

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Ústav českých dějin

**Hodnotový systém ve výuce Normální školy v Praze na  
přelomu 18. a 19. století. Příspěvek k dějinám státu.**

Value System in the Teaching at the Normal School in Prague at the Turn of the  
18th and 19th Centuries. Contribution to the History of the State.

Bakalářská práce

Jakub Raška

**Praha 2013**

**Vedoucí práce: Mgr. Daniela Tinková, PhD.**

Rád bych na tomto místě poděkoval své školitelce paní doc. Mgr. Daniele Tinkové, Ph.D. a mým milým kolegům z jejího osvícenského semináře i mimo něj za ochotu, kritické komentáře a podněty, které posouvaly mou práci ke kýženému cíli.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně a pouze s použitím uvedených zdrojů.

V Praze dne 30. 6. 2013

.....

podpis

## Obsah

Úvodem .....	5
1. Rakouská reforma nižšího školství a pražská Normální škola .....	9
1.1 Nové poslání školy .....	9
1.2 Reforma školství v Rakousku a její podoba .....	10
1.2.1 Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy .....	11
1.2.2 Josef II. a nižší školství .....	14
1.2.3 „Intermezzo“ Leopolda II. ve vztahu ke školství v podunajské monarchii .....	16
1.2.4 Františkovská školská politika .....	17
1.3 Normální škola v Praze .....	18
1.3.1 Česká perspektiva tereziánské reformy .....	18
1.3.2 Pražské nižší školství .....	18
1.3.3 Vznik a podoba Normálního institutu v Praze .....	20
2. Stát a škola .....	25
2.1 Vybrané problémy propojení státu a školy .....	25
2.2 Spojení státu a výchovy ve státně-osvícenském diskurzu učitelů a teoretiků výchovy .....	29
2.2.1 Úvaha K. H. Seibta o vlivu výchovy na blaženost státu .....	30
2.2.2 Proslov Ferdinanda Kindermanna u příležitosti slavnostního otevření Normální školy v Praze .....	34
2.2.3 Škola a výchova občana k ekonomické upotřebitelnosti v pojetí Amada Schindlera .....	38
2.2.4 Laudatio Franze Steinského u příležitosti dvacátého třetího výročí založení Normální školy v Praze .....	40
2.2.5 Závěr .....	44
3. Hodnotový systém ve výuce pražské Normální školy .....	46
3.1 Hodnota sociální jednotky jako reflektovaný jev historické analýzy .....	46
3.2 Specifika výzkumu hodnot na pražské Normální škole a její motivační a disciplinační nástroje .....	47
3.3 Hodnotová poselství pražské Normální školy .....	50
3.3.1 Ctnosti a neřesti .....	51
3.3.2 Podoby zbožnosti .....	54
3.3.3 Stát, národ a vlast .....	60
3.3.4 Specifika dívčího vzdělávání .....	66
4. Místo závěru – škola a vize nové společnosti .....	69
5. Prameny a literatura .....	72
5.1 Prameny .....	72
5.2 Sekundární literatura .....	74

# Úvodem

## *Základní teze a cíle práce*

V osvětské epoše odpadlo individualistické pojetí společnosti a do centra zájmu se dostala společnost jako celek.<sup>1</sup> Jedním z nejvýznamnějších sociálních vynálezů vyplývajících z této změny bylo zavedení všeobecné školní docházky, jejíž počátky tematicky a časově rámcují tuto práci. Avšak hledání nových přístupů k rostoucímu vlivu školy v českých nebo obecně rakouských zemích je vzhledem k bohaté historiografické tradici nad možností jedné bakalářské práce, proto jsem si za reprezentanta „zlepšeného školství“ (*verbesserte Schulwesen*) vybral jeho styčnou instituci pro Čechy - Normální školu v Praze, která měla být předobrazem (stejně jako jiné normální instituty v dědičných zemích monarchie) ideální školy pro celé Čechy.

Tato práce není příspěvkem k dějinám pedagogiky, dobovým pedagogickým diskuzím a vlivům nebude až na nezbytné výjimky věnován prostor. Na školství zde bude nahlíženo spíše jako na nový specificky autoritativní způsob komunikace státu a jeho poddaného (občana). V rámci úsilí státních osvětců o co nejmenší vzdálenost mezi poddaným a institucí to byla právě nižší škola, prostřednictvím které stát udržoval jednostrannou komunikaci s nedospělými poddanými monarchie i jejich rodiči. Na tomto místě jsem se dostal k základnímu předpokladu své práce: tereziánská nižší škola byla státní institucí, respektive plnila vůli státu, byla vlastně jeho ztělesněním na nižší správní úrovni. Chci zkoumat, jakým způsobem se stát ve škole zjevuje, z toho důvodu také volím pouze pohled shora a nevěnuji prostor tomu, jak na nový jev své každodennosti (tedy na školu) nahlíželi ti, kterých se školské reformy bezprostředně týkaly (církve či děti a jejich rodiče).

Těžiště pramenné základny užitá pro tuto práci leží v osmdesátých letech 18. století, což velmi předurčovalo moji práci. Při studiu pramenů vzniklých činností školy se neustále ptám, jaký typ jednání a smýšlení je školou (= státem) uznáván a oceňován a jaký naopak zavrhován a trestán. Podobně postupuji i v rozboru učebnic Normální školy či dobových pedagogických spisů. Tak postupně odkrývám systém *společenské normy*. Z toho tedy plyne, že vztah školy a státu zde není zkoumán v kontextu dějin správy, ale spíše v kulturně-symbolickém smyslu.

V první kapitole se věnuji obecně vývoji, který prodělalo rakouské nižší školství od tereziánských reforem do prvních let 19. století, a poté v základních obrysech popisují systém

---

<sup>1</sup> KUTNAR, František, *Sociálně myšlenková tvářnost obrozeneckého lidu*, Praha 1948, str. 5.

vzdělávání v Normální škole v Praze. Druhá kapitola je uvozena krátkým zamyšlením o vztahu školy a státu v předmoderní a moderní době a poté na základě čtyř textů teoretiků školství či učitelů malostranské Normální školy sledují, jak je v dobovém státně-osvícenském diskurzu konstruován vztah školy a státu. V závěrečné třetí kapitole analyzují hodnotové struktury ve výuce pražské „Normálky“.

### *Přehled dosavadního bádání a výčet užitých pramenů*

Výzkum dějin školství má v české historiografii dlouhou tradici. Starší vědecká literatura od druhé poloviny 19. století do konce první republiky přistupuje k počátkům povinného základního vzdělávání (podobně jako k celé éře rakouského osvícenství) především prizmatem *master narrative* národního obrození.<sup>2</sup> Jejimi hlavními zástupci jsou učitel Jan Šafránek<sup>3</sup> a historik pedagogiky Otakar Kádner,<sup>4</sup> který rozšířil své badatelské pole o situaci v ostatních evropských zemích. František Kutnar sice také nahlížel na konec 18. století jako na „osvícenskou dobu národního obrození“,<sup>5</sup> přišel však s novými metodologickými přístupy jako například ocenění státem organizovaného školství při tvorbě nových představ o vlasti či národu.<sup>6</sup>

V šedesátých letech vydával zásadní články o dějinách tereziánského nižšího školství v Čechách Josef Hanzal,<sup>7</sup> který jako první zasadil školské reformy do širších souvislostí hospodářského vývoje v Čechách a habsburské monarchii. V 70. a 80. letech zveřejňovala své texty věnované osvícenské pedagogice dvojice historiků školství a pedagogiky Jan Mrzena a Vladimír Štverák.<sup>8</sup> Jejich příspěvek pro dějiny pedagogiky spočívá především v heuristické a ediční činnosti, samotné dějinné teorie autorů již nejsou příliš inovativní, jelikož jejich analýzy zůstávají pouze na povrchu faktů.

---

<sup>2</sup> Termín *master narrative* použila Daniela Tinková ve svém článku o problematickém postavení osvícenské epochy v české historiografické tradici: TINKOVÁ, Daniela, *Mezi psem a vlkem. Osvícenské přišerí v české historiografii*, in: LORMAN, Jaroslav - TINKOVÁ, Daniela (eds.), *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009.

<sup>3</sup> ŠAFRÁNEK, Jan, *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. I. svazek r. 862 - 1848*, Praha 1913.

<sup>4</sup> KÁDNER, Otakar, *Dějiny pedagogiky. Díl 2., Do konce století osmnáctého*, Praha 1910.

<sup>5</sup> KUTNAR, František, *Sociálně myšlenková tvářnost obrozenského lidu*, Praha 1948, str. 5.

<sup>6</sup> KUTNAR, František, *Obrozenské vlastenectví a nacionalismus: příspěvek k národnímu a společenskému obsahu češství doby obrozenské*, Praha 2003, str. 52.

<sup>7</sup> HANZAL Josef, *K dějinám nižšího školství před rokem 1775*; in: AUC-HUCP, Praha 1965.

<sup>8</sup> například ŠTVERÁK, Vladimír; MRZENA, Jan, *Felbiger a Kindermann, Reformátoři lidového školství*, Praha 1986.

Mému pojetí jsou již blíže metodologické přístupy Miroslava Hrocha,<sup>9</sup> který se zaměřil na školu z hlediska jejích potencionálních možností při tvorbě nových kolektivních identit. Nejnovější historiografické produkci na poli školství se podařilo vyjmout osvícenské vzdělávání z pevného objetí národního obrození. Kamil Činátl<sup>10</sup> se ve svém inspirativním článku zaměřil na specifickou indoktrinační sílu školy. Disciplinačním metodám lidové osvěty se pak ve své krátké studii věnovali Jan Randák a Jan Socha<sup>11</sup> a nejnověji s použitím disciplinační teorie Michela Foucaulta Michal Kneblík<sup>12</sup> ve své diplomové práci. I přes značné metodologické inovace však mladá generace historiků soustavnou monografii na toto téma dosud nevyprodukovala.

Prameny, které jsem užíval ve své práci, jsou několikerého druhu: (1.) právní,<sup>13</sup> (2.) dobové projevy o funkcích školy a jejich významu pro stát,<sup>14</sup> (3.) učebnice, které škola ve výuce používala. Zde obvykle nastal velký problém s jejich dohledatelností, proto jsem často pro potřeby analýzy hodnotové indoktrinace školy využíval učebnice, které byly určeny pro výuku na hlavních školách, jelikož pražská Normální škola byla také jednou z hlavních škol,<sup>15</sup> (4.) příručky pro učitele z pera významného pražského učitele a pozdějšího (od r. 1790) ředitele Normální školy Aleše Pařízka a konečně (5.) prameny vzniklé činností samotné školy, které dnes spravuje Archiv hlavního města Prahy.<sup>16</sup> Jedná se o rozvrhy předmětů, disciplinační a motivační nástroje školy (školní řád, knihy cti a hanby, veřejné pochvaly),

---

<sup>9</sup> HROCH, Miroslav, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999.

<sup>10</sup> ČINÁTL, Kamil, *Čtenář - produkt osvícenské reformy školství*, in: Kuděj 7, Praha 2005.

<sup>11</sup> RANDÁK, Jan, SOCHA, Jan, „... vař si času, chyt' se práce, zahálky se střež co zrádce.“ *Lidové prostředí jako objekt osvícenské disciplinace*, in: LORMAN, Jaroslav - TINKOVÁ, Daniela (eds.), *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009.

<sup>12</sup> KNEBLÍK, Michal, *"Disciplinace" lidových vrstev, reforma elementárního školství a vzdělávací literatura v jazykově českém prostředí 1774-1805*, diplomová práce FF UK, Praha 2009.

<sup>13</sup> *Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivial Schulen*, in: KROPATSCHEK, Joseph (Hg.), *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*, 8. Bde. Wien 1786 (Zdroj: [http://alex.onb.ac.at/tab\\_tgb.htm](http://alex.onb.ac.at/tab_tgb.htm), 2013).

<sup>14</sup> Například KINDERMANN, Ferdinand, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776.

<sup>15</sup> K tomu blíže viz kapitola 1.

<sup>16</sup> Archiv hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870.

záznamy z učitelských konferencí a především nedocenitelný pramen nejen pro poznání pražské Normálky, ale i pro posttereziánské školství obecně: *Pozvánky k veřejným zkouškám absolventů Normální školy v Praze (Einladungen zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der k. k. Normalschule in der kleinen Residenzstadt Prag)*, kde lze najít údaje o učitelích, o vyučovaných předmětech a počtu žáků Normální školy v Praze, o stavu venkovských a židovských škol a zároveň přehledy nově vydaných školských nařízení.

V textu jsou také citovány některé ukázky z dobových textů psané osvícenskou češtinou. Transkriboval jsem je podle dnešního úzu, proto *au* přepisuji na *ou*, *ss* na *š*, *w* na *v*, *g* na *j*, *j* na *í*, *rz* na *ř* a majuskule substantiv na minuskule, pokud nejsou přímo žádoucí.



# 1. Rakouská reforma nižšího školství a pražská Normální škola

„*Nic nám neleží na srdci tolik jako opravdové blaho zemí, která nám Bůh svěřil.*“<sup>17</sup>

Marie Terezie

## 1.1 Nové poslání školy

V polovině 18. století byla Evropa svědkem náhlého zvýšení zájmu o formování člověka během jeho dětství. Humanitní i přírodovědní učenci se shodovali, že dětství má na život člověka zásadní vliv, a věnovali tudíž více pozornosti výchově dítěte. Již tehdy proto své století učenci označovali, kromě jiného, jako století pedagogiky.<sup>18</sup> V souladu s novou teorií, že všichni lidé se rodí nadáni stejnými právy, mělo právě školství v osvícenské ideologii roli zrovnoprávnění všeho lidstva. Panovala víra v nedozírnou moc výchovy, docházelo vlastně k jejímu přeceňování. Dobře to vystihuje prohlášení Johanna Gottfrieda Leibnize: „*Svěřte mi výchovu a v méně než jednom století převrátím charakter Evropy.*“<sup>19</sup>

Teze Jeana Jacquese Rousseaua v jeho knize *Emil* čili o výchově, že lidské poznání je ovlivněno především city,<sup>20</sup> byla pro reformátory školství v Rakousku nepřijatelná. Tuto tezi ostatně odmítli již němečtí učenci, kteří hráli pro habsburskou monarchii roli zprostředkovatelů i interpretů osvícenství. Avšak ti samí učenci v souladu s Rousseauem snili o revoluci ve školství, o jiném předávání informací a hodnot než prostřednictvím rákosky.

Nejvlivnější postavou z nich je zakladatel filantropismu Bernhard Basedow,<sup>21</sup> v jehož spisu *Vorstellung an Menschenfreude und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss auf die öffentliche Wohlfahrt* se poprvé objevily ideje emancipace škol od církve, státního dozoru nad školami, oddělení škol lidových a učených či návrhy jednotných učebnic a učitelského vzdělání jako normy a ručitele kvality školství, které všechny posléze přebírá i rakouské nižší školství.<sup>22</sup> Basedow znal dobře Komenského dílo a v duchu jeho

---

<sup>17</sup> „*Nichts liegt uns so sehr am Herzen, als das wahre Wohl, der uns von Gott anvertrauten Länder.*“ STEINSKY, Franz Anton, *Uiber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799, str. 13.

<sup>18</sup> KÁDNER, Otakar, *Dějiny pedagogiky II.*, Praha 1910, str. 451.

<sup>19</sup> Tamtéž, str. 451.

<sup>20</sup> Tamtéž, str. 458.

<sup>21</sup> Johann Bernhard Basedow, 1724 – 1790, německý filantropický pedagog a teolog, v češtině viz: ŠTVERÁK, Vladimír, *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropium*, Praha 1980.

<sup>22</sup> Tamtéž, str. 507.

*schola ludus* pokládal „biflování“ gramatiky a odříkávání katechismu za největšího nepřítele dětství. Tento postoj však nebyl brán v systému rakouského nižšího školství příliš na zřetel.

## 1.2 Reforma školství v Rakousku a její podoba

Podnět k reformě školství daly armádní reformy a všeobecná potřeba modernizace státu.<sup>23</sup> Stále panoval názor, že silná armáda spolu s plnou státní pokladnou je zárukou síly státu v mezinárodní politice. Rakousko, pokud se chtělo vyrovnat postavení Pruska ve střední Evropě, potřebovalo vybudovat silnější armádu, což nebylo možné bez většího daňového zatížení obyvatelstva a tedy i zvýšení jeho pracovní výkonnosti. Zavedení vzdělávací povinnosti bylo naprosto nutným předpokladem pro rozvoj manufaktur, zemědělství i obchodu.<sup>24</sup> Větší organizovanost práce vyžadovala od lidí alespoň minimální vzdělání. Stav školství před reformou, který bedlivě sledovala roku 1760 založená Studijní dvorská komise, nevyhovoval modernistickým tendencím státu. V královských městech na jedné straně dožíval starý typ městských škol, které spravovala univerzita, na druhé straně tu byly nižší školy poskytující základní vzdělání při klášterech a kostelích, jež byly zřizovány především pod patronací jezuitského řádu, na venkově se o školství starala místní vrchnost.<sup>25</sup> V praxi to znamenalo, že stav školství byl v každém královském i poddanském městě a vesnici různý. Všeobecně chyběly peníze, vyškolení učitelé i prostory k výuce. Bylo nabíledni, že se stát musí stát garantem vzdělání, chce-li pozvednout úroveň obyvatel monarchie, tedy úroveň státu, jak učilo populacionistické učení. *Die Schule ist und bleibt allezeit eine Politicum*, znělo tereziánské krédo.

Nejprve bylo třeba odstranit církevní monopoly ve vzdělávacím systému. Jako první byla sekularizována univerzitní půda a gymnázia, která byla dříve takřka výhradně jezuitskými institucemi, však také Tovaryšstvo Ježíšovo bylo ze všech stran kritizováno, že si nárokuje monopol na nejlepší studenty, z kterých prostřednictvím svého vzdělávacího systému dělají další oddané členy jezuitského řádu.<sup>26</sup> Zrušení jezuitského řádu breve papeže Klementa XIV. *Dominus ac Redemptor*<sup>27</sup> z r. 1773 znamenal pro dějiny rakouského školství epochální událost. A to hned z několika důvodů. Především zde končí v celé katolické Evropě

<sup>23</sup> Např. ŠAFRÁNEK, Jan, *Školy české I.*, Praha 1913, str. 120.

<sup>24</sup> HANZAL, Josef, *K dějinám nižšího školství před rokem 1775*, in: *AUC-HUCP*, Praha 1965, str. 69.

<sup>25</sup> Tamtéž, str. 69.

<sup>26</sup> MELTON, James van Horn, *Absolutism and the eighteenth-century origin of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge 1988, str. 205.

<sup>27</sup> RENDINA, Claudio, *Příběhy papežů*, Praha 2005, str. 59.

více než dvě stě let trvající vzdělávací prim jezuitského řádu. Rakouský stát využil jezuitský majetek na tvorbu školního fondu, z kterého pak financoval výstavbu sítě nižších škol. Budovy, jež dříve patřily řádu, se často po odchodu svých původních obyvatel stávaly místem výuky. Důležitým aspektem byl trend snižování počtu gymnázií, které měly nahrazovat nové instituce – školy hlavní, kde také někteří exjezuité později vyučovali.

Stav školství, který se péčí státu zlepšoval již od 60. let,<sup>28</sup> tak po zrušení jezuitského řádu čelil zvláštnímu paradoxu. Na jednu stranu byl odstraněn hlavní „uzurpátor“ nadaných dětí a zaštitovatel školství všech stupňů obecně, na druhé straně to byly stále především církevní struktury, jež měly napomoci k úspěchu zamýšlené koncepce plošné školní docházky, nebylo proto radno si je (alespoň prozatím) rozhněvat.<sup>29</sup>

### 1.2.1 Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy.

Potřebu plošného základního vzdělání si vídeňské centrum uvědomovalo stále naléhavěji, chyběly ale koncepce a metoda, které by celému modelu vdechly život. Za tím účelem si Marie Terezie vyžádala na počátku 70. let od svého úhlavního konkurenta na střeoevropském poli Fridricha II. augustiniánského opata Johanna Ignáta Felbigera, jehož úspěšná koncepce a metoda školy v Zaháni a později i jím provedená reforma školství ve fridrichovském Prusku byly známy po celé střední Evropě. Felbiger přijel do Vídně v květnu 1774 a již 6. prosince byl vydán *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen im sämtlichen kayserl. Erbländern*.<sup>30</sup> Ustanovoval (státem garantovanou) výchovu (*Erziehung*) dětí obou pohlaví mezi šesti až dvanácti roky jako základ štěstí národů (*Glückseligkeit der Nationen*).<sup>31</sup> V této formulaci můžeme nalézt základní kámen rakouské reformy školy – v celém zákoně se nemluví o vzdělávání (*Ausbildung*), ale o vychovávání (*Erziehung*).

---

<sup>28</sup> HANZAL, Josef, *K dějinám nižšího školství před rokem 1775*, in: AUC-HUCP, Praha 1965, str.82.

<sup>29</sup> GANT, Barbara, „National-Erziehung:“ *Überwachung als Prinzip, Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung*, str. 101.

<sup>30</sup> Plnění znění zákona lze najít například u: KROPATSCHEK, Joseph (Hg.), *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*, 8. Bde. Wien 1786.

<sup>31</sup> KROPATSCHEK, *Verordnungen*,..., str. 116.

Nově měla být vybudována unifikovaná síť nižšího školství, o což se měla postarat pro každou dědičnou zemi monarchie nově vytvořená komise. Jejím hlavním úkolem bylo zavedení nových opatření do již fungujících škol a postavit školní budovu tam, kde by se podle patentu měla nacházet.

Zákon určoval, že u každého farního kostela má být vybudována škola triviální, v každém větším městě<sup>32</sup> škola hlavní a nakonec v centru každé dědičné země monarchie, kde měla mít sídlo i výše zmíněná komise pro výstavbu nižší školství (*deutsche Schulen*), měla být vybudována škola normální, která by udávala *normu* nižšímu školství na zemské úrovni a současně plnila funkci vzdělávatelského ústavu pro budoucí učitele.<sup>33</sup> První normální ústav byl založen ještě před kodifikací reformy r. 1771 ve Vídni.

Po vydání školního řádu Felbiger přepracoval a r. 1775 (1777 vydáno česky) vydal pro monarchii Knihu methodní (*Methodenbuch*), dle které se měli řídit učitelé při výuce. Tím stát nejen zaručoval všem vrstvám obyvatelstva ve všech krajích stejnou úroveň vyučování, ale současně se pojistil, že nikde nebude docházet k odchýlkám od vídeňských představ o působení na děti. *Methodenbuch* byla kanonickým pedagogickým textem rakouské monarchie v podstatě až do liberálních reforem školství v roce 1869. Felbigerova metoda výuky počítala s hromadným vyučováním, při kterém se užívalo pouze státem určené učebnice. Dle Všeobecného školního řádu nemělo vyučování školit pouze žákovu paměť, ale zároveň „osvětlovat“ jeho rozum.<sup>34</sup>

Při nově zavedeném společném vyučování učitel vyvolával žáky nahodile, nikoliv popořadě, jak bylo zvykem dříve, aby udržel pozornost všech, ne pouze zkoušeného. Texty v učebnicích a katechismech měly sloužit nejen k výuce čtení, ale i působit na žákovu mravnost a posilování hodnot, proto měly často dialogický charakter, kde autorita (kněz, učitel, otec, matka) odpovídala objektu vzdělání (zvídavému dítěti) na otázky týkající se širokého spektra témat od chodu světa či hospodářských návyků až k důvodům povinné školní docházky. Dialogický charakter byl v podobě takzvané *sokratické metody* udržován i

---

<sup>32</sup> I u kláštera, kde k tomu byly podmínky: „...auch wohl in Klöstern, wo es dazu Gelegenheit giebt...“, KROPATSCHEK, s. 117.

<sup>33</sup> STRNAD, Emanuel, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975, str. 25.

<sup>34</sup> „Bei dem Unterrichte muß nicht bloß auf das Gedächtniß gesehen,...sondern der Verstand derselben aufgekläret...“, KROPATSCHEK, c. d., str. 126.

v samotné výuce. Jeho jádrem byl princip dobře mířených otázek, které měly žáka nasměrovat ke správné odpovědi.<sup>35</sup>

Kromě pospolného čtení (*Zusammenlesen*) bylo další velkou novinkou zavedení tabulkové metody. Žáci byli vedeni k sestavování tabulek, do kterých si přehledně zapisovali probrané látky, a učitel měl dohlížet na správnost těchto přehledů. K tomu byli budoucí pedagogové vedeni již během své přípravy na učitelské preparandii, kde byli zkoušeni ze správného uspořádání chaotických textů do tabulek podle vzoru. Důležitý byl i fakt, že děti nebyly do tříd řazeny podle věku, ale podle úrovně svých znalostí a svého nadání.

Hlavním předmětem pro formování osobnosti bylo Felbigerovi náboženství (*Religion*), proto je také uváděno ve Všeobecném zákoníku na prvním místě jako nejzásadnější předmět na všech třech úrovních nižšího školství. Bylo vyučováno prostřednictvím katechismů, přičemž žáci se měli naučit text nazpaměť a kněz jim měl vysvětlit co nejsnadnější formou jeho metafyzické poslání. Kromě náboženství a jeho dějin se na vesnických a maloměstských triviálkách učila ještě mravouka (*Sittenlehre*), čtení, hláskování a německé písmo, základy počítání a speciálně pro vrstvu venkovských poddaných – jelikož právě do nich byly nejvíce vkládány naděje na hospodářský a mravní (respektive mravní a z toho plynoucí hospodářský) rozmach monarchie – uvedení do poctivosti a hospodářství.<sup>36</sup> V praxi se však tyto předměty vyučovaly i na městských školách.

V měšťanském prostředí hlavních škol přibýly předměty, které žákům měly ulehčit jejich budoucí výkon povolání. Právě v této době ve městech enormně narůstá počet městských, šlechtických a nově také státních úřadů.<sup>37</sup> Tomu se snažila přizpůsobit profilace předmětů: Pravopis a krasopis (*Schön- und Rechtsschreiben*), počítání (*Rechnen*), vedení účtů (*Rechnungsführung*) a samozřejmě mravnost (*Sittenlehre*). Tento povinný základ mohl ale dle Všeobecného školního řádu libovolně narůstat podle schopností učitelů.

---

<sup>35</sup> Viz například: PAŘÍZEK, Aleš, *O pravém způsobu cvičenij mládeže ve sskolách českých*, Praha 1811.

