

ČESKÉ UČITELSTVO NA CESTĚ K REFORMĚ ŠKOLY

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

Anotace

Článek se zabývá otázkou prosazovaných konceptů reformy školy v poslední třetině 19. století v české pedagogické diskusi na základě analýzy významných pedagogických časopisů daného období. Analyzovány jsou vztahy reformy školy a reformy života či otázky zdravotnictví. V neposlední řadě je poukázáno na to, že reforma školy byla centrálním tématem i před „počátkem“ reformně pedagogické diskuse na přelomu 19. a 20. století a naopak můžeme shledávat, že k moderní pedagogické diskusi patří diskurs reformy školy imanentně.

Klíčová slova

Reforma školy, pedagogické časopisy, učitelské sjezdy, reforma života, reforma školy a zdravotnictví.

Czech Teachers on Their Way to the School Reform

Abstract

The article deals with the question of the proposed and implemented concepts of reform school in the last third of the 19th century in the Czech educational discussion on the basis of an analysis of significant educational journals of the period. The relations between school reforms, life reforms and health science are analyzed. Finally, it is pointed out that school reform was a central theme before the “beginning” of the reform pedagogical discussions at the end of the 19th century, and vice versa we can find that modern pedagogical discussion includes school reform discourse.

Keywords

School reform, pedagogical journals, teachers' congresses, life reform, school reform and health science.

1 Reforma školy – kontinuální téma moderní školské diskuse

Málokterému pojmu či heslu se podaří udržet si ve vědách o výchově značnou aktuálnost v poměrně dlouhém období více jak sta let. Reforma školy a výchovy takovým tématem je. Na jedné straně stojí v popředí aktuální pedagogické diskuse, na druhé straně je důležitým heslem pedagogických slovníků a encyklopedií, jejichž vydání spadá již do konce 19. století. J. Oelkers (Oelkers 1989) v této souvislosti upozorňuje, že tak jak se vyvíjela školská diskuse a praxe v průběhu druhé poloviny 19. století, sílily hlasy po reformě školy. Ukazuje se, že koncept moderní školy a školního vzdělávání je ve své kolébce nastaven příliš idealisticky a nároky kladené na školu nemohly být prakticky nikdy dosaženy, neboť stále převyšovaly možnosti jejího rozvoje. Vždy, když došlo k rozvoji školství, zaznívala z pedagogických kruhů kritika daného stavu a hlas po další reformě. Znamená to tedy, že moderní školství je jaksi permanentně reformováno.

V této souvislosti se historiografie dějin školství a vzdělávání ptá, zdali za zmiňovanou „přestavbou školy“ (Pech 1937, s. 376) stojí jednotná teorie či jednotný reformní program s jasně definovanými cíli, koncepty, záměry. Ptáme se, jaké koncepty byly v tehdejší reformní učitelské diskusi rozvíjeny? Které diskusní rámce naplnily tehdejší reformní rétoriku a postupně budovaly duální diskurs nové a staré školy? Které diskursivní praktiky a která diskursivní témata byla dominantní a utvářela strukturu i dynamiku školské a učitelské diskuse?

Jak poukazuje O. Kádner v třetím díle *Dějin pedagogiky* z roku 1912, jednotnost jisté pedagogické teorie nelze za jednotlivými pokusy shledávat: „Současné roztržité a přechodnosti dnešní filosofie odpovídá přirozeně i nehotovost a nevyjasněnost pedagogických ideálů. (...) Žijeme zkrátka i v pedagogice v době přechodu a cítíme sami živě, že moderní ideály výchovy jsou rozhodně teprve v počátcích“ (Kádner 1912, 18–19). Studujeme-li slovníky, encyklopedie, monografie a přehledy pedagogických teorií i praktických pedagogických příkladů z přelomu 19. století a 20. století, ukazuje se, že při reflexi pedagogického a školního dění poslední třetiny 19. století není analyzována jednotná teorie, nýbrž jednotlivé příklady pedagogických reformních pokusů či pedagogických koncepcí. Dané publikace reflektují reformní kvas poslední třetiny 19. století jako jakýsi „pestrý karnevalový oblek“, který se skládá z různých součástí, jež jen těžko vytváří jednotný celek. V této souvislosti se můžeme ptát, zdali reformní hlasy na adresu školy za-

znívaly v českých zemích již v letech 1869–1883,¹ v období hlavních legislativních školských změn. Pokud ano, ptáme se, jak byly konstruovány. Jako primární zdroj slouží reprezentativní časopisy tehdejších učitelských spolků a jednot, které informovaly o stanoviscích významných učitelských organizací. V českých zemích se jednalo zejména o časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská*. Na Moravě potom o časopis *Komenský*.²

