

K vývoji pokrokových tradic naší národní školy

EMANUEL STRNAD, CSc.,
Malé Všelisy

Dějinný vývoj didaktiky školy národní od Všeobecného řádu školního z roku 1774 podává nám obraz lidového vzdělání od konce 18. století až do Malého školského zákona z roku 1922. Osvícenecký jeho základ dopomohl nám nejen k husté síti farních škol, ale i svými utilitárními cíli podporoval změny v sociální skladbě našich měst hospodářským uvolněním bezzemků od půdy a tím urychlení tržního oběhu mezi venkovem a městy. Tehdy tato společenská komunikace nabývala netušeného rozvoje, což mělo blahodárný vliv na mimořádný populační růst českého obyvatelstva. S tím souvisel i společenský vzrůst novočeského života a jeho poměrné úspěchy v průběhu národního obrození; bez těchto objektivních předpokladů by nebyl možný úspěch národního obrození, a tím ani rozvoj našeho národního školství, které bylo ve svých počátcích sice nedokonalé, ale přesto bylo ve své době v Evropě ojedinělé.

Vedle těchto objektivních příčin neztrácí na významu subjektivní činitelé tehdejšího vlasteneckého života — buditelé: dnes už bezejmenní venkovští kantoři, kněží, měšťané středních vrstev, ale i studenti. Teprve odtud pramení národní vědomí, které velkým úsilím vědců, spisovatelů, ale i samých škol, opřeno o kulturní dědictví národních tradic vytvářelo národní uvědomění, jež vedlo později k programu politického obrození. V nerozlučném spojení s tímto procesem se vyvíjela i česká národní škola, jež teprve na prahu konstitučního života mohla záměrněji budovat podle svých idejí požadavek národní lidové výchovy. Po napoleonských válkách, v době, kdy se pozvedal náš společenský život, nacházíme učitele skoro napořád při drobné kulturní práci na venkově i v městech. Za tuhé centralizace osvíceneckého absolutismu, kdy germanizace přes dočasné místní úspěchy částečně kapitulovala, tu v pozadí tohoto procesu rozhodoval příliv českého živlu do měst a průmyslových středisek.

Když císařovna Marie Terezie pověřila opata kláštera v Zaháni ve Slezsku Jana Ignáta Felbigerera, který už dříve organizoval školství v pruském Slezsku, aby zreformoval také nižší venkovské školství jako státní politicum, použil Felbiger vedle jiných vzorů i principu hromadného učení z Komenského amsterodamských spisů. Podle Kádnera vedl tento epochální čin nejenom k po-

státnění a zesvětštění, ale dalším svým vývojem nutně k znárodnění slovan-
ského školství v Rakousku, a to podle odlišných poměrů vnitřního života
národů v monarchii. V českých zemích se to projevilo v revolučním roce 1848,
kdy se v poradách pražského učitelstva zrodil Amerlingův Návrh pro národní
školy, uveřejněný v I. ročníku Posla z Budče pro školskou sekci Národního vý-
boru. Podle něho se měla naše mládež vzdělávat v praktických naukách pro
zvelebování průmyslového podnikání na způsob encyklopedického šíření
všech nauk k tomu potřebných. Národní učitelstvo vynikalo neobyčejnou hor-
livostí pro nové názorné vyučování, jež Amerling rozněcoval v poradách vý-
klady o sbírání a přípravě přírodnin pro školní umovny. Za tím účelem ve dru-
hém ročníku Posla z Budče podrobně uveřejnil výklady na téma: „Jan Amos
Komenský a učba čili didaktika jeho“. V čelo tohoto ročníku opatřil Josef
Franta Šumavský původní rytinu od Rybičky, jež zpodobňovala portrét Jana
Amose Komenského.

