

Pokrokové návrhy na národní výchovu a lidové vzdělání z let 1848—1852

EMANUEL STRNAD, CSc.,

Malé Všelisy

Pojem národní školy jako článku školské soustavy v praxi neexistoval. Mluvíme-li přesto o rozvoji národní školy, máme zde na mysli vznik oněch snah národních učitelů sdružených kolem iniciativního působení Karla Slavoje Amerlinga v jeho pokrokovém období, jež předcházelo otevření první české vzorné hlavní školy, při níž byla zřízena od r. 1848 také příprava pro vzdělání českých učitelů. Amerlingova původní Budeč ještě před revolucí v letech čtyřicátých se stala střediskem oněch snah vzniklých v Poradách pražského učitelstva, prvé organizaci vlasteneckého učitelstva pražského a venkovského. V této pražské Budči se konci- poval program nové školy v »Návrhu pro národní učitel- stvo«, uveřejněný v prvním a druhém čísle Posla z Budče, pedagogickém orgánu národních učitelů za redakce Franty Šumavského.¹⁾ Návrh je historickým mezníkem ve vnitřním vývoji našeho učitelstva, ukázal, kam až dospělo naše učitelstvo od tereziánské reformy do roku 1848, tedy od doby, kdy české učitelstvo jako stav neexistovalo. Průběhem půlstoletí však nabylo stavovského uvědomění vlivem politických a hospodářských změn, jež nastaly a vyvrcholily v první polovině 19. století, když se už vý- razně ustavila naše novočeská společnost, která v roce 1848 svými reprezentanty zahrnovala školskou otázku do své revoluční politiky. Bylo to tehdy, když naše učitelstvo přestalo být rozptýleno na venkově při farách a živilo se muzikou a jinou služebně závislou činností uprostřed českého lidu. Už nejen pouze ojedinělí nadaní učitelé jako Jakub Jan Ryba nebo Jan Filčík plnili úlohu průkopníků národních vy- chovatelů za svízelných poměrů, ale uvědoměle zahájili emancipaci svého stavu jako nejmladší vrstva tehdejší vlastenecké inteligence.

Návrhem z roku 1848 už mohlo v revolučních dnech nadšení započít historické období organizované pedagogické práce v Čechách, v níž se v pravém okamžiku objevil geniální zjev představitele naší ná- rodní pedagogické tradice Komenského, který jedině mohl dávat učitel-

¹⁾ Amerling, K.: *Návrh na národní školy*. Posel z Budče 1848, I, s. 11—14, 17—23.

ské činnosti nový vzruch a podnět k obětavé činnosti. Franta Šumavský to komentoval v Poslu z Budče jako příchod revoluční svobody, kdy nastává poznovu jiný, blaženější, ničím nezadržitelný život. České učitelstvo věří v jasné perspektivy velkého vzestupu všech vrstev společnosti, a to i po stránce prakticky odborné, pro kterou chtějí připravit mládež. To vysvětluje, proč v návrhu je plán učiva s převahou reálně technologického a přírodovědného učení před učivem jazykovým a kulturněhistorickým. Zato ideologické zaměření teorie výchovy se postupně opírá o Didaktiku českou v její velkorysosti a hloubce.²⁾

Zprvu se to projevilo v názorném vyučování, pro něž Amerling sestavil sbírku 150 obrazů v duchu Komenského »Svět a v obrazech«, čímž hleděl podporovat myšlenku encyklopedicky reálného poznání hlavně na podkladě domácí krajiny s jejím zemědělstvím, štěpařstvím, lesnictvím, rybníkářstvím v živém celku komplexně podle ročních období s planetami zvěrokruhu. Vůbec tzv. česká »přírodněna« — »zeměna« byly hlavně zdrojem Amerlingova fyziokratického poznávání vlasti. Tyto jeho iniciativní podněty z let čtyřicátých a částečně i z počátku let padesátých jsou vrcholem jeho pokrokové propagandy publikační, mnoha populárních příruček, jež byly jedinými tehdejšími pomůckami pro sebevzdělávání národního učitelstva. Amerlingovy příručky pro vlastivědu nebyly pouze doplňkem vlasteneckého místopisu, ale spíš praktikem pro zjišťování kopií naší vlasti a pěstitelských možností pro znalce zemědělství. Obdobně i jeho cyklus »Dvanáct měsíců v třiceti obrazech« přinášel novodobou náplň národní školy se zřetelem k didaktickému předvádění produktivity práce v jednotlivých krajích naší vlasti. Bohužel tyto už moderní Amerlingovy pedagogické snahy nenalézaly za konkordátu prostoru pro svou realizaci mimo vlastní praxi v Budči učitelské. Amerling se tam rozptyloval podle svědectví svých žáků, jako například Josefa Kořenského, v polyhistorických improvizacích, až posléze se utápěl v utopické »diasofii« — čili průvůdě už výrazně biblicky reakčního romantismu.

Naštěstí nemohlo přes nesporné zakladatelské zásluhy Amerlingovy ve vývoji ideje národní školy jít pouze o osobní osudy jeho dalšího problematického působení v Budči učitelské, jež se po roce 1948 přesto stává střediskem didaktické praxe na škole národní. S Amerlingem tam působí tehdejší naši zkušení metodici odborníci — učitelé Josef Walter, František Tesař, Josef Bačkora, Vincenc Bíba, Petr Mužák, Jan Malypetr, Emanuel Decastello. Amerlingovým spolupracovníkům patří zásluha, že vypracovali názvosloví pro první české metodické příručky, čítanky, slabikáře, obrazy, mapky, pro vlastní i širší praxi. Od nich pocházejí první kolekce Decastellovy sbírky modelů rozličného nádobí, náradí a náčiní. Patří k zakladatelům domácí metodické literatury, ale i pomůcek pro potřebu vyučování bez závislosti na německé exportní fabrikaci.

