

FILOSOFICKÁ BIBLIOTÉKA

VYDÁVANÁ I. TŘÍDOU ČESKÉ
AKADEMIE VĚD A UMĚNÍ

ŘADA I. / ČÍSLO 10.

DR. OTAKAR KÁDNER:

VÝVOJ A DNEŠNÍ SOUSTAVA ŠKOLSTVÍ

ČTVRTÝ DÍL ZÁVĚREČNÝ

V PRAZE

NÁKLADEM ČESKÉ AKADEMIE VĚD A UMĚNÍ

1 9 3 8

DR. OTAKAR KÁDNER:

11-C-227

VÝVOJ A DNEŠNÍ SOUSTAVA ŠKOLSTVÍ

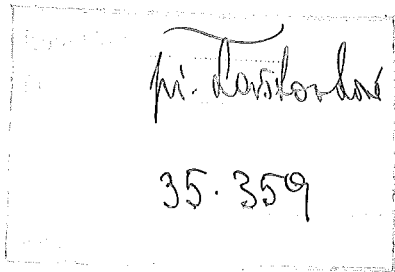
ČTVRTÝ DÍL ZÁVĚREČNÝ



V PRAZE

NÁKLADEM ČESKÉ AKADEMIE VĚD A UMĚNÍ

1 9 3 8



ÚSTŘEDNÍ KNIHOVNA
PRÁVNICKÉ FAKULTY UJEP
STARÝ FOND 0612
Č. inv.:

TISKEM ALOISA WIESNERA,
KNIHTISKAŘE ČESKÉ AKADEMIE VĚD A UMĚNÍ A ČESKÉHO VYS. UČENÍ TECHNICKÉHO
V PRAZE

PŘEDMLUVA.

Tímto svazkem končí se spis můj o školství a tak i poslední (XIII.) díl mé trilogie vědecké, o níž jsem s nevelkými přestávkami pracoval více než čtvrtstoletí.

Změny organizační i příslušnou literaturu odbornou sledoval jsem celkem až do — — —

V Praze dne — —

Prof. Dr. Otakar Kádner.

Když prof. Kádner chtěl provést revisi svého rukopisného materiálu k tisku, napsal si již titulní list tohoto chystaného čtvrtého svazku s datem: „V Praze 1936“. Bohužel udělal osud škrt přes tento plán. V Praze 1936 nevyšla Kádnerova kniha, nýbrž v Praze 1936 zemřel profesor Kádner.

Vychází tedy poslední Kádnerovův svazek z jeho pozůstalosti. Do svých materiálův poznamenal si autor: „V rukopise skončeno 10. dubna 1933“. „Rukopisový materiál“ vyžadoval ovšem ještě poslední revizi, při níž Kádner vždy text prediktoval, prováděje dodatečné změny věcné i stilistické, a připojoval dodatky. Ale tenkrát různé překážky, zejména nakladatelské při trvající krizi, způsobily, že k této revisi nedošlo ani hned po dokončení práce, ani později

k zamýšlenému vydání na rok 1936, pro něž Kádner napsal výše uvedenou předmluvu, do níž hodlal později doplniti data.

Jest ztrátou nenahraditelnou, že poslední úpravu tohoto svazku nemohl provést sám autor. Převzal jsem tento úkol a upravil jsem rukopis k tisku tak, aby kniha zůstala prací Kádnerovou. Není tedy přepracována. Kde jsou provedeny změny, odpovídají vcelku poznámkám, které do rukopisu napsal autor (jde hlavně o krácení v částech historických a o škrty v těch částech, kde jest líčen stav předválečný). Mé doplňky nejsou toho rázu, aby bylo radno vyznačovati je zvlášť; poznají se celkem podle toho, že se týkají dat od r. 1934 dále. Jinak jde o běžnou úpravu, jaká se obyčejně provádí před tiskem. Údaje bibliografické byly revidovány jen namátkou.

Vychází tedy konečně poslední — třináctý — svazek Kádnerovy trilogie, která jest stěžejním dílem naší nové pedagogické literatury.

Jos. Hendrich.

XIX. JUGOSLAVIE.

PŘED VÁLKOU.

Také v *Srbsku* prvotně všechna kultura se soustředila v klášteřích, jelikož mniši vedle opisování církevních listin se od počátku horlivě obírali výchovou mládeže, a to elementární, místy dokonce i vyšší (v klášteře Athoském, Studenici a j.). Rovněž se zařizují i školy farní a městské, osazené vesměs kněžími, i školy soukromé a pokoutní (již ve 14. století bylo zákonem nařízeno, aby po všech vsích byly zřizovány školy, v nichž by učitelé děti horlivě vyučovali). Na čas existovala dokonce při dvoře královském i zvláštní škola dívčí v *Djakući* i vysoká škola pro vzdělání soudců a úředníků; mimoto chodila bohatší mládež na vyšší vzdělání do *Cařihradu* a do *Dubrovniku*. Když byli *Srbové* podrobeni *Turky*, byly zavřeny všechny kvetoucí školy veřejné a udržely se zase jen školy klášterní; lépe dařilo se jen *Srbům* rakouským, kteří jmenovitě za *Felbigera* si pořídili řadu dobrých škol triviálních i hlavních; srbské gymnasium i seminář zařídili si v *Karlovcích*, za Františka I. pak gymnasium v *Novém Sadě* (prvním ředitelem byl *P. J. Šafařík*), které záhy získalo městu název srbských *Athen*.¹⁾ Vedle některých odchovanců *Felbigarových* působil na probuzení *Srbů* i *Janković*, organisátor školství i srbský buditel, jakož i pedagog *Dositej Obradović*, jenž r. 1811, na samém sklonku svého žití, se stal prvním ministrem osvěty obrozeného *Srbska*.

Do doby *Karađorđovy* a *Milošovy* spadají prvá nařízení o školách srbských; první úplný zákon, na svou dobu velice pozoruhodný, byl vydán již r. 1844; později byl opětně doplněn a měněn r. 1857, 1863 a zejména r. 1882, kdy zásluhou

¹⁾ *Slepánek, Srbsko 1913, 34.*

Novakovičovou (odtud zákon *Novakovičův*) zavedena povinná návštěva školy po 6 let, zřízeny školy pokračovací, školní výbory, upraveno vzdělání i poměry učitelstva, rozšířeno učivo a počet předmětů, zřízen i dozor na školách. Při tom r. 1857 všechna péče o školství, svalovaná dotud na obce, přechází na stát; není proto divu, že do té doby téměř dvě třetiny obcí byly vůbec bez škol a že teprve stát tu znenáhla zjednal nápravu. Ale když se probudil učitelstvo srbské v agrárních bojích lidu se statkáři postavilo na stranu chudiny, ministr *Đorděvić* r. 1898 provedl novou úpravu, jež způsobem na pohled svobodomyšlným, ale ve skutečnosti úskočným, zbavila učitelstvo téměř všech práv občanských a otevřela bránu protekci a všelikému odměňování živlů podajných; i ručních prací do školy nově zavedených mělo se použití k tomu, aby učitelé byli odvedeni „od politiky“. Inspektoři oddaní vládě krutě stíhali každé hnutí učitelstva mimo školu. Bylo sice na papíře v zákoně ustanoveno, aby se ke čtyřem třídám obecné školy připojily, kde možno, tříleté školy měšťanské, ale ústavy ty, pokud vůbec existovaly, osazeny byly zase jen vládními stvůrami beze vší kvalifikace. Vůbec byl rozvoj srbského školství tak nenáhlý, že v 15 letech (1874—1889) přibýlo všeho všudy sotva 180 škol elementárních, ač se počet žactva až zdvojnásobil.²⁾

Sotva odstraněn neschopný král *Alexandr* a dosazen *Petr Karađorděvić*, ministr osvěty *Davidović* předložil skupštině nový zákon o obecném školství, jež nabyt platnosti r. 1904. Odtud existovaly především školy mateřské pro děti od 4 do 7 let (po případě aspoň školy přípravné), zvláště v krajích s cizím obyvatelstvem, kde byla návštěva těchto škol obligátní (jinak školy mateřské byly jen fakultativní); pak šestitřídní škola obecná, na níž však jen první 4 třídy byly obligatorní, kdežto místo posledních dvou tříd mohly nastoupiti i dvou-
třídní školy měšťanské (zřizovaly se tam, kde se do první třídy přihlásilo aspoň 25 žáků); dále zřizovány školy pokračovací rázu hospodářského nebo řemeslnicko-obchodnického. Po-

²⁾ *Slepánek*, 233.

vinná návštěva elementární školy trvala podle toho od 7 do 13 let. Školy obecné zřizovaly a vydržovaly školní obce s pomocí okresů, kraje nebo státu, a byly povinny učitelům opatřiti byt neb hraditi bytné. Učitelé zatímními stávali se absolventi čtyřletých učitelských ústavů. R. 1914 předložen skupštině návrh reorganisace, dle něhož mimo jiné měli býti ustanovováni stálí dozorcí pro školy obecné, a to jednak zemští, jednak okresní; vedle toho měly se zavést i okresní osvětové rady o třech odborech pro školy obecné, střední a vyšší.

Celkový stav školství i učitelstva srbského byl až do světové války velice neutěšený. Škol byl nedostatek;³⁾ kursy pokračovací byly jen na papíře, návštěva školy byla nedbalá; chudí žáci mohli dokonce býti ze školy propuštěni; zdravotní poměry byly velice nepříznivé.

Nebylo dosti způsobilých učitelů, neboť kdo nemusil, nevěnoval se stavu, jež byl hůře postaven než panduři, t. j. četníci; učitelé srbští neměli ani pasivního práva volebního, a i v místních výborech školních mohli býti učitelé jen zapisovateli; nesměli psáti do novin, nesměli stonat déle než dva měsíce, neměli práva na dovolenou atd. I v *Srbsku* bujeli dále klerikálové a odpor proti svobodě školy.

Učitelstvo opět a opět odkazovalo na vady posledního zákona a ve svých spolkových hromadách se domáhalo nápravy; konečně ustanovena ministerská komise, v níž zasedali i dva učitelé obecných škol a jež měla vypracovat návrh nového zákona; ale když návrh r. 1912 byl hotov a řešil otázku školství pokračovacího i dozoru na školu i lepšího postavení učitelstva, vláda jednání o návrhu zkrátka přerušila a obrátila pozornost ke školství v území válkou nově zabraném. A protože do těchto končin přešla řada učitelů ze *Starého Srbska*, nouze o učitele jen se zvýšila; i byla vláda nucena projektovat aspoň nové ústavy učitelské.⁴⁾ Teprve po válce nastal obrat.

³⁾ Někde měli žáci do školy i 15 km cesty, pročež se stravovali po celý den ve společné kuchyni, do které přinášeli dle možnosti potraviny.

⁴⁾ PR XXVII, 684.

První gymnasium na území srbském byla tak řeč. vysoká škola (velika škola) *Jugovičeva v Bělehradě*, otevřená r. 1808, ale již po několika letech trvání zavřená a teprve r. 1830 znovu zřízená, načež byla přenesena r. 1833 do *Kragujevce* s názvem gymnasia. V letech třicátých přibýlo několik gymnasií dalších, od r. 1886 konečně osmitřídních, i několik reálek bez latiny, ale s předměty praktickými a technickými. Zkoušky přijímací do středních škol zavedeny byly r. 1873, maturitní r. 1876, profesorské r. 1880. Poslední organizace středních škol srbských před válkou světovou je z r. 1898 a připouštěla v theorii tři druhy středních škol, jenže de facto všechna klasická gymnasia byla změněna v reálná. Poslední klasické gymnasium, udržované jako neveliké oddělení při gymnasiu v Bělehradě, bylo zavřeno r. 1902 pro nedostatek žáků. Gymnasia byla buď úplná o osmi třídách, buď neúplná o čtyřech nebo šesti.

Vedle gymnasií existovaly pro vyšší vzdělání dívek i vyšší dívčí školy (v počtu devět), z nichž nejstarší otevřena v Bělehradě r. 1863 o třech třídách, později o šesti.

O odborné školství bylo před válkou postaráno velechatrně. Nehledíme-li k devítitřídní škole kněžské, přijímající do první třídy žáky ze čtvrté třídy obecné školy a zřízené jako internát, existovala v *Srbsku* soukromá škola hudební, soukromá škola průmyslová, obchodní akademie v Bělehradě, tři státní školy řemeslnické, asi 20 ústavů soukromých pro vzdělání obchodní a průmyslové, nepatrný počet škol hospodářských a vinařských. Zvláštností v *Srbsku* byla škola gymnastická pro vzdělání učitelů tělocviku na středních i odborných školách, otevřená r. 1908; za žáky se přijímali vedle učitelů obecných škol a posluchačů universitních i žáci z vyšších tříd škol středních. Pro vzdělání vojenské zřízena byla vojenská akademie v *Bělehradě* a státní vojenská škola v *Kragujevci*.

Jediná universita srbská před válkou byla jen v *Bělehradě*; vznikla z „veliké školy“ r. 1838 v *Kragujevci* a již r. 1841 přenesena do Bělehradu. Po mnohých změnách dle poslední organizace z r. 1905 obsahovala fakultu filosofickou,

právníckou, technickou, medicínskou a theologickou, zřízené po vzoru středoevropském. Valná část srbských studentů studovala za hranicemi.⁵⁾ Před válkou se pomýšlelo na doplnění university bělehradské ještě fakultou zemědělskou a na otevření nové university ve *Skoplji* pro nové území, prozatím jen filosofickou a právníckou.

Mimo království srbské a země koruny uherské bylo dosti škol srbských v území tureckém, zvláště ve *Starém Srbsku* a *Makedonii*. Byly to jednak školy elementární, jednak školy střední a dívčí (tyto ovšem jen v městech), podrobené dozoru srbského metropolitu. Kde možno, sledovaly se osnovy v království srbském platné a užívalo se i tamních učebnic; učitelstvo připravovalo se pravidelně v *Srbsku*. Vláda turecká nehleděla na tyto ústavy zprvu vlídně, zejména mladoturecký režim činil jim rozmanitá příkoří;⁶⁾ r. 1910 dala prý na př. zavřítí všechny školy srbské v *Plevlji*, že se nechtěly podrobiti novému školskému zákonu. Pro záchranu srbské národnosti měly školy ty značný význam přesto, že byly chatrně vypraveny, v budovách bídých bez pomůcek a knihoven, takže osnova byla pravidelně jen na papíře. Když území toto po vítězné válce s *Turky* přivtěleno ke *Starému Srbsku*, vláda tam otevřela vedle škol elementárních již r. 1913 sedmáct nižších gymnasií a tři učitelské ústavy.

Do jisté míry samostatně vyvíjelo se školství na *Černé Hoře*.

Staleté boje *Černohorců* s *Turky* neměně než chudoba nejmenší té země slovanské nedovolily po celé století vybudovati úplnou organizaci školskou, takže o vzdělání obecné v našem smyslu nemohlo dlouho býti na *Černé Hoře* vůbec řeči. Mimo několik škol náboženských, určených pro výchovu kněží, existovala jediná vyšší škola v *Cetyni*, a i ta bývala zavírána v dobách válečných, a neměla vůbec nikdy spořádané osnovy a přiměřeného plánu učebního. Chudoba byla i hlavní pře-

⁵⁾ R. 1911 dle zprávy rektorátu bylo na celé universitě 105 učitelů a asi 1350 posluchačů.

⁶⁾ Učitel 1912, 827.

kázkou, proč se nedařilo plánům knížete *Nikoly*, který v letech šedesátých počal zakládati obecné školství: nebylo učitelstva, nebylo škol, nebylo ani učebnic. Válka za osamostatnění vyčerpala vůbec všechny prostředky země a nebylo se proto diviti, že v lidu nebylo zprvu ponětí o významu osvěty a že se působení učitelstva setkávalo s všemožným odporem a nesnáze. Bylo sice již r. 1878 zřízeno ministerstvo osvěty a vydán školský zákon organizační r. 1884, ale zůstal přes všechno úsilí ministra osvěty *Pavloviče* vlastně jen na papíře; ani nemohl přinést zlepšení trudných poměrů již proto, že učitelstvo bídě placené bylo vydáno na milost a nemilost nevzdělaných dozorců školních.

Teprve počátek století XX. přivodil žádoucí obrat. R. 1905 zřízena sedmičlenná rada (*Prosvjetni savjet*) po vzoru srbském, jehož přičiněním téhož roku zaveden i odborný dozor na školství tak, že byli zřízeni dva stálí inspektoři; konečně r. 1907 za ministra *Ivana Plamence* vydán — bohužel na krátko — nový zákon školní, doplněný rok potom novou osnovou učebnou a revidovaný teprve po válce balkánské r. 1914.⁷⁾

V době *rakouské okupace* za světové války byla vydána učebná osnova pro školy obecné i pokračovací; projektována u každé školy štěpnice i pokusné pole; nařizováno učitelům, aby prakticky poučovali i o racionálním vzdělání půdy; ale pro naprostý nedostatek učitelů, učebnic, ba i potravy a ovšem i pro neustálé nakažlivé choroby bylo vyučování ve skutečnosti omezeno na minimum. Charakteristické je pro rakouské snahy, že se na školách obecných učilo latince místo kyriliky, a že se vůbec nedostávalo gymnasií (vědychtivá mládež měla odejít na studie do *Rakouska*). Zato se rakouská vláda starala o albánské děti a otevřela pro ně školy v několika okresích: ale výsledky sotva byly valné při známé lhostejnosti *Albánců* vůči každému vzdělání.

V *Srbsku* samém vojenská správa rakouská pečovala

⁷⁾ *T. Hajný*, Význam národní školy na *Černé Hoře*, PR XXIV, 599; *P. Tomić*, Novi školski zakon u *Crnoj Gori*, Hrv. uč. VII. 1914, 103.

aspoň o vzdělání elementární v jazyce srbocharvátském děti od 6.—12. roku. Sama rozhodovala i o zakládání škol, o učebných osnovách i učebnicích, ovšem i o učitelích, jimiž byli jednak učitelé z mocnářství, jednak poddůstojníci s učitelskou způsobilostí. Zásadou bylo, aby škola obecná byla aspoň pro 20 dětí, jež by neměly do školy dále než 4 km. Vyučování bylo bezplatné, kyrilice se připouštěla jen pro náboženství pravoslavné, ostatně se napořád zaváděla latinka. V každém kraji měla býti aspoň jedna instituce pro děti od 5—12 let, řízená důstojníkem nebo poddůstojníkem s učitelskou způsobilostí. Charakteristické je, že učitelé nastupující službu musili přísahati, že ve škole nepodniknou nic, co by směřovalo proti státnímu zařízení mocnářství, anebo co by mohlo poškoditi důvěru ve spravedlnost a blahosklonnou péči císaře o srbský národ. Také středních škol byl otevřen počet docela nepatrný, ale zato v *Bělehradě* zřízena i německá i maďarská škola, při čemž výslovně nařizeno, že do německé školy nesmějí býti přijaty děti, které přísluší do *Rakouska-Uherska* (tedy jinak řečeno: přijímání mají býti *Srbové*). Vyučování náboženství ponechávalo se na všech školách jednotlivým církvím. Stav školství rozhodně nebyl valný přes všechna tato nařízení: jisto je jmenovitě, že za války byly naprosto zničeny všechny žákovské i učitelské knihovny, jež čítaly namnoze přes 500 svazků, a jistě neméně utrpělo i všechno zařízení a pomůcky.

Na stupni středním otevřeno jedině reálné gymnasium pod správou vojenskou v *Bělehradě* s osnovou šestitřídni. *Universita* v *Bělehradě* byla válkou tak těžce postižena, že vyučování bylo znemožněno.

Je zajímavé, že školy srbské byly zřízeny po dobu války i pro uprchlíky (zvláště po katastrofálním ústupu přes *Albanii*) a to v různých krajích, kam bylo evakuováno obyvatelstvo srbské, dokonce i ve *Francii*, *Anglii* a *Rusku*; jen do *Francie* se uchýlilo tehdy na 2500 žáků, hlavně z jihu *Srbska*, a byla pro ně otevřena tři lycea. Život v těchto školách zajímavě vylíčil *Ed. Petit*, inspecteur général de l'instruction publique ve spise: *De l'école à la nation pendant la guerre*, 1917, 130 (*La Serbie scolaire en France*).

Po válce.

Když po hrozných útrapách a nesčetných ztrátách lidstva i majetku hrdinní Srbové se dočkali *vítězného konce světové války*, čekal na nový stát — v němž konečně proveden staletý ideál spojení Srbska, Charvátska a Slavonie v jednu říši, — úkol na pohled nesplnitelný: provést unifikaci politickou i kulturní tolika a tak různotvárných složek a kmenů národních. Ke starému Srbsku (v rozsahu 95.667 km² s 4.129.649 obyvateli), jež dále zůstalo středem nové říše, přistoupila zajisté nejen sesterská Černá Hora (9.668 km², 199.855 obyv.), ale i části bývalé Cislajtanie, Dalmácie (12.732 km², 621.429 obyv.) a kraje slovinské (16.197 km², 1.056.464 obyv.), a zase části Translajtanie: Charvátsko, Slavonie, Srěm a Mezimuří (43.822 km², 2.739.594 obyv.) i Banát s Bačkou a Baranií čili bývalá Vojvodina (19.702 km², 1.380.414 obyv.), konečně Bosna a Hercegovina (151.199 km², 1.889.929 obyv.). Každá z těchto částí byla na jiném stupni kulturním a měla školství organisováno jiným způsobem.

Setkávala a setkává se proto dosud *unifikace* jugoslávské školy s potížemi obrovskými: je tu vůbec odpor jednotlivých kmenů proti jednotné úpravě a řízení všeho školství, jež by nehovělo současně také aspiracím církve a rozdílným regionálním; je odpor proti rozšíření učební povinnosti, není všude ochoty k stavbě a zřízení školy, byl dlouho nedostatek náležitě vzdělaných učitelů a inspektorů školních; ale převážná většina obyvatelstva byla vždy pro jednotnou úpravu školy v duchu liberárním, bez ingerence církví.

Proto komise unifikační, jež byla ustavena při ministerstvu hned po válce, musila ve svých pracích postupovati velmi opatrně a velmi zvolna. A tak je dosud všecko poválečné školství jugoslávské stále ještě v neustálém přerodu a kvasu a vývoj jeho naráží stále na politický a kulturní antagonismus kmenový a krajový.⁸⁾

⁸⁾ Srv. Učitelj 1920, 36; 1921, 45. — Výsledky práce za první desetiletí přehlíží Danilo Milanović, Desetogodišnji prosvetni rad u našoj zemlji, ibidem IX, 325.

Velmi těžce se vžívá především instituce *dětských zahrádek*: bývaly to původně pravidelně jen podniky soukromé v počtu nepatrném pro děti od čtyř let (někde přičleněna přípravná roční). Jinde o ně pečovaly jeptišky (zvláště v Bosně a Hercegovině), a jen výjimkou byly podniky státní; vzdělání učitelů bylo i podle úsudku domácích odborníků pravidelně dosti nedostatečné. Podle nového školského zákona má býti otevřena škola měšťanská všude tam, kde se dá zapsati 50 dětí. Pro učitelky jest předepsána zkouška; mohou však býti zaměstnány i kvalifikované ošetřovatelky.

Povinná docházka školní je sice znovu zdůrazněna ústavou, ale ve skutečnosti tu byly rozdíly velice značné: pro staré Srbsko a Černou Horu existovala v praxi vlastně jen docházka čtyřletá; naproti tomu na Slovinsku osmiletá a v ostatních krajích šestiletá! Teprve zákonem ze 6. prosince 1929 stanovena byla pro celou říši osmiletá povinná docházka, při čemž obecná škola rozdělena na dva stupně po 4 letech; žáci, kteří po nižším stupni odcházejí na studia do škol jiných, jsou ovšem od návštěvy vyššího stupně osvobozeni.⁹⁾

Úkoly *obecné školy* stanoví se hned v článku 1. nového zákona způsobem vskutku pokrokovým: „Národní školy jsou státní instituce, které mají za úkol vyučovati a vychovávati v duchu státní a národní jednoty a náboženské snášenlivosti; mají připravovati žáky, aby byli mravnými, oddanými a činnými členy národního státu i sociálního společenství; mají šířiti osvětu v lidu jednak bezprostředně a jednak pomocí součinnosti s kulturními institucemi pro lidovou výchovu.“ Všechny soukromé školy a školy církevní musí se podle § 164 upraviti podle vzoru škol veřejných a podrobiti se doзору školních inspektorů státních; nové školy soukromé nemají se dále zřizovati. Stát platí učitelstvo, kdežto zařízení a vydržování školy přísluší školské obci. Mezi učebné předměty zařazena i hygiena a občanská nauka, hospodářství, ruční práce, zpěv i tělocvik v soustavě sokolské. Připomínám,

⁹⁾ Annuaire 1935, 396; 1936, 414. — Drag. Branković, Národní školství v Jugoslavii (Československo-jugoslovanská revue I, 1930, 67. n.).

že z dvou písem v zemi obvyklých, kyrilice a latinky, učí se v prvních dvou třídách obecné školy jen jednomu; druhému teprve od třídy třetí.¹⁰⁾

Náboženství je povinné a obstarávají je kněží neb učitelé světští podle zvyklostí příslušné církve. Vyučovacím jazykem je jazyk státní podle osnov předepsaných ministerstvem, ale pro státní příslušníky jiného jazyka lze zříditi zvláštní oddělení v jejich mateřském jazyce, kde se však musí učit státní řeči jako předmětu. Tyto školy menšinové jsou ve shodě se smlouvou Saint-Germainskou. Zvláštní výhodu mají Italové podle smlouvy z 23. listopadu 1922; mohou míti školy nejen s vyučovacím jazykem italským, ale i s italskými osnovami a učebnicemi. Rok školní má trvat pravidelně od počátku září do konce června. Zapsati se mají všechny děti, které do konce kalendářního roku dovrší 7. rok (po případě lze přijmouti i děti mladší). Tělesné tresty nadobro zakázány a učitelům nařízeno, aby se drželi zásad moderní pedagogiky a psychologie. Zákon obsahuje i ustanovení o učitelstvu a o dozoru ve škole, dále o školách měšťanských a ústavech podružných a pomocných (viz níže). Vyslovil se dále požadavek, aby byly zřizovány školní kuchyně a zahrady, při školách s větším počtem žáků než 400 i školní polykliniky a lázně, při školách s více než 2000 žáky zvláštní školní lékaři. Zameškání školy má se trestati peněžitou pokutou ve prospěch školního fondu při státní hypoteční bance. Pamatuje se také na zřizování kočovných škol i dočasných školních stanic pětiměsíčních pro děti na samotách a salaších. Dodatkem k zákonu z r. 1930 o ochraně zdraví žactva všech škol a dozoru na hygienu budov je též ustanovení o tom, že veškeré učebnice pro školy obecné, měšťanské i střední bude odtud vydávati stát. Na všech školách — mimo universitu — je nyní povinná tělesná výchova (trvá až do 20. r.) podle osnov, vypracovaných ministerstvem tělesné výchovy.¹¹⁾

¹⁰⁾ Podle Oświąty VI, 407. se tyto osnovy zkoušejí a podle získaných zkušeností se rozhodne, co bude zavedeno trvale.

¹¹⁾ Věstník pedag. XIII. 67.

Jak patrně, je to úplný a vskutku pokrokový zákon, jímž obecné vzdělání v celé Jugoslavii se má postavit na jednotný základ a býti vyhověno požadavkům doby; spolu má být skončen zápas o nové osnovy i vnitřní naplnění školy. Bude záležitostí nyní jen na vládě a občanstvu, aby ustanovení nového zákona vešla vskutku v platnost úplnou; zatím je faktický stav obecného školství namnoze ještě vzdálen od tohoto ideálu.

Podle § 153 zákona o obecném školství zřizují se při obecných školách kursy pro negramotné. Trvají tři neb čtyři měsíce. Povinnost udržovati obecné školy byla výnosem z 29. září 1936 přenesena ze školních obcí na banoviny. Jen v místech, na která se vztahuje zákon o městech z r. 1934, budou školy nadále vydržovány školskými obcemi. (Prosvětní glasnik 1936, 621.)

Školy měšťanské ujímaly se v Jugoslavii velmi těžce: je to pochopitelné v zemi, kde ještě většina přestávala na čtyřleté škole elementární a necítila ihned potřebu vyššího vzdělání obecného. V samém Charvátsku, jehož školství stálo rozhodně nejvýše ze všech složek Jugoslaviie, byly školy toho druhu v stále krizi a v době spojení bylo jich všeho všudy 30, kdežto v starém Srbsku ony dvě třídy (V. a VI.), jež měly podle starých zákonů býti pokračováním škol obecných, neodpovídaly vůbec potřebě poválečného státu, jsouce na nejvýše jen přípravou pro školy střední, takže rodiče raději dávali zapisovat své děti přímo do I. třídy střední; proto také vláda chtěla třídy ty zachrániti přeměnou na školy obchodní nebo hospodářské.

Po pravdě nutno konstatovati, že se hned po vzniku Jugoslaviie počínají objevovati návrhy, jak upravit měšťanské školství, aby vyhovovalo skutečným potřebám a zakotvilo pevně v soustavě školské. Zvláště od r. 1924, kdy v Bělehradě počala o věci pracovati zvláštní odborná komise, opětně se uvažuje o vnější i vnitřní úpravě tohoto typu, zvláště o poměru školy měšťanské vůči střední.¹²⁾

¹²⁾ Srv. čl. Boh. *Kádner*, Národní škola a národní učitelstvo v král. SHS (Škola měšť., roč. 22, 177). Týž: Návrh zákona o učitelstvu

Od r. 1922 školy ty upraveny na čtyřtřídní a do osnovy vložen také cizí jazyk (3 hodiny týdně, franština, němčina nebo itaština). R. 1925 zaveden název „gradjanske škole“ a upraven zvláště přestup žáků na školy střední. Od r. 1930 se chystala nová úprava tak, aby škola měšťanská měla ráz hospodářský, obchodní nebo průmyslový. Konečně v roce 1931 podepsal král Alexandr nový zákon, jenž vedle všeobecného a onoho odborného vzdělání trojího druhu přidává měšťanským školám i úkol připravit žáky k návštěvě středních škol odborných. Měšťanské školy mají se zřídit všude tam, kde se do první třídy přihlásí aspoň 30 žáků. První dvě třídy škol měšťanských mají stejnou osnovu jako první dvě třídy reálků. Od třetí třídy se mají měšťanky specialisovati podle hospodářských poměrů svého kraje.¹³⁾ Bohužel, nový zákon neurčil při tom platové poměry učitelstva. Od vydání zákona obliba těchto škol rozhodně roste (je jich přes 200, hlavně na území bývalého mocnářství); lze doufat, že po tolika nesnázích najdou měšťanské školy také v Jugoslavii svou raison d'être.¹⁴⁾

Také otázka *pokračovacích škol* počíná se řešiti v poslední době, neboť teprve nový živnostenský řád z r. 1931 předpisuje zřizování odborných škol pokračovacích v obcích, kde je aspoň 50 učňů; také nový zákon o škole národní mluví svým místem o školách a kursech hospodářských a hospodyňských, o *školách pomocných* vůbec a o všech oborech péče o mládež. Odtud počíná se jeviti živější ruch a jmenovitě se pečuje o odbornou přípravu učitelstva. Školy hospodářské pro hochy a hospodyňské pro děvčata přijímají absolventy škol obecných, nejméně patnáctileté. Školy ty jsou s internátem a bezplatné; vydrží je stát a banoviny. Je jich dnes 22 v krajinách hospodářsky zaostalých, aby se odtud šířila náprava.^{14a)} Kursy hospodářské a hospodyňské se otvírají při v SHS (ibidem roč. 29, 353). — Josip Rukavina, Hodnocení jihoslovanské měšťanské školy (Škola měšťanská, 34, 103). — Boh. Kádner, Jugoslávská měšťanská škola (Škola měšťanská, 37, 259).

¹³⁾ Annuaire 1936, 422.

¹⁴⁾ B. Kádner, Zákon o měšťanských školách v království Jugoslávském (Škola měšť. 1934, 334).

^{14a)} Annuaire 1936, 418.

obecných školách. Pro slepce jsou dnes 3 ústavy: v Zemuni, Záhřebě a Kočevji. Také o mladistvých provinilcích obsahuje nový školský zákon dobré ustanovení.¹⁵⁾

Zákonem z r. 1929 dostalo se konečně řešení také *učitelskému vzdělání*, a to směrem konservativním: novou úpravou učitelských ústavů. Byly do té doby čtyřleté a přijímaly absolventy škol měšťanských neb nižších středních, takže se teprve po prvním roce počalo vzdělání odborné; na konec byla závěrečná zkouška. Koedukace se na ústavech těch neosvědčila a byla proto pravidelně oddělení podle pohlaví.

Ale již v r. 1921 byla na škole v Záhřebě zavedena osnova pětiletá, což žádala také jedna část komise reformní, utvořené v r. 1928 (druhá část byla pro šestileté studium na škole střední a tříletý ústav.) Nový zákon prohlásil je za ústavy výlučně státní (soukromé se nedovolují), a to rozdělené podle pohlaví (smíšené se připouštějí jen výjimečně); vyučování je bezplatné. Zřizují se především ve větších kulturních střediscích výnosem ministerstva školství, a to pro určitou oblast (kraj). Vyučování trvá pět let a obsahuje také jeden moderní jazyk (franštinu nebo němčinu); psychologii a logice učí se tu ve třetím roce, pedagogice ve čtvrtém a pátém roce. Podle této normy byla provedena unifikace, ukončená r. 1934. Pro prohloubení vědomostí zavedeny vždy dvě hodiny cvičení seminárních ve čtvrtém a pátém roce; pro další vzdělání učitelů vedle vyšších pedagogických škol (viz níže) nařízeny odborné konference s úkolem dočasných pedagogických seminářů. Nově upravena zkouška přijímací, a to odděleně pro absolventy škol měšťanských a nižších středních. Školní rok trvá od 11. září do 10. července, je rozdělen na 3 trimestry. Ústavy učitelské mají míti zásadně zařízení internátní; ale pro finanční překážky není dosud tato zásada provedena. Na studium učitelské hlásí se mnohem více děvčat než hochů. Poněvadž

¹⁵⁾ Ivan Dimnik, Pomočno školstvo u Jugoslaviji (Učitelj X, 403), Týž: Pomočno školstvo za slabonadarjeno deco u Jugoslaviji (Popotnik 41, 1929, 30, 193); V. J. Ramadanović, Krztačenje niewidomych w Jugoslawiji. Szkoła specjalna VI, 112.

nastala nezaměstnanost učitelského dorostu, bylo od škol roku 1933/34 omezeno přijímání děvčat. Profesori musí mít mimo středoškolskou aprobaci zvláštní odbornou zkoušku; dozor na ústavy má samo ministerstvo. Zkoušky učitelské upraveny nově 1931.¹⁶⁾

Pro vzdělání učitelů škol měšťanských a školských inspektorů otevřeny vyšší pedagogické školy státní v Záhřebu a v Bělehradě. Zřízení jich bylo sice povoleno již 1920, ale skutečně otevřeny až 1924 a to o dvou bězích: a) nižší dvouletý (se čtyřmi, později pěti odděleními) pro přípravu učitelů škol měšťanských; b) vyšší tříletý (rovněž o pěti odděleních) pro přípravu profesorů učitelských ústavů a inspektorů. Tento vyšší běh byl dočasně zavřen a jeden čas se mluvilo o úplném splnutí obou těchto škol,¹⁷⁾ proti němuž se postavil profesor učit. ústavu Petrovič¹⁸⁾ z důvodů rozhodně spíše stavovských než věcných. V souhlase s osnovou těchto škol upraveny nově zkoušky učitelské pro měšťanské školy.¹⁹⁾ Poslední jejich úprava jest z 12. dubna 1937. Ke zkoušce jsou připuštěni prozatímní učitelé, kteří po absolvování vyšší pedagogické školy vyučovali na měšťanské škole alespoň dva roky.

Pro vysokoškolské studium všeho učitelstva ozývají se dosud jen ojedinělé hlasy jako pro požadavek budoucnosti, ježto dlouho byl citelný nedostatek učitelstva třeba i s nižším vzděláním; novým ustanovením universitního zákona umožněno absolventům učitelských ústavů s výborným prospěchem, aby mohli na fakultě filosofické studovati obor pedagogiky.²⁰⁾

¹⁶⁾ Střední škola X, 266; Škola měšťanská 35, 380.

¹⁷⁾ Učitelj VIII. 156, Škola měšťanská 1923, 184, Časopis Obce učit. VII, 245.

¹⁸⁾ Časopis Obce I, 246.

¹⁹⁾ Glasnik 1921, 207. Ped. rozhledy 31, 318. Škola měšťanská 33, 360. Školské ref. II. 41. Věstník pedagogický V. 61 (v některých detailech jinak). B. Kádner, Vysoká pedagog. škola v Bělehradě (Čas. Obce V. 27); týž, Vyšší škola pedagogická v Bělehradě (ibidem III, 257). Věstník pedagogický 1937, str. 258, přináší rozvrh hodin vyšších pedagogických škol.

²⁰⁾ Ed. Tuwek, Vyšší pedagogické studium v Bělehradě (Čas. Obce IX. 275). — Škol. ref. XII, 250.

Současně s novou úpravou učitelského vzdělání provedena také unifikace *středního školství*, v němž byly mezi jednotlivými zeměmi jugoslávskými rozdíly velmi značné. Také tu byly už dříve podávány různé návrhy reformní; tak v r. 1922 návrh na nižší oddělení jednotné,²¹⁾ roku 1926 osnova pro třídu třetí a čtvrtou,²²⁾ načež 31. srpna 1929 vyšel nový zákon pro celou Jugoslavii o 123 odstavcích, jenž za cíl školy udává především vyšší vzdělání obecné a v druhé řadě teprve přípravu na vysokou školu.²³⁾

Střední školy jsou buď úplné o osmi třídách (i reálky) nebo neúplné či nižší o čtyřech; za pravidelný typ se označuje reálné gymnasium s franštinou od I. třídy, němčinou od II. a s latinou od V.; ale vedle toho se uznávají i klasická gymnasia s latinou a franštinou od I. třídy, bez němčiny, s řečtinou od tercie, a reálky (od I. třídy franština, od III. němčina), které však smějí býti zřízeny jen tam, kde existuje střední škola normálního typu. Obory národní kultury jsou probírány ve všech těchto typech celkem stejně. Přestup z jednotlivých typů se dovoluje po diferencní zkoušce. Střední školy mohou býti buď chlapecké nebo dívčí nebo smíšené a smějí býti otevřeny jen tam, kde se přihlásí dostatečný počet žáků; staveniště opatří obec. Vedle škol státních dovolují se i obecní, ale soukromé jen dočasně. Učebné osnovy stanoví ministerstvo školství; školní rok trvá od 11. září do 10. června. Do I. třídy přijímají se žáci 10—13letí; maximální počet žáků je stanoven pro první a druhou třídu 50, pro třetí a čtvrtou 40, pro pátou a šestou 40, pro sedmou a osmou 30. O zkouškách, zvláště postupných, jsou připojena nařízení dosti podrobná, tolikéž

²¹⁾ Pr. Presse, 6. března 1923.

²²⁾ Prosvet. glasnik 42, 40; Nastav. vjest. 1927, 217.

²³⁾ Stav po válce vypisuje Čeněk, 97 n.; Jeremije Živanović, Srednie szkoly w królestwie Serbów, Chorwatów i Slowenców, Muzeum 1924, 210. — Kandel 1927, 349. — L'enseignement secondaire dans le Royaume des Serbes, Croates et Slovènes, 1922, 8 sl., 25 sl. — Střední škola V. 173. — J. Čeněk, Nový středoškolský zákon v Jugoslavii (Střední škola IX. 5). — Věstník pedagogický VII. 324. — Pour l'ère, IX. 172. — Rozdělení hodin Hrazdil, 106.

o profesorech řádných a honorovaných (tito jsou placeni podle počtu hodin).

Základní ten zákon středoškolský byl později v některých detailech pozměněn a doplněn. Především vydána podrobná pravidla o zkoušce maturitní po osmé třídě, jakož i o tak řečené malé maturitě, t. j. závěrečné zkoušce po nižším oddělení, od níž jsou osvobozeni jen žáci velmi dobří; zkouška je nezbytná pro ty, kdož chtějí pokračovati ve studiích na vyšších školách. Má patrně za účel odstraniti včas méně schopné žactvo, neboť k postupu do V. třídy se připouštějí nyní jen žáci s prospěchem nejméně dobrým.²⁴⁾ Také přijímací zkouška do I. třídy upravena nově r. 1931, a to z jazyka srbocharvátského a počtů; ale přijetí je jen provisorní; definitivně se rozhodne o každém přijatém žáku až koncem prvního trimestru.²⁵⁾

Od r. 1935 nově zavedena vedle povinné franštiny povinná angličtina od třetí třídy. Počátek školního roku je od r. 1931 přeložen na 1. září (do 28. června), ale de facto se i nadále počíná učit až 10. nebo dokonce 14. září. Místo dělení na trimestry zavádí se nověji jako u nás dělení na pololetí. Nebylo dosud odvoláno nařízení z r. 1921, že žákům obzvlášť nadaným lze na žádost náležitě odůvodněnou povolit zkrácení studia o rok. Nově bylo upraveno přestoupení žáků škol měšťanských na školy střední, přestup žáků škol středních na učitelské ústavy, a byly vydány předpisy pro racionální rozvržení učiva na střední škole.²⁶⁾

Vyučovacím jazykem jest srbocharváština nebo slovinština. Pro národnostní menšiny jsou určovány speciální paralelky neb školy; jejich počet se zmenšuje.

Počet středních škol stoupal mnohem rychleji než počet škol obecných; proto hleděla vláda nezdravý vzrůst středních škol brzdit, nemohla jej však zameziti. Počet žáků stoupal

²⁴⁾ Střední škola XII. 54. — *Hrazdil*, str. 108; *Annuaire* 1936. 419 n.

²⁵⁾ *Hrazdil*, 107.

²⁶⁾ *Věstník pedagogický* X, 362.

ještě rychleji než počet škol. Od roku 1918 přibýlo středních škol o 23%, žáků středních škol o 96%.

Menšího rozvoje dostalo se *školství odbornému*; odborných škol byl ostatně vždy v krajích jugoslávských počet neveliký.²⁷⁾ Veliký nedostatek je zvláště pokračovacích škol odborných, ač právě těch je značná potřeba; neméně nápadný a citelný je nedostatek škol hospodářských. Střední technické školy pro absolventy nižších škol středních otevřeny byly teprve r. 1924. Toliko do uměleckých škol vnesl nový zákon z r. 1930 větší jednotu.²⁸⁾ Zvláštní nové úpravy dostalo se po válce záhřebské škole umělecké, jež povýšena na akademii umění, a tamější konservatoři, jež pod názvem hudební akademie byla rozdělena na oddělení nižší, střední a vysoké.

V oboru *vysokého školství* svolala vláda komisi odbornou r. 1921 a pomýšlela již tehdy na ustanovení zvláštní vrchní rady universitní z rektorů a prorektorů. Mimo úpravu vlastních universit pomýšlelo se tehdy na otevření pedagogické fakulty při každé vysoké škole. Stará bělehradská universita měla před válkou tři fakulty (filosof., práv. a techn.), nyní má 6 fakult (filosofickou, lékařskou, právnickou, theologickou, technickou a agrikulturní). Universita záhřebská mívala tři fakulty, nyní jich má sedm: filosofickou, právnickou, theologickou, technickou, zemědělskou, lesnickou a zvěrolékařskou. Konečně dočkali se vlastní university také Slovinci v Lublani, zatím o čtyřech fakultách: filosofické, právnické, technické a lékařské.²⁹⁾ Nadto byly k universitě bělehradské připojeny ještě expositury filosofické fakulty ve Skoplji a právnické v Subotici. Konečně existuje v Záhřebě samostatná vysoká škola obchodní od r. 1925. Samostatných technik není. Vedle vysokých škol, ale bez rázu vysokoškolského, jest řada ústavů bohosloveckých (pravoslavných, katolických i moslimských). Nutno připomenouti, že čas od času se objevily v tisku zprávy, že vláda bělehradská pomýšlela na restrikcii tolika vysokých

²⁷⁾ Srv. Ed. *Turek*, O zápase o odborné školství v Jugoslavii. Čtvrtá zpráva st. ústavu učitelek žen. odb. škol v Praze, 1928/9.

²⁸⁾ *Čsl.-jugosl. revue* I, 259.

²⁹⁾ *Annuaire*, 1936, str. 426.

škol, resp. zrušení některých fakult, ale vždy plány ty vyvolaly velmi rozhodný odpor veřejnosti, podobně jako u nás.

Delší dobu připravován byl nový zákon universitní, který vydán konečně 28. června 1930 na podkladě návrhu university bělehradské. Universitám přiznává se autonomie, t. j. vlastní doplňování sboru, disciplinární samostatnost, trvalé ustanovení profesorů, postavených na roveň nejvyšších úředníků státních, nesaditelných (leđa na návrh sboru), s plnou svobodou učení; university dostaly výslovně úkolem účastnit se vybudování jihoslovanské kultury. Rektora volí universitní sbor (t. j. všichni řádní profesori za předsednictví rektorova) na 2 roky, děkany fakultní rada (t. j. všichni profesori a docenti fakulty) na rok. Senát tvoří rektor, děkani a proděkani všech fakult; jemu je vyhrazeno zvláště ustanovování všech docentů a asistentů. Numerus clausus studentů i stolic byl sice odstraněn, ale dodatečným nařízením obnoven tak, že na filosofické fakultě smí býti jen 35 stolic. Řádným profesorem může se státi uznáný učenec nebo osoba, vybraná konkursem na základě vědeckých prací; stejně je předepsán konkurs i pro docenty a mimořádné profesory; docenti a lektoři musí se každých pět let podrobit nové volbě. Rok školní dělí se na semestr zimní (25. září až 15. únor) a letní (1. březen až 30. červen). Disciplinární dozor nad profesory má pětičlenná rada řádných profesorů, volená na rok universitní radou; odvolací instancí jest akademický senát. V 70. roce musí profesor odejít do pense.³⁰⁾ Dodatečným nařízením upravuje zákon i zkoušky doktorské. Posluchačům zakázány spolky na základě náboženském nebo kmenovém. Přesto, nebo právě proto, se čas od času vyskytují nepokoje nebo bouře studentské, zvláště z důvodů politických, zejména v r. 1934, kdy se vláda pokusila omeziti autonomii university a zejména potlačiti politické spolky studentské.

Ženy jihoslovanské, z nichž prvé promovaly v Bělehradě již v r. 1891 na filosofické fakultě, ale jimž až teprve r. 1912

³⁰⁾ Drag. *Jovanović*, Nový jihoslovanský zákon o universitách, Revue jihosl. I. 150. Střední škola XI, 81 a XII. 150. Věstník pedagogický X. 359.

bylo dovoleno konati zkoušky profesorské, studují dnes na vysokých školách již ve velikém počtu, zvláště na filosofii, ale také na právech, medicíně a technice.³¹⁾

Vzdělání lidové postaveno na zákonný podklad teprve novým zákonem o školách národních z r. 1929, čl. 153, jimž jmenovitě učitelům škol národních uloženo, aby co nejvíce pracovali na poli lidové osvěty; zákon (čl. 125) ustanovuje kursy pro analfabety, povinné pro osoby do 25 let; ale i kursy pro hospodářství a družstevnictví i kursy hospodářské; dále mluví o lidových čítankách ochotnických a přednáškových spolicích atd.³²⁾

Bylo již řečeno, že nový zákon o školách národních upravuje také školství národnostních menšin a dovoluje zvláštní oddělení škol obecných, kde bydlí státní občané jiného jazyka, aspoň pro 30, po případě jen 25 dětí, které jsou tedy vyučovány svým mateřským jazykem, ale musí se učit ovšem i jazyku státnímu jako povinnému předmětu. Vskutku dnes existuje v Jugoslavii značný počet menšinových škol maďarských, na druhém místě německých a pak ostatních menšinových národností v Jugoslavii bydlících. Tak jsou tu také četné školy s vyučovacím jazykem československým, a to přirozeně podle způsobu emigrace početnější školy slovenské než české. Jistou potíží bylo, že se srbocharvátštině muselo učiti už od první třídy. Od r. 1935 začíná se na slovenských školách vyučovati státnímu jazyku až od třetího ročníku. České školy jsou dosti rozptýlené; soustřednější jsou školy Slováků, kteří mají i reálné gymnasium v Petrovci, ostatně utrakvistické; toto gymnasium nahrazuje i zaniklé reálné gymnasium ve Staré Pazové.³³⁾

³¹⁾ Chl.-D., Universitní výchova žen v Jugoslavii, Revue jihosl. II, 94.

³²⁾ M. *Damjanović*, Vzdělání dospělých v král. Jugoslavii, (Revue jihoslovanská I, 205), kde na konci podává i data statistická. — N. J. *Konstandinović*, Přehled státních kulturně osvětových institucí, ibid. II. 159 a 196.

³³⁾ Bližší podrobnosti viz: Dr. *Jos. Folprecht*, Čechosláváci v Jugoslávii, Praha 1936. — J. *Auerhan*, Čsl. větve v Jugoslavii, Praha 1930.

Statistická data o školství jugoslávském pro rok 1934/35 (vzatá z *Annuaire*, 1936) jsou tato: A. *Školství veřejné*: Mateřských škol bylo 326, dětí 29.947, učitelek 451; škol obecných 8.410, žáků 1.322.594, učitelů 20.748; škol občanských 180, žáků 32.205, učitelů 2.105; škol středních 152, žáků 88.820, učitelů 4.431; odborných škol 320, žáků 25.790, učitelů 2.444; učitelských ústavů 30, žáků 3.551, učitelů 530; university 3, posluchačů 16.003, profesorů 896; jiných vysokých škol 6, posluchačů 828, učitelských sil 123. B. *Školství soukromé*. Mateřských škol bylo 88, dětí 3.881, učitelek 117; škol obecných 100, žáků 13.624, učitelů 465; škol občanských 32, žáků 3.586, učitelů 301; škol středních 20, žáků 4.928, učitelů 369; škol odborných 38, žáků 4.348, učitelů 348; učitelských ústavů 6, žáků 266, učitelů 68.

Státní rozpočet (podle téhož pramene) činil 6,780,833.865 dinarů, z čehož na školství a lidové vzdělání připadlo 866,756.553 dinarů. Platy učitelů a učitelek škol obecných stoupají od 15.206 do 36.840 din., platy na školách středních od 17.568 do 65.640 din., na školách vysokých od 26.680 do 82.200 din.

Literatura:

- A. *Jiráň*, Přehledy ve sborníku *Slovanstvo*, 1912.
Slepánek, Srbsko, Praha, 1913.
Dršina, O kulturním doticajiu i potrebama čsl. naroda i Jugoslavije, Praha, 1920.
Boh. Kádner, Národní škola a národní učitelstvo v království SHS, Škola měšt. XXII, 1920.
Dr. Jos. Páta, Školství a osvěta v Jugoslavii. Praha, 1921. (Otisk z *Naší doby*, XXVIII.).
J. Jovanovič, L'école active en Yougoslavie, Pour l'ère, 1922, 7. *L'enseignement secondaire* dans le royaume des Serbes, Croates et Slovènes, Beograd 1922. (Brožura pro mezinárodní kongres v Luxemburku.)
J. Živanović, Szkoły w król. Serbów, Chorwatów i Słowenców, Museum 1924, 210.
Givanovich, Exposition historique au Congrès de l'enseignement secondaire à Belgrade. Malo-les-Bains, 1925.
Jan Čeněk, Střední školství, jeho vývoj a problémy. Praha, 1926.

- J. Givanovich*, L'enseignement secondaire Yougoslave aux dix-huitième siècle. *Revue universitaire*, 1926, II, 97.
V. Ramadanovič, L'éducation des aveugles en Yougoslavie, 1929.
Dr. O. Kolman, Školství v Jihoslavii a jeho rozvoj v posledním desetiletí. (Slovan. přehled XXII, 1929.)
La Yougoslavie intellectuelle. Publ. du Ministère de l'Instruction publique, 1930.
L'organisation de l'instruction dans 53 pays. Genève 1932.
Schröteker, Die Paedagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, I, München, 1933.
Zelenka R., Výchova slepců v Jugoslavii. Úchylná mládež IX, 1933, 70.
Dr. A. Hrazdil, Střední školství v dvanácti státech evropských. Praha, 1934.
Dr. Jos. Folprecht, Čechoslováci v Jugoslavii. Praha, 1936.
Dr. Jos. Folprecht, Československé školské obce v evropském zahraničí, Praha 1937.

XX.

ALBANIE.

Školství v Albanii patří k nejpозděnějším a nejzanedbanějším institucím toho druhu v celé Evropě, ba lze říci, že je dosud stále jen v počátcích. Až do polovice XIX. století omezovalo se de facto jen na nepatrný počet škol tureckých pro výcvik pokoutních písařů, kteří ve svých krámech obstarávali korespondenci domorodců; vedle toho v jižní Albanii a zvláště Elbasanu byl značný počet škol řeckých, z nichž vycházeli řečtí agitátoři; v městech sem tam existovaly školy italské a konečně v severní Albanii, zvláště v samém Skadru, jala se vláda rakouská v době okupace zakládati o překot školy s vyučovacím jazykem německým (později teprve albánským). Všechny ty školy byly rázu elementárního (v jediném Elbasanu učiněn pokus i o začátky latiny) a všechny byly nejen nenárodní, nýbrž přímo protinárodní, neboť přispívaly vědomě a promyšleně k odnárodnění dětí, jimž jinak mohlo se dostatí výchovy školské jen cestou pokoutní. A při tom byl stav všech škol jistě nevalný již pro nedostatek schopných učitelů, jimiž bývali pravidelně jen duchovní nebo lidé méně vzdělaní (i oné latině učil albánský Vlach, který byl jen o dvě lekce před žáky); vadily jistě také přirozené překážky komunikační a klimatické a naprostá indolence, ba zjevný odpor samého obyvatelstva, takže děti musily býti voděny do nenáviděných škol i četníky. Bylo proto přímo nesmyslem vymáhati návštěvu až do 12 let a vnucovat občanstvu instituci místních školních rad.¹⁾

Obrat, ale jen velmi pozvolný, nastává teprve r. 1920, kdy Albanie byla uznána velmocemi za samostatný stát; odtud tedy vláda nové země počíná věnovati právě škole usilovnou pozornost a zakládá ústavy státní, především ovšem ele-

¹⁾ Annuaire 1935, 30.

mentární, a posílá každoročně řadu učitelů do ciziny na studia, kdežto několik vyšších škol vzniklo zvláště péčí Červeného kříže a s pomocí Italů; zejména tito vynakládali spoustu peněz, aby si udrželi kulturní nadvládu nad zaostalou zemí. Bohužel tento cizí vliv dlouho převládal a hrozil přímo udušiti státní školu albánskou, jež nemůže obstáti v konkurenci s lépe vypravenými školami cizími, třeba soukromými. A tak teprve v dubnu 1933 došlo k řešení radikálnímu, jehož byla již svrchovaná potřeba: všechny školy soukromé se ruší z usnesení albánského sněmu a všechno školství se postátňuje, nacionalisuje a spolu uniformuje; odtud tedy teprve se datuje vznik albánské školy vskutku národní.²⁾

Je pochopitelné, že především počet *dětských zahrádek* je nepatrný.³⁾ Ovšem i Albanie řídí se úpravou Fröbelovou a Montessoriové; podle návrhů vládních mají býti mateřské školy zavedeny v nejbližší době povinně pro všechny děti 4—6leté.

Bezplatná a povinná návštěva *škol obecných* je nařízena v theorii od 6. roku do 13 let; stát zřizuje školní budovy a platí učitele, kdežto obce pečují o pomůcky a opravy. Ve skutečnosti je škol nedostatečný počet, většinou kusých a špatně vypravených. Podle *Annuaire* (1936) bylo školního roku 1934/5 obecných škol 576 s 48.889 žáky a 1064 učiteli; přes všechno úsilí vládní (v krajinách horských stát dokonce zřizuje internáty dětské a platí ovšem i všechny potřeby učebné) sotva třetina dětí vskutku chodí do školy a to zase většinou jenom chlapci (školy obecné jsou zpravidla podle pohlaví žáků oddělené). Také učení samo nevyhovuje dosud ani zdaleka požadavkům moderní didaktiky. Vyučování je laické, ale náboženství křesťanskému i mohamedánskému učí se téměř všude (mimo okresy jižní). K obecným školám druží se pravidelně školy večerní pro dospělé analfabety a zvláště ženy, neboť počet negramotných lidí přes dávné styky Albanie

²⁾ *Annuaire* 1934, 23.

³⁾ *Annuaire* 1935, 33, jich uznává všeho všudy jen 10. *Annuaire* 1936 udává vzrůst na 12.

s kulturou řeckou i římskou, resp. italskou, byl vždy hořentní.

Pro *vzdělání učitelů* existují dva ústavy učitelské, jeden mužský, druhý ženský. Přijímají se do nich žáci po úplné obecné škole, jsou pětiletí, ale podle projektů vládních mají býti rozmnoženy o dva a nově upraveny. Nejlépe zatím je opatřen mužský ústav v Elbasanu, pocházející vlastně z doby turecké (1909), ale fungující řádně teprve od r. 1922. Mimo učitelské ústavy existovaly ještě sekce učitelské při dvou školách jiného druhu, které však byly v poslední době zrušeny. *Annuaire* z r. 1936 uvádí ještě skrovný pokus o *školy měšťanské* (vyšší obecné); existují čtyři.

Na stupni *středních škol* má Albanie sedmitřídní gymnasia chlapecká s vyučovací řečí albánskou, s franštinou i italštinou jako řečmi cizími; vedle toho existuje lyceum šestileté s vyučovacím jazykem francouzským (v některých předmětech albánským) s osnovou francouzských lyceí; učitelé jsou s polovice Albánci se vzděláním francouzským, s polovice Francouzi, placení vesměs státem. Pro *dívkky* byl teprve 1934 otevřen samostatný osmitřídní ústav v Tiraně;⁴⁾ mimo to je dívkám přístupno paralelní oddělení při gymnasiu ve Skutari. *Annuaire* z r. 1936 uvádí celkem pět středních škol (jednu dívčí, čtyři chlapecké) s 2442 žáky a 93 učiteli. *Školství odborné* není dosud soustavněji organisováno. Poslední Ročenka (*Annuaire* 1936) neuvádí o nich žádných dat. Škol vysokých ovšem není.

Literatura o Albanii je velmi chudí; hlavní informace poskytl přísl. šný oddíl ve spise „L' organisation“ a pravidelné zprávy v *Annuaire*.

⁴⁾ Tomuto státnímu ústavu dívčímu předcházela dívčí škola, která r. 1931 oslavila 40leté trvání, ženský to ústav, založený r. 1891 sultánem jako kolébka ženské kultury albánské.

XXI.
BULHARSKO.

A) PŘED VÁLKOU.

Také na Bulharsko těžce dolehla ruka světového vítěze tureckého po pádu Cařihradu a zničení říše byzantské. Turci považovali Bulhary za otroky a vynasnažovali se úporně, aby zničili nadobro jejich kulturu a národní vědomí; k tomu přidružil se ještě antagonismus Bulharů a Řeků, v němž tito, opírajíce se o momenty náboženské, hleděli všude do chrámů a škol bulharských zavésti řeč řeckou. Je známo, že fanatický patriarcha ekumenický dal zničit knihovnu starých patriarchů bulharských, otevřenou r. 1825, jen proto, že se bál odtud posily bulharského národního vědomí,¹⁾ že řečtí kněží stíhali i národní zpěvy, vypovídali z církve národní pěvce a teprve zřízení samostatné církve bulharské r. 1870 učinilo přítrž těmto pronásledováním. Školství bulharské až do století XIX. bylo proto velmi bídné: o veřejných ústavech nelze ani mluvit, neboť kvetly jen *školy klášterní*, řízené mnichy, a *školy soukromé*, zv. *kilie*; v obou se vyučovalo jen čtení, psaní, církevnímu zpěvu, něco počtům, povrchně a šablonovitě. Od první polovice století XIX. šíří se také v Bulharsku *metoda Bell-Lancasterova*, jež na čas prokázala ubohé zemi dobré služby; obyčejně rok 1835, kdy byla otevřena v Gabrově nová škola toho druhu nákladem bohatého kupce tamnějšího Vasila E. Aprilova,²⁾ pokládá se za počátek těchto ἀλληλοδιδασκτικαὶ σχολαί, ač k nim náběhy byly již starší. Staré školy klášterní trvaly sice vedle nových ústavů nějakou dobu, ale když se bulharská církev odtrhla od cařihradské a kněží omezili svou činnost jen na prospěch církve, ujaly se škol samy obce a bohatí soukromníci a svěřovali odtud jejich vedení *laickým*

¹⁾ L'éducation, V. 12.

²⁾ Peters 23.

učitelům. Na čas nastalo potom horečné závodění tak, že každá obec hleděla míti vlastní školu a spokojovala se často s učiteli pochybných kvalit; obce předstihovaly se i v tom, že do osnovy obecných škol zařadovaly nové a nové předměty (dokonce místy prý i práva a filosofii), což nemohlo býti zdárnému vývoji školy na prospěch. Dobrý úspěch zato měly občasně konference učitelské, které společnou úradou se snažily budovati základy bulharské školy v duchu nové doby. Vskutku stará metoda Bell-Lancasterova se opouští a nahrazena byla Stephaniovou methodou hláskovou, kterou do Bulharska přinesli Kovačev a Blagoev; počet škol rostl tak, že z 27 škol počátkem století dorostl do roku 1850 na 488, ale bohužel návštěva dětí byla chatrná i postavení učitelstva ubohé. Přes to sami Bulhaři pohlížejí dnes s úctou na stará „kilijská“ a „vzaimná“ učiliště, ježto byly jedinou oporou zotročeného lidu a jediným zřídlem kultury.³⁾

R. 1878 Bulharsko stalo se samostatným a hned první jeho ústava obsahovala odstavec, že *elementární školství* je bezplatné a obligátní v celé zemi; stejně tak bylo prohlášeno v provisorních statutech východní Rumelie r. 1879. Je zvláštní, že od počátku samostatnosti provedena de facto odluka školství od církve, neboť věci kultu přešly podle ústavy na ministerstvo veřejných záležitostí. Bohužel nevyvíjelo se školství bulharské klidně, když skoro každý z rychle se měnících ministrů,⁴⁾ mezi nimiž byli ostatně mnozí mužové vskutku osvícení, vydávali nová a nová nařízení a zákony školní, jejichž počet je proto značný.

Již r. 1880 byl vydán nový zákon (v Rumelii 1881) a po spojení obou hned zas r. 1886, 1892, 1895 a konečně

³⁾ Obraz staré obecné školy bulharské nakreslil Kojčo *Božkov* do Sborníku pedagogického semináře (Lindnerova, 1886); užíváno v ní jmenovitě i potupných znamení i temného podzemního vězení pod podlahou, kam žáci spouštěni; byli v ní ovšem, jako v Bell-Lancasterově methodě vůbec, pomocníci učitelů se zvláštními názvy a pravomocí (obecní dozorce, ukazovači, dveřník atd.).

⁴⁾ V 32 letech samostatnosti od r. 1879—1911 bylo 32 kabinetů ministerských se 40 ministry vyučování, takže průměrně jeden ministr vládl asi $\frac{3}{4}$ roku; ale byly případy, že byl v úřadě 20 dní.

r. 1907; ale než ještě vůbec vešel v platnost, již r. 1909 vyhlášena poslední úprava, před válkou platná. Potom opět a opět byla měněna osnova i délka návštěvy školní, postavení učitelstva, jeho zkoušky, poměr školy obecné a měšťanské, poměr školy ke státu a obcím (na čas bylo veškeré školství bulharské postátněno), což ovšem sice skýtá dnes velmi pestrý obraz historický, ale s druhé strany nepodává nejmenší záruky, že to, co v zákonech nařízeno — posledních nevyjímaje — vskutku také kdy bylo provedeno v praxi. Vůbec je dnes jisto, že také v oboru školství bulharská vláda mnoho líčila jen na vnější efekt a že ukvapený vývoj byl (mimo poslední dobu) příliš otrockým napodobením vyspělých vzorů německých, které se přece nehodily pro primitivní poměry národa sotva probuzeného.⁵⁾

Podle ustanovení ústavy i zákona o školství z r. 1909 stala se návštěva školy v Bulharsku bezplatnou a povinnou, ale rodičům nebrání se, když své děti chtějí dáti vzdělati soukromě, jestliže každý rok podrobí se s úspěchem kontrolní zkoušce. Za neposílání do školy stanoví se tresty peněžité. Ve skutečnosti také v Bulharsku v mnohých krajích byla návštěva chatrná pro nedostatek škol i učitelů a apatii občanstva, třeba i v tom už před válkou byl patrný pokrok (počet analfabetů v letech 1897—1905 klesl s 53% na 26%); návštěva školní byla s počátku jen tříletá, ale postupem doby byla prodloužena, takže před válkou vedle čtyřleté návštěvy školy elementární byly předepsány ještě dvouleté kursy pokračovací pro ty, kdož nevstupují do školy střední nebo odborné. Rok školní trval od 1. září do 29. června, ale pro nutné práce školní leckde se velmi zkracoval. Osnova učebná, obsahující prvotně jen předměty trivia, opět a opět rozšiřována a obsahovala nakonec ještě i náboženství a morálku (pro odstranění náboženství ze školy, jež v Bulharsku učí sami učitelé, byl i v Bulharsku velmi silný proud v učitelstvu), elementy reálií, občanské nauky, kreslení, hygienu, tělocvik a fakultativně ruční práce. Učilo se jen bulharsky a to podle

⁵⁾ Srv. výklady *Pátovy*, Bulharsko po pádu (v *Národě*, III. 184).

učebnic ministerstvem aprobovaných. Tělesné tresty jsou výslovně a přísně zakázány. Usilovně se propagovaly i vycházky a tělesná cvičení a hry ve spolcích „Junak“, existujících ve všech větších městech, konečně i práce na školních zahradách. Zařízení a udržování školní budovy i péče o školní pomůcky náležela školním obcím (za pomoci státu), jež si proto volí 3—5člennou komisi. Na učitele nováčka nemá připadati více než 50 dětí. Místo pro školu má býti vybráno pečlivě. Pro správu obecné školy určena učitelská rada, v jejímž čele měl býti jeden hlavní (řádný) učitel sborem volený nebo inspektorem jmenovaný. Školy soukromé — bulharské i jinojazyčné — nesměly býti zřizovány bez svolení ministerstva; musí se podrobiti doзору státnímu a neučiti nic proti dobrým mravům, víře a zákonům země.

Data statistická o školách všech stupňů sbíraly se v ministerstvu a tabulky bývaly uveřejněny ve zprávách ministerstva; r. 1909 bylo celkem 4.660 škol s 9.400 učiteli a 430.000 žáky.⁶⁾

Bohužel nutno uznati, že školám obecným škodilo překotné vydávání nových nařízení školních, jež neměly často ani času vůbec se vžít; vadila i občasná hospodářská, politická a finanční krise, zlořád dětské práce na poli i na vinicích, špatný stav hygienický ve venkovských školách, didaktická nezkušenost mnohých učitelů a učitelek (tyto prý v Bulharsku vůbec nestárnou v úřadě učitelském, nýbrž záhy se vdávají a opustí školu), a konečně nevyjasněnost učebního cíle ve špatně a neúčelně zařízených budovách, místy i nedůvěra občanstva ke škole i učitelům.

Z ústavů příslušných měly pro Bulharsko zvláštní význam *dětské zahrádky*, již proto, že výchova rodinná byla namnoze primitivní a nahodilá; ale i podle posledního zákona ponechávalo se jejich zřizování jen dobré vůli obcí, a tak jich bylo před válkou teprve asi 55 (a v r. 1923/24 dokonce jen 44) pro děti 4—7leté, ovšem čítáno jen s učitelstvem speciálně vzdělaným. *Školy pokračovací* byly před válkou

⁶⁾ PR XXV.

obligatorní a to od podzimu do února. Předměty učebními byly jazyk bulharský, počty a účetnictví, měřictví, vlastivěda a občanská nauka, účetnictví se zřetelem k hospodářství a průmyslu, hygiena a kreslení; de facto i tyto ústavy zůstaly namnoze jen na papíře pro nedostatek budov i učitelstva.

Konečně sliboval zákon zvláštní péči o *děti abnormální*; ve skutečnosti první a jediný ústav pro hluchoněmé otevřel soukromník teprve r. 1898, odchovanec *Reiniv*, a jediný ústav pro slepce byl zřízen teprve r. 1905 péčí státní; jiných ústavů péče o mládež před válkou vůbec nebylo (po ní teprve ke dvěma ústavům pro slepce a dvěma pro hluchoněmé přibýly jen 3 třídy pomocné v Sofii).

O vzdělání učitelstva škol obecných bylo prvotně postaráno velmi nedostatečně; ještě statut z r. 1878 spokojoval se jen s absolvováním školy měšťanské a případně prázdninovými kursy. Teprve později věnovali se učitelství absolventi středních a odborných škol a od r. 1891 prohlášeno pravidlem absolvování některého státního pedagogia. Tato byla čtyřletá se žáky od 14—17 let a učila vedle obvyklých předmětů obecných a odborných i ruštině, němčině nebo franštině, občanské nauce, fakultativně i stenografii, účetnictví, psaní na stroji a klavíru (housle byly obligátní); od r. 1909 zákon rozšířil počet ročníků na pět, ale tak, že první tři se shodovaly s analogickými třídami gymnasia a teprve poslední dvě byly zařízeny odborně tak, aby volba povolání učitelského se ještě více odkládala do let, kdy je již sklon k němu nepochybný. Před válkou bylo pět pedagogií mužských a čtyři dívčí. Učitele ustanovovala školní komise a potvrzoval je okresní inspektor. V posledním zákoně před válkou nově upraveny i disciplinární předpisy.⁷⁾

⁷⁾ Disciplinární nálezy se uveřejňovaly docela otevřeně v úředním časopise Uč. pregled, na př. roč. XVIII, 1914, str. 125 přináší výmluvné rozhodnutí: odstraňuje se na tři leta z učitelského úřadu učitelka, ježto trestala žáčky tělesně, opustila učiliště bez dovolení a pozvala si známého svého pána do bytu a s ním přenocovala. Zvláštní je, že učitelé bulharští před válkou neměli práva volebního.

Od osvobození Bulharska od Turků objevila se potřeba, že pro určité stavy, pro něž nižší obecné vzdělání nestačí, nutno postarati se o rozšířený kurs vědění elementárního; proto v městech zřizovány sedmileté *školy měšťanské*, které v nižších třídách se shodovaly se školami obecnými, ale ve vyšších podávaly mimo jiné i občanskou nauku, franštinu, hygienu, ruční práce. Od počátku tyto školy hleděly napodobiti ve svém zřízení i učení školy střední a tak odcizily se svému účelu, přestaly býti školami lidovými a vyvolaly obecnou nespokojenost. Zákon z r. 1909 pokusil se jejich otázku řešiti tak, že z těchto ústavů — nazvaných odtud *progymnasii* — učinil zcela přirozeně jen tříletý přechod mezi školou obecnou (elementární) a střední; odtud se v nich proto vedle franštiny učilo i němčině; v dějepise a zeměpise zdůrazňoval se moment vlastivědný, v přírodních vědách se přihlíželo k hospodářství, obchodu a průmyslu. Počet hodin týdně, nečítaje v to předměty nepovinné, neměl překračovati 24 hodiny. Přijímaly se děti obého pohlaví — většina progymnasii byla koedukační — ne více než 14leté s vysvědčením z obecné školy; absolventi s dobrým prospěchem podrobovali se závěrečné zkoušce. Vyučování upraveno odborně a bezplatně, počet žáků ve třídě omezen na 40.

Vedle progymnasii se svolením ministerstva vyučování byly otvírány *dvouleté kursy doplňovací* oboru hospodářského, obchodního a průmyslového. Ústavy ty zřizovaly školní obce se svolením ministerstva tak jako školy obecné. Ze všeho bylo patrno, že ministerstvo připravovalo tím aspoň pozvolna faktické rozšíření elementárního školství a že časem se mělo přistoupiti k úplnému vybudování progymnasii jako pokračování školy obecné; proto počet těchto ústavů rostl v posledních letech před válkou přímo úžasně; pomalu bylo progymnasium v každé větší osadě — ba byly již i centrální (újezdní) progymnasia pro několik školních obcí dohromady, při čemž však ministerstvo nepostupovalo často dosti opatrně, nezjistilo, je-li dostatečný počet žactva, nestaralo se dosti ani o výcvik sil učitelských, ani o finanční basí. Proto se již mluvilo v odborných kruzích o anarchii progymnasii a bylo čím dál,

tím více patrno, že ani toto řešení z r. 1909 nebude definitivní. Učitelé a profesori, ustanovovaní samým ministerstvem, měli míti studium vysokoškolské nebo absolutorium z pokračovacích kursů pedagogických a zvláštní odbornou zkoušku státní. Ve skutečnosti však učili na těchto ústavech i učitelé elementárních škol a zas i učitelé gymnasií, takže pestrost byla přílišná.

Vlastní *školy střední, gymnasia* (nejstarší otevřeno bylo r. 1850 v Plovdivě),⁸⁾ těšila se vždy v Bulharsku obzvláštní přízni vlády i obcí, a to ve smyslu školy moderní, bez učenosti středověké, zato v živém kontaktu s potřebami národa. Od let osmdesátých opět měněny a zlepšovány osnovy; podle zákona z r. 1915 družil se pětiletý gymnasiální kurs k čtyřleté škole elementární a tříletému progymnasiu tak, že celý kurs vzdělání trval tedy 12 let. Do osnovy vřaděny odtud nově občanská nauka, národní hospodářství, hygiena a hudba. Zásadní rozdily mezi ústavu chlapeckými a dívčími, podle nichž tyto obsahovaly pětiletý kurs nižší, připojený přímo ke škole obecné, a dvouletý vyšší středoškolský, odstraněn a ponechána jen menší difference v rozdělení předmětů; konečně zavedeny tři různé typy gymnasií: reálné (bez starých jazyků, ale s deskriptivou a kreslením), poloklasické (jen s latinou a kreslením) a klasické (s latinou a řečtinou). Na ženském gymnasiu nebylo oddělení ryze klasické. Vedle bulharštiny a franštiny (nebo němčiny) učilo se na všech třech typech ruštině, zeměpisu a dějepisu, občanské nauce, národnímu hospodářství, mathematice, fysice, chemii, přírodním vědám, filosofické propedeutice, zpěvu, hudbě a tělocviku, na dívčích ústavech také ručním pracím a pedagogice. Zkouška maturitní týkala se jen látky z poslední třídy. Učitelé středoškolské musí míti akademické vzdělání (mnozí studovali na německých ústavech a proto zaváděli i doma německou didaktiku). Ustanovování jsou přímo ministerstvem. Státní jejich zkoušky byly jednak písemné o thematu uloženém ministerstvem, jednak dva praktické výstupy (ústních zkou-

⁸⁾ L'éducation, V. 6.

šek nebylo vůbec). Před válkou bylo gymnasií úplných 31, a to 18 chlapeckých a 13 dívčích, s více než 17.000 žáky, dále 18 neúplných, a to 6 chlapeckých a 8 dívčích a 4 koe-dukační s 8.000 žáky. Počet žaček na dívčích školách v posledních letech před válkou velice stoupl: ve školním roce 1911/12 studovalo na dívčích gymnasiích 5.035, na dívčích pedagogiích 1.747, na progymnasiích 720 a na koedukačních gymnasiích 155, celkem 7.657; r. 1913/14 již 7.294, 2.258, 1.214, 876, celkem 11.642.⁹⁾

Poměry na školách byly před válkou ještě velice neurovanané; každou chvíli žáci stávkovali, zvláště pro přísnou klasifikaci (čtvrtina propadala), ministerstvo opět a opět se měnící činilo na postižené ústavy přílišný nátlak, zasahovalo i do klasifikace jednotlivých žáků, nařizovalo i postup žáků propadlých, radilo se s odborníky, ale pak si dělalo, co chtělo samo, atd. Mezi organisací profesorskou a ministerstvem byl poměr tak napjatý, že profesor, který přijal místo v ministerstvu, byl za to z organisace vyloučen; jindy celý sbor resignoval, když ministerstvo chtělo mu vnutiti nenáviděného ředitele.

Ke školám odborným patřil především theologický seminář v Sofii pod správou Svatého synodu, přijímající absolventy progymnasií k šestiletému studiu obecnému i odbornému; rektorem byl biskup, učitelé vesměs mužové s akademickým vzděláním. V Sofii byla dále umělecká škola s oddělením obecným a speciálním pro malířství, grafiku, dekorační umění, sochařství a architekturu. Hudební konservatoř byla před válkou soukromá se subvencí státní; organisována nově 1912. Technika jako ústřední ústav průmyslový otevřena teprve r. 1909; přijímali se žáci už z progymnasií. Účelu vojenského vzdělání sloužila škola vojenská v Sofii pro výcvik aktivních důstojníků; dále vojenská škola strojnická, lodnická a ústav pro vzdělání rezervních důstojníků. Na středoškolském stupni byly před válkou i dvě tříleté školy hospodářské, jedna rovněž tříletá škola vinařská a ovocnářská s předměty přede-

⁹⁾ *Sls*, Bulharská žena (v Ženském světě 1915, 255).

vším praktickými; vedle těchto bylo ještě několik nižších škol pro vzdělání synků rolnických. Rovněž na středním stupni byly školy obchodní (před válkou 2 státní, 2 soukromé a jedna péčí obchodní komory), organisované podle osvědčených vzorů ciziny; konečně se obyčejně ke školám odborným počítaly i tři dvouleté pedagogické kursy vysokoškolské, jeden pro skupinu historicko-filologickou, druhý pro fysicko-matematickou, třetí pro studium jazyků, v nichž se absolventům středních škol i pedagogií dostávalo vzdělání pro učitelství na progymnasiích.

Universita sofijská vznikla teprve r. 1880 a obsahovala vlastně původně jen pedagogické kursy, jež změněny pak v universitu o třech fakultách: historicko-filologickou, fysicko-matematickou a právnickou, k nimž poslední zákon předválečný připojil ještě fakultu technickou a agronomickou, jež však za války nebyla ještě otevřena. Správu školy vedle rektora a děkanů měl akademický senát patnáctičlenný, volený z profesorů, a sbor na každé fakultě. Obsazování stolic dělo se před válkou konkursem uchazečů; jinak byla universita organisována docela po vzoru středoevropském. Zvláštní je, že absolventi učitelských seminářů připouštěli se na universitu jen na dvě leta na zkoušku, a jestliže v té době doplnili maturitu na gymnasiu, teprve pak se jim doba ta započtla jako posluchačům řádným. Po 4. semestru byla první, po 8. druhá (závěrečná) zkouška. Ženy studovaly na universitě sofijské od r. 1901 na oboru jakémkoliv, i na právech; počet jejich ze 705 v r. 1913/14 stoupl po 10 letech již na 2.210.¹⁰⁾ Pozoruhodno je, že veliké množství Bulharů studovalo na cizích universitách, jež pořád měly pro ně větší přitažlivost (v Sofii na př. r. 1909 bylo na všech fakultách jen 1.500 posluchačů). Z institucí povahy kulturní mimo školu zákon z r. 1909 má oddíly zvlášť o národních museích a archeologii i etnografii, dále o národní knihovně sofijské a o národním divadle.

Pro dozor nad školstvím mělo *ministerstvo* (o 3 sekcích před válkou) pět inspektorů generálních, z nichž jeden filolog,

¹⁰⁾ *Sls*, ibidem.

druhý historik, třetí matematik a fysik, čtvrtý přírodovědec, pátý pedagog; jim podřízeno bylo 12 inspektorů okresních, vybíraných z gymnasiálních ředitelů a profesorů a konečně 64 okrskových inspektorů z řad elementárního učitelstva. Pro zpracování zákonů, osnov, nařízení bylo při ministerstvu komité z osob dílem jmenovaných, dílem volených z učitelstva jednotlivých kategorií. Pro správu škol v každém okrese zřízeny okresní školní rady, jež se však před válkou ještě nevžily; v každé obci byla místní školní komise, na venkově tříčlenná, ve městech 5—7členná, volená občanstvem (členy mohly býti i ženy).

Také Bulhaři měli dosti škol v cizině, zvláště v Turecku a Rumunsku, a to od škol mateřských až po gymnasia a theologické semináře. Po nešťastném výsledku války balkánské 1913 byla valná část škol bulharských v Makedonii zničena nebo změněna v srbské a učitelé z nich uprchli do Bulharska, kde však vláda bulharská rozhodla se bráti do svých služeb jen ty, kdož měli řádné zkoušky na ústavech bulharských.¹¹⁾ Naopak bylo zase dosti škol cizích na území bulharském, zvláště mohamedánských, tatarských i cigánských, řeckých, arménských, židovských, rumunských, německých a francouzských.

Celkem nelze při nestranném pozorování upříti, že bulharské školství *předválečné* stálo v poměru ke školství všech sousedů balkánských rozhodně značně vysoko: země dalekou většinou zemědělská, bez větších důchodů, s nepatrným průmyslem a špatnými komunikacemi, vybudovala nicméně soustavu jednotné školy ryze demokratické, jíž i cizinci (i sám Roosevelt) vzdali nepokrytou chválu. Zvláště nutno vytknouti, že tolik Bulharů před válkou vyhledávalo své vyšší vzdělání na vysokých školách v cizině, zejména v Německu, Anglii i Americe, a že odtud si přinášeli zvýšený smysl pro potřeby školní a praksi životní; i měl proto pravdu Konstantin *Jireček*, když prohlásil svého času, že celé dějiny Bulharska obsahují vlastně dějiny bulharského školství.

¹¹⁾ Učitelj 1913, 374.

B) PO VÁLCE.

Tím krutěji dolehly na nešťastné Bulharsko následky světové války, do níž národ přes všechny své nejlepší sympatie veštván byl nesvědomitým vladařem, a to dokonce proti svým vlastním osvoboditelům. Bulharsko dočkalo se konce války úplně ožebračeno, vyčerpáno a ochuzeno, četné kvetoucí kraje od něho odtrženy a celé zemi uloženy nadto značné povinnosti reparační, na jejichž splácení musil doslova pracovati celý národ. A je zajímavé, že to vše jen zvýšilo v Bulharsku zájem o školu a vzdělání a že právě proto v prvních letech poválečných provedeny důkladné reformy školské, aby vzděláním co nejdříve napraveny a zlepšeny byly sociální i hospodářské podmínky životní a připravena byla lepší budoucnost.

Především r. 1921 nově upravena zásluhou ministra Omarčevského *škola obecná*,¹²⁾ i nadále sice jen čtyřletá pro děti od 7. roku, ale doplněná odtud povinným tříletým progymnasiem pro děti jedenácti- až dvanáctileté. Na obecné škole vyučuje se náboženství, bulharštině se starou slověštinou, počtům, měřictví, dějepisu bulharskému, přírodním vědám, hospodářství a hygieně, kreslení s ručními pracemi, zpěvu a tělocviku. *Progymnasium*, jejichž postavení teprve odtud je trvale zajištěno, jest předepsán také ještě cizí jazyk (franština, němčina neb angličtina).

Dozor na školu obecnou vykonávají také v Bulharsku školní inspektoři, kteří byli do nedávna vybírání jen z učitelů, ale nyní také z profesorů středoškolských pomocí konkursu. Ustanovování učitelů až do r. 1934 bylo věcí školních rad, ale protože se tu uplatňovaly politické vlivy, bylo jim odňato a svěřeno zvláštním komisím a inspektorům, takže školní rady zůstaly jen orgánem poradním a hospodářským.¹³⁾

Protože však *progymnasia* existují dosud pravidelně jen v městech, zůstávala prodloužená návštěva školní jen výsadou dětí městských; teprve r. 1931 otevřelo ministerstvo

¹²⁾ *Russel*, Schools, 20. n.

¹³⁾ *Oświata i wychowanie*, VII. 693.

nová progymnasia ve 154 menších místech.¹⁴⁾ Školní rok byl upraven na dobu od 15. září do 12. července; upraveny nově platy učitelské a dozor na školy; správce školy je ustanovován z učitelstva samým inspektorem (volba správce školy odstraněna).

Zvláštní pozornost věnuje se tělesné výchově a ručním pracím. Pro tělesnou výchovu byl vydán nový zákon r. 1931. Pro ruční práce vedle dvou hodin týdně zaveden čtvrtletně již r. 1921 školský pracovní týden, zejména pro práce všeobecně užitečné.¹⁵⁾ Také zdravotní dozor prostřednictvím školských lékařů opětně zdůrazněn. Zříditi školu obecnou ukládá se odtud obcím již při 20 školou povinných dětech; progymnasium má se otevřít, je-li v čtvrté třídě přes 20 žáků. Obcím není již dovoleno odstraniti neoblíbené učitele pouhým hlasováním, ježto se tato svoboda neosvědčila, stejně jako ona volná volba správců školy.¹⁶⁾

Četné další požadavky učitelstva i občanstva (mimo jiné povinné zřizování škol mateřských, rozmnožení počtu progymnasí, nová revize osnov, další vzdělání učitelstva) čekají dosud na své provedení a narážejí na potíže finanční i politické; stejně jako opravdové a všeobecné rozšíření školní povinnosti na více než 4 léta elementární. Samo učitelstvo sleduje reformní snahy ciziny (také naše) velmi bedlivě, čehož dokladem je i pokusná škola ve Varně.

Ve vzdělání a postavení učitelstva nedošlo ani v Bulharsku dosud ke změnám podstatným. Zůstaly tedy pětileté ústavy tak upravené, že i nadále první tři třídy se shodují s obyčejnou školou střední a jen poslední dvě mají ráz odborný, věnujíce mimo jazyky a obvyklé předměty historické zvláštní pozornost pedagogice (8 hodin týdně).¹⁷⁾ O nové úpravě učitelských ústavů radilo se ministerstvo školství již

¹⁴⁾ Časopis Obce XII. 209.

¹⁵⁾ PR 1922, 158.

¹⁶⁾ Věstník pedag. IV. 198. — Ant. Jiráček, Ze života bulharského učitelstva (Časopis Obce I. 165).

¹⁷⁾ Viz rozdělení hodin v Kandelovi 1924, 49.

r. 1924,¹⁸⁾ a také novou úpravu sliboval po slyšení universit zvláště také ministr Cankov,¹⁹⁾ ale k reformám nedocházelo. Teprve r. 1930 se objevily zprávy, že učitelské některé ústavy budou postupně zrušeny; byl také vskutku otevřen jedno-roční kurs abiturientský při třetím chlapeckém gymnasiu v Sofii. Nověji se však zkouší, jak by učitelé pro venkov byli vychováváni v prostředí venkovském. Byl za tím účelem zřízen seminář ve venkovském městě Dupnici. Již před tím stanoveno, že absolventi učitelských ústavů se připouštějí za řádné posluchače na právnické a na filosofické fakultě s podmínkou, že do čtvrtého semestru složí doplňovací zkoušku z latiny (beze vší podmínky se připouštějí absolventi na bohoslovecké studium). Ale to je zatím vše, neboť dosud trvají ústavy učitelské ve zvýšeném počtu 17, kdežto učitelé progymnasí vzdělávají se na dvouletých akademiích učitelských. Učitelé gymnasiální po studiích universitních konají zkušební rok na „vzorném“ gymnasiu sofijském po vzoru německém (první pololetí převahou theoretické, druhé praktické), a nato se teprve podrobí státní zkoušce; pro učitele škol hospodářských je pětiletý kurs v Šumenu a pro vzdělání učitelů domácích nauk byl teprve 1922 dosavadní dvouletý kurs na odborné škole v Sofii prodloužen na 3 léta.²⁰⁾

Potěšitelné je, že r. 1934 učitelé všech stupňů školy (tedy i profesori) utvořili jednotnou všeučitelskou organizaci se společným orgánem stavovským.²¹⁾ Připomínám, že přípravou škol obecných jsou také v Bulharsku *mateřské školy*; podle úpravy z r. 1934 jsou pro děti 5—7leté. Jsou bezplatné a povinné v městech od 20.000 obyvatel. Vyržování mateřských škol připadá zpravidla také v Bulharsku soukromníkům a obcím; ale existují také školy státní toho druhu.²²⁾

¹⁸⁾ Časop. Obce IV, 352.

¹⁹⁾ Kandel 1924, 56.

²⁰⁾ S. P. Tschanchow, Lehrerbildung in Bulgarien (Inter. Zeitschr. I, 611).

²¹⁾ Srov. čl. Em. Krěka, Jediná všeučitelská organizace v Bulharsku, Škola měšťanská 37, 604.

²²⁾ Příklad 9, L' organisation 65.

V oboru *středního školství* provedla koalice agrárněkomunistická Alex. *Stambolijského* r. 1921²³⁾ důležitou změnu v tom smyslu, že první tři třídy pětiletého gymnasia, navazující na progymnasium, upraveny ve formě reálky s ruštinou a ještě jedním moderním jazykem, franštinou, němčinou nebo angličtinou (a s esperantem nepovinným) i s ručními pracemi mimo předměty obvyklé, a teprve poslední dvě třídy ponenáhlu se přeměnily na oddělení klasické (latina a řečtina), poloklasické (jen latina) a přírodovědecké (bez klasických jazyků), přičemž ve všech odděleních v obou třídách věnováno po 2 hodinách úvodu do filosofie a v poslední třídě ještě 1 hodina sociologii a občanské nauce. V osnovách zdůrazněna metoda školy činné se zřetelem k praktickému životu, jakož i potřeba tělesného výcviku, a přesněji vytčen vůbec cíl všeobecně vzdělávací. Pro dívky ponecháno jen oddělení poloklasické a přírodovědné s nepatrnými modifikacemi. Maturitní zkouška podržena i nadále a v detailech nově upravena, zvláště omezena možnost volby předmětů zkušebních.²⁴⁾ Od r. 1927 existuje při každé střední škole rodičovská komise volená rodiči žactva té školy pro lepší styk školy s rodinou; od r. 1931 nařízeno sborům učitelským bedlivě sledovati prospěch žactva a podávati o něm podrobné statistické výkazy. Nově upraveno přijímání žáků.

