

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2009

Bc. Michal Kneblík

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českých dějin

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michal Kneblík

„Disciplinace“ lidových vrstev, reforma elementárního
školství a vzdělávací literatura v jazykově českém prostředí
1774–1805

„Disciplination“ of Popular Classes, a Reform of Elementary
Education and Educational Literature in Czech-speaking
regions from 1774 to 1805

Praha 2009

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Tinková, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat zejména vedoucí práce Mgr. Daniele Tinkové, Ph.D. za trpělivost, vstřícnost, ochotu, rady a veškerou pomoc při vzniku této práce a rovněž své rodině.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 27. 7. 2009

.....
podpis

Anotace

Diplomová práce v rozmezí let 1774 až 1805 popisuje praktickou rovinu výuky na triviálních školách v Čechách skrze českou vzdělávací literaturu a s ohledem na teorie „civilizace“ a „disciplinace“ autorů Norberta Eliase a Michela Foucaulta.

Nejprve se zaměřuje na obecný kontext reforem v oblasti základního vzdělání v habsburské monarchii a zejména v českých zemích. Po teoretické části věnované teoriím Eliase a Foucaulta a jejich možnému využití pro studium školství pak přibližuje školní fase – jedinečný pramen, který se pro sledování reforem zachoval. Na základě fasí a klíčové příručky J. I. Felbigera – *Knihy methodní* – stanovuje základní okruh literatury, jež sloužila k výuce. To zahrnuje katechismus, slabikář, knihy ke čtení a samotnou *Knihu methodní*, které ještě doplňujeme knihou *O pravém způsobu cvičení mládeže* od A. V. Pařízka a na okraj katechismem o zdraví.

Po analýze těchto děl a v souvislosti se zmíněnými teoriemi si pak dovoluujeme vyslovit několik úvah o školní kázní, vztazích školy, rodiny a těla a o konstrukci ideálu poddaného, které pak ovlivňovaly smýšlení lidových vrstev na konci osmnáctého století.

Annotation

This diploma thesis describes the practical aspect of education on minor schools in Bohemia through the Czech educational literature with regard to theories of ‘civilization’ and ‘disciplination’ of Norbert Elias and Michel Foucault from 1774 to 1805.

Firstly, it focuses on a general context of reforms on the field of primary education in the Habsburg monarchy and especially in Bohemia. It analyses ‘school returns’ (*fase*) – the unique source about reforms – after a theoretical part concerns theories of Elias and Foucault and its possible application to the study of education. It outlines the literature used for the education on the basis of ‘returns’ and the key handbook of J. I. Felbiger *Knihy methodní*. There were a Catechism, a Spelling-book, Books for reading, the *Knihy methodní* itself, *O pravém způsobu cvičení mládeže* from A. V. Pařízek and a Catechism of Health just on the edge.

Finally, after their analysis and in the context of forenamed theories, we dare to express some ideas about a school discipline, relations between school, family and body and about a construction of pattern of subject which was influencing an opinion of popular classes at the end of eighteenth century.

Obsah

Anotace.....	5
Annotation.....	5
Seznam použitých zkratk.....	8
Úvod.....	9
1. Reformy obecného školství v druhé polovině 18. století.....	11
2. „Disciplinace“ a škola.....	18
3. Školní fase.....	25
3.1. Výuka ve světle školních fasí.....	29
3.1.1. Co se ve školách vyučovalo.....	32
3.1.2. Podle jakých knih se ve školách vyučovalo.....	33
3.1.3. Výsledky výuky.....	35
4. Vzdělávací literatura.....	37
4.1. Kniha methodní.....	37
4.1.1. Autor.....	41
4.1.2. Stručný obsah.....	42
4.1.3. Podmínky vzniku, okruh čtenářů.....	43
4.1.4. Kontext dobových pramenů.....	45
4.1.5. Srovnání sekundární literatury.....	46
4.2. Katechismus.....	48
4.2.1. Stručný obsah.....	48
4.2.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů.....	49
4.2.3. Sekundární literatura.....	51
4.3. Slabikář.....	51
4.3.1. Stručný obsah.....	51
4.3.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů.....	52
4.3.3. Srovnání sekundární literatury.....	52
4.4. Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy bez otázek k užívání žáků.....	53
4.4.1. Stručný obsah.....	54
4.4.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů.....	55
4.4.3. Srovnání sekundární literatury.....	56
4.5. O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých.....	57
4.5.1. Autor.....	57
4.5.2. Stručný obsah.....	58
4.5.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů.....	59
4.5.3. Srovnání sekundární literatury.....	60
4.6. Katechismus o zdraví.....	60
5. Vzdělávací literatura a „disciplinace“ lidových vrstev.....	63
5.1. (Ne)násilí a škola: Techniky a strategie, jak udržovat kázeň a jak působit na děti.....	64
5.2. Škola, rodina a tělo.....	69
5.3. Škola a ideál poddaného.....	72
Závěr	76
Bibliografie.....	78

<u>Prameny nepublikované.....</u>	<u>78</u>
<u>Prameny vyšlé tiskem.....</u>	<u>78</u>
<u>Sekundární literatura.....</u>	<u>79</u>

Seznam použitých zkratk

KNM	Knihovna Národního muzea
NA, ČG – ŠF	Národních archiv v Praze, fond České gubernium – Školní fase
NK – ORST	Národní knihovna České republiky – Oddělení rukopisů a starých tisků

Úvod

Předkládaná diplomová práce je ohraničena dvěma důležitými daty ve vývoji nižšího školství v českých zemích – rokem 1774, kdy byl 6. prosince (s platností od počátku roku 1775) vydán *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve spojených císařsko-královských dědičných zemích*, jímž byla zavedena vzdělávací povinnost (povinná školní docházka existovala od roku 1789), a rokem 1805, kdy byl 11. srpna tento tzv. *Schulpatent* nahrazen novým školským zákonem tzv. *Schulkodexem* Františka I. (realizován v první polovině roku 1806). Právě v rozmezí těchto let bych se chtěl podrobněji zaměřit na praktickou rovinu výuky na triviálních školách a sledovat ji v obecnějším kontextu „procesu civilizace“ a „sociální disciplinace“ či „disciplinování“ lidových vrstev tak, jak je popsali Norbert Elias či Michel Foucault a na vybrané téma již použili např. James van Horn Melton nebo u nás – v kontextu, který nás zajímá – například Kamil Činátl, nebo nejnověji Jan Randák a Jan Socha.¹ Jako základní prameny tohoto výzkum jsem zvolil dobové učebnice a vzdělávací literaturu určenou k výuce na elementárních školách, s pomocí kterých a skrze které byli žáci vyučováni a vzděláváni. Těmi byly zejména *Kniha methodní* atd. zaháňského opata Jana Ignáce Felbigera, či její pozdější zjednodušené *Jádro*, *Malý* a *Velký katechismus*, různé *Slabikáře* a varianty *Knih ke čtení*, které také Felbiger ve své základní metodické příručce pro tyto účely doporučuje, dále pak kniha Aleše V. Pařízky *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých* atd., *Kniha pro učitele a rodiče* atd. anebo verze *Katechismu o zdraví*.² Jejich analýzou bych chtěl sledovat konkrétní projevy, způsoby, „strategie“ a míru tohoto „disciplinování“. Dalších pramenů školské provenience, jež se nacházejí v Národním archivu v Praze ve fondu Školních fasí, bych chtěl využít k uvedení a podložení této tematiky, neboť na rozdíl od vzdělávací literatury popisují nejen jakýsi „ideál“, normu, podle které měli být žáci vyučováni, ale i konkrétní každodenní stav škol a školní výuky, ve kterých se tato literatura používala.

¹ Norbert ELIAS, *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie, I–II*, Praha 2006–2007; MICHEL FOUCAULT, *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*, Praha 2000; James van HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge – New York – New Rochelle – Melbourne – Sydney 1988; Kamil ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, in *Kuděj*, 7/ 2005, č. 1–2, s. 60–72; Jan RANDÁK – Jan SOCHA, „...važ si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce“. Lidové prostředí jako objekt osvícenecké disciplinace“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009.

² *Kniha methodní pro učitelé českých škol v c. k. zemích* atd., I–III, Praha 1777; *Jádro methodní knihy, obzvláště pro sedlské učitele* atd., Praha 1788; *Malý katechismus s otázkami a odpověďmi* atd., Praha 1782; *Veliký katechismus s otázkami a odpověďmi* atd., Praha 1778; *Kniha ke čtení pro učence obecných aneb triviálních škol* atd., Praha 1778; *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy* atd., Praha 1780; *Kniha ke čtení pro žáky obecných aneb triviálních škol* atd., Praha 1784; *ABC, aneb Slabikář* atd., Praha 1777; Aleš Vincenc PAŘÍZEK, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých* atd., Praha 1797; *Kniha pro učitele a rodiče* atd., Praha 1777; Bernhard Christof FAUST, *Katechismu o zdraví* atd., Praha 1794, přeložil František Jan Tomsa.

První kapitola této práce pojednává obecně o vývoji nižšího školství od 60. let 18. století do reformy roku 1805, zmiňuje dobový kontext a základní politicko-správní mezníky při zavádění státem řízené výuky a její pozdější proměny. Další kapitola je pojatá teoreticko-metodologicky a vedle objasnění základních pojmů a způsobů práce zkoumá možné využití Eliasových konceptů „teorie civilizace“ a „monopolů“ a Foucaultových myšlenek ohledně „disciplinární společnosti“, „moci-vědění“ a „politické ekonomie těla“ pro studium školství a výuky. Zatřetí se blíže seznámíme s praktickou rovinou výuky na elementárních školách skrze rozbor školních fasí a otázky, jež museli kantoři ve spolupráci s faráři a světskými dohlížiteli podávat nadřízeným úřadům. Zaměříme se zejména na to, co a z čeho se žáci učili. Čtvrtá kapitola je stěžejní částí této práce a klade si za cíl popsat, zhodnotit a analyzovat dobové učebnice a literaturu sloužící k výuce a vzdělávání na nižších školách v Čechách. Na jejich základě se pak pokusím vykreslit „disciplinační“ snahy Habsburků a jimi pověřených úředníků; nakolik jim šlo o to, mravně, intelektuálně a ekonomicky povznést „prostý lid“, a nakolik chtěli jen zachovávat a upevňovat panující sociální *status quo* ve společnosti konce 18. století. Vedle nepochybného důrazu na autoritu a zbožnost bych chtěl upozornit na praktické rady pro kantory, jak mají učit a jak komunikovat s dětmi, na jisté docenění kategorie dítěte. Učitelova práce neměla spočívat jen ve výchově k bezpodmínečné podřízenosti, ale také v předkládání následováníhodných příkladů a v racionální argumentaci; ve snaze studenty přesvědčit a „získat“ pro předkládaný koncept jedince a společnosti. Také v tomto smyslu měla instituce školy vnitřně „disciplinovat“ či „civilizovat“ své žáky.

Tuto racionální argumentaci je však třeba vidět v rámci pedagogického myšlení a „státovědy“ 18. století, jež byly určující pro české prostředí. Z jejich pohledu byla výuka způsobem, jak vychovávat poddané k pílí, pracovitosti a poslušnosti, ale také jak odstraňovat pověry a mýty, podporovat (katolickou) víru a jak naučit děti vydělávat si, aby netrpěli nouzí, bídou a hladem a nemuseli žebrať. Tyto snahy se však nevyvíjely lineárně, nelze mluvit o jednoznačném „pokroku“, různá politicko-společenská konstelace je v různých obdobích umožňovala tu více a tu méně prosazovat, zásadní roli sehrála také osobní angažovanost, vzdělání a přesvědčení klíčových postav dobového školství jako byli Jan Ignác Felbiger, Ferdinand Kindermann von Schulstein nebo Aleš Vincenc Pařízek a sociálně-kulturní kontext, ve kterém učitelé působili a žáci se vzdělávali. Ne všichni měli stejný přístup ke vzdělání a ne každá škola dokázala poskytnout studentům i kantorům potřebné zázemí, jež spočívalo především v knihách a dalších textech.

1. Reformy obecného školství v druhé polovině 18. století

Účelem této úvodní kapitoly je čtenáře blíže seznámit s politickým a správním vývojem v oblasti elementárního školství jak v habsburské monarchii, tak i v Království českém v druhé polovině 18. století.

První důležitým krokem pro zavedení reformy v oblasti základního školství bylo zřízení Dvorské studijní komise (*Studienhofkommission*) ve Vídni roku 1760. Ačkoli jí předcházely některé úpravy v oblasti vysokého školství a ustanovení komise pro studijní záležitosti v roce 1757, teprve zde byl „prolomen neomezený vliv církve na školství“ ve smyslu oslabení jejího dominantního postavení.³ Komisi předsedal vídeňský arcibiskup Christopher Anton Bartholomäus kardinál Migazzi, dalšími jejími členy byli osobní lékař císařovny Marie Terezie Gerhard van Swieten, profesor práva na vídeňské univerzitě Karl Anton von Martini, jedna z klíčových postav rakouského osvícenství, a Giovanni Battista de Gaspari, profesor dějin na téže univerzitě, vrchní inspektor gymnázií a později tvůrce nového studijního plánu pro gymnázia. Nejprve komise fungovala jako jedno z oddělení *Directorii in Publicis et Cameralibus* a později Česko-rakouské dvorské kanceláře, od roku 1774 však byla podřízena přímo panovníci. Roku 1760 byly také zřízeny zemské studijní komise, které převzaly správu školských záležitostí v jednotlivých zemích a podávaly zprávy a návrhy komisi dvorské. Pro české země se stal jejím předsedou prezident apelačního soudu hrabě František Xaver Věžník. Usnesení komise jdoucí do Vídně však musela být předkládána prostřednictvím pražského arcibiskupa, kterému jeho titul *protector studiorum* k tomu dával právo.⁴ Dvorská studijní komise stála za řadou návrhů na modernizaci a reorganizaci univerzit, gymnázií a nižšího školství, které však byly realizovány až v sedmdesátých letech.

30. května 1769 vydala Marie Terezie podnět k zahájení oprav obecného školství. Její iniciativa přišla jako odpověď na alarmující výsledky šetření v pasovské diecézi vedené biskupem Leopoldem Arnoštem hrabětem z Firmiana, které odhalilo bující krypto-protestantismus a bezvěrectví.⁵ Firmianova prosba, aby „dobrotivým nejvyšším nařízením

³ Zdeňka HLEDÍKOVÁ – Jan JANÁK – Jan DOBEŠ, *Dějiny správy v českých zemích: Od počátků státu po současnost*, Praha 2005, s. 146–147; Miroslav NOVOTNÝ, „Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 149.

⁴ Jan ŠAFRÁNEK, *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů*, I, Praha 1913, s. 130.

⁵ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 200–201. Hrabě Firmian podporoval v Pasově reformní program, jenž zahrnoval výstavbu hospitálů, chudobinců a teologického semináře, obhajoval také lidové školství a laickou alfabetizaci. K tomuto postoji se však dopracoval postupně, jeho strýc Leopold Anton von Firmian jako arcibiskup salzburský nechal deportovat několik tisíc protestantů do vyhnanství. Van Horn Melton se ve své práci odvolává i na J. A. Helferta.

uvedeny byly školy obecné v dobrý pořádek a těšiti se mohly účinné podpoře i ochraně moci státní“, byla postoupena nejvyššímu kancléři hraběti Rudolfovi Chotkovi. Kardinál Migazzi a Ferdinand von Hallweil, biskup z Vídeňského Nového Města, doporučovali zlepšení výuky učitelů, jednotný katechismus a vypracování řádu pro elementární školy. Jejich doporučení bylo schváleno Dvorskou kanceláří (*Hofkanzlei*), ale nejvyšší kancléř, stárnoucí a flegmatický hrabě Chotek, už na zahájení reformy neměl dostatek vůle ani energie.⁶ Nechal sice přezkoumat stav obecných škol, kdy měla jednotlivá dominia podat „stručný a věrný obrázek o budovách, o učitelích a jejich schopnostech“,⁷ šetření se však začala protahovat, neboť soupisy z jednotlivých panství se scházely příliš pomalu. Důležitější roli u většiny tereziánských reform se hrála Státní rada (*Staatsrat*) a její kancléř Václav Antonín Kounic. Státní rada se starala o vnitřní politiku monarchie a mezi habsburskou byrokracií představovala „dynamický element“. V jejím čele byli někteří osvícenci a tři z šesti jejích členů včetně Kounice vystudovalo na protestantských univerzitách.⁸ 26. ledna 1770 „zvláštní instrukcí zjedнала si kommise ze statistických údajů záhy jistotu o tom, že vývoji domácího školství vadila nedbalá návštěva školy a zcela nedostatečná příprava učitelstva.“⁹

Novým centrem oprav obecného školství se stala první normální škola ve Vídni, která byla otevřena 2. ledna 1771. Jejím prvním ředitelem se stal Josef Messmer,¹⁰ rektor školy (*Stadtschule*) u sv. Štěpána ve Vídni, jež byla díky podpoře Státní rady i panovnice přeměněna na normální školu. Byla při ní zřízena také tiskárna, která měla opravené školy zásobovat novými učebnicemi. Messmer byl zastáncem tzv. „zaháňské metody“ a sehrál zásadní roli pro popularizaci názorů Jana Ignáce Felbigera, augustiniánského opata ze Zaháně (*Sagan*), v Rakousku. Podobně jako on kladl důraz na lepší přípravu a výuku učitelů a jejich profesionalizaci. Stěžoval si, že farní školy nemají žádnou metodiku výuky; učitelé měli vyučovat děti pospolně nikoli individuálně, více měl být oddělen prostor pro výuku od kantorova příbytku či dílny a také jim měl být zvýšen plat.

Ještě před tím, než byla otevřena normální škola ve Vídni, uvažovalo se mimo jiné o plánu hraběte Johanna Antona Pergena, jenž se proslavil zejména svým postavením v čele Policejního a cenzurního dvorského úřadu v době Josefa II. Jeho návrh reformy, na kterém začal pracovat v roce 1769, počítal s tím, že by stát zcela převzal správu a vedení všech vzdělávacích institucí

⁶ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 201.

⁷ Jan ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*, Praha 1897, s. 1; ŠAFRÁNEK, *Školy české*, I., s. 136.

⁸ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 202. Jmenuje Egida von Borié a Tobiase Philipa Geblera.

⁹ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 1.

¹⁰ Bez vztahu k vídeňskému lékaři Františku Antonu Mesmerovi, propagátorovi tzv. živočišného magnetismu nebo též mesmerismu.

a plně zde nahradil roli církve. Brzy se však objevily hlasy varující před neefektivností tohoto řešení, problémy s financováním a s výběrem kandidáta, který by změny prováděl, a proto bylo v lednu 1772 od plánu upuštěno.¹¹ Přesto je však velice dobrým dokladem o nově se utvářející úloze státu, podobně jako často citovaný výrok Marie Terezie z ledna 1770: „Das Schulwesen... ist und bleibt ein ‚politicum‘ (kein ‚ecclesiasticum‘)“ čili „Školství... je a zůstává ‚politicum‘ (žádné ‚ecclesiasticum‘)“.¹²

Co se týče financí, tento problém se z velké části vyřešil v červenci 1773, kdy byl papežem Klementem XIV. zrušen řád jezuitů a veškerý jeho majetek v monarchii převeden na habsburský dům. Základ nově zřízeného školského fondu tvořilo právě jejich rozsáhlé jmění. Bez tohoto zdroje by reforma elementárního školství byla sotva možná, a také proto byla v Rakousku úspěšnější než v sousedním protestantském Prusku, píše James van Horn Melton.¹³

Studijní dvorská komise nově vedená státním radou Františkem Karlem Kresselem z Qualtenbergu se členy Franzem Salesem von Greiner, Ignácem Millerem, augustiniánským opatem a zpovědníkem Marie Terezie, a Karlem Antonem von Martini¹⁴ se opět začala zabývat sháněním osobnosti, která by zorganizovala školní reformy. Po potvrzení panovnicí se kancléř Kounic prostřednictvím Gottfrieda van Swietena, velvyslance v Berlíně, ujal jednání s Fridrichem II. a jeho ministrem Finkensteinem o uvolnění Jana Ignáce Felbigera z pruských služeb. 1. května 1774 přicestoval Felbiger do Vídně, kde obdržel široké pravomoci ohledně elementárního školství a neprodleně se pustil do přípravy změn. Marie Terezie ho jmenovala do Dvorské studijní komise a také ho učinila školním komisařem pro Dolní Rakousy, takže mu byla podřízena i vídeňská normální škola a všechny elementární školy ve městě.

Poté, co se Felbiger seznámil s obecným školstvím v dědičných rakouských zemích, napsal spis *Allgemeiner Schulplan für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in saemmtlichen k. k. Erblanden*. Dne 6. prosince 1774 schválila tento plán císařovna a ten jako *Allgemeine Schulordnung für die Normal-, Haupt- und Trivial-Schulen in k.k. Erbländer (Všeobecných školní řád pro normální, hlavní a triviální školy v císařsko-královských dědičných zemích)* vstoupil počátkem roku 1775 v platnost. Znamenal zásadní zlom v

¹¹ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 204–209; Srov. Pavla VOŠAHLÍKOVÁ, „Podmínky a ohlas zavedení všeobecné školní povinnosti v českých zemích v roce 1774“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 124–125.

¹² Citováno podle Pavel BĚLINA – Jiří KAŠE – Jan P. KUČERA, *Velké dějiny země Koruny české, X. (1740-1792)*, Praha – Litomyšl, Paseka 2001, s. 260. Překlad M. K.; Srov. Vladimír ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling. O škole a učitelích*, Praha 1998, s. 13.

¹³ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 210.

¹⁴ Byl to právě Martini, kdo navrhl zkonfiskovaný majetek jezuitů využít pro financování všeobecného školství. Viz VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 211.

dosavadním vývoji českého i rakouského školství, neboť zaváděl vzdělávací povinnost pro všechny děti v trvání šesti až sedmi let, jež se zpravidla realizovala od šesti do dvanácti, nebo třinácti let jejich věku (povinná školní docházka však byla zavedena až za Josefa II. roku 1789).¹⁵

Všeobecný školní řád ustanovoval tři druhy škol. Všechny města a farnosti měly mít alespoň jednu školu triviální (*Trivialschule*), která by poskytovala základní vzdělání všem skupinám obyvatelstva. To zahrnovalo tzv. *trivium* – čtení, psaní a počítání – a také náboženství, na které se obzvláště kladl důraz. Druhým typem byla škola hlavní (*Hauptschule*), jež byla určená městským středním vrstvám, žákům uvažujícím o studiu na gymnáziu a těm, co se připravovali na kariéru řemeslníků, obchodníků nebo úředníků. Hlavní školu měl mít každý kraj a větší město. Výuka se skládala vedle výše zmíněných předmětů z německé mluvnice, základů latiny, historie, zeměpisu, mechaniky, trigonometrie a z architektury.¹⁶ Nakonec školní řád zaváděl školu normální (*Normalschule*), po jedné v každé zemi, kde se měli především vzdělávat noví učitelé. Do budoucna neměli být přijímáni žádní bez osvědčení od ředitele této instituce. Normální škola, jak napovídá název, také zaváděla normu, která měla sloužit jako model pro ostatní školy v zemi a zavádět uniformitu ve výuce, metodách a učebnicích.

Všeobecný školní řád (podobně jako pruský *Das General-Landschul-Reglement* z roku 1763¹⁷) počítal s podporou laických i církevních dohlížitelů. V triviálních školách kontroloval stav školní budovy a osvědčení učitelů laický inspektor, duchovní zas výuku a učebnice, zda jsou používány jen ty oficiálně schválené normální školou. Oba o tom pak podávali pravidelná roční hlášení. V hlavních a normálních školách měli tuto povinnost laici a místní kněží dohlíželi jen na výuku náboženství.

Kantoři měli podle farních registrů kontrolovat docházku. Učilo se pět dní v týdnu, zpravidla po třech hodinách ráno a dvou odpoledne. Po absolvování školy měli studenti obdržet certifikát podepsaný jejich farářem, bez kterého chlapci neměli být přijímáni do učení a dívky do služby. James Van Horn Melton k tomu dodává: „Výnos zde odrážel přesvědčení běžné mezi reformátory, že cechovní mistři již nadále nejsou s to zajistit svým učedníkům adekvátní morální a náboženské vzdělání.“¹⁸

¹⁵ Dobré shrnutí řádu viz Karel RÝDL, „Možnosti a meze Všeobecného školního řádu z hlediska dalšího vývoje organizace školství ve střední Evropě“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 80–81.

¹⁶ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 213; Srov. ŠAFRÁNEK, *Školy české*, I., s. 141, 200–202. Více k tomu viz kapitoly Školní fáze a Vzdělávací literatura.

¹⁷ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 213; obecně 171–199.

¹⁸ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 213. Překlad M. K.

Již v roce 1774 se objevila také kritika Felbigerových a Heckerových vyučovacích metod u protestantských osvícenců jako byl Friedrich Nicolai, který je shledával příliš mechanickými a autoritářskými. Oblíbenou se místo stávala „progresivnější“ pedagogika Jeana-Jacquesa Rousseaua či Johanna Bernharda Basedowa.¹⁹

Zemská školní, gymnazijní a studijní komise nebo též Komise normálních škol byla pro české země zřízena roku 1775. Předsedal jí Karel hrabě z Clary-Aldringen, jejím nejvýznamnějším členem však byl Ferdinand Kindermann, její referent a vrchní zemský dohlížitel pro školy normální, přisedícími pak byli Matěj Josef Smitmer, asesor zemského gubernia, Josef Duchet, guberniální sekretář, a Jan Ondřej Kaiser, světící biskup a generální vikář, účetní revizi vykonával guberniální rada Pögl z Brielu, a protože byly komisi podřízené také nižší latinské školy, byl do ní povolán i univerzitní profesor Karel Jindřich Seibt jako ředitel gymnázií a její druhý referent. „Budování sítě nových škol předpokládalo působení pevného správního aparátu, jehož nejnižší složkou byly v Čechách vikariáty, v krajích krajští školní komisaři a v zemi komise normálních škol“.²⁰

Normální škola byla v Praze otevřena dne 15. listopadu 1775 v budově bývalého gymnázia na Malé Straně (pozdější c. k. místodržitelství), odkud se roku 1784 přestěhovala do ulice Karmelitské. Jejím prvním ředitelem se stal Amand Schindler.²¹ V Praze vlastnila „*privilegium impressorium*“ nejprve tiskárna Schönfeldova, na žádost Českého gubernia z 11. dubna 1776 však byla českému školnímu fondu darována bývalá jezuitská tiskárna v klementinském dvoře, která se tak stala tiskárnou normální školy v Praze s příslušným povolením k tisku českých i německých knih a učebnic. Normální škola v Brně obdržela toto právo 20. února 1775.

