

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavλίna Boudová

**Učitelé a pracovní učebnice na  
pokusných školách tzv. Příhodovské  
reformy**

**Teachers and workbooks at experimental schools  
the so-called Příhoda' s reform**

Praha, 2025

Vedoucí práce: prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

## Poděkování

*Děkuji panu prof. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za pomoc při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování patří též zaměstnancům Národní pedagogické knihovny J.A. Komenského za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.*

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 10.12.2024*

.....

*Pavčina Boudová*

## **Abstrakt**

Práce se zaměří na význam pokusných škol v rámci Příhodovské reformy československého školství v meziválečném období. Poskytne analýzu pedagogických inovací, zejména v oblasti výuky českého jazyka, a bude analyzovat a hodnotit přínos učebnic a dalších vzdělávacích materiálů k modernizaci školství. Důraz bude kladen na propojení teorie s praxí, komparaci idejí pokusných škol a praktické analýzy pracovních učebnic. V závěru se práce pokusí zhodnotit, zda reformní principy těchto škol nastavily standardy, které ovlivnily československé školství a zůstaly relevantní i pro současné vzdělávací diskuse.

## **Klíčová slova**

Školství, výchova, pokusná škola, didaktika, školská politika, reforma, experimentální škola, učebnice

## **Abstract**

The work will focus on the significance of experimental schools within the framework of the Příhoda's reform of Czechoslovak education in the interwar period. It will provide an analysis of pedagogical innovations, especially in the field of teaching the Czech language, and will analyze and evaluate the contribution of textbooks and other educational materials to the modernization of education. Emphasis will be placed on connecting theory with practice, comparing the ideas of experimental schools and practical analysis of workbooks. In the end, the work will try to evaluate whether the reform principles of these schools set standards that influenced Czechoslovak education and remained relevant for current educational discussions.

## **Keywords**

School, education, experimental school, didactics, school politic, reform, workbook

# Obsah

Úvod.....	8
1    Vzdělávací systém v meziválečném období.....	11
1.1    Vzdělávací systém a jeho reformy .....	12
1.2    Sociální a politické kontexty vzdělávání v meziválečném období.....	13
1.3    Mezinárodní kontext a vliv na české školství .....	14
1.4    Příhodovská reforma .....	15
1.5    Pokusné školy a jejich fungování.....	17
1.5.1    Ideje.....	18
1.5.2    Metody .....	19
1.5.3    Výsledky.....	23
1.5.4    Odkaz Václava Příhody.....	26
2    Učitelé na pokusných školách.....	28
2.1    Osobnost.....	31
2.2    Učitel, žák, rodiče.....	33
2.3    Vzdělávání.....	34
2.4    Hodnocení práce.....	36
3    Metodologie výzkumu.....	37
3.1    Sběr dat a rešerše .....	37
3.2    Proces skenování a digitalizace.....	38
3.3    Textová analýza a kódování dat .....	39
3.4    Problémy a omezení výzkumu .....	39
4    Praktická analýza výuky Českého jazyka na reformních pokusných školách .....	40
4.1    Idea a úkol výuky jazyka.....	41
4.1.1    Výuka čtení a literatury .....	42
4.2    Využívané prostředky ve výuce českého jazyka.....	43
5    Praktická analýza pracovních učebnic .....	45

5.1	Český jazyk .....	46
5.1.1	Zábavné a studijní čtení.....	47
5.1.2	Literatura .....	48
5.2	Praktická mluvnice jazyka českého.....	51
5.2.1	Obsah.....	51
5.2.2	Kontrolní otázky a úkoly (náročnost, jaké stojí v popředí).....	55
5.2.3	Požadavek náročnosti .....	57
5.2.4	Aktivizace žáka .....	59
5.2.5	Forma práce s učebnicí – samoučení, hromadné, individuální, skupinové.....	62
5.2.6	Pracovní sešity.....	64
5.2.7	Jednací písemnosti.....	67
5.3	Čtvrtletní jednotné diktáty.....	69
	Závěr.....	73
	Seznam použité literatury.....	77
	Seznam obrázků .....	80
	Přílohy .....	i
5.4	Příloha I – Seznam učitelů Jazyka vyučovacího na Masarykově pokusné škole v letech 1929-1939 .....	i
5.5	Příloha II - Seznam učitelů Jazyka vyučovacího na Komenského pokusné škole v letech 1937-1939 .....	ii
5.6	Příloha III. – Seznam publikací Jazyka vyučovacího zlínských měšťanských škol .....	iii

# Úvod

Práce s názvem *Učitelé a pracovní učebnice na pokusných školách tzv. Příhodovské reformy* se zaměřuje na reformní vzdělávání, které bylo v Československu rozvíjeno zejména na tzv. pokusných školách nejen ve Zlíně. Záměrem této práce je zkoumání učitelů a jejich role při implementaci reformních idejí, stejně jako praktická analýza pracovních učebnic, které byly navrženy v souladu s reformními principy Václava Příhody. Hlavním cílem práce je analyzovat výuku, zvolila jsem výuku českého jazyka, na pokusných školách, přičemž důraz je kladen na metody, obsah a formu práce s učebnicemi.

Reforma vzdělávání v meziválečném období v Československu představovala zásadní milník v historii školství. Právě pokusné školy se staly laboratořemi, kde se testovaly nové pedagogické přístupy a metodiky. Tyto školy se výrazně inspirovaly mezinárodními reformními trendy a snažily se odpovědět na společenské a politické výzvy té doby. Reforma kladla důraz na komplexní rozvoj žáků, jejich aktivní zapojení do procesu učení, a to prostřednictvím inovativních metod, jakými byly například práce s pracovními učebnicemi nebo důraz na praktickou vybavenost.

Struktura práce je rozdělena do několika hlavních částí. Úvodní kapitoly se zabývají vzdělávacím systémem v meziválečném období, přičemž jsou analyzovány jeho reformy, sociální a politické kontexty i vlivy zahraničních modelů. Následující část se věnuje pokusným školám, jejich idejím, metodám a výsledkům, se zmínkou odkazu Václava Příhody, který byl hlavním jménem této reformní snahy. Práce se dále zaměřuje na osobnost učitele a jeho roli ve vyučovacím procesu, na jeho vztah s žákem a s rodiči, a na přístupy v hodnocení učitelovy práce.

Praktická část se zabývá podrobnou analýzou výuky českého jazyka na pokusných školách, přičemž jsou analyzovány pracovní učebnice, jako klíčový prostředek reformního vzdělávání. Tato část práce zkoumá konkrétní aspekty výuky českého jazyka – od výuky čtení a literatury, přes mluvnici až po využívané metody aktivizace žáků. Součástí této analýzy jsou také formy práce s učebnicemi, které zahrnují samostatnou, skupinovou a individuální práci, a další specifické prostředky jako pracovní sešity či diktáty.

Práce si klade za cíl nejen představit hlavní principy Příhodovské reformy, ale také zhodnotit jejich praktickou realizaci ve školní výuce. Zaměření na učitele a jejich práci s učebnicemi má za cíl pochopení toho, jak byly reformní záměry přenášeny do praxe a jaký měly vliv na pedagogy i samotné žáky. Tato analýza tak nabízí unikátní pohled do jedné ze zásadních etap českého školství, která zanechala významný odkaz pro budoucí generaci.

Závěrečná část práce se zaměřuje na vyhodnocení přínosu pro výuku, zejména na to, jak pracovní učebnice podporuje aktivní zapojení žáků a jejich samostatnost. Jednotlivé kapitoly podrobně rozebírají obsah a strukturu učebnic, jejich využití ve výuce a vliv na rozvoj klíčových dovedností, jako je čtení, psaní a porozumění textu. Práce se věnuje aspektům, jako je náročnost učebnic, otázky aktivizace žáků nebo různé formy práce s učebnicemi – od samostatné práce až po skupinové aktivity.

V analýze pracovních učebnic jsou také důležité formální stránky, jako kontrolní otázky, úkoly či jednotné diktáty, které měly sloužit nejen k procvičování učiva, ale také k hodnocení žáků. Zvláštní pozornost je věnována *Praktické mluvnici jazyka vyučovacího* a jejímu významu pro rozvoj jazykových dovedností. Práce tak poskytuje komplexní pohled na to, jak učebnice v praxi pomáhá naplňovat cíle reformního vzdělávání.

Cílem této práce je nejen přispět k lepšímu porozumění fungování pokusných škol a jejich metod, ale také zhodnotit jejich odkaz pro současné vzdělávání. Analýza pracovních učebnic nabízí cenné poznatky o tom, jak lze efektivně propojit teorii a praxi ve výuce a jakým způsobem mohou učebnice sloužit jako nástroj pro rozvoj kritického myšlení a samostatnosti žáků.

Vzhledem k významu reformní činnosti Václava Příhody a jeho přístupu ke vzdělávání je tato práce cenným příspěvkem k porozumění historickým kořenům českého školství a jeho vývoji. Kapitoly věnované učitelům, jejich osobnosti a pedagogickým metodám ukazují, jak zásadní roli hráli v implementaci reformních idejí. Detailní analýza výuky českého jazyka na pokusných školách pak přináší praktický pohled na to, jak byly tyto ideje převedeny do konkrétní pedagogické praxe.

Práce zároveň nabízí pohled na to, jak byly reformní myšlenky implementovány v konkrétním školním prostředí a jaký vliv měly na vývoj českého školství v širším kontextu. Kapitoly věnované praktické analýze učebnic českého jazyka se zaměřují nejen na obsahovou

stránku, ale také na jejich didaktické využití, což umožňuje pochopení tehdejších priorit vzdělávání. Výsledky analýzy mohou být inspirativní pro současné tvůrce vzdělávacích materiálů, zejména v kontextu hledání nových metod výuky, které zohledňují potřeby žáků a kladou důraz na aktivní zapojení a rozvoj jejich schopností.

Důležitým aspektem je rovněž propojení učebních osnov s praktickým životem, což bylo jedním z pilířů Příhodovské reformy. Práce ukazuje, jak pracovní učebnice sloužily nejen jako prostředek ke zvládnutí školní látky, ale také jako nástroj k přípravě žáků na reálné životní situace. Tento přístup se v současném vzdělávání znovu dostává do popředí zájmu, zejména v souvislosti s kompetenčním učením a usiluje u žáků nejen o znalosti, ale i dovednosti potřebné pro život ve společnosti.

Závěrem práce hodnotí, do jaké míry byly ideje reformního vzdělávání naplněny a jaké faktory ovlivňují jejich úspěšnost. Analyzuje roli učitelů jako klíčových aktérů změn, jejich aktivní přístup a způsob jejich práce, což bylo zásadní pro realizaci reformních cílů. Práce se zaměřuje také na to, jaké zkušenosti z tehdejší praxe mohou být využity v současném vzdělávacím systému.

Tato studie tedy vede nejen k hlubšímu poznání historie českého školství, ale také otevírá prostor pro diskusi o současných a budoucích trendech ve vzdělávání. Učebnice, metody a přístupy pokusných škol mohou sloužit jako cenný zdroj inspirace pro moderní vzdělávací systémy, které využívají propojení teorie s praxí a kladou důraz na individuální potřeby žáků a jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu.

# 1 Vzdělávací systém v meziválečném období

Na přelomu 19. a 20. století se školské reformy staly klíčovými tématy v mnoha evropských zemích, včetně zemí českých. Tyto reformy byly ovlivněny mimo jiné také rozvojem vědeckého myšlení, průmyslovou revolucí a měnícími se společenskými normami. V českých zemích, které byly tehdy součástí Rakouska-Uherska, byly vzdělávací systémy často formovány podle potřeb německy mluvící populace, což vyvolávalo značnou vlnu napětí a touhu po národní emancipaci mezi českým obyvatelstvem (Kasper, 2019, s. 15–17).

Po vzniku samostatného Československa v roce 1918 se školství stalo jedním z hlavních nástrojů pro formování národní identity a podporu demokratických hodnot. Snahy o reformu školství podmínily nejen politické a administrativní změny, ale také touha po vzdělání jako po prostředku pro sociální pokrok a osobnostní rozvoj jednotlivců. Vzdělávání bylo chápáno jako klíčový faktor pro rozvoj československé společnosti a jeho kvalita byla zásadní pro úspěch nového státu. V tomto období se české školství pokoušelo zbavit vlivu německých vzdělávacích tradic a orientovat se na moderní pedagogické směry, které reflektovaly nové potřeby a hodnoty českého národa (Kasper, 2019, s. 30–33).

Reformní hnutí, které v tomto období vzniklo, mělo mnoho různých cílů. Jedním z hlavních pak byla snaha o integraci vědeckých a pedagogických přístupů do školství. Klíčoví představitelé jako Otokar Chlup, Václav Příhoda a Josef Hendrich se zasadili o implementaci metod, které posunuly cestu vzdělávání novým směrem k modernímu a praktickému přístupu. Diskuse o tom, zda by pedagogika měla být více vědecká nebo filozofická, byla častá a vedla k různým názorovým proudům uvnitř pedagogických komunit (Příhoda, 1930, s. 21–23).

Meziválečné období bylo tedy v Československu dobou významných změn (nejen) ve školství, kdy se postupně utvářela moderní podoba vzdělávání. Klíčovou roli, jak již bylo zmíněno a je zřejmé, hrála tzv. Příhodovská reforma. Rok 1918, kdy vzniklo Československo tedy znamenal nejen politický přelom, ale také zásadní impuls pro tuto reformu školství. Téma školské reformy se stalo součástí širší diskuse o nové podobě republiky a jejím demokratickém fungování. Bylo potřeba vytvořit vzdělávací systém, který by odpovídal potřebám nové společnosti a přispíval k formování aktivního a zodpovědného občana (Kasper, Kasperová, Pánková, 2015, s. 45–48).

## 1.1 Vzdělávací systém a jeho reformy

Vzdělávací systém v meziválečném období procházel významnými reformami, které měly za cíl zlepšit jak jeho kvalitu, tak i dostupnost pro širokou veřejnost. V tomto období byl školský systém rozdělen do několika úrovní, které zahrnovaly základní školy, střední školy a odborné školy. Cílem bylo vytvořit ucelený systém, který by pokrýval potřeby různých skupin obyvatelstva (Kasper, Kasperová, Pánková, 2015, s. 20–25).

Zavedení nových předmětů jako občanská nauka a pracovní činnosti reflektovalo snahu o přizpůsobení vzdělávacího procesu aktuálnímu společenskému a politickému zaměření. Občanská nauka měla za úkol připravit žáky na aktivní účast v demokratickém světě, zatímco pracovní činnosti měly fungovat jako příprava na praktické dovednosti, které byly nezbytné pro úspěšné fungování v moderní společnosti (Kasper, Kasperová, Pánková, 2018, s. 35–39). Školství se tedy snažilo reagovat na potřeby trhu práce a produkovat takové občany, kteří budou schopni se adekvátně orientovat v rychle se měnícím světě.

Reformy se dotkly také školních osnov a výuky. Důraz na aktivní učení a samostatnost žáků se stal zásadním principem moderního vzdělávání. Pedagogové se inspirovali zahraničními vzdělávacími systémy, zejména anglosaskými modely, a po vzoru např. Johna Deweyho se snažili implementovat metody, které podporovaly kritické myšlení a kreativitu. Nové pedagogické přístupy se zaměřovaly na individualizaci výuky a akcentovaly důležitost interakce mezi učiteli, žáky a v neposlední řadě také rodiči.

S nástupem nových pedagogických směrů se objevily i experimentální školy, které sloužily jako modelové příklady pro inovativní přístupy ve vzdělávání. Tyto školy se především zaměřovaly na aktivní zapojení žáků do výuky a vytváření demokratického klimatu ve třídě. Snahy o reformu vzdělávání však často narážely na odpor ze strany tradičních pedagogických autorit, které se obávaly, že modernizace by mohla ohrozit stabilitu a autoritu vzdělávacího systému (Kasper, Kasperová, 2020, s. 42–45)

Diskuse o školských reformách, které probíhaly již před první světovou válkou, tedy po roce 1918 získaly zcela novou dynamiku. Československo se stalo státem s pluralitním

školstvím, kde vedle sebe existovaly různé národnostní, náboženské a kulturní skupiny, což samozřejmě kladlo nové požadavky také na podobu vzdělávacího systému (Kasper, Kasperová, Pánková, 2018, s. 28–31). V této souvislosti bylo důležité zajištění jednotného vzdělávání, které by pak reflektovalo tyto demokratické hodnoty nového státu. Současně se reforma školství musela vypořádat s řadou vnitřních i vnějších výzev, včetně sociálních rozdílů, které ovlivňovaly přístup žáků ke vzdělání (Foustka, 1904, s. 14–18).

## 1.2 Sociální a politické kontexty vzdělávání v meziválečném období

Po roce 1918 se tedy jak již bylo zmíněno, školství stalo odrazem nově vzniklé republiky a jejích ideálů. Politické a sociální podmínky měly zásadní vliv na vzdělávací systém a jeho reformy. V tomto období se v českém školství objevila mimo jiné také potřeba zajištění rovného přístupu k vzdělání pro všechny bez ohledu na sociální status. To vedlo k snahám o zrušení různých typů segregovaných škol a vytvoření v podstatě inkluzivního školství (Kasper, Kasperová, Pánková, 2015, s. 27–32).

Vzdělávání bylo chápáno jako základní nástroj pro rozvoj občanské společnosti a zajištění demokratických hodnot. T.G. Masaryk, jako jedna z klíčových osobností tohoto období, vyzdvihoval roli vzdělání ve formování morálního a intelektuálního potenciálu národa. Vzdělávání mělo být zajištěno tak, aby rozvíjelo kritické myšlení a aktivní účast občanů ve veřejném životě (Kasper, Kasperová, Pánková, 2018, s. 40–44).

Sociolog Arnošt I. Bláha ve svém díle „K psychologii doby“ analyzoval, jak válečné zkušenosti formovaly kolektivní myšlení a vnímání identity národa. Po první světové válce se objevila potřeba reflektovat trauma války a hledat nové cesty k obnově společnosti. Tato reflexe vedla k úvahám o tom, jak by mělo vypadat ideální vzdělání, které by pomohlo mladým lidem orientovat se v tomto měnícím se světě. (Bláha, 1922, s. 15–18)

V českých zemích došlo již po vzniku samostatné republiky k několika pokusům o reformu vzdělávání. Tyto snahy však původně nebyly koordinované a vycházely především z individuálních iniciativ. Například první reformní pedagogické myšlenky se v českém prostředí objevily již na přelomu 19. a 20. století a byly inspirovány jak domácími, tak zahraničními diskusemi. Velký vliv na československé pedagogické myšlení měly vědecké směry, jako je

pozitivismus nebo evoluční teorie, které přinesly nový pohled na vzdělávání jako proces, který by měl být založen na vědeckém poznání a empirických základech. Průkopníci československého školství, jako byli G.A. Lindner nebo Josef Durdík, se zabývali otázkami, jak aplikovat vědecké metody ve vzdělávání a jak přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků. Tím vznikl základ pro budoucí reformy, které měly posunout vzdělávací systém směrem k větší efektivitě a spravedlnost (Kasper, Kasperová, 2020, s. 50–54).

### 1.3 Mezinárodní kontext a vliv na české školství

V meziválečném období byl český vzdělávací systém silně ovlivněn mezinárodními trendy a myšlenkovými proudy. Edukační hnutí v zahraničí, zejména v USA a západní Evropě, přineslo nové pedagogické přístupy, které se snažily reagovat na potřeby moderní společnosti. Americký pragmatismus a myšlenky progresivního vzdělávání se staly inspirací pro českou pedagogiku, která pak využívala reformy zaměřené na žáka a jeho osobní rozvoj (Kasper, Kasperová, Pánková, 2018, s. 35–40).

Mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání přispěla mimo jiné také ke sdílení myšlenek a zkušeností. Tato spolupráce byla zásadní pro rozvoj inovativních přístupů ve vzdělávání a pro povzbuzení reformních snah (Kasper, Kasperová, 2015 s. 28–30).

Vliv mezinárodního kontextu byl také patrný v zavádění nových vzdělávacích technologií a pomůcek. Vzdělávací instituce v Československu se snažily adaptovat na nové trendy a implementovat moderních metod, jako byly projektové vyučování, či skupinová práce. Tyto inovace byly často zaváděny především v rámci experimentálních škol, které měly za cíl testovat účinnost nových přístupů (Kasper, Kasperová, 2020, s. 50–55).

Meziválečné období v českém školství představuje fascinující kapitolu v historii vzdělávání, která byla silně ovlivněna historickými, politickými a sociálními faktory. Reformy školství, které byly rozvíjeny v této době, odrážely jak snahy o modernizaci vzdělávacího systému, tak i úsilí o vytváření spravedlivější a vyváženější společnosti (Váňová, 1995, s. 14–18).

Tato doba, plná výzev a rozporů, se stala základem pro budoucí vzdělávací reformy a zanechala hlubokou stopu v kolektivním vědomí české společnosti. Úsilí o individualizaci vzdělávacího procesu, důraz na mravní a sociální hodnoty a přechod k moderním pedagogickým metodám byly klíčové prvky, které posunuly české školství vpřed. Vzdělávání se stalo nejen k osobnímu rozvoji jednotlivců, ale i nástrojem pro utváření demokratické a soudržné společnosti (Vrána, 1938, s. 62–68).

Celkově lze říci, že meziválečné období bylo pro československé školství období hledání nové identity a směru. Příhodovská reforma byla jedním z nejdůležitějších pedagogických projektů této doby, který měl ambice změnit školský systém tak, aby byl více spravedlivý, demokratický a zaměřený na rozvoj individuálních schopností žáků (Váňová, 1995, s. 20–25). I když se nepodařilo všechny její cíle plně doplnit, její odkaz je dodnes patrný ve snahách o modernizaci vzdělávacího systému a o hledání nových metod, které by lépe odpovídaly potřebám a současným hodnotám.

Zásadní význam této reformy spočívá v tom, že se československé školství stalo otevřenější pro nové pedagogické směry a trendy, které přinesly do vzdělávacího procesu důraz na individualizaci, aktivní učení a propojení teorie s praxí. Reforma také nastavila vysoké standardy pro další rozvoj vzdělávání, přičemž se snažila odpovědět na výzvy moderní doby tím, že kladla důraz na sociální a rozvoj demokratických hodnot ve školním prostředí (Kasper, Kasperová, Pánková, 2015, s. 32–36).

#### 1.4 Příhodovská reforma

Příhodovská reforma, která se pak stala jedním z nejvýznamnějších pedagogických počínů meziválečného období, přinesla zásadní změny v organizaci a přístupu ke vzdělávání. Václav Příhoda, jeden z hlavních představitelů této reformy, usiloval o vytvoření školského systému, který by překonal sociální rozdíly a poskytoval všem žákům rovné příležitosti ke vzdělání. Jeho reforma byla zaměřena na vytvoření jednotné školy, která by zohledňovala individuální schopnosti a potřeby žáků, což bylo v této době velmi progresivním počinem. Zatímco v předválečném období byly školy rozdělené podle sociálních tříd, Příhodovská reforma se snažila o vnitřně diferencovaný systém, kde by každý žák měl možnost využívat svůj potenciál bez ohledu na svůj sociální status (Vrána, 1936, s. 12; Vrána, 1938, s. 45–47).

Jedním z klíčových prvků této reformy bylo zavedení činné školy, která se zaměřovala na aktivní formu výuky. Namísto tradičního memorování a pasivního přijímání informací se kladl důraz na praktickou výuku, kde žáci sami objevovali nové poznatky prostřednictvím projektů, experimentů a praktických úkolů. Tím se výuka stala mnohem více interaktivní a dynamickou, a to pak vedlo k většímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Tento přístup také velmi podporoval rozvoj samostatného myšlení a kritických dovedností (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, školní ročenky, 1933–34, s. 20; 1934–35, s. 18).

Příhodovská reforma také zahrnovala zavedení tzv. pracovních učebnic, které byly speciálně navrženy tak, aby podporovaly tyto zmíněné činnostní metody výuky. Tyto učebnice obsahovaly nejen teoretické znalosti, ale také praktická cvičení a úkoly, které měly žákům umožnit nabitě poznatky rovnou použít v reálných situacích. Pracovní učebnice byly koncipovány tak, aby vedly žáky k samostatnému myšlení a práci a navazovaly tak na principy a cíle činné školy. Učitelé měli v rámci této reformy důležitou roli, jako průvodci a mentoři, kteří pomáhali žákům rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti (Vrána, 1936, s. 28–30; Vrána, 1938, s. 56).

Reforma se také zaměřovala na sociální spravedlnost, což v praxi znamenalo, že školský systém měl být přístupný všem bez ohledu na sociální rozdíly. Jedním z hlavních cílů bylo vytvořit takovou školu, která by nebyla pouze institucí pro předávání vědomostí, ale také místem, kde by se rozvíjely sociální a občanské dovednosti. Příhodovská reforma se tak snažila vytvořit školu jako demokratický prostor, kde by se žáci učili nejen akademickým dovednostem, ale také principům demokracie (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, školní ročenky, 1936–37, s. 22; 1937–38, s. 19–21).