Časopisy hájily zčásti odlišné pohledy a stanoviska. *Posel z Budče* byl radikálnějším časopisem, který akcentoval zejména problematiku spolčování učitelů, otázky vlastenecké výchovy, školského boje mezi Čechy a Němci. *Beseda učitelská* byla ve svých názorech umírněnější, věcnější a více otevřená ministerským školsko-politickým stanoviskům. Přesto nelze říci, že pojem vlasteneckého učitele, boj za „českou školu a české dítě“ by byl *Besedě učitelské* cizí či neznámý. Rovněž časopis *Komenský* staví daná témata do popředí, diskuse je to ovšem jiná. Je zřejmé, že na méně nacionálně uvědomělé Moravě si učitelstvo ještě vysvětluje a ospravedlňuje, že vlastenecká výchova v národním duchu a boj za českou školu jsou oprávněnými požadavky, zatímco v českých zemích je národnostní rétorika již samozřejmostí.

Časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská* detailně reflektují spolčovací snahy českého učitelstva v daném období – jak učitelské sjezdy v letech 1870, 1871 a 1880, tak i vznik tzv. *Ústředního spolku jednot učitelských* a vznik *Ústřední matice školské*³ v roce 1880. Dle požadavků učitelstva ze sjezdů v roce 1870 (*Posel z Budče* 1871, s. 69–70) a 1880 (*Posel z Budče*

¹ Rok 1869 je v Rakousku-Uhersku, jak je všeobecně známo, rokem přijetí tzv. říšského Hasnerova zákona. Rok 1883 je rokem přijetí tzv. školské konzervativní novely, která je v posledku shledávána jako výsledek boje proti liberálním Hasnerovým zákonům nejen z pozic konzervativní politiky či církve, ale mnohdy i samotného učitelstva. Tzv. novela z roku 1883 znamenala mimo jiné snížení nároků na povinnou návštěvu školy a rovněž posílila roli církve ve školních záležitostech.

² *Posel z Budče* byl časopisem jednot zvaných Budeč, *Beseda učitelská* reprezentovala stanoviska tzv. učitelských besed. Časopis *Komenský* hájil zájmy moravských učitelských jednot. Časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská* vycházely v Praze. Do jejich vydávání ovšem nebylo započteno pouze a výhradně pražské učitelstvo. Časopis *Komenský* vycházel v Olomouci.

³ Ústřední matice školská byla mimo jiné reakcí na založení německo-rakouské nacionálně ochránářské organizace Schulvereinu, který byl založen v roce 1880 ve Vídni. Matice školská si kladla podobné či stejné cíle – podporovat vznik českých soukromých, respektive matičních škol, které by umožnily vzdělávat se českému dítěti v menšinovém a jazykově „cizím“ prostředí ve svém rodném jazyce.

1880a, s. 655–660 a Posel z Budče 1880, s. 673–675 a Posel z Budče 1880b, s. 723–731) mělo být školství záležitostí zemskou, nikoli centrálně řízenou z Vídně. Měla tak být zohledněna specifika jednotlivých zemí a zejména jejich národů. Požadováno bylo zrušení školního na obecných a měšťanských školách. Podporováno bylo zakládání učitelských jednot jako středisek učitelského spolčování, ale i dalšího vzdělávání. Usilováno bylo o to, aby učitelé nepodléhali služebním zákonům, ale stejně jako ostatní občané pouze občanským normám. Učitelstvo se zasazovalo mimo jiné o vědecký rozvoj učitelských ústavů, ale například i o možnost užší spolupráce slovanského učitelstva.

