

ZDENKA VESELÁ

NÁSTIN VÝVOJE UČITELSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V rozvinuté socialistické společnosti odborně pedagogické funkce učitele podléhají neustálému obohacování. Jeho dnešní role je spojena s postavením, jaké zaujímá ve společnosti. Tuto roli dnes jednoznačně vymezují základní dokumenty Komunistické strany Československa, které byly vtěleny v poslední době do Projektu dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy. Zdůrazňuje se v něm, že „učitel je rozhodujícím a nezastupitelným činitelem v komunistické výchově mladé generace, že je významným pomocníkem v ideově výchovné práci a při realizaci politiky KSČ ve všech oblastech společenské činnosti“.¹ Předpoklady k tomu, aby učitel byl dobrým učitelem a mohl plnit tyto role, jsou dány jeho odbornými a všeobecně pedagogickými vědomostmi, a také jeho osobními vlastnostmi. Máme-li vyřešit kvalitativně nové úkoly, před kterými naše společnost stojí, je třeba i v této oblasti nalézat poučení v historii, abychom věděli, jak se měnily jednotlivé složky učitelovy osobnosti, z čeho naše nová skutečnost vyrůstá a jakým způsobem se může co neefektivněji dále i v tomto směru rozvíjet. Proto bylo z hlediska metodologického použito historickosrovnávací analýzy, z níž vyplynulo, že celou problematiku učitelových rolí je zapotřebí posuzovat ve spojitosti s vývojem pojetí jeho vzdělání teoretického i praktického. Ukázalo se, že řešení učitelského vzdělání má svou gradaci a své stupně vývoje. Specifický přístup v této oblasti zaznamenává 19. století, kvalitativně vyšším stupněm je pak tato problematika mezi dvěma světovými válkami. Na toto období navazuje ústrojně úsilí o učitelské vzdělání po Únoru 1948 a současná nejuccelenější koncepce, která je postupně naplňována po roce 1976. V těchto časových etapách se budeme uvedeným problémem zabývat.

* * *

Pohled do minulosti nám říká, že učitelské vzdělávání se stává problémem v souvislosti s vytvářením novodobého školského systému, jehož

¹ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Praha 1976, str. 13.

základ byl budován reformami panovnice Marie Terezie. Vznik novodobé školské soustavy byl společenskou nutností. Rozvoj manufaktur na přelomu 18. a 19. století si vynucoval odstranit nedostatek kvalifikovaných pracovních sil a splnění tohoto nezbytného společenského úkolu bylo v prvé řadě záležitostí učitele. Do doby tereziánských reforem se stát o vzdělávání učitelů nestaral. Je všeobecně známo, že učitelé, zejména na školách farních (neboli parochiálních) byli málo vzděláni, neboť se rekrutovali z řad bývalých vojáků, řemeslníků a zběhlých studentů. Tyto nepříznivé poměry na školách byly zhoršovány ještě i tím, že učitelé byli za svou práci nedostatečně odměňováni, a tak si byli nuceni přivydělávat různými pracemi, a proto si učení ani příliš nehleděli.² Bylo obvyklým jevem, že obecní učitelé plnili funkce zvoníků, varhaníků, kostelníků, obecních písařů a že za odměnu dostávali peníze nebo naturálie. Často se také stávalo, že chodili na obědy k faráři anebo zámožnějším sousedům, aby nehladověli. Tyto skutečnosti se pak stávaly náměty mnohých literárních děl.³

Základy změn uvedeného stavu započaly po zrušení jezuitského řádu Felbigerovou reformou obecného školství v roce 1774. V novém systému obecného školství měla elementární přípravu učitelům pro výchovně vzdělávací činnost poskytovat *škola hlavní*⁴ a *škola normální*.⁵ Jak je zřejmé, zpočátku samostatných škol pro učitelé vzdělávání nebylo. Kdo absolvoval hlavní školu a měl zalíbení v učitelství, mohl se přihlásit u ředitele buď hlavní nebo normální školy do tzv. *preparandie*, nebo-li učitelského kursu. Podrobil se přijímací zkoušce a po 3 měsíčním kursu mohl být ustanoven pomocníkem na škole venkovské. Po absolvování 6 měsíčního kursu při škole normální měl právo na místo pomocníka ve městě. V preparandích se budoucí učitel připravoval po stránce teoretické (seznamoval se zde s některými dobovými elementárními poznatky z pedagogiky a didaktiky) a po stránce praktické (hospitoval ve třídách a samostatně začínal učit.) Pro zkvalitnění práce učitelů obecných škol byla v roce 1775 vydána Felbigerova Metodní kniha pro učitele německých škol v císařsko-královských krajinách.

Hodnotíme-li tereziánské reformy, vidíme, že měly v oblasti učitelského vzdělání a rolí učitele vážné nedostatky. Učitelé byli stále nedostatečně hmotně zabezpečováni, i když od roku 1776 na základě dvorního dekretu byla vydávána zemskou školskou komisí jmenování, bez nichž nikdo nebyl učitelem právně a platně ustanoveným,⁶ a trvala i nadále jejich zá-

² Zikmund Winter, *Platy a důchody učiteléské v 16. věku, ČČM 1900, str. 1, 119.*

³ Frantové a grobiáni, *Z mravokárných satir 16. věku v Čechách, CSAV, Praha 1959.*

⁴ V každém větším městě nebo alespoň v jednom městě každého kraje měla vzniknout trojtřídní škola s třemi až čtyřmi učiteli. Připravovala pro další studium, poskytovala průpravu pro vojenskou službu, pro řemeslníky a rolníky. Mohla to být dívčí škola, kde pak byly připravovány zejména učitelky.

⁵ Tato škola měla rozšířenou výuku předmětů školy hlavní a připravovala zejména budoucí učitele. Učitelem mohl být ustanoven jen ten, kdo se prokázal vysvědčením z normální školy.

