DEMOKRACIE A VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ: ŠVÝCARSKÉ ŠKOLSKÉ REFORMY V 19. STOLETÍ

Jürgen Oelkers

Anotace

Článek analyzuje význam a podobu švýcarských školských reforem v 19. století. Na základě představení stavu školství ve švýcarských kantonech na konci 18. století je poukázáno na zásadní změny v rozvoji školství, vzdělávání učitelů a řízení školství v průběhu 19. století. Článek vyzdvihuje význam lidových škol jako základní instituce vzdělávající masy švýcarského obyvatelstva v 19. století a rekonstruuje jejich etablování jako moderní vzdělávací instituce.

Klíčová slova

Lidové školství, školské reformy v 19. století, Švýcarská konfederace.

Democracy and General Education: Swiss Scholl Reforms in the 19th Century

Abstract

The article analyzes the importance and form of Swiss educational reforms in the 19th century. A presentation of the basis of education in the Swiss cantons at the end of the 18th century reveals fundamental changes in the development of education, teacher education and management of education during the 19th century. The article highlights the importance of popular schools as basic institutions of mass education of the Swiss population in the 19th century and reconstructs their place as modern educational institutions.

Keywords

Popular education, educational reforms in the 19th century, Swiss Confederation.

1 Švýcarské školství na konci 18. století

Velkým programem reformace bylo vzdělávání v křesťanském duchu, které mělo vést k osobně zodpovědné víře. Za tímto účelem měly ve všech obcích vzniknout školy, které by zajistily odpovídající výuku. Program se však až do začátku 19. století nepodařilo naplnit podle představ reformátorů. Důvodem byly mimo jiné dlouhodobě nepříznivé školské poměry i omezené finanční zdroje na vzdělávání nejen na venkově, ale právě i v bohatších městech, která měla a také chtěla podpořit reformaci zřizováním vlastních škol. Snaž bylo dostatek, ale výsledky daleko zaostávaly za vytyčenými cíli. Neexistoval moderní stát jako nositel a garant vzdělávacího systému. K dosažení cílů chyběly dobře vybavené školy, stabilní finanční prostředky, učitelé se státním oprávněním, skutečná učitelská profese (nikoli jednotliví učitelé, kteří hájí své vlastní zájmy) a rodiče, kteří respektují povinnou školní docházku a platí školné.

Všeobecně lze říci, že nic z toho nebylo k dispozici ještě ani dvě století po Lutherových tezích. Vytvoření uvedených předpokladů nemohly zaručit městské ani církevní spolky a šlechtické rody převzaly zodpovědnost pouze za velmi privilegované školy. Stát v moderním slova smyslu ještě neexistoval, stejně tak nelze v této době hovořit ani o školském systému, neboť školy byly řízeny lokálně.

Nedostatečné vzdělávání bylo problémem až do vzniku státem řízeného školství, jak lze demonstrovat na příkladech ze Švýcarska z konce 18. století. Při zkouškách na jaře roku 1799¹ popisuje Samuel Dysli, burgdorfský švec a učitel rolnické školy² v jedné osobě, výsledky žáků. V jedné třídě vyučoval 34 chlapců a 26 dívek.³ Žáci a žákyně byli ve věku mezi šesti a dvanácti lety a nebyli rozděleni do ročníků. Všichni docházeli do jedné třídy, která v podstatě tvořila celou školu. Koedukace byla nutností, neboť pro děti tohoto původu existovala pouze jedna škola. Možnosti vnitřní diferenciaci například

¹ Datace není zcela přesná, mohlo se též jednat o zkoušky na jaře roku 1800 (Schneider 1905, příloha IVb).

² Drobní rolníci byli závislí na majitelích půdy, kterou si od nich najímali. Školský okrsek Nurgdorf měl přibližně 15 000 obyvatel. Vyučovalo se 2 631 žáků, v průměru 85 na jednoho učitele (Schneider 1905, tabulka na s. 40/41). V Burgdurfu byla jedna dívčí škola, jedna škola hláskování a čtení a jedna rolnická škola (tamtéž, s. 44). Rolnické školy byly na úrovni vesnických škol (tamtéž, s. 47), tedy nediferencované.

³ Jiným rukopisem byli zapsáni ještě další dva žáci (Schneider 1905, příloha IVb).

podle výsledků se nepoužívaly. Nebyla ani možnost postupu jednotlivých žáků a žákyň. Všichni jednoduše zůstávali celou dobu v jedné třídě.