Čechy byly jednou ze zemí, kde reforma proběhla poměrně úspěšně. S poměrem blížícím se jedné škole na tisíc obyvatel v roce 1780 měly české země jednu z nejhustších sítí v celé monarchii, píše Van Horn Melton.²² Počet elementárních škol se z roku 1776, kdy jich tu bylo na 1 700, do roku 1790 zvýšil na 2 400 a do školy chodily každé dvě ze tří dětí. Konkrétní

¹⁹ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 209; Vladimír ŠTVERÁK, *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropinum*, Praha 1980; k Hackerovi viz Vladimír ŠTVERÁK – Jan MRZENA, *Felbiger a Kindermann, Reformátoři lidového školství*, Praha 1986.

²⁰ HLEDÍKOVÁ – JANÁK – DOBEŠ, *Dějiny správy v českých zemích*, s. 147; Vladimír ŠTVERÁK, *Pařížek a Wilfling. O škole a učitelích*, Praha 1998, s. 11–13; Za Josefa II. byli nařízením z 30. srpna 1783 ustanoveni při každém krajském úřadě „krajští visitační školní komisaři“, ne všude to však bylo provedeno, někde až dekretem ze 14. září 1786 s platností od r. 1787. Viz *Školy české*, I., s. 166; pro Moravu byl důležitý zejména Ignaz Mehoffer (1747 – 1807), obecně viz ŠTVERÁK, *Pařížek a Wilfling*, s. 14.

²¹ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 1 n. Tam i ostatní učitelé normální školy v Praze.

²² VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 221; podobně Karel RÝDL, „Možnosti a meze Všeobecného školního řádu z hlediska dalšího vývoje organizace školství ve střední Evropě“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 82.

úřední statistika podle Kindermannovy zprávy z roku 1787 uvádí, že v celé zemi bylo 2 253 obecných škol, ve kterých mělo studovat 250 991 školou povinných dětí, z toho jich skutečně docházelo do školy 158 767, tedy 63%. V zimním kurzu to pak z 239 424 žáků bylo 142 145, což odpovídá docházce asi 60%. V roce 1795 bylo na venkově na všech školách evidováno 314 523 žáků a školu jich navštěvovalo 216 659 čili 68%. Vyučovalo je při tom na 3 354 učitelů a školních pomocníků.²³ K tomu je však nutno dodat, že ne každý měl stejnou šanci, co se týče přístupu ke vzdělání; výrazně méně docházelo do škol dívek než chlapců, dalšími překážkami byla chudoba, nedostatek ošacení, dětská práce, špatné cesty nebo velká zima.²⁴

James van Horn Melton ve své knize vyzdvihuje roli církve a pražského arcibiskupa Antonína Petra Příchovského, který jednak podporoval školy finančně a také vedl kněží ke vzdělání a „integraci“ do nového systému obecných škol. Neméně důležitou úlohu sehrála podpora mocných aristokratů a šlechtických domů, jmenujme alespoň hraběte Johanna Buquoye, knížete Egon z Fürstenbergu, hraběte Clam-Gallase a dále rodiny Černínů, Kolovratů, Kinských, Lobkoviců nebo Schwarzenbergů.²⁵

V roce 1778 byla Dvorská studijní komise zrušena a studijní záležitosti byly přiděleny Dvorské kanceláři. Po smrti císařovny Marie Terezie můžeme sledovat další změny v přístupu ke vzdělání, jež jsou patrné na odchodu J. I. Felbigera z čela Dvorské studijní komise a pozdějším příchodem Josefa Antona Galla roku 1784, Rousseauem a Basedowem inspirovaného propagátora „sokratické metody“ výuky, která kladla důraz na dialog mezi studentem a učitelem a Felbigerovy metody shledávala příliš zastaralými. Za účelem další vlny josefínských reforem se pro ústřední správu školství roku 1786 opět osamostatnila Komise pro vyučování, podobně jako Dvorská duchovní komise roku 1782 pro správu věcí církevních (mimo záležitosti věrouky, svátostí a vnitřní církevní disciplíny). Jak již bylo zmíněno, roku 1789 byla zavedena povinná školní docházka a také byla ustanovena norma, že školy mají být ve všech místech, kde se v okruhu půl hodiny chůze nachází alespoň 90–100 školou povinných dětí. Novou výstavbu a rozvoj škol umožnilo rozsáhlé rušení klášterů a rozprodej jejich majetku. V roce 1790 byla nicméně komise opět vrácena Dvorské kanceláři, ze které byla zas vyčleněna v podobě Dvorské studijní komise roku 1808.

²³ Viz ŠAFRÁNEK, *Školy české*, I., s. 203–204. Může být tak poněkud překvapivé, že celkový počet docházejících studentů byl v zimě nižší, než v létě, kdy bylo na venkově více práce.

²⁴ Viz např. Školní fáse z obce Sobčice, Bydžovský kraj, 1785. Národní archiv Praha, fond České gubernium – Školní fáse, inv. č. 4, kart. 9.

²⁵ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 221; Milena LENDEROVÁ – Karel RÝDL, *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*, s. 171; Josef HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, in *Muzejní a vlastivědná práce*, roč. 10/ 1972, č. 3–4, s. 152–170.

V českých zemích byla Komise normálních škol roku 1784 přejmenována na Vrchní školní ředitelství, které v čele s Ferdinandem Findermannem převzalo správu nad normálními, hlavními a triviálními školami. Gymnázia a vysoké školy se spravovaly odděleně, od roku 1791 nad nimi dohlížel tzv. Studijní konses.

S dalšími změnami na trůně se obrátil i kurz státem řízené pedagogiky. V roce 1795 pověřil František II. kancléře Jindřicha hraběte Rottenhanna zřízením opravné studijní komise (*Studien-Revision-Hofkommission*), jež měla revidovat všechny studijní řády a předložit návrh na novou organizaci školství. Nový školský zákon – tzv. *Schulkodex* – vypracovaný 11. srpna 1805 (platný od roku 1806) nejen že zmocňoval církev k dozoru nad jednotlivými státními školami, ale měnil i samu náplň výuky – žáci se již nadále neměli učit přemýšlení, jak uvádí například Milena Lenderová, ale pouhému memorování trivia a především poslušnosti.²⁶ „Vedle vlastní vzdělávací funkce vystupuje do popředí především sociopolitické a disciplinační poslání reformované rakouské primární školy. Tento trend akcentovalo především Rakousko Františka II., za jehož panování se nižší školství stalo důležitým nástrojem sociální kontroly, který měl alespoň zčásti vyrovnat rozkolísané vztahy ve společnosti v důsledku josefínských reforem – na místo oslabené autority vrchností a církve tak nastupuje autorita státu a jeho byrokratického aparátu.“ píše Miroslav Novotný.²⁷

²⁶ LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 177.

²⁷ Miroslav NOVOTNÝ, „Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 155.

2. „Disciplinace“ a škola

Peter Burke ve své knize o lidové kultuře v raně novověké Evropě píše o systematické reformě kultury prostého lidu od 16. do konce 18. století.²⁸ Důležitou roli při tom sehráli duchovní, ale i vnitřní dynamika konfesí a proměna vyšších a středních vrstev společnosti, které Burke charakterizuje „odchodem“ z obecnější lidové tradice. Ponechme nyní stranou problematiku „lidovosti“ i „kultury“ či „kultur“ s odkazem na pasáže, ve kterých je Burke sám problematizuje,²⁹ a zaměřme se více na tlak, indoktrinaci a jejich strategie a mechanismy, jimiž na široké vrstvy působily. Upozorníme, že nejde o prostou dialektiku dvou proti sobě stojících tříd v rámci marxistického výkladu společnosti a jejího vývoje, ale o komplikovanější vývoj, který se snaží Norbert Elias ve svém „civilizačním procesu“ nebo Michel Foucault v úvahách o „disciplinaci“ vyložit. Vyšší a některé střední vrstvy nejen „odcházely“ a uzavíraly se těm nižším, také je svými vlastními ideologicky-hodnotovými a sociálně-mocenskými koncepty ovlivňovaly a přetvářely.

Dnes již klasické dílo Norberta Eliase (1897–1990) *O procesu civilizace*,³⁰ jež vyšlo poprvé ve Švýcarsku roku 1939, spolu spojuje dva různé fenomény – vývoj společnosti (sociogeneze) a proměny v lidském chování a prožívání (psychogeneze). Elias nejprve analyzuje vybrané básnické, výchovné a beletristické texty od 12. do 18. století, ve kterých se pokouší zdokumentovat postupný a dlouhodobý vývoj zjemňování standardu lidského chování (projevem je například diferenciací nádobí a příborů při stolování, prostoru ke spaní nebo ubývání agresivity v běžném každodenním styku) a prožívání (například zvyšování prahu stydlivosti a trapnosti). V tomto období tak přichází „zvláště silný posun k individuální sebekontrolé, a především k sebekontrolé samočinné, nezávislé na kontrole z vnějšku, kterou dnes popisujeme adjektivy ‚zvnitřnělá‘ nebo ‚internalizovaná‘. Tato ve větší míře se projevující proměna mezilidských vnějších tlaků ve zvnitřnělé tlaky individuální vede k tomu, že mnoho afektivních impulsů je prožíváno méně spontánně. Tímto způsobem v mezilidském soužití

²⁸ Peter BURKE, *Lidová kultura v raně novověké Evropě*, Praha 2005, s. 246n.; podobně a tematicky blíže dílo Roberta Muchembleda, viz Daniela TINKOVÁ, „ ‚Represe lidové kultury‘ a ‚antropologie moci‘. Civilizační teorie Roberta Muchembleda v rámci diskusí o konceptu raně novověké ‚lidové‘ kultury ve francouzské historiografii 60.–80. let, in *Mezi náboženstvím a politikou. Lidová kultura raného novověku. Sborník z konference Lidová kultura v 16.–19. století: mezi náboženstvím a politikou, konané v Praze 28. listopadu 2003*, Praha 2005, s. 109–124.

²⁹ BURKE, *Lidová kultura v raně novověké Evropě*, s. 20–27, 86n., 109–110.

³⁰ Norbert ELIAS, *O procesu civilizace: Sociogenetické a psychogenetické studie*, I-II, Praha: Argo, 2006–2007; Srov. Jirí ŠUBRT, *Civilizační teorie Norberta Eliase*, Praha 1996.

vytvořené automatické individuální sebekontroly, například ‚racionální myšlení‘ nebo ‚morální svědomí‘, se nyní – silnější a pevnější než kdykoli předtím – vsouvají mezi pudové a citové impulsy na jedné straně, a kosterní svalstvo na straně druhé a stále s větší přísností zabraňují těm prvním, aby přímo, tedy bez souhlasu kontrolních aparatur, řídily ty druhé, tzn. aby jednaly.“ píše.³¹ To je však možné jen díky tomu, tvrdí Elias, že zároveň s tím dochází k transformaci „monopolu násilné moci“ a „monopolu daní“, tj. že vzniká centralizovaný stát v čele s absolutisticky vládnoucím panovníkem a že se „monopoly“ přetvářejí ze soukromých na veřejné. „Zvláštní stabilita aparátu psychických vnitřních tlaků, která se projevuje jako zásadní rys v habitu každého ‚civilizovaného‘ člověka, má těsnou souvislost s vytvářením monopolních institucí fyzického násilí a s rostoucí stabilitou ústředních společenských orgánů. Teprve s tvorbou takových stabilních monopolních institucí se vytváří onen společensky formující aparát, který každého jedince odmalička navyká na trvalou a přesně stanovenou nutnost ‚dbát na sebe‘. Teprve v souvislosti s ním se v individuu vytváří stabilnější, do značné míry automaticky pracující aparát sebekontroly.“³²

„Teorie civilizace“ ovšem vyvolala i kritiku. V době bezprostředně po sepsání díla, tj. během a po skončení druhé světové války, musely teze o ubývání agresivity a zjemňování chování mnohým připadat zarážející. Pokud se na ně však podíváme s větším odstupem, což koresponduje i se změnou pohledu v historiografii, uvidíme jejich oprávněnost. Problematičtější je však samotné teoretické uchopení, které evokuje slovo „proces“. Současná historiografie ovlivněná mikrohistorií, historickou antropologií, Whiteovými úvahami o „literárnosti“ dějepisectví nebo Stoneovým „návratem vyprávění“ se stala k velkým makrohistorickým procesům mnohem skeptičtější.³³ Ačkoli sám Elias odmítá představu „automatického pokroku“ a „evolučnosti“ své teorie,³⁴ opakovaně mluví o nutnosti v tomto procesu: „Tlumení spontánních návalů, zadržování afektů, rozšiřování myšlenkového prostoru k řetězcům dřívějších příčin a budoucích následků, to jsou různé aspekty téže proměny chování, právě té proměny, k níž nutně dochází zároveň s monopolizací fyzického násilí, s rozšiřováním řetězců jednání a vzájemných závislostí ve společenském prostoru. Je to proměny chování ve smyslu ‚civilizace‘.“³⁵ Vyzdvihováním královského monopolu moci a daní (popř. státu), tak

³¹ ELIAS, *O procesu civilizace*, I, s. 46.

³² ELIAS, *O procesu civilizace*, II, s. 242.

³³ Viz Richard VAN DÜLMEN, *Historická antropologie. Vývoj, problémy, úkoly*, Praha 2002; Georg G. IGGERS, *Dějepisectví ve 20. století*, Praha 2002, s. 91–136; Hayden WHITE, „Literární postupy při reprezentaci faktů“, in Jonathan BOLTON (ed.), in *Nový historismus/New Historicism*, Brno 2007, s. 26–31.

³⁴ ELIAS, *O procesu civilizace*, I, s. 14.

³⁵ ELIAS, *O procesu civilizace*, II, s. 243.

poněkud upozaduje roli dalších institucí jako například cechů, městských rad nebo církví.³⁶ Podobně lze nesouhlasit s jednosměrným „civilizováním“ nižší vrstev vyššími.

Otázka však zní, jak nám mohou tyto úvahy pomoci při studiu školy a výuky v 18. století. Jistou inspiraci můžeme vidět už ve výběru pramenů a také v tom, jak s nimi Elias dále pracuje, neboť na stejném typu pramenů je založena i předkládaná práce. Podobně jako on probíráme výchovné spisy, ze kterých se snažíme zkonstruovat jistou normu či ideál chování, prožívání a uvažování, jež byly žákům vštěpovány. Na rozdíl od Eliase však nesledujeme dlouhodobý a postupný proces, ale formou sondy do určitého relativně homogenního a časově, geograficky a sociálně sjednoceného prostoru předpokládaný převládající stav. Tato homogenita je námi ideálně vytvářena, ačkoli jsme si vědomi změn a posunů, ke kterým v letech 1774 až 1805 ve vzdělávání docházelo, abychom ji v rovině pedagogického diskursu mohli podrobit analýze.

Podobně, jako Elias popisuje „monopoly násilné moci a daní“, jež jsou co do významu stejně důležité; v podstatě se jedná „o dvě strany téhož monopolního postavení“³⁷, můžeme uvažovat o monopolu vzdělání. Také ono se v konkrétním případě Habsburské monarchie na konci 18. století centralizuje z hlediska řízení a správy a stává se „věcí veřejnou“. Prosazení povinné školní docházky *de facto* je však až pozdější záležitostí. Mým cílem na tomto místě není předestřenou úvahu o monopolu vzdělání dále rozvíjet a podpírat dalšími argumenty, chtěl jsem jen upozornit na možnou souvislost.

Teorie změny a „zvněťňování“ určitých standardů chování, prožívání a uvažování je pro tuto práci obzvláště zajímavá. Jak uvidíme níže v rozboru vzdělávací literatury, představa, že pomocí určitých výchovných textů byli žáci mimo jiné vedeni k vytváření takových „automatismů“, jež pak mohly být prožívány skrze kategorie jako „svědomí“ či „rozum“, je hodná pozornosti. Upozorníme však, že potvrzení či vyvrácení tohoto předpokladu je opět vysoce nad rámec práce, neboť geneze a užívání těchto pojmů je mnohem širším a dlouhodobějším tématem.³⁸ Slova jako stud a trapnost hrály v pedagogickém diskursu rovněž důležitou roli, jak uvidíme v rozboru způsobů trestání nedostatečných a neukázněných žáků a odměňování studentů prospívajících a ukázněných.

Dalším důležitým inspiračním zdrojem této práce jsou myšlenky francouzského filosofa a historika Michela Foucaulta (1926–1984), zejména jeho *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu*

³⁶ Srov. TINKOVÁ, „Represe lidové kultury“ a „antropologie moci“ ...“, s. 124.

³⁷ ELIAS, *O procesu civilizace*, II, s. 119.

³⁸ Viz např. Jan HORSKÝ, „I proto, že sem nekopal roli srdce svého“, Příspěvek k problematice sebetematizace u českých tajných nekatolíků v 18. století“, in *Dějiny – teorie – kritika*, 3/ 2006, č. 1, s. 49–71; nebo Michal KNEBLÍK, *Obraz lidského nitra ve vybraných sbornících protestantských písní z konce 18. a počátku 19. století*, bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze – Fakulta humanitních studií, Praha 2007.

vězení,³⁹ jež vyšla poprvé v Paříži roku 1975. Jen na okraj bych pak zmínil *Archeologii vědění*,⁴⁰ *Zrození kliniky*⁴¹ a koncept „biomoci“ s odkazem na článek Daniely Tinková.⁴²

V knize *Dohlížet a trestat* Michel Foucault nejprve popisuje zločin a trestání v době tzv. „Starého režimu“ (*Ancien Régime*). Způsoby trestáním spojené s mučením a odsouzením k smrti popisuje jako svého druhu představení pro diváky. Od poloviny osmnáctého století se však prosazuje nová „politická ekonomie“ moci trestat, jejímž výrazem se staly nové „humánnější“ trestní zákoníky. „Reforma trestního práva musí být chápána jako strategie nového uspořádání moci trestat podle modalit, které ji učiní více pravidelnou, více účinnou, více konstantní“.⁴³ Primárním cílem „reform“ bylo podle Foucaulta: „učinit trestání a potlačování nezákonností pravidelnou funkcí, koextenzivní se společností; trestat nikoli méně, nýbrž lépe... vpravit moc trestat hlouběji do těla společnosti.“⁴⁴

S tím se objevil i nový model trestání ve formě vězeňského aparátu, který se „uchyloval ke třem velkým schémátům: k politicko-morálnímu schématu individuální izolace a hierarchizace; k ekonomickému modelu síly užitě při povinné práci; k technicko-medicínskému modelu léčby a normalizace.“ Tj. „Cela, dílna, nemocnice.“⁴⁵ „Téma Panoptikonu – současné dohlížení a pozorování, jistota a vědění, individualizace a totalizace, izolace a transparence – nachází ve vězení privilegované místo svého uskutečnění.“ píše Foucault.⁴⁶ Nutno dodat, že ne však jediné. Jednou ze základních myšlenek této knihy totiž je, že se moderní společnost stala „prodloužením vězení“ (*an extension of the prison*) a tím pádem ji lze definovat jako „disciplinární“.⁴⁷ Ukazuje se tak i odvrácená strana osvícenství. Nebylo jen počátkem moderní demokracie a svobody, ale také novou érou sofistikovanějšího donucování a kontroly.⁴⁸ Další úvahy, které pak směřují ke vztahu nezákonnosti a delikvence, ukazují souvislost mezi mocí a (zvláště medicínským) věděním, což bylo další velké téma tohoto autora.

³⁹ Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000.

⁴⁰ Michel FOUCAULT, *Archeologie vědění*, Praha 2002.

⁴¹ Michel FOUCAULT, *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*, Londýn 1973.

⁴² Daniela TINKOVÁ, „Biomoc a ‚politická anatomie lidského a společenského těla‘. Foucaultův koncept ‚biomoci‘ ve vztahu k otázce modernizace státu, zrození humanitních věd a medikalizaci společnosti na přelomu 18. a 19. století“, in Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, s. 115–135.

⁴³ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 129.

⁴⁴ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 131.

⁴⁵ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 343.

⁴⁶ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 344.

⁴⁷ Clare O'FARRELL, *Foucault: Historian or Philosopher?*, Basingstoke 1989, s. 30; Gilles DELEUZE, *Foucault*, Londýn 1988, s. 26; FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 292–293.

⁴⁸ V tomto smyslu lze odkázat na další literaturu viz IGGERS, *Dějepisectví ve 20. století*, s. 135–136; Pavel HIML, „Agentury osvíceneckého blaha. ‚Francouzské‘ souvislosti reformy policie v habsburské monarchii v druhé polovině 18. století (I. část)“, in: Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009; Daniela TINKOVÁ, *Hřích, zločin, šílenství v čase odkouzlování světa*, Praha 2004.

Foucaultovy knihy i jeho přístup jako takový se pro historiky staly často předmětem kritiky. V krátkém shrnutí bych upozornil alespoň na některé jednotlivosti. V počátku mu byla vytýkána především nedostatečná historická erudice – používání jen části dostupných pramenů, a to především literárních, „vědeckých“ (tj. právních, medicínských apod.) a ikonografických.⁴⁹ Carlo Ginzburg ve své předmluvě k *Sýru a červům* píše o „estetizujícím iracionalismu“ a „odmítání analýzy a interpretace“ v jeho díle.⁵⁰ Další kritika se týká Foucaultova strukturalismus; přecenění role struktury a systému, tj. role jazyka, vědění a moci (vyjádřeno pojmy jako *epistémé*, *diskurs* apod.) a jejich homogenity v určité společnosti či kultuře.⁵¹ Podobně píše Clare O’Farrell: „Zatímco doporučoval svým čtenářům v *Surveillance et punir*, *La Volonté de savoir* a množství dalších článků, aby používali historii k ukázce toho, že lidé vždy neuvažovali stejným způsobem jako je tomu dnes, že neexistují takové věci jako historická nutnost a že ideje jsou historickým událostmi, vykreslil obraz světa totálně determinovaného působením bezejmenné a nehmotné ‚moci‘ až do jeho nejmenších částí, před kterou není úniku.“⁵²

Pokud jde o možné využití Foucaultových myšlenek pro tuto práci, nejprve bych se s odkazem na *Archeologii vědění*⁵³ zmínil o pojmu pedagogický diskurs. Je to určitý prostor, ze kterého jednotlivé prvky a techniky školní výuky vystupují, kterým jsou ohraničeny a v rámci kterého dávají či nedávají smysl. Jistou mou ambicí je popsat školu a školní výchovu právě z tohoto úhlu pohledu. Tedy jako určitý soubor témat, který v sobě zahrnuje základy a obranu (zejména katolického) náboženství, trivium, morální výuku, ale také obraz poslušného a trpělivého poddaného, odmítání žádostí, starost o vlastní zdraví i prospěch svého vladaře a blaho státu, racionalitu, kritičnost, obhajobu stavovské společnosti a spokojenost se svým stavem, ale také apel na podnikavost a pracovitost a ohled na sebe sama (stud, svědomí).

Knihy *Dohlížet a trestat* přináší mimo jiné také mnoho souvislostí a odkazů ke škole. V kapitole *Mírnost trestání* jde o výchovu jako takovou: „Daleko dříve, než byl uznán za objekt vědy, byl zločinec považován za prvek výuky. Po charitativních návštěvách, při nichž šlo o to sdílet s vězněným jeho utrpení (které vynalezlo či znovu oživilo 17. století), se začalo snít o návštěvách dětí, při nichž by se poučily, jak se dobrodiní zákona aplikuje na zločin: živá lekce

⁴⁹ Alan MEGILL, „The Reception of Foucault by historians“, *Journal of the History of Ideas*, 48/ 1987, č.1, @ JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/2709615> (27.11.2008), s. 132.

⁵⁰ Carlo GINZBURG, *Sýr a červi: svět jednoho mlynáře kolem roku 1600*, Praha 2000, s. 15.

⁵¹ Peter BURKE (ed.), *Varieties of cultural history* (česky *Variety kulturních dějin*, Brno 2006), Cambridge 1997, s. 177–78.

⁵² O’FARRELL, *Foucault: Historian or Philosopher?*, s. 93; k interpretaci Foucaultova pojetí moci viz Jiří RŮŽIČKA, „Subjektivace a techniky sebe samého. Foucaultova cesta ke třetí ose“, in Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, s. 142n.

⁵³ FOUCAULT, *Archeologie vědění*, 53, 78–79, 122.

v muzeu pořádku.⁵⁴ V 18. století se ze zločince stal „nepřítel, jenž musí být znovu vychován ke společenskému životu“⁵⁵ nikoli však zmrzačen, anebo zabit.

Pokud jde o školy samotné: „Rozvoj farních škol, růst počtu jejich žáků, neexistence metod umožňujících řízení simultánní aktivity celé třídy, nepořádek a zmatek, jež z toho vyplýval, to vše vedlo nutně k zavedení kontrol.“⁵⁶ Foucault dále pokračuje: „Máme zde náčrt instituce ‚vzájemného‘ typu, kde jsou uvnitř dispozitivu integrovány tři procedury: vyučování ve vlastním slova smyslu, nabývání poznatků prostřednictvím samostatného výkonu pedagogické činnosti a konečně vzájemné a hierarchizované pozorování. Vztah dohlížení, jasně určený a regulovaný, je vepsán do srdce vyučovacích praktik: nikoli jako připojená či dodatečná součást, nýbrž jako mechanismus, který je jim vlastní a který znásobuje jejich účinnost.“⁵⁷ Vidíme tedy, že škola je v tomto smyslu s disciplinární mocí úzce propojena. Vrátime se k tomu ještě později v páté kapitole.

Chtěl bych také uvést další autory, kteří o souvislosti sociální disciplinace a školy píší, především Jamese van Horn Meltona, Kamila Činátla, Jana Randáka a Jana Sochu. Van Horn Melton tak činí s odkazem na světské závazky žáků jako „loajalita, poslušnost a oddanost králi.“⁵⁸ Činátl upozorňuje na způsob čtení ve škole: „Čtenář není od toho, aby text interpretoval, má se pouze nechat informovat. Čtení nemá dialogický charakter, je to autoritativní monolog.“ Na konci svého článku shrnuje: „Škola měla též v co nejširším smyslu disciplinovat. Vše, učebnicí počínaje a kvasiposvátným oděrem školy konče, poukazovalo k autoritě.“⁵⁹ Randák se Sochou pak uvádí, že: „V obecné rovině lze disciplinaci chápat jako snahu pro podřízení se a přizpůsobení se systému norem.“⁶⁰ Ve svém článku se věnují právě takovému podřizování se určitým chtěným ideálům, jež byly do lidového prostředí importovány skrze poučnou a vzdělávací literaturu.

