

Veselá, Zdenka

**Vytváření novodobé školské soustavy a její vývoj od tereziánských reforem do roku 1918**

In: Veselá, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, c1992, pp. 7-70

ISBN 8021004584

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122592>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# I. VYTVÁŘENÍ NOVODOBÉ ŠKOLSKÉ SOUSTAVY A JEJÍ VÝVOJ OD TEREZIÁNSKÝH REFORMEM DO ROKU 1918

České země se vyznačovaly ve 2. polovině 18. století průmyslovým podnikáním, které se začalo vzrůstem manufaktur postupně rozvíjet na kapitalistických principech. Kapitalistický rozvoj v této době našel ideologickou oporu v osvíceneckém myšlení. Osvícenectví se zrodilo v ekonomicky nejvyspělejších zemích západní Evropy jako protifeudální ideologie nastupujícího novodobého měšťanstva a byl pro ně charakteristický dějinný optimismus a z něho vypývající představa neustálého pokroku, který je výsledkem osvobození lidského rozumu od nevědomosti, pověr a předsudků. Pro osvícenství byla také typická víra v magickou sílu vzdělání, která vymaní lid z nevědomosti, jež byla podle názoru osvícenců hlavní příčinou lidské bíd. A protože nepřítelem myšlenkového pokroku byla církev, vedli proti ní osvícenci hlavní nápor.

Postupné narůstání kapitalistických vztahů v rámci feudálního systému a vyzrávání osvícenského myšlení, které od konce 60. let 18. století vystupovalo s jasným programem buržoazní přestavby společnosti reformní cestou, si vynutily mnohé změny. K těmto změnám docházelo zejména v druhé polovině tereziánské éry, vrcholily za vlády Josefa II. a doznívaly za krátké vlády Josefova bratra Leopolda II. Reformy byly provedeny v oblasti ekonomické a ideologické. Reformními zásahy v oblasti ekonomické se odstraňovaly překážky pro růst hospodářské aktivity v průmyslu, v obchodě i v peněžnictví a vzrostla nabídka pracovní síly, jejíž pohyb se uvolnil zrušením nevolnictví a náboženskou tolerancí. V oblasti ideologické došlo zejména ke školským reformám. Ty vyplývaly z vědomí, že bez vzdělaných úředníků a vedoucích pracovníků a bez základního vzdělání rolníků a řemeslníků není možno uskutečnit pokrok ve výrobě a ve společnosti. Školské reformy tak přizpůsobovaly vzdělání potřebám rozvíjejícího se kapitalismu, vycházely vstříc měšťanské společnosti, vytvářely předpoklady úspěšného podnikání a měly proto zásadní význam pro hospodářské a kulturní povznesení lidových vrstev.

# 1. 1. OBECNÉ ŠKOLSTVÍ VE SVĚTLE TEREZIÁNSKÝCH REFORM A JEHO VÝVOJ DO ROKU 1848

Habsburská monarchie ve válce o dědictví rakouské, která se odehrávala v letech 1740—1748, a ve válce sedmileté (1757—1763), prokázala velkou zaostalost. Nejbohatší části říše (Slezsko a Kladsko), které připadly již po první válce Prusku, byly pro habsburskou monarchii trvale ztraceny. Tyto ztráty, doprovázené růstem mezinárodní izolace Habsbursků a umocněné neutěšenou finanční bilancí způsobenou značnými válečnými náklady, přivedly mocnářství k tomu, aby urychleně tuto situaci řešilo, překonalo feudální uzavřenost a vytvořilo podmínky pro hospodářský rozvoj. Druhá polovina 18. století, kdy docházelo k rozvoji výrobních sil, a to budováním manufaktur a stupňovanou dělbou práce, totiž ukázala, že feudalismus je překážkou hospodářského rozvoje země a že ideologie feudalismu a její hlavní opora — církev — jsou překážkou dalšího kulturního rozvoje. Jednou z cest k odstranění těchto překážek bylo zrušení jezuitského řádu a tereziánské reformy. Reformy týkající se školství byly velmi důležité. Jejich důležitost vyplynula jednak z toho, že s centralizací státní správy, která se po zkušenostech z bavorské okupace a po ztrátě Slezska stala nutností, došlo k pozvolnému omezování práv církve nad školstvím (a to byl také začátek a postupný konec jejího rozhodujícího vlivu v této oblasti), a jednak z toho, že panovnice Marie Terézie reformami vytvořila základy novodobé školské soustavy a v souvislosti s rozvojem manufaktur a s nutností odstranit nedostatek kvalifikovaných pracovních sil podnítila její rychlejší kvantitativní i kvalitativní rozvoj.

Pokusy o změny ve školství měly několik etap. Můžeme říci, že až do sedmileté války stát prakticky svůj vliv na školství neuplatňoval. Setkáváme se pouze s drobnými pokusy uplatnit se ve státní administrativě a urovnat spory mezi církevními úřady, vrchností a obcemi, pokud se jednalo o otázky hmotného zabezpečení škol. Rozhodující vliv měla katolická církev, která své moci plně využívala k protireformačnímu působení.

Jaký obraz v této době poskytovalo elementární školství? Toto školství bylo zcela zanedbáno, protože stálo mimo zájem jezuitů. Jen u piaristických kolejí byly zřizovány trojtřídní obecné školy, v nichž byly i děti chudších rodičů vyučovány triviu a katechismu. Ve městech byly školy městské, ve farních obcích (ne však všude) školy farní neboli parochiální. Při ženských řádech byly školy dívčí, někdy byly i soukromé. Stav těchto škol byl neutěšený (Z. Winter, 1901). Vyučování na nich bylo nepravdělné, školní docházka zcela libovolná. Učitelé byli málo vzdělaní, neboť se rekrutovali převážně z řad bývalých vojáků, řemeslníků a zběhlých studentů (V. Gabriel, 1891, s. 50). Nepříznivé poměry ve školách byly ještě zhoršovány tím, že učitelé byli za svou práci nedostatečně odměňováni, a tak se stávalo, že byli nuceni hledět si vedlejších výdělků a učení stálo mimo jejich pozornost. Tyto skutečnosti se stávaly námětem pro leckteré literální dílo (Frantové a grobiáni, 1959, s. 157).

875 I v školách se proměnilo,  
není tak, jak prv bylo,  
když já do školy chodil  
chtě, abych se lidem hodil.

890 jen z toho chtí mítí chválu,  
pacholat nepilně učí,  
kumpánům to vše poroučí.  
Řídko kdy lekcí čítají,  
k tomu dospěchu nemají.

885 Nynější hrubí Janové  
nemají chuti takové,  
by s žákem v škole seděli,  
svých povinností hleděli,  
pilněji loutny, regalů,

895 Dadouc žákům abecedu,  
sami běží na besedu,  
trávíc tak čas na každý den,  
netknú se knihy za týden:

Bylo zcela běžným jevem, že obecní učitelé plnili funkce zvoníků, varhaníků, kostelníků, obecních písařů a že za odměnu dostávali velmi nízkou peněžní odměnu nebo naturálie. Často se také stávalo, že chodili na obědy k farářům anebo k zámožnějším sousedům. Ale ani těchto nedokonalých škol a nevzdělaných učitelů nebylo dostatek. Teprve po skončení sedmileté války se vláda snažila ovlivňovat a reformovat školství. Podnět zreformovat národní školství vyšel v roce 1796 od pasovského biskupa Leopolda Arnošta hraběte z Firmián. Pasovský biskup předložil císařovně Marii Terezii spis o stavu obecných škol v Horním a Dolním Rakousku, v němž žádal, aby státní moc zlepšila stav národních škol a zajistila zvýšení školní docházky. Císařovna spis předala hraběti Rudolfovi Chotkovi a pověřila ho, aby vyšetřil stav národního školství. Hrabě Chotek zřídil zvláštní komisi, která provedla analýzu statistických údajů o školství a potvrdila závěry pasovského biskupa, že největší závadou obecného školství je nedbalá docházka a nedostatečná příprava učitelů a že je třeba připravit změnu celé soustavy školství.

První návrh na úpravu elementárního školství vypracoval Josef Mesmer, ředitel vídeňské normální školy. Jeho představy však vyvolaly v komisi značné rozpory, a proto byl v roce 1774 povolán do Vídně opat augustiniánského kláštera Jan Ignác Felbiger, aby upravil v dědičných zemích obecné školství (V. Štverák — J. Mrzena, 1986). Felbiger se úkolu ujal a zpracoval návrh na reformu školství pod názvem "Allgemeiner Schulplan für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k.k. Erblanden". Tento první dokument na poli elementárního rakouského školství byl císařovnou schválen a 6. prosince 1774 úředně vyhlášen. Felbigerův školní řád se stal základem pro organizaci obecného školství a s některými změnami platil téměř 100 let, až do nové úpravy elementárního školství, která byla provedena v Rakousku v roce 1869. Tak vznikla první soustava elementárního školství, vybudovaná na Komenského principu jednotnosti, v níž jednotlivé školy na sebe obsahově navazovaly.

Na základě Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy probíhaly pak v základním školství změny, které vyplynuly z nutnosti zabezpečovat potřebu gramotných sil pro rozvoj průmyslové výroby. Školní řád požadoval v každé zemi ustanovit školskou komisi, která bude zakládat a řídit školy. Tyto komise sestály ze zá-

stupce ordinariátu — plnomocníka biskupova —, z ředitele normální školy a ze sekretáře. V místě působnosti školské komise měla být založena normální škola s kursy pro výchovu učitelů ostatních škol. Tyto školy se měly stát vzorem všem ostatním školám působícím v zemi. V každém větším městě nebo alespoň v jednom městě každého kraje, dokonce i při klášterech, měla být trojtřídní škola hlavní s třemi až čtyřmi učiteli, ředitelem a katechetou. Ve všech menších městech a městečkách nebo také u každého farního a filiálního kostela měla být škola obecná nebo tak zvaná triviální.

Obsah vzdělání pro jednotlivé typy škol byl stanoven tak, že škola **triviální** bude vyučovat náboženství, biblické dějiny, dále „znání písmen, slabikování a čtení psaných a tisknutých věcí, běžnému písmu“, z počtů čtyřem základním operacím početním a jednoduchému počtu trojčlenkovému. Pro vesnický lid měla pak zabezpečovat „patřící uvedení k pravosti a náležitosti, též i k hospodářství“. (A. Faimonová, 1908/9, s. 117) Každá triviální škola měla mít podle počtu žactva jednu až dvě učebny, dostatečně velké a světlé.

**Škola hlavní** měla kromě výuky předmětů školy triviální jednak připravovat pro další studia, jednak poskytnout průpravu pro vojenskou službu, pro řemeslníky a rolníky. Vybavená měla být třemi učebnami. Tam, kde to okolnosti dovolovaly, bylo doporučeno zakládat samostatné dívčí školy, kde se měly připravovat zejména učitelky. Proto se kromě běžných předmětů mělo vyučovat také ženským ručním pracím — šití, pletení, předení vlny a zpracování lnu — předpisům slušného chování a měly se pěstovat hygienické návyky.

**Škola normální** měla rozšířenou výuku školy hlavní a připravovala zejména budoucí učitele. Součástí výuky, kterou zabezpečovalo až 5 učitelů a ředitel, byl také výklad o povinnostech učitelů, o metodách výuky, o pěstování kázně, o správném vedení katalogů aj. Učitelem mohl být ustanoven jen ten, kdo se prokázal vysvědčením z normální školy.

V **triviálních školách** v místech s českým obyvatelstvem byl vyučovacím jazykem jazyk český, v **hlavních školách**, které byly v českých městech, se vyučovalo česky v první třídě, ve druhé bylo vyučování dvoj- jazyčné a ve třetí třídě se vyučovalo pouze německy. Vyučovacím jazykem na **školách normálních** byla němčina.

Jak vyplývá z Felbigerova školního řádu spolu s problematikou rozvoje elementárního školství byla poprvé řešena systematicky příprava budoucích učitelů. Z počátku samostatných škol pro učitelské vzdělávání nebylo. Kdo absolvoval hlavní nebo normální školu a měl zálibení v učitelství, mohl se přihlásit u ředitele hlavní nebo normální školy do **preparandie** neboli učitelského kursu. Podrobil se přijímací zkoušce a po 3 měsíčním kursu mohl být ustanoven pomocníkem na škole venkovské, po 6 měsíčním kursu měl právo na místo pomocníka ve městě. V preparandiích se budoucí učitel připravoval po stránce teoretické (seznamoval se s pedagogikou a didaktikou) a po stránce praktické (hospitoval

u zkušených učitelů). Zkvalitnění práce učitelů elementárního školství napomáhala Felbigerova Metodní kniha z roku 1775, která zaváděla nový vyučovací způsob. Jeho podstatu tvořilo: 1. pospolné vyučování a učení, 2. pospolné čtení, 3. tabulkování, 4. slabikovací metoda a 5. katecheze.

I když tereziánské reformy základního školství znamenaly velký pokrok, měly své vážné **nedostatky**. Patřilo k nim zcela **nedostatečné hmotné zabezpečení učitelů**, i když od roku 1776 na základě dvorního dekretu byla vydávána zemskou školskou komisí jmenování, bez nichž nikdo nebyl učitelem právně a platně ustanoveným. Školní řád dovoľoval zejména učitelé triviální školy mít ještě i jiný zdroj obživy. Mohlo jím být řemeslo vazače knih, truhláře, ševce, krejčího, pláteníka, tkalce apod., mohlo jím být pěstování včel, zahradních plodin, moruše, chov bource morušového atd. Dále tyto reformy **nezajišťovaly dostatečné materiální vybavení škol a stanovovaly dosti volnou povinnost školní docházky**. Školní řád mluvil o tom, že by rodiče měli své děti ponechat ve škole alespoň 6 až 7 let; děti venkovské ve věku od 9–13 let měly „chodit pilně do školy od počátku prosince do konce března, jelikož pak jest jich zapotřebí k hospodářským pracím. Děti od 6. do 8. roku buďtež vyučovány jen v teplejších měsících, kdy docházka školní neohrožuje zdraví jejich. Hodin vyučovacích jest měsíčně 28“.

Další nedostatek byl v tom, že **trvala nadále značná závislost školy na církvi**. Projevovalo se to jednak v zaměření výuky, jednak v celkovém vlivu na školství, včetně postavení učitelů. Svědectví o tomto stavu v nižším školství přináší německo-český Methodenbuch vydaný v roce 1777, který určuje, jak se má chovat učitel k místnímu faráři:

„Učitel stojí k svému faráři v nejužším poměru, jelikož oba pro dobro svěřených duší pracují. Proto však nesmí se učitel na stejný stupeň s farářem stavěti, neboť jest farář duchovním pastýřem celé osady, samým školním dozorcem a zároveň kazatelem. Nejpřednější povinností učitele k faráři jsou:

1. Ať prokazuje čest a vážnost svému faráři při každém setkání a v každé společnosti. Uctívost ať při každé příležitosti slovem a 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 ničeho bez předchozího vědomí svého faráře, ale sděl mu předem vše otevřeně a čekej, schválí-li čili nic. Tím pak se řiď! Neboť jen tím nabude učitel práva, odvolati se na vědomí faráře, když by z toho nespokojenost povstala . . .“ (A. Faimonová, 1908/9, s. 125)

Jak dokumentují kroniky některých škol, byl učitel více farářovým služebníkem než pedagogem. Např. ve Starém Městě u Uh. Hradiště bylo jeho povinností před vánočními svátky roznášet po domech oplatky, na Tři krále zapisovat na dveřích svěcenou křídou začáteční písmena K — M — B, po velikonočních svátcích vybírat po domech tak zvané zpovědní cedulky a každoročně provádět zápis veškerého obyvatelstva.

**Tereziánské školské reformy byly rovněž spjaty s germanizací.** V hlavních školách se vyučovalo ve vyšších ročnících německy, školy normální byly jen německé. Podle nařízení ze dne 4. srpna 1788 se mělo v duchu germanizačních snah vyučovat německy dokonce i na venkovských triviálních školách, ovšem z hodnocení učitelů vysvítá, že toto nařízení nebylo v praxi uvedeno v život. Učitelé neuměli německy, ačkoliv mnozí měli již německé hlavní školy, a tak se v naprosté většině těchto škol vyučovalo česky.

I přes tyto negativní jevy ve školství, došlo k jeho kvantitativnímu růstu. Podle statistických údajů z této doby bylo u nás pod vlivem rozvoje manufaktur 32 hlavních škol, 50 normálních a 2 461 venkovských. (J. Šafránek, 1913, s. 168) I když školou povinných žáků bylo přes tři sta tisíc, do školy jich chodilo zhruba jen dvě třetiny.

Nastoupený pozitivní vývoj nepříznivě ovlivnila francouzská buržoazní revoluce (1789—1794), která otrásla feudální Evropou a pro Rakousko znamenala předčasné ukončení vlády osvícenského absolutismu a nástup domácí reakce, která se obávala sociální radikalizace obyvatelstva. Reakční tendence ještě zesílily, když v roce 1792 francouzské zákonodárné shromáždění vyhlásilo Rakousku a Prusku válku. Čtyři dlouhotrvající a prohrané války proti revoluční napoleonské Francii přinesly vnitřnímu vývoji Rakouska a českým zemím utlumení reformních snah a nástup režimu policejního absolutismu, založeného na politice nehybnosti a rovnováhy. Obnovila se privilegia duchovenstva a školství se podřídilo zcela katolické hierarchii. Na nátlak vyššího duchovenstva byla za nástupců Josefa II. zřízena v roce 1795 „opravná studijní komise“, která dostala za úkol vypracovat nový organizační řád obecného školství i nový statut střední školy. Komise požadovaný úkol splnila a v roce 1805 vyhlásila tzv. **Schulkodex**, který shrnoval všechna dosud platná nařízení v jednotný celek a svým zaměřením byl výrazem zesílení reakčních sil v zemi. Základní zásadou nového plánu bylo, že Rakousko nepotřebuje lidi vzdělané, ale dobré poddané. Tímto řádem se obecné školství upravovalo a řídilo více než půl století.

Formování novodobého českého národa však již nedovolovalo, aby humanitní a osvícenské idee zcela zanikly. Udržovaly se díky lidovým buditelům a vlasteneckým učitelům i nadále. Pomáhali je udržovat taťkovi, jako byl obhájce osvícenského josefinismu **Jan Jakub Ryba** (1765—1815), který působil od r. 1788 jako učitel na triviální škole v Rožmitále až do svého tragického konce. (J. Němeček, 1957) Rybova osvětová a výchovná činnost spadala do období tzv. učenecké fáze národního ob-

rození (první generace obrozenců), která měla na mysli pouze učenecký zájem o studium jazyka, etnických zvláštností, kultury a dějin. A tak snaha lidových buditelů, jako byl Ryba, o překonání těchto mezí zůstala na přelomu 18. a 19. století bez trvalejšího úspěchu. Dokladem toho je také to, že zanechané Rybovo dílo, **Školské deníky**, pod vlivem centralistické germanizační státní politiky, bylo napsáno německy. Ryba však celým svým působením připravil půdu pro emancipaci školy od centralismu, a tím proklestil cestu novému období vlastenecké školy.

Učenecká fáze trvala v podstatě celé období josefinských reforem a válek s revoluční Francií. Od roku 1815 vstupovalo formování novodobého českého národa do druhého stadia, charakterizovaného postupným vzestupem českého národního hnutí a rozšířením národní agitace za původní rámec malé skupiny učenců a buditelů. S tímto obdobím (druhá obrozenecká generace), které již chtělo česky psát, bylo spjato působení dalšího vlasteneckého učitele **Jana Nepomuka Filcíka** (1785–1837). Od roku 1812 se stal učitelem v Chrastí na Chrudimsku, kde neúnavně a horlivě pracoval ve škole i mimo školu. V roce 1830 byl za svou práci vyznamenán. Byl mu udělen titul vzorný učitel. Proslavil se jako autor učebnic pro triviální školu a jako autor knihy pro učitele **Pravidla dobropisemnosti české (1822)**. Zkušenosti ze své osvětové a výchovné práce měl možnost publikovat v prvním českém poloúředním časopise **Přítel mládeže (1823–1835)**, vydávaného osvícensky orientovaným vlastencem Josefem Liboslavem Zieglerem. Filcíkem a jinými prakticky vyvrcholilo a uzavřelo se působení pokolení učitelů-buditelů, kterým se podařilo ubránit svéráz českého lidového vzdělání a připravit půdu pro masový rozvoj českého národního hnutí od buržoazní revoluce 1848.

Plnit tento program napomohlo v nemalé míře elementární školství, které se navzdory nepříznivým společenským podmínkám kvantitativně rozrůstalo, i když jeho organizační struktura zůstala nezměněna a vzdělávací obsah byl omezen. Ve školství platila směrnice císaře Františka z roku 1821, že žákům mají být vštěpovány jen takové znalosti, které by je nerušily v pozdější životní práci a nečinily je nespokojenými. Stát potřeboval především zase dobré poddané, a proto byly předměty na triviálních školách omezeny téměř jen na trivium (čtení, psaní, počítání) a náboženství. Tyto požadavky vyplývaly ze skutečnosti, že konzervativní vnitropolitický systém odmítl rozhodně dynamickou politiku josefínského období a zaváděl do všech oblastí naprostou strnulost a nedůvěru k jakékoliv změně nebo iniciativě. Společenský život se však ve 30. letech znovu radikalizoval. V českých zemích rostlo opoziční hnutí, které vyrůstalo především z hospodářského a společenského zesílení české maloburžoazie a inteligence, ale také pod vlivem červencové revoluce ve Francii a pod vlivem polského povstání. V oblasti školské zesílily snahy po uplatnění práva českého jazyka na všech typech škol. V souvislosti s touto snahou byl ve vlasteneckém středisku národního hnutí, kterým bylo Muzeum, zpracován dokument o stavu vyučování českému jazyku



na školách v Čechách a předán hraběti Chotkovi. (Pamětní spis, 1832) Autoři spisu, Karel Vinařický a Josef Jungmann, požadovali, aby byl respektován jazykový dekret z roku 1816, aby se na nižších školách vyučovalo jen česky, aby se na gymnáziích konala výuka česky alespoň v některých předmětech, aby česky znali teologové, právníci, lékaři, a konečně, aby na univerzitě byla zřízena vedle katedry českého jazyka také katedra české literatury. Tento spis však nedošel na příslušných vládních místech slyšení. Zemské gubernium odpovědělo na spis až v roce 1835 a k návrhu se vyjádřilo zamítavě.

Teprve po roce 1837 studijní dvorská komise uvažovala o některých změnách v obecném školství, shromáždila řadu návrhů, které uveřejnila pod názvem „*Massregeln zur Verbesserung des Organismus der Volksschule*“. Uveřejněné návrhy se však nerealizovaly, a tak obecné školství pracovalo i nadále na základech vytvořených tereziánskými reformami.

## 1. 2. OD STŘEDOVĚKÉ STŘEDNÍ ŠKOLY K ORGANIZAČNÍMU NÁSTINU

Předchůdci střední školy měli podobu škol klášterních, katedrálních a partikulárních. První dva typy se na našem území objevily v souvislosti s přijetím křesťanství. Tyto školy se zakládaly při biskupských sídlech, při kláštorech a při farách, sloužily potřebám církve, a proto vychovávaly především kněze a mnichy. Ačkoliv o počátcích těchto škol není u nás dochováno mnoho zpráv, přece lze jejich existenci v uvedených místech předpokládat a jejich vnitřní život odvozovat z analogického vývoje školství a vzdělání v tehdejší Evropě. (P. Vajcík, 1955, s. 7) První zprávu o církevní škole v Čechách čerpáme z Kosmovy Kroniky, neboť v ní uvádí, že se na takové škole v roce 1074 sám učil (škola svatovítská).

Ve 13. století vyrostla církevním školám konkurence v podobě škol městských. Města se za vlády Přemysla Otakara II. stala středisky obchodu, vzrůstala se po všech stránkách, a z toho faktu vyplynula nutnost starat se také o vzdělání dorostu. Proto si města zakládala a vydržovala vlastní školy, které se vnitřní náplní nelišily od škol církevních. Městské školy dostaly název partikulární nebo triviální. První název vyjadřoval vztah těchto škol k univerzitě (na univerzitě se učila všechna svobodná umění, kdežto na školách partikulárních jenom některé disciplíny z těchto umění), druhý název v sobě zahrnoval tu okolnost, že tyto školy směřovaly především ke třem disciplínám: gramatice, dialektice a rétorice. Později se objevil také název gymnázium. Stejně jako školy klášterní a katedrální i tyto školy byly latinské. Hlavním společným znakem všech těchto škol bylo to, že základem celého studia byla gramatika, která v sobě zahrnovala jak latinský jazyk, tak také literaturu.

