

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Kateřina Kazimourová

**Vývoj a proměny předškolního vzdělávání
v „dlouhém 19. století“**

Development and Transformations of Preschool Education
in the „Long 19th Century“

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph. D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu, a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Ráda bych tímto poděkovala doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph. D. za podporu, cenné rady a čas, který věnoval vedení mé práce.

Mnohokrát děkuji také knihovně Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za pomoc a ochotu při hledání pramenů.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem a proměnami předškolního vzdělávání v dlouhém 19. století. Pozornost je v práci věnována politickým, sociálním a kulturním kontextům rozvoje školství a vzdělávání, blíže je poté nastíněn vývoj předškolního vzdělávání. Na základě studia dobových dokumentů (monografií, legislativních spisů) jsou představeny klíčové osobnosti a instituce a analyzována jejich díla. Práce rovněž obsahuje celkovou reflexi vývoje dané oblasti.

Klíčová slova: habsburská monarchie, dějiny školství, předškolní vzdělávání, dlouhé 19. století, Jan Svoboda, Marie Riegrová-Palacká, Americký klub dam, Barbora Ledvinková, Josef Franta Šumavský

Abstract

This bachelor thesis deals with the development and transformations of preschool education in the „long 19th century“. It focuses on the political, social and cultural contexts of the development of education and schools and presents a more detailed outline of the development of preschool education. Based on the study of historical documents (monographs, legislative files) the key authors and institutions are presented and their work is analysed. This bachelor thesis also contains a general reflection and evaluation of the development in the field of preschool education.

Key words: Habsburg monarchy, history of education, preschool education, long 19th century, Jan Svoboda, Marie Riegrová-Palacká, American Club of Ladies, Barbora Ledvinková, Josef Franta Šumavský

Obsah

0 Úvod	8
1 Historický kontext dlouhého 19. století.....	11
1.1 Politický vývoj českých zemí	11
1.2 Ekonomický a sociální vývoj českých zemí.....	18
1.3 Kulturní vývoj českých zemí.....	22
2 Dějiny školství v dlouhém 19. století	28
2.1 Školství a vzdělávání před rokem 1869	28
2.1.1 Elementární stupně vzdělávání (triviální, obecné a měšťanské školy) ...	28
2.1.2 Střední stupně vzdělávání (gymnázia a reálky)	31
2.1.3 Vysokoškolské stupně vzdělávání.....	34
2.2 Školství a vzdělávání po roce 1869.....	37
2.2.1 Hasnerův zákon.....	37
2.2.2 Přijetí říšského zákona českou společností.....	41
2.2.3 Elementární školství po vydání Hasnerova zákona	42
2.2.4 Střední školství po vydání Hasnerova zákona	43
2.2.5 Univerzitní a technické vzdělávání po roce 1869	45
2.3 Vzdělávání dívek v českých zemích	47
3 Předškolní vzdělávání v „dlouhém 19. století“	54
3.1 Výchova malých dětí v předchozích dějinných obdobích	54
3.2 Dobová atmosféra v českých zemích 19. století.....	56
3.3 Zakotvení předškolního vzdělávání v legislativě 19. století	59
3.4 Historie opatroven, mateřských škol a jeslí	63
3.4.1 Opatrovny	64
3.4.2 Mateřské školy.....	66
3.4.3 Jesle	68

4 Klíčové osobnosti a vybraná instituce v předškolním vzdělávání	70
4.1 Osobnosti a instituce	70
4.1.1 Jan Vlastimír Svoboda, otec opatrovny	70
4.1.2 Josef Franta Šumavský, muž mnoha tváří.....	73
4.1.3 Marie Riegrová-Palacká, osobnost ve stínu otce a manžela.....	75
4.1.4 Barbora Ledvinková, ředitelka první mateřské školy	78
4.1.5 Americký klub dam, spolek, jehož členky nemyslely pouze na své vzdělání	79
4.2 Pedagogická díla vybraných osobností	81
4.2.1 Jan Vlastimír Svoboda – Školka, čili, Prwopočátečnj, praktické, názorné, všestranné vyučowánj malých djtek (1839)	81
4.2.2 Barbora Ledvinková – Škola mateřská, díl prvý, Věcné učení (1889)	84
4.3 Srovnání díla Jana Vlastimíra Svobody a Barbory Ledvinkové.....	86
5 Vývoj a proměny předškolního vzdělávání	90
6 Závěr	93
7 Soupis bibliografických citací.....	94

0 Úvod

Předškolní pedagogika, její podoby v teorii i v praxi, byla a je i v dnešní době velmi diskutovanou aplikovanou pedagogickou disciplínou. Často se setkáváme s názory odborníků i široké veřejnosti, kteří polemizují o vhodném věku přijetí dětí do mateřských škol, o správném vzdělávacím plánu či personálním zabezpečení předškolních institucí. Toto polemizování je tak časté, že k němu můžeme přistupovat až lhostejně. Předškolní vzdělávání tu přece bylo odjakživa.

Základy, ze kterých mohlo být předškolní vzdělávání rozvinuto až do dnešní podoby, však byly položeny teprve v 19. století, které je historiky někdy nazýváno „dlouhým 19. stoletím“. Představitelé vyšší ale i nižší společnosti se v nejisté době odhodlali aplikovat nápady z ciziny a šířit osvětu mezi obyvatele českých zemích o nutnosti a potřebnosti předškolních institucí. Předškolní vzdělávání, ač se nyní jeho existence zdá jako samozřejmost pro všechny skupiny obyvatel, bylo primárně myšleno jako forma pomoci pro dělnické rodiny pracující v drastických továrních podmínkách. Předškolní vzdělávání tu tedy nebylo odjakživa a nebylo ani samozřejmostí v každém městě či vesnici.

Hlavním cílem této práce je analyzovat vývoj a proměny předškolního vzdělávání v 19. století. Zároveň je jejím cílem zodpovědět několik otázek: Co stálo za vývojem předškolní pedagogiky, z jakých společenských důvodů vznikla? Jaké byly důvody jejích proměn v průběhu 19. století? Jak a v čem se liší pedagogická díla představitelů předškolního vzdělávání v první a ve druhé polovině 19. století? Vybraná pedagogická díla jsou pedagogicky analyzována se zaměřením na jejich cíl, obsah, metody a výchovné postupy.

Klíčovými prameny pro tuto práci jsou primární zdroje v podobě originálů spisů představitelů, kteří se předškolním vzděláváním zabývali, zejména díla Barbory Ledvinkové a Jana Vlastimíra Svobody. Velmi významným zdrojem jsou i originály říšských zákonů, ministerských nařízeních a vynesení zemských rad, které během psaní bakalářské práce umožnily lepší pochopení nastalých změn v pojetí předškolního vzdělávání. Jako významnou sekundární literaturu lze uvést knihy od Marie

Červinkové-Riergové *Marie Riegrová rodem Palacká: její život a skutky*, Otakara Kádnera *Vývoj a dnešní soustava školství* a Františka Mošnera *Pěstounka, čili, Vychovávání malých dětí mimo školu*. Z děl nově vydaných je potřeba zmínit kolektivní dílo *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost* z roku 2020, které bylo velmi důležitým zdrojem informací o dobových kontextech.

Práce je rozdělena na pět kapitol. První kapitola je stručným náhledem na 125 let dějin českých zemí. Zabývá se politickým vývojem, ekonomickým a sociálním pozadím doby a kulturním rozvojem českých zemí během národního obrození. Tato kapitola je pojata jako klíč k nastínění dobové atmosféry a pochopení důvodů pro rozvoj předškolního vzdělávání.

Druhá kapitola si klade za cíl co nejpřesněji popsat vzdělávací strukturu v českých zemích. Zlomovým okamžikem, jenž má funkci dělicí zdi mezi pomyslným starým a novým vzděláváním, je Hasnerův zákon z roku 1869. Jedna z podkapitol se zabývá specificky vzděláváním dívek v českých zemích. Kapitola je v práci zařazena jako klíčové východisko pro čtvrtou kapitolu.

Třetí kapitola se zabývá samotnými počátky vývoje předškolního vzdělávání a předškolních institucí. V první řadě je představeno pojetí dětské výchovy a vzdělávání v předešlých obdobích, dále je věnován prostor pro hlubší pohled do socio-ekonomických aspektů tehdejší doby a následně do legislativního zakotvení předškolního vzdělávání. Poslední podkapitola popisuje vznik a vývoj předškolních institucí, které jsou jmenované ve vynesení ministerstva záležitostí duchovních a vyučování z roku 1872.

Čtvrtá kapitola je věnována představení několika často opomíjených představitelů předškolní pedagogiky a jedné instituce, bez kterých by rozvoj této oblasti nebyl možný. Zároveň obsahuje srovnání dvou klíčových spisů – *Školky* Jana Vlastimíra Svobody a *Školy Mateřské* od Barbory Ledvinkové. Tato kapitola je pro celou práci klíčová, protože jsou v ní využity dobové materiály výše uvedených pedagogů. Rovněž jsou zde představeni někteří další představitelé, kteří v literatuře i výzkumu bývají opomíjeni.

Pátá kapitola představuje celkové vyústění práce. Jsou v ní analyzovány získané poznatky z předešlých kapitol a vyvozeny závěry. Tím odpovídá na vytyčené výzkumné otázky.

1 Historický kontext dlouhého 19. století

Rok vypuknutí velké francouzské revoluce roku 1789, která stejně tak, jako radikálně změnila chod francouzských dějin, změnila i dějiny celé Evropy, se společně se začátkem velké války v roce 1914, stala klíčovým datem pro vymezení pojmu „dlouhé 19. století“. Jeho začátek a konec jako první definoval britský historik Eric Hobsbawm ve své třídílné práci *The Age of Revolution: Europe 1789–1848*, *The Age of Capital: 1848–1875* a *The Age of Empire: 1875–1914*. Události, které francouzská revoluce zapříčinila, a začátek první světové války byly svými dopady tak důležité a klíčové, že nám z klasického stoletého století vzniká „století“, které fakticky trvalo celých 125 let (Blackbourn, 2013; WordDisk, 2021a; WordDisk, 2021b).

Politický, ekonomický, sociální i kulturní vývoj v Habsburské monarchii a později v Rakousku-Uhersku byl pro české země velmi dramatický. Přinesl s sebou měnící se panovníky, války či nestálou ekonomickou situaci přinášející spíše sociální nejistoty než jistoty. I přesto bylo 19. století v našich novověkých dějinách klíčové.

1.1 Politický vývoj českých zemí

Josef II., čtvrté dítě a první syn císařovny Marie Terezie a Štěpána Lotrinského, měl sice perfektní podmínky k převzetí vlády nad kolosálním územím Habsburské monarchie, ovšem jeho desetiletou vládu provázely mnohé problémy. Vídeň s ním v závěru jeho vlády neměla příliš vřelé vztahy a dávala to najevo i přesto, co všechno pro ni panovník udělal. Pár měsíců před jeho smrtí bylo možné na ulici najít výsměšné epigramy, které panovníkovo již tak chatrné zdraví ještě více podlomily. Protijosefská opozice, ve které byly i prominentní duchovní, politické elity i Josefovi spolupracovníci, dostávali čím dál tím více možností císaře nenávidět. Tou poslední bylo to, že nedlouho před svou smrtí, kvůli započaté válce s Turky, odváděl Josef II. rekruty, vybíral daně a jídlo pro vojáky i koně bez souhlasu zemského uherského sněmu, což mu bylo velmi hlasitě vyčítáno (Bělina, Kaše, Kučera, 2001, s. 123–126). Jelikož měl vážné obavy z nejhoršího, zrušil valnou většinu svých nařízeních vydaných pro Uhry mimo zrušení nevolnictví z roku 1781, náboženské tolerance a několika církevních reforem. Po tomto císařském aktu

Josef II. dne 20. února 1790 ve Vídni zemřel. Dokladem toho, že nebyl příliš oblíbeným panovníkem je i prohlášení císařského kancléře Kounice, který na zprávu o císařově skonu údajně řekl, že „udělal velmi dobře“ (Bělina, Kaše, Kučera, 2001, s. 124–126; Hora-Hořejš, 1996, s. 101).

Josefovým nástupcem se stal jeho bratr Leopold II. Jeho dvouletá vláda byla sice krátká, ale v mnohém úspěšná. Leopold byl obratný politik, což prokázal hned v začátcích své vlády. Prusko, které bylo již dlouhá léta nepřítelem Habsburské monarchie, vyhrožovalo zemi válkou. S přičiněním Spojeného království a mnoha jednání však Leopold II. dokázal v roce 1790 uzavřít s Pruskem příměří. Leopold souhlasil s ukončením vojenských tažení na Osmanskou říši, která započal jeho bratr, a Prusko souhlasilo s Leopoldovou korunovací. Od té doby Habsburská monarchie již s Turky nevstoupila do vojenského konfliktu (Bělina, Kaše, Kučera, 2001, s. 116–119). Leopold II. byl zdatný i na vnitrostátní politické scéně. Ještě před svou korunovací přiměl opoziční stranu k jednání, a tím dosáhl nejen uznání poddaných, ale i panstva. Vybědl stavy všech zemí v monarchii k jednání a k předložení svých připomínek. To vedlo 12. srpna 1791 k vydání patentu, který stavům zajišťoval určitý podíl na zákonodárné moci, o kterou tak dlouho usilovaly. Francouzská revoluce, jejíž důsledky pluly mocně Evropou, však zasáhly i habsburský dvůr. Válka s Francouzi, které se Leopold II. snažil dlouhou dobu vyhnout, přišla hned po jeho náhlé smrti v roce 1792 (Bělina, Kaše, Kučera, 2001, s. 126–131; Hora-Hořejš, 1996, s. 124–128, 136–138; Lněničková, 1999, s. 12).

Leopoldův syn František II. neměl příliš příznivé podmínky pro přebrání moci po svém otci. Francie neotálela a předala prostřednictvím svého velvyslance Františkovi ve Vídni ultimátum, které ani v jedné z možností nebylo ideální. Buď měl zrušit alianci s Pruskem nebo riskovat vypovězení války. František nereagoval, a tak v dubnu 1792 začala první koaliční válka s Francií. Další dvě, které následovaly, prodloužily válečný stav až do roku 1814. V listopadu téhož roku byla zahájena přes půl roku dlouhá jednání známá jako Vídeňský kongres. Jejich hlavní tváří byl rakouský kancléř kníže Klemens Lothar Metternich. Konečné dílo, které mimo jiné rozdělovalo Polsko mezi pět největších evropských velmocí či upravovalo hranice italských států, bylo podepsáno

v červnu 1815 a je známo jako Evropská charta (Hora-Hořejš, 1996, s. 138; Lněničková, 1999, s. 12–17).

Během Napoleonských válek probíhala v českých zemích barvitá propaganda proti Francii, zemi vrahů a násilníků, znamenitě. Obyvatele českých zemí ani nenapadlo, že by se mohli i oni přihlásit o lepší práva podobně jako francouzští obyvatelé a pouze přijímali to, co psaly noviny. I tak však byly české země k císaři Františkovi II. v první polovině jeho vlády spíše chladné než vřelé. František II. nebyl tak zdatný vnitrostátní politik jako jeho otec, o čemž svědčí i jeho patent o zákazu činnosti veškerých spolků (Vondra, 2013, s. 31–32), který byl podle jeho mínění jediným způsobem jak „... zastavit všeliké dílo domácí i cizí, jež ve světle příznivém líčí události francouzské.“ (Vondra, 2013, s. 32). Stíháni byly zednáři, spolky, které nebyly uznány korunou. Roku 1803 byl dokonce obnoven trest smrti. Ani finanční krize roku 1811 k libosti obyvatel nepřispěla. Druhá polovina vlády však již byla pro Františka II. lepší, a to i z pohledu poddaných, kteří ho dokonce nazývali Dobrým (Hora-Hořejš, 1998, s. 32; Vondra, 2013, s. 32).

Když František II. dne 2. března 1835 zemřel, nastoupil na trůn jeho nejstarší syn. Ferdinand V., poslední korunovaný český král, nebyl vhodným monarchou a František si to plně uvědomoval. Avšak kvůli nemožnosti regentství či předání vlády svému mladšímu synovi, který byl po rozumové stránce podobně založený jako Ferdinand, se František rozhodl, i na základě Metternichovy promluvy do duše, pro svého prvního syna. S myšlenkou záchrany monarchie stačil během života vytvořit pevnou skupinu zvanou „státní konference“ složenou z ministrů a politiků, která by mohla vládnout i za předpokladu, že bude Ferdinand zdravotně indisponovaný (Lněničková, 1999, s. 51–52; Vondra, 2013, s. 104). Státní konference, zejména pak kancléř Metternich, se snažila, aby tvář říše i císaře v očích spojenců a okolních zemí neupadala. I tak se ale objevovala nelichotivá označení jako např. „monarchie bez monarchy“ či „náš hlupáček Ferdáček“ (Lněničková, 1999, s. 52–53).

Ferdinandovu třináctiletou vládu poznamenal v největším měřítku revoluční rok 1848. Jedním z epicenter národních a politických bojů byla Itálie, poznamenaná výsledkem Vídeňského kongresu. Dále Francie, která během tří dnů svrhla krále Ludvíka Filipa I.

Orleánského a vyhlásila druhou francouzskou republiku (Vondra, 2013, s. 120–122). I v Habsburské monarchii bylo cítit napětí. Na sobotu 11. března bylo proto do Svatováclavských lázní svoláno zasedání členů Českého repealu. Účast na této akci se odhaduje až na tři tisíce lidí (Hora-Hořejš, 1998, s. 83; Lněničková, 1999, s. 95–96). „Na shromáždění byla s doplňky přijata navržená petice [s požadavky na zrovnoprávnění českého a německého národa], která byla čtena česky i německy, a bylo rozhodnuto, že ji má dopracovat shromážděním zvolený petiční – Svatováclavský výbor.“ (Lněničková, 1999, s. 96). Během doby, kdy ustavený výbor tvořil petici, propukla ve Vídni 13. března revoluce, která vedla k sesazení kancléře Metternicha a k závazku vytvořit novou ústavu. Po radosti a oslavách v ulicích přišla 27. března odpověď na první petici, která rozhodně nebyla podle představ výboru ani Pražanů. Byla proto vytvořena druhá petice, kterou Vídeň 8. dubna uznala již ve větší míře než tu první (Lněničková, 1999, s. 97–99; Vondra, 2013, s. 133).

Zlomový okamžik nastal ve chvíli, kdy bylo Němci do Frankfurtu nad Mohanem svoláno národní shromáždění. Tuto chůzi lze chápat jako německou reakci na snahy Čechů sjednotit země Koruny české do jednoho celku, což ovšem překazila nelibost Markrabství moravského i Slezska. Němci chtěli současně docílit sjednocení svého vlastního národa do jednotného státu, a to včetně Českého království. Podle nich totiž byli i v době největšího rozkvětu čeští panovníci zavázáni lenními svazky ke Svaté říši římské (národa německého). Tento názor byl však vytvořen na špatném pochopení středověkého práva. Češi, zastoupeni Františkem Palackým, jakékoliv sjednocování s Němci kategoricky odmítli prostřednictvím dokumentu zvaného *Psaní do Frankfurtu* (Hora-Hořejš, 1998, s. 107–108; Lněničková, 1999, s. 100, Vondra, 2013, s. 133–134). Jakékoliv sjednocení s Německem považovali za „národní sebevraždu“ (Lněničková, 1999, s. 100–101). S postojem Čechů nesouhlasili čeští Němci. Odešli proto z Národního výboru, který byl vytvořen z původního Svatováclavského výboru, a utvořili svůj vlastní Konstituční spolek. Obě strany, česká i německá, tak sice souhlasili s požadavky obou petic zaslaných do Vídně, ale nikoliv s názory druhé strany na uspořádání státu, což vedlo k mnohým neshodám (Lněničková, 1999, s. 99–100).

Pokud byl Frankfurt reakcí na české snahy sjednocení, pak byl Slovanský sjezd reakcí na Frankfurt. Sjezd se konal dne 2. června 1848 a byli na něm přítomni Slované

z Habsburské monarchie. Program, který mimo jiné sestával z průvodu Prahou, mše a mnoha projevů známých a oblíbených politiků, publicistů či vědců, bohužel skončil velmi nešťastně. Poslední den sjezdu bylo v Celetné ulici v Praze zastřeleno a zraněno několik lidí, kteří se zúčastnili poklidné demonstrace. Mezi nimi i Eleonora, manželka generála Windischgrätze, která dění sledovala z okna svého bytu. (Hora-Hořejš, 1998, s. 113–114; Lněničková, 1999, s. 105–106; Vondra, 2013, s. 147). „Vypuklo červnové povstání. V ulicích vyrostly barikády a bylo jich záhy kolem čtyř set. Na barikádách stáli především studenti, řemeslničtí tovaryši, učni a dělníci, byli zde i téměř všichni radikální demokraté.“ (Lněničková, 1999, s. 106). Pražské svatodušní bouře, jak se šestidenní boje nazývají, nepřinesly nic dobrého. Generál Windischgrätz vyhlásil ve druhé polovině června stav obležení – rozpustil Národní výbor i prozatímní českou vládu, národní gardy byly zařazeny pod císařskou armádu, svoboda tisku byla radikálně omezena a zahájeno bylo stíhání viníků. (Hora-Hořejš, 1998, s. 115–116, 128; Lněničková, 1999, s. 107).

Ve druhé polovině roku 1848 proběhly „trojí celozemské volby“ (Lněničková, 1999, s. 108). V nich byli zvoleni i někteří čeští politici, jako například František Palacký, František Ladislav Rieger či Josef Kajetán Tyl. Zvolení politiků v Habsburském císařství dalo vzniknout Ústavodárnému říšskému sněmu. V téže době se také událo mnoho dramatických jednání evropského významu – bitvy v Itálii či revoluce v Uhrách. Právě kvůli revolucionářům z Uher se musel vídeňský dvůr a sněm přestěhovat do Olomouce. Od 22. listopadu zasedal na zámku v Kroměříži, kde byla vytvořena i nová vláda, ve které měla funkci i velmi důležitá postava pozdějšího politického dění, Alexandr Bach (Lněničková, 1999, s. 110; Vondra, 2013, s. 153–158). „Dne 2. prosince [pak] předstoupil před sněm předseda vlády a oznámil, že císař Ferdinand [V]. abdikoval ve prospěch svého osmnáctiletého synovce Františka Josefa I.“ (Lněničková, 1999, s. 110–111).

Ani mladý a ambiciózní František Josef I. neměl, podobně jako jeho předchůdci, klidný začátek vlády. V březnu 1849 rozpustil kroměřížský sněm, neboť ho považoval za tvůrce neklidu a nepořádku v císařství. Vydal Oktrojovanou ústavu a nové zákony, které ve velké míře omezovaly občanskou svobodu ve shromažďování i publikování. Poslance, kteří až příliš hlasitě nesouhlasili s rozehnutím sněmu v Kroměříži, uvěznil.

Májové spiknutí připravované měšťany roku 1849 bylo odhaleno v samém počátku a tvrdě zlikvidováno (Efmertová, 1998, s. 39; Lněničková, 1999, s. 112–113). Politické elity, jako byli Palacký nebo Rieger, odešli z aktivní politiky a vrátili se ke svým původním povoláním. Celá říše se následně ocitla pod vládou neoabsolutismu, který začal vydáním Silvestrovských patentů v prosinci 1851. V průběhu několika let bylo reformováno soudnictví, revidován trestní a občanský zákoník, změněna organizace správy zemí v monarchii a církve se stala součástí státní moci (Balík, Hloušek, Holzer, Šedo, 2011, s. 23; Efmertová, 1998, s. 39, 46–47; Lněničková, 1999, s. 112–113).

Po porážce Rakouska v roce 1859 sardinsko-francouzskou armádou došlo k dalším z mnoha vnitropolitických změn za mocnářovy vlády. Roku 1860 byl vydán Říjnový diplom, který upouštěl od neoabsolutistické vlády, kterou velmi obratně reprezentoval kancléř Alexander Bach. František Josef I. musel, stejně tak jako jeho předchůdci, řešit také problémy s Pruskem. V létě 1866 dokonce proběhla krátká, ale ničivá válka, která skončila podepsáním příměří s Pruskem 23. srpna 1866 a uzavřením mírové smlouvy mezi Rakouskem a Itálií o několik dní později (Balík, Hloušek, Holzer, Šedo, 2011, s. 23; Čapka, 1998, s. 472–474; Efmertová, 1998, s. 49–50, 55–56, 68–73).

Jedním z klíčových dokumentů, který byl vydán za vlády Františka Josefa I., byl sborník zákonů z roku 1867, nazvaný Prosincová ústava, „...ze kterých vedle rakousko-uherského vyrovnávacího zákona měl největší význam základní zákon o občanských právech.“ (Efmertová, 1998, s. 74). Ústava zaručovala například volnost pohybu, povolení zakládat spolky, naprostou náboženskou svobodu, svobodu shromažďování i vědecké činnosti nebo vyučování a rovněž rušila poddanství a nevolnictví v plném rozsahu. Tato Prosincová ústava byla platná s několika obměnami až do roku 1918 (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 172; Čapka, 1998, s. 477–478; Efmertová, 1998, s. 74).

Vídeň si byla vědoma toho, že jsou české země významnou částí monarchie, a to hlavně po hospodářské stránce. Čeští politici se dlouho snažili dostat své požadavky do bodu schválení, ovšem až do této doby se museli spokojit s pouhými „drobečky“ – schválenými návrhy a požadavky, které byly více méně zanedbatelné a nevedly k radikálnějším změnám. Jednou z českých nadějí mělo být přijetí Fundamentálních

článků roku 1871, ani tento plán však nebyl korunován úspěchem. České země nicméně neúspěchy neodradily. Pomalu, ale jistě, se dostávali zástupci mladočechů a dalších českých stran do českého sněmu, kde v zásadě úspěšně ovlivňovali podobu říšské politiky (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 354–371; Efmertová, 1998, s. 76–79).

Velkou ranou pro českou státnost byl tzv. Svatodušní program z roku 1899. Tato negativní odpověď německých stran na české snahy byla shrnuta v dokumentu, který názorně ukazoval, jak vysoko si Němci cení sami sebe. Program obsahoval jazykové a politické požadavky včetně uspořádání území, které ale nebyly pro české země v žádném ohledu výhodné a do značné míry mařily jejich dosavadní státoprávní snažení (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 179–181; Efmertová, 1998, s. 111; Čapka, 1998, s. 525).

„Rakousko-Uhersko ztratilo na začátku 20. století mnoho ze své staré moci a krásy a stalo se jakousi říší soumraku, ocitající se ve stále zřetelnější krizi vnitřní i zahraniční. Patřilo sice k státům, které byly počítány k velmocem [...], ale nenáleželo k velmocem světovým...“ (Efmertová, 1998, s. 122). Příčiny, které vedly k vypuknutí první světové války, lze nalézat již během okupace Bosny a Hercegoviny v roce 1877–1879. Rakousko-Uhersko sice rozšířilo svá území, ale zásadně si proti sobě popudilo Rusko. Během dvou Balkánských válek, které následovaly, významně vzrostlo i celkové napětí ve světě. Za jeho vyústění lze považovat rok 1913, kdy František Josef I. určil jako svého nástupce svého synovce Františka Ferdinanda d'Este. Jakožto „generální inspektor branné moci“ (Efmertová, 1998, s. 132), se Ferdinand zúčastnil vojenské přehlídky v Sarajevu, kde ho i s jeho manželkou Žofíí Chotkovou 28. června 1914 zavraždili. Právě tato událost zahájila přesně měsíc od atentátu čtyři roky dlouhou válku, kterou až do té druhé všichni lidé nazývali válkou velkou, neboť ukončila pestré a ve všech ohledech významné období „dlouhého 19. století“ (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 557–563; Efmertová, 1998, s. 122–123, 130–132).

1.2 Ekonomický a sociální vývoj českých zemí

Ekonomický a sociální vývoj je vždy ve velké míře spjat s tím politickým. Koaliční války s Francií, revoluční rok 1848 a v neposlední řadě propuknutí první světové války mělo na sociální stránku země dopad stejně tak silný jako na ekonomickou. Lidé se museli přizpůsobovat náhlým změnám a vypořádat se s často bezvýhodnými situacemi. Je ale nutné podotknout, že ne všechny nově zavedené povinnosti a patenty byly zcela bezvýznamné. Mnoho z nich přispělo ke zlepšení sociálních podmínek života.