V posledním odstavci této teoretické části, bych rád upozornil na souvislost disciplinace a konstituující se lékařské vědy. Foucault se tomu věnuje například v knize *Dohlížet a trestat*, podrobněji pak ve stati *Zrození kliniky*, nebo ve svých pojednáních o „biomoci“. Jedním z důležitých závěrů je, že se v 18. století mění pohled na lidské tělo a na jeho funkce. Tělo je více

⁵⁴ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 169.

⁵⁵ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 170.

⁵⁶ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 251.

⁵⁷ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 252.

⁵⁸ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 186, 185–189.

⁵⁹ Kamil ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, in *Kuděj*, 7/ 2005, č. 1–2, s. 61, 71.

⁶⁰ Jan RANDÁK – Jan SOCHA, „...važ si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce“. Lidové prostředí jako objekt osvícenecké disciplinace“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 79.

chápáno jako objekt či stroj, který lze manipulovat, tj. trénovat, cvičit a ekonomicky využívat. Proto se také klade důraz na starost o své tělo, což se odráží i ve škole.

3. Školní fase

Školní fase dle mého soudu představují vhodný typ pramene, který umožní uvést a podložit danou tematiku výuky na triviálních školách a vzdělávací literatury z perspektivy odlišného druhu pramenů, než je sama vzdělávací literatura. Dříve než se na vzdělávací literaturu a dobové učební texty podíváme, budeme mít možnost poodhalit, jak byly využívány v prostředí škol, pro které byly určeny; budeme moci zjistit, z kterých knih se žáci učili, nebo lépe s pomocí kterých textů byli vyučováni. Podobně také uvidíme, jaké texty provázely kantory během jejich příprav, a konečně v závěru této kapitoly se zaměříme na to, jak je popisován prospěch vyučování pro samotné studenty.

Školní fase se jeví jako ideální pramen, s jehož využitím se můžeme pokusit nahlédnout vzdělání a vzdělávací literaturu této doby jakoby „z druhé strany“; tj. nikoli od autorů, ale od vzdělávajících „konzumentů“ této literatury, je-li nám pohled samotných vzdělávaných žáků téměř nedostupný. Není to tedy perspektiva konečných „konzumentů“, za něž můžeme považovat studující žáky, ale pohled kantorů a katechetů, kteří s danou literaturou pracovali; tj. četli ji, někdy ji vlastnili, byli v ní vyučeni a sami se jí učili, aby ji pak vykládali a vzdělávali tak podle ní své žáky a zkoušeli z ní. Byli to pak právě oni, kdo s přispěním farářů či vikářů a dalších světských dohlížitelů koncipovali školní fase a odpovídali na různé otázky a oběžníky související se školním vyučováním a výchovou.

Slovo *fase* (*fasse*) pocházející z latinského *fassio* „jest zvlášť v Čechách zdomácnělý výraz pro přiznání jmění, příjmů nebo důchodů k účelům různým, jmenovitě berním.“⁶¹ Tato přiznání se podávala písemně (takže se nám v některých případech dochovala) a kromě berních, máme také školní. Školní fase vznikaly již v 17. století, kdy se ve městech, kde fungovaly školy, uzavíraly s učiteli smlouvy, v nichž se uváděly všechny povinnosti ke škole a ke kostelu a propočítávaly všechny poplatky v naturáliích (pivo, dříví aj.), peněžité příjmy a příspěvky od žáků. Uváděla se i odměna za pěveckou povinnost v kostele, která byla často vyšší než odměna za práci školskou.⁶² Sám fond Českého gubernia Školní fase tvoří konglomerát různých písemností (kromě vlastních fasí jsou to dále zejména uzavřené listy (*missivy*), aktový materiál, rozvrhy výuky a seznamy (či katalogy) žáků a školního personálu apod.⁶³), jež v rozmezí let

⁶¹ *Ottův slovník naučný*, IX, Praha 1895, s. 36.

⁶² Národní archiv v Praze, I. oddělení, *Inventáře a katalogy fondů SÚA v Praze: školní fase 1772–1869*, Praha 1964, s. 1.

⁶³ O písemnostech školní proveniencce obecně viz Karel BERÁNEK, „Školy a jejich písemnosti“, in Jindřich ŠEBÁNEK – Zdeněk FIALA – Zdeňka HLEDÍKOVÁ, *Česká diplomatika do roku 1848*, Praha 1984, s. 279–291.

1772–1869 udávají některé zásadní informace o budově školy, učitelích, jejich vzdělání, platech, o žácích, ale také o výuce.

Je znám také „úřední kolotoč“, jenž vznikl asi po roce 1772 doprovázel: v ideálním případě byly fasy vypracovány na základě císařských nařízení, jež kraje předávaly oběžníkem vikariátům a ty dále školám. Hlášení potvrzovali učitelé, školní dozorcí, vikáři a patronátní vrchnostenský úřad a prostřednictvím úřadů krajských pak byla posílána guberniu. To je předávalo školským komisím, a protože se jednalo o záležitost finanční, postupovalo je i zemské pokladně. Některá hlášení byla adresována přímo Ferdinandu Kindermannovi, který tehdy rozhodoval ve věcech školství.⁶⁴

Objem pramenů tohoto fondu je více než bohatý. Celkem jej tvoří čtyři řady obsahující 115 kartonů a 31 knih archiválií. První řadu pokrývající léta 1772 až 1788 tvoří deset kartonů,⁶⁵ jejichž obsahem jsou příznání peněžních i naturálních platů učitelů (čili fasy ve vlastním slova smyslu), údaje o počtech školních dětí a vzdálenosti přiškolených obcí, odpovědi na otázky o stavu škol, školních budov a schopnostech a platech učitelů podle císařského nařízení z 24. prosince 1777, dále zprávy z jednotlivých škol o vyučování, službách, počtu žáků a platech z let 1775–1780, odpovědi na otázky o počtu dětí, školním a vyhlášení dekretu z 20. října 1781 a konečně informace o příjmech a stavu škol v Chrudimském a Litoměřickém kraji z let 1786–1788. Druhou řadu fasí tvoří popisy škol podle instrukce z 9. února 1789,⁶⁶ třetí přehledy o stavu škol, vyučování, počtu dětí, platech a dávkách učitelů k roku 1806⁶⁷ a čtvrtou fasy z let 1810–1869 řazené podle názvů jednotlivých škol.⁶⁸ Velikost tohoto materiálu je nad rámec této práce, proto jsem se rozhodl v následující kapitole postupovat řadou časově a lokálně vymezených sond, jež si nekladou za cíl zmapovat celou šíři materiálu, ale spíše jen postihnout hrubé obrysy a některé aspekty s důrazem na školní vyučování.

Školní fasy jako typ pramene jsou v odborné literatuře poněkud nedoceny. Pro období před tereziánskými reformami je na několika stránkách uceleně a výstižně přibližuje článek jednoho z odborníků na dějiny školství – Josefa Hanzala – *Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století*.⁶⁹ Autor tu vychází jednak z farářských relací pro roky 1676–1677 a 1700–1701 a z fasí kantorů pražské arcidiecéze z roku 1765, jež se dochovaly v Archivu pražského arcibiskupství,

⁶⁴ *Inventáře a katalogy fondů SÚA v Praze: školní fasy 1772–1869*, s. 1.

⁶⁵ Národní archiv v Praze (dále NA), fond České gubernium – Školní fasy (dále ČG – ŠF), inventární číslo 1–6, karton 1–10.

⁶⁶ NA, ČG – ŠF, inv. č. 7, kniha 1–31; inv. č. 7, karton 11–23.

⁶⁷ NA, ČG – ŠF, inv. č. 9, karton 24–28.

⁶⁸ NA, ČG – ŠF, inv. č. 10, karton 29–115.

⁶⁹ Josef HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, in *Muzejní a vlastivědná práce*, roč. 10/1972, č. 3–4, s. 152–170.

a jednak z první řady školních fasí pro roky 1772 až 1775. Jistě bude dobré zmínit, nejen k jakým dochází závěrům, pokud jde o stav škol a kantorské „profese“ (o skutečném povolání lze mluvit skutečně jen v uvozovkách, jak uvidíme níže), ale také jak s daným materiálem pracuje.

Sondu do období 17. a 18. století (do roku 1765) lze s přihlédnutím k další literatuře⁷⁰ shrnout přibližně takto: V průběhu 17. století již byla vytvořena základní síť škol a další nové se stavěly (ačkoli byla i místa, kde jich bylo málo, např. Poděbradský vikariát měl v roce 1676 jen 9 škol), zejména v létě tu však panovala špatná docházka. Úroveň těch, kdo se měli starat o výchovu a vzdělání mládeže, nebyla v průměru příliš vysoká, rozhodující byla role duchovenstva, kterému příslušel dohled nad školami. Vzdělání kantorů bylo pestré – od absolventů gymnasií po prosté poddané, co uměli stěží číst a psát. Městské školy na tom bývaly zpravidla lépe než vesnické. Co se týče sociálního postavení učitelů, dostávali plat od magistrátu a výnosy z fundací, plus peníze, vejce a palivové dříví od rodičů dětí. Některé vesnice měly kvůli zajištění právních nároků na pole, louky, zahrady, lesy apod. školy zapsané i do urbárů. Hanzal také konstatuje snahu vrchností přenést stavbu, udržování škol a vydržování učitelů na obce, ty se tomu však často bránily, neboť na to neměly dostatečné prostředky.⁷¹ Co se týče samotné náplně výuky, kromě čtení, psaní a počítání se žáci učili zpěvu a hře na hudební nástroje.⁷²

Priznání z roku 1765 se dochovala pro většinu Čech, jsou proto vcelku reprezentativní – celkem zachycují 254 škol a 263 kantorů.⁷³ Charakteristické je, že: „V rubrice o potřebnosti kantora bylo na prvním místě vždy řečeno, že je nutný pro kostel a pak teprve pro školu a mládež.“ Hanzal to shrnuje slovy: „Kantor byl tehdy, podobně jako v celém barokním období, především služebníkem faráře, ten ho vybíral, řídil a odměňoval.“ A dále: „Kantor tehdejší doby byl především muzikantem, hrál na varhany, cvičil chrámový sbor a ve škole učil děti zpěvu, případně hře na hudební nástroje.“⁷⁴ Celkem 85 z 263 učitelů se explicitně uvádí jako zasloužilí hudebníci (někdy to však faráři z pohodlnosti nemuseli uvádět a napsali jen, že je nutný). Vlastní vyučování proto, není divu, stálo patrně poněkud stranou. Další informace jsou věnovány stavu školních budov a úrovni bydlení učitelů.

⁷⁰ Otakar KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, Praha 1923; Jan ŠAFRÁNEK, *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů*, I, Praha 1913; Joseph Alexander HELFERT, *Die österreichische Volksschule. Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Wien 1860.

⁷¹ HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 159.

⁷² HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 158.

⁷³ Hlášení z těchto krajů Bechyňského, Boleslavského, Kouřimského, Žateckého, Chrudimského, Plzeňského a Prácheňského, chybí však velká města (Praha, Plzeň, Cheb atd.). Viz HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 161.

⁷⁴ HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 161 a pozn. 46.

Školní fáze z let 1772–1775 nepřinášejí nějaké zásadní rozdíly oproti dřívějšímu období. Ve fondu Národního archivu v Praze se dochovaly pro 1249 škol ze 13 krajů (chybí tu Berounsko, Boleslavsko a Budějovicko). Hanzal je hodnotí takto: „Je to vcelku velmi spolehlivý a věrohodný pramen, protože příznání sestavovali přímo učitelé, potvrzovali je místní duchovní a zástupci vrchnostenských úřadů a revidovali je úředníci krajských úřadů.“⁷⁵ Také tomu napomáhalo, že: „Pro jejich sestavení byly určeny přesné formuláře, nesprávné nebo falešné uvádění údajů bylo trestáno.“⁷⁶

Pro svou homogenitu, množství a kontinuitu v podávání představují fáze vhodný materiál, na který lze s úspěchem použít kvantitativní metody výzkumu právě tak, jak to provádí Josef Hanzal. Pracuje zejména s těmi daty, které lze sledovat dlouhodobě a ve velkém měřítku, na druhou stranu má jeho analýza i kvalitativní závěry ve smyslu vykreslení určitých stereotypů a trendů, jež byly s výukou spojeny. To je jistě relevantní a plodný přístup, neměli bychom však skončit pouze u něj, ba naopak můžeme v každém jednotlivém podání hledat jedinečné postřehy a projevy konkrétního dobového pedagogického i pragmaticky-každodenního uvažování.

Druhým autorem, jenž se školními fasemi rovněž zabýval, byl Jan Šafránek (1852–1924). Ve svých dvou knihách o dějinách školství – *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895* z roku 1897 a *dvoudílných Školách českých z let 1913–1918*⁷⁷ – jich spolu s dalším materiálem⁷⁸ používá ke statistickým přehledům zachycujícím školní docházku, počty škol, dětí a (nových) učitelů apod. Tyto údaje za roky 1786–1787 uvádí v přehledné tabulce takto:⁷⁹

Roku	škol	povinných	školu navštěvujících	katolíků	akatol.	židů	nově zkoušených učitelů
		dětí					
1786 (letní běh)	2219	239424	142145	-	-	-	73 na normálce,
1787 (zimní běh)	2255	250991	158760	155760	1931	1076	24 na hl. školách
Přibylo...	36	11567	16615				

Tabulka

1.

⁷⁵ HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 162.

⁷⁶ HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, s. 169, pozn. 50.

⁷⁷ Jan ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*, Praha 1897, zejména s. 31–42; Jan ŠAFRÁNEK, *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů*, I., Praha 1913, 170n.

⁷⁸ Šafránek se odvolává především na *Materialien zur alten und neuen Statistik von Böhmen*, VII. svazek, Praha – Lipsko 1788; *Einladungen zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der k. k. Normalschule in der kleinen Residenzstadt Prag 1777–92*; a blíže neurčené Kindermannovy zprávy z roku 1787.

⁷⁹ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 33.

Podle tabulky můžeme ještě doplnit, že docházka v letním běhu 1786 odpovídala zhruba 59% a v zimě 63%. Šafránek dále uvádí i čísla za rok 1795, kdy v 2544 školách, na kterých působilo 3354 „učitelských osob“, bylo zapsáno 314 523 školou povinných žáků, školu však navštěvovalo pouze 216 659 z nich, což je necelých 69%.⁸⁰

Nejzajímavějším příkladem možného využití fasí jsou však přepisy *Poznamenání veřejného zkoumání školních dětí trojího klassu při lokální farní normální škole c. k. statku Římova* z roku 1793 od Matouše Veselého a vizitační protokol z roku 1789 pro osadu Pod Krnsko (Boleslavský vikariát) a triviální školu ve vesnici Katusice při filiálním kostele Panny Marie podle knihy Antonína Poppra (1846–1896) *Školství soudního okresu Bělského* z roku 1895.⁸¹ Zatímco *Poznamenání* uvádí mnoho údajů o školních předmětech, vzdělávací literatuře a průběhu výuky, pasáž přepsaná podle A. Poppra má přesnou podobu školních fasí, jak se nacházejí ve stejnojmenném fondu Národního archivu. Od těch, kterými se budeme zabývat níže, se liší spíše v detailech a v množství a rozsahu odpovědí.

3.1. Výuka ve světle školních fasí

Školní fase, jež jsem vybral pro komparaci s prameny typu vzdělávací literatury, pocházejí z první řady fasí a jako kritérium jejich výběru mi posloužila poznámka v inventáři, že obsahují: „Zprávy z jednotlivých škol vikariátů o vyučování, službách, počtu žáků a platu učitele“.⁸² Časově je můžeme zařadit do období 1775–1780 a jsou celkem z osmi krajů: Bydžovského, Boleslavského, Čáslavského, Loketského, Klatovského, Litoměřického, Rakovnického a Žateckého.⁸³ Další údaje, jež se mi podařilo nashromáždit, již nepocházejí z fasí, ale ze šetření ohledně počtu dětí, docházky, výuky a dekretu z 20. října 1781. V tomto případě se dochovaly jen odpovědi z Bydžovského kraje a to z vikariátů Poděbrady, Bydžov, Jičín, Žlunice a Vrchlabí k roku 1785.⁸⁴

Pokud se budeme ptát po reprezentativnosti vybraného vzorku, už samotný účel, pro který byl vybrán, jej činí poněkud problematickým, neboť oproti Josefu Hanzalovi či Janu Šafránkovi nehledáme jen kvantifikovatelná data, ale snažíme se analyzovat i nepočtené informace, postřehy a dojmy, spojené s konkrétní situací na té které škole. Určitě je také na místě položit si z toho hlediska otázku – co vypovídá o školní výuce zjištění, že učitelé na panství Fürstenbergů

⁸⁰ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 38; srov. ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 14–15.

⁸¹ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 40–42 podle Antonína POPPR, *Školství soudního okresu Bělského*, Praha 1895.

⁸² *Inventáře a katalogy fondů SÚA v Praze: školní fase 1772–1869*.

⁸³ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9.

⁸⁴ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9.

Křivoklát a Krušovice (kraj Rakovnický) v pěti z desíti případů uvádějí, že mají opatřenou *Knihou methodní*,⁸⁵ a co například následující tvrzení: „Maličké děti 6^{ti} letý, které dle starého způsobu nesnadno co naučiti mohl, nyní dokonalejc již čtau, a rozumějí rozličným znamením, proč jsau, než předešle staří rozuměli; ostatně, jak v psaní, tak v počítání, tak v křesťanském Náboženství děti dokonalejší jsau; z čehož rodičové obvzlaštní radost mají“⁸⁶

Jinou a závažnější námitkou je, že školní zprávy a přiznání, i přes výše zmíněné „přesné formuláře“ (neplatilo vždy) a deklarované tresty pro nesprávné nebo falešné uvádění údajů, psali lidé podřízení svým nadřízeným úřadům a jistě chtěli sebe i svou práci předvést v tom nejlepším světle a vyplnit tak jejich očekávání a nařízení. Ačkoli zprávu potvrzovalo více rukou – většinou dvě až tři; kromě faráře (katechety) a učitele (ředitele) ještě zástupce místní správy (rychtář, dohlížitel) – všichni měli stejný zájem na hladkém průběhu úředního jednání, a tedy se mohli snáze „domluvit“. K tomu lze předpokládat, že mezi všemi zúčastněnými již dříve existovaly osobní kontakty; učitel býval zpravidla podřízeným faráře. Tím nechci tvrdit, že materiál postrádá věrohodnosti, jen je třeba ho brát s určitou rezervou.

Ačkoli jsem již v úvodu prohlašoval, že se zaměřím na jazykově české prostředí, kvůli nedostatku materiálu v tomto jazyce, jsem byl nucen použít i materiál psaný německy. Z části lze předpokládat, že někteří učitelé byli bilingvní, jinde to však můžeme spíše vyloučit.

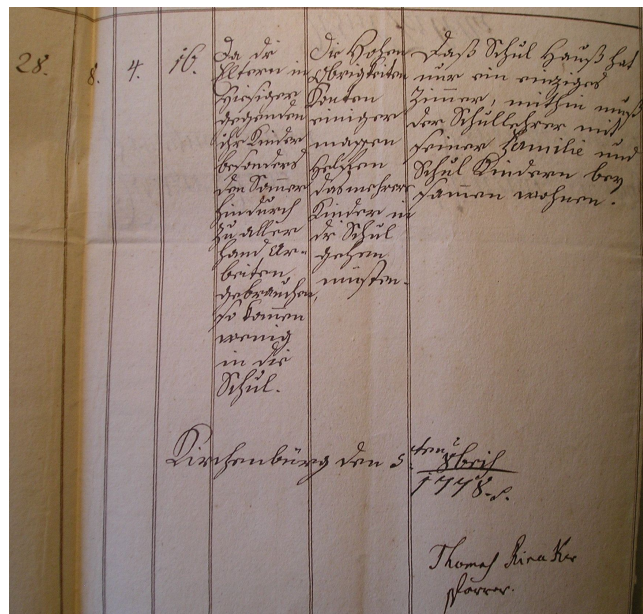
Jako typický příklad školní zprávy můžeme uvést následující ze vsi Kirchenburg (dnes Kostelní) v Loketském kraji pro léto 1778.⁸⁷ Kromě jmen dohlázele, vesnice, kde škola stojí, světského („*Joannes Steiner in der Neüen lehrarts unterrichtet*“, tedy „...vyučen v novém učitelském způsobu“) a duchovního učitele, jejich stručného hodnocení („*sehr fleißig*“ a „*Ist fleißig*“ čili „velice pilný“ a „je pilný“) a počtů dětí (celkem jich příslušelo ke škole 28, 8 žáků chodilo pilně, 4 občas a 16 vůbec), obsahuje také sloupce nadepsané „*Hindernisse*“ („Překážky“), „*Verbesserungen*“ („Zlepšení“) a „*Sonstige Anmerkungen*“ („Ostatní poznámky“), které poskytují určitý prostor pro zachycení každodenních problémů školy či některých zajímavých informací.

Obr. 1–3. Školní fase pro vesnici Kirchenburg (dnes Kostelní), Loketský kraj, léto 1778.

⁸⁵ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Rakovnický kraj, panství Křivoklát a Krušovice, 1778: „*Der schullehrer ist mit Methodenbuch vorsehen*“.

⁸⁶ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Chomutice, Otázky strany škol normálních, rok 1785.

⁸⁷ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Loketský kraj, Kirchenburg, 1778.



Hlavní překážku vidí farář Thomas Rienker [?] v následujícím: „*Da die Elteren in hiesiger gegendern ihr Kinder besonders den Sommer hinduch zu aller handarbeiten gebrauchen, so kommen wenig in die Schule.*“ („Protože zvláště v létě využívají rodiče své děti ke všem fyzickým pracím, tak málo chodí do školy.“), což je celkem klasický a neustále se opakující problém. Pro možné zlepšení pak navrhuje: „*Die hohen obrigkeiten Konten einiger massen helfen das mehrers kinder in die schul gehen müsten.*“ („Velké účty vrchnosti některým pomohou, že více dětí bude muset chodit do školy.“). Závěrem farář poznamenává: „*Daß Schul hauß hat nur ein einziges Zimmer, mithin muß der Schullehrer mit seiner familie und Schul Kindern beysammen wohnen.*“ („Školní budova má jen jediný pokoj, tudíž musí učitel přebývat pohromadě se svojí rodinou i s dětmi.“) Jak je vidět, příliš informací ohledně výuky se tu neobjevuje, převládají starosti o docházku a základní sociálně-ekonomické zajištění učitele, což je pro tyto zprávy charakteristické.

Jiným příkladem téhož je předtištěná tabulka pro německou hlavní školu při augustiniánském klášteře v České Lípě (*Böhmischleippa*) v Litoměřickém kraji „*Pro termino autumnali, an. 1780*“ čili do podzimu roku 1780.⁸⁸ Vedle jmen majitele panství (hrabě Kounic), dohlížitelů (klášter, vrchnost) a učitelů (ředitel otec Kajetán Fux, katecheta otec Erasmus Giebitz a učitel otec Viktor Bredschneider) se táže po tom, zda mají učitelé „*Schulkommissionsdekrete*“ (dekrety školní komise, odpověď je kladná) a dále: „*Seit welcher Zeit, und in welcher Sprache nach der neuen Methode gelehrt wird.*“ („Kdy a v jakém jazyce se vyučili nové metodě?“) Na to dokument odpovídá, že 14. ledna 1780 a německy. Na zajímavou otázku: „*Ob alle kinder mit den vorgeschriebenen Büchern versehen sind.*“ („Zdali jsou všechny děti opatřeny předepsanými knihami.“) stojí jen krátká odpověď: „*alle kinder sind mit den vorgeschriebenen Büchern versehen*“ („všechny děti jsou opatřeny předepsanými knihami“) a my se pak můžeme jen domnívat, jaké konkrétní knihy byly považovány augustiniánským páterem a ředitelem školy Kajetánem Fuxem za „předepsané“ – nicméně jistou představu si díky rozboru *Knihy methodní* níže udělat můžeme.

3.1.1. Co se ve školách vyučovalo

Nyní se blíže podívejme na to, co konkrétně se na elementárních školách učilo. Zpráva z německé školy St. Maria Culm (dnes Chlum Sv. Máří, poblíž Kynšperku nad Ohří) patřící křížovníkům s červenou hvězdou v loketské části Žateckého kraje pro období od Sv. Michaela (29. září 1777) do Velikonoc roku 1778 mluví o čtení, pravopisu a krasopisu, počtech a výuce katolickému náboženství.⁸⁹ Poměrně rozsáhlý materiál z hlavní školy královského města Německý Brod (*Deutschbrod*, dnes Havlíčkův Brod) v Čáslavském kraji z roku 1780 popisuje školní výuku takto – v první třídě se děti učily náboženství z *Malého katechismu*, znalost písmen a slabikování z tabule česky i německy, slabikování a čtení ze slabikáře a poznávání písmen z k tomu určené tabulky; dospělým dívkám k tomu ještě přibyl německý kurent (německá novogotická kurzíva) a první čtyři způsoby počítání; ve druhé třídě, jež byla určena zejména pro studenty od osmi do třinácti let, to byl katechismus z velké *Knihy ke čtení*, pokračující cvičení v českém a německém čtení, německá gramatika, německý kurent (německá novogotická kurzíva) a počty až po dělení; a konečně ve třetí závěrečné třídě se žáci staří deset

⁸⁸ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Litoměřický kraj, Böhmischleippa (Česká Lípa), 1780.