Tato úprava přesto, že byla rozhodně myšlena politicky i jednostranně a že značila vlastně další odklon od klasického vzdělání, měla mnohé rysy pozoruhodné; byla však vládou Cankovovou již v roce 1925 odvolána a obnoven stav z r. 1915, podle něhož jsou vedle sebe 3 sekce pětileté. Rozhodně není vývoj střední školy bulharské na ten čas ukončen. I ministr Cankov sliboval novou úpravu;²⁵⁾ ozývají se hlasy zvláště důtklivé, že studium středoškolské je příliš krátké, než aby mohlo býti dosaženo vzdělání dosti hlubokého a všestranného.

Stav *odborného školství* bulharského se v podstatě neměnil až na to, že přibýlo státních škol průmyslových, že

²³⁾ *Kandel* 1930, 108.

²⁴⁾ *Věstník pedagogický* V. 193. a VI. 21.

²⁵⁾ Podle *Kandela* 1924, 55.

sofijská umělecká škola prohlášena za akademii (r. 1922), podobně i tamější konservatoř hudební, a že technika byla rozšířena o další oddělení. Zemědělskému školství, jemuž se dostalo nové úpravy zákonem z r. 1925, stále se vytyká nedostatek nižších škol (lidových škol hospodářských po našem vzoru není vůbec), kdežto střední a vysoké je upraveno již slibně.

Jediná *universita* sofijská má nyní sedm fakult: filologicko-historickou, matematickou, právnickou, lékařskou, teologickou, agronomickou a veterinární (tyto tři poslední až od r. 1921); dosud trpí občasnými bouřemi studentstva a spory s vládou.²⁶⁾ Vedle toho existuje v Sofii také Svoboden Universitet za političeski i stopanski nauki, založený zásluhou univ. prof. *Bobčeva* o 3 fakultách: diplomaticko-konsulární, administrativně-finanční a obchodně-hospodářské. O vzdělání lidové pečuje dobře rozvitá síť obecních knihoven.

Také v Bulharsku existují soukromé školy obecné i střední pro *národní menšiny*, mimo jiné i Čechoslováky, Němce, Francouze, Turky i židy; bohužel také tam do škol těch, zvláště německých a francouzských, chodí četné děti bulharské proti výslovnému znění ústavy a proti zásadám správné výchovy.²⁷⁾ Teprve r. 1935 byl připraven návrh zákona o školách soukromých cizojazyčných, podle něhož všichni žáci, ať menšinová ať bulharští, kteří chodí do škol cizojazyčných, mají platiti poplatek 2.000 lvů do fondu na učitelské platy, dále že žáci bulharského státního příslušenství musí vychodit školu národní bulharskou; děti státních a veřejných úředníků nesmí vůbec chodit do soukromých škol.²⁸⁾

R. 1923 zřízen při ministerstvu školství *poradní sbor* 48členný (místo starého učebního komitétu), dílem volený, dílem vládou jmenovaný, kterýžto v pěti komisích projednává všechny důležité otázky školské před rozhodnutím ministerstva. Od r. 1934 existují v Bulharsku školy pro okresní

²⁶⁾ LN 8/8 1922.

²⁷⁾ *Věstník pedag.* XIII, 106, L'organisation 67.

²⁸⁾ *Časopis Obce* XII. 121.

školní inspektory, do nichž se připouštějí učitelé škol obecných, progymnasí a gymnasií.

Přes to, že v posledních letech učiněny nepochybné pokroky ve školství bulharském, že ze státního rozpočtu téměř 14% se vynakládá na školy, je celý stav tohoto odvětví bulharské kultury, jak sama úřední zpráva z r. 1931/32 přiznává, dosud neutěšený, zvláště vnější vypravení budov je leckdy dosud chatrné. Největší závadou byl neutěšený stav financí státních, který je příčinou vůbec všeobecné nespokojenosti, stávek a demonstrací;²⁹⁾ tím je vládě bráněno, aby s rychle rostoucím počtem žactva na všech stupních škol udržela stejný krok i péči o nové stavby i zařízení budov.³⁰⁾

K potížím finančním se družily vnitřní potíže politické, které vedly k tomu, že i v Bulharsku byl nastolen r. 1934 režim autoritativní. Za nového režimu byly zlepšeny podmínky škol mateřských; mají býti zakládány v obcích, kde je více než 5.000 obyvatel; jinde mají býti zřizovány opatrovny aspoň na dobu polních prací. Také školství speciální jest podporováno. Zato provedena restrikce v oboru škol středních z obavy před hyperprodukcí inteligence; školního roku 1934/35 zrušeno 41 gymnasií a 28 progymnasí; zato vyvoláno v život 54 tříletých škol reálních, které navazují na absolvování 7 let školních (4 léta školy obecné a 3 léta progymnasia). Školy tyto mají připravovati do praktického života a odvracet od dalšího studia. Vedle toho ustanovena meziministerská komise, která má připravit další reformy.³¹⁾

Statistická data podle *Annuaire international* z r. 1936 jsou tato: *Školství veřejné*: Škol obecných jest 125 s 6.986 dítkami a 145 učitelkami. Škol obecných 4.725 s 652.882 žáky a 16.309 učiteli. Progymnasí 1.824, žáků 236.730, učitelů 6.414. Gymnasí 60, žáků 44.142, učitelů 1.431. Škol odborných 69, žáků 7.898, učitelů 724. Učitelské ústavy

²⁹⁾ Uč. noviny 48, 290.

³⁰⁾ Viz detaily ve spisku Příhodově a v *Annuaire* 1934, 83, a 1935, 84-7.

³¹⁾ Srov. Truchim S., *Skołnictwo bułgarskie, Oświata a wychowanie*, 1937.

tří, žáků 743, učitelů 46. Universita jedna s 6.174 posluchači. *Školství soukromé*. Mateřských škol jest 37, žáků 1.265, učitelů 46. Škol obecných 624, žáků 55.780, učitelů 1.699. Progymnasí 59, žáků 4.360, učitelů 341. Středních škol 16, žáků 1852, učitelů 228. Odborných škol 80, žáků 7.766, učitelů 546. Učitelství jeden se 66 žákyněmi a 15 učitelstvími silami. Vysoká škola jedna s 2.129 posluchači.

Literatura:

- Jireček Konstantin Josef*, Dějiny národa bulharského, Praha 1875.
Ant. V. Slivenský, O školství v severním Bulharsku, *Pedagogium*, III, 1881, 268.
J. L. Mašek, Školství v Bulharsku, *Pedagogium*, IV, 1882, 549.
Vlad. Šak, Bulharské školství za doby tureckého jařma, PR 1904, 45.
Vlad. Šak, Obecná škola v Bulharsku, PR 1907.
Nikoltschoff, Das bulgarische Bildungswesen, Leipzig 1910.
Guérin S., Histoire de la Bulgarie, Paris 1913.
Georgov Ivan, Die Universitätsbildung in Bulgarien, 1914.
Stephan Jolly, Instruction publique en Bulgarie, *Révue pédagogique* 1920.
Russell W. F., Schools in Bulgaria, New York, Columbia University, 1924.
Hajek, Bulgarien unter türkischer Herrschaft, Berlin 1925.
Katzaroff, Résumé sur le écoles en Bulgarie. Pour l'ère nouvelle, 1927.
J. Popow, System oświaty ludowej w Bulgarii. Od Wisły do Marny. Rocznik Towarzystwa Bułgarsko-Polskiego, Warszawa, 1927.
Seidel Robert, Die bulgarische Volksschule und der bulgarische Lehrerbund, Die Quelle, 1928.
M. Matějovská, Z Bulharska, Naša škola, III. 1928, 168.
Omartschewsky S., Education in Bulgaria, Philadelphia, 1929.
Páta, Několik kapitol z našich styků česko-bulharských. Praha, 1917.
Hýbl, Dějiny národa bulharského, Praha 1930.
L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, Genève, 1932.
Schröteler, Die Paedagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, I., München 1933.
E. Peeters, Alex. Zlatanoff, L'education en Bulgarie, Bruges, s. a.
V. Přihoda, Jednotná škola bulharská, Praha, 1934.
Hrazdil, Střední školství ve dvanácti státech evropských. Praha 1934.
St. Truchim, Szkołnictwo bułgarskie. Oświata a wychowanie, IX, 1937.

XXII.

RUMUNSKO.

PŘED VÁLKOU.

Školství Rumunska, jako jeho kultura vůbec i státní samostatnost, je data pozdního. V starších dobách převládaly školy slovanské, takže i v prvních školách klášterních učilo se jazykem slovanským, kdežto rumunská vyučovací řeč vládla jen v pokoutních školách kostelníků a kostelních zpěváků, které sem tam existovaly vedle škol vyššího řádu. Rumunská mládež, která se naučila slovansky čísti a psát, přenášela tuto znalost i na rumunštinu, jak svědčí větší počet rukopisů ze století XVI. Ve stol. 17. počíná upadati jazyk slovanský ve školách a místo něho se zavádí s počátku řečtina, šířená hlavně bývalými posluchači byzantských škol. Posléze, a to zvláště zásluhou odchovance vídeňské university *Jirího Lazara*, jazyk domácí konečně ve století 19. ovládl všechno školství. Když se r. 1826 Rumunsko a Valašsko staly provinciemi ruskými, spravovány byly ruskými úředníky; generál *Pavel Kiselev (Kiseleff)*, stoupenec francouzských ideí osvícenských a *Pestalozziho*, všemožně usiloval o povznesení lidového vzdělání v duchu západním; jeho prací vydán byl r. 1832 nový statut obecného školství rumunského, nad jehož prováděním sám generál pečlivě bděl. V bouřlivém roce 1848 a po okupaci ruské a rakouské 1853/54 na čas upadalo školství a zmenšoval se počet žáků, a i když oživlo opět, byl počet škol tak nedostatečný, že na venkově ještě v letech šedesátých sotva 60.000 žáků (z toho jen asi 500 dívek) chodilo do 2000 škol docela elementárních: v městech byla situace o něco lepší (165 škol, 23.000 žáků, z toho 6.000 dívek). Většina dětí nechodila vůbec nikam a mnoho učitelů sotva znali sami dobře psát; většina budov byly nízké chatrče s podlahou z hlíny upěchovanou. Teprve r. 1864 za knížete *Cusy* vydán

byl nový školní zákon prací komise, v níž zasedali odborníci vychovaní v Paříži, v Berlíně, Curychu a jinde. Tehdy byla zavedena povinná školní docházka, která se i nadále setkávala s potížemi; neboť k tomu roku ještě ani 10% děvčat nechoďilo do školy. O další vývoj školy rumunské mají zásluhu hlavně inspektor a později ministr Spiru *Haret*, ministr *Sturdza* a státník *Take Jonescu*.¹⁾

Ježto zákon o škole obecné z r. 1864 se nedostí vžil a zavdával od počátku příčiny k rozmanitým steskům, zvláště proto, že od dětí rozhodně žádal mnoho (ještě r. 1884 bylo 81% analfabetů), nahrazen za vlády *Carola I.* novým zákonem z r. 1893, k němuž Spiru *Haret* připojil v r. 1898 zákon o školství středním, vysokém a odborném vedle řady menších nařízení a přípisů.

Odtud tedy bylo v Rumunsku *obecné školství* obligatorní a bezplatné (mimo děti cizinců) a to pravidelně po 7 let (od dokonání 7. roku do dokonání 14 let); děti, které s úspěchem vykonaly závěrečnou zkoušku, mohly být dříve ze školy propuštěny, naopak ty, které ani po 7 letech návštěvy neměly dostatečných vědomostí, musily chodit do školy ještě rok. Města i obce venkovské byly rozděleny na školní okresy tak, že vesnice s méně než 80 dětmi školou povinnými mohla být přiškolená ke druhé, nebyla-li tato vzdálena více než 3 km schůdné cesty. Každoročně v srpnu a září učitelé a školní úřady spisovaly všechny děti, povinné ke škole, a stíhaly pokutami²⁾ každý klamný údaj rodičů a každé neomluvené zameškání školy. Ač tato péče o řádnou docházku byla pracná a choulostivá, setkala se s úspěchem aspoň dotud, že počet analfabetů slušně klesal. Stoupal i náklad na školství; postupovalo zlepšení ve stavbě školních budov, na-

¹⁾ *Jonescu*, Rumänisches Schulwesen, 1910. Maurice *Kuhn*, L'enseignement primaire en Roumanie, Revue pédagogique 1911, 280, C. *Jeannot*, État de l'enseignement primaire en Roumanie, ibid. 1909, 266, C. *Angelesco*, Loi sur l'enseignement secondaire en Roumanie, 1928, Anonym; Notice sur l'histoire de l'enseignement secondaire et sur la situation actuelle de l'enseignement en Roumanie, 1928.

²⁾ Pokuty tyto byly r. 1909 uloženy v sumě 227.000 fr.

stával pokrok v bezplatném rozdělení pomůcek a učebnic, dokonce i zlepšení finančního stavu učitelstva. Přesto průměrné vzdělání rumunské nešlo před válkou příliš do hloubky, školy byly příliš vydány politickým vlivům, všechna nezávislá práce a produkce byla hlavně v rukou ciziny.

Již před válkou mívaly školy venkovské vlastní pozemky se zahradou, kde se učilo i ovocnářství a pěstování včel a bourců. Mimo to měly některé školy vlastní řemeslnické dílny pro pletení slámy, sítí, prutů, práce ve dřevě a podobně, v městech i pro vazbu knih a lehčí práce truhlářské. Podle potřeby zřizovaly se školy obecné (se svolením ministerstva) s osnovou rozšířenou a podle místních poměrů upravenou, v níž se přihlíželo k živnostem, účetnictví, hospodářství atd. V městech mohly být zřízeny i kursy pro dospělé. Bývaly v obyčejí veřejné zkoušky, při nichž žáci se produkovali se svým věděním a pozvaní hosté mohli sami dávat otázky; instituce ta byla odstraněna, když se ukázalo, že vedla jen k plané okázalosti a bezduchému cepování.

Pro další vzdělání vrstev lidových byly určeny *pokračovací školy*, v theorii obligatorní pro všechny děti, které překročily 14. rok, opustily již školu obecnou a nechodily do některé školy vyšší. V nich učili učitelé škol obecných pravidelně 2 hodiny týdně těmže předmětům, co na škole obecné; výsledky nebyly valné pro přetížení učitelstva a nedostatek financí.

Školy mateřské podle systému *Fröblov*a byly rozšířeny jen málo, hlavně v místech větších a mnohojazyčných; poměrně hojně bylo postaráno o *školy pomocné*, o výchovu pro slepce a hluchoněmé, pro něž roční rozpočet vykazoval slušné sumy.

Vzdělání učitelstva škol obecných až do r. 1864 sotva převyšovalo úroveň školy obecné, teprve toho roku nařízena osnova, v níž vedle zvýšených požadavků obecného vzdělání akcentován byl i pedagogicko-didaktický výcvik. Ale počet ústavů byl tak nepatrný, že po dlouhou dobu bylo nutno brát za učitele i absolventy 4. třídy gymnasia (což přestalo teprve r. 1893). *Ústavy učitelské* podle poslední předválečné

úpravy, kodifikované 1908, byly internáty, přijímající do první třídy žáky, vyšlé z obecné školy ve stáří 13—16 let, do čtvrtého ročníku též absolventy čtyř tříd gymnasia, nižšího lycea nebo tří tříd kněžského semináře. Délka studia stanovena byla na šest let. Později zaveden byl do ústavů učitelských vojenský výcvik, začež absolventi hned povyšováni na poddůstojníky.

Hmotné i sociální postavení učitelstva bylo před válkou neutěšené. Mimo vlastní plat měli učitelé zvláštní přídatky za ruční práce, za učení na škole pokračovací a za přednášky lidové (venku měli 75% užítka ze školního pozemku; 25% dostával stát). Finanční situace Rumunska prý nedovolovala upravit učitelské platy, jak náleží; proto se jim aspoň udílely pro útěchu zvláštní záslužné medaile.

Na stupni *středních škol* byly po dlouhou dobu jen dva ústavy, v Bukurešti a Jassech, jimiž jsou až do polovice XIX. století vyčerpány dějiny středního školství. Podle statutu z r. 1864 byla zakládána *lycea* jakožto úplný kurs studií humanitních, sedmiletý (jeden čas osmiletý), ale protože počet jejich z příčin finančních byl omezen, zřizován místy jen čtyřletý kurs nižší s názvem *gymnasia*. Na obou se učilo povinně klasickým jazykům a francouzštině, fakultativně italštině neb němčině; vedle obvyklých předmětů učilo se účetnictví, národnímu hospodářství a vědám správním.³⁾

R. 1876 po mnohaletých úvahách zřízena na jaře jako nový druh *reálná gymnasia*, zprvu jen nižší, pak rovněž sedmiletá, která postupem doby vyvinula se v *lycea moderní*, na rozdíl od starších lyceí klasických. Osnova byla přeplněna předměty, zvláště jazyky; velkou vadou bylo dále, že se hlavní váha kladla na závěrečné zkoušky na konci roku v každé třídě ze všech předmětů, čímž v době největších paren byli žáci naprosto vysilováni a přetěžováni; ještě větší nespokojenost vyvolávala zkouška bakalářská, konaná vždy ze všech předmětů před komisí universitní v Bukurešti neb Jassech, jež jediné dávala právo na další studie, takže všechno

³⁾ L'enseignement public en Roumanie, str. 128 n.

úsilí žactva se neslo jen a jen k nadšení příslušných vědomostí pro tuto zkoušku. Konečně uznáno i v Rumunsku za nevhodné, že se žák již v 11 letech musí rozhodnouti o směru celých dalších studií. Zákonem z r. 1898 (za ministra *Hareta*) zřizovala se lycea rumunská tak, že nižší oddělení čtyřleté bylo společným základem; slulo *gymnasium*; k němu se družilo vyšší oddělení, rovněž čtyřleté, rozdělené na tři sekce: klasickou (s latinou, řečtinou a jedním jazykem cizím), reálnou (s moderními jazyky a zvýšeným počtem hodin pro vědy přírodní a matematiku) a moderní (s latinou, s moderními jazyky a s větším počtem hodin věd přírodních). Největší rozdíl byl mezi sekcí klasickou a reálnou, kdežto tak řečené moderní oddělení byla vlastně jen sekce latinská, kde řečtina nahrazena moderním jazykem a vědami přírodními; proto bylo lze — jako ve Francii — stahovati všechny sekce v mnohých předmětech do jedné třídy. Místo bakalářské zkoušky před universitní komisí byla od r. 1925 zavedena zkouška před profesory téhož ústavu, již se měl zjišťovati všeobecně jen stupeň obecného vzdělání, ne speciální vědomosti; také zkoušky koncem roku zrušeny, zato zavedena zvláštní zkouška po oddělení nižším (tedy jakási menší maturita).

Pro dívky zakládány školy střední, t. reč. *centrální*, o pěti třídách teprve od r. 1864, ale vedle toho umožňovalo se studium na školách chlapeckých, čemuž se dostalo praktického dovršení tím, že již r. 1880 a 1890 byly ženy připuštěny postupně na všechny fakulty universitní (mimo teologii). Ale objevily se i stinné stránky koedukace a enormní příliv žen na studia; proto r. 1898 uplatněn zákon, že pro ženy třeba zřizovati školy zvláštní s osnovou ženě přizpůsobenou. Tak vznikly školy střední prvního stupně čtyřleté, s franštinou a němčinou, k nimž se družila pro ty, které nechtěly dále studovat, pátá třída doplňovací s pedagogikou, hygienou, domácím hospodářstvím a ručními pracemi — a školy střední druhého stupně, čtyřletý stupeň vyšší jako pokračování stupně nižšího; otvíraly přístup ke studiu universitnímu. Zkoušky byly upraveny podobně jako na ústavech mužských. Nedo-

statek dobrého učitelstva byl však i u nich hlavní závadou zdaru.

Ze školství *odborného* především bylo v Rumunsku dobře postaráno o vzdělání *hospodářské*. Potřebám zemědělství sloužily především dvouleté elementární školy hospodářské, jež mimo několika hodin, věnovaných opakování předmětů z obecné školy, všechn čas věnovaly praxi na zkušebním poli, po případě i v lese, a vychovávaly tak především samostatné maloročníky. Výše stály školy tříleté (zvané nižší hospodářské školy), určené pro vzdělání učitelů hospodářských škol a přístupné především absolventům nižších ústavů; i u nich měla prakse místo přední. Konečně byla tříletá vysoká škola pro zemědělství a lesnictví a pro vědecké vzdělání učitelstva odborného.⁴⁾ Vyvíjeti se počaly školy hospodářské, jejichž počet byl docela nepatrný.

Trojstupňovitě bylo dále vybudováno i školství *průmyslové*. Nejvíce to byly zase dvouleté školy řemeslnické pro maloživnostníky, převahou praktického rázu, spojené s dílnami; na středním stupni byly nižší školy řemeslnické, určené pro výcvik v továrenské práci a veškerém průmyslu. Konečně byly dvě šestileté školy vyšší, vyžadující již hlubších znalostí theoretických. Pro vzdělání obchodní byly jednak tříleté školy elementární pro maloobchodníky, jakož i večerní a nedělní kursy pokračovací a doplňovací (hlavně jazykové); jednak čtyřleté školy vyšší pro vzdělání úředníků obchodních a bankovních. Na několika školách středních zkoušelo se připojení dvouletého obchodního kursu k nižšímu oddělení, ale výsledky nebyly valné. Některé školy odborné byly vyhrazeny dívkám, jsouce doplněny i výklady z pedagogiky, domácího hospodářství a ručních prací. Osnova jejich trpěla nejvíce sporem, má-li převahu bráti vzdělání odborné či obecné. V některých učilo se vyšívání a uměleckému průmyslu, v jiných pletení a tkaní, v jiných hotovení prádla atd.

Konečně lze k odborným školám středním připojiti i *kněžské semináře* osmileté, přijímající žáky ze školy elementár-

⁴⁾ Jonescu 74.

ni; tyto školy byly i s internáty; po studiích, věnovaných disciplinám obecným, jazykům a zvláště již i různým disciplinám theologickým, vstupovali kandidáti na theologickou fakultu v Bukurešti, takže vzdělání rumunských kněží bylo značně odchylné od počátku středoškolských studií od vzdělání studentů ostatních. Znalci tvrdí, že duch těchto ústavů byl nepřírozeně přísný a v leccěms pokrytecký.⁵⁾

Obě *universities* rumunské předválečné v Bukurešti a v Jassech vznikly ze starých škol odborných a obdržely první organizaci vysokoškolskou r. 1864, jež později opět byla doplňována a revidována (posledně r. 1901). Jejich zřízení bylo analogické jako ve starém Rakousku.

Vysoká škola výtvarných umění existovala od r. 1864 v Bukurešti a v Jassech od r. 1860, obě o třech sekcích, malířské, sochařské a dekorační, k nimž připojeno bylo čtyřleté všeobecné oddělení malířské a hudební. Pětiletá škola pro vzdělání archivářů byla rovněž v Bukurešti od r. 1898 a přijímala jen abiturienty středních škol; tamže byla dále i škola pro stavbu mostů a silnic, rovněž pětiletá škola mostů a cest se vyvinula z inženýrských kursů, zřízených již v letech padesátých. Zvláštností je, že posluchači musili mimo praktická cvičení vojenská navštěvovati i kursy vojenské, v nichž důstojníci vykládali předpisy vojenské, nauku o dělostřelectví a opevnění, aby absolventi mohli se tak státi šikovateli a po dvou ročnicích důstojníky. Hudební konservatoře byly před válkou dvě, a to v Bukurešti a v Jassech. Podávaly i vzdělání dramatické a deklamační. Samostatně vyskytovaly se též v Rumunsku školy vojenské pro vzdělání štábních důstojníků, jakož i vojenské gymnasium a lyceum s profesory civilními i vojenskými.

Třeba připomenouti, že ve všech starých školách elementárních, středních i odborných příliš mnoho pole se ponechávalo v Rumunsku iniciativě soukromé; každý Rumun i cizinec mohl s vědomím ministerstva otevřítí jakoukoliv školu soukromou, jejíž osnovu předložil. Byla-li odchylná od

⁵⁾ Jonescu 107.

osnovy veřejných ústavů, nesměla obsahovati nic proti morálce, ale mohla užívati i jiného jazyka vyučovacího než rumunštiny docela bez závady. Stát bděl zvláštními dozorci i nad tímto školstvím, k němuž patřilo i mnoho dětských zahrádek, asylů, škol národních, a mohl škole vzítí autorisaci nebo ji po případě i zavřítí vůbec (stalo se to některým školám s jazykem vyučovacím bulharským a maďarským); samozřejmě, že mnohé z těchto škol byly školy konfesijní, kongregační, israelitské a j. Veliký tento rozsah soukromého školství byl důkazem, že stát na všechno školství nestačí a že musí chtít nechtě sáhnouti k této výpomoci z nouze.⁶⁾

PO VÁLCE.

Válka světová přinesla království rumunskému po hrozných útrapách a děsných porážkách na konec velmi značné rozšíření na ujmu bývalého Rakouska, Maďarska i Ruska: ke starému území rumunskému o 137.903 km² a téměř 7.900.000 obyvatelích připojeny Sedmihrady s částí Banátu (102.200 km² a téměř 4.490.000 obyv.), Bessarabie (44.422 km², 2.957.000 obyv.) a Bukovina (10.442 km², 812.000 obyv.), takže celá říše má nyní 294.967 km² a téměř 17.154.000 obyv., čili byla zvětšena na míru více než dvojnásobnou. Protože však nově přibylé části státu stály na velmi různém stupni kultury a protože se tak pod žezlo rumunských Hohenzollerů dostaly značné menšiny cizojazyčné (Maďarů asi 1.700.000, Němců asi 800.000, Rusínů 700.000, Židů 850.000, Srbů a Slováků asi 100.000), jakož i různá vyznání (k domácí konfesi také řečtí i římská katolíci, různé konfese evangelické, unitáři atd.), vznikly tím pro stát dalekou většinou dosud agrární, válkou zpustošený, s nepatrným průmyslem a nevelikými důchody, značné potíže správní i politické.⁷⁾

⁶⁾ Podrobný přehled o vývoji soukromého školství podává publikace *Loi de l'enseignement particulier*, Bucarest 1925.

⁷⁾ Srv. také: *Ghidionescu*, *Der Zustand des Schulwesens in Ru-*

Nebylo proto vůbec snadnou prací vytvořiti novou jednotu říše z původního obyvatelstva dosud částečně orientálního a kulturně zaostalého a z nově přibylých zemí, většinou velmi vyspělých a západní osvětou evropskou prosycených.

Nutno přiznati, že samo obyvatelstvo vyvinulo po válce nevídané úsilí, aby napravilo škody na poli kultury a připravilo škole nový rozkvět; více než 4.000 budov bylo ve dvou letech obnoveno, přes 2.600 knihoven školních i obecných zřízeno, počet škol, zvláště rumunských, v krátkém čase podstatně zvýšen; jsou zaznamenány doklady toho, že rolníci prodávali dobytek, aby za stržené peníze postavili školy, jež pomáhali s dělnictvem budovati a vypraviti. Sama vláda rumunská přes všechny politické rozpory věnovala právě školství zvýšenou pozornost; zásluhou zvláště ministra C. Angelescu po některých přípravných nařízeních⁸⁾ vydány nové zákony o školách obecných (1924), středních (1928) a soukromých (1925), jimiž školy všech stupňů postaveny na nový základ právní a správní.

Přípravou ke školství elementárnímu jsou také v Rumunsku *dětské zahrádky*, povinné pro mládež 5—7letou, a nepovinné pro děti mladší 5 let.⁹⁾ Vyučovací rok obsahuje 40—42 neděl s 20—24 hodinami, jež obstarávají státně zkoušené učitelky. Vedle toho jsou zvláště v přímořských místech opatrovny pro děti od dvou let.¹⁰⁾

Do vlastní *obecné školy* jsou podle nového zákona povinny docházeti děti od dokončení 7. roku do dokončeného 16. roku věku, ale mohou již po 14. roce býti další návštěvy zproštěny, načež následuje pokračovací škola nebo kurs dospělých až do 18 let.¹¹⁾ Škola obsahuje dva stupně; nižší čtyřletý podává vědomosti elementární a poskytuje oprávnění ke vstupu do školy střední; vyšší má býti již upraven odborně

mänien. *Internat. Zeitschrift für Erz.* I. 294. M. Hénon, *L'enseignement primaire en Roumanie. L'éducation*, 1926, 602.

⁸⁾ Viz Angelescu, *Loi*, str. 162.

⁹⁾ *Spieler* 750, Notice 35.

¹⁰⁾ Viz *Nová škola matejská* II. 81.

¹¹⁾ *Annuaire* 1935, 325.

pro příští povolání hospodářské, průmyslové nebo obchodní podle místních potřeb. Počet dětí ve třídě nemá přesahovati 60. Mimo povinné náboženství, jemuž učí učitelé nebo kněží všech konfesí dvě hodiny týdně,¹²⁾ učí se ovšem rumunštině a ve školách menšinových mateřštině minority, dále počtům, dějepisu Rumunska, zeměpisu, počátkům věd přírodních, kreslení, zpěvu, tělocviku a ručním pracím, občanské nauce a hygieně. Každá škola má míti zahradu a pokusné pole, dílny, kde možno i svou kantinu a lázeň a prázdninovou kolonii; o zdraví dětí pečovatí mají školní lékaři ve školních polyklinikách. Je patrné, že se obecné školství samo hledí nyní postaviti na základy školy činné typu Scharrelmannova;¹³⁾ správcům školy je všude dán k ruce poradní sbor. Dodatečný zákon z r. 1934 znovu zostrčil povinnost docházky a rozšířil pravomoc učitelstva po té stránce; počet míst učitelských zvýšen o 6.000.¹⁴⁾

Pro dívky, které z jakýchkoli důvodů nevychodily školu obecnou, jakož i pro dospělé analfabety určeny povinné *doplňovací kursy* asi 4měsíční (na venku) a 6měsíční (ve městech) aspoň o 12 hodinách týdně; bohužel, právě tato kategorie škol tak potřebná v zemi tolika analfabetů zůstala dlouho po válce jen na papíře, stejně jako *školství pomocné* pro děti abnormální, nařízené v témž zákoně. Pro vzdělání dětí abnormálních vydán nový zákon jednotný r. 1935.¹⁵⁾

Stejně se podstatně nezměnila dosud úprava *učitelského vzdělání*. Ústavy učitelské podrženy a rozšířeny na 7 let, (při čemž první tři ročníky odpovídají úplně nižšímu oddělení střední školy), ale počet jejich značně zvýšen a pořad zkoušek učitelských nově upraven; pro vzdělání profesorů pedagogiky na ústavech zřízena zvláštní oddělení pedagogická na univerzitě v Bukurešti. Pro další vzdělání učitelů určeny zákonem občasně kursy; mimoto mají se všichni učitelé okresu každý

¹²⁾ Podle nového zákona z r. 1932, Věstník prof. 1933, 66.

¹³⁾ Mario Ruffini, La scuola attiva in Romania. Rivista pedagog. 1930, 432.

¹⁴⁾ Annuaire 1935, 326.

¹⁵⁾ Podrobnosti viz Věstník ped. 1935, 418.

rok sejíti k třídní poradě na příslušném učitelském ústavu. Bohužel nedošlo dosud k náležité úpravě hmotného postavení učitelů, a tak jednání o zlepšení platové je také v Rumunsku stálým předmětem porad četných spolků učitelských.¹⁶⁾

Zvýšená potřeba intelligence, válkou ztenčené, jakož i nutnost unifikovati vyšší školství v celé říši, vedly nutně také k reformě *střední školy*, jež provedena zákonem od 1. září 1928, když již v r. 1919 zvláštním dekretem zdůrazněno, že je nutno pečovatí o změnu gymnasií a lyceí, jakož i o zvláštní školství dívčí.¹⁷⁾

Od 1. září 1932 se provádí ve všech středních školách t. řeč. minimální osnova, jejíž úprava podle místních poměrů se ponechává sborům; je postaráno při tom o dostatečné opakování získaných vědomostí z různých hledisk,¹⁸⁾ aby tak žák vskutku ovládl celou látku.

V říjnu 1934 rozeslán po všech středních školách výnos o zavedení předvojenské výchovy;¹⁹⁾ zvláštním výnosem nařízeny dále občasně schůze profesorů a rodičů k úradám o nedostatecích osnov, jiným výnosem zase dává se žákům možnost k produkcím uměleckým a tělocvičným, ovšem pod vedením profesorů.²⁰⁾

Délka studií středoškolských zkrácena r. 1928 v nižším oddělení o rok. Nižší oddělení bylo tedy tříleté (*ciclu inferior*); pokud existovalo samostatně, nazývá se *gymnasiem*. Nižší a vyšší stupeň dohromady neb vyšší sám sluje *lyceum (liceul)*. V nižším oddělení, jež má vlastně ráz vyšší obecné školy, učí se z cizích jazyků latině a franštině mimo obvyklé předměty humanitní i reálné, i hygieně a občanské nauce, kdežto vyšší oddělení, po výtce theoretické, má ještě řečtinu, druhý cizí

¹⁶⁾ Čas. Obce 1928, 233. Activité 9, 17 (tu je i počet učitelských ústavů i náklad).

¹⁷⁾ Angelescu, Loi 1, n. (potřeba reformy). — *Hrazdil* 90 (kde je také rozdělení hodin). — Střední škola IX, 10; Věstník pedagogický 1928, 374; Čeněk 95. má ještě starou osnovu.

¹⁸⁾ Annuaire 1934, 367.

¹⁹⁾ Věstník prof. XII, 217.

²⁰⁾ Annuaire 1935, 327.

jazyk moderní (němčinu neb angličtinu), filosofii, národní hospodářství a správní právo, hygienu a ovšem i náboženství, dějepis a zeměpis, matematiku a vědy přírodní; tělesné výchově věnují se 2 hodiny týdně v každé třídě, ručním pracím dřevěným věnuje se 1 hodina týdně. Po nižším oddělení je závěrečná zkouška (t. zv. malý bakalaureát), opravňující ke vstupu do vyššího oddělení. Počet žáků ve třídách nižších stanoven nejvýše na 50, ve vyšších na 40; v krajích menšinových může pro 30, resp. 25 žáků minority býti zřízena paralelka s jazykem mateřským jako vyučovací. Pro ulehčení kázně předepsány všem žákům středních škol jednotné odznaky již od r. 1923 a to jednotná čepice a číslo na rukávě pravé ruky.

Protože však zkrácení studia se záhy neosvědčilo, byla již v r. 1931 zase připojena třída VIII.,²¹⁾ která má býti jakýmsi souhrnem gymnasijského studia spolu s přípravou na universitu a spojovati na činné metodě i užší styk žáka s učitelem; má proto obsahovati dvě sekce, literární a přírodovědeckou.²²⁾ Maturitní zkouška ve svých požadavcích r. 1929 důkladně ulehčena a poskytnuta kandidátům dokonce volba mezi určitými předměty zkoušky. Ale když se liberálové po několikaleté přestávce dostavili zase k vládě, byla maturitní zkouška znovu ztřešena a do zkušebních komisí povolány osoby cizí, načež také obnoveny závěrečné zkoušky po jednotlivých třídách, předešlou vládou odstraněné, což spolu se zavedením oné VIII. třídy o 2 sekcích povede jistě k zvýšení úrovně studií středoškolských.²³⁾

Výsledky zkoušek před cizími komisemi jsou velice špatné: na podzim 1935 z 2176 kandidátů obstálo jen 536, což vedlo dokonce k demonstracím rodičů.²⁴⁾

Pro vzdělání profesorů středoškolských zřízeny nově pedagogické semináře a cvičné školy při všech universitách

²¹⁾ Podle zprávy ve Quelle 1934, 747, stalo se tak na všech školách.

²²⁾ Annuaire 1934, 366.

²³⁾ Annuaire 1935, 325.

²⁴⁾ Internat. Zeitschr. V, 74.

a předepsáno studium osmiměstrové; požadavky v jednotlivých předmětech zkušebních byly v r. 1932 podstatně zvýšeny a zároveň nařízeno, že na chlapeckých školách středních mají býti ustanoveni jen muži, na dívčích jen ženy. Forma zkoušky je nyní konkursní po vzoru francouzském.

Pro dívky zřizují se, pokud jen možno, školy oddělené; (koedukace, obvyklá ještě 1929, je jen výjimkou a hledí se již i na nižších školách ji odstraniti). Osnova středního školství dívčího shoduje se s chlapeckým až na kurs hospodářský a ruční práce; na školách smíšených učí profesori i profesorky.

Ve školství odborném nebylo po válce provedeno větších změn až na vysoké školy obchodní (v Bukurešti a v Kluži, obě státní), jež obdržely novou osnovu 1921 a od r. 1923 i právo udělení doktorát věd obchodních. V oboru školství zemědělského přibyla po válce vysoká škola zemědělská v Kluži, která prý je nejlépe vybavena ze všech.

Školství obchodní má tři stupně: 1. nižší školy obchodní, 2. vyšší školy obchodní, 3. vysoké školy obchodní. Studium může býti zakončeno doktorátem. V některých městech jsou také večerní školy obchodní. Nižší školy jsou tříleté a přijímají žáky už po čtyřech letech školy obecné. Vyšší školy obchodní jsou čtyřleté a přijímají absolventy nižší školy střední (gymnasia), nebo i absolventy nižší školy obchodní.²⁵⁾

Universitám se dostalo nové úpravy zákonné a počet jejich po válce stoupl na čtyři, ježto porumunštěny ještě nově přibylé university v Černovicích a v Kluži. Nejsilněji navštěvována je stále universita v Bukurešti²⁶⁾ o 7 fakultách a 10—15.000 posluchačích; kdežto černovická a klužská má jen čtyři, jasská 5 fakult. *Vysoká škola technická* je v Temešváru (Timisoara), právnická akademie ve Velkém Varadině (Oradea Mare).

²⁵⁾ Srv. čl. E. Luňáčka, Obchodní školství v Rumunsku, Střední škola XI. 217. Stav školství odborného podrobně probírá *Activité*, 41. O školách hospodářských viz *Stein*, Zemědělská škola 1927, 212. O školách obchodních *Lätt*, Tableau comparatif des systems scolaires en général et de l'enseignement commercial en particulier, Zurich.

²⁶⁾ Viz Organisation 296.

Teprve r. 1932 byly upraveny zvláštní předpisy o imatrikulaci a zkouškách²⁷⁾ (imatrikulace platí nyní jen rok, načež se musí kandidáti podrobiti zkoušce, po které je teprve přijetí definitivní), dále o složení sboru učitelského, a to směrem omezené autonomie, takže stát si ponechává vrchní dozor i na správu vysokých škol. V čele university je rektor, volený na pět let, docentura je odstraněna a nahrazena institucí „maître de conférences“; pensí musí profesor nastoupiti v 70 letech (u nižších kategorií učitelstva vysokých škol již v 65 letech). Od r. 1935 nepřijímají se na vysokou školu posluchači, kteří nepodají průkaz o předvojenském výcviku.²⁸⁾ Nově zaveden numerus clausus. Opětovné nepokoje antisemitské vedly k zostření disciplinárních předpisů.

Pro vzdělání lidové mimo zmíněné již kursy pro analfabety značný význam má lidová universita „Valeni de Munte“, založená universitním profesorem *Jorgou*, v níž jsou vydatně zastoupeny i menšinové národnosti.²⁹⁾

Bylo již řečeno, že se v Rumunsku dosud značné oblibě těší *školství soukromé*. Také jemu se dostalo nové úpravy zákonné r. 1925, kdy dovoleno právním osobnostem, zvláště církevním, zřizovati za určitých podmínek školy mateřské, obecné i střední a určití i vyučovací jazyk; ale osnovy učebné musí býti ministerstvem schváleny. Žáci škol s *odchylnou* osnovou *nemohou* se podrobiti zkoušce diferenční, jež by je opravňovala ke vstupu do škol státních, kdežto škole s osnovou touž jako na školách veřejných může se dostat práva veřejnosti. Je důležité, že zákon nepřipouští — ani po uzavření konkordátu r. 1929 — soukromé, resp. konfesijní ústavy učitelské a vysoké školy.

Přes to, že vláda rumunská při všech obtížích politických a hospodářských vyvinula po válce úctyhodnou snahu o sjednocení a rozšíření školy, není celkový stav vzdělání rumunského naprosto dosud uspokojující. Nehledíc k tomu, že

²⁷⁾ Věstník prof. 1933, 66 a 1935, 491.

²⁸⁾ Internat. Zeitschrift IV, 154.

²⁹⁾ Internat. Zeitschrift IV, 297; náklady na lidové vzdělání viz Activité 79.

vůbec leccos z nových nařízení také tam zůstává dosud na papíře (zvláště úplná docházka do školy, vyšší stupeň obecné školy a pokračovací školství vůbec), jeví se stále ještě nedostatek škol zvláště nižších, na nichž učí stále ještě špatně placené a nedostatečně vzdělané učitelstvo, kdežto jednotná úprava školství středního beze vsí diferenciace (patrně po vzoru odbyté zatím francouzské reformy Bérardovy) neosvědčila se ani v Rumunsku. Tak jest jen otázkou času, kdy se vývoj vrátí k předchozímu rozlišení vyšších tříd, třebaš v jiné formě; nová úprava škol středních, stále odkládaná z důvodů zvláště finančních a politických, musí přece také již jednou vážně býti řešena. Všechno školství dále, na němž je dnes patrný vliv cizí, zvláště francouzský, trpí nadměrným zkoušením, namnoze příliš důkladným a vysilujícím, zvláště při přechodu z obecné školy do střední, z nižších oddělení do vyšších a konečně při zkouškách bakalářských, kde se mluví dokonce již o porážkách na bojišti.³⁰⁾

Mluví se o příliš formalistním a mechanickém učení, o přílišném tlaku administrativy a malé svobodě učitelstva, o nepřipravenosti osnov, zvláště středoškolských, o nadbytku kontroly a předpisů vůbec, o přílišném vlivu politických stran a rychlém střídání ministrů školství, ale již i o přílišném počtu intelligence středoškolsky nebo vysokoškolsky vzdělané, pro niž není dosti zaměstnání, atd. Po všech těch stránkách jeví se rychlá a důkladná reforma nezbytnou a bezodkladnou. Připomínám, že bohužel i v Rumunsku z důvodů finančních bylo dosti škol středních a učitelských ústavů zavřeno.³¹⁾

Konečně nelze zamlčeti, že na Rumunsko vyskytují se stížnosti stran národnostních minorit. V době, kdy se tušilo Velké Rumunsko, bylo v Bukovině vedle 257 obecných škol rumunských neméně než 251 s jiným jazykem vyučovacím (157 rusínských, 64 německé, 27 polských a 3 maďarské),

³⁰⁾ Podle Učit. novin 44, čís. 7, str. 14. propadlo na příklad r. 1928 ze 6700 absolventů střední školy při bakalářské zkoušce 3800, t. j. plných 57%.

³¹⁾ Annuaire 1934, 366. Pour l'ère 1931, 282. *Spielér*, 754. Věstník pedagog. XII. 407. L'information universitaire 9, 332.

tedy počet skoro stejný, dále 14 středních škol, z nichž byly 4 německé, 3 rumunské a 3 rusínské a 4 lycea dívčí. V Besarabii, o níž nebylo přesných zpráv statistických za vlády ruské, napočteno r. 1920 vedle 1233 rumunských škol obecných 200 ukrajinských, 120 rusínských, 78 bulharských, 73 německé, 38 židovských a 3 polské, tedy celkem 512 cizojazyčných obecných (vedle 46 státních a 19 církevních škol středních). Konečně v Sedmihradsku, které mělo v říši maďarské zvláštní postavení po stránce školní, bylo krátce před válkou (1912) napočteno 5651 obecných škol (z toho jen 1369 státních, zbytek konfesijních) a 66 škol dívčích (z toho 25 státních). Vláda rumunská začala prováděti porumunštění velmi důrazně, takže se ozvaly již důtklivé hlasy protestu v různých časopisech odborných; stěžují si i Rusové³²⁾ i Němci³³⁾ i Rusíni,³⁴⁾ i konečně Maďaři.³⁵⁾ Ve všech těch cizojazyčných územích zařizovaly se rumunské školy státní a též školám menšinovým nařizuje se pilné pěstění státní řeči tak, že všichni učitelé středních škol musí ovládati státní jazyk a na všech školách soukromých a církevních mohou býti ustanoveni jen rumunští státní občané. Není pochyby, že nepřátelská propaganda využívá některých případů přílišné horlivosti k oslovování Rumunsku, zapomínajíc, že Rumuni musí v první řadě pracovati pro povznesení svého školství, na němž byly mimo předválečné Rumunsko páhány dlouholeté křivdy.

Literatura:

L'enseignement public en Roumanie. Publication du Ministère de l'instruction publique et des cultes. Bucarest 1900.

³²⁾ Srv. na př. čl. M. *Višnjaka*, Škola v Besarabii, Ruská škola za rub., 25, 83 a čl. V. *Dembo*, Radosti bessarabského učitele v Učitel. novinách 42, 210, jenž uvádí některé doklady policejní zvěle a pronásledování učitelstva národních menšin.

³³⁾ *Ruvín*, Das Katz und Mäusespiel, N. E., 1927, 26, a Freie Schulzeitung 1925, 89.

³⁴⁾ Podle zprávy Jirákovy v Časopise Obce I. 25, zrušila vláda hned po obsazení Bukoviny v řadě okresů všechny ukrajinské školy a zřídila na jejich místě rumunské.

³⁵⁾ Prager Presse, 25. dubna 1923, 23. června 1923.

Jonescu Const., Rumänisches Schulwesen, Langensalza, 1910.

Onisifor Ghibu, L'école roumaine de Transylvanie et de Hongrie, Bucarest 1915.

Loi de l'enseignement particulier avec l'exposé des motifs, présenté au parlement par le Dr. C. Angelesco, ministre de l'instruction publique. Bucarest 1925.

Kuchárik, Nestátne školstvo v Rumunsku. Naša škola I. 1926, str. 209 n.

Hénon, L'enseignement primaire en Roumanie. L'éducation XVII, 1926, str. 602 n.

Activité du Ministère de l'instruction, Bucarest 1928.

Loi sur l'enseignement secondaire, Bucarest, 1928.

Schmidt-Boelitz, Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, I, 168, 1928.

Notice sur l'histoire de l'enseignement secondaire et sur la situation actuelle de l'enseignement en Roumanie. Bucarest 1928.

W. Ghidionescu, Der Zustand des Schulwesens in Rumänien, Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, I, 1931, str. 294 n.

L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. Genève 1932. *Spieler*, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1932.

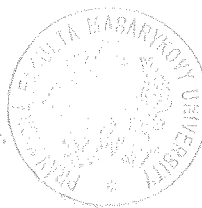
A. Hrazdil, Střední školství ve dvanácti státech evropských. Praha 1934.

Tableau comparatif des systems scolaires en general et de l'enseignement commercial en particulier dans les differents pays. Zurich, 1936.

Dr. Jos. Folprecht, Československé školské obce v evropském zahraničí, Praha 1937.

XXIII.
TURECKO.

SEMINÁRNÍ
Hl. práv.



KNIHOVNA
oddělení

A) PŘED VÁLKOU.

System předválečného školství tureckého nebyl nikdy jednotný, vždy se dělil na dvě řady docela protichůdné: školství církevní a veřejné. První spočívalo s nepatrnými změnami na základě náboženském, jaký mu položili zakladatelé říše turecké v 15. a 16 století (zvláště sultánové Mehmed a Soliman); druhé zdvíhalo se teprve od r. 1846 po vzoru evropském a bylo vlastně až do války jen na papíře. Školství církevní mělo stupně nižší (elementární) i vyšší; nižší vzdělání udílelo se v t. řeč. „mektebách“, kde vyučoval kazatel (imam); byly otevřeny při každé mohamedánské mešitě. Pro vyšší vzdělání byly určeny „medresy“ při mešitách hlavních. Mekteby podávaly základy čtení a psaní a ukládaly memorovati korán, jakožto nepřeložitelné posvátné Písmo turecké, a to způsobem zcela mechanickým; žáci beze všeho porozumění obsahu učili se odříkávat ony části koránu, na nichž se cvičili i ve čtení a v psaní.¹⁾ Vědomosti takto získané byly docela nepatrné, neboť znalost čtení a psaní nebyla valná; zato již v těchto školách položil se pevný základ k známé turecké výlučnosti a k fanatickému odporu vůči cizině. Vybraní žáci přecházeli na školy vyšší, kde studovali na koránu mohamedánskou theologii, práva, filosofii. Studium na těchto ústavech, které bychom mohli asi srovnati s duchovními semináři, trvalo až 25 let a vedlo sice k značné

¹⁾ H. Piffel v čl. Arabische Pädagogen, NB. XXIV, 1913, 246, líčí živě učení v těchto „školách“: učitel při tom sedí po turecku na starém divaně a kouří, kdežto na žáky dozírají starší spolužáci; všichni se učí nahlas a mísí tak soprány s tenory. Od rána od osmi hodin až do odpoledního modlení trvá učení s hodinovou přestávkou v podstatě po celý rok.

odborné učenosti, ale k nepatrné přípravě pro praktický život tak, že po té stránce sama se nám namítá analogie se starým školstvím čínským. Až do války v těchto školách, zařízených v podobě internátů, v komůrkách s jedním okénkem, v nichž nebývá jiného zařízení než tenké matrace, bylo sídlo mohamedánské učenosti právnické i theologické, a vychovávali se tu vyšší úředníci správní.

Kdežto těchto vysokých škol theologických i právních nedotkl se duch evropského hnutí reformního vůbec, elementárního školství pak velice nepatrně (teprve r. 1910 nařízeno bylo vyučování literatury turecké i arabské a vědám přírodním), stát již od polovice století 19. místo škol náboženských i proti nim vybudoval úplný systém veřejných škol všech stupňů. Důvody k tomu byly hlavně vojenské; náboženské školy nepodávaly vhodné průpravy pro vzdělání důstojníků, jichž bylo třeba k reorganisaci armády. Pro nové školy bylo třeba nového učitelstva; byl tedy roku 1856/7 zřízen učitelský ústav. Základní zákon školský vyšel r. 1869 a zřídil vrchní správu všeho vyučování; patřila smíšeným výborům, které jmenoval sultán, a ministerstvu vyučování.

Před válkou bylo lze v Turecku vyznačit zcela zřetelně všechny čtyři skupiny veřejných škol. Bylo to období, kdy Turecko stálo již silně pod vlivem západu. Ještě před uvedeným zákonem zařízeno bylo pod silným vlivem Francie císařské lyceum v Galata Sarai. Lyceum, o něž se zasloužil předseda školského výboru *Fuad* paša, připravovalo osmanské poddané k státní službě; bez další zkoušky se mohli jeho absolventi státi učitelé na gymnasiích. Na lyceu vyučovalo se turecky a francouzsky.

Zákon z roku 1869 zůstal základem veškeré školské organisace i po revoluci mladoturecké r. 1908/9 až do konce světové války. Zákon rozlišoval: 1. veřejné školy, které dozorem a správou podléhají výhradně státu, 2. školy, které podléhají dozoru státnímu, ale jsou založeny a řízeny buď jednotlivci neb obcemi. Školství soukromé si podržovalo svou starobylou pestrost, školství veřejné mělo tyto stupně: 1. *škola* elementární (Mekâtibi silyan); 2. *gymnasia* (Mekâ-

tibi rüšdije); byly analogií škol měštanských; 3. *přípravné školy* (Mekâtibi idadije); byla to analogie škol středních; 4. *lycea* (Mekâtibi sultanyie); 5. *vysoké školy*.

Školní povinnost měla trvati pro hochy od 6 do 11 let, pro dívky od 6 do 10 let.

Skutečný stav školství elementárního byl v Turecku velmi ubohý; nebylo dosti vzdělaných učitelů, tím méně učitelek, nebylo většinou řádné návštěvy, nebylo ve školách často ani nejnnutnějších potřeb, lavic ani tabulí, takže žáci usedali po zemi před učitelem sedícím na koberci. Korán byl často jedinou učebnicí vůbec, didaktický postup byl naprosto zastaralý a mechanický; žáci vlastně bez ducha memorovali Písmo, ale nenaučili se vlastně ani kloudně číst, tím méně psát. Jako výchovného prostředku se užívalo také odměn a trestů, docela i bití, třebas bylo přísně zakázáno. Jinak mládež turecká byla velmi pilná a mravná, a není pochyby, že by obratná a správná metoda byla vykonala s tak dobrým žactvem divy. Jistý obrat přinesla konstituce, vydaná r. 1908 z úsilí Mladoturků, ale nebylo dosti času k vyzrání.

Politické důvody vedly k tomu, že při reformách školských se Turecko opíralo o vzory cizí, původně hlavně francouzské, od revoluce mladoturecké i o německé; r. 1915 povoláno dokonce osm německých obecněškolských učitelů. Ale je otázka, pokud mohly cizí vzory sloužit duchu národa a zda se hodili cizinci k tomu, aby našli vztah mezi kulturou starotureckou a potřebami nové doby, jíž se ani Turecko nemohlo dlouho uzavírat a pro něž bylo málo porozumění, ježto Turkům (podle úsudku cizinců) scházel vůbec smysl pro věci nutné a dosažitelné, kdežto společná byla záliba ve vnějším lesku a fantastickém theoretisování. Tak si vysvětlíme i všeobecné podceňování nižší školy a přeceňování učenosti islamské, dávno již zastaralé. Konečně nesmíme zapomínati, že lid ten dlouho fanaticky nenáviděl vše cizí, a že se cítil povýšen proti Evropě.

Vedle škol mohamedánských byl v Turecku značný počet konfesijních škol různých vyznání, jež byly i nástrojem po-

litické propagandy a místem stranické výchovy; zvláště školy katolické hleděly vyniknouti úpravou i rozsahem učiva; existovaly dále četné školy židovské; vedle škol konfesijních byly školy pro příslušníky cizích národů, usdlé neb působící v Turecku, do nichž však chodila i mládež turecká; byly tu tedy školy francouzské, anglické, ovšem i školy italské, německé a ruské, ba dokonce i školy misie americké, při čemž vedle škol elementárních v těchto jazycích existoval i jistý počet škol středních. Na všechny tyto cizí ústavy byl r. 1914 ustanoven státní dozor a povinnost vyučovati také turecké řeči a dějinám i zeměpisu Turecka; další ústavy cizí se neměly už povolovati.

Po škole elementární nastupovaly t. zv. „rüšdije“, čtyřleté neb tříleté, analogické spíše našim měšťankám než středním školám. Vedle náboženství, arabštiny a perštiny učilo se arithmetice, geometrii, zeměpisu, dějepisu, krasopisu, morálce, čtení, polnímu hospodářství, kreslení, hygieně; zvláštní pozornost věnovala se jazyku tureckému, jež byl ve všech těchto školách jazykem vyučovacím. Mohlo se učiti i jazyku místní menšiny. Ve větších městech byly i rüšdije dívčí. Tyto školy měly býti otvírány všude, kde bylo aspoň 500 obyvatel.

Vyšší stupeň školský (Mekâtibi idadije) měl býti zřizován ve městech, která měla alespoň 1.000 obyvatelů; náklad měl nésti vilajet (okres). Vyučovacemi předměty byla turecká literatura, francouzština, osmanská mluvnice, retorika, základy národního hospodářství, zeměpis, dějepis, přírodopis, matematika a geometrie, účetnictví, fyzika, chemie a kreslení.

Dále předpokládal zákon střední školy vyššího stupně, *lycea*, která se měla dělití na větev přírodovědnou a duchovědnou. Ale zůstalo jen při jediném lyceu.

K *vysokému školství* patřil vyšší pedagogický ústav (école normale supérieure, dâr ül muallimîna). Měl tři stupně; v prvním stupni (3 léta) se vzdělávali učitelé pro rüšdije; na druhém stupni (2 léta) se vzdělávali dále pro střední

školy (idadije); poslední stupeň měl připravovati učitele pro lycea.²⁾

V stadiu dosti nehotovém byla jediná universita turecká v Cařihradě; měla před válkou fakultu filosofickou, fakultu právnickou, fakultu matematicko-přírodovědeckou, ústav theologický a školu medicínskou. Před válkou nebylo ani stálých profesorů, ani rektora, ani cvičení seminárních, ani bibliotéky, takže kterýsi německý orientalista nazval ten ústav nejhorším na světě, na míle vzdáleným od toho, co my universitou myslíme. V době války vláda turecká povolala několik německých profesorů, také pedagogiky, ale ve skutečnosti i tady zřídila jen potěmkínskou vesnici, neboť němečtí učitelé neuměli turecky, turečtí žáci většinou zase ne německy. Mimo tuto universitu byly nestátní vysoké školy, určené pro pěstění filologie a theologie. Mimo to chystány vysoké školy také v Medině (r. 1913) a v Jerusalemě (r. 1915).³⁾

Zvláštností tureckou byl ženský ústav v Cařihradě pro vyučování jazyku anglickému pro dívky z Balkánu, Egypta, Rumunska, ba i Řecka, jež r. 1907 měl již 160 žaček; mimo to usnesla se vláda turecká zříditi pro ženy i zvláštní kursy na mužské universitě v Cařihradě z hygieny, gynekologie, domácího hospodářství a podobně.⁴⁾

Zákonem z roku 1869 byla upravena také správa školská. Byla zřízena císařská rada veřejného vyučování o dvou sekcích. Členy sekce vědecké směli býti jen Osmani, počtem osm. Starali se o záležitosti jazyka osmanko-tureckého, o učebnice a pod. Sekce správní skládala se z předsedy, místopředsedy a ze čtyř generálních inspektorů, z nichž polovice musila býti muslimská. Měla dozor nad školami a péči o osnovy. Císařské radě podléhaly rady provinciální v hlavních místech jednotlivých vilajetů. Jejich úkolem bylo prováděti ministerská nařízení, jmenovati učitele, konati zkoušky a starati se o finance.

²⁾ Podrobnosti viz B. Spuler, Die Minderheitenschulen der europäischen Türkei, 1937, dodatky.

³⁾ Rivista pedagogica 1914, 515.

⁴⁾ Rivista pedagogica 1914, 515.

B) PO VÁLCE.

Politická revoluce, která se uplatnila po válce v celém Turecku a přivodila zásadní změny i v ústavě i v sídle ústřední vlády, měla za následek také rozhodnou revoluci v oboru školství.⁵⁾ Základní zákon ze dne 22. března 1926 značí definitivní vyúčtování s kulturou západní, proti níž právě v Turecku byl staletý odpor, ba nenávisť.⁶⁾ Po prvé tu zlomena ve veřejném školství staletá tradice a vybudován úplný systém školy ve všech stupních; přes odpor k cizím vlivům viděti jest nepochybně vzor Američana Deweye. Přechod k nové úpravě nebyl bez obtíží, ježto vláda r. 1925 prostě zavřela všechny školy církevní (i cizí) a tak se ocitlo Turecko vlastně ve stavu beze škol.⁷⁾ Sama vláda francouzská protestovala tehdy proti zavření 36 francouzských škol s 12.000 žáky, že prý to odporuje lausanské smlouvě (NL 15/4 1924).

Především *ústavy předškolní*, jimž se dostalo zatímní úpravy sice již r. 1913 a 1915 a jež byly určeny dětem 4—6 letým, ale jež byly stále jen v počátcích, staví se nyní vědomě a promyšleně na principu Fröblově a opatřují se ředitelkami, vzdělanými na dvouletém kurse při ženské škole normální.

Školy obecné prohlašují se za ústavy státní, bezplatné a povinné od šestého neb sedmého roku věku dětského; na venkově mají míti pravidelně tři, v městech pět tříd, rozdělených na dvě skupiny (nižší tři, vyšší dvě třídy) a místy spojené i s internátem,⁸⁾ v nichž se učí hoši i dívky pohromadě. Vedle obecných škol jsou i třídy pro *děti abnormální* a pro cizince, sem tam *kursy pro dospělé a školy pokračovací*.⁹⁾

⁵⁾ Podrobně vývoj tureckého školství po válce líčí Ismail *Hakki* ve svém čl. *History of Public Instruction in Turkey* v *Internat. Zeitschrift f. d. Erzieh.* III. 232.; dále *Monroe*, *Western Education in Moslim Lands* v jeho *Essays in Comparative Education 1927*, 128.

⁶⁾ L. C. *Washburne*, *Remakers of Mankind 1932*, 134 a násl., kde dobře líčí, jak právě Kemalovi pašovi a jeho pracovníkům podařilo se rozníť turecký nacionalismus a spolu přivoditi emancipaci od vlivů evropských.

⁷⁾ Širým světem 1925, 95.

⁸⁾ *Annuaire 1935*, 379.

⁹⁾ Sem hledí zvláště školy lidové, upravené zákonem r. 1929

Učí se vedle obvyklých předmětů triviálních i reálií také náboženství, životosprávě, etice a občanské nauce, domácímu hospodářství a hygieně, a to 26 hodin týdně. Od počátku se zdůrazňuje činná metoda učební a samospráva, pro niž všichni učitelé turečtí nepřinesli si dostatečnou přípravu. Lépe se daří pokusům ustaviti vyučování kol středisek zájmových ve škole a domově i mimo ně.¹⁰⁾

Tělesná výchova pěstuje se teprve od revoluce, a to v duchu švédském, k čemuž přistupuje i hnutí skautské v Turecku s nadšením uvítané, a v poslední době i cviky vojenské, zaváděné hojně již za války pod vlivem německým; dnes také školy turecké pěstují vycházky a pobyt v přírodě a to docela soustavně. Mocné účinky na školu i na vzdělanost měla zvláště záměna tureckého písma za latinku, kterou si měl od 1. ledna 1930 osvojit každý Turek od 16—40 let; k tomu cíli zřízeny i velice četné kursy. Odtud je vzestup vzdělání i v nejšířších kruzích lidových nepochybný, neboť znalost čtení vyžaduje nyní sotva pětinu času než dříve.

Zvláštní pozornost věnuje turecká vláda výstavbě budov školních podle vzorného typu ankarského a dovolila vybírat ad hoc dokonce 10% přírážek daní po 5 let.¹¹⁾

Závěrečná zkouška po 5. třídě skýtá oprávnění k přijetí do školy střední nebo odborné.

Školy měšťanské (nižší střední), rozsahem trojtřídní, stojí dnes mezi školou obecnou a lycei; učí se v nich již také cizímu jazyku. Ježto tvoří vlastně nižší stupeň lycei jako jejich první až třetí třída, bývají s nimi velmi často spojeny pod jednou správou. O koedukaci na tomto stupni školy usiluje se teprve v poslední době; všude se uplatňuje zase metoda činná a samospráva žáků.

Závěrečná zkouška, t. řeč. malá maturita, je předpokladem pro postup do vyššího oddělení a do prvního ročníku

pro vzdělání dospělých analfabetů v abecedě latinské. (*Pour L'ère nouvelle 1931*, 229, *Kandel 1927*, 399.)

¹⁰⁾ *Srv. čl. Ismaila Beye v Pour l'ère nouvelle 1929*, 35, a *Annuaire 1935*, 379.

¹¹⁾ *Annuaire 1935*, 381.

učitelského ústavu. Sama *lycea* obsáhla vlastně jen 3 vyšší třídy, při čemž poslední je rozlišena na sekci přírodní a literární. Vedle západních řečí cizích učí se v nich i arabštině a perštině, dále filosofii, sociologii i různým disciplinám humanitním i reálným. Zajímavé je, že ani tam se neosvědčila ryzí metoda přímá a že se hledá i tam zprostředkovací cesta.¹²⁾

Vyučování na školách měšťanských a lyceích není ovšem ani povinné ani bezplatné, ale žáci mohou býti od školného zčásti neb zcela osvobozeni. Absolventi lyceí mají právo vstoupiti na školu vysokou, ale musí se podrobiti před tím zkoušce závěrečné v rozsahu přesně stanoveném.

Učitelské vzdělání liší se podle stupně školy, pro niž je kandidát aprobován; jsou zvláštní ústavy tříleté pro přípravu učitelů na školách venkovských a jiné zase pětileté pro učitele městské.¹³⁾ Jiné tříleté jsou pro ředitele těchto škol a učitele škol měšťanských; jiné tříleté konečně pro příští učitele lycejí (pro tyto je ústav při universitě v Cařihradě, podřízený přímo ministerstvu, a jiný v Ankaře); nadto se každoročně vysílá mnoho studentů a učitelů do ciziny. Pro další vzdělání učitelstva ustanoveny jsou kursy feriální a měsíční porady se vzornými pokusy.

Odborných škol všeho druhu je stále naprostý nedostatek, jemuž teprve v poslední době snaží se vláda usilovně odpomoci.¹⁴⁾ Vyšší školy hospodářské, obchodní a technické jsou jen v Cařihradě. Sem se počítává také pětiletý dívčí ústav v Angoře pro výcvik v ručních pracích a domácím hospodářství.

Universita v Cařihradě, reorganisovaná r. 1933, je nyní již úplná o 5 fakultách (k lékařské fakultě je přičleněno studium farmaceutické a zubní lékařství). Mimo to souvisí s universitou i vysoké učiliště hudební a řada vědeckých ústavů zvláštních. Všichni posluchači jsou povinni znáti aspoň jeden

¹²⁾ Viz *Annuaire* 1935, 384. Osnovy viz v článku Hrazdilové.

¹³⁾ Podle *Annuaire* 1935, 380 byl přidán nyní šestý rok, jsou tedy 2 cykly po 3 letech.

¹⁴⁾ *Annuaire* 1935, 386.

cizí jazyk, jakož i podrobné dějiny revoluce turecké.¹⁵⁾ Mimo universitu v Cařihradě jest tam i vysoká škola politická, akademie umění, vysoká škola inženýrská, vysoká obchodní škola a válečná škola, v Ankaře jest fakulta právnická a agronomická. Zákony z r. 1919 a 1922 zaručily universitě samosprávu; děkani jednotlivých kolejí (fakult) jsou voleni ze sboru, rektora jmenuje ministr ze dvou kandidátů, navržených všemi pěti fakultami. Ženy studují dnes hojně, zvláště na filosofické a přírodovědecké fakultě; z gradů akademických udržuje se po starém zvyku licenciát. Vnitřní organizace napodobí nyní ve všem university západoevropské; některé ústavy vědecké vynikají již dnes znamenitou výpravou.¹⁶⁾

Soukromé školy církevní jsou dnes v naprostém úpadku; zvláštním zákonem z r. 1931 bylo také v Turecku zakázáno přijímati turecké děti do škol cizojazyčných ve věku školou povinném.¹⁷⁾

Vrchní správu všeho školství, až na některé školy odborné, má nyní také v Turecku ministerstvo školství s oddělením administrativním a didaktickým. Celá říše je rozdělena na 13 provincií, z nichž každá má několik okresů. Pro správu škol jsou jednotliví provinciální direktori, podléhající přímo ministerstvu, kteří vykonávají prostřednictvím okresních inspektorů dozor na všechno školství kraje; vedle těch jsou centrální inspektoři v samém ministerstvu pro speciální úkoly.

Pro přípravu osnov, zkoušení nových metod a evidenci cizího školství existuje národní rada výchovná pro celou zemi jako středisko snah reformních.

Celkem se školství tureckému vytýká nedostatek náboženské výchovy (patrná reakce proti předchozímu církevnictví) jakož i nedostatečné rozlišení úkolů vzdělávacích a výchovných; příliš kvapný vývoj škol brzděn je zvláště nedostatečným vzděláním učitelstva, jež násilných změn staré školy

¹⁵⁾ *Annuaire* 1935, 386.

¹⁶⁾ Srv. čl. J. *Ryphky*, Návštěva v turecké universitě, LN 29/12 1921.

¹⁷⁾ Pour l'ère nouvelle 1931, 221.

pamětné v novou školu činnou prostě nechápe. Na venek je školství turecké ovšem ve vývoji velmi rychlém; tak v období 1914—1929 se počet škol a žáků na školách obecných a středních zdvojnásobil, na učitelských ústavech a universitách dokonce zešestinásobil. Pro r. 1929 uvádí statistika 6589 škol obecných pro 445.726 žáků a 118 škol středních s 28.161 žáky, dále 15 vyšších učitelských ústavů se 4765 posluchači.¹⁸⁾

Porada školských odborníků, svolaná do Cařihradu ministrem školství Hikmetem Beyem za přispění profesora Malche v lednu 1934, usnesla se, aby byla prodloužena povinná docházka obecné školy na 6 let, dále aby dosavadní staré nižší střední školy a měšťanské byly postupně odstraněny a podržena na dále jen šestitřídní lycea s nižším oddělením jednotným a vyšším diferencovaným na oddělení přírodovědné a jazykové, zakončené maturitou. Pro žáky, kteří vychodí úspěšně šestitřídní školu obecnou, ale nebudou přijati do lyceí, budou zřízeny zvláštní střední školy odborné.

Literatura:

- Belin* François Alphonse, De l'instruction publique en Turquie. (Revue „Le Contemporain”, XI, 1866.)
- Salve*, L'enseignement en Turquie. Revue des Deux Mondes, 1874.
- Abanlah*, Brennende Schulwesen- und Bildungsfragen in der neuen Türkei, Monatshefte f. d. Schulreform 1916, 250.
- Allen*, The Turks in Europe. London 1920.
- La question de l'enseignement en Turquie, L'éducation 25, 99.
- Anonym*, Türkisches Schulwesen, Ped. Zentrbl. 1925, 133.
- C. Monroe*, Western Education in Moslem Lands v jeho Essays in Comparative Education 1927.
- Ismet Bey*, Le programme des centres d'intérêt dans les premières classes des écoles publiques en Turquie, Pour l'ère nouvelle 1929, 35.
- Mustafa Rahmi Bey*, L'éducation nouvelle en Turquie, Pour l'ère nouvelle 1929, 34.
- Rectorat de l'enseignement publique en Smyrne: La réforme scolaire et l'éducation nouvelle en Turquie, 1929.

¹⁸⁾ Viz L'organisation de l'instruction publique, 1932, V Annuaire nových dat o Turecku není.

- S. M. Abanlah*, Moslemische Erziehung, NE 1930, 579.
- Hugo Hamid Marens*, Über moslemische Erziehung, NE 1930, 660.
- Ad. Ferrière*, La Turquie nouvelle et ses écoles, Pour l'ère nouvelle 1929, 29.
- Hamdi*, Organisation des Bildungswesen in Türkei, PZ 1930, 651, a týž i v NE 1931, 506.
- P. Vallès*, Chronique Turque, Pour l'ère nouvelle 1931, 220.
- M. Ihsam Bey*, Education in Turkey, v Percyově The Year Book of Education 1932, 971—981.
- Ismail Hakki*, History of Public Instruction in Turkey, v Internat. Zeitschr. f. d. Erzieh. II. 376 a III. 217.
- L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, 1932.
- Courtin*, Quatre ans l'enseignement en Turquie, L'enseignement publique 1933, 219.
- Hamdi*, Organisation des Bildungswesen in der Türkei, Quelle 1933, 825.
- Mehmed Rauf*, Das Schulwesen in der Türkei, Schulreform 1933, 485.
- Ant. Hrazdil*, Školství v Turecku, Věstník pedagogický XIII. 59.
- Ugurel Refia*, L'éducation de la femme en Turquie. Genève, Georg, 1936.
- Spuler B.*, Die Minderheitenschulen der europäischen Türkei von der Reformzeit bis zum Weltkrieg, Breslau 1937.

XXIV.

ŘECKO.

A) DO SVĚTOVÉ VÁLKY.

Pádem Cařihradu a podrobením Řecka zastaven na celé století také rozvoj kultury byzantské, tak vysoko vyspělé již koncem starověku. Po dlouhou dobu jediným místem osvěty a vzdělání také v Řecku byly kláštery, v nichž žáci nabývali znalosti čtení, psaní, počtů a vychováni byli za služebníky církve. Vedle toho existoval nepatrný počet škol vyšších, jež udržující učenost starověku (gramatiku, filosofii, rhetoriku i matematiku) podávaly především vyšší vzdělání theologické. Od století 18. počínají také v Řecku pronikati vlivy kultury západní (zvláště francouzské, italské a německé), množí se cesty za vzděláním v cizině a mimoto počínají příkladným způsobem bohatí velmoži, kupci, obce a cechy shromažďovati příspěvky na školství. Úzký obzor se šíří; opouštějí se těsné zdi klášterů a kultura počíná se ponenáhlu šířiti i po městech a větších osadách, v nichž vedle kněží již i živly laické, třebaš i bez speciálního vzdělání pedagogického, tradují elementární vědomosti. Vedle těchto škol obecných, zvaných „koina scholia“, vytvářejí se z bývalých škol theologických místy gymnasia, ústavy pro vyšší vzdělání nejen na území vlastního Řecka, nýbrž i v Cařihradě, Smyrně, Janině, a stávají se centry všeho vyššího vzdělání vůbec. Zastaralý způsob ve výkladu starých klasiků, tak řečená methoda psychagogická, ustupuje zásluhou těchto škol (a zvláště řeckého učence Adomantia *Koraise* z ostrova Chiu, 1748—1833) metodě racionální, jež se snaží proniknouti v samého ducha četby. V touž asi dobu zásluhou učence Genije *Kleobula* zavedena na uvedené školy do Řecka vyučovací methoda *Bell-Lancasterova*, jež se aspoň dočasně osvědčila dobrodiním pro školy nedostatečně dotované.

Boje o svobodu Řecka, jež vypukly r. 1821, nebyly dalším vývoji školy prospěšny. Žáci odrostlejší sami se zmužile chápali zbraně, školy rozpuštěny nebo dokonce zničeny ve vřavě válečné; zničeny i mnohé cenné památky kulturní a bibliotéky starořecké; dokonce i školních knih užilo se k hotovení stělných patron. Sice již r. 1822 sešlo se v Epidauru zvláštní národní shromáždění pro úpravu škol elementárních podle metody *Bell-Lancasterovy*, ale teprve první regent osvobozeného Řecka, *Jan Kapodistrias*, muž osvícený a obětavý, mohl zase podnítiti oživení školství řeckého, v němž právem viděl všechnu naději budoucna. Je zajímavé, že již za své diplomatické činnosti všímal si škol ve Švýcarsku, kde škola *Fellenbergova* v Hofwylu a školy *Pestalozziho* byly mu vzorem. Pro nedostatek financí vydán byl první zákon školský teprve po založení království a to 1834. Vzorem byl mu francouzský zákon z 1833 a rozmanitá školská opatření bavorská. Zákon sám o sobě byl by dobrý, ale základní jeho chybou bylo, že nepřihlížel k možnostem řeckým; v primitivním řeckém hospodářství nemohly se dobře uplatniti vzory, které předpokládaly vyšší úroveň hospodářskou i kulturní. Tak nastala stagnace od r. 1833 až do 1880; s politickým rozvojem Řecka (po anektování Jonských ostrovů a Thessalie) nastupuje i rozvoj školství. Nejdůležitější byl zákon o obecném školství z r. 1895, kdy byl ministrem školství *Petrides*, který bývá nazýván prvním školským politikem řeckým. Měl dobrý smysl pro to, co je dosažitelné a prakticky potřebné.

Podle této úpravy byly elementární školy řecké trojího typu: v městech větších šestitřídní, v ostatních osadách pouze čtyřtřídní, v obcích zcela malých byly bez dělení na třídy (jednotřídny); školy čtyřtřídní a jednotřídny podávaly jen vzdělání elementární (náboženství, trivium, reálie, zpěv, kreslení, tělocvik, dívky učily se mimo to i ručním pracím), kdežto školy šestitřídní v posledních dvou ročnících (první čtyři se shodovaly s ústavou čtyřtřídními) podávaly již i četbu a výklad evangelia, spisů starořeckých a novořeckých a konečně hlubší vědění v přírodních vědách, geometrii, matematice a tělocvik tak, že obstarávaly zaokrouhlené vyšší

vzdělání potřebné všem, kdož po absolvování školy obecné nepomýšleli již na další studia.

V místech docela nepatrných, kde bylo aspoň 15 žáků, zřizovaly se, jak již uvedeno, školy jednotřídny koedukační s omezenou osnovou. Počet tříd se přizpůsoboval místním poměrům. Potíž byla v tom, že náklad na školy měly nésti obce, což bylo chudým obcím velmi těžké. Nicméně počet škol dosti rychle stoupal. (Přes to ještě před rokem 1929 mělo Řecko téměř polovinu obyvatelstva analfabetů.) Návštěva školní podle zákona prohlášena za bezplatnou, ale de facto dlouhý čas museli žáci přispívat na hrazení výloh, na něž nestačily chudé obce školní; teprve v stol. XX. i školám nastaly poměry uspořádanější.

O zřízení učeben a učebních pomůcek značné zásluhy měl zvláštní Spolek pro šíření řeckého vzdělání¹⁾, který byl před válkou pod protektorátem korunní princezny; spolek vydával též spisy lidové ze všech oborů vědních. Třeba přiznati, že vedle státu a obcí mnoho obětí na školy přinesli a přinášejí i bohatí jednotlivci, zvláště kupci řečtí, jejichž zásluhou jmenovitě ony šestitřídní školy obecné vznikaly již dávno v řeckém území pod vládou tureckou, zejména v Soluni, než byly zavedeny v samém Řecku.

Celkem nelze neuznati, že zvláště v posledních desíti letech před válkou byl značný pokrok v elementárním školství řeckém; tak v šesti letech (1889—1895) počet žactva vzrostl z 4.8% všeho obyvatelstva na 8%! Ale přes to byly nedostatky školství obecného ještě příliš citelné; přes všechna zákonitá ustanovení mnoho dětí, zvláště v krajích pastevců, bylo vůbec bez školního vzdělání, jiné věnovaly se od mládí výdělečné práci hospodářské, jiné vůbec žily životem potulným, takže na venkově bylo před válkou dosud nejméně 70% mužů a 80% žen analfabetů. Vadou dále bylo, že toto školství příliš podléhalo vlivům cizím, jmenovitě německým.²⁾

¹⁾ Σύλλογος πρὸς διάδοσιν τῶν Ἑλληνικῶν γραμμάτων.

²⁾ Z Německa importovaly se i pomůcky i hlavní zásady didaktické a metodické. Srv. čl. Nik. *Exarchopoulos*, Der Einfluss der deutschen Pädagogik auf das griechische Bildungswesen, v Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik XXI. 1914, 280.

Dále závadou bylo, že schvalování učebnic dalo se způsobem namnoze závadným a stranickým již proto, že z komise aprobační byli zásadně vyloučeni všichni ti, kdož sami někdy sepsali učebnice a tak jedině měli praktickou zkušenost. *Vzdělání učitelstva* národních škol nebylo dlouho náležitě opatřeno.

Skoro na celé desetiletí jediný učitelský seminář byl otevřen v Nauplii, záhy přeložený do Athén, ale již r. 1864 zavřen nadobro. Teprve od konce let sedmdesátých otevřeny postupně čtyři nové semináře po vzoru německém, jež však zase zanikly až na jediný athénský, ostatně upravený z péče velkoobchodníka *Maraslise*. Seminář byl tříletý, přijímal studenty od 15—25 let, aspoň z třetí třídy gymnasií po zkoušce přijímací. Obsahoval obvyklé předměty i praktická cvičení v enormním počtu 40—46 hodin týdně, z čehož na učení na škole cvičné připadalo v druhém roce 4, ve třetím 10 hodin. Absolventi dělili se podle výsledku závěrečné zkoušky na dvě kategorie a podle nich byli i placeni (od 100—150 drachem měsíčně s pětiletým zvýšením o 10 drachem) a ovšem i ustanovováni tak, že do největších míst dostávali se nejlépe kvalifikovaní učitelé. Hůře posouzení měli možnost po jisté době novou zkouškou zlepšiti svou kvalifikaci i postavení. O vzdělání učitelek od počátku staral se soukromý ústav „*Arsakeion*“ v Athénách, zřízený z daru boháče *Arsakise*. Vedle něho bylo ještě tříleté oddělení při 4 vyšších dívčích školách, jejichž absolventky musely se podrobiti zkoušce před ústřední komisí v Athénách, načež zase se ustanovovaly podle prospěchu (dostávaly plat 80—120 drachem). Učitelé seminární měli vesměs vysokoškolské vzdělání.

Tato opatření nestačila pro získání dostatečného počtu učitelů. Proto připouštěny i zkoušky před státní komisí bez určitého předběžného studia. Třeba přiznati, že časem vyvinuly se v jednotlivých krajích i tak ř. podučitelské ústavy (*hypodidaskaleion*) s jednoročním kursem pro výcvik výpomocných učitelů škol nejhůře organisovaných (t. řeč. gramatiků); podle nového práva všichni odsouzeni na vyměření jako dočasná výpomoc z nouze.

Dětské zahrádky byly jen soukromé podniky v celku málo oblíbené, ač první zahrádka vznikla již 1868 a ač je šířil Spolek pro vyšší vzdělání žen, jenž na čas zastupoval v Athénách i školu pro vzdělání pěstounek; lépe se jim dařilo jen ve větších řeckých městech tureckého území. Ve větších městech Řecka byly dále *večerní školy* a spolu útulny pro mládež (jedna z nich zřízena r. 1872 v Athénách literární společností „*Parnassos*“). Lidová škola večerní vznikla v Athénách; učili na ní profesori universitní i ze středních škol. Dále vzniklo několik sirotčinců, založených a vydržovaných rovněž z iniciativy soukromníků, zejména dům *Amalieion* (*Amalieion*) v Athénách.

Střední školství v Řecku dělilo se na dva stupně; nižší tříletý, odpovídající asi naší škole měšťanské nebo nižší reálce, zval se *hellenská škola* (*ἑλληνικὸν σχολεῖον*) a tvořil vlastně přechod mezi školou obecnou a vlastní školou střední, *gymnasiem* o 4 ročnících. Školy hellenské, zakladané regentem *Maurerem* (*G. L. von Maurer*) za nezletilosti krále Otty po vzoru bavorském, trpěly od počátku dvojakostí svého úkolu, podle něhož měly poskytovat i vyšší vzdělání obecné i býti základem střední školy; převažovalo theoretické studium a příprava pro universitu; praktického vzdělání se na hellenských školách nedosahovalo. Vláda opětně proto je chtěla zrušit, ale na konec ovládla tendence přidružit je co nejužěji ke gymnasiím; po válce byly hellenské školy zrušeny. Centrum své osnovy kladla gymnasia do staré řečtiny, vedle níž se učilo náboženství, spisovné řečtině, latině, franštině, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu, ručním pracím, kreslení i tělocviku, celkem 27—30 hodin týdně. Na studium se přijímali žáci ze čtvrtého ročníku obecné školy, tedy asi desetiletí, načež asi v třináctém roce vstupovali z hellenské školy do gymnasia, v jehož osnově zase téměř třetina času věnovala se řečtině staré i nové; mimo předměty hellenské školy učilo se ještě propedeutice (po 1 hodině logice a empirické psychologii). Proti naší osnově byl počet hodin latiny po předválečných úpravách docela nepatrný (2—3 hodiny týdně), takže gymnasia novořecká nebyla analogická naší humanitní škole. K závěru byla

maturitní zkouška písemná i ústní ze všech předmětů. Rok školní trval od počátku září do polovice července. Vedle toho byla v Řecku jediná *reálka* (λύκειον) o 7 třídách, vlastně spíše reálné gymnasium; i tam měla řečtina přednostní postavení (8—10 hodin týdně). Mimo to od druhé třídy byla franština a vedle předmětů reálních i propedeutika. Absolventi vstupovali na fakultu filosofickou, lékařskou a matematicko přírodní; kdož chtěli studovat na polytechnice nebo na škole válečné, musili ztráviti na reálce ještě 8. ročník, věnovaný skoro výhradně studiu matematiky a přírodních věd.

Podstatnou vadou středního školství řeckého bylo především nestejně vzdělání a postavení profesorů, pro něž teprve r. 1908 stanoveny pevné normy. Většina jich byla doktoři nebo doktorandi university a absolventi zahraničních ústavů, zvláště École normale v Paříži. Ti měli ovšem i nejvyšší plat, kdežto učitelé hůře vzdělání a hůře aprobovaní měli plat nižší. Dozor na střední školy existuje teprve od r. 1905 ve formě sedmičlenné dozorčí rady u ministerstva vyučování³⁾ s pěti odbornými inspektory. Je zajímavé, že nebylo dlouho náležité specialisace profesorů, kteří musili na fakultě poslouchati přednášky všech oborů a učití pak nejrůznějším disciplinám, bez náležitého prohloubení.

Pro vyšší *vzdělání dívek* bylo již vzpomenuté Arsakeion a čtyři vyšší školy dívčí, v nichž vedle řečtiny hlavní pozornost byla věnována ručním pracím a domácímu hospodářství, méně již reáliím; z jazyků moderních učilo se jen ve vyšších třídách franštině.

K *odborným školám* třeba počítati především proslulý seminář, t. řeč. Kizarion v Athénách pro výchovu kněží, přijímající absolventy hellenských škol na pětileté studium obecné i odborné (zřízen r. 1893 z odkazu *Kizarionova*); vedle toho byl ještě druhý seminář nižší pro kněží venkovské. Dále bylo před válkou šest škol obchodních, zřizovaných teprve v posledních letech, a to především z iniciativy soukromé (mimo to byla obchodní a námořní škola na ostrově Ithace);

³⁾ ἐποπτικὸν συμβούλιον.

také teprve poslední předválečnou dobou a zase soukromou zásluhou vznikaly školy rolnické nižší i vyšší, učící též sýrašství a včelařství. Od r. 1863 byla v Athénách škola krásných umění, od r. 1871 konservatoř hudební o 3 odděleních (rovněž soukromá); r. 1898 vznikl státní ústav pro výcvik učitelů tělocviku. Pro vzdělání vojenské byla tříletá škola pro poddůstojníky, roční kurs pro záložní důstojníky (na Korfu) a konečně štábní škola (σχολὴ τῶν εὐελπίδων) v Athénách; školu námořní v Pireu založil *Vassaris*, jenž jí věnoval veškeré své jmění.

Jediná *universita* předválečná byla v Athenách, vzniklá již r. 1835; je přeorganisována na 5 fakult u nás obvyklých. Organizace byla provedena docela podle německého vzoru. O něco mladší byla čtyřletá technika o dvou odděleních, strojnickém a stavitelském; mimoto byla s technikou spojena řečená škola umělecká. Jako soukromý ústav existovala v Athénách řada kursů obchodních, průmyslových a zemědělských. Vedle toho měly archeologické ústavy v Athénách Německo, Rakousko-Uhersko, Anglie, Francie, Rusko, Itálie a Amerika; odborné práce a publikace jejich mají ve vědě své zajištěné místo.

Správu školy mělo *ministerstvo vyučování* se státním podsekretářem, ale důležité je, že školství obecné od r. 1895 mělo samosprávu, a to tak, že o věcech školních, zvláště o ustanovování učitelstva v každém kraji, první instancí bylo školní kolegium pětičlenné (zasedal v něm biskup, ředitel gymnasia, průmyslník, advokát a lékař), jemuž předsedal inspektor školní. Tento byl de facto pánem učitelstva, které právem neslo závislost těžce, tím tíže, že inspektor vybíral se ne z jejich řad, nýbrž z řad profesorů střední školy, kteří neměli často žádného vzdělání pedagogického.

Samostatně organisované bývalo školství řecké v Turecku, zvláště v Epiru, Makedonii a Thrácii, jež bývalo i na vyšší úrovni než školství v samém Řecku. Bylo vždy jen výtvozem vskutku lidovým, t. j. od lidu podporovaným, řízeným a vydržovaným s nadšením a nevyčerpatelnou obětavostí, a ježto kostel byl přirozeným středem řecké diaspory, bylo školství

toto namnoze v moci klerikální, ba docela i podle farností rozdělené. (V detailech statistiky školské dosud je i v odborných spisech mnoho kolísání.) Od r. 1898, kdy byla zavedena na Krétě autonomie pod dozorem čtyř ochranných velmocí, také na tomto nešťastném ostrově, nyní definitivně k Řecku připojeném, osvěta počala zkvétati; již r. 1899 zavedeno bezplatné a obligátní učení elementární po vzoru řeckém, odkud byli také povoláváni učitelé. (Seminář má Kréta teprv od r. 1902.) Nato vznikaly i tam školy střední a vyšší dívčí.

Konečně měli Řekové hojně škol i v Malé Asii (ve Smyrně na př. mimo 17 obecných škol i 2 školy obchodní, dívčí lycea, ba i chlapecké gymnasium). Po nešťastné válce s Tureckem a přesídlení 1,400.000 Řeků do evropské vlasti zašlo ovšem to školství nadobro.⁴⁾

B) PO SVĚTOVÉ VÁLCE.

Za války světové obyvatelé Řecka dlouho se kolísali mezi germanofilským směrem krále Konstantina a politikou dohodě příznivou, kterou zastupoval Venizelos, jenž konečně r. 1916 prohlásil revoluci, provedl sesazení krále Konstantina a sebral značné vojsko, jež se zúčastnilo vítězných bojů po boku Francie v Makedonii a přispělo svým dílem k rozbití fronty bulharsko-německé v září 1918. Mírovou smlouvou v Sèvres dostalo Řecko za odměnu Thrácii (až na Cařihrad) a protektorát nad Smyrnou a značnou částí maloasijského vnitrozemí; ale nešťastná výprava Řeků proti Angoře přivodila na konec katastrofální útěk armády a pak všeho obyvatelstva řeckého z Malé Asie a ztrátu území maloasijského. Po odstranění monarchie a diktatury generála Pangala odhlasována ústava republikánská (1927) a přikročeno k úpravě rozháraných poměrů finančních i politických, ale bez trvalého zdaru. Stálé spory vedly k nynějšímu autoritativnímu režimu.

Neblahé ty spory politické a události válečné nemohly ovšem — jak sami Řekové připouštějí — býti na prospěch

⁴⁾ ND XXIII, 558.

klidnému vývoji školy; nicméně nezadržely všeho pokroku, na nějž měli vliv zvláště odborníci vychovaní v Německu a Švýcarech.⁵⁾ Sice diktátor Pangalos, který 14 měsíců (1925-26) vládl docela absolutisticky, odstranil z učitelstva všechny stoupence reforem a zvláště se postavil proti myšlence, aby spisovný jazyk starořecký byl nahrazen nářečím lidovým; ale reforma nedala se zcela zadržeti.