Výsledky se hodnotily ve vztahu k učebním pomůckám používaným ve výuce, přičemž hlavní učební pomůckou byl *Heidelberský katechismus*, který byl vedle Helvétské konfese povolen roku 1618 jako symbolický náboženský spis. Dále se používal i *Úvod do křesťanské nauky*, učebnice pro úvod do katechismu, jejímž autorem byl farář bernské katedrály Isaak Siegfried. Dalšími pomůckami byly *Vybrané biblické příběhy* (1711) hamburského rektora Johanna Hübnera,⁴ používané v bernském dotisku, a bernská *Knížka jmen*, podle které se učila abeceda a která se používala od roku 1727 (Schneider 1905, s. 129).⁵ Kromě toho se vyučovaly i další biblické texty, především žalmy, které žáci museli opisovat. Krátké pasáže se učili opakováním, četba v dnešním slova smyslu ani psaní vlastních textů nebyly předmětem výuky. Žáci měli i přesto při výuce velké obtíže a dělali velmi malé pokroky. Často nebylo možné zajistit všem plynulou výuku; ačkoli žáci pocházeli více méně ze stejného prostředí, nepodařilo se při výuce vyrovnat rozdíly.

Z protokolu, který sepsal Samuel Dysli, lze vyčíst, že chlapci museli zkoušky opakovat mnohem častěji než dívky, že některé děti při výuce často chyběly a často se naučily hláskovat až v desátém roce věku. V protokolu se dále uvádí, že vyučování bylo založeno převážně na opakování⁶ a že předmětem zkoušek bylo především čtení a psaní. Mnohé děti do školy téměř nechodily, některé i přes účast na výuce nic neuměly a i u těch, které se něčemu naučily, bylo možné pozorovat velké rozdíly. Pozornost a píle byly rozloženy velmi nerovnoměrně, jinými slovy prospěch byl kolísavý a nestálý, a to i přesto, že se na žáky (z dnešního úhlu pohledu) kladly velmi nízké nároky. Žáci

⁴ Johann Hübner (1668–1731) byl od roku 1711 rektorem hamburského Johannea.

⁵ Heidelberský katechismus byl uznán na Dordrechté synodě, koncilu reformované církve. Jako učební pomůcka se používal především na venkovských školách, v Bernu se používalo vydání z roku 1754 (Schneider 1905, s. 130n.). Siegfriedův *Úvod do křesťanské nauky* vyšel v roce 1755 a poté mnohokrát v dotisku. Byl určen pro „používání na bernských nižších školách“ (tamtéž, s. 138). Hübnerových *Dvakrát dvaapadesát vybraných biblických příběhů* vyšlo poprvé v roce 1711 a v roce 1785 v dotisku v bernské tiskárně Hotinsche Druckerei. Myšlenka použít k didaktickým účelům příběhy byla pietistické povahy. „Hübnerova metoda“ byla jednou z velkých metodických reforem primárního vzdělávání 18. století (tamtéž, s. 146).

⁶ Tři tečky „...“ značily, že žáci mají opakovat po učiteli (Schneider 1905, příloha IVa).

mohli školu absolvovat, aniž by se naučili být jen základům čtení a psaní. Školní docházka neměla v tomto smyslu velký význam.

Protokol o zkoušce měl sloužit účelům k interní kontrole výsledků. Taková kontrola byla běžná, ačkoli zpravidla nebyla předepsaná. Protokoly o zkoušce nebyly jedinými dokumenty, patřily k nim ještě zprávy pro úřady, které informovaly o metodách výuky a používaných didaktických pomůckách (tamtéž, příloha mezi s. 96/97). Příležitostně prováděly úřady také průzkum a získávaly tak vlastní údaje, které se používaly k analýze deficitů a byly tedy pragmaticky orientované. Už v letech 1771–1772 se v Curyšském kraji konal velký průzkum prováděný farnostmi. Byla to první školská evaluace, jak bychom to dnes označili. Vyplynul z ní závěr, že curyšští žáci pravděpodobně umí dobře číst, ale neumí dobře psát (Tröhler/Schwab 2006).