⁸⁹ „...*die Normal Schule so wohl mit Lehrern, als Büchern, wie auch nothwendigen Schulgeräth, so viel hiesiger armen Jugend nothwendig, nützlich, und möglich im Lesen, recht, und schön schreiben, Rechnen, sonderbahr im Unterricht der Christkatholischen Religion einzubringen...*“ citováno podle NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Žatecký kraj, St. Maria Culm (dnes Chlum Sv. Máří, poblíž Kynšperku nad Ohří), 1778; podobně bergstadte Friebuß (Frýbus), 1778.

až patnáct let učili katechismus z velké *Knihy ke čtení*, biblické dějiny, počty, latinské (humanistické) písmo, kancelářské písmo („*Die Kanzleyschrift*“ čili německá novogotická polokurzíva), německý pravopis, německou gramatiku až po vazbu a německou řeč.⁹⁰ V závěrečných poznámkách k tomu ještě augustiniánský ředitel školy – otec Pankrác od sv. Jiří – dodává: „Výuka v první třídě musí být kvůli větším dívkám tak rozdělena, aby se tomu nejnужnějšimu v obecním životě naučily, když by nemohly vstoupit do vyšších tříd.“⁹¹

Tyto údaje můžeme porovnat s poznatky Jana Šafránka: „Nesnadný jest rozhled po rozsahu učiva na školách. Někde více, někde méně učiva bývalo probíráno podle poměrů místních, podle dovednosti učitelovy, podle dbalosti místního duchovního o školní docházku a školní práci. Na trojtřídní na př. škole c. k. statku Římova⁹² r. 1793 bylo probráno v I. třídě: znání písmen, slabikování, čtení obyčejného⁹³ i latinského psaného tisku, z malého katechismu o víře, naději a lásce. V II. třídě čítanka pro selské školy; náboženství společně s první třídou, zvláště evangelium. Z umění početního psaní, znání a vyslovování cifer, numerací, addicí, subtrahcí. V třídě III. čtení prvního dílu biblické historie, výklady evangelia. Tabellisírování⁹⁴ na obsahy evangelí a katechismu. Z popsání země české o Praze, hlavním městě království, o čtyřech krajích: žateckém, litoměřickém, boleslavském a královéhradeckém. Z katechismu o zdraví: výklad o pokrmech, nápoji a spaní, pohybu těla nebo tak zvané komoci: o hromu, o zastavení krve, o jistých a nejistých znamení smrti, o pochovávání mrtvých, o zamrzlých a zmámených škodlivými parami. Z dobropísemnosti o užívání velikých liter, hlasitých a dvojhlasných. V umění početním: addicí, subtrahcí, multiplikací, divisí; regula de tri, počet interessní a handlovní (spolkový). Příklad o vrchnostech, které jsou na světě, a můžeme-li bez vrchnosti živu býti.“⁹⁵

3.1.2. Podle jakých knih se ve školách vyučovalo

Druhá důležitá otázka, kterou jsem si při pohledu na tento materiál kladl, byla po přítomnosti vzdělávací literatury ve školském prostředí. S jakými knihami mohli učitelé a jejich prostřednictvím i žáci přijít do styku?

⁹⁰ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Čáslavský kraj, Německý (Havlíčkův) Brod, 1780.

⁹¹ „*Der Unterricht mus wegen der grösern Mägdlein in der I. Klasse in so weit abgetheilt werden, damit ihnen das im gemeinen Leben nöthigste beigebracht werde, weil sie nicht in die höhern Klassen aufsteigen können.*“ Citováno podle NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Čáslavský kraj, Německý (Český) Brod, 1780.

⁹² Odkazuje na text – Matouš VESELÝ, *Poznámání veřejného zkoumání školních dítek trojího klassu při lokální farní normální škole c. k. statku Římova*, České Budějovice 1793.

⁹³ Odkazuje ke švabachu, tj. německé novogotické kurzívě (kurentu).

⁹⁴ „Tabellisírováním“ se rozumí vytváření praktických tabulek z počátečních písmen slov výkladu, které v sobě nesou hierarchickou strukturu jejich vzájemných vztahů.

⁹⁵ ŠAFRÁNEK, *Školy české*, I., s. 201–202.

Již jsem se zmínil o *Knize methodní* Jana Ignáce Felbigera; z mnoha poznámek můžeme soudit, že byla poměrně známá. Někde se o ní mluvilo explicitně, jako v již uvedeném příkladě z panství Křivoklát a Krušovice v Rakovnickém kraji, jinde se jen zmiňuje, že se kantor vyučil a dále učí podle tzv. normální metody („*Normal Method*“), a má se tím na mysli, že učí v souladu se zásadami *Knihy methodní*.⁹⁶ To také potvrzují prameny: „*Er werden vermäg der Normal Method in der Wellisscher Pfarr Schule die kindern gelehret, und untewiesen.*“ („Bude schopný ve velišské farní škole seznámit děti s Normální metodou a učit jí.“) píše se ve zprávě z roku 1785.⁹⁷ Podobně: „Při Chrámu Páně farním Chomutickém, Místě školní, Jiří Rubin, který dle nařízení Jeh. Cís. Král. Milosti na vykazaném sobě místě k naučení nového Normálního způsobu jest byl; dne 3 Máje Examinovaný, a 4 Máje 776 Aprobovaný, též Decretem své dokonalosti podělený jest.“⁹⁸

Další knihou, jež je co do kvantity jmenována ještě častěji než *Knihy methodní*, je *Katechismus*. Explicitně se například uvádí, že se děti učí: „*Die Religion aus dem kleinen Katechismus*“ („Náboženství z Malého katechismu“). Vedle *Malého katechismu* se píše i obecně o *Katechismu*.⁹⁹ Těžko říci, v jakých případech se jednalo o knihu jezuity Petra Canisia (v některých případech by tomu možná trochu nasvědčovalo humanisticky psané latinské „*Catechismus*“) a kdy o novější německou verzi z roku 1773, kterou doporučoval J. I. Felbiger, její český překlad, nebo popř. o jiné vydání. Dále se ve zprávách píše o různých knihách ke čtení (popř. čítankách) a to například o první („*Erstes Lesebuch*“), druhé („*2^{tes} Lesebuch*“) a velké *Knize ke čtení* („*das große Lesebuch*“), nebo také přímo o *Druhém dílu knihy ke čtení* („*2^{ten} theil des lesebuches*“).¹⁰⁰ Za těmito názvy pak můžeme vidět konkrétní tituly jako *Knihy ke čtení pro učence obecných aneb triviálních škol v císařských zemích. Díl první učení náboženství se tejkající* etc. (Praha, 1780, první vydání z roku 1775), *Knihy ke čtení pro žáky českých škol v císařských zemích. Díl druhý* etc. (Praha, 1777), *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy bez otázek k užívání žákům* etc. (Praha, 1780) ad., ačkoli přesnému přiřazení bych se pro možnou záměnu vzájemně se podobajících textů raději vyhnul. Poslední knihou, jež se často v pramenech objevuje, je slabikář a jeho různé varianty („*Namenbüch(l)*“, „*Namenbuchlein*“),¹⁰¹ které se dochovaly například jako *A B C, aneb Slabikář* etc. a souběžně

⁹⁶ Jan TROJAN, *Kantoři na Moravě a ve Slezsku v 17.–19. století: Jejich sociální postavení, společenská funkce a význam ve vývoji národní hudební kultury*, Brno 2000, s. 37.

⁹⁷ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Veliš, 1785.

⁹⁸ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Chomutice, 1785.

⁹⁹ Např. NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Sobčice, 1785.

¹⁰⁰ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Loketský kraj, Pleystadt kgl. bergstadt (snad dnešní Oloví), 1778; NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Čáslavský kraj, Německý (Havlíčkův) Brod, 1780; NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Rakovnický kraj, panství Křivoklát a Krušovice, 1778.

¹⁰¹ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Loketský kraj, Pleystadt kgl. bergstadt (snad dnešní Oloví), 1778; NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Rakovnický kraj, panství Křivoklát a Krušovice, 1778.

s tím německý *A B C, oder Sylben- und Namenbuch* etc., vydané v Praze roku 1777. Analýzou těchto a dalších titulů je věnovaná čtvrtá kapitola této práce.

Kromě knih byly také oblíbenou studijní pomůckou tzv. tabule či tabulky („*Tabellen*“, „*Tafeln*“), které podle tzv. písmenkové nebo též tabulkové metody Johanna Friedricha Hähna, od něhož ji přebíral i J. I. Felbiger, formou mnemotechnických pomůcek usnadňovaly dětem zapamatování si důležitých věcí.¹⁰² Ve zprávách se můžeme setkat s hlavní tabulí z katechismu („*haubt Tabella von Katechismus*“)¹⁰³, tabulkou z poznávání písmen („*die Tabelle von Erkenntniß der Buchstaben*“, „*die Tabelle von Erkenntniß der böhmischen Buchstaben*“)¹⁰⁴ a také s tabulkou ze slabikování („*Tabellen von... Buchstabiren*“)¹⁰⁵.

3.1.3. Výsledky výuky

V závěrečné části této kapitoly bych se rád zamyslel nad tím, jaké výsledky mohla výuka z pohledu učitelů a farářů přinášet. V odpovědích na otázky pro hlavní školy zaslané školám od krajských úřadů roku 1785 se setkáváme také s otázkami: „Zdaliž jaký prospěch a užitek ve školách v učení následoval, a až posavad následuje“, v německé verzi: „*Ob und was für ein Nutzen in der Schul gefruchtet*“.

Odpovědi se různí. Kantor Jan Horák z ohnišťanská školy v Bydžovském kraji pod dohledem chomutického faráře Františka Solreta [?] a rychtáře a „dohlázele školy“ Jana Štovička píše: „Užitek a prospěch následuje ten, že všecky věci bez velké[ho] násilí, dokonalejc, zřetelněj se vyučujau, že dítky 6^{ti} letý jsau stavu bez chyb z knih číst; a čistěj píšau než prv, v křesťanském náboženství sau vyučený, že sau stavu na dotazování z knih k čtení spaměti odpovídat, všemu lépe rozuměji; z čehož lidé také potěšení mají. To pak při veřejném skaušení dokazováno býti může.“¹⁰⁶ Z té samé farnosti jsem už jednu odpověď na velmi podobnou otázku uváděl, a to ze školy v Chomuticích: „Prospěch a užitek následuje tento; Maličké děti 6^{ti} letý, které dle starého způsobu nesnadno co naučiti mohl, nyní dokonalejc již čtau, a rozumějí rozličným znamením, proč jsau, než předešle staří rozuměli; ostatně, jak v psaní, tak v počítání, tak v křesťanském Náboženství děti dokonalejší jsau; z čehož rodičové obzvláštní radost mají, a což také při veřejném skaušení dokázáno býti může.“ Na jiném místě se v souvislosti s činností faráře říká: „Užitek z toho vzbuzování následuje ten, že rodičové rádi

¹⁰² Viz James VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 101.

¹⁰³ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Rakovnický kraj, panství Křivoklát a Krušovice, 1778.

¹⁰⁴ NA, ČG – ŠF, inv. č. 4, karton 9, Časlavský kraj, Německý (Havlíčkův) Brod, 1780.

¹⁰⁵ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Rakovnický kraj, panství Křivoklát a Krušovice, 1778.

¹⁰⁶ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Ohnišťany, 1785.

a s chutí děti své do školy posílají.¹⁰⁷ Odpovědi z obou škol jsou si velmi podobné, obě jsou v některých místech až nepřirozeně pozitivní („...dítka 6^{ti} letý jsau stavu bez chyb z knich čist;“ podobně tvrzení, že „rodičové rádi a s chutí děti své do školy posílají“), můžeme proto pochybovat o jejich věrohodnosti, i tak jsou ale zajímavým svědectvím o hodnotách a postojích, jež mohli kantoři a další školní dohlážitelé zaujímat. Zpráva ze školy v Bělohradu mluví takto: „...*der Nutzen dieser Schule bestehet in recht Schreiben, Lesen, Rechnen, und besonders in der Christ Catholischen lehre.*“ („...prospěch této školy spočívá v pravopisu, čtení, počítání a zvláště v křesťanském katolickém učení.“¹⁰⁸ Ze školy v Sobčicích se podobně píše: „...obvzlaštñi prospěch a užitek následuje, když děti stále do školy chodějí, jak v čtení, tak v psaní a počtech, v brzkým čase svým rodičům radost a potěšení přinášejí, což vše k spatření jest.“¹⁰⁹ Uzavřít můžeme hlášením ze wostruženské školy: „...těch dítek, jenž skutečně školu navštěvujau, Aučinek by dobrý byl, kdyby při nich stálost každodenního do školy chození trvala.“¹¹⁰ Hodnocení výuky se tedy v závislosti na pisatelích pohybuje od velkého optimismu, možná až určitého přeceňování, po strohá konstatování, že se tu děti mohou naučit trivií a základům katolického náboženství, pokud ovšem budou pravidelně chodit do školy.

¹⁰⁷ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Chomutice, 1785.

¹⁰⁸ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Bělohrad, 1785.

¹⁰⁹ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Sobčice, 1785.

¹¹⁰ NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, Bydžovský kraj, Ostružno, 1785.

4. Vzdělávací literatura

4.1. Kniha methodní

Celý název spisu zní: *Kniha methodní pro učitelé českých škol v c. k. zemích, v níž důkladně a jádrně se ukazuje, jakby v školním řádu určitý způsob učení netoliko vesměs, ale i zvláště, při každé k učení nařízené věci, zříditi se měl. Mimo přímozpravného ustanovení, jakby se učitelové školní ve všech dílech svého ouřadu, též podobně řiditelové, vrchní, a jiní kteříkolivěk dohlížitelové zachovati měli, by školnímu řádu náležitě zadost učinili.* Jde o tisk z roku 1777, jenž se nachází v Národní knihovně Klementinum v Oddělení rukopisů a starých tisků. Vyšel dvojjazyčně, tj. německo-česky ve třech dílech tak, že na každé liché straně je text český a na každé sudé německý.¹¹¹ Německý název je: *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern, darinn ausführlich gewiesen wird, wie die in der Schulordnung bestimmende Lehrart nicht allein überhaupt, sondern auch insbesondere bei jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, soll beschaffen sein. Nebst der genauen Bestimmung, wie sich die Lehrer der Schulen an allen Theilen ihres Amtes, ingleichen die Directoren, Aufseher und Oberaufseher, zu bezeigen haben, um der Schulordnung das gehörige Genügen zu leisten.* Pod tímto názvem vyšlo také první vydání knihy ve Vídni roku 1775, jež však bylo jen německé. Mezi oběma texty existují určité rozdíly, které ale nejsou zásadnějšího charakteru. Například na předsádce české verze *Knihy methodní* je heslo, které chybí ve verzi německé: „Na onom světě nás dojde odplata“, které má podle Vladimíra Štveráka dodávat „povzbuzení učitelům“.¹¹² Český text je německému podobný, protože jde o jeho, někdy i dosti neumělý, překlad.

Za autora bývá pravidelně označován Jan Ignác (Johann Ignaz von) Felbiger a mám za to, že o tom není třeba pochybovat.¹¹³ Autor překladu do češtiny je neznámý. Kniha byla vytištěna

¹¹¹ NK – ORST, sg. 45 C 31. První díl „O způsobu učení vůbec, a zvláště“ obsahuje 391 stran německého a českého textu a vloženou „Hlavní tabullu o katechyzmusu“ (381 × 495 mm) mezi stranami 42–43, díl druhý „O osobách, které v českých (v německém textu *deutschen*, vložil M. K.) školách v způsob učení se cvičí, tam jiné vyučovati, a vrchní správu držeti mají“ má 215 stran a „Díl třetí Knihy methodní, jenž rozličné předpisy k zřízení a dobrému zachování českých (v německém textu opět *deutschen*, vložil M. K.) školních věcí v sobě obsahuje“ má 231 stran a 5 vložených příloh; u strany 62 a 73 německo-české rozvrhy hodin (178 × 225 mm a 178 × 215 mm), u strany 97 „Formulář k zaznamenání pilnosti školáků“ (230 × 360 mm), u strany 99 „Formulář k vejtahu, který školní mistr dohlížitelovi při konci školního roku odesílati má“ (223 × 355 mm) a nakonec u strany 101 „Formulář k vejtahu tabulek, které nižší dohlížitelové vyšším; tyto pak Kommissy školské odesílají“ (227 × 360 mm).

¹¹² MRZENA –ŠTVERÁK, *Felbiger a Kindermann*, s. 34.

¹¹³ Ve shodě s použitou literaturou autorů V. Štveráka, J. Mrzeny, E. Strnada, J. Kašpara, M. Lenderové, K. Rýdla aj.

v Praze skrze faktora Jana Adama Hageny¹¹⁴ nákladem c. k. pravidelní školské kněhotiskárny, která byla zřízena na návrh Českého gubernia ze dne 11. dubna 1776 v budově bývalé jezuitské tiskárny v Klementinu a zajišťovala vydávání českých i německých učebnic.¹¹⁵

Obr. 4. *Kniha methodní atd.*, Praha 1777.

¹¹⁴ *Kniha methodní pro učitelé českých škol v c. k. zemích atd.*, III, Praha 1777, s. 231.

¹¹⁵ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 26.

Kniha methodnj

pro
Učitelé českých Škol

to
císarštych královštych Zemjch,
w njž

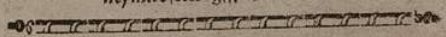
důkladně, a gádně se okazuge, gakby w školajm
řadu učitj způsob učenj netoliko wšněs, ale y
zvláštně, při každe k učenj nadržene věcy,
zjhditi se měl.

Mimo přimozprávněho ustanowenj,
gakby se

Učitelowé školnj we wšech dílech swěho auřadu,
tjž podobně Řjzbitelowé, Wrechnj, a ginj kcejškolowé
Dobřjzitelowé zachowati měli, by školnjmu řadu
náležjtě zadošt učinili.



S Gegich řjm. cýř. tēž cýř. král. apostř. Mllosti
nemylostiwěgšš Swobedau.



W P r a z e,

Máktadem cýř. král. prawidelnj školšš Kuehoristěcng.

1 7 7 7.



4.1.1. Autor

Jan Ignác (Johann Ignaz von) Felbiger se narodil dne 6. ledna 1724 ve slezském Velkém Hlohově (podle J. A. Helferta ve Vratislavi).¹¹⁸ Po absolvování gymnázia se věnoval studiu teologie. Jako augustiniánský opat ve slezské Zaháni (*Sagan*) začal od roku 1761 zavádět na tamější farní škole tzv. zaháňskou vyučovací metodu (*Saganische Lehrart*), jež spočívala v hromadném (pospolném) vyučování žáků s použitím katecheze podporující zejména rozvoj paměti. Pro potřeby školy zřídil také vlastní tiskárnu, kde tisknul nově koncipované učebnice spolu s metodickými návody pro učitele, faráře, školní vizitátory i seminární ředitele. V roce 1763 byl vydán *Pruský školský zákon*, podle kterého Felbiger roku 1765 uspořádal *Katolický školní řád pro Slezsko (Katholische Schul-Reglements für Schlesien)*.¹¹⁹ Pro naše země je však důležitější, že byl na žádost císařovny Marie Terezie uvolněn z pruského poddanství a dne 1. května 1774 přicestoval ze Zaháně do Vídně, kde se „z pověření panovnice neprodleně ujal svého úkolu zreformovat rakouské školství a instruovat první uchazeče o učitelský úřad. Po necelém roce Felbigerova působení ve Vídni byl pod jeho vedením podle podkladů, poskytnutých dvorskou studijní komisí, dokončen návrh školního řádu, který byl vydán dne 6. prosince 1774 s císařským schválením pod názvem *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserlichen Erbländern* (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích)“.¹²⁰ Tereziánský školní řád (někdy též *Schulpatent*) byl výrazem „rakouské formy osvícenství, vycházející v oblasti vychovatelských koncepcí z přínosu Rousseaua, Pestalozziho a německých filantropů, zejména pak Basedowa.“¹²⁰

Jelikož se školská reforma v rakouských a zejména českých zemích vyvíjela velmi úspěšně, dosáhl Felbiger evropské prestiže. Jako pravý vzdělanec své doby si vyměňoval zkušenosti ze školní práce s podobně osvíceně zaměřenými kolegy v monarchii i zahraničí, zvláště pak s filantropem Friedrichem Eberhardem von Rochowem (1743–1805), kanovníkem a statkářem v Reckahnu, podle jehož vzoru napsal poučení o polním hospodářství.

Když Marie Terezie 29. listopadu 1780 zemřela, změnilo se Felbigerovo postavení u dvora k jeho neprospěchu. Císař Josef II. ho sesadil z místa vrchního ředitele a poslal ho do tehdejšího Prešpurku (Bratislavy), aby tu prováděl dílčí úpravy uherského obecného školství. Felbiger se tu stále více uchýlil do ústraní, zejména po tom, co byl skandalizován v anonymní pamfletu

¹¹⁸ MRZENA – ŠTVERÁK, *Felbiger a Kindermann*, s. 19.

¹¹⁹ MRZENA – ŠTVERÁK *Felbiger a Kindermann*, s. 20; viz též VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 91–105.

¹²⁰ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura*, s. 20; Srov. ŠTVERÁK, *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropinum*; VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 100–101, jako další inspiraci uvádí J. J. Heckera a J. F. Hähna.

vydaném roku 1783 v Berlíně a Štětíně pod názvem *Freimütige Beurteilung der österreichischen Normalschulen und aller zum Behuf derselben Schriften* (Důkladné posouzení rakouských normálních škol a všech s nimi souvisejících spisů).

Zemřel dne 17. května 1788 v Prešpurku (Bratislavě), kde je v tamější katedrále také pochován.¹²¹

4.1.2. Stručný obsah

Jak bylo naznačeno již výše, *Knihy methodní* se skládá ze tří dílů. Díl první „O způsobu učení vůbec a zvláště“ se v prvním oddíle věnuje zejména popisu a propagaci zaháňské metody pospolného učení a čtení, dále se zde pak píše o „katechyzování“, tj. výkladu či opakování látky metodou otázek a odpovědí, a o používání tabulek (jakýchsi přehledů či obsahů toho, co se má žák naučit) a tabulkové metody, tj. učení se z paměti dané látce s pomocí prvních písmen slov z určitého textu, např. výše napsaný název prvního dílu by se žák učil s pomocí písmen *O z u v a z*. Druhý oddíl, což je celý zbytek prvního dílu, popisuje výuku náboženství, radí, jak mají učitelé, faráři a katechetové postupovat a doporučuje jim literaturu, jíž mají při vyučování používat – *Slabikář, Díl první knihy čtební*¹²² a *Katechismus* vydaný ve Vídni 1773. Další kapitoly jsou věnovány poznávání písma (písmen), slabikování, čtení, psaní, českému pravopisu a českému mluvenému projevu (dobrořečnosti). V německé verzi samozřejmě německému pravopisu a německému mluvenému projevu.

Druhý díl *Knihy methodní* „O osobách, které v českých školách v způsob učení se cvičí, tam jiné vyučovati, a vrchní správu držeti mají“ se věnuje kandidátům na učitele, učitelům, dohlížitelům, ředitelům, katechetům a školním služebníkům. Vyjmenovává, co mají tyto osoby znát, jak se mají svému povolání učit, jaké mají mít vlastnosti (na první místě je „nábožnost“, na druhém láska k dětem, třetí je „veselomyslnost“ a za ní následují trpělivost, „nasycenost“ a pilnost) či jaké jsou jejich povinnosti. Kniha také radí, jak si má učitel získat vážnost (dnes bychom řekli asi autoritu) a poslušnost u žáků a jak si je má také udržet, nebo jak má učitel jednat s dětmi „rozličného vtipu, ducha, mravů, věků a pohlaví.“¹²³ Součástí druhého dílu jsou kapitoly pojednávající o tom, „jakby zlepšení škol v městech i ve vesnicích v skutek uvést se mělo“ či „jakby vzácnějším osobám, jenž vyučování v normální škole, pokud ono všem školám

¹²¹ MRZENA – ŠTVERÁK, *Felbiger a Kindermann*, s. 30–1.

¹²² Lze nalézt v podobě *Knihy ke čtení pro učence českých škol* z roku 1777 (poprvé 1776) nebo v další podobné variaci pod jménem *Knihy ke čtení pro žáky obecných aneb triviálních škol v cis. královsk. zemích. Díl první učení náboženství se tejkající* z roku 1784. „Jsouť sice ty čtvery částky knihy ke čtení také v otázky a odpovědi uvedené, a pod nápisem: Kniha pro učitele a rodiče, zvláště vydané“ (*Knihy methodní*, I, s. 115)

¹²³ *Knihy methodní*, II, s. 51–131.

obecní jest, podle všech jeho dílů viděti žádají, se ukázati mělo“ a na závěr ještě „jakby mládež tam, kde se Německou řečí nemluví Německy učiti se měla.“¹²⁴

„Díl třetí Knihy methodní, jenž rozličné předpisy k zřízení a dobrému zachování českých školních věcí v sobě obsahuje“ je zajímavý zejména tím, že skrývá kompletní znění *Všeobecného školního řádu (Allgemeine Schulordnung)* z 6. prosince 1774 od „Pohnutek k ustanovení tohoto školního řádu“, přes „ustanovení školních Commissí“, kapitoly „O trojím tvaru českých (v německém textu *deutschen*) škol“, „O školních stavbách“, „Co v těchto trojnásobných školách učeno býti má“, „Kdo učiti má“ až po nařízení „Všecky děti mají do školy choditi“ a „Mistři školní nemají žádných krčem držeti“.¹²⁵ Navíc jsou součástí knihy i již výše zmíněné přílohy. Další kapitoly třetího dílu tvoří ustanovení jako „Kterak se školníci k Bohu, a v chrámu Páně zachovati mají“, „Co se od žáků ve škole zachovávatí má“, „Kterak školáci k učitelům svým zachovati se mají“, „Čeho jedenkaždý školák ke svým spolužákům hleděti má“, nebo „Určení školní kázně“, kde se autor rozepisuje o napomínání, „vejstrahách“, „pohrůžkách“, „přípovědích“ a trestech a dále o tom, „Coby se bez trestu nechati, a coby se potrestati mělo“, „Jakých trestů užívati, a jakýchby se učitelové varovati měli“, anebo radí, „Kdy tresty prominouti se mají“. Zajímavá je také úvaha „O vyšetřování, zdaliž špatný prospěch v učení Mistru školnímu přičítati se má“. Poslední kapitoly toho dílu i celé knihy pojednávají o pololetní zkoušení, o jeho cíly, průběhu i obsahu a „O prémiích, aneb darech odplatních“.¹²⁶

4.1.3. Podmínky vzniku, okruh čtenářů

Knihy methodní vznikla jako produkt již zmiňované školní reformy z doby císařovny Marie Terezie. J. I. Felbiger, jakožto hlavní organizátor této reformy, vydal knihu jako jakýsi manuál, s pomocí kterého měly pedagogové nově zaváděné pořádky přijímat a vykládat. Ve třetím díle *Knihy methodní* můžeme pod nadpisem „Pohnutka k ustanovení všeobecného zemského školního řádu“ číst toto: „Poněvadž nám nic tak tuze, jako pravé dobré od Boha naší správě svěřených zemí na srdci neleží, a my na téhož všemožné zprovození ustavičný zřetel zřízení míti sme navykli, znamenali sme, že vychování mládeže obojího pohlaví jakožto nejdůležitější základ pravého blahoslavenství národů příkřejší nahlédnutí ovšem vyhledává. Ten zástoj (*Gegenstand*) naší pozornost tím více k sobě přitáhl, čím jistěji od dobrého vychování a uvedení v prvních létech celá budoucí povaha života odvisá, který nikdy nemůže dosáhnout býti, jestliže

¹²⁴ *Knihy methodní*, II, s. 193–215.

¹²⁵ *Knihy methodní*, III, s. 3–53.

