

KOŘENY AMERICKÉ PRAGMATICKÉ PEDAGOGIKY VE ZLÍNSKÝCH REFORMNÍCH ŠKOLÁCH

Karel Rýdl

ÚVOD

Cílem studie je přiblížit představy a vliv pragmatické filozofie na oblast výchovy, vzdělávání a školství ve smyslu její inspirační hodnoty pro československé reformně pedagogické prostředí, prezentované na příkladu zlínských reformních a pokusných měšťanských škol uskutečňujících pedagogické záměry Václava Příhody a jeho spolupracovníků a na ně navazujících vzdělávacích aktivit Baťova zlínského podniku.

Představíme kořeny úspěšnosti pragmatismu ve výchovné a vzdělávací praxi období přelomu 19. a 20. století. Uveden bude i dobový návštěvní ohlas „zlínského pedagogického Mekky“ doma i v zahraničí s příklady kritiků z Jugoslávie a USA. Příspěvek naznačí možné odpovědi na otázky, proč byl z celé řady inspiračních možností úspěšný právě americký pragmatismus a jaký vliv na naplňování tehdejších představ o efektivním vzdělávání a výchově měl.

Zdrojem se staly nejen archivní fondy, dobová produkce periodického tisku, ale také analýza dobových domácích i zahraničních dokumentů a odborných publikací, doplněná komparativními a orálně historickými přístupy.

KOŘENY ÚSPĚŠNOSTI PRAGMATISMU V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Pragmatismus můžeme chápat z hlediska celostního přístupu jako princip správného žití vlastního (osobního) života. Z tohoto hlediska vykazuje pragmatismus jako myšlenkový směr silné vazby na biologicky orientované myšlení s cílem dosažení praktického záměru či účelu s využitím co možná nejmenšího výdeje energie. Takto pojatý pragmatický princip života najdeme v řadě náboženských a světonázorových myšlenkových koncepcí.

Podobně chápal pragmatický přístup k životu např. K. Čapek ve své knize s názvem *Pragmatismus čili filosofie praktického života* (Čapek 1918). Čapka neuvádíme jen jako jednoho z mnoha autorů, kteří se k myšlenkovému okruhu pragmatismu nějak veřejně vyjádřili, ale hlavně proto, že tento pohled na svět a společnost prostupuje téměř celé jeho beletristické i odborné literární dílo. Souviselo to s dobovou proměnou pohledu na noetické otázky. Pragmatismus si nekladal prioritně tradiční otázku „Co je poznání a pravda?“, ale ptal se po vzniku poznání a pravdy. Pravdivost našeho poznávání spojoval s osobní zkušeností, s našimi záměry, cíli, potřebami, tedy s naším každodenním praktickým životem. V řadě vlastních literárních děl ovšem Čapek také ukazuje, jak pragmatismus selhává jako teorie poznávání (noetika). Čteme-li Čapkovy povídky, jde o zcela zřetelný

jev pravdivé poznatelnosti či nepoznatelnosti světa a vlivů na život společnosti a jedince v ní. (Čapek 1921, 1929)

Dříve než budeme sledovat vliv pragmatismu v oblasti školství, výchovy a vzdělávání, podívejme se na jeden z výrazných impulsů, který měl být v českých zemích v oblasti školství, výchovy a vzdělávání pomocí pragmatických principů překonán a nahrazen. Jde o silně zakořeněné formalistické zploštění Herbartova pojetí výchovného vyučování v organizaci školní výuky v průběhu druhé poloviny 19. století. Pedagogický systém J. F. Herberta svými principy přesnosti, systematičnosti, metodičnosti a konkrétnosti vyhovoval záměrům školských reforem a svým filozofickým racionalismem i rekonstrukčním opatřením habsburské monarchie, protože byl chápán jako protiklad „nepřátelskému“ opozičnímu idealismu Hegelova pojetí. Herbartův systém byl dobově vědecky podložený a umožňoval aplikaci požadovaného pokroku ve výuce přírodních věd, potřebnou míru respektu k žákově osobnosti a její kultivaci (etické cíle a mnohostrannost zájmů) na straně jedné, a respekt k individuálnímu pedagogickému projevu učitele (osobní styl a pedagogický takt učitele) na straně druhé (Tretera 1989, s. 39).