⁶ Učiteléské příjmy z Marie Terezie byly velmi bídné. Josef II. nařídil, aby byly učiteléské příjmy zlepšeny tak, aby učitel na venkově měl alespoň 130 zl., pomocník 70 zl. Hlavním příjmem učitelovým byl sobotales, koleda a jiné žebroty jako kdysi.

vislost na církvi. Učitelstvo bylo zcela nesvéprávný stav. Svědectví o této závislosti podává německo-český Methodenbuch vydaný v roce 1777, který určuje, jak se má chovat učitel k místnímu faráři:

1. Ať prokazuje čest a vážnost svému faráři při každém setkání a v každé společnosti. Uctivost ať při každé příležitosti slovem i skutkem jeví. Ať to však nečiní jen pro svatý kněžský úřad, nýbrž také pro jeho vyšší vzdělání, kterým kněz předčí učitele.
2. Jelikož postavení učitelovo vždy jest podřízeným a také jím zůstane, projevuje učitel vždy nejprísrnější poslušnost, jak vlídným přijímáním, tak i svědomitým plněním všech příkazů svého faráře.
3. Přijímá-li učitel od faráře rozkazy a nařízení, chraň se chtíti vše lépe věděti a lépe rozuměti než farář.
4. Vždy ať je učitel vděčen za poučení, útěchu, radu, pomoc a rovněž i za zasloužené potrestání.
5. Neměň ve škole ničeňo bez předchozího vědomí svého faráře, ale sděľ mu předem vše otevřeně a čekej, schválí-li čili nic. Tím pak se řiď! Neboť jen tím nabude učitel práva, odvolávati se na vědomí faráře, když by z toho nespokojenost povstala...“⁷

Tento stav trval prakticky do 40. let 19. století. V souvislosti s voláním po nutnosti reformy školy přibývalo také hlasů, které požadovaly změny v přípravě budoucích učitelů. Počátkem roku 1848 byla při nově zřízeném centrálním úřadu (ministerstvu vyučování) ustavena komise odborníků, která měla posuzovat veškeré návrhy na reformy. Součástí návrhů, které komise soustředila, byla rovněž otázka učitelského vzdělávání. Kromě toho byly problémy učitelského vzdělání publikovány v tehdejších šasopisech. Vyslovuje se k nim ve Vídeňském poslu Josef Vlastimil Steyskal a v Časopisu českého muzea František Čupr.⁸ Oba volají po tom, aby se učitelstvu dostalo kvalitnější přípravy, a potom také lepších platů. Podrobněji se těmito stránkami zabývá Čupr. Navrhuje, aby pro první oddělení elementární školy byli určováni nejzkušenější a nejlépe pedagogicky připraveni učitelé. Domnívá se, že zkvalitněná příprava učitelů přispěje ke zkvalitnění dozoru na školách, který by měli kromě církve provádět na školách vzorní učitelé. Doporučuje, aby se všeobecná příprava učitelů prováděla na gymnáziích a odborná na univerzitách. Kvalitnější příprava budoucích učitelů by měla být ohodnocena novou úpravou platů. Platové minimum by měly stanovit zemské sněmy v takové výši, aby se učitel mohl věnovat zcela svým školským povinnostem.

Kritické hlasy a kvalitativně nové požadavky v oblasti vzdělávání učitelů vedly k tomu, že dne 7. listopadu 1848 byla otevřena první hlavní škola s českým vyučovacím jazykem a byl při ní otevřen dvouletý první český ústav pro vzdělání učitelů, „jenž se stal semenišťem českého obecného školství vůbec“. Ředitelem ústavu byl jmenován K. S. Amerling.

Teprve když to vše nedosahovalo předepsané výše služného, musela se obec postarat o doplnění zpravidla půjčením pozemku.

⁷ Abby Faimonová, Dějiny školství rakouského od nejstarších dob až po rok 1848, Telč 1908, str. 125.

⁸ František Čupr, Školy I. Škola elementární a měšťanská vyšší škola, ČČM 1848, str. 549.

Ústav řídil do roku 1868. A to byl celkový výsledek revolučního roku 1848, kterým bylo korunováno úsilí o kvalitnější přípravu učitelů.

Po porážce revoluce sílily ve společnosti reakční pozice. Pro vnitropolitický vývoj v Rakousku znamenala padesátá léta cestu zpět ve všech oblastech veřejného života. Za vlády Alexandra Bacha nastaly „časy za živa pohřbené“. Reakční vývoj byl dovršen v roce 1855 sjednáním konkordátu, dohody mezi církví a rakouským státem. Dohoda znamenala podřízení celého školství znovu církevnímu doзору. V duchu konkordáátu církev pak až do roku 1867 na školství a učitele dohlížela.