¹²⁶ *Knihy methodní*, III, s. 107–57, 177–83, 187–231.

skrze dobře zřízené vychování a učení temnosti neumění se nerozštějmení (*aufgekläret*), a jednomu každému s jeho stavem směřené cvičení se nezaopatří. K dosáhnutí toho tak potřebného, a vůbec užitečného oučelu my pro společný naše dědičné království a země přítomný všeobecný, zemský, školní řád ustanoviti sme shledali.¹²⁷

Kniha methodní byla určena především pro ředitele škol, vrchní školní dohlážitely, učitele (spíše městské, viz níže), faráře a katechety, a podle toho její autor zvolil také styl, kterým byla napsána. Vzhledem k jejímu rozsahu a patrně i složitosti v „letech 1788 a 1789 bylo nákladem c. k. normální školy v Praze vydáno velmi stručné *Jádro knihy methodní, obzvláště pro sedlské učitelé v c. k. zemích*, obsahující pouhých sto dvacet stran. ‚Jádro‘ představovalo převod německého přehledného zpracování *Methodenbuchu*, které vyšlo ve Vídni roku 1777 pod názvem *Kern des Methodenbuch, besonders für die Landesschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*. Felbiger zde podává osnovu přednášek o vzdělávání učitelských ‚čekanců‘, o jejich přípravě na vyučovací hodinu i o novém vyučovacím způsobu v podobě souboru pravidel, mnohdy i nesourodných, podle kterých byl řízen postup od písmenkování přes hromadné opakování celých vět i jednotlivých odstavců až po závěrečné sestavování tabelárního přehledu učiva ve větách, skládajících se z počátečních písmen jednotlivých vět. Návody zde uvedené byly doplňovány pokyny k počítání z paměti i morálními sentencemi, které byly memorovány pro předvádění školním vizitacím. Poznatky, které získali učitelé po vydání *Methodenbuchu*, Felbiger zařadil operativně do dodatku *Jádru* (například předpis o jednotném užívání známek udělovaných za píli, ‚mravy‘ a úroveň myšlení).¹²⁸

Z titulu toho, že *Kniha methodní* vznikla v kontextu vyhlášení školního řádu, lze ještě lépe vidět, že se v ní ukazuje „pouhý“ normativ, ideál, ke kterému mělo školství směřovat, ale kterého zcela jistě nedosahovalo. V různých oblastech se úroveň podobnosti s „realitou“ různila, a proto musíme brát „objektivitu“ informací zde uváděných velice kriticky. Pokud bychom však s knihou pracovali jen jako s ideálem, reprezentací určitých osvíceneckých myšlenek 70. let 18. století, hodnotu knihy to může opět zvýšit.

4.1.4. Kontext dobových pramenů

Kniha methodní jako teoretický spis zabývající se vzděláním, školstvím a jejich možnými reformami má mnoho obdob. Můžeme dokonce říci, že podobně laděné spisy patřily v té době k „módním“ záležitostem. Od vydání Rousseauova *Emila* (1762) téma vzdělávání, osvěty a zlepšování poměrů prostých lidí začala patřit k těm nejfrekventovanějším.

¹²⁷ *Kniha methodní*, III, s. 3–5.

¹²⁸ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura*, s. 32; TÝŽ, *Pařížek a Wilfling*, s. 16.

Pro poměry v habsburské monarchii byl důležitý především vývoj v Prusku, kde se již na přelomu 17. a 18. století začaly budovat nové ústavy pro vzdělávání. První u Halle je spojen s postavou Augusta Hermann Franckeho (1663–1727). Mezi další důležité postavy rozvoje pedagogiky patřili Christoph Semler (1669–1740), Johann Julius Hecker (1707–1786) a Johann Friedrich Hähn (1710–89), který zavedl tzv. tabelární (tabulkovou) metodu výuky. Neméně důležité vlivy pochází z oblasti státoprávních teorií Samuela Pufendorfa z Heidelbergu (1632–92) a Christiana Wolffa (1679–1754), jimiž se inspirovali vídenští Johann Gottlob Justi (1717–71) a Josef Sonnenfels (1732–1817).¹²⁹

Budeme-li chtít toto dílo srovnávat s podobně široce pojatými koncepcemi zlepšování školství, můžeme začít, podobně jako starší česká historicko-pedagogická literatura, u Jana Ámose Komenského (1592–1670) a jeho díla *Velká didaktika*, na kterou se Felbiger i přímo odvolává, pokud jde o některé zásady jako pospolné vyučování, postup od jednoduchého ke složitému, názornost apod.¹³⁰ Dále ho můžeme vidět v kontextu filantropismu, nabízí se například dílo Johanna Bernharda Basedowa (1724–90): „V roce 1768 uveřejnil v Hamburku svůj velký reformní plán, kterým se vlastně počínají dějiny filantropismu. Dílo vydal pod výmluvným názvem *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt, mit einem Plane eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis* (Výzva k přátelům lidstva a zámožným lidem ohledně škol a studií a jejich vlivu na veřejné blaho, včetně plánu Elementární knihy lidského poznání).“¹³¹ Z dalších autorů jmenujme alespoň Pestalozziho a Rochowa. Felbigerova kniha měla velký vliv na další tištěnou vzdělávací literaturu u nás a stala se ve své době závazným kánonem. Další knihy – jako *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy* atd. nebo *Knihy pro učitele a rodiče* atd. – z ní přebíraly celé kapitoly, i když v poněkud zjednodušené formě, a důsledně se držely jejích pokynů.¹³²

Podle E. Strnada začala být *Knihy methodní* později nahrazována (doplňována) novými teoretickými spisy jako *Praktickou knihou ruční pro učitele škol městských a venkovských* od Petera Villauma (přel. Aleš Pařízek, 1790) a zejména *Navedením k náležitému školnímu vyučování* od Bernarda Overberga (1793, přel. Vendelín Dušek, 1825).¹³³

¹²⁹ Viz KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2.

¹³⁰ Emanuel STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975, s. 39–40; srov. Jana UHLÍŘOVÁ, „Česká východiska tereziánského školství (J. I. Felbiger a J. A. Komenský)“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 107–119.

¹³¹ ŠTVERÁK, *Johann Bernhard Basedow*, s. 15, 16–34.

¹³² NK – ORST, sg. 54 J 19 381; sg. 54 D 257; Srov. pozn. 122.

¹³³ Viz STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, 41–5; MRZENA – ŠTVERÁK, *Felbiger a Kindermann*, s. 88–9.

4.1.5. Srovnání sekundární literatury

Alexander Josef Helfert, kolem poloviny 19. století přední historik rakouského obecného školství, měl možná až trochu nadneseně vydání této knihy za „nejdůležitější čin nového školského zákonodárství, za kodex opraveného způsobu vyučování ve všech směrech, za opravdovou knihu knih v literatuře škol normálních, za organon a kánon určený všem, kterým byla svěřena reforma školství odshora až dolů“.¹³⁴ Vysoce hodnotí tuto knihu i Jaroslav Jelínek, „že se kromě pravopisu zabývá i mluvnickým vyučováním a i celkově že stojí nad průměrem tehdejší praxe“.¹³⁵ Emanuel Strnad o tom píše: „Felbigerův Všeobecný školní řád Marie Terezie měl zakladatelský význam pro vývoj rakouské obecné státní školy, kdežto Methoden-Buch znamenal ve své době převedení staré praxe na jednotnou normální metodu, jejíž překonání se stalo začátkem reformalistické české didaktiky, vyrůstající z kořenů domácí tradice výchovy a vzdělání v duchu Komenského.“¹³⁶ Podobně jako starší čeští historici srovnává *Knihu Methodní* zejména s dílem Komenského, které však hodnotí výš. Krom toho si Strnad všímá i vlivu jiných autorů (zmiňuje Rochowa a Resewitze) a uznává, že srovnání jen s Komenským je nedostačující k tomu, aby „objektivně a v celém rozsahu představil význam Felbigerova díla a jeho dalšího vlivu na vývoj obecného školství jak u nás, tak i v cizině.“¹³⁷ E. Strnad ve své knize rozebírá především I. díl *Knihy methodní*, ze II. a III. dílu jen Školní řád (kniha vznikla v době 200letého výročí této události) a 13. kap. III. dílu („Jak by se mládež tam, kde se německou řečí nemluví, německy učití měla“).¹³⁸ Vladimír Štverák má za to, že „Felbigerova Kniha metodní... vysoce převyšující úroveň produkce tehdejších metodických příruček, účinně napomohla praktikům i teoretikům vytvářet a na široké základně upevňovat novou světskou školu.“ a dále pokračuje: „Kniha metodní... se stala základem naší novodobé pedagogické literatury i nepostradatelnou pomůckou českých učitelů do té doby, než byly vydány pedagogické spisy domácí provenience.“¹³⁹ Zmiňovaní autoři pohlížejí na osobu J. I. Felbigerova a na jeho dílo především z hlediska politického aktu vyhlášení *Všeobecného školního řádu* nebo z hlediska dějin pedagogiky. To je jistě relevantní pohled, nikoli však jediný.

Dílo a autora lze zkoumat také z hlediska dějin čtení a psaní, v rámci procesu „sociální disciplinace“ či dějin dítěte a dětství. Jaroslav Kašpar se o *Knize methodní* zmiňuje ve svých

¹³⁴ Alexander Josef HELFERT, *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, I.–III., Praha 1860–1, s. 17. Citováno podle ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura*, s. 32–3.

¹³⁵ Jaroslav JELÍNEK, *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*, Praha 1972, s. 38–48. Citováno podle ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura*, s. 33.

¹³⁶ STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, s. 48; nejnověji k tomu viz Jana UHLÍŘOVÁ, „Česká východiska tereziánského školství (J. I. Felbiger a J. A. Komenský)“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 107–119.

¹³⁷ STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, s. 32–48, 48; Ze starších autorů jmenuje ještě V. Čiháka.

¹³⁸ STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, s. 25–30, 46.

¹³⁹ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura*, s. 32–3.

statích o novověkém písmu a to především v souvislosti s tím, jakým způsobem byly žáci vyučováni písmu a jaký to mělo vliv na unifikaci psaného projevu, neboť Vídní bylo povoleno pouze německé novogotické písmo (kurent) na úkor českého novogotického písma, jež však u nás mělo tradici.¹⁴⁰ Problematice čtení se věnuje Kamil Činátl ve svém článku *Čtenář - produkt osvěcenské reformy školství*, a jak již napovídá název, autor se v něm pokouší o konstrukci ideálního typu osvěceneckého čtenáře a chápe ho jako produkt osvěceneckého školství. Zdůrazňuje pasivní roli informovaného, jelikož tu podle něj neexistoval prostor pro interakci mezi čtenářem a textem. Text byl především autoritou a normou. „Takové sémanticky průrazné čtení zčítelně svěť, odkouzluje jej, zbavuje tajemství a mnohoznačnosti.“ píše závěrem a spojuje tak toto téma s teoriemi disciplinace.¹⁴¹ Také Miroslav Hroch si všímá tohoto tlaku na lidové vrstvy ve své knize o počátcích národního hnutí: „V kombinaci... s náboženskou výukou sloužila škola jednoznačně manipulaci a disciplinaci dětí v duchu a podle potřeb osvěceneckého absolutismu.“¹⁴² Nejnověji na to upozorňují Miroslav Novotný, Jan Randák a Jan Socha.¹⁴³ Milena Lenderová a Karel Rýdl k tomu ještě navíc přidávají specifické zkoumání fenoménu dětství a kategorie dítěte a spolu s literárními a teoretickými předlohami se zabývají i jejich uplatňováním a naplňováním, neboť: „Realita... bývala jiná...“¹⁴⁴

4.2. Katechismus

Katechismus jako kniha, jež přináší poučení o základních věcech křesťanské víry, je charakteristický svým členěním do struktury otázka – odpověď. Tato forma byla ve své době velice populární, jak dokládá mnoho dalších textů, které na ní také stavěly.¹⁴⁵ Takto byl uzpůsoben metodě, pomocí které se učil, tj. memorování. Každý článek také obsahoval výklad a definice pojmů.

¹⁴⁰ Jaroslav KAŠPAR, *Soubor statí o novověkém písmu*, Praha 1993, s. 141–3; TÝŽ, „Psaní a písmo“, in: Josef PETRÁŇ (ed.), *Počátky českého národního obrození. Společnost a kultura v 70. až 90. letech 18. století*, Praha 1990, s. 138–43.

¹⁴¹ Kamil ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvěcenské reformy školství“, in *Kuděj*, 7/ 2005, č. 1–2, s. 60–72, 72.

¹⁴² HROCH, *Na prahu národní existence*, s. 50.

¹⁴³ NOVOTNÝ, „Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí“, RANDÁK –SOCHA, „... važ si času, chyt se práce, zahálky se střež co zrádce“, s. 77–84.

¹⁴⁴ LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 170–201, 173.

¹⁴⁵ „**Katechismus** (z řec.) jest kniha příruční ku poučení o základních věcech některé vědy, sestavená ve formě otázek a odpovědí. Pak slove tak příručná kniha ku prostonárodnímu vyučování náboženskému, zejména učebnice náboženství předepsaná církevní autoritou pro vyučování dítek.“ *Ottův slovník naučný*, XIV, Praha 1899, s. 72; Zmiňují se tu také katechismy Canisia i Felbigera: „Nejvíce rozšířil se Canisiův. V Rakousku užívalo se v XVII. st. také mnoho k-mů jesuity Scherera a Ignáce Felbigera (1777), v Čechách od r. 1723 hlavně k-mu arcibiskupství pražského.“ Tamtéž, s. 72–73.

4.2.1. Stručný obsah

Malý,¹⁴⁶ stejně tak jako *Velký (Veliký) katechismus*¹⁴⁷ či z něj pořízený *Vejtah*,¹⁴⁸ se co do obsahu zásadně nelišily. Všechny nejprve vykládaly hlavní články katolické víry rozbořením *Apoštolského vyznání* a jeho dvanácti částí, poté se soustředily na *Modlitbu Páně (Otčenáš)* a *Pozdravení andělské (Zdravas)*. Dále následovalo Desatero přikázání, patero přikázání katolické církve a kapitoly o svátostech, hříchu, dobrých skutcích, blahoslavenství a radách evangelických. Závěr patřil posledním věcem člověka – smrti a soudu.

Malý katechismus z roku 1708 navíc obsahoval další modlitby: „Modlitba když člověk ráno vstane“, „Modlitba večerní když chceš spát jít“, „Modlitba k vlastnímu anjelu“, „Když hodiny bijí“ nebo „Modlitba školní“, které ve větší či menší míře lze nalézt i v pozdějších vydáních, a na konci stála ještě „Aritmetika pro dívky z katechismus“, ve které se podle čísel opakovaly jednotlivé kapitoly výkladu. Příkladem může být otázka: „Pověz o Prvním Počtu katechismus“, za níž následovala odpověď: „Jeden Bůh. Jedna Víra. Jeden Křest.“¹⁴⁹

Vejtah katechysmusu arcibiskupského z roku 1778, jenž je zkrácenou a zjednodušenou verzí katechismu z roku 1776, se skládá z pěti dílů: „O víře, a hlavních člancích víry“, který co do obsahu koresponduje s *Malým katechismem* z roku 1708, jen je podrobnější a názornější, navíc má snad jen kapitolu o psaném a nepsaném slovu Božím (tradici). Druhý díl „O naději“ obsahuje modlitby, třetí „O lásce“ přikázání Boží, čtvrtý je „O svátostech“ a poslední „O církvi svaté“. Kromě větší délky a hloubky výkladu jsou tu i „nové“ pasáže jako (doplňující) otázka: „Co přikazuje to čtvrté Přikázání?“ Odpověď: „To samé ukazuje povinnost jak poddaných k jejich představené vrchnosti, tak i starostlivou pečlivost vrchnosti k svým poddaným.“¹⁵⁰ Na to pak navazují části: „O povinnostech věřících křesťanův k jejich duchovním duším správcům“, „O povinnostech světské vrchnosti, a poddaných. Které jsou povinnosti poddaných k jejich nejvyšší země vrchnosti?“, „Jak se mají poddaní k těm, jenž od nejvyšší země vrchnosti k správě celé obce za ouředníky se představují, chovati?“, „O povinnostech pánův, a jejich služebných“ a „Mravné naučení“.¹⁵¹

Veliký Katechismus s otázkami, a odpověďmi k veřejnému i zvláštnímu vyučování mládeže z roku 1778 se dosti podobá zmíněnému *Vejtahu*. Také například obsahuje širší výklad čtvrtého

¹⁴⁶ *Malý katechismus obecnímu lidu i mládeři velmi užitečný; a nyní v otázky uvedený a vůbec vydaný: od Petra Kanýzya Svatého*° *Pisma Doktora* atd., Praha 1708, NK – ORST, sg. 54 K 1311.

¹⁴⁷ *Veliký Katechismus s otázkami, a odpověďmi k veřejnému i zvláštnímu vyučování mládeže, v císařských královských Zemích* atd., Praha 1778, NK – ORST, sg. 60 E 74.

¹⁴⁸ *Vejtah katechysmusu arcibiskupského: nebo cvičení víry křesťansko-katolické* atd., Praha 1778, NK – ORST, sg. 54 C 115.

¹⁴⁹ *Malý katechismus*, nečíslováno, odpovídá s. 23.

¹⁵⁰ *Vejtah katechysmusu arcibiskupského*, s. 45.

¹⁵¹ *Vejtah katechysmusu arcibiskupského*, s. 48, 50–53.

přikázání směrem k vrchnostem a učitelům: „Toto čtvrté přikázání tejká se netoliko dětí a rodičů, ale i všech poddaných, a všech jejich duchovních i světských vrchností, jakož i všech učitelů, ano i nějakým způsobem oných osob, jenž pro svůj věk a vážnost ctihodné sou.“¹⁵² Vzhledem ke stejné době vydání to není nikterak překvapivé.

4.2.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů

Před reformami J. I. Felbigera pocházel nejrozšířenější katechismus v katolické střední Evropě od jezuity Petra Canisia (1521–1597). Tento významný holandský teolog a kazatel, účastník Tridentského koncilu, který také zavítal do Čech a podílel se tu na rozvoji jezuitského řádu, byl jedním z prvních autorů katolické podoby těchto textů. *Summa doctrinae christianae* (později *Velký katechismus*) vyšla poprvé roku 1555 a byl určen pro kněze, používala se však i mimo řád a to až do 19. století.¹⁵³ Oproti tomu *Malý katechismus* byl určen pro lid a k výchově dětí, jak již říká sám název například tohoto díla: *Malý katechismus obecnímu lidu i mládeři velmi užitečný; a nyní v otázky uvedený a vůbec vydaný: Od Petra Kanýzya S[vatéh]° Písma doktora z roku 1708.*

V tereziánské době však byl Canisiův katechismus pro svůj „suchý, scholastický jazyk“ často kritizován a místo něj se začaly užívat překlady z francouzštiny, zejména z děl Jacquese Bossueta a Clauda Fleuryho. Sám Felbiger se při přípravě své verze u Fleuryho inspiroval. Měl za to, že text musí odpovídat věku a schopnostem dítěte, proto během svého slezského působení vydal celkem tři katechismy, po jednom pro každou školní třídu. Nově pro podporu katolického učení užíval také dlouhých pasáží z bible, podobně jako protestanti, což vedlo ke značné kontroverzi s čelními představiteli katolické církve v monarchii. V této době to sice nebylo až tak ojedinělé, přesto se proti tomu při prvním vydání ve Vídni roku 1777 silně ohradil i Felbigerův dřívější zastávce arcibiskup Migazzi s odvoláním, že to odporuje bule *Unigenitus*.¹⁵⁴ Ačkoli Migazzi dlouhodobě podporoval větší důraz na studium bible pro budoucí duchovní, pokud šlo o laiky, byl velmi zdrženlivý. Obával se, že by tak mohla utrpět autorita katolické církve.

Když se k Migazzimu přidali další biskupové s tím, že nový katechismus obsahuje heretická tvrzení, Marie Terezie jeho vydání odvolala a nechala vídeňského arcibiskupu, aby s pomocí skupiny teologů prozkoumal údajné věroučné odchylky. Felbiger jejich připomínky přijal, ale

¹⁵² *Veliký Katechismus*, s. 48.

¹⁵³ Ivana ČORNEJOVÁ, *Tovaryšstvo Ježíšovo: Jezuité v Čechách*, Praha 2002, kapitoly 2–3.

¹⁵⁴ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 223. Tam také další literatura k tomuto sporu.

nadále odmítal vypustit biblické pasáže. Na jeho obranu vystoupil i Franz Karl Hägelin a dolnorakouská školní komise s argumentem, že biblické pasáže pomohou vzdělávat lid proti svodům protestantismu. Hägelinova podpora chytře namířená proti nekatolíkům pomohla získat sympatie Marie Terezie, jež vybídla Migazziho, aby s katechismem vyjádřil svůj souhlas. Ten se nakonec podvolil, a tak bylo do konce roku 1778 vydáno na 135 000 výtisků, jež se šířily po celé monarchii. Felbigerův katechismus nahradil dílo Petra Canisia na místě nejoblíbenějšího v katolické střední Evropě, kde se pak používal až do 19. století. Nenahradil ho ale hned a všude.¹⁵⁵

Vejtah katechismusu, vydaný arcibiskupskou tiskárnou, je uveden slovy Antonína Petra hraběte Příchofského takto: „Pročež poručíme našemu milému duchovenstvu... by oni při obyčejném křesťanském cvičení, všemu lidu přítomný katechismus představovali, a napotom podle něho se řídili, spravovali, a ustavičně pokračovali.“¹⁵⁶ Okruh čtenářů *Velikého katechismu* lze také odušit z předmluvy arcibiskupa: „Všemu duchovenstvu našeho arcibiskupství pražského též i všem, jimž v křesťanském naučení mládež vyučovati uloženo jest, pozdravení, a naše otcovské požehnání.“ a dále „vyučování v křesťanském naučení jednotejným způsobem se stávalo,... by cvičení křesťanské jednodokáždeho stavu z jedné knihy vzato, a dle stejného vejkladu a způsobu přednešeno bylo.“ Byl tedy určen pro duchovní a učitele „...k užívání školnímu v našem arcibiskupství“.¹⁵⁷ Lze však předpokládat, že z něho četli i sami studenti.

Oba české texty vznikly již po vydání Felbigerova katechismu, zdá se však, že na ně neměl zásadní vliv. Objevují se tu sice odkazy na písmo a úryvky z bible, nejsou však příliš početné a rozhodně nejde o „dlouhé pasáže“, kvůli kterým vznikl zmíněný spor.

4.2.3. Sekundární literatura

Jako zdroj informací o vývoji katechismu ve druhé polovině 18. století jsem použil zejména knihu Jamese van Horn Meltona, který se v kapitole *Tereziánská školní reforma roku 1774* o jeho proměnách obšírněji rozepisuje a uvádí zde také další německou a rakouskou literaturu.¹⁵⁸ Z českých knih uvedme alespoň *Pedagogickou literaturu na přelomu 18. a 19. století*.¹⁵⁹

¹⁵⁵ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 224.

¹⁵⁶ *Vejtah katechismusu arcibiskupského*, s. IV.

¹⁵⁷ *Veliký Katechismus*, s. II–III.

¹⁵⁸ VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling*, s. 223–224; dále Joseph Alexander HELFERT, *Die österreichische Volksschule. Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Wien 1860, s. 552.

¹⁵⁹ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 78.

4.3. Slabikář

Slabikář patřil podobně jako katechismus k prvním knihám, se kterými se mladý člověk ve škole setkal. V souvislosti s reformami elementárního školství začaly vycházet nové české slabikáře a čítanky od roku 1775 zásluhou Františka Jana Tomsy, úředníka knihoskladu. Řídily se osvědčenými německými vzory, jež schválila Vídeň, a podobně jako knihy ke čtení často vycházely zvláště pro školy venkovské a městské. První česky psaný slabikář, jenž vyšel v souvislosti s reformou, pocházel z roku 1775.¹⁶⁰

4.3.1. Stručný obsah

Co bylo obsahem této učebnice, můžeme ukázat na napříkladě textu *A B C, aneb Slabikář, z kterého se děti mají učit písmeny znáti, slabikovati, a čísti* atd.,¹⁶¹ jenž vyšel v dvojjazyčné podobě nákladem Tiskárny normální školy v Praze roku 1777.

Nejprve jsou tu předtištěna jednotlivá písmena – malá a velká „německá“ (německé novogotické písmo), „česká“ (české novogotické písmo) i „latinská“ (humanistické písmo) a to v podobě, ve které se používala, tedy jako kurzivní, polokurzivní nebo tisková. Pak následují slabiky, jednoslabičná a slabikovaná slova a nakonec celé často i rýmované věty. Na ně navazují texty základních modliteb – *Modlitba Páně (Otčenáš)*, *Pozdravení andělské (Zdravas)*, *Srovnání apoštolské (Kredo)* – a dále pak jako v katechismu Desatero Boží přikázání, patero přikázání církve, sedmero svátostí a další modlitby.

Další oddíly jsou tvořeny „Krátkými příběhy“, jež mají opět často podobu modlitby, např. „Předsevzetí“, „Proti zahálce“, „Prosba dítěte“ nebo „Mysl svým stavem spokojená“,¹⁶² „Kratičkými mravnými naučeními“¹⁶³ a „Rozmanitými povídkami“ jako „Dítě žádostivé všecko vědět“, „Dítě nábožné“ nebo „Dítě hospodářské“.¹⁶⁴ V závěru jsou tabulky s arabskými a římskými číslicemi.

4.3.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů

O vzniku prvních slabikářů v době školních reforem Marie Terezie jsme se stručnosti zmínili již výše. Podle obsahu slabikáře z roku 1777 je myslíme celkem zřejmé, že obecnější

¹⁶⁰ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 387; ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 79.

¹⁶¹ *A B C, aneb Slabikář, z kterého se děti mají učit písmeny znáti, slabikovati, a čísti* atd. Souběžný titul německý: *A B C, oder Sylben- und Namenbuch, daraus die Kinder die Buchstaben kennen, buchstabiren, und lesen lernen* atd., Praha 1777. NK – ORST, sign. 54 J 127.

¹⁶² *ABC, aneb Slabikář*, s. 38–44.

¹⁶³ *ABC, aneb Slabikář*, s. 46–48.

¹⁶⁴ *ABC, aneb Slabikář*, s. 50–60.

dobový kontext této učební pomůcky tvořily knihy ke čtení a katechismus. Slabikáře vedle své prvotní funkce, tj. pomáhat dětem při výuce čtení,¹⁶⁵ byly jakýmsi jejich průsečíkem. První slova a věty se žáci učili nad texty modliteb, Desatera a výkladů základních náboženských pravd: „Na první pohled unifikovaný slabikář připomene spíše modlitební knížku, než učebnici čtení a psaní.“ píše Kamil Činátl o slabikáři z roku 1801.¹⁶⁶ První souvislá vyprávění pak byla převzata z knih ke čtení, nebo jimi byla alespoň silně inspirována.