V druhé polovině 19. století lze zaznamenat dynamickou proměnu cílů výchovy a vzdělávání, zejména v měšťanských a šlechtických kruzích, méně již v sociálně nejnižších vrstvách. Dětem byla poskytována výchova a vzdělávání stavovsky a genderově odlišná, ovšem snažící se prosazovat čtyři ctnosti, totiž skromnost, umírněnost, sebekázeň a absolutní poslušnost, s cílem přípravy na vlastní roli ve společnosti. Ve volbě pedagogických prostředků neváhali dospělí využívat řadu restriktivních opatření, přes různá strašení, odpírání náklonnosti, ponižování, lži, vyhrožování

až po tělesné tresty. Tyto prostředky byly považovány za legitimní, bylo-li potřeba napravit do žádoucí podoby povahu dítěte. Zlobivé nebo vzdorovité dítě porušovalo buď disciplínu, nebo neplnilo časově přesně naplánované povinnosti. Výchova chlapců byla orientována na budoucí profesní zaměření, výchova dívek na roli manželky a matky, což se promítalo v cíleném výběru hraček a her. Jen velmi pomalu se někteří osvícenější rodiče přikláněli k humánnější a sociálně vstřícnější formě výchovy a vzdělávání, které hlásali od počátku 19. století J. H. Pestalozzi, inspirovan vlivem J.-J. Rousseaua. Dětem byla přidělena ve vlastním vývoji aktivnější role, a získávaly tak větší prostor pro samostatné jednání. Podle reformátora rakouského školství F. Dittese se správná výchova snaží „o všestranné formování člověka: orientuje se na celek, na harmonickou vyrovnanost všech tělesných a duševních sil, na organickou jednotu zdravého těla a zdravé duše“ (Dittes 1880, s. 458). Pro dosažení tohoto vznešeného cíle je nezbytné donutit dítě k absolutní poslušnosti, aby se naučilo následovat mravní zákony, které se měly stát jeho svědomím. Vychovatel měl ale, podle tehdy hojně v německých zemích čteného Dittese, více respektovat osobnostní rysy svěřeného dítěte a jako vzor nejednat jen z vlastní svévole (Dittes 1880, s. 421). Postupně bylo zpochybňováno i používání násilí při výchově dětí a mnohem větší nároky byly kladeny na výkon pedagogických profesí, od učitelů přes domácí vychovatele, chůvy a guvernanky až k rodičům, kteří se měli k dětem chovat jako životní vzor. Lidé si začali od osmdesátých let 19. století stále více díky pedagogické osvětě uvědomovat, že restriktivní výchova, vyžadující již od malých dětí nadměrnou a nepochopenou sebekontrolu a kázeň, silně omezovala děti v nutném prožívání počátku života v roli

dítěte. Dětství začalo být chápáno jako nutná životní etapa se všemi svými klady a zápory. I přes tvrdě vyžadované plnění povinností, zejména ze strany otců, začaly být hledány efektivnější pedagogické prostředky, které by odpovídaly i měnícím se legislativním podmínkám v oblasti školství.

V rámci postupného zpřesňování textu tzv. Hasnerova zákona v průběhu sedmdesátých a počátkem osmdesátých let 19. století doznal změn i systém výchovného vyučování. Bohužel směrem k větší rigidnosti a formálnosti organizace školní výuky. Zejména Herbartova čtyři stadia vyučovacího postupu byla různými zjednodušenými interpretacemi (zejména tzv. lipské herbartistické školy) zbavena teoretického zdůvodnění a zcela mechanicky předepsána pro každou vyučovací hodinu, včetně její zjednodušené kontroly účinnosti práce učitele a žáka. Postupně „herbartisté“ vytěsňovali z využitelnosti v praxi jiné pedagogické koncepce, které označovali za nevědecké. Jejich názory byly prosazeny v učitelských ústavech ovšem jen částečně, a tak se mohla řada budoucích učitelů národního školství v průběhu posledních desetiletí 19. století seznámit i s liberálními pedagogickými koncepcemi německého, francouzského a později i amerického původu, což lze prokázat i postupnou proměnou obsahu didakticky i obecně pedagogicky orientovaných časopisů. Nicméně až do vzniku Československa byl „herbartismus“ oficiální doktrínou vzdělávací politiky (Kádner 1912, s. 251). Omezenost a „zatemnělost“ herbartistické pedagogiky kritizoval také např. J. Klika v *Pedagogickém slovníku* (Klika, Sokol 1893, s. 401–409). Na nebezpečí mechanické zploštělosti „herbartistického“ pojetí učitelovy práce upozorňoval již v polovině sedmdesátých let 19. století G. A. Lindner, který jako jeden z mála českých pedagogů dokázal vlastní „mladicky nadšenecký“