23. července 1799 nastoupil na rolnickou školu v Burgdorfu nový učitel. Vyučoval mladší žáky, Dysli pak žáky starší. Nový učitel se jmenoval Johann Heinrich Pestalozzi.⁷ Učitelé spolu nevycházeli, Pestalozzi chtěl odstranit učební pomůcky založené na křesťanské doktríně, tedy Heidelberský katechismus a Siegfriedův *Úvod do křesťanské nauky*, což bylo přímou příčinou sporu. Jak se lze dočíst v protokolech školské komise,⁸ měli rodiče obavy, že má být křesťanská nauka nahrazena jakýmsi „přírodním náboženstvím“ a že se děti stanou obětí nepromyšleného didaktického experimentu. Požadavky nového učitele, kterému již bylo v té době 53 let a který neměl žádné dosažené pedagogické zkušenosti, však byly zamítnuty, používat se měly i nadále tradiční metody a učební pomůcky. Z rolnické školy odešel již na konci školního roku. Velký vzor učitelů 19. století byl tedy pouze jeden rok v praxi.

Až do roku 1798 byly obecné školy zcela pod dohledem církve. Farnosti zaměstnávaly učitele, jejichž přímými představenými byli faráři. Církev a školství ještě nebylo možné od sebe oddělit. Škola v Burgdorfu je příkladem elementárního vzdělávání, jakého se dostávalo nízkým stavům. Stavby vyšší měly vlastní školy, jež měly také vyšší kvalitu. Tyto školy však tehdy byly ve Švýcarsku pouze ve městech a navštěvovat je mohly pouze měšťan-

⁷ Pestalozziho doporučil Phillip Albert Stapfer (1766–1840). Stapfer byl „ministrem pro vědu, umění, stavby a cesty“ Helvétské republiky. Pestalozzi otevřel v říjnu 1800 na burgdorfském zámku výchovný ústav.

⁸ Autorem protokolu je Johannes Schnell (1751–1824), švagr Stapfera, který Pestalozzimu místo zprostředkoval. Školská komise se zabývala výsledky nové metody a došla teprve při druhém přezkoumání k pozitivnímu závěru.

ské děti. V ostatních zemích tomu bylo podobně; pokud vůbec nějaké školství existovalo, soustředilo se v bohatých a nezávislých městech, jakým byl v 17. století například Štrasburk.

2 Školské reformy ve Švýcarsku v 19. století

Ve švýcarských dějinách přinesla reformu školství teprve fáze modernizace společnosti v letech 1830 až 1848, ve které byly položeny základy dnešní státnosti. Modernizace probíhala v jednotlivých kantonech různě, přinesla však stejné výsledky. Uskutečnění reformy bylo zásluhou liberálů a začaly po francouzské červencové revoluci v roce 1830. Tyto reformy způsobily převrat ve vzdělávacím systému, který nyní přešel do kompetence státu a zaznamenal skutečný rozvoj v podobě lidových škol, jímž po dlouhou dobu konkurovala pouze okrajově gymnázia. Ve Švýcarsku se však gymnázium nikdy nestalo mýtem a neprosadila se zde ani německá idea všestranného vzdělání.

28. září 1832 byl schválen *Zákon o organizaci celého školství v kantonu Curych*, který dnes můžeme označit za první švýcarský zákon o všeobecném vzdělávání a pravděpodobně také za první zákon v německojazyčné oblasti, který používá pojem „lidová škola“ v pozitivním smyslu. „Sprostý lid“ bylo ještě v 18. století jiné označení pro „lůzu“, curyšští zákonodárci však nyní měli v úmyslu vytvořit integrativní školy *pro* lid. Zákon jednoznačně stanovuje, že měly sloužit tomuto cíli: „Lidová škola má na základě odpovídajících principů vzdělávat děti všech tříd obyvatelstva k duchovně činným, občanský užitečným a mravně zbožným lidem“ (Schulthess 1832, s. 313).

Zřízení lidových škol zároveň znamenalo i zamítnutí jakékoli formy stavovských škol, které byly v té době v evropském kontextu ještě úplnou samozřejmostí. Zákon rozlišoval v podstatě mezi všeobecnou a vyšší lidovou školou; první z nich měla být škola obecní, rozdělená na tři oddělení a určená pro děti od šestého do patnáctého roku věku, třetí oddělení však bylo vyhrazeno pouze pro repetenty (tamtéž, s. 347). Všeobecné lidové školy měly „zprostředkovat veškeré školní mládeži znalosti a dovednosti“ nezbytné k naplnění „cíle školního vzdělávání“ (tamtéž, s. 313). „Vyšší“ lidové školy byly obdobou dnešního sekundárního vzdělávání, které tehdy ještě nebylo povinné.