V letech 1858 až 1865 vydává Amerling pro učitelstvo a preparandisty Bud-
če v Praze cyklus 150 obrazů k názornému vyučování, jímž realizoval myšlen-
ku Komenského náplně encyklopedie školských vědomostí v obrazech zvířat,
jedovatých rostlin, života v přírodě v jednotlivých měsících, přírodního i umě-
lého hospodářství i dílen řemeslnických. Kolekcí dvanácti měsíců v třiceti
obrazech, lokalizovaných do typických krajín naší země, stal se Amerling za-
kladatelem naší vlastivědy na základě romantického pojetí přírodní filozofie.
Po pravé stopě Komenského didaktiky šel teprve učitel mateřské školy Na
Hrádku pod Slovany Jan Svoboda, tvůrce školky, vyučování malých dětí
z roku 1839, v níž sledoval prvopočáteční názorné vychovávání předškolní
mládeže a založil se svými spolupracovníky elementární didaktiku jazykového
a věcného učení. Byli to bratři Bačkorové, Franta Šumavský, Tomáš Vorbes
a jiní, již spolu s učiteli Amerlingovy Budče učitelské s Františkem Tesařem,
Vincencem Bíbou, Josefem Waltrem, Petrem Mužákem, Janem Malypetrem
a Emanuelem Decastellem vytvořili naši prvou novočeskou školu národních
didaktiků a vychovali v ní několik pokolení učitelů v letech padesátých až še-
desátých. Svůj význam měl Vinařického Slabikář s původním domácím obsa-
hem pro hláskovací čtení. Také jeho Čítanky pro katolické školy se dočkaly
původních příspěvků od našich oblíbených autorů dětské zábavné i poučné li-
teratury. Školní jazyková výchova nabývala trvalé hodnoty vytříbenějším spi-
sovným jazykem s ustáleným analogickým pravopisem. Stalo se tak jak vě-
deckým studiem staročeštiny, tak vlivem lidové mluvy hlavně po nově objeve-
né Gramatice české od Jana Blahoslava v roce 1857. Tím bylo mladší pokolení
učitelů uváděno už na vyšší úroveň dokonalejšího ovládnání mateřštiny, jejíž
pěstění se od té doby stávalo ctižádostivým kultem všestranněji vzdělaných
našich pedagogů, čímž se postupně mohly realizovat ideje školy obecné, v níž
se vyučuje mateřským jazykem mládeže. Tomu pak na prahu konstitučního ži-
vota předcházelo tažení našich prvých školských politiků: školního rady Jose-
fa Wenziga a Fr. Jos. Řezáče, kteří odhalovali permanentní poněmčování
zvláště chudé pražské mládeže. Podrobně obeznámeni se stavem pražských
škol podnikli boj s rakušáckou byrokracií i s netečností zněmčilého pražského
měšťanstva. Wenzigovy statě v Časopise českého muzea v roce 1958, Myšlen-

ky o vychování na základě národního charakteru účinkovaly stejně mocně jako Řezáčovy ukázky v příloze časopisu Škola a život v oblíbené Štěpnici, v níž se ukazovalo, jak je možno pěstovat jazykový cit na základě lidové poezie, říkad, popěvek, písní a her. Fr. J. Řezáč spolupracoval také s Boženou Němcovou. Uveřejnil později i její povídku Pan učitel jako vzor výchovy českého učitele na našem venkově.