Leč vlastní krystalizace české didaktiky nastala ještě v pokrokovém období Amerlingovy účasti na Poradách pražského učitelstva. Zasloužil se o to Amerlingův stoupenec Jan Svoboda v Praze, učitel na první vzorné škole pro malé děti »Na hrádku«, kde svým dílem »Školkou,

²⁾ Jana Amose Komenského »Didaktika«. Praha 1849. Amerling, Karel: *Jan Amos Komenský a Učba čili didaktika jeho*. Posel z Budče 1849, II, s. 5—8, 17—21.

čili prvopočátečním, praktickým, názorným, všestranným vyučováním malých dětí« z roku 1839³⁾ vytvořil klasické dílo naší elementární metodiky, v níž po stopách Komenského Informatoria školy mateřské vytvořil realistický pokus harmonické výchovy tělesných i duševních schopností dětí už v době předškolní. Svobodova soustředěná praxe šťastně navazovala na domácí linii pokrokové pedagogiky Komenského. Podařilo se mu mistrovským způsobem během několika let vyškolit spolu se svým přítelem Frantou Šumavským a bratry Štěpánem a Josefem Bačkorou ze svých přímých pomocníků schopné mladé učitele, jimiž byli Tomáš Vorbes, Jan Hejtmánek, Vojtěch Janata, Václav Bažant, Alois Vocol. Tím si lze vysvětlit úspěch »školky« v příbuzném prostředí polském a ruském v překladu Theofila Nowoiselského i v dánském překladu od rodilého Čecha P. Ahjermanna, kazatele na dánském dvoře. Svobodova »Školka« má stěžejní význam pro veškerou novočeskou praxi národní školy, jejíž je nedílnou součástí. Od doby Svobodovy »Školky« nebylo u nás už možno doporučovat cizí »normální« metody, neboť tímto dílem končí období didaktické reprodukce a nastupuje doba produktivní česko-slovenské vzájemnosti. Dokladem toho je návštěva M. J. Hurbana »Cesta Slováka ku bratrům slovanským na Moravě a v Čechách v roce 1839« (Pešť 1841, přetisk 1929, s. 6—12), v níž čteme: »Právě před polednem [28. července 1839] jsem přítomen přednášení páně Amerlingovu ve škole nedělní. Pan Amerling učí nadšeně, duchem velkým, prostě a srozumitelně.« Jinde píše: »Celou svou pozornost ale obrátila na sebe »Školka« a Budeč, tyto dva ústavy, od kterých očekáváme velké věci. Školka nic jiného není jako škola malých dětí. Chodí sem dívky od 2—6 let. Děvčata poznávají tu hedvábí, vlnu, rozličné látky, len, cajky, domácí náradí — učí se pravidlům mravnosti a poznávají přírodu. Chlapečků vychovávání je rovněž důkladné a zajímavé. Způsob páně Svobodův o vyučování dětátek je výborný a následován hodný. Pan učitel učí s velkým rozmarem slabikování na tabulkách, počtům s kuličkami, mravolichným vyprávěním pro udržení pozornosti a kázně, zpěvu s houslovou hrou. Všem dítkám vyjde čas mile a poučně. Po těchto vyučováních se jde ven do zahrádky, kde se mysl dětská upozorní na věci, vůkol nichž začasto chodíme, neznajíce jejich platnosti, ač bychom se od nich mohli učit.«

Amerlingův návrh, jak patrně z Kollárových »Dobrozdání o školství na Slovensku« z r. 1849,⁴⁾ Kollár v podstatě přijal a jen tu a tam jej upravil a doplnil pro slovenské poměry. Kollár se už dříve věnoval praktické stránce evangelické školy, pro niž sestavil »Čítanku ve školách slovenských« z r. 1825 a Slabikář pro dívky z r. 1826. Učebnicemi jsou mu Bíbova Čítanka — II. díl a Štulcovy Bajky k učení zpaměti. Pro učitele doporučuje Komenského Orbis pictus a Janua linguarum i Svobodu Školku. Ideově Kollár přispěl k tomu, že slovanská myšlenka podporovala vlastenecké perspektivy, jak jsou zachovány v návrhu. Jím proklamovalo naše učitelstvo roku 1848 právo na autonomii školství a Kollár

³⁾ *Školka Jana Svobody*. Vyučování malých dětí z roku 1839. Praha 1958, III. svazek Pedagogických pramenů.

⁴⁾ Karásek, Josef: *Kollárovo dobrozdání a nástin životopisný z roku 1839*. Praha 1903.

je doplnil ještě za revoluce svým Dobrozdáním, jež mělo sjednotit národní školu v českých zemích a na Slovensku.⁵⁾

Návrhem se zahajuje nové období české školy, jež bylo umožněno celou předchozí činností našeho národního obrození, ale naše mladá buržoazie neměla tehdy ještě o škole zcela jasno, snad proto, že si ještě neuvědomovala nové úsilí o národní školu českou v celé souvislosti s tehdejší hospodářským a politickým životem. Patrně byla zaujata výhradně hlediskem jazykovým. Nešlo jen o to, aby se ve školách vyučovalo českým jazykem a vlastenecké historii, aby se zpívaly nadšené písně o lásce k vlasti. To byla jen vnější stránka — podstatou bylo reálné přebudování celé soustavy našeho školství, aby odpovídalo praktickým potřebám naší mladé buržoazie, což bylo zřetelně proklamováno v roce 1848 revolučním shromážděním pražského učitelstva v Poradách, jak bylo uveřejněno v »Proslovu« k prvnímu číslu posla z Budče.

