

## HODNOTOVÝ SYSTÉM VE VÝUCE NORMÁLNÍ ŠKOLY V PRAZE NA PŘELOMU 18. A 19. STOLETÍ. PŘÍSPĚVEK K DĚJINÁM STÁTU

JAKUB RAŠKA

### VALUE SYSTEM IN THE TEACHING AT THE NORMAL SCHOOL IN PRAGUE IN LATE 18th AND EARLY 19th CENTURY. CONTRIBUTION TO HISTORY OF THE STATE

This article focuses on the Normal School in Prague, which after the introduction of the Theresian General School Ordinance (1774) became a model institution for lower education in Habsburg Bohemia. For this reason, its teaching methods and the specific value system it transmitted to its students can be seen as a norm for other lower schools in the hereditary Lands of the Bohemian Crown. The author's main aim is to describe the values which the school instilled in its students. It seems that these values originated in the Austrian state. It is shown how school discourse of 'enlightened absolutism' emphasised the connection between the state and the schools. Finally, based on contemporary theoretical texts about education, school textbooks, and sources created by the action of the school, the author describes a school (and state) vision of a perfect person and his or her education.

*Keywords:* Normal school in Prague – Bohemian Enlightenment – origins of modern state – étatisation – value system – Aleš Pařízek – Ferdinand Kindermann – Maria Theresa – Joseph II

V epoše tzv. osvícenského absolutismu se na území habsburské monarchie do středu zájmu vídeňského centra poprvé dostala problematika využitelnosti potenciálu poddaných pro potřeby státu. Prostý poddaný se nyní mohl a měl – ač v kontextu paternalistické monarchie pouze nevědomě jako výrobní prostředek či vojenská síla – podílet na úspěších státu. Jedním z nejvýznamnějších projevů tohoto obratu paradigmatu<sup>1</sup> bylo zavedení všeobecné školní docházky, jejíž počátky (zde na příkladu pražské normální školy) tvoří tematický a časový rámec této statě. Na školství zde bude nahlíženo jako na nový specificky autoritativní způsob komunikace státu s jeho poddaným, jelikož po zásadním vstupu státu do sféry gymnaziálního a univerzitního školství<sup>2</sup> se měl i prostý poddaný stát objektem výchovy v rámci státně regulovaného školství.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Obecně k teorii osvícenského absolutismu na území habsburské monarchie viz Pavel BĚLINA, *Teoretické kořeny a státní praxe osvícenského absolutismu v habsburské monarchii*, Československý časopis historický 29/6, 1981, s. 879–905.

<sup>2</sup> K tomu v poslední době například Miroslav NOVOTNÝ, *Děti státu. Školství v českých zemích mezi reformou a tradicí*, in: Jan Lorman – Daniela Tinková (eds.), *Post tenebras spero lucem – duchovní tvář českého a moravského osvícenství*, Historie – Otázky – Problémy. Studie Ústavu českých dějin FF UK 1, Praha 2008, s. 148–163.

<sup>3</sup> Pokud by čtenáře zajímala osvícenská pedagogika, které zde nebude věnováno příliš prostoru, odkazují na bohatou českou tradici výzkumu dějin pedagogiky, viz například Otakar KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II, *Do konce století osmnáctého*, Praha 1910; Vladimír ŠTVERÁK – Jan MRZENA, *Felbiger a Kindermann, reformátoři lidového školství*, Praha 1986, či jiné publikace od Vladimíra Štveráka a Vladimíra Mrzeny.

V tomto smyslu mě bude zajímat způsob, jakým se stát v nižší (= primární) škole „zjevuje“. Je podnětné se při studiu pramenů školské provenience ptát, jaký typ jednání a smýšlení je školou (= státem) doporučován, nařizován, uznáván a oceňován a jaký naopak zavrhován a trestán. Takový způsob kladení si otázek má potenciál částečně odhalit nové formy ideálu společenské normy, jejichž konstrukce je spolu s vizí nového člověka zásadním projektem osvícenské státovědy posledních dvou dekad 18. století a prvních let 19. století. Jinými slovy: je podnětné analyzovat dobové školské diskurzy, jelikož zde škola může sloužit jako galerie ideologií dané společnosti či jako sociální laboratoř jejího zřizovatele. Význam výzkumu vzdělávání se tedy zdaleka neomezuje pouze na samotné dějiny školství.<sup>4</sup>

## 1. Rakouská reforma nižšího školství a pražská normální škola

V polovině 18. století byla Evropa svědkem náhlého zvýšení zájmu o formování člověka během jeho dětství. Humanitní i přírodovědní učenci se shodovali, že dětství má na život člověka zásadní vliv, a věnovali tudíž více pozornosti výchově dítěte. Již tehdy proto své století soudobí pozorovatelé označovali, kromě jiného, jako století pedagogiky. Panovala víra v nedozírnou moc výchovy jako nejmocnější zbraň proti předsudkům, nerovnosti mezi lidmi či lenosti člověka. Dobře to ilustruje prohlášení Johanna Gottfrieda Leibnize: „*Svěřte mi výchovu a v méně než jednom století převrátím charakter Evropy.*“<sup>5</sup>

Do poloviny 18. stol. ale také nepodléhalo primární školství nikde v Evropě centrální správě státu a školu navštěvoval jen mizivý zlomek obyvatel. To bylo zapříčiněno tím, že v raném novověku bylo vzdělávání chápáno jako soukromé rozhodnutí jednotlivce či jeho rodiče. V průběhu následujícího století se však z individuální iniciativy stává věc veřejná a jedna z nejvýznamnějších součástí státní politiky. Průkopníkem se v tomto směru stala habsburská monarchie, kde se roku 1774 uzákonila všeobecná vzdělávací povinnost, roku 1789 pak povinná školní docházka. Rozvoj školství se právě v této době stal centrálním zájmem habsburského státu, jelikož ten po vyčerpávajících válkách se sousedním Pruskem hledal nové cesty k hospodářské prosperitě. Vídeňské centrum si zde uvědomilo, že zvýšení efektivity státního hospodářství bude vyžadovat větší organizovanost práce, jíž ale nebude možné dosáhnout bez alespoň minimální (kontrolované!) alfabetyzace obyvatelstva, kterou státní „vizionáři“ spojovali i s určitým příslibem naladění obyvatelstva na hospodářské novoty a výrobní inovace.

Problém byl spatřován v nedostatečné síti škol, jejich různé kvalitě i v proměnlivém obsahu učiva. Tomu odpovídala také mnohost školských vrchností, jež podle nejvyšších státních úředníků byla hlavní překážkou centrální modernizaci a unifikaci školství. Ve městech fungovaly městské školy, které kdysi spravovaly univerzity; jejich význam byl

<sup>4</sup> Podobným směrem, i když bez státní perspektivy, kterou jsem si zvolil já, se v poslední době při výzkumu školství a osvěty vydali, pokud je mi známo, čtyři badatelé: Kamil ČINÁTL, *Čtenář – produkt osvícenské reformy školství*, Kuděj 7, 2005, s. 60–72; Michal KNEBLÍK, „*Discipline*“ lidových vrstev, reforma elementárního školství a vzdělávací literatura v jazykově českém prostředí 1774–1805, diplomová práce FF UK, Praha 2009; Jan RANDÁK – Jan SOCHA, „... važí si času, chytí se práce, zahálky se střeží co zrádce.“ Lidové prostředí jako objekt osvícenské discipline, in: J. Lorman – D. Tinková (eds.), *Post tenebras spero lucem*, s. 77–84.

<sup>5</sup> Otakar KÁDNER, *Dějiny pedagogiky*, II, Praha 1910, s. 451.

však v polovině 18. století již nepatrný.<sup>6</sup> Vedení nižších škol měly ve své gesci především některé církevní řády: například piaristé či kapucíni pro chlapce, pro dívky řád svaté Voršily (uršulinky, voršilkyně) nebo anglické panny, jež se specializovaly hlavně na šlechtické dívky, a tak vedle trivia, náboženství a ženských ručních prací často vyučovaly i francouzský jazyk a tanec.<sup>7</sup> Vzhledem k nepřehledné síti zřizovatelů škol bylo nabíledni, že stát musel převzít roli garanta vzdělání a nejvyšší školské vrchnosti, chtěl-li pozvednout úroveň obyvatel monarchie, v osvícenském myšlení tedy úroveň státu – „*die Schule ist und bleibt allezeit eine Politicum*“, jak zní známý výrok Marie Terezie.

Posilování státních struktur a oklešťování vlivu katolické církve jsou procesy, které vytvářejí rámec rozšíření nižšího školství v době vlády Marie Terezie a Josefa II. Na druhé straně ale stát, i když neustále marginalizoval projevy barokní zbožnosti či vliv církve na vzdělávání, dál využíval církevní struktury k prosazování svých reforem. V očích státních osvícenců bylo symbolem církevní svévole především Tovaryšstvo Ježíšovo, jež bylo kritizováno jako uzurpátor nadaných dětí<sup>8</sup> či jako nepřítel praktického vzdělávání.<sup>9</sup> Zrušení řádu bulou *Dominus ac redemptor noster*, vydanou 21. 7. 1773 papežem Klimentem XIV., umožnilo habsburskému státu převést bývalý jezuitský majetek do nově založeného studijního fondu ve Vídni, z kterého byla posléze financována výstavba nižšího školství.<sup>10</sup>

Všeobecný školní řád z 6. prosince 1774,<sup>11</sup> jehož autorem byl augustiniánský opat Johann Ignaz Felbiger, hlásal nové evangelium výchovy (*Erziehung*) pro děti obou pohlaví mezi šesti až dvanácti roky jako základ štěstí národů (*Glückseligkeit der Nationen*).<sup>12</sup> V této formulaci můžeme nalézt základní kámen rakouské reformy školy – v celém zákoně se nemluví o vzdělávání (*Ausbildung*), ale o vychovávání (*Erziehung*). Státu se tím otevíraly možnosti formování poddaných a dlouhodobě efektivního dosažení jejich loajality v méně nátlakovém hávu, než je tvrdý vězeňský systém či veřejná tortura.<sup>13</sup>

Dle zákona měla být nově vybudována unifikovaná síť nižšího školství, o což se měla postarat pro každou dědičnou zemi monarchie nově vytvořená komise.<sup>14</sup> Hlavním úkolem komisí bylo zavedení nových opatření do již fungujících škol a postavení školní budovy tam, kde by se podle patentu měla nacházet. Zákon určoval, že u každého farního kostela má být vybudována škola triviální, jež měla seznámit prostého člověka se základy trivia

<sup>6</sup> Josef HANZAL, *K dějinám nižšího školství před rokem 1775*, Acta Universitatis Carolinae – Historia Universitatis Carolinae Pragensis (dále AUC-HUCP) 6/1, 1965, s. 67–83, zde s. 69.

<sup>7</sup> Helmut ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, III, *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien 1984, s. 21–31.

<sup>8</sup> Barbara GANT, „National-Erziehung“: *Überwachung als Prinzip. Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung*, in: Helmut Reinalter (Hg.), *Josephinismus als Aufgeklärter Absolutismus*, Wien etc. 2008, s. 97–124, zde s. 101.

<sup>9</sup> H. ENGELBRECHT, *Geschichte*, s. 34.

<sup>10</sup> Ivana ČORNEJOVÁ, *Tovaryšstvo Ježíšovo*, Praha 2002, s. 212–214.

<sup>11</sup> Plné znění zákona lze najít například in: Joseph KROPATSCHEK (Hg.), *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung*, Wien 1786 (zdroj: [http://alex.onb.ac.at/tab\\_tgb.htm](http://alex.onb.ac.at/tab_tgb.htm), stav k 29. 4. 2013).

<sup>12</sup> J. KROPATSCHEK, *Sammlung*, s. 116.

<sup>13</sup> James van Horn MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988, s. XXII.

<sup>14</sup> J. KROPATSCHEK, *Sammlung*, s. 116.

a náboženství. V každém větším městě či u kláštera, kde k tomu byly podmínky,<sup>15</sup> měla být vystavena škola hlavní, a nakonec v centru každé dědičné země monarchie, kde měly mít sídlo i komise pro výstavbu nižšího školství (*deutsche Schulen*), škola normální, která by udávala „normu“ nižšímu školství na zemské úrovni a současně plnila funkci vzdělávatelského ústavu pro budoucí učitele.<sup>16</sup> První normální ústav byl založen ještě před kodifikací reformy v roce 1771 ve Vídni.

Marie Terezie se ve svých reformách věnovala především vybudování sítě normálních a hlavních škol, čemuž padlo za obětí mnoho latinských gymnázií, jejichž vysoký počet byl spatřován jako zbytečný.<sup>17</sup> V uvolněných školních budovách byly pak zakládány školy hlavní nebo městské triviálky.<sup>18</sup> Podobně jako za vlády Marie Terezie by nebyla možná výstavba školství bez využití jezuitského majetku, tak za Josefa II. by nebyl myslitelný fundamentální nárůst počtu triviálních škol bez využití majetku zrušených klášterů, jenž byl také převeden do studijního fondu.<sup>19</sup> Kláštery, které monarchie neuznala za „užitečné“, byly, jak známo, zrušeny, stejný osud ale čekal i ty kláštery, které sice „užitečnost“ v podobě provozu školy vykazovaly, ale odmítaly uznat stát jako vzdělávatelskou vrchnost, jejíž vůli mají plnit.<sup>20</sup> Rovněž majetek náboženských bratrstev, který využívaly například pro filantropické účely a zbožné poutě, byl použit pro rozšíření školy.

### **Česká perspektiva tereziánské reformy**

Dne 5. ledna 1775 vznikla v Praze zemská komise, jejímž úkolem bylo realizovat reformu v Čechách. Jejím předsedou byl stanoven Karel Clary-Aldrigen, který měl spíše reprezentativní funkci; rozhodujícími osobnostmi byli referent pro gymnázia, univerzitní profesor Karl Heinrich Seibt, a katolický kněz Ferdinand Kindermann, jenž měl na starost vznik normální školy a výstavbu nižšího (primárního) školství v Čechách.<sup>21</sup> Právě posledně jmenovaný, který byl vybrán podobně jako Felbiger na základě svých pedagogických úspěchů ve své domácí škole v jihočeské Kaplici, se stal spojovacím článkem mezi zemským guberniem a vídeňským centrem a určil podobu pražské normální školy a českého nižšího školství na dlouhou dobu dopředu.

Kindermannovi šlo především o to, aby nižší školství naučilo každého žáka lásce k pracovitosti, aby pak mohl zajišťovat prosperitu sobě i celému státu po celý svůj život. Z toho důvodu spolu s Felbigerem dával největší důraz na pracovní výchovu. Císař vyslyšel Kindermannovo přání a výnosem z 28. 7. 1780 doporučil zavádění industriální výchovy.

<sup>15</sup> J. KROPATSCHEK, *Sammlung*, s. 117.

<sup>16</sup> Emanuel STRNAD, *Didaktika školy národní v 19. století*, Praha 1975, s. 25.