V romantickém ovzduší osmačtyřicátníků se Purkyněm v Lešně objevená Didaktika česká stává inspiračním zdrojem Amerlingova reformátorského elánu. Teprve v šedesátých letech však mohl dorůst náš přední znalec Komenského. Byl to František Jan Zoubek, ředitel smíchovských škol, kolem něhož se soustředila společnost pedagogů převážně konzervativně založených. V Zoubkově Besedě učitelské se časem vytvořilo pravé křídlo nacionálně orientovaných vychovatelů, zaměřené proti progresivistům z obnoveného revolučního Posla z Budče v popředí s osmačtyřicátníkem Štěpánem Bačkorou, Karlem Škodou, katechetou z učitelské Budče, Václavem Kredbou a J. L. Maškem, přítelem Zoubkovým. Zasluhou Maškovou se na prvním sjezdu učitelském roku 1870 dospělo ke společnému vystoupení všeho učitelstva v zájmu emancipace od reakčních tlaků byrokracie a hierarchie. J. L. Mašek se posléze zaměřil na vzájemnou spolupráci s jihoslovanským učitelstvem a ve Vídni uspořádal sjezd slovanského učitelstva roku 1873. Tyto styky se udržovaly nepřetržitě až do roku 1908, kdy v Praze došlo k sjezdu všeho slovanského učitelstva. Třebaže se Zoubek zasloužil svými slavnostními besedami k počtě památky Komenského o povznesení naší pedagogiky na vyšší úroveň tím, že konzervoval tradiční nacionální ideje výchovy, teprve však příchodem G. A. Lindnera do Čech na kutnohorské pedagogium v roce 1871 se řešily ožehavé otázky Hasnerovy herbartovské reformy obecného školství pozitivně. Místo pouhého historického tradování Komenského pedagogiky přikročilo se k řešení aktuálních otázek herbartovské pedagogické teorie směrem k moderním proudům společenské a vývojové výchovy mládeže. Bylo hledáno kritické východisko z negativních postojů tzv. volné školy, a na druhé straně se ověřovaly pozitivní složky herbartismu, oproštěné od formalismu a didaktického materialismu, pokud se u nich jeví shoda s realismem Komenského pedagogiky, orientované už na evropské úrovni, kterou u nás jako první reprezentoval Lindner. Tento obrat byl umožněn založením časopisu Paedagogium (1879—1881), v němž se už kriticky uplatňovala nová stanoviska tehdejší vědecké pedagogiky. To ovlivnilo širší rozhled našeho učitelstva, zvláště pak i didaktiku školy národní. Jan Mrazík, odborný učitel a přední spolupracovník Lindnerův, postihl v přednášce O vyučování jazyku mateřskému na školách obecných v roce 1885 neblahý vliv oficiálních Nauk mluvnických, jejichž gramatikální logismus v počátcích jazykové výuky odhalil a hledal cesty k tomu, aby se toto vyučování opíralo o živý jazyk dětského věku. Brzy nato se Antonín Janů ujal monografického zpracování nové psychologicky podložené soustavy ve spise Jazyk mateřský a škola obecná v roce 1897, v němž na základě srovnávacího studia dosavadní literatury doporučoval pro úvodní období tzv. mluvní cvičení prvoučné náplně pro praktické osvojení spisovné řeči. Opíral se přitom o Lindnerův návrh trojího rozdělení cílů jazykové výuky na praktic-

ky napodobivý, formální výcvik řeči a myšlení a posléze filozoficky vzdělávatelný. V soutěži, jež z toho následovala, uplatnil se v praxi Josef Müller svými Cvičebnicemi jazyka českého pro školy obecné, jejichž princip spočíval na integrujících souvislostech s ostatním školním vyučováním, zvláště pak v novém pojetí slohu v nových proudech vyučovacích z roku 1904. Zde zvláště zhodnotil podíl prvoučného vyučování v rozvoji dětského duševního života jako podklad jazykové výchovy. Tento nový moment elementární výuky zpracoval Josef Tůma ve Vyučovací prvouce na školách venkovských z let 1901–1902, publikovaný ve Smrtkově Škole našeho venkova.

Nejvýznamnější vystoupení Mrazíkovo ve smyslu Lindnerovy objektivní kritiky školské praxe bylo na třetí zemské poradě českého učitelstva v Praze roku 1896, kdy se v první sekci, kterou vedl, pojednávalo o revizi učebních osnov pro školy obecné. Uplatňoval tu zásady, jež pak v letech devadesátých tlumočil v České škole společně s učitelem Josefem Černým ze Smidar na Bydžovsku. Proklamovali radikální zásady demokratického liberalismu, na jehož podkladě razil Černý nové cesty školské politiky od přelomu století do světové války. Na této třetí poradě se pohotově uplatňoval bystrozrak učitele Josefa Tůmy z Lošan na Kolínsku. Podrobným rozbořením zásad revize učebních osnov stanovil povahu jazykové výchovy na všech stupních se zvláštním zřetelem k jazykovému vyučování. Také na čtvrté zemské poradě v Praze roku 1902 Mrazík opět navrhuje radikální revizi učebních osnov, aby se totiž zvláště soustavné vyučování mluvníci posunulo až na vyšší stupeň obecné školy. Toto opatření bylo pak částečně provedeno až na páté poradě v roce 1908 inspektorem Josefem Peškem. Na čtvrté poradě Josef Müller přednesl znalecký návrh na úpravu jazykového vyučování. Zásadní hlediska k této problematice podal Jan Mrazík v kritické úvaze Kardinální vada moderního vyučování na školách obecných a měšťanských (Komenský XLI, 1913, s. 133 n.), v níž shodně s Drtinou považuje školu za součást společenského zřízení nové doby, takže sdílí s ní její přednosti pokročilé civilizace i její překotné proudy chaoticky deroucí se na povrch. Hlavní příčinu vidí ve chvatu vyučovacích metod bez upevnění učiva opakovaním, čímž se nepřispívá k iniciativě žactva. Výsledkem je mnohomluvnost výuky bez myšlenkového jádra, učivo se podává kuse, povrchně, což je neblahou cestou k polovzdělání mládeže.