Přestože Příhodovská reforma přinesla řadu nových a progresivních prvků do nové československé republiky, její realizace byla komplikována řadou faktorů. Jedním z hlavních problémů byla hospodářská krize, která omezila financování a podporu školských projektů. Další překážkou byla druhá světová válka, která pak znamenala konec většiny reformních snah. Po válce se školský systém musel přizpůsobit socialistickému režimu, a to vedlo k definitivnímu zániku pokusných škol v jejich původní podobě. Některé principy, které byly součástí Příhodovské reformy, však zůstaly zachovány a později byly začleněny do poválečného

vzdělávacího systému, zejména v oblasti pracovních metod výuky a činnosti školy (Vrána, 1938, s. 58–60).

## 1.5 Pokusné školy a jejich fungování

Ke vzniku pokusných škol vedlo hned několik klíčových událostí, které měly výrazný vliv na formování školství v tehdejší Československu. Základním podnětem pro jejich zřízení byla žádost města Zlína o povolení založit pokusnou měšťanskou školu, která byla podána v roce 1928. Nicméně cesta k této žádosti byla ještě o něco delší. Již 15 let před podáním žádosti proběhlo důležité setkání mezi Tomášem Baťou, zakladatelem Zlína a velkým průkopníkem průmyslového rozvoje, a Stanislavem Vránou, pedagogem, který se později stal klíčovou postavou v rozvoji pokusného školství. Toto setkání položilo základy budoucí spolupráce a vzniku inovativního vzdělávacího přístupu, který byl v následujících letech zrealizován. (Vrána, 1936, s.15-18)

Návrh na vytvoření pokusných škol se začal výrazněji formovat po zveřejnění myšlenky profesora Václava Příhody, který přišel s konceptem tzv. jednotné školy. Tento návrh se stal základním pilířem, na němž byla vybudována koncepce pokusného školství ve Zlíně. Příhodova idea se snažila přetvořit tradiční pojetí vzdělávání a přizpůsobit ho moderním společenským podmínkám. Soustředila se na rovné příležitosti pro všechny žáky bez ohledu na jejich sociální nebo ekonomické postavení. Důraz byl kladen na to, aby každé dítě mělo možnost získat kvalitní vzdělání, a to bez nutnosti přecházet mezi různými typy škol. Z těchto důvodů vznikla myšlenka tzv. jednotné školy, která měla dosáhnout stejné úrovně vzdělání pro všechny děti (Vrána, 1938, s. 22–25).

První pokusná škola, která byla ve Zlíně založena, nesla jméno Masarykova pokusná škola, a jejím ředitelem se stal právě Stanislav Vrána. Jeho role v celém procesu byla naprosto zásadní – nejenže přispěl k aplikaci rozvoje pedagogických metod, ale také se aktivně dotýká rozvoje organizační stránky školy. Učitelství sbor byl sestaven z učitelů, kteří již působili na místních měšťanských školách, ale nově k němu přibyli také významní odborníci, jako byli Antonín Grác a Vladislav Konvička (Pokusná škola měšťanská, školní ročenka 1936–1937, s. 8–12).

### 1.5.1 Ideje

Základním ideovým rámcem pro fungování pokusných škol byl zmíněný návrh Václava Příhody, který byl postaven na koncepci jednotné, ale uvnitř diferencované školy. Tato škola byla rozdělena na čtyři hlavní větve, které odpovídaly různým zájmům a schopnostem žáků. Jednalo se o humanitní větev (středoškolskou), průmyslovou větev, živnostensko-obchodní větev a zkrácenou větev dvouletou. Zvláštností byla právě tato zkrácená větev, která sloužila pro žáky, kteří měli z nějakého důvodu zpoždění ve svém vzdělávacím procesu na obecné škole. Toto rozdělení do větví mělo poskytnout každému dítěti vzdělání, které bylo přizpůsobeno jeho schopnostem a budoucímu profesnímu směřování (Vrána, 1936, s. 28).

Zatímco organizační stránka školy byla reformou důkladně propracovaná, vnitřní se zaměřovala na pedagogické, didaktické a metodické otázky. Základem této reformy byla myšlenka, že škola nemá pouze připravovat žáka na pozdější život, ale že škola sama má být opravdovým životem. Tato myšlenka reflektovala důraz na vzdělávání a osobní zapojení žáka do procesu. Cílem školy bylo vychovat jedince, který bude nejen schopen plnit své osobní cíle, ale bude také připraven přispívat k rozvoji společnosti. V tomto kontextu byla práce základní hodnotou, která měla význam jak pro jednotlivce, tak pro společnost jako celek. Práce pro společnost, nikoli pouze pro vlastní prospěch, byla jedním z hlavních cílů pokusného školství. Škola měla tedy nejen vzdělávat, ale také formovat morálně vyspělého člověka, který bude schopný součinnosti s lidskou společností (Vrána, 1938, s. 35–38).

Důležitým pojmem, který se v pokusném školství často objevuje, je individualizace. Bylo zřejmé, že děti stejného věku mají různé schopnosti, pracovní tempo a potřeby. Z tohoto důvodu pokusné školy kladly důraz na to, aby výuka byla přizpůsobena individuálním potřebám každého žáka. Tento přístup nejen zlepšil výsledky žáků, ale také zvýšil jejich motivaci a chuť do učení. Žáci, kteří mohli pracovat vlastním tempem a podle svých schopností, měli větší zájem o učení a lépe se zapojovali do výukového procesu. Tím se pokusné školství odlišovalo od tradičních škol, které byly často uniformní a nebraly ohled na individuální potřeby žáků (Pokusná škola měšťanská, školní ročenka 1936–1937, s. 10–14).

Celkově lze říci, že pokusné školy ve Zlíně představovaly významný krok kupředu ve vývoji československého školství. Jejich cílem bylo nejen přizpůsobit výuku moderním

potřebám společnosti, ale také dosáhnout toho, aby každý žák měl možnost dosáhnout svého potenciálu (Vrána, 1936, s. 45).

### 1.5.2 Metody

Nové metody reformní školy vyžadovaly zásadní změny nejen v myšlení samotných žáků, ale také v přístupu a práci učitelů. Pro mnoho pedagogů to představovalo významné výzvy, protože bylo nutné se naučit nové způsoby práce a osvojit si nové dovednosti. To se často setkávalo s obtížemi, protože tato aplikace inovativních metod do každodenní školní praxe nebyla jednoduchá. Reformní metody vyžadovaly pečlivou přípravu a hlubší porozumění principům moderní pedagogiky, což pro některé učitele znamenalo nutnost přehodnotit své zavedené postupy (Vrána, 1938, s. 22–23).

Jedním z klíčových faktorů nového pojetí metod byl požadavek na efektivní a ekonomické využití času. Ideál spočíval v tom, že by se žák měl naučit co nejvíce učiva za co nejkratší dobu a s co nejmenší námahou. Tento přístup se snažil optimalizovat výukový proces tak, aby byl co nejefektivnější. Bylo důležité nejen ušetřit čas, ale také dosáhnout toho, že si žáci osvojují učivo hlubším a trvalejším způsobem (Vrána, 1936, s. 45). Dobrý výsledek nebyl zaměřen pouze množství osvojené látky, ale také na kvalitu jejího pochopení a schopnosti aplikovat ji v různých situacích (Vrána, 1936, s. 45).

Jedním z hlavních požadavků nových metod byla motivace a zájem žáků o výuku. Zatímco ve starém modelu školství nebyla motivace žáků klíčovým aspektem, nové reformní školy kladly důraz na to, aby se žáci zajímali a angažovali se v procesu učení. Žákům byla dána větší svoboda pohybu a mělo jim být umožněno přizpůsobit se vlastnímu tempu učení (Vrána, 1938, s. 56–57). Ustupovalo se od statického vyučování, které kladlo důraz na rigidní strukturu, a místo toho byla výuka flexibilnější, založená na interakci a spolupráci mezi učitelem a žákem.

Dalším důležitým aspektem reformních metod byla snaha o rozvoj samostatnosti žáků. Výuka měla podporovat aktivní zapojení žáků a umožňovat jim větší míru autonomie při řešení úkolů (Vrána, 1936, s. 42–43). V praxi to znamenalo, že žáci byli více zodpovědní za své vlastní učení, to pak vyžadovalo nejen jejich větší aktivitu, ale i schopnost kriticky myslet a rozhodovat se o tom, jakým způsobem budou dané úkoly plnit.

Metoda sama o sobě nebyla definována jedním konkrétním přístupem, ale spíše se přizpůsobovala různým aspektům, jako je věk žáků, jejich schopnosti, charakter učební látky, dostupný čas a další faktory. Neexistovala tedy univerzální metoda, která by byla vhodná pro všechny situace (Vrána, 1936, s. 27). Bylo na učiteli, aby zvolil nejvhodnější metodu pro danou situaci. To vyžadovalo vysokou míru pedagogického vzdělání a schopnost přizpůsobit se konkrétním potřebám žáků.

Ústřední postavou celého procesu zůstával, vedle žáka, učitel (Vrána, 1936, s. 40–41). Učitel byl ten, kdo měl jasno o cílech výuky a o cestách, jak těchto cílů dosáhnout. Bylo důležité, aby učitel dokázal správně rozlišit mezi hlavními a vedlejšími prvky učiva, aby předvídal různé cesty, kterými by se výuka mohla ubírat, a aby byl připraven na různé scénáře. Kromě toho měl učitel znát své žáky, jejich individuální potřeby a charakteristiky, aby mohl zvolit takový přístup, který by co nejvíce vyhovoval každému z nich a jejich rozvoji.

V začátcích reformního hnutí, kdy ještě nebyly dostupné adekvátní učebnice, vznikly tzv. návodné archy. Tyto materiály sloužily jako pomůcky, které nabízely žákům prameny informací a odkazy na literaturu, kde si pak mohli dané učivo dohledat (Vrána, 1936, s. 50). Šlo o první pokusy o systematizaci výukového procesu, ale ty samozřejmě nebyly bez chyb. Návodné archy byly příliš náročné, předpokládal se, větší rozsah znalostí žáků, než skutečně měli. Proto časem došlo k vytvoření učebnic, které lépe odpovídaly potřebám nové školy.

Mezi první učebnice, které vznikly, patřily například učebnice zeměpisu, avšak první vydání nebylo ideální. Naopak hodnotnějšími učebnicemi se staly později vzniklé učebnice dějepisu, které se opíraly o zkušenosti z výuky praktické školy a o psychologické principy učení (Vrána, 1936, s. 59–60). Tyto učebnice již lépe reflektovaly potřeby žáků a poskytovaly jim nejen znalosti, ale také nástroje, jak s těmito znalostmi pracovat (Vrána, 1936, s. 61).

Metoda výuky na pokusných školách byla rozčleněna do několika fází, které měly zajistit co nejefektivnější osvojování učiva (Vrána, 1938, s. 72). První fáze bylo podání učiva, tedy poskytnutí konkrétních a podrobných informací. Druhou fází byl rozbor, při kterém se žáci podrobněji zabývali jednotlivými částmi učiva a analyzovali jejich význam a vzájemné souvislosti (Vrána, 1936, s. 63). Následovalo stručné shrnutí, kde byly formulovány obecné poučky a pravidla. Čtvrtou fází byl specifický nácvik a opakování klíčových částí učiva (Vrána,

1938, s. 74). Poslední fáze získávání znalostí byla aplikace v praxi, která umožňovala žákům ověřit si své nově nabitě schopnosti (Vrána, 1936, s. 79).

Tento postup byl pečlivě promyšlený a měl za cíl nejen předat žákům znalosti, ale také rozvíjet u nich schopnost kritického myšlení a praktického uplatnění nových poznatků. Opakování a nácvik byly v tomto procesu důležitými prvky, které zajišťovaly, že si žáci látku nejen osvojí, ale také ji budou schopni dlouhodobě využívat (Vrána, 1939, s. 17).

Při výuce bylo žádoucí vždy vycházet ze zkušeností žáků a na ně navazovat. Tento přístup nejenže posiluje zájem žáků o vyučovanou látku, ale také umožňuje hlubší porozumění a osvojení učiva. Ve Vránově díle se nejednou setkáme s názory, že totiž obecné a abstraktní formule jsou pro žáky často nesrozumitelné. Takové abstraktní formulace pak mohou vést k verbalismu, tedy k používání slov bez obsahu, a to je v kontextu vzdělávání, podle nové školy, kontraproduktivní. Aby se tomu předešlo, bylo důležité, aby vyučování bylo co nejvíce konkrétní, zaměřené na detaily a spojené s reálnými zkušenostmi žáků (Vrána, 1936, s. 22). Místo teoretických konceptů bylo doporučováno používat různé metody, jako jsou exkurze, vycházky nebo praktické pozorování, které umožňovaly žákům získat zkušenosti přímo z první ruky (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně - 1934-35*, s. 40).

Kromě exkurzí bylo další možností využít také vizuální a multimediální pomůcky, jako jsou kresby, náčrty, schémata, filmy a záznamy o událostech, chemických a fyzikálních jevech a dalších aspektech. Tyto nástroje napomáhali k lepšímu porozumění učivu a podněcovali žáky k aktivnímu učení. Tedy metoda výuky se opět zaměřuje na praktické aspekty vzdělávání, a to je pro žáky motivující a efektivní (Vrána, 1938, s. 19).

Důležité bylo pro koncept metod v reformní škole také věnovat dostatek času na pochopení a osvojení učiva. To znamená, že učitelé v první fázi měli klást důraz na podstatné informace a vynechávat nepodstatné detaily. Tento přístup odpovídá psychologickému požadavku, aby bylo učivo zajímavé, poutavé a vycházející z osobních zkušeností žáků, což je, podle aktérů činné školy, klíčový faktor pro úspěšné vzdělávání (Vrána, 1939, s. 34).

Dále pak přichází na řadu zmíněný rozbor učiva, kdy je nutné z komplexních detailů, které byly podány v předchozím kroku, vyjmout každý jednotlivý prvek a vysvětlit jej jak v samostatnosti, tak v konceptu ostatních prvků navzájem a celku. V této fázi se měl učitel

zaměřit na vysvětlování vzájemných vztahů, příčin, následků a důvodů (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně - 1936-37*, s. 58). Učivo se tak v této druhé fázi analyzuje, aby ho žák co nejlépe pochopil, přičemž učitel výrazně pomáhá tím, že se žáků dotazuje a staví je před problémy, které pak oni sami řeší.

Druhé stádium výuky je tedy založeno na logickém myšlení a aktivním uvažování. Žák se musí soustředit, ovládat svou vůli a myšlení a tím odhalit a pochopit něco skrytého (Vrána, 1938, s. 42). V této fázi žák především využívá svůj rozum, což je základním předpokladem pro efektivní učení.

Nakonec musí proběhnout shrnutí, sestavení přehledu a vyvození pravidel či pouček, definic a charakteristik. V této třetí fázi se formulují abstraktní a všeobecné pojmy a pravdy tak, aby byly pro žáky co nejvíce srozumitelné. Je důležité, aby tyto abstraktní poučky nebyly bezobsažné a prázdné, naopak, měly by být odvozeny z konkrétních příkladů, které žáci již dříve pochopili (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně - 1937-38*, s. 45).

Sestavování těchto pouček a pravidel je však často velmi náročná práce, kterou žáci sami těžko zvládnou. Proto musel být učitel aktivním průvodcem, který jim pomáhal správnými metodami, učebnicemi a vhodnými otázkami. Tyto otázky pak mohly být zadány buď verbálně při hromadném vyučování, nebo mohly být napsány v učebnicích, kde žáci pak mohly dále pracovat individuálně (Vrána, 1936, s. 28).

Žáci si pak měli zapamatovat tyto poučky a přehledy, což by pro ně nemělo být příliš obtížné, protože dané abstraktní formule vycházejí z předtím pochopené konkrétnosti a jasných detailů. Aby došlo k perfektnímu zapamatování látky, je důležité se pravidelně věnovat nácviku či častému opakování. Při opakování se však již neprobírá učivo v celém rozsahu, ale zaměřuje se především na nejdůležitější prvky a poznatky dané látky. Tento postup umožňuje efektivně zopakovat velké množství učiva v krátkém čase (Vrána 1939, s. 54).

Je však zásadní se při opakování vyhnout mechanickému memorování. V žakově mysli musí i při stručném opakování probíhat konkrétní detaily. Každá abstraktní věta musí mít skutečný konkrétní základ v žakových zážitcích a představách. Žáci mají možnost tvořit z nabitých poznatků zcela nové celky, což je nezbytné pro komplexní vstřebání a pochopení učiva (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně - 1936-37*, s. 60).

V páté a poslední fázi pak měli žáci využít nové poznatky a aplikovat je do praxe. Tato aplikace představovala nejlepší zkoušku toho, co žák umí a jak dobře to umí. Nová reformní škola si kladla za cíl, aby děti nejen získaly vědomosti, ale především aby byly schopny je využívat v reálných situacích. Bylo nesmírně důležité se zaměřit na všechny tyto složky vzdělávacího procesu, aby teorie měla možnost se spojit s praxí a celý tento proces co nejlépe fungoval (*Pokusná škola měšťanská ve Zlíně - 1934-35*, s. 48).

Na pokusných školách byly ke zjišťování stupňů vědomostí u žáků hojně využívány testy. Tyto testy obsahovaly otázky formulované tak, aby na ně bylo možné odpovědět stručně, avšak výstižně – větou, slovem nebo pouhou značkou. Z odpovědí žáků je možné vyjádřit stupeň jejich vědomostí, a to převážně čísly, ve většině případů pak procenty. Tímto způsobem se stalo testování efektivním nástrojem, který pomáhal pedagogům sledovat pokrok a úroveň znalostí jednotlivých žáků (Vrána, 1938, s. 66).

### 1.5.3 Výsledky<sup>1</sup>

Výsledky ideologie pokusného školství byly dle díla Stanislava Vrány, konkrétně jeho práce *Deset let pokusné práce na měšťanských školách*, vyhodnoceny jako velmi úspěšné. Během celého desetiletého období pokusných škol nedošlo k zásadní potřebě změnit základní pilíře, na kterých byla vybudována reformní škola. Tento úspěch dokládá fakt, že se podařilo dodržet mnoho z cílů, které si pokusné školství kladlo. Nicméně i přes výrazný úspěch v mnoha oblastech se ukázalo, že nebylo možné naplnit všechny předem stanovené cíle, zejména v organizační rovině. Plán vytvořit jednotnou školu pro všechny žáky, kde žáci nejprve navštěvovali společné základní ročníky a dále pokračovali buď na měšťanskou, nebo střední školu. Nakonec došlo ke sloučení měšťanské školy se školou střední, a to konkrétně v nejnižších ročnících. Žáci, kteří chtěli přejít na školu střední, tak činili až po absolvování druhého ročníku měšťanské školy. Z tohoto důvodu byl na vytvoření jednotné školy pro všechny realizován plán jen částečně.

---

<sup>1</sup> Výsledky jsou čerpány z díla Stanislava Vrány „Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939“, s. 37-43.

I přes tento kompromis se však jednotné školství ukázalo jako účinné. Výsledky žáků, kteří přešli ze školy měšťanské na střední, byly velmi dobré, což dokládá, že systém jednotných škol byl velmi úspěšný. Mělo se rovněž za to, že jednotná škola druhého stupně by mohla výborně připravit žáky na vyšší vzdělávací instituci, což se však zcela nepotvrdilo, jelikož Ministerstvo školství neudělilo povolení ke zřízení vyšší střední školy přímo ve Zlíně. Tím se zhatila možnost důkladného ověření tohoto předpokladu v praxi.

Důležitým indikátorem úspěšnosti pokusných škol bylo rovněž snížení počtu propadajících žáků. Na jednotných diferencovaných školách bylo procento žáků, kteří propadli, výrazně nižší než na jiných školách. Zatímco na tradičních školách propadalo více než 10 % žáků, na jednotných školách to byly pouze 2 % až 3 %. Tento pokles byl připisován zejména diferenciaci učiva, tedy přizpůsobení obsahu vyučování individuálním potřebám každého dítěte. To vedlo nejen k lepším studijním výsledkům, ale také ke zlepšení vztahu žáků k práci, protože se učivo lépe přizpůsobilo jejich osobním schopnostem a tempu učení.

Přehled prospěchu žáků přijatých z měšťanské školy na konci školního roku 1936-37, 1937-38 a v 1. pololetí 1938-39 do RG ve Zlíně,

Tř.		1936-1937	1937-1938	1938-1939
III.	Celkový počet žáků	30	31	30
	Po přijímací zkoušce	15	17	24
	Z těchto: během roku se odstěhovalo	2 ž.-11,1%	—	1 ž.-4,2%
	bylo z vyznamenáním	5 ž.-37,8%	8 ž.-47,1%	12 ž.-50,0%
	prospělo	11 ž.-61,1%	9 ž.-52,9%	7 ž.-29,2%
	neprospělo	—	—	4 ž.-16,6%
	koncem roku vystoupilo	1	2	—
IV.	Celkový počet žáků		24	38
	Po přijímací zkoušce		17	16
	Z těchto: během roku se odstěhovalo		—	2 ž.-12,4%
	bylo z vyznamenáním		10 ž.-58,9%	7 ž.-43,8%
	prospělo		7 ž.-41,1%	7 ž.-43,8%
	neprospělo		—	—
	koncem roku vystoupilo		1	—
V.	Celkový počet žáků			36
	Po přijímací zkoušce			15
	Z těchto: během roku se odstěhovalo			—
	bylo z vyznamenáním			7 ž.-46,6%
	prospělo			7 ž.-46,6%
	neprospělo			1 ž.-6,6%

Obrázek 1: Přehled prospěchu žáků přijatých z měšťanské školy na konci školního roku 1936-1937

Obrázek 1 představuje tabulku, která nabízí přehled prospěchu žáků přijatých z měšťanských škol na konci školního roku 1936-1937, 1937-1938 a v 1. pololetí školního roku 1938-1939 na reálném gymnáziu ve Zlíně (RG ve Zlíně). Tabulka je rozdělena do tří tříd (III., IV., a V.) a uvádí údaje o počtu žáků, kteří byli přijati po přijímacích zkouškách, kolik se jich

během roku odstěhovalo, a kolik jich bylo hodnoceno s vyznamenáním, prospěl, nebo neprospěl.

Na druhou stranu, individualizace učiva byla do jisté míry omezena státními předpisy. Podle ideálů pokusné školy měl žák postoupit do dalšího ročníku tehdy, až dosáhne předepsaných znalostí, což mohlo nastat i v průběhu školního roku. To však v českém školství nebylo možné. Žáci také nemohli přeskočit žádnou třídu ani absolvovat pět ročníků za čtyři roky, a to ani v případě, že by na to sami stačili. Tento státní zásah tedy znamenal, že individualizace učiva byla možná jen v neúplném rozsahu, což bylo v rozporu s původními ideály jednotné, vnitřně diferenciované školy. Přesto však individualizace přinesla pozitivní dopady, jako například větší samostatnost žáků, jejich vlastní iniciativu, radost z práce a trvalejší výsledky.

Co se týče samoučení, přední představitelé reformy i samotní učitelé pokusných škol se shodovali, že tento způsob není sám o sobě dostačující pro plné osvojení učiva. Samoučení bylo chápáno spíše jako princip samostatné práce, která by měla podněcovat individuální úsilí žáků, vést je k překonávání překážek, posilovat jejich vůli a vytrvalost. Tento princip byl považován za ideální cestu školní práce. Na druhé straně však odborníci upozorňovali na úskalí tohoto přístupu. Rizika samoučení pramenila z jiných schopností žáků, povahy učební látky, vhodnosti učebnic a výukových pomůcek, stejně jako z kompetencí učitele.

Výsledky pokusných škol byly sledovány prostřednictvím různých výzkumů. Inspektoři a pedagogičtí odborníci pravidelně sledovali práci na těchto školách a porovnávali výsledky žáků s výsledky žáků normálních škol. Výsledky zjišťované prostřednictvím testů a zkoušení však byly omezeny pouze na měřitelné vědomosti, jako jsou například znalosti matematiky či gramatiky. Na druhé straně se ukázalo, že je mnohem obtížnější měřit vědomosti v předmětech, jako je dějepis. Ještě složitější pak bylo měřit cíle specifické pro pokusné školství, jako jsou radost z práce, odhodlání, vytrvalost, horlivost v řešení úkolů, vnitřní kázeň, otevřenost, přátelský přístup a důvěra k učiteli. Přesto panovala mezi odborníky všeobecná shoda, že na pokusných školách bylo těchto výsledků dosahováno častěji než na tradičních školách.

Kromě studijních výsledků byla často diskutována také výchovná stránka pokusných škol. Významnou roli v oblasti kázně hráli samotní žáci, kteří často plnili bezpečnostní služby na chodbách i mimo školu. Vzhledem k tomu, že žáci byli vedeni k zodpovědnosti, nebylo třeba

uplatňovat razantní kázeňská opatření. Většinou se k sobě navzájem chovali přátelsky, dobře spolupracovali a ochotně si pomáhali.

Práce na pokusných školách byla sledována pedagogickými odborníky již od samého počátku. Tato odborná veřejnost byla rozdělena do dvou táborů. Jedna skupina odborníků podporovala reformní školství a navrhovala změny stávajících standardů dle idejí pokusných škol. Druhá skupina byla vůči těmto inovacím skeptická a předpovídala neúspěch. Nicméně v průběhu deseti let fungování pokusných škol ve Zlíně získaly tyto školy podporu mnoha předních pedagogických odborníků. Přesto i nadále existovaly určité výhrady, postupem času však obecně převládal spíše pozitivní názor na pokusné školství.