Neúspěchy ve vnitřní i zahraniční politice přivedly císaře k tomu, že v srpnu 1859 odvolal Bacha z funkce a brzy po něm i další reprezentanty tohoto režimu. Uvolněním útlaku po pádu Bachova absolutismu se vytvořily nové podmínky pro formování politického, hospodářského, národního a kulturního života. Snaha uvolnit dosavadní napětí se objevila i ve školství. V polovině roku 1860 byla sepsána za Riegrova vedení žádost císaři, ve které se mimo jiné požadovalo uskutečnění jazykové rovnoprávnosti, zavedení českého vyučovacího jazyka (především ve středním školství) a založení českého učitelského ústavu. Vyřízení žádosti bylo oddalováno a nakonec přičiněním pražského policejního ředitelství zamítnuto. Riegrova žádost, kterou nebylo dovoleno vydat, se rozšiřovala v české veřejnosti v opisech. Zatím došlo ke změnám ve vnitropolitické situaci. Císař vydal Říjnový diplom, jímž se zřekl absolutismu a stanovil základní zásady budoucí ústavy Rakouska. To vše přineslo řadu změn ve školství. Nejvýznamnější změnou bylo vydání základního zákona o obecném školství (zákon říšský ze dne 14. května 1869, jímžto ustanovují se pravidla vyučování ve školách obecných). Zákon vycházel z dříve přijatého záměru o tom, že rozhodující úlohu při řízení škol mají státní orgány. Znovu proto formuloval v první části v § 1—19, že učitelem může být každý způsobilý občan, bez ohledu na náboženské vyznání a určoval také vzdělání učitelů. Učitelé a učitelky se měli připravovat odděleně, a to na čtyřletých učitelských ústavech. Při každém učitelském ústavu měla vzniknout cvičná škola, při ženských ústavech ještě škola mateřská. Důkladnějšího vzdělání měli učitelé dosahovat ve zvláštních učitelských kursech zřizovaných při univerzitách nebo na technikách. Podrobnější nařízení mělo být vydáno ministerstvem. Ministerstvo však tuto myšlenku nerealizovalo. Další vzdělávání učitelů mělo probíhat za pomoci pedagogických časopisů, konferencí, kursů a prostřednictvím učitelských knihoven. Učitelské sebevzdělávání se začalo řešit nejdříve časopisecky. Tímto způsobem byli učitelé informováni o tom, že ke svému sebevzdělávání mohou přispívat např. čtením pedagogických knih a časopisů, zaznamenáváním vlastních myšlenek nabytých zkušenostmi, přemýšlením o školních problémech, spisováním článků a jejich publikováním, přednáškami a diskusemi se zkušenými pedagogy.⁹

K provádění říšského školského zákona byl vydán v srpnu 1870 Školní a vyučovací řád, který setrval v platnosti až do roku 1905. Školní řád obsahoval podrobné předpisy o návštěvě školy, o rozdělení školního roku,

⁹ Josef Prokeš, Jak důležité jest, aby učitel dále se vzdělával, *Beseda učitelská* 1872, str. 121.

o propouštění ze školy, o školní kázní (byl zakázán tělesný trest), o povinnostech učitele, o učitelských konferencích, o účelu vyučování, o zkouškách a vysvědčeních, o pomůckách učitelů a žáků atd. Květnovými školskými zákony se vytvořily nové základy obecného školství i vzdělání učitelů, a také základy ke zvýšení celkové vzdělanostní úrovně obyvatelstva.

Přechod k nové školské soustavě však probíhal velmi zvolna a liknavě. Nedomyšlený český odpor vedl k tomu, že německé školství získalo v našich zemích velký náskok před školami českými, k jejichž zřizování se české okresy chovaly velmi vlažně. Vzájemná spojitost mezi růstem škol a růstem učitelských ústavů je zde nabíledni. Podle zprávy zemského výboru ze dne 6. října 1874 bylo v českém království celkem 4289 veřejných národních škol, z toho bylo 4161 škol obecných a 128 škol měšťanských. K tomuto počtu přistupovalo 269 škol soukromých. Výchovu mladých nových učitelů zabezpečovalo 12 učitelských vzdělávacích ústavů. Tab. 1.

Tab. 1. UČITELSKÉ ÚSTAVY RAKOUSKA V LETECH 1872, 1881 a 1882

Země	Počet ústavů pro					
	učitele			učitelky		
	1872	1881	1882	1872	1881	1882
Čechy	10	12	12	2	3	4
Morava	3	4	4	2	3	3
Slezsko	3	3	3	1	1	1
Dolní Rakousy	3	4	4	2	5	6
Horní Rakousy	1	1	1	1	1	1
Solnohrady	1	1	1	—	—	—
Štýrsko	2	2	2	1	2	2
Korutany	1	1	1	1	1	—
Krajina	1	1	1	1	1	1
Přímoří	3	1	1	2	2	2
Tyroly a Vorarlberk	4	4	4	2	3	3
Halič	6	6	6	3	3	3
Bukovina	1	1	1	—	1	1
Dalmácie	1	1	1	1	1	1
Celkem	40	42	42	19	27	28

Převzato z: Josef Klika, Škola obecná. Obraz rozvoje našeho školství obecného v roce 1884, jak se jeví v ustanoveních zákonitých. Praha 1886, str. 22.

Pro rozvoj nového školského systému byl významným mezníkem rok 1882, který přinesl zřízení samostatné české univerzity. Tento fakt podpořil nejen kvantitativní rozvoj českých škol, ale byl také důležitý pro teoretické rozpracování problematiky učitelského vzdělání a pro vyjasnění profilu učitele. Nejvýraznějším teoretikem v této oblasti byl bezespołu G. A. Lindner.

Poměrně pozitivní vývoj školské problematiky v 70. letech a na počátku let 80. byl však pozastaven reakčními kruhy reprezentovaných zejména

církvi. Církev si vynutila, i přes odpor učitelstva,¹⁰ v roce 1883 schválení novely zákona. Novela přinesla řadu negativních změn. V § 11 připouštěla v polodenním vyučování na 1 učitele 100 žáků, v § 21 nová ustanovení vyžadovala, aby se dětem na venkově a dětem nemajetných rodičů ve městech a městečkách dovolovaly po šestileté návštěvě školy jisté úlevy, v § 48 se požadovalo, aby odpovědným správcem školy byl ustanoven ten učitel, který je způsobilý vyučovat náboženství toho vyznání, k němuž se přihlásí většina žactva, a v § 54 mohli být učitelé stíháni nejen za porušování povinností ve škole, ale za chování mimo školu, které by porušovalo vážnost učitelského stavu. Tento paragraf prakticky umožňoval stíhat pokrokové učitele, kteří se projevíli politicky a hájili školu proti klerikálním požadavkům. Je samozřejmé, že se novela zhoubně dotkla také učitelských ústavů. Nový učební plán z roku 1886, který byl na základě novely zákona vypracován, omezoval učivo v reáliích a v matematice a přidal hodiny pro výuku náboženství a pro hru na varhany. Současně byly podstatně sníženy požadavky na učitelské vzdělání. Nový předpis o zkouškách učitelské způsobilosti usnadňoval značně zkoušku pro obecné školy, neboť zkouška měla být jen rázu praktického. Úroveň této školy výmluvně charakterizuje výnos ministerstva vyučování ze dne 10.