Městské školy doznaly velkého rozkvětu ve století čtrnáctém. Za vlády

Karla IV. byl jejich rozvoj podnícen hlavně založením univerzity. Po smrti panovníka a po válkách husitských se vývoj škol na delší dobu pozastavil. V průběhu husitských bouří docházelo k ničení mnoha klášterů a měst a spolu s tím také k ničení církevních škol, což ve svých důsledcích znamenalo snížení tehdejší vzdělanostní úrovně. Nelze však nevidět, že po válkách husitských, koncem 15. století a v průběhu století 16., kdy došlo opět k rozkvětu škol a spolu s tím i k rozkvětu vzdělanosti, střední školy byly téměř výhradně městské. Dokonce i školy, které zůstaly při klášterech, chtěly městskou podporu a nad školou neodmítaly městský dozor.

V 16. století pod vlivem myšlenek a praxe tehdejších německých pedagogů Melanchthona a Sturm se u nás objevila snaha dát městským školám podléhajícím pražské univerzitě společný program a na jeho základě činnost městských škol sjednotit.

První opatření v tomto směru podnikl v 80. letech 16. století Petr Codicillus. Jako rektor pražské univerzity měl k tomu mimořádnou příležitost. Vysoké učení pražské kromě toho, že pomáhalo církvi a českým králům rozhodovat sporné církevní i politické otázky, mělo vrchní správu nad nižšími školami v celém království. Univerzita dosazovala učitele, opravovala a nařizovala školní řád (obsahoval učební plán, osnovy a nařizoval, z jakých knih se má učit) a byla nejvyšší právní institucí českého školství. Právním univerzitním se neřídily pouze školy katolické a bratrské. Proto pražský rektor v roce 1586 sepsal pro městské školy **učební řád** (*Ordo studiorum docendi atque discendi litterarum in scholis civitatum regni Bohemiae*), kterým chtěl školy sjednotit a zamezit tomu, aby se všude začínalo jinak, aby se střídali učitelé a žáci přecházeli ze školy do školy, z města do města. Codicillův řád byl koncipován do pěti oddílů. Zahrnoval učební plán, osnovy pro jednotlivé třídy a učebnice, podle kterých měly partikulární školy řídit svou práci. Městské školy měly sestávat z pěti tříd. První třída byla rozdělena do dvou oddělení. První bylo pro nováčky, kteří se učili písmena, druhé pro žáky pokročilejší, kteří se cvičili ve skládání hlásek do slabik a slabik do slov. Jakým způsobem se má v 1. třídě postupovat vyplývá z následujícího doporučení: „Skládati slova uč tak, aby zprvu byla dvojslabičná, pak trojslabičná a víceslabičná, ale pomalu a zvolna pokračuje mysle si: groš ku groši, časem kopa grošů bude.“ Procvičovat psaní a čtení se má podle názoru pražského rektora na českých textech. Mateřština měla být vyučovacím jazykem také ve třídě druhé. Od 4. třídy se mělo vyučovat kromě latiny také řečtina. Cílem 5. třídy bylo dokonalé ovládnutí obou řečí, dále znalost počtů, měřictví, počátků mravovědy, muziky a fyziky.

Tento řád svědčí o tom, že pražský rektor pojetím výuky předčil v mnohém směru i německé vzory. Ve srovnání se Sturmem zaváděl do škol počty od nejnižší třídy až do zlomků a snažil se, i když v nepatrné míře, zavádět vedle latiny rovněž reálné předměty. Ve srovnání s tím Sturmovi gymnazisté se učili počítat a odčítat až na akademii. Codicillus

dopřál místa ve svém řádu i dějinám vlasti a světa, kdežto Sturmův řád nemá po historii ani stopy.

Ve třetí části, v zákonech, se Codicillus rozepisoval o úkolech ředitele a učitele vzhledem k obsahu vzdělání, o školské kázni, o učení, o hospodaření na škole atd.

Některé opravy týkající se městských škol podnikli také Codicillovi následovníci: **Martin Bacháček Nauměřický z Nauměřic** (1539–1612), který řídil tyto školy v letech 1598–9 a 1603–11, a mistr **Mikuláš Troilus**, který sepsal roku 1609 nový školní řád. Tento řád lze považovat za dovršení pedagogických názorů na organizaci a obsah vzdělání městských škol před koncem samostatnosti českého národa. Zachycuje nám, kam až u nás dospěly pedagogické zkušenosti a snahy po opravách středního školství. Ve srovnání s předchozím řádem znamenal tento nový dokument krok zpět, neboť setřel pozitivní stránky řádu předchozího. Směřoval pouze k pobožnosti a ve smyslu Sturmova řádu k latinské výmluvnosti. Tohoto cíle se však školám nedařilo dosahovat pro duchamorný formalismus.

S poněkud lepší situací se setkáváme ke konci 16. století ve školách katolických, které byly pod správou jezuitů. Jezuitské školy dosahovaly vyšší vzdělanosti (dokonalosti a obratnosti v užívání latiny) a horlivosti u svých svěřenců, což se jim dařilo hlavně díky tvrdé drezúře a kázni.

Vývoj školství přerušily bouře třicetileté války. Válka přinesla obecný úpadek veškerého českého života, a tedy i českého školství. V Čechách městské latinské školy skoro zanikly a po této válce se dostaly do rukou jezuitů. Ti na svých šestitřídních gymnáziích vyučovali podle programu, který vydal generál jezuitského řádu Aquaviva v roce 1599 a který se udržel až do roku 1832. Podle tohoto řádu učili (až na malé odchylky) také piaristé. V jezuitském řádu se kladla samozřejmě hlavní váha na latinu a náboženství, ostatním předmětům se v jezuitských školách neučilo.

Na přelomu 17. a 18. století se školství na našem území ocitlo pod vlivem nových myšlenek, které propagovala pietistická pedagogika a filantropisté. Nové myšlenky, které začaly oba proudy propagovat, se začaly ujmát hlavně mezi piaristy, nezůstali však před nimi uzavřeni ani jezuité. Piaristé se začali pod tímto vlivem odchýlovat od jezuitů a zaváděli do svých škol vyučování mateřským jazykem a vyučování reáliím. Také u jezuitů lze vystopovat tento vliv, neboť i oni začali zařazovat reálie, ovšem jen v takovém rozsahu, který byl potřebný k výkladům biblických dějin a k výkladům autorů (např. zeměpis). Ostatní řády, které ovlivňovaly tehdejší školství, se řídily při vyučování podle piaristů. Je však třeba mít na zřeteli, že jak v organizaci, tak i v obsahu vzdělání na latinských školách nebylo jednoty. Značná pestrost v těchto směrech sahala až do 19. století. Podle velikosti obce byly tyto školy 1–2 třídní nebo 10 třídní. Z každé latinské školy byl přístup na univerzitu. Na filozofické (artistické) fakultě se vzdělávací obsah vyrovnával. Rozdíl mezi univerzitou a latinskou školou tak byl pouze v právu udělovat učené stupně. Latinské školy

učily témuž, čemu filozofické fakulty a naopak. Jinak jednotlivým řádům šlo především o výchovu řádového dorostu, a ten si hleděli co nejvíce přizpůsobit k vlastním záměrům a cílům.

Jak již bylo uvedeno, hospodářská a politická situace poloviny 18. století přinutila panovnici Marii Terezii k opravám ve školství. První krok v tomto směru na poli středního školství učinila panovnice tím, že poslala v roce 1752 rektorovi a konsistoriu univerzity studijní řád, podle něhož učili v Litomyšli piaristé. **V roce 1764 byla z nařízení Marie Terezie vydána nová učební osnova pro gymnázia** (novou osnovu vypracoval Jan Baptist de Gaspari, profesor dějepisu na vídeňské univerzitě), která měla upravit obsah vzdělání na latinských školách. Novotou této osnovy bylo zařazení přírodopisu a fyziky kromě němčiny, řečtiny, dějepisu a matematiky. V nižších třídách měla být vyučovacím jazykem němčina. Vládnímu nařízení hleděli vyhovět jen piaristé. Jezuité, kteří si vydržovali školy sami a nebyli na vládě finančně závislí, podřidit se odmítali. Státní finance odčerpané válkami byly velmi bídné, takže nebylo možno pomýšlet na zřizování státních gymnázií, a proto stav školství v tomto období nedoznal prakticky žádných změn. Ačkoliv se reforma z roku 1764 neuskutečnila, byla dokladem toho, že osvícenství, jako myšlenkový proud a ideový výraz rozmachu revoluční buržoazie, nastupuje svou cestu i ve školství. Byla to cesta, která začala nadřazovat rozum nad autoritu církve a nad tradici, byla to cesta postupné centralizace, germanizace a laicizace všech oblastí života.

**Významným předělem ve vývoji školství bylo zrušení jezuitského řádu.** Osvícenští reformátoři považovali za jednu z hlavních zábran rozvoje všemohoucnost církve, která zasahovala do všech oblastí, a proto usilovali o omezení moci církve a především velmi aktivního jezuitského řádu. Osvícenci se tak zasadili o to, že jezuité museli odejít ze země, že jejich majetek byl konfiskován a že řád byl v roce 1773 papežem zrušen. Reformy, které po tomto roce ve školství následovaly, byly počátkem vzniku moderní školské soustavy a moderního obsahu vzdělání. Znamenaly také počátek energických zásahů státu do školských otázek — stát začíná rozšiřovat svou kompetenci, podřizovat školy veřejné správě a začíná naplňovat císařino heslo z roku 1770, že „školství je a zůstane politikum“. Reformy se dotýkaly všech typů škol.

Jaké změny uskutečňovala státní správa ve středním školství? Úprava gymnazijního studia probíhala v roce 1775 a navazovala na reformu obecného školství z roku 1774. Tato nová školská soustava předpokládala nejdříve vyřešit poměr mezi jednotlivými typy škol. Proto poměr střední školy ke škole obecné byl ustanoven tak, že pro přijetí na střední školu bylo požadováno dovršení deseti let a příslušné předběžné vědomosti prokázané přijímací zkouškou. Další změny, které se dotýkaly kvantitativního rozvoje střední školy, znamenají však dočasně nepříznivý vývoj. Stát, který přebíral gymnázia do svých rukou, prohlašoval celkový počet gymnázií za zbytečný a jejich vydržování za příliš nákladné, a proto

velkou část gymnázií zrušil. Byla rušena zejména ta gymnázia, kde bylo málo tříd. Po těchto úpravách zůstalo v Čechách celkem 13 škol (v Praze gymnázium akademické, malostranské, novoměstské, v Broumově, v Budějovicích, v Hradci Králové, v Kosmonosích, v Litoměřicích, v Litomyšli, v Plzni, ve Strakoncích, v Trutnově a v Žatci), na Moravě zůstalo 7 gymnázií (v Olomouci, v Brně, ve Znojmě, v Jihlavě, v Mikulově, v Kroměříži a ve Žďáře). Kromě toho došlo na gymnáziích ještě k omezení ročníků. Počet ročníků byl snížen ze 6 na 5. Některá gymnázia přešla do správy státní, některá byla svěřena piaristům, dominikánům a benediktinům. Omezení počtu tříd bylo chápáno jako přechodné opatření a bylo motivováno nedostatkem kvalifikovaných učitelů. V roce 1783 se náhradou za toto snížení prodloužilo filozofické studium na 3 roky. Negativní důsledky pro kvantitativní rozvoj střední školy mělo také zavedení školného. Na gymnáziích se vybíralo ve výši 12 zl. a na filozofických fakultách 18 zl. Pouze bohoslovci a stipendisté byli od školného osvobozeni. Dále bylo ztíženo gymnaziální studium dvorním dekretem z roku 1776, kterým se nařizovala zvláštní přijímací zkouška ze všech předmětů pro přechod do filozofických ročníků.

Po změnách organizačního charakteru přistoupila vláda také ke změnám obsahovým. Vypracovat nové gymnaziální osnovy uložila dvorská studijní komise profesoru všeobecných dějin a literatury na vídeňské univerzitě Hessovi a dvornímu radovi Kollarovi, řediteli dvorní bibliotéky. Protože František Adam Kollar byl vzdělán filologicky, chtěl, aby byl gymnazista orientován zejména tímto směrem. Naproti tomu Hess, jako historik, požadoval, aby středem veškerého studia byl dějepis a pomocné vědy historické. Marie Terezie však neschválila ani jeden, ani druhý návrh, a požádala piaristu Gratiana Marxe, prefekta savojské akademie, aby vypracoval pro gymnázia přiměřenější osnovy. Gratian Marx v roce 1775 úkol splnil. Předložená osnova byla schválena a v následujících letech zaváděna do škol. Zůstala v platnosti plných 29 let. Podle této osnovy bylo studium na gymnáziu pětileté. Mělo 3 třídy gramatikální (infima, media, suprema classis grammatices) a 2 třídy humanitní (rhetorica, poesie). Podle Marxovy učebné osnovy zůstala nadále hlavním předmětem latina. Ostatní předměty (dějepis, zeměpis, přírodní vědy a matematika) byly prohlášeny za vedlejší a mělo se jim vyučovat „pouze pro zábavu“. Takto stanovený obsah vzdělání zajišťoval třídní učitel, který učil všemu kromě náboženství. Vyučovacím jazykem byl na gymnáziích od 3. třídy pouze jazyk německý. Pod vlivem germanizačních snah byla čeština z gymnázií zcela odstraněna. Z germanizačních tendencí také vyplynulo v roce 1777 nařízení, podle něhož nebyl do 1. třídy gymnázia přijat nikdo, kdo se nevykázal znalostí němčiny.

Omezení latinských škol po zrušení jezuitského řádu a řada opatření, která byla přijata, měly své negativní důsledky. Klesal počet žactva (v průběhu pěti let ztratila rakouská gymnázia téměř polovinu žactva), zvětšoval se nedostatek studentů na univerzitách, stupňoval se nedostatek

kněžského dorostu i světských středoškolských učitelů. Tento stav se stal předmětem kritiky jak šlechty, tak i církevních hodnostářů. Církevní představitelé v osobě arcibiskupa Migazziho žádali, aby byla znovu zřizována gymnázia a filozofické školy při klášterech a kostelích a aby bylo zrušeno školné. Těmto požadavkům bylo v roce 1802 vyhověno a byl dán souhlas k zakládání nových gymnázií a filozofických kursů. O šest let později byl na těchto školách zrušen také školní plat. **Tak po roce 1802 vznikala nová řádová gymnázia**, některá dosavadní (např. v Plzni) byla svěřována piaristům a benediktinům. Tím byla snaha po zesvětštění škol slibně rozvinutá po zrušení jezuitského řádu znovu značně oslabena. I na těch gymnáziích, která nebyla odevzdána řádům, sílil církevní vliv. Ten zvláště vzrostl po porážce Napoleona a po vídeňském kongresu v roce 1815.

Na počátku 19. století v souvislosti s průmyslovou revolucí a s rozvojem věd se začala prosazovat na rakouských gymnáziích myšlenka ustanovování odborných učitelů. Třídní učitel již nebyl schopen kvalitně zabezpečovat celou výuku. Nové pojetí začal prosazovat **piarista Lang**. Svou koncepci na čas prosadil, a tím se podařilo bezesporu zvýšit úroveň veškerého vyučování. Kromě toho byl díky jemu vydán 16. srpna 1805 nový studijní řád, podle něhož byla gymnázia v hlavních městech, a kde bylo studium filozofické, rozšířena na šestitřídní, venkovská však zůstala i nadále pětitřídní. Rozsah učiva byl pro oba druhy gymnázií stejný. Učební osnova se rozšířila o přírodovědu. Pro zlepšení výsledků v latinském jazyce měly být zavedeny latinské přednášky ve filozofii (od roku 1804), a ve vyšších třídách gymnázií se měla konat výuka v latinském jazyce v matematice.

Proti Langovým reformám však vyvstali odpůrci a těm se podařilo po 13 letech sporů a bojů část jeho reformy odbourat. Argumentem proti zavedení odborných učitelů byl nedostatek odborně vzdělaných učitelů, a také to, že odborný učitel má menší možnost výchovného působení. Proto nejvyšším rozhodnutím ze dne 28. srpna 1818 byl obnoven systém třídních učitelů, kteří učili vše (až na náboženství) a výuka se znovu prováděla podle Marxovy učební osnovy. Latina byla opět prohlášena za hlavní předmět a ostatním předmětům se nevěnovala valná pozornost. Jediným kladem těchto změn bylo to, že se zavedla všude šestitřídní gymnázia.

Ve vývoji školství této doby lze objevit dvě základní tendence. První směřovala k tomu, aby se zabezpečila výchova odborně zdatné generace, která by přispěla k rychlému rozvoji moderní kapitalistické společnosti, a spolu s tím překonala středověk a monopol církve nad školstvím. Druhá pak měla na zřeteli vytvořit centralizovaný stát, k jehož základním znakům patřil jediný jazyk, a to jazyk německý. Germanizace však vyvolávala odpor, který usiloval o dobytí práv češtině ve všech oblastech veřejného života a o vytvoření podmínek pro rozvoj novodobého českého buržoazního národa.

První tendence čerpala posilu z osvícenství, které oslabilo pozice hlavní ideologické opory feudalismu — církve — bojovalo za vědeckou pravdu, hájilo práva rozumu, vlastního poznání a vyslovilo se proti slepé poslušnosti církve a víry, a v souvislosti s deklarací práv člověka a občana (francouzská buržoazní revoluce 1789) hájilo rovnost všech lidí a demokratické svobody. Také u nás mělo osvícenství tyto znaky a bylo namířeno proti církevnímu výkladu světa a chtělo vlastním poznáním vysvětlit mnohé z toho, co bylo dosud vykládáno církevními dogmaty, a usilovalo o demokratizaci vzdělání.

Osvícenské snahy našly svou realizaci na počátku 70. let 18. století v založení **Soukromé učené společnosti**, pozdější Královské české společnosti nauk. Vědci sdružení v této společnosti („otec kritického dějepisu“ Gelasius Dobner, mineralog Ignác Born, člen akademií v Londýně, ve Stockholmu, ve Vlně, v Padui, v Mnichově a v Berlíně, matematik a fyzik J. Tesánek, F. M. Pelcl, J. Dobrovský aj.) vykonali nesmírně mnoho pro realizaci osvícenských zásad, pro rozvoj jednotlivých vědních disciplín i pro rozšíření nových poznatků z jednotlivých oborů. Jejich průkopnické činnosti se otevřely dveře josefinským patentem z roku 1781, který značně rozšířil tiskovou svobodu a „otevřel zakleté staročeské poklady od Husa až po Komenského“. Ve školství se osvícenské snahy projeví v tom, že vzdělání přestalo být výsadou aristokracie a že došlo k nástupu středních vrstev na vyšší a vysoké školy, neboť nastupující buržoazie stavěla proti urozenosti ve vzdělání, schopnosti a osobní ctnosti. **Demokratizace vzdělání** našla dále svůj výraz nejen v praktičtějším zaměření vzdělávacího obsahu, který tak reagoval na nové potřeby společnosti, ale také v prosazování všeobecné školní docházky, v zavádění reálných předmětů a v prosazování odbornosti ve výuce.

Druhý výrazný rys období — **centralizace spjatá s germanizací a odpor proti ní** — se stal součástí procesu národního obrození. Proces rozvoje české moderní společnosti nebyl možný bez zřetele k otázkám jazyka a bez rozvoje soudobého jazykozpytu. Jazykový charakter českého národního hnutí, který byl dán předcházejícím historickým vývojem, podněcoval zájem o český jazyk, o jeho kulturu, o jeho poznání praktické i teoretické. Proto první obrozenecká etapa měla veskrze apologetický ráz. Celou českou minulost bylo třeba bránit proti těm, kdo zatlačovali hodnoty domácího života hodnotami cizími. V tomto směru sehrály pozitivní a významnou úlohu obrany českého jazyka, které chtěly oživit spisovný jazyk a upevnit jeho spisovnou normu, aby byl schopen plnit potřeby rozvíjející se české společnosti. Velký podíl na rozvoji českého jazyka a na upevnění jeho spisovné normy měl hlavní představitel první obrozenecké generace, Josef Dobrovský.

Pro další osudy českého jazyka mělo velký význam **zřízení katedry českého jazyka na pražské univerzitě v roce 1791**. Spisovná čeština se tak stala předmětem uvědomělé péče a kultury a katedra místem, které začalo vychovávat česky myslící generaci.

První buditelské období vrcholí jazykovým dekretem z roku 1816, který byl českými vlastenci přivítán jako vzácný dar. **Jazykový dekret z roku 1816** nařizoval:

1. aby na gymnáziích v místech českých nebo tak řečených utrakvistických jenom takoví prefekti a profesoři se navrhovali, kteří by byli znalí i českého jazyka;
2. aby na těchto gymnáziích žáci, kteří si přinášejí znalost českého jazyka z triviálních škol nebo domácího prostředí, také v českém překládání a skládání českých písemností se cvičili;
3. aby se na počátku každého roku v posluchárnách filozofických a právnických ohlašovalo, že se při obsazování úřadů v českých zemích dá přednost studujícím znalým českého jazyka při rovných jinak schopnostech.

Jazykový dekret však nebyl důsledně uplatňován, ba dokonce byl později značně omezen. Přesto však sehrál pozitivní úlohu, neboť byl dokumentem, který stál zcela v protikladu k dosud převládající germanizační politice vlády. Také na jeho základě mohla pak následující generace, reprezentovaná Josefem Jungmannem, pokročit o kus dále. Tato generace již nechtěla pouze psát o českých problémech, ale chtěla vytvořit, a také vytvořila, samostatnou českou vědu psanou mateřským jazykem. A právě rozvoj jazykové kultury, na němž byl závislý také osud českého školství, vytvořil předpoklady k tomu, aby se na školách začala uplatňovat mateřština. Uplynulo však ještě mnoho času, než se záměry druhé obrozenecké generace zcela prosadily a než se vybuďovalo české školství.

Po napoleonských válkách došlo k utužení vlády ve světě i doma. Toto ovzduší zasáhlo i tak citlivou oblast, jakou bylo školství. Pokračoval sice mírně jeho kvantitativní rozvoj, ale jeho vnitřní vývoj, který měl překonat pozůstatky středověkého pojetí, se prakticky zastavil. Přerušeni dosavadního vývoje zřetelně prokazuje vydání nových gymnazijních osnov v roce 1819. Reakce postihovala celé české národní hnutí, a také snahy o docenění češtiny pro střední školství. Dokladem toho je dvorní dekret ze 16. února 1821, kterým se zapovídá učit češtině jako řádnému jazyku. Lze konstatovat, že celé období od roku 1816 do roku 1848 je ve školství obdobím stagnace a úpadku. Přesto však je zajímavé tím, co se v něm rodilo a užívalo a co vytvářelo předpoklady pro budoucnost.

V českém hnutí to bylo především úsilí o rozvoj vědy psané českým jazykem. Čeština měla rozšířit svůj prostor, který jí byl doposud vymezován převážně jen pro působení na široké lidové vrstvy, měla překročit tuto zprostředkující hranici, měla být vytvořena česká národní věda. Splnit tento úkol pomohla **Společnost vlasteneckého Musea v Čechách, založená v roce 1820**, a časopis **Krok**, který začal vycházet od roku 1821, a soustřeďoval kolem sebe významné vědce (vedle Jungmanna zde hlavně působil Jan Evangelista Purkyně a Jan Svatopluk Presl). Od roku 1827 přispíval tomuto vývoji také časopis **Společnosti vlasteneckého Musea**



v Čechách, jehož redaktor, František Palacký, kolem něho soustředil všechny významné vlastenecké literáty a vědce. Tak se stal **Muzejník** nejdůležitějším organizátorem mladé české vědy. Koncem roku 1829 přišel Palacký s návrhem vypracovat český encyklopedický slovník. Za redaktory zamýšleného díla byli vybráni Palacký, Jungmann a Presl. Ti pak byli v lednu 1830 prohlášeni za zvláštní „muzejní sbor“, který dal popud ke vzniku Sboru pro vědecké vzdělávání řeči a literatury české na půdě Muzea. V lednu 1831 došlo k založení **Maticе české**, zvláštního peněžního fondu, z něhož se financovalo vydávání českých odborných a uměleckých knih. Tomuto úsilí dále přispěla vzniklá **Jednota pro povzbuzení průmyslu v Čechách**. I když v prvním období po svém založení v roce 1833 neměla nic společného s českým jazykově národním hnutím, praktické ohledy snažící se o zvýšení úrovně a organizace výroby vedly postupně k vydání některých českých publikací. Péčí Jana Svatopluka Presla bylo vydáno třísazkové české dílo o technologii (1836—37) a začal také vycházet v letech 1837—1839 česky psaný *Časopis technologický*. Tyto instituce, organizace a vydavatelské úsilí byly zdrojem národního povzbuzení a sebedůvěry, byly zdrojem dalšího rozvoje českého národního hnutí. Základní význam těchto snah pro školství a jeho vývoj byl nesporný.