herbartismus překonat a tvrdě kritizovat zejména ve škodlivosti nevstřícné teorie a v praxi obecných škol (Cach, Dvořák 1970, s. 149).²⁵

Druhým významným kořenem, který pomáhal více pozitivně než nežádoucí formalismus a vulgarita zjednodušeného herbartismu připravovat půdu pro rozmach pragmatických principů pohledů na svět a společnost, byla zřejmě Masarykova empirická estetika, a to z důvodu, že jednou z nejsilnějších hnacích sil nastupujícího pedagogického obratu v projevech reformních snah bylo hnutí za uměleckou výchovu, prezentovanou v zahraničí především Ruskinem a Lichtwarkem, reagujících na Herbartovo pojetí estetiky. Důležité pro hnutí nové výchovy, jak byla reformní pedagogika dobově nazývána, bylo např. Dastichovo propojování estetiky a etiky ve smyslu, že dobro je krásou vůle (Brožová 2014, s. 82). Pro Lindnera bylo umění prostředkem kultivace osobnosti dítěte zmenšováním vlivu „přirozeného sobectví“. Umění mělo také být protikladem pouhé rozumovosti vzdělávání (Lindner 1888, s. 64). V tomto spise zprostředkovává Lindner českému učiteli teorie Darwinovy evoluční představy a Comteovu sociologii, včetně Spencerových názorů sociálně biologických, které pomáhaly odklánět české pedagogické myšlení od zmechanizovaného herbartismu k empiricky podloženým teoriím, včetně pozitivismu, a později otevřely cestu

²⁵ Lindner ve spise *Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik* (1875) píše: „Je možné a žádoucí řídit výchovnou stránku vyučování, tedy kázeň, systémem závazných předpisů, nařízení a řádů pro učitele a žáky tak, že by se dostavil očekávaný výsledek, aniž bychom se museli dovolávat zvláštních duševních a charakterových vlastností učitele, nebo by klesl takový systém na pouhou bezcennou drezúru?“ Cit. dle CACH, J.; DVOŘÁK, K.: G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku. Praha: SPN, 1970, s. 149.

pragmatismu. Masaryk mohl již jen doplnit dobovou síť o empirickou estetiku, kterou chápal jako protiklad k odmítané estetice metafyzické. Nejvyšší formou lidského poznávání je poznávání umělecké, tvrdil v jedné ze svých raných přednášek (Masaryk 1884, s. 13).

Všechny tyto výše uvedené snahy chtěly v podstatě jen harmonizovat dobově převažující intelektualismus školního vzdělávání prosazováním uměleckých metod a forem práce, působících vedle mozku i na emoční a volní stránku člověka.

ROLE JOSEFA ÚLEHLY PŘI PRONIKÁNÍ PRAGMATICKÉHO INSTRUMENTALISMU DO ČESKÉHO PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ

Ukazuje se, že zcela zásadní význam na proměnu pedagogického myšlení od zploštělého a od života odtrženého herbartismu k pozitivistickým a pragmaticky orientovaným zásadám měl dosud nedoceněný moravský učitel, pedagogický myslitel a spisovatel Josef Úlehla.²⁶ Jako jeden z prvních ze starší generace pedagogů podporoval pedagogické zásady postavené na vědeckém poznání přírodních a sociálních základů světa. Patřil mezi čelné představitele pedagogů samouků, kteří pochopili, že úspěch efektivní výchovy a vzdělávání respektující individualitu dítěte vede přes omezení poznatkové bulimie. Prosazoval ve výchově význam osobní zkušenosti dítěte a aktivního přístupu, který spatřoval nikoliv jen v očividné práci rukou (pracovní

²⁶ Josef Úlehla (15. 3. 1852 – 22. 7. 1933) byl také výborným organizátorem učitelského hnutí a dlouholetým předsedou ÚSJU na Moravě.