Po vojenské diktatuře z r. 1925/26 a po návratu vnitřního pořádku byla u vesla zase strana liberální, která si vzala za úkol provést také školskou reformu. Tato reforma byla provedena roku 1929. Pro všechny děti byla zavedena všeobecně povinná a bezplatná šestiletá *škola obecná*. Tříletá škola hellenská byla zrušena. Obecná škola byla pak organisována jednotně jako škola šestiletá, ale ovšem s různým počtem tříd podle místních poměrů. Tím dostalo se řeckému školství jednotné a jednoduché organisace šestileté školy obecné, po níž následuje šestiletá škola střední nebo různě organisované školy pokračovací rázu obchodního, technického, zemědělského neb pro domácí hospodářství.⁶⁾

Tento způsob odpovídá mnohem lépe poměrům řeckým, než způsob dřívější, zařízený podle cizích vzorů, za něhož ještě roku 1927/8 více než čtvrtina dětí mezi 7.—12. rokem nechodila vůbec do školy. Z důvodů finančních, pedagogických a sociálních byla pro školy obecné prohlášena zásada koedukace. Návštěva školy má býti vynucována přísnými tresty na nedbalé rodiče.

Na školu obecnou připravují *školky*. Podle důvodové zprávy uvedeného zákona z roku 1929 má býti jejich počet rozmnožen zejména pro děti, které vyžadují zvláštní péče. Jsou to na prvním místě děti maloasijských uprchlíků, jež namnoze neznají dostatečně řečtinu, na druhém místě děti osiřelé a děti takových rodičů, které práce vzdaluje z domova.

Pro potírání analfabetismu mají býti zřizovány *školy večerní*. Pro děti abnormální mají býti, pokud finance dovolí,

⁵⁾ Srv. Kandel, 1926, 223.

⁶⁾ Srov. Haralambides, Die Schulpolitik Griechenlands, 1921—1935. Berlin, 1935.

zaváděny školy pomocné. Je tedy tato *soustava škol* pro lidové vzdělání dosti jednoduchá: *dvouleté školky — šestiletá škola obecná — dvouleté až trojleté nižší odborné školy (zatím nepovinné) — večerní školy.*

Zcela zreformováno jest *vzdělání učitelské*. Pro vzdělání učitelek škol mateřských jest ustanoven čtyřletý učitelský ústav, na který se vstupuje po absolvování nejméně úplné šestileté školy obecné. Na vzorné školce jsou kandidátky uváděny do praxe.

Pro vzdělání učitelů škol národních zavedl zmíněný zákon pětiletý učitelský ústav (*διδασκαλεῖον*), do něhož se vstupuje po nejméně osmi letech školních, tedy aspoň po škole obecné a dvou třídách školy střední. Učitelské ústavy jsou skoro všechny státní a koedukační. Při každém učitelském ústavu jsou dvě cvičné školy: jedna jednotřídka (neboť takových je v Řecku mnoho) a jedna škola vícetřídní. Ale také v Řecku se uplatnily se zdarem snahy o vyšší vzdělání učitelské. Od r. 1933 jsou zaváděny dvouleté pedagogické akademie.⁷⁾

Pro vzdělání učitelů nižších odborných škol nemohly být ještě z důvodů finančních zřízeny potřebné školy. Roku 1929 byl zřízen jen seminář pro přípravu učitelek domácího hospodářství a to z fondu, který daroval boháč Charokopos. Jinak mohly být založeny jen školy pro přípravu učitelů škol zemědělských.

Zvláště kvalifikovaní učitelé mají přístup na universitu a mohou si tam doplnit svou přípravu na vzorných pokusných školách, které jsou přiřčeny k filosofické fakultě. Na těchto školách se cvičí také kandidáti profesury.

Reforma z roku 1929 zjednodušila také *školsví střední*. Školy hellenské, jak jsme uvedli, byly zrušeny. Zavedena tedy šestiletá škola střední, a to se společným dvouletým podkladem. Tyto dvě třídy mohou být zřizovány i samostatně tam, kde nelze zřídit střední školu úplnou. Říká se jim *pologymnasia* a mají trvat jen po dobu přechodnou, později být

⁷⁾ Pedag. věstník, 1937, 141 n.; tam i program studia.

přeměněny na nižší odborné školy. Naprostou novinkou je úplné vyloučení latiny z gymnasií. Tvůrcové reformy soudili, že Řekům postačí úplně kultura starořecká a studium staré řečtiny. Ti, kteří budou na universitě potřebovat latinu, mohou ji studovat nepovinně. Toto opatření vyvolalo hojně zamítavých kritik.

Děvčatům jest přístupno středoškolské studium již tím, že školy jsou koedukační. Vedle toho jest pro dívčí studium určena zvláštní střední škola čtyřtřídní, vyšší dívčí škola, ve které se neprobírá stará řečtina (tím méně latina). Staří klasikové se čtou jen v moderních převodech; zato se studují jazyky moderní. Vedle toho existují pro děvčata nižší odborné školy hospodyňské, ale ty ovšem nepatří ke střednímu školství.

Profesoři středních škol vzdělávají se jako jinde na universitě; praktického výcviku nabývají na cvičné škole, která jest připojena k universitě.

Školství odborné jest jednak státní, jednak soukromé. V Athénách jest vysoká škola obchodní o čtyřech ročnicích; vedle toho existují jednak státní, jednak soukromé střední školy obchodní o čtyřech třídách. Podobně mají Řekové střední školy zemědělské vedle pětileté vysoké školy agronomické v Athénách. Theologové se vzdělávají na theologické fakultě; vedle toho pro vzdělání nižšího kleru existují pětileté školy církevní, které přijímají žáky po absolvování třetí třídy školy střední.

K staré *universitě* athénské přibyla nová v Soluni r. 1926, která však jest dosud neúplná. *Vysoké školství* jest dále zastoupeno technikou o pěti odděleních a konservatoří (Odeion) v Athénách.

Soukromé školy mají v Řecku starou tradici. Otvírali je nejen občané řečtí, nýbrž i cizinci, a to zejména pro vzdělání dívčí. Byly zvláště v rukou francouzských kněží; školy dívčí byly udržovány také z amerických prostředků. Toto soukromé školství se rozmáhalo zejména za války, když mnoho učitelů bylo povoláno do zbraně, a pak po útěku Řeků z Malé Asie. Některé z nich obsahovaly vedle elementární

školy ještě kurs středoškolský, po případě i obchodní nebo průmyslový. Oblíbeny byly zejména ty školy, které vyučovaly v cizím jazyku; rodiče je vyhledávali, aby se děti snadno cizímu jazyku naučily. Když příliv na tyto školy příliš stoupal, zakázalo ministerstvo přijímati do škol cizojazyčných žáky v době povinné docházky školní a dovolilo přijímati jen ty žáky, kteří vychodili řeckou školu obecnou; pohrozilo zároveň, že zavře ústavy, hřešící proti tomuto zákazu.⁸⁾

Spolu s všeobecnou školskou reformou byla zreformována i *správa školská*. Ministerstvo má k ruce nejvyšší poradní sbor (*ἀνώτατον εκπαιδευτικὸν συμβούλιον*), který se radí o směrnících řeckého školství a o problémech reformních. Správní mocí jest vybavena vrchní školní rada, *ἐκπαιδευτικὸν συμβούλιον*, která jest nadřízenou instancí místním školním radám.

Tato velká reforma školská, provedená stranou liberální, byla ovšem hojně kritisována, nejprudčeji ze dvou protichůdných stran, od radikálních nacionalistů a radikálních socialistů. Kladným výsledkem všech úvah bylo, že k reformě z roku 1929 byly přičiněny dva důležité doplňky.

Za prvé byly zřízeny tříleté *školy měšťanské*, aby poskytovaly lepší vzdělání těm, kteří nemíní studovati. Samostatná dvouletá pologymnasia tomuto úkolu nevyhovovala. Na měšťanku se vstupuje po šesti ročnících školy obecné. Znamená tedy škola měšťanská lepší vydání dřívějších hellenských škol. Měšťanky mají podávati vzdělání praktické, přizpůsobené potřebám kraje. Aby hleděly skutečně vyhověti tomuto cíli, není dovoleno přestupovati z měšťanek na střední školy obecně vzdělávací, nýbrž jen na školy odborné.

Druhou novinkou jest, jak už zmíněno, založení *dvouletých pedagogických akademií* roku 1934. Tyto ústavy jsou zřízeny podle vzoru pruského a mají nahraditi starší učitelské ústavy.

Školská reforma naráží ovšem na potíže finanční jako všude, ale má také své potíže speciální. Je to zejména stále

⁸⁾ Informat. universit. X, 394.

neukončený boj mezi řečtinou lidovou a řečtinou čistou. Roku 1933 bylo ustanoveno, že lidové řečtiny se má výhradně užívati v prvních čtyřech ročnících školy obecné, kdežto ve dvou vyšších jsou žáci již zasvěcováni do řeči literární, aby tak byla přístupna i těm, kdož nedosahují vyššího vzdělání. Druhou závadou jsou stále těžké boje politické, které zatím skončily diktaturou. Nový režim přistupuje k podstatným změnám, zejména k prodloužení a ztížení studia.

L i t e r a t u r a :

- C. Paparrigopoulos*, Histoire de la civilisation Hellénique, Paris 1878.
Chassiotis, L'instruction publique chez les Grecs, 1853—1879, Paris 1881.
Bikelas, La Grèce byzantine et moderne. Paris, 1893.
Uhlig, Beobachtungen in italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 1896/97.
Kipper, Geschichte des neugriechischen Volksschulwesens, Leipzig, 1897.
Sotiriadis, Das höhere Schulwesen in Griechenland und den griechischen Landschaften der Türkei. Baumeister, Handbuch, I. 2, 1897.
Quin, Education in Greece. Report of the Commission of Education, Washington, 1898.
Papamarku, Der Elementarunterricht im Königreich Griechenland. Deutsche Zeitschrift f. ausl. Unterrichtswesen, 1900/01.
André, Etude sur l'enseignement primaire en Grèce. Athény, 1905.
Dürr, Das griechische Unterrichtswesen, Leipzig, 1910.
Toynbee, Greek Policy, Oxford 1914.
Andréadès, Les effets économiques et sociaux de la guerre en Grèce. Athény, 1905.
Heineke, Griechenland (Lexicon der Pädagogik der Gegenwart, I., 1930).
G. A. Farmakides, Současné Řecko, 1930.
L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, Genève, 1932.
La Grèce actuelle. Vydává ministerstvo zahraničních věcí v Athenách.
Haralambides, Die Schulpolitik Griechenlands, Berlin, 1936.
 Statistika je vydávána úředně řecko-francouzsky: *Στατιστική τῆς ἐκπαίδευσεως*. Statistique de l'enseignement.

XXV.
RUSKO.

A) PŘED VÁLKOU.

§ 1.

Vývoj školství obecného na Rusi před světovou válkou.

Bylo-li školství všech stupňů v západní Evropě počátkem století devatenáctého všude aspoň v slibných začátcích vývoje, jehož tempu vadily jen neklidné doby válek francouzských, lze říci, že na Rusi¹⁾ není v tu dobu lidového školství téměř vůbec, neboť i reformy Petra Velikého a Kateřiny II. v této příčině vyzněly na prázdno.

V starších dobách pokládalo se v Rusku vzdělání za věc ryze soukromou a jen pro výchovu kněží a jich pomocníků kostelních bylo něco škol církevních a farních, v nichž se podle knih přeložených z řečtiny učilo čtení, mluvnici, náboženství a církevnímu zpěvu, při čemž cíl výchovy stanoven byl docela nábožensky v duchu Písma a sv. otců, jmenovitě Jana Zlatoústého. Výsledky učení bývaly již proto nevalné, že se učitelům nedostávalo odborné přípravy, a odborné literatury pedagogické de facto nebylo vůbec.²⁾ Nejvýše ještě z těchto starých církevních škol ruských stály akademie kyjevská (založená metropolitou Petrem Mohylou) a moskevská, v nichž mimo jazyky klasické pěstována i filosofie aristotelská. Vedle pravoslavných škol církevních existovaly v západní Rusi též jesuitské školy katolické a bratrské školy protestant-

¹⁾ *Hercen*, S onoho břehu, přel. Jos. Mikš 1908, 15.

²⁾ Kritické vyličení tohoto starého školství podal P. Th. *Kapitěv*, *Istorija russoj pedagogiji* 1910, I sl. Srv. také *Zolotarev*, *Očerki po istoriji pedagogiki* 1910, 34 sl. a N. A. *Rubakin*, *Srědi knig* 1913, II. 408.

ské (v Ostrohu, Vilně, Kyjevě, Minsku a j.), které přijímaly na výchovu děti bohaté i chudé; v celku však počet všech těchto škol ani zdaleka nevyhovoval skutečným potřebám.

Car *Petr Veliký* (1672—1725) připojil k těmto školám církevním první školy světské, zvané *počítářskými* (cifirnyja škola), ježto se v nich vedle čtení a psaní učilo také počtům a měřictví hlavně pro potřeby plavců, ale jak ukázal *Miljukov*,³⁾ také v tomto oboru „reformy“ Petrovy byly jen experimentem na slepo, neboť již v r. 1744 zůstalo všeho všudy osm takových škol s 222 žáky.⁴⁾ Zajímavě však, že za Petra vznikla v Moskvě r. 1703 první vyšší škola chlapecká, z které se později vyvinulo gymnasium; ředitelem tohoto ústavu byl Ernest *Glück*, který vedle *Kopiewicze* první na Rusi šířil znalost učebnic Komenského.⁵⁾

Opravami školství usilovně obírala se také carevna *Kateřina II.* (1729—1796, vládla od r. 1762), jež v duchu osvícenství byla přesvědčena o neomezené moci výchovy, volala z ciziny opět filosofy a pedagogy, aby v říši její upravili úplný systém školský, konečně studovala sama pilně spisy Lockeovy, Montaigneovy a jiných pedagogů, a dala do ruštiny přeložiti r. 1768 i Komenského *Orbis pictus* i Basedowův *Elementarwerk*. Bohužel, její rádcové, povolání ze západu, neměli zpravidla velkého vlivu, ježto nebrali v úvahu zanedbané poměry ruské: nebylo lze jmenovitě užítí ani návrhu, který pro carevnu vypracoval sám *Diderot*, a zklamal také filantropista německý *Wolke*, který jeden čas řídil carskou kadetku v Petrohradě. Hlubší bylo působení Ivana Ivanoviče *Beckého* (1704—1794, po matce rodilého Švéda), jehož zásluhou otevřeny v Petrohradě a Moskvě první vyšší dívčí školy, kdežto zásady filantropismu a lidového vzdělání propagovali

³⁾ *Obrazy z dějin ruské vzdělanosti* (přel. V. *Dušek*) 1902, II. 405 d.

⁴⁾ *Kaptěrev* v uv. sp. 230.

⁵⁾ Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského II. 24 sl.

⁶⁾ O důležitosti svobodných zednářů na Rusi viz Masaryk, Rusko a Evropa 1914, 92.

na Rusi svobodní zednáři⁶⁾ Nikolaj Ivanovič *Novikov* a profesor moskevské university *Švarc*, rodem Němec z Transsylvanie.⁷⁾

Na čas pronikly na Rus i vlivy nové úpravy školství rakouského za doby Marie Terezie a Josefa II., jejichž prostředníkem byl srbský právník *Jankovič z Mirijeve*, doporučený carevně samým Josefem.⁸⁾

Výsledky všech těchto opatření nebyly celkem značné: r. 1790 pro 26 milionů obyvatelstva bylo všeho všudy 269 škol s 16.525 žáky a počátkem století XIX. stoupl ten počet teprv na 315 škol s 19.915 žáky. Příčiny tohoto nepatrného počtu škol byly různé:⁹⁾ především sama správa školství byla chatrná a neodborná, nebylo dále ani dost peněz, ani dost vzdělaného učitelstva, nebylo organického spojení mezi jednotlivými stupni škol, ba nebylo ani osnovy dost životné a vskutku národní, takže zkrátka školství lidové je v tu dobu na Rusi na stupni velmi nízkém.

Po celou první polovici století XIX. za vlády carů *Alexandra I.* (nar. 1777, vládl 1801—25) a *Mikuláše I.* (nar. 1796, vládl 1825—55) nebylo pokroku v ruském školství obecném, pro něž oba vladaři neměli vůbec zájmu ani porozumění. Bylo sice hned s počátku vlády Alexandrovny (1802) zřízeno ministerstvo osvěty (přeměnou dosavadní Komise obecné výchovy), rozdělena země na šest okruhů, z nichž v každém tamní universitě příslušelo i právo dozoru na školy a ustanovování ředitelů škol, bylo dokonce dále již r. 1804 rozhodnuto, aby v každé farnosti zřízena byla jednotřídní škola farní a v sídle každého újezdu dvoutřídní přípravná na gymnasium, ba také duchovenstvo v té době počalo samo organisovati *školy městské* jako vyšší stupeň elementární, ale počet všech těchto institucí byl docela skrovný (za 25 let jich otevřeno všeho všudy půl čtvrtá sta!) a i školy, které vznikly,

⁷⁾ Srv. *Kaptěrev* v uv. sp. 200 sl. a *Miljukov* v uv. sp. III. 554 sl.

⁸⁾ Jeho činnost vylíčil u nás J. L. *Mašek* v článku Tódor Jankovič z Mirijeve v *Paedagogiu* VI., 1884, 154 sl.

⁹⁾ *Knjazkov-Serbov*, Očerk istoriji narodnago obrazovanija v Rossiji do epochi reform Aleksandra II. 1910, 161 sl.

po čase zase zavírány; tak v gubernii novgorodské r. 1806 otevřeno sto škol, ale po dvou letech nebylo z nich ani jediné!¹⁰⁾ Jakž takž udržely se jen farní školy v městech jako předstupeň oněch škol újezdních a mohl proto ještě r. 1828 ministr Šiškov docela právem říci, že v Rusku není skoro vůbec škol elementárních. Při tom jako jinde v Evropě také v Rusku nedostatek učitelstva vedl k napodobení pověstné instituce *Bellovy a Lancasterovy*,¹¹⁾ s kterou se seznámil po prvé r. 1813 v Anglii dr. *Gamel*, vypravený vládou ruskou na studia školství v cizině.

Nástupce Alexandrův Mikuláš snil o naprosté jednotě celé říše v duchu absolutismu a centralismu, a proto od počátku chtěl všecky „škodlivé a cizácké“ elementy vzdělání ze škol vymýtiti a podávati jen vzdělání ryze ruské.¹²⁾ Starý dualismus škol farních a újezdních sice podržen, ale cíl jejich r. 1828 změněn tak, že odtud školy farní měly býti určeny pro vzdělání dětí selských, školy újezdní městských a šlechtických; kdežto proto školy újezdní jako předchůdci pozdějších progymnasí podávaly vyšší vzdělání elementární, jmenovitě i obchodní a průmyslové, ba sem tam i počátky latiny, byl úkol škol selských omezen docela jen na náboženství, čtení, psaní a čtyři základní úkony početní, a metoda vzájemného učení docela oficiálně prohlášena za pravidelnou metodu těchto škol. Je charakteristické, že i do těchto škol,

¹⁰⁾ *Miljukov* v uv. sp. II. 542. — Detaily o době Alexandrově podávají zvláště V. *Rodnikov*, Očerki po istoriji ruskij pedagogiji 1909, 62, Jos. *Stankiewicz*, L'instruction primaire en Russie 1900, 18, *Knjazkov-Serbov* v uv. sp. 164 sl., J. *Hughes-L. K. Klemm*, Progress of Education in the Century 1907, 320 a j.

¹¹⁾ Při této úpravě škol žáci starší jako pomocníci učitelovi učí i zkoušejí žáky mladší a nahrazují tak neúplný počet učitelstva. Instituci tuto, jež počátkem století kvetla v celé západní a jižní Evropě, Americe, Africe i Australii, ze svých cest indických přivezl duchovní anglický Ondřej *Bell* (1753—1832) a skoro současně objevil i kvaker Jos. *Lancaster* (1778—1838). Srovnej M. F. *Novožilov*, Vývoj čtecích metod v carském Rusku a v SSSR, 1936, str. 30.

¹²⁾ Detaily podávají *Rodnikov* v uv. sp. 64, *Stankiewicz* 19 sl., *Knjazkov-Serbov* 191 sl., *Miljukov* 543 sl., *Hughes* 321 sl. a j.

kteří od let třicátých po prvé se počínají zřizovati nákladem samého státu, a z nichž měli především vycházeti písaři obecních úřadů, bylo nutno selské děti sháněti přímo násilím. Vedle ministerstva osvěty, jež od r. 1817 doplněno věcmi kultu v „ministerstvo duchovnych děl i narodnago prosvěščenija“, a vedle sv. synodu, jež zřizuje školy své při kostelích neodvisle od státních, počínají školy elementární odtud zakládati z vlastních důchodů také jiná ministerstva, zvl. carských statků a vojenství, ale při tom všem byl přece jen počet škol až mizivě nepatrný (ještě r. 1863 ministerstvu osvěty byly pryč v 36 guberniích podřízeny všeho všudy 692 školy, kdežto počet elementárních škol vůbec v tu dobu udává se obyčejně na 16.000 se 480.000 žáky).¹³⁾ Nepřekvapuje tudíž, že počet analfabetů byl v tu dobu na Rusi nejvyšší v celé Evropě: sotva *dvě procenta* rekrutů dovedla číst a psát ještě v letech šedesátých.

Epochálním činem, zrušením osobního poddanství na počátku vlády *Alexandra II.*, Cara Osvoboditele (nar. 1818, vládl 1855 až 1881), otázka lidového vzdělání stala se přímo palčivou, neboť rázem stalo se občany tolik milionů lidí beze všeho vzdělání. Již r. 1864 ohlášena reforma obecné školy v ten smysl, aby jednotně organisovány byly pod společnou správou školních rad újezdních a guberniálních školy vydržované dosud orgány různými, a deset let potom po prvé zákonem svoleno, aby zakládání škol vedle státu, obcí a soukromníků ujmouti se směla u větší míře i *zemstva* (samosprávná zastupitelstva guberniální, zřízená r. 1864); otevřeny dále první semináře učitelské, normovány zkoušky učitelů

¹³⁾ Údaje statistické velmi kolísají: E. *Levasseur*, L'enseignement primaire dans les pays civilisés 1897, 208 udává pro ten rok počet škol ministerstva osvěty asi na 1000, Oskar *Leuschner* v Loosově Encyklop. Handbuch der Erziehungskunde II. 519 mimo ty 692 školy udává ještě 5492 + 2127 v jiných ministerstvech; *Čechov* v spise Narodnoje obrazovanije v Rossiji 1912, 26 udává pro r. 1863 celkem 35.660 škol s 1.024.308 žáky. Přidržel jsem se článku N. P. *Malinovského*, Rolj krestjan v rasprostraněniji narodnago obrazovanija v časop. Russkaja škola 1911, únor, I. 60 sl., ač sám přiznává, že data ta nejsou spolehlivá.

a zřízen státní školní dozor.¹⁴⁾ Návrhy však, aby školství elementární stalo se povinným, a aby jmenovitě všechny obce venkovské i městské nuceny byly zřizovati školy obecné, narazily na odpor vlády i *občanstva*, ovšem i finanční správy, která se hrozila obrovských výdajů; stejně tak nebylo svoleno k tomu, aby všechno vyučování dalo se do rukou farního duchovenstva, jemuž svěřena toliko péče o učení náboženství i na školách světských. Bohužel, od počátku právě instituce státních dozorů stala se rejdištěm byrokratismu a semeništem nedůvěry, neboť inspektoři vedli si od počátku docela policajtsky, stíhali každé svobodné hnutí, censurovali všechny učebnice, zkrátka paralysovali namnoze činnost zemstev, jimž vlastně teprv patří zásluha o národní školy ruské a jež od let sedmdesátých vyvinula horlivou i trvalou jejich propagandu v duchu a příkladem filantropa bar. *Korfa*.¹⁵⁾

Násilná smrt carova, jež vystřídal *Alexandr III.* (nar. 1845, vládl 1881—94), byla podnětem k nové a tuhé reakci. Car, cele oddaný vlivu neblahého předsedy sv. synodu, *Pobědonosceva*, nechával úplně volné pole kněžstvu, jehož vliv ve škole odtud hrozivě stoupl.¹⁶⁾ Zpátečníci ruští právě školy zemstev vinili z toho, že prý vychovávají jen samé nihilisty i anarchisty, a spásu říše viděli jen v novém posílení farních škol, jimž tak od r. 1884 nastává nová doba rozkvětu. Vlivy synodu odtud pronikají i do škol zemstev, ovládají dále i pokračovací školy nedělní, uznané zákonem z r. 1874 jako doplněk a výpomoc pro výchovu sedláků i dělníků, jež r. 1891 již cele podřízeny duchovenstvu, ba v touž dobu moc kněžstva šíří se i na t. řeč. *gramoty* pro učení jen čtení a psaní, které si zakládali prvotně sedláci sami z nedostatku škol zemstevních. Církevní školství podle zprávy sv. synodu z r. 1884 chce uskutečniti onen všennárodní ideál školy, který prý byl pokažen nevěreckou a blouznivou představou školy, aby šířila v lidu reálné vědomosti pomocí umělých metod, vydlu-

¹⁴⁾ M. I. *Děmkov*, Istorija ruskogj pedagogiji III. 1909, 211 sl.

¹⁵⁾ Srv. zvláště III. kap. uv. spisu Čechovova.

¹⁶⁾ „Umenši vzdělání“, byl prý stručný rozkaz carův (Masaryk, Rusko a Evropa I, 187).

žených z ciziny. Vláda všemi prostředky podporovala snahy církve pravoslavné o úplné ovládnutí školy, zvyšovala finanční podpory církevním školám a pronásledovala časopisy, které psaly na obranu škol zemstevních; vskutku proto zemstva mnohé školy dobrovolně předala církvi neb aspoň zvýšila podporu na školy církevní. Zkrátka zdálo se, že jest již jen otázkou času, kdy církev ovládne všechno školství elementární nadobro, a kdy škola zemstevní ustoupí nadobro vítězné konkurenci své „duchovní“ soupeřky.

Ale nastolením na trůn *Mikuláše II.* (nar. 1868, vládl od r. 1894, sesazen a zavražděn 1917) ožívuje znovu idea všeobecné povinnosti školní, které se dostalo neočekávané podpory i nešťastným výsledkem války ruskojaponské i povolením konstituce, třebaš kusé a omezené. Nově zřízená (1905) *duma gosudarstvennaja*, obdobná naší poslanecké sněmovně — funkce naší sněmovny panské měl *gosudarstvennyj sovět* — právě otázkám školním věnovala od počátku intensivní pozornost, ale než vůbec se дума k pozitivní práci dostala, byla, jak známo, „pro politické rejdy“ rozpuštěna.

Stejný osud po krátkém trvání stihl i dumu druhou, ač si vedla již opatrněji vůči vládě; nicméně došlo v ní aspoň k obsáhlé debatě o věcech školních, při čemž ku podivu sám ministr národní osvěty mluvil liberálně;¹⁶⁾ na konec byla zvolena komise, již svěřeny všechny záležitosti, ale než se vůbec mohlo začít jednati, дума rozpuštěna vůbec (1907).

Velmi podrobně o obecném školství bylo jednáno v dumě třetí, jež měla ráz mnohem konservativnější,¹⁷⁾ ale tu již nešlo vůbec o zavedení *povinné* všeobecné návštěvy, nýbrž jen o to, aby dosavadní, třebaš kusé a rozmanité školství elementární bylo postaveno na jednotný základ. Vláda sama podala ve věci té předlohu hodně úzkoprskou, kterou však školská komise dumy v podstatných věcech zlepšila.¹⁸⁾

¹⁶⁾ Srv. článek J. *Jilka*, Školství ve druhé ruské dumě v *Pedagog. rozhledech* XXI. 579 sl.

¹⁷⁾ *Masaryk*, Rusko a Evropa, 226.

¹⁸⁾ Ruská škola 1912, červenec I. 170 sl., *Pedagog. rozhledy* XXII. 927 a j.

V plenu sněmovny svedeny byly tuhé boje hlavně o poměr školy světské k církevní, o jazyk vyučovací i dozor na školu, ale většina dumy přes odpor duchovenstva schválila, aby také školy církevní byly podřízeny ministerstvu vyučování, aby dále proti intencím návrhu vládního daleko více práv přiznáno bylo jazyku mateřskému (návrh vlády chtěl zakládati vlastně jen školy s ruským jazykem vyučovacím), a konečně aby předsedou školní rady mohl býti i nešlechtic. Bylo projektováno, aby v době 15 let Rus pokryla se sítí obecných škol čtyřletých pro děti od 8. do 11. roku, bezplatných, s ročním nákladem asi 90 milionů rublů.

Ale ku podivu i v samé dumě bylo dost hlasů nepříznivých této reformě. Bylo namítáno jmenovitě, že prý všeobecná docházka školní je vlastně vsahováním do práv rodičů, že dětí je třeba k pracím domácím a polním, že na poměry ruské nelze přenášeti, co „se osvědčilo“ v cizině, že prý je to znásilňování individuality dítěte (!), že instituce taková byla by v Rusku předčasná atd. Konec konců ani tento kompromisní a dýchavičný projekt reformy nestal se zákonem, ježto jej r. 1912 neschválil sovět hlavně prý pro příliš vysoký finanční náklad a pro rozšíření dozoru také na školy církevní; sama дума, ač jí bylo dáno kdysi jméno „дума народни osvěty“,¹⁹⁾ nedovedla proti tomu energicky obhájit svého návrhu.²⁰⁾ Teprve krátce před vypuknutím války objevila se v ruských časopisech²¹⁾ stručná zpráva, že vláda ohlásila

¹⁹⁾ Škola i žizň 1913, 1, 2.

²⁰⁾ Větší menší zprávy o návrhu i debatě v obou sněmovnách přinesly tehdy četné časopisy ruské i cizí. Sr. na př. Čas 10. října 1909, Nár. Listy 4. pros. 1908 a 17. července 1909, Pedagogické rozhledy XXIV. 265, 718 a 940, Komenský XXXIX. 237, Hrvatski učiteljski dom 1912, 244, Russkaja škola 1910, dub. III. 78 a 1912, únor III. 54 sl., Škola i žizň 1912, 5, Details podávají: Čechov v uv. sp. 198 sl., Iv. Kljužev (člen dumy) v čl. K voprosu ob objazatělnosti načaljnago obučenija, Rus. škola 1910, led. I. 1 sl., M. Mjatkov (kněz a člen dumy) v čl. Vopros o vsěobščem obučeniji v Rossiji v prošlom i v nastojaščem ib. řij. I. 1 sl., Iv. Kljužev, Reforma systemy narodnago obrazovanija v gosud. dumě ib. 1911, duben I. 55 sl.

²¹⁾ Škola i žizň 1914, 739.

novou předlohu zákona školního, ale revoluce, která smetla carskou vládu, vzala tuto předlohu s programem.

§ 2.

Stav obecné školy ruské před válkou světovou.

Obecné školy ruské dělily se dle jejich vydržovatelů celkem na dvě hlavní kategorie: školy *světské*, podřízené ministerstvu osvěty, po příp. ministerstvu války, financí, námořnictví, vnitra a carských statků, a školy *církevní*, které spravoval sv. synod v duchu přísně pravoslavném. Ze škol světských nejčastějším typem byla jednotřídní škola tříletá či spíše třízimá, do níž chodily děti 8—11leté aspoň po šest měsíců zimních, aby se učily náboženství, četbě Písma v jazyku staroslovanském a triviu, po případě i církevnímu zpěvu. Lépe byly vypraveny školy dvoutřídní, v nichž dítě pobývalo v každé třídě dvě léta, a školy městské, jež bychom zhruba mohli přirovnati k našim školám měšťanským neb vyšším obecným, ježto přijímající děti již po návštěvě obecné školy v celkovém kursu až šestiletém podávaly již i reálie, kreslení a tělocvik.

Školy církevní byly jednak farní, a to dvouleté neb čtyřleté a byly podřízeny přímo duchovenstvu farnímu; pravidelně byly s nimi spojeny jednak kursy pro dospělé analfabety, školy nedělní a kursy ručních prací; jednak t. řeč. gramoty pouze jednorocní pro vzdělání elementární. Koedukace byla na všech obecných školách pravidlem, při čemž však dívek bývalo jen asi třetina počtu hochů; návštěva školy celkem byla chatrná, a to ještě až tři čtvrtiny dětí opouštěly školu před časem; zařízení školy bylo namnoze docela nedostatečné po stránce hygienické i pedagogické, ježto nebylo vůbec zákonitých předpisů toho druhu.

Zákonem nebyla také prohlášena ani obligatornost an bezplatnost učení, ba nebylo ani jednotné a podrobné osnovy pro tento stupeň školy, jehož faktický stav byl proto velm i různý. Nejhuře byly opatřeny gramoty, které mívaly míst-

nosti docela ubohé a učitelstvo nevzdělané i špatně placené; relativně nejlepší bylo školství městské, ač i jeho stav byl dalek našich poměrů. Ježto však škol bylo po venkově vůbec málo, nezřídka děti ze vzdálených obcí prodlévaly ve škole celý týden a byly proto pro ně leckde zřízeny i noclehárny a jídelny.

Sem tam (asi v tisíci škol) učilo se pracím ručním, které po prvé byly zavedeny r. 1884 v učitelském semináři petrohradském zásluhou učitele *Cirula*;²²⁾ šířily se hlavně v západních končinách vlivy Německa a Švédska a měly sem tam již i své dílny. K tomu v posledních letech vláda i zemstvo usilovně propagovaly hospodářství přes odpor odborníků,²³⁾ kterým se zdálo, že se tak ruší jednota obecného vzdělání. I na Rusi se ujímala instituce školních lékařů a lékařek, jakož i dětských kuchyní a kolonií. Tělesné tresty ve škole byly zakázány; zato hojně se užívalo odměn, a to hlavně knih, ale i peněz, obrázků, křížků a pod.

Celkem ovšem výsledky obecné školy ruské předválečné nebylo lze odhadovati vysoko: nejlepším toho důkazem byla smutná okolnost, že negramotných (analfabetů) bylo stále v evropském Rusku průměrem 65% mužů a 85% žen, a že dokonce v Sibiři klesal počet znalých čtení a psaní na sotva 12, v střední Asii na sotva 6%!²⁴⁾ Příčiny tohoto smutného stavu lidové osvěty ruské byly různé.²⁵⁾ Především sama absolutistická vláda si nepřála vzdělaného lidu, a tak péče, kterou dosud zvláště ministerstvo osvěty věnovalo školám elementárním, byla stále ještě nedostatečná, a nelze ji ani měřiti s tím, co po té stránce činila zemstva; vláda ruská nechtěla pořád a pořád pochopiti, že právě ignorance lidu

²²⁾ *Pabst*, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung 1907, 36, *Pedag. rozhledy* XXIV. 45 a j.

²³⁾ *Srv. na př. Škola i žižň 1913*, 16 (úvodník).

²⁴⁾ *Pedagog. rozhledy* XXVII. 270, XXII. 362, *Slovanský přehled*, XIV. 286, *Niederle*, *Slovanský svět* 1909, 27 a j. (čísla nejsou všude shodná!).

²⁵⁾ *Srov. článek N. Jordanského Uslovija osuščetvlenija vseobščago obučeniija v Rossiji v Rus. škole 1914*, led. I. 1 sl. (přednáška na sjezdě pro lidové vzdělání).

živí nejlépe všeliké snahy podvrtné, nihilismus a sektářství, ovšem i pijanstvo a chudobu mravní i hmotnou. Vláda dokonce nebyla příznivá ani sdružení rodičů, která se také na Rusi objevila vlivem ciziny pro péči o školu, jmenovitě pak ne-souhlasila s tím, aby v komitéttech těch zasedaly u větším počtu ženy. A když v poslední době nátlakem veřejnosti vláda počala se obíratí reformou lidového vzdělání, chtěla i školy obecné užívatí zase jako prostředku rusifikačního a nepřála ani tu cizím národnostem svobody.

Rozumí se, že také byrokracie ruská, tento stát v státě a hlíza celé země, pověstná svou úplatností a nemravností, kladla neuvěřitelné překážky těm, kdož zakládali i zlepšovali školy — a do třetice všeho dobrého — i duchovenstvo pravoslavné namnoze se vyhýbalo své osvětové povinnosti, ježto všecken čas mimo bohoslužbu věnovalo raději vzdělávání polí a shánění vedlejších výdělků.

Škol obecných bylo dále rozhodně dosud velmi málo: v evropské Rusi dle úřední statistiky připadala r. 1908 jediná škola na 52 km² a téměř 1300 obyvatelů, v Sibiři dokonce jedna škola na 350.000 verst a jeden žák na 173 obyvatelů, při čemž stav budov byl většinou pod kritiku.²⁶⁾ A tak tisíce dětí nemohlo býti přijato do školy pro nedostatek místa, tisíce jiných nechodilo pro velikou vzdálenost, špatné cesty nebo tuhou zimou. Vadila dále nedostatečná délka školní návštěvy; pročež i ty děti, jež školu vychodily, namnoze zase v krátkém čase zapomněly, čemu se naučily, zvláště když i výdělečné práce úžasně rozšířené od pilné návštěvy je zdržely. Nebylo ani v lidu dost porozumění pro potřebu vzdělání, i dozorcí škol stěží tu mohli přímým stykem s lidmi šířiti lepší poznání, když jejich okresy byly nepoměrně veliké. Připočtíme k tomu dále, že škola ruská měla sice nad sebou mnoho poručníků, ale málo opravdových přátel, že učitelstvo bylo průměrem špatně vzděláno a bídě placeno (90% venkovských učitelek nemělo vůbec žádného pedagogického vzdělání), a že ho byl citelný nedostatek, že se stále ještě povinnost školy ztěžovala

²⁶⁾ *Škola i žižň 1914*, 132.

školním platem, že po stránce vnitřní měla škola ruská citelné nedostatky, zvl. osnovu příliš omezenou, a na venek byla namnoze v stavu desolátním, umístěna jsouc v budovách nedostatečně osvětlených, vlhkých a studených, bez pomůcek i téměř bez učebnic (i mapa a globus bývaly rarity, kterými se učitel chlubil návštěvníkům), s chatrným náradím, polámanými lavicemi, zastaralou knihovnou (pokud vůbec existovala)—a pochopíme heroismus ruského učitele na venkově, který i za těch okolností plnil svou povinnost čestně v bídě a nemocech.

Přes to nelze neviděti, že i v tomto zanedbaném odvětví školy ruské v posledních letech byl patrný značný pokrok, a to především zásluhou zemstev, jejichž práce osvětové v době padesátiletého jubilea Rusové vděčně vzpomínali:²⁷⁾ tak r. 1868 v rozpočtu zemstev náklad na obecné školství byl zastoupen 5%, r. 1913 již 25%, kdežto náklad věnovaný ministerstvem osvěty stoupl z 1367 tisíc rublů teprve r. 1910 na 35.884 tisíc rublů, v pětiletí 1907—12 pak se skoro ztrojnásobil.²⁸⁾ R. 1880 bylo v Rusku 22.770 venkovských škol s 1.140.915 žáky, r. 1911 již 80.382 s 4.731.526; r. 1901 byl náklad na obecné školství 7.5 mil. rublů, r. 1910 již téměř 36 mil. Za 13 posledních let vzrostl počet žáků o 260%, a počet škol se zdvojnásobil. Sotva byl projednán poslední projekt obecné školy v dumě, mělo již 391 újezdních zemstev (ze 426) vypracovánu síť škol a opatřeny prostředky pro ně. Jen r. 1911 otevřeno bylo dle sdělení ministra osvěty, pověstného Kassa (zemř. r. 1914), 11.000 nových škol, a rozpočet školní stoupl o 19 mil. rublů,²⁹⁾ takže v tom roce bylo ve správě ministerstva vyučování 61.658 škol, kdežto padesát let před tím jen 26! Aspoň v městech již docházka rozhodně se zlepšila a délka návštěvy rostla tak, že nebylo možno ani vyhověti všem při-

²⁷⁾ O práci zemstev po té stránce srv. zvl. Škola i žižň 1914, 3, 11, 15, 49; 1913, 2, 2; Rus. škola 1913, říj. III. 20, 1914, ún. I. 1 sl.; *Rubakin* v uv. sp. 449 sl.

²⁸⁾ Rus. škola 1913, dub. I. 38, 1912, dub. III. 86.

²⁹⁾ L'éducation moderne 1912, 375.

hláškám (v samé Moskvě stoupal proto náklad na školu obecnou v posledních letech o 100.000 rublů ročně).

Stoupal rapidně počet škol zemstevních a ubývalo církevních (r. 1903 jich bylo v evropském Rusku 43.900, r. 1904 již jen 40.000, r. 1907 37.700 průměrem o 43 žácích, kdežto ministerské školy měly průměr 73 žáků); nejvíce ubývalo škol církevních v krajích západních, kde lid sám od nich se počínal odvracet. Konečně nutno konstatovati, že i zájem o školu zvolna, ale přece jen rostl: nejen sjezd zemstev v Moskvě r. 1911 obíral se především otázkami lidového vzdělání,³⁰⁾ ale koncem r. 1219 (dle ruského kalendáře) byl již i sjezd pro rodinnou výchovu, koncem 1913 a počátkem 1914 první všeruský sjezd pro národní osvětu vůbec, který přijal řadu dobrých návrhů.³¹⁾ To vše byly přece jen důkazy potěšitelného obratu a pokroku.

§ 3.

Ústavy družící se ke škole obecné.

Vzdělání a postavení učitelstva před světovou válkou.

Z ústavů družících se ke škole obecné dětské zahrádky a opatrovny dlouho na Rusi narážely na odpor občanstva i učitelstva škol obecných: toto jmenovitě naříkalo na nezpůsobnost, ochablost, lenost, nepozornost i špatné chování dětí přicházejících z dětských zahrádek do školy elementární.³²⁾ Je zajímavé, že stejné nářky a stejný odpor v kruzích odborných ozývaly se na Rusi již v letech šedesátých, kdy první ústavy toho druhu po vzoru Fröblově zřizují se v Petrohradě, Moskvě a jiných městech; právě těmto odpůrcům čeliti chtělo od r. 1908 petrohradské sdružení zvané Obščestvo sodějstvia doškolnomu vospitaniju dětěj, jež vydávalo i svůj propagační sborník. Celkem vedle městských dětských za-

³⁰⁾ *Pedagog. rozhledy* XXV. 42 sl.

³¹⁾ O sjezdech těch podrobně jednájí Rus. škola 1913, únor III. 79 sl. a Škola i žižň 1914, 121 sl.

³²⁾ Sr. článk J. *Masloušské* Prijutskija děti v gorodskich školach v Rus. škole 1913, červenec I. 73 sl.

hrádek, spojených pravidelně s opatrovnami a jeslemi, existovaly jmenovitě i zahrádky při gymnasiích dívčích (pro pedagogický výcvik žaček) a soukromé ústavy toho druhu, jež si zřizovaly skupiny rodičů samy svým nákladem v jednotlivých privátních domech (některé z nich sluly „inteligentní“, ježto si je zřizovali rodiče z kruhů lepších jakožto přípravy ke škole střední); konečně byly leckde již i zahrádky a opatrovny po venkově pro děti dělníků a rolníků.³³⁾ V zemi se školstvím tak zanedbaným měly dětské zahrádky význam tím větší; bohužel, právě v nich převládal na Rusi příliš vliv německý a — co je konečně pochopitelné při nedostatku škol obecných — program zahrádek pravidelně se rozšiřoval i na trivium (čtení, psaní a počty), a tak se stíral vlastní jejich úkol.

Vůbec byly instituce charitativní na Rusi teprve v počátcích; sirotčince na př. se zakládaly jen sporadicky a měly proto často rozměry abnormální (v Moskvě byl největší sirotčinec světa pro 10.000 dětí, založený již Kateřinou II.). Zato Rusi patřila čest málo známá i v odborných kruzích, že měla pomocnou třídu dávno před Němci, neboť již r. 1844, jak ukázal *Kaptěrev*,³⁴⁾ při moskevském a petrohradském sirotčinci zřízeno bylo zvláštní oddělení pro málo nadané dívky, které si tam mimo elementární nauky osvojovaly i znalost ručních prací, aby absolventky mohly pak najít zaměstnání jako služky, švadleny a pod.

Naším školám měšťanským *zhruba* odpovídaly elementární školy měšťské. Ministerstvo osvěty předložilo podrobně vypracovaný návrh na přeměnu těchto škol v skutečné vyšší školy obecné, řešilo tu jmenovitě i poměr jich ke škole střední i postavení učitelstva atd.³⁵⁾ ale věc před válkou nedospěla přes úvahy finančního rázu.

³³⁾ Srov. tyto články v encyklopedii (Praktičeskaja školnaja enciklopedija) *Tulušova* a *Šestakova*: M. *Čechova*, Dětskije sady (str. 431 sl.), V. *Babakov*, Lětnije dětskije prijuti — jasli v děrěvnjach (721 sl.) a M. *Golicyn*, Jasli dlja děrěvěnskich dětěj.

³⁴⁾ V časopise *Škola i žizň* 1912, čís. 2, str. 2.

³⁵⁾ Podrobnosti viz v časopise *Narodnoje obrazovanije* 1912, září, 268 sl.

Stejně zbývalo na Rusi řešiti ještě otázku *škol pokračovacích*, k nimž nanejvýš bylo by lze počítati nedělní kursy pro mládež a dospělé, zakládané od konce let šedesátých hlavně pro to, aby umenšen byl počet analfabetů. Byly zřizovány po městech i vesnicích pravidelně v budovách obecných škol, jejichž učitelé a učitelky působily v kursech obyčejně zadarmo.³⁶⁾ Také ve vojsku byly školy toho druhu pro analfabetické rekruty (r. 1898 bylo kursů těch na 7500!) pod správou ministerstva vojenství. Vedle toho dobře působily i *lidové knihovny*, pro něž pravidla o vydržování a zřizování vyšla již r. 1876,³⁷⁾ jenom z pozůstalosti nakladatele *Pavlenkova* bylo jich zřízeno 2000!

O *vzdělání učitelstva* škol elementárních až do dob Alexandra II. nebylo postaráno vůbec: učili bývalí žáci gymnasií a kněžských seminářů, soukromníci sotva znalí čtení a psaní, ba i bývalí lokajové, staří vojáci atd. Teprv od let šedesátých vznikaly první učitelské ústavy³⁸⁾ a to obyčejně z kursů 3—8 nedělních, které před tím sem tam existovaly pro výcvik učitelstva jako kdysi i u nás. Konečně lišily se tříleté *školy normální* či *instituty* pro vzdělání učitelstva škol měšťských, dále *semináře* rovněž pravidelně tříleté pro učitele škol jednotřídních a dvoutřídních, místy ještě *pedagogické školy* pro učitele na školách jinorodců. Konečně bylo stále velmi mnoho učitelů beze všeho odborného vzdělání; nebylo jmenovitě po venkově vzácností, že učil vysloužilce neb politický vypovězenec, dáček, ba i sedlák.

Doplňkem ústavů učitelských, jichž byl stále citelný nedostatek, byly *kursy a sjezdy prázdninové*, pořádané na různých místech z rozmanitých disciplin obyčejně nákladem zemstev nebo ministerstva neb sv. synodu, ale vždy pod pečlivým dozorem opatrné vlády.

³⁶⁾ Srv. uv. spis *Čechovův* 127 sl. a článek V. *Kostromině* (Školy i kursy dlja vzrostlych) v uv. encyklopedii 638 sl.

³⁷⁾ Srv. uv. spis *Čechovův* 128.

³⁸⁾ Obyčejně se za první učitelský ústav pokládá seminář ve viinském Molodečně založený r. 1864.

Zvláštní místo zaujímala dvouletá *pedagogická akademie petrohradská*,³⁹⁾ která vznikla r. 1908; měla svou pokusnou školu koedukační, v níž konala soustavná pozorování pedagogická a pedologická, a vydávala odborné monografie (pod souborným názvem Pedagogičeskaja akademija redakci Něčajevovou).

Celkem byla s učitelským vzděláním na Rusi obecná nespokojenost a uvažovalo se také tam pilně⁴⁰⁾ o reformě učitelských ústavů. I v té věci již byl třetí dumě předložen vládní projekt,⁴¹⁾ rozšiřující semináře o ročník, ale ponechávající jinak předchozí vzdělání kandidátů beze změny; také tento návrh nedočkal se vyřízení.

Ale nemenší nespokojenost byla i s *postavením učitelstva*, jež bylo po všech stránkách: materiální, sociální i právní stejně bídné.⁴²⁾ O pensijní zaopatření učitelstva po 25leté službě postaral se stát teprve r. 1910. Sami Rusové proto přiznávali, že patřila k tomu dosud odvaha, býti na Rusi učitelem.

§ 4.

Školství střední a dívčí před světovou válkou.

Vývoj střední školy ruské v století XIX. byl velmi neklidný, trpě jednak antagonismem klasicismu a realismu jako v ostatní Evropě, jednak specificky ruskými vlivy po-

³⁹⁾ Zprávy o ní podávají zvláště: Ruská encyklopedie 531. Wychowanie w domu i szkole 1913, II. 64 sl., u nás Komenský XLI. 320.

⁴⁰⁾ Srv. na př. článek člena gos. dumy *Ključeva* K voprosu o přebrazovaniji učitel'skijch seminarij v Ruské škole 1910, březen I. 89 sl. a téhož článek O reformě učitel'skijch institutov tamže 1913, březen I. 73 sl.

⁴¹⁾ Otištěn v Ruské škole 1912, květen I. 52 sl., srv. též *Pedag. rozhledy* XXVII. 267 sl.

⁴²⁾ Bídné postavení ruského učitele vylíčil sám beletrista *Čechov* (srv. *Gorkij*, *Vzpomínky na A. P. Čechova v Pelcových Chvilkách* 107, 3 sl.). Dojemné líčení jest jmenovitě v časopise *Škola i žizň* 1914, 193. Srv. též článek *J. Koprivy*, *Jak žijí učitelé v Rusku* v časop. *Komenský* 1909, 503.

litickými a dynastickými. Až do počátku století nebylo vlastně gymnasií než v Petrohradě, Moskvě a na čas i v Kazani, kdežto jinde musily potřebu vyššího vzdělání hraditi jen školy městské. Teprve rok 1804 je de facto rokem vzniku ruské školy humanitní, neboť péčí nově zřízeného ministerstva osvěty otevřeny tento rok střední školy, jejichž osnova byla však přeplněna, obsahujíc vedle obvyklých předmětů všeobecně vzdělávacích ještě nauky filosoficko-sociální a politické, které přece patřily právem teprv na universitu.

Proto již r. 1811 hr. *Suvarov* jakožto popечitělj (školní kurátor) petrohradský provedl opravu gymnasia v ten rozum, že jednak omezil ony discipliny universitní, jednak zavvedl do gymnasií oba klasické jazyky jako nezbytný prostředek k nabytí vyšších vědomostí. Ale právě toto klasické vědění, jež po příkladě petrohradském r. 1817 bylo zavvedeno do všech středních škol ruských, manifest nově nastupujícího cara Mikuláše I. vinil, že v mládeži živí luxus polovědění a svádí ji k drzému blouznění. Byla tudíž r. 1826 dosazena zvláštní reformní komise, v níž došlo k tuhým sporům o význam klasických jazyků, zvláště řečtiny; přes odpor některých členů a samého cara jazyky ty zůstaly hlavním předmětem, ale řečtina byla de facto omezena jen na některé ústavy, kdežto v ostatních místo její zaujaly moderní jazyky (franština) a matematika.

Od té doby trvaly spory o klasické jazyky, zejména řečtinu. R. 1864 zase řečtina stává se obligátním předmětem všech gymnasií, ač s počátku nebylo pro ni ani dost učitelů; ale současně již vlivem západní Evropy objevily se na Rusi i první školy reálné. Cestu jim připravily ústavy šlechticko-vojenské, v nichž synkové ruské šlechty, od počátku se vyhýbající gymnasiím jakožto příliš občanským, vzdělávali se ve vědomostech a obratnostech potřebných pro kariéru vojenskou, tedy zvláště v jazycích moderních a tělocviku. A tak r. 1864 vedle gymnasií klasických — Rusové říkali filologických —, majících i na dále střed v obou jazycích klasických, zřízena poprvé gymnasia reálná pouze s latinou i vědami přírodními a matematikou, a když organizace jejich

jako polovičatá nikoho neuspokojila, změněna r. 1871 v ryzí reálky.

Odtud tedy byl i v Rusku dualismus školství klasického a reálného proveden úplně a to hlavně zásluhou ministra Dmitrije Andrejeviče *Tolstého*, který zase právě v jazycích klasických viděl žádoucí korektiv proti výstřednímu materialismu i nihilismu a proto je všemožně na gymnasiích propagoval. A protože nebylo hned dost domácích učitelů znalých obou řečí klasických, vláda ruská jednak zřídila při lipské universitě filologický seminář pro přípravu učitelů klasických jazyků na gymnasiích ruských, jednak houfně povolávala učitele z ciziny, jmenovitě i z Čech.

A následky se objevily velmi záhy. Ministr *Tolstoj* sice chlubně hlásal, že se postará, aby z gymnasií nevycházeli domyšliví hejskové rozumějící všemu a nic neznající, nýbrž lidé skromní a solidně vzdělaní, praví aristokraté rozumu, vědění a práce — ve skutečnosti v letech 1872—90 jen 4—9% žactva absolvovalo gymnasium v čas, t. j. v osmi letech. Výsledky ty byly tak křiklavé, že sama vláda r. 1890 byla nucena zrevidovati statut gymnasií a omeziti vydatně zvláště požadavky v jazycích klasických. Proto vláda již r. 1902 za ministra *Vanovského* zase omezila řečtinu a to tak, že od 4. třídy zavedena bifurkace gymnasia na oddělení s oběma jazyky klasickými a oddělení pouze s latinou.

Ale nové proudy reformní propagované v cizině nezůstaly ani na Rusi bez vlivu. Již r. 1910 ohlášena nová úprava ruských gymnasií,⁴³⁾ která odtud s reálkami měla splynouti v jednotnou střední školu tak, aby k jednotnému dvouletému základu pojily se tři sekce šestileté: jedna s oběma jazyky klasickými, druhá pouze s latinou, ale s jazyky moderními, třetí konečně pouze s jazyky moderními; výchově tělesné měla býti věnována zvýšená pozornost.

O projektu tom radila se komise dumy od konce r. 1911 a dala nepokrytý výraz nespokojenosti občanstva se současnou

⁴³⁾ Podrobnosti o ní viz v Ruské škole 1910, listop. III. 43 a 1911, červenec III. 82 sl., v Pedag. rozhledech XXIV. 43.

střední školou;⁴⁴⁾ s druhé strany konference klasických filologů, svolaná vládou do Petrohradu koncem r. 1911, podobně důrazně se prohlásila proti dalším ještě ústupkům od klasického vzdělání.

Po rozpuštění třetí dumy i tento projekt převzala čtvrtá дума jako nemilé a nevyřízené dědictví; teprve však v době války (v červnu 1915) pronikla i k nám zpráva, že v ministerstvu osvěty konají se nové porady o reformě gymnasií za předsednictví samého ministra hr. *Ignatěva*, při čemž členům komise patrně tanula na mysli reforma provedená u nás svého času Marchetem.

Před válkou tedy v Rusku existovaly stále ještě vedle sebe gymnasia s bifurkací od IV. třídy (s řečtinou a bez řečtiny) a reálky (ona o 8, tyto o 7 třídách); vedle úplných gymnasií byla i t. řeč. progymnasia o 4 neb 6 třídách.

Profesoři středních škol ve své práci didaktické měli poměrně dost volnosti, ale příprava jich odborná nebývala dostatečná; proto se počátkem roku 1911 objevila zpráva, že ministerstvo vyučování chce obnoviti v Lipsku seminář učitelský, kde by se asi stodvacet stipendistů vzdělávalo vedením německých pedagogů, pak zase zpráva, že semináře takové budou zřízeny v Berlíně, Tubinkách, Paříži a Karlsruhe.⁴⁵⁾ Proti projektům těm ozval se takový odpor, jmenovitě i se strany akademie petrohradské, že jej vláda odložila ad acta a spokojila se jen kursy v sídlech jednotlivých universit ruských.

Střední škola měla na Rusi mnoho odpůrců, kteří vytýkali jmenovitě mrtvý formalismus učení a nedostatek výchovného momentu i tělesných cvičení, nedostatek svobody a samostatnosti žáků. Školy, zvláště veřejné, byly vedeny

⁴⁴⁾ O jednání tom srv. Ruskou školu 1912, červenec I. 60 sl. (Projekt reformy střední školy) a čl. Dr. J. *Leziusa* Zur Lage des Gymnasiums in Russland v časopise Monatschrift für höhere Schulen XI. 427 sl.

⁴⁵⁾ Srv. zvláště L'enseignement secondaire 1911, 318, Rus. školu 1911, červenec XIX., Akademische Rundschau 1912-3, 119 sl., Ruský obzor 1911, 124 a 257, Pädagogisches Archiv 1914, 179.

docela policajtsky: žákům omezovala se doba večerního pobytu venku, zakazovala se i účast na přednáškách a koncertech a vypůjčování knih z veřejných knihoven (z knihoven *žákovských* vylučovaly se i spisy jako *Tolstého Vojna a mír!*). S druhé strany žactvo propadalo namnoze přes přísný režim velké nekázni.

Středních škol bylo rozhodně málo (jen v Petrohradě proto ročně bývalo odmítáno na 400 žáků pro nedostatek místa, ač vykonali zkoušku přijímací dobře), a z nich zase jen nepatrná část byla udržována úplně státem, kdežto ostatní měly jen státní subvence neb byly cele udržovány z prostředků obecných a soukromých. Nelze se ani dále diviti, že proto střední školy bývaly leckdy vypraveny víc než chudě a to ku podivu zas obzvláště školy státní.

A tak upraveného vyššího vzdělání dostávalo se s nevalnými změnami také dívkám na Rusi. Počátky *vyššího dívčího školství* na Rusi vůbec sahají do dob Kateřiny II., která založila první školy pro šlechtické dívky, kdežto o vzdělání děvčat z vrstev středních starala se teprve vdova Pavla I., Marie *Fedorovna*; její péčí vznikla řada ústavů, zvaných odtud mariánské, jež měly podle intencí carevny hlavně vychovávat srdce i charakter a rozvíjet jemné způsoby společenské. V letech čtyřicátých objevují se první školy církevní toho druhu pro vzdělání dcer kněžských, r. 1858 založeno první dívčí gymnasium v Petrohradě, po němž následovalo pak několik ústavů jiných; konečně r. 1870 osnova dívčích gymnasií a progymnasií uvedena v souhlas s osnovou analogických ústavů chlapeckých, vyjímaje jazyky klasické, místo nichž učilo se fakultativně franštině a němčině, obligatorně zpěvu, ručním pracím a tanci. Další vzdělání vysokoškolské musily absolventky dívčích gymnasií opatřiti si zprvu v cizině, jmenovitě ve Švýcarsku a Francii, než došlo k řešení této otázky doma.

Dívčí gymnasia či lycea ruská obsahovala před válkou 7 neb 8 ročníků, z nichž poslední dva neb tři bez výjimky podávaly všude i pedagogiku, a to jednak ryze teoretické výklady o otázkách výchovných, o psychologii dítěte i orga-

nisaci dětských zahrádek, jednak praxi didaktickou a kursy o hygieně a ošetřování nemocných,⁴⁶⁾ proto absolventky gymnasií dívčích měly (po speciální zkoušce) právo i k učitelskému povolání i ke vstupu na universitu, kde jmenovitě mohly potom získati i aprobaci středoškolskou.

Konečně mohly dívky studovati spolu s hochy na mnohých ústavech chlapeckých,⁴⁷⁾ dále mnohých seminářích učitelských. Před válkou bylo na Rusi silné hnutí čelící k tomu, aby koedukace ještě více byla rozšířena, a aby spolu v duchu doby reformována byla organizace speciálních dívčích škol středních, rozhodně již zastaralá a nedostatečná.

§ 5.

Školství odborné a vysoké před válkou. Správa školství.

Školství odborného mělo Rusko celkem citelný nedostatek. Tak o organizaci škol hospodářských pokusy daly se teprve v století XX.; nedlouho před válkou publikován byl projekt ministerstva,⁴⁸⁾ podle něhož měly býti jednak zřizovány roční neb dvouleté obecné či národní školy pro selské mladíky a dívky od 18 let, znalé čtení a psaní, jednak střední školy hospodářské o šesti ročnících, z nichž první dva by byly povahy všeobecně vzdělávací, další odborné. Lesnické vzdělání prostředkovateli nejdříve Němci již v letech třicátých století osmnáctého; před válkou bylo asi 40 škol nižších pro hajné, dále kursy a výklady toho druhu na některých školách středních, konečně dvě vysoké školy lesnické v Petrohradě a v Nové Alexandrii u Varšavy; mimo to vysoké učiliště hospodářské v Moskvě a kursy ženské toho druhu v Petrohradě, konečně i vysoké školy hornické.

⁴⁶⁾ Srv. Revue universitaire 1910, II. 241, Revue pédagogique 1910, 185.

⁴⁷⁾ Srv. článek petrohradského docenta *Rumjanceva* Die Frage des gemeinsamen Unterrichts für Knaben und Mädchen in Rusland v Archiv für Pädagogik II. 811 sl.

⁴⁸⁾ Hrvatski učiteljski dom 1913, 107.

V oboru školství průmyslového a technického mělo Rusko dříve jen speciální třídy na některých reálkách; samostatné ústavy toho druhu pro stavbu budov, silnic, železnic, splavnění řek atd. vznikaly teprve v letech osmdesátých pětí ministerstva osvěty. Byly jednak na stupni docela elementárním (pro vzdělání dělníků), jednak středním (pro kresliče, mechaniky atd.), jednak konečně byly to vysoké školy polytechnické.

Utěšeně se vyvíjelo školství obchodní: mimo pět vyšších škol toho druhu asi s 4200 žáky (oběho pohlaví) bylo r. 1908 již přes tři sta škol středních a nižších, a počet ten ještě dále rostl hlavně proto, že školy tyto podřízené ministerstvu obchodu nesly se docela jiným a to nepoměrně svobodnějším duchem než školy ministerstva vyučování a proto konkurovaly úspěšně s reálkami a zaváděly mnohé dobré novoty.

Podobně byly velmi oblíbeny školy vojenské: také ty mají v dějinách ruské školy místo význačné, ježto na rozdíl od našich poměrů právě z nich vyšly mnohé podněty reformní. Těchto škol, zvaných prvotně vojenskými gymnasií a od r. 1882 kadetkami, bylo před válkou asi 30; v sedmi ročnících podávaly celkem vzdělání reálek, načež absolventi přecházeli po případě do vyšších škol válečných (pro důstojnictvo); konečně byly dvě akademie pro štábní důstojníky, dále dvě nižší a dvě vyšší školy námořní. Mimo vojenské školy mělo Rusko čtyři instituty zvěrolékařské (v Charkově, Jurjevě, Kazani a Varšavě); čtyřleté studium na nich předpokládalo absolvování aspoň šesti tříd gymnasia a vedlo k hodnosti zvěrolékaře, po případě (po dalších studiích) i k magisterství zvěrolékařskému.

Je pochopitelné, že v zemi tak absolutistické, kde každé svobodné hnutí se stíhalo policejně jako zločin, university ve smyslu západoevropském, jakožto tedy školy svobodného bádání a učení, měly vždy postavení velmi choulostivé.⁴⁹⁾ Pojal sice již car Petr Veliký úmysl založiti universitu ruskou

⁴⁹⁾ Srv. článek N. *Karějeva* University a vyšší ženské kursy v Rusku v časop. *Slovanský přehled* XIII. 1911, 304 sl., *Miljukov* v uv. sp. 483 sl., *Hughes* v uv. sp. 323 sl. atd.

v Petrohradě, ale ústav ten, otevřený k samému sklonku jeho vlády jako pobočka nové akademie věd, od počátku pouze živořil; první profesori a posluchači byli vůbec povoláni z ciziny, hlavně Německa. Za první skutečnou universitu ruskou pokládá se teprve ústav moskevský, otevřený v přirozeném středisku Ruska r. 1755, ale i této škole nevedlo se s počátku valně, ježto jmenovitě ani sama Kateřina nepovažovala universitu za věc na Rusi nutnou.

Teprve za vlády Alexandra I. vznikají rychle po sobě university v Jurjevu (Dorpat) r. 1802, kde se přednášelo však po celá desetiletí jen německy,⁵⁰⁾ pak ve Vilně, jež však již r. 1830 zavřena jako středisko polského hnutí, dále v Kazani, Charkově (obě r. 1804), znovu v Petrohradě (1819); k nim za dalších vladařů přibýly ještě university v Kyjevě (1835), Oděse (1865), Varšavě (1869; polský ústav existoval tam již v letech 1816—32 a od r. 1861), v Tomsku (1888) a jako nejmladší v Saratově (1909), takže Rusko mělo před válkou celkem deset universit (mimo finskou v Helsingforsu).

Ale již koncem vlády Alexandra I. prožily university ruské jakožto domnělá sídla bezbožnosti a revoluce mnohá pronásledování, která se ještě stupňovala v dobách reakce za cara Mikuláše I. Došlo na konec k tomu, že vůbec zakázáno přednášeti filosofii i státní právo, že počet posluchačů omezen všude na tři sta, a že všickni studenti byli nuceni podrobiti se vojenskému výcviku a režimu, při čemž studium v cizině bylo vůbec zrušeno neb aspoň velice ztíženo.

Teprve za vlády Alexandra II. také university si oddechly, a mezi posluchači objevili se i první synkové z nižších vrstev, jmenovitě ze stavu kněžského, ba sem tam i ženy. R. 1863 byl vydán pro university po dobrozdání čelných učenců z ciziny nový statut, vskutku svobodomyšlný, jehož jedinou vadou bylo, že nepřipouštěl studia žen, pro které proto musily býti zakládány vyšší kursy zvláštní; bylo omezeno dále

⁵⁰⁾ Srv. čl. Dr. L. v. *Schroeder* Die Universität Dorpat v Akademische Rundschau III. 1915, 464 sl. Na této universitě vyučoval až do revoluce prof. Kvačala.

všeliké zasahování byrokracie, zlepšeno postavení profesorstva a zřízena řada nových stolic. Ale po zavraždění cara Alexandra II. dostavila se nová reakce, autonomie universit vůbec zrušena (1884) a posluchači podřízeni znovu přísnému doзору policejnímu.

Odtud byly nepokoje studentů v Rusku na denním pořádku stejně jako sesazování profesorů neoblíbených u vlády a utiskování studentských spolků. Dokonce v letech 1905—6, kdy Rusko prožívalo revoluci, po tři semestry se nepřednášelo vůbec, a universita varšavská od té doby až do světové války byla v znamení bojkotu, ježto vláda ji nechtěla vydati Polákům. A tak má pravdu známý historik ruský *Solovjev*, tvrdí-li (ve spise: *Russkije universitěty v jich ustavach i vospominanjach sovremennikov I.* 1914), že se university trpí v Rusku vlastně jen pro forma a ze studu před cizinou; dokladů, jež snesl *Solovjev* o pronásledování nepohodlných profesorů, je vskutku řada nepřehledná.

Podle statutu z r. 1884, doplněného r. 1905, kdy aspoň některá práva autonomní universitám vrácena, měl vrchní řízení každého ústavu kurátor (popečitelj) pod vrchním dozorem ministerstva vyučování. Jemu podřízeni byli: rektor (volený na tři léta z profesorů řádných a potvrzovaný carem), jeho zástupce prorektor jakožto správce universitní kanceláře a agendy vůbec, dále akademická rada všech profesorů řádných i mimořádných (pro udělení akademických hodností a dobrá zdání o věcech školních), ředitelství (rektor, prorektor a děkani) pro správu ekonomickou, konečně děkani jednotlivých fakult.

Imatrikulace posluchačů byla spojena s mnohými formalitami; mimo absolventy gymnasií a výjimkou i seminářů kněžských mohly se za jistých podmínek připustiti „dobře smýšlející“ osoby jiné. Mezi tresty disciplinárními byl uveden i žalář i relegace (bez práva vstoupiti na jinou universitu).

Neobyčejně značný byl v Rusku počet vysokých škol se speciálně vymezeným úkolem vzdělání. Především našim teologickým fakultám odpovídaly duchovní akademie, z nichž čtyři byly pravoslavné (v Kazani, Kyjevě, Moskvě a Petro-

hradě) a jedna katolická (v Petrohradě). V dějinách ruské osvěty mají tyto ústavy své význačné místo, jmenovitě ústav kyjevský, jenž byl vlastně nejstarší vyšší škola vůbec, ježto pocházel asi již ze 16. století.

Dále existovaly na Rusi samostatné ústavy medicinské a farmaceutické (mimo učení lékárnická na jednotlivých medicinských fakultách universit).

V oboru práv bylo proslulé Děmidovské právnické lyceum v Jaroslavi (založ. 1803), carské lyceum (právnická fakulta s gymnasiem) v Moskvě, carské učiliště práv v Petrohradě pro synky šlechtické, carské alexandrovské lyceum v Petrohradě pro obory právnicko-kameralistické, konečně vojenská akademie práv pro výchovu auditorů vojenských tamže.

Dále mělo Rusko i samostatné ústavy povahy historicko-filologické.

Samostatně organisovány byly i ústavy technické a hornické.

Je důležité, že na Rusi dlouho se nemohli odhodlati ku koedukaci na vysokých školách, a že proto ženám se zřizovaly školy neb kursy zvláštní (mimo již vzpomenuté medicinské, farmaceutické, polytechnické atd. byly i zvláštní kursy historicko-filologické, matematicko-přírodnické, ba i právnické). A přece bývaly ženy připouštěny k studiím universitním již v letech padesátých a šedesátých,⁵¹⁾ ale od statutu z r. 1863 marně se domáhaly rovného práva k studiím s muži, a jen výjimkou sem tam a s nebezpečím profesorů byly jednotlivé ženy zaměstnány v pitevnách a laboratořích.

Vůbec byl stav vysokého školství ruského rozhodně velmi smutný, neboť vláda nemajíc smyslu pro svobodu učení vystupovala proti každému volnému hnutí profesorů a studentů s neuvěřitelnou příkrostití: zní jako pohádka, že k zakročení

⁵¹⁾ Srv. tyto články: *Kovalevskij Ženskoje obrazovanije v Rossiji* v časop. *Škola i žizň* 1912, 1, 1; *Šocholj K voprosu o dopuščeniji ženščin v universitěty v Rus. škole* 1912, listopad, I. 97 sl. a *H. Boczhowski Z dějin ženského vysokého školství Ruska ve Volné Škole* 1914, 51.

pověstného *Trepova*, ministr vyučování odvolal dokonce svolení, aby v aule university kyjevské bylo postaveno poprsí Tolstého.⁵²⁾ Okleštěná samospráva a policejní režim nevábí k povolání učitele vysokoškolského, zvláště když každý svobodomyšlný profesor, třeba sebe více ve vědě proslulý, bývá bez odkladu propuštěn; před válkou bylo na deseti universitách aspoň sto dvacet stolic vůbec neobsazeno, a některé university, na př. moskevská, byly tak přivedeny takřka na kraj záhuby. Opětovným nepokojům studentstva vláda čelila hromadnými relegacemi; tak v r. 1911 bylo podle samých ruských listů⁵³⁾ beze všeho soudu na šest tisíc studentů relegováno, deportováno do vzdálených gubernií neb uvězněno. Účast studentstva na oslavách Tolstého po jeho smrti vedla k úplnému zrušení studentských organisací (i vědeckých).

Učení bylo dále všude příliš reglementováno a při tom přecpáno tak, že těžko mohla vzniknouti u studentstva opravdová snaha po vlastním prohloubení studia. Při tom byl počet vysokých škol rozhodně příliš skrovný na tak velikou říši, a proto i přeplněnost některých universit úžasná (v Petrohradě na př. měla universita r. 1912 9760 posluchačů!). Veliký počet Rusů byl nucen studovati proto v cizině, kde se jim však již před válkou dělaly různé potíže; tak r. 1912/3 studovalo na vysokých školách v Německu 2840, ve Francii 2769 Rusů⁵⁴⁾ a r. 1914 odhadl sjezd ruské mládeže v cizině v Bernu počet ruských posluchačů na školách zahraničních na 8700 (z čehož 5600 na universitách), při čemž prý data ta byla kusá, ježto z mnohých míst nedošly vůbec zprávy.

Ruská vláda chovala se upjatě také k hnutí lidových universit, k němuž první náběh stal se již koncem let osmdesátých.⁵⁵⁾ První skutečná instituce toho druhu byla otevřena

⁵²⁾ Škola i žizň 1914, 432.

⁵³⁾ ib. 1912, 1 (úvodník).

⁵⁴⁾ Škola i žizň 1912, 9, 4, Akademische Rundschau 1912, 667.

⁵⁵⁾ O lidových universitách na Rusi jednájí zvláště Iv. *Lapšev* Obzor dějatělnosti občestv narodnych universitetov v 1910 g. v Rus.

teprve 1898 v Petrohradě, načež rychle přibývalo dalších, takže již r. 1905—6 bylo lidových universit asi na čtyřicet v různých místech vesměs péčí soukromníků neb různých společností (t. řeč. „dům nauky“ v Tomsku na př. otevřen byl z daru kupce Makušina). Roku 1908 byl první, r. 1912 druhý sjezd delegátů národních universit v Moskvě,⁵⁶⁾ kde bylo podrobně jednáno jmenovitě o tom, jak vláda činí všemožné překážky lidovému školství různých národností, všude jim vnucujíc ruskou řeč vyučovací.

Správa školství v Rusku byla sice přísně centralistická, ale při různosti škol nebyla přece jednotná, neboť vedle škol podřízených přímo ministerstvu vyučování bylo mnoho ústavů vydržovaných a řízených ministerstvy jinými, a také školy církevní měly své středisko mimo ministerstvo ve sv. synodu. Celkem bylo nyní školství, pokud je podřízeno ministerstvu vyučování, rozděleno na dvanáct okruhů školních; v čele každého okruhu byl kurátor (popečitel), podporovaný radou zástupců šlechty, ministerstva, církve i občanstva. Každý okruh obsahoval dále několik gubernií, v nichž byly zase rady guberniální, analogicky sestavené.

Školy církevní spravovala pod vrchním řízením sv. synodu v každé diecési rada školní, jejíž členové byli jmenováni biskupem z kněží i laiků; biskup měl vrchní dozor na všecky církevní školy diecése, ovšem s pomocí místních duchovních.

§ 6.

Školy pro jiné národnosti před válkou. Školství polské a finské. Statistika škol.

Pro kulturní a školské potřeby jiných národností — a počítalo se jich na rozlehlém území evropské a asijské

škole 1911, září, III. 63, *Syromjatnikov* Narodnyje universitety v uv. encykl. Tulupovově 597 sl. (tu je uvedena i další literatura); u nás J. *Kalivoda* Volné lidové školství v cizině a u nás 1911, 45 sl.

⁵⁶⁾ O 1. sjezdě viz článek J. J. Snahy o znárodnění výchovy v Rusku v *Pedagog. rozhledech* XXII. 700, o druhém Rus. školu 1912, březen, III. 105.

Rusi prý ke stu, t. j. více než třetina všeho obyvatelstva (60 mil. ze 164 podle sčítání z r. 1910) — rusifikační systém vládní neměl ovšem porozumění; jen Finové dovedli si i ve školství obhájit samostatnost. Teprve po válce rusko-japonské po dlouhých úradách a pod nátlakem dumy i veřejného mínění vláda r. 1907 vydala nová nařízení (schválená a doplněná později dumou a sovětem) o školách pro „jino-rodce“ jedno- neb dvoutřídních, kde se však mateřský jazyk jako vyučovací dovoloval pouze v prvních letech učení, načež musel býti (mimo vyučování náboženství a mateřštině) nahrazen ruštinou, která jest ostatně již od počátku obligátním předmětem. Vedle toho se pomýšlelo, aby jednotlivým národnostem dovoleno bylo zakládati si *nižší* střední školy soukromé v mateřském jazyku žáků, tak jak dovoleno bylo jmenovitě i Polákům, při čemž by však ruštině, zeměpisu a dějepisu učili vždy jen učitelé ruského původu.⁵⁷⁾

Přes tato nařízení, ostatně hodně úzkoprsá a kusá, byl faktický stav školství mimoruského velmi špatný. Je charakteristické především, že ani takové okleštěné školy se nezřizovaly vůbec na př. Bělorusům ani Malorusům, jimž se zne- možňovaly i školy soukromé. Zato si vláda ruská netroufala vůbec na pobaltské Němce, jimž universita v Jurjevě byla dlouho nedobytným střediskem kulturním a kteří měli dlouho i vlastní střední školy; teprve od let šedesátých a zvláště za Alexandra III. vláda šířila jazyk ruský i do těchto oblastí, porušila i universitu i střední školy, ba nařídila i obligatorní vyučování ruštině a ruskému dějepisu a zeměpisu v soukromých školách elementárních, stavějíc tak němčinu docela na roveň jiným jazykům ve smyslu řečených nařízení.

Ovšem vláda pokračovala i na Litvany, jimž vnucovala též nevhodnou pro ně azbuku a rozpustila i litevské osvětové organizace i lidové university.⁵⁸⁾ Židům sice vláda dovolila, aby vedle ruských škol veřejných směly jejich děti navště-

⁵⁷⁾ Srv. Encyklopedii Tulupova 747 sl., Čechovův uv. spis, 182 sl., Pedagog. rozhledy XXIV. 940.

⁵⁸⁾ Čechov v uv. sp. 167 sl.

vovati i židovské školy náboženské,⁵⁹⁾ ale počet studujících židů na školách středních a vysokých omezovala do určité výše (obyčejně 5%).

Arménům sice bylo při jich přivtělení k říši ruské za- ručeno právo vlastního školství, ale od let šedesátých přes jejich protesty vláda postupně omezovala arménskou školní samosprávu, ba na čas násilím jim pozavírala všechny školy, ale na konec nucena byla přece couvnouti před jednomyslným odporem národa.

Rapidně rostl počet ruských škol na Kavkaze, kde při pestré směsici národností ruský jazyk stával se jediným dorozumívacím prostředkem; ruština pronikla také tam tolik, že nakonec nebylo *ryzích* škol národních vůbec, a že v severním Kavkaze se vůbec učilo jen rusky. Ale ruština jako řeč škol pronikala i do nejdlehlších a nejméně civiliso- vaných koutů Rusi: našly se ryze ruské školy na př. i mezi Samojeďy na Nové zemi i u Sibiřanů, kde řídce osazené obyvatelstvo musí dosud za vděk vzítí školami kočovnými.

Krutý byl na Rusi osud školství *polského*.⁶⁰⁾ V dobách, kdy dělena byla nešťastná Polska, bylo školství její na ten čas v stavu rozhodně dobrém, a to zásluhou proslulé Komise výchovné, která již r. 1773 zřízena jako nejstarší evropské ministerstvo vyučování a až do r. 1794 spravovala autonomně všecko školství polské.

Vláda ruská s počátku ponechávala školám polským úplnou svobodu, ba zřídila docela novou universitu polskou ve Varšavě (1816), takže celkem měli Poláci r. 1829 podle svědectví současných přes 770 škol elementárních a na 130 středních a vyšších.⁶¹⁾ Ale po nešťastném povstání polském

⁵⁹⁾ Čechov 168 sl.

⁶⁰⁾ K následujícímu oddílu srv. zvláště heslo Polska v polské encyklopedii pedagogické (Encyklopedyja wychowawcza) IX. 1913 sl., Čechov v uv. sp. 163 sl., článek C. S. Polské školství v Rusku v Komenském XXXIX. 307 sl., anonymně vydaný spis L'instruction publique au royaume de Pologne 1910, Fr. *Majchrowicz*, *Historya pedagogii 1907*, 270 sl.,

⁶¹⁾ L'instruction 21 sl.

r. 1830 situace rázem se změnila, a vláda zahájila bezohledný boj rusifikační pomocí pověstného guvernéra *Paskěviče* a jeho pomocníka *Golovina*. Vysoké školy polské zavřeny byly vůbec a knihovny jejich rozvezeny; r. 1833 vydán nový reglement pro školy elementární, v němž učivo bylo omezeno na míru nejnужnější, zdůrazněna po prvé potřeba znalosti ruštiny a zavedeny tělesné tresty neméně než v 16 stupních! Šest let po tom zavedeno *obligatorní* učení ruštině do všech škol nižších, načež došlo na školy střední, jichž počet spolu vydatně ztenčen; přístup na vysoké školy byl ovšem i Polákům dovolen, ale jen v omezeném počtu tří set; zato nebylo dovolováno studium za hranicemi a hlídáno přísně i vyučování soukromé: každý domácí preceptor musil složit přísahu, že se cele podřídí nařízením vládním.

Za Alexandra II. na čas zavanul jiný vítr; zásluhou hr. *Wielopolského* (1803—77) usnadněno zase zřizování polských škol soukromých, zvýšen počet středních ústavů, ba r. 1861 obnovena Polákům (téměř po 30 letech) i universita varšavská, již předešla o několik let medicinsko-chirurgická akademie. Ale od ministra *Tolstého* (od dubna 1867) počíná se nové bezohledné pronásledování škol polských; r. 1869 polština jako vyučovací jazyk vůbec odstraněna z gymnasií a nahrazena ruštinou (polštině smělo se odtud jen někde vyučovati jako jiným předmětům, ale pouze fakultativně!); téhož roku porušena i universita varšavská, konečně r. 1871 nařízeno učit rusky i na všech školách elementárních (mimo náboženství).

Poláci bránili se svépomocí: žáci scházeli se mimo školu k studiu řeči a literatury domácí, dospělí navštěvovali kursy pokračovací, zakládány i pokoutní školy elementární i kursy učitelské přes všechny tresty a pokuty se strany vlády, jejíž orgány vnikaly i do rodin.

Zdalo se, že po nešťastném výsledku války s Japonskem, kdy celou říší zmítala revoluce sociální a politická, zasvitnou i Polákům konečně lepší časy. Sám *Sienkiewicz* adresuje ministru vyučování svůj proslulý protest, všechna mládež polská zahajuje takřka rázem v lednu 1905 bojkot všeho školství

ruského, a velkolepá manifestace rodičů v únoru téhož roku ve Varšavě schvaluje nadšeně tento zoufalý krok svých dětí. Vláda konečně couvla a z donucení vydala r. 1905 nařízení, podle něhož odtud ve všech školách nepřivilegovaných, t. j. soukromých, a to nižších i středních mohlo se učit polsky až na ruštinu, dějepis a zeměpis Ruska; na ústavech veřejných zůstala i nadále ruština výhradním jazykem vyučovacím až na náboženství katolické. Je pochopitelné, že tento ústupek nemohl stačiti Polákům vědomým svého práva: hleděli sice odtud ještě horlivěji a intenzivněji vypěstovati školství soukromé, ale neustávali v bojkotu škol veřejných, jež opětně slavnostně prohlásilo shromáždění studentů polských v Zakopaném r. 1909. A když vláda r. 1906 povolila aspoň kusou svobodu spolkovou, Poláci založili si Školskou matici, jež hned v prvním roce trvání měla 150.000 členů a otevřela přes 300 školek a přes 500 knihoven lidových.⁶²⁾ Vláda od počátku sledovala nepřátelsky novou tuto instituci, bránila její práci lidovými, konečně ji násilím rozehnala (již r. 1907); stejně tak pozavírala lidové university i společnosti pro vzdělání dětí a dospělých analfabetů, ba i spolek pro podporu chudých studentů polských.

A přece všemi těmi opatřeními nepodařilo se vládě ruské Poláky porušit, ale za to rozhodně klesla s počtem škol také mravní a vzdělanostní úroveň lidu: ještě r. 1905 bylo v ruském Polsku na 62% negramotných branců. Polská věda na universitě varšavské zničena, vyučování polštině na veřejných gymnasiích sníženo na paskvil a soustavné urážky národních citů, mezi učiteli a žáky vyhloubena propast, vypěstěna soustavně instituce vládních špiclů, a demoralisován tak veškeren politický a společenský život v ruském Polsku. Zkrátka, Poláci od mládí vinou ruské vlády naučili se do krve nenáviděti vše, co je ruské.

Jedinou záchranou Polska byly před válkou školy soukromé, na jejich existenci přes všechnu nepřítelň vláda ruská

⁶²⁾ Data vzata z L'instruction 87; jiná mají Pedagog. rozhledy XXI. 374 a Přehled VIII. 522.

přece ještě neodvážila se sáhnouti. Existovaly před válkou především školy elementární (vedle veřejných škol ryze ruských); faktický stav byl ten, že přes „ukaz“ z r. 1905 polštíně i na těchto školách nebylo věnováno místo dostatečné, nebo úřady školní nedovolovaly ani užívat map a pomůcek polských, ba vnucovaly i těmto školám, kde mohly, učení ruské již od prvního roku.

O málo lépe než školám elementárním dařilo se soukromým školám středním, do nichž před válkou přes to, že neskýtaly ani práva k jednoroční službě vojenské ani k studiu na universitě v Rusku (na universitách haličských a francouzských ano!), chodilo přece asi devět desetin studentů polské národnosti. I tyto ústavy vláda, kde mohla, šikanovala, vnucovala jim na př. i ruské učení dějinám vůbec (nejen ruským!), zavírala je ze všemožných důvodů; přes to r. 1913 bylo takových škol 66 buď ryze chlapeckých, buď koedukačních, a to 24 gymnasia, 8 reálek, 29 škol obchodních a 5 průmyslových;⁶³⁾ vedle toho bylo 113 vyšších škol dívčích pravidelně s internáty; dohromady studovalo na těchto školách 44.000 žáků a žaček.

Ježto na universitu ani techniku varšavskou před válkou uvědomělý polský student nevstoupil (universita byla proto docela tři léta zavřena), odcházeli abiturienti středních škol polských na další studia do ciziny, zvl. Haliče, Německa a Francie.

Teprve v době války počaly se jeviti důkazy toho, že vláda ruská přiznává špatnost svého dosavadního postupu vůči Polákům a že jim chce i ve věcech školských učinit důležité koncese, ale bylo již pozdě.

Jediný národ v Rusku, který si dovedl přes všechn útlak samoděržaví udržeti samostatnost v oboru školy, byli *Finové*. Od svého připojení k říši ruské (1809) bylo Finsko vlastně státem v státě, teprve r. 1910 přes protesty Finů a veškeré Evropy bylo pod záminkou lepší bezpečnosti říše

⁶³⁾ Nár. listy 27. září 1913. Jinou statistiku udává Ruský obzor II. 54. Srv. i čl. Romana *Wegnerowicze* Školství v království polském v *Pedag. rozhledech* XXVI. 391 sl.

Finsko zbaveno svých svobod a degradováno na obyčejnou provincii. Ponížení toto bylo Finům tím citelnější, že již v dobách připojení k Rusku měli školství a kulturu daleko vyšší, než byla v ostatní říši.

Také ve Finsku existovaly nejdříve školy klášterní,⁶⁴⁾ v dobách reformace prostřednictvím Švédů přibývaly školy protestantské. Pozdější časté války Rusů se Švédy sice zadržely na čas vývoj školství, ale od polovice století XIX., kdy probouzí se národní vědomí Finů, lze znamenati nový a nepochybný rozmach. Národní buditel finský, Uno *Cygnaeus* (1810—1888), jakožto inspektor škol obecných šířil doma zásady školství německého, francouzského a švýcarského, speciálně vlivy *Pestalozziovy*, v jehož duchu otevřena první normální škola r. 1863. Zásluhou *Cygnaeovou* bylo jmenovitě již r. 1866 vydáno nařízení, podle něhož každá městská obec měla se postarati o dostatečný počet obecných škol pro mládež od 8—14 let, kdežto t. řeč. ambulatorní školy, také ve Finsku obvyklé pro nedostatek učitelstva, byly odtud reorganisovány jako přípravy úplných škol obecných.

Ve Finsku prvního vzdělání v triviu, jakož i náboženství dostávalo se dětem buď doma neb na školách ambulatorních pod dozorem církve.⁶⁵⁾ Na těchto pak základech staví po venkově vlastní či pravidelná škola obecná, jejíž vzdálenost od bydliště dítěte nemá býti větší než pět kilometrů. Tu se učila obě pohlaví společně po čtyři léta od 9. roku věku. Daleká většina (asi šest sedmin) všech škol měla vyučovací řeč finskou, zbytek byly školy švédské. Vydržování škol příslušelo obcím s pomocí státu.

V městech byly školy obecné vesměs šestitřídní tak upravené, že obyčejně první dvě léta nahrazovaly onu do-

⁶⁴⁾ Dějiny finského školství obšírně líčí Knut *Svanljung* v *Reinově Encyklop. Handbuch der Paedagogik* III.² 1905, str. 204 sl. s. v. *Finnländisches Schulwesen*. Srv. také americkou encyklopedií pedagogickou II. 610 sl.

⁶⁵⁾ U nás psal o školství ve Finsku Jos. *Klímeš* v časopise *Komenský*, roč. XXXV., a Jos. *Kořenský* v *Paedagogiu* VII. 1885, 26 sl.; srv. též *Klíkův* *Stručný slovník pedagogický* s. v. *Čuchonské školství*.

máci neb ambulatorní výchovu venkovskou, čtyři vyšší třídy pak odpovídaly řádné škole obecné; proto také je věk dětí vstupujících do školy proti venkovu snížen obyčejně na sedm let. Koedukace byla i v městech aspoň na nižších stupních pravidlem.

Analfabetismus byl vzácností, neboť počet negramotných nepřesahoval nikde 1—2%.⁶⁶⁾

Pro vzdělání učitelstva byly zřízeny semináře, vesměs státní o čtyřech třídách.

Na stupni středním mělo Finsko od r. 1884 osmitřídni státní lycea dvojího typu: klasická (s latinou od III. tř.) a normální či reální (bez latiny).