Ve 30. letech pod vlivem politických událostí ve Francii a v Německu a zejména pod vlivem polského povstání došlo k vzestupu národního sebevědomí a povzbudila se naděje na změny. Přední představitelé tehdejší české společnosti dospěli k závěru, že obroda českého jazyka byla úspěšně dovršena a že před českou společností je nová povinnost, dokázat svou rovnocennost s jinými národy v oblasti vědy, školství, umění a průmyslu. Boj za národní rovnoprávnost se i nadále odehrával v prvé řadě v rovině prosazování jazykových práv, ale byl veden novými formami. Nebyly to již prosebné pamětní spisy, ale objevovaly se početné časopisecké články, požadující zavedení češtiny do úřadů a do škol, psaly se petice, organizovaly se deputace k úředním činitelům a různé kulturní akce, mající ráz veřejných manifestací. Ve 30. letech se tak postupně formuloval nový politický program českého národního hnutí, jehož cílem bylo zajistit národně politickou svébytnost Čechů mezi ostatními evropskými národy. Součástí tohoto programu byla také problematika školství. V této souvislosti se začaly objevovat návrhy a požadavky na reformy ve školství, které v předcházejících letech uzrávaly. Jak již bylo uvedeno, byl v roce 1832 vypracován z české strany spis, který byl zkoncipován členy Sboru pro řeč a literaturu českou, a který s velkou odvahou kritizoval germanizační politiku vlády na školách a žádal zavedení češtiny jako vyučovacího jazyka v obecném školství a její zavedení jako vyučovacího předmětu na reálkách a gymnáziích. Tam se čeština měla používat také v hodinách náboženství a v hodinách latiny při překladech a slohových cvičeních. Dále upozorňoval na neblahé důsledky v praktickém životě, které způsobuje neznalost češtiny u lékařů, právníků, bohoslovců a úředníků, a odvolával se v tomto směru na jazykový dekret z roku 1816.

Vláda odpověděla na tento spis za tři a půl roku a zaujala k českým požadavkům zcela odmítavé stanovisko.

Tlak na změny ve školství však neustále sílil. Školství přestávalo vyhovovat jak po stránce organizační, tak po stránce obsahové. Hlasů o nutnosti školské reformy obecně přibývalo. Kritizovala se příprava učitelů, systém třídních učitelů, kteří učili vše, volalo se po větší úloze mateřského jazyka ve vyučování (i ze strany německé), po lepším postavení přírodovědných předmětů, dějepisu atd. Součástí této kritiky bylo také úsilí o vytvoření nového typu střední školy, která by připravovala na vyšší školy technické, pro něž příprava na škole hlavní nedostačovala. Tyto snahy způsobily, že v roce 1833 byl v Praze založena dvoutrídňá reálka s posláním připravovat pro polytechniku, téhož roku byla založena trojtrídňá reálka v Rakovníku se zaměřením hospodářsko-lesnickým a v roce 1836 průmyslnicko-obchodní reálka v Liberci. Tak postupně vznikala nový typ školy, který byl ovšem až do roku 1849 součástí školství elementárního.

Rostoucí kritika rakouského školství si posléze vynutila rozhodnutí z května 1838, jímž byli ředitelé gymnázií vybídnuti, aby podávali návrhy na reformu. Nespokojenost se stavem školství se projevila v řadě podnětných návrhů. Některé z nich došly až k základní představě budoucího osmitřídňého gymnázia o dvou čtyřletých celcích se zvýrazněnou úlohou přírodních věd, literatury a vzdělání četbou proti dosavadní jednostranné převaze gramatiky ve výuce jazyků, a k nutnosti zavést nové předměty. Vládní komise, která jednala o předložených návrzích, doporučila řešení velmi polovičaté. Ani to se však nerealizovalo. Císařské nařízení ze srpna 1844 zamítlo předložené návrhy, i když neuzavíralo možnost podávání návrhů dalších. Diskuse probíhaly tedy i nadále a přispívaly k vyjasňování základních otázek. Jejich řešení však přinesla až změna politického klimatu, revoluční rok 1848.

Léta po napoleonských válkách, tj. od roku 1815 do roku 1848, jsou obdobím „probuzení národů a liberálního hnutí“. Buržoazie usiluje o dosažení národní nezávislosti a jednoty, bez nichž nebyl možný její další rozvoj. Usiluje také o vytvoření liberálního státu, v němž by dosáhla hospodářské svobody pro své podnikání a politické svobody pro uplatnění své moci. K dosažení těchto cílů mělo přispět rovněž školství, které se stávalo předmětem jejího zvýšeného zájmu a mělo sehrát důležitou roli v dalším období.

### 1. 3. ŠKOLSKÝ SYSTÉM V NÁVRZÍCH REVOLUČNÍCH LET

Koncem 40. let dozrávaly v řadě evropských zemí podmínky pro dovršení procesu vzniku moderní buržoazní společnosti. Společenská krize, která se v těchto letech projevovala v různé intenzitě v celé střední Evropě, mocně posílila české národní hnutí. V Rakousku narůstala revoluční

situace. Ta se zostřovala jeho ekonomickým zaostáváním, které bylo v tomto období doprovázeno nezaměstnaností, růstem cen a v roce 1847 dále bylo prohloubeno neúrodou v zemědělství. Také neřešené národnostní problémy způsobovaly, že se stále více projevovala nespokojenost s absolutistickou mocí. Vládní kruhy pod Metternichovým vedením chtěly uchovat soudobý stav, a tak vystupovaly proti jakémukoliv reformnímu hnutí. Avšak revoluční hnutí v Rakousku mělo vzestupnou tendenci. Tato tendence byla posílena událostmi v Itálii, a zejména ve Francii. Zprávy z konce února, že ve Francii vypukla revoluce a byla vyhlášena republika, že bylo vyhlášeno všeobecné volební právo a jiné zprávy, zjišťovaly nespokojenost s domácími poměry. Všechny tyto okolnosti vedly k tomu, že dne 11. března se ve Svatováclavských lázních sešla schůze, na níž byly vysloveny požadavky obyvatelstva, které zvolená delegace v čele s Petrem Fastrem vezla do Vídně. Na prvním místě petice požadovala zajistit rovná práva české a německé národnosti a řeči v úřadech a ve školách. V delegaci byli zastoupeni také studenti, kteří ve vlastní petici požadovali reorganizaci školství tak, aby bylo možno vzdělávat se v obou jazycích. Dále požadovali právo svobodně zakládat studentské organizace aj. Povšechná a vyhýbavá odpověď, kterou 27. března delegace z Vídně přivezla, nikoho neuspokojila. Většina konkrétních požadavků byla zamítnuta.

Všeobecné zklamání vyústilo ještě týž večer v závěr výboru poslat do Vídně druhou petici, která by setrvala na základních požadavcích první petice a převzala by také všechny požadavky petice studentské. Ve druhé petici byl zdůrazněn požadavek státoprávního spojení zemí koruny české, a v otázce rovnoprávnosti jazyků petice žádala, aby byla prohlášena rovnoprávnost jazyků zvláštním zákonem pro všechny země české koruny. Odpověď na druhou petici byla značně příznivější. Vynucovali si ji vzrůstající revoluční nálady v celé zemi. V kabinetním listu z 8. dubna, který sice oddálil hlavní požadavek spojení zemí koruny české v jeden celek, se povolilo zřízení nejvyšších odpovědných úřadů pro Čechy a k právním jazykovým se uvádělo, že „se česká řeč ve všech odvětvích státní správy a veřejném vyučování s řečí německou v úplnou rovnost staví“ a že „od nynějška mají v Čechách všichni ouřadové veřejní a všechny soudy obsazeny býti jediné osobami obojí řeči zemské mocnými“. O den později, dne 9. dubna, vydalo pak české zemské gubernium výnos, ve kterém se praví: „poněvadž potřeba zříditi v Praze hlavní školu, ve které se mládež vyučuje jazykem českým, mnohonásobně byla odůvodněna, ráčilo Jeho cís. král. Veličenství . . . nejmilostivěji naříditi, aby v Praze škola taková, zatím o třech třídách, co možná nejdříve z nákladů českého fondu školního zřízena“. O den později byla vyhlášena svoboda učení na univerzitách (učení také co do jazyka, jehož výběr měl záležet na profesorech) a byly odděleny dva filozofické ročníky od univerzity a přiděleny ke gymnáziím, která byla prohlášena za osmitřídní. Čtvrtým článkem ústavní listiny ze dne 25. dubna 1848 pak

byla zaručena všem národům v rakouském mocnářství „neporušitelnost jich jazyka a národnosti“. Počátkem roku 1848 byla rovněž rozpuštěna podruhé a definitivně dvorská studijní komise a bylo zřízeno jako nový centrální úřad ministerstvo vyučování. Při ministerstvu vyučování byla zřízena komise odborníků (jejímiž členy byli mimo jiné Feuchtersleben, Exner, Zimmermann, Šafařík), která měla posuzovat vypracované návrhy na reformu škol. Návrhů se objevilo značné množství a dotýkaly se všech školských typů. Soustřeďovaly se na organizační strukturu, na vzdělávací obsah a na problematiku učitelstva.

K nejpozoruhodnějším návrhům, které se vztahovaly k problematice národních škol, patřil Návrh pro národní školy vypracovaný **Karlem Slavojem Amerlingem** pro školní sekci Národního výboru. (Posel z Budče 1848, s. 11–23) Amerling patřil k mladší buditelské generaci, která vstoupila do českého veřejného života kolem roku 1830. Od osvícenské generace přejala víru v moc vzdělání jako pokrokového prvku, který je schopen přetvořit společnost. Výrazem tohoto přesvědčení byla proto usilovná osvětová práce. Tento postoj přejal i Amerling, který přišel v roce 1829 do Prahy a byl hned od počátku v úzkém kontaktu s českou vlasteneckou společností (Tyl, Máchá, Sabina, Erben, Palacký aj.). Přispíval do řady časopisů (Květy, Světozor, Česká včela, Přítel mládeže), přednášel o různých oborech lidské činnosti, pomáhal organizovat veřejný život (1. český bál v únoru 1840) atd. Od roku 1838 začal česky přednášet o chemii, mechanice, fyzice a přírodopisu v nedělních kursech pro řemeslníky. Tato činnost přivedla Amerlinga k poznání, že jen zvýšením vzdělání učitelů se dá zvýšit úroveň školy a začal proto usilovat o **zřízení učitelského ústavu s názvem Budeč**. (Budeč byla slovanské hradiště, v němž se podle legend vzdělávali Přemysl, Libuše a kníže Václav, a totožné pojmenování mělo dokumentovat české vzdělávací snahy již v minulosti a jeho kontinuitu se současností.) Za podpory vlastenců (Šafařík, Frič, Havlíček, Palacký aj.) byl ústav vybudován a od roku 1842 zahájil svou činnost. **Budeč měla 3 úkoly**: vzdělávat učitele (prostřednictvím svolávaných učitelských konferencí), řemeslníky (v nedělních kursech) a ženy (bez valného úspěchu). Ústav navazoval na pokrokové snahy učitelů — vlastenců, propagoval vyučování mateřským jazykem a věcné učení, které potřebovala rozvíjející se kapitalistická společnost. A právě zkušenosti z Budče byly podkladem pro vypracování návrhu na reformu elementárního školství, který Amerling opublikoval v časopisu Posel z Budče v revolučním roce 1848. Navrhovaný školský systém měl tři stupně:

### I. Školky

- a) mateřské — pro 2–3 leté děti
- b) opatrovny — pro 4–5 leté děti

### II. Přípravovny

- a) názorna — pro 6 leté děti
- b) odlikovna — pro 7 leté děti

### III. Věcnice

- a) pojemnovna — pro 8 leté děti
- b) putovna — pro 8—9 leté děti
- c) naukovna — pro 9—10 leté děti
- d) průmyslovna — pro 11—12 leté děti
- e) oučetna čili správozna — pro 12—13 leté děti
- f) vědozna — pro 13—14 leté děti

**Objevila se myšlenka povinné předškolní výchovy a povinné osmileté školní docházky.** Vzdělávací obsah měl být založen na Komenského principu encyklopedismu a měl být zaměřen na věcné učení, které si vyžadovala Amerlingova současnost. V souvislosti s tím byl kladen důraz na materiální vybavení školy, na zřizování dílen, na zakládání školních zahrad a na budování sbírek obrazů a přírodnin. Tyto progresivně formulované požadavky na elementární vzdělání však ještě musely dalších 20 let na své uskutečnění počkat.

Praktický Amerlingův podíl na zkvalitnění dosavadního elementárního českého školství byl pak v tom, že se v roce 1848 stal ředitelem první české hlavní školy v Praze, na které působil až do svého penzionování v roce 1868. Na základě konkursu, jehož se zúčastnilo 44 uchazečů, byli na další učitelská místa ustanoveni: Josef Bačkora, Vincenc Bíba, Petr Mužák, Josef Walter a katecheta Jan Škoda. Zápis žáků do české hlavní školy se konal 3. a 4. listopadu a již 8. listopadu 1848 započala pro 97 žáků v 1. až 3. třídě výuka. (Posel z Budče 1848, s. 400)

Z dalších návrhů, které byly v této době předloženy čtenářské obci k posouzení, si zasluhuje pozornost ve 4. čísle časopisu Posel z Budče návrh **Františka Tesaře** — Všeobecné předpisy pro školní vychování (1848, s. 60). Publikovaný dokument o systému národního školství v sobě zahrnoval rovněž předškolní výchovu a vzdělávání mládeže do 14 až 16 let. Mládež měla procházet následujícími vzdělávacími institucemi:

- I. Opatrovnami — pro děti od 3 do 6 let
- II. Přípravovny — od 6 do 8 nebo 10 let
- III. Obecními školami — od 8 do 12 nebo 14 let
- IV. Školami měšťanskými, průmyslními nebo rolnickými — od 10 do 12 nebo 16 let. Tyto typy škol měla navštěvovat veškerá mládež.

Na první pohled je patrná značná shoda s návrhem Amerlingovým, ovšem v mnohém chudší, nenápaditější a nepropracovanější podobě.

V témže roce přispěl k vyjasnění představ o struktuře budoucího národního školství také profesor Akademického gymnázia, **František Čupr**. Doporučoval zřídit čtyřletou elementární školu pro děti od 6 do 10 let, která by však na venkově byla šestiletá, neboť „zanedbávání školy zde bývá častější než u dětí městských“. Protože venkovské děti žijí v jiném prostředí, měly by se vzdělávat kromě obvyklých předmětů také ve včelařství a štěpařství.

V Čuprově systému na školu elementární navazovala škola měšťanská, rovněž čtyřletá, která měla připravovat pro jednotlivá praktická povo-

lání. Z těchto hledisek byl vybrán i vzdělávací obsah, tvořený následujícími skupinami předmětů: mluvnictví (tj. písemnosti, pravopis, deklamace, gramatika), matematika (aritmetika, algebra, praktická geometrie, vedení knih, stavitelství, krasopisání a kreslení), vědy přírodní (tj. zoologie, botanika, mineralogie, fyzika, lučba, hospodářství, štěpařství a včelařství), historie, geografie, statistika, náboženství, zpěv, tělocvik a exekvíka a přírodnické výlety (Časopis českého Museum 1848, s. 564–566).

Neoddělitelnou součástí školské problematiky byla i otázka dozoru nad novými školami. Čupr navrhoval, aby na nejnižším stupni byl zachován církevní dozor, aby však byl doplněn dozorem odborným, který by zabezpečovali vzorní učitelé. Avšak nad školami měšťanskými by neměla dozor provádět již církev, ale univerzita. Svůj návrh opíral o praxi v minulosti. Tento způsob by nebyl žádnou novinkou, neboť byl již uplatňován za doby Karla IV.

Svůj názor na školství vyjádřil také **Pavel Josef Šafařík** (Časopis českého Museum 1848, s. 171). Zabýval se však především národnostními požadavky ve školství, které vyplynuly z jasně formulované zásady rovného práva národnosti všech národů v Rakousku. Tato zásada byla císařem slavnostně přiznána a náměstkovým prostřednictvím sdělena při otevření říšského sněmu. Z ní pro český národ vyplynulo jednak přirozené právo na vzdělání v mateřském jazyce a jednak právo řídit si své vlastní věci. Šlo tedy o právo užívat mateřského jazyka na školách a v úřadech, které měli v Rakousku až dosud pouze Němci a Vlaši. Šafařík zdůraznil myšlenku, že mateřský jazyk musí tvořit přirozený základ vzdělání a že teprve na jeho základech může být budována znalost jazyka cizího. Tento požadavek by se měl uplatnit nejen na školách triviálních a normálních, ale také na gymnáziích. Také na univerzitě by měla být úplná svoboda učení a vyučování co do jazyka. Na některých fakultách by se však měly vybrat vědní disciplíny, které by se přednášely v obou jazycích a volba jazyka by se neměla ponechat na vůli profesorů.

Ožehavou otázkou, která se v souvislosti se systémem národního školství řešila, bylo **vzdělávání učitelů elementárních škol**. Přispět k jejímu řešení napomohli jednotlivci, a rovněž učitelé sami.

Obecně se ozývaly hlasy, které poukazovaly na nedůstojné postavení učitelstva, zejména na triviálních školách, na nízkou úroveň vzdělání, na nedostatečné materiální zabezpečení atd. V tomto smyslu vydal své prohlášení **Josef Vlastimil Steyskal** ve Vídeňském poslu, v němž proklamoval zlepšení platů učitelům, zavedení školních porad, zkvalitnění učebních metod, osvobození se od kněžského poručnictví atd. (A. Faimonová, 1908/9, díl II., s. 9). Již konkrétnější požadavek formuloval **Feuchtersleben**, který navrhoval pro zlepšení přípravy učitelů zřídít ve všech hlavních městech korunních zemí tříletý kurs, a požadoval úpravu platů, jejichž minimum by stanovily zemské sněmy v takové výši, aby se učitel mohl zcela věnovat svým školním povinnostem. Daleko progresivnější

postoj zaujal k této problematice **František Čupr**. Vyšel z dobové praxe, kterou však v mnoha směrech předstihl. Navrhoval, aby učitelstvo elementárních škol absolvovalo školu měšťanskou, rok pokračovalo na pedagogickém ústavě a pak by jednotlivci nastoupil na 2–3 léta na praxi ke zkušenému učiteli. Teprve po dosažení 18 let a po složení praktické zkoušky by mohl být adept ustanoven ze učitele na elementární škole. Učitelé pro měšťanské školy by nabývali všeobecného vzdělání na gymnáziích a pokračovali by v odborném studiu na univerzitě, aby jejich vzdělání bylo rozsáhlejší. Čuprův návrh se však nestal skutečností.

**Také učitelstvo samo se k těmto otázkám vyjadřovalo**, neboť byly předmětem jednání jejich porad. (Posel z Budče 1848, s. 113) Velké shromáždění 500 učitelů národních škol ze všech krajů v Čechách, které se konalo v Praze, zaslalo přijaté usnesení říšskému shromáždění ve Vídni a ministerstvu vyučování. Obsahovalo tyto základní požadavky:

- aby obecná a měšťanská škola byla státní,
- aby školní docházka byla pro chlapce upravena do 14 let a pro dívky do 13 let,
- aby škola byla vyproštěna z područí církve,
- aby stát dosazoval učitele,
- aby platy učitelů byly vyrovnány na úroveň úřednických platů,
- aby přípravu učitelů pro obecné školy zabezpečovala škola měšťanská, na niž by navazoval dvouletý učitelský ústav, a pak by následovala praxe u zkušeného učitele,
- aby učitelé pro školy měšťanské získávali svou kvalifikaci na gymnáziích.

A právě v požadavku vzdělávání učitelstva se učitelé zcela shodli s názory Čuprovými. **Ministerstvo tomuto tlaku již nemohlo nevyhovět. Proto 17. srpna 1848 vydalo nařízení, které se týkalo zkvalitnění přípravy učitelů.** Bylo jednoznačně stanoveno, že:

- budoucí učitel musí dovršit 16 let a prokázat znalost ze čtyř tříd hlavních škol nebo ze 4 tříd latinské školy,
- učitelský kurs bude jednoletý,
- vzdělávací obsah bude tvořit: náboženství, nauka o těle a duši, návod k názornému vyučování, čtení, psaní, měřičtví, rýsování, počítání z hlavy a písemné, mluvnice, sloh, zeměpis a dějepis, přírodopis, přírodopyt, nauka o rolnictví a řemeslech, všeobecná nauka o výchování a vyučování, hudba a tělocvik. Všechny tyto předměty byly spjaty s metodikou, aby budoucí učitel věděl, jakých vhodných metod má používat, a rovněž s praktickými pokusy v učení.

O necelý rok později, v červnu 1849, vydalo ministerstvo **dekret o prodloužení učitelských kursů na dva roky** s tím, že druhý rok má být převážně zaměřen na praktický výcvik, tj. na hospitace a výstupy na škole. Po absolvování tohoto kursu pak budoucí učitel musel skládat jak praktickou, tak i teoretickou zkoušku. Těmito výsledky bylo završeno úsilí o reformu obecného školství a vzdělávání jeho učitelů.

Daleko lepšími výsledky se může vykázat školství střední. Návrhy, které se v této době objevily, se soustřeďovaly na organizační strukturu, na vzdělávací obsah, a také na požadavky národnosti.

Se svými návrhy vystoupila řada jednotlivců. Tak např. Feuchtersleben u studií gymnaziálních se vyslovil pro osmitřídí gymnázium s nižším a vyšším stupněm; na nižším budou vyučovat učitelé třídní, na vyšším bude vyučování odborné. Právo vyučovat na gymnáziu bude uděleno po složení odborné státní zkoušky a po zkušebním roce. Na gymnáziích budou zavedeny maturitní zkoušky jako podmínka pro přijetí na univerzitu.

Konkrétnější podobu gymnázií vypracoval František Čupr. Vyjasnil vztah tohoto vzdělávacího stupně k jednotlivým typům škol, a to ke škole elementární (na gymnázium vstupuje žák z elementární školy v 10 letech a po skončení gymnázia vstupuje na univerzitu) a k univerzitě, dále vytyčil jednotlivé úkoly gymnázia, vyjádřil svůj postoj ke sporům o třídního a odborného učitele a doporučoval třídního učitele pouze do 1. třídy gymnázia, od 2. třídy postupně zařazovat vyučování odborné, a vzdělávací obsah nastínil v následujícím učebním plánu:

Předměty	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Celkem
Mateřský jazyk	4	2	—	—	2	2	2	2	14
Němčina	8	2	—	—	2	2	2	2	18
Moderní jazyk	—	—	10	4	2	2	2	2	22
Latina	2	4	6	3	4	4	3	3	29
Řečtina	—	—	2	2	3	3	2	2	14
Počtářství	2	2	2	4	3	3	—	—	16
Přírodopis	2	2	2	—	—	—	—	—	6
Přírodopyt (fyzika)	—	—	—	6	—	—	5	3	14
Země — a dějepis	—	2	2	2	2	2	3	3	16
Starožitnosti	—	4	—	—	—	—	—	—	4
Statistika a politika	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Filozofie, stylistika a historie literatury	—	—	—	—	3	3	3	5	14
Encyklopedie staroslawančin, sanscrit a mluvnictví	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Náboženství	2	2	1	1	2	2	2	—	12
<b>Celkem</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>185</b>

Se svými představami o středním školství vystoupil rovněž Pavel Josef Šafařík (Časopis českého Museum 1848, s. 171). Ve svém příspěvku formuloval zejména národnostní požadavky ve školství. Pokud šlo o gymnázia v Čechách, požadoval, aby byla z celkového počtu 22 škol 2 česká gymnázia v Praze na Starém a Novém Městě, německá pak na Malé Straně. V ostatních oblastech měla být podle jeho návrhu zřizována gymnázia podle převažujícího obyvatelstva. Tak v Mladé Boleslavi, v Jičíně, v Hradci Králové, v Rychnově n/Kn., v Litomyšli, v Německém Brodě, v Jindřichově Hradci, v Budějovicích, v Písku, v Klatovech a v Plzni



měla být gymnázia česká, v Chebu, v Ostrově, v Chomutově, v Žatci, v Mostu, v Litoměřicích, v České Lípě a v Broumově německá. Pro české okolí u Litoměřic mělo být zřízeno nové české gymnázium v Lounech (přenesením piaristického gymnázia z Rychnova), pro německé okolí u Plzně nové gymnázium ve Stříbře, u Jindřichova Hradce a Budějovic nové německé gymnázium v Krumlově (přenesením piaristického gymnázia z Ostrova u Mostu).