Vlivem rozchodu buržoazie s austrofilskou církevní hierarchií počala se i naše inteligence ústy význačných spisovatelů zajímat o vymaňení národní školy z vídeňského poručerství. Pavel Josef Šafařík jako školský poradce za české školy při vídeňském ministerstvu studuje a rozebírá otázku jazykovou, zatímco Jan Erazim Vocel jako delegát v Kroměříži na sněmu r. 1848 se zaměřuje na sociální a hospodářský stav školy lidové, ale pravou podstatu věci nevystihuje. A proto vybízí buržoazní společnost, aby se doopravdy starala o věci školské, nechce-li přispívat svou netečností k šíření radikalismu v rostoucích masách proletariátu.⁶⁾

Čupr zase měl na mysli školení vychovatelských sil vedoucích z hlediska herbartismu a Purkyně posléze budoval soustavu českých škol se zřetelem výchovy buď praktických, nebo vědeckých pracovníků pomocí výzkumných ústavů a akademií.

Šafaříkovy snahy o jazykový utrakvismus na národních školách respektuje daný stav rakouského školství.⁷⁾ V podstatě se dotkl jen ožehavého problému jazykového vyučování na našich školách. Otázka jazyková ve školách je Šafaříkovi širší než pouze potřeba vyučování dítek druhého zemského jazyku. V úvodním připomenutí zjišťujeme, jak se v Rakousku a v Čechách porušovala jazyková a národní svébytnost byrokratickou policií k nízkým účelům houfného odnárodňování. »Měšťané u nás nevědí, jsou-li Češi nebo Němci, a mají-li vůbec jakou národnost, aktivně získává policie do svých rukou jen zbabělá a líná parobky, zatímco i zcela osvícení, stateční a průmyslní občané jsou nalomení, polovičatí, postrádají jistoty a pevnosti a politického charakteru.« Tak se mstí podle Šafaříka nepřirozenost tehdejšího politického života. Je přesvědčen, že pouhou organizací školní praxe se umožní, aby si žactvo osvojovalo potřebné počátky druhého zemského jazyka, aniž by se tím ohrožovala jejich národnost.

Všechny druhy škol dělí podle stavu, či spíše pro budoucí jejich život v povolání do obecné školy pro hmotně pracující, školy reálné pro stav průmyslový a neučený střední stav a na gymnázia pro stav učený. Je-

⁵⁾ Strnad, E.: *Amerlingův »Návrh pro školy národní« z r. 1848 a »Dobrozdání o školách« Jana Kollára z r. 1849*. Pedagogická revue, 1848, 2, s. 145—168.

⁶⁾ Strnad, E.: *Reformní zásluhy pro školy národní z let 1848—1849 a počátky úsilí o socialistické vzdělání*. Pedagogická revue 1949, 3, s. 50—62.

⁷⁾ Šafařík, Pavel Josef: *Myšlenky a provedení stejného práva českého i německého jazyka na školách českých*. ČČM, 22, díl 2, sv. 1, s. 171—197.

dině univerzitu nepovažuje za výchovnou ve smyslu předešlých škol, je mu vrcholem vzdělávacích ústavů s cíli vědeckými. Je podstatně rozdílně uspořádána individuálně než předešlé školy.

Obecnou školou rozumí P. J. Šafařík na rozdíl od Amerlinga školy mateřské a triviální, popřípadě farní. Považuje za vhodné přiřadit k elementárnímu stupni speciální výuky ústavy pro sirotky, děti nevidomé a hluchoněmé, poněvadž u těchto dítek nejde o vyšší vzdělání, což upomíná na Kollárovo »Dobrozdání«. Neřeší však spojení speciální výuky s počátečním vzděláním. Na školách obecných požaduje Šafařík na rozdíl od obvyklé praxe, aby se v prvních třech třídách vyučovalo jazykem mateřským a vedle něho aby se neučilo cizímu jazyku. Teprve ve 4. třídě se smí vedle vyučovacího mateřského jazyka učit i druhému jazyku, který však není vyučovacím jazykem v žádném předmětu. Také počáteční uvedení do latinského jazyka obšírně zdůvodňuje podobným návrhem. Tak u podreálek, vlastně 4. třídy hlavní školy, osamostatněle tenkrát v Čechách toliko v Praze, v Rakovníce a v Liberci, navrhuje obdobné rozdělení jazykové. Za přiměřený pro učení zemskému jazyku považuje věk 9 až 10 let. Tyto názory o jazykové otázce českých škol byly publikovány v souvislosti s jeho jmenováním do školské komise ve Vídni pro úpravu věcí slovanských národností, obdobně jako byl Jan Kollár jmenován pro Slovensko.