Pro dívky existovala pětitřídni lycea, k nimž nezřídka býval připojen ještě tříletý kurs, připravující k vysokoškolským studiím. Konečně existovaly ve Finsku i školy soukromé rázu vesměs reálního. Vedle škol ryze dívčích byla ve Finsku od r. 1880 dovolena také koedukace na školách středních.

Jediná *universita* ve Finsku, založená r. 1640 vládou švédskou v Abo, byla r. 1827 přenesena do Helsingforsu a obdržela poslední statut svůj r. 1852; šest let potom po prvé připuštěna vedle švédštiny finština, jež pak byla mezi profesory i posluchači na vzestupu.

Vedle university existovala v Helsingforsu *vysoká škola technická* (od r. 1847) o pěti odděleních: pro architekturu, inženýrství, strojínictví, chemii a předměty všeobecné.

Dobře se dařilo také ve Finsku vysokým školám lidovým. Vznikaly po příkladě dánském teprve koncem let osmdesátých min. století a rychle se šířily vlivem politických poměrů jako obrana proti nátlaku rusifikace; hlavními propagátory byli studenti vysokoškolské.

První oficiální statistika školství na Rusi byla podniknuta teprve r. 1880 centrálním statistickým komitétem, ale nebyla dovedena do konce; později bylo šetření konáno opětně, zvláště pro světovou výstavu v Chicagu r. 1893. Ministerstvo osvěty podávalo konečně každý rok dumě sumární

⁶⁶⁾ H. Boczkowski, Finsko a finská otázka 1911, 18.

zprávu o stavu školství, ale přesná a úplná statistika nebyla dobře možná, dokud nebyla zavedena povinná návštěva školní. Poslední pokus o přesné sečtení všeho školství stal se zásluhou ministerstva vyučování r. 1911, kdy se měla reformovati škola obecná; výsledky šetření zpracoval tehdy ruský statistik *Pokrovskij* a publikovány jsou v Ruské škole teprve 1914 v čísle lednovém (odd. III. 39 sl.) a únorovém (III. 62 sl.), jakož i v uvedené encyklopedii *Tulupova-Šestakova*, 576 sl.⁶⁷⁾

Co tedy do r. 1911 v oboru statistiky podávají publikace úřední i odborné,⁶⁸⁾ nutno bráti vždy jen s opatrností, přes to ovšem i z těchto kusých a nedostatečných dat byl patrný pokrok, třebaš nenáhlý a nerovnoměrný. Tak v dvacetiletí 1872—91 stoupl počet škol obecných vůbec z 19.373 na 47.970, počet žactva ze 799.290 na 2,133.064.

B) PO SVĚTOVÉ VALCE.

§ 7.

Vznik a vývoj jednotné školy sovětské.

Pád carské vlády přivedl také radikální převrat školského systému celé bývalé carské říše, a to až do nehlubších jeho základů; neboť naprostá přeměna školy v duchu komunistické ideologie měla býti vedle úpravy tisku a zřízení vojenského nejbezpečnější oporou nového řádu společenského. Jako je pravda, že ani ruská revoluce nebyla dílem několika agitátorů, nýbrž že byla připravována dlouholetou nespokojeností rus-

⁶⁷⁾ Statističeskija dannija o položeniji narodnago obrazovanija v Rossiji. — Srv. také úvodník časopisu *Škola i žizň* 1913, 23 a článek *Andrejevův* Někotoryje rezultaty perepisi načalnych škol v Rus. škole 1912, listopad, 1 sl. U nás o věci psal H. Boczkowski v čl První všeobecný statistický soupis obecného školství v ruské říši ve Volné škole IX. 58.

⁶⁸⁾ *Stankiewicz* v uv. sp. 35 sl. má data z let 1872—93, *Buissonův* Slovník data z r. 1907, *Čechov* v uv. sp. 142 sl. data z různých let a srovnání se Spojenými státy severoamerickými atd.

kého občanstva, rostoucí zvláště od hanebné porážky ve válce s Japonskem a živnou zejména bezhlavou politikou carské vlády proti dumě, tak není pochyby, že také nedemokratický a právě v nejnižších stupních kusý a vadný školský systém, jak jsme jej vylíčili v předešlých kapitolách, nemálo přispíval k obecnému neklidu a zklamání. Je proto docela pochopitelné, že právě reformě školství směrem komunistickým věnovali bolševici od počátku soustavnou pozornost a pokusili se postavit je na zcela nové, vpravdě revoluční principy,¹⁾ jimiž vzbudili záhy zcela nepochybný zájem celého kulturního světa. Po léta bylo lze viděti právě v sovětské škole uplatnění nejspolehlivějších snah reformních, o které se marně pokoušely státy pokročilejší; po léta plnily se proto sloupce odborných i denních časopisů všech moderních jazyků zprávami o pokroku sovětské školy, zprávami bohužel přechasto ne dosti přesnými a objektivními; po léta konečně zájemci ze všech dílů světa snažili se vlastní zkušeností ze svých studijních zájezdů poznati novou zaslíbenou zemi školských reform, nejsouce přechasto bohužel vybaveni ani nejzákladnější znalostí řeči a mravů nového státu.

Když se po některých průtazích a nesnázích ustavila pevně sovětská vláda a když se škola stala institucí výlučně státní s úkolem, sloužiti novému společenskému řádu, byla sice jednotlivým složkám svazů sovětských republik přiznána úplná autonomie, takže v každé republice postaven v čelo výchovy zvláštní lidový komisariát osvěty (narkompros), nicméně všecka struktura a činnost těchto osvětových orgánů jest podstatně stejná. Jednotu v soustavě sovětského svazu udržuje jednota strany komunistické. I když se v něčem zařídí některá republika po svém, tak jako Ukrajina předběhla

¹⁾ To prohlásil docela otevřeně sám Lenin na prvním všeruském sjezdu výchovněm v srpnu 1918. Jeho slova uvádí ve svém spise *Dévaud* (23, viz seznam literatury) v tomto překladu: Une des parties essentielles de la lutte que nous menons a present, c'est l'oeuvre de l'instruction publique. A l'école aussi, nous devons renverser la bourgeoisie et nous déclarons ouvertement que l'école en dehors de la politique, c'est un mensonge, une hypocrisie.

na čas principem odborného vzdělání ostatní Rusko, přece nastává vždy za nějaký čas úprava jednotná. Centralisace je dovršena tím, že nižší orgány školské, jež se starají v podstatě jen o hmotné zabezpečení škol, jsou ve skutečnosti pouze výkonným orgánem lidových komisariátů. Jen péče o školy vojenské a školy pro dopravnictví nejsou podřízeny komisariátu osvěty, nýbrž příslušným orgánům těchto odvětví správy. Školství církevní jest potlačeno vůbec, školství soukromé až na nepatrné zbytky rovněž, takže soustava školství na Rusi jest zcela zcentralisována a zestátněna nadobro. Není tam žádných sporů kompetenčních, neboť jakákoli usnesení nižších instancí mohou býti ústřední vládou kdykoli zastavena.

Jest pochopitelné, že ze všech složek sovětského svazu (SSSR) zůstala již svým počtem obyvatelů i svou kulturou nejvýznačnější Ruská socialistická federativní sovětská republika (RSFSR), soustředěná kol starobylého hlavního města carské Rusi, Moskvy. A tak i činnost lidového komisáře osvěty v této republice, Anatola Lunačarského,²⁾ udávala vlastně ráz úpravě škol v celém Svazu; jeho opětovným projevům k veřejnosti³⁾ věnovaly právem největší pozornost odborné i denní časopisy všeho kulturního světa, přinášejíce z nich větší i menší výtahy, provázené pravidelně i hlasy kritickými.

Právě tyto projevy Lunačarského ukazují nejlépe, jak se sovětské školství hned od začátku opětovně měnilo a vyvíjelo, ježto tvrdá skutečnost a její potřeby osvědčily se i tu mocnějšími než sebe svůdnější theorie a plány organizační. Ostatně hned deklarace Lunačarského,⁴⁾ vydaná před počátkem školního roku 1918/19, kdy se revoluce teprve vžívala,

²⁾ Zemřel 27. XII. 1933. Jeho nekrolog napsal *Nejedlý* v *Zemi sovětů*, III, str. 2 n. — Lunačarského článek „Kulturní úspěchy sovětského svazu“ viz tamtéž, str. 25. n.

³⁾ Srov. J. *Kvačala*, Program nejnovější ruské pedagogiky, čas. *Obce uč.*, I, 314.

⁴⁾ *Gaja*, Deklarace Lunačarského, „Dílka lidskosti“ V, 38. — Srov. téhož *Osnovy prací v činné škole ruské*, tamtéž 160.

konstatuje po pravdě, že lze očekávat reformu školy jen částečnou pro veliké překážky: nedostatečné zařízení škol, nedostatečnou přípravu učitelstva, nedostatečně připravené osnovy a plány, konečně úplný rozvrat v centrálním úřadě školském a v celém školském aparátu. A překážky ty od počátku stále ještě stoupaly. Lunačarský sám v dopise prof. Keynesovi (v červenci 1922) konstatuje naprostý nedostatek učebných pomůcek a prostředků (papíru, tužek, per, učebnic, map, obrazů) a stále trvajícím nedostatečnou přípravu učitelstva, málo ochotného a způsobilého zvláště k novým úkolům politickým ve službách komunistické strany (učitelé prý nechtou ani časopisů a nejsou ochotni k práci mezi lidem).

O tyto přirozené překážky rozbíjely se proto hned od počátku všechny ony revoluční plány školské, které hlásal Lunačarský se svými spolupracovníky a pro které lze prvé období sovětské školy právem s Hessenem⁶⁾ označiti jako období *anarcho-komunistické*, opřené o „všeobecné zásady jednotné školy pracovní“ z roku 1918, o příslušné oddíly Leninovy knihy „Stát a revoluce“ a konečně i o odbornou literaturu pedagogickou té doby, zvláště o *Krupskou* a *Blonského* (viz níže).

Představitelé komunistické vlády byli pevně přesvědčeni, že nadešla konečně doba, kdy bude lze školu úplně přetvořiti v duchu ideálů pravověrných marxistů, a nejrůznější pedagogičtí reformátoři se domnívali, že nadešla doba, kdy bude možno uplatniti radikální dřívější ideály, zejména také naprosté svobody dítěte; reformátorům takovým často nešlo o ideologii marxistickou, nýbrž jen o možnost radikálních reforem a svobodných pokusů.

Veškerý ráz jednotné školy měl býti dán směrem pracovním a sociálním tak, aby dítě bylo prakticky seznámeno s metodami nejdůležitějších metod pracovních a připraveno

⁶⁾ *Sergius Hessen* — *Nikolaus Hans*, Fünfzehn Jahre Sowjet-schulwesen, 1933, str. 13 n. — Viz i čl. *Hessena-Novožilova*, Deset let sovětského školství v Ped. rozhledech, 1929, 15 n. — Srov. i *Scott Nearing*, Education in Soviet Russia, 1926. — *Hanus*, Všeobecná školská povinnost v RSFSR. Země sovětů IV, 85.

k vstupu do socialistické společnosti. *Pracovní škola ruská* měla se lišiti od pracovní školy, jaká byla hlásána již v ne-socialistických státech; neměla znamenat jen samočinnost žáků a pěstování ručních prací. Na druhé straně neměla ještě uváděti přímo do odborné práce, nýbrž zasvěcovati žáky do nejdůležitějších forem pracovních, jako je práce v kovu, ve dřevě a v jiných látkách; této nové škole se říkalo podle starší již terminologie socialistické *škola polytechnická*. Hlavním theoretikem této školy byl *Blonskij* knihou *Trudovaja škola* (1919). Jím předstižena byla *Nadežda Krupskaja*, žena Leninova, a její spisy *Narodnoje obrazovanije i demokratia*, 1917 (Lidové vzdělání a demokracie) a *Voprosy narodnogo obrazovanija*, 1918 (Problémy lidového vzdělání).⁶⁾

Podle ustanovení z roku 1918 mělo býti *povinné školství* vybudováno ve dvou stupních; první stupeň měl trvati pět let (8.—13. rok), druhý čtyři léta. Všechny rodové a stavovské přednosti žáků měly býti zásadně a bez výjimky odstraněny, všem se mělo dostávat bezplatného vyučování a stravování, nebylo rozdílů ani náboženských ani mezi pohlavími. Při tom každá škola představovala jakýsi svět pro sebe; školský kolektiv všech učitelů, pomocných sil a žáků s voleným předsednictvem řídil školské záležitosti; otázky ryze odborné řešila učitelská konference. Iniciativě školských kolektivů ponechána volnost co největší; stát vyhradoval si jen zcela všeobecnou kontrolu, takže nebyly nařizeny ani jednotné podrobné osnovy učebné, nýbrž vyhlášeny jen hlavní rysy.

Nutno ihned připomenouti, že tento ideál období anarcho-komunistického nikdy vlastně proveden nebyl úplně, ježto se, jak již řečeno, nedostávalo jak prostředků finančních, tak i schopného učitelstva. Bylo sice zcela odstraněno vyučování náboženství a zavedena všeobecná koedukace, bylo zrušeno školné, byly zrušeny všechny zkoušky, ale nemohla býti ve skutečnosti zavedena rázem ani povinná docházka školní,

⁶⁾ O ruské pedagogice XX. stol. a za počátků sovětského státu viz *Zenkowskij*, Die russische Paedagogik im XX. Jahrhundert. Handbuch der Erziehungswissenschaft, III. 1., 1933, str. 209 n.

tím méně všeobecné bezplatné stravování mládeže a opatrování pomůcek, ba ani úprava osnov podle poměrů místních, ani zásadní změny v kázni školní v duchu naprosté svobody dítěte. Jen v několika pokusných školách, jichž počet se ostatně rapidně menšil rok od roku,⁷⁾ byla provedena komunistická úprava školy úplně a radikálně; u všech ostatních — a to je charakteristické pro samu politiku sovětské vlády — byl původní reformní plán po několikaletém trvání (a to jen na papíře) nahrazen r. 1923 *obdobím druhým*, obdobím v duchu tak řečeného NEPu, to jest nové ekonomické politiky.

V této *druhé periodě* komunistické školy mění se anarcho-komunistický úkol školy ve výchovu komunisticko-odbornou, aby se diktatuře proletariátu dostalo skutečných „specialistů“, jak o tom nejdříve uvažovali komunisté ukrajinští⁸⁾ (od roku 1920) a jak nejlépe cíl ten formulovaly osnovy z roku 1923, vypracované pedagogickou sekcí komisariátu lidové osvěty za předsednictví Naděždy Krupské. Místo dřívějších dvou stupňů jednotné školy nastupuje nyní dělení na tři stupně, při čemž druhý a třetí stupeň (koncentry) se na venek shrnují v jediný celek. Stupeň první (čtyřletý) je určen pro žáky osmi- až dvanáctileté. Měl podávat vzdělání v triviu a v oněch schopnostech a vědomostech, které umožňují orientaci v jevech přírodních a v životě sociálním. První koncentru druhého stupně byl tříletý; měl podati důkladnější znalost v základních třech oborech (produktivní činnosti člověka, přírodě a sociálním životě) a spolu vychovati ze žáků uvědomělé občany sovětské republiky; konečně druhý koncentru druhého stupně, dvouletý, chtěl vytvářeti cílevědomé tvůrce nového sociálního života a to nezávisle na tom, v jakém oboru budou činni.

⁷⁾ Sem patřila zejména školská osada tolstojovce *Šackého* nebo ústav moskevské učitelky *Popové*. Viz také spisy *Šackého*, *Deti — rabotniki buduščego* 1914. — *Bodraja žiznj*, 1915. — *Gody iskanij*, 1925. — *N. Popova*, *Kak my živem v našej škole žizni*, 1925.

⁸⁾ *J. Rjappo*, *Sistema narodnogo prosvěščenija Ukrainy*, Char'kov, 1924. — *M. Astermann*, *Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialist. Räte-Republik*, Berlin, 1922.

Všude se podle formulace paní Krupské zdůrazňuje především zřetel k praktickému životu, respektive výchova ke komunistickému zřízení státnímu. Vědění nepodává se jako dříve odděleně podle předmětů, nýbrž soustředěně v tak zvaných komplexech, jež pro každý věk podávají učivo soustředěně podle ústředních temat. Nový *komplexní způsob* vyučování záležel v tom, že všechno učivo se probíralo ve třech sloupcích. Ústřední byl sloupec práce, k němuž se družil sloupec přírody a sloupec sociální. Tak hned už na nejnižším stupni jdou vedle sebe tyto sloupce. V ústředním, ve sloupci práce, probírala se denní činnost rodiny v městě a na venkově. Ve sloupci přírodním probírají se čtyři roční doby, ve sloupci společnosti probírá se rodina a škola. V druhém školním roce je obsahem „sloupce práce“ činnost dědiny nebo městské čtvrti, kde dítě bydlí; do sloupce přírodního patří příroda, uprostřed níž dítě žije (vzduch, voda, byliny, zvířata), do sloupce sociálního náleží sociální instituce v městě a dědině. K osnovám byly připojeny stručné poznámky metodické a příklad osnování učiva zároveň s poučením o vycházkách a s pokyny o žákovské četbě. Je patrné, že tu byl úkol školy sovětské stanoven ryze utilitaristicky a třídně politicky, a to vskutku promyšleně a důsledně.

Bohužel, také tu skutečný vývoj školství sovětského se hodně vzdálil tohoto ideálu školy jednotné pro všechnu mládež, neboť ve skutečnosti zůstalo v daleké většině jen při škole čtyřleté, pokud i k té došlo. Daleko méně byl zastoupen typ školy sedmileté, obsahující vedle stupně čtyřletého ještě první koncentru druhého stupně, a ještě řídkěji se uskutečňovaly školy i s druhým koncentrem druhého stupně, tedy úplná devítiletka. Tak de facto místo jednotné školy povinné bez rozdílu pro všechny děti obého pohlaví byly od roku 1923 tři druhy škol, zastoupené nesterjým množstvím ústavů, takže na př. roku 1925 proti 85.456 školám téměř se 7 miliony žáků bylo jen 3817 škol sedmiletých asi s 1.310.000 žáky a dokonce jen 754 devítiletých s 437.000 žáky, tedy rozdíly velmi podstatné. Neveliký počet škol sedmiletých a devítiletých sám sebou již bránil tomu, aby do nich mohli ve větším

počtu vstupovati absolventi škol čtyřletých, jimž tedy ve skutečnosti cesta k vyššímu vzdělání jest zatarasena stejně, jako bývala dříve. Mimoto byl přechod na školy výše organizované ztěžován také tím, že úroveň venkovských škol čtyřletých je značně nižší a učivo omezenější, než na stejném stupni škol lépe organizovaných.

Ale objevila se záhy i druhá závada, kterou přiznaly samy odborné časopisy ruské; ve skutečnosti nebylo samo učitelstvo připraveno, aby dovedlo vtělit v praxi onu soustavu učebních „komplexů“, převzatou neb alespoň napodobenou nepochybně podle amerických pokusů o vyučování tak řečené nerozdělené (zejména ve formě tak zvaných projektů), a místo nového způsobu, bezpochyby zajímavého a psychologicky i pedagogicky hodnotného, vrátilo se učitelstvo zase k starému dělení na hodiny, věnované jen řeči mateřské, počtům atd.; opouštělo tedy hlavně onen střední a základní sloupec, sloupec práce, a přivedilo na konec úplnou revisi učebního plánu z roku 1923, aby se odstranily úžasné nedostatky žákovských vědomostí, jež opětovně konstatovaly i samy úřední projevy sovětských činitelů pro jednotlivé obory a školy. Ostatně nelze dávat vinu jen nedostatečné připravenosti učitelů. Naučiti řádně jazyku mateřskému a zejména jazykům cizím bylo takřka nemožno při oné metodě komplexní, kdy se nemohla věnovati jazykům péče soustavná, nýbrž jen příležitostná.⁹⁾

A tak již od roku 1926 začíná se vyvíjeti *třetí* fáse sovětské školy, kterou představují Programy i metodické zápisky jedinéj trudovoj školy (Programy a metodické pokyny pro jednotnou pracovní školu), vydané komisariátem moskevským v šesti sešitech r. 1927—28. V podstatě znamenají tyto

⁹⁾ Nezdár komplexové metody přiznal sám Lunačarský velmi otevřeně (Narodnoje prosvěščenije, 1826, č. 2). Z oficiálních projevů je to na př. orgán běloruského komisariátu Osvjeta, 1926, 7. — Viz i *Novožilov*, Ot kompleksa nazad k predmetu. Ruskaja škola za rubežom, 1929, č. 32. Zajímavé detaily podává *Novožilov* také v knize „Vývoj čtecích metod v carském Rusku a v SSSR, 1936, str. 116 n.

nové osnovy další ústup od prvotní radikální úpravy školské organizace a zvláště i rozhodný ústup od předchozí komplexní soustavy, místo níž se začíná návrat k oddělenému vyučování podle předmětů, ba dokonce místo předchozí volnosti zavádí se určitý počet hodin pro některé předměty, při čemž se ponechává jistá svoboda úpravě podle místních poměrů. A druhá — neméně důležitá — změna je v tom, že se již tolik nezdůrazňuje komunisticky třídní účel školního vyučování, nýbrž škola se de facto počíná odpolitizovávat přes odpor komunistických theoretiků, zvláště Krupské a Blonského, kteří se netajili výtkami, že nové osnovy nepodávají již tak vyhraněné výchovy komunistické, ba že i samo slovo „socialism“ z nich mizí. Jest zajímavé, že obě změny uvítalo občanstvo ruské, zejména venkovské, se zřejmým souhlasem, a také samo se domáhalo toho, aby místo komplexní soustavy na stupni nižším se učilo „pořádně“, to jest aby se učilo starému triviu. Ostatně jest některými výroky samých odborníků (zvl. *Pistraka*) potvrzeno, že mnozí učitelé zachovávali komplexy jen na oko a v jejich rámci učili vlastně po staru, to jest metodami školy „měšťácké“.¹⁰⁾

Konec konců tedy obnoveny místo komplexů všechny předměty předválečné, až ovšem na náboženství, a taky dějepis a latinu. Náhradou za náboženství je nauka o společnosti, jakýsi komunistický katechismus, doplňovaný účastí žáků na komunistických projevech veřejných, na průvodech a na schůzích.

Je zvláštní, že současně s opouštěním metody komplexů dostavila se nepochybná, i statisticky dosvědčená regenerace elementární školy i učitelstva, která byla již v slibných začátcích, když známý americký pedagog Dewey opouštěl Rusko se živými dojmy z komplexních plánů učebních.¹¹⁾

¹⁰⁾ Články *Pistrakovy* vycházely zejména v „Narodnoje prosvěščenije“ (Osvěta lidu).

¹¹⁾ *Dewey*, který byl nadšeným divákem sovětského experimentování, ukončil své Dojmy ze sovětského Ruska (The New Republic, 1929) těmito slovy: „Ačkoliv je tento pokus jedním z nejzajímavějších pokusů, které se kdy staly na naší planetě, musím se

Tento vývoj sovětské školy směrem nepolitickým byl zastaven již r. 1928, kdy začala působiti sovětská „pětiletka“, jež značí návrat od NEPu (nové ekonomické politiky) k původnímu ryzímu komunismu hospodářskému a sociálnímu, a s níž ruku v ruce má jíti také pětiletka na poli kulturním a školském. Kdežto pětiletka hospodářská a průmyslová měla zproletarisovati i vrstvy dosud komunistickým akcím málo přístupné, zvláště venkovany, maloobchodníky a řemeslníky, a obrovskými náklady vytvořiti jednak gigantické podniky velkopřemyslu, jednak nahraditi práci drobných sedláků velkovýrobou produktů zemědělských, položila si kulturní pětiletka jako součástku „všeobecného plánu socialistické rekonstrukce“ úkoly neméně obsáhlé: v pětiletí 1928—33 měl býti jednak opatřen dostatečný počet kvalifikovaných pracovníků (inženýrů, agronomů, dílovedoucích, dělníků) k provedení hospodářské rekonstrukce, jednak definitivně měla býti zlikvidována negramotnost a potlačen „jed náboženství“, provedena všeobecně povinná docházka a dokonale zproletarisováno školství.¹²⁾

Proti předcházející odpolitizované periodě je to tedy vědomý návrat k stoprocentnímu komunismu, jak výslovně prohlašuje návrh lidového komisariátu,¹³⁾ jehož první odstavec zní: „Sovětská škola má úkolem vychovati dospívající generaci v duchu komunistickém a připraviti tak činné pracovníky k sociální výstavbě a k třídnímu boji světového proletariátu.“ Dále se znovu zdůrazňuje pracovní a jednotný ráz školy, její naprostá laickost, všeobecná koedukace, výhradná ingerence státu, kdežto bezplatnost se omezuje odtud jen na děti nemajetných rodičů.

Pro provádění kulturní pětiletky v době 1928—32 byla

upřímně přiznati, že z egoistických důvodů jsem rád, že se uskutečnil v Rusku a ne v mé zemi“. Hessen, Fünfzehn Jahre, str. 190. Hessen k tomu dodává, že slavný pedagog asi ani nenahlíží, jak málo zdvořilá je tato poznámka vůči Rusům.

¹²⁾ Srov. i oba spisy *Knickerbocker*, Ruský obchod láká, a *Knickerbocker*, Ruský obchod hrozí, 1932.

¹³⁾ Otištěný v něm. překladě. v *Ped. Zentralbl.* 1929, 154 n.

dokonce stanovena pevná čísla, jichž se mělo dosáti v jednotlivých oborech. Celkem mělo býti věnováno na provedení kulturní pětiletky 7 miliard červonců. Současně posílen vojenský ráz výchovy na všech školách.

V Rusku podle úředních zpráv za jediný rok od podzimu 1929, kdy se počalo s prováděním kulturní pětiletky, ukázal se hned překvapující vzestup. Počet dětí ve školách vzrostl o 33%, počet dětí ve škole prvního stupně o 12%, ve školách selských krajů dokonce o 60%. Školy sedmileté ukázaly tempo pomalejší, vzrostly o 7.5%, zato devítiletky hned o celých 20%. V následujícím roce nabývá přírůstek někde až neuvěřitelných čísel. Počet dětí ve školách se téměř zdvojnásobil (přibýlo 94%), dětí ve školách prvního stupně přibýlo o třetinu (32%), ve škole sedmileté o dvě třetiny (60%), počet studentů na vysokých školách zvýšil se o 42%, školy tovární vykazují přírůstek o 121%, technikumy dokonce o 152%. Jak správně uvádí Hessen, z něhož tato data přejímáme,¹⁴⁾ je přírůstek školství v třetím roce pětiletky přímo bez příkladu. V celých dějinách školství nelze ukázati nic podobného. Počet dětí ve školách prvního stupně, ve školách sedmiletých a ve školách selské mládeže vzrostl za rok o 5 milionů, což znamená o milion dětí více, než jich jest na všech obecných školách francouzských. Usnesení komunistické strany ze září 1931 konstatuje, že povinná návštěva aspoň čtyřleté školy obecné jest již v celém Svazu provedena, a ukládá lidovým komisariátům celého Svazu, přikročiti bezprostředně k obecnému zavádění školy sedmileté.

Bohužel nebylo možno udržeti stejný krok s počtem žactva ani v budování a výpravě nových škol ani v počtu učitelstva, které by bylo k svému povolání náležitě připraveno. Samy úřední zprávy připouštějí, že zvláště na školách nižších bylo nutno zaměstnati spoustu učitelů beze všeho odborného vzdělání; ba na školách mateřských nastoupily i učitelky, které právě před tím absolvovaly kurs pro anal-fabety.

¹⁴⁾ Hessen-Hans, Fünfzehn Jahre, str. 205.

Jen vyšší školy, na které šmahem přesazování učitelé s plnou kvalifikací, byly vcelku opatřeny slušně; zato nižší stupně zůstaly po této stránce v stavu dosti kritickém.

Chápeme proto, že nepřehledná řada dekretů vládních, vydávaných od r. 1929 v takovém tempu, že jistě mnohé musily zůstatí jen na papíře, měla úkolem pobádati místní orgány k energickému provádění kulturní pětiletky, obzvláště ve školství elementárním a lidovém.

Dovršením reforem byly nové učebné osnovy z roku 1929/30,¹⁶⁾ jež znovu zdůraznily třídně politický účel výchovy, v osnovách z r. 1927 poněkud odstavený; nařizují důtklivě boj proti náboženství a ukládají učitelstvu společně přísně bdíti nad školní docházkou dětí — ale neobnovují komplexní formy učení, místo nichž se zavádějí po americkém vzoru metody projektů, které již r. 1924 doporučovala sovětským pedagogům Krupskaja. Kdežto metoda komplexní byla přece jen příliš theoretického rázu, chce metoda projektová rozdělití všechno učení v řadu themat, seskupených kolem konkrétního všeužitečného projektu, který má škola společně řešiti. Ale ani tyto osnovy neměly dlouhého trvání. Již koncem srpna 1931 objevily se v sovětském tisku zprávy, že moskevský komisariát ohlašuje nové radikální změny v obecném školství i ve stupních, které nahrazují školu střední, ježto dosavadní soustava je prý přeplněna učivem nedosti soustředěným, neobsahuje učení dějepisu a není prosta zásadních omylů v učebnicích.

Vskutku došlo dekretem již z 5. září k nové — tedy již *páté* — a to opět velmi radikální *opravě učebných osnov*, třebaže žádné z dřívějších předepsaných osnov a metod nebylo de facto poskytnuto ani tolik času, aby prošla všemi ročníky. Bezpodmínečně odvolány na ráz osnovy krátce před tím zaváděné a nařizeno vypracovati zase nové s přesným rozdělením hodin a předmětů. Výslovně bylo nařizeno, aby se naprosto a nadobro upustilo od metody projektů, ježto

¹⁶⁾ Uveřejněné v čís. 7. úředního orgánu Narodnoje prosvěščenije z r. 1929/30.

prý se neosvědčila a přispěla jen k rozkladu a zmatku. A tak dosavadní nadšení nad tou metodou změnilo se hned v pravý opak; učebnice podle osnov z roku 1931 zase zavrženy, ba odstraněni z vedoucích míst i *Pinkievič* a *Kalašnikov* (jako před tím Blonskij, Rjappo a Lunačarský). Pojednou se ví, že metoda projektů je vynález ryze americký a buržoasní, který ruší souvislost a vede jen k ojedinelým poznatkům, nikoli však k soustavnému vědění, kterého je tolik potřebí ruským dětem.

Nelze si ani dobře představití, k jakým důsledkům a k jaké desorientaci vedl tento náhlý obrat školské politiky sovětské. Celý školní rok 1931/2 uplynul ve znamení naprosté bezradnosti,¹⁶⁾ než posléze se na samém konci toho roku objevily nové „*definitivní*“ osnovy, docela jednotné pro celou říši s přísně ohraničenými obory a s jednotným počtem hodin beze vší koncentrace a vzájemné souvislosti; i z ručních prací, které byly dříve základem všeho učení, stal se nyní také jen jeden vyučovací předmět; dokonce uveden v osnovy i dějepis, dosud proskribovaný, jemuž se dostalo hodin i na ujmu společenské nauky vydatně příkrácené. Nejen všecka práce žáků mimo školu měla býti radikálně omezena, nýbrž i zkrácena o působení samosprávy školní.¹⁷⁾ Uznalo se, že místo výkladu občanské historie byla podávána žákům abstraktní schemata, a také zeměpisu že se dosud učilo příliš abstraktně, s velkým balastem statisticko-hospodářského materiálu, kterému žáci nerozuměli, takže odcházeli ze školy bez základních vědomostí zeměpisných.

A tak místo vlastní činnosti žákovy má býti učení ve smyslu staré školy nyní zase hlavní metodou, jejíž provádění má se kontrolovati po celý rok a zejména na konci školního roku zkouškami. Také kázeň školní se znovu utužuje

¹⁶⁾ Jaké nedostatky místností, učebnic, ba i u žáků a učitelů se ještě stále jeví, o tom podává doklady z úředních pramenů Hessen, Fünfzehn Jahre, 239.

¹⁷⁾ Přehled hodin a předmětů podává Hessen, Fünfzehn Jahre, 242 n.

a nedbalí a nepořádní žáci se beze všeho stihají, zkrátka, dochází na celé čáře k návratu zpět.

A ještě neutuchlo překvapení nad posledním obratem ruské školy, když národní komisařství osvěty vydalo pro školy r. 1934—5 zase nové osnovy pro školy obecné, a to rozdílné pro školy městské a venkovské. Důležité místo má tu ruský jazyk, začínající devíti hodinami v první třídě městských škol a až 11 hodinami na školách venkovských, pak následují počty (5—6 hodin); zvláštními předměty je dále přírodověda, nauka o společnosti, zeměpis, tělesná výchova, ruční práce, kreslení a modelování, zpěv a hudba; kde je kvalifikovaný učitel, lze zavést i na vyšších ročnících i cizí jazyk. Na venkovských školách je počet předmětů zvýšen; na městských je 20 až 27 hodin týdně, na venkovských 24 až 32 hodin týdně.¹⁸⁾

Nutno připomenouti, že současně a souhlasně s vývojem sovětské školy postupuje také vývoj theoretické pedagogiky,¹⁹⁾ jejíž jednotlivé fáze jsou pravidelně úvodem, po případě doprovodem úpravy školské. První výnosy komunistické vlády (1917—19) byly inspirovány patrně články a spisy Naděždy Krupské, jež od roku 1911 psala opětovně o výchově. Roku 1917 vydala spis již dříve napsaný, Narodnoje obrazovanije i demokratija (Lidové vzdělání a demokracie), rok

¹⁸⁾ Přehled podle poslední doby podává Beatrice King: Changing Man, The Soviet Educational System, London, 1936.

¹⁹⁾ O vývoji ruské pedagogiky komunistické jednají zvláště: M. Astermann Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen sozialist. Räte-Republik, Berlin 1922. — Pistrak, Les problèmes fondamentaux de l'école du travail 1927. — Jules Renault, La pédagogie des bolchevistes, b. r. — Scott Nearing, Education in Soviet Russia, New York, 1926. — Dittrich, Sovjet-Rusland v Lehmannových Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft, II, 1928, 184 n. — G. S. Counts, The Soviet Challenge to America, 1931. — Alex. Popovitch, Die Grundlagen der Sowjetpädagogik 1934. — Béatrice King, Changing Man, The Soviet Education System, London 1936. — O ideových základech viz Ludvík Svoboda, Filosofie v SSSR, Olomouc, 1936. — Roger Clause, Critique matérialiste de l'éducation, 1934 (V českém překladu vydalo Dědictví Komenského).

nato Voprosy narodnogo obrazovanija (Problémy lidové výchovy). Ustanovení o jednotné škole pracovní a osnovy z roku 1918 byly z velké části sestaveny právě Krupskou.

K stoupencům Krupské patřil Pavel Blonskij. Připojiv se k bolševikům teprve po převratu, doplnil a rozvedl názory Krupské ve velmi podrobný a instruktivní obraz pracovní školy (Trudovaja škola, 1919) jakožto školy polytechnického rázu pro všechny stupně věku školského; práce průmyslová v jeho ponětí nabývá docela absolutní hodnoty a konec konců zatlačuje zcela do pozadí osobnost žákovu.

Po zavedení NEPu odůvodnil nové pojetí pracovní školy A. Pinkěvič (Pedagogika, Moskva, 1925. — Anglické zpracování druhého svazku, kde se probírá pracovní škola, vyšlo anglicky pod názvem The New Education in Sov. Russia, 1929). Byl kdysi odpůrcem, pak nadšeným propagátorem sovětské pedagogiky v cizině. Jeho učebnice pedagogiky je prvním soustavným vypsáním marxistické pedagogiky, jež chce světu odchovati silné, statečné a samostatné bojovníky za třídní zájmy proletariátu a jež tedy v tomto úzce třídním pojetí upravuje si dosavadní metody školy činné a zvlášť obratně a důrazně rozvádí komplexní úpravu vyučovací.

Všechno školství, nižší i vyšší, chtěl vyhraditi jedinému proletariátu J. Rjappo, autor knih Sistema narodnogo prosvěščenija Ukrajiny, Charkov 1924 (Ukrajinský systém lidové výchovy), Sovjetskaja professionalnaja škola, Charkov 1926 (Sovětská profesijní škola) a dále Problema professionalisma i polytechnisma v sovjetskoj školnoj sistemě (Problém odbornictví a polytechnismu v sovětské školské soustavě). V jeho duchu bylo budováno zejména školství sovětské Ukrajiny; škola má býti podle něho přímo organickou součástí veškerého výrobního pochodu, služkou obrovské továrny komunistického státu, jemuž má škola produkovati kvalifikované dělníky asi tak, jako továrna produkty.

Po opuštění komplexní metody a po návratu k předmětům odděleným se těší největší pozornosti spisy bývalého tolstojovce Šackého, jež se již roku 1906 pokusil s nevšedním zdarem o vytvoření dělnického settlementu v Moskvě. Právnem

ukázal k tomu, že škola neexistuje sama o sobě, nýbrž že je pod bezprostředním vlivem svého sociálního prostředí, jež naopak má zase sama skrze své žáky přetvářeti a upravovati. V tom smyslu zkoušel novou úpravu školy již roku 1916, pak zase za sovětské vlády, ale zprvu ne bez jejího odporu. Byl to právě jeho ústav, který r. 1928 nadchl samého Deweye k nadšenému obdivu. Dewey právě v technice výzkumu sociálního prostředí samými žáky viděl velmi plodnou metodu bádání. Práce Šackého jsou zejména: *Deti — rabotniki buduščego*, 1914 (*Deti, dělníci budoucnosti*). — *Bodraja Žinj* (*Utěšený život*), 1915. — *Gody iskanij* (*Léta hledání*), 1925.

Poslední období sovětské školy od stalinovské pětiletky nevydalo většího pedagoga, leda bychom za něj uznali A. *Bubnova*,¹⁹⁾ nástupce Lunačarského ve funkci lidového komisaře osvěty, když se Lunačarský nezdál samému Stalinovi dosti schopným k provádění kulturní pětiletky. Právě Bubnov provedl onu militarisaci školství vyššího, ovšem i naprosté zpolitování veškerého školství.²⁰⁾ Když nastal návrat k starším metodám vyučování, dosáhl velké obliby M. *Pistrak*, jehož práce úplně zatlačily spisy Krupské a Blonského.

Celkem jest patrné a nepochybné, že přes veškeré vnější proměny sovětské školy její vnitřní principy zůstaly nezměněny — je to stále jen přizpůsobování marxismu a leninismu potřebám výchovy mládeže, jak dobře napsal Dévaud.

§ 8.

Sovětské školy mateřské a obecné. (Školy prvního stupně.)

Na rozdíl od našich poměrů jsou *dětské zahrádky* podniky veřejné a úřední jako instituce tak řečené předškolní výchovy.

¹⁹⁾ Ostatně i Bubnov jest již likvidován. Podle moskevské Pravdy byl odvolán z úřadu lidového komisaře osvěty proto, že nestačil na své úkoly a soustavně podrýval osvětovou práci, ač byl podporován sovětskými orgány. (L. N. 26. X. 1937.)

²⁰⁾ Srov. Bubnov, *Škola na povorote* (*Škola na rozcestí*), *Kommunističeskoje prosvěščenije*, 1931.

Mají již v té době jednak úkol výchovný, pečovatí o zdravý tělesný i duševní vývoj dětí, jednak úkol sociální, ulehčiti matkám, aby se mohly klidně věnovati práci výdělečné nebo veřejné. Předškolní výchovou rozumí se tedy soustavná péče, věnovaná dítěti od jeho narození až do sedmi let. Od narození až do tří a půl let jest dítě pod péčí lidového komisařství pro zdravotnictví. Samozřejmě se věnuje v této době největší péče zdraví. Rodiče mohou své děti svěřovati v této době jaslům. Po tomto období mohou býti děti posílány do mateřských škol, které jsou již pod dozorem komisariátu výchovy. Povinni k tomu rodiče nejsou, ač se původně na povinnou návštěvu pomýšlelo. Nebylo vůbec možno vybudovati náležitý počet těchto institucí, zejména když z praktických důvodů bylo třeba dávatí přednost budování školství obecného a odborného. V poslední době však se věnuje předškolní výchově vzrůstající péče.

Pokud jde o způsob, jak zaměstnávatí děti v mateřských školách, převládal původně vliv Fröblův a Montessoriové. V poslední době jsou však instituce předškolní výchovy budovány volněji a samostatněji v duchu samočinnosti dětí, ale v rámci kolektiva. Jsou tedy tři charakteristické rysy předškolní výchovy. Za prvé, polytechnisace; dětský zájem obrací se od počátku k problémům výroby; tak už děti čtyřleté a pětileté vědí něco o pětiletce, o různých kampaních, o strojích, a to vše metodou hravou. Za druhé, pěstování sociálního smyslu; všechny hry a všechno zaměstnání dětí má vypěstovati zájem o celek, o skupinu. Třetím rysem jest výchova k samostatnosti a k zodpovědnosti. Hledí se, aby děti samy dbaly o dodržování pořádku. Tělesné tresty jako barbarský prostředek jsou zakázány.

Neosvědčily se dětské komuny, ve které se v prvých dobách sovětské vlády skládaly velké naděje. Pracovní skupiny dětí, vydané ostatně v hladových letech hladu a bídě, propadly rozkladu. Proto jsou tyto komuny od roku 1922 nadobro zrušeny.²¹⁾

²¹⁾ Detaily: A. V. *Sarocceva*, *Obecné principy organisace předškolní výchovy*. *Denkuv sborník Nová ruská škola*, 1932, 11. —,

Rozumí se samo sebou, že také v sovětské škole prvního stupně zůstalo základem vzdělání staré trivium: čtení, psaní, počty; ale již elementární vyučování se staví do služeb výchovy třídní, jejímž cílem zůstávají dvě věci: vštípit dětem základy materialistického názoru světového a organisovati chování dětí i jejich praktickou činnost tak, aby svým dílem přispívaly již v dětském životě k zlepšení okolního prostředí a života. Proto již na tomto stupni mají děti účast na pracích všeobecně užitečných a mají si osvojiti takové pracovní a zdravotní zvyklosti, jež umožní pokrok v životě jejich i jejich okolí. A poněvadž podle teorií marxistických hlavní věc ve vývoji lidské společnosti jest výroba, již školy prvního stupně kladou hlavní důraz na tuto výrobní činnost člověka v různých oborech. Odtud onen polytechnický a spolu jednotný ráz veškeré výchovy sovětské.²²⁾

Při tom se volí pro každý školní rok učební látka tak, aby zároveň odpovídala i pracovním ideálům i duševní vyspělosti dítěte i staré známé kardinální zásadě vši rozumné didaktiky: postupuj od blízkého k vzdálenějšímu, od známého k neznámému. Proto i sovětská škola vychází od okolí žáka, rodiny a vesnice či města, přichází k větším oblastem a končí se poznáním celé soustavy Svazu sovětských republik, ovšem jen v hlavních rysech, jež se pak doplňují dalším studiem na stupních vyšších, po případě vlastním studiem i činností sebevzdělávací, k níž se dětem dostává pokynů a návodu před odchodem ze školy. Vlastní činnost žáka jest všude vedoucím principem metodickým. Zejména na počátku se žádalo, aby každá lekce byla vlastně řadou pokusů žákovských, než se pro přílišnou zdlouhavost této metody začal návrat k starším metodám vyučovacím.

S obecným rázem sovětské školy prvního stupně souvisí ovšem také veliká obliba ručních prací, které se však podstatně liší od našich cvičení rukodělných. Kdežto u nás mají ruční práce jen ráz výchovný bez tendencí praktických, mají

²²⁾ O polytechnismu srovnej zejména: J. *Rjappo*, Problema professionalisma i polytechnisma v sovetskoj školnoj sistemě. Charkov, 1928.

sovětské ruční práce ráz praktičtější, ale přece jen ne ráz odborného vzdělání. Žák má poznati základní pracovní techniky, ale také hned ve škole se uplatnit při práci obecně užitečné; proto také škola organisuje pomoc při nějaké nálehavé práci, jako je sklizeň neb hubení škůdců. Škola má také podati základní vědomosti o dějinách lidské práce.

Nemenší pozornost věnuje se ve školách návodu a přípravě žáků k činnostem sociálně kulturním, k nimž škola sama hledí dávatí příležitost. Děti na příklad vypomáhají v jeslích, v knihovnách a čítárnách, předčítají dospělým analfabetům, odstraňují závady hygienické, zkrátka snaží se už samy přispívati k zlepšení prostředí, v němž žijí.

Při převážně praktickém zaměření sovětské školy je pozoruhodný přece jen značný podíl umělecké výchovy. Největší pozornost vzbuzuje péče, která se věnuje dětskému divadlu.²³⁾ Dbá se nejen o speciální divadla pro děti a o dobré kusy pro děti, nýbrž dbalo se i o psychologický výzkum, jak divadlo na děti působí. Samozřejmě že i tohoto prostředku bylo užíváno tendenčně, stejně jako filmu (čehož pozoruhodné ukázky viděli jsme i u nás). Pokud dovolují prostředky, zavádějí sovětské školy také film jako pomůcku vyučovací. Knihovny a čítárny dětskými mají býti děti získávány, aby se jim dobrá četba stala potřebou.

Samospráva žákovská, do níž s počátku byly skládány přehnané naděje, byla po nepříznivých zkušenostech omezena; zejména dětské soudnictví ukázalo cenu velmi pochybnou. Aby se zlepšily výsledky vyučovací, byla zvýšena pravomoc a odpovědnost ředitele školy i učitelů. Omezení žákovské samosprávy neznamena ovšem, že by snad žáci sovětské měli menší volnost než je jinde obvyklá; mají volnost stále ještě větší.

V září roku 1935 byl upraven školní rok na školách

²³⁾ O té věci podrobně poučuje kniha Ant. *Kurše*, Dětská divadla v SSSR a u nás (kde jest též uvedena literatura). Praha, Dědictví Komenského, 1936. — *Denk*, Literatura pro děti v SSSR. Země sovětu IV, 138. — *Denk*, Hudební výchova v moskevském divadle pro děti. Tamtéž, str. 253 n.

prvého a druhého stupně, a to tak, že je rozdíl mezi městy a venkovem. Hlavní rozdíl je v trvání pracovního týdne: v městských školách je pracovní týden šestidenní, pět dní práce a den prázdná; v konservativnějším venkově je pracovní týden sedmidenní, šest dní práce a sedmého dne odpočinek. Školní rok začíná prvního září; končí pro první tři třídy 1. června, pro třídu čtvrtou až sedmou 10. června, pro osmou až desátou 20. června. Vedle toho jsou prázdniny zimní (od 30. XII. do 10. I.) a prázdniny jarní (pro městské školy od 26. do 31. března, pro venkovské podle místních poměrů).

Velmi radikálně rozřešila sovětská vláda poměr školy k církvi, respektive otázku náboženství jako učebního předmětu, jež v jiných státech je příčinou různých potíží a nesnází. Škola sovětská jest zásadně školou laickou a výlučně státní, na církvi vůbec nezávislou, takže dokonce se stihá každé vyučování nedospělých osob náboženské věrouce na školách i soukromých, jichž ovšem zůstalo již jen velmi málo. Naproti tomu hledí školská správa ostrou protináboženskou propagandou již v mládeži (a ovšem i v dospělých) vytvořiti nový materialistický životní názor a chápe se každé příležitosti, aby dokázala zbytečnost náboženství a náboženských úkonů. „Náboženství a komunismus jsou neslučitelné v teorii i v praxi“, prohlásil sám Bucharin ve své Abecedě komunismu;²⁴⁾ neboť jak stoupá exaktní poznání přírody, tak prý se jeví náboženství stále méně a méně udržitelným. Škola se zcela vyzula z pout církve a přestala býti jejím přílepem. Když boj proti náboženství, jež vláda nepokrytě prohlašuje za „opium lidu“, nepokračoval dosti úspěšně, byl vydán oběžník s důtklivými pokyny pro učitele, jak si mají vésti, aby výsledky byly pronikavější. Školy samy se v tomto boji ujímaly iniciativy a starší žáci přijímali úkol agitátorů. Na pomoc protináboženskému boji zařizují se také protináboženská musea, zejména ve zrušených chrámech, která účinnými obrazy a diagramy mají ukazovati nepříznivý

²⁴⁾ *Dévaud*, str. 178.

vliv církve v minulosti i pochybnost toho, čemu církev učila (na příklad o ostatcích světců). Ovšem, prudkost a zejména i nevybíravost této kampaně způsobila prý místy jistou reakci náboženskou, ovšem mezi dospělými.²⁵⁾

S velkými obtížemi setkala se úsilí sovětské vlády o zavedení všeobecné povinnosti školy obecné. Vyložili jsme svým místem výše, jak smutný byl celkový stav školství za carského Ruska a jak chatrné byly celkové výsledky vzdělání právě na stupni nejdůležitějším. Ještě podle sčítání lidu z roku 1897 bylo průměrem 77.7% analfabetů (maximum 811 z tisíce bylo na jihu země, minimum 691 v severních oblastech). Do roku 1920 klesl počet analfabetů jen na 68.1%. Sovětská vláda hned po svém nastoupení začala se snažiti o zavedení všeobecné povinnosti školské, ale setkávala se s překážkami těžko zdolatelnými: všeobecnou bídou, nedostatkem učitelstva, nedostatkem školních budov, a na začátku i s nezájmem obyvatelstva. Tempo budování škol zvýšilo se až překvapujícím způsobem za pětiletky. Na čele moskevského lidového komisařství osvěty byl postaven místo literáta Lunačarského řízný vojín A. Bubnov, který se osvědčil v politické správě rudé armády. O mohutnosti plánu pětiletky svědčí některá čísla (první číslo znamená počet ze školního roku 1927/28, druhé číslo zamýšlený počet ve škol. roce 1932/33, třetí číslo přírůstek v procentech za to období): počet dětí v ústavech předškolní výchovy: 107.000 — 217.000 — 102%; počet dětí ve škole povinné 9.942.000 — 14.186.000 — 42.7%; počet studentů na vysokých školách 185.000 — 209.000 — 13%; počet žáků na technikumech a středních školách odborných 222.000 — 327.000 — 47.3%; průměrný náklad na výchovu, přepočtený na hlavu 6.84 — 13.91 — 103%.²⁶⁾ Je známo, že čísla plánu prvé pětiletky byla někdy předstížena. Ovšem se to mohlo státi v oboru školství v první řadě jen přihlížením na kvantitu s újmou kvality. Na příklad pedagogické ústavy stačily dodati jen asi 11% potřebného učitelstva. Ostatek

²⁵⁾ *Turdek*, Náboženská otázka a výchova v SSSR. Země sovětů, I, 72 n.

²⁶⁾ *Viz Hessen*, Fünfzehn Jahre, str. 199.

se musel z nouze obsadit kandidáty s neúplnou neb nedostatečnou kvalifikací, na příklad absolventy sedmiletky. V druhé pětiletce pokračuje se v rozvoji kvantitativním, ale má se větší péče věnovati kvalitě.

Dosahuje se čísel skutečně podivuhodných. Tak na příklad zvyšoval se počet škol mateřských v celém SSSR takto (prvé číslo značí počet škol, druhé počet dítek): šk. rok 1924/5: 1.139 — 60.169; šk. rok 1926/27: 1.666 — 86.509; škol. rok 1928/29: 2.517 — 129.257; škol. rok 1930/31: 6.574 — 366.236; škol. rok 1932/3: 21.215 — 1.145.800. Podobný rozvoj jevil se i v zapadlejších částech Ruska. Tak na příklad Turkestan měl čísla: škol. rok 1924/25: 8 — 707; škol. rok 1932/33: 180 — 10.900. Počet dětí ve školách prvního stupně stoupal takto: roku 1914/15 — 7.236.000; r. 1920/21 — 9.206.800; r. 1928/29: 10.468.400; r. 1930/31 — 15.609.100; r. 1932/33: 18.179.400; r. 1934/5 — 18.862.900.²⁷⁾ Samozřejmě se takovýto nával dětí těžko zmáhá, takže vyučování na dvojí směnu jest pravidlem.

Se školstvím prvního stupně souvisí také v SSSR instituce pro péči o mládež abnormální. Také tu čekaly novou vládu značné úkoly a také tu mnohé dobré nařízení se osvědčilo, mnohé zůstalo jen na papíře (tak na příklad ustanovení už z roku 1918, aby zdravotně potřebné městské děti ztrávily tři až čtyři měsíce v tak řečených letních školách na venkově). Všechny instituce sem hledících byl i jest ještě stále citelný nedostatek. Největších obětí si vyžádal obrovský počet dětí „bezprizorných“, jichž se objevilo zvláště v hladovém roce 1921 neuvěřitelné množství.²⁸⁾ V první době se zdálo, že tato mládež mimo rodiny žijící je zvláště vhodným objektem pro pedagogický pokus o výchovu čistě socialistickou v komunách. Ale společné domy mládeže, zařizované za nejnepříznivějších

²⁷⁾ Podle častěji citované knihy B. King, Changing Man,odatek statistický.

²⁸⁾ Roku 1922 odhadovala Krupskaja jejich počet na 7 milionů; z nich bylo v domech dětství umístěno přes půl milionu. (Hessen, Fünfzehn Jahre, 110).

podmínek, ukázaly se zejména zdravotně, ale i mravně nebezpečnými. Mnoho dětí bylo zachráněno pomocnými akcemi z ciziny. Po období hladu bylo uznáno, že je výhodnější svěřovati opuštěné děti rodinám. Ovšem i zde byla ta závada, že selské rodiny přijímaly opuštěné děti jako vítanou pracovní sílu.²⁹⁾

Vedle odevzdání opuštěných dětí do rodin zůstává ovšem i instituce domů dětství, kterým se za zlepšujících poměrů lépe daří.³⁰⁾

Vývoj pomocných škol nemůže ovšem jíti stejným tempem jako vývoj ostatních škol, poněvadž vyžadují nejen většího nákladu, ale zejména specialistů. Ale i tu hledí země sovětů dohoniti zameškané a zřizuje vzorné ústavy, jako je dům a škola pro děti hluchoněmé v Moskvě, jež popisuje Kingová.³¹⁾

Také v sovětské Rusi se potvrdila stará pravda, že zdar všech reforem školních záležitostí v neposlední řadě na samém učitelstvu a jeho vzdělání. Pochopíme odtud, že také sovětská vláda věnovala tomuto činitele reformnímu od počátku bedlivou pozornost, a to již proto, že na Rusi byl vždy nedostatek kvalifikovaného učitelstva a že učitel zůstal i nadále v mnohých a mnohých osadách vlastně jediným inteligentem.

Po několika ustanoveních přechodného rázu byly zařízeny pro vzdělání učitelů jako nový útvar tak zvané *pedagogické technikumy* (Pedtechnikum), to jest čtyřleté odborné školy pro absolventy alespoň sedmileté školy obecné. Technikum pedagogické patří mezi školy odborné, které mají jednotnou úpravu (tedy na př. technikumy pro zemědělství, obchod,

²⁹⁾ Srov. Sensinow, Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands, Zürich, 1930. — V. Kufajev, Vollständige Bibliographie über die Verwahrlosung der Kinder in Sowjetrussland seit 1913 bis 1925. Moskau, 1925. — Maklezow, Der Kampf gegen die verwahrlosten Kinder Russlands, Die Erziehung, IV, 309.

³⁰⁾ Vzorný pionýrský sirotčinec v Moskvě popisuje Beatrice King, Changing Man, 259.

³¹⁾ Changing Man, kap. XVIII.

průmysl, umělecké obory). Zařizeny jsou celkem tak, že v prvních dvou letech se pokračuje v obecném vzdělání, ale již se věnuje částečná pozornost některým disciplinám pedagogickým, které vstupují do popředí zájmu ve třetím a čtvrtém školním roce. Rozumí se, že se věnuje pozornost také přípravě učitelů pro jejich příští působení osvětové a politické v duchu komunistickém, a to až na újmu odborného vzdělání. Vzdělání ostatních kategorií učitelstva není dosud vyřešeno uspokojivě. Vysokoškolské vzdělání jest dosud předepsáno jen pro vedoucí místa ve školství a ovšem i pro učitele středních škol.

Zato pobízí stát učitele stále k dalšímu sebevzdělání a hledí jim toto další vzdělání také umožniti. Zajímavou institucí, podobnou našim školám vysokých studií pedagogických, jest moskevský ústav pro povznesení učitelské kvalifikace, spojený také s hojně rozvětveným písemným vyučováním pro učitele vzdálené. Je při tom postaráno o ubytování učitelů, kteří se zúčastňují přednášek a cvičení na této škole. Podobné instituce vznikají také v jiných velkých městech sovětského Ruska (jako v Leningradě a Rostovu).

Zvýšiti dobu učitelského vzdělání jest těžko vzhledem k veliké spotřebě učitelů, které nemohou stačiti učitelské ústavy. Původní nedostatek učitelů byl způsoben také oposící učitelů proti sovětskému systému. K tomu družily se velmi nedostatečné platy, nižší než plat dělníka. Nepříjemnosti zvyšovaly se mnohostrannou kontrolou, zasahováním místních činitelů a školského sovětu, zejména však nepravdělným a pozdním vyplácením gáže. Vedle toho nevěnují se všichni absolventi pedagogických techniků školské službě. Pedagogické studium není uzavřenou větví a umožňuje další vyšší studium, také vojenské. Značná část absolventů rozhoduje se pro jiné povolání. Proti všem těmto nedostatkům sovětské úřady bojovaly. Když se podařilo je částečně odstranit, zůstává stále ještě nepřekonaný nedostatek učitelů pro enormní přírůstek škol.

Roku 1914 bylo přes 7 milionů žáků. Roku 1934 bylo jich už přes 18 milionů. Do roku 1937 mají se podle druhé pětiletky

vybudovati všechny školy alespoň jako sedmiletky. Do roku 1937 má se zdvojnásobiti počet dětí v mateřských školách. Bylo by tedy potřebí tisíců nových učitelů a učitelek. Proto se úřady snaží, aby povolání učitelské učinily lákavějším. Roku 1932 dosáhli rovnoprávnosti s továrními dělníky, což je důležité pro poskytování různých přidělů a zásobování. Úřady naléhají na místní činitele, aby učitelé byli včas a pravidelně placeni. Má se jim také poskytovat samostatné ubytování, které by umožnilo studium. Má jim býti usnadňováno zásobování, knihy mají dostávat za ceny snížené, mají jim býti poskytovány výhody pro další vzdělávání, jejich děti mají přednost při studiu na školách středních a vysokých. Prostřednictvím stavovské organizace získávají různé výhody, na př. značné slevy do koncertů, divadel a kulturních podniků. Těší se také dobrodiní nemocenské pokladny.

Učitelský plat se zvyšuje kvinkvenálkami. Vedle toho jsou zavedeny i kvalifikační přídavky, které mají podněcovati učitele, aby se snažili o lepší vzdělání a o zdokonalení své praxe. Platy jsou také odstupňovány podle míst. Pense se poskytuje po pětadvacetileté službě, z nichž alespoň deset let musí býti ve službě sovětské. Pense činí 50% měsíční gáže posledního služebního roku, ale nemá přesahovati 150 rublů měsíčně. Chce-li pensista věnovati se výdělečné činnosti, je mu to dovoleno, ale jeho celý příjem nemá přesahovati poslední roční příjem. Tak je postaráno o to, aby učitelé nechtěli předčasně odcházeti do výslužby.

Příjem sovětského učitele v rublech je těžko srovnávati s učiteli jiných států vzhledem ke kolísání měn a kupní síly. Celkem lze říci, že postavení sovětského učitele se značně zlepšilo proti postavení učitelů z carského Ruska a že také vážnost jeho povolání stoupla. Také postavení učitelstva proti sovětskému státu se změnilo. Nejdříve se jevílo u velké části učitelstva nepřátelství, pak indiferentismus, nakonec u velké většiny sympatie.³²⁾

³²⁾ *Hessen*, Fünfzehn Jahre, Kap. XI. — *B. King*, Changing Man, kap. XV: The Teaching Profession,

Školy druhého stupně. (Střední a odborné.)

Také sovětská škola druhého stupně, kterou bychom mohli srovnati s naší školou střední a odbornou, změnila opětovně svůj rozsah i obsah, jak je ostatně při její těsné souvislosti se školou prvního stupně zcela pochopitelné. Podle původních dispozic byla jen čtyřletá, ale již roku 1924 byla rozšířena na pětiletí rozdělené ve dva stupně (3 a 2), k čemuž roku 1929 přičleněn ještě další rok, takže celé vzdělání s prvním stupněm trvá deset let. Současně stanoven cíl, podávati vzdělání všeobecné vyššího stupně v duchu polytechnisace a metodou výše zmíněných komplexů, od nichž ovšem záhy zase upuštěno, a nastal obrat k odbornému vyučování jednotlivým disciplinám. Jak patrné a priori, nemohly býti tyto opětovné radikální změny na prospěch klidnému vývoji škol, jež mají přece pro vyšší vzdělání takovou důležitost. Při tom se od roku 1930 ozývaly hlasy, že by školní vzdělání středoškolské mělo býti zase změněno již proto, že úroveň abiturientů při začátku studia vysokoškolského bývá častěji žalostně nízká.³³⁾ Sama centrální školská komise komunistické strany konstatuje ve svých projevech r. 1931 a 1932, že osnovy jsou přeplněny, že je nedostatek koordinace mezi jednotlivými předměty, že jsou chyby v učebnicích, že není brán dostatečný zřetel k ideám socialistickým, atd. Žádala se úprava zkoušek i lepší výběr žactva, což všechno je dokladem, že se dosavadní úprava nepovažuje za dokonalou a definitivní.

Vskutku došlo již od roku 1934/35 zase k nové částečné úpravě i *sedmiletých* (čili *neúplných*) i *desítiletých* (čili *úplných*) *středních škol* (do počtu let jsou tu ovšem počítána již léta školy prvního stupně). V této úpravě jest provedeno rozlišení na školy městské a školy venkovské. Ukázkou rozvrhu předmětů a počtu hodin pro školu městskou i venkovskou podali jsme již výše zároveň s rozvrhem školy prvního stupně.

³³⁾ Doklady malých vědomostí podává ve své knize *Hessen*, str. 229.

Cizí jazyk není ovšem na všech školách tentýž. Nejčastější jest angličtina, němčina, francouzština. Na školách, kde není ruština jazykem vyučovacím, učí se samozřejmě ruštině. Způsob vyučování má své charakteristické zvláštnosti, které jsou dány jednak polytechnisací, jednak socialistickou tendencí. Tato tendence ukazuje se nejen v dějepisu, nýbrž i při studiu literatury. Podle Kingové,³⁴⁾ která navštívila větší počet škol, probírá se v šesté třídě (počítáno od první třídy elementární) z ruských autorů Puškin, Lermontov, Gogol, z cizích Heine, který je v Německu proskribován pro svůj židovský původ a sociální názory. Problémy theoretické a technické. Třída sedmá se zabývá stoletím devatenáctým a dvacátým; probírá se literatura období kapitalistického a imperialistického; nato literatura za diktatury proletariátu. Význam literatury pro budování socialistické společnosti. Třída osmá vrací se do období dřívějšího, probírá dobu feudalismu a osvíceného absolutismu. Z cizích autorů zabývají se Shakespear, Molièrem, Beaumarchaisem. Žáci se zabývají národními literaturami sovětského svazu a pokračuje se v problémech theoretických a technických. Devátá třída se vrací k ruské literatuře zase s hlediska sociálního: literatura poslední doby kapitalistické, maloburžoánské literatury doby politické reakce. Ze západních literatur Balzac a Zola. Třída desátá studuje XX. století a revoluční periodu. Ze západních literatur brán Shakespearův Othello jako ukázkou úpadku feudalismu, Byron jako básník industriálního převratu v Anglii, Goethe jako básník pokrokové buržoasie v zemi hospodářsky a sociálně zaostalé. Konečně celkový přehled literatury západní Evropy, zejména Boccaccio, Petrarca, Erasmus, Voltaire, Rousseau, Diderot, Schiller.

Vyučování politickému dějepisu bylo původně vyloučeno. Dekretem z května 1934 byla provedena změna. Historie jest ovšem vykládána s hlediska historického materialismu. Nauka o společnosti zbavena jest od roku 1935 svého výhradně agitačního rázu, ale podávána jest ovšem stále pod zorným úhlem socialismu. V přírodních vědách věnuje

³⁴⁾ Kap. XII.

se velká pozornost vývojové theorii a nauce o vývoji člověka. V zeměpise se probírá hlavně ovšem SSSR, z cizích zemí podrobněji jen Anglie, Německo, Spojené státy, Japonsko a Čína, tedy země skutečně pro sovětské Rusko nejdůležitější.

V oboru školství druhého stupně se hojně experimentovalo. Zejména byly zkoušeny větve odborného rázu v druhém stupni střední školy. Dnes je tendence nepěstovati tyto větve, nýbrž zaváděti pro odborné vzdělání technikumy.

Na zkoušky se pohlíželo v Rusku původně jako na buržoásní přežitek. Zkoušení se mělo nahraditi soustavným pozorováním žáků. Ale špatné výsledky způsobily tu návrat k staršímu způsobu stejně jako ve vyučovací metodě. Přesto hledí školské úřady, aby zkoušky nenabýly zcela starého rázu. Vůbec nemají zkoušky tendenci, kterou mívají v evropských státech, zamezovati nával k středoškolskému studiu. Toho v Rusku není vůbec potřebí, zejména když podle plánu druhé pětiletky má býti zavedena v městech povinná docházka školní až do 18 let, na venkově až do 16 let. Skutečná potřeba kvalifikovaných lidí a pak skutečné zakořenění nového režimu způsobilo, že nejsou již od studia vzdalování žáci neproletářského původu. Od roku 1936 odpadá v přihlašovacích listech sloupec o sociálním původu. Obnoveny jsou zkoušky jak jednotlivé, tak celkové zkoušky na konci školního roku. Znamky jsou: velmi dobře, dobře, dostatečně, nedostatečně. Žákům, kteří se ukáží slabší u zkoušek, má býti věnována od učitelů mimořádná pozornost, má se jim pomáhati třeba i o prázdninách. Byla také zavedena funkce učitelů třídních,³⁵⁾ kteří mají míti na starosti třídní kolektiv, pracovati se svazy komunistické mládeže a míti styk s rodiči.

Učitelé škol druhého stupně vzdělávají se (po absolvování úplné desítiletky) na pedagogických fakultách universitních, respektive na samostatných pedagogických ústavech čtyřletých až pětiletých, po případě ve zvláštních kursech

³⁵⁾ Povinnosti třídního učitele podrobně vypočítává zpráva ve Střední škole, XVI, 149.

při speciálních školách vysokých. Při rychlém vzrůstání počtu středních škol nestačí pedagogické fakulty při universitách. Nedostatek dobře vzdělaných učitelů, nedostatek učebních pomůcek, nedostatek vhodných učebnic a nedostatek dobrých školních budov je hlavní závadou ruské školy druhého stupně.

Vlastní školství odborné netěšilo se s počátku valné přízni sovětské vlády, která se patrně — ovšem mylně — domnívala, že jeho úkolům vyhoví dobře již polytechnisace školy jednotné. Bylo dokonce zrušeno příslušné oddělení ministerstva. Teprve roku 1920 bylo obnoveno a odtud také se datuje nová péče sovětské vlády o tento obor školský. Odborné školství je dvojího typu. První druh je nižší, navazující na školu prvního stupně neb na větší počet tříd jednotné školy; druhý typ jde paralelně s vyšším cyklem jednotné školy, tak zvané technikumy.

Školy nižšího stupně vznikaly z praktické potřeby, aby rychle přibýlo vhodných dělníků pro rychle rostoucí industrialisaci Ruska a pro racionalisaci zemědělství. Tak vznikly školy tovární mládeže (zkráceně nazývané „fabzavuč“). Byly zamýšleny hlavně pro učedníky a pro mladé dělníky. Analogické školy vznikly na venkově pro další vzdělání rázu zemědělského. Tento stupeň škol dal by se srovnati s našimi školami pokračovacími. Předběžné vzdělání nebylo pevně stanoveno, podobně jako i organizace škol musela se řídit podle místních poměrů. Pro dělníky, vyrůstající již v sovětském Rusku, stačila škola čtyřletá. Když přibývalo škol výše organizovaných a v průmyslových střediscích se stala pravidlem již sedmiletka, tu v důsledku vyššího všeobecného vzdělání mohly se školy dělnické mládeže soustřeďovati na učení *odborné*. Proto se doba vyučování zkracuje na kursy od šesti měsíců do dvanácti měsíců. Počet mládeže v těchto školách také rychle roste. Roku 1923 bylo asi 50.000 žáků, roku 1929 asi 163.000, roku 1932 asi 1.170.000 žáků a asi 3.000 škol. Tyto školy se pravidelně druží k velkému průmyslovému podniku a bývají také v něm umístěny.

Vedle těchto škol vznikají nově jim analogické výchovné kombináty průmyslové a výchovné kombináty zemědělské. Vznikají při podnicích zvláště rozsáhlých, jako jsou velké státní farmy, a mívají pak i různá oddělení, na příklad školu pro venkovskou mládež, školu pro zemědělský průmysl, pro hospodářství a obchod, jakož i výzkumnou stanici.

Odborné školy vyššího stupně, tedy asi na úrovni druhého cyklu školy druhého stupně, slují *technikumy* (singulár: technikum). Přijímají žáky, kteří dokončili sedmiletku, a trvají tři až čtyři léta. Podávají jednak další vzdělání obecné, jednak vzdělání odborné. K vzdělání obecnému patří ruština a literatura, cizí jazyk, národní hospodářství a nauka o společnosti, matematika, fyzika, chemie a biologie. K tomu přistupuje odborné vzdělání, doplňované praktickým cvičením, které zaujme asi třetinu učebné doby. Pro získání vysvědčení na odchodnou vyžaduje se větší samostatná práce. Technikumy jsou odborné školy průmyslové, zemědělské, obchodní, pedagogické, lékařské a umělecké.

Počet těchto ústavů a jejich žáků stoupá rovněž velmi prudce. Roku 1928 bylo 1.650 technikumů s 253.000 žáky, roku 1930 2.932 škol a 593.000 žáků, roku 1933 3.522 škol a 797.000 žáků.³⁶⁾

§ 10.

Školy třetího stupně. (University a vzdělání lidové.)

Kdežto školy prvního a druhého stupně přes všechny své reformy podržely základní svůj ráz a účel a mohou zcela dobře býti srovnány s našimi školami obecnými a středními, ruské university za sovětské vlády změnily se ve své vnitřní i vnější organisaci tak, že tím vznikl vlastně nový typ vysoké školy. A priori bylo lze čekat, že materialistický názor marxistický nebude právě přízniv věděni ryze theoretickému a abstraktnímu a že nová vláda také vysokých škol bude hleděti užiti především pro účely praktické a politické.

³⁶⁾ K. Giltis a R. Lemberg, Fabzavuč, Moskva 1926. — B. Nikol'skij, Profesionalnoje obrazovanie v Sov. Rossii, Ruskaja škola za rubežom, 1926. — Škola a lidové vzdělání v SSSR, 60 n.

Velká změna nastala hned v posluchačstvu universit. Poněvadž prý dříve návštěva universit patřila privilegovaným, učiněn hned radikální krok k demokratisaci. Universita se stala přístupnou všem občanům starším šestnácti let se znalostí čtení a psaní, beze všech průkazů o nějakém vyšším vzdělání. Všechny zkoušky zrušeny a byly nahrazeny volnými kolokvii bez klasifikace. (Dekret ze 6. srpna 1918.) Výsledek byl ten, že nastal na university nával, který však rychle opadal, jakmile se noví posluchači přesvědčili, že bez předběžných vědomostí nemohou na universitě prospívati.³⁷⁾

Radikální změny nastaly i v profesorstvu. Mezi vysokoškolskými profesory neměly sověty mnoho přívrženců, mnoho významných učenců se stalo emigranty. Počet profesorů byl doplňován hlavně se zřetelem politickým. Doplnění to bylo velmi usnadněno, poněvadž byla odstraněna bývalá autonomie vysokých škol. Ani stupně doktorského nebylo potřebí. Doktorát byl zrušen jako nějaké privilegium (podobně jako řády, které byly však později obnoveny v nové formě).³⁸⁾

Samospráva universit i nehodila se ovšem diktatuře. Akademický senát, sestávající z členů zvolených, byl odstraněn a nahrazen správním výborem s členy jmenovanými. Také rektor a děkani jsou jmenováni. O jmenování profesorů rozhoduje státní vědecká rada, které mohou fakulty své kandidáty navrhovati. Vědecká rada nemusí však návrhu dbáti, ba profesor může býti jmenován i proti vůli fakulty.

Také stav fakult a vyučovaných oborů se podstatně změnil. Právnická fakulta v našem slova smyslu byla zrušena a nahrazena fakultou sovětského práva. Také filosofická fakulta v našem slova smyslu zmizela. Její ústřední obor, filosofie v plném rozsahu, byla odstraněna, poněvadž v zemi sovětů jest připuštěn oficielně jediný světový názor. Marxismus se samozřejmě na universitách vykládá, a studovati jej musí studenti všech fakult a prokázati z něho náležitě vědomosti. Také odpadl těmto fakultám úkol badatelský; zůstal

³⁷⁾ Podrobnosti *Hessen*, Fünfzehn Jahre, 134.

³⁸⁾ Také jakási analogie doktorátu byla nově zavedena ustanovením o těch, kteří se připravují k vysokoškolské dráze.

jim úkol praktický, připravovati učitele pro školy druhého stupně. Změnily se tedy fakulty filosofické na fakulty pedagogické. University v našem slova smyslu jako svazek fakult existují jen v největších městech, jako je Moskva, Leningrad, Charkov. Jinde nastupují na jejich místa jednotlivé fakulty (instituty), jako pedagogická, ale i také zcela speciální, na př. fakulta biologická. Není tu ovšem rozlišování s vědami technickými, takže není našeho rozdílu mezi universitami a technikami.

Vědecký výzkum není tedy podstatnou částí činnosti universit. Tento výzkum přesídlil do samostatných vědeckých výzkumných ústavů, které jsou někdy zřízeny s velkým nákladem, a to i pro speciální účely neb pro určité vědce.

Velkou péči měla sovětská vláda o zproletarisování universit. Neomezený přístup se neosvědčil. Aby se umožnil přístup kandidátům z dělnických kruhů, byly otevřeny tak zvané *dělnické fakulty, rabfaky*. Zavedeny byly roku 1919. Nejsou to fakulty rovnocenné jiným, nýbrž přípravy na vysokoškolské studium. Hlásiti se do nich mohou kandidáti z kruhů dělnictva průmyslového neb zemědělského, a potřebují doporučení organizací. Kurs trvá tři neb čtyři léta. Počet studentů na těchto dělnických fakultách vzrůstal rovněž dosti rychle, ač vlastně rozšiřováním školského vzdělání v nové generaci a odstraněním živlů nekomunistických měly by se tyto instituce stávati čím dále tím postradatelnějšími. Roku 1928 bylo 147 rabfaků s 49.200 žáky; roku 1931 bylo jich 694 s 231.000 žáky, roku 1933 již 926 s 352.000 žáky.

Přístup na university byl od roku 1923 řízen podle zásady třídního výběru. Byl zaveden numerus clausus a různým instancím komunistické strany a dělnických organizací vyhrazeno jisté procento míst. V této věci nastává však v současné době změna a po likvidaci „kulaků“ a jiných zbytků kapitalistického hospodářství stává se zbytečným osvědčení o proletářském původu.

Přijímání žáků jen podle politického hlediska ukázalo nepřijatelné následky ve výsledcích studia. Nízká úroveň vě-

domostí byla způsobena také odstraněním zkoušek a tím, že studentů se příliš užívalo k činnosti politické, zejména agitační. Proto podobně jako na škole druhého stupně se ukázala potřeba zpřísniti studium. Stalo se to zejména dekrety z roku 1933. Zkoušky jsou znovu zavedeny; přijímání jsou kandidáti po přijímací zkoušce. Jen absolventi rabfaků jsou od zkoušek osvobozeni; zato se hledí k zvýšení úrovně těchto dělnických fakult. Studenti jsou osvobozováni od práce agitační a hlavním jejich zaměstnáním má býti studium. Většina studentů dostává stipendium čili jakýsi plat za svou práci studijní. V poslední době jsou tato stipendia odstupňována; zvyšují se podle ročníku a podle prospěchu ve studiích.³⁹⁾

Většina studentů žije v internátech, které jsou podle našich názorů zařízeny dosti primitivně, ale stále se zlepšují. Studenti si tu žijí zcela volně, není kontrolován jejich čas a jejich styky. Zavedena jest úplná rovnoprávnost mužů a žen. Není žádné překážky, aby studenti vstupovali v manželství. Naopak hledí se, aby se ulehčilo těm, kteří mají děti. Při internátech jsou zařizovány jesle, které ulehčují studentkám starost o jejich děti.⁴⁰⁾

Pokud jde o pracovní metody, opouští se brigádní metoda pracovní, to jest metoda skupinové práce, kdy vždy skupina studentů pracovala na nějakém problému společně. Shledalo se, že tato kolektivní práce snižuje průměrnou výkonnost, poněvadž se jednotlivci mohou ve skupině vyhnout kontrole a schází tu stimulus osobního vyniknutí. Také se začíná kontrolovati účast na přednáškách a cvičeních. Poněvadž celé studium dbá méně theorie a více praxe než u nás, je podstatnou částí studia účast na praktických cvičeních, po případě přímo v praxi.

Jedna z nejlépe vybavených vysokých škol jest akademie komunistické výchovy, přenesená roku 1935 z Moskvy do Leningradu a změněná tam na ústav o jediné fakultě. Jejím úkolem jest vychovávat komunistické vůdce a organizátory;

³⁹⁾ King, Changing Man, 187.

⁴⁰⁾ Živé obrázky z universitního života podává druhý díl Deníku Kosti Rjabzeva: Kosta Rjabzev na universitě.

ale mění se tím směrem, že se stává vysokou školou pedagogickou. Její specialitou jest vzdělání příštích profesorů sociální vědy.

Vybudování vysokého školství vyžaduje vždy času. Krátká doba plná změn, v níž se vyvíjí sovětské vysoké školství, nestačila ještě, aby toto školství dosáhlo také po stránce kvalitativní žádoucí úrovně a vychovávalo — vzhledem k tomu, že je založeno utilitaristicky — odborníky stojící skutečně na výši. To poznání jest spojeno se snahou po nápravě a zvýšení úrovně.⁴¹⁾

Nesmírné úkoly čekaly novou vládu také ve *výchově dospělých* čili školství lidovém. Byl to úkol hlavně trojí: boj proti analfabetismu tak úžasně rozšířenému z doby carské, dále snahy o všeobecné povznesení kulturní úrovně, a konečně politická výchova širokých vrstev lidových v duchu komunistické ideologie a tím i posílení sovětské vlády. Lenin opakoval mnohokrát, že nevzdělaný lid nemůže budovati komunistický stát. Stát, který měl dvě třetiny analfabetů a toužil po industrialisaci, měl dostatečně důvodů k tomu, aby ngramotnost potíral ze všech sil.

K *potírání analfabetismu* se přikročilo hned v počátcích sovětské vlády s velkým nadšením, ale s malou systematickostí. Hlavní úkol připadal školám, které přibíraly na pomoc školní mládež. Žáci měli zjišťovati analfabety svého okolí a měli sami přispívati k vyučování ngramotných. Takováto improvisace nebyla ovšem s to, aby získala u dospělých osob výsledků trvalejších. Účinněji pracovala střediska pro *potírání analfabetismu*, zřizovaná péčí soukromé organizace i péčí úřadů. Na dělníky byl vykonán nátlak, aby se kursů zúčastňovali. Počet kursů byl veliký; pracovalo se s měnivým počtem žáků i s měnivým výsledkem. Roku 1924/25 bylo frekventantů 1,639.000, roku 1927/28 značně méně,

⁴¹⁾ S. Prát, Vědecké ústavy v Sovětském svazu. Země sovětů. IV, 296. — *Mostecký*, Sovětské studentstvo. Tamtéž, III, 138 n.

1,318.000.⁴²⁾ Ač jsou to čísla na první pohled enormní, přece jen výsledky nebyly uspokojivé. Ngramotní se kursům vyhýbali, poněvadž byly spojeny příliš s politickou agitací a poněvadž metody vyučovací nebyly tak vypracovány, aby mohly získati zájem dospělých. Mimo to znalost narychlo získaná se brzo ztrácela, poněvadž se absolventi kursů v čtení necvičili, nemajíce vlastně co čísti. Vedle toho na místa likvidovaných analfabetů nastupovali analfabeti noví z mládeže, na kterou se nedostalo školního vzdělání. Tak se zdálo, že procento analfabetů se stabilisuje. Vzhledem k tomu rozhodly se sovětské úřady, zvýšiti energii v boji proti ngramotnosti, a to v souvislosti s plánem kulturní pětiletky. V tomto plánu bylo projektováno, že v době pětiletky musí býti „likvidováno“ 18,000.000 ngramotných (z toho celých 14,186.000 v posledním roce pětiletky); měli tedy býti likvidováni všichni dospělí analfabeti do věku 35 let. K potírání ngramotnosti se přistoupilo s vojenskou řízností. Jde již nejen o to, naučit číst a psát, nýbrž i nahraditi pokud možná i školské vzdělání. Ideálním cílem jest nahraditi ngramotným sedmiletku, a to ve zkrácené době a při večerním vyučování. K vyučování se užívá buď učitelů místních škol neb speciálních učitelů stěhovavých.⁴³⁾

Likvidovaným analfabetům jest třeba poskytnouti *příležitost čísti*. Tomu se hledí vyhověti podle místních poměrů. Nejjednodušším způsobem jest tak zvaný „rudý kout“ neb „Leninův kout“, to znamená místo, vyhrazené k četbě a opatřené časopisy a knihami v některé místnosti obecně přístupné. V příznivějších poměrech zřizuje se čítárna (izba-čítalnja), ve větších osadách pravidelná knihovna.

Pro účelné ztrávení volného času a další vzdělání zařizují se *dělnické kluby*. Zřizují se zejména při větších podnicích

⁴²⁾ Viz *Hessen*, I, c. 67.

⁴³⁾ Nástin celé organizace B. King, *Changing Man*, 223. Učebná látka sedmileté školy měla by se v podstatě probrati ve čtyřech stupních (4 měsíce + 5 měs. + 9 měs. + 2 léta). Tamtéž jest vylíčeno, jak k potírání analfabetismu přispívají veliké závody, na příklad Putilovské.

průmyslových a později i zemědělských. V těchto klubech se soustřeďují podniky nejrůznějšího rázu, kulturního i rekreačního, jako knihovny a čítárny, divadlo, hudba, vědecké a technické zájmy, sporty, tanec.

Důležitá pro udržení literárního i politického zájmu jest instituce dělnických dopisovatelů, kteří podávají novinám zprávu ze svého kraje a mohou si dovoliti i kritiku a stížnosti, poněvadž redakce chrání jejich anonymitu.

Pro rekreaci i poučení zřizují města tak zvané *parky kultury*. Bývají v nich rozmanitá zařízení pro „fyzikulturu“, tělesnou kulturu, jako hřiště pro různé sporty a tělocvičné nářadí, zejména také hřiště dětské.

Pro poučení i agitaci využívá se také *musejí*. K nejznámějším patří museum revoluce v Moskvě, sestavené ovšem tendenčně tak, aby ukazovalo stíny carismu a slávu i výhody nového režimu. Pověstná jsou také musea protináboženská, zejména leningradské, umístěné v Kazaňském sboru, nad jehož vchod dán nápis „náboženství opium národa“.

Výchovné práce ujímá se ovšem i *rudá armáda*, samozřejmě na prvním místě směrem komunistické agitace.

Ačkoli všechno školství lidové, a do jisté míry i školství pravidelné, jest proniknuto ideologií komunistickou, zřízeny jsou ještě zvláštní instituce pro *vzdělání politické*.

Na každém příslušníku strany komunistické se žádá, aby se důkladně seznámil se základy komunistického učení. K tomu slouží školy politické abecedy. Druhým stupněm politických škol jsou školy sovětské strany, které mají úkolem vychovávat pracovníky pro politické uvědomování a pro politickou agitaci. Přijímání jsou ovšem jen příslušníci politické strany neb komsomolci. Nejvyšším stupněm tohoto školství jsou komunistické university, které vzdělávají osvědčené příslušníky strany na vyšší činovníky strany a za učitele na politických školách. Posluchači těchto kom. universit dostávají velmi slušná stipendia a stojí si lépe než posluchači kterýchkoli jiných škol.

Celkem nutno uznati, že komunistická vláda vykonala velké dílo pro odstranění negramotnosti a hrubé nevzděla-

nosti, a že se také snaží o šíření osvěty mezi lidem, ovšem ve smyslu jednostranném, netrpíc odchylek od učení komunistického v tom pojetí, které jest právě toho času oficiálně uznáváno.⁴⁴⁾

Velikou péči věnuje sovětská vláda od počátku získání mládeže. Vytvořila pro ně organisace, které při účelném zaměstnávání mají mládež naplniti zcela duchem komunistickým.

Nejdříve organizovala strana svaz mladých komunistů, známý pod zkratkou *Komsomol* (jeho příslušníci komsomolci); počátky tohoto svazu jdou až do říjnové revoluce. Tato organisace má připravovati pro stranu věrné stoupence. Monopolizovala hnutí mládeže; nebyly trpěny vedle ní nové svazy, jako byly organisace skautské. Věková hranice pro komsomolce jest od čtrnácti do dvaceti tří let. Poněvadž strana komunistická přijímá členy již od osmnáctého roku věku, mohou býti někteří členové strany i členy komsomolu. Tím se udržuje souvislost i kontrola. Kdo je přijat do komsomolu, musí si za čekací lhůty osvojiti předepsané znalosti z dialektického materialismu a programu strany komunistické, jinak je vyloučen. Vylučuje se také pro chování nehodné komsomolce, jako je opilost. Komsomolci musí býti antireligiosní. Očekává se od nich, že si získají náležitou schopnost pro své povolání i pro obranu země. Využívalo se jich nadměrně pro politické kampaně, od čeho se nyní poněkud upouští. Zůstávají však avantgardou komunismu. Pracují společně zejména s rudou armádou, s loďstvem a se vzdušnou mocí.

Roku 1922 byl organizován svaz mladší mládeže, od

⁴⁴⁾ *Medynskij*, Enciklopedia vneškolnogo obrazovanija, sv. I-III, Moskva. — *G. Porschnev*, Das Buchwesen in der USSR, Moskau, 1927. — *Samuel Harper*, Civic Training in Soviet Russia, 1929. — *S. Siropolko*, Vneškolnoje obrazovanije v RSFSR, Ruskaja škola za rubežom, 1928. — *Jan Uher*, Několik pohledů na SSSR, 1934. — *B. King*, Changing Man, k. XVI, Adult Education. — *J. Vlček*, Politická výchova ve školách SSSR (Sborník „Výchovné profily SSSR“, 1935). — *Fr. Úlehla*, Protináboženská výchova v SSSR. Antireligiosní musea. (V tomtěž sborníku.) — *Marie Jurnešková*, Žena a dítě v SSSR. Praha 1936.

10 do 16 let, „komunistická organizace mladých pionýrů jména soudruha Lenina“, zkratka zvaní *pionýři*. Jak z věkové hranice vidno, mohou být komsomolci ještě i členy pionýrů. Případá jim organizování a vedení pionýrů. Při nastoupení musí pionýr složit slavnostní slib, že bude hájiti věc dělnické třídy celého světa a že bude poslušen příkázání Leninových. Dělí se na brigády, které stojí pod velením komsomolců.

Roku 1925 byla založena organizace nejnižších stupňů věkových, sdružení *mladých okťabristů*; věková hranice jest osm a jedenáct let. I tu mohou být členy ještě pionýři a mají spolu s komsomolci na starosti organizaci a vedení okťabristů.

Organizace sovětské mládeže připomíná organizaci skautskou a organizaci mládeže fašistické. Na začátku se přehánělo se spoluprací mládeže, takže své síly příliš vyčerpávala při různých kampaních. Dnes se zavádí v této věci rozumnější míra a hledí se, aby se mládež věnovala hlavně tělesné, morální a politické přípravě.⁴⁶⁾

§ 11.

Školství v ostatních oblastech SSSR.

Školství ruské v cizině.

Vedle Ruské federativní socialistické sovětské republiky (RSFSR), jejíž školství jsme dosud měli v první řadě na zřeteli, nejlepší podmínky i výsledky osvětové má rozhodně Ukrajina (USSR). Lze říci, že mnohé charakteristické složky sovětského školství byly provedeny a zachovány v Ukrajině ve větší ryzosti a celistvosti než v samém vnitřním Rusku. Tento svérázný vývoj začal ostatně již v době předsovětské za období hetmana Skoropadského. Tu byla otevřena univerzita v Kyjevě a v Kamenci Podolském, zařízeno mnoho středních škol a tisíce škol obecných.