Marii Terezii a Josefa II. by bylo možné označit za největší reformátory v sociální a ekonomické sféře. Reformy školství, hospodářství, veřejné správy nebo soudnictví přinesly mnoho dobrého. Je ale důležité upozornit na to, že Marie Terezie ani její syn nedělali reformy jen z čiré dobrosrdečnosti ke svým národům. Primárně tak činili proto, aby v dobách válek a neprosperity země měli dostatek úředníků a zásob pro vojáky. U Josefa II. je zásadní uvést dvě reformy – toleranční patent a patent o zrušení nevolnictví, oba z roku 1781. Mnoho jiných, které během své vlády vydal, bylo zrušeno nebo vylepšeno, tyto dva ale zůstaly (Vondra, 2013, s. 16). Patent rušící nevolnictví byl vytvořen především pro české země, protože nikde jinde nebyly poměry tak neutěšené jako právě u nás. Robotní nařízení byla porušována a finanční závazky vůči panstvu neustále narůstaly. Daným výnosem se tedy české země přiblížily modelu, který fungoval v ostatních částech císařství a zároveň získaly několik práv, například právo rodičů posílat své děti na studia (Hora-Hořejš, 1996, s. 94–95).

Za dob panování Františka II. byl pro obyvatele císařství nejpřínosnější císařský patent z 1. září 1798, kterým umožňoval poddaným vyplatit se z roboty penězi (Vondra, 2013, s. 34). „Katastrofální situace rakouské měny, která nakonec v roce 1811 vyústila ve státní bankrot, byla [však významným] krizovým jevem, [a tak] se převážná většina vrchnosti převodu robotních povinností na peněžní rentu [dlouho] bránila.“ (Vondra, 2013, s. 34). Vše se změnilo až po ukončení napoleonských válek. Úplné zrušení poddanství dokonce schválil až Ferdinand V. dne 7. září 1848. Zajímavým faktem a dobrým příkladem toho, že císařský dvůr mnoho svých patentů nevydával z čistoty srdce, ale s myšlenkou svého obohacení, je dekret z roku 1802 rušící doživotní vojenskou službu. Důvody, které k tomu císaře vedly, byly jednoduché – vojáci, kteří

měli před sebou pouze vidinu doživotní služby, z vojska často dezertovali, což bylo v dlouhodobém horizontu nepřijatelné. Doba služby proto byla zkrácena podle oddílu, ke kterému daný voják patřil. Například u jezdeckva trvala povinná služba 12 let, u pěchoty pak 10 let apod. (Vondra, 2013, s. 34–35, 155).

Dalším z mnoha zákonů, které výrazně ovlivnily českou společnost během „dlouhého 19. století“, bylo všeobecné a rovné hlasovací právo, které vešlo v platnost 26. ledna 1907 a o které česká společnost, zastoupena politickými stranami Mladočechů, Staročechů, Agrární stranou a dalšími, tak dlouho usilovala. Beckova volební reforma, jak se tomuto hlasovacímu právu říká, byla mimo jiné reakcí na generální stávkou uspořádanou v roce 1905 (Balík, Hloušek, Holzer, Šedo, 2011, s. 30; Čapka, 1998, s. 535).

Lze tvrdit, že 19. století bylo průlomové nejen v zákonodárné sféře, ale také ve sféře průmyslového pokroku. Vynalezením parního stroje v závěru 18. století se mnoho věcí zjednodušilo, zrychlilo a v mnoha ohledech zlepšilo. „Rakouské státní orgány v podstatě podporovaly rozvoj průmyslové tovární výroby. Vláda si uvědomovala nutnost rozvoje průmyslu jako důležitého základu politického postavení [Rakouska coby] evropské velmoci...“ (Lněničková, 1999, s. 173). V českých zemích byla na konci 18. století nejvíce rozvinutá řemeslná, především textilní výroba v severních a severovýchodních Čechách, a později i potravinářství. O mnoho méně pak sklářská výroba, zpracování kovu či kožedělný průmysl. Až do roku 1850 se však průmyslová revoluce dotkla jen relativně malé části obyvatel. Plošná industrializace započala v českých zemích až ve 30. letech 19. století a skončila v momentě, kdy „stroje začaly samy vyrábět stroje“ (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 35), k čemuž došlo na konci 60. let, spolu se vznikem strojírenství jako právoplatného oboru.

Parní stroj bylo možné nalézt prakticky kdekoliv, kde bylo zapotřebí. Potupně se vytvářela velkoměsta zaměřená na velkovýrobu, měnila se celková organizace ve velkých pracovních kolektivech. Revoluce měla dopad i na každodenní život lidí – došlo ke zrychlení komunikace, výstavba železnice a zavedení osvětlení pro změnu umožnily noční práci. Až do začátku 80. let 19. století mluvíme o první fázi průmyslové revoluce. Na ni navazuje tzv. druhá průmyslová revoluce trvající až do začátku 20. století, známá

také jako vědecko-technická fáze. Ta byla charakteristická hlavně využitím elektromotoru a elektrického osvětlení (Elfmertová, 1998, s. 145–149; Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 34–35; Lněničková, 1999, s. 174; Vondra, 2013, s. 106).

S průmyslovou revolucí bylo neodmyslitelně spjata i stěhování venkovského obyvatelstva do měst a následná urbanizace. „Největší přírůstek obyvatelstva zaznamenala města, která se postupně stala centry industrializovaných oblastí, jako například Praha, Brno, Liberec, Plzeň... [...] Pomaleji se rozrůstala města s původně obchodní a řemeslnou tradicí jako České Budějovice... [...] Města, která nezachytila první vlnu industrializace, ustrnula na řemeslnickém charakteru, jako například Pelhřimov...“ (Elfmertová, 1998, s. 153). Společnost se rozdělila na buržoazii, maloburžoazii a dělnictvo.

Výkupem z roboty se také změnila struktura venkovského obyvatelstva. Menší hospodáři museli často ustoupit těm větším, což vedlo k tomu, že na konci 19. století hospodařila až jedna třetina venkovského obyvatelstva na pronajatých polích a pastvinách velkostatkářů. Jedině tak si totiž lidé mohli vydělat na živobytí. Ti, kteří neměli takové štěstí a nedokázali se na venkově uživit, se i se svými rodinami často stěhovali za prací do měst (Elfmertová, 1998, s. 232–235, 237–238).

Nejpočetnější vrstvu společnosti postupem času vytvořilo dělnictvo. Jeho postavení se odvíjelo od ekonomické funkce a vztahů se zaměstnavateli, které nebyly v mnoha případech ideální. Velké problémy a neshody pramenily z jiného pohledu na mzdu, pracovní dobu i otázky zaměstnávání žen a dětí. Dětská práce do 10 let byla naštěstí zákonem z roku 1859 zcela zakázána. Do 12 let mohly děti pracovat pouze s povolením příslušného úřadu a od 12 let potom maximálně 10 hodin denně. Ženy žádné úlevy nedostaly, a to až do roku 1885, kdy bylo zakázáno nechat ženu pracovat těsně po porodu a omezeny byly i noční směny. Nebylo neobvyklé, že se délka pracovní doby pohybovala kolem 15 hodin denně, což vedlo k velké únavě pracovníků a následnému zhoršení kvality a snížení produktivity práce. Proto se pracovní doba pomalu zkracovala (Elfmertová, 1998, 243, 254–255, 264–265).

V 80. letech 19. století vznikl systém sociální péče pro obyvatele, kteří nemohli pracovat kvůli zdravotním problémům. S tím souvisel i rozvoj veřejného zdravotnictví. Lékaři se mnohem více snažili hlídat hygienu obyvatelstva. Díky rozvíjející se vědě dokázali během epidemie cholery ve 40. letech zachránit mnohem více obyvatel než při té předchozí. Podobně tomu bylo i po vytvoření účinné vakcíny proti pravým neštovicím, na které zemřelo na začátku 19. století v českých zemích přes 34 000 dětí. Zakládáno bylo také stále více nemocnic, a to i v menších městech, čímž se stala lékařská péče dostupná téměř všem (Efmertová, 1998, s. 260–261; Lněničková, 1999, s. 301–310). „Státní účast v sociální péči se orientoval na podporu budování chudobinců, sirotčinců a nalezinců, starobinců či ústavů pro choromyslné. (...) [P]onejvíce byly záležitostmi církevní charity, soukromých charitativních spolků či filantropických jedinců.“ (Lněničková, 1999, s. 308).

V této souvislosti je rovněž na místě srovnat život na vesnici a ve městě. Ten byl totiž v mnoha ohledech diametrálně odlišný. Na vesnici byla hlavním středem života rodina, někdy i třígenerační. Jejich hospodaření se odvíjelo od roční doby, od oblasti, ve které žili, i od koloběhu roku. Každý člen rodiny měl své vlastní místo a přesně vymezenou roli. Otec jakožto hlava rodiny měl jakési výsadní právo – nejlepší místo u stolu, tedy v čele, nejlepší kousek jídla či poslední slovo v důležitých rodinných otázkách. Po smrti otce přebíral všechny tyto výsady a povinnosti nejstarší syn, popřípadě vdova (Efmertová, 1998, s. 272–273). Na pospolitost ve vesnici měl také zásadní vliv farář, učitel či notář. Postupem času se ovšem rodiny začaly zmenšovat a tvořily je hlavně rodiče a děti. Statky a stavení se přestavovaly a začaly se měnit i dispozice těch, které se stavěly nově. Mnohé se změnilo i v oblasti výživy. Vesničané si dopřávali mnohem více masa než v minulosti, a někteří si dokonce mohli dovolit i kávu (Efmertová, 1998, s. 273–274).

Městská rodina se lišila jak co do velikosti, tak i pojetím výchovy dětí či vedením domácnosti. Byla složena z otce, matky a dětí. Rodina byla pro všechny tím nejdůležitějším, stejně tak rodinné soukromí, které si vyšší vrstvy snažily co nejvíce chránit. Bydlely ve vilách a v několikapokojových bytech. Bohatší rodiny měly služebnictvo, kuchařku nebo panskou. Děti měly své soukromé učitele a nebylo neobvyklé, že se s rodiči vídaly jen zřídka (Efmertová, 1998, 274–278). V rodinách

s nižšími příjmy, zejména v těch dělnických, žila rodina v malých bytech v pavlačových domech, často pronajímaných továrnou, kde pracoval otec rodiny. Jedlo se střídě – brambory, chléb nebo kaše zapíjená kávou či kávovou náhražkou byly velmi časté. Maso bylo pochoutkou a podávalo se jen při zvláštní příležitosti, v neděli nebo ve svátek. Často, ale ne vždy, pracovali oba rodiče ve stejné továrně a po dovršení určitého věku se k nim přidávaly i jejich děti (Efmertová, 1998, s. 278–280).

1.3 Kulturní vývoj českých zemí

Dlouhé 19. století bylo co do kulturního vývoje v českých zemích nesmírně rozmanité a produktivní. Doba národního obrození přinesla zcela nové smýšlení o národní identitě. Mnoha lidem, měšťanům i venkovanům, dali obrozenci v širším pohledu sice malou, ale pro Čechy velkou naději, že nejsou pouhými služebníky Habsburků, ale plnohodnotným národem s vlastním jazykem, literaturou, hudbou či divadlem. Romantismus následovaný realismem a českou modernou byly stěžejními kulturními směry 19. století a mnohá díla, která dnes považujeme za klíčová v odkazu dalším generacím, byla vytvořena právě v této době.

Předfáze a první fáze národního obrození se datuje ještě za vlády Marie Terezie a Josefa II. V té době se rozšířily snahy českých šlechticů o dosažení prokazatelných a nezlomných důkazů „...o někdejší velikosti, svébytnosti a politické autonomii zemí koruny české.“ (Vondra, 2013, s. 267). Mezi těmi, kteří se o uvedení poznatků o Českém království na pravou míru nejvíce zasazovali, byli zejména čeští šlechtici, jako František hrabě Kinský nebo Prokop hrabě Lažanský. Tito a další aristokraté patřili také mezi členy České společnosti nauk, později přejmenované na Královskou českou společnost nauk, která byla specifickým typem vědecké společnosti. Měla tři a později čtyři obory – matematický, historický, filologický a přírodopisný (Efmertová, 1998, s. 369–370; Vondra, 2013, s. 265–268).

Pokud bychom chtěli vypsát všechny představitele první fáze národního obrození, která trvala od roku 1780 do roku 1810, museli bychom vytvořit dlouhý jmenný seznam. Ve druhé polovině 18. století a v první polovině století devatenáctého

převažovala v literárním světě německá literatura a mnoho spisovatelů v ní čerpalo inspiraci. Němečtí autoři jako Johan Wolfgang Goethe a Friedrich Schiller byli ikonami, ovšem pouze pro úzký okruh českých vzdělanců. V češtině se tou dobou ještě mnoho spisů nepublikovalo. Nižší městská společnost a venkovští obyvatelé, kteří na knihy měli peníze, četli v němčině, zřídka v češtině, nenáročné strašidelné příběhy nebo rytířské romány. V dané době se totiž vlastenectví ještě neposuzovalo podle jazyka, kterým člověk mluvil, ale podle toho, zda se dotyčný hlásil k češtví hrdě a odhodlaně, což řada raných obrozenců činila (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 250; Lněničková, 1999, s. 311–313; Vondra, 2013, s. 268–269).

Mezi první a také největší obrozence první fáze patřil například Václav Matěj Kramerius s Českou expedicí, prvním českým nakladatelstvím, které vydávalo první česky psané noviny známé od roku 1791 pod názvem *Krameriusovy c. k. poštovské noviny*. Dále pak profesor Josef Dobrovský, o jehož osobě a nadšení pro českou věc by však bylo možné dlouho polemizovat. Podle některých badatelů Dobrovskému chyběl pravý vlastenecký zápal. Jeho největší dílo, které mapuje dějiny písemnictví, bylo totiž v prvním i ve druhém vydání sepsáno v němčině. Dobrovský se také domníval, že čeština je nerozvinutým jazykem a nemá šanci na návrat mezi živé jazyky. Z divadelních sfér lze jmenovat bratry Thámovi – Karla Ignáce a Václava – kteří hojně psali pro pražské české divadlo Bouda. To navštěvovalo mnoho českých obyvatel, protože se zde hrálo v češtině. Starší z bratrů, Karel Ignác, ovládal skvěle angličtinu a jako první přeložil velké množství děl Williama Shakespeara do češtiny. Mladší Václav zase přeložil z francouzštiny *Dona Juana* od Molièra (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 250–251; Hora-Hořejš, 1997, s. 39–56; Vondra, 2013, s. 275, 278, 280–282).

Druhou fází národního obrození bychom mohli označit za pomyslný „zlatý věk“. Jejím čelným představitelem byl Josef Jungmann, který (na rozdíl od Dobrovského) věřil, že se český jazyk jednoho dne stane nejen jazykem vesničanů, ale i vědců a spisovatelů. Vytvořil svou učebnici češtiny pro studenty středních škol, po zrušení možnosti vyučovat jako nepovinný předmět češtinu na gymnáziu v Klementinu dokonce dával hodiny češtiny zadarmo. Mezi jeho žáky patřil např. František Ladislav Rieger, pozdější zeť Františka Palackého. Společně s Jungmannem pracovali na obnově postavení češtiny coby jazyka rovnocenného s němčinou i Jan Evangelista Purkyně, který vytvořil

české názvosloví antropologie a neurologie či František Palacký (Vondra, 2013, s. 282–286). Během druhé fáze českého obrození se autoři setkávali s jakousi tematickou prázdnotou. Bylo potřeba nových směrů a námětů na psaní. Právě v této době se naštěstí v literatuře začíná rozvíjet romantismus. Naším prvním romantickým autorem je v mnohém nepochopený Karel Hynek Mácha, jehož díla vycházela v Časopisu Krok a Květy a nyní se řadí mezi klenoty české literatury. Spolu s Máchou je mezi romantické autory řazen i básník Václav Bolehmír Nebeský, případně i sběratel lidové slovesnosti Karel Jaromír Erben (Hora-Hořejš, 1997, s. 125–132; Vondra, 2013, s. 297–303).

Divadlo a divadelní hry měly po celé 19. století klíčové postavení v kulturním vývoji českých zemí. V průběhu let vzniklo hned několik divadel jako například Nosticovo národní divadlo na Ovocném trhu v Praze, později přejmenované na divadlo Stavovské, jež založil český politik František Antonín Nostic. Do nově vzniklého divadla U Hybernů se po zrušení vlasteneckého divadla Bouda přesunula část jeho hereckého souboru. V českém jazyce se v něm začalo hrát od roku 1812. Tvářemi českého divadelnictví v první polovině století byly především Václav Kliment Klicpera a jeho žák, autor nejdůležitější hry pro český národ, Josef Kajetán Tyl. Právě Tyl pořádal i oblíbené vlastenecké plesy a redigoval časopis Květy, do kterého přispívala například Božena Němcová (Hora-Hořejš, 1997, s. 133–138; Vondra, 2013, s. 304–310).

Zapálení vlastenců bylo tak veliké, že se našli i tací, kteří se nebáli padělat písemné památky a obelhat prakticky celý národ. Václav Hanka a Josef Linda a jejich rukopisy Královedvorský a Zelenohorský nejprve národ uchvátily, posléze však přispěly k jeho ostrému názorovému rozkolu. Příkladem může být rozkmotření Josefa Dobrovského, který pravost rukopisů zpochybnil, a Josefa Jungmanna, který naopak jeho názor kategoricky odmítal. O pravosti rukopisů se poté vedly mnohaleté diskuze ve všech vrstvách společnosti, na úrovni laické i vědecké, které v některých ohledech trvají dodnes (Vondra, 2013, s. 285).

Tvářemi závěrečného období českého národního obrození byli Božena Němcová a Karel Havlíček Borovský. Oba dva byli velmi výraznými spisovateli, a (naneštěstí) oba dva zemřeli v relativně mladém věku. Karel Havlíček Borovský byl trnem v oku rakouských úřadů již během studií, ze kterých ho dokonce za jeho radikální názory a

provokativní literární tvorbu vyloučili. Před rokem 1848 byl hlavně publicistou a žurnalistou. Ostře kritizoval politickou situaci, a to mu zajistilo nucenou internaci do Brixenu. Jeho pohřbu se zúčastnilo několik osobností té doby. Mimo jiné i Božena Němcová. Tato význačná česká spisovatelka za svůj život prošla mnohými osobními krizemi. I přesto si svými knihami dokázala podmanit mnoho čtenářů. Je paradoxem, že právě ona patří mezi hlavní české obroditele – jako mladá dívka totiž více než knihy v češtině milovala díla německá (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 275–277; Vondra, 2013, s. 310–316).

Na začátku druhé poloviny 19. století národní obrození v důsledku radikálních politických změn postupně doznělo. O oživení a udržení české tvorby v povědomí obyvatel monarchie se však postarala nastupující generace českých spisovatelů. V roce 1858 byl vydán almanach Máj. Význačnými představiteli byli například Vítězslav Hálek, Karolína Světlá či Svatopluk Čech (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 706; Efmertová, 1998, s. 324–325) „Program almanachu byl vyjádřen přímo v názvu – bylo to otevřené obrazové, neboť almanach obsahoval domnělý Máchův portrét, i písemné přiznání se ke Karlu Hynku Máchovi. Mladé autory zajímal Máchův společenský postoj, chtěli zobrazovat skutečnost tak, jak ji viděli okolo sebe.“ (Efmertová, 1998, s. 324–325). Deset let po almanachu Máj, roku 1868, se vytvořila další generace spisovatelů. Svě uskupení pojmenovala podle časopisu Ruch, který vyšel na počest položení základního kamene Národního divadla – Ruchovci. Mezi ruchovci bychom našli například Svatopluka Čecha nebo Elišku Krásnohorskou. Třetí generace autorů se dala dohromady v roce 1877 okolo časopisu Lumír a nazývali se proto Lumírovci. Významným Lumírovcem byl například Julius Zeyer či Jaroslav Vrchlický. Je nutné podotknout, že Lumírovci ani Ruchovci nestáli proti sobě, právě naopak. Výše zmínění literáti se často scházeli, někteří dokonce patřili do obou skupin. Každá z nich však měla trochu jiné tematické zaměření (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 713–726; Efmertová, 1998, s. 326–327).

Literární vývoj byl před začátkem první světové války všelijaký. „Ještě na samém začátku devadesátých let se mohlo zdát, že nástup nové generace nebude v české literární společnosti znamenat takový rozkol, k jakému pak ve skutečnosti došlo.“ (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 423). Česká dekadence a nové směry byly

přebírány především po vzoru Francie, v mírné formě i z Anglie a Německa. Tvářemi této literární etapy byly v českých zemích například Viktor Dyk, Stanislav Kostka Neumann nebo Antonín Sova. Tvořili ji ale i spisovatelé, kteří měli k dekadenci daleko, jako např. autor historické prózy Alois Jirásek (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 422–424, 433).

Alespoň krátce je nutné zmínit i české hudební skladatele. V 19. století, zvláště v jeho druhé polovině, žili a tvořili dva nejznámější čeští skladatelé světového významu – Bedřich Smetana a Antonín Dvořák. Později tvořil i zeť Antonína Dvořáka Josef Suk, Leoš Janáček nebo Zdeněk Fibich. Vedle vážné hudby se velké oblibě těšily i lidové písně. Na různých místech českých zemí vzniklo mnoho folklorních hudebních i tanečních spolků. Ukázkovým příkladem může být pražský pěvecký sbor Hlahol, založený roku 1861 (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 658–660; Efmertová, 1998, s. 340–343).

Z úplného nastínění kulturního vývoje také není možné vynechat výtvarné umění. To prošlo dokonce ještě většími proměnami než literatura. Na konci 18. a začátku 19. století dominoval výtvarné tvorbě klasicismus, jehož představitelem byl Josef Bergler, jehož obrazy jsou podle odborníků čistě klasicistní bez příměsí jiných slohů. Romantickými malíři, tedy v období první poloviny 19. století, byli bratři Antonín a Václav Mánesovi. Mladší z nich, Václav Mánes, byl i ředitelem pražské výtvarné akademie. Dalším z mnoha skvělých výtvarníků byl i Alfons Mucha se Slovanskou epopejí a syn Antonína Mánesa, český realista Josef Mánes. Ten je např. autorem kalendářní desky na Staroměstském orloji. Mezi výtvarníky z konce 19. století, v době počínajícího kubismu a expresionismu, pak patřili Emil Filla nebo Josef Čapek (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 529–534; Efmertová, 1998, s. 343; Vondra, 2013, s. 331–335).

Jednou z událostí, která byla pro český národ v 19. století klíčová, byla výstavba Národního divadla, kterému v pozdějších letech zdárně konkurovalo městské divadlo na Královských Vinohradech. První pokus sice skončil nezdarem – rozsáhlým požárem roku 1881 – o dva roky později však již bylo Národní divadlo slavnostně otevřeno. O výtvarnou výzdobu se postaral Vojtěch Hynais nebo Mikoláš Aleš. Český národ ale

nezískal pouze své divadlo, nýbrž i své muzeum. Stavba renesančního paláce Národního muzea na Václavském náměstí trvala 15 let, od roku 1885 do roku 1900 (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 446; Efmertová, 1998, s. 336, 338, 345–346).

2 Dějiny školství v dlouhém 19. století

Na pozadí válečných konfliktů, národnostních neshod, hospodářských krizí a vlasteneckých snah musel život českých obyvatel v Habsburském mocnářství, ač jakkoliv těžce, pokračovat. Pokud to šlo, na jaře se vyselo a zasázelo. Vdávaly se dcery, ženili se synové, rodily se děti. Život, i když byl těžký, se politickými ani ekonomickými situacemi nezastavil. A to ani ve školské sféře.

Vzdělávání a školství je v každé době velkým tématem. Bývá hlavním bodem programu všech vlád a často také klíčovou starostí většiny rodičů. Asi v každém století se školství nějakým způsobem proměňovalo. V některých případech šlo pouze o malé změny, v jiných o rozsáhlé reformy systému. Za klíčový mezník ve školství 19. století můžeme považovat rok 1869, kdy byla vydána tzv. Hasnerova reforma.

2.1 Školství a vzdělávání před rokem 1869

2.1.1 Elementární stupně vzdělávání (triviální, obecné a měšťanské školy)

Školství do roku 1869 fungovalo s určitými obměnami na základech reformy z roku 1774, kterou vypracoval opat ze slezské Zaháni Johann Ignac Filbiger na žádost císařovny Marie Terezie. V roce 1805 byl však vydán všeobecný školský zákoník, zkráceně nazývaný jako *Schulkodex* (celým názvem v českém jazyce *Politické zřízení obecných škol v c. k. dědičných zemích*), který Filbigerův model nižších škol v mnohém upravoval (Lněničková, 1999, s. 401; Novotný, 2020a, s. 151–153, 608). „Nový zákoník mj. na jedné straně potvrdil šestiletou všeobecnou povinnou školní docházku a umožnil zvýšit počet hlavních škol a jejich tříd ve městech. Na straně druhé však znamenal výrazný krok zpět především v tom, že výrazně posílil roli církve ve správě škol, a také tím, že [...] se odklonil od filantropických osvíceneckých ideálů.“ (Novotný, 2020a, s. 153). Až do této doby byly nižší stupně škol kontrolovány krajskými komisaři. Vydáním *Schulkodexu* však byly opět svěřeny pod dozor místním farářům, ve vyšší úrovni vikářům, kteří byli voleni biskupskou konzistoří, která byla sestavena a jmenována za dohledu panovníka. Materiální podpora přitom dále spadala pod správu

krajských úřadů (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 142; Lněničková, 1999, s. 401;).

„[Schulkodex] vycházel ze zásady, že přílišné vzdělání nižších sociálních vrstev je zbytečné, ba dokonce nebezpečné, a proto zdůrazňoval, že hlavním cílem základního školství je výchova poddaných, kteří budou poslušní a bohabojní.“ (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 142). I proto byly základními předměty na triviálních školách mající jednu až dvě třídy, které navštěvovaly hlavně děti z nižších vrstev, čtení, psaní, počítání, náboženství, a to v mateřském, tedy v českém jazyce. Na ostatních stupních škol nižšího školství (na hlavních a normálních školách) byly hodiny vedeny v němčině. Tělesné tresty byly zcela běžné a často velmi kruté. Chudí žáci dostávali učebnice, které byly podrobeny přísné kontrole nezávadnosti, zadarmo. Na stěnách bylo mnoho obrazů, učitel využíval názorných pomůcek jako herbářů či vycpaných exemplářů zvířat. Školní rok začínal na svátek všech svatých, tedy 1. listopadu a končil před svátkem svatého Václava. V roce 1824 se data začátku a konce školního roku změnila. Prázdniny nebyly vymezeny jednotně, neboť se muselo přihlížet ke koloběhu roku a s ním spojeným pracím na poli (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 142; Lněničková, 1999, s. 402–404; Novotný, 2020a, s. 156; Novotný, 2020b, s. 584).

Zákoník dále ukládal výši učitelského vzdělání, potřebnou praxi nebo nutnost stát se správcem kostelního kůru v místě své působnosti. Učitelský plat v celé školské sféře byl obecně velmi nízký, i učitelé na triviálních školách však mohli díky změně předpisů získat plat až 150 zlatých ročně, jejich pomocníci 80 zlatých ročně. Plat učitelů na hlavních školách se mohl vyšplhat až na 300 zlatých ročně, plat pomocníků až na 150 zlatých, ředitelů dokonce až na 400 zlatých. Od roku 1815 pak se učitelé dělili podle tabulkového systému na nižší státní úředníky, a to podle druhu školy, ve které působili, délky praxe a funkce, kterou zastávali. Ředitelé se zařazovali do 9. a 10. kategorie, učitelé do 10. a 11. kategorie. Kromě kantorů triviálních škol, kteří po odchodu na odpočinek museli vyjít pouze se třetinou svého platu, měli učitelé hlavních a normálních (později vzorných) škol dokonce nárok na penzi a osvobození od vojenské služby (Lněničková, 1999, s. 402; Novotný, 2020a, s. 167–168). Příprava učitelů probíhala pomocí kurzů, kterým se říkalo preparandy, pořádaných při normálních a hlavních školách. Učilo se didaktice, vykládalo se o povinnostech učitele nebo

metodách ke zjednání kázně. Preparandy byly původně tří- až šestiměsíční, v roce 1819 se poté délka těchto kurzů prodloužila na dvojnásobek. Po splnění kurzu musel mít učitel nejméně roční praxi a vykonat zkoušku před dozorem. Teprve poté mohl začít plnohodnotně vyučovat a využívat všeho, co bylo tomuto povolání přiznáno (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 144; Lněničková, 1999, s. 401–402; Novotný, 2020a, s. 166–169).

V tuto chvíli je na místě nastínit i problematiku zakládání a rušení institucí, které měly zabezpečovat správné fungování školství. Revoluční rok 1848 nezasáhl jen do sfér politických. Přinesl mnoho změn i pro nižší (také nazývané jako národní) školství. Na základě rozhodnutí hlavy monarchie byla 26. března 1848 nahrazena Studijní dvorská komise Ministerstvem veřejného vyučování. To zamýšlelo ve svém Nástinu základních zásad, v dokumentu, který sestával z přehledu změn ve školství, například zrušit část školního či zavést tělesnou výchovu jako plnohodnotný předmět. Církev měla na změny stále svůj vliv, ovšem již ne hlavní, neboť církevní záležitosti dostalo na starost nově vzniklé samostatné Ministerstvo kultu a vyučování, které vzniklo z Ministerstva vnitra (Lenderová, 2020a, s. 230–233).