To, co se rozumí pod označením nezbytné znalosti a dovednosti, je z dnešního hlediska definováno nepochopitelně stručně, totiž výčtem čtyř oblastí učiva na pouhé jedné stránce. Rozlišuje se: *elementární vzdělání* v předmětech jazyk, počty a hudba, *praktické vzdělání* včetně výuky „státního uspořádání“, *umělecké vzdělání* ve zpěvu, kreslení a krasopisu a nakonec *náboženské vzdělání* s „nástinem biblických dějin“ a „přípravou na církevní výuku náboženství“ (tamtéž, s. 313/314).

Zákon z roku 1832 počítá s nezávislými a samostatnými učiteli (tamtéž, s. 326), kteří nesou zodpovědnost za úspěšnost výuky a kterým má být za tímto účelem ponechán prostor. Učitelé neměli být hodnoceni podle liter učebních osnov, ale podle dosaženého cíle. První curyšský zákon o lidových školách zahrnuje i další ustanovení, která jsou z dnešní perspektivy pozoruhodná: každoroční veřejné přezkoušení všech žáků a žákyn (tamtéž, s. 321), zákonné prázdniny v délce od čtyř do osmi týdnů (tamtéž, s. 323), povinnost „žáků vyšších tříd“ vypomáhat ve „věcech výuky“ (tamtéž), akceptování absenci pouze na základě bezprostřední omluvy a doložení „závažných důvodů“ (tamtéž, s. 324/325), povinnost učitelů dále se vzdělávat (tamtéž, s. 331) a konečně školská daň a „svatební dar ve výši minimálně dvou franků, který musí do školského fondu domovské obce odvést každý novomanželský pár“ (tamtéž, s. 338/339).

Zákon však na druhé straně neupravuje ani nezmiňuje to, co se nám dnes jeví jako nezbytné, totiž individuální přístup, podporu rozdílného nadání a integraci žáků a žákyn rozdílného sociálního původu. To lze snadno objasnit. Tyto problémy totiž neměly opodstatnění, protože společnost se sice samozřejmě dělila na třídy, ale prostředí jednotlivých škol bylo více méně homogenní jak v sociálním, tak v náboženském ohledu.

Tomuto stavu odpovídala i představa homogenního vyučování a učení, ze které zákon svého času vycházel. Základní požadavek kladený na výuku byl popsán takto: „Výuka musí být uzpůsobena tak, aby se od začátku a nepřetržitě soustředila především na rozvíjení smyslů, rozumu a povahy tím, že se žákům budou rychle a přesto plynule zprostředkovávat znalosti a dovednosti“ (tamtéž, s. 315). Šlo samozřejmě o iluzi, protože „plynulého“ pokroku všech žáků a žákyn ve stejném, a přitom co nejrychlejším tempu nebylo a není možné dosáhnout, byť by se požadavky přizpůsobily úrovni nejslabších žáků (a právě v tomto případě jej nebude dosaženo).

Popsaný historický stav nám objasňuje fakt, že v roce 1834 v kantonu Curych chodilo do školy přesně 43 653 žáků a žákyň⁹ a výuku zajišťovalo 446 učitelů, a to výhradně mužů. Z tohoto poměru si můžeme udělat představu o velikosti tříd, ale i o škole samotné, která byla tehdy s třídou více méně totožná. Třídy o sto žácích nebyly rozděleny do ročníků, všichni žáci byli vyučováni společně jako v Burgdorfu, a to téměř výlučně jedním učitelem a jeho pomocníky. Tehdy také ještě neexistovaly mateřské školy, zvláštní školy, malotřídky ani organizované odborné školy, za něž by zodpovídal stát.

Když byl 7. května 1832 v kantonu Küssnacht otevřen první učitelský seminář, šlo se tam 24 kandidátů, které vyučovali tři učitelé, z toho jeden učitel hudby. Měla se tak pokrýt potřeba učitelů v rámci kantonu. Učitelky ke studiu přijímány nebyly, takže si na ně ještě nikdo nestěžoval; kritika se mohla soustředit pouze na učitele, a vztahovala se tedy výhradně na schopnosti, nikoli na to, zda se jedná o ženu či muže.