Tab. 2. I. NA ÚSTAVECH KU VZDĚLÁNÍ UČITELŮ

Předměty	Dle statutu z roku											
	1869				1874				1886			
	v ročníku				v ročníku				v ročníku			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Náboženství	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2
Paedagogika	—	2	5	8	—	3	5	9	—	2	5	9
Vyučovací jazyk	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Zeměpis	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Dějepis	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Mathem. geom.	4	4	4	2	5	4	3	2	4	3	2	2
Přírodopis	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Přírodopis	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	1
Hospodářství	—	—	2	2	—	—	2	2	—	—	2	2
Psaní	2	1	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—
Kreslení	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Nauka hudb. zp.	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—
Zpěv	2	2	2	2	2	2	1	1	—	—	2	2
Housle	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Klavír	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—
Varhany	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Tělocvik	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
Zemský jazyk (neobl.)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Počet hodin týden. oblig.	30	30	33	33	28	29	30	29	28	28	30	30

¹⁰ Pamětní spis českého národního učitelstva moravského veleslavnému klubu českému na radě říšské, Komenský 1880, str. 273. Resoluce českých sjezdův učitelských ve Slavkově a v Náchodě, Komenský 1881, str. 483.

Tab. 2. II. NA ÚSTAVECH KU VZDĚLÁNÍ UČITELEK

Předměty	Dle statutu z roku											
	1869				1874				1883			
	v ročníku				v ročníku				v ročníku			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Náboženství	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2
Paedagogika	—	2	5	8	—	3	5	9	—	2	6	9
Vyučovací jazyk	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Zeměpis	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Dějepis	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Arith. geometrie	4	4	4	2	4	3	2	1	3	3	2	1
Přírodopis	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Přírodopis	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Psaní	2	1	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—
Kreslení	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
Zpěv	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ruční práce	2	2	1	—	2	2	2	2	2	2	2	2
Tělocvik	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1
Hospodářství	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
neobl. } Frančina	3	3	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
od } Klavír	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
r. 1886 } 2. zem. jazyk	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Počet hodin týden. obligátních	34	34	33	33	27	28	28	26	26	26	28	23

Převzato z: Jan Šafránek, Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769—1895, Praha 1897, str. 213, 214.

listopadu 1884, v němž se učitelům nařizuje, aby „v předmětech reálních a zvláště v dějepise co nejpečlivěji se vystríhali všeho, co by, třebaš vědecky zjištěno a pro bádání a učení cenné, přece ve škole jen způsobným bylo, aby pojmy dítěte pomátlo a základy náboženského přesvědčení neb základy přichylnosti a lásky k společné vlasti nejistými a vratkými učinilo“.¹¹ I světské předměty musely být tedy vyučovány v duchu náboženském. Škola se tak znovu dostala do područí církve a státní orgány se snažily o její přeměnu ve školu katolickou. Tab 2.

Klerikální kruhy povzbuzené dosaženým úspěchem usilovaly o další regresivní zásahy. Již 25. ledna 1888 na první schůzi poslanecké sněmovny předložil poslanec Lichtenstein nový návrh zákona týkající se obecného školství a učitelstva. Chtěl jím zavést znovu spoluúčast církve při dozoru nad vyučováním, prosadit možnost ustanovovat pouze katolické učitele, snížit povinnou školní docházku všeobecně na 6 let, vyloučit z výuky kreslení, měřictví, přírodopis, tělocvik a dívčí ruční práce. Z dějepisu, zeměpisu a přírodopisu pak ponechat jen to, čemu se žáci příležitostně přiučí při čtení. Učitelská veřejnost byla návrhem pobouřena. Mimořádně ostrý protest se objevil vzápětí v Návrhu petice říšské radě, který byl vypracován pro učitelské spolky jako jednotný dokument v časopisu Komenský. V petici se poukazovalo na to, že by se škola přijetím

¹¹ Otakar Kádner, Vývoj a dnešní soustava školství, Praha 1929, díl I., str. 125.

návrhu na omezení obsahu vzdělání dostala tam, kde byla před 20 lety, a ve svých důsledcích by vše vedlo ke zrušení čtyřletých učitelských ústavů, protože by těchto ústavů nebylo zapotřebí. Dále by se učitelstvo obnoveným církevním dozorem stalo závislým na všechny strany, neboť návrh předpokládal větší církevní práva než tomu bylo za dob konkordátu. Lichtensteinův návrh byl předmětem jednání i valné hromady Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a ve Slezsku v Brně dne 22. května 1888. Na tomto shromáždění byla přijata rezoluce, která se vyslovila proti všem pokusům snížit míru vzdělání na národních školách a na učitelských ústavech a přivést učitele do úplného nového područí církve. Odpor veřejnosti způsobil, že předložený návrh nové školské novely nebyl uzákoněn, i když staročeské časopisy vyzdvihovaly jeho přednosti. Reakčním kruhům se nepodařilo novou školskou novelu prosadit, a tak školský zákon zůstal v dosavadní podobě. Stalo se tak proto, že došlo ke změně vnitropolitické situace v Rakousku-Uhersku.¹²

