v lavici a celý den s malými přestávkami nečinně prožít vyučovací den.

Další důležitou složkou výchovného procesu ve škole je důraz k výchově samotného charakteru. Hlavní snahou školy by mělo být vychovat slušného, optimistického, pracovitého a charakterního člověka. Na utváření vhodných podmínek pro rozvoj zájmů, schopností a dovedností má škola mít prioritní zájem. Výchova ke slušnosti, zdravému sebevědomí, estetickému cítění, pravdomluvnosti, čestnosti a vlastní odpovědnosti by měla být součástí každého předmětu.

S. Vrána věřil, že odkaz pokusných měšťanských škol bude pro školský systém v dalších letech důležitý. Že budoucí a stávající pedagogové budou čerpat z jejich poznatků a budou nacházet poučení a inspiraci v jejich práci. Poučme se proto z toho, co bylo vědecky podloženo výzkumnou činností pedagogů pokusných škol. Snažme se pedagogickou činností udělat školu takovou, aby byla svým vzdělávacím systémem nenásilná, aby do ní žáci chodili rádi a odnesli si z ní poznatky, které uplatní ve svém budoucím životě.

Myšlenky pokusných měšťanských škol mohou sloužit jako stálý odkaz současné české škole.

Na základě zpracovaného textu diplomové práce se domnívám, že jsem splnila stanovené cíle práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

- [1] BARTOŠ, a J. TRAPL, M. *Československo 1918–1938. Fakta, materiály, realie. (Informativní příručka ke studiu dějin první Čs. Republiky)*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-038-X.
- [2] CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: Miroslav Cipro, 2000. ISBN 80-238-6334-7.
- [3] HABĚTÍM, V. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1965. ISBN 17-371-65.
- [4] JŮVA, V. JUN. A SEN.. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2003. ISBN 80-7315-062-X.
- [5] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [6] HLAVATÝ, J. *Didaktická technika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2002. ISBN 80-7080-479-3.
- [7] CHLUP, O. a KUBÁLEK, J. a UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. Díl III*. Praha: NOVINA, 1940. Bez ISBN.
- [8] KASPER, T. a KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- [9] Kolektiv autorů. *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, nakladatelství krásné literatury a umění, 1993. ISBN 80-207-0438-8.
- [10] Kolektiv učitelů. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929–1939*. Zlín: Pokusné školy. Bez ISBN.
- [11] Kolektiv učitelů. *Devátá výroční zpráva pokusných škol měšťanských ve Zlíně 1937–1938*. Zlín: Vydala škola svým nákladem. Bez ISBN.
- [12] Kolektiv autorů. *Masarykova pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1938–39*. Vydala škola svým nákladem. Bez ISBN.
- [13] Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36*. Vydala škola

svým nákladem. Bez ISBN.

[14] Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936–37*. Vydala škola svým nákladem. Bez ISBN.

[15] Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931–1932*. Vydala škola svým nákladem. Bez ISBN.

[16] Kolektiv učitelů. *Z práce Komenského pokusné měšťanské školy ve Zlíně Rok druhý 1938–1939*. Zlín. Bez ISBN.

[17] KOHOUTEK, C. a VRÁNA, S. *Omezení učiva a podstata učebního postupu*. Zlín: Knihkárna Potměšil ve Zlíně, 1939. Bez ISBN.

[18] KOPÁČ, J. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu. Díl I. České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918–1928*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně v Brně, 1971. ISBN 55-971-71.

[19] KOZLÍK, J. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939*. 1.vyd. Přerov: Strojil, s.r.o., 1996. Bez ISBN.

[20] Kolektiv učitelů. *1. výroční zpráva diferenciované školy měšťanské ve Zlíně, za školní rok 1929–30*.

[21] KUJAL, B. (ed. al.). *Pedagogický slovník 1. díl*. 1. vyd. Praha: SPN, 1965. ISBN 14-026-65.

[22] KUJAL, B. (ed. al.). *Pedagogický slovník 2. díl*. 1. vyd. Praha: SPN, 1967. ISBN 14-011-67.

[23] PRŮCHA J., *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

[24] PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 2. rozšířené a přepracované vydání*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

[25] PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

[26] SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4.

- [27] SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. ISBN 14-411-83.
- [28] SOMR, M. (et. al.) *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-601-87.
- [29] VRÁNA, S. *Počty na školách amerických*. Brno a Praha: Ú.S.J.U. na Moravě a Dědictví Komenského v Praze, 1929. Bez ISBN.
- [30] VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha: Ú.S.J.U. v Brně a Dědictví Komenského v Praze, 1934. Bez ISBN.
- [31] VRÁNA, S. *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, s.r.o., 1946, Bez ISBN.