Počty žáků zůstaly v 19. století konstatní a čas od času dokonce poklesly. Vznikl však nový fenomén, který se dnes označuje – ne příliš galantně – jako „feminizace“. Čtyři první dívky ve studentském spolku küsnachtského semináře sice nebyly v roce 1874 oficiálně přijaty, ale jejich účast byla akceptována, protože spolek nepodléhal vedení školy. Za nového ředitele Heinricha Wettsteina¹⁰ byl v létě 1876 otevřen první studijní program pro učitelky. Mužům postupně vznikla konkurence, kterou zprvu vnímali jako velmi nepříjemnou a kterou – snad v předtuše toho, co mělo přijít – masivně potlačovali.

Když byla roku 1886 na základní školu v Elggu jako jedna z prvních učitelek v kantonu Curych přijata slečna Christine Rustová (oslovení „slečna“ jí náleželo z důvodu pedagogického celibátu¹¹), bylo již zapotřebí vyučovat o šest a půl tisíce dětí více než v roce 1834, ačkoli bylo k dispozici pouze 863 učitelů. Další vývoj není v mnoha ohledech nijak pozoruhodný a spočíval především v rozvoji již zcela etablovaných lidových škol, které si své jméno v této době již plným právem zasloužily. Přesto najdeme v dějinách školství kantonu Curych tři markantní změny, které měly dlouhodobou ten-

⁹ Počty žáků v kantonu Curych: Historický vývoj od roku 1832, <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>.

¹⁰ Geograf Heinrich Wettstein (1831–1895) byl ředitelem küsnachtského semináře v letech 1875 až 1895.

¹¹ Ještě v roce 1918 byl v kantonu Curych návrh zákona na zrušení celibátu u učitelek zamítnut.

denci: existoval stálý nárůst počtu žáků (a tedy i nákladů) spojený s přírůstkem obyvatelstva, stále se zvyšující podíl učitelek mezi učiteli a v 20. století postupný nárůst podílu cizinců mezi žáky.

Lidové školy byly založeny v 19. století za podmínek industrializace a s ní spjaté nutnosti kvalifikace. Nevznikly však díky osvíceným panovníkům, jejich potřeba vyplynula z překotných a nevratných společenských změn. Spolu s těmito změnami zmizel i sám absolutismus a politická vláda se oprostila od genealogie *jediného* panovníka, který mohl o školství rozhodovat takřkajíc podle nálady.

Rozvoj škol v 19. století byl na úrovni kantonů výrazně odlišný; úspěšný vývoj lze zaznamenat tam, kde pokročila modernizace. Modernizace, veřejná doprava a urbanizace jednak podněcovaly pedagogické snahy, jednak přispívaly zvýšením daňových příjmů k tomu, že byl cílený rozvoj škol vůbec možný.

V souladu s tím probíhal rozvoj lidových škol v jednotlivých kantonech odlišně. I státní řídicí mechanismy se sjednocovaly jen velmi pozvolna a až dnes je organizace školství ucelená. Čeho tedy bylo například dosaženo v Curychu kolem roku 1900, toho nebylo zdaleka dosaženo v katolickém kantonu Schwyz (Annen 2005). Procesy byly silně určovány místními poměry, jak můžeme pozorovat například na státním dozoru nad školami, který byl organizován v kantonu Graubünden jinak než ve městě Basilej (Müller-Marti 2007).

Základní změnu ve školství 19. století, kterému nejprve jasně dominovali muži, vystihuje název spisu, který vyšel v Curychu roku 1856. Jmenuje se *Otevřené slovo o lidovém školství kantonu Curych* a jedná se o liberální program, který lze uvést do souvislosti s curyšským volnomyšlenkářstvím. Autorem *Otevřeného slova* byl známý pedagog a curyšský velkorada Heinrich Grunholzer-Zangger.

Pod heslem „Přednosti a neduhy našeho školství“ (Grunholzer 1856, s. 28–62) nastiňuje Grunholzer nutné cesty rozvoje školství, které se z dnešního hlediska jeví jako neuvěřitelně výstižné prognózy. Grunholzer požaduje „*Ekonomické zajištění*“ vzdělávacích ústavů, radikální omezení velikosti tříd, prodloužení školní docházky a opatření v oblasti předškolních zařízení. Mělo by se zavést samostatné odborné vzdělávání nezávislé na lidových školách a předměty, ve kterých se vyučují reálie. Dále by se mělo rozšířit elementární vzdělávání a semináře pro učitele „praktických odborných škol“. Zvýšit by se mělo rovněž společenské „*postavení učitelů*“. „Mzdové poměry“ by měly

být adekvátní rostoucím požadavkům na učitele. Dalším Grunholzerovým požadavkem je reorganizace státního školského dozoru.