Samostatný rozvoj se však neudržel. Mají sice jednotlivé republiky samostatnost a svého komisaře osvěty, ale jednot-

⁴⁶⁾ *Hessen*, Fünfzehn Jahre, kap. IX. — *B. King*, Changing Man, kap. XVII.

nost komunistické strany, která ve všech republikách vládne, vedla také k sjednocování ve školství, na němž se usnesl v dubnu 1930 všesvazový sjezd strany komunistické v Moskvě. Nejsvráznější samostatný počín ukrajinského komisariátu byl v letech 1921/22 pokus o profesionalisaci a zproletarisování, který vedl Grinjo a Rjappo. Z posledních ročníků jednotné školy byly zřizovány dvouleté a trojleté kursy pro odborné vzdělání; také university a techniky byly rozdělovány na jednotlivé samostatné školy odborné. Tento pokus měl silný vliv na úpravu, provedenou pak od vlády moskevské.⁴⁶⁾

V ostatních částech sovětského svazu nebylo ani podobné iniciativnosti ani podobného rozkvětu jako na Ukrajině, ale přesto jest s úspěchem uplatňována snaha, odstraňovati nedostatky a přibližovati se vlastnímu Rusku. Nejpozoruhodnějším zjevem jsou pokroky, které učinilo menšinové školství. Carská vláda menšinám nepřála. Jen Finové dovedli si udržeti své školství na slušné úrovni; již Poláci setkávali se s velkými překážkami při budování svého školství. Revoluce z roku 1917 dala národnostem volnost pohybu; provisorní vláda vyhlásila rovnost všech národností ruské říše. Na stejném stanovisku v této věci zůstala vláda sovětů; již 3. listopadu 1917 byla deklarována rovnost národností.⁴⁷⁾

⁴⁶⁾ *Astermann*, Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialist. Räte-Republik, Berlin 1922. — *J. Rjappo*, Sistema narodnogo prosvěščenija Ukrainy. Charkov, 1924. — *Rjappo*, Sovjetskaja professionalnaja škola, Charkov, 1926. — *Rjappo*, Problema professionalisma i polytechnisma v sovjetskoj školnoj sistemě, Charkov, 1928. — *S. Siropolko*, Nový systém nár. školství na sov. Ukrajině, PR 1931, 174. — *S. Siropolko*, Narodnija osveta na sovětskij Ukrajině, 1934. — *S. Siropolko*, Jednotná škola podle zákona ukrajinské lidové republiky, Nové školy, IV, 252 n. — *Siropolko*, Učitelé trudových škol na sovětské Ukrajině, PR 1931, 398 n. — *N. Boubnov*, L'Université de Kiev sous le régime soviétique. Revue internation. de l'enseign., 1929, 130 n. — *J. Mirtschuk*, Die Paedagogik der Slawen im XX. Jahrhundert, oddíl Ukraine (od doby byzantské až po sovětskou). V díle: Die Paedagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern (*J. Schrötele*), 1935.

⁴⁷⁾ *Srov. Hessen*, Fünfzehn Jahre, kap. XIII.: Der Fortschritt des nationalen Schulwesens, *Hessen* vykládá velmi zajímavě o různém

Národnostní autonomie ve školství týká se užívání mateřského jazyka, vyučování tomuto jazyku a národní literaturě; jinak zůstává obsah vyučování a zejména ideologie v celém Svazu stejná. Podle výsledků sčítání z února 1927 (které uvádí ve své knize Hessen) je elementární vyučování udíleno ve více než 60 jazycích, z nichž asi polovina má zatím takřka jen cenu rarity (mají nepatrný počet žáků). Jen dvacet jazyků má více než 10.000 žáků; jsou mezi nimi Němci a Poláci, nikoli však Čechoslováci. Dvacet jazyků, v nichž se dnes vyučuje, nemělo před převratem ani vlastní abecedy. Ve školách národnostních se ovšem vyučuje ruštině, po případě se užívá ruštiny jako vedlejšího vyučovacího jazyka.⁴⁸⁾

V duchu zcela jiném než školství sovětské vyvíjelo se školství Rusů žijících v cizině, tedy v první řadě emigrantů, většinou nepřátel sovětského státu. Velký počet Rusů, rozprchlých do celé Evropy, vyvolal problém, jak se postarati o výchovu jejich dětí. Kdekoli se emigranti sešli v počtu větším, byly zřizovány školy s vyučovacím jazykem ruským, a to od škol mateřských až po školy vysoké. Na těchto školách vyučovali

nazíráni na národnost v počátcích sovětské vlády. Převládá názor Stalinův, že sice proletářská kultura jest jednotná, ale že se nemají proto odmítati požadavky národností, aby jednotnou kulturu mohly šířiti svým mateřským jazykem. Národnostní autonomie vztahuje se tedy na vybudování sovětského školství národními jazyky; ale politické a hospodářské organizace nemají se budovati na základě národním, nýbrž na základě státním a hospodářském.

⁴⁸⁾ B. King, *Changing Man*, str. 279, uvádí 157 národností a 147 jazyků ve 200 dialektech. Autorka uvádí podrobnosti, jak se vláda starala o národy dalekého severu. V Leningradu byl zřízen Institut severských národů, v Moskvě založen Severský výbor. Tyto instituce podnikly výzkumné výpravy, po nichž byla sestavena potřebná abeceda. Pak zřízeny první školy, a to putovné. Různé starobylé abecedy byly modernisovány, na příklad arabská. — Podle Kingové má česká menšina 1.500 žáků. — U nás uvádí data *Ulrich* v publikaci „10 let diktatury proletariátu“ (red. J. Mach), str. 367. Podle početnosti jdou za sebou národnosti ruská, ukrajinská, běloruská, tatarská, armenická, turecká, gruzinská, německá, uzbecká, čuvašská, židovská, kazacká, kirgizská atd. — L. Silberstein, *Výstavba národnostní kultury v SSSR*. Praha 1937.

učitelé a profesori emigranti. Příklad úplně vyvinutého školství emigrantského podalo Československo. U nás byly školy mateřské i obecné, gymnasium s internátem v Moravské Třebové, střední škola v Praze, na půl třetího tisíce posluchačů navštěvovalo naše vysoké školy, vedle toho existovala i ruská fakulta právnická a ruský Pedagogický ústav Komenského. Příznivá půda pro emigrantské školství byla také v Jugoslavii. Bylo tam na 30.000 ruských dětí. Měli svou střední školu, jednu školu odbornou a tři kadetní ústavy. Skoro stejný počet dětí ruských byl v Bulharsku. Měli tam pět obecných škol, tři střední a jednu rolnickou. Velký počet emigrantů žil také v Polsku; byly tam zřízeny čtyři školy obecné a tři střední. V Litvě a v Estonsku měli emigranti školy společně s tamní ruskou menšinou. Ve Francii byla vedle dvou středních škol také ruská škola námořní. Pro emigrantské školství bylo dále význačné Německo, Turecko, Řecko, méně význačné byly Rumunsko, Belgie, Rakousko, Anglie, Švédsko, Norsko, Itálie. Veškeré toto školství bylo umělým květem a určeno na dobu přechodnou. Jakmile postupem let odrůstali studenti a děti ruské, byly ruské školy rušeny. Dnes jsou po nich jen skrovné zbytky, jako ruské gymnasium v Praze.⁴⁹⁾

§ 12.

Celkový stav sovětského školství.

Není dokladu v dějinách školství, aby o škole některého národa v některém období byly pronášeny úsudky tak diametrálně odlišné jako právě o škole ruské v době sovětské vlády; snad jen školství jezuitskému v jeho prvních dobách dostávalo se podobně i nadšené chvály i rozhodné pohany, nežli se o něm nakonec ustálil kritický soud, hodnotící spravedlivě i jeho dobré i stinné stránky. A tak s jedné strany objevil se také o sovětském školství nepřehledná řada úsudků

⁴⁹⁾ Přehled po emigrantském školství podali profesori ruští v brožuře *Rapport du Congrès International de l'enseignement secondaire à Prague* le 27 — 30 août 1923.

pochvalných a obdivných, zvlášt ovšem od příslušníků strany komunistické a stran socialistických doma i v cizině, jakož i od mnohých návštěvníků cizích, zvláště takových, kteří bez důkladné znalosti ruštiny omezení byli jen na informace z druhé ruky a jen na prohlídky vybraných objektů; konečně sem hledí, jak je pochopitelné, i úřední projevy osvětových orgánů sovětských (zvl. Narodnoje prosvěščenije) i články v časopisech vládě té blízkých neb s ní sympatisujících, kdežto naopak časopisy stran občanských a konservativních se staví ke škole sovětské pravidelně ne-li přímo odmítavě, tedy alespoň hodně kriticky.

Tato rozdílnost v nazírání trvá stále ještě nezměněně, stejně jako trvá rozdílnost v oceňování veškerého komunistického systému; na jedné straně vidí se v něm počátek nové doby, na druhé straně ohrožení evropské kultury. Senační změna v oceňování projevů se časem i u jednotlivců.⁵⁾ Tolik je jisto, že k objektivnímu posouzení chybí dosud potřebný odstup časový. Ať už vývoj půjde jakýmkoli směrem, tolik jest jisto, že pokus o vybudování komunistického školství v sovětské Rusi jest dosud největším školským pokusem celých světových dějin.

Literatura:

- Astermann*, Erziehungs- und Bildungswesen in der Ukrainischen Sozialist. Räte-Republik, Berlin, 1922.
Fausek J. N., Dětskij sad Montessori, Berlin, 1923.
Medynskij, Encyklopedija vněškolnego obrazovanija. Tom I., II. Moskva 1923.
Hrycak, Pid červonoju vladuju, L. Škilna sprava na Radjanskij Ukrajin. Peremyšl, 1923.
Šrom, Sovětské Rusko. Praha, 1924.
 Aufbau des russ. Schulwesens seit dem Weltkriege, Leipzig, Quelle, 1924.
 Europaeische Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege, Leipzig, Quelle, 1924.
Scott Nearing, Education in Soviet Russia, 1926.

⁵⁾ Srov. André Gide, Návrat ze Sovětského svazu. Praha 1937.

- Selskaja škola kak ona est. Sbornik materialov, Giz, Moskva 1926.
 SSSR. Kniha delegace Společnosti pro hospodářské a kulturní sbližení s Ruskem. Praha, 1926.
Neminovskij, Die Schulbildung in der Ukraine, 1926.
Pinkiewitsch, Paedagogische Briefe; Osteuropa, II-V, 1926—1930.
 Deset let diktatury proletariátu. Red. *Jiří Mach*. Praha 1927.
Bem, Novyj etap sovětskoj pedagogiki. Praha 1927.
 Pedagogičeskaja encyklopedija. Pod red. *A. G. Kalašnikova*, Moskva, 1928.
Nikolaj Ogněv, Deník K. Rjabceva. Praha, 1928.
 WOKS, Sozialistischer Aufbau in der USSR. Illustrierte Sammelhefte. 1929 n.
Zalkind, Pedologia v SSSR. Moskva, 1929.
Velemínský, Rusko včera a dnes, Praha 1929.
Harper, Civic Training in Soviet Russia, 1929.
Renault Jules, La pédagogie des bolchevistes, s. a.
Hans N. — *Hessen Serg.*, Educational Policy in Soviet Russia, London, 1930.
Liřtschitz, Fünfjahresplan und die Volksbildung im Sovietrussland; Osteuropa, VI, 1931.
Heim Walter, Die Kollektiv-Erziehung. Theorie und Praxis, Schein und Wirklichkeit, Nöte und Gefahren der Soviet-Paedagogik. Berlin, 1931.
Counts G. S., The Soviet Challenge to America, 1931.
Denk Petr, Nová ruská škola. Výbor statí. Pořídil a přeložil —. Brno 1932.
Dévaud Eug., La pédagogie scolaire en Russie soviétique. La doctrine. Paris 1932.
Nikolaj Ogněv, Kosta Rjabcev na universitě. Denník II. Praha 1932.
Melmert, Die Jugend in Sovietrussland, 1932.
Comus, Protection de la maternité et de l'enfance dans l'Union soviétique, Gosisdet, 1933.
Marchand, Choses d'enseignement en Russie soviétique. Bruxelles, 1933.
Sergius Hessen — *Nikolaus Hans*, Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, 1933.
Schröteler Josef, Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern, München, 1933.
Halle F., Woman in Soviet Russia, 1933.
Popovitsch Alexander, Die Grundlagen der Sowjetpaedagogik. Weimar 1934.
Siropolko, Narodnaja osvita na sovětskij Ukraini. Warszawa, 1934.
Uher, Několik pohledů do SSSR. Brno, 1934.
 Škola a lidové vzdělání v SSSR. Vydala Společnost pro hospodářské

- a kulturní sblížení s Ruskem. (*Hanuš, Hanušová, Hostáň, Pe-
kárek, Týml*). Praha 1934.
- Výchovné profily SSSR. (Sborník, red. *V. Konvička*). 1935.
- Novožilov*, Vývoj čtecích metod v carském Rusku a v SSSR. Praha,
1936.
- King Beatrice*, Changing Man, The Soviet Educational System,
London, 1936.
- Svoboda*, Filosofie v SSSR. Olomouc, 1936.
- Kurš*, Dětská divadla v SSSR a u nás, Praha, 1936.
- Marie Jurnečková*, Žena a dítě v SSSR. Praha, 1936.
- Běhounek V.* — *J. Riess*, Sovětský svaz v písemnictví Československa.
Praha, 1936.
- Palkovský*, Za sovětskou civilizací. Praha 1936.
- Woltner*, Das wolgadeutsche Bildungswesen und die russische Schul-
politik, 1937.
- B. Kádner*, Konce návratů českých pedagogů ze SSSR. Učitelské
noviny, LI, 1937.
- J. Majeuskij*, O kulturní výstavbě SSSR. Praha, b. r.
- G. Slavík*, Národnostní politika v SSSR. Lenin a Stalin o národ-
nostní otázce. Praha 1937.
-

XXVI.
FINSKO.

Ze všech států, které vznikly nově na půdě bývalého carského Ruska, Finsko, které se již šestého prosince 1917 ustavilo jako samostatná demokratická republika s jedinou sněmovnou a voleným presidentem v čele, mělo ve věcech školních postavení nejvýhodnější, ježto mohlo prostě navázat na svou předchozí úpravu školy, kterou si kdysi docela autonomně vybudovalo,¹⁾ a nemusilo tudíž tvořit ze základu jako ostatní sousedé; bohužel i tu světová krise hospodářská vedla na konec k snížení platů i k redukcí subvencí a tedy i k přerušení všeho rozmachu, tak slibného.²⁾

Pomineme-li *dětské zahrádky*, jež dnes existují ve všech větších obcích finských a přetvářejí se nyní v duchu *Montesoriové*, byla konečně r. 1921 uzákoněna povinná docházka do školy obecné (starší pokusy sněmu v tom smyslu nedocházely uznání carské vlády); r. 1923 upraveno znovu obecné školství veřejné a r. 1925 soukromé s podporou státní.

Všude jest nyní ustavena *obecná škola* šestiletá pro děti od 7. do 13. roku a to tak, že první dva ročníky tvoří nižší, ostatní čtyři ročníky vyšší oddělení o 36 nedělích vyučovacích; při řídkém osídlení země je dosud pravidlem, že na vyšším oddělení působí jediný učitel, vypomáhaje si tak řečeným nepřímým vyučováním.³⁾

V osnově se zdůrazňuje zřetel k vývoji dítěte a jeho duševním schopnostem, jakož i vlastní práce žákovy. Středem všeho učení jsou domověda a ruční práce; přírodní nauky po-

1) Do r. 1809 jsou školské dějiny finské součástí dějin švédských; od toho roku připadlo Finsko Rusku. Přes ruský centralismus dovedli si Finové udržeti značnou míru samosprávy.

2) *Annuaire* 1933, 10.

3) Sněmovna neschválila r. 1933 projekt vlády, aby vyučování jedním učitelem bylo zavedeno pravidlem.

dávají se co možná prakticky ve formě hospodářství, zahradnictví, hospodyňství, hygieny. Náboženství jest povinné pro všechny konfese, ale ovšem podle vyznání dítěte rozdělené; jsou mu vyhrazeny v poslední úpravě čtyři hodiny týdně, tedy počet dojista značný. Pokus o zavedení interkonfesijní morálky vedle náboženství ztroskotal o odpor veřejnosti a většinou i šamého učitelstva.⁴⁾

Koedukace se udržuje v menších osadách vůbec a v nejnížších třídách škol městských. Budovy školní jsou upraveny co možná hygienicky; je dobře postaráno i o tělesnou výchovu nejen tělocvikem, ale i vyučováním hygieně a institucí letních osad, ovšem i stravováním a ošetřováním dětí nemajetných. Místa existují vedle obecné školy zvláštní přípravy středškolské pouze tříleté, z nichž děti povětšinou z rodin zámožných vstupovaly hned do školy střední, čímž ušetří jeden rok (pravidelně totiž vstupovali žáci do nejnižší třídy střední školy (staršího typu) už po čtyřech letech obecné školy).

K dovršení obecné školy jsou určeny dvouleté *kursy pokračovací*, s větší volností osnovy. Jsou buď denní neb večerní; mají se státi povinnými pro všechnu mládež, která ne navštěvuje jiných škol. Zákon ze 4. pros. 1931 rušil z důvodů hospodářských pokračovací kursy při venkovských školách. Poněvadž se hospodářská situace zlepšila, byl tento zákon odvolán koncem roku 1933. Od té doby roste nejen počet kursů, ale i počet škol vůbec.^{4a)}

Po válce se uvažovalo o nové úpravě *učitelského vzdělání* a projektovaly se semináře dvou-, tří- a šestileté podle stupně předchozího vzdělání; dospělo se k dosti značné pestrosti ústavů. Jsou nyní pateré ústavy: dvouleté pro učitelky mateřských škol (přijímají absolventky nižších středních škol); dvouleté pro učitele škol obecných nižších; pětileté pro učitele obecných škol vyšších (přijímají absolventy obecné školy); tříleté, přijímající absolventy nižší střední školy; roční ústavy,

⁴⁾ R. 1933 zakázáno propůjčovati budovy školní pro schůze politické; učitelům jakož i žákům zapovězeno nositi odznaky stran politických. (Annuaire 1935, 197).

^{4a)} Annuaire 1936, 208.

přijímající absolventy úplné školy střední s maturitou. Snahy o vyšší vzdělání učitelské mají dosud výsledek málo uspokojivý. Podle zákona z 26. I. 1934 byl zřízen pedagogický ústav jednoletý (v Jyväskylä), který má nejenom připravovati na učitelství absolventy gymnasií, nýbrž býti i střediskem vědecké práce pedagogické.

Bohužel ve Finsku povolání učitelské nejeví valnou přitažlivost, ježto platy učitelské byly tu vždy nízké.

V oboru *školství středního* existují vedle sebe dva typy, starý a nový. Starý typ jest *osmitřídni lyceum* o dvou stupních; stupeň nižší (škola střední) má pět ročníků, stupeň vyšší (gymnasium) má tři ročníky. Nižší oddělení jest jednotné, vyšší oddělení má dvě větve, klasickou a moderní. Nový typ se blíží organizaci školy jednotné. Tato škola nového typu nastupuje až po absolvování úplné šestitřídni školy obecné a jest *sedmiletá*; dělí se také na dva stupně, nižší školu střední (čtyřletou) a vyšší (gymnasium). Vyšší oddělení nového typu má tři sekce: matematicko-přírodovědeckou, moderní (živé jazyky a přírodní vědy) a klasickou.⁵⁾ Střední školství bylo dlouho tísněno hospodářskou krizí. Po zlepšení sestavila vláda jakousi pětiletku, podle níž v letech 1936—1941 má býti zřízeno sedm nových lycejí a asi dvacet soukromých má býti postátněno. Toto rozmnožení se týká škol s vyučovacím jazykem finským, jelikož obyvatelé jazyka švédského mají více škol, než jim podle procenta patří.⁶⁾

Profesoři lycejí nabývají pedagogického vzdělání na cvičných lyceích. Dvě tyto cvičné školy mají vyučovacím jazyk finský, jedna švédský. Zřízení soukromých škol jest nyní vázáno na souhlas vládní.

Z podrobností jest zajímavé, že studenti dostávají od r. 1933 týden prázdná na zimní sporty.

Poměrně dobře jest opatřeno ve Finsku *školství odborné*. Vedle škol pokračovacích, které mají mimo další vzdělání obecné poskytovat i vědomosti odborné, je ve Finsku

⁵⁾ L'organisation dans 53 pays, str. 134 n.

⁶⁾ Annuaire 1936, 215.

odborné školství trojího druhu. 1. Školy, které přijímají žáky se vzděláním obecněškolským; jsou to školy zemědělské, průmyslové, obchodní a řemeslnické. 2. Školy obchodní a průmyslové, určené pro absolventy nižšího lycea. 3. Školy technické, určené pro absolventy nižšího lycea, a opravňující k dalšímu studiu na škole vysoké.⁷⁾

Ve školství vysokém ke staré universitě v Helsinkách o 5 fakultách (theologické, právnické, lékařské, filosofické o 2 sekcích a agrikulturní) s připojeným ústavem pro vzdělání učitelů tělocviku přibýly po válce nově dvě university, udržované z prostředků soukromých, a to obě v Abo: jedna se švédským jazykem vyučovacím o 6 fakultách (theologická, disciplíny humanitní, politická, matematická, přírodovědecká a chemická technologie) od r. 1919; druhá finská o 2 fakultách (humanitní disciplíny a vědy matematicko-přírodní) od r. 1922. Universita státní má vlastní samosprávu a přednášky dílem finské, dílem švédské, rozdělené poměrně podle počtu zapsaných posluchačů, kteří jsou po starém zvyku rozdělení pro účely disciplinární na 13 skupin krajových. Technika v Helsinkách má 5 oddělení: obecné, chemické, mechanické, inženýrské a architekturu. Vysokoškolského rázu jest vyšší institut pedagogický v Jyväskylä.

Značnému rozkvětu, jako vůbec ve státech severských, těší se také ve Finsku lidová výchova, pro niž prvé učiliště bylo zřízeno již r. 1889: počet škol toho druhu odhadoval se v r. 1925—26 již na 51 (36 finských a 15 švédských) s 352 učiteli a 2745 žáky, r. 1931—32 na 54, tolikéž v r. 1934 (39 finských a 15 švédských).⁸⁾ Také tu je úkolem lidové výchovy předně posílit vědomí národní kultury, ale vedle toho i ducha křesťanství. Na rozdíl od škol dánských a švédských jsou vysoké lidové školy finské vždy smíšené, při čemž žen bylo více než mužů. V městech existují vedle toho také zvláštní vzdělávací instituce dělnické, jichž bylo r. 1935 již třicet devět. Dostávají státní subvenci.

⁷⁾ L'organisation, str. 137.

⁸⁾ Annuaire 1935, 201.

Pro ústřední správu všeho školství finského je *ministerstvu* k ruce *vysoká školní rada* o 2 sekcích, finské a švédské, která nejméně každý rok svolává poradu nestranných učitelů škol obecných i středních, aby podali dobré zdání o chystaných opatřeních vládních, po případě i návrhy vlastní. Na venkovské školy elementární dozírá na 40 inspektorů státních, kdežto města mají dozorce vlastní; na střední školy (ale také obecné) občas dohlíží členové řečené vysoké školní rady.

Vedle škol udržovaných státem je ve Finsku značný počet škol soukromých, z nichž mnohá je udržována obcí nebo společností; mají obyčejně touž osnovu jako školy státní a podléhají též státním dozorcům.

Statistická data uvádí *Annuaire* z r. 1936. *Školy veřejné*. Mateřských škol bylo 97, dětí 7.327, učitelek 303. Obecných škol 5.639, žáků 391.507, učitelů 12.410. Středních škol 87, žáků 24.791, učitelů 1.505. Učitelských ústavů 12, žáků 1.421, profesorů 125. *Školy soukromé*. Tato statistika neuvádí vůbec škol mateřských ani obecných, nýbrž teprve školy střední. Bylo jich 143, žáků 24.942, učitelů 1.724. Soukromých ústavů učitelských tato statistika nezná.

Literatura :

- St. Loskot*, O Finsku, finské škole a učiteli. Časopis Obce I. 359. *Finnlands Schulwesen, 1920—1925*. Kurzer Bericht, ausgearbeitet für den XII. Nord. Schulkongress in Helsinki 1925. (Helsinki, 1926.)
- Finland, the Country, its People and Institutions, Helsinki 1926.
- Finland Education. Helsinki, Otava Publishing Company, 1927.
- Hj. Mikander*, Die Volkshochschule in Finnland. Festschrift zur Nord.-Deutsch. Universitätswoche, Breslau, 1929.
- L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, str. 133 n.
- Waschnitius*, Erziehung und Erziehungswissenschaft bei den nordischen Völkern seit 1900. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III, 2. Teil, 250, sq. München, 1934.
- Alfons Tacolander*, Education in Finland, v „The Year Book of Education“, London, 1934.

J. Pärssinen, Die Einwirkung der deutschen Paedagogik auf die Begründung und das Leben der deutschen Lehranstalten im Alten Finnland.

Zdrojewski E., Szkolnictwo w Finlandii. Oświata a wychowanie, 1937 (nejlepší).

XXVII.
ESTONSKO.

Z nových států pobaltických Estonsko, existující od ledna r. 1918 jako samostatná demokratická republika v rozsahu asi 47.550 km² s okrouhle 1,120.000 obyvateli, dalo si ústavu nejradikálnější a projevilo zároveň velkou odolnost vlivům svého sovětského souseda. Všechnu moc zákonodárnou mělo v rukou „říšské shromáždění“ o 100 členech, volených všemi občany obého pohlaví od 20 let; funkce presidenta republiky, v podstatě jen reprezentativní, zastával předseda říšského shromáždění. Ale ústava tak hypermoderní se neudržela v poválečných zmatcích a musela ustoupiti režimu autoritativnímu.

Také Estonský stát čekaly po stránce osvětové a kulturní úkoly velmi pracné, neboť z doby ruského panství, pod něž Estonsko patřilo asi 200 let, přejat byl jen skrovný počet škol elementárních (povinná docházka do nich byla jen na papíře) a skrovný počet středních škol (na tyto vždy působil silně vliv Německa); z odborných škol poměrně nejlepší bylo školství obchodní, kdežto škol hospodářských, tolik potřebných v zemi převážně zemědělské, byl naprostý nedostatek; konečně na jediné universitě v Tartu (bývalém Dorpatu či Jurjevě¹⁾ přednášelo se jen německy a rusky, kdežto pro jazyk, k němuž patří podle posledního sčítání téměř 88% obyvatelstva, byl jeden jediný lektorát.

Tím větší chvály zasluhuje energie, kterou nový stát vyvinul pro náležitou úpravu školy, a to školy co možná jednoduché a vskutku demokratické, na církvi nezávislé, ke všem minoritám národním spravedlivé, rovněž po stránce didaktické založené na moderní zásadě samočinnosti, které

¹⁾ Na této universitě učil až do ruské revoluce známý komeniolog J. Kvačala.

ovšem s počátku se valně nedařilo při naprostém nedostatku vhodných učebnic a dobrých jazykových a učebních pomůcek.

Především nastal nebývalý rozmach *dětských zahrádek* a opatroven, zařízení také v Estonsku nepovinně pro výchovu dětí předškolních.²⁾ Kdežto v r. 1918 jich bylo všude vsudy 16, a to pravidelně soukromých, stoupl ten počet r. 1927 již na 95, z nichž přes polovici vydržovaly obce, ostatní byly soukromé a z malé části také státní.

Vlastní *školsví elementární* bylo upraveno zákonem z r. 1920 tak, že povinná školní docházka stanovena na 6 let (od 8 do 14 let) s dodatkem, že od r. 1930 bude prodloužena o další dvě léta, takže k šestileté škole obecné měl přistoupiti ještě dvouletý povinný kurs pokračovací; teprve r. 1934 snížena horní mez povinné návštěvy zase na 14 let.³⁾ Obce jsou povinny zříditi školu obecnou, je-li v obci aspoň 20, po případě jen 15 dětí školou povinných; počet dětí nemá býti větší než 40 při dvou třídách, a větší než 30 na škole čtyřtřídní. Vyučování je bezplatné, chudé děti dostávají učební pomůcky a nejchudší i oděv zdarma. Rok školní trvá v městech 35, na venku 31 neděl. Zavedena všude metoda školy činné: účast na náboženství je dobrovolná.⁴⁾ Vyučování morálce jako zvláštnímu předmětu bylo zrušeno roku 1934.

Vedle mateřštiny učilo se již na obecné škole cizímu jazyku, zejména angličtině a němčině (ve dvou posledních třídách), po případě estonštině na školách jinojazyčných. Vyučování cizímu jazyku jest od r. 1934 jen fakultativní, je-li zavedeno, platí pro celou třídu.⁵⁾ Vedle běžných předmětů učí se i ručním pracím i občanské nauce, která se přimyká k vyučování dějepisu, dále pěstuje se tělesná výchova. Školy jsou buď smíšené, buď podle pohlaví žáků rozdělené. V osnově samé byly doporučovány značné změny podle výsledků po-

²⁾ L'instruction publique en Estonie, 1932, 6.

³⁾ Annuaire 1935, 177.

⁴⁾ Pokus odstraniti je ze školy vůbec r. 1923 nebyl plebiscitem schválen.

⁵⁾ Annuaire 1935, 178.

rad ředitelských r. 1924 a 1925, ježto látky učebné bylo příliš mnoho a to namnoze pro mládež nevhodné. Dnes jest uloženo přihlížeti k praktickým potřebám a k místním poměrům.

Pokračovací kursy byly zavedeny po prvé r. 1922 v různé formě, tudíž i hospodyňské a hospodářské, ale počet jejich je dosud neveliký, třebaš L'instruction publique en Estonie (str. 7) uvádí „le réseau des écoles complémentaires est assez étendu“ a tvrdí, že jsou zvláště na venkově velmi oblíbeny; na ten čas nejsou ještě povinné, ježto zákon příslušný stále ještě není podán. Podobně je dosud velký nedostatek všelikých ústavů podpůrných; r. 1926 byly teprve tři školy pomocné, dva ústavy pro mládež mravně vadnou, po jednom pro mrzáky, slepce a chluchoněmé a asi třicet sirotčinců a vychoven: péče o mládež upravena zákonem teprve r. 1925.

Učitelé škol elementárních vzdělávali se původně bezplatně na učitelských ústavech, do nichž se přijímali beze zkoušky absolventi 6. třídy obecné školy. Byly to šestitřídní školy střední, na nichž prvé dva ročníky byly úplně totožné s odpovídajícími třídami škol středních; v posledních dvou třídách převládalo odborné vzdělání pedagogické. Mimo to existovaly i abiturientské kursy při ústavech učitelských. Od roku 1934 současně s reformou střední školy zavedla vláda reformu tak, aby se učitelé vzdělávali na *pedagogiu* dvouletém, do něhož by byli přijímáni jen absolventi gymnasia.⁶⁾

Absolventi šestitřídní školy obecné mohou beze zkoušky přijímací přejíti do *školy střední*. Měla původně podle zákona z roku 1922 pět tříd, upravených tak, že nižší dvě třídy byly zařízení všude jednotně, ale vyšší třídy měly útvar odlišný, specialisovaný. Zákon předpokládal i střední školy šestitřídní.

Původně bylo stanoveno 12 typů: klasické gymnasium (s oběma klasickými jazyky), humanitní (s latinou a dvěma nebo třemi cizími jazyky), reálné (bez jazyků klasických), obchodní, dívčí, pedagogické, technické, hospodářské, průmyslové, kulturně-technické, sociální a stavebně technické, ale na žádné škole nebylo všech 12 větví, z nichž vůbec ně-

⁶⁾ Annuaire 1935, 180.

kteří nevěšly v život, jiné (jako pedagogické) změněny v samostatnou školu, takže jich na konec zůstalo jen několik. Podle L'instruction (str. 10) uplatnilo se deset typů, z nichž na každém gymnasiu existovaly pravidelně jen dva. V menších místech jsou střední školy smíšené, ve větších podle pohlaví žactva oddělené. Od r. 1934 nastala zákony z 25. a 29. května 1934 nová úprava, resp. rozdělení školy estonské v tom smyslu, že žáci obecné školy mohou již po čtvrtém roce školním vstoupiti do *pětilété školy sekundární* a z ní potom po zvláštní zkoušce výběrové do *tříletého gymnasia*, které tak poskytne lepší přípravu pro školu vysokou; studium se tím prodloužilo o rok.⁷⁾

Nová úprava postupuje po etapách; r. 1936 dospělo se k pátým třídám škol sekundárních, na podzim r. 1937 otvíraly se první třídy tříletých gymnasií.

Normální počet žáků je 40; žákům je dovoleno zakládati kroužky vzdělávací a zábavné. Na všech školách je řediteli k ruce sekretář, volený ze sboru. Vedle toho je na každé škole kuratorium z členů sboru, rodičů a lékařů pro hospodářské potřeby školy, a komitét rodičů pro styky rodiny se školou.

Osnovy učebné byly dříve přeplněny předměty (na př. ruční práce, nauka o vojenství, ovšem i jazyk cizí, filosofická propedeutika, a různé discipliny odborné podle typu), zato mateřskému jazyku bylo naměřeno hodin velmi skrovně. Náboženství je nyní opatřeno stejně jako na škole obecné, 2 hodiny týdně. Z cizích jazyků ve většině škol učí se angličtině jako prvnímu jazyku, němčině jako druhému jazyku cizímu, na několika ústavech naopak a zase na některých má býti franština druhým jazykem. (Oświata i wychowanie, VI. 388.) Přestup z typu na typ byl při takové pestrosti předmětů velice ztížen. Při postupném provádění reformy zavádějí se postupně nové osnovy. Vedle škol státních jsou i obecné i okresní, spolkové i soukromé. Profesori škol středních vzdělávají se na universitě vědecky i odborně (v pedagogickém semináři), po

⁷⁾ Dříve bylo 6 let obecné školy a 5 let gymnasia, nyní 4 léta obecné šk., 5 let školy střední, 3 léta gymnasia. (Annuaire 1935.)

případě (podle odborů) i na technice, škole hudební a tělocvičném ústavu.

Do všech středních a obecných škol zavedena je r. 1927 branná výchova, která r. 1934 rozšířena i na poslední 2 léta obecné školy.

Poměrně dobře je opatřeno *školství odborné*. Všechno školství odborné jest v přerodu. Při ministerstvu školství byla zřízena 1. května 1934 zvláštní sekce pro odborné školy, aby se zlepšila výkonnost těchto škol a aby se zdokonalila síť jejich. Vzhledem k reorganisaci školství středního jeví se potřeba přistoupiti ke generální reorganisaci školství odborného.

Jediná *universita* estonská je v Tartu (dříve Dorpat Jurjev) s přednáškami finskými, německými, estonskými a ruskými. Má 7 fakult (theologie, lékařství, práva, filosofie, matematicko-přírodně vědecká, veterinářská a agrikulturně-technická). R. 1935 byla zřízena při universitě v Tartu fakulta technická. Tato fakulta má nahraditi vyšší technickou školu v Tallinnu, která zanikne. Rektor i prorektor jsou voleni přímo profesory; vrchní správu vede universitní výbor z rektora, prorektora a děkanů a universitní rada o 30—40 členech.

Také na vysokých školách žádá se nyní povinná výchova vojenská v rámci estonské domobrany.

Lidovýchově věnuje se vedle nedělních škol také několik universit lidových (první 1917 v Tallinnu), na nichž převládá vliv dánských škol vysokých.

Vedle vyličeného systému škol veřejných existuje také v Estonsku slušný počet *ústavů soukromých*, jež namnoze sledují vzor škol veřejných; absolventi soukromých škol středních připouštějí se na universitu jen po zkoušce přijímací. Třeba připomenouti, že všechny národnosti v Estonsku obývající, tedy zvláště i Němci, jsou ve věcech školních docela autonomní a mají vlastní školy obecné i střední v mateřském jazyce svých dětí: jsou tedy školy německé, ruské, švédské a židovské, dokonce r. 1931 byla otevřena i škola tatarská.

Správu školství estonského má ministerstvo vyučování a sociální péče. Zákonem z 2. února 1935 zřízen byl při ministerstvu poradní sbor pro kulturu a vyučování. Jest složen ze zástupců vlády a zástupců kulturních organizací. V jednotlivých okresích jsou školní výbory jako část okresní správy ze zvolených členů z občanstva a učitelstva.

Podobně jsou upraveny úřady školní také ve větších městech a to pro správu škol obecných i středních.

Statistická data veřejného školství podle Annuaire 1936 jsou: škol obecných jest 1216, žáků na nich 105.631, učitelů 3.725. Středních škol jest 44 s 739 učiteli a 12.897 žáky. Škol odborných jest 49 s 643 učiteli a 5.424 žáky. Universita měla 3.250 posluchačů. K tomu přistupuje *školství soukromé*. Škol mateřských bylo 68 s 3.527 dětmi a 113 učitelkami. Škol obecných bylo 22 (žáků 1.545, učitelů 137), středních 20 (2.517 žáků, 365 učitelů), odborných 24 (žáků 1.102, učitelů 172).

Literatura:

Spielerova encyklopedie I, 705 n.

Joh. Beermann, Vom estländischen Schulwesen. Ped. Zentralblatt 1925.

Maddison, Die nationalen Minderheiten Estlands und ihre Rechte, 1926.

Smola, Das Bildungswesen in Estland und Lettland. Schulreform, 1927.

Juri Annusson, L'istruzione pubblica in Estonia. Rivista pedagogica XX. 1927, 546. — Týž: Public Instruction in Estonia. Washington, Bureau of Education.

J. Obr, Estonské střední školství. Střední škola X. 279.

A. Pullerits, The Estonian Year-book, 1930.

Metzler, Estland. Ped. Zentrbl. 1931, 591.

L'instruction publique en Estonie 1932. (Publications du Bureau international de l'éducation No 26.)

L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, Genève, Bureau d'éducation, 1932.

Annuaire internat. de l'éducation, 1935, 1936, 1937.

XXVIII. LOTYŠSKO.

Světová válka přinesla vysvobození také jižnímu sousedu Estonců, Latvijským (Lotyšům),¹⁾ jejichž postavení politické a sociální bylo již po staletí velmi bídné. Podřízení jsouce zprvu křižákům německým, později Polákům, Švédům a na konec Rusům, nelišili se ještě v první polovině XIX. století hrubě od otroků, kteří musili konati svým pánům duchovním i světským nejtěžší roboty: byly případy, že sedláci latvijské byli připravováni i o osobní svobodu a že byli prodáváni na trzích; všechny zoufalé pokusy, aby se vysvobodili z nehodného svého postavení, končily ještě větším utužením jejich bídy. Teprve počátkem XIX. století Rusko zbavilo Latvijské roboty, ale zemi jim dovedlo opatřiti až tehdy, kdy statkářům odňato volné právo na osiřelé díly pozemků a povoleno sedlákům pronajímati nebo prodávati zemi tak získanou. Odtud tedy teprve počíná se národní i osvětové hnutí v národě, v němž se po staleté porobě ujímají záhy i myšlenky docela revoluční a snahy velmi radikální; ovšem ne na trvalo.

Ve světové válce Latvija utrpěla okupaci německou, která na konec postihla i hlavní město Rigu a celé území baltické: dokonce potupným mírem brestlitevským část Latvije (Kuronsko) měla trvale připadati Německu. A sotva se země zbavila Němců, hrozilo nové nebezpečí od bolševiků ruských a od nespokojené šlechty baltické, která opětně se pokusila dobýti samé Rigy. Teprve uzavřením míru s Ruskem a Německem r. 1920 dočkala se země, která se již v listopadu 1918 ustavila jako samostatná demokratická republika,²⁾

1) Podle *Nikolaua* (Širým světem, IX. 157), má se říkati Latvija a Latvijské; francouzský termín je Lettonie, německý Lettland.

2) V rozloze 65.790 km², s počtem obyvatel 1.950.000, z čehož asi 3/4 Lotyšů, zbytek tvoří Rusové (10.6%), Židé (4.8%), Němci (3.2%) a Poláci (2.5%) a některé menší zlomky národní; vedle území Kuronska a Livoňska obsahuje Latvija ještě Zemgalsko a Latgalsko.

konečně klidu a mohla pokračovati ve znovubudování státu, pro nějž vydána ústava až v únoru 1922. Byla to těžká úloha, neboť válka úplně zničila hospodářský i kulturní blahobyť, pobořila desetitisíce budov a zpusťovala přes půl milionu hektarů orné půdy, nehledíc ke zkáze dobytka i zařízení hospodářského a továrenského; také čtvrtina školních budov ležela v ssutinách a nepřehledné řady učitelů padly ve válce. Ale již v červenci 1919 ustanoveno první ministerstvo vyučování a ještě v prosinci toho roku vyšel první základní zákon školní, doplněný dalším ustanovením a zvláště také konkordátem z r. 1922. Parlamentní republikou bylo Lotyšsko až do 15. května 1934; odtud dostalo vládu autoritativní. Tato změna měla podstatný vliv na školství. V létě 1934 vypracovala nová vláda nový zákon školský, který byl publikován 12. června.

Také lotyšské školství chtělo býti jednotné a demokratické. Nehledíme-li ke skrovnému počtu *dětských zahrádek* pro děti 3—8 leté, jichž bylo r. 1925 teprve 10(!), je také v Lotyšsku základem školské soustavy *škola obecná* pro děti od osmi let, před níž od roku 1934 předchází nyní povinná roční příprava pro děti 7—8leté, event. domácí učení. Povinná docházka je šestiletá, s přípravkou sedmiletá; místo posledních dvou ročníků obecné školy může nastoupiti také příprava střední školy téhož obsahu; ale v poslední době rostl odpor proti středoškolským přípravkám, které se proto rušily. Školní rok trvá od konce srpna do začátku června, celkem 170—225 dní. Bohužel, ještě r. 1928 asi 36.000 dětí nechoďilo do školy vůbec přes všechna opatření zákonná. Vyučování je bezplatné; nemajetné děti dostávají učebné pomůcky i šatstvo. V osnově škol pravidelně koedukačních je také jeden cizí jazyk, pravidelně němčina od třetího roku, výjimkou angličtina nebo ruština, dále hospodářství a hospodyňství s ručními pracemi, domověda a jiné obvyklé předměty. Od náboženství prvotně mohly býti děti na přání rodičů osvobozeny, byla však na obecných i středních školách zavedena společná modlitba (Spieler, 279); od zákona z r. 1934 je náboženství na všech stup-

ních povinné.³⁾ Poslední reforma zavedla změny k větší praktičnosti obecné školy; týkají se zejména poslední třídy. Na venkovských školách bylo zavedeno polní hospodářství. Školy s malým počtem žactva byly připojeny ke školám větším. Tím se počet škol zmenšil, ač se počet žáků zvýšil. Při venkovských školách se zřizují zemědělské kroužky, jichž účastníci dostávají přidělen kus pozemku, na němž mají hospodařit podle moderních pravidel. V těchto kroužcích jest sdruženo asi 20.000 mládeže. Vláda je podporuje a tak hledí bojovati proti útěku z venkova.

Úplná obecná škola má šest tříd; dělí se na dva stupně; první má čtyři třídy (škola obecná prvního stupně), druhý má dvě třídy (škola obecná druhého stupně, analogie našich měšťanek).

Učitelé škol elementárních vzdělávají se na *šestiletých ústavech*, do nichž vstupují kandidáti z úplné školy obecné; pro absolventy škol středních existoval zprvu jednoletý, nyní dvouroční kurs doplňovací. Kdo vychodí učitelský ústav, může jako z jiné střední školy vstoupiti beze všeho na universitu v Rize.⁴⁾

O *středoškolské vzdělání* pečovaly čtyři typy škol, vesměs prvotně jen čtyřtřídní. Od roku 1934 trvá studium 5 nebo 7 let. Střední školy jsou zásadně dvojího druhu: *gymnasia klasická* a *gymnasia neklasická*. Gymnasia klasická se těší větší vážnosti a mají dvě třídy přípravné, takže celé studium trvá sedm let. Gymnasia neklasická se dělí na sekce: a) s latinou bez řečtiny, b) s moderními jazyky, c) matematicko-přírodovědeckou, d) praktickou. Většina středních škol jest koedukační. Vydržovány jsou střední školy většinou státem, 15 jest městských a 9 soukromých. Školné jest nejnižší na státních, nejvyšší na soukromých školách.⁵⁾

Ve školství odborném bylo před reformou studium čtyřleté, po reformě jest pětileté.

³⁾ Annuaire 1935, 254.

⁴⁾ Podle Annuaire 1936 má Lotyšsko 8 učitelských ústavů smíšených a 1 ústav čistě dívčí.

⁵⁾ Annuaire 1936.

Ke střednímu školství patří tyto *školy odborné*: 1. školy technické, 2. školy obchodní, 3. střední školy hospodářské, 4. školy řemesel a umění. Po reformě trvají 4 koedukační školy zemědělské, jedna škola hospodyňská, jedna škola řemesel a umění, šest ústavů speciálních (na př. ústav pro tělesnou výchovu, anglický ústav a pod.); dále jsou čtyři ústavy konfesionální. Ze středních škol odborných je přístup na universitu, vyjímaje ústavy speciální a školu hospodyňskou. Nový režim má snahu zmenšit počet středních škol v malých městech na prospěch škol odborných.

Před válkou studovali Lotyšši na *universitě* v Jurjevě; když po válce připadla Estonsku, otevřena r. 1919 nová universita lotyšská v Rize a to rozšířením tamější techniky, k níž mimo obvyklé fakulty přičleněna zvláště také agrikultura a veterinářství. Vedle toho jest samostatná akademie krásných umění a konservatoř.

Právo vstupu na universitu mají všichni absolventi středních škol a plnoprávných středních škol odborných. Rektor může povolití zápis i jiným osobám, ale bez práva na zkoušky a grady. Vedle státní university existuje také v Rize soukromý německý Herderinstitut o 4 odděleních, podporovaný vládou.

O *vzdělání lidové* pečuje řada spolků a sdružení divadlem, koncerty, radiem, knihovnami, musei atd.

Jako Estonsko, tak i Latvija poskytl *národním menšinám* plné právo zakládati si školy obecné i střední ve svém mateřském jazyce, ovšem s povinným učením jazyku státnímu. A tak vedle státních škol lotyšských existují státní nebo soukromé školy ruské, židovské, německé, polské, běloruské, litevské a estonské. Jednotlivé menšiny mají pro správu svých škol v ministerstvu svého referenta. Ministerstvo školství řídí samostatně všechny školy mimo některé ústavy odborné, podléhající ministerstvům odborným. Po reformě z r. 1934 se zmenšil též počet škol menšinových. Tam, kde menšinových žáků ubylo, byly školy změněny na lotyšské.

Statistická data (Annuaire 1936) jsou tato: *Školství veřejné*. Mateřských škol jest 26, dětí 2.227, učitelek 92.

Obecných škol 1732, žáků 21.834, učitelů 8.252; pokračovacích škol 49, žáků 2.268, učitelů 222 (vedle učitelů ze škol obecných); gymnasií 53, žáků 11.197, učitelů 1.089; odborných škol středních 24, žáků 4.662, učitelů 558. *B. Školství soukromé*. Škol mateřských jest 55, dětí 1.949, učitelek 95; škol obecných 45, žáků 3.205, učitelů 300; gymnasií 27, žáků 3.864, učitelů 472; učit. ústav 1, žáků 44, učitelů 17; středních škol odborných 12, žáků 779, učitelů 123.

Literatura:

Kandel, 1925, 307.

Čeněk, Střední školství, jeho vývoj a jeho problémy. Praha, 1926.

R. Smola, Das Bildungswesen in Estland und Lettland, Schulreform, 1927, seš. 7.

Zyg. Denter, Szkolnictwo w Republice Litewskiej. Przegł. pedagog. 1928, 587.

Spieler, Lexicon der Paedagogik der Gegenwart, I, 1928.

Schmidt-Boelitz, Aus der deutschen Bildungsarbeit im Ausland, 1928.

Ed. Krasts, Lotyšsko, 1930.

J. A. Formakov, Ruskaja škola v Latviji. Rus. škola za rub., 31, 59 n.

L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, 1932.

Annuaire international 1936, 274 n.

XXIX.
LITVA.

Také litevský stát, kdysi slavný a mocný, jenž však nakonec utonul v moři polském a s ním zase v bývalé carské Rusi, mohl teprve po válce světové¹⁾ přikročiti také k vybudování vlastního školství, jež do té doby trpělo bezohlednou rusifikací. Je vůbec ku podivu, jak houževnatě dovedli Litvané, národ převahou zemědělský, utlačovaný, po staletí hájiti své národní individuality, ač byli přímo vklíněni mezi Germány a Slovany, a ač sama válka světová, jež také v území litevském zuřila neustále, a zvláště také okupace německá, která chtěla zemi vnutit kulturu a školství německé, přispěly k zpusťování a vyliďnění nešťastné země.

Tedy teprve od počátku r. 1918 lze mluvíti o škole litevské v přesném slova smyslu, škole, která proti stavovské výlučnosti školství ruského od počátku zdůrazňovala demokratickou rovnost všech vrstev národa ve vzdělání. A zase jako v jiných zemích je to především obecná škola, která je nositelkou této ideje všeobecného vzdělání.

Pro věk předškolní zakládají se *dětské zahrádky*, namnoze jen na letní měsíce, ale zakládají se teprve v posledních letech, a to výlučně péčí soukromníků a společností. Bohužel²⁾ také na Litvě ustanovení z r. 1922 a z r. 1925 o *povinné docházce* do školy obecné pro všechny děti věku 7—14 let mohlo býti dosud uplatněno jen v okresích, kde je dostatek škol, a to někde jen v omezeném rozsahu časovém, z důvodů hospodářských. Kolem r. 1928 trvala návštěva školy obecné ve skutečnosti jen od 7 do 12 let, a to tak, že namnoze děti vyšších ročníků chodily do školy od listopadu do března, nižších od dubna do října. Stát platí učitele, kdežto obce stavějí

¹⁾ když se již v únoru 1918 ustavil v rozloze 55.000 km² a počtu obyvatelů asi půl třetího milionu jako samostatná demokratická republika s presidentem, zvoleným od ústavodárného sněmu.

a udržují školní budovy všude tam, kde je nejméně 32 dětí školou povinných; pro více než 60 dětí musí býti ustanoven další učitel. Na každé škole je pětičlenný komitét rodičů, volený na rok, jenž pečuje o nerušený průběh učení a hmotné vybavení školy; má nadto právo návrhu na uprázdněná místa učitelská. Osnovu *školy obecné* stanoví samo ministerstvo; mimo povinné náboženství (2 hodiny týdně) učí se jazyku mateřskému, prvouce, počtům, domovědě, dějepisu se zeměpisem, hygieně, ručním pracím a kreslení, tělocviky se zpěvem. Při některých obecných školách je postaráno o pokračovací školy hospodářské a o kursy pro dospělé i pro analfabety. Také bývá připojen školní pozemek nejvýše 1 ha, z něhož část je vyhrazena k používání správě školy. Celkem se uznává i rozsah školní návštěvy i počet učitelů i samo vyučování příliš řemeslnické za nedostatečné a potřebné co nejrychlejší nápravy.

Nelze také zamlčeti, že při rychlém vzrůstu škol mnohé budovy naprosto nevyhovovaly hygienickým podmínkám; tomu hledí se čeliti péčí školních lékařů.

Ze školy obecné mohou žáci aspoň 11letí beze zkoušky přejíti do čtyřtřídní *školy měšťanské* (vyšší obecné), která má podle úpravy z r. 1925 buď ráz všeobecně vzdělávací, nebo již odborný. V obou typech učí se mimo předměty obvyklé též jednomu cizímu jazyku, hygieně, sociologii, ručním pracím a dále na onom typu všeobecně vzdělávacím také latině; na typu speciálním fysice a disciplinám obchodním i hospodářským. Rozčlenění na uvedené větve nastupuje po třídě třetí. Tyto školy jsou analogické nižšímu stupni škol středních, s nimiž bývají spojeny správou i budovou.

Učitelů odborně vzdělaných byl s počátku naprostý nedostatek, takže bylo nutno vzít za vděk i lidmi nekvalifikovanými. Jinak se učitelského vzdělání nabývá na *učitelských seminářích* čtyřletých, do nichž jsou přijímáni absolventi vyšší školy obecné neb nižší střední; vedle toho je ovšem také možno absolventům střední školy po doplňovací zkoušce stát se učiteli na škole obecné.

System platový (z r. 1925) je dosud velmi složitý a individuálně odlišný.²⁾

Studium středoškolské trvá osm let. *Střední školy* mají název gymnasia a dělí se na čtyři sekce: 1. gymnasium klasické, 2. gymnasium s latinou, 3. gymnasium s moderními jazyky, 4. gymnasium matematicko-přírodovědecké. Rovnocenná s gymnasiem je škola obchodní, kterou možno považovati za obchodní sekci gymnasia; otvírá také přístup na universitu.³⁾ Z moderních jazyků vyučuje se němčině, franštině, angličtině, polštině a ruštině.

Rok školní, rozdělený na 3 trimestry, trvá osm a půl měsíce (hlavní prázdniny jsou od 16. června do 31. srpna, dále 2 neděle o vánocích a 2 neděle o velikonocích). Většinou jsou ústavy koedukační, ač veřejné mínění je pro školy oddělené (aspoň na sekce téže třídy). Vzdělání učitelů škol měšťanských i středních je dosud velice kusé; platová stupnice neméně složitá jako u učitelů škol elementárních je ovšem vyšší.⁴⁾

Ve skupině *škol odborných* má Litva několik škol průmyslových pro přípravu mistrů, školu krásných umění (určenou především pro vzdělání učitelů kreslení), střední školy obchodní (s nižší střední školou v rozsahu 8 let, jak výše zmíněno), školy hospodyňské (pravidelně soukromé se subvencí státní) a školy hudební; dále pro vzdělání hospodářské čtyřletou vysokou akademií. Hospodářské vzdělání je umožňováno značným počtem škol rázu středoškolského i nižšího; je postaráno i o školy lesnické a zahradnické. Vysoká škola *technická* pětiletá o 3 odděleních je v Kovně, z vojenských škol jsou válečná škola a důstojnické kursy v Kovně, konečně školy pro poddůstojníky a vojny při jednotlivých polních obvodech.⁵⁾

Litevská *universita* je v Kovně (od února 1922, zákon universitní je z r. 1925) o 8 fakultách. Doba studií je 4—5 let, na theologii a filosofii zůstal ještě gradus licenciátský vedle

²⁾ Čísla (v litevské měně) uvádí *Annuaire*, 1936, str. 280.

³⁾ *L'organisation*, 226; *Annuaire* 1935, 264.

⁴⁾ Data opět v *Annuaire*, 1936, str. 280.

⁵⁾ Detaily viz *Rivista pedagogica*, XXII, 688. Spieler 293.

doktorátu. Také tu je ještě mnoho desiderii nesplněných po stránce osobní (ve výběru profesorů) i věcné (ve vypravení budov a ústavů), ježto původně universita měla být umístěna ve Vilně obnovou tamější starobylé university; po ztrátě tohoto města musila nakvap být organizována v Kovně, kde pro ni nebyly připraveny včas potřebné místnosti ani profesori.

Také v Litvě existují konečně četné *školy soukromé*, obecné i střední, podřízené státnímu dozoru podle ústavy z r. 1922; mnohé z nich zastávají zároveň úkoly škol menšinových, jsouce podle zákona omezeny jen na děti národnostních menšin, zvláště Němců, Židů, Rusů, Lotyšů, Poláků; ve všech z nich musí se již od druhého roku školního učiti litevštině jako zvláštnímu předmětu a všichni učitelé musí prokázati znalost státního jazyka. V říjnu r. 1927 objevily se v mnohých denících politických nářky 28 polských učitelů, prý z koncentračního tábora, že prý jsou pronásledováni vládou a stiháni za to, že učí polsky; na tuto poplašnou zprávu reagovala prý ihned vláda varšavská zavíráním škol litevských v Polsku a zatýkáním litevských učitelů. Záhy se však objevilo, že všechny ty polské stesky byly klamné a že nebylo vůbec příčin k represáliím. Zkrátka, byl to jen nový důkaz o napjatých poměrech polsko-litevských.

Také v Litvě všechna *školská správa* (až na několik ústavů odborných) jest soustředěna v ministerstvu vyučování, jež dozírá na školy obecné prostřednictvím okresních inspektorů, kdežto pro dozor na školy měšťanské a střední jsou tři inspektori centrální. Výlučné postavení má území Klajpedy (Memelu), jež má školství upraveno po vzoru německém s povinným vyučováním litevštině.

Vliv státu na školství všech stupňů, zvláště středních, odborných a vysokých, ustavičně roste; školství obecné, na něž stát platí tři čtvrtiny nákladu, je ovšem také pod pevnou státní kontrolou.⁶⁾

⁶⁾ Kandel 234, Rivista pedag. XXI, 739 a 751, Annuaire 1933 až 1936.

Na konec připomínám, že všechno školství litevské má býti v dohledné době reformováno a postaveno na nové základy praktické a životné; zvláště se cítí také potřeba nové úpravy učitelského vzdělání směrem pedagogické akademie neb jiných vyšších ústavů, ježto také v Litvě se poznává, že moderní doba žádá po učiteli mnohem hlubší vzdělání, jehož se dosud nedostávalo. Reformní práce příslušných komisí jsou v plném proudu.⁷⁾

Statistická data (podle Annuaire 1936, 284) jsou tato: A. *Školy veřejné*. Obecných škol jest 2.233 s 253.823 žáky a 4.511 učiteli; vyšších obecných jest 24, žáků 3.159, učitelů 240; středních škol jest 25, žáků 9.007, profesorů 514. Univerzita má 3.334 posluchačů. B. *Školství soukromé*. Mateřských škol jest 90, dítek 3.778, učitelek 116; obecných škol 75, žáků 5.174, učitelů 137; vyšších obecných 11, žáků 659, učitelů 66; středních škol 31, žáků 5.541, profesorů 474.

Literatura:

Kasakaitis-Birziska, L'istruzione pubblica in Lituana. Rivista pedag. XXI., 674.

Kandel 1927, 231 a násl.

A. J. *Tyminskij*, Ruská škola v Litvě. Ruskaja škola, 1928.

Schmidt und *Boelitz*, Aus deutscher Bildungsarbeit in Ausland, I, 1928, 337.

Spieler, Lexicon der Paedagogik der Gegenwart, I, 1930.

L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, 1932.

⁷⁾ Annuaire 1935, 266.

XXX.
POLSKO.

SEMINÁRNÍ

† Hist.-práv.



KNIHOVNA

oddělení

Žádný ze států, světovou válkou osvobozených z carského Ruska, nevěnoval škole tolik pozornosti a nevydal právě o škole tolik zákonů a nařízení jako Polsko. Sotvaže se válka počala, Poláci cítili, že se přiblížila historická chvíle jejich osvobození, hleděli dané situace co nejvíce využít ve prospěch svých národních aspirací školských.¹⁾ Sama vláda ruská již za války hleděla vyjít Polákům co nejvíce vstříc; za okupace německo-rakouské došlo pak k uzákonění školní povinnosti a k otevření dalších škol polských i německých, i k znovuzřízení varšavské vysoké školy i vlastní zemské školní rady polské, při čemž bohužel tlak německý jevil se od počátku měrou více než povážlivou, protože čím dál, tím více bylo patrné, že Němci nebudou váhati unifikaci nahradit germanisací, jakmile by krajiny okupované po vítězné válce byly definitivně přičleněny k Německu. Vůbec se změny polonisační omezily jen na území zabraná; v rakouských částech bývalého Polska školy zle utrpěly válkou a byly namnoze vůbec zavřeny, v německé části neviděla vláda pruská příčiny k změnám vůbec.²⁾

Po pravdě nutno konstatovati, že ve vší té nové úpravě školy polské, podnikané nakvap a v poměrech válečných, byl dlouho naprostý chaos; je příznačné, že trvalo celý rok po tom, kdy ústřední mocnosti slavnostně prohlásily samostatnost Polsky (5. listopadu 1916) a kdy se u prozatímní vlády utvořila sekce školská, trvalo, opakuji, celý rok, než se tento

1) O stavu předválečném a o prvních snahách po obnově viz: J. Mirtschuk, *Die Paedagogik der Slaven im XX. Jahrhundert. Polen*. Sborník: *Die Paedagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*, I, 1933, str. 260 n.

2) *Kot*, *Historia wychowania 1924*, 646 tvrdí, že všechen ruch pedagogický až do převratu nevedl vůbec k vytvoření školy polské.

nový zemský úřad školní mohl ujmouti vsutku své funkce, aby tvořil vlastně ze základu. A přece i za takových okolností vyvolán v život celý byrokratický aparát polský a položeny základy školního zákonodárství, osnov učebných, nové úpravy učitelského vzdělání atd. tak, že když konečně zrušena okupace německá a došlo k sloučení tří částí bývalé Polsky (11. listopadu 1918) a zvláště k polonizaci škol v záboru německém,³⁾ mohla přes všechny následky války exekutiva nového státu právě ve věcech školních zahájit své práce s plnou intenzitou až na dočasné přerušeni vpádem bolševiků r. 1920.⁴⁾

Vskutku čekaly na úřady školní i na instance zákonodárné v novém státě úkoly obrovské; bylo nutno unifikovati školu od základu až po universitu a to ve třech složkách říše, jež se vyvíjely samostatně a nezávisle pod třemi vládami monarchistickými. Bylo nutno vytvořit systém co možná pokrokový, v souhlase s požadavky doby a názory theoretické pedagogiky, právě u Poláků tak vyspělé;⁵⁾ bylo nutno vytvořiti školství co možná jednotné a demokratické a nedat se nicméně svěsti radikalismem velikého souseda na východě, ani ojedinelými hlasy pro školu konfesijně rozlišenou; a last not least — bylo nutno vnést do veškerého školství ducha národního a opustiti definitivně starý romantismus, k němuž se vždy Polska chýlila, a postaviti škole nejdříve zdravý základ hospodářský.⁶⁾

³⁾ Byla prováděna ihned s velkou energií a učitelé němečtí houfně propouštěni, *Blätter für die Fortbildung des Lehrers* 1919, 407.

⁴⁾ Slezsko těšínské připadlo Polsce hned r. 1918, horní Slezsko pruské až r. 1922, Vilno, Volyňsko a Bílá Rus 1919 (Aperçu 20).

⁵⁾ Hned po převratu až po dnešní dobu jeví se u Poláků hledání podstatných rysů národní výchovy. Srovnej: W. *Borowski*, *Ogólne zarzarys wychowania narodowego*, 1918. — *Łopuszański* Tadeusz, *Zagadnienia wychowania narodowego*, 1918. — *Panenkowa* Irena, *Myśli o wychowaniu narodowym*, 1918. — *Zarzecki* Lucjan, *Wychowanie narodowe*, 1929. — *Przyjemski* Feliks, *O polski system wychowawczy*, 1930. — St. *Lempicki*, *Polskie tradycje wychowawcze*, 1936.

⁶⁾ Lad. *Bykowski*, *Zagadnienia naszej polityki szkolnej*, Muzeum 1926. — *Košťýřová*, *Jednotná škola*, 1929. — *Střední škola IX*, 16;

Nutno připomenouti, že Poláci včas pamatovali i na theoretické základy reformy, pro jejichž studium zřídili již r. 1921 zvláštní komisi pedagogickou při ministerstvu školství, dále pedagogické instituty při jednotlivých universitách⁷⁾ a zvláště pedagogický ústav varšavský, jenž byl — bohužel — záhy zrušen; řada časopisů starších i nových⁸⁾ věnuje se reformě školy a hledí o ní informovati také cizinu. A tak je literatura o škole polské velmi značná a rozhodně převyšuje spisy o všech státech pobaltských dohromady.

Vskutku již nová *ústava polské republiky* mluví na různých místech o věcech školních; zvláště v člancích 94, 103, 110, 117—120, kde se stanoví povinnost rodičů dáti dětem svým výchovu na řádné občany, dále že o děti zanedbané a opuštěné má pečovati stát, že práce dětí pod 15 let je zakázána, že bádání vědecké a šíření jeho výsledků je svobodné, že každý obyvatel má právo zakládati školy soukromé pod dozorem státu, že vyučování na školách veřejných je bezplatné, že vyučování náboženství je povinné, že národní menšiny mají právo zakládati si školy ve svém jazyce. A k těmto základním ustanovením ústavním přistoupila potřeba speciálních zákonů o menšinových školách. Již r. 1919 stanovena povinnost školní docházky a doplňovacího učení; jakož i začata první úprava učitelského vzdělání a střední školy. R. 1920 upraveny školní řády a vydány první osnovy školy obecné o 7 třídách, r. 1921 revidována osnova střední školy; r. 1922 odhlasován zákon o základech vyučování škol obecných a o stavbě školních budov; r. 1923 znovu zdůrazněna povinná návštěva obecné školy po 7 let; r. 1924 a 1925

L'éducation en Pologne 10 n., *La réforme scolaire polonaise*, Genève 1934.

⁷⁾ Viz *Rocznik pedagog.* 1924, 279.

⁸⁾ Zejména *Miesięcznik pedagogiczny*; *Muzeum*; *Głos nauczycielski*; *Przegląd pedagogiczny*; *Ruch pedagogiczny*; *Szkoła*; *Szkoła powszechna*; *Przedeszkole*; *Przewodnik pracy społecznej*; *Polskie archiwum psychologii*; *Szkoła dokszałcająca*; *Szkoła rolnicza*; *Szkoła specjalna*; *Szkolnictwo zawodowe*; *Głos młodych nauczycieli*; *Praca szkolna*; *Gimnazjum a jiné*.

provedena nová úprava školních úřadů, r. 1926 nová úprava seminářů učitelských. Poslední jednotná organizace školství prací ministra Zędrzejewicze prohlášena v březnu r. 1932 a bude níže ve svých detailech probrána; je přímo vyhlášena za úpravu ve smyslu jednotné školy.⁹⁾

Základem školské organizace jsou také v Polsku *školy mateřské*, určené pro děti čtyř- až sedmileté. Sami odborníci připouštějí, že škol těch není dosud počet dostatečný. Dosud jsou udržovány místními činiteli, obcí a soukromníky, kdežto stát si vyhradil jen dozor a péči o vzdělání učitelek. Vlastní organizace školek je upravena podle poznatků pedopsychologických a osvědčených vzorů cizích, dříve *Froebela*, nyní *Montessoriové* a *Decrolyho*, jakož i že nevské *Maison des Petits*.¹⁰⁾ Obvyklé je dělení na dva stupně: pro děti od 2—5 a od 5—7 let. Nový *Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa* určuje předškolní výchovu pro děti od 3 let do počátku školy obecné a to po stránce fyzické i psychické za příslušných podmínek (*przez stworzenie opdowniednich ku temu warunków*), ale povinnost návštěvy školek mateřských není ani v poslední té úpravě předepsána.¹¹⁾

Pro všeobecné vzdělání všech vrstev společenských je určena sedmiletá *škola obecná* (*szkolnictwo powszechné*), bezplatná a závazná pro děti od 7—14 let, upravená podle výnosu ze 7. února 1919 a znovu r. 1932. Je předmětem státní péče, pročež jen veřejné školy obecné jsou oprávněny vydávati

⁹⁾ *Annuaire 1933*, 14. La réforme, 19. *Dzienik urz.* XV. 1932, 122; H. *Rowid*, *Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*. *Przegląd* 1932, 39; *Stanisław Seweryn*, La loi de 1932 sur l'organisation de l'enseignement en Pologne. *Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, III. 94; *Mirski*, Der polnische Erziehungsgedanke der Gegenwart, ibidem p. 361. — *Kielski*, La nouvelle loi sur le régime de l'enseignement public [en Pologne, L'Université nouvelle.

¹⁰⁾ La réforme scolaire pol., 1934, 21.

¹¹⁾ J. *Hellmann*, Ecoles maternelles, L'éducation en Pologne, 1931. Vývoj těchto ústavů od r. 1838, kdy vznikla ve Varšavě první „sala ochrony“ podle francouzských „salles d'asile“, líčí podrobně Z. *Jurkiewiczowa*, Organizacja wychowania przedszkolnego w Polsce, *Rocznik pedag.* IV. 1929.

pravoplatné vysvědčení, kdežto školy soukromé mohou toho práva nabýti jen za určitých podmínek. Obce jsou povinny otevřít školu tam, kde je nejméně 40 dětí školou povinných po 3 léta po sobě jdoucí; přijímají se dívky, jež v tom roce dokončí 7. rok, ale mohou býti přijaty i děti mladší, jsou-li dostatečně vyvinuty, kdežto naopak dětem opožděným tělesně nebo duševně může býti povinnost školní návštěvy odročena, po případě jsou z návštěvy školy úplně vyloučeny. Povinnost docházky trvá plných sedm let, ale může býti prodloužena o rok, po případě o dva. Podle počtu žáků může býti škola obecná jedno- až sedmitřídní, při čemž je ovšem také osnova školy upravena podle počtu tříd. V úplné organizaci sedmitřídní shodovaly se od počátku tři nejvyšší třídy s osnovou tří nejnižších tříd školy střední, takže tato mezi tím se redukovala vlastně na ústav pětitřídní. Podle poslední úpravy osnov kombinuje se nyní v polských obecných školách instituce učitelů třídních a odborných v tom smyslu, že v prvních 4 ročnících je všechno vyučování v rukou třídních učitelů, kdežto od páté do sedmé třídy vyučovati mají určitým skupinám předmětů učitelé odborní. Náboženství je všude povinné a je svěřeno péči církve pod vrchním dozorem státu; vedle toho učí se polštině, počtům a geometrii, přírodopisu a fyzice, zeměpisu a dějepisu, kreslení, ručním pracím, zpěvu tělocviku a hrám.¹²⁾

Rozdělení látky učebné bylo opět revidováno; poslední revise (chystaná r. 1931 a publikovaná v *Dzienniku urzędowym* 1932, 183, i dodatečné změny této osnovy ib. 1933, 317) týče se zčásti také škol středních; všude mimo rozčlenění látky jsou i „*wskazówki metodyczne*“. Podle poslední úpravy, kterou odhlasoval sněm polský r. 1932, má býti nyní sedmiletá škola obecná rozdělena na 3 stupně (koncentry):¹³⁾ elementární 1.—4. rok, střední 5. a 6. rok a vyšší koncentry 7. rok,

¹²⁾ Boh. *Vydra*, *Obecné školství polské*, PR 32, 123. — *Sliwiński*, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, 1932.

¹³⁾ Název „koncentry“ byl jen v předchozích projevech, kdežto v novém úředním návrhu se již nevyskytá, nýbrž se mluví jen o stupních.

při čemž bývalé první 3 třídy osmitřídí střední školy se nyní definitivně připojují ke škole obecné jako třídy 5.—7.

Kdežto látka prvního stupně bude všude úplně stejná, obsahující hlavně trivium a základy obecného vzdělání, látka druhého koncentru jest upravena již význačněji se zřetelem k místním poměrům (jinak ve městech, jinak na venkově), konečně 7. třída má dovršiti vzdělání všeobecné. V předpisech výše zmíněných v úředním znění mluví se o 3 stupních (*szczeble*) vzdělání: 1. elementární, 2. prohloubený a rozšířený, 3. příprava pro život společenský a hospodářský.

Pro tuto sedmiletou obecnou školu vydán organizační statut dne 2. listopadu 1933,¹⁴⁾ kde školy obecné, zpravidla koedukační, rozlišují se na 3 druhy: 1. škola prvního stupně, sedmiletá o čtyřech třídách, z nichž první a druhá třída jsou jen jednoleté, třetí dvouletá, čtvrtá tříletá; 2. škola druhého stupně, sedmiletá o šesti třídách, z nichž jen šestá je dvouletá; a 3. škola třetího stupně o sedmi třídách, z nichž každá třída je jednoletá. Rok školní má míti nejméně 205 dní učebních, učebná hodina 45—50 minut. Na školách druhého a třetího stupně má ředitel se všemi učiteli a školním lékařem tvořiti pedagogickou radu pro správu školy. Osnova, obsahující obvyklé předměty elementární (také ruční práce) má býti přiměřená věku a schopnostem žáků; všechna práce má se co možná vykonati ve škole, na domov připadá jen opakování. Žádná metoda nemůže býti uznána za jediné závaznou pro některý předmět. Vedle tříd upravují se i skupiny žáků v téže třídě a skupiny několika tříd v témže předmětu (jako ve zpěvu, náboženství, ručních pracích); ve třídě nemá býti více než 50 žáků (oběho pohlaví společně).¹⁵⁾

Zvláštní oddíl úředních nařízení týká se výchovného úkolu učitelstva (§ 59—70), jiný oddíl (§ 71—80) pojednává o postupu žactva, jiný konečně (81—86) o klasifikaci.

Nová úprava prázdnin školních pro školy obecné, střední

¹⁴⁾ Dziennik XVI, 573.

¹⁵⁾ Osnovu i s metodickými pokyny viz Program nauki w publicznych szkołach powszechnych (b. r., vydáno ministerstvem jako první čís. Biblioteki oświaty i wychowania).

a odborné provedena nařízením ministerstva kultu a osvěty dne 4. května 1935;¹⁶⁾ rok školní trvá od 1. září do 31. srpna a dělí se na 3 „okresy školní“: od 3. září do 22. prosince, druhý od 10. ledna do 31. března, třetí od 1. dubna do 21. června; zimní prázdniny jsou od 23. prosince do 9. ledna, velikonoční 7 dní, hlavní (letní) od 22. června do 31. srpna.

Na ukázkou osnov uvádím rozvrh pro školu o 2 učitelích a 4 odděleních (Dziennik urz. 1934, 90):

Předmět	Odd.	I.	II.	III.	IV.
Náboženství		2	2	2	2
Polština		5	5	5	5
Dějepis		—	—	—	2
Zeměpis a přírodopis		—	—	2	3
Počty a měřictví		3	3	3	3
Kreslení	}1	1	1	1	1
Ruční práce		1	2	2	2
Zpěv	}1	1	1	1	1
Tělocvik		1	1	1	1
Celkem týdně mají žáci hodin		12	13	17	20

Učitel pro první a druhé oddělení má 23 hodin, učitel pro třetí a čtvrté oddělení 35 hodin. Po vzoru francouzském zřizují se nyní i v Polsku sdružení (kooperativy) pro společný nákup potřeb.

Takto upravená škola obecná má rozhodně jak četné přednosti a stránky dobré, tak i neméně četné nedostatky a vady. Chvály zasluhuje, že škola polská nechce skutečně především znáti rozdílů třídních ani konfesijních,¹⁷⁾ že udržuje velmi hojné styky s rodinou,¹⁸⁾ že je pokud možno postaráno o školní lékaře i o dozor hygienický,¹⁹⁾ že po stránce didaktické hledí se využití nejnovějších forem a metod, zejména školy činné,²⁰⁾ že se zvláštní péče věnuje i výchově

¹⁶⁾ Viz Dziennik, 10. května 1935.

¹⁷⁾ Aperçu 28.

¹⁸⁾ L'éducation en Pologne, 111.

¹⁹⁾ Kandel 1926, 340.

²⁰⁾ L'éducation en Pol., 20; The New Era 1930, 7.

mravní a estetické,²¹⁾ ručním pracím i tělesné výchově^{22a)} (pro tuto je mimo 2 hodiny týdně vlastních cviků určeno také odpůldne her), že se usilovně se zdarem pěstuje již na mnohých školách samospráva.²²⁾ Také to nepochybně zasluhuje uznání, že neustále roste počet dětí chodících do školy i že stoupá počet škol výše organizovaných.

Ale naproti tomu je neméně jisto, že docházka do školy byla zvláště po válce v prvních dobách velice chatrná a že byl a je dosud citelný nedostatek řádně vzdělaných učitelů i řádně vypravených budov školních, že počet škol v různých krajích je velmi různý a pokrok jen nenáhlý, že úplné školy sedmitřídní jsou dosud jen výjimkou a to jen v městech, kde doplňují de facto školu střední, že počet dětí na učitele připadajících je leckde ještě příliš vysoký, a vůbec povšechný stav školy elementární je namnoze smutný. Nelze se proto diviti, že se občas objeví i v časopisech denních i odborných hlasy nespokojenosti,²³⁾ jimž marně čelí čtější sliby a programy vládní.²⁴⁾ Bude patrně ještě dlouho trvati, než stav polského školství elementárního vyrovná se stavu toho školství v zemích západních, třeba ovšem pokrok je i v tomto oboru polské kultury nepochybný; bohužel i tu krise hospodářská znemožňuje vydávati na školy peněz dostatečný, bylo by potřebí jen na stavby 150—200 mil. zlotých. Podle Internat.

²¹⁾ L'éducation 42; čl. Radlinské, La base sociale de l'éducation morale en Pologne.

^{21a)} St. Kopczyński, L'éducation physique et l'hygiène scolaire, L'éducation XXIII, 613; Kandel 1926, 341; Physical Education od Kopczyńskiego a Sedlaczka v The New Era, January 1930.

²²⁾ Srv. čl. L. Bykowského, Samorząd w szkolnictwie polskiem, Rocznik ped. I. 151; Ad. Zieleńczyk, Samorząd uczniowski v Polsce v časopise Oswiata i wychowanie, IV. 324; odpovědi na dotazníky po samosprávě v r. 1931 celkem ze 400 škol a to 230 obecných, 98 gymnasií státních, 42 nestátních a 30 učitelských ústavů zpracovala Majkowska, Selfgovernment in Polish Schools, the New Era, January 1930, 20.

²³⁾ Srv. čl. Stíny polského školství v NL 21/6 1928, též Bída polského školství v NL 20/12 1928.

²⁴⁾ Viz na př. LN 20/1 1924, Osvětový program dvou vlád v Polsku.

Zeitschrift für Erziehung VII., 1938, str. 68, prý dosud průměrně pět procent dětí každého ročníku nepřijde do školy, čímž prý přibývá ročně asi 35.000 analfabetů.

Potřeba vyšších škol obecných (měšťanských) necítí se v Polsku tak silně jako na př. u nás, ježto — jak řečeno — vyšší třídy polské obecné školy splývají s nižšími středními; proto také sedmiletý typ obecné školy nahradil svým místem i měšťanské školy, pokud existovaly v záboru rakouském i pruském. Ostatně i v Polsku jsou v té příčině dva protivné tábory: jeden vidí ve splynutí nejvyšších tříd obecné školy s nejnižšími třídami školy střední ideál jednotného řešení obecného vzdělání, druhý se obává snížení úrovně střední školy a zkrácení její existence.

Poslední úprava organizace školství polského slibuje naproti tomu školy a kursy doplňovací pro všechnu mládež do 18 let, jež vychodí úplnou školu obecnou a nevstoupí do jiných škol; účelem těchto doplňovacích institucí je prohloubiti individuální i sociální stránku výchovy a připravit zároveň mládež pro povolání, v kterém pracuje. Projektují se proto i ústavy všeobecného vzdělání i odborné; zatím ovšem počet školních kursů těchto, vydržovaných obcemi a společnostmi, je neveliký.

Značný nedostatek je v Polsku dosud v ústavech pro děti abnormální, jichž počet odhaduje statistika málem ke 100.000; tak ve školním roce 1923/24 bylo všeho všudy jen 30 institutů samostatných a 70 při školách obecných,²⁵⁾ v nichž se vzdělávalo všeho všudy 760 hluchoněmých, 188 slepých, 1.460 slabomyslných a 420 mravně vadných dětí. (Prvních 7 tříd pro slabomyslné otevřelo město Varšava r. 1917.) Pro vzdělání učitelů těchto škol existuje od r. 1922 jednoletý speciální ústav ve Varšavě, do něhož se přijímají učitelé po službě nejméně dvouleté.²⁶⁾ Pro slepce byly první ústavy založeny ve Varšavě 1842 a 1851 ve Lvově; dnes je všeho všudy ústavů

²⁵⁾ Podle nového zákona o úpravě školy z r. 1932 učí se děti abnormální buď ve zvláštních školách speciálních nebo v odděleních při obyčejných školách.

²⁶⁾ Szkoła specjalna 1928, 149 a 157; 1931, 65.

asi pro 10% dětí potřebných. Pro churavé středoškoláky jsou určena dvě sanatoria, chlapecké a dívčí, v Tatrách.²⁷⁾ Ze sirotčinců nejlepší pověsti se těší „Nasz dom“ blíže Varšavy, pod správou M. Falské, pro menší počet dětí, jež se tu vychovávají moderními metodami součinnosti a společných prací.²⁸⁾ Komitét pro zřízení škol v přírodě ustavil se teprve r. 1932.

Snahy reformní, které také v Polsku se šíří, daly vzniknouti různým školám pokusným, činným a „novým“;²⁹⁾ jsou pravidelně na stupni škol obecných, ale jsou mezi nimi i dva semináře učitelek (v Chelmu a ve Varšavě), lyceum v Křemenci, gymnasium Štěpána Batoryho ve Varšavě, dívčí střední škola M. Konopnické tamže atd. Je zajímavé, že také tam poměr školních úřadů k těmto školám, razícím cestu novým směrům, namnoze je jen vyčkávací. Některé z těchto škol jsou zřízeny výslovně po daltonském plánu, jiné po vzorech Montessoriové, Kerschensteinera, Deweye atd. Bohužel, krise hospodářská zarazila také v Polsku na čas všecken ruch a dolehla zvláště na školství obecné zvýšenou měrou.³⁰⁾

Zjednati školám obecným co nejdříve a co nejvíce schopných učitelů, byl pro novou republiku úkol zmíry těžký, ač úvahy a návrhy v té věci objevovaly se již za války.³¹⁾ Zvláště v bývalém ruském záboru bylo vzdělání učitelstva velmi chatrné, kdežto v pruské části nezbylo po odchodu

²⁷⁾ Oświata i wychowanie 1931, 281.

²⁸⁾ Srv. čl. M. Falské, Notre foyer, v L'éducation en Pologne, 198.

²⁹⁾ J. Mladowska, Les écoles nouvelles en Pologne, L'éducation en Pologne, 176; anon.: La réalisation de l'école active en Pologne, Pour l'ère nouv., 1928, 81. Srv. čl. Quelques écoles publiques de tendances nouvelles en Varsovie, ib. 79. — Friedländer, Schule und Schulwesen im neuen Polen, NE 1928, 201. — Al. Ferrière, Voyage d'études en Pologne, Pour l'ère 1930, 89 (líčí tam svou návštěvu v některých školách všech stupňů). Types of Schools and Educational Experiments (od různých autorů) v časop. The New Era, January 1930, 34 a 42. — O duchu reformy srovnej H. Indelmann-Rylski a Perec-Walczak, Reforma ľudovej školy v Poľsku, Pedagogický sborník, 1936, 71.

³⁰⁾ Annuaire, 1933, 10.

³¹⁾ Vypočítává je Rocznik ped., 1921, 60.

Němců téměř žádných učitelů; jedině v Haliči bylo již za Rakouska postaráno o dostatečný počet učitelů, polsky cítících. Čekal tedy novou vládu dvojí úkol: jednak rozmnožiti značně počet učitelských ústavů (r. 1918 bylo jich pro stát asi 30 milionový všeho vsudy 73), jednak zvýšiti úroveň učitelského vzdělání a naplnit je duchem vsutku polským. Samo učitelstvo polské, jež se sešlo v imposantním počtu na říšské konferenci do Varšavy v dubnu 1919, shodlo se na požadavku středoškolského všeobecného vzdělání a dvouletého odborného, povahy vysokoškolské, ale požadavky ty pro tíseň doby rozhodně nemohly býti provedeny; tak byly dekretem z února 1919 (tedy již před oním sjezdem učitelským) vyvolány v život také v Polsku *semináře učitelské* pětileté, rázu středoškolského.³²⁾ Přijímaly se do nich žáci z úplné školy obecné, aby si tu jednak doplnili vzdělání všeobecné, jednak osvojili theoretické i praktické znalosti odborné; vedle polštiny a obvyklých předmětů učilo se ve všech ročnících jedné cizí řeči, ovšem i hudbě a ručním pracím. Podle zákona z roku 1932 všechny pětileté učitelské ústavy byly určeny k postupné likvidaci; pátý ročník byl likvidován r. 1936. Zlikvidovány byly také jednoleté kursy pro absolventy středních škol (państwowe kursy). Od úpravy z roku 1932 slouží pro vzdělání učitelů a učitelek škol obecných ústavy dvojího druhu: *pedagogická lycea* a *pedagogia*, obojí rovnoprávná, lišící se však podle předběžného vzdělání, jaké se vyžaduje.

Pedagogická lycea mají kurs trojletý. Přijímají se do nich kandidáti, kteří vychodili gymnasium (podle našeho nižší školu střední) a mají věk nejméně 16 let. Podává se v nich další vzdělání všeobecné a výchova občanská a připojuje se vzdělání odborné, jak v theorii pedagogické, tak v praksi učitelské. Do praxe uvádějí se posluchači buď na školách cvičných neb též na školách obyčejných. Podle možnosti zřizují se při těchto školách internáty.

Pedagogia mají kurs dvouletý. Přijímají se do nich

³²⁾ L'éducation en Pologne, 8.

kandidáti nejméně osmnáctiletí, kteří absolvovali lyceum (podle našeho vyšší školu střední, viz níže). Program jest analogický jako na pedagogických lyceích, ale zavádějí se tu počátky specialisace; posluchači studují podrobněji jeden zvolený předmět. Theoretické vzdělání záleží v oborech pomocných (filosofie, psychologie) i ve vlastních předmětech pedagogických; prakse koná se buď na škole cvičné neb na školách obyčejných. I při pedagogických bývají internáty. Absolventi pedagogických lycejí mají právo přestoupiti na školy vysoké, což je opodstatněno již jejich předběžným vzděláním.

Příprava kandidátek pro ústavy předškolní výchovy (školy mateřské) děje se rovněž na ústavech dvojího typu: jednak na čtyřletých seminářích, jednak na dvouletých lyceích. Do prvního ročníku semináře přijímají se kandidátky, které v tom kalendářním roce dosáhnou nejméně 13 let a ukončily školu obecnou, do prvního ročníku lycea kandidátky alespoň šestnáctileté, které absolvovaly gymnasium (nižší střední školu). I zde se pokračuje ve vzdělání obecném a připojuje se vzdělání odborné jak theoretické, tak praktické.³³⁾

Pro další vzdělání učitelstva byly zavedeny vyšší kursy učitelské, do nichž se přijímají učitelé s uspokojivou praxí alespoň tříletou. Jsou to kursy analogické našim kursům pro měšťanské školy při pedagogických akademiích; ale jsou jednoleté a učitelé měli na ně dostávat roční dovolenou. Vysvědčení z těchto kursů dává přednostní právo při obsazování všech míst v oboru školství elementárního.

Pedagogickým studiím a vyššímu pedagogickému vzdělání učitelstva měl sloužiti *Państwowy instytut nauczycielski* ve Varšavě. Z důvodů úsporných byl tento institut 2. března 1926 zrušen; ale roku 1930 byl zase v omezeném rozsahu znovu otevřen.³⁴⁾

³³⁾ Viz La réforme scolaire polonaise str. 29 n.; *Śliwiński*, Organizacja szkolnictwa w Polsce, 1932, 99 n.

³⁴⁾ Potřeba plného pedagogického ústavu se v Polsku stále pocituje. Srv. Albin *Jakiel*, Potrzeba polskiego instytutu oświaty i wychowania. Oświata i wychowanie, 1937, 142. V tom článku i přehled. pedagog. ústavů v cizině.

Pro podporu sebevzdělání učitelstva jsou zřizovány různé kursy a tak zvané konferencje rejonowe. Na jejich programu jsou vzorné hodiny, referáty a diskuse.³⁵⁾

Učitelé škol elementárních — podobně jako u nás — pro dosažení definitivy musí se po dvou letech prakse školní podrobiti ještě nové (praktické) zkoušce; jejich postavení je upraveno nyní zvláštní pragmatikou učitelskou. Od r. 1933 mohou nezaměstnaní kandidáti učitelství býti připuštěni jako bezplatní praktikanti do škol, aby se zapracovali do prakse.³⁶⁾ R. 1933 vydán také nový disciplinární řád pro učitele;³⁷⁾ všechno jednání má býti naprosto tajné a nesmí se o něm na veřejnost nic proniknouti.

Úprava *střední školy* polské opět se měnila, podléhající i reformním vlivům Německa (zvláště jejich Aufbauschule) i Ruska (heslo školy jednotné) i konečně radikálním návrhům domácích reformátorů, sdružených jmenovitě ve Związku zawodowym nauczycielstwa polskich szkół średnich. Také tu situace značně byla ztížena tím, že v každém ze tří bývalých záborů bylo právě střední školství vypraveno zcela odlišným způsobem, při čemž zvláště školství v bývalé kongresovce šlo namnoze úplně odlišnou cestou od školství pruského a haličského, mezi nimiž přece jen bylo nejvíce styčných bodů. A k tomu přistupovala ještě další nesnáze, že přece bylo nutno, ne-li dříve, tož aspoň současně, upravit také školství elementární, na němž střední školství dále buduje a jež, jak jsme viděli, také naléhavě potřebovalo úpravy a zvláštní unifikace.

Nelze se proto diviti, že se za těchto okolností hned první úprava střední školy neudržela trvale. Nová střední škola polská měla se totiž opírat o úplnou (sedmiletou) školu obecnou a omeziti se jen na pět tříd, jež by byly roz-

³⁵⁾ *Śliwiński*, Organizacja szkolnictwa, str. 103 n. — La réforme scolaire, 30. — Starší předpisy: *Śliwiński*, Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli, Łódź 1929.

³⁶⁾ Dziennik urz. 1933, 46.

³⁷⁾ Dziennik 1933, 486.

děleny na tři sekce:³⁸⁾ a) klasickou (s oběma jazyky klasickými, ale i s jedním moderním), b) moderní (humanistickou, jen s jedním jazykem klasickým, a to latinou), c) matematicko-přírodovědeckou (s jedním jazykem moderním). Všechny větve měly podle podrobné osnovy z r. 1920 zvláštní pozornost věnovati stránce kulturní (jmenovitě při polštině a dějepisu) a laboratorní (v přírodních vědách), ale při tom věnovati co nejvíce času oněm základním předmětům jednotlivých sekcí, které měly býti pevným jádrem, k němuž ostatní učivo, co nejvíce oslabené, mělo se přidružiti. Právě touto koncentrací učiva měla se žáku umožniti individuální práce co nejvydatněji. Všude se učilo ovšem také tělocviku a filosofii; mimo to v sekci matematicko-přírodní i ručním pracím.

Ale protože sedmitřídních škol obecných nebylo s počátku téměř nikde, zvláště již ne na venkově, takže by žáci mimo města byli úplně vyhnáni z návštěvy škol středních, bylo nutno pro přechodnou dobu k pěti třídám střední školy připojiti ještě tři léta nižší. Tak vznikly tedy osmileté školy střední o společném tříletém základu nižším a o trojí možné formě vyšší od tř. IV. tak, že absolventi úplně školy obecné mohli vstoupiti hned do třídy čtvrté, kdežto do první se přijímali žáci 9—10letí po zkoušce přijímací. O tom, která sekce má býti kde zastoupena, mělo rozhodovati samo ministerstvo po slyšení místních činitelů. Úprava tato neuspokojovala radikálnější skupiny. O úpravu střední školy ve smyslu školy jednotné usilovali zejména profesori sdružení Związku zawodowym nauczycielstwa polskich szkół średnich; jejich práci vydána r. 1924 ve Varšavě k mezinárodnímu sjezdu profesorskému publikace „Zagadnienia szkolnictwa polskiego“ 1929.