Souhrnně můžeme konstatovat, že při analýze obou českých časopisů jsme konfrontováni s častými negativními interpretacemi školského zákona z roku 1869. V obou časopisech zaznamenáváme zejména kritické hlasy na adresu Hasnerovy normy – odmítán je liberální tón zákona, který dle českého učitelstva málo reflektuje specifické požadavky české školy a české vlastenecké výchovy. Zákon byl mimo jiné obviňován z germanizačního tlaku na české školství, dále byl připomínán značný nárůst školské byrokracie. Opoziční hlasy byly v *Poslu z Budče* silnější, radikálnější a také bychom mohli říci ideologičtější. V *Besedě učitelské* je naopak zákonná norma analyzována věcněji a je upozorňováno na mnoho nedomyšleností v zákoně. Rovněž zde zaznamenáváme bohatší diskusi ohledně reformy vnitřního chodu školy a procesu vyučování a výchovy.

2 Koncepty reformy české školy v poslední třetině 19. století

V osmdesátých a devadesátých letech 19. století měla být škola reformována na základě konceptu přirozené výchovy a vyučování, měla být názorná, praktická, vztažená k životu dítěte – tedy na jedné straně měla navazovat na jeho svět a vycházet z něj při vyučování, na druhé straně měla vychovávat a vyučovat tzv. pro život: „Vyučování a vychování ve škole jest dle mého mínění od života odloučeno, se skutečným životem má jen málo nebo téměř nic společného; zkrátka, škola posud málo si hledí skutečného života, podávajíc mládeži něco, jak to v životě nenalézá“ (Beseda učitelská 1882b, s. 57). Podporována byla propojenost školy s obcí, s okolím dítěte, v němž žije. V této souvislosti nabádá již přední reformní pedagog Josef Úlehla v časopise *Komenský* v roce 1873 k tomu, aby učitel navštěvoval s žáky továrny, nádraží, sklářské a železné hutě, doly, hospodářské dvory či pole, les, louku,

vinice apod. Učení mělo probíhat v bezprostředním okolí dítěte (Úlehla 1873, s. 352–353).

Zdůrazňována byla i otevřenost školy vůči rodině, respektive otcovskému domu. Vztahy školy a rodiny měly být posilovány nejen školními zprávami, ale i různými školními slavnostmi (Beseda učitelská 1881c, s. 313–315).

Okolní svět měl být poznáván vyučováním v samotné přírodě či na školní zahradě, jejichž zakládání bylo plně doporučováno (Vítek 1877, s. 689–690 a Beseda učitelská 1881a, s. 232–233 a Sigmund 1877, s. 347–349 a s. 363–365).

Učivo mělo být koncentrováno a propojováno v mezipředmětových souvislostech (Tykal 1878, s. 521–526). Jak uvádí *Stručný pedagogický slovník* z roku 1937: „Koncentrace učiva tzv. soustředění jest účelné spojování předmětů učebných v organickou jednotu. Zabývá se úpravou učiva, neboť jen vědomosti seřazené a o vzájemné stykové body opřené mají naději, že se vskutku pevně osvoji a utkví“ (Pech 1937, s. 376).

Podobně se vyjádřili učitelé přímo v *Besedě učitelské* již z roku 1882: „Koncentrická metoda či koncentrace vyučování jest, kdy z jednotlivých částí učiva mělo být dosaženo organické jednoty“ (Beseda učitelská 1882a, s. 683).

Intenzivně se diskutovalo o spojení zeměpisu a dějepisu v jednom předmětu. Dále řádky časopisů plnily články tematizující možnosti výuky dějepisu, který byl shledáván v té podobě, jak se zejména vyučoval, jako předmět dítěti odtaziť. Kritizován byl pozitivistický přístup vedoucí k mnoha informacím o chodu dějin, které ovšem neměly pro aktuální obzor dítěte žádný význam. Faktografický důraz měl být opuštěn, a proto bylo navrhováno, aby bylo započato s výukou historických událostí týkajících se místopisné blízkých oblastí, kde dítě žilo, aby pro něj mělo takové učení vnitřní hodnotu a žák tak byl motivován.