Pokud jde o samotné učitele, jejich postoj k pokusnému školství byl buď pozitivní, nebo negativní. Většina učitelů byla však spíše lhostejná. S časem se ale počet lhostejných učitelů snižuje, a to zejména díky tomu, že se učitelé o reformní škole dozívají více informací, například prostřednictvím hospitací, přednášek, odborných článků a používání nových pracovních učebnic.

#### 1.5.4 Odkaz Václava Příhody

Pedagogické myšlení Václava Příhody bylo výrazně ovlivněno jeho přesvědčením, že tradiční metody výuky jsou neefektivní a že vzdělávací systém musí být přizpůsoben individuálním potřebám žáků (Kasper, Kasperová, Pánková, 2018, s. 25–30). Základem jeho filozofie bylo to, že každé dítě je jedinečné a má svůj vlastní rytmus učení, což je třeba ve výuce respektovat (Čondl, Vrána, 1939, s. 15–18). Příhoda proto usiloval o změnu tehdejšího školského systému, který kladl důraz na hromadné vzdělávání bez ohledu na individuální schopnosti (Váňová, 1995, s. 12–16).

Jedním z hlavních principů jeho pedagogického myšlení byla individualizace výuky. Podle Příhody by měl být každý žák podporován ve svém vlastním tempu a neměl by být nucen přizpůsobit se průměru třídy. Tento přístup vedl k tomu, že Příhoda prosazoval zavedení tzv. vnitřně diferencované školy, což znamenalo, že v rámci jedné školy by byli žáci rozděleni podle svých schopností a potřeb, nikoli podle věku nebo sociálního postavení (Kasper, Kasperová, Pánková, 2015, s. 35–40). Tento model školství měl umožnit, aby každý žák dosáhl co nejlepšího vzdělání na základě svých schopností a neomezených možností.

Kromě individualizace se Příhoda zasazoval o činnostní a praktickou školu, kde by žáci získávali vědomosti prostřednictvím aktivní činnosti a praktických zkušeností. Podle něj by učení nemělo být pasivním přijímáním informací, ale aktivním procesem, kde žáci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím činností, které jsou pro ně smysluplné. Tento přístup byl inspirován pragmatickými pedagogickými směry, především americkým pragmatismem Johna Deweye, kterého Příhoda velmi obdivoval (Vrána, 1938, s. 45–50).

Příhodovo pedagogické myšlení bylo také silně ovlivněno psychologii. Ve své práci kladl velký důraz na psychologii učení a studoval, jak se děti učí a jak lze zlepšit jejich vzdělávací proces. Příhoda byl přesvědčen, že psychologie by měla hrát klíčovou roli při navrhování vzdělávacích programů a metod výuky. Věnoval se výzkumu dětského myšlení, paměti a motivace, což ho vedlo k závěru, že tradiční výukové metody, které kladly důraz na mechanické učení a memorování, jsou nevhodné. Namísto toho prosazoval výuku, která je založena na porozumění a aplikaci znalostí v reálném světě (Čondl, Vrána, 1939, s. 20–25).

Václav Příhoda se výrazně zapsal do historie československého školství svou Příhodovskou reformou, která byla jednou z nejvýznamnějších reform vzdělávacího systému v meziválečném Československu (Kasper, Kasperová, 2020, s. 50–55). Tato reforma se snažila odpovědět na rostoucí požadavky společnosti na modernizaci a přizpůsobení školství novým podmínkám a potřebám. Příhodovská reforma se zaměřovala na jednotnou a vnitřně diferencovanou školu, kde měl být vzdělávací systém flexibilní a uzpůsobený individuálním potřebám žáků.

Příhoda byl přesvědčen, že školství musí být přístupné všem a že by nemělo docházet k sociální diskriminaci ve vzdělávání. Proto prosazoval zrušení třídně rozděleného školství a zavedení jednotné školy, kde by žáci měli rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání (Váňová, 1995, s. 18–22). Tento model se měl postavit proti dosavadnímu systému, který rozděloval děti podle sociálního původu nebo finančních možností jejich rodin. Reforma měla umožnit rovný přístup ke vzdělání všem dětem, bez ohledu na jejich zázemí.

Jedním z hlavních cílů Příhodovské reformy bylo integrovat vědecké poznatky do vzdělávání. Příhoda věřil, že vědecký přístup by měl být základním pilířem školské reformy. Prosazoval využívání experimentální pedagogiky, která by umožnila neustálé zlepšování

vzdělávacího procesu na základě empirických dat (Vrána, 1938, s. 52–58). Tento přístup byl výrazně ovlivněn jeho studiem psychologie a pedagogického výzkumu. Pod jeho vedením byly zřízeny tzv. pokusné školy, kde se testovaly nové metody výuky. Tyto školy byly laboratořemi, kde se ověřovaly a aplikovaly nejnovější poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie.

Nejnámější pokusné školy vznikly ve Zlíně a Praze, kde se Příhoda aktivně podílel na řízení výuky a implementaci svých reforem. Ve Zlíně byly pokusné školy podporovány také významnými podnikateli, jako byl Tomáš Baťa, který sdílel Příhodovu vizi o propojení vzdělávání s praktickými dovednostmi a přípravou žáků na reálný život. Pokusné školy byly zaměřeny na výuku činnou, kde žáci pracovali na projektech, které byly relevantní pro jejich budoucí kariéru a život (Kasper, Kasperová, 2020, s. 58–62).

Další klíčovou zásluhou Václava Příhody bylo zavádění projektové výuky a činnostního učení, což znamenalo, že žáci byli vedeni k tomu, aby se učili skrze vlastní aktivity a zkušenosti (Čondl, Vrána, 1939, s. 30–35). Tato metoda se snažila prolomit tradiční pasivní přístup, kde učitel pouze předával informace, a místo toho kladla důraz na aktivní zapojení žáka do procesu učení. Příhoda věřil, že právě tato forma výuky je klíčová pro rozvoj kritického myšlení a schopnosti samostatně řešit problémy.

Přestože se Příhodově reformě nepodařilo dosáhnout plné realizace kvůli změně politických a ekonomických podmínek, jeho myšlenky a přístupy ovlivnily další generace pedagogů. Po druhé světové válce se mnoho jeho myšlenek a metod nadále používalo, zejména v oblasti činnostní školy a psychologie ve vzdělávání. Příhoda se zapsal do historie jako pedagog, který prosazoval vzdělávání, které reflektuje individuální potřeby žáků, propojuje teorii s praxí a klade důraz na aktivní a činné učení.

## 2 Učitelé na pokusných školách

Učitelé hráli klíčovou roli v rozvoji pokusných škol, což se promítlo zejména do velkého důrazu na jejich vzdělávání a profesní rozvoj. Do té doby bylo vzdělávání učitelů často zanedbáváno nebo se mu nevěnovala dostatečná pozornost. S příchodem reformního školství však došlo k významné změně. Učitelé nebyli pouze pečlivě vybíráni, ale také byli neustále dále vzděláváni. K tomu sloužily různé formy, například odborné konference, které probíhaly jak na domácí půdě, tak i v zahraničí. Další formou vzdělávání byly odborné spisy a vzájemné

hospitace. Důraz na vzdělávání učitelů se stal klíčovým bodem zájmu v kontextu vytváření jednotné školy, která se měla vyznačovat vnitřní diferenciací (Vrána, 1936, s. 22–26; Vrána, 1938, s. 45–50; Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933–1938, s. 18–22).

Z dostupných pramenů víme, že učitelé se v praxi pravidelně scházeli na poradách, kde konzultovali své postupy, debatovali nad aktuálními problémy ve výuce a sdíleli nové nápady a přístupy. Tyto porady byly důležitým nástrojem profesního rozvoje, neboť učitelé zde mohli čerpat inspiraci od svých kolegů a zároveň prezentovat vlastní zkušenosti. Významnou roli v rozvoji učitelů hrály také literární zdroje. Jednalo se jak o české, tak i zahraniční odborné texty, které učitelům poskytovaly nový pohled na pedagogické metody a výuku obecně. Zároveň si učitelé navzájem sdělovali své odborné zkušenosti a poskytovali si podporu (Vrána, 1936, s. 28–30; Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933–1938, s. 24–28).

V pokusném školství došlo ke specializaci učitelů podle vyučovaných předmětů. V rámci porad a konferencí byli učitelé rozdělováni do sektorů podle toho, jaký předmět vyučovali. Každému předmětu byl přidělen vedoucí učitel, který sledoval práci svých kolegů. Tento vedoucí učitel, často jeden z nejzkušenějších členů pedagogického sboru, měl na starost nejen mentorování ostatních učitelů, ale také řízení výuky daného předmětu. Měl zodpovědnost za vypracovávání učebních plánů, rozvrhů a také poskytoval ostatním učitelům odborné rady (Vrána, 1938, s. 51–54).

Jedním z nejvýznamnějších aspektů práce učitelů v pokusných školách byla tzv. hromadná hospitace. Při této metodě na hodinu jednoho učitele přicházel hospitovat celý pedagogický sbor. Po skončení hodin se následně konala porada, na které učitelé rozebírali průběh vyučovacích hodin. Sdíleli své poznatky, diskutovali o silných a slabých stránkách výuky a snažili se navrhnout co možná nejefektivnější způsoby, jak zkvalitnit vyučovací proces. Tento postup byl velmi cenný, protože umožňoval neustálé zlepšování výuky prostřednictvím kolektivních reflexů a sdílení zkušeností. Chyby, které byly při hospitacích odhaleny, nebyly vnímány jako selhání jednotlivce, ale jako příležitost ke zlepšení (Vrána, 1936, s. 32–36; Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933–1938, s. 30–35).

Ve vztahu učitelů k žákům se pokusné školství vyznačovalo přístupem založeným na laskavosti, trpělivosti a pochopení. Učitelé byli vedeni k tomu, aby se k žákům chovali s respektem a chápali, že každý žák potřebuje udělat chybu, aby se mohl zlepšovat. Namísto

treštění se kladl důraz na pochvalu, motivaci a povzbuzování. Učitel měl být trpělivý a dávat žákům prostor pro jejich samostatnou práci. Tento přístup měl za cíl rozvíjet u žáků jejich schopnosti, podporovat sebevědomí a posilovat jejich motivaci k dalšímu učení. Učitelé tak hráli klíčovou roli nejen ve vzdělávání žáků, ale také v jejich celkovém osobnostním rozvoji (Vrána, 1938, s. 55–58; Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 40–45).

Učitelé na pokusných školách museli nejen předávat vědomosti, ale také vést žáky k samostatnému myšlení, kreativité a zodpovědnosti za vlastní učení. Proto bylo důležité, aby učitelé žákům poskytovali dostatek volnosti a důvěry, přičemž motivace a pochvala hrála klíčovou roli v procesu učení. Tento pedagogický přístup se výrazně rozšířil od dřívějších metod, které byly často zaměřeny na přísnou disciplínu a treštění chyb. V pokusných školách se chyby staly příležitostmi k učení a rozvoji, což bylo zásadním posunem v přístupu ke vzdělávání. Jednotná škola, jak byla koncipována v reformním pokusném školství, se tedy zaměřovala na celkový rozvoj osobnosti žáka (Vrána, 1938, s. 59–62; Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 46–50).

### STAV UČITELSTVA VE ŠKOLNÍCH LETECH 1929-39

Školní rok	Škola	Ředitel	Literní učitelé	Učitelky domácích nauk	Učitelé němčiny	Učitelé nábožen.	Praktikanti	Hospitanti	Koncern 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 nově zřízenou školu Komenského.

Obrázek 2: Stav učitelstva ve školních letech 1929–1939

Tabulka (Obrázek 2) zachycuje počet učitelů v různých kategoriích a na různých typech škol v průběhu školních let 1929–1939. Uvádí rozdělení učitelů podle konkrétních škol (Masarykova, Komenského) a zaznamenává jejich počet v jednotlivých letech. Kromě toho zahrnuje i informace o různých předmětech, které učitelé vyučovali, a jejich celkové počty v uvedených obdobích. Tabulka poskytuje přehled o změnách v učitelském sboru a ukazuje trend ve vývoji školství ve sledovaném období.

## 2.1 Osobnost

Osobnost učitele byla klíčovým prvkem úspěšného fungování reformní školy. Kvalitní učebnice, promyšlená výuková organizace a vhodné prostředky výuky byly nepochybně důležité, ale sami o sobě nestačily. To, co skutečně rozhodovalo o dosažení cílů reformní školy, byl samotný učitel, jeho osobní přístup a schopnosti (Vrána, 1936, s. 12–14). Bez zapojení učitele nebylo možné dosáhnout ideálů reformy, a proto se na jeho roli kladla mimořádná důležitost. Učitel musel být vzdělaný, dobře informovaný a neustále se sám vzdělávat, aby mohl přinášet aktuální poznatky do výuky a reagovat na potřeby svých žáků (Vrána, 1938, s. 34–36). Jeho osobní vytrvalost, a povaha byly tedy považovány za hlavní faktory úspěchu. Učitel nemusel být dokonalý, ale měl se neustále snažit přiblížit danému ideálu.

Důraz byl kladen na konkrétní vlastnosti, které měl každý učitel reformní školy rozvíjet. Mezi tyto vlastnosti patřila především dobrá vůle a značná opravdovost. Učitel, který nebyl stoprocentně zabraný do své práce a věnoval jí pouze část svého úsilí, nemohl být, dle těchto ideálů, považován za dobrého učitele (Vrána, 1938, s. 38). Bylo zásadní, aby učitel přistupoval k výuce s vážností a plným nasazením. Tento přístup pak měl přirozeně přecházet na žáky, kteří od svého učitele očekávali přímé, čestné a otevřené jednání. Reformní škola stavěla na představě, že právě takový přístup učitele může vést (a povede) k tomu, že i jeho žáci budou čestní a otevření (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1933–34, s. 22–25; 1934–35, s. 18–20).

Další důležitá složka osobnosti dobrého učitele byla příprava a promyšlený plán. Učitel musel vědět nejen, co se bude učit v nejbližší době, ale měl mít jasno také o tom, čemu se bude sám dále učit v několika následujících letech. Tento plán musel být konkrétní, realizovatelný a měl být postaven na pevných základech, nikoli na fantastických představách (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935–36, s. 15–18; 1936–37, s. 20–22) Učitelova práce byla spojena s

nutností stanovit si dosažitelné cíle a důsledně je naplňovat, přičemž sám měl být příkladem houževnatosti a pevné vůle. Tímto způsobem měl učitel vychovávat i své žáky, ukazovat jim, jak je důležité dotahovat věci do konce a jak se realizovat v dosažení cílů.

Dobry učitel měl také výborně ovládat učební osnovy a být si vědom úkolů, které musí ve své třídě splnit. Na rozdíl od učitelů minulých dob, kteří si mohli učební látku pouze mechanicky rozvrhnout na jednotlivé stránky v učebnici, moderní učitel musel být schopen pracovat s učivem kreativně (Vrána, 1938, s. 40–42). Měl znát hlavní i vedlejší části látky a umět je představit žákům formou, která je zaujme a vtáhne do výuky. K tomu měl využívat různé aktivity, pomůcky a úkoly, kterými žákům pomáhal lépe porozumět dané vyučované látce. Důležitým aspektem práce učitele bylo také stanovování časového plánu pro výuku. Tento plán měl být nejen přehledný a systematický, ale měl být také komunikován a konzultován s žáky, aby i oni byli aktivně zapojeni do plánování svého vzdělávacího procesu.

Reformní škola kladla důraz na to, aby učitel nejen teoreticky předával učivo, ale aby sám znal reálný život a uměl propojit teorii s praxí. Učitel neměl jen mechanicky přednášet fakta, jak tomu bylo dřív, ale měl výuku obohacovat o příklady z každodenního života, které žákům umožňovaly lepší porozumění dané látce (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1937-38, s. 24–28). Učitel, který sám nerozuměl zeměpisu, dějepisu či občanské nauce, nemohl očekávat, že látku dokáže efektivně předat svým žákům. Výuka měla směřovat k tomu, aby se žáci naučili nejen předepsané učivo, ale aby byli připraveni čelit životním výzvám a aktivně se zapojovat do společnosti. Znalost učiva byla pouze nástrojem, který měl žákům pomoci nalézt vlastní místo v životě a pochopit, jak mohou ovlivňovat směr, kterým se jejich život ubírá.

Jasnost a jednoduchost projevu byly dalšími klíčovými aspekty práce učitele. Ten měl za úkol ukázat žákům, že i složité problémy mohou být řešeny jednoduše a srozumitelně (Vrána, 1938, s. 42–44). Učitel tedy měl být schopen přiblížit žákům jakoukoli otázku života tak, aby ji pochopili i běžní lidé. Například v otázkách národního hospodářství měla škola za cíl, aby těmto tématům porozuměli i lidé mimo akademickou sféru. Vyjadřování učitele mělo být konkrétní a výstižné, bez zbytečné složitosti a abstrakce. Učitel měl sám sebe neustále kontrolovat, aby se jeho způsob komunikace nezaměřoval na formální složitosti, ale na srozumitelné vysvětlení věcí.

Stejně jako se reformní škola zaměřovala na praktické získávání vědomostí u žáků, také učitelé měli pracovat na tom, aby se učili z vlastních zkušeností. Bylo důležité, aby si učitelé vedli záznamy o své výuce, jak před výukou, tak i po ní, aby mohli reflektovat své chyby a neustále zlepšovat svou práci (Vrána, 1936, s. 14–16). Tento proces byl, jak myslím, velice důležitý pro zdokonalení pedagogické praxe a umožňoval učitelům lépe pochopit, jak jejich žáci reagují na výuku, jaké pokroky dělají a jaké metody jsou nejúčinnější.

## 2.2 Učitel, žák, rodiče

Reformní škola přistupovala ke vztahu mezi učitelem a žákem s důrazem na opravdovost. Učitel měl být k žákům upřímný, otevřený a měl s nimi vytvořit vztah založený na vzájemné důvěře. Tento opravdový přístup učitele měl za cíl motivovat žáky k tomu, aby byli pilní a plně zapojení do výuky. Namísto přísných trestů a dohledu se reformní škola snažila přinášet do vzdělávacího procesu pozitivní motivaci. Učitel měl žáky chválit za jejich úspěchy a povzbuzovat je k dalšímu úsilí, a tím podporovat jejich radost z vlastní práce (Vrána, 1938, s. 50–52).

Učitel měl být také vlídný a trpělivý, ale zároveň důsledný a spravedlivý. Namísto autoritativního přístupu, který byl charakteristický pro starší školský systém, měla reforma za cíl vychovávat demokratické občany. Učitelé měli být vzory, kteří ukazovali, jak spolupracovat a jak řešit problémy bez strachu a hněvu. V tomto kontextu byl vztah mezi učitelem, žákem a rodiči zásadní pro úspěšné fungování školy. Škola nebyla uzavřenou institucí, ale měla být otevřená spolupráci s rodiči. Rodiče byli chápáni jako partneři v procesu vzdělávání a měli být informováni o všem, co se ve škole dělo (Vrána, 1936, s. 20–22).

Bylo klíčové, aby mezi rodiči a školou panovala vzájemná důvěra a otevřená komunikace. Reformní škola stavěla na tom, že rodiče by měli být informováni o všem, co se ve škole děje – od organizačních záležitostí až po samotný obsah výuky a pokroky jejich dětí. Učitelé by měli s rodiči pravidelně komunikovat, sdílet s nimi výsledky dětí a společně hledat způsoby, jak podporovat rozvoj žáků jak v oblasti vzdělávání, tak v osobnostním růstu.

Tato spolupráce se neomezovala jen na pravidelná setkání a rodičovské schůzky. Rodiče byli k tomu také zváni, aby se aktivně zapojovali do různých školních akcí. Cílem bylo, aby

rodiče a učitelé táhli za jeden provaz a děti tak cítily podporu z obou stran. Tím se posiloval pocit sounáležitosti nejen u dětí, ale i u učitelů a rodičů. Když rodiče spolupracovali se školou, dokázali lépe pochopit potřeby dětí a zároveň se mohli aktivně podílet na jejich rozvoji i doma.

Reforma kladla důraz na to, že učitelé by měli být otevřeni zpětné vazbě od rodičů. Tato obousměrná komunikace byla považována za základ pro to, aby výuka mohla být co nejefektivnější a co nejvíce přizpůsobená potřebám konkrétních dětí. Rodiče byli nabádáni k tomu, aby sdíleli své postřehy o dětech, jejich zájmech, přáních i obtížích, s nimiž se setkávají. Díky tomu mohli učitelé lépe pochopit své žáky a přizpůsobit jim vzdělávací proces (Vrána, 1938, s. 55–57).

## 2.3 Vzdělávání

Vzdělávání učitelů v reformní škole nebylo jednorázovým procesem, nýbrž neustálou cestou rozvoje, která probíhala během celé jejich pedagogické kariéry. Učitelé se museli neustále přizpůsobovat měnícím se potřebám společnosti, novým poznatkům z oblasti pedagogiky a psychologie, a také se zaměřovat na rozvoj svých schopností jak ve vztahu k žákům, tak i ke své profesní roli. Učitelé reformní školy byli nabádáni k tomu, aby se stále vzdělávali, hledali inovativní metody a pracovali sami na sobě (Vrána, 1938, s. 72).

Reforma školství zdůrazňovala, že pro skutečně efektivní výuku je potřeba neustálé vzdělávání, rozšiřování znalostí a schopností učitelů, zejména pak co se týče práce s dětmi, jejich motivace a vedení. To vedlo k požadavku, aby se učitelé neustále sebevzdělávali nejen čtením odborné literatury, ale také aktivní účastí na různých formách profesního rozvoje (Vrána, 1936, s. 50).

Jedním z nejdůležitějších zdrojů pro pedagogické vzdělávání byla, jak již bylo zmíněno, odborná literatura, a to jak česká, tak i zahraniční, která poskytovala základní teoretické i praktické poznatky. Například Stanislav Vrána, jeden z předních reformních pedagogů, ve svém díle „Praxe na reformní škole měšťanské“, doporučoval učitelům knihy jako *Základy obecné pedagogiky* od Dr. O. Kádnera či *Sociologie dětství* Dr. I.A. Bláhy. Literatura byla tedy považována za základní kámen profesionálního rozvoje a učitelé byli podporováni v tom, aby si neustále rozšiřovali svůj profesní horizont (Vrána 1936, s. 35).

Kromě četby odborné literatury hrála roli také odborná periodika. Časopisy jako Tvořivá škola nebo Školské reformy sloužily jako platforma pro sdílení nejnovějších poznatků a výzkumů v oblasti pedagogiky. Tyto publikace umožnily učitelům získat nové inspirace, učit se s úspěchy i s kolegy a diskutovat o pedagogických trendech.

Další klíčovou formou profesního vzdělávání byly semináře a pedagogické konference. Učitelé se těchto akcí pravidelně účastnili, a setkávali se na nich s kolegy z jiných škol, diskutovali o problémech a výzvách, se kterými se setkávali ve výuce a mohli se také učit od předních odborníků v oblasti vzdělávání (Vrána, 1936, s. 60).

Velmi důležitým prvkem profesního rozvoje byla také hospitace. Učitelé měli možnost sledovat své kolegy při výuce, účastnit se jejich hodin a analyzovat jejich metody a přístupy. Hospitace byla důležitým nástrojem vzájemného učení, kde učitelé sdíleli své zkušenosti, diskutovali o tom, co funguje a co ne, a společně hledali nové způsoby, jak zlepšit svou praxi. Hospitace dále umožňovala učitelům rozšířit svůj obzor v kontextu pedagogické praxe a aplikovat nové poznatky ve své vlastní třídě. Kromě toho poskytovala příležitost k sebereflexi, kdy učitelé mohli srovnávat své vlastní metody s metodami svými kolegy a přemýšlet o tom, jak své vyučovací postupy dále zdokonalovat (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 15).

Sebereflexe byla dalším klíčovým nástrojem profesního růstu. Učitelé byli vedeni k tomu, aby pravidelně refletovali svou vlastní práci – analyzovali své úspěchy i neúspěchy, sledovali pokroky svých žáků a přemýšleli o tom, jak mohou svou výuku zlepšit. To mohlo zahrnovat psaní záznamů o hodinách, kde si zaznamenávali, co se během výuky dělo, jak na dané situace reagovali žáci a jaké strategie se osvědčily či neosvědčily (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 18).

Důležitým prvkem profesního rozvoje byla také vzájemná podpora a spolupráce mezi učiteli. V reformních školách byla kladena velká pozornost na týmovou práci a sdílení zkušeností mezi kolegy. Učitelé se pravidelně setkávali, aby diskutovali o své výuce, vyměňovali si nápady a spolupracovali na různých projektech. Tato spolupráce podporovala vzájemná obohacení a pomáhala učitelům lépe rozumět tomu, jak mohou své žáky co

nejefektivněji podporovat ve vývoji (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 20).

Kombinace teoretického vzdělávání, praktických zkušeností a vzájemné spolupráce měla vytvářet takové prostředí, ve kterém mohou učitelé neustále rozvíjet své pedagogické schopnosti.