Dne 24. října 1849 převzal vrchní správu nižšího i středního vzdělávání Zemský školský úřad, jehož členy byli školní radové. Téhož měsíce byly zrušeny čtvrté třídy hlavních škol a byly nahrazeny nižšími reálkami. Reálky sice měly o něco těžší výuku, ovšem ve správě stále spadaly pod školy hlavní. Hlavní školy se tímto krokem staly rázem tříleté, což se později ukázalo jako velmi nepromyšlený krok. Čtvrtý ročník hlavních škol chyběl dětem ze slabších vrstev, které po skončení hlavní školy ve třetím ročníku neměly znalosti, které mít měly. Proto byly čtvrté třídy hlavních škol v roce 1855 opět obnoveny (Lenderová, 2020a, s. 232–233).

Jasně postavení církve ve vzdělávání určil konkordát z 18. srpna 1855. Církev měla možnost kontrolovat učebnice, prikazovala, kdo může a nemůže vyučovat bohosloví a katechezi či koho smí panovník jmenovat školním inspektorem. V průběhu let byly však vydávány i zákony, které se s konkordátem vylučovaly a nepřidala k tomu ani politická situace po francouzsko-sardinských a pruských bojích. Proto byl konkordát roku 1870 Františkem Josefem I. vypovězen. Během válečného konfliktu s Prusy roku

1866 se školní svět zastavil docela – všechno vyučování bylo ukončeno, ze škol se staly vojenské lazarety, některé budovy škol byly poničeny nebo rovnou srovnány se zemí. Bylo nutné reformovat školství a nastolit opět řád v zemi. To se nakonec stalo – fungování zrušeného Ministerstva kultu a školství z roku 1860 bylo opět obnoveno roku 1867 a do jeho čela usedl právník Leopold Hasner von Artha (Jonová, 2010; Lenderová, 2020a, s. 232–233; Rakouské císařství, 1855).

2.1.2 Střední stupně vzdělávání (gymnázia a reálky)

Zrušení jezuitského řádu v roce 1773 přineslo sekundárnímu vzdělávání mnoho problémů spojených s financováním a fungováním gymnázií, včetně nedostatku schopných pedagogů. Na základě *Návrhu zřízení gymnázií v c. k. dědičných zemích* se rapidně snížil počet tříd, němčina se stala podmínkou k přijetí a bylo zavedeno přijímací řízení, kterým museli žáci, ovšem pouze chlapci, projít. Tím, že se snížil počet gymnázií, se snížil i počet přijímaných žáků, což přinášelo další problém, a to malý počet studentů na univerzitách. Z nich poté nemohlo vyjít dostatek absolventů nejen do církevních úřadů, ale i do těch světských (Novotný, 2020c, s. 169–172).

Na přelomu 18. a 19. století se proto hledaly cesty, jak by mohla gymnázia opět lépe fungovat. Výsledkem bylo, že 21. května 1804 a 16. srpna 1805 schválil panovník studijní předpisy pro gymnázia, vytvořené piaristou Franzem Innozenzem Langem, který své zkušenosti získal během působení v Prusku a ve Francii. Jeho návrhy se postupně uváděly do praxe a v roce 1808 byly všechny publikovány ve sbírce zvané *Gymnasialkodex* (Novotný, 2020c, s. 172, Řezníčková, 2007, s. 14). Naprostou novinkou bylo Langovo zavedení kategorie odborných učitelů, tedy učitelů, kteří měli být odborníky jen na určité předměty, které by vyučovali napříč všemi třídami. Narazilo se ale na malý počet takovýchto učitelů a jejich nedostatečnou aprobaci. Langovi kritici upozorňovali i na nízkou možnost interakce se žáky, která by nastala, pokud by se jim učitelé často měnili. To vedlo roku 1818 k návratu ke třídním učitelům. Zároveň se přistoupilo k návratu k původním školním osnovám od Gratiana Franze Marxe z roku 1775 – hlavním předmětem byla opět ustanovena latina, dále se vyučovalo řečtině,

náboženství, matematice či přírodním vědám (Novotný, 2020c, s. 169–173; Řezníčková, 2007, s. 14-15).

Ke konci první poloviny 19. století začalo stále více vycházet na světlo, jak je gymnazijní vzdělávání nedostatečné pro společenské nároky. V první řadě nebylo ukončeno maturitou, studenti neměli umožněn přímý vstup na univerzity, a tak museli docházet do speciálních přípravných hodin. Nutná proto byla radikální reforma (Řezníčková, 2007, s. 15).

Tou se stala Bonitz-Exnerova školská reforma z roku 1848–1860 (Řezníčková, 2007, s. 16). „Duchovními otci nové reformy byli pražský profesor filozofie Franz Seraphin Exner a štětínský klasický filolog Herman Bonitz – jejich *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich (Nástin organizace gymnázií a reálků v Rakousku)* schválil císař 16. září 1849, definitivně však byl potvrzen až 9. prosince 1854.“ (Lenderová, 2020a, s. 237–238). Reformou se výrazně zvýšila moc státu na úkor církve, změnily se osnovy, organizační struktura i požadavky na pedagogy. Tvůrci reformy si dali za cíl vytvořit takovou školu, která nejenom že předá vědomosti a znalosti, ale nabídne i možnost rozvíjet ducha a osobnost. Reformátoři mysleli rovněž na vzdělání středoškolských učitelů. Ti měli studovat na tříletých filozofických fakultách a jejich studium mělo být zakončeno náležitými zkouškami (Řezníčková, 2007, s. 17–18).

Studia na gymnáziích se podle Bonitz-Exnerovy reformy o dva roky prodloužila, a to připojením dvou ročníků původních přípravných škol na vysokoškolské studium. Tím byl vytvořen systém osmiletých gymnázií, které se dělily na nižší a vyšší třídy, vždy po čtyřech ročnících. Nižší a vyšší stupně na sobě nebyly závislé, mohlo být tedy založeno gymnázium pouze s prvními čtyřmi ročníky. V nižších ročnících se probíraná látka učila spíše na elementární úrovni, ve vyšších ročnících naopak více vědecky a realisticky. Mezi povinné předměty patřila řečtina, latina, dějepis, zeměpis, matematika, přírodní vědy a nově i psychologie. Mezi nepovinné předměty patřilo kreslení, tělocvik či zpěv. Student se mohl po vystudování prvních čtyř ročníků gymnázia rozhodnout, zda bude na gymnáziu pokračovat, nebo přestoupí na reálku případně na učitelský ústav. Ten, kdo se rozhodl pokračovat v gymnáziu dál, musel na

konci studia složit závěrečnou zkoušku – maturitu. Tento systém zajistil studentům snadnější přístup k univerzitnímu vzdělání, než tomu bylo doposud (Lenderová, 2020a, s. 238–239; Novotný, 2020b, s. 585; Řezníčková, 2007, s. 17–18).

„Industrializující se společnost [...] vyžadovala i střední speciální vzdělávání pro přípravu v technických oborech, které poskytovaly především reálky.“ (Efmertová, 1998, s. 347). První takové školy vznikaly v českých zemích koncem 40. let 19. století. Jejich povýšení na odborné školy zakončené zkouškou bylo upraveno ministerským výnosem v roce 1851. Do náplně učiva byla vedle tradičních předmětů zařazena například i výuka stavitelství, chemie a mechaniky. V začátcích fungování odcházelo z reálek velké množství studentů, a to kvůli často velmi náročnému studijnímu plánu, často však také kvůli touze studentů jít raději vydělávat než déle studovat. Mnoho z nich proto končilo již ve druhém ročníku studia (Efmertová, 1998, s. 348). V 60. letech se stále více objevovala kritika příliš brzké specializace studentů. K tomu pověřeni lidé přišli s mnohými návrhy, jak tento stav věci změnit. Ve většině z nich se objevovala myšlenka částečného sloučení gymnázií a reálek dohromady. V roce 1862 byl v Táboře tento druh reálného gymnázia otevřen na náklady města. První dva ročníky osmiletého gymnázia a sedmileté reálky byly náplní a osnovou stejné. Teprve po nich se mohli studenti rozhodnout, zda budou pokračovat v gymnáziu nebo přestoupí na reálku. K tomuto modelu se ale úřady nestavěly příliš pozitivně (Řezníčková, 2007, s. 21–22).

Také snahy českých patriotů nezůstávaly pouze v literárních či hudebních kruzích, právě naopak, pronikaly i do školských sfér. „Na základě reformy se začalo v českých zemích na některých gymnáziích vyučovat alespoň v některých předmětech česky, a to především v náboženství a zeměpisu s dějepisem nebo v přírodopise.“ (Řezníčková, 2007, s. 19). Během absolutistické vlády kancléře Bacha však byla čeština radikálně omezována, a to hlavně kvůli vykonstruovaným případům. Vyšší místa nechtěla, aby byla čeština něčím lepším než jen jazykem zapadlých vesnic. První náznak návratu češtiny jako vyučovacího jazyka tak přinesl až rok 1861, kdy bylo povoleno vyučovat některé předměty česky a některé střídavě v němčině a v češtině. Hlavním zastáncem tohoto zrovnoprávnění češtiny s němčinou byl zejména český politik Josef Wenzig. Jeho snahy sice došly naplnění, v roce 1864 byly opravdu oba jazyky zrovnoprávněny,

avšak již čtyři roky poté si německý sněm prosadil zrušení tohoto zrovnoprávnění. Došlo tak k rozdělení středních škol na české a německé (Řezníčková, 2007, s. 19–21).

Do vytvoření celkového obrazu středního vzdělávání před rokem 1869 chybí ještě krátce popsat odborné a učňovské školství. „Střední odborné školy začaly vznikat až ve druhé polovině století.“ (Lenderová, 2020a, s. 242). Průmyslově založené školy byly rozděleny na dvouleté nižší a čtyřleté vyšší, které byly zakončeny maturitní zkouškou. Pro příklad můžeme uvést založení lesnické školy v Bělé pod Bezdězem roku 1855 nebo tábořské Vyšší hospodářské školy v roce 1866, ve které byla dokonce vyučovacím jazykem čeština. Dětem ze sociálně slabších rodin se jako nejvhodnější způsob nabytí vědomostí jevíly učňovské školy. Jejich výběr se odvíjel od ekonomických podmínek rodiny a také, což mnohdy vedlo k rodinným neshodám, od představ rodičů o nejlepším uplatnění svých potomků na trhu práce. Dokladem větší pozornosti věnované této oblasti je i Živnostenský řád z 1. května 1860, který předepisoval pro mistry a učně pravidla, které bylo nutné zavést v souvislosti se zrušením cechů v roce 1859, a fakt, že tento Živnostenský řád byl do konce dlouhého století celkem čtyřikrát novelizován (Lenderová, 2020a s. 242).

2.1.3 Vysokoškolské stupně vzdělávání

„Sféra terciárního školství ve druhé polovině 18. století a v první polovině 19. století nesestávala již jen z univerzit, ale zahrnovala též nově zakládaná filozofická lycea, biskupská teologická učiliště a také nově se formující vysoké technické a zemědělské školství.“ (Novotný, 2020d, s. 176). Hlavní institucí v českých zemích pro terciární vzdělávání byla až do roku 1848 pražská Karlo-Ferdinandova univerzita. Do té doby prošla několika reformami, které se promítly do studijních plánů, délky studia ale i do pedagogického obsazení. Právnická a lékařská fakulta sídlila v budovách Karolina na dnešním Ovocném trhu, filozofická a teologická měla své zázemí v bývalé jezuitské koleji v nedalekém Klementinu (Novotný, 2020d, s. 179).

Studenti teologické fakulty se po čtyři roky učili dogmatické a pastorální teologii, dějinám církve, hebrejštině či řečtině. Výuku zabezpečovalo celkem devět profesorů,

stejně jako na lékařské fakultě. Tam ale studium trvalo o rok déle, tedy pět let. Mladí medicí prošli výukou biologie, chemie, anatomie, porodnictví nebo patologie. Občas se konala i přednáška z psychologie či pediatrie. Právnická fakulta byla čtyřletá, se sedmi katedrami, které byly zaměřeny na různé okruhy práva (Novotný, 2020d, s. 179–180). Poslední fakulta – filozofická – měla nevyjasněné místo ve struktuře vysokoškolského vzdělávání, protože měla mnohem větší okruh povinností než tři předešlé. Až do poloviny 19. století zabezpečovala vzdělání gymnazijním učitelům a k tomu měla i funkci přípravné školy na ostatní tři fakulty, nazývané jako vyšší. Představovala tedy mezistupeň, podobně jako tříletá filozofická lycea nebo filozofické ústavy, které byly zakládány s myšlenkou zvýšit počet aprobovaných učitelů pro střední školy (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 153–154; Novotný, 2020d, s. 180–183).

V roce 1805 proběhla reforma vysokoškolského studia, která na filozofickou fakultu vrátila jako vyučovací jazyk latinu pro profilové předměty, kterými byla filozofie, matematika a fyzika. Následně došlo v roce 1824 ke zkrácení studia na dva roky, k přidání náboženské vědy do povinných předmětů a k posílení pedagogiky. Systém výběru předmětů byl v určitém ohledě podobný tomu, který známe dnes – předměty byly rozděleny na tři skupiny, tedy na povinné, povinně volitelné a na skupinu předmětů, které lze nazvat volitelnými, a které zahrnovaly třeba přednášky z vyšší matematiky. I přes vzrůstající zájem povýšit filozofickou fakultu na plnohodnotnou součást univerzity jí ovšem stále zůstával status přípravné instituce pro budoucí učitele, a to i přesto, že byla fakultou co do počtu žáků největší z celé univerzity (Hlavačka, Kaše, Kučera, Tinková, 2013, s. 159; Novotný, 2020d, s. 180–182).

V revolučním roce 1848 sehráli zásadní roli v bojích na barikádách právě pražští vysokoškolští studenti a jejich vyučující, kteří se hrdě postavili na odpor vojákům a věřili ve svůj úspěch. Nebojovalo se ale jen v ulicích, nýbrž, obrazně řečeno, i v lavicích. Někteří učitelé revoltovali přednášením v českém jazyce, studenti zakládali studentské spolky, například českou Slavii. Akademická obec se pomalu ale jistě začala rozpadat na dva tábory – český a německý. Tento rozkol však nebyl klíčovým důvodem pro přicházející reformy. Šlo o dlouhodobý pokus o modernizaci terciárního vzdělávání, a to především po vzoru Pruska (Svobodný, 2020, s. 275–276). „Základem nové legislativy se stal zákon o organizaci univerzit z 30. září 1849, rušící úřad studijních

direktorů a přenášející řízení vysokých škol na univerzitní grémia. Profesorské sbory fakulty volily své děkany, celek univerzity řídil akademický senát volící rektora...“ (Svobodný, 2020, s. 277). Další podstatnou změnou ve fungování univerzity bylo její odstátnění, byť v praxi stála mezi vlastní autonomií a řízením státem. Nejvíce se však reformy dotkly filozofické fakulty, která konečně získala status plnohodnotné součásti univerzity (Svobodný, 2020, s. 277).

Vedle Prahy se stala významným střediskem vysokoškolského života Olomouc. Fungování tamější univerzity ale doprovázelo mnoho problémů. Roku 1778 byla přeložena do Brna a po necelých deseti letech opět vrácena do Olomouce, ovšem se statusem lycea a bez možnosti udělovat akademické tituly. Znovu se tato univerzita stala univerzitou až v roce 1827 jako *Caesareo-regia universitas Franciscea Olomouensis* (Novotný, 2020d, s. 178). Měla celkem tři fakulty (filozofickou, právnickou a teologickou) a dvouletý, později tříletý, medicínsko-chirurgický ústav. O výuku se staralo celkem 24 profesorů, mezi nimi například profesor přírodních věd Jan Helcelet nebo politik Ignác Jan Hanuš. Takto vytvořená univerzita ale nefungovala nijak dlouho. V období mezi lety 1851 až 1860 byla postupně rušena, až z ní nakonec zbyla pouze teologická fakulta (Novotný, 2020d, s. 178).

Jak již bylo zmíněno, terciární vzdělávání netvořily pouze univerzity, ale i vyšší technické a zemědělské školy. „Nejstarší vyšší inženýrskou školou v Čechách se stala pražská stavovská inženýrská škola, založená v roce 1717.“ (Novotný, 2020d, s. 191). Roku 1803 byla schválen návrh reformy Františka Josefa Gerstnera, který se nechal inspirovat francouzskou *École polytechnique*. K úplnému osamostatnění od filozofické fakulty došlo roku 1815, kdy byla škola přejmenována na Královské české stavovské technické učiliště. Na škole se nacházelo chemické a matematické oddělení, dále rozdělené na strojařství a stavitelství a později i zemědělské vědy. Roku 1863 byla polytechnika povýšena na plnohodnotnou vysokou školu. Podobná škola byla založena i v Brně, kde se roku 1850 stala brněnským technickým učilištěm (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 486–487; Novotný, 2020d, s. 191).

2.2 Školství a vzdělávání po roce 1869

Při studiu historických událostí lze pozorovat zajímavý, avšak ne příliš překvapivý fakt. Po téměř každém válečném konfliktu se vedle obměny vlády, panovníka či územního vymezení daného státu měnila i struktura škol, v méně radikálnějších případech pouze náplň osnov či označení institucí. Jinak tomu nebylo ani po válce s Prusky roku 1866, která ač svými dopady byla ničivá, přinesla impuls k mnohým změnám.

2.2.1 Hasnerův zákon

Po usednutí Leopolda Hasnera do úřadu Ministerstva kultu a vyučování v roce 1867 bylo školství Rakouska-Uherska reformováno říšským zákonem (Lenderová, 2020a, s. 233–234) „č. 62 ze 14. května 1869 (... Zásady vyučování na školách obecných), jenž vstoupil[o] do dějin jako Hasnerova reforma, platná od školního roku 1870/1871.“ (Lenderová, 2020a, s. 234). Zákon přinášel změny pro všechny stupně škol, včetně mateřských a středních, avšak s výjimkou univerzit. Klíčovým bodem zákona bylo úplné přenesení školních záležitostí pod správu státu a jeho úřadů. Církev tím tedy definitivně ztratila možnost jakkoliv zasahovat do změn a návrhů týkajících se vyučovacích předmětů či kontrolovat činnost škol. (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 492; Lenderová, 2020a, s. 234–235) Tento právní akt vešel v platnost již „[z]ákonem ze dne 25. května 1868[, kterým] odňata [byla] církevním úřadům [...] pravomoc nad školami a zůstaveno jim, jakož vůbec všem náboženským společnostem, aby řídili pouze vyučování svého náboženství na školách obecných a dohlíželo k němu.“ (Čelakovský, 1878, s. V).

Druhým zásadním bodem Hasnerovy reformy bylo prodloužení vzdělávací povinnosti z šesti (od šesti do dvanácti let) na osm let (tedy od šesti do čtrnácti let). Hasner ze škol triviálních, normálních a hlavních vytvořil ucelený soubor škol obecných. V praxi to znamenalo, že dívky i chlapci navštěvovali dohromady pětiletou, v některých případech mohlo jít až o osmiletou, obecnou školu, nahrazující školu triviální. Pokud měla škola pouze pět ročníků, bylo zapotřebí přestoupit na další tři roky do škol měšťanských a tím splnit povinnou školní docházku. Měšťanská škola, která měla být

v každé okrese minimálně jedna, mohla být buď osmiletá, a v tom případě mohli studenti bez přerušení studovat na jedné škole, nebo jen tříletá, založená právě jen pro potřeby přestupu z pětiletých škol obecných. Prodloužením školní docházky a vytvořením této nové struktury a návaznosti škol docílil Leopold Hasner možnosti vzdělávat širší vrstvy lidí všech společenských vrstev, včetně těch lidových (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2013, s. 393; Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 492–493; Kasper, Kasperová, 2008, s. 97; Lenderová, 2020a, s. 234).

Třetí, ale nikoliv poslední změnou bylo ustanovení režimu kontroly jednotlivých stupňů vzdělávání. Vrchním a nejvyšším kontrolním úřadem se stalo Ministerstvo kultu a vyučování. To mělo pod sebou v jednotlivých zemích monarchie zemské školní rady (rozdělené na česká a německá oddělení) vedené místodržiteli a zemskými školními inspektory jako dozorčími orgány. V rámci okresů pak byly zřízeny okresní školní rady vedené okresními hejtmany, kteří řídili nižší úředníky, okresní školní inspektory. V každé obci se na dobu tří let volili zástupci obecní školní rady, a to z řad obce, školy i náboženské společnosti. V místech, kde se nacházela česká i německá škola, bylo zapotřebí zvolit obecní školní radu pro obě národnosti (Čelakovský, 1878, s. V–VI; Lenderová, 2020a, s. 235). Praha, jakožto město a zvláštní obecní školní okres, měla možnost založit okresní nebo městskou školní radu pro české i německé školy. Jejich fungování bylo ale totožné s tím, jaké měla okresní rada na venkově. Zemské školní rady a nižší orgány měly pod svou správou pouze základní a střední vzdělávání. Univerzitní vzdělávání spravovalo samo Ministerstvo kultu a vzdělávání (Čelakovský, 1878, s. VI; Lenderová, 2020a, s. 235).

Vedle centralizace škol a jejich převzetí z rukou církve, změn struktury školské sítě a reorganizace pozice hlavního vedoucího a přidružených dozorčích orgánů se změnily i praktické věci, které nejvíce pocítili žáci a jejich učitelé. Osnovy, dosud rozděleny na dívčí a chlapecké, byly od roku 1870 jednotné pro obě pohlaví. Do vyučovacích předmětů obecných škol byly přidány další předměty, například zeměpis, dějepis, zpěv či tělocvik, jehož přidání do studijních plánů bylo zamýšleno již v roce 1848. Dívkám byl ponechán i předmět ručních a domácích prací. Všechny jazyky v zemích monarchie byly zrovnoprávněny. V českých zemích se tedy ve školách mohlo beze strachu mluvit

a vyučovat v českém jazyce (Lenderová, 2020a, s. 231, 234–235; Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 13; Štverák, 1983, s. 216).

Počet učitelů se měl odvíjet od počtu žáků. „Jest-li na některé škole po tři léta po sobě jdoucí v průměru 80 žáků, ustanoví se nevyhnutelně druhý učitel, a jest-li žáků 160, zřídí se učitel třetí a podle tohoto poměru zřídí se učitelů více.“ (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 19). Toto zákonem dané personální zajištění škol se týkalo i ryze dívčích obecných škol (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 21). Z měšťanských škol se staly instituce, které svou náplní učiva měly poskytnout vyšší vzdělání studentům, kteří nenavštěvovali středoškolské stupně škol jako byla gymnázia či reálky. Vyučovalo se aritmetice, geometrii, krasopisu či německému jazyku, pokud se jednalo o školu s českým vyučovacím jazykem. Zákon rovněž dovoľoval vyučovat i jiný než německý jazyk, ovšem musel být mezi jazyky živými (Novotný, 2020b, s. 586; Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 23–24).

Významným bodem říšského zákona bylo právní zakotvení učitelských ústavů do soustavy škol, konkrétně jako sekundární stupeň vzdělávání. Ústavy byly čtyřleté, rozděleny podle pohlaví. Osnovy se lišily podle toho, zda se jednalo o učitele či „učitelkyni“ (jak byly tehdy nazývány učitelky). U mužů se vyučovalo náboženství, vychovatelství, zoologii, nauce o ústavě vlastenecké, ale i polnímu hospodářství a vzdělávání půdy v zemi. U žen bylo mnoho z předmětů podobných – předměty jako vychovatelství, náboženství či historie byly pro obě pohlaví stejné. Některé se však lišily. Kupříkladu se ženy nevzdělávaly v oblasti polního hospodářství, ale naopak nauce o domácím hospodářství nebo ručních pracích (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 29–31). Do učitelského ústavu školy mohl nastoupit student po dovršení patnáctého roku, pokud „...byl zdravého a dostatečného těla, bezúhonných mravů a měl náležité vzdělání přípravné. Toto vzdělání [prokázalo] se přísnou zkouškou přijímací [...] Ti, kdož [prokázali], že mají tyto vlastnosti, [mohli] veřejné vzdělavatelny učitelské navštěvovati, nehledíc, jakého jsou vyznání náboženského.“ (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 31).

V ročníku mohlo být pouze do 40 studentů. Při každém ústavu bylo nutné zřídit cvičnou školu, dle zákona školu obecnou, ke které, v případě dívčího ústavu, měla přiléhat

dětská zahrada a v případě ústavu mužského zemědělský pozemek. Ve čtvrtém ročníku poté museli všichni podstoupit zkoušky ze všech vyučovaných předmětů. Po úspěšném splnění obdržel student „vysvědčení dospělosti“. Při zkoušce musel být přítomen člen školního zemského úřadu (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 29, 32). Po splnění zkoušek a získání vysvědčení však studenti ještě nemohli plnohodnotně vyučovat. Vysvědčení dospělosti umožňovalo najít místo pouze jako „podučitel“. K plnohodnotnému stavu učitelskému musel student nabýt dvouleté praxe a splnit zkoušky způsobilosti. Teprve poté se mohli absolventi učitelských ústavů pyšnit statutem učitele a vyučovat na obecných nebo měšťanských školách (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 36–37).

Zákon samozřejmě pamatoval i na právní postavení jednotlivých učitelů na různých pozicích jako byly hlavní učitel nebo podučitel i na jejich plat, který byl vytvořen na základě pravidel zanesených v Hasnerově zákoně a právně zakotven zákonem z 21. ledna roku 1870. Pro představu – roční plat učitele v obci první třídy neměl být menší než 600 zlatých, pro učitele druhé třídy poté 500 zlatých. Řediteli mohl být ročně vyplácen funkční příplatek, který se mohl vyšplhat až na 300 zlatých ročně (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 41–46; Rakousko-Uhersko, 1878b, 226–233).

Zákonem dané a povinné bylo i další vzdělávání učitelů. Ve čtvrté části říšského zákona z roku 1869, konkrétně v paragrafu 43 až 47, se lze například dočíst, že v každém okrese se má zřídit knihovna pro učitele. Dále pak že se mají nejméně jednou za rok pořádat konference, během kterých by se přítomní učitelé měli radit o vyučovacích metodách či prosazování školní kázně. Konference byly pro učitele státních škol povinné, pro učitele ze škol soukromých byla účast dobrovolná. Dále měly být k mání učitelské časopisy, brožury a nabídnuto dostatečné množství vzdělávacích kurzů, a to v období podzimních prázdnin (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 39–41).

Většina nařízeních říšského zákona z roku 1869 byla v průběhu let několikrát pozměněna a doplněna. Příkladem může být vnesení zemské školní rady o zřízení školních knihoven z 18. března 1872 (Zemská školní rada, 1878, s. 545–552), dále pak vnesení ministerstva kultu a vyučování z 26. května 1874 o organizačním statusu učitelských ústavů. Toto nařízení vedle jiného velmi detailně ukládalo, jak mají vypadat přijímací zkoušky na učitelské ústavy, jak se má sestavovat rozvrh hodin nebo za

jakých podmínek je možné vydat vysvědčení (Ministerstvo kultu a vyučování, 1878, s. 147–203). Do konce 19. století se mnohokrát pozměnily i platové výměry učitelů (ve větší míře například v roce 1872) či způsob sestavování rozvrhů hodin s ohledem na děti židovského vyznání (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878a, s. 388; Rakousko-Uhersko, 1878c, s. 224–225).

2.2.2 Přijetí říšského zákona českou společností

Po vydání Hasnerova zákona se obyvatelstvo rozdělilo na několik názorových táborů. Těmi největšími byla strana vlády, která zákon prosazovala a jeho nedodržování penalizovala, a strana učitelů, obyvatelstva a církve. Nelibost odpůrců zákona vycházela především z pocitu, že školní svět je až příliš centralizovaný. Učitelé společně s nedostatečně informovaným obyvatelstvem tak bojkotovali volby do školních rad, obce pro změnu nechtěly nést zodpovědnost za zvýšené náklady na školství a v samém jádru ani neměly zájem mít více práce a více administrace. Vláda ale nepolevila a cestou trestů za nedodržování si vydaný zákon spolu s ostatními prosadila (Lenderová, 2020a, s. 236).

Navzdory překvapivě negativnímu přijetí zákona učiteli a společností nebylo a není možné pochybovat o jeho vysokém významu. Dokladem toho je fakt, že ještě před koncem 19. století byl na území českého království zcela vymýcen analfabetismus. Děti již také nemusely chodit do školy daleké kilometry (Lenderová, 2020a, s. 235–236), na základě zákona z 19. února 1870 totiž musela být zřízena škola všude tam, kde bylo v okruhu jedné rakouské míle (v přepočtu necelých 8 kilometrů) více než 40 dětí školou povinných (Rakousko-Uhersko, 1878d, s. 277). Tento akt tak dal prostor vytvořit velmi hustou síť primárního stupně škol na celém území českých zemí. Dále byly zrušeny fyzické tresty, ač si zprvu od tohoto staletí zavedeného zvyku učitelé jen těžko odvykali (Lenderová, 2020a, s. 326).

