

POZNÁMKY KE STUDIU PRAMENŮ DĚJIN ČESKÉ PEDAGOGIKY

Předpokladem pěstění vědecké pedagogiky v jejím historickém vývoji je studium pramenů. Naše pedagogická literatura postrádá této nezbytné pomůcky, jakou poskytuje kritické vydání pramenů. V minulosti byly k tomu učiněny některé náběhy, jež však nepřekonalý počáteční potíže. První návrh o vydávání *»Listáře škol Českých«* učinil Fr. Josef Zoubek v Besedě učitelské r. 1878.¹⁾ Z tohoto podnětu vydány *»Paměti o školách českých«* Františkem Dvorským (Praha 1886), v nichž byl zachycen vrchol městských škol v letech 1598 až 1616, než byly postiženy porážkou bělohorskou. Zoubek měl na mysli původní archivní materiál pro sledování souvislé historie domácího školství a s ním souvisícího theoretického myšlení vychovatelského. Považoval za nezbytné probádati domácí historickou půdu, neboť nelze se spokojovati s cizími zprávami, které vedou k povšechnému pojmání. Vylíčení souvislosti a celistvosti historické může se získat toliko z pramenů domácích, v nichž se obráží skutečný stav minulosti. Tímto stanoviskem Zoubek u nás zdůvodnil potřebu vědeckého studia pramenů. Navazuje na předchozí studie V. V. Tomka o českém školství, uveřejňované od roku 1845 v Časopisu českého musea. Potřeba těchto prací pocítována již dříve, o čemž svědčí Vackovy zprávy o národních školách českých, uveřejněných již r. 1828 v Příteli mládeže na podkladě německých dějin normálního školství v Böhmově zpracování.²⁾

Fr. Jos. Zoubek vyvíjel houževnatou snahu pracovati přímo z původního historického pramene. V souvislosti se studiem společenských poměrů českých měst ve století XIV. až XVI. obíral se stavem věcí církevních i školských. Publikoval doklady o výchovné činnosti Mikuláše Troila a Řád školám městským od M. Petra Codicella z Tulechova. Sledováním výchovy a vyučování v Jednotě bratrské pedagogicky přiřazuje se ke znalcům působení Českých bratří, aby pak více jak po dvě desetiletí pracoval na životopisných datech Jana Amose Komenského, takže mohla vyjít z této práce velká biografie Komenského k jubilejnímu roku 1892 až po smrti Zoubkově v úpravě J. V. Nováka. V souvislosti s touto prací pilně publikoval v časopisech podnětné studie pramenné povahy. Tak seznamoval učitelstvo s dobou a dílem Komenského a soustavně vydával u nás neznámé drobnější jeho spisy, jako Analytickou didaktiku, Školu pansofickou, Předchůdce vševědy, doplňky k Didaktice české a p. Tím se stává u nás zakladatelem komeniologických studií, k čemuž používá učitelských časopisů. S nejbližšími spolupracovníky zakládá spolek nazvaný Beseda učitelská se stejnojmenným časopisem, v němž se shromažďují příspěvky Zoubkovy i příspěvky Vojtěcha Kryšpína, Václava Kredby, Adolfa Frumara, Karla Bulíře, J. L. Maška, Jana Maláta, Karla Taubenka, Jos. Kořenského a j., jež pojednávají o historii obrozené školy a díle představitelů vlastenecké výchovy i domácí vlastivědy. I když mají tyto práce povahu příležitostnou, jsou vytěženy z přímého studia původních pramenů. Nedostihují sice úroveň badatelské práce Zoubkovy, ale přesto tvoří součást jeho působení, jehož cílem bylo zabezpečiti, aby se udržovala u nás souvislost s dobrou tradicí české výchovy.

Hned po založení Besedy učitelské v Praze r. 1860 projevuje úmysl zorganizovat vydání *»Národní Encyklopedie pedagogické«*, ale s podmínkou, aby to byla encyklopedie naše, vytěžená z původních výsledků pramenných bádání, jež se týkají okruhu domácí výchovy, našich vychovatelů a vůbec naší minulosti.³⁾ Byl si vědom náročnosti tohoto úkolu, ale nemeškal s přípravnými pracemi vlastními. Sestavil osnovu encyklopedie a zabezpečil si okruh spolupracovníků, s nimiž si stanovil za cíl práce vytvořit dílo vážné, původní a praktické pro potřebu učitelstva i veřejnosti.

Pojetí encyklopedie jest správně Zoubkem stanoveno, a to tím spíše, že theoreticky se opírá o pedagogiku Komenského, jak patrně na mnoha místech (v pojetí autority, hesla Blahoslav, Bratří čeští, Akademie, Budeč, Adelung co píše o Komenském Purkyně, Bolzano, Balbín a j.), což nasvědčuje tomu, že v popředí jsou domácí prameny před prameny cizími, že se pracuje dokumentárně, původně bez přejímání z druhé ruky. Není sice možno činit definitivní závěry z prvního dílu encyklopedie, na naše poměry široce pojaté, leč samo toto pojetí jest natolik výrazně orientováno k domácí tradici a ke zjevům domácím, že se tím příznivě odlišuje třeba od Lindnerovy jednosvazkové encyklopedie, určené pro potřebu rakouského učitelství s hlediska herbartovské pedagogiky.⁴⁾ Vzhledem k této pedagogice Lindner informuje velmi obsáhle a jednotně po stránce theoretické, leč prakticky je zaměřen k cizímu prostředí školství německého Rakouska a nezahrnuje naši pedagogickou minulost do celku, takže se ztrácí jako zcela provinciální zjev, jak by se dalo snadno zjistit podrobnějším rozbořením.