Vocelův návrh na jednotnou školu měl za východisko Amerlingův návrh z Posla z Budče, který však snesl z oblasti fantazie na půdu soudobé školské skutečnosti, a to jako člen Národního výboru a později jako poslanec na říšském sněmu v Kroměříži. Tam mu byly svěřeny k posouzení akta a žádosti z Čech, týkající se oprav školství. Své návrhy uveřejňoval tři roky v ČČM počínaje rokem 1847 (ČČM XXII 1847 až XXIII 1849).⁸⁾

Prvá rozprava byla publikována ke zřízení vzorné průmyslové školy v Praze r. 1845. Vocel revidoval přímočarý návrh Amerlingův, který předpokládal odstranění rakouské soustavy školské. Naopak ukázal, jak je možno pouhou reorganizací dosavadních škol na jednotnější typ vyšší školy národní přiblížit školu potřebám měšťanstva a zároveň zlepšit poměry chudého lidu, zvláště ve městech. Přitom zcela samostatně propracoval myšlenky Amerlingova návrhu. Utilitární zřetel, který Amerling ve svém plánu jen naznačil, Vocel podrobně rozvinul se střízlivým smyslem pro soudobou společenskou diferenciaci. Po zkušenostech z pobytu v cizině utkvěl mu na mysli centralizovaný typ francouzský, zvláště tamní mimořádná vyspělost škol průmyslově technických, což jej přimělo ke kompromisnímu návrhu, aby spojil nižší střední školu se zdokonalenou vyšší školou národní. V tom viděl ideální typ školy pro naše měšťanstvo. Obligátní tehdejší dvouletá 4. třída hlavní školy městské měla tvořit nižší stupeň vyšší národní školy, převážně ještě všeobecně vzdělávací, kdežto vyšší stupeň, opět dvouletý, by už školil speciálně pro obchod, řemesla a průmysl. Přednášela by se v něm např. algebra, geometrie, dějepis a statistika. Příští obchodník by však studoval zvláště vedle angličtiny a francouzštiny kupecké počty, zbožiznalství a obchodní

⁸⁾ Vocel, J. E.: *Budoucnost české národnosti*, ČČM, 21, 1. díl 1847, s. 652—666, *Naše úlohy*. ČČM 22, 1. díl 1848, sv. čtvrtý, s. 329—336; *O zvelebení střední školy*, ČČM, 23, 1849, sv. druhý, s. 63—86.

vědy. Příštím průmyslníkům by se přednášela vyšší matematika, měřictví, stavitelství, mechanika apod. Dokonce i kandidáti učitelství by tam mohli studovat ve zvláštním kursu, zlepšené preparandě, pedagogiku, didaktiku a praxi školní s hospodářstvím i štěpařstvím, čímž by se povznesl na vyšší ústav pro vzdělání učitelů v Praze i jinde. Jinak by tam byly po ruce sbírky přírodovědné — kabinety, knihovny. Taktéž při prvních třech třídách hlavních škol, které měly být podle Vocela zachovány pro základní školení mládeže, mělo se vyučování praktikovat na podkladě názornosti (*Anschauungsunterricht*) ve prospěch cvičení v myšlení (*Denkübung*), kde by se i německá konverzace měla opírat o malovaná vyobrazení (*Orbis pictus*) více než o pravidla, stala by se však povinným předmětem až ve 3. třídě. Národohospodářský význam nové vyšší školy národní reálného směru měl být shodný s tehdejší třídní společností a připojením třetí a čtvrté třídy gymnazijní by vznikl nový útvar jednotné školy, přičemž by prvé dvě třídy gymnázia splynuly s dvěma ročníky uvedené čtvrté třídy hlavní školy. Tato vyšší národní škola by připravovala hlavně pro praktická povolání a současně i pro vyšší povolání úřednické, literární a vědecké.

Jednotná škola Vocelova, vytvořená sloučením vyšších tříd školy národní s nižším gymnáziem, nebyla ovšem jednotnou školou v našem novém dnešním smyslu, protože nebyla určena pro všechnu mládež, ale toliko pro děti z určité vrstvy společenské. Tak gymnáziu vymezil i úkoly přiměřené významu stavu úředníků a tehdejší inteligence. Chtěl zasáhnout do monopolu výhradně německé rakousky školské erární byrokracie a umožnit středním českým vrstvám přístup k vyššímu vzdělání, a tím na přednější místa ve státní administrativě.

Národní školy zvané triviální vyžadují podle Vocela důkladné obnovení a zvelebení. Opíral se o dokumenty zaslané říšskému sněmu, v nichž byl patrný bídny stav těchto škol i nedostatečné zaopatření učitelstva, jak to rozvedl v úvaze »Škola a lid«.⁹⁾

Přeje si, aby právě tyto školy byly nejlepšími místy v obci, pro mládež útulnými, a to proto, aby mládež nepobývala ve školní místnosti toliko po celou dobu literního vyučování, ale i v době odpolední pro své zotavení a pro jiná výchovná zaměstnání. Ať se cvičí v tělocviku a zpěvu, letního času venku na cvičišti nebo v zahradě, v zimě ať se odrostlejší mládež, zvláště dívky, zaměří na lehké ruční práce. Soustavu elementárního vyučování ponechal J. E. Vocel podle Amerlinga rozdělenou na školkou od šesti do osmi let a na dvouletou elementárku. V první třídě poskytují obrazy přírodních předmětů a řemesel látku pro cvičení a mluvení, i ve čtení se navazuje na znalosti a názorné poznatky; počátky počtářské i psaní spojují se s kreslením geometrických obrazců. Teprve druhým rokem se uvádí mládež do poznání přírody a jejího rozdělení do tří říší s jejich hlavními představiteli. Trivium se cvičí už důklaději než v 1. třídě. Odpolední čas se věnuje výchovnému zaměstnání a hram. Dívky se mají v tělovýchově cvičit odděleně.

Po skončení této dvouleté elementárky přichází dítě ve městech do tříleté školy měšťanské s obvyklými školními reáliemi; je obdobou Amerlingovy školy obecné (*Pojemovny*, *Putovny* a *Naukovny*). Na tuto školu

⁹⁾ Vocel, J. E.: *Škola a lid*. ČČM 1849, 23, s. 73—114.

navazuje čtyřletá vyšší škola národní, odpovídající Amerligově Průmyslovně, Oučethně a Vědovně.