Počátkem 90. let se dostaly vládnoucí rakouské kruhy do obtížné situace, která byla vyvolána silným nárůstem opozičního hnutí. Pod jeho tlakem byla přijata Badeniho volební reforma a byla vydána jazyková nařízení, jimiž se povolovalo užívat na území Čech a Moravy u nižších úředních instancí civilní a soudní správy českého jazyka, a to i při jednání bez účasti stran, tedy v tzv. vnitřním úřadování. Pro školství opoziční hnutí znamenalo jeho další kvantitativní rozvoj. S růstem škol se dostaly znovu do popředí otázky učitelského vzdělávání.¹³ Pedagogická veřejnost si uvědomuje, že společenský rozvoj ukázal nedostatečnost národního školství, že neodpovídá současným společenským potřebám, že je příliš poplatno tradičnímu humanitnímu modelu vzdělání, jehož hlavní vlastností byla pasivita žáka a přílišný intelektualismus. Rozvoj výrobních sil a bouřlivý růst poznatků z přírodovědných disciplín si vynucoval na místo trpné pasivity a receptivity moment ruchu, a proto provést změny v oblasti školské se ukazovalo jako nutnost. Pod vlivem pozitivismu a pragmatismu se žádá, aby se konečně změnil vzdělanostní ideál — antický ideál — který v práci rukou viděl něco opovrženého.¹⁴ Úvahy o vnitřní přestavbě školy šly ruku v ruce s požadavkem řešit nově také učitelské vzdělání. Tato otázka se proto stává jedním z pravidelných bodů programu různých shromáždění i pravidelným námětem různých pojednání. Požadavek vyššího vzdělání učitelů byl na programu všech učitelských sjezdů již koncem století,¹⁵ neboť se pocíťovalo, že jeho vyřešení přinese zvýšení vzdělanostní úrovně celého národa. Při posuzování této problematiky se

¹² Značný církevní vliv nad školstvím trval až do pádu Rakouska-Uherska, i když změněná situace již nedovolovala prosadit prakticky neustále opakované návrhy na další zhoršení školského zákona a posílení vlivu církve.

¹³ Jan Mrazík, O potřebě vyššího vzdělání pro stav učitelský, Pedagogické rozhledy 1899, str. 289.

¹⁴ Jan Mrazík, O nutné reformě našeho školství, Pedagogické rozhledy 1900, str. 145, 198, 337, 385, 449.

¹⁵ Učitelé žádali poprvé reorganizaci svého vzdělání na sjezdu v Praze v r. 1886, v Kutné Hoře v r. 1897, na zemské konferenci v r. 1896 a 1902, a také na sjezdu v r. 1903. Formulovali své návrhy v tom smyslu, aby se průpravně všeobecné vzdělání nabývalo na jednotné střední škole a vzdělání odborné na univerzitě, a to na dvouleté vyšší škole pedagogické zřízené při opravené filozofické fakultě.

uvádělo, že již dříve řada významných osobností našeho kulturního života (Dobrovský, Kollár, Šafařík, Palacký, K. H. Borovský) požadovala vyšší vzdělání učitelstva, a poukazovalo se také na to, že dosavadní učitelské ústavy, které byly založeny na základě školského zákona z roku 1869, již novým proměnám přestávají vyhovovat. V průběhu diskusí uveřejňovaných rovněž v pedagogických časopisech té doby vykrystalizovaly dva proudy v názorech na vzdělání učitelů. Oba navazovaly na řešení, která v této oblasti předložil G. A. Lindner. První proud požadoval, aby učitelstvo bylo vzděláváno na univerzitách jako učitelé škol středních a kněží (v tzv. pedagogických seminářích), druhý proud zastával názor, že učitelstvo má být vzděláváno na samostatné pedagogické škole. Představy o těchto nových formách byly ovšem velmi mlhavé. Přechodné řešení, které by mohlo zkvalitnit úroveň učitelského vzdělání, se vidělo v souborech pedagogických přednášek zaměřených nejen na sumu nových vědomostí, ale také na metodiku jednotlivých předmětů. Tyto přednášky se měly organizovat o prázdninách v rámci univerzitní extenze.¹⁶

K nejvýznamnějším představitelům a obhájcům univerzitního vzdělávání učitelů obecných škol patřil František Drtina. Ve svém prvním návrhu na reformu učitelského vzdělání, který opublikoval v *Pedagogických rozhledech*,¹⁷ požadoval studium na filozofické fakultě. Toto studium by mělo poskytovat znalosti z následujících disciplín: biologie, filozofie, psychologie, sociologie, etiky a pedagogiky. Dále by měla být součástí vzdělávacího obsahu metodika a didaktika spojená s praktickým výcvikem na školách obecných a měšťanských za dozoru osvědčených učitelů těchto škol. V rámci ankety Jednoty Komenského, která se zabývala rovněž organizací učitelského vzdělání, Drtina svůj návrh doplnil o další vědní disciplíny, které by měly být do nového obsahu učitelského vzdělání zařazeny. Doporučoval zařadit poznatky z právních věd, poznatky o školské správě, školském zákonodárství a školské organizaci. Totožné stanovisko zaujímal také další významný pedagog této doby Jan Mrazík. Požadoval, aby se všeobecného vzdělání budoucím učitelům dostalo na reformované střední škole (ta má být spojena se životem) a odborného vzdělání na filozofické fakultě. Součástí pedagogického studia by byla praxe a semináře. Poněkud odlišné pojetí školy předložil Otakar Kádner. Svůj návrh založil na srovnání způsobu vzdělání učitelstva v cizině, a proto doporučoval založit samostatnou vysokou školu. Se studiem na filozofické fakultě nesusouhlasil. Podobné zřízení praktické učitelské školy navrhoval Josef Ulehla.

Rozdílné návrhy se vyskytly i v pojetí praktického výcviku.¹⁸ přes rozdílnost však všechny směřovaly k požadavku, aby byl praktický výcvik spojen s cvičnými školami, a to různých typů, s nepřerávaným žactvem obou pohlaví. Žádalo se tedy působení v přirozených podmínkách. Jinak se měl způsob praxe i nadále řídit podle Organizačního statutu ústavů ku vzdělávání učitelů a učitelek ze dne 31. 7. 1886.