V seminárních cvičeních Lindner dbal toho, aby za jeho působení na pražské universitě dbalo se i práce z dějin české výchovy, jak je patrné na pracích Karla Nováka o pedagogické povaze díla Tomáše ze Štítného a z rozboru zásad výchovného působení M. Jana Husi.⁵⁾ Jinak ale bylo celé působení Lindnerovo zaměřeno k obecným otázkám theorie školní praxe, jež řešil samostatně, osvobozuje se od oficiálního herbartismu. Na rozdíl od Fr. Jos. Zoubka sledoval vývoj evropské pedagogiky v období liberálně buržoasní pedagogiky, kdy se vyrovnávala s vývojovým hlediskem přírodně orientovaného pozitivismu. Také nástupce Lindnerův na universitě Frant. Drtina spatřoval těžiště české pedagogiky ve studiu pramenů, což prakticky však znamenalo vydávání pedagogických klasiků v čele s J. A. Komenským s novým aparátem poznámkovým. V úvodu k prvnímu svazku knihovny pedagogických klasiků r. 1905 sliboval zařadit k vydávání i česká díla (Fr. Kinského, Amerlinga, Lindnera a j.), což se neuskutečnilo.⁶⁾

Když vydal Otakar Kádner třetí svazek třetího dílu *Dějiny pedagogiky*, výslovně připomínal v předmluvě, že podává toliko celkový obraz vývoje české pedagogiky od doby obrození, máje při tom na zřeteli především vývoj tak řečené obecné pedagogiky u nás: *»Nejednám ani o dějinách české školy v tomto období ani o vývoji metodiky a didaktiky české; obou těchto předmětů dotýkám se jen, pokud toho nezbytná potřeba žádala, ježto mám v úmyslu časem se k nim vrátiti zvlášť.«*⁷⁾ Důsledek tohoto obecně encyklopedického zaměření směrem kulturně historickým znamenal nedocení domácího přínosu a přecenění cizích vlivů. V rámci obecných i kulturních dějin utkvěl Kádner na závislosti české pedagogiky na Německu, aniž by byl dosti zvážil význam asimilace cizích prvků při vytváření domácí pedagogiky. Proto mu zůstaly domácí a vlastně specificky naše školské skutečnosti na okraji obecných dějin výchovy a ideologicky nepostihoval vlastní problematiku rozporů mezi pedagogikou oficiální, vídeňskou a domácí — českou. Registruje chronolo-

gicky naši odbornou literaturu, jež prý podle Kádnera »vyčerpávala se téměř úplně příručkami a návody metodickými, určenými pro potřebu škol elementárních, jakož i učebnicemi těchto škol, kdežto vlastní theorie pedagogická také u nás v této době ustupuje do pozadí.«⁸⁾ Kádner sice také vypracoval monografické práce z doby obrození, psal o Kollarových názorech pedagogických, o josefinské pedagogice krajských komisarů (Wilfling), podrobně sledoval dějiny českého slabikáře a j. Také pokud se týče literárních pramenů vyhledával a komentoval je zevrubně, i když je nepronikal se zřetelem k jejich obsahu, a oceňoval je namnoze velmi uznale, jako třeba činnost Amerlingovu anebo »Školku« Jana Svobody. V těchto příkladech zpravidla konfrontuje dobové doklady způsobem objektivistickým. Tudiž jeho pozitivistické hledisko nakonec v úvahách o vývoji idejí podržovalo školskou skutečnost a dobové problémy výchovy filosofii a literatuře. Výchova byla mu jen splodinou dějin kulturního vývoje lidstva, jak se obráží ve filosofii a literatuře, čili zcela podrženým postulátem duchovního dění ve filosofii, ve vědě a v umění. Školství je mu taktéž pouhým výsekem z velikého okruhu lidské kultury. Školství ve vývoji mu jde až za kulturou, je pouhým odrazem vývoje jednotlivých stupňů ve vývoji kultury. Kádner se díval z příliš vysoké evropské perspektivy na úsilí novočeské společnosti za buržoasním školstvím. Filosofické, literární, vědecké hodnocení osvícenství, romantismu a liberalismu jest mu rámcem pro domácí výchovu a školství jako produkt všech těchto činitelů. To nám vysvětluje právě v této knize tak nápadné přeceňování cizích vlivů na úkor zevrubného poznání a zhodnocení domácích poměrů s ohledem na kulturní poměry. Kádner nebyl přesto jako spisovatel-pedagog průměrný pozitivista. Splnil vlastně opožděně dávno u nás potřebné souborné zpracování pedagogických věd. Učinil to nesporně velkoryse s obětováním veškerého soukromého času. Používal všech cizích literatur, nevyjímaje slovanských, aby svým pronikavým způsobem zajímavě zpracoval žádaný encyklopedický soubor pozitivisticky pojatého vychovatelství s hlediska českého »světově vzdělaného, pedagogického theoretika«. Leč obrovský úkol excerptce světové literatury mu vázal ruce a nedovoloval mu pracovat jinak než knižně. A v případě kusého pronikání vývoje české pedagogiky ulehčoval si svůj úkol tím, že přenášel těžiště z vlastní půdy školské na půdu kulturní historie, umění, filosofie i beletrie. Jsa mistrem ve svém oboru, zdolal značné překážky, třebaže nepostihoval okruh problematiky národní školy ve smyslu Zoubkově. Nedoceňoval napjatost poměru české národní výchovy k oficiální normě vídeňské pedagogiky a tím nedotkl se živého nervu boje pokrokového učitelstva proti rakouské byrokracii školské. Proto ani metodologicky Kádnerův způsob deskriptivní pedagogiky nevedl v oblasti studia dějin české výchovy přímo ke stěžejním námětům s původním vlastním materiálem, ale sváděl ho ke knižním dedukcím, značně odvozeným zvláště u jeho žáků. A tak ještě doposud svádí jeho příklad naše pedagogy k tomu, aby tuto práci s prameny zaměňovali za verbálně knižní přehodnocování bez znalosti historické látky. Tímto směrem se překonávají snadno staré přežitky, aby obratem ruky se rehabilitovaly.⁹⁾