Tyto návrhy a ještě i další (M. Králíková, J. Nečesaný, V. Spěváček, 1977, s. 30) vyrůstaly z revolučního nadšení osmačtyřicátého roku, chtěly vytvářet základy pro lepší budoucnost a usilovaly o „zvelebení lidu našeho prostřednictvím škol“. (J. E. Vocel, 1849, s. 114) Všem těmto návrhům byla společná snaha po vytvoření skutečně českého školství, které by odpovídalo současným potřebám jak svým obsahem, metodami práce, tak i svou strukturou. Vypracované návrhy však nenašly ve veřejnosti patřičné odezvy, neboť rychlý společenský vývoj tohoto období vyzvedl do popředí závažnější otázky společenských přeměn. Přesto však reformní úsilí ve školství pokračovalo a přineslo výsledky hlavně pro střední školství.

V druhé polovině července byl publikován Nástin základních zásad pro veřejné vyučování v Rakousku, který v části o středních školách uváděl jednak osmiletá gymnázia dělená na nižší a vyšší, jednak měšťanské školy a reálné školy, které jsou „středním článkem mezi školou národní a ústavem technickým, jako nižší a vyšší gymnázium mezi školou národní a universitou“. Přechod k osmiletým gymnáziím byl ve školním roce 1848/49 zahájen zařazením prvního ročníku filozofických studií jako sedmé třídy gymnaziální. Sedmou třídu neměly v tomto školním roce všechny ústavy. Byla otevřena jen v místech dosavadních filozofických studií (v českých zemích: Praha 3 třídy, Brno 2 třídy, po jedné třídě Budějovice, Litomyšl, Plzeň, Mikulov, Olomouc) a nově byla otevřena v Hradci Králové a v Chebu. V sedmé třídě se předpokládal počet žáků od 80 do 120 proti běžným 50 žákům ve třídách nižších. V dalším školním roce byla připojena třída osmá. Dne 16. září 1849 pak byla vyhlášena organizační osnova pro gymnázia a podle ní byly všechny dosavadní ústavy přeměněny v letech 1850/51 na nižší nebo vyšší. Výnosem z 28. srpna byly nařízeny první přípravy k reorganizaci gymnázií, zvláště přechod ze soustavy učitelů třídních na učitele odborné, zavedení vyučování zemským řečem, přírodopisu a fyzice.

Vzhledem k ministerskému výnosu z 28. srpna žádali profesori Akademického gymnázia v Praze ve zvláštním pamětním spise z 10. září, aby již ve školním roce 1848/49 bylo ve všech třídách gymnázií v Čechách zahájeno vyučování češtině ve dvou až třech hodinách týdně. Zemské gubernium vyhlásilo vynesením z 10. října, že podle výnosu ministerstva školství z 18. září bude od školního roku 1848/49 český jazyk povinným předmětem na těchto státních gymnáziích: Akademickém v Praze, v Hradci Králové, v Jičíně, v Jindřichově Hradci a v Písku, dále na řádových

gymnáziích v Mladé Boleslavi, v Německém Brodě, v Klatovech, v Litomyšli a v Rychnově. Kromě toho bylo dovoleno, aby česky bylo na těchto ústavech vyučováno náboženství, zeměpis, dějepis a přírodopis. Je samozřejmé, že se hned všude všechno neprovedlo, co se povolovalo, neboť i při nejlepší vůli se nedostávalo sil, které by mohly tyto předpisy okamžitě splnit.

Zatím se vnitropolitická situace v Rakousku začala vyvíjet nepříznivě. Vojenské posilování pozic vlády stále více podporovalo nechuť k dalším změnám. Reakční pozice sílily. Od poloviny ledna 1849 začala vláda ignorovat jednání sněmu, který konečně 7. března rozpustila. Zároveň byla vyhlášena císařským nařízením oktrojovaná centralistická ústava. Tento čin značně zostřil vnitropolitickou situaci. Čeští liberální poslanci proti rozpuštění protestovali, radikálové organizovali lidový odpor. V dubnu byla v Praze i na venkově uspořádána rozsáhlá petiční akce s požadavky odstoupení vlády, odvolání ústavy a vyhlášení ústavy nové podle návrhů, které projednával rozpuštěný kroměřížský sněm. V druhé polovině dubna byl v Praze vytvořen Národní výbor. Uvažovalo se o vytvoření prozatímní vlády. Radikální tábor se připravoval k povstání. Přípravy však byly prozrazeny, v noci na 10. května byla řada radikálů zatčena a nad Prahou byl vyhlášen stav obležení, který trval až do roku 1853.

V této situaci byl v září 1849 vydán **Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku** (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich), který se stal základem novodobého středního školství v celém Rakousku. Přes mnohé obtíže, které realizace Nástinu v příštích letech vzhledem k vnitropolitické situaci přinášela, měl Nástin pro další vývoj středního školství v Rakousku zásadní význam. Tím, že byla podtržena úloha státních orgánů, ředitele, učitelského sboru, tím, že byla vymezena výuka náboženství aj., ztratila gymnázia svůj původně církevní ráz, který byl postupně oslabován již od tereziánských reforem. Samozřejmě, že církevní kruhy měly také k Nástinu celou řadu výhrad. Odsoudil jej generál jezuitů P. Beckx, dále biskupské shromáždění, které žádalo již v roce 1849 přímé dozorčí právo biskupů na střední škole a posílení latiny ve výuce. V souladu s Nástinem bylo také posíleno postavení středoškolských učitelů. Prozatímní zákon ze srpna 1849 zřídil zkušební komise pro kandidáty gymnazijního učitelství. Nástin pak v §§ 91–107 shrnoval ustanovení o učitelích a podmínil přijetí učitele na gymnázium vysvědčením učitelské způsobilosti (s výjimkou některých předmětů jako např. krasopis, kreslení, zpěv, tělocvik). Dosavadní volné konkursní zkoušky uplatňované od doby Josefa II. byly zrušeny. Studenti gymnázia zakončovali studium maturitní zkouškou. Ústní maturitní zkoušky se konaly ze všech předmětů, včetně náboženství, písemné zkoušky byly z jazyka mateřského, z latinského, z řeckého a z matematiky.

Nástin znamenal dále velmi mnoho pro změnu organizační struktury střední školy a pro změnu obsahu vzdělání. Na jeho základě byla vytvořena osmitřídní gymnázia a sedmitřídní reálky (z počátku se realizovalo

6 tříd) s nižším a vyšším stupněm. Nižší gymnázium a nižší reálka vytvářela uzavřenou vzdělávací jednotku. Obsah vzdělání byl pak ovlivněn tendencemi nacionálními (zařazení mateřského jazyka do systému předmětů a ve funkci vyučovacího jazyka) a rozvojem přírodních věd. Těžisko výuky na novém osmitřídním gymnáziu nespočívalo již jen v klasických jazycích, ale také v tzv. reáliích, které byly značně rozšířeny. Učební plán pro gymnázia stanovoval tyto povinné a nepovinné předměty:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Celkem	
Náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Latina	8	6	5	6	6	6	5	5	47	
Řečtina	—	—	5	4	4	4	5	6	28	
Mateřský jazyk			2 až 6	hodin podle podmínek						
Zeměpis a dějepis	3	3	3	3	4	3	3	3	25	
Matematika (A+G)	3	3	3	3	4	3	3	—	22	
Přírodopis a fyzika	2	2	3	3	2	3	3	3	21	
Filoz. propedeutika	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
Zemský jazyk										
<b>Nepovinné předměty</b>										
Krasopis										
Kreslení										
Zpěv										
Tělocvik										
									určují zemské školní úřady	

Počet týdenních vyučovacích hodin byl stanoven v rozsahu 22 — 26.

Jak vyplynulo z Nástinu, ztratila gymnázia své výlučné postavení jediné střední školy. Již dříve se v Rakousku objevovaly reálky, ale jejich zaměření bylo převážně praktické a byly spíše předchůdkyněmi pozdějších škol odborných. Teprve Nástinem z roku 1849 byly reálky organizovány jako střední škola a dostalo se jim úkolu všeobecně vzdělávacího.

Obdobně jako gymnázium byla reálka organizována ve dvou stupních. Nižší stupeň (Unterrealsschulen oder Bürgerschulen) měl jednak zabezpečit úkol pozdějších škol měšťanských, tj. připravovat pro praktický život, jednak byl průpravou pro reálku vyšší. Měl proto vedle ročníků teoretických, které mohly být podle místních potřeb jedno až tříleté, také jeden ročník praktický. Jak ukazuje učební plán, s připojeným přípravným ročníkem mohly být nižší reálky dvou nebo čtyřleté.

Ti, kteří pokračovali ve studiu na vyšší, tříleté reálce, mohli na ni postoupit po absolvování třetího ročníku nižšího stupně a nemuseli studovat čtvrtý ročník praktický. Na vyšším stupni si žáci mohli přibrat italštinu, francouzštinu, angličtinu nebo klasické jazyky.

Cíl reálek byl formulován tak, že mají poskytovat vedle obecného vzdělání, kterého dosahují bez užití klasických jazyků, také střední stupeň přípravy pro řemeslná povolání a mají rovněž připravovat pro ústavy technické.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	Celkem
Náboženství	2	2	2	2	2	2	2	14
Mateřský jazyk	4	4	4	5	5	5	5	32
2. živý jazyk	4	4	3	3	5	5	5	29
Zeměpis a dějepis	3	3	4	2	3	3	3	21
Matematika	4	4	4	—	5	4	4	25
Aritmetika	—	—	—	3	—	—	—	3
Přírodopis	—	—	—	—	4	2	—	—
Přírodopyt = fyzika	3	3	3	—	—	4	5	24
Technologie	—	—	—	5	—	—	—	5
Zbožňalství	—	—	—	2	(1. sem.)	—	—	2
Kreslení	6	6	6	6/8	6	6	6	42/44
Krasopis	2	2	2	—	(2)	(2)	—	6 (10)

Nástin připouštěl, i když především z praktických důvodů místních, kombinaci úplného nižšího stupně reálky s nižším gymnáziem. V připuštění kombinace nižších stupňů obou typů středních škol bylo skryto více než jen praktické místní důvody. Dokladem toho je také vyjádření v předmluvě Nástinu, z něhož vyplývá vědomí autorů, že potřeba moderní všeobecně vzdělávací školy byla řešena středoškolským dualismem. Zavedení dvou speciálních směrů přineslo vážný problém: již v 10 letech se musel každý školák rozhodnout volbou jednoho z typů střední školy do značné míry o svém budoucím povolání. Proto se k rozštěpení dosavadní jednotné školy objevila celá řada námitek, které se v dalším období projevovaly v teoretických i praktických pokusech o kombinaci obou základních typů. Avšak až do 20. století tyto pokusy nepřekročily rámec Nástinu.

#### 1. 4. POČÁTKY STŘEDOŠKOLSKEHO DUALISMU A SNAHY O JEHO PŘEKONÁNÍ

Revoluční léta 1848/49 byla mezníkem nejenom v rakouském středním školství, ale byla významná také pro rozvoj českého středního školství. Již od dob tereziánských reforem rostla sice úloha mateřského jazyka na středních školách (někteří jednotlivci jí vyučovali jako nepovinnému předmětu — např. Josef Jungmann), ale v duchu centralizačních tendencí to byla především němčina, která přebírala dosavadní komunikativní funkci latiny. Na povolení výuky češtině jako povinnému předmětu na některých gymnáziích z roku 1848 navazovalo úsilí o prosazení práv češtiny jako jazyka vyučovacího. Nástin ve svých instrukcích měl již učební osnovy pro výuku slovanských řečí (včetně češtiny) jako řečí mateřských, ale ve druhém vydání instrukcí byla tato část vynechána. Rakouská statistika pro rok 1855 pak poprvé uváděla vyučovací jazyk na středních školách, a tak informovala o tom, že v českých zemích jsou českoněmecké gymnázia v Praze (Akademické), v Jičíně, v Hradci Krá-

lové, v Jindřichově Hradci, v Písku a v Německém Brodě; česká vyšší a nižší reálka v Praze a česko-německá v Rakovníku.

Vnitropolitický vývoj v Rakousku v padesátých letech však znamenal cestu zpět ve všech oblastech veřejného života, a tedy i ve školství. Za vlády Alexandra Bacha nastaly časy „za živa pohřbené“. Obnovený centralismus byl znovu spjat s tuhou germanizací a s tvrdým národnostním útlakem. Kromě toho se Bachův režim znovu opíral o církev, která začala posilovat svůj vliv na všech typech škol. Ministerstvo kultu a vyučování vyhlásilo již v lednu 1854, že křesťanský směr všeho vyučování nezáleží jen na náboženství jako předmětu, ale na duchu výuky ve všech předmětech. Biskupům bylo přiznáno právo buď přímo nebo prostřednictvím jejich komisaře dohlížet na vyučování. Touto cestou se znovu přiznalo církvi právo dozoru nad školstvím a touto cenou bylo zapláceno definitivní schválení Nástinu počátkem prosince 1854, který však platil po dobu pěti let pouze jako prozatímní. Tento reakční vývoj byl dovršen v roce 1855 sjednáním konkordátu, dohody mezi církví a rakouským státem, která se patentem z 5. prosince stala zákonem. Konkordátem byla zrušena řada omezení církve z dob josefinských a duchovní život v Rakousku, zvláště pak školství, bylo podřízeno církevnímu dozoru. Konkordát zcela jednoznačně určoval, že:

1. veškero vyučování mládeže na veřejných i soukromých školách bude s naukou církve katolické ve shodě, biskupové jako vrchní pastýři budou řídit náboženské vyučování mládeže na všech veřejných i soukromých školách a nad ním bdíti, aby v žádném předmětu vyučováním nic se nevyskytlo, co by se přičilo katolické víře a čistotě mravů;
2. nikdo nesmí přednášet katechetiku nebo náboženství na nějakém ústavě veřejném nebo soukromém, leč obdržel-li posláni od biskupa diecézního, který je může odvolati, kdykoliv uznáno to za vhodné;
3. všichni učitelé katolických národních škol postaveni budou pod dohled církevní. Vrchní školdozorce v diecézích bude jmenovati císař z mužů, jemu od biskupů navržených;
4. za učitele může být ustanoven, kdo jest bez poskvrny u víře i mravech; kdo se odchýlil od pravé víry, může býti ze školy odstraněn;
5. při všech gymnáziích a středních školách, určených pro katolickou mládež mají jen katolíci býti jmenováni učители, vyučování má být vštěpováním zákonů života křesťanského; učebné knihy pro náboženství ustanoví biskupové po společné poradě. (J. Šafránek, 1918, díl II., s. 74)

Papež Pius IX. prohlásil konkordát za církevní zákon a zároveň vydal apoštolský list, v němž vyzýval rakouské biskupy, aby přísně dohlíželi na plnění konkordátních závazků.

Tak byla posílena závislost školy na církvi, tak se zvýraznilo nejen duchovní, ale i sociální ponížení učitele, zejména učitele triviálních škol, který byl vědomě udržován v hmotné bídě. Jak daleko tato závislost zasahovala, ukázal v Listech pedagogických Josef Ůleha. „Pamatuji si

dobře na staršího nadučitele jistého," vypravuje starší učitel, „člověka hubeného a poníženého, který chodil v létě bos a s provazem do lesa, aby tam po provaze na duby lozil a jakési jedlé houby sbíral. Jeho představený pan farář ovšem nechodil bos, ani s provazem do lesa na houby. Byl vysoký, silný, sebevědomý pán, jehož jsem často viděl chodit po procházce. Míval u hodinek těžký zlatý řetěz, v ruce stříbrem kovanou hůl. Tito mužové byli tak asi praví představitelé tehdejšího poměru církve ke škole.“ (1904, s. 252)

V tomto duchu tedy církev až do roku 1867, kdy byly vydány nové školské zákony, na školství dohlížela. Přes biskupský úřad v diecézi, přes okresní školní dozorce, kterými byli zpravidla vikáři, a přes místní školní dozorce, které vykonávali faráři, dostala církev znovu pod svůj rozhodující vliv celou oblast školství. Státní instituce řešily v dohodě s církevními úřady pouze otázky správní a staraly se o hmotné zabezpečení škol. Církev určovala spolu se zemskou školní radou vyučovací řeč na jednotlivých ústavech. A tak i ve školství, jako v celém veřejném životě, byly znovu potlačovány již dříve prosazené úpravy.

Reakční vývoj v padesátých letech neblaze zasáhl i do prvních kroků v zavádění češtiny jako vyučovacího jazyka. Čeština jako vyučovací jazyk zůstala pouze na školách triviálních. Na školách hlavních a normálních, které byly již vesměs čtyřtřídní, se vyučovalo německy. Také na středních školách se postupně možnost výuky českým jazykem zmenšovala, až se čeština jako vyučovací jazyk octla pouze v hodinách náboženství (na základě ministerského nařízení ze dne 3. října 1853). Také úřední řečí pro jednání na učitelských poradách i pro písemný styk s nadřízenými úřady byla němčina. Jan Herben o tom v Besedách Času napsal: „Všecko, co se ze školy psalo úřadům, psalo se německy. Okresní konference učitelské, např. v Hustopečích, konaly se německy. Okresní porady se zahajovaly německy, německy se přednášely pedagogické nebo matematické referáty, německy se psal protokol, nakonec inspektor povolal německy Jeho Veličenstvu třikrát hoch a učitelstvo povolalo třikrát hoch také panu inspektorovi.“ (1909, s. 124)

Těžké období germanizace a reakce postihlo všechny školy, zejména však školy střední. Nejcitelněji dolehlo toto období na Akademické gymnázium. Do Prahy byl vyslán na kontrolu tohoto gymnázia ministerský rada Kleemann. S jeho hospitací je spjata aféra kolem studentského psaného časopisu, který zde byl vydáván za redakce mladého Vítězslava Háška, studenta Akademického gymnázia od roku 1847. To byl důvod k perzekučnímu zásahu proti ústavu. Ředitel Václav Kliment Klicpera byl dán spolu s profesorem Janem Jungmannem do výslužby, profesor František Čupr byl propuštěn a profesor Václav Svoboda byl přeložen. V nižších třídách bylo zavedeno oboujazyčné vyučování, ve třídách vyšších jen německé. Obdobné omezování češtiny jako vyučovacího jazyka probíhalo i na ostatních česko-německých gymnáziích.

Ani česká reálka v Praze netvořila výjimku. Ministerský výnos z 5.

srpna 1854 přikazoval zavést vyučování některých předmětů německy, a to: jen německy měla být vyučována němčina, stavitelství a mechanika ve všech třídách; ve vyšších třídách měla být jen německá výuka v zeměpisu, v dějepisu, v matematice, v geometrii a v deskriptivě a v chemii; v nižších třídách měla být výuka těchto předmětů střídavě česká a německá. Jen česká výuka měla být zachována pro náboženství, češtinu, přírodopis a fyziku. To byla jediná česká střední škola ve školním roce 1854/55 vůbec. Avšak i její výroční zpráva byla vydána jen německy. Dobovým paradoxem přitom bylo, že právě v této době, v prosinci roku 1854, byl vlastnoručním listem císařským definitivně potvrzen Nástin z roku 1849, který vycházel z potřeb vyučovat na základě mateřštiny. Bachova éra v praxi odbourala první kroky spjaté s realizací Nástinu a v nejlepším případě připouštěla pouze starší utilitární stanovisko, že čeština má místo jen v nižších třídách jako zprostředkující jazyk pro vyšší vzdělání v němčině, případně že má sloužit jen k získání českých jazykových znalostí nutných v některých oblastech i pro rakouskou státní správu.

Germanizační snahy vlády však nevedly k předpokládaným úspěchům, ba právě naopak. Ukázalo se, že Bachova tvrdá ruka rozpory neřešila a že došlo k opačným výsledkům, než sledovala. Neúspěchy vnitřní i zahraniční politiky vedly císaře k tomu, že v srpnu 1859 odvolal Bacha z funkce a brzy po něm odvolal i další reprezentanty jeho režimu.

Uvolněním tlaku po pádu absolutismu se vytvořily nové podmínky pro formování politického, hospodářského, národního a kulturního života. I ve školství se objevila snaha řešit nahromaděné problémy. 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 na středních školách a založení českého učitelského ústavu. Vyřízení této žádosti však 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 a císař, který se snažil urychleně uspořádat vnitřní poměry v říši, vydal **Řijnový diplom** (20. října 1860), jímž se zřekl absolutismu a stanovil základní zásady budoucí ústavy v Rakousku. Vyslovené zásady byly pak zčásti realizovány únorovou ústavou (26. února 1861). Podle ní měly být centrálně řešeny otázky zahraniční, vojenské, obchodní a dopravní, v ostatních věcech měla být obnovena historická práva jednotlivých království a zemí. Hlavními zákonodárnými orgány zemí měly být zemské sněmy, které přebraly těžisko školních záležitostí na svá bedra. Volby do zemských sněmů a volby do obecních zastupitelstev pak na mnoha místech znamenaly, že se k vedení obcí dostal český živel, což přineslo značné zvýšení českého vlivu a posílení českých snah ve školství. Ve volbách se v březnu 1861 dostala do českých rukou správa Prahy. Již v červenci téhož roku

se městská rada usnesla zhodnotit stav na všech hlavních a triviálních pražských školách. Výsledkem hodnocení pak byly návrhy na zavedení češtiny jako vyučovacího jazyka od školního roku 1862 na všech městských školách hlavních a triviálních. Němčina měla být vyučována jako povinný předmět. Kromě toho na všech těchto školách měly být otevřeny třídy s německým vyučovacím jazykem, pokud bude dostatečný počet žáků, jejichž rodiče si německé vyučování přejí a žáci prokážou ve zkoušce pro německé vyučování způsobilost. Usnesení městské rady k této otázce bylo schváleno místodržitelstvím koncem září 1861. Na základě těchto jednání byla v Praze od příštího školního roku zavedena čeština jako vyučovací jazyk na farních hlavních školách. Povinná němčina byla vyučována od třetí třídy. Pro žactvo německé byly zřízeny dvě nové školy, na nichž byla čeština vyučována jako povinný předmět od třetí třídy.

Vliv tohoto řešení v Praze ovlivnil jednání zemského sněmu, který v dubnu 1861 v komisi projednával také otázky jazyka na středních školách. Posuzování této otázky ukázalo známý stav, že vlastně česká gymnázia neexistují, že existují jen gymnázia oboujazyčná a německá, i když rozsah češtiny jako jazyka vyučovacího se po Bachově pádu začal rozšiřovat, a to zejména tam, kde působil vliv českých obecních zastupitelstev. Český zemský sněm ukončil své jednání o vyučovacím jazyku středních škol hlasováním v květnu 1864. Většinou šesti hlasů byla schválena zásada rovného práva češtiny s němčinou jako vyučovacího jazyka na školách. Mělo být pravidlem, že vyučovacím jazykem je vždy jen jeden z obou zemských jazyků. Druhý jazyk je pak na středních školách povinným předmětem (čeština na školách německých, němčina na školách českých) a osvobození od výuky může udělit jen ve zvláštních případech zemský sněm. Po tomto závěru přijal sněm doporučení vlády, aby jako česká byla vyhlášena gymnázia (státní) v Praze na Starém Městě, v Hradci Králové, v Jičíně, v Jindřichově Hradci a v Písku; za německá pak gymnázia na Malé Straně, v Chebu, v Litoměřicích a v Plzni. Vláda měla dále působit na to, aby na řádových gymnáziích v Praze na Novém Městě, v Klatovech a v Litomyšli, na nižších gymnáziích v Benešově, v Mladé Boleslavi, v Německém Brodě, v Rychnově a ve Slaném byla vyučovacím jazykem čeština; na gymnáziích v České Lípě, v Chomutově, v Českých Budějovicích, v Mostě, v Plzni, v Žatci, na nižších gymnáziích v Broumově a v Ostrově, aby byla němčina. Pro gymnázia v Budějovicích a v Plzni bylo žádáno zřízení českých poboček, pro gymnázium v Litomyšli pobočka německá. Pro velký odpor však bylo rozhodnutí potvrzeno a vydáno jako Zákon o rovnoprávnosti jazykové na školách až 18. ledna 1866. Teprve od toho roku můžeme mluvit o skutečně českém středním školství, které bylo také od tohoto roku budováno na Moravě (první česká gymnázia na Moravě byla založena v Brně a v Olomouci; byla to tzv. slovanská gymnázia).