¹⁶ Universita a učitelstvo obecných škol, Komenský 1903, str. 220.

¹⁷ František Drtina, O reformě učitelského vzdělání, *Pedagogické rozhledy* 1905, str. 289.

¹⁸ Josef Kubálek, Praktický výcvik chovanců na pedagogiích, *Pedagogické rozhledy* 1910, str. 225, 341, 449, 561.

Diskuse kolem této problematiky vyvolala hlasy, které začaly upozorňovat na to, že je třeba otázky učitelského vzdělání a jeho reformu řešit nutně ve spojitosti s reformou střední školy. Proto také v roce 1908, kdy byla projednávána anketa týkající se reformy střední školy, vyslovili pedagogičtí pracovníci naději, že tím bude učiněn krok k reformě učitelského vzdělání. V anketě o středoškolské reformě, která byla svolána ve dnech 21.—26. 1. 1908 do Vídně vynikl ve volných návrzích zvlášť návrh Drtinův na reformu vzdělání učitelů škol obecných, měšťanských a středních. Je však nutno konstatovat, že jeho návrh v této době zapadl.

Všechny snahy po opravách vzdělání učitelů až do války zůstaly v podobě návrhů. Jejich přínos lze spatřovat v tom, že zachytily dobové představy, že tyto představy vyústily v konkrétnější podobu organizační struktury a obsahové přestavby této důležité vzdělávací instituce. Posuzovaly, vyjasňovaly a formulovaly přesněji požadavky na odborné a všeobecné pedagogické vědomosti (které byly vytyčovány ve spojitosti s typem školy) a na charakterový profil učitele.

* * *

Největší podíl na koncepčním řešení učitelského vzdělání a rolí, které jsou s postavením učitele spojeny, měl v 19. století Gustav Adolf Lindner (1828—1887). Představuje prvního pedagoga v našich zemích, který usiloval o syntézu jak teoretického, tak praktického vzdělání učitelů a snažil se vybudovat jeho institucionální základnu. Úsilí po spojitosti je jedním z obecných a charakteristických rysů 2. poloviny 19. století a znamená první konkrétnější stupeň ve vývoji názorů na učitelské vzdělání, spjatý s tehdejší úrovní poznání a myšlení. Stejně tak charakteristickým rysem tohoto období je snaha rozpracovat otázky národnosti, která je odvozena ze společenského procesu formování novodobých buržoazních národů. Z těchto dobových, historicky podmíněných základů vyrůstají Lindnerovy náhledy na učitele a jeho vzdělávání.

Lindner se začal těmito otázkami systematicky zabývat po svém návratu do českých zemí (1871). Situace, ve které se ocitl, si jeho zájem o tuto oblast přímo vynucovala. Jak jsme již uvedli, v roce 1869 byly na základě říšského školského zákona zřízeny čtyřleté učitelské ústavy pro učitele základních škol. Byl to počín nad jiné významný, neboť představoval velký posun dopředu ve srovnání s obdobím, kdy se učitelé rekrutovali z řad různých zájemců a byli zcela bez vzdělání,¹⁹ i s obdobím, kdy se připravovali na svou činnost ve škole v krátkodobých kursech na preparandíích. V roce 1872 bylo těchto ústavů v Čechách 12, z toho 10 ústavů pro učitele a 2 ústavy pro učitelky. Polovina pak byla českých a polovina německých.

¹⁹ Václav Gabriel, *Obrázky ze školství českého a rakouského v 18. a 19. století*, Matice lidu, roč. XXV, č. 6.

V protokolu o volbě učitele autor uvádí následující charakteristiku jednoho z pěti uchazečů:

Martin Oves, zdejší švec, 30 let stár, zpíval v kostele tři písně; ale měl by se učit ještě mnohé melodie, také hlas jeho mohl by být lepší. Četl z knihy obstojně a slabikoval jakž takž. Tři rukopisy četl prostředně. Zodpovídal tři otázky z rozumu dosti dobře. Recitoval z katechismu o svátosti oltářní bez chyby. Napsal tři řádky diktanda — 4 chyby. Počtů jest úplně neznalý.

V souvislosti s jejich budováním šlo Lindnerovi nejen o kvantitativní stránku ústavů, ale zejména o jejich novou kvalitu. Proto se zabýval organizační strukturou a obsahem vzdělání učitelů, a také řešil otázku profilu národního učitele.

Brzy po svém návratu do Čech publikuje spisek Die pädagogische Hochschule (1874), v němž se zabývá důležitostí pedagogiky, pedagogickou přípravou učitelů, a také institucemi, které mají tuto přípravu zabezpečovat. Lindner kritizuje tu skutečnost, že všechny obory mají své instituce, že každé řemeslo je zastoupeno v akademiích, pouze učitelství toto zastoupení nemá. Každý však soudí, že má schopnost být učitelem. Stačí mu jen dát k dispozici několik dětských hlav. Pro povolání učitele se nevyžaduje vyšší odborné vzdělání. V tomto směru by se měl konečně naplnit § 42 říšského zákona o lidovém školství, v němž se uvádí, že k „zajištění obsáhlejšího vzdělání pro učitelské povolání mají být zřízeny na univerzitách nebo vysokých školách technických zvláštní kursy pro učitele pedagogické semináře.“ Lindner tuto skutečnost posuzuje a vyslovuje se k ní.

Můžeme říci, že bezprostředním podnětem k řešení celé problematiky Lindnerovi byla anketa ministerstva kultu a vyučování z roku 1871. Anketa se vyjadřovala ke třem problémům:

1. Je v zájmu přípravy kandidátů pro střední školy zřízení pedagogických seminářů na univerzitách nutné nebo žádoucí?
2. Může být v kladném případě v těchto seminářích sledován a dosažen současně i záměr důkladného vzdělání pro učitele národních škol?
3. Jaké požadavky účast, obsah vyučování mají být za předpokladu schválení obou otázek kladeny na tyto semináře?