## 2.4 Hodnocení práce

Hodnocení učitelské práce v reformní škole bylo mnohem více než jen kontrola žákovských výsledků či vyučovacích plánů. Bylo to komplexní hodnocení, které zahrnovalo nejen akademické výsledky žáků, ale také hodnocení učitelovy schopnosti vést třídu, motivovat žáky, reflektovat své vlastní pedagogické postupy a efektivně spolupracovat s kolegy i rodiči (Vrána, 1936, s. 45).

Hodnocení práce učitele začínalo u sebereflexe. Každý učitel měl být schopen pravidelně reflektovat svou vlastní práci, analyzovat výsledky žáků, jejich pokroky, ale i své vlastní pedagogické postupy. Učitel měl pravidelně hodnotit, zda dosáhl cílů, které si stanovil na začátku školního roku, a jak efektivně pracovat s různými metodami výuky. Tento proces nebyl zaměřen jen na dosažené výsledky, ale především na cestu, jakými metodami se učitel k těmto výsledkům dopracoval (Vrána, 1938, s. 57).

Kromě sebereflexe byla důležitá také externí kritika. Učitelé byli podrobováni hodnocení ze strany vedení školy, kolegů a dokonce i rodičů. Každý učitel musel být připraven přijmout zpětnou vazbu od svých nadřízených a kolegů, kteří se zúčastnili hospitací v jeho hodinách. Hodnocení zahrnovalo nejen to, jak učitel plnil své úkoly ve třídě, ale také jeho schopnost pracovat na školních projektech, účastnit se odborných konferencí, přednášek a seminářů. Aktivní zapojení do pedagogických aktivit mimo školu bylo považováno za důležitou součást učitelovy práce (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 63).

Významnou součástí hodnocení byla také učitelova schopnost vést třídní kolektiv a pracovat s žáky na jejich rozvoji. Učitel měl být schopen nejen předávat vědomosti, ale také

formovat osobnosti žáků, podporovat jejich zodpovědnost a samostatnost (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně, 1939, s. 66).

Kromě hodnocení na úrovni školy bylo také důležité, aby učitelé byli otevřeni zpětné vazbě od širších pedagogických komunit. Účast na konferencích a seminářích, kde se probírala aktuální témata vzdělávání, byla příležitostí k tomu, aby učitelé získali zpětnou vazbu od odborníků z jiných škol či vzdělávacích institucí. Tento externí pohled měl pro reformního učitele velkou hodnotu, neboť umožňoval často učitelům reflektovat jejich práci ze širší perspektivy (Vrána, 1936, s. 62).

Celkově vzato, hodnocení práce učitele v reformní škole bylo komplexní a zahrnovalo nejen akademické výsledky žáků, ale také mnoho dalších aspektů, které byly klíčové pro úspěch výuky. Hodnocení bylo vnímáno jako nástroj pro další růst a zdokonalování, nikoli jako kritika. Učitelé byli povzbuzováni, aby se neustále zlepšovali, reflektovali svou práci a otevřeně přijímali zpětnou vazbu, která jim měla pomoci stát se lepším pedagogem.

### 3 Metodologie výzkumu

Tato kapitola se zaměřuje na metodologické přístupy při realizaci výzkumu, který měl za cíl analyzovat pedagogické postupy, myšlenkové směry a zejména pak pracovní učebnice v československém školství během meziválečného období. Klíčovým zdrojem dat byly archivní dokumenty, učebnice, metodické příručky a další dobové materiály, sběr a analýza probíhaly v několika fázích. Zvolený postup reflektoval jak potřebu přesnosti v zacházení s historickými dokumenty, tak důraz na kontextovou interpretaci dat.

#### 3.1 Sběr dat a rešerše

První fází výzkumu bylo zmapování dostupných pramenů a příprava na sběr dat. To zahrnovalo detailní rešerši literatury a archivních zdrojů. Tato rešerše byla nutná pro určení klíčových dokumentů a byla realizována v několika krocích. Nejprve byly identifikovány

potenciálně relevantní instituce, mezi nimi Národní archiv, Knihovna Pedagogického muzea J.A. Komenského, Akademie věd a různé krajské archivy. Ze všech těchto institucí se nakonec ukázala jako klíčová právě Knihovna Pedagogického muzea J.A. Komenského, která má obsáhlý archiv a byla zde dostupná většina použitých textů. Při každé návštěvě této instituce byl veden podrobný deník, kam byly zaznamenávány nejen prozkoumané materiály, ale také specifické podmínky jejich dostupnosti či potřebné schvalování.

Zvláštní pozornost byla věnována identifikaci původních učebnic a metodických příruček, které používali dřívější učitelé. Tyto učebnice obsahují často praktické příklady z výuky, které odrážejí myšlenky reformní pedagogiky. U každého pramene bylo nutné zhodnotit stav, podmínky pro digitalizaci a další zacházení.

Získat přístup ke všem potřebným materiálům nebylo vždy možné, což vedlo k úzké spolupráci s pracovníky archivů. Některé archivy navíc poskytovaly materiály pouze v tištěné podobě, což vyžadovalo delší pobyt přímo v badatelně a komplikovalo rychlý přístup k datům.

### 3.2 Proces skenování a digitalizace

Digitalizace archivních dokumentů byla dalším zásadním krokem výzkumu, který probíhal v souladu s metodologickými postupy archivních věd. Každý dokument byl pečlivě připraven na skenování, a to včetně ošetření starých stránek, které byly někdy potrhane nebo křehké. Některé materiály byly foceny mobilním telefonem a využívány následně pro potřeby bádání. Materiály, které byly následně vkládány přímo do textu práce pak byly skenovány skenerem dostupným ve studovnách a badatelnách. Tento proces probíhal na základě metodických pokynů jednotlivých archivů a knihoven, které se týkají zejména manipulace s historickými dokumenty.

Samotný proces skenování vyžadoval systematický přístup, protože bylo nutné skenovat nejen celé, ale i jednotlivé úseky textu, ilustrace a někdy i okraje stránek, kde byly poznámky nebo dodatečné informace, které mohly ovlivnit interpretaci textu. Při skenování byl kladen důraz na maximální přesnost zachycení, a proto bylo nutné stránky pečlivě zarovnávat, aby se

předešlo zkreslení. Každý skenovaný dokument byl znovu přezkoumán pro případné rozmazání nebo jiné chyby, které mohly vzniknout kvůli drobným pohybům stránek během skenování.

### 3.3 Textová analýza a kódování dat

Po digitalizaci archivních dokumentů začal proces analýzy textu, který zahrnoval aktivní přístup k práci jak kvalitativní, tak kvantitativní. Dokumenty byly systematicky procházeny a jednotlivé části textu byly označovány a tříděny podle klíčových témat. Hlavní oblasti analýzy zahrnovaly vývoj pedagogických metod, role učitele ve vzdělávacím procesu, charakteristika tehdejších učebních plánů, či hodnocení žáků.

Kódování probíhalo na základě pečlivě sestaveného seznamu klíčových pojmů a konceptů, které se objevovaly napříč dokumenty. Každý koncept byl poté doplněn anotacemi a odkazy na další části textu, aby byla zajištěna analýza v kontextu. Dalším krokem v kódování pak byly podrobné analytické zprávy, které obsahovaly jak souhrn klíčových témat, tak ukázky konkrétních textových pasáží, které se zdály být důležité pro určité pedagogické přístupy nebo inovace ve výuce.

Byla rovněž provedena sémantická analýza, zaměřující se na významové souvislosti mezi jednotlivými pojmy. V některých případech se objevovaly pojmy, které byly v meziválečném období používány odlišně než dnes, což si vyžádalo dodatečnou interpretaci a historický výklad. Například některé pedagogické pojmy reflektovaly tehdejší sociopolitický kontext nebo odkazovaly na ideály pracovní školy, což muselo být důkladně zváženo při závěrečném hodnocení.

### 3.4 Problémy a omezení výzkumu

Během výzkumného procesu se objevilo několik problémů a omezení, které měly vliv na efektivitu práce a získávání přesných dat. Prvním zásadním problémem byla obtížná dostupnost některých klíčových dokumentů. Archivní pravidla, která omezují přístup k historickým materiálům, vyžadují dodržování přísných podmínek pro manipulaci s dokumenty. Většina materiálů byla určena pouze pro práci v knihovně či badatelně, v některých případech nebylo možné materiály získat vůbec, což omezilo možnosti zkoumání určitých aspektů.

Další problém byl stav dokumentů. Vzhledem k jejich stáří a občasně nedostatečné ochraně byly některé texty silně poškozené, což si vyžádalo dodatečnou péči při digitalizaci. Tato poškození omezovala čitelnost textů a komplikovala jejich interpretaci, protože některé části musely být odhadovány nebo rekonstruovány pomocí kontextuální analýzy. Tento proces byl zdlouhavý a vyžadoval zvýšenou pečlivost.

Jedním, z již výše zmíněných a hlavních problémů, bylo také jejich skenování, které se muselo podrobit některým přísným pravidlům práce s archivními prameny. Z tohoto důvodu jsou některé skeny a obrázky v práci ve kvalitě odpovídající této skutečnosti.

Také se ukázalo, že některé pedagogické texty, ačkoli relevantní, neobsahovaly dostatek konkrétních informací pro analýzu kvůli své obšírnosti nebo příliš obecnému jazyku. Tato konkrétní skutečnost pak ovlivňovala některé závěry, protože koncept bylo obtížné navázat na konkrétní pedagogické problémy v rámci celkového výzkumu.

## 4 Praktická analýza výuky Českého jazyka na reformních pokusných školách

Výuka vyučovacího jazyka na pokusných školách ve Zlíně byla koncipována tak, aby co nejlépe odpovídala jak potřebám učitelů, tak potřebám samotných žáků. Od začátku bylo jasné, že jazyková výuka by neměla být vnímána pouze jako prosté předávání gramatických pravidel, ale spíše jako komplexní a dynamický proces, který reflektuje celkový přístup školy ke vzdělávání (Vrána, 1936, s. 23). V této souvislosti byl vytvořen speciální češtinový odbor, který sehrál klíčovou roli při koordinaci veškerých aktivit týkajících se výuky českého jazyka. Tento odbor byl veden vedoucím učitelem, jehož úlohou bylo nejen zajistit organizační stránku věci, ale také dohlížet na to, aby veškerá výuka probíhala v souladu s ideologickým rámcem školy (Vrána, 1938, s. 51).

Vedoucí učitel, nebo chcete-li ředitel češtinového odboru, byl centrální postavou při vytváření jednotného přístupu k výuce jazyka. Jeho úkolem bylo především sjednotit všechny učitele pod jednu ideologii, která vycházela z progresivního a moderního pojetí výuky. Tento

vedoucí učitel nejen určoval, ve spolupráci s celým týmem učitelů českého jazyka, směr, kterým se jazyková výuka měla ubírat, ale také pracoval na vytvoření jasného rámce, podle kterého se řídily jednotlivé plány každého z učitelů (Vrána, 1936, s. 44). Vedoucí učitel, či ředitel odboru byl zpravidla ten nejzkušenější učitel, který celou výuku jazyka formálně zaštiťoval a řídil, jak již bylo ale zmíněno, úzce spolupracoval se všemi ostatními učiteli daného oddílu. Přestože byl kladen důraz na jednotný přístup, bylo zároveň dbáno na to, aby se zachovala osobitost jednotlivých pedagogů, kteří měli dostatek prostoru pro vlastní kreativitu a individuální přístup ke svým žákům. Tento princip volnosti a osobitosti se netýkal pouze učitelů, ale i žáků samotných, kteří byli vedeni k tomu, aby si rozvíjeli své vlastní schopnosti a byli aktivními a samostatnými účastníky vzdělávacího procesu (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933-34, s. 10-11, 1934-35, s. 19).

Tato dualita mezi sjednocením výuky a zachováním osobní volnosti byla velmi důležitým a klíčovým aspektem celého zlínského modelu a pokusného školství v duchu Příhodovské reformy jako takového. Učitelé se měli držet společného rámce a ideologie, ale zároveň měli možnost přizpůsobit své metody a postupy specifickým potřebám žáků (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1936-37, s. 18-21, 1937-38, s. 22).

#### 4.1 Idea a úkol výuky jazyka

Vyučování českého jazyka na pokusných školách Zlínských bylo rozděleno do několika hlavních oblastí, z nichž každá měla své specifické cíle a úkoly. Mezi hlavní oblasti výuky patřily: mluvnice a pravopis, sloh, jednacích písemností, čtení, literatura a studijní čtení. Každý z těchto pilířů byl pečlivě promyšlen, aby pokryl různé aspekty jazykové kompetence žáků a umožnil jim rozvíjet se v širokém spektru dovedností, které jsou pro jazykovou výuku nezbytné (Vrána, 1936, s. 12).

První oblastí byla mluvnice a pravopis, které se zaměřovaly na to, aby žáci dokonale ovládali spisovný jazyk a byli schopni správně vyjadřovat své myšlenky. V duchu tehdejších vzdělávacích ideálů bylo nezbytné, aby mluvnice a pravopis nebyly chápány jako dvě oddělené disciplíny, ale jako navzájem propojené oblasti. Pravopis byl totiž považován za přirozený důsledek mluvnických pravidel, a přestože si uchovával svá vlastní pravidla, která bylo nutné respektovat, nemohl být od mluvnice oddělován. Výuka mluvnice se nezaměřovala pouze na

mechanické učení pravidel, ale kladla důraz na hlubší pochopení jazyka. Žáci se měli naučit rozumět podstatě jazyka, rozšiřovat svou slovní zásobu a především rozvíjet logické myšlení, které jim mělo dále umožňovat přesně a jasně vyjadřovat své myšlenky (Vrána, 1938, s. 25). Tento přístup k výuce mluvnice a pravopisu byl revoluční v tom smyslu, že se snažil propojit teoretické znalosti s jejich praktickým využitím v každodenním životě (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933-34, s. 16, 1934-35, s. 10-11).

Sloh představoval další klíčovou oblast výuky jazyka, kde byl kladen důraz na to, aby žáci dokázali jasně a srozumitelně vyjádřit své myšlenky nejen ústně, ale také písemně. Sloh byl vyučován s ohledem na praktické potřeby žáků, což znamenalo, že byli vedeni k tomu, aby psali texty, které byly jasné, přehledné, ale zároveň osobité a autentické. Tento důraz na praktickou stránku slohu reflektoval celkovou filozofii pokusných škol, které, jak již víme, chtěly, aby jejich žáci byli připraveni nejen na akademický život, ale také na reálný svět, kde budou muset své jazykové dovednosti uplatňovat. Žáci se učili psát různé typy textů – od formálních dopisů, přes články do školního časopisu, až po osobní úvahy a reflexe. Učitelé dbali na to, aby všechny slohové práce měly jasnou logickou strukturu, byly věcné a srozumitelné, ale zároveň nepostrádaly osobitý styl a kreativitu (Vrána, 1938, s. 33).

Jednací písemnosti tvořily praktickou část výuky jazyka, která měla za úkol naučit žáky, jak efektivně komunikovat prostřednictvím písemné formy. Tato část výuky byla zaměřena na to, aby se žáci naučili písemně vyřizovat různé formální i neformální záležitosti. Jednací písemnosti zahrnovaly široké spektrum písemných projevů – od komunikace mezi žáky navzájem, přes dopisy učitelům, až po korespondenci s veřejnými institucemi a úřady. Žáci se učili psát formální dopisy, žádosti, stížnosti nebo oznámení, což jim mělo poskytnout potřebné nástroje pro budoucí život, kde bude písemná komunikace hrát významnou roli. Tento typ výuky byl nesmírně praktický a zaměřoval se na reálné situace, které mohou v životě nastat, což mělo žáky připravit na běžný život a pracovní prostředí, což bylo mimo jiné také velkým záměrem reformní školy (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1936–1937, s. 28; 1937–1938, s. 14).

#### 4.1.1 Výuka čtení a literatury

Čtení bylo na pokusných školách vnímáno jako další klíčová dovednost, která měla nejen zlepšit schopnost žáků chápat texty, ale také rozvíjet jejich kritické myšlení a schopnost

reflektovat myšlenky a emoce vyjádřené v literárních dílech. Cílem výuky čtení bylo vychovat přemýšlivého a kritického čtenáře, který by dokázal analyzovat přečtené texty, zaujmout k nim vlastní stanovisko a aplikovat získané poznatky v reálném životě. Na pokusných školách nebylo čtení vnímáno jako pouhá mechanická aktivita, ale jako intelektuální proces, který vyžadoval hluboké porozumění textu. Žáci se učili nejen techniky čtení, ale také rozvíjeli schopnost analyzovat a chápat myšlenky a motivace hlavních postav, porozumět struktuře textu a zhodnotit literární hodnotu díla (Vrána, 1936, s. 28).

Výuka literatury se zaměřovala na to, aby žáci získali hluboké porozumění literárním žánrům a formám. Žáci byli vedeni k tomu, aby se seznamovali s literárními díly nejen formálně, ale aby byli schopni pochopit a ocenit jejich estetické kvality a literární význam. Výuka literatury na pokusných školách byla diametrálně odlišná od klasického přístupu, který byl na ostatních školách běžný, kde se výuka omezovala na memorování životopisů autorů a seznamů jejich děl. Zde byl kladen důraz na aktivní zapojení žáků do výuky, přičemž byli žáci vybízeni k tomu, aby sami četli literární díla a následně se o nich bavili s ostatními spolužáky a učiteli (Vrána, 1938, s. 35).

## 4.2 Využívané prostředky ve výuce českého jazyka

V rámci výuky českého jazyka byly na pokusných školách ve Zlíně využívány různé vyučovací prostředky, které měly za cíl aktivně zapojit žáky do výuky a podporovat jejich zájem o jazyk a literaturu. Tyto prostředky měly být v souladu s moderními pedagogickými přístupy a měly pomoci žákům aplikovat potřebné znalosti v reálném životě. Klíčovým cílem těchto prostředků bylo především zasazovat výuku do reálných životních situací a tím zvyšovat její smysluplnost a atraktivitu pro žáky. Jednalo se o výuku, která byla částečně přirozeně propojena s každodenním životem žáků, ale také uměle vytvářela situace, v nichž mohli studenti uplatňovat své jazykové dovednosti. Učitelé se snažili probouzet v žácích radost z objevování nových informací a motivaci k tomu, aby se dále samostatně vzdělávali. Učební látka měla pro žáky být nejen užitečná, ale měla v nich vyvolávat zájem a touhu ji dále zkoumat (Vrána, 1936, s. 18; Vrána, 1938, s. 29).

Mezi prostředky výuky patřilo například hledání chyb v cizí práci, další možností byla tzv. „jazyková poradna“, kde žáci mohli řešit své individuální problémy s mluvnicí a pravopisem.

Tato poradna byla místem, kde žáci měli možnost diskutovat o svých obtížích s učitelem nebo s ostatními spolužáky a společně hledat řešení (Vrána, 1936, s. 25).

Práce na mluvnických a pravopisných hádankách byla další formou výuky, která stimulovala logické myšlení žáků. Hádanky nejen učily žáky aplikovat jazyková pravidla zábavnou formou, ale také jim umožňovaly rozšířit jejich schopnost analyzovat a řešit složité jazykové problémy (Vrána, 1938, s. 33).

Zajímavou a dostupnou formou výuky byly také různé dramatizace a tvorby scének, při kterých žáci pracovali na rozvíjení jazykového projevu. Tyto dramatické aktivity byly pro žáky nejen zábavné, ale také jim pomáhaly rozšířit jejich komunikační dovednosti v různých reálných situacích. Důraz na takové aktivity byl nesmírně důležitý proto, aby výuka nebyla zaměřena pouze na teoretické znalosti, ale také na schopnost praktického využití jazyka v interakci s ostatními lidmi (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933-34, s. 12).

Pořádání besídek o spisovatelích a recitační hodiny byly další součástí výuky, která podporovala hlubší porozumění literatuře a rozvoj vyjadřovacích schopností žáků. Žáci zde měli prezentovat své znalosti před ostatními a tím se naučit mimo jiné například jasně a přesvědčivě vyjadřovat své myšlenky.

Důležitou součástí nejen výuky českého jazyka, ale i školní a žákovské samosprávy byla tvorba žákovského časopisu „Mladý Zlín“, který sloužil jako platforma pro publikování slohových prací, literárních pokusů a různých článků. Tento časopis dával žákům možnost sdílet své názory, myšlenky a pohnutky s širší komunitou, čímž jim bylo umožněno rozšířit své psaní ve veřejném prostoru. Tím se výrazně podporovala nejen kreativita a zodpovědnost žáků, ale také jejich schopnost kritického myšlení a sebezprezentace (Mladý Zlín, 5., 1933, s. 7).

Dopisování si s žáky z jiných škol bylo dalším prostředkem, který rozšiřoval písemné dovednosti v rámci autentické komunikace. Tento způsob výuky poskytoval žákům možnost použít své znalosti pravopisu a slohu v reálné komunikaci s vrstevníky z jiných škol. Dopisování nejen prohlubovalo jejich znalosti jazyka, ale také jim pomáhalo navazovat nové sociální vztahy a učit se od svých vrstevníků (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1936-37, s. 8). Mezi další prostředky patřily například školní čítárny pro zábavné i studijní čtení, nebo například pořádání slohových a recitačních soutěží.

Tyto prostředky společně vytvářely komplexní a motivující systém, který nejenže žákům poskytoval potřebné znalosti a dovednosti, ale také je vedl k tomu, aby si vytvářel pozitivní vztah k jazyku a literatuře.

## 5 Praktická analýza pracovních učebnic

Učebnice, které vznikly v rámci pokusných škol měšťanských, představovaly významný pokrok nejen pro samotné pokusné školy, ale postupem času se staly důležitým nástrojem pro celkové zkvalitnění československého školství. Tento proces se neomezil pouze na pokusné školy, ale díky jejich úspěchům se učebnice a vzdělávací materiály postupně začaly zavádět i na běžné, tedy „normální“ školy. Tímto způsobem se myšlenky a inovace pokusného školství rozšířily i mimo jeho původní prostředí, což mělo významný vliv na vývoj celého československého školství (Vrána, 1936, s. 22; Pokusná škola měšťanská ve Zlíně, 1933-34, s. 15). Šíření těchto učebnic znamenalo přenesení pokrokových idejí, nových výukových metod a přístupů do širších vzdělávacích sfér. Na pokusných školách se v průběhu let dosáhlo toho, že se na nich využívaly všechny vlastní učebnice, které byly schváleny ministerstvem (Vrána, 1936, s. 40).

Publikace učitelů pokusných škol nebyly omezeny pouze na učebnice, ale obsahovaly také metodické pokyny a doporučení pro ostatní učitele, které jim měly umožňovat lépe porozumět novým pedagogickým přístupům a integrovat je do své výuky. Tyto publikace se staly široce uznávanými (Vrána, 1938, s. 33). Mimo jiné se učitelé pokusných škol zaměřili také na tvorbu dalších učebních materiálů. Mezi nejznámější publikace této doby patří díla významného pedagoga, který hrál klíčovou roli ve vývoji pokusných škol. Byl jím Stanislav Vrána, jehož díla „Učebné metody“ a „Praxe na reformní škole měšťanské“ se stala velmi populárními, a to nejen mezi odbornou veřejností, ale i mezi učiteli v širším měřítku. Vrána ve svých pracích představoval a analyzoval různé aspekty vzdělávání, zaměřoval se na inovace v oblasti výuky a poskytoval konkrétní příklady, jak mohou být nové metody efektivně využívány v každodenní praxi (Vrána, 1938, s. 18).

Důležitou součástí této práce je zaměření na učebnice, které byly vytvořeny v rámci tzv. Příhodovské reformy, jež se zaměřovala na reformu a modernizaci českého školství. Tyto učebnice byly navrženy tak, aby odrážely potřeby moderní doby a reagovaly na společenské

změny, které tehdy byly (Vrána, 1936, s. 50). V této souvislosti je důležité zmínit, že reforma měla široký dopad na řadu předmětů, avšak pro tuto práci se zaměřují především na učebnice českého jazyka.

Seznam všech učebnic českého jazyka, které vznikly jako součást publikací učitelů pokusných škol, je uveden v Příloze III této práce. Tento seznam poskytuje kompletní přehled o výukových materiálech, které vznikly v rámci Příhodovské reformy na pokusných školách ve Zlíně. V této kapitole se však soustředím na analýzu vybraných prvků učebnic, které považuji za zvlášť důležité pro pochopení jejich významu. Ráda bych přiblížila jejich formu, obsah jednotlivých učebnic, způsoby, jakými byly rozděleny učební celky, jaké metody byly při výuce používány, jaké úkoly byly zadávány žákům, a především jaká byla celková struktura a cíle těchto učebnic.

Tento detailní rozbor učebnic českého jazyka nám umožní lépe pochopit, jakým způsobem pokusné školy přistupovaly k výuce těchto předmětů, jak se snažily zapojit žáky do výuky a jaké byly jejich hlavní pedagogické cíle. Analýza těchto učebnic rovněž ukazuje, jakým způsobem byly inovace v oblasti vzdělávání reflektovány v konkrétních učebních materiálech a jaký dopad měly na samotné vzdělávací procesy.