Časopisy:

- [32] *Sdělení zaměstnanců fy T. a A. Baťa*. 11. ročník, číslo 6, s. 3.
- [33] *Učitelské noviny, roč. XLI, 1926-1927, str. 172–175*.

Usnesení:

- [34] Usnesení okresního školního výboru ve Zlíně dne 17.11.1939

Archiválie:

- [35] HEJKAL, A. *Školní kronika Masarykovy pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za prvních deset let od r. 1929 do 1939*.
- [36] KOZLÍK, J. *Tělesná výchova na pokusné škole měšťanské v letech 1929–1945*. Praha, 1978.
- [37] UHER, B. *Přehled archivu Okresní školní reformní komise ve Zlíně. 1940–1941*

Internetové zdroje:

- [38] Winnetská soustava. (cit. 27. dubna 2009) Dostupné na WWW: <http://alternativy.webpark.cz/odskoky/045.html>.
- [39] Dubňanská škola v první republice. 2003 (cit. 26. dubna 2009) Dostupné na WWW: <http://www.ilcik.cz/dubnany/skola/po1918.htm>.

[40] Jan Antonín Baťa. 2007 (cit. 26. dubna 2009) Dostupné na WWW:
<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/454549-jan-antonin-bata>.

[41] Václav Příhoda. (cit. 26. dubna 2009) Dostupné na WWW:
<https://phil.muni.cz/fil/scf/komplet/prihod.html>.

[42] Reformní pedagogika ve světě. 2007 (cit. 26. dubna 2009) Dostupné na
WWW:

<http://www.astride.estranky.cz/clanky/dalsi-pedagogicko---psychologicka-temata/reformni-pedagogika-ve-svete>.

Seznam použitých symbolů a zkratek

aj.	a jiné
atd..	a tak dále
č.	číslo
ČSR	Československá republika.
HM	abeceda pro psaní těsnopisem spoluautorů A. Herouta a S. Mikulíka - HM
chlap.	chlapecká
měšť.	měšťanská
min.	minuta
něm.	německá
r.	rok
roč.	ročník
s.	strana
smíš.	smíšená
stát.	státní
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
USA	Spojené státy americké

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Tomáš Garrigue Masaryk	20
Obr. 2. Jan Antonín Baťa.....	21
Obr. 3. Václav Příhoda.....	21
Obr. 4. Stanislav Vrána.....	21
Obr. 5. Masarykovy školy.....	30
Obr. 6. Komenského pokusná škola.	31
Obr. 7. Vývojový stupeň I.	42
Obr. 8. Rozbor učiva.	43
Obr. 9. Shrnutí učiva.....	43
Obr. 10. Opakování učiva.....	43
Obr. 11. Postup při redukci učiva I.....	48
Obr. 12. Postup při redukci učiva II.....	50
Obr. 13. Zadání kooperačního úkolu.....	50
Obr. 14. Přehled zadaných kooperačních úkolů.....	50
Obr. 15. Přehled přijatých kooperačních úkolů.....	50
Obr. 16. Opis formuláře zvláštního sdělení rodičům.....	77
Obr. 17. Odkud chodili žáci do pokusné školy měšťanské ve Zlíně.....	87
Obr. 18. Počet žáků škol, které se účastnili srovnávacích testů.....	94
Obr. 19. Inteligence žáků.....	94
Obr. 20. Píle žáků.....	95
Obr. 21. Prospěch žáků.....	95
Obr. 22. Zdravotní stav žáků.....	95
Obr. 23. Sociální poměry.....	95
Obr. 24. Školní docházka.....	96

Obr. 25. Ústní zkouška.....	96
Obr. 26. Výsledky testování při písemném zkoušení (hodnocení bodové).....	97
Obr. 27. Zvláštní srovnávací test v češtině.....	97
Obr. 28. Srovnávací test v češtině.....	97

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Počet škol a žáků v ČSR podle národnosti r. 1930.....	16
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Životopis. Tomáš Garrigue Masaryk (1850-1937)
- P II Životopis. Jan Antonín Baťa (1898- 1965)
- P III Životopis. Václav Příhoda (1889-1979)
- P IV Životopis Stanislav Vrána (1888-1966)
- P V Fotografie učitelů a tabulka s počtem učitelů měšťanských reformních škol ve Zlíně
- P VI Počet žáků pokusných škol v letech 1928-1939

PŘÍLOHA P I: ŽIVOTOPIS. TOMÁŠ GARRIGUE MASARYK (1850-1937)

Český filosof, sociolog, pedagog, politik a státník. Dne 14. listopadu 1918 byl Masaryk Národním shromážděním zvolen prvním prezidentem Československé republiky (znovu zvolen v letech 1920, 1927, 1934).