<sup>36</sup> „...die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft...“, KROPATSCHEK, str. 124.

<sup>37</sup> Doposavad nevídaný nárůst počtu a vlivu státních úřadů můžeme zaznamenat především v době panování Josefa II. – viz například: PETRÁŇ, Josef, *Pražská metropole*, in: *Počátky českého národního obrození*, Praha 1990.

### 1.2.2 Josef II. a nižší školství

Na počátku Josefovy vlády bylo v Rakousku, Sedmíhradsku a Haliči 15 normálních, 80 hlavních, 3271 triviálních a 58 dívčích a klášterních škol. Celkově ústavy nižšího školství vzdělávaly 156 989 dětí a vídeňskou Normální školu absolvovalo více jak 900 učitelů.<sup>38</sup> Během Josefovy vlády se tento počet více než zdvojnásobil.

Prohlubující se sekularizace státu a vzdělávání se pojila s rozšířením školy. Stejně jako by výstavba tereziánské sítě nižšího školství nebyla možná bez konfiskace jezuitského majetku, tak by nebylo myslitelné navýšení sítě nižších škol za Josefovy vlády bez využití majetku zrušených klášterů. Kláštery, které monarchie neuznala jako praktické, byly, jak známo, zrušeny, stejný osud ale čekal i ty kláštery, které sice užitečnou činnost v podobě provozu školy vykazovaly, ale odmítaly uznat stát jako vzdělávací vrchnost.<sup>39</sup> Podobně také majetek náboženských bratrstev, který využívaly například pro filantropické účely a zbožné poutě, byl použit pro rozšíření školy.

Se zkonfiskovaným majetkem si tak Josef II. mohl dovolit vydat výnos, dle kterého byla nařízena výstavba triviálních škol (pokud již nestála) na místě, kde v okruhu půl hodiny chůze bydlelo více jak 100 dětí. I v samotném financování byl rozdíl. Zatímco Marie Terezie použila školský fond především na výstavbu normálních („vzorných“) škol, Josef ho využíval především na rozšíření sítě triviálních škol. Pro lepší představu uvedme následující tabulku:

*Výdaje habsburské monarchie na nižší školství v roce 1781 a 1789 (ve zlatých)<sup>40</sup>*

Provincie	1781	1789
Dolní Rakousy	18 942	241 935
Čechy	12 499	146 771
Morava a Slezsko	15 582	78 010
Štýrsko	7 093	33 883

<sup>38</sup> KÁDNER, Otakar, *Dějiny pedagogiky II.*, Praha 1912, str. 626. Van Melton ve své knize *Absolutism and the...* uvádí trochu jiná čísla: 15 normálních, 83 hlavních, 47 klášterních pro dívky a 3848 triviálních. Ty měly vyučovat 208 508 žáků.

<sup>39</sup> GANT, Barbara, „*National-Erziehung*“..., Wien 2008, str. 117.

<sup>40</sup> MELTON, James van Horn, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988, str. 205.

Náboženská tolerance znamenala pro rakouskou monarchii vznik židovských a evangelických *státních* nižších škol, stejně jako přijímání izraelitů a protestantů na univerzity, jelikož Josef II. roku 1782 zrušil přísahu profesorského sboru na katolické dogma o neposkvrněném početí Panny Marie a tridentské vyznání víry při promoci mistrů.<sup>41</sup> Evangelíkům, jejichž náboženská obec v daném místě čítala více než 500 členů, bylo umožněno zřízení hlavní školy, stejně tak židé si mohli zřídit školu u synagogy.<sup>42</sup> Samozřejmě židovské obce měly již před Josefovou vládou rozvinuté synagogální školství, výuka na židovských školách se ale tímto opatřením dostala také pod státní dohled.

Zásadním počinem školské politiky Josefa II., kterým se snažil vyřešit nízkou školní docházku, bylo zrušení školného na všech stupních elementárních škol v roce 1785, což by nebylo možné bez nárůstu prostředků školského fondu.<sup>43</sup> Další velkou překážkou pro rozšíření povinné školní docházky byly dětské polní a jiné práce. Panovník proto roku 1786 a 1787 vydal dekrety, které zakazovaly dětskou práci do deseti let věku, ty však v praxi nebyly příliš uplatňovány.<sup>44</sup>

Centralizační tendence státu jsou dobře patrné na vzniku nových úřadů, jejichž hlavní náplní je především kontrola jiných úřadů, institucí apod. Roku 1783 vznikl úřad krajského školního komisaře, který byl podřízen krajskému hejtmanovi a měl dbát na náležitý stav školních budov, učitelský plat, řádnou docházku dětí i dodržování předepsané pedagogické metody.<sup>45</sup> Tento krajský školní komisař musel mít nejenom osvědčení z normální školy a pedagogickou praxi, ale i vysoké znalosti byrokratických postupů v monarchii, jelikož udržoval častý korespondenční kontakt s českým guberniem.

Můžeme tedy konstatovat, že pokud politika Marie Terezie zahájila procesy rozšíření, sekularizace, etatizace a unifikace nižšího školství, byl pak Josef II. tím, který její dílo dokončil, překonal a vlastně i na dlouhou dobu dovršil.

---

<sup>41</sup> KÁDNER, Otakar, *Dějiny pedagogiky II.*, Praha 1912, Praha, str. 633.

<sup>42</sup> KÁDNER, c. d., str. 630.

<sup>43</sup> BĚLINA, Pavel - KAŠE, Jiří - KUČERA, Jan P., *Velké dějiny země Koruny české X. 1740 - 1792*, Praha 2001, str. 262.

<sup>44</sup> POLÁK, Karel, *Třemi stoletími – stručné dějiny Státního pedagogického nakladatelství*, Praha 1967, str. 11

<sup>45</sup> ŠTVERÁK, Vladimír - MRZENA, Jan, *Felbiger a Kindermann, Reformátoři lidového školství*, Praha 1986, str. 80.

### 1.2.3 „Intermezzo“ Leopolda II. ve vztahu ke školství v podunajské monarchii

Není úkolem této práce zhodnotit, jestli vláda Leopolda II. představovala vyvrcholení osvícenských tendencí (například jeho záměrem uskutečnit smlouvu panovníka s poddanými vydáním konstituce)<sup>46</sup> nebo spíše krok zpět v podobě návratu předjosefínských pořádků. Leopoldův zanícený postoj proti absolutismu a despotismu v době, kdy jako arcivévoda vládl v Toskánsku, by nasvědčoval spíše první variantě, avšak realita jeho vlády v dědičných zemích spočívala především v rušení nejkontroverznějších Josefových výnosů.

Jaký byl však postoj Leopolda II. k nižšímu školství? Pokračoval v duchu odkazu své matky a svého bratra? Je třeba říci, že Leopold nebyl vůbec v lehké situaci. Na jedné straně vlivem válečných dobrodružství Josefa II. panovala v zemi nespokojenost poddaných kvůli nepříznivému stavu hmotných poměrů a na druhé straně se neustále stupňovalo volání konzervativních zemských elit po obnově předjosefínských pořádků. Zdánlivou legitimitu jejich požadavkům dodával výbuch vzpoury v Belgii a především dění v revoluční Francii. Například hlavní organizátor nižšího školství v Čechách Ferdinand Kindermann – v té době již litoměřický biskup - v jednom ze svých projevů na zemském sněmu požadoval po Leopoldovi, aby jako správný ochránce katolického náboženství ztížil přechod k jiné konfesi.<sup>47</sup>

Leopoldova školská reforma *Nachricht von einigen Schul- und Studienanstalten in den österreichischen Erblanden* žádné důležitější změny v nižším školství nepřinášela. Zákon se věnoval především střednímu a vyššímu školství. Leopold vyslyšel žádosti českých stavů a akademiků - zrušil institut fakultních direktorů, který na radu Gerharda van Swietena v roce 1752 zřídila jeho matka Marie Terezie, a obnovil akademické svobody a samosprávu na úrovni univerzitního i gymnaziálního školství. Profesori fakult i gymnázií si od této chvíle mohli zakládat vlastní učitelská shromáždění, z nichž byli voleni zástupci do celozemského *studijního konsesu*, do jehož čela byl ustanoven rektor pražské univerzity a kde dle reformy neměl být žádný státní úředník. Česká starší historiografie na tento počín nazírá jako na počátek autonomního českého školství.<sup>48</sup> Ovšem nižší školství mělo i nadále fungovat pod přímou kontrolou českého gubernia, tedy i rakouského státu.

---

<sup>46</sup> Tento názor proklamoval především během svého toskánského působení, viz: BERÁNEK, Jiří, *Absolutismus a konstitucionalismus v Čechách doby Velké francouzské revoluce*, Praha 1989, str. 17.

<sup>47</sup> BERÁNEK, Jiří, *Absolutismus a konstitucionalismus v Čechách doby Velké francouzské revoluce*, Praha 1989, str. 58.

<sup>48</sup> Tamtéž, str. 62.



## 1.2.4 Františkovská školská politika

Počátkům vlády Leopoldova syna Františka II. nelze porozumět bez „strachu z revoluční nákazy“. Touto perspektivou je třeba vnímat jeho omezování svobodné vědecké činnosti, zákaz veřejných čítáren či obnovení tvrdé cenzury a v neposlední řadě také jeho školské reformy.

I František si uvědomoval jedinečnost vlivu školství na výchovu spořádaných občanů, proto roku 1795 na jeho popud vznikla dvorská opravná studijní komise (*Studien-Revisions-Hofkommission*), jejímž předsedou byl určen kancléř H. F. hrabě Rottenhan, který byl znám svými názory o nadbytečném vzdělávání lidových vrstev a přílišné volnosti učitelů v jejich rozhodování.<sup>49</sup> Roku 1802 byly na popud komise zrušeny studijní konsesy a učitelské hromady a na fakulty a gymnázia byli opět dosazeni studijní direktori.<sup>50</sup> Činnost komise došla naplnění v opatřeních, která byla kodifikována na počátku devatenáctého století.

Dne 11. srpna 1805 byl císařským nařízením vydán nový organizační řád obecného školství – *Politische Verfassung der deutschen Schulen für die k. k. österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardien, Venedig und Dalmatien*, který vstoupil do obecného povědomí jako *Schulkodex*. Tento zákon s malými úpravami určoval poměry ve školství až do revolučního roku 1848.

*„...chceme, by školou obecnou otevírala se arci jednotlivci s vynikajícími schopnostmi duševními cesta k vyššímu vzdělání, avšak jádro žactva nabývej ve školách těch toliko pojmu, kterých potřebuje, aby se při práci životní nemátlo, aby s osudem svým bylo spokojeno a aby všecken jeho myšlenkový obzor přestával na zachovávání mravouky a opatrném a přičinlivém konání povinností v rodině a obci.“<sup>51</sup>*

Nižší školství tedy bylo pověřeno novým úkolem. Kromě dětí ctnostných a pracovitých mělo odteď vychovávat občany poslušné a spokojené. Smyslem nižších škol se stalo vštěpování náboženských pravd, význam ostatních předmětů kromě trivia byl upozaděn. Všechny tyto tendence byly sice přítomny v rakouském školství již od vydání Všeobecného školního řádu, v restaurační době vlády Františka II. ale došly svého vrcholu.

Trojstupňový systém nižších škol byl zachován, úřad školního krajského vizitátora byl však zrušen. Dohledem nad průběhem vyučování bylo opět pověřeno duchovenstvo, přijímání nových učitelů a dozor nad přijímáním učitelů zůstal však v péči krajských úřadů. Městští

<sup>49</sup> ŠTVERÁK, Vladimír - MRZENA, Jan, *Felbiger a Kindermann. Reformátoři lidového školství*, Praha 1986, str. 86.

<sup>50</sup> ŠAFRÁNEK, Jan, *Školy české I.*, Praha 1913, str. 216.

<sup>51</sup> Citováno dle: ŠAFRÁNEK, 1913, str. 217.

učitelé byli povýšeni na členy úřednického stavu, čímž jim bylo přiznáno právo nosit stejnokroj, zároveň jim byla garantována penze ve stáří, kterou měly zajišťovat městské magistráty a na venkově obce.

### **1.3 Normální škola v Praze**

#### **1.3.1 Česká perspektiva tereziánské reformy**

Česká i zahraniční literatura se shoduje,<sup>52</sup> že české nižší školství mělo již od počátku reformy nejlepší a nejlépe fungující síť v monarchii. Bylo to dáno především dvěma faktory. Za prvé pouze v Čechách se podařilo zapojit nižší školství do struktur venkovské industrie, což byla především zásluha Ferdinanda Kindermanna, jenž se zasadil o průmyslovou výchovu na školách, ale i vznik průmyslových škol, jejichž hlavní náplní byly především různé druhy ručních prací. Druhým podstatným důvodem úspěchu je fakt, že tradiční elity v Čechách jako církve či šlechta<sup>53</sup> podporovaly rozvoj nižšího školství. Tito prominenti podporovali školu morálně i finančně. Do školského fondu mířily příspěvky z fondu stavovského, ale i například soukromého rozpočtu pražského arcibiskupa Antonína Petra hraběte Příchovského z Příchovic.

5. ledna 1775 vznikla v Praze zemská komise, jejímž úkolem bylo realizovat reformu v Čechách. Jejím předsedou byl stanoven Karel Clary-Aldrigen, jenž měl spíše reprezentativní funkci, určujícími osobnostmi byly referent pro gymnázia a univerzitní profesor Karl Heinrich Seibt a Ferdinand Kindermann, jenž měl na starost vznik normální školy a výstavbu nižšího školství.<sup>54</sup> Ferdinand Kindermann, který byl vybrán podobně jako Felbiger na základě svých pedagogických úspěchů ve své domácí kaplické škole ve Slezsku, se stal spojovacím článkem mezi zemským guberniem a vídeňským centrem a určil podobu pražské Normální školy a českého nižšího školství na dlouhou dobu dopředu. Po vynuceném penzionování Felbigera byl dokonce určen za nejbližšího Josefova rádce pro nižší školství.

#### **1.3.2 Pražské nižší školství**

Výuka na triviálních školách měla podle Felbigera i Kindermanna být především prevencí proti bídě a chudobě, jejichž původcem byla podle dobového názoru lenost

---

<sup>52</sup> HANZAL, c. d., 1966 a MELTON, c. d., str. 232.

<sup>53</sup> Z nichž nejvíce Clam-Gallasové, Černíni, Kollowratové či Kinští, více viz: MELTON, c. d., str. 221.

<sup>54</sup> PAVLÍKOVÁ, Marie, *Josefínská Praha*, in: *PSH*, 1968, str. 93.

poddaných. Proto i v Praze bylo nižší školství přizpůsobeno praktickému využití, tedy uplatnění na místním „trhu práce“. Felbiger a Kindermann byli velcí propagátoři průmyslové výchovy, její zavádění a vznik průmyslových škol se však datuje až do doby vlády Josefa II. Kindermannovi šlo především o to, aby nižší školství „vycvičilo“ každého žáka k práci, aby pak mohl zajišťovat blahobyt státu po celý svůj život. Dle jeho vlastních slov: „*Vychovejte člověka, navykněte jej pracovat a všechno jste získali! Vychovaný a pracovitý člověk uposlechně jistě vaše přání!*“<sup>55</sup> Císař vyslyšel Kindermannovo přání a výnosem z 28. 7. 1780 doporučil (nikoliv přikázal) zavádění průmyslové výchovy, ale i práce na školních pozemcích, které byly honorovány. Svými pracovními výkony tak mohl žák hradit kus svého školného a chudoba rodičů tak přestala být překážkou pro docházku do školy.

Vraťme se však ještě o pár let zpět. Roku 1777 provedl Kindermann vizitace do pražských nižších škol. Za tím účelem sepsal seznam nižších škol v Praze. Na Starém městě se kromě hlavní školy u Týnského chrámu nacházelo pět triviálních škol: U matky Boží v kolébce (*in der Wiege*), u sv. Martina ve zdi, u sv. Jiljí, u sv. Haštala a Sv. Valentina. Na Novém Městě pražském se nacházely 2 triviální školy: jedna pod vedením piaristů, druhou měly na starosti řádové sestry sv. Voršily. Na Malé Straně se nacházela Normální škola pro českou dědičnou zemi, dále dívčí škola anglických panen u sv. Mikuláše a chlapecké farní školy u sv. Mikuláše, u Maltézských rytířů a u sv. Tomáše. A na Hradčanech farní škola u sv. Víta a u sv. Rocha na Pohořelci.<sup>56</sup> Z toho je patrné, že v Praze se nenacházela jediná triviální škola, která by nebyla vystavěna na církevních strukturách.

Kindermannovu představu industriální výchovy poprvé uvedl v Praze do praxe roku 1782 Lorenz Amort, který učil na nově postavené škole u sv. Štěpána na Novém Městě pražském, kde zavedl pěstování morušových stromů a hedvábných bourců. Děti, které tam pracovaly, nemusely pak vůbec platit školné, jelikož si za 44 dní práce vydělaly 77 zlatých.<sup>57</sup> Od roku 1785 se na usilovné doporučení Kindermannova, který za své zásluhy od Josefa II. dostal titul von Schulstein a biskupskou berlu v litoměřické diecézi, plošně otevíraly školní pracovny. Děti se tu zabývaly ručními pracemi všeho druhu – například zelinářstvím, ovocnictvím, dívky pak především předením, šitím, pletením, vyšíváním, krajkářstvím atd.

---

<sup>55</sup> Citováno dle: STRNAD Emanuel, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975.

<sup>56</sup> ŠAFRÁNEK, Jan, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769 do 1895*, Praha 1897, str. 29.

<sup>57</sup> Tamtéž, str. 30.

K roku 1795 Praha vykazovala již 30 nižších škol (z toho 7 dívčích), 116 učitelů a 4139 dětí.<sup>58</sup>

### 1.3.3 Vznik a podoba Normálního institutu v Praze

Předním Kindermannovým úkolem jako zodpovědné osoby za výstavbu sítě nižšího školství byl nicméně vznik Normální školy. Nakonec se pro ni našlo místo v bývalém jezuitském gymnáziu na Malé Straně. Škola byla otevřena slavnostním obřadem dne 15. 11. 1775. Slavnost započala vysvěcením budovy generálním vikářem a metropolitním kanovníkem Františkem X. Tvrdíkem. Poté následoval Kindermannův projev „*O vlivu nižších škol na celkový život na nižší a vyšší školy*“ (*Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*).<sup>59</sup> Velká slavnost byla ukončena zkouškou jednaosmdesáti prvních žáků, kteří byli podle svých výsledků rozřazeni do tříd.

Normální škola v Praze, jako jiné normální instituty v monarchii, měla statut hlavní školy s právem zřídit *preparandii* pro budoucí učitele a učitelské pomocníky. To se také stalo zásluhou Kindermanna a prvního ředitele školy Amada Schindlera v roce 1776. Pokud čekatel učitelství starší 18 let absolvoval tříměsíční kurz, dostal právo vyučovat na vesnické škole, pokud navštěvoval učitelský kurz šest měsíců, mohl se posléze ucházet o místo na některé městské škole. Aby ani výchova dětí z bohatších vrstev, kde byli většinou vydržováni domácí učitelé, neprobíhala úplně bez kontroly státních orgánů, tak roku 1777 začalo platit císařovno ustanovení, že domácí učitelé mohou konat svou živnost jedině po absolutoriu učitelské preparandy. Přípravné učitelské kurzy se pak pro velký zájem rozšiřovaly i do jiných částí země.<sup>60</sup>

#### *Budova školy a nakladatelství*

Jak již bylo zmíněno, škola byla roku 1775 otevřena v budově jezuitského gymnázia. Roku 1784 však o tuto budovu jako o své sídlo projevilo zájem české Zemské gubernium, škola se proto musela přestěhovat. Místo se pro ni našlo v Karmelitské ulici č. p. 377 (dnes budova Okresního soudu Praha-západ), odkud se stěhovaly řeholní sestry z řádu anglických panen do uprázdněného kláštera karmelitek v Josefské ulici. Ke škole byla pro potřeby industriální výchovy rovněž připojena zahrada u kostela Panny Marie Vítězné (součástí

---

<sup>58</sup> Tamtéž, str. 40-42.

<sup>59</sup> Tamtéž, str. 98.

<sup>60</sup> ŠTVERÁK - MRZENA, c. d., str. 45.

zrušeného kláštera karmelitánů), přičemž roku 1836 byl ke škole připojen celý komplex bývalého mužského kláštera, kde dodnes stojí fungující základní škola.

Panovnice udělila dekretem ze dne 13. 5. 1772 vídeňské studijní komisi právo tisknout, vydávat a distribuovat školní knihy pro všechny dědičné země.<sup>61</sup> Učebnice pro nižší školství mělo zpočátku na starosti nakladatelství vídeňské Normální školy, z důvodu velkého objemu tisku však panovnice udělila právo tisknout školní materiály všem normálním školám v habsburské monarchii. Vedle nakladatelství Normálních škol v Praze a Brně byla založena ještě v Innsbrucku, Lublani a Freiburgu in Breisgau.

Nejdříve si nakladatelství nechalo tisknout knihy v tiskárně Jana Ferdinanda Schönfelda, práce tiskárny jí však nevyhovovala, proto roku 1776 poslala škola přes gubernium žádost do Vídně, aby zrušená jezuitská knihovna v Klementinu byla věnována školnímu fondu jako tiskárna. Žádosti bylo, jak známo, vyhověno. V tiskárně *Normalschulbuchdruckerey* působil od roku 1778 jako překladatel („translátor“) a korektor, od roku 1785 dokonce jako tiskař („faktor“) František Jan Tomsa.

### *Učitelé*

Škola byla jako výkladní skříň rakouských reforem obsazena tím nejvybranějším pedagogickým sborem.<sup>62</sup> Prvním ředitelem se stal Amand Schindler. Výuku katechetiky pro učitele a duchovní měl na starosti c. k. dvorský kaplan Václav Lenhard, jenž se stal po smrti Schindlera roku 1784 ředitelem školy. Katechetiku začal žáky vyučovat dominikán Aleš Pařízek, který se chopil ředitelského úřadu roku 1790 a ředitelem byl až do své smrti roku 1822. Učitelský sbor tvořil dále Franz Steinsky, pozdější profesor pomocných věd historických na Karlo-Ferdinandově univerzitě. Zde vyučoval krasopis, dějepis a latinský jazyk. Dále například známý malíř Ludvík Kohl, který měl na starosti výuku kreslení a geometrie, Ignác Gautsch čtení, němčinu a latinu, Karl Metternich počty a latinskou četbu, Anton Renner dějepis a zeměpis. Školní rozvrh vyměřoval učitel zhruba 15-16 hodin na týden.

---

<sup>61</sup> POLÁK, Karel, *Třemi stoletími – Stručné dějiny Státního pedagogického nakladatelství*, Praha 1967, str. 9.

<sup>62</sup> HANZAL, c. d., 1965, str. 100.

### *Žáci, žákyně a jejich rozdělení do tříd*

Žáci byli rozděleni do 4 tříd.<sup>63</sup> Věk žáka nebyl určující pro zařazení do třídy, jelikož dle Felbigerovy *Lehrmetody* byly důležitější žakovy učební předpoklady a znalosti než jeho věk. V první třídě tak byli vyučováni žáci zhruba ve věku 5 – 10 let, ve druhé 6 – 12 let, ve třetí 8 – 14 a ve čtvrté „praktické“ třídě žáci ve věku 9 – 15 let. Část nejlepších žáků odcházela po absolutoriu 3. ročníku na gymnázia, zbytek nastupoval do čtvrté třídy. Roku 1784 byla při Normální škole otevřena i dívčí dvoutřídní škola. V 1. třídě měly být dívky ve věku mezi pátým a devátým rokem, ve druhé mezi sedmým až dvanáctým. Počet dětí se zpočátku pohyboval kolem dvou set hlav, postupně se navyšoval a tak například k roku 1790 evidovala již škola 364 žáků a 50 žákyně, celkově tedy 414 dětí.<sup>64</sup>

Sociální a regionální původ žactva může sloužit jako indikátor významu školy. Jediný údaj v české historiografii nám k tomuto tématu poskytl Josef Hanzal, který říká, že školáci byli především synové (a dcery – poznámka J.R.) pražských řemeslníků, obchodníků a nižších úředníků.<sup>65</sup> Údaje matrik školy tyto informace potvrzují.<sup>66</sup>

I když jsem materiál nepodrobil soustavnějšímu historicko-demografickému výzkumu, tak je i při zběžném listování očividné, že drtivá většina dětí měla bydliště (*Wohnung*) na Malé Straně. Musíme tedy opustit domněnku, že Normální školu jako „priman inter pares“ navštěvovaly děti z celých Čech. Rodiče posílali své děti právě do této školy kvůli tomu, že to byla spádová škola jejich obvodu. V kolonce povolání rodičů (*Stand der Eltern*) nalezneme například hostinské, obchodníky, sluhy, mlynáře, vojáky a důstojníky, knihvazače, ševce atd. Nejčastěji se objevují drobní řemeslníci a jiní živnostníci. Velmi zřídka můžeme narazit i na otce s akademickým titulem.

---

<sup>63</sup> ŠTVERÁK - MRZENA, c. d., str. 44 či přímo v pramenu: Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1818, Archiv Hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 75, číslo kartonu 42.

<sup>64</sup> *Einladung zur neun und zwanzigsten öffentlichen Prüfung der 414 Schüler in der kais. königl. Normalschule in der k.k. kleinern Residenzstadt Prag...*, In *Hornung 1790*; Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1818, Archiv Hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 75, karton 42.

<sup>65</sup> HANZAL, c. d., 1966, str. 100.

<sup>66</sup> Školní matriky chlapecké i dívčí školy 1783 – 1796, 7 knih, Archiv Hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 85, karton 47; Školní matriky chlapecké i dívčí školy 1797 - 1809, 9 knih, nventární číslo 85, karton 48.

## Obsah výuky

Dle zákona<sup>67</sup> měly normální školy mít 4 hlavní předměty a to (1.) náboženství podle katechismu, do něhož spadaly i dějiny křesťanství a mravouka, (2.) „nepostradatelné předměty pro všechny stavy“ – znalost písma a jeho čtení, krasopis a pravopis, počítání, vedení účtů a mravnost, (3.) předměty pro budoucí studenty univerzity, či pro obranný stav (*Wehr- und Rährstande*) a „praktický život“ – to jest mluvnice mateřské řeči kvůli budoucím písemným projevům, uvedení do latinského jazyka, základy hospodaření (*Grundsätze aus der Haushaltungskunst*), základy zemědělství, historické povědomí o vývoji umění a řemesel, přírodopis, dějepis, zeměpis (tyto dva předměty především z hlediska vlasti), základy stavitelského umění, mechaniky a geometrie a nakonec (4.) přípravné předměty pro budoucí výkon učitelského povolání: znalost metody a správného způsobu vyučování, zásady školní disciplíny, úřední povinnosti učitele a správné chování během inspekce (*Betragen bei Untersuchungen*).