Významným tématem byla otázka samostatnosti a samočinnosti dítěte ve vyučování. Princip samočinnosti mládeže jako samostatná činnost žáka v procesu učení byl stavěn proti mechanickému učení přetěžujícímu paměť, nerozvíjejícímu ducha a samostatné myšlení. Zaznamenáváme jej v *Besedě učitelské* z roku 1871: „Pokrokem nazveme, když místo přepřihování předmětů, jimiž bývá dítko o samostatnost ducha svého připraveno a pouhým automatem učiněno, dáme mládeži kouzlo samočinnosti a lásku k dalšímu vzdělávání se; pokrokem bude, až školy naše budou pro život odchovat“ (Beseda učitelská 1871b, s. 497).

Je zřejmé, že v této souvislosti zdaleka nemůžeme hovořit o pragmatické pedagogice, nejedná se o činnostní a zkušenostní učení, ale o nabádání k upořádání pamětního, pasivního a dnes bychom řekli transmisivního modelu učení, oproti zdůrazňování názorného a již ze zkušenosti vycházejícího učení: „Vyučování naše musí býti skrz naskrze praktické, má-li vydávati žádoucího ovoce. Učitel nevyučuje prakticky, když mnoho přednáší aneb učení do abstraktních systémů vtěsnává, a to nejen v mluvnictví, nýbrž i v reáliích, ba i v náboženství. Prakticky učí, kdo od zkušeností a názorů postupuje k pojmům, neprakticky, kdo spokojuje se s frásemi, polovičatými aneb nejasnými odpověďmi žáků“ (Beseda učitelská 1873, s. 360).

Učitelé neměli látku zpracovat a předat žákovi, tím by jej ochudili o celý proces učení, vzali by mu veškerou možnost být aktivní, samostatný a činný: „Znám dva učitele: jeden z nich jest vzorem svědomitosti a pílě v každém ohledu, připravuje se vždy pečlivě na vyučování a mluví (vlastně přednáší) denně po několik hodin silným hlasem, že jej možno i mimo učebnu slyšeti. A přece nebývá prospěch jeho žákův v nižádném poměru k namáhání jeho. Druhý, přítel předešlého, nemluví při vyučování slova zbytečného, a přece žáci jeho jsou v stálém duševním napnutí. Učni práce, učitelé řízení! jest mu hlavní zásadou; proto vede stále žáky k samostatnému myšlení a činění, věda, že je pak učení těší. Stěžuje-li si tedy učitel, že žáci jeho málo chuti k učení jeví a nic mysliti nechtějí, nese snad vinu toho sám, jestliže namnoze málo samočinnost žáků pěstuje, ale za to u veliké míře mechanismu hoví“ (Beseda učitelská 1881b, s. 25). Učitel neměl dle tehdejší diskuse učit vědecky, ale elementárně, měl využívat analytickou, induktivní i sókratickou metodu.

Jak je zřejmé, obsahuje tehdejší reformní diskuse mnohá témata, která později krystalizují a hlasitěji zaznívají v reformně pedagogické diskusi na počátku 20. století. Přesto jsou zřejmé i značné obsahové a strukturální rozdíly mezi oběma diskusemi. Pedocentrická orientace na dítě a zdůrazňování svobody žáka není tak intenzivní jako u pedagogů počátku 20. století. Důraz je mnohem více kladen na odkaz Komenského, tedy na úctu k dítěti a všeobecný humanismus, méně ovšem na liberalistické pedagogické tendence.

3 Koncept přirozené výchovy a reforma školy

Věnujme nyní detailněji pozornost konceptům, které poskytovaly širší ideovou základnu jednotlivým reformním principům. Centrálním reformním tématem se jeví v dikci Komenského tzv. přirozená výchova. Jak tomu-

to konceptu rozumět? Pojem přirozenosti, přirozené výchovy, přirozeného vývoje je v dějinách pedagogiky velmi problematický. Můžeme říci, že s ním pracuje značné množství pedagogů, každý pod ním ovšem konstruuje poměrně odlišná stanoviska a představy.