Obdobný vývoj jako na gymnáziích probíhal po Bachově pádu také



na reálkách. Dosud jediné dvě česko-německé reálky v Praze a v Rakovníku rozšiřovaly výuku v českém jazyce. Iniciativou obcí došlo k rozšiřování dosavadních nižších reálek spjatých s národní školou, na úplné střední školy. Tak vznikla úplná šestitřídní česká reálka v roce 1860 v Kutné Hoře, v témže roce byl otevřen první ročník vyšší české reálky v Písku. Plzeň dostala spolu s Pardubicemi ministerský souhlas k tomu, aby byla v říjnu 1865 otevřena první třída vyššího oddělení reálky, která se pak v roce 1865/66 stala školou úplnou, šestitřídní. Litomyšl získala v březnu 1864 ministerský souhlas k otevření městské reálky 1865, a ta se postupně doplňovala vyššími ročníky. Iniciativa českých obcí i zde přispěla k vytvoření základů středního školství s českým vyučovacím jazykem.

Oslabení centralismu a větší vliv obcí na školství se v šedesátých letech promítly do oživení diskusí o jednotné nižší střední škole i do některých praktických kroků k její realizaci. Vedly k tomu jednak důvody praktické, jednak důvody teoretické. Obce při své podpoře nově vznikajících středních škol měly zájem na tom, aby vyhověly co nejširšímu okruhu zájemců o středoškolská studia a umožnily alespoň na nižším stupni budoucím gymnazistům i realistům z obce i okolí studium bez odchodu z rodiny. Jednotná střední škola byla pokládána za nejjednodušší a nejehospodárnější úpravu všeobecně vzdělávací školy.

Současné však úvahy o středních školách uveřejňované v šedesátých letech v časopisech svědčí o tom, že nešlo jen o důvody praktické. Běželo o víc než jen o prohloubení humanitního studia na reálkách nebo odstranění řečtiny na gymnáziích, ale o organičtější sloučení dvou typů středních škol. Po létech reakce se zde otevřela nikdy neukončená diskuse o revizi dosavadního obsahu všeobecného vzdělání, aby odpovídal soudobým potřebám.

Mezi prvními, kdo kritizovali současné středoškolské vzdělání vedoucí k předčasné specializaci, byl **Josef Wenzig** (1860, s. 3). Poukazyval na to, že nelze po přestupu na gymnázium nebo na reálku z hlavní školy v 10 — 12 letech jednoznačně odhadnout, k čemu bude žák způsobilý. Jeho způsobilost se projeví teprve ve 3. nebo ve 4. třídě, a pak je již obtížné provést přestup. Proto navrhoval, aby první 3 třídy gymnázia a reálky vyučovaly podle stejných osnov, a tím by se tento problém odstranil. Rok poté na prvním zasedání říšské rady ve Vídni v srpnu 1861 vystoupil **František Čupr** rovněž s návrhem revize středoškolské výuky a žádal pro gymnázium a reálku společný čtyřletý základ, v němž by rozhodující část výuky tvořily předměty reálné, zvláště přírodovědné — matematika a kreslení. Z latiny by se vyučovaly jen základy, výuka řečtiny by začínala až ve vyšším oddělení. Na tento společný základ by pak navazovalo vyšší oddělení gymnazijní a reálné. Gymnazijní oddělení by mělo řečtinu a latinu, reálné oddělení by mělo rozšířenou výuku v matematice a v přírodních vědách. Kromě toho **František Čupr** žádal rozšíření výuky filozofie a zavedení těsnopisu a tělocviku.

Proti Čuprovým návrhům vystoupil na obranu dosavadního pojetí stře-  
doškolského vzdělání **Heřman Bonitz**, spoluautor Nástinu. Své námítky  
publikoval v časopise pro rakouská gymnázia, a tak se rozvinula časo-  
pisecká diskuse, která však nepřinesla praktické výsledky. Čuprův ná-  
vrh byl v říšské radě přijat nepříznivě. Nenašel podporu ani u Čechů,  
kteří se obávali možného posílení centralismu, a proto tvrdili, že pro-  
blémy školské nepatří do říšské rady a že jsou záležitostí zemské samo-  
správy, ani u Němců, kteří v návrhu viděli český nacionální útok na  
platný organizační nástin. Návrh byl předán komisi pro věci školské,  
a tam bez vyřízení zapadl.

Vedle teoretických úvah se v šedesátých letech objevily i praktické  
pokusy o sjednocení dualistického středoškolského systému, ovšem v rám-  
ci Nástinu. Jak již bylo uvedeno, Nástin připouštěl kombinaci nižší reálky  
a nižšího gymnázia a možnost osvobození od výuky řečtiny na nižším  
gymnazijním stupni. Tato možnost vedla prakticky ke vzniku reálných  
gymnázií, neboť zejména vznikající gymnázia obecní těchto možností  
dosti často využívala.

Nejpozoruhodnější pokus o vytvoření reálného gymnázia v tomto ob-  
dobí představuje vznik střední školy v Táboře. Tábor se již dlouho do-  
žadoval střední školy. Když však byl rozhodnutím ministerstva ze srpna  
1860 odkázán na vlastní síly, přijalo obecní zastupitelstvo rozhodnutí  
otevřít reálné gymnázium. Stalo se tak v říjnu 1862. Reálným nebylo  
jen v nižším oddělení. Spojovalo v sobě gymnázium a sedmitřídní reálku  
(až do zemského zákona o reálkách — na Moravě z dubna 1869, v Če-  
chách ze září 1874 — byly u nás reálky šestitřídní). V prvních dvou tří-  
dách byl zaveden na základě učebního plánu, který vypracoval ředitel  
**Václav Křížek**, dvouletý společný základ s latinou. Až do VII. třídy měli  
realisté s gymnazisty společnou výuku náboženství, češtiny, němčiny,  
zeměpisu, dějepisu, matematiky, přírodopisu a fyziky. Zvláštní výuku  
od třetí třídy představovala pro gymnazisty latina, řečtina a filozofická  
propedeutika; pro realisty pak chemie, deskriptivní geometrie, stavi-  
telství, strojnictví, francouzština a kreslení. Z celkového počtu 255 hodin  
ve třídách I. — VII. připadalo na společné vyučování 156 hodin; na zvláš-  
tní gymnazijní 46 hodin, na reálné 53 hodin. Tento učební plán byl mi-  
nisterstvem schválen v červenci 1863 a škole bylo propůjčeno právo ve-  
řejnosti. Po tomto schválení učebního plánu a osnov se rozhodlo město  
Chrudim v říjnu 1863 přeměnit svoji nižší reálku na reálné gymnázium.  
Protože však v nedalekých Pardubicích byla reálka, zůstala škola reálné  
gymnazijním typem jen na nižším stupni. Vyšší třídy byly gymnazijní.  
Z této kombinace se později po schválení osnov v roce 1874 vyvinul  
další typ rakouské střední školy — reálná a vyšší gymnázia — s latinou  
od prvního ročníku a s dělením ve třídě třetí na větev s řečtinou a vě-  
tev s francouzštinou.

Po absolvování nižšího stupně mohli studenti volně přecházet i na re-  
álky. Od páté třídy následovalo gymnázium.

Zcela podle učebního plánu a osnov tábořských bylo založeno reálné gymnázium v Praze na Malé Straně. Ministerský souhlas k jeho zřízení byl vydán v září roku 1865. K tomuto typu se přiklonila v roce 1871 i Plzeň. Vznikající reálné gymnázium bylo ovšem jen typem trpěným. Vláda nepřála těmto ústavům, které byly později postupně znovu změněny v gymnázia, většinou s povinným kreslením. Přesto však bylo tímto vývojem rakouské školství zřetelně poznamenáno.

Jestliže reformy prováděné do let 1908/9 byly převážně jen drobnějšího rázu a výrazně nezměnily charakter gymnázií a reálků, pak klesající obliba klasického gymnázia a růst zájmu o nové typy středních škol byly hlavní cestou, po níž se v tomto období (i později) prosazoval požadavek upravit střední všeobecné vzdělání tak, aby lépe vyhovovalo soudobým potřebám. Tento proces, který se začínal v šedesátých letech šířeji rozvíjet, je spolu s počátky zavádění češtiny jako vyučovacího jazyka na některých středních školách (tj. prakticky s konstituováním českého středního školství) v této době nejpodstatnějším rysem vývoje středních škol. Na dokončení dlouhodobého procesu – vymanit školství z rozhodujícího vlivu církve, který v období padesátých let znovu podstatně zesílil – nestačil Bachův pád. Až otřes způsobený porážkou v rakousko-pruské válce si vynutil řešení této podstatné otázky i mnoho otázek dalších. To vše ovlivnilo vývoj školství v období následujícím.

## 1. 5. BOJE O ČESKÉ ŠKOLSTVÍ PO VYDÁNÍ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Rok 1867 přinesl ve vnitropolitickém vývoji Rakouska podstatné změny. Bylo to především rakousko-uherské vyrovnání, vyjádřené již v únoru jmenováním uherského ministerstva a korunovací rakouského císaře za uherského krále v červnu 1867. Rozdělení habsburské říše na dvě části se společným panovníkem, se společnými ministerstvy zahraničních věcí, vojenství a financí znamenalo značný neúspěch české politiky a zhoršení postavení českých zemí, zařazených do centralizovaného Předlitavska. Současně však nová ústava pro Předlitavsko z prosince 1867 proklamovala základní demokratické svobody a občanská práva. Zavedla imunitu poslanců, rozšířila práva parlamentu, oddělila justici od správy, jako součást všobecných občanských práv vyhlásila rovné právo všech národů včetně práva na vzdělání ve vlastním jazyce (bez toho, aby se někdo musel učit druhému zemskému jazyku). Nová ústava také konstatovala, že právo nejvyššího řízení a dozoru nad veškerým vyučováním a výchovou náleží státu.

Proti dualismu, který prosincová ústava potvrdila, se zvedla silná protestní vlna. Nejradikálnějším opozičním projevem českých politiků doma byla Deklarace českých poslanců na zemském sněmu v srpnu 1868, v níž

se odmítl podílet na práci sněmu, „který dle všeho nemůže mít jiný úkol, než aby vzal na vědomost a tak fakticky uznal jako skutek dokonaný to, co nemůže vést než . . . k podmanění národnosti československé.“ (A. Srb, 1899, s. 219–229) Uvedený postoj byl značně ovlivněn situací, která se zatím v Čechách vyvinula. Byla pořádaná řada manifestací za hromadné účasti obyvatelstva, byla konaná masová shromáždění pod širým nebem, často na památných místech, která v duchu husitských tradic byla nazývána tábory a která nezdávka přerůstala do protivládních demonstrací. Takto byla chápána např. v květnu 1868 slavnost položení základního kamene k Národnímu divadlu, tábor lidu na Řípu, manifestace na Střeleckém ostrově. V červnu 1869 se konal zakázaný tábor lidu na kopci Vysoké u Kolína, tábor na Bezdězi, oslava 70. narozenin Fr. Palackého, oslava narozenin J. A. Komenského a jiné akce. Nezvykle silné opoziční hnutí přivedlo vládní kruhy k příslibu řešit české požadavky. Výsledek jednání byl v roce 1871 vyjádřen v podobě 18 základních článků, známých jako „fundamentálky“. Fundamentálky vycházely z uznání rakousko-uherského vyrovnání, které mělo být doplněno českým vyrovnáním a trialismem. Návrh však narazil na odpor Němců a Maďarů a padl. Tento čin vyvolal pobouření, které však bylo potlačeno novou vlnou policejní perzekuce. Prohra politického českého programu, zrozeného v revolučních čtyřicátých letech, byla prohrou definitivní. Naděje na změnu řešení přijatého v roce 1867 se rozplynuly. Nastalá složitá situace — proklamování občanských svobod v prosincové ústavě a celkové uvolnění vnitropolitické situace na jedné straně, a neúspěch českých politických snah přijetím dualismu na straně druhé — se promítla také ve školské politice a ve vývoji školství v tomto období.

Jednou z nejpodstatnějších změn, které vplynuly z prosincové ústavy, bylo další podstatné omezení církevního vlivu na školství a jeho pokračující laicizace. Významným krokem v tomto směru se stal říšský zákon z 25. května 1868, který vyhlásil základní pravidla o postavení školy k církvi a o úloze státu. Zákon stanovil, že nejvyšší dohled nad veškerým vyučováním, včetně náboženství má stát, který jej vykonává vlastními orgány. Církev řídí pouze vyučování náboženské, do výuky ostatních předmětů nemá právo zasahovat. Veřejné školy mohou navštěvovat všichni občané bez ohledu na náboženské vyznání, každý státní občan, který prokázal požadovanou způsobilost. Také schvalování učebnic má být podle zákona výhradní záležitostí státu, s výjimkou učebnic náboženství, kde státnímu schválení musí předcházet souhlas církevních úřadů. Zákon současně zakotvuje strukturu státní správy. V čele stálo ministerstvo kultury a vyučování, obnovené již v roce 1867. Pro každou zemi byla zřízena zemská školní rada, v okresech a obcích okresní a místní školní rady, které převzaly dosavadní funkce duchovních i světských úřadů. Dalšími zákony z roku 1869 bylo stanoveno vytváření, složení a působnost školních rad, které se ujaly svého poslání. Tato opatření připravila půdu pro vydání základního zákona o obecném školství z května 1869 (Zákon

říšský ze dne 14. května 1869, jímžto ustanovují se pravidla vyučování ve školách obecných). Předloha zákona byla vypracována v ministerstvu kultu a vyučování a jejími autory byli ministr Leopold Hasner, profesor Adolf Beer a sekční šéf Julius Antonín Glaser. Zákon vycházel z dříve přijatého záměru o rozhodující úloze státních orgánů při řízení školství, znovu formuloval v první části v § 1–19, že učitelem může být každý způsobilý občan, bez ohledu na náboženské vyznání) a v duchu zesvětštění školství stanovil, že „k učebným předmětům dosavadním přistupují na obecné škole také nejpotřebnější nauky z přírody, ze zeměpisu a dějepisu, nauka o tvarech měřických, kreslení, tělocvik, zpěv a pro dívky ženské ruční práce s poučováním o domácím hospodářství.“ (J. Šafránek, 1918, s. 234) Dále poučoval o samostatných ústavech, o měšťanských školách a jejich zřizování. Zákon stanovil povinnou osmiletou školní docházku od 6 do 14 let s tím, že osnovy a učebnice určí centrálně ministerstvo. Určoval také vzdělání učitelů. Učitelé a učitelky se měli připravovat odděleně, a to ve čtyřletých učitelských ústavech. Při každém ústavu měla vzniknout cvičná škola, při ženských ústavech ještě škola mateřská. Důkladnějšího vzdělání pak měli učitelé dosahovat ve zvláštních učitelských kurzech zřizovaných na 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. Problematika učitelského sebevzdělávání se začala řešit nejdříve časopisecky. Tím způsobem byli učitelé informováni o tom, že ke svému sebevzdělání 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. (J. Prokeš, 1872, s. 121) Právní postavení učitelstva spolu se zabezpečením stálého služného a odstranění vedlejšího zaměstnání měly vyřešit zákony zemské. Rakouské školní zákonodárství z tohoto období bořilo systém, který se opíral o konkordát z období Bachovy vlády. Vládou byl pak zrušen už jen formálně v roce 1870 na nátlak liberálních skupin pobouřených vyhlášením dogmatu o papežské neomylnosti.

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, o propouštění ze školy, o školní kázní (byl zakázán tělesný trest), a o povinnostech učitele, o učitelských konferencích, o účelu vyučování, o zkouškách a vysvědčeních, o pomůckách učitelů a žáků atd. Ministerstvo kultu a vyučování pak vydalo 18. května 1872 učebné osnovy pro měšťanské školy a některé kategorie škol obecných. Na jejich základě měly být vydány zemské a okresní osnovy. Nové osnovy podtrhovaly význam reálií, zvláště pak přírodovědné disciplíny. Květnovými školskými zákony byly položeny základy obecného školství, které mělo zajistit zvýšení vzdě-

lanostní úrovně širokých vrstev obyvatelstva. Ovšem přechod k nové soustavě národního školství probíhal velmi zvolna. Nedomyšlený český odpor vedl k tomu, že německé školství v našich zemích získalo velký náskok před školami českými, k jejichž zřizování se české okresy chovaly velmi líně. Nepříznivá situace se projevovala zejména v zakládání měšťanských škol. Podle zprávy zemského výboru ze dne 6. října 1874 bylo v českém království celkem 4 289 veřejných národních škol, z toho 4 161 škol obecných a pouze 128 škol měšťanských. K tomuto počtu přistupovalo 269 škol soukromých. O výchovu nových učitelů se staralo 12 učitelských vzdělávacích ústavů:

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
<b>Celkem</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>19</b>	<b>27</b>	<b>28</b>

Polovina učitelských ústavů v Čechách byla německých. Zůstává faktem, že v 70. letech byly zřizovány německé měšťanské školy i v městech (zejména na Moravě), kde byly české obecné školy. Tento stav zaviňovali jednak zaměstnavatelé, kteří prováděli na své zaměstnance v tomto směru nátlak, jednak také sami rodiče, kteří dávali německým školám mnohdy přednost před školami českými z důvodů existenčních. Germanizační systém, který takto fungoval, však již nemohl zcela zabrzdit kvantitativní rozvoj národního školství a nemohl také potlačit úsilí o jazykovou rovnoprávnost a zdokonalování mateřského jazyka. (V. Chabr, 1874, s. 605, 618)

Politické a ústavní změny z konce 60. let se po organizační stránce ani po stránce obsahové nedotkly gymnázií a reálků. Středním školám však přinesly rovněž uvolnění z pout církve. Rokem 1870 byl učiněn významný krok k dalšímu zesvětštění sboru vyučujících na středních ško-

lách. V srpnu tohoto roku byly všechny řády vyzvány, aby zabezpečily vyučování na svých gymnáziích jen státně zkoušenými vyučujícími. Stav na řádových středních školách byl však takový, že z kněžských profesorů byla sotva 1/6 státně zkoušených. Protože některé řády nebyly schopny zabezpečit ze svých řad výuku silami s požadovanou kvalifikací a na placení profesorů světských neměly dost finančních prostředků, byla více jak polovina řádových gymnázií převzata státem, zemí nebo obcemi. Zájem české buržoazie se soustřeďoval v tomto období na střední školství, neboť odpovídalo více jejím záměrům. Měla-li s úspěchem konkurovat buržoazii německé, potřebovala k tomu dostatek pracovníků s vyšší kvalifikací.

V druhé polovině 19. století jsme tedy svědky rozvoje nových typů středních škol — reálek a reálných gymnázií. Jejich kvantitativní význam v poměru ke klasickým gymnáziím neustále narůstal. Diferenciační tendence vyvolané rozvíjejícím se hospodářstvím však byly na druhé straně vyvažovány tendencí vytvořit jednotnou střední školu, jak o tom svědčí nerealizovaný návrh tzv. kombinované střední školy z roku 1872.

Jak již bylo uvedeno, zákon o obecném školství z roku 1869 stanovil, že škola národní je rozdělena na dva stupně — školu obecnou a školu měšťanskou. Vznik měšťanských škol, které měly být zřizovány v každém politickém okrese, přispěl k formování reálek jako svéprávných středních škol. Nástin z roku 1849, který organizoval reálky jako další typ střední školy, počítal s tím, že jejich nižší stupeň bude plnit úkol, který nyní převzaly měšťanky — připravovat pro praktický život. Praktické přípravě odpovídala i struktura reálek, které mohly být dvouleté až čtyřleté a měly ve své osnově vedle ročníků teoretických i ročníků praktický. Nižší reálky mohly sice být podle Nástinu organizovány jako samostatné školy, avšak dvoutřídní reálka musela být vždy sloučena se školou obecnou. Tento stav byl vznikem měšťanských škol překonán.

Po těchto změnách se začaly reálky úspěšně rozvíjet zejména v českých zemích. I když jejich bouřlivý kvantitativní rozvoj začal až v druhé polovině osmdesátých let, i když až do roku 1872 byla státem zřízena jediná česká reálka v Praze (v témže roce máme již 9 českých reálek obecních, a to vyšší v Hradci Králové, v Kutné Hoře, v Litomyšli, v Pardubicích, v Plzni, v Písku, v Rakovníku, nižší pak v Jičíně a v Rokycanech), převyšoval již v tomto roce počet českých studentů reálek počet gymnazistů (3 647 : 3 548). (Česká politika, 1913, s. 574)

Úspěšně se v tomto období také rozvíjel typ reálně gymnazijní. Jeho rozvoj je spjat s iniciativou českých obcí v šedesátých letech a s uvolněním tuhého centralismu Bachovy éry. Obliba tohoto typu narůstala, i když školské úřady jeho rozvoj brzdily a snažily se tomuto úsilí dát určitý řád. Ministerstvo vydalo v červenci 1871 pro Moravu a o rok později pro Čechy osnovu pro čtyřtřídní reálná gymnázia, která byla upravena v roce 1874, a v této podobě zůstala bez proměny až do vytvoření osmitřídních reálných gymnázií po dobu 34 let. Dvě změny odlišovaly

tato reálná gymnázia od gymnázií klasických: ve všech třídách nižšího stupně bylo zavedeno jako povinný předmět kreslení, ve třídě III. a IV. bylo vyučování děleno na oddělení s francouzštinou a řečtinou.

Reálné gymnázium tohoto druhu mohlo být organizováno samostatně, nejčastěji však bylo spojováno s vyšším gymnáziem (mohlo ovšem být spojeno i s vyšší reálkou). Proto se také úředně nazývalo reálné a vyšší gymnázium. Školské úřady však zaujímaly k reálným gymnáziím nepříznivé stanovisko. Vyslovovaly především výhrady k dělenému vyučování ve III. a IV. třídě. Výsledkem tohoto tlaku shora pak bylo, že značná část reálných gymnázií od děleného vyučování postupně ustupovala a měnila se tak znovu v gymnázia s povinným kreslením. Tak tomu bylo s reálnými gymnázii v Německém Brodě, v Litomyšli, v Pelhřimově, v Plzni, v Praze — Truhlářské ulici, na Malé Straně, v Příbrami, v Roudnici, v Táboře a v Třeboni. Reálná a vyšší gymnázia v Novém Bydžově, v Chrudimi, v Klatovech, v Kolíně, v Praze — Křemencově ulici a na Smíchově si však svoji organizaci zachovala až do roku 1908.

Školská správa, která se snažila udržet v podstatě z konzervativních příčin pouze dva základní typy střední školy, jak byly zakotveny v Nástinu, a byla ochotna pouze k drobným úpravám, se z tohoto hlediska nepříznivě dívala také na všechny pokusy a návrhy, které doporučovaly sblížení obou základních typů a které vedly k uskutečnění myšlenky o jednotné střední škole. Již v předcházejícím období existovaly návrhy Čuprovy na říšské radě z roku 1861 na společný čtyřletý základ pro gymnázia a reálku; v tomto období byl zpracován tehdejšími školními inspektory v Čechách, Václavem Svobodou a Josefem Webrem, návrh na tzv. kombinovanou střední školu. Návrh předpokládal společný čtyřletý reálné gymnazijní základ, na který by navazovaly vyšší třídy buď gymnazijní nebo reálné. Učební plán nižšího a vyššího reálné gymnazijního stupně uváděl tyto předměty:

Jak je zřejmé z učebního plánu, kromě čtyřletého společného základu, který posunoval rozhodnutí o studijním zaměření žáka až za čtrnáctý rok jeho věku, návrh počítal s rozšířením studia na reálkách rovněž na 8 let a se společnými osnovami i na vyšším stupni pro náboženství, češtinu, zeměpis, dějepis, přírodopis, němčinu, do značné míry i pro matematiku a fyziku jak pro gymnazisty, tak pro realisty. K návrhu se jistě dalo zaujmout kritické stanovisko — kritiku zasluhovalo poněkud paušální rozdělení hodin pro jednotlivé předměty, zejména ve společném základu — přesto však byl výrazem živě pociťované soudobé potřeby — změnit vzdělávací obsah ve prospěch rozvíjejících se přírodních věd. Školní úřady však na tuto potřebu nereagovaly. Předložený návrh kombinované střední školy nebyl přijat.