Na základě výsledků ankety a vlastní pedagogické zkušenosti Lindner předložil veřejnosti k posouzení následující model pedagogické přípravy učitelů. Pro přípravu středoškolských profesorů by sloužily pedagogické semináře. Ředitelem pedagogického semináře by byl profesor pedagogiky na univerzitě. Tento seminář by měl obdobnou náplň jako semináře filologické nebo historické. Byl by tedy zaměřen teoreticky.

Podle říšského zákona se má v těchto seminářích zprostředkovat vyšší a obsáhlejší vzdělání pro učitele obecné školy. Ti však pro přijetí do semináře nespĺňují nutné podmínky nemají gymnaziální maturitní zkoušku a chybí jim znalost klasických jazyků. Z toho důvodu (a také proto, že v anketě byla 2. otázka zamítnuta) Lindner přemýšlí o zřízení „pedagogia“, které by učitelům národní školy zprostředkovalo teoretické i praktické studium zaměřené k budoucímu povolání. Na „pedagogium“ by mohli vstupovat absolventi učitelských ústavů, absolventi gymnázií a reálků, a také kandidáti učitelství na středních školách.²⁰ Vzhledem k tomu, že se u studentů této školy předpokládá pedagogická praxe, nemusí být při

²⁰ Pro učitele na středních školách byl v 80. letech zaveden tzv. zkušební rok, v němž si měli doplňovat a tříbit teoretické vědomosti a zlepšovat „techniku vyučování“ (jak udržovat kázeň, jak žáky vyvolávat, zkoušet klasifikovat, jak vést úřední knihy atd.). Jinak přechod od teorie k praxi byl pro středoškolské učitele zprostředkován především pedagogickým seminářem při univerzitě. O koncepci semináře se vedl boj. Seminář mohl být zaměřen pouze teoreticky nebo současně i prakticky, byl-li spojen se zvláštní cvičnou školou, v níž se mohla provozovat pedagogická praxe se skutečnými žáky.

pedagogiu vlastní cvičná škola. Praxe na pedagogiu by měla mít formu konverzace a disputace. Diskutovalo by se o obtížných a sporných místech pedagogiky a o příkladech živé školní praxe. Názorné příklady by poskytovaly hospitace občas konané v univerzitním městě a exkurze do bližšího i vzdálenějšího okolí, a to do vzorných škol a speciálních ústavů. Taktó organizovaná praxe by poskytovala bohatší a různorodější podněty než jaké může dát pouze jedna cvičná škola se stále stejnými učiteli. Poznání více pracovišť dává možnost pozorování různých účitelských individualit.

Teoretickou přípravu by měly tvořit následující disciplíny: etika, psychologie, logika, nauka o národním hospodářství, základy estetiky, obecná pedagogika, obecná didaktika, dějiny pedagogiky na základě obecných kulturních dějin, historický vývoj národní školy a rakouské školské zákonodárství, encyklopedie školství, speciální metodika elementárního vyučování všem předmětům a praktický návod k znázorňování, speciální metodika jazykového vyučování, speciální metodika přírodovědného vyučování s praktickým návodem k fyzikálním pokusům, k zhotovování jednoduchých náradí a k zakládání přírodně historických sbírek, speciální metodika vyučování cizím jazykům, speciální metodika kreslení, nauka o hudební harmonii, speciální metodika vyučování hudbě, speciální metodika cvičení (tělesné výchovy), metodika vyučování slepých a hluchoněmých, o ústavech pro idioty a o záchranných domech, teorie a praxe mateřské školy, rozpravy o pedagogické kasuistice, rozpravy o pedagogické literatuře, hygiena se zřetelem ke škole. Pro rozvíjení dovedností by na pedagogiu musely být zřízeny kabinety, laboratoře, dílny (pro práci s papírem a se dřevem), kreslírny a hudebny, zahrada a muzeum názorných pomůcek. V muzeu by byla stálá didaktická výstava pro všechny předměty. Jak je zřejmé, Lindner svou koncepcí pedagogia v mnohých směrech daleko překročil dobové možnosti a naznačil směry dalšího rozvoje v této oblasti.

Neméně podnětné a pozoruhodné jsou Lindnerovy náhledy na osobnost učitele. V pojetí ideálu národního učitele vycházel z obecně přijatého názoru, že jedině osvětová činnost učitele může zlepšit společnost a že proto učitel má stát v čele celého kulturního života jako „apoštol dokonalejších zítřků“ a „boží bojovník“ proti zaostalosti a zpátečnictví.²¹ Splnění těchto úkolů může být dosaženo prostřednictvím vyššího vzdělání učitelstva. Tím se dospěje ke zvýšení intelektuální a mravní úrovně společnosti, neboť každý učitel se současně stane nositelem osvěty. Jestliže Lindner stanovil tak odpovědnou roli pro národního učitele, musel také najít odpověď na otázku, co tento ideál konkrétně představuje. Požadavky na profil učitele zcela jednoznačně stanovil ve svém Všeobecném vyučovatelsství (1887). Rovněž i v tomto případě vyšel z říšského zákona ze dne 14. května 1869, který stanovil, že obecná škola není žádnou školou odbornou, ale školou všeobecně vzdělávací. Z toho mu pak vyplynulo, že národní učitel má mít:

1. jistou míru obecného vzdělání a patřičnou zásobu pozitivních vědomostí;
2. má být vychovatelem (znát pedagogiku a psychologii);

²¹ Josef C a c h, G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku, Praha 1970, str. 40.

3. má být vzdělán metodicky (znát vyučovací metody);
4. má být tělesně zdrav, má mít jasný hlas, zdravé smysly;
5. má mít mravný charakter a působit na žáka svou autoritou.