Faráři by již podle Grunholzera neměli předsedat školským komisím, jak to předepisoval zákon ještě v roce 1856 (tamtéž, s. 59), od školské inspekce se měl očekávat přátelsky důvěrný vztah ke škole (tamtéž, s. 61),¹² třídy se 120 žáky měly zmizet,¹³ každá třída s více než 80 žáky měla být rozdělena (tamtéž, s. 62), povinná školní docházka měla trvat 10 let, a to od šestého do šestnáctého roku věku, bylo třeba založit školy pro další vzdělávání, zefektivnit „repetentské školy“ ve smyslu dnešních malotřídek (tamtéž, s. 63–64), v oblasti předškolního vzdělávání založit státem podporované školky a všem těmto požadavkům přizpůsobit legislativu (tamtéž, s. 65).

Všechny tyto postuláty byly postupně naplněny, a to nejen v kantonu Curych. To platí i pro etablování vlastní společenské třídy či profese učitelů (později i učitelek) lidových škol (Bloch Pfister 2007). Všechny pokusy o omezení lidové školy na to „nejnutnější“ (Gubler 1885, s. 13) ztroskotaly stejně jako návrhy na spojení vyšších tříd lidové školy s řemeslným odborným vzděláním, které brzdily vznik vlastních odborných škol (Weber/Hug 1882). Na konci 19. století byla lidová škola pevně etablovaná a provozována státem. Měla širokou podporu lidu, rostoucí reputaci a z pragmatického hlediska byla více méně nezpochybnitelná. Mohla se bez omezení rozvíjet, rozhodovat o vlastním vývoji, umožňovat učitelům kariéru.

Předpokladem dalšího rozvoje byly zákony o organizaci škol, vzdělávání učitelů a vzdělávacích úřadech, schválené Velkou radou kantonu Curych v letech 1831 až 1833. Cílem těchto zákonů bylo odstranit církevní školy. Starosta města Curych Melchior Hirzel předložil již v roce 1829 plán rozvoje zemských škol. „Pedagogický posudek“ Hanse Georga Nägeliho¹⁴ z téhož roku odhalil slabé stránky „starých škol“ a Nägeliův *Nástin úkolu vzdělávání* (1832) definoval také strukturu nové školy. V roce 1834 byly pro základní

¹² Grunholzer odmítá, aby byla péče o školy v kompetenci krajů, protože ty si nemohou „vytvořit živou představu o vnitřním stavu a vývoji celého školství“. Místo toho požaduje „zvláštní školní inspektoráty“, které by sloužily k rozvoji škol (Grunholzer 1856, s. 60n.).

¹³ Zákon z roku 1832 počítal s tím, že by škola měla být diferenciovaná teprve tehdy, když bude mít přes 120 dětí. Teprve od tohoto počtu se měly třídy začít rozdělovat (Grunholzer 1856, s. 31).

¹⁴ Hans-Georg Nägeli (1773–1836) byl curyšský hudební pedagog a nakladatel. Jeho Pedagogický posudek z roku 1829 měl 119 odstavců.

školy zavedeny nové učební pomůcky, v letech 1832 až 1838 bylo v celém kantonu Curych postaveno 73 nových školních budov, od roku 1833 vzniklo 42 vyšších lidových škol,

7. května 1832 byl otevřen učitelský seminář v Küsnachtu, v letech 1831 až 1838 bylo do penze propuštěno přibližně 120 „starých učitelů“. V kantonu Curych tak bylo zaměstnáno 219 nových učitelů základních škol a 45 učitelů vyšších lidových škol, mzdy se zvýšily a státní dozor nad školami byl podřízen školské synodě (Grunholzer 1856, s. 1–16). Sice se prý ještě stále ozývaly stížnosti „na neposlušnost a hrubost školní mládeže“, ale chování bylo podle Grunholzera třeba přičítat i rodičovské výchově a nebylo možné plošně vinit školy, protože ty dělaly, co bylo v jejich silách, a díky nové formě organizace byly úspěšné (tamtéž, s. 20–21).