Nedostatečný zřetel k historickým pramenům, faktům a činitelům vývoje může býti překonán pouze jedinou cestou: náležitým jejich zpracováním, a sice v plánované ediční činnosti, která se opírá o soustavu vědecké pedagogiky v duchu historického materialismu. Bude nutno postupovat tak, aby se nepojímala tato práce jako aplikace všeobecných kategorií, jak tomu bylo v idealistické pedagogice, ale naopak je nutno s Leninem pojímat výchovu jako věčnou kategorii lidského rodu,

jako specifický způsob lidské práce. Není to jednou pro vždy daná hodnota, hodnota nadčasová, která se nemění. Naopak v ní se odráží vývoj, jenž v postupu času mění obsah a formu. To znamená, že pedagogika byla vždycky bezprostředně spojena s politikou, se životem i filosofií doby. Tím je dán i metodologický základ, jehož úkolem je pod dobovým povrchem hledat cenné a pokrokové prvky, kriticky zpracovávat faktický historický materiál, jako určitý jev doby i kultury společnosti. Už tato věc sama o sobě nás přivede k naléhavému úkolu zpracovávat domácí, doposud zanedbávaný materiál. Zjišťovat cenné původní prvky domácí tradice výchovy. Tím se bezděky vypořádáme s přeceňováním cizích vlivů, které sice nedáme moci přezírat, ale studovat v dobových souvislostech v konkrétní látce, v jejích prokazatelném účinku v ústrojí organizace naší výchovy. V tom je program této soustavně dokumentární práce, aby na podkladě podmínek materiálního života naší společnosti vyšetřovala pojmy výchovy, stav organizace škol, obsah i metody výchovy a vyučování. Nyní po zapojení na marxisticko-leninskou historii pedagogiky můžeme se obracet k závažným úkolům výchovně budovatelským, posílení příkladem našich pokrokových tradic výchovy, jež byly protikladné německé abstrakci a metafysičnosti jejího idealismu. Obnovená studia Komenského pedagogiky budou nás při tom podněcovat k novému hodnocení. Neznamená to spoléhat, že se problematika dějin naší pedagogiky vyřeší pouze studiem Komenského. Tato studia vyburcovala nás k tomu, abychom s nimi udržovali spojení při zpracovávání celého oboru české pedagogiky.

Příčiny, jež vedly u nás k zanedbávání studia pramenů nejsou náhodné. Za Zoubka jsme dospěli u nás k ocenění historického materiálu. Bylo to ještě v době, kdy naše počínající pedagogická teorie byla orientována pokrokově, což souviselo s uvědomělým navazováním na Komenského, neboť následování jeho zásad znamenalo posilovat vzdělání lidové. Leč naše tehdejší buržoasní pedagogika nebyla ještě natolik theoreticky vyspělá, aby mohla vypracovat plán vlastní samostatné vědecké práce. Podléhala vlivu cizí německé buržoasní pedagogiky, s níž bezděky hleděla se vyrovnat. A v této době to bylo v podstatě dobré úsilí, jež reprezentoval Fr. Jos. Zoubek, nezůstávati pozadu ve znalosti Komenského. Proto se převážná většina studia theoretické povahy věnovala Komenskému. Později popularisovaly se už jen plytce jeho vychovatelské myšlenky v učitelstvu i ve veřejnosti, takže možno mluvit o kultu jeho osobnosti jako učitele národa. Poněvadž ale nebyly hlouběji, srovnávacím způsobem vědecké kritiky zhodnocovány jeho myšlenky vzhledem k nové době, utkvělo se na popisném způsobu, který nehistoricky zplošťoval jeho zásady. Splýval v neurčitou romantickou představu nedčasového pedagoga — proroka, v němž jest všechno obsaženo, což podporoval maloburžoasní duch pedagogiky, která ulpívala na povrchu.

Mladší pokolení pedagogů pozitivisticky orientovaných od dob Lindnerových počítalo s vývojovým hlediskem, které přenášeli z biologie a psychologie do studia pedagogiky. Vývojové hledisko pozitivismu v pedagogice posílilo idealistický pohled na dějiny jako na dílo velkých osobností, což nám vysvětluje i suverenní zájem na pedagogických klasicích, jímž i u nás zatlačována drobná práce s materiálem. Jestliže to prospívalo studiu díla Komenského, nemohlo se dosti dobře pronikati ke kořenům jeho vlivu, zůstávala-li neznáma půda naší školské praxe. Teprve v oblasti speciální metodiky se pociťovala mezera v našich znalostech školské praxe v minulosti. Studium vyučovacích metod na škole národní podnítilo Jana Mrazíka a Jos. Tůmu, aby navrhovali prozkum české metodické literatury, jak o věci refe-

ruje Jos. Patočka, který akceptoval tento úkol pro Československý pedagogický ústav J. A. Komenského, zřízený po první světové válce při ministerstvu školství v Praze za vedení Otakara Kádnera.¹⁰⁾ Eohužel nedospělo se dále než k plánu pořídit úplný soupis starších českých knih pedagogických a tiskopisů. Na návrh prof. Josefa Šimáka se tento úkol rozšířil i na odborné studium archivální.