Záhy se objevují návrhy další. R. 1925 se četly zprávy,

³⁸⁾ Prvotně měly býti zřízeny sekce 4 jako ve Francii: matem.-přírodní, moderní (bez latiny), humanistická (s latinou) a klasická, ale návrh narazil na tak mocný odpor učitelstva a škol vysokých, že ve skutečnosti nevešel v život. Srovnej Hessen, Školství v demokracii, 182. n. — Podrobně sleduje vývoj Śliwiński, Organizacja, § 7: Szkolnictwo średnie ogólnokształcące.

že ministerstvo chystá úpravu novou tak, že k pětileté obecné škole má se pojití pětileté lyceum, doplněné dvěma třídami gymnasiálními pro ty, kteří se nechtějí věnovati studiu universitnímu; pak zase měl býti r. 1926 sněmu předložen návrh na šestitřídní lyceum, rozdělené na dvě oddělení po 3 letech. Další návrh z r. 1927 pomýšlel zase jen na ústavy pětileté, ale vedle nich také i jen tříleté. R. 1929 vydána nová osnova pro ony nejnižší třídy, identické se školou obecnou a provedena revise v rozdělení hodin i na vlastní škole střední ve všech 3 sekcích.

Konečně v novém rozvrhu organizace všeho školství polského z r. 1932 stanoví se *šestiletá škola střední* obecně vzdělávací, rozdělená na *čtyřleté gymnasium* a *dvouleté lyceum*, z nichž každé může existovati samo o sobě; gymnasium má býti v zásadě jednotné s latinou (výjimečně bez ní), lyceum má se dělití na větve podle určitých skupin předmětů a vedle poskytování vzdělání obecného má připravovati pro studium vysoké.

Absolventi gymnasia mohou vstoupiti také do jednoletého kursu praktického a věnovati se potom ihned povolání, které nevyžaduje maturity a pro které škola obecná by přece jen nestačila. Do gymnasia se přijímají žáci aspoň 12letí.

Pro čtyřleté státní gymnasium vydán nový statut 31. října 1933.³⁹⁾ Jsou pravidelně s latinou, ale mohou se zřizovati i bez ní, ve spojení s lycei i samostatně, pro chlapce neb dívky, nebo pro obě pohlaví společně (ale jen tam, kde není ženské školy střední nebo kde toho vyžadují zvláštní okolnosti). V čele chlapeckého gymnasia stojí ředitel, v čele dívčího představená, v čele koedukačního buď ředitel, buď představená. Počet žáků ve třídě nemá přesahovat 45; jinak je možno otevřítí paralelky, ale nikde nemá míti ústav více tříd než 12. Školních dní má býti nejméně 205; ředitel, všichni profesori, školní lékař (kde je, i školní psycholog) tvoří školní radu pedagogickou jako orgán pro vnitřní správu ústavu, jež

³⁹⁾ Dziennik urz. 1933, 554. Podrobně o gymnasiích viz publikaci Program nauki v gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (oficiální publikace, Lwów, b. r.).

na venek reprezentuje ředitel. Osnova má podávat hlubší a podrobnější znalost kultury polské než ji podává škola obecná, ale se zřetelem k praktickým a hospodářským poměrům. Povinné předměty mimo latinu jsou: náboženství, polština, jeden moderní jazyk, dějepis, zeměpis, přírodopis, fyzika a chemie, matematika, praktické zaměstnání (zajęcia praktyczne) a tělocvik. Nepovinné předměty jsou: druhý jazyk moderní, kreslení, zpěv. Zdůrazňuje se vlastní práce žáka doma i ve škole, ale zároveň se prohlašuje, že žádná metoda nemůže být uznána za výlučně povinnou při vyučování některých předmětů. Zvláštní oddíl statutu je věnován výchovnému působení školy a poměru školy k rodině. Pro vstup do první třídy stanoví se stáří 13—16 let a zkouška přijímací z polštiny (spolu s dějepistem), zeměpisu (spolu s přírodopisem), aritmetiky a geometrie.

Nutno připomenouti, že osnovy učebné mají platnost jen pro školy státní, kterým ostatně ponecháno právo si je v podrobnostech modifikovat podle místních poměrů, ale se svolením ministerstva, kdežto soukromé střední školy mají úplnou volnost; chtějí-li však právo veřejnosti, musí se přizpůsobiti.

V jednotlivostech třeba k úpravě střední školy polské připomenouti ještě toto: vyučování se řídí osnovami učebnými, jež znovu a znovu jsou měněny a revidovány. Osnovy a metodické pokyny pro jednotlivé předměty jsou vytištěny v úřední publikaci Program nauki w gimnazjach państwowych. Častější než u nás jsou při polských školách středních internáty. Ze 755 středních škol bylo 166 s internáty, které měly 7848 chovanců. (Srv. čl. W. Czerniewského, Internaty przy szkołach ogólnokształcących w liczbach. Oświata i wychowanie, IX, 1937, 121 n.)

Studium celé je zakončeno maturitou, o níž předpisy jsou rovněž nově upraveny. Oprávnění k vysokoškolskému studiu jest u abiturientů všech sekcí stejné, ovšem musí se po případě podrobiti doplňovací zkoušce z latiny. Stejnokroj žactva, obvyklý na školách ruských, byl sice v Polsku odstraněn, ale občas jeví se tendence jej zase znovu zavést.

Učebná osnova gymnasijsní jest tato (podle Program nauki, str. 3):

Předměty povinné hodin týdně	Třídy				celkem týdně
	I	II	III	IV	
náboženství.....	2	2	2	2	8
polština.....	$\frac{6}{3}$ *	4	4	4	16 $\frac{1}{2}$
latina.....	$\frac{0}{5}$ *	4	4	4	14 $\frac{1}{2}$
cizí jazyk.....	$\frac{6}{4}$ *	4	4	4	17
dějepis.....	3	3	3	$\frac{0}{3}$	10 $\frac{1}{2}$
zeměpis.....	3	2	2	$\frac{3}{0}$	8 $\frac{1}{2}$
přírodopis.....	3	3	—	2	8
fyzika a chemie.....	—	—	4	4	8
matematika.....	3	4	4	4	15
praktické zaměstnání....	2	2	2	2	8
tělesná výchova.....	2	2	2	2	8
celkem týdně.....	30	30	31	31	122

Předměty nepovinné:

Druhý cizí jazyk od druhého semestru druhé třídy po 2. hod. týdně.

Kreslení a rýsování po dvou hod. týdně.

Hudba 1 až 4 hod. týdně.

V dalším provádění nové organizace střední školy polské podle zákona z roku 1932 podalo ministerstvo nový rozvrh předmětů pro všechny větve *lycea* (to jest dvouletého vyššího stupně střední školy), a to pro všechny větve, humanistickou, klasickou, matematicko-fyzikální, přírodovědnou. Příslušný výnos přinesl Dziennik urzędowy 1937, 179 a 283. (Srv. Věstník pedagogický 1937, 324 a Střední školu XVIII, 1937/8, 44.)

Níže uvádíme přehled hodin. Tabulce jest rozuměti tak, že uvádíme vedle sebe čtyři cifry pro čtyři větve; cifry zna-

*) V číslech ve formě zlomku znamená čitatel první semestr, jmenovatel druhý semestr.

menají po sobě větví humanistickou, klasickou, matematicko-fyzikální, přírodovědnou.

	I. třída				II. třída			
jazyk polský	6	4	3	3	6	4	3	3
dějepis	4	4	2	2	4	3	2	2
latina	4	6	—	—	4	4	—	—
řečtina	—	4	—	—	—	4	—	—
cizí moderní jazyk ..	5	3	3	3	4	3	3	3
matematika	2	2	—	4	2	2	—	2
matemat. s deskript..	—	—	5	—	—	—	5	—
fysika	—	—	—	3	—	—	—	3
chemie	—	—	—	2	—	—	—	2
fysika a chemie	4	2	—	—	—	—	—	—
fysika s kosmografií ..	—	—	5	—	—	—	4	—
chem. s min a geolog..	—	—	3	—	—	—	3	—
zem. s min. a geolog ..	—	—	—	2	—	—	—	2
biologie.....	—	—	2	4	2	2	—	3
náboženství	2	2	2	2	2	2	2	2
filosofie.....	—	—	—	—	3	3	3	3
otázky sociál. života.	2	2	2	2	2	2	2	2
kreslení.....	—	—	2	2	—	—	2	2
tělocvik	2	2	2	2	2	2	2	2
Úhrnem	31	31	31	31	31	31	31	31

Kandidáti profesury středoškolské — podle ustanovení z r. 1922 — byli povinni po studiu vědeckých na škole vysoké v rozsahu nejméně 4 let věnovati se po dvě léta praktickému výcviku pedagogickému na střední škole, po případě po jednom a půl roku odborného studia pedagogického na universitě se podrobovati filosoficko-pedagogické zkoušce (z psychologie, logiky, hygieny a theorie i praxe výchovné).

Zákon o nové organizaci školské nařizuje mimo vědecké studium vysokoškolské ještě rok pedagogického výcviku na kursech, připojených ke školám vysokým, nebo na kursech samostatných, s nimiž jsou spojeny i školy cvičné; vedle toho se nařizuje i vzdělání státoobčanské, rovněž v kursech;

jiné kursy se projektují nyní také pro další vzdělání profesorů již ustanovených a jiné zase pro inspektory a ředitele škol středních.⁴⁰⁾ Konečně ustanoveno, a to vždy jen na jeden rok, 25 ministerských instruktorů a vynikajících odborníků, kteří mají úkolem raditi mladším profesorům a usměřovati jejich práci předváděním vzorných lekcí a organisovati metodická ohniska.⁴¹⁾ Vědecká činnost profesorů a učitelů podporuje se udělením dovolené a překládáním na vhodné místa. Tuto blahovůli uložilo ministerstvo i podřízeným instancím. (Dziennik urzędowy 1937, 205.)

Část profesorů jest organisována společně s učitelstvem škol obecných ve velké organizaci Związek Nauczycielstwa Polskiego, který o své činnosti vydal poučnou publikaci L'Union des Instituteurs Polonais, Warszawa 1937.

Konečně připomínám, že je v Polsku velmi bohatě rozvítené školství dívčí, pravidelně se stejným programem učebním jako školy chlapecké, a mimo to četné školy koedukační, proti nimž teprve v poslední době roste odpor a vzrůstají se snahy po zřizování škol specificky dívčích; počet dívek studujících na středních (a vysokých) školách roste rok od roku.^{41a)} Stát tu dosud v oboru škol středních ponechává hlavní iniciativu péči soukromé.

Také v tomto oboru školství polského nestranná analýsa objevuje vedle nepochybných předností dosti stránek povážlivých a nápravy potřebných. Opětované projekty reformní se strany samé vlády a opětované úřední proměny osnov učebních vnášejí neustálý neklid do organismu tak citlivého, jakým je střední škola; není pochyby dále, že středních škol je příliš mnoho, jak opětně uvedly samy polské listy, a že jsou rozděleny dosti nerovnoměrně; proto se množí obavy z inteligentního proletariátu. Mnohé střední

⁴⁰⁾ Annuaire 1934.

⁴¹⁾ La réforme scolaire, 31; Seweryn, Le perfectionnement des maîtres d'enseignement secondaire. L'éducation XXIII, 615. Hrazdil, Střední školství, 84.

^{41a)} Podle Annuaire 1936 bylo r. 1935 na stát. vysokých školách 11.165 posluchačů proti 29.557 posluchačům.

školy jsou umístěny v budovách nevyhovujících a ve sborech bylo plno nezkušených suplentů a ještě více suplentek, jak ostatně bývalo za Rakouska v Haliči pravidlem. Konečně nelze také zamlčeti, že s omezením vlastní střední školy na 6 let jde ruku v ruce přeplnění učebné osnovy i přetížení středoškolské mládeže, jak opětně konstatovaly samy polské listy. Hessen⁴²⁾ soudí, že jest naprosto oprávněná obava, že budou sníženy jazykové znalosti vzdělaných vrstev; dále namítá také, že gymnasisté opakují zbytečně to, čemu se naučili na obecné škole v posledních dvou letech, že nové rozčlenění jednotné školy polské neodpovídá psychologickému vývoji žáka a že lyceum má rozhodně příliš krátký učebný běh.

Naproti tomu nutno s pochvalou vytknouti, že střední škola polská má také četné stránky vynikající: je vskutku demokratická, přijímá žáky ze všech vrstev společenských, hledí využití všude moderních proudů pedagogických, věnuje se zvláštní pozornost i vlastní činnosti žáků i výchově mravní⁴³⁾ a estetické, i pěstování hojných styků s rodiči.⁴⁴⁾ Od r. 1926 existují všude také „rady pedagogické“, které mimo jiné úkoly pečují také o chování žáků mimo školu. Polská střední škola podporuje zvláště instituci žákovské samosprávy,⁴⁵⁾ hledí školu vypraviti hygienicky, čeliti nepochybnému přetížení žáků a omeziti zkoušení na míru nejnižší⁴⁶⁾. Nelze proto pochybovati, že ustálení poměrů politických a finančních přivodí také žádoucí konsolidaci střední školy polské; vládě ani sněmu nelze upřítí poctivé snahy po této stránce, neboť právě tento obor školy je předmětem opětovaných rozprav a úvah.

⁴²⁾ Školství v demokracii, str. 198.

⁴³⁾ Srv. L'organisation de l'éducation morale dans les écoles secondaires, L'éducation en Pologne 47.

⁴⁴⁾ Zebrowska, La coopération des parents et des écoles secondaires, L'éduc. en Pol. 55.

⁴⁵⁾ Srv. čas. Oświata i wych. IV. 324, kde se ankety o samosprávě účastnilo 98 ústavů státních a 42 soukromých; srv. i L'éducation en Pologne 64.

⁴⁶⁾ The New Era 1930, 115.

Úhrnný posudek o nové organizaci z r. 1932 uzavírá Seweryn takto: „Můžeme konstatovati, že zákon, který právě vstoupil v platnost, představuje školskou soustavu přesnou a jasnou, vypracovanou po zralé a logické úvaze, spočívající na moderním bádání sociologickém, psychologickém a pedagogickém; zkrátka je to soustava, odpovídající potřebám současného života a realisující nejinteligentnější návrhy polských učitelů.“

Je to prý v zásadě škola jednotná, která vyhovuje všem praktickým možnostem, podává vzdělání obecné, upravené podle potřeb sociálních i kulturních, opatřuje podle možnosti základnu pro opatření společenské elity, zavádí nový výcvik učitelů a zdůrazňuje zvláště výchovný účel školy. Podobně pisatel brožury „La réforme scolaire polonaise“ (vydané v Bureau international d'éducation 1934) jako hlavní principy nové úpravy uznává zřetel sociální (communitaire), t. j. přípravu pro život veřejný, činnostní (activité) a sjednocující (unité de l'enseignement) a rozvádí zvláště podrobně tuto poslední složku; ukazuje právem, že jednotnou školu nutno řešiti v každé zemi zvláště podle poměrů sociálních, hospodářských, domácí tradice, psychologie a fyziologie mládeže. Aby pak zaručeno bylo nejvyšší možné vzdělání každému podle jeho schopností, chce reforma školy polské obzvláštní pozornost věnovati náležitému výběru žactva; zavádí proto šetření lékařské, psychologické, pedagogické i ekonomické o každém žákovi; tak bude prý dosaženo také vyvrcholení reformy a vyhověno včasnému výběru a výchově duševní elity ve všech oborech kultury polské, která světovou válkou utrpěla tak těžké ztráty.

Demokratickou tendenci zákona, který prý je první v řadě moderních pokusů o demokratickou reformu školství, vytýká také S. Hessen (Školství v demokracii 1935, 181).

Nutno také v tomto případě vyčkati, jak se ve skutečnosti osvědčí nová tato úprava, hlásaná do světa s nezvyklým sebevědomím: nestranný pozorovatel nemůže se zajisté zbaviti dojmu, že se ve školství polském po válce příliš mnoho experimentovalo a experimentuje na újmu klid-

ného vývoje školy a nemůže se zároveň zhostiti obav, že také tam mnoho z tak překotných oprav zůstane na konec jen na papíře, jak pro nedostatek peněz, tak pro nedostatek lidí vskutku schopných a vzdělaných pro hluboké reformy.

Také *školy odborné*, k nimž obyčejně se v Polsku počítají i školy pokračovací (szkoly doksztalcające) pro mládež do 18 let, utrpěly mnoho světovou válkou a bylo je nutno budovati takřka od základu, neboť nezbytnost jejich také v Polsku byla zjevná; bohužel právě tu ještě více než v jiných oborech školy nedostávalo se od počátku i vhodného učitelstva i přiměřených zařízení.

Na rozdíl od škol středních hlavní náklad věnoval tu stát a obce; jen mezi školami obchodními je také dosti ústavů soukromých, státem podporovaných. Lze říci, že dnes jsou rovněž z největší části odčiněny největší nedostatky a krivdy let předválečných, kdy zejména v záboru ruském nebylo ve skutečnosti škol toho druhu vůbec, v pruském byly jen prostředkem soustavné germanisace, konečně v rakouském napořád byly proti středním školám podceňovány a zanedbávány. Až do konce r. 1928 věnovala vláda jen na tyto školy přes 24 mil. zlotých (mimo příspěvky obcí a společností), při čemž většina žactva se rekrutovala dosud z absolventů úplné školy obecné. Nový zmíněný už program vládní z r. 1932 slibuje zakládati i kursy pokračovací i vlastní odborné nižší a střední školy (typu gymnasiijního a lyceijního) i zvláštní školy pro mistry a dozorce; jinde (§ 45 n.) jedná podrobně i o přípravě učitelů škol odborných ve zvláštních kursech praktických i theoretických, odborných i pedagogických i státoobčanských, připojených k samým školám, čímž má býti patrně vyhověno návrhům reformním, které v odborných časopisech již po léta byly pronášeny.

Odborné školství se dělí na tyto větve: 1. školy technické, 2. školy zemědělské, 3. školy obchodní, 4. školy řemeslnicko-průmyslové a pokračovací, 5. odborné školy ženské.⁴⁷⁾

⁴⁷⁾ Viz *Śliwiński*, Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej, 134. n. — Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, 1927.

Školy odborné jsou podle stupně dvojího typu: první přijímají absolventy nižší střední školy (gymnasia), druhé přijímají žáky z vyšší střední školy (z lycea).

Roku 1934 a 1935 pracovalo se na programech gymnasií profesijních (odborná lycea jsou vázána na postup reformy střední školy). Pracovalo se za pomoci z kruhů průmyslových, obchodních, profesorských atd.

Ministerstvo vypracovalo projekt školské sítě odborných škol, který by odpovídal hospodářské potřebě krajů. Na profesorech bude se žádati alespoň jeden rok praxe v tom oboru, kterému chtějí vyučovati, aby vyučování nebylo papírové. Pro starší profesory pořádají se kursy, které mají profesory seznámiti s požadavky současné praxe. Hospodářský život má stále více pronikati do odborných škol.

Příkladem organisace odborných škol, která má býti ve shodě s novou úpravou škol středních, může býti školství obchodní, dobře vyvinuté.

Obchodní střední školství polské jest dosti pestré. Rozlišují se tu zejména dvě skupiny: školy pro obchodní praxi a školy pro obchodní administrativu. Nejnižší z nich (a to vesměs jen pro přípravu praktickou), jakož i obchodní gymnasia navazují na vzdělání obecněškolské. Vyšší navazují na přípravu gymnasiijní a tvoří odborná lycea. K tomu přistupuje školství vysoké.⁴⁸⁾

Na školu obecnou navazuje jednotřídní škola pro přípravu obchodnických učňů a tříletá obchodnická škola pokračovací. Na stupni nižší střední školy jsou obchodní gymnasia jednak tříletá, jednak čtyřletá se čtvrtou třídou jako s ročníkem speciálním. Na gymnasium (nižší střední školu) navazuje jednak jednoletý kurs pro obchodní přípravu, jednak vyšší střední škola odborná, obchodní lyceum. Obchodní lycea jsou buď tříletá nebo čtyřletá se čtvrtým ročníkem jako s třídou speciální. Školy pro administrativu obchodní navazují

⁴⁸⁾ Přehled podává publikace (čtyřjazyčná) Tableau comparatif des systèmes scolaires en général et de l'enseignement commercial en particulier dans les différents pays. Red. Dr. A. Lätt, Zurich, b. r.

vesměš na gymnasium a jsou zcela paralelní analogickým školám pro obchodníky výkonné. Je to tedy zase jednoletý kurs a pak obchodní lyceum jednak tříleté, jednak čtyřleté.

Na úplnou střední školu (tedy na lyceum obecně vzdělávací) navazuje komerční studium vysoké. Jsou to školy vysokých studií komerčních v Krakově, Poznani a Lvově, pak centrální škola ve Varšavě. Studium jest tříleté. Na škole varšavské lze studium prodloužit pro získání doktorátu věd ekonomických. Ve Varšavě studují také kandidáti profesury pro střední školy obchodní.

Na stupni *vysokém* existuje v Polsku od války světové především 5 universit státních: Jagelonská v Krakově, Jana Kazimíra ve Lvově,⁴⁹⁾ dále universita v Poznani,⁵⁰⁾ universita Josefa Pilsudského ve Varšavě, universita Štěpána Bátorého ve Vilně. Dále jsou státní polytechniky ve Lvově a Varšavě, hornická akademie v Krakově, akademie výtvarných umění v Krakově a Varšavě a hudební konservatoře ve Varšavě a Poznani, státní Instytut sztuki teatralnej ve Varšavě, vysoká škola agrikulturní ve Varšavě a akademie veterinární ve Lvově, státní ústav zubního lékařství ve Varšavě, státní ústav tělesné výchovy ve Varšavě, státní ústav pro obchod a orientální studia ve Varšavě. Ze soukromých prostředků je udržována universita v Lublíně rázu konfesionálně katolického. Soukromá jest také volná vysoká škola ve Varšavě o čtyřech fakultách: matematicko-přírodovědecké, humanistické, pedagogické a věd politických a sociálních. (Vstoupiti může každý 17letý uchazeč, který udělá zkoušku). Její odbočkou jest volná universita v Lodži. Dále sem patří vysoká škola obchodní ve Varšavě, vyšší škola politických studií ve Varšavě a v Krakově, Chopinova vysoká škola pro hudbu ve Varšavě, vyšší škola pro hudbu ve Varšavě, v Poznani a v Katovicích, vysoká škola strojnická a elektro-

⁴⁹⁾ Rusínské stolice byly po převratě zrušeny. Proto trvala od r. 1920 do 1921 ve Lvově tajná ukrajinská universita o třech fakultách. Viz Mirschuk o Ukrajině v Handbuch der Erziehungswissenschaft III, I, str. 293.

⁵⁰⁾ Vznikla polonisační tamější německé akademie. PR VII, 249.

technická ve Varšavě, exportní akademie ve Lvově, vysoká škola obchodní v Krakově a v Poznani, vyšší škola zemědělská v Těšíně, škola časopisecká ve Varšavě. K tomu se druží ústavy pro vyšší studia pedagogická, Państwowy Instytut Pedagogiki specjalnej w Warszawie, zmíněný již Centralny Instytut Wychowania Fizycznego imienia Pierwszego Marszałka Polski Józefa Pilsudskiego w Warszawie; řaditi sem možno i pedagogia.

Vyučovací jazyk je všude polský, ale senát může zaříditi některé předměty v jiném jazyce. Všechny tyto vysokoškolské instituce mají dvojí úkol: pěstovat ryzí vědu a vychovávat příslušný sbor odborníků pro život veřejný (to je znovu zdůrazněno ústavou z r. 1933). Protože veliká většina posluchačů věnuje se tomuto druhému úkolu, vznikají tím také v Polsku značné potíže organizační, jimž by vláda chtěla čeliti rozdělením obou funkcí na ústavy dvojí.

Některým oborům vysokoškolského studia dostalo se již za republiky nové úpravy, zvláště theologii (Dziennik urz. 1928, 315), medicíně (ib. 318), zvěrolékařství (ib. 1929, 249), farmakologii (ib. 1930, 330), některým oborům právnickým, diplomacii a národohospodářství (ib. 338).

Rok školní dělí se obyčejně na 3 trimestry po 10 týdnech přednášek; posluchači jsou mimo kolejné podle počtu hodin povinni platiti jednotné zápisné a zvláštní poplatky za návštěvu laboratoří a seminářů, ovšem i za zkoušky. Lze však nemajetným posluchačům povolit odklad placení kolejného až na 10 let. Všechny university a vysoké školy byly po převratě tak přeplněny, že bylo nutno omezit počet posluchačů (numerus clausus), ale bez zřetele k národnostním a náboženským rozdlům;⁵¹⁾ nejvíce bývají navštíveny university ve Varšavě a Krakově. Občas dochází k nepokojům protižidovským, ježto počet studentů židů daleko přesahuje jejich procento v obyvatelstvu.

R. 1926 zaveden jako nižší stupeň akademické hodnosti na filosofické fakultě *magistrát filosofie* po studiu nejméně

⁵¹⁾ Jen soukromá universita v Lublíně nepřijímá vůbec židy; Muzeum 1933, 446.

jedenácti trimestrů, písemné práci a příslušných zkouškách, odlišných podle odborů.⁵²⁾ Po naplnění předepsaných podmínek může se magister ucházet o titul doktora. Zvláštní nařízení ministerstva školství z r. 1933 upravilo také spolky akademické a jejich evidenci.⁵³⁾

O stavu vysokých škol a bližších podmínkách studia lze se poučiti z dvojazyčné publikace: *Les écoles supérieures et les organisations des étudiants en Pologne. Hochschulen und Hochschülerorganisationen in Polen*, Warszawa 1933. Novější poučení podává Severin *Turosienski*, *Poland's Institutions of Higher Education*, United States, Department of the Interior, 1936.

Politické změny v Polsku měly své důsledky také pro vysoké školy. Již koncem r. 1931 počaly se trousiti zprávy, že vláda polská chystá revisi vysokoškolského zákona z r. 1920, sotva ještě vžilého, a že má v úmyslu jmenovitě vydatně oklestiti autonomii vysokých škol. Přesto, že profesori škol vysokých hned na první zprávy ujali se prostředků obranných, vyslali deputace opětně k presidentu republiky a k ministrově školství a vydali několik protestních publikací,⁵⁴⁾ vláda setrvala ve svých úmyslech a předložila počátkem 1933 sněmu návrh nového zákona, jenž vskutku byl přijat a vyhlášen 15. března 1933.⁵⁵⁾

V úvodě nového zákona stanoví se úkol vysokých škol obvyklým způsobem po stránce theoretické (pěstění vědy, resp. umění) i praktické (výchova pro určité povolání životní)

⁵²⁾ Dziennik 1926, 181 a 146.

⁵³⁾ Dziennik 1933, 156.

⁵⁴⁾ Srv. zvláště anonymní brožuru *W obronie wolności szkół akademickich 1933*. — *Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich 1933* (rovněž anonymně). — *W. Świątosławski*, *Uwagi o projekcie nowej ustawy w szkołach akademickich 1932*, a zvláště sborník 30 profesorů vysokoškolských (Balzera, Brücknera, Chrzanowského, Dubowského, Kota, Zielinského atd.): *W obronie wolności szkół akademickich 1933*. — *Boh. Vydra*, *Zrušení autonomie vysokých škol v Polsku* (Nové Čechy XVI. 204). — *Rud. Rauscher*, *Nový polský zákon o vysokém školství*. *Věstník vysokoškolský*, XXV., 1934, 891.

⁵⁵⁾ Dziennik urz. 1933.

a vyhrazují se tituly university, polytechniky, akademií a škol hlavních (szkół głównych) jen školám akademickým jakožto osobám právním. Za státní školy akademické se prohlašují universita Jagelonská v Krakově, universita Stefana Báthoryho ve Vilně, universita Jana Kazimíra ve Lvově, universita varšavská a poznaňská, polytechnika Lvovská a varšavská, vysoká škola zemědělská ve Varšavě, akademie medicíny veterinární ve Lvově, akademie hornická v Krakově, akademie výtvarných umění v Krakově a ve Varšavě a akademie stomatologie ve Varšavě. Jazykem úředním na všech vysokých školách je jen polština; výjimky od toho ustanovení mohou se státi jen zákonem, ale senát vysokoškolský může se svolením ministerstva dovoliti některé výklady v jiném jazyce. Podrzuje se „Zebranie ogólne profesorów“ (schůze profesorského sboru), ale ministerstvu se přiznává právo zrušit snesení jeho, uzná-li to za potřebné se zřetelem k obecnému zájmu nebo dobru školy; podobně má rektor právo, ba přímo povinnost zastavit snesení akademického senátu. Rektora volí delegáti jednotlivých fakult (odborů) většinou hlasů na tři leta a potvrzuje jej k návrhu ministerstva president republiky; podobně se volí — ale v jiném roku akademickém — prorektor jako jeho zástupce, rovněž na tři leta, ale jeho volba jest schvalována pouze ministerstvem; rektorovi, mimo obvyklá práva a povinnosti, přísluší i dozor nad pořádkem na území školy, ale je zajímavé, že bezpečnostní orgány z vlastní iniciativy (tedy bez souhlasu rektora) mohou vkročiti na půdu akademickou v případě náhlého nebezpečí.

Na každé fakultě (odboru) zasedá dále odborová rada všech profesorů řádných i mimořádných a delegátů, vybraných z docentů se stejnými právy; děkanovi jako předsedovi rady (volenému jen na rok) přísluší rovněž právo zastavit snesení rady k žádosti rektora školy; konečné rozhodnutí ve sporné věci patří ministerstvu. Ve školách o jediném oboru má občasné profesorské shromáždění funkce i akademického senátu i odborové rady, a rektor je tedy zároveň i děkanem. Zvláštní oddíl zákona jedná i o vědeckých ústavech

i o jejich knihovnách, jež mohou podle možnosti býti přístupny i obecnstvu. Vrchní dozor nad hospodářstvím celé školy má rektor; ale pod kontrolou ministerstva. Upravuje se dále i habilitace docentů; na uprázdněné katedry řádné i mimořádné navrhuje rada fakulty ministerstvu kandidáty po slyšení zvláštní komise ad hoc zvolené; vlastní jmenování profesora patří presidentu republiky po dobrozdání ministerstva, které může po případě návrh fakulty vrátit k novému projednání; president republiky může k návrhu ministerstva jmenovati i profesory čestné. Nařízením může ministerstvo proti dobrému zdání školy zrušit jednotlivé stolice, vyžaduje-li toho reorganisace řečené školy. Rok školní počíná se 1. září, kdy také nastupují nově zvolení funkcionáři; rok nemá býti kratší než 30 neděl; vzniknou-li mimořádné okolnosti, které brání normálnímu průběhu vyučování, mohou rektorem, po případě ministerstvem býti zastaveny jednotlivé přednášky i celá škola. Nově vydány dále předpisy o přijímání posluchačů (ministerstvu se přiznává právo, že může po dobrém zdání odborové rady stanovit na rok numerus clausus); značně zostřeny i předpisy disciplinární, zvláště pro osoby patřící současně do svazku vojenského, pro něž vydáno nařízení zvláštní; studentům ponecháno sice právo zakládati si sdružení rázu nepolitického, ale pod vrchním dozorem ministerstva; shromáždění akademiků na půdě akademické mohou se díti jen se svolením rektora, jenž je povinen býti přítomen a jenž jest oprávněn kdykoli je rozpustiti. Vedle škol státních připouštějí se také vysoké školy soukromé, k nimž se počítá zvláště vysoká škola obchodní ve Varšavě, katolická universita lublínská a svobodná universita varšavská.

Není pochyby, že celý zákon, jenž připisuje jmenovitě rektorovi značně rozšířenou pravomoc, má pozadí politické a že vláda polská chce tak pro příště zameziti politické akce studentstva, jež jí působily časem nepříjemné potíže; proto také všechn y protesty akademických kruhů proti chystanému zákonu vyzněly na konec na prázdno.

Zatím prvním důsledkem nového zákona bylo zrušení asi 50 stolic profesorských, zvláště v Krakově, Poznani,

Lvově a Vilně, kdežto universita ve Varšavě byla ušetřena; zvláštní náhodou opatření to zastihlo především ty profesory, kteří se angažovali v boji proti novému zákonu.⁵⁶⁾

Nově dále upraveny poplatky posluchačů. Upraven postup při obsazování uprázdněné stolice; děkan si má vyžádati předem návrhy ode všech profesorů řádných i mimořádných toho oboru, koho mají za nejzpůsobilejšího, a o návrzích se má uradit zvláštní komise.⁵⁷⁾ Dále vydána nová pragmatika pro učitele vysokoškolské a nové disciplinární řízení.⁵⁸⁾ Mezi povinnostmi profesorů na prvním místě je uvedena tvůrčí práce vědecká, pak teprve činnost učitelská, správa ústavů a seminářů, zkoušky a účast na zasedání sborů a komisí.

Pro hmotnou podporu posluchačů vysokoškolských existuje „Sdružení přátel akademické mládeže“ se sídlem ve Varšavě a s místními odbočkami; nový statut dostalo usnesením universitní rady v březnu 1934.⁵⁹⁾

Výchova dospělých se těšila již před válkou v Polsku velikému rozkvětu, ježto instituce ta jednak chránila od odnárodnění ve školství, zvláště v záboru ruském a pruském, jednak chtěla čeliti analfabetismu, právě v Polsku vždy velice rozšířenému. A tak v záboru pruském vzniká první společnost pro vzdělání lidové již r. 1880, v rakouském r. 1891, v ruském r. 1905 (Polska macierz szkolna), k nimž se na přechodu do století 20. připojily universitní extense krakovské a Lvovské i první university lidové po vzoru západním, zvláště Uniwersytet ludowy im. A. Mickiewicza.

Po r. 1918 ujala se tu péče o lidovou osvětu sama vláda, jež vyvolala v život i oddělení výchovy poškolsní v ministerstvu školství; odtud se snahy ty rozrůstají v nepřehlednou řadu přednášek a kursů, ústavů pro vyučování písemné, klubů vzdělávacích, představení divadelních, koncertů, ve-

⁵⁶⁾ NL 10/10 1933.

⁵⁷⁾ Dziennik 1933, 682.

⁵⁸⁾ Ib. 691.

⁵⁹⁾ O jiných organizacích srv. Les écoles supérieures et les organisations en Pologne, Warszawa 1933.

řejných knihoven a čítáren atd.⁶⁰⁾ Všechny ty druhy práce lidovými jsou dnes obstarávány různými společnostmi, jež jsou většinou dnes seskupeny ve dvě federace: „Zjednoczenie Polskie Towarzystew Oświatowych“ a „Federacja oświatowa organizacyj społecznych (F. O. O. S.)“. Tak již v r. 1928/9 byla lidová výchova prováděna ve 3452 místech pro 128.551 posluchačů a mimo to byly extenze universitní v 52 místech pro 9.489 posluchačů, tedy počet dočista uznání hodný. Návrh zákona o organizaci školství polského z r. 1927 ukládá péči o lidovou výchovu všem veřejným úřadům a zdůrazňuje její úkoly a význam. V organizaci z r. 1932 není o lidové výchově řeči (mimo školy pokračovací). V poslední době se péče o lidové vzdělání lépe organizuje. Zvláštní instruktoři organizují, řídí a koordinují vzdělávací činnost ve 124 distriktech. Svými radami podporují soukromé organizace i činitele komunální. Největší úkol připadá učitelstvu obecných škol. Podle přehledu, který podává *Annuaire international* 1936, str. 343, bylo za poslední rok uspořádáno 5.571 kursů pro dospělé, jichž se zúčastnilo 121.430 osob. Výchovné činnosti slouží 13.887 čítáren, 7.224 sdružení divadelních, 4.675 sdružení pěveckých. Lidových knihoven jest 11.700. Připravuje se zákon o účelné organizaci knihovnictví. Ovšem i v Polsku organizuje se *branná* výchova. Podle nového výnosu zřizují se školní čety, jimž velí učitel záložní důstojník neb. podkorouhevník. (*Dziennik urzędowy* 1937, 439.)

Opětně jsem se zmínil o tom, že vedle školy veřejné jsou na všech stupních škol také četné *institute soukromé*. Také ty mají již namnoze původ v době předválečné, kdy pomáhaly rovněž udržovati národnost polskou před útlisky cizích vlád.⁶¹⁾ Dnes existují soukromé školy obecné, střední, odborné i vysoké, jež sice napodobí institute státní, ale vedle toho mají

⁶⁰⁾ E. Nowicki, *Rozwój prac oświatowych w latach 1922 i 1923*, *Rocznik II.*, 1924, 214.

⁶¹⁾ K. Kajanski, *Les écoles privées dans l'ancien Royaume de Pologne* v *Aperçu général de l'instruction publique en Pologne* 1924, 43.

namnoze i úkoly reformní a pokusné, po případě jsou národní ochranou menšin.

Stát také na ně dozírá svými inspektory, kteří mají právo podrobiti žáky občasným zkouškám, a uděluje jim za určitých podmínek plné právo neb oprávnění škol veřejných. Postavení škol soukromých bylo posléze upraveno zákonem z r. 1932, který stanoví podrobné podmínky, kdy smí občan polský školu takovou zřídit a kdy ji smí úřad dozírající zavřít, dále jaké vlastnosti má mít správce a učitel školy.⁶²⁾

Mnohé z těch škol mají, jak řečeno, úkol škol menšinových, k nimž Polsko je zavázáno jak smlouvami mezinárodními (konvencí ženevskou), tak i vlastní ústavou z r. 1921; jejich postavení není dodnes nicméně vyřešeno ve všech detailech, nýbrž naopak je neustálým pramenem výtek a sporů. Je zajímavé, že za války dokonce v území obsazeném Prusy sama dočasná vláda polská dala již tehdy menšinovým školám úplnou rovnoprávnost s polskými. A tak jsou dnes v Polsku menšinové školy ukrajinské, polsko-ukrajinské (utrakvistické), ruské, polsko-ruské, české, židovské (a to buď hebrejské nebo v žargonu židovském), německé resp. polsko-německé a některé i běloruské a litevské.⁶³⁾

Menšinové školy obecné veřejné jsou zakládány všude tam, kde o to požádají rodiče nejméně 40 dětí ve věku školním, kdežto utrakvistické školy obecné jsou projektovány toliko v územích národně pomíšených a to tam, kde o ně požádají rodiče aspoň 40 dětí ruských, ukrajinských nebo běloruských a aspoň 20 dětí polských (v takových školách učí se polovina hodin polsky, polovina druhým jazykem). O vyučování náboženství jazykem mateřským je postaráno podle ústavy všude tam, kde je nejméně 12 dětí příslušného vyznání. Vedle toho mají ovšem všechny národnosti možnost zakládati si soukromé školy se svým jazykem mateřským;

⁶²⁾ *Dziennik* 1932, 144. *Věstník pedagogický* 1932, 264.

⁶³⁾ O školských právech menšin v jednotlivých státech viz: *Rühlmann*, *Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa*, Breslau, 1926.

mimo školy obecné je i neveliký počet menšinových škol středních. V některých školách bylo dovoleno užívat i učebnic vydávaných v cizině (v Německu, Československu, Litvě). Přes všechna ustanovení zákona lze stále slychat i čisti projevy nespokojenosti se stavem škol menšinových, ač ne vždy oprávněně.

Tak nařkájí ovšem Němci nad tím, že řady německých učitelů i žáků byly vypuzeny z končin před tím německých, třebaš postup ten byl zcela přirozený a třebaš Němcům zůstal dosud poměrně značný počet škol obecných i středních. Rusové podobně mluví o katastrofálním úpadku svého školství, jež přece před válkou mělo nepochybné tendence rusifikační a nemohlo proto obstáti v zemi osvobozené.⁶⁴⁾ O utrpení a mučednictví mluví i zastánci škol židovských tvrdíce, že úřady vlády polské podobně násilně polonisují židovské děti, jako před tím byly rusifikovány neb germanisovány.⁶⁵⁾ S tím podivně kontrastuje okolnost, že právě počet židovských posluchačů na vysokých školách dlouho stoupal. Kdežto před válkou v Krakově kolísal mezi 13 a 16%, ve Lvově 14—20%, bylo v r. 1921/2 v Krakově již 29.6%, ve Lvově docela 46.6%, tedy téměř polovic židovských posluchačů.

Zato rozhodně právem si stěžují Ukrajinci (Rusíni), jimž vláda polská bezohledně zavřela všechny stolice na Lvovské universitě a také soukromou universitu i techniku tamže.⁶⁶⁾ Čas od času se objeví sice zprávy, že jim za to zřídí novou universitu ukrajinskou, ale ne ve Lvově, ani ne ve Stanislavově či Kolomyji, ale v Krakově, tedy v území ryze polském, jakmile by chtěli trpěliví Ukrajinci to připustiti. Při tom i na středních i na obecných školách mají Ukrajinci procento hodně nižší, než by na ně podle jejich početnosti připadalo.⁶⁷⁾

⁶⁴⁾ J. M. Sokolcov, Ruskaja škola v Polšče, Ruská škola, kniha 2—3, 123.

⁶⁵⁾ J. Rubin, Der Kampf für die Muttersprache in der Schule und das Märtyrertum der modernen jüdischen Schule, NE 1926, 605.

⁶⁶⁾ LN 2/8 1924.

⁶⁷⁾ Stan. Sobinski, L'enseignement public en Petite Pologne Orientale au point de vue national 1923. O rusínských stížnostech v rozpravě rozpočtové komise polského sejmů viz LN 3/3, 36.

Nepochybně utrpěly pod vládou polskou i české školy na bývalém ruském území ve Volyni a Podolí.⁶⁸⁾ Školy ty trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů, zvláště pro český jazyk. Všude se pozoruje nepochybná nepřízeň vlády od r. 1923 a rozhodný obrat k horšímu z důvodů sice nepochopitelných, ale vždy politování hodných.

Sami Poláci mají ovšem své školy menšinové v cizích státech, zvláště republikách pobaltských, v Československu, Horním Slezsku, o něž se zajímají velmi intensivně (spor o polské děti v Horním Slezsku byl předmětem líčení dokonce i v Haagu r. 1928); již proto by měli býti co nejvíce sami spravedliví k národním menšinám ve vlastní zemi.

Připomínám, že *svobodné město Gdansk* má vlastní soustavu školní po vzoru pruském, v níž zaručuje menšině polské úplnou svobodu a rovnoprávnost; vrchní správu všeho školství má sekce senátu (Senatsabteilung für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung) o 6 odděleních. Pro vnější správu škol byly zákonem z 13. května 1932 zřízeny místní školní rady ze zástupců občanstva, církví i učitelstva za předsednictví školního inspektora; platy učitelstva hradí stát, ustanovení jejich připadá senátu. Senát svobodného města Gdanska usnesl se r. 1934 otevřítí po příkladě Pruska vysokou školu pro učitelské vzdělání.⁶⁹⁾ Že se i v Gdansku nyní uplatňuje převaha hnutí národněsociálního, jest známo z posledních politických událostí.⁷⁰⁾

Nejvyšší *instancí správní* ve věcech školství je ministerstvo osvěty a kultu (Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) utvořené již r. 1917 nezávisle na

⁶⁸⁾ Jos. Folprecht, Osvětové potřeby Čechů v polské Volyni, NL 6/3 1932.

⁶⁹⁾ Srv. publikaci Erziehung und Arbeitsplan der Hochschule für Lehrbildung, Danzig.

⁷⁰⁾ L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays, 97. — A. Rudy, Educational Progress in the Free City of Danzig, ve zprávách Departement of the Interior, Bureau of Education, Washington, January 1927 (tam otištěny také příslušné oddíly ústavy z r. 1920 i detaily o zřízení škol v jednotlivých oborech).

politických úřadech. Vedle personálního oddělení má pět departmánů (ogólny, szkolnictwa ogólnokształcącego, szkolnictwa zawodowego, nauki i sztuki, wyznań religijnych) a oddělení pro státní archivy. Jemu podřízeni jsou i kurátorové 10 krajů (okręgi szkolne), na které je všechno polské školství rozděleno od r. 1924; jsou jmenováni hlavou státu; kurátoři mají dozor nad vším elementárním, středním i průmyslovým školstvím kraje; stojí v čele úřadu „Kuratorium okręgu szkolnego“, dohlíží na školy prostřednictvím krajských dozorců (okręgowi wizytatorowie szkól). Konečně nejnižší instancí jsou inspektoři školní, umístění v jednotlivých okresech.

Vysoké školy ovšem mají také v Polsku po stránce dozoru autonomii, ovšem — jak vyloženo — omezenou, kdežto na předměty odborné, zvláště zpěv a tělocvik, dozírají zvláštní úředníci ministerští.⁷¹⁾

Od r. 1932 jest zřízen při ministerstvu náboženských vyznání a veřejného vyučování poradní sbor, analogický tomu, který v naší republice byl po převratu zřízen, aby nepřízní ministerstva zahýnul. Do poradního sboru jsou jmenováni (všichni členové jsou tu ve funkci čestné) zástupci školské administrativy, pět zástupců konfesí, čtyři zástupci školství obecného, tři zástupci školství středního, tři zástupci školství odborného (delegovaní příslušnými organisacemi), representant Polské akademie věd, čtyři rektori vysokých škol, tři zástupci vyslaní kulturními organisacemi, osm odborníků v otázkách pedagogických, zástupce skautů, zástupce ústředny venkovské mládeže, zástupce komory zemědělské, průmyslové a řemeslné, tři zástupci asociací uměleckých, člen institucí pro tělesnou výchovu, zástupce lékařstva. Poradní sbor jest svoláván jednou ročně. (Min. výn. 25. říj. 1932).

Konečně uvedme statistická data o školství polském, jak je přináší za rok 1935 *Annuaire international* (1936, str. 333):

⁷¹⁾ O organisaci správy školské viz F. *Śliwiński*, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, 3. vyd. 1932.

A. Veřejné školství:

Škol mateřských bylo 565, na nich žáků 38.700, učitelek 800; škol obecných 26.365, žáků 4.654.800, učitelstva 74.033; škol pomocných 175, žáků 29.300, učitelů 1.000; škol pokračovacích 637, žáků 89.134, učitelů zaměstnáno 5.458. Středních škol bylo 303, žáků 86.900, učitelů 10.762; odborných škol 277, žáků 22.500, učitelů 5.500; škol pro učitelské vzdělání 118, žáků 11.800, učitelů 1.154. Vysokých škol 13, posluchačů 40.722.

B. Školství soukromé.

Mateřských škol bylo 1.294 s 58.500 dětmi, obecných škol 1.421 se 140.100 žáky, pomocných 31 s 4.600 žáky. Středních škol soukromých bylo 480 se 73.900 žáky, odborných 907 s 43.200 žáky, pro vzdělání učitelstva 60 a žáků 6.200; vysokých škol 11 se 7.022 posluchači.

Literatura:

I. Všeobecná.

a) O polském školství vůbec.

Danyś Antoni, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków, 1921.

Boh. Vydra, *Polské školství*, Nové Čechy, 1922.

Bach Teresa, *Education in Poland*, Washington 1927.

Zagadnienia szkolnictwa polskiego. Les problèmes de l'enseignement Polonais, 1924.

K. Konarski, *Aperçu général de l'instruction publique en Pologne*, 1924.

Public Instruction in Poland, Warsaw, 1925.

Th. Bartówna, *Education in Poland*, Warszawa, 1925.

Polish Subsection Guide, Educational National Exhibition in Florence, 1925.

H. de Montfort, *Développement de l'instruction publique en Pologne*, *Revue internationale de l'enseignement*, 1927, 296.

Wincenty Sikora, *Stan szkolnictwa w Polsce*, 1928.

Radwan W., *Le problème d'organisation en Pologne*, Warszawa 1928. *Education in Poland, 1918—1928*. Published by the Ministry, 1929.

Instruction Publique en Pologne. Varsovie, Ministère de l'instruction publique 1929.

- Zarzecki Lucjan*, Wychowanie narodowe, Warszawa, 1929.
- Przyjemski Felix*, O polski system wychowawczy, Kraków, 1930.
- Kandel*, Educational Yearbook 1930; *Ziemnowicz*, Education in Poland.
- Al. Ferrière*, Voyage d'études en Pologne. Pour l'ère nouvelle, 1931, 89.
- „Polen“ ve sborníku *Strunzově*, Politik und Paedagogik in Ausland 1931, 135.
- W. Maas*, Polnische Schulen, NE 1931, 57 (je vlastně referát o posledních publikacích polských i cizích).
- L'éducation en Pologne, Publications du Bureau International d'Éducation, Serie des monographies nationales, Genève, 1931.
- Washburne*, Remakers of Mankind, 1932.
- L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. Genève, 1932.
- F. Śliwiński*, Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Wyd. III. Lwów—Warszawa, 1932.
- Mirtschuk*, Die Paedagogik der Slawen in XX. Jahrhundert. A. Polen Handbuch der Erziehungswissenschaft, III, 1. 1933.
- La réforme scolaire polonaise (A. Jakiel), Ženeva 1934.
- Stanislaw Seweryn*, La loi de l'organisation de l'enseignement en Pologne. Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, III, 34.
- S. Hessen*, Školství v demokracii, 1935, kap. VII., str. 181 (Školská reforma v Polsku).
- Dr. B. Kielski* (ministr školství), Éducation in Poland; *Nunn- Percy-Wilson*, The Year Book of Education 1935, str. 898 n.
- Bogdan Suchodolski*, Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej, Warszawa 1936.
- Václav Fiala*, Soudobé Polsko, Praha 1936.
- Lempicki St.*, Polskie tradycje wychowawcze, Warszawa, 1936.
- Podrobná bibliografie o školství polském za r. 1924 a 1925 je v Roczniku pedagogicznym III. 1928, 270, za rok 1926/27 IV. 205, za rok 1926/28 ib. IV. 1930, 87.
- Časopis „The New Era“ přinesl v r. 1930 pojednání s názvem: Pioneer Education in Poland s jednotlivými oddíly: Psychology, Character Training, Art and Drama, Physical Education, Types of Schools, Educational Experiment.
- b) Statistika.
- Annuaire statistique de la république Polonaise, Varsovie, 1930.
- Falski Marjan*, Kwestje podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego. I. Prace referatu statystycznego Ministerstwa wyznań religijnych i oświecenia publicznego, Warszawa, 1936.
- c) Reforma školství.
- Pioneer Education* in Poland, The New Era, 1930.
- Kielski*, Les écoles de plein air en Pologne. (II. Congrès Int. des Écoles de plein air, Bruxelles, 1931.)

- H. Rowid*, Reforma ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej, Ruch pedagogiczny 1932.
- Boh. Vydra*, Školská reforma v Polsku, Nové Čechy XV. 1932.
- Kielski*, Educational Reorganisation in Poland, New Education Fellowship Sixth World Conference, Nice, 1932.
- Stefan Bąkowski*, Zasady konstrukcji nowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum, Oświata i wychowanie 1933, V. 345.
- H. K.*, Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów, Oświata i wychowanie V. 1933, 445.
- Zygmunt Szalezyński*, Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy, Oświata i wychowanie V. 1933, 371.
- St. Bykowski*, Związki między przedmiotami w nowych programach, Oświata i wychowanie, 1934, VI., 60.
- Mirski*, Der polnische Erziehungsgedanke der Gegenwart. Int. Ztft f. Erziehungswissenschaft, 1933/4, str. 361.
- Kielski*, Les idées de la nouvelle loi sur le régime de l'enseignement en Pologne. Intern. Ztft f. Erziehungswissenschaft, 1933/4, str. 367.
- Suchodolski*, Uspołecznienie kultury, Warszawa 1937.
- Union des instituteurs des écoles primaires en Pologne: Le projet d'organisation scolaire en Pologne. (s. a)
- d) Menšinové školy.
- St. Sobiński*, L'enseignement public en Petite Pologne Orientale au point de vue national, 1923.
- Rühlmann*, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa, Breslau 1926.
- K. Juckersdorff*, Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Polnisch-Oberschlesien nach dem Genfer Abkommen, 1930.
- Fr. Višinka*, O českých školách ve Volyni, Program učitel. ústavu v Brně, 1931.
- II. Školství elementární.
- Boh. Vydra*, Obecná škola polská, PR XXXII., 1922, 123.
- W. Radwan*, Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Polsce, Warszawa 1928.
- Loi relative à l'Organisation de l'enseignement en Pologne. Edition du Ministère 1929.
- Les Écoles de la République Polonaise, Warszawa, 1929.
- Falski Marian*, Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej, 1929.
- Hilker*, Das Volksschulwesen in Polen, Ped. Zentralbl. 1930, 102.
- S. Klehanowski*, Statut publicznych szkół powszechnych, Oświata i wychowanie VI. 1934, 3.

Hub. Kien, Pierwszy rok realizacji statutu publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, Oświata i wychowanie VII. 633.
Tadeusz Lazowski, Uwagi o projektach programów publicznych szkół powszechnych I. i II. stopnia, Oświata i wychowanie VII. 616.
Ministère, L'Enseignement primaire dans la Rép. Pol. Varsovie, 1928.
 Programmes des écoles primaires, secondaires, normales. Warszawa, 1928.

III. Školství střední.

Zasady planu nauczania w szkole średniej. (Publikace ministerstwa)
 Warszawa, 1921.

Boh. Vydra, Nová polská škola střední, Střední škola II. 63.

Čeněk Jan, Střední školství, Praha 1926.

Program nauki w gimnazjach państwowych (oficiální publikace),
 Lwów, s. a.

Falski Marijan, Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, 1932.

Hrazdil, Střední školství v dvanácti státech evropských, Praha, 1934.

Seweryn, Liceum ogólnokształcące. Oświata i wych., 1937.

Suchodolski, Program liceum ogólnokształcącego. Oświata i wychowanie, 1937.

IV. Učitelské ústavy.

Sobolski, Problem kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych,
 Pszczyna 1937.

Kwiatkowski-Białas, Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych, Lwów 1937.

V. Školství odborné.

A. Lätt, Vergleichende Darstellung der Schulsysteme im allgemeinen und des Kaufmännischen Bildungswesens im besondern in verschiedenen Laendern. Zurich, s. a.

Szulczyński, Organizacja państwowych liceów pedagogicznych. Oświata i wychowanie, 1937.

Suchodolski, Program liceum pedagogicznego. Oświata i wych. IX, 1937.

Hensel, O liceach przemysłowych. Oświata i wychowanie, IX. 1937.

Chodorowski, Licea handlowe i administracyjne. Oświata, IX, 1937.

Wiśniewski, Licea gospodarstwa domowego, Oświata i wychowanie, IX, 1937.

VI. Školství vysoké.

Boh. Vydra, Polské školství vysoké, ND XXX. 530.

International Handbook of Adult Education, 1929, odstavec „Poland“.

Les écoles supérieures et les organisations des étudiants en Pologne.
 Hochschulen und Hochschülerorganisationen in Polen, Warszawa, 1933.

Severin Turosiński, Poland's Institutions of Higher Education.
 United States, Department of the Interior, 1936.

Witlinowa Halina, Atlas szkolnictwa wyższego, Warszawa 1937.

XXXI.
JAPONSKO.

V japonském školství od počátku jeho historické existence bojuje domorodý nacionalismus s cizími vlivy: sami Japonci přiznávají, že na rozdíl od tuhé konservativnosti a nepřístupné uzavřenosti Číňanů velká přizpůsobivost a proměnnost se stala příznačným rysem Japonců, jehož zásluhou nedošlo sice k vývoji výlučného sebevědomí, ale také ne k samostatnosti a soběstačnosti omlazené kultury.

Cizí vlivy jsou v Japonsku velmi starého data, a jsou zejména trojí: 1. Vliv čínský, 2. vliv indicko-budhistický, 3. vliv západní kultury.¹⁾

Murakami dělí dějiny japonské výchovy na tato období: I. Období starojaponské výchovy, až do r. 283 po Kr. II. Přejímání asijských kulturních statků (284—1191). III. Osvojení a zpracování asijských kulturních statků. A. Doba vlády válečníků (1192—1602); B. Období vzrůstajícího se měšťanstva (1603—1867). IV. Přejímání západní kultury (1868—1885). V. Zakládání samostatné výchovy japonské splýváním převzatých prvků cizích a prvků domácích (od 1886 až dodnes).

V období prvním nebylo škol. Výchova dala se rodinou a vlivem i příkladem okolí. Dála se v duchu náboženském, vedla k ctění předků a v souvislosti s tím k neomezené úctě vůči panovnické rodině. V druhém období začínají prostřednictvím Koreje vlivy čínské a proniká buddhismus. Do Japonska přicházejí čínští učenci a vzniká dvorská škola, zejména pro příslušníky císařského dvora. Japonská mládež se houfně vypravovala na studia do Číny a vracejíc se do vlasti

¹⁾ Srov. tu i dále *Murakami*, Das Japanische Erziehungswesen. Herausgegeben vom Japanisch-Deutschen Kultur-Institut, Tokyo, 1934. — *P. Adler*, Japanische Kulturgeschichte, 1926. — *O. Nachod*, Bibliographie von Japan, 1906—1926, 1928.

přinášela a propagovala vyspělou civilizaci mocného a silného souseda. Asi čtyři sta let od vnikání buddhismu má Japonsko už počátky školského systému. Předstihlo tím Evropu se snahami Karla Velikého i počátky evropských universit. V osmém století má Japonsko v hlavním městě centrální školu (jakousi universitu), kde se přijímali zejména synové vyšších úřednických rodin a učili se morální filosofii, správní vědě, právům, matematice a pod. Důkladná znalost čínštiny byla ovšem podmínkou. Vedle této školy ústřední byly dále školy provinciální v hlavních městech provincií. Také se vyskytovaly školy odborné, zejména lékařské, hudební, astronomické. Vnikáním buddhismu začalo podceňování žen, které byly odkázány na výchovu pouze rodinnou.

Nová perioda nastala vznikem a vládou třídy bojovníků, rytířů. Je to doba feudální; proto přestává centralisace i v oboru kultury. Estetisující a theoretická výchova doby předešlé ustupuje tuhé výchově válečníků; řídí se zákonníkem rytířské cti. Staré školství upadalo a vědy živořily v buddhistických kláštorech. Bojovníci byli vychovávaní k naprostému sebeovládání. Hlavní ctnosti jsou statečnost a věrnost, nejdůležitější statek jest čest. Sebevražda jest uznaným prostředkem, kterým se má ujíti pokoření.

Od XVII. století počíná se vedle bojovníků uplatňovati vrstva měšťanská. Je to doba vzrůstajícího blahobytu a tak i kulturního vzestupu. O povznesení školství získal si velké zásluhy císař Tokugava (1542—1616). Povolával učence a zřizoval školy; jeho příkladu následovali velmožové. Tak se začaly umění a vědy, které dříve byly majetkem jen šlechty a kněží, šířiti i do občanských kruhů. Výchova dívčí zůstala přesně oddělena podle příkazu Konfuciova, že od sedmého roku nemají hoši a děvčata sedět spolu. Děvčata se učila na příklad o sedmi důvodech pro zapuzení manželky, o třech stupních ženské poddanosti a podobně.

Evropské vlivy jsou v této době ještě nepodstatné, ačkoli už r. 1549 přišli do Japonska první jesuité, získali některé rody pro křesťanství a založili školy. Ale zakrátko bylo křesťanství z Japonska zapuzeno a bylo zakázáno čísti

evropské knihy. Teprve roku 1720 byl tento zákaz odvolán (mimo knihy náboženské) a Japonci se začali učit evropským jazykům. Roku 1862 poslala vláda poprvé několik studentů do Holandska. Roku 1872 byl vydán první školský zákoník, napodobený podle centralistické úpravy Napoleona I. Obsahuje předpisy pro všechno školství od škol elementárních až po universitu.

Je to období japonského vzrůstu, restaurace císařství, provedená dynastií Meiji. Císař přisahal roku 1868 na pět bodů, z nichž poslední zněl, že všechno vědění světa má se státi přístupným japonskému lidu. Bylo zřízeno ministerstvo školství. Mnoho úředníků bylo posláno do Ameriky a do Evropy, aby studovali moderní školství na místě samém. Navzájem byli povoláni cizinci.²⁾ Byl to zejména Američan Scott, který v tokijském semináři přednášel didaktiku, a Američan David Murray.

Výše uvedený školský zákon má za účel povznést vzdělání celého národa bez rozdílu stavů a tříd, tak aby, jak cituje Murakami, v žádné dědině nebylo nevzdělané rodiny a v žádné rodině aby nebylo analfabeta. Celá říše byla rozdělena na osm okruhů universitních, každý okruh universitní na 32 okruhů středoškolských, každý středoškolský okruh zase na 210 obecněškolských. Rychlý vzrůst škol vyžadoval velkého počtu učitelů, pro něž byly zařizovány učitelské ústavy. První mateřská škola byla založena 1876, první universita podle evropského způsobu 1877 v Tokiu. Organizace školství zůstala centralistická podle francouzského vzoru, ale ve způsobu vyučování byly přebírány vzory americké. Ministerstvo dodalo každé škole překlad těchto knih amerických: *Wickersham*, *School Economy*; *Hart*, *Classroom*; *Page*, *Theory and Practice of Teaching*; *Northend*, *Teacher and Parents*; *Calkins*, *Primary Object Lesson*.³⁾

²⁾ Německé vlivy probírá *A. Osada*, *Hauptströmungen der Paedagogik im modernen Japan*. *Internat. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, I, 1931/2, 257 n.

³⁾ *Murakami* (str. 48) k tomu praví: *Auf diese Weise gelangte die Comeniussche Pädagogik, die auf einer objektiv-naturalistischen Grundlage aufbaut, über England und Amerika nach Japan.*

Roku 1875 byla ustanovena povinná školská docházka na 6 let. Ale zákon dobře míněný se neosvědčil docela, vzhledem k nepokojům, které proti novému režimu vznikly. Přes to se podařilo asi 42% hochů školou povinných dostat do školy, děvčat ovšem jen asi polovici tohoto čísla. Nové nařízení z roku 1879 uvolnilo centralismus a zvýšilo vliv samosprávy, doba povinné docházky byla zkrácena.

Zvýšeným stykem s křesťanskými národy začínalo se znovu ujímati v Japonsku křesťanství. Roku 1889 byla vyhlášena jeho rovnoprávnost.

Poslední období (podle rozčlenění Murakamiho) začíná r. 1886 a trvá *dodnes*. Ministr Mori, který pobyl dlouhou dobu v cizině, začal reformu, která měla zachovat všechny vymoženosti cizí, ale pěstiti silné národní vědomí a hleděti si domácí kultury. Sebevědomí japonské se povzneslo vítězstvím ve válce s Čínou (1894—5), vítězstvím ve válce ruskojaponské a úspěchy ve válce světové, k nimž se druží významné úspěchy v nedávném obsazování území původně čínského. Část válečné náhrady z války čínskojaponské byla věnována k účelům školským. Již roku 1907 bylo možno povinnou docházku prodloužit znovu na šest let.

Duch výchovy dán jest *císařským reskriptem z roku 1890*, který každý japonský žák musí znáti nazpaměť. Ve volném překladu zní: „Naši císařští předkové založili říši na široké a pevné základně a dali pevný základ ctnosti. Ve věrnosti k svým panovníkům a v dětinské lásce k svým rodičům byli naši poddaní vždy za jedno a od pokolení k pokolení ukazovali toto své krásné smýšlení skutky. To jest ušlechtilý květ našeho státu a zároveň zdroj, z něhož prýští naše výchova. Poddaní! Milujte a ctěte své rodiče, buďte oddáni svým sourozencům, buďte svorni jako muž a žena i věrni jako přítel příteli. Pěstujte skromnou umírněnost vůči sobě samým, vaše blahovůle nechť se rozšiřuje vůči všem! Hleďte si vědění a pěstujte umění, abyste rozvíjeli své vědomosti a dovednosti i zdokonalovali své mravní síly. Snažte se podporovati obecné blaho! Ctěte ústavu a poslouchajte zákonů země! Kdyby se ukázala toho nutnost, obětujte se statečně za vlast! Udržujte

a rozmnožujte zdar naší dynastie, trvajíc věčně jako nebe a země! Pak budete nejen našimi dobrými a věrnými poddanými, nýbrž tím také skvěle osvědčíte vlastnosti zděděné po předcích. Tato cesta jest vpravdě odkazem, který nám zanechali císařští předkové a který císařští potomci jakož i poddaní mají všichni zachovávat: odkaz neklamný po všechny časy a platný pro všechna místa. Jest tedy naším přáním, abychom to všechno ve vši účtě měli na srdci stejně My jako Vy, naši poddaní, a abychom všichni dospěli k téže ctnosti.“

Japonské školství jest nekonfesijní, nekoedukační, podstatně zaměřené k výchově morální.⁴⁾

Rodinná výchova u Japonců jest zpravidla velmi pečlivá, rodiny bývají početné; vzhledem k ctění předků hledí si Japonec zajistiti zase ctění svými potomky. Učitelé jsou váženi. Název „sensei“ (učitel) přikládá se také významným osobám na znamení úcty.

Jako jinde, jsou i v Japonsku zřízeny *jesle* pro nejmenší děti a *mateřské školy* (dětské zahrádky) pro děti od tří do šesti let. Jejich návštěva jest dobrovolná.

Povinná školská docházka trvá šest let. Po tuto dobu chodí mládež do *školy obecné*, do tak zvané malé školy (Jinjô-Shôgakkô). Jako jinde, jsou tyto školy i v Japonsku buď jednotřídky nebo školy vícetřídní. Podle vydržovatelů jsou buď komunální neb soukromé. Pravidelně se neplatí školné. Děti, které se ve vývoji opožďují, jsou přidrženy k další návštěvě školy; ale po čtrnáctém roce i tak povinná návštěva přestává. Je však stále navrhováno, aby se povinná docházka prodloužila na osm let. Návštěva škol je velmi slušná. Roku 1918 ze všech dětí školou povinných chodilo skutečně 99.48% hochů a 99.42% děvčat. Povinné předměty jsou: morálka, japonština, počty, dějepis, zeměpis, přírodopis, kreslení, zpěv, tělocvik, pro děvčata šití; mohou se také zaváděti ruční práce pro všechny.

Jakousi analogií naší školy měšťanské jest vyšší škola

⁴⁾ *Yoshida*, The Philosophy Underlying the National System of Education in Japan. Teachers College, Columbia, New York, 1929.

obecná (Kôtô-Shogakô). Trvá všeobecně dvě léta, někde i tři léta. Povinná již není. Je důležitá zejména pro venkov, kde není středních škol. K předmětům na nižší obecné škole vyučovaným přistupují ruční práce a vyučování zemědělské neb průmyslové; může být zavedena angličtina anebo i jiný předmět podle místní potřeby.⁵⁾ V jedné třídě nemá být víc než 60 žáků (v nižší obecné víc než 70).

Učitelky určeny jsou děvčatům. Počet jejich vzrůstá, ale učitelů jest asi dvojnásobný počet než učitelek. Školní knihy pro obecné školy vydává ministerstvo.

Pro děti, které nemohou být vyučovány ve školách normálních, zřizují se, jako jinde, *školy speciální*. První ústav pro slepé a hluchoněmé otevřen byl roku 1875 v Tokiu; od roku 1923 jest výchova slepých a hluchoněmých upravena ministerským nařízením. Výchova slabomyslných však není dosud upravena úředně. Sociální péče o mládež organizována jest od roku 1900 a jest postaráno také o výchovny pro mládež opuštěnou nebo zpustlou.

Pokračovací školy různých typů byly r. 1935 sjednoceny v jeden typ, školu mládeže, Seinen Gakkô. Vstupuje do ní mládež, která vychodila školu obecnou, aby ve volném čase doplnila svou výchovu morální i své vzdělání. Tato škola pokračovací má dva stupně. Do prvního stupně vstupuje mládež, která vychodila nižší školu obecnou, do druhého stupně se vstupuje z vyšší školy obecné neb z nižšího stupně Seinen Gakkô. Může být zřízen i stupeň třetí, speciální. Vyučování jednoho školního roku má trvati 180—210 hodin. Předmětem vyučování jsou: občanská nauka, mravní výchova, předměty obecně vzdělávací (mateřský jazyk a domácí literatura, zeměpis a dějepis, přírodní vědy a hudba), tělocvik a vyučování odborné podle povolání; děvčata se učí také domácímu hospodářství a šití. Vyučování jest bezplatné.⁶⁾

Střední školství obecně vzdělávací má v Japonsku dva

⁵⁾ Podrobnější rozvrh předmětů pro jednotlivé ročníky obou škol uvádí v příloze *Murakami*.

⁶⁾ *Annuaire international*, 1936, 268.

typy pro hochy a jeden typ pro děvčata. První typ pro hochy je pětiletý a nazývá se Chûgakkô (v překladu značí: střední škola); může se k němu připojit jednoletý doplňovací kurs. Vyšší typ pro chlapce jest sedmitřídní škola Kôtogakkô (v překladu: vyšší škola). Má nižší stupeň čtyřletý a vyšší tříletý. Pro dívčí vzdělání jest určena Kôtôjogakkô (vyšší dívčí škola), která je normálně pětiletá; ale jsou také ústavy jen čtyřleté, ba i tříleté. K vyšší dívčí škole se může připojit kurs pro domácí hospodářství. Ale kurs pro domácí hospodářství se může také organisovati jako samostatná střední škola dívčí; nazývá se Jikka-Kôtôjogakkô. Do střední školy japonské se vstupuje po absolvování školy obecné.

Pětiletá škola střední jest od roku 1931 zařízena na principu částečné elektivity. První tři ročníky jsou společné. Od ročníku čtvrtého má nastati štěpení, kde si mohou žáci vybrati ze dvou skupin předmětů. Obecně povinné předměty pro všechny třídy jsou: morálka, občanská nauka, japonská řeč a literatura, čínští klasikové, dějepis, zeměpis, přírodopis, ruční práce, tělocvik. K tomu si od čtvrté třídy mohou vybrat na doplnění k všeobecně povinným dvaceti hodinám ještě deset až patnáct hodin ze skupiny A neb B. Skupina A: japonská řeč a literatura s čínskými klasiky, matematika, přírodopis, kreslení, hudba, v každém případě učení řemeslné. Skupina B: v každém případě jeden cizí jazyk, pak japonská řeč a literatura s čínskými klasiky, matematika, přírodopis, kreslení, hudba. V poslední době poskytuje se někde možnost dvou hodin libovolného studia podle volby žákovy. Od roku 1925 je každé střední škole přidělen důstojník, který žáky cvičí ve vojenské disciplíně a ve vojenských dovednostech; zato mají pak absolventi kratší dobu výcviku po nastoupení vojenské služby. Absolvování pětileté školy střední opravňuje k nižším úřadům státním, k přihlášce na zkoušku pro vyšší úřady, k hodnosti záložního důstojníka nebo ke vstupu na odbornou školu. Kdo by chtěl studovati na universitě, musí přestoupiti na sedmitřídní školu, kde se podrobí přísné přijímací zkoušce do vyššího stupně. Nával na pětiletou střední školu je velký, takže byla zavedena přijímací zkouška.

Poněvadž se zřizování tříd neřídí počtem přihlášených, jest asi třetina přihlášených odmítána.

Sedmitřídní střední škola má úkolem podávati nejvyšší stupeň všeobecného vzdělání a zejména vštěpovati národní mravy. Dělí se jako naše reálka na čtyřtřídní stupeň nižší a trojtřídní stupeň vyšší. Nižší stupeň se považuje asi za rovnocenný střední škole pětítřídní, ale přes to se žádá, jak právě zmíněno, z pětítřídní školy ještě přijímací zkouška do vyššího stupně školy sedmitřídní. Vyšší oddělení dělí se na dvě větve, které bychom podle našich poměrů mohli nazvati gymnasijsní a reální. Přejímáme sem z Murakamiho rozvrh předmětů.

Nižší stupeň:

Morálka	1	1	1	1
Občanská nauka	—	—	1	1
Japonská řeč a lit. a čínští klasikové	7	7	6	6
Cizí jazyk	6	7	6	6
Dějepis a zeměpis	3	3	3	3
Matematika	4	4	4	4
Přírodopis	2	2	4	4
Kreslení	1	1	1	1
Hudba	1	1	—	—
Ruční práce	1	1	1	1
Tělocvik	5	5	5	5

Vyšší stupeň:

Oddělení gymnasijsní (literární):

Morálka	1	1	1
Japonština, řeč a lit. a čínští klasikové	6	5	5
První cizí jazyk	9	8	8
Druhý cizí jazyk	4	4	4
Dějepis	3	5	4
Zeměpis	2	—	—
Filosof. propedeutika	—	—	3
Psychologie a logika	—	2	2
Národní hospodářství a zákony ...	—	2	2

Matematika	3	—	—
Přírodopis	2	3	—
Tělocvik	3	3	3

Oddělení reální (přírodovědné):

Morálka	1	1	1
Japonština atd.	4	2	—
První cizí řeč	8	6	6
Druhá cizí řeč	4	4	4
Matematika	4	4	4
Fysika	—	3	5
Chemie	—	3	5
Botanika a zoologie	2	2	4
Mineralogie a geologie	2	—	—
Psychologie	—	2	—
Národní hospodářství a zákony ..	2	—	—
Kreslení	2	2	2
Tělocvik	3	3	3

Pozn. Cizím jazykem jest angličtina, francouzština, němčina. Druhý cizí jazyk je při tom fakultativní.

Tyto střední školy mohou existovati buď jako ústavy úplné nebo jen svým vyšším oddělením, poněvadž se na ně může přestupovati po zkoušce z ústavů pětítřídních. Počet odmítnutých uchazečů jest zde ještě větší než při přijímací zkoušce do pětítřídních středních škol. Vyšším stupňům středních škol sedmitřídních rovnají se celkem přípravné kursy na vysokých školách nebo chlapecké školy šlechtické.

Vyšší dívčí škola má pět ročníků, někdy čtyři, ba i jen tři. Předměty jsou jako na škole chlapecké, přistupuje však šití a domácí hospodářství. K vyšší dívčí škole může se připojiti vyšší stupeň, analogický vyššímu stupni sedmitřídní školy, nebo speciální kurs pro zdokonalení v jednom nebo více oborech. Tyto vyšší stupně trvají dvě neb tři léta; po pětítřídní škole dvě, po čtyřtřídní škole tři léta.

Poslední dobou studuje se v Japonsku možnost, zkrátiti dobu studia středoškolského a vysokoškolského.⁷⁾

Odborné školství jest v Japonsku velmi oblíbeno. Jeho členění neodpovídá zcela našemu členění odborného školství; japonské odborné školství se těší celkem větší vážnosti než u nás. Rozlišují se zejména dva stupně: nižší a vyšší. Nižší buduje na škole obecné neb na vyšší škole obecné (měšťanské), vyšší školství odborné předpokládá vzdělání středoškolské.

Nižší školství odborné má uváděti do praxe. Tyto školy jsou zakládány pro různé obory: jsou to školy technického rázu, zemědělské, obchodní, navigační, rybářské a řemeslné. Doba studijní jest od jednoho roku do čtyř let; rozlišuje se také podle předběžného vzdělání, podle toho, přichází-li kandidát ze školy obecné neb ze školy měšťanské. K tomuto nižšímu školství odbornému druží se bez přesné meze školství pokračovací všeho druhu.

Vyšší školy odborné budují na vzdělání středoškolském, předpokládajíce alespoň pětiletou školu střední neb střední školu dívčí. Studium na nich musí trvati nejméně tři léta. Tyto školy jsou v Japonsku ve velké úctě; jejich odchovanci jsou počítáni k elitě. Ovšem hledí tyto vyšší školy odborné podati nejen praktický výcvik dostačující k činnosti výdělečné, nýbrž i vzdělání vedoucí k iniciativní činnosti ve veřejném kulturním a hospodářském životě. Proto vyžadují jako předpoklad všeobecné vzdělání středoškolské. Kdo vzdělání středoškolského nemá, mohou se přihlásiti k velmi přísné zkoušce přijímací.⁸⁾

Obory těchto vyšších škol jsou velmi různé: technické obory, zemědělství, obchod, plavba, rybářství, práva, národní hospodářství, lékařství, lékárnictví, literatura a filosofie, přírodní vědy, theologie, výtvarné umění, hudba, tělovýchova, domácí hospodářství. Jedna škola může pěstovati buď jeden obor neb několik příbuzných. Může míti také kursy pro další vzdělání.

⁷⁾ *Annuaire*, 1936, 268.

⁸⁾ *Murakami* uvádí, že roku 1928 z 9.651 uchazečů podařila se tato zkouška jen 546, z 1.331 uchazeček složilo ji jen 96.

Učitelé pro nižší odborné školy vzdělávají se na speciálních ústavech neb kursech, které jsou přičleněny buď k nějaké universitě neb k vyšší škole odborné; uchazeči musí míti středoškolské vzdělání. Pro vzdělání učitelů na vyšších školách odborných není zvláštních ústavů. Studují buď na universitách neb na uznaných vyšších školách odborných, a vyžaduje se na nich dosažení buď plného titulu akademického „hakushi“ neb titulu „gakushi“; vedle toho může ministerstvo připustiti odborníky, které uzná za způsobilé.

Vzdělání učitelů škol obecných bylo zařízeno podle cizích vzorů, ale záhy bylo naplněno duchem japonským. Roku 1872 byl založen v Tokiu první učitelství seminář, na němž učil prostřednictvím tlumočnicka pedagogice a didaktice Američan Scott. Jeho žáci se pak stali učiteli na nově zřizovaných seminářích. Roku 1875 byl otevřen v Tokiu seminář i s cvičnou školou mateřskou podle pokynů Američana Murraye, který byl ve věcech školských vládním poradcem. Roku 1886 zaveden do výchovy učitelstva vojenský duch. Všichni se musí podrobiti přísné kázi internátů a vojenskému výcviku. Od té doby bylo učitelství vzdělání upravováno několikrát, posledně 1931.

Seminář pro vzdělání učitelstva obecných škol má velmi zajímavé zařízení, kterým je postaráno o to, aby nebyli z povolání učitelství vylučováni ti, kteří se nemohli dostati na střední školu, i aby absolventi škol středních se mohli připravit k učitelství na ústavech sobě přiměřených. Obsahuje tedy japonský seminář, abychom to řekli přibližným přirovnáním podle našich poměrů, jednak učitelství ústav, jednak pedagogickou akademii. Do prvního oddělení se přijímají žáci, kteří dokončili alespoň druhý ročník vyšší obecné školy, nebo jsou 14 let a mají nějaké rovnocenné vzdělání. Studium pro tyto žáky jest pětileté. Druhé oddělení, pro ty, kteří mají maturitu na Chugakkô (dívčata na dívčí škole), trvá dvě léta.

Velká váha se klade na výchovu morální a vlasteneckou. Vyžaduje se nezlomná věrnost k panovníckému domu a státu. Pěstuje se ukázněnost a úcta k představeným, cvičí se tělesná

obratnost a vytrvalost. Vyučuje se běžným předmětům obecně vzdělávacím a vedle toho oborům pedagogickým. Pedagogické obory začínají v třetím ročníku třemi hodinami, ve čtvrtém mají hodiny čtyři, v pátém pět. Ústav dvouletý má ovšem pedagogiku od začátku. Theorie se doplňuje praxí na cvičné škole obecné a mateřské. Ve vyšších třídách učitelského ústavu a v celé pedagogické akademii (abychom užili našich terminů, kterých Japonci neužívají) je zavedena částečná elektivita. Zaveden je jeden cizí jazyk, angličtina.

Učitelské semináře jsou ústavy veřejné. Velká většina žáků jsou stipendisté, kteří se musí podle výše stipendia zavázati, že určitou dobu setrvají jako učitelé na obecných školách.

Zkouška na jednom i na druhém oddělení opravňuje k ustanovení učitelem. Pro další vzdělání jest při učitelských seminářích zařízen jednoletý kurs pro zlepšení kvalifikace. Vzhledem k tomu, že se objevuje časem nedostatek učitelstva, zřizují se občas kursy, které připravují k učitelské zkoušce.

Příprava učitelů středních škol jest dosti rozmanitá. Sluší tu rozlišovati kvalifikaci pro vyučování na nižším a na vyšším stupni středních škol. Pro vyučování na nižším stupni připravují vyšší učitelské semináře (jakési écoles normales supérieures); ústavy tyto mají čtyřletou dobu studijní. Mužské ústavy se dělí na dvě sekce, literární a přírodovědeckou; ženské ústavy mají vedle toho ještě oddělení pro domácí hospodářství. Sekce literární a přírodovědecké se dělí dále na tři oddělení. Přijímají se absolventi střední školy, třeba jen pětiletí. I tu jest hojně míst stipendijních. Vedle toho mají některé university i některé školy odborné sekce pro přípravu učitelů škol středních. Na učitele vyššího stupně škol středních se kladou vyšší požadavky. Učitelský diplom může dostati každý, kdo na universitě si získal akademickou hodnost „hakushi“ neb „gakushi“; také ti, kteří udělali zkoušky neb získali doktorát na některé universitě cizí, neb ti, kteří absolvují speciální kursy, jaké se zakládají při vyšších seminářích.

University a vysoké školy mají v Japonsku podobně jako v Evropě dvojí úkol, praktický (učitelský) a badatelský. Universita má nejméně dvě fakulty, nejvíce sedm: právnickou, lékařskou, technickou, literární, přírodovědeckou, zemědělskou, hospodářskou (literární se rovná naší filosofické). Vedle toho bývá při fakultě vyšší kurs pro ty, kteří se chtějí vzdělati v práci badatelské; tyto kursy mohou tvořiti jeden společný ústav. Na universitu jsou přijímáni absolventi sedmitřídní školy střední neb přípravného kursu při universitě, který podává stejné vzdělání, jako plná sedmitřídní škola. Studium na universitě trvá nejméně tři léta, na fakultě lékařské nejméně čtyři. Studenti, kteří absolvovali fakultu a složili zkoušku, smějí užívati nižšího akademického titulu „gakushi“. Ti, kteří prošli ještě badatelským kursem a předložili disertaci, jež musí vyjít tiskem, mohou po svolení ministerstva nositi vyšší titul „hakushi“; u studentů, kteří jsou podle názorů profesorů zvláště schopní, stačí podati disertaci i bez badatelského kursu.

University se rozeznávají: 1. císařské (celkem osm); jsou nejváženější; 2. státní (jen dvě); 3. veřejné (počtem tři, dvě založené prefekturami, jedna městem); 4. soukromé, které se musí opírat o nadaci nejméně půl milionu jenů. Organizace universit je analogická jako u nás. Ženské studium na universitách je v počátcích; na císařské university nemají ženy přístupu.

Vysoké školy mimo university jsou vlastně samostatné fakulty, a není přesného rozdílu od škol odborných vysokéhoškolského rázu.

V poslední době začíná se věnovati značnější péče *lidové výchově*, pro niž Japonci dovedou uváděti starobylé počátky. Tak prý již kolem roku 1770 měli Japonci drobnější knihovny. Ale první knihovna pro lidové vzdělání po evropském vzoru byla zařízena až r. 1872. Do služeb lidové výchovy se zabírají musea, film, biograf, divadlo, gramofonové desky, sdružení mládeže, jako je japonský skauting (shōnendan) a mládež Červeného kříže, i spolky dospělých. Pamatuje se nejen na pokračovací vzdělání mládeže podle zvoleného povolání, nýbrž

i na vzdělání všeobecné v době před nastoupením vojenské služby. K tomu slouží ústavy „seinen-kurenjo“. Mají hodiny morálního vyučování a občanské nauky, obory všeobecně vzdělávací i prakticky potřebné, ale poměrně největší doba se věnuje vojenským cvikům. Pro dospělé jest postaráno o další vzdělání způsobem analogickým evropskému, zejména četnými přednáškovými kursy a lidovými vysokými školami. Z Ameriky se rozšířilo učení dopisováním.

Podle zásad v Japonsku platných organisují Japonci školství také v územích, které patří pod jejich pravomoc, zejména v Korei, na Formose, na Sachalinu, v Mandžusku, a v územích nově dobytých neb aspoň pod japonským vlivem stojících. Obyvatelé japonsky mluvící mají tu výchovu zcela analogickou, pro obyvatelstvo nejaponské zřizují se školy bez povinné docházky, které jsou zároveň orgánem japonské propagandy a japonského pronikání.

Literatura:

- Sharp*, Le système de l'éducation au Japon. Publication officielle du gouvernement, 1906.
- Degenhardt*, Über japanisches Schulwesen, 1910.
- M. E. Burton*, The Education of Women in Japan, 1914.
- Tagore*, The Spirit of Japan, Tokio, Indo-Japanese Association, 1916.
- P. Adler*, Japanische Kulturgeschichte, 1926.
- Erickson*, A School for the Grandsons of Samurai. Journal of Education, London, 1927.
- O. Nachod*, Bibliographie von Japan 1906—1926, 1928.
- Yoshida*, The Philosophy underlying the National System of Education in Japan. New York 1929.
- A General Survey of Education in Japan. Department of Education, Tokio, 1930.
- A. Osada*, Hauptströmungen der Pädagogik im modernen Japan. Intern. Zeitschrift f. Erziehungswesen, I, 1931/2, 257 n.
- Haushofer*, Japans Werdegang als Weltmacht und Empire. 1933.
- Komao Murakami*, Das japanische Erziehungswesen, Tokio 1934.
- E. Lajtha*, Japonsko včera a dnes. Praha 1936.

- M. G. Reta*, La réforme scolaire à l'ordre du jour: Nippon. Informations pédagogique internationales, London-Paris-Praha, 1937.
- Keenleyside H. and A. F. Thomas*, History of Japanese Education and Present Educational System, 1937.
- Annual Report of the Minister of State for Education, Tokio.
- Japan Year Book (má každoročně kapitolu o školství).

XXXII.

**SPOJENÉ STÁTY
AMERICKÉ.**

1. Všeobecná charakteristika a rozdělení školství amerického.

Slovo Benjaminu *Wheeler*a,¹⁾ presidenta státní university v Kalifornii: „Každý národ, který má poslání sobě vlastní, má i své vlastní školství“ (Every nation with a task of its own has its own education) — slovo pronesené úvodem k publikacím společnosti. po něm nazvané pro studium školství domácího a cizího — nemá snad o žádném školství tak rozhodnou a nepochybnou platnost, jako o školství Spojených států severoamerických. Systému škol tamních, ježto naprosto odchylných od škol evropských, nelze chápati než právě ve světle amerického nacionalismu,²⁾ z jehož přirozených podmínek školství to vyrostlo.

Jestliže tedy cizinci, kteří v nejlepším případě prohlédli podrobněji jen nějaký úsek školského systému severoamerického, líčí doma celek v barvách růžových a doporučují nadšeně jeho napodobení, tu pravdu proti nim mají ti, kdož (mezi nimi i řečený *Wheeler*) tvrdí, že přenášeti instituce školské severoamerické beze změny a nekriticky do prostředí docela jiného je naprosto nemožno a bylo by maškarádou neživotnou (masquerade, not life); neboť vznik a stav dnešní organizace školství amerického jsou tak zásadně odchylné od našeho systému evropského a při tom rozmanité a nejednotné, že přímé srovnávání obou není možno bez obtíží;

1) Podle *Nikolau*a v Širým světem IX. 157, viz i *Schriften der Wheeler-Gesellschaft*, I. Heft, 1914, 1.

2) Jak vznikl a vyvíjel se národní systém výchovy v Americe a jaký je výchovný ideál tamější, viz *Kandel* 1929, 463.

uvidíme, že ani k našemu rozčlenění na školy elementární, střední a vysoké nelze v Americe naléztí analogie úplně.³⁾

S druhé strany stejně jako nekritický obdiv nutno zamítnouti ovšem i nekritické odsuzování od těch cizinců, kteří chtěli na školství tamní klásti měřítko domácí systematickosti a nedovedli zaujmouti stanovisko klidného pozorovatele; i počet těchto nesoudných nepřátel amerického školství je zvláště mezi Němci dnes již daleko značnější, než bychom byli nakloněni souditi.

Máme-li vytknouti hlavní rozdíly školství amerického a evropského, je jisto především, že v Americe daleko méně než u nás uplatňují se ve škole vlivy veřejných korporací a zvláště státu. Souvisí to se samou historií amerického školství, jež pravidelně vznikalo a udržovalo se z iniciativy soukromníků; a není národa, jehož příslušníci by měli takový zájem o otázky školní⁴⁾ a který by tolik peněz věnoval na podniky osvětové, školy, knihy, musea, nadace atd., jako Američané. Jen základ nadace Carnegiovy pro učitelstvo jest 15 mill. dolarů, jiný mecenáš Rockefeller věnoval na různé instituce kulturní 35 mill. dolarů, samy university vznikly zpravidla jen z dobročinnosti soukromníků.

Teprve hospodářská krise, která také v Sev. Americe dolehla krutě od r. 1930, způsobila značný pokles výdajů školských, jak o tom promluvíme níže; mnoho dětských zahrádek a večerních kursů vůbec zavřeno, ba někde došlo i k rušení škol obecných (zvláště ve státech jižních a východních); ve státě Tennessee učili učitelé řadu měsíců bez platu,

³⁾ Že nelze americkou kulturu měřit vůbec měřítkem evropským, dokazuje i Fritz *Kellermann*, *Grundlagen des amerikanischen Schulwesens*, *Erziehung* IV. 702 a násl., zej. 707. Také Fr. *Pražák* v knize *Americké dítě*, 1933, 2, konstatuje, že ani doba půl roku nestačí k tomu, aby se odtud mohly přinést nepochybně správné názory, zejména o výchově, a že je mezi školami americkými velký rozdíl, takže není dobře možno stanovit nějaké přesné normy pro celek platné; zvláště po roce 1930 měnilo se školství americké vlivem hospodářské krise velice rychle.