Zatímco prosincová ústava a řešení z ní vyplývající znamenalo závažný přelom a přineslo také pro rozvoj školství mnoho pozitivního, pro vývoj středního školství vytvořilo mnohem složitější situaci. Vztah vládnoucích kruhů k rozvoji českých středních škol byl trvale nepříznivý. Byl sice



Nižší společný stupeň	I	II	III	IV	Celkem
Náboženství	2	2	2	2	8
Latina	7	7	7	7	28
Čeština	3	3	3	3	12
Zeměpis, dějepis	3	3	3	3	12
Matematika	3	3	3	3	12
Přírodopis, fyzika, chemie	3	3	3	3	12
Rýsování	5	2	2	2	8 1/2
Kreslení		4	4	4	12 1/2
Němčina	3	3	3	3	12

Vyšší gymnázium a reálka	V		VI		VII		VIII		Celkem	
	G	R	G	R	G	R	G	R	G	R
Náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2	8/8	
Latina	5	—	5	—	5	—	5	—	20/—	
Řečtina	7	—	7	—	7	—	7	—	28/—	
Francouzština	—	5	—	4	—	4	—	4	—/17	
Čeština	3	3	3	3	3	3	3	3	12/12	
Zeměpis, dějepis	3	3	3	3	3	3	3	3	12/12	
Matematika	4	5	4	5	2	4	2	4	12/18	
Fyzika	—	—	—	—	3	4	4	5	7/9	
Přírodopis	3	3	3	3	—	—	—	—	6/6	
Filozofie	—	—	—	—	2	—	2	—	4/—	
Chemie	—	—	—	2	—	2	—	2	—/6	
Deskriptiva	—	3	—	3	—	3	—	3	—/12	
Kreslení	—	4	—	4	—	4	—	4	—/16	
Němčina	3	3	3	3	3	3	3	3	12/12	

dán souhlas k tomu, aby některá gymnázia, která nemohly řády vydržovat, byla převzata obcemi a zabezpečena jako české střední školy, avšak státní podpora českého školství byla neveliká. Po přijetí prosincové ústavy byla otevřena státním nákladem od 1. září 1868 jediná nová střední škola v Třeboni. Přitom toto řešení podporovala také německá strana, která se chtěla zbavit českých poboček při gymnáziu v Českých Budějovicích.

Tuto vládní politiku umožňoval i stav politické reprezentace v našich zemích. Neúspěchy české politiky se v sedmdesátých letech promítly v prohloubení rozporů mezi jednotlivými vedoucími českými politiky, kteří v celém tomto období prováděli politiku trpného odporu — neúčasti na sněmech. Rozpory vedly v roce 1874 k organizačnímu oddělení Mladočechů od Staročechů. Vedle dosud jediné politické strany — staročeské (národní) vznikla tak nová mladočeská strana — (svobodomyslná). Rozpory často vedly až k nechutným osobním sporům a politickým skandálům. Jan Neruda v té době v jednom ze svých dopisů píše: „Zlé, kruté časy přistihly národ náš, horší všech předešlých; nebezpečí hrozilo sice vždy a důsledně, ale nikdy nebyl národ tak demoralizován, jako je nyní vlivem vůdčích sil. A co může malý národ, ovládla-li znemravnělost. Bez čistého nadšení není síly, bez síly není boj, je jen úpadek.“ (A. Pražák, 1941, s. 460)

V období rozvratu české politiky bylo školství v rukou ministra Stremayera, který s krátkou přestávkou působil jako ministr od února 1870 do února 1880. Léta jeho vlády nebyla pro rozvoj českého školství léty příznivými. Jeho téměř desetileté řízení školství přineslo otevření jediné české školy státním nákladem — II. českého reálného gymnázia v Praze v Truhlářské ulici (4. 9. 1874), a to ještě jen jako kompenzaci za zřízení německého gymnázia. Jinak v krátkém období, kdy ministerské křeslo uvolnil (od února do listopadu 1871, bylo státním nákladem otevřeno I. české reálné gymnázium v Praze na Novém Městě (nejdříve Eliščina třída, pak Spálená ulice, od roku 1894 Křemencova ulice), na Moravě gymnázium ve Valašském Meziříčí a nižší gymnázium v Třebíči (které však již v roce 1873 bylo proměněno v německé s českými paralelkami; v české bylo proměněno až roku 1885).

Vládní nepřízeň však již v tomto období nemohla rozvoj českého školství zcela zastavit. Řešení bylo nalézáno ve svépomoci českých obcí, které si vlastními náklady střední školy zřizovaly. Ministerstvo po prozkoumání hmotných podmínek zakládání soukromých ústavů obecních povolovalo, pak jim udělovalo právo veřejnosti, nebo jim je také čas od času odnímalo. Tak vznikla v těchto letech řada reálných gymnázií obecních, jako v Domažlicích (1871), v Příbrami (1871), v Pelhřimově (1871), v Rokycanech (1873), v Novém Bydžově (1873), v Kolíně (1876), v Roudnici (1877), ve Vysokém Mýtě (1880). Na Moravě byly založeny nestátní české střední školy v Přerově (gymnázium v roce 1870), v Telči a v Prostějově (reálky — 1870 a 1871).

Koncem 70. let se česká politika změnila. Dosavadní trpný odpor se zaměnil za politiku tzv. pozitivní spolupráce s rakouskou vládou. Čeští politikové se domnívali, že tak získají od vládních kruhů ústupky při řešení některých otázek. Některé ústupky získány opravdu byly. Od počátku 80. let se zrychlilo zakládání nových českých škol a přebírání dosavadních do státní správy. Již v letech 1880—1882 bylo otevřeno české státní gymnázium v Praze — Žitné ulici (1881—82), o rok později státní reálné gymnázium na Smíchově. Do státní správy byly roku 1880 převzaty střední školy v Mladé Boleslavi a v Klatovech a reálka v Pardubicích, roku 1882 reálné gymnázium v Plzni. V Brně byla roku 1880 po dlouhém období otevřena druhá česká škola — nižší reálka — která byla hned od dalšího školního roku postupně doplňována na reálku vyšší, roku 1882 bylo otevřeno a o rok později státem převzato gymnázium v Kroměříži.

Pro rozvoj vyššího českého školství se stal významným mezníkem rok 1882, který přinesl obnovení samostatné české univerzity. Tento fakt podpořil kvantitativní rozvoj českého školství, zejména však rozvoj středních škol. V první polovině 80. let se podařilo dosáhnout převzetí některých českých středních škol státem a zbavit obce neustále rostoucích finančních nákladů, které mnohé obce zabezpečovaly se stále většími obtížemi. Do státní správy byla převzata v roce 1883 reálka v Praze — Karlí-

ně, roku 1884 reálné gymnázium v Kolíně a v Příbrami, reálky v Jičíně a v Litomyšli, v roce 1885 reálné gymnázium v Německém Brodě, v roce 1886 reálka v Hradci Králové a v Písku.

V druhé polovině 80. let se však setkáváme s řadou zásahů, které znamenaly zbrzdění vývoje českého středního školství. V roce 1886 tak nebylo povoleno otevřít české soukromé gymnázium v Příboře, rozšířit české gymnázium v Kroměříži o vyšší třídy a zřídit potřebné české pobočky při gymnáziu ve Valašském Meziříčí. Dne 29. června vydal ministr Gautsch pověstné ordonance, které oznamovaly, že:

1. postupně budou zavřeny vyšší třídy reální při reálném gymnáziu v Litomyšli, v Plzni, v Táboře, v Kutné Hoře a v Přerově;
2. se odnímají státní subvence reálnému gymnáziu v Novém Bydžově a gymnáziu v Čáslavi;
3. se odmítají požadavky o převzetí do státní správy středních škol v obcích Roudnici a Domažlice, městské střední školy v Praze, obecního gymnázia v Třeboni, žádost Ústřední matice školské o postátnění reálky v Českých Budějovicích, gymnázií v Uherském Hradišti a v Opavě;
4. nebyla přijata žádost Královských Vinohrad o zřízení gymnázia a žádost Jičína o rozšíření nižší reálky na vyšší státním nákladem.

Tuto situaci napomáhala vytvářet politika Staročechů, kteří se kompromitovali tím, že podporovali konzervativní a klerikální rakouské kruhy. Dokladem toho je jejich postoj ke školské novele z roku 1883. Již po přijetí říšského školského zákona v roce 1869, který vstoupil v platnost bez souhlasu církve, bylo zřejmé, že se církev s moderní rakouskou školou nikdy neshodne. Papež prohlásil tyto zákony za zločinné, bohaprázdné, veskrze bezbožné a neplatné. Také biskup Rudigier prohlásil, že „kdyby se měla předloha uzákonit, že duchovenstvo zdvihne trpný odpor proti provedení takového zákona“ a že „státní zákon není schvrchovanou normou lidského jednání, tou že může být jedině vůle boží.“ (A. Faimonová, 1908/9, sv. II., s. 92) Vláda pak neměla dost pevné vůle a odvahy, aby prosadila důsledně školský zákon a zlomila vliv církve nad školou. Tyto nepřátelské postoje církve a konzervativních českých kruhů vyústily 26. prosince v memorandum českých biskupů, které bylo předloženo ministerskému předsedovi, hraběti Taafovi. V memorandu se vládě hrozí, že nebude kněžstvu dovolena účast v zemských a okresních školních radách, nebude-li beznáboženská škola obecná nahrazena školou konfesijní. Svým charakterem se k tomuto memorandu připojily také návrhy poslanců, knížete Liechtensteina a Lienbachera z 5. února 1880, které požadovaly rovněž konfesijní školu a snížení školní docházky z osmi na šest let. (Pedagogium 1880, s. 138) Proti připravovaným návrhům se zvedla vlna odporu. Mezi první hlasy nesouhlasu patřil hlas spolku moravského učitelstva, který se obrátil na Fr. Riegra, předsedu Českého klubu s tím, aby čeští poslanci nedopustili znovu nesamostatnost školy a její závislost na církvi. (Komenský 1880, s. 273) Stejně energicky vyzněla o rok později rezoluce českého sjezdu učitelů ve Slavkově a v Náchodě. Rezoluce

požadovala nezávislost školy na církevních úřadech, zachování osmileté školní docházky a dozor na školách svěřovat národním učitelům, kteří dokonale znají mateřský jazyk a mají odpovídající praktické i teoretické vzdělání. (Komenský 1881, s. 483) Předmětem sporů, které církevní kruhy rozvířovaly, bylo 6 základních otázek:

1. zda bylo novými školskými zákony odňato duchovenstvu řízení všech škol;
2. zda tento dozor byl odňat neprávem a na škodu škole;
3. zda nové školské zákony znemožňují výkon církevních obřadů a obyčejů;
4. zda se stala obecná škola beznáboženskou;
5. jsou-li beznáboženské čítanky a
6. zda je osmiletá školní docházka únosná.

Odpovědi na jednotlivé otázky, jak byly formulovány v tehdejších časopisech, vyzněly v jednomyslný závěr, že v žádném případě nejsou zájmy církve poškozeny a že osmiletá školní docházka dokonce umožňuje vyučovat náboženství o dva roky déle. (Komenský 1881, s. 433) Na podporu nezávislosti učitelského stavu byl také uveřejněn v témže časopise článek, který se opíral o tehdejší pedagogickou autoritu, jakou byl v té době Herbart. Ne náhodou vybíral Bedřich Katzer z jeho myšlenek ty, které při řešení poměru školy ke státu jednoznačně vyjadřují požadavek, aby „vedení učitelstva bylo jediné, aby se netříštila moc.“ (1882, s. 273–80)

I když se proti připravovaným změnám ozývaly hlasy učitelů a učitelských organizací, byla novela v dubnu 1883 po bouřlivém projednávání v poslanecké sněmovně malým rozdílem v počtu hlasů schválena (jen většinou 3 hlasů). Přijetí novely znamenalo v obecném školství krok zpět, neboť odbourávalo z říšského zákona z roku 1869 mnoho pokrokových rysů a posílilo vliv církve. Ale i tak byly reakční kruhy s výsledkem nespokojeny.

Jak již bylo uvedeno, novela byla schválena po urputném boji. Zejména § 21 se stal předmětem sporů. A zcela oprávněně, neboť nové ustanovení porušilo zásadu osmileté školní povinnosti a vyžadovalo, aby se dětem na obecných školách (dětem na venkově a dětem nemajetných rodičů ve městech a městečkách) po šestileté návštěvě školy dovolovaly jisté úlevy, což fakticky znamenalo snížení školní docházky. Novelou bylo také podstatně zhoršeno postavení učitelů ve všech směrech. Tak §11 připouštěl při polodenním vyučování na jednoho učitele až 100 žáků, § 48 stanovoval, že odpovědným správcem školy může být jen ten, kdo má způsobilost vyučovat náboženství onoho vyznání, ke kterému se hlásí většina žactva, a že škola je povinna dohlížet na školní mládež při náboženských cvičeních, podle § 54 mohli být učitelé stíhani 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. Novela snížila podstatně vzdělání učitelů, neboť

z podmínek pro přijetí do učitelských ústavů byl škrtnut požadavek, aby uchazeč prokázal znalost učiva nižší střední školy, a byl vypuštěn zcela § 42, jenž požadoval vysokoškolskou přípravu pro učitele, dále původně určený tříletý termín pro svolávání zemských učitelských konferencí, které měly zkvalitňovat pedagogickou práci, byl prodloužen na 6 let, zemským školním radám byla dána větší volnost v rušení tříd atd. atd.

Jak je zřejmé, novela se zlobně dotkla učitelských ústavů. Nový učební plán z roku 1886 omezil učivo, zvláště v reáliích a matematice, a přidal hodiny náboženství a hře na varhany. Nové předpisy o zkouškách učitelské způsobilosti usnadňovaly značně zkoušku pro obecné školy, neboť zkouška měla být jen rázu praktického, zato však ustanovily, že všichni kandidáti budou konat zvláštní ústní zkoušku způsobilosti k výpomocnému vyučování náboženství. Úroveň této školy výmluvně charakterizuje výnos ministerstva vyučování ze dne 10. listopadu 1884, v němž se učitelům nařizovalo, aby „v předmětech reálních a zvláště v dějepise co nejpečlivěji se vystríhali všeho, co by, třeba vědecky zjištěno a pro bádání a učení cenné, přece ve škole jen způsobným bylo, aby pojmy dítěte pomátlo a základy náboženského přesvědčení neb základy příchylnosti a lásky k společné vlasti nejistými a vratkými učinilo“. (Kádner, 1929, díl I., s. 125)

Klerikální kruhy povzbuzené dosaženým úspěchem usilovaly o další rozšíření svého vlivu nad školstvím. Ukázalo se, že „s jídlem roste chuť“. Neminula ani celá 3 léta a objevil se návrh poslance Scharschmida předložený v únoru 1886. Domáhal se jím toho, aby němčina byla prohlášena za státní jazyk. Učitelé správně z toho usoudili, že to je pouze počátek obdobných snah, a že musí být proto připraveni na další návrhy, které se jistě objeví na říšské radě v souvislosti s konferencí cislajtanských biskupů. Obavy se ukázaly být opodstatněnými, jak ukázal další vývoj. Již 25. ledna 1888 na první schůzi poslanecké sněmovny předložil poslanec Lichtenstein nový návrh zákona týkající se obecného školství, kterým chtěl zavést znovu spoluúčast církve při doзору nad vyučováním, prosadit možnost ustanovovat pouze katolické učitele, snížit povinnou školní docházku na šest let, vyloučit ze vzdělávacího obsahu kreslení, měřictví, přírodopis, tělocvik a dívčí ruční práce, z dějepisu, zeměpisu a přírodopisu pak ponechat jen to, čemu se žáci příležitostně přiučí při čtení. Předložený návrh obrátil pozornost znovu na otázky obecného školství. Učitelská veřejnost byla pobouřena. Mimořádně ostrý protest se objevil vzápětí v Návrhu petice říšské radě, který byl vypracován pro učitelské spolky jako jednotný dokument a uveřejněn v časopise Komenský. V petici se poukazovalo na to, že by se škola přijetím návrhu dostala tam, kde byla před 20 lety, neboť se v něm omezuje obsah vzdělání, který byl vždy koncipován ve shodě s všeobecným pokrokem společenským, vedl by také ke zrušení čtyřletých učitelských ústavů, protože by těchto ústavů nebylo zapotřebí. Kromě toho by snížení školní docházky na šest let přineslo všeobecný úpadek a měšťanské školy by mu-

sely být pro nedostatek žáků uzavřeny. Také učitelstvo by se obnoveným církevním dozorem stalo závislým na všechny strany, protože přijetí uvedeného návrhu by způsobilo větší církevní práva, než tomu bylo za dob konkordátu. Petice pak končila požadavkem, aby byl Lichtensteinův návrh zamítnut již při prvním čtení. Uvedený návrh byl také předmětem jednání valné hromady Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a ve Slezsku v Brně dne 22. května 1888. Také na tomto shromáždění byla přijata rezoluce, která se vyslovila proti všem pokusům snížit míru vzdělání na obecných školách a přivést učitele do područí církve.

Odpor veřejnosti způsobil, že předložený návrh nové školské novely uzákoněn nebyl, ale vyvolal boje, které neutichly po celé další období existence Rakouska-Uherska. Staročeská politika se však i zde přes značný odpor veřejnosti vyslovila pro podporu předloženého zákona. Staročeské časopisy vyzdvihovaly na předloženém návrhu jeho autonomní rysy, které prý mohou školství od vlivu centralismu oprostít. Sám F. L. Rieger prohlásil, že národ nechce, aby jeho děti byly vychovávány bez náboženství, že se mají reálně ze škol odstranit a učit se jim má pouze pomocí náboženství, a že bude pro návrh z politických důvodů hlasovat. Mladočeské výtky vůči Staročechům byly tímto postupem znovu potvrzeny. Jak již bylo uvedeno, 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.

Počátkem 90. let se dostaly vládnoucí rakouské kruhy do tísnivé situace, která byla vyvolána silným vzrůstem opozičního hnutí. Rozmáhalo se zejména sociálně demokratické hnutí nezlomené persekucí 80. let, jehož výrazem byly prvomájové demonstrace v roce 1890, dále se zostřovaly národnostní boje, vzrůstaly radikální, demokratické a nacionální nálady, zejména mezi českým studentstvem a mezi značnou částí dělnické mládeže, které vyvrcholily v letech 1892-93 v demonstracích, na něž rakouská vláda odpověděla vyhlášením výjimečného stavu v Praze a procesem s tzv. Omladinou.

V 90. letech pod tlakem tohoto hnutí 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 (i při jednání bez účasti stran, tedy v tzv. vnitřním úřadování). Pro školství opoziční hnutí znamenalo jeho další kvantitativní rozvoj. Ke konci 19. století bylo v Čechách a na Moravě:

	Čechy		Morava	
	české	německé	české	německé
Obecné školy	2 592	1 934	1 691	689
Měšťanské školy	české	německé	české	německé
chlapecké	134	95	38	31
dívčí	95	73	27	31

Při obecných a měšťanských školách byly v této době také otevírány hospodářské pokračovací školy, které byly vyvolány k životu rozvojem zemědělství. I když jsme svědky kvantitativního rozvoje obecných a měšťanských škol, byl i tento rozvoj vytrvale narušován neustálými útoky na školu a učitele ze strany hodnostářů katolické církve a z pozic klerikální strany. Škole se neustále vytýkalo, že je málo náboženská a málo umravňující. Učitelé pak, kteří projevovali vlastní mínění o svém povolání, o škole a o svých právech, byli nazýváni bezbožci. V roce 1897 šli klerikálové samostatně do voleb s heslem „za katolickou školu“.

S růstem škol se v této době dostala znovu do popředí otázka učitelského vzdělávání (J. Mrazík, 1899, s. 289) a na přelomu století rovněž otázka reformy základního školství. V diskusích však nešlo o změnu organizační struktury, ale o změnu obsahovou, neboť obsah vzdělání v souvislosti s druhou průmyslovou revolucí a pod vlivem rozvíjejících se přírodních věd přestal současnou dobu uspokojovat. (J. Mrazík, 1900, s. 145, 198, 337, 385, 449)

Také ve středním školství opoziční hnutí 90. let, které vyvolalo ústupky vládních kruhů, přineslo další kvantitativní rozvoj škol s českým vyučovacím jazykem. V Čechách vyrostly nové české střední školy ve Dvoře Králové (1890 gymnázium), v Praze na Malé Straně z obecního reálného gymnázia dvě samostatné úplné české školy — státní gymnázium a reálka (1892). V roce 1893 bylo otevřeno státní české gymnázium na Královských Vinohradech a o dva roky poději tamtéž reálka. Další reálky následovaly v Praze na Starém Městě a v Lounech (obě v roce 1896), v Kostelci nad Orlicí, v Náchodě a v Praze na Žižkově (1897), a v roce 1899 v Mladé Boleslavi. Na Moravě se v těchto letech počet českých středních škol více než zdvojnásobil. Gymnázia zřídila města Místek (1895), Zábřeh (1896), Moravská Ostrava (1897) a pak Kyjov, Prostějov, Strážnice (1898) a Vyškov (1899); reálky vznikly v Hodoníně, v Novém Městě na Moravě (1894), v Lipníku (1895), v Uherském Brodě (1896), v Jevíčku (1897), v Kroměříži (1898), v Holešově a ve Velkém Meziříčí (1899). Ovšem ani v počtu škol, ani v obsahovém zaměření nebyly české střední školy rovnoprávné se školami německými. Jak uvádí Otakar Kádner, bylo v roce 1900 v celém Rakousku 35,78% Němců, německých středních škol však byla téměř polovina, tj. 49,46%. Čechů bylo 23,24% a na středním školství se podíleli 23,46%. Také vzdělávací obsah, jak o tom svědčí učební plány a osnovy, byl koncipován ve Vídni s ohledem na školy německé a byl přejímán jen s nejnужnějšími úpravami pro školy české. Tato skutečnost také ovlivňovala zaměření výuky v jednotlivých předmětech. Největší závislost se projevovala ve vyučování dějepisu, který byl založen na dějinách německé říše; vznik a vývoj českého státu, husitství, třicetiletá válka a řada dalších závažných období českých dějin neměla v osnovách odpovídající místo. Podobný stav byl také ve výuce literatury (časové proporce věnované jednotlivým vývojovým etapám), v přírodovědných disciplínách a jinde. Početní růst českého školství

vyvolával kritické hlasy, které hledaly řešení a snažily se prosadit v tomto stavu určité změny. Tyto hlasy ovšem nestačily k tomu, aby bylo dosaženo změněných východisek. Problematiku vzdělávacího obsahu umožnil vyřešit až pád Rakouska-Uherska.

Ke konci století se ve středním školství přistoupilo k řešení starého požadavku, aby se rovněž dívkám dostalo vzdělání na této úrovni. V prosinci roku 1900 byl vydán prozatímní statut, na jehož základě byl realizován nový typ střední školy — šestitřídní dívčí lyceum.

První praktické pokusy o vyšší dívčí školství, které by rozšiřovalo vzdělání poskytované na obecné škole, najdeme u nás krátce po pádu Bachova režimu. Roku 1860 byla v Písku založena vyšší dívčí škola, o 3 léta později vznikla v českém království ve volbách do obecního zastupitelstva vyšší dívčí škola v Praze, nejdříve tříletá, od roku 1870 čtyřletá, v roce 1887 byla rozšířena na šestiletou. Na Moravě byla založena v roce 1866 dívčí škola — brněnská Vesna. Všechny tyto školy chtěly především rozšířit žačkám vzdělání z obecné školy a připravit je lépe pro život rodinný a občanský. Nekladly si za cíl přípravu svých absolventek pro studia vysokoškolská. Svědčí o tom zejména vývoj pražské školy, která se ani po vzniku lyceí dlouho nesnažila přizpůsobit lycejním osnovám a uchovávala si zvláštnosti svého učebního plánu. Až roku 1890 vznikla dívčí střední škola v Praze, první v českých zemích vůbec. Bylo to soukromé dívčí gymnázium spolku Minerva. Zakladatelé počítali s tím, že svým žačkám, které přicházely většinou z měšťanských škol, doplní v dvouleté přípravce znalosti na úroveň nižšího gymnázia. Značná pozornost v ní proto byla věnována především latině a řečtině. Na přípravku pak navázaly čtyři vyšší třídy klasického gymnázia, jehož osnovy byly totožné s chlapeckými školami. Mladá škola však nezískala právo veřejnosti, navíc neustále zápasila s finančními obtížemi. Její absolventky musely skládat maturitu na Akademickém gymnáziu, kde většinou čestně obstály.