Jak patrně nedařilo se u nás od doby Zoubkovy soustavnému studiu pramenů pedagogických, a sice z podcenění významu domácí tradice, která se chápala heslovitě a nebyla podložena odborným výzkumem. Přesto se však objevuje v tiscích České akademie vedle vydání korespondence Komenského i *Korespondence a spisy pamětní Karla Aloise Vinařického* v redakci Václava Otakara Slavíka z r. 1903 a *Filosofické spisy Vincence Zahradníka* s úvodem a poznámkami Františka Čády (Praha 1907, str. 319—560), kde jsou zařazeny stati a zlomky pedagogické i statě o školské výchově. Současné i učitelstvo příležitostně obíralo se v menších studiích buď životopisnými pracemi jako František Pražák a nebo školenější Cyril Merhout, který záměrně zpracoval Amerlingovy výchovny budečské, a bedlivý Emanuel Havelka, vypsál dějiny protestantského školství v Čechách a na Moravě v r. 1910 a publikoval paměti o životě konkordátního učitele Františka Dobrovolného z Bukovan u Klobouk. Tyto a ještě četné podobné práce trpí metodickou neutřídností, třebaže jim nelze upírat poměrnou cenu, neboť udržovaly význam historického povědomí s naší obrozenskou školou. To však nevylučuje, aby se na podkladě těchto prací monograficky zpracoval nějaký významnější celek. Jako doplněk k odborně historické citaci posloužily Janu Šafránkovi při sestavování jeho dvoudílné *»Školy české«*, jež jest doposud jediným soustavným dílem vytěženým z pramenů. Nověji pojaté dějiny nemáme, poněvadž se nepřikročilo k přehodnocení oněch starších dat. Proto mají po Šafránkovi všechny náběhy k dějinám české výchovy kompilační ráz.¹¹⁾ Nastává však obrat. Slovensko nás po této stránce předešlo, čehož je dokladem práce Vajcíkova o školních řádech XVI. století,¹²⁾ jež vydána v r. 1955 nákladem Slovenské akademie věd. Také Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV v Praze nastoupil už podobnou cestu ve vydávání Edice pedagogických pramenů, jež vycházejí nákladem Státního pedagogického nakladatelství v Praze. Vycházejí souběžně s vydáváním veškerého díla Jana Amose Komenského nákladem Československé akademie v Praze. Obě tyto pražské akademické knižnice se doplňují a jsou ve vzájemném vztahu, což bude patrnější až po vydání většiny svazků.

Obnovená studia komeniologická postavila nás před nemalý úkol zařazení pedagogiky Komenského do vývojové souvislosti našeho pedagogického myšlení. Úzce specializovaná studia komeniologická mohla by vésti k tomu, že by se pedagogika Komenského pojímala nadále idealisticky nadčasově, odtržené od ostatního pedagogického vývoje u nás. Bádání filologická a jiná, jež jsou nezbytná pro hlubší pronikání jeho dílem, nemohou se stavěti netečně k pedagogické, výchovné stránce, anebo tuto stránku pojímat staticky. Nutno od počátku předcházet tomuto možnému nebezpečí, a sice tím, že se bude odkaz Komenského pojímat jako jeden z nejdůležitějších článků vývoje české výchovy, s nímž jsme spojeni současnou naší pedagogikou.

V tom smyslu byla nově zahájena *Edice pedagogických pramenů* prvním svazkem *»Výchova Českých Bratří před Komenským«* uspořádaném Amedeo Molnárem. Ústředním momentem této vzorně komentované ediční práce jest zjišťování kořenů Komenského pedagogiky v životě Českých Bratří. Není pochyby o tom, že

Molnárova práce bude podnětná v mnohém směru. Má stěžejní význam svým přínosem k objasnění původu Komenského pedagogiky, že není možno vyvozovat pojetí Didaktiky české i veliké toliko z cizích vlivů. Objektivní vyvažování cizích vlivů vlivy domácími v průběhu růstu osobnosti i díla Komenského jest nejožehavější bod, který bude řešen.¹³⁾

Druhým svazkem je překlad a komentované vydání »Školních deníků« Jakuba Jana Ryby z Rožmitálu z let 1788 až 1814 v úpravě Josefa Němečka, znalce školských poměrů v XVIII. století se zvláštním zřetelem k hudební činnosti českých učitelů. Jedná se o dva svazky německy psaných »Schultagebuch« chovaných v archivu národní školy v Rožmitále, které Němeček v dlouholeté péči uspořádal a překládal, takže mohl v kratší době texty tyto zrevidovat a vybrat do tisku, čímž mohly oba svazky vyjít v jedné knize jako druhé číslo Edice pedagogických pramenů. — Rybovy deníky jsou typickým dokladem centralistické školské reformy v duchu osvícenském, která předcházela u nás potřebám buržoasní třídy. Česká buržoasie se však domohla samostatného projevu své existence v otázce výchovy až v letech čtyřicátých za vedení Amerlingova. Ryba předešel dobu, neboť usiloval houževnatě o realizování příkazů tereziánské reformy v duchu josefinském, přičemž se střetl s odporem svého okolí. Tím se otevírají v denících výmluvné doklady o těchto rozporech, jež předcházely vlasteneckým návrhům na opravu národního školství.¹⁴⁾