Přirozené vyučování v optice českého učitelstva poslední třetiny devatenáctého století znamená vyučování, které respektuje potřeby žáka a zákonitosti přirozeného učení. To znamená, že dbá na to, aby bylo v učení postupováno od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného k obtížnějšímu. Bylo dbáno na to, aby žák měl dostatečný čas na zvládnutí učiva, aby nebyl učivem přetěžován. Učit se mělo raději méně, ale důkladně, vše mělo být názorné (Kobližek 1874, s. 145–148) a následně dostatečně procvičené na příkladech z praxe (Schmitt 1880, s. 51–54). Je zřejmé, že se v zásadě jedná o zdůrazňování didaktických slovně-názorných zásad Komenského, což nás neudivuje, když si uvědomíme, že mnozí reformně naladěni učitelé byli ti, kteří spisy Komenského překládali a zároveň se zasazovali o rozšíření jeho myšlenek a zásad. Vždyť mnozí reformně orientovaní učitelé té doby, jako zejména František Zoubek, byli současně zakladateli české komeniologie.

V přirozené výchově, jak ji tematizuje v osmdesátých a devadesátých letech 19. století české učitelstvo, nacházíme obraz známý z Komenského didaktiky. Jedná se o metaforu dítěte či žáka jako stromu či rostliny, keře či květu, o nějž, aby vyrostl či vykvetl dle své přirozenosti, musí být pečováno v přirozeném duchu: „Pokrokem bude, až přestaneme ničit ducha dítky, sílu jeho vlastní dusíce jediné z té příčiny, že neznáme neb znáti nechceme přirozenost dětskou. Proti té dosud nejvíce se hřešívá. (...) Rozděláváme, rozfukujeme, škubeme, až je před rozvitím sami zkazíme. Zde nedočkavost, jinde nevčasnost a neumělost kazí plody naše vychovatelské“ (Beseda učitelská 1871b, s. 326).

4 Reforma školy a zdravotěda

Reforma školy nebyla v tehdejší diskusi zařazována pouze z pozice přirozené výchovy a přirozeného učení. Důležitou platformou byla lékařská diskuse a diskuse na poli zdravotědy.

Učitel a lékař, ale i rodič měli být v úzkém kontaktu, aby podpořili v duchu tehdejší antropologie zdravý vývoj dítěte (Amerling 1872, s. 457–460). Učitel měl dbát nejen o zdravý vývoj ducha, ale i těla: „Jest úlohou učitelstva

příspěti k tomu, by mládež schopnou se stala podstoupiti boj o zabezpečení život, avšak k boji, jehož zbraň tvoří vědění a umění, patří vedle síly duševné též tělesná tuto s sebou podmiňující síla – zdraví“ (Beseda učitelská 1872, s. 565).

Zdraví ve škole mělo být zajištěno stavbou a zřizováním hygieničtějších škol s většími místnostmi, méně zastavěnými či přeplněnými nábytkem, dobře větratelnými (Beseda učitelská 1874b, s. 545–546).

Vyučování nemělo žáky po duševní stránce přetěžovat (Posel z Budče 1876, s. 169–171), mělo být zkráceno, aby dítě mělo kromě cesty do školy a vlastního vyučování čas i na odpočinek: „Škodí-li nepřetržitá a namáhavá činnost duševní člověku dospělému, tělesně a duševně vyvinutému, jakož vůbec zkušeno, tím více jistě škodí dítěti. Při práci duševní namáhá se nejvíce mozek, a protože u dítěte teprve se vyvíjí, zřejmě, že dříve ochabnutí podléhá, a to tím více, čím na nižším stupni vývoje jest. (...) Že při podobném přepínání duševních sil dítěte, jemuž pro samé učení zbývá sotva tolik času, aby zotaviti se mohlo, nejen mozek, ale i tělo řádně vyvíjeti se nemůže, jest na bílé dni. Zdaž není učení takové vlastně mučením? Zdaž nečiní se zde násilí volnému vývoji duševních sil dítěte? (...) Ozývají se hlasy ze mnohých stran, že mládež ve škole přílišným počtem učebních hodin přetěžována jest. Pravda sice, že mladý stromek snadno a bez velikých obtíží lze ohnouti, avšak činí-li se tak zhusta a násilně, může se zlomiti A tak jest i s mládeží“ (Drahoňovský 1883, s. 278–279).