Hlubší kořeny tzv. volné školy s přepjatým pedocentrismem se rozmáhaly na pozadí sociálních rozporů v období vrcholícího kapitalismu. Obojí vedlo k rozložení tradičních hodnot národní školy, což nutilo svědomité školské praktiky k úsilí o hlubší jednotící princip výchovy a vyučování, jímž by se problematika novodobé výchovy individuální a sociální stala piem desideriem školy budoucnosti. Výsledkem tohoto úsilí byl požadavek laicizace výchovy kolem Mertova Komenského a regionalizace školního vzdělání kolem Smrtkovy Školy našeho venkova. Ale vývoj didaktiky školy národní šel v podstatě nad tyto dva spíše ideové než metodické směry, jež byly realizovány až v poválečné době uzákoněním výuky občanské nauky a výchovy a nového pojetí věcných nauk na podkladě koncentrace prvoučného a vlastivědného učiva. Teoreticky bylo vědecké prohloubení naší domácí pedagogiky sledováno v intencích reformních prací Jana Mrazíka a Josefa Úlehly, jež vyústilo v založení

naší vlastní pedagogické vědy, novodobě řešící otázky vzdělání učitelstva i prohloubené jeho specifické praxe na různých školských stupních v souladu s anticipacemi Komenského geniální pedagogiky. Stalo se tak na půdě Dědictví Komenského a Pedagogických rozhledů, jež oboje zorganizoval původně Jan Mrazík. Jeho orientaci podporoval Josef Úlehla ve spolupráci s Josefem Tůmou a družinou učitelů všech kategorií. Trvalou Mrazíkovou zásluhou přitom zůstává, jak plodně navazoval na odkaz Komenského a Lindnerův, aby specifický program naší didaktiky podřizoval vývojovým hodnotám světové pedagogiky na jedné straně a prozíravě uplatňoval objektivní kritéria hodnocení všeobecného vzdělání mládeže vzhledem k ustálené normě vyučování a její realizace v praxi učitele na straně druhé.

Josef Úlehla svým reformním optimismem nových objevů i perspektiv Pedagogických listů z roku 1899 stal se nejenom patronem našich poválečných pokusníků, ale bezpečně i ideovým nositelem teprve rodící se české didaktiky nové školy v duchu domácí lidové kultury svým nadšením pro bezprostřední chápání jevů přírodních u mládeže. Na pozadí tohoto přerodu naší vnitřní školní práce pracovala celá plejáda pilných a nadaných metodiků v Čechách i na Moravě, jako Konrád Pospíšil, který ideální aspirace Antonína Janů O sebevědomí učitelském z roku 1894 uváděl na půdu školské skutečnosti studií O soužití učitelském z roku 1910. Spolu s ním řešil problematiku školního vyučování Josef Loutocký, Karel Weinzetl, Jaroslav Vágner, nejmúspěšněji dva přátelé Josef Tůma a Josef Kožíšek, tvůrci čítanek Ráno, v nichž realizovali ambice Antonína Janů, aby totiž čítanky byly dobrou knihou literárně živou, nikoliv učebnicí reálií. Doposud nedoceněný Josef Pešek, předválečný syntetik didaktické praxe, který se plně osvědčil na páté zemské poradě učitelské v Praze roku 1908 v stanovení zásad pro sjednocení osnov v rámci všeobecného vzdělání mládeže, byl náš nejpokročilejší didaktik. V inspekční zprávě v Třeboni roku 1911 se zdarma pokusil se zdarem přehodnotit herbartovské výchovné vyučování (erziehender Unterricht) ve prospěch Mrazíkova pojetí vzdělávání člověka a Úlehlovy koncepce vyučování již tvořivě zajímavého. Tím se mu podařila rehabilitace tradičního všeobecného vzdělávání mládeže jako pozitivní příklad novodobé didaktiky školy národní (Komenský, XXXVIII, 1910, 510).