V letech 1878 až 1882 působil jako docent na univerzitě ve Vídni. Od roku 1882 byl mimořádný, od roku 1897 řádný profesor filosofie na univerzitě v Praze.

Psal filosofická díla (Základové konkrétní logiky, Třídění a soustava věd), kde se věnuje také metodám poznání. Ve studii Blaise Pascal přisoudil významnou úlohu víře v boha.

Problematice české společnosti jsou věnována díla Česká otázka, Karel Havlíček.

Výrazný vliv na veřejný život si udržel svou přirozenou mravní autoritou a politickým vlivem Hradu.

Na prahu dvacátého století se stává ideovým zdrojem české vědy, školy a výchovy dílo filozofa, politika a státníka Tomáše Garrigua Masaryka. Ucelené dílo v pedagogické oblasti sice Masaryk nepodal, ale jeho filozofie má významné pedagogické důsledky. Podstatný je jeho důraz na úlohu vědy při formování osobnosti, na široký a mnohostranný vědecký rozhled, umožňující nejen správně poznat, ale i kriticky zhodnotit a zaujmout odpovídající stanovisko a rozhodnout se k činu. Hlavní podstatou výchovy podle Masaryka je mravní formování osobnosti. Cílem je jedinec s hlubokým humanistickým přesvědčením a který naplňuje křesťanské ideály vztahu člověka k člověku.

PŘÍLOHA P II: ŽIVOTOPIS. JAN ANTONÍN BAŤA (1898-1965)

Byl český podnikatel a ekonom. Po smrti nevlastního bratra Tomáše v roce 1932 převzal firmu a zasloužil se o její rozkvět. V roce 1938 vydal knihu Budujme stát pro 40 000 000 lidí, v níž navrhl rozsáhlé hospodářské reformy.

Myšlenky J. A. Baťe:

- Odpovědnost učitele za výchovu žáků se zvyšuje, ale zároveň se tímto zvyšuje i význam učitelské práce v nové moderní společnosti
- Učitel by měl žákovu vítězství po odchodu ze školy jako i své vítězství, ale zároveň, i žákovu prohru by měl cítit jako svoji porážku a mít za ni zodpovědnost
- Občané by měli pohlížet na učitele, jako odpovědného budovatele obce.
- Před děti je v nové době stavěno víc úkolů než bylo doposud. Je třeba se nebát a připravit je do tohoto života
- Škola má budovat povahové vlastnosti žáků, podporovat sebevědomí. Ocenit průbojnost, chválit statečnost, budit ctižádost, odměňovat pracovitost a podporovat vytrvalost.
- Volný čas dětí vyplnit aktivně – sportem, koníčky...
- Vztah učitele a žáka má vzbuzovat vzájemnou důvěru

PŘÍLOHA P III: ŽIVOTOPIS. VÁCLAV PŘÍHODA (1889-1979)

Stal se významným českým pedagogem. Od roku 1925 docent pedagogiky na filosofické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Průkopníkem cesty za zásadními reformami výchovy a školy.

Příhodovo dílo, které zvláště ovlivnilo rozvoj české pedagogiky:

- Racionalizace školství (1930)
- Teorie školského měření (1930)
- Ontogeneze lidské psychiky

Všechny své zkušenosti při studijních pobytech v USA (spolupracoval s E.L. Thorndikem aj. Deweyem) se snažil aplikovat v českém školství. Celým svým dílem přispěl ke snahám o vytvoření české exaktní pedagogické vědy. V období tak zvané předmnichovské republiky usiloval o jednotnou školu vnitřně diferencovanou. Snažil se také o zavádění pracovních metod, o globalizaci a o aplikaci metod samoučeniím.

V roce 1929 vzniká Organizační a učební plán reformních škol a to pod Příhodovým vedením. Podle tohoto plánu vznikají pokusné školy v Praze Nuslích, Michli a Hostivaři, v Humpolci a také ve Zlíně.

Spisy: Psychologie a hygiena zkoušky 1924, Dvě studie o lidském chování 1928, Teorie školského měření 1930, Racionalisace školství 1930 (přel. do něm. a špaň.); Příhoda-Tvrdek-Disman: Počty na škole I. stupně 1932, Jednotná škola bulharská 1934; Globální metoda, nové pojetí výchovy 1934 (též něm. překl.), Reformné hľadiska v didaktike 1934, Praxe školského měření 1936, Ideologie nové didaktiky 1936.

PŘÍLOHA P IV: ŽIVOTOPIS. STANISLAV VRÁNA (1888-1966)

Český pedagog, který vyučoval na národních venkovských školách, měšťanských školách a pomocné škole v Brně. V roce 1927 – 1928 studoval jako stipendista Macho fondu na učitelské koleji v New Yorku. Po návratu ze států se stal ředitelem Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně. Americké vzory výuky, které se nažil plně uplatňovat v novém vzdělávacím systému přinášeli i kritiku některých teoretiků. Měli nedůvěru hlavně pro jeho pragmatismus a utilitarismus který se snažil uplatňovat ve zlínském pokusném školství.

Velkou oprou amerického přístupu měl od V. Příhody. Pro novou školu se snažil získat kvalitní pedagogy, kteří by byli stejně nadšení jako on pro změnu a měli chuť vyučovat a vychovávat jiným způsobem než tomu bylo doposud. Sám byl autorem a spoluautorem řady reformních učebnic a příruček.

Hlavní knihou Vrány jsou Učebné metody vydané v roce 1934. Kniha se vydávala i v překladech do jiných zemí. V krátké době bylo tištěných několik dalších tisků.

V roce 1945 – 1948 byl Vrána ředitelem brněnské pobočky pražského Výzkumného ústavu pedagogického. Tady si po letech získává hodnost doktora pedagogiky. Poté odchází do důchodu.

PŘÍLOHA P V: FOTOGRAFIE UČITELŮ A TABULKA S POČTEM UČITELŮ MĚŠTANSKÝCH REFORMNÍCH ŠKOL VE ZLÍNĚ.



STAV UČITELSTVA VE ŠKOLNÍCH LETECH 1929-39

Školní rok	Škola	Ředitel	Literní učitelé	Učitelky domácích nauk	Učitelé němčiny	Učitelé nábožen.	Praktikanti	Hospitanti	Koncem školního roku odešli	Nově nastoupili	Počet uč. osob celkem	Uč. jiných škol a uč. náb. ustan. jinde
1929—30	Masarykova pokusná měšťanská	1	10	1	1	1	—	—	3	15	15	1
1930—31		1	18	2	2	1	—	—	5	8	25	1
1931—32		1	25	3	2	1	—	—	4	13	33	1
1932—33		1	30	3	3	2	—	—	4	11	40	1
1933—34		1	33	4	4	2	—	—	8	9	45	1
1934—35		1	33	4	3	2	—	—	8	8	44	1
1935—36		1	37	5	4	2	1	—	10	15	52	2
1936—37	1	37	5	5	2	—	—	13 ^{*)}	10	52	2	
1937—38	Masarykova	1	24	4	3	1	2	2	1	11	39	2
1937—38	Komenského	1	14	3	2	1	1	—	6	22	22	4
1938—39	Masarykova	1	31	4	3	1	2	2	5	8	47	3
1938—39	Komenského	1	22	3	2	1	1	—	—	16	30	5

^{*)} Všichni přestoupili na nové zřízenou školu Komenského.

**PŘÍLOHA P VI: POČET ŽÁKŮ POKUSNÝCH ŠKOL V LETECH
1928-1939.**

Školní rok	Škola	Počet tříd					Počet žáků na začátku školního roku					Ve školním roce			Stav koncem školního roku
		I.	II.	III.	IV.	celkem	domácích		cizích		celkem	přibyl	ubyl	přeráďeno	
							chlapců	děvčat	chlapců	děvčat					
1929/30	Masarykova pokusná měšťanská	4	2	2	1	9	158	84	32	30	304	29	9	9	324
1930/31		6	4	2	2	14	157	105	113	39	444	5	18	15	431
1931/32		8	6	4	2	20	212	203	159	104	678	41	21	18	698
1932/33		8	9	5	2	24	280	271	176	91	818	25	19	26	824
1933/34		10	8	7	2	27	412	357	121	66	956	34	34	12	956
1934/35		9	9	6	2	26	422	382	113	55	972	27	31	30	968
1935/36		9	9	8	2	28	406	370	165	70	1011	30	62	40	979
1936/37		11	8	7	3	29	417	417	143	80	1057	39	63	55	1033
1937/38	Masarykova	8	7	4	3	22	276	272	134	61	743	24	36	40	731
1937/38	Komenského	5	4	3	—	12	159	175	52	31	417	29	34	20	412
1938/39	Masarykova	7	8	5	2	22	345	308	51	42	746	58	64	21	740
1938/39	Komenského	7	5	3	1	16	238	234	52	41	565	53	64	55	554