## 5.1 Český jazyk

Jednou z hlavních náplní práce učitelů českého jazyka na pokusných školách byla problematika didakticko-metodických postupů, které se výrazně promítají do tvorby a jejich obsahu. Učebnice se zaměřovaly zejména na mluvnické otázky, kde byly nejvíce aplikovány dvě hlavní metody: metoda mluvnická a mechanická. Kombinace těchto dvou přístupů se v praxi osvědčila, protože metoda mluvnická stavěla na pevné znalostní bázi pravidel, zákonů a správného pravopisu, zatímco metoda mechanická využívala intuici a vjemy, a tím se opírala o přímé smyslové zkušenosti, jako je sluch a zrak. V rámci pokusných škol byla tato kombinace klíčová pro vnitřní strukturu učiva, kdy byli žáci vedeni k tomu, aby nejen mechanicky ovládali pravidla, ale aby jim i hluboce rozuměli (Bojanovská, Kohoutek, Sedláková, 1934).

Dalšími často používanými metodami byly metody induktivní a deduktivní, které učitelé českého jazyka hojně uplatňovali při výuce. Při analýze učebnic je také důležité se zaměřit na

otázku poměru samostatného učení a hromadného vyučování. Podle historických pramenů pokusných škol se totiž přišlo na to, že i mluvnické a pravopisné látky mohou být efektivně zvládnuty prostřednictvím samoučení. Samozřejmě bylo nutné brát v úvahu individuální schopnosti žáků, povahu učiva a probíranou látku. Na základě těchto faktorů byly třídy rozděleny do tří výukových větví. Ve větvi A se žáci věnovali převážně samostatnému učení, ve větvi B se kombinovalo samostatné a hromadné vyučování, přičemž těžší látka se probírala hromadně, ale byl zde velký prostor také pro samoučení žáků, a ve větvi C bylo vyučování více hromadné, s důrazem na společnou práci, ale stále s prostorem pro individuální učení (Bojanovská, Kohoutek, Sedláková, 1934).

Významnou součástí výuky českého jazyka, kterou učebnice reflektovaly, byla také práce s chybou. Učitelé měli za úkol nejen chybu odhalit a napravit, ale také ji důkladně „vyléčit,“ což znamenalo zajistit, že žák si osvojí správný postup natolik, že se mu stane druhou přirozeností. Například při nácviu pravopisu žák nejen opravoval chybu, ale následně musel správně použít dané slovo v pěti dalších větách, aby si správný tvar dostatečně zafixoval (Bojanovská, Kohoutek, Sedláková, 1934).

Další zásadní oblasti byla výuka čtení, která byla na pokusných školách velmi důležitá. K tomu vznikly samostatné čítanky, jejichž kompletní seznam je také uveden v Příloze II této práce. Čítanky nebyly určeny pouze k pasivnímu přebírání textů, ale měly vést k aktivní a cílené práci s textem. Novinkou bylo rozdělení čtení podle účelu na zábavné a studijní. U obou typů čtení se kladl důraz na to, aby žák nejen chápal přečtené, ale také dokázal s textem pracovat a měl ze čtení požitky (Vrána 1938).

#### 5.1.1 Zábavné a studijní čtení

Při zábavném čtení se od žáků očekávalo, že si samostatně přečtou článek nebo povídku, následně shrnou obsah a vysvětlí hlavní myšlenku. Po úvodní analýze měli vyhledat neznámá slova a pojmy a pokusit se najít synonyma nebo vyjádřit jejich význam jinými slovy či protiklady. Kromě toho měli žáci opakovaně číst text, analyzovat jednotlivé pasáže a debatovat o jeho obsahu a postavách (Vrána 1936).

Studijní čtení se zaměřovalo na dovednost systematického učení a zpracování informací z textu. Cílem bylo naučit žáky efektivně pracovat s učebnicí, číst jednotlivé pasáže textu,

vyhledávat informace a analyzovat grafy a tabulky. Důraz byl kladen na to, aby žáci uměli zpracovat poznatky a vytvořit z nich ucelené závěry. Bylo důležité, aby si nejen osvojili fakta, ale aby je uměli aplikovat v dalších oblastech a rozvíjeli své analytické schopnosti (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíne, 1939).

Zajímavé úkoly a texty, ať už ke studijnímu či zábavnému čtení, bychom mohli nalézt v jednotlivých, výše zmíněných, čítankách příslušících ke každému dílu učebnice Základů Československé literatury. Tyto texty se mi však bohužel nepodařilo v archivech dohledat a nemohu tedy v této práci podat podrobnější analýzu každého z nich.

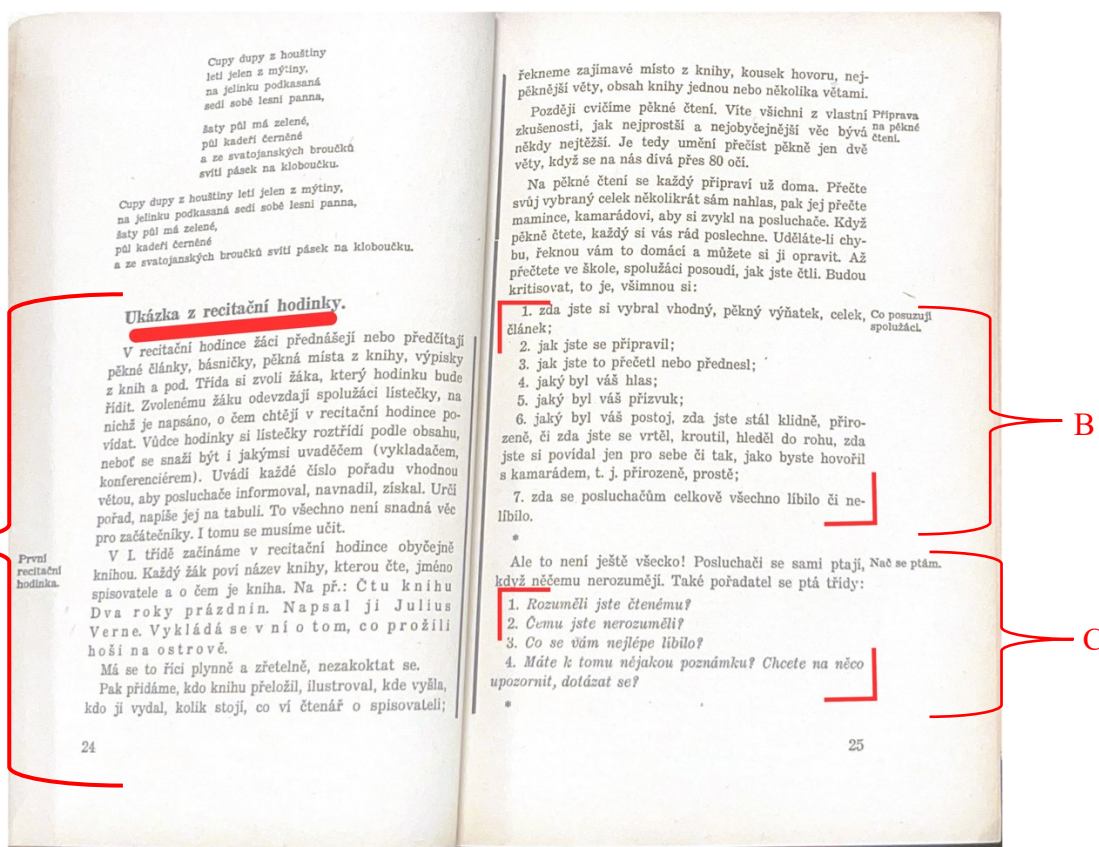
### 5.1.2 Literatura

Při výuce literatury se kombinovala individuální a hromadná výuka. Žáci se samostatně věnovali četbě básní, rozboru textu a studia života autorů. Recitační hodiny nebo literární besídky pak poskytovaly prostor pro individuální prezentaci, zatímco při hromadných hodinách žáci společně analyzovali texty, hledali souvislosti mezi životem básníka a jeho tvorbou a diskutovali o vztazích v díle.

Jednou z nejvýznamnějších učebnic pro výuku čtení a literatury byla bezpochyby učebnice s názvem „Základy československé literatury“, kterou společně vytvořili autoři Aloisie Bojanovská, Cyril Kohoutek a Hedvika Sedláková. Tato komplexní pracovní učebnice byla rozdělena do dvou hlavních dílů, z nichž každý představoval důležitou část literárního vzdělávání a měl svůj konkrétní obsah. Ke každému dílu navíc patřily odpovídající čítanky, určené pro danou třídu, které sloužily jako praktický nástroj k procvičování nabitých vědomostí. Tyto díly praktických učebnic nesly názvy „Básnictví“ a „Pohledy do dějin československé literatury“ a jejich úkolem bylo žáky seznámit nejen s obsahem literatury, ale také s principy „správného“ čtení a porozumění literárním textům.

Autoři učebnice kladli důraz na to, aby u dětí rozvíjeli nejen techniku čtení, ale také hlubší porozumění textu. Podle úvodních textů, které autoři vložili na začátek učebnice, bylo zřejmým hlavním cílem, aby se žáci naučili číst s radostí a porozuměním. Čtenáři měli být vedeni k tomu, aby chápali nejen obsah, ale také smysl a kontext čteného textu.

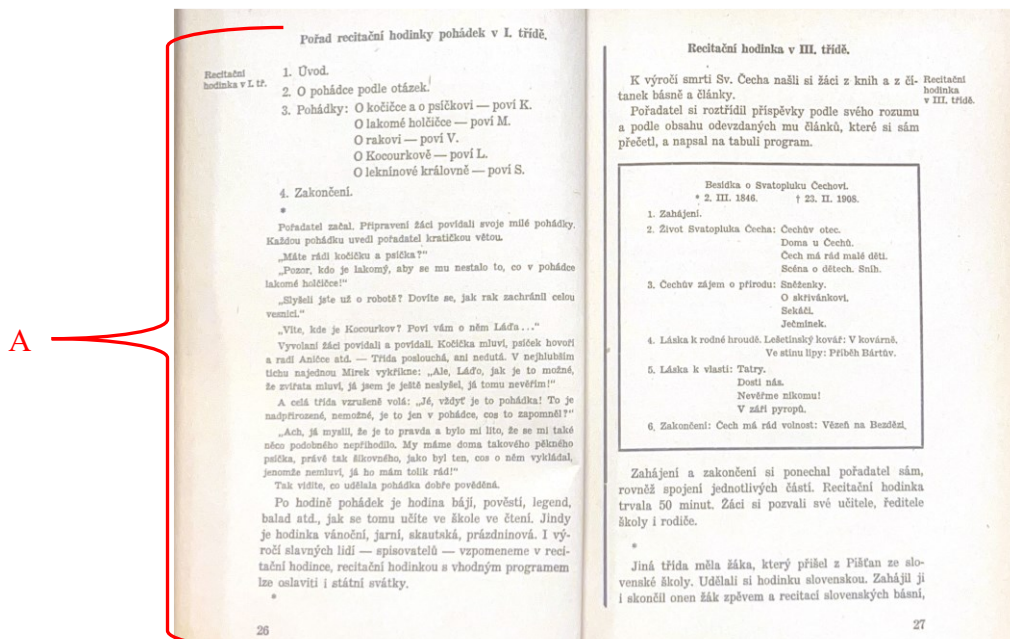
Vyučovací metody spojené s prací s touto učebnicí vyžadovaly, dle analýzy pokynů v učebnici, aktivní roli učitele, který měl zásadní vliv na způsob, jakým probíhala výuka. Učitel měl rozhodovat o tom, zda se žáci budou učit hromadně nebo zda budou pracovat individuálně. Díky tomu mohl přizpůsobit hodinu potřebám třídy a podporovat individuální rozvoj každého žáka. Součástí dílu „Básnictví“ byl například detailní studijní plán pro všechny čtyři třídy měšťanské školy, podle kterého se učitel i žáci měli orientovat a který určoval obsah a postup výuky v každém ročníku. Tento plán byl navržen tak, aby postupně zvyšoval nároky na znalosti a dovednosti žáků, přičemž zahrnoval jak literární, tak i praktické úkoly.



Obrázek 3: Průběh Recitačních hodinek a příklady otázek

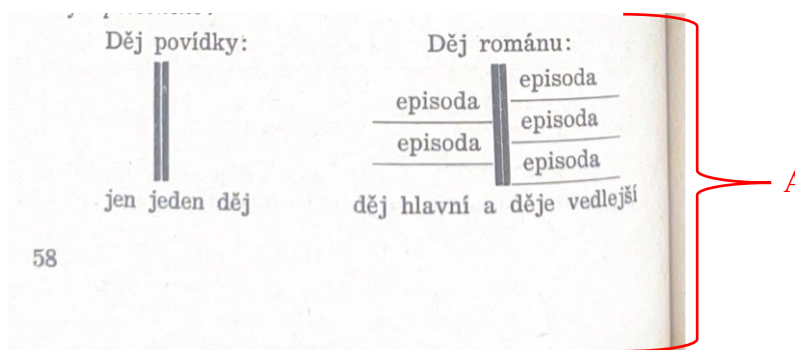
Výuka literatury a čtení nebyla omezena jen na práci s učebnicí a čítankou. Důležitou součástí byly také pravidelné recitační hodiny a literární besídky, kde žáci dostali příležitost analyzovat texty, hledat souvislosti a společně diskutovat o dílech, která četli. Tyto hodiny měly podporovat nejen rozvoj jazykových dovedností, ale i sociální a komunikační schopnosti dětí. V rámci učebnice byl popsán ideální průběh recitačních hodin (Obrázek 3; A), zahrnující konkrétní otázky, na které se měl připravit řečník (Obrázek 3; B), a rovněž otázky, které měl řečník pokládat třídě (Obrázek 3; C), aby podnítl diskusi a hlubší zamyšlení nad textem.

Součástí učebnice byly také vzorové ukázky recitačních hodin (Obrázek 4; A), které mohly posloužit jako inspirace při plánování vlastní přednášky.



Obrázek 4: Ukázky Recitačních hodiněk

Autoři učebnice kladli velký důraz na to, aby žáci byli motivováni nejen texty samotnými, ale také prostřednictvím vizuálních prvků, které byly v učebnici hojně zastoupeny. Učebnice obsahovala řadu ilustrací k jednotlivým tématům, portréty významných československých autorů, a také grafy a tabulky (Obrázek 5; A), které měly za cíl přiblížit obsah učiva pro žáky atraktivním a snadno zapamatovatelným způsobem.



Obrázek 5: Grafické znázornění děje

## 5.2 Praktická mluvnice jazyka českého

Praktická mluvnice jazyka českého představuje zásadní učební text, který vznikl jako reakce na vzdělávací reformu v meziválečném období. Vydána byla pro potřeby pokusných škol, které byly součástí progresivního pedagogického experimentu, jenž probíhal ve Zlíně, a jehož cílem bylo transformovat zastaralé metody výuky v českých školách. Autoři této učebnice – Aloisie Bojanovská, Cyril Kohoutek a Hedvika Sedláková – byli učiteli pokusných škol a svou tvorbou také představiteli reformního školství. Vytvořili učební materiál, který byl průkopnický nejen svým obsahem, ale i formou, jež kladla důraz na aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu.

Učebnice, původně navržené pro experimentální školy, časem získaly na popularitě a postupem času byly zaváděny i do běžných škol po celé republice. Jejich kvalitu potvrzuje skutečnost, že byly schváleny a doporučeny Ministerstvem školství, což jasně ukazuje na jejich význam v rámci změn tehdejších vzdělávacích postupů.

Praktická mluvnice jazyka českého vyšla ve třech dílech, přičemž každý díl byl určen pro jiný ročník měšťanských škol. V tomto ohledu je důležité připomenout, že měšťanské školy jsou pilířem středního vzdělávání v meziválečném období, kde byly také kladeny vysoké požadavky mimo jiné na znalost českého jazyka. Každý z dílů učebnic byl doplněn pracovním sešitem, který měl pomoci žákům osvojit si nejen teoretické znalosti, ale i praktické dovednosti a Jednacími písemnostmi, které byly důležité zejména pro praktické využití jazyka ve formálních a úředních kontextech.

### 5.2.1 Obsah

Obsahově byly tyto učebnice velmi bohaté a rozpracované. Jejich hlavním cílem bylo systematické rozvíjení jazykových dovedností žáků, přičemž výuka byla rozdělena do jasně strukturovaných kapitol a podkapitol, které na sebe logicky navazovaly. První díl byl určen pro první ročník měšťanské školy a měl postupně uvést žáky do základních pojmů mluvnice. Výuka

byla členěna do pěti hlavních okruhů – věta, slovo, kmen, hláska a pravopis (příklad v Obrázku 7; A). Tento systém uspořádání měl umožňovat, aby žák pochopil jazyk jako celek, a to od nejjednodušších stavebních prvků (hlásek) až po složité syntaktické struktury (věty a souvětí).

**Pracovní plán.**

Mě- síc	A Věta	B Slovo	C Kmen	D Hláska	E Pravopis
Září	Jak tvoříme větu. Jak k nám věta hovoří. Některá věta. Větné členy.	Devatero.	—	Abeceda.	Tvrdé a měkké slabiky.
Rájen	Věta holá, rozvíta, jednoduchá.	Podstatná jména.	Kmen, přípona, předpona.	—	Obojetné slabiky.
Listopad	Souvětí. Jak rozvíjí větu.	Sklonování podst. jmen.	Tvoření podstatných jmen.	—	Objevné slabiky. 5. pád.
Prosinec	Přesné pozná- vání základu (příslušek). Věta se zamě- něným podmětem.	Sklonování podst. jmen.	Přípony podstatných jmen.	—	Pravopis podst. jmen. (Přípony podst. jmen.)
Leden	Rozšířený přísudek. Rozšířený podmět.	Přídavná jména.	Tvoření přídavných jmen.	—	Pravopis přídavných jmen. u - ů - ú
Únor	Přívlastek.	Sklonování příd. jmen určitých. Stupňování příd. jmen.	Dělení slov.	—	e - (ě) - i je - é - ie bě, pé, vě, fe.
Březen	Předmět.	Zájmena.	—	Přívuk slovný a větný.	Pravopis zájmen. mě - mně
Duben	Určení.	Sklonování zájmen.	—	—	Spodoba.
Květen	Rozbor věty jednoduché.	Číslovky. Sklonování číslovek.	—	—	Pravopis číslovek.
Červen	Opakování.	Opakování.	Opakování.	Opakování.	Opakování.

Jednotlivá obitná slova.  
Slyšení čárky.  
Interpunkce.

Obrázek 6: Pracovní plán

Již samotná struktura učebnice je zajímavá a stojí za podrobnější rozbor. Na začátku každého dílu se nachází podrobný návod, jak s učebnicí pracovat (Obrázek 7; C). Tento úvod poskytuje pokyny jak pro učitele, tak zejména, a především pro žáky a nabízí jim konkrétní rady, jak učivo zpracovávat a jak s ním v hodinách nakládat. Dále je zde také podrobný plán rozdělení učiva v průběhu celého roku (Obrázek 6; A, Obrázek 7; D). Výklad jednotlivých témat je rozvržen do pěti sekcí označených písmeny A až E, jak již bylo zmíněno výše, přičemž každá z nich se zabývá jinou částí jazykového systému. Z Obrázku 6 také vyplývá, že některé učivo, zejména v sekci pravopisu, bylo probíráno napříč celým průběhem roku (Obrázek 6; B). Tento systematický přístup měl dle mého názoru za cíl logické navazování jednotlivých jazykových jevů a poskytoval žákům jasnou a přehlednou strukturu, podle níž se mohli a měli řídit.

Například v první sekci A, která je zaměřena na větu, se žáci seznamují se základními pojmy jako věta jednoduchá a souvětí. Tato kapitola je dále rozvíjena podkapitolami, které vysvětlují detaily, jako jsou například principy analýzy vět, přičemž se zvláštní důraz klade na přesné rozpoznání přísudku ve větě. Tento důraz na podrobnou analýzu větných staveb je zcela

v souladu s tehdejšími pedagogickými trendy, které kladly důraz na schopnost žáků rozumět jazykovým strukturám a aplikovat tyto znalosti v praktických úkolech.

Další sekce učebnice jsou zaměřeny na podrobnější aspekty jazyka. Například v B se žáci učí o morfologii slov, tedy o jejich tvarech a funkcích v různých kontextech. Tato část učebnice se věnuje rozboru slov z hlediska jejich slovních druhů a jejich mluvnických kategorií, jako je například skloňování podstatných jmen nebo časování sloves. Tento přístup opět vyžaduje znalosti, ale i praktickou stránku výuky, kdy si žáci osvojují nejen teoretické, ale i praktické dovednosti potřebné pro správnou gramatickou stavbu vět.

Obdobný přístup je patrný i v dalších sekcích, které se zabývají hláskoslovím a pravopisem. Výuka pravopisu je pak rozdělena do několika podkapitol, které se zaměřují na konkrétní pravopisné jevy, jako je psaní i/y, interpunkce nebo pravidla pro psaní velkých písmen. V každé z těchto sekcí je kladen důraz na opakování a upevnění získaných znalostí prostřednictvím souhrnných cvičení a testovacích otázek. Tato cvičení nejsou jen opakováním již ovládnutého učiva, ale často vyžadují aplikaci nových znalostí v praktických úkolech.

Zajímavým rysem této učebnice je také její pedagogický přístup, který se zaměřuje na individualizaci výuky. Ačkoli jsou učebnice primárně určeny pro hromadné školní prostředí, autoři kladou důraz na to, aby každý žák mohl pracovat svým vlastním tempem a podle svých schopností. K tomu slouží nejen různé typy úkolů a cvičení, ale také kontrolní otázky, které jsou rozesety napříč celým textem, jak můžeme vidět na obrázku (Obrázek 7; B). Tyto otázky mají za úkol prověřit, zda žáci látku pochopili a zda jsou schopni využívat tyto získané znalosti v nových kontextech.

Obsah.		Str.
<del>Pracovní plan</del>		3
<del>Pracovní plan</del>		4
<b>A. Věta:</b>		
Jak tvoříme větu		5
Jak k nám věta hovoří		6
Základ věty - nejkratší věta		8
Hlavní větné členy - základ věty (přísudek) a podmět		9
<u>Odázky</u>		10
Věta holá a rozvitá		10
Věta jednoduchá. Souvětí		11
Jak rozebíráme věty		13
Jak rozebíráme přísudku (základu věty)		14
Přesné poznávání přísudku (základu věty)		17
Věta se zamíčeným podmětem		17
Rozšířený přísudek (základ věty)		18
Rozšířený podmět		19
<u>Odázky</u>		20
Přívlastek		21
Předmět: předmět ve 4. pádě		22
předmět ve 3. pádě		22
předmět ve 2. pádě		22
předmět v 6. a 7. pádě		23
Rozvitý předmět		23
Souhrnná cvičení		24
Určení: určení místa		25
určení času		25
určení způsobu		26
určení příčiny		26
Přehled větoslovi		27
<u>Odázky</u>		28
Diagram vzájemného vztahu větných členů		29
<b>B. Slovo:</b>		
Devatero druhů slov		30
Přehled devateru druhů slov		32 - 33

Obrázek 7: Obsah

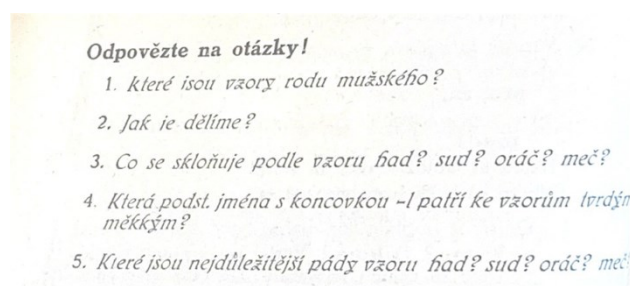
Praktická mluvnice jazyka českého se svým obsahem a strukturou se liší od tehdejších tradičních učebnic, které byly často zaměřeny pouze na pasivní učení a memorování. Naopak tato učebnice podporovala aktivní zapojení žáků do procesu učení a nabízela jim nástroje k tomu, aby si sami ověřili své znalosti a dovednosti. Tento přístup byl v té době revoluční a odrážel širší trendy v pedagogice, které kladly důraz na činnostní učení a na rozvoj kritického myšlení.

Druhý a třetí díl Praktické mluvnice jazyka českého pak pokračují v tomto systému výuky a nabízejí rozšířený obsah pro další ročníky měšťanské školy. Druhý díl se týká žáků druhého ročníku měšťanských škol a je více zaměřen na opakování látky z prvního ročníku, přičemž však samozřejmě dále přidává nové učivo, jako jsou složité větné konstrukce a rozšířená slovní zásoba. Třetí díl se pak zaměřuje na další nejpokročilejší témata, včetně složitých souvětí a cizích slov, což bylo klíčové pro přípravu žáků na další fázi vzdělávání.

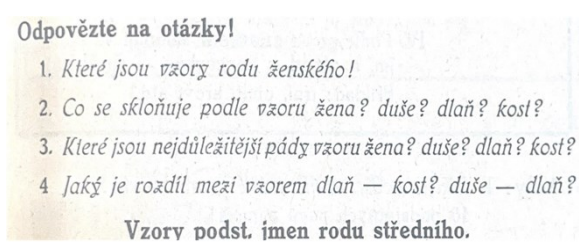
Celkově lze říci, že Praktická mluvnice jazyka českého byla nejen významným pedagogickým nástrojem, ale také důležitým příspěvkem k reformě českého školství. Její důraz na činnostní učení, opakování a praktickou aplikaci teoretických znalostí představoval nový přístup k výuce, který reflektoval tehdejší snahy o celkovou školskou reformu.