škola), ale i mozku (činná škola). Pro takové vzdělávání požadoval svobodnou a na církvi a státu nezávislou školu. Jeho spis s názvem *Listy pedagogické* se staly biblí kandidátů učitelství na učitelských ústavech.

Úlehlova praxe pedagogická a didaktická na různých národních a měšťanských školách byla od počátku zasažena silnou inklinací k protiherbartistické orientaci metodiky vyučování. Úlehla byl tvrdým (a dnes již víme, že často velmi nepřesným a nespravedlivým) kritikem Herbartových názorů a na nich postavené školní praxe. Jisté ovšem je, že takový postup mu umožnil postavit do zcela jiného světla ideu tzv. volné školy, která ho zaujala stejně silně jako např. L. N. Tolstého. Dlužno podotknout, že zatímco Tolstý ulpěl v praxi na filozoficky opodstatněných, ale pedagogicky neuskutečnitelných představách Rousseauových, Úlehla propojil úvahy o organizaci a podmínkách volné školy s názory předních anglosaských pozitivistů a evolucionistů, zejména J. S. Milla a H. Spencera. Úlehla také uvedl Spencerovo dílo vlastními překlady do českého pedagogického myšlení.²⁷ Svými pedagogickými názory, vycházejícími z tehdy se silně rozvíjející vývojové a sociální psychologie, která vyvracela do té doby tradovanou pravdu o narozeném člověku ve smyslu „tabula rasa“, se Úlehla rychle dostával do přímého střetu s oficiálně udržovanou pedagogikou spekulativního charakteru, postavenou na filozofických a náboženských základech, projevující se v praxi silnou normativností a nerespektováním dětské osobnosti a jejích specifických potřeb. Idea volné školy,

²⁷ Jsou známy dva Úlehlovy překlady Spencerových spisů: *Vychování rozumové, mravní a tělesné* (Praha 1878) a *Dané pravdy mravoučné* (Praha 1895). K Millovi se Úlehla dostal přes známý Durdíkův článek J. St. Mill (*Osvěta* 1873) ještě jako student.

která žila v povědomí řady moravských a českých učitelů, se stávala stále přitažlivější.

Smyslem tzv. volné školy, o které bylo tehdy vydáno mnoho dodnes aktuálních a zajímavých pojednání,²⁸ bylo, aby se škola stala „pedagogickou institucí vědeckou, kde by učitel pracoval svobodně na podkladě vědeckém a dle vlastní zkušenosti a vychovával dítě k životu uvědomělému a dovednému, mravnému a pravdivému, aby mohlo být jednou na světě sobě i lidem k užtku a radosti, a tak došlo svého určení“ (Havelka 1907, s. 3). Úlehla věnoval myšlence osvobození školy od normativně pedagogického a církevního útlaku mnoho sil a prakticky celý svůj plodný život. „Jest jediné kritérium pedagogiky, a tj. svoboda,“ říká Úlehla a spojuje svobodu pedagogickou se svobodou náboženskou. Millův psychologický empirismus dovedl Úlehlů až k pochopení nutnosti individualizovat ve škole výchovné a vzdělávací procesy v rámci společných činností dětí a učitelů, aby žádnému dítěti nebylo bráněno v rozvoji jemu daných schopností a nadání. Má-li být učitel dobrým pedagogem, musí dítě poznat, jaké je, jak a proč se projevuje a co v něm dríme. Úlehla tak několik let před všeobecně proslulými pedocentristy (Keyová, Montessori, Ferrière) formuluje podmínky pro organizaci svobodné výchovy ve smyslu volné a vědeckému poznání odpovědné školy. Ovšem ani po vzniku samostatného Československa nebyly Úlehlovy názory a představy přijímány pro svoji zásadnost pozitivně. Pod vlivem již i J. Deweye předložil v prosinci roku 1918 *Osnovu zákona o národním školství*²⁹, ale vzhledem

²⁸ Např.: HAVELKA, E.: *Volná škola*. Zábřeh na Moravě 1907, V Knihovně Komenského, sv. 1; ČERNÝ, J.: *Svobodná volná škola a její význam i úkol v kultuře národní*. Praha 1907.