O tom, co bylo náplní výuky na pražské Normální škole, je možné si udělat obrázek z rozvrhů školy, jež se zachovaly pro léta 1783 – 1791.<sup>68</sup> Žáci chodili do školy pět dní v týdnu, volno bylo ve čtvrtek a neděli. Výuka se dělila na dopolední (8.00 – 10/12.00) a odpolední (14.00 – 16.00), přičemž po dopoledním vyučování následovala školní mše.

Chlapcům v první třídě rozvrh vymezoval okolo dvaceti hodin výuky. Jejich hlavním úkolem bylo především zvládnout základy čtení, psaní, počítání a katechismu. Ve druhé třídě, jež měla stejnou hodinovou dotaci jako první, žákům přibylo procvičování německé gramatiky písmem i slovem a předměty, které měly zlepšovat jejich ctnosti jako výuka počestnosti (v rozvrzích jako *Sittsamkeit* či *Rechtschaffenheit*) a školních zákonů (*Schulgesetze*). Třetíáci již ve školních lavicích trávili 25 hodin týdně. Kromě prohloubení dovedností v písařském umění (výuka kurentu), německé gramaticy a náboženství měli chlapci probírat základy latinského jazyka a hospodaření, se kterým se v rozvrzích občas pojila i výuka lásky k vlasti (*Haushaltungskunst und Vaterlandsliebe*). Čtvrtá třída byla určena chlapcům, kteří neodešli na gymnázium, měla proto již ryze praktický charakter. Hodinová dotace se vyšplhala na 40 – 47 hodin výuky týdně, přičemž téměř polovinu výuky tvořila geometrie a kreslení vyučované Ludvíkem Kohlem, proto se v pramenech můžeme setkat i s označením *Zeichnungs-klasse*. Dalšími předměty (kromě převzatých ze třetí třídy, jejichž

---

<sup>67</sup> KROPATSCHEK, c. d., str. 121 – 123.

<sup>68</sup> Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783 – 1791, Archiv Hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 68.

význam byl však upozaděn) byly dějepis, zeměpis (*Erdbeschreibung*), stavitelské umění (*Baukunst*), nácvik psaní dopisů (*Briefstyl*) či základy mechaniky (*Mechanik*).

Vzdělávání dívek v obou třídách (shodně okolo 25 hodin v týdnu) bylo omezeno pouze na trivium a základní výchovu k ctnostem, jelikož téměř polovinu jejich rozvrhu tvořila industriální výchova v podobě šití, pletení a předení.

Absolvování učitelské preparandie nebylo povinné pouze pro budoucí učitele a katechety na veřejných školách, ale i pro ty, kteří učitelské řemeslo chtěli provozovat soukromě. Největší prostor byl ve vyučování věnován metodice výuky náboženství (zhruba deset hodin) a obecně správného způsobu vyučování (*Lehrart*). Dále se budoucí učitelé vzdělávali především ve vyučování trivia.



## 2. Stát a škola

„Ve škole tratí rodičové svého práva. Ve škole jest sám učitel otcem a vychovatelem dítěte. On sám tedy má to právo, s nimi podle zásluh jich nakládati, jakmile mu rodičové dítky své ku správě odevzdávali.“<sup>69</sup>

### 2.1 Vybrané problémy propojení státu a školy

Mnozí sociologové nahlíží na školu jako na místo prohlubování společenské rovnosti či prostředek sociálního vzestupu. Jiná skupina vědců však na institucionalizované vzdělávání nahlíží jako na nástroj sloužící k potvrzení již existujících sociálních struktur a jejich reprodukci. Ústředním pojmem sociologie školy, vzdělávání a výchovy je tzv. socializace, jíž je označován proces začleňování jedince do společnosti, během něhož se učí sociálním rolím, normám, hodnotám a způsobům chování společnosti, jejíž součástí se má v důsledku stát. V průběhu socializace dochází ke kulturní adaptaci (enkulturaci) žáka - předmětem socializace je tedy kultura v co nejširším smyslu slova.<sup>70</sup> Školská socializace zajišťuje neustálé zařazování individuí do stávající společnosti, stává se tak důležitým nástrojem společnosti a státu sloužící k neustálé reprodukci společensko-politických struktur.<sup>71</sup>

S institucionalizací výchovy a vzdělávání pod křídly státu podléhají institucionalizaci i normy a hodnoty, které jsou žákovi ve výuce implicitně i explicitně vštěpovány – kromě přijímání těchto „státních“ hodnot se zároveň učí orientovat v složité síti sociálních vztahů v dané kultuře a znát své místo v její společenské hierarchii.<sup>72</sup>

Cílem institucionalizované školní výchovy, jak říká Émile Durkheim, je projekce obrazu společnosti do individua. Orgány,<sup>73</sup> které z mocenských pozic určují podobu vzdělávacího a výchovného systému, nejdříve vytvoří svůj model člověka a pak ho prostřednictvím výchovy stále obnovují. Dá se říci, že každá společnost si tak vytváří vlastní ideál člověka.

---

<sup>69</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1811, str. 135.

<sup>70</sup> ALAN, Josef, *Společnost, vzdělání, jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání*, Praha 1974, str. 22.

<sup>71</sup> HAVLÍK, Radomír - NOVOTNÁ; Marie - PROKOP, Jiří, *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*, Praha 1993, str. 51.

<sup>72</sup> HAVLÍK – NOVOTNÁ - PROKOP - *Vybrané kapitoly...*, Praha 1993, str. 26.

<sup>73</sup> Durkheim sice hovoří o „společnosti“, já však vzhledem k úkolu – to jest zamyšlení se nad vztahem vzdělání, výchovy a státu – budu pracovat s tezí, že to jsou vládnoucí struktury a nikoliv „společnost“, které udávají způsob školské socializace. K tomuto více viz HAVLÍK – NOVOTNÁ - PROKOP, c. d., str. 12-14.

Institucionalizovaná výchova má vlastně dva adresáty – jedince a společnost, „tvarování“ individua má totiž mnoho celospolečenských funkcí: (1.) Sociální a kulturní reprodukční funkci, která sleduje zachování struktury společností a její dominantní kultury, (2.) Sociálně legitimizační funkci, jež vede k zprostředkování sociálních rolí, (3.) sociálně integrační funkci, která začleňuje děti do existujícího systému komunikace. V rámci integrace je eliminováno sociálně patologické jednání a způsob života.<sup>74</sup>

Pro Pierra Bourdieuho je stát vyústěním koncentrace různých druhů kapitálů: kapitálu fyzické síly (policie a armáda), kapitálu ekonomického či spíše informačního, kapitálu kulturního (konstrukce vysoké a nízké kultury) a kapitálu symbolického (legitimita). Tato koncentrace vede k tomu, že se stát stává držitelem určitého meta-kapitálu, který mu dává moc nad ostatními kapitály a jejich držiteli. Tuto moc využívá ke sjednocování kulturního trhu tím, že sjednocuje normy právní, lingvistické, metrické či měnové, čímž v konečném důsledku homogenizuje formy komunikace a tím utváří kolektivní mentální struktury, tedy to, čemu se později začíná říkat „národní identita“. Ne náhodou právě v době radikální byrokratizace sílících státních struktur vznikl požadavek na plošné vzdělávání nejširších vrstev. Stát tím podobně jako homogenizací metrických a měnových systémů či laicizací správy a osvěty usiluje o co nejužší vztah mezi svými institucemi a poddanými.

Škola také zásadně přispívá ke vzniku kolektivních mentálních struktur tím, že ve výuce jako symbolickým kapitálem posvěcená státní instituce prosazuje dominantní kulturu. Prezentuje ji přitom jako specifickou kulturu „národní“, ve skutečnosti však vštěpuje základy jakéhosi „občanského náboženství.“<sup>75</sup> Obsah výuky tedy určuje státní aparát (respektive vládnoucí vrstva, ať už je definována kapitálem symbolickým či ekonomickým – pozn. J. R.), který má právo určit, co je důležité, co je použitelné či co je chytré. Tento předvýběr činí na základě vlastních hodnotících norem, které prezentuje jako neutrální vzdělávací standardy.<sup>76</sup> Proto také, jak říká Bourdieu, žáci často nevědí, co konají, neboť jejich činnost má v důsledku více smyslu, než jsou sami schopni pochopit.<sup>77</sup>

Příchodem do školy se ze člena malého rodinného kolektivu stává člen státního tělesa. Stát přebírá velkou část dozoru nad jeho výchovou a formováním jeho hodnotového

---

<sup>74</sup> HAVLÍK – NOVOTNÁ - PROKOP, c. d., str. 49-50.

<sup>75</sup> BOURDIEU, Pierre, *Teorie jednání*, Praha 1998, str. 75-80.

<sup>76</sup> DOPITA, Miroslav, *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*, Olomouc 2007, str. 42.

<sup>77</sup> KAŠČÁK, Ondrej, *Moc školy: O formátivnej sile organizácie*, Bratislava 2006, str. 80.

horizontu. Na tomto místě je tedy z mého pohledu důležité se alespoň v krátkosti zmínit o vztahu institucionalizované školní výchovy a rodiny. Tradiční výchovný monopol je rodině postupně odpírán spolu s tím, jak dějinným vývojem ztrácí své ekonomicko-sociální funkce, načež stát přebírá výchovu člověka stále od jeho ranějšího věku.<sup>78</sup> V podstatě lze říci, že rodina ztrácí svůj výchovný monopol ve chvíli, kdy její způsob a intenzita socializace dítěte přestává odpovídat představám sílících státních struktur o tom, co by dítě mělo umět a znát a jak by mělo tyto znalosti využívat. Nakonec se podle É. Durkheima vlivem modernizace stává z širokých rodinných forem založených na hospodářských a mocenských funkcích intimní sféra, jejímž jádrem je manželský svazek.<sup>79</sup>

Škola se tak ustanovením institucionalizované výchovy stává v dobové perspektivě vedle církve první autoritou, se kterou dítě přichází pravidelně do styku mimo rodinný kruh.<sup>80</sup> Svou indoktrinační silou pak žáka připravuje na přijetí dalších autorit, jejichž zastřešujícím orgánem je stát. Její velká autorita spočívá mimo jiné ve dvou zvláštních znacích této instituce: (1.) specifickém školském čase, který naučí žáky dělit čas na čas práce a čas odpočinku a (2.) specifickém školském prostoru, který je segregovaný od ostatního světa, jenž zde pro výuku a školskou socializaci představuje rušivý element, čímž tak škola připomíná novodobou klášterní klauzuru.<sup>81</sup>

Tereziánskou reformou se nižší školství dostává do situace, kdy se garantem vzdělání stává výhradně jedna instituce – byť stále v církevních kulisách – a tou je stát. V polovině 18. století bylo školní vzdělání v Evropě institucionalizováno ve velmi malé míře a zahrnovalo úzký okruh obyvatel. Jednalo se především o klášterní školy a univerzity. S procesem modernizace sílil tlak státu na zahrnutí co nejširší populace do systému státem garantovaného školství,<sup>82</sup> což lze v habsburské monarchii vypočítat od 50. let 18. století, kdy se školství stalo centrální záležitostí státní politiky. Pro stát to znamenalo možnost dlouhodobě efektivního dosažení loajality svých poddaných v méně nátlakovém hávu, než je tvrdý

---

<sup>78</sup> HAVLÍK – NOVOTNÁ - PROKOP, c. d str. 15.

<sup>79</sup> HAVLÍK – NOVOTNÁ - PROKOP, c. d., str. 40.

<sup>80</sup> HAVLÍK, Radomír - KOŤA, Jaroslav, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007, str. 137.

<sup>81</sup> Autorem této koncepce je Michel Foucault – viz FOUCAULT, *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000, obohacující interpretaci se zaměřením na školu lze potom nalézt v knize slovenského sociologa výchovy a školy Ondreje Kaščáka: KAŠČÁK, Andrej, *Moc školy: O formatívnej síle organizácie*, Bratislava 2006.

<sup>82</sup> HAVLÍK – Radomír - NOVOTNÁ; Marie - PROKOP, Jiří, *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*, Praha 1993, str. 17.

vězeňský systém či veřejná tortura.<sup>83</sup> V průběhu 19. století tento trend vyvrcholil vlnou ustanovování povinné školní docházky.

Dobové školské texty oslavovaly etatizaci vzdělávání, respektive školské reformy rakouských panovníků, a s tím spojené vize zvýšení mravnosti a rovnosti obyvatel, hospodářského pokroku státu, či dosažení blaženosti. Zároveň však sloužily jako legitimizační projev stávajícího sociálního uspořádání, tedy stavovské společnosti. Vystává tu tedy zajímavý problém – měla by být rozklíčována otázka, zda reformy rakouského školství poslední čtvrtiny 18. století byly spíše modernistickým počinem a sloužily k demokratizaci společnosti (resp. k blaženosti občanů státu všech stavů, jak se objevuje v dobových textech), nebo naopak měly za úkol zakonzervovat a upevnit tradiční strukturu sociální stratifikace v představách stále většího počtu alfabetizovaných poddaných monarchie.

Od dob industrializace vyvíjely stát a výroba na školu tlak, aby pěstovala schopnost dále se učit, osvojovat si nové teorie a poznatky, které by umožňovaly celoživotní adaptaci na v moderní době rychle se měnící požadavky pracovního trhu.<sup>84</sup> Její výuka tak měla sklony k hodnotové relativnosti, protože nemohla dogmaticky vsugerovat žákovi neměnnou a konečnou představu o světě. Na rozdíl od toho škola tradičního typu měla dle mého názoru za úkol spíše konzervovat žákovy představy o sociálním rozvrstvení společnosti a jeho místě v ní, o legitimitě stávajících institucí, o tom, jaké jednání volit v té které situaci.<sup>85</sup> Autoritativnost jejího hodnotového systému byla tak daleko přímější a pro dnešního badatele lépe čitelná, jelikož v důsledku vedla k binárnímu rozdělení žákova hodnotového obzoru na *dobré a špatné*.

Pro potřeby práce je důležité ukotvit systém rakouského nižšího školství přelomu 18. a 19. století do tohoto navrhovaného schématu. Způsob kladení hodnotových imperativů byl tradiční, přičemž zde nemám na mysli důraz na zbožnost či odsouzení zahálčivých lidí jako „vředů“ společnosti. Tradičností myslím neoddiskutovatelnost jejich pravdivosti a neústupnost, s jakou byly (byť i pouze verbálně) prosazovány. O jejich autoritě nebylo sporu, prostor k diskuzi byl věcí budoucnosti, přesto se však do výuky pomalu vkrádaly novoty. V dobových textech a starší historiografii je především vyzdvihován Kindermannův koncept industriálního školství, kdy požadavky proměňujícího se pracovního trhu přiměly instituce

---

<sup>83</sup> MELTON, James van Horn, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988, str. XXII.

<sup>84</sup> HAVLÍK, Radomír - KOŤA, Jaroslav, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007, str. 135.

<sup>85</sup> Tím nechci říci, že tyto funkce nenese i moderní škola – rozdíl je však v tom, že její hodnotové imperativy jsou daleko flexibilnější a méně viditelné.

ovlivňující výchovu klást důraz na nové způsoby výroby či na důležitost seznamování žactva s technickými vymoženostmi, homogenizovaným metrickým systémem a podobně. Prostý výklad novot technického rázu nemůže zůstat osamocen bez sociálního pozadí, proto, jak ještě uvidíme, byl například ve výuce dějepisu přiznán měšťanstvu a rolnictvu takový dějinný význam, který je vedle dějin panovníků a válek hoden historického zkoumání. Dobové rakouské nižší školství tak v mém pohledu stálo na předělu mezi tradičním a moderním. Autoritativnost diskurzu byla stále velmi naléhavá, hodnotový systém výuky začíná však reagovat na strukturální společenské a výrobní změny.

Školská legislativa v Rakousku přelomu 18. a 19. století znamenala pro habsburskou monarchii institucionalizaci vzdělávání a výchovy, v rámci čehož docházelo i k institucionalizaci hodnot a vzniku „etatizovaného člověka“, což byl jeden z nejzásadnějších projektů evropské modernizace, jelikož se ústřední společenskou autoritou stal stát. Specifika rakouského (resp. českého) školství přelomu 18. a 19. století tkví v tom, že ona etatizační tendence výchovy byla stále uskutečňována v rámci stavovské společnosti.

## **2.2 Spojení státu a výchovy ve státně-osvícenském diskurzu učitelů a teoretiků výchovy**

V první části kapitoly byly sledovány moderní přístupy k problematice státem institucionalizovaného školství. Tento model byl aplikován na rodící se rakouský byrokratický stát konce 18. století. Nyní výklad přejde k rozboru státně-osvícenského diskurzu, kde se problematika „státního“ školství pojila s pozitivními konotacemi jako obecné blaho, mravní a materiální povznesení poddaných monarchie, prostředek proti pauperizaci obyvatelstva či hospodářský pokrok státu. Přitom ještě před prosazením reformy se rakouští státní osvícenci dělili na dvě skupiny. Co jedni vnímali jako hrozbu delegitimizace stávajícího stavovského systému, druzí chápali jako velkou příležitost ovlivňování myšlenkového světa nejširších vrstev.

V druhé části kapitoly budou analyzovány čtyři texty, jež se dotýkají problému spojení výchovy a státu. Jde o texty několika osobností, které měly velký vliv na reformy rakouské školy v Českém království poslední čtvrtiny 18. století nebo byly přímo spojeny s Normální školou v Praze. Jedná se o jednu univerzitní přednášku (Seibt),<sup>86</sup> dva projevy přednesené při

---

<sup>86</sup> SEIBT, Karl Heinrich, *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771, editoval Georg Jäger, 2004 – staženo ze serveru [www.goethezeitportal.de](http://www.goethezeitportal.de).

slavnostních příležitostech Normální školy v Praze (Kindermann,<sup>87</sup> Steinsky)<sup>88</sup> a jednu knihu (Schindler)<sup>89</sup>. Při analýze budou v centru pozornosti stát zejména důvody podřízení školy a výchovy státnímu dohledu, tedy jejich vize institucionalizované socializace. Zřetel bude dále zaměřen na důraz, jaký kladou na „anonymní“ stát a jaký na jeho monarchy při výstavbě školství i na způsob jejich ospravedlnění nutnosti státního dohledu nad školami. Pro analýzu bude důležité i obhájení důvodů uzurpace výchovy státem na úkor rodiny jako tradiční vzdělávací jednotky.

### 2.2.1 Úvaha K. H. Seibta o vlivu výchovy na blaženost státu

„Výchova má největší vliv na blaženost státu – to je věta, která se dá jen nesnadno zpochybnit.“<sup>90</sup> Těmito slovy uvozuje univerzitní profesor a od roku 1774 vrchní dozorce nad gymnázií v Čechách Karl Heinrich Seibt svou řeč „O vlivu výchovy na blaho státu“, kterou pronesl roku 1771 jako úvodní přednášku svého kurzu o umění výchovy (*Erziehungskunst*) na pražské Filozofické fakultě.

Seibt v úvodu přednášky polemizoval s různými názory učenců a státních myslitelů o nejjistějším prostředku k dosažení blaženosti státu. Je to moudrost zákonů (*Klugheit und Weisheit der Gesetze*), dostatečné bohatství státu (*Nationalvermögen*) či počet obyvatel státu (*Anzahl der Bürger*)?<sup>91</sup>

Moudrost zákonů nestačí, argumentoval Seibt, jelikož v momentě, kdy občan (*Bürger*) nedodrží zákony z vlastního podnětu, ale pouze ze strachu před trestem, se z nich stávají pouze jakési neúčinné předpisy (*unwirksame Vorschriften*). Podle Seibta totiž žádný zákon nedokáže vynutit zvyšování pracovitosti a pile jako nejpřínosnějších hodnot pro stát, ani potlačit lenivost a zahálčivost jako jeho největší neštěstí. Základním nedostatkem zákonů je zde tedy jejich neschopnost měnit charakter národa.<sup>92</sup>

---

<sup>87</sup> KINDERMANN, Ferdinand, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776.

<sup>88</sup> STEINSKY, Franz Anton, *Uiber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799.

<sup>89</sup> SCHINDLER, Amand, *Tröstung für den Bürger: Ein Projekt das ehemalige Glück der Staaten, durch ein Fiat des Monarchen aus dem Nichts wieder hervorzurufen*, Prag 1782.

<sup>90</sup> „Die Erziehung hat den größten Einfluß auf die Glückseligkeit eines Staates – dieß ist ein Satz, den nicht leicht iemand in Zweifel ziehen wird;“, SEIBT, Karl Heinrich, c. d., str. 7.

<sup>91</sup> SEIBT, c. d., str. 11.

<sup>92</sup> SEIBT, c. d., str. 17 – 18.

Zvyšování bohatství státu se Seibtovi také jevilo jako příliš krátkozraký a nevyhovující způsob zvyšování blaženosti státu, jelikož v případě nedostatečné „morální výbavy“ občanů může být dokonce překážkou k jejímu dosažení, neboť hmotný majetek se dá snadno zneužít pouze pro vlastní užitek. Lid tak v důsledku sleduje jen své vlastní zájmy a dobro národa pro něj zůstává naprosto abstraktním pojmem. Odkazuje se přitom na „*den grossen Montesquieu*“, který se domníval, že majetek občanů nespočívá v jejich bohatství, ale v jejich morálce.<sup>93</sup>

Dá se tedy blaženosti státu dosáhnout zvyšováním počtu poddaných, jak zní populacionistické učení? I v tomto případě byl Seibt díky studiu starších i novějších dějin skeptický, jelikož každá katastrofa či revoluce vždy vyplývala z morálního poklesku obyvatel. V obyvatelstvu jistě spočívá nejvyšší štěstí státu, ale prosté navýšení či snížení jeho počtu blaho státu neovlivňuje.<sup>94</sup>

Seibt tedy odmítl všechny tři navrhované prostředky, s kterými se setkal u ostatních učenců, a tvrdil, že moudrost zákonů, dostatečné národní bohatství a počet obyvatelstva sice k blaženosti státu přispívají, ale sami o sobě ho nemohou zajistit.<sup>95</sup> Hodnota, která spolehlivě vede k blaženosti každého státu a národa, je úsilí o pozvedávání morálního charakteru obyvatelstva, jelikož morálka národa je mimo jiné to, co ovlivňuje hospodářský úspěch či neúspěch státu - všeobecná zkušenost totiž podle Seibta říká, že čím méně vzdělaný a tedy i ctnostný národ je, tím větší má přichylnost k lenivosti a zahálce. Jednání hrubého a nevzdělaného člověka totiž vždy ovlivňují především jeho smysly a smyslová zkušenost takovému člověku říká, že práce není příjemná, protože je unavující.<sup>96</sup>

Bez vysoké morální úrovně národa nemůže žádný stát dosáhnout trvalé a na všechny vrstvy občanů (*auf alle Classen der Bürger*) rozšířené blaženosti. Zde se již Seibt dostal k pointě své přednášky - aby stát zajistil blaženost všem provinciím,<sup>97</sup> musí sjednotit všechny své síly a najít trvalý prostředek na zlepšení výchovy a mravů. S odkazem na J. B. Basedowa Seibt podotýkal, že teprve ten stát, jehož ctnostní občané si budou vlivem moudré výchovy vědomi svých povinností (vzhledem k němu), může být nazýván blaženým.<sup>98</sup>

---

<sup>93</sup> SEIBT, c. d., str. 23.

<sup>94</sup> SEIBT, c. d., str. 24.

<sup>95</sup> SEIBT, c. d., str. 26.

<sup>96</sup> SEIBT, c. d., str. 19.

<sup>97</sup> Není jisté, jestli má Seibt na tomto místě na mysli Rakousko, jelikož jeho teze nejsou adresné.

<sup>98</sup> SEIBT, c. d., str. 28.

O tom, co si Seibt pod pojmem stát vlastně představoval, se dovídáme pouze prostřednictvím metafory: Nejlépe si podle něj stát můžeme představit jako velkou rodinu, v níž panovník zastupuje místo otce a občané místa dětí. Pokud si přeje otec rozmnožení bohatství svých dětí, nemůže udělat nic lepšího, než prostřednictvím moudrých nařízení (*Vorschriften*) a důvtipného učení (*Lehren*) osvětlovat jejich duchy zájmem o vědy (*ihren Geist durch Wissenschaften aufklären*) a jejich srdce důrazem na morální hodnoty (*Herz durch die Moral bessern*).<sup>99</sup>

Jako se štěstí rodiny odvíjí od úspěchu dětí, tak všeobecná blaženost státu (*die allgemeine Glückseligkeit eines Staats*) nakonec není nic jiného než součet všech „individuálních blažeností“ občanů. Moralita individuí je tak vždy to, co tvoří blaho celku, Seibt se proto velmi rozčiloval nad pošetilostí „politických kacířů“, kteří tvrdí, že neřestní lidé mohou být zároveň dobrými občany.<sup>100</sup>

Výchova by měla v konečném důsledku vést k výchově „opravdových patriotů“ a „ctnostných občanů“ (což je v Seibtově pojetí synonymum), jejichž ctižádost se má omezovat na plnění povinností vůči společnosti a státu. Seibt tedy po svém ideálu občana požadoval, aby potřeby státu a národa vždy nadřazoval nad své. Jeho ctnostný občan by měl zapudit všechny své negativní vlastnosti, kvůli kterým sledoval svůj vlastní prospěch, a oddat se jednání ve jménu blaha celku. Vždyť už pouze tak, že bude vždy oddaný svým nejbližším, pomáhá dosažení blaha státního celku.<sup>101</sup>

Jak však takového stavu dosáhnout – respektive, kdo by měl nést odpovědnost za výchovu těchto dokonalých občanů? Odpověď na tuto otázku je překvapivá, jelikož poté, co Seibt vylíčil prospěšnost výchovy pro stát, nepožadoval státem institucionalizovanou výchovu. Přednáška byla sice proslovena tři roky před uzákoněním Všeobecného školního řádu, přesto je překvapující, že povinnost výchovy nechával Seibt plně v rukách rodiny: „*Rodiče, naučte se plnit své povinnosti!...Vychovejte státu zdravé, silné, rozumné a ctnostné občany! Vaše spokojenost, blaho vaší rodiny a blaženost státu závisí na vás.*“<sup>102</sup>

Výchova v rodině by však měla projít velkou transformací. Seibt kritizoval, že je výchova vlivem dlouhodobého zvyku svěřována pouze ženám a žádá, aby se na výchově,

---

<sup>99</sup> SEIBT, c. d., str. 33.