2.2.3 Elementární školství po vydání Hasnerova zákona

Školský systém na území českého království prošel do konce dlouhého 19. století ještě jednou poměrně velkou změnou, a to v roce 1883 (Lenderová, 2020a, s. 326). „Sociálně slabším vrstvám, především venkovským, nevyhovovalo prodloužení školní docházky ani její nesmlouvavé prosazování.“ (Lenderová, 2020a, s. 236). K této skupině obyvatel se přidala i církev, která stále cítila křivdu způsobenou jejich úřadu, česká buržoazie i čeští politici, mezi nimi například František Ladislav Rieger. Na základě toho byla velmi těsně odhlasována a vyhlášena novela, která si kladla za cíl pokud možno vyhovět oběma stranám sporu (Kasper, Kasperová, 2008, s. 98; Lenderová, 2020a, s. 236; Štverák, 1983, s. 218).

Změny se týkaly například navštěvování škol pro venkovské děti nebo děti nemajetné, které představovaly důležitou pomoc pro rodiče. Takové rodiny mohly požádat o výjimku – zkrácení povinné školní docházky z povinných osmi let na původních šest let. Dále se změnily také vyučovací předměty a organizační pravidla obecných škol. Byl omezen počet přírodovědných předmětů a navýšen počet žáků ve třídě z původních 80 na 100 žáků. Učitel měl povinnost před povýšením na řídicího učitele úspěšně složit zkoušku z náboženství. Změna nastala i v kompetencích okresních rad, které některé své povinnosti přenechaly radám zemským. Novela se dotkla i měšťanských škol, které začaly být považovány za instituce, které studenty připravovaly na přestup buďto na učitelské ústavy nebo na odborné školy (Kasper, Kasperová, 2008, s. 98; Lenderová, 2020a, s. 236; Rakousko-Uhersko, 1883, s. 5–6, 17, 20; Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 13, 19, 23; Rakousko-Uhersko, 1878d, s. 287;).

Školský systém pro primární vzdělávání včetně vzdělávání na učitelských ústavech fungoval (i přes nová a upravující vládní a ministerská nařízení, kterých bylo nepřehledné množství) na základě Hasnerova zákona až do konce první světové války a poté i v období první Československé republiky. V mnohém na chod škol působila politická situace a nacionalistické snahy českých politiků. Na základě statistik z roku 1910 např. víme, že na českém území v tu dobu existovalo přes 3 000 obecných škol, na kterých učilo téměř 9 000 učitelů. Měšťanských škol bylo celkem 375 se 2 101 učiteli. Na konci první světové války byl tento počet ještě mnohem vyšší – znalosti

v českém vyučovacím jazyce předávalo svým žákům celkem 17 018 učitelů a ostatních pedagogických zaměstnanců, a to z obecných i měšťanských škol (Kasper, Kasperová, 2008, s. 97, Lenderová, 2020a, s. 237).

2.2.4 Střední školství po vydání Hasnerova zákona

„Na budování sítě gymnázií a reálků v českých zemích v druhé polovině 19. století měly velkou zásluhu městské samosprávy, které školy zakládaly, vybavovaly, financovaly...“ (Lenderová, 2020a, s. 239). Města se ve správě středních škol začala angažovat více po květnu 1868, kdy byl vydán zákon o postavení školy k církvi, díky kterému se z mnoha původně církví spravovaných gymnázií rázem stala gymnázia světská. Ve stejném roce došlo i k reformě reálků. Po vydání Hasnerova zákona byly oba druhy škol začleněny do struktury středoškolského vzdělávání s funkcí předání všeobecných vědomostí, a to převážně v přírodních vědách, matematice a cizích jazycích (Lenderová, 2020a, s. 239; Řezníčková, 2007, s. 23).

Možná ještě zásadnější změnou pro sekundární vzdělávání, než byl říšský zákon, byla reforma z roku 1908. V tu dobu na pozici ministra kultu a vyučování působil Gustav Marchet. Ten byl nucen reagovat na vyčítavé poznámky studentstva i učitelů, kteří si stěžovali na dosavadní způsoby výuky. Ministr tedy svolal anketu – specifickou formu diskuze obohacenou o referáty a koreferáty. Jednalo se především o změně maturitních zkoušek, způsobu přecházení studentů na další stupně škol, padaly i návrhy na zřízení nových typů středních škol či zavedení nových pravidel klasifikace. Ankety se zúčastnilo celkem 70 odborníků a poslanců, mezi nimi například i profesor František Drtina (Lenderová, 2020a, s. 240; Řezníčková, 2007, s. 25–26).

„Reforma střední školy provedená v Rakousku [...] následuje v základě vzor německý [z roku 1878]. Mezi čisté gymnasium a reálku vsunuty byly u nás také dva [další] typy [...] – osmitřídní reálné gymnasium [a] osmitřídní reformní reálné gymnasium...“ (Národní listy, 1909, s. 2). Je pravdou, že reálné gymnázium se v zemích Koruny české objevilo již před reformou (příkladem je již zmíněné reálné gymnázium v Táboře). Marchetovo bylo ale oproti tomu tábořskému samostatnou školní jednotkou. Nebyly

zde žádné spojené ročníky, a studenti si tak nemuseli po druhém ročníku vybírat, zda budou pokračovat na gymnáziu či na reálce (Řezníčková, 2007, s. 26). Z učebních plánů reálných gymnázií (které se více blížily „čistým“ gymnáziím) zcela zmizela řečtina a byla nahrazena latinou a některým dalším z živých jazyků. Nejčastěji jím byla francouzština. Každému předmětu bylo ubráno alespoň po jedné vyučovací hodině, latině dokonce až o 5 hodin. Zavedeny byly i nové předměty jako chemie či krasopis (Národní listy, 1909, s. 2; Řezníčková, 2007, s. 26). Předměty reformního reálného gymnázia, jehož první, nižší stupeň byl osnovami totožný s výukou na obyčejných reálkách (a tím se jim více blížil), se ve vyšších ročnících od toho nereformního příliš nelišily. I jim byly odebrány hodiny a přidány byly další předměty jako zeměpis nebo fyzika (Národní listy, 1909, s. 2; Řezníčková, 2007, s. 26). „Je patrné, že mezi dvěma typy [nebyl] v podrobnostech jiného valného rozdílu mimo ten, že na reál. gymnasiu [učilo] se latině již od I. tř. (druhému živému jazyku od 3. třídy), kdežto na ref. reál. gymnasiu [započalo] vyučování latině teprve V. třídou (druhému živému jazyku již od 3. tř.)...“ (Národní listy, 1909, s. 2). Na základě zmíněné ministerské ankety byly pozměněny i osnovy již fungujících stupňů sekundárního vzdělávání. Není překvapením, že i na těchto školách byl zredukován počet hodin latiny a zvýšen důraz na výuku přírodních a humanitních věd. Tělesná výchova byla zavedena jako povinná (Řezníčková, 2007, s. 26–27).

Mezi lety 1908 až 1910 byly schváleny a vydány další upravující předpisy a nařízení, mimo jiné také k otázkám maturitních zkoušek, které se na anketě probíraly velmi horečně. Do této doby studenti maturitní zkouškou neprokazovali kvalitu a výši získaných vědomostí ze střední školy, nýbrž to, jak jsou způsobilí studovat na vysoké škole. Po změně mohl student dosáhnout maturity i při nesplnění jednoho předmětu, a to tím, že získal většinový počet hlasů zkušební komise. Dále došlo k úpravě rozsahu zkoušek a ke zmírnění hodnocení. Po těchto změnách maturitní zkouška v očích některých degradovala a stala se nadbytečnou, ač zrovnoprávněnou pro všechny střední školy. Proto se opět volalo po reformě – jejím absolutním zrušení či opětovném zpřísnění pravidel. Případné plánované změny ale překazil pomalu se blížící válečný konflikt (Řezníčková, 2007, s. 27).

Podoba odborných a učňovských škol se ve druhé polovině 19. století příliš nezměnila. Jedna z větších změn, která výrazně pomohla rodinám, přišla v roce 1897. Tehdy byla poslaneckou sněmovnou odsouhlasena podpora učednických útulků. Ty využívaly rodiny studentů, kteří nesehnali v okolí školy ubytování se stravou (či je nemohl ubytovat sám mistr). Tento typ ubytování však byl k dispozici pouze ve velkých městech (Lenderová, 2020a, s. 243).

2.2.5 Univerzitní a technické vzdělávání po roce 1869

Největší událostí druhé poloviny 19. století se pro terciární vzdělávání stalo rozdělení Karlo-Ferdinandovy univerzity na univerzitu českou a německou. Cesta k tomuto kroku vedla přes nekonečný boj mezi Čechy a Němci. Na jedné straně Němci již za ministra Hasnera uznávali, že by se pro českou akademickou obec univerzity měla zřídit jiná, zvláštní univerzita. Na straně druhé ale prohlašovali, že český národ nemá dostatečný počet česky psaných odborných knih a textů, a proto svou vlastní univerzitu mít nemůže (Kádner, 1929, s. 397–398). Až na začátku 70. let, s přičiněním ministra kultu a vyučování Josefa Jirečka, se čeština na univerzitě stala o něco rovnoprávnější vůči němčině (Kádner, 1929, s. 398; Svobodný, 2020, s. 278–279).

Další jednání o budoucnosti české univerzity a akademické obce byly přesunuty do Vídně. Konečná jednání vedoucí k rozdělení započala v roce 1880, kdy se k návrhu vyjádřila německá i (menšinová) česká strana. Císař v návaznosti na tento krok vydal 11. dubna 1881 nařízení ohlašující, že se Karlo-Ferdinandova Univerzita rozdělí ve dvě (Kádner, 1929, s. 398; Svobodný, 2020, s. 278–279). Vše bylo stvrzeno zákonem z 28. února 1882, „dle něhož se v Praze od počátku studijního roku 1882/83 zřizují university dvě, německá a česká, obě s názvem Karlo-Ferdinandovy. Na české otevřeny fakulty právnická a filozofická ihned, medicinská rok potom (1883), kdežto theologická přibyla teprv r. 1890...“ (Kádner, 1929, s. 398–399). Aula, knihovna i finance byly pro obě části společné. Insignie, které měly zůstat ve společném držení rovněž, si ve skutečnosti přivlastnila německá část, a české tak nezbývalo nic jiného než opatřit vlastní. Vědecké sbírky, knihy a další majetek připadly daným ústavům, kterým náležely před rozdělením (Kádner, 1929, s. 399).

Ač neměla česká univerzita výhodnou startovní pozici, dokázala se stát významným místem výchovy a vzdělávání. Vyučující byli pokládáni za intelektuální a společenskou elitu národa. I přesto, že německá část měla lepší prostorové a finanční podmínky, nedokázala přilákat až takové množství studentů, jako ta česká, národní (Svobodný, 2020, s. 280).

Olomoucká univerzita měla svou cestu mnohem trnitější než ta pražská. Po zrušení většiny fakult zůstala pouze škola babická (porodnická). Velmi brzy se ale ukázalo, jaké problémy to přináší a již v šedesátých letech 19. století se začaly opět hledat varianty obnovy moravské univerzity. Bylo navrženo mnoho variant a vídeňská vláda musela činit obezřetné kroky, aby si nepohněvala německou ani českou stranu. V sedmdesátých letech se ve znovuvzkříšení moravské univerzity angažovali převážně německé elity, rozdělením Karlo-Ferdinandovy univerzity však dostala česká strana výhodu. V polovině osmdesátých let se k tomuto problému vyjádřil i budoucí prezident osvoboditel Tomáš Garrigue Masaryk (Svobodný, 2020, s. 286–287). „S přelomem století se školská problematika stala hlavní součástí peripetií česko-německých politických vyjednávání, jež dosáhla úspěchu tzv. moravským vyrovnáním (1905). Moravská univerzita ovšem nebyla ustavena v žádné z uvažovaných podob.“ (Svobodný, 2020, s. 287).

Současně s olomouckou se vyvíjela i vysoká škola v Brně, tedy brněnská polytechnika zřízená v roce 1849, která svého plnohodnotného postavení dosáhla roku 1873. Brněnská technika byla spíše německým ústavem, proto není překvapením, že i zde studenti toužili a požadovali zřízení její české obdoby. V rámci moravského vyrovnání se jim v roce 1899 toto přání splnilo. Byla založena Česká vysoká technická škola v Brně, na které se nejvýznamnějším oborem stala elektrotechnika či národohospodářství, se kterým je spojeno například jméno Karla Engliše, pozdějšího prvorepublikového ministra financí (Svobodný, 2020, s. 283–284).

Před první světovou válkou byly technické školy v českém království na vrcholu svého fungování. Každým rokem přibývalo více a více studentů, nikdo (profesoři ani studenti) nepociťoval nouzi o společenské uznání, rozšiřovala se infrastruktura škol i

nabídka oborů. Terciární vzdělávání zažívalo i přes věčné národnostní neshody rozkvět. A nejenom to terciární. Primární a sekundární bylo reformami ustanoveno do podoby, která z velké části vyhovovala společnosti a hlavně fungovala. Byla tu však část obyvatel, kteří nepatřili ani do jedné skupiny školské struktury, a o které rovněž bylo potřeba se postarat – děti předškolního věku (Svobodný, 2020, s. 285).

2.3 Vzdělávání dívek v českých zemích

Ještě předtím, než bude pozornost stočena k vývoji předškolního vzdělávání, je potřeba představit, jak vypadalo vzdělávání dívek. V dějinách lidstva neměly ženy zrovna snadnou úlohu či příjemné postavení ve srovnání s muži. Ve spisech, které popisují výchovu dětí ve Spartě a Athénách se dočteme, že byly ženy vychovávány jako budoucí matky bojovníků. Nešlo tedy o jejich rozumový rozvoj, nýbrž o vštěpení jejich jediného poslání vychovat syny – statečné muže. A k tomu se žádné velké vzdělání nepotřebovalo. Žena, která uměla číst, psát nebo se dokonce zajímala o filozofii, byla považována přinejmenším za podivnou. Ani v průběhu dalších staletí nenastala zásadnější změna v pohledu mužů na ženy a jejich vzdělání. Žena byla dokonce brána jako stvoření d'ábla, které má svádět muže k hříšným činům, nebo jako stroj na rození dětí. Pokud chtěla žena být vzdělaná, musela se stát nevěstou Kristovou a vstoupit do některého z řeholních řádů. Není tedy divu, že postupem času ženy čím dál více toužily po uznání a rovnocenném zacházení, jakých se dostávalo po dlouhá léta pouze mužům (Lenderová, 2016, s. 39–40).

Pomyslnou „první vlaštovkou“ změn byla vzdělávací povinnost Marie Terezie, která zahrnovala vzdělávání všech dětí, tedy i dívek, a to bez ohledu na to, z jakého sociálního zázemí pocházely. (Lenderová, 2016, s. 44). „Pár měsíců po vydání zákona vypracovala školská komise, pověřená jeho uvedením do života, učební plán pro dívčí školy. Mluvílo se v něm sice především o ženských ručních pracích, nicméně se předpokládalo i všeobecné vzdělávání děvčat a postupné odstranění rozdílů mezi pohlavími ve výchově i v práci.“ (Lenderová, 2016, s. 45). Reforma, ač zněla poměrně průlomově, nemohla být provedena ze dne na den. Mnoho rodin, a obzvláště těch na venkově, neposílalo do školy někdy ani své syny, natož dcery. Venkovští učitelé, kteří byli v této době

srozumění se sociálním zázemím všech rodin ve vesnici, jen přivírali nad absencí ve vyučování očí. Až do roku 1780 dokonce dívky do školy chodit nemusely, pokud si to jejich rodiče výslovně nepřáli. Nařízení totiž některé rodiče připravovalo o důležitý článek pomoci. Děti byly považovány za pomocníky rodičům, dívky obzvláště. Byly matce k ruce v kuchyni, na zahradě, na poli či ve chlévě. Pokud matka zemřela, přebíraly její úlohu hospodyně (Lenderová, 2016, s. 45–49).

Postupně však začala nařízení o povinné školní docházce napříč všemi vrstvami společnosti pomalu ale jistě pronikat a stávat se součástí života obyvatel ve městech i na vesnicích. I přes několik opětovných vydání nařízení Josefa II. docházelo v roce 1808 do 37 založených triviálních dívčích škol pouze něco málo přes 40 % dívek z celkových 251 000 žáků. Na vesnicích žádné samostatné dívčí školy nebyly, proto je učitelé rozdělávali v rámci třídy, kam chodila obě pohlaví. Učební plány byly pro všechny žáky podobné co do počtu hodin, naplní se však plány lišily podle pohlaví. Dívky měly až 17 hodin týdně ručních prací, naopak čtení pouze po 5 hodinách týdně, náboženství pouze 3 hodiny týdně. Z dobových záznamů lze vyčíst, že se předměty praktického charakteru vyučovaly na úkor předmětů humanistických (Novotný, Lenderová, 2020, s. 157–158).

Jelikož jediná hlavní škola výhradně pro dívky byla založená v roce 1779 pouze v Praze, začaly ve větších městech, převážně v těch krajských, vznikat koedukované hlavní školy. Zákon umožňoval navštěvovat dívkám z nižších vrstev všechny čtyři třídy. V praxi ale dívky končily studium již po druhém ročníku, hned po dovršení dvanácti let, a to nehledě na zákon z roku 1805, ve kterém se psalo o možnosti nechat dívky studovat i ve třetí třídě hlavní školy, pokud to personální a prostorová situace dovolila. To se ale dělo jen velmi zřídka. Dívky tak přišly o předměty jako byl dějepis či latina. I v nižších ročnících hlavních škol byly učební plány podobné těm ze škol triviálních – pro dívky v nich bylo zařazeno velké množství výuky ručních prací na úkor literárně slohových či dalších předmětů (Lenderová, 2016, s. 45–46; Novotný, Lenderová, 2020, s. 157–158).

„Ještě ve dvacátých a třicátých letech 19. století se často na vzdělávání dívek nahlíželo jako na zbytečný luxus; za vhodné doplnění trivia bylo považování maximálně docházení do „učení“ k některé z žen, jež byly v lokalitě vyhlášené svými „ženskými“

dovednostmi.“ (Novotný, Lenderová, 2020, s. 158). Takovéto hodiny dávala například známá průkopnice v kuchařství, Magdaléna Dobromila Rettigová. Na tyto hodiny, kterým se říkalo *lehr*, ale nemohly docházet dívky z chudých rodin. Těm bylo umožněno účastnit se bezplatných nedělních hodin, které však více než k rozvoji dalších, sloužily k opakování již nabytých vědomostí, zejména z trivia a z vedení domácnosti. Původně bylo tyto nedělní kurzy možné navštěvovat od dvanácti do dvaceti let, v roce 1805 však byla horní hranice snížena pouze na patnáct let. Účast dospívajících na nedělních kurzech byla zpočátku nízká, ovšem po zavedení podmínky absolvování kurzů pro udělení výučního listu, se zájem radikálně zvýšil (Novotný, Lenderová, 2020, s. 158–159).

Vzdělávání dívek z nižších vrstev, které mnohdy po nabytí nových vědomostí toužily více než chlapci, bylo plné strastí. Avšak z dnešního pohledu bylo oproti výuce dívek ze středních a vyšších vrstev mnohem více socializační a praktičtější. Rodiny z vyšších vrstev pokládaly za absolutně nepřijatelné, aby jejich děti (dcery) navštěvovaly veřejné školy a učily se společně s dětmi z nižších vrstev. Jedním z důvodů byl strach z nemocí, špatných vlivů a nízké kvality škol. Jiným bylo, že jakékoliv nezdary za špatné vzdělání přebírala matka. To ona měla dcerám vštípit morálku a tajemství spokojeného manželství. Nejlepší způsobem byla tedy výuka domácí nebo v soukromé instituci. Často se stávalo, že syn docházel do veřejné školy a dívka byla vzdělávána doma. Tuto zákonem možnou podobu vzdělávání využívaly pro své dcery hlavně rodiny lékařů, dvorních radů nebo soudců. Ty rodiny, které se pyšnily šlechtickým titulem, měly vždy domácího učitele pro všechny své děti bez ohledu na pohlaví (Lenderová, 2016, s. 49–50, 52; Novotný, Lenderová, 2020, s. 160).

Čím výše stála rodina na společenském žebříčku, tím více se dceři dostalo ucelenějších poznatků a vědomostí. Panovnické a nadmíru významné šlechtické dcery měly vlastní urozenou vychovatelku, zástup pedagogů a někdy i vlastního zpovědníka. Náplň učiva přesto nebyla nikterak rozsáhlá. Šlo hlavně o výuku náboženství a vštěpování mouder a rad o rodině. Podobně tomu bylo i ve středních vrstvách – trivium se dívky naučily od své matky a až poté k nim docházel učitel, který je nepříliš do hloubky vyučoval (v němčině) dalším předmětům. Nikdy ale v té míře, aby to zastiňovalo jejich pravý úděl

(vedení domácnosti, péči o rodinu), což by mohlo vyústit v touhu vědět víc (Lenderová, 2016, s. 50–51).

Až ve 30. letech 19. století nastalo zlepšení. Literární předměty vyučoval buď již vystudovaný učitel nebo student, kterého doporučili rodině rodinní známí nebo učitel sám. Od dvanácti let se o dívčino vzdělání starali lidé, kteří v daném oboru sami působili – kněz vyučoval náboženství, francouzštinu rodilá mluvčí, hru na klavír hudebník. Kolem patnáctého roku byla dívka uvedena do společnosti. Obvykle to znamenalo přítomnost na plese. Tímto oficiálním představením společnosti dívka oficiálně vstoupila na sňatkový trh (Lenderová, 2016, s. 51–52, 54).

„Na počátku 19. století přichází evropským matkám na pomoc nový druh literatury určené k doplnění a systematizaci dívčí domácí výchovy.“ (Lenderová, 2016, s. 53). Spisy v sobě sice nesou poměrně dosti stereotypní názory o poslání ženy, ovšem zároveň „[j]sou [...] hmatatelným dokladem toho, že i dívce byl konečně v období mezi prvním přijímáním a sňatkem přiznán čas dozrát, čas dospívání.“ (Lenderová, 2016, 53). Tyto příručky byly psané převážně pro městské dívky. Vedle témat jako je zbožnost, péče o domácnost a děti v nich lze najít i nutnost chovat lásku ke svému národu, vlasti a mateřskému jazyku. U nás tento druh literatury psala například již zmiňovaná Magdaléna Dobromila Rettigová či Věnceslava Lužická (Lenderová, 2016, s. 53–54).

Vedle veřejných škol a domácího vyučování existovaly ještě další dvě možnosti, mezi kterými mohly rodiče dívek volit. První z nich bylo klášterní vzdělávání, které bylo považováno za pokračování rodinné výchovy. Kláštery přijímaly dívky od deseti do patnácti let na dobu dvou až čtyř let. Tento studijní pobyt si mohly dovolit pouze děti ze šlechtických rodů a rodiny, které měly dostatečně vysoké příjmy, aby mohly platit pravidelně školné. Nelze zcela přesně popsat co bylo náplní klášterního dívčího vyučování. Leccos je ale možné odvodit na základě negativních názorů liberální společnosti. Námitky se týkaly necitelného odtržení od rodiny, dodržování přísné morálky a izolace od okolního světa. Ve světle těchto názorů vystává otázka, zda nebyla v 19. století klášterní výchova již přežitkem minulosti a podepsaný konkordát z roku 1855 pouze poslední snahou převzít dávno ztracenou kontrolu. Faktem ale je, že i přes

své nesporné nedostatky byla klášterní výchova brána jako důležitý element správné dívčí výchovy (Lenderová, 2020b, s. 252–253; Lenderová, 2016, s. 54–55, 58).

Druhou možností bylo studium na dívčím ústavu. Pobyt v něm mohl trvat od jednoho roku do deseti let, většinou však roky tři. Jen zřídka se ústavy nacházely mimo území Prahy, kde jich mezi 50. a 60. léty 19. století fungovalo až kolem 40. Jejich součástí často bývalo i ubytovací zařízení, které dávalo možnost přijmout dívky i z větší dálky. I zde však hrálo velkou roli společenské postavení rodiny. Vedle klasických ručních prací se učivo zaměřovalo i na hudbu, malování nebo literární předměty. Ač mohly ústavy svými učebními plány působit jako místo s průlomovými myšlenkami (neupřednostňovaly pouze domácí práce), nesetkávaly se s příliš vřelým přijetím ze strany vlastenců. Často totiž byly zakládány jako francouzské či německé ústavy, výuka v nich tedy neprobíhala v češtině. Vlastenci tento fakt brali jako značný nedostatek a nepřekonatelný problém – podle nich totiž způsoboval, že z českých děvčat mizelo vlastenectví a národní cítění. Bylo proto potřeba založit takový ústav pro dívky, který by splňoval požadavky vlastenců a který by vzdělával budoucí matky českých dětí (Lenderová, 2020b, s. 252–254; Lenderová, 2016, s. 59–60).

Takový ústav, vyhovující vlasteneckým touhám, vznikl díky společenství, které se utvořilo kolem Antonie Raisové (známé pod uměleckým jménem Bohuslava Rajská). V roce 1839 založily mladé vlastenky *Společnost dívek českých*. Jejich cílem bylo dosáhnout možnosti být jako žena nezávislá a samostatná, ovšem neznamenalo to, že by odsuzovaly manželství či mateřství. Toužily pouze po možnosti výběru (Lenderová, 2020b, s. 254). „Dívčí škola B[ohuslavy] Rajské tak měla vychovávat nejen vzdělané dívky, způsobilé dostat svému údělu, ale [...] nabídnout [i] nezbytný profesní základ českým učitelkám.“ (Lenderová, 2020b, s. 254). Nápad a inspiraci hledala Rajská na Slovensku a v Rakousku. Dva roky po svém návratu z cest složila úspěšně učitelké zkoušky a po udělení povolení mohla založit vzdělávací ústav pro dívky od pěti do osmnácti let. Vyučování probíhalo ve třech pronajatých místnostech v domě číslo 132 ve Vodičkové ulici v Praze. Dlouho však svého ústavu neužila, neboť po svém sňatku se spisovatelem Františkem Ladislavem Čelakovským odešla roku 1845 do Vratislavi. Vedení ústavu přebrala na krátkou dobu Eleonora Věroslava Jonáková. Po zániku Budče dívčí se správy Rajského ústavu ujala Františka Amerlingová, manželka Karla

Slavoje Amerlinga. Ten byl s ústavem Bohuslavy Rajské nepřímo spojen tím, že se díky jeho přednáškám Rajská pro myšlenku dívčí školy nadchla a poté i odhodlala k jejímu založení. Amerling dokonce plánoval její instituci se svou Budčí spojit dohromady. Nakonec však ke spojení institucí nedošlo. Bohužel, během vedení Františky Amerlingové se ústav Bohuslavy Rajské postupně proměnil v ústav německý a po roce 1870 nadobro zanikl (Lenderová, 2020b, s. 254; Lenderová, 2016, s. 60–61).

Od 60. let 19. století měly dívky možnost navštěvovat vyšší dívčí odborné školy se zaměřením na účetnictví, malbu či učitelství. Jedna část společnosti však stále podléhala obavám ze ztráty dominantního mužského postavení ve společnosti a vytracení se údelu žen-matek. Našli se ale i tací, a to hlavně mezi muži, kterým vzdělané ženy imponovaly, kteří rozvoj jejich vzdělávání podporovali. Vedle odborných škol vznikl díky Hasnerově reformě i první státní dívčí učitelský ústav, a to v roce 1870 při škole svaté Anny. Dívky do něj mohly být přijímány od patnácti let, s ukončeným základním vzděláním, s dobrým tělesným a mravním kapitálem a s nadáním pro výtvarné a hudební předměty. Jejich platy byly nižší než platy učitelů. Nejvíce jich učilo na dívčích obecných školách, dále pak na měšťankách a menších smíšených školách obecných. Místa na vyšších stupních škol ženy nedostávaly, neboť ředitelé nevěřili, že by žena dokázala zklidnit třídu mladých dospívajících chlapců. Ač může z výše uvedeného popisu působit, že dívky měly již poměrně dost možností, jak se ke vzdělání dostat, stále chyběla instituce, která by byla svou organizací na takové úrovni, aby se vyrovnala školám pro chlapce (Lenderová, 2020b, s. 255, 257–258; Lenderová, 2020c, s. 226; Řezníčková, 2007, s. 32).

Takovou institucí se nakonec stalo soukromé gymnázium Minerva. Za jeho zakladatelku je považována spisovatelka Eliška Krásnohorská, která za pomoci advokáta Vojtěcha Černého a profesora Akademického gymnázia Františka Prusíka otevřela gymnázium Minerva roku 1890. Učivo zde bylo rozděleno na dva roky přípravných tříd, které měly doplnit vědomosti nižšího gymnázia, další čtyři ročníky pak odpovídaly vzdělávacím plánům vyššího gymnázia. Až do roku 1901 musely studentky skládat maturitní zkoušky na Akademickém gymnáziu, protože Minervě až do roku 1901 nebylo přiznáno právo veřejnosti. Dívky tudíž nemohly konat maturitní zkoušku na svém domovském ústavu. Od začátku se škola také potýkala s rozsáhlými

finančními problémy a ostrou kritikou veřejnosti, kterou lidé projevovali i bezostyšně na ulicích (Řezníčková, 2007, s. 33).