## 5.2.2 Kontrolní otázky a úkoly (náročnost, jaké stojí v popředí)

Při podrobné analýze učebnic je zřejmé, že Praktická mluvnice jazyka českého je zaměřena především na ono praktické procvičování pomocí nejen četných pracovních úkolů a také pomocí kontrolních otázek. Tato struktura učebnice měla žákům umožnit znalosti nejen absorbovat na teoretické rovině, ale také je dále aplikovat v reálných jazykových situacích. Tento aspekt je velmi podstatný u každého vzdělávacího procesu.



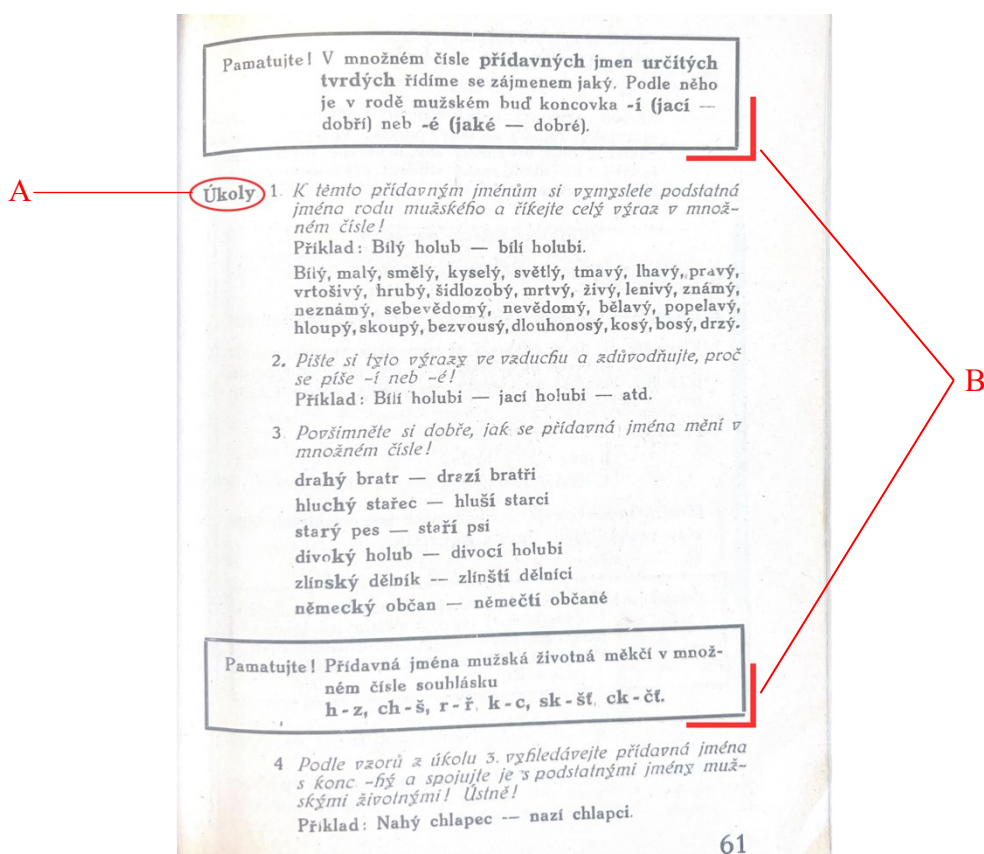
Obrázek 9: Ukázka kontrolních otázek



Obrázek 8: Ukázka kontrolních otázek II.

Kontrolní otázky (Obrázky 8 a 9) jsou systematicky rozvrženy v průřezu celého textu a najdeme je obvykle na konci každé větší kapitoly či podkapitoly, což má zcela zřejmě za cíl průběžně otestovat, zda žáci pochopili a zvládli probírané učivo. Otázky jsou pak formulovány tak, aby vedly žáky k přemýšlení, aktivnímu zapojení mysli a upevnění znalostí, místo toho, aby se žáci zaměřovali na pouhé opakování naučených faktů. Tyto otázky zahrnují nejen ověřování základních znalostí, ale také jejich prohlubování, a dále také schopnost jejich bezprostřední praktické aplikace.

Vedle kontrolních otázek jsou učebnice prošípané také různými úkoly (Obrázek 10; A), které se často objevují za každou poučku nebo textem a mají za cíl především prakticky procvičit čerstvě získané znalosti. Tyto úkoly jsou formulovány, jak jinak, než v praktickém duchu a obsahují výzvy typu „Vymyslete“, „Dávejte si hádanky“, „Tvořte“, „Napište“, „Prozkoumejte“, nebo „Podtrhněte“. Takové pokyny měly, myslím, pobízet žáky právě k aktivnímu zapojení, k experimentování s jazykem a k vytváření vlastních myšlenek na základě získaných poznatků. Na obrázku můžeme také vidět tabulky s pokynem „Pamatujte!“ (Obrázek 10; B), tyto interaktivní poučky měly, dle mého názoru za cíl upoutat žákovu pozornost a zaměřit se také na vizuální paměť žáků.



Obrázek 10: Úkoly a tabulky

Například zadání typu „Opíše pečlivě text a podtrhne základ vět“ přímo vyžaduje od žáků nejen správné přepisování textu, ale také využit schopnost identifikovat klíčové jazykové prvky. Tento praktický přístup k výuce je v souladu s moderními didaktickými přístupy, které zdůrazňují důležitost aktivního učení a vlastní tvorby. To pak umožňuje žákům nejen pasivně přijímat znalosti, ale také je okamžitě, intenzivně, prakticky využívat.

Kontrolní otázky a úkoly v učebnici jsou rovněž uspořádány tak, aby rozvíjely žákovo kritické myšlení a samostatnost. Nejedná se jen o jednoduché otázky zaměřené na memorování faktů, nýbrž se často vyžaduje zásadní zamyšlení nad probranou látkou. To pak také dále přispívá k aktivnímu zapojení žáků do procesu učení a zvyšuje se jejich samostatnost, zároveň se zdokonaluje jejich schopnost aplikace teorie v praxi.

Jsou zde také souhrnná cvičení, která se nachází vždy za větším probraným úsekem a jsou navržena tak, aby žákům navíc poskytla příležitost zaměřit se na procvičování většího celku, aby se zaměřili širší okruh znalostí a dovedností. Tyto souhrny zahrnují cvičení zaměřená na

upevnění látky a vyžadují od žáků, aby dokázali propojit jednotlivé kapitoly a porozuměli celkové struktuře probíraného jazyka.

Co se týká samotné náročnosti těchto úkolů, je patrné, že učebnice se snaží vyhovět potřebám každého jednotlivého žáka, což je, mimo jiné, v souladu s idejemi novodobé reformní školy. Zohledňují se rozdílné úrovně dovedností a porozumění mezi žáky a nabízí se různorodé úkoly, od jednodušších po složitější, což umožňuje každému žákovi najít úkol, který odpovídá jeho schopnostem a zároveň ho dále rozvíjí.

Tento přístup k učebnicím také podporuje diferenciaci výuky, kdy učitel může upravit náročnost úkolů a cvičení podle individuálních potřeb žáků a konkrétnímu procesu výuky, čímž pak učitel vytváří žákům prostor pro individualizované vzdělávání. Takto rozmanitě koncipované učební materiály umožňují žákům nejen procházet učivem v logickém sledu, ale také zajišťují, aby si každý žák osvojil základní principy probírané látky v odpovídajícím tempu a rozsahu.

### 5.2.3 Požadavek náročnosti

Jak již bylo zmíněno výše, celá učebnice je, stejně jako kontrolní otázky, úkoly a souhrnná cvičení v ní obsažená, navržena tak, aby vyhovovala co nejvíce individuálním potřebám jednotlivých žáků. Tento přístup zohledňuje, že každý má jinou míru schopností, porozumění a rychlosti učení, a proto se snaží dosáhnout takové míry náročnosti, která zajišťuje podporu nejen těch žáků, kteří jsou slabší, ale zároveň poskytuje prostor i těm, kteří se rychleji učí. Tento aspekt diferencovaného přístupu je v moderním vzdělávání stále více zdůrazňován, což samotná učebnice reflektuje svým strukturovaným a promyšleným obsahem.

Mimo jiné učebnice obsahují také již zmíněný podrobný plán práce na každý měsíc, který má za cíl vést žáky k samostatné organizaci učiva a následné kontrole svého vlastního učení. Plán je navržen tak, aby navazoval systematicky a napomáhal tak k snadnějšímu osvojení látky a zároveň napomáhal žákům sledovat jejich vlastní pokrok. Důraz je kladen na průběžnou reflexi vlastního učení, kdy je žák nabádán k sebehodnocení a monitorování toho, jak dobře rozumí probírané látce. Každý žák má tedy možnost přizpůsobit tempo svého učení podle svých individuálních potřeb a požadavků, a to v úzké spolupráci s učitelem. Tento dialog mezi

učitelem a žákem pak, dle mého názoru, umožňuje mimo jiné to, aby bylo učení více personalizované a přizpůsobené aktuálnímu stavu znalostí a dovedností jednotlivých žáků.

Žák může, po konzultaci s učitelem, tento plán pozměnit a přizpůsobit každému, ať už hromadně pro celou třídu, či individuálně. Toto flexibilní nastavení podporuje to, aby byli žáci vedeni ke kritickému uvažování nad svým vlastním učebním procesem a měli větší zodpovědnost také za svůj vlastní pokrok. Zároveň učitel funguje jako průvodce, který pomáhá žákům reflektovat jejich výkony a případně navrhnout alternativní postupy, pokud žák narazí na obtíže. Tento přístup proto podněcuje jak hlubší porozumění, tak například také samostatnost v procesu učení.

Důraz byl kladen především na to, aby byla každá látka probírána důkladně a pochopena a zvládnuta perfektně. Tento postup měl pak za cíl nejen prosté předání informací, ale především rozvoj schopností kritického myšlení a dovedností aplikovat získané znalosti v praxi. Každý žák měl postupovat chronologicky dle učebnice a nepřeskakovat žádnou část, i když se pro něj mohla zdát nejdříve náročnější. Tento přístup měl klíčový význam, a to především pro rozvoj vytrvalosti a schopnosti čelit výzvam, což jsou důležité vlastnosti, které mohou žáci dále využít v jiných oblastech svého vzdělávání, ale i mimo něj.

Po žácích však bylo vyžadováno, aby plně respektovali a bezpodmínečně splnili zadání z učebnice, a to i přesto, že bylo pro žáka náročné danému úkolu porozumět. Tato důležitost požadavku práce s obtížnými úkoly, kdy měl žák možnost trénovat svou schopnost překonat problémy, byla stěžejní. V případě, že žák narazil na zadání, kterému nerozuměl, učebnice nabízela různé způsoby, jak se s problémem vypořádat. Doporučuje se znovu zadání pročit, poté se zamyslet nad jeho smyslem, a pokud ani tak žák nemá jasno, má se obrátit na spolužáka či na učitele. Tento postup nejen napomáhal žákům zvládnout látku, ale také posiloval spolupráci a soudržnost ve třídě a schopnost komunikovat o problémech a jejich řešeních.

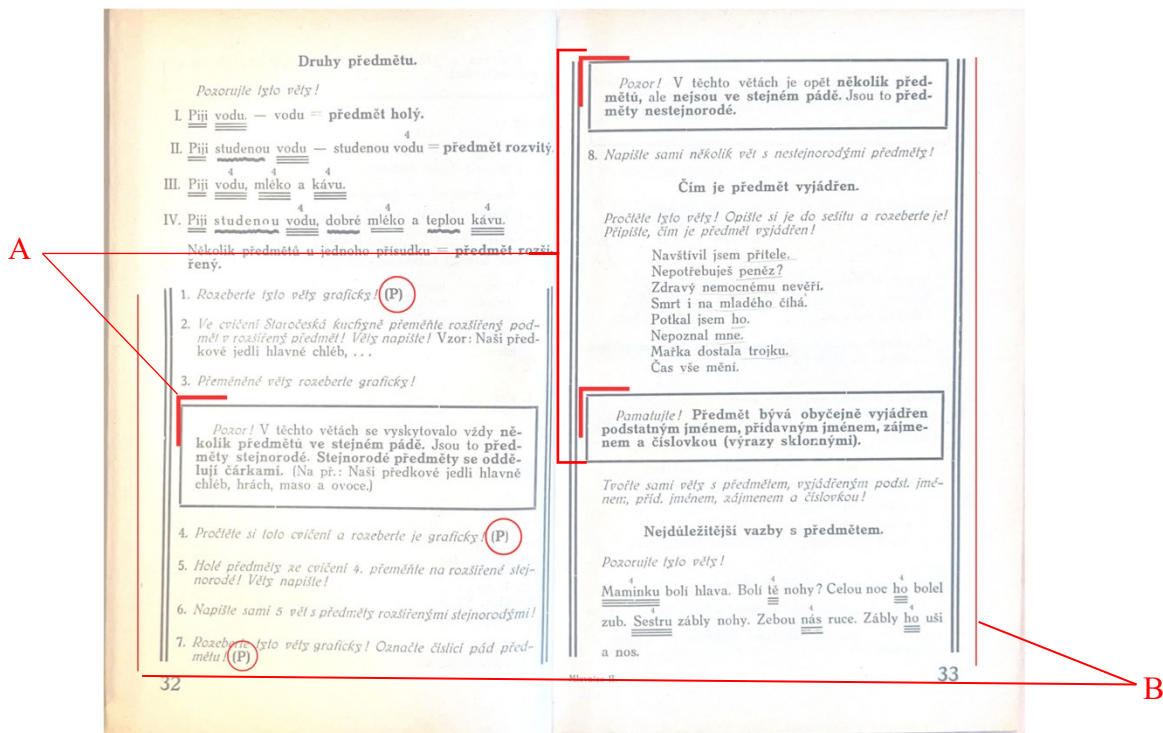
Co se týká individuálního rozdělení některých úkolů za hlediska náročnosti, i zde se setkáváme se snahou co nejvíce přizpůsobit učebnici individuálním potřebám jednotlivých žáků. Tato individualizace se odráží v různých označeních úkolů v učebnici, která slouží jak pro učitele, tak i pro žáky, jako vodítko, jakým způsobem se má na úkolech pracovat. Úkoly označené dvojitou čarou jsou například určeny pro žáky, kteří pracují rychleji a jsou schopni

plnit náročnější úlohy. Tyto úkoly slouží jako výzva pro pokročilejší žáky, kteří již zvládli základní látku a nabízí jim prostor pro další rozvoj.

Obdobně jsou zde úkoly označené čtvercem, které jsou zaměřeny na ty žáky, kteří měli v předešlém úkolu potíže a potřebují si dané učivo ještě více procvičit. Tento systém diferenciací úkolů pak měl umožňovat učitelům, i samotným žákům, efektivně pracovat s různorodými schopnostmi a dovednostmi ve třídě, aniž by žáci byli přetížení nebo naopak nedostatečně zaměstnáni. V konečném důsledku tak učebnice nabízí flexibilní a vyvážený přístup k učení, který respektuje individuální tempo a potřeby každého žáka.

#### 5.2.4 Aktivizace žáka

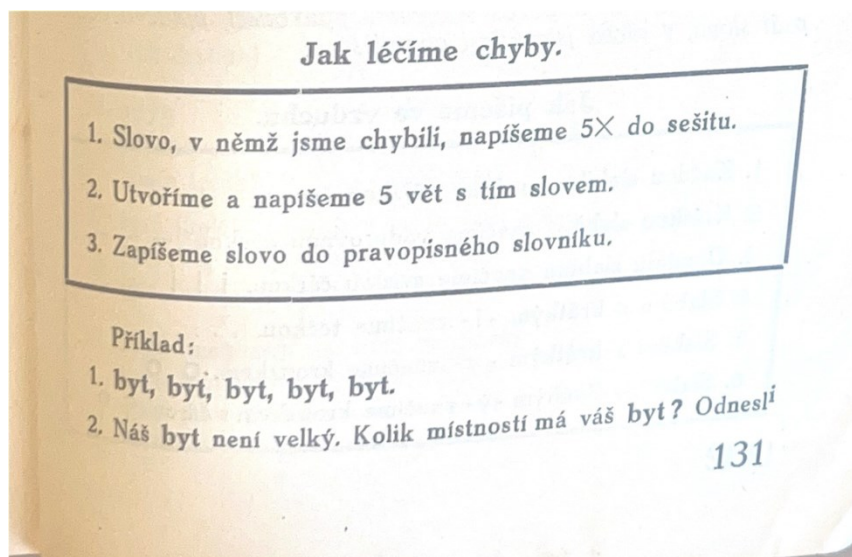
V rámci aktivizace žáka ve výuce byla učebnice ozvláštněna různými tabulkami (Obrázek 11; A), diagramy, přehledy, rámečky a v neposlední řadě také zmíněnými úkoly a otázkami. Tyto prvky měly za úkol nejen žáka aktivizovat, ale také dále udržet jeho pozornost a aktivitu ve výuce. Na obrázku 11 můžeme také vidět příklad zdvojených čar u konkrétních úkolů, které znamenaly, že na úkolech mají pracovat pouze ti žáci, kteří udělali chybu v předchozím cvičení (Obrázek 11; B) Je zřejmé, že tyto zdvojené čáry se v učebnici vyskytují mnohem hojněji než zmíněné úkoly označené čtvercem, na kterých měli naopak pracovat rychlejší žáci. Z tohoto poznatku můžeme odvodit, že učebnice se snažila přizpůsobit se více potřebám žáků, kteří zaostávali za vrstevníky než těm, kteří měli před vrstevníky náskok.



Obrázek 11: Grafické znázornění rozdělení úkolů dle náročnosti

Neméně důležitým prvkem pro aktivizaci žáků byly již avizované pracovní sešity, kontrolní listy a jednací písemnosti, které byly zaměřeny čistě na aktivní účast žáků ve výuce. Tyto materiály umožňovaly žákům lépe se orientovat v učivu a samostatně sledovat svůj pokrok. Dále se o nich ještě zmíním v samostatné podkapitole, kde podrobněji proberu jejich přínos a efektivní využití.

Dalším důležitým bodem při aktivizaci žáků ve výuce bylo také jejich aktivní odpovídání na otázky, které jsou vždy za kapitolami a úkoly, jak jsme již mohli zaznamenat na obrázcích výše. Žáci se pak měli z ovládnuté látky zkoušet, ať už mezi sebou, ve skupinových či hromadných hrách, nebo je zkoušel učitel. Tato interakce byla podstatná pro upevnění znalostí a rozvoj komunikačních dovedností. To pak přispívalo k vytváření dynamického a interaktivního učebního prostředí.



Obrázek 12: Ukázka léčení chyb

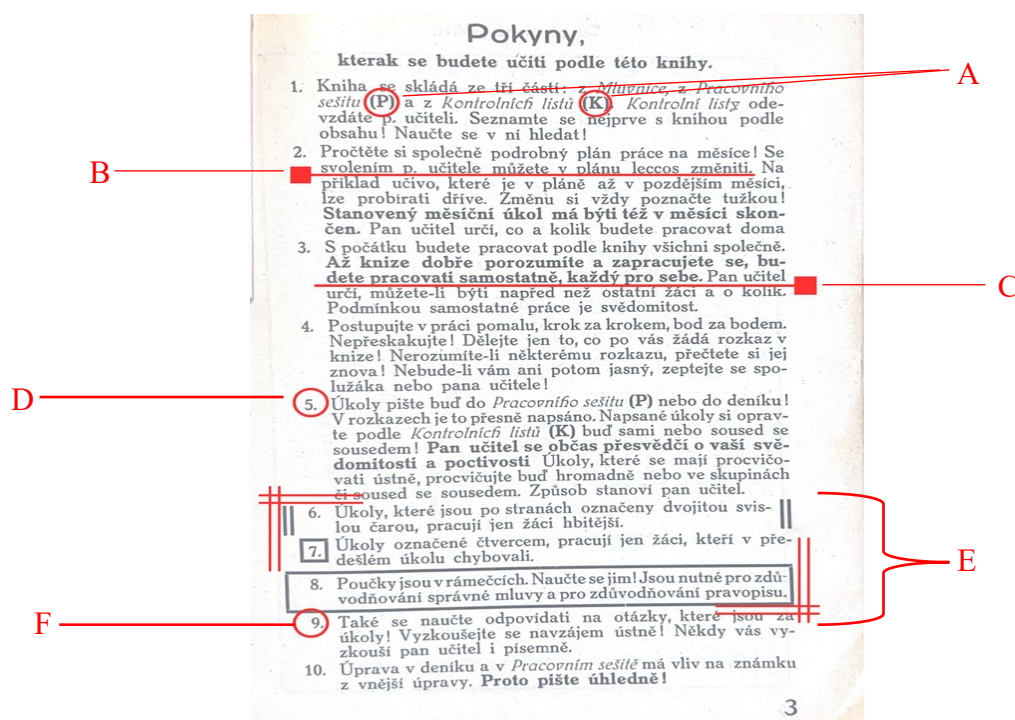
Mimo jiné je zde také důležité zmínit, již výše uváděnou, práci s chybou či tzv. léčení chyb (Obrázek 12). Tato forma aktivizace se zaměřuje na odstraňování chybných návyků u žáků. Forma „oprav“ je různá, avšak zpravidla bývá rozvržena do několika bodů, které měl žák splnit, aby byla chyba zcela „vyléčena“. Například se dá pracovat takto: 1. žák pětkrát napíše slovo, ve kterém dříve pochybil, 2. utvoří a napíše pět vět, které dané slovo obsahují, 3. zapíše si toto slovo do pravopisného slovníku, aby se k němu mohl kdykoli vrátit. Tento proces nejenže pomáhá žákům lépe si zapamatovat správný tvar slova, ale také je učí důležitosti reflexe a sebereflexe ve vlastním vzdělávacím procesu.

Dalším přístupem k aktivizaci žáků je využívání skupinových či týmových činností, které nejen podporují rozvoj jejich projektů a zapojení všech žáků, ale také rozvíjí jejich sociální dovednosti. V rámci těchto aktivit mají žáci možnost sdílet názory, diskutovat o různých přístupech a společně řešit problémy, to pak přispívá také k prohloubení jejich porozumění učivu.

Zavedení různých metod a technik, které aktivizují žáky je tedy důležitým aspektem moderního vzdělávání. Učitelé zde hrají nezastupitelnou roli v motivaci žáků, aby se stali aktivními účastníky svého vlastního vzdělávání. To pak ve výsledku přispívá k jejich osobnostnímu a akademickému růstu.

## 5.2.5 Forma práce s učebnicí – samoučení, hromadné, individuální, skupinové

Co se týká formy práce s učebnicí, bylo na místě maximálně vycházet z pokynů, které se nacházejí v každém díle Pracovní mluvnice jazyka českého, a to hned na začátku každého z nich. Tyto pokyny poskytují důležité informace o optimálním způsobu využití učebnice a zajišťují, že žáci se naučí nejen samotný obsah, ale i strategii efektivní práce s textem. Jak je zřejmé z principů reformní školy, popsanych výše, stejně jako učitelé, tak i učebnice byla formována co možná nejvíce individuálním směrem, neméně pak forma práce s ní.



Obrázek 13: Pokyny v učebnici

Forma práce s učebnicí byla cílena tak, aby maximálně podporovala individuální přístup k výuce, což bylo v souladu s reformními principy školy té doby. Již na začátku každého dílu Pracovní mluvnice jazyka českého bylo tedy zdůrazněno, že je třeba důsledně postupovat podle pokynů, které učebnice obsahovala (Obrázek 13). Tyto pokyny byly pečlivě promyšlené a nabízely efektivní využití veškerého učebního materiálu, přičemž jejich hlavním cílem bylo přizpůsobit výuku individuálním schopnostem a potřebám jednotlivých žáků.

Na začátku každého dílu se doporučovalo, aby učitelé zahájili práci s učebnicí formou společné výuky. To znamenalo, že učitel vedl celou třídu, krok za krokem vysvětloval jednotlivé části knihy, jejich strukturu, úkoly a očekávání. Tento společný začátek měl zajistit,

že všichni žáci budou plně rozumět tomu, jak s učebnicí pracovat a co se od nich očekává. Až po tom, co získali dostatečnou jistotu v práci s učebnicí, byli pobídnuti učitelem, aby začali pracovat samostatně.

Samostatná práce však měla být řízena nejen individuální odpovědností žáků, ale i pečlivým dohledem učitele. Učitel měl za úkol určit, v jakých oblastech a úkolech mohou žáci pracovat individuálně, kde je možné, aby někteří z nich byli před ostatními napřed, a kde to naopak není žádoucí (Obrázek 13; B; C). Tím se zajistilo, že tempo výuky zůstane v souladu s potřebami celé třídy, ale zároveň poskytne prostor pro individuální pokroky.

Kontrolní listy byly další součástí této práce s učebnicí, která umožňovala individuální opravu chyb. Vedle toho byla častá i práce ve dvojicích či malých skupinách, kde si žáci vzájemně opravovali své práce a tím se učili nejen na svých chybách, ale i na chybách svých spolužáků.