Blahodárný vliv Lindnerův nemohl už na přelomu století bohužel překonat rozkladný vliv úpadkového kapitalistického nástupu výbojného imperialismu. Tehdy Josef Úlehla, ideolog našich pokusníků, považoval s Tolstým za jediné kritérium volné školy svobodu učitele a pokus, jak je patrné v Listech pedagogických z roku 1899 (s. 641). Komenského zařazuje spolu s Pestalozzím a Herbartem mezi představitele staré školy. Tehdy valná část mladšího učitelstva s tím sympatizovala, jako by geniální anticipace Komenského pedagogiky nebyly už časové. Pozapomenulo se na Lindnerovo varování před extrémí individualizace výchovy z jeho rozpravy Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik z roku 1875, v níž kriticky vymezil svobodnou vyučovací činnost učitele, vázanou zkušeností předchozích generací, jež určují vnitřní vývoj školské praxe.

Nástup volné školy byl provázen naléhavou snahou o laicizaci školy pěstě-

né záměrně v Mertově časopise Komenský, kde se uplatňovaly i dobově módní ukázky secesního kreslení a výtvarné i jiné výchovy. Největší pozornost budily pokusy učitele Františka Bakule v Malé Skále u Turnova, kde vlivem Tolstého Jasně Poljany pěstoval naturalistické pohádky s dětmi bez rozpaku, jak je patrné z ukázek v Holubově Krásném čtení na téma „Vodníci“. To byl počátek Bakulova pokusnického avanturismu, v němž úmyslně sledoval předčasně volně vyžité dětství.

Když předválečná hesla volné školy vedla k uvolnění běžné školní kázně, k volnému slohu a k volnému kreslení a když ani poválečná koncepce Malého školského zákona nedávala valné záruky k zásadní reformě, ale jen něco jako pouhé pokračování dřívějšího stavu, tenkrát se naši pokusníci odhodlali k individuálnímu řešení nové školy československé. Těžiště své reformy založili v podstatě na negaci staré školy: na důvěrnějším vztahu k dětem, na samostatnosti, na sebevědomém uplatňování tzv. dětské tvořivosti. K tomu cíli stavěli se do úlohy učitele-umělce jako pouhého podněcovatele dětského nadání. Normální poměry hromadně výchovného vyučování byly zařazeny do překonaných hodnot. Přezíralo se ono Lindnerovo chápání historického významu školní normy jako plynulé zdokonalování od generace ku generaci.

V panském zámečku „Domu dětství“ byla vytvořena dětská konzervatoř hudby a výtvarný ateliér s náročnými iluzemi vypěstovat ze spontánních dětských projevů obrodu lidového umění. Žel, jejich ideologický poradce, spisovatel Gamma, zavedl do ústavu režim puritanismu, čímž zasel semeno sváru mezi dvojicí ředitele Krcha a učitele Havráňka v opozici proti L. Starcovi, impulzivnímu učiteli, tvůrci metody spontánního projevu dítěte, což vedlo k Švarcově deziluzi v těchto slovech: „Není-li přirozenější nechat dítě v domácím prostředí, aby zde zapustilo kořeny a sílilo zápasy a vlastním úsilím?“ Pociťil přitom tíhu učitelské odpovědnosti v závěru: „Experimentovat s dětmi je těžké a odpovědné“ (Hlas z Domu dětství, 1933, s. 199).

Obdobně i náhlý odchod Franka Mužíka ze třídy v Hopfenstockově ulici na Novém Městě pražském po velice slibných začátcích v „Roku pokusné školy“ zůstává záhadou, ačkoliv byl s Krchem velmi úspěšným autorem časopisů pro mládež.