Tiskárna normální školy vydávala tuto literaturu přímo pro potřeby samotných studentů, což lze dobře doložit například měnicími se styly písma (podobně u knih ke čtení), prostou a jednoduchou formou, krátkostí¹⁶⁷ nebo samotným názvem *A B C, aneb Slabikář, z kterýho se děti mají učit písmeny znáti, slabikovati, a čísti* atd. Učitelé hráli důležitou roli prostředníků, můžeme však předpokládat, že jejich role se v tomto smyslu omezovala spíše na mechanické předpisování, kontrolování a opakování.

4.3.3. Srovnání sekundární literatury

Jan Šafránek,¹⁶⁸ Otakar Kádner,¹⁶⁹ Vladimír Štverák¹⁷⁰ a další popisují a hodnotí tento typ literatury zejména z hlediska dějin pedagogiky, dějin (především českého) školství a popř. ještě silící germanizace v době vlády Marie Terezie a Josefa II. Tento přístup je jistě důležitý pro získání obecného rámce našich dalších úvah, nemusíme však zůstat jen u něho, jak ve svém článku ukazuje Kamil Činátl.¹⁷¹ Jeho interpretace se opírají zejména o text *Slabikáře pro školy v c. k. zemích* z roku 1801. S některými jeho radikálními výroky můžeme polemizovat: „Škola samozřejmě neplnila funkci přípravy pro kostel, naopak: křesťanské náboženství mělo škole dodat přirozenou, tedy sakrální autoritu. Sama škola se měla stát sakrálním prostorem, aby odlesk pověrečné úcty a důstojnosti padl na učitele i učební látku.“¹⁷² nebo „Škola se postavila rodině, tradiční vzdělávací instituci.“¹⁷³ Jeho pokus o konstrukci ideálního typu čtenáře jako produktu osvícenského školství ale zaslouží pozornost. Zdůrazňuje zde pasivní roli informovaného a neexistenci prostoru pro interakci mezi čtenářem a textem. Text „je především

¹⁶⁵ K metodě výuky např. Karel RÝDL, „Možnosti a meze Všeobecného školního řádu z hlediska dalšího vývoje organizace školství ve střední Evropě“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 82.

¹⁶⁶ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 65.

¹⁶⁷ Obě jazykové varianty čítaly dohromady 63 stran, čili učebnice jako taková obsahovala asi 30 stránek textu ve formátu 16 × 10 cm.

¹⁶⁸ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, s. 10–11.

¹⁶⁹ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 387.

¹⁷⁰ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 32, 79–80.

¹⁷¹ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 60–72.

¹⁷² ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 65.

¹⁷³ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 71; viz kapitola 5.2. Škola, rodina a tělo.

autoritou a normou“, jež vyžadují úctu a vážnosti, uvádí, nikoli zábavou. „Takové sémanticky průrazné čtení zčítelňuje svět, odkouzluje jej, zbavuje tajemství a mnohoznačnosti.“ uzavírá.¹⁷⁴

4.4. Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy bez otázek k užívání žáků

Jak již napovídá název, jde o jednu z variací spisu *Díl první knihy čítební*, kterou doporučuje pro studenty ve výše zmíněné *Knize methodní* i J. I. Felbiger.¹⁷⁵ Tento tisk z roku 1780 vyšel za faktora Jana Adama Hageny v Praze nákladem císař. král. pravidelní školské kněhotiskárny a v současné době ho můžeme nalézt například v archivu Národní knihovny Klementinum v Oddělení rukopisů a starých tisků.¹⁷⁶ O jeho velké oblibě svědčí i to, že se dochovaly jeho pozdější dotisky z let 1782, 1793, 1797 a 1799, které navíc obsahují i „Přídavek k knize k čtení pro sedlské školy. Povinnosti poddaných k svému mocnáři.“¹⁷⁷

Obr. 5. *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy* atd., Praha 1780.



¹⁷⁴ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 72.

¹⁷⁵ Srov. pozn. 121; *Knihy methodní*, I, s. 115.

¹⁷⁶ NK – ORST, sg. 54 K 5661. Celkem 171 stran.

¹⁷⁷ Viz NK – ORST, sg. 54 K 4952; 54 K 11 787. Přídavek má 36 stran.

Tento spis je zajímavý i z hlediska paleografického, neboť se v jeho průběhu několikrát mění písmo, kterým je vytištěn, a to od novogotického kresleného písma, přes humanistické kreslené až po humanistické kurzivní a německé novogotické kurzivní písmo.¹⁷⁸

Autor spisu bohužel není znám.

4.4.1. Stručný obsah

Celkem se kniha skládá z pěti částí. První tvoří zajímavá a z hlediska dalšího využití pro cíle této práce i hodnotná „cvičení v čtení pro sedlský lid, která sedlské mládeže př[im]ětení mravoučení v příkladech obsahují“.¹⁷⁹ Je to 35 krátkých a dosti prostých mravoučných příběhů, které měly sloužit k inspiraci, ale i jako výstraha. Již samotné jejich názvy nám dobře přiblíží jejich charakter: „Nedbalý a zlostný žák“, „Žák dobrý“, „Dobrá děvečka“, „Dobrý služebník“, „Vděčný syn“, „Otec a syn“, „Pověřivý člověk“, „O užitku čtení, a psaní“, „Matka a dítě“, „O tovaryšstvu, o vrchnosti, o zákonech neb ustanoveních, a o vojácích“, „O užitku pravé nábožnosti, a jakby škodlivá byla nepravost“, „O užitku vrchnosti“, „O prostředcích k zachování zdraví“ nebo „Co příliš nezdravo“. Jejich rozbořem se budeme zabývat níže.

Druhou část tvoří školní pravidla, z hlediska „disciplinace“ opět vynikající téma, která můžeme dobře porovnat níže s obdobnými nařízeními z *Knihy methodní*. Jsou zde normy jak pro školu, tak pro kostel a na závěr i obecná nabádání: „Jak se žáci ve všech svých činech chovati mají“, kde se nejvíce zdůrazňuje píle, poslušnost a užitek vyučování.¹⁸⁰

Poslední tři části pojednávají „o stavu živnosti vesměs, a o všeobecném umění hospodářském obzvláště“, o „stavu sedlském“ a o základech „sedlského hospodářství“.¹⁸¹ Pro naše účely jsou zajímavé především svým apelem na vzdělávání nižších vrstev, hodnotami a imperativy, jež obsahují a jež se snaží „vnucovat“. Zjednodušeně je lze označit jako píli, poslušnost, šetrnost a „vůli činit dobré“. Naopak je jim vyčítána „Tupost, nemravnost, zpupnost, a prudkost náruživostí... Hltavost, nestřídmost v jídle a pití,“ a nakonec „Mnohé nespravedlnosti, zpronevěřilost proti svým vrchnostem, a proti všem, kterýmžby k odcizení něčeho, sobě užitečného, příležitost našli.“¹⁸²

¹⁷⁸ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 33–6, 38–40, 41–6, 47–50.

¹⁷⁹ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 5–50.

¹⁸⁰ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 59.

¹⁸¹ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 60n., 77n. a 91n.

¹⁸² *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 82–3.

4.4.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů

Kontext, ve kterém kniha vznikla, popisuje V. Štverák: „Další pomůcka z této řady, *Das Buch für Lehrer und Eltern*, představující metodickou příručku k první čítance, byla přeložena do češtiny v roce 1775. Později tato čítanka vychází pod názvem *Malá kniha ke čtení pro žáky obecných škol v c. k. zemích*.“¹⁸³ Štverák dále pokračuje: „V roce 1775 byl se státním souhlasem zaveden *Slabikář, obsahující v sobě způsob, jak se děti mají učit písmeny znáti, slabikovati a čísti*... Druhý díl čítanky, nazvané *Knihy ke čtení pro žáky českých škol v c. k. zemích*, vyšel v Praze roku 1777 (byl to v podstatě druhý díl německé čítanky *Lesebuch für die Schüler* atd. z roku 1774). Spojující článek mezi slabikářem a biblí představoval Rochowův *Bauernfreund* (1773), později v přepracované podobě známý pod názvem *Kinderfreund*. Svým pojetím ovlivnil i druhý díl *Knihy pro čtení pro sedlské školy bez otázek k užívání žáků* (Praha 1782), ve kterém jsou uvedeny povinnosti poddaných k vrchnosti... *Čítanka pro venkovské (sedlské) školy* z roku 1780 pojednává již i o povinnostech poddaných k panovníkovi.“¹⁸⁴ Pro úplnost můžeme ještě uvést: „Do roku 1791 byly v pražské tiskárně vydávány školní knihy v rychlém sledu za sebou. V českém jazyce vyšly tyto tituly: *Veliký i malý katechismus* (1778), *Knihy ke čtení pro učence obecných aneb triviálních škol* (1779), *Instrukce pro školní dozorce* (1780), *Knihy ke čtení pro selské školy* (ve dvou dílech 1780), *Zpěvník veliký i malý* (1783), *Vyučující a modlicí kniha pro mládež* (přeložil F. J. Tomsa podle Seibta, 1784), populární časopis *Měsíční spis k poučení a obveselení obecného lidu* (vydaný F. J. Tomsou, 1786), *Pomoc v potřebě neb užiteční veselí i smutní příběhové obyvatelům* (podle Mildheimova něm. originálu přeložil F. J. Tomsa, 1791).“¹⁸⁵

Připomeňme také vliv výše již zmiňované *Knihy methodní*, neboť při komparaci obou titulů se ukazuje jasná inspirace. *Druhý díl knihy ke čtení* v některých kapitolách přesně kopíruje strukturu *Knihy methodní* a v zhuštěnější a jednodušší podobě i její obsah. Nad překlad *Methodenbuchu* z roku 1777 však vyniká svým jazykem, proto lze předpokládat, že autor vycházel z německé verze. Uvedme pro porovnání příklady: „Kteří čísti umějí žáci, ať jsou zaopatření knížkou modlitební, užívajíce ji však, jak sluší, pozorující na slova modlitby, a na to myslíce, to žádaje, o to prosíce, co obsah modlitby, v knížce postavení s sebou přináší.“¹⁸⁶ *Druhý díl knihy ke čtení* to samé podává takto: „Malí žáčkové musejí s růžencem, větší pak, kteří čísti umějí, s nějakou dobrou modlitební knížkou zaopatření býti. Myšlení jejich musejí na

¹⁸³ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 79.

¹⁸⁴ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 79; Celý název díla zní *Lesebuch für die Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten*, tamtéž; několik povídek pocházelo i z Rochowova dětského časopisu *Der Kinderfreund* viz ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 16.

¹⁸⁵ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 78.

¹⁸⁶ *Knihy methodní*, III, s. 111.

slova modlitby směřovati, a musejí to též mysliti, a za to též prositi, coby s modlitbou v knížce zaznamenanou se srovnávalo. Modliteb nemají zběžně a jen aby brzo hotovi byli, spěšně odbleptávati, ale s pozorností, a uctivostí buďto oustně je říkati, anebo s srdcem nábožně pohnutým mysliti.“ Následující odstavec je už jen v *Knize methodní*: „Dospělejší žáci, ať zvykají také vlastními slovy důležitosti své Bohu přednáseti, a srdce své před ním vylévati, a v důvěrnosti skrze Ježíši Krista, odevzdávající vůli svou docela do vůle jeho.“

Knihy byla určena, jak říká sám název, ke čtení pro žáky nižších škol.

4.4.3. Srovnání sekundární literatury

Vladimír Štverák hodnotí *Díl druhý knihy ke čtení* atd. především v kontextu Rochowova díla *Bauernfreund* či jeho pozdějšího přepracování *Kinderfreund* a klade důraz na to, co nového, nebo lépe, co nově převzatého ze zahraniční literatury, tato kniha přináší. Zmiňuje především oddíly věnované povinnostem poddaných k vrchnosti a v pozdějších tiscích i k panovníkovi.¹⁸⁷

Miroslav Hroch se „Knihám ke čtení“ věnuje ve svém díle o formování českého národa. Všíhá si obecného sociokulturního vlivu této literatury na prostý lid: „sama znalost čtení otevírala před mnoha z nich možnost získávat poznatky bez prostřednictví jiných, vlastní četbou.“¹⁸⁸ Soustřeďuje se však zejména na to, že „přinášela povinná školní docházka významný potenciál pro postupně sílící sociální komunikaci, bez níž byl úspěch jakékoli agitace, jakékoli kulturní či politické (a tedy i národní) mobilizace širokých vrstev český mluvícího obyvatelstva nemyslitelný.“¹⁸⁹ Kamil Činátl ve svém článku také uvažuje o významu výuky a zejména čtení. Shrnuje to slovy, že student: „Četl, aby si osvojil nový unifikovaný jazyk, nová gramatická pravidla myšlení. Četl, aby se dozvěděl, co je správné a co se nehodí. Četl, aby prověřil moudrost svých předků, aby ji podřídil přísné autoritě osvíceneckého rozumu. Naučil se číst, aby mohl naslouchat autoritativnímu hlasu státu, aby si mohl v knihách přečíst pravdu o sobě i o světě.“¹⁹⁰ Dále pak rozebírá, jaký byl asi význam společné čtení, co se četlo a co to čtenářům mohlo přinášet. Tomu se budeme věnovat ještě níže, zde snad postačí, pokud odcitujeme autorovu reakci na krátký poučný příběh *O užitku čtení a psaní*: „Na rozdíl od barokních kazatelů nevěřili osvícenečtí učitelé v pohnutí vůle skrze emoce, osvíceneckou vůli směl rozhybat jen rozum.“¹⁹¹

¹⁸⁷ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 79.

¹⁸⁸ HROCH, *Na prahu národní existence*, s. 50.

¹⁸⁹ HROCH, *Na prahu národní existence*, s. 51.

¹⁹⁰ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 71.

¹⁹¹ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 69.

4.5. O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých

Spis *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých učitelům školním k užítku* atd.¹⁹² od Aleš Vincenc Pařízek (1748–1822) představuje výtah z jeho německé „metodní knihy“, které stál za vzor jeden ze základních reformních textů Jana Ignáce Felbigera *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute* atd. (O vlastnostech, vědomostech a hodnostech dokonalých školních učitelů atd.) vyšlý poprvé v Zaháni (*Sagan*) roku 1768.¹⁹³

4.5.1. Autor

Pražský rodák Aleš Vincenc Pařízek byl současníky i historiky oceňován jako zprostředkovatel a popularizátor rozvinuté německé didaktiky a jako „nejerudovanější a zároveň i publicisticky nejplodnější pedagogický autor své doby“ u nás.¹⁹⁴

Ve svých sedmnácti letech vstoupil do řádu dominikánů u sv. Jiljí v Praze, kde se mu také dostalo prvního vzdělání. Po studiu filosofie ve Znojmě a teologie v Brně a Praze byl roku 1772 vysvěcen na kněze. Z filosofie i teologie získal později doktoráty. Krátce působil jako kazatel v Praze a pak jako katecheta na dominikánské škole v Jablonném. Na popud Kindermanna navštívil i normální školu ve Zbiroze. V roce 1780 byl povolán na německou hlavní školu na Malé Straně, kde vyučoval historii Čech, krasopisu a kreslení, přírodovědě a hudbě a pracoval také jako katecheta betlémské obecné školy na pražském Starém Městě. Pro svědomité plnění školních povinností byl ustanoven koncem března 1783 ředitelem nově vzniklé německé hlavní školy v Klatovech. Pokoušel se tu podobně jako švýcarský pedagog Johann Heinrich Pestalozzi nebo Ferdinand Kindermann prostřednictvím „industriální školy“ zlepšit výchovu dětí z nižších vrstev. Děti se neměly učit jen číst, psát a počítat, ale také tkát, šít, příst, pracovat na zahradě i na poli, ovocnářství, včelařství nebo pěstování bource morušového. Za úspěšné řízení školy byl Pařízek vyznamenán úřadem notáře biskupa budějovického.¹⁹⁵

Když byl roku 1790 Kindermanna povýšen na litoměřického biskupa, stal se Pařízek po Amandu Schindlerovi a Václavu Lenhardovi třetím ředitelem pražské normální školy. Pracoval také jako člen dvorské studijní komise a za své „zásluhy o církvev a stát“ se stal roku 1811

¹⁹² Aleš Vincenc PAŘÍZEK, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1797, NK – ORST, sign. 54 F 738.

¹⁹³ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 22.

¹⁹⁴ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 20, 28; ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 88; Srov. KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 393–395.

¹⁹⁵ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 16–17; ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 85n.

děkanem teologické fakulty pražské univerzity. Vedle pedagoga vynikl také v literární tvorbě a jako skladatel církevní hudby a duchovních písní.¹⁹⁶

4.5.2. Stručný obsah

První dvě kapitoly knihy pojednávají velmi obecně o založení a zlepšování školního učení v Čechách od středověku po dobu Františka I. a o důležitosti učitelů. Třetí kapitola pak o tom, jací mají být učitelé, školy i žáci a jak má učitel s žáky zacházet – tj. o „odplácení dobrých“ a „trestání zlých žáků“.¹⁹⁷ Ve čtvrté části se praví, že: „Cvičení dítek se tím pořádkem státi má, aby nejprv rozum, pak vůle, a posléze paměť jejich se cvičila“.¹⁹⁸ Prostředky, které k tomu lze použít, pokud jde o rozum, jsou následující: „vysvětlování zatmělých slov“, „vyložení celých průpovědí“ „skrže viditelné obrazy“, „podobenství“ nebo „příklady“ a „dokazování předložených pravd skrže důvody... přirozeného rozumu“ nebo „ze sv. písma, aneb z svatých Otců“.¹⁹⁹ Pokud jde o vůli studentů, ta se „k dobrému nakloňuje... když se jim častá dobrá naučení dávají“, „když se jim rozkaz Boží v dobrém a povinnost jejich oznamuje“, „když se jim mravná jakás povídka vypravuje“ a také „když učitel přitom s srdečnou horlivostí mluví“.²⁰⁰ Prostředky ke cvičení paměti jsou častější čtení, „grammatykální katechyzování“ a „tabellyzování“.²⁰¹

Závěrečná pátá kapitola popisuje „Sokratický způsob vyučování“ pojmenovaný podle řeckého Sokrata, jehož příkladu má učitel následovat a „přátelsky s svými žáky rozmlouvat“, „rozmlouvání své od věcí žákům povědomých počínat“, „všecky pravdy učení svého důkazy potvrzovat“ a „celé přednesení své v dobře spojené otázky obracet“.²⁰² To vše doplňuje Pařízek mnoha příklady pro názornost a snazší pochopení a nakonec ještě uvádí soupis českých vzdělávacích knih pro učitele a pro žáky.²⁰³

¹⁹⁶ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 12, 18–19, 21–26; Josef HANZAL, „Normální škola v Praze a učitelské vzdělání 1775–1800“, in *ŠKOLA A MĚSTO. Sborník příspěvků z konference „ŠKOLA A MĚSTO“, konané ve dnech 5.–6. října 1992, Documenta pragensia*, XI, Praha 1993, s. 143–144.

¹⁹⁷ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 26–29.

¹⁹⁸ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 30.

¹⁹⁹ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 32–36.

²⁰⁰ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 37–41.

²⁰¹ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 46–47. „Katechyzování vůbec nic jiného neznamená, nežli vyučování skrže otázky, aneb vypytování se na věc k učení náležející tak, aby se jí žáci tudy naučili.“ (s. 46) Gramatikální spočívá v tom, že: „se toliko pouhých slov knihy drží, aniž se při něm jakýchs výkladů aneb vysvětlení té věci, na kterou se katechyzuje, činí.“ (s. 47) a exegetické „pak i výkladů na každou věc žádá, by se tudy rozum žáků náležitě otevřel.“ (s. 47) „Tabellyzováním“ se rozumí vytváření praktických tabulek z počátečních písmen slov výkladu, které v sobě nesou hierarchickou strukturu jejich vzájemných vztahů.

²⁰² PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 70–74.

²⁰³ PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 158–159.

4.5.2. Podmínky vzniku, kontext dobových pramenů a okruh čtenářů

Jak již bylo řečeno, Pařízek převzal pro potřeby pražské normální školy jeden ze spisů J. I. Felbigera *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach den in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königlichen General-Landschulreglements in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben* (O vlastnostech, vědomostech a hodnostech dokonalých školních učitelů, kteří by měli poskytovat užitečné vzdělání mládeži na triviálních školách městských i venkovských podle královských generálních školních nařízení vydaných ve Slezsku pro vyučování římských katolíků) publikovaný opakovaně v Zaháni (Sagan) v letech 1768, 1772, 1773 a 1792. Nákladem normální školy v Praze vydal Pařízek v letech 1790 a 1791 ve stručné podobě rekapitulaci první a třetí části tohoto díla pod názvem *Skizze eines rechtschaffenen Schulmannes für angehende Landschullehrer* (Nárys dokonalého školního učitele pro budoucí venkovské učitele). Původní znění v české podobě už obsahoval dodatek k Villaumově *Praktické knize ruční*,²⁰⁴ kterou Pařízek roku 1790 přeložil z němčiny. Přepracovanou druhou část Felbigerova *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute* atd. vydal v podobě spisu *Über Lehrmethode in Volksschulen für Präparanden, Katecheten und Lehrer nebst Anhang vom Präparandenunterricht für Musterlehrer* (O vyučovacím způsobu na obecných školách pro preparandisty, katechety a učitele s dodatkem o vyučování v preparandě pro vzorné učitele).²⁰⁵ Výtah z této Pařízkovy takzvané metodní knihy, zpracovaný podle původní *Knihy methodní* a přeložený do češtiny, vyšel právě pod názvem *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých učitelům školním k užitku* atd. v Praze nákladem Kašpara Widtmanna roku 1797 a znovu 1811.²⁰⁶ Kromě Felbigera se Pařízek inspiroval autory jako August Hermann Niemeyer (1754–1828), Bernard Overberg (1752–1827), zmíněný Peter Villaume 1746–1806) a zejména Franz Michael Vierthaler (1758–1827).²⁰⁷

Jak napovídá samotný název díla, kniha byla určena učitelům – současným i budoucím, světským i duchovním.

²⁰⁴ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 22; Peter Villaume (1746–1806) byl původně kazatelem v Halberstadtu, za své „zásluhy o novou výchovu, založenou na rozumu a aktivitě“ byl jmenován členem francouzského Národního konventu, tamtéž s. 20; srov. KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 262.

²⁰⁵ První vydání 1793, druhé 1801 a třetí 1810.

²⁰⁶ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 22–24.

²⁰⁷ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 20; Srov. KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 134, 143.

4.5.3. Srovnání sekundární literatury

Podobně jako Ferdinand Kindermann bývá i Aleš Pařízek ve starší literatuře vykreslen v negativním světle jako „stoupenec josefinismu a germanisace“, který „vždy zůstal sám smýšlení loyálně rakouského a češtiny si všímal vlastně jen mimochodem.“²⁰⁸ O opaku mluví Jan Šafránek²⁰⁹ i novější studie z pera Vladimíra Štveráka, který si více než jazykové roviny všímá jeho přínosu pedagogického a překladatelského.²¹⁰

4.6. Katechismus o zdraví

Na závěr této kapitoly bych rád jen okraj zmínil ještě jeden typ výchovné literatury, která se týká dobového lékařství a zdravotní péče. Na příkladu *Katechismus o zdraví pro chrámy a školy hrabství šaumburského lipského* atd. od lékaře Bernharda Christoha Fausta (1755–1842) vyšlého v Praze roku 1794 v překladu Františka Jana Tomsy bych pak uvedl některé jeho aspekty.²¹¹

Co se týče obsahu, v první části najdeme krátké úvahy o zdraví obecně a o příznacích nemoci, o hlídání dětí, čistotě, oblékání, jídle, pití (včetně alkoholu) a kouření, o domech, a jak v nich topit, o spánku, povětrí, bouřce a o pracovitosti. Ve druhé části věnované více nemocem jsou pak obecné kapitoly o lékařích, lékařství a nemocech, kde se nemoci vyskytují a jak se má člověk chovat po jejich vyléčení, ale i konkrétní zprávy o nakažlivé spále, neštovicích a úplavici.

Pro naše účely jsou nejzajímavější obecnější úvahy o zdraví, čistotě, jídle a pití a pojednání o hlídání dětí, pracovitosti a škole. Celkově můžeme shrnout, že se tu nabádá k opatrnosti, zdrženlivosti a znalosti dobré míry, k správné hygieně a prostotě, jež má vychovávat k otužilosti a odolnosti. Tělesná práce se doporučuje: „Když se pracuje, pokrm a nápoj se lépe zažívá a k duhu jde, člověk jest pokojný a dobře spí, práce činí člověka zdravého, a chrání ho od nepravosti.“²¹² Školy mají být suché a prostranné, školní světnice pak světlé s prkennou podlahou, má v nich být čisto, zdravé povětrí (doporučuje se větrat) a světlo. Nemá se v nich příliš topit. Nejen duše, ale i tělo se mají ve školách cvičit k pilnosti (např. formou her) a pracovitosti.

Tato kniha byla určena jak školní výuce, tak i dospělým, pro které ji mohli zprostředkovávat faráři anebo kaplani.

²⁰⁸ KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, s. 393–394.

²⁰⁹ ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství*, Praha 1897, s. 26–28.

²¹⁰ ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 20.

²¹¹ Bernhard Christoph FAUST, *Katechismus o zdraví pro chrámy a školy hrabství šaumburského lipského* atd., Praha 1794, NK – ORST, sign. 54 D 55 (druhé vydání přeložil kaplan Karel Suchý v Brně roku 1795).

²¹² *Katechismus o zdraví*, s. 36.

Na katechismus se mi podařilo získat jen některé nepatrné odkazy v dílech Josefa Jungmanna,²¹³ Vladimíra Štveráka²¹⁴ a Jana Šafránka,²¹⁵ které však neumožňují hlubší srovnání.

²¹³ Josef JUNGSMANN, *Josefa Jungmanna Historie literatury české: aneb saustawný přehled spisů českých s krátkou historií národu, oswícení a jazyka*, Praha 1849, VI. 1593.

²¹⁴ ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, s. 81.

²¹⁵ ŠAFRÁNEK, *Školy české*, I., s. 202.