<sup>17</sup> Srov. patent z 25. 5. 1777.

<sup>18</sup> Pavel BĚLINA – Jiří KAŠE – Jan P. KUČERA, *Velké dějiny země Koruny české*, X, 1740–1792, Praha 2001, s. 79.

<sup>19</sup> James van Horn MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, 1988, s. 205.

<sup>20</sup> B. GANT, „*National-Erziehung*“, s. 117.

<sup>21</sup> Marie PAVLÍKOVÁ, *Josefínská Praha*, Pražský sborník historický 4, Praha 1968, s. 93. Přímou osobě Ferdinanda Kindermanna von Schulstein viz Eduard WINTER, *Ferdinand Kindermann Ritter von Schulstein (1740/1801)*, Brünn 1926; Josef HANZAL, *Ferdinand Kindermann. Školský reformátor a osvícenský duchovní (1740–1801)*, Praha 1998.

## Vznik a podoba Normálního institutu v Praze

Předním Kindermannovým úkolem jako osoby zodpovědné za výstavbu sítě nižšího školství byl nicméně vznik normální školy. Nakonec se pro ni našlo místo v bývalém jezuitském gymnáziu na Malé Straně. Škola byla otevřena slavnostní ceremonií dne 15. listopadu 1775. Slavnost započala vysvěcením budovy generálním vikářem a metropolitním kanovníkem Františkem X. Tvrdíkem. Poté následoval Kindermannův projev *O vlivu nižších škol na celkový život na nižší a vyšší školy*. Velká slavnost byla ukončena zkouškou jednaosmdesáti prvních žáků, kteří byli podle svých výsledků rozřazeni do tříd.

Normální škola v Praze, jako jiné normální instituty v monarchii, měla statut hlavní školy s právem zřídit *preparandii* pro budoucí učitele a učitelské pomocníky. To se také stalo zásluhou Kindermanna a prvního ředitele školy Amada Schindlera v roce 1776. Pokud čekatel učitelství starší 18 let absolvoval tříměsíční kurz, dostal právo vyučovat na vesnické škole, pokud navštěvoval učitelský kurz šest měsíců, mohl se posléze ucházet o místo na některé městské škole. Aby ani výchova dětí z bohatších vrstev, kde byli většinou vydržováni domácí učitelé, neprobíhala úplně bez kontroly státních orgánů (jelikož cílem reformy lidového školství bylo, řečeno s Barbarou Gant, de facto „kontrolované zprostředkování vědomostí“),<sup>22</sup> začalo roku 1777 platit ustanovení, že domácí učitelé mohou konat svou živnost jedině po absolutoriu učitelské preparandy. Přípravné učitelské kurzy se pak pro velký zájem rozšiřovaly i do jiných částí země.<sup>23</sup>

Roku 1784 projevilo o budovu bývalého jezuitského gymnázia jako o své sídlo zájem české Zemské gubernium, škola se proto musela přestěhovat. Místo se pro ni našlo v Karmelitské ulici čp. 377 (dnes budova Okresního soudu Praha-západ), odkud se stěhovaly řeholní sestry z řádu anglických panen do uprázdněného kláštera karmelitek v Josefské ulici. Ke škole byla pro potřeby industriální výchovy rovněž připojena zahrada u kostela Panny Marie Vítězné (součást zrušeného kláštera karmelitánů). Později v roce 1836 byl ke škole připojen celý komplex bývalého mužského kláštera, kde dodnes funguje základní škola.

Pedagogický sbor pražské normální školy měl být výkladní skříní rakouských reforem.<sup>24</sup> Prvním ředitelem se stal Amad Schindler. Výuku katechetiky pro učitele a duchovní měl na starosti c. k. dvorský kaplan Václav Lenhard, jenž se stal po smrti Schindlera roku 1784 ředitelem školy. Katechetiku začal žáky vyučovat dominikán Aleš Pařízek, který se roku 1790 stal třetím ředitelem školy a byl jím až do své smrti roku 1822. Učitelský sbor tvořil Franz Steinsky, pozdější profesor pomocných věd historických na Karlo-Ferdinandově univerzitě. Zde vyučoval krasopis, dějepis a latinský jazyk. Dále například známý malíř Ludvík Kohl, který měl na starosti výuku kreslení a geometrie, Ignác Gautsch čtení, němčinu a latinu, Karl Metternich počty a latinskou četbu, či Anton Renner, který žáky vyučoval dějepis a zeměpis. Školní rozvrh vyměřoval učitelé zhruba 15–16 hodin na týden.

<sup>22</sup> B. GANT, „National-Erziehung“, s. 101.

<sup>23</sup> V. ŠTVERÁK – J. MRZENA, *Felbiger a Kindermann*, s. 45.

<sup>24</sup> Josef HANZAL, *Rozvoj nižšího školství v Čechách na konci 18. století*, AUC-HUCP 7/1, 1966, s. 93–117, zde s. 100.

Žáci byli rozděleni do čtyř tříd.<sup>25</sup> Věk žáka nebyl určující pro zařazení do třídy, jelikož dle Felbigerovy „Lehrmetody“ byly důležitější žákovy učební předpoklady a znalosti než jeho věk. V první třídě tak byli vyučováni žáci zhruba ve věku 5–10 let, ve druhé 6–12 let, ve třetí 8–14 a ve čtvrté „praktické“ třídě žáci ve věku 9–15 let. Upřednostňování schopností a znalostí před věkem však bylo běžnou praxí už u jezuitských gymnázií.<sup>26</sup>

Část nejlepších žáků odcházela po absolutoriu 3. ročníku na gymnázia, zbytek nastupoval do čtvrté třídy. Roku 1784 byla při normální škole otevřena i dívčí dvoutrídni škola. V 1. třídě měly být dívky ve věku mezi pátým a devátým rokem, ve druhé mezi sedmým až dvanáctým. Počet dětí se zpočátku pohyboval kolem dvou set hlav, postupně se navyšoval, a tak například k roku 1790 evidovala škola již 364 žáků a 50 žákyň, celkově tedy 414 dětí.<sup>27</sup>

Dle zákona<sup>28</sup> měly normální školy mít čtyři hlavní předměty, a to (1.) náboženství podle katechismu, do něhož spadaly i dějiny křesťanství a mravouka, (2.) „nepostradatelné předměty pro všechny stavy“ – znalost písma a jeho čtení, krasopis a pravopis, počítání, vedení účtů a mravnost, (3.) předměty pro budoucí studenty univerzity, pro vojáky (*Wehr- und Rährstande*) a „praktický život“ – mluvnice mateřské řeči kvůli budoucím písemným projevům, uvedení do latinského jazyka, základy hospodaření (*Grundsätze aus der Haushaltungskunst*), základy zemědělství, historické povědomí o vývoji umění a řemesel, přírodopis, dějepis, zeměpis (tyto dva předměty především z hlediska vlasti – *Vaterland*), základy stavitelského umění, mechaniky a geometrie a nakonec (4.) přípravné předměty pro budoucí výkon učitelského povolání: znalost metody a správného způsobu vyučování, zásady školní disciplíny, úřední povinnosti učitele a správné chování během inspekce (*Betragen bei Untersuchungen*).

O tom, co bylo náplní výuky na pražské normální škole, je možné si udělat obrázek z rozvrhů školy, jež se zachovaly pro léta 1783–1791.<sup>29</sup> Žáci chodili do školy pět dní v týdnu, volno bylo ve čtvrtek a neděli. Výuka se dělila na dopolední (8.00–10.00/12.00) a odpolední (14.00–16.00), přičemž po dopoledním vyučování následovala školní mše. Chlapcům v první třídě rozvrh vymezoval okolo dvaceti hodin výuky týdně. Jejich hlavním úkolem bylo zvládnout především základy čtení, psaní, počítání a katechismu. Ve druhé třídě, jež měla stejnou hodinovou dotaci jako první, žákům přibývalo procvičování německé gramatiky písmem i slovem a předměty, které měly tvrdit jejich ctnosti, jako výuka počestnosti (v rozvrzích jako *Sittsamkeit* či *Rechtschaffenheit*) a školních zákonů (*Schulgesetze*), pod čímž můžeme chápat výklad školního rádu. Třetíci již ve školních lavicích trávili 25 hodin týdně. Kromě prohloubení dovedností v písařském umění (výuka kurentu), německé gramatiky a náboženství měli chlapci probírat základy latinského jazyka a hospodaření, se kterým se v rozvrzích občas pojila i výuka lásky k vlasti (*Haushaltungskunst und Vaterlandsliebe*). Čtvrtá třída byla určena chlapcům, kteří neodešli na gymnázium, a měla

<sup>25</sup> V. ŠTVERÁK – J. MRZENA, *Felbiger a Kindermann*, s. 44, či přímo v pramenu: Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy, tisk 1783–1818, Archiv hlavního města Prahy (dále AMP), fond Normální škola Praha 1775–1870, k. 42, i. č. 75.

<sup>26</sup> Kateřina BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006, s. 69.

<sup>27</sup> *Einladung zur neun und zwanzigsten öffentlichen Prüfung der 414 Schüler in der kais. königl. Normalschule in der k.k. kleinern Residenzstadt Prag...*, In *Hornung 1790* (Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy – tisk 1783–1818), AMP, f. Normální škola, k. 42, i. č. 75.

<sup>28</sup> J. KROPATSCHKEK, *Sammlung*, s. 121–123.

<sup>29</sup> Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783–1791, AMP, f. Normální škola Praha, i. č. 68.

proto již ryze praktický charakter. Hodinová dotace se vyšplhala na 40–47 hodin výuky týdně, přičemž téměř polovinu tvořila geometrie a kreslení vyučované Ludvíkem Kohlem (proto se v pramenech můžeme setkat i s označením *Zeichnungsklasse*). Dalšími předměty (kromě převzatých ze třetí třídy, jejichž význam byl však upozaděn) byly dějepis, zeměpis (*Erdbeschreibung*), stavitelské umění (*Baukunst*), nácvik psaní dopisů (*Briefstyl*) či základy mechaniky (*Mechanik*).

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

## 2. Stát a škola: soudobá teorie a dobová perspektiva

### *Teoretický exkurz 1: problémy propojení státu a školy*

Mnozí sociologové chápou školu jako místo prohlubování společenské rovnosti a prostředek sociálního vzestupu, jiná skupina sociálních vědců však na institucionalizované vzdělávání nahlíží jako na nástroj sloužící k potvrzení již existujících sociálních struktur a nerovnosti a jejich reprodukci. Ústředním pojmem sociologie školy, vzdělávání a výchovy je tzv. socializace, tedy proces začleňování jedince do společnosti, během něhož se učí sociálním rolím, normám, hodnotám a způsobům chování společnosti, jejíž součástí se má v důsledku stát. V průběhu socializace dochází k enkulturaci žáka – předmětem socializace je tedy kultura v co nejširším smyslu slova.<sup>30</sup> S institucionalizací výchovy a vzdělávání pod křídly státu podléhají institucionalizaci i normy a hodnoty, které jsou žákovi ve výuce implicitně i explicitně vštěpovány – kromě přijímání těchto „státních“ hodnot se dítě zároveň učí orientovat v složité síti sociálních vztahů v dané kultuře a znát své místo v její struktuře.<sup>31</sup>

Ne náhodou právě v době rychlého posilování státních struktur vznikl požadavek na plošné vzdělávání nejširších vrstev. Habsburský stát tím podobně jako homogenizací systému měr a vah, měnových systémů či sekularizací správy usiloval o co nejužší vztah mezi svými institucemi a poddanými. Škola se tak ustanovením institucionalizované výchovy stává v dobové perspektivě vedle církve první autoritou, se kterou dítě přichází pravidelně do styku mimo rodinný kruh.<sup>32</sup> Svou silou připravuje žáka na přijetí dalších autorit, jejichž zastřešujícím orgánem je stát. Její velká autorita spočívá mimo jiné ve dvou zvláštních znacích této instituce: (1.) specifickém školském čase, který naučí žáky dělit čas na čas práce a čas odpočinku a (2.) specifickém školském prostoru, který je segregovaný od ostatního světa, jenž zde pro výuku a školskou socializaci představuje rušivý element, čímž tak škola připomíná novodobou klášterní klauzuru.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Josef ALAN, *Společnost, vzdělání, jedinec. Kapitoly ze sociologie vzdělání*, Praha 1974, s. 22.

<sup>31</sup> Radomír HAVLÍK – Marie NOVOTNÁ – Jiří PROKOP, *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*, Praha 1993, s. 26.

<sup>32</sup> Radomír HAVLÍK – Jaroslav KOŤA, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007, s. 137.

<sup>33</sup> Autorem této koncepce je Michel Foucault – viz Michel FOUCAULT, *Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení*, Praha 2000. Obohacující interpretaci se zaměřením na školu lze potom nalézt v knize slovenského sociologa výchovy a školy: Ondrej KAŠČÁK, *Moc školy: O formativnej síle organizácie*, Bratislava 2006.

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

*Ve škole trati rodičové svého práva. Ve škole jest sám učitel otcem a vychovatelem dítek. On sám tedy má to právo, s nimi podle zásluh jich nakládati, jakmile mu rodičové dítky své ku správě odevzdávali.<sup>34</sup>*

Dobové školské texty oslavovaly školské reformy habsburských panovníků, a s tím spojené vize lepší budoucnosti: zvýšení mravnosti a rovnosti obyvatel, hospodářského pokroku státu či dosažení blaženosti. Zároveň však sloužily jako legitimizace stávajícího sociálního uspořádání, tedy stavovské společnosti. Vystává tu tedy zajímavý problém – měly reformy rakouského školství poslední čtvrtiny 18. století liberalizační tendence, nebo naopak bylo jejich úkolem zakonzervovat a upevnit sociální řád v představách stále většího počtu alfabetizovaných poddaných monarchie?

Od dob industrializace vyvíjely stát a výroba na školu tlak, aby pěstovala schopnost dále se učit, osvojovat si nové teorie a poznatky, které by umožňovaly celoživotní adaptaci na měnící se požadavky pracovního trhu.<sup>35</sup> Výuka v moderním typu školy tak měla sklon k hodnotové relativnosti, protože nemohla dogmaticky vsugerovat žákovi neměnnou a konečnou představu o světě. Na rozdíl od toho škola tradičního typu měla za úkol spíše konzervovat žákovy představy o sociálním rozvrstvení společnosti a jeho místě v ní, o legitimitě stávajících institucí, o tom, jaké jednání volit v té které situaci.<sup>36</sup> Autoritativnost jejího hodnotového systému byla tak daleko přímější a pro dnešního badatele lépe čitelná, jelikož v důsledku vedla k binárnímu rozdělení žákovy hodnotového obzoru na „dobré“ a „špatné“.