²⁹ *Dílů lidskosti*, 1918, a *Věstník ÚSJU na Moravě*, prosinec 1918.

k tomu, že nová republika převzala organizaci a legislativu habsburské monarchie, neměl tento zásadní a velmi moderní návrh žádnou šanci na přijetí (Rýdl 2001, s. 16). Pro nás je ale zajímavé, že Úlehlův návrh obsahoval řadu idejí, které byly v rámci německého nebo anglosaského reformního pedagogického hnutí teprve v plenkách. Úlehla chtěl především uvolnit elementární školu, „jakou nemají ani v Americe, ba ani nyní v sovětském Rusku“ (Úlehla 1920, s. 55) od nesmyslných předpisů dusících tvořivost a svobodný projev dětí i učitele. Deset let před známým Příhodovým požadavkem na jednotnou školu již Úlehla požadoval sjednotit organizačně českou školu pod ideou jednotné vnitřně diferencované školy s pracovními metodami a formami výuky. Na ticho okolo svého návrhu Úlehla reagoval opět po svém. Vydal knihu s názvem *Úvahy o budoucí volné škole československé* (Praha 1919) a celou situaci dobře pochopil S. Vrána, když o reakci Josefa Úlehlého napsal: „Při mnohých těch výtkách se prozrazovalo, že dosud tkvíme ve starém rakouském způsobu považovati všecko za zakázáno, co není přímo nařízeno... Ale když se tento článek mé osnovy odmítá, jest o něm ovšem už rozhodnuto, a tím také o ostatní osnově. Nezbyvá než uložiti je v pedagogickém muzeu pro naše budoucí...“ (Vrána 1936, s. 21).

Je zajímavé, že i přes pokročilý věk (Úlehlůvi bylo již 75 let) se Úlehla stal Baťovým prvním kandidátem na ředitele reformních škol ve Zlíně. Josef Úlehla ale s poděkováním za důvěru tuto nabídku odmítl a je pravděpodobné, že Baťu upozornil na jméno Stanislava Vrány. Ten ještě jako učitel pomocných škol v Brně byl výrazně ovlivněn J. Úlehlou a jeho názory, které konfrontoval s národní tradicí Komenského. „Bylo nám jasno, že Komenský prostě nemohl svých závěrů vyvozovati z dosavadní praxe

a zkušenosti. A přece jeho pedagogická soustava, jeho názory platí i dnes, po třech stoletích. Zvláště jeho názor o svobodě dítěte, o tom, že všechny věci samy ze sebe mají plynouti a násilí že má odstoupiti, jsou myšlenky i dnešní doby. A jak na Komenském proti Úlehlovi domnívali jsme se míti dotvrzeno, že geniové mohou lidstvu objeviti věčné pravdy i vnitřním názorem, intuicí.“ (Vrána 1922, s. 150)

Počátkem 20. let se Úlehla dostal do Anglie, kde vyslechl také přednášku Heleny Parkhurstové o její praxi v málotřídní škole v Daltonu. Byl jejími názory a praktickými opatřeními tzv. daltonského plánu velmi nadšený a po návratu do Brna je začal šířit i mezi učitele a inspektory. Jeho významným pomocníkem mu byl v tomto snažení vranovický učitel a pozdější školní inspektor Oswald Baráček. Tak se řada pedagogických opatření vycházejících z amerických principů pragmatismu a instrumentalismu dostávala jako „léky“ proti „neživotnému a formalistickému vyučování“ do praxe československých národních škol.

Josef Úlehla byl také v kontaktu se znalcem americké výchovy Karlem Velemínským, který v roce 1919 vydal knihu s názvem *Americká výchova*, v níž zachytil vlastní dojmy z osobního poznání amerického pedagogického prostředí, ve kterém ho zaujala zejména praktická opatření pro výchovu pro život, sepětí škol s praxí a orientace na logické myšlení žáků, což doporučoval využít i pro utváření československé národní školy (Velemínský 1919, s. 106 a násl.).