<sup>100</sup> SEIBT, c.d., str. 35 – 36.

<sup>101</sup> SEIBT, c d., str. 40 – 42.

<sup>102</sup> „*Aeltern lernet eure Pflicht kennen!...Erziehet dem Staate gesunde und starke, vernünftigdenkende und tugendhafte Bürger! Eure Zufriedenheit, das Wohl euer Familie, und die Glückseligkeit des Vaterlands heischen dieß von euch,*“ SEIBT, c. d., str. 45-46.



zvláště na výchově k jednání mimo rodinný kruh, z větší části podíleli otcové, ke kterým vlastně většinu přednášky hovořil.<sup>103</sup> Matka, protože není nikde veřejně činná, není schopná vychovávat své děti k hodnotám jako je patriotismus nebo občanství, proto to je otec, který musí svým synům (o dcerách se v textu nehovoří), neustále připomínat, že nejsou lidmi sami pro sebe, ale že jsou občany státu, z čehož vyplývá mnoho povinností. Seibtovi však nestačilo, aby otcové ze svých synů vychovávali vlasti pouze užitečné občany (*brauchbare Bürger dem Vaterlande*); otec musí v srdcích svých synů zažehnout opravdový vlastenecký cit (*Empfindungen des wahren Patriotismus einzuflössen*). Svým synům musí také neustále připomínat, že nejsou jenom jeho děti, ale že jsou především děti státu, proto panovníka státu musí milovat více než svého vlastního otce, jelikož je otcem všech svých poddaných.<sup>104</sup> Zároveň však po pokrevním otci požadoval, aby si u svých dětí vybudoval značný respekt, jelikož respekt k rodičům zajistí později i respekt ke státu.

Co by tedy ještě může chybět státu, ptal se Seibt, jehož občané díky své ctnosti budou nadřazovat blaho svých blízkých a státu nad své? Pro Seibta to byl pravý osvícený panovník. Panovník, který si bude činit nárok na trůn nikoliv na základě svého původu, ale na základě svého pronikavého ducha (*durchdringenden Geist*) a své moudrosti (*Weisheit und Klugheit*) a jenž bude pro své poddané vzorem zbožnosti (*Frömmigkeit*) a ctnosti. Seibtův panovník musel osvětlovat hlavy svých poddaných, stejně jako si cenit těch již „osvícených“, musí být ochráncem věd a přítel vzdělanců. Zkrátka panovník měl povinnost svým blahodárným vlivem dbát na blaženost svých poddaných, jež byla největším štěstím státu.<sup>105</sup>

Seibt byl přísný, velmi přísný. Požadoval po všech složkách obyvatelstva, aby se staly služebníky svých spoluobčanů, tedy služebníky státu. Ve své řeči neváhal poučovat ani nejvyšší představitele světské moci o tom, jací by měli být. Je velmi nepravděpodobné, že svým apelem na panovníky chtěl Seibt pokárat císařovnu Marii Terezii, jelikož by byl v té době snad jediným „oficiálním“ intelektuálem, který by „matku národů“ ostentativně nedoroval. Seibt hovořil pouze na teoretické bázi, nesnažil se svůj výchovný model aplikovat na habsburskou monarchii ani žádný jiný stát, z čehož plyne důsledek, který se vymyká ostatním textům v této kapitole: není poplatný vládnoucí dynastii, přesto však vyzývá k úctě k panovníkům.

---

<sup>103</sup> SEIBT, c. d., str. 9 – 10.

<sup>104</sup> SEIBT, c. d., str. 52 – 53.

<sup>105</sup> SEIBT, c. d., str. 56 – 59.

Text je vrcholným aktem rakouského osvícenství. Seibt, jako téměř všichni osvícenci, věřil ve všeobecnou mravní obrodu poddaných prostřednictvím výchovy a s ní spojené hospodářské úspěchy státu. Jeho řeč byla tak součástí intelektuální i státně-byrokratické vlny, která se vyznačovala posilováním významu „lidu“ na úspěších státu,<sup>106</sup> Seibt zde dokonce tvrdil, že hlavním úkolem státu je zajistit štěstí svým poddaným. Jeho přednáška nebyla žádným revolucionářským manifestem, Seibt nezpochybnil sociální strukturu společnosti, jelikož na vrcholu jeho vize ideálního státu stále stojí monarcha, na kterého však Seibt ze své pozice univerzitního intelektuála kladl určité nároky. V textu nejde tedy o zpochybnění principů stavovské společnosti, ale o kritiku vzývání urozené krve, jako jediného legitimního práva (které ale jako takové nepopírá) na moc.

Filantropismus prostupoval celou přednášku. Důraz na mravní obrodu obyvatelstva, na jeho vyvedení z vypjatého individualismu a zahálky napovídá, že Seibtova argumentace byla především humanistická, ovšem občas se objevily rétorické figury odvozující z výchovy hospodářský (mravnost poddaných je základem hospodářského úspěchu státu) i institucionální (výchova k poslušnosti v rodině později přispívá k respektu ke státu) úspěch státu, což nasvědčuje spíše funkčnímu obhájení zvýšeného důrazu na výchovu. Je tedy na místě konstatovat, že se argumentace filantropická a instrumentální v žádném případě nevyklučovaly, naopak vždy se objevovaly (jako i v ostatních textech) neoddělitelně pospolu.

### **2.2.2 Proslov Ferdinanda Kindermanna u příležitosti slavnostního otevření Normální školy v Praze**

Normální škola v Praze byla otevřena 15. listopadu 1776. V rámci úvodní slavnosti pronesl vrchní dozorce nad nižšími školami v Čechách Ferdinand Kindermann oslavnou řeč *„O vlivu nižších škol na celkový život, na střední a na vysoké školy,“* jež se v této podkapitole stane předmětem analýzy.

V předmluvě autor konstruoval starost o školství a vzdělanost v Čechách jako konstantní devízu českých panovníků, počínající knížetem Bořivojem. Na konci této

---

<sup>106</sup> Mám na mysli pouze růst vlivu „lidu“ na chodu státu pouze v státně-osvícenském diskurzu, nikoliv například v legislativní praxi státu. Jde o charakteristický jev populacionistického učení, jehož nejvýznamnějším zástupcem byl dle mého názoru císař Josef II. K populacionismu blíže viz: KUTNAR, František, *Sociálně myšlenková tvářnost obrozeného lidu*, Praha 1948.

teleologické linie stojí samozřejmě školské reformy Marie Terezie, jejichž vydání označuje jako „den, který si sice naši otcové přáli, ale kterého se nedožili“.<sup>107</sup>

Na Kindermannově stručném popisu vývoje péče českých panovníků o školství je zajímavé si povšimnout, kde viděl vrcholy školské politiky v českých dějinách,<sup>108</sup> respektive kterých panovníků si (mimo Marie Terezie) nejvíce vážil pro jejich starost o školství a vzdělanost, jelikož tím můžeme demonstrovat výkladový model českých dějin osvícenského katolického kněze a státního úředníka v jedné osobě.

Již knížete Bořivoje Kindermann ocenil za jeho otevírání veřejných škol. Ze středověkých panovníků měli dále pro pozdějšího probošta vyšehradského a litoměřického biskupa velké zásluhy na zvelebování vzdělanosti Václav II. a Karel IV. Poté, co kvůli „problematickým pasážím“ taktně vynechal období od konce vlády Karla IV. do smrti Jiříka z Poděbrad, zmínil Vladislava II., jemuž „zlepšování školy leželo velmi na srdci“. Ferdinand I. byl pak v Kindermannových očích velmi moudrý panovník, jelikož věděl, že náboženské rozbroje, které za jeho vlády „velmi pustošily zemi“, nepůjdou potlačit jinak, než prostřednictvím zlepšování školství a z toho důvodu založil Klementinum.<sup>109</sup>

Prizmatem úpadku školství a vzdělanosti líčil i předbělohorské události. Podle Kindermanna dosáhl za Ferdinanda II. úpadek školství neúnosné míry. Mnoho *Scholastiken* se „více věnovalo nekonečným hádkám“, než aby vyučovalo, filozofie a mravy (*Philosophie und Sitten*) velmi trpěly a duch národa (*Geist der Nation*) potemněl, jelikož rozum lidu nebyl osvětlován. „Nejmilostivějšímu otci vlasti“ Ferdinandovi III. se však povedlo v těžkých dobách situaci stabilizovat.

Nakonec za vlády Marie Terezie vyvrcholily podle Kindermanna více jak osm set let trvající snahy českých panovníků o zvelebování školství. V zemi zavládl mír a nejmoudřejší panovnice Marie Terezie tak mohla prostřednictvím školy zvelebit duch národa, čímž dovedla své državy ke zdroji opravdové blaženosti.<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> „Wir sehen den Tag, den unsere Väter zwar gewünscht, aber nicht erlebt haben,“ KINDERMANN, c. d., str. 1.

<sup>108</sup> Kindermann narozdíl od Seibta svůj projev směřoval především na Čechy

<sup>109</sup> „Ferdinand der Erste, glaubte das Ungewitter der heftigen Unruhen die damals in Böhmen die Religion so sehr zerrissen, als sie das Land verwüsteten, nicht besser stillen zu können, als durch die Schulverbesserung,“ KINDERMAN, c. d., str. 2.

<sup>110</sup> „Die gewünschte Zeit gekommen, wo unsre weiseste Monarchinn den Geist der Nation noch mehr ausbilden, und die Quelle unserer Glückseligkeit öffnen kann.“, KINDERMANN, c. d., str. 6.

Jaký byl tedy *raison d'être* nižších škol? Řečnickova odpověď byla lakonická: „Školy by měly státu vychovávat užitečné občany a církvi důstojné věřící,“<sup>111</sup> proto by se socializace dítěte ve škole měla ubírat především směrem výchovy k občanství a zbožnosti. Hlavní funkcí školy byla v Kindermannově pojetí výchova lepších lidí. Z tohoto důvodu se také negativně vymezoval proti přehnanému teoretizování ve výuce, které označoval souhrnným názvem „metafyzika“. Kindermann to vysvětlil tak, že teorie neobohatí citlivá dětská srdce, čímž měl ale spíše na mysli vyjádření pochybností nad potenciálem teorie ve vztahu k výchově dětí. Nauka o idejích by měla být také potlačena ve prospěch nauky o předmětech, se kterými se člověk ve svém životě běžně stýká. Škola byla tedy pro Kindermanna především místem, kde se tvrdí ctnosti a náboženství, což jsou hodnoty, které dítěti měly zaručit šťastný život ve společnosti.<sup>112</sup> Škola by měla ale kromě mravnosti a zbožnosti také naučit člověka lásce k práci, aby v budoucnu vždy s radostí plnil svůj úděl.<sup>113</sup>

Pouze dobré školství je prostředkem, které může člověka vyvést z bídy (*Elend*), tvrdil Kindermann. Výchovou ho vyvede z bídy mravů a důrazem na praktické znalosti a dovednosti z bídy ekonomické, tedy z chudoby. Stát potřebuje pracovitě zemědělce, zručné umělce i řemeslníky – „Kde jinde mají takoví lidé získat dovednosti pro své řemeslo než ve škole?“ ptal se Kindermann. Škola jim dá nezbytné znalosti o surovinách, které budou ve svých oborech užívat, ale i o moderních technických postupech výroby. Nižší školy tak měly pomáhat dětem zapojovat se do modernizních způsobů výroby.<sup>114</sup>

Z nepraktických předmětů měl pak pro Kindermanna největší význam dějepis vlasti (*Vaterlandgeschichte*), jemuž přičítal několik funkcí. Na prvním místě stojí udržování sociálního smíru – dějepis vlasti má ukázat poddaným, že není lepšího způsobu, jak stát může zvyšovat počet a zlepšovat životy svých poddaných, než zvelebováním jejich stravy a pracovních podmínek. Předně by se měly děti poučit o „dobách občanské nejednotnosti, které často vedly k nešťastným srovnáním pošetilé lůzy“, což by mělo v konečném důsledku vést k tomu, aby přijaly „mírnost“ (*Vorsicht und Klugheit*) jako důležitou občanskou ctnost.<sup>115</sup>

---

<sup>111</sup> „Aus den Schulen, die Monarchin errichtet, sollen dem Staate brauchbare Bürger, und der Kirche würdiger Glieder zuwachsen.“, KINDERMANN, c. d., str. 8.

<sup>112</sup> KINDERMANN, c. d., str. 8-11.

<sup>113</sup> Ve svém názoru o výchově jako prostředku, který vede k pracovitosti se shoduje se Seibtem. „je aufgeklärter die Nation, je arbeitsamer siesey“, KINDERMANN, c. d., str.15.

<sup>114</sup> KINDERMANN, c. d., str. 16 – 17.

<sup>115</sup> „... Kinder werden durch diese Geschichte immer mehr von der Wahrheit überzeugt, daß der Staat seine größte Stärke, die sichersten Mittel zur Beförderung seiner Wohlfahrt, zur Bemehrung der Bürger, aus keiner

Další funkcí bylo poznání svých kulturních kořenů, kde by se děti měly poučit o vývoji umění, řemesel a mravů svého národa (*Verbesserung der Künste und Sitten der Nation*). Poslední funkci v Kindermannově výčtu můžeme nazvat „výchova k vlastenecké pracovitosti“. Dějiny vlasti mají mít hluboký vliv na srdce mladých občanů, měly by je měl vést k lásce vlasti a zároveň k povinnostem občana, které z této lásky vyplývají.<sup>116</sup>

Velký význam měla škola podle Kindermanna také pro vojenský stav státu. Budoucí vojáci budou prostřednictvím školní disciplíny lépe připravováni na oddanou službu státu, jelikož již v útlém věku u nich budou podporovány správné vojenské ctnosti jako je poslušnost či úcta k výše postaveným (*Gehorsam, Ehrfurcht*), a zároveň potlačovány špatné vlastnosti jako je vzdorovitost či individualismus (*Trotz, Unbändigkeit*). Výkon služby jim usnadní mnoho praktických znalostí načerpaných v hodinách geografie, mechaniky či geometrie a díky lásce k vlasti trvale prohlubované vlasteneckým dějepisem se pak pro ně v budoucnu stane smrt ve jménu vlasti vytouženou povinností a nejvyšší ctí.<sup>117</sup>

Škola měla podle Kindermanna také zásadní vliv na usměrňování lidských pocitů a tužeb, tedy na formování lidského temperamentu. Avšak dokud nebudou existovat „osvícenější vychovatelky“ (*aufgeklärtere Erzieherinnen*), tvrdil Kindermann, tak „blahodárný pramen“ školního vlivu bude navždy uzavřený (*verstopfen*), jelikož nikdo již nebude schopný napravit důsledky nevhodné výchovy v prvních letech života dítěte. A to byl pro Kindermanna hlavní důvod pro zřizování dívčích škol, jelikož se zde dívky naučí vše potřebné pro výchovu dítěte v prvních letech života, než si je převezme škola. Zlepšené dívčí školství (*verbesserte Mädchenschulen*) tak mělo státu především zajistit lepší vychovatelky, které budou dobře utvářet mravy národa (*Sitten der Nation*).<sup>118</sup>

Ferdinand Kindermann rozhodně nebyl idealista. Netajil se svým instrumentálním pojetím školy. Nižší školství má pro svého vrchního dozorce v Čechách především legitimizovat soudobé sociální rozvrstvení společnosti. K tomu mělo napomáhat náboženství svou výchovou k ctnosti, praktické předměty výchovou k pracovitosti, či dějepis výchovou

---

*festern Grundlage nehmen kann, als aus der Nahrung und dem Gewerbe. Sie sehen von Augen den kleinsten Funken bürgerlichen Uneinigkeit, sie sehen den unglücklichen Ausgang der thörichten Zusammenrottung sie sehen der Unsinn des Pöbels...“*, KINDERMANN, c. d., str. 20.

<sup>116</sup> „Diese bilder werden die jungen Bürger so sehr zur Liebe des Vaterlands anführen, als sie selbe zur Erfüllung der Vaterlandspflichten hinreißen werden,“ KINDERMANN, c. d., str. 21.

<sup>117</sup> „...Ehre und Pflicht fürs Vaterland zu sterben...“ KINDERMANN, c. d., str. 21.

<sup>118</sup> KINDERMANN, c. d., str. 26.

k „občanské spokojenosti“. Další funkcí nižšího školství bylo potvrzení rostoucího vlivu státu na stále více oblastí života svých poddaných.

Mlhavost, s jakou se dotýkal či spíše nedotýkal kontroverzních témat jako husitství, uvedení jezuitů do Čech či období stavovské rebelie, pak nasvědčuje tomu, že oficiální protireformační strategie státu prošla značným vývojem od agresivních polemických textů k „politice zapomnění“, kde se sice kontroverzních témat dotýkal, avšak velmi povrchně. Lze to demonstrovat na příkladu bagatelizace náboženských sporů jako důsledků „úpadku vzdělanosti“ či na příkladu zmínky o „moudrosti“ Ferdinanda I., kterého chválí za založení Klementina, nezmiňuje již však, že tím uvedl do Čech Tovaryšstvo Ježíšovo, snad z důvodu zrušení řádu, které se událo dva roky před slavnostním otevřením Normální školy v Praze.

Teleologická konstrukce činnosti Marie Terezie jako vyvrcholení snah českých králů o zvelebování školství mělo pak legitimizovat sílící moc státu (etatizaci společnosti). Podobnou funkci měla také zmínka o škole jako jediném myslitelném místě, kde se děti naučí nezbytným praktickým znalostem a dovednostem pro výkon umění a řemesel, což však probíhalo tradičně v režii cechů, jejichž činnost byla v této době státem velmi omezována. Podobně je možno vnímat i konstrukci školy jako instituce, kde se dívky učí výchově dětí, což zase potlačuje tradiční výchovnou funkci rodiny či představení občanského klidu jako nutnosti pro rozvoj školství a vzdělanosti.

### 2.2.3 Škola a výchova občana k ekonomické upotřebitelnosti v pojetí Amada

#### Schindlera

Amad Schindler byl prvním ředitelem Normální školy v Praze, jeho osoba měla tudíž velký význam v prosazování tereziánské reformy nižšího školství v Čechách. Roku 1782 vydal knihu s názvem *„Útěcha občanovi aneb projekt, jak skrze panovníkovu vůli navrátit státům z úplného nic jejich dávné štěstí,“* na jejíchž stránkách prosazoval nezávisle na učení Adama Smitha principy volného trhu jako jistého prostředku k dosažení většího bohatství státu. Jednou z jeho argumentačních linií pro liberalizaci obchodu bylo i mravní povznesení obyvatel státu. Schindler v knize věnoval několik paragrafů výhodám institucionalizovaného školství pro finanční fungování státu, které jsou základem pro tuto podkapitolu.

Pro Schindlera tvořil základ blaženosti státu počet jeho občanů, jejich dovednosti, ale také institucionální možnosti jejich dalšího rozvoje,<sup>119</sup> jelikož *„nevzdělané pracovní síly*

---

<sup>119</sup> SCHINDLER, c. d., str. 26.

*(Körper) jsou nevyužitelné stejně jako žádné, podobně jako nevzdělaný rozum (ungebildeter Verstand) nemá žádné uplatnění stejně jako rozum žádný.*“

Kromě užitečných dovedností občanů jako je např. zručnost (*Geschicklichkeit*) bylo podle Schindlera pro státní finance důležité, aby byli občané vedeni k nabytí správných hodnot (*Eigenschaften*) jako skromnost, poctivost a pracovitost.<sup>120</sup> Dle jeho názoru nemůže nic pomoci stavu státních financí více než zlepšení výchovy (*Verbesserung der Erziehung*) budoucích zemědělců, řemeslníků a obchodníků, proto vkládá veliké naděje do zakládání „veřejných výchovných zařízení“ (*öffentliche Erziehungsanstalten*), tedy škol. Schindler si natolik cenil výchovy, že ji odmítl nechat na starost rodičům. Jejím hlavním garantem má být stát. Institucionalizovaná výchova ve školách v Schindlerových úvahách představovala pro stát jedinou možnost, jak mohl dohlížet na formování výchovy svých občanů, jelikož je z byrokratického hlediska velmi náročné podrobit státnímu dohledu výchovu v rodinách.<sup>121</sup> Kromě školy jmenoval první ředitel malostranské Normální školy ještě jednu instituci, která za předpokladu, že zlepší svůj způsob výchovy, má potenciál zušlechťovat pracovní síly monarchie – a tou je církev.

Schindler vkládá velká očekávání do institutu učitele. Velmi negativně totiž může kromě jiného ovlivnit příjmy státu chamtivost jeho úředníků (*Polizey- und Justizbeamte*), učitel proto musí své žáky (jak budoucí producenty zboží, tak budoucí státní úředníky) vést k nesobectví a k starosti o blaho svých spoluobčanů či dokonce ke „státní identitě“. Schindler totiž požadoval po učitelích, aby učili budoucí občany státu místo starosti jen o svůj majetek starosti o blaho „tisíců lidí“, čímž se zvedne nejen produkce, ale také hmotná úroveň života všech obyvatel monarchie. Žáci proto měli být vedeni k hodnotám jako je láska ke cti (*Ehrliebe*), poctivost (*Rechtschaffenheit*), a vědomí, že každý občan státu má „povinnost sloužit s nezlomnou věrností svému panovníkovi.“<sup>122</sup>

Panovník byl v Schindlerově státně-politickém myšlení původcem (*Schöpfer*) a hnací silou institucionalizované výchovy a vlastně všech modernizačních kroků státu, což mělo legitimizovat jeho nárok na moc (*Macht*).<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> *Sparsamkeit, Redlichkeit, Betriebsamkeit*, SCHINDLER, c. d., str.78.

<sup>121</sup> „...*der Staat hauptsächlich nur mit den öffentlichen Erziehungsanstalten veschäftigen kann, da die Aufsicht über die Partkulärerziehung gar zu großen Schwierigkeiten unterworfen ist.*“, SCHINDLER, c. d., str. 84.

<sup>122</sup> „...*Pflicht seinem Fürsten mit unverbrüchlicher Treue zu dienen*“, SCHINDLER, c. d., str. 79.

<sup>123</sup> SCHINDLER, c. d., str. 80.

Schindlerova kniha je z analyzovaných textů jediným, ve kterém jeho autor otevřeně přiznává, že hlavním důvodem pro zavedení institucionalizovaného vzdělávání je státní dohled nad výchovou. Blaho státu i pro Schindlera spočívalo v mravním charakteru jeho občanů, z čehož vyplývala nutnost státní institucionalizace jejich výchovy. Je zajímavé, že v textu, který byl vydán sedm let po vydání tereziánského Všeobecného řádu, již jeho autor nikde neřešil postavení rodičů v rámci výchovy svého dítěte – tématu výchovy v rodinném kruhu se dotkne pouze v poznámce o těžkostech státní správy při dozoru nad individuální výchovou (*Partikulärerziehung*). Tímto obratným rétorickým postupem naprosto absolutizoval vliv státu na výchovu svých občanů a současně nepřiznal žádnou funkci rodině při formování budoucích článků společnosti. Podobně obratně si počínal se společenskou úlohou církve. Vedle školy (tedy státní instituce) přiznával (katolické) církvi zásadní vliv na hodnotové formování poddaných, čímž ji vlastně podřadil státnímu vlivu, jelikož její existenci neoddělitelně spojuje s jejím výchovným potenciálem.

Důraz, jaký kladl na mravnost poddaných v otázce hospodářského úspěchu státu, je ukázkou hodnotové etatizace čtenáře, kterou můžeme pozorovat i v projevech Seibta a Kindermanna. Schindler jako ostatní autoři textů v této kapitole tolik lpí na morální integritě poddaných státu, postava panovníka pro něj byla však stále určující.

## **2.2.4 Laudatio Franze Steinského u příležitosti dvacátého třetího výročí založení**

### **Normální školy v Praze**

Učitel krasopisu a latinského jazyka Franz Steinsky měl již od roku 1780 každoročně na starosti organizaci slavnosti u příležitosti výročí založení Normální školy v Praze, což bylo v roce (1798) tohoto proslovu již osmnáctým rokem. Průběh slavnosti byl vždy podobný: nedělní slavnost začala veřejnou bohoslužbou, poté následoval výběr almužen pro chudé od členů učitelského sboru a nakonec slavnostní proslov.

Steinsky svou řeč nazval „*O povinné oddanosti mladých občanů rakouských států jejich panovníkům za dobrodiní, které jim dopřáli prostřednictvím zlepšování školy*“. Přednášky se zúčastnili členové učitelského sboru i žáci pražské Normálky, avšak podle častého oslovení „milí žáci“ (*liebe Schüler*) se dá však usuzovat, že řeč byla určena především jejich pozornosti.

Mezi výhody „zlepšeného vyučování“ (*Vortheile des verbesserten Unterrichts*) řadil Steinsky větší srozumitelnost, rozšíření školy na více vrstev obyvatelstva a fakt, že se na



všech místech učí podle stejného vzoru.<sup>124</sup> Na větším rozšíření školy Steinsky zejména oceňoval jeho sociální rozměr – pro děti z chudých rodin je škola zadarmo a bohatí rodiče naopak musí svému dítěti na školné připlácet. Díky tomuto opatření se podle Steinského zvýšila několikanásobně školní docházka. Bezplatné vzdělávání chudých zaručovalo, že záleží pouze na pílí a schopnostech žáků a nikoliv na hmotné situaci jejich rodin, což podle Steinského znamenalo, že lidem, kteří budou vykonávat pro stát nejdůležitější povolání (řemeslníci, úředníci a vojáci), je garantováno alespoň minimální vzdělání (*Trivium*).

Steinsky kritizoval fakt, že „dříve“ bylo tolik způsobů vyučování, kolik bylo učitelů. Standardizaci učebních osnov chválil ze dvou důvodů: (1.) možnost žáka přestoupit bez větších obtíží na jinou školu – „i z jednoho cípu monarchie na druhý“ – a (2.) za její egalizační potenciál: děti nejsou již nadále vyučovány podle toho, kolik učitelé platí, „ti nejchudobnější mohou být vzděláváni vedle těch nejbohatších, syn žebráka vedle syna českého místokrále“,<sup>125</sup> což se projevovalo i v zasedacím pořádku v učebně, který není určován žakovým původem nebo jeho bohatstvím, nýbrž pouze jeho pílí.