Vyšší dívčí školství se v Rakousku vyvíjelo buď jako školy speciální nebo naopak jako zcela totožné se školami chlapeckými. Pokusem o vybudování samostatného středního dívčího školství se stala šestitřídní dívčí lycea, která se zřizovala na základě Prozatímního organizačního statutu, vydaného v prosinci 1900. Statut umožňoval přetvoření vyšších dívčích škol v jednotný typ, který poskytoval uzavřené všeobecné vzdělání vyššího stupně na základě moderních řečí a literatur a současně připravoval pro samostatné povolání. Na školu se přijímaly desetileté dívky po složení přijímací zkoušky. Na lyceum mohly také přestoupit žákyně ze 3. třídy měšťanské školy, jestliže složily přijímací zkoušku. Bylo také možné absolovat tříleté lyceum a pokračovat na dívčí měšťanské škole, jejíž osnovy se shodovaly s osnovami 4. až 6. třídy lycea. Studium na lyceu bylo zakončeno maturitou, pro niž byl vydán předpis v říjnu 1901. Podle nového zkušebního řádu z března 1908 se mohly maturantky lyceí přihlásit k mimořádnému studiu na filozofické fakultě nebo po složení doplňovacích zkoušek z latiny ke studiu na farmacii. Absolventky lyceí



mohly také po složení doplňovacích zkoušek vyučovat některým předmětům na obecných i měšťanských školách. Již po ukončení čtvrtého ročníku mohly odcházet do zaměstnání (do praxe poštovní, telegrafní a telefonní). Stát však lycea nezřizoval, státní podpora zůstávala nanejvýš u subvencí poskytovaných zřizovatelům, jimiž byly především spolky a obce. Další vývoj lyceí byl ovlivněn rychlým politickým vývojem v prvním desetiletí 20. století, který přinesl po šedesáti letech významnou středoškolskou reformu.

## 1. 6. ČESKÉ ŠKOLSTVÍ NA PŘELOMU 19. A 20. STOLETÍ

Politický život se v Rakousko-Uhersku na přelomu století stále více komplikoval. Neřešené problémy nutné demokratizace veřejného života (neexistence občanských svobod, problémy národnosti), neřešené problémy sociální (stoupající drahota, růst nepřímých daní, vzrůst militarismu a zbrojení) vedly k postupné radikalizaci dělnické třídy a veřejného života vůbec. Tato složitá situace se odrazila také svým způsobem v oblasti školství. I když došlo na jedné straně k rozvoji národního hospodářství, k rozvoji kulturního života, k rozvoji české vědy, k rozkvětu literatury a umění, k růstu objemu knižních publikací, časopisů i denního tisku, ve školství se projevila značná stagnace, jak po stránce obsahové, tak po stránce organizační. Došlo sice ke kvantitativnímu růstu škol obecných, měšťanských, odborných i středních, ale tento růst byl vynucen populačními přírůstkem a jinými změnami. Stagnace ve školství byla vyvolána úspornými opatřeními, která byla namířena zejména na školu obecnou a měšťanskou. Od roku 1910 se neposkytovaly zemské subvence na stavby škol, kromě toho byly školy přeplněny, neboť ve třídách bylo 80 až 100 žáků. Tento stav byl zřejmý zejména na měšťanských školách. Zřizování nových měšťanských škol se brzdilo, a proto jejich význam postupně klesal. Ve městech, kde byly zřizovány školy střední, byly měšťanské školy chápány jako školy chudých a slabých žáků. Celková úroveň národního školství byla nízká. Tyto skutečnosti vyvolávaly snahy po změnách. Pedagogičtí pracovníci si uvědomovali, že národní školství již neodpovídá současným společenským potřebám, že je příliš poplatno humanitnímu modelu, jehož hlavní vlastností byla pasivita žáků a přílišný intelektualismus. Ve středním školství k těmto dvěma znakům přistupoval ještě další znak — aristokratičnost. Společnost na přelomu století však potřebovala jednání na rozdíl od trpné pasivity a receptivity, moment ruchu místo neměnnosti, a proto revize školského systému a zejména obsahu vzdělání byla zřejmá. Při rekapitulaci dosažených výsledků od roku 1869 (téměř všechna mládež chodí do školy, jak si to přál Komenský, školní docházka je prodloužena o dva roky, i když se toto nařízení stalo po novele iluzorním, přibýlo nových škol,

byla zřízena měšťanská škola, učivo se obohatilo o nové obory a lépe se upravilo pro žáky, na učitelstvu se požaduje vyšší vzdělání) se proto konstatovalo, že je nutno národní školství změnit. Pedagogická veřejnost si uvědomovala, že společenský rozvoj ukázal nedostatečnost elementárního školství, že neodpovídá současným společenským potřebám.

Rozvoj výrobních sil a bouřlivý růst poznatků z přírodovědných disciplín si vynucoval provést některé změny. Pod vlivem pozitivismu a pragmatismu se žádalo, aby se konečně změnil vzdělanostní ideál — antický ideál — který v práci rukou viděl něco opovrženého. (J. Mrazík, 1900, s. 145, 198, 337, 385, 449) Úvahy o vnitřní přestavbě školy šly ruku v ruce s požadavkem řešit nově také učitelské vzdělání. Tato otázka se proto stala jedním z pravidelných bodů programů různých shromáždění i pravidelným námětem různých pojednání.

Požadavek vyššího vzdělání učitelů byl na programu všech učitelských sjezdů již koncem století, neboť se pocítovalo, že jeho vyřešení přinese zvýšení vzdělanostní úrovně celého národa.

Největší podíl na koncepčním řešení učitelského vzdělání a rolí, které jsou s postavením učitele spojeny, měl na počátku těchto diskusí Gustav Adolf Lindner (1828—1887). Představoval 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 bylo jedním z obecných a charakteristických rysů 2. poloviny 19. století a znamenalo první konkrétní stupeň ve vývoji názorů na učitelské vzdělávání, spjatý s tehdejší úrovní poznání a myšlení. Stejně tak charakteristickým rysem tohoto období byla snaha rozpracovat otázky národnosti, která byla odvozena ze společenského procesu formování novodobých buržoazních národů. Z těchto dobových, historicky podmíněných základů vyrůstaly Lindnerovy náhledy na učitele, jeho postavení 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, neboť byl jmenován v roce 1872 ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře. Jak již bylo uvedeno, v roce 1869 byly na základě říšského školského zákona zřízeny čtyřleté učitelské ústavy pro učitele obecných a měšťanských škol. Byl to počín nad jiné významný, neboť představoval velký posun kupředu ve srovnání s obdobím, kdy se učitelé rekrutovali z řad různých zájemců a byli zcela bez vzdělání (V. Gabriel, 1891, s. 50—51), i s obdobím, kdy se připravovali na svou činnost ve škole v krátkodobých kursech — v preparandíích. V roce 1872 bylo těchto ústavů v Čechách 12, z toho 10 ústavů pro učitele a 2 ústavy pro učitelky. Vzdělávací obsah byl naplněn těmito disciplínami:

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
Přírodopyt	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

A právě v souvislosti s budováním učitelských ústavů šlo Lindnerovi nejen o jejich kvantitativní stránku, 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 opublikoval spisek *Die pädagogische Hochschule* (1874), v němž se zabýval důležitostí pedagogiky, pedagogickou přípravou učitelů, a také institucemi, které mají tuto přípravu zabezpečovat. Lindner kritizoval 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 nebo pedagogické semináře.“ Lindner tuto skutečnost posuzoval a vyslovil se k ní.

Můžeme říci, že bezprostředním podnětem k řešení celé problematiky Lindnerovi byla anketa ministerstva kultu a vyučování z roku 1871, která 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 na účast, obsah vyučování mají být za předpokladu schválení obou otázek kladeny na tyto semináře?

Na základě výsledků ankety, z níž byla 2. otázka vyloučena, a na základě vlastní pedagogické zkušenosti Lindner předložil veřejnosti k posouzení následující model pedagogické přípravy učitelů národních škol a kandidátů pro střední školy.

Vzhledem k tomu, že učitelé národních škol nespĺňovali pro přijetí do seminářů na univerzitě nebo na technice podmínky (neměli gymnaziální maturitní zkoušku a chyběla jim znalost klasických jazyků) přemýšlel Lindner 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, gymnázií a reálků, a také kandidáti učitelství na středních školách. 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 nářadí 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, poznatky 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.

Protože u studentů této školy by se předpokládala pedagogická praxe, nemusela být při „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. Takto organizovaná praxe by poskytovala bohatší a různorodější podněty než jaké může dát pouze cvičná škola se stejnými učiteli. Poznání více pracovišť by dalo možnost pozorování různých učitelských individualit. Jak je zřejmé, Lindner svou koncepcí „pedagogia“ v mnohých směrech daleko překročil dobové možnosti a naznačil směry dalšího rozvoje v této oblasti.

Spolu s návrhem nové učitelské instituce, řešil Lindner rovněž otázku

osobnosti učitele. Jeho pojetí ideálu národního učitele vycházelo 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. (J. Cach, 1970, s. 40) Splnit tyto úkoly lze jenom 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 by měl tento ideál konkrétně obsahovat. A tak požadavky na profil učitele zcela jednoznačně stanovil ve svém díle *Všeobecné vyučovatelsví* (1887). Z pojetí obecné školy, jako školy všobecně vzdělávací, Lindnerovi vyplývalo, že národní učitel má mít:

1. jistou míru obecného vzdělání a patřičnou zásobu pozitivních vědomostí;
2. má být vychovatelem (znát pedagogiku a psychologii);
3. má být vzdělán metodicky (znát vyučovací metody);
4. má být tělesně zdravý, má mít jasný hlas, zdravé smysly;
5. má mít mravní charakter a působit na žáka svou autoritou.

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

Lindner tak svým pojetím osobnosti učitele vystihl základní požadavky (odborné a pedagogické vzdělání a mravní charakter), na nichž rozvíjí své všestrannější pojetí rovněž současná pedagogická teorie.

Zcela naléhavý byl také požadavek dalšího sebevzdělání učitelů. Na živě pocítovanou dobovou potřebu Lindner reagoval konkrétním činem. I zde přiložil ruku k dílu. Jak jsme již připomněli, za prostředky sebevzdělání se podle tehdejších představ začaly považovat knihovny, učitelské porady (konference), pokračovací kursy a pedagogické časopisy. Proto Lindner začal od roku 1879 vydávat časopis „*Pedagogium*“, který vycházel až do jeho smrti. Tímto měsíčníkem pro zájmy vychovatelské usiloval o zvýšení vzdělanostní úrovně učitelstva, což se mu bezesporu kvalitou časopisu dařilo.

Otázku pedagogické přípravy středoškolských profesorů řešil Lindner po svém nástupu na univerzitu. Když se stal v roce 1882 prvním profesorem pedagogiky a filozofie na obnovené české univerzitě v Praze, prosadil ve shodě s říšským školským zákonem zřízení pedagogického semináře pro budoucí středoškolské profesory, který sám vedl. Seminář měl obdobnou náplň jako semináře filologické nebo historické. Byl tedy zaměřen teoreticky. Jak vyplývá ze stanov semináře, diskutovalo se zde o přednáškách a písemných pracech členů, analyzovala se díla významných pedagogů a členové se seznamovali se zákony a nařízeními, týkajícími se školské oblasti. Temata ke zpracování určoval ředitel semináře.

Potřebám semináře sloužila malá příruční knihovna, v níž byly také k dispozici pedagogické časopisy. Seminář byl dvouhodinový a konal se 1 × za týden. Vzhledem k tomu, že seminář byl pouze teoretický, praktickou způsobilost k vyučování získával budoucí učitel od poloviny 80. let v průběhu tzv. zkušebního roku. Během zkušebního roku si středoškolský učitel měl doplňovat a tříbit teoretické vědomosti a zlepšovat „techniku vyučování“ (udržovat kázeň, vyvolávat žáky, zkoušet a klasifikovat, vést úřední knihy atd.). Na základě zkušeností získaných za první třiletí trvání semináře (Sborník, 1886, s. 3) Lindner doporučoval spojit seminář se zvláštní cvičnou školou, na níž by se mohla provozovat patřičná pedagogická praxe se skutečnými žáky, a tak práci semináře dále zkvalitnit. Celým svým teoretickým i praktickým působením Lindner vytvořil solidní základy pro řešení problematiky učitelského vzdělání, na něž mohlo navázat další období a následující generace pedagogů.

Nová vlna zájmu o problematiku učitelského vzdělávání se objevila znovu na přelomu 19. a 20. století. Při posuzování této otázky se připomínalo, že již dříve řada významných osobností našeho kulturního života (Dobrovský, Kollár, Šafařík, Palacký, K. H. Borovský aj.) požadovala vyšší vzdělání učitelstva a poukazovalo se na to, že dosavadní učitelské ústavy, které byly založeny na základě školského zákona z roku 1869, již novým poměrům přestávají vyhovovat. V průběhu diskusí uveřejňovaných v tehdejších pedagogických časopisech vykrytalizovaly dva proudy v názorech na vzdělání učitelů obecných škol. První proud zastával názor, aby učitelstvo bylo vzděláváno na univerzitách jako učitelé středních škol a kněží, druhý proud prosazoval vzdělávání v dobře vybavených seminářích. Přejícné řešení se vidělo v souborech pedagogických přednášek zaměřených nejen na sumu vědomostí, ale také na metodiku jednotlivých předmětů. Přednášky se měly organizovat o prázdninách v rámci univerzitní extenze. K nejvýraznějším představitelům a obhájcům univerzitního vzdělávání učitelů obecných škol patřil František Drtina. Ve svém prvním návrhu na reformu učitelského vzdělávání, který otiskl v Pedagogických rozhledech (1905, s. 289), požadoval studium na filozofické fakultě. Toto studium by poskytovalo znalosti z biologie, filozofie, psychologie, sociologie, etiky a pedagogiky, dále by prohlubovalo vzdělání metodické a didaktické a zahrnovalo by v sobě také praktický výcvik na školách obecných a měšťanských za dozoru osvědčených učitelů těchto škol. V rámci ankety Jednoty Komenského, která se zabývala problematikou učitelského vzdělávání, Drtina svůj návrh pozměnil. Vzdělávací obsah doplnil o další vědní disciplíny, které by měly být zařazeny. Doporučoval poznatky z právních věd, poznatky o školské správě, školském zákonodárství a o školské organizaci. Totožné stanovisko zaujímal také další významný pedagog, Jan Mrazík. Chtěl, aby se všeobecného vzdělání budoucím učitelům dostalo na reformované střední škole, která by měla být více spojena se životem, a odborného vzdělání pak na filozofické fakultě. Součástí pedagogického studia na fakultě by pak byla praxe

a semináře. Poněkud odlišné pojetí školy navrhl **O. Kádner**. Svůj návrh založil na srovnání způsobu vzdělávání učitelstva v cizině, a proto doporučil založit samostatnou vysokou pedagogickou školu a nikoliv filozofickou fakultu. Do této diskuse zasáhl rovněž **Josef Úlehla**, který navrhoval zřízení praktické učitelské školy.

Rozdílné názory se vyskytly také v pojetí praktického výcviku. (J. Kubálek, 1910, s. 225, 341, 449, 561) Avšak všechny názory směřovaly k tomu, aby byl praktický výcvik spojen s cvičnými školami, a to různých typů, s nepřebíraným žactvem obou pohlaví. Jinak se měl způsob praxe i nadále řídit podle Organizačního statutu ústavů ku vzdělání učitelů a učitelek ze dne 31. 7. 1886. Řešení této problematiky vyvolalo hlasy, které začaly upozorňovat na to, že je třeba otázky učitelského vzdělání a jeho reformu řešit nutně ve vztahu k reformě střední školy. Proto také v roce 1908, kdy byla projednávána anketa týkající se reformy střední školy, vyslovili pedagogičtí pracovníci oprávněné naděje na to, že tím bude rovněž učiněn krok k reformě učitelského vzdělání.

Všechny snahy po opravách obecného školství a učitelského vzdělávání až do války však zůstaly pouze v podobě návrhů. Jejich přínos lze spatřovat v tom, že vyústily v konkrétnější představy o organizační struktuře a obsahové přestavbě obou těchto vzdělávacích institucí.

Poněkud lepší výsledky ve vývoji školství do vzniku první republiky najdeme ve školství středním, které mělo bohatější tradici, a proto bylo pozorněji sledováno. Na počátku století pod vlivem značného demokratismu (jak již bylo uvedeno) byla provedena reforma středního školství. Reforma byla prvním vážnějším krokem od revolučních let 1848–49, který po letech stagnace vedl „k pronikavým důsledkům, které namnoze hluboce převrátily organizaci i metodu střední školy rakouské...“ (O. Kádner, 1929, díl II., s. 242) Pojetí reformy rozhodujícím způsobem ovlivnila středoškolská anketa, jejíž otázky byly projednávány v lednu 1908 ve Vídni za předsednictví ministra vyučování Marcheta. Anketa navozovala na dlouholeté diskuse o charakteru a organizaci rakouské střední školy, zvláště živé od osmdesátých let, kdy také došlo k dílčí úpravě výuky na gymnáziích, při níž počet hodin v jednotlivých třídách dále vzrostl. Výtky proti zastaralému zaměření gymnázií se neustále množily. I když kritické přístupy k rakouské střední škole byly odlišné, můžeme v nich objevit dvě základní polohy. V první řadě pokračovalo úsilí o vytvoření jednotné střední školy, o němž najdeme nemálo dokladů. Například na říšském sjezdu inženýrů a architektů roku 1890 ve Vídni **Karel Kořistka** jako sjezdový zpravodaj k otázce jednotné střední školy konstatoval: „Střední škola má a může poskytovat mladíku jen vyšší obecné vzdělání, tj. obecné vědomosti, které má mít každý vzdělanec a učiní ho způsobilým, aby při dozrálém rozumu mohl si voliti odborná studia, jeho náklonnostem a schopnostem i osobním poměrům nejprůměrnější. Proto právě musí v sobě uzavírat hlavní výsledky obou velikých odvětví lidského poznání, humanistického a realistického, poněvadž to je kritérium

muže vzdělaného; musí mu je však poskytnout i proto, že jen tak se mohou vyvinouti a projevit zvláštní jeho náklonnosti a schopnosti.“ (J. Šafránek, 1918, díl II., s. 357) K linii jednotné střední školy se vyslovil rovněž **Otakar Hostinský**.

Druhá skupina usilovala o diferenciaci střední školy, neboť vycházela z požadavků vysokých škol, a proto nalézala řešení ve větší rozmanitosti typů škol. Součástí těchto představ byly také četné diskuse na počátku nového století o tom, zda a v jaké míře potřebuje absolvent střední školy pro své budoucí povolání ten nebo onen předmět.

Rozdílné názory obou skupin vyřešila ještě před anketou vládní místa, neboť prohlásila, že se s jednotnou osmitřídí střední školou nepočítá. Její schválení by vedlo buď k neúnosnému přetížení žactva nebo k povrchní výuce. Různá životní povolání přirozeně vedou k různým typům škol. Budoucí společnost nebude požadovat jednotnou školu, ale větší diferenciaci školských typů. Účastníkům ankety o středoškolské reformě, která byla svolána ve dnech 21.—26. ledna 1908 do Vídně, byly také v tomto duchu předloženy návrhy. Z osmi hlavních témat jednání (mezi kterými byl problém dvojstupňovitosti ve výuce některých předmětů, maturitní řád, vzrůstající počet středoškoláků, přechody z obecné školy na střední a z ní na školu vysokou, klasifikace, disciplinární řád, zavedení tělocviku) byla první dvě soustředěna k tomu, zda dosavadní střední školy — gymnázia a reálky — potřebují úpravy, a zda je vhodné vytvořit nový typ střední školy, buď úpravou a rozšířením dosavadního reálného gymnázia na osmitřídí školy, nebo přičleněním vyššího reálného gymnázia k nižší reálce. Způsob řešení byl tedy již hotovými vládními návrhy předurčen. Diskuse, která zabrala celé tři dny jednání, se soustředila především k těmto dvěma tématům. Byla přednesena řada různých návrhů k jednotlivým problémům, ovšem závěry přitom podpořily předložený způsob řešení. Proto bylo rozhodnuto, že dosavadní typy středních škol, osmitřídí gymnázium a sedmitřídí reálka, budou trvat i nadále, ale jejich osnovy budou modernizovány. Vedle nich bude zřízeno jako nový typ střední školy osmitřídí reálné gymnázium bez řečtiny, s latinou, jedním moderním jazykem a s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů. Pro tento vládní návrh hlasovala většina účastníků, kteří současně vyslovili požadavek, aby nový typ byl bez odkladů zaváděn. Nařízením ministerstva kultu a vyučování z 8. srpna 1908 byla pak zřízena **nová reálná gymnázia, a to dvojího typu — A a B.**

Pro nový typ střední školy byly připraveny osnovy, které byly o rok později převzaty pro některé předměty i do gymnázií. Tak se vzdělávací obsah shodoval na reálném gymnáziu typu A a na gymnáziu v řadě předmětů. Zcela shodná byla učebná osnova pro náboženství, vyučovací jazyk, matematiku, kreslení, krasopis a tělocvik, který byl zaveden do osnov poprvé jako povinný předmět. Totožné byly osnovy také u latiny a filozofické propedeutiky, i když oba předměty měly na reálném gymnáziu menší časový rozsah. Větší změny ve srovnání s gymnázií se pro-



jevily u výuky dějepisu a zeměpisu. Přírodopis byl totožný s gymnáziem jen na nižším stupni. Ve vyšších třídách byl podstatně rozšířen. V páté třídě se vyučovala botanika, ve třídě šesté a v prvním pololetí třídy sedmé zoologie, v druhém pololetí mineralogie, v osmém ročníku pak geologie. Chemie se na reálném gymnáziu oddělila od fyziky jako samostatný předmět a součástí osnov fyziky se staly základy astronomie. Místo řečtiny byla zařazena na reálných gymnáziích od třetí třídy francouzštiny s obdobnou osnovou jako na reálkách. Nově zařazená deskriptivní geometrie měla však ve srovnání s reálkami malý počet hodin. V páté třídě byly probírány základní otázky učebné látky ze IV. a V. třídy reálek, ve třídě VI. se probírala látka ze VI a VII. třídy.

Kromě reálného gymnázia typu A zavedla vláda tzv. reformní reálné gymnázium — typ B. Nižší stupeň reformního reálného gymnázia byl totožný se čtyřmi nižšími třídami reálek a byl vlastně praktickým pokusem o realizaci druhé varianty nového typu střední školy, jak byl předložen ve vládních návrzích účastníkům ankety o středoškolské reformě. Připojené vyšší třídy reálné gymnazijního typu vypustily ve srovnání s vyšší reálkou z výuky chemii jako samostatný předmět a deskriptivní geometrii, omezily výuku kreslení, ve srovnání s reálkou zavedly filozofickou propedeutiku a zejména rozsáhlou výuku latiny, která na tomto typu začínala teprve v V. třídě.

Představy o poslání tohoto typu střední školy se lišily obdobně, jako se lišily představy o podobě středoškolské reformy. Ti, kteří prosazovali větší rozmanitost středoškolských typů, viděli v reformním reálném gymnáziu náhradu za úplné reálné gymnázium, a to v těch místech, kde existovala jen reálka. K reálce bylo možno toto gymnázium připojit, dokonce i v podobě paralelek vyšších tříd. Zastánci jednotné školy naopak považovali tento typ za možnost, jak dospět k jednotné střední škole. Za hlavní přednost pokládali to, že oddaloval volbu povolání až za 14. rok věku žáka, protože žák mohl po absolvování nižšího stupně studovat buď na reálce, nebo mohl pokračovat ve studiu na reformním reálném gymnáziu a bez dodatečných zkoušek (kromě oborů klasicko-historických) pak mohl vstoupit na univerzitu. Tento typ by vtáhl do organizace středních škol také měšťanky; jejich žáci sice nemohli být přijati na gymnázium, ale mohli být, jestliže se učili francouzštině, po přijímací zkoušce přijati na reálku (ze 2. třídy měšťanky do III. třídy reálky, ze 3. třídy měšťanky do IV. třídy reálky — bez ztráty roku).