Forma výuky nebyla pevně stanovena, ačkoliv pokyny z učebnice nabízely jasnou strukturu. Učitel měl stále roli při určování, jak konkrétně bude výuka probíhat. On rozhodoval o tom, kdy se bude pracovat individuálně, kdy kolektivně a kdy je nejlepší využít práce ve skupinách (Obrázek 23; B; C). Takový flexibilní přístup znamenal, že výuka sloužila nejen jako zdroj informací, ale také jako nástroj, který podporoval kreativitu a spolupráci ve třídě. Mimo jiné je také učebnice vybavena grafickým označením některých úkolů, jako jsou dvojitá čára, která označuje úkol, na němž mají pracovat jen hbitější žáci, označení čtvercem znamená, že na úkolu pracují, jen žáci, kteří v předchozím cvičení chybovali. Dále jsou zde také tabulky, které označují poučky a důležité informace k zapamatování (Obrázek 13; E)

Byl zde také apel na zodpovědnost a svědomitost v samostatné práci, neboť bez této formy práce s knihou může jen těžko fungovat. Žáci se učí nejen tím, co dělají, ale také tím, jak přistupují k úkolům a otázkám, které učebnice nabízí (Obrázek 13; F) a jak se vyrovnávají s výzvami. Každý úkol je tak skvělou příležitostí k osobnímu růstu a je důležité, aby žáci byli aktivními účastníky a refleктоvali nad svým pokrokem.

Celkově lze říci, že správná forma práce s učebnicí je základem úspěšného vzdělávání. Učebnice by měla sloužit nejen jako pasivní zdroj informací, ale jako aktivní nástroj pro rozvoj znalostí a dovedností, který motivuje žáky k dalšímu učení a zkoumání.

### 5.2.6 Pracovní sešity

Každý jednotlivý díl učebnice je navíc doplněn pracovním sešitem, který obsahuje praktická cvičení a dále kontrolními listy. Kontrolní listy zahrnují správná řešení ke cvičením v pracovním sešitě, to umožňovalo žákům ověřit si svou práci a lépe pochopit, jakým způsobem se mohou zlepšit v konkrétních dovednostech. Pro efektivní práci s pracovním sešitem je však tedy nutné věnovat pozornost podrobným pokynům, které se nacházejí v Praktické mluvnici (Obrázek 13; A; D).

Je tedy klíčové mít pro možnost komplexní práce k dispozici všechny tři složky – učebnice, pracovní sešit a kontrolní listy. Práce s těmito materiály by měla probíhat následovně: při práci s učebnicí jsou některé úkoly označené symbolem [P] (Obrázek 14). To žákům napovídá, že daný úkol se nachází v pracovním sešitě (Obrázek 15), avšak pokyny a zadání pro jeho úspěšné splnění jsou uvedeny právě v učebnici. Tato struktura napomáhá k tomu, že žáci mají všechny potřebné informace a kontext pro správné provedení úkolů, a to je pak zásadní pro jejich úspěch.

**Úkoly.** 1. V tomto cvičení rozeznávejte věty jednoduché a souvětí! Větu jednoduchou označte písmený v. j., souvětí písmenem s.!

(P)

2. Tvořte rychle věty jednoduché a souvětí!
3. Dávejte si hádanky na rozeznávání vět jednoduchých a souvětí!
4. Pokuste se rozložit tato souvětí ve věty jednoduché! Věty jednoduché napište do sešitu!

**Světlo.** V hluboké noci přiletěl k hájovně sýček. Byla to malá sovička, která nějak zbloudila za noci až k hájovně. Přivábilo ji světlo oken, jež svítilo daleko do tmy. Hleděla na ně se staré jabloně, udivovala se jeho jasnou září, která na ni divně působila. Světlo jako by jí přitahovalo, sovička se kývala dopředu, dozadu a volala plačtivým hláskem! „Půjď, Půjď!“

5. Z těchto vět jednoduchých pokuste se složit souvětí! Souvětí napište do sešitů!

**Bibi.** Bibi směla po nemoci zase vstát. Opadávalo už listí se stromů. Byl podzim. Ve dne bylo ještě světla dost. Navečer padaly studené mlhy na pole a

2

Obrázek 16: Učebnice s úkolem "P"

Hlavní větné a podmět.

1. Ze zpráv Mladého světa. Slavný Ital Marconi pracuje na novém vynálezu. Vynález prý přinese velkou změnu v telefonii. Marconi zjistil v ovzduší krátké elektrické vlny. Tyto vlny pronikají stromy, stavby, všechny překážky. Při tom se jejich síla nezmenšuje. Také poruchy povětrnosti jim neškodí. Nový Marconiho přístroj bude prý vlny přijímat i vysílat.

Věta jednoduchá. Souvětí.

1. Čtyři kluci něco svedou. Smolík pádlil nazpátek na ulici. Když uháněl průjezdem, zaslechl nad sebou rámusivý dupot. Hned na to něco zapraskalo a zadunělo na schodech. Smolík se vyšvihl za Jarkou na špičce zadního kola a chytil se rukama Jarky za ramena. Jarka přišlápl vši silou.

Jak rozebírám věty.

1. V září. Den se krátí. Padá mlha. Listí žlutne. Ptáček odlétá. Květiny vadnou. Motýlové umírají. Mušky se schovávají. Hospodáři sklízejí. Zaplápolaly ohničky. Nastává podzim.
5. Z denních zpráv. V mukačevském okrese na Podkarpatské Rusi cvičili se dělostřelci v ostré střelbě. Při cvičení vnikli malí chlápci nepozorovaně na cvičiště. Hoši vyhrabali nevybuchlý granát. Jeden z nich udeřil do granátu motykou. Následek byl strašný. Granát poranil těžce

Obrázek 14: Pracovní sešit

ší krátké elektrické

vlny. | Tyto vlny | pronikají stromy, stavbami, všemi překážkami. Při tom se | jejich síla | nezmenšuje. Také | poruchy povětrnosti | jim neškodí. | Nový přístroj Marconiho | bude prý vlny přijímat i vysílat.

Věta jednoduchá. Souvětí.

3. Čtyři kluci něco svedou. (v. j.) Smolík pádlil nazpátek na ulici. (v. j.) Když uháněl průjezdem, zaslechl nad sebou rámusivý dupot. (s.) Hned potom něco zapraskalo a zadunělo na schodech. (s.) Smolík se vyšvihl za Jarkou na špičce zadního kola a chytil se rukama Jarky za ramena. (s.) Jarka přišlápl vši silou. (v. j.)

Jak rozebírám věty.

1. V září. | Den | se krátí. | Padá | mlha. | Listí | žlutne. | Ptáček | odlétá. | Květiny | vadnou. | Motýlové | umírají. | Mušky | se schovávají. | Hospodáři | sklízejí. | Zaplápolaly | ohničky. | Nastává | podzim.
5. Z denních zpráv. V mukačevském okrese na Podkarpatské Rusi cvičili se | dělostřelci | v ostré střelbě. Při cvičení vnikli | malí chlápci | nepozorovaně na cvičiště. | Hoši | vyhrabali nevybuchlý granát. | Jeden z nich | udeřil do granátu motykou. | Následek | byl | strašný. | Granát | poranil těžce dva hochy. | Ostatní | byli výbuchem daleko odhozeni. | Přístup | na stělnici je přísně zakázán. | Hoši | si své neštěstí zavinili sami.

4

Obrázek 15: Kontrolní listy

Po vypracování daného úkolu si žák vezme k ruce kontrolní listy (Obrázek 16), podle kterých ověřuje správnost svých odpovědí. Tato sebereflexe je také velmi důležitá pro proces učení, neboť umožňuje žákům identifikovat chyby a oblasti, které potřebují zlepšení. Je to příležitost pro žáka, aby přehodnotil svůj přístup a učil se z vlastních chyb. To pak posiluje jeho schopnost sebereflexe a kritického myšlení.

Zajímavou variantou práce se sešitem a kontrolními listy je také spolupráce se spolužáky, či práci ve dvojicích, kdy si děti navzájem kontrolují odpovědi. Tento interaktivní přístup nejen podporuje týmovou spolupráci, ale také posiluje schopnost argumentace a obhajoby svých myšlenek. Žáci se tak učí komunikovat, diskutovat o svých názorech a navzájem se inspirovat.

Možná je také hromadná či skupinová kontrola správnosti odpovědí. Učitel může rozpoutat diskusi o řešených úkolech a pomáhat tak žákům lépe porozumět látce a sdílet různé pohledy na dané téma. Tento přístup k výuce se zaměřuje především na aktivní zapojení všech žáků, což by mělo dále přispívat k celkovému rozvoji jejich dovedností a posilovat jejich důvěru v sebe sama.

Zde se pak přímo nabízí výše zmíněná práce s chybou a tzv. „lěčba chyby“. Tato metoda zahrnuje nejen identifikaci a opravu chyb, ale také důkladnou analýzu příčin těchto chyb, a to vede k hlubšímu porozumění učivu. Ráda bych tedy zdůraznila fakt, že pracovní sešit, bez učebnice, není nedostatečným materiálem k výuce. Bez zadání v učebnici žák neví, jakým způsobem správně pracovat na daných cvičeních. Kontrolní listy pak slouží pouze pro ověření správnosti odpovědí, jak je zřejmé.

Tento systém navíc podporuje individuální přístup k učení, kdy každý žák může postupovat vlastním tempem a zaměřit se na oblast, která pro něj představuje největší problém. Učitel pak plní klíčovou roli při monitorování jednotlivých žáků a poskytování potřebné podpory. Zároveň je jeho úkolem motivovat žáky k aktivnímu zapojení a povzbudit je v samostatné práci.

Celkově je kombinace učebnic, pracovního sešitu a kontrolních listů koncipována tak, aby se maximalizoval vzdělávací proces. Díky této souhře materiálů se žáci učí nejen teoretické aspekty, ale mají také příležitost uplatnit tyto znalosti v praxi a reflektovat nad svými výsledky, a to bezprostředně a okamžitě.

Práce s kontrolními listy také podporuje cílené učení, neboť žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací, nýbrž zůstávají aktivními účastníky vzdělávacího procesu.

Důležitost takto strukturovaného učení spočívá také v tom, že žáci rozvíjejí nejen jazykové dovednosti, ale i kritické myšlení, schopnost samostatně řešit problémy a spolupracovat se

všemi ostatními. Tento přístup tak připravuje žáky na výzvy nové doby, kde jsou tyto dovednosti stále více žádané.

### 5.2.7 Jednací písemnosti

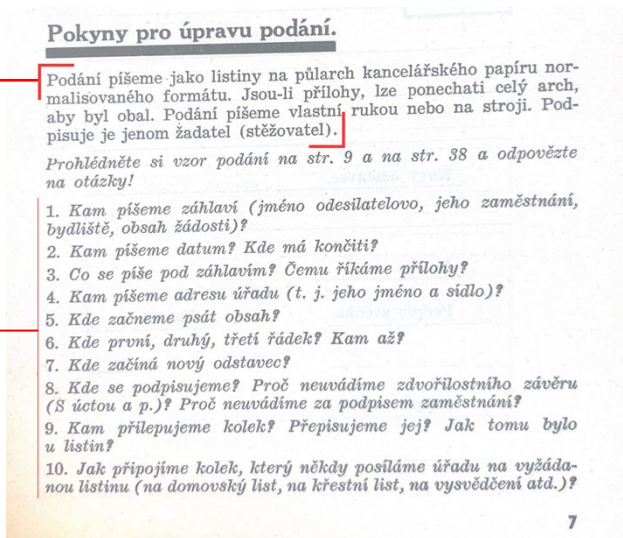
Jak již bylo zmíněno výše, součástí výuky vyučovacího jazyka byla také výuka psaní tzv. jednacích písemností. Tento předmět měl za cíl vybavit žáky dovednostmi potřebnými pro to, aby byli v praktickém životě schopni efektivně komunikovat s úřady, zaměstnavateli a dalšími institucemi. Šlo o to, aby se žáci naučili nejen formální úpravu a styl psaní, ale také získali schopnost vyřizovat různé své záležitosti prostřednictvím psaného projevu. Jednací písemnosti zahrnovaly širokou škálu dokumentů, jako jsou žádosti, přihlášky, inzeráty, úřední dopisy, osobní dopisy a další listiny, s nimiž se žáci v běžném životě budou moci setkat.

Pro každý školní rok byl určen konkrétní díl jednacích písemností, který odpovídal věku a pokročilosti žáků dané třídy. Každá učebnice obsahovala nejen konkrétní příklady a vzory, ale i úvodní část, kde autor učebnice, Cyril Kohoutek, poskytoval obsahový přehled a osobní vzkaz pro žáky. Tento úvod měl dle mého názoru za cíl motivovat žáky k práci a povzbudit je k tomu, aby výuku brali vážně. Úvodní část učebnice obsahovala podrobný popis pracovního plánu s konkrétními informacemi o tom, co se žáci během školního roku naučí, jaké konkrétní dovednosti a znalosti získají a jaké pomůcky budou potřebovat pro úspěšné zvládnutí dané látky. Plán výuky byl strukturován tak, aby navazoval na předchozí znalosti a postupně rozšiřoval dovednosti žáků v oblasti formálního písemného projevu.

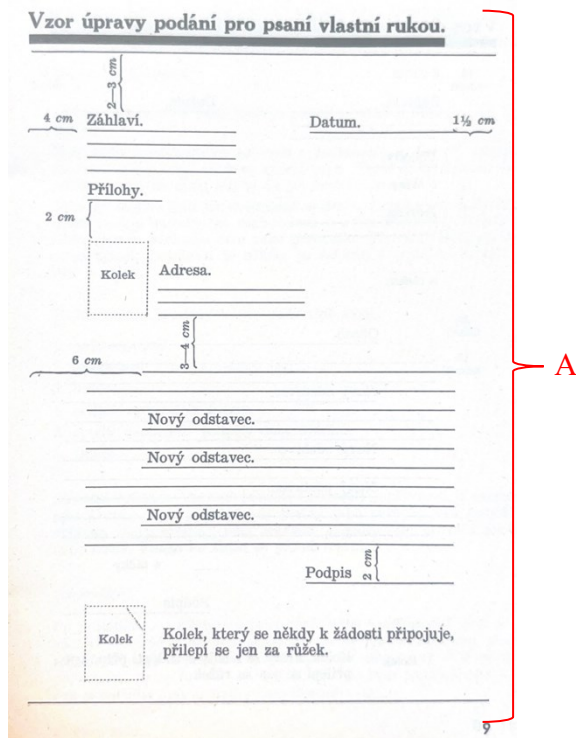
Každý žák měl povinnost svou pracovní učebnici jednacích písemností řádně označit a dodržovat stanovenou úpravu, která byla v úvodu podrobně popsána. Příprava na hodinu zahrnovala nejen organizační část, ale i pečlivou přípravu a prostudování právě samotného obsahu. Před každou hodinou měli žáci pokyn si znovu prostudovat návod k práci, aby měli jistotu, že přesně chápou postupy a instrukce. Tento pokyn dle mého názoru zdůrazňoval důležitost přípravy a systematičnosti v práci, což mělo mít za cíl zlepšení schopností žáků v oblasti samostatné přípravy na vyučování.

V některých dílech učebnice následovaly také specifické pokyny pro úpravu (Obrázek 18; A) a také vzory jednotlivých listin (Obrázek 18; A). Tyto pokyny obsahovaly detailní instrukce k formální stránce písemností, jak můžeme vidět na obrázku 16 a také otázky (Obrázek 17; B),

kteřé navazovaly na vzor, například kde má být umístěn podpis, jaké náležitosti mají být v každém dokumentu zahrnuty, a dokonce i vzorové dokumenty (Obrázek 19), které sloužily jako inspirace pro studenty, společně se znázorněním toho, jakou poštovní známku budou potřebovat k odeslání dané listiny (Obrázek 19; A) a dalšími poučkami (Obrázek 19; B).



Obrázek 18: Pokyny pro úpravu v Jednacích písemnostech



Obrázek 17: Vzory pro podání v Jednacích písemnostech

Učebnice jednacích písemností měla, dle mého názoru, být pro žáky nejen zdrojem znalostí, ale také praktickým průvodcem pro budoucí profesní a osobní život. Základy, které si osvojovali během tohoto předmětu, byly důležité pro rozvoj jejich dovedností v oblasti komunikace a samostatného řešení různých situací. Žáci se učili, jak efektivně strukturovat své písemné záležitosti a formulovat je do srozumitelných a profesionálních textů. Tento aspekt výuky byl, jak je zřejmé, mimořádně důležitý, protože v té době bylo písemné vyjadřování jedním z hlavních prostředků komunikace mezi lidmi a institucemi. Navíc psaní oficiálních dokumentů bylo pokládáno za základní schopnost každého občana, což odpovídalo požadavkům tehdejší společnosti na vzdělaného jedince.

#### 4. Kvitance.

##### 1. Příklad.

Miroslav Zlínský zaplatil podle dlužního úpisu dne 1. prosince . . . . Miloši Froňkovi vypůjčenou částku Kč 2000—, jakož i 5% úroky za rok. Žena Froňkova, Lidmila, která byla svým mužem zmocněna příjem peněz kvitovatí, potvrdila zaplacení dluhu a vrátila dlužníkovi jeho dlužní úpis. Listinu — kvitanci — napsala vlastní rukou.

##### 2. Prostudujte vzor!

A

*Kvitance.*

30 Kč

*Převzím, že mi dnes pan Josef Musil, dlužník ve Klíně, zaplatil hotově Kč 2.000—, které můj muž Václav Fírkušný, zdejší obchodník, půjčil před rokem podle dlužního úpisu z 1. září 1932, jakož i 5% úroky; tedy celkem Kč 2.100—, t. j. dva tisíce jedno sto korun čsl.*

*Tom jest dluh pana Musila vyrovnán a proto bracím panu dlužníkovi jeho dlužní úpis.*

*Ve Klíně dne 1. září 1933.*

B

3. Přečtěte si poučení!

*Bořena Fírkušná*

Kvitance je listina, kterou věřitel potvrzuje dlužníkovi zaplacení dluhu nebo se jí potvrzuje příjem peněz za práci nebo za zboží. Nejjednodušším druhem kvitance jest saldovaný účet. (S díky zaplacen. Dne 11/2 1932. Jan Hoza.) Do 4 Kč se kvitance nekolkuje, nad 4 Kč se kolkuje podle II. stupnice.

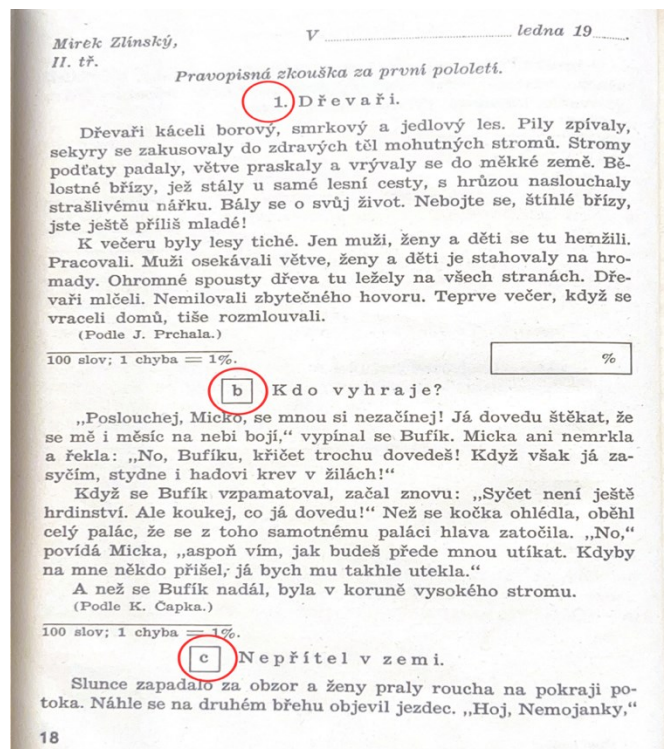
4 Čkm. 298-I. 19

Obrázek 19: Grafická ukázka v Jednacích písemnostech

### 5.3 Čtvrtletní jednotné diktáty

Čtvrtletní jednotné diktáty byla metodická příručka pro učitele, která doprovázela cvičební učebnice používané v pokusných školách. Tento soubor obsahoval zkušební diktáty určené pro první až čtvrtou třídu měšťanských škol. Jeho hlavním účelem bylo obsáhnout běžné zjišťovací a zkušební diktáty tak, aby mohly srovnávat pravopisné dovednosti jednotlivých žáků, a to nejen uvnitř třídy, ale také mezi různými třídami během celého roku. To pak mělo napomoci učiteli efektivně sledovat úroveň pravopisu a pokroky jednotlivých studentů i tříd jako celků a systematicky vyhodnocovat pravopisné dovednosti.

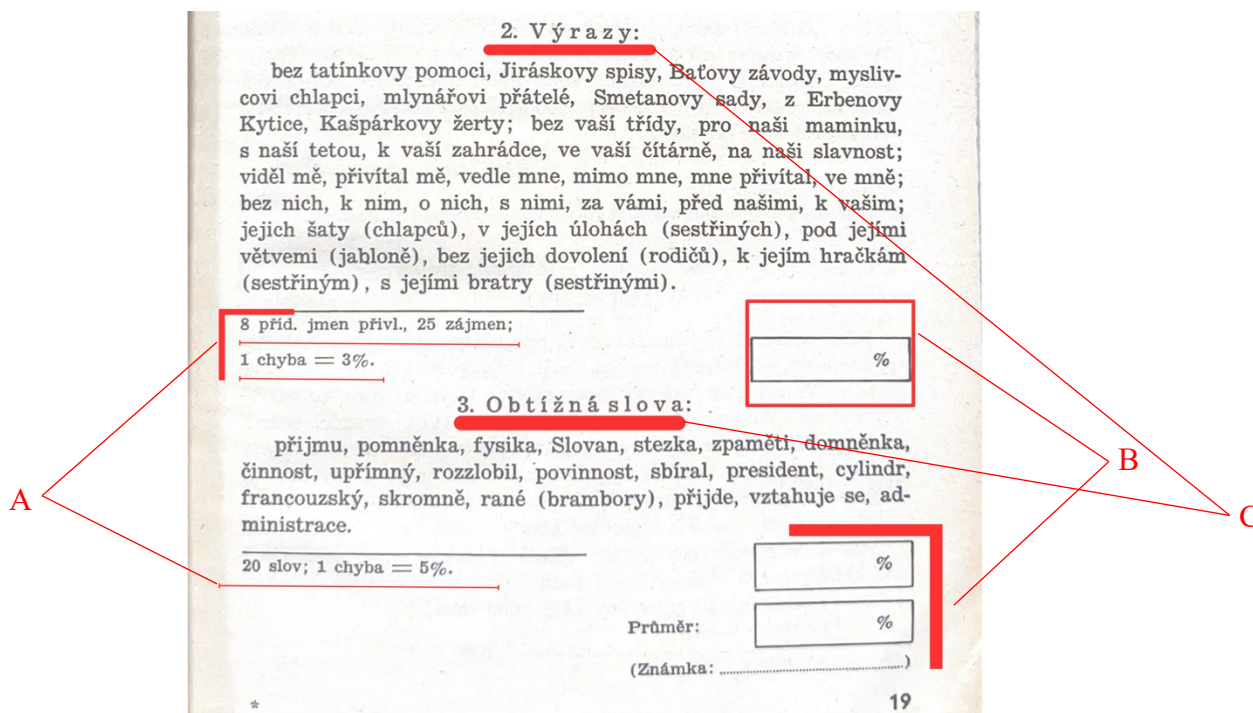
Příručka se skládala ze tří hlavních útvarů, kterými jsou: slohové celky, krátké věty nebo slovní výrazy, a izolovaná slova. Každá z těchto částí měla specifické zaměření a přispívala k rozvoji jazykových schopností žáků různými způsoby.



Obrázek 20: Rozdělení slohových celků v Kontrolních diktátech

„Slohové celky“ byla část, která obsahovala různé výňatky z beletrie nebo projevů významných osobností, pomocí kterých mohli žáci pracovat s autentickými a hodnotnými texty. Každý celek měl zpravidla 100 slov, s výjimkou prvních tříd, kde byly texty kratší (50 až 66 slov). Náročnost slohových celků byla záměrně stupňována v závislosti na třídě a na průběhu školního roku, aby se přizpůsobila rostoucí schopnosti žáků. Diktáty obsahovaly tři slohové celky, označené číslicí 1 a písmeny b, c (Obrázek 20), které se tematicky dělily na přírodovědná, dějepisná, zeměpisná nebo občansko-výchovná témata. Učitel měl možnost volby, který slohový celek použije, přičemž se, dle analýzy učebnice, doporučovalo vybrat ten, který nejlépe odpovídal schopnostem a potřebám žáků ve třídě. Ostatní celky mohly být doplněny později jako zkušební diktáty.

Krátké věty a slovní výrazy (Obrázek 21; C) byly části diktátu, které byly zaměřeny na shrnutí nejobtížnějších nebo klíčových učebních obsahů daného čtvrtletí. Krátké věty a slovní výrazy měly za úkol připravit žáky na běžné pravopisné úkoly a jejich schopnost správně používat gramatické věty a pravopisné konstrukce v kontextu, který byl pro ně vhodný a relevantní. Tato část diktátu měla, dle mého názoru za cíl nejen procvičit důležité pravopisné jevy, ale také získat jazykový cit a uvědomit si správné používání jazykového výrazu v praxi.