Druhá část přednášky byla výčtem linie panovníků - Marie Terezie, Josef II., Leopold II., František II. - ve vztahu k jejich zásluhám o zlepšování školství. Tato část Steinského přednášky je doprovázena mnohými citáty těchto čtyř Habsburků. Na tomto místě není důležité ověřovat, zda citované věty skutečně pronesli nebo zda pouze parafrázuje jejich názory. V každém případě je podnětné všimnout si způsobu, jakým učitel na Normální škole konstruuje na samém konci 18. století zásluhy panovníků o pokrok ve školství.

O Marii Terezii hovořil v teleologické rovině podobně jako Ferdinand Kindermann ve svém proslovu – podle Steinského dokončila to, co začali císaři Karel Veliký a Karel IV. Jelikož Marie Terezie<sup>126</sup> „poznala výchovu jako zdroj trvalé blaženosti národů“, zavedla nejdříve výuku morálky (*Moral*) a filozofie výchovy (*Erziehungsphilosophie*) na pražské univerzitě, s čímž ji pomáhal „úžasný“ Seibt a když se seznámila s Johannem Ignazem Felbigerem, uskutečnila reformu nižších škol, aby splnila své „mateřské povinnosti“ (*Mutterpflichten*).

Josefa II. si Steinsky cenil ve shodě s legendou o lidovém císaři pro jeho blízkost poddaným, což demonstruje například na dvou návštěvách císaře u veřejných zkoušek

---

<sup>124</sup> „*Er isr leichter, ausgebreiter und gleicher*“, STEINSKY, c. d, str. 8.

<sup>125</sup> „...*das Kind des Niedersten und Aermsten mit dem Ersten und Reichsten in Staate...Sohn eines Bettlers neben dem des Viceköniges von Böhmen...*“, STEINSKY, c. d, str. 11.

<sup>126</sup> „*Wir haben die Erziehung der Jugend beyderley Geschlechts für die wichtigste Grundlage zum wahren Glück der Nationen erkannt...*“, STEINSKY, c. d, str. 13.

Normální školy v Praze. Hlubokou úctu choval Franz Steinsky k osobě Leopolda II., a to hlavně ze dvou důvodů: (1.) vážil si více prostých, avšak užitečných občanů monarchie než vzdělanců<sup>127</sup> či, jak praví další Leopoldův citát, učitelů, kteří vštěpují svým žákům upřímnou zbožnost, která je podmínkou pracovitosti, než profesorů teologie.<sup>128</sup> Leopold svými výroky a činy také (2.) podpořil návrat procesí a jiných aktů okázalé zbožnosti do ulic a kostelů, jelikož byl „pevně přesvědčený, že bez vnější zbožnosti nemůže existovat zbožnost vnitřní“.<sup>129</sup> Těmito a jinými činy podporoval tedy „mírumilovný otec vlasti“ (*friedsam Vater der Vaterlandes*) rozkvět náboženství ve svém státě. Steinsky litoval, že Leopold zemřel velmi brzy a nestihl dokonat své veliké dílo, naštěstí však monarchii zanechal „neméně skvělého syna“.

František II. stál na konci Steinského výčtu snah o zvelebení škol. Rakouské školství v období jeho vlády dosáhlo svého vrcholu, sám císař k tomu přispěl nemalou měrou: podle Steinského i František dle vzoru biblického dobrého pastýře zasvěcuje svůj život úsilí o blaho svého lidu. Z toho důvodu klade tento „otec školství“ (*Vater der Schulen*) ve své školské politice ještě větší důraz na výchovu k pozvednutí morálního charakteru občanů monarchie. Všichni učitelé mají podle císaře, což Steinsky nadšeně kvitoval, minimálně jednu hodinu týdně věnovat výuce morálky, jelikož škola nemá sloužit pouze pro vědecké (*wissenschaftlich*), ale především pro mravní (*sittlich*) vzdělávání žáků.

V závěrečných poznámkách Steinsky ještě připomněl panovníkům, že dobrý stát má především dělat své občany šťastné (*glücklichen Menschen zu machen*), jedním dechem však dodává, že to byli právě rakouští panovníci, kteří objevili ve zvelebování nižších škol „vhodný prostředek“ (*zweckmäßigst Mittel*) k dosažení blahobytu státu a jeho občanů, za což jim náleží neskonale vděčnost (*Dankbarkeit*) a úcta poddaných. „Kde jinde na celé zeměkouli má mládež tolik možností k bezplatnému vzdělávání jako v Rakousku?“,<sup>130</sup> ptal se Steinsky.

---

<sup>127</sup> „Mir ist ein schlichter, biederer Mann, in welchem Stand er sey, der schätzbarste Staatsbürger, und ich möchte nicht der Regent eines Staates von Gelehrten seyn...“, STEINSKY, c. d, str. 17.

<sup>128</sup> „Die wahrhaft guten Menschen, sind immer arbeitsam und religiös, man muß also diese Eigenschaften zuvörderst zu nothwendigen Bedingung für die Wahl der Lehrer machen; dazu braucht er eben nicht Theologen von professoren; denn ob ich gleich im Lehrstand keinen Unterschied unter Geistlichen und Nichtgeistlichen mache, wünsche ich erstere doch vorzüglich für die eigentliche Seelsorge, und hier ebenfalls wieder den Mann von praktischen Christenthum.“, STEINSKY, c. d, str. 18.

<sup>129</sup> „Ich bin fest überzeugt, dass ohne äußere Religion keine innere giebt;...“, STEINSKY, c. d, str. 18.

<sup>130</sup> „In welchem Land des ganzen Erdrundes hat die Jugend mehr Gelegenheit sich unentgeltlich zu bilden, als eben hier?“, STEINSKY, c. d., str. 27.

V konečných provoláních slávy byli vyzdvihováni na prvním místě „milosrdní panovníci“ Rakouska (*unsere allergnädigsten Regenten*), jejichž zbožnost (*Frömmigkeit*) a dobročinnost (*Wohltätigkeit*) se nejvíce projevila právě při podpoře školství (*Schulstiftung*). Tuto jejich činnost přirovnává Steinsky s odvoláním na Starý zákon k založení Božího chrámu králem Davidem. Ihned za panovníky děkuje „důstojným služebníkům státu“, kteří tak věrně pomáhají prosazovat panovníkovu vůli.<sup>131</sup> Nakonec vyjádřil vděk i Prozřetelnosti za všechny členy státního společenství za to, že mohou žít v dobách moudrých panovníků z habsburského rodu, kteří se prostřednictvím školy tolik snaží o dosažení lidského blaha (*Menschenwohl*).<sup>132</sup>

Již samotný název řeči napovídá záměru Steinského nenechat své posluchače na pochybách, kde viděl jednu z předních funkcí „zlepšeného školství“. Postava panovníka (v tomto případě Františka II.) si spolu s celým svým rodem zasloužila zvýšenou loajalitu svých poddaných, než tomu bylo dříve, právě z toho důvodu, že se tak moudře stará o školské záležitosti.

Specifikem Steinského řeči byla pozornost, jakou věnoval sociálním a egalizačním stránkám nižšího školství. Je snad na místě vyslovit domněnku, že konstrukce školy jako místa vyrovnávání šancí chudých a bohatých, urozených a neurozených či místa, kde se bez zbytečného teoretizování podporuje pracovitost prostých lidí, má také své charakteristické místo v rámci pomalu končící státně-osvícenské ideologie. Steinského teze o nevyžitelnosti intelektuálů je na jedné straně charakteristická pro školský diskurz v monarchii od dob vlády Marie Terezie, na druhé straně je pak možné na ní demonstrovat nechuť františkovského státu k vzdělancům, kteří by své vzdělání chtěli využívat jinak než pro oddanou službu habsburského rodu a rakouského státu.

Část o zásluhách panovníků je třeba uchopit z pozice doby, kdy byla proslovena. Marii Terezii byla dána (jako v ostatních projevech) role matky zakladatelky, Josefovi II. pak pozice lidového panovníka a rozmnožitele škol. Důležitá byla osoba Leopolda II., kterého Steinsky chválil především za rehabilitaci aktů vnější křesťanské zbožnosti a za jeho důraz na morálku.

---

<sup>131</sup> „Dank sey es Euch auch, ihr würdigen Staatsdiener, die ihr diese Wohltätigkeit der Monarchen so treulich, so weislich ausüben helfet.“, STEINSKY, c. d, str. 30.

<sup>132</sup> „Heil endlich uns Staatsgliedern allen daß uns die Vorsehung in die Zeiten, und in das Gebiete solcher Fürsten gesetzt hat, deren aufrichtiges Bemühen um Verbreitung des Menschenwohls durch Menschenbildung das angelegenste herrschergeschäft ist; heil uns, daß wir unter dem milden Scepter des glorreichen hauses Oesterreich“, STEINSKY, c. d, str. 31.

Touto rétorickou konstrukcí připravil místo Františkovi II. v rámci příběhu o pokroku rakouské školy. Zbožnost a mravnost poddaných, kterých si podle Steinského František nejvíce cení, jsou tak nakonec pouze eufemizmem pro zvýšený důraz na disciplínu, která je charakteristická pro františkovskou školskou politiku.

### 2.2.5 Závěr

Je problematické dělat ze čtyř textů o výchově, které vznikly v poslední čtvrtině 18. století v habsburských Čechách, velké závěry. Přesto se domnívám, že reprezentativnost textů a jejich společné trajektorie, je umožňují vztáhnout na státně-osvícenský diskurz v celé habsburské monarchii. V analýze textů jsem se nevěnoval ověřování pravdivosti či nepravdivosti informací, které byly uváděny na obhajobu výchovy jako největšího zdroje blaha státu, šlo mi spíše o to, jak autoři z pozice státních úředníků konstruují výhody institucionalizovaného školství.

Pro hledání rozdílů v textech je více určující sociální prostor než doba jejich vzniku. Tak univerzitní profesor nebo autor knihy o hospodaření státu udával svému vzdělanému publiku/čtenářstvu jiné výhody socializace pro stát, než ten, kdo mluvil k dětem. Je těžké si představit, že by kantor svým žákům říkal, že panovník nemá právo na vládu z důvodu svého původu, ale pouze pro své osobní ctnosti (Seibt) či otevřeně přiznával, že hlavním důvodem pro zavedení školní docházky je vyšší míra kontrolovatelnosti výchovy, jak to píše Schindler ve své knize. Na druhou stranu řečníci na pražské Normální škole (Kindermann a Steinsky) vždy přednášeli žákům o školské socializaci jako především o jejich největším štěstí.

Nyní přejdeme k motivům, které se vyskytují ve všech textech:

Všichni čtyři myslitelé dávají přednost výchově před vzděláním. Velmi často hovoří o výchově (*Erziehung*), zřídka však o vzdělávání (*Ausbildung*). Všichni věří v nekonečnou moc výchovy, cílem plošné institucionalizované školní výchovy má být interiorizace správných norem jako pracovitost a mravnost poddaných i jejich větší loajalita k rakouskému panovníkovi a státu.

Kromě Seibta, který proslovil svou přednášku tři roky před zavedením Všeobecného školního řádu, ani jeden z autorů nedůvěřoval rodičům, že by bylo v jejich moci vychovat státu poddaného a občana, který by se stal jeho oddanou a výkonnou složkou. Jeden autor (Kindermann) perspektivu *rodinná socializace – školská socializace* dokonce zcela převrací, když říká, že výchova ve škole v důsledku zaručí větší respekt dítěte ke svým rodičům.

Autoři se shodují na tom, že poddaný (občan) státu musí být zbožný. Zbožnost poddaných je v textech spatřována jako základní hodnota, která zaručuje vstřebání všech důležitých „státních“ hodnot jako je pracovitost, poslušnost či mravnost. Přesto je zvláštní, že se v textu příliš nehovoří o církvi. Například slovo „*katolisch*“ v jakékoliv jeho formě se nevyskytuje v žádném z textů ani jednou. Tento rozpor je možné vysvětlit tak, že státně-osvícenská ideologie přebírala náboženský jazyk z toho důvodu, že v této době, která je tolik charakteristická laicizací státní správy a v jistém smyslu i morálky (v evropské perspektivě), ještě neexistoval „desakralizovaný“ jazyk, kterým by bylo možné hovořit o morálce a blahu státu.

Výjimečnou pozornost si zaslouží dyáda stát – panovník. Stát v konstrukci žádného ze čtyř autorů není nějaký „*leblose Machine*“ (Max Weber), jak ho známe z moderní doby, nýbrž stále pevně hierarchizovaná struktura, na jejímž vrcholu stojí panovník *Dei gratia*, což by nasvědčovalo spíše přežívání středověkého modelu. Lze tu však zaznamenat znatelný posun. Jeden autor (Seibt) si dovolí neuznávat urozenou krev jako legitimní právo na moc, až sem si ostatní autoři sice nedovolili zajít, přesto však složitou rétorickou ekvilibristikou v podobě výčtu panovníkových zásluh musí dokládat jeho právo na trůn. Pro všechny texty je, zdá se, charakteristická určitá zmatenost identit. Autorům není úplně jasné, kde končí osoba panovníka, a kde začíná státní těleso. Panovník není v jejich pohledu pouze reprezentantem státu, nýbrž i jeho ztělesněním, o státě většinou hovoří v souvislosti s obyvateli monarchie, ne však s byrokratickým aparátem. Vládce je dále z pohledu autorů stále výsadním „mozkem“ všech blahodárných reforem, na druhé straně panuje svorná shoda mezi autory nad vysokým oceňováním práce „státního kolektivu“. Tato rozpolcenost identit tedy vyústí ve dvoustranný požadavek: Občané rakouského státu mají svého vzorného „otce“ uctívat, zároveň mají však své osobní štěstí ztotožnit se štěstím státu; tedy svých spoluobčanů, panovníkovi je na druhé straně neustále zdůrazňováno - a to i v těch nejkonzervativnějších textech, jako je ten Kindermannův -, že štěstí státu tkví především ve štěstí jeho poddaných.

### 3. Hodnotový systém ve výuce pražské Normální školy

„Dobré srdce mnohem lepší jest, nežli učená hlava.“<sup>133</sup>

#### 3.1 Hodnota sociální jednotky jako reflektovaný jev historické analýzy

Abychom předešli terminologickým nesrovnalostem, je třeba před analýzou hodnotového rámce ve výuce Normální školy vymezit pojem „hodnota“. Sociologové se všeobecně shodují na faktu, že existuje několik desítek či dokonce stovek možných způsobů, jak reflektovaně uchopit termín „hodnota“.<sup>134</sup> V této kapitole bude nahlíženo na hodnoty jako na jakýsi „filtr“, skrze který si sociální jednotka – individuum, kolektiv, instituce (např. stát, církev či škola) nebo obecně civilizace<sup>135</sup> – vyjasňuje svůj vztah ke svému okolí a ke světu. Tento vztah má pro ni velký význam, jelikož zásadním způsobem ovlivňuje její jednání, její smýšlení o objektech i situacích a jejich hodnocení.

Rozdíl hodnoty oproti normě spočívá v tom, že sociální jednotka přistupuje k hodnotám jako ke svému vlastnímu duševnímu vlastnictví. Zatímco společenská norma je předávána sociálním jednotkám legislativními, diskurzivně disciplinačními a jinými procesy, tak hodnota, aby byla hodnotou, musí být sociální jednotkou vnímána jako cosi vycházejícího z její vlastní podstaty. Norma se samozřejmě také může stát hodnotou, ale pouze prostřednictvím její interiorizace – tedy pouze za předpokladu, že sociální jednotka přijme normu jako své vlastní duševní vlastnictví, tedy hodnotu.<sup>136</sup>

Neexistuje (a z podstaty věci ani nemůže existovat) shoda vědců na tom, jak hodnoty vznikají a které impulsy jsou jejich zdrojem.<sup>137</sup> Navrhují tedy nazírat na vznik a vývoj jednotlivých hodnot jako na určitou strukturu, která je ze sociálně-historického hlediska ukotvena v čase a prostoru. Tato struktura prochází neustálými proměnami v horizontální (= historické) i vertikální (= sociální) rovině. Nesporný vliv na tvorbu hodnotového horizontu individua má rodina, pro sociální jednotku obecně to jsou pak „zkušenosti“ a „zážitky“ v procesu jejího vývoje, institucionalizovaná socializace (z hlediska tématu v církvi či v etatizované škole – viz kap. 1), ale i například náboženská tradice daného prostoru (státu, národa či obecně civilizace).

---

<sup>133</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz dokonalého učitele*, Praha 1822, str. 134.

<sup>134</sup> LINHART, Jiří; VODÁKOVÁ, Alena; PETRUSEK, Milan a kol., *Velký sociologický slovník*, Praha 1996, Heslo: *Hodnota*, str. 375.

<sup>135</sup> PRUDKÝ, Libor a kol., *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů ve společnosti České republiky*, Praha 2009, str. 10.

<sup>136</sup> LINHART, VODÁKOVÁ, PETRUSEK, 1996, str. 376.

<sup>137</sup> Tamtéž, str. 11.

Je jen málo sociálních vědců, kteří zpochybňují význam hodnot. Každá společnost potřebuje pro své zachování hodnotový základ, na němž panuje konsenzus mezi většinou jejích členů. Hodnoty tak mohou být chápány jako stavební kameny kultury, jelikož představují základní motivaci k jednání individuů i kolektivů a zároveň slouží jako identifikátoři skupin a institucí. Dále mohou být zdroji sociální soudružnosti, hierarchizace společnosti, základy etiky či politických a filozofických ideologií.<sup>138</sup>

Na závěr tohoto krátkého úvodu ještě vyjasním vztah mezi socializací a hodnotami. Pro výzkum sociálních změn je jeden z legitimních přístupů zkoumání socializace jako procesu výběru a zvnitřňování hodnot. Jeden z nejnvlivnějších teoretiků sociokulturní transformace hodnot v souvislosti s modernizačním procesem Ronald Inglehart dokonce chápe socializaci jako nejvýznamnějšího zprostředkovatele interiorizace hodnot. Podle něj existují v procesu kolektivního vývoje hodnot dvě vzájemně podmíněné skutečnosti: 1. Hodnoty se usazují v sociálním prostředí prostřednictvím socializace a 2. Hodnoty mají vysokou tendenci k neměnnosti, jsou rezistentní vůči změnám od okamžiku, kdy jsou subjektem interiorizovány. Z tohoto hlediska je tedy podnětné zkoumat právě *socializační mediátory* jako rozhodující zprostředkovatele hodnot. V našem případě je takovým zprostředkovatelem osvícenská nižší škola.<sup>139</sup>

### **3.2 Specifika výzkumu hodnot na pražské Normální škole a její motivační a disciplinační nástroje**

Kdyby tématem této kapitoly byl hodnotový systém žáků Normální školy v Praze, byl by zohledněn především způsob nahlížení na hodnoty jako na to, co má být. Avšak instituce, tedy v tomto případě škola, má také svou vlastní hodnotovou strukturu, která vychází z její vlastní podstaty. Zkoumání referenčního rámce žáků městské nižší školy by bylo velmi náročné pramenně i metodologicky. Proto na hodnoty, které zde budou zkoumány, budu nahlížet jako na hodnoty pražské Normální školy či šířeji jako na hodnoty státu, který byl jejím zřizovatelem. Z hlediska žáků této instituce se pak jedná o sociální normy.

Empiricky orientovaný sociologický výzkum hodnot říká, že hodnoty se vyjevují pouze prostřednictvím jednání a hodnocení sociálních jednotek.<sup>140</sup> V případě objektu tohoto

---

<sup>138</sup> Tamtéž, str. 45.

<sup>139</sup> Tamtéž, str. 40 – 42.

<sup>140</sup> LINHART, Jiří; VODÁKOVÁ, Alena; PETRUSEK, Milan a kol., *Velký sociologický slovník*, Praha 1996, Heslo: *Hodnota*, str. 375.

historiografického výzkumu to však tak úplně neplatí, jelikož hodnotový systém zde představuje plně koherentní celek. Správné vzorce vztahu k vezdejšímu bytí jsou sice na jedné straně žákům vštěpovány mezi řádky výuky, častěji jsou však často jmenovány ve výuce přímo, tak např. v katechismu pro potřeby školské výuky jsou samotné kapitoly nazvány „O pilnosti“, „O poslušnosti“, a podobně. Hodnotový diskurz malostranské školy je přitom velmi axiomatický, texty se vyznačují vysokým výskytem slova „pravda“ (*Wahrheit*) - například ve smyslu: „žáci byli poučeni o těchto pravdách“.

Objekty indoktrinace pražské Normálky byly děti malostranských řemeslníků, drobných obchodníků a vojáků zhruba mezi 6. - 15. rokem. Je samozřejmě z metodologického i pramenného hlediska velmi problematické říci, jak velký dopad na ně měla hodnotová poselství školy. Dovolím si však konstatovat, že moc školy byla dalekosáhlá. Nejen kvůli autoritě učitele, která byla legitimizována podobně jako autorita panovníka náboženskou rétorikou, ale i z důvodu veliké moci textu v dobovém kontextu. Žáci pocházeli z hlediska sociální struktury Prahy ze středních a nižších vrstev, kde byla kniha (či obecně text – viz *Písmo*), vnímána z důvodu jejího vzácného výskytu jako stále cosi posvátného. Je velmi pravděpodobné, že jediná kniha, s kterou se žáci setkali před nástupem do školy, byla Bible. Při vstřebávání náboženského textu tak veliké důležitosti, jakou měla Bible, nebylo v katolické zbožnosti místo pro vlastní úsudek věřícího. A právě tento způsob vnímání textů se přesunul i na půdu nižšího školství. Autorita učitele jako ztělesnění moci instituce a posvátná autorita textu dle mého úsudku velmi napomáhaly interiorizaci hodnotového poselství obsaženého ve výukových textech a disciplinačních procesech školy.

Pro školu byla typická jistá posedlost měřitelností úspěchů a neúspěchů žáků při naplňování jejího obrazu ideálního člověka. Její disciplinační systém zajišťoval, aby žáci a žákyně přijali normy, které před ně škola kladla, za své hodnoty. Felbigerovská *metoda* (*Methode*) jí pro tuto motivační disciplinaci poskytla ihned několik nástrojů, kterým bude na tomto místě věnována bližší pozornost. Jedná se především o školní řád, „bílé“ knihy cti (*Buch der Ehre*) a „černé“ knihy hanby (*Buch der Schande*) a veřejné pochvaly nejlepším žákům.

### *Školní řád*

Školní řád Normální školy v Praze představoval základní a zároveň nejméně sofistikovaný nástroj pro udržení klidného průběhu vstřebávání vědomostí a vzorců chování. Byl vydán v prosinci 1779, jeho autor, první ředitel školy Amand Schindler, ho trefně nazval *O školní kázni* (*Die Schulzucht betreffend*). Řád vymezuje činnosti, které jsou žákům



v průběhu výuky zakázány, ustanovuje nástroje na udržení poslušnosti a docházky žáků a zároveň vymezuje činnosti učitele vedoucí k zachování pořádku.

Předmětem kontroly se stala žákova mluva: žák měl přísný zákaz pronést slovo nahlas bez vyzvání učitele (*ein Wort laut zu sprechen*) a nesměl „klábosit“ (*schwätzen*) se spolužáky. Dále to byl žákův pohyb: jeho oči musely směřovat celou hodinu na učitelem určené místo, nemohl vstávat a otáčet se, celou hodinu se musel koncentrovat pouze na právě vyučovaný předmět a jeho ruce musely být celou hodinu položeny na lavici.

Tresty za provinění proti těmto ustanovením byly vymezeny následovně: Kdo se třikrát choval v rozporu se školním řádem, musel po zbytek hodiny stát, pokud jeho činnost pokračovala, musel po zbytek hodiny klečat. V případě dalšího vyrušování následovaly odstupňované tělesné tresty: dva, čtyři a nakonec šest ran proutkem. Pokud se ani po fyzických trestech žákovo chování v dalších hodinách nezlepšilo, musel sedět v první lavici před katedrou učitele a byl veřejně označen za narušitele školního řádu (*Schulordnungsstöhrer*). Stejný trest následoval i v případě neplnění domácích úkolů.

Velmi názorně se projevovala autorita školy v případě absence dítěte. Když žák či žákyně bez omluvy nepřišel/a do školy, nemohl následující den přijít jako ostatní děti, nýbrž se musel dostavit v doprovodu rodiče či dospělého ještě před školní mší (*Schulgebete*), která začínala každý den ve 12 hodin, před budovu školy a omluvit se za svou absenci jejímu řediteli či pověřenému učiteli. Potom bylo povinností dítěte odprosit zástupce školy, aby se smělo zúčastnit výuky. Žák, který chyběl „trestuhodným způsobem“ (*auf eine sträfliche Art*) třikrát v měsíci, musel pak klečat během celé výuky, a před tím, který by chyběl desetkrát v měsíci bez omluvy, měla být budova školy uzavřena. Řád však již nespecifikuje na jak dlouho.

Učitelům školní řád vymezoval mnoho administrativních povinností. Kantor měl povinnost evidovat počet všech žáků ve třídě a především zřídit takzvané disciplinační tabely, kam se zaznamenávaly prospěch a chování žáků. Kromě toho byli učitelé pověřeni také vedením seznamu dětí, které se provinily proti školnímu řádu (včetně absence). Tento seznam museli každou sobotu odevzdávat pověřenému učiteli, který shromážděné seznamy vyhodnocoval a předkládal řediteli školy. Nejproblémovější žáci se potom stali předmětem diskuzí na pravidelných učitelských konferencích, které se konaly jednou za měsíc.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> *Die Schulzucht betreffend*, Školní řád: (povinnosti a chování žáků) 1779 – 1827, Archiv hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 69, fasc. 1 – 7.