Hlavním nedostatkem nového typu — kromě nedostatku času pro chemii a deskriptivní geometrii — bylo omezení latiny jen na vyšší třídy. Tento nedostatek byl vyvážen zvýšeným počtem hodin v jednotlivých ročnících. Praktické zkušenosti s výukou tohoto typu, který byl v Rakousku až do konce války nepřilíš zastoupen, byly nevelké a rozporné. Bezesporu však přinášela takto zkoncentrovaná výuka latiny značné potíže. Příznivci reformního reálného gymnázia souhlasili s tím, že značná koncentrace hodin latiny je pro výuku nevýhodná, pokládali za neúčel-

né, aby byla vyučována více hodin denně. Současně však na podporu tohoto typu argumentovali tím, že cílem latiny není podávat humanitní vzdělání, ale její praktická stránka. Má připravit žáka, aby jako budoucí historik, právník atd. byl schopen se slovníkem v ruce porozumět latinskému pramenu. Jestliže má francouzština na reálce 20 hodin, a přece musí žáci u maturit přeložit do češtiny francouzský text, tak na týž úkol musí stačit latině jedna hodina výuky denně – ve všech ročnících tedy 24 hodin. Získaných 6 hodin by stačilo na deskriptivní geometrii a chemii.

Vývoj obou typů střední školy byl do první světové války značně rozdílný. Zatímco osmitřídí reálné gymnázium získalo značnou oblibu a hojně se šířilo, reformní reálné gymnázium se nevžilo. Jeho rozvoj nastal až v prvních letech Československa v souladu s oživením myšlenky jednotné střední školy a s přestavbou dívčího středního školství.

V srpnu 1908 byl dán také souhlas k pokusu o vytvoření reformní střední školy v Děčíně, tzv. **děčínského typu**. V roce 1899 zde vzniklo německé obecní reálné gymnázium, roku 1908 bylo převzato do státní správy a vysloven souhlas s kombinací gymnázia s osmitřídí reálkou. O dvě léta později byl připojen i typ reálné gymnazijní, spojený s oběma předchozími v jedné škole. Děčínský typ měl mnoho společného s tábořským typem ze šedesátých let. V nejnižších dvou třídách byla výuka zcela společná. Ve třídách III. a IV. zůstala většina výuky rovněž společná. Gymnazistům přibyla řečtina, realistům francouzština. Ve vyšších třídách zachovávala škola společnou výuku řady předmětů. Podle zaměření byly pak třídy děleny na tři větve: gymnazijní, reálné gymnazijní (typ A) a reálnou.

Změny z roku 1908 byly o rok později doplněny novými osnovami pro gymnázia a reálky. Nově zpracované osnovy pro gymnázia navazující na poslední úpravu z roku 1884 byly v mnohých směrech shodné s osnovami reálných gymnázií z roku 1908. Zachovávaly charakter gymnázií, avšak v souladu s celým charakterem reformy vylučovaly z výuky některé věci zastaralé, někde učební látku zjednodušovaly, a tak hledaly čas pro rozšíření výuky reálií, pro tělocvik a zemské jazyky. Již dříve uplatňovaná tendence pro větší sblížení gymnázií s reálkami se dále prohloubila.

Úprava reálek pak byla provedena výnosem krátce po přijetí nového učebního plánu a osnov pro gymnázia, počátkem dubna 1909. Rakouské vládní kruhy touto úpravou pokračovaly v tendenci, která se prosazovala již delší období: přiblížit reálky gymnáziím. Některé úpravy, které byly zčásti realizovány již v předešlých změnách osnov, našly zde své pokračování. Nové osnovy reálek všude tam, kde to bylo možné, sblížovaly i v podrobnostech učební látku s gymnáziem, zejména v nižších třídách. Největším úskalím této snahy byla skutečnost, že podle nové úpravy zůstala reálka i nadále pouze sedmitřídí, a to přesto, že již dříve, a také v anketě o středoškolské reformě, se ozývalo nemálo hlasů žádajících její rozšíření na osm let. To se také ve srovnání s gymnáziem

nepříznivě promítlo ve vyšším počtu týdenních hodin na reálkách a v přetěžování žactva. Na českých reálkách, které obdobně jako gymnázia měly proti školám německým ještě větší počet týdenních hodin, nebylo z toho důvodu prakticky možné realizovat výuku angličtiny; francouzština a také čeština byly omezeny.

Změny z let 1908–1909 daleko převážily význam dosud prováděných dílčích úprav. V krátké době byly provedeny potřebné opravy, které byly již dříve prosazovány. Zavedením nových typů se změnila celá struktura středního školství. Zejména rychle rostoucí popularita nového osmiletého reálného gymnázia v následujících letech značně ovlivnila změnu obsahu středoškolského vzdělání a způsobila, že počet studující mládeže stále vzrůstal.

S diferenciací středoškolských typů bylo nutné řešit také oprávnění jejich absolventů k vysokoškolskému studiu. Ministerstvo kultu a vyučování vydalo v březnu 1909 nařízení, jímž byla uznána za rovnocenná maturitní vysvědčení na všech typech středních škol, včetně typu děčinského. Gymnaziální maturitní zkouška opravňovala ke studiu na všech univerzitních fakultách. V platnosti zůstalo dále ustanovení zákona z dubna 1872, že absolventi gymnázií se mohou stát řádnými posluchači vysoké školy technické, pokud prokáží znalosti a dostatečnou zručnost v kreslení a v deskriptivní geometrii. Mohli se stát také posluchači vysoké školy zemědělské a báňské.

Absolventi reálného gymnázia (typ A) a reformního reálného gymnázia (typ B) se mohli stát posluchači všech světských univerzitních fakult. Kdo z nich však chtěl studovat jako obor filozofii, klasickou filologii, skupinu latina s francouzštinou, dějepis, archeologii, ten si musel jako podmínku pro státní zkoušku učitelské způsobilosti pro uvedené obory a pro složení rigorózních zkoušek doplnit nejpozději do dvou let od maturity své středoškolské vzdělání zkouškou z řečtiny. Její rozsah byl dán požadavky platnými pro abiturienty gymnázií. Zkouška byla skládána buď na některém gymnáziu nebo před zvláštní komisí. Doplňovací zkouška z řečtiny také opravňovala ke studiu teologie. Uvedená zkouška byla doporučována všem absolventům reálných gymnázií, kteří chtěli studovat práva, lékařství a ostatní obory filozofické fakulty.

Absolventi reálného gymnázia a reformního reálného gymnázia měli dále přístup na vysokou školu zemědělskou a báňskou, absolventi reálného gymnázia také na všechny obory vysoké školy technické. Maturitní zkouška na reformním reálném gymnáziu musela být, obdobně jako u gymnázií, pro vstup na techniku doplněna zkouškou z deskriptivní geometrie.

Maturita na reálce opravňovala ke studiu všech oborů na vysoké škole technické. Absolventi se mohli zapsat za řádné posluchače i na univerzitě, ovšem u oborů klasicko-historických bylo podmínkou úspěšné složení doplňovací zkoušky z řečtiny, z latiny a z filozofické propedeutiky (u ostatních oborů stačila zkouška z latiny a z filozofické propedeutiky).

Pro zajištění těchto možností byly v sídlech univerzit zřizovány při některých gymnáziích doplňovací kursy z řečtiny a z latiny vedené středoškolskými profesory. Zrovnoprávnění absolventů různých typů středních škol spolu s poskytnutím možnosti doplnit potřebné vzdělání prakticky znamenalo, že se zde spolu s uskutečněním další diferenciaci středních škol současně prosazovala myšlenka společného poslání střední školy jako jednotného základu vyššího všeobecného vzdělání, který byl prosazován a hájen zastánci jednotné střední školy. K tomu dále přispívaly výše uvedené snahy o obsahové sblížení různých typů středních škol, které také v reformách z let 1908 – 1909 našly výrazné uplatnění, a podstatné úpravy maturitních zkoušek.

Maturitní zkoušky pro gymnázia a reálky byly upraveny ministerským nařízením z února 1908, pro reálná gymnázia v listopadu 1910. Základní změna v pojetí maturit spočívala v tom, že dřívější zkouška měla zjistit, má-li absolvent požadované vědomosti pro vysokoškolská studia, kdežto nové pojetí zkoušky požadovalo prokázat míru vzdělání, jakou studenti na střední škole získali. Rozsah zkoušek byl omezen. Jak si student osvojil požadované vědomosti v každém oboru, o tom rozhodovalo výroční vysvědčení z poslední třídy.

Písemné zkoušky pro gymnázium byly stanoveny z jazyka českého, v němž měli studenti možnost vybrat si jedno ze tří stanovených témat. Kromě toho byly součástí písemné zkoušky překlady z řečtiny a z latiny do češtiny, v obou případech s možností použít slovník. Překlad z češtiny do latiny a písemná zkouška z matematiky byly zrušeny.

Na reálném gymnáziu byla skládána písemná zkouška z češtiny a z latiny, obdobně jako na gymnáziu, dále pak bylo volné téma z druhého živého jazyka. Většinou šlo o francouzštinu.

Ústní zkoušky byly skládány na gymnáziu z jazyka vyučovacího, z latiny nebo řečtiny (podle výsledků písemné zkoušky, a to z toho předmětu, jehož výsledek byl lepší; ústní zkouška z obou předmětů byla skládána jen tehdy, když obě písemné práce byly nedostatečné), z matematiky, z dějepisu a ze zeměpisu. Na reálném gymnáziu se ústní zkouška skládala z češtiny nebo z francouzštiny, z latiny, z matematiky, z dějepisu a ze zeměpisu. Požadavky v jednotlivých předmětech byly přesnější vymezeny. Také zde bylo znovu požadováno, aby váha byla kladena ne na jednotlivé znalosti žáků, ale na celkový stupeň vzdělání a duševní vyspělost.

Tyto pozitivní změny, které ústrojně doplňovaly charakter reformy z let 1908–1909, byly zčásti znehodnoceny tím, že na maturitních vysvědčeních byl formulován pouze obecný soud o tom, zda absolvent byl prohlášen za dospělého s vyznamenáním všemi hlasy nebo většinou hlasů členů zkušební komise. Prakticky to znamenalo, že většinou hlasů mohl maturitu (bez opravné zkoušky, která tehdy nebyla) složit i ten, kdo v některém předmětu neuspěl vůbec. Tato skutečnost znevážila úlohu maturit a vedla k řadě diskusí o tom, jak požadavky zpřísnit nebo naopak

maturitu jako zbytečnou zrušit. Na nápravu v tomto směru však již v Rakousku nedošlo.

Poslední předválečné pětiletí bylo charakterizováno tím, že probíhala realizace školské reformy. Již v roce 1910 se vyvinul v jejím duchu nový **typ reálně gymnazijní** – tzv. **valašskomeziříčský**. Šlo o tři dívčí školy ve Valašském Meziříčí (odtud název), v Brně a v Pardubicích. Ve Valašském Meziříčí a v Brně vznikly nejdříve střední školy založené spolkem Dívčí akademie, pro něž roku 1907 vypracovala osnovy skupina odborníků, kteří usilovali o rovnocenné středoškolské vzdělání dívek. Vůdčím duchem tu byl profesor František Drtina a Octavian Wagner. Vláda se o tomto typu v anketě z roku 1908 vůbec nezminila, neboť tento typ neměl dostat právo veřejnosti. Teprve po schválení nových reálných gymnázií byl dán vládní pokyn k přepracování osnov se zřetelem k nově schváleným typům. Revizi provedl v roce 1910 ředitel střední školy Dívčí akademie v Brně Bezdíček. Upravené osnovy byly roku 1910 schváleny, a tak vznikl v uvedených třech městech další středoškolský typ Drtinův-Wagnerův-Bezdíčekův. Podnětná na tomto typu byla zejména diferenciací výuky ve třídách VII. a VIII., kde mělo oddělení klasické větší počet hodin latiny a nový předmět – kulturní dějiny řecké a římské; oddělení moderní pak více hodin pro přírodovědné předměty a úvod do deskriptivní geometrie. Přes vládní prohlášení z dob reformy, že podle jejího názoru je ve vývoji středních škol požadavkem budoucnosti větší diferenciací školských typů, nezískal tento český podnětný reformní pokus vládní podporu. Školské úřady neustávaly naléhat na změnu osnov a přeměnu těchto tří škol v běžná reálná gymnázia. Škola ve Valašském Meziříčí byla takto přeměněna na počátku války, v Brně došlo k její změně v roce 1917, v Pardubicích až po válce v souvislosti s úpravou středoškolských osnov v roce 1919. Školy ve Valašském Meziříčí a v Pardubicích byly po válce sloučeny se středními školami chlapeckými, škola v Brně zůstala jako dívčí škola zachována, ovšem jako normální reálné gymnázium. Tím byl tento reformní pokus uzavřen. Typ děčinský a jeho vývoj přes vládní doporučení a podporu rovněž ustrnul. Zůstal v našich zemích omezen na tři německé školy, které zůstaly zachovány i v období předmnichovské republiky. Jeho význam pro středoškolskou strukturu byl nepatrný. Větší obliby a rozšíření nedosáhlo v předválečném období ani reformní reálné gymnázium (typ B). V celém Rakousku vzniklo jen sedm samostatných škol tohoto typu. Na našem území to byly dvě školy (ve Vrchlabí v Čechách a v Bohumině ve Slezsku), žádná však s českým jazykem vyučovacím. Osnovy tohoto typu však ovlivnily již před válkou vývoj dívčího středního školství.

Desetiletý vývoj dívčích lyceí ukazoval stále zřetelněji, že jejich zaměření převážně pro přípravu na praktická povolání nevyhovuje značné části absolventek, které měly zájem pokračovat ve studiích na vysokých školách. V souvislosti s tím rostla nespokojenost se zaměřením lyceí, narůstaly snahy upravit je tak, aby svým absolventkám vysokoškolské

studium umožňovaly. Radikálnější řešení chtělo lyceum rozšířit nejméně o jeden rok a sblížit je s ostatními středoškolskými typy, případně je přetvořit v běžné reálné gymnázium. Druhá skupina názorů počítala se zachováním lyceí v dosavadním rozsahu; řešení viděla v tom, že k nim budou jako nadstavba připojeny dvě nebo tři fakultativní třídy, které by absolventkám umožnily stát se řádnými posluchačkami na univerzitě. Očekávalo se, že k úpravě lyceí dojde v rámci reforem z let 1908–1909. Stalo se tak až výnosem ministerstva ze dne 14. října 1912, kterým byl vydán definitivní statut a nová učební osnova. Úprava z roku 1912 však pro absolventky lyceí nepřinesla vyřešení všeobecného vzdělání přiměřeného jejich požadavkům, které by je připravovalo na různá povolání. Počet tříd stejně jako předmětů zůstal nezměněn, přibyl jen povinný tělocvik. Nové osnovy však zavedly (obdobně jako tomu bylo u ostatních středních škol) dvojstupňovitost výuky. Látka byla rozvržena jinak a přiblížena nové osnově reálek a novým typům reálného gymnázia. Pro další vývoj lyceí se jako zvláště důležité ukázala možnost, kterou úprava přinesla, připojovat k lyceím po IV. třídě jako vyšší oddělení reformované reálné gymnázium, a to buď jako paralelky vedle tříd lycejních nebo i bez nich.

Ve školním roce 1911–1912 bylo v Čechách českých dívčích lyceí devět (v Českých Budějovicích, v Hradci Králové, v Chrudimi, v Jičíně, v Praze — u sv. Voršily; v roce 1915–1916 bylo zrušeno lyceum v Praze — na Smíchově, v Praze — Holešovicích, na Královských Vinohradech a v Plzni), na Moravě to byla škola Vesny v Brně. Úprava učebních osnov pro české školy byla provedena ministerským výnosem ze dne 14. 9. 1914. Od této doby se také u českých škol rozšířilo využívání možnosti zařadit po IV. třídě lycea ročník reformního reálného gymnázia. Již v roce 1915–1916 byla otevřena místo V. třídy lycejní V. třída reformního reálného gymnázia v Jičíně a na Vinohradech. Lyceum na Smíchově otevřelo v V. třídě dvě oddělení — jedno podle osnov lycea, druhé podle osnov reformního reálného gymnázia. Připočteme-li k tomu skutečnost, že v uvedeném školním roce měla další tři lycea v Čechách s českým jazykem vyučovacím otevřeny jen čtyři třídy (České Budějovice, Praha–Holešovice, Plzeň), pak vidíme zřetelně, jakým směrem se vývoj dívčích lyceí ubíral (SÚA Praha 1917–1918 fond MŠaNO). Jejich cesta k přeměně v reformní reálné gymnázia byla ukončena v prvních letech mladé republiky.

Hlavními a nejrozšířenějšími středoškolskými typy zůstaly v tomto období gymnázia a reálky (s upravenými osnovami z roku 1909). K nim se však přiřadilo nové osmitřídní reálné gymnázium, které rychle získalo oblibu a vytlačovalo oba tradiční typy (zejména však gymnázium) z jejich dosud rozhodujícího postavení. Již v tomto období počet žáků reálných gymnázií a reálek při celkovém zvyšování počtu středoškolského studentstva rostl rychleji než počet žáků gymnázií klasických.

Ve školním roce 1917–1918 byl v českých zemích tento poměr mezi základními středoškolskými typy (u škol s českým jazykem vyučovacím):

	Gymnázia	Reálná gymnázia	Reálky
	školy — žáci	školy — žáci	školy — žáci
Čechy	22 5 670	24 7 318	30 10 776
Morava	15 3 651	10 1 969	13 4 345
Slezsko	1 186	1 170	— —
Celkem	38 9 507	35 9 457	43 15 121

Jak je vidět z přehledu, za jediné desetiletí (přesněji řečeno pětiletí, neboť válka rozvoj školství zastavila) od ustavení, dostihlo reálné gymnázium počtem škol i žactva gymnázium klasické. Tento vývoj pokračoval i v poválečných letech v Československé republice. Nikoliv tedy úpravami osnov, ale především přesunem zájmu zejména k reálnému gymnáziu se postupně stále zřetelněji pro většinu studujících měnil obsah středoškolského vzdělání.

Světová válka dolehla těžce na celé školství. Hned na počátku války byl v národním školství zredukován počet tříd, více než třetina jich byla zrušena, některé školy byly v zimě i po několik měsíců zavřeny, měnili se velmi často učitelé, učitelstva bylo nedostatek, na mnohých školách vyučovali učitelé neaprobovaní, a kromě toho byli učitelé velmi často zaměstnáváni mimo školu (J. Pešek 1917, s. 246). Obdobná situace byla i ve středním školství. Mnohé školní budovy — zpravidla nejlepší — byly zabírány pro potřebu armády. Výuka byla řešena zaváděním směn (směny byly buď 3 dny dopoledne, pak 3 dny odpoledne, nebo bylo střídání prováděno ob týden), zkracováním vyučovacích hodin na 40–45 minut, a také redukcí počtu hodin. Školní rok byl dále zkracován pozdním zahajováním a uhelnými prázdninami, byla zastavována výuka nepovinných předmětů, řada žactva nejvyšších tříd i profesorů odešla na vojnu. Vyučující byli nuceni k upisování válečných půjček, masově odváděli 1% svých příjmů Červenému kříži, spolu se žáky organizovali dobročinné akce, prodávali kokardy, odznaky, knihy, pohlednice, obrazy. Jak se dovídáme z tehdejších zpráv „zvláště byly kupovány obrazy Jeho Veličenstva, válečný Otčenáš, Setba za války, Nejvyšší manifest válečný, jimiž vyzdobeny též síně a chodby. Hojný odbyt našla brožura Život a panování císaře Františka Josefa I.“ (SÚA fond MKaV Praha 1915–1916). Žáci sbírali pro vojsko peníze, kromě toho knihy, noviny, vánoční dárky, žákyně pletly nátepníčky, rukavice, ponožky, šily prádlo, všichni společně sbírali kovy, vlnu, kaučuk, jahodové a ostružinové listí, travná semena, lodyhy kopřiv atd. Od školy tak bylo požadováno, aby přispívala k rakouskému válečnému úsilí. Zvláště složitá situace se vytvářela v českém školství, které bylo nejvíc postiženo novým nástupem velkoněmeckého nacionalismu. Německá buržoazie v českých zemích byla přesvědčena, že vítězná

válka s konečnou platností rozhodne její boj o hegemonii v českých zemích. Protičeský tlak se vystupňoval zejména po neúspěšném odražení ruského náporu na jaře roku 1915. Rostoucí perzekuce českého hnutí byla spjata s vlnou zatýkání politických, hospodářských a veřejných činitelů (mezi jinými byl zatčen i J. S. Machar) a s vysokými tresty vojenských soudů, které měly vytvořit atmosféru strachu a poslušnosti.

Na školách se v tomto období neustále zdůrazňovala „loajálně dynastic-ká“ a „vlastenecká“ výchova v duchu rakouském jako hlavní podmínka zdárné výchovy mládeže. Z toho důvodu nařídily úřady revizi žákovských knihoven, podle níž musela být podrobena důkladné prohlídce všechna díla, a ta, která by byla rakouským záměrům nepřátelská, měla být ihned vyloučena. Tak byly vyloučeny ze žákovských knihoven mnohé spisy předních našich spisovatelů, zvláště pak spisy Jiráskovy. Byla rovněž provedena revize povinné četby domácí i školní („Při četbě školní zvláště se přihlíželo k ukázkám rázu válečného a vojenského a podrobný výklad míst takových, doložených vhodnými příklady z doby současné, byl nejen dobrou teoretickou průpravou žáků odrostlejších pro činnou službu vojenskou, nýbrž i zajímavým oživením vyučovací látky vůbec.“ (SÚA Praha 1915–1916), a také písemné práce žáků byly zaměřovány v tomto duchu („Na všech ústavech hledí se k tomu, aby mezi úkoly byla hojně zastoupena též témata patriotická a dynastická, jimiž by se utvrzovalo vlastenecké smýšlení mládeže.“ (SÚA Praha 1915–1916). Tělocvik se stával stále více vojenskou přípravou s výcvikem taktickým a pochodovým. Byla zavedena vojenská kázeň, mládež byla organizována v družiny a čety, tzv. junobrany. Zásady této vojenské přípravy stanovil ministerský výnos ze dne 2. 6. 1915, po němž v tomto duchu následovala řada výnosů dalších. Dne 5. 3. 1916 bylo nařízeno „při komandu zachovávatí výhradně řeč německou jakožto řeč armádní.“ (SÚA fond MKaV Praha 1915–1916) Výcvik byl kromě tělocvikářů svěřen profesorům-důstojníkům a důstojníkům jmenovaných vojenským velitelstvím – instruktorům. Součástí takto usměrňované školy byla i silice perzekuce vyučujících a žáků. To vše našlo svůj koncetovaný výraz v označení gymnázia v Kyjově za středisko velezrádných rejdů a v jeho uzavření.

Konec války, rozpad Rakouska-Uherska a vznik Československé republiky znamenal pro české školství nesmírně mnoho. Uzavíral se dlouhodobý zápas proti diskriminaci národního školství nedílně spjatý v českých zemích (a zejména na Slovensku) přímo s bojem o národní existenci. Další kvantitativní rozvoj českých škol a překonání diskriminace ve srovnání se školami německými však bylo to nejsnazší, co nový stát čekalo. Vystal do popředí požadavek nových českých osnov, které byly doposud vytvářeny jen úpravou osnov německých. Teprve tak mohla být úspěšně ukončena cesta zahájená v Rakousku prosazením češtiny jako povinného předmětu, a posléze jako jazyka vyučovacího. Nedůsledně zůstala v Rakousku řešena otázka vlivu církve na školství, který zůstával stále značný. Také dívčí školství udělalo teprve nesmělé krůčky ke zrovnoprávnění



dívek i ve středoškolském vzdělání. Byl zde stále živý požadavek jednotné střední školy na straně jedné a diferenciaci na straně druhé, a konečně nikdy neuzavřená diskuse o obsahu moderního vzdělání. Dále zůstala nevyřešena otázka vysokoškolského vzdělání učitelů. To vše a řada problémů dalších zůstalo na konci války jako rakouské dědictví, které do svého vínku převzal nový český stát.