S toutéž problematikou souvisí i vydání *korespondence Karla Amerlinga*, jejímž editorem bude Miloslav Novotný. Pedagogický redaktor Ladislav Koubek spolu s Dominikem Ledvinkou a Mojmírem Dýmou přispějí úvodem a spoluúčastí na poznámkách. Poněvadž korespondence Amerlingova jest rozsáhlá a mnohostranná, bude ji nutno chronologicky upravit pouze výběrově v jednom dílu. Z prvního období předbřeznového až do r. 1851 bude pojato více než z druhého, kdy likvidovány reformní vymoženosti revoluce v roce 1848. V tomto bude zahrnuto období učitelské Budče v Panské ulici a fysiokratické snahy Amerlingovy spolu s jeho pedagogickou působností v hradčanském ústavu Ernestinů pro duševně vadnou mládež. Typický znak Amerlingovy činnosti byla všestrannost, které bylo nezbytně zapotřebí, aby se mohla naše mladá společnost v čele s podnikavou třídou buržoasní zúčastnit zápolení v soutěži obchodní, výrobní, společenské i kulturní. »Obrozenský pojem výchovy nelze zúžití na oblast činnosti školské nebo rodinné,«¹⁵⁾ neboť měla vysloveně praktický ráz.

K studiu středověké výchovy v českých zemích získána spolupráce Ústavu pro jazyk český ČSAV. Akademik František Ryšánek se uvolil umožnit kolektivu pro staročeštinu, aby upravil texty, jež by charakterisovaly *výchovu feudální*, a to jak *panskou*, tak i *lidovou* v době *předhusitské*, *husitské* a *pohusitské*. Editory těchto dvou svazků budou František Svejkský a Milada Nedvěďová.¹⁶⁾ Pokud se týče školství městského čili partikulárního pracuje na předmětu profesor Josef Váňa. — Význam feudální výchovy je u nás v nerozlučném spojení s tradicí lidovou, jež jest jejím ústředním bodem. Z toho vyplývá, že bude nutno zastrčit pozornost na to, jak se od školství církevního štěpí městské školy, které mají zevnější formu škol náboženských, ale s ustavením laických učitelů zaměřovaly se k praktickému zájmu měšťanstva, jež v soutěži se šlechtou domáhalo vlivného místa ve státě. Naproti tomu v hnutí husitském yzniká typická forma domácí pokoutní školy nerozlučně spojené se čtením a výkladem bible. V obojím směru se výchova emancipuje od přímého vlivu církve. Proto bude školství partikulární studováno se zaměřením na

vliv norem pražské university, což se jeví v zavádění školních řádů podle návrhu Kodíčilova, Bacháčkova a j. Počátky lidové literární zběhlosti nelze odloučiti od náboženské stránky. Čtení bible bylo působivou formou pro emancipaci lidového vzdělání od hierarchie. Přes politické prohry vzrůstalo zdola toto napětí žádající si uvolnění jedince křesťana od církve, a to vlastně vlivem husitské revoluce po stránce výchovné šíře a šíře, až se dospělo v Komenského didaktice k syntetické nauce vševědné.

Posléze pro dohlednou dobu se plánují dva svazky *o osvětské výchově v českých zemích*, a to od druhé polovice XVIII. století do počátků XIX. století. Pokračováním edice o osvětské reformě bude pak materiál s dokumenty *o národních návrzích na opravu českého školství v době předbřeznové s uplatněním práva jazykového*. Po revoluční vlně přichází se r. 1848 s návrhy na zbudování soustavy národního školství za účasti učitelstva i vlastenecké inteligence v zájmu české buržoasie. Jsou to návrhy Amerlingův, Šafaříkův i Čuprův. Jan Kollár pro Slovensko vypracoval *Dobrozdání o školství*, které nevešlo v užívání stejně jako její předloha, již byl Amerlingův Návrh pro školy národní.¹⁷⁾ Pro tyto svazky získána spolupráce Historického ústavu ČSAV, takže na osvětské pedagogice pracuje dr. Jan Novotný, který již zpracoval a vydal monografii o Krameriovi. Pedagogicky bude s ním spolupracovat pisatel, aby komentoval některé významné zjevy, jež působily na utváření základu lidového školství v našich zemích. Další svazky nejsou naplánovány, poněvadž dosavadní rozvrh už představuje perspektivní plán pro více let kupředu.