Pro potřeby práce je důležité ukotvit systém rakouského nižšího školství přelomu 18. a 19. století do tohoto navrhovaného schématu. Způsob kladení hodnotových imperativů byl tradiční, přičemž nyní nemám na mysli důraz na zbožnost, morálku a pracovitost.<sup>37</sup> Jde spíše o nepopíratelnost jejich autority a neústupnost, s jakou byly (byť zde pouze diskurzivně) prosazovány. O jejich pravdivosti nebylo sporu, přesto se však do výuky pomalu vkrádaly novoty. V dobových textech a starší historiografii je vyzdvihován především Kindermannův koncept industriálního školství, kdy požadavky proměňujícího se pracovního trhu přiměly výuku klást důraz na nové způsoby výroby či na důležitost seznamování žactva s technickými vymoženostmi, homogenizovaným systémem měř a vah a podobně. Stejně jako inovace technického rázu nejsou myslitelné bez změn sociální struktury, tak ani prostý školní výklad hospodářských novot nemůže zůstat osamocen bez sociálního pozadí. Proto, jak ještě uvidíme, byl například ve výuce dějepisu přiznán měšťanstvu a rolnictvu takový dějinný význam, který je vedle dějin panovníků a válek hoden historického zkoumání a výkladu v hodinách dějepisu. Nižší školství tak, viděno tímto prizmatem, stálo na předělu mezi tradičním a moderním. Autoritativnost diskurzu byla stále velmi naléhavá, hodnotový systém výuky začíná však reagovat na strukturální společenské a výrobní změny.

<sup>34</sup> Aleš PAŘÍZEK, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1811, s. 135.

<sup>35</sup> R. HAVLÍK – J. KOŤA, *Sociologie výchovy a školy*, Praha 2007, s. 135.

<sup>36</sup> Tím nechci říci, že tyto funkce nenese i moderní škola – rozdíl je však v tom, že její hodnotové imperativy jsou daleko flexibilnější a méně viditelné.

<sup>37</sup> Přičemž tyto motivy se v dobových textech objevují ve velmi hojně míře.



Nyní přejdeme k rozboru státně osvícenského diskurzu, kde se problematika „státního“ školství pojila s pozitivními konotacemi jako obecné blaho, mravní a materiální povznese- ní poddaných monarchie, prostředek proti pauperizaci obyvatelstva či hospodářský nebo dokonce obecně civilizační pokrok. V následujících řádcích budou analyzovány čtyři texty, jež se dotýkají problému spojení výchovy a státu. Jde o texty několika osobností, které měly velký vliv na reformy rakouské školy v Českém království poslední čtvrtiny 18. století nebo byly přímo spojeny s Normální školou v Praze. Jedná se o jednu univerzitní přednášku (Seibt),<sup>38</sup> dva projevy přednesené při slavnostních příležitostech Normální školy v Praze (Kindermann,<sup>39</sup> Steinsky)<sup>40</sup> a jednu knihu (Schindler).<sup>41</sup> Při analýze budou stát v centru pozornosti zejména důvody podřízení školy a výchovy státnímu dohledu, tedy jejich vize institucionalizované socializace. Zřetel bude dále zaměřen na důraz, jaký kladou na „anonymní“ stát a jaký na jeho monarchy při výstavbě školství i na způsob jejich ospravedlnění nutnosti státního dohledu nad školami. Pro analýzu bude důležité i obhájení důvodů uzurpace výchovy státem na úkor rodiny jako tradiční vzdělávací jednotky.

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

„Výchova má největší vliv na blaženost státu – to je věta, která se dá jen nesnadno zpochybnit.“<sup>42</sup> Těmito slovy uvozuje univerzitní profesor a od roku 1774 vrchní dozorce nad gymnázií v Čechách Karl Heinrich Seibt svou řeč *O vlivu výchovy na blaho státu*, kterou pronesl roku 1771 jako úvodní přednášku svého kurzu o umění výchovy (*Erziehungskunst*) na pražské Filozofické fakultě.

Seibt v úvodu přednášky polemizoval s různými názory učenců a státních myslitelů o nejjistějším prostředku k dosažení blaženosti státu. Je to moudrost zákonů (*Klugheit und Weisheit der Gesetze*), dostatečné bohatství státu (*Nationalvermögen*) či počet obyvatel státu (*Anzahl der Bürger*)?<sup>43</sup>

Moudrost zákonů nestačí, argumentoval Seibt, jelikož v momentě, kdy občan (*Bürger*) nedodrží zákony z vlastního podnětu, ale pouze ze strachu před trestem, se z nich stávají pouze jakési neužitečné předpisy. Podle Seibta totiž žádný zákon nedokáže vynutit zvyšování pracovitosti a pile jako nejpřínosnějších hodnot pro stát, ani potlačit lenivost a zahálčivost jako jeho největší neštěstí. Základním nedostatkem zákonů je zde tedy jejich neschopnost měnit charakter národa.<sup>44</sup>

Narůstání bohatství státu se Seibtovi také jevilo jako příliš krátkozraký a nevyhovující způsob zvyšování blaženosti státu, jelikož v případě nedostatečné „morální výbavy“ občanů může být dokonce překážkou k jejimu dosažení, neboť hmotný majetek se dá snadno

<sup>38</sup> Karl Heinrich SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats*, Prag 1771, editoval Georg Jäger, 2004 – staženo ze serveru [www.goethezeitportal.de](http://www.goethezeitportal.de).

<sup>39</sup> Ferdinand KINDERMANN, *Von dem Einflusse der niedern Schulen auf das gemeine Leben, auf die mittlern und hohen Schulen*, Prag 1776.

<sup>40</sup> Franz Anton STEINSKY, *Uiber die Pflicht der Anhänglichkeit junger Bürger der österreichischen Staaten an ihre Landesfürsten, aus dem Grunde der Schulverbesserungswohlthat*, Prag 1799.

<sup>41</sup> Amand SCHINDLER, *Tröstung für den Bürger: Ein Projekt das ehemalige Glück der Staaten, durch ein Fiat des Monarchen aus dem Nichts wieder hervorzurufen*, Prag 1782.

<sup>42</sup> „Die Erziehung hat den größten Einfluß auf die Glückseligkeit eines Staates – dieß ist ein Satz, den nicht leicht iemand in Zweifel ziehen wird.“ K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*, s. 7.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 17–18.

zneužit pouze pro vlastní užitek. Lid tak v důsledku sleduje jen své vlastní zájmy a dobro národa pro něj zůstává naprosto abstraktním pojmem.

Dá se tedy blaženosti státu dosáhnout zvyšováním počtu poddaných, jak znělo popula-  
cionistické učení, jehož nejvýznamnějšími stoupenci na území monarchie byli především  
Joseph von Sonnenfels a Johann H. G. von Justi? I v tomto případě byl Seibt díky studiu  
starších i novějších dějin skeptický, jelikož každá katastrofa či revoluce vždy vyplývala  
z morálního poklesku obyvatel. V obyvatelstvu jistě spočívá nejvyšší štěstí státu, ale prosté  
navýšení či snížení jeho počtu blaho státu neovlivňuje.<sup>45</sup>

K. H. Seibt tedy odmítl všechny tři navrhované prostředky, s nimiž se setkal u ostatních  
učenců, a tvrdil, že moudrost zákonů, dostatečné národní bohatství a počet obyvatelstva  
sice k blaženosti státu přispívají, ale sami o sobě ho nemohou zajistit.<sup>46</sup> Hodnota, která  
spolehlivě vede k blaženosti každého státu a národa, je úsilí o pozvedávání morálního  
charakteru obyvatelstva, jelikož morálka národa je mimo jiné to, co ovlivňuje hospodář-  
ský úspěch či neúspěch státu – všeobecná zkušenost totiž podle Seibta říká, že čím méně  
vzdělaný a tedy i ctnostný národ je, tím větší má přichylnost k lenivosti a zahálce. Jednání  
hrubého a nevzdělaného člověka totiž vždy ovlivňují především jeho smysly a smyslová  
zkušenost takovému člověku říká, že práce není příjemná, protože je unavující.<sup>47</sup>

Bez vysoké morální úrovně národa nemůže žádný stát dosáhnout trvalé a na všechny vrst-  
vy občanů (*auf alle Classen der Bürger*) rozšířené blaženosti. Zde se již Seibt dostal k poin-  
tě své přednášky – aby stát zajistil blaženost všem provinciím,<sup>48</sup> musí sjednotit všechny své  
síly a najít trvalý prostředek na zlepšení výchovy a mravů. S odkazem na J. B. Basedowa<sup>49</sup>  
Seibt podotýkal, že teprve ten stát, jehož ctnostní občané si budou vlivem moudré výchovy  
vědomí svých povinností (vzhledem k němu), může být nazýván blaženým.<sup>50</sup>

O tom, co si Seibt pod pojmem stát vlastně představoval, se dovídáme pouze prostřednic-  
tvím metafory: nejlépe si podle něj stát můžeme představit jako velkou rodinu, v níž panov-  
ník zastupuje místo otce a občané místa dětí. Pokud si přeje otec rozmnožení bohatství  
svých dětí, nemůže udělat nic lepšího, než prostřednictvím moudrých nařízení a důvtipného  
učení osvětlovat jejich duchy zájmem o vědy (*ihren Geist durch Wissenschaften aufklären*)  
a jejich srdce důrazem na morální hodnoty (*Herz durch die Moral bessern*).<sup>51</sup>

Výchova by měla v konečném důsledku vést k výchově „opravdových patriotů“ a „ctnost-  
ných občanů“ (což je v Seibtově pojetí synonymum), jejichž tížadost se má omezovat na  
plnění povinností vůči společnosti a státu. Seibt tedy po svém ideálu občana požadoval,  
aby potřeby státu a národa vždy nadřazoval nad své. Jeho ctnostný občan by měl zapudit  
všechny své negativní vlastnosti, kvůli kterým sledoval svůj vlastní prospěch, a oddat se  
jednání ve jménu blaha celku.

Jak však takového stavu dosáhnout – respektive, kdo by měl nést odpovědnost za výcho-  
vu těchto dokonalých občanů? Odpověď na tuto otázku je překvapivá, jelikož poté, co Seibt

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 23–24.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 26.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>48</sup> Není jisté, jestli má Seibt na tomto místě na mysli Rakousko, jelikož jeho teze nejsou adresné.

<sup>49</sup> Johann Bernhard Basedow (1724–1790), německý filantropický pedagog a teolog, jenž měl velký vliv na te-  
reziánskou reformu školství. V češtině viz: Vladimír ŠTVERÁK, *Johann Bernhard Basedow a jeho filantropium*,  
Praha 1980.

<sup>50</sup> K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*, s. 28.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 33.

vyličil prospěšnost výchovy pro stát, nepožadoval státem institucionalizovanou výchovu. Přednáška byla sice proslovena tři roky před uzákoněním Všeobecného školního řádu, ale vzhledem k tomu, že přípravy na reformu nižšího vzdělávání připravovala vídeňská Studijní komise nejpozději od konce 60. let,<sup>52</sup> může být překvapující, že povinnost výchovy nechával Seibt plně v rukách rodiny: „Rodiče, naučte se plnit své povinnosti! (...) Vychovujte státu zdravé, silné, rozumné a ctnostné občany! Vaše spokojenost, blaho vaší rodiny a blaženost státu závisí na vás.“<sup>53</sup>

Výchova v rodině by však měla projít velkou transformací. Seibt kritizoval, že je vlivem dlouhodobého zvyku svěřována pouze ženám, a žádá, aby se na výchově, zvláště na výchově k jednání mimo rodinný kruh, z větší části podíleli otcové, ke kterým vlastně většinu přednášky hovořil.<sup>54</sup> Matka, protože není nikde veřejně činná, není schopná vychovávat své děti k hodnotám jako je patriotismus nebo občanství, proto to je otec, který musí svým synům (o dcerách se v textu nehovoří) neustále připomínat, že nejsou lidmi sami pro sebe, ale že jsou občany státu, z čehož vyplývá mnoho povinností. Podobně musí „Seibtův“ otec synům vštěpovat, že nejsou jenom jeho děti, ale že jsou především děti státu, proto panovníka státu musí milovat více než svého vlastního otce, jelikož je otcem všech svých poddaných.<sup>55</sup> Zároveň však po pokrevním otci požadoval, aby si u svých dětí vybudoval značný respekt, jelikož respekt k rodičům zajistí později i respekt ke státu.

Seibt byl přísný, velmi přísný. Požadoval po všech složkách obyvatelstva, aby se staly služebníky svých spoluobčanů, tedy služebníky státu. Ve své řeči neváhal poučovat ani nejvyšší představitele světské moci o tom, jací by měli být. Hovořil pouze na teoretické bázi, nesnažil se svůj výchovný model aplikovat na habsburskou monarchii ani žádný jiný stát, z čehož plyne důsledek, který se vymyká ostatním textům v této kapitole: není poplatný vládnoucí dynastii, přesto však vyzývá k úctě k panovníkům.

Text je vrcholným aktem rakouského osvícenství. Seibt, jako téměř všichni osvícenci, věřil ve všeobecnou mravní obrodu poddaných prostřednictvím výchovy a s ní spojené hospodářské úspěchy státu. Jeho řeč byla tak součástí intelektuální i státně byrokratické vlny, která se vyznačovala posilováním významu „lidu“ na úspěších státu.<sup>56</sup> Seibt zde dokonce tvrdil, že hlavním úkolem státu je zajistit štěstí svým poddaným.

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

<sup>52</sup> J. HANZAL, *K dějinám nižšího školství*, s. 68.

<sup>53</sup> „Aeltern lernet eure Pflicht kennen! (...) Erziehet dem Staate gesunde und starke, vernünftigdenkende und tugendhafte Bürger! Eure Zufriedenheit, das Wohl euer Familie, und die Glückseligkeit des Vaterlands heischen dieß von euch.“ Tamtéž, s. 45–46.

<sup>54</sup> K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*, s. 9–10.

<sup>55</sup> K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*, s. 52–53.

<sup>56</sup> Mám na mysli pouze růst vlivu „lidu“ na chod státu v státně osvícenském diskurzu, projevoval se však i například v legislativní praxi státu. Jde o charakteristický jev populacionistického učení, jehož nejvýznamnějším zástupcem byl císař Josef II. K populacionismu blíže viz: František KUTNAR, *Sociálně myšlenková tvárnost obrozenského lidu*, Praha 1948.

nevyučovaly, naopak vždy se objevovaly (jako i v ostatních textech) neoddělitelně pospolu, i když v dobovém diskurzu obvykle převažovalo spíše instrumentální pojetí výchovy.