Po složení maturitní zkoušky na gymnáziu mohly dívky pokračovat na vysokou školu. V praxi se však jednalo pouze o teoretickou možnost či vzácnou výjimku. Univerzitní svět sice na žádost Karla Slavoje Amerlinga zpřístupnil některé lékařské přednášky ženám již v roce 1844, stále se však nejednalo o něco „přirozeného“ či častého. V prosazení dívčího univerzitního vzdělávání se velkou měrou angažoval spolek Minerva. V roce svého vzniku upozornil na zaostalost Rakouska a Německa ve srovnání s evropskými zeměmi, kde dívky na univerzity již přijímají zcela běžně. Jejich petice a přízeň vlivných lidí z řad poslanců nakonec dopomohla k tomu, že se od roku 1895 mohly dívky se souhlasem přednášejícího účastnit univerzitních přednášek (Lenderová, 2020b, s. 264–265; Řezníčková, 2007, s. 33). „V roce 1897 se první studentky objevily na pražské filozofické fakultě; umožnil jim to výnos ministerstva z 23. března 1897. Podmínkou zápisu bylo rakouské státní občanství, dosažení 18 let a vykonaná maturita. Této příležitosti využilo 26 dívek...“ (Lenderová, 2020b, s. 265). Postupem času se ženám otevřely dveře i na lékařskou fakultu. Roku 1911 bylo v Čechách asi 10 vystudovaných lékařek, které se povětšinou uplatnily jako soukromé dětské lékařky nebo jako odborné lékařky v nemocnicích (Lenderová, 2020b, s. 266–267).

Cesta k ženskému vzdělávání je výborným příkladem proměny uvažování ve společnosti 19. století. Za více než sto let se názor na vzdělávání (či spíše nevzdělávání) žen změnil prakticky k nepoznání a to, co se na začátku dlouhého 19. století zdálo jako naprosto zbytečné a „nepřípustné“, bylo před Velkou válkou přijímáno již v zásadě ochotně a s velkými očekáváními. V roce 1910 plnilo povinnou školní docházku v obecných a měšťanských školách přes 355 000 chlapců a pouze o 4 000 méně dívek (Lenderová, 2020c, s. 226–227). „Docházka byla téměř stoprocentní. [...] Ženské středoškolské a vysokoškolské vzdělání však ještě dlouho považovala drtivá většina veřejnosti za nemístný a zbytečný přepych.“ (Lenderová, 2020c, s. 227).

3 Předškolní vzdělávání v „dlouhém 19. století“

Ve své bakalářské práci se dostávám ke klíčové kapitole. Již bylo nastíněno historické pozadí vývoje společnosti v dlouhém 19. století a popsána struktura školství od základního až po univerzitní. Nyní přichází na řadu popis posledního stupně vzdělávání, tedy předškolního, které spolu s ostatními stupni škol v 19. století získalo podobu, na kterou se poté pedagogové i státníci celé století následující pokoušeli navázat (Lenderová, 2020c, s. 208).

3.1 Výchova malých dětí v předchozích dějinných obdobích

Historický vývoj myšlenek o důležitosti vývoje člověka již od jeho raných let byl poměrně dramatický. Pokud v nějaké době přišlo lidstvo třeba jen s malým podnětem ke změně ve výchově svých potomků, v další etapě dějin bylo buď vše zrušeno nebo z velké části pozměněno. Jakési prvky předškolní výchovy můžeme najít už v pravěku. Lidé té doby sice během výchovného působení nemysleli na žádné pedagogické zásady, výchovné metody, dopady jejich trestů nebo psychiku dítěte, na základě nálezů lze však vytušit, že již pravěcí lidé si uvědomovali důležitost předávání svých těžce nabytých zkušeností a pravidel svým dětem (Šmahelová, 2012a, s. 7).

Ve starověku se o předškolní děti staraly hlavně matky pod dohledem otce. Děti svobodných občanů měly možnost účastnit se her, které rozvíjely jejich osobnost. Naopak děti nesvobodných občanů pracovaly často jako otroci společně se svými rodiči. Výchova vyšší třídy byla dokonce ve středu zájmu některých filozofů – například Platón vytvořil postupně na sebe navazující výchovný systém, Seneca naopak o dětech mluvil jako o bezcenných stvořeních. Obecně pak bylo dítě, bez ohledu na postavení, chápáno jako majetek otce, bez vlastních práv a svobody (Šmahelová, 2012a, s. 8–13; Šmahelová, 2004, s. 13–14).

Období středověku nebylo ve smýšlení o dítěti o mnoho lepší. Vše se upínalo ke křesťanství coby středobodu všeho. Děti byly nazývány „malými dospělými“ a jako s malými dospělými se s nimi také jednalo. Matky, z vyšších i nižších vrstev, byly

vystavovány velkému stresu kvůli své nepsané povinnosti porodit syna-dědice. Společnost toto očekávala a pokud matka rodila pouze dcery, byla považována za neschopnou. Dívky byly ve společnosti značně znevýhodňovány, synové naopak značně protežováni. Tento nepolevující stresor způsoboval, že mnoho matek své děti zabíjelo, a to i přes to, že se jednalo o hrdelní zločin (Lenderová, 2020c, s. 207–208; Šmahelová, 2012a, s. 13–14; Šmelová, 2004, s. 14–15). Ideálem vyšších vrstev byla rytířská, případně církevní výchova chlapců, kteří se učili hlavně pokoře a poslušnosti. O cíleném vzdělávání nižších vrstev nelze mluvit – děti se učily pouze nápodobou během pomoci svým rodičům, což často vedlo k jejich přetěžování a zdravotním problémům (Šmelová, 2004, s. 15). „Přesto se v této době setkáváme se snahou, a to ze strany církve, pomoci dětem opuštěným, postiženým a sirotkům, pro něž zřizovala např. nalezince.“ První takový byl založen v 7. století a nacházel se v Konstantinopoli (Šmelová, 2004, s. 16).

Trvalo několik století, než se smýšlení obyvatel změnilo, a mohla tak přijít tolik potřebná změna. Novověk, doba objevů a vynálezů, zavedl příčinu k nápravě starých chyb a ke konečnému hlubokému zaujetí pro otázky péče o děti a jejich vzdělávání (Šmahelová, 2012a, s. 14). „Během humanismu a renesance postupně nabývala výchova a vzdělávání na významu. Renesanční myslitelé se snažili o zkvalitnění výchovy a často vystupovali proti tělesným trestům...“ (Šmahelová, 2012a, s. 14). Významnými představiteli té doby byl například Michel de Montaigne, Erasmus Rotterdamský či Jan Amos Komenský. Z Komenského spisů lze na první přečtení vnímat, jak pozitivně a láskyplně o dětech smýšlel. Pro dějiny předškolní pedagogiky je postava Komenského důležitá také tím, že jako první použil pojem mateřská škola, ač si ji představoval zcela jinak, než jak ji známe dnes (Šmahelová, 2012a, s. 16–17; Šmahelová, 2012b, s. 19; Šmelová, 2004, s. 26).

O vzdělávací plány slibující zaručený výsledek v podobě nabytí uceleného vzdělání mladé generace nebyla nouze ani v osvícenectví. Francouzský myslitel Jean-Jacques Rousseau požadoval výchovu bez nátlaku a přetvářky, s přihlédnutím k přirozenému vývoji dítěte. Anglický filozof John Locke naopak odmítal názor, že by snad škola svou svázanou a děti týrající institucionální péčí mohla mít ve výchově jeho „gentlemana“ nějaký užitek. Plány filozofů a pedagogů, ač často zněly velkolepě a dávaly určitý pocit

naděje, však měly stále své zádrhele a často se soustřeďovaly pouze na jeden či dva problémy společnosti (Strouhal, 2013, s. 22–25; Šmahelová, 2012b, s. 23–28).

Na přelomu 18. a 19. století žilo hned několik osob, z jejichž práce a děl mohli čerpat naši čeští pokrokaři, například Johann Friedrich Oberlin nebo Robert Owen. Jednou z nejvíce inspirujících osob byl však bezesporu Johann Heinrich Pestalozzi. Jeho životní filozofií bylo pomáhat a starat se o všechny děti, kterým nebylo dopřáno spokojené dětství. Za svého života založil několik sirotčinců, ve kterých byli převážně váleční sirotci. Mimo to vytvořil i školu, kde sám vyučoval. Sepsal několik pedagogických příruček a spisů. Pestalozzi si zakládal na rovnosti všech, proto byla jeho zařízení určena pro všechny děti bez ohledu na postavení nebo pohlaví (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 11; Šmahelová, 2012b, s. 28–30; Šmelová, 2004, s. 19).

Smýšlení o dítěti jako stvoření, o které je důležité se starat, se z naprostého nepochopení dostalo na počátku 19. století do bodu zlomu. Část obyvatel si všimla tristního způsobu života nízkopříjmových (dělnických) rodin a nedokázala ho přehlédnout. Pokusila se proto najít způsob, jak rodinám s často neúmyslně zanedbanými dětmi pomoci, a předejít tak jejich patologickému chování či dokonce jejich předčasné smrti.

3.2 Dobová atmosféra v českých zemích 19. století

Na první pohled může sociální a hospodářská situace v 19. století působit celkem uspokojivým dojmem. Vše se zrychlilo, zjednodušilo. V ulicích bylo zavedeno veřejné osvětlení, dlouhé cesty se pomalu ale jistě nestávaly utrpením v kočáru, ale příjemnými výlety lokomotivou. Po celém světě, a tedy i v českých zemích, přineslo objevení síly parního stroje spoustu radosti, protože se tím značně ulehčila práce. Zároveň však nová doba přinesla i zcela nové problémy, na jejichž řešení společnost nebyla připravena.

„Ve vyspělých [...] zemích se zhroutil systém cechovního řemesla a domácí výroba byla vytlačena [...] velkopodniky; došlo k definitivnímu oddělení města od vesnice a ke vzniku průmyslových velkoměst.“ (Mišurcová, Nutzová, 1976, s. 19). S přicházející

industrializací se spousta rodin přestěhovala z venkova do měst s myšlenkou, že zde najdou více práce za lepší plat. Podobný nápad ale mělo dalších několik tisíců rodin. Pokud člověk nepracoval v odvětví, kde se lidská práce nedala zcela nahradit stroji, byl zaměstnán pouze jako dohled u strojů, případně na doplňkových pozicích, například u nakládání na vůz. Majitelé továren mohli zaměstnat a potřebovali mnohem méně zaměstnanců, než tomu bylo v minulosti, kterýžto fakt zapříčinil, že se všechny negativní aspekty, které průmyslová revoluce přinesla, velmi silně promítly do života dělnických rodin, které žily od výplaty k výplatě (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 404–408; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20).

Příkladem negativního dopadu doby na rodinu může být bavlnářský průmysl, který se kvůli americké občanské válce v 60. letech 19. století dostal do hluboké krize. Jeho fungování muselo být omezeno a počet pracovních míst zredukován. Mnoho rodin se v důsledku toho dostalo do tíživé finanční situace. Krach na vídeňské burze zase způsobil pokles výroby železa následovaný zrušením několika železáren, snížením těžby uhlí a poklesu potravinářské výroby. Práce, pokud nějakou otec rodiny sehnal, byla za nízký plat a pro nezřídka početnou rodinu mnohdy ani nestačil. Těžce pracovat proto musela i matka, a často i starší děti bez ohledu na pohlaví. K určitému zlepšení sociální situace došlo až roku 1850, kdy byla dětská práce zakázána (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 404–408, 446; Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 17; Šmelová, 2004, s. 19).

V období relativního „klidu“, kdy byla ekonomická i sociální situace v monarchii poměrně přijatelná, nebyl rozpočet rodiny o mnoho vyšší než v dobách krize, ale na základní obživu obvykle stačil. Pokud to bylo jen trochu možné, snažily se členové rodiny najít zaměstnání v odlišných továrnách – to proto, aby rodina při případném propouštění či rušení pracovních míst nepřišla o veškeré své příjmy. Muži docházeli do továren a zaměstnání s těžší prací, ženy s tou lehčí (například do továren zpracovávajících bavlnu). Vybírat si však nemohli, protože stále se valící masa nově příchozích rodin do měst dělala z nalezení a udržení si pracovních míst štěstí srovnatelné s výhrou v loterii. Děti, které nebyly dostatečně staré na to, aby mohly samy pracovat, zůstávaly často samy doma nebo v péči jiné osoby (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 446–450; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20).

„Po celé devatenácté století je typický vzrůst populace [...] Pro život rodiny bylo typické, že se mnoho dětí narodilo, hodně jich zemřelo a jen několik jich dosáhlo dospělého věku.“ (Mišurcová, Nutzová, 1976, s. 21). Velkou měrou ke snížení dětské úmrtnosti přispěl rozvoj lékařství podmíněný objevy na poli přírodovědy a celkový rozvoj vědních disciplín jako byla psychologie či sociologie. Odborníci začali pracovat s myšlenkou, že ne všechny nemoci jsou nutně vrozené a mnohým předčasným úmrtím by mohlo být zabráněno. V rámci snah o snížení úmrtnosti kojenců a dětí vyšlo najevo, jak zanedbaná je dětská výchova v chudých rodinách pracujících. Děti neměly žádné nebo jen velmi slabé návyky, špatně mluvily, nebyly vychovávány pro budoucí život ve společnosti (dívky k životu v manželství a k výchově dětí, chlapci k převzetí odpovědnosti za rodinu). Jediné, co znaly, byla práce v továrnách. Vyrůstaly v naprosto otřesných podmínkách – v bytech, často pouze o jedné či dvou místnostech, při špatné výživě a ještě horší hygieně (Mišurcová, Nutzová, 1976, s. 20–24).

Osvícená společnost, ať už její pohnutky vycházely z dobroty srdce nebo z čiré kalkulace, se snažila pracujícím rodinám pomoci. Nedostatečná výchova dětí se totiž již nedala přehlédnout. A ani rozvinutá charitativní činnost vlivných městských rodin nedokázala zcela předcházet kriminálním prohřeškům dětí z rizikových oblastí. Bylo zapotřebí pro ně vytvořit něco, co by děti, většinou dostatečně velké na to, aby samy chodily a jedly, ale ještě ne dost staré na to, aby pracovaly nebo docházely do školy, ochránilo od patologického chování způsobeného absencí rodinné výchovy (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 17; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20, 26; Šmahelová, 2012c, s. 31). Myšlenka instituce pro děti pracujících rodičů nebyla ve svém základu zcela nová. Podrobněji se jí zabývali již filantropisté o několik desítek let dříve. Jejich filozofie měla velmi blízko k myšlenkám Jana Amose Komenského, ale zároveň i Johna Locka. Vedle výchovy šťastné a vlastenecky smýšlející mládeže, kterou povede stát a nikoliv církev, zamýšleli filantropisté zachránit také děti chudé – dát jim najíst, vykoupat je či je naučit nějakému řemeslu (Kasper, Kasperová, 2008, s. 74–75; Lenderová, 2020c, s. 209).

Ve druhé polovině 19. století se vše konečně začalo měnit k lepšímu. Zpočátku se o uceleném vzdělávání nedalo příliš mluvit. Cíl nově zřízených institucí spočíval čistě v zaopatření základních životních potřeb nutných k přežití. Pověřená osoba měla čas, ve kterém přebírala odpovědnost za děti pracujících matek, vyplnit rozvojem

dovednost a návyků pro jejich další život. Vědění o vývoji dětské psychiky, dětské hry či o citovém vývoji bylo na svém začátku, proto požadavky pověřených osob byly z dnešního pohledu velmi kostrbaté a krkolomné (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 26; Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 17–18).

Při tvorbě plánů, které se více než na pečovatelských začaly zaměřovat na výchovné a vzdělávací otázky, se nejvíce angažovali muži, kteří v té době měli mnohem více práv než ženy. Postupně do svých konceptů zahrnovali podmínky, organizační opatření, ale i návrhy vzdělávacích postupů, metod a pomůcek (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 18). Příkladem může být návrh Karla Slavoje Amerlinga, zakladatele obrozeneckého ústavu Budeč. Roku 1848 se Amerling pokusil vypracovat Návrh pro národní školy, který se mohl pyšnit velmi propracovaným a na svou dobu ojedinělým návrhem škol pro děti od 2 do 14 let. Školy byly rozděleny na dva stupně. Podle návrhu mělo dítě v průběhu dvanácti let projít od mateřské školy, hlídačky či přípravovny až k vědovně, tedy nejvyššímu stupni školy. Bohužel, nehledě na svou nespornou zajímavost nebyl tento návrh nikdy uveden do praxe (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 30-31).

Předškolní výchova v českých zemích 19. století již nebyla pouhou frází a neustále omílaným nápadem při společenských večerích. Stal se z ní další obor, který bylo nutné rozvíjet v zájmu budoucnosti celé společnosti. Jelikož se ale zároveň jednalo o oblast, která měla být pro širokou veřejnost, bylo zapotřebí vytvořit ze všech návrhů jakýsi ucelený dokument, podle kterého by založené instituce mohly fungovat bez ohledu na to, kde se člověk zrovna nacházel (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 21).

3.3 Zakotvení předškolního vzdělávání v legislativě 19. století

Otázky výchovy a vzdělávání nejmenších se staly v 19. století předmětem samostatné oblasti politiky. Budování a zakládání zařízení pro opatrování a vychovávání dětí bylo podpořeno úředně již v roce 1830, a to „prezidiálním dekretem ze dne 30. září 1830.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20). Zároveň byla tato zařízení podporována i vlasteneckými kruhy, které v jejich zakládání viděly možnost vychovávat již od raného věku děti v českém prostředí a v českém jazyce (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20). Postupně se

předškolní instituce objevovaly také ve školních zákonech a novelách – z pouhých zmínek se stávaly odstavce a z nich pak samostatné výnosy a nařízení. Pro lepší pochopení kontextu je však nutné podotknout, že ač byly první mateřské školy a opatrovny zakládány již v první polovině století, až na konci 60. let bylo jejich fungování zaneseno do významnějšího legislativního dokumentu.

Význačné bylo především zmínění dané oblasti v několika paragrafech Hasnerova zákona roku 1869. To, že se v něm o mateřských školách (v dobové terminologii „dětských zahrádkách“) psalo, ač pouze ve čtyřech paragrafech, lze brát jako významnou skutečnost, neboť se jednalo o říšský zákon, a nikoliv pouze o prezidiální dekret (Opravilová, Uhlířová, 2013, s. 6). První zmínku bylo možné nalézt v paragrafu 10: „Při školách obecných zříditi se mohou, zvláštní zřízení majíc k potřebám místním, školky pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které ještě nejsou povinny do školy choditi...“ (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 18-19).

Dále se o opatrovnách a dětských zahrádkách psalo i v paragrafech 29 a 30, ve kterých byly primárně vyjmenovány předměty na ústavech pro učitele a učitelkyně, a na jejichž konci byla obdobná věta, tedy že: „Mimo to poučovány [poučování] buďte chovanky [chovanci] tu, kde k tomu jest příležitosti, o organizaci dobře zřízené opatrovny dítek (zahrádky dětské).“ (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 29-31). Krátce se o dětských zahrádkách psalo i v paragrafu 27 (Rakousko-Uhersko, 1878a, s. 29), který ukládal zřízení dětské zahrádky při učitelských ústavech pro dívky. Jak můžeme vyčíst, předškolnímu vzdělávání nebyl v zákoně ani v nejmenším věnován stejný prostor jako školám obecným či měšťanským, lze však tvrdit, že i ony krátké zmínky byly v dané době významným posunem kupředu (Opravilová, Uhlířová, 2013, s. 6).

Tři roky po vydání Hasnerova zákona, 22. června 1872, vešel v platnost legislativní dokument, který se věnuje pouze předškolnímu vzdělávání. Celý název dokumentu zněl *Vynesení ministra záležitostí duchovních a vyučování z 22. června 1872, č. 4711, v příčině dětských zahrádek (škol mateřských) a ústavů jim příbuzných*. O důležitosti tohoto právního předpisu svědčí nejenom to, že jako první legislativní dokument vyjmenovával a rozlišoval různá předškolní zařízení, ale i to, že z něj zákonodárci vycházeli až do roku 1948. Uvedené vynesení bylo vydáno proto, aby lépe a do větších

detailů vysvětlilo ony 4 paragrafy v Hasnerově zákoně. Zároveň doplňovalo informace a nařízení pro zřizovatele a také pro zaměstnance mateřských škol, kteří až do roku 1872 neměli žádné směrodatné metodické ani jiné materiály pro tvorbu osnov či využívání výchovných prostředků (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 519–520; Opravilová, Uhlířová, 2013, s. 6–7; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 38, 137).

V úvodu ministerského vynesení se nacházelo odůvodnění důležitosti předškolních zařízení, která by měla na základě lékařských i výchovných odborníků existovat v každém vyspělém státě. Předškolní vzdělávání zde bylo rozděleno na tři formy – mateřské školy, opatrovny a jesle. Rozdíl mezi nimi tkvěl v jejich činnosti. Opatrovny a jesle byly zřizovány jako instituce pro úplně nejmenší děti a jejich charakter byl spíše ošetrovací než vzdělávací – tkvěl zejména v zajištění správné hygieny a stravování. Mateřské školy byly na rozdíl od toho institucemi ryze výchovnými, jejichž cílem bylo doplňovat rodinnou výchovu a připravovat dítě po tělesné a smyslové stránce na co nejplynulejší vstup do školy (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 520; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 37–38).

Zásadní byl i požadavek na to, aby bylo vzdělávání co nejvíce pod správou státu: „Vychovávání školou mateřskou nemá na příští zůstaveno býti výhradnímu působení dobročinných spolkův, aniž býti dále věcí pouhého výtěžku. Proto obrací se nařízení, aniž by omezovalo působení spolkův a soukromých osob, k důmyslu a obětavosti celého obyvatelstva, vybízejíc země, okresy školní a především místní obce, aby se ujal zřizování veřejných škol mateřských...“ (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 521). Je otázkou, zda můžeme toto nařízení chápat opravdu jako snahu o zlepšení a zefektivnění předškolního vzdělávání, (což se jeví jako pochopitelný argument, jelikož státní moc vždy dosáhne dále než moc soukromých subjektů), nebo spíše jako další příklad centralizace státu. Ať už však byl pravý úmysl vlády jakýkoliv, dopomohl k trvalému zařazení předškolního vzdělávání do struktury vzdělávání v českých zemích.

Kontrolu nad provozem mateřských škol měli držet školní inspektoři, kterým nařízení ukládalo seznamovat se s chodem mateřských škol, kontrolovat, zda není zapotřebí někde novou mateřskou školu založit, a také vytvářet a aktualizovat seznamy již

založených předškolních institucí (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 523). Zatímco na školách obecných, zvláště pak školách měšťanských, na reálkách a dalších stupních škol byli preferováni učitelé před učitelkami (které však na školách také působily), u mateřských škol tomu bylo přesně naopak. Učitelům nebylo zakázáno v předškolních institucích působit, dle nařízení jim mohlo být bez okolků svěřeno řízení mateřských škol, ale „...k vlastnímu vychovávání dítek ve školách mateřských [hodilo se] toliko pohlaví ženské.“ (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 523– 524).

Ministerské vynesení bylo dále rozděleno na tři oddíly, podle jednotlivých druhů předškolních institucí. Nejdelsí je část o mateřských školách, ve které bylo možné se dočíst, co bylo účelem těchto zařízení, jaké byly výchovné prostředky či kdy mateřské školy mohly dítě přijmout a kdy jej propustit. Školky měly fungovat denně, vyjma svátků a nedělí, 2 až 3 hodiny dopoledne a 2 hodiny odpoledne. Počet dětí neměl být vyšší než čtyřicet (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 526– 527). Vynesení obsahovalo i popis toho, jak má vypadat prostorové zázemí v budově a školní zahrada: „Místnosti ustanovené pro školu mateřskou mějte vchody pohodlné a bezpečné a docela zdravou polohu, buďte světlé a tak spůsobilé, aby se chovanci v nich volně pohybovati mohli. [...] Škola mateřská vládniž [...] místem příjemným, ohraženým a dostačujícím ku hrám a pohybům pod širým nebem.“ (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 527– 528).

Zbylé paragrafy předepisovaly, kdo měl na starosti správu budovy či jaké vzdělání musel mít zaměstnanec mateřských škol. Druhý a třetí oddíl se pouze krátce zabíral opatrovnami a jesličkami. Konečně závěr ministerského vynesení byl věnován jakýmsi radám pro školní inspektory – na co mají dát pozor či čeho si mají všimnout při svých kontrolních návštěvách (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 527– 533).

Kromě výše uvedených dokumentů nebyly do konce dlouhého 19. století vydány žádné další dokumenty, které by razantně změnily podobu předškolního vzdělávání. Jednalo se pouze o krátké výnosy a nařízení, které řešily momentální situaci či měly dovysvětlovací charakter. Jedním z nich bylo například nařízení c. k. ministra kultury a

vyučování ze dne 26. května 1874 o organizačním statutu pro učitelské ústavy. Klíčový je oddíl VII., který se zabýval zvláštními kurzy a vzděláváním pěstounek pro školy mateřské. Tyto kurzy byly zřízeny při některých veřejných ústavech, zvláště pro to, že některé učitelské ústavy možnost takových kurzů neposkytovaly. V paragrafech 93 až 103 byly pro změnu vyjmenovány požadavky na uchazečku kurzu, popsána učební osnova, časová dotace předmětů a také průběh závěrečných zkoušek. Studentka mohla do kurzu nastoupit pouze za předpokladu, že dosáhla sedmnácti let, dále musela být bezúhonná a hudebně nadaná. Kurz trval rok a studentka se vzdělávala například v kreslení od ruky, zpěvu nebo v jazykových cvičeních. Po splnění závěrečných zkoušek obdržela vysvědčení způsobilosti (Ministerstvo kultu a vyučování, 1878a, s. 196–200; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 137).

O tom, že se ve druhé polovině 19. století dostalo mateřským školám v praxi náležité pozornosti, svědčí i existence výnosu zemské školní rady z roku 1884, kde bylo vyjmenováno již pouze deset školních okresů na Moravě, ve kterých dosud nebyla zřízena žádná instituce pro školou nepovinné děti. Jinými slovy, zakládání a dozor nad předškolními institucemi se staly velmi důležitou součástí školských záležitostí. Dokládá to i tato věta z onoho výnosu: „Ostatně věnována budiž zdárnému dalšímu rozvoji těchto ústavů v naznačeném smyslu stále největší pozornost.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 137; Zemská školní rada, 1901, s. 307–308).

3.4 Historie opatroven, mateřských škol a jeslí

V této kapitole se dostáváme k historii jednotlivých typů předškolních institucí. Během studia dané problematiky mohou být používány pojmy poněkud matoucí. Často měly totiž stejné instituce odlišný název podle toho, v jaké části země se nacházely. Pro potřeby této práce jsou používány pojmy *opatrovna*, *mateřská škola* a *jesle*, které jsou uvedeny v již zmíněném klíčovém vynesení ministerstva záležitostí duchovních a vyučování z roku 1872.

3.4.1 Opatrovny

Opatrovny byly zřizovány jako zařízení pro děti pracujících rodičů, které již dovršily třetí rok věku. Plnily tedy převážně sociální funkci – děti vychovávaly a pečovaly o ně. Pracovníci (pro které platila stejná pravidla jako pro pracovníky v mateřských školách) učili děti čistotě a snažili se jim vštípit lásku k práci. Až postupem času byla do jejich pracovní náplně zahrnuta i určitá vyučovací činnost (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 531; Šmelová, 2004, s. 25).

Mnoho opatroven bylo na území Rakouska-Uherska založeno slovenskou hraběnkou Theresou Brunswick-Korompovou. Hraběnka Brunswick-Korompová byla velmi osvícená a vzdělaná žena. Ovládala pět jazyků, výborně malovala, hrála na klavír, zajímala se o rostliny. Během své cesty po Švýcarsku se seznámila s Johannem Heinrichem Pestalozzim a s jeho ústavem v Yverden. Po svém návratu domů vytvořila po jeho vzoru svou vlastní opatrovnu, a to již v roce 1828 v Budíně. Podle dostupných údajů víme, že již v roce 1847 existovalo díky jejímu přičinění na území Uherska kolem 70 dětinců (souhrnný název pro předškolní instituce). Na základě dekretu studijní komise a guberniálního nařízení z roku 1832 byly tyto opatrovny pod správou biskupské konzistoře a finance mohly pobírat pouze z dobročinných příspěvků. Vedle opatroven se hraběnka zasloužila i o založení několika mateřských škol (Ledvinková, 1887, s. 75–78; Lenderová, Rýdl, 2006, 162; Šmahelová, 2012c, s. 34–35; Šmelová, 2004, s. 25–26).