Úspěch nových škol lze shrnout těmito slovy: „Celý školní život je spíše řádanější než dříve; v učebnách vládne více čistoty, soustředěné činnosti a píše než dříve; poslušnosti, která byla ve starých školách často vynucována s barbarskou přísností, se dosahuje lepšími prostředky, čím dál tím více bez fyzických trestů; děti prokazují učitelům větší úctu a jsou mu často nakloněny láskou, kterou v nich stará škola nikdy nedokázala probudit... V bezpočtu anekdot, které čerpají ze starého života ve školách a na ulicích, každý nalezne otevřené svědectví o tom, že se nová škola s hrubostí mládeže více méně zdárně vypořádala a morální povahou i úspěchem výuky *překonala školu starou*“ (tamtéž, s. 21; zvýraznění J. O.).

Zajímavé údaje přináší zpráva *O reformě naší základní školy*, která vyšla v roce 1889 v Bernu (Lüthi 1889). Zpráva začíná zkouškami žáků, které byly v roce 1875 poprvé provedeny celostátně. Bern, jak se dočteme, skončil při tomto mezikantonálním srovnání výsledků až na 15. místě, a ačkoli se v roce 1875 vlastně očekával podstatně lepší výsledek, poradí se až do roku 1888 jen více a více zhoršovalo. Bern pak obsadil 20. místo, což bylo vážné znamení, které vyzývalo k jednání (tamtéž, s. 3). Již tehdy tedy existovalo hodnocení, které mělo pragmatické důsledky. Kdo se umístil dobře, toho čekal úspěšný rozvoj školství, zatímco spodní místa byla podnětem ke kritice a sebekritice.

Zpráva uvádí tyto příčiny špatného umístění kantonu (jednotlivé faktory jsou podloženy číselnými údaji, a to vždy s nepříjemně dotčeným poukazem na mezikantonální srovnání):

1. častá absence: podle zprávy byly při překročení povoleného limitu absence k dispozici jen bezvýznamné sankční prostředky.¹⁵ Ostatní kantony prý byly mnohem striktnější a měly k dispozici tvrdší sankce,¹⁶ které dokázaly skutečně zaručit dodržování státní povinné školní docházky (tamtéž, s. 5);

2. školní prázdniny byly v bernském kantonu stanoveny na rozdíl od ostatních kantonů příliš velkoryse a ohrožovaly prospěch;

3. velký počet předmětů: na pozadí dvou předchozích faktorů se musí jako absurdní jevit vysoké množství předmětů, vyučovaných na lidových školách: „Navzdory dvěma milionům absencí ročně a 26 týdnům prázdnin bylo v bernských školách povinně zavedeno 12 vyučovacích předmětů“ (tamtéž, s. 16);

4. absence povinného sekundárního vzdělávání: neexistovaly školy pro další vzdělávání až do 18. roku věku, které by převzaly přípravu na profesi, takže základní škola byla zároveň i „školou odbornou“, což zpráva označuje jako zaostalé s odkazem na situaci v Německu (Württembergsko) (tamtéž, s. 16–17);

5. sociální postavení bernských učitelů základních škol: „Bernský učitel základní školy je příliš špatně placen a má příliš málo práce“ (tamtéž, s. 18). Důsledkem této skutečnosti je tendence učitelů hledat jiné formy seberealizace, což často vede k tomu, že původní profese se stává pro učitele podružnou;

6. škodlivý vliv školní docházky na zdraví mládeže: se školní docházkou je spojeno „příliš dlouhé sezení v přeplněných učebnách“ (tamtéž, s. 19).

Rozdělení výuky, tj. vnitřní diferenciaci jednotlivých ročníků, zaměření výuky na základní učivo, oddělení devátého ročníku a jeho přesunutí do povinného sekundárního vzdělání a zrušení školského inspektorátu a reorganizaci škol-

¹⁵ Bernský školský zákon z roku 1870 počítal v podstatě jen s napomenutím a teprve později i s oznámením, které se mělo podávat správním představitelům. Oznámení bylo spojeno s nízkou pokutou, která ještě mohla být odpuštěna z důvodů chudoby (Lüthi 1889, s. 6–7).