Významným zdrojem inspirací pro nově promyšlenou československou národní školu se staly také překlady spisů Johna Deweye, které vycházely po vydání originálů vcelku velmi brzy, rozhodně dříve než v tzv. světových

jazycích. Celkem vyšly v češtině tři Deweyovy knihy. V roce 1904 vyšla *Škola a společnost* (originální americké vydání je z roku 1899), v roce 1932 potom *Demokracie a výchova* (originální americké vydání je z roku 1916) a v roce 1947 vyšel spis s názvem *O pramenech vychovatelské vědy* (originální americké vydání je z roku 1929), kniha, která se díky turbulentní proměně politického režimu v ČSR stala polibkem smrti pro koncepci jednotné vnitřně diferencované školy.

Posledním významným zdrojem inspirací z principů pragmatického přístupu byly studijní pobyty, zkušenosti a následné publikace českých pedagogů a školských pracovníků, kteří navštívili USA v průběhu 20. let a dokázali ovlivnit průběh a vyústění diskuse o budoucí podobě československého národního školství.³⁰

Idea nového životního stylu se stala také zdrojem inspirací pro rozvoj tzv. eubiotiky, kterou u nás nejvíce prosazoval prof. V. Růžička (Bratislava) a pod jeho vlivem prakticky na své Dětské farmě i učitel E. Štorch (Praha-Troja). Eubiotika ovlivnila i názory Tomáše Bati. Ve svém projevu na téma „Náš pracovní program 1931–1935“ řekl: „V příštích letech chceme dosáhnouti cíle, který jsme si stanovili, a to Velkého Zlína s 50 000 šťastnými a zdravými obyvateli.“

Nebylo by těžké vybudovati město o 50 000 obyvatelích, namačkaných do kasárenských činžáků, bez ohledu na to,

³⁰ Protože jde o chronicky známé informace, připomínám jen pro úplnost, že v letech 1922–1924 byl v USA Václav Příhoda, v letech 1925–1928 potom díky vlivu O. Kádnera Eduard Míček, který se posléze stal profesorem slovenských jazyků na univerzitě v texaském Austinu a vydal knihu s názvem *Duch americké výchovy* (1929). Ve stejném období studoval v USA u J. Deweye a L. Thorndika teorii a praxi školského měření, hodnocení a teorii a hygienu zkoušky opět Václav Příhoda.

jak žijí jejich ženy a děti a jakou příležitost k výdělku v něm nacházejí jeho mužové.

Naším cílem jest však zahradní město, plné slunka, vody, občerstvující zeleně a čistoty, město nejvyšších mezd, kvetoucích živností, obchodů a řemesel, město s nejlepšími školami. Naší ctížádostí jest, osvoboditi všechny naše ženy od posledních zbytků domácí dřiny a pomoci jim vybudovati domov, který by byl jejich pýchou.“ (Baťa 1931, s. 1) Sledujeme tak, že Zlín „měl být prostorem nového života, který patřil především mladým, silným a přesvědčeným.“ (Kasperová 2014, s. 19)

OHLAS PRAXE ZLÍNSKÝCH ŠKOL V ZAHRANIČÍ

V průběhu 30. let se zlínské školy staly doslova „pedagogickou mekkou“ a přitahovaly nejen domácí, ale stále častěji i zahraniční pedagogy a významné zájemce z jiných oborů. Podle informací ve výročních zprávách zlínských škol z let 1930–1938 se počet návštěv jednotlivců, ale stále více i učitelských skupin o počtu 40–50 členů, pohyboval ročně okolo 50 návštěv. Mezi ně nejsou samozřejmě započítávány konzultační návštěvy spolutvůrce pedagogického modelu zlínských škol Václava Příhody a Stanislava Velinského nebo brněnských pedagogů, podporovatelů reformní orientace (Jan Uher, Otakar Chlup).

Vzhledem k tomu, že informace o domácích návštěvách jsou dostupné v odborné literatuře i dobových časopisech, zejména v časopise zlínských učitelů *Tvořivá škola* nebo ve výročních zprávách Masarykova a Komenského kome-
nia, omezím se zejména na dvě zahraniční návštěvy, jejichž

výsledkem byly podstatné a obsáhlé informace v následně vydaných publikacích.