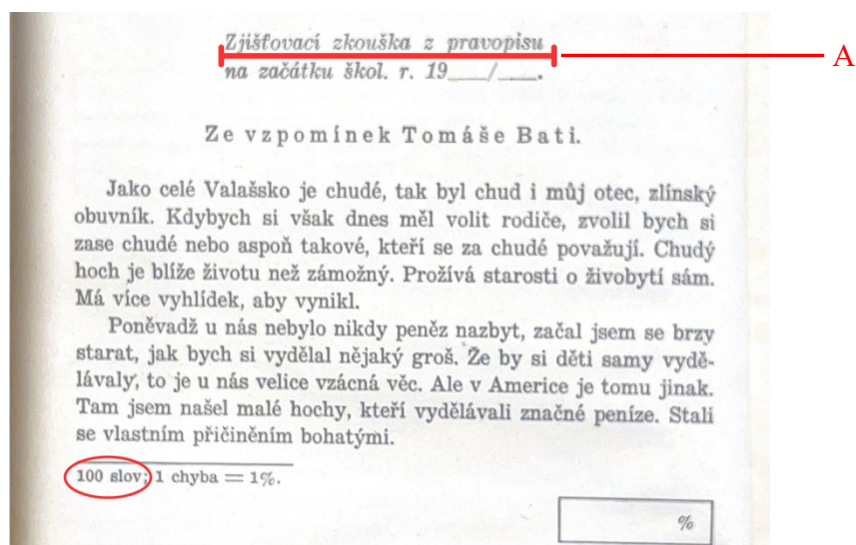


Obrázek 21: Izolovaná slova a krátké věty v Kontrolních diktátech

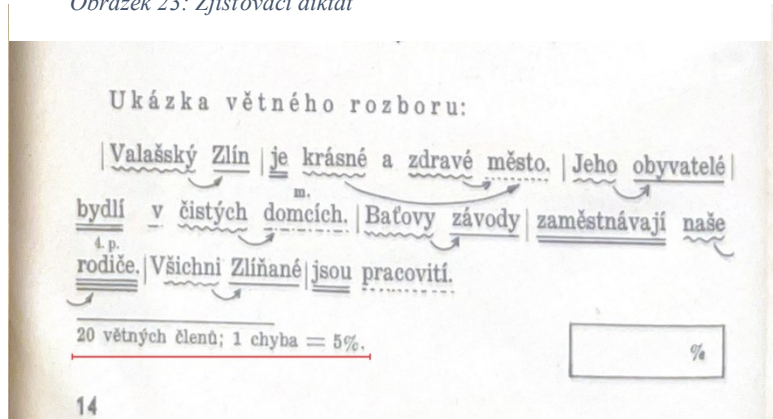
Izolovaná slova (Obrázek 21; C) byla část diktátu, která byla nejnáročnější. Izolovaná slova měla být diktována ve větné souvislosti, čímž byla zajištěna správná interpretace a kontextualizace jednotlivých pravopisných prvků. Žáci se museli zaměřit nejen na jednotlivá slova, ale i na jejich význam a použití ve větě. Izolovaná slova vždy uzavírala čtvrtletní diktát, čímž měl učitel získat detailní přehled o pravopisných schopnostech žáků a jejich schopnosti aplikovat nabitě znalosti v praktických příkladech.

V úvodu příručky se nacházely podrobné metodické a technické pokyny pro učitele. Doporučovalo se v nich, aby každý diktát byl zahájen přečtením celého textu nahlas a vysvětlením případných nejasností. Následovalo diktování textu po větách, nikoli po jednotlivých slovech, což mělo přimět žáky k soustředění a umožnit jim lépe pochopit kontext celého textu. Po dokončení diktátu měl jeden z žáků nebo učitel přečíst celý text znovu, zatímco ostatní žáci si text potichu procházeli a opravovali případné chyby. Hodnocení pak probíhalo v procentech na základě počtu chyb (Obrázek 21; A; B) Tento postup měl dle mého názoru výrazně reflektovat ideje praktického vyučování, které podporovalo především samostatnost a odpovědnost žáků za vlastní chyby.

Další, důležitým prvkem bylo vzájemné opravování diktátů mezi žáky. Tento krok měl, myslím, nejen pedagogický význam, ale také pomáhal rozvíjet u žáků kritické myšlení a dovednost sebereflexe. Po opravě diktátu se spočítaly chyby a vypočítal se výsledek v procentech, což umožnilo každému jednomu žákovi identifikovat oblasti, na kterých by měl zapracovat. Následně měl každý žák za úkol opravit své chyby na druhou polovinu archu s diktátem, což mělo dle mého názoru sloužit jako důležitý nástroj pro zapamatování a upevnění správného pravopisu.



Obrázek 23: Zjišťovací diktát



Obrázek 22: Ukázka větného rozboru v Kontrolních diktátech

V příručce byl rovněž obsažen zjišťovací diktát (Obrázek 22; A), který měl za úkol učitelů pomoci zhodnotit úroveň pravopisu na začátku každého školního roku. Tento diagnostický nástroj byl, jak myslím, důležitý pro nastavení individuálního přístupu k žákům a pro identifikaci oblastí, na které by se měli v průběhu školního roku zaměřit. Kromě toho byly součástí příručky také ukázky větného rozboru (Obrázek 23), které mohly být učitelem využity jako další podklad pro práci se syntaxí a gramatikou.

Tato příručka, jako taková, představovala promyšleně strukturovaný text pro komplexní rozvoj pravopisných a jazykových dovedností žáků. Díky kombinaci různých typů diktátů a metodických postupů mohla, myslím, příručka přispět k dosažení standardizovaných výsledků mezi různými třídami a školami, což bylo v té době považováno za důležité. Dále byla jistě nápomocna k dosažení vyšší úrovně jazykového vzdělání a k zajištění jednotné kvality vzdělávání na úrovni měšťanských škol.

## Závěr

Tato práce se zabývala detailním rozбором reformního školství v meziválečném Československu, s důrazem na pokusné školy a učební materiály českého jazyka v rámci tzv. Příhodovské reformy. Výzkumný cíl spočíval nejen ve zhodnocení dopadu těchto reforem na tehdejší vzdělávací praxi, ale také v analýze, jakým způsobem lze získané poznatky aplikovat v současném kontextu. Práce se zaměřuje na komparaci teoretických cílů reformy s konkrétními metodami a materiály v praxi.

První cíl práce spočívá v historickém zmapování meziválečného vzdělávacího systému a jeho reformy. Tato část poskytla komplexní přehled o proměnách školství, včetně jeho politických a sociálních kontextů. Byly identifikovány zásadní faktory, které vedly ke zmíněným reformám, jako například snaha o demokratizaci vzdělávání, rovnost přístupu k učivu, nebo požadavek na modernizaci výuky v reakci na změny ve společnosti a ekonomice.

Druhým cílem bylo podrobně analyzovat pedagogické myšlení Václava Příhody a jeho přínos pro reformní pedagogiku. Práce prokázala, že Příhodovo zdůraznění individualizace a praktického učení bylo pro tehdejší dobu revoluční. Tento přístup kladl důraz na aktivní účast žáků a jejich zapojení do výukového procesu, což bylo v kontrastu s tradičním frontálním vyučováním. Tato filozofie má přesah i do současnosti, kdy je stále aktuální učit děti samostatně myslet a přistupovat ke vzdělání aktivně.

Třetím a zásadním cílem byla praktická analýza učebnic českého jazyka, které byly v pokusných školách používány. Tyto materiály byly detailně rozebrány z hlediska jejich struktury, obsahu, didaktického záměru a efektivity. Je prokázáno, že tyto učebnice hrály

důležitou roli při zavádění nových metod výuky. Byly přizpůsobeny potřebám žáků a snažily se propojit teoretické poznatky s praktickým uplatněním.

Meziválečné období bylo charakteristické svými cíli zaměřenými na překonání tradičního vzdělávacího modelu, který preferoval jednotnost a kázeň na úkor kreativity a individuality žáků. Reformní školy se pokoušely přenést zaměření výuky na dítě, jeho potřeby a schopnosti, což bylo v tehdejší době inovativní. Dnes, více než kdy jindy, je tento přístup opět aktuální, a to zejména v souvislosti s důrazem na inkluzivní vzdělávání a potřebu kritického myšlení a digitální gramotnosti.

Přesto však existují rozdíly mezi tehdejšími a dnešními podmínkami. Zatímco meziválečné reformy čelily výzvám spojeným s transformací školského systému v nové republice, současné reformy se musí vyrovnat s globalizací, technologickým pokrokem a rostoucí diverzitou ve třídách. Pokusné školy byly zaměřeny na konkrétní sociální a ekonomické potřeby, které byly spojeny s industrializací a rozvojem společnosti. Dnešní školství je konfrontováno s potřebou připravit žáky na svět, který se neustále mění a klade důraz na flexibilitu, kreativitu a schopnost učit se novým dovednostem.

Výsledky této práce ukazují, že myšlenky Příhodovské reformy mají i dnes svůj význam. Důraz na individualizaci, propojení teorie s praxí a potřeba motivovat žáky prostřednictvím aktivního učení představují klíčové prvky moderní pedagogiky. Analýza ukázala, že mnohé principy reformního školství by mohly být inspirací pro současné reformy, například v oblasti inkluzivního vzdělávání nebo rozvoje kompetencí pro 21. století.

Nicméně je třeba zohlednit i omezení této práce. Analýza byla zaměřena na konkrétní školy a učebnice, což sice zahrnuje detailní pohled na fungování reformního školství, ale zároveň omezuje generalizaci závěrů na celé meziválečné školství. Další výzkumy by mohly rozšířit tento přístup například o komparativní analýzu s jinými reformními hnutími v Evropě či o detailnější zkoumání vlivu reformy na výsledky žáků.

Tato práce přináší cenné poznatky, které mají význam nejen pro historiky, ale i pro současnou pedagogiku, vzdělávací politiku a všechny, kdo se zajímají o inovace ve vzdělávání. Zdůrazňuje důležitost systematické podpory učitelů, vytváření kvalitních učebních materiálů a neustálé reflexe vzdělávacích metod.

Zároveň poskytuje inspiraci pro moderní vzdělávací reformy, které mohou čerpat z principů Příhodovské reformy, jako je důraz na praktickou výuku, podporu individuality a aktivního zapojení žáků. Pochopení minulých reforem nám umožňuje lépe porozumět současným výzvám a hledat efektivní způsoby, jak je překonat.

Práce tak nejen reflektuje historický význam Příhodovské reformy, ale také ukazuje její nadčasovou hodnotu a možnosti jejího využití v dnešním vzdělávacím systému.

V rámci práce byly stanoveny následující výzkumné otázky, na které se práce vztahuje prostřednictvím teoretického studia a praktické analýzy historických materiálů.

Jaké byly hlavní principy a cíle reformního školství v meziválečném Československu?

Hlavními principy reformního školství v meziválečném Československu byly individualizace výuky, propojení teorie s praxí a rozvoj aktivního učení. Tyto principy vycházely z potřeb společnosti orientované na průmyslový a společenský rozvoj a byly inspirovány mezinárodními pedagogickými trendy, především pragmatismem a činnostním učením. Cíle reformního školství byly zaměřeny na vytvoření jednotného, spravedlivého vzdělávacího systému, který poskytoval rovný přístup ke vzdělání a podporoval morální, intelektuální a praktický rozvoj žáků.

Jakou roli hrály učebnice českého jazyka v rámci Příhodovské reformy?

Učebnice (nejen) českého jazyka byly nepostradatelným nástrojem Příhodovské reformy. Sloužily nejen k přenosu znalostí, ale také jako prostředek aktivního učení a rozvoje samostatnosti žáků. Učebnice, jako například *Praktická mluvnice jazyka českého* nebo *Jednací písemnosti*, obsahovaly inovativní metody výuky, jako byly praktické úkoly, projektové učení a využití reálných příkladů z každodenního života. Tyto materiály podporovaly přímé zapojení žáků do výuky, a tím přispívaly k rozvoji jejich jazykových i praktických dovedností.

Jaký byl význam učitelů v pokusných školách a jak byli připravováni na reformní výuku?

Učitelé hráli v pokusných školách nezastupitelnou roli, protože byli zodpovědní za realizaci reformních principů v praxi. Byli nejen školeni prostřednictvím odborných konferencí a hospitací, ale zároveň byli povzbuzováni k dalšímu vzdělávání prostřednictvím odborných textů a sdílení zkušeností s kolegy. Učitelé byli vedeni k tomu, aby se stali vzory pro své žáky, byli kreativní ve své práci a zaměřovali se na individuální přístup k výuce.

Jaké závěry lze vyvést z analýzy reformních učebnic českého jazyka?

Praktická analýza učebnic českého jazyka ukázala, že byly navrženy s ohledem na potřeby žáků a principy reformního školství. Obsahovaly inovativní prvky, jako byly otázky, praktické úkoly a návody pro kontrolní práci, které pomáhaly žákům osvojit si učivo nejen mechanicky, ale také skrze vlastní činnost a porozumění. Tyto učebnice měly také významný vliv na zvyšování praktické jazykové gramotnosti žáků, což bylo velice důležité pro jejich úspěšné zapojení do společnosti.

Jaké paralely lze najít mezi reformním školstvím v meziválečném období a současnými reformními trendy ve vzdělávání?

Paralely mezi reformním školstvím meziválečného období a současnými reformními trendy lze spatřovat především v důrazu na individualizaci výuky, aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu a propojení teorie s praxí. Obě období kladou důraz na potřebu modernizace výuky, podporu učitelů a neustálé hledání efektivních metod vzdělávání, které odpovídají potřebám společnosti.

Zodpovězení výzkumných otázek tedy potvrzuje, že reformní školství v meziválečném Československu mělo hluboký a trvalý vliv na vývoj vzdělávacího systému. Tato práce nejenže přispívá k pochopení historických aspektů školských reforem, ale také poskytuje inspiraci pro současné reformní snahy.

Reformní principy, na nichž byla postavena Příhodovská reforma, mají i dnes potenciál ovlivnit, jakým způsobem přistupujeme ke vzdělávání a jak dokážeme zohlednit individuální potřeby žáků v měnícím se světě. Tato práce proto nabízí nejen retrospektivní pohled na jednu kapitolu československého školství, ale také praktické podněty pro budoucí vzdělávací reformy.

## Seznam použité literatury

- 1) KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2020. *"Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa*. Praha: Academia, 330 s. ISBN 978-80-200-3091-7.
- 2) KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana a PÁNKOVÁ, Markéta, 2018. *"Národní" školství za první Československé republiky*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2891-4.
- 3) VRÁNA, Stanislav, 1938. *Učebné metody*. 3. dopl. vyd. Praha: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské.
- 4) PÁNKOVÁ, Markéta; KASPEROVÁ, Dana a KASPER, Tomáš, 2015. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia. ISBN 978-80-86935-30-0.
- 5) VÁŇOVÁ, Růžena, 1995. *Československé školství ve 30. letech: (příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fak. UK.
- 6) PŘÍHODA, Václav, 1930. *Racionalisace školství*. Praha: Orbis.
- 7) KASPER, Tomáš, 2019. Cesta k reformě školy: Historicko-systematický pohled na příkladu meziválečné pedagogické diskuse. *Pedagogika*. 69 (3), 379-389.
- 8) FOUSTKA, Bohuslav, 1904. *Slabí v lidské společnosti*. Praha: J. Laichter.
- 9) BLÁHA, Arnošt, 1922. *K psychologii doby*. Praha: Bursík a Kohout.
- 10) ČONDL, Karel a VRÁNA, Stanislav, 1939. *Václav Příhoda: život a dílo českého pedagoga*. 2. V Praze: Česká grafická Unie.
- 11) VRÁNA, Stanislav, [1939]. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939*. Zlín: pokusné školy svým nákladem.
- 12) POKUSNÁ ŠKOLA MĚŠŤANSKÁ (ZLÍN, ČESKO), [1933]. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1932-1933: rok 4: [Čtvrtá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1932-1933]*. Zlín: Pokusná měšťanská škola ve Zlíně.
- 13) POKUSNÁ ŠKOLA MĚŠŤANSKÁ (ZLÍN, ČESKO), [1934]. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1933-1934: rok 5: [Pátá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1933-1934]*. Zlín: Pokusná měšťanská škola ve Zlíně.
- 14) POKUSNÁ ŠKOLA MĚŠŤANSKÁ (ZLÍN, ČESKO), [1935]. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1934-1935: rok 6: [Šestá výroční zpráva pokusné*

- diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1934-1935*. Zlín: Pokusná měšťanská škola ve Zlíně.
- 15) POKUSNÁ ŠKOLA MĚŠŤANSKÁ (ZLÍN, ČESKO), [1936]. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935-1936: rok 7: [Sedmá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1935-1936]*. Zlín: Pokusná měšťanská škola ve Zlíně.
- 16) POKUSNÁ ŠKOLA MĚŠŤANSKÁ (ZLÍN, ČESKO), [1937]. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936-1937: rok 8: [Osmá výroční zpráva pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně za školní rok 1936-1937]*. Zlín: Pokusná měšťanská škola ve Zlíně.
- 17) *Měšťanské pokusné školy Masarykova a Komenského ve Zlíně: 1937-1938: [Devátá výroční zpráva, 1938. Ve Zlíně: Měšťanské pokusné školy.*
- 18) KOHOUTEK, Cyril. *Jednací písemnosti: pro žáky I. třídy měšťanské školy*. Díl I. Nová škola v praxi, číslo 2. V Praze: Státní nakladatelství, 1935.
- 19) KOHOUTEK, Cyril, 1935. *Jednací písemnosti: pro žáky II. třídy měšťanské školy: zpracováno podle normálních osnov*. Díl II. V Praze: Státní nakladatelství. Nová škola v praxi, číslo 3.
- 20) KOHOUTEK, Cyril, 1936. *Jednací písemnosti: listiny, podání: pro žáky III. a IV. třídy měšťanských škol*. Díl III. Druhé, přepracované vydání. Nová škola v praxi, číslo 1. V Praze: Státní nakladatelství.
- 21) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Cyril KOHOUTEK a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1948. *Základy československé literatury*. Díl I., Básnictví. Dotisk. V Praze: Státní nakladatelství.
- 22) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Cyril KOHOUTEK a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1948. *Základy československé literatury*. Díl II., Pohledy do dějin čs. literatury. Dotisk. Praha: Státní nakladatelství.
- 23) BOJANOVSKÁ, Aloisie a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1934. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl I., Pro 1. třídu měšťanské školy. Zlín: Ředitelství pokus. diferencované školy měšťanské.
- 24) KOHOUTEK, Cyril, 1934. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl III., Pro třetí třídu měšťanské školy. Zlín: Ředitelství pokus. diferencované školy měšťanské.
- 25) KOHOUTEK, Cyril a Josef KOMÁREK, 1935. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl IV., Pro jednoroč. učeb. kurs při měšť. škole. Ve Zlíně: Ředitelství pokus. diferencované školy měšťanské.

- 26) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Cyril KOHOUTEK a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1936. *Pracovní sešit I. k Praktické mluvnici jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 27) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Hedvika SEDLÁKOVÁ a Cyril KOHOUTEK, 1936. *Pracovní sešit III. k Praktické mluvnici jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 28) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Hedvika SEDLÁKOVÁ a Cyril KOHOUTEK, 1936. *Kontrolní listy I. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro I. třídu měšťanské školy*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 29) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Hedvika SEDLÁKOVÁ a Cyril KOHOUTEK, 1937. *Kontrolní listy II. k Pracovnímu sešitu mluvnice jazyka českého pro II. třídu měšťanské školy*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 30) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Hedvika SEDLÁKOVÁ a Cyril KOHOUTEK, 1937. *Kontrolní listy III. k Pracovnímu sešitu Praktické mluvnice jazyka českého pro III. třídu měšťanské školy*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 31) *Mladý Zlín: časopis zlínských dětí*, 1933-1934. Zlín: Žáci Masarykových škol.
- 32) VRÁNA, Stanislav, 1936. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola.
- 33) KOHOUTEK, Cyril, 1938. *Čtvrtletní jednotné diktáty pro měšťanskou školu a pro jednoroční učebný kurs: příručka pro učitele*. V Praze: Státní nakladatelství.
- 34) BOJANOVSKÁ, Aloisie a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1934. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl II., Pro druhou třídu měšťanské školy. Zlín: Ředitelství pokus. diferencované školy měšť.
- 35) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Cyril KOHOUTEK a Hedvika SEDLÁKOVÁ, 1934. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl III., Pro třetí třídu měšťanské školy. Zlín: Ředitelství pokus. diferencované školy měšť.
- 36) BOJANOVSKÁ, Aloisie, Hedvika SEDLÁKOVÁ a Cyril KOHOUTEK, 1934. *Praktická mluvnice jazyka českého*. Díl I., Pro 1. třídu měšťanské školy. Zlín: Ředitelství pokus. diferencované školy měšť.

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Přehled prospěchu žáků přijatých z měšťanské školy na konci školního roku 1936-1937.....	24
Obrázek 2: Stav učitelstva ve školních letech 1929–1939 .....	30
Obrázek 3: Průběh Recitačních hodinek a příklady otázek .....	49
Obrázek 4: Ukázky Recitačních hodinek .....	50
Obrázek 5: Grafické znázornění děje.....	50
Obrázek 6: Pracovní plán.....	52
Obrázek 7: Obsah .....	54
Obrázek 8: Ukázka kontrolních otázek II. ....	55
Obrázek 9: Ukázka kontrolních otázek.....	55
Obrázek 10: Úkoly a tabulky .....	56
Obrázek 11: Grafické znázornění rozdělení úkolů dle náročnosti.....	60
Obrázek 12: Ukázka léčení chyb .....	61
Obrázek 13: Pokyny v učebnici .....	62
Obrázek 14: Pracovní sešit .....	65
Obrázek 15: Kontrolní listy .....	65
Obrázek 16: Učebnice s úkolem "P".....	65
Obrázek 17: Vzory pro podání v Jednacích písemnostech.....	68
Obrázek 18: Pokyny pro úpravu v Jednacích písemnostech .....	68
Obrázek 19: Grafická ukázka v Jednacích písemnostech.....	69
Obrázek 20: Rozdělení slohových celků v Kontrolních diktátech .....	70
Obrázek 21: Izolovaná slova a krátké věty v Kontrolních diktátech.....	71
Obrázek 22: Ukázka větného rozboru v Kontrolních diktátech .....	72
Obrázek 23: Zjišťovací diktát .....	72

## Přílohy

### 5.4 Příloha I – Seznam učitelů Jazyka vyučovacího na Masarykově pokusné škole v letech 1929-1939<sup>2</sup>

Jindřich Barcal – 1932-34

Aloisie Bojanovská – 1930-31 (vzdala se služby)

Jaroslav Černý – 1933-37

Karla Hasoňová – 1.3. 1939

Augustin Hejkal – 1929-1939

Marie Hladká – 1935-37

Emilie Klusalová – 1931-39

Cyril Kohoutek – 1930 - 30.4.1939, poté se stal školním inspektorem

Josef Komárek – 1934-39

Marie Koudelková – 1934-36

Václav Návrat – 1934-39

Antonín Novák – 12.4. 1939-39

Jan Pátek – 1936-37

Jan Perútka – 1933-34

Marie Rejhonová – 1937-39

Hedvika Sedláková – 1931-34

Jiří Šamánek – 1937-39

Ladislav Vlček – 1931-34

(Stanislav Vrána – ředitel)

---

<sup>2</sup> Zdroj: KASPER T., KASPEROVÁ D. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. 2020, str. 301-306.

## 5.5 Příloha II - Seznam učitelů Jazyka vyučovacího na Komenského pokusné škole v letech 1937-1939<sup>3</sup>

Míroslava Bučková – 1938-39

Jan Pátek – 1937-39

(Nora Hradilová – ředitelka)

---

<sup>3</sup> Zdroj: KASPER T., KASPEROVÁ D. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. 2020, str. 307-308.

## 5.6 Příloha III. – Seznam publikací Jazyka vyučovacího zlínských měšťanských škol<sup>4</sup>

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. Praktická mluvnice, díl I., II. a III. Nákladem Stát.nakladatelství v Praze.

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. Pracovní sešit, díl I., II. a III. Nákladem Stát.nakladatelství v Praze.

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. Kontrolní listy, díl I., II. a III. Nákladem Stát.nakladatelství v Praze.

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. Základy československé literatury. Díl I. Básnictví. Státní nakladatelství v Praze.

BOJANOVSKÁ, A., KOHOUTEK, C., SEDLÁKOVÁ, H. Pohled do dějin čsl. literatury. Díl II. Soukromý tisk školy.

KOHOUTEK, C. Jednací písemnosti, díl I. pro I. tř., díl II. pro II. tř. a díl III. Listiny a podání pro III. a IV. tř. Státní nakladatelství v Praze.

KOMÁREK, J. Výbor básní pro recitaci s rozbořem, pro I., II. a IV. tř. Soukromý tisk školy.

---

<sup>4</sup> Zdroj: KASPER T., KASPEROVÁ D. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně. 2020, str. 309.