### *Knihy cti a knihy hanby*

Ve výchově pražské Normální školy byla načrtnuta ostrá a dobře viditelná linie mezi chováním dobrým a špatným, nic mezi tím neexistovalo. Jednou z povinností učitelů bylo také zavést ve třídách knihy cti a hanby. Jak název napovídá, do knihy se zlatobílou vazbou (Knihy cti) se měly zapisovat záznamy o příkladném chování žáků a jejich pokrok ve výuce, do knih s červenou vazbou (Knihy hanby) špatné chování žáků. Za dobré chování následovala odměna například ve formě veřejné pochvaly či stipendia, za špatné trestání dle školního řádu.<sup>142</sup>

### *Pochvaly nejlepším žákům a žákyním*

Každé pololetí zveřejňovala škola seznam žáků a žákyní, kteří si za své chování a prospěch zaslouží veřejné ocenění. Tyto seznamy měly několik úrovní: Veřejná pochvala, nárok na pochvalu a veřejné oznámení (od 90. let 18. století je třetí skupina rozdělena na další dvě skupiny - „*erste Klasse*“ a „*zweite Klasse*“). Na těchto seznamech byla uvedena vždy zhruba třetina žáků třídy a ne pouze elitní skupina těch nejlepších, přičemž rozhodovacím kritériem bylo vzorné chování, na druhém místě pak prospěch.<sup>143</sup>

### **3. 3 Hodnotová poselství pražské Normální školy**

Nyní přistoupím k samotnému rozboru hodnotové struktury ve výuce této instituce. Ze studia pramenů vyplynulo několik okruhů: Jak již bylo několikrát výše uvedeno, posttereziánské osvícenské nižší školství se vyznačovalo ostrou polaritou mezi „špatným“ a „správným“, pozornost bude tedy (1.) nejdříve věnována tomu, jak škola vymezovala špatné (trestuhodné) a dobré (chvalitebné) chování, či v širším pojetí, které normy chování či vidění světa byly v této instituci chtěné a podporované a které nepřípustné. „Správné“ hodnoty zde mají úzký vztah k jakési meta-hodnotě, tedy náboženství. Druhý oddíl (2.) bude proto zaměřen na pojetí víry a zbožnosti ve výuce školy. Sofistikovanější problém (3.), jemuž bude věnován třetí oddíl, potom bude představovat rozdíly v přístupu školy k národní, vlastenecké a státní identitě a rozklíčování způsobu, jakým způsobem škola ve vštěpovala tyto identity svým žákům. Nakonec (4.) budou zkoumány rozdíly v přístupu vzdělání ženy a muže a školské konstruování genderových rozdílů.

---

<sup>142</sup> Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824, Černé knihy 1795 – 1807, Archiv hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 77, karton 44 – 45.

<sup>143</sup> Veřejné pochvaly nejlepším žákům 1783 - 1863 a nejlepším žákyním 1785 - 1792 (tisk), Archiv hlavního města Prahy, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 76, karton 43 – 44.

### 3.3.1 Ctnosti a neřesti

Slovy „*Žáci, kteří pochopili, že pouhé znalosti, které nejsou spojeny s počestností, ještě nepřinášejí opravdovou ctnost,...*“<sup>144</sup> začíná komentář k seznamu žáků 3. třídy, kterým byla za velký pokrok ve výuce náboženství během dubna 1795 zapsána pochvala do knihy cti. Tato krátká formulace vystihuje základní princip osvícenského nižšího školství – neoddělitelnost prospěchu a chování, či dokonce větší důraz na mravy dětí než na jejich intelektuální výkony ve škole. Asi budeme těžko hledat dobový pedagogický text, který nesdílí toto stanovisko. Jeho konkrétnější podoby se pak objevují v podobě výpadů proti neužitečným intelektuálům<sup>145</sup> a proklamaci, že konečným cílem (*Endzweck*) plošné alfabetizace občanů není společnost vzdělavců, ale zlepšení mravů „poddaných občanů“. Z toho důvodu, že podle dobového názoru byly hlavními důvody chudoby individua i státu lidská lenost, zahálka a nepoctivost, měla být právě škola nástrojem, který navždy odstraní z rakouského státu tyto zlořády a vychová pracovité a morální (= proti autoritám se nebouřící) jedince, proto se nejčastěji skloňovanými termíny staly poslušnost (*Gehorsam*), píle (*Fleiß*) a dobré mravy (*Sittsam*). Pro vrchního dozorce nad nižším školstvím v Čechách Ferdinanda Kindermanna měla být škola také především místem, kde se tvrdí řád (*Ordnung*), poslušnost (*Gehorsamkeit*) a píle (*Fleiß*).<sup>146</sup> Tyto základní hodnotové axiomy se staly také součástí výuky v několika předmětech. Na chlapecké i dívčí škole se pevnou součástí rozvrhu staly školní zákony (*Schulgesetze*), žáci ve druhé třídě měli předměty „mravnost“ (*Sittsamkeit*)<sup>147</sup> a pojednání o počestnosti/poctivosti (*Abhandlung von der Rechtschaffenheit*).<sup>148</sup>

Knihy cti a hanby byly v podstatě teoretické poučky státně-osvícenského pedagogického myšlení zhmotněny v praxi. V knihách cti byly vyzdvihovány po sledované období většinou ty samé vzorce chování: pilnost (*Fleiß*), pozornost (*Aufmerksamkeit*) a

---

<sup>144</sup> „*Schüler, die es wissen mögen, daß blosse Kenntnisse ohne Sittsamkeit noch keine wahre Ehre bringen können,...*“, *Buch der Ehre für die dritte Klasse 1790 – 1795*, zápis ze 30.4. 1795.

<sup>145</sup> Např. PAŘÍZEK, Aleš, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1811, str. 140, či STEINSKY, Franz Anton, *Ueber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799, str. 17.

<sup>146</sup> KINDERMANN, Ferdinand, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776, str. 7.

<sup>147</sup> *Stundenabtheilung aller vier Klassen der k. k. Prager Normalschule durch den Winterkurs v. Lichtens bis Ostern 1783*, Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783 – 1791, i. č. 68.

<sup>148</sup> *Lectiuncatalogue aller vier Klassen der k. k. prager Normalschule durch den Winterkurs 1788*, Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783 – 1791, i. č. 68.

mravnost (*Sittsamkeit*), u dívek pak zvláště zdůrazněná zbožnost (*Frömmigkeit*),<sup>149</sup> přičemž mravnost zde představuje drobný interpretační problém, jelikož se v knihách cti často objevuje formule např.: „*besondere Sittsamkeit beim Rechnen*“ - „neobyčejná mravnost/početnost během hodiny počtů“, což je vlastně stylistický nonsens. Usuzuji tedy, že všechny čtyři termíny znamenají prakticky totéž a jsou vzájemně zaměnitelné a autoři zápisů (tedy učitelé) je používali podle toho, jak se jim to hodilo. Do knih hanby se naopak zapisovaly poznámky za špatné chování. Špatné chování bylo v podstatě negativním zrcadlovým obrazem šablon, které byly vytvořeny v knihách cti, proto se objevovaly termíny „nepíle“ (*Unfleiß*), „nectnost“ (*Unsittsamkeit*), neposlušnost (*Ungehorsamkeit*), nepozornost (*Unaufmerksamkeit*) či rozjívenost (*Ausgelassenheit*).

Působnost školy jako místa, kde se tvrdí pracovitost a morálka žáka, se měla odrážet i na způsobu jejich vedení, proto platila striktní pravidla i pro učitele. V knize Aleše Pařízka *Obraz dokonalého učitele* byly po kantorech požadovány v podstatě stejné vzorce chování jako po žácích školy. Rozdíl byl však v tom, že se hodnotová poselství posouvaly výše po hierarchickém žebříčku. Podobně jako žák měl bezmezně poslouchat učitele, tak učitel se měl držet předepsané *metody*, tedy bez výjimky naslouchat hlasu z Vídně. Stejně jako žák mohl dojít opravdového štěstí pouze pracovitostí a pilností, které ho naučila škola, tak učitel musel své povolání vykonávat s absolutním nasazením, láskou a empatií ke svým svěřencům.<sup>150</sup>

Čas mimo výuku nemohl učitel trávit podle svého uvážení, jelikož si vybral společensky tak zásadní povolání, a tak jako věrný služebník státu musel neustále studovat nová školská nařízení a aktuální pedagogickou literaturu, aby se jeho styl výuky neustále zlepšoval a neodchyloval od vídeňského vzoru. Kromě lásky k dětem musel ideální kantor také upřímně milovat svou práci, což se má projevit především na jeho pracovitosti a neustálé připravenosti.<sup>151</sup> Způsob výuky měl být vždy takový, aby děti zaujal a nemusel si pozornost vynucovat křikem a rákoskou, jelikož to jsou podle Pařízka nástroje špatných a nevzdělaných učitelů.<sup>152</sup>

Vyzdvihoaná sokratická metoda byla jedním z největších pařízkovských rozporů. Pařízek sice učitelům radil, aby dětem „jako opravdoví sokratici“ svou pravdu nenutili, nýbrž

---

<sup>149</sup> *Buch der Ehre für die dritte klasse 1790 – 1795*, Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824, Černé knihy 1795 – 1807, i. č. 77, karton 44 – 45.

<sup>150</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz dokonalého učitele*, Hradec Králové 1822, str. 99.

<sup>151</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz...*, Hradec Králové 1822 str. 21.

<sup>152</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz...*, Hradec Králové 1822 str. 27.

je dobře mířenými otázkami sami naváděli k jejich samostatnému úsudku,<sup>153</sup> avšak v učebnicích, které byly psány dle sokratovské metody, jako například katechismus pro nižší školy, který Pařízek překládal, byla sokratická metoda pouze důmyslným způsobem, který měl zaručit, aby dítě nahlíželo na „pravdy“ svých vychovatelů jako na své vlastní, jelikož na otázku autority (učitel, otec, matka) byla vždy jen jedna správná odpověď. V pojetí autority Pařízek pak následuje v dobovém diskurzu častý motiv otce. Tak jako Bůh byl otcem všech křesťanů či panovník otcem všech svých poddaných, tak učitel musel být „dobrotivým otcem“ všech svých žáků.

V předchozí kapitole Seibt a Schindler spojovali výchovu s vizí společnosti, kde se nikdo nepachtí za svým osobním prospěchem, nýbrž pracuje s vidinou prospěchu celého státnímu kolektivu. Tato *deindividualizace štěstí* byla součástí oficiálního státně-osvícenského učení o blaženosti (*Glückseligkeit*) a velmi rezonovala i ve výuce Normální školy v Praze. Kromě dějepisu, kterému bude věnován prostor níže, byly do rozvrhu zařazeny další předměty, které měly posilovat kolektivistické smýšlení žáků. Již ve druhé třídě (děti zhruba ve věku 7 – 12 let) se občas vyučoval předmět „Pojednání o blaženosti“ (*Abhandlung über die Glückseligkeit*) v rozsahu jednou až třikrát týdně podle roku a semestru, pro třetí třídy pak pojednání o společnostech (*Abhandlung über die Gesellschaften*). Učebnice pro tyto předměty nejsou dnes bohužel nikde evidovány, proto není možné se dozvědět cokoliv bližšího o vyučované látce, avšak samotný fakt, že již takto malé děti byly poučovány o tom, že jejich osobní štěstí tkví v radostné práci pro dobro celého kolektivu, mnoho vypovídá o velké indoktrinační touze školy. O tom, jak bylo téma zásadní, svědčí i kniha *O sebelásce a sobectví* od Aleše Pařízka, v níž autor brojí proti „rozšířené nákaze egoismu“.<sup>154</sup>

Sociálně-egalizační motiv školy se neprojevoval pouze institucionálně, jak o něm ve druhé kapitole referoval Franz Steinsky, nýbrž měl být i interiorizován žáky. V pražské Normální škole existovala jedna konkrétní příležitost ke vštěpování zodpovědnosti za kolektiv – křesťanské projevoování dobročinnosti vůči chudým a potřebným. Téměř každé pololetí v 80. letech se v *Pozvánkách na veřejné zkoušky*<sup>155</sup> objevila zmínka o tom, jak škola, učitelský sbor či žáci pomohli (finančně či naturálně) chudému žákovi nebo preparandistovi školy. Tak například v *Pozvánce* na zkoušky po zimním semestru 1785 se píše, že se škole i díky příspěvkům žáků a žákyň podařilo ošatit dva své chudé žáky. Podobně škola vydávala

<sup>153</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz...*, Hradec Králové 1822 str. 23.

<sup>154</sup> ŠTVERÁK, Vladimír, *Pařízek a Wilfling o škole a učitelích*, soubor textů, Praha 1998, str. 62.

<sup>155</sup> K tomuto důležitému pramenu blíže viz úvod této práce.

svědectví o tom, jak škola finančně dotuje chudé preparandisty, aby si mohli dovolit žít v Praze. K projevům dobrodiní (*Mildthätigkeit*) však chudoba nestačila. Obdarovaný se musel zároveň prokázat svým charakterem, proto nikdy nechybí zmínka o tom, že obdarovaný žák či preparandista není pouze chudý, ale zároveň ctnostný a pilný.<sup>156</sup>

Jiná linie deindividualizace štěstí měla již sociálně-disciplinační charakter. Ve státně-osvícenském pojetí nebyla důležitou vlastností člověka, který žije podle zásad *Glückseligkeit*, pouze pracovitost a disciplína, ale také upřímná spokojenost se svým stavem. To by také měla být jedna z důležitých hodnot, které by se měly děti podle teoretiků výchovy (například Pařízka a Kindermann) ve škole učit. „*Nežádej víc, než se sluší, míti; / hled' všeho vděčně užívat. / Stav každý má čím za vděk / i má vždy dárci (Bohu – J. R.) děkovat.*“, píše se například ve školním slabikáři z roku 1810.<sup>157</sup>

### 3.3.2 Podoby zbožnosti

Upřímná láska k Bohu je počátkem všech ctností. Přitom je třeba rehabilitovat Jeho obraz v očích věřících, jelikož je pokřivený. Bůh není žádný despota, který je schopný se zabývat jen svou velikostí, rozhodně nemá u křesťanů vzbuzovat bázeň či panický strach, jež se projevuje nepřiměřeným kultem, jelikož takové praktikování víry není daleko od pověry. Toto pojetí Stvořitele v člověku probouzí otročský strach a utajenou nenávist vůči Bohu, v důsledku čehož člověk pozbývá rozum a odvalu k odpovědnému jednání. Takový Bůh nemá zájem o blaho člověka a věřící k Němu nemůže cítit upřímnou lásku. Úcta k Němu se projevuje pompézními bohoslužbami, jež odvádějí člověka od opravdového zájmu o vlastní nitro k nicotným formalitám. To zapříčiňuje i špatný ekonomický stav v mnoha katolických státech: člověk pozbývá odvalu pro práci na zlepšení stavu společnosti a myslí si, že největší ctností je zřeknutí se osobního vlastnictví a prožití života v chudobě. Bůh není egoistický despota, ale spíše moudrý a dobrotivý otec, vztah k Bohu je tedy třeba oprostít od jakéhokoliv strachu. Křesťan je povolán k tomu, aby napodoboval boží dobrotu, proto se jeho vztah k Bohu odráží především na jeho vztahu k ostatním lidem. Člověk by měl žít podle zásad „činné lásky“, jež se projevuje štědrostí a dobročinností k ostatním lidem.

---

<sup>156</sup>*Einladung zur neuzehnten öffentlichen Prüfung...nach geendigten Winterkurse im Aprilmonate 1785*, str. 6, Archiv hlavního města Prahy, Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1790, , i. č. 75, karton 42.

<sup>157</sup>*Slabikář pro sškoly w cýsařských královských zemjch*, Praha 1810 (autor není uveden), str. 46.

Toto jsou v hrubých obrysech základy učení josefínských morálních teologů, jejichž nejvýznamnějším zástupcem byl Augustin Zippe.<sup>158</sup> Uvádím zde jejich teze pro představu širšího rámce pojetí zbožnosti v poslední čtvrtině 18. století. Lišila se však institucionalizovaná adaptace zbožnosti v nižší škole od vysoké teologie?

V rekonstrukci ctností a nectností spatřovaných optikou pražské Normální školy jsem se s velkými obtížemi vyhýbal zmínce o lidské hodnotě, která byla nahlížena jako základ všech ostatních kladných vlastností žáka, jelikož si zaslouží vlastní rozbor. Náboženství (*Religion*) bylo v pojetí katolického státu spojnicí a základem všeho dobrého, co se v člověku nachází, byla meta-hodnotou, která předurčovala působení člověka veездеjším světě. Nejpregnantněji to vyjádřil asi Seibt: „bez náboženství nemůže existovat žádná ctnost.“<sup>159</sup> Stejné stanovisko zaujímal i všichni učenci (včetně Pařízka<sup>160</sup> či Kindermanna), kteří se zabývali výchovou.

Na náboženství bylo nazíráno jako na základ kultury i lidské přirozenosti a ctnosti, je tedy logické, že mělo být i hlavním vyučovaným předmětem na nižších školách. Ferdinand Kindermann ve svém projevu z 15. listopadu 1776 zdůraznil především tři nejdůležitější důvody, proč by náboženství mělo mít mezi předměty výsadní postavení: (1.) Dává dítěti ponětí o tom, kdo je zdrojem osvětlení jeho rozumu (*Licht des Verstandes*), (2.) zjemňuje lidské city a (3.) učí člověka poctivosti.<sup>161</sup>

Křesťanský základ také obsahovaly všechny vyučované předměty. I v učebnicích, které z hlediska dnešního poznání neměly s křesťanstvím mnoho společného, jako například předměty přírodovědné, byl boží základ i účel všeho poznání zmíněn minimálně v předmluvě knihy, samotný text již mnoho křesťanských odkazů obsahovat nemusel. Tak například v předmluvě k učebnici *Pokus o stručnou přírodovědu Čech pro mládež* od Aleše Pařízka její autor napsal, že se má žák prostřednictvím nabytých znalostí o rozmanitostech v přírodě

---

<sup>158</sup> Parafrázováno dle: LORMAN, Jaroslav, *Koncept „Boha“ v etickém diskurzu mravouky josefínské doby*, in: *Historie-otázky-problémy 2009/2: Od barokní piety k interiorizaci víry? Problémy katolického osvícenství v českých zemích*, Praha 2009, str. 48 - 49 .

<sup>159</sup> SEIBT, Karl Heinrich, *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771, str. 49

<sup>160</sup> „Bez náboženství a dobrých mravů nelze pravého štěstí dojíti, Majíli tedy žáci opravdu šťastni býti, musíť to první lekcí býti, které se ve škole naučiti mají“, PAŘÍZEK, Aleš, *O pravém způsobu cvičenij mládeže ve školách českých*, 1811, str. 133.

<sup>161</sup> KINDERMANN, Ferdinand, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776, str. 12.

dovědět o veliké moci, moudrosti a dobrotě Stvořitele<sup>162</sup> a až teprve na druhém místě se má žák poučovat o surovinách, které člověk využívá v řemeslech nebo například k výrobě léků. Podobné stanovisko zastával i autor učebnice *O tělesné výchově* Mathias Karl Ehrlich. Podle Ehrlicha je úděl člověka, který mu dal Bůh, dělat ostatní lidi šťastné. K tomu mají být z morálního hlediska člověku nejlepšími pomocníky ctnost a náboženství (*Religion und Tugend*), ovšem z hlediska fyzického nemůže člověk s chabou tělesnou výbavou dělat šťastným sebe ani ostatní jedince, z čehož vyplývá, že nemůže naplnit úkol, kterým ho Bůh pověřil.<sup>163</sup> Dobrá fyzická kondice měla tedy být vedle morálky a náboženství dalším prostředkem k naplnění lidského údělu.

Jak však měla probíhat výuka samotného náboženství? Aleš Pařízek ve své příručce pro učitele *Obraz dokonalého učitele* rozlišoval dvě osobnosti ve škole, které se měly starat o výuku náboženství – učitel a katecheta. Katecheta se měl především starat o to, aby žáci složitý systém křesťanského učení správně pochopili, učitelova funkce zde pak spočívala v dohledu nad náležitou memorací náboženských textů v katechismu a pěstování lásky k Bohu, ale i boží bázně.<sup>164</sup> Ideální vztah žáka k Bohu v mnohém měl připomínat ideální vztah k učiteli: V obou případech měli žáci pociťovat lásku a bázeň zároveň.

V malostranské Normálce byla žákova zbožnost tvrzena každodenní bohoslužbou, která probíhala mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. V samotné výuce pražské Normální školy<sup>165</sup> byl v 80. letech 18. století dáván předmětu náboženství (*Religion*) stabilně velký prostor. Nejmenší hodinovou dotaci má výuka náboženství v prvním ročníku, kde ustupovala výuce trivia. Náboženství zde mělo vyměřeno čtyři vyučovací hodiny týdně. Tři hodiny byly věnovány po vzoru Felbigerovy *metody* společnému předčítání katechismu a jeho memorování s pomocným učitelem a jedna hodina v týdnu byla vyhrazena katechetovi pro

---

<sup>162</sup> „...lernt man daraus die Allmacht, Weisheit und Gute des Schöpfers durch die Verschiedenheit und weise Einrichtung der Körper,...“, PAŘÍZEK, Aleš, *Kurzgefaßte Naturgeschichte Böhmens zum Gebrauche der Jugend von P. Alexius Pařízek*, Prag 1784, str. 2.

<sup>163</sup> „...so kann der Mensch im Physischen mit einem ungesunden und fischen Körper nie der göttlichen Bestimmung gemäß ganz glücklich seyn und andere so glücklich machen“, EHRLICH, Mathias Karl, *Von der physischen Erziehung der Kinder*, Prag 1789, *Vorrede* (nepaginováno), str. 3.

<sup>164</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz dokonalého učitele*, překlad od Frantisska Aloizya Wacka, Hradec Králové 1822, str. 48 – 49.

<sup>165</sup> Vycházel jsem zde z rozvrhů školy pro letní pololetí roku 1783 a 1789: „*Stundenabtheilung aller vier Klassen der k. K. Prager Normalschule durch den Sommerkurs 1783*“ a „*Lections catalogue aller vier Klassen der k. k prager Normal Schule durch den Sommerkurs 1789*“, Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783 – 1791, fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, inventární číslo 68.



vysvětlování jeho obsahu prostřednictvím otázek a odpovědí. Ve druhé třídě měla výuka náboženství již pětihodinovou dotaci, přičemž její rozložení také prošlo změnou. Pro mechanické zapamatování textu byly určeny dvě hodiny týdně, zbývající tři hodiny pak měl katecheta pro „osvětlování náboženských pravd“ v katechismech. Vstup do třetího ročníku znamenal pro žáka z hlediska náboženské výuky velký předěl. Katecheta měl sice nadále vyhrazeny tři hodiny na výklad katechismu, na jeho pospolné učení však zbývala už jen jedna hodina. Nově pak přibýly jednogodinové předměty křesťanská mravouka (*christliche Sittenlehre*) a rozbor Evangelia (*Erklärung des Evangeliums*). V praktické čtvrté třídě náboženství má sice šesti až sedmihodinovou dotaci, avšak z hlediska 45 hodin (namísto obvyklého počtu kolem 25 hodin) vyučovacích hodin v týdnu již pozbylo své výsadní postavení. Žákům zde již úplně odpadá mechanické memorování katechismu. Osvětlování katechismu, křesťanskou mravouku - jež však na konci osmdesátých let vyučována ve čtvrtém ročníku už není, jelikož ustoupila praktickým předmětům - a rozbor evangelia žáci navštěvovali spolu se svými spolužáky ze třetího ročníku. Nově pak přibyl předmět základy náboženství (*Kenntnisgründe der Religion*).

Výuka tedy plynule postupovala od mechanického zapamatování si látky v nižších ročnících k hlubšímu poznání božího poselství, které naopak převažovalo ve vyšších ročnících. Děti se nejdříve měly naučit povinné formule, které po nich učitelé požadovali, a až teprve posléze mohly svou víru – ovšem pouze v hranicích, které pro to škola vytyčila – hlouběji reflektovat.

Pro názornější představu o průběhu výuky jsem se rozhodl podrobit hlubší analýze katechismus *Rozmlauwání mezi Otcem, a Dítětem o Wěcech Náboženstw se týkagjých*. Vedou mě k tomu tři důvody: (1.) Katechismus byl v osmdesátých letech oblíbenou učební pomůckou, jelikož byl hned dvakrát přeložen (2.) V učebnici sice není uveden původní autor, ale jeho přeložení (či spíše odborné „převedení“) do češtiny má na svědomí Aleš Pařízek, katecheta a od roku 1790 ředitel Normální školy a (3.) Překladatel Pařízkova Obrazu ideálního učitele zmiňuje tuto knihu ještě roku 1822 jako výbornou pomůcku pro výuku náboženství. Z těchto důvodů soudím, že se jedná o věrohodný pramen k výuce náboženství i pro Normální školu v Praze.

Věrouka je v katechismu prezentována v duchu sokratické metody prostřednictvím rozhovorů otce se svým dítětem. Je zde dobře viditelná ona výše zmiňovaná diskrepance sokratické metody. Podle osvícenských teoretiků výchovy měl učitel, jenž chce vyučovat sokratickou metodou, vést dobře mířenými otázkami své žáky k samostatnému uvažování. Na otázky autority (otce) je však možná vždy jen jedna správná odpověď vzdělaného (dítěte),

kteřá, ač je prezentována jako samostatný úsudek vzdělaného, je však vždy normou autority. Pro větší názornost uvedme citát: „*Otec: Zdaž to Bůh rád vidí, když se Tvorové jeho rmoutí a sužují? Dítě: Toť právě ne O: Tak tedy on zlé nenávidí? D: Nepochybně, že jej nenávidí...Otec: Nuže, milé Dítě! Zachovejž to vše, co jsi pravil, dobře v své Paměti! ...Dítě: Ano, nejmilejší Bože! Zachovejž mě od všeho Zlého, jenž Dítčám tvým nepřisluší! Ostříhej mne od Neposlušenství, Lži, Závisti, Lenivosti, a Nenávisti proti jinším Dětem, bys mne snad proto v Oškřivosti neměl, aniž mne z toho trestati musil.*“<sup>166</sup>

Další aspekt typickým pro osvícenskou školskou zbožnost, který je velmi patrný v *Rozmlouvání*, je jistá „tekutost“ diskurzu. Textem se nezávisle na sobě linou dvě výkladové linie – výklad Bible (například v kapitolách *Příběh Stvoření*, *Bůh jest vševědoucí*, *Ježíš netoliko pravým člověkem, nýbrž i pravým Bohem jest*) a kapitoly ryze výchovné (*O pilnosti*, *O střídmosti*, *Povinnosti k rodičům*, *Slušnost povinnosti naší k Vrchnosti a Představeným* atd.). Ovšem i v samotných „teologických“ kapitolách se objevuje výchovný aspekt, stejně jako kapitoly pojednávající o hodnotách, dle kterých má dítě žít, jsou podepřeny boží autoritou. Hodnoty jako pracovitost a poslušnost se tímto postupem stávaly za zdmi školy integrální součástí zbožnosti žáka, což jim přidávalo na závažnosti: žák, který neposlouchá učitele či vrchnost se protiví samotnému Bohu,<sup>167</sup> ten žák, který „své ruce darované od Boha“ nevyužívá k pilné práci, nemůže dojít spásy, jelikož ho Všemohoucí nezahrne svou láskou.<sup>168</sup> Jde tedy o jakousi zacyklenou logiku – zbožnost je počátek všech ctností žáka, zároveň jsou však ctnosti součástí jeho zbožnosti.