Ladislav Švarc teprve při likvidaci Domu dětství sebezpytně doceňoval Suchardovy přehledy a praktiky před zkouškami dětí při přechodu do obecné školy v Dolním Krnsku: „Tenkrát jsme nesli hlavu vysoko a mysleli si, že přeměníme školu v základech . . . Viděl jsem v šedivém Suchardovi typ učitele patřícího minulosti. Dnes koriguji svůj soud a nahlížím, že to, co nám připadalo jako kantorské řemeslo, musí zůstat jako úhelný kámen každé školy, a že půjde jen o to, do soustavné práce podporované vědeckým zkoumáním zatahnout a využít dětských zkušeností životních a vnést do školy radostnost, pokud jen a jak to bude možno děti zainteresovat, práci motivovat vzhledem k dítěti . . . V takové škole bude láska k dětem nezbytností, přes niž nemožno dojít k úspěchu“ (Hlas z Domu dětství, s. 200).

Naproti tomu pětiletý pokus Jaroslava Sedláka a Karla Žitného se držel reálné půdy školy s ctižádostí ji oživit a pracovní zaktivizovat v souvislosti s naší pokrokovou tradicí a s výhledem k možností socializace výchovy.

Nejblíže k dnešní socialistické škole se mohli přiblížit učitelé kladenské školy práce v průmyslovém prostředí, ale i tam bylo jim přemáhat mnohem větší překážky než v jiných pokusech. Přesto se tam vystřídal více houževnatých pracovníků než jinde. Křížila se tam dvojí orientace, orientace na kolektivní výchovu a orientace výslovně pedocentrická. Tato avantgardní socialistická výchova přinesla nejpozitivnější teoretické výhledy, které doposud neztratily na své ceně.

Bohumil Zemánek ve své třídě U studánky idealisticky věřil, že jediné vnitřní změnou člověka se změní život, a tak člověka možno změnit jen výchovou. Proto se uzavírá se svými 28 dětmi na celou dobu jejich školní docházky, aby je totálně převychoval ve své metafyzické klauzuře bez ohledu na to, co se děje kolem.

Podle ověřené zkušenosti Spěváčkových Průkopníků českých pokusných škol z roku 1978 lze říci, že „české pokusné školy a třídy dvacátých let neměly dlouhý život. Kde se pokoušelo několik osobností o spolupráci, jako tomu bylo v Domě dětství v Krnsku, narážela silná osobnost na jinou, takže východiskem byl rozchod. Tam, kde vedl učitel jednu třídu bez ohledu na život ostatní školy, byl obětí své izolovanosti“ (s. 119).

Radikální obrat od pedagogického romantismu pokusníků vyvolal Příhodův spis Racionalizace školství z roku 1930, který obrazil pravou tvář amerického utilitarismu. Hlavně v návrhu osnov pro školu měšťanskou budilo jeho pojetí tzv. jednotné školy uvnitř diferencované nesouhlas. Předčasná specializace žactva od počátku rozděleného do tří prospěchových skupin s výlučným samoučením žáků hodnocených podle testové metody byla v zásadním rozporu s principem hromadného výchovně vzdělávacího způsobu vyučování v duchu tradiční pedagogiky Komenského.

Profesor Chlup označil tento meliorismus samoučení hodnotící žactvo podle kvantitativně osvojené látky za obdobný systému továrního provozu, v němž je žák podle mechanických principů taylorismu racionálně degradován podle výkonnosti prospěchu trvale do tří skupin. Hesla maximálních výsledků při minimální námaze považuje Chlup za násilný zásah do procesu vyučování, protože nelze mechanicky převádět principy výroby do psychologického dění školního dítěte z hlediska harmonické výchovy. Právě harmonické všeobecné vzdělávací vyučování při styku různě nadaných dětí vede k vyrovnání oněch různých úrovní podle jejich osobního zájmu a nadání. Třídění žactva do stabilních tříd A, B, C je v podstatě degradace na celý život. Není náhodou totéž odmítnutí absolutní mechanizace vyučování G. A. Lindnerem, který ji považuje za absurdnost po návštěvě vídeňské mezinárodní výstavy r. 1873 v oddělení amerických pomůcek pro mechanizaci učení. Lindnerovi připadalo toto metodické zařízení jako norimberský trychtýř (viz Lindnerovo *Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik*, 1875).