První opatrovny v Čechách vznikaly na území dnešní Prahy. Jedna z nich byla vybudována z původního útulku pro děti, které osiřely po epidemii cholery, v Karlíně továrníkem Leopoldem Jerusalémem. Šlo o soukromou instituci pro děti pracujících matek z jeho kartounky (továrny na potiskování bavlněných tkanin). Opatrovna v ulici Na Hrádku na Novém Městě, ve které působil pedagog Jan Vlastimír Svoboda, byla založena za laskavého přičinění pražského dobročinného spolku, v jehož čele stál tehdejší nejvyšší purkrabí, český hrabě Karel Chotek z Vojnína spolu s pražským purkmistrem Spořilem. Jelikož v té době byl Karlín samostatnou obcí, lze tvrdit, že právě opatrovna Na Hrádku byla první opatrovnou na území Prahy (Ledvinková, 1887, s. 80; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20–21; Mišurcová, 1982, s. 13–14; Mišurcová, Nutzová,

1976, s. 50). „Obě opatrovny byly otevřeny dne 1. března 1832 u příležitosti čtyřicátého výročí vlády císaře Františka I. Karlínská opatrovna zahájila svou činnost ihned, hradecká až 8. října 1832, a to v důsledku stavebních úprav budovy...“ (Mišurcová, 1982, s. 14).

Rok po pražské (a mimopražské) opatrovně, tedy v roce 1833, byly založeny i dvě opatrovny v Brně. Na jejich vybudování byl zřízen fond, kam mohli přispívat brněnští občané. Hlavním dozorcem se stal prelát augustiniánského kláštera páter Cyril Napp. Opatrovnu, která byla postavena na brněnském předměstí, navštěvovalo v roce založení již 317 dětí. Druhá opatrovna, zbudovaná v části Starého Brna, se starala o celkem 175 dětí ve věku od 2 do 5 let (Ledvinková, 1887, s. 83). „Prostranné světnice, okrášlené obrazy, vzorky, hračkami všelikého druhu přijímaly malé děti, kdež od učitele neb dohlédačky střeženy jsouce, písmena znáti, slabikovati, průpovědím na paměť se učily, s čímž gymnastická cvičení spojena byla.“ (Ledvinková, 1887, s. 83).

Postupně byly napříč českými zeměmi zakládány další a další spolky, které následně za vybrané a nastřádané peníze zakládaly další opatrovny, povětšinou v krajských městech. Příkladem může být opatrovna v Plzni či v Olomouci, kterou měl pod správou doktor František Mošner. Ten také sepsal knihu s názvem *Pěstounka čili vychovávání malých dětí mimo školu*, ve které nabádá všechny, aby ve svém městě či obci rovněž založili vlastní opatrovnu (Ledvinková, 1887, s. 83; Lenderová, Rýdl, 2006, s. 162). Právě tím by totiž bylo možné předejít mnohým nesnázím, které by děti v jejich dalším životě provázely, a bylo by jim umožněno, aby mohly vyrůst ve „...švarný národ, hodný vší svobody, a všech jejích výhod, i schopný, ji pro budoucnost sobě udržeti.“ (Mošner, 1851, s. 151).

V průběhu dalších let postupně opatrovny, financované z velké části šlechtou a majetnými měšťany, přestávaly vyvíjející se společnosti stačit. Možností, která se jevila jako přijatelná, bylo zapojit do zřizování předškolních institucí státní správu a příslušné orgány. Zanesením předškolního vzdělávání do legislativy a přičiněním několika vlivných lidí tak mohla být v roce 1869 založena první mateřská škola (Mišurcová, 1982, s. 18).

3.4.2 Mateřské školy

Myšlenka mateřské školy vycházela, jak již bylo řečeno, jednak z požadavků společnosti a také z nutnosti přizpůsobit předškolní vzdělávání již zavedeným zákonům v ostatních oblastech fungování monarchie. Obzvláště se tak dělo po reorganizaci správy země v roce 1848, kvůli které přišly opatrovny o své donátory a bylo tak mnohem těžší sehnat peníze na jejich provoz. Vznikem nové formy předškolního vzdělávání se také částečně vyřešil problém v podobě ztráty pedagogů, kteří po nařízení zřizovat české hlavní školy nezřídka odešli za lepšími pracovními místy, než aby setrvali v opatrovnách. Od roku 1866 proto započala pražská městská rada debatovat o využití prostorů v klášteře svatého Jakuba Většího, v dnešní Jakubské ulici na Starém Městě, kde zamýšlela vytvořit mateřskou školu (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 21).

Nejvíce se v založení české mateřské školy angažovala Marie Riegrová-Palacká, která odmítala návrhy tehdejších radních a známých pedagogů Františka Tesaře, Josefa Wenziga a Aloise Veita. Ti chtěli co nejvíce zařadit do návrhu mateřské školy myšlenky pruského pedagoga Fridricha Fröbela a jeho dětských zahrádek (německy Kindergarten). V čerpání z německé koncepce viděla Riegrová-Palacká hrozbu případného poněmčování českých dětí. A to jako vlastenka nemohla přejít bez povšimnutí. Velkým tématem a příčinou k ohnivým diskuzím bylo také personální zajištění mateřských škol. V návrhu od pedagogů Tesaře, Weziga a Veita se hovořilo o jednom hlavním učiteli, podučiteli a dvou opatrovnicích a pomocnicích (v nejlepším možném případě to měly být manželky oněch učitelů). Riegrová-Palacká ovšem takový návrh podpořit odmítla, a naopak bojovala za prosazení žen-učitelek a pěstounek. O založení první mateřské školy a dalších činnostech Marie Riegrové-Palacké podrobněji pojednává kapitola 4.1.3 (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 33; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 21–22).

Finance mateřským školám (ale i ostatním ústavům) byly poskytovány jednak z říšské pokladnice, a poté od daného zřizovatele. Velkou měrou se také na financování podílelo Komité dam (později zvané Výbor paní pro mateřské školy a opatrovny). Toto uskupení mělo za úkol shánět a následně se starat o finance získané od radnice,

peněžních ústavů či jednotlivých soukromých dárců. Velice význačně přispívala k zakládání a finanční podpoře (a to českým mateřským školám i opatrovnám) Ústřední matice školská, obzvláště v česko-německých oblastech. Německá strana však měla také svůj podporovací spolek – Schulverein – který zakládal v Sudetech svá vlastní, německá zařízení (Lenderová, Rýdl, 2006 s 167; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 29, 31).

Ke konci 19. století začalo vznikat mnoho mateřských škol a opatroven i mimo Prahu (v Olomouci, v Teplicích), a to hlavně díky církevním řádům, které zakládání těchto ústavů podporovaly i ve 20. století. Počet mateřských škol se v českých zemích však i přes tento fakt zvyšoval velmi nerovnoměrně. Dle dobových údajů fungovalo k roku 1883 na území Prahy 11 veřejných a 1 soukromé české předškolní zařízení (pro německé ústavy to bylo celkem 18, z toho 14 soukromých). Mimo Prahu (tedy v celé české zemi a Dolním Rakousku) bylo přes 170 českých předškolních institucí, ve kterých působilo celkem 322 kvalifikovaných zaměstnankyň (pěstounek) a 5 zaměstnanců (pěstounů). Těsně před světovou válkou bylo v Praze celkem 23 mateřských škol. V celém českém království (spolu s těmi německými) existovalo celkem 350 předškolních institucí (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 167–168; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 31–32).

K úplnému nastínění vývoje mateřských škol je nutné zmínit i reformní tendence, které se na přelomu 19. a 20. století objevily po celém světě, a tedy i u nás. Mateřská škola, i přes nařízení zahrnovat do aktivit dne hry a hravá zaměstnání, se svou podobou stále více přibližovala obecné škole. Aktivistky, které žádaly změnu, proto založily několik spolků – Jednotu učitelek mateřských škol hlavního města Prahy nebo Jednotu Moravských pěstounek. Obohaceny myšlenkami Johna Deweye či Ellen Karoliny Sophie Keyové byly našimi hlavními představitelkami reformního smýšlení dvě ženy – Ida Jarníková v Čechách a Anna Süsová na Moravě. Hlasy volající po přeměně vzdělávání předškolních dětí se tak ze zahraničí dostaly i na českou půdu (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 52–57; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 38–39).

Anna Süsová sepsala v roce 1912 knihu s názvem *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí*. Šlo o reformní spis, jehož hlavní myšlenka spočívala v konstatování, že předškolní vzdělávání za dobu své existence nedospělo k žádnému velkému úspěchu,

a je proto nutná jeho oprava a odstranění vad, a to zvláště v napodobování „velkých škol“ (tedy těch obecných) (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 57). Nadšení Anny Süssové pro reformu předškolního vzdělávání bylo velmi značné a neutuchající. Z její práce lze s jistotou poznat, že byla o svých názorech skálopevně přesvědčená. Její přínos pro další vývoj předškolního vzdělávání tkví hlavně v upozornění na přirozené potřeby dětí, důležitost volné hry a také ve snaze o odstranění školských přístupů. Samozřejmě, k jejím myšlenkám nebyly všichni její spolupracovníci a všechny její spolupracovnice vždy zcela otevřeni a nakloněni. Obecně lze říci, že žádosti reformátorů nebyly do začátku první světové války příliš často vyslyšeny. Reformní zákon, po kterém reformátoři tak usilovně volali, byl odsunut do pozadí, rozhodně však nebyl zcela zapomenut. Mnoho kroků ke znovuotevření reformních požadavků iniciovala po první světové válce Ida Jarníková, díky které se mnohé zlepšovací návrhy mohly v první polovině 20. století promítnout do praxe a významně ji modernizovat a zefektivnit (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 58; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 39–40).

3.4.3 Jesle

Poslední druh předškolní instituce, který zbývá popsat, je v ministerském výnosu z roku 1872 definován jako: „Ústav ošetřovací neboli jesličky [,které] podléhají jedině policejním pravidlům zdravotním, majíce za účele z příčin lidumilných poskytovatí dětem do třetího roku jejich věku onoho ošetřování, kterého se jim od rodičů dostávat nemůže.“ (Ministerstvo záležitostí duchovních a vyučování, 1878b, s. 531). Jejich počátky bychom našly ve Francii ve 40. letech 19. století, kde vznikaly s přičiněním francouzského filantropa Jeana Baptisty Françoise Marbeaua. V Praze byly jesle zakládány již v 50. letech 19. století, a to díky místnímu německému spolku. Nacházely se například v ulici Na Slupi či na Újezdě. Na děti se v těchto zařízeních mluvilo výhradně německy (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 169–170).

I v otázce zakládání jeslí se velkou měrou angažovala již zmíněná Marie Riegrová-Palacká. A opět to bylo z vlasteneckých důvodů. S využitím svých kontaktů v Paříži dokázala vytvořit osnovu pro české jesle a instrukce pro jejich zaměstnankyně. Podle daných pravidel měly být do jeslí přijímány zdravé děti pracujících matek. Provozní

doba se lišila podle toho, o jakou roční dobu šlo – v létě byla od šesté hodiny ranní do osmé hodiny večerní, v zimě od sedmé hodiny ranní do sedmé hodiny večerní. Jesle se ve svých začátcích musely vyrovnat s nedůvěrou matek i určité části veřejnosti. Mnoho matek nemělo tušení, jak má správná výchova vypadat, a proto neviděly v jeslích přínos. Veřejnost zase prohlašovala, že jejich existencí se u žen podkopává mateřský cit. S určitým odstupem a s poznatky, které o dané době máme, však můžeme tyto argumenty považovat za naprosto bezpředmětné. Občané, kteří proti jeslím brojili, totiž nejspíše nechápali, že pouze díky nim mohou jejich pracovníci a pracovnice docházet do svého zaměstnání (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 29–30).

Po určité době přestala být kapacita existujících jeslí dostatečná a bylo potřeba založit další. Mezi léty 1885 až 1890 vznikly proto nové jesle na Újezdě (1885), na Hradčanech (1886), o další rok později pak rovněž v Holešovicích (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 30). „Na velkou přímluvu M. Riegrové byly městem v roce 1890 založeny a vydržovány [i] dvoje jesle v dělnických Bubnech a na Maninách“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 30). Rozmachem českých předškolních institucí klesla velkou měrou poptávka po jeslích německých, které nakonec musel spolek Schulpfenningverein v 80. letech na několika místech pro nedostatek dětí uzavřít (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 30).

4 Klíčové osobnosti a vybraná instituce v předškolním vzdělávání

Je obecným faktem, že aby věda mohla být vědou, musí mít svou metodologii, předmět zkoumání, svůj vlastní cíl, soustavu metod, teoretický systém a její výsledky zkoumání a bádání by měly být aplikovatelné do praxe. Pokud tedy budeme brát předškolní pedagogiku jako samostatný vědní obor, je nutné říci, že se ne všechny výše uvedené body během 19. století naplnily a pokud ano, tak ne zcela. Předškolní vzdělávání bylo podloženo legislativně. Ovšem stejně tak, jako němečtí akademici kritizovali českou část Karlo-Ferdinandovy univerzity pro nedostatek odborníků a vědeckých prací, tak i předškolní vzdělávání a jeho propagátoři pochopili, že potřebují své vlastní představitele, které by předškolní pedagogiku odborně povýšili a podpořili. Nečinili tak vždy cíleně, ovšem i tak lze tento fakt v dějinách předškolní pedagogiky poměrně zřetelně vysledovat.

V následující kapitole budou představeny někteří představitelé předškolního vzdělávání a jedna instituce, která, ač svým vystupováním takový dojem nedávala, se v péči o děti také angažovala. Dále budou představena a srovnána dvě významná díla představitelů předškolního vzdělávání, které od sebe neodlišuje pouze pohlaví, nýbrž i časový rozestup a zaměření knih.

4.1 Osobnosti a instituce

4.1.1 Jan Vlastimír Svoboda, otec opatrovny

Jan Vlastimír Svoboda se narodil 9. května 1800 do rodiny Václava a Josefy Svobodových v Hořepníku u Pacova. Informace o jeho dětství a vzdělání nejsou jednotné. Podle Barbory Ledvinkové se od svých dětských let věnoval hudbě a později, asi na přání rodičů, začal studovat teologii. Jiné zdroje uvádějí, že po studiu na pražské filozofické fakultě odešel studovat teologii do ciziny, odkud ale těsně před vysvěcením na kněze odešel zpět do své rodné země. Svoboda poté absolvoval v roce 1826 jednoroční učitelský kurz učitelství na hlavní škole. Po úspěšném dokončení působil ve

škole na Malé Straně a poté ve škole u Staroměstského náměstí, ve škole v Týně (Svoboda, Strnad, 1958, s. 14–15).

„Všichni jeho životopisci oceňují Svobodovo osobní nadání a pedagogické schopnosti. A právě svými úspěchy vychovatelskými a výrazným způsobem vyučování obrátil na sebe pozornost... [...] když se činily přípravy ke zřízení opatroven.“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 15). K tomu, že v dalších letech mohl patřit mezi přední osobnosti pedagogiky v Čechách, přispělo velkou měrou i jeho vzdělání nabyté v zahraničí. Během svého pobytu v teologickém semináři v Celovci byl vzdělán v teorii řízení školy (jakožto budoucí kněz, který měl ve svých povinnostech i vzdělávat). Mimo to byl i svědkem přeměny slovinského školství, což mu pomohlo v úvahách o dalších krocích během řízení vlastní opatrovny (Svoboda, Strnad, 1958, s. 15–16).

V první polovině roku 1832 byl Svoboda vybrán jako učitel první pražské opatrovny – opatrovny Na Hrádku. Před zahájením jejího provozu, z důvodu stavebních úprav, ještě stačil odjet na čtyřtýdenní praxi do vídeňské opatrovny, kde mohl vidět, jak taková zařízení pracují. Prvotní zkušební vyučování probíhalo v jeho bytě pouze s několika málo dětmi. Samotné fungování opatrovny bylo zahájeno v říjnu téhož roku s 25 dětmi. Počty se ale velmi rychle zvyšovaly, a tak bylo nutné již po tři čtvrtě roce jejího provozu opatrovnu rozdělit na dvě třídy. V jedné působil sám Jan Vlastimír Svoboda, ve druhé jeho pomocník, muž mnoha povolání Josef Franta Šumavský (Svoboda, Strnad, 1858, s. 17).

Opatrovna Na Hrádku patřila mezi významné ústavy ještě před osudným revolučním březnem 1848. Prostorově mohla pojmout až 300 dětí, čehož ale nikdy nebylo dosaženo z důvodu malého počtu opatrovníků a opatrovnic. Děti měly do opatrovny docházet učesané a čisté v doprovodu rodičů či jiné pověřené osoby, která je rovněž měla odvádět domů. Ještě před přesunutím opatrovny do prostorů k tomu určených jí byly vyhrazeny dvě místnosti v domě číslo 51, kde byly rozestavěny lavice jako v klasické škole. Děti musely projít zdravotní prohlídkou a prokázat se očkováním proti neštovicím. Tento požadavek můžeme v dnešním kontextu doby brát jako velice průlomový. Dále měly děti v místnosti tělovýchovné nářadí a hračky. K opatrovně přiléhala i zahrada s květinovými záhony a stromy. Majetní pražští občané za své

ratolesti platili školné. Nemajetní nikoliv a k tomu měli i nárok na stravu a oblečení. Po ukončení stavebních prací a přesunutí opatrovny do prostorů k tomu určených byly na stěny přibity obrázky, děti se učily o rostlinách či hmyzu. Každý měsíc, později pouze jednou za půl roku, byly pořádány veřejné přehlídky (obdoba dnešních besídek), kde děti předváděly, co se naučily – od zpěvu k tanečkům i mluvenému slovu (Mišurcová, 1983, s. 467–468; Svoboda, Strnad, 1958, s. 19, 58–59).

Své myšlenky a pedagogické návrhy vydal Svoboda ve spisu *Školka, čili, Prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* v roce 1839. Již z názvu spisu je patrné, že se jednalo o velmi propracované a pro potřeby opatroven důležité dílo. Ve velké míře něm nalezneme rozpracované myšlenky Jana Amose Komenského, konkrétně odkazy na část Informatoria školy mateřské, kde se píše o rozumové stránce dětského vývoje. Svobodova Školka byla krátce po svém vydání přeložena i do několika světových jazyků, například polštiny a dánštiny, čímž si autor zajistil i mezinárodní ohlas. Mezi jeho další díla patří například *Malý čtenář* (cvičebnice čtení) nebo *Malý Čech a Němec čili Prvopočáteční české a německé cvičení k mluvení*, což měla být pomocná publikace pro děti přecházející na hlavní školu (Mišurcová, 1983, s. 468–469; Svoboda, Strnad, 1958, s. 16; 29–31).

„Průkopnická činnost Svobodova přesahovala hranice dobročinného poslání opatroven a zasahovala přímo do přestavby základů národního školství.“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 23). Díky svým schopnostem a společenským konexím měl Svoboda perfektní možnost pro vytvoření programu předškolního vzdělávání, daleko propracovanějšího a nadčasovějšího, než v jaký mohla společnost v danou dobu doufat. Za doklad tohoto faktu lze považovat zakládání dalších opatroven po jeho vzoru v různých koutech českých zemích. Svobodovy nápady a zapálení přijímala společnost mnohem lépe než například Amerlingovy pokusy, které současníci popisovali jako příliš horlivé. Na druhou stranu se však Svobodovi za jeho života nedostalo uznání, jaké by si býval zasloužil. Jeho obětavá práce, která vedla k rozvoji opatroven z pouhých sociálních zařízení, jak je lidé zpočátku vnímali, v zařízení s výchovnou a vzdělávací složkou a ve vyzdvižení nutnosti her či důležitost harmonie tělesné a duševní stránky, byla pochopena až o mnoho let později. Jeho schopnost děti zaujmout, získat si jejich

důvěru a autoritu byla v dané době hodnocena mnoha superlativy (Svoboda, Strnad, 1958, s. 16–17, 21–23; Mišurcová, 1983, s. 468–469).

Bylo by příjemné říci, že Svobodův životní osud byl stejně úspěšný jako jeho pracovní, ovšem nebylo tomu tak. Kvůli existenčním a zdravotním problémům musel svou milovanou opatrovnu nakonec opustit a vrátit se zpět do školy na Malé Straně. V posledních letech svého života byl lákán do Varšavy za lepšími příležitostmi. Ty však odmítal a zoufal si, jak málo jsou lidé vřelí k jeho dílu, které pro obyvatele českých zemí vykonal. Jan Vlastimír Svoboda zemřel 27. září 1844 ve čtyřiceti čtyřech letech. Plného uznání se jeho průkopnické dílo až do dnešní doby plně nedočkal (Svoboda, Strnad, 1958, s. 32).

4.1.2 Josef Franta Šumavský, muž mnoha tváří

Dne 27. listopadu 1796 se v šumavské vesnici Poleňka narodil do rodiny tesaře Adama Franty a jeho manželky Anny syn Josef, a to jako jejich třetí syn. Čtyři měsíce po Josefově narození se rodina kvůli nevyhovujícím prostorovým podmínkám přestěhovala z Poleňky do Pušperku. Oba rodiče v Josefovi od raných dětských let budili lásku k přírodě, ke vzdělání a k rodné zemi. Velkou měrou se o jeho vlastenecké cítění zasloužil i poleňský páter, který mu půjčoval Krameriovy knihy a později se i díky němu dostal Josef na gymnazijní studia do Klatov, odkud následně pokračoval na pražskou filozofii. Během vysokoškolských studií se jeho zaměřením stala slovanská filologie (Kaňák, 1975, s. 7–27).

Josef Franta se za svého života setkal a spolupracoval s mnoha významnými osobnostmi národního obrození – s Boženou Němcovou, Karlem Jaromírem Erbenem či Josefem Dobrovským. Po jejich vzoru se sám chtěl stát spisovatelem a přispět tak „české věci“. Avšak jeho úspěšné studium na filozofické fakultě mu hatily metafyzické předměty, na které „neměl hlavu“, a také hmotná nouze. Rozhodl se proto přestoupit na studium teologie (Kaňák, 1975, s. 27–31), odkud však kvůli svému osobnímu nepřesvědčení „...o božském původu katolického a vůbec jakéhokoli křesťanského článku víry“ již po roce odešel (Kaňák, 1975, s. 33). V roce 1824 dokončil studium na

filozofii a po dalším pokusu o nalezení cesty k teologii od ní nadobro upustil. V průběhu dalších let se jeho práce soustředila především na český jazyk a jeho reformu, ale také na přispívání do časopisů krátkými básněmi či glosami a na práci pro časopis Čechoslav (Kaňák, 1975, 32–58).

V roce 1831, po neúspěšném kandidování na profesora na vznikající olomoucké univerzitě, se Josef Franta vrátil do Prahy, která se v tu dobu zmítala v epidemii cholery, a hledal zaměstnání, které by mu zajistilo alespoň nějakou jistotu platu a umožnilo posílat část peněz domů. Nalezl jej v nově vzniklé opatrovně zřízené pro děti z pražského Podskalí, podle vzoru karlínské opatrovny Leopolda Jerusaléma. Zde byl Josef Franta k ruce Janu Vlastimíru Svobodovi, čímž si vysloužil místo pomocného učitele – Franta opatroval děti menší, Svoboda ty starší. Své působení v opatrovně bral Franta jako ideální možnost vychovávat děti k češství. Za tímto účelem pro ně sestavil sbírku říkadel s názvem *Rozkošná zahrádka*, která měla nejmenší děti, které dostal na starost, seznámit se světem kolem nich. Bohužel sbírka nebyla vydána tiskem a část rukopisu se do dnešní doby nedochovala (Kaňák, 1975, s. 59–71; Svoboda, Strnad, 1958, s. 20).

Jakožto filolog se Franta zabýval hlavně způsoby výuky čtení, například tzv. „mimickou metodu“. Ta byla založená na rozkladu a následném zpětném skladu slov a jejich spojování s určitou představou. Společně se Svobodou vytvořil také sborník písní pro děti a podle některých informací pomáhal Svobodovi s vytvářením *Malého Čecha a Němce*. Z opatrovny odešel v roce 1834, a to ve snaze pomoci Svobodovi v jeho finanční tísně a také proto, že cítil potřebu věnovat se i svému druhému životnímu povolání – slovníkářství. Zájem o pedagogiku ho ale neopustil a dle některých zdrojů bylo působení v opatrovně nejšťastnější dobou jeho života (Kaňák, 1975, s. 71–73; Svoboda, Strnad, 1958, s. 19).

Frantovým životním cílem bylo vytvořit „Slovník všeslovanský“, což provázelo mnoho nesnází a odkladů které způsobily, že Franta k toužebnému konci v podobě vydání slovníku nakonec nedošel. Josef Franta Šumavský, jak si začal říkat v upomínku na svůj rodný kraj, zemřel 22. prosince 1857 na zapálení plicních blan. Jeho pohřeb se konal o dva dny později na Olšanských hřbitovech. Ač je Josefu Frantovi Šumavským v odborné

literatuře věnováno velmi málo prostoru, jeho přínos, ať už na poli pedagogiky či jazykozpytctví, má svou důležitost, a je proto na místě si jeho životní a pracovní osudy alespoň ve zkratce připomínat (Kaňák, 1975, s. 176–192).

4.1.3 Marie Riegrová-Palacká, osobnost ve stínu otce a manžela

Jako druhorozené dítě se 18. dubna 1833 narodila Františkovi Palackému a jeho manželce Terezii dcera Marie. Od útlého věku byla vedena k pracovitosti a ušlechtilosti. Oba rodiče si dávali záležet na jejím vzdělání, o čem svědčí i fakt, že ji hudbě vyučoval proslulý skladatel Bedřich Smetana. Marie byla po otci spíše zadumavé a přemýšlivé dítě a možná právě kvůli tomu se později stala ženou, která myslela mnohem více na druhé než na sebe. K tomuto náhledu na život přispěla i nemoc její matky, o kterou se musela v době, ve které si měla užívat života, starat. V době svého mládí se díky stykům svého otce setkala se svým budoucím manželem Františkem Ladislavem Riegem, který ji upřímně miloval. Oddáni byli 15. srpna 1853 (Červinková-Riegrová, 1892, s. 5–11, 21–24). Dle pozdějších vzpomínek jejich dcery Marie „[b]yl mezi nimi úplný soulad myšlének a snah i cílů životních, bez kterého není pravého štěstí.“ (Červinková-Riegrová, 1892, s. 24).

Po matčině smrti se u Marie objevily zdravotní problémy, které způsobovaly bolesti ve tvářích a čelisti, a které často přecházely v nesnesitelné křeče, kvůli kterým dokonce ztrácela vědomí. Avšak ani zdravotní problémy a starost o děti jí nezabránily angažovat se v dobročinném spolku *Svaté Ludmily*. Během své činnosti ve spolku zůstávala velkou oporou svému manželovi i otci, kteří se angažovali v politickém životě a obrodě českého národa (Červinková-Riegrová, 1892, s. 31–38).

Marie Riegrová-Palacká dokázala za svůj život vykonat mnohé dobročinné aktivity. Z těch nejdůležitějších zmiňme alespoň založení první mateřské školky u svatého Jakuba, což bylo dle pamětí její dcery Marie Červinkové-Riegrové, jejím „vroucím cílem“, a to obzvláště poté, co zjistila, jak tristní jsou podmínky některých rodin z chudinských čtvrtí (Červinková-Riegrová, 1892, s. 66). „[K]dyž poznala poměry a život mnohých set rodin zápasících o své bytí, tu muselo ji uchvátiti přesvědčení, že ti,

kteří v tomto krutém boji bídy nejvíce a nejnevinněji trpívají, jsou ony bytosti nejslabší a neútlejší..." (Červinková-Riegrová, 1892, s. 66).

Jakožto dcera a manželka významných mužů, jakými Palacký i Rieger bezpochyby byli, měla Marie svou práci alespoň o trochu lehčí jiní průkopníci pokrokových myšlenek. Byla zásadně proti tomu, aby se z mateřské školy stal nižší stupeň školy. Odmítala model muže učitele a ženy chůvy a naopak toužila po prosazení vzniku instituce, která by reflektovala zajištění činností pro chudé rodiny a jejich děti (Červinková-Riegrová, 1892, s. 66–71). „To, co ona si přála, nebyla pouze instituce školská, buď si dětská zahrádka neb školka, zaměstnávající dívky několik hodin denně – ona přála si především dobročinné zřízení pro trpící děti chudiny..." (Červinková-Riegrová, 1892, s. 71). A v takové instituci měly pracovat hlavně ženy, které by dětem pomáhaly a staraly se o ně v době, kdy by jejich matky byly v práci a zároveň dohlížely na plnění dvou hlavních cílů, tedy pomoc sociálně slabým rodinám a vychovávání dětí v českém prostředí (Červinková-Riegrová, 1892, s. 71, Lenderová, Rýdl, 2006, s. 166).