Kritizováno bylo rovněž nezdravé nadměrné sezení při dlouhotrvajícím vyučování. Tento nezdravý způsob školního života měl dle tehdejší diskuse vést k vážným následkům ve vývoji těla (Kusý 1876, s. 193–196), k smyslovým poruchám, ke vzniku nemocí – dokonce i k úmrtí dítěte: „Špatná konstrukce lavic jest, jak slavní lékaři Bardeleben, Küchenmeister, Remark, Virchow aj. dokázali, velikou příčinou mnohých onemocnění zraku, páteře, chorob břišních a prsních. (...) Proto jest svatou povinností všech úřadů, kterým záleží na zdraví školní mládeže a též později na zdravém, silném, k obranně schopném lidu, aby k tomu přihlížely, aby školní lavice vzrůstu, věku a pohlaví přiměřeně byly konstruovány“ (Beseda učitelská 1877, s. 597).

Na vině nezdravého vývoje ovšem nebyly pouze vnější materiální danosti školy, ale i její vnitřní chod, skladba předmětů, množství učiva, způsob učení často přetěžující paměť apod.: „Nemenší do sebe důležitost má vyučování přizpůsobeno k věku a chápavosti žáků, a to za tou příčinou, by vývin ducha

a těla sobě obapolně nepřekážely, a následkem toho konečně oba na stupni nevyvinutosti neuvázly anebo docela v chorobu neupadly. Činí se zdravotním požadavkům zadosti, když bez rozdílu jednotlivců, jako by zbožím z jednoho pytle byli, chovanci tu a onde denně 6–7 hodin a nejednou i déle ve školní světnici ztráviti musí, v kteréžto době o nejruznějších se pojednává předmětech, jež se za sebou takřka o překot honí“ (Beseda učitelská 1874a, s. 434).

Důležitou oporou zdravého vývoje žáka mělo být i zavedení tělocviku jako vyučovacího předmětu. Ten se stal v roce 1870 povinným předmětem alespoň pro chlapce. V diskusi ohledně významu tělesného pohybu pro zdravý vývoj žáka je ovšem zdůrazňováno, aby se nejednalo o další přepínání jednotlivce, tentokrát v tělesné, nikoli duševní oblasti. Tělesná cvičení neměla být účelem, ale prostředkem, a proto měla být v souladu s tělesnými možnostmi a schopnostmi žáka. Zdůrazňován byl všestranný a souměrný vývoj těla, nikoli přetěžování jeho částí (Kodym 1883, s. 135–137).

Pro zdravý vývoj dítěte nebyl doporučován pouze tělesný pohyb ale i tělesná práce. Ta mimo jiné podporovala u dítěte zotavení ducha po duševní práci a vyvažovala tak přirozeným způsobem námahu ducha a těla. Výuku tělocviku měli vést učitelé znalí tělesného vývoje a zákonitostí tělesného života. To vedlo k podporování rozvoje antropologie a biologie v učitelském vzdělání. Pohled na dítě byl od této doby výrazně dán nejen otázkami mravního, duševního, myšlenkového vývoje, ale i zákonitostmi tělesného rozvoje.

Zdravá výchova znamená od 80. let 19. století zdravé střídání intelektuální a tělesné námahy, častý pobyt na čerstvém vzduchu, dostatek tělesného pohybu, otužování, pěstování návyků v oblasti zdravé stravy. Dětem je doporučován pohyb venku ve volné přírodě, do popředí se dostává plavání a koupání v řece, později v městských lázních (Beseda učitelská 1879, s. 318).

Můžeme shrnout, že lékařská diskuse ohledně zdravého vývoje dítěte nezůstala doménou lékařských časopisů, nýbrž výrazně obohacovala a ovlivňovala i diskusi pedagogickou a stala se v mnoha ohledech základem reformně orientovaných pedagogických principů.