Ideový rozchod reformismu s naší pedagogickou tradicí a snaha vykonstruovat takovou jednotnou školu, jež by vyhovovala tendencím vrcholného imperialismu, znamenal obdobnou dezorientaci směrem dolů stejně jako útek našich pokusníků kamsi nahoru do světa kouzelného dětství. Obojí tato krajnost vedla na scesti. (Otakar Chlup: *O školu měšťanskou*, Praha 1931, s. 54 n.)

S odstupem doby bude možno pokusit se o dialektické hodnocení naší pokrokové tradice školské v 19. století, kdy se postupně realizovaly prvky realistické pedagogiky Komenského, a to jak vnitřní, tak i zevnější soustavy, počínaje Felbigerovou adaptací hromadného vyučování do základních škol. Teprve v revolučním roce 1848 znamenal Amerlingův Návrh pro školy národní vědomé navázání na cyklický postup učiva podle Didaktiky české. Současně to bylo prvé střetnutí s centralismem Exnerova Poznamenání už ve směru Herbartova výchovného vyučování. Zásadní střetnutí naší pokrokové tradice s oficiálně zavedeným herbartismem nastalo při Hasnerově reformě obecného školství v Rakousku roku 1869. Tehdy už naši přední pedagogičtí znalci, jako zakladatel české komeniologie F. J. Zoubek, tak i G. A. Lindner, znalec tehdejšího školství v Evropě, kladně oceňovali klasické přednosti pedagogiky J. A. Komenského po stránce praktické i teoretické. Do tehdejšího vývoje novodobé pedagogiky příznivě zapadal princip harmonické výchovy shodně s přirozeným vývojem dětí opřený o shodu s přírodou (J. Kyrášek, Synkretická metoda v díle J. A. Komenského, 1964, s. 8–9).

Tehdy bylo už jasno nejenom u nás, ale i v cizině, že Komenského pedagogický realismus zaujal suverénní místo ve školství vůbec, a to nejenom v jeho klasické organizaci, ale i v humánním směru dílny lidskosti, neboť nad organizační základnu sklenul Komenský nadstavbu ve funkci učitele. Učitel v dílně lidskosti měl působit na všechny děti jako blahodárné slunce, který zahřívá a osvětluje paprsky radosti, touhy po přirozeném vzdělání po příkladu všemocné přírody. Tento zdánlivý rozpor mezi kázní pevné soustavy školské a ideou přirozené výchovy odpovídal už moderním požadavkům psychologizace výchovy a vyučování dětí. Proto heslo Komenského o plynulosti a nenásilnosti výchovy na pevné základní organizaci překonávalo i Herbartovo vychovatelství svou neformálností a přirozeností a stalo se tak u nás východiskem skutečně pokrokové školské reformy.

Pokroková tradice naší pedagogiky v duchu realismu a zásad Komenského se osvědčila v průběhu 19. století v boji proti vídeňskému centralismu a zvláště proti herbartovskému formalismu výchovného vyučování. Třebaže dobově byla časově vymezena, svými geniálními anticipacemi je doposud životaschopná, jak patrně z vývoje didaktiky školy národní v 19. století.

V poválečné diskusi o reorganizaci republikánské školy na Prvním sjezdu čs. učitelstva v Praze 1920, v níž šlo o uplatnění školské autonomie a liberálnějších vztahů k učitelské svobodě v povolání, zvítězilo nakonec kompromisní stanovisko založené na Hasnerově právní normě rakouského školství, před níž kapituloval náročný návrh Úlehlův přesunutý na pole individualistických pokusů. Nová báze pro podstatnější změny ve vnitřním životě našeho národního školství nebyla nalezena.

Hesla volné školy z doby vrcholného kapitalismu nesla na sobě stopu vyjatého individualismu, čímž negovala princip všeobecného vzdělávání mládeže. V čelo nové školy byl postaven učitel-umělec, který podle svých schopností a zájmů určoval cíle své praxe vzhledem k tvořivosti dětí. Tito pokusniční reformisté se svými atraktivními výsledky měli podle Kádnera nepatrný vliv na

praxi obecné školy (Vývoj a dnešní soustava školství, Praha 1931, s. 15).