První návštěvou, jejíž názory na zlínský model školské reformy byly publikovány knižně, byl Salih Ljubunčić z Chorvatska, který navštívil Zlín se svými kolegy ve školním roce 1932/33. O rok později potom vyšla v Chorvatsku kniha s názvem *Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj*, ve které prohlásil Zlín, jak jej poznal za dva dny uprostřed května 1933, za „část Ameriky v Československu, ale čistě slovan-
ské Ameriky, a ne té anglosaské“ (Ljubunčić 1934, s. 9). Zlínské školy označil za vzor pro celou Evropu a nadchnul jej zejména humánní přístup učitelů a veškerého personálu škol k dětem a někdy až strohá účelnost všeho výchovného a vzdělávacího dění, konaného s velkým nadšením pro věc. Vyzdvihl také zásluhy koncernu Baťa, díky němuž jsou zlínské školy mnohem lépe materiálně vybaveny než kome-
nia v Praze.

Druhým z nich byl americký pedagog F. H. Stuermer, který navštívil zlínské školy v polovině 30. let. V úvodu své knihy, kde popisuje československý školský systém a jeho reformní snahy, napsal toto: „Československé vzdělávání je v zájmu Spojených států z jiných důvodů než obvykle. Podobné problémy, velmi přátelský vztah, který nás vrací zpět k idejím Komenského a nedávné vazby jsou součástí představení československého školství. Ale kromě toho vidíme přímý vliv Johna Deweye a jiných amerických školských představitelů a odvážný národ se snaží dělat něco pro ty nejtěžší a nejdůležitější moderní školské problémy ve Spojených státech a připravuje své lidi pro život v moderním světě.“

Československá republika má centralizovaný vzdělávací systém, dosud se zabýval místním souhlasem ze strany učitelů a komunity s dalším sebevzděláváním pedagogických

pracovníků a trpělivě čeká, až se i starší přesvědčí o tom, že to, co probíhá, je pro dobro všech.

Stejně jako ve Spojených státech jsou vidět určité zavedené instituce s výnosem, ale pomalu pronikají i nové myšlenky. Konzervativní způsob a postoje, se kterými se musí počítat zejména na středních školách navzdory skutečnosti, umožňují poskytnout profesorům středních škol více vyučovacích metod a forem práce. Stejně jako je tomu i v jiných zemích, školští pracovníci v Československu kopírují naše měřicí prostředky. Lze jen doufat, že se rychle poučí z našich chyb a nepoužijí nástroje, které odporují základním vzdělávacím cílům. Pouze sdílením našich zkušeností v této obtížné úloze výchovy na celém světě budeme dělat pokroky.“ (Stuerm 1938, s. IX–X)

V textu knihy potom najdeme samostatnou část věnovanou zlínským školám, které vznikly díky „velkému zájmu a zásadní pomoci rodiny Baťů“. Stuerm popisuje podrobně organizaci a průběh vyučování, modernost a účelnost budov a chválí sepětí škol s běžnou životní praxí. Je doslova ohromen „tréninkem pro demokracii“, které školy nabízejí formou žakovských a třídních parlamentů, klubů, duchem komunikace učitelů a žáků mezi sebou, školních časopisů a rozdělením dílčích odpovědností.

ZÁVĚR

Americký pragmatismus se v českém pedagogickém myšlení začal projevovat od devadesátých let 19. století. Ovšem nikoliv v mechanicky a nekriticky přijímaném pojetí, ale pod vlivem promýšlení a porovnávání s dalšími v té době aktuálními myšlenkovými proudy, které často stály velmi