5 Reforma života a reforma školy

V neposlední řadě se nabízí otázka, zdali byl tlak na reformu školy veden z obecnější společenské kritické diskuse, která často kořenila v protiosvěcen-
ské kritice moderní civilizace, v úsilí po tzv. reformě života. Právě reforma školy a reforma života moderního člověka spolu úzce souvisí a jsou na po-

čátku 20. století neoddělitelně propojeny. Jak ukazuje E. Skiera, můžeme reformně pedagogickou diskusi do jisté míry shledávat jako součást širší a nadřazenější diskuse o reformě života (Skiera 2003).

V osmdesátých a devadesátých letech 19. století byla ovšem situace poněkud odlišná od počátku 20. století. Civilizační kritika nebyla v českých zemích plně vykrystalizována a nezaplnovala zdaleka řádky časopisů a vydavatelství v takové míře, jak tomu bude na počátku století. Důraz nebyl kladen na kritiku civilizace, ale na další rozšíření a podpoření osvěty. Devatenácté století se nazývalo nejenom stoletím páry, ale právě i stoletím osvěty a humanity.

Nemá tím být ovšem řečeno, že bychom nezaznamenávali kritické hlasy na adresu moderního života či chodu školy. Kritika se týkala mravního úpadku moderního lidstva, jenž se měl projevovat např. ve vydávání bezcenné brakové literatury, při jejíž četbě měla i tehdejší mládež trávit nezdravě mnoho času. Kritika směřovala i na přeceňování materiálních hodnot člověka, konsumu, honby za materiálními statky (Beseda učitelská 1876, s. 161–164).

Boj byl vyhlášen smyslnosti a důraz byl naopak kladen na střidmost, spořivost až jistou askezi. Prostor měl být dán již zmiňované zdravotědě. Důrazné bylo mimo jiné odmítání nezdravého konzumování nadměrného množství masa, přičemž odůvodnění bylo koncipováno jak na základě lékařských dobrodzání, tak i s ohledem na etický aspekt vegetariánství. Prosazován byl život bez náruživosti – bez alkoholu, lihovin, tabáku, ale i například bez koření či jiných tehdejších „dráždidel“. Cílem byl tzv. přirozený život. V této diskusi se učitelé odvolávali nejen na Locka, ale zejména na Spencera či na tehdy aktuální lékařskou diskusi, která byla velmi živá a výrazná: „Nepřirozená dráždivá strava vyžaduje dalšího nepřirozeného způsobu žití, a to zejména nemírného pití lihovin např. piva, kouření tabáku, záliby v jídlech silně kořeněných a hovění náruživostem všeho druhu. Ve velkých městech jest již zakořeněn zvyk potulovati se v noci po hospodách a kavárnách. Mladí mužové těšívají se již na ty potulky, které jim tak „hojných zábav“ poskytují. (...) Nemá-li lidstvo klesati ve smyslu hmotném i morálním, jest mu třeba, aby poznalo, kam nevědomky spěje, aby poznalo prostředky, které by je zase na dobrou cestu uvedly. A jak se bude lidstvo poučovati? Již ve škole se musí horlivě mluvíti o zdravotědě, a učitelstvo stane se zajisté dobrodincem a spasitelem lidstva, převezme-li ten těžký ale vděčný úkol na sebe a položí již ve škole pevný základ ku zdravotědě“ (Černý 1883, s. 207–209).

Jak je zřejmé, jedná se o tendence, které budeme nacházet i v reformní diki počátku 20. století, nyní však ještě nejsou programem a cílem reformních či alternativních spolků, společností, komun či jiných skupin. Zatím se jedná o jednotlivé hlasy, které později zesílí a zazní radikálněji jako apel na „novou společnost, nového člověka, novou výchovu či novou školu“.