⁴⁾ V tomto zájmu lidu o školu vidí *Kellermann* druhou charakteristickou známku amer. školy na rozdíl od Německa.

jinde se samo občanstvo a žactvo skládalo na vydržování učitelů a školy, všude docházelo k snižování platů učitelských třeba i o 25%, a k zvýšení počtu dětí ve třídě atd.⁵⁾

V souhlase s tím vliv státu na školu je omezen na nejnutnější míru. Škola je úplně v moci obcí, korporací nebo soukromníků; vlivy jednotlivých států zasahují poměrně málo, církevní orgány docela nic, takže není ani onoho centrálního byrokratického aparátu školského, složeného převahou z právníků, bez něhož školství naše je nemyslitelné. Ježto ani zákon o prohlášení svobody, ani konstituce Spoj. států o školství vůbec se nezmiňují, pochopíme, že školství americké je svět pro sebe bez ingerence státu; neboť vlády jednotlivých států vypomáhají finančně jen tam, kde soukromá dobročinnost nestačí; vedle toho obstarávají vlastně jen sbírání statistických dat a po případě i informace z ciziny. Teprve v poslední době jeví se odpor proti této přílišné decentralisaci škol a objevují se návrhy, aby byl zřízen centrální jednotný úřad školní.⁶⁾

Tak koncem války senátor H. Smith ze státu Georgie podal návrh na zřízení ministerstva osvěty, jehož úlohou má býti boj proti analfabetismu, péče o výchovu přistěhovalců, o rozvoj škol obecných, středních i vysokých a zvláště též péče o výchovu tělesnou.⁷⁾ Návrh obnoven r. 1919 a doporučen zejména spisem Johna *Keithe* a Willy *Bagleye* „*The Nation and the Schools*“, 1920. Nový návrh předložen kongresu r. 1926 k podnětu národního sdružení učitelů s odůvodněním, že státy severoamerické jsou jedinou větší zemí bez ústřední správy školské.⁸⁾ Nový pokus o ustanovení státních sekretářů pro veřejné školství učinil president Hoover r. 1930.⁹⁾

⁵⁾ NE 1932, 854; jiné doklady Škola měšť. 36, 242.

⁶⁾ Boj o vliv státu na školu v Americe od počátku 19. stol. podrobně líčí *Cubberley*, *Public Education in the United States* 1917, 118; *tyž*, *Public Schools Administration*, 1916, 14, a Beneš v Kádnerově sborníku k 50. narozeninám.

⁷⁾ *Révue pédagogique* 1920, I. 74; srovnej PR XXXI, 238.

⁸⁾ *Przegląd pedagogiczny* 1926, 133; *Mlček*, *Amerika se učí*, 191 n.; *Hessen* v *Handbuch der Pädagogik* IV. 439.

⁹⁾ *L'informat. universit.* IX. 299.

Pochopíme tedy dále, že školství americké těší se volnosti a samostatnosti, o jaké se nám ani zdaleka nezdálo; nejen že každý stát má školství zřízené po své chuti, ale i každá škola svou vlastní osnovu; jako učitelům ponechána volnost zkoušení a hledání metod, tak i žakovská individualita může se v Americe vyvíjeti zcela volně. Každý Američan může se tudíž uplatnit podle svých schopností, není omežován určitým schematem školy, nezkoumá se jeho vysvědčení, nýbrž praktická zdatnost. Při tom idea součinnosti se žáky není jako u nás prázdným slovem, nýbrž ovládá vskutku všechno učivo a provádí se důsledně ve veškeré práci školní. Proto se dále v Americe tolik zdůrazňuje moment pokusný; žák sám experimentuje, sám pozoruje, sám přemýšlí i uvažuje, cvičí se v debatách a vede se k samostatnému přemýšlení; nepřecpává se mrtvým věděním knižním, neví tolik, co náš žák, ale zato více celkem umí. U nás osnovy i metody učebné jsou pravidelně pevně stanoveny, nemění se nápadně a nejsou většinou podřízeny úvahám veřejnosti. V Americe všechny instituce školské docela svobodně se vyvíjejí a veřejně se posuzují jen podle potřeb národních. Není tam tradice historické, není klidného vývoje školy, ale zato je škola americká vskutku životná; v ní místo věděni intelektuálního stojí v popředí výchova charakteru, v ní se učí věcem docela praktickým, ručním pracím chlapeckým, hospodářství, naukám průmyslovým, obchodním i technickým; v ní konečně se intensivně pěstuje cvičení tělesné, hry a sporty (každá škola má pravidelně i své hřiště, tělocvičnu, ba i lázně i sprchy). Tak vidíme ve Spojených státech vyrůstati mládež, která po krátké době učení vstupuje do života s rozhledem daleko praktičtějším než ti, kteří u nás 12 i 15 let vysedali u knih a v učebnících.¹⁰⁾ Proto také nikde není tolik škol, které by se pustily přímo do experimentování, z nichž by vyrůstal všechen

¹⁰⁾ Ovšem i tu se jeví vývoj; podle R. Müncha, Prüfungslehre, 34, také v Americe již se vyžaduje víc a více předběžného vzdělání pro každý obor a doba, kdy se mohl každý prodávač časopisů pracovat až k presidentovi, prý již dávno patří minulosti. I americká škola se stabilisuje.

pokrok školský, jako právě v Americe. S tímto pokusným rázem školy nepochybně souvisí i snahy po objektivním zjišťování výsledků školní práce pomocí testů, jichž právě tam se objevilo v poslední době množství úžasné.¹¹⁾

Nelze dále pominouti mlčením, že škola americká je vskutku škola lidová a demokratická, národní, jsouc přístupna každému, kdo má schopnost a vůli se vzdělávat. Americká škola svým anglickým jazykem vyučovací přispívá k onomu „amalgamování“ přistěhovalců evropských, jejichž děti, jak kterýsi starosta newyorský dobře vytkl, po krátké době vycházejí s jednotným americkým obličejem.

Škola — a to zase především škola elementární — je také semeništem amerického patriotismu, v němž rychle mizejí a utonou rozdíly nacionální; škola spolu je místem, v němž se všechny děti připravují pro povinnosti občana amerického (the education of all the people for service and for citizenship), věnujíce tolik času především vlasteneckým dějinám i občanské nauce americké. Proto i za světové války škola americká byla právě pro svůj nejužší styk se životem cele ve službách válčícího národa, připravovala mládež pro příští službu vojenskou a pomáhala zásobovati bojující armádu; válka vstoupila do popředí i ve školách amerických.¹²⁾ Vůbec občanskovýchovný úkol školy je přípravou pro život praktický a nepřestává se zdůrazňovati při každé příležitosti.¹³⁾

Praktický duch americký jeví se i ve výpravě školy a v péči o zdraví, a jeví se patrně i v tom, že v Americe je školní budova střediskem společenským celé obce; slouží

¹¹⁾ E. Hylla, Schule und Leben in den Vereinigten Staaten. U nás o této stránce americké pedagogiky informují Příhodovy práce o školském měření. Ale už i Severoameričané dobře znají také slabé stránky tohoto „zvědečtění“ (The scientific moment in education podle Clappa); a i u Američanů roste odpor proti testům a jejich mechanisaci; viz spis *Learneda*, o němž ve Věstníku prof. 1932, 326.

¹²⁾ Srov. Arthur Dean, Our Schools in War Time and after, 1918.

¹³⁾ Mílek, Duch americké výchovy, 105; Helen Wodehouse, American Education and American Life, ve Forum of Education VI. 257.

i shromáždění dospělých občanů, potřebám škol večerních a účelům rekreačním.

Z demokratického úkolu školy a z rázu školy plyne důsledně, že škola americká je škola bezplatná; školné nevybírání se ve veřejné škole od dětské zahrádky až po universitu.

Splývání národností mezi sebou podporuje se v americké škole i okolností u nás neslýchanou: naprostou odlukou školy od církve. Škola je institucí nábožensky naprosto neutrální, v níž z náboženství se pěstuje pouhé čtení bible, kdežto vlastní výchova náboženská jest odkázána na mimoškolní práci misíí a církví. Náboženství je tam věcí vskutku úplně soukromou; také podle zákonů státních není náboženství u nikoho předpokladem pro veřejný úřad a kongres nesmí vydat zákon, jímž by se podporovalo zavedení některé konfese, nebo naopak jiné se činily překážky. A snad právě proto má Američan pro otázky náboženské, o nichž rád diskutuje, daleko větší zájem a pochopení než Evropan, kterému je náboženství věcí odbytou a překonaným stanoviskem. Proto je právě v Americe tolik náboženských spolků a náboženských sekt, v něž se rozpadá zejména náboženství evangelické; ale i tolik reklam a akcí pro získání nových příslušníků, jež zacházejí až do krajností.¹⁴⁾

Konečně je charakteristickou vlastností amerického školství, že je pravidelně na školách zavedena koedukace, a to od stupně elementárního až po universitu. Přirozeným důsledkem toho je, že americké dívky v míře ještě větší než u nás mohou se věnovati studiu, načež pravidelně volí povolání učitelské; učitelky mají dnes převahu nad učiteli nejen na školách dívčích a smíšených, nýbrž dokonce i v třídách výhradně chlapeckých na stupni nižším a středním, takže se právem může mluvit o poženštění škol amerických. Neopřekvapuje, že ženy zprostředkují také styky mezi školou a rodinou, jsou lékařkami a ošetřovatelkami a zasedají v hojném počtu i ve školních úřadech.

¹⁴⁾ O poměru americké školy k náboženství viz čl. *Johnsonův* v Kandelově ročence 1932, 433; F. *Pražák*, *Americké dítě*, 1933, 77.

Jaké jsou často poměry na koedukačních školách středních v Americe, nejlépe ukazuje kniha soudce mládeže *Lindsaye* v státě Colorado, přeložená do němčiny pod názvem *Die Revolution der modernen Jugend*. Ve dvou letech prošlo jeho poradnou na 500 dívek ve věku 14—18 let, které vesměs již obcovaly s mladíky a dostaly se často do situací tragických; analogická jest situace u mládeže mužské. Lindsay však vyvolal svým odhalením a svými návrhy velkou bouři proti sobě, takže nakonec byl svého místa zbaven.

Tak v poslední době i v Americe přibývá odpůrců společné výchovy, zejména ve státech východních, na něž Evropa má mocný vliv; ukazuje se jmenovitě k tomu, že si chlapci osvojují jistou zženštilost povahy; uvádějí se i doklady ne zrovna platonických vztahů, ba koedukace činí se zodpovědnou za úbytek sňatků a porodů, který také v Americe je zcela patrný; hlavní námitky však se činí také v Americe pro různost fyziologického a psychologického vývoje obou pohlaví.

Ač tedy školství americké je daleko méně uniformováno než naše a ač jmenovitě není tak stupňovitě rozhraničeno, bylo lze v něm přece až do nedávna stanoviti celkem tento základní systém:

pro děti od 4.—6. roku: dětské zahrádky,	
„ „ „ 6.—10. roku: primary school	} obecná škola
„ „ „ 10.—14. roku: grammar school	
„ mládež „ 14.—18. roku: high school (škola střední)	
„ „ „ 18.—22. roku: college	} škola vysoká.
„ „ „ 22.—26. roku: university	

Teprve v posledních letech z důvodů vnitřních změnil se střed tohoto rozvrstvení a vznikají stupně nové, jak bude níže vyloženo.

Obecnou školou začíná každé dítě, načež záleží jen na jeho nadání, pílí a energii, jak dalece postoupí v školském organismu, o jehož jednotlivých stupních nyní pojednáváme zeyrubněji. Nutno však úvodem ještě předeslati stručný přehled historie amerického školství od dob nejstarších.

2. Vývoj amerického školství vůbec a obecného zvlášť.

Počátky amerického školství jsou z dob, kdy se počali v Americe usazovati trvale angličtí a holanďtí přistěhovalci, kteří s sebou přinesli i smysl pro vyšší vzdělání. Angličtí přistěhovalí puritáni byli namnoze odchovanci vysokých škol v Oxfordu a Cambridge. Již r. 1629 generální rada státu Virginia učinila usnesení, aby i pro děti domorodců (Indiánů a přistěhovalých Negrů) byly zřizovány školy ve všech osadách, a v letech čtyřicátých učiněny tam i pokusy o školství průmyslové. První skutečná škola, o níž máme zprávy, byla otevřena Holanďany r. 1633 v tehdejší Novém Amsterdamu (nynějším New Yorku); dosud v New Yorku trvá škola elementární, která svůj původ odvozuje od této nejstarší instituce školské. První latinská škola vznikla v Bostonu krátce po jeho založení r. 1635. Stát Massachusetts, jehož hlavním městem je Boston, vydal již r. 1642 první zákon školní, který organisoval i školství elementární i průmyslové a normoval dozor státní. Průběhem století 17. následují potom některé státy jiné, ač dlouho se i u vlád severoamerických států udržovaly obavy, vyslovené guvernérem Virginie Berkeleyem, že školou se bude šířiti neposlušnost a sektářství. „Vzdělávejte lid“ bylo heslem i Williama Penna, zakladatele státu Pennsylvanie, i poslední radou Washingtonovou k občanům americkým; když státy severoamerické prohlásily se svobodnými, ústřední vláda držela se přesvědčení, že náboženství, morálka i výchova jsou nutny i za nové vlády pro štěstí lidstva; proto povolovala jednotlivým státům značné obnosy i pozemky na zřizování škol, při čemž každému státu ponechána úplná autonomie ve věcech školních: Rada mužů, kteří organisovali školství severoamerické, zapsala svá jména čestně v dějinách: vedle Clintona a Owena byli to hlavně Channing a sociální reformátor Horace Mann, který ve věku 40 let se stal sekretářem výchovné rady (Board of Education) v Bostoně a tak hlavním činitelem při reformě školství v státě massachusetském. O generaci později působil Francis Wayland Parker a o něco starší komisař výchovné rady wa-

shingtonské Barnard, dále superintendant škol v St. Louis Harris a jiní. Při tom zprvu převládaly vedle anglických vlivů i vlivy francouzské, zvláště působením Hugenotů, jimž mimo jiné se přičítá i zřízení některých universit (Georgie, New York, Michigan) a vědeckých institucí (Academy of Arts and Sciences v Bostonu, Academy of Sciences and Fine Arts v Richmondu). K tomu koncem stol. XVIII. přistupují vlivy Pestalozziovy, zprostředkované Naefem i Krüsim a propagované zejména Dr. Sheldonem, dále v letech 60. hnutí fröblovské; konečně v posledních desetiletích minulého století mocné působení herbartismu (viz mé Dějiny III, 1. 276. a 283), jenž měl své středisko ve zvláštní společnosti vědecké (The National Herbart Society). Vůbec bylo působení Evropy po této stránce vždy značné; četné spisy theoretiků německých (Pestalozzi, Fröbel, Herbart i Rein) vedle našeho Komenského, Francouzů (Rousseau, Compayré, Ribot) i Angličanů (Locke, Payne) jsou dosud příručkami amerických učitelů. Rozumí se, že na čas i v Americe kvetlo školství směru Bell-Lancasterova, zavedené v New Yorku již od r. 1806; i tam ovšem mohlo trvati jen, pokud se neobjevila potřeba hlubšího a širšího vzdělání, jemuž přirozeně nemohly stačit omezené prostředky této metody.¹⁵⁾

Až do polovice 19. století nebylo takřka škol veřejných a žactvo musilo navštěvovati školy soukromé nebo vzdělávati se doma. Tato druhá eventualita byla vůbec pravidlem u dívek, jež do školy připuštěny teprve od r. 1784 a dlouho bývaly vzdělávány jako v Anglii za několik pencí v „dámských“ školách, kde starší paní učila dívky zpravidla čtení, trochu počtů a psaní.¹⁶⁾ Je pochopitelné, že i obsah i metoda učení byly velice nedokonalé, někdy namnoze podprůměrné;

¹⁵⁾ *Graves*, Great Educators of Three Centuries 1902; *Parke*, A Textbook in the History of Modern Elementary Education, 1912; *Ellwood*, Public Education in the United States, 1919; *Schwartz*, Lexikon, IV. 919; *Judd*, Introduction to the Scientific Study of Education; *Cubberley*, An Introduction to the Study of Education.

¹⁶⁾ *Ellwood Cubberley*, Public Education in the United States 1919.

bible a katechismus bývaly jediné knihy učebné. Za první školu *veřejnou* vydává se škola v New Yorku, založená roku 1828 (společností Infant School Society) a uznaná r. 1832 oficiálně za součást školského systému. Odtud elementární školství stojí v popředí snah reformních a činí obrovské pokroky zvláště od dob, kdy učitelům počalo se dostávat odborného vzdělání v seminářích a kdy byli jmenováni první městští dozorcí školní (asi v letech třicátých). Jen ve státech jižních, které i po válce občanské dovedly si udržeti svou exklusivitu a plemenné zvláštnosti, je stav osvěty lidové dosud na stupni nízkém; tamní plantážnictví a otroctví nebylo ovšem vůbec příznivo kulturním snahám. Teprve v poslední době i tam primitivní původní dřevěné chalupy školní ustupují stálým a výstavným budovám a objevují se školy všech stupňů a druhů, jakož i všeliké instituce podpůrné a pomocné.

3. Školství elementární.

Prvním stupněm školství amerického od dob Harrisových jsou *dětské zahrádky*, jež dnes jsou v Americe daleko lépe vyvinuty než kdekoli jinde, i daleko více rozšířeny, nevymáje ani Německo. Vznikaly i tam z podnětu Fröblova, jehož metodu z přímé zkušenosti mimo jiné poznala paní Karla Schurzová; ta se vystěhovala se svým manželem do Ameriky a otevřela první školu ve Watertownu (Wisconsin) r. 1855.¹⁷⁾

Po jejím příkladě zřídila r. 1860 podobný ústav toho druhu v Bostonu slečna Peabody, jež je vlastní propagátorkou tohoto školství v Americe. Dnes jsou to ústavy, jež mají úkolem v době před obecnou školou náležitým výcvikem duševních i tělesných schopností připravovat děti ve stáří 3—6 let pro školu obecnou a zároveň chránit je před zhoubnými vlivy měst i rozvíjet jejich mravnost. Mnohé státy a města zavedly tuto instituci, již ponecháno i v Americe původní jméno německé, docela zákonem (po prvé St. Louis);

¹⁷⁾ *Velebninský* I. 102.

většinu škol vydrží finančně obce, veřejné fondy, církve neb soukromníci. Kurs pro výchovu pěstunek, pravidelně dvouletý, pojí se k vyšším školám a hmotné postavení jeho absolventek neliší se nijak od postavení učitelek vůbec; pěstounky, které se osvědčily, stávají se inspektorkami škol mateřských. Hlavním obsahem jsou i v Americe ruční práce, hry a zpěv (proto nemá nikde scházeti klavír); celá škola je vlastně jediná veliká světnice (na jednu pěstounku připadá podle zákona nejvýš 30 dětí) se svou poesí a nevinným veselím, vzdušností a uměleckým i praktickým zařízením. Fröblovi dosud se prokazuje v zahrádkách amerických úcta obzvláštní a pořádají se v den jeho narozenin všude domácí slavnosti a jeho jméno nesou zpravidla i společnosti pro šíření dětských zahrádek. Teprve v poslední době význam jeho ustupuje rychle vlivům italské doktorky a filantropky Montessoriové a nyní dokonce i americké metodě projektové.¹⁸⁾ Zajímavé je, že Fröbel dal v Americe podnět ještě k druhé instituci: školám matek, v níž mladé dívky i matky prakticky studují pedagogii a učí se v připojené zahrádce ošetřovati děti. Celkem se počet dětských zahrádek v době 30 let podle statistických údajů centrální komise školní asi zestonásobil. K oblíbě jejich přispěla také okolnost, že v krajích s velkým počtem přistěhovalců cizích jsou spolu první školou výcviku v jazyce anglickém.

Vedle dětských zahrádek začínají se v posledních letech ujímati i *opatrovny* (nursery-schools), zvláště po vzoru anglickém pro děti mladší 4 let. Veliké podpory dostává se těmto institucím z nadace Laury Spelman-Rockefellerové. Také již některé university americké učinily theorii a praxi těchto ústavů předmětem vyučování a různých pokusů. Počet opatroven registrovaných v United States Office of Education vzrostl v desítiletí 1920—1930 ze 3 na 262.¹⁹⁾

¹⁸⁾ Srv. spis Anny Tolman-Smithové, *The Montessori System of Education 1912* a článek O. Karstädtův v časopise „Kindergarten“ 1929, 224.

¹⁹⁾ Srv. spis M. D. Dawisové, *Nursery Schools 1933*, 1, kde je

Návštěva školy *obecné*, a to pravidlem po 8 let (někde po 6, jinde zas až 11 let), je také v Americe předpokladem a branou všech dalších studií. Povinnost její je již téměř všude vytčena přímo zákonem (mimo několik států Jižní Ameriky) a to obyčejně od 6. až 7. roku do 14—16 let. Ale v praxi se nemůže povinná docházka všude bohužel dosud provésti pro značný příliv a změnu přistěhovalců, jednak pro veliké vzdálenosti na venkově. Existují také v Americe četné školy soukromé, ale ve skutečnosti i děti z rodin nejzamožnějších (na př. i děti bývalého presidenta Roosevelta) chodí do veřejných škol obecných; podobně není v Americe po té stránce rozdílů ani mezi jednotlivými národnostmi bělochů, jež, jak již řečeno, právě ve škole se sblížíjí a splývají.²⁰⁾ Škola obecná je v Americe vskutku věcí a majetkem celého národa; odtud pochopíme, že všechny vrstvy občanstva mají na jejím zdatu obzvláštní zájem, že otázky školní se diskutují ve veřejných schůzích i časopisech a že existují různé spolky rodičů, sdružené dnes v National Congress of Parents and Teachers ve Washingtoně.²¹⁾ Ty udržují živý styk mezi rodinou a školou, jejíž práci je kdykoli každému možno kontrolovati. Pro lepší styk školy a rodiny bývá zaveden tak řečený *visiting teacher*.²²⁾ Proto také právě ve školních budovách, jako skutečných „social center“, s oblibou se pořádají veřejné schůze rodičů stejně jako schůzky žákovských klubů a sdružení.

Bezplatnost návštěvy veřejných škol (na soukromých ovšem školné se vybírá a to často ve výši značné) stupňuje se leckde ještě bezplatným poskytováním učebnic a pomůcek, aspoň pro žáky chudé, ač i v Americe je dost odpůrců této instituce; dokonce se nyní místy svázejí děti nákladem obecním elektrickou drahou neb autobusy denně z venkova

výslovně konstatován vzor Anglie a vylíčena podrobně vnější i vnitřní organisace nových ústavů.

²⁰⁾ Will. T. *Harris*, *Elementary Education*, 1904 (*Monographies of Education in the United States*, 3).

²¹⁾ *L'éducation* XX. 487.

²²⁾ *Věstník pedagog.* 1933, 361.

do města, aby mohly navštěvovati vyšší stupeň škol elementárních.

Koedukace obou pohlaví je na venkově na tomto stupni, stejně jako u nás, vůbec pravidlem, v městech většinou. Dnes jest na 96% škol koedukačních. Jediný rozdíl tkví v tom, že se dívky učí ručním pracím, hoši hospodářské nauce, ač ani tu není vyloučeno, že i hoši se učí vařit a dívky truhlařit. Konečně americká škola obecná nezná rozdílů konfesijních, neboť místo náboženství nastupuje morálka, vedle toho při ranní pobožnosti zpěv duchovních a vlasteneckých písní a po případě i četba bible, kdežto pro vyučování náboženství jednotlivých konfesí vydržují se zvláštní školy nedělní.²³⁾

Při učení *morálce* probírají se zejména povinnosti dětí k rodičům, sourozencům a bližním, dále chování doma i venku a tak řečené společenské ctnosti (některé ukázky praktické podal Förster ve své *Jugendlehre*). Je zajímavé, že ani v Americe tento způsob řešení náboženské otázky se nepřijímá bez odporu; z jisté strany objevují se tu snahy, aby aspoň čtení bible bylo zavedeno všude, s druhé naopak se i proti němu vystupuje, jakožto proti sektářství a rušení svobody školy. Není pochyby, že dnešní stav má svůj historický základ v tom, že první vystěhovalci angličtí právě pro náboženství musili vytrpět tolik ústrků ve své vlasti a chtějí patrně aspoň v nové vlasti vyhnouti se všem konfliktům.²⁴⁾

Po stránce *vnější* také v Americe jsou ovšem značné rozdíly mezi jednotlivými školami.²⁵⁾ Proti obyčejným, místy

²³⁾ Podle *Lehmann*, *Staat, Kirche u. Schule in Ausland*, 1927, 69, nečte se bible ve 3 státech vůbec (Minnesota, Illinois a Washington), jinde se dovoluje, ale beze všech výkladů (ib. 78). *Metody morální výchovy ve Spoj. Státech* podrobně probrány na kongrese pro morální výchovu v Paříži 1930 (srv. referát ve *Věstníku pedagog.* X. 133).

²⁴⁾ *The Bible in the Schools* v *Educational Review* 1911, II., 109. (autor neudán).

²⁵⁾ O hygienické úpravě budov a péči o tělesné zdraví dětí: *Míček*, *Amerika se učí*, 62; *Mařka Klímová-Fügnerová*, *Americká obecná škola a zdravotnictví*, *Věstník pedagog.* X. 9; *Manuel of Educational Legislation* 1927, 266 (přehled zákonů a novel); *Kandel* 1924, 464; 1925, 430; 1926, 445; 1927, 442; 1928, 219.

chatrným budovám venkovským, v nichž leckde umístěna je jen ubohá jednotřídka (ungraded school) mají velká města teď pravé paláce, v nichž vedle učeben jsou dílny, zahrady, hřiště (i na plochých střechách), ba i nemocnice, ovšem i aula, kuchyně a jídelny atd.; o zařízení škol po stránce hygienické i pedagogické také v Americe v jednotlivých státech existuje řada dobrých předpisů a pokynů.²⁶⁾

Normální škola městská (graded school) má míti pro každý stupeň žactva zvláštní třídu, při čemž je důležité, že stupeň není identický s ročníkem. Žáci špatně neb zdlouhavě se učící bývají na určitém stupni déle, žáci nadaní mohou postoupiti v době kratší než rok; proto v jednotlivé třídě setkají se žáci různého věku; proto i stáří absolventů obecné školy je velice nestejně. Nutno konstatovati, že po venkově existuje dnes ještě mnoho škol s méně třídami, ba i jednotřídek, kde učí nedostatečně vzdělané učitelky jen 50—90 dní v roce a jež proto nelze zdaleka srovnávati s dobře vypravenými školami měst; vznikl tím vlastně problém venkovských škol (rural schools), který přivodí odborníkům i vládě značné potíže.²⁷⁾ Hledí se proto několik menších škol venkovských „konsolidovati“ v jednu větší. Kde je všech 8 stupňů, odlišuje se nižší škola (primary school), rovná naší obecné, od školy gramatické (grammar school), rovné naší škole měšťanské, takže obě dohromady tvoří teprve úplný kurs; rozdíl je hlavně v tom, že vyšší oddělení podává mimo prohloubení učiva i dějepis a občanskou nauku. Délka školního roku je v různých státech velice různá a to celkem rozhodně neveliká; není na venkově vzácností, že v létě se vůbec budovy školní používá k jiným účelům. Ale celkem i tu jest nyní takový pokrok, že počet dní školních se nemění (r. 1880 byl průměr jen 130 dní, r. 1890 již 134 dní, r. 1900 144dny, r. 1926 již 145), ba na severu dochází se namnoze až k 40 nedělím po 5 školních

²⁶⁾ Gib. B. Morrison, *School Architecture and Hygiene*, v „*Monographies of Education in the United States*“, 1904.

²⁷⁾ Srv. *Míček*, *Amerika se učí*, 113; *Kartzke*, 20; *Kandel* 1925, 41 a 1927, 429.

dnech. Podle toho prázdniny jsou značné, rovněž hojně je svátků, mimo to i v sobotu neb jiný den je prázdné; délka hodiny učební zpravidla je jen 45 minut.

Vnitřní život školy americké se v podstatných rysech liší od našich zvyklostí a norem. Metoda učení je daleko více než u nás přizpůsobena dětské povaze (v Americe, jak známo, stojí pedopsychologie a její pedagogické aplikace vůbec na vysokém stupni) a proto, kde jen lze, opírá se jednak o názor, jednak o vlastní práci žákovu tak, aby on sám co možná vědění nalézal a místo mrtvé knižní učenosti je spolu vytvářel; je to skutečně „learning by doing“ — učení se pomocí vlastní činnosti tak, aby každý se naučil pomáhati si sám. Dobře po té stránce podal Sadler, profesor na universitě v Manchesteru, rozdíl mezi americkým a evropským úkolem výchovy: Němec vyžaduje, aby mladík uměl, Francouz, aby obstál při zkoušce, Američan, aby jednal. Proto také učení je daleko živější, zajímavější, zábavnější než u nás; kde jen lze, zpracuje se látka docela i dramaticky. Nyní se užívá hojně i rozhlasu.²⁸⁾ Americké učebnice (Text-Book) vypadají proto docela jinak než naše, majíce četná vyobrazení a podávající látku zábavně; jsou nutnou součástí učení, takže již ve třídách nejnižších má jich každý žák slušný počet. Právě vlastní studium těchto text-booků nahrazuje žákům namnoze výklad učitelův a doplňuje látku ve škole probranou. Jiným doplňkem je i souvislá četba domácí i tiché čtení ve škole neb v klubech žákovských a knihovnách.²⁹⁾

Úkol i význam učebnic amerických dobře vylíčil Alfred Lawrence Hall-Quest ve spise: *The Text-Book, How to use and judge it*, 1918. Podle něho text-booky podávají obsažnou soustavu učebních metod, slouží k potřebnému poučení v pozdějším životě, opatřují jednotné vzdělání v celém kraji, sledují a doplňují pravidelně postup vyučování, pomáhají v řádném studiu, skýtají pokyny pro další užití učiva, re-

²⁸⁾ Viz čl. *Pražákův* ve *Věstníku ped.* X. 440.

²⁹⁾ O dětských knihovnách a čítárnách viz pěkný čl. *Velemínského* v ND XXV 36. a zprávu o nich v PR 1932, 48.

gistrují rok co rok vzdělání jednotlivcovo, pomáhají usměrňovati různé stupně školního systému.³⁰⁾

Proto konečně není v amerických školách ani zdaleka té uniformity v rozvržení hodin a látky učebné na jednotlivých stupních, nýbrž i tu ponechána individualitě učitelů i žáků veliká volnost; normální jednotný plán pro všechny stupně obecné školy má jen asi třetina států.

Z jednotlivých předmětů v čtení s oblibou užívá se t. řeč. normálnoslovné metody, při níž se vychází od celých větiček neb slov; je to proslulá dnes metoda globální. Ve cvičeních slohových dopřává se vskutku volnosti, takže si děti skládají a ilustrují celé knížky, pořizují si i celé školní časopisy, vůbec volí si k zpracování látky nejrůznější z praktického života, dopisy, zápisy, výpisky z četby.³¹⁾ Ve vědách přírodních učí se děti pozorovat a analysovat samy; vše, co pozorují, hned kreslí, zapisují a registrují. Tak řečená praktika žákovská ve spojení s ručními pracemi jsou všude na amerických školách obecných docela běžná. Stejně tak je i v zeměpise, kde žáci sami modelují terény a kreslí mapy. Kreslení vůbec proniká předměty všemi a je de facto pomůckou znázornění všestranného, takže vlastně z Ameriky vyšly moderní metody reformní tohoto předmětu i u nás známé z překladu děl Taddových.

K tomu se druží intensivní a všestranné využití ručních prací žákovských, snad nejoblíbenějšího předmětu tamějšího, jenž vrcholu svého ovšem dospívá ve školách průmyslových a technických (manual training high school); je i v tom vidět kus historie Ameriky, jejíž obyvatelé právě vytrvalé práci tělesné děkují za svůj nynější blahobyt. Je dále v tomto intensivním pěstění ručních prací, jakož i kreslení zároveň i moment estetický, výchovný i sociální, ba i kulturně-historický, neboť zajímavým způsobem pojí se k tomu v Americe docela prakticky i známá idea fylogenetická tak, aby žák letmo

³⁰⁾ Srv. také A Manual of Educational Legislation 1927, 63, kap. IX.; School Textbook.

³¹⁾ *Velemínský* ve Věst. ped. XXIV 149; *Schwartz*, IV, 922.

procházel všemi stupni vývoje lidské kultury. Zato technika psaní je namnoze zastaralá.³²⁾ Výsledky učení psaní jsou ještě horší než u nás. V dějepise učí se převahou dějinám domácím, doplněným ještě občanskou naukou a základy sociologie; konečně se žáci seznamují s poznatky z hygieny, a to cestou co možná názornou.

Vzpomeňme konečně, že škola americká nikdy neztrácí se zřetele sociálních úkolů výchovných; tak řečená občanská výchova (training of citizenship) podává se tam ne tak theoreticky ve formě poučení, jako spíše pěstuje se prakticky v dětských sdruženích a klubech a v dětských obcích samosprávných, které právě ve státech severoamerických vznikly zásluhou Wilsona L. Gilla v New Yorku r. 1897. I politickému rozdělení státu učí se tam již ve školách elementárních docela názorně, aby žák společnou součinností školy, rodiny, ba i církve, co možná záhy uveden byl v konkrétní život občanský. Proto docela na středním a vyšším stupni školství existují zvláštní kluby pro debatování, aby žáci se naučili samostatnému vystupování na veřejnosti.³³⁾

Jistě také sociálně zahroceno jest ono intensivní pěstění sportu a tělesných cvičení se soustavnými výklady hygienickými, jež mají vychovat generace silné a zdravé. Posléze není bez významu, že i po stránce kázeňské se americkému dítěti dopřává daleko více volnosti, že se apeluje soustavně na jeho ctižádost a že proto tělesné tresty jsou tam buď vůbec zakázány (jako na př. v New Yorku, Chicagu, Baltimore a j.) neb aspoň omezeny na míru nejmenší. A tak ve svobodném ovzduší americké školy vyrůstá i svobodné pokolení občanstva.

Kdežto americká škola obecná nezná tedy rozdílu stavovských, národnostních, náboženských, ba ani mezi hochy a děvčaty, demokratismus severoamerický nedovedl dosud ve škole elementární překlenouti propast rasovou.³⁴⁾ Především černoši, dosud docela odděleně ve vlastních školách, zřízených ovšem

³²⁾ *Schwartz* IV, 922.

³³⁾ Srv. *Kádner*, Základy obec. pedagogiky, III, § 16.

³⁴⁾ *Booker T. Washington*, Education of the Negro; *Velemínský* II. 206.

již je asi 1/9, všeho obyvatelstva, vychovávají se namnoze podle týchž zásad, při čemž ručním pracím připadá výchovný úkol. Ve starších dobách o vzdělání černochoů pravidelně se starala jen misijní sdružení (jakož i čeští bratří v Americe, The Moravians); bylo dále přese všechny zákazy i dost škol pokoutních, kde se černochoům-otrokům dostávalo aspoň elementárního vzdělání; ale pravý rozkvět školství černošského nastává teprve koncem let šedesátých po zrušení otroctví, jakož vůbec od té doby Jih, dosud velice opožděný, počíná doháněti Sever.³⁶⁾ Procento analfabetů-černochoů kleslo z 80% v r. 1870 na 22% r. 1920, přesto, že školy černošské nejsou všude dost podporovány vládou. Zásluhy o propagaci vzdělání mezi černochoy mají mimo některá sdružení charitativní a náboženská (zejména metodisty) američtí filantropové Daniel Hard a George Peabody; především však nejučenější a nejznámější z nové generace černochoů amerických, Booker T. Washington,³⁶⁾ jenž také vydržoval jeden z největších ústavů výchovných pro své krajany. Dnes mají černoši již řadu škol všeho druhu; mají již své ústavy učitelské i školy střední, své koleje a odborné školy theologické, lékařské a právnické, mají i své university (Howard-University ve Washingtoně, Atlanta-University v Atlantě, Fisk-University v Nashville a j.), své školy průmyslové, ovšem i své školy elementární. Výsledky učení v celku ovšem nemohou se rovnati výsledkům škol bělošských,³⁷⁾ ale přesto jsou již mnozí černoši činní jako učitelé, průmyslníci, lékaři, kazatelé, právníci, ovšem i dělníci, zahradníci atd.; jsou mezi nimi i vyhlášení řečníci, literáti, ba i umělci.

Slabší jsou dosud výsledky škol indiánských,³⁸⁾ jejichž počátky i tam souvisí s činností misionářů a jež dnes existují

³⁶⁾ *Velemínský* II. 184; *Miček*, Amerika se učí.

³⁶⁾ † 1915; přednášel svého času i v Praze o svých zkušenostech učitelských.

³⁷⁾ R. 1920 bylo analfabetů bělochoů domácích 3%, přistěhovalých 12.8%, ale barevných přes 30% (ND XXIII. 351).

³⁸⁾ W. N. *Hailmann*, Education of the Indian, sbírky *Butlerovy* čís. 19; *Velemínský* II. 206; *Miček*, Amerika se učí, 81; mluví zvláště o úkolu asimilačním.

pod dozorem ústřední vlády washingtonské jednak v krajích Indiánům rezervovaných (Reservate Boarding Schools), jednak poblíže velkých měst (Non Reservate Board. Schools). Vedle škol elementárních jsou tam i školy průmyslové a učitelské; na školách středních a vysokých objeví se žák indiánský jen jako vzácná výjimka. Zprávy dozorců státních dosud obsahují dost a dost výtek a stesků; nicméně i tu jednotlivci dopracovali se vyšších postavení společenských, ve vědě nebo v umění. Nutno připomenouti, že větev Indiánů nemá příčiny ke steskům, neboť proti ní není zdaleka tolik předpojatosti a nenávisti jako proti černochoům; otázku indiánskou jest pokládati za vyřízenou i ve směru školním, ježto většina dětí indiánských chodí již beze všeho do škol veřejných.³⁹⁾

O školách černošských poprvé mluví zákon r. 1740, ale ve většině států vznikají školy černošské až v první polovici XIX. stol. Jsou to ovšem zpravidla jen jednotřídky, většinou špatně umístěné a vypravené.

Bureau international d'éducation v Ženevě posílalo v listopadu 1935 zprávu o nové orientaci výchovy Indiánů ve Spojených státech podle referátu Garsona *Ryana*, ředitele indiánské výchovy v USA. Podle testů mají indiánské děti stejnou inteligenci jako děti bělochoů. Indiáni přinesli obohacení prvků uměleckých, zejména v odvětví uměleckého průmyslu. Výchova usiluje o posílení svérázu indiánského. Zrušeny internáty, které odváděly děti od domovů, a nahrazeny školami i v menších místech, nebo z nich byly zřízeny školy speciální. V státě Arizona a v Novém Mexiku bylo 47 škol navštěvováno i dospělými. Vyučovací řeč je angličtina a řeč domorodců. Kongres udělil 175.000 dol. na vydržování mladých Indiánů na kolejích, vysokých školách a technikách. Myšlenka svrchovanosti bělochoů je opouštěna.

³⁹⁾ O školách indiánských *Fr. Pražák*, Americké dítě 1933, 172; ještě r. 1918 nechodilo do školy asi 23.000 indiánských dětí a negramotných je dosud 36%, ale mnozí se doučují ještě v dospělém věku (i dospělé Indiánky chodí často teprve do školy), mnoho dětí je opožděno až o 8 let vývoje duševního. Mnoho času (až 1/3) se ve školách věnuje ručním pracím. Studentů je na školách vyšších již několik tisíc.

Vedle veřejných škol, přístupných všem konfesím bez rozdílu, také v Americe jsou *soukromé školy náboženské*, vydržované hlavně přistěhovalci, a to protestantské především na venkově, baptistické ve městech. Mnohé z nich jsou již starého původu a připravily leckde půdu školám veřejným, jiné mají účel pokusný, celkem však se výsledky škol konfesijních uznávají za nižší, hlavně pro časté střídání a nestejnou odbornou přípravu učitelů. Udržují se nicméně z důvodů náboženských, ježto mnozí rodiče dosud na interkonfesijní školství veřejné hledí s nedůvěrou, ba se zjevným nepřátelstvím; proto také mimo předměty obvyklé na školách veřejných věnuje se denně asi hodina času učení náboženství; školy církevní jsou spolu školami pro různé národnosti přistěhovalé a učí se v nich také cizím jazykům. Jsou proto ve Spojených státech četné soukromé školy katolické československé ve vlastních budovách a s vlastními učiteli, kdežto sdružení Čechů svobodomyšlných omezují se zpravidla jen na vydržování večerních neb sobotních a nedělních škol jazykových, obvyklých i u jiných národností přistěhovalých. Celkem stav těchto ústavů českých a slovenských je nevalný a trpí mnohými vadami: nedostatkem dobrých učitelů a učebnic, neporozuměním rodičů, vlivy kultury anglo-americké, jmenovitě však vytrvalým odnárodňováním, jemuž také Čechoslováci neúprosně propadají, často již v první generaci.⁴⁰⁾

Pokus státu Oregon r. 1922, aby všechny děti ve stáří 8—16 let chodily jen do škol veřejných, byl nejvyšším soudem spolkovým označen za odporující ústavě a svobodě občanstva.

Pronésti jednotný celkový soud o elementárním školství americkém je věc nesnadná již proto, že de facto stav tohoto školství je velice nestejný; vedle bohatě rozvinutého školství městského leckde lze shledati po venkově sotva chatrné počátky řádné výchovy školní. Jisto je, že v celku občanstvo

⁴⁰⁾ Alfr. Poggi, *Scuola libera e scuola pubblica* v *Rivista pedagogica* XVII. 763; *Kandel* 1926, 433; *Dorothy E. Kimball*, *The Convent Schools in America*, *Educ. Review* 1913, I. 263.

tamní má vzácné porozumění pro úkol a význam školy; cizinci mluví tu už o entusiasmu a reformní horečce. Samy americké úřady si libují, že poměr občanstva ke škole je dobrý, a lid v celku uznává absolutní potřebu dobré školy jakožto jednoho z hlavních faktorů při vybudování organisace řádného státu. Je proto také patrný v elementárním školství americkém nepochybný pokrok a rozkvět i po stránce vnitřní a není pochyby, že právě tam jsou již vskutku realizovány z největší části ony požadavky, jež dnes činíme i u nás; je tam živý kontakt školy a rodiny, svoboda učitele ve věcech školních (někdy ovšem místními autoritami podstatně omezo- vaná), samostatnost žáků. Americká škola je vskutku školou obecnou pro všechny vrstvy občanstva, je to škola bezplatná, prakticky a životně zřízená, nepřehlenná žactvem a v celku dobře vypravená, opatřená zvláště i dostatečným počtem učebnic pro žáky i příruček pro učitele; škola, v níž ruku v ruce s učitelem pracuje nyní namnoze nejen lékař, ale i školní psycholog, zkrátka škola, jejíž zařízení namnoze vzbuzuje závist pedagoga i z osvícených končin Evropy. Ale právě z našeho hlediska má i toto školství mnohé a značné vady, jež pravidelně připouštějí i sami Američané, znalí školství cizího. Není především ku prospěchu školy, že učitelstvo pro chatrné platy neustále se střídá a mění; bylo vypočteno, že každý rok nutno znovu obsadit na 100.000 míst a že dobrá čtvrtina učitelstva nepůsobí ani celých 5 let. Proto přichází na školy dosud mnoho těch, kteří pro své povolání nemají dostatečné odborné přípravy a kteří hledí co nejdříve přejít zas do povolání jiných. Vůbec jeví mužové tendenci opustiti školu, naskytne-li se jim možnost uplatnit se v jiném oboru, kde je lepší naděje na sociální vzestup. Proto také úžasně stoupl počet učitelek, které se spokojí i s nižšími platy a nemohou tak rychle přecházeti jinam (na venkově na př. v letech 1880—1907 klesl počet učitelů ze 43% na 22%, tedy o polovinu, v severních částech říše u Atlantického Oceánu r. 1917 bylo učitelů průměrně 14%, v městských školách docela jen 9%). R. 1920 bylo ze 750.000 učitelů více než 635.000 žen a z těch zase asi 42% bylo mladších než

25 let.⁴¹⁾ Jest dnes již v Americe dost a dost odborníků (patřil k nim i Stanley Hall), kteří se hrozí této záplavy učitelek a energicky se domáhají, aby počet učitelů, zvláště pro vyšší třídy, byl zvýšen, kdežto pro nižší dává se v celku přednost učitelkám; nebezpečí poženštění školy právě v Americe cítí se dnes velmi intensivně.

Vadou je dále, že samo občanstvo se příliš stěhuje; podle statistických údajů prý plná třetina žactva mění v roce své byty a školy. Největším zlořádem v některých státech je toulání dětí s tak řečenými trampy, tuláky, štitíciemi se práce, kteří děti využívají k žebrotě a krádeži, zdržující je tak od školy. Návštěva školy i tak bývá hodně nepravidelná, jmenovitě u hochů, jichž rodiče záhy využívají k výdělečným pracím,⁴²⁾ třeba by to zákon zakazoval (zvl. roznášení časopisů). Na venkově zase také často vadí přílišná vzdálenost školy od domova; ve 28 státech je větší průměrně než 2 míle, jen v Coloradu nechodí proto do školy až 16%, ve Wisconsinu až 23% dětí!⁴³⁾ Připojme k tomu dále, že rodinný život bývá špatný (otec i matka nuceni jsou celý den býti z domu), že dětem v Americe projde vše, že velmi záhy jsou vystaveni pokušením sexuálními a časným požitkům, že propadají zpustlosti a nemravnosti. Nadto rok učebný, podstatně kratší než u nás, dává dětem příliš volnosti. S druhé strany zbytečně se návštěva prodlužuje i do věku jinošského a objevují se v téže třídě žáci věku velmi nestejného, při čemž není

⁴¹⁾ *Snedden*, Educational Sociology for Beginners, 1928; *Veleminský*, Americká výchova, I. 20, viní tu překotný příliv nepromyšlených novot ve školství.

⁴²⁾ O výdělečných pracích dětí *Miček*, Duch etc. 120; Fr. *Pražák*, Americké dítě 1933, 89 (ve stáří 10—15 let je prý výdělečně činné ve Spoj. Státech téměř 1.061.000 dětí). Srovnej dále: *Child Labor*, U. S. Department of Labor, Children's Bureau, Washington, 1923. — *Nettie P. Mc. Giel*, Child Workers on City Streets. Children's Bureau, Washington 1928. — *Edith Gray*, Industrial Accidents to Employed Minors in Wisconsin, Massachusetts and New Jersey. Washington 1926. — *Dorothy Williams-Mary Skinner*, Work of Children on Illinois Farms. Washington, 1926.

⁴³⁾ Fr. *Pražák*, Americké dítě 1933, 125.

ani dost postaráno, aby návštěva vskutku povinná byla provedena bez výjimky.

Nedostatek pevných osnov⁴⁴⁾ a rychlé střídání dozorčích orgánů zaviňuje, že ve školách amerických příliš mnoho experimentují na zdař bůh, zvláště učitelé odborně ne dosti vzdělání; postup metodický nebývá ani promyšlený ani úspěšný a proto se učitel musí tolik spoléhat, že místo jeho živého slova nastoupí mrtvé písmo textbooku.

Nestranní pozorovatelé domácí i cizí nesou těžce dále i přílišnou převahu praktického učení — toho, čemu se říká didaktický materialismus; — a přece dosud lze občas čísti úsudky, že škola americká není ještě dosti životná a dost praktická. Jednotný anglický jazyk vyučovací nedá vůbec možnosti, aby bylo využito nacionálních ideí, takže americký žák často nedoceňuje kulturní práci jiných národů a přeceňuje svou vlastní.

Zkrátka i na obecnou školu americkou musíme hledět kriticky; u nás svého času⁴⁵⁾ objevil se varovný článek českého Američana, abychom školství to nepřeceňovali, nýbrž byli si vědomi, že je vypraveno velmi nestejně a že to s naším domácím českým školstvím není tak zlé, abychom do Ameriky musili chodit pro vzory.⁴⁶⁾ Němci před válkou předvídali bankrot americké školy, ježto patrně těžce nesli, že se všichni neobdivují jen školám německým jako vrcholu dokonalosti. Vůbec i tady je třeba jisté opatrnosti a střízlivého úsudku; zvláště se nesmí zapomínati na zásadní rozdíl vzniku a vývoje.

⁴⁴⁾ V letech 1894—1920 věnovalo se velice málo pozornosti osnovám; nestarali se ani, čemu se učí, ani jak; ba byla města i státy, která osnovu vůbec neměla. Teprve v poslední době lze i v Americe znamenati hnutí pro revisi osnov (*Lehmann*, Internat. Jahresberichte für Erziehung, II. 20). Otázkou revise zabývá se nyní řada komisí a společností a také university věnují jí značnou pozornost (*Kandel* 1926, 427 a 1928, 207).

⁴⁵⁾ Ve Volné škole IX. 121.

⁴⁶⁾ Srv. i *Adamcův* čl. ve Věstníku mor. učitelů XIII. 514: „Co jsem poznal školství v Americe, hledím k našemu školství českému se zvláštní úctou. Nevěřte chválám, které u nás nepovolání o školách amerických píší atd.“

4. Instituce, družící se ke škole obecné.

V zemi tak příkrých sociálních protiv a krutého boje o život právě institucím charitativním připadá význačný úkol; bohužel, počet těchto opatření pro děti defektní (čimž se v Americe míní i slepci, hluchoněmí i slabomyslní) je — přes veškeré pokroky v poslední době — nedostatečný.

Ústavy pro slepce vznikaly zásluhou filantropů Dr. Howe a Friedländra od let 30. minulého století přímým napodobením institucí evropských tak, že vedle předmětů speciálních také v Americe se pěstovaly především ruční práce a hudba. R. 1890 bylo tam již přes 40 škol toho druhu, avšak přece jen se málo hledí k tomu, že počet slepců se odhaduje na 50.000. O něco starší jsou školy pro hluchoněmé, které se držely s počátku vzorů francouzských, později německých a o jejichž rozšíření se nejvíce postaral americký vynálezce telefonu, Graham *Bell*. Dnes existuje již slušná řada těchto institutů soukromých i veřejných na stupni elementárním, odborném a středním (zvláště i ústavy pro sazeče a tiskaře); daleko rozšířily se úspěchy, docílené výchovou dětí, jimž nedotčen zůstal jen hmat, zejména Laury *Bridgemanové* a Heleny *Kellerové*, ze kterých zvláště tato se dopracovala vysokého stupně inteligence. V ústavech pro děti slabomyslné nutno také v Americe odlišiti instituce pro úplné idioty od ústavů pro děti málo nadané. Z ústavů pro idioty za nejstarší se pokládá bostonský, zřízený r. 1848 (drem Howem); otázka zvláštních pomocných tříd byla probírána v Americe poprvé prof. Aug. Schenckem r. 1878, ale vedla jen ke zřízení dvou polepšoven. R. 1909 bylo již asi 100 tříd pro 1700 dětí, při čemž i zde hlavní význam má iniciativa soukromá. Celkem se vyskytují 3 typy těchto tříd: jeden blíží se spíše mateřským školám a obsahuje trivium a něco realií, v druhém se hlavní pozornost věnuje ručním pracím, v třetím není vůbec vyučování intelektuálního, leda na přání rodičů. Zvláštní je, že děti abnormální se neodlučují zásadně od normálních, s nimiž se stýkají zvláště při hrách, aby si tak zvykaly na skutečné poměry životní. Vzdělání i po-

stavení učitelů těchto ústavů, kteří ročně se sjíždějí k poradám, není dosud upraveno jednotně a uspokojivě. Pro žáky opožděné dobře se osvědčil t. řeč. batavijský systém (poprvé zavedený v Batavii ve státě New Yorku), jehož základní idea jest umožniti postup do vyšších tříd, při čemž pro žáky opožděné jest ustanoven zvláštní učitel pomocný.⁴⁷⁾

Sem tam dály se soustavně pokusy o školy pro děti obzvláště nadané;⁴⁸⁾ jmenovitě v New Yorku s oblibou děleny třídy na 2 i 3 souběžná oddělení podle nadání žactva, jinde napodobili aspoň systém mannheimský neb obdobné instituce anglické; zvláštní školy toho druhu jsou v Baltimore, Worcesteru, Indianopolis a j. Některé osnovy zkracují dobu školní pro žáky nadané, jiné upravují pro ně samoučení nebo tvoří skupiny stejnorodé. Od r. 1907 vznikají i v Americe školy na volném vzduchu (poprvé v Providenci).⁴⁹⁾ Pro děti tuberkulosní koná se vyučování ve volné přírodě, na člunech neb aspoň na volných střechách domů, kdežto děti chudokrevné a takové, u nichž je nebezpečí tuberkulosy, učí se aspoň při otevřených oknech.⁵⁰⁾

V zemi, kde si stoupající zločinnost mládeže vynutila první soudy pro mladistvé provinilce (hlavně zásluhou soudce Linsaye v Denveru, Colorado), dostalo se značného rozšíření *polepšovnam* a všelikým *ústavům kárným*, založeným na blahodárném vlivu práce tělesné i duševní a ušlechtilé zábavy; jsou to pravidelně ústavy veřejné; mnohé z nich jsou zařízeny po vzoru školních obcí jako samostatné republiky kárenců (nejstarší asyl toho druhu založen r. 1820 v New Yorku). Do podobných ústavů ve státech s povinnou návštěvou školy jsou dopravovány i děti, které se toulají mimo školu a které vyhledávají zvláštní zřízení (Truant Officers).⁵¹⁾

⁴⁷⁾ Srv. *Cubberley*, *Public School Administration* 1916, 301.

⁴⁸⁾ Pokusy o školy pro žáky zvláště nadané probírá *Velínský*, *Soustavy individualisovaného učení*, 1933, 26.

⁴⁹⁾ Podle *Ninth Annual Report of the Education Department státu New York*, 1913, 37, byla otevřena škola pro děti anemické a tuberkulosní již r. 1904 v Coney Islandu.

⁵⁰⁾ *Open-windows-classes*.

⁵¹⁾ Srv. ND XVIII. 102; *Velínský* II. 91; *Cubberley* 379.

Školství *pokračovací* v našem smyslu nezapouštělo dlouho v Americe vůbec kořenů, což je pochopitelné při délce návštěvy školy elementární; pokus napodobiti i po té stránce školství německé stal se poprvé ve státě Massachusetts. Až do r. 1919 všeho všudy jen ve dvou státech bylo zavedeno povinné docházení učňů po návštěvě školy obecné; ale do r. 1921 bylo takové opatření v různém rozsahu pro žáky starší 14 let již v 26 státech, při čemž je úkolem jejich ne tak vzdělání odborné, jako spíše docelení školy elementární po stránce státoobčanské a dovršení oné „amerikanisace“ cizinců jakožto nejlepší předběžné přípravy dělnického dorostu (pre-vocational training).

Zato velmi oblíbené jsou večerní školy, určené především pro analfabety a pro učení přistěhovalců jazyku anglickému (evening schools); trpí namnoze nedostatkem dobrých učitelů a řádného vymezení přesné osnovy i učebnic. Mnohé z těchto ústavů večerních jsou spíše již školení odborného, jiné stojí dokonce na stupni škol středních, připravující k návštěvě škol vysokých, jiné zase přinášejí vědomosti pro vyšší povolání obchodní a průmyslové atd. Sem konečně lze přiřaditi zmíněné již školy nedělní (Sunday Schools) pro učení náboženství, vydržované různými církvemi, jako školy katolické toho druhu, protestantské, židovské, ba i mormonské a jiné.

Za zvláštní kategorii škol elementárních a po případě i středních nutno konečně uznati všechny ony školy pokusné a reformní, které zkoušejí určité metody učebné, nové osnovy i nové úpravy organisace. Jsou vlastně nositelkami pokroku a zkušebními místy navrhovaných změn.⁵²⁾

County Organisation for Child Care and Protection. U. S. Department of Labor, Children's Bureau, Washington 1922.

⁵²⁾ *Přihoda* v článku o psychologickém výběru, *Mlček*, Duch amer. výchovy, 44 (Americká nová škola a její průkopníci); *Velinský*, Soustavy indiv. učení, II. díl. Podle Internat. Zeitschrift f. Erziehungsw. bylo těchto škol r. 1933 asi 150. U nás dostatečně je známá daltonská osnova (Dalton plan), o níž existuje i značná literatura. Obsáhlá literatura jest uváděna v citované už knize *Velinského*.

5. Vzdělání a postavení učitelstva.

Vzdělání učitelstva elementárních škol amerických je velmi rozmanité; jsou zastoupeny de facto všechny stupně od učitelstva vůbec odborně nevyučivěného, kterého je po venkově pořád dost, až po absolventy škol vysokých; není totiž v Americe onoho příkrého rozlišení učitelů vzdělaných seminárně (v učitelských ústavech) a učitelů, vzdělaných akademicky (na vysokých školách). Pokud vůbec má učitel americký odborné vzdělání, získal je nejčastěji na některém učitelském internátě (Normal School). Také tu stát Massachusetts jako nejpokrokovější razil cestu ostatním, neboť první veřejný seminář otevřen byl r. 1839 v Lewingtonu zásluhou Horace *Manna* po vzoru ústavů pruských a dlouho zápasil s obtížemi, nebo nebylo lze proň získati ani cvičné školy; teprve od polovice století následují jeho příkladu státy jiné, zejména severní; nejméně dosud státy jižní. Až do té doby o vzdělání učitelstva postaráno bylo jen tím, že společnosti, které si obraly úkolem šířiti vzdělání elementární, musely i této stránce věnovati více pozornosti. Dnes existují ústavy toho druhu státní, z nichž některé dávají si název koleje (tedy škol vysokých) a udílejí i grady akademické; dále městské, jimiž jednotlivé obce městské samy hledí hraditi potřebu svého učitelstva, konečně i soukromé ústavy, zvláště v okresích odlehlejších.⁵³⁾

Veřejné školy normální umístěny jsou pravidelně v budovách komfortních a účelně zařízených, majíce zvláštní místnosti pro učení vědám přírodním, zeměpisu i dějepisu,

⁵³⁾ *Veleminský* v díle citovaném; B. A. *Hindsdale*, The Training of Teachers v Monogr. on Education in the United States, 1904; *Cubberley*, Public Education; Public Schools Administration; Em. *Masson*, The Training of Teachers in the United States, Forum of Education, 1929, 43; St. *Velinský*, Odborná příprava učitelstva ve Spojených státech, Nové školy III. 166; Will. C. *Bagley*, The Problem of Teacher Training in the United States; W. S. *Gray*, The Academic and Professional Training of Secondary School Teachers, 1936. — Srovnej také poznámky o amerických poměrech v knize Vác. *Přihody*, Vědecká příprava učitelstva, 1937.]

dále laboratoře, kreslárny, čítárnu, aulu, tělocvičnu, ba i kuchyně a dílny. Jako na jiných školách, i tam je zavedena koedukace (vedle toho vzhledem k velkému počtu učitelek jsou i ústavy ryze dívčí); přesto, že vzdělání odborné na újmu všeobecného v nich velice převládá, navštěvují seminář i mnozí lidé, kteří vůbec nechtějí se věnovati učitelskému povolání. Vnitřní organisace ústavů a jmenovitě předprava kandidátů je v různých státech velice odchylná; zpravidla však předpokládá se aspoň absolvování školy střední (high school), načež vlastní vzdělání odborné zaujímá obyčejně 2 léta. Vedle nezbytné angličtiny studují se ovšem po stránce metodické a didaktické různé discipliny reálné a manuální a to zase co možná prakticky vlastní činností žáků; pak ovšem i psychologie, hlavně dětská, vychovatelství a dějiny pedagogiky; konečně v připojené škole cvičné (practice school) konají se praktické výstupy a náslechy. Pravidelně bývají se seminářem spojeny kursy roční i víceleté pro předměty volné, zejména jazyky, dále pro hlubší vzdělání těch, kdož chtějí ve školství zaujmouti vedoucí místo, ale zas pro odborné vzdělání těch, kteří do řádného semináře vstoupiti nechtějí neb nemohou a jimž tedy aspoň touto cestou má se dostat jakéhosi vzdělání odborného; podobně bývají v jednotlivých městech i pokračovací kursy letní pro učitele již ustanovené, aby udrželi kontakt s vědou. Dnes se také v Americe jeví značná nespokojenost s touto organisací učitelského vzdělání a jmenovitě se uvažuje o reformě seminářů. Speciálně i tam rostou snahy, aby vzdělání učitelské bylo ještě více než dosud spojováno s vysokou školou.

Již dnes jsou totiž kursy a stolice pedagogické připojeny namnoze přímo ke školám vysokým. Při Columbijské vysoké škole v New Yorku existuje již od r. 1888 Teachers College jako samostatná fakulta školská s příslušnými ústavy a s potřebnými třídami cvičnými. Na této škole newyorské jsou zvláštní katedry pro jednotlivé obory pedagogické vědy, jako pedopsychologii, pedagogickou anthropologii, abnormální pedagogiku, sociální pedagogiku, pedagogickou kriminologii,

pedoterapii a sexuální výchovu.⁵⁴⁾ Na takových tedy učilištích vysokých studují svorně vedle sebe učitelé nejrůznějších kategorií od pěstounky školy mateřské až po příští profesory pedagogiky na škole vysoké. Vzdělání je dvojího druhu: buď dvouleté, jež vede k bakalářství pedagogiky, buď prohloubené, vedoucí po případě ke gradu doktorskému. Podobná vysoká škola s vlastním děkanem a profesorským sborem jest v Chicagu; při tamější universitě existuje samostatná fakulta školská již od r. 1890.

Sociální a hmotné postavení učitelstva škol elementárních je poměrně málo uspokojivé. Ustanovování jsou pravidelně jen na rok (jen v řídkých případech ustanovují se trvale) a placení jsou jen za dobu skutečného učení, při čemž závisí cele i na zvůli rektora školy i příslušných úřadů místních. Aby mohl učitel býti ustanoven na škole veřejné, musí se namnoze i tehdy, má-li vysvědčení seminární, podrobiti zkoušce před místní komisí; přejde-li do služby jinam, celá procedura se opakuje. Přes to, že služba učitelů i v Americe je namahavá, platy učitelské jsou poměrně malé. Za těchto okolností ovšem povolání učitelské nevábí nikoho a k tomu ještě širší obecnost učitele nestaví mezi postavení společensky cenné. K tomu přistupují ještě vlivy politických stran; dostane-li se jiná strana k veslu, obyčejně propustí nepohodlné učitele a zřízence obecní šmahem. Učitelé brání se proti těmto zlořádům s úspěchem ve svých organisacích, z nichž nestarší pochází z r. 1845 (v New Yorku). Úsilí učitelských spolků podařilo se vymoci tolik, že ustanovování každoroční aspoň v lepších obcích stalo se pro starší učitele již jen formalitou, jinde se aspoň termín služby prodlužuje, ale v celku se dosavadní praxe ustanovovací, ač učitelům nepříznivá, přece jen pokládá za korektní. Provdané učitelky si vynutily většinou plat i po dobu, kdy pro mateřské povinnosti nemohou do školy. Při této soustavě je pochopitelné, že i pensijní zaopatření učitelstva (jako pensijní opatření vůbec) je výjimkou a že

⁵⁴⁾ Srov. na př. periodickou publikaci Official Register of the New York State College for Teachers; neb Official Register of Harvard University, Graduate School of Education.

výše jeho je rozhodně nedostatečná; proto je nuceno učitelstvo i tam k svépomoci z vlastních fondů a úspor.⁵⁵⁾

Celkem nelze uznati dnešní stav učitelského vzdělání a postavení v Americe stále ještě za uspokojivý. Hylla nazývá učitelské vzdělání jedním z neslabších bodů školství amerického. Právem proto zakladatelé pedagogické akademie při universitě Columbijské mluví o nezbytné potřebě nového učitelského typu a radikální změny dosavadních ústavů učitelských; právem také se objevily návrhy na novou úpravu osnov učitelských studií. Také v sociálním postavení učitelstva lze znamenati některé kroky k lepšímu a některé státy hledí chránit učitele před libovolným propouštěním, jiné chtějí aspoň po určité zkušební době umístit učitele trvale.

6. Školství střední.

Střední školství severoamerické prošlo třemi hlavními fázemi; v 17. a 18. století až do osvobození Států z nadvlády Anglie zakládány jsou také v Americe po vzoru anglickém *latinské grammar schools* jakožto veřejné přípravky ke školám vysokým, přístupné především třídám zámožným. V druhém období, celkem asi do války občanské (do r. 1861), nastupuje druhý útvar středoškolský, akademie, jež jsou již ústavy samostatnými a do sebe uzavřenými. Konečně v posledních desetiletích vznikl nový typ jakožto plod americké demokracie, *high schools*, jež podobně jako akademie byly ústavy nezávislé, ale ponenáhlu se přidružovaly ke kolejím vysokoškolským.

Z latinských škol gramatických nejstarší vznikem je v Bostonu, zřízená r. 1635 (dosud trvá), jakožto škola latinského humanismu pod přímým dozorem církve; studium klasických jazyků a náboženství bylo v této a jiných latinských školách amerických de facto jediným požadavkem, jenž úplně stačil potřebám plutokracie a výchově duchovenstva, pro

⁵⁵⁾ Ve všech časopisech se objevily r. 1931 a 1932 zprávy, že v Chicagu již několik měsíců se nevyplácejí platy učitelům, ježto městské pokladny jsou prázdné (Učit. noviny 46, 99).

něž školy ty byly především určeny, pokud ovšem bylo v Americe jen jediné náboženství státní. Ale když v 18. století počínají se vyvíjeti různá vyznání jiná a šíří se sektářství, vymaňuje se školství střední z výhradního panství církve anglikánské a objevují se první sektářské akademie a to po vzoru ústavů anglických nonkonformistů, kteří byli r. 1662 vyloučeni v Anglii ze škol a církvi a tak donuceni postarati se o vlastní ústavy. Vedle jazyků klasických a náboženství objevují se v těchto anglických akademiích vlivem zásad a návrhů Miltonových i obory filosofické, aby tak školy mohly býti náhradou i za university, nonkonformistům uzavřené.

Tyto instituce napodobeny s oblibou i v Americe (poprvé r. 1751 ve Filadelfii) a rozšířily se tak rychle, že r. 1830 bylo jich již na 500, řízených ovšem vesměs v duchu sekt protestantských. Jsouce podniky soukromými a lidovými byly od počátku rozhodně bližší životu praktickému než bývalé školy latinské; přijímaly za žáky i ženy, vzdělávaly dokonce i učitelstvo pro školy veřejné a nějaký čas s úspěchem proto konkurovaly i se samými kolejemi. Po r. 1850 upadají hlavně z příčin finančních a z nedostatku veřejné podpory. Místo nich se zřizují *high schools*, které (poprvé v Bostonu r. 1821, pak v četných státech jiných) chtějí vskutku vyplniti mezeru mezi školstvím elementárním a kolejemi, a to v soulase s kardinálními zásadami školství amerického, docela bezplatně a nezávisle na církvi a náboženství. S počátku se těmto školám nedařilo valně a počet jejich rostl jen zvolna (r. 1840 jich bylo asi 40, r. 1870 teprve 160), ale když se podařilo upravit jejich právní a finanční basi příspěvkem z veřejných daní (poprvé r. 1872 v Michiganu), počet *high schools* rostl úžasně; r. 1880 jich bylo již 800, deset let později přes 2.500, r. 1908 již téměř 9.000, koncem druhého desetiletí ve 20. století již 11.500, při čemž žactva za 20 let přibýlo o 210%, t. j. ze 360.000 na 1.130.000. Dnes je sotva již městečko bez veřejné školy toho druhu. (Jen v období 1890—1908 se počet žactva téměř ztrojnásobil, současně klesl počet škol soukromých proti veřejným ze 32% na 11%, což bylo jistě jen na prospěch školství toho a jeho stabilisace.)

Dle nynější své organizace high schools (někdy se čtou i výrazy: *secondary* nebo *intermediate schools*) jsou hlavně ústavy čtyřleté, určené pro ty, kdož vychodili úplnou školu obecnou, tedy pro žáky průměrně 14 až 18leté. Základem jejich organizace a zvláštnost je v tom, že na rozdíl od našeho dělení na gymnasia, reálky, reformního a reálného gymnasia, americké školy jsou ústavy jednotné, ale tak upravené, že mimo omezený počet předmětů obligátních (jako angličtina, dějiny, tělocvik, matematika, geometrie) mají žáci úplnou volnost voliti si z předmětů ostatních, co jim libo (elektivní systém). A tak se americká škola střední rozděluje vlastně na soustavu kursů různého obsahu a hodnoty.⁵⁶⁾ Kurs klasických jazyků, z nichž zvláště latina je oblíbena, platí za výbornou přípravu pro vědecké studium vysokoškolské. Amerika, izolovaná od ostatního světa kulturního, potřebuje pro neustálý příliv evropského myšlení znalost cizích jazyků a proto na high schools jsou běžné kursy moderních jazyků; dále kursy věd přírodních, často i kurs obchodních nauk, kurs pro učitelství a v posledních letech i kurs ručních prací a hospodářských nauk. Jednotlivé předměty mají zvláštní učebny, do nichž chodí společně žáci různých kursů, a to tak, že žák nadaný zkracuje si celkem návštěvu školy o jeden nebo o dva semestry a může tedy absolvovati i v 17 letech. Podle rozsahu, po případě podle specialisace mluví se o různých typech high schools: 1. small high schools (nepatrného rozsahu, asi 4 učitelé a asi 75 žáků), 2. large high schools (velikého rozsahu), 3. agricultural, technical, commercial high schools (podle toho, na jaké disciplíny klade důraz), 4. rural high schools (podle místa, zda na venkově či ve městě), 5. one-year high schools, two-years high schools atd. (podle trvání, kolikaletá je škola). Náboženství se ovšem ani na těchto školách neučí, bývá jen čtení bible neb zpěv o slavnostních příležitostech; zato se vedle ručních prací intensivně pěstuje estetická výchova při učení dějepisu a literatury, ve výzdobě budov atd.

⁵⁶⁾ Podle *Přehledy*, Psychologický výběr na školách amerických v PR 1926, 185, na jedné malé high school ze 154 žáků jen 9 chtělo stejný program, jinde 529 žáků mělo 430 různých rozvrhů.

Základní metodou i tady je co největší samostatnost a samočinnost žáků, kteří vlastní prací a vlastním experimentováním doplňují si látku textbooků. Souvislé výklady učitelů docela ustupují do pozadí; vedle experimentování také diskuse, recitace a řečnické cvičení všeho druhu vyplňuje hodně času.

Vyučuje se pravidelně na jedinou zápřež s přestávkou polední pro přesnídávku (luncheon). Školné na veřejných ústavěch se neplatí vůbec, zato na soukromých školách ve výši poměrně značné; místy i na těchto školách se dávají pomůcky pro ruční práce zdarma, jinde se poskytuje aspoň značná sleva při sumárním nákupu.

V žactvu mají dívky nyní značnou převahu, zvláště ve vyšších ročnících, ježto jinoši záhy odcházejí do praxe. Příjímací zkoušky bývají jen pro žáky, přicházející z cizích míst. Zkoušení není rozhodně tolik jako u nás nebo v Anglii, ale známkování se děje systémem dosti složitým v procentech a písmenech; vysvědčení jsou velmi prostá, absolventi úplného kursu dostanou diplom.

Kázeň proti našim poměrům je mnohem volnější, neboť se žáky se zachází jako s dospělými osobami a apeluje se zase hlavně na jejich samostatnost; proto jsou také v Americe velice oblíbena různá sdružení žákovská pro pěstění literatury, her, ale i náboženství.

Většinou jsou high schools ústavy koedukační, ale jsou i ústavy jen chlapecké, nebo zase jen dívčí. Vedle ústav veřejných jsou ve značném počtu ústavy soukromé, jmenovitě konfesijní; jsou i zvláštní školy střední pro černochoy neb Indiány; jsou i večerní kursy středoškolského rázu. Jmenovitě v posledních dobách vyskytují se tak řečené Manual Training High Schools, které kladou zvláštní důraz na ruční práce v laboratořích. Tyto školy — dosud hlavně soukromé — bývají leckdy srovnávány s našimi reálkami nebo průmyslovými školami, ale liší se značně od obou, ježto lze high schools k našim školám přirovnávati jen s velkou opatrností, třeba by se pokusy o takovou komparaci již staly. Tak podle

Judda⁵⁷⁾ jsou německé školy založeny na eliminaci žáků neschopných, v Anglii na systému zkoušek, kdežto americké jsou prý vskutku demokratické. Podobně se tvrdí, že evropské školy byly určeny prvotně jen pro vyšší třídy občanské a podávaly proto v podstatě vzdělání rázu akademického a tradičního jako přípravu pro další studium, kdežto high schools mají na mysli spíše potřeby středních vrstev, hledí k praktickému životu, využívají samočinnosti žáků, dopřávají jim volnost výběru a nechtějí je připravovat jen na školy vysoké.⁵⁸⁾

Řediteli ústavů bývají v Americe pravidelně lidé mladí, ještě v plné síle života, ne poloneduživí starci, jak bývá jinde zvykem.

Ale i sami Američané připouštějí celkem, že tato úprava středního školství jest jen provisorní a že high schools jsou jen ve stadiu přechodném; proto i tam opět se uvažuje o potřebě reformy. I v Americe je jistý počet stoupenců školy střední jednotné. Vytýká se, že mnohé z těchto středních škol jsou i na americké poměry příliš velké, vpravdě mamutí. Dnešní organizaci se vytýká dále, že počátek vědeckých studií je posunut do věku relativně již pozdního, při čemž se vyvíjí s druhé strany specialisace předčasná; jak možno si mysliti, že žák má sám dosti autokritiky, aby se rozhodl pro to, k čemu vskutku jest nadán? Z příliš krátké doby studia a zastaralosti mnohých učebnic resultuje pravidelně jen povrchnost a zběžnost vzdělání, které nikde nevniká dost do hloubky a omezuje se příliš zřeteli praktického života. Uvažuje se dále, že žáci bohatých rodin těmto školám veřejným se vyhýbají, že veliká část studentstva nevychozí ani tohoto čtyřletého kursu a že zato je všude dost a dost těch, kteří si výdělečnou práci mimo školu musí pracně sháněti na živobytí; pochopíme na př., že sám *Marden*⁵⁹⁾ mluví o tisících vychrtlých studentů, kteří nemají svalstva

⁵⁷⁾ Psychology of High School Subjects 1915, 486.

⁵⁸⁾ W. Lietzmann, Unterschiede zwischen amerikanischem u. deutschem Schulwesen, Erzieh., VI. 13.

⁵⁹⁾ Přes překážky k cíli 1912, 103.

a jsou vyčerpáni nemocemi a studiem. K tomu koedukace právě na tomto stupni vrhá své stíny.

Podivné dále je, že ani přechod ze školy elementární do školy střední a odtud do vysoké není upraven jednotně, že se jmenovitě přichozím odjinud činí všelijaké potíže a že každý ústav má své požadavky zvláštní. Velikou vadou jest dále, že i v tomto oboru není vlastně pevného a dobře vzdělaného učitelstva (snad ještě méně než na školách obecných). Ovšem i tady mají převahu učitelky, kvalit často velice pochybných, které v poslední době se domohly i vedoucích míst.

Jen na lepších školách mají učitelé jakés takés vzdělání vysokoškolské, ale bez náležité specialisace, i jakýs výcvik pedagogický;⁶⁰⁾ na horších školách docela fungují jen učitelé škol obecných. Není proto divu, že se práce jejich omezuje zpravidla na vyslýchání žáků podle předepsaných text-booků. Zajímavé je, že v některých velkých školách každý učitel musí býti ve škole 20 minut před začátkem vyučování a potvrdit svou přítomnost na píchacích hodinách. Počet hodin na jednoho učitele je příliš velký (20 až 30 hodin týdně), platy zřídka kdy dostatečné, pense žádné nebo nepatrné; ustanovení je dočasné, pročež profesor je ve stálém nebezpečí stěhování.

Jak již řečeno, dnes v Americe jest i na tomto stupni koedukace obou pohlaví pravidlem. Vedle toho existují samostatné ústavy dívčí; tu jsou data rozhodně daleko pozdější než u chlapeckých; i ve Filadelfii, která razila cestu v tomto oboru, otevřena první škola střední a normální pro dívky teprve r. 1840, v Bostoně teprve r. 1852; vlastní rozkvět dívčího školství a studia dostavil se až po válce občanské. Rozumí se samo sebou, že i tu se setkáváme se všemi vadami dívčího školství vůbec, jmenovitě s povrchností a mělkostí

⁶⁰⁾ Thomas Alexander, Some Aspects of the Training of Secondary Teachers in the United States v Internat. Zeitschrift I. 177; Monroe, High School, 468; také čl. *Přítodív*, Stavovské věci chicagského profesora ve Věstníku prof., 30, 168. — Gray W. S., The Academic and Professional Training of Secondary School Teachers, Chicago, 1936.

vzdělání, která u dívek jest ještě snad zhoubnější než u chlapců; nadto ingerence školy není prý u dívek tak soustředěná, reakce na její působení nedostavuje se dostatečně a vyrovná se prý teprve časem.⁶¹⁾

Celkem je high school přes všechny své vady dnes snad nejpopulárnější školou americkou, kterou prochází valná část veškeré, zvláště dívčí mládeže po škole obecné, ale sami Američané dnes přiznávají, že rozsah střední školy je nedostatečný a že by měl býti rozšířen aspoň o 2 leta, ubraná stupni elementárnímu, anebo že by se měly k střední škole přibrat dva ročníky kolejni, ježto také do koleje nepřicházejí žáci z high school dostatečně připraveni a nutno pro ně zřizovati tam zvláštní přípravky.⁶²⁾

A tak nověji škola elementární se zkracuje ve prospěch high schools, jež se pak dělí na dvě oddělení postupná, zvaná *junior high school* (též intermediate education) a *senior high school*. Tím je vyhověno zejména potřebám menších ústavů, které nemohly rozvinouti ve 4 dosavadních ročnicích dostatečný počet kursů, jež by připravily žactvo pro návštěvu kolejí; systém elektivní je v této nové úpravě ovšem zachován tak, že vedle všeobecných povinných předmětů mohou si žáci junior high school vybrat včas dostatečný počet kursů přípravných pro senior high school a tak i pro kolej; s druhé strany je osnova junior high school tak upravena, aby poskytla uzavřené vzdělání těm, kteří odejdou po ní do praktického života, a věnuje proto obzvláštní pozornost také sociálním naukám a činnosti v klubech a spolcích.⁶³⁾

⁶¹⁾ Eliz. Kemper Adams, The Psychological Gains and Losses of the College Woman (má na mysli především dívčí studium na škole vysoké).

⁶²⁾ U nás velmi příkrý odsudek h. s. z vlastní zkušenosti pronesla pí. Zd. Foustková-Waltersonová (LN 12/1 1925) „Od všeho kousek a dohromady chaos a nejistota. Fabule bez souvislosti. Namnoze prázdna kostra věcí, jež se později nevyplní.“

⁶³⁾ Kartzke 94 (uvádí doklad osnovy ze školy v New Haven); Sandiford 80 (doklady osnov); H. Goy, L'évolution de l'enseignement secondaire aux Etats Unis v Revue Univ. 1925, II. 48; V. Pýchoda,

Je pochopitelno, že touto úpravou vznikly místy zase nové obtíže organizační, ježto přechod i souvislost mezi stupněm elementárním a oběma odděleními high schools i konečně koleje není rozřešen všude uspokojivě a žáci si musí opětně zvykat na nové metody i učitele a těmto vznikají nové úkoly didaktické. V celku však takto junior high school těší se vzrůstajícímu rozvoji v posledních letech a je rozhodně z nejzajímavějších výtvorů americké organizace vůbec.

V poslední době byla zřízena komise, která má podati návrhy na úpravu všeho středního školství.⁶⁴⁾

7. Školství odborné.

Ze školství odborného⁶⁵⁾ také v Americe především nutno si všimnouti škol *hospodářských*; je známo, že vedle hornictví právě vzdělání pudy je hlavním pramenem blahobytu tamního a bývalo dlouho i jediným zaměstnáním přistěhovalců evropských. S počátku nebylo ani v tomto oboru systematického poučení školského, existovaly jen populární spisy a výklady, na nichž vedle techniků účastnili se živě i kněží. První počátky školství hospodářského objevují se již po válce za osvobození Ameriky, ale zákonem založeny byly školy hospodářské teprve dvěma akty (zvanými Land Grant Bills) z r. 1862 a 1890, k nimž se pak přidružil Smith-Hughes act r. 1917 o výchově kolejni; toto opatření znamená nepochybné rozšíření státní ingerence v tomto oboru školství, ježto udělení subvence

Junior High School, nový typ americké organizace školství, ve Věstníku pedagog. III. 209 (velmi informativní článek).

⁶⁴⁾ Annuaire, 1936.

⁶⁵⁾ Počátky škol odborných podrobně líčí Lee v Kandelovi 1928, 395. Ze sbírky Monographies of Education in the United States sem patří: čís. 10. Jean Russell Parson, Professional Education; č. 11. T. C. Mendenhall, Scientific, Technical and Engineering Education; č. 12. Charles W. Dabney, Agricultural Education; č. 13. Edw. J. James, Commercial Education; č. 14. Isaac Edw. Clarke, Art and Industrial Education. Podrobné a bohaté poučení o všeho druhu odborných školách poskytují Publications of the Federal Board for Vocational Education.

státní je vázáno podmínkou, že se výbor podřídí státnímu dozoru, který vykonává Federal Board for Vocation Education.⁶⁶⁾ Odtud tedy ustavují se pro vyšší vzdělání v naukách hospodářských jednak samostatné koleje, jednak agrikulturní oddělení universit; pravidelně přijímají se jen absolventi školy střední (na jihu též i jen obecné); jako u nás, vedle theorie zdůrazňuje se praktický výcvik. S počátku projektovaly se kursy toho druhu čtyřleté; později vešly v obyčej spíše krátkodobé kursy několikaměsíční, v nichž se každý rok probrala jiná skupina předmětů. Jsou dále oddělení a kursy toho druhu při mnohých školách středních.

Jako nižší učiliště toho druhu fungují školy *mlékařské*, (Dairy Schools), zřízené poprvé r. 1891, v nichž se učí docela prakticky vyrábění všech produktů mléčných. Konečně jsou také v Americe přednášky kočovné a výchovné schůze hospodářské s referáty a diskusemi. Nauky hospodářské tvoří pravidelně i součást škol obecných a středních i kursů letních; vedle toho jsou i samostatné školy toho druhu, zvláště pro vaření.

Školy *lesnické* jsou data velmi pozdního, neboť vznikly až koncem století 19. (před tím byly sem tam kursy toho druhu při školách hospodářských). Dnes je již hojně samostatných ústavů; mimo to jsou přednášky toho druhu na některých školách středních a vysokých.

Hlavním nedostatkem hospodářských škol (ale také jiných) je malý počet schopných učitelů, o jejichž vzdělání odborné pečuje se teprve v poslední době příslušnými kursy při vysokých školách.⁶⁷⁾

Velmi bohatě vyvinuto jest školství *průmyslové* (Trade and Technical Education), čímž rozumějí se tam školy především docela praktické pro výcvik v určitém řemesle neb dovednosti, a to buď samostatné nebo přičleněné k jiným stupňům. Toto školství, které není vůbec organizováno jed-

notně, nelze proto srovnávat — leda jen zhruba — s analogickým školstvím naším. Pravidelně i v tomto oboru vycházela iniciativa od soukromníků a takových továrníků, kteří chtěli získat především zásobu dovedných dělníků pro svůj závod. Vedle škol denních jsou i kursy večerní, při čemž se k vzdělání průmyslovému připojuje i korespondence. Důležitým momentem ve vývoji těchto škol byla okolnost, že v Americe pravidelně není oné instituce učednické v dílnách mistrů, jako u nás, nýbrž že i tento výcvik svěřuje se zpravidla odborným školám; mimo to velkovýroba, v Americe daleko vyspělejší, nutí s druhé strany k dokonalé specialisaci dělníka a tím zase k nedokonalé znalosti ostatních odvětví řemesla. A tak jsou dnes v Americe zvláštní školy mechanické a stavební, textilní, oděvní, školy pro jednotlivá řemesla, jako hodinářské, zlatnické, sazečské atd.; jejich organizace jde v každém případě docela vlastní cestou, takže není možno podati tu nějaký celistvý přehled znaků společných, leda to, že se vedle kreslení a rýsování všude v popředí staví práce dílenská, resp. laboratorní. Také požadavky na předběžné vzdělání žactva jsou velice nestejně a řídí se docela poměry místními, protože také úroveň jednotlivých škol kolísá od stupně elementárního až po školství vysoké; zvláště hranice mezi vlastním školstvím průmyslovým a vysokou školou technickou jsou v Americe labilní. Také tu existují kursy odborné při středních školách a některých kolejích širšího rozsahu; leckde také toto odborné školství je dnes na postupu v počtu i specialisaci škol.⁶⁸⁾

Podobná rozmanitost, ba roztržitost je i v oboru školství *obchodního*, jež úplně přehlédnutí nezdařilo se dosud ani centrálnímu Board of Education. Jsou ve Spojených Státech především zvláštní koleje obchodních nauk (Commercial College a Commercial School), zprvu docela soukromé

⁶⁶⁾ Kandel 1924, 424.

⁶⁷⁾ Stein, Zemědělská škola I. 1927. — Agricultural Education, Organisation and Administration. — The Training of Teachers of Vocational Agriculture. Jsou to sv. 13. a 27. publikací Federal Board.

⁶⁸⁾ Harris M. Proffitt, Industrial Education 1931. Srovnej pak četné publikace výše uvedeného Board for Vocational Education, na příklad č. 17, Trade and Industrial Education; č. 18, Evening Industrial Schools; č. 58, Trade and Industrial Education for Girls and Women; č. 66. Bibliography on Vocational Guidance.

a to jen večerní, pak i denní, které z nepatrných počátků asi před 50 lety neustále šířily své obory mimo prvotně úzký obor praxe a vydobýly si na konec uznání veřejnosti a no-rem státních, takže jsou pro americký obchod asi toho významu jako zmíněné Trade Schools v oboru průmyslovém. Dále jsou kursy obchodních nauk při různých školách středních dvou až čtyřleté. Vedle toho jsou soukromé školy docela praktického rázu a zase přednášky na vysokých školách obsahu vědeckého; jsou docela i obchodní kursy při ústavech učitelských, ba i pouhé kursy pro obchodní korespondenci a opakovací kursy večerní. Teprve v posledních letech, jak se zdá, také v Americe proniká přesvědčení, že by bylo dobře přílišnou tuto pestrost škol obchodních zredukovati asi po vzoru evropském a postaviti spolu na pevnější základ.⁶⁹⁾

Naproti tomu až do nedávna nebylo dost porozumění pro potřeby *umění* (Amerika, jak patrně, dosud nevytvořila alespoň ve výtvarných uměních vlastního směru uměleckého a zakupuje za drahé peníze výtvořky evropské). Teprve snahy o estetickou výchovu ve školách nižších a středních razily tu cestu obratu, tříbily teprve vkus a živily smysl pro umění. Nejvíce péče věnuje se proto kreslení, pro něž se od sedmdesátých let zakládají zvláštní denní neb večerní koedukační školy (School of Design, School of Arts), nejdříve v městech východních; k nim se pak připojují i vyšší školy, zvané jako u nás akademie, ba i výklady na některých universitách, a zase soukromé podniky toho rázu a školy letní atd. Řada ústavů, zvaných Schools of Industrial Drawing and Design stojí vlastně na rozhraní mezi školstvím průmyslovým a uměleckým; vzdělávají kreslíře pro továrny textilní, tapetové, papírnické atd. Pro architekturu je zvláště proslulá škola v Chicagu; sem tam se tomu oboru učí i na universitách a kolejích; zvláštní školy, zvané Art Normal Schools, jsou

⁶⁹⁾ A Lätt, A Comparative Study of School Systems in General and Business Education in Particular, Zurich (bez roku). — Publikace úřadu Federal Board, na př. č. 34, Commercial Education, Organisation and Administration; č. 54, Survey of Junior Commercial Occupations; W. Ashley, Commercial Education, 1926.

zřízeny pro výcvik příštích učitelů kreslení. Celkem právě na tomto poli třeba ještě mnoho doháněti a reformovati.

Také v oboru *hudebního* vzdělání Amerika vyvinuje teprve v poslední době zvýšenou činnost a jeví se reakce proti zbytečnému studiu v Evropě. Dnes jsou oddělení hudební na některých universitách a kolejích (zejména dívčích), jsou i samostatné konservatoře a školy hudební (na př. v Baltimore, Chicagu, New Yorku), takže lze vskutku doma dosíci důkladného vzdělání v každém oboru hudby.

Konečně také Spojené Státy pečují o výcvik a výchovu *vojenskou*. Od r. 1802 mají svou vojenskou akademii (ve West-Point ve státu New York) pro kadety, kteří po absolvování ústavu sami si mohou podle prospěchu voliti zbraně; dále od r. 1845 námořní akademii (Naval Academy) a ústavy speciální pro důstojníky dělostřelby, pěchoty i jízdy, jakož i vojenské inženýry. Zvláštností americkou je, že se vojenství učí i na ústavech civilních, kolejích, ba i školách hospodářských a že jsou zvláštní ústavy jen pro výcvik vojenských sil pomocných, jako kuchařů, pekařů atd.

Připomínám na konci, že to byla právě praktická Amerika, která si první uvědomila zásadu, že se nesmí volba povolání ponechávati náhodě, ani subjektivním vlivům, ale postavit co možná na objektivně a vědecky zjištěném základu, a že právě proto Amerika dala vzniknouti poradnám pro volbu povolání a vytvořila i systém psychotechnických zkoušek a k tomu potřebné přístroje. Radit žáku, kterému povolání se má věnovat, pokládá se v Americe za přední povinnost školy, kterou plniti ukládá se především učiteli třídnímu (home room teacher); vedle toho ve větších školách jsou ustanoveni ještě poradci zvláštní (advisors), muži nebo ženy, kteří se věnují jen této úloze, ne vždy vděčné, ježto musí přemáhati různé předsudky a ješitnost rodičů.

8. Školství vysoké.

Vrcholem školské organizace jsou jednak *koleje* (colleges), jednak *universities* (universities), z nichž ony určeny pro věk

asi 18—22 let, tyto pro věk přibližně 22—26 let; de facto význam university není v Americe daleko tak přesně ohraničený jako u nás, takže často oba výrazy se zaměňují a pletou. Jsou university na stupni velice nízkém, a jsou zase koleje přímo součástí universit, takže mívají i vlastní jméno, jež předchází před oním obecným označením.