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

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

V předmluvě autor konstruoval starost o školství a vzdělanost v Čechách jako konstantní devízu českých panovníků, počínaje knížetem Bořivojem. Na konci této teleologické linie stojí samozřejmě školské reformy Marie Terezie, jejichž vydání označuje jako „den, který si sice naši otcové přáli, ale kterého se nedožili“.<sup>57</sup>

Již knížete Bořivoje Kindermann ocenil za jeho otevírání veřejných škol. Ze středověkých panovníků měli dále pro pozdějšího probošta vyšehradského a litoměřického biskupa velké zásluhy na zvelebování vzdělanosti Václav II. a Karel IV. Poté, co taktně vynechal období od konce vlády Karla IV. do smrti Jiříka z Poděbrad, zmínil Vladislava II., jemuž „zlepšování školy leželo velmi na srdci“. Ferdinand I. byl pak v Kindermannových očích velmi moudrý panovník, jelikož věděl, že náboženské rozbroje, které za jeho vlády „velmi pustošily zemi“, nepůjdou potlačit jinak, než prostřednictvím zlepšování školství a z toho důvodu založil Klementinum.<sup>58</sup>

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

Nakonec za vlády Marie Terezie vyvrcholily podle Kindermanna více jak osm set let trvající snahy českých panovníků o zvelebování školství. V zemi zavládl mír a nejmoudřejší panovnice Marie Terezie tak mohla prostřednictvím školy zvelebit duch národa, čímž dovedla své državy ke zdroji opravdové blaženosti.<sup>59</sup>

Jaký byl tedy *raison d'être* nižších škol? Řečnickova odpověď byla lakonická: „Školy by měly státu vychovávat užitečné občany a církvi důstojné věřící,“<sup>60</sup> proto by se socializace dítěte ve škole měla ubírat především směrem výchovy k občanství a zbožnosti. Hlavní funkcí školy byla v Kindermannově pojetí výchova lepších lidí. Z tohoto důvodu se také negativně vymezoval proti přehnanému teoretizování ve výuce, které označoval souhrnným

<sup>57</sup> „Wir sehen den Tag, den unsere Väter zwar gewünscht, aber nicht erlebt haben.“ F. KINDERMANN, *Von dem Einflusse der niedern Schulen*.

<sup>58</sup> „Ferdinand der Erste, glaubte das Ungewitter der heftigen Unruhen die damals in Böhmen die Religion so sehr zerrissen, als sie das Land verwüsteten, nicht besser stillen zu können, als durch die Schulverbesserung.“ Tamtéž, s. 2.

<sup>59</sup> „Die gewünschte Zeit gekommen, wo unsre weiseste Monarchinn den Geist der Nation noch mehr ausbilden, und die Quelle unserer Glückseligkeit öffnen kann.“ Tamtéž, s. 6.

<sup>60</sup> „Aus den Schulen, die Monarchin errichtet, sollen dem Staate brauchbare Bürger, und der Kirche würdiger Glieder zuwachsen.“ Tamtéž, s. 8.

názvem „metafyzika“. Školu viděl jako místo, kde se tvrdí ctnosti, náboženství a láska k práci, což jsou hodnoty, které dítěti měly zaručit šťastný život ve společnosti.<sup>61</sup>

Pouze dobré školství je prostředkem, který může člověka vyvést z bída, tvrdil Kindermann. Výchovou ho vyvede z bída mravů a důrazem na praktické znalosti a dovednosti z bída ekonomické – chudoby. Stát potřebuje pracovitě zemědělce, zručné umělce i řemeslníky: „Kde jinde mají takoví lidé získat dovednosti pro své řemeslo než ve škole?“ ptal se Kindermann. Škola jim dá nezbytné znalosti o surovinách, které budou ve svých oborech užívat, ale i o moderních technických postupech výroby. Nižší školy tak měly pomáhat dětem zapojovat se do modernizačních způsobů výroby.<sup>62</sup>

Z nepraktických předmětů měl pak pro Kindermanna největší význam dějepis vlasti (*Vaterlandgeschichte*), jemuž přiřítal několik funkcí. Na prvním místě stojí udržování sociálního smíru – dějepis vlasti má ukázat dětem, že „doby občanské nejednotnosti často vedly k nešťastným srovnáním poštilé lůzy“, což by mělo v konečném důsledku vést k tomu, aby přijaly „mírnost a moudrost“ (*Vorsicht und Klugheit*) jako důležité občanské ctnosti. Další funkcí bylo poznání svých kulturních kořenů, kde by se děti měly poučit o vývoji umění, řemesel a mravů svého národa (*Verbesserung der Künste und Sitten der Nation*). Poslední funkci v Kindermannově výčtu můžeme nazvat „výchova k vlastenecké pracovitosti“. Dějiny vlasti mají mít hluboký vliv na srdce mladých občanů, měly by je vést k lásce k vlasti a zároveň k povinnostem občana, které z této lásky vyplývají.<sup>63</sup>

Velký význam měla škola podle Kindermanna také pro vojenský stav státu. Budoucí vojáci budou prostřednictvím školní disciplíny lépe připravováni na oddanou službu státu, jelikož již v útlém věku u nich budou podporovány správné vojenské ctnosti jako je poslušnost či úcta k výše postaveným (*Gehorsam, Ehrfurcht*), a zároveň potlačovány špatné vlastnosti jako je vzdorovitost či individualismus (*Trotz, Unbändigkeit*). Výkon služby jim usnadní mnoho praktických znalostí načerpaných v hodinách geografie, mechaniky či geometrie a díky lásce k vlasti trvale prohlubované dějepisem se pak pro ně v budoucnu stane smrt ve jménu vlasti vytouženou povinností a nejvyšší ctí.<sup>64</sup>

Škola měla podle Kindermanna také zásadní vliv na usměrňování lidských pocitů a tužeb, tedy na formování lidského temperamentu. Avšak dokud nebudou existovat „osvěcenější vychovatelky“ (*aufgeklärtere Erzieherinnen*), tvrdil Kindermann, tak „blahodárný pramen“ školního vlivu bude navždy uzavřený, jelikož nikdo již nebude schopný napravit důsledky nevhodné výchovy v prvních letech života dítěte. A to byl pro Kindermanna hlavní důvod pro zřízení dívčích škol, jelikož se zde dívky naučí vše potřebné pro výchovu dítěte v prvních letech života, než si je převezme škola. Zlepšené dívčí školství (*verbesserte Mädchenschulen*) tak mělo státu především zajistit lepší vychovatelky, které budou dobře utvářet mravy národa (*Sitten der Nation*).<sup>65</sup>

Ferdinand Kindermann rozhodně nebyl idealista, či alespoň předstíraný idealista jako Seibt. Netajil se svým instrumentálním pojetím školy. Nižší školství má pro vrchního dozorce v Čechách především legitimizovat soudobé sociální rozvrstvení společnosti.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 8–11.

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 16–17.

<sup>63</sup> „Diese bilder werden die jungen Bürger so sehr zur Liebe des Vaterlands anfuieren, als sie selbe zur Erfüllung der Vaterlandspflichten hinreissen werden.“ Tamtéž, s. 21.

<sup>64</sup> „Ehre und Pflicht fürs Vaterland zu sterben...“ Tamtéž, s. 21.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 26.

K tomu mělo napomáhat náboženství svou výchovou k ctnosti, praktické předměty výchovou k pracovitosti, či dějepis výchovou k „občanské spokojenosti“.

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

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

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

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

Pro Schindlera tvořil základ blaženosti státu počet jeho občanů, jejich dovedností, ale také institucionální možnosti jejich dalšího rozvoje,<sup>66</sup> jelikož „nevzdělané pracovní síly (*Körper*) jsou nevyužitelné stejně jako žádné, podobně jako nevzdělaný rozum (*ungebildeter Verstand*) nemá žádné uplatnění stejně jako rozum žádný“.

Kromě užitečných dovedností občanů jako je např. zručnost (*Geschicklichkeit*) bylo podle Schindlera pro státní finance důležité, aby byli občané vedeni k nabytí správných hodnot (*Eigenschaften*) jako skromnost, poctivost a pracovitost.<sup>67</sup> Dle jeho názoru nemůže nic pomoci stavu státních financí více než zlepšení výchovy (*Verbesserung der Erziehung*) budoucích zemědělců, řemeslníků a obchodníků, proto vkládá veliké naděje do zakládání „veřejných výchovných zařízení“ (*öffentliche Erziehungsanstalten*), tedy škol. Schindler rozhodně odmítal nechat výchovu na starost rodičům, jejím hlavním garantem měl být

<sup>66</sup> A. SCHINDLER, *Tröstung für den Bürger*, s. 26.

<sup>67</sup> „Sparsamkeit, Redlichkeit, Betriebsamkeit.“ Tamtéž, s. 78.

stát. Institucionalizovaná výchova ve školách v Schindlerových úvahách představovala pro stát jedinou možnost, jak mohl dohlížet na formování výchovy svých občanů, jelikož je z technologického hlediska velmi náročně podrobit státnímu dohledu výchovu v rodinách.<sup>68</sup> Kromě školy jmenoval první ředitel malostranské normální školy ještě jednu instituci, která za předpokladu, že zlepší svůj způsob výchovy, má potenciál zušlechťovat pracovní síly monarchie – a tou je církev.

Velmi negativně může kromě jiného ovlivnit příjmy státu chamtivost jeho úředníků (*Polizey- und Justizbeamte*), učitel proto musí své žáky (jak budoucí producenty zboží, tak budoucí státní úředníky) vést k nesobectví a k starosti o blaho spoluobčanů. Schindler totiž požadoval po učitelích, aby učili budoucí občany státu místo starosti jen o svůj majetek starosti o blaho „tisíců lidí“, čímž se zvedne nejen produkce, ale také hmotná úroveň života všech obyvatel monarchie. Žáci proto měli být vedeni k hodnotám jako je láska ke cti (*Ehrliche*), poctivost (*Rechtschaffenheit*), a vědomí, že každý občan státu má „povinnost sloužit s nezlomnou věrností svému panovníkovi“.<sup>69</sup>

Panovník byl v Schindlerově státně politickém myšlení původcem (*Schöpfer*) a hnací silou institucionalizované výchovy a vlastně všech modernizačních kroků státu, což mělo legitimizovat jeho nárok na moc (*Macht*).<sup>70</sup>

Schindlerova kniha je z analyzovaných textů jediným, ve kterém jeho autor otevřeně přiznává, že hlavním důvodem pro zavedení institucionalizovaného vzdělávání je státní dohled nad výchovou. Blaho státu i pro Schindlera spočívalo v mravním charakteru jeho občanů, z čehož vyplývala nutnost státní institucionalizace jejich výchovy. Je zajímavé, že v textu, který byl vydán sedm let po vydání tereziánského Všeobecného řádu, již jeho autor nikde neřešil postavení rodičů v rámci výchovy jejich dítěte – tématu výchovy v rodinném kruhu se dotkne pouze v poznámce o těžkostech státní správy při dozoru nad individuální výchovou (*Partikulärerziehung*). Tímto obratným rétorickým postupem naprosto absolutizoval vliv státu na výchovu jeho občanů a současně nepřiznal žádnou funkci rodině při formování budoucích článků společnosti. Podobně obratně si počínal se společenskou úlohou církve. Vedle školy (tedy státní instituce) přiznával církvi zásadní vliv na hodnotové formování poddaných, čímž ji vlastně podřadil státnímu vlivu, jelikož její existenci neoddělitelně spojuje s jejím výchovným potenciálem. Důraz, jaký kladl na mravnost poddaných v otázce hospodářského úspěchu státu, je ukázkou hodnotové etatizace čtenáře, kterou můžeme pozorovat i v projevech Seibta a Kindermanna. Jinými slovy – Amand Schindler se snažil přimět čtenáře, aby vnímal stát především jako „svůj“ projekt.

## Laudatio Franze Steinského u příležitosti dvacátého třetího výročí založení Normální školy v Praze

Učitel krasopisu a latinského jazyka Franz Steinsky měl již od roku 1780 každoročně na starosti organizaci slavnosti u příležitosti výročí založení Normální školy v Praze, což bylo v roce tohoto proslavu (1798) již osmnáctým rokem. Průběh slavnosti byl vždy podobný:

<sup>68</sup> „Der Staat hauptsächlich nur mit den öffentlichen Erziehungsanstalten verschäftigen kann, da die Aufsicht über die Partikulärerziehung gar zu großen Schwierigkeiten unterworfen ist.“ Tamtéž, s. 84.

<sup>69</sup> „Pflicht seinem Fürsten mit unverbrüchlicher Treue zu dienen.“ Tamtéž, s. 79.

<sup>70</sup> Tamtéž, s. 80.

nedělní slavnost začala veřejnou bohoslužbou, poté následoval výběr almužen pro chudé od členů učitelského sboru a nakonec slavnostní proslov.

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

Na větším rozšíření školy Steinsky zejména oceňoval jeho sociálně egalizační rozměr – pro děti z chudých rodin je škola zadarmo a bohatí rodiče naopak musí svému dítěti na školné připlácet. Děti nebudou již nadále vyučovány podle toho, kolik učitelé platí, a „ti nejmudobnější mohou být vzděláváni vedle těch nejbohatších, syn žebráka vedle syna českého místokrále“.<sup>71</sup>

Druhá část přednášky byla výčtem linie panovníků Marie Terezie, Josef II., Leopold II., František II. ve vztahu k jejich zásluhám o zlepšování školství. Na konci i vrcholu snah o zvelebování školství stál v očích Steinského František II. Podle Steinského i František dle vzoru biblického dobrého pastýře zasvěcuje svůj život úsilí o blaho svého lidu. Z toho důvodu klade tento „otec školství“ (*Vater der Schulen*) ve své školské politice ještě větší důraz na výchovu k pozvednutí morálního charakteru občanů monarchie.

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

Specifikem Steinského řeči byla pozornost, jakou věnoval sociálním a egalizačním stránkám nižšího školství. Konstrukce školy jako místa vyrovnávání šancí chudých a bohatých, urozených a neurozených či místa, kde se bez zbytečného teoretizování podporuje pracovitost prostých lidí, má také své charakteristické místo v rámci pomalu končící státně osvícenské ideologie, kde hodnoty jako prostota, lidovost a pracovitost tvoří jeden logický celek. Steinského teze o nevyužitelnosti intelektuálů je na jedné straně charakteristická pro školský diskurz v monarchii od dob vlády Marie Terezie, na druhé straně demonstruje nechuť františkovského státu ke vzdělavcům, kteří by své vzdělání chtěli využívat jinak než pro oddanou službu habsburského rodu a rakouského státu.

Část o zásluhách panovníků je třeba uchopit z pozice doby, kdy byla proslovena. Marii Terezií byla dána (jako v ostatních projevech) role matky zakladatelky, Josefovi II. pak pozice lidového panovníka a rozmnožitele škol. Důležitá byla osoba Leopolda II., kterého Steinsky chválil především za rehabilitaci aktů vnější křesťanské zbožnosti a za jeho důraz na morálku. Touto rétorickou konstrukcí připravil místo Františkovi II. v rámci příběhu o pokroku rakouské školy. Zbožnost a mravnost poddaných, kterých si podle Steinského František cení nejvíce, jsou tak nakonec pouze eufemizmem pro zvýšený důraz na disciplínu, která je charakteristická pro františkovskou školskou politiku.