5. Vzdělávací literatura a „disciplinace“ lidových vrstev

V této kapitole bych se pokusil nastínit, jaký asi mohla mít reforma nižšího školství dopad na smýšlení nižších vrstev, jež se staly skrze školní docházku jejich „konzumenty“. Ačkoli jejich role nebyla nikterak pasivní, jak by se mohlo na první pohled zdát, zaměříme se spíše na to, co jim bylo předkládáno ke „konzumaci“, než na samo jejich přisvojování si těchto kulturních produktů, neboť toto přisvojování si je badatelsky velice obtížně dostupné.²¹⁶ To, co bylo žákům předkládáno, byla určitá vize, jak by měli chápat sami sebe i svět kolem. Někdy to byla představa víceméně shodná s žitou tradicí, v jiných případech ji rozvíjela a směřovala do jiných nových dimenzí, anebo se jí přímo pokoušela vyvracet.

Jelikož cílem těchto snah byli děti či mladí lidé, lze předpokládat, že byli tím spíše ovlivnitelní, čím nižší byl jejich věk. Ne nadarmo se v souvislosti se vzděláním mluví i o „politiku“.²¹⁷ To s sebou neslo také zvláštní techniky a strategie, jak na ně působit a jak je motivovat či trestat. Některé byly staré a zavedené, jiné, jak ještě uvidíme níže v první podkapitole, byly nově objevovány a důmyslně zaváděny do praxe. (Někdy tak důmyslně, až to bylo pravděpodobně nad síly průměrných učitelů.)

Zajímavé také bude, blíže se podívat na vztah rodiny (rodičů), dětí (žáků) a školy. V druhém plánu se pak zaměříme na roli těla a tělesnosti, jak ji podává zmiňovaná literatura.

Jako východisko našich úvah můžeme vzít text *Všeobecného školního řádu* Marie Terezie, jak ho uvádí *Kniha methodní*. O motivacích k jeho vydání jsme se zmínil již výše, nyní připomeňme dvě z nich: důležitost a užitečnost vzdělání a to jak pro blaho poddaných, tak i státu: „vychování mládeže obojího pohlaví jakožto nejdůležitější základ pravého blahoslavenství národů“.²¹⁸ Miroslav Hroch to popisuje slovy: „Již tehdy sledovala škola podle názorů dobových teoretiků dvojí cíl: na jedné straně naučit žáky novým vědomostem a na druhé straně je vychovávat, formovat jejich mravní profil... Školáci měli být... vedeni k tomu, aby se z nich stali lidé poslouchající vrchnost a prospěšní společnosti.“²¹⁹ Jak můžeme vidět, s prospěšností velmi těsně souvisel také apel na poslušnost a mravnost. Hroch k tomu ještě dodává: „povinná školní docházka rozhodující měrou přispívala k postupné unifikaci lidového

²¹⁶ Srov. BURKE, *Lidová kultura v raně novověké Evropě*, s. 24. Odkazuje na Rogera Chartiera.

²¹⁷ NOVOTNÝ, „Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí“, s. 149.

²¹⁸ *Kniha methodní*, III, s. 3–5.

²¹⁹ HROCH, *Na prahu národní existence*, s. 47–8.

pohledu na svět a společnost.²²⁰ Role školy na ideál poddaného bude hlavní náplní třetí podkapitoly.

5.1. (Ne)násilí a škola: Techniky a strategie, jak udržovat kázeň a jak působit na děti

J. I. Felbiger ve svém díle předkládá propracovaný systém, jak ve škole udržet kázeň a jak na žáky působit. Má několik stupňů a počítá i s prominutím trestu: „Ať po napomínání, vejstrahy předcházejí, ty jestli nepomohou, pohrůzkami dílem, dílem přípovědmi k cíli svému, to jest k polepšení doháněti sluší: pakli to vše nic neprospívá, skutečné tresty následovati musejí. Mezi tresty jistý jsou stupně, a jak spravedlnost, tak i rozšafnost s sebou přináší, aby se na takový stupně zření mělo, a tresty s pokliskem, neb přečiněním, též i s okolnostmi tuto se navrhuje přímo mírně se srovnávaly. Někdy také i dobré jest poshověti, od trestů se zdržeti, a je prominouti.“²²¹ Jak dále uvidíme, mísí se tu osvícenecký racionalismus a utilitarismus s filantropismem a křesťanskou morálkou.

Prvním stupněm bylo napomínání a právě zde se ukazuje i to, co stojí za opakované zdůraznění, jednak že byl velký rozdíl mezi teorií a praxí a také že byl významný rozdíl mezi osvícencem silně ovlivněným teoretickým spisem Felbigerovým (nebo Pařízkovým) a jeho pozdějšími odvozeninami, jako byl např. *Díl druhý knihy ke čtení* atd. „Velmi dobrý užitek taková napomínání přinášejí, jestliže příhodně, bez hněvu, a prchlivosti se dějí: neb mysle oných, jenž se tak napomínají, skrze dobrotivost napomínajícího tam, kam on chce, vésti se dají, obzvláštěně připojili se k takovým laskavým napomínáním pravý, a oučinnivý důkazy, ježby se tejkaly, jejich cti, zisku a jiných těm podobných věcí; dá se jim také tudy poznati důvěrnost k jejich rozumu, a dobromyslnosti, ano i mnohým sic budoucně potřebným trestům se tudy ujde.“ radí Felbiger učitelům.²²²

O druhém stupni potom píše: „Vejstrahy jsou jistý druh, aneb způsob napomínání, který oným se dávají školníkům, jenž se sice žádného ještě nedopustili vejstupku, však ale svou k tomu ukazují náklonnost, příležitost k tomu milují, aneb již na tom jsou, žeby do ní upadli; rozdíl pozůstává toliko v tom, že při dávání vejstrah nebezpečství, a coby odtud zlého pojíti mohlo, před oči klademe“.²²³ Můžeme si všimnout, jaké má autor s pedagogikou i ryze praktické zkušenosti, např. když nabádá učitele: „mládenečkové nejvíce vejstrah potřebují, jenž

²²⁰ HROCH, *Na prahu národní existence*, s. 50.

²²¹ *Kniha metodní*, III, s. 133–5; podobně PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 26–29.

²²² *Kniha metodní*, III, s. 135.

²²³ *Kniha metodní*, III, s. 139.

s nezdárnými, a rozpustilými vrstevníky, aneb tovaryši obcují, byť krásně nic zlého v skutku se bylo ještě mezi nimi nestalo.²²⁴

Třetí stupeň (tzv. „pohružky“) je podobný druhému, jen s tím rozdílem, že je důraznější a že se při něm oznamuje i hrozící trest tomu, kdo by ve svém jednání pokračoval. Také je zde zajímavé varování: „Vejstrahy se dávají vinným rovně jako nevinným. Hroziti však nemá se žádnému, leč kdo dřív něco byl provinil: neboť vejstrahy nermoutějí tak tuze jako pohružky. Nebyloby to bez křivdy, kdyby nevinnému zármutek způsobiti se měl, ano takové pohružky velikou ujmu na lásce, kterou dobře zvedený děti k své cti mají, učiniti by mohly, poněvadž děti takové pouhé trestem vyhrožování více rmoutí, a poráží, nežli jiné jakýkoli skutečný trest.“²²⁵

Kromě negativního trestání vybízí Felbiger i k odměňování vzorných žáků formou tzv. „přípovědí“, což má podle něj hned má několikerý účinek – jsou tak odměňování „netoliko oni, jimž se stávají, k dobrému tudy popuzeni bývají, nýbrž i druhým vyhrožování více srdce proniká, neboť se tu pohnouti musejí, když se jim představuje, coby na ně očekávalo zlého, též i jakéby dobré oni sami z rukouch svévolně pouštějí.“²²⁶ Co je pro jedny odměnou, je tedy pro jiné určitým druhem trestu, velmi důmyslné! Na jiné místě téhož dílu pod nadpisem „O chování školníků ve všech činech svých“ se můžeme k této věci ještě dočíst: „... nadto dovoluje se školákovi takovému, jejžto Učitel za nejmravnějšího vyhlásil, orodovati za toho neb oného spolužáka, kterýž byl nějakého trestu zasloužil...“²²⁷ Je vidět, že se zde ještě navíc posiluje i postavení „toho nejmravnějšího“ uvnitř kolektivu žáků a udílejí se mu zvláštní privilegia, dostává se mu zvláštní „moci“ nad ostatní a určitým způsobem i nad ostatními. Použijeme-li analogii, je v podobné roli, jako bývá občas ještě dnes tzv. „předseda třídy“, někdo, kdo je vybrán učitelem za prostředníka mezi studenty a učitelem (popř. učiteli). Autor na závěr ještě varuje, aby učitelé neslibovali nic, co nemohou splnit, a píše: „Ku podivu jest, že se mnozí nalézají učitelové, jenž v této případnosti nic lépe, nežli chůvy děcké, nejednají, nepozorující, jakby tudy jejich víra, a jejich u dětí vážnost se umenšovala, a v zmař přicházela. Musí se tedy z té strany přípovědí vždycky, a beze vší vejminky slovo držeti.“²²⁸

Potom v knize následuje poměrně dlouhá část, která se věnuje trestům. Popisuje: „A. Coby se bez trestu nechati, a coby se trestati mělo: B. Jakýchby trestů užívati, a jakýchby se učitelové

²²⁴ *Knih methodní*, III, s. 139.

²²⁵ *Knih methodní*, III, s. 141.

²²⁶ Tamtéž; srov. PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 26–27: „...ani dětinské hříčky, ani mlsky... ale jen věci užitečné a k učení náležející, jako k. p. chvála od učitele, zapsání do bílé knihy, obdarování věcí neb knihou jakous prospěšnou, ano i oděvem potřebným pokudž se to k prospěchu chudé mládeže někdy státi může, a t. d.“; srov. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 257.

²²⁷ *Knih methodní*, III, s. 125.

²²⁸ *Knih methodní*, III, s. 141–3.

varovati měli: C. Kdy tresty odložiti: a D. Kdy docela prominouti by se měly.²²⁹ V souladu s osvíceneckým racionalismem a jím ovlivněným pohledem na svět a člověka se nemají trestat: „1. Nedostatkové rozumu, a paměti, k. p. blbost, nevtipnost, aneb mdloba mysle, přirozená nehabitost, váhavost aneb špatná k pochopení něčeho schopnost. 2. Chyby přirozené povahy, totiž vrtkavost, nepozornost, ospalost, zpozdilost, a váhavost; jakož i oné chyby, jichžto se učedníci z kvapnosti, a nerozvážlivosti, ne pak kterých se zomyslně, svévolně, a sice tehdáž dopouštějí, když jim učitelové dostatečně již ukázali, a všemožně je k tomu pobízeli, jakby se všelikých poklisků vystříhati měli. 3. Chyby, ješto z nedostatku zdraví, z churavosti, aneb neduživosti těla pocházejí. Kdyžto Učitel nedopust, aby takovým politování hodným dětem buď žáci, aneb on sám takové vady trpce, uštípačně, a posměšně předhazovati měl.“²³⁰

Oproti tomu potrestat zaslouží za chyby, na které byli žáci upozorňováni, ale stále se jich dopouštějí, za (a.) porušení školních nařízení, nedostatek píle, zanedbávání domácích úloh, (b.) ublížení spolužákům a jejich navádění, (c.) neuctivost, vzpouru, odbojnost i neposlušnost představeným osobám, (d.) za hříchy jako lež, nadávky, proklínání, tj. „vesměs všechny ouhony, jenž ze srdce vznikají, o jehož vzdělání, a k dobrému vedení obzvláště pečovati se má.“²³¹ a konečně (e.) za „zatvrzelost ve zlém, zvláště kdyby odtud pohoršení, a zavádění jiných učenců buď skutečně následovalo, aneb k obávání bylo.“²³² Sami tresty jsou rovněž odstupňovány dle závažnosti přečinů a tedy „...nemají učenci pro přestoupení prvního dru[hu] (lit. a) tak snadno bitím se trestati. Místo bití... uživej odloučení, aneb oddělení takových přestupníků... Přečinění druhého dru[hu] (lit. b.) mohou velmi často skrze uložená odprošení, a t. p. napravena býti... Třetí a čtvrtý druh přečinění zasluhuje ovšem ostřejšího kárání, a následovně bití. Pakli se kdo posledního dru (lit. e.) přečinění dopustí, tenť i ze škol vyhnán buď.“ V souvislosti s teorií Norberta Eliase stojí jistě za okomentování i to, že největším přečiněním byla „zatvrzelost ve zlém“ a že o stupeň níže stálo porušení kázně, neposlušnost, neuctivost k nadřízeným a vzpoura vůči nim, lež a nadávky a nikoli třeba rvačka nebo vážné či opakované ubližování spolužákům, tj. šikana.

Jaké druhy trestů je podle autora třeba zavrhnout? „1. Všecka hanlivá, a na cti utrhuvačná zahanbování, kteráž tím samým zavrci se mají, jestliže příliš hledána, a schválně vymyšlena jsou; taková jsou: oslovské uši, a slaměná koruna. Pakli se učenec za to stydí (když však toho zasloužil) že na poslední lavici seděti musí – aneb neděláli sobě nic z toho, rovně sobě málo ze slaměné koruny dělati bude“.²³³ Jistě nebude od věci na tomto místě opět připomenout Eliase a

²²⁹ *Kniha methodní*, III, s. 143.

²³⁰ *Kniha metodní*, III, s. 143; srov. PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 28–29.

²³¹ *Kniha metodní*, III, s. 147.

²³² *Kniha metodní*, III, s. 149.

²³³ *Kniha metodní*, III, s. 153.

jeho úvahy o trapnosti a studu. Zdá se, že Felbigerovi byly tyto kategorie jasně srozumitelné, podle jeho slov tomu tak už nemuselo být, pokud šlo o žáky. „2. Zavrci se také mají tvrdý, tuhý, neohebný trestací nástroje, jací jsou bejkovcové, a dílem nebezpečné, dílem otrocké, dílem neslušné bití, pohlavky, poličky, strkání, a pěstí tlučení, za vlasy, aneb za ucho tahání a t. d. fláky, aneb ferule, nimiž se na ruce žákům bije, proto místa žádného nemějte, poněvadž tu skrze zlé toho užívání k třesení, a k zpuchnutí rukouch příčina lehce dáti se může... Z trestacích nástrojů pro malé, a prostřední žáky nic jiného nepatří, kromě metly, jižto však ne jináč, než s náležitou měrou, by u žáků v opovržení nepřišla, předce ale tak, aby jí dobře cítili, užívati sluší.“²³⁴ Podle Mileny Lenderové a Karla Rýdla byla praxe fyzických trestů běžná, v kapitole výmluvně nazvané *V rakouských školách panovala kázeň...* pro to uvádějí i mnoho dokladů.²³⁵

Tresty se mohly i odložit a to hned z několika důvodů, předně aby učitel nejednal v afektu a také když by studentu „Učitel ze slušných, důležitých příčin trest rád prominul, může mu skrze odložení trestu příležitost dáti, aby on provinění svého litovati, a za odpuštění trestu prositi mohl.“ Dalším důvodem může být závažnost provinění, které je třeba projednat na „školním shromáždění“, anebo poměrně sofistikovaná rada: „Trestu, ježž učenec v čas školní zasloužil, až na konec téhož času odlož. Oznam mu ho sice hned, zatím však onoho, jenž trestu zasloužil buď od druhých školníků odděl, aneb jméno jeho na zvláštní k tomu připravené černé tabuli, aneb dsce napiš. Na takový způsob předně nic času ze svého vyučování nezmaříš, a za druhé strach trestu, ježž tu učenec podniknouti musí, více často soužívá, nežli skutečný trest sám.“²³⁶ Již v pasáží o odměňování žáků (o tzv. „přípovědích“) jsme narazili na podobně promyšlenou strategii, jak na studenty působit. Dovolil bych si zde hovořit dokonce o jakési „psychologii trestu“, neboť Jan Ignác Felbiger pracuje nejen s tresty fyzickými či řekněme jednorázovými, ale i s takovými, které mají zanechat v dětech dlouhodobější stopy a působit na jejich psychiku, tj. vzbudit v nich strach, obavy, „spytování svědomí“ nebo lítost, což muselo být, pokud to bylo správně provedeno, jistě mnohonásobně účinnější. Ve školách tak mohlo a pravděpodobně i docházelo, k postupnému tzv. „vnitřnímu ukazňování“ a „sociální disciplinaci“, jak jsme je už zmínili v druhé kapitole v souvislosti s Norbertem Eliasem a Michelem Foucaultem a to nejen v souvislosti s tresty a zavedením povinné školní docházky.²³⁷ Byl to asi dlouhodobější proces,

²³⁴ *Kniha metodní*, III, s. 153; srov. PAŘÍZEK, *O pravém způsobu*, s. 29: „...jediný cíl a konec trestů školních polepšení žáků jest, bití pak nižádného člověka nelepší“, uvádí.

²³⁵ LENDEROVÁ – RÝDL, *Radostné dětství?*, s. 194–196; O jednotném užívání známek se oproti tomu zmiňuje ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s.16.

²³⁶ *Kniha metodní*, III, s. 153–5.

²³⁷ Srov. FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*; ELIAS, *O procesu civilizace*, I, II.

který byl přítomen již v církvi (jezuity, piaristy) vedeném školství, a zde jen dostal své „zdokumentovatelné“ a snadněji čitelné podoby.²³⁸

K podobným úvahám došel již např. Kamil Činátl: „Škola měla též v co nejširším smyslu disciplinovat. Vše, učebnicí počínaje a kvasiposvátným oděrem školy konče, poukazovalo k autoritě. Vše otevřeně i skrytě hovořilo o tom, že existuje pouze jedna závazná a nepochybně objektivní Pravda. Klíč k ní se však nenachází v lidské duši ani v hlubině Božího tajemství, ale ve školních knihách.“²³⁹ a dodává k tomu ještě: „Nikoliv úzkost a bázeň, strach z trestajícího Boha, ale racionální úvaha přiváděla člověka k mravnosti.“²⁴⁰ S tím lze souhlasit, pokud jde o postupnou sekularizaci školství, ačkoli v té době zde mělo náboženství ještě velmi silný vliv, pokud však jde o racionální úvahu, byl bych opatrný a připojil bych „racionální úvahu spisovatelů knih“, neboť ve výuce dětí sehrál právě důraz na autority minimálně stejně důležitou roli. Děti se z knih neučily samy, ale knihy jim byly nějak vykládány. Abychom to však mohli spolehlivěji tvrdit, bylo by dobré zaměřit se i na takovou literaturu, která byla určena výhradně pro nižší školy a pro studenty těchto škol, neboť *Kniha methodní* byla spíše záležitostí pedagogických „elit“.

Takovou literaturou byl například výše zmíněný *Díl druhý knihy ke čtení* atd.²⁴¹ Celá jedna jeho kapitola se věnovala školním pravidlům, jak jsme již konstatovali, a silně se inspirovala *Knihou methodní*, ačkoli ji neopisovala, ale spíše podávala v jednodušší a poněkud zhuštěnější podobě. Jsou zde pravidla pro chování žáků v kostele, ve škole, mezi sebou navzájem, vůči učitelům a nakonec i obecná pravidla každodenního života. Klade se v nich důraz na poslušnost, píli, „nábožnost“, slušné chování („mravopověstnost“), čistotu a hygienu. Žáci se měli zejména vůči rodičům, učitelům, nadřízeným a vrchnostem chovat uctivě. „Žáci mají svého učitele milovati, to jest: jemu všeho dobrého žádati, a přátí, o něm vše dobré mluvití a myslití, chyby, kdyby snad při něm nějaké spatřili, jiným nevyjevovati... Žáci musejí od učitele napomínání a vejstrahy, ano i tresty volně přijímati, a snášeti, poněvadž učitel nic jiného skrze to nevyhledává, než aby oni chybám odvykli, se polepšili, a k dobrému se jim pomohlo. Odkudž nemají žáci při trestu na učitele se hněvati, nemají naň hubovati, aniž hanlivě o něm mluvití, tím méně myslití, jakby se na něm proto pomstítí mohli, nýbrž musejí mu za to děkovati.“²⁴² Prezentuje se zde trochu jiný přístup k žákům, než u Felbigera v kapitole o trestech, ale jelikož

²³⁸ Srov. úloha katechety a jak má děti připravovat k přijímání. *Kniha metodní*, III, s. 115.

²³⁹ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 71.

²⁴⁰ Tamtéž.

²⁴¹ Možné srov. např. *Kniha pro učitele a rodiče, z nížby ve veřejných školách skrze náležité užívání knihy je čtení ve věcech Náboženství se tejkající cvičená Mládež zkoušeti se mohla* atd., Praha 1777, v NK – ORST, sg. 54 J 19 381.

²⁴² *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 58.

to byla literatura určená dětem k předčítání, nemělo by nás zas tolik překvapit, že tu nenacházíme žádná nabádání k nějakým ohledům a zvláštnímu zacházení. Vztah student-učitel byl jasně vymezen a kantorova autorita nesměla být za žádných okolností zpochybněna.

Knih methodní více vysvětlovala příčiny a motivace k určitému jednání, racionalita tu hrála větší roli: „Ve škole musejí se žáci na poslušensství navnáditi, aby doma rodičům, a představeným svým, jakož i budoucně vrchnosti tím poslušnější byli. Kdo se z mládí poslouchati neučil, ten i také v zmužilém věku napořád zpurným, a vrchnosti neposlušným bude. Poslušné pak dítě lásku všech lidí sobě přitahuje, kdežto na neposlušnost všeliké nepříjemné věci, trest, a opovržení následuje.“²⁴³

5.2. Škola, rodina a tělo

Kamil Činátl, který ve svém článku rozebírá stejné nebo velmi podobné prameny, mimo jiné píše: „Škola se postavila rodině, tradiční vzdělávací instituci.“²⁴⁴ Mínil se tím především v oblasti vzdělávání, i když výchovu od toho lze jen těžko oddělit, zvláště v této době. V *Knize methodní* k tomu stojí: „Ve vstupkové, jichžto učenci doma, aneb v ten čas, když o ně pečovati učitel povinen není, se dočiňují, toliko tehdaš, když k němu se donesou, ve škole tak, jak sluší, potrestáni buďte, nemůže se žádnému veřejnému učiteli uložit, aby on se schválně na to vyptával, a bez obzvláštní příčiny toho vyhledával. Učitel nemá ze své školy mrzutý, a strašlivý dům kázně činiti, aniž povinnost jeho jest, by nedbádnívé rodiče v plnění jejich povinností zastával, mnohdykrát lépe udělá, jestliže při přednešených sobě žalobách z strany vstupků, jichžto se učenci mimo školního místa, a času dopustili, rodičům jejich připomene povinnost, než aby děti proto káral.“²⁴⁵ Jak se zdá, apeluje se zde spíše na to, aby učitelé nesuplovali rodiče, ačkoli paradoxně celá školní reforma a pozdější zavedení povinné školní docházky k tomu bylo impulzem. Felbiger také píše: „Čtvrté přikázání Boží netýče se toliko rodičů, nýbrž také představených. I poněvadž učitelové ve škole dítkám jsou představeni, jest tedy povinnost žáků jim všecku počestnost, a volné poslušensství prokazovati,“ nebo: „Právě pak zvláštní lásku, a zcela synovskou důvěrnost k učitelům svým míti musejí.“²⁴⁶ Podobné výklady můžeme nalézt už v katechismech a v pak i v další podobné literatuře jako byla *Knih pro učitele a rodiče*. Ve *Velikém katechizmu* stojí: „Ot. Tejká se toto čtvrté přikázání také jiných osob, než dětí a rodičů? Odp. Toto čtvrté přikázání tejká se netoliko dětí a rodičů, ale i všech poddaných, a všech jejich

²⁴³ Tamtéž.

²⁴⁴ ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, s. 71.

²⁴⁵ *Knih methodní*, III, s. 143–5.

²⁴⁶ *Knih methodní*, III, s. 123.

duchovních i světských vrchností, jakož i všech učitelů, ano i nějakým způsobem oných osob, jenž pro svůj věk a vážnost ctihodné sou.“²⁴⁷

Kniha pro učitele a rodiče přikládá rodičům důležitou úlohu ve vzdělávání a výchově dětí, proto je jim také kniha z části věnována. Dovolím si tvrdit, že škola jako státní vzdělávací instituce neměla rodinu nahrazovat, ale spíše ji doplňovat. Především v předškolním věku, ale i v některých aspektech pozdější výchovy a vzdělávání stále ještě hráli rodiče zásadní roli, například ve výuce dobrých mravů, hygieně apod. Níže k tomu čteme: „Poklisky, a přečinění, jichžto ne tak děti, jako sami učitelové, neb také rodičové, čeled', anebo jiní lidé příčina jsou, nemají se trestati. Učitelům se často přičítati může, když učenci chybně odpovídají, poněvadž je nedostatečně, zatměle, anebo nesrozumitelně vyučovali. Rodičům, i jiným osobám dětí nečistotnost, pozdní do školy přicházení, a jiné těm podobné věci často připisovati se mohou.“²⁴⁸ I v těchto směrech se však ukazují pokusy o větší kontrolu. Nově se objevují také pasáže, jež učí děti základům vesnického hospodářství či řemeslům.²⁴⁹

Michel Foucault v *Dohlížet a trestat* popsal, že škola nebyla jen místem, kde měly být „disciplinovány“ děti, ale i institucí ukázkující jejich rodiče: „...křesťanská škola musí nejen vychovávat poslušné děti; musí rovněž umožnit dohled nad jejich rodiči, informovat se o způsobu jejich života, o jejich příjmech, o jejich zbožnosti, o jejich mravech. Škola směřuje k ustanovení nepatrných sociálních observatoří, aby pronikala až k rodičům a vykonávala nad nimi pravidelnou kontrolu“.²⁵⁰ To můžeme porovnat například s předmluvou *Knihy pro učitele a rodiče*, kde se radí, aby: „...Rodičové odpověď na otázku sami pro sebe zticha četli, a tudy napřed sobě v známost uvedli, coby se odpovědni mělo; potomby se měli otazovati, a konečně odpověď svých dětí s tlačenou srovnávati.“²⁵¹

Raději bych se však vyhnul podobným zobecněním, jaké uvádí Kamil Činátl, neboť vztah škola – rodina je poměrně problematický a nejednoznačný. Větší zájem státu o rodiny, rodiče a děti je na druhou stranu neoddiskutovatelný.

Pokud jde o hygienu a postoj k tělu, dobrým zdrojem informací jsou toho různé katechismy o zdraví, kde se zřetelně projevuje státní zájem o zdraví poddaných. Nelze však pominout ani náboženskou rovinu:

„Tělo své bych zdravé zachoval,

²⁴⁷ *Veliký Katechismus* atd., s. 48, NK – ORST, sign. 60 E 74.

²⁴⁸ *Kniha metodní*, III, s. 145–7.

²⁴⁹ Srov. *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 60n., 77n. a 91n.