Škola vesnická má být podle Vocela pouze čtyřletá. Tradiční utkvělá představa triviální školy zůstává i u Vocela nerozlučně spjata s čítankou, kterou si přeje jako malou encyklopedii vědomostí potřebných čtenáři domácí literatury. Pro venkov nepožaduje opatrovnu, neboť tam jsou děti přidržovány k přísluhování a zdravé povětrí sílí jejich těla a zajímá ducha. Zámožným rolníkům doporučuje hospodářské školy pro dorost.

František Čupr zpracoval své návrhy původně německy k jubileu 500-letého trvání pražské univerzity, leč revoluční události jej přiměly k jejich otištění ve třech ročnících v ČČM.¹⁰⁾ Čupr nesleduje ve svém návrhu encyklopedický obraz vzdělání mládeže natolik jako Amerling ani společenské záměry a cíle výchovy jako Vocol, ale blíží se Purkyňovu pojetí psychologickým zřetelem k nadání mládeže, dbá o specifický pedagogický přístup k mládeži; psychologickým měřítkem všech stupňů školy je žák po stránce tělesné i duševní. Ve svém návrhu nebyl Čupr tuze vzdálen od školského systému rakouského, ale přes nevýraznost svého pojetí je jeho koncepce záslužná tím, že se u nás první zabýval problematikou školní psychologie a sledoval pružněji vyučovací techniky. Po té stránce byl obeznámen s tehdejšími stavem české školní praxe a jako žák Jana Filcíka z Chrasti osvědčil svou účast na osudech naší obecné školy, zvláště triviální, seriálem »Listů českých učitelů« uveřejněných v Květech (1842, XIV, skoro ve všech sešitech). V nich radí praktikantům, aby nepodléhali nahodilým okolnostem, aby uplatňovali své zkušenosti, jak nejprůměreji využít sil mládeže a nepřetěžovat je; tím byl rovněž uveden k soustavné práci na pedagogickém názvosloví, třebaže je nedovedl ke zvláštní vytrřibenosti.

Zásadně odmítal výlučně jazykové vlastenectví ve výchově. Škola má být institucí národní nejen po vnější stránce, nýbrž hlavně duchem; zárukou toho je mu vydatnější didaktický postup, ústrojně psychologicky vedené vyučování, jež nazýval »*zkumným*«, k udržení intelektuální jakosti školní práce. Statisticky Čupr zjistil, že dobře tři pětiny všeho žactva jsou venkovské děti, jež odpadnou po skončení elementárky. Proto přidává vesnickým elementárnkám ještě dvě léta od šesti do dvanácti let, čímž nabývá povahy školy pro selský stav, a to s přídavkem štěpařství a včelařství v duchu Filcíkovy školy. Dívčí dorost, jenž činí ze zbývajících dvou pětín jednu pětinu, odkazuje už Čupr v deseti letech do ženských industriálek, kde se odborně školí pro ženská povolání, takže poslední pětina žactva zbývá pro vyšší školy měšťanské, jež jsou hlavním bodem Čuprových oprav směřujících nad rodinný okruh výchovy elementárních škol. Čuprova měšťanka pouze pro chlapce od deseti do čtrnácti let je čtyřtřídň. Praktické vzdělání tu nemá pohlcovat vyšší zájmy, jak tomu bylo u podreálek. Čupr se snažil uplatnit etický moment, a nejenom matematiku, mechaniku, stavitelství, nýbrž i studium moderních řečí a jejich literatur, neboť estetické vzdělání platí také pro měšťanské vzdělání občanů. Čuprova měšťanka má soustavu čtyř cyklů odborného vyučování: cyklus mluvnický s písemnictvím, cyklus přírodovědný, dále cyklus ma-

¹⁰⁾ Čupr, F.: *Školy I. Škola elementární a měšťanská, vyšší škola*. ČČM, 1848, 22, s. 549—572. II. *Gymnázium*. ČČM, 1849, 23, s. 108—132, III. *Univerzita*. ČČM, 1850, 24, s. 227—245.

tematický a posléze cyklus publicistický (dějepis a statistika). Nároky na vzdělání učitelstva měšťanských škol jsou u Čupra maximální: gymnázium a univerzita. Dozor nad nimi odkazuje univerzitě tak, aby v každém kraji byl při měšťanských školách rok pedagogického učení pro potřebu učitelů elementárních škol.

V novějším pojetí si i Čupr přál gymnázium jako všestrannou školu s encyklopedickým vzděláním, jež by mělo národní povahu; nižší třídy jako školu latinskou, vyšší třídy jako lyceum, vyspělou to větev teoretického školství. Elita národa, vůdcové vědeckého, politického a pedagogického života, měla být vzdělána na univerzitě, jež měla být ústředím pro celonárodní osvětovou činnost v zemi. Také vyšší školy měly podléhat univerzitě, jež odchovává učitelstvo nad elementární stupeň. Obor univerzitního studia by nebyl vyčerpán jenom teoretickým čtením, nýbrž jako protiváhu vědecké práce požaduje Čupr i oddělení praktické, umělecké, výtvarné, průmyslové a hospodářské, a to nadstavbu tradičních čtyř fakult univerzity. Všeobecná studia se konají na třech fakultách, jež mají nahrazovat dřívější filozofickou fakultu, z nichž fakulta kosmická a etická by uzavírala encyklopedii věd, a teprve na pedagogické fakultě by se dokončovala odborná studia. Teprve po první přísné zkoušce na předchozích fakultách se mělo studovat a podrobit se druhé zkoušce na pedagogické fakultě. Učební náplň pedagogické fakulty měla záležet jednak v obecném vychovatelství a v historii pedagogiky, a to po celý rok hodinu denně, jednak v encyklopedii či vědecké organizaci se specifickými návodů a způsoby, jak lze dobře přednášet školní nauky, aby se žactvu učinily všechny srozumitelné. Jde přitom patrně o speciální metodiku nauk, která se měla rovněž přednášet po celý rok hodinu denně. Kromě toho měli posluchači hospitovat na gymnáziu alespoň dvě hodiny denně a sami vyučovat za dozoru řádných profesorů. Čuprovo pojetí pedagogické fakulty se v podstatě kryje s pojetím, na němž jsou vybudovány nynější pedagogické fakulty, až na to, že všeobecné vědomosti obstarává nynější fakulta sama katedrami odborných disciplín se speciálním pedagogickým zaměřením.