blízko pragmatickému pojetí. Máme na mysli zejména české nadšení pro Spencerův naturalismus nebo Millův instrumentalismus, které přinášely tolik potřebné argumenty pro kritiku nežádoucího herbartismu, na který připomínání národních tradic v čele s Komenským v podstatě nestačilo. Na spekulativní rovině se rozvíjející myšlenkové proudy spirituálních a transcendentních pojetí byly pro praktickou organizaci školství, výchovy a vzdělávání prudce se průmyslově rozvíjející společnosti málo účinné a přesvědčující. Pragmatismus začal být vnímán jako směr, který nejen posiloval nový životní styl, praktičnost a účelnost života, ale i jako nejvhodnější myšlenkový základ organizace a obsahu vzdělávání, postavený na zvnitřněné praktické morálce, respektování osobnosti a účelného výběru poznatků, omezující herbartistický didaktický materialismus a umožňující využívání humánnějších výukových a stále více učebních metod a forem práce. Pragmatické myšlení spolu s českými tradicemi Komenského pojetí dítěte a výchovy se staly katalyzátory přijímání reformně pedagogických idejí, zejména frankofonní a anglosaské provenience, méně již germánské, což souviselo nejen s dosavadními historickými zkušenostmi, ale i s politickou a ekonomickou orientací nové samostatné Československé republiky. K téměř vzorové dokonalosti dovedli využití pragmatického pojetí, obohaceného o další prvky z jiných myšlenkových proudů lidé ve Zlíně, kde se nosnou ukázala být vzájemně se respektující komunikace a spolupráce mezi zájmy koncernu Baťa a zájmy pedagogů v čele s V. Příhodou a S. Vránou: „Racionalizace ve výchově a vzdělávání však neměla vliv pouze na tzv. zlínské pokusné školy, ale i na představitele Baťovy školy práce a dalších výchovných a vzdělávacích institucí v Baťově Zlíně.“ (Kasperová 2014,

s. 54) Lze ovšem jen spekulovat, jak by se situace vyvíjela, kdyby život „amerického ostrůvku“ v Československu nebyl přerušen válečnými událostmi.

LITERATURA A PRAMENY

- BAŤA, T.: *Náš pracovní program 1931–1935*. 1931 (vl. archiv autora)
- BROŽOVÁ, V.: *Český učitel druhé poloviny 19. století jako regulátor a tvůrce literatury pro děti a mládež*. Disertační práce. Praha: PedF ŮK, 2014
- CACH, J.; DVOŘÁK, K.: *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1970
- ČAPEK, K.: *Pragmatismus čili filosofie praktického života*. Praha: Topič, 1918
- ČAPEK, K.: *Trapné povídky*. Praha: Aventinum, 1921
- ČAPEK, K.: *Povídky z jedné kapsy*. Praha: Aventinum, 1929
- ČAPEK, K.: *Povídky z druhé kapsy*. Praha: Aventinum, 1929
- DITTES, F.: *Schule der Pädagogik*. Leipzig und Wien 1880.
- HAVELKA, E.: *Volná škola, sv. 1. Zábřeh na Moravě: Knihovna Komen- ského, 1907*
- KÁDNER, O.: *Dějiny pedagogiky, sv. 3/I*. Praha: DK, 1912
- KASPEROVÁ, D.: *Výchova průmyslového člověka a firma Baťa v meziválečném Zlíně*. Liberec: TUL, 2014
- KLIKA, J.; SOKOL, J. (vyd.): *Stručný slovník pedagogický*. Praha: ŮSJŮ, 1893
- LJUBUNČIČ, S.: *Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj (s osobitim obzirom na pe- dagožku i školsku reformu)*. Zagreb: Naklada A. Brusina, 1934
- MASARYK, T.: *O studiu děl básnických*. Praha: v. n., 1884
- MÍČEK, E.: *Duch americké výchovy*. Praha: Sfinx Janda, 1929
- LINDNER, G. A.: *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem: A. Mareš, 1888
- RÝDL, K.: *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001
- STUERM, F. H.: *Training in Democracy. The New Schools of Czechoslovakia*. New York: INOR Publishing Company, 1938
- TRETERA, I.: *F. J. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: Univerzita Karlova, 1989
- ÚLEHLA, J.: *Úvaha o budoucí volné škole československé*. Brno: Vyd. družstva Mor.-Slezské Revue, 1920
- VELEMÍNSKÝ, K.: *Americká výchova II. Část speciální*. Praha: Fr. Borový, 1919

- VRÁNA, S.: *Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novu školu*. Brno: ŮSJŮ, 1922
- VRÁNA, S.: *Idea volné školy a její vývoj za posledních třicet let*. Brno: ŮSJŮ, 1936