²⁵⁰ FOUCAULT, *Dohlížet a trestat*, s. 295.

²⁵¹ *Kniha pro učitele a rodiče*, s. [VIII] (předmluva nestránkována); srov. NA, ČG – ŠF, inv. č. 5, karton 9, školní fase popisují, že rodiče nebyli *de facto* trestáni za to, že neposílali své děti do škol.

Sem povinen se přičinit.
Bych mu marně neubližoval,
Tvůrce ráčil zapovědít.
Dejž mi, Bože, k tomu moudrost,
Bych vždy plnil svou povinnost!²⁵²

V kapitole „O zdraví a jeho znamení“ můžeme číst: „Nemocnému není dobře. S nechutí jí a pije, nemůže větru a nečasu strpět, nemůže pracovat, a cítí těžkost a bolest.“²⁵³ V kapitole „O čistotě“ se doporučuje děti od mládí několikrát týdně koupat. Dobré by také bylo, kdyby se ve školách ustanovilo od května do konce září pravidelné koupání několikrát týdně. Vedle koupele se mají čistit ústa, rozčesávat vlasy, prát oděv a uklízet světnice i komora. Hospodyně má mít čistou kuchyni a dělat čisté jídlo. V mnoha dalších ohledech se pak naopak doporučuje mírnost a střídmost – v jídle, pití (víno a „kořalka“ se vůbec zapovídají, podobně jako tabák, pivo a teplé nápoje se nedoporučují), oblékání, topení ve světnici apod. Ve stejném duchu jsou i krátké texty „O prostředcích k zachování zdraví“ a „Co příliš nezdravo“ ve *Druhém dílu knihy ke čtení*.²⁵⁴ Pokud jde o práci, *Katechismus o zdraví* uvádí, že: „Člověk jest povinen 6 dní v týdnu pracovat... tělesnou prací zachovává a posiluje člověk život a zdraví. Když se pracuje, pokrm a nápoj se lépe zažívá a k duhu jde, člověk jest pokojný a dobře spí, práce činí člověka zdravého, a chrání ho od nepravostí.“²⁵⁵ I děti se mají vést k pracovitosti, nemají ale dlouho sedět a pak těžce pracovat, spíše se mají často a lehce pohybovat. „K práci, dobrotivý Bože! Ráčil si nás stvořiti. Protož se má, co kdo může, zahálky vždy štítiti! Uděl rozumu a síly, bych ochotně v každou chvíli, úřad svůj mohl konati.“²⁵⁶ píše se v závěru kapitoly.

Ohled na zdraví dětí se projevuje i u Felbigera. Ten má na paměti, že o takových „mluvíme žácích, jejichžto tělo ještě outlé, více aneb méně utvrzené, na němž jisté díly, částky, neb oudové se nalézají, jimžby skrze bití, klofcování, aneb strkání a t. p. snadno ublíženo býti mohlo: mníme taky, že oni dobrou mají mysl, a čest milují: že doufají, a žádají skrze lepší, než skrze bolest činící prostředky na dobrou cestu uvedeni býti.“²⁵⁷

Role těla, tělesnosti a zdraví můžeme inspirování Michelelem Foucaultem takto sledovat i v rovině „sociální disciplinace“: „Vybíhání ze školy za potřebou musejí děti odvykati, poněvadž to při mnohých toliko zlá zvyklost jest;... Bez dovolení nemá žádné dítě ze svého místa

²⁵² FAUST, *Katechismus o zdraví*, s. 1.

²⁵³ FAUST, *Katechismus o zdraví*, s. 3.

²⁵⁴ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 41–6, 49–50.

²⁵⁵ FAUST, *Katechismus o zdraví*, s. 36.

²⁵⁶ FAUST, *Katechismus o zdraví*, s. 37.

²⁵⁷ *Knihy metodní*, III, s. 151–3.

povstati, tím méně vyjítí, má též dítě vždy čekati, až se druhé bylo navrátilo, obzvláště ale chlapani a děvčata nemají nikdy spolu ven jítí.²⁵⁸

5.3. Škola a ideál poddaného

Pokud měla literatura určená pro děti motivovat a vysvětlovat, mohla to dělat různými způsoby. „Kratičká mravná naučení“ byla spíše jen souhrnem různých imperativů, rad a „lidových“ moudrostí a pořekadel, tematicky však byla poměrně úzce vyhraněná: „Běž co můžeš před leností, tojt' jest potok všech nepravostí. Zlý příkladové jsou dobrých mravů zhubcové. Kdo mnoho mluví, buď to lže, a nebo se chlubí. Starého měj v počestnosti, snad i ty přijdeš k starosti... Srdce spokojené jest největší poklad. Kdo chce jiný podvést, častěji sám nejvíc podveden bývá. Nemáme zlé za zlé odplacovati. Nechutnému člověku, kde mohu se vysmeknu. Varuj se kratičkových veselostí po nichž dlouhá lítost nastává... Nábožný, pilný, zdvořilý, budeš všemu světu milý. Člověkem bezbožným nercili dobří, nýbrž i zlí lidé pohrdají. Lepšíť zdraví než bohatství: a ctnost platí více než chytrost. Vhlídnost se všudy hodí, nezdvořilost zálsusk plodí. Nemůž každý drahých šatů mítí: však brz špíny může každý býti. Nad štěstím bližního kdo se pošmuřuje, ten srdce jízlivé tudy prozrazuje.“²⁵⁹ Názorně a jistě i čtivě mohly působit drobné mravoučné příběhy, které tvořily důležitou součást knih ke čtení a slabikáře. Rozbor některých z nich provedl Kamil Činátl.²⁶⁰ O první z nich, jež nese název „Nedbalý a zlostný žák“, se také zmiňuje. Je to příběh studenta, o kterém se píše: „když pacholík tento byl povyrosl, žádného poslouchati nechtěl, aniž jaké kolivěk správě se podrobiti; ale jen všecko podlé své hlavy činil. K mnoha pánům přišel do služby, žádný ale s ním vyjítí nemohl.“²⁶¹ Svého posledního pána dokonce okradl a zabil, a proto „Vrchnost k vejstraze jiným zlým pacholíkům dala jej za živa kolem lámati, a usmrtiti“. Závěrem je ještě připojeno obvyklé poučení: „Kdyby tento člověk v mladosti svým rodičům a učitelům tak mnoho mrzutosti byl nepůsobil, byliby nad nim nevzdychali, a jemu to zlé nepředpovídali. Právě ho potkalo to, co mu rodičové, a učitelové předpovídávali. Neb nic dobrého z něho nebylo; nikdy se mu dobře nevedlo; a zlý konec vzal.“²⁶² Takovouto lidovou formou se studentům ukazovalo, proč je dobré být poslušný a pilný. Podobné vyznění měly i povídky „Žák dobrý“, „Dítě nábožné“, „Dítě hospodářské“ nebo „Nestejní bratři“, kde také stojí: „Karel ctil své rodiče; poslouchal jich, a pečlivě se varoval všeho toho, coby jim mrzutost učiniti mohlo. Anton ale dělal, co se mu líbilo,

²⁵⁸ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 56.

²⁵⁹ *ABC, aneb Slabikář*, s. 46–48; *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 36.

²⁶⁰ Srov. ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvěcenské reformy školství“, s. 67–70.

²⁶¹ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 5.

²⁶² *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 6.

na všechna dobra svých rodičů a učitelů napomínání nic nedbal,... Karel dobrého pána dostal, u něhož chléb měl... Anton ale zůstal nemravný, hloupý, a líný... Když tento nezdárník zestárnul, žebral u dveří Karlových.²⁶³ V další poselství „O užítku vrchnosti“ čteme: „Bůh řídí, a spravuje lidi skrze vrchnost. Vrchnost od Boha zřízena jest. Ona zlé trestá, dobrým ale k ochraně, a k pomoci jest. Každý tedy své představené, a nad ním moc mající vrchnosti volně poddán buď.“²⁶⁴ Podobně je to v příběhu „O tovaryštvu, o vrchnosti, o zákonech neb ustanoveních, a o vojácích“. O nádenících a jejich strastech se dovídáme z jednoho sehraného rozhovoru: „Nám ubohým nádeníkům! nám se právě bídne a zle vede!“ „Ne, odpověděl druhý, lenochům toliko mezi námi zle se vede. Kdo pracovati chce, a může, tomu nic neschází, kromě toho, co zbytečného jest, a bez čeho býti lze.“²⁶⁵ Naivnějším, prostším a emocionálnějším způsobem podává tuto myšlenku *ABC, aneb Slabikář*:

„Proti zahálce.

Podřte, dítky, k včeličce,
Pilně na ni hledíce,
Jak rozumně pracuje,
Na užitek směřuje,
Ráno, večer pracuje,
Nenaříká sobě nic,
Když jen vidí medu víc.

Já pak mám bejt lenochem,
Práci vyhnout pod fochem?
Nedámť já se zahanbit,
Včelka musí ustoupit:
První věk mé mladosti,
Strávím se vši pilností,
Božskou nadchnut milostí.

Ne k zahálce dán jest zas,
Nýbrž k práci drahý čas:
Život, síla, rozum můj.
Stvořiteli, dar jsou tvůj;
Jich k tvé chvále v mladosti,
Jich k tvé slávě v starosti.

²⁶³ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 6–7, 10; *ABC, aneb Slabikář*, s. 56–60.

²⁶⁴ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 39.

²⁶⁵ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 20.

Vynakládám s radostí.²⁶⁶

V podobném duchu je text „O obtížnostech a nesnázích sedlského stavu“, kde čteme: „Tyto věci přicházejí nesnesitelné jen rozmazánkům, a lidem, jenž zahálce, ne ale nějakému tak spůsobnému životu zvyklí sou...“²⁶⁷ Tento přezíravý postoji k nejnižším vrstvám a k chudobě popisuje také např. Martin Rheinheimer nebo František Kutnar.²⁶⁸ Dvojice autorů Jan Randák a Jan Socha velice dobře popisuje ideál pracovitého, poslušného, mravného a šetrného hospodáře v článku „...važ si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce“. *Lidové prostředí jako objekt osvícenecké disciplinace* a zasazují ho do kontextu lidového vzdělávání a „sociální disciplinace“.²⁶⁹ Také si všímají pozitivní hodnoty vzdělání, díky kterému se spolu s velkou mírou pracovitostí „hrdina“ příběhu dopravuje k majetku a vážnosti.

V závěru *Dílu druhého knihy ke čtení pro sedlské školy* pod nadpisem „O nedostatcích a ouhonách, jenž při stavu sedlském se nacházejí“ najdeme tuto pasáž: „Lid sedlský na větším díle potřebných poznání nemá, a tento jest původ jejich opravdového neštěstí... málo sedlských lidí jest, jenžby zvyklí byli přemejšleti a rozvažovati“.²⁷⁰ K tomu bychom mohli přidat ještě jeden krátký příběh, který jinou formou a ve spojení s problematikou pověřivosti tvrdí něco podobného: „Jakýs pacholek, jménem Jakub, hltavě do sebe naházel horkých moučných knedlíků, kteréž mu větší pacholek Bárta předložil, až z toho nemoc dostal. Nedávno předtím spolu se svadili, a tuť myslil Jakub, že mu Bárta skrze ty knedlíky učaroval. I aby toho jistotu měl, šel k nějaké podvodné babici, kteráž v té vsi bydlila, a žádal ji za dva groše o radu. Žena ta pravila, že mu (jakož obyčejně, zlí lidé dělávají) od někoho uškozeno bylo a t. d. Tuť Jakub v domnění svém potvrzen sa, obžaloval Bártu u vrchnosti. Ta však byla moudřejší, a vyhledávala příčinu nemoci v přecpání žaludku skrze hltavé knedlíků jedení, a dala Jakobovi pro dávení. Baba ale byla potupně potrestána, proto že pověrečnost mezi lidmi rozmnožovala. Jakub pak, jenž skrze lepší vyučení, a skrze oučinek lékařského prostředku, kterýž mu dán byl pro dávení, zatím k rozumu přišel, musil Bártu za to obžalování odprositi, a s ním se smířiti.“²⁷¹ Zde vidíme, podobně jako u zmíněné knihy F. Kutnara, kde se hledala příčina nuzného stavu a chudoby nižších vrstev. Bylo to v nevzdělanosti, nigramotnosti (vzpomeňme příběhy „O užitku čtení, a psaní“, „Dítě žádostivé všecko věděti“), neposlušnosti a hlouposti, které se právě tato

²⁶⁶ ABC, aneb Slabikář, s. 40–42, viz také rýmované dílko „Mysl svým stavem spokojená“ na s. 44.

²⁶⁷ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 84.

²⁶⁸ Martin RHEINHEIMER, *Chudáci, žebráci a vaganti*, Praha 2003, kap. 1; František KUTNAR, *Sociálně myšlenková tvárnost obrozeneckého lidu. Trojí pohled na český obrozenecký lid jako příspěvek k jeho duchovním dějinám*, Praha 1948, kap. I.

²⁶⁹ RANDÁK –SOCHA, „...važ si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce“, s. 77–84.

²⁷⁰ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 80.

²⁷¹ *Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy*, s. 16–7.

literatura pokoušel vymítit a to, jakými to dělala způsoby, jaké k tomu používala strategie a mocenské nástroje mělo být i předmětem této práce.

Závěr

Cílem této práce bylo v období let 1774 až 1805 prozkoumat spojení školních reforem, „disciplinace“ a vzdělávací literatury. Nejprve jsem se pokusil popsat reformu nejnižšího školství a její dopady na české prostředí a poté osvětlit základní teoretické pojmy jako „sociální disciplinace“ a „civilizační proces“. Po zevrubném průzkumu školního prostředí v konkrétních případech Bydžovského, Rakovnického a dalších krajů jsem se pokusil stanovit, vedle toho, co se učilo, okruh základní literatury, se kterou se učitelé i jejich žáci dostávali do styku. Takto jsem se dostal ke *Knize methodní* Jana Ignáce Felbigera, slabikářům, katechismům a knihám ke čtení. V krátkém exkurzu jsem se také pokusil zjistit, jak učitelé ve spolupráci s faráři a dalšími dohlížejícími osobami tematizovali „prospěch“ školní výuky, přičemž se mi dostalo několika odpovědí, které lze shrnout, že děti lépe četly, psaly a počítaly a byly více znalé (katolického) náboženství.

V další kapitole jsem se pak zabýval samotnou vzdělávací literaturou. V zakládajícím spise J. I. Felbigera jsem podobně, jako v rozboru školních fasí, dospěl k souboru základních knih, jež provázely nově ustanovené státem řízené školství. Opět šlo o slabikář, knihu ke čtení a katechismus. Po detailnějším ohledání těchto spisů, zjištění okruhu jejich čtenářů, kontextu dobových pramenů a sekundární literatury, jsem se pustil do hledání vnitřních souvislostí mezi nimi a koncepty Foucaultovy „disciplinace“ a Eliasovy „civilizace“.

To jsem provedl v několika rovinách. Zaprvé v ohledu „mírnosti trestání“ a „disciplíny“, jak je pojednává Michel Foucault v knize *Dohlížet a trestat*, kde jsem došel k závěru, že ve školách byly tresty různě odstupňovány, a ačkoli byly fyzické tresty běžnou záležitostí, objevily se i sílící snahy o jejich nahrazení tresty „disciplinárními“, nebo naopak udělováním odměn, jež měly žáky pozitivně motivovat a tím je získat pro předkládané koncepty vědění, náboženství a morálky.

Ve druhé rovině jsem se zaměřil na vztah rodiny a školní výchovy a snažil jsem se zjistit, zda mohla škola v základním vzdělání nahradit roli rodičů. Zde jsem konstatoval, že se obě instituce (tj. rodina a škola) střetávaly, ale především doplňovaly. Škola se věnovala vzdělávání v triviu, náboženství a morálce, zatímco rodina se starala o výchovu v základních „dobrých mravech“, které v sobě například zahrnovaly oblékání, hygienu apod., předškolní vzdělání a výuku budoucí profese, ačkoli i na těchto polích se objevily pokusy o větší roli státní kontroly.

Nakonec jsem se soustředil na úlohu školy z hlediska výchovy pracovitých a poslušných poddaných, kde lze opět vysledovat tlak státní instituce i s jejím předkládaným konceptem.

Takto jsem se pokusil vykreslit školu a školní výchovu a vzdělávání jako soubor různých, někdy si i mírně odporujících prvků, které v sobě zahrnovaly širokou škálu témat od náboženství, morálky, trivia, péče o zdraví, obhajobu stavovské společnosti po racionalitu, kritičnost, pracovitost a cílevědomost.

Bibliografie

Prameny nepublikované

Národní archiv v Praze, fond České gubernium – Školní fase, inventární číslo 4–5, karton 9.

Prameny vyšlé tiskem

A B C, aneb Slabikář, z kterýho se dítky mají učiti písmeny znáti, slabikovati, a čísti atd. (Souběžný titul německý: *A B C, oder Sylben- und Namenbuch, daraus die Kinder die Buchstaben kennen, buchstabiren, und lesen lernen* atd.), Praha 1777, NK – ORST, sg. 54 J 127.

Díl druhý knihy ke čtení pro sedlské školy bez otázek k užívání žáků atd., Praha 1780, NK – ORST, sg. 54 J 19 381.

Knih methodní pro učitelé českých škol v c. k. zemích atd. (Souběžný titul německý: *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern* atd.), I–III, Praha 1777, NK – ORST, sg. 45 C 31.

Knih pro učitele a rodiče z nižby ve veřejných školách skrz náležité užívání Knihy ke čtení ve věcech náboženství se tejkajících cvičená mládež zkoušeti se mohla atd., Praha 1777, NK – ORST, sg. 54 D 257.

Malý katechismus obecnímu lidu i mládeři velmi užitečný; a nyní v otázky uvedený a vůbec vydaný: od Petra Kanýzya S[vatéh]° Písma Doktora atd., Praha 1708, NK – ORST, sg. 54 K 1311.

Vejtah katechysmusu arcibiskupského: nebo cvičení víry křesťansko-katolické atd., Praha 1778, NK – ORST, sign. 54 C 115.

Veliký Katechismus s otázkami, a odpověďmi k veřejnému i zvláštnímu vyučování mládeže, v císařských královských Zemích atd., Praha 1778, NK – ORST, sign. 60 E 74.

Bernhard Christof FAUST, *Katechysmus o zdraví pro chrámy a školy hrabství šaumburského lipského* atd., Praha 1794, NK – ORST, sg. 54 D 55.

Aleš Vincenc PAŘÍZEK, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1797, NK – ORST, sign. 54 F 738.

Sekundární literatura

Národní archiv v Praze, I. oddělení, *Inventáře a katalogy fondů SÚA v Praze: školní fáze 1772–1869*, Praha 1964

Ottův slovník naučný, IX, Praha 1895, s. 36; XIV, Praha 1899, s. 72.

Karel BERÁNEK, „Školy a jejich písemnosti“, in Jindřich ŠEBÁNEK – Zdeněk FIALA – Zdeňka HLEDÍKOVÁ, *Česká diplomatika do roku 1848*, Praha 1984, s. 279–291.

Pavel BĚLINA – Jiří KAŠE – Jan P. KUČERA, *Velké dějiny země Koruny české, X. (1740–1792)*, Praha – Litomyšl, Paseka 2001.

Peter BURKE (ed.), *Varieties of cultural history* (česky *Variety kulturních dějin*, Brno 2006), Cambridge 1997.

Peter BURKE, *Lidová kultura v raně novověké Evropě*, Praha 2005.

Kamil ČINÁTL, „Čtenář – produkt osvícenské reformy školství“, in *Kuděj*, 7/ 2005, č. 1–2, s. 60–72.

Ivana ČORNEJOVÁ, *Tovaryšstvo Ježíšovo: Jezuité v Čechách*, Praha 2002.

Gilles DELEUZE, *Foucault*, Londýn 1988.

Richard VAN DÜLMEN, *Historická antropologie. Vývoj, problémy, úkoly*, Praha 2002.

Norbert ELIAS, *O procesu civilizace: Sociogenetické a psychogenetické studie*, I-II, Praha: Argo, 2006–2007.

Michel FOUCAULT, *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*, Londýn 1973.

Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000.

Michel FOUCAULT, *Archeologie vědění*, Praha 2002.

Carlo GINZBURG, *Sýr a červi: svět jednoho mlynáře kolem roku 1600*, Praha 2000.

Josef HANZAL, „Nižší školy v Čechách v 17. a 18. století“, in *Muzejní a vlastivědná práce*, roč. 10/ 1972, č. 3–4, s. 152–170.

Josef HANZAL, „Normální škola v Praze a učitelské vzdělání 1775–1800“, in *ŠKOLA A MĚSTO. Sborník příspěvků z konference „ŠKOLA A MĚSTO“, konané ve dnech 5.–6. října 1992, Documenta pragensia*, XI, Praha 1993, s. 140–144.

Joseph Alexander HELFERT, *Die österreichische Volksschule. Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Wien 1860.

Pavel HIML, „Agentury osvíceneckého blaha. ‚Francouzské‘ souvislosti reformy policie v habsburské monarchii v druhé polovině 18. století (I. část), in: Jaroslav LORMAN – Daniela

TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 55–76.

Zdeňka HLEDÍKOVÁ – Jan JANÁK – Jan DOBEŠ, *Dějiny správy v českých zemích: Od počátků státu po současnost*, Praha 2005.

James VAN HORN MELTON, *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge – New York – New Rochelle – Melbourne – Sydney 1988.

Jan HORSKÝ, „I proto, že sem nekopal roli srdce svého“, Příspěvek k problematice sebetematizace u českých tajných nekatolíků v 18. století“, in *Dějiny – teorie – kritika*, 3/ 2006, č. 1, s. 49–71.

Miroslav HROCH, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999.

Georg G. IGGERS, *Dějepisectví ve 20. století*, Praha 2002, s. 91–136.

Josef JUNGSMANN, *Josefa Jungmanna Historie literatury české: aneb saustawný přehled spisů českých s krátkau historií národu, oswícení a jazyka*, Praha 1849.

Otakar KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II/ 2, Praha 1923.

Jaroslav KAŠPAR, „Psaní a písmo“, in Josef PETRÁŇ (ed.), *Počátky českého národního obrození. Společnost a kultura v 70. až 90. letech 18. století*, Praha 1990, s. 138–43.

Jaroslav KAŠPAR, *Soubor statí o novověkém písmu*, Praha 1993, s. 141–3.

Michal KNEBLÍK, *Obraz lidského nitra ve vybraných sbornících protestantských písní z konce 18. a počátku 19. století*, bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze – Fakulta humanitních studií, Praha 2007.

František KUTNAR, *Sociálně myšlenková tvářnost obrozeneckého lidu. Trojí pohled na český obrozenecký lid jako příspěvek k jeho duchovním dějinám*, Praha 1948.

Milena LENDEROVÁ – Karel RÝDL, *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*, Praha – Litomyšl 2006.

Alan MEGILL, „The Reception of Foucault by historians“, *Journal of the History of Ideas*, 48/ 1987, č. 1, @ JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/2709615> (27.11.2008)

Jan MRZENA – Vladimír ŠTVERÁK, *Felbiger a Kindermann – Reformátoři lidového školství*, Praha 1986.

Miroslav NOVOTNÝ, „Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009.

Clare O'FARRELL, *Foucault: Historian or Philosopher?*, Basingstoke 1989.

Jan RANDÁK – Jan SOCHA, „...važ si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce“. Lidové prostředí jako objekt osvícenecké disciplinace“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 77–84.

Martin RHEINHEIMER, *Chudáci, žebráci a vaganti*, Praha 2003.

Jiří RŮŽIČKA, „Subjektivace a techniky sebe samého. Foucaultova cesta ke třetí ose“, in Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, s. 139–155.

Karel RÝDL, „Možnosti a meze Všeobecného školního řádu z hlediska dalšího vývoje organizace školství ve střední Evropě“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 77–92.

Emanuel STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975.

Rudolf SVOBODA, „Typologie biskupů doby josefinismu pod žezlem habsbursko-lotrinské dynastie“, in Jaroslav LORMAN – Daniela TINKOVÁ (eds.), *Post tenebras spero lucem: Duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009, s. 301–313.

Jan ŠAFRÁNEK, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*, Praha 1897.

Jan ŠAFRÁNEK, *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů*, I., Praha 1913.

Vladimír ŠTVERÁK, *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropinum*, Praha 1980.

Vladimír ŠTVERÁK, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*, Praha 1986.

Vladimír ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling. O škole a učitelích*, Praha 1998.

Jiří ŠUBRT, *Civilizační teorie Norberta Eliase*, Praha 1996.

Daniela TINKOVÁ, *Hřích, zločin, šílenství v čase odkouzlování světa*, Praha 2004.

Daniela TINKOVÁ, „Represe lidové kultury“ a „antropologie moci“. Civilizační teorie Roberta Muchembleda v rámci diskusí o konceptu raně novověké „lidové“ kultury ve francouzské historiografii 60.–80. let, in *Mezi náboženstvím a politikou. Lidová kultura raného novověku. Sborník z konference Lidová kultura v 16.–19. století: mezi náboženstvím a politikou, konané v Praze 28. listopadu 2003*, Praha 2005, s. 109–124.

Daniela TINKOVÁ, „Biomoc a „politická anatomie lidského a společenského těla“. Foucaultův koncept „biomoci“ ve vztahu k otázce modernizace státu, zrození humanitních věd a medikalizaci společnosti na přelomu 18. a 19. století“, in Lucie STORCHOVÁ (ed.), *Conditio humana – konstanta či historická proměnná? Koncepty historické antropologie a teoretická reflexe v současné historiografii*, Praha 2007, s. 115–135.

Jan TROJAN, *Kantoři na Moravě a ve Slezsku v 17.–19. století: Jejich sociální postavení, společenská funkce a význam ve vývoji národní hudební kultury*, Brno 2000.

Jana UHLÍŘOVÁ, „Česká východiska tereziánského školství (J. I. Felbiger a J. A. Komenský)“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 107–119.

Pavla VOŠAHLÍKOVÁ, „Podmínky a ohlas zavedení všeobecné školní povinnosti v českých zemích v roce 1774“, in *Mezinárodní konference Všeobecné vzdělávání pro všechny Praha 4.-5. 11. 2004*, Praha 2004, s. 120–134.

Hayden WHITE, „Literární postupy při reprezentaci faktů“, in Jonathan BOLTON (ed.), in *Nový historismus/New Historicism*, Brno 2007, s. 26–31.

Jméno: Michal Kneblík

Bydliště: Jana Želivského 11, Praha 3, 13000

Škola, fakulta: FF UK v Praze

Katedra: Ústav českých dějin

Datum: 27.7.2009

Podpis: