

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Učitelé obecných a měšťanských škol v druhé
polovině „dlouhého“ 19. století**

Teoretická a praktická příprava pro výkon povolání

(Teachers of primary and secondary schools in the second half of the
“long” 19th century

Theoretical and practical preparation for the profession)

Bc. Eliška Skuhrovská

Vedoucí diplomové práce : doc. PhDr. Jiří Hnilica, Ph.D.

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Učitelé obecných a měšťanských škol v druhé polovině „dlouhého“ 19. století : Teoretická a praktická příprava pro výkon povolání* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děčíně dne 20. dubna 2017

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce doc. PhDr. Jiřímu Hnilicovi, Ph.D. za odborné rady a věcné připomínky. Ráda bych zde také poděkovala pracovníkům Památníku národního písemnictví a Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského za vždy ochotný a vstřícný přístup.

Anotace

Tato diplomová práce je zaměřena na podobu teoretické a praktické přípravy učitelů obecných a měšťanských škol na českém území v druhé polovině „dlouhého“ 19. století. Seznamuje s dobovou legislativou, osnovami učitelských ústavů, obecných a měšťanských škol a zabývá se též soudobou metodologií vyučování, jejíž znalost byla podmínkou absolvování učitelských ústavů i následujících zkoušek způsobilosti. Tyto prameny jsou též propojeny s písemnou pozůstalostí a vzpomínkami pěti tehdejších učitelů.

Klíčová slova

učitelé, učitelské ústavy, zkoušky učitelské způsobilosti, obecné školy, měšťanské školy, metodické příručky

Annotation

This thesis is focused on the form of theoretical and practical preparation of teachers of primary and secondary schools in Bohemia in the second half of the "long" 19th century. Acquainted with contemporary legislation, curriculum of teacher-training institutes, primary and secondary schools and addresses the contemporary teaching methodologies whose knowledge was requirement for completing teacher-training institutes and teachers qualification exams. These sources are also linked with the written legacy and memories of five contemporary teachers.

Keywords

teachers, teacher-training institutes, teachers qualification exams, primary school, secondary school, methodical manuals

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1 Elementární vzdělávání a profesní příprava učitele v „dlouhém“ 19. století..... | 13 |
| 1.1 Vývoj elementárního vzdělávání..... | 13 |
| Od Marie Terezie k Hasnerově reformě..... | 13 |
| Hasnerova reforma | 16 |
| Vývoj školství po Hasnerově reformě..... | 18 |
| 1.2 Vzdělání a vzdělávání učitelů elementárních škol | 20 |
| Vznik preparand a následující vývoj v oblasti vzdělávání učitelů a nároků na učitele.... | 20 |
| Snahy o další zkvalitnění vzdělávání učitelů | 22 |
| Hasnerova reforma a následné změny ve vzdělávání učitelů a učitelek | 23 |
| Usilování učitelů elementárních škol o vysokoškolské vzdělání | 27 |
| 2 Učitelské ústavy a další vzdělávání učitelů..... | 29 |
| 2.1 Legislativní rámec učitelských ústavů | 29 |
| O zřízení a kontrole ústavu..... | 29 |
| Přípravné třídy..... | 30 |
| Přijímání ke studiu | 30 |
| Vyučované předměty na mužských učitelských ústavech | 32 |
| Vyučované předměty na ženských učitelských ústavech..... | 33 |
| Povinnosti studentů a kázeňské postihy při jejich neplnění..... | 33 |
| Metody výuky a vhodné pomůcky | 35 |
| Pravidla pro vytváření rozvrhu hodin..... | 35 |
| 2.2 Osnovy učitelských ústavů..... | 36 |
| Přípravné třídy..... | 36 |
| Mužské učitelské ústavy..... | 37 |
| Podobnosti a odlišnosti obsahu předmětů na ženských učitelských ústavech | 46 |
| Závěrečné zkoušky | 48 |
| A co dál po škole? | 49 |
| Zkoušky dospělosti, způsobilosti pro školy občanské i měšťanské v návaznosti na kariéru učitele | 55 |
| 3 Vyučování na obecných a měšťanských školách | 60 |

| | |
|--|-----|
| 3.1 Práva a povinnosti učitelů a žáků | 61 |
| 3.2 Vyučování na obecné škole | 63 |
| 3.3 Vyučování na měšťanských školách | 64 |
| 3.4 Výchovní a vzdělávací cíle předmětů na obecné škole | 66 |
| 3.5 Výchovní a vzdělávací cíle předmětů měšťanských škol | 71 |
| 4 Metodické příručky a rady k vykonávání povolání | 73 |
| 4.1 Jan Lepař a jeho příručka <i>O methodách a logické jejich příbuznosti</i> | 74 |
| 4.2 Antonín Svoboda a jeho první díl série <i>Vyučuj názorně!</i> | 81 |
| 4.3 Lepařova příručka <i>O methodách dějepisného učení na školách obecných</i> | 88 |
| 4.4 Svobodův třetí díl série <i>Vyučuj názorně!</i> a podoba názorné metody v dějepise | 97 |
| 4.5 Metodické příručky k čítankám | 99 |
| 4.6 Úkoly učitele ve vztahu k prostředí dle Jana Kozáka | 101 |
| Závěr | 107 |
| Bibliografie | 113 |
| Seznam příloh: | 118 |
| Příloha 1a | 119 |
| Příloha 1b | 120 |
| Příloha 2 | 121 |
| Příloha 3 | 122 |
| Příloha 4a | 123 |
| Příloha 4b | 123 |
| Příloha 5a | 124 |
| Příloha 5b | 124 |
| Příloha 6a | 125 |
| Příloha 6b | 125 |
| Příloha 7 | 126 |
| Příloha 8 | 127 |

Úvod

Nápad vytvořit práci na téma studia učitelství a mladých učitelů v druhé polovině „dlouhého“ 19. století vznikl v prvním ročníku magisterského studia, kdy jsem vykonávala svou první učitelskou praxi na základní škole a zároveň to již byla doba, kdy bylo třeba zamýšlet se nad obsahem diplomové práce. Přála jsem si také, byť jen částečně, navázat na svou bakalářskou práci s názvem *Učitelství rod Raisů*,¹ ve které jsem díky studiu jednotlivých členů této rodiny získala zájem o život učitelů v již výše zmíněném období a zároveň i o vzdělávací systém této doby.

V důsledku kombinace výše uvedených zážitků z praxe a nabytého zájmu při vypracování bakalářské práce tedy vznikla idea, že napíši práci o problematice, která se mě v současné době přímo dotýká, avšak z pohledu mladých učitelů v druhé polovině „dlouhého“ 19. století. Jedná se tedy o následující otázky: Co musel mladý člověk učinit pro to, aby se mohl stát kvalifikovaným učitelem na obecných a měšťanských školách? Co obnášelo studium učitelství? Jak byl budoucí učitel připravován z hlediska teoretického a jak z hlediska praktického? Důležitou otázkou pro mě též je, zda studium obsahovalo praktická cvičení a pokud ano, tak v jaké podobě. Významná je pro mě též otázka soudobých doporučovaných metod vyučování, při jejichž studiu se budoucí učitel připravoval pro výkon svého povolání. Významným cílem této práce je propojení získaných poznatků se skutečnými zkušenostmi (vybraných) učitelů.

Práci jsem se rozhodla (pro její hlavní část) ohraničit letopočty 1869-1914, což hned vysvětlím. Rok 1869 symbolizuje vznik učitelství ústavů a taktéž obecných a měšťanských škol. Rok 1914 byl zvolen z toho důvodu, že učitelé v první světové válce se již nacházeli ve zcela jiné situaci. Je také třeba dodat, že se má práce bude orientovat na české učitele na území Čech. Práce se bude též věnovat učitelům veřejných obecných a měšťanských škol a veřejných učitelství ústavů. Pokud nebude uvedeno jinak, údaje uvedené v této práci se budou týkat právě těchto institucí.

Informace budu čerpat z tištěných primárních a sekundárních pramenů, ale též z pozůstalostí a popřípadě vzpomínek (tehdy budoucích či mladých) učitelů, které budou

¹ SKUHROVSKÁ, Eliška. *Učitelství rod Raisů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří HNILICA.

prostupovat touto prací. K těmto učitelům se v úvodu vyjádřím ještě níže. Nyní si však představíme jednotlivé kapitoly, jejich účel a tištěné prameny, o které se v nich budu opírat.

V první kapitole s názvem *Elementární vzdělávání a profesní příprava učitele v „dlouhém“ 19. století* se budu věnovat vývoji elementárního vzdělávání v období „dlouhého“ 19. století tak, abychom měli představu, jakému systému učitelé v této době podléhali. Důležitým tématem bude též vývoj způsobu vzdělávání učitelů v daném období. Zde budu čerpat z většího počtu literatury, jednat se bude například o knihy Mileny Lenderové *Dějiny každodennosti „dlouhého“ 19. století*² či Otakara Kádnera *Dějiny pedagogiky*³ a taktéž o dobovou legislativu.

Ve druhé kapitole, která se nazývá *Učitelství a další vzdělávání učitelů*, se budu zabývat tím, kdo a za jakých podmínek do nich vstupoval, co obsahovalo zdejší studium a jak bylo zakončováno. Dále také blíže prozkoumám, zdali se něčím odlišovalo studium na mužských a ženských učitelstvích ústavech. Významnou otázkou, která zde musí být zodpovězena, je, jak probíhala příprava z hlediska teoretického a praktického. Nedílnou součástí též bude následné (nutné) vzdělávání učitelů, pokud chtěli získat lepší pracovní postavení na obecných a měšťanských školách. Důležité zde opět bude teoretické a praktické hledisko jejich plnění a do jaké míry skutečně plnilo svůj účel, tedy jak se následné vzdělávání promítlo do učitelovy kariéry. V této kapitole se budu opírat především o dobovou legislativu a osnovy učitelstvích ústavů.

Ve třetí kapitole pojmenované *Vyučování na obecných a měšťanských školách* bude mým hlavním záměrem zjištění, jaké byly povinné předměty na těchto typech škol a jestli se něčím odlišovaly předměty pro chlapce a pro dívky. Též je potřeba zodpovědět otázku, do jaké míry se odlišovala výuka na obecných a měšťanských školách. Cílem této kapitoly je představit vzdělávací systém a osnovy těchto škol, které museli učitelé této doby naplňovat a jejichž znalost byla nedílnou součástí učitelovy přípravy pro vyučování v jednotlivých předmětech. Opět zde bude mým pramenem dobová legislativa a osnovy těchto škol.

Úkolem čtvrté kapitoly pojmenované *Metodické příručky a rady k vykonávání povolání* bude seznámit se s tehdy doporučovanými metodami výuky, u kterých bylo také očekáváno, že je učitelé budou znát a využijí je ve své praxi. Vzhledem k oboru mého zájmu

² LENDEROVÁ, Milena; MACKOVÁ, Marie; BEZECNÝ, Zdeněk a kol. *Dějiny každodennosti. II díl : Život všední a sváteční*. Pardubice, 2005. 180 s.

³ KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky : Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého*. 3. díl, 3. sv. Praha, 1923. 268 s.

se poté budu podrobněji věnovat metodám dějepisným. Zde budou mým pramenem poznání metodické příručky vydávané mezi lety 1869-1914. Jedná se např. o publikace Jana Lepaře *O methodách a logické jejich příbuznosti*⁴ a *O methodách dějepisného učení na školách obecných*,⁵ dále o dvě knihy z trojdílné série Antonína Svobody *Vyučuj názorně!*⁶ či o metodickou příručku k výkladům dějepisných článků v čítankách Otakara Sadvského *Vyučování dějepisu na škole obecné*.⁷ Bude zde však uvedena také příručka jiného typu, kterou sepsal Jan Kozák pod názvem *Úkoly venkovského učitele*,⁸ ve které si kladl za cíl připravit učitele na úlohu pedagoga tohoto typu. V této kapitole je třeba si též odpovědět na to, zda se kromě teoretické přípravy autoři zaměřili též na praktické příklady z praxe.

Nyní se vrátím k otázce učitelů uvedených v této diplomové práci. Jedná se o pět učitelů a o jejich záznamy vypovídající o učitelské přípravě a jejich počátečních praxích. Tyto učitele se v následujících řádcích pokusím představit spolu s jejich významem pro tuto práci. Ještě je třeba zmínit, že bylo nutností, aby tito učitelé absolvovali učitelský ústav, což jak již víme, bylo možné po roce 1869 a jejich nástup též nemohl z výše zmíněných důvodů přesáhnout rok 1914. Volila jsem také pouze mezi učiteli, kteří studovali a pracovali na území Čech. Čtyři z těchto učitelů byli též součástí mé bakalářské práce a stali se tak pojátkem a inspirací pro mou práci diplomovou. Jedná se o tři bratry – Karla Václava Raise, Antonína Raise, Jindřicha Raise a Marii Raisovou roz. Hroznou, manželku již zmíněného Karla Václava Raise. K jejich pramenům jsem se navrátila a reinterpretovala je v souvislostech této práce.

Nejdůležitější z těchto osobností pro tuto práci je bezpochyby Jindřich Rais. Jeho bohatá písemná pozůstalost, uložená v Literárním archivu Památníku národního písemnictví, je nedocenitelným pramenem poznání o studiu učitelství a počátcích učitelovy praxe spolu s prolnutím s teoretickou přípravou učitelů. Nejvýznamnější pro tuto práci jsou jeho školní

⁴ LEPAŘ, Jan. *O methodách a logické jejich příbuznosti*. Praha, 1973. 46 s.

⁵ LEPAŘ, Jan. *O methodách dějepisného učení na školách obecných*. Praha, 1879. 39 s.

⁶ Jedná se o první a třetí díl této série. První pojednává v obecné rovině o názorném vyučování a třetí obsahuje mimo jiné také aplikaci této metody v dějepisném vyučování.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně! : předpisy a ukázky, kterak zásadě této nejlépe lze vyhověti ve škole obecné*. 1. díl. Praha, 1892. 90 s.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně! : předpisy a ukázky, kterak zásadě této nejlépe lze vyhověti ve škole obecné*. 3. díl. Praha, 1896. 167 s.

⁷ SADOVSKÝ, Otakar. *Vyučování dějepisu na škole obecné : methodické výklady ku článkům dějepisným, obsažených v čítankách trojdílných od Štastného, Lepaře a Sokola, doplněné výklady oněch článků dějepisných z čítanky I.-V., jichž ve trojdílných čítankách není*. Praha, 1890. 257 s.

⁸ KOZÁK, Jan. *Úkoly venkovského učitele : Praktické pokyny pro práci učitelovu na venkově ve škole i mezi lidem*. Telč, 1907. 150 s.

zápisky z dob studií, kde se objevují záznamy jeho prvních učitelských pokusů na cvičné škole při učitelském ústavu. Jsou zde též jeho poznámky k metodologii. Pramenem bude i rodinná korespondence uložená v jeho fondu.⁹

Jindřich Rais se narodil roku 1863 v Bělohradě (dnes Lázně Bělohrad) jako nejmladší ze tří bratrů, kteří se dožili dospělého věku. Jejich otec měl vlastní malé hospodářství a rodina byla katolického vyznání.¹⁰ Jindřich Rais byl absolventem jičínského učitelského ústavu, zkoušku dospělosti složil roku 1883. Ve své učitelské dráze vystřídal nejprve několik obecných škol v blízkém okolí Prahy, poté další obecnou školu i měšťanské školy v Praze. Během působení v Praze, roku 1891, se oženil s Karolinou roz. Vernerovou, manželství však zůstalo bezdětné. Nakonec získal pozici ředitele na obecné a měšťanské škole v Praze-Bubnech zvané „u Studánky“.¹¹ Pracoval zde od roku 1902 do své smrti roku 1916. Po celý svůj život byl znám jako příkladný učitel.¹²

Karel Václav Rais byl z bratrů nejstarší, narodil se v Bělohradě roku 1859 a zemřel roku 1926 v Praze. Je dobře znám jako spisovatel, zažil však i bohatou učitelskou kariéru. Jičínský učitelský ústav absolvoval roku 1877 a poté se ocitl v Českomoravské vrchovině, kde učil na obecných školách v Trhové Kamenici a v Hlinsku. Roku 1882 se oženil s Marií Raisovou roz. Hroznou a vychovali spolu dvě dcery, Doubravku a starší Marii (Míškovou-Raisovou), která též vystudovala učitelský ústav, avšak později se po vzoru otce věnovala spíše literární činnosti. Roku 1887 rodina přesídlila do Prahy, kde Karel Václav Rais vystřídal několik obecných a měšťanských škol, jeho posledním působištěm byla II. měšťanská dívčí škola na Vinohradech, kde pracoval jakožto ředitel do své smrti.¹³ V této práci bude použita jeho osobní pozůstalost uložená v Literárním archivu Památníku národního písemnictví, zejména pak jeho osobní dokumenty týkající se jeho vzdělávání a pracovního působení a zároveň také jeho rodinná korespondence.¹⁴

Prostřední z bratrů, Antonín Rais, se narodil roku 1861 v Bělohradě a zemřel roku 1920 v Mnichově Hradišti. Jičínský učitelský ústav ukončil zkouškou dospělosti roku 1880, jako jediný z bratrů učil na obecné škole ve svém rodném městě (1881-1884). Poté pracoval

⁹ Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Jindřich Rais.

¹⁰ BÍLEK, Karol. *Jindřich Rais (1863-1916) : písemná pozůstalost*. Praha, 1980. s. 3.

¹¹ La Pnp, fond Jindřich Rais. Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Praha, 21. července 1902.

¹² BÍLEK, K. *Jindřich Rais (1863-1916)*. s. 4.

¹³ PRCHAL, Zdeněk; HLADKÝ, Martin; FRIEDRICHOVÁ, Hana. *Život a dílo Karla Václava Raise : český básník a spisovatel, jeden z předních představitelů realistické venkovské prózy, rodák bělohradský, čestný občan města Lázně Bělohrad*. Lázně Bělohrad, 2006. 20 s.

¹⁴ La Pnp, fond Karel V. Rais.

v Železnici, kde se seznámil se svou ženou Marií roz. Tužínskou, vychovali spolu dceru Miladu. Vystřídal několik dalších škol v blízkém okolí, v měšťanské škole v Sobotce se stal i ředitelem. Avšak jeho nejvyšší pozicí byla funkce okresního školního inspektora, kvůli které se přestěhoval do Mnichova Hradiště. Tuto práci vykonával po dvacet let, od roku 1900 do své smrti.¹⁵ V této práci bude též použita jeho osobní pozůstalost uložená v Literárním archivu Památníku národního písemnictví.¹⁶

Marie Raisová se narodila do rodiny telegrafního úředníka Alberta Hrozného a jeho manželky Marie v Miláně v Lombardii dne 20. září 1858.¹⁷ Toto město bylo do roku 1859 součástí Rakouska, poté se stalo součástí sjednocené Itálie. Vystudovala ženský učitelský ústav v Praze, zkoušku způsobilosti pro obecné školy absolvovala roku 1878. Působila na obecné škole v Trhové Kamenici,¹⁸ kde pracovala do své svatby. Zemřela roku 1915.¹⁹ Úlohou Marie Raisové v této diplomové práci je především poukázání na odlišnou pozici studentek učitelských ústavů a posléze i učitelek. Neboť jejich učitelská příprava nebyla zpravidla přípravou k celoživotnímu povolání, jak tomu bylo často u mužů, neboť ženy své povolání musely po sňatku opustit. Marie Raisová nám tak umožní pohled do života a uvažování ženy, která s tímto faktem musela počítat a přece se rozhodla učitelský ústav studovat a alespoň na nějakou dobu se učitelkou také stát. Písemná pozůstalost Marie Raisové je uložena v Literárním archivu Památníku národního písemnictví ve fondu jejího manžela Karla Václava Raise. Nalezneme zde jejich korespondenci, různé dokumenty týkající se jejího života – od křestního listu po její žádost na okresní školní radu v Chrudimi o udělení pracovního místa.²⁰

Nyní k poslednímu učiteli, k Antonínu Hrdinovi a k důvodu, proč se v této práci též objeví. V šedesátých letech 20. století vznikl u příležitosti oslav nedožitých osmdesátých pátých narozenin Zdeňka Nejedlého podnět k zapsání vzpomínek a pamětí o profesním životě učitelů a zároveň také, v důsledku zatěžkání dobou zapsání těchto materiálů, jejich existenčních zápasů – nejlépe samozřejmě v duchu socialistických bojů. Z tohoto podnětu nakonec bylo sepsáno velké množství vzpomínek učitelů a shromážděno mnoho pamětí, ale i studií soudobých historiků. Tyto materiály jsou v současné době uloženy jakožto Archiv dějin

¹⁵ BÍLEK, Karol. *Antonín Rais (1961–1920) : písemná pozůstalost*. Praha, 1980. 7 s.

¹⁶ La Pnp, fond Antonín Rais.

¹⁷ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Křestní list na jméno Maria-Theresia Hrosni, Milán, 22. září 1858.

¹⁸ Tamtéž, Ustanovovací dekret na místo učitelky v Trhové Kamenici, 6. listopadu 1878.

¹⁹ BÍLEK, Karol. *Karel V. Rais (1859-1926) : literární pozůstalost*. Praha, 1976. s. 4.

²⁰ La Pnp, fond Karel V. Rais.

učitelů v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského v Praze.²¹ Některé z těchto podkladů byly vydány ve třech sbornících, které byly děleny dle časových období, nejprve pro léta 1914-1945,²² poté 1848-1918 (ten by zapadal do našeho období)²³ a nakonec pro léta 1939-1945.²⁴ Nutno dodat, že tyto pramenné materiály i v porovnání s těmito sborníky by zasloužily samostatně zpracovanou diplomovou práci, nicméně by to musela být práce jiného tématu, kde by se mohlo například promítnout, kdo a z jakých důvodů se do vydaného sborníku „dostal“ či nikoliv.

Problematika takového druhu pramenů a literatury je v zásadě dvojitá. Za prvé je to už výše zmíněná silně akcentovaná poplatnost době (i když jistá míra poplatnosti se objevuje v každé době a za každého státního uspořádání). Za druhé je to vlastnost lidí vzpomínat zkresleně, na což ostatně může mít i vliv prve uvedený problém. I studie ve sbornících uvedené jsou pochopitelně tendenčně zaměřené a nebyl důvod, proč nehledat potřebné informace ve věrohodnějších pramenech. Při zkoumání Archivu dějin učitelů jsem však narazila na jednoho člověka, který mě svými vzpomínkami zaujal i z toho důvodu, že v nich nebyl tolik znát „nános doby“ jejich sepsání. Ne náhodou se ve sborníku *Učitelé v práci a v boji*²⁵ vůbec neobjevil, sborník jako takový má samozřejmě omezený rozsah a místo tak bylo ponecháno ze zmíněných důvodů jiným. Nutno ještě též dodat, že vzpomínky lidí jakožto historický pramen nemohou být pro svou problematičnost odepsány a mohou být důležitým zdrojem informací.

Antonín Hrdina absolvoval učitelský ústav v Hradci Králové v roce 1901 a svá první působiště spojil s obecnými školami v Orlických horách a jejich podhůřím. Charakterem svých vzpomínek nabídl vhodné doplnění k výše zmíněné knize Jana Kozáka *Úkoly venkovského učitele*.²⁶ Ač nemůžeme vědět, zda vůbec kdy Hrdina tuto knihu četl, nabízí nám pohled do toho, pro jaké učitele byla tato příručka určena a na co je ve své příručce chtěl autor vlastně teoreticky i prakticky připravit.²⁷

²¹ Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Archiv dějin učitelů.

²² NOVOTNÝ, Josef a kol. *Učitelé v práci a v boji : sborník vzpomínek a studií*. Praha, 1968. 363 s.

²³ KODEDOVÁ, Oldřiška a kol. *Učitelé v práci a v boji : sborník vzpomínek a studií : 1848-1918*. Praha, 1971. 367 s.

²⁴ ČONDL, Karel; PASÁK, Tomáš. *Čeští učitelé v protifašistickém odboji 1939-1945 : sborník studií a vzpomínek*. Praha, 1978. 357 s.

²⁵ KODEDOVÁ, O. *Učitelé v práci a v boji*. 367 s.

²⁶ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. 150 s.

²⁷ NPMK, ADU. Antonín HRDINA. *Vzpomínky*. 12 s. i. č. 533/113.

1 Elementární vzdělávání a profesní příprava učitele v „dlouhém“ 19. století

Tato kapitola bude rozdělena do dvou částí týkajících se školství a učitelů na českém území v období „dlouhého“ 19. století. V první z nich se budu věnovat vývoji elementárního vzdělávání. Ve druhé části se budu zabývat vývojem vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Cílem je představit vzdělávací systém, kterému učitelé podléhali a který určoval směr jejich profesní přípravě. Zmíněn bude též vývoj způsobu a podoby odměn učitelů za jejich odvedenou práci. Důvodem je dokreslení představy o tom, jaký způsob života byl učitelům umožněn v proměnách času.

1.1 Vývoj elementárního vzdělávání

Od Marie Terezie k Hasnerově reformě

V otázce povinného elementárního vzdělávání se stalo habsburskému mocnářství inspirací politicky zneprátelené Prusko, které zavedlo povinné základní vzdělávání již v polovině 18. století. Alfabetizační proces uzákonil Všeobecný školní řád Marie Terezie z roku 1774, který vešel v platnost 1. ledna 1775. Milně se tento patent občas vykládá jako počátek povinné školní docházky,²⁸ jednalo se však o povinnost vzdělávací, která trvala od šesti do dvanácti let. Děti se měly učit ve farních (triviálních), hlavních nebo normálních školách. Děti, které již překročily hranici dvanácti let, měly v neděli docházet na tzv. opakovací hodiny. Ve většině těchto škol se měli chlapci a dívky vzdělávat společně, v těch lidnatějších městech se počítalo i se vznikem samostatných dívčích oddělení, nebo zvláštních dívčích škol. Dítě se však mohlo vzdělávat i pomocí domácí výuky, v takovém případě však muselo dvakrát do roka docházet do jedné z hlavních nebo normálních škol k ověření jejich znalostí.

Uvědomění si povinnosti zajistit dítěti vzdělání probíhalo poměrně obtížně, ještě po celou první polovinu 19. století bojovali učitelé, faráři i úřady o řádnou návštěvu školy, o zajištění základního vzdělání skutečně všem dětem. Tuto povinnost chápali dříve rodiče chlapců než dívek, zámožnější než chudí, žijící ve městech než na venkově.

²⁸ Docházka do školy začala být samozřejmou až ve druhé polovině 19. století. LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl.* s. 41.

Školský patent Marie Terezie umožňoval sirotkům, dětem v námezdním poměru a dětem patřícím do městské chudiny využívat tzv. úlev. Hlavně venkovští učitelé, kteří znali dobře poměry ve zdejších rodinách, tyto úlevy poskytovali i v případech, které zákon neumožňoval. Přes opakovaná nařízení, aby byli nezodpovědní rodiče pokutováni nebo jinak postihováni, byla mezi lidovými vrstvami školní docházka daleko za představami jak reformátorů, tak úřadů. Vzdělání v této době bylo často považováno za druhořadé. K výraznějším pozitivním změnám došlo v době panování Josefa II., kdy byly stanoveny konkrétní sankce pro nezodpovědné rodiče. Chudí byli potrestáni veřejnými pracemi, solventní pak zdvojením školného.²⁹

Reformami Marie Terezie a jejího syna Josefa II. došlo nepochybně ke zkvalitnění školského systému, neboť byly položeny pevné základy všeobecného lidového vzdělávání. Přesto ale nedošly k pochopení především u té části národních obrozenců, kteří nesouhlasili s rostoucí germanizací a centralizací ve školství, což však, vzhledem k jeho vývoji, mělo spíše příznivý dopad.³⁰

Tereziánský školní řád s obměnami platil až do roku 1805, kdy ho nahradil Všeobecný školní zákon (organizačně z něj však vycházel). Ten však vrátil vývoj elementárního vzdělávání zpět. Deklaroval totiž, že Rakousko potřebuje zejména poslušné poddané spíše než vzdělané. Výuka tedy měla být cílena především k výchově bytosti bohabojné a dobře ovladatelné, budování vlastního názoru nebylo příliš žádané. Vyučování na triviálních školách bylo omezeno pouze na čtení, psaní, počítání, k rozšíření došlo u výuky náboženství, která měla u dětí budovat mravnost. Církev tímto novým zákonem posílila svůj vliv ve školství.³¹

Atmosféra doby předbřeznové, ve které více vládl policejní duch a zvýšené vědomí poslušnosti a kdy byly opakovaně vydávány dekrety nařizující školní docházku, došlo k výraznému nárůstu dětí navštěvující školu. Pro srovnání – zatímco se v Čechách v roce 1792 vzdělávalo 70,1% dětí daného věku, v roce 1834 se již jednalo o 92,8% dětí.³² Nepružnost systému této doby na druhou stranu znemožňovala potřebný vnitřní rozvoj školství, neprobíhaly nutné změny v rozsahu a objemu učiva, příprava a vydávání učebnic nebyla pružná. Do výuky nebyly učiteli vnášeny nové prvky, vzdělávání učitelů se navíc zdálo příliš krátké a nedostačující. Není proto divu, že otázka školství se stala součástí

²⁹ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl.* s. 39-41.

³⁰ VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele.* Praha, 2007. s. 72.

³¹ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl.* s. 40.

³² Tamtéž.

revolučního programu let 1848-1849. Nový model školského systému nyní více odpovídal potřebám rozvoje kapitalistické společnosti. Řada jeho podnětů byla zavedena až po porážce revoluce a mnoho z nich bylo odloženo. Léta 1849-1855 znamenala ve školách období poměrně výrazných zásahů do jejich fungování.³³ V roce 1855 byl podepsán konkordát, tedy dohoda mezi státem a církví, v jehož důsledku bylo školství v Rakousku zcela podřízeno církevnímu dohledu. Tímto konkordátem na jistou dobu uvízlo řešení otázek školské reformy. Roku 1866 byl vyhlášen významný zemský zákon, který v elementárním, ale i středoškolském školství zrovnoprávnil český a německý jazyk, přičemž bylo stanoveno, že vyučovací jazyk na školách bude jeden z nich a druhý bude na škole nepovinně vyučován.³⁴

Ve společnosti stále panoval názor, že veřejné školy jsou určeny dětem lidových vrstev, což stále bránilo výraznějšímu úspěchu docházky dětí do takové školy. Stále převládalo mínění, že děti z dobře zajištěných a privilegovaných rodin by měly být vzdělávány domácími učiteli, nebo alespoň v soukromých ústavech. Mělo to hned několik důvodů. Rodiče se často báli nakažlivých nemocí i parazitů. Panovala ale také nedůvěra ke kvalitě školy a obava z nevhodné dětské společnosti. Mnoho rodičů tak stále využívalo ze zákona umožněného domácího vyučování. Šlechtické rodiny vytrvávaly v mnohaleté tradici a v domácím prostředí vzdělávaly své děti obou pohlaví. Těmto dětem se stále dostávalo nejlepšího vzdělání, zejména u chlapců postupně opadávala představa, že vzdělání by nemělo být zaměřeno prakticky, aristokraté se tak stále častěji stávali např. vzdělanými právníky nebo národohospodáři. V měšťanských rodinách se dívky stále vzdělávaly doma a to často i v případě, že jejich bratři docházeli do veřejné školy.³⁵

Obecně se hodnota ženského vzdělávání prosazovala mnohem pomaleji a obtížněji. Ve všech společenských vrstvách byly role ženy a muže striktně odděleny, přičemž žena patřila do domácnosti a její vzdělání se jevilo jako zcela nevhodné a bourající společenský řád. Tereziánský školský patent především v lidových vrstvách nebyl příliš pochopen. Dívky ze středních nebo vyšších vrstev byly vzdělávány téměř výhradně v domácím prostředí, na které zejména ve šlechtických rodinách navazovala výuka v kláštorech. V měšťanských rodinách na domácí výuku častěji navazoval soukromý vzdělávací ústav. Během 19. století společnost již akceptovala fakt, že žena by měla umět číst, psát a počítat, nicméně to, že by měla získat profesionalitu v určitém oboru, bylo stále považováno za něco nepatřičného. To se

³³ Tamtéž, s. 40-42.

³⁴ SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 165.

³⁵ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 42.

postupně začalo proměňovat s nástupem druhé generace národního obrození, která si více uvědomovala roli matky jako vychovatelky malých vlastenců. Od ženy se již více očekávala znalost reálií, zeměpisu, historie i botaniky a zoologie. Ve druhé polovině 19. století již vznikaly vyšší dívčí školy i školy střední. V roce 1890 dokonce vzniklo z iniciativy Elišky Krásnohorské gymnázium Minerva, jeho absolventky však musely do roku 1907 skládat maturitu na státním chlapeckém gymnáziu.³⁶

Do roku 1785 byli učitelé elementárních škol odměňováni pouze v naturáliích, které získávali pomocí koledování posnopného, chodili také na nedělní obědy „střídou“ k místním bohatým rodinám a byli tak odkázáni na dobrou vůli a za vše, co jim bylo darováno, poníženě děkovali. V roce 1785 však byla přijata tzv. kongrua, která nařizovala, aby část odměny pro učitele měla již formu peněžní. Nicméně podmínky pro učitele byly stále spíše nuzné, protože byly ještě prohlubovány tím, že museli sami vyplácet své pomocníky, kteří jim pomáhali při výuce většího počtu žáků a navíc, pokud učitel onemocněl, přebíral také jeho povinnosti. Je proto logické, že se stávali jejich pomocníky členové jejich rodiny – zejména synové, ale i manželky a dcery, které mu pomáhaly o to více v závislosti k růstu počtu docházejících dívek do škol v první polovině 19. století. Je tedy zajímavé, že učitelské rody často vznikaly z ekonomických důvodů.³⁷

Ve dvacátých letech 19. století již došlo k uvědomění si faktu, že vybírání si školného a naturálií učiteli ubíralo na vážnosti, mnozí však také nebyli schopni si je řádně vybrat. Toto vybírání pak začali plnit sami rychtáři, kteří poté odměny učitelům předávali, v řadě obcí však dokonce převzali za učitele i koledování, neboť dospěli k názoru, že kromě snižování jejich autority jim také ubíralo čas a síly, které by mohli upnout k pečlivé výuce.³⁸

Hasnerova reforma

Bezpochyby přelomovou se stala tzv. Hasnerova reforma, říšský zákon ze dne 14. května 1869, který vešel v platnost od školního roku 1870/71. Vyjma univerzit se dotkl všech stupňů školského systému. Přispěl k rozvoji vzdělávání nejširších lidových vrstev. Došlo k prodloužení vzdělávací povinnosti z šesti let na osmiletou, děti se tedy měly nyní povinně

³⁶ Tamtéž, s. 46-48.

³⁷ MORKES, František. *Učitelské platy, evergreen několika století*. In: *Učitelské noviny*. roč. 108, 2005, č. 22. s. 15-17.

³⁸ Tamtéž.

vzdělávat do čtrnácti let. Odstraněny byly též sezónní úlevy.³⁹ Mezi význam elementárního vzdělání dívek a chlapců nebyl pokládán rozdíl, osnovy byly téměř jednotné.⁴⁰ Byly zavedeny školy obecné a měšťanské (škola měšťanská se měla zpravidla nacházet alespoň jedna v každém okrese).⁴¹ Ty postupně nahradily triviální a hlavní školy. Přestože se školství ze závislosti na církvi zcela nevymanilo, došlo k jeho výrazné sekularizaci a bylo více propojeno se státem.⁴²

Tímto říšským zákonem se vzdělávací povinnost proměňuje v povinnou školní docházku. Rozšířil se také okruh předmětů, které byly na těchto školách vyučovány, obohaceny byly o reálie, tělesnou výchovu a také například o ruční práce určené pro dívky.⁴³

Měšťanská škola nebyla dle tohoto zákona jiného typu než ta obecná, ale byla její variantou, v podstatě se tedy jednalo také o obecnou školu, logicky ale byla přesto považována za prestižnější. To, co je od sebe odlišovalo, bylo, že děti vzdělávající se na měšťanské škole získaly vyšší úroveň vzdělání, intenzivněji se zde věnovaly reáliím, dále si osvojovaly technické kreslení, vedení hospodářských knih, hlouběji se též věnovaly aritmetice či cizím jazykům atd. Měšťanské školy neměly ujasněno, kolik let by zde měla výuka trvat a od jakého věku žáků. Vznikaly tak měšťanské školy osmileté, tříleté samostatné, nebo tříleté, které byly spojené s pětiletou obecnou školou. Děti tak mohly dosáhnout povinného elementárního vzdělání buďto na osmileté obecné nebo měšťanské škole, nebo na pětileté obecné škole, na kterou navázala tříletá výuka na škole měšťanské (viz přílohu 1a).⁴⁴ Následně byly také zakázány tělesné tresty, někteří učitelé však tento zákaz stále porušovali.⁴⁵

Díváme-li se dnes zpětně na Hasnerovu reformu, hodnotíme ji zpravidla jako pokrokovou, což potvrzuje i fakt, že jejím zavedením byla do konce 19. století eliminována negramotnost a definitivně zneplatněna byla až v roce 1948 zavedením jednotné školské soustavy pod vedením Zdeňka Nejedlého. Nicméně ve své době nebyla vždy kladně

³⁹ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 20-21. In: *Zákony a nařízení u věcech obecného a pokračovacího školství, na ten čas platné v království Českém*. Praha, 1886. s. 67-68.

⁴⁰ Dívky se navíc vzdělávaly v oblasti ručních prací, k vyrovnání týdenních hodinových dotací jim býval snížen počet hodin v jiném předmětu, než tomu bylo u chlapců (např. v kreslení a nauce o geometrických formách). Srov s přílohou č. 6a, 6b a 7.

⁴¹ Tamtéž, § 1-19. s. 42-65.

⁴² LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 42.

⁴³ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 3. In: *Zákony a nařízení*. s. 43-44.

Srov s. VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 29.

⁴⁴ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 17-19. In: *Zákony a nařízení*. s. 63-65.

⁴⁵ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 43.

přijímána. V chudších rodinách nebylo povětšinou dobře přijato prodloužení školní docházky o dva roky, stejně jako to, že docházení dětí do škol bylo intenzivně prosazováno.⁴⁶

Hasnerova reforma měla však také zásadní význam pro změnu v odměňování učitelů za jejich odvedenou práci. Bylo zde stanoveno, že učitel elementárních škol již může dostávat pouze peněžní plat, jehož výše musí být minimálně taková, aby se učitel mohl plně věnovat učitelskému povolání.⁴⁷ Plat učitelů obecných škol měl výši v závislosti na velikosti obce. Ty byly takto rozděleny do čtyř skupin, učitelův plat tak rostl úměrně k velikosti obce. Přeložení učitele do větší obce tak fakticky znamenalo povýšení. Platy učitelů měšťanských škol se od velikosti obce neodvíjel. Zcela jiná situace panovala u profesorů na gymnáziích, kteří byli zpravidla absolventy univerzit, jejich plat byl tak nepoměrně vyšší, neboť byli odměňováni stejně jako státní úředníci. Nicméně bylo učitelům zakázáno pobírat peněžní odměny za soukromé opakovací hodiny a kostelnické služby. Zde zřejmě započala následně striktně dodržovaná tradice, že pokud se učitelům zlepšily platové podmínky, byly vždy vykompenzovány novými základy nebo povinnostmi. Velmi významné však bylo opatření, které ustanovilo, že učitelům pravidelně po pěti letech měly stoupnout platy o deset procent, ředitelům a řídicím učitelům byly navíc zavedeny spolu s platem funkční příplatky.⁴⁸

Vývoj školství po Hasnerově reformě

Nad obecnými a měšťanskými školami byl postupně mezi lety 1869-1873 budován systém dohledu a to na úrovni místní, okresní i zemské. Jednalo se o místní, okresní a zemskou školní radu spolu s okresním a zemským inspektorem. Na územích, která byla dvojjazyčná, se připouštělo zřízení německé i české školní rady. V první řadě na školu dohlížel okresní školní inspektor, který do škol pravidelně docházel, sledoval úroveň plnění zákonů, kázně, hygieny i kvalitu didaktických postupů či pomůcek.⁴⁹

Ač, jak už bylo výše zmíněno, je Hasnerův zákon v současnosti hodnocen převážně pozitivně, došlo školským zákonem ze dne 2. května 1883 k částečnému návratu zpět v důsledku společenského tlaku. U dětí z chudých venkovských i měšťanských rodin bylo opět umožněno ukončit školní docházku po šesti letech, byly pro ně také znovu poskytovány

⁴⁶ Tamtéž, s. 42-43.

⁴⁷ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 55. In: *Zákony a nařízení*. s. 91.

⁴⁸ MORKES, F. *Učitelé platy, evergreen několika století*. In: *Učitelé noviny*. roč. 108, 2005, č. 22. s. 15-17.

⁴⁹ Zákon pro království české č. 17 ze dne 24. února 1873, § 1-11. In: *Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s učebními osnovami pro Království české*. Praha, 1896. s. 55-57.

úlevy.⁵⁰ Týkaly se například uvolňování v době polních prací, ze školy mohlo být takto uvolněno dokonce i jen šestileté dítě. Je třeba dodat, že možnost poskytnutí úlev byla zrušena až tzv. malým školským zákonem z roku 1922. Do školství se intenzivně vracel vliv církve, řídící učitel měl povinnost splnit zkoušku z náboženství.⁵¹ Naopak tímto zákonem došlo k posunu v pojetí měšťanských škol, které již získaly vlastní koncept a byly nyní chápány jako školy vyšší, které měly připravovat děti jednak pro odvětví průmyslu a zemědělství a zároveň připravovat zájemce o studium na učitelských ústavech.⁵²

Co se týče způsobu odměňování učitelů, probíhal vývoj po Hasnerově reformě následujícím způsobem. K významným změnám přispěla novela platových předpisů z roku 1875. Ta sice obecně platové ohodnocení učitelů zvýšila, nicméně jejich prezentované navýšení neodpovídalo reálné skutečnosti. Novela totiž upravila třídění obcí dle jejich velikosti a to mělo za následek, že řada z nich (a ve velké míře těch českých) spadla nově do nižší kategorie a některým učitelům se tak plat reálně snížil. Významným a do značné míry novátorským bylo opatření, které srovnávalo plat učitelů a učitelek do stejné výše (dříve činil 80% platu mužů).⁵³ Nicméně i od učitelek elementárních škol úřady požadovaly plné pracovní nasazení, tudíž jim pragmaticky nařídily celibát.⁵⁴

Od roku 1895 byl zaváděn nový systém v platovém ohodnocování učitelů, k těmto změnám docházelo nejprve na Moravě. Zrušila se závislost platu na velikosti obce a nově byl zaveden systém, který třídil samotné učitele do tří kategorií. Počet učitelů v jednotlivých platových třídách byl však omezen, aby nedošlo k přílišnému zvýšení finančních nároků.⁵⁵

V této době se učitelé obecně začali více zasazovat o výši svých platů, zejména pak na půdě jejich spolků a požadovali adekvátní odměnu vzhledem k náročnosti jejich povolání.⁵⁶ K těmto učitelským spolkům patřil *Budeč*, založený Karlem Slavojem Amerlingem,⁵⁷ nebo

⁵⁰ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 20-21. In: *Zákony a nařízení*. s. 65-67.

⁵¹ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 43.

⁵² Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 17-19. In: *Zákony a nařízení*. s. 65-67.

⁵³ Zemský zákon č. 86 ze dne 19. prosince 1875, § 18-37. In: *Zákony a nařízení*. s. 673-689.

⁵⁴ MORKES, F. *Učitelské platy, evergreen několika století*. In: *Učitelské noviny*. roč. 108, 2005, č. 22. s. 15-17.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ Karel Slavoj Amerling žil v letech 1807-1884. Tento vzdělanec usiloval o reformy ve školství. Byl ředitelem první české vzorné hlavní školy, která byla založena v Praze roku 1848, ta byla později přeměněna na učitelský ústav. Amerling zde působil do roku 1868, kdy byl z politických důvodů dán do výslužby. Byl průkopníkem české speciální pedagogiky (dříve nazývané defektologie).

Ottův slovník naučný : ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 2. díl Alqueire-Ažušak. Praha, 1889. s. 151-152.

spolek *Komenský*, který sídlil ve Vídni,⁵⁸ ve kterých mimo jiné pravidelně přednášel Gustav Adolf Lindner.⁵⁹ Následně bylo učitelům vytýkáno, že se nestarají o nic jiného než o výši svých platů. Ač to byla výtká nespravedlivá, tak vycházela z faktu, že ačkoliv to bylo povolání podhodnocené, tak stále patřilo k těm relativně dobře ohodnoceným. Učitelé již v této době měli existenční jistotu, záruku pravidelného zvyšování platů a měli též zaručenou státní penzi. Z toho nám plyne, že ač povolání učitele nebylo typem lukrativního zaměstnání, tak již v této době zajišťovalo dobrou životní úroveň a dokonce si učitelé mohli dovolit uskutečňovat i dlouhodobější plány (stavění rodinných domků apod.).⁶⁰

Rok 1909 nebyl pro učitele příliš přívětivým, protože byla ukončena stejná úprava drahotných přídavků u státních úředníků a učitelů. Nyní peníze navíc získali pouze státní úředníci, učitelé se úprav nedočkali, což bylo odůvodňováno nedostatkem financí. Učitelům byly přislíbeny změny v jejich ohodnocování, k těm však už vzhledem k nadcházející první světové válce nedošlo.⁶¹

1.2 Vzdělání a vzdělávání učitelů elementárních škol

Vznik preparand a následující vývoj v oblasti vzdělávání učitelů a nároků na učitele

Máme-li v úmyslu zabývat se uzákoněním vzdělávání učitelů elementárních škol, nepřekvapí nás, že jeho počátky nalezneme v již výše zmíněném tereziánském Všeobecném školním řádu. Ten zavedl tzv. preparandy, instituce vzdělávání učitelů, které zpravidla zajišťovaly normální, později i vzorné hlavní školy. Význam spočívá především v tom, že byly zákonem stanoveny požadavky na vzdělání učitele, které se tak staly normou, splnění těchto požadavků bylo navíc ověřováno zkouškami. Učitel se buď prokazoval vysvědčením potvrzujícím absolvování jedné z těchto škol, popřípadě absolvoval tří až čtyřměsíční kurz, který byl vypisován těmito školami několikrát do roka. Zdá se, že tento kurz by nemělo být těžké absolvovat, je třeba ale vzít v potaz, že takových škol bylo málo a pro mnohé učitele to znamenalo na jistou dobu opustit svůj domov. Pro mnohé z nich bylo učitelství navíc spíše

⁵⁸ Tyto dva spolky byly od roku 1880 koordinovány Ústředním spolkem jednot učitelských v Praze. SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 170-171.

⁵⁹ Karl Gustav Lindner žil v letech 1828-1887. Byl velmi literárně činný. Přispěl k šíření myšlenek Jana Ámose Komenského přeložením *Velké didaktiky* do němčiny. Zřídil časopis *Paedagogium* (1879-1881). Byl autorem mnoha spisů z oblasti pedagogiky, psychologie a etiky. Hlásil se k herbartismu a dále jej v našem prostředí rozvíjel.

Ottův slovník naučný : ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 16. díl Líh-Media. Praha, 1900. s. 43-44.

⁶⁰ MORKES, F. *Učitelské platy, evergreen několika století*. In: *Učitelské noviny*. roč. 108, 2005, č. 22. s. 15-17.

⁶¹ Tamtéž.

vedlejší prací a byly tak nuceni vzdát se na čas i svého jiného zaměstnání (řemeslo, muzikantství, službu v kostele apod.). Zajištění působení kvalifikovaných učitelů probíhalo především při dosazování na volná místa, kdy učitel musel prokázat svou způsobilost doložením osvědčení.⁶²

Nesmíme však opomenout, že po značnou dobu bylo zejména v privilegovaných a bohatých vrstvách upřednostňováno domácí vyučování. Výběr takového učitele byl pak jen na rodičích, často to byli učitele běžných veřejných škol, bývali to však i kněží a studenti. Kvalitu a vzdělání takových učitelů mohl stát ověřit snad jen zpětně díky pravidelnému povinnému docházení doma vzdělávaných dětí do veřejné školy k ověření jejich znalostí.⁶³

Požadavky na úroveň vzdělání učitelů byly shrnuty do *Knihy metodní*. V ní se dozvídáme, že po učiteli se vyžadovala znalost trivia a náboženství, což dosud nebylo samozřejmostí. Učitel vyučující na hlavních školách měl mít též vědomosti z oborů zeměpisu, dějepisu, zemědělství i z tzv. industrií. Byly však stanoveny i postupy a metody, které se staly normou na školách triviálních i hlavních na skoro sto let. První z těchto metod bylo hromadné vyučování, které bylo nezbytné, jelikož cílem byla docházka do škol co nejvíce dětí. Druhou zásadou bylo, že metoda hromadné výuky měla být praktikována především při osvojování čtení. Třetí metodou bylo vést žáky kladením vhodných otázek k samostatnému odvození závěru. Čtvrtá metoda očekávala od učitele, že dokáže z probraného učiva zpracovat výtah, který si děti budou muset osvojit. Poslední, tedy pátou metodou, byl tzv. písmenkový nebo slabikový způsob, který měl sloužit k pamětnímu osvojení látky tím, že učitel psal na tabuli první písmena slov, která měla být zapamatována.⁶⁴

Nový školní řád však nepočítal jen s prosazením kvalifikovanosti učitele, ale i s tím, že se stane pro děti mravní autoritou. Mezi osobní kvality učitele měly patřit laskavost, vlídnost, přísnost, která však neměla být prosazována nadměrnou krutostí. Tělesné tresty mohly být nyní praktikovány pouze pomocí metly, která sice měla být používána pouze jako mezní prostředek, nicméně se s ní ve školní realitě nijak zvlášť nešetřilo.⁶⁵

⁶² VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 27-28. s. 62-65.

⁶³ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 43.

⁶⁴ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 27-28.

⁶⁵ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl*. s. 40.

Snahy o další zkvalitnění vzdělávání učitelů

Pro některé z učitelů bylo doplňování si vzdělání náročné, někteří však začali pociťovat jeho nedostatečnost. Tento pocit se objevoval především s prostupováním národního obrození, které přimělo učitele vnímat svůj podíl na jeho realizaci, zároveň si byli vědomi toho, že pokud nebudou mít dostatečné vzdělání, jejich možnosti se značně zúží.⁶⁶

Přední postavou těchto snah byl Karel Slavoj Amerling. V mládí poznal během cest po Evropě stav školství v cizině. Poté se rozhodl, že svůj život zasvětit osvětové činnosti mezi českým lidem a jeho plán spočíval především v důkladném vzdělání národních učitelů. Roku 1839 byl položen základní kámen *Budče*, který měl být jakousi lidovou univerzitou či vzorným lidovým seminářem o čtyřech ročnících. Vzdělávali se zde národní učitelé, vychovatelky, zaměstnanci v průmyslu, ale i důkladně vzdělané matky a hospodyně. Nacházely se zde posluchárny, knihovna, laboratoře, dílny i nemocnice. S několika dalšími pražskými učiteli zde konal vychovatelské porady, kde byly především propagovány Komenského didaktické zásady. Roku 1848 však došlo k uzavření *Budče*, protože financování tohoto ústavu nedostačovalo na jeho rozsáhlou činnost. Amerling byl však tento rok jmenován ředitelem první vzorné české hlavní školy, na kterou se název *Budeč* přenesl. Byly zde obnoveny budečské porady a mezi lety 1848-1851 zde byl vydáván známý pedagogický časopis *Posel z Budče*. Z výpovědí těch, kteří byli na této škole žáky, vyplývá, že měl Amerling ve své pedagogické činnosti jistý nedostatek, své žáky měl totiž tendenci svým výkladem příliš zahlcovat. Ze života Amerlinga je také velice zajímavé, že roku 1871 se stal ředitelem prvního a vůbec rakouského ústavu pro choromyslné, kde následně rozvíjel i své myšlenky z oblasti speciální pedagogiky.⁶⁷

Svépomocné snahy o zkvalitnění výuky českého učitelstva pod vedením českých obrozenců v čele s Amerlingem byly po zrušení *Budče* víceméně přerušeny na dvacet let. V roce 1849 došlo alespoň k jedné výraznější pozitivní změně, k prodloužení přípravy učitelů v preparandách na jeden rok pro triviální školy a na dva roky pro hlavní.⁶⁸

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. s. 60-68.

⁶⁸ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 28.

Hasnerova reforma a následné změny ve vzdělávání učitelů a učitelek

Hasnerovou reformou se vzdělávání učitelů značně zkvalitnilo, protože byly zřízeny ženské a mužské učitelské ústavy, které byly čtyřleté. Ty přijímaly ke studiu původně pouze absolventy nižší střední školy na základě přijímacích zkoušek, které obsahovaly všechny předměty, které se na střední škole vyučovaly, výjimkou byly pouze cizí jazyky. Později byli přijímáni i studenti z měšťanských škol a přijímací zkoušky byly složeny ze zde vyučovaných předmětů. Studenti se na učitelských ústavech vzdělávali v předmětech vyučovaných na obecných a měšťanských školách, ale také v pedagogice. Ta se skládala hned z několika částí, ze všeobecného vychovatelství (tedy teorie výchovy), z didaktiky (všeobecného vychovatelství), ale také z dějin pedagogiky i školního zákonodárství. Studenti se připravovali ke svému povolání i z praktického hlediska, z toho plyne, že byl velký důraz kladen na jednotlivé didaktiky vyučovaných předmětů. Studenti si učitelství osvojovali na cvičných školách, kde hospitovali a taktéž zde sami vystupovali. Tyto cvičné školy byly k učitelským ústavům připojeny. Po absolvování učitelského ústavu studenti skládali zkoušky dospělosti, po jejichž složení se mohli stát prozatímním podučitelem⁶⁹ či učitelem na obecné škole. Po dvou letech mohli složit zkoušku způsobilosti pro obecné školy a stát se tak definitivním učitelem. Teprve poté se učitelé mohli ucházet o získání způsobilosti pro výuku na škole měšťanské. Vše bylo ponecháno na jejich iniciativě a nutno dodat, že tyto zkoušky nebyly snadnou záležitostí.⁷⁰

Hasnerův zákon počítal také s dalším vzděláváním učitelů obecných a měšťanských škol, povinná byla účast všech okresních učitelů na pravidelně se konajících učitelských konferencích, měli se účastnit speciálních kurzů, pokud na ně byli pozváni, měli se též zabývat studiem pedagogických časopisů a literatury.⁷¹

Je potřeba také podotknout, že nevznikaly pouze mužské učitelské ústavy, ale i ty, které byly určeny pro dívky. Získání maturitní zkoušky v učitelském ústavu znamenalo, že na obecné a měšťanské školy přicházely učitelky literárních předmětů⁷² a to i do škol chlapeckých nebo koedukovaných. Aby však tyto předměty mohly vyučovat, nesměly se provdat. Tento

⁶⁹ Podučitelský stav byl zrušen až roku 1903 a byl zaměněn za status učitele II. třídy s nižším platem, než měl učitel I. třídy.

MORKES, František. *Devětkrát o českém školství : (přehledný průvodce)*. Praha, 2004. s. 34

⁷⁰ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 26-42. In: *Zákony a nařízení*. s. 73-83.

Srov. s. Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 26-42. Tamtéž.

⁷¹ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 43-47. Tamtéž, s. 84-87.

⁷² Literární učitelky vyučovaly na školách všechny předměty kromě ženských ručních prací, těm se naopak věnovaly učitelky industriální.

celibát byl zrušen až v roce 1919. Dříve se na těchto školách objevovaly jen industriální učitelky, které dívky učily ženské ruční práce.⁷³ Možná nás nepřekvapí, že učitelství bylo jedním z prvních povolání, kterému se ženy věnovaly. Nejprve jako soukromé učitelky, kde obvykle nepotřebovaly žádnou kvalifikaci. Absolvování preparandy při normální škole bylo spíše výjimkou. Od roku 1849 se plánovaly dvouleté pedagogické kurzy pro nejméně šestnáctileté dívky, zájem o ně byl nicméně minimální. Musíme si však uvědomit, že především pro dívky, které nebyly z dostatečně majetných rodin, znamenalo učitelství zajištění vlastní existence, zvýšení kvalifikace samozřejmě toto ještě více podpořilo. U absolventek učitelství se samozřejmě jednalo o zajištění do svatby.⁷⁴

Přestože dívkám bylo umožněno studovat učitelství, ne vždy bylo společensky dobře přijímáno, že se chtěly dát na studia a stát se učitelkou. Narážely stále na sociální tlak, který se zakládal na myšlence, že žena by se měla provdat a ne studovat. O této problematice se zmiňuje Pavla Horská v knize *Naše prababičky feministky*,⁷⁵ kde připojuje též příklad své prababičky. Té nejprve nebyl jejím sirotčím správcem umožněn vstup na učitelský ústav, protože odmítl uvolnit peníze na studium s tím, že ženě nepřísluší studovat, ale vstoupit do manželství a pečovat o rodinu. Nakonec se jí podařilo alespoň absolvovat kurz industriální učitelky. Poté vyučovala na dívčí škole a na nedaleké chlapecké vyučoval její budoucí manžel. Ve svých dvaceti sedmi letech, po třech letech učitelování, které si velmi oblíbila, volila mezi prací a životem v manželství, přičemž do budoucna měli spolu žít z jednoho učitelského platu a uživit tak i své děti. S vědomím, že opustí své povolání, ale bude moci žít rodinným životem v manželství, se nakonec rozhodla pro sňatek.⁷⁶

Je logické, že takovýmto dilematem si prošlo množství tehdejších učitelek. Nelze se však také domnívat, že by všechny takové učitelky sužovala jejich volba mezi učitelstvím a životem v manželství, ač pod jistým společenským tlakem byly a utvářela je logicky i jejich dobová společnost. Vhodným příkladem je Marie Raisová, za svobodna Hrozná, manželka známého spisovatele a též učitele Karla Václava Raise. Na její případ se nyní podívejme důkladněji.

Roku 1864 nastoupila do hlavní školy v Josefově, tedy v době, kdy povinná školní docházka trvala šest let. Tuto školu tak zakončila roku 1870. Příštího roku byla přijata do

⁷³ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl.* s. 47.

⁷⁴ LENDEROVÁ, M. a kol. *Dějiny každodennosti. II. díl.* s. 46.

⁷⁵ HORSKÁ, Pavla. *Naše prababičky feministky.* Praha, 1999. 124 s.

⁷⁶ Tamtéž, s. 7.

vyšší dívčí školy v Pardubicích, která v sobě též zahrnovala tříletou měšťanskou školu, kterou Marie absolvovala roku 1874. Následně, jak se sama vyjádřila, toužila stále po vyšším vzdělání a po získání životního úkolu, a proto se přihlásila ke studiu na dívčím učitelském ústavu v Praze a byla přijata. Roku 1878 úspěšně složila zkoušku dospělosti. Se získaným vysvědčením dospělosti zažádala o místo okresní školní radu v Chrudimi, která ji přiřadila do Trhové Kamenice. Zde dostala místo výpomocné učitelky se služným 350 zlatých ročně⁷⁷ a záhy poté zatímní učitelky se služným 500 zl.⁷⁸ Nutno ještě jednou dodat, že v této době byl již plat srovnatelný s platem mužů za stejnou pozici na škole, k čemuž přispěla novela platových předpisů z roku 1875.⁷⁹

V Trhové Kamenici měla Marie Raisová na starosti první třídu a také výuku ručních prací.⁸⁰ Na tomto místě vystřídala Karlu Burešovou, první lásku jejího budoucího manžela, protože na rozdíl od Marie neměla pro tuto práci dostatečnou kvalifikaci. Kamenická škola byla tehdy čtyřtřídní, přičemž čtvrtá třída měla samostatnou dívčí pobočku, kterou měl na starosti právě její budoucí manžel. Byla to škola malá, proto byly některé třídy vyučovány mimo její budovu. Zdejší děti byli převážně z nižších vrstev.⁸¹

Po uplynutí zákonné lhůty dvou let zažádala u zkušební komise v Hradci Králové o přijetí ke zkoušce způsobilosti k vyučování na obecných školách, což jí bylo umožněno a roku 1880 tak zkoušku zdárně vykonala. Karla Burešová zemřela v červnu roku 1881. Karel Václav Rais ihned po skončení školního roku odjel z Trhové Kamenice do rodného města, aby mohl lépe překonat svůj žal. O hrob Karly se starala právě Marie. Když se ještě během prázdnin vrátil do Kamenice, navštěvoval hřbitov velice často a tím pádem se čím dál častěji vídal i se svou budoucí ženou, u níž našel útěchu a podporu. Počátkem následujícího školního roku Karel Václav Rais zažádal o výměnu tříd, namísto Marie tak učil v první třídě. Přesto však požádal okresní školní radu o přeložení do Hlinska, což mu bylo nakonec povoleno a do zdejší školy se přesunul v druhém pololetí tohoto školního roku, v únoru 1882. Marie se opět ujala první třídy.⁸² V této době již mezi nimi delší dobu panoval milostný vztah a již v dubnu mezi sebou řešili otázky svatby a s ním spojený souhlas rodičů.

⁷⁷ La Pnp, fond Karel V. Rais. Oznámení místní školní rady, Trhová Kamenice, 14. října 1878.

⁷⁸ Tamtéž, Oznámení obecního úřadu v Trhové Kamenici, 16. listopadu 1878.

⁷⁹ Zemský zákon č. 86 ze dne 19. prosince 1875, § 18-37. In: *Zákony a nařízení*. s. 673-689.

⁸⁰ La Pnp, fond Karel V. Rais. Koncept žádosti Zkušební komisi pro učitelství na obecných školách v Hradci Králové k povolení zkoušky, 1880.

⁸¹ PRCHAL, Z. a kol. *Život a dílo Karla Václava Raise*. s. 6.

⁸² Tamtéž, s. 7-9.

Z jejich vzájemné korespondence jsou patrné dvě oblasti problémů, které museli před svatbou řešit a které bych zde chtěla vytknout. Zaprvé, když Karel Václav psal Marii o tom, že jeho rodiče se svatbou souhlasili, přesto mu dali najevo pochybnosti o tom, zda bude schopna vést dobře domácnost a také vařit a že by snad měla alespoň čtvrt roku před svatbou odejít do svého domova a vše potřebné se tam naučit. I když Karel doma sdělil, že toto vše Marie umí, napsal jí, že sám si tím není zcela jist.⁸³ Ostatně i matka Marie, jak lze z jednoho dopisu vyčíst, svou dceru v této oblasti popichovala.⁸⁴ Dle mého názoru lze z tohoto kontextu vyčíst a z části také pochopit postavení mladé neprovdané učitelky ve společnosti. Ta byla vnímána jako intelektuálka, která kvůli studiu neměla čas a prostor naučit se vést domácnost i dovedně vařit, nebyla proto vnímána jako praktická žena „do života“. Často také tyto dívky bydlely samostatně mimo své rodiště a to nejdříve v místě učitelského ústavu (pokud tam již dříve nežily) a poté v místě svého působiště. To ostatně koresponduje s problematickým vývojem vnímání vzdělání žen ve společnosti. Skutečné schopnosti Marie v této oblasti neznáme, což však na věci mnoho nemění. To, že si vzala za muže učitele, nebylo u učitelek ojedinělé, pravděpodobně měli učitelé přeci jen větší pochopení pro jejich způsob života a byla tak pro ně vhodnou partnerkou. Musíme však připomenout, že to jistě nebyl jediný faktor k tomu vedoucí, neboť vztah mezi učitelkou a učitelem mohl též vyplynout především z častého setkávání se na pracovišti, což je jistě přirozený lidský faktor vedoucí ke vzniku partnerství.

Druhou otázkou pak bylo oznámení učitelky o budoucí svatbě řídícímu učiteli a podání učitelčiny rezignace. Z dopisů mezi budoucími manželi je patrné, že ohledně této otázky panovala na škole v Trhové Kamenici po odchodu Raise do Hlinska napjatá atmosféra. Marie tušila, že ředitel o jejím budoucím sňatku ví, i když ona samu mu to neoznámila. Řídící učitel však nic neříkal, protože ani Marii nemohl nic vytknout a doufala, že rozhovor o ukončení jejího pracovního poměru nastane až po podání její rezignace. Proto také Karla Václava žádala, aby zjistil, jak dlouho předem musí být tato rezignace podána⁸⁵ a ten jí také radil, aby nedávala řídícímu žádný důvod k rozčilení, aby pracovala vzorně a chovala se k němu raději vždy uctivě.⁸⁶

⁸³ La Pnp, fond Karel V. Rais. Korespondence vlastní : Karel V. Rais Marii Raisové-Hrozné, nedatováno, připsána třetí osobou datace na prosinec 1881.

⁸⁴ Tamtéž, Korespondence vlastní : Marie Raisová-Hrozná Karlu V. Raisovi, 14. března 1882.

⁸⁵ Tamtéž, Korespondence vlastní : Marie Raisová-Hrozná Karlu V. Raisovi, 14. března 1882.

⁸⁶ Tamtéž, Korespondence vlastní : Karel V. Rais Marii Raisové-Hrozné, 10. dubna 1882.

Sňatek nakonec proběhl 29. července 1882 v Pardubicích. Marie přestala být učitelkou a stala se ženou v domácnosti. Poslání učitelky zaměnila za životní poslání manželky a také matky. S manželem vychovaly dvě dcery – Marii, budoucí známou spisovatelku, která se narodila roku 1883 a Doubravku narozenou roku 1895.⁸⁷ Nemůžeme zde s jistotou odvodit, co Marie pociťovala při opouštění svého zaměstnání. Přesto v pozůstalosti vzájemné korespondence je obsažen i fragment dopisu, který se pravděpodobně týká této životní změny. V něm Marie psala:⁸⁸

„...vždycky myslela jsem že všeho nechám najdu-li člověka, kterého budu mít radši než sebe; i bylo to všechno dříve, celá to zábava jen k vyplnění času, byla to ovšem velmi ... cestička!”⁸⁹

Z jejich vzájemné korespondence je navíc patrné, že jejich láska byla upřímná a Marie se na život v manželství těšila.⁹⁰ Je zřejmé, že Marie Raisová ve svém životě toužila zejména po seberealizaci – ať už v podobě vzdělávání se a schopnosti postarat se sama o sebe, či v podobě manželského a rodinného života. Je možné, že i toto byly důvody ostatních žen této doby, které se rozhodly pro obdobnou životní cestu.

Usilování učitelů elementárních škol o vysokoškolské vzdělání

V pojetí učitelství elementárních škol zůstávalo faktem, že bylo stále vnímáno jako jakási řemeslná činnost, která se vykonává na základě poskytnutých návodů. Brzy po vzniku učitelských ústavů vzrostla touha učitelů elementárních škol po instituci, která by je kromě znalostí z vyučovaných předmětů vybavila i určitým nadhledem a větším rozhledem pomocí předmětů jako filosofie, etika, estetika, sociologie, psychologie, logika apod. Jejich cílem bylo poskytnutí vysokoškolského vzdělání, které by jim i pomohlo vyrovnat se středoškolským učitelům, kteří z pravidla vystudovanou vysokou školu měli. Vysokoškolské vzdělání by jim také mohlo umožnit lepší platovou situaci. Tyto myšlenky prosazovaly především nově vznikající učitelské spolky a jednoty, zde docházelo k svépomocnému dozdělování učitelů,

⁸⁷ BÍLEK, K. *Karel V. Rais (1859–1926) : Literární pozůstalost*. s. 3.

⁸⁸ Přímé citace v této práci jsou ponechány v původním znění i s případnými gramatickými chybami.

⁸⁹ La Pnp, Korespondence vlastní : Marie Raisová-Hrozná Karlu V. Raisovi, fragment dopisu, napsáno pravděpodobně mezi lety 1881-1882.

Na místě, kde jsou v této citaci fragmentu uvedeny tři tečky, bylo napsáno slovo, které bylo vystřiženo. Zvláště korespondence mezi Karlem Václavem Raisem a jeho budoucí ženou je poškozena proškrtáváním, nebo dokonce vystřižením části textu, tímto způsobem se tak patrně původní celý dopis stal pouhým fragmentem. Tyto zásahy pravděpodobně provedla jejich dcera, spisovatelka Marie Míšková-Raisová.

BÍLEK, Karol. *Karel V. Rais (1859-1926) : Literární pozůstalost*. 2. díl. Praha, 1990. s. 3.

⁹⁰ Tamtéž, Korespondence vlastní : mezi Marií Raisovou-Hroznou a Karlem V. Raisem, 1881-1882.

absolutorium v těchto institucích však nemělo žádný právní dopad na přiznání vyššího platového ohodnocení, i když úroveň poskytovaného vzdělání byla často vysoká.⁹¹

Významnou osobností prosazující tuto myšlenku byl Gustav Adolf Lindner, pravděpodobně nejvýznamnější český pedagog své doby. V roce 1872 se stal ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře. V době, kdy jej spravoval, ústav vzkvétal a vydobyl si prestiž. Ve svém životě zastával též úřad okresního školního inspektora. Roku 1882 byl jmenován prvním profesorem pedagogiky na obnovené české univerzitě a stal se obecně přijímaným vůdcem českého učitelstva. Lindner ovládal teoreticky i prakticky didaktiku elementárních škol i škol středních, znal také velmi dobře stav učitelských ústavů. Nebyl spokojen s jejich úpravou, zejména s přílišným množstvím předmětů a zároveň nedostatkem času, aby si je studenti osvojili. Žádal tedy zrevidování jejich osnov a doporučoval dále rozšířit výuku pedagogiky a vychovatelství.⁹²

Lindner vysokoškolské vzdělání pro učitele nižších škol požadoval například ve své publikaci *Vysoká škola pedagogická* (1874). Označil vysokoškolské vzdělání těchto učitelů za věc veřejnou, nikoliv soukromou nebo svépomocnou. Vzhledem k tomu, že si byl vědom neochoty tradičních fakult zavést u sebe vzdělávání elementárních učitelů, navrhoval vznik samostatné fakulty nebo nové vysoké školy. Jeho myšlenky však u státních úřadů nedostály velkého pochopení (ani na poli univerzity a u středoškolských profesorů), na vážnosti však posílily až v době první republiky.⁹³ V roce 1921 bylo vydáno prohlášení o zřízení Školy vysokých studií pedagogických (ŠVSP) v Praze, později se rozšířila o pobočky v Brně a Plzni. Zde se jednalo o dvouletou nadstavbu učitelských ústavů. První pedagogická fakulta byla založena v Praze při ŠVSP roku 1929.⁹⁴

⁹¹ VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. s. 29-31.

⁹² KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. s. 96-106.

⁹³ Tamtéž, s. 30-31.

⁹⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha, 2002. s. 13–15.

2 Učiteléské ústavy a další vzdělávání učitelů

V první kapitole jsem se v zájmu konzistence výkladu o vývoji vzdělávání učitelů též zabývala obecně vznikem učiteléských ústavů, jak dlouho na nich výuka trvala, co bylo její náplní a jak byla završována. Cílem této kapitoly je zaměřit se na učiteléské ústavy hlouběji, ať již z pohledu dobové legislativy, tak z hlediska učebních osnov a jejich proměn. Významnou součástí kapitoly budou též školní poznámky Jindřicha Raise, které nám poskytnou pohled do reálného připravování učitelů k výkonu povolání na učiteléském ústavě. Další prameny tři bratří – Karla Václava, Antonína a Jindřicha Raise, nám též poskytnout svědectví o učiteléské praxi po opuštění učiteléského ústavu a následné přípravě a plnění zkoušek učiteléské způsobilosti pro obecné školy a pro školy měšťanské a jejich vlivu na učitelovu kariéru.

2.1 Legislativní rámec učiteléských ústavů

O zřízení a kontrole ústavu

Učiteléské ústavy byly přímo podřízené zemské školné radě.⁹⁵ Dozor nad nimi držel zemský školní inspektor, který měl do ústavu a jeho cvičné školy docházet alespoň dvakrát do roka. Při takové kontrole měl navštívit každou třídu těchto institucí a navštívit přednášky každého učitele. Jeho úkolem bylo zjistit, které učební knihy se zde používají a jaké jiné prostředky jsou zde využívány. Sledovat měl také úroveň kázně na škole, musel též nahlédnout do úředních spisů ředitele a protokolů o učiteléských konferencích. Na závěr se měl v konferenci setkat s učiteléským sborem a vyrozumět ho s jeho závěry.⁹⁶

Jak jsem již výše zmínila, při každém učiteléském ústavě měla být zřízena cvičná obecná škola. K mužskému učiteléskému ústavu měla být přirazena přiměřená část půdy ve vhodné poloze, kde se budou moci studenti cvičit v hospodářských pracích. Při ženských ústavech měla být pokud možno zřízena mateřská škola.⁹⁷

Vyučovací jazyk na škole stanovoval na základě návrhu zemského úřadu ministr duchovních věcí a vyučování. Na místech, kde to bylo potřeba, mohl učiteléský ústav vyučovat další jazyk vlasti, aby později mohl student tímto jazykem také vyučovat.⁹⁸ V jednom ročníku

⁹⁵ Zemský zákon č. 17 ze dne 24. února 1873 o dohlídce ku školám, § 39. In: *Zákony a nařízení*. s. 485.

⁹⁶ Ministerské nařízení č. 129 ze dne 11. července 1869, § 12. Tamtéž, s. 38.

⁹⁷ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 27. Tamtéž, s. 74.

⁹⁸ Tamtéž, § 31. s. 77.

mohlo být maximálně čtyřicet studentů.⁹⁹ Vzdělání na učitelském ústavě bylo poskytováno zdarma. Nemajetní, avšak nadaní studenti, mohli obdržet stipendium, museli se však zavázat, že se budou učitelství věnovat nejméně po dobu šesti let.¹⁰⁰ Pokud tento závazek nesplnili, museli stipendium v plné výši vrátit. O podporu mohli zemskou školní radu požádat také studenti přípravných tříd.¹⁰¹

Přípravné třídy

Ti, jež se chtěli lépe připravit na přijímací zkoušku, mohli navštěvovat přípravnou třídu. Zde se kladl důraz především na upevňování a prohlubování znalostí v počtech a v jazyce. Uchazeči muselo být nejméně čtrnáct let nebo alespoň v témže roce nástupu musel tohoto věku dosáhnout.¹⁰² Při přihlašování musel být uchazeč mravně bezúhonný, fyzicky zdatný a se zakončeným náležitým přípravným vzděláním. Přednost měli mít ti, kteří absolvovali měšťanskou školu s dobrým prospěchem. Ti, kteří se během tří měsíců trvání kurzů neukázali schopnými, měli být vyloučeni.¹⁰³

Přijímání ke studiu

Přípravné třídy, které byly zřízeny při některém z učitelských ústavů, byly na konci školního roku ukončeny závěrečnou zkouškou, která v případě úspěšného vykonání a zájmu studenta o studium na ústavě měla být brána jako přijímací zkouška. Přihlížet se zvláště mělo k prospěchu z krasopisu, zpěvu, hry na housle a tělocviku. Přípravné třídy, které nebyly zřízeny při učitelském ústavu, též po závěrečných zkouškách vydávaly vysvědčení, ta však neumožňovala přijetí na školu bez vykonání přijímací zkoušky.¹⁰⁴

Uchazeč o studium na učitelském ústavě musel mít řádně ukončené přípravné vzdělání a dovršit věk patnácti let. Musel být také v dobrém zdravotním a fyzickém stavu¹⁰⁵ a být

⁹⁹ Tamtéž, § 34. s. 78

¹⁰⁰ Tamtéž, § 37. s. 79.

¹⁰¹ Organizační statut ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek veřejných obecných škol z roku 1874, § 63. Tamtéž, s. 317.

¹⁰² Tato podmínka v Organizačním statutu z roku 1886 již není uvedena.

Organizační statut ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek veřejných škol obecných v Rakousku z roku 1886, § 9. In: *Organizační statut ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek veřejných škol obecných v Rakousku spolu se statutem kursů pro učitele škol měšťanských a s předpisem o zkouškách způsobilosti pro učitele na školách obecných*. Praha, 1913. s. 10.

¹⁰³ Organizační statut z roku 1874. In: *Zákony a nařízení*. s. 291.

¹⁰⁴ Organizační statut z roku 1886, § 13. In: *Organizační statut*. s. 13-14.

¹⁰⁵ Ministerský výnos z roku 1887 uváděl, že tělesná způsobilost mohla být ověřena kterýmkoliv lékařem, jenž byl zřízen státem nebo samosprávným úřadem.

mravně bezúhonný. Absolvovat musel náročnou přijímací zkoušku z předmětů, které se vyučovaly na nižších reálných školách či nižších gymnáziích vyjma cizích jazyků. Pokud uchazeč splnil tyto podmínky, byl přijat bez ohledu na náboženské vyznání.¹⁰⁶ Cestu k učitelskému ústavu skrze nižší reálnou školu vykonal i Jindřich Rais. Studoval nižší reálku, nejprve v Hostinném (1876-1877) a poté v Jičíně (1877-1879), kde získal přípravné vzdělání pro studium na učitelském ústavě. O náročnosti přípravy ke studiu na učitelském ústavě se zmiňoval Jindřich Rais ve svém dopisu, který zaslal svému bratrovi Karlu Václavu Raisovi. V něm se mu svěřoval o studiu v posledním ročníku svého studia na jičínské nižší reálce. Tehdy měl zraněnou nohu a nesměl docházet na tělocvik, celkově měl kvůli úrazu mnoho zameškaných hodin. Postěžoval si také na to, že je pro něj studium velice náročné, protože zájemce o studium na učitelském ústavu se profesori snažili řádně připravit. Tito studenti si museli neustále opakovat a to i tu látku, kterou probrali v předešlém roce.¹⁰⁷ Je možné, že na studenty docházející na nižší reálku v Jičíně, kteří se navíc ucházeli o studium na učitelském ústavě ve stejném městě, mohl být vyvíjen vyšší tlak. Je příhodné, že zdejší nižší reálku i učitelský ústav navštěvovali dříve i jeho dva bratři, kteří pro něj měli jistě z tohoto důvodu pochopení.¹⁰⁸

Říšský školní zákon z roku 1883 podmínky k přijetí zčásti upravoval. Z vysoce vážných důvodů mohla být hranice přijetí snížena o šest měsíců se svolením ministra duchovních věcí a vyučování (jinde též titulován ministrem kultu a vyučování). Předměty u přijímací zkoušky měly odpovídat těm, které se vyučovaly na měšťanské škole. Výhodou měly být uchazečovi již dříve získané hudební znalosti a dovednosti.¹⁰⁹

Dle Organizačního statutu z roku 1874 se přijímací zkouška měla konat z náboženství, vyučovacího jazyka, ze zeměpisu a dějin, přírodopisu a přírodopytu (učivo chemie a fyziky), počtů a z geometrických tvarů. Ve vyučovacím jazyce a počtech se přijímací zkouška konala

Ministerský výnos č. 21956 ze dne 15. prosince 1887. Tamtéž, s. 15.

¹⁰⁶ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 32. In: *Zákony a nařízení*. s. 77-78.

¹⁰⁷ La Pnp, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Rais Jindřich Karlu V. Raisovi, nedatováno, připsán třetí osobou pravděpodobný rok 1878.

Dopis obsahem odpovídá studiu v posledním ročníku jičínské reálky ve školním roce 1878/1879.

¹⁰⁸ Karel Václav Rais studoval nižší reálku v Jičíně před svým nástupem na zdejší učitelský ústav mezi lety 1870-1873.

Tamtéž, Vysvědčení o způsobilosti k učení na měšťanských školách v oboru gramaticko-historickém udělené Karlu Václavu Raisovi, 10. listopadu 1883.

Antonín Rais před vstupem na jičínský učitelský ústav studoval na nižší reálce v Jičíně (1872–1876) a v Hradci Králové (1876–1877).

Tamtéž, fond Antonín Rais. Vysvědčení dospělosti pro školy obecné udělené Antonínu Raisovi, 21. července 1880.

¹⁰⁹ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 32. In: *Zákony a nařízení*. s. 77.

písemně i ústně, ostatní pouze ústně.¹¹⁰ Organizační statut z roku 1886 navíc stanovil další požadavky. V případě mužů přibyla ještě zkouška z tělocviku. Co se mužů i dívek týče, umění krasopisu a kreslení mělo být ověřeno předložením psaných textů. U dívek se navíc také zjišťovala zručnost předložením ukázky jejich ruční práce. Ve vyučovacím jazyce a počtech se přijímací zkouška konala písemně i ústně, ostatní pouze ústně.¹¹¹

Vyučované předměty na mužských učitelských ústavěch

Obsah učiva a počet předmětů, které musel budoucí učitel na učitelském ústavě zvládnout, byl široký. Původní seznam předmětů, které mají být vyučovány na mužských ústavěch, byl následující: náboženství; vychovatelství a nauka vyučovací a také historie a pomocné vědy těchto nauk (později zvané pedagogika s praktickými cvičeními); vyučovací jazyk (mluvnice, písemnosti a znalosti literatury); matematika (aritmetika, algebra a geometrie); popisující přírodovědy (zoologie, botanika, mineralogie); přírodopis (fyzika a chemie); geografie; historie a nauka o ústavě; polní hospodářství s ohledem ke způsobu obdělávání půdy v dané zemi; psaní (později zvané krasopis); kreslení (geometrickému i tzv. od ruky); hudba a tělocvik. Kromě toho měli být studenti také seznámeni s tím, jakým způsobem vzdělávat hluchoněmé a slepé. Poučení měli být také o organizaci řízení dětských opatroven, to znamená dětských zahrádek či mateřských škol.¹¹²

Říšský školní zákon z roku 1883 předměty v menší míře upravoval. U předmětu hudby se nyní kladl důraz na výuku hudby chrámové. Studenti se také měli vzdělávat v organizaci vychovatelů pro tzv. mravně zpustlé děti. Chtěl-li učitelský ústav vyučovat i jiným předmětům, například výuce jiných živých jazyků, musel jim to schválit ministr duchovních věcí a vyučování.¹¹³

¹¹⁰ Organizační statut z roku 1874, § 15. Tamtéž, s. 305.

¹¹¹ Organizační statut z roku 1886, § 15. In: *Organizační statut*. s. 16-17.

¹¹² Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 29. In: *Zákony a nařízení*. s. 75.

¹¹³ Říšský zákon č. 53 ze dne 2. května 1883, § 29. Tamtéž, s. 74-75.

Vyučované předměty na ženských učitelských ústavech

Hledáme-li podobnosti, či rozdíly mezi předměty ženských a mužských učitelských ústavů, zjistíme, že na učitelských ústavech pro dívky byly předměty převážně stejné, někdy s menšími obměnami, popřípadě byly některé zaměněny za jiné. V oboru matematiky se měly věnovat pouze aritmetice (od roku 1874 i měřickým tvarům), v prvních letech se též měly učit o ústavě, to jim však brzy z osnovy vypadlo. Místo toho jim přibyla možnost výuky cizích jazyků. Namísto polního hospodářství se měly vzdělávat o nauce o domácím hospodářství a ručním ženským pracím. Věnovaly se zpěvu, v povinné osnově nebyla hra na nástroj. Stejně jako chlapci měly být poučeny o organizaci dětských opatroven.¹¹⁴ Již v roce 1874 jim přibyla možnost nepovinně se vzdělávat v cizím jazyce. Učitelky industriální měly být vzdělávány buď v běžné výuce na ženském učitelském ústavu, nebo ve zvláštním učitelském kurzu.¹¹⁵ Kurzy pro učitelky industriální se konaly buď při ženských učitelských ústavech, nebo při dívčích školách, které ustanovil ministr vyučování. Trvaly jeden rok.¹¹⁶

V Říšském školním zákonu z roku 1883 byl spíš terminologicky zaměněn zpěv za nauku o hudbě. K aritmetice jim také přibýlo geometrické kreslení. Z povinných předmětů jim vypadla nauka o domácím hospodářství, předpokladem však bylo, že obsah tohoto předmětu se rozloží do těch ostatních.¹¹⁷

Povinnosti studentů a kázeňské postihy při jejich neplnění

Je logické, že pro zdárné zakončení učitelského ústavu musel student naplňovat množství podmínek a neplnil-li je, byl za to, podobně jako dnešní student střední školy, potrestán. Podmínky a tresty pochopitelně nebyli totožné s dnešními, proto se na ně nyní blíže podívejme. Každý student byl povinen opatřit si potřebné školní knihy a další pomůcky. Bez

¹¹⁴ V Organizačním statutu z roku 1886 se také dozvídáme, že jako chlapci měly být nyní dívky také při vhodné příležitosti vzdělávány v organizaci a vychovávání v ústavu pro neplnomyslné, slabomyslné a zanedbané děti. Organizační statut z roku 1886, § 47. In: *Organizační statut*. s. 62.

¹¹⁵ Říšský školní zákon ze dne 2. května 1883, § 30. In: *Zákony a nařízení*. s. 76-77.

¹¹⁶ Uchazečkám muselo být minimálně sedmáct let. Musely prokázat zručnost a určitou znalost vyučovacího jazyka, také musely být mravně bezúhonné a tělesně způsobilé. Kromě zručnosti se měly dívky naučit schopnosti vyučovat. Dívky se vzdělávaly v nejdůležitějších naukách ze školní pedagogiky, ve vyučovacím jazyce, kreslení od ruky a počtech. Ženské ruční práce však dotací výrazně převyšovaly ostatní předměty a doprovázela je také praktická cvičení na cvičné škole. Dívky mohly získat vysvědčení způsobilosti k výuce ženských ručních prací na obecné i měšťanské, nebo jen na obecné škole. Takové vysvědčení však mohly získat také dívky starší osmnácti let (musely také splňovat podmínky pro uchazečky výše zmíněné), které nedocházely do kurzů, ale připravovaly se samy a poté složily náležité zkoušky.

Organizační statut z roku 1886, § 89. In: *Organizační statut*. s. 98.

¹¹⁷ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 29. Tamtéž, s. 75-76.

skutečnosti, která by zamezovala účastnit se vyučovacích a cvičebních hodin, nemohla být žádná hodina studentem vynechána. Pokud student předvídal, že taková situace nastane, mohl získat na jeden den povolení od třídního učitele, na delší dobu pak již od ředitele. Pokud ji nemohl předvídat, měl to do jednoho dne oznámit třídnímu učiteli a po návratu do školy musel svou nepřítomnost vysvětlit a ospravedlnit. Za jakoukoliv jinou zameškanou hodinu, která nebyla řádně omluvená, musel být žák pokárán a tato hodina musela být zaznamenána na vysvědčení. Pokud se žák přihlásil k docházení na nepovinný předmět, byla tato pravidla stejná.¹¹⁸ Zajímavé je, že žákům se nepovolovalo účastnit se spolků či je dokonce zakládat. Výjimku mohl udělit pouze zemský školní úřad.¹¹⁹ Organizační statut z roku 1886 navíc zakazoval konat peněžité sbírky.¹²⁰

Učitelství sbor měl vypracovat pravidla kázně a předložit je ke schválení zemské školní radě. Organizační statut také stanovoval, kterých kárných prostředků se má užívat. Pojdme se tedy nyní blíže podívat na to, jakým způsobem mohl být student potrestán, jestliže nějak přestoupil pravidla vzdělávání se na učitelském ústavu. Od nejméně závažné po nejzávažnější tresty se tedy jednalo o tyto tresty: student je napomenut učitelem, třídní učitel domluví studentovi, ředitel studenta pokárá. Tyto tři způsoby potrestání byly vnímány jako méně závažné, protože o nich nemuseli být spraveni jejich rodiče či poručník, což byla pro daného provinilého studenta jistě příjemnější varianta. Následující tresty už hlášeny rodičům či poručníkům musely být, jejich vážnost potvrzoval i fakt, že se na nich musela usnést učitelské konference. Jednalo se o následující tresty: student se sám pokárá před učitelským sborem v konferenci, na čas se studentovi zastaví státní stipendium, zcela se mu odejme státní stipendium, student je vyloučen ze školy, student je vyloučen ze všech škol. Odejmutí stipendia a vyloučení z ústavu musela navíc schválit zemská školní rada. Vyloučení ze všech škol musel schválit ministr vyučování. Pouze v případě, kdy se student zvláště závažně provinil, mohl mu ústav chození do školy zakázat ještě dřív, než o tom vyšší orgán rozhodl. Mimo tyto tresty je též zajímavé, že student nemohl opustit školu pouze z vlastní vůle, ale musel předložit souhlas rodiče či poručníka.¹²¹

¹¹⁸ Organizační statut z roku 1874, § 58. In: *Zákony a nařízení*. s. 315.

¹¹⁹ Tamtéž, § 59.

¹²⁰ Organizační statut z roku 1886, § 58. In: *Organizační statut*. s. 68.

¹²¹ Organizační statut z roku 1874, § 60, 61 a 62. In: *Zákony a nařízení*. s. 316.

Metody výuky a vhodné pomůcky

V Organizačním statutu z roku 1874 též zjišťujeme, že stát měl zájem nejen na obsahu vyučovaných předmětů, ale také na způsobu, jakým budou studentům předávány. Každý učitel měl přísně dodržovat metodickou správnost vyučování a zároveň věnovat pozornost souvislostem mezi příbuznými obory. Učitelé se měli vyvarovat pouhému přednášení a mechanickému pamětnímu učení či dokonce pouhému diktování učiva. Učitel měl být ve stále interakci se studenty a vést je ke vzájemné spolupráci. Měl také dbát na to, aby si učivo skutečně osvojili. Na konci každé hodiny bylo doporučeno provést shrnutí, stejně jako po probrání většího oddílu i na konci školního roku, zvláště pak na konci probrání veškerého učiva předmětu. Učitelé speciální metodiky jednotlivých předmětů měli dbát na vycházení z osnov obecných i měšťanských škol a běžných školních knih. Učitel měl vždy hovořit spisovně a dbát na to, aby se tak stejně vyjadřovali i studenti. Učební knihy, které byly používány pro jednotlivé předměty, musely být schválené ministrem. Učitelé byli povinni těmto knihám přizpůsobit výuku a studenty navést k tomu, jak s nimi správně pracovat.¹²² Organizační statut z roku 1886 také stanovoval doporučení pro zadávání domácích prací. Ty měly být přiměřené a rozdělené tak, aby na jeden den spadala maximálně jedna domácí práce. Nemělo se stát, aby tyto úkoly výrazně narušovaly prázdniny studentů, které měly sloužit k zotavení sil. Práce měly být vždy důkladně opraveny.¹²³

Pravidla pro vytváření rozvrhu hodin

Školní rozvrh pochopitelně ovlivňoval též život studenta a dělil jej na čas výuky a na čas volný (ač leckdy protknut prací), což je pochopitelně též obdobné se současným stavem středního školství. Rozvrh hodin měl samozřejmě svá pravidla, která byla stejná pro ženské i mužské učitelské ústavy. V týdnu musel být jeden celý den volný, nebo dvě odpoledne prázdná – tedy bez povinných předmětů. V ostatních dnech se mělo vyučovat dopoledne i odpoledne. V případech, kdy tomu odporovaly místní nebo klimatické poměry, mohla být umožněna výjimka.¹²⁴ Po prvních dvou vyučovacích hodinách, pokud následovala ještě třetí, se měla učinit patnáctiminutová přestávka a mezi třetí a čtvrtou hodinou desetiminutová.¹²⁵

¹²² Organizační statut z roku 1874, § 50. Tamtéž, s. 309-310.

¹²³ Organizační statut z roku 1886, § 49. In: *Organizační statut*. s. 64.

¹²⁴ Dle Organizačního statutu z roku 1886 se navíc stanovila podmínka, že k takovéto výjimce musí dát souhlas příslušný školní úřad.

Tamtéž, § 48. s. 63.

¹²⁵ Organizační statut z roku 1874, § 49. In: *Zákony a nařízení*. s. 308-309.

Ministerské nařízení z roku 1904 navíc ustanovilo, že má být také pětiminutová přestávka mezi první a druhou hodinou a pokud po čtvrté hodině následovala ještě pátá, měla mezi nimi být deset minut pauza.¹²⁶ V případě, že se v některém z ročníků nacházeli žáci s rozličným vyznáním a měli tudíž rozdílné vyučující na náboženství, měly být hodiny daného předmětu vyučovány pokud možno v krajních hodinách.¹²⁷ V Organizačním statutu z roku 1886 bylo navíc doporučeno, aby byly nejnáročnější předměty vyučovány v prvních dopoledních hodinách.¹²⁸

2.2 Osnovy učitelských ústavů

První skutečně ucelené učební osnovy učitelských ústavů a také přípravných tříd byly zveřejněny v Organizačním statutu z roku 1874.¹²⁹ Revidovány byly Organizačním statutem z roku 1886, který se obsahově v mnohém nelišil, je ale více popisný a pro naše potřeby je vhodnější se více zaměřit na něj, protože poskytuje místy hlubší pohled do toho, jaký účel byl předmětům přisuzován a co bylo jejich obsahem. V této kapitole se tedy zaměřím na osnovy z roku 1886,¹³⁰ pokud se ve starším znění objeví významnější odlišnosti, upozorním na ně. K přehledu o týdenních hodinových dotacích, kde se objevují mírné odlišnosti, odkazují čtenáře k příloze, kde jsou zpracovány přehledné tabulky (viz přílohu 3, 4 a 5).

Přípravné třídy

Organizační statut nám nabízí přesnější představu o tom, co bylo obsahem vyučovaných předmětů v přípravných třídách. Obsah výuky náboženství měly stanovit úřady církve, ke které se škola hlásila, zemský školní úřad jej potvrdzoval. Vyučovací jazyk se skládal ze čtení, jehož obsahem byla četba poezie a prózy se správným a pokud možno krásným přízvukem a z memorování. Správné mluvení se cvičilo pomocí přednesů poezie a vhodných ukázek prozaických. Paměť se též měla cvičit pomocí shrnutí přečteného textu. Dalším obsahem byla mluvnice, pravopis či psaní slohových prací. Výuka psaní měla dvouhodinovou týdenní dotaci. Jako cizí jazyk mohl být vyučován vždy německý jazyk nebo druhý jazyk zemský.

¹²⁶ Ministerské nařízení č. 8376 ze dne 9. července 1904. In: *Organizační statut*. s. 63.

¹²⁷ Organizační statut z roku 1874, § 49. In: *Zákony a nařízení*. s. 308-309.

¹²⁸ Organizační statut z roku 1886, § 48. In: *Organizační statut*. s. 63.

¹²⁹ Organizační statut z roku 1874. In: *Věstník vládní u věcech škol obecných v Království českém*. Praha, 1874. s. 247-315.

¹³⁰ Organizační statut z roku 1886. In: *Organizační statut*. 162 s.

Zeměpis a dějepis byly vyučovány jako jeden předmět. Studenti se měli orientovat v blízkém okolí, umět pracovat s globem a číst v mapě, mít obecný přehled o světadílech a mořích. Též se měli seznámit s nejdůležitějšími událostmi dějin Rakouska. Dále se vzdělávali v počtech, geometrických tvarech a kreslení. Přírodopis a přírodopyt byly též vyučovány jakožto jeden předmět. K výuce přírodopisu měla být také, pokud možno, využívána školní zahrada. Vyučován byl taktéž zpěv a hra na housle, ta byla ale určena pouze chlapcům. Zvláštní zřetel měl být též brán na užívání spisovného jazyka ve vyučovací hodině i v komunikaci mezi žáky. Bylo doporučeno, aby alespoň vyučovací jazyk, zeměpis, dějepis a pokud možno i druhý jazyk vyučoval jeden vyučující. Organizační statut z roku 1886 oproti tomu staršímu navíc umožňoval v případě zájmu vyučovat druhý jazyk a to buď německý, nebo jiný jazyk zemský.¹³¹

Mužské učitelské ústavy

Nyní se tedy dostáváme přímo k obsahu předmětů učitelských ústavů. Nejzajímavější pasáže se budou nacházet na konci této podkapitoly, neboť se zde propojí záznamy Jindřicha Raise s tím, jak byla vyučována pedagogika a v jaké podobě probíhaly pedagogické praxe při cvičných školách.

Již nás nepřekvapí, že obsah předmětu náboženství byl opět stanovován náboženskou společností, ke které se daná škola hlásila. Ve čtvrtém ročníku měl být kladen důraz na speciální metodiku výuky tohoto předmětu, což bylo prakticky zkoušeno ve cvičné škole.¹³²

Hlavním úkolem předmětu vyučovací jazyk bylo seznámení s mluvnicí potřebné pro správné ústní a písemné vyjádření myšlenek. Cílem bylo též nabytí nejen správnosti a jasnosti projevu, ale také získání obratnosti v ústním i písemném projevu. Studenti měli též získat přehled dějin literatury a znalost forem uměleckého vyjádření poezie a prózy. Ve čtvrtém ročníku se studenti učili také v jedné ze čtyř hodin týdně speciální metodice ve výuce vyučovacího jazyka a seznamovali se s metodickými příručkami k tomuto předmětu.¹³³ Mezi školními poznámkami Jindřicha Raise nalézáme též ty věnující se českému jazyku a především literatuře, kde se též dočteme, že po bitvě na Bílé hoře byla česká inteligence vyhnána, města ztrácela svá privilegia, šlechtu tvořili cizinci a dokonce že byl národ ožebračen, zotročen a částečně vyhuben, což vedlo k tomu, že zdejší lid pouze živořil. Teprve

¹³¹ Tamtéž, § 10. s. 10-13.

¹³² Tamtéž, § 17. s. 18.

¹³³ Tamtéž, § 19. s. 22-25.

po ustálení poměrů někteří povstali, aby tvořili literaturu.¹³⁴ Je zajímavé, do jaké míry se přes loajalitu k habsburskému domu objevuje též duch národního obrození. Ostatně tento mýtus o úpění českého národa je v mysli Čechů stále zakořeněn.¹³⁵ V poznámkách Jindřicha Raise nalezneme povětšinou obsáhlé biografie a přehledy nejvýznamnější děl významných osob jako byl Jan Ámos Komenský, Bohuslav Balbín, Jan Beckovský či Josef Dobrovský. Všechny tyto osobnosti byly pojímány veskrze pozitivně, nutno dodat i Balbín, který byl pojímán jako sice jezuita, ale s upřímným „českým srdcem“, který sice psal v latině, ale přesto si zaslouží čestné místo v dějinách české literatury, protože se obsáhle věnoval dějinám českého národa.¹³⁶

Cílem zeměpisu bylo, aby studenti rozuměli mapám, globům a hlavním naukám matematického a fyzikálního zeměpisu. Studenti museli přehledně znát zemský povrch v jeho členitosti a jeho dělbu na souši a vodu, zeměpis přírodní i politický. Podrobně museli znát Evropu a zejména tu střední, především pak země habsburského domu se zvláštním zřetelem k vlasti. Studenti se také museli cvičit v kreslení map, což se průběžně procvičovalo ve všech ročnících, dále v komparaci zeměpisných poměrů. Zvláštní ohled měl být kladen na porovnávání a sdužování dějepisného a zeměpisného učiva. V prvním ročníku bylo obsahem učiva porozumění globu a znalost světadílů, oceánů a moří. Dále se zabývali Asií, Afrikou a Evropou v přehledu, středomořskými zeměmi podrobněji. Ve druhém ročníku se spíše přehledně věnovali Americe a Austrálii a podrobně střední Evropě. Ve třetím ročníku detailnímu zabývali detailním popisem Rakouska-Uherska a vlasti zvláště. Ve čtvrtém ročníku byla náplní vyučovacích hodin metodika výuky zeměpisu v závislosti na učivu obecné školy a seznámení se s metodickými spisy zeměpisného učení. Úkolem bylo také srovnávací opakování veškerého učiva.¹³⁷

Cílem předmětu matematika a rýsování bylo rozumění aritmetickým operacím s čísly obecnými a zejména zvláštními a také rovnicím. Student měl být hbitý v počítání z paměti. Dalším obsahem byla výuka stereometrie a planimetrie.¹³⁸ V neposlední řadě se student učil zručnosti v sestrojování a rýsování geometrických tvarů. Ve třetím ročníku se studenti též setkávali se základy účetnictví. Poslední ročník byl věnován metodologii výuky matematiky a

¹³⁴ La Pnp, fond Jindřich Rais. Školní sešity a poznámky Jindřicha Raise, Čestina.

¹³⁵ Viz RAK, Jirí. *Bývali Čechové: české historické mýty a stereotypy*. Praha, 1994. s. 127-140.

¹³⁶ La Pnp, fond Jindřich Rais. Školní sešity a poznámky Jindřicha Raise, Čestina.

¹³⁷ Organizační statut z roku 1886, § 21. In: *Organizační statut*. s. 26.

¹³⁸ Organizační statut z roku 1874 navíc obsahoval trigonometrii, lze tedy hovořit o tom, že Organizační statut z roku 1886 znamenal v tomto smyslu jisté zmírnění nároků. Organizační statut z roku 1874, § 23. In: *Věstník*. s. 266-267.

geometrie vzhledem k osnovám obecných škol a také seznámení se s nejlepšími metodickými spisy. V tomto ročníku docházelo k opakování učiva a jeho utvrzování pomocí řešení zejména praktických příkladů.¹³⁹

Přírodopis měl cílit na poznání vnitřního ústrojí i vnější podoby lidského těla a jeho životních funkcí. Patřila k němu také znalost zoologie, botaniky, mineralogie a geologie. Studenti též měli být poučeni o tom, jak sestavovat a udržovat školní sbírky. Obsah výuky měl být především zaměřen na přírodopis vlasti. Výuka měla probíhat názornou formou a pokud možno také být spojena s navštěvováním školní zahrady a v letním semestru podporována vycházkami do přírody. Metodologie výuky přírodopisu na obecných školách a přehled o metodologických příručkách byla obsahem výuky již ve druhém pololetí třetího ročníku. V prvním pololetí posledního ročníku probíhalo opakování somatologie z prvního ročníku a na to navazovala výuka o předpisech školní hygieny a zdravotnictví platných pro obecné školy. Zejména výuka o takovýchto předpisech byla výraznou změnou oproti statutu z roku 1874.¹⁴⁰ Ministerským výnosem z roku 1892 bylo rozhodnuto, že somatologii a školní hygienu bude vyučovat způsobilý lékař.¹⁴¹ V druhém pololetí docházelo k opakování zbylého učiva a procvičování v určování.¹⁴²

Úkolem přírodopisu bylo poznání nejdůležitějších chemických a fyzikálních úkazů běžného života a také znalost jejich zákonů, které mají být ověřeny pomocí pokusů. Studenti se též měli naučit dovedně tyto jevy vykládat. Základem výuky ve všech ročnících měly být právě pokusy a pozorování. Hlavní náplní měly být také úkazy důležité pro hospodářství. Sami studenti by se měli naučit připravovat a konat pokusy, které bylo možné provést na obecných školách. V posledním ročníku se opět středobodem výuky stávalo opakování veškerého učiva a poučení v oblasti metodologie spolu s metodologickými spisy přírodopisu pro obecné školy.¹⁴³

Nauka o polním hospodářství si kladla za cíl naučit studenty rozumět zásadám nauky o chovu zvířat a pěstování rostlin. Již víme, že hlavní zřetel byl brán na hospodářství dané země, studenti se vzdělávali i v oblasti sem spadajících zákonů a byli též poučeni o zakládání

¹³⁹ Organizační statut z roku 1886, § 23. In: *Organizační statut*. s. 28-29.

¹⁴⁰ V Organizačním statutu z roku 1874 byl předmět odlišněji rozvrstven. Somatologie spolu se zdravotědou byla vyučována v prvním pololetí druhého ročníku. Nauka o rostlinstvu byla prohozená s geologií. Speciální metodika byla tématem posledního ročníku.

Organizační statut z roku 1874, § 24. In: *Věstník*. s. 267.

¹⁴¹ Ministerský výnos č. 749 ze dne 12. ledna 1891. In: *Organizační statut*. s. 29-30.

¹⁴² Tamtéž, § 24. s. 29-31.

¹⁴³ Tamtéž, § 25. s. 31-32.

školních zahrad. Výuka tohoto oboru měla ve studentech vzbudit zájem o hospodářské otázky a polní práce a to zejména v oborech zelinářství a ovocnářství. Tento předmět byl vyučován pouze ve třetím a čtvrtém ročníku, v obou případech dvakrát týdně. Výuka se měla za příznivého počasí konat ve formě praktických cvičení na školní zahradě nebo vycházky a měla se provádět mimo vyučovací hodinu i za přítomnosti studentů prvního a druhého ročníku, kteří měli být poučováni a připravovat se tak na studium tohoto oboru.¹⁴⁴

Účelem předmětu krasopis bylo nacvičení zřetelného a úhledného písma latinského, na školách, kde se vyučovala i němčina také kurentu (dříve i na neněmeckých školách). Studenti se též měli naučit psát obratně školní křídou na tabuli, k čemuž jim samozřejmě musela být dána příležitost. Tento předmět byl vyučován pouze v prvním ročníku. Nicméně během celého studia měli učitelé přísně sledovat psané projevy studentů a dbát na to, aby bylo jejich písmo pravidelné, úhledné a text byl sepsán čistě (bez rozmazání a kaněk tuší).¹⁴⁵

Kreslení od ruky jako předmět byl z hlediska jeho osnovy upraven dokonce ještě roku 1911. Cílem výuky bylo studenty naučit provést kresby s porozuměním a pochopením určitých zákonitostí, což mělo vést k uvědomělé tvorbě. Neméně důležité bylo ve studentech probudit a vypěstovat smysl pro umění, barvy a pro krásu.¹⁴⁶ Měli též získat přehled o nejdůležitějších uměleckých slozích s důrazem na domácí umění. Osvojit si také měli správný didaktický postup při výuce tohoto předmětu na obecné škole, což bylo opět obsahem posledního ročníku spolu se seznámením studentů o pomůckách vhodných pro výuku na školách obecných.¹⁴⁷

Osnovy pro mužské učitelské ústavy původně obsahovaly z oboru hudby pouze zpěv s hudební naukou a hru na housle. Hra na varhany však mohla být vyučována nepovinně a to nejvýše šestkrát týdně.¹⁴⁸ Následně bylo stanoveno, že má být brán zvláštním zřetel k chrámové hudbě. Od té doby byl tento předmět obsáhlejší, byl rozšířen o povinnou hru na varhany. Cílem tohoto předmětu bylo získání znalostí z hudební nauky a způsobilost k výuce zpěvu na obecných školách. Studentům se měl tříbit vkus a smysl pro krásu a vštěpovány měly být zejména vlastenecké písně. Organizační statut navíc připouštěl na místech, kde byl

¹⁴⁴ Tamtéž, § 26. s. 32-33.

¹⁴⁵ Tamtéž, § 27. s. 33-34.

¹⁴⁶ Budování estetična nebylo v Organizačním statutu z roku 1874 zmíněno. Naopak bylo více zdůrazňováno osvojování si schopnosti kreslit na tabuli.

Organizační statut z roku 1874, § 28. In: *Věstník*, s. 269-270.

¹⁴⁷ Ministerský výnos č. 27348 ze dne 15. září 1911. In: *Organizační statut*. s. 34.

¹⁴⁸ Organizační statut z roku 1874, § 29,30 a 32. In: *Věstník*. s. 270-272.

zřízen jak mužský, tak ženský učitelský ústav, na základě schválení zemského školního úřadu provádět hudební cvičení společně.

Hudební nauka byla vyučována v prvním a druhém ročníku, na kterou navazoval zpěv ve třetím ročníku. Ve čtvrtém ročníku se opět kladl důraz na metodiku výuky zpěvu. Zatímco ve třetím ročníku se nacvičovaly písně k výuce na obecných školách spíše lidového a vlasteneckého rázu, ve čtvrtém ročníku se věnovali sborovému zpěvu chrámovému včetně skladeb k příležitosti mší. Hra na housle byla vyučována ve všech ročnících. Cílem byla schopnost užívat housle pro potřebu výuky na obecné škole. Již nás nepřekvapí, že v posledním ročníku se vzdělávali studenti v metodice užívání houslí ve výuce. Hra na klavír byla vyučována v prvním a druhém ročníku a měla sloužit především jako příprava hry na varhany. Ta byla následně vyučována ve třetím a čtvrtém ročníku. Tyto hodiny byly zpravidla vyučovány mimo školní budovu. Záměrem výuky hry na varhany bylo především být schopen doprovázet kostelní zpěv.¹⁴⁹

Účelem výuky tělocviku bylo naučit se způsobilosti k výuce tohoto předmětu na obecných školách pro chlapce i dívky (se specifickými rozdíly). Studenti si měli osvojit znalosti o historickém vývoji a pedagogickém záměru výuky tělocviku na tomto typu škol a také se seznámit se zařízením a náradím tělocvičen a cvičišť. Byl vyučován ve všech ročnících a poslední byl již tradičně věnován metodologii a odborné literatuře. Ve všech stupních mělo být dbáno na to, aby studenti rozuměli technice pohybu lidského těla a užívali správnou terminologii. Zproštění od cvičené bylo možné pouze na základě lékařského potvrzení, avšak to mohlo být řešením pouze dočasným. I tak se student musel účastnit hodin pozorováním a teoretickým osvojováním znalostí.¹⁵⁰

Již jsme zjistili, že bylo možné, pokud o to učitelský ústav stál, vyučovat také druhý jazyk, který byl zároveň jazykem zemským.¹⁵¹ Cílem mělo být naučit se jej písemně i ústně užívat. Jednalo-li se o výuku německého jazyka, měl být vyučován podle zemských zákonů dané země a zvláštních ministerských výnosů. K ostatním jazykům měla být vypracována osnova a poté předložena ke schválení příslušnému ministrovi.¹⁵² Ministerský výnos z roku

¹⁴⁹ Tamtéž, § 29. s. 36-39.

¹⁵⁰ Tamtéž, § 30. s. 39-40.

¹⁵¹ Organizační statut z roku 1874 ještě stanovoval tři hodiny týdně tohoto nepovinného předmětu. Organizační statut z roku 1886 již o týdenní dotaci nehovořil.

Organizační statut z roku 1874, §20. In: *Věstník*. s. 264.

¹⁵² Organizační statut z roku 1886, § 20. In: *Organizační statut*. s. 25.

1904 také ustanovil, že zemské školní úřady měly umožňovat výuku plavání, pokud to při daném ústavu bylo možné.¹⁵³

Účelem dějepisu a nauky o ústavě vlasti byla přehledná znalost dějů všeobecného dějepisu zejména s ohledem na historii vzdělanosti a na dějiny území Rakouska-Uherska včetně znalosti jeho ústavy a státního zřízení. Ve všech ročnících měl být kladen důraz na provázanost se zeměpisem a používání map ve výuce i v samostudiu. Obsahem výuky v prvním ročníku byly dějiny po Verdunskou smlouvu (po které nastal rozpad Franské říše) spíše v zaokrouhlené podobě s důrazem na významné události a osobnosti kulturních dějin a na souvislosti se světovými dějinami. Ve druhém ročníku se zabývali dějinami od Verdunské smlouvy po současnost, kromě soudobých dějin měl být obsah výuky spíše přehledového rázu. Důraz měl být opět kladen na kulturní dějiny. Ve třetím ročníku se vyučovalo dějinám habsburského mocnářství a nauce o jeho ústavě.¹⁵⁴ V posledním ročníku byla tématem metodika dějepisného učení s ohledem na obecné školy a opakování dosud probraného učiva se zvláštním ohledem na rakouské dějiny.¹⁵⁵

Nyní se konečně dostáváme k nauce o vychování a vyučování (tedy k pedagogice), jejímž úkolem spolu s praktickými cvičeními bylo poznat možnosti člověka a prostředky jeho rozvoje a vzdělání. Dále měli studenti poznat zásady didaktických metod vhodných zejména pro obecné školy a seznámit se s metodickými příručkami (u nichž měli být žáci vedeni také k samostudiu) a běžnými učebními knihami obecných škol. Měli se také naučit předpisy pro praxi. V neposlední řadě si měli své poznatky ověřit ve cvičné škole. Vyučována byla až od druhého ročníku a její náplní mělo být učivo všeobecné nauky o vychování včetně k tomu potřebného učiva psychologického. Ve třetím ročníku také z celkových pěti hodin týdně byla v prvním pololetí věnována jedna hodina a ve druhém dvě hodiny týdně hospitacím ve cvičné škole. Po každém dni, kdy probíhala hospitační poradna, kterou vedl ředitel a museli se jí účastnit dotčení učitelé ve cvičné škole a učitel všeobecné nauky, v druhém pololetí se jí účastnil také učitel speciální metodiky. Na počátku hospitací měli být studenti poučeni o osnově hospitační hodiny a vedeni k tomu, aby pilně pozorovali a

¹⁵³ Ministerský výnos č. 30865 ze dne 24. března 1904. Tamtéž, s. 41.

¹⁵⁴ Organizační statut z roku 1874 rozvrhoval dějepisné učivo mírně odlišným způsobem. V prvním ročníku měly být probírány dějiny starověku až po císaře Augusta. Stěžejní zde byla řecká a římská kulturní historie. Ve druhém ročníku se pokračovalo ve výuce až po 16. století. Ve třetím ročníku byly probírány dějiny novověku s důrazem na vynálezy a objevy. Rakouské dějiny a nauka o ústavě byla vkládány do čtvrtého ročníku spolu se speciální metodikou a opakováním. Je tedy zřejmé, že následným trendem bylo zvětšování prostoru pro metodologii.

Organizační statut z roku 1874, § 22. In: *Věstník*. s. 265.

¹⁵⁵ Organizační statut z roku 1886, § 22. In: *Organizační statut*. s. 27.

zaznamenávali si poznámky. Dále se měla porada zakládat na stručném vyličení hospitované hodiny. Ve druhém pololetí již studenti měli ve vyučování pomáhat. V prvním pololetí tohoto ročníku měly být zbylé vyučovací hodiny věnovány opět všeobecné nauce vyučovací s důrazem na uvádění praktických příkladů. Ve druhém pololetí se měli věnovat speciální metodice vyučování na obecných školách spolu s jejími osnovami. Ve čtvrtém ročníku byly hlavními tématy dějiny vychovávání, opakování dříve probraného učiva a vzdělávání v oblasti nejdůležitějších předpisů pro školní praxi. Tomuto vyučování mělo být z celkových devíti věnovány dvě hodiny týdně. Významnou součástí v posledním ročníku byla praxe studentů na školách. Ta byla složená z přípravných rozprav mezi ředitelem, učiteli speciální metodiky a učiteli na cvičné škole spolu se studenty, ze samotných praxí studentů, po kterých musel cvičný učitel se studentem rozebrat své poznámky (tři hodiny), z praktických výstupů za přítomnosti ředitele, učitele speciální metodiky a učitele cvičné školy i všech ostatních studentů (dvě hodiny) a ze závěrečných rozprav (dvě hodiny). Nejvíce výstupů měli studenti absolvovat z vyučovacího jazyka a z počtů.¹⁵⁶

Zajímavým dokladem týkajícím se právě pedagogických praxí jsou poznámky Jindřicha Raise obsažené v jeho písemné pozůstalosti, ve kterých si zaznamenával připomínky k výkonům svých spolužáků. Ty byly s největší pravděpodobností sepsány v rámci povinných hospitací v hodinách spolužáků.¹⁵⁷ Tato hodnocení jednotlivých kolegů mají podobnou strukturu, Rais se v nich zmiňuje o celkovém dojmu z výkonu, o metodické správnosti, často si také poznamenával, v čem by spolužáka pochválil a v čem naopak. Častokrát se také zaměřoval na sílu hlasu a živost výkladu. Pro ilustraci si zde dovoluji citovat poznámky k výkonu jednoho z jeho spolužáků:

„Jenček: Patrně velmi pokročil od svých dřívějších pokusů, jeho ton je slušný, vypravuje-li, mile se poslouchá. Zvláště pěkně vyprávění své stupňoval a přitom zůstal přece klidný. Vady, kterých se dopustil, jsou tyto: říkal pouze „akademie“ měl říkati „akademie vojenská“, podobně byl žákům as jemným význam slova „šermovati“, řekl, že znamená „potýkati“ (mečem!) Slovo „Vackaševič“ měl napsati na tab.[uli]. Mluva byla dosti správná, až na to, že řekl „pojď mkázati“.“¹⁵⁸

¹⁵⁶ Organizační statut z roku 1886, § 18. In: *Organizační statut*. s. 21-22.

¹⁵⁷ Ve fondu Jindřicha Raise jsou k dispozici poznámky o výkonech jeho čtrnácti spolužáků.

¹⁵⁸ La Pnp, fond Jindřich Rais. Poznámky k učitelským pokusům spolužáků.

Zde tedy vidíme, že spolužákovi Jenčekovi pochválil znělost jeho hlasu a příjemné vyprávění. Naopak mu vytkl některé nedostatky v terminologii. Pochválil mu, že jeho mluva byla správná, až na jeden případ, kdy slovní spojení vyslovil nedostatečně.

Velmi cenným zdrojem poznání jsou pak pro nás vlastní Raisovy přípravy na své první učitelské pokusy na cvičné školy při učitelském ústavu. Ty se týkaly tématu, obsahu, plánu, a rozvržení dané vyučovací látky do vyučovací hodiny. V písemné pozůstalosti nalezneme přípravy na hodiny dějepisu, zeměpisu, vyučovacího jazyka, přírodopisu, čtení, kreslení, počtů, němčiny i zpěvu. Všechny tyto přípravy byly celkem pečlivě chystány. Obsahovaly vždy informace o předmětu, kterého se týká, tématu hodiny i pro koho je hodina určena. Častým bylo též rozvržení hodiny. Vždy zde nalezneme obsahovou stránku hodiny a poměrně často též Raisovi metodologické poznámky k vyučovací jednotce.

Pro představu, co skutečně obsahovaly přípravy Jindřicha Raise, se nyní na dvě z nich, které byly věnovány výuce dějepisu, zaměříme. První zápis k výuce dějepisu máme k dispozici k jeho výkladu o Velkomoravské říši a o Rostislavově panování na základě článku o svatém Cyrilovi a Metodějovi (viz přílohu 8). Tato hodina proběhla ve čtvrté třídě cvičné školy v roce 1882. Byla rozdělena do dvou bloků, nejprve se věnovali Velkomoravské říši a poté Rostislavovi. Tato hodina byla uvedena pomocí práce s mapou, kdy jeden z žáků měl ukázat hranice české země a poté hranice Moravy. Následně měl žák porovnat velikost těchto zemí. Poté Rais zhodnotil, že dnes je sice Morava menší, ale že asi před tisíci lety, tedy v devátém století, tomu tak nebylo. Následně Rais žákům ukázal pravděpodobnou rozlohu Velkomoravské říše. Výklad byl také prokládán průběžnými otázkami na žáky, buď se tázal na v této hodině nabyté vědomosti, nebo zjišťoval představy žáků o dané problematice. Zejména nová jména či názvy byly opakovány hned. Následně Rais srovnával spolu se žáky podobu moravské a české řeči s tím, že bychom se navzájem dorozuměli. Poté proběhlo pomocí otázek na žáky opakování.

Pak se výklad přesunul do druhé části k vypravování o Rostislavovi, který v devátém století na Velké Moravě panoval. Toho žákům předkládal jako starostlivého, obezřelého, udatného panovníka, který byl proto u svých poddaných ctěný, stejně jako v jiných zemích. Bylo však na něj vzpomínáno i dávno poté, protože byl jedním z nejlepších moravských knížat. Připomněl žákům také starší článek, který dříve četli, aby si tak vzpomněli, kde Rostislav sídlil. Žáci měli odpovědět, že na Velehradě, přičemž ten se dle něj nacházel tam

(tedy dle tehdejších předpokladů), kde nyní stojí Uherské Hradiště. Hodina byla zakončena shrnujícími otázkami.¹⁵⁹

Druhý záznam k vyučování dějepisu si Jindřich Rais zapsal k vyučovací hodině o sv. Vojtěchu, o němž byl také článek v čítance. Tato hodina proběhla v říjnu roku 1882. Rozdělil si je do dvou částí. První z nich se věnovala stručnému opakování o Bořivojovi jakožto o prvním přemyslovském křesťanském knížeti, poté se výklad přesunul k sv. Václavovi. Druhá část byla určena nové látce. Jednalo se spíše ve zkratce o Boleslava I., Boleslava II. a o zřízení pražského biskupství, kde byl ustaven první biskup Dětmar. Následoval již rozsáhlejší výklad o sv. Vojtěchovi.

Výklad byl tedy zahájen připomenutím látky, kterou žáci probírali ve třetí třídě. Ještě připomínám, že výklad byl opět prokládán průběžnými otázkami, zejména k opakování i k upevnění nově probraných jmen a názvů, které psal Rais následně na tabuli. Geografické údaje byly v hodině ukázány na mapě. Rais měl připraven úvodní výklad, pokud by si žáci na Bořivoje nevzpomněli. Ten pak začínal u sv. Metoděje, moravského arcibiskupa, tedy v době, kdy byli Češi ještě pohané a kdy zde vládl Bořivoj, který navštěvoval Velehrad a pomocí Metoděje spolu s manželkou Ludmilou získal křesťanskou víru. Díky tomu i jejich poddaní opouštěli pohanství a obraceli se na křesťanství.

Poté měl nachystán výklad o sv. Ludmile jakožto o ženě, která se po smrti manžela uchýlila do tichosti a nejvíce milovala svého vnuka Václava, který byl stejně jako ona velmi pobožný a Ludmila ho učila číst, psát a náboženství. Žáků se také zeptal, zdali si pamatují, jaký byl Václav panovník a očekával odpověď, že hodný. Protože byl Václav tolik zbožný, stal se svatým a dodnes ho Češi ctí jako ochránce a patrona země. Poté vykládal o tom, že vystavěl mnohé chrámy, ale Čechy stále neměly vlastní biskupství a podléhaly proto tomu řízenskému. Po jeho smrti se stal knížetem jeho bratr Boleslav I. Podle vzoru tehdejších doporučení se nezmínil o bratrovraždě, naopak zdůraznil fakt, že velice usiloval o zřízení biskupství, ale za svůj život to nestihl. Biskupství tak bylo zřízeno v Praze za jeho syna Boleslava II. Po prvním biskupovi Dětmarovi byl zvolen sv. Vojtěch. Před výkladem o něm ještě proběhlo opakování toho, co se tuto hodinu dozvěděli.

Výklad o sv. Vojtěchu začal o jeho rodičích, kteří byli velmi bohatí a sídlili na hradě Libici, který stál na místě, kde se dnes vlévá Cidlina do Labe. Vojtěch byl jako dítě hodný a byl vychováván důkladně, zejména pak k pobožnosti, k čemuž ho vedl především jeho kněz

¹⁵⁹ Tamtéž, I. Pokus ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 26. září 1882.

Radla. Tehdy však nebylo příliš škol, a proto odešel studovat do Magdeburku. Zde Vojtěch studoval velmi pilně. Po návratu domů jej Dětmár vysvětil na kněze a Vojtěch se poté usídlil v Praze. Byl svědkem Dětmárova naříkání nad tím, že někteří Češi se navrátili zpět k pohanství. Když se po Dětmárově smrti stal Vojtěch biskupem, jako svůj hlavní cíl si stanovil, že všichni Češi pohanství zavrhnou. Poté následovaly opakovací otázky kladené na informace, které se žáci o životě sv. Vojtěcha dozvěděli.¹⁶⁰

Na těchto dvou přípravách je znatelné, že Rais je sepisoval pečlivě jak z hlediska metodologie, tak i obsahu hodiny. Je třeba si uvědomit, že toto byly první učitelské pokusy Jindřicha Raise během jeho praxí v rámci studia na učitelském ústavu. V těchto hodinách Rais ve svém životě přecházel z teoretické přípravy k praktickému využití. Slučovaly se zde poznatky z daných předmětů, ale i z pedagogiky a také speciální metodiky jednotlivých předmětů. Je na nich též vidět, do jaké míry byli žáci vedeni k pečlivému vedení příprav. Takto sepsané byly též určeny k nahlédnutí cvičnému učiteli a speciálnímu metodikovi, což je patrné i na tom, že byly Raisem vedené velmi krasopisně, na rozdíl od jiných poznámek, které patrně sloužili k jeho osobní potřebě. Zjistili jsme též, že studenti byli vedeni k vzájemným hospitacím a i kritice, což je též známkou hluboké přípravy na budoucí povolání. Výše zmíněná hodinová dotace praxí a zjištění, v jaké podobě byla prováděna, lze říci, že příprava učitelů, byla v tomto ohledu příkladná a mohla by snad i být kladena za vzor praktické přípravy budoucích učitelů i v současné době.

Podobnosti a odlišnosti obsahu předmětů na ženských učitelských ústavech

Některé předměty na ženských učitelských ústavech měly dokonce i stejnou osnovu a týdenní hodinovou dotaci ve všech ročnících ve starším i novějším Organizačním statutu. Jednalo se o následující předměty: náboženství; vyučovací jazyk; zeměpis; přírodopis;¹⁶¹ přírodopyt; krasopis a kreslení od ruky.¹⁶² U některých předmětů byly jen drobné změny. Osnova výuky pedagogiky s praktickými cvičeními přidávala v případech, kde k ženskému ústavu byla přidružena mateřská škola, o hodinu týdně více. Tato hodina byla využívána po celý ročník k hospitaci v tomto zařízení, při které se dívky učily být dobrými pěstunkami a

¹⁶⁰ Tamtéž, Cvičení ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 25. října 1882.

¹⁶¹ Pouze se navíc u přírodopisu uvádělo, že výuka má kromě ohledu na plodiny vlasti také směřovat k významu těchto plodin pro domácnost.

Organizační statut z roku 1886, § 39. In: *Organizační statut*. s. 54-53.

¹⁶² V Organizačním statutu z roku 1874 se též objevuje u dívek předmět druhý jazyk stejně jako v osnovách pro mužské ústavy. Statut z roku 1886 jej již neuvádí.

Organizační statut z roku 1874, § 36. In: *Věstník*. s. 277-278.

byly zde zapojovány do práce. I tento druh hospitace měl být jedním z témat hospitačních porad, kterých se navíc účastnila také pěstounka ve zdejší mateřské škole.¹⁶³

Dějepis měl shodné týdenní dotace ve všech ročnících a v Organizačním statutu z roku 1874 je i osnova zcela shodná, dle novějšího vydání se však již neměly učit o státním zřízení Rakouska-Uherska.¹⁶⁴ Dívky v osnovách (jak už název předmětu napovídá) aritmetiky a nauky o tvarech měřických neměly obsaženou algebru, z tohoto důvodu byla nižší hodinová dotace tohoto předmětu. Přesto ostatní části učiva byly v osnovách po ročnících obdobně rozvrstveny a stejně jako chlapci se ve třetím ročníku učily základům účetnictví.¹⁶⁵ Jak již víme, dívky se na učitelském ústavu nevzdělávaly povinně v hraní na nástroj. Ve své osnově z roku 1874 měly zahrnutý pouze předmět zpěv, který však také vzdělával v oblasti hudební nauky.¹⁶⁶ Ve statutu z roku 1886 se již nauka objevuje i v názvu a tento předmět byl obdobný osnovám nauky a zpěvu u chlapců. Nauka o hudbě byla vyučována v prvním a druhém ročníku a nauka o zpěvu a zpěv ve zbylých ročnících. I dívky, ač to není přímo uvedeno v názvu předmětu, se ve čtvrtém ročníku věnovaly sborovému zpěvu a v novějším statutu též zpěvu zaměřenému na kostelní hudbu a písně k příležitosti mše.¹⁶⁷ Tělocvik byl orientován na ten dívčí. Takové cvičení mělo být úměrné, spíše povzbuzující než příliš namáhavé. Nemělo obsahovat nic, co by snad odporovalo estetickému citění.¹⁶⁸

Jak jsem již výše uvedla, čistě dívčím předmětem byly ženské ruční práce. Cílem bylo důkladné poznání a získání dovednosti ručních prací potřebných pro měšťanskou domácnost. Veškeré teoretické učivo muselo být následně prakticky osvojeno. Součástí předmětu byla také nauka o látkách a nástrojích. V dívkách měl být pěstován vkus, k čemuž přispíval i fakt, že se často pracovalo dle vzoru módních časopisů. V jednotlivých ročnících se věnovaly různým druhům těchto prací a to v logickém sledu od nejsnazšího po nejobtížnější. V prvním ročníku si osvojovaly háčkování a poté pletení, ve druhém šití a přistřihování (hlavně ženských košilí), spravování a látání prádla, ve třetím ročníku vyšívání po anglicku, po francouzsku (hlavně písmen), síťování a opět šití a přistřihování prádla, tentokrát však všeho

¹⁶³ Organizační statut z roku 1886, § 33. In: *Organizační statut*. s. 42-46.

¹⁶⁴ Tamtéž, § 37. s. 50-51.

¹⁶⁵ Tamtéž, § 38. s. 52-53.

¹⁶⁶ Organizační statut z roku 1874, § 44. In: *Věstník*. s. 284.

¹⁶⁷ Organizační statut z roku 1886, § 43. In: *Organizační statut*. s. 59-60.

¹⁶⁸ Tamtéž, § 45. s. 60-61.

druhu pro domácnost. Ve čtvrtém ročníku si osvojovaly speciální metodiku vyučování tohoto předmětu na obecné škole a dále si opakovaly a upevňovaly získané znalosti a dovednosti.¹⁶⁹

Co se cizích jazyků týče, mohly se dívky učit nepovinně francouzštinu, na základě povolení zemské školní rady mohla být francouzština nahrazena angličtinou nebo italštinou.¹⁷⁰ Cizí jazyk mohl být vyučován nejvýše čtyřikrát do týdne. Též se mohly nepovinně vzdělávat ve hře na housle nebo na klavír a to nanejvýš šest hodin týdně. Tam, kde to dovolovaly místní poměry, měla být dívkám dána příležitost seznámit se zahradnictvím, ovocnářstvím a zelinářstvím. Stejně jako chlapci se v případě, kdy to bylo možné, mohly učit plavání. Jiné nepovinné předměty musely být schváleny ministrem.¹⁷¹

Závěrečné zkoušky

Studenti na konci prvního, druhého a třetího školního roku absolvovali výroční zkoušky a to za přítomnosti celého učitelského sboru i ředitele jakožto předsedajícího. V pololetí a na konci roku získávali vysvědčení. Zajímavý byl tehdejší obecný způsob klasifikace, kdy se kromě chování a prospěchu hodnotila též pilnost studentů.¹⁷²

Po dokončení vzdělávání na této škole a uzavření všech předmětů následovala zkouška z dospělosti, která byla vykonávána ze všech vyučovaných předmětů (většinou se ale u úspěšných žáků jejich rozsah zmenšoval). Při této zkoušce předsedal některý ze členů zemského školního úřadu.¹⁷³ Dalšími členy byly učitelé čtvrtého ročníku a ředitel ústavu. Skládala se z písemné, ústní a praktické části.¹⁷⁴ Obsahem písemné zkoušky bylo sepsání klauzurních prací z pedagogiky, vyučovacího jazyka, matematiky (u dívek aritmetiky a nauky o měřických tvarech). Dále to byly práce z přírodopisu, přírodozpytu, zeměpisu a dějepisu a

¹⁶⁹ Tamtéž, § 44. s. 59-60.

¹⁷⁰ Tamtéž, § 46. s. 61.

¹⁷¹ Tamtéž, § 47. s. 61-62.

¹⁷² Z chování mohly být známky následující: velmi chvalitebně, chvalitebně, uspokojivě, nikoli bez úhony.

Známky z pilnosti: vytrvale, uspokojivě, nejdostatečně, skrovně.

Známky z prospěchu: velmi dobře, dobře, dostatečně, nedostatečně.

Organizační statut z roku 1874, § 65. In: *Zákony a nařízení*. s. 319.

V Organizačním statutu z roku 1886 je toto hodnocení pozměněno:

Známky z chování: chvalitebně, uspokojivě, zákonně, méně zákonně, nezákonně.

Známky z pilnosti: vytrvale, uspokojivě, dostatečně, nestejně, nepatrně.

Známky z prospěchu: výborně, chvalitebně, uspokojivě (od roku 1887 dobře), dostatečně, nedostatečně.

Organizační statut z roku 1886, § 63. In: *Organizační statut*. s. 70-71.

¹⁷³ Tamtéž, § 34. s. 78.

¹⁷⁴ Ministerský výnos z roku 1908 po zkoušející komisi požadoval, aby při ústní i písemné zkoušce kladla takové otázky, které budou cílit na důkladné porozumění podstatným věcem a dále pozorovala způsobilost zkoušeného k učitelskému povolání. Naopak se měla vyvarovat otázek cílících pouze na odříkání látky z paměti. Ministerský výnos č. 15596 ze dne 31. května 1908. Tamtéž, s. 73.

jejich hlavní náplní měla být speciální metodika právě těchto předmětů. Práce mohla být sepsána maximálně čtyři hodiny a kromě matematických tabulek nemohla být využita žádná pomůcka. Ústní zkouška byla skládána ze všech vědeckých předmětů stanovených osnovou. Pokud však studenti velmi dobře uspěli v písemné části a v daném předmětu stejně dobře prospívali v průběhu studia na ústavu, mohla jim být prominuta ústní zkouška z jednoho i více předmětů.¹⁷⁵ Organizační statut z roku 1886 tuto podmínku již definoval jinak. Ústní zkoušku z daného předmětu student nemusel skládat, pokud ve dvou vyšších ročnících získal průměrně alespoň známky „chvalitebně“. Zámka z písemné zkoušky navíc musela korespondovat s touto průměrnou známkou. Student navíc musel nakonec stejně ústní zkoušku skládat ze dvou předmětů, které případně ustanovil předseda komise.¹⁷⁶

Praktická část se týkala metodické způsobilosti studenta a zkoušky se mohli účastnit také cviční učitelé. Této praktické části mohli být studenti zproštěni, pokud ve speciální metodice v předmětech a praktických cvičeních prospívali alespoň za „dobře“ (v nastaveném systému známkování ve statutu z roku 1886 známkou „chvalitebně“). Při stanovování výsledných známek komise vždy měla přihlížet též k prospěchu z daného předmětu za celé studium. Zámka z technických oborů, ze kterých se nezkoušelo, odpovídala známce z posledního pololetí.¹⁷⁷ Vysvědčení dospělosti mohlo být uděleno, pokud student ze všech předmětů dostal nejhůře známku „dostatečnou“.¹⁷⁸ Komu se to nepodařilo, musel zkoušku opakovat. V případě neúspěchu z jednoho předmětu opakovat pouze tento, v případě, kdy neuspěl ve více předmětech, musel zkoušku opakovat v celém jejím rozsahu.¹⁷⁹

A co dál po škole?

Po dvou letech mohl uchazeč skládat zkoušku učitelství, aby se mohl stát definitivním učitelem obecné školy. Členy komise měl ustanovit příslušný ministr a mělo být pravidlem, že jimi budou ředitelé a učitelé učitelství, školní dozorcové a (slovy

¹⁷⁵ Organizační statut z roku 1874, § 66. In: *Zákony a nařízení*. s. 322-325.

¹⁷⁶ Organizační statut z roku 1886, § 64. In: *Organizační statut*. s. 78-79.

¹⁷⁷ Organizační statut z roku 1886 definoval blíže předměty technické. Jednalo se o krasopis, kreslení od ruky, hudební obory a tělocvik, v případě dívek také ženské ruční práce. Zámka se odvozovala z prospěchu ve dvou vyšších ročnících.

Tamtéž, s. 79.

¹⁷⁸ Organizační statut z roku 1874, § 66. In: *Zákony a nařízení*. s. 322-325.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 326.

Organizační statut z roku 1886 upřesňoval, že počet možných opakování není omezen. V tomto statutu je však také uvedeno, že zkoušku je vždy nutno opakovat v celém jejím rozsahu.

Organizační statut z roku 1886, § 64. In: *Organizační statut*. s. 83.

zákona) dokonalí učitelé obecných škol. Ke zkoušce způsobilosti k učení náboženství měli být též přizváni zástupci církví a náboženských společenství.¹⁸⁰

Zkouška způsobilosti pro školy obecné se skládala z teoretické části a části praktické. Teoretická část zahrnovala ústní i písemnou zkoušku. V písemné zkoušce kandidát sepsal práci ve vyučovacím jazyce, popřípadě i v druhém zemském jazyce. Poté vypočítal několik matematických úkolů a v poslední části odpověděl na několik otázek z ostatních předmětů vyučovaných na obecných školách, zejména se však měly týkat pedagogiky. V písemné části nebyly povoleny žádné pomůcky.¹⁸¹

Podobu písemné zkoušky proměnilo ministerské nařízení z roku 1886. Zkouška se skládala z písemného pojednání o pedagogickém tématu ve vyučovacím jazyce či navíc ještě v jiném jazyce. Následně kandidát vyřešil tři matematické úlohy ve spojení s naukou o měřických tvarech. Poslední část se skládala ze tří otázek z reálií, tzn. z dějepisu, zeměpisu, přírodopytu nebo přírodopisu.¹⁸²

Ústní zkouška se týkala všech předmětů vyučovaných na obecné škole a také z pedagogiky. Kandidát musel prokázat, že od té doby, co získal vysvědčení dospělosti, rozšířil a utvrdil své vědomosti a také že si osvojil metodologie všech těchto předmětů. Zkoušející se měli především ujistit, že z daných předmětů zná kandidát vše potřebné a zdali jsou jeho vědomosti uspořádané a jasné, přičemž na znalosti z metodiky se měl klást hlavní důraz. Naopak menší význam mělo mít, zda zná každý předmět úplně a dopodrobna.¹⁸³ Výše zmíněné nařízení z roku 1886 specifikovalo, že ústní zkouška se měla konat hlavně na základě čítanek, učebnic a dalších pomůcek pro výuku na obecné škole.¹⁸⁴

Praktická zkouška se konala před stejnými komisaři jako zkouška ústní. Konala se na vybrané obecné škole jakožto učební pokus. Den předem se zkoušený dozvěděl, co bude učit. Musel dokázat, že skutečně nabyl požadovanou učitelskou způsobilost.¹⁸⁵

Jiné podmínky byly kladeny na předměty psaní, kreslení, zpěvu, hru na housle i na klavír. Komise buďto zřídila zvláštní zkoušku, nebo ve zvláštních případech mohla být

¹⁸⁰ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 38. Tamtéž, s. 81.

¹⁸¹ Ministerské nařízení č. 50 ze dne 5. dubna 1872, § 13. In: *Zákony a nařízení*. s. 364.

¹⁸² Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 124.

¹⁸³ Ministerské nařízení č. 50 ze dne 5. dubna 1872, § 10. In: *Zákony a nařízení*. s. 361-362.

¹⁸⁴ Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 123.

¹⁸⁵ Ministerské nařízení č. 50 ze dne 5. dubna 1872, § 15. In: *Zákony a nařízení*. s. 367.

zkouška prominuta. Toto prominutí se mohlo týkat též zkoušky z tělocviku. Zkouška z náboženství byla povinná, ale oddělená od zkoušek ostatních.¹⁸⁶

Je patrné, že zkouška způsobilosti byla především praktického rázu, což bylo výslovně zdůrazněno v ministerském nařízení z roku 1886. Vedle důrazu na metodiku a didaktiku se zde ještě přidává znalost školního zdravotnictví.¹⁸⁷

Poté se mohli učitelé přihlásit ke zkoušce způsobilosti k vyučování na měšťanské škole, podmínkou také bylo, že museli předtím vyučovat dohromady nejméně tři roky na obecné škole či na jiných učebních ústavech. Učitelé kurzů technických oborů, kteří se osvědčili, mohli být této zkoušky zproštěni.¹⁸⁸ Pokud ministr neudělil ze zvláštních důvodů výjimku, mohla být zkouška způsobilosti opakována pouze jednou.¹⁸⁹

Ten, kdo chtěl získat zkoušku způsobilosti k vyučování na měšťanských školách, si mohl zvolit, zda se zkouška bude konat ze všech vyučovaných předmětů, nebo z jednoho či dvou oborů. Pokud si vybral kandidát i druhý obor, mohl si vybrat pouze některé jeho předměty. Těmito obory byly mluvnicko-historický, kam patřil vyučovací jazyk, zeměpis a dějepis, dále přírodovědecký, který zahrnoval přírodopis a přírodozpyt a jako doplněk matematiku¹⁹⁰ a nakonec matematicko-technický, který obsahoval matematiku a kreslení a jako doplněk přírodozpyt.¹⁹¹ U oborů, které obsahovaly doplněk, si mohl kandidát tento zaměnit za jiný předmět z daného oboru. Zkouška z doplňovacího předmětu však byla kladena na stejnou úroveň. U každého předmětu měla být také prokázána znalost jeho metodiky při výuce. Ke každému oboru byla také připojena zkouška z pedagogiky. Ke každému oboru se vázala vyžadovaná znalost pedagogicko-didaktických postupů v daném předmětu.¹⁹² Z uvedených faktů je zřejmé, že zkouška učitelské způsobilosti pro měšťanské školy umožňovala konečně učitelé se specializovat na určitou oblast dle svých preferencí.

Při zkoušce z pedagogiky musel kandidát prokázat znalosti o možnostech člověka, psychologii a také logice. Musel také prokázat znalost dětské povahy a možných prostředků, jak je lze vychovávat, pravidel vyučování a také co obsahuje školní zdravotní věda. Musel také

¹⁸⁶ Tamtéž, § 12. s. 365-366.

¹⁸⁷ Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 123.

¹⁸⁸ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 38. Tamtéž, s. 80.

¹⁸⁹ Tamtéž, § 39. s. 82.

¹⁹⁰ Později si kandidáti v přírodovědeckém oboru mohli vybírat mezi doplňky matematikou a rýsováním.

Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 130.

¹⁹¹ Později se k tomuto oboru přidal také povinně krasopis, jako doplněk bylo na výběr mezi přírodozpytem a rýsováním.

Tamtéž.

¹⁹² Ministerské nařízení č. 50 ze dne 5. dubna 1872, § 5. In: *Zákony a nařízení*. s. 357-358.

znát dějiny pedagogiky a zejména vývoj rakouských obecných a měšťanských škol a jakou mají v současnosti úlohu. Též musel prokázat znalost hlavních školních pravidel kázně a zákonů o obecných a měšťanských školách.

Ve vyučovacím jazyku musel umět jeho vývoj a mluvnici. Musel také prokázat znalost forem a způsobů psaní poezie a prózy, znalost předních literárních děl novověku z vlastní četby. Musel se umět dobře vyjadřovat v písemné a ústní podobě a dovedně po obsahové i jazykové stránce vysvětlit těžší články v čítance. V zeměpise musel doložit znalost matematického, fyzikálního, obchodního i politického zeměpisu a to hlavně Evropy a ještě více Evropy střední. Důkladně musel být obeznámen se zeměpisem vlasti, její ústavy a zřízení Rakouska-Uherska. Musel též prokázat dovednost porovnávání zeměpisných jevů a také kreslení map a grafického znázorňování. V dějepisu musel prokázat přehlednou znalost všeobecného dějepisu i ve vztahu k zeměpisu a chronologii. Ve starověku se měl orientovat především v rozvoji vzdělanosti, poté v dějinách řeckých do Alexandra Makedonského a v římských dějinách po císaře Augusta, v případě středověku a novověku hlavně v dějepisu střední Evropy a nejpodrobněji v tom rakouském.

V předmětu matematika musel ukázat, že dokáže odůvodnit všechna pravidla aritmetiky a aplikovat ji pro potřeby měšťanského života, zejména pak ve vedení účetních knih. Dále musel znát to nejdůležitější z algebry, planimetrie, stereometrie, trigonometrie,¹⁹³ obzvlášť u rovinné trigonometrie měl být brán zvláštní zřetel na praktické využití. V přírodopisu musel mít znalosti ze tří přírodních říší, tedy ze zvířecí, rostlinné a nerostné a umět je rozpoznávat. Propojením s běžným životem měla být aplikace těchto vědomostí pro využití v hospodářství a řemeslech. Důležitá byla také znalost lidského těla i toho, jak lze docílit tělesného zdraví. V oblasti přírodopytu byla pochopitelně důležitá znalost zákonů fyziky a chemie, aby je kandidát uměl vyložit, stejně jako pokusy a užívat základní potřebné nástroje. Musel také znát důležité chemické prvky a jejich sloučeniny zejména s ohledem k praktickému životu. V kreslení pak musel kandidát prokázat, že dovede na tabuli i papír kreslit geometrické, měřické tvary a jednoduché ornamenty, dále rozumně pomocí kreslení napodobit figurální předlohy, vysvětlit pravidla rovinného promítání, znázorňování stínu, perspektivy a také zobrazování jednoduchých objektů z oblasti strojíctví a stavitelství. Stejně

¹⁹³ Později bylo stanoveno, že kandidátkám měla být právě trigonometrie prominuta. Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 133.

tak musel hbitě načrtnout přírodní i umělé předměty.¹⁹⁴ Kandidátky musely také doložit, že dovedou kreslit jednoduché motivy z oboru ženských ručních prací.¹⁹⁵

Později bylo možné si k přírodovědeckému a matematicko-technickému oboru jako doplněk připojit také rýsování. Zde kandidát musel prokázat schopnost provádět geometrické konstrukce, ploché geometrické tvary, ale i situační plány. Dále musel prokázat znalost pravidel průmětnictví a s tím související nauky o stínu. Musel také hbitě sestrojovat jednoduché předměty z oboru stavitelství a strojírenství. U kandidátek se promíjelo průmětnictví a zobrazování věcí z oboru stavitelství a stavebnictví. Byl u nich kladen důraz na to, aby uměly zručně napodobit geometrická tělesa v půdorysu a nákresu a z praktického hlediska se měl klást důraz zejména na sítě těles. V roce 1886 byl také do oboru matematicko-technického přidán povinně krasopis, zde se hledělo na to, aby kandidát dokázal, že umí krasopisně psát druhy písma, které byly užívány na měšťanských školách.¹⁹⁶

Zkouška způsobilosti pro školy měšťanské se skládala z teoretické ústní a písemné části a části praktické. Při písemné části nebylo opět povoleno využít jakýkoliv pomůcek. Zkouška praktická byla obdobná té ze zkoušky pro obecné školy. V komisi pro školy měšťanské museli být alespoň dva učitelé obecných škol. Členy komise jmenoval na základě návrhu zemské školní rady ministr na dobu tří let.¹⁹⁷

Zajímavým dokladem o zkoušce způsobilosti pro měšťanské školy vysvědčení, které se zachovalo v jeho pozůstalosti Karla Václava Raisa. Jeho součástí totiž bylo kromě známky též slovní hodnocení o tom, do jaké míry naplnil požadavky na něj kladené.¹⁹⁸ Karel Václav Rais si (stejně jako jeho bratr Jindřich)¹⁹⁹ vybral obor gramaticko- historický. Je třeba dodat, že se v době, kdy tuto zkoušku skládal – tedy v roce 1883, udělovaly známky v následující posloupnosti: velmi dobře, dobře, dostatečně, nedostatečně.²⁰⁰ Nyní se na obsah tohoto sdělení blíže podívejme:

¹⁹⁴ Ministerské nařízení č. 50 ze dne 5. dubna 1872, § 11. In: *Zákony a nařízení*. s. 362-365.

¹⁹⁵ Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organizační statut*. s. 134.

¹⁹⁶ Tamtéž.

¹⁹⁷ Tamtéž, § 8 a 15. s. 360 a 367.

¹⁹⁸ Ve vysvědčeních o způsobilosti pro měšťanské školy jeho bratrů Jindřicha a Antonína toto slovní hodnocení uvedeno není.

La Pnp, fond Antonín Rais. Vysvědčení o způsobilosti k vyučování na školách měšťanských udělené Antonínu Raisovi, 10. listopadu 1890.

Tamtéž, fond Jindřich Rais. Vysvědčení o způsobilosti k vyučování na školách měšťanských udělené Jindřichu Raisovi, 23. května 1887.

¹⁹⁹ BÍLEK, K. *Jindřich Rais (1863-1916)*. s. 3.

²⁰⁰ Organizační statut z roku 1874, § 65. In: *Zákony a nařízení*. s. 319.

„Zkouškami ve způsobilosti učitelské pak tomu, čeho v jednotlivých věcech učebných zákonem vyhledává se, vyhověti dovedl měrou, jak následuje, a to:

v pedagogice a didaktice : dobře

K otázkám ze zkušební duševědy, ze zákonů školských u zdravotovědy a z dějin vychovatelství odpověděl pan kandidát dobře, v logice osvědčil však známost' toliko dostatečnou. Písemná práce jest dobrá.

v praktické způsobilosti : velmi dobře

v českém jazyku : velmi dobře

Známost' literatury české velmi obsáhlá, mluvnice staro i novočeské a slovesnosti zevrubná, ústní pronášení myšlének přesné, v písemné práci místy k věci nepřihlíženo, přečtené články vysvětleny zcela správně.

v zeměpise : dostatečně

Pan kandidát znal, čeho zákonem se žádá, jak ze zeměpisu obecného tak ze zeměpisu mocnářství rakousko-uherského dosti dobře, v zeměpise mathematickém prokázal však známost' sotva dostatečnou. Zručnost v kreslení map uspokojuje.

v dějepise : dobře

V dějinách všeobecných i rakouských pan kandidát vyhověl dosti přesným stanovením časové jich posloupnosti jakož i příčinné jich souvislosti.²⁰¹

Nyní ještě několik slov k podmínkám, které měly obecné i měšťanské školy společné. Zkoušky způsobilosti pro obecné i měšťanské školy se konaly vždy dvakrát do roka a to nejprve pouze ve vybraných větších městech českých zemí,²⁰² později bylo rozhodnuto, že ji bude možná konat při všech učitelských ústavech.²⁰³

Ti učitelé, kteří již sice zkoušku způsobilosti splnili, ale po tři roky učitelství nevykonávali a chtěli se stát definitivním učitelem na jedné z veřejných škol, museli tuto zkoušku opakovat. Ve zvláštních případech mohl ministr udělit výjimku.²⁰⁴ Výnos

²⁰¹ La Pnp, fond Karel V. Rais. Vysvědčení o způsobilosti k učení na měšťanských školách v oboru gramaticko-historickém udělené Karlu Václavu Raisovi, 10. listopadu 1883.

²⁰² Tamtéž, § 1-3. s. 357.

²⁰³ Ministerské nařízení č. 6033 ze dne 31. července 1886. In: *Organisační statut*. s. 120.

²⁰⁴ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 40. In: *Zákony a nařízení*. s. 82.

ministerstva z roku 1880 ustanovoval, že se toto pravidlo nemělo vztahovat na učitelky ženských ručních prací a pěstounky v mateřských školách. Navíc se stanovilo, že pokud bylo učitelkám odnímáno vysvědčení dospělosti, kde bylo uvedeno, že jsou též způsobilé k vyučování ženských prací a nauce o domácím hospodářství na obecných a měšťanských školách či že jsou také způsobilé být pěstovnkami v mateřských školách, mělo jim být školním úřadem vydáno potvrzení, že je nadále schopna vykonávat tyto činnosti.²⁰⁵

Zkoušky dospělosti, způsobilosti pro školy občanské i měšťanské v návaznosti na kariéru učitele

Nyní se podívejme, jaký vliv měly jednotlivé stupně zkoušek na kariéru učitele elementárních škol, což si ukážeme na životě a osudech tří bratrů Raisových. Na nich bude též vidět, že žádný z těchto osudů není stejný a ne vždy tyto zkoušky měly okamžitý efekt, jak by si jejich absolvent jistě představoval a musel pro své představy vyvinout i značné úsilí. Zkouška z dospělosti, kterou učitelé absolvovali na učitelském ústavě, umožňovala prozatímní udělení pracovní pozice podučitele až učitele, což znamenalo, že jejich místo může být prakticky kdykoliv obsazeno okresním školním inspektorem jiným, tzv. definitivním učitelem. Již zkouška způsobilosti pro školy obecné měla tedy svůj zásadní význam pro kariéru učitele. To pro mladého učitele znamenalo silnou motivaci, neboť do té doby žil v nejistotě o svém umístění, což bylo nepříjemné, i pokud měli potřebu se někde z osobních důvodů trvaleji usadit. Definitivní místo bez zkoušky způsobilosti bylo možné získat pouze v pozici podučitele, což logicky znamenalo nižší prestiž, možnosti i ohodnocení.

Téměř „ukázkovým“ příkladem učitele putujícího z důvodu zatímního umístění mezi jednotlivými školami byl Jindřich Rais. Po maturitě roku 1883 nastoupil jakožto zatímní podučitel na obecnou školu v Klecanech u Prahy se služným 400 zl.,²⁰⁶ kde se mimo jiné seznámil se zdejšíím farářem, národním buditelem Václavem Benešem Třebízským,²⁰⁷ se kterým se spřátelil. Poté působil ve stejné pozici v Brandýsu nad Labem (od září 1884).²⁰⁸ Zajímavým dokladem o jeho přechodu z Klecan do Brandýsa byl další dopis bratrovi Karlovi Václavovi a jeho ženě. Tehdy totiž psal z Prahy, protože navštívil okresního inspektora

²⁰⁵ Ministerský výnos č. 4210 ze dne 8. dubna 1880. Tamtéž, s. 82.

²⁰⁶ La Pnp, fond Jindřich Rais. Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Karlín, 29. srpna 1883.

²⁰⁷ Václav Beneš Třebízský se narodil roku 1849 v Třebízu a zemřel roku 1884 v Mariánských Lázních. Byl katolickým knězem a také významným českým buditelem a spisovatelem. Stěžejním tématem pro jeho díla byla historie českých zemí.

FORST, Vladimír a kol. *Lexikon české literatury*. 1. díl A-G. Praha, 1985. s. 197-199.

²⁰⁸ La Pnp, fond Jindřich Rais. Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Karlín, 16. srpna 1884.

ohledně přidělení do Brandýsa. Zde zjistil, že tu bude pravděpodobně do února (což se skutečně naplnilo). Inspektor mu také sdělil, že jej sem přidělil, protože o něm slyšel samou chválu a též, že se nemusí bát toho, že by mu poté nebylo přiděleno další místo. Inspektor si také stěžoval na svého kolegu, který měl na starosti další učitele z okresu, přitom čtyři z nich v té době zůstali bez místa. Jindřichovi se v Brandýsu líbilo a s přiřazením byl tedy spokojen. S omluvami v tomto listu také žádal o půjčení peněz, které by brzy vrátil, protože cesta do Prahy jeho finance zcela vyčerpala.²⁰⁹

Poté byl Jindřich poslán do Sluh, kde učil od února 1885 stále jako zatímní podučitel, kde si pohoršil na služné 350 zl.²¹⁰ O přesunu z Brandýsa mu inspektor řekl, že může být rád, protože kdyby v Brandýsu zůstal, mohl by od prázdnin zůstat bez místa. V listu, který poslal Karlovi Václavovi a jeho manželce, popsal Sluhy a prostory, kde bude učit. Nejprve je srovnal s Klecanami, z jeho porovnání Sluhy vyšly jako menší a horší, avšak alespoň ne nejhorší. Místní škola byla dle něj v bídném stavu a on sám měl vyučovat v hospodě. Spokojen byl alespoň s okolím a také s domem, kde bude žít.²¹¹ Časem se mu Sluhy jevily ještě hůře (o tom více v následující kapitole), a snad i proto se již brzy začal připravovat ke zkouškám učitelké způsobilosti pro obecné školy. Na tyto zkoušky intenzivně učil a před prázdninami již všechny předměty opakoval celé od začátku. Byl z toho patrně velmi unaven a těšil se na prázdniny, kdy bude mít po zkouškách a bude si je proto moct více užít.²¹² Vyjednával si poté také u inspektora místo v Praze, což se mu nakonec podařilo a měl z toho velkou radost. Sám psal o tom, že si toto místo doslova „vyběhal“.²¹³ I přes své obavy byl po návštěvě inspektora v jeho hodině velmi pochválen, obzvláště pak za metodu, kterou v hodině používal.²¹⁴

Jindřich poté učil na chlapecké obecné škole u sv. Petra (od září 1885), stále však z pozice zatímního podučitele, služné se mu alespoň vrátilo na 400 zl.²¹⁵ V tomto roce na

²⁰⁹ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, pravděpodobně rok 1884.

²¹⁰ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Karlín, 10. prosince 1884.

²¹¹ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, pravděpodobně rok 1885.

²¹² Tamtéž, nedatováno, připsán třetí osobou rok 1885.

²¹³ Tamtéž, nedatováno, připsán třetí osobou rok 1885

²¹⁴ Tamtéž, nedatováno, připsán třetí osobou rok 1885.

²¹⁵ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Praha, 16. září 1885.

podzim vykonal zkoušku způsobilosti k vyučování na škole obecné, kterou absolvoval v Jičíně roku 1885.²¹⁶

Již brzy po vykonání zkoušky způsobilosti k vyučování na obecné škole se začal připravovat na tu k vyučování na škole měšťanské.²¹⁷ Tu roku 1887 absolvoval znovu v Jičíně, zvolil si obor gramaticko-historický, tedy předměty vyučovací jazyk, zeměpis a dějepis.²¹⁸

Po této zkoušce byl přeložen na obecnou školu u sv. Štěpána (od září 1887)²¹⁹ a následně na Novoměstskou měšťanskou chlapeckou školu u sv. Trojice (od září 1888),²²⁰ na obou školách však stále působil jako zatimní podučitel, na měšťanské škole si však alespoň polepšil na 450 zl. Od listopadu 1889 působil na novoměstské škole konečně alespoň jakožto zatimní učitel, což ovšem znamenalo navýšený služného na 800 zl.²²¹ Za svou výuku na Novoměstské měšťanské škole obdržel od okresní školní rady další písemnou pochvalu.²²² Konečně své první místo definitivního učitele získal na Staroměstské měšťanské škole v Praze (od března 1890) se stejnou výší služného.²²³ O tom, jak významnou událostí bylo pro Raisa získání definitivního místa, potvrzuje dopis, který mu zaslal jeho bratr Antonín Rais. V tomto listě mu srdečně blahopřál a poznamenal, že po dlouhém čekání a starostech bude moci být klidnější.²²⁴

Nejstarší z bratrů, Karel Václav Rais, po absolvování zkoušky dospělosti roku 1877 s velmi dobrým prospěchem odešel na Českomoravskou vrchovinu, kam odcházel velice nerad, neboť měl velmi rád svůj rodný kraj a nechtěl se od něj natolik vzdálit. Přesto mu nakonec tento kraj přirostl k srdci a stal se inspirací pro jeho literární tvorbu.²²⁵ Nejprve působil v Trhové Kamenici na obecné čtyřtřídní škole s dívčí pobočkou (ve které právě on učil) jako zatimní podučitel s ročním služným 350 zlatých.²²⁶ Již následující rok byl ustaven

²¹⁶ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Vysvědčení o způsobilosti k vyučování na školách obecných udělené Jindřichu Raisovi, Jičín, 6. listopadu 1885.

²¹⁷ Tamtéž, nedatováno, pravděpodobně rok 1885.

²¹⁸ Tamtéž, Vysvědčení způsobilosti k vyučování na školách měšťanských udělené Jindřichu Raisovi, Jičín, 23. května 1887.

²¹⁹ Tamtéž, Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Praha, 27. září 1887.

²²⁰ Tamtéž, Rozhodnutí c. k. okresní školy rady, Praha, 12. září 1888.

²²¹ Tamtéž, Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Praha, 31. října 1889.

²²² Tamtéž, Pochvala od c. k. okresní školní rady, Praha, 5. listopad 1889.

²²³ Tamtéž, Rozhodnutí c. k. okresní školní rady, Praha, 15. března 1890.

²²⁴ Tamtéž, Rodinná korespondence : Antonín Rais Jindřichu Raisovi, Železnice, 30. ledna 1890.

²²⁵ ČERVENKA, Jaromír. *K. V. Rais na Hlinecku*. Pardubice, 1956. s. 11.

²²⁶ La Pnp, fond Karel V. Rais. Rozhodnutí o výši platu c. k. okresní školní rady v Chrudimi, 30. září 1877.

zatímním učitelem se služným 500 zl.²²⁷ Karel Václav Rais složil zkoušku učitelské způsobilosti pro obecné školy roku 1879 v Českých Budějovicích.²²⁸ Již v lednu roku 1880 byl proto ustaven definitivní učitelem na této škole, plat mu však zůstal stejný. Roku 1881 se zdejší školu rozhodl z výše zmíněných osobních důvodů opustit.²²⁹ Byl na vlastní žádost přeložen do nedalekého Hlinska a působil na zdejší obecné škole od roku 1882 se služným 600 zl.²³⁰ Karel Václav Rais složil roku 1883 zkoušku učitelské způsobilosti pro měšťanské školy z oboru gramaticko-historického.²³¹ Ač později získal dle zákona navýšení o 60 zl.,²³² Raisovi byl už zdejší kraj patrně malým. Měl zřejmě pocit, že ustrnul na „mrtvém bodě“ a toužil po umístění v Praze, kde již od roku 1885 působil jeho mladší bratr Jindřich. Praha ho táhla možná i pro jeho spisovatelské ambice a touha „stát uprostřed“ společenského dění a získat lepší uplatnění. Roku 1886 psal svému bratrovi Jindřichu Raisovi list, ze kterého je patrná jeho frustrace. Psal mu, že pro Jindřicha byly skutečným zlem pouze Sluhy, ale zato je odměněn působením v Praze. Stěžoval si na to, že má teprve druhé místo a má obavy, že svá nejlepší léta prožije zde. Vzpomínal také na první rok svého působení v Trhové Kamenici, kdy zde byl podučitelem a měl zde velmi tvrdé podmínky a bydlení, kvůli kterému v zimě onemocněl revmatismem.²³³ Následkem toho se Jindřich Rais za svého bratra přimlouval přímo u školního inspektora a aktivně obcházel místní školy a školy v nejbližším okolí.²³⁴ Výsledkem bylo, že Karel Václav Rais získal roku 1887 definitivní místo učitele na obecné škole v Podolí (tehdy ještě nebylo přímo součástí Prahy) se služným 600 zl.²³⁵ Své první místo na měšťanské škole získal až roku 1889, zhruba šest let od vykonání příslušné zkoušky. Stal se definitivním učitelem na chlapecké měšťanské škole v Žižkově se služným 800 zlatých.²³⁶

Antonín Rais složil s vyznamenáním zkoušku dospělosti na jičínském učitelském ústavě roku 1880, poté pracoval jako zatímní učitel ve Velkých Jeřicích s ročním služným 400

²²⁷ Tamtéž, Rozhodnutí o výši platu c. k. okresní školní rady v Chrudimi, 10. srpna 1878.

²²⁸ Tamtéž, Vysvědčení o způsobilosti k učení na měšťanských školách v oboru gramaticko-historickém udělené Karlu Václavu Raisovi, 10. listopadu 1883.

²²⁹ ČERVENKA, J. K. *V. Rais na Hlinecku*. s. 14.

²³⁰ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Rozhodnutí o výši platu c. k. zemské školní rady v Čechách, Praha, 8. srpna 1882.

²³¹ Tamtéž, Vysvědčení o způsobilosti k učení na měšťanských školách v oboru gramaticko-historickém udělené Karlu Václavu Raisovi, 10. listopadu 1883.

²³² Tamtéž, Rozhodnutí c. k. okresní školní rady v Chrudimi, 25. srpna 1885.

²³³ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Rodinná korespondence : Karel V. Rais Jindřichu Raisovi, 13. února 1886.

Viz SKUHROVSKÁ, E. *Učitelství rod Raisů*. s. 24-27.

²³⁴ La Pnp, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, připsána odhadovaná datace na rok 1887.

²³⁵ La Pnp, fond Karel V. Rais. Rozhodnutí c. k. zemské školní rady, Praha, 14. května 1887.

²³⁶ Tamtéž, Rozhodnutí c. k. zemské školní rady, Praha, 14. srpna 1889.

zl. ročně. O rok později se vrátil jako jediný z bratrů do svého rodného města Bělohradu, kde pracoval jako zatímní a následně definitivní vyučitel na obecné škole do roku 1884 se stejnou výší mzdy. Během této služby složil zkoušky způsobilosti pro školy obecné roku 1882 v Praze. Jeho dalším umístěním bylo místo definitivního učitele na obecné škole v Železnici mezi lety 1884-1891, kde pobíral 500 a později 600 zl. Antonín zkoušku způsobilosti složil až roku 1890, tedy až po deseti letech od zkoušky dospělosti²³⁷ a po osmi letech od zkoušky způsobilosti pro školy obecné.²³⁸ I to možná nasvědčuje, jak náročné tyto zkoušky byly a jak náročné bylo při pracovním vytížení připravit. To potvrzuje i dopis, který Jindřichovi zaslal, ve kterém se právě svěřuje se svými obavami se skloubením příprav na zkoušku spolu s prací učitele.²³⁹ Korespondence mezi Jindřichem a Antonínem Raisem vypovídá o přípravě Antonína na jeho zkoušku způsobilosti pro výuku na měšťanských školách, kde zjišťujeme, že učitelské ústavy též vypisovaly přípravné kursy. Antonín se rozhodl pro obor přírodovědecký, kurs mu pak dopomohl se připravit na zkoušku z přírodních věd, navíc byl připojen kurs hospodářství.²⁴⁰ Již za rok poté získal své definitivní učitelské místo na trojtřídní chlapecké měšťanské škole se služným 800 zl. Již roku 1894 se zde stal řídícím učitelem a ke stávajícímu platu mu byl dáván funkční příplatek 300 zl.²⁴¹ Je tedy znát, jaký kariérní postup tato jeho zkouška umožnila.²⁴²

²³⁷ La Pnp, fond Antonín Rais. Vysvědčení o způsobilosti k vyučování na školách měšťanských udělené Antonínu Raisovi, 10. listopadu 1890.

²³⁸ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Rodinná korespondence : Antonín Rais Jindřichu Raisovi, 2. června 1889.

²³⁹ Tamtéž, Oznámení c. k. okresní školní rady v Jičíně, 2. září 1884.

²⁴⁰ Tamtéž, fond Jindřich Rais. Rodinná korespondence : Antonín Rais Jindřichu Raisovi, 2. června 1889.

²⁴¹ Tamtéž, Oznámení c. k. okresní školní rady v Jičíně, 27. července 1894.

²⁴² Tamtéž, fond Antonín Rais. Osobní výkaz.

3 Vyučování na obecných a měšťanských školách

Znalost osnov a příslušných zákonů byla v obecnější rovině součástí předmětu pedagogika na učitelském ústavě, požadované cíle jednotlivých předmětů byly též obsahem jejich jednotlivých metodik. Není tedy třeba zvlášť dodávat, že se jednalo o významnou složku přípravy učitele k výkonu jeho povolání jak z hlediska teoretického, tak samozřejmě praktického. To, do jaké míry si je student či mladý učitel osvojil, bylo samozřejmě ověřováno i při praktických cvičeních a rozborech hodin a při různých zkouškách – z dospělosti, způsobilosti pro školy obecné a měšťanské. Významným obsahem této kapitoly jsou tedy vyučované předměty na tomto typu škol, jaký byl jejich účel pro vzdělávání a výchovu žáků. Pedagogický záměr předmětů musel učitel dodržovat, aby žák ze školy vyšel nabyt požadovanými mravními hodnotami, vědomostmi a dovednostmi. Zákony a předpisy, které si museli učitelé osvojit, se samozřejmě netýkaly pouze obsahu předmětů, ale též dalších zákonů pro praxi – např. v oblasti kázně, hygieny atd.

Ač vzhledem k tomu, že školy obecné i měšťanské byly pravidelně kontrolovány školním inspektorem, je třeba dodat, že nelze předpokládat, že na všech školách vše probíhalo neustále v pořádku dle platné legislativy a osnov. O tom ostatně vypovídá i jeden z dopisů Jindřicha Raise bratrovi Karlovi Václavovi. Zmiňuje se v něm o nespokojenosti se stavem školy ve Sluhách, kde (jak již bylo zmíněno) pracoval v druhém pololetí školního roku 1884/1885. Už od počátku si zde stýskal po svém předchozím působišti v Brandýse, kde si svou třídu pěkně vybudoval tak, že mu ji i jeho kolegové záviděli. Ve Sluhách však nemohl přijít „na klíč“, jak s třídou pracovat. Byl nespokojen i s tím, že musel vyučovat v hospodě, která měla dle něj příliš malé prostory pro výuku. Vedle těchto pochybností jej však trápila jedna zásadní věc – byl nespokojen se zdejším řídícím učitelem i s ostatními kolegy, protože na jeho škole se učilo (dle jeho slov) proti všem osnovám a obával se, aby za to později nebyl sám pokárán. I proto se vydal promluvit se školním inspektorem. Jindřicha Raise velmi ho tížilo, že z pozice zatímního podučitele, neměl prostor pro to zlepšit svou situaci. I to bylo pravděpodobně jeho motivací k vykonání zkoušky způsobilosti pro obecné školy.²⁴³

²⁴³ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, pravděpodobně rok 1885.

Zápisy z prvních učebních pokusů Jindřicha Raise na cvičné škole při učitelském ústavu jsou opět zajímavým dokladem toho, jak konkrétně byly cíle vyučovaných předmětů naplňovány v jednotlivých konkrétních případech.

3.1 Práva a povinnosti učitelů a žáků

Nyní přejdeme k tomu, jaká byla práva a povinnosti žáků a učitelů na tomto typu škol. Učitel měl povinnost své povolání vykonávat svědomitě a dodržovat veškeré zákony a nařízení, která byla vzhledem k vyučování na obecných a měšťanských školách vydána. Vždy musel brát na vědomí pokyny z vyšších úřadů. Nikdy nesměl svého postavení využívat v oblasti politické, náboženské nebo v národní otázce. Na děti jemu svěřené musel dávat bedlivý pozor. Pokud se na jedné škole nacházelo více učitelů, měli pracovat svorně a navzájem se k sobě chovat s úctou, čímž získají pro školu důvěru a její dobré jméno. Všichni učitelé museli poslouchat toho, kdo školu spravoval. Učitel nesměl zadávat dětem takové práce, které nijak nesouviseli s účelem vyučování. Pokud učitel musel potrestat žáka, musel si uvědomovat svojí morální odpovědnost a tyto tresty používat vždy pokud možno zřídka a po řádném zvážení. Učitel měl také být v kontaktu s rodiči či zástupci svých žáků a společně tak pracovat na jejich úspěšném vzdělávání a vychovávání. Obzvláště pak v případě, kdy žák opětovně porušil pravidla, se měli dohodnout na následovném postupu. Měl také dohlížet na čistotu místností, ve kterých se vyučovalo, ani je nesměl využívat pro jiné účely než k vyučování. Dovolena mohla být učiteli poskytnuta do výše tří dnů, na více třídních školách ji mohl udělit správce školy, v případě jednotřídní okresní školní úřad. Jedině ten mohl rozhodnout o povolení další dovolené. Pokud se chtěl učitel vzdát své profese, musel podat žádost o propuštění místnímu školnímu úřadu nejméně čtvrt roku předem. Nikdy nesměl opustit své místo dříve, než mu to bylo povoleno. Pokud by chtěl odejít ještě před koncem školního roku, musel by o to požádat zemský školní úřad.²⁴⁴ Počet hodin, které učitel musel v týdnu odučit, se řídil potřebami dané školy. Pokud však tento počet přesáhl třicet hodin, musel za to být učitel zvlášť odměněn.²⁴⁵

Účelem výchovného působení na žáky ve škole bylo vypěstovat v nich šlechtitý charakter. Z tohoto důvodu musel učitel v žácích budovat smysl pro povinnost a vytrvalost, poctivost, laskavost, snášenlivost, lásku k vlasti a touhu po obecném blahu.²⁴⁶ Učitel byl

²⁴⁴ Ministerské nařízení č. 7648 ze dne 20. srpna 1870, § 26-32. In: *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 42-43.

²⁴⁵ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 51. In: *Zákony a nařízení*. s. 89.

²⁴⁶ Později se k těmto požadavkům přidala také výchova ke spořivosti.

povinen a zároveň měl právo využít k naplnění tohoto cíle všech možných legálních prostředků. Učitel se měl také zajímat o to, zda se žák chová mravně i mimo školu. Žáci měli být také vedeni k čistotnosti a pořádnosti jak z hlediska jejich těla a oděvu, tak jejich vlastních i školních pomůcek a školních prostor. Žáci museli do školy přicházet včas a neodcházet bez dovolení. Po prvních dvou hodinách každého polodenního vyučování měli nárok na patnáctiminutovou přestávku, při které mohli s povolením učitele vyjít z budovy nebo se alespoň volně pohybovat po místnosti, aby si mohli „protáhnout tělo“.²⁴⁷ Pro žáky v prvním a druhém ročníku byla nařízena pětiminutová přestávka již po první hodině. Později byla tato pravidla změněna a po každé vyučovací hodině musela nastat pětiminutová přestávka, po druhé hodině byla tato přestávka stále patnáctiminutová. Při nedílném dopoledním vyučování činily přestávky deset a po každé druhé hodině patnáct minut. Při přestávkách se mělo vždy řádně vyvětrat.²⁴⁸ Každá následující hodina v rozvrhu měla být méně náročná než ta předchozí. Cvičení vyžadující přemýšlení měla být střídána s těmi více mechanickými.²⁴⁹

Bez řádné omluvy nemohl žák vynechat žádnou hodinu ani vyučovací den. Žák musel každou zameškanou hodinu omluvit, přičemž za opodstatněné důvody se považovaly nemoc dítěte, nemoc rodiče či rodinného příslušníka, který prokazatelně potřeboval pomoc dítěte. Dále se jednalo o případ, že bylo natolik špatné počasí, že by hrozila dítěti při cestě do školy újma na zdraví či pokud nastala situace, že cesta žáka do školy nebyla schůdná.²⁵⁰

Pokud byl učitel donucen používat výchovných prostředků, měl být brán zřetel na zvláštnosti daného dítěte, aby byly účinné. Trestem nikdy nesměla být vyvolána mravní nebo tělesná újma žáka, tělesné tresty byly Hasnerovou reformou zakázány.²⁵¹ K výchovným prostředkům patřila na jedné straně pochvala či odměna (například obdarování vhodnou knihou), na druhé straně pak výstraha, důtka, stání v řadě lavic nebo vystoupení ven z lavice, zůstání „po škole“ pod dohledem,²⁵² předvolání žáka před učitelskou konferencí (v případě

Ministerské nařízení č. 13200 ze dne 29. září 1905, § 71. In: *Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s učebnými osnovami pro Království české*. Praha, 1907. s. 59.

²⁴⁷ Ministerské nařízení č. 7648 ze dne 20. srpna 1870, § 21-23. In: *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 40-41.

²⁴⁸ Ministerské nařízení č. 13200 ze dne 29. září 1905, § 62. In: *Nejdůležitější zákony*. 1907. s. 57.

²⁴⁹ Ministerské nařízení č. 40 ze dne 12. března 1888, § 24. *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 107.

²⁵⁰ Ministerské nařízení č. 7648 ze dne 20. srpna 1870, § 2-5. Tamtéž, s. 36.

²⁵¹ Nelze předpokládat, že od školního roku 1870/1871 tělesné tresty zcela vymizely ze škol. Daná norma však umožnila případné disciplinární řízení pro učitele, který tělesný trest použil.

MORKES, F. *Devětkrát o českém školství*. s. 10.

²⁵² O tom měli být pokud možno zpraveni rodiče žáka.

jednotřídních škol před předsedu místního školního úřadu) a nakonec dočasné vyloučení ze školy.²⁵³

V každé škole měli mít žáci a učitelé k dispozici pomůcky k vyučování počátečního čtení a názorné pomůcky k začátkům v počítání. Dále měly být ve třídě potřebné obrazy k názornému vyučování, globus, mapa polokoule, vlasti, zemí habsburského domu, Evropy a také Palestiny. Dále musely být ve škole k dispozici předlohy k výuce kreslení, malé přírodní sbírky a také jednoduché fyzikální zařízení a nakonec školní knihovna. Ve třídě samozřejmě nesměla chybět tabule. Učební knihy a školní pomůcky měli dětem pořídit jejich rodiče či poručníci, tato povinnost odpadala, pokud prokázali svou nemajetnost.²⁵⁴

3.2 Vyučování na obecné škole

Říšský školní zákon z roku 1869 stanovil předměty, kterým musí být vyučováno na každé obecné škole. Jednalo se o náboženství, vyučovací jazyk se čtením, počty, nauku o geometrických tvarech, psaní, zpěv, tělocvik a to nejdůležitější z přírodovědy, zeměpisu a historie se zvláštním zřetelem k vlasti a k její ústavě. Brzy bylo také přidáno kreslení. Dívky se též učily ručním pracím a nauce o domácím hospodářství.²⁵⁵ Nauka o domácím hospodaření však v osnově z roku 1874 není vedena jakožto samostatný předmět.²⁵⁶ O tom, v jaké míře budou tyto jednotlivé předměty vyučovány, mělo rozhodovat množství učitelů ve sboru. To samé rozhodovalo o tom, zda bude na škole vyučován i jiný předmět nebo některé již dříve jmenované předměty budou probírány do větší hloubky.²⁵⁷ Školský zákon z roku 1883 stanovoval, že tělocvik byl nyní povinný pouze pro chlapce, pro dívky byl nepovinný.²⁵⁸

O jazyku, ve kterém se vyučovalo, stejně jako o možnosti vyučovat další jazyk užívaný ve vlasti, rozhodoval pomocí zákona zemský školní úřad na základě domluvy s vedením školy. Příslušný ministr rozhodoval o tom, které učební knihy a čítanky mohly být v takové škole používány. O povolení takových učebních pomůcek na konkrétních školách rozhodovalo na základě dialogu s okresní školní radou okresní inspektorát (později zemská školní rada). Učivo mělo být pro žáky rozděleno do všech osmi stupňů. Počet tříd se však odvíjel od množství žáků a od jejich počtu se odvíjel počet učitelů. V Říšském zákoně z roku

²⁵³ Ministerské nařízení č. 7648 ze dne 20. srpna 1870, § 24-25. In: *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 41-42.

²⁵⁴ Tamtéž, § 70-71. s. 52.

²⁵⁵ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 3. In: *Zákony a nařízení*. s. 43-44.

²⁵⁶ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 119-226.

²⁵⁷ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 3. In: *Zákony a nařízení*. s. 43-44.

²⁵⁸ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 3. Tamtéž, s. 43.

1869 bylo ještě také uvedeno, že o tom, zda mají být odděleny třídy dle pohlaví, rozhoduje podle místních potřeb okresní školní rada.²⁵⁹ Tato podmínka byla ze zákona z roku 1883 vyřazena. Zmiňoval však to, že zejména na venkově počet žáků a učitelů rozhoduje o možnosti využití polodenního vyučování, což znamenalo, že žáci byli rozděleni do dvou tříd a dopoledne či odpoledne byla vyučována vždy jedna z nich.²⁶⁰ V závislosti na místních potřebách mohla být u obecné školy zřízena také opatrovna pro děti v předškolním věku a odborné kurzy pro děti, které již nejsou školou povinné.²⁶¹ Později při nich také mohly být zavedeny kurzy dalšího všeobecného vzdělání pro dívky.²⁶²

Jak jsem již výše uvedla, počet učitelů se odvíjel od množství žáků. Přesto tento poměr byl jiný, než bychom dnes předpokládali. Pokud po třech po sobě jdoucích letech navštěvovalo danou obecnou školu průměrně osmdesát dětí, musel být do školy povolán druhý učitel. Pokud bylo dětí o dalších osmdesát více, tak musel nastoupit třetí učitel a takto to postupovalo dále.²⁶³ Přesto ale mělo zemské zákonodárství možnost tento poměr učitelů vůči žákům snížit. Pokud už jednou byla učitelská místa zřízena, mohl je zrušit pouze zemský školní úřad.²⁶⁴ V obecné škole, kde vyučoval pouze jeden učitel, byl odpovědný za správu školy právě on. Pokud jich bylo na škole více, odpovídal za školu starší učitel či nadučitel z pozice řídicího učitele. Při škole s jedním učitelským místem byl vždy ustanoven učitel, pokud zde byly dvě a více učitelských míst, mohl být na jedno z něj dosazen mladší učitel, tedy podučitel. Pokud bylo takových míst čtyři až pět, mohli zde pracovat dva podučitelé, pokud bylo těchto míst ještě více, mohli třetinu učitelského sboru činit tito podučitelé. Všechna uvedená pravidla platila i pro dívčí školy a pro starší (vrchní) učitelky, učitelky a podučitelky. O tom, zda mohly učitelky vyučovat chlapce, rozhodovalo zemské zákonodárství.²⁶⁵

3.3 Vyučování na měšťanských školách

Říšský školní zákon z roku 1869 stanovoval dva typy měšťanských škol. Buď se skládaly z osmi tříd, nebo ze tří, které navazovaly na pátý ročník obecné školy (viz přílohu

²⁵⁹ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 6, 7 a 8. Tamtéž, s. 53-55.

²⁶⁰ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 7. Tamtéž, s. 54.

²⁶¹ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 10. Tamtéž, s. 56.

²⁶² Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 10. Tamtéž.

²⁶³ Zákon z roku 1883 pro polodenní vyučování přisuzoval k jedné učitelské síle sto žáků.

Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 11. Tamtéž, s. 57.

²⁶⁴ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 10. Tamtéž, s. 56-57.

²⁶⁵ Tamtéž, § 12-15. s. 57-60.

1a).²⁶⁶ Tento zákon také definoval úlohu měšťanských škol tak, že má poskytnout vyšší vzdělání, než to umožňuje obyčejná škola obecná a to těm, kteří nenavštěvují střední školu.²⁶⁷ V takovémto pojetí měšťanské školy byly chápány jako nejvyšší kategorie školy obecné. Přípravovaly své žáky pro měšťanská povolání. Osmitřídni měšťanské školy měly společnou osnovu s osmitřídni obecnými školami, trojtřídni typ se řídil podle osnovy nejvyšších třech ročníků té osmitřídni (viz přílohu 6a a 6b). Předměty však byly probírány více do hloubky a v rozšířené podobě. V této době neměla ještě měšťanská škola funkci přípravy na nějaký typ vyššího vzdělávání, ani nebyla pojímána jako škola odborná.²⁶⁸ Více intenzivně, na rozdíl od obecných škol, byly probírány reálie, tedy zeměpis a dějepis se zvláštním ohledem na vlast, dále přírodopis a přírodopyt. Žáci zde byli více vedeni ke krasopisu a důkladnějšímu osvojení vyučovacího jazyka a navíc se učili o písemnostech. Důkladněji se věnovali kreslení od ruky a geometrickému a navíc jim přibyla nauka o vedení knih. Na neněmeckých školách se měli žáci věnovat kromě vyučovacího jazyka také německému. Pokud to povolil zemský školní úřad, mohl zde být nepovinně vyučován některý z živých jazyků.²⁶⁹

Novější Říšský školní zákon z roku 1883 úlohu měšťanské školy redefinoval. Měla poskytovat vyšší vzdělání než škola obecná, hledět se navíc mělo k průmyslnickým a rolnickým potřebám. Navíc měla poskytovat přípravu pro studium na učitelském ústavě a také pro ty školy, které nevyžadovaly přípravu z (nižší) střední školy. Chlapci měli nyní stejně jako na školách obecných povinně tělocvik a dívky nepovinně. Kromě dalších živých jazyků byla od nynějška možnost nepovinně docházet na předmět hraní na piano či na housle.²⁷⁰

Zákon z roku 1883 připouští pouze trojtřídni měšťanskou školu, případně zřízení pětileté obecné a tříleté měšťanské školy pod jednu správu s tím, že se škola pak nazývala obecná a měšťanská (viz přílohu 1b).²⁷¹ Kromě pravidel, kterými se řídila měšťanská škola stejně jako ta obecná, se dále podřizovala pozměněným a dalším ustanovením. V trojtřídni měšťanských školách byly vždy třídy odděleny dle pohlaví, na dřívějších osmiletých byly odděleny pouze ve vyšších třech ročnících. Měli zde být ustaveni zvláštní učitelé náboženství. Učitelskému sboru příslušelo vybrat pro školu z povolených učebních knih a čítanek, případně mohl navrhnout zemskému školnímu úřadu zavedení nových. Za měšťanskou školu odpovídal

²⁶⁶ Tamtéž, § 18. s. 64.

²⁶⁷ Zde neuvádím předměty, které byly vyučovány na obecné i měšťanské škole a navíc podléhaly obdobnému vývoji v čase.

²⁶⁸ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 119-121.

²⁶⁹ Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 17. In: *Zákony a nařízení*. s. 63.

²⁷⁰ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, §17. Tamtéž, s. 62-63.

²⁷¹ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 18. Tamtéž.

ředitel, který ji spravoval.²⁷² Zákon z roku 1883 navíc stanovoval, aby měšťanská škola přizpůsobila svůj učební plán podle místních potřeb, zejména s ohledem na obec a okres. Na tomto typu školy museli být vedle ředitele a učitele náboženství vždy alespoň další tři učitelé.²⁷³

3.4 Výchovné a vzdělávací cíle předmětů na obecné škole

Než přejdeme k cílům jednotlivých předmětů na obecné škole, zaměříme se ještě na zápis, který si Jindřich Rais zapsal ohledně speciální metodiky ve výuce na obecných školách. V nich se nevěnuje úloze jednotlivých předmětů, ale tomu, jak se obecná škola odděluje dle ročníků a jak se proměňuje to, co si z nich měli žáci obecně odnést. Osmiletá výuka byla rozdělena na tři oddělení, z nich každý měl mít své výukové cíle. Nižší oddělení zahrnovalo první a druhý školní rok, zde si měli žáci zejména osvojit elementární dovednosti – číst, psát a počítat a v oblasti věcného učení se měli naučit tolik, aby dostávali úroveň středního oddělení. V tomto středním oddělení měli být buď připraveni pro vyšší oddělení, nebo již na první třídu (nižších) střední škol. Ve vyšším oddělení bylo hlavním cílem, aby žáci získali tolik vědomostí a dovedností, aby byli schopni dostát svému občanskému úkolu.²⁷⁴

Nyní již přistoupíme k cílům jednotlivých předmětů. V nauce o náboženství o skladbě učiva a jeho rozvrstvení opět rozhodovaly příslušné církve či náboženská obec v případě judaismu.²⁷⁵ Učitel Jindřich Rais byl původem z katolické rodiny,²⁷⁶ při svých praxích si vyzkoušel také výuku náboženství v první třídě, z které je znát, že součástí byla pochopitelně též biblická dějprava. Rais si konkrétně připravil celkem podrobný výklad o utiskování Židů v Evropě.²⁷⁷

V psaní si měli žáci osvojit především provedení zřetelného a pěkného písma.²⁷⁸ Cílem vyučovacího jazyka na obecné škole bylo jasné porozumění mateřské řeči. Žáci se také měli naučit správnému a plynnému vyjadřování jak písemnému, tak ústnímu. Osvojit si také měli zvukné čtení textu tištěného i psaného.²⁷⁹ Nutno podotknout, že dle příprav Jindřicha Raise na hodiny vyučovacího jazyka ze školního roku 1882/1883 je zřejmé, že obsahem

²⁷² Říšský zákon č. 62 školní ze dne 14. května 1869, § 19. Tamtéž, s. 65.

²⁷³ Říšský zákon č. 53 školní ze dne 2. května 1883, § 19. Tamtéž, s. 64-65.

²⁷⁴ La Pnp, fond Jindřich Rais. Školní sešity a poznámky Jindřicha Raise, Speciální metodika.

²⁷⁵ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 187.

²⁷⁶ BÍLEK, K. *Karel V. Rais*. s. 3.

²⁷⁷ La Pnp, fond Jindřich Rais. II. Pokus v I. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 16. listopadu 1882.

²⁷⁸ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 194-195.

²⁷⁹ Tamtéž, s. 187.

tohoto předmětu nebyla pouze samotná jazyková výchova. Toto se týkalo zejména nižších ročníků obecných škol. Názorně je to vidět na přípravách Jindřicha Raise na cvičné škole v Jičíně pro I. a II. třídu. Je zde vidět, že součástí tohoto předmětu byl i obor nazývaný věcné učení. Žáci v první třídě se v říjnu v této hodině učili o částech hlavy, dnes bychom patrně takové vyučování řadily do předmětu prvouky. Žáci se učili správně nazývat části obličeje v českém jazyce, byli též vychováváni k tomu, aby je nazývali spisovně a slušně – o tom jasně hovoří fakt, že Jindřich Rais se připravil na to, aby upozornil žáky, že se správně neříká „huba“, ale ústa.²⁸⁰ V lednu naopak znovu v první třídě Rais učil typicky „češtinářskou“ látku – správné navazování hlásky „z“ na samohlásky.²⁸¹ Ve druhé třídě vyučoval ve stejném předmětu popis částí těla koně.²⁸² O měsíc později ve stejné třídě Rais pracoval spolu s žáky s články (spíše u takto malých dětí větami) čítanky, které se též týkaly věcného učení. Výuka se zakládala na výrocih – „straka není vrána“, „cihla není bláto“, „ryba není pták“, „kleště nejsou dláto“ a „mistr není žák“, které si žáci spolu s učitelem následně po jejich přečtení vysvětlili.²⁸³

Základní úlohou počtů na obecné škole bylo získání jistoty a obratnosti v ústním i písemném řešení početních úkolů, které byly zpravidla praktického charakteru. Nutno dodat, že se v osnovách také brzy objevily základy účetnictví.²⁸⁴ Dokladem toho je i příprava na výuku ve III. třídě cvičné školy Jindřicha Raise na hodinu počtů se zaměřením na tzv. užité počítání pomocí sčítání. Děti tak řešily slovní úlohy se sčítáním příjmu ve zlatých (mincích), sudů s vínem v litrech či součtu obyvatel vesnice. Tyto úlohy byly tedy zaměřeny prakticky, řešeny měly být písemně.²⁸⁵ Ve čtvrté třídě vyučoval naopak cíleně pamětné počítání – odčítání stovek, desítek i jednotek a v případě nutnosti žáci měli umět využít rozklad menšítele pro usnadnění výpočtu.²⁸⁶

K reáliím se řadil přírodopis, přírodozpyt, zeměpis a dějepis. Přírodozpyt se měl orientovat na ty nejzákladnější a pokud možno jednoduché fyzikální a chemické jevy, se kterými se člověk může setkat či je využít v domácnosti a které je možné pozorovat v přírodě. Účelem přírodopisu bylo vypěstování vřelého vztahu k přírodě a její pochopení, dále seznámení se s nejvýznamnějšími přírodními jevy a objekty a také poučení o lidském těle a o

²⁸⁰ La Pnp, fond Jindřich Rais. Cvičení v I. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 7. října 1882.

²⁸¹ Tamtéž, Cvičení v I. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 5. ledna 1883.

²⁸² Tamtéž, Cvičení v II. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 11. října 1882.

²⁸³ Tamtéž, Cvičení ve II. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 10. listopadu 1882.

²⁸⁴ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 188-189.

²⁸⁵ La Pnp, fond Jindřich Rais. Cvičení ve III. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 20. října 1882.

²⁸⁶ Tamtéž, Cvičení ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 28. října 1882.

možnostech jeho ošetření v případě potřeby.²⁸⁷ Právě výukou o lidském těle se zabývá zachovalá příprava Jindřicha Raise týkající se přírodopisu. Tu si připravil pro čtvrtou třídu a jejím základem byla práce s obrazem lidského těla, pozornost byla kladena na hlavu, poté na trup a nakonec na ruce a nohy.²⁸⁸

Cílem zeměpisu měla být důkladnější známost domova a vlasti a poté spíše povrchnější znalost Evropy a pak celé země. Skladba učiva měla obsahovat složky kulturního, politického i přírodního zeměpisu.²⁸⁹ V přípravách Jindřicha Raise se též setkáváme s přípravami na zeměpis. Rais si přichystal látku o Vltavě a nutno dodat, že to bylo jedna z nejobsáhlejších příprav, se kterou se můžeme v jeho pozůstalosti setkat. Rais pracoval důkladně s mapou, žáci si spolu s učitelem ukazovali celý její tok i tok jejích významných přítoků. Zmiňována byla také významná města situovaná při toku Vltavy. Hodina byla také obohacena o kulturní zeměpis zmínkami o hradu Zvíkov či o Orlíku.²⁹⁰ Příkladem důrazu na dějiny regionu je pak další poměrně rozsáhlá příprava týkající se okolí města Jičína (v tomto městě se cvičná škola nacházela), která byla nachystaná pro III. třídu.²⁹¹ Podobným příkladem může být také podrobný výklad o Příbrami sepsaný pro IV. třídu.²⁹² Mezi přípravami na zeměpis se setkáme i spíše s jednodušší přípravou k výuce o Sudetách a Krkonoších (obojí z hlediska přírodního zeměpisu).²⁹³

V dějepisu se žáci měli naučit oceňovat významné osobnosti a události historie, které přispěli k rozvoji lidstva a zejména pak vlasti a její ústavy. Významným úkolem dějepisu byla také mravní výchova a budování lásky k vlasti.²⁹⁴ Dvě přípravy Jindřicha Raise na výuku dějepisu byly představeny již v předchozí kapitole. Sluší se zde však připomenout, jak silnou roli výchovnou měl dějepis. Při výuce dějepisu měli být vyčleněny případy nemorálního chování nevhodného k následování. Tak byla z výuky o sv. Václavovi vyjmuta zmínka o bratrovražedném počínu jeho bratra Boleslava²⁹⁵ a v hodině o sv. Vojtěchu nebylo vůbec zmíněno vyvraždění Slavníkovců.²⁹⁶ Tato tendence byla všeobecně v této době doporučována, o čemž svědčí i jasné doporučení v metodologii dějepisu autora Jana Lepáře.²⁹⁷ Ostatně, jak

²⁸⁷ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 190-191.

²⁸⁸ La Pnp, fond Jindřich Rais. III. Pokus ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 19. ledna 1883.

²⁸⁹ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 191-192.

²⁹⁰ La Pnp, fond Jindřich Rais. III. Pokus ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 19. prosince 1882.

²⁹¹ Tamtéž, Cvičení ve III. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 14. února 1883.

²⁹² Tamtéž, Cvičení ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 19. března 1883.

²⁹³ Tamtéž, Cvičení ve III. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 27. října 1882.

²⁹⁴ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 192.

²⁹⁵ La Pnp, fond Jindřich Rais. I. Pokus ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 26. září 1882.

²⁹⁶ Tamtéž, Cvičení ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 25. října 1882.

²⁹⁷ LEPAŘ, J. *O metodách dějepisného učení na školách obecných*. s. 25.

se v poslední kapitole pokusím zdůvodnit, je zřejmé, že Jindřich Rais s touto příručkou pro své studium pracoval a že se na cvičné škole, kde Jindřich Rais při svém studiu prováděl první učitelské pokusy, užívala pětidílná čítanka pro školy obecné autorské trojice Jana Evangelisty Šťastného, Jana Lepaře a Josefa Sokola.²⁹⁸

Nauka o geometrických formách cílila ke znalosti těchto geometrických tvarů a jejich vlastností. Žáci se také měli naučit vypočítávat a měřit plochy, které se běžně v životě vyskytují.²⁹⁹ Cílem kreslení od ruky bylo naučit se zobrazovat jednoduché předměty běžně se vyskytující v životě a osvojit si schopnost vyměřovat předměty pouhým okem. Patřilo sem též geometrické kreslení.³⁰⁰ I k výuce kreslení byla zachována jedna z příprav na cvičné škole Jindřicha Raise ve II. třídě. Látka obsahovala sestavení vzoru složeného ze svislých rovných a vodorovných čar. Nutno dodat, že na dnešní poměry je to vzor pro tak malé děti obtížný.³⁰¹

Hlavním účelem zpěvu bylo probuzení hudebního sluchu žáků a osvojení představy o libozvuku. Zpěv měl pěstovat v žácích ušlechtilost a lásku k vlasti zejména takto laděnými písněmi.³⁰² O mravní výchově v rámci výuky svědčí i příprava Jindřicha Raise pro II. třídu cvičné školy. Rais učil žáky nápěv písně s názvem *Zpívejme* a zněla takto:

*„Děťátka, děťátka, ku práci se mají, po práci, po práci rády zazpívají, rády zazpívají.“*³⁰³

Význam tělocviku měl spočívat v budování síly, obratnosti a svěžesti těla, jistoty, smyslu pro disciplínu a organizaci, v žácích měl také pěstovat sebedůvěru.³⁰⁴

Dívky se navíc v ženských ručních pracích měly naučit, aby je mohly samostatně používat ve svém životě a v domácnosti. Měly se naučit háčkovat, plést, naplétat a vplétat punčochy a spravovat je. Nakonec se také měly naučit šít a spravovat prádlo. Měly být také poučeny o druzích, původu a hodnotě látek a kde je možné je opatřit. Někdy také bylo přidáno krumplování, tedy vyšívání jmen. Nauka o domácím hospodářství nebyla z osnovy zcela

²⁹⁸ Vydávána byla v trojdílném, pětidílném později i osmidílném podání. Jindřich Rais však jasně uvádí, že článek „sv. Vojtěch“ byl obsažen ve čtvrtém dílu pětidílné čítanky. Tento díl se mi přes značné úsilí bohužel nepodařilo dohledat. Seznam článků z pětidílné čítanky, které zmínil Jindřich Rais ve svých přípravách, můžeme však též nalézt v Lepařově příručce a údaje o článku „sv. Vojtěch“ se shodují.

Tamtéž, s. 36-37.

²⁹⁹ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 193-194.

³⁰⁰ Tamtéž, s. 192-193.

³⁰¹ La Pnp, fond Jindřich Rais. V. Pokus ve II. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 15. března 1883.

³⁰² Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 195.

³⁰³ La Pnp, fond Jindřich Rais. Cvičení ve II. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 8. března 1883.

³⁰⁴ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 195-199.

vyřazena, nebyla však považována za samostatný předmět, tento obor se měl rozdělit do ostatních.³⁰⁵

Roku 1898 vydala zemská školní rada výnos určený pro obecné školy v Čechách,³⁰⁶ který daleko blíže představoval účel a požadovaný obsah některých těchto předmětů s tím, jakým oblastem měl učitel přisuzovat větší důležitost. Ve vyučovacím jazyku požadovala větší důraz na procvičování řeči než na mluvnická cvičení tak, aby si žák osvojil náležitou slovní zásobu a dovednost mluvit. Pravidla mluvnická a pravopisná neměla být osvojována bez porozumění a pouze mechanicky. K písemnému vyjadřování myšlenek se žáci měli dopracovat přes procvičování ústně vyjádřených v prvních školních letech. V počtech s naukou o geometrických tvarech doporučovala, jak vyučovat tento předmět v jednotřídní škole a jak volit přiměřeně učivo. Bylo zde také zdůrazněno, aby byl brán ohled na budoucí povolání žáků a zejména u dívek na počty potřebné pro hospodaření v domácnosti.

U reálií bylo zdůrazňováno, že se má výuka přizpůsobit prostředí žáků a taktéž jejich budoucímu způsobu obživy. Při výuce přírodopisu a přírodopytu se mělo k místnímu prostředí hledět obzvláště. Doporučováno bylo zřizovat školní zahrady, kde děti měly také pracovat, nesměly být však nuceny k těžkým pracím. Nauka o lidském těle a zdravotní věda měla být pro žáky přiměřená a pochopitelná, tudíž bez zbytečné teorie a měl být brán ohled na místní zvyklosti. Učitel nesměl vést žáky zbytečně k hypochondrii, ale naopak ke zmužilosti, sebeovládání a rozvaze, aby tak sílili ve svém zdraví. V zeměpisu nemělo jít o pouhá zapamatování názvů a jmen, ale hlavně o porozumění plánům a mapám a o buzení lásky k domovině, k užší i širší vlasti.³⁰⁷ Proto měl být kladen důraz na charakteristiku krajiny, na místní mravy a obyčeje, povrch a rozlohu apod. Důležité dále bylo, aby tyto vědomosti byly porovnávány s vědomostmi o domově a užší vlasti. V dějepise se měl brát ohled především na období, která měla významný vliv na kulturní stav společnosti v přítomnosti. Z toho logicky plyne, že hlavní důraz byl nyní kladen na kulturní dějiny, zejména pak z oblasti mravů a obyčejů, soukromý i veřejný život předků, poté byly pokud možno přirovnávány k těm přítomným. V popředí měly být dějiny užší vlasti, ale také té širší a panovnického domu. I zde nemělo být hlavním cílem mechanické pamatování, ale budování lásky k vlasti. Upozorňovat se mělo na památné dny a vždy měla být využívána mapa. Žáci měli být také upozorňováni na svá občanská práva a povinnosti. Při kreslení od ruky se měli orientovat na lidové motivy a

³⁰⁵ Tamtéž, s. 199.

³⁰⁶ Výnos c. k. zemské školní rady č. 40220 ze dne 23. února 1898. In: *Nejdůležitější zákony*. 1907. s. 207-214.

³⁰⁷ Širší vlastí byla chápána habsburská monarchie, užší znamenala české země.

motivů určených dětem a jejich okolí blízké. V oblastech, kde je to k povolání často potřeba, se mohla vyučovat také kresba pomocí kružítko. Ke zpěvu neměli být připouštěni chlapci, kterým se v té době měnil hlas. Na školách jednotřídních a dvoutřídních se smělo upustit od učení se notám. Orientovat se též měli kromě vlasteneckých písní na ty církevní.³⁰⁸

Osnovy pro obecné školy však byly vypracovány pro všechny její možné druhy. Byly sestavovány pro obecné školy jednotřídní nedělené třídy, jednotřídní dělené (tedy polodenní) a dále vždy nedělené dvojtřídní až sedmitřídní obecné školy. Učitel se tedy orientoval na tu osnovu, která odpovídala počtu tříd v jeho škole. Je logické, že čím více tříd bylo a učitel v nich nemusel dělit síly do jednotlivých oddělení, které se třídily dle věku žáků, tím spíše výuka mohla probíhat podrobněji. Výše uvedené cíle předmětů odpovídaly tomu nejužšímu základu, který se měli žáci z obecné školy odnést. Čím více tak v obecné škole měli tříd, tím se i osnova vzdělávání mohla rozšiřovat. Osnova osmitřídní obecné školy tak již byla totožná s tou pro osmitřídní měšťanské školy (do roku 1883), s tím, že ji učitelé na obecné škole naplňovali podle svých možností a také možností žáků. Ještě bych zde ráda podotkla, že rozvrstvení a plánování učiva na jednotřídní škole bylo jiné než na těch vícetřídních.³⁰⁹ Pro srovnání těchto způsobů vyučování odkazuji čtenáře do přílohy, kde může porovnat hodinové dotace předmětů v jednotřídní a osmitřídní obecné škole. (viz přílohu č. 6 a 7)

3.5 Výchové a vzdělávací cíle předmětů měšťanských škol

Nyní se zaměřím na to, v jakém ohledu byly předměty na měšťanských školách po jejich zřízení probírány do větší hloubky. Ve vyučovacím jazyce se žáci měli naučit zručnosti v sepisování zejména jednacích písemností a také se seznámit s nejvýznamnějšími literárními díly hlavně novější doby, ty však měly být žákům blízké. V krasopisu se také cílilo na osvojení druhů písma běžně užívaných v obchodní a živnostenské sféře. V aritmetice se věnovali také jednoduchému živnostenskému účetnictví. V zeměpisu se měli naučit přehlednou znalost Evropy a všech ostatních světadílů. Orientovat se také měli na průmysl a obchod vlasti a ostatních států a na jejich charakteristické výrobky, stejně jako na mezinárodní obchod. I znalost dějepisu měla být hlubší, stejně jako znalost ústavy. Přírodopis se měl taktéž orientovat na jevy běžné v měšťanském životě. V předmětech se

³⁰⁸ Výnos c. k. zemské školní rady č. 40220 ze dne 23. února 1898. In: *Nejdůležitější zákony*. 1907. s. 207-214.

³⁰⁹ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In: *Věstník*. s. 119-226

dívky častěji věnovaly jejich využití v domácnosti, přesto byly jejich osnovy s chlapci velmi podobné.³¹⁰

Jak již víme, zákon z roku 1883 nařizoval rozdělit původní osmitřídní měšťanské školy na pětiletou obecnou a na tříletou měšťanskou a redefinoval jejich úlohu ve školství. V této chvíli již měšťanská škola nemohla mít společnou osnovu se školou obecnou. Nyní si měla každá měšťanská škola stanovovat samostatně svoji učebnou osnovu a vzdělávací plán. V něm vždy musela naplňovat to, co se očekávalo od posledních třech let obecného vzdělávání a zároveň poskytovat přípravu na učitelské ústavy a jiné odborné školy. Úkolem však také bylo vychovávat a vzdělávat žáka k praktickému občanskému životu a to s ohledem na potřeby místa škola a daného okresu z hlediska živnostenských a hospodářských zájmů, z čehož právě plynula nutnost vytváření samostatných učebných osnov. V oblastech, kde se vyskytovalo více měšťanských škol, bylo doporučováno, aby se svými vzdělávacími plány odlišovaly. K poradě o sestavení osnovy se nyní měli ve zvláštní konferenci setkat okresní dozorcí, učitelský sbor měšťanské školy, ředitelé ústavů, které vyžadovaly po budoucích studentech vzdělání z měšťanské školy i zástupci dané obce a okresu. V místech s více takovými školami se stanovovala osnova na základě vyslechnutí učitelských sborů a ředitelů těchto škol, místních odborných a učitelských ústavů a také zástupců jednotlivých živnostenských povolání, tedy s ohledem na místní průmysl, obchod i rolnické zájmy.³¹¹ K tvorbě osnovy dívčích měšťanských škol byly později přizvávány také paní zabývající se praktickými zaměstnáními, které byly v tomto oboru osvědčené či byly známé svým zájmem o otázky vyučování a blaho společnosti.³¹² Některé z předmětů byly nezávislé na místních poměrech, jednalo se o náboženství, vyučovací jazyk, zeměpis, dějepis, zpěv a tělocvik. K předmětům ovlivněným místními poměry patřily přírodopis, přírodopyt, počty, geometrie a rýsování, kreslení od ruky, krasopis a v případě dívek ženské ruční práce. Stále měl být brán zřetel na potřeby chlapeckých a dívčích škol. V týdnu mohlo být vyučováno maximálně třicet hodin. V osnově také musel být stanoven počet týdenních a měsíčních domácích i školních prací. Osnova dané měšťanské školy musela být nakonec schválena zemským školním úřadem.³¹³

³¹⁰ Ministerské nařízení č. 6549 ze dne 18. května 1874. In *Věstník*. s. 200-226.

³¹¹ Ministerské nařízení č. 10618 ze dne 8. června 1883. In: *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 23-24.

³¹² Ministerské nařízení č. 13200 ze dne 29. září. In: *Nejdůležitější zákony*. 1907. s. 85.

³¹³ Ministerské nařízení č. 10618 ze dne 8. června 1883. In: *Nejdůležitější zákony*. 1896. s. 24-25.

4 Metodické příručky a rady k vykonávání povolání

V kapitole o učitelských ústavech jsme zjistili, že ve třetím či čtvrtém ročníku bylo často náplní vyučovacích hodin seznamování se s metodologií jednotlivých předmětů v obecných a popřípadě i měšťanských školách. V pedagogice se seznamovali s těmito metodami v obecnější rovině. K takové výuce patřila též práce s metodologickými příručkami, studenti byli také vedeni k tomu, aby si je i samostatně prostudovali. Studenti tak zjistili, které metody jsou vhodné pro jejich praxi a ke kterým příručkám se v budoucnosti mohou obracet. Cílem této kapitoly není představit si všechny tyto příručky, ale spíše se blíže zaměřit na některé z nich. Přičemž analýza těchto příruček nemá vést pouze ke sdělení, co v nich studenti a pozdější učitelé mohli najít, ale především k tomu, abychom zjistili, jaké metody byly ve druhé polovině 19. století doporučovány a jaké poznatky soudobé vědy k oblíbenosti či neoblíbenosti těchto metod k tomu vedly.

Z hlediska obecně doporučovaných metod se zaměřím na příručku Jana Lepaře *O methodách a logické jejich příbuznosti*.³¹⁴ Dále blíže prozkoumám didaktickou zásadu názorného vyučování pomocí prvního dílu knihy Antonína Svobody³¹⁵ *Vyučuj názorně!*³¹⁶ Poté se pomocí příručky Jana Lepaře *O methodách dějepisného učení na školách obecných*³¹⁷ pokusím zprostředkovat to, co si lze představit pod speciální metodikou jednoho zvoleného předmětu. Pomocí třetího dílu Svobodovi série *Vyučuj názorně!*³¹⁸ zjistíme blíže, jaká panovala představa o využití této metody v oboru dějepis. Další část této kapitoly bude věnována metodickým výkladům článků v čítankách pro obecné školy, opět se zaměřím hlavně na výklady dějepisných článků za pomoci příručky Otakara Sadovského *Vyučování dějepisů na škole obecné*.³¹⁹ Uveden bude též spis Antonína Bobrovského *Přípravné vyučování dějepisů ve škole obecné*.³²⁰ Poslední příručka, která zde bude uvedena, je zcela jiného typu, než ty předchozí. Jedná se o spis Jana Kozáka s názvem *Úkoly venkovského*

³¹⁴ LEPAŘ, J. *O methodách a logické jejich příbuznosti*. 46 s.

³¹⁵ Antonín Svoboda žil v letech 1861-1924. Ve svém životě byl učitelem na obecné i měšťanské škole a jeho spisovatelská činnost se orientovala právě na pedagogickou problematiku a literaturu pro mládež. *Ottův slovník naučný : ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí*. 24. díl Staroženské-Šyl. Praha, 2001. s. 452.

³¹⁶ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. 90 s.

³¹⁷ LEPAŘ, J. *O methodách dějepisného učení na školách obecných*. 39 s.

³¹⁸ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 3. díl. 167 s.

³¹⁹ SADOVSKÝ, O. *Vyučování dějepisů na škole obecné : metodické výklady ku článkům dějepisným*. 257 s.

³²⁰ BOBROVSKÝ, Antonín. *Přípravné vyučování dějepisů ve škole obecné : se zvláštním zřetelem na nové čítanky Jursovy*. Velké Meziříčí, 1906. 54 s.

učitele,³²¹ který se nesoustředí na metodickou stránku výuky, ale snaží se připravit z teoretického i praktického hlediska učitele na výkon povolání na venkově.

Na počátku 20. století se již též objevovaly spisy významného pedagoga Eduarda Štorcha obsahující jeho pojetí výuky dějepisu spojené se zprostředkováním skutečného pochopení dané doby. Takovým spiskem byla například *Reforma školního dějepisu*,³²² kterou vydal vlastním nákladem. Bohužel nelze předpokládat, že by do roku 1913 Štorchovy myšlenky výrazně plošně – dle mého názoru bohužel – ovlivnily osnovy školního dějepisu a že by byly ve výrazné míře na učitelských ústavech doporučovány, ačkoliv své přívržence jistě měl a mnohé čtenáře mohl pro svou výuku minimálně inspirovat.

4.1 Jan Lepař a jeho příručka *O methodách a logické jejich příbuznosti*

Jan Lepař byl bezpochyby jednou z nejvýznamnějších osobností didaktiky v českých zemích v 19. století. Je autorem řady učebnic i didaktických a metodických příruček. Jeho dílo *O methodách a logické jejich příbuznosti*,³²³ nabízel učitelům přehled teoretických poznatků o didaktice a o metodách výuky i konkrétní příklady, které je tak více přiblížily k možnostem jejich využití ve výuce. Kapitulu o této knize si dovoluji uvést citací souvětí, kterým Lepař tuto příručku naopak zakončil, neboť se domnívám, že nejlépe shrnuje její myšlenku: „*Která methoda učebná ze všech jest nejlepší? Odpověď: Ta, které hovic dospělosti dítek a jejich potřebám všechny různé metody, pokud mezi sebou jsou svorné aneb sebe doplňují, vespolek spojuje.*“³²⁴

Nejprve se zde Lepař věnoval rozboru pojmu didaktika, kterou chápal jako nauku o způsobu vyučování. Nauka o metodách je pak její součástí. V první rovině dělil způsoby výuky na rozumné a nerozumné. Zatímco nerozumný způsob nemá žádná pravidla a zákony, způsob rozumný, který je samozřejmě ve výuce vhodnější, je na těchto zákonech a pravidlech závislý. Ty nám pak umožní dosáhnout cílů výuky, které si stanovíme. Nejprve tato pravidla dělil na záporná a kladná. Pravidla záporná nám stanovují to, co bychom při výuce nebo při přípravě na ni neměli dělat. Patří k nim například: Neuč věci nepravdivé či nesprávné; neklad své výuce žádné překážky; nevytvářej sám libovolně pravidla (např. v mluvnici); neuč jazykem, kterému žáci nerozumí; neuč nic, co není přiměřené věku žáků; neukazuj věci

³²¹ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. 150 s.

³²² ŠTORCH, Eduard. *Reforma školního dějepisu*. Praha : E. Štorch, 1905. 14 s.

³²³ LEPAŘ, J. *O methodách a logické jejich příbuznosti*. 46 s.

³²⁴ Tamtéž. s. 46.

zdaleka; jakmile něco začneš učit, nepřestaň, dokud to nedokončíš; neuč najednou více věcí apod. Kladná pravidla se zaměřují na to, co učinit, abychom ve výuce dosáhli svého cíle, což znamená využívat všeho, co práci usnadní, urychlí a zaručí její úspěšnost a trvalost dosaženého cíle. Lepař u kladných pravidel zdůrazňoval známé Komenského otázky, u nichž platí, že pokud si na ně správně odpovíme a následně je aplikujeme ve výuce a při přípravě na ni, výrazně nám to pomůže k dosažení stanoveného cíle výuky. Co je možné udělat pro to, aby výuka probíhala takřikajíc najisto? Co učinit, aby bylo učení pro žáky snadné? Jak lze učinit výuku krátkou a zároveň úspěšnou? Na tyto otázky jsou nám nabízeny ještě známější odpovědi. Je třeba učit od známého k neznámému (v dějepise např. od domácího k zahraničnímu) a od snadnějšího k složitějšímu; výuka musí být přiměřená věku a schopnostem žáků; uč tak, aby se dětem výuka zdála jako hra a zábava; podněcuj v žácích chuť k učení; pokud žákům předkládáš nějaký předmět k prozkoumání, setrvej, dokud se s ním dostatečně neseznámí atd.

Některé z kladných i záporných zásad se přímo týkají přípravy na výuku. Dle nich je třeba si pro každou hodinu připravit plán a vše, co bude k výuce nezbytné. Je nutné vybrat to, co se momentálně hodí k věku a schopnostem žáků apod. Jiná se zase aplikují ve výuce, ale pouze příležitostně. To se týká například situací, kdy žákům představujeme předmět k prostudování a již výše zmíněné pravidlo, abychom jej ponechali k nahlédnutí na dostatečnou dobu, aby ho žáci stihli řádně prostudovat, nebo abychom takový předmět postavili přímo před ně tak, aby na něj dobře viděli. Vedle pravidel příležitostných však stojí pravidla, která musí být použita v každé výuce. Jedná se o výše zmíněné Komenského teze a navíc také o požadavek, aby učitel kontroloval pozornost žáků a jestli si danou problematiku náležitě osvojují.

Všechna uvedená pravidla mají jedno společné. Jedná se o zásady obecně didaktické, vedle nich však existují ty metodické, které výuce dávají určitý zvláštní ráz, které mohou výuku různě proměňovat, přesto se jí nijak neuškodí, ba mnohdy naopak. Využití metodických zásad pak Lepař objasňuje tak, že snažíme-li se dosáhnout jednoho stejného cíle, pak jeho dosažení je pro všechny metody vždy společné, avšak způsoby, jakými jich lze dosáhnout, jsou rozličné a nazývají se právě metodami.³²⁵

Dle vzoru pedagoga Herbarta, jehož myšlenky v této době tvořily dominantní pedagogicko-psychologický směr, psal Lepař o představách, přičemž jakékoliv učení začíná

³²⁵ Tamtéž, s. 1-5.

buď vznikáním těchto představ, nebo již přítomné představy v žákovi objasňujeme a případně přetvořujeme.³²⁶ Nutno dodat, že v soudobé psychologii, pedagogické samozřejmě nevyjímaje, byla otázka představ široce diskutována a zkoumána.³²⁷

Jak již bylo výše uvedeno, učitel by měl vždy sledovat stanovisko žáka, které se učením stále rozšiřuje, stejně jako jeho vědomosti. Učitel by se ke svým žákům neměl chovat jako pán, ale spíš jim sloužit a napomáhat tak k tomuto procesu.³²⁸

Dítě se začíná učit mnohem dříve, než má vůbec představu o tom, co to učení je. Zde se opět objevuje rozšiřování vlivu psychologie v období, kdy Lepar sepisoval toto dílo. Psychologové hovořili o výskytu původního učení, kdy jednotlivé představy vznikají (na základě počitků a vjemů), množí se, různě se seskupují (zejména na základě asociací), objasňují a ustalují se. Skládáním jednotlivých představ tak vznikají složitější představy, přičemž schopnost takové představy mít narůstá u dětí samozřejmě s věkem.³²⁹ Z těchto psychologických pravidel se vyvozuje nejstarší a nejpůvodnější metoda učení – metoda genetická.³³⁰ V mnohých případech je nám tato metoda nejbližší a skutečně také může být nejsnazší cestou k učení. Při ní by se navíc nemělo jít proti přirozenosti vznikání těchto představ, jmenovitě by se například nemělo učit o světových stranách ve třídě, ale naopak pod širým nebem. Učitel by měl mít co nejjasnější povědomí o tom, jaké představy už byly v jeho žácích vytvořeny.³³¹ Dáme-li si příklad užívání jazyka, mnoho představ si žáci dříve vytvořili správně a vhodně jich také využívají. Je však zřejmé, že mnoho z nich se utvořilo nesprávně a na nich poté učitel musí s žáky pracovat, což znamená, že je budou společně napravovat.³³²

Metoda analytická³³³ pracuje s jedinečnými a zároveň složitými představami, které vznikly jejich slučováním. Často tyto představy byly vytvořeny na základě vypořádaných

³²⁶ Jan Bedřich Herbart (německy Johann Friedrich) žil v letech 1776-1841. Byl významným německým pedagogem, jehož myšlenky získaly mnoho stoupenců. Jeho nejvýznamnějším pedagogickým dílem je *Paedagogika obecná* (1806). Jeho pedagogika se odvíjí od jeho pojetí etiky a poznatků z psychologie. Za základní element psychologie považoval představy, které na sebe navzájem působí a jejich výsledkem jsou stavy citění a vůle. Jen na tyto žákovy představy může učitel bezprostředně působit. Toto působení je možné v podobě rozumového, ale také mravního vyučování. V jeho pojetí je výchova vždy možná, ale je omezena vnitřními i vnějšími rysy dítěte a jeho životními podmínkami. Výchova dle něj také musí být všestranná, stejně jako žákovovo vzdělání.

KÁDNER, O. *Stručné dějiny paedagogiky a školství*. Praha, 1912. s. 62-63.

³²⁷ Srov. ŠŮSTAL, Josef. *Paedagogická psychologie*. Velké Meziříčí, 1913. s. 13-60.

³²⁸ LEPAR, J. *O methodách a logické jejich příbuznosti*. s. 5-6.

³²⁹ ŠŮSTAL, J. *Paedagogická psychologie*. s. 23-29.

³³⁰ genetická ve smyslu vznikání

³³¹ V současné době se v tomto smyslu v pedagogice hovoří o tzv. prekonceptech.

³³² LEPAR, J. *O methodách a logické jejich příbuznosti*. s. 6-11.

³³³ Při analytické metodě vybíráme z představy její jednotlivé části.

společných znaků.³³⁴ Při analytické metodě vybíráme z představy její jednotlivé části. Máme-li představu lidského těla, můžeme ve výuce pokračovat s jeho analýzou, budeme se učit o jeho jednotlivých částech. Přitom obtížnost tohoto výběru musí samozřejmě odpovídat věku a schopnostem žáků. Ve své podstatě se díky této metodě tvoří ze složitějších představ představy jednodušší právě díky tomu, že často vyhledáváme společné znaky jednotlivostí a vytvoříme tak představu novou. Přičemž představa jednoho savce (např. jelena) je složitější než představa o savci. Je to tím, že představa jelena obsahuje daleko více znaků. Přitom ale platí, že představa o savci je mnohem širší a obecnější představou, zároveň je také pojmem nadřazeným. Při tomto postupu se jednak objasňují dřívější představy, zároveň se však tvoří představy nové. Lepař též uvedl, že mluvnicki mateřského jazyka se žák nejlépe naučí právě touto metodou.³³⁵

Tam, kde metoda genetická ani analytická nestačí, používáme metodu syntetickou. Přičemž syntézu chápeme jako skládání, touto metodou se tak tvoří nové představy pomocí skládání jednotlivých znaků. Vytváříme vlastně nové celky. Na rozdíl od metody analytické se postupuje od jednodušších představ ke složitějším. Postupujeme od abstraktního ke konkrétnímu, od nadřazených představ k podřazeným.³³⁶ Dle Lepaře se takto nejlépe naučíme cizí jazyk (na rozdíl od mateřského), postupuje se tak, že nejprve vysvětlíme pravidlo a teprve potom si uvedeme příklady. Nejsnáze se pak naučíme to, kde v mateřském a cizím jazyku panuje shoda. Již v této publikaci se setkáváme s pravidlem, že pokud žák neumí analyzovat vlastní mateřský jazyk, bude mít v tom cizím o mnoho těžší práci.

Porovnáme-li dále metodu analytickou a syntetickou, zjistíme, že metodu analytickou je možné použít v těch případech, kdy je zároveň možné postupovat od známého k neznámému. Probírá-li se v zeměpise příslušný region, postupujeme vždy metodou analytickou, pokud však mluvíme o vzdálené zemi, využíváme té syntetické. Máme-li však k dispozici mapu daného místa, budeme nejprve postupovat analyticky právě pomocí této mapy. Tyto dvě metody také na sebe často navazují. Lepař uvedl příklad v geometrii, kdy nejprve učitel zadává úkol sestrojení trojúhelníku pravoúhlého a rovnoramenného, žák jej pomocí metody syntetické sestrojí. Zeptá-li se ho poté učitel, jak postupoval, žák problematiku vysvětlí pomocí metody analytické. V dějepise se často setkáváme s příčinou a následkem jisté události, využíváme při výkladu metody syntetické. Koneckonců již při

³³⁴ Dnes bychom hovořili o tvorbě určitých schémat.

³³⁵ Tamtéž, s. 11-16.

³³⁶ Jedná se tedy o dedukci. Metoda analytická oproti tomu postupuje od konkrétního k abstraktnímu, provádíme tedy indukci.

zjištění příčin události často dokážeme předvídat její následky ještě dříve, než se o nich dozvíme. V případě metody analytické bychom postupovali nejprve od následků a z nich bychom odvozovali její příčiny, k tomuto způsobu nás často přivede žákova zvědavost, když se táže „proč?“. V dějepise by přesto měla vždy převažovat metoda syntetická, protože se dějiny nedějí proti proudu. Učitel naopak daleko více při výkladu využívá metody analytické v matematice. Obou metod lze také využít při hrách, kdy se může například opakovat probrané učivo, zejména to platí pro metodu syntetickou, kterou lze v dějepise využít při hře „Kdo jsem?“, v přírodopise zase lze hádat určité zvíře atd. Závěrem k těmto dvěma metodám lze ještě říci, že na rozdíl od metody genetické, která se řídí psychologickými pravidly, se tyto řídí pravidly logickými.³³⁷

Zatímco volba metody genetické, analytické nebo syntetické ve své podstatě určuje směr vyučování, následující metody se budou lišit tím, jakých prostředků užívají. Mnoho z nich se dělí dle využívání řeči. Při metodě vyprávěcí je řeč používána učitelem, který hovoří k žákům. V tu samou chvíli žáci užívají metodu náslušnou, kdy mají za úkol pouze učitele poslouchat. Dle Lepaře by měl učitel tuto ze strany žáků pasivní metodu aplikovat jen tehdy, když není možnost žáka aktivněji zapojit. Pokud však hovoří žák i učitel, jedná se o metodu rozprávěcí, tedy dialogickou v širším slova smyslu. V jejím užším smyslu se jedná o metodu rozmluvnou, kdy žák i učitel kladou své otázky a odpovědi. Lepař se též zmínil o metodě sokratovské, kdy má učitel otázky předem připravené a, tušíc odpovědi žáků, má nachystané další na ně navazující. Jinak ji lze nazvat metodou řízeně rozmluvnou. Vedle ní se objevuje také metoda prosto rozmluvná, kdy rozhovor není předem připravený a rozvíjí se spontánně. Pokud však klade otázky jen jedna strana, jedná se o metodu tázací. U ní lze ještě rozeznat metodu vyptávací, při které žádáme odpověď bez jakékoliv nápovědi a metodu doptávací, při které žákovi ke správné odpovědi napovídáme.

Vhodnost využití těchto metod se odvozuje na základě toho, zda je učivo pro žáky již známé, nebo nikoliv a také na základě jeho náročnosti. Pokud je látka dětem zcela neznámá, nelze ji vyložit jinak než metodou vyprávěcí (v případě žáků tedy náslušnou). Žáci v tu chvíli poslouchající učitele a přijímají výklad jako pravdu, proto lze tuto metodu také jinak nazvat dogmatickou. Účinné při ní může být kladení řečnických otázek, které mohou poutat pozornost žáků. Naopak u látky, která je již známá, se někdy tato metoda užívá zbytečně ve chvíli, kdy by byla účinnější metoda rozmluvná nebo její podoby, které jsem výše vylíčila.

³³⁷ Tamtéž, s. 16-27.

Jedná se například o opakování probrané látky, nebo máme-li názornou pomůcku (třeba mapu), při jejímž popisu může učitel žáky vhodně navádět, aby sami přišli na vhodnou odpověď. Tímto způsobem se látka dětem uloží v paměti hlouběji a trvaleji.

Již bylo výše zmíněno, že je potřeba nejprve zjistit, jaké vědomosti žáci o dané problematice mají. K tomu nejlépe poslouží metoda vyptávací. Ta stejně dobře poslouží ve chvíli, kdy chceme zjistit, zdali žáci nové látce dostatečně porozuměli. Stejně tak je vhodné, aby učitel žáky navykl ptát se, když jim něco není jasné. Poprvé se v této příručce také setkáváme s explicitním vyjádřením toho, že vedle vědění jsou cílem vzdělávání dětí též dovednosti (slovy Lepaře umění).

Metoda doptávací učiteli nejlépe slouží tam, kde je jeho cílem, aby se žáci sami dopátrali odpovědi. Díky tomu se v nich buduje schopnost samostatně myslet. Zajímavé je, že obzvlášť to hodnotí pro svou dobu Lepař jako více než žádoucí, protože se uvolňoval občanský život a občané Rakouska-Uherska nabývali stále více svobod. Sokratovská metoda se dle něj nejvíce hodí ve chvíli, kdy chce učitel upozornit na fakt, že žák odpověděl nebo vykonal úkol nesprávně. Přitom nejprve žáka přivedeme vhodnými otázkami k tomu, aby si všiml své chyby, následně ho povedeme k nalezení správného řešení,³³⁸ nakonec je vhodné společně problematiku shrnout do nějaké definice.³³⁹

Existují však také výukové metody, které nevyužívají řeči, ale různých smyslů. Platí při nich také didaktické pravidlo, že kdykoliv je možné nějakým způsobem výuku usnadnit, urychlit a učinit ji efektivnější, je třeba to udělat. V případě, že k tomu lze využít různých smyslů a my jich nevyužijeme, porušujeme tuto zásadu. Tyto metody lze souhrnně nazvat názornými. Lze-li zároveň využívat více smyslů najednou (např. v přírodopise u minerálů), pak se jedná zároveň o srovnávací metodu. Jejich kombinací se účinek násobí. Metoda srovnávací se samozřejmě netýká jen využití více smyslů, ale i srovnávání dvou a více věcí nebo jevů, abychom zjistili, co mají společného, čím se navzájem podobají, nebo naopak čím se liší.

Dalším odvětvím metody názorné je metoda znázorňovací. Slouží ve chvíli, kdy to, co probíráme, je příliš složité a je těžké si to představit. Můžeme tyto jevy ukazovat pomocí obrazů. V zeměpise se jedná o mapy, ale i o globus – tedy dle Lepaře i o prostorové objekty.

³³⁸ První fázi lze nazvat ironií, tu druhou maieutikou (babiectvím) ve smyslu přivedení pravdy na svět, která je v nás dle Sokrata již od narození přítomna.

Tamtéž, s. 32.

³³⁹ Tamtéž, s. 27-35.

V přírodopise můžeme ukazovat obraz zvířete nebo jeho vycpané tělo. V takových obrazech je jev znázorněn přirozenou formou (je v nich přirozená podoba věci). V případech, kdy toto není možné, využíváme metodu symbolickou – používáme symboly. Jedná se o číslice, písmena, znaménka, tučné písmo v textu, tvoření přehledné tabulky, užívání různých barev pro jednotlivé jevy na mapách. Pro vyučování jsou tyto symboly často nezbytné a navíc užitečné. Učivo je pro žáky lépe pochopitelné a zapamatovatelné a každý učitel by jich měl využívat, kdykoliv je to možné. V žácích však můžeme budovat i vnitřní obrazy a to především obraznou řečí různými přirovnávaními, podobenstvími apod. Zatímco žáci nazírají tyto obrazy a symboly, učitel často zároveň využívá metody ukazovací a demonstrativní.

Přirozené pro děti je, že často napodobují, co viděly. Stejně tak jsou často rády něčím zaměstnány, aby objevovaly nové věci. Těchto jejich vlastností je ve škole třeba využívat. Aplikujeme tedy metody napodobovací a zaměstnávací. Jeden příklad za všechny – žáci se učí novým písmenům tím, že je učitel napíše na tabuli a oni jen opisují. U žáků je též vhodné pěstovat metodu vzájemnou – aby si navzájem věci vysvětlovali, napomáhali si a napodobovali tak vztah učitele a žáka. Tak se jejich vědění a dovednosti ještě více prohloubí. Při metodě zaměstnávací dělají učitelé často chybu, že věnují pozornost jednomu žákovi nebo jen jejich skupině a ostatních si v dané chvíli nevšímají. Nebo učitel do výuky přinese pouze jeden potřebný exemplář (např. nerostu) a nazírat ho mohou pouze někteří žáci, místo toho, aby jich přinesl více a rozdělil je do skupin a postupně je obcházel. Učitelé rovněž často chybují v tom, že nejprve vyvolají konkrétního žáka a teprve poté položí otázku, což vede k nepozornosti ostatních. V případě nezaměstnanosti některých žáků pak dochází k nežádoucím jevům – vyrušují a učitel se na ně pak zbytečně zlobí a trestá je. Při zaměstnávání dětí (ať už ve škole nebo pomocí domácích úkolů) je zároveň třeba, aby byla zadání přiměřená jejich schopnostem. Tedy ani příliš lehká, ani příliš obtížná. Jen tak budou schopny ukázat, co dovedou.³⁴⁰

Ve škole je nutné žáky naučit přemýšlet určitým způsobem, pomáhat jim k osvojení postupů, které je budou vést ke správným výsledkům a názorům. Osvojují si ve škole logické úvahy. Jedná se o formální vzdělanost dětí. Dosahuje se jich metodou vědeckou a proučovací. Na obecné školy dle Lepaře patří ta proučovací, protože vědecká metoda vyžaduje složité definice, které jsou pro děti příliš a zbytečně složité a na školách obecných jimi někteří učitelé žáky přímo zahlcují. Dalším rozdílem mezi nimi je, že metoda vědecká

³⁴⁰ Tamtéž, s. 35-44.

vyžaduje přesné a všestranné popisy, naopak ta prstonárodní si vybírá, co je důležité. Zkrátka metoda vědecká je určená starším žákům (studentům), kteří jsou takového uvažování již schopni. Malé věci náleží malým, větší naopak větším. Na tomto stupni vzdělávání navíc nelze zapomenout a je třeba si neustále připomínat, že vedle vzdělávání musí mít dostatek prostoru i vychovávání.³⁴¹

4.2 Antonín Svoboda a jeho první díl série *Vyučuj názorně!*

Antonín Svoboda sepsal tři díly příručky k didaktické metodě názorné s názvem *Vyučuj názorně!*.³⁴² Tato didaktická metoda, velmi dobře známá od Jana Ámose Komenského, byla již dříve uznávána jako hlavní didaktický požadavek, Svoboda však poznamenal, že teprve nedávno začala na školách skutečně vládnout jako ta nejvýznamnější a postupně vytlačovala prostý mechanismus a formalismus.³⁴³

První díl se věnuje především teoretickým poznatkům o této metodě. Poskytuje zde však zároveň svým čtenářům praktické návody, jak docílit rozvoje smyslů. Z názvu nás nepřekvapí, že z velké části Svoboda vycházel z učení Jana Ámose Komenského, často se také odkazoval na Jeana Jacquese Rousseaua, Gustava Adolfa Lindnera, či Johanna Heinricha Pestalozziho,³⁴⁴ zahrnul tedy i novější a soudobé poznatky a zkušenosti. Vycházel z předpokladu, že veškeré vědění a dovednosti získáváme pomocí smyslů: „*Nic není v rozumu, co by dříve nebylo ve smyslech.*“ Smyslů je pět – zrak, sluch, hmat, chuť a čich.³⁴⁵ Jsme-li zdraví a žádný z nich nám nechybí, měli bychom se také nejsnáze učit. Smysly jsou

³⁴¹ Tamtéž, s. 44-46.

³⁴² SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. 90 s.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně!*. 2. díl. Praha, 1895. 163 s.

SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 3. díl. 167 s.

³⁴³ SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. s. 35.

³⁴⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) byl významný švýcarský pedagog. Odkazoval se k Rousseauovi a jeho snaze o návrat k přírodě. Nejprve se soustředil na chudé děti, pro něž zřídil vychovatelský ústav v Neuhofo, ústav však musel být z finančních důvodů uzavřen. Učinil i další pokusy s dalšími ústavu, kam byly časem posílány i děti ze zámožných rodin (Yverdon). Všechny však zanikly opět z finančních důvodů. Sepsal několik významných pedagogických děl, např. *Jak Gertruda učí své děti* (1801). Byl zastáncem harmonického rozvoje jedinců, od něhož odvozoval i své pedagogické záměry. V *Ottově slovníku naučném* se jeho pedagogický význam odvíjel od toho, že určil základy moderního lidového vychovávání a že je možné jej pokládat za tvůrce obecné školy.

Ottův slovník naučný : ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 19. díl P-Pohoř. Praha, 1902. s. 588.

³⁴⁵ Mimochodem není bez zajímavosti, že soudobý pedagogický psycholog Josef Šústal vyčleňoval další smysly – pohybový smysl a smysl tepelný, chladový a bolestivý, které jinde spadají pod hmatový smysl. Dále zmiňoval smysl rovnováhy a smysl ústrojí (tělosmysl), který nás upozorňuje na stav hladu, žízně, zažívání, nevolnosti apod. Sám Šústal zmiňoval, že tehdejší psychologie neměla jasno o počtu druhů počítků a tím i smyslů a neexistovala nad tím tudíž úplná shoda. Byl však přesvědčen o tom, že tehdejší věda se již nemohla opírat o pouze pět základních a známých smyslů.

ŠÚSTAL, J. *Paedagogická psychologie.* s. 16-19.

nezbytné pro výchovu i vzdělávání. Pokud nám však některý z nich chybí, nahrazujeme jej posílením jiných. Nestací však smysly mít, musíme se je naučit používat. Zdokonalování jejich užívání by mělo začít již v první třídě obecné školy.³⁴⁶

Za nejvýznamnější považoval Svoboda zrak, který předstihuje dokonce i sluch. S touto jeho tezí by jistě z části nesouhlasil tehdejší pedagogický psycholog Josef Šústal. Ten ve své knize *Paedagogická psychologie* uvádí, že ač jsou tyto dva smysly nejdůležitější pro duševní vývoj člověka, pro vývoj člověka již v raném dětství má sluch větší váhu. Děti narozené bez sluchu se vyvíjejí z hlediska rozumového opožděněji nežli děti slepé. Navíc u dítěte je nejprve významnější paměť sluchová, až později převládne paměť zraková.³⁴⁷ V současné době je dobře známé, že sluch je u dítěte nezbytný pro rozvoj abstraktního myšlení. Svoboda nicméně argumentoval tím, že to, co zaujme náš zrak, nás upoutá víc než to, co slyšíme.³⁴⁸

Svoboda se též věnoval vývoji zraku již od novorozeňat. Psal o vývoji schopnosti rozlišování podnětů, o vnímání světla a barev. Novorozenec nejprve rozeznává světlo a tmou, poté rozpoznává lesklé věci. Ve druhém roce začínají děti odlišovat barvy, nejprve bílou od černé. Tříleté dítě pozná, která je červená a která zelená, čtyřleté barvu žlutou, v pěti letech poznává i barvu modrou. Tyto barvy by již tedy děti měly bezpečně rozpoznávat před nástupem do školy. Problematické bývají fialová a modrá, které by se měly při nástupu do školy procvičovat spolu s barvou šedou a hnědou, ostatní barvy patří do vyšších stupňů. Již před nástupem do školy by rodiče měli dětem poskytovat barevné předměty, oblékat je do barevného oblečení a o barvách si s nimi povídat. Zrak je také vhodné procvičovat pomocí obrázkových knih, vhodné je vodit děti do přírody. V první třídě učitel s dětmi barvy procvičuje pomocí otázek na jednotlivé předměty, které má k dispozici a které děti dobře znají (křída, tabule, ovoce a zelenina, tráva...), dobře také slouží barevné papírky či kousky látky. Postupně je nutné naučit je poznat pestrobarevný předmět a nejen pro potřeby přírodopisu je naučit barvy zlata, stříbra a dalších kovů, stejně jako barvu popele, květin i krve. Musí se také naučit odlišovat průhledné předměty od neprůhledných.

V geometrii a kreslení se žáci učí rozpoznávat polohu, směr, vzdálenost, rozměr, tvar a další vlastnosti různých předmětů. Svoboda se i zde věnuje tomu, které takové vlastnosti již dítě dokáže rozpoznat v předškolním věku a které se musí rozvíjet ve škole. Je nutné, aby učitel věděl o dřívějších představách svých žáků a uměl s nimi dále pracovat. V geometrii je

³⁴⁶ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!* 1.díl. s. 9-10.

³⁴⁷ ŠÚSTAL, J. *Paedagogická psychologie*. s. 21.

³⁴⁸ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!* 1.díl. s. 10-11.

obzvlášť potřeba, aby žák sám za pomoci učitele rozpoznával dané vlastnosti (tedy heuristickým postupem). V měření a odhadování vzdálenosti je nutné, aby pro věrohodnost zrak spolupracoval s hmatem. Zrak má totiž ze všech smyslů nejvíce tendenci zkreslovat.

Zrak se též procvičuje psaním a čtením. Při učení písmen učitel vždy písmeno napíše na tabuli, aby si ho žák mohl dobře prohlédnout a odhalit jeho zvláštnosti. Nejprve se píše písmena větší, postupně se zmenšují. Zrak se samozřejmě cvičí i v dalších předmětech, v přírodopisu, zeměpisu, tělocviku (skoky, běhy, míčové hry) atd. I v těchto předmětech je nutné počítat s dřívějšími znalostmi žáků z předškolního věku.³⁴⁹

Druhým nejvýznamnějším smyslem je tedy dle Svobody sluch. Spolu se zrakem a hmatem napomáhá k pochopení prostoru a času. Sluch přispívá k odhadnutí vzdálenosti a směru zvuku, rozpoznání dlouhého a krátkého zvuku umožňuje pochopení času. Dojmy sluchové trvají delší dobu než ty zrakové a působí na srdce a cit, na rozdíl od zraku, který má vliv především na rozum. Opět se Svoboda zabýval vývojem tohoto smyslu, tedy tím, co je dítě postupně schopné sluchem rozpoznávat a které zvuky je schopné samo vydávat. Sluchem si též postupně osvojuje řeč. Všichni, kteří se s dítětem v předškolním věku setkávají, by měli dbát na jeho správnou výslovnost. Ve škole musí učitel lpět na jasném a zřetelném čtení a přednesu paměťových cvičení (např. básniček) a to nejlépe sborově. Důležité také je, že dítě z přednášení či čtení učitele pozná, jak má správný přednes znít. Učení se zvukům na obecné škole spadá nejprve pod učení věcné a následně pod přírodovědné. Učitel znalosti žáků prohlubuje a pracuje s dřívější zkušeností žáků. Ve věcném učení se učí zvuky lépe rozpoznávat a pojmenovávat (klepání, vrzání, chrastění...), v přírodopise se věnují poznávání a pojmenovávání zvuků zvířat i zvukům, které vydávají různé předměty např. mince, sklo atd. Řečí můžeme napodobovat různé zvuky zvířat i další.

Již ve třetím měsíci dítě ztichne, když slyší hudební nástroj, zpěv nebo jen bití hodin. Přirozeně inklinuje k hudbě a zpěvu, což jim harmonizuje duši. Měli bychom jim zpívat jednoduché nápěvy, které asi kolem čtvrtého roku samy začnou napodobovat. Stejně tak bychom jim měli opatřit jednoduchý hudební nástroj.

V obecné škole se děti před samotným zpíváním mají učit rozeznávat tóny a cvičit hlas ve výšce, v délce i ve zvuku příjemném a nepříjemném. Tato cvičení sluchu připadají na

³⁴⁹ Tamtéž, s. 10-19.

první, popřípadě i druhou třídu. Ve škole má učitel s žáky pomocí délek různých zvuků cvičit délku dob, vteřinu (tlesknutí, ťuknutí), minutu (čtení), hodinu atd.³⁵⁰

Hmat je dle Svobody daleko méně náchylný ke zkreslení nežli dva předchozí (zejména zrak), protože dotýkat se můžeme pouze toho, co máme nadosah. Je to náš nejobjektivnější smysl, přesto jej užíváme méně často. Navíc je nezbytný pro orientaci ve tmě. Rozeznáváme jím teplo a chlad, těžkost i lehkost, drsný i hladký povrch, špičatost a tupost, tvrdost a měkkost atd. Hmat je první smysl, který po narození užíváme, i když hmatové vjemy nejsme schopni rozlišit. Je rozšířený po celém našem těle, ale nejvíce je v prstech. A jen v nich se má cvičit, jinde na těle by to bylo spíše k neprospěchu, protože bychom byli náchylnější. Před vstupem do školy i v ní se však vylepšování hmatu často nechává náhodě. Je nutné, aby se toto cvičení stalo úmyslným. Ve škole obecně Svoboda navrhol dříve dávat předměty k prozkoumání pomocí zraku i hmatu, potom předmět zakrýt a nakonec dítěti zavázat oči. Takovýto postup Svoboda považoval za pro děti zábavný a přitom efektivní. Hmat je důležitý pro přírodopis, žáci by měli zkoušet ohmatávat srst i peří zvířat, ale i nerosty. Pro běžný život dětí je také důležité být schopni odhadnout váhu. Hmat se ve škole trénuje samozřejmě i při psaní, kreslení i při různých ručních pracích. Zlepšuje se i při hraní na různé hudební nástroje.³⁵¹

Je-li hmat smyslem nejobjektivnějším, pak jeho pravým opakem je chuť a ke vzdělávání tudíž slouží nejméně, spolu se vzděláváním se však zlepšuje. Odlišujeme sladkost, hořkost, kyselost a slanost. Chutě trpké a pálivé se odvozují spíše od smyslu hmatového. Většinu chutí děti poznají dříve, než nastoupí do školy, protože mají jako malé tendence vše „strkat do pusy“. Od učitele se tedy žádá jen tolik, aby se různými otázkami dopátral toho, zda děti ovládají potřebné pojmy. Toto spadá do věcného učení. Chuti lze využít i v přírodopisu a chemii, lze však pochopitelně nechat ochutnat pouze to, co není nebezpečné. V opačném případě pouze dětem sdělíme podobnost chuti k něčemu jim známému.³⁵²

Čich je opět o něco významnější než chuť, protože působí na větší vzdálenost. Přesto spolu s čichem je jeho úlohou především ochrana našeho těla a patří tak k nižším smyslům, které příliš neslouží ke vzdělávání. Je to smysl, o který nejčastěji (spíše krátkodobě) přicházíme kvůli rýmě. Může však přispět k orientaci v prostoru zejména v noci, kdy nějaký zápach cítíme nejprve slabě a po přiblížení silněji. Zvláště účinný je při probouzení těch,

³⁵⁰ Tamtéž, s. 19-22.

³⁵¹ Tamtéž, s. 23-27.

³⁵² Tamtéž, s. 27-28.

kteří ztratili vědomí. Dítě tento smysl získává nejpozději a ve stáří se nejdříve ztrácí. Nejprve dítě pozná, že je něco cítit, až poté to, zdali mu něco voní, nebo naopak páchne. Učitel nejprve, podobně jako u chuti, spolu s žáky upevní a shrne jejich dřívější znalosti. Čichu lze využít v přírodopise třeba při poznávání rostlin, lze jej využít i v chemii.³⁵³

Všemi těmito smysly získáváme vjemy o předmětech, k jednomu takovému můžeme získat vjemy pomocí více smyslů, jindy jen jedním. Tím, že je zasadíme do prostoru a času, nám vzniká názor. Názorná metoda se nazývá podle užívání dle Svobody nejdůležitějšího smyslu – zraku, ale názor získáváme i pomocí smyslů ostatních. Valná většina se však skutečně dle něj tvoří zrakem.³⁵⁴ Tento fakt potvrzuje i Josef Šústal ve své publikaci.³⁵⁵

Po zmizení předmětu nám zbydou představy o něm. Ty zdokonalujeme a vznikají nám pojmy. Čím více smysly cvičíme, tím přesnější názory získáváme. Pro co nejsprávnější názor je třeba předměty nejen popisovat, ale i žákům předkládat a nechat je prozkoumat co možná nejvíce smysly. Tímto se též představa stává trvalejší a jasnější.³⁵⁶ Jako příklad pravdivosti této teze uvedl Josef Šústal, že u jablka není podstatné pouze to, jakou má barvu, ale také jaký má tvar, chuť, vůni atd. Názorem je pak souhrn vjemů, které se k danému předmětu (zde jablku) vztahují.³⁵⁷ Potřeba vnímání všemi smysly je naštěstí dítěti i dospělému přirozená. Na učiteli tedy leží úkol tuto přirozenost nepotlačovat, ale naopak podporovat.³⁵⁸

Ve školách by měli žáci nejprve věc vidět a mít možnost ji i jinak smyslově poznat a až poté se naučit příslušné slovo. Nejhorší variantou je učení se slov bez smyslového poznání jejich obsahu. O významu této metody jsme již hovořili výše u Lepařovy metodické příručky a na jejím významu a nutnosti užívání se oba shodovali. Svoboda předměty dále dělil na movité a nemovité, tedy ty, které lze přinést do třídy a ty, které přinést nelze (hora, potok, nebe atd.). Z předmětů hmotných se mají tvořit sbírky těch předmětů, které obsahují všechny potřebné znaky. Některé předměty nelze z různých důvodů opatřit, proto se různými způsoby nahrazují. Svoboda se u každého jejich druhu zastavil, hovořil o jejich potřebných znacích, výhodách i nevýhodách pro výuku. Uvedl také praktické příklady pro učitele. Vedle obrazů, map, nákresů, znamení (písmena, číslice, znaménka, barvy na mapě), posunků, řeči jako

³⁵³ Tamtéž, s. 28-29.

³⁵⁴ Tamtéž, s. 30-33.

³⁵⁵ ŠÚSTAL, J. *Paedagogická psychologie*. s. 23.

³⁵⁶ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. s. 31-33.

³⁵⁷ ŠÚSTAL, J. *Paedagogická psychologie*. s. 21

³⁵⁸ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. s. 33.

takové, přirovnání a popisů, které zmiňoval i Lepař,³⁵⁹ také uvádí modely a napodobeniny (ty Lepař řadil k obrazům) a diagramy. Napodobeniny jsou z jiné látky než daný předmět (drahokam ze skla apod.), musí být však co nejvěrnější. Modely bývají ze stejné látky jako předměty, ale bývají zmenšené – modely nástrojů atd. U modelů je výhodou, že jsou často snáze přenositelné a ohledatelné.³⁶⁰

K diagramům Svoboda řadil také různé přehledy, srovnání atd. Ty se na rozdíl od obrazů nesnaží předměty věrně napodobit, ale snaží se postihnout jejich vnitřní podstatu a zjednodušit předmět a napomáhají tak k tvoření myšlenkové osnovy. Jsou často nezbytné k zapamatování látky. Umožňují postihnout i abstraktní pojmy. Vyžadují učitelovu dovednost je vytvářet a vysvětlovat je. Měl by je nejlépe vytvářet přímo před žáky, diagram musí být pro ně pochopitelný. Některé se snaží postihnout princip, jiné je zase znázorňují číselně. Diagramům Svoboda věnoval mnoho stran své příručky, zejména jejím druhům a názorným příkladům a to diagramu kruhovému, čtyřúhelníkovému atd. Zabýval se i otázkou barevnosti diagramů na tabuli, nástěnné diagramy doporučoval zhotovovat na bílém papíře černou barvou, nikoliv naopak, jak bylo v té době časté. Bílý papír má být oku příjemnější, na bílý papír je též možno kreslit barevně. Doporučoval učitelům dokonce vhodné prostředky a způsoby pro jejich zhotovení (tuš, pastelky, možnosti vlastního připravení barvy k malbě atd.). Mezi diagramy však také řadil kartogramy a i jejich znakům a úloze se také blíže věnoval.³⁶¹

Dosud jsme se zmiňovali o znázorňování předmětů, které lze zachytit smysly, jsou tedy konkrétní. Svoboda se však zabýval i znázorňováním těch abstraktních, k nimž řadil vlastnosti a psychické stavy lidí, dále činnosti a děje. Již jsem výše psala, že je lze dobře zachytit pomocí diagramů, je možno též použít obrazy. Dále se znázorňují vnitřním nazíráním sebe sama, pozorováním ostatních lidí, různými symboly, příklady, užíváním protikladů, podobenstvími, povídkami, bajkami, následně i výklady. Některé psychické stavy jako lítost, strach a smutek nelze vysvětlit jinak než nazíráním sebe samého. Pozorování jiných lidí nám ukazuje pouze jejich následky. Pro nejmenší žáky to může být obtížné, protože to vyžaduje vysokou koncentraci, proto jej nelze použít vždy. U stavů, které je nežádoucí u dětí vyvolávat (lakomství, závist...), je nejlepší je znázornit obrazem. Naopak vlastnosti a činnosti lze nejlépe zachytit právě pozorováním, lze to však také velmi dobře pomocí obrazů. Smysl a

³⁵⁹ LEPAŘ, J. *O metodách a logické jejich příbuznosti*. s. 38-40.

³⁶⁰ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 1. díl. s. 34-40.

³⁶¹ Tamtéž, s. 40-58.

vhodnost příkladů, podobností a příběhů vnímal Svoboda podobně jako Lepař. Složená a tudíž pro děti složitější slova – všemohoucí, pravdomluvný, je dobré rozkládat, což samo o sobě abstraktní slovo vysvětlí (vše může, pravdu mluví atd.).³⁶²

Svoboda se dále ve své příručce ještě hlouběji věnoval přímo učební metodě názorné a znázorňovací, tabulkové, srovnávací i napodobovací. U metody názorné se podrobně zabýval tím, jak vyhovuje ostatním didaktickým pravidlům a poukazoval také na to, že si s žádnou z nich neodporuje. Uvedl též zásady užívání těchto metod, jakým způsobem je dodržovat, přičemž s některými jsme se seznámili již u Lepaře. Jsou odvozené od zásad Komenského. Jedná se o následující zásady – přichystání prostředku vyučování již před vyučováním; správné postavení takového předmětu; ukazovat vždy jen jednu věc; ukazovat předměty lícem (nikoliv rubem);³⁶³ ukazovat je dostatečně dlouho a raději vícrát než jednou, zajistit si pozornost žáků; spojení metody názorné a znázorňovací s dalšími vhodnými (dialogickou metodou, tázací...). Učitel též musí vést žáky k tomu, aby byli schopni vyvozovat z nazírání správné úsudky a shrnovat je do pojmů.³⁶⁴

V metodě tabulkové upozornil na to, na základě jakých předpokladů a úsudků tabulku tvoříme. Vždy si musíme ujasnit, jaký celek budeme do tabulky dělit, na základě jakého znaku a do jakých menších celků je chceme rozdělit. Budeme-li rozdělené dále dělit na stále menší části, vznikne nám klasifikace.³⁶⁵ Svoboda uvádí též možné podoby tabulek a řadí k nim též kruhové znázornění a její druhy. Nejvhodnější je dle něj tvoření těchto přehledů na konci probíraného učiva jako shrnutí.³⁶⁶

Velice efektivní je metoda napodobovací, vyžaduje mnohem více pozornosti než metoda názorná. Je účinnější než názorná, protože vyžaduje nejen slovní reprodukování, ale také přímo konání, opakování toho, co sledujeme. Cílí především na osvojování dovedností. Týká se to psaní, kreslení, zpěvu, ručních prací, tělocviku atd. Slouží však také k praktickému využití nabytých vědomostí. Žáci často napodobují učitele – ve správném čtení, v kreslení map a nákresů apod. Shodoval se s Lepařem (vycházeli z Komenského) v tom, že metoda napodobovací je člověku a zejména dítěti velice přirozená. Je tedy pro žáky snazší než metoda názorná, uspokojuje jejich touhu po zaměstnanosti. Při napodobovací metodě musíme splnit

³⁶² Tamtéž, s. 60-63.

³⁶³ Vhodné je však žákům umožnit, aby si mohli také prohlédnout rub předmětu.

Tamtéž, s. 68.

³⁶⁴ Tamtéž, s. 64-71.

³⁶⁵ Jedná se např. o dělení rostlin či zvířat do podskupin.

³⁶⁶ Tamtéž, s. 72-78.

tři požadavky – zaprvé musí být jasně uvedeno, co se má napodobovat (poskytnout vzor), zadruhé poskytnout návod k tomu, jak to napodobit (uvést pravidla) a nakonec musí dojít k praktickému cvičení (vlastnímu napodobování). Svoboda také uvedl „desatero“ pro tuto metodu. Jedná se o následující pravidla. To, co mají dělat žáci, ukaž zřetelně! Ukazované vysvětli! Zejména na začátku nespěchej! Ať se nové zakládá na předcházejícím! Začíněj od nejmenších a nejsnazších částí úkolu, nikoliv naopak! Raději méně, ale pořádně! Žáka ved' k tomu, aby se co nejvíce podobal vzoru! Opravuj žákovi chyby! Opravuj je hromadně, pokud jich stejnou chybu dělá více! Procvičuj několikrát!³⁶⁷

Nakonec se zde zmiňoval o metodě synkritické, tedy srovnávací. Při ní porovnáváme věci v tom smyslu, že hledáme jejich podobnost, odlišnost, popřípadě oboje. Věc plně poznáme teprve v porovnání s jinou. Abychom měli představu o tom, co je to tvrdé, musíme též vyzkoušet, co je měkké. Využití má ve všech předmětech obecné školy. I když je nejlepší přirovnávat dvě známé věci, ve škole se hojně využívá objasnění neznámého pojmu na základě známého (labuť je třikrát větší než husa apod.).³⁶⁸

4.3 Lepařova příručka *O metodách dějepisného učení na školách obecných*

Dříve než přistoupím k samotné příručce zabývající se vhodnými vyučovacími metodami ve výuce dějepisu, je třeba zmínit jeden pro nás podstatný fakt. V písemné pozůstalosti Jindřicha Raise jsou totiž obsaženy ve složce se školními sešity a poznámkami zápisky týkající se metodologie dějepisu a zeměpisu.³⁶⁹ Při prostudování části metodologie dějepisu a této Lepařovy příručky *O metodách dějepisného učení na školách obecných*³⁷⁰ jsem zjistila, že struktura těchto zápisů nápadně připomíná strukturu zmíněné příručky, místy se dokonce objevují citace z této knihy. Je tedy více než pravděpodobně, že Rais z této knihy vycházel. Ostatně v kapitole o učitelských ústavech jsme zjistili, že ke konci studia byla v každém předmětu důležitou součástí metodologie stejně jako samostatné studium doporučených metodologických spisů. Je tedy zřejmé, že i Lepařovo dílo bylo v době studií Jindřicha Raise (1879-1883) doporučováno k teoretické i praktické přípravě na vyučování dějepisu. Patrně se není čemu divit, Jan Lepař byl velmi váženým didaktikem a byl též spoluautorem pětidílné čítanky, ze které se žáci na cvičné škole učili, o čemž jsem se již výše

³⁶⁷ Tamtéž, s. 79-85.

³⁶⁸ Tamtéž, s. 87-90.

³⁶⁹ La Pnp, fond Jindřich Rais. Methodika dějepisu a zeměpisu.

³⁷⁰ LEPAŘ, J. *O metodách dějepisného učení na školách obecných*. 39 s.

zmínila. Ostatně v této knize se Lepař vyjadřuje k dějepisným článkům v těchto čítankách obsaženým.³⁷¹

Jan Lepař samozřejmě nebyl jediným významným didaktikem dějepisu. Ladislav Josef Kovaříček se taktéž věnoval metodice dějepisu, vydal příručku s názvem *O učbě dějepisné z českých a rakouských dějin na škole obecné*.³⁷² Knihu rozdělil do dvou hlavních částí, v první z nich se věnoval speciální metodice ve výuce dějepisu, významnou část tvoří podoby metody názorné (tabulky, diagramy, mapy apod.). V druhé části se poměrně dosti obsáhle věnoval nejprve českým a poté rakouským dějinám a k dějinným událostem se taktéž metodicky vyjadřoval. Ke konci tohoto spisu se setkáváme také s velmi zajímavou sbírkou vlasteneckých básní vhodných do výuky.

Mezi další významné didaktiky dějepisu patřil například Josef Sokol, který se s Janem Lepařem a Janem Evangelistou Šťasným podílel na vydání výše zmíněné čítanky pro školy obecné a též mimo jiné vydal obsáhlý spis *Dějepisné učení ve škole obecné*³⁷³ a na něj navázal publikací *Dějepisné učení pro školy obecné, měšťanské, pokračovací a pro českou mládež dospělejší vůbec*.³⁷⁴ Je třeba také na tomto místě zmínit Klementa Davida, ke kterému se ještě níže vyjádřím. Přes nepochybný význam těchto metodiků a didaktiků jsem na tomto místě upřednostnila dílo Jana Lepaře, neboť, jak jsem již víckrát zmínila, se výpisky z jeho díla objevily v zápiscích Jindřicha Raise.

Není tedy zpět k Lepařově příručce *O metodách dějepisného učení na školách obecných*.³⁷⁵ Již nás nepřekvapí, že při výběru dějepisného učiva Jan Lepař požadoval dodržení poučky o nutnosti přiměřenosti učiva vzhledem k žákům. Přihlédnout je nutné také k cíli učitele. Oba požadavky nakonec rozhodnou o tom, kdy je vhodné s výukou dějepisu začít, která témata vybrat, jak je uspořádat a vykládat. Zajímavé je, že se dle něj do výuky dějepisu na obecných a potažmo i měšťanských školách nehodí nic, co by snad mohlo kazit jejich mravnost a ušlechtilost. Nedoporučoval tak vykládat o něčem, co by směřovalo proti náboženství, národní snášenlivosti, vlastenectví, státnímu zřízení, ale ani o politických a náboženských vraždách, bratrovraždách, dvorských intrikách a mezinárodních lstech. Nejenže

³⁷¹ Lepařova metodologie dějepisného učení byla poprvé vydána roku 1879, Rais si poznámky o metodologii dějepisu pravděpodobně tvořil v posledním ročníku studia, tedy ve školním roce 1882/1883.

³⁷² KOVAŘÍČEK, Ladislav Josef. *O učbě dějepisné z českých a rakouských dějin na škole obecné*. Praha, 1890. 142 s.

³⁷³ Viz SOKOL, Josef. *Dějepisné učení ve škole obecné*. Praha-Smíchov, 1890. 652 s.

³⁷⁴ Viz SOKOL, Josef. *Dějepisné učení pro školy obecné, měšťanské, pokračovací a pro českou mládež dospělejší vůbec : Doba samostatného rozvoje, násilného ujařmění a nového oživení Českého národa*. Praha-Smíchov, 1894. 551 s.

³⁷⁵ LEPAŘ, J. *O metodách dějepisného učení na školách obecných*. 39 s.

by to kazilo mysl žáků, nebyli by ani schopni pochopit takovou složitost politických vztahů.³⁷⁶

Mysl dětí se nemá zbytečně přetěžovat. Možná nás překvapí, že Lepař nedoporučoval začínat výuku dějepisem místním, který dle něj bývá suchopárný a kusý. Naznačuje, že při prosazování tohoto pravidla narážel na protivníky. Místní dějepis dle něj často podává nejasné zprávy o původu názvu obce, o založení místního kostela, školy, hradu nebo zámku a o jejich majetcích, o zdejších pánech a významných obyvatelích, o požárech a jiných nehodách, o obecnějších událostech, které se obce dotkly jen zlehka apod. Takovýto výklad je dle něj odtržený od obecných dějin a pro dítě je těžko uchopitelný, a proto ani pravděpodobně nepřispěje k rozvoji jeho mravnosti. Didaktické pravidlo o tom, abychom vyučovali od nejbližšího ke vzdálenějšímu, tedy v dějepise neznamena začínat u místního dějepisu, zároveň to však také neplatí ani z hlediska chronologického.³⁷⁷ Není tedy vhodné, jak už bylo výše řečeno, v dějepise v obecných a měšťanských školách postupovat regresivní metodou. Lze ji použít snad jen při opakování probrané látky. Správný způsob je tedy metoda progresivní, která je pro dějepis vlastně přirozená. Navíc posloupnost výkladu v žácích vyvolává nové představy.³⁷⁸

Určující je dle Lepaře blízkost psychologická. Dějepisné vyprávění je dětem blízké z hlediska jejich dosavadních představ a způsobu jejich uvažování, což souvisí s tím, s čím se ve svém věku setkávají. Proto mají rády dávné pověsti, které připomínají pohádky, ty odpovídají jejich představivosti a jazykové vybavenosti. Proto bývají v úvodu dějepisného učiva pověsti indické i antické. Bývají to i pověsti a dávné příběhy domácího dějepisu, například o Svatoplukových prutech atd. Jejich obsah musí být výchovný i vzdělávací. Lepař též hovořil o příběhu Adama a Evy, což nám přibližuje fakt, že součástí dějepisu obecných i měšťanských škol byla i náboženská dějeprava. Spolu s věkem žáků je pak přidávána z hlediska doby a místa určitější a zároveň složitější látka. Je též vhodné dějepis vyučovat metodou encyklickou, učivo se má s postupujícím ročníkem prohlubovat a rozšiřovat, proto by se učitel měl též vracet k látce probrané v nižším ročníku.³⁷⁹

Lepař také upozorňoval na to, že každá událost se děje v prostoru i v čase. Zatímco v pohádkách, se kterými se děti dosud setkaly, se přirozeně učily progresivní metodě,

³⁷⁶ Tamtéž, s. 25.

³⁷⁷ Tamtéž, s. 5-9.

³⁷⁸ Tamtéž, s. 9-11.

³⁷⁹ Tamtéž, s. 11-13.

v dějepisných pověstech se setkávají s chronologií i se zeměpisnými údaji. Je tedy třeba, aby jim před jejich vyprávěním byla přiblížena doba a místo příběhů. Ač se to nabízí, dějepis by se neměl stát jakýmsi přívěskem. Lepař zde kritizuje jednu z příležitostných metod dějepisu, kterou lze nazývat zeměpisnou. Ta vznikla tím, že se ke každému zeměpisnému výkladu, třeba o obci, kraji nebo celé zemi, připojil dějepisný výklad k tomuto územnímu celku. Pro žáky obecných škol je to však výklad složitý a nepřehledný.

Další dějepisnou příležitostnou metodou je ta kalendářská. Při ní se v den jejich památky připomínají dané osobnosti nebo události. Na její obhajobu se uvádělo, že se děti v tyto dny často v rodině, na veřejnosti nebo z tisku dozvědí něco, co v této věci probudí jejich zvědavost a budou se tak chtít dozvědět více. Pokud bychom však na této metodě stavěli celou výuku dějepisu, ztrácela by se žákům chronologie dějin i vědomosti například z dějin vzdělanosti, které by se do tohoto způsobu výkladu nevešly. Mimo kalendář se často dějiny připomínají při pohledu na historickou budovu, sochu či zříceninu. Přestože Lepař tuto metodu nezavrhoval, upozorňoval na to, že nelze vyučovat dějepis jen na základě nahodilostí.

Pro výuku dějepisu je nutné nejprve připravit žáky z hlediska zeměpisného, není však třeba zacházet do hloubky. Lepař je zastáncem toho, aby se jinak zeměpis a dějepis vyučovaly zvlášť.³⁸⁰ Stejně tak (ne-li více) je ale důležité, aby žáci pochopili princip chronologie. Té musí být porozuměno na začátku dějepisného učení. Žákům dělá problémy zejména svou abstraktností. Nutné je logicky také, aby byly děti schopné uvažovat v rámci stovek, aby tak mohly pracovat se stoletími.³⁸¹ Obzvlášť těžké je pro ně pochopit, jak se k letopočtu přiřazuje příslušné století. Nutno dodat, že tento princip je obtížný i pro starší jedince. Je třeba to s nimi intenzivně procvičovat, například tím, že se jich často na dané století určitého letopočtu budeme vyptávat. Na počátku je lepší po nich vyžadovat zaokrouhlené letopočty. Například že Čechové se v čele s praotcem Čechem usadili v Čechách kolem roku 450, žádajíc po nich, aby o tom uvažovali jako o polovině pátého století. Navíc je zajímavé si uvědomit, že tato událost byla tehdy povětšinou brána za historický fakt.³⁸² Probírané letopočty je vhodné poznamenávat na tabuli tak, jak jdou za sebou, nejlépe do přehledné tabulky či diagramu. K prohloubení pochopení chronologie také dobře slouží procvičování vzdálenosti dvou

³⁸⁰ Tamtéž, s. 13-15.

³⁸¹ V první třídě se žáci učili od jedné do dvaceti, ve druhé od dvaceti do sta, výuka dějepisné chronologie v rádech století tak měla připadat na třetí ročník.

Tamtéž, s. 16.

³⁸² Připomeňme si nyní, že i díky víře v pravost Rukopisů královédvorského a zelenohorského se události jako příchod Čechů či vláda Libuše a Přemysla braly jako historický fakt a byly jim přiřazovány konkrétní letopočty. V případě Libuše a Přemysla se počítalo s dobou okolo poloviny 8. století atd.

Tamtéž, s. 16-17.

letopočtů. Je též dobré přirovnávat k sobě ty, které jsou si podobné – například příchod Cyrila a Metoděje na Moravu roku 863 a obnovení moravského biskupství roku 1063 atd. Díky této metodě si žáci letopočty daleko lépe zapamatují. Žádoucí je tedy využívat mnemotechnických pomůcek k jejich zapamatování. Lepař též požaduje, aby učitel vyžadoval po žácích pouze ty důležité letopočty.³⁸³

Bylo již výše napsáno, že pro dějepis je typická metoda syntetická. Představy žáků skládáme do stavby historie. Hledíme přitom, abychom dodržovali didaktickou poučku od známého k neznámému. Musíme je také učit historické pojmy, navíc je také potřeba přeměnit ty, které jsou pro ně známé i v jejich době, ale během dějin a v jednotlivých geografických polohách nabíraly různé podoby. Tím z původních představ tvoříme nové, historicky správné. Lepař uvedl jako příklady pojem voják a jeho proměňující se podobu a to, kdo jím byl, dále způsob obdělávání půdy, domácnost, pokrmy atd. Učitel musí z jednotlivých představ každého žáka (a ty navíc mezi nimi bývají různé) přetvořit v nové historické představy. Jednotlivé výklady je třeba mnohokrát opakovat, aby si byl učitel jist, že jejich představy byly utvořeny správně.³⁸⁴

Lepař upozorňuje, aby výklad dějepisu nesměřoval pouze k těm národním, aby nevyzdvíhal jednu konfesi, stejně tak aby se nevyučovalo pouze politickým dějinám, dějinám dynastickým atd. Může to být totiž velice nežádoucí v zemi, kde vedle sebe žijí lidé s různými vyznáními, národnostmi apod. Některá témata z dějin by se v důsledku toho nadhodnocovala a jiná naopak podhodnocovala. Lepař si v tomto směru stěžoval na ty soudobé německé pedagogy a didaktiky, kteří postupovali tímto neblahým způsobem. Tento ráz výkladu podle něj vede k národní nesnášenlivosti a měl mít dopad i na německé školy (a žáky) na území českých zemí. Naopak obsah dějepisného učiva by měl vést k tomu, aby se žák stal dobrým členem rodiny, obce, národa, země, státu, náboženství, ale i lidstva jako celku. Nic z toho nesmí být upozadřováno.³⁸⁵

Učitel dějepisu na obecné škole má též pamatovat na to, že by se žáci měli naučit vše potřebné ve škole, aby si nemuseli doma učivo dlouze opakovat a navíc dostudovávat, protože většina z nich nebude kromě povinné školní docházky dále studovat. Musí mít proto v době po škole čas učit se domácím pracím a dalším praktickým dovednostem pro život. Z tohoto

³⁸³ Je však jisté, že množství těchto významných letopočtů, které je po žácích nutné vyžadovat, se do dnešních dnů ještě značně zredukovalo.

³⁸⁴ Tamtéž, s. 15-19.

³⁸⁵ Tamtéž, s. 19-22.

důvodu je na obecné škole vhodné pro dějepis volit metodu monografickou oproti té biografické. Biografická metoda se soustředí na životopisy významných osobností dějin a na jejich základě se vysvětlují dějiny obcí, národa i státu. Oproti tomu metoda monografická vykládá dějiny obecně a zahrnuje tedy i to, co by se do metody biografické jinak nevešlo. Metoda monografická však tu biografickou nevyklučuje, naopak ji do sebe začleňuje. Nelíčí však podrobné životopisy významných osobností, ale vytahuje z nich to, co přispívá k pochopení společnosti jako celku a jejího vývoje až do současnosti. V případě elementární školy by v sobě měly nést navíc také výchovný rozměr. Zároveň je stále třeba ctít chronologii dějin.

Své místo při výuce dějepisu na obecných školách má také metoda synchronistická, která se zabývá událostmi, které se odehrály na různých místech, ale souběžně. Vhodné je tuto metodu využít v případě opakování látky, kdy se ptáme například na to, co se událo v českých zemích a zároveň co se v té době dělo v jiné zemi. Chceme-li se zabývat pro přehlednost dějinami jednoho národa nebo státu, nabývá metoda chronologická rázu národopisného (etnografického).³⁸⁶ Tento ráz je také dobře viditelný u výkladu třicetileté války a u názvů jejích jednotlivých fází.³⁸⁷ Lepař na obecných a měšťanských školách i na nižších středních doporučoval vyučovat etnograficky i v případě středověku a novověku, kde se sice dějiny národů a států prolínají, ale tyto vztahy jsou pro žáky této věkové kategorie příliš složité.³⁸⁸ Lze tedy říci, že v současnosti i na základní škole o něco více dbáme na synchronistickou metodu a učení dějin v souvislostech.

Již bylo uvedeno, že žáci nastupující do školy mají ještě velkou zálibu v pohádkách a pověstech a často neodhalují, zda se skutečně staly či nikoliv. Ve škole a v počátcích vyučování dějepisu se však učí odlišovat příčinu a následek a postupně dokážou sami mnohdy rozklíčovat, zda se událost mohla stát, či nikoliv. Například časem sami odhalí, že Horymířův skok není fyzikálně možný. V tuto chvíli musí již učitel do výuky dějepisu zařadit pragmatismus. Toto učivo však musí být stále snadno pochopitelné ve své kauzálnosti. Obsah látky musí být stále spíše drobného charakteru.

³⁸⁶ Dle Lepaře se v případě dějin Čech zpravidla začíná u keltského kmene Bójů, následuje germánské osídlení (o Markomanech) a poté usazení slovanského kmene Čechů.

Tamtéž, s. 24.

³⁸⁷ Chronologicky od počátku války se jedná o tyto fáze – česká, falcká, dánská, švédská, švédsko-falcká.

Tamtéž.

³⁸⁸ Tamtéž, s. 22-25.

Zajímavé je, že Lepař zpochybňoval známý Ciceronův výrok považující historii za učitelku života. Důvodem je fakt, že ačkoliv události v přítomnosti jsou mnohdy podobné některým v minulosti, vždy jsou ale zároveň něčím jiné a proto i historici tápou o tom, jak řešit soudobé problémy a konflikty. Z tohoto důvodu Lepař doporučoval dějiny přítomnosti do dějepisného učení na obecné škole nezařazovat a tento předmět brát spíše jako přípravu na budoucí dospělý veřejný život, kdy teprve budou dostávat k zamýšlení se nad současnou problematikou. Mělo by to tedy být spíše tématem vyšších škol. Dalším „kamenem úrazu“ zejména starších dějin je fakt, že v některých událostech se ani sami historici nemohou shodnout na přesném průběhu událostí, jmenujme za všechny rozpad Velkomoravské říše.³⁸⁹

Dějepisné učivo bývá pro žáky příliš abstraktní, proto je důležité napomáhat jim názorným zobrazováním. Příkladem mohou být rodokmenové přehledy, díky nimž se nám často vztahy i nároky na trůn zdají přehlednější a jsou snadněji zapamatovatelné. Přispívá to též k chápání chronologie (viz přílohu 2). Na učitele je kladen ten nárok, že pokud nejsou v učebnicích nebo čítankách žákům v potřebné míře k dispozici, učitel jim je znázorní na tabuli. Lepař zdůrazňuje nutnost vyučovat dějepis spolu s mapou. Tehdy však zpravidla nebyly ještě na školách k dispozici přiměřené historické mapy pro obecné a měšťanské školy, ale jen pro střední školy a pro vědecké studium, které jsou ale pro nižší školy příliš složité. Doporučoval tedy využívat různých politických a fyzikálních map. K znázornění územních změn či válečných tažení doporučoval využívat stužek, nebo nákrese na tabuli, který pak učitel s žáky porovná s vyvěšenou mapou. Upozornil na fakt, že i budoucí učitelé na učitelských zkouškách, kterých se účastnil, se na mapě často neorientovali právě proto, že je k tomu dříve nikdo nevedl a mapu jim neukazoval a že ji navíc neužívali ani k samostudiu.

K názornému vyučování též patří psaní obtížných jmen a pojmů na tabuli, stejně jako letopočtů, u kterých učitel vyžaduje, aby si je žáci zapamatovali. Používat by se měly také názorné pomůcky, které má učitel ve svém kabinetu nebo v muzeu k dispozici. Jedná se o různé historické mince, listiny, nádoby, pečeti, erby atd.³⁹⁰ Stejně vhodné je konat vycházky k místním památkám. Obrázky vyobrazující například výjevy z běžného života v minulosti podporují přirozenou představivost žáků. Neexistují však pouze názorné pomůcky zrakové, ale i například sluchové, jako jsou hudební skladby a nápěvy.³⁹¹

³⁸⁹ Tamtéž, s. 25-27.

³⁹⁰ Jedná se o vztah didaktiky dějepisu s pomocnými vědami historickými.

³⁹¹ Tamtéž, s. 27-31.

Dále Lepař ve své příručce poznamenal, že v dobách, kdy bylo od elementárních škol vyžadováno pouze tolik, aby se děti naučily číst, psát, počítat, mravnosti a zbožnosti, setkávaly se děti s dějepisným učivem nanejvýš v souvislosti s biblickou dějepravou. Postupně byly do obecných škol zařazovány i další předměty, jako reálie či některé technické předměty, které je měly připravit do běžného dospělého života. Nové obory už nemají povahu náboženské výchovy (přesto ale nejdou proti náboženství). Tento trend se samozřejmě projevil i v dějepisném učivu. Přibývajícím množstvím škol, učitelů a předmětů se vytrácela jednota. Bylo tak nutné vypracovat nové osnovy a řády, do nichž byl zařazen také požadavek o budování souvislostí mezi předměty. Předměty mají být chápány jako provázaný celek a žádný předmět nemá být vyzdvihován nad všechny ostatní. Toto lze též považovat za všeobecně platné didaktické pravidlo, dějepisné vyučování nevyjímaje.³⁹² Všechny předměty na obecné škole však musí vést ke společnému cíli – vychovávat k mravnosti a zbožnosti. Učitel by však neměl moralizovat zase příliš často, to totiž vede k zevšednění. Budeme-li se dále zaobírat vztahy mezi předměty, pak je třeba zmínit, že učitel měl žákům připomínat, co se o dané problematice naučili v jiných předmětech a musí také dbát na to, aby si svým obsahem nijak neodporovaly. V dějepisu je dobrým příkladem pro spojitost s ostatními předměty výuka o nově využívaných střelných zbraních, kterému bude předcházet opakování vlastností střelného prachu apod. Učitel si však musí být jist, že žáci potřebné znalosti již skutečně získali.³⁹³

V závěru této příručky se Lepař též věnoval tomu, které učební texty jsou vhodné pro obecné a měšťanské školy. Již jsem výše uvedla, že požadoval, aby se děti veškerému učivu na těchto školách naučily již ve škole, aby měly čas se učit i dalším povinnostem, které je budou životem provázet. Tento typ školy nemá žáky nutně připravovat k dalšímu studiu, ale spíše k praktickému a pracovitému životu, ať už v prostředí venkovském, nebo městském. Nedoporučoval užívat samostatných učebnic pro jednotlivé předměty, to se týkalo i učebnic dějepisu. V těchto (ačkoliv stručných) učebnicích se hromadila faktografie, která žáky nezaujme a předmět jim spíše znechutila. Často také bývaly pouze výčetem politických a

³⁹² Lepař poukázal na to, že v německých zemích té doby byl dějepis přeceňován, patrně pro jeho výchovnou povahu a využitelnost k budování národního cítění. Týkalo se to škol obecných, měšťanských i středních. Ostatní předměty (německý jazyk, literatura, zpěv, zeměpis, kreslení atd.) měly mít v zásadě dějepisný obsah. Silně doporučoval, aby se rakouské země tohoto nadhodnocování vyvarovaly.

Tamtéž, s. 32.

³⁹³ Tamtéž, s. 31-34.

národních dějin. Doporučoval proto dějepisné učivo vykládat pomocí čítanek, které byly určeny pro jednotlivé ročníky a obsahovaly rovněž dějepisné články.³⁹⁴

Tyto čítanky si musel učitel předem prostudovat a chronologicky si seřadit to, co je v nich k dějepisnému učivu napsáno. Následně mělo být v každém vyšším ročníku na základě metody encyklické opakováno to, co se probralo v nižším ročníku. Opakování muselo proběhnout dříve, než se začala probírat nová látka. Takto uzpůsobený výklad vedl k jasnější představě, vědomosti měly být postupně podrobnější. Někteří s metodou encyklickou nesouhlasili, protože v zákoně bylo stanoveno, aby každá hodina byla vyučovací (či vzdělávací, slovy Lepaře učebnou) a opakování dle nich do tohoto nespadá. Lepař však ve své příručce tvrdil, že pokud je opakování provedeno správně, tak děti se vzdělávají i přesto, že se nedovědí nové informace. Opakováním si budují stále nové představy, upevňují si přehled i svůj rozhled. Každé učivo musí být opakováno, u toho dějepisného to platí dvojnásob pro jeho abstraktnost a občasnou nahodilost souvislostí, obtížně zapamatovatelná data, jména, názvy apod.

Kromě využívání vhodných pomůcek a metod se též od učitele očekává výstižné, živé a plynulé vyjadřování a vykládání. Profesionální učitel si také vhodné pomůcky, pokud je to možné, připraví již před hodinou. Nikdy dle Lepaře nepokládá zbytečné otázky typu: „Co bys ty na jeho místě udělal? A co si myslíš, že se potom stalo?“ Takové dotazy podle něj odrazují žáky od dějepisu. Hodinu dějepisu rozděloval do následujících fází – nejprve má učitel v první čtvrtině hodiny zjistit pomocí dotazování od žáků to, co potřebuje pro nový výklad. V dalších dvou čtvrtinách probíhá výklad, v té poslední by měli žáci sami reprodukovat to, co se naučili. Tato část by se neměla proměnit v rétorické cvičení, žáci by spíše měli hovořit tak, jako by obsah vykládali svému mladšímu sourozenci či rodiči. Někteří didaktici kladou na dějepis nárok cvičení řečnictví, to by však mělo náležet k výuce jazyka.³⁹⁵

Nyní se vraťme zpět k Jindřichu Raisovi a k tomu, co si z této knihy poznamenal, z čehož můžeme soudit, že dané informace považoval za důležité či jej zaujali. Zaznamenal si, co je dle Lepaře vhodné z dějin vykládat žákům obecné školy, tedy že se mají zejména učit dějinám domova a vlasti a poté nejdůležitější události obecných dějin. Zejména na nejnižších stupních je vhodné vykládat dějepis biografickou formou a postupně navazovat encyklickou metodou, opakovat učivo a postupně dávat učivu důkladnější chronologický řád. Věnoval se

³⁹⁴ Tamtéž, s. 34-36.

³⁹⁵ Tamtéž, s. 36-39.

také hlavnímu účelu dějepisu, což je vychovávání. Proto do výuky dějepisu nepatří úkladné vraždy, nesnášenlivost apod.

Následně se zabýval otázkou podoby dějepisného výkladu, který by měl být žákům srozumitelný, živý a pro děti zajímavý. Zaznamenal si také didaktické poučky o výuce od známého k neznámému a od bližšího ke vzdálenějšímu. Sem je také řazena psychologická blízkost žakovým představám, jejich stylu myšlení, pro dějepis to znamená, jak již víme, začínat od bájí a pověstí domácích i zahraničních. Ty mají především vychovávat, jejich obsah tak má vyprávět o přátelství, lásce k lidem, Bohu a vlasti. Učivo má být vykládáno pomocí encyklické metody. Dle Lepařova vzoru si poznamenal, že pro výklad dějepisných událostí není příliš vhodná metoda regresivní, která narušuje přirozený chod dějin, naopak je vhodná metoda progresivní, která se řídí kauzálním nexem. Stejně tak si zaznamenal metody příležitostné kalendářské a zeměpisné, ty mají ale být skutečně pouze příležitostné, není možné na nich postavit celé dějepisné učivo. Stejně tak je vhodnější na obecné škole vykládat pomocí monografické metody, nikoliv pouze té biografické. Stejně tak si zapsal zdůraznění důležitosti využívání genealogie a genealogických tabulek ve výuce dějepisu na obecných, tedy potažmo i měšťanských školách. Nakonec si také poznamenal význam využití názornosti, v dějepise pak obzvlášť pomocí obrazů i různých předmětů, jako jsou mince apod. Obrazy je nejlepší ukázat na konci výkladu, při jehož popsání dojde k zopakování probrané látky.³⁹⁶

4.4 Svobodův třetí díl série *Vyučuj názorně!* a podoba názorné metody v dějepise

Dříve, než se budu zabývat třetím dílem série *Vyučuj názorně!*, zmíním se ještě stručně o dílu druhém. Ten se konkrétně věnuje užití názorného vyučování v jednotlivých předmětech. V tomto díle se zabývá věcným učením, přírodopisem, přírodopisem a českým jazykem (mluvnicí, pravopisem a slohem).³⁹⁷ Daleko zajímavější je pro nás třetí díl, kde se Svoboda vedle matematiky, zeměpisu, kreslení, psaní, zpěvu a tělocviku věnoval také dějepisu.³⁹⁸ Oproti příručce Jana Lepaře, jak už název knihy napovídá, se z hlediska zeměpisu zabývá pouze využitím názorné metody ve výuce. Je zde zajímavé sledovat, jak výše vylíčené obecné zásady o této metodě, které popsal v prvním dílu série, aplikoval na předmět dějepis.

³⁹⁶ La Pnp, fond Jindřich Rais. Methodika dějepisu a zeměpisu.

³⁹⁷ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 2. díl. 163 s.

³⁹⁸ SVOBODA, A. *Vyučuj názorně!*. 3. díl. 167 s.

Svoboda se shodoval s Lepařem v tom, že hlavní vyučovací metodou dějepisu je metoda syntetická. Základem vyučování je též učitelovo vyprávění, které musí být věrohodné, vroucné, jasné, zřetelné, jednoduché, plynulé, správné (z hlediska logiky a gramatiky) a v neposlední řadě názorné. Názornost se v dějepise zakládá na návštěvách historicky významných míst a umožnění žákům prohlédnout si historické prameny (mince, zbraně, nádoby atd.). Ty má ve sbírce sám učitel či škola, nebo je možné prohlédnout si je v muzeu. Setkáme se zde i s doporučeními, jak se o tyto sbírky starat. Pokud není možné poskytnout žákům originální předmět, dobře nám poslouží obrazy a Svoboda zde též již psal o využívání fotografií ve výuce. Ty často poskytnou žákům mnohem více než učitelův výklad.

I ve vztahu dějepisu a zeměpisu a v nutnosti využívání map a nákresů se Svoboda s Lepařem shodovali. Jen Svoboda více připouštěl užívání historických map ve výuce na elementární škole, pokud jsou zjednodušené a názornější. Například jsou-li na nich barevně vyznačeny územní ztráty, či zisky. Stejně vhodné jsou ty, kde jsou vyznačeny hrady, města, bojiště, směry výprav atd. I on však uznával, že na školy obecné patří spíše mapy zeměpisné. Vhodné je též využívat nákresů a náčrtů. Poskytoval také rady k tomu, jak a na jakém materiálu si tyto názorné pomůcky zhotovovat. Stejně jako Lepař viděl nutnost pochopení chronologie. Dokonce se odkazoval na Lepařem sestavený názorný diagram ke snadnému pochopení století (viz přílohu 2). Uváděl i další možnosti znázorňování chronologie, jako synchronní lineární čáry či tabulky. I on příkládal důležitost sestavování rodokmenů. Uvedl dokonce zdroje, kde si lze takové rodokmeny pro výuku opatřit. Důležitou metodou pro výuku dějepisu je také metoda srovnávací, ať už v porovnání primogenitury a seniorátu nebo získání královského titulu Vratislavem, Vladislavem, Přemyslem Otakarem I. apod.³⁹⁹

V této době se k dějepisnému vyučování řadilo také vyučování o ústavě.⁴⁰⁰ Zde se má postupovat především pomocí didaktického pravidla od známého k neznámému. Vychází se od obecní správy, kde jako hlavou rodiny je otec, tak zde je hlavou starosta (jeho jméno by mělo každé dítě znát). Poté se na podobném principu přechází ke správě okresní, zemské i státní. Princip hlasování si mohou vyzkoušet tak, že budou hlasovat o tom, kam půjdou na vycházku, jakou budou hrát hru v tělocviku apod.

Názorná metoda se v tomto případě omezí na obrazy, tabulky a diagramy. Na obrazu by žáci měli vidět císaře, popřípadě i zemského místodržitele, dále znaky říšské a zemské.

³⁹⁹ Tamtéž, s. 123-124.

⁴⁰⁰ Dnes bychom toto téma řadili spíše do výuky výchovy k občanství.

Měly by jim být také zobrazeny barvy habsburského domu, říšské i zemské. Tabulkami a diagramy lze zobrazit správu jednotlivých správních celků, kuriový systém voleb i jednotlivé významné úřady od těch říšských, k zemským a nakonec až k obecním.⁴⁰¹

4.5 Metodické příručky k čítankám

Již jsem se několikrát zmínila o tom, že vyučování na škole obecné probíhalo převážně za pomoci čítanek (vydávaly se však i pro školy měšťanské), které věnovaly články k jednotlivým učebním oborům. K těmto čítankám navíc také vycházely metodické výklady, které také byly často doporučovány pro výuku na obecných i měšťanských školách. Pro naše potřeby jsou nejzajímavější metodické výklady k dějepisným článkům od Otakara Sadovského,⁴⁰² protože byly sepsány pro čítanky, ze kterých se vycházelo i na cvičné škole při učitelském ústavu v Jičíně, kde se Jindřich Rais připravoval k výkonu svého povolání. Sadovského metodika byla vydána pro výuku článků obsažených v trojdílných čítankách pro školy obecné autorské trojice Jana Evangelisty Šťastného, Jana Lepaře a Josefa Sokola. Publikace byla navíc rozšířena o články rozšířených pětidílných čítanek, které se v trojdílné verzi nenacházely.

Existovaly samozřejmě i jiné metodické příručky odkazující se též na čítanky jiných autorů. Na počátku 20. století vycházely také čítanky pro obecné školy (později i měšťanské) Jana Jursy, ke kterým bral zvláštní zřetel Antonín Bobrovský ve své knize *Přípravné vyučování dějepisu ve škole obecné*.⁴⁰³ Dělí se na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části se mimo jiné zabývá psychologickým vývojem dítěte a představami, které si buduje. Tuto problematiku dává do souvislosti s významem prvopočátečního učení na obecné škole, kde se učitel musí věnovat dříve vybudovaným dětským představám, neboť jsou tvořené společností, ve které se dítě nachází a jsou též velmi neuspořádané. Přípravné vyučování dějepisu dle něj spočívá v poskytnutí porozumění historickému pojmosloví a zároveň zde obhájí spojení se zeměpisem, neboť tyto předměty mají velkou část pojmů společných (např. vlast, svět, říše, společnost, domov, světové strany či letopočty).⁴⁰⁴ V praktické části se odkazuje na Jursovu čítanku a jak s její pomocí budovat v žácích v prvopočátcích výuky dějepisné pojmy.⁴⁰⁵ Na Jursovu čítanku též ve své práci navazoval i

⁴⁰¹ Tamtéž, s. 124-127.

⁴⁰² SADOVSKÝ, O. *Vyučování dějepisu na škole obecné*. 257 s.

⁴⁰³ BOBROVSKÝ, A. *Přípravné vyučování dějepisu ve škole obecné*. 54 s.

⁴⁰⁴ Tamtéž, s. 5-24.

⁴⁰⁵ Tamtéž, s. 27-54.

další významný metodik dějepisu i zeměpisu Klement David, který se v jednom ze svých spisů též zabýval počátečním vyučováním dějepisu.⁴⁰⁶

Otakar Sadovský se tedy ve své knize věnoval všem článkům čítanky, které se zabývají dějepisnými tématy. Ke každému takovému článku je sepsán podrobný popis toho, jak se žáky článek a jeho obsah podrobně probrat. V úvodu lekce se téměř vždy opakuje předchozí látka, na kterou ta nová navazuje, v případě látky neznámé zjišťuje učitel, jaké představy mají žáci o tématu či se je sám snaží motivovat úvodním výkladem o dané problematice. Metodický výklad nabízí přesné otázky, které učitel žákům může klást, další otázky navazují na předpokládané odpovědi žáků. Další součástí lekce je výklad učitele, který je též zpracován takovým způsobem, že se učitel nemusí prakticky připravovat jinde, než z této příručky. Tento výklad se v širším rozsahu týká právě daného dějepisného článku v čítance. Poté následoval rozbor článku, ze začátku měl učitel s žáky rozebírat každou větu, později se takto postupovalo po odstavcích. V závěru zpravidla probíhalo opakování probrané látky či textu, jeho opětovné čtení v celku či dokonce uvedl autor předpoklad, že by mělo následovat slohové cvičení těchto žáků na dané téma.⁴⁰⁷

Přestože Jindřich Rais nemohl ve svých školních zápiscích z této publikace vycházet, protože první vydání Sadovského publikace vyšlo v roce 1885⁴⁰⁸ a Jindřich Rais sepsal své první vyučovací pokusy v roce 1882, může být pro nás zajímavé přípravy Jindřicha Raise a výklady Sadovského porovnat. Z obsahu poznámek Jindřicha Raise a také seznamu dějepisných článků pětidílných čítanek v publikaci Jana Lepaře *O methodách dějepisného učení na školách obecných*⁴⁰⁹ je zřejmé, že na cvičné škole, kde Rais vykonával svou praxi, se pracovalo právě s touto řadou. Porovnejme si tedy zpracování článku nazvaného *Sv. Vojtěch*, který se nacházel ve IV. díle zmíněné pětidílné série.

Při prostudování obou verzí je zřejmá jistá podobnost v tom, že jak Rais, tak Sadovský kladly důraz na orientaci v mapě při zmínění geografického pojmu (př. Libice, Řezno). Oba výklady tohoto článku neustále vedly k aktivování žáků pomocí soustavných otázek jim kladených. Uvedení do tématu proběhlo odlišným způsobem. Zatímco Rais si připravil na úvod hodiny opakování předchozí látky (o počátcích křesťanství v Čechách), nejprve pomocí

⁴⁰⁶ Viz DAVID, Klement. *O počátečním vyučování dějepisu ve školách obecných : se zvl. zřetelem na II. díl Čítanky pro školy obecné, vyd. trojdíl., kterou s pomocí komise čítankové uprav. Jan Jursa. Brno, 1903. 60 s.*

⁴⁰⁷ Tamtéž.

⁴⁰⁸ Přestože jsem měla k dispozici druhé rozšířené vydání z roku 1890, lze z něj zjistit rok vydání prvního dílu, protože je zde obsažena předmluva k prvnímu dílu i s datací.

SADOVSKÝ, O. *Vyučování dějepisu na škole obecné. s. 7-12.*

⁴⁰⁹ LEPAŘ, J. *O methodách dějepisného učení na školách obecných. s. 36-37.*

otázek a – pokud by si žáci nevzpomněli, tak na základě vlastního výkladu. Sadovský naopak v úvodu sázel na poutavý a dynamický úvodní monolog učitele o životě a charakteru sv. Vojtěcha. V obou případech následovala po úvodu nová látka týkající se Boleslava I., Boleslava II., prvního pražského biskupa Dětmara a konečně také sv. Vojtěcha. Rais i Sadovský kladly důraz na uvedení osoby sv. Vojtěcha v tom nejlepším světle.

Učivo o sv. Vojtěchu bylo dle Raise patrně rozděleno minimálně do dvou hodin, neboť jeho příprava je zakončena jmenováním sv. Vojtěcha do úřadu biskupa, zatímco článek i rozbor Sadovského končí jeho smrtí vinou Prušanů a spory ohledně uložení jeho ostatků. Bohužel další hodina se u Raise k tomuto tématu nezachovala. Nicméně z porovnání lze říci, že Sadovský pojímal látku obsahově mnohem šířeji a Raisova příprava působí přeci jen k žákům čtvrté třídy přiměřeněji. Je však nutno dodat, že Sadovský v předmluvě k této knize naznačuje, že počítá s cyklickým opakováním a probíráním této látky na nižším a pak vyšším stupni. Je proto pravděpodobné, že Sadovský uváděl plný možný a náročný výklad a bylo poté na učiteli, do jaké míry přizpůsobí výklad věku žáků.⁴¹⁰

4.6 Úkoly učitele ve vztahu k prostředí dle Jana Kozáka

Zamýšlíme-li se nad základní úlohou učitele, snadno odvodíme, že se jedná o vyučování žáků a vychovávání mládeže. Nejen učitel, ale i podmínky a okolnosti mají vliv na to, do jaké míry bude tento pedagogický proces úspěšný. Těmito determinanty jsou dědičnost, působení rodičů a okolí, sociální prostředí, inteligence atd. Škola je v oblasti vzdělávání i výchovy velmi důležitá, je však silně závislá na ostatních podmínkách. Učitel je proto musí velmi dobře znát a uvědomovat si, které z nich jsou ku prospěchu a které na překážku věci. Jan Kozák sepsal příručku *Úkoly venkovského učitele*,⁴¹¹ ve které se dozvídáme, jaké úkoly tomuto typu učitele přisuzoval i jak je odlišoval od městských učitelů. Jednalo se o typ publikace, která měla napomoci novým venkovským učitelům (i těm již zaběhlým), jak se co nejlépe ujmout své sociální role. Zajímavou personalizaci této problematiky nám poskytne venkovský učitel Antonín Hrdina v samých počátcích jeho profese, který byl představen v úvodu této práce. Ač není jisté, zda kdy tuto knihu Hrdina vůbec četl, tak nám přesto velmi dobře poslouží jako příklad učitele, pro kterého byla Kozákova kniha určena. Hrdina navíc působil jako mladý učitel na venkově přibližně v období, kdy Kozák vydal svou knihu (roku

⁴¹⁰ La Pnp, fond Jindřich Rais. Cvičení ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 25. října 1882.

Srov. s SADOVSKÝ, O. *Vyučování dějepisu na škole obecné*. s. 100-104.

⁴¹¹ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. 150 s.

1907). Hrdina absolvoval učitelský ústav v Hradci Králové, zkoušku dospělosti vykonal roku 1901 a jeho prvním působištěm se stalo Jamné, obec v Orlických horách, kde se nacházela čtyřtřídní obecná škola. Zanedlouho však změnil své pracoviště na další obec ve stejném školním okrese, nejprve zde působil jakožto učitel první třídy, později dokonce jako řídící učitel. Název této obce bohužel ve vzpomínkách nezminil (možná záměrně), nicméně víme, že se nacházela v blízkosti Žamberka. Právě jeho působení v této obci se stane podkladem pro tuto kapitolu.⁴¹² Zmíněny budou též zkušenosti Jindřicha Raisa z obce Sluhy.

Jan Kozák hovořil o tom, do jaké míry se dle něj poměry na vesnicích a městech lišily. Ve městech byla vyšší koncentrace vzdělanosti a významnou část tvořili lidé, kteří sice nebyli nijak zvlášť vzdělaní, přesto si ale uvědomovali jeho nutnost. I městský dělník hleděl na vzdělání jiným způsobem, než ten venkovský. Jen malé procento měšťanů nechtělo posílat děti do školy a učitel tedy neměl zvláštní problém s tím, že by mu školou povinní žáci do školy nedocházeli. Podmínky pro vzdělávání ve městech byly také dobré, děti se tu setkávaly s výdobytky moderní doby. Avšak není nic černobílé a i zde se samozřejmě dle Kozáka objevovaly i společenské problémy, které ovlivňovaly zejména mravnost dítěte, setkávaly se zde se smilností, marnivostí a dalšími neduhy. Ve městech se proto učitel mohl střetnout s žáky, jejichž rodiče o ně příliš nedbali, z čehož logicky plynuly problémy, se kterými musel učitel pracovat a podle Kozáka musel dbát především na to, aby se nepřevalovaly na ostatní spolužáky.⁴¹³ Zajímavě se k tomuto problému vyjádřil též Jindřich Rais. Když nastoupil na své působiště v Praze, obecnou školu u sv. Petra (pracoval zde mezi lety 1885-1887), poslal list svému bratru Karlu Václavovi. Psal o tom, že zde dost zakoušel, protože chlapci ve zdejší čtvrti byli dle jeho slov „holota“. Nicméně hovořil i o odlišnosti chování ostatních učitelů na škole, prý se chovali jako „páni“, na což si nemohl zvyknout. Na druhou stranu si pochvaloval kulturní možnosti Prahy, navštěvoval univerzitní knihovnu a zvažoval členství ve spolcích *Budeč* či *Beseda*.⁴¹⁴

Naopak na vesnicích již také měli obyvatelé do velké míry vychozenou obecnou školu (Kozák tuto knihu sepsal na počátku dvacátého století), nicméně vzdělání zde bylo často podhodnocováno. Vzdělání bylo na vesnicích hlavně málo využíváno, zatímco rodiče ve městech se snažili dětem zajistit dobré vzdělání, aby se jim pak v životě dobře dařilo. Obyvatelstvo ve městech v tomto ohledu dle Kozáka rostlo, to vesnické naopak stagnovalo.

⁴¹² NPMK, ADU. Antonín HRDINA. *Vzpomínky*. i. č. 533/113. s. 1-3.

⁴¹³ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. s. 14-16.

⁴¹⁴ La Pnp, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, pravděpodobně rok 1885.

Vesnický život byl příliš jednotvárný na to, aby povzbuzoval děti k učení. Od obecné školy se očekávalo, že naučí číst, psát, trochu počítat a to bylo dle něj vše.⁴¹⁵

O nedbalém vztahu ke vzdělání některých obyvatel na vesnicích hovořil i Antonín Hrdina ve svých vzpomínkách. Ve výše zmíněné nejmenované obci nedaleko Žamberka přišel do kontaktu s lidmi, kteří byli natolik chudí, že děti musely rodičům pomáhat s obstaráváním obživy, nebo také nedocházely do školy z jiné jimi nezaviněné příčiny (například z důvodu těžké nemoci některého z členů rodiny). Jiní je však neposílali pouze z nedbalosti, nebo je nutili pracovat namísto docházky do školy, aniž by byla nějak ohrožena jejich obživa, například pouze za účelem většího výdělku. Z nedbalosti neposílal do školy své dva syny, kteří měli docházet do Hrdinovy třídy, dokonce i místní starosta.

Hrdina zjistil, že zdejší okresní školní rada trestá tyto udané nedbalé rodiče tak, že jim udělovala trest několikahodinového vězení. Takový odsouzenec odešel ustrojený s ostatními v neděli na mši do Žamberka a poté si před kostelem jakoby odskočil zařídit si něco ke známým ve městě. Tímto známým byl však místní vězeňský a jeho velmi vřelá manželka. Zde se odsouzenec poníženě ohlásil. Pokud pan vězeňský usoudil, že odsouzeného je přece jen škoda uložit do cely, nabídl mu práci, například štípání dříví a dokonce jej za to odměnil obědem i několika krejčary. Pokud byla však odsouzena matka dítěte, zaměstnala ji manželka vězeňského úklidem či praním prádla a stejně jako manžel pak tuto ženu nějak odměnila. Hrdina měl dojem, že takovými tresty se liknaví rodiče příliš nepolepší.

Bez vědomí řídicího učitele tak poslal Hrdina na okresní školní radu psaní, ve kterém vylíčil situaci a navrhl, aby takoví nedbalí rodiče byli trestáni peněžitě. Aby však nebyl obviněn z nespravedlnosti, napsal, že rodiče, kteří neposílají děti do školy kvůli chudobě nebo z jiné nezaviněné příčiny, označí hvězdičkou s tím, že tito rodiče mají být pouze pokáráni. Nový okresní školní inspektor s tímto návrhem souhlasil. Děti pak učitel vybídl k tomu, aby z domova do školy klidně utekly. Aby pak nebyly rodiči zbity, odváděl je domů až do jejich světnice.⁴¹⁶

Kozák dále tvrdil, že spolkový život na vesnicích nijak nekvetl ani jiné kulturní akce, jako divadlo, ples atd., býval zde i nízký zájem o politické dění. Společenský život se dle něj vedl především na základě scházení se při muzice a v případě žen také při draní peří, dříve konané přástky byly v této době již v úpadku. Před příchodem do školy byl mezi dětmi

⁴¹⁵ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. i. č. 533/113. s. 16.

⁴¹⁶ NPMK, ADU. Antonín HRDINA. *Vzpomínky*. s. 3-5.

z vesnice a z města obzvlášť velký rozdíl. Městské děti měly mnohem širší zásobu slov a bohatost představ. Ze své rodiny nebo z mateřské školky si již odnášely jisté základy slušného chování i vkusu, děti z vesnic bývaly ve všech zmíněných ohledech zanedbanější. Tato zanedbanost však také často spočívala i v nedostatečné hygieně a stavu oblečení, což obzvlášť platilo právě při nástupu do školy. V tomto ohledu měl vesnický učitel náročnější úkol než ten městský. Je však potřeba dodat, že ne každá vesnice vypadala právě takto, některé se dokonce od města tolik nelišily. Čím bohatší vesnice či zde byl nějaký větší průmyslový závod, tím byla městu bližší. Odlišnost se také odvíjela od krajů, místních zvyků, obyčejů atd. Učitel proto musel znát poměry právě ve své obci a s nimi pracovat, aby ji tak povznesl.⁴¹⁷

Jindřich Rais působil, jak jsem již výše několikrát zmínila, v obci Sluhy, která však též jako u Hrdiny odpovídala spíše té horší variantě. Na zkušenost v této vesnici vzpomínal jako na tu nejtvrďší, ač zde působil pouze po dobu druhého pololetí školního roku 1884/1885. Ve svém listu Karlu Václavovi se vyjádřil k tamějšímu stavu následovně. Starostu vnímal jako velmi prostého člověka, což mu utvrzoval fakt, že při jeho přivítání měl na klíně slepici. Místní farář byl ještě velmi mladý, avšak povahou dle místních „pobožnůstkář“. Raisovu příjezdu nebyl řídící učitel přítomen, přivítala jej nějaká místní, dle slov Jindřicha „naditá, špinavá slečinka“ a manželka řídícího učitele, která prý nebyla o mnoho lepší. Stěžoval si, že jej ani nepozvaly dál a nechaly ho tak stát ve dveřích.⁴¹⁸

Kozák dále psal o roli učitele na venkově. Musel splňovat mnoho podmínek, aby jí dostačoval. Navíc je třeba dodat, že na takové vesnici byl na tyto úkoly sám, nebo s jedním či dvěma kolegy. Venkovský učitel musel být dle Kozáka sám velmi dobře vzdělán a mít široký rozhled. S mládeží se neměl loučit spolu s propouštěcím vysvědčením, ale i nadále s ní udržovat styky. Musel se také na rozdíl od městského učitele intenzivně starat o zdejší kulturní život, zajímat se zkrátka o život mimo školu s ohledem na mravní, hospodářské, ale i národní otázky, Kozák od českého učitele očekával drobnou vlasteneckou práci. Zatímco ve městě se o takové záležitosti starali zejména akademičtí vzdělanci a učitel, ač byl třeba i členem nějakého spolku, se spíše orientoval na svou práci ve škole. Na vesnici však, snad kromě duchovního, nebyl nikdo vzdělanější, proto veškeré tyto povinnosti spadaly na učitele. Měl se proto zabývat i osvětou dospělých, konat přednášky, šířit kvalitní literaturu, pořádat ušlechtilé zábavy. Měl působit jako rádce ve věcech rozumného hospodářství a politických.

⁴¹⁷ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. s. 18-20.

⁴¹⁸ Tamtéž, fond Karel V. Rais. Rodinná korespondence : Jindřich Rais Karlu V. Raisovi, nedatováno, pravděpodobně rok 1885.

Aby jej však obyvatelé brali vážně, museli si ho vážit. Musel tak působit jako mravní autorita, vést spořádanou domácnost, bojovat proti alkoholismu, ochraňovat chudé a zejména pak sirotky, kontrolovat úroveň zdravotní péče.⁴¹⁹

Učitel Antonín Hrdina v mnoha ohledech tyto úkoly dle svých vzpomínek naplňoval. Když po působení v Jamném získal místo v jisté obci v blízkosti Žamberka, chtěl se v co nejbližší době seznámit se zdejšími poměry, přičemž věděl, že tuto obec sužuje alkoholismus (ostatně i proto zde prý nebyl jiný uchazeč o místo, a proto jej snadno získal). Zašel proto brzy po svém příchodu do místní hospody. Zde se mimo jiné setkal také se starostou, se kterým se potkal již dříve jakožto s předsedou místní školní rady. Ten za ním hned přispěchal s lahví alkoholu s tím, že „kapka nikdy neškodí“, proto si nechal také nalít. Důkazem toho, že nadměrné pití alkoholu byl ve zdejší obci problém, byly časté obavy z opilců jeho manželky. Ti docházeli domů v podnapilém stavu v noci i za bílého dne. Když se později oženil, jeho žena se nejdříve velmi bála, když za bílého dne i v noci někdo opilý pomalu směřoval domů. Nakonec se v ní však probudila odvaha, když pak bylo potřeba, pomáhala jim i domů. S manželem nakonec zjistili, že není pravda, jak se o místních často říkalo, že jsou zlí, ale naopak to byli často vřelí lidé. Hrdina se však následně samozřejmě snažil o osvětu v rámci boje proti alkoholismu.⁴²⁰

Kozák v tomto případě doporučoval osvětu žáků, mládeže, i dospělých pomocí veřejných přednášek a poskytnutí kvalitních knih o alkoholismu. Učitel měl i zdejší hospodáře přesvědčit, aby mladým pomocníkům nenutili kořalku a namísto toho jim v té samé ceně dali peníze. Velmi důležité však také bylo, aby učitel šel vždy příkladem a dodržoval tedy vždy střídmost. Cestou mělo být také vedení žáků již od nízkého věku ke spořivosti, která jim v budoucnosti nedovolí utrácet zbytečně peníze za alkohol.⁴²¹

Dle Kozáka měl být také pomocníkem a rádcem jednotlivců a pokud možno je nespouštět z dohledu i po opuštění školy.⁴²² I toto Hrdina jakožto venkovský učitel na základě jeho vzpomínek naplňoval. Místní děti Hrdina spolu s manželkou podporovali a motivovali i tak, že k nim místní děti často docházely, ty zpívaly a vyprávěly. Tehdy si učitel Hrdina vzal do ochrany také jednoho chlapce, velice bystrého, ale zároveň uličníka. Učitel ho připravil tak, že byl přijat do druhého ročníku měšťanské školy v Žamberku. Nejprve o něm čtvrt roku

⁴¹⁹ Tamtéž, s. 20-23.

⁴²⁰ NPMK, ADU. Antonín HRDINA. *Vzpomínky*. i. č. 533/113. s. 3-7.

⁴²¹ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. s. 53-56.

⁴²² Tamtéž, s. 32-38.

slyšel jen samou chválu, v pololetí jej však už zdejší ředitel poslal zpět, protože silně projevil své neposlušné a darebácké sklony. Chlapec toho poté velice litoval. Hrdina toho využil a slíbil mu, že jestli se s ním bude učit a polepší se, pokusí se, aby se dostal zpět do třetího ročníku měšťanky. Nebylo to však snadné, Hrdina koncem prázdnin obešel všechny zdejší učitele, kteří byli i jeho bývalí učitelé a měl u nich (byť dle něj neoprávněně) dobrou pověst. Nakonec, přes jejich počáteční zděšení, všichni svolili k navrácení chlapce do školy. Většinou k tomu použil malou lest, prosil je o souhlas s tím, že všichni již souhlasili a jen ten daný učitel ještě zbývá. Ti nakonec nechtěli být jediní, kdo by to chlapci pokazili. Proto se nakonec mohl do školy vrátit a byl již po celé studium hodný a pilný a vyšel s velmi dobrým prospěchem. Učiteli za to byl vždy velmi vděčný.⁴²³

Co se kulturního dění v obci týče, Hrdina si velmi oblíbil a podporoval místní ochotnické divadlo jakožto prostředek ušlechtilé zábavy. Zajímavé je, že tento učitel se mohl podílet pouze na nacvičování her, dále na přípravě kostýmu a scény. Učitelé jako herci dle jeho vzpomínek vystupovat nesměli.⁴²⁴

Lze tedy říci, že Antonín Hrdina dle svých vzpomínek výše zmíněnými příklady naplňoval poslání a úkoly venkovského učitele tak, jak je prezentoval Jan Kozák.

⁴²³ NPMK, ADU. Antonín HRDINA. *Vzpomínky*. i. č. 533/113. s. 7-8.

⁴²⁴ Tamtéž, s. 10-11.

Závěr

Nyní nastává příležitost k tomu, abych si jasně a stručně odpověděla na otázky, které jsem si v úvodu položila a na které jsem hledala odpovědi při zpracování jednotlivých kapitol této diplomové práce. Nejprve mě tedy zajímalo, co vše musel člověk mezi lety 1869-1914 učinit pro to, aby se mohl stát učitelem veřejné obecné a měšťanské školy. Zjistili jsme, že roku 1869 vznikly čtyřleté učitelské ústavy, jejichž absolvování bylo podmínkou pro možnost učit na obecné škole, avšak vysvědčení dospělosti dostačovalo pouze na to, aby mladý učitel získal prozatímní umístění, navíc převážně v pozici podučitele. Chtěl-li se stát definitivním učitelem na obecné škole, musel absolvovat zkoušku způsobilosti pro obecné školy, možnost k tomu dostal po minimálně dvouleté praxi. Usiloval-li o definitivní místo na škole měšťanské, musel vykonat další zkoušku způsobilosti. Všechny tyto zkoušky byly velmi náročné a vyžadovaly učitelovo plné nasazení a to v době, kdy velkou část jejich času zaplňovalo vykonávání jejich povolání.

Studium učitelství na učitelském ústavě obsahovalo pestré skladbu předmětů, což odpovídá tomu, že ve školském systému se jednalo o školu střední. Vyučované předměty odpovídaly těm, které se vyučovaly na obecných a měšťanských školách. Je třeba zmínit, že všechny předměty, zpravidla v posledním ročníku, obsahovaly speciální metodiku výuky právě tohoto předmětu. Navíc se zde také vyučovala pedagogika, která zahrnovala historii této vědy, teoretické poznatky o ní i s prvky psychologie a též obsahovala část praktickou. Obecná metodika byla probírána teoreticky a následně byla sledována a vyžadována v praktickém využití. Předmět byl vyučován od druhého ročníku, přičemž hospitace ve cvičné obecné škole vykonávali studenti ve třetím ročníku a vlastní praxe pak v ročníku posledním. Kromě vlastních hospitací a učitelských pokusů studentů se konala vždy jednou týdně hodina, ve které se sešli všichni studenti daného ročníku, učitel cvičné školy, učitel pedagogiky i například ředitel ústavu a společně spolu dané hodiny rozebrali. Ve třetím a obzvláště čtvrtém ročníku se jednalo o předmět s nejvyšší hodinovou dotací (viz přílohu 4 a 5). O pedagogických praxích nám velmi dobře vypověděla bohatá písemná pozůstalost Jindřicha Raise, která též nabídla písemné přípravy hodin odučených ve cvičné škole učitelského ústavu v Jičíně, který Jindřich Rais vystudoval. Ty nám představily prolnutí teoretické přípravy studenta na učitelském ústavě do prvních učitelských pokusů. V přípravách nechybělo uvedení tématu hodiny, její rozvržení, obsah a i metodické poznámky (viz přílohu 8). V jeho písemné pozůstalosti se setkáváme též se zápisy o výkonech spolužáků, tyto hospitace také

probíhaly v posledním ročníku povinně. Nutno dodat, že co se týče pedagogických praxí, lze říci, že současný systém vzdělávání a přípravy učitelů by se mohl z jejich podoby na učitelských ústavech v druhé polovině „dlouhého“ 19. století minimálně inspirovat. Přesto Gustav Adolf Lindner, dobový velmi uznávaný pedagogický myslitel, nebyl se stavem učitelských ústavů spokojen a navrhoval předmět pedagogika ještě více rozšířit na úkor ostatních.

Studium na ženských a mužských učitelských ústavech se výrazně neodlišovalo. Výše zmíněný obsah učebního plánu platil pro oba typy. Přesto můžeme pozorovat rozdíly. Mužští aspiranti učitelství měli ve svých osnovách povinnou hru na nástroj, přičemž po převážnou část námi vymezeného období se jednalo o hru na housle, klavír a varhany. Dívky ve svých osnovách povinně hru na nástroj neměly, docházet na něj, pokud jim to škola umožnila, mohly nepovinně. Naopak se dívky vzdělávaly v ženských ručních pracích, což však vyplývalo již z osnov obecných a měšťanských škol. Zajímavé je, že zatímco dívky se mohly učit cizím jazykům, jako je francouzština či angličtina, u mužů byla naopak umožněna výuka druhého zemského jazyka, v případě Čech se tedy jednalo o němčinu.

Zkouška z dospělosti byla skládána ze všech vědeckých předmětů, které se na učitelském ústavu vyučovaly. V případě technických předmětů se zapisovaly známky z posledního vysvědčení. Zkouška se konala v podobě ústní, písemné i praktické. V případě velmi dobře studujících studentů bylo možné některé části závěrečných zkoušek prominout.

Významným střetem s realitou učitelské praxe bylo získání prvního učitelského místa. Mladý absolvent učitelského ústavu žádal o místo okresní školní radu a okresní školní inspektor mu přidělil místo (často podučitele) na jedné z obecných škol. Tato místa na obecných školách jim však byla udělena prozatímně a na toto místo mohl být vždy dosazen definitivně učitel, který již složil zkoušku způsobilosti pro výuku na obecných školách. Realita byla tedy taková, že mladí učitelé často měnili svá místa působiště, což je nejvíce patrné z příběhu Jindřicha Raise. Bývala to i místa vzdálená od jejich původního domova a bylo pro ně náročné jej opustit. To je znatelné z informací, které víme o Karlu Václavu Raisovi.