Je problematické dělat ze čtyř textů o výchově, které vznikly v poslední čtvrtině 18. století v habsburských Čechách, velké závěry. Přesto si trůfám tvrdit, že reprezentativnost

<sup>71</sup> „Das Kind des Niedersten und Aermsten mit dem Ersten und Reichsten in Staate (...) Sohn eines Bettlers neben dem des Vicekönigs von Böhmen.“ F. A. STEINSKY, *Uiber die Pflicht*, s. 11.



textů a jejich společné trajektorie je umožňují vztáhnout na státně osvícenský diskurz v celé habsburské monarchii.

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

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

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

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

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

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

#### ***Teoretický exkurz 2: hodnota sociální jednotky jako reflektovaný jev historické analýzy***

Sociologové se shodují na faktu, že existuje několik desítek či dokonce stovek možných způsobů, jak reflektovaně uchopit termín „hodnota“. <sup>72</sup> Zde bude nahlíženo na hodnoty jako na „filtr“, skrze který si sociální jednotka – individuum, kolektiv, instituce (např. stát, církev či škola) nebo obecně civilizace – vyjasňuje svůj vztah ke svému okolí a ke světu. Tento vztah má pro ni velký význam, jelikož zásadním způsobem ovlivňuje její jednání, její smýšlení o objektech i situacích a jejich hodnocení.

Rozdíl hodnoty oproti normě spočívá v tom, že sociální jednotka přistupuje k hodnotám jako ke svému vlastnímu duševnímu vlastnictví. Zatímco společenská norma je předávána sociálním jednotkám legislativními, diskurzivně disciplinačními či jinými procesy, tak hodnota, aby byla hodnotou, musí být sociální jednotkou vnímána jako cosi vycházejícího z její vlastní podstaty. Norma se samozřejmě také může stát hodnotou, ale pouze prostřednictvím její interiorizace – pouze za předpokladu, že sociální jednotka přijme normu jako své vlastní duševní vlastnictví, tedy hodnotu. <sup>73</sup> Objektem analýzy zde tedy budou hodnoty pražské normální školy či šířeji hodnoty státu, který byl jejím zřizovatelem. Z hlediska žáků této instituce se pak jedná o sociální normy.

Pro výzkum sociálních změn je jeden z legitimních přístupů zkoumání socializace jako procesu výběru a zvnitřňování hodnot. Jeden z nejlivnějších teoretiků sociokulturní transformace hodnot v souvislosti s modernizačním procesem Ronald Inglehart dokonce chápe socializaci jako nejvýznamnějšího zprostředkovatele interiorizace hodnot. Podle něj existují v procesu kolektivního vývoje hodnot dvě vzájemně podmíněné skutečnosti: (1.) hodnoty se usazují v sociálním prostředí prostřednictvím socializace a (2.) hodnoty mají vysokou tendenci k neměnnosti od okamžiku, kdy jsou subjektem interiorizovány. Z tohoto hlediska je tedy podnětné zkoumat právě socializační mediátory jako rozhodující zprostředkovatele hodnot. V našem případě je takovým zprostředkovatelem osvěcenská nižší škola. <sup>74</sup>

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

Empiricky orientovaný sociologický výzkum hodnot říká, že hodnoty se vyjevují pouze prostřednictvím jednání a hodnocení sociálních jednotek. <sup>75</sup> V našem případě to však tak úplně neplatí, jelikož hodnotový systém zde představuje plně koherentní celek. Správné vzorce vztahu k vezdejšímu bytí jsou sice na jedné straně žákům vštěpovány mezi řádky výuky, častěji jsou však jmenovány ve výuce přímo, tak např. v katechismu pro potřeby školské výuky jsou samotné kapitoly nazvány *O pilnosti*, *O poslušnosti*, a podobně.

<sup>72</sup> Jiří LINHART – Alena VODÁKOVÁ – Miloslav PETRUSEK, *Velký sociologický slovník*, Praha 1996, heslo Hodnota, s. 375.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 376.

<sup>74</sup> Libor PRUDKÝ a kol., *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů ve společnosti České republiky*, Praha 2009, teoretická část, s. 40–42.

<sup>75</sup> J. LINHART – A. VODÁKOVÁ – M. PETRUSEK, *Velký sociologický slovník*, s. 375.

Hodnotový diskurz malostranské školy je přitom velmi axiomatický, texty se vyznačují vysokým výskytem slova pravda (*Wahrheit*) – například ve smyslu: „žáci byli poučeni o těchto pravdách“.

Další metodologickou premisou je dalekosáhlá moc školy. Nejen kvůli autoritě učitele, která byla legitimizována podobně jako autorita panovníka náboženskou rétorikou (viz dále), ale i z důvodu veliké moci textu v dobovém kontextu. Žáci pocházeli z hlediska sociální struktury Prahy ze středních a nižších vrstev, kde byla kniha (či obecně text), vnímána jako stále cosi posvátného. Je velmi pravděpodobné, že jediná kniha, s kterou se žáci setkali před nástupem do školy, byla Bible. A právě kultický způsob vnímání textu se přesunul i na půdu nižšího školství. Autorita učitele jako ztělesnění moci instituce a posvátná autorita textu tak mohly velmi napomáhat interiorizaci hodnotového poselství obsaženého ve výukových textech a dalších disciplinačních procesech školy.<sup>76</sup>

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

## Školní řád

Školní řád Normální školy v Praze představoval základní a zároveň nejméně sofistifikovaný nástroj pro udržení klidného průběhu vstřebávání vědomostí a vzorců chování. Byl vydán v prosinci 1779, jeho autor, první ředitel školy Amand Schindler, ho trefně nazval *O školní kázni (Die Schulzucht betreffend)*. Řád vymezuje činnosti, které jsou žákům v průběhu výuky zakázány, ustanovuje nástroje na udržení poslušnosti a docházky žáků a zároveň vymezuje činnosti učitele vedoucí k zachování pořádku.

Předmětem kontroly se stala žákova mluva (žák měl přísný zákaz pronést slovo nahlas bez vyzvání učitele) a žákův pohyb (celou hodinu musely jeho oči směřovat na učitelem určené místo, nemohl vstávat a otáčet se, musel se koncentrovat pouze na právě vyučovaný předmět a jeho ruce musely být položeny na lavici).

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

Velmi názorně se projevovala autorita školy v případě absence dítěte. Když žák či žákyně bez omluvy nepřišel/a do školy, nesměl následující den přijít jako ostatní děti, nýbrž se musel dostavit v doprovodu rodiče či dospělého před budovu školy a omluvit se za svou absenci jejímu řediteli či pověřenému učiteli. Potom bylo povinností dítěte odprosit zástupce školy, aby se smělo zúčastnit výuky. Žák, který chyběl trestuhodným způsobem

<sup>76</sup> Kamil ČINÁTL, *Čtenář – produkt osvěcenské reformy školství*, Kuděj 7, Praha 2005, s. 60–72.

(*auf eine sträfliche Art*) třikrát v měsíci, musel pak klečet během celé výuky, a před tím, který by chyběl desetkrát v měsíci bez omluvy, měla být budova školy uzavřena. Rád však již nespecifikuje na jak dlouho.

Učitelům školní řád vymezoval mnoho administrativních povinností. Kantor měl povinnost evidovat počet všech žáků ve třídě a především zřídit takzvané disciplinační tabely, kam se zaznamenávaly prospěch a chování žáků. Kromě toho byli učitelé pověřeni také vedením seznamu dětí, které se provinily proti školnímu řádu (včetně absence). Tento seznam museli každou sobotu odevzdávat pověřenému učiteli, který shromážděné seznamy vyhodnocoval a předkládal řediteli školy. Nejproblémovější žáci se potom stali předmětem diskuzí na pravidelných učitelských konferencích, které se konaly jednou za měsíc.<sup>77</sup>

## Knihy cti a knihy hanby

Ve výchově pražské normální školy byla načrtnuta ostrá a dobře viditelná linie mezi chováním dobrým a špatným, nic mezi tím neexistovalo. Jednou z povinností učitelů bylo také zavést ve třídách knihy cti a hanby. Jak název napovídá, do knihy se zlatobilou vazbou (knihy cti) se měly zapisovat záznamy o příkladném chování žáků a jejich pokrok ve výuce, do knih s červenou vazbou (knihy hanby) špatné chování žáků. Za dobré chování následovala odměna například ve formě veřejné pochvaly či stipendia, za špatné pak trest dle školního řádu.<sup>78</sup>

## Pochvaly nejlepším žákům a žákyním

Každé pololetí zveřejňovala škola seznam žáků a žákyň, kteří si za své chování a prospěch zaslouží veřejné ocenění. Tyto seznamy měly několik úrovní: veřejná pochvala, nárok na pochvalu a veřejné oznámení. Na těchto seznamech byla uvedena vždy zhruba třetina žáků třídy a ne pouze elitní skupina těch nejlepších, přičemž rozhodovacím kritériem bylo vzorné chování, na druhém místě pak prospěch.<sup>79</sup>

## Hodnotová poselství pražské normální školy

Jak již bylo několikrát výše uvedeno, osvětské nižší školství se vyznačovalo ostrou polaritou mezi „špatným“ a „správným“. Pozornost bude tedy (1.) nejdříve věnována tomu, jak škola vymezovala špatné (trestuhodné) a dobré (chvalitebné) chování, či v širším pojetí, které normy chování či vidění světa byly v této instituci chtěné a podporované, a které nepřípustné. „Správné“ hodnoty zde mají úzký vztah k jakési metahodnotě, tedy náboženství. Druhý oddíl (2.) bude proto zaměřen na pojetí víry a zbožnosti ve výuce školy. Sofistikovanější problém (3.), jemuž bude věnován třetí oddíl, potom představují rozdíly v přístupu školy k národní, vlastenecké a státní identitě a rozklíčování způsobu, jakým škola

<sup>77</sup> *Die Schulzucht betreffend* (Školní řád: povinnosti a chování žáků, 1779–1827), AMP, f. Normální škola Praha, i. č. 69, fasc. 1–7.

<sup>78</sup> Knihy cti a hanby: bílé knihy 1790–1824, černé knihy 1795–1807, AMP, f. Normální škola Praha, k. 44–45, i. č. 77.

<sup>79</sup> Veřejné pochvaly nejlepším žákům 1783–1863 a nejlepším žákyním 1785–1792, tisk, AMP, f. Normální škola Praha, k. 43–44, i. č. 76.

vštěpovala tyto identity svým žákům. Nakonec (4.) bude na přístupech ke vzdělávání dívek ukázáno školské konstruování genderových rozdílů.

## Ctnosti a neřesti

„Žáci, kteří pochopili, že pouhé znalosti, které nejsou spojeny s počestností, ještě nepřinášejí opravdovou ctnost.“<sup>80</sup> Těmito slovy začíná komentář k seznamu žáků 3. třídy, kterým byla za velký pokrok ve výuce náboženství během dubna 1795 zapsána pochvala do knihy cti. Tato krátká formulace vystihuje základní princip osvěcenského nižšího školství – neoddělitelnost prospěchu a chování, či dokonce větší důraz na mravy dětí než na jejich intelektuální výkony ve škole. V teoretickém diskurzu se pak objevuje v podobě výpadů proti neužitečným intelektuálům<sup>81</sup> a proklamaci, že konečným cílem (*Endzweck*) plošné alfabetyzace občanů není společnost vzdělanců, ale zlepšení mravů „poddaných občanů“. Asi budeme těžko hledat dobový pedagogický text, který nesdílí toto stanovisko.

Podle dobového názoru byly hlavními důvody chudoby jedince i státu lidská lenost, zahálka a nepoctivost. Z toho důvodu měla být právě škola nástrojem, který z rakouské společnosti navždy odstraní tyto zlořády a vychová pracovitě a morální (= proti autoritám se nebouřící) jedince. Proto se nejčastěji skloňovanými termíny staly poslušnost (*Gehorsam*), píle (*Fleiß*), dobré mravy (*Sittsam*) a řád (*Ordnung*). Tyto základní hodnotové axiomy byly také předmětem výuky v několika předmětech. Na chlapecké i dívčí škole se pevnou součástí rozvrhu staly školní zákony (*Schulgesetze*), mravnost (*Sittsamkeit*)<sup>82</sup> a pojednání o počestnosti/poctivosti (*Abhandlung von der Rechtschaffenheit*).<sup>83</sup>

Knihy cti a hanby v podstatě v praxi odrážely teoretické postuláty státně osvěcenského pedagogického myšlení. V knihách cti byly vyzdvihovány po sledované období většinou ty samé vzorce chování: pilnost (*Fleiß*), pozornost (*Aufmerksamkeit*) a mravnost (*Sittsamkeit*), u dívek pak zvláště zdůrazněná zbožnost (*Frömmigkeit*).<sup>84</sup> Termín „mravnost“ zde představuje drobný interpretační problém, jelikož se v knihách cti často objevuje formule např.: „*besondere Sittsamkeit beim Rechnen*“ – „neobvyčejná mravnost/počestnost během hodiny počtů“, což je vlastně stylistický nonsens. Usuzuji tedy, že všechny termíny znamenají prakticky totéž a jsou vzájemně zaměnitelné a učitelé je používali podle toho, jak se jim to hodilo. Do knih hanby se naopak zapisovaly poznámky za špatné chování. Špatné chování bylo v podstatě negativním zrcadlovým obrazem šablon, které byly vytvořeny v knihách cti, proto se nejčastěji objevovaly termíny ne-píle (*Unfleiß*), nectnost (*Unsittsamkeit*) či neposlušnost (*Ungehorsamkeit*), nepozornost (*Unaufmerksamkeit*).

<sup>80</sup> „Schüler, die es wissen mögen, daß blosser Kenntnisse ohne Sittsamkeit noch keine wahre Ehre bringen können...“, *Buch der Ehre für die dritte Klasse 1790–1795*, zápis z 30. 4. 1795 (Knihy cti a hanby: bílé knihy 1790–1824, černé knihy 1795–1807), AMP, f. Normální škola Praha, k. 44–45, i. č. 77.

<sup>81</sup> Např. Aleš PAŘÍZEK, *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, Praha 1811, s. 140, či F. A. STEIN-SKY, *Uiber die Pflicht*, s. 17.

<sup>82</sup> *Stundenabtheilung aller vier Klassen der k. k. Prager Normalschule durch den Winterkurs v. Lichtens bis Ostern 1783* (Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783–1791), AMP, f. Normální škola Praha, i. č. 68.

<sup>83</sup> *Lectionscatalogue aller vier Klassen der k. k. prager Normalschule durch den Winterkurs 1788* (Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783–1791), AMP, f. Normální škola Praha, i. č. 68.

<sup>84</sup> *Buch der Ehre für die dritte Klasse 1790–1795* (Knihy cti a hanby: bílé knihy 1790–1824, černé knihy 1795–1807), AMP, f. Normální škola Praha, k. 44–45, i. č. 77.