Škola měla být mimo jiné nástrojem na vyvracení zakořeněných předsudků, proto již nenajdeme v katechismu zmínku o zázracích. „Barokní“ úcta k svatým však byla pro žáka

---

<sup>166</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Rozmlouvání mezi Otcem, a Dítětem o Wěcech Náboženstw se týkagjcých z německýho Gazyka na Česstinu přeložená od kněze Alesse Pařízka, Dyrektora hlavní Sskoly klattowské*, Praha 1789, str. 23 – 24.

<sup>167</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Rozmlouvání...*, Praha 1789, kapitola *Slušnost povinnosti naší k Vrchnosti a Představeným*, str. 84 – 86.

<sup>168</sup> Otec říká dítěti, že Bůh nemiluje líné lidi, dítě argumentuje: „*Dítě: ale oni předtim pravili, že Bůh Lidé ty, ježto ho milují, v Nouzi neopouští Otec: Pravda jest milé dítě! Neopouští Bůh Lidé ty, jenž ho milují! Nuže však, milujeli onen člověk Boha, kterýž rozmařilý a lenivý jest? Co se tobě zdá, jestli to otci čest, lenivý Dítky míti? D: Nikoliv O: Pocházili tedy též Bohu Čest od Lidí takových, kterýž Dítkami jeho býti žádajíce, nicméně přitom se zaháčkám a lenivostí oddávají? D: Nepochází právě. O: Kdokoli Boha tak nectí, jakby jej měl a mohl ctíti, zdaž ten Boha náležitě miluje? Toť právě ne. O: Tak tedy i Bůh o něj v nedostatku jehom do kteréhož se Lenivostí svou dobrovolně vrhl pečovati nebude. Nebo tať jest vůle Boží, abychom pilně pracovali, k tomu on v Duši naší jakýsi Osten vnitřní neb Naklonnost vštipil,* PAŘÍZEK, Aleš, *Rozmlouvání mezi Otcem...*, Praha 1789, str.102

stále jednou z důležitých součástí zbožnosti. Svatí zde byli prezentováni jako jacísi přimlůvci, kteří díky tomu, že namísto odklonu od Boha volili raději smrt, navždy kralují po boku Páně. K nim se mělo dítě obracet nejdříve, když chtěli, aby jim Bůh seslal svou milost, stejně jako „ve svém životě jdou nejdříve za matkou, když chtějí novou hračku.“<sup>169</sup>

Zajímavou dynamiku má promítání zbožnosti ve školních knihách cti. Do roku 1800 se objevuje chvála za zbožnost (*Frömmigkeit*) pouze v knihách cti dívčích tříd, kde je to podobně frekventovaný důvod ocenění jako například pilnost či počestnost. Chlapci jsou chváleni za postupy v hodinách náboženství, jejich samotná zbožnost však na rozdíl od dívek oceňována není. Ovšem po roce 1800 se zbožnost chlapců, respektive plnění jejich „náboženských povinností“ (*Religionspflichten*) dostává do centra pozornosti. Tak například u příležitosti sumarizace školního roku 1806 se objevuje v Knize cti pro 3. ročník chlapecké třídy pochvala pro žáky, kteří nepřerušovaně a pilně navštěvovali školní bohoslužby, za což jim náleží titul „zbožných a křesťansky smýšlejících dětí“.<sup>170</sup> Podobné motivy jsou pak vysledovatelné po celých prvních dvacet let 19. století, kdy jsou knihy cti vedeny.

Veliký důraz na zbožnost žáků této instituce pozorovala i pražská veřejnost. Svědčí o tom svědectví Františka Martina Pelcla. Roku 1788 věnoval školní knihovně historik a člen České učené společnosti F. M. Pelcl znamenitou pomůcku pro výuku dějepisu vlasti – čtyři svazky své práce *Vyobrazení a biografie učených Čechů*.<sup>171</sup> Možná, že právě na základě tohoto aktu se rozhodl, že na tuto instituci zaměří své kritické oko, k čemuž se uchýlil také hned roku 1788, jak píše ve svém antijosefinském pamfletu.<sup>172</sup> Pelcl tuto instituci podrobuje tvrdé kritice - došel k závěru, že je toto zařízení „dílem mnišským“. Kritizuje povinné klečení při mši na příkaz „mnichů“, i když je to podle něj škodlivé pro zdravý vývoj dětí, a až příliš velký prostor ve výuce pro čtení katechismu, což má v budoucnu způsobit, že děti získají k náboženství odpor. Pokusil se o těchto záležitostech bavit s Ferdinandem Kindermannem a

---

<sup>169</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Rozmlauvání...*, Praha 1789, str. 226-228.

<sup>170</sup> *Buch der Ehre für die dritte Klasse seit dem Anfange des Winterkurs 1790 – 1791*, Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824 fond: Normální škola Praha 1775 – 1870, Archiv hlavního města Prahy, inventární číslo 77, karton 44.

<sup>171</sup> „*Einladung zur fünf und zwanzigsten öffentlichen Prüfung der 369 Schüler an der kais. königl. Normalschule...*, *Hornung 1788*, str. 8, Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1818,

<sup>172</sup> PELCL, František Martin, *Paměti: Česká kronika za vlády římského císaře a českého krále Josefa II.*, editoval Jan Pán, Praha 1931, str. 60 – 63.

Alešem Pařízkem, ti mu však podle jeho slov odpověděli, že je to nařízení z Vídně, od kterého se nemůžou odklonit.

### 3.3.3 Stát, národ a vlast

Jednou z charakteristik státně-osvícenského školského diskurzu je do této doby nevídaný výskyt obrátů jako „láska k vlasti“, „zlepšení charakteru národa“ či „blaho státu“. Jedná se o jeden z průvodních jevů, ne-li jeho historicky nejvýznamnější část, oné deindividualizace lidského štěstí projevující se také touhou školy vštípit obyvatelům státu nové formy kolektivní identity.

Výzkum akcentace státní či národní identity v rakouské osvícenské škole představuje již sofistikovanější problém, než je výzkum morálky. Zatímco její zjevování můžeme pozorovat takřka v každém projevu osvícenského školství, tak hledání kolektivních identit (kromě katolicismu) vyžaduje především pro terminologickou zmatenost a jistou „nepřímoučarost“ diskurzu již hlubší ponor do pramenného materiálu. V motivačních a disciplinačních materiálech pražské Normální školy<sup>173</sup> se nevyskytuje chvála za projevy lásky k vlasti či oddanosti státu. Základem pro analýzu se tedy zde stanou texty užití v předchozí kapitole, učebnice a pedagogické teoretické spisy. Pozornost bude zaměřena na přístup učitelů a teoretiků výchovy k pojmům stát, národ a vlast.

(1.) Stát v státně-osvícenském pojetí je, jak bylo uvedeno ve druhé kapitole, hierarchizovanou sociální jednotkou, na jejímž vrcholu stojí panovník. Stát však již nemusí být neoddělitelně spojen se svým vládcem, objevovala se i deindividualizovaná verze pojmu - například ve formě „stát potřebuje“ či „služba státu“ a podobně. Rétorická figurace pojmu se v myšlenkovém světě státních osvícenců pojí s výrazy jako užitečnost, potřeba, služba, či zájem o blaho celku. Jeho užití tedy nemělo v posluchači či čtenáři vyvolávat citový prožitek, nýbrž spíše vědomí jakési nutné povinnosti.

Stát byl ve většinovém pojetí území podléhající vládě jednoho panovníka (Seibt, Pařízek), avšak i zde panovaly terminologické nesrovnalosti, jelikož některým myslitelům (Kindermann, Schindler, Steinsky) nebylo jasné, zda bylo Rakousko jeden stát nebo více států. Jinak si neumím vysvětlit, proč Steinsky hovořil o „dobročinnosti rakouských panovníků, kterou projeví svým poddaným prostřednictvím zlepšení školství v rakouských

---

<sup>173</sup> Našel jsem pouze jednu zmínku v knize cti z roku 1801 o pochválených žácích, z nichž se „stávají poctiví, ctnostní a pracovití občani státu“, *Buch der Ehre für die dritte Klasse*, *Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824, Černé knihy 1795 – 1807*, e. č. 77, karton 44 – 45.

*státech*<sup>174</sup> či Schindler o „veřejných výchovných ústavech v c. k. *státech*“<sup>175</sup>, i když na jiných místech (*Finanzen des Staats, Situation des Staats*) používali oba pro pojmenování habsburského soustátí singulár stát.

(2.) Národ byl (na rozdíl od pozdějších konotací) ve státně-osvícenském diskurzu nejméně citově zabarvená kolektivní identita. Obsah pojmu národ v osvícenském pojetí je historiky všeobecně vykládán jako souhrn obyvatel jednoho státu. To však v textech užitých pro tuto práci neplatí bez výhrad. Seibtovi a Steinskému sice pojmy stát, vlast a národ splývají, avšak Kindermann a Pařízek, snad proto, že jsou oba narozeni v Čechách, mluví o národu pouze v souvislosti s českou dědičnou zemí. Stejně tak je ve Všeobecném školním řádu psáno, že výchova je zdroj blaha národů, nikoliv pouze národa. Je tedy problematické říci, že státní osvícenci používali pojem národ pouze ve smyslu „poddaný jednoho státu“.

Člověk v myšlenkovém světě státních osvícenců nemohl národ (narozdíl od vlasti) milovat, nemohl mu být nevěrný či k němu cítit povinnost, svůj vztah k národu nemohl ani žádným způsobem ovlivňovat, jelikož byl pouze jeho pasivní součástí. Ovšem sám národ již mohl být (zatím však stále jako pasivní objekt dějin) personifikován a mít tak určité vlastnosti – například Seibt hovořil o národním charakteru (*Nationalkarakter*), Kindermann o duchu národa (*Geist der Nation*) -, jež měly být právě prostřednictvím výchovy zlepšovány. Stejně jako bylo štěstí státu souhrnem individuálního štěstí jeho poddaných, tak charakter národa tvořily právě individuální vlastnosti jeho poddaných, organické pojetí národa zde tedy ještě není akcentováno.

(3.) Vlast, vlastenectví, tedy něco, co je člověku blízké, vlastní, je dle mého názoru pro pochopení státního osvícenství nejzásadnější kolektivní identitou, která byla žákům vštěpována. Již ze samotného výrazu je patrná jeho citovost, kterou se státní osvícenci naučili velmi obratně využívat. Zatímco neutrální užívání výrazu „stát“ je vždy uveden v souvislosti s pojmy jako povinnost či potřeba, tak „vlast“ měla v žákovi vyvolávat pocity jako láska ke svým spoluobyvatelům či ke krajině, kde člověk žije. Z tohoto vztahu také vyplývaly povinnosti (*Vaterlandspflichten*), avšak důvodem jejich vzniku narozdíl od státních povinností (*Staatspflichten*) nebyly potřeby státu, ale citové pnutí „vlastence“.

---

<sup>174</sup> „Wohltat, welche die glorreichen Beherrscher der österreichischen Staaten...“, STEINSKY, Franz Anton, *Über die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799, str. 4.

<sup>175</sup> „Verschiedene öffentliche Erziehungsanstalten in den k. k. Staaten“, SCHINDLER, Amand, *Tröstung für den Bürger...* Prag 1782, str. 84.

Žák a člověk měl tedy cítit *axiomatickou lásku k vlasti*, prostřednictvím které si měl uvědomovat svůj vztah ke státu. Citovost pojmu vlast měnil i vztah panovníka k ovládanému území. Panovník byl vládcem (*Landesfürst*) státu, toto mocenské vymezení jeho postavení však v případě vlasti nemohlo zákonitě fungovat. Pro vztah panovníka k vlasti byl vždy používán termín, který (podobně jako ve vztahu poddaného k vlasti) vyjadřoval jeho city k zemi, které vládne, stává se tak jejím (dobrotivým, mírumilovným,...) otcem nebo v případě Marie Terezie matkou. Správný vlastenec musel „otce vlasti“ bezpodmínečně milovat, jelikož vlastenectví či láska k vlasti ve státně-osvícenském pojetí nemohlo nikdy být v kontrapozici ke státní identitě. Člověk, který se odmítal podřídit státu či panovníkovi nemůže být pravým vlastencem.<sup>176</sup> Láska k vlasti totiž nespočívá pouze ve zvláštním citovém poutu ke krajině, kde člověk žije, ale také k jejímu vládci. Láska ke králi je také jediným způsobem, který jsem během studia školských pramenů zaznamenal, jak státní osvícenci v českém nižším školství konstruovali celorakouskou identitu.

Jaký prostor měl tedy být člověku vlastí? I zde panovala velká nekonzistentnost užívání pojmů. Seibt<sup>177</sup> a Steinsky<sup>178</sup> ztotožňovali pojem vlast se státním teritoriem. V čítance pro triviální školy z roku 1782 byla vlast také vymezena logikou *jeden panovník – jedna vlast*: „*Všechny země, nad kterými jeden císař, král nebo jiná vyšší vrchnost panuje, za jednu vlast se držeti mají. Tak tedy nejen Čechy, ale i Morava, Rakousy, Uhry a jiné země, které našemu*

---

<sup>176</sup> Pařízek ve své reakci na Francouzskou revoluci: „...*I proto sem tuto knížku sepsal, aby se z ní poučiti mohli, v čem pravá svoboda a rovnost městská záleží. Nečiním toho, milí vlastenci, proto, jako bych vás, jenž rozumní a věrní Čechové jste* [podtrhl J. R.], *v podezření měl, že byste sobě na té divé a urputné svévolnosti francouzské, která se od nich svobodou jmenuje, něco zakládali, ale abych vám tudy jedině krátkou sic, však důkladnou historickou zprávu o nejhlavnějších příbězích francouzské revoluce dal.*“ PAŘÍZEK, Aleš, *O svobodě a rovnosti městské, jaká jest, a co z ní pochází mezi Francauzy všem milým vlastencům národu českého k poučení od Alesse Pařízka, dyrektora cýs. Král normální školy pražské*, Praha 1793.

<sup>177</sup> V celém Seibtově textu nenajdeme rozlišení obou pojmů, výrazy jako *Glückseligkeit des Staats* (str.8) či *Wohl des Vaterlandes* užívá nahodile, SEIBT, Karl Heinrich, *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771.

<sup>178</sup> V následujícím odstavci Steinský hovoří o tom, že v žádném státě na celé zeměkouli není tolik příležitostí pro bezplatné vzdělávání mládeže jako v Rakousku, což musí ocenit každý vazal rakouské vlasti: „*Ohne Mängel ist kein Mensch, keine Familie, kein Staat in der Welt, und möchten doch, sag ich, jeder Vasall Österreichs die ganze weite Welt durchreisen um den Unterschied der Staaten zu sehen, um sein Vaterland, ich will nicht sagen über alle andere zu in welchem Land des ganzen Erdrundes hat die Jugend mehr Gelegenheit sich unentgeltlich zu bilden, als eben hier?*“ STEINSKY, Franz Anton, *Uiber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger...*, Prag 1799, str. 27.

*mocnáři náleží, jsou naše vlast.*<sup>179</sup> Ovšem pro Kindermanna a Pařízka je vlastní pouze česká země.

Pro „vnesení více světla“ do problematiky navrhuji využít školní dějepis, kterému se právem tradičně přičítá velký vliv na tvorbu kolektivních identit a systému sdílených hodnot. Podle teoretiků výchovy měl být dějepis vyučován pouze na hlavních školách, jelikož se jim jeho výuka pro venkovského poddaného monarchie jevila jako nepotřebná. Byly to tedy především budoucí elity státu jako například úředníci, které měly vstřebávat hodnotová poselství dějepisu.<sup>180</sup>

V 80. letech 18. století byl dějepis na pražské Normální škole vyučován Franzem Steinským a to pouze ve 4. ročníku (děti ve věku cca 10 – 16 let) 2 - 3 hodiny týdně. Výuka rozlišuje dva typy dějepisu: v zimním pololetí byly vyučovány dějiny vlasti (*Vaterlandsgeschichte*) a v letním obecné dějiny, respektive dějiny států (*Staatengeschichte*). Dle rozdělení „dějiny vlasti“ a „dějiny států“ je tedy na místě předpokládat, že pod pojmem vlast se ve výuce školy rozumělo území spadající pod habsburskou vládu, avšak jiné prameny jako Pařízkovy učebnice dějepisu, které škola ve výuce dějepisu užívala, nasvědčují, že žákům měly být vlastní Čechy.

V učebnici dějepisu vlasti „Pokus o dějiny Čech pro měšťana“ Pařízek rozdělil dějepis na „obecné dějiny všech států, celé země“ a „dějiny vlasti, neboli české dějiny“.<sup>181</sup> Ve své učebnici všeobecných dějin „Pokus o stručné světové dějiny pro děti“ pak specifikoval „dějiny států“, do jehož záběru spadají dějiny jednoho státu (*Staat*) nebo země (*Land*) a „světové dějiny“, jež mají dítěti vyložit události všech významných národů a států od stvoření světa.<sup>182</sup> Z toho tedy vyplývá, že vlastní chápal Pařízek pouze prostor české země.

Pro rozbor Pařízkovy učebnice českých dějin je zásadní český překlad pojmu „*Bürger*“. Já jsem z následujících důvodů zvolil konzervativnější formu překladu: Vladimír Štverák, jenž se zabýval dějinami pedagogiky, překládá pojem jako „občan“,<sup>183</sup> historik

---

<sup>179</sup> *Knihy čtení pro žáky českých škol, pro sedlské školy upravená, 1782*, citováno dle: HROCH, Miroslav, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999, str. 49.

<sup>180</sup> HROCH, Miroslav, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999, str. 49.

<sup>181</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Versuch einer Geschichte Böhmens für den Bürger nebst angehängter historischen Erdbeschreibungen dieses Landes. Zum Gebrauch der Jugend verfasst von P. Alexius Pařízek*, Prag 1789, str. 7.

<sup>182</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Versuch einer kurzgefaßten Weltgeschichte für Kinder in Verbindung mit der Erdbeschreibung von P. Alexius Pařízek, Predigerordens, Lehrer an der k. k. Normalschule zu Prag*, Prag 1782, str 1 – 2.

<sup>183</sup> ŠTVERÁK, Vladimír, *Pařízek a Wilfling o škole a učitelích*, soubor textů, Praha 1998, str. 41.

Miroslav Hroch však volí překlad „měšťan“.<sup>184</sup> Vladimír Štverák zůstává ve své analýze vždy na povrchu pojmu, proto bychom měli věřit spíše prof. Hrochovi. Významu „měšťan“ napovídá i sám Pařízkův komentář: Znalost dějin by měla mít praktické využití pro měšťanský stav. Přesto Pařízkův „měšťan“ rozhodně nemůže být vykládán středověkým obsahem pojmu jelikož Pařízek výraz občan vůbec neznal.<sup>185</sup> I ve své reakci na Velkou francouzskou revoluci nemluví o *občanských* právech a svobodě, ale vždy o *měšťanských* právech a svobodě.<sup>186</sup> „České dějiny pro měšťana“ nevytvářely žádnou společnou měšťanskou identitu, naopak obširně pasáže byly věnovány i „venkovskému lidu“ (*Landsleute*). Z těchto důvodů je zřejmé, že ono označení „pro měšťana“ pouze jinými slovy říká, že kniha byla určena pro městské hlavní školy,

Pařízkova koncepce českých i světových dějin měla sice tvrdě (ve francouzském slova smyslu) „antiosvícenský“ katolicistní základ, současně se však vyznačovala jistými egalizačními rysy. Pařízek v úvodu doslova napsal, že pro měšťana není příliš důležité znát skutky a války králů, nýbrž spíše „události“, které mají důležitost pro jeho stav.<sup>187</sup> Z toho důvodu Pařízek proklamoval, že se zaměří především na dějiny národa (*Nation*), tedy dějiny obyvatel Čech. Každé ze čtyř období českých dějin<sup>188</sup> rozdělil tedy do několika částí: posloupnost králů a (arci)biskupů, dějiny náboženství, věd a umění, mravů, literatury, obchodu a zemědělství. Učebnice má několik axiomů: dobří panovníci jsou ti, kteří se starají o udržení míru a rozkvět umění a řemesel, ideální lid se pak nemá bouřit.

V proklamovaném studiu „národa“ tkví další z pařízkovských rozporů. Král v Pařízkových dějinách nebyl pouhou kulisou dějin „národa“, ale jejich hlavním hybatelem – tím, kdo zušlechťoval náboženství, vědy, umění –, teprve za ním je „národ“ jako historický aktér. Panovníci byli v Pařízkově pojetí v podstatě bez národnosti. Příslušnost k přemyslovskému nebo habsburskému rodu, jež se stane významnou pro konstruování

---

<sup>184</sup> HROCH, Miroslav, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999, str. 75.

<sup>185</sup> A otázkou zůstává zda ho vůbec znala čeština konce 18. století, když ještě roku 1812 byl zákoník *Allgemeine bürgerliche Gesetzbuch* přeložen Janem Nejedlým jako „*Knihy všeobecných zákonů městských*“.

<sup>186</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *O svobodě a rovnosti měšťské, gáká gest, a co z ní pochází mezy Francauzy; wssem milým wlastencům národu Českého k poučenj od Alesse Pařízka, dyrektora cýs. král. normální školy pražské*, Praha 1793. O Pařízkově pojetí svobody a rovnosti blíže viz: TINKOVÁ, Daniela, *Koncept svobody a rovnosti v protirevolučních brožurách z českých zemí (1793 – 1799)*, in: MADL, Claire - TINKOVÁ, Daniela, *Francouzský švindl svobody – Francouzská revoluce a veřejné mínění v českých zemích*, Praha 2012.

<sup>187</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Versuch einer Geschichte Böhmens...*, Prag 1789, str. 8.

<sup>188</sup> 1. Od „nejstarších časů do křtu Bořivoje I., 2. Od Bořivoje I. do začátku vlády Karla IV. 3. Od Karla IV. do nástupu Ferdinanda I. na český trůn, IV. od vlády Ferdinanda I. až do „dnešních časů“.



národních dějin v 19. století, pro katechetu a pozdějšího ředitele Normální školy v Praze neměla žádný význam.

Předměty, které měly dále potenciál utvářet unifikované vnímání geografického prostoru žáků, byly především přírodověda (*Naturgeschichte* či *Naturlehre*) a zeměpis (*Erdbeschreibung*). V Pařízkově pojetí měla přírodověda Čech podpořit vlastenecké myšlení žáků a ukázat jim, jak velké přírodní bohatství „jejich vlast“ má. „*Naše Čechy*, píše v úvodu Pařízek, *mají přírodní bohatství, které má sotva jiná země.*“ Poznání tohoto bohatství má žákům v budoucnu ušetřit mnoho výdajů, protože všechny suroviny, které budou ve svém životě potřebovat, jim jejich vlast poskytne. I v samotném textu se pak objevuje mnoho frází jako „v naší vlasti“ či „v našich Čechách“.<sup>189</sup>

Popis země neboli zeměpis (*Erdbeschreibung*) měl v Pařízkově pojetí žáky (kromě poznání velikosti božího díla) také vést k citovému vztahu ke své otčině, jenž měl zaručit, že žáci v dospělém věku budou ochotní přinést své vlasti veškeré oběti, jež si bude žádat. V zeměpise se děti podle Pařízka měly učit i o jiných zemích než je „země Česká“ - poznají pak tím spíše, že jsou Čechy nad všechny „krajiny sousední i vzdálené“. Poté, co učitel provede mladé horlivé vlastence po jejich vlasti, měl užít speciální mapu „dědičných zemí Rakouských“, a nakonec ukázat polohu rakouského mocnářství vzhledem k ostatním zemím. Zeměpis zahrnoval také údaje o výjimečných osobnostech ze zemí blízkých i vzdálených, zvláštní pozornost pak byla věnována dobrým skutkům krále, což mělo žáky vést k uctivosti k „Pánu země“ a ještě větší lásce ke své vlasti.<sup>190</sup> Opět zde tedy můžeme pozorovat propojování vlastenecké lásky s láskou k panovníkovi.

Učebnici přírodopisu i příručku pro učitele sice napsal jeden autor, mezi vydáním obou knih<sup>191</sup> je však 24 let. Přesto se vnímání prostoru v obou knihách zásadně neliší. Přírodopis i zeměpis vštěpoval žákům zemskou identitu v rámci habsburského soustátí. Jako správní vlastenci sice mají ctít vládce, avšak výlučnost jejich vlasti je v knihách prezentována na prvním místě. Můžeme tedy hovořit o vědomém podporování zemského patriotismu státními strukturami.

---

<sup>189</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Kurzgefaßte Naturgeschichte Böhmens zum Gebrauche der Jugend von p. Alexius Pařízek*, Prag 1784, str. 3.

<sup>190</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz dokonalého učitele*, Praha 1822, str. 77 – 82.

<sup>191</sup> Zde mám na mysli německou verzi knihy z roku 1808.

### 3.3.4 Specifika dívčího vzdělávání

Státně-osvícenští učitelé, jako například významný pražský učitel Ignác Wilfling, přiznávali dívkám stejné rozumové schopnosti jako chlapcům, současně však konstatovali, že stát nepotřebuje ženy vzdělané. Mezi vlastnosti ideální ženy měly patřit spíše pracovitost, praktické založení, cudnost a zbožnost.<sup>192</sup> Ferdinand Kindermann jako hlavní důvod vzdělání žen uváděl jejich budoucí úlohu matky, kterou spatřoval pro stát velmi zásadní. Podobný motiv se objevoval i u Aleše Pařízka. Ředitel pražské Normální školy konstatoval, že škola má ještě bedlivěji střežit řádný mravní vývoj dívek než chlapců, jelikož v budoucnu budou matkami, hospodyněmi a manželkami, případně minimálně alespoň chůvami. Z toho důvodu je nanejvýš potřebné, aby jejich mravní vývoj probíhal plně podle představ jejich učitelů a rodičů.<sup>193</sup>

Dívčí dvoutřídní větev Normální školy v Praze (*Normalmädchenschule*), jež byla otevřena roku 1784, svou výuku přizpůsobila těmto představám státu o roli ženy ve společnosti. Dívky v první (5 – 9 let) ani ve druhé (8 – 12 let) třídě neměly žádný „etatizační“ předmět, jenž by jim vytvářel nové formy kolektivní identity, jako chlapecké třídy. Výuka „literárních“ předmětů (*literarische Gegenstände*) se omezovala v prvním ročníku na náboženství, trivium a „školní zákony“, ve druhé pak přibýly dějiny náboženství a německá řeč. Specifikum dívčích tříd byla práce, jež tvořila v osmdesátých letech téměř polovinu rozvrhu.