Cílem vydávání edice pedagogických pramenů je kriticky shromáždit a zpracovat vybraný materiál, komentovat jak věcně, tak odborně látku, aby se mohla monograficky vědecky použít a zhodnotit. Proto se počítá vydávání pramenů za nezbytnou součást odborně přípravných prací nezbytných k systematickému vědeckému hodnocení ve studiích a monografiích, k němuž jsou podkladem. Vybírá se materiál původní, totiž pramenný potud, pokud je typický a může živě ilustrovat dané skutečnosti. Ediční technika vydavatelská není v pedagogických vědách dosud valně vyvinutá a opírá se shodně o ediční zásady a směrnice historické a literární s ohledem na zvláštní povahu pedagogické látky. Interpretace látky však zůstává samozřejmě tím prozatím značně omezena, neboť objektivní opěrný dokumentární materiál k tomu potřebný je nezpracován, zůstává dosud rozptýlený ve školních archivech v periodických tiscích, v památkách starého písemnictví i v pramenech ze života církevního a pod. Právě úkolem edic jest potřebný materiál účelně zpřístupnit, aby se mohla zhodnotit i působnost institucí výchovných, osvětových v chronologickém sledu a tím autenticky zachytit pro potřebu soustavných dějin. Z toho vyplývá nezbytnost zaměřit se dialekticky na ony souvislosti procesu výchovy a vzdělání, při nichž bude patrna jednota praxe a teorie. Co neodpovídá této jednotě objektivní zákonitosti a nepřispívá k objasnění dialektických vztahů teorie a praxe, jako jsou podružná fakta okrajové povahy, zůstává mimo zájem ediční práce. Stejně i vzdálenější odvozené partie z krásné literatury, z kulturních dějin, z filosofie a náboženství nepřicházejí v první řadě v úvahu. Naproti tomu zásady metodologické pro exaktní úroveň vědecké práce zásadně platí i pro obor dějin pedagogiky. Leč nesmí se při tom zapomínat na to, že pramenná práce s materiálem pedagogickým předpokládá v první řadě přístup k látce s hlediska výchovy. Pedagogicky porozumět dokumentu ať už s hlediska jazykového, národního, nebo náboženského jest nutno chápati jen v rámci doby.

Roku 1932 napsal Arnošt Kraus studii *Tereziánská škola*, v níž s vyčerpávající znalostí veškerého soudobého aparátu podrobuje osvícenskou školskou reformu zevrubné kritice, a to způsobem literárně historického srovnávání. Zjišťuje prameny Felbigerovy zaháňské metody, odhaluje výdělečnost industriálního vyučování, posuzuje propagandu němčiny, schematičnost pamětního vyučování, obojakost stavovskou u dobročinnosti, rozpory mezi teorií a praxí a mnohé zajímavé věci: Poněvadž však soud Krausův postrádal jednotícího hlediska ideově pedagogického, jeho zjištění nepřispívají přes svou faktickou cenu k ucelenému poznání povahy osvícenské reformy, ale naopak rozdrobují ji na pouhé nahodilosti. Proto se mu nepodařilo uvést ve vztah osvícenský utilitarismus s normálním způsobem vyučování. Kraus hledí na daná fakta státního školství skoro jako na kuriozity, poněvadž je neodvozuje z nezbytné skladby tehdejší hospodářské a společenské formace.¹⁰⁾

Obdobně při práci s látkou z feudálního období neutkvíme na povrchu stavovské a náboženské zevnější tvářnosti, ale vysvětlujeme je z hospodářské a politické situace. Záleží na hodnotě interpretace dobře dobově orientované při komentování a řazení. Souvisí to ostatně i se seznámením se s kritickými studiemi starší nemarxistické literatury i novější literatury ještě marxisticky dosti nevyhraněné. Kdo by prezíral tuto literaturu, objevoval by marně namnoze věci už existující. Přístupná literatura o předmětu vyžaduje samozřejmě v první řadě překonat v ní obsažené předsudky. Tak třeba národní jazykové momenty při buržoasním školství přinášejí už ustálené mínění třeba o významu jazykové normy v národní buržoasní výchově. Souvisí to s kulturním významem jazyka v životě národa, při němž nešlo pouze o prioritu češtiny ve škole rakouské, ale i uhájení posice povahy mocenské. Dobyté posice ve školské politice zaktivisovaly sebevědomí zástupců naší měšťanské společnosti natolik, že hájily pokrokové stanovisko mateřské řeči ve škole povinné pro všechnu mládež. A podobně i v jiných případech nešlo o bezprostřední působení hospodářské základny na nadstavbu kulturního života, ale působily při tom zprostředkované vzájemné vztahy a jejich dialektické vyrovnání, což nám odhalí objektivně studovaný materiál.

Jak patrně, dokument či materiál jest základ práce v oboru historické pedagogiky a jako takový vyžaduje obezřelé, znalecké péče, jež předpokládá nejenom historické znalosti heuristiky vydavatelské, ale i bezpečný přístup k jeho interpretaci bez zaujatosti, jakou se vyznačovala starší ediční praxe, což zaviňovalo netečnost k materiálu a s ní spojenou neplodnost historického studia právě v době nejmodernějších individualistických směrů v naší pedagogice. Tato hodnotící jistota podmiňuje i ustálení a podrobné propracování historické periodisace v dějinách české pedagogiky, jež není myslitelné bez specifické znalosti povahy dokumentární látky z hlavních období vývoje naší pedagogiky. S tím souvisí i hodnocení historických výtěžků pro současnou praxi. Bez hodnotícího zařazení na základě znalosti látky, utkvíváme na povrchu a namísto klasifikace upadáme do heslovitosti nebo do utilitarismu, který neměl měřítek mimo praktické uplatnění, neboť je přeceňoval. A proti tomu mluví solidární zásada socialistické pedagogiky, která oceňuje významné zjevy jejich obecným prospěchem, nikoli osobním úspěchem. Sebevýznamnějšího jedince představuje nám objektivní studium jen jako činitele doby, jež vždycky dávala svým představitelům náplň a problematiku povahy kolektivní — třídně stavovské. Máme při tom na mysli přžitky reformismu a utopie pokusné praxe,¹¹⁾ které patří dnes už do oboru historické pedagogiky a přece doposud jejich špatný výklad způsobuje nemalý zmatek.