Působnost školy jako místa, kde se tvrdí pracovitost a morálka žáka, se měla odrážet i na způsobu jejich vedení, proto platila striktní pravidla i pro učitele. V knize nejvýraznější osobnosti pražské normální školy Aleše Pařízka *Obraz dokonalého učitele*<sup>85</sup> byly po kantorech požadovány v podstatě stejné vzorce chování jako po žácích školy. Rozdíl byl však v tom, že se hodnotová poselství posouvala výše po hierarchickém žebříčku. Podobně jako žák měl bezmezně poslouchat učitele, tak učitel se měl striktně držet předepsané „metody“, tedy bez výjimky naslouchat hlasu z Vídně. Stejně jako žák mohl dojít opravdového štěstí pouze pracovitostí a pilností, které ho naučila škola, tak učitel musel své povolání vykonávat s absolutním nasazením, láskou a empatií ke svým svěřencům.<sup>86</sup> Volný čas pak měl plně vyhradit sledování nových pedagogických trendů, nařízení a přípravě na výuku.<sup>87</sup>

Vyzdvihoaná sokratická metoda<sup>88</sup> byla jedním z největších Pařízkových rozporů. Pařízek sice učitelům radil, aby dětem „jako opravdoví sokratici“ svou pravdu nenutili, nýbrž je dobře mířenými otázkami sami naváděli k jejich samostatnému úsudku,<sup>89</sup> avšak v učebnicích, které byly psány dle sokratovské metody, byla sokratická metoda pouze důmyslným způsobem, který měl zaručit, aby dítě nahlíželo na „pravdy“ svých vychovatelů jako na své vlastní, jelikož na otázku autority (učitel, otec, matka) byla vždy jen jedna správná odpověď. V pojetí autority Pařízek pak následuje v dobovém diskurzu častý motiv otce. Tak jako Bůh byl otcem všech křesťanů či panovník otcem všech svých poddaných, tak učitel měl být „dobrotivým otcem“ všech svých žáků.

V předchozí kapitole Seibt a Schindler spojovali výchovu s vizí společnosti, kde se nikdo nepachtí za svým osobním prospěchem, nýbrž pracuje s vidinou prospěchu celého státního kolektivu. Tato „deindividualizace štěstí“ byla součástí oficiálního státně osvícenského učení o blaženosti (*Glückseligkeit*) a velmi rezonovala i ve výuce Normální školy v Praze. Kromě dějepisu, jemuž bude věnován prostor níže, byly do rozvrhu zařazeny další předměty, které měly posilovat kolektivní smýšlení žáků. Již ve druhé třídě (děti zhruba ve věku 7–12 let) se vyučoval předmět „pojednání o blaženosti“ (*Abhandlung über die Glückseligkeit*) v rozsahu jednou až třikrát týdně podle roku a semestru, pro třetí třídy pak pojednání o společnostech (*Abhandlung über die Gesellschaften*). Učebnice pro tyto předměty nejsou dnes bohužel nikde evidovány, proto není možné se dozvědět cokoli bližšího o vyučované látce, avšak samotný fakt, že již takto malé děti byly poučovány o tom, že jejich osobní štěstí tkví v radostné práci pro dobro celého kolektivu, mnoho vypovídá o velké indoktrinační touze školy. O tom, jak bylo téma zásadní, svědčí i kniha *O seblásce a sobectví* od Aleše Pařízka, v níž autor brojil proti „rozšířené nákaze egoismu“.<sup>90</sup>

Jiná linie deindividualizace štěstí měla již sociálně disciplinační charakter. Ve státně osvícenském pojetí nebyla důležitou vlastností člověka, který žije podle zásad *Glückseligkeit*, pouze pracovitost a disciplína, ale také upřímná spokojenost se svým stavem. To by také měla být jedna z důležitých hodnot, které by se měly děti podle teoretiků výchovy (například Pařízka a Kindermann) ve škole učit. „*Nežádej víc, než se sluší, míti; / hled'*

<sup>85</sup> Aleš PAŘÍZEK, *Obraz dokonalého učitele*, Hradec Králové 1822 (z němčiny do češtiny převedl František Alois Vacek).

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 99.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 27.

<sup>88</sup> Způsob výuky stylem kladení otázek a odpovědí.

<sup>89</sup> A. PAŘÍZEK, *Obraz*, s. 23.

<sup>90</sup> Vladimír ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling o škole a učiteli. Soubor textů*, Praha 1998, s. 62.

všeho vděčně užívat. / Stav každý má čím za vděk / i má vždy dárci [Bohu – pozn. J. R.] děkovat,“ píše se například ve školním slabikáři z roku 1810.<sup>91</sup>

## Podoby zbožnosti

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

Toto jsou v hrubých obrysech základy učení josefínských morálních teologů, jejichž nejvýznamnějším zástupcem byl Augustin Zippe.<sup>92</sup> Uvádím zde jejich teze pro představu širšího rámce pojetí zbožnosti v poslední čtvrtině 18. století. Lišila se však institucionální adaptace zbožnosti v nižší škole od vysoké teologie?

V rekonstrukci ctností a nectností spatřovaných optikou pražské normální školy jsem se s velkými obtížemi vyhýbal zmínce o lidské hodnotě, která byla nahlížena jako základ všech ostatních kladných vlastností žáka, jelikož si zaslouží vlastní rozbor. Náboženství (*Religion*) bylo v pojetí katolického státu spojnicí a základem všeho dobrého, co se v člověku nachází, bylo metahodnotou, která předurčovala působení člověka ve vzdělaném světě. Nejpregnantněji to vyjádřil asi Seibt: „Bez náboženství nemůže existovat žádná ctnost.“<sup>93</sup>

Na náboženství bylo nazíráno jako na základ kultury i lidské přirozenosti a ctností, je tedy logické, že mělo být i hlavním vyučovaným předmětem na nižších školách. Křesťanský základ také obsahovaly všechny vyučované předměty. I v učebnicích, které z hlediska dnešního poznání neměly s křesťanstvím mnoho společného (například předmětů přírodovědných), byl boží základ i účel všeho poznání zmíněn minimálně v předmluvě knihy; samotný text již mnoho křesťanských odkazů obsahovat nemusel. V předmluvě k učebnici *Pokus o stručnou přírodovědu Čech pro mládež* od Aleše Pařízka její autor napsal, že se má žák prostřednictvím nabytých znalostí o rozmanitostech v přírodě dovědět o veliké

<sup>91</sup> *Slabikář pro sskoly w cýsařských králowských zemjch*, Praha 1810 (autor není uveden), s. 46.

<sup>92</sup> Parafrazováno dle: Jaroslav LORMAN, *Koncept „Boha“ v etickém diskurzu mravouky josefínské doby*, in: Daniela Tinková – Jaroslav Lorman (eds.), *Od barokní piety k interiorizaci víry? Problémy katolického osvícenství v českých zemích*, Praha 2009, s. 48–49 (= *Historie – Otázky – Problémy* 1, 2009, č. 2).

<sup>93</sup> K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*, s. 49

moci, moudrosti a dobrotě Stvořitele<sup>94</sup> a teprve až na druhém místě se má poučit o surovinách, které člověk využívá v řemeslech nebo například k výrobě léků. Podobné stanovisko zastával i autor učebnice *O tělesné výchově* Mathias Karl Ehrlich. Podle Ehrlicha je úděl člověka, který mu dal Bůh, dělat ostatní lidi šťastné. K tomu mají být z morálního hlediska člověku nejlepšími pomocníky ctnost a náboženství (*Religion und Tugend*), ovšem z hlediska fyzického nemůže člověk s chabou tělesnou výbavou dělat šťastným sebe ani ostatní jedince, jelikož na to nemá dostatek sil, z čehož vyplývá, že nemůže naplnit úkol, kterým ho Bůh pověřil.<sup>95</sup> Dobrá fyzická kondice měla tedy být vedle morálky a náboženství dalším prostředkem k naplnění lidského údělu.

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

V malostranské „normálce“ byla žákova zbožnost tvrzena každodenní bohoslužbou, která probíhala mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. V samotné výuce pražské normální školy<sup>96</sup> byl v 80. letech 18. století dáván předmětu náboženství (*Religion*) stabilně velký prostor. Nejmenší hodinovou dotaci měla výuka náboženství v prvním ročníku, kde ustupovala výuce trivia. Náboženství zde mělo vyměřeno čtyři vyučovací hodiny týdně. Tři hodiny byly věnovány podle Felbigerovy „metody“ společnému předčítání katechismu a jeho memorování s pomocným učitelem a jedna hodina v týdnu byla vyhrazena katechetovi pro vysvětlování jeho obsahu prostřednictvím otázek a odpovědí. Ve druhé třídě měla výuka náboženství již pětihodinovou dotaci, přičemž její rozložení také prošlo změnou. Pro mechanické zapamatování textu byly určeny dvě hodiny týdně, zbývající tři hodiny pak měl katecheta pro „osvětlování náboženských pravd“ v katechismech. Vstup do třetího ročníku znamenal pro žáka z hlediska náboženské výuky velký předěl. Katecheta měl sice nadále vyhrazeny tři hodiny na výklad katechismu, na jeho pospolné učení však zbývala už jen jedna hodina. Nově pak přibýly jednohodinové předměty křesťanská mravouka (*christliche Sittenlehre*) a „osvětlování“ evangelijního poselství (*Erklärung des Evangeliums*). V praktické čtvrté třídě mělo náboženství sice šesti až sedmihodinovou dotaci, avšak z hlediska 45 hodin (namísto obvyklého počtu kolem 25 hodin) vyučovacích hodin v týdnu již pozbylo své výsadní postavení. Žákům zde již úplně odpadlo mechanické memorování katechismu.

<sup>94</sup> „Lernt man daraus die Allmacht, Weisheit und Gute des Schöpfers durch die Verschiedenheit und weise Einrichtung der Körper.“ Aleš PAŘÍZEK, *Kurzgefaßte Naturgeschichte Böhmens zum Gebrauche der Jugend von P. Alexius Pařízek*, Prag 1784, s. 2.

<sup>95</sup> „So kann der Mensch im Physischen mit einem ungesunden und flecken Körper nie der göttlichen Bestimmung gemäß ganz glücklich seyn und andere so glücklich machen.“ Mathias Karl EHRlich, *Von der physischen Erziehung der Kinder*, Prag 1789, Vorrede (nepaginováno), s. 3.

<sup>96</sup> Vycházel jsem zde z rozvrhů školy pro letní pololetí roku 1783 a 1789: *Stundenabtheilung aller vier Klassen der k. k. Prager Normalschule durch den Sommerkurs 1783* a *Lectiionscatalogue aller vier Klassen der k. k. Prager Normal Schule durch den Sommerkurs 1789* (Rozvrhy hodin normální školy a různých hlavních škol 1783–1791), AMP, f. Normální škola Praha, s. 68.



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

Pro názornější představu o průběhu výuky jsem se rozhodl podrobit hlubší analýze oblíbený katechismus *Rozmlauvání mezi Otcem a Dítětem o Wěcech Náboženstw se týkagj-cých*. Věrouka je v katechismu prezentována v duchu sokratické metody prostřednictvím rozhovorů otce s jeho dítětem. Je zde dobře viditelná ona výše zmiňovaná diskrepance sokratické metody. Podle osvícenských teoretiků výchovy měl učitel, jenž chce vyučovat sokratickou metodou, vést dobře mířenými otázkami své žáky k samostatnému uvažování. Na otázky autority (otce) je však možná vždy jen jedna správná odpověď vzdělaného (dítěte), která, ač je prezentována jako samostatný úsudek vzdělaného, je však vždy normou autority. Pro větší názornost uvedme citát:

Otec: Zdaž to Bůh rád vidí, když se Tvorové jeho rmoutí a sužují? Dítě: Toť právě ne. O: Tak tedy on zlé nenávidí? D: Nepochybně, že jej nenávidí (...) Otec: Nuže, milé Dítě! Zachovejž to vše, co jsi pravil, dobře v své Paměti! (...) Dítě: Ano, nejmilejší Bože! Zachovejž mě od všeho Zlého, jež Dítkám tvým nepřísluší! Ostříhej mne od Neposlušenství, Lži, Závisti, Lenivosti, a Nenávisti proti jinším Dětem, bys mne snad proto v Ošklivosti neměl, aniž mne z toho trestati musil.<sup>97</sup>

Další aspekt, typický pro osvícenskou školskou zbožnost, který je velmi patrný v *Rozmlouvání*, je jistá „tekutost“ diskurzu. Textem se nezávisle na sobě linou dvě výkladové linie – výklad Bible (například v kapitolách *Příběh Stvoření*, *Bůh jest vševedoucí*, *Ježíš netoliko pravým člověkem, nýbrž i pravým Bohem jest*) a kapitoly ryze výchovné (*O pilnosti*, *O střídmosti*, *Povinnosti k rodičům*, *Slušnost povinnosti naší k Vrchnosti a Představeným* atd.). Ovšem i v samotných „teologických“ kapitolách se objevuje výchovný aspekt, stejně jako kapitoly pojednávající o hodnotách, dle kterých má dítě žít, jsou podepřeny boží autoritou. Hodnoty jako pracovitost a poslušnost se tímto postupem stávaly za zdmi školy integrální součástí zbožnosti žáka, což jim přidávalo na závažnosti: žák, který neposluchoval učitele či vrchnost, se tak měl protivit samotnému Bohu;<sup>98</sup> ten žák, který „své ruce darované od Boha“ nevyužíval k pilné práci, nemohl dojít spásy, jelikož ho Všemohoucí nezahrnoval svou láskou. Například v kapitole *O pilnosti* říká otec dítěti, že Bůh nemiluje líné lidi, na což dítě argumentuje:

Dítě: Ale oni předtím pravili, že Bůh Lidé ty, ježto ho milují, v Nouzi neopouští. Otec: Pravda jest milé dítě! Neopouští Bůh Lidé ty, jenž ho milují! Nuže však, milujeli onen člověk Boha, kterýž rozmařilý a lenivý jest? Co se tobě zdá, jestli to otci čest, lenivý Dítky míti? D: Nikoliv. O: Pocházili tedy též Bohu Čest od Lidí takových, kterýž Dítkami jeho byti žádajice, nicméně

<sup>97</sup> Aleš PAŘÍZEK, *Rozmlauvání mezi Otcem a Dítětem o Wěcech Náboženstw se týkagj-cých z německého Gazyka na Česstinu přeložená od kněze Alesse Pařízka, Dyrektora hlavní Sskoly klattowské*, Praha 1789, s. 23–24 (1. vydání 1780, autor německé předlohy není ani v jednom vydání uveden, podle informací Národní knihovny a Moravské zemské knihovny se však jedná o Georga Friedricha Seilera).

<sup>98</sup> A. PAŘÍZEK, *Rozmlauvání*, kapitola *Slušnost povinnosti naší k Vrchnosti a Představeným*, s. 84–86.

přítom se zahálkám a lenivosti oddávají? D: Nepochází právě. O: Kdokoli Boha tak nectí, jakby jej měl a mohl ctíti, zdaž ten Boha náležitě miluje? D: Tot' právě ne. O: Tak tedy i Bůh o něj v nedostatku jenom do kteréhož se Lenivostí svou dobrovolně vrhl pečovatí nebude. Nebo tať jest vůle Boží, abychom pilně pracovali, k tomu on v Duši naší jakýsi Osten vnitřní neb Naklonnost vštípil.<sup>99</sup>

Jde tedy o jakousi zacyklenou logiku – zbožnost je počátek všech ctností žáka, zároveň jsou však ctnosti součástí jeho zbožnosti.