¹⁶ Příkladem je školský zákon kantonu Zug, z nějž citujeme §11: „Rodiče a opatrovníci, jejichž děti zameškaly více než dvakrát půlden bez platné omluvy a bez svolení, budou napomenuti předsedou školské komise, pokud se to nesetká s účinkem, budou jmenováni před městskou radou, která zakročí poprvé poučením, poté potrestáním... Městská rada musí zajistit, že děti budou opět řádně docházet do školy“ (Lüthi 1889, s. 7).

ské synody jsou návrhy, které měly překonat tento stav a podpořit systematický rozvoj škol. Čas je rozdělen efektivněji: v prvním ročníku – což do té doby nebylo běžné – je nižší počet lekcí, ve vyšších stupních se počet lekcí zvyšuje a zároveň diferencuje (tamtéž, s. 26). Kánon předmětů je snížen na polovinu, přičemž první čtyři ročníky jsou zaměřeny výhradně na základní dovednosti (tamtéž, s. 31).¹⁷ Oddělení devátého ročníku spěje směrem ke zřízení samostatných odborných škol, čímž se má omezit učivo lidových škol (tamtéž, s. 40).¹⁸

Státní dozor nad školami nemají vykonávat státní inspektoráty ani synody, tedy volené pedagogické rady (tamtéž, s. 45). Takový dohled by byl v rozporu s lidovým charakterem škol a vedl by ke vzniku „kasty státních zaměstnanců“ (tamtéž, s. 46). Nakonec je vznesen argument „autonomní výuky“. Státní dozor nad školami údajně omezuje autonomii a podporuje oportunismus učitelů, kteří jsou ochotni přizpůsobovat se čemukoli.

Návrat ke „staré škole“ již byl v 19. století vyloučen. Naopak došlo k naplnění všech nároků kladených na *novou* školu. Nemohlo být pochyb o tom, že bylo dosaženo pokroku, ačkoli stále znovu zaznívaly podobné stížnosti. Například cesta učitelek od pomocných sil k vlastní profesi byla trnitá a trvala celé století, ale nakonec byla přece jen završena (Crotti 2005). Úspěch nového školství lze doložit i konkrétními údaji a příslušnými opatřeními.

Literatura

ARNIM, B. Erfahrungen eines jungen Schweizers im Vogtland. (Als Beilage zur Socratie der Frau Rath). In Arnim, B. *Sämmtliche Schriften*. Berlin: v. Arnim's Verlag, 1859, s. 533–597.

SCHULTHESS, F. Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtwesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In *Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. II. svazek*. Zürich: 1832, s. 313–341.

¹⁷ První a druhý ročník měl mít vyhrazeno 18 až 20 hodin na výuku jazyka, psaní, počtů a zpěvu, třetí až čtvrtý ročník 20 hodin na tytéž předměty a na výuku náboženství (Lüthi 1889, s. 32).

¹⁸ Vzorem bylo Německo a především Württembersko (osm let lidové školy, poté odborné vzdělání: Lüthi 1889, s. 41).

- GRUNHOLZER, H. *Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich*. Zürich/Basel: Schabelitz 1856.
- GUBLER, E. *Die Reorganisation und Erweiterung unseres Volksschulwesens nach den Bedürfnissen der Zeit*. Referát přednesený ve Školském spolku města Curych. Curych, 1885.
- KUMMER, J.J. *Geschichte des Schulwesens im Kanton Bern*. Bern: J. Dalp-
sche Buchhandlung, 1874.
- LÜTHI, E. *Zur Reform unserer Primarschule. Ein Wort an das Bernervolk*.
Bern, 1889.
- MÜLLER-MARTI, Ch. *Bündner Volksschule im Wandel. Akteure - Lehrper-
sonenbildung - Schulaufsicht*. Chur: Kommissionverlag Desertina 2007.
(= Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Band 17).
- NÄGELI, H.-G. *Umriss der Erziehungsaufgabe. Für das gesammte Volks-
schul - Industrie-Schul - und Gymnasialwesen*. Zürich: Hans-Georg Näge-
li, 1832.
- SCHNEIDER, E. *Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhun-
derts*. Dizertace na Univerzitě Bern. Bern, 1905.
- TRÖHLER, D./SSCHWAB, A. (ed.). *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die
Umfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Verlag
Julius Klinkhardt, 2006.

Kontaktní adresa

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
Universität Zürich
Philosophische Fakultät
e-mail: oelkers@ife.uzh.ch