POZNÁMKY A LITERATURA

1. Fr. J. Zoubek, *O vydávání »Listáře škol českých«*, Beseda učitelská X, 1878, str. 589—590.
2. Fr. Al. Vacek, *Historická zpráva o národních školách vůbec a farní škole Kopidlenské zvláště*. Přítel mládeže r. 1828, I, str. 9.
Historie farní školy v Kopidlně. Přítel mládeže VIII. 1831, I. 2. II. 71.
 Zpracováno na základě archivální látky školské komise, již použil Emanuel Böhm, *Historische Nachricht von der Entstehungart, und der Verbreitung des Normalschul-institutes in Böhmen* (Praha 1784).
3. Fr. J. Zoubek, *Encyklopedie pedagogická*, slovník vědomostí z vychovávání a vyučování domácího a veřejného na školách nižších, středních a vysokých. I. díl A-B. Praha 1886, str. III.
4. G. A. Lindner, *Encyklopädisches Handbuch die Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Viedeň a Lipsko 1884, str. 1039.
5. G. A. Lindner, *Sborník pedagogického semináře při české universitě*. Praha 1886, str. 190, K. Novák, Tomáš ze Štítného, Pedagogium VIII, 13 n. K. Novák, M. Jan Hus, jeho názory pedagogické.
6. J. A. Komenského *Didaktika veliká*. Předmluva Fr. Drtiny, str. IX. Praha 1905.
7. Kádner Otakar, *»Dějiny pedagogiky«* III. 3. Vývoj teorií pedagogických do konce století osmnáctého. Praha 1823, Předmluva.
8. Kádner, *Dějiny III*, 3, str. 3.
9. K. Bendelmayer, *»Komenského Orbis pictus, Basedowův Elementarwerk a Amerlingův Svět v obrazech«*, Pedagogické rozhledy XXX. 1920, str. 123, provedl v Kádnerově pojetí důkazy o spojitosti těchto tří titulů, při čemž dospěl k pochybenému závěru o vlivu Orbisu na Amerlinga, a sice z neznalosti filiace tohoto vlivu u nás působícího přes vydání jeho německými upravovateli. To byl doklad o slabině pouze literárního hodnocení bez znalosti »vývoje školského materiálu« (viz blíže E. Strnad, J. Uždil, O. Švec, *»Školní obraz«*, Praha 1954, str. 34—35).
10. Josef Patočka, *Prameny české metodiky*. Pedagogické rozhledy XXX, 1920, str. 289—291. *Jednání valné hromady Dědictví Komenského*, tamtéž, str. 237.
 Jos. Tůma projednává o zvoleném tematičce ukazuje, že vracíme se k předmětu, projednávanému r. 1909, ačkoli nestor českého učitelstva řed. Mrazík již 20 let před tím označil dějiny naší metodické práce za nejnaléhavější potřebu hned na druhém místě. Práce ta je ovšem tak veliká, že ji lze zmocit jen poněmáhlu. Neznáme s dostatek pramenů (s úžasem vidíme, že na př. Kniha metodní jde ve stopách Komenského a je dodnes ze dvou třetin platná!), nemáme monografií ani soupisu prací. Na vydání čekají stěžejní díla jako Kniha metodní, Hyova kniha z r. 1812, Peutlova z r. 1820, kdysi základní příručky učitelské; potřebujeme jejich kritických vydání, potřebujeme rozbor takových knih, jako je Svobodova Školka, Vinařického čítanky a Sokolovo Věčné učení, na nichž spočívalo všecko vyučování své doby, potřebujeme kritického soupisu z Amerlingova Posla z Budče, Zieglerova Přitele mládeže, Štěpnice atd. U nás nejvýznamnější věci jsou uloženy v časopisech, srv. Tille a Janů o poměru čítanky k učení věčnému. 5. díl Janůva spisu Jazyk mateřský není dosud vydán. Mrazíkův článek o čtení je neznám, Luňáčkova metoda početní atd. Mimo to jde o přehled některých otázek (s literaturou), které jsme si rozřešili, jako na př. otázku čtení, a které buď řešíme znova, nebo přijímáme nevědomky i řešení cizí. Jak hledíme na metodu počtů, jak na mapu, učení o domově atd., na mluvnici a pravopis? A konečně: aspoň abecední soupis literatury, který by ovšem zpracovali metodikové! Co by to znamenalo na pří-

klad pro naše jednotřídky, kterých je v republice celá $\frac{1}{3}$! Je velmi třeba, abychom pro *studium metod* získali většinu českého učitelstva. Jen tak skutečně se přání Tolstého, aby každý učitel měl svoji metodu, t. j. aby znal všechny metody! K tomu nechť přispěje i DK (Dědictví Komenského).