Škola měla být mimo jiné nástrojem na vyvracení zakořeněných předsudků, proto již nenajdeme v katechismu zmínku o zázracích. „Barokní“ učta k svatým však byla pro žáka stále jednou z důležitých součástí zbožnosti. Svatí zde byli prezentováni jako přímluvci, kteří díky tomu, že namísto odklonu od Boha volili raději smrt, navždy kralují po boku Páně. K nim se měly děti obracet nejdříve, když chtěly, aby jim Bůh seslal svou milost, stejně jako „ve svém životě jdou nejdříve za matkou, když chtějí novou hračku“.<sup>100</sup>

Zajímavou dynamiku má promítání zbožnosti ve školních knihách cti. Do roku 1800 se objevuje chvála na zbožnost (*Frömmigkeit*) pouze v knihách cti dívčích tříd, kde je to podobně frekventovaný důvod ocenění jako například pilnost či počestnost. Chlapci jsou chváleni za postupy v hodinách náboženství, jejich samotná zbožnost však na rozdíl od dívek oceňována není. Ovšem po roce 1800 se zbožnost chlapců, respektive plnění jejich náboženských povinností (*Religionspflichten*) dostává do centra pozornosti. Tak například u příležitosti sumarizace školního roku 1806 se objevuje v knize cti pro 3. ročník chlapecké třídy pochvala pro žáky, kteří nepřerušovaně a pilně navštěvovali školní bohoslužby, za což jim náleží titul „zbožných a křesťansky smýšlejících dětí“.<sup>101</sup> Podobné motivy jsou pak vysledovatelné po celých prvních dvacet let 19. století, kdy jsou knihy cti vedeny.

Veliký důraz na zbožnost žáků této instituce pozorovala i pražská veřejnost. Svědectví poskytuje historik František Martin Pelcl, který roku 1788 věnoval školní knihovně významitou pomůcku pro výuku dějepisu vlasti – čtyři svazky své práce *Vyobrazení a biografie učených Čechů*.<sup>102</sup> Možná, že právě na základě tohoto aktu se rozhodl, že na normální školu zaměří své kritické oko, k čemuž se uchýlil také hned roku 1788, jak píše ve svých antijosefinisticky laděných pamětech. Pelcl tuto instituci podrobil tvrdé kritice – došel k závěru, že je toto zařízení „dílem mnišským“. Kritizoval povinné klečení při mši na příkaz „mnichů“, i když je to podle něj škodlivé pro zdravý vývoj dětí, a až příliš velký prostor ve výuce pro čtení katechismu, což má v budoucnu způsobit, že děti získají k náboženství odpor. Podle svých slov se pokusil o těchto záležitostech bavit s Ferdinandem Kindermannem a Alešem Pařízkem, ti mu však měli odpovědět, že je to nařízení z Vídně, od kterého se nemohou odklonit.<sup>103</sup>

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 102

<sup>100</sup> A. PAŘÍZEK, *Rozmlauvání*, Praha 1789, s. 226–228.

<sup>101</sup> *Buch der Ehre für die dritte Klasse seit dem Anfange des Winterkurs 1790–1791* (Knihy cti a hanby: bílé knihy 1790–1824), AMP, f. Normální škola Praha, k. 44, i. č. 77.

<sup>102</sup> *Einladung zur fünf und zwanzigsten öffentlichen Prüfung der 369 Schüler an der kais. königl. Normalschule...*, Hornung 1788 (Pozvánky k veřejným zkouškám Normální školy, tisk 1783–1818), AMP, f. Normální škola Praha, k. 42, i. č. 75, s. 8.

<sup>103</sup> František Martin PELCL, *Paměti: Česká kronika za vlády římského císaře a českého krále Josefa II.*, ed. Jan Pán, Praha 1931, s. 60–63.

## Stát, národ a vlast

Jednou z charakteristik státně osvícenského školského diskurzu je do této doby nevídaná frekvence výskytu obrátů jako „láska k vlasti“, „zlepšení charakteru národa“ či „blaho státu“. Jedná se o jeden z průvodních jevů snahy osvícenského státu vštípit obyvatelům nové vědomí sounáležitosti a formy kolektivní identity, která by mohla mít mobilizační potenciál.

Výzkum akcentace státní či národní identity v rakouské osvícenské škole představuje již sofistikovanější problém, než je výzkum morálky. Zatímco její zjevování můžeme pozorovat takřka v každém projevu osvícenského školství, tak hledání kolektivních identit (kromě katolicismu) již vyžaduje především pro terminologickou zmatenost a jistou „nepřímochařost“ diskurzu hlubší ponor do pramenného materiálu.

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

Stát byl ve většinovém pojetí území podléhající vládě jednoho panovníka (Seibt, Pařízek), avšak i zde panovaly terminologické nesrovnalosti, jelikož některým myslitelům (Kindermann, Schindler, Steinsky) nebylo jasné, zda bylo Rakousko jeden stát nebo více států. Jinak si neumím vysvětlit, proč Steinsky hovořil o „dobročinnosti rakouských panovníků, kterou projevili svým poddaným prostřednictvím zlepšení školství v rakouských státech“<sup>104</sup> či Schindler o „veřejných výchovných ústavech v c. k. státech“<sup>105</sup>, i když na jiných místech (*Finanzen des Staats, Situation des Staats*) používali oba pro pojmenování habsburského soustátí singulár stát.

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

Člověk v myšlenkovém světě státních osvícenců nemohl národ (na rozdíl od vlasti) milovat, nemohl mu být nevěrný či k němu cítit povinnost, svůj vztah k národu nemohl ani žádným způsobem ovlivňovat, jelikož byl pouze jeho pasivní součástí. Ovšem sám národ již mohl být (zatím však stále jako pasivní objekt dějin) personifikován a mít tak určité vlastnosti – například Seibt hovořil o národním charakteru (*Nationalkarakter*), Kindermann o duchu národa (*Geist der Nation*) –, jež měly být právě prostřednictvím výchovy

<sup>104</sup> „Wohltat, welche die glorreichen Beherrscher der österreichischen Staaten.“ F. A. STEINSKY, *Uiber die Pflicht*, s. 4.

<sup>105</sup> „Verschiedene öffentliche Erziehungsanstalten in den k. k. Staaten.“ A. SCHINDLER, *Tröstung für den Bürger*, s. 84.

zlepšovány. Stejně jako bylo štěstí státu souhrnem individuálního štěstí jeho poddaných, tak charakter národa tvořily právě individuální vlastnosti jeho poddaných, organické pojetí národa zde tedy ještě nebylo akcentováno.

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

Žák a člověk měl tedy cítit „axiomatickou lásku k vlasti“, prostřednictvím které si měl uvědomovat svůj vztah ke státu. Citovost pojmu vlast měnil i vztah panovníka k ovládanému území. Panovník byl vládcem (*Landesfürst*) státu, toto mocenské vymezení jeho postavení však v případě vlasti nemohlo zákonitě fungovat. Pro vztah panovníka k vlasti byl vždy používán termín, který (podobně jako ve vztahu poddaného k vlasti) vyjadřoval jeho city k zemi, které vládne, stává se tak jejím (dobrotivým, mírumilovným...) otcem nebo v případě Marie Terezie matkou. Správný vlastenec musel „otce vlasti“ bezpodmínečně milovat, jelikož vlastenectví či láska k vlasti ve státně osvícenském pojetí nemohlo nikdy být v kontrapozici ke státní identitě. Člověk, který se odmítal podřídit státu či panovníkovi, nemůže být pravým vlastencem.<sup>106</sup> Láska ke králi je také jediným způsobem, jak státní osvícenci v českém nižším školství konstruovali celorakouskou identitu.

Jaký prostor měl tedy být člověku vlastní? I zde panovala velká nekonzistentnost užívání pojmů. Seibt<sup>107</sup> a Steinsky<sup>108</sup> ztotožňovali pojem vlast se státním teritoriem. V čítance pro triviální školy z roku 1782 byla vlast také vymezena logikou „jeden panovník – jedna vlast“.<sup>109</sup> Ovšem pro Kindermanna a Pařízka je vlastní pouze česká země.

Pro „vnesení více světla“ do problematiky navrhuji využít školní dějepis, kterému se právem tradičně přičítá velký vliv na tvorbu kolektivních identit a systému sdílených hodnot. Podle teoretiků výchovy měl být dějepis vyučován pouze na hlavních školách, jelikož se jim jeho výuka pro venkovského poddaného monarchie jevila jako nepotřebná. Byly to tedy

<sup>106</sup> Pařízek ve své reakci na Francouzskou revoluci: „I proto sem tuto knížku sepsal, aby se z ní poučiti mohli, v čem pravá svoboda a rovnost městská záleží. Nečiním toho, milí vlastenci, proto, jako bych vás, jenž **rozumní a věrní Čechové jste** [zvýraznil J. R.], v podezření měl, že byste sobě na té divé a urputné svévolnosti francouzské, která se od nich svobodou jmenuje, něco zakládali, ale abych vám tudy jedině krátkou sic, však důkladnou historickou zprávu o nejhlavnějších příbězích francouzské revoluce dal.“ Aleš PAŘÍZEK, *O svobodě a rovnosti městské, jaká jest, a co z ní pochází mezi Francauzy všem milým vlastencům národu českého k poučení od Alesse Pařízka, dyrektora cýs. král. normální školy pražské*, Praha 1793.

<sup>107</sup> V celém Seibtově textu nenajdeme rozlišení obou pojmů, výrazy jako „Gluckseligkeit des Staats“ (s. 8) či „Wohl des Vaterlandes“ užívá nahodile. K. H. SEIBT, *Von dem Einflusse der Erziehung*.

<sup>108</sup> V následujícím odstavci Steinsky hovoří o tom, že v žádném státě na celé zeměkouli není tolik příležitostí pro bezplatné vzdělávání mládeže jako v Rakousku, což musí ocenit každý vazal rakouské vlasti: „Ohne Mängel ist kein Mensch, keine Familie, kein Staat in der Welt, und möchten doch, sag ich, jeder Vasall Österreichs die ganze weite Welt durchreisen um den Unterschied der Staaten zu sehen, um sein Vaterland, ich will nicht sagen über alle andere zu in welchem Land des ganzen Erdrundes hat die Jugend mehr Gelegenheit sich unentgeltlich zu bilden, als eben hier?“ A. F. STEINSKY, *Uiber die Pflicht*, s. 27.

<sup>109</sup> *Kniha čtení pro žáky českých škol, pro sedlské školy upravená* (1782), viz Miroslav HROCH, *Na prahu národní existence. Touha a skutečnost*, Praha 1999, s. 49.

především budoucí elity státu jako například úředníci, které měly vstřebávat hodnotová poselství dějepisu.<sup>110</sup>

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

V učebnici dějepisu vlasti *Pokus o dějiny Čech pro měšťana* Pařízek rozdělil dějepis na „obecné dějiny všech států, celé země“ a „dějiny vlasti neboli české dějiny“.<sup>111</sup> V učebnici všeobecných dějin *Pokus o stručné světové dějiny pro děti* pak specifikoval „dějiny států“, do jehož záběru spadají dějiny jednoho státu (*Staat*) nebo země (*Land*) a „světové dějiny“, jež mají dítěti vyložit události všech významných národů a států od stvoření světa.<sup>112</sup> Z toho tedy vyplývá, že vlastní, jako i v jiných svých textech, chápal Pařízek pouze prostor české země.

Pařízek v úvodu doslova napsal, že pro měšťana<sup>113</sup> není příliš důležité znát skutky a války králů, nýbrž spíše „události“, které mají důležitost pro jeho stav.<sup>114</sup> Z toho důvodu Pařízek proklamoval, že se zaměří především na dějiny národa (*Nation*), tedy dějiny obyvatel Čech. Každé ze čtyř období českých dějin<sup>115</sup> rozdělil tedy do několika částí: posloupnost králů a (arci)biskupů, dějiny náboženství, věd a umění, mravů, literatury, obchodu a zemědělství. Učebnice má dva základní hodnotové axiomy: dobří panovníci jsou ti, kteří se starají o udržení míru a rozkvět umění a řemesel, ideální lid pak ten, který se nebouří.

V proklamovaném studiu „národa“ tkví další z Pařízkových rozporů. Král v Pařízkových dějinách nebyl pouhou kulisou dějin „národa“, ale jejich hlavním hybatelem – tím, kdo se staral o chod státu či zušlechťoval náboženství, vědy, umění – teprve za ním je „národ“ jako historický aktér. Panovníci byli v Pařízkově pojetí v podstatě bez národnosti. Příslušnost k přemyslovskému nebo habsburskému rodu, jež se stane významnou pro konstruování národních dějin v 19. století, pro katechetu a pozdějšího ředitele Normální školy v Praze neměla žádný význam.

Dějepis, stejně jako přírodopis a zeměpis, vštěpoval žákům zemskou identitu v rámci habsburského soustátí. Jako správní vlastenci sice mají ctít vládce, avšak výlučnost jejich vlasti je v knihách prezentována na prvním místě. Můžeme tedy hovořit o vědomém podporování zemského patriotismu státními strukturami.

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 49.

<sup>111</sup> Aleš PAŘÍZEK, *Versuch einer Geschichte Böhmens für den Bürger nebst angehängter historischen Erdbeschreibungen dieses Landes. Zum Gebrauch der Jugend verfasst von P. Alexius Pařízek*, Prag 1789, s. 7.

<sup>112</sup> Týž, *Versuch einer kurzgefaßten Weltgeschichte für Kinder in Verbindung mit der Erdbeschreibung von P. Alexius Pařízek, Predigerordens, Lehrer an der k. k. Normalschule zu Prag*, Prag 1782, s. 1–2.

<sup>113</sup> Pojem měšťan v Pařízkově pojetí rozhodně nelze chápat ve středověkém slova smyslu, nýbrž spíše jako sémanticky přechodový termín ve smyslu měšťan–občan.

<sup>114</sup> Týž, *Versuch einer Geschichte Böhmens*, s. 8.

<sup>115</sup> 1. Od nejstarších časů do křtu Bořivoje I., 2. Od Bořivoje I. do začátku vlády Karla IV. 3. Od Karla IV. do nástupu Ferdinanda I. na český trůn, 4. od vlády Ferdinanda I. až do „dnešních časů“.