Psychologie a teorie výchovy, kterou čerpal z Herbarta a z menších německých praktiků (z Magerových Hegelian), dovolovaly Čuprovi, aby národné jazykové momenty tehdejší obecné školy nestavěl do popředí. Nekladl do popředí ani sociálně hospodářské zřetele jako Vocel, ba nepodceňoval ani socializaci vzdělání od nejnižších vrstev společnosti. Konzervativní zaměření Čuprovo se projevovalo v tom, jak rozlišovat elementární a vyšší studium z hlediska zdánlivě *čistolidského vzdělání*. Uvedl k nám však nový obor *»speciální obor pedagogiky zkumné«*, jež si ověřoval v praxi svého soukromého typu střední školy hospodářského směru v Libni na Kolčavce jako náš první pedagog-pokusník, ježž cíl přednesl v České učené společnosti 12. prosince 1853.¹¹⁾

Jan Evangelista Purkyně uveřejnil ještě za svého pobytu ve Vratislavi r. 1847 ve výroční zprávě Slezské vlastenecké společnosti posudek pruských gymnazistů, jimž vytýkal studijní formalismus v učení. Vycházel z Pestalozziho, nejlepšího znalce mechanismu duševní činnosti žactva. V programové úvaze *»O zprostonárodnění věd, zvláště přírodních«* v ČČM,

¹¹⁾ Strnad, E.: *Reformní návrhy Františka Čupra na reorganizaci všech stupňů školských z let 1848—1850*. Pedagogika, 1972, 22, s. 599—615.

27, s. 244—271 z roku 1853 obíral se didaktickou úpravou učební látky a jejím tříděním.¹²⁾ Razil už tehdy zásadu, aby se osvojené učivo přiblížovalo doposud neosvojeným, vzdálenějším částem, čímž by se uvedl pořádek do ústrojí školské praxe. První před Lindnerem tak doceňoval učební apercepci získanou z konkrétních představ, a to cyklickým zpracováním běžných zkušeností žactva. Tento princip koncentrace vyučování ve spojení s cyklickým systémem by u vzdělaného a zralého učitele zaručoval maximum výchovných účinků u dětí. Purkyně to považoval za nezbytný předpoklad pro »školu života«, pěstující u žactva záliby pro životní povolání.

Obdobně v souvislosti se školou životní přál si Purkyně výběrem a školením nadaných dětí vypěstovat v nich mistrovství až k virtuozitě, jak vzpomíná v »*Nitce mého života*« neuskutečněného reformního projektu v Blatné, kde byl r. 1848 domácím učitelem. Tato myšlenka posléze dozrála ve velkolepém plánu, jejíž zárodek, inspirovaný novým humanismem po četbě Novalisových Učedníků saiských se stala podkladem celé kulturní nadstavby vypracované Purkyněm ve studii Akademie z r. 1861.

V principu cyklického rozvrhu učebních předmětů se ukazuje jeho výchovné stanovisko při výuce, jímž překonává Amerlingův učební encyklopedismus, který učební látku vlastně jen vrstvil, aniž respektoval vnitřní její vztahy, které Purkyně už neopomíjel. Tím nabývá jeho přírodovědné vyučování zvláštní povahy, u nás dosud nebývalé. Právě při výběru látky a jejím přizpůsobení žactvu našel Purkyně, jak konstatuje Josef Klika,¹³⁾ pravou míru.

Obraz Akademie sdružuje Purkyně kolem vlastní teoretické Akademie věd exaktních, Akademie věd uměleckých. Prakticky společenskou jejich větví jsou univerzity s fakultami starých kateder: pedagogicky orientované, filozofie, medicíny, práva a teologie, ale i nových kateder: průmyslu, techniky, hospodářství, obchodu. Do tohoto obrazu přikresluje Purkyně na způsob Komenského strom s větvemi, jehož kmen dorůstá studiemi humanitními a výchovou elementární. Kořán odpovídá věku dětskému, peň věku chlapeckému a jinošskému a hlavní větve věku mužskému.

V těchto souvislostech Purkyňovy pedagogiky neztratila svoji cenu diferenciace elementárního vzdělání, jež měla probíhat podle plánu každé třídy, jejíž co nejširší osnova dovoľovala specializaci už v dětském věku. Od počátku se postupuje všestranně tak, aby se cvičila jak tělesná síla a pohotovost, tak duševní vlohy dítěte. Škola pěstuje formální cviky jako přípravu k vyučování, a to ve způsobu her a hravého zaměstnání i mnohonásobných cviků, jež prospívají zdraví těla i duše, a tím i osobní kázni a chování dětí. Elementárku rozděluje Purkyně na dvě třídy, a to první pro děti v šestém a sedmém roce, druhou se třemi školními roky pro děti do deseti let. Tuto třídu považuje za skutečnou školu elementární. V elementárce se už má obracet zřetel k soustavnějšímu pojmání věcí: 1. *Domácí příroda* se prozkoumává, popisuje a sbírá, a to tak, aby se drobné věci, obyčejné úkazy souvisleji spojovaly v nejpotřebnější představy, nezbytné pro poznávání a chápání přírodopisu z okolí školy a vlasti. 2. *Zeměpisné pojmy* se vyvozují na domácích jevech v krajině podle toku řek

¹²⁾ Strnad, E.: *Reformní návrhy Jana Ev. Purkyně na zřízení škol přírodovědného směru*. Pedagogika, 1972, 22, s. 71—82.