Myšlenkově byla Riegrová-Palacká nakloněna více než Fröblovu německému až příliš filozofickému pojetí spíše francouzskému konceptu. Udržovala korespondenci s Hortense Cornu, přední tváří francouzského komitě žen, která ušlechtilé snahy své české přítelkyně velmi oceňovala a na její prosby jí zaslala materiály o fungování francouzských opatroven a mateřských škol, ze kterých bylo možné čerpat inspiraci (Červinková-Riegrová, 1892, s. 71–76). Riegrová-Palacká vše nastudovala a poté veškeré materiály předložila městské radě spolu s žádostí o vyslání dvou žen do ciziny, kde měly nabýt nové zkušenosti a seznámit se s fungováním mateřské školy. Těmito dvěma ženami byla Barbora Ledvinková a Marie Müllerová (Červinková-Riegrová, 1892, s. 77; Rýdl, Šmahelová, 2012, s. 22).

Otevření první mateřské školy v českých zemích proběhlo 1. ledna 1869. Je namístě říci, proč byla tato instituce pojmenována právě jako mateřská škola, i když svou činností připomíná spíše opatrovnu. Riegrová-Palacká viděla v názvu perfektní zrcadlení její činnosti a cíle, tedy „[surogát] rodinného vychování, náhradu za nedostávající se péči mateřskou.“ (Červinková-Riegrová, 1892, s. 83). Děti byly přijímány ve věku od 3 do 6 let (všimněme si shody s dnešní podobou mateřských škol)

a rozděleny na dvě třídy podle věku. Hned první rok bylo do mateřské školy přijato přes 150 dětí. Postupně se počty zvyšovaly, z důvodu čehož byly přijímány i další učitelky. Během zápisů do mateřské školy se upřednostňovaly děti, které pocházely z nuzných poměrů. Marie Červinková-Riegrová popisuje, jak vděčni byli rodiče i děti, což se nejvíce projevovalo při jejich odchodu domů (Červinková-Riegrová, 1892, s. 83–86; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 27).

Z dostupných pramenů lze velmi snadno pochopit, jak obětavá Marie Riegrová-Palacká byla. Pokud šlo o dobrou věc, nezastavil ji ani její pomalu se zhoršující zdravotní stav. Její práce v Komitě dam, spolku svaté Ludmily, při zakládání dalších mateřských škol, opatroven a jeslí, pomoc matkám novorozenců, založení školy pro dívky či stravovací zařízení pro děti, které bychom dnes nazvaly školní jídelnou, je jen krátký výčet jejích činností. Do každé z vyjmenovaných institucí alespoň jednou týdně zašla, což bylo při tak značném počtu, velmi namáhavé (Červinková-Riegrová, 1892, s. 88–99, 132; Rýdl, Šmelová, 2012, s. 27–30).

Po smrti svého otce se zdravotní stav Marie Riegrové-Palacké velmi zhoršil. „Slabé již zdraví [...] těžkou ranou bylo vážně otřeseno – nejen nervy byly rozrušeny, také plíce byly zasáhnuty pliváním krve a celý organismus seslaben.“ (Červinková-Riegrová, 1892, s. 166). Z nejhoršího záchvatu této nemoci se dokázala vyléčit, avšak její zdravotní stav byl velmi špatný, k čemuž přispívalo i její vysoké pracovní nasazení. 2. března 1891 odjela se svým manželem do Říma, odkud se ale již nevrátila. Marie Riegrová-Palacká zemřela 29. dubna 1891 v Římě a během zádušní mše v Praze o několik dnů později byly přítomny i některé matky, kterým v minulosti pomohla a navštěvovala je (Červinková-Riegrová, 1892, s. 166–181).

Z výše uvedeného výčtu pedagogických a dobročinných činností se Marie Riegrová-Palacká ukazuje jako žena, která stála u zrodu pedagogických a sociálních disciplín, které jsou dodnes velmi diskutované. Není to pouze obor předškolní pedagogiky, nýbrž i charitativní činnosti a sociální práce. Je proto velmi nelibé uvědomění, jak málo se o této velké ženě mluví, ve srovnání s jejím otcem i manželem.

4.1.4 Barbora Ledvinková, ředitelka první mateřské školy

O životě Barbory Ledvinkové nevíme mnoho a neexistuje ani žádná ucelená publikace, která se jejímu životu věnuje. Z dostupných pramenů je možné zjistit, že se narodila 10. února 1840 do pražské měšťanské rodiny. Od svých čtyř let navštěvovala Amerlingovu českou vzdělávací instituci. Mezi léty 1865 a 1866 absolvovala dvouletý učitelský kurz, po jehož dokončení měla možnost vyučovat na dívčích školách. Do roku 1867 prošla několika ústavy, a v témže roce se přihlásila do výběrového řízení na učitelku do nově vznikající mateřské školy u svatého Jakuba. Konkurzem úspěšně prošla a společně s Marií Müllerovou odjela díky přímluvě Marie Riegrové-Palacké na několikaměsíční studijní pobyt do Francie a Německa. V Paříži získala Ledvinková i Müllerová univerzitní diplom a aprobaci k vyučování v mateřských školách. Po návratu z cest nastoupily obě dvě do mateřské školy u svatého Jakuba. Müllerová však po třech letech odešla učit na obecnou školu v Podmoklech, kde se posléze i vdala. Ledvinková na svém místě setrvala a díky jednoročnímu kurzu se po pěti letech působení na postu učitelky stala první ředitelkou svatojakubské školky (Mišurcová, 1981, s. 82; Česká škola, 1880, s. 253).

Barbora Ledvinková přeložila do češtiny dvě knihy svých zahraničních kolegyně – *Rady řídícím pěstounkám* od francouzské pedagožky Marie Pape-Carpantierové a *Mateřskou školu – první pracovnu dítěte* od německé pokračovatelky Friedricha Fröbela Berthy von Marenholtz-Bülowové. Sama pak sepsala historický přehled *Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol*, dále metodické příručky *Škola mateřská (Věcné učení, Poučování o přírodě dle ročních dob, Sto povídek ethického obsahu a Druhé sto povídek obsahu ethického)*, krátkou knihu *Pro děti* a společně s Janem Maškem dokonce i *Zpěvník pro opatrovny a školy mateřské*. Pokusila se sepsat i svou autobiografii, která však nikdy nebyla vydána (Databáze národní knihovny ČR, 2014; Mišurcová, 1981, s. 82).

Předškolní pedagogika byla pro Barboru Ledvinkovou životní cestou, ze které nikdy nesešla. Jakožto učitelka musela dodržovat celibát – nikdy se proto nevdala ani neměla vlastní děti. Celý svůj život však zasvětila jejich vyučování a laskavé péči o ně. Zemřela v roce 1922 (Šmahelová, 2012c, s. 36).

4.1.5 Americký klub dam, spolek, jehož členky nemyslely pouze na své vzdělání

Již v předešlém výkladu zazněly názvy několika spolků, které se angažovaly v pomoci a vzdělávání dětí a mládeže. Byly jimi např. Komité dam či Spolek svaté Ludmily. Vedle nich však ve společnosti působil i spolek, který na první pohled působí spíše jako uzavřená společnost starající se o své vlastní blaho. Opak byl však pravdou. Americký klub dam pořádal vedle přednášek pro své členky i mnoho dobročinných činností pro děti.

Americký klub dam vznikl díky cestovateli a národnímu buditeli Vojtovi Náprstkovi. Ten se narodil se 17. dubna 1826 v Praze Anně Fingerhutové a jejímu druhému manželovi. Anna Fingerhutová byla velmi hodná, pracovitá a zbožná žena, která dbala na to, aby její děti byly vzdělanými gentlemany a aby nezapomněly, že jsou Češi (Lenderová, 2016, s. 244; Secká, 2012, s. 15). Vojtěch vystudoval gymnázium, dva ročníky filozofické fakulty a kolem roku 1846 odešel do Vídně studovat práva. Jedním z jeho cílů bylo potlačit omezenost obyvatel v přístupu k ženskému vzdělávání. Proto docházel v době studií v Praze do rodin a vyučoval dívky zeměpis, dějepis či český jazyk. Revoluční rok 1848 prožil ve Vídni již s počestným příjmením Náprstek (německé slovo Fingerhut znamená v česky „náprstek“). Za své politické aktivity na něj byl vydán zatykač, což ho donutilo emigrovat do Ameriky (Secká, 2012, s. 15–16).

Během svého pobytu v Americe, kde vydával satirický časopis, zřídil knihovnu a knihkupectví a také hrál ochotnické divadlo. Zajímal se o všechno, co by mohlo pomoci jeho rodné vlasti – od technického pokroku k otázkám ženského vzdělávání. Po deseti letech se mohl do své domoviny opět vrátit. Jeho nadšení pro získávání knih ze zahraničí a antikvariátů udělalo z jeho soukromé knihovny vybudované v domě U Halánků jednu z nejlépe zásobených knihoven v celé Praze (Lenderová, 2016, s. 245; Secká, 2012, s. 16–19).

V roce 1864 se z Českých Budějovic do Prahy přestěhoval doktor František Studnička, známý pro svou popularizaci zeměpisu a astronomie. Po zjištění, že doktor Studnička v Budějovicích pořádal přednášky, Náprstek neváhal a začal jednu z místností v domě U Halánků obohacovat o plakáty a didaktické tabule. Přednášky zde konané se záhy

staly velmi oblíbenými. Svou zásluhu na tom měla i Karolina Světlá, která mnoho dívek a žen do vznikajícího klubu přizvala (Lenderová, 2016, s. 246; Secká, 2012, s. 20–21). „Hlavním záměrem [Amerického klubu dam] bylo nabídnout členkám nejnovější informace z nejrůznějších vědních oborů, ale také dodat sebevědomí, aby se [...] dokázaly samy o sebe postarat...“ (Secká, 2012, s. 21).

Členky klubu mohly docházet do knihovny, účastnit se přednášek a demonstrací nových domácích strojů (například šicího stroje). Nezapomínalo se však ani na dobročinnost a vzdělávací činnost pro děti (Secká, 2012, s. 21–22). Dětem se chodilo předčítat, braly se na výlety (mezi léty 1865 až 1885 jich bylo uspořádáno přes 50), pořádaly se pro ně dětské zábavy a výlety. Pro děti pocházející z těch nejhrůznějších životních podmínek se pořádaly slavnosti, na kterých pro ně byl připravený pestrý zábavný program s občerstvením. Během toho se děti naučily písničky, tanečky a mohly si zkusit i sporty, které by za normálních okolností nikdy neměly šanci vidět, například kriket. Většinou se tyto akce konaly v pražské Stromovce či Divoké Šárce. Během svátků a posvíceních chodily dámy do nemocnic a invalidoven, kam přinášely pro nemocné dobroty (Lenderová, 2016, s. 247; Secká, 2013, s. 370; Secká, 2012, s. 32–38;).

Klub amerických dam dlouho fungoval ku spokojenosti zakladatele a neustále rozšiřoval svůj záběr činností pro veřejnost. Bohužel, 2. září 1894, během příprav národopisné výstavy, Vojta Náprstek zemřel. Tato událost všemi velmi otřásla, a klub tím přišel o svého největšího protektora. I přes snahy Náprstkovy manželky Josefy a členek, které v klubu de facto vyrostly, měl klub svá zlatá léta nenávratně za sebou. Po první a druhé světové válce se sice snažil pokračovat ve své činnosti, jeho naděje však definitivně překazil rok 1948. Některé členky byly dokonce vyslýchány. Dne 6. března 1950 byl Americký klub dam oficiálně rozpuštěn. K jeho obnově došlo až v roce 1996. Jeho dnešní sídlo bychom našli v prostorách Náprstkova muzea na Betlémském náměstí (Secká, 2012, s. 53–63).

Vojtěch Náprstek byl výjimečnou osobností našich dějin. Dokázal najít a semknout dívky a ženy, které měly podobné smyšlení o společenských problémech a jejich řešení. Vedle svého vlastního rozvoje nezapomínaly ani na druhé. Jednoznačně lze říci, že

Americký klub dam byl jedním z prvních, který se vedle charitativní činnosti zabýval i činnostmi volnočasovou, i když ve velmi jednoduché, a méně pravidelné formě, než jakou můžeme pozorovat o několik desítek let později. Pořádání slavností pro děti, předčítání slepým a pomoc hluchoněmým však byla práce, která v jejich postavení nebyla samozřejmostí. A je tedy o to cennější.

4.2 Pedagogická díla vybraných osobností

Jana Vlastimíra Svobodu a Barboru Ledvinkovou bychom v kontextu dějin předškolní pedagogiky mohli označit za dvě nejvýznamnější osobnosti 19. století. Nejenže svůj život a profesi zasvětili vzdělávání a pomoci dětem, ale byli činí i jako autoři oborových knih. V této podkapitole proto budou představena jejich díla, a to konkrétně *Školka* Jana Svobody a *Škola Mateřská* od Barbory Ledvinkové. Důvod pro výběr těchto dvou knih je, že ze všech již představených osobností je to právě Svoboda a Ledvinková, kteří se zabývali psaním knih na základě své zkušenosti z praxe, a tím zároveň vytvářeli spisy vhodné pro využití v praxi samotné.

4.2.1 Jan Vlastimír Svoboda – Školka, čili, Prwopočátečnj, praktické, názorné, všestranné wyučowánj malých djtek (1839)

Školka Jana Svobody, jak se dílu zkráceně říká, byla sepsána na základě zkušeností a pozorování dětské činnosti, a to pro potřeby učitelů, pěstounů a rodičů (Svoboda, Strnad, 1958, s. 91; Svoboda, 1839, V). Byla vytvořena proto, aby se „...malé dívky nejenom v tak zvaných *opatrovkách* čili *opatrovních školkách*, nýbrž také v domácnosti jak tělesně, tak také duševně cvičiti a pro budoucí školu, pro budoucí život připravovati mohly...“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 91). Je rozdělena na předmluvu, úvod, 57 cvičení a jednu kresebnou přílohu.

V předmluvě Svoboda krátce shrnuje své myšlenky a zásady, na které dbá během svého pedagogického působení. Zvláštní zřetel klade na tělesnou složku. Vychází z přesvědčení, že churavé tělo způsobuje i churavou mysl. Vhodné metody rozděluje

podle dětského věku, tedy od 2 do 4 let a od 5 do 6 let. Mladší děti mají činnosti spíše hravé, větší o něco věcnější. U obou skupin má však dospělý povinnost dbát na častý pohyb dítěte, na jeho cviky a pobyt venku. Mladší děti ocení hravá cvičení, plná názornosti a příkladů, a také, dnes ve školkách používanou, metodu dětského předvádění (například jak se řeže pilkou nebo válí válečkem). Svoboda samozřejmě nezapomíná ani na mluvené slovo, které obzvláště malé děti mají velmi rády (Svoboda, Strnad, 1958, s. 91–93; Svoboda, 1839, V–VIII). Pro děti starší navrhuje střídání zpěvu a her, společně s pokládáním otázek *Proč? Jak?* nebo *Kdy?* Starší děti by se podle něho měly také učit počítat, kreslit, číst a psát. Paměť se jim nejlépe cvičí různými rozmluvami a učením se nazpaměť texty z Písma (Bible). V úvodu spisu jsou shrnuty požadavky na prostorové podmínky či personální zajištění opatroven (Svoboda, Strnad, 1958, s. 92–99; Svoboda, 1839, s. VIII–XVIII).

Všechna cvičení obsahují v úvodu vyjmenovaná dílčí témata a poté v průměru tří- až čtyřstránkový popis, ve kterém je sepsáno, jak se má během dne postupovat, na co se mají učitelé ptát, co mají dětem odpovídat nebo s nimi dělat. V některých cvičeních jsou uvedeny i hádanky a písně. Zároveň cvičení obsahují i jakési predikce ve vývoji dne (Svoboda, Strnad, 1958, s. 109–303; Svoboda, 1939, s. 1–254). Jako příklad uveďme úryvek ze *Cvičení I*, jehož jedním dílčím tématem je uvítání dítek ve školce. „»Tu zase přichází klouček do školky, vítám tě! Jak pak ti říkají?« Dítě se za matku schovává, hříčky nechce, trhá sebou a tahá matku pryč. »Bartoušku, neboj se, já ti nic neudělám! Já tě mám rád“« Učitel kyne matce, aby si šla na lavičku sednout. Dítě jde za ní a pláče.“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 109).

Při seznámení s tématy si nelze nevšimnout, že Svoboda myslel i na důležitost opakování (zvláště při učení počtů a písmen). Z toho však zároveň plyne nutnost držet se cvičení, jak jdou za sebou a během činnosti nepřeskakovat například ze *Cvičení V*. na *Cvičení X*. Bohužel, Svoboda v knize explicitně nepíše o času, který by se měl každému cvičení věnovat. Poukazuje pouze na volné pole působnosti učitelů a učitelek při vytváření dalších cvičení a možnosti rozdělit je na kratší vyučovací sekce (Svoboda, Strnad, 1958, s. 97; Svoboda, 1839, s. X).

Pro lepší představení si Svobodova cvičení, popišme nyní jako příklad *Cvičení XVI.*, které se zabývá počítáním do sedmi, díly a vlastnostmi hodinek, rozdíly mezi městem a vsí, dále pak představení povolání ponocného či kreslení zvonečku. V podobném duchu, jako popsané *Cvičení XVI.* jsou koncipovány i ostatní cvičení v knize. Nejprve Svoboda navrhuje procvičit písmeno *U*, které by učitel nebo učitelka měla s dětmi probírat předešlý den. Následně praktickými cvičeními procvičit počítání do sedmi (jedno dítě přivede 7 chlapců, Kolik jich zůstane, pokud si jeden sedne? apod.). Dále pokračuje představením hodinek, kdo je vyrábí, jak se jmenují jednotlivé části či z čeho mohou být. Ptá se dětí i na rozdíl mezi hodinkami visacími a kapesními. Velmi lehkými a návodnými otázkami se Svoboda dostává k tématu města a vsi. Následně i k povolání ponocného, přes kterého se opět dostává, k již představeným hodinám a procvičování písmene *U* přes otázku, jaký zvuk vydává ponocného trubka (Svoboda, Strnad, 1958, s. 161–163; Svoboda, 1839, s. 68–72). Vše zakončuje kreslení zvonečku, hrou v zahradě a také hádankou o kapesních hodinkách, která zní:

„Jest okrouhlý domeček,

Pln mosazných koleček,

Dělá to v něm: klep, klep, klep, klep,

Co v srdéčku: tep, tep, tep, tep!

Bud' to na zdi visívá,

Neb se v kapce nosívá“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 163).

Svoboda patřil v 19. století mezi první autory, kteří sepsali dílo věnující se vyučování předškolních dětí. Jeho schopnost propojit na první pohled nepropojitelná témata musela být v době vydání (ale i dnes) velmi ohromující. Ve svých činnostech myslel na různorodost činností, což mu jistě pomáhalo udržet u dětí pozornost a stále v nich živit pocity očekávání. Svobodovo dílo bylo pro danou dobu velmi přínosné a cenné, a to i přes jeho zapojení základů trivia, které je z dnešního pohledu nepředstavitelné. Jako první se pokusil oživit a pokračovat v myšlenkách Jana Amose Komenského a zároveň uvést do praxe i to, co Komenský za svého života nestihl, což z něho dělá prvního českého metodika předškolní pedagogiky. Jeho postupy i dílo *Školka, čili, Prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému*

vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče, jak zní celý název, se využívaly i během pedagogické činnosti v dalších nově zřizovaných institucích a mnoho předškolních pedagogů se jím nechalo inspirovat během vytváření vlastních spisů (Opravilová, Uhlířová, 2017, s. 22–24).

4.2.2 Barbora Ledvinková – Škola mateřská, díl první, Věcné učení (1889)

Škola mateřská od Barbory Ledvinkové je z dnešního pohledu více než jen shrnujícím spisem či sbírkou rad, spíše má podobu třídního vzdělávacího programu pro mateřské školy. V úvodu nalezneme výpočty vztahující se k tomu, jak dlouho by mělo vyučování probíhat, kolik času učitelka na učivo má či jak často má s dětmi látku opakovat. Všechna témata jsou rozdělena na *oddělení A* a na *oddělení B*. V rozdělení lze rozpoznat Komenského zásadu posloupnosti od lehčího k jednoduššímu – v *oddělení A* jsou témata blízká dětem jako například rodina, dům, zvířata, lidské tělo či jídlo a pití; v *oddělení B* naopak oblasti, které dítě poznává až o něco později jako například lidská povolání, týdny, měsíce nebo rostliny. Konkrétnějším příkladem této didaktické zásady může být učení se barvám. Dítě by nejprve mělo poznat barvy samotné, teprve poté by mělo rozpoznat, zda je věc průhledná či nikoliv. Podobně je tomu i u tvarů (koule je vyučována dříve než krychle) či rozměrů (že je něco krátké a dlouhé by dítě mělo poznat dříve, než že je něco hluboké či mělké) (Ledvinková, 1889, s. 5–6).

Oddělení A obsahuje celkem šest témat, která mají několik krátkých kapitol opatřených výkladem upraveným tak, aby byl pro děti smysluplný, jasný a pokud možno ne příliš zdoluhavý. Jako příklad můžeme uvést úryvek z tématu *Zvířata, Kočka*: “Kočka bývá ráda tam, kde jsou lidé, ona bývá v domě. Proto ji vidáme v kuchyních, ve světnicích, na chodbách, na půdách, ve sklepích. Kočka běhá, jí a pije. [...] Aby viděla, kam běžeti má, má oči. Na každé straně hlavy má jedno oko. Má dvě oči.” (Ledvinková, 1889, s. 50). Ve výkladu jsou obsaženy i otázky, na které by se měla učitelka či učitel zeptat během výuky (v dnešní terminologii by se dalo říci během „řízené činnosti“). Ledvinková do knihy vepsala i interaktivní povídky, ve kterých jsou obsaženy otázky pro děti. Opět můžeme uvést příklad ze stejného oddělení i tématu: „Liboslávka měla kočku. Dostala

ji od své tety. [Popiš, jakou si myslíš. Vylož, co kočce dávala jísti, co píti. Kde kočka spávala (obvyčejně v košíčku, kde je lehce vystláno)...].“ (Ledvinková, 1889, s. 51).

K některým tématům připsala Ledvinková i hádanky a kratičké písničky, které měly dětem pomoci lépe si dané informace zapamatovat a pochopit je (Ledvinková, 1889, s. 47). Jako příklad uveďme hádanku o zrcadle z *Oddělení A*, z tématu *Domácí nářadí. Kuchyňské nářadí, Zrcadlo*:

„Ve světnici na zdi visívám,

rámec kolem sebe nosívám;

chceš-li sama sebe viděti,

přímo do mne musíš hleděti.“ (Ledvinková, 1889, s. 47).

Oddělení B už neobsahuje tak propracovaný výklad jako *Oddělení A*. Je spíše věcné, s krátkými poznámkami, na co se zaměřit či co vynechat. Vyjmenovává daná probíraná témata a jen několika větami radí učitelkám, jak je mají dětem přiblížit a procvičit je s nimi. Ledvinková při probírání zvířat v domě radí, aby se moc nepopisovala jejich tělesná stavba, ale například v případě Špačka a Kosa by se vyučující měly zaměřit spíše na jejich rozdíly, které jsou na první pohled zřetelné. Kavku navrhuje představit pomocí příběhu, ve kterém se ztratila cenná věc a Kapra během povídání o Vánocích. U rostlin postupuje podobně a navrhuje, aby se probíraly podle dané roční doby (Ledvinková, 1889, s. 72–81).

Za povšimnutí stojí také způsob rozdělení povolání v *Oddělení B*, v tématu *Lidé v obci*. Ledvinková zaměstnání rozděluje na zaměstnání a živnosti pro potravu, ve kterých najdeme vedle známých povolání pekaře či řezníka i pro dnešní dobu neobvyklého mlynáře, rybáře, zvěřináře a myslivce. Dále povolání rozděluje na *Řemesla a živnosti pro stavbu* (zedník, kamnář, nebo malíř), *Řemesla pro nástroje* (kovář, zámečnick či nožíř), *Živnosti pro obchod* anebo *Zaměstnání pro správu*, kam zařazuje třeba i Císař pána. Toho by děti měly poznat podle podobizny ve škole nebo na bankovkách a měly by rovněž vědět, kde bydlí (Ledvinková, 1889, s. 65–71).

Jak píše Barbora Ledvinková v doslovu knihy: „V jazyce českém máme dosud jen dva spisy, z nichž mohou pěstounky čerpati pokyny k hovorům [...] K naléhavým žádostem pěstounek, jakož i učitelstva škol obecných, aby byl upraven spis, pro naše nynější poměry se hodící a pokyny k hovorům pro mládež předškolnou obsahující, podjali jsme se práce v tomto sešitu uvedené.“ (Ledvinková, 1889, s. 82). Jak již tedy bylo řečeno a zaznělo i v doslovu, kniha je spíše metodickou příručkou pro učitelky a učitele, kteří působí v mateřské škole, než souborem obecných úvah či zamyšlení o správném vyučování dětí, které sepsala například Anna Süssová o několik let později. Při četbě textu je možné poznat, že Ledvinková dbala na správné pedagogické zásady, propojovala fakta s příběhy, hádankami a písničkami a dbala na to, aby byly děti všestranně rozvíjené. Z dnešního pohledu se může toto zhodnocení zdát jako logické a ničím výjimečné. Ovšem pokud si uvědomíme, že se jedná o konec 19. století, kdy, ač byl Komenský již dostatečně známý a některé jeho myšlenky aplikovány v praxi, většina pedagogických zásad a vzdělávacích forem byla stále vytvářena a zkoušena stylem pokusu a omylu, dospějeme nutně k závěru, že se jedná o velmi praktickou a v jistém smyslu průlomovou příručku. Je zde možná na místě ptát se, zda by bylo toto dílo možné použít i v dnešním předškolním vzdělávání, nebo by svým obsahem a stylem výkladu dnešní předškolní děti nezaujalo.

4.3 Srovnání díla Jana Vlastimíra Svobody a Barbory Ledvinkové

Vydání *Školky* Jana Vlastimíra Svobody a *Školy Mateřské* Barbory Ledvinkové od sebe dělí přesně padesát let. Za tu dobu došlo ke změně panovníka, proběhla revoluce roku 1848 a obyvatelé českých zemí se museli vypořádat i s dopady několika válečných konfliktů. Zároveň se za padesát let velmi výrazně proměnilo nejenom vzdělávání předškolní, ale i základní, střední a vysokoškolské – vydáním Hasnerova zákona, změnou struktury školských institucí či rozdělením Karlo-Ferdinandovy univerzity – což vedlo k celkové změně obsahového zaměření škol.

Svoboda psal svou Školku pro českou společnost, která žádné vlastní metodické texty neměla a k tomu byla pod silným působením vlasteneckých snah. Měl sice možnost čerpat nápady ze zahraničí, ale žádnou jinou oporu z Čech, která by reflektovala

tendence v tehdejší české společnosti, k dispozici neměl. Proto vycházel Svoboda z Komenského metod a zásad obsažených ve Velké didaktice, což z něho dělá jeho pokračovatele (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 23).

To, že Svoboda do svých cvičení zařadil základy trivia, můžeme vysvětlovat dvěma způsoby. První z nich je pravděpodobně již zmíněná absence ucelenějšího spisu či studie, která by dokládala nevhodnost učit děti do šesti let trivium, druhým možná opodstatněná a ve výsledku logická představa, že školka, jakožto první instituce v životě člověka, by měla položit základy k dalšímu studiu (Svoboda, Strnad, 1958, s. 92–93; Svoboda, 1839, s. VIII). „V každém případě se u Svobody jednalo o kvalitativně významný posun od pouhého sociálního cíle tehdy v zahraničí známých opatření určených k pouhému hlídání dětí a zabezpečení jejich primárních biologických potřeb.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 23).

Oproti tomu Barbora Ledvinková měla pro napsání své Školy Mateřské mnohem lepší startovní pozici, než jakou měl Svoboda. Za prvé, měla možnost dívat se, jak jsou Svobodovy metody praktikovány a hodnoceny v praxi. Viděla, zda jsou pro děti vhodné, jak na ně děti reagují a zda stále vyhovují společenským požadavkům. Za druhé měla díky Marii Riegrové-Palacké možnost získat texty ze zahraničí. Za třetí, velmi významným rozdílem bylo ukotvení předškolních institucí v říšské legislativě a také ministerským výnosem z roku 1872, který rušil výuku trivia v předškolních institucích (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 23). Ledvinková měla potřebné zdroje, ze kterých mohla čerpat a věděla, co smí a nesmí zařadit do obsahu své knihy. Nelze říci, že svou knihu napsala, aby překonala Svobodovu neaktuálnost. Jak sama píše a jak uvádí i další literatura, z díla Jana Svobody se čerpalo i nadále, a to hlavně pro jeho perfektní znalost dětské osobnosti a psychiky.