## Specifika dívčího vzdělávání

Státně osvícenští učitelé a teoretici výchovy sice již přiznávali dívkám stejné rozumové schopnosti jako chlapcům, současně však konstatovali, že stát nepotřebuje ženy vzdělané. Mezi vlastnosti ideální ženy měly patřit spíše pracovitost, praktické založení, cudnost a zbožnost.<sup>116</sup> Ferdinand Kindermann jako hlavní důvod vzdělání žen uváděl jejich budoucí úlohu matky, kterou považoval pro stát za velmi zásadní. Podobný motiv se objevoval i u Aleše Pařízka.<sup>117</sup>

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

Druhý ředitel Václav Lenhard ve svém projevu o industriální výchově na malostranské normální škole z roku 1788 také vyzdvihoval význam industriální výchovy především pro dívčí větev.<sup>118</sup> Chlapci (pouze ze čtvrté třídy) a preparandisté měli sice také industriální výchovu, nepřikládal se jí ale takový význam, proto nebyla pevnou součástí rozvrhu.

Výuka v dívčí škole však byla s industriální výchovou pevně spojena. Podle Lenharda se měly dívky vyučovat obligátnímu triviu pouze do úrovně, která byla dostačující „jejich určení“. Svě duševní síly (*Geisteskräfte*) neměly namáhat při výuce literárních předmětů, ale naopak je plně soustředit do ručních prací. Tak například v letním semestru 1789 vyměřovala škola oběma dívčím třídám po 30 hodinách. V první třídě měly dívky vyměřeno plných 15 hodin na pletení, šití a předení, ve druhé třídě pak 14 hodin, přičemž „literární“ předměty (*literarische Gegenstände*) se vždy střídaly s pracovními.<sup>119</sup>

Dívky se měly každý den dostavit v 7 hodin do školy, aby si stihly připravit veškeré pracovní potřeby na vyučování, které začínalo v 8 hodin. Po třech hodinách následovala mše svatá, po níž se měly odebrat domů. Další vyučování začínalo ve 14 hodin a končilo v 16 hodin. Avšak, jak Lenhard s nadšením sděloval, ty nejpilnější dívky mohly (podtrhl J. R.) zůstat až do sedmi či osmi hodin večer. V pracovních třídách, které byly spíše manu-fakturami než učebnami, mělo být jakékoliv přerušování práce v jiný než určený čas podle Lenharda tvrdě postihováno. Je zajímavé, že světskému učiteli bylo zakázáno chodit do pracovních hodin, kdy byly ve třídě pouze ženy, bez doprovodu katechety; snad proto, aby svou přítomností nenarušoval tento sakrální prostor práce a zbožnosti. Dívky, které dobře pracovaly, nebyly motivovány pouze přesazením ke speciálnímu stolu pro pilné pracovnice,

<sup>116</sup> V. ŠTVERÁK, *Pařízek a Wilfling*, s. 36.

<sup>117</sup> A. PAŘÍZEK, *Obraz*, s. 102–105.

<sup>118</sup> *Verfassung und Lehrmethode der Industrieklasse an der Prager Normalschule, beschrieben vom Kanonikus Lenhard, Direktor dieser Schule, Beilage zur fünf und zwanzigsten historischen Anzeige (Hornung 1788)*, Prag 1788, s. 4–6 (Pozvánky k veřejným zkouškám normální školy, tisk 1783–1790), AMP, f. Normální škola Praha, k. 42, i. č. 75.

<sup>119</sup> *Einladung zur acht und zwanzigsten öffentlichen Prüfung (...) an der kais. königl. Normalschule (...) nach geendigtem Sommerkurse in Heumonate 1789*, Prag 1789, s. 4 (Pozvánky k veřejným zkouškám normální školy, tisk 1783–1790), AMP, f. Normální škola Praha, k. 42, i. č. 75.

ale zároveň si mohly i něco přivydělat, jelikož nejlepší výrobky se předváděly divákům při pololetních veřejných zkouškách, kde si je mohli zakoupit. Ve svém projevu věnuje Lenhard ještě zvláštní pochvalu těm dívkám, které se naučily tak bravurně zvládat ruční práce, že se jim věnují i během výuky literárních předmětů, aniž by se tím snižovala jejich koncentrace na předmět.

Genderové aspekty měla i zbožnost. Již výše jsem uváděl zvýšenou koncentraci pochval v knihách cti pro obzvláště zbožné dívky. Pochvala se obvykle udělovala stejně jako v chlapeckých třídách pouze heslovitě ve formě „zbožnost“ (*fromm, Frömmigkeit*). O tom, co bylo náplní pojmu, si můžeme udělat obrázek podle zápisu v knize cti pro dívčí školu z roku 1795, kde byla žákyně školy zapsána za „mimořádnou zbožnost“, jelikož vstávala o hodinu dříve než ostatní dívky, aby stihla vyslechnout mši ještě i v 6 hodin ráno předtím, než se měla dostavit do školy.<sup>120</sup>

Logickým vyústěním zvýšené akcentace práce a zbožnosti bylo jejich propojení. Podle návrhu katechety pro dívčí školu Karla Adámka měly dívky zpívat při práci mešní písně. Tento pracovní zpěv plnil podle Adámka dvojí funkci: na jednu stranu dívkám oživoval stereotypní výkon pracovní činnosti, na druhou stranu vedl k povznášení jejich duší, zatímco ruce se zvelebovaly prací.<sup>121</sup>

Dívčí modlitba se od té chlapecké příliš nelišila. Dívky prosily svého Boha o to, aby je podle čtvrtého přikázání uchoval od nepravosti proti rodičům a představeným, jejichž hlavním zástupcem je učitel. Dále mu děkovaly za to, že je obdařil pracovitostí („*Dej milý Bože! ať miluju práci!*“) a zároveň prosily, aby jim pomohl vyvarovat se veškeré zahálky. Svě místo měla i děkovaná modlitba za to, že jim Bůh poskytl blaženost školy, která měla v modlitbách podobu prostoru, v němž dívky nabývají moudrosti a ctností. Specifikum dívčí zbožnosti, které předznamenávalo jejich budoucí mateřské povinnosti, pak byly modlitby za bratry a sestry.<sup>122</sup>

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

*Škola, jaktě to ctihodná dílna; a jak ctihodný a důležitý jest pracovník v ní? Nechať lůza neuznává jeho ceny; znát ji však Bůh, a všickni dokonalí lidé.*<sup>123</sup>

Ano, nižší škola byla skutečně jakousi sociální „dílnou“, kde se měla „vyrábět“ nová (státní) vize společnosti. Perspektivou studia školských pramenů se ono *Aufklärung* nejeví jako kantovské vykročení člověka z jím samým zaviněné nesvéprávnosti, ale spíše jako státní doktrína, jež vidí uskutečňování lidského štěstí především v nadšené práci pro blaho státu a vlasti.

<sup>120</sup> *Buch der Ehre für die Mädchennormalschule* (Knihy cti a hanby: bílé knihy 1790–1824), AMP, f. Normální škola Praha, k. 44. i. č. 77.

<sup>121</sup> Návrh byl vysloven během učitelské porady dívčí školy roku 1784, *Conferenzprotokoll der Normalmädchenschule seit dem Jahre 1784*, AMP, f. Normální škola Praha, karton č. 35, i. č. 63.

<sup>122</sup> Dílo Aleše Pařízka věnované ženské modlitbě obsahuje i pasáž o dívčím modlení, z které zde vycházím: Aleš PAŘÍZEK, *Katolické Rozgímání a Modlitby pro ženské. Zcela dle potřeby pohlawj gegich zřízené od Alsse Pařízka, infulowaného čestného kanownjka w Litoměřicích a řjđitele cýs. král. Pražské normálnj sskoly, W Praze 1822 u Martina Reureutra*, Praha 1822, s. 231–240.

<sup>123</sup> Předsádka k Pařízkovu *Obrazu dokonalého učitele*, jako zdroj uváděn „Štutgardský týdeník“.

Čím se však nová vize člověka liší od té předchozí, neunifikované? Systém jezuitského školství, pokud si ho zde můžeme dovolit poněkud zkratkovitě chápat jako dominantního představitele předtereziánského vzdělávání, kladl důraz na žákovu zbožnost, dril a řád ve škole.<sup>124</sup> Na to státem garantovaná „výchova“ v každém případě navazovala, školství však podrobila radikální racionalizaci a instrumentalizaci. Státní osvětenství bylo ve vztahu k hodnotovým preferencím poddaných v podstatě koherentním sociálním učením vzájemných závislostí, kde zbožnost zakládala veškerou ctnost a byla zároveň podmínkou nové nejdůležitější hodnoty – pracovitosti. Dítě se nemělo naučit pouze pracovat, ale milovat práci jako hodnotu samu o sobě, jelikož Bůh miloval pouze pracovité lidi, či naopak: kdo miloval práci, miloval i Boha.

Pro ženu znamenala všeobecná a později povinná školní docházka institucionalizaci jejího místa ve společnosti již od nejútlejšího věku, na druhé straně bylo povolání učitelky prvním veřejným úřadem, který ženy mohly zastávat.<sup>125</sup> Samozřejmost, s jakou spolu ruku v ruce kráčely tendence disciplinační a egalizační, je však jeden z hlavních znaků osvětenství „shora“.

Analýza problematizuje i vztah národního obrození a habsburských centralizačních tendencí. Vykládat vznik moderního českého národa pouze z protistátních (= protihabsburských) pozic se po bližším seznámení se státně osvícenskými texty jeví jako ideologická konstrukce. I když můžeme nahlížet (asi oprávněně) na autory a prosazovatele školských reforem jako na „germanizátory a centralisty“, nemůžeme popřít, že jsou také strůjci nových hodnotových obzorů a kolektivních identit, kterými škola formovala obyvatele monarchie. V tomto smyslu vyzdvíhal František Kutnar egalizační učení osvícenského státu, bez něhož by nebyla myslitelná moderní myšlenka národa, uvnitř kterého jsou si všichni rovni.<sup>126</sup> Miroslav Hroch zase upozornil na to, že škola unifikovala lidový pohled na svět a společnost a zároveň posilovala sociální komunikaci obyvatelstva, bez níž by byla jakákoliv národní agitace nebo mobilizace ztroskotala.<sup>127</sup> Z mého výzkumu přidám k tomu snad jen to, že triáda stát–národ–vlast jsou v této době na úrovni primárního školství užívány značně nahodile, pojmy nemají pevné obsahy. Jako událost epochálního významu se mi však jeví jejich zvýšená frekventovanost a rozšíření okruhu těch, kteří s těmito pojmy přicházejí do styku ve své každodennosti.

\* \* \*

Existuje mnoho způsobů, jak postihnout rostoucí moc státu. V mém textu byl zohledněn indoktrinační potenciál jeho institucionální sítě. Do budoucna se mi jeví jako velmi důležitá historiografická otázka vlivu normotvorné síly institucí na hodnotovou strukturu individuí. Její zodpovězení je úkol náročný, nikoliv však nemožný. Zde byla nabídnuta teze, že hodnotová dynamika státních institucí bezprostředně ovlivňuje duševní obzory individuí. To však může fungovat jen napůl, nemůžeme přece z dějin vymazat lidský faktor.

<sup>124</sup> Kateřina BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, *Každodenní život učitele a žáka jezuitského gymnázia*, Praha 2006, s. 76.

<sup>125</sup> B. GANT, „National-Erziehung“, s. 117.

<sup>126</sup> František KUTNAR, *Obrozenecké vlastenectví a nacionalismus: příspěvek k národnímu a společenskému obsahu češství doby obrozenecké*, Praha 2003, s. 52–56.

<sup>127</sup> M. HROCH, *Na prahu*, s. 46–51.



Shrujji: direktivní spojení práce, zbožnosti a morálky je hlavním rysem výuky Normální školy v Praze poslední třetiny 18. století. Je pouhou náhodou, že totožné rysy nabývá i měšťanská morálka 19. století, nebo je to právě etatistické myšlení osvícenského absolutismu (a nikoliv pouze rigidní meternichovská doktrína), které ji pomáhalo etablovat?

JAKUB RAŠKA

## **Das Wertesystem im Unterricht der Normalschule in Prag an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte des Staates**

### ZUSAMMENFASSUNG

Vorliegende Studie fragt nach der Bedeutung des aufklärerischen Volksschulsystems in der Habsburgermonarchie. Mittelpunkt der Studie ist dabei die Normalschule in Prag, die das Aushängeschild der thesesianischen Schulreformen und gleichzeitig normgebend für das Elementarschulsystem in ganz Böhmen sein sollte. Methodologisch geht Verfasser von der Voraussetzung aus, dass der Grundzug für die aufklärerischen Reformen des Elementarschulsystems in der prinzipiellen Verstaatlichung bestand, das heißt in der Unterordnung von Inhalt und Form des Unterrichts unter den aufkommenden Machtwillen der „neuen“ abstrakten Staatsobrigkeit. Gemeinsam mit der institutionellen Zentralisierung der Schulverwaltung gab es jedoch auch, wie Verfasser anhand empirischen Materials nachzuweisen versucht, Versuche, die Vorstellungen des Menschen von der Welt und von seiner Stellung in ihr zu „verstaatlichen“. Diese Versuche erfolgten im Rahmen des allgemeinen Glaubens an die Notwendigkeit, die Volksschichten zu *belehren*, in Folge dessen sie ergebene Staatsdiener werden sollten.

Der Aufsatz ist in drei geschlossene Blöcke unterteilt. Im ersten Kapitel wird die Annahme des Allgemeinen Schulgesetzes rekapituliert, wobei dessen Verlauf in einen breiteren Zusammenhang mit der Entwicklung der Habsburgermonarchie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gestellt wird. Es werden hier ferner die Umstände der Gründung der Normalschule in Prag beschrieben, die Struktur ihres Lehrerkollegiums und der Schülerschaft und der Inhalt des Unterrichts. Im zweiten Kapitel werden unter der Perspektive der zeitgenössischen Soziologie des Schulwesens die Texte von vier Persönlichkeiten analysiert, die für den Aufbau eines verstaatlichten Schulwesens tonangebend waren; es handelt sich um Karl Heinrich Seibt, Ferdinand Kindermann, Amand Schindler und Franz Steinsky. Die Analyse dieser Texte dient gemäß der inneren Logik dieser Studie einem tieferen Verständnis der Funktionen, die die intellektuellen Staatsdiener dem verstaatlichten Schulwesen beimaßen. Im dritten Kapitel werden dann (mittels normativer Quellen und Quellen der sozialen Praxis) vier Grundkategorien der menschlichen Mentalität einer Analyse unterzogen, die das verkündete Wertesystem der Prager Normalschule zu revidieren versuchte: 1. die menschlichen Moralvorstellungen, 2. die Frömmigkeit in der Schule, 3. die Kategorien von Staat, Heimat und Nation im Schulunterricht, 4. Gender. Sämtliche Grundkategorien wurden einer prinzipiellen Instrumentalisierung unterzogen. Der neue Wert, der das Fundament eines guten Bürgers werden sollte, war Fleiß.

Deutsche Übersetzung: Wolf B. Oerter

*Jakub Raška*  
*Filozofická fakulta UK, Praha*  
*kuba.ras@seznam.cz*