¹³⁾ Klika, Josef: *Jan Ev. Purkyně jako přírodovědec*. Paedagogium, 1881, 3, s. 289 n.

a povýšenin. Občasné vycházky poslouží k průzkumu hornin v lomu. Hospodářský život se poznává na místě při návštěvách dílen, továren, hutí podle »místního poměru«. 3. *Dějinám vlasteneckým a obecným* se věnuje více času, stejně jako rozhovorům o politickém životě a jeho ústrojí; čte se politický katechismus, písemnictví. Po stránce metodické se Purkyně přimlouvá za to, aby se nezanedbávala mluvní cvičení i v druhém jazyce, přeje pamětnému počítání a psaní podle Graserovy metody; zdůrazňuje cvičení paměti, a to jak slovní, tak podle věcného obsahu, mechanické i podle zrakového názoru, zvláště důležité pro výtvarnou výchovu. V hudební výchově doporučuje vedle zpěvu i vyučování hře na hudební nástroj kromě nástrojů dechových. Zmiňuje se také o klasickém »Orbis pictus« pro encyklopedické doplňování získaných vědomostí, jež by si žactvo osvojovalo podle vlastních zkušeností a znalostí.

Elementární vzdělání není Purkyňovi sevřeným cyklem, neboť chápavější žák se může zúčastnit ještě další dvě léta vyučování na gymnáziu. Po těchto dvou letech teoretické přípravy by měl ještě vstoupit do praktického ročníku, v němž by se školil speciálně pro povolání. Jen duševně méně vyvinutí žáci setrvávají v elementárce, aby se věnovali pracím v hospodářství nebo řemeslu. Ale i učňové procházejí patřičným školením teoretickým a praktickým v dílnách, jež by měly být zřízeny při školách reálně humanitních, aby nepřišli o přiměřený podíl, který je třeba věnovat každému dítěti. Purkyně považuje svůj nový typ gymnázia s encyklopedickým systémem učebním jak za školu pro všeobecné vzdělání, tak pro zvláštní či prakticky zaměřené vzdělání, přístupné také mladíkům, kteří nebudou studovat na gymnáziu a chtějí tu jen ucelit své vzdělání. Proto připojoval k učební osnově gymnázia přírodovědu a vyšší matematiku a ke 3. třídě přidává oddělení, kde se vyučuje technologii i hospodářským a kameralistickým předmětům. Domnívá se, že by v novém typu reálného gymnázia každý jednotlivec bez rozdílu stavu, pokud to dovoluje jeho nadání, získal co nejvíce — poměrně nejvyšší stupeň teoretické a praktické přípravy pro příští svůj stav.

V úvaze »O skutečném zřízení státu akademického« z r. 1862 Purkyně konkrétně popisuje typ takového reálného gymnázia reálně humanitního a praktického směru: »Úplné učení trvalo by od 10 do 20 roků, zaujímaloby nejkrásnější dobu mládenectví, pročež dlužno, aby též ústavy takové ráz mládenectví na sebe vzaly. Celé gymnázium poskytovalo od rána do večera obraz bodrého, veselého života, kdežto ani okamžik beze vzrůstu tělesných i duševních sil, bez vývinu vloh přirozených stráven nebyl. Však i budovy reálných gymnázií nesly by na sobě ráz jejich vnitřního ustrojení — budova obklopena parkem a stromovím a křovím všeho druhu, zvěřinou, geologické seskupení skal, slojí a vrstev zemských, tělocvičny pro každou třídu zvlášť; v postranních křídlech nacházely by se v přízemí dílny, v prvním patře sbírky, knihovna a též ředitelna, v třetím patře by byly byty pro ředitele, učitele a učitelské kandidáty. Gymnaziální učitelstvo mělo by možnost každá dvě léta o prázdninách se slušnými dietami podle svého zájmu zúčastnit se sjezdu o školských otázkách s přednáškami literárními a vědeckými.«

Tak vznikala originální útvar všennárodní školské podoby, který sice připomínal Amerlingovu Budeč, ale překonává ji zařazením do soustavy středoškolské, vysokoškolské až k akademii. Třebaže jej Purkyně načrtá-

val zběžně, energickým tahem, který směřuje od školek až po univerzitu, vedle návrhů plánů od Vocela, Čupra a Šafaříka se jeho plán vyznačuje svobodomyšlností a opravdovou lidskostí, takže jej mohl autor srovnávací studie »*České snahy o reformu gymnasia od r. 1848 do reakce*« (Věstník českých profesorů, část pedagogická, 1920, 27, s. 101) charakterizovat jako první nový typ jednotné školy v maximálním pojetí. Tím předešel Purkyně svou dobu důsledným zřetelem k nadání a zájmům žáků od počátku školní docházky až do dospělosti mládeže.

Revoluční elán národního učitelstva v druhé polovině 19. století jako organizačního celku se pod tlakem vnější a vnitřní reakce dostával na pozice kompromisních ústupků v úsilí o emancipaci národní školy a jejího učitelstva.

