



Tomáš Baťa a baťovské školství

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Slovo autora | 13 |
| Část I | |
| Úvod | 21 |
| 1 Filosofie pragmatismu a pragmatická pedagogika | 30 |
| 1.1 Kořeny filosofie pragmatismu | 30 |
| 1.2 Empirický a racionální přístup ke zkoumání reality | 32 |
| 1.3 Vymezení pojmu pragmatismus | 41 |
| 1.4 Vymezení pojmu pragmatická pedagogika | 42 |
| 2 Geneze vývoje školství v Rakousku-Uhersku, v Československu a na Zlínsku | 49 |
| 2.1 Vývoj školství od tzv. tereziánské reformy | 50 |
| 2.2 Experimentování a pokusnictví jako předchůdce i zdroj modernější pedagogiky v Čechách a na Moravě | 56 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3 | Představitelé pragmatické pedagogiky | 68 |
| 3.1 | John Dewey | 68 |
| 3.2 | Václav Příhoda | 72 |
| 3.3 | Stanislav Vrána | 79 |
| 3.4 | Vladimír Konvička | 83 |
| 4 | Filosofie reforem a vznik pokusných škol | 85 |
| 4.1 | Rámec školské reformy v Československu v meziválečné době | 86 |
| 4.2 | Dobový pohled na vývoj Zlínska v kontextu školství, rozvoje regionu a firmy Baťa | 95 |
| 4.3 | Vznik Baťovy školy práce a pragmatický přístup Tomáše Baťi k výchově a vzdělávání | 103 |
| 4.4 | Tomáš Baťa a jeho finanční i mocenské nástroje k ovlivňování školství na Zlínsku | 118 |
| 4.5 | Řád, usilovnost, seberozvoj, disciplína, vůdcovství, zodpovědnost i sociální vymoženosti jako principy tzv. batismu | 122 |
| 4.6 | Reforma vzdělání jako součást Baťova sociálního konceptu | 127 |
| 5 | Analýza činnosti vybraných škol na Zlínsku v kontextu pragmatismu a pragmatické pedagogiky | 132 |
| 5.1 | Sociální reforma jako jeden z cílů pragmatické pedagogiky | 132 |
| 5.2 | Baťovo školství jako účelný systém postavený na zásadách samostatnosti, aktivity a tvořivosti | 141 |
| 6 | Pospolitost a budování tzv. společenské školy | 153 |
| 6.1 | Koncept občanské vzájemnosti | 154 |
| 6.2 | Komunita a pospolitost jako vůdčí myšlenka pragmatické pedagogiky | 170 |

| | |
|---|------------|
| 7 Ohlas zlínského pokusného školství | 183 |
| 7.1 Masarykova pokusná diferencovaná měšťanská škola jako pedagogická laboratoř i nositelka nových přístupů ke vzdělávání | 183 |
| 7.2 Sledování výsledků učení i výchovy z vnějšího prostředí | 186 |
| 8 Podpora vzájemnosti a pospolitost | 191 |
| 8.1 Společenství jako hlavní vůdčí myšlenka pragmatiké pedagogiky a podpora vzájemnosti | 191 |
| 8.2 Činná škola, problémové metody a individualizace, výuka vycházející z požadavků praxe a každodenního života jako druhá vůdčí myšlenka pragmatiké pedagogiky | 202 |
| 8.3 Posun od problémové metody k projektovému vyučování | 220 |
| 9 Pokusné a Baťovo školství a kritické názory na pragmatickou pedagogiku ve zlínském školství | 225 |
| Shrnutí části I. | 234 |
| Část II. | |
| Životopisná data některých osobností uvedených v knize a spojených s pragmatismem či pedagogikou první poloviny 20. století | 241 |
| Karel Čapek (1890–1938) | 241 |
| Otokar Chlup (1875–1965) | 242 |
| Jan Uher (1891–1942) | 244 |
| Část III. | |
| Tomáš Baťa (1876–1933) | 246 |
| Tisky, časopisy, kroniky, zápisy, foto, výroční zprávy | 305 |

4 Filosofie reforem a vznik pokusných škol

V této kapitole budeme analyzovat základní tendence a východiska meziválečné školské reformy. Budeme se zabývat pojmy, které s představou reforem úzce souvisí, jako je pospolitost, racionalizace, diferenciacie, individualizace, zkušenostní učení, koncentrace učiva, mravnost, spoluprožívání apod.

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

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

Budeme se věnovat vzniku Baťovy školy práce a Baťově vzdělávací filosofii, včetně finančních a mocenských nástrojů, kterými Baťa školství na Zlínsku ovlivňoval.

Následně věnujeme pozornost vzniku a činnosti Masarykovy pokusné diferencované měšťanské školy ve Zlíně, která nejvíce odpovídala Baťovým představám o efektivním měšťanském školství.

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

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

V předchozím textu jsme již pojednali o fragmentárním pokusnictví, ve kterém někteří pokusníci usilovali o realizaci humanisticky orientované volné a svobodné školy, osvobozené od církevního vlivu.

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

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

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

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

Nejvýraznější osobností pedagogického reformního hnutí se stává docent FF UK Václav Příhoda, o němž jsme pojednali v předchozích kapitolách. Udává změnám směr a snaží se prosadit myšlenku vedoucí k tomu, aby se školství více orientovalo na praxi a podřizovalo se objektivním vědeckým poznatkům.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aby se škola nestala ryze individualistickou v pojetí amerického individualismu, který neměl v Evropě tradici, požadoval Příhoda, aby školy současně naplňovaly ideu pospolitosti, aby v mravnosti, kulturnosti, spoluprožívání a spoluodpovědnosti vyvažovaly tlak na individuální výkony žáků.

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

Soudržnost, komunita, spolupráce lidí v širším okolí a budování sociální inteligence představovaly nedílnou součást Deweyho filosofických i pedagogických představ nejenom v kontextu americké demokracie, ale demokracie vůbec: „*Okolí je souhrn podmínek, důležitých při vykonávání činnosti vyznačující živou lidskou bytost. Společenské okolí je souhrn všech oněch činností našich bližních, které nějak souvisí s rozvojem činnosti každého člena společnosti. Je vpravdě výchovné svými účinky do té míry, do které se ten který jedinec účastní některé společné činnosti neb v ní má podíl. Tím, že vykoná, co na něj ze sdružené činnosti připadá, jednotlivec si osvojuje účel, pro který se ta činnost děje, seznamuje se s jejími methodami a předměty, získává potřebnou obratnost a sytí se jejími city.*“¹

¹ DEWEY, John. Demokracie a výchova. Praha: Jan Laichter, 1932. Str. 32, 33.

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

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

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

Vize a představy učitelé demonstrovali na 1. učitelském sjezdu v Praze v roce 1920. Zde přednesli celou řadu idejí, koncepcí, záměrů, programových požadavků, které však nemohly být transformovány do legislativní podoby, jež by zaručila jejich realizaci, už proto, že často byly těžko vzájemně slučitelné nebo dokonce i protichůdné.

Naděje vkládané do tzv. malého školského zákona, který byl nakonec po vášnivých diskuzích přijat, se nenaplnily. Zákon byl učitelstvem odmítán a zatracován jako „školský zmetek“, který nedokázal vyřešit žádné palčivé školské otázky spojené s očekáváním zrodu modernějšího školského systému rodící se republiky: „*Podobu školské soustavy v ČSR nadále určovaly Hasnerovy zákony z roku 1869, přestože několikrát hlasitě zaznívala kritika podoby i fungování školského systému v ČSR. Zejména bylo poukazováno na to, že po vzniku demokratického státu přetrvává školská soustava vzniklá za monarchie a tudíž neodpovídající republikánským poměrům a požadavkům na výchovu a vzdělání svobodného občana. (...) Kritice čelil i tzv. vnitřní život škol. Negativní hlasy zaznívaly na adresu nedostatečného respektu k individualitě žáků, k nedostatečně rozvinuté demokratické samosprávě škol a nedostatečné spoluúčasti žáků na spolurozhodování o záležitostech chodu škol či vyučování.*“²

Příhoda se ovšem nedal odradit dílčími neúspěchy a v roce 1928 publikoval svoji představu reformy založené na principu jednotné vnitřně diferencované školy. Vnější reforma uskutečněná formou jednotné školy, která

² KASPER, Tomáš, ed. Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty – analýza a komparace. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-397-2. Str. 199.

ještě na počátku 20. let měla hodně příznivců, však po letech našla více odpůrců, a to jak z řad učitelů měšťanských škol, tak především ze strany středoškolských učitelů, kteří byli přesvědčeni o tom, že přinese snížení úrovně vzdělávání v měšťankách a posléze i na středních školách.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeho americká zkušenost to jenom potvrzuje – všechno, co považoval za dobré, usilovně prosazoval i ve své firmě a ve zlínském regionu: „*Kdo jsou tito zlíšští Američané, kteří pracují podle Baťových zásad, vydělávají peníze a šetří? (...) Odkrýváte na jejich tvářích výraz, který upomíná na americké tovární dělníky (...) Baťa svým nejbližším krajanům přinesl Ameriku na Moravu, amerikanizoval ji, a je možná na výsledky svých radikálních výchovných metod pyšnější než na své výkony jako podnikatel.*“³

Ačkoli Baťa neprošel vyšším formálním vzděláváním, jeho názory byly jednoznačné a jasné, a současně disponovaly silným filosofickým a psychologickým podtextem, který bychom u podnikatele zdánlivě orientovaného pouze technicky a ekonomicky nečekali:

„*Jedné tužby starých generací podnikavostí nelze dosáhnout: spokojenosti lidské. Zlepšování života lidského jest závislé na neustálém závodění všech lidí. Kdo dřív a lépe. Ceny, které zápasícím vyplácí boží ruka v podobě hospodářských úspěchů, nejsou nikdy stejné. Jest mnoho zápasících, ale žel, jen jediný může být prvním. To jest zřídlo lidské nespokojenosti a závisti. Avšak i závist musí být zužitkována k pokroku člověka. Nikdy by člověk nevyalezl letadlo, kdyby nebyl záviděl ptákům křídla.*“⁴

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

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

³ ERDĚLY, Evžen. Švec, který dobyl světa. Zlín: Archa, 1990. ISBN 59-078-90. Str. 120.

⁴ BAŤA, Tomáš. Úvahy a projevy. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2002. ISBN 80-7318-103-7. Str. 92.

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

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

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

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

Zlínská pokusná škola však i za této situace zaznamenávala úspěchy, ze všech pokusných škol jednoznačně nejvýraznější, a to především díky jejímu vedení, personálnímu obsazení, jasné koncepci, finančnímu a materiálnímu zajištění. Potvrzují to i časté návštěvy pedagogů z celé republiky, kteří se chtěli seznámit s pokrokovou organizací i moderními formami výuky.

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

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

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

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

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

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

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