Literatura

- AMERLING, K. S. Vzájemnost žádoucí mezi učiteli, rodiči a lékaři. *Beseda učitelská*, 1872, roč. 4, č. 39, s. 457–460.
- Co nazveme pokrokem ve výchování národním. *Beseda učitelská*, 1871, roč. 3, č. 28, s. 325–328.
- ČERNÝ, K. Studie o zdraví a nemoci dorůstajícího pokolení. *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 15 s. 207–209.
- Čím hřešíme. *Beseda učitelská*, 1873, r. 5, č. 31, s. 357–360.
- DRAHOŇOVSKÝ, J. Nepřetěžujme mládež již v útlém věku! *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 20 s. 278–279.
- Důležitost zahrady při školách vůbec. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 23, s. 232–233.
- Jak se může mládež vychovávat k samostatnosti. *Beseda učitelská*, 1871, roč. 3, č. 42, s. 497–500.
- Jeho Excellenci panu ministru vyučování! *Posel z Budče*, 1871, roč. 2., č. 9, s. 69–70.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. III. díl, 1. Část. Praha: Dědictví Komenského, 1912.
- KOBLÍŽEK, K. O názorném – výchování. *Komenský*, 1874, roč. 2, č. 10, s. 145–148.
- KODYM, F. V. Tělocvik, jeho vznik a vývoj. *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 10 s. 135–137.
- KUSÝ, E. O vychovávaní s hledišť životoskumného a zdravotního. *Komenský*, 1876, roč. 3, č. 39, s. 193–196.
- Myšlenky o zdravotnictví v oboru školském. *Beseda učitelská*, 1874, roč. 6, č. 37, s. 433–435.
- Naše mládež záhy stárne. *Beseda učitelská*, 1876, roč. 8, č. 14 s. 161–164.
- Některé myšlenky o samočinnosti žákův. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 3, s. 25–27.

- O pěstování vzájemnosti mezi školou a domem otcovským. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 23, s. 313–315.
- O praktičnosti u vyučování. *Beseda učitelská*, 1882, roč. 14, č. 50, s. 682–684.
- O působení učitele v příčině zdravotnictví ve škole i mimo školu. *Beseda učitelská*, 1877, roč. 9, č. 47, s. 597–599.
- OELKERS, J. *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa Verlag, 1989.
- Pečujme o zdravý vzduch ve škole. *Beseda učitelská*, 1874, roč. 6, č. 46, s. 545–546.
- PECH, O. *Průruční slovník pedagogický*. Praha: Československá grafická unie, 1937.
- Přetížení mládeže školní. In *Posel z Budče*, 1876, roč. 8, č. 11, s. 169–171.
- Reformy školy a výchovy. In PECH, O. *Průruční slovník pedagogický*. Praha: Československá grafická unie, 1937, s. 376
- Resoluce ku třetímu valnému sjezdu učitelstva českého a příznivců školství. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 32, s. 655–660.
- SIGMUND, K. O vycházkách s mládeží školní. *Posel z Budče*, 1877, roč. 8, č. 22 a č. 23, s. 347–349 a s. 363–365.
- SCHMITT, F. O metodách učebných. *Komenský*, 1880, roč. 7, č. 4, s. 51–54.
- SKIERA, E. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg Verlag, 2003.
- Slovo o koupání se mládeže pražské v řece. *Beseda učitelská*, 1879, roč. 11, č. 27, s. 318.
- Škola a život. *Beseda učitelská*, 1882, roč. 14, č. 5, s. 57–60.
- Třetí sjezd učitelstva českoslovanského. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 33, s. 673–675.
- Třetí sjezd učitelstva českoslovanského. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 35, s. 723–731.
- TYKAL, M. Zásady methodické. *Komenský* 1878, roč. 6, č. 34 a 35, s. 521–526.
- Úloha zdravotnictví v oboru školství. *Beseda učitelská*, 1872, roč. 4, č. 48, s. 565–567.
- ÚLEHLA, J. Jak by lid náš vzděláván býti měl. *Komenský*, 1873, roč. 1, č. 22, s. 352–353.
- VÍTEK, J. Jak prospěšno jest zakládati školní zahrady. In *Komenský*, 1877, roč. 4, č. 44, s. 689–690.

Kontaktní adresa

Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

e-mail: tomas.kasper@tul.cz

e-mail: dana.kasperova@tul.cz