Teprve na prvním sjezdu učitelstva v roce 1870 se po referátu Karla Sabiny z širšího hlediska uvažovalo o dosahu autonomní politiky pro český národ i pro výchovu v intencích, k nimž Sabina dospěl už v roce 1861 v Duchovním komunismu. Sabina preferuje demokratizaci vzdělání bez rozdílu stavu, neboť každý má právo na takové vzdělání, jež je mu dostupné, není jenom výsadou bohatých. Přehlížel přitom hospodářské příčiny výsad tehdejšího liberalismu i v autonomní školní výchově.

Tato stanoviska odmítal v časových svých »revolučních jiskrách Tábo-ra« v roce 1849, v nichž přiznával už dělnické třídě přední místo v národě jako jádru novočeské společnosti. Tehdy ze stanoviska radikálního revolucionáře — repealisty — vycházel z ducha revoluční tradice tábořské zcela nekompromisně. Leč po osmiletém žalářování v olomoucké věznici v letech 1844—1857 spokojuje se už jen s liberalistickou socializací vzdělání pro lidové vrstvy v součinnosti s tzv. národní inteligencí, již měla být ponechána péče o zaostávající lidové vrstvy. Inteligence měla přitom dbát o vzájemnou sebevýchovu ve smyslu nacionální pedagogiky.

Pokrokově orientované učitelstvo plnilo tento úkol v ovzduší tehdejší maloburžoazní ideologie. Přitom čerpalo z nadšení Epištol Barákovy Svobody stejně jako poetickou inspiraci z tehdy oblíbené Hálkovy poezie i z různých proslavů ke studentům i dělníkům, pokud ovšem nebylo závislé na běžném ovzduší konjunkturální přízemní politiky.¹⁴⁾

Э МА И У Е Л Ъ С Т Р И А Д

ЧЕШСКОЕ НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ С 1848 ГОДА

Автор раскрывает инициативную деятельность К. С. Амерлинга, который разработал концепцию программы новой школы в Проекте для народных учителей в 1848 г. Заслуги в деле дальнейшего развития принадлежат последователю Амерлинга — И. Свободе, причем следует отметить, в частности, его классический труд в области чешской элементарной методики «Школка». Амерлинг сам

подготовил и много других способных учителей. Деятельность Амерлинга оценил словак И. М. Хурбан, принципы Проекта в основном принял И. Коллар в своем труде «Отзыв о просвещении в Словакии».

В результате разрыва буржуазии с австрофильской церковной иерархией чешская интеллигенция (П. И. Шафаржик, И. Е. Воцел, Ф. Чупр, Я. Е. Пуркинѣ) тоже прояви-

¹⁴⁾ Strnad, E.: *Návrhy Karla Sabiny na vzdělání lidu z let 1848—1861*. Pedagogika, 1974, 24, s. 694—706.

ла стремление к отвлечению национальной школы из сферы венского покровительства. П. Й. Шафаржик, в отличие от Амерлинга, под начальной школой подгазумевает детские сады и тривиальные и церковные школы. Проект И. Е. Воцела, предусматривавший создание единой школы путем соединения высших классов народной школы с низшими классами гимназии, исходил из Проекта Амерлинга.

Народные школы, называемые тогда тривиальными, нуждались, по мнению Воцела, в тщательном обновлении и улучшении. Новые проекты разработал Ф. Чупр, который разделял психологический аспект и педаго-

гический подход Я. Е. Пуркyně к молодежи, который тоже занимался детальным решением проблем образования и просвещения. Ф. Чупр принципиально отвергал только языковый патриотизм в деле воспитания и обсуждал также проблему новой концепции гимназии и высших учебных заведений.

После периода компромиссных уступок, лишь на первом съезде учителей в 1870 г., после доклада К. Сабины, с более широкой точки зрения обсуждался вопрос достижения автономной политики для чешского народа и воспитания в духе Сабинова «Духовного коммунизма» от 1861 г.

EMANUEL STRNAD

THE CZECH NATIONAL SCHOOLS AFTER 1848

The author clarifies the initiative activities of K. S. Amerling, who drafted a programme for a new school in his Proposal for National Teachers in 1848. Further development was due to Amerling's follower, J. Svoboda, especially to his classical work on the Czech elementary methodology, Nursery School. He himself trained further competent teachers. Amerling's activities were highly appreciated by the Slovak J. M. Hurban, and the principles of the Proposal were basically adopted by J. Kollár in his expert's Report on Education in Slovakia.

As a result of the split between the bourgeoisie and the austrophile Church hierarchy the Czech intelligentsia (P. J. Šafařík, J. E. Vocel, F. Čupr, J. E. Purkyně) also became interested in putting an end to Vienna's interference in the national school. By primary school P. J. Šafařík means, unlike Amerling, nursery and trivial schools or parish schools. J. E. Vocel's proposal for a uniform school created by merging the upper grades of the national school with the lower

grades of the grammar school proceeded from Amerling's proposal. In Vocel's opinion, the national schools, called trivial schools, were in need of through innovation and improvement. The new proposals were drawn up by F. Čupr, who got close to the psychological aspect and pedagogical approach to the youth advocated by J. E. Purkyně, who was also deeply concerned with education. F. Čupr categorically rejected the sort of patriotism in education which was limited exclusively to language questions; he also thought of a new conception of the gymnasium (grammar school) and of higher education.

After a period of compromises and concessions it was only at the first Teachers' Congress in 1870 that after the report by K. Sabina there was a broadly based discussion on the significance of an autonomous policy for the Czech nation and also on education in the intentions expressed in Sabina's Spiritual Communism of 1861.