Život mladých učitelů mohl nabýt vyšší jistoty (pochopitelně i finanční) právě díky získání zkoušky způsobilosti pro obecné školy. Taková zkouška se skládala z ústní, písemné a praktické části, ve které se vykonal před komisí učební pokus kandidáta. Písemná část se skládala ze sepsání textu ve vyučovacím jazyce nebo i například v německém, později bylo

stanoveno, že tato práce bude pedagogického rázu. Následně vypočítali několik matematických úloh a v poslední části odpověděli na několik otázek z ostatních předmětů, později se okruh zúžil pouze na reálie. Ústní část se týkala všech předmětů především z hlediska didaktického a metodického. Obsah předmětů měl být sledován zvláště z toho hlediska, zda kandidát zná vše podstatné a umí se vyjádřit jasně a uspořádaně. Zkouška způsobilosti pro obecné školy měla být tedy hlavně praktického rázu, což bylo završeno právě učebním pokusem v obecné škole, kde musel kandidát předvést, jaké učitelské dovednosti si skutečně osvojil.

Vyšší prestiž i vyšší finanční ohodnocení však s sebou nesla výuka na měšťanských školách. Zkoušky učitelské způsobilosti pro měšťanské školy se opět skládaly z části písemné, ústní a praktické. Hlavní rozdíl spočíval v tom, že zde se již učitelé specializovali, protože si volili nejčastěji jeden ze tří možných oborů. Jednalo se o obor mluvnicko-historický, přírodovědecký a matematicko-technický. Je logické, že na tyto kandidáty byly kladeny vyšší nároky z oblasti vědomostní i dovednostní a nezbytnou součástí byla též znalost školské legislativy. Zajímavým dokladem o podobě zkoušky způsobilosti pro školy měšťanské je vysvědčení Karla Václava Raise, ve kterém se nachází i slovní hodnocení, které se zabývá tím, jak zkoušený vyhověl požadavkům na něj kladených. O náročnosti této zkoušky vypovídá i list Antonína Raise, který zaslal svému bratrovi Jindřichovi. Psal zde o své nadcházející zkoušce a jak je pro něj náročné skloubení studia a zaměstnání.

Významné odlišnosti v obou typech zkoušek způsobilosti pro kandidáty a kandidátky nenacházíme. Pouze v matematice a kreslení od ruky ve zkoušce pro školy měšťanské nacházíme pro dívky jisté úlevy. Svě znalosti v těchto oborech však musely dokázat navíc pro obor ženských ručních prací.

Tyto zkoušky způsobilosti vyžadovaly pochopitelně vysokou angažovanost učitele a propojení přípravy na zkoušky se zaměstnáním. Systém zkoušek způsobilosti však představoval jakýsi kariérní řád, který dosud současnému školskému systému chybí, i když je to ožehavé téma české politiky několika posledních let, současná vláda si však klade za cíl schválení určité jeho podoby.

Přestože zkoušky způsobilosti slibovaly lepší pracovní pozici i finanční ohodnocení, ne vždy to však bylo automatické. Jindřich Rais vystřídal mnoho pozic zatímního vyučitele, nejprve na obecných školách v okolí Prahy a následně i v Praze a své první místo definitivního učitele získal na Staroměstské měšťanské škole v Praze roku 1890, tedy až

téměř po třech letech od absolvování zkoušky způsobilosti pro měšťanské školy. O tom, jak významné to pro Jindřicha Raise bylo, svědčí i dopis, který mu zaslal jeho bratr Antonín, v němž mu srdečně blahopřál s ujištěním, že nyní jistě získá větší jistotu a klid ve svém životě. Naopak Karel Václav Rais sice získal místo definitivního učitele na obecné škole po složení příslušné zkoušky způsobilosti, po několika letech mu však byla oblast Českomoravské vysočiny „malá“ a toužil po změně působiště, což se mu nedařilo ani po absolvování zkoušky způsobilosti pro měšťanské školy, kterou absolvoval roku 1883. Nakonec mu s přesunem do blízkosti Prahy roku 1887 pomohl jeho nejmladší bratr Jindřich, který už zde pracoval od roku 1885, nejprve však pracoval na obecné škole a až posléze získal místo na škole měšťanské. Antonín Rais, prostřední z bratrů, působil nejbližší jejich rodišti Bělohradu (dokonce i chvíli přímo v něm), již po absolvování zkoušky způsobilosti pro školy obecné zde získal definitivní místo podučitele a následně učitele v Železnici, kde pracoval mezi lety 1884-1891. Zkoušku pro školy měšťanské však absolvoval až roku 1890, deset let po opuštění učitelského ústavu. Znamenala pro něj však významný zlom. Po odchodu z Železnice pracoval na měšťanské škole v Sobotce a dokonce o pár let později stál v jejím čele. Zatímco však pozici ředitelů měšťanských škol získali nakonec všichni tři bratři, Antonín Rais se nakonec stal dokonce okresním školním inspektorem pro školní okres se sídlem v Mnichově Hradišti. Nic z toho by bez absolvování nutných zkoušek způsobilosti nebylo možné.

Nyní ještě k otázce ženských učitelek elementárních škol. Přestože jejich vzdělání skrze učitelské ústavy bylo na srovnatelné úrovni a od roku 1875 dostávaly za stejnou práci i stejnou mzdu, jejich postavení ve společnosti stejné nebylo. Potýkaly se stále s tezí, že žena by neměla studovat, ale vdát se a starat se o rodinu. Je však třeba říct, že učitelství znamenalo často pro dívky zajištění vlastní existence. Pokud se však chtěly vdát, musely opustit své učitelské místo, které si také mohly velmi oblíbit. Volily tak mezi učitelstvím, které tak ztratily a životem v manželství, které jim mohlo poskytnout něco, co by mimo něj v té době nemohly získat. Je zřejmé, že pro některé mladé ženy byla tato volba velmi obtížná, jiné zas braly učitelství jako jednu životní cestu, jakousi kratší etapu a manželství a budování vlastní rodiny jako další samozřejmě navazující stadium a těšily se na něj. Ta druhá varianta byl patrně případ Marie Raisové, která ve svém životě toužila zřejmě po osobní seberealizaci, ať již v podobě vzdělávání se, smysluplné práci, či v rodinném životě.

Nyní je ještě potřeba se vyjádřit k tomu, jaké společné znaky a rozdíly panovaly mezi obecnými a měšťanskými školami, na kterých tito učitelé vyučovali. Ostatně znalost osnov

elementárních škol byla součástí přípravy učitele k výkonu jeho povolání a pochopitelně se očekávalo promítnutí do výuky. Obě instituce poskytovaly žákům základní vzdělání. Obecná škola byla vždy osmiletá, měšťanské školy nejprve buď osmileté, nebo tříleté, od roku 1883 mohly existovat pouze ty tříleté navazující na pětiletou docházku do obecné školy. Od roku 1869, kdy tyto školy začaly vnikat, bylo stanoveno, že na nich budou vyučovány reálie, přírodovědné předměty, technické předměty, zpěv, tělocvik i praktické předměty (zejména pro dívky ženské ruční práce) a samozřejmě také jazyk. Zajímavý pohled a promítnutí výukových cílů předmětů uvedených v osnovách poskytly přípravy na jednotlivé hodiny Jindřicha Raise při praxích v posledním ročníku učitelského ústavu.

V roce 1869 byla definována role měšťanské školy jakožto nejvyšší podoby školy obecné. Nevyučovaly se zde jiné předměty, pouze byly vyučovány do větší hloubky a více s ohledem na měšťanský život. To se změnilo právě roku 1883, kdy měšťanská škola byla již chápána jako instituce, která bude své žáky připravovat přímo pro měšťanská povolání i povolání v rolnických a průmyslových podnicích. Od této chvíle již neměly obecné a měšťanské školy stejné osnovy, každá měšťanská škola měla nyní vlastní osnovu, která odpovídala potřebám oblasti, ve které byla zřízena. Ještě je třeba zmínit, že vzdělávání chlapců a dívek bylo rovnocenné, dívky se pouze na rozdíl od chlapců věnovaly ještě ženským ručním pracím, chlapci za to zejména ve vyšších ročnících měli o něco málo vyšší hodinovou dotaci u předmětů hlavně přírodovědného a technického charakteru. Pouze tříleté měšťanky (a dříve také tři nejvyšší ročníky těch osmiletých) měly povinně oddělené chlapecké a dívčí třídy. Ještě je třeba zmínit ten aspekt, že zatímco ve městech mívaly obecné školy povětšinou pro každý ročník jednu třídu (a měšťanky to tak měly vždy), na venkovských školách se učitelé potýkali s tím, že v jedné nebo několika málo třídách měli několik dle věku oddělených skupin, mezi které museli rozložit své síly. Jeden učitel mohl být ponechán samotný na určitou dobu i na osmdesát až sto dětí, což je pro současného učitele jen těžko představitelné. Je otázkou, do jaké míry je možné na takovou situaci budoucího učitele připravit, i když samotní učitelé na pedagogických školách a metodické příručky studenta bez zažití skutečné učitelské praxe učitelem neučiní.

Na samý závěr této práce bych se ráda vyjádřila k metodologii, která byla soudobým studentům učitelství a učitelům doporučována pro přípravu k vyučování. Lze říci, že tehdejší metodologie zahrnovala kombinaci herbartismu, což byl tehdy dominantní pedagogický směr, který pracoval z psychologického hlediska s dětskými představami, a didaktickými zásadami, které ve valné většině pocházely od Komenského. V metodologických příručkách se často

setkáváme s psychologickými argumenty, tato věda získávala v této době čím dál tím vyšší postavení. Tyto aspekty najdeme ve všech příručkách rozebraných ve čtvrté kapitole. Tyto příručky poskytovaly teoretické poznatky i praktické rady buď z hlediska obecné, nebo speciální metodiky pro jednotlivé předměty. Zajímavé propojení poskytla metodická příručka Jana Lepaře *O methodách dějepisného učení na školách obecných*,⁴²⁵ neboť mezi písemnou pozůstalostí Jindřicha Raise se též nachází poznámky k metodologii dějepisu z dob jeho studií (pravděpodobně ze školního roku 1882/1883), které, jak jsme dokázaly, vychází z velké části právě z této knihy. Není divu, že tato metodická příručka byla na učitelském ústavu v Jičíně doporučována, neboť jsme zjistili, že na cvičné škole při tomto ústavu se pracovalo s řadou čítanek, jejichž spoluautorem byl právě Jan Lepař.

Vznikaly navíc metodické příručky přímo pro články čítanek, které se zabývaly tematicky články, které se týkaly jednoho předmětu. Některé z nich nabízely téměř až návod k tomu, jak tyto články v hodinách s žáky probírat. Pro výše zmíněnou sérii čítanek sepsal takovýto typ příručky např. Otakar Sadvský.⁴²⁶ Poslední příručka od Jana Kozáka⁴²⁷ byla zcela jiného typu než výše zmíněné, neboť se nevěnovala metodologii, ale radám k výkonu povolání pro venkovské učitele, kteří se ocitli na obecné škole v tomto prostředí. Takového učitele pasoval do vůdčí role téměř veškerého společenského dění a měl zde činit osvětu. Jako příklad učitele, pro kterého Jan Kozák tuto příručku sepsal, byl uveden učitel Antonín Kozák. I když nemůžeme vědět, zda tuto příručku kdy četl, zdá se – dle jeho vzpomínek, že tyto úkoly pocíťoval a snažil se je naplňovat.

Dle mého názoru je hlavním přínosem této práce fakt, že jsem zpracovala komplexní náhled na přípravu učitele z teoretického i praktického hlediska a zjištěná fakta jsem propojila s písemnou pozůstalostí a vzpomínkami několika konkrétních učitelů. To vyžadovalo podrobné prozkoumání tohoto typu pramenů a taktéž podrobné prozkoumání dobové legislativy a osnov výše zmíněných institucí a tehdejších metodických příruček.

⁴²⁵ LEPAŘ, J. *O methodách dějepisného učení na školách obecných*. 39 s.

⁴²⁶ SADOVSKÝ, O. *Vyučování dějepisu na škole obecné*. 257 s.

⁴²⁷ KOZÁK, J. *Úkoly venkovského učitele*. 150 s.

Bibliografie

Prameny:

Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Antonín Rais.

Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Jindřich Rais.

Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond Karel V. Rais.

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Archiv dějin učitelů.

Dobová legislativa:

Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s učebnými osnovami pro Království české. Praha : Cís. král. školní knihosklad, 1896. 244 s.

Nejdůležitější zákony o školství obecném spolu s učebnými osnovami pro Království české. Praha : Cís. král. školní knihosklad, 1907. 336 s.

Organisační statut ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek veřejných škol obecných v Rakousku spolu se statutem kursů pro učitele škol měšťanských a s předpisem o zkouškách způsobilosti pro učitele na školách obecných. Praha : Cís. král. školní knihosklad, 1913. 162 s.

Věstník vládní u věcech škol obecných v Království českém. Praha : Zemská školní rada, 1874. 363 s.

Zákony a nařízení u věcech obecného a pokračovacího školství, na ten čas platné v království Českém. Opatřil ČELAKOVSKÝ, Jaromír. Praha : Ed. Grégr. 1886. 927 s.

Primární literatura:

BOBROVSKÝ, Antonín. *Přípravné vyučování dějepisu ve škole obecné : se zvláštním zřetelem na nové čítanky Jursovy.* Velké Meziříčí : Alois Šašek, 1906. 54 s.

DAVID, Klement. *O počátečním vyučování dějepisu ve školách obecných : se zvl. zřetelem na II. díl Čítanky pro školy obecné, vyd. trojdíl., kterou s pomocí komise čítankové uprav. Jan Jursa.* Brno : nákl. vl. [učitel. ústavu ku vzděl. učitelek]. 60 s.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky : Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého.* 3. díl, 3. sv. Praha : Dědictví Komenského, 1923. 268 s.

KÁDNER, Otakar. *Stručné dějiny pedagogiky a školství.* Praha : Dědictví Komenského, 1912. 106 s.

KOVAŘÍČEK, Ladislav Josef. *O učbě dějepisné z českých a rakouských dějin na škole obecné.* Praha : Fr. Urbánek, 1890. 142 s.

KOZÁK, Jan. *Úkoly venkovského učitele : Praktické pokyny pro práci učitelovu na venkově ve škole i mezi lidem.* Telč : E. Šolc, 1907. 150 s.

LEPAŘ, Jan. *O methodách dějepisného učení na školách obecných.* Praha : Rohlíček&Sieveres, 1879. 39 s.

LEPAŘ, Jan. *O methodách a logické jejich příbuznosti.* Praha : Fr. A. Urbánek, 1973. 46 s.

SADOVSKÝ, Otakar. *Vyučování dějepisu na škole obecné : methodické výklady ku článkům dějepisným, obsažených v čítankách trojdílných od Šťastného, Lepaře a Sokola, doplněné výklady oněch článků dějepisných z čítanky I.-V., jichž ve trojdílných čítankách není.* Praha : Fr. A. Urbánek, 1890. 257 s.

SOKOL, Josef. *Dějepisné učení pro školy obecné, měšťanské, pokračovací a pro českou mládež dospělejší vůbec : Doba samostatného rozvoje, násilného ujařmění a nového oživení Českého národa.* Praha-Smíchov : V. Neubert, 1894. 551 s.

SOKOL, Josef. *Dějepisné učení ve škole obecné.* Praha-Smíchov : V. Neubert, 1890. 652 s.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně! : předpisy a ukázky, kterak zásadě této nejlépe lze vyhověti ve škole obecné.* 1. díl. Praha : Fr. A. Urbánek, 1892. 90 s.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně! : předpisy a ukázky, kterak zásadě této nejlépe lze vyhověti ve škole obecné.* 2. díl. Praha : Fr. A. Urbánek, 1895. 163 s.

SVOBODA, Antonín. *Vyučuj názorně! : předpisy a ukázky, kterak zásadě této nejlépe lze vyhověti ve škole obecné.* 3. díl. Praha : Fr. A. Urbánek, 1896. 167 s.

ŠTORCH, Eduard. *Reforma školního dějepisu.* Praha : E. Štorch, 1905. 14 s.

ŠÚSTAL, Josef. *Paedagogická psychologie.* Velké Meziříčí : Alois Šašek, 1913. 130 s.

Slovníky:

FORST, Vladimír a kol. *Lexikon české literatury : osobnosti, díla, instituce.* 1. díl A-G. Praha : Academia, 1985. 900 s. ISBN 80-200-0797-0.

FORST, Vladimír a kol. *Lexikon české literatury : osobnosti, díla, instituce.* 2. díl, 2. sv. K-L. Praha : Academia, 1993. s. 597-1377. ISBN 80-200-0469-6.

Ottův slovník naučný : illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 2. díl Alqueire-Ažušak. Praha : J. Otto, 1889. 1141 s.

Ottův slovník naučný : illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 16. díl Líh-Media. Praha : J. Otto, 1900. 1058 s.

Ottův slovník naučný : illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 19. díl P-Pohoř. Praha : J. Otto, 1902. 1051 s.

Ottův slovník naučný : ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. 24. díl Staroženské-Šyl. Praha : Paseka, 2001. 901 s. ISBN 80-7203-367-0. 2.

Sekundární literatura:

BÍLEK, Karol. *Antonín Rais (1861–1920) : písemná pozůstalost.* Praha : Literární archiv Památníku národního písemnictví, 1980. 7 s.

BÍLEK, Karol. *Jindřich Rais (1863–1916) : písemná pozůstalost.* Praha : Literární archiv Památníku národního písemnictví, 1980. 8 s.

BÍLEK, Karol. *Karel V. Rais (1859–1926) : literární pozůstalost.* Praha : Literární archiv Památníku národního písemnictví, 1976. 151 s.

BÍLEK, Karol. *Karel V. Rais (1859–1926) : literární pozůstalost.* 2. díl. Praha : Literární archiv Památníku národního písemnictví, 1990. 19 s.

ČERVENKA, Jaromír. *K. V. Rais na Hlinecku.* Pardubice : Krajská poradna lidové tvořivosti, 1956. 30 s.

ČONDL, Karel; PASÁK, Tomáš. *Čeští učitelé v protifašistickém odboji 1939–1945 : sborník studií a vzpomínek.* Praha : Práce, 1978. 357 s.

HORSKÁ, Pavla. *Naše prababičky feministky.* Praha : NLN, 1999. 124 s. ISBN 80-7106-380-0.

KODEDOVÁ, Oldřiška a kol. *Učitelé v práci a v boji : sborník vzpomínek a studií 1848–1918.* Praha : Práce, 1971. 367 s.

LENDEROVÁ, Milena; MACKOVÁ, Marie; BEZECNÝ, Zdeněk a kol. *Dějiny každodennosti “dlouhého” 19. století. II. díl : Život všední a sváteční.* Pardubice : Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005. 180 s. ISBN 80-7194-756-3.

MORKES, František. *Devětkrát o českém školství : (přehledný průvodce).* Praha : Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2004. 50 s. ISBN 80-901461-6-3.

NOVOTNÝ, Josef a kol. *Učitelé v práci a v boji : sborník vzpomínek a studií.* Praha : Práce, 1968. 363 s.

PRCHAL, Zdeněk; HLADKÝ, Martin; FRIEDRICHOVÁ, Hana. *Život a dílo Karla Václava Raise : český básník a spisovatel, jeden z předních představitelů realistické venkovské prózy, rodák bělohradský, čestný občan města Lázně Bělohrad.* Lázně Bělohrad: Městské kulturní středisko Lázně Bělohrad, 2006. 20 s. ISBN 80-239-7925-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel : současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

RAK, Jiří. *Bývali Čechové: české historické mýty a stereotypy.* Praha : H&H, 1994. 152 s. ISBN 80-85787-73-3.

SKUHROVSKÁ, Eliška. *Učitelství rod Raisů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří HNILICA.

SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha : SPN, 1987. 359 s.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Články:

MORKES, František. *Učitelství platy, evergreen několika století*. In: *Učitelství noviny*. roč. 108, 2005, č. 22, s. 15-17.

Seznam příloh:

Příloha 1a: Graf znázorňující možnosti získání elementárního vzdělání na obecných a měšťanských školách po roce 1869

Příloha 1b: Graf znázorňující možnosti získání elementárního vzdělání na obecných a měšťanských školách po roce 1883

Příloha 2: Graf vysvětlující odvozování století od letopočtu doporučovaný pro výuku Janem Lepařem

Příloha 3: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů přípravných tříd dle Organizačního statutu z roku 1874 (v Organizačním statutu roku 1886 totožný)

Příloha 4a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na mužských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1874

Příloha 4b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na mužských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1886

Příloha 5a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na ženských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1874

Příloha 5b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na ženských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1888

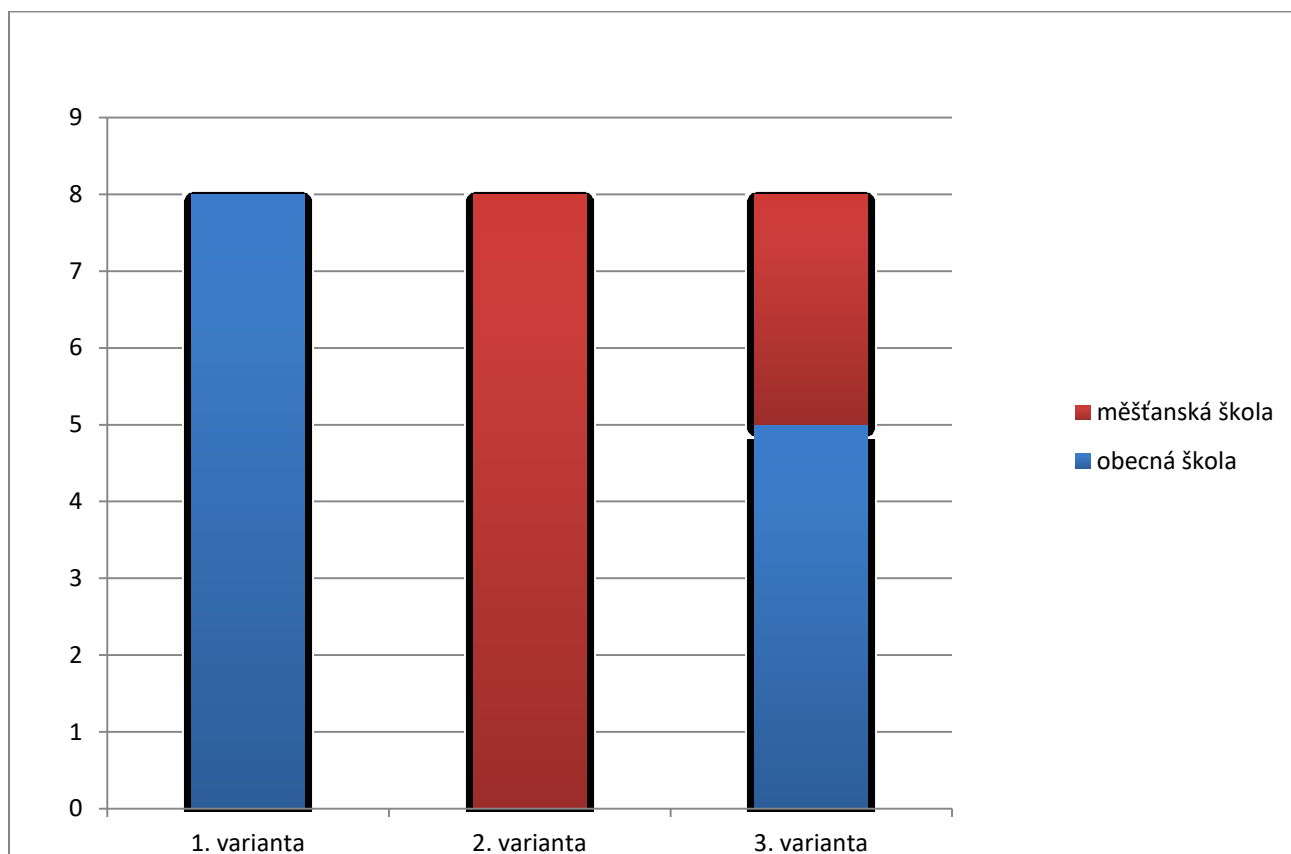
Příloha 6a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na osmiletých (osmitřídních) měšťanských školách pro chlapce, která rovněž platila pro chlapce v posledním ročníku osmitřídní obecné školy

Příloha 6b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na osmiletých (osmitřídních) měšťanských školách pro dívky, která rovněž platila pro dívky v posledním ročníku osmitřídní obecné školy

Příloha 7: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na nedílné jednotřídní obecné škole

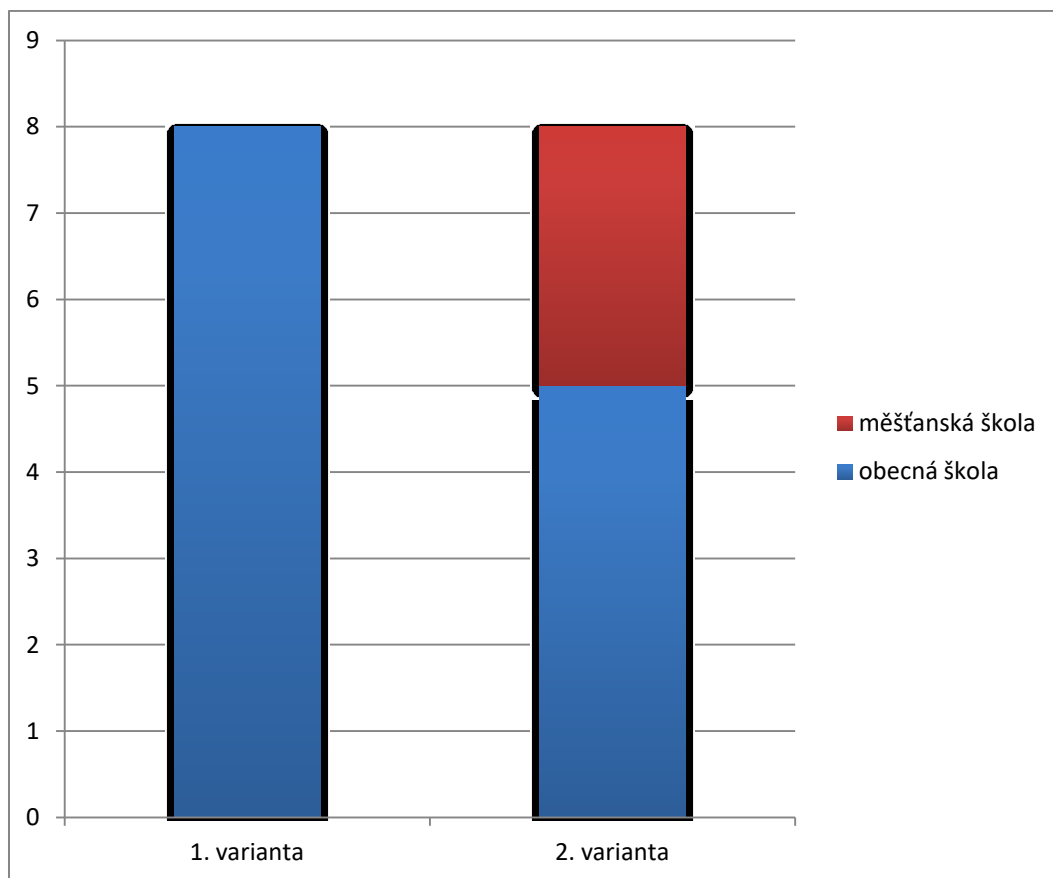
Příloha 8: Ukázka přípravy na hodinu na cvičné škole při učitelském ústavu v Jičíně Jindřicha Raise ze dne 26. září 1882

Příloha 1a: Graf znázorňující možnosti získání elementárního vzdělání na obecných a měšťanských školách po roce 1869⁴²⁸

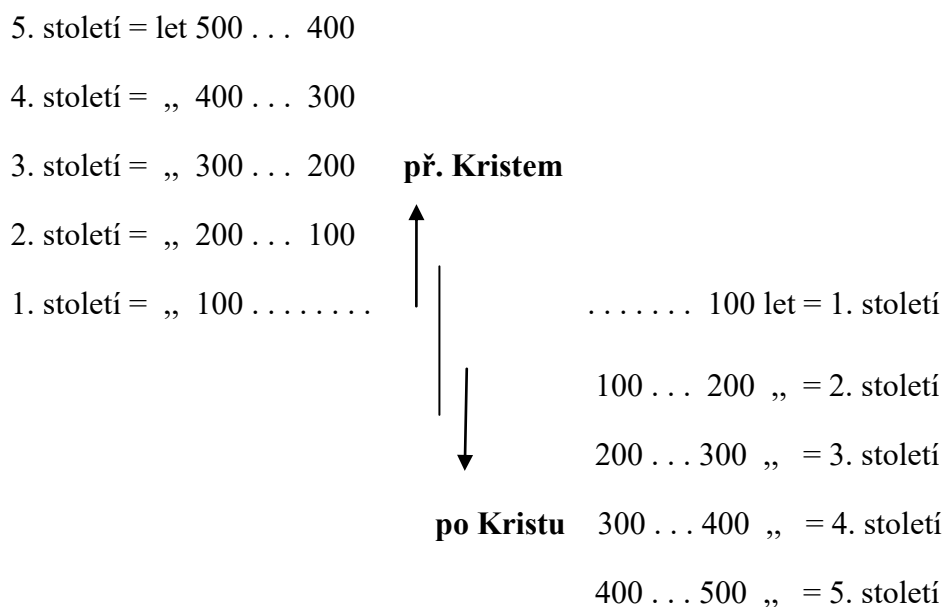


⁴²⁸ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 167

Příloha 1b: Graf znázorňující možnosti získání elementárního vzdělání na obecných a měšťanských školách po roce 1883



Příloha 2: Graf vysvětlující odvozování století od letopočtu doporučovaný pro výuky Janem Lepařem⁴²⁹



⁴²⁹ LEPAŘ, J. *O metodách dějepisného učení na školách obecných.* s. 16.

Příloha 3: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů přípravných tříd dle Organizačního statutu z roku 1874 (V Organizačním statutu roku 1886 totožný)⁴³⁰

| předmět | počet hodin týdně |
|--------------------------------------|------------------------------|
| nauka o náboženství | 2 |
| vyučovací jazyk | 8 |
| zeměpis a dějiny | 2 |
| počty | 3 |
| nauka o měřických tvarech a kreslení | 3 |
| přírodní nauky | 3 |
| psaní (krasopis) | 3 |
| zpěv | 1 |
| hra na housle (pouze pro chlapce) | 2 |
| tělocvik | 2 |
| celkem hodin | pro chlapce 28, pro dívky 26 |

⁴³⁰ Organizační statut z roku 1874, § 10. In: *Zákony a nařízení*. s. 301.

Příloha 4a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na mužských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1874⁴³¹

| | I. ročník | II. ročník | III. ročník | IV. ročník |
|--------------------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| nauka o náboženství | 2 | 2 | 1 | 1 |
| pedagogika s praktickými cvičeními | - | 3 | 5 | 9 |
| vyučovací jazyk | 4 | 4 | 4 | 4 |
| zeměpis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| dějepis a nauka o vlastenecké ústavě | 2 | 2 | 2 | 2 |
| matematika a měřické rýsování | 5 | 4 | 3 | 2 |
| přírodopis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 3 | 2 |
| nauka o polním hospodářství | - | - | 2 | 2 |
| psaní | 1 | - | - | - |
| kreslení od ruky | 2 | 2 | 2 | 1 |
| hra na housle (průměrem) | 2 | 2 | 2 | 2 |
| zpěv (průměrem) | 2 | 2 | 1 | 1 |
| tělocvik | 2 | 2 | 1 | 1 |
| celkem hodin | 28 | 29 | 30 | 29 |

Příloha 4b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na mužských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1886⁴³²

| | I. ročník | II. ročník | III. ročník | IV. ročník |
|------------------------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| náboženství | 2 | 2 | 2 | 2 |
| pedagogika s praktickými cvičeními | - | 2 | 5 | 9 |
| vyučovací jazyk | 4 | 4 | 4 | 4 |
| zeměpis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| dějepis a nauka o vlasti | 2 | 2 | 2 | 1 |
| matematika a geometrické rýsování | 4 | 3 | 2 | 2 |
| přírodopis | 2 | 2 | 1 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| nauka o polním hospodářství | - | - | 2 | 2 |
| krasopis | 1 | - | - | - |
| kreslení od ruky | 2 | 2 | 2 | 1 |
| všeobecná nauka o hudbě a zpěvu | 1 | 1 | - | - |
| zpěv | - | - | 2 | 2 |
| hra na housle | 2 | 2 | 1 | 1 |
| hra na klavír | 2 | 2 | - | - |
| hra na varhany | - | - | 2 | 2 |
| tělocvik | 2 | 2 | 1 | 1 |
| celkem hodin | 28 | 28 | 30 | 30 |

⁴³¹ Organizační statut z roku 1874. In: *Zákony a zařízení*. s. 307.

⁴³² Organizační statut z roku 1886. In: *Organizační statut*. s. 42.

Příloha 5a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na ženských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1874⁴³³

| | I. ročník | II. ročník | III. ročník | IV. ročník |
|---|-----------|------------|-------------|------------|
| nauka o náboženství | 2 | 2 | 1 | 1 |
| pedagogika s praktickými cvičeními a poradami | - | 3 | 5 | 9 |
| vyučovací jazyk | 4 | 4 | 4 | 4 |
| zeměpis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| dějepis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| aritmetika a nauka o měřických tvarech | 4 | 3 | 2 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 3 | 2 |
| psaní | 1 | - | - | - |
| kreslení od ruky | 2 | 2 | 2 | 1 |
| zpěv (průměrem) | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ženské ruční práce | 2 | 2 | 2 | 2 |
| tělocvik | 2 | 2 | 1 | 1 |
| celkem hodin | 27 | 28 | 28 | 26 |

Příloha 5b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na ženských učitelských ústavech dle Organizačního statutu z roku 1888⁴³⁵

| | I. ročník | II. ročník | III. ročník | IV. ročník |
|---|-----------|------------|--------------------|------------|
| náboženství | 2 | 2 | 2 | 2 |
| pedagogika s praktickými cvičeními a poradami | - | 2 | 5-6 ⁴³⁴ | 9 |
| vyučovací jazyk | 4 | 4 | 4 | 4 |
| zeměpis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| dějepis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| aritmetika a nauka o geometrických tvarech | 3 | 3 | 2 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 1 | 1 |
| přírodopis | 2 | 2 | 2 | 1 |
| krasopis | 1 | - | - | - |
| kreslení od ruky | 2 | 2 | 2 | 1 |
| všeobecná nauka o hudbě a zpěvu | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ženské ruční práce | 2 | 2 | 2 | 2 |
| tělocvik | 2 | 1 | 1 | 1 |
| celkem hodin | 26 | 26 | 27-28 | 26 |

⁴³³ Organizační statut z roku 1874. In: *Zákony a nařízení*. s. 308.

⁴³⁴ Šest hodin týdně platily pro ústavy, s nimiž byly spojeny mateřské školy.

Organizační statut z roku 1886. In: *Organizační statut*. s. 62.

⁴³⁵ Tamtéž.

Příloha 6a: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na osmiletých (osmitřídnicích) měšťanských školách pro chlapce, která rovněž platila pro chlapce v posledním ročníku osmitřídni obecné školy⁴³⁶

| | I. rok | II. rok | III. rok | IV. rok | V. rok | VI. rok | VII. rok | VIII. rok |
|---------------------|--------|---------|----------|---------|--------|---------|----------|-----------|
| náboženství | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| vyučovací jazyk | 12 | 10 | 9 | 9 | 6 | 4 | 4 | 3 |
| zeměpis a dějepis | - | - | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| přírodopis | - | - | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| přírodopis | | | | | | 2 | 2 | 3 |
| aritmetika | 6/2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| měřičtví a rýsování | - | - | - | - | 1 | 3 | 3 | 3 |
| kreslení od ruky | - | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 6 |
| psaní | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | - |
| zpěv | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 1 | 1 | 1 |
| tělocvik | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| celkem | 18 | 20 | 23 | 25 | 26 | 27 | 26 | 27 |

Příloha 6b: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na osmiletých (osmitřídnicích) měšťanských školách pro dívky, která rovněž platila pro dívky v posledním ročníku osmitřídni obecné školy⁴³⁷

| | I. rok | II. rok | III. rok | IV. rok | V. rok | VI. rok | VII. rok | VIII. rok |
|---------------------|--------|---------|----------|---------|--------|---------|----------|-----------|
| náboženství | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| vyučovací jazyk | 12 | 10 | 9 | 8 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| zeměpis a dějepis | - | - | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| přírodopis | - | - | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| přírodopis | | | | | | 2 | 2 | 2 |
| aritmetika | 6/2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| měřičtví a rýsování | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - |
| kreslení od ruky | - | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| psaní | - | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | - |
| zpěv | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 2/2 | 1 | 1 | 1 |
| tělocvik | 2/2 | 2/2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| ženské ruční práce | - | - | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 6 |
| celkem | 18 | 20 | 25 | 26 | 26 | 26 | | 26 |

⁴³⁶ Trojtřídní měšťanské školy pro chlapce se řídily osnovou šestého, sedmého a osmého ročníku té osmitřídni. Učebná osnova osmitřídni měšťanské školy pro chlapce. In: *Věstník*. s. 200.

⁴³⁷ Trojtřídní měšťanské školy pro dívky se řídily osnovou šestého, sedmého a osmého ročníku té osmitřídni. Učebná osnova pro osmitřídni měšťanské školy pro dívky. Tamtéž, s. 213.

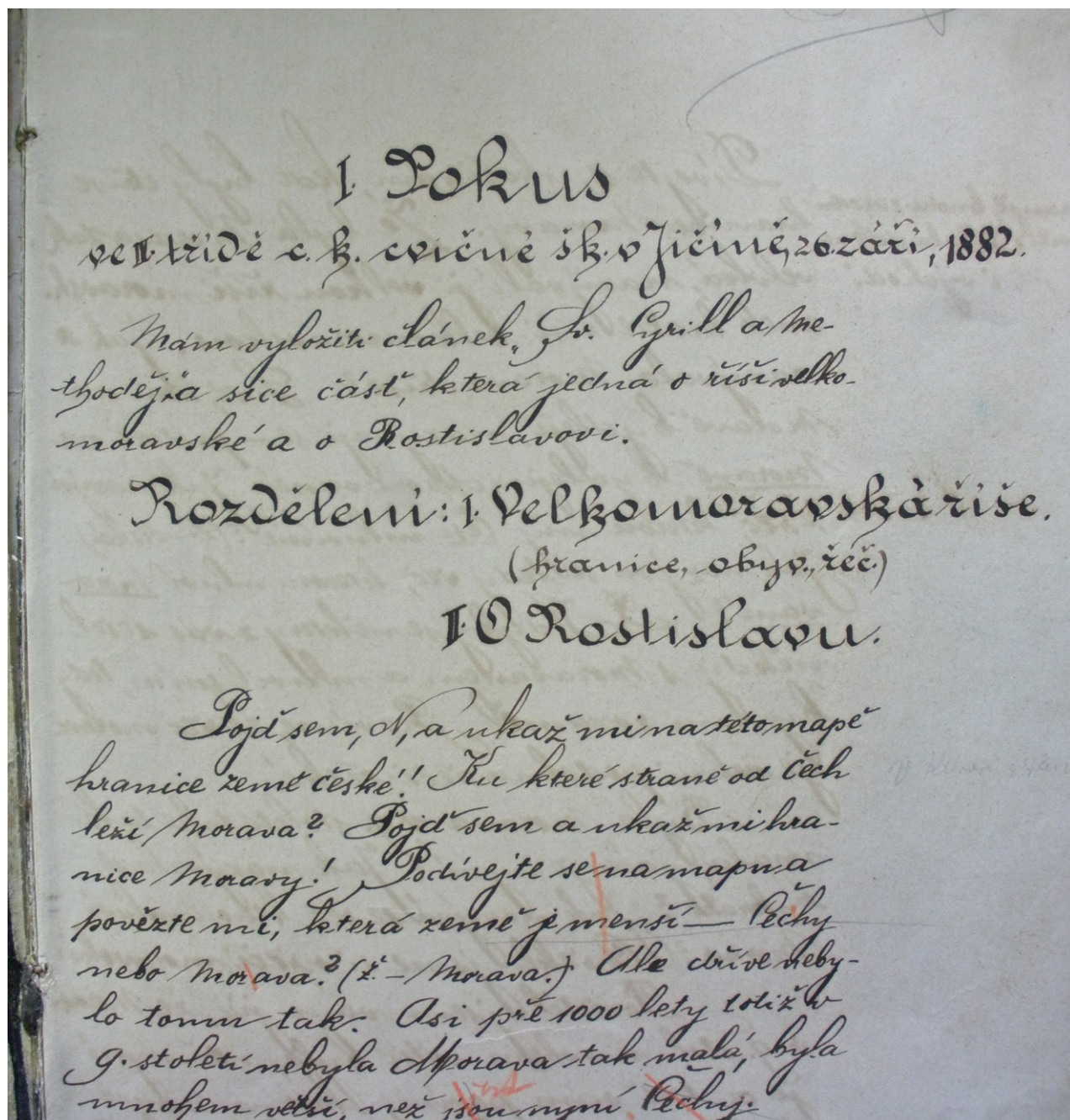
Příloha 7: Tabulka týdenní dotace vyučovaných předmětů na nedílné jednotřídní obecné škole⁴³⁸

| | I. oddělení | II. oddělení | III. oddělení |
|--|---------------|------------------------|----------------------------|
| | 1. školní rok | 2., 3. a 4. školní rok | 5., 6., 7. a 8. školní rok |
| náboženství | 2 | 2 | 2 |
| vyučovací jazyk | 12 | 10 | 10 |
| počty | 4 | 4 | 4 |
| přírodověda | - | 2 | 2 |
| zeměpis a dějepis | - | | 2 |
| psaní | - | 2 | 2 |
| kreslení a nauka o geometrických formách | - | 2 | 3 (pro dívky 1 hodina) |
| zpěv | 2/2 | 2/2 | 2/2 |
| tělocvik | - | 2 | 2 |
| celkem | 19 | 25 | 28 |

Počet hodin pro ženské ruční práce ustanoví dotyčný školní úřad.

⁴³⁸ Učebná osnova pro nedílné jednotřídní obecné školy. In: *Věstník*. s. 123.

Příloha 8: Ukázka přípravy na hodinu na cvičné škole při učitelském ústavu v Jičíně Jindřicha Raise ze dne 26. září 1882⁴³⁹



⁴³⁹ La Pnp, fond Jindřich Rais. I. Pokus ve IV. třídě c. k. cvičné školy v Jičíně, 26. září 1882.

Dívejte se, ukáži vám, kde byly dříve hranice Moravy. Že byla Morava tak velká, naxjvali ji velkou říší moravsk. aneb krátce říší velkomoravskou. Jak se naxjvala Morava dříve? Lidé, kteří na Moravě bydlejí, naxjvají se — protože na Moravě bydlejí — obzobované: jak naxjví se řeč, kterou my češi mluvíme? (ž. — česká.) Jak naxjvá se tedy řeč, kterou mluví moravane? Kdyžby se některý z vás sesel někdy s moravaneem a mluvil s ním, tedy by mu rozuměl. Pravíme, že řeč morav. je velmi podobná řeči české!

Byla Morava v 9. století také tak malá, jako je nyní? Jak naxjvala se tenkrát? Jak naxjvala se řeč, kterou mluví Morav.? Co řekl jsem si o řeči moravské?

Povědět jsem vám již, že Morava v 9. stol. mnohem větší byla, než nyní je a teď vám povím, kdo na Moravě tenkrát panoval. — Panoval tam kníže,

myšl. budu zároveň
tě. Sáhala dalek na
i k východ.

vand. mluví
poví
4/12 1884
ant

který se jmenoval Postislav. jak jmeno-
val se kníže, který na Moravě v g. stol
vládl? Postislav byl panovník dobrý,
poddané své miloval, staral se, aby záchni-
mu ukřivdění nebylo a pečoval o to, aby
se poddaným dobře vedlo. Říkáme, že
byl Postislav obezřelý panovník. Jaký
byl Postislav panovník? Postislav sta-
ral se i o to, aby nepřátelé zemi jeho neško-
dili a když některý sousední panovník,
který snad Postislavovi záviděl, že tak
moudrou říši má, do Moravy vstoupil, vstoupil
se Postislav, ale udatně s ním bojoval, až
jej zase ze země vyhnal. Byl Postisl.
bojácny? (ž. - ne.) Říkáme, že byl Posti-
slav udatného srdce. Zdáli pak činil Post.
dobře, že se tak o blaho svých poddaných
staral? (ž. - činil dobře.) Tím získal si
Post. v říši moravské velikých zásluh.
Měli Moravané knížete svého nádi, když

one tak pečoval? Ale nejen Moravané, i
obyvatelé jiných zemí ctili Proslava.

Prost. nebyl však ctěn jen v 9. stol., nýbrž
i potom, když byl již dávno mrtev
vzpomínali si lidé naň. On byl jedním z
předních a nejlepších kníží moravských.

Vzpomeňte si na clánek „První arcibiskup
moravský“ který jste ve III. tř. četli a povězte mi,
kde Proslav sídl. (ž. - na Velehradě.) Velehrad nyní
již nestojí, zanikl a tam, kde dříve stál je nyní
město Uh. Hradiště.

Jak se jmenoval kníže, který v 9. stol.
na Moravě vládl? Jaký panovník
byl Proslav? Kde sídl Proslav?
Které město stojí nyní na místě Velehradu?