Přesuňme se nyní ke knihám samým, jejich formátu a obsahu. Již v předešlé kapitole bylo zmíněno, že Školka Jana Svobody je, i podle slov autora v předmluvě a názvu knihy, spisem pro učitele, rodiče a pěstouny. Popisy jednotlivých cvičení tvoří přesný návod pro uživatele, jak během výkladu postupovat a na co se děti ptát. U Barbory Ledvinkové se objevuje stejný prvek popisu činností, zvláště pak v *Oddělení A. Oddělení B* od tohoto detailního výkladu upouští a vystačuje si pouze s kratšími informacemi o tom, co je

dobré dětem říci a co raději vynechat. Hlavní rozdíl mezi oběma spisy poté tkví v tom, že Svobodova Školka působí více jako vypracovaný scénář, zatímco Ledvinkové Škola Mateřská nese prvky metodické příručky, do které by se učitelé měli podívat, aby se připravili na nadcházející činnost. Je pravda, že Ledvinková v *Oddělení A* sepsala také poměrně přesný a souvislý text (například v *Oddělení A*, téma *Rodina*), ovšem v porovnání se Svobodovým dílem působí text lehčeji, a i přes detailnější popis připomínající scénář nepůsobí tak svazujícím dojmem (Ledvinková, 1889, s. 8–11).

Svoboda svou výchovu pojímá po vzoru Komenského všestranně, se zaměřením na tělesnou, rozumovou, estetickou a mravní složku výchovy (vynechme nyní složku výuky trivia, o kterém již bylo pojednáno dříve), které jsou obsaženy v každém z jeho 57 cvičení (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 22). Ač píše o rozlišování činností pro mladší a starší děti, při čtení jednotlivých cvičení nelze zcela jistě určit jak během této „řízené činnosti“ rozlišuje mezi dětmi mladšími a staršími. Při celkovém seznámení se všemi tématy jednotlivých cvičení v knize je rovněž zřetelně vidět, že Svoboda myslel na důslednou posloupnost od lehčí látky k těžší. Tedy například že s dětmi bude nejprve probírat části těla a teprve poté lidské smysly. Ovšem, bráno po jednotlivých dílčích tématech, již nelze s jistotou říci, jaká činnost je pro jak staré děti. Příkladem může být *Cvičení L.*, kde se probírá počítání do desíti, čtení písmene *t* a zároveň vypráví o kvočně a kuřátkách. Z toho vyvstává otázka: Co by měly dělat mladší děti během činnosti těch starších a naopak? (Svoboda, Strnad, 1958, s. 277–280; Svoboda, 1839, s. 220–224).

Odpověď na tuto otázku nalezneme při vlastní četbě textu. Svobodův výklad je propojen do jednoho souvislého, na sebe navazujícího textu, ve kterém jsou obsaženy všechna dílčí témata cvičení. Prostřednictvím vyprávění o kvočně a kuřátkách se menší děti naučí o matce a jejích mlád'atech a starší děti se současně s tím naučí počítat do desíti, protože budou mít za úkol spočítat, kolik kuřátek běželo za muškou a kolik jich zůstalo u kvočny (Svoboda, Strnad, 1958, s. 277; Svoboda, 1893, 220).

Ani Ledvinková explicitně nerozděluje výklad na ten, který je určen pro mladší děti a který pro děti starší. Ovšem vzhledem k tomu, že se nejedná o soubor navazujících cvičení jako v případě Svobody, nýbrž o výklad k jednotlivým tématům, která by se měla ve školce s dětmi probírat (ať již v jakémkoliv pořadí), potvrzuje to již zmíněnou

domněnku, že kniha není až tak scénářem, jako spíše jakýmsi portfoliem učitelky, které lze použít pro osvěžení paměti či při hledání inspirace (Ledvinková, 1889, s. 11–38; 72–76).

V obou knihách nalézáme i několik společných prvků, jako například důraz na názornost. Svoboda píše o nutnosti dětem ukazovat zmenšené verze velkých předmětů, které nelze do školky přinést. „Veliké věci, které se dítkám ukazovati nemohou, nachází se ve školce v malých výřezcích jako jsou: bednářské, kolářské a jiných řemeslníků výrobky a jejich nástroje.“ (Svoboda, Strnad, 1958, s. 91). Na zásadu názornosti nezapomíná ani při napodobování pohybu při umývání rukou či při řezání pilkou. Ledvinková názornost využívá v obdobných situacích, tedy například při ukázce, jak se otvírají a zavírají dveře a okna či během popisování boty (Ledvinková, 1889, s. 16, 64; Svoboda, Strnad, 1958, s. 124, 140; Svoboda, 1939, s. 20–21, 41).

Zásada názornosti je i v dnešní praxi jedna z nejpoužívanějších, a to hlavně díky velkému množství různých zmenšených předmětů, se kterými se děti setkávají v běžném životě. Z dnešního pohledu se může zdát vyzdvihování této zásady nadbytečné. V 19. století se však předškolní výchova teprve probouzela k životu a stejně tak i myšlenky starých myslitelů. Lze tedy bez okolků říci, že používáme metody a dodržujeme zásady, které používali a dodržovali začínající předškolní pedagogové. A tyto metody a zásady se osvědčují dodnes.

Obě zvolená díla nelze hodnotit, pokud nebudeme mít na paměti kontext doby a české společnosti. Pokud by Barbora Ledvinková psala Školu Mateřskou v roce 1839, obsahovala by dozajista zcela jiná témata, než jaká do ní byla zahrnuta o půlstoletí později. Pokud by Svoboda napsal Školku v roce 1889, již by jistě nepočítal s výukou trivia. Z výše uvedeného a s přihlédnutím k době vzniku obou spisů, je tedy možné říci, že si jsou oba autoři v mnohém podobní. Využívají obdobné pomůcky, obdobné metody, vidíme u nich podobné postupy při seznamování dětí se světem, ve kterém žijí. Jediný rozdíl, který však zároveň nemusí být plnohodnotným rozdílem, je již zmíněná forma – Ledvinková sepsala knihu pro mateřské školy a pro učitele, Svoboda pro mateřské školy, do domácností, jak pro učitele a pěstouny, tak i pro rodiče.

5 Vývoj a proměny předškolního vzdělávání

Vývoj předškolního vzdělávání byl v předešlých kapitolách popsán a přiblížen metodou od obecnému ke konkrétnímu. Celá problematika byla zařazena do politického, ekonomického, sociálního a kulturního rámce. Byl nastíněn vývoj i podoba školské soustavy, včetně Hasnerova zákona měnícího dosavadní podobu školství, který lze považovat za zlomový bod ve školství 19. století. Následoval popis vývoje samotného předškolního vzdělávání zakončený představením osobností a institucí, které se významně podíleli na rozvoji této pedagogické disciplíny, a srovnání dvou významných dobových pedagogických děl. Tato kapitola má za cíl sjednotit všechny získané poznatky a vytvořit společně s odpověďmi na kladené otázky celkové, závěrečné shrnutí.

Od roku 1789 do roku 1914 se na trůně Habsburské monarchie vystřídalo celkem pět panovníků. Nejméně pětkrát se vystřídala i vláda a osazenstvo jednotlivých ministerstev, mezi nimi samozřejmě i osazenstvo ministerstva zodpovědného za sféru školství. Zároveň proběhlo několik větších i menších válečných konfliktů a hospodářských krizí. V těchto letech byla doba napříč všemi politickými, sociálními i kulturními oblastmi velmi nejistá, a to i přes průmyslový pokrok, který sliboval mnoho pozitivního. Politická scéna působila na obyvatele spíše než uklidňujícím dojmem jako loď na rozbouřeném moři.

Průmyslová revoluce sice přinesla mnoho dobrého, ale postupnou automatizací zanikala pracovní místa v továrnách a výrobních halách – otcové rodin ztráceli práci, rodina příjem peněz potřebných k přežití. Kulturní kruhy sice svou snahou otevíraly dveře k lepším zítřkům pro celý český národ, ale ani ony neměly sílu změnit vše, co bylo potřeba. Filantropická myšlenka pomoci chudým dětem ve světle doby tedy můžeme vnímat jako záchranný kruh, který zabránil předčasné smrti těchto dětí a pomohl rodinám zvýšit alespoň nepatrně svou životní úroveň (Borovička, Kaše, Kučera, Bělina, 2012, s. 404–408; Lenderová, 2020c, s. 2019).

Ve svých začátcích bylo předškolní vzdělávání neúplné, spíše na pomezí zkoušení a zjišťování toho, co je a není vhodné. To, že byly plány spíše neúplné, krkolomné a

provizorní lze přičítat především neznalosti dětské psychiky a dětského myšlení. Ovšem i neprobádaná oblast dětského světa nezůstala dlouho skryta a na základě poznatků mohlo být, ač jen okrajově, předškolní vzdělávání zmíněno již v roce 1869 v Hasnerově zákoně (Opravilová, Uhlířová, 2013, s. 6). Můžeme se ptát, proč ony čtyři paragrafy v Hasnerově zákoně nestačily. Odpověď je nasnadě. Předškolní vzdělávání se stalo důležitou součástí společnosti. Mnoho vlivných lidí již několik let před vydáním zákona začalo zřizovat soukromé opatrovny a instituce na hlídání dětí a pomoc rodinám. Čtyři paragrafy neměly moc postihnout jejich pravý smysl a činnost. Právě ony ale byly tím nejdůležitějším prvním krokem k následnému ministerskému vynesení z roku 1872, který předškolnímu vzdělávání vtiskl na svou dobu jasnou podobu s pravidly pro zřizovatele, učitele i rodiče. Ukotvení a aktualizace byla opodstatněnou reakcí na nastalé změny společnosti a posunu předškolní pedagogiky mezi vědy (Opravilová, Uhlířová, 2013, s. 6–7, 16–20).

Změny v legislativě se odvíjely od praxe v samotných institucích. Co bylo ověřeno a vyzkoušeno v praxi, mohlo být s pomocí zástupců vyšší společnosti předáno a propagováno dál. Předškolní pedagogové jako Jan Vlastimír Svoboda či Barbora Ledvinková by asi jen stěží dospěli k mnoha úspěchům, kdyby vedle sebe neměli někoho, kdo jim pomohl a umožnil realizaci jejich životních posláních, tedy vzdělávat malé děti (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 20–21). Mnoho významných osobností a institucí jako byli Marie Riegrová-Palacká, Vojtěch Náprstek či Americký klub dam se vydali cestou neznámého a po vzoru Francie a Německa zkusili vytvořit další úroveň výchovy a zlepšit žalostné životní podmínky obyvatelstva českých zemích. Čerpali z děl domácích i zahraničních pedagogů a filozofů výchovy jako byli Jan Amos Komenský či Marie Pape-Carpantierová. A svoje nápady a osvědčené postupy posléze sepsali do vlastních děl (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 17–19).

Jan Vlastimír Svoboda byl člověkem, který zemřel příliš mlád a nemohl tak předškolnímu vzdělávání předat více ze svého nadání pro vzdělávání nejmenších. Jeho mezinárodně uznávaná Školka byla využívána v praxi ještě dlouhá léta po jeho předčasném odchodu ze světa. Lze ji považovat za první metodologické dílo předškolní pedagogiky. Její aktuálnost je v dnešní době sporná, ovšem v době vzniku musela působit jako vynikající rámcový vzdělávací program.

O padesát let později pak napsala Svobodova pokračovatelka Barbora Ledvinková svou vlastní sérii pedagogických spisů. První díl této série, Škola mateřská, je oproti Školce spíše příručkou pro učitele a učitelky. I ona má však svou vlastní hodnotu a zaslouží si své místo mezi předními spisy o předškolním vzdělávání (Šmahelová, 2012c, s 35–37).

Obsah obou děl je natolik zajímavý, že se nabízí otázka, jak by na ně reagovala dnešní generace předškolních dětí. Bylo by zapotřebí upravit Svobodovo vedení vyučování i po vyškrtnutí trivia? Bylo by ono vyučování pro děti zábavné? Nebo by jim příběhy, kterými byl výklad prokládán, připadaly směšné? Změnil se u dětí jejich zájem a způsob vnímání natolik, že by se výklad Barbory Ledvinkové o povoláních, vybavení domácnosti či květinách pro ně zdál příliš jednoduchý a nezábavný? To všechno jsou otázky, na které bychom mohly dostat odpovědi s pomocí dalších výzkumných šetření.

Výzkum by mohl probíhat v jedné heterogenní třídě, kde by po dobu týdne až čtrnácti dnů byla celodenní činnost nejprve vedena podle vzoru Jana Vlastimíra Svobody a poté, po stejně dlouhou dobu, podle vzoru Barbory Ledvinkové. Tento výzkum by bylo zapotřebí započít hned v první den školního roku (první cvičení ve Svobodově Školce se týká přivítání dětí ve školce). Právě to je ale jeden z limitů práce. Rodiče by totiž museli se zapojením svých dětí do výzkumu souhlasit a stejně tak s náplní dne. Zároveň by učitelky a učitelé museli přizpůsobit svůj, často pevný, plán roku tomuto výzkumu, což by vyžadovalo plánování mnoho měsíců předem. Tento výzkum je tedy v tomto stručném nástinu spíše jen ideou a hypotézou, ač zajímavou.

Milena Lenderová a Karel Rýdl v roce 2006 napsali knihu, která nese název *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Lze nyní, pouze na základě předešlých kapitol a tohoto shrnutí odpovědět na otázku v názvu této knihy? Měly děti devatenáctého století opravdu radostné dětství? V jistém smyslu lze říci že ano. Samozřejmě, byly zde nemoci, chudoba, pocity beznaděje a zmaru. Ale děti té doby se narodily do doby, kdy již vznikala malá naděje v podobě předškolních institucí (opatroven, mateřských škol, jeslí), které se snažily ulehčit život jejich rodičům a vytvořit jim hezčí a radostnější dětství (Lenderová, Rýdl, 2006).

6 Závěr

Dlouhé 19. století nebylo průlomovým stoletím pouze v oblasti průmyslu a kultury, nýbrž i na poli vzdělávání a školství. Školský systém byl za dobu svého trvání několikrát pozměněn, a snad i vylepšen. Síť školských zařízení dostala novou podobu na úrovni primárního, sekundárního i terciárního vzdělávání. Předškolní vzdělávání se díky 19. století stalo relativně uznávaným a plnohodnotným pedagogickým odvětvím a vědou. Má všechny náležitosti, které by pravý vědní obor měl mít, a to včetně svých představitelů a děl, ze kterých i nyní, po století a půl, lze čerpat nápady a pokládat si k nim nové otázky. Díky Janu Vlastimíru Svobodovi, Barboře Ledvinkové, Josefu Frantovi Šumavskému, ale i Leopoldu Jerusalémuvi či hraběti Chotkovi, kteří si své ideje nenechávali pouze pro sebe, již obyvatelům monarchie napříč sociálními vrstvami při vyslovení slova „předškolní“ nevyvstával v mysli obraz sirotčinců a zašpiněných opatroven. Předškolní vzdělávání, respektive předškolní pedagogika, se s jistotou dostala na stejnou úroveň důležitosti jako vzdělávání základní či střední. 19. století položilo základy pro podobu školského systému, ze kterého mohl vzejít ten dnešní, do kterého se každý z nás v určitou chvíli zařadí.

Tato bakalářská práce měla za cíl analyzovat vývoj a proměny předškolního vzdělávání – uvést ho do kontextu doby, popsáním dobové školské hierarchie ho zařadit do struktury vzdělávacích institucí, nastínit důvody, které vládu a vlivné osobnosti dovedly k myšlence založení opatroven, mateřských škol a jeslí a postupem času je i legislativně ukotvit, což dopomohlo osobnostem předškolní pedagogiky lépe se soustředit na svou práci v institucích a tvořit metodologické spisy, příručky a knihy pro děti. Obsahová analýza a následné srovnání dvou konkrétních titulů měly doplnit celek práce a zároveň objasnit hlavní důvody odlišnosti obsahu v kontextu doby.

Je na místě připomínat si důvody vzniku různých vědních disciplín. Ohlédnutí se k jejich začátkům nám může výrazně pomoci pochopit danou problematiku a obohatit nás v naší další práci. Zároveň máme možnost prolomit kusé a jednotvárné vnímání minulosti, v tomto případě dějin celého „dlouhého 19. století“.

7 Soupis bibliografických citací

BALÍK, Stanislav, Vít HLOUŠEK, Jan HOLZER a Jakub ŠEDO. *Politický systém Českých zemí 1848–1989*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2011. ISBN 978-80-210-5438-7.

BĚLINA, Pavel, Jiří KAŠE a Jan P. KUČERA. *Velké dějiny zemí Koruny české: Svazek X 1740–1792*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2001. ISBN 80-7185-384-4.

BLACKBOURN, David. *Eric John Ernest Hobsbawm, 1917–2012* [online]. Cambridge University Press. Cambridge core. 14 August 2013 [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/central-european-history/article/eric-john-ernest-hobsbawm-19172012/107045BB83EA74C2645032828B3BA7D9>.

BOROVIČKA, Michael, Jiří KAŠE, Jan P. KUČERA a Pavel BĚLINA. *Velké dějiny zemí Koruny české: Svazek XII.b 1890–1918*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2013. ISBN 978-80-7432-293-8.

BOROVIČKA, Michael, Jiří KAŠE, Jan P. KUČERA a Pavel BĚLINA. *Velké dějiny zemí Koruny české: Svazek XII.a 1860–1890*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2012. ISBN 978-80-7432-181-8.

ČAPKA, František. *Dějiny zemí Koruny české v datech*. Praha: Libri, 1998. ISBN 80-85983-67-2.

ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém* [online]. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878 [vid. 2021-03-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, Marie. *Marie Riegrová rodem Palacká: její život a skutky* [online]. Praha: Obec Pražská, 1892. [vid. 2021-06-17]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:479002b1-4475-41be-8b55-a8adf660d956>.

Česká škola: časopis vychovatelský pro učitelstvo a přátele školství národního v Čechách, na Moravě, ve Slezsku a na Slovensku [online]. Praha: Jan V. Poklop, 1. 8. 1880, undefined (15–16). s. 253 [vid. 2021-6-25]. ISSN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:d455d010-9a9f-11e6-afa6-005056822549>.

DATABÁZE NÁRODNÍ KNIHOVNY ČR. *NKC – Online katalog Národní knihovny ČR* [online]. ExLibris, NK ČR, 2014 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: https://aleph.nkp.cz/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=nkc.

EFMERTOVÁ, Marcela C. *České země v letech 1848–1918*. Praha: Libri, 1998. ISBN 80-85983-47-8.

HLAVAČKA, Milan, Jiří KAŠE, Jan P. KUČERA a Daniela TINKOVÁ. *Velké dějiny zemí Koruny české: Svazek XI.b 1792–1860*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2013. ISBN 978-80-7432-348-5.

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí 7: Od konce napoleonských válek do vzniku Rakouska-Uherska*. Praha: VIA FACTI, 1998. ISBN 80-238-2999-8.

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí 6: Příběhy a postavy českého národního obrození*. Praha: BARONET & VIA FACTI, 1997. ISBN 80-7214-039-6.

HORA-HOŘEJŠ, Petr. *Toulky českou minulostí 5: Od časů Marie Terezie (1740) do konce napoleonských válek (1815)*. Praha: BARONET & VIA FACTI, 1996. ISBN 80-85890-94-1.

JONOVÁ, Jitka. *Školské zákony v souvislosti s postupným rušením konkordátu z roku 1855* [online]. Olomouc: e-Pedagogium, 2010 [vid. 2021-04-01]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201003-0003_skolske-zakony-v-souvislosti-s-postupnym-rusenim-konkordatu-z-roku-1855.php.

KAŇÁK, Miloslav. *Josef Franta Šumavský: O životě a díle obrozeneckého pracovníka s ukázkami z jeho tvorby*. Praha: Melantrich, 1975. ISBN 32-018-75.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství* [online]. Praha: Sfinx, Bohumil Janda. sv. 1, 1929 [vid. 2021-03-27]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:cacd1410-0760-11e4-b1a4-005056827e52>.

LEDVINKOVÁ, Barbora. *Škola mateřská, díl první, věcné učení*. Praha: Fr. A. Urbánek, 1889. ISBN neuvedeno.

LEDVINKOVÁ, Barbora. *Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol* [online]. Praha: Fr. A. Urbánek, 1887. [vid. 2021-05-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:089207a1-9e13-11e0-a742-0050569d679d>.

LENDEROVÁ, Milena. Ve znamení školských zákonů. Praha: Paseka, 2020a, s. 230–245. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

LENDEROVÁ, Milena. Dívčí vzdělávání. Praha: Paseka, 2020b, s. 252–267. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

LENDEROVÁ, Milena. Vzdělání a škola. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2020c, s. 207–228. In: LENDEROVÁ, Milena, Tomáš JIRÁNEK a Marie MACKOVÁ. *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2020. ISBN 978-80-246-3510-1.

LENDEROVÁ, Milena. *K hříchu i k modlitbě: Žena devatenáctého století*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3540-8.

LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-647-9.

LNĚNIČKOVÁ, Jitka. *České země v době předbřeznové 1792–1848*. Praha: Libri, 1999. ISBN 80-85983-27-3.

MINISTERSTVO KULTU A VYUČOVÁNÍ. Nařízení c. k. ministra kultu a vyučování z dne 26. května 1874, č. 7114, jímž prohlašuje se organizační status pro ústavy učitelské [online]. 1878, s. 147–203. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-04-26]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

MINISTERSTVO ZÁLEŽITOSTÍ DUCHOVNÍCH A VYUČOVÁNÍ. Nařízení, vydané ministrem záležitostí duchovních a vyučování dne 20. srpna 1871, č. 105 ř. z., jímžto se vydává řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné [online]. 1878a, s. 383–424. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-03-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

MINISTERSTVO ZÁLEŽITOSTÍ DUCHOVNÍCH A VYUČOVÁNÍ. Vynesení ministra záležitostí duchovních a vyučování z 22. června 1872, č. 4711, v příčině dětských zahrádek (škol mateřských) a ústavů jim příbuzných [online]. 1878b, s. 519–533. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-04-22]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

MIŠURCOVÁ, Věra. Počátky předškolních institucí v českých zemích. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1983, 1983(4), 465–473 [vid. 2021-6-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=5018>.

MIŠURCOVÁ, Věra. Vznik české mateřské školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 1981, 1981(1), 73–86 [vid. 2021-6-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=5257>.

MIŠURCOVÁ, Věra. *150 let mateřského školství v českých zemích: (J. V. Svoboda a jeho následovníci)* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 1982. [vid. 2021-05-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:b05cdba0-7b5d-11e7-b92d-005056827e51>.

MIŠURCOVÁ, Věra a Hana NUTZOVÁ. *Výchova předškolních dětí v českých zemích 19. století: Bibliografie [s odb. studií]* [online]. Praha: Ústř. knihovna-OBIS [oborové bibliograficko-inf. středisko] pedagog. fakulty Univ. Karlovy, 1976. [vid. 2021-05-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:3e2b8a90-4de4-11e3-ad8c-005056827e52>.

MOŠNER, František. *Pěstounka, čili, Vychovávání malých dětí mimo školu* [online]. Brno: Moravská národní jednota, 1851. [vid. 2021-05-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:b8effe61-f014-4dab-94b6-a1633e123b82>.

NÁRODNÍ LISTY. Anketa o provedení reformy středoškolské v Praze [online]. 29. března 1909 (večerní vydání), 49(88), s. 2. ISSN 1214-1240. [vid. 2021-03-25]. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:af960c30-8d62-11dc-a447-000d606f5dc6>.

NOVOTNÝ, Miroslav. Nižší školství. Praha: Paseka, 2020a, s. 151–169. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

NOVOTNÝ, Miroslav. Školský systém v českých zemích od konce 18. do konce 20. století. Praha: Paseka, 2020b, s. 583–591. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

NOVOTNÝ, Miroslav. Gymnázia. Praha: Paseka, 2020c, s. 169–175. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

NOVOTNÝ, Miroslav. Vysoké školy. Praha: Paseka, 2020d, s. 176–192. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

NOVOTNÝ, Miroslav a Milena LENDEROVÁ. Vzdělávání dívek. Praha: Paseka, 2020, s. 156–161. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Příběhy české mateřské školy: Vývoj a proměny předškolní výchovy (1. díl do roku 1948)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-945-2.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III: Legislativa v předškolní výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-624-6.

RAKOUSKÉ CÍSAŘSTVÍ. *Císařský patent ze dne 5. listopadu 1855 č. 195 ř. z. kterým se vyhláší úmluva (konkordát) uzavřená mezi Svatou Stolicí a Rakouským císařstvím r. 1855* [online]. [vid. 2021-04-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/195-1855.htm>.

RAKOUSKO-UHERSKO. *Říšský zákon o školách obecných změněný zákonem ze dne 2. května 1883 s nařízením a informací v příčině provedení ze dne 8. a 12. června 1883: s příslušnými zákony o obecných právech občanů, o postavení školy k církvi a o uspořádání poměrů mezináboženských: doplněn a objasněn rozsudky soudu říšského a správního, dále výnosy zemské školní rady: s obsáhlým abecedním seznamem věcným* [online]. Praha: Tisk a sklad Jindř. Mercy-ho, 1883. [vid. 2021-03-24]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:72444130-f64e-11dc-af6f-000d606f5dc6>.

RAKOUSKO-UHERSKO. *Zákon říšský ze dne 14. května 1869, č. 62 ř. z., jímžto se ustanovují pravidla vyučování na školách obecných* [online]. 1878a, s. 12–53. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-04-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

RAKOUSKO-UHERSKO. *Zákon zemský ze dne 21. ledna 1870, č. 14 z. z. kterým se upravují právní svazky učitelstva veřejných škol národních v království Českém* [online]. 1878b, s. 226–241. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-03-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

RAKOUSKO-UHERSKO. *Zákon říšský ze dne 19. března 1872, č. 28 ř. z., jímžto se upravují příjmy učitelstva na školách cvičných se státními vzdělavatelnými učitelstvími spojených, na kteréž náklad vede stát* [online]. 1878c, s. 224–225. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-03-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

RAKOUSKO-UHERSKO. Zákon zemský ze dne 19. února 1870, č. 22 z. z., kterým se upravuje zřizování, vydržování a navštěvování veřejných škol národních [online]. 1878d, s. 277–301. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878. [vid. 2021-03-23]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

ŘEZNIČKOVÁ, Kateřina. *Študáci a kantoři za starého Rakouska: České střední školy v letech 1867–1918*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-163-9.

SECKÁ, Milena. Vzdělávací činnost Amerického klubu dam (1865–1895). In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2013, s. 367–372. ISBN 978-80-246-2286-6.

SECKÁ, Milena. *Americký klub dam: Krůček k ženské vzdělanosti*. Praha: Národní muzeum, Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur, 2012. ISBN 978-80-7036-366-9.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

SVOBODA, Jan a Emanuel STRNAD. *Školka Jana Svobody: Vyučování malých dětí z roku 1839*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. ISBN neuvedeno.

SVOBODA, Vlastimír. *Školka, čili, Prwopočátečnj, praktické, názorné, všestranné vyučowanj malých djtek* [online]. Praha: Knjžcjc arcibiskupská knihtiskárna, 1839 [vid. 2021-06-16]. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:0824b950-d3b3-11e6-8f91-005056827e51>.

SVOBODNÝ, Petr. Vysoké školství. In: NOVOTNÝ, Miroslav, ed. *Velké dějiny zemí Koruny České: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020, s. 274–288. ISBN 978-80-7432-985-2.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. Vývoj pojetí dítěte v historickém kontextu. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012a, s. 7–17. In: PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. Myslitelé. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012b, s. 19–30. In: PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. Počátky a vývoj veřejných institucí v Evropě v 19. století. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012c, s. 31–37. In: PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN 14-406-83.

VONDRA, Roman. *České země v letech 1792–1848: Formování novodobého českého národa ve věku cylindrů, krinolín a nástupu páry*. Praha: Libri, 2013. ISBN 978-80-7277-503-3.

WORDDISK. *Long nineteenth century* [online]. WordDisk, 2021a [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: https://worddisk.com/wiki/Long_nineteenth_century/.

WORDDISK. *Eric Hobsbawm* [online]. WordDisk, 2021b [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: https://worddisk.com/wiki/Eric_Hobsbawm/.

ZEMSKÁ ŠKOLNÍ RADA. Výnos c. k. zemské školní rady ze dne 29. září 1884, č. 6246, ke všem c. k. okresním radám školním, týkající se zřízení lidových škol mateřských [online]. In: *Příruční kniha říšských a zemských zákonů, nařízení a předpisů v záležitostech školství obecného na Moravě*. Brünn: R. M. Rohrer, 1901, s. 307–308. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3f4ecc9d-cf16-4224-af00-182db06a9962>.

ZEMSKÁ ŠKOLNÍ RADA. Vynesení zemské školní rady z dne 18. března 1872, č. 16028, v příčině zřízení knihoven školních [online]. In: ČELAKOVSKÝ, Jaromír, ed. *Zákony a nařízení u věcech obecného školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha: Tiskem a nákladem dra. Edvarda Grégra, 1878, s. 545–552 [vid. 2021-03-23]. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:07da4730-8cad-11de-b6b0-000d606f5dc6>.