Pro učitele jsou z charakterových vlastností důležité zejména svědomitost a pracovitost, spravedlivost a nestrannost, trpělivost, láska k dětem, skromnost, láska k vlasti a pokrokové smýšlení.

Proto, aby učitel získal tento profil a udržel si jeho úroveň ve spojitosti s požadavky doby, však nepostačí dosažené vzdělání, jež poskytuje studium. Učitel své znalosti musí neustále doplňovat a rozšiřovat, musí se sebevzdělávat. Také na živě pocíťovanou potřebu dalšího sebevzdělání Lindner reagoval konkrétním činem. I zde přiložil ruku k dílu. Jak jsme již uvedli, za prostředky sebevzdělání se podle dobových představ začaly považovat knihovny, učitelské porady (konference), pokračovací kurzy a školní časopisy. Proto Lindner začíná od roku 1879 vydávat časopis Paedagogium, který vychází až do jeho smrti. Tímto měščíkem pro zájmy vychovatelské usiloval o zvýšení vzdělanostní úrovně učitelstva, což se mu bezesporu kvalitou časopisu dařilo. Tak Lindner vytvořil solidní základy pro řešení problematiky učitelského vzdělání, na něž navázalo další období a následující generace pedagogů.

КРАТКИЙ ОЧЕРК РАЗВИТИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

Статья касается проблематики подготовки учителей. Для её исследования был использован с точки зрения методологии историкосравнительный анализ. Было доказано, что вся проблематика имеет свою градацию и свои актуальные, исторически обусловленные этапы. Первым законченным циклом является 19-ое столетие, и поэтому статья акцентирует внимание на этом периоде. Стремление решить проблему подготовки учителей оказывается в соответствии с созданием современной школьной системой. Её основа была заложена реформами Марии Терезии и Йосифа II-го. Оба правителя осознали, что для развития промышленности необходимо подготавливать более квалифицированные силы и что эту задачу может выполнить образованный учитель.

Первая систематическая подготовка учителей начальных школ осуществилась на трёх — шести месячных курсах. Учителя средних школ получали только специальную подготовку. Лишь с 1869 года, когда был принят закон о народном школьном образовании, были организованы четырёхлетние педагогические институты и началась дискуссия о высшем педагогическом образовании всех учителей. На решение этого вопроса значительно повлиял Г. А. Линднер. Он разработал проект подготовки учителей средних школ и учителей начальных школ. На актуальную потребность последующего процесса самообразования учителей Линднер реагировал созданием журнала „Педагогум“. Для конкретного формирования личности народного учителя Линднер разработал требования, подчёркивающие идею того, что народный учитель является носителем просвещения. Последовательное развитие взглядов Линднера его учениками конкретных изменений в понимании подготовки учителей не принесло. Лишь второй этап развития, между двумя войнами, принёс некоторые изменения и новые элементы в понимании подготовки учителей.

EIN ABRISS DER ENTWICKLUNG DER LEHRERBILDUNG

Der Artikel befaßt sich mit der Problematik der Lehrerbildung. Für das Verfolgen ihrer Entwicklung wurde vom methodologischen Standpunkt aus die historischvergleichende Analyse angewandt. So zeigte sich, daß die ganze Problematik

ihre Gradation und ihre zeitlich, bzw. historisch bedingten Epochen hat. Der erste abgeschlossene Zeitabschnitt ist das 19. Jahrhundert, und deshalb ist der Beitrag diesem Zeitraum gewidmet.

Die Bestrebung das Problem der Lehrerbildung zu lösen erscheint im Zusammenhang mit der Herausbildung des neuzeitlichen Schulsystems. Der Aufbau seiner Grundlagen wurde durch die Reformen Maria Theresias und Josefs II. ermöglicht. Beide Herrscher waren sich dessen bewußt, daß es für die Entfaltung der Industrie notwendig ist qualifiziertere Arbeitskräfte vorzubereiten und daß diese Aufgabe ein gebildeter Lehrer erfüllen kann. Die erste systematische Bildung erhielten die Grundschullehrer in 3—6 monatigen Kursen (in sog. Präparandien). Die Mittelschullehrer hatten lediglich eine fachliche Vorbereitung. Erst seit dem Jahre 1869, als das Reichsgesetz über das allgemeine Schulwesen genehmigt wurde, wurden vierjährige Lehreranstanalten errichtet und man beginnt über eine höhere pädagogische Bildung der gesamten Lehrerschaft zu diskutieren. Markant beeinflusste diesen Gesichtspunkt Gustav Adolf Lindner, unser zweiter bedeutendster Pädagoge nach J. A. Komenský.

Er bearbeitete den Entwurf für die Ausbildung der Mittelschullehrer (die pädagogische Vorbereitung sollten sie an der Universität im pädagogischen Seminar gewinnen, an das eine Schule angegliedert war, in der die Kandidaten auf den Lehrerberuf die gewonnenen Kenntnisse praktisch üben konnten) und für die Ausbildung von Grundschullehrern (sie sollten im sog. Pädagogium ausgebildet werden). Auf das stark empfundene Bedürfnis nach einer Selbstbildung der Lehrer reagierte Lindner durch die Gründung der Zeitschrift Pädagogium. Durch deren Vermittlung wollte er das Niveau der erzieherischbildenden Tätigkeit der Lehrer erhöhen. Für die konkrete Formung des Lehrersprofils arbeitete er klare Forderungen aus in denen der Gedanke hervortrat, daß der Lehrer des Volkes Träger der gesamten Volksbildung- und kultur ist. Wenn sich auch Lindners Ansichten weiterentwickelt haben, wurden allerdings konkrete Änderungen in der Auffassung der Lehrerbildung nicht erreicht. Erst die zweite Entwicklungsetappe, zwischen den beiden Weltkriegen, brachte einige Änderungen und neue Elemente in die Auffassung der Lehrerbildung mit sich.