Reformisté směru Příhodova záměrně degradovali normální cíle školského vzdělávání a výchovy mládeže. Žáci byli zařazeni podle testových zkoušek do tří prospěchových skupin. Příhodova průbojná Racionalizace školství neobstála pro převahu naší pokrokové tradice nad utilitarismem imperialistické doby.

LITERATURA

Katalog výstavy Pokusné a reformní školy v ČSR 1918 až 1938. Praha, Pedagogické muzeum J. A. Komenského 1966.

Spěvák, V.: *Počátky a základy českých škol pokusných.* Učební texty vysokých škol. Plzeň, Pedagogická fakulta 1970, 166 s. Práce dokumentární povahy s původními prameny.

Spěvák, V.: *Průkopníci českých pokusných škol.* Praha, SPN 1978, 195 s. — Také tato práce je pokusem o syntetické zhodnocení pokusnických výsledků vzhledem k pokrokové tradici naší výchovy.

Strnad, E.: *Didaktiky školy národní v 19. století*, 3. díl.

Strnad, E.: *Poznámky o vlivu Komenského na vývoj národního školství v 19. století.* Píerov 1979.

ЭМАНУЕЛЬ СТРНАД

К РАЗВИТИЮ ПРОГРЕССИВНЫХ ТРАДИЦИЙ НАШЕЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

«Проект народных школ» Амерлинга от 1848 г. содержит первую программу школьного образования в нашей стране, точно в прямой зависимости от развития нашей мелкой буржуазии, а также и на базе «Энциклопедии образования молодежи» Я. А. Коменского.

Одновременно с «Проектом» Амерлинга в 1849 г. Ян Коллар издал для словацких школ «Отзыв о словацком школьном образовании».

В революционном решении вопросов школьной политики участвовали: П. И. Шафаржик – о правах чешского национального языка в чешских школах, И. Е. Воцел – о согласовании школьной системы с потребностями народного хозяйства, Ф. Чупа – о реорганизации всех ступеней наших школ на базе принципов Гербарта и, наконец, Я. Е. Пуркинье – о создании школ природооведческого направления,

начиная с детских садов и кончая Академией, в духе универсальной науки Коменского.

Принцип всеобщего образования народа в этих проектах не ограничивался только сферой формальной педагогики. Уже в то время интерес социалистически ориентированных писателей (Карел Сабина) был направлен на то, чтобы запросы народа не обходились в зачатках процесса просвещения.

В рамках послевоенной дискуссии о реорганизации республиканской школы не была найдена новая база для более существенных изменений во внутренней жизни системы нашего народного образования.

Лозунги свободной школы периода кульминации капитализма отрицали принцип всеобщего образования молодежи.

Борьба прогрессивных традиций с утилитаризмом.

ON THE DEVELOPMENT OF PROGRESSIVE TRADITIONS OF OUR NATIONAL SCHOOL

Amerling's "Draft Plan for the National School" in 1848 laid down our first educational programme. Exactly in line with the development of our petty bourgeoisie, as well as on the basis of Comenius' encyclopedia of youth education.

Simultaneously with Amerling's "Draft" Ján Kollár published his "Expert Opinion Slovak Education" for Slovak schools in 1849.

Those taking part in the revolutionary solution of education policy were the following: P. J. Šafařík about the right of the national language in Czech schools, J. E. Vocel about the adjustment of the educational system to the needs of the national economy, F. Čupa about the reorganization of all stages of our education according to Herbart's principle, and finally J. E. Purkyně about the establishment of science-oriented schools from nursery

schools to Academies in the spirit of Comenius' Omniscience.

The principle of the people's general education contained in these draft plans did not remain in the area of mere formal pedagogy. For in those times socialistically minded writers such as Karel Sabina were directly interested in the masses not being curtailed in the beginnings of their education.

In the post-World-War I discussion about the reorganization of the republican school, no new basic was found for substantial changes in the internal life of our national school system.

"Free School" slogans dating to the period to the period of culminating capitalism negated the principle of general education of the youth.

The struggle of progressive traditions with utilitarianism.