College v původním smyslu je typický výtvar americký, jakožto ústav studijní pro vyučování, pobyt i výživu studentů, kteří tu pravidelně čtyřletým studiem dospívají gradu bakalářského; ale vedle toho může značit i oddělení (fakultu) universitní (jindy se říká v tomto smysle *school*, tady na př. Medical School). S druhé strany název university přidaly si sem tam z chlubitosti leckde ústavy vyšší, ba i docela středoškolské. Teprve v posledních letech jeví se tendence, aby universitami byly zvané jen ústavy vysokoškolské, spojující v sobě několik oddělení odborných nebo fakult, kdežto název kolejí zůstal by vyšším ústavům všeobecně vzdělávacím.⁷⁰⁾

Nejstarší koleje vznikaly v Americe napodobením anglických ústavů toho druhu a nepřevyšovaly prvotně úroveň škol středních. Jednotný čtyřletý kurs jejich připravoval jako naše vyšší školy střední nebo původní fakulty artistické pro odborné studium medicíny, práv nebo theologie; přijímali proto studenty již ve 13—17 letech. Studovaly se hlavně řeči klasické, filosofie, vědy přírodní a angličtina. Nejstarším školením toho druhu je Harvard College (nyní součást harvardské university) v Cambridgi ve státě Massachusetts z r. 1636 a William and Mary College ve Williamburgu ve Virginii z r. 1693.

Až do války občanské byly to ústavy konfesijní, řízené duchem určité sekty náboženské; o jejich správu dělily se

⁷⁰⁾ Mary R. Ely v čl. Hochschulideale in den Vereinigten Staaten ve sborníku C. Schairer — C. Hoffman, Die Universitätsideale der Kulturvölker 1925, cituje na str. 39 výrok prof. Laadda z university Yale (v něm. překl.): Jeder, der die erforderliche Kenntniss hat, weiss sofort, was unter den Hochschulen Frankreichs, den englischen Universitäten oder einer deutschen Universität zu verstehen ist, aber niemand kann mit den Tatsachen so vertraut sein, um sagen zu können, was eine amerikanische Hochschule ist.“

sbory profesorské s dozorčí radou, vybranou z občanstva. Od r. 1865 ztrácejí americké koleje tuto jednoduchost; osnovy počínají přibírat další předměty, zvyšovati stáří i předběžné vzdělání studentů, přijímaných do prvního ročníku, opouštějí starou basi humanistickou a blížíti se více ke školám vysokým, z čehož všeho vzniklo dlouhé kolísání těchto ústavů. Kolem r. 1890 nastalo docela i nebezpečí úplného zániku kolejí, které nebyly v tu dobu již ani středními ani ještě vysokými školami. Objevila se tu řada plánů reformních, jimiž měla býti znovu podepřena existence těchto škol; konečně místo prvotní jednoty odlišily se koleje, opírající se hlavně o obory humanitní (závěrem jest bakalářství of arts), od typu, v němž se zdůrazňují především vědy přírodní a jež proto vyvrcholily bakalářstvím of sciences. Ba objevil se i třetí typ, zprostředkující, s latinou a moderními jazyky, vedoucí k bakalářství literárnímu neb filosofickému (of letters neb of philosophy), takže i tu vidíme zhruba provedeno moderní rozlišení našich škol středních. V dnešní své podobě podává tedy kolej americká všeobecné vzdělání, potřebné jako základ odborného studia universitního; tak jsou koleje tedy dnes vskutku článkem, spující nižší a vysoké školy. Vedle vysokoškolských výkladů mají i kursy s elementárním učením řeči; v disciplíně zachovávají ústavy tyto úplnou svobodu, ale při tom zase kontrolují školní docházku.⁷²⁾

Okolnost, že v mnohých místech s high school nelze zříditi úplnou college pro malý počet posluchačů a že přece i v takových místech přejí si připravovati pro studium vysokoškolské, vedla v posledních desetiletích k otvírání tak řečených *junior college*, zřizovaných obyčejně v rozsahu dvou let přímo k high school jako jejich nástavba a zároveň příprava pro studium vysokoškolské, i jako příprava pro povolání praktická, průmyslová, obchodní neb hospodářská. Nejvíce je takových podniků soukromých, většinou podle pohlaví žactva rozdělených; učí se celkem týmž předmětům, co na úplné koleji. Učitelé těchto ústavů mívají sice nižší vzdělání

⁷²⁾ Robertson, American Universities and Colleges, 1918. Flexner Abraham, A Modern College, 1923.

vědecké než na universitách, ale zato jsou prý obratnější pedagogové a mají možnost daleko užšího styku s posluchači než na velikých ústavech.

Ústavy ty jsou rozhodně dalším projevem demokratických snah amerických, rozšíření vzdělání do nejšířších vrstev, zvláště těch, kterým je nemožno dosíci úplného vzdělání vysokoškolského, nota bene často mimo své bydliště nebo dosavadní high school; ale namítá se proti nim více méně právem, že snižují úroveň vysokoškolského vzdělání a že ve snaze šířiti vědomosti přispívají k jejich zpovrchnění a k příliš utilitaristické úpravě studia. Počet těchto kolejí ustavičně roste, zejména v místech odlehlějších.⁷⁸⁾

Naproti tomu *university* americké vyvíjejí se z koleje prvotně soukromou iniciativou jako ústavy pro odborné studium filosofické, právnické, theologické, lékařské, ba i lékárnické, technické, zvěrolékařské atd., při čemž smíšené vlivy německé a anglické jsou od počátku patrné a jeví se i v úpravě ústavů, přednášek, gradů akademických atd. Skorem každá universita má již také svůj „Undergraduate Department“, t. j. jest spojena s přípravkou kolejní v složitý konglomerát, který bychom zhruba asi u nás mohli si představití sloučením *university*, techniky, školy zemědělské, obchodní a vyšších tříd středních.

Ježto pak mnohé koleje a některé *university* soukromé zůstaly dosud v úzkém styku s některou konfesí (jsou na př. i v Americe četné koleje jezuitské), jiné však prodlením doby vymanily se úplně z područí církve a jiné konečně z nedostatku soukromé iniciativy musil zříditi sám stát, můžeme dnes rozeznávat po této stránce vlastně tři druhy vysokých škol amerických: 1. sectarian institutions, t. j. soukromé, konfesijní; 2. non-sectarian neb undenominational institutions (soukromé, interkonfesijní, beze všeho zřetele k rozdílům konfesijním a politickým); 3. a konečně state institutions (vydržované státem zcela neb aspoň subvencemi). K soukro-

⁷⁸⁾ L. V. Koos, *Junior College, 1925.* — W. J. Greenleaf, *Junior Colleges, 1936.*

mým nekonfesijním patří největší *university*, k soukromým konfesijním zvláště *university* katolické a nepřehledná řada kolejí; ze státních ústavů, které jsou hlavně v krajích východních, nejstarší je universita ve Virginii z r. 1819. Proti soukromým jsou státní rozhodně rázu demokratičtějšího, ježto jsou otevřeny bezplatně posluchačům všech vrstev. *Univeristy* soukromé slují také „endowed universities“ (nadační), ježto jsou vydržovány z úroků základního jmění a nadací (některé z nich mají jmění úctyhodné výše, tak Harwardská universita i Columbijská mají jmění, které by se v naší měně vyjadřovalo sta miliony).

Složení *university*, resp. počet fakult se velice liší; jmenovitě není značný počet těch *universit*, které by měly všechny čtyři fakulty u nás obvyklé, ale zato zase mnohé mají rozdělení u nás nezvyklé (na př. fakulty technické nebo agrikulturní); vedle toho řada odborných kursů theologických, lékařských, právnických, zubolékařských, farmaceutických i zvěrolékařských existuje docela samostatně mimo svazek *university*. Tak na př. *university* columbijská vedle přípravné koleje má fakulty: filosofickou, věd politických, matematicko-přírodovědeckou, přírodních věd užitých, školu lékařskou, právnickou, hornickou, stavitelskou, chemickou, žurnalistickou, obchodní, zubní, farmaceutickou, pedagogickou. Proslulá John-Hopkinsova universita má jen 3 fakulty; a zase *university* kalifornská má 10 oddělení v Berkeley, 5 v San Franciscu. *Univeristy* v Coloradu má 8 oddělení; tyto poměry se časem mění; zkrátka *university* americká nepokládá žádné předměty za cizí a vykazuje proto rozmanitost daleko větší, než je u nás zvykem.

Vnější správu *universit* i kolejí vedou zvláštní dozorcí výbory (boards), volené z občanstva na ústavech soukromých a jmenované guvernérem neb sněmem na ústavech státních (boards of regents); vnitřní řízení obstarává si každá fakulta sama v čele se svým děkanem (dean); spojujícím členem obou korporací a spolu výkonným orgánem vysoké školy je president, jímž jest zpravidla některý profesor ustanovený na doživotí neb do sesazení dozorcím výborem; jemu jmenovitě

přináleží výběr nebo alespoň potvrzování profesorů všech fakult. Presidenti velikých universit amerických požívají ve veřejném životě obzvláštní autority, o které se našim rektorům vysokých škol ani nezdálo.⁷⁴⁾

Konečně pro vyřizování věcí odborných seskupují se na velikých universitách profesori téhož oboru (na př. přírodních věd) bez zřetele k fakultě ve volná sdružení, jež řeší zvláště otázky vnitřní úpravy učení a přednášení. Ke sboru učitelskému patří professors (řádní), adjunct nebo associate professors (mimořádní), assistants professors (jen pro některé předměty), lektoři, tutoři (instruktoři), asistenti a čtenáři (readers); profesori řádní i mimořádní ustanovují se zpravidla na doživotí, asistenti na dobu 3—4 let, instruktoři docela jen na rok; lektoři mají jen vedlejší přednášky praktické, asistenti jsou profesorům pomocni při experimentech, kdežto readers čtou a posuzují písemné práce v kursech jazyka anglického. Určitých požadavků předběžného vzdělání u profesorů universitních není v Americe vůbec; není také instituce soukromých docentů. Platy jsou velmi různé, zpravidla podle prostředků university i významu profesorů. Děkaní fakult dostávají funkční přídavek, presidenti plat; jsou to částky na naše poměry velmi značné. Pensi dostávají profesori jen někde ve formě části platu, jinak jsou profesori kolejí, universit i techniky severoameričtí odkázáni na nadaci Carnegiovu (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), asi 15 mil. dolarů, z jejichž úroků mají se platiti pense profesorům a jejich vdovám ve Spojených Státech, Kanadě a New Foundlandu.⁷⁵⁾

Po stránce vnitřní koleje jako high schools obsahují vedle určitého počtu předmětů všeobecně povinných ještě řadu volných kursů, při čemž zvláště v nižších odděleních

⁷⁴⁾ Volba obyčejného obchodníka bez akademického vzdělání za presidenta Columbijské university dala podnět k rozsáhlým diskusím časopiseckým.

⁷⁵⁾ Na některých universitách mají profesori po 7 nebo 10 letech vždy rok úplnou dovolenou pro zotavení a doplnění vědomostí. (L'Éducation, III. 485.)

všechno učení se opírá přesně o zavedené textbooky; k tomu se pojí i práce laboratorní. Na universitách se již více uplatňuje zřetel vědecký a omezuje se počet přednášek, které posluchač trpně vyslyší, ve prospěch vlastní práce v knihovnách i ústavech; přednášky ustupují v Americe stále do pozadí proti cvičení.⁷⁶⁾

Theorie i prakse jsou na universitě v úzké spojitosti; vedle přednášek se cvičeními jsou všude v Americe obvyklé i repetice (diskuse) s názvem recitations, projednávající zvláště ty otázky, jež probíráti důkladněji za přednášek bylo by obtížno; sem tam pojí se i dotazy k přednáškám. Třeba připomenouti, že některé disciplíny pěstují se v Americe na universitách daleko intenzivněji než u nás, na př. pedagogika nebo sociologie, a že university pravidelně vydávají vlastní vědecké periodické publikace.

Do prvního ročníku kolejí se přijímají ti, kdož vykazali dostatečné vědomosti z jazyků klasických i moderních, věd přírodních a z vědomostí, potřebných pro zvolené studium; tato způsobilost prokazuje se obyčejně zvláštní zkouškou na samé koleji. Nováčkové musí dosud trpěti různá příkoří od starších kolegů; místy dochází i k rvačkám, úředně trpěným; je to dědictví starých zvyků universitních, jako bývaly beanie. Požadavky na každém ústavu jsou jiné, ale v celku aspoň některé státy se shodly na minimu, které se má požadovati. Tím zároveň vykonávají vliv na školy střední. Vedle toho zavádějí university zkoušky inteligence nejrůznějšího rázu, kterými se má zjistiti jednak výše inteligence, jednak směr nadání. Absolventi kolejí, kteří získali grad bakalářský, přicházejí pak na universitě teprve k vlastnímu odbornému studiu. Ale v poslední době víc a více se šíří nová úprava studií tak, že jen dva první ročníky koleje jsou vyplněny

⁷⁶⁾ Jak se pracuje v přednáškách a seminářích, srv. líčení vyňaté z dopisu českého studenta na Wisconsinské universitě, ND 35, 430, a také článek Vlast. *Lista*, Technik hledí na Ameriku v Lid. Nov. 13/3 1924; Meyrink *Carré*, Recent Development in American Universities, Forum of Education, VI. 151.

předměty všeobecně vzdělávacími, kdežto ve druhých dvou ročnících nastává již specialisace směrem k příštímu studiu universitnímu.

Nutno připomenouti, že na některých universitách existují také zvláštní večerní kursy pro lidi ve dne zaměstnané, nebo kursy feriální a letní, zvláště učitelské.⁷⁷⁾

Rok školní se počíná zářím a končí se počátkem června; dělí se na dvě neb tři oddělení (terms), dle nichž se platí kolejné na soukromých školách (a to paušálně podle odborů); podle těchto období se skládají i zkoušky prospěchové, a to téměř naskrze jen písemné. Těm, kdož s prospěchem vychodili předepsanou řadu všech přednášek a vykonali zkoušky, udílejí se grady akademické, rozdílné podle oborů studijních a označované ustálenými zkratkami; pouhý jich výčet zabral by dozajista celé strany textu (na př. Ph. B. in Ed. = bakalář filosofie výchovy; M. S. in Journ. = magistr vědy žurnalistické; ICD = doktor kanonického práva). Pravidelně se zkoušky končívají stupněm magistra (master), jakožto nižší od doktorátu; všechny stupně akademické mají význam především společenský, ale nejsou předepsány ani v lékařství, ani nejsou v právnictví podmínkou, na niž by bylo vázáno konání praxe.

Ženám učiněny přístupny nejdříve koleje i university na západě. V kruzích mimoškolních byl dlouho odpor proti tomu z obavy, aby se nesnížilo niveau studií; vskutku dosud některé z universit státních a ústavů soukromých jsou ženám uzavřeny; vedle ústavů koedukačních a ryze mužských jsou i na tomto stupni od r. 1865 některé školy dívčí.⁷⁸⁾

Ježto i koleje i university bývají pravidelně spojeny s internáty, je život posluchačů docela jiný než u nás; hojně času jmenovitě se věnuje sportům a péči o zdraví, dále životu

⁷⁷⁾ Srov. čl. Ed. *Mička*, Letní škola texaské státní university v PR 1929, 238.

⁷⁸⁾ *Miček*, Amerika se učí, a týž, Vysokoškolské vzdělání žen v Americe v Čas. Obce učít. X. 155.

spolkovému v různých bratrstvech (fraternities)⁷⁹⁾ sportovních a literárních a ve sdruženích vzdělávacích, ale i práci sociální mezi lidem. Všude je uplatněn duch demokratismu a samosprávy; nikde není nucení k náboženským úkonům, třeba by kaple nescházela mezi kolejními budovami. Posluchači kolejí mají podle ročníků svá jména: freshmen (začátečníci), sophomores (v 2. ročníku), juniors, seniors, dohromady se označují jako undergraduates (negradovaní), a teprve po zkouškách jsou postgraduates; vnějšími odznaky bývají různé podrobnosti na akademickém kroji. Bývalí posluchači zvaní *alumni* zůstávají pravidelně ve styku s universitou; udržuje se tím živoucí tradice tak, že syn pravidelně studuje na téže vysoké škole co otec.

Ježto studia proti našim poměrům jsou hodně drahá, udělují se i stipendia a podpory studijní a nevidí se nic potupného v tom, když si posluchači potřebné peníze na studia a živobytí shánějí prací dělnou, neb v různých zaměstnáních praktických a podružných, jako prodavači v obchodech, zahradníci, domovníci, číšníci, konduktéři, šoféři atd.⁸⁰⁾

Studenti neprospívající pro lenost, nedostatek interusu a pod., bývají beze všeho ze studií vylučováni, aby nezabírali místa lidem horlivějším; na jisté universitě v Kalifornii bylo na př. za jediný den exmatrikulováno takto 130 studentů; což nevádí tomu, aby si jinde zase studenti náležitě hověli.

Počet cizinců, studujících na školách amerických, roste po válce úžasně; lze říci, že po té stránce Amerika nastoupila dědictví předválečného Německa.⁸¹⁾ Proto také se vydávají nyní zvláštní příručky pro studium cizinců.⁸²⁾

⁷⁹⁾ Bratrstva bývají obyčejně označována písmenami řecké abecedy, např. fi, beta, kappa-fraternity.

⁸⁰⁾ Řadu dokladů o této výdělečné činnosti posluchačů přináší článek Jean-Marie *Carré*, Comment l'étudiant américain gagne-t-il sa vie? v Revue universitaire 1923, II. 400; dále *Kelly* ve článku ib. 1926, I. 305; *Miček*, Život amerického studentstva (Duch amer. vých. 176).

⁸¹⁾ Srv. The Institute of International Education, Annual Report.

⁸²⁾ Na př. Fellowships and Scholarships open to Foreign Students

Jako školství střední, tak i koleje a university severoamerické jsou stále ve stavu přechodu a přelomu. Je jisto, že ani sami Američané neujasnili si dosud náležitě pravého úkolu těchto ústavů, neboť nebylo by jinak možno, aby jedna universita ve svých statutech za hlavní úkol si vytýkala přípravu pro úspěch v životě, druhá viděla svůj cíl až v nejvyšší specialisaci vědeckého vzdělání. Americké university chtějí podle všeho najednou hověti několika úkolům a to leckdy s malým počtem učitelstva, často i nedostatečnými prostředky peněžními; zato však s velikým počtem posluchačů. Je pravda, že veliké university, vzniklé municificencí miliardářů amerických, jsou vypraveny bohatě, tvoříce vlastně města pro sebe uprostřed zahrad a rozlehlých parků, ale vedle nich s druhé strany je dost a dost těch, které jsou dotovány žebrácky a vypraveny docela chatrně. Staly se dokonce případy v poslední době, že řada kolejí musila býti úředně zavřena, protože to byly podniky docela podvodné, které šarlatánstvím rektorů sháněly za posluchače kde koho a za peníze vydávaly diplomy na př. lékařské beze všeho odborného vzdělání. Bude potřebí tedy především, má-li vědecké niveau university stoupnouti, aby jejich úkoly byly vymezeny přesně; jak dnes věci jsou, plyne z přílišného počtu úkolů, na něž menším ústavům nestačí prostředky, jen povrchnost a roztržitost studia. Při tom nutno rozřešiti poměr kolejí a universit, resp. stanoviti, pro které obory universitního studia je příprava v koleji naprosto nutná; neboť při dnešním pořadí obojích ústavů vstupují absolventi rozhodně do praxe příliš překotně. Je jisto dále, že také na tomto stupni školy se příliš zdůrazňuje moment utilitaristický a není dost opravdové výchovy pro vědecké bádání; proto také vědecká činnost Ameriky přes všechny milionové dotace zůstává značně za evropskou již proto, že profesorům (mimo vlastní ústavy badatelské) pro přílišný počet hodin a pro práci ryze administrativní nezbývá dost času k vědecké práci. A přece zas Američanům jeví se někdy vzdělání uni-

for Study in the United States. Institute of International Education. New York.

versitní ještě málo praktickým a *Marden* tvrdí na př., že odchovanci university pro samu knižní učenost postrádají smyslu pro potřeby praxe. Chyba je dále, že vysoké školy americké nemají opory sociální, jestliže vůbec není dosud zákonem uznáno, že vykonávání praxe lékařské, právnické atd. smí býti vázáno jen na absolvování studia universitního. Vádí dále nedostatečné a nestejně předběžné vzdělání posluchačstva, třeba s druhé strany jeví se demokratismus vzdělání na universitě tím, že v nich každý nadaný jednotlivec, třeba dělník, může dosíci nejvyššího vzdělání. Vádí také nedostatek vědecky vzdělaného dorostu profesorského (docentů, jak řečeno, není vůbec), ale i nedostatek pravé svobody učení; s jedné strany kurs studijní bývá předepsán docela přesně a při tom na každé universitě jinak, takže již proto nelze posluchačům přecházeti z ústavu na ústav, s druhé strany profesori nemají dost svobody, jsouce příliš omezeni mocí presidentovou a dozorčích orgánů, nehledě ani k tomu, že ustanovování jejich je, jak lze viděti, namnoze jen dočasné a vždy závisí na libovůli boardů.⁸⁸⁾ Vyskytly se opět křiklavé případy, že z politických příčin propuštění byli profesori vynikající činnosti vědecké (*Pearson* v Chicagu, *Sledd* v Georgii a j.) Sám *Andrew S. Draper*, který zaujímal významné místo jako státní commissioner of education v New Yorku, vytýká, že university soukromé shánějí se po bohatých odkazech, že příliš podléhají vlivu soukromých dárců, že mnozí profesori docela prostřední se drží jen protekcí, že příjmy profesorů závisí na počtu posluchačů, že není dost specialisace profesorů, že zkoušky se dějí bez kontroly atd. Proto ještě dnes americké koleje a university nelze ani obecně klásti na roveň s analogickými ústavy středoevropskými; sami Američané dnes jsou již přesvědčeni, že je nezbytně nutno, aby právě tomuto vzoru evropskému byly jejich domácí instituce přizpůsobeny. Dnes se již i na amerických universitách počíná objevovati jmenovitě ona německá důkladnost, jakou se vy-

⁸⁸⁾ Výhody a nevýhody amerických škol srovnává s anglickými a německými velmi dobře *A. Flexner*, *Die Universitäten in Amerika*, England, Deutschland. New York—Berlin, 1932.

značují právě absolventi německých vysokých škol; dokonce uzavřeny byly i úmluvy o dočasné výměně profesorů s Němci a jinými státy evropskými; utvořila se konečně Association of American Universities, sdružení nejpřednějších universit, jejichž delegáti scházejí se občas k úradám o zlepšení studia, zvláště na jednotlivých fakultách.

Nutno vyčkati, jaký bude výsledek těchto snah reformních, naočkovaných hlavně evropskými učenici na organism docela jinorodý. Celkem lze říci, že evropské university jsou spíše organisovány po vzory středověkém, tedy demokraticky či spíše oligarchicky, kdežto americké při vší své demokracii jsou spíše institucemi monarchickými, ježto president americké university je vlastně diktátorem s mocí, jíž není analogie v našich poměrech; proto také nelze přenášeti instituci evropskou na poměry americké, z nichž se tamější vysoké školy vyvinuly docela organicky a přirozeně.

Pro vzdělání *techniků* existuje především oddělení přičleněné při mnohých kolejích a universitách (na př. při universitě columbijské v New Yorku, v New Havenu, ve Washingtoně a v St. Louis); ale vedle toho jsou i samostatné ústavy technologické různého rozsahu, a to zase jednak podniky založené a vydržované soukromníky beze vší kontroly státní, jednak ústavy státem vydržované a kontrolované. Samostatné techniky neb technické fakulty přijímají na průměrně čtyřleté studium za posluchače absolventy školy střední, tedy žáky 17—18leté; na nižším oddělení v prvních semestrech věnuje se mnoho času předmětům všeobecně vzdělávacím a moderním jazykům, načež vlastní vzdělání odborné po způsobu amerických vyšších škol vůbec podává se v kursech, na pohled nesoustavných. Doktorát technický zaveden teprve v poslední době na některých ústavěch; vedle toho je několik gradů bakalářských a mistrovských. Všude se zase akcentuje co největší styk učitele s posluchačem a zřetel praktický tak, že posluchači vedeni jsou k vlastní práci v laboratořích a dílnách; zato učení konstruktivní nepěstuje se dostatečně a není ani v náležitě souvislosti s přednáškami. Jinak se organisace ústavů technických neliší

od kolejí a universit; jmenovitě i život studentů je docela podobný; zvláště se i na technikách vyskytá zvyk, že posluchači soukromě si vydělávají na drahé studium ústavní a jsou zavedeny i zmíněné názvy ročníků; analogické je rozdělení semestrů a instituce instruktorů, textbooků, recitací a zkoušek písemných. Absolventi techničtí vstupují hned do praxe (tedy pravidelně asi ve 22 letech) a na rozdíl od našich poměrů dostávají hned plat; kdežto však ještě před 25 lety odborné studium technické necenilo se vysoko, dnes žádná lepší továrna nepřijme do svých služeb lidí, kteří by neabsolvovali technický ústav. Akademické vzdělání právem se pokládá za nezbytný základ každé úspěšné činnosti inženýrské.

V souhlase s demokratickým rázem všeho školství amerického, vysoké školy tamní také *práci lidovýchovné* věnují pozornost. Universitní extenze zavedeny po vzoru anglickém poměrně pozdě a to teprve r. 1887 profesorem *Adamsem*; s počátku byly přijímány až entusiasticky, ale záhy dostavilo se zklamání a tak celkem celé toto hnutí dlouho nedocházelo popularity, které se těšilo v Anglii nebo i u nás. Nebylo dlouho dosti ochotných přednášečů (profesoři universitní se té povinnosti vyhýbali), ani finanční podpory (státní subvence povolena po prvé r. 1891); vadí také veliké vzdálenosti míst a ukvapená touha obecnstva osvojit si vzdělání snadno a rychle. Dobré jest, že američtí přednášeči vozí i přenosné knihovny, že vedle sylabů přednášek jsou zavedeny i diskuse a zvláštní zkoušky po přednáškách. Sem tam účastní se přednášek pro lid vedle učitelů universitních i jiné kruhy (v New Yorku na př. lékaři, inženýři, právníci a průmyslníci, ba i vojáci). Existují dále v Americe již i zvláštní sdružení lidovýchovná, jmenovitě National Educational Association (výhradně z učitelek) a Public Educational Association (z jiných interesentů). Velice bohatě jsou vyvinuté instituce veřejných knihoven a museí; jsou i lidovýchovné instituce trvalé, na př. Peabody-Institute v Baltimore, Armour-Institute v Chicagu, Pratt-Institute v New Yorku, Cooper-Institute tamtéž atd.⁸⁴⁾

⁸⁴⁾ O lidovýchově viz Adult Education and Democracy—Ameri-

Veliká péče věnuje se zvláště v poslední době vzdělání dělnictva, pro něž se zřizují kursy i večerní i letní, ba i koleje a semináře; vůbec v poslední době zájem o výchovu dělnictva a zvláště o extense universitní roste neustále. Po vzoru anglickém zakládají se dále v chudinských čtvrtích velikých měst tak řeč. social settlements, v nichž studenti, učitelé i kazatelé společně pracují na osvětlení lidu zanedbaného. S oblibou se dále poučení nejširším vrstvám udílí cestami písemných informací, korespondencí (prvním propagátorem byl především rektor university v Chicagu Harper); vědychtiví mohou při tom pohodlně studovat doma. Nejzvláštnějším výtvozem americkým jsou kursy letní, nazvané „chantangua“ u města Buffalo, idylicky položeného ve státě New Yorku, kde se poprvé konaly r. 1878 zásluhou biskupa Vincenta, který byl dlouho duší celého hnutí; tu se celé kolonie učitelů i žáků všech vrstev a stáří usadí na dva měsíce na venkově k přednáškám všech oborů vědních, jimiž se má doplnit vzdělání školní, po případě i pedagogické; k tomu se druží produkce hudební i gymnastické, deklamační atd. Celá instituce má ráz samostatné republiky s vlastní správou a dozorčími orgány. Obliba chantanguí, z nichž mnohé jsou nyní pořádány i náboženskými sdruženími, stoupá tak, že se kursy prodlužují namnoze celý rok a doplňují zase korespondencí soukromou a že se zřizují podniky toho druhu kočovné.⁸⁵⁾ Právem tu Američané sami mluví o Educational Bayreuth, neboť do nepatrného městečka shrne se tou dobou i přes 10.000 cizinců, aby tu příjemně a v krásném okolí získali nových vědomostí a známostí. Dnes s úspěchem již působí ve Spojených státech a v Kanadě asi 550 podobných institucí, ovšem v menších rozměrech, ač i jim vadí často nedostatek dobré komunikace a dobrého spojení železničního.

Originálním ústavem americkým je The opportunity school, otevřená v městě Denveru ve státě Coloradu pod

can Association for Adult Education, 1936. Vlivy museí vylíčil *Miček*, Amerika se učí, 126, a vliv knihoven týž, Duch am. vých., 159. *Bryson*, Adult Education, 1936.

⁸⁵⁾ Srv. čl. -av: *Chantangua* v NL, příloha 28/6 1920.

správou sl. Emilie *Griffithové*. Škola je otevřena lidem všech stavů a národností, kteří se nemohli vzdělati na školách, nebo kteří se chtějí čemukoliv ještě doučit, a vedle bezplatné výchovy poskytuje potřebným i polévku zdarma. Učí se tam kuchařství i franštině, ošetřování slepců i pracím v hotelu, občanské nauce i kreslení, zkrátka všemu možnému, docela podle individuálních potřeb a schopností. Škola se stala velmi populární; v prvním roce byl počet žáků 2.300, v druhém 3.200, v třetím 5.000.

Jiným zajímavým ústavem je dělnická škola v Brookwoodu, kterou si zařídilo 12 dělníků se 3 učiteli asi 60 km severně od New Yorku a jež pro dělnické hnutí ve Spojených státech má velký význam.⁸⁶⁾

Důležitou novinkou v lidové výchově jsou t. zv. public forums, které slouží veřejné diskusi a konfrontaci názorů.⁸⁷⁾

9. Správa školství. Statistika.

Bylo již řečeno, že ve Spojených státech severoamerických není úřadu centrálního, obdobného našemu ministerstvu vyučování. Existuje od r. 1867 jen pododdělení ministerstva vnitra, tak řeč. Bureau of Education (United States Office of Education), v jehož čele je úředník, zvaný Commissioner; jeho úkolem jest sbírat statistická data o školách celé země a udílet prospěšné informace o věcech školních. Dvoudílný Report tohoto „komisionáře výchovy“, vydávaný ve Washingtoně jakožto sídlo centrální vlády (mimo řadu monografií jiných téhož nákladu), který se rozesílá po světě zdarma v počtu 40.000 exemplářů, byl vždy důležitým a hledaným pramenem informací nejen o školství americkém, nýbrž i cizím, též evropském, neboť v prvním svém díle podával přehledné zprávy o vývoji a pokroku školství podle jednotlivých zemí celého světa; druhý díl obsahoval statistická data o školství americkém všech stupňů. Dnes i v Americe jeví se

⁸⁶⁾ Srv. čl. Jar. *Vacha*, Brookwood, americká škola dělnická v Děl. ob. XVI, 218.

⁸⁷⁾ *Annuaire*, 1936.

nepochybná tendence centralistická: jako kdysi dozor na školu připadal jediné obci samé neb i vydržovateli školy a odtud teprv postupně se rozšiřoval na okresy, provincie a státy, tak se dnes již i v Americe ozývají hlasy, aby školství, o něž pečuje každý stát autonomně, bylo uniformováno aspoň v hlavních svých rysech. Konec konců jde tu vlastně jen o zákonitou kodifikaci toho, co de facto již ve školství provedeno, neboť jednotlivých norem jest již více, než by se zdálo na pohled.

Jak ovšem věci jsou, každý stát má vlastní školní radu (State Board of Education) z členů jmenovaných státem neb volených v různém počtu, kteří stanoví jmenovitě osnovy a učebnice pro školy venkovské (pro školy městské činí tak samy městské rady školní), zkoušejí učitele, zřizují statistiky a pod. Výkonným orgánem je superintendent neb commissioner of public instruction neb i chief education officer, jenž vykonává hlavní funkce dozorčí, správní i disciplinární. Závadou je, že tento orgán, jenž přirozeně musí mít odborné znalosti, není namnoze volen školní radou, jak by se slušelo, nýbrž vším občanstvem, po případě sněmem, nebo docela jest jmenován od guvernéra státu. V jednotlivých obcích městských jsou dále městské školní rady (city board of education) s vlastním superintendentem, jejichž členové zase jsou buď voleni občanstvem neb jmenováni starostou. Spravují školní fondy, dozírají skrze městského superintendenta a jemu podřízené úředníky a inspektory na školství, vedou správu administrativní všeho školství, ustanovují učitele a vydávají vysvědčení atd. Na venkově obyčejně funkce školské správy obstarávají okresní školní rady (country school boards), v krajích hustě obydlených dělí se o správu školství okres a obvody, jakožto nejmenší správní jednotky; v tom případě obvody (districts) ustanovují učitele a pečují o školní budovy, kdežto okresu připadá správa fondů, stanovení osnov, inspekce škol atd. A tak všechna správa školy je vlastně v rukou občanstva a na něm především samém záleží, aby k úřadům tak odpovědným vybírání byli vskutku občané schopní a vzdělaní a bez rozdílu politického předsvědčení, které dosud leckde, bohužel, jediné rozhoduje.

Za tohoto systému dozoru školního je pochopitelné, že naproti našim poměrům daleko větší pravomoc připadá v Americe samému principálu školy, jenž má vskutku neomezenou svobodu v provádění osnovy i výběru učitelstva, je v jedné osobě správcem i inspektorem, instruktorem i rádcem, zkrátka duchem celé školy.

Hospodářská krise poválečná měla také na školství severoamerické vliv velice hluboký a namnoze velice neblahý.⁸⁸⁾ Nepřibývalo již tak rychle žactva a menšil se náklad na školu; značný náklad na žáka školy obecné a střední značně klesl z 90 dol. v r. 1930 na 74 v r. 1933; krátil se školní rok,⁸⁹⁾ vypouštěly se určité předměty z osnov, absolventi kolejí zůstávali bez míst, snižovaly se platy učitelstvu atd. Zavíraly se dokonce i veřejné školy (ve 24 státech zůstalo zavřeno na podzim 1933 na dva tisíce škol), ba klesla silně i mravnost žactva a stoupla zločinnost,⁹⁰⁾ platy učitelů byly stále snižovány i pod úroveň dělníků; přes 200.000 učitelů zůstalo vůbec bez zaměstnání, ač 2,280.000 dětí nemohlo býti přijato do školy.⁹¹⁾ Hospodářská krise dolehla konečně také na university; podle zjištění profesora harvardské university *Slichtera* bylo v r. 1932 propuštěno ze 158 universit a kolejí celkem 1500 učitelů.⁹²⁾

S druhé strany jevíly se i účinky dobré revisí dosažitelných cílů učebných, v lepším finančním zajištění školy a v lepších metodách učebných i v lepším rozdělení školních

⁸⁸⁾ Srv. čl. Johna K. *Nortona*, The Influence of the Economic Crisis on Education in the United States v *Internat. Zeit. f. Erzw.*, III. 198; Ivy Elmer *Morgan*, Effects of the Depression on American Schools, ib. 371: The Deepness of Crisis in Education (brožura vydaná z Office of Education); řadu dalších dokladů James F. *Abel*, The Effects of the Economic Depression on Education in Other Countries, 1933; R. *David*, Schools and the Crisis, 1934.

⁸⁹⁾ Tak město Detroit usneslo se prodloužití letní prázdniny o 4 neděle a dáti na měsíc červen výpověď všem učitelům zatímním, čímž se ušetřilo 2,130.000 dol. (*Věstník pedagogický* 1933, 445.)

⁹⁰⁾ *Míček*, Vliv deprese na mládež v Americe, *Šk. ref.* XV. 139.

⁹¹⁾ *Časopis Obce*, XIV. 149.

⁹²⁾ NL 11/3 1933, večer.

okresů. Po zlepšení hospodářského stavu nastává návrat do předešlých poměrů.⁹³⁾

Zbývá na konec zodpovědět otázku, jak máme pohlížet na celek amerického školství, resp. jak se stavět k návrhům, jež právě to školství kladou našemu školství za vzor. Jsou totiž i u nás odborníci, kteří, poznavše školství tamější, z vlastní zkušenosti soudí, že nejlepší reformou školy, také u nás potřebnou, by bylo prostě převzítí neb aspoň našim poměrům přizpůsobití analogické instituce americké; ale naopak zase jsou u nás odborníci, kteří neméně důtklivě a také na podkladě autopsie varují před ukvapením, dokazujíce, že stroj amerického školství vůbec není jednotný a že je třeba více kritičnosti a zkrátka že se můžeme sice z něho učit, ale ne doslova brát.⁹⁴⁾ A tak s jedné strany docent St. *Velnský* ukazuje, proč chodíme studovat americké školství do Spojených států,⁹⁵⁾ a bývalý odborný učitel český a nyní profesor university v Texase, Ed. *Miček*, kriticky sice, nicméně s uznáním líčí podrobně jednotlivé výchovné a školské instituce severoamerické.⁹⁶⁾

S druhé strany universitní profesor Al. *Musil*⁹⁷⁾ kategoricky prohlašuje, že americké školství stůně a hledá marně lékaře, jenž by je uzdravil. Univ. profesor K. *Domin*⁹⁸⁾ ukazuje na nedostatek učitelstva a nestejnou úpravu škol; jsou školy, v nichž se vyučuje pokrokově, a jiné jsou velmi zpátečnické; platí to pro všechny kategorie škol. Oldřich *Bartoň*⁹⁹⁾ píše: „Školství ve Spojených státech ukazuje zře-

⁹³⁾ *Annuaire*, 1936.

⁹⁴⁾ Ot. *Matoušek*, Americká škola a naše reforma, *Nové Čechy* XIII. 238. „To, co čteme nadšeného o Americe, je pravda, i to, co čteme, že je tam žalostné, je také pravda, ale bohužel nečteme, že to oboje jsou extremy“ atd.

⁹⁵⁾ *Nové školy*, IV. 37.

⁹⁶⁾ *Duch americké výchovy*, 1929, a *Amerika se učí 1931*, kde shrnul články před tím v různých odborných našich časopisech vydané.

⁹⁷⁾ V čl. *Americká výchova* v příloze NL ze dne 18. září 1923.

⁹⁸⁾ *Světla a stíny amerického školství*, feuilleton NL 2/3 1929.

⁹⁹⁾ Čl. *Školství a učitelstvo*. Zkušenosti získané u strýčka Sama v NL 21/2 1926.

telně, že říše strýčka Sama je dosud ve vývoji a nemá ještě ustálené tradice.“ Ke článku V. *Příhody* o školství v Chicagu připojila redakce¹⁰⁰⁾ poznámkou tato slova: „Otiskli jsme tento zajímavý článek kol. doc. *Příhody*, z něhož plyne poučení, že v Americe mnoho pro organisování střední školy nezískáme; čtyřletá střední škola americká nenesse ovšem srovnání s naší školou osmiletou.“ V anketě ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě r. 1929 pronesl profesor brněnské školy Vl. *List*, jenž rovněž poznal školu americkou z vlastní zkušenosti, slova neméně důrazná a konstatuje, že americká škola je pojem naprosto mlhovitý. Mezi americkou školou a americkou školou je nebetýčný rozdíl. A neřekne-li se zřetelně, která škola se myslí, v kterém městě, v které ulici toho města, pak se neříká nic.¹⁰¹⁾ A zase jiný návštěvník po svém návratu z Ameriky (odb. učitel St. *Vrána*) ve svém interviu opět a opět prohlašuje, že k daným otázkám nelze odpovědět jednoznačně a že jsou ve všem značné výkyvy; končí slovy, že ze studia americké školy lze vytěžit pro nás mnoho, ale nesmí se zapomínati, že naše evropské prostředí je zcela odlišné od prostředí amerického; tím prý chce říci, že sotva by bylo možno na př. přenést k nám rázem celou organizaci školství z Ameriky. Řadu námitek, čerpaných z amerických pramenů samých, jež dokazují, že také americká škola je třídní, přinesly *Učitelské noviny*.¹⁰²⁾ A tak se nedivíme, že svého času sveden u nás prudký souboj o význam americké školy pro nás mezi prof. *Příhodou* a řed. *Topinkou*,¹⁰³⁾ jenž rovněž navazuje na vady plynoucí z „materialismu nejhoršího druhu.“ *Hessen*¹⁰⁴⁾, který rekapituluje výtky amerického memoranda Will. S. *Learneda* z r. 1927 o tom, že školství americké je vybudováno po vzoru závodu velkokapitalistického, že v něm mizí nadobro styk učitele

¹⁰⁰⁾ *Věstník* čl. prof. 30, 212.

¹⁰¹⁾ Zpráva o anketě, str. 121.

¹⁰²⁾ 45, 57, v článku *Výchova dělnických dětí v kapitalistické Americe*.

¹⁰³⁾ *Škola měšťanská* 32, 483.

¹⁰⁴⁾ *Školství v demokracii* 1935, 227.

a žáka, že oba pracují podle standardisovaného plánu, obdobného plánu tovární práce, že učebné osnovy obsahují ryze mechanické sebrání předmětů bez jakéhokoliv vnitřního pojítka, že se tato škola podobá velkoobchodu s jednotnými cenami, že učitelstvo se příliš střídá atd., vytýká přece sám otevřeně Příhodovi, že si sice právem velice váží školství amerického, ale jsou zaujat jeho přednostmi, že přezírá příliš často i jeho úskalí.

Neméně důrazné kritické hlasy se ozývají i z ciziny; jen namátkou upozorňuji, jak Francouz *Compayré*¹⁰⁵⁾ vykládá, že při posuzování americké školy nemáme se dáti svéstí vnějším zdáním a skvělou výpravou vnější; jak opatrně odvažuje význam americké školy *Keller*,¹⁰⁶⁾ jak i anglický profesor *Blackie*¹⁰⁷⁾ vytýká přílišné pěstění sportu na úkor vzdělání rozumového; jak prudce se proti hříchům americké školy obrací po své návštěvě v Americe Rus *Pinkevič*¹⁰⁸⁾; jak konečně se vyslovili o Americe četní Němci, o jejichž odporu, vlastně až nespravedlivém, jsem se již ostatně zmínil. Tak Seb. *Schwartz*¹⁰⁹⁾ ve svém článku o Americe: „Können wir von der amerikanischen Schule lernen?“ konstatuje, že nic, ani školský systém americký, ani jeho metody nelze slepě na cizí půdu přesadit. Starší úsudky o americké pedagogice, výchově a o americké školské soustavě sebral W. J. *Osburn* ve spise *Foreign Criticism of American Education*, Washington, 1922.

Konečně je svrchovaně charakteristické, jak silně přibylo v posledních letech kritických hlasů v samé Americe, kde svého času řadu výtek více méně ostrých a více méně oprávněných pronesl již pedolog *Hall* a prezident kolumbijské university *Butler*. *Flexner* v citovaném spise o universi-

¹⁰⁵⁾ *Adolescence* 1909, 117.

¹⁰⁶⁾ Čl. Die amerikanische Schule, uveřejněný ve *Schweizerische paed. Zeitschrift* 1929, 184.

¹⁰⁷⁾ Jeho hlas cituji z *Educational Review*, 1929, 333.

¹⁰⁸⁾ O kultuře a školách v Americe, v příloze *Učitelských novin* 44, čís. 1., str. 2.

¹⁰⁹⁾ V *Erziehung* VI, 896.

tách vytýká, že se výchova dospělého v Americe často plete s povrchním trainingem; ve spise *Do Americans really value Education?* 1927, dokazuje, že Amerika přes ohromné sumy peněz, vynakládané na školu, a přes nepochybné úsilí reformní nemá dost dobré školy; mrhání penězi a zbytečné novotářství vytkl v prudkém spise H. E. *Buchholz*¹¹⁰⁾; potřebu reform uznávají i *Cubberley*, *Judd* i *Kandel*. Ale největší sensací americké i evropské veřejnosti byly projevy známého spisovatele *Uptona Sinclaira*, jehož *Housata* jsou přeložena také do češtiny.¹¹¹⁾ *Sinclair* snesl neuvěřitelnou spoustu dokladů o tom, že se americké školy zmocnila kapitalistická koterie, která armádě mladých lidí vnucuje místo moudrosti pošetilost, místo spravedlnosti hrabivost, místo svobody otroctví; když připustím tendenční zveličování fakt, i čtvrtina uvedených výtek by stačila k důkazu, že americké školství skutečně se ocitlo na scesti.

A tak konečně nejlépe situaci vystihl *Werdemann* ke konci hesla *Vereinigte Staaten in Nordamerika* ve *Schwartzově Pädagogisches Lexikon* IV. 1931, 931, těmito slovy: Es ist zur Zeit sehr schwer, über das amerikanische Bildungswesen allgemein Gültiges zu sagen. Die Verhältnisse sind eben noch selbst zu wenig ausgeglichen. Was im Osten wahr ist, gilt nicht für den mittleren Westen; die Lage im Norden ist ganz anders, als in den südlichen Negerstaaten. Noch besteht eben der Zustand des Changing America. Die stärksten Gegensätze stehen nebeneinander: Krasser Utilitarismus und starker Idealismus. Auch erzieherisch ist Amerika das Land ungeahnter Entwicklungsmöglichkeiten, die jedoch erst zum kleinen Teil allgemeine Wirklichkeiten sind. Auffällig ist, daß bei aller Betonung der Demokratie kein Schema, keine Pedanterie herrscht. Eine große Umstellungsfähigkeit auch auf die allgemeinen und die einzelnen Bedürfnisse ist zu bemerken. Die pädagogische Linie führt überall aufwärts. Andererseits wird für Deutschland gelten: „Amerika, Vorbild

¹¹⁰⁾ *Fads and Fallacies in Present-day*, 1931.

¹¹¹⁾ Srv. i čl. *Věry Fischerové*, Američtí beletristé o otázkách výchovných, *PR* 1930, 127.

und Warnung.“ Nur wer beides beachtet, wird von Europa aus Amerika recht sehen und verstehen, würdigen und auswerten unter Berücksichtigung der Schatten- und Lichtseiten.

Statistická data uvedeme tu podle Annuaire international, 1936. Celkový náklad na školství činil: v rozpočtu ústřední vlády 37,744.120 dol., v rozpočtu jednotlivých států celkem 642,154.611 dol., v rozpočtech municipálních 1.494,539.000 dol., k čemuž ze soukromých prostředků 63,905.031. Vedle toho na školství soukromé dáno z rozpočtu jednotlivých států 12,363.364 dol., ze soukromých pramenů 608,701.734.— Délka povinné docházky liší se podle států; nejkratší jest do 14 let, nejdelší do 18 let. Školství veřejné: Mateřských škol jest 7144, dětí 601.775; obecných škol jest 232.750, žáků 20,163.262, učitelů a učitelek (spolu se školami mateřskými) 615.967. Středních škol 26.409, studentů 5,669,156, učitelů 231.153. Učitelské ústavy: 207; 156.908; 10.795. Universit, kolejí a odborných ústavů jest 253, studentů 425,260, profesorů 37.663. Školství soukromé. Děti na mateřských školách 39.949. Škol obecných 9,734, žáků 2,330.941, učitelů (spolu se školami mateřskými) 51.475. Středních škol 3.327, studentů 360.092, učitelů 20.717. Učitelských škol 58, žáků 7.452, profesorů 810. Universit, kolejí a odborných ústavů 1.106, studentů 564.497, profesorů 51.521.

Literatura o Americe.

1. všeobecná.

a) česká:

- N. M. Kozłowski*, Americké školství a současné ideály vzdělání. Národní kultura III. 1924, 90.
Ot. Matoušek, Americká škola. Nové Čechy XIII., 238.
Ot. Matoušek, Americké školy a jejich metody, vydala Mladá generace československých přírodovědců a zeměpisců (bez data).
Edv. Miček, Duch americké výchovy. 1929.
Edv. Miček, Amerika se učí. 1933.
Edv. Miček, Americká demokracie a veřejné školství. Ped. rozhledy, 1926, 349 n.

- Fr. Pražák*, Veřejné školství a péče o výchovu v New Yorku. Naše doba 38, 1931, 480.
Fr. Pražák, Americké dítě, 1933. (Obsahuje i stručné výklady o americké výchově a škole.)
Fr. Pražák, Studium pedagogiky a školství amerického. Věstník pedagogický 1935, 8.
V. Příklad, Vůdčí zásady amerického školství. Časopis učitelek 1925. XXXIII, č. 13, str. 4.
V. Příklad, Psychologický výběr na školách amerických, Dědictví Komenského, 1927.
V. Příklad, Školská struktura v Spojených státech severoamerických, Věstník pedagogický XV, 5, 50.
U. Sinclair, Housata (přeložil Junius), 1927 a 28.
J. Uher, Učebné osnovy amerických škol. Školská administrace i organizace, ve sborníku „Škola vysokých studií pedagogických v Brně“ 1930.
J. Uher, Základy americké výchovy, 1930.
K. Velemínský, Americká výchova. I. 1918, II. 1919.
K. Velemínský, Pedagogická centrála ve Washingtoně, Naše doba XXI, 1914, 879.

b) německá:

- C. Brinkmann*, Demokratie und Erziehung in Amerika, 1927.
Charlotte Bühler, Pädagogische Eindrücke aus Amerika. Pedagog. Jahrbuch 1926, 76.
W. Hübner, Vereinigte Staaten von Nordamerika ve Strumpově sborníku „Politik u. Pädagogik im Ausland“ 1931, 141.
E. Hylla, Die Schule der Demokratie 1928.
W. L. Learned, The Quality of the Educational Progress in the US and in Europe, New York, 1937.
G. Kartzke, Das amerikanische Schulwesen, 1928.
R. Lehmann, Ziel und Geist der amerikanischen Erziehung, 1924.
R. Lehmann, Staat, Kirche und Schule im Auslande, 1927.
W. Lietzmann, Die Unterrichtsmethoden in den Schulen der Ver. Staaten, Pädagogisches Zentralblatt 1931, 251.
W. Lietzmann, Unterschiede zwischen dem amerikanischen und deutschen Schulwesen, Erziehung VI. 13.
Bertold Löwenfeld, Das Schulwesen in den Ver. St. Amerikas, Quelle 1933, 629.
Erich Makowski, Staats-bürgerliche Erziehung der Schuljugend in den Ver. St., 1932.
Maria Pichl, Meine Studien. (Sozial-pädagogische Wirklichkeiten in den Schulen der Vereinigten Staaten) ve sborníku Die Universitätsideale der Kulturvölker 1925, 37. (Schairer—Hoffmann).

Friedrich Schönemann, Die Grundlagen der amerikanischen Erziehung v časopise Erziehung VII. 205.

c) *a n g l i c k á*:

Joh. Adams, Advancement of Education in the United States ve sborníku Hearnshamově Educational Advancement Abroad, 1925, 56.

Bagley, W. C., Education and Emergent Man: A Theory of Education with Particular Application to Public Education in the United States, New York (Nelson), 1934.

H. E. Buchholz, Fads and Fallacies in Present Day Education, 1931.

Counts G. S., The American Road to Culture, New York, 1930.

Fr. L. Clapp-W. J. Chase-C. Meriman, Introduction to Education, 1929.

Harold F. Clark, United States v Kandelově Yearbook, 1930, 509.

Ellwood P. Cubberley, An Introduction to the Study of Education and to Teaching, London b. r.

Ellwood P. Cubberley, Public Education in the United States, Houghton, 1919, nové vyd. 1934.

K. S. Cunningham, G. E. Philips, Some Aspects of Education in the USA 1931.

Curti M., The Social Ideas of American Educators, New York (Scribner), 1935.

John and Evelyn Dewey, Schools of To-morrow 1915.

Doughton I., Modern Public Education, New York (Appleton), 1935.

Douglas, A. A., The American School System, New York (Farrar & Rinehart), 1934.

Dressler Fletscher, American School-Buildings 1925.

Flexner, Do Americans Really Value Education? 1927.

Ch. H. Judd, Introduction to the Scientific Study of Education 1918.

Ch. H. Judd, Problems of Education in the United States 1933.

H. Kallen, Culture and Democracy in the U. S. New York 1924.

I. L. Kandel, Comparative Education, Boston 1933.

Edgar W. Knight, Education in the United States 1929.

Manual of Educational Legislation 1927.

W. J. Osburn, Foreign Criticism of American Education, Bureau of Education, Washington 1922.

Pendleton C. S., The Content and Method of Subject Matter Courses in Teachers Colleges, G. Peabody College, 1926.

Raup B., Education and Organized Interests in America, New York (Putnam), 1936.

Edw. H. Reisner, Nationalism and Education since 1789, 1922.

Federal Relations to Education, Report of the National Adm. Committee on Education, 1931.

Suzzalo H., Our Faith in Education, Lippincott, 1929.

J. Uher, On American Education, 1930.

Carleton Washburne, Remakers of Mankind 1932, 280.

Wilson L. M. & Kandel I. A., Introduction to the Study of American Education, New York (Nelson), 1934.

Our Public Schools, National Congress of Parents and Teachers, Washington, D. C., 1934.

2. *Š k o l y o b e c n é.*

Bonser, The Elementary School Curriculum, New York 1924.

F. F. Bunker, Reorganisation of the Public School System, 1916.

Cubberley, Public Education in the USA (rozšířené vydání r. 1935).

Mich. B. Hillegas, The Problem of the Elementary School in Amerika, Kandel 1925, 535.

Joh. Louis Horn, The American Elementary School, New York 1923.

Joh. Louis Horn, The American Public School, 1926.

Jos. Kubálek, Slabikář v USA, PR 1932, 1.

Sam. Ch. Parker, A Textbook in the History of Modern Elementary Education, 1912.

Alfredo Poggi, Scuola libera e scuola pubblica in Russia, Stati Uniti, Belgia. Rivista pedagogica XVII. 754.

Fr. Pražák, Veřejné školství a péče o výchovu v New Yorku, ND 38, 1931.

3. *Ú s t a v y p r o d ě t i a b n o r m á l n í a d ě v ě í v z d ě l á n í.*

K. Driml, Péče o děti zaostalé a slabomyslné ve Sp. st. Škola měšťanská XXIII, 1921, 157.

L'enseignement spécial et l'assistance aux enfants anormaux aux E. U., 1924.

Willystine Goodsel, The Education of Women, 1924.

D. Mitchell, Schools and Classes for Exceptional Children, 1916.

S. Schwarz, Die höhere Frauenbildung in den Ver. St. in Nordamerika, 1929.

Woody F. A., A History of Women's Education in the United States, 2 sv. New York, b. r.

4. *S t ř e d n í š k o l y.*

Thomas H. Briggs, Problems of Secondary Education, Kandel 1926, 533.

J. Fr. Brown, The Training of Teachers for Secondary Schools, 1911.

Aubrey A. Douglas, Secondary Education, New York 1927.

Clement J. A., Curriculum Making in Secondary Schools, New York, 1923.

- W. S. Gray*, The Academic and Professional Training of Secondary School Teachers, Chicago, 1936.
- A. J. Inglis*, Principles of Secondary Education, 1918.
- L. Koos*, The Administration of Secondary Schools, 1917.
- L. Koos*, The American Secondary School, 1927.
- W. L. Learned*, Present Tendencies in American Secondary Education v Percyově ročence 1934, 607.
- Arthur Mays*, The Problem of the Public Secondary Education Program in USA, 1927.
- P. Monroe*, Principles of Secondary Education, 1916.
- V. Příklad*, Stavovské poměry chigagského profesora, Věstník čl. profesorů XXX, 168, 185, 209.
- V. Příklad*, Středoškolský student v Americe, Studentský časopis XV, 1930, 34.
- W. A. Smith*, Secondary Education in the United States, 1932.
- Williams Rice*, Principles of Secondary Education, 1927.
- E. E. Windes*, Development of Secondary Education, 1927.

5. Škola odborná.

- Anderson L. F.*, History of Manual and Industrial School Education, New York, 1926.
- Bennet, C. A.*, History of Manual and Industrial Education up to 1870, Peoria, Illinois, 1926.
- E. P. Cubberley*, Rural Life and Education, 1914 (o úpravě škol venkovských).
- J. Keller*, Recent Trends in Vocational Education in the USA. Internat. Zeitschrift f. Erziehungsw., 549.
- Alb. Leake*, Means and Methods of Agricultural Education, 1915.
- Edwin A. Lee*, The Problem of Vocational Education, Kandel 1928, 393.
- J. Smith*, Industrial Education; Administration and Supervision, 1927.
- Jar. Vacek*, Brookwood, americká škola dělnická. Děj. osvěta 1920, 218.
- Publications of the Federal Board for Vocational Education, bohatá serie stále doplňovaná.

6. Vyšší škola.

- Th. Alexander*, Some Aspects of the Training of Secondary Teachers in the U. S. Int. Zeitschr. für Erziehungsw. I, 1931.
- Briggs, T. H.*, The Junior High School, New York, 1920.
- Herbert Brunner*, The Junior High School at Work, 1925.
- Isaac Charpless*, The American College, 1915.
- Eells, W. C.*, The Junior College, New York, 1931.

- Robert L. Kelley*, La vie de collège aux Etats-Unis v Revue universitaire 1926, I. 223.
- Koos, L. V.*, Junior College Movement, New York, 1925.
- Koos L. V.*, The Junior High School and The Junior College in the United States, Intern. Zeitschr. für Erziehungsw. III. 1934, 531.
- N. William Newson*, The Legal Status of County Superintendent ve sborníku Research in High Education 1932.
- Ralph W. Pringle*, Adolescence and High School Problems, 1922.
- V. Příklad*, Elektivní soustava na vyšších školách v Americe, Střední škola XXXIII, 49.
- V. Příklad*, Junior High School, nový typ americké organizace školství, Věstník pedagogický IV, 209, 276.
- W. M. Proctor*, The Junior College: its Organisation and Administration, 1927.
- Harold Rugg*, L'école normale américaine de l'avenir, Pour l'ère 1934, 235.
- H. Ryan-Philippine Crealins*, Ability-Grouping in the Junior High School, 1927.
- J. D. Russell*, Efficiency in College Management, 1931.
- Will. A. Smith*, The Junior High School, New York, 1925.
- Charles Tr. Thwing*, The American College, 1914.

7. Učitelské vzdělání.

- Will. C. Bagley*, The Problem of Teachers Training, Kandel 1927, 569.
- Boyce*, Method for Measuring Teachers' Efficiency, 1915.
- Joh. Frank Broon*, The Training of Teachers for Secondary Schools in Germany and The United States, b. r.
- W. H. Gaumnitz*, Status of Teachers and Principals Employed in the Rural Schools of the United States, 1932.
- Hill, C. M.*, A Decade of Progress in Teacher Training, New York, 1927.
- Ed. Miček*, Výchova a sociální postavení učitelstva ve Spojených státech, Školské reformy, XI. 119.
- J. F. Rogers*, The Welfare of the Teachers, 1934 (výsledky statist. šetření o zdraví učitelů).
- Tyňke Maria*, Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Deutsche Lehrerzeitung 1929.
- St. Veltinský*, Odborná příprava učitelů ve Spojených státech, Nové školy III. 166.
- Wilson, L. M.*, Training Departments in State Normal Schools in the United States, Charleston, Illinois, 1920.

8. Vysoká škola.

- L. W. Barlett*, State Control of Private Incorporated Institutions of Higher Education, 1926.

- Charters and Basic Laws of Selected American Universities and Colleges, New York 1934.
- P. van Dyke*, La vie universitaire aux Etats-Unis v Revue de l'enseignement 1919, 165.
- Jakub W. Keller*, Die Amerikanische Schule u. Universität, Schweiz. paed. Zeitung 1929, 187.
- M. L. Cazamian*, L'éducation nouvelle à l'Université aux Etats-Unis, Pour l'ère, 1934, 147.
- A. Flexner*, A Modern College, 1923.
- Flexner Abraham*, Die Universitäten in Amerika, England, Deutschland, New York-Berlin, 1932.
- R. H. Eckelberry*, The History of the Municipal University in the United States, 1932.
- Edward Fiddes*, American Universities, 1926.
- W. J. Greenleaf*, Junior Colleges USA, Office of Education, Washington 1936.
- C. V. Good*, Teaching in College and University, a Survey of the Problems and Literature of Higher Education 1929.
- Guide Book for Foreign Students in the USA* (pokyny cizincům), The Institute of International Education, 1921.
- Haycraft*, Degrees and Hoods of the Universities and Colleges, London, 1924.
- John*, Graduate Study in Universities and Colleges in the US, Washington, 1935.
- R. A. Kent*, Higher Education in America, 1930.
- Ed. Miček*, Význam amerických universitních extensí pro výchovu dospělých, Dělnická osvěta 1927, 354.
- A. Paleček*, Ze života na americké universitě, Studentská revue III, 1924, 29.
- Reinhold Schairer-Conrad Hoffmann*, Die Universitätsideale der Kulturvölker, Leipzig 1925.
- L. E. Reber*, University Extension in the USA, 1914.
- D. A. Robertson*, American Universities and Colleges, New York 1928.
- N. V. Russel*, American Universities v Percyově The Year-Book of Education 1933, 486—499.
- Ch. Tr. Thwing*, The Americans and the University, 1928.

9. Různé práce o americké škole.

- I. Davis*, Negro Education in the USA, Intern. Zeitschr. für Erzieh. II. 391.
- M. D. Davis-R. Hansen*, Nursery Schools; their Development and Current Practices in the United States, 1933.
- Ilse Forest*, Preschool Education; a Historical and Critical Survey, 1927.

- Florence C. Fox*, Safety Education, 1932.
- Allen O. Hansen*, Liberalism and American Education in the Eighteenth Century, 1928.
- William L. Hughes*, Health and Physical Education in the USA, Inter. Zeitschr. für Erzieh. IV. 101.
- O. Karstädt*, Die Richtungen der heutigen amerikanischen Kindergartens, Kindergarten 1929, 221.
- Ed. Miček*, Výchovné ruční práce na školách amerických, PR 37.
- Ed. Miček*, Vyučování dějepisu na amerických školách, Časopis obce učitelské IX, 1929, 161.
- Ed. Miček*, Letní škola texaské státní university, PR 39, 1929, 235.
- N. P. Palmer*, Pension System for Public School Teachers, 1927.
- Fv. Pražák*, Školský rozhlas v Americe, Věstník pedagogický X. 446.
- K. Rössger*, Der Weg der Arbeitsschule, 1927.
- P. Sandiford*, Comparative Education, 1927.
- Reisner*, The Evolution of the Common School, New York 1935.
- Th. H. Shelby*, General University Extension, 1926.
- A. M. Smits-Jenart*, Le système pédagogique de Winnetka, 1934.
- Smith E. R.*, Neue Erziehung im höheren Schulwesen in Amerika, Das werdende Zeitalter, 1928.
- St. Vellnský*, Proč chodíme studovat americké školství do Sp. st. Nové školy IV. 37.
- St. Vellnský*, Individualisace metod, I. 1931, II. 1933. (Velmi hojná literatura o amerických metodách).
- C. Wasburne*, Recent Development in the Winnetka Schools, Inter. Zeitschr. für Erzieh. II, 221.
- C. Wasburne*, Les écoles de Winnetka v Pour l'ère nouvelle 1931, 237.

XXXIII.

VŠEOBECNÝ PŘEHLED ŠKOLSTVÍ.

SĚMINÁRNÍ
fil.-práv.



KNIHOVNA
oddělení

1. Školství obecné neboli elementární.

Jak z předchozích výkladů o školství jednotlivých národů vysvítá a jak bylo již napověděno v úvodu knihy první, představuje dnes školství každého kulturního národa celek velmi složitý, který ne neprávem bývá často označován výrazem organismus (organisace), celek sdružený v podstatě ze tří stupňů: škol nižších (obecných, elementárních), středních a vysokých. Stav ten je všude plodem vývoje staletého a v podrobnostech, jak také již v úvodě bylo řečeno, není nikde ještě ukončen, ježto se školství neustále diferencuje i specialisuje a vydává nové a nové útvary.

Zbývá na konec přehlédnouti vývoj v jednotlivých zemích, najíti společné jeho rysy a vyvoditi společné závěry.

A tu především škola obecná neboli elementární, jak jí dnes rozumíme, tedy škola, podávající základy všeho vědění i umění, škola společná dětem všech stavů a povolání, byla plně upravena teprve ve století XIX. jako plod doby osvícenské; ale ve svých základech má za sebou historii staletou, sahající k samým počátkům lidské kultury vůbec, kdežto definitivní její utváření ve století XIX. souvisí nepochybně s oněmi politickými a sociálními proměnami, které se staly v tom období v celé Evropě a které právě ve svých důsledcích vedly k co možná největšímu rozšíření vzdělanosti mezi lidem. Elementární školy starých Řeků a Římanů,¹⁾ katechumenické školy nejstarších křesťanů, trivium středověkých škol církevních, dětinské školy jako předchůdkyně škol městských, návrhy Komenského, nižší školy řádové v novověku, ústavy pietistů, filantropistů, školy Rochowovy, Pestalozzi-

¹⁾ Viz Dějiny I., str. 90, 134 a j.

ovy a jeho stoupenců, to byly v dějinách školství etapy, jimiž se probíjel ideál moderní školy obecné, jejíž povinnou návštěvu hlásal mimo jiné již Komenský.

Nicméně přes všechny hlasy theoretiků a organisátorů školských a přes všechny pokusy osvícených vladařů byl stav školy elementární ještě ve století XVIII. neustálený a nevyvinutý. Po stránce vnější i vnitřní kolísajíc mezi pravomocí církve a státu nemělo školství to stále ani jednotné úpravy osnov, ani jasného cíle výchovného,²⁾ ba ani náležitě vzdělaných učitelů, jejichž výcvik odborný byl stále jen v počátcích. Teprve když francouzská revoluce ve svých thesích vynesla naprostou rovnost všech lidí bez ohledu na stav a majetek, vrstvy zanedbávané a odstrkované, sedláci a dělníci počínají se domáhati svých lidských práv, jež jim dotud panující třídy upíraly. Dále sám stát počíná míti zájem o to, aby se zvýšil blahobyt lidu v souvislosti se zvýšeným rozvojem průmyslu a obchodu. Sama zjemnělá a zdokonalená výroba vyžadovala dělníků s vyšší inteligencí a s lepším vzděláním, než bylo dotud pravidlem. Stav řemeslný prochází rychle, takřka revolučně, změnami dalekosáhlými. Klesá staré cechovníctví a místo výroby ruční a tedy zdlouhavé ovládají stroje, pracující rychle, bezpečně a lacino. Stejně tak rolník, jehož osvobození z poddanství připravovalo se v dobách osvícenských, z člověka ztročeného, jenž svému pánu ve všem byl poddán, závisel na jeho libovůli i ve věcech docela soukromých, vyvíjí se zvolným, ale nezadržitelným procesem v muže politicky uvědomělého a společensky organisovaného. Nelze dále přehlížeti, že i samo politické prostředí států bojujících mezi sebou o nadvládu vede konec konců k tomu, že stát v zájmu své hospodářské a branné síly snaží se o zvýšení vzdělanostní úrovně; není nahodilé, že největší reformní rozmach nastává vždy po nešťastné válce, v níž se ukázala menší vyspělost země.

²⁾ Stručný přehled o vývoji výchovných úkolů obecné školy podává E. Berná v článku Die Erziehungsaufgaben der Volksschullehrer v *Lehrerfortbildung*, IX, 1924.

Spolu působily i momenty národnostní. Je známo, že právě boje s Francouzi na počátku století XIX. posílily ideu nacionální, která odtud je vzpruhou všeho politického života. Lid národnostně uvědomělý přirozeně žádá si i národnostně upraveného školství. Konečně při šíření náboženské tolerance — dědictví doby osvícenské — je přirozeno, objevuje-li se požadavek, aby škola vychovávala interkonfesijně, sdružujíc tak stejně děti všech vyznání náboženských, jako všech stavů a vrstev společenských.

Šťastnou náhodou právě do doby přechodu mezi stoletím XVIII. a XIX. spadá činnost muže na pohled nepatrného, jehož působení však mělo účinky hluboké a trvalé zvláště ve školství obecném, Pestalozziho.³⁾ Četba Rousseauova *Emila*, jenž se mu v mládí dostal do rukou, roznítla v něm touhu, aby výchovou dětí chudých a opuštěných zlepšil hmotné i morální postavení svých krajanů. A tak po celý život věnuje dětem všechny své síly a všechn svůj idealismus, nepřestává zápasiti s nedostatkem hmotným a s překážkami, zavinenými částečně i vlastní nepraktičností. Nebyl ani originální ve své metodice, ani hluboký ve své teorii; a přece řadí se právem k největším pedagogům všech dob a národů: měl zajisté živé porozumění pro ideu, k níž doba jeho nebyla ještě zralá, ideu, zachrániti pokleslé lidstvo výchovou mládeže k větší duševní i tělesné síle a tak ke kulturnímu vzrůstu. Byl hluboký rozdíl mezi ním a Rousseauem. I tento měl vliv, jenž daleko přesahoval hranice jeho vlasti, ale sám Rousseau se neřídil tím, co hlásal, kdežto Pestalozzi své zásady skutečně žil.

Pestalozzi dal zvláště škole obecné základní ideu: lásku k lidu, podle níž všechn smysl výchovného úsilí záleží v tom, aby prospívalo všem občanům; neboť všichni lidé — a tu slyšíme ozvěnu slov Komenského — mají právo na výchovu právě proto, že jsou lidmi.⁴⁾

³⁾ Viz mé *Dějiny*, III., 1., str. 133 n.

⁴⁾ *Komenský*, *Velká didaktika*, IX, 2. Za prvé, všichni lidé, kteří se lidmi narodili, narodili se hlavně k tomu účelu, aby byli lidmi, t. j. tvorem rozumným, pánem tvorů a věrným obrazem svého stvořitele. Všem se tedy má pomáhati k tomu, aby uměli užitečně ztráviti

Doba sama již nutila ke konečnému řešení otázky školství lidového v duchu, jehož hlasatelem byl Pestalozzi. Již r. 1803 vláda pruská vyslala učitele seminárního, aby studoval jeho metodu. Po něm přichází řada jiných, aby květ ducha Pestalozziova vštěpovala vznikající škole obecné.⁵⁾ Schwarz, Graser, Denzel, později Herbart a jiní, hleděli výklady jeho doplniti a prohloubiti jeho názory po stránce metodické, další, jako Graser a Graefe, zdůrazňovali moment ethický a náboženský, Zeller, Falk, Hergenroeter a Natorp pokračovali v jeho snahách organizačních, Niemeyer, Diesterweg a Kehr doplňují jeho teorii i praksi. Počátek století XIX. shlédl celý směr pedagogický, jenž přijímá a propaguje ideu Pestalozziho, že výchova musí vyvíjet zárodky, které jsou již obsaženy v duši dětské, a na tomto základě obecně lidském že má býti budována výchova náboženská i národní. Již návrh pruského zákona školního z roku 1819 akcentuje, že výchova školní je základem výchovy národní a že na základě vzdělání obecně lidského má býti vybudována výchova pro život občanský. Odtud lze stopovati vlivy Pestalozziho po všechna období až po naši dobu.

Nápadný zjev, že tolik desetiletí uplynulo, než obecná škola byla uzákoněna, a to zejména ve státech německých, které hned od začátku ochotně přijímaly myšlenky Pestalozziho, jest vysvětliti tím, že byli nejen jednotlivci, nýbrž i celé strany politické, které se obávaly možných konsekvencí z vývoje školy všeobecně povinné, jmenovitě toho, že v lid proniknou ideje převratné a že bude potlačena zbožnost lidu. Tvrzení toto ozývalo se s plným důrazem zase v dobách všeobecné reakce v padesátých letech minulého století; ale dnes bohudík se s ním setkáváme již jen u kruhů vyložené zpátečnických. Dnes cítíme, že školství obecné není ani zárodkem rozporů ani panakeou proti reakci; dnes vidíme, že v obecném školství vznikají vždy nové problémy a nové potí-

život vezdejší a pro budoucí aby se mohli důstojně připravovati naplnění jsouce věděním, ctnostmi a zbožností.

⁵⁾ Viz Dějiny, III., 1., str. 198 n., kapitola: Pestalozziovi stoupenci němečtí.

že; ale přes to dnes útok na národní školu považujeme za útok na samy kořeny celého národa. Dnes je elementární všeobecně povinné vzdělání nejen nutností, nýbrž přímo předpokladem veškeré kultury. Dnes již nejde o to, má-li se lid vzdělávat, nýbrž jen o to, jakým způsobem se to má dít.

Je přirozeno, že různost časového vývoje, jakož i různý vývoj kulturní v jednotlivých zemích ohrázel se také v obsahu a jakosti školy obecné, jež vykazuje v každé zemi jisté své zvláštnosti. Ale přes to lze říci, že v zemích, kde široké vrstvy mají rozhodný vliv na správu státu, jest porozumění pro školu obecnou daleko větší než ve státech spravovaných absolutisticky. Příkladem je na jedné straně Švýcarsko a Spojené státy, na druhé straně bývalé carské Rusko. K tomu přistupují závažné vlivy hospodářské a podmínky dané přírodou. Tak státy jihoamerické a středoamerické mají chatrné školství přes to, že jsou to republiky. Tu vadí pravidelné docházce nepravidelné osídlení, klima i časté revoluce, nehledě ani k hlubokým rozdílům kastovním a společenským. Naproti tomu Skandinavci dobře přemáhají obtíže, které jim klade hojně členěná a neúrodná půda. Státy bohatší, jako jsou v Evropě státy severnější, mají školství obecné lépe vybudováno než chudší státy jižní. V krajích průmyslových je caeteris paribus školství obecné lepší než na území zemědělském, poněvadž obyvatelstvo bydlí hustěji a vzdálenost domova od školy je nepatrná.

Přes všechny místní rozdíly jsou v pojmu moderní školy obecné více méně zřetelně ve všech státech kulturních obsaženy dnes čtyři znaky, které školy ty odlišují jak od starších institucí výchovných toho druhu, tak od jiných stupňů školy dnešní. Moderní škola obecná chce především býti školou *obecnou*, to jest společnou a všeobecně závaznou dětem ze všech stavů a povolání, dále *bezplatnou, národní a laickou*. Po všech těchto znacích vykazuje škola obecná opět různě stupně vývoje v jednotlivých zemích kulturních.

Požadavek *obecnosti*, aby škola všem dětem bez rozdílu stavu poskytla onu míru znalostí a dovedností, kterých potřebuje každý člověk bez ohledu na své budoucí povolání, jasně

proněsl již Komenský ve své *Didaktice*.⁶⁾ Ale v praxi se to-
muto požadavku vyhovovalo jen velmi volným vývojem.
Zákonem stanoven tento požadavek celkem teprve v druhé
polovici století XIX., po ojedinělých pokusech starších.
U nás tento požadavek obecnosti, k němuž se směřovalo již
v době teresiánské a který byl ideálem císaře Josefa, skuteč-
něn byl teprve od roku 1870 říšským zákonem ze dne 14.
května 1869. Ale i tato zásada byla prolomena školskou no-
velou z 2. května 1883, podle níž mohly býti poskytovány
úlevy ze školské docházky pro poslední dvě léta školská. Te-
prve za republiky malým školským zákonem z roku 1922 byly
definitivně odstraněny všechny úlevy a zavedena jednotná
povinnost školské docházky pro celou republiku.

Je důležité, že v některých zemích, jako u nás, je vlastně
nařízeno jen, že si mají děti opatřiti jistou míru vědomostí,
ale kde a jak se to má státi, přenechává se vůli rodičů. Školní
řád z r. 1905 praví, že rodiče jsou oprávněni své dítky dáti
vyučovati doma, děti ty vede však obecní úřad v evidenci
a školní úřady mají přísně dbáti, aby i ty děti dostály své
povinnosti.⁷⁾

Máme tedy nucené všeobecné vyučování (*Unterrichtszwang*),
ale ne všeobecnou nucenou návštěvu školní (*Schulzwang*).
V praxi ovšem počet těch dětí, které jsou vyučovány
doma, je dnes naprosto nepatrný, neboť dnešní úroveň školy
láká i ty rodiče, kteří by měli dosti prostředků na vyučování
soukromé. Ovšem mohou nastati i případy, kdy této možnosti
se zneužívá. Tak bylo u nás na Hlučínsku, kde z důvodů na-
cionálních a následkem agitace vyhýbali se rodiče školám ve-
řejným a dávali své děti vyučovati soukromě, až úřady byly
nuceny zakročiti.

V Německu byla zásada obecné povinnosti školské za-
váděna dříve v zemích protestantských než katolických.
Zásada povinného vyučování byla zaměněna zásadou povinné

⁶⁾ Zejména v kapitole IX, jejíž nápis zní: Všecka mládež obojího
pohlaví má býti svěťována školám.

⁷⁾ Srov. *Buzek*, Úvod do právní organizace národního školství
v republice Československé, 1928, str. 47.

školní docházky (tedy *Schulzwang*; článek 145. něm. říšské
ústavy výmarské); jsou však připuštěny zákonné výjimky.
Zcela přesně vyjadřují tento požadavek zvláště zákony švý-
carské. Tak zákon curyšský již z konce roku 1859 praví: „Obec-
ná škola má děti všech vrstev podle jednotných zásad vcho-
vávati na lidi duševně činné, sociálně užitečné a mravně zbož-
né.“

Byla opětně diskutována otázka, má-li stát vůbec právo
takto zasahovati do práv rodičů a nutiti je i tresty, aby posí-
lali své děti do školy. Jsou ještě dnes dvojí odpůrcové této
zásady: ultraliberální, kteří chtějí do krajnosti respektovati
autoritu a vůli rodičů, a na druhé straně lidé ultramontánní,
kteří zase mají obavy z toho, že by se vzdělání příliš rozšířilo
do lidu. Nicméně prostý poukaz k tomu, že by vždy existovali
jednotlivci intelektuálně nebo morálně odlišní, kteří by pova-
žovali každé vzdělání za něco zbytečného a kterým tedy
musí býti vnuceno mínění opačné, ospravedlňuje opatření,
že právě stát přejímá na sebe tento donucovací úkol. Jako
státu má přirozeně záležeti na tom, aby občanstvo mělo jisté
vzdělání, potřebné pro nerušené fungování státního aparátu,
tak také jedině on má dost síly a moci, aby nucenou docházku
školní vskutku provedl. Je dále jisto, že státy, které stojí
v čele civilisace, dávno již uzákonily tuto zásadu a že právě
její provádění v praxi přivedlo onen netušený rozmach kul-
turní i hmotný. Nutno však zákon vskutku prováděti, respek-
tively neustupovati před indolencí a netečností rodičů, která de
facto dlouho mařila všechny lepší snahy na příklad ve Špa-
nělsku, Řecku, Turecku; třeba tudíž dostupovati na liknavé
a neposlušné rodiče důtkami a pokutami, po případě i věze-
ním neb sekvestrací práv politických, jak se v některých
státech děje. V některých státech severoamerických zavedli
před lety dokonce zvláštní instituci (t. zv. *Truant officers*),
která stíhá mladé tuláky, vyhledává jejich rodiče a přikazuje
jim, aby poslali děti do školy, po případě odnímá děti vůbec
rodičům a posílá je do přiměřených ústavů výchovných.
Že podobné opatření je ještě dnes vůbec nutné i v státech
civilisovaných, je jistě velmi smutné, na pohled neliberální a

netolerantní, ale bohužel jde tu o princip, jehož řešení nemůže býti zdržováno nějakou sentimentalitou.

Časem zvláště v zemích zámožných a stavovsky vylučných se vyskytuje odpor ne tak proti zásadě obecné povinnosti školní, jako spíše proti tomu, že by škola obecná měla spojovat v sobě všechny děti bez rozdílu stavu a povolání jejich rodičů. Jsou dodnes mnozí rodiče, kteří se bojí posílati své děti do škol, do nichž chodí děti chudé a nejchudší, jen z obavy, aby se jejich děti nezkazily, tak jako by dítě chudé musilo eo ipso býti i mravně horší, a naopak dítě bohaté mravně dobré. Také nelze uznati oprávněnost námitky,⁸⁾ že by děti tříd zámožnějších trpěly na svém vývoji duševním, sloučíme-li je s dětmi chudými, které prý z domova přicházejí s menším duševním fondem a s menší zásobou představ. I když přiznáme, že něco na tom jest, tedy zkušenost učí, že takové rozdíly, pokud fakticky existují, vyrovnávají se velmi brzy a velmi snadno.

Rozhodně nutno trvati na tom, aby škola obecná byla vskutku obecnou a ne školou chudých, za jakou se bohužel často pokládá. Pro tento postulát svědčí hned ta okolnost, že jednota národního svazku má se obrážeti již v jednotě obecné školy. Právě jednotou obecné školy má se čeliti předčasnému sociálnímu třídění, které by přispívalo k vzájemnému odcizení jednotlivých vrstev občanstva. Všechny děti celého národa, jak hlásal důrazně již Komenský, mají se ve škole stýkati beze všech kastovních výsad, výhod a předsudků. Proto byl na příklad již před válkou v Německu silný proud, aby byly odstraněny t. zv. Vorschulen (Vorschulklassen), zvláštní to přípravky pro školství vyšší a tedy školy pro mládež z tak zvaných lepších vrstev. Okolnost, že žáci těchto přípravek mohli bez překážky přestupovati do první třídy školy střední, lákala rodiče, třebaže docházka do těchto škol byla nákladnější.⁹⁾ Odpůrcové těchto přípravek, jimiž se zbytečně kompli-

⁸⁾ Třeba by ji naznačoval i Meumann ve svých Vorlesungen zur Einführung in die exp. Pädagogik, II., 1914, 297.

⁹⁾ Jak v Německu před válkou byla škola obecná institucí, jež místo aby vyrovnávala protivy sociální, tvořila ještě nové, vyloženo

kuje a tříští školy obecné, právem ukazovali, že se tak zavádí předčasná diferenciaci v době, kdy přece nelze ještě vůbec posouditi, hodí-li se dítě ke studiu; dále že nemůže škole obecné býti výslovně přikládán úkol, aby byla přípravkou ke studiu v míře zavržitelné se stanoviska vzdělání elementárního; že konečně právě na jednotné a společné škole obecné nejlépe se může objeviti speciální nadání dětí srovnáváním jich mezi sebou a že se může zároveň ukázati, nemají-li snad rodiče žáků o svých dětech představu až příliš skvělou, předem je určující ke studiím. S druhé strany není přece vůbec třeba, aby se pro přijímání žáků do škol středních činily nějaké zvláštní požadavky hlubší, než může žákovi dáti obecná škola do určitého věku (u nás 10—11 let). Nelze spravedlivě žádati, aby stát sám zakládal a udržoval přípravky, do nichž se přece žactvo vybírá a dává ne podle svého nadání, nýbrž spíše podle společenského a hmotného postavení svých rodičů a aby tak stát sám degradoval školu obecnou na školu chudáků. Jestliže škola obecná je někde tak špatná, že rodiče zámožní nechtějí do ní posílat svých dětí, a shánějí se po přípravce, neplyne z toho přece, že by taková škola byla dosti dobrá pro děti chudé, které mimo to do jiné školy již nepříjdou.

Tedy zkrátka všeobecně povinná obecná škola jest jedinou formou elementárního vzdělání, kterou lze srovnati se zásadou: „stejné právo všem“; je to přímý důsledek zákonné rovnosti všech občanů; je to také nutné opatření kulturní, aby se dětem chudších vrstev neztěžoval již předem přístup na školství vyšší.¹⁰⁾

v druhém svazku tohoto díla, str. 391 n. Přípravky byly odstraněny zákonem z r. 1920, kdy byla zavedena společná čtyřletá škola základní (Grundschulgesetz); viz tamtéž str. 346.

¹⁰⁾ Proto již v návrhu nové ústavy německé říše byla věta: Der Unterricht soll allen Deutschen gleichmäßig nach Maßgabe der Befähigung zugänglich sein. (Tews, Ein Volk — eine Schule, 1919, 7.) — Obdobně dál se boj proti přípravkám i v republice francouzské. Viz Vývoj a dnešní soustava, sv. III., str. 23 n. — Také u nás byl svého času sveden boj o přípravku vyšší dívčí školy pražské, která nacházela své zastánce a byla ve sboru obecních starších dočasně

Jednota obecných škol nesmí se však hnáti do takových krajností, aby byly nuceny choditi do téže školy s ostatními i děti abnormální, málo nadané, nemocné, s defekty smyslovými, ani zase děti obzvláště nadané, pro něž jest přiměřené místo na školách zvláště zřízených.

Vedle toho se časem také navrhuje, místy i prakticky provádí také rozlučka obou pohlaví, takže existují odděleně školy chlapecké a školy dívčí, jinde se hájí a provádí zásada společného vyučování na školách koedukačních. V zemích katolických jeví se tendence ve smyslu prvním, třeba se vždy vyskytují také ústupky, kdežto v zemích protestantských je spíše náklonnost prováděti zásadně koedukaci. Celkem — jako u nás — ve školách malých a venkovských je koedukace pravidlem již z příčin hmotných, neboť bylo by zbytečné vydržovati dvě školy a dvojí učitelstvo tam, kde úplně stačí jediná instituce; naproti tomu ve velkých městech je rozdělení podle pohlaví takřka pravidlem.¹¹⁾

Bylo by nepochybně jen důsledné, jako se škola neptá neb alespoň nemá ptáti po původu a vyznání žáků, aby se také nestárala o rozdíl pohlaví; ale je jisto a moderní poznání pedopsychologické i experimenty didaktické to potvrzují, že duševní život dívek kolem 12. roku vyvíjí se po mnohých stránkách docela jinak než u hochů; nejpodstatnější rozdíl jest, že vývojové tempo od počátku puberty je u děvčat rychlejší než u hochů. Tedy děvčata a hoši ve stejném věku kalendářním nejsou již na stejném stupni vyspělosti.¹²⁾ Ale z toho plyne, že až do těchto let — t. j. asi do 12. až 13. roku — není žádné závažné závady, proč by nemohla škola obecná býti společná pro obě pohlaví, a že diferenciaci, pokud je na místě, týkala by se až nejvyššího stupně školy obecné a částečně školy střední. Podrobnější rozbor této stále aktu-

zachráněna až do konečné úpravy celé školy (NL 22/1, 24/1, 7/6 a 31/7 1919).

¹¹⁾ Srovnej Základy obecné pedagogiky, I., str. 351 n.

¹²⁾ Viz Skořepovu Pubertu, 2. vyd. 1932, a literaturu tam uvedenou.

ální otázky nepatří sem, nýbrž do obecné pedagogiky, kde se o ní jedná důkladněji a obsírněji.

Konečně připomínám, že ačkoli všeobecně povinná návštěva obecné školy jest uzákoněna již téměř ve všech státech, není dodnes jednoty o tom, jak dlouho má trvati návštěva školy obecné, respektive kolik má míti tato škola stupňů. Podle „Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement“ (Genève 1936) trvá návštěva školní od 6 do 14 let v Australii, Rakousku, Belgii, Španělsku, Estonsku, Irsku, Itálii, Československu; od 5 do 14 let v Anglii; od 6 do 18 let v Gdanskú; od 6 do 13 let v Albanii, Francii, Holandsku; od 6 do 12 let v Bolívii, Číně, Řecku; od 6 do 15 let v Uhrách; od 7 do 11 let v Portugalsku; od 7 do 14 let v Bulharsku, Dánsku, Norsku, Polsku, Švédsku, Jugoslavii; od 7 do 16 let ve Finsku; podle území se mění doba školní v Brasilii, ve Spojených státech a Švýcarsku. Délka povinné návštěvy školní souvisí zřejmě s kulturní a hospodářskou úrovní jednotlivých zemí. V posledních dobách i hospodářská krise přinesla — což se zdá na první pohled paradoxní — požadavek, prodloužení povinnou školní docházku. Poněvadž racionalisace vylučuje velký počet pracovníků, umožňujíc rychlejší práci strojů s menší obsluhou, nenacházejí nejmladší pracovníci dosti příležitosti k práci, nebo vytlačují pracovníky starší. Jakýmsi protilekem má býti prodloužení školní docházky, aby tak ubyl jeden ročník, tlačící na pracovní trh, a na druhé straně aby se předcházelo nečinnosti mladých nezaměstnaných. Nejasná dnešní situace hospodářská nedovoluje ještě předvídati, jak racionalisace práce a zkracování pracovní doby bude působiti na délku školské povinnosti.¹³⁾

Doba vstupu do školy je nestejná v jednotlivých státech. Nejčastěji vstupují děti do školy v šestém neb sedmém roce svého věku.¹⁴⁾

¹³⁾ Prodloužení školní docházky o rok odhlasovala ve Francii poslanecká sněmovna, ale neschválil ještě senát, který hledá úhradu. (Annuaire, 1936, str. 16.)

¹⁴⁾ Příslušná data lze nalézt v publikaci La scolarité obligatoire et sa prolongation, 1934.

Doplňkem a zajištěním idee všeobecné závaznosti školy obecné jest její *bezplatnost*. I tato zásada se uplatňovala jen zvolna. Ve Francii na příklad ještě zákonem z r. 1850 bývala osvobozena od školného jen jistá část třídy¹⁵⁾ a teprve za třetí republiky po dlouhých debatách bylo školné na obecných školách vůbec odstraněno a prohlášena bezplatnost všeho vyučování obecněškolského r. 1881. V Prusku byla bezplatnost zavedena zákonem z 14. VI. 1888, v Bavorsku zákonem z 14. VIII. 1913, ve Württembersku zákonem z 17. V. 1920. V Anglii vzhledem k velké různorodosti školské soustavy není bezplatnost všeobecně provedená dosud, ale pro nezáměrné je školská návštěva de facto bezplatná. Posud se vybírá školné na školách holandských, kdežto v Dánsku jsou vedle škol bezplatných jiné se školným pro děti majetných rodičů, tak zvané školy svobodné (friskolen). V Japonsku platí