11. Jan Šafránek, *České školy*, obraz jejich vývoje a osudů. Praha 1913, I. díl, str. 325. Práce Šafránkova (I. sv. 862—1848, II. sv. 1848—1813) má povahu přehledné příručky, v níž se vývoj školství u nás ilustruje historickým materiálem vybraným z prací Fr. J. Zoubka, V. V. Tomka, Z. Wintra, Jaroslava Čelakovského, Ant. Rezka, Ant. Truhláře, Fr. Lepaře, J. V. Nováčka, O. Hejnice, K. Adámka, Fr. Dvorského, Jos. Štěpánka a i jiných drobnějších příspěvků, jimiž doplnil své pramenné studium, které v druhém svazku těžilo i z prací rakouských historiků A. Helferta (Die österreichische Volksschule). Je zajímavé, že právě s Helfertem sdílel nacionální hledisko, které mělo u něho vedle oficiálního rakouského zbarvení i podklad český jazykový, jímž navazoval na pedagogiku Komenského.
12. Peter Vajcik, *Školstvo, študijné a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí*. Bratislava, 1955, str. 176.
13. Amedeo Molnár, *Československá výchova před Komenským*. Praha 1956, str. 310. Viz posudek v *Pedagogice*, ročník VII, č. 3, str. 378—381.
14. Jan Němeček, *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Praha 1957, str. 290.
V poznámce autor ohlašuje vydání obsáhlejší monografie o Rybovi, jež vyjde v nakladatelství Čsl. spisovatel v Praze.
Ve výroční zprávě příbramského pedagogia vyšlo r. 1930 pojednání Jana Němečka, *Z názorů a didaktické poesie a prózy Jakuba Jana Ryby, rožmitálského učitele, (1765 až 1815)*. Viz posudek Školních deníků v *Pedagogice*, ročník VII. č. 6 od Jana Novotného.
15. Otokar Chlup, *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Brno 1925, str. 8.
16. *These k úboru pramenů k středověké výchově feudála*. Příspěvek k stanovení směrnic pro vydávání Edice pedagogických pramenů, vypracovaný Františkem Svejkovským. Výbor, připravovaný pracovníky Ústavu pro jazyk český **obsáhne**:
 1. ukázky ze Zbraslavské kroniky,
 2. „ z Alexandreidy,
 3. „ z Dalimilovy kroniky,
 4. „ z Vita Caroli,
 5. „ z Nové rady Smila Flašky z Pardubic,
 6. „ z Rady otce synovi,
 7. „ Jana Hasištejnského z Lobkovic: Zprávu a naučení synu Jaroslavovi,
 8. Naučení pana Albrechta z Oušavy,
 9. Naučení rodičům (připisované Pernštejnům),
 10. Ukázku z didaktických skladeb Neuberského sborníku.

I. *Všeobecná charakteristika: Ráz výchovy šlechtice v rámci středověkých poměrů společenských a kulturních; pod vlivem postavení šlechtice v tehdejší situaci upatňují se ve středověké výchově, určené náboženským pojetím života, nové prvky-světské. Výchova světských feudálů se vyvíjí k období rozkvětu, které nastává v evropských zemích od konce XI. stol.; podstatnou proměnu v dosavadních ideálech znamená vliv renesančních názorů a humanistické pojetí vzdělanosti.*

II. *K situaci v našich zemích:*

Prameny: rozbor listin, kronik a jiných slovesných pramenů, které mohou být jednak zdrojem poznání výchovy středověkého šlechtice, jednak jsou přímo prostředkem této

výchovy. — Zvláštní postavení slovesných děl (umění básnické je součástí vzdělání šlechtice; vliv výchovného zřetele na koncepci literárních děl).

Výchova českých feudálů světských; je možno ji sledovat ve třech fázích:

1. do počátku 13. stol., v době, kdy se formuje česká šlechta;
2. do doby husitské, kdy dochází k rozhodnému uplatnění šlechty a k rozkvětu jejího života v našich zemích;
3. do rozhraní 15. a 16. století, kdy nové úsilí šlechty o získání rozhodných posic v zemi, které ztratila za válek husitských, vedou k obnovování starších ideálů středověkého šlechtice, ale nové poměry nutí i šlechtu k podstatným proměnám ve způsobu života a v životních názorech; brzy jsou i u nás zasaženy působením nových vzdělanostních tendencí humanistických, a tím nastává i ve výchově šlechtice nová situace.

17. Emanuel Strnad, Amerlingův *»Návrh pro školy národní«* z r. 1848 a *»Dobrozdání o školství«* Jana Kollára z r. 1849. Pedagogická revue, II, 1948, s. 145—168.

Emanuel Strnad, *Reformní návrhy pro školství národní z let 1848—1849 a počátky úsilí o socialisaci vzdělání*. Pedagogická revue III, 1849, s. 50—62.

18. Arnošt Kraus, *Tereziánská škola*. Bratislava 1932, str. 194.

19. František Čulík, Jaroslava Němečková, *Příklad učitelské tvořivosti*. Vzpomínka na učitele pokusníky. Učitelské noviny, VII. č. 13, str. 4., 28. III. 1957.

Dva mladí pracovníci vysoké školy pedagogické v Olomouci usilují o rehabilitaci našich pokusníků estetů v čele s Františkem Bakulem. Zdůvodňují to tím, že jejich činnost byla pokroková, protože buržoasie je nepodporovala. Přehlížejí vypjatě individualistický ráz jejich práce pokusné, jež měla výlučné cíle esteticko-výchovné, čímž vlastně rozrušovala soustavu hromadné praxe a tím připravili cestu reformistickému rozvratu našeho obecně povinného školství. Je to dalším dokladem opuštění kriticky zásadního pohledu na nedávnou minulost. Hlavní nedostatek je však v tom, že jím unikají hodnoty objektivního studia, jež Zumr nazval primárními skutečnostmi objektivního stavu pedagogiky (viz Filosofický časopis č. 1. V. 1956, str. 132—5).