Druhý ředitel Václav Lenhard ve svém projevu o industriální výchově na malostranské Normální škole z roku 1788<sup>194</sup> hovořil o dvou typech pracovní výchovy: pro chlapce a pro dívky. Chlapci (pouze ze čtvrté třídy) a preparandisté sice také měli industriální výchovu, nepřikládalo se jí ale takový význam, proto nebyla pevnou součástí rozvrhu. Její náplň sestávala z nárazových prací na školní zahradě. Pracovní výchova chlapců a preparandistů také byla součástí motivačního systému školy. Chlapci, kteří dobře pracovali, obdrželi za odměnu ovoce ze školní zahrady, preparandisté pak mohli dostat stravu a ubytování ve škole zdarma či je dokonce mohla škola doporučit na lépe placené učitelské místo než ostatní.

---

<sup>192</sup> ŠTVERÁK, Vladimír, *Pařízek a Wilfling o škole a učiteli*, Praha 1998, str. 36.

<sup>193</sup> PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz dokonalého učitele*, Praha 1822, str. 102 – 105.

<sup>194</sup> *Verfassung und Lehrmethode der Industrieklasse an der prager Normalschule, beschrieben vom kanonikus Lenhard, Direktor dieser Schule, Beilage zur fünf und zwanzigsten historischen Anzeige (Hornung 1788)*, str. 4 - 6, Prag 1788, Archiv hlavního města Prahy, Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1790, i. č. 75, karta 42.

Výuka v dívčí škole však byla pevně spojena s industriální výchovou. Podle Lenharda se měly dívky vyučovat obligátní trivium pouze do úrovně, která byla dostačující „jejich určení“. Své duševní síly (*Geisteskräfte*) neměly namáhat při výuce literárních předmětů, ale naopak je plně soustředit do ručních prací. Tak například v letním semestru 1789 vyměřovala škola oběma dívčím třídám po 30 hodinách. V první třídě měly dívky vyměřeno plných 15 hodin na pletení, šití a předení, ve druhé třídě pak 14 hodin, přičemž „literární“ předměty (*literarische Gegenstände*) se vždy střídaly s pracovními.<sup>195</sup>

Dívky se měly každý den dostavit v 7 hodin do školy, aby si stihly připravit veškeré pracovní potřeby na vyučování, které začínalo v 8. Po třech hodinách následovala mše svatá, po které se měly odebrat domů. Další vyučování začínalo ve 2 hodiny odpoledne a končilo ve 4. Avšak, jak Lenhard s nadšením sděloval, ty nejpilnější dívky *mohly* zůstat až do sedmi či osmi hodin večer. V pracovních třídách, které byly spíše manufakturami než učebnami, na práci dohlížela speciálně k tomu určená učitelka. Jakékoliv přerušení práce v jiný než určený čas mělo být podle Lenharda tvrdě postihováno. Je zajímavé, že světskému učiteli bylo zakázáno chodit do pracovních hodin, kdy byly ve třídě pouze ženy, bez doprovodu katechety, snad proto, aby svou přítomností nenarušoval tento sakrální prostor práce a zbožnosti. Dívky, které dobře pracovaly, nebyly motivovány pouze přesazením ke speciálnímu stolu pro pilné pracovnice, ale zároveň si mohly i něco přivydělat, jelikož nejlepší výrobky byly předváděny divákům při pololetních veřejných zkouškách, kde si je mohli zakoupit. Ve svém projevu věnuje Lenhard ještě zvláštní pochvalu těm dívkám, které se naučily tak bravurně zvládat ruční práce, že se jim věnují i během výuky literárních předmětů, aniž by se tím snižovala jejich koncentrace na předmět.

Genderové aspekty měla i dívčí zbožnost. Již výše jsem uváděl zvýšenou koncentraci pochval obzvláště zbožným dívkám v knihách cti. Obvykle se pochvala udělovala jako v chlapeckých třídách pouze heslovitě ve formě „zbožnost“ (*fromm, Frömmigkeit*). O tom, co bylo náplní pojmu, si můžeme udělat obrázek podle zápisu v knize cti pro dívčí školu z roku 1795, kde bylo jedno děvče chváleno za „mimořádnou zbožnost“, jelikož vstávalo o hodinu dříve než ostatní dívky, aby ještě stihlo vyslechnout mši v 6 hodin ráno předtím, než se mělo dostavit do školy.<sup>196</sup>

---

<sup>195</sup> *Einladung zur acht und zwanzigsten öffentlichen Prüfung...an der kais. königl. Normalschule...nach geendigtem Sommerkurse in Heumonate 1789*, Prag 1789, str. 4, Archiv hlavního města Prahy, Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1790, i. č. 75, karton 42.

<sup>196</sup> *Buch der Ehre für die Mädchennormalschule*, Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824, karton 44.

Logickým vyústěním zvýšené akcentace práce a zbožnosti bylo jejich propojení. Podle návrhu katechety pro dívčí školu Karla Adámka měly dívky zpívat při práci mešní písně. Tento pracovní zpěv měl podle Adámka plnit dvojí funkci: na jednu stranu měl dívkám oživit stereotypní výkon pracovní činnosti, na druhou stranu měl také vést k povznášení jejich duší, zatímco jejich ruce byly zvelebovány prací.<sup>197</sup>

Dívčí modlitba se od té chlapecké příliš nelišila. Dívky měly prosit svého Boha o to, aby je podle čtvrtého přikázání uchoval od nepravostí proti rodičům a představeným, jejichž hlavním zástupcem je učitel. Dále mu měly děkovat za to, že je obdařil pracovitostí („*Dej milý Bože! ať miluju práci!*“) a zároveň prosit, aby jim pomohl vyvarovat se veškeré zahálky. Své místo měla i děkonná modlitba za to, že jim Bůh poskytl blaženost v podobě školy, která měla v modlitbách podobu prostoru, kde dívky nabývaly moudrosti a rozumu. Specifikum dívčí zbožnosti, které předznamenávalo jejich budoucí mateřské povinnosti, byly modlitby za bratry a sestry.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> Návrh byl vysloven během učitelské porady dívčí školy roku 1784, *Conferenzprotokoll der Normalmädchenschule seit dem Jahre 1784*.

<sup>198</sup> Dílo Aleše Pařízka věnována ženské modlitbě obsahuje i pasáž o dívčím modlení, z které zde vycházím: PAŘÍZEK, ALEŠ, *Katolické Rozgímání a Modlitby pro ženské. Zcela dle potřeby pohlawj gegich zřjzené od Alsse Pařízka, insulowaného čestného kanownjka w Litoměřicích a řjditele cýs. král. Pražské normálnj sskoly, W Praze 1822 u Martina Reureutra, Praha 1822, str. 231 – 240.*

#### 4. Místo závěru – škola a vize nové společnosti

*„Škola, jaktě to ctihodná dílna; a jak ctihodný a důležitý jest pracovník v ní? Nechat' lůza neuznává jeho ceny; znát' ji však Bůh, a všickni dokonalí lidé.“<sup>199</sup>*

Ano, nižší škola byla skutečně jakousi sociální „dílnou“, jež se měla podílet na vzniku nové (státní) vize společnosti. Kdybych nevěděl, že mnohé z osvěcenských myšlenek byly během modernizačního procesu prosazeny v Evropě i mimo ni, a svou odpověď na onu kantovskou otázku *Was ist Aufklärung?* bych formuloval pouze na základě školských pramenů, tak bych byl nucen vyjádřit kacírskou myšlenku, že osvěcenství bylo sociální utopií, jež člověka takřka úplně zbavovalo jeho individuality a uskutečňování jeho štěstí vymezovalo pouze v podobě nadšené práce pro blaho státu a vlasti.

Před rokem 1773 bylo vyšší (gymnázia a univerzity) a z velké části i nižší školství zcela pod patronací Tovaryšstva Ježíšova. Největší důraz byl ve výuce na jezuitských školách kladen na latinu a matematiku,<sup>200</sup> jelikož měla za cíl vychovávat nové elity. K tomu mělo také sloužit permanentní soutěžení, jež bylo hlavním pedagogickým nástrojem jezuitského školství. Důležitou ideologickou úlohu ve výuce hrály divadelní deklamace, které poskytovaly možnost prezentace gymnázia, jejich důležitější funkcí však byl jejich výchovný aspekt, na kterém je dobře viditelný hodnotový systém předtereziánského školství. Prvním velkým tématem školních divadelních her jsou rodinné vztahy, v rámci kterých je nejvíce akcentována úcta k otci a obětování se pro své příbuzné. Pěstování ctností rámcuje druhý velký tematický okruh her. Ctnosti jezuitského školství jsou však více svázány s křesťanským základem než v tereziánské škole. Žáci hráli hry, v kterých se stávala terčem kritiky přehnaná láska k penězům či dokonce vlastnictví majetku jako takové, což nasvědčuje přežívání středověkého ideálu člověka. Vyzdvihovalo bylo naopak pokání a následné napravení bezbožníků či velkorysost k poraženému nepříteli. Důležité místo bylo vyhrazeno také oslavám světců (zejména byl pěstován mariánský kult) a panovníků.<sup>201</sup>

Jiná situace nastala po zásahu státu do učitelského monopolu jezuitů a obecně katolické církve. Státní osvěcenství (zde na příkladu školy) bylo ve vztahu k hodnotovým

---

<sup>199</sup> Předsádka k Pařízkově *Obrazu dokonalého učitele*, jako zdroj uváděn „Štutgardský týdeník“.

<sup>200</sup> BOBKOVÁ – VALENTOVÁ, Kateřina, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006, str. 85.

<sup>201</sup> Na tomto místě vycházím z výzkumu Kateřiny Bobkové – Valentové, která prošla několik stovek jezuitských divadelních her v rozmezí 16. až 18. století: BOBKOVÁ – VALENTOVÁ, Kateřina, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006, str. 105 – 118.

preferencím poddaných v podstatě koherentním sociálním učením vzájemných závislostí, kde zbožnost zakládala veškerou ctnost, která byla zároveň počátkem nové nejdůležitější státní hodnoty – pracovitosti. Dítě se mělo ve škole naučit milovat práci, své bližní a představené i sociální prostor (stav), do kterého se narodilo. Kdo nesdílel tyto hodnotové preference, měl být „exkomunikován“ ze státního kolektivu, jelikož odchýlení se od normy či neposlušnost (*Ausschweifung*) byly vnímány jako počátek veškeré nectnosti a popření onoho hodnotového systému vzájemných závislostí. Přesto se rozhodně nedá mluvit o plošné etatizaci společnosti v zemích habsburské monarchie, jelikož rozdíly mezi venkovem a městy (například vydáváním různých typů učebnic pro triviální a hlavní školy) byly státem vědomě podporovány.

Pro ženu znamenala všeobecná a později povinná školní docházka institucionalizaci jejího místa ve společnosti již od jejího nejtělejšího věku, na druhé straně bylo povolání učitelky prvním veřejným úřadem, který ženy mohly zastávat.<sup>202</sup> Samozřejmost, s jakou spolu ruku v ruce kráčely tendence disciplinační a egalitzační, je však jeden z velkých paradoxů státního osvícenství.

Osvícenství bývá také charakterizováno jako první intelektuální hnutí, které nespárovalo ideál v minulosti, nýbrž v budoucnosti. Tato „změna paradigmatu“<sup>203</sup> silně rezonovala i ve státně-osvícenském pohledu na školství. Zaštiťujícím termínem pro tuto změnu se stal hojně užívaný termín *Endzweck* (konečný účel), který měl charakterizovat onu vizi budoucí ideální společnosti. I zde je možné nalézt představy jedné teleologické linie, která měla v konečném důsledku vést k nekonečnému štěstí a dokonalosti. Škola měla být v této koncepci jedním z nástrojů, jak tohoto vysněného stavu společnosti dosáhnout.

\*\*\*

Existuje mnoho způsobů, jak postihnout rostoucí moc státu. Například výzkum zvyšujícího se počtu státních úřadů (dějiny správy) či centralizované unifikace metrických a lingvistických norem. Já jsem postupoval cestou zkoumání nového koherentního hodnotového

---

<sup>202</sup> GANT, Barbara, „*National-Erziehung*“: *Überwachung als Prinzip, Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung*, REINALTER, Helmut (hrsg.), *Josephinismus als aufgeklärter Absolutismus*, Wien 2008, str. 117.

<sup>203</sup> Termín jsem si „vypůjčil“ od Daniely Tinkové, která ho používá pro změnu chápání trestu v osvíceném věku. Myslím, že je vhodný i pro vystihnutí nového chápání dějinnosti. TINKOVÁ, Daniela, *Hřích zločin a šílenství v čase odkouzlování světa*, Praha 2004.

systému na příkladu nižší školy, ke kterému jsem po celou dobu mého výzkumu přistupoval ze širšího hlediska jako ke státnímu hodnotovému systému.

Původně jsem chtěl postihnout dynamiku hodnotové struktury obyvatelstva a institucí v Čechách na konci 18. století, musel jsem však od tohoto záměru upustit pro velké metodologické a pramenné nároky. Místo toho nabízím spíše statický obraz hodnot a norem nižší školy na konci 18. století. Do budoucna se mi jeví jako velmi podnětná otázka vlivu normotvorné síly institucí na hodnotovou strukturu individuí, což je úkol náročný na realizaci, nikoliv však nemožný. V této práci nabízím tezi, že hodnotová dynamika státních institucí bezprostředně ovlivňuje duševní obzory individuí. To však může fungovat jen napůl, nemůžeme přeci z dějin vymazat lidský faktor.

Vykládat vznik moderního českého národa pouze z protistátních pozic se po bližším seznámení se státně-osvícenskými texty jeví jako ideologická konstrukce. I když můžeme nahlížet (asi oprávněně) na autory a prosazovatele školských reforem jako na „germanizátory“, nemůžeme popřít, že jsou také strůjci nových kolektivních identit, které školy svým žákům vštěpovaly. I přes to, že někteří historici na tento fakt upozornili (František Kutnar a Miroslav Hroch), se v české historické i historiografické kultuře hlouběji stále nereflektuje a národní obrození je tak pořád vykládáno pouze z protirakouských pozic.

V každém případě přisuzuji nižší škole velký podíl na vzniku „měšťanské morálky“<sup>204</sup> 19. století, to však v této chvíli nemohu žádným způsobem dokázat. Ale to už tak u prací studentů bývá, že přeceňují význam svého vlastního výzkumu.

---

<sup>204</sup> „Měšťanské“ v moderním slova smyslu. Možno zaměnit za nehezky termín „buržoazní“.

## 5. Prameny a literatura

### 5.1 Prameny

#### a) Archivní

Archiv hlavního města Prahy , fond: Normální škola Praha 1775 – 1870

Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783 – 1791, i. č. 68

Školní řád (povinnosti a chování žáků) 1779 – 1827, i. č. 69, fasc. 1 - 8

Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy (tisk) 1783 – 1790, i. č. 75, karton 42

Školní matriky chlapecké i dívčí školy 1783 – 1796, 7 knih, i. č. 85, karton 47

Školní matriky chlapecké i dívčí školy 1797 - 1809, 9 knih, i. č. 85, karton 48

Veřejné pochvaly nejlepším žákům 1783 - 1863 a nejlepším žákyním 1785 - 1792  
(tisk), i. č. 76, karton 43 - 44

Knihy cti a hanby: Bílé knihy 1790 – 1824, Černé knihy 1795 – 1807, i. č. 77, karton  
44 – 45

Protokoly z konferencí učitelského sboru normální dívčí školy (1 kniha) 1784 – 1798,  
i. č. 63, karton 35

Inventář fondu Normální škola Praha 1775 – 1870, Inventáře Archivu hlavního města  
Prahy, č. 423

#### b) Tisky

EHRlich, Mathias Karl, *Von der physischen Erziehung der Kinder*, Prag 1789

KINDERMANN, Ferdinand, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776

PAŘÍZEK, ALEŠ, *Katolické Rozgimánj a Modlitby pro ženské. Zcela dle potřeby pohlawj gegich zřízené od Alsse Pařizka, insulowaného čestného kanownjka w Litoměřicjch a řjditele cýs. král. pražské normálnj sskoly*, Praha 1822

PAŘÍZEK, Aleš, *Kurzgefaßte Naturgeschichte Böhmens zum Gebrauche der Jugend von p. Alexius Pařizek, Predigerordens, Direktor der Hauptschule zu Klattau* Prag 1784

PAŘÍZEK, Aleš, *O prawém způsobu cvičenj mládeže we sskolách českých; gegž Včitelům sskolnjm k vžitku wyprawuge Kněz Aleš Pařizek, Dyrektor cýk. král. normálnj sskoly pražské*, Praha 1811 (1. vydání 1797)



PAŘÍZEK, Aleš, *O swobodě a rownosti městské, gaká gest, a co z nj pocházý mezi Francauzy wssem milým vlastencům národu Českého k poučenj od Alesse Pařízka, dyrektora cýs. král. normálnj školy pražské*, Praha 1793

PAŘÍZEK, Aleš, *Obraz Dokonalého Včitele*, překlad od Frantisska Aloizia Wacka, Hradec Králové 1822 (původně německy: *Skizze eines rechtschaffenen Schullehrers, Katecheten, und Schuldirektor: Ein Beitrag zum Bildung angehender Schulmänner nebst einem Anhang von hundert Aphorismem über das Lehramt und Volksschulwesen*, Prag 1808)

PAŘÍZEK, Aleš, *Rozmlauwání mezy Otcem, a Djtětem o Wěcech Náboženstwj se týkagjcých z německýho Gazyka na Česstinu přeložená od kněze Alesse Pařízka, Dyrektora hlawní Sskoly klattowské*, Praha 1789 (1. Vydání 1780, autor německé verze není ani v jedom vydání uveden, podle informací Národní knihovny a Moravské zemské knihovny se však jedná o Georga Friedricha Seilera)

PAŘÍZEK, Aleš, *Versuch einer Geschichte Böhmens für den Bürger nebst angehängster historischen Erdbeschreibungen dieses Landes. Zum Gebrauch der Jugend verfasset von P. Alexius Pařízek*, Prag 1789, (3. vydání, 1. vydání 1781, 2. vydání 1781)

PAŘÍZEK, Aleš, *Versuch einer kurzgefaßten Weltgeschichte für Kinder in Verbindung mit der Erdbeschreibung von P. Alexius Pařízek, Predigerordens, Lehrer an der k. k. Normalschule zu Prag*, Prag 1782

*Slabikář pro sskoly w cýsařských králowských zemjch*, Praha 1810 (autor není uveden)

SCHINDLER, Amand, *Tröstung für den Bürger: Ein Projekt das ehemalige Glück der Staaten, durch ein Fiat des Monarchen aus dem Nichts wieder hervorzurufen*, Prag 1782

STEINSKY, Franz Anton, *Uiber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799

### c) Edice

PELCL, František Martin, *Paměti: Česká kronika za vlády římského císaře a českého krále Josefa II.*, editoval Jan Pán, Praha 1931

SEIBT, Karl Heinrich, *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771, editoval Georg Jäger, 2004 – staženo ze serveru [www.goethezeitportal.de](http://www.goethezeitportal.de)

ŠTVERÁK, Vladimír, *Pařízek a Wilfling o škole a učíteli*, soubor textů, Praha 1998

#### **d) Zákony**

*Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivial Schulen*, in: KROPATSCHEK, Joseph (Hg.), *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*, 8. Bde. Wien 1786 (Zdroj: [http://alex.onb.ac.at/tab\\_tgb.htm](http://alex.onb.ac.at/tab_tgb.htm), stav k 29. 4. 2013)

#### **5.2 Sekundární literatura**

- ALAN, Josef, *Společnost, vzdělání, jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání*, Praha 1974
- BĚLINA, Pavel, *Česká města a osvícenské reformy*, Praha 1985
- BĚLINA, Pavel: *Teoretické kořeny a státní praxe osvícenského absolutismu v habsburské monarchii*, in: ČsČH 29, 1981, č. 6,
- BĚLINA, Pavel; KAŠE, Jiří; Kučera, Jan P., *Velké dějiny zemí Koruny české X. 1740 - 1792*, Praha 2001
- BERÁNEK, Jiří, *Absolutismus a konstitucionalismus v Čechách doby Velké francouzské revoluce*, Praha 1989
- BOBKOVÁ – VALENTOVÁ, Kateřina, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006
- BOURDIEU, Pierre, *Teorie jednání*, 1998
- ČÁPOVÁ, Dagmar, *Einige ökonomische, soziale und ideologische Probleme der Bildung und Erziehung in den tschechischen Ländern im Zeitabschnitt von 1620 bis 1918, auch unter Bezugnahme auf das Werk J. A. Komenskýs*, in: LECHNER, Elmar - RUMPLER, Helmut - ZDARZIL, Elmar (eds.), *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Probleme und Perspektiven der Forschung*, Wien 1992
- ČINÁTL, Kamil, *Čtenář - produkt osvícenské reformy školství*, in: *Kuděj 7*, Praha 2005
- ČORNEJOVÁ, Ivana a kol., *Dějiny Univerzity Karlovy II, 1622-1802*, Praha 1996
- ČORNEJOVÁ, Ivana, *Pražské školy a jejich proměny*, in: *Praha Mozartova, kulturní a společenský život v Praze 1780-1800*, Praha 2006
- DOPITA, Miroslav, *Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti*, Olomouc 2007
- ENGELBRECHT, Helmut, *Bemerkungen zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte*, in: LECHNER, Elmar - RUMPLER, Helmut – ZDARZI, Elmar (eds.),

- Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen. Probleme und Perspektiven der Forschung*, Wien 1992
- FOUCAULT, Michel, *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000
- GANT, Barbara, „*National-Erziehung*“: *Überwachung als Prinzip, Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung*, in: REINALTER, Helmut (hrsg.), *Josephinismus als aufgeklärter Absolutismus*, Wien 2008
- HANZAL, Josef, *Normální škola v Praze a učitelské vzdělání 1775 - 1800*, in: *Documenta Pragensia XI.*, Praha 1995
- HANZAL Josef, *K dějinám nižšího školství před rokem 1775*, in: AUC-HUCP, Praha 1965
- HANZAL Josef, *Rozvoj nižšího školství v Čechách na konci 18. století*, in: AUC-HUCP, Praha 1966
- HLEDÍKOVÁ, Zdena a kol., *Dějiny správy v českých zemích*, Praha 2005
- ILLICH, Ivan, *Odškolnění společnosti (polemický spis)*, Praha 2001
- HAVLÍK, Radomír - KOŤA, Jaroslav, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007
- HAVLÍK, Radomír - NOVOTNÁ; Marie - PROKOP, Jiří, *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*, Praha 1993
- HROCH, Miroslav, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999
- KÁDNER, Otakar, *Dějiny pedagogiky. Díl 2., Do konce století osmnáctého*, Praha 1910
- KAŠČÁK, Ondrej, *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*, Bratislava 2006
- KNEBLÍK, Michal, *"Discipline" lidových vrstev, reforma elementárního školství a vzdělávací literatura v jazykově českém prostředí 1774-1805*, diplomová práce FF UK, Praha 2009
- KUTNAR, František, *Sociálně myšlenková tvářnost obrozenského lidu*, Praha 1948
- KUTNAR, František, *Obrozenské vlastenectví a nacionalismus: příspěvek k národnímu a společenskému obsahu češství doby obrozenské*, Praha 2003
- LINHART, Jiří; VODÁKOVÁ; Alena, Petrušek, Milan a kol., *Velký sociologický slovník*, Praha 1996, heslo *Hodnota*, str. 375
- LORMAN, Jaroslav, *Koncept „Boha“ v etickém diskurzu mravouky josefínské doby*, in: *HOP – Od barokní piety k interiorizaci víry? Problémy katolického osvícenství v českých zemích*, Praha 2009.
- MELTON, James van Horn, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988
- NEUMANN, Augustin Alois, *Piaristé a český barok*, Přerov 1933

- NOVOTNÝ, Miroslav, *Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí*, in: LORMAN, Jaroslav - TINKOVÁ, Daniela, *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009
- PAVLÍKOVÁ, Marie, *Josefínská Praha*, in: *Pražský sborník historický 1967/1968*, Praha 1968
- PELIKÁNOVÁ-NOVÁ, Zdena, *Lidnatost Prahy v 18. a první čtvrti 19. století*, in: *Pražský sborník historický 1967/1968*, Praha 1968
- PETRÁŇ, Josef, *Pražská metropole*, in: *Počátky českého národního obrození*, Praha 1990
- POLÁK, Karel, *Třemi stoletími - stručně dějiny Státního pedagogického nakladatelství*, Praha 1967
- PRUDKÝ, Libor a kol., *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů ve společnosti České republiky*, Praha 2009
- RANDÁK, Jan, SOCHA, Jan, „... važ si času, chyť se práce, zahálky se střež co zrádce.“ *Lidové prostředí jako objekt osvícenské disciplinace*, in: LORMAN - Jaroslav, TINKOVÁ, Daniela (eds.), *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009
- RENDINA, Claudio, *Příběhy papežů*, Praha 2005
- SKŘIVÁNEK, Milan, *K osvícenskému pojetí a výuce dějepisu ve světle rukopisů piaristické koleje v Litomyšli*, Univerzita Pardubice 2008
- STRNAD, Emanuel, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975
- ŠAFRÁNEK, Jan, *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. I. svazek r. 862 - 1848*, Praha 1913
- ŠAFRÁNEK, Jan, *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769-1895*, Praha 1897
- ŠTVERÁK, Vladimír; MRZENA, Jan, *Felbiger a Kindermann, Reformátoři lidového školství*, Praha 1986
- ŠTVERÁK, Vladimír, *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století*, Praha 1986
- TINKOVÁ, Daniela, *Hřích zločin a šílenství v čase odkouzlování světa*, Praha 2004
- TINKOVÁ, Daniela, *Mezi psem a vlkem. Osvícenské příšeří v české historiografii*, in: LORMAN, Jaroslav - TINKOVÁ, Daniela, *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Praha 2009
- WINTER, Eduard, *Josefinismus a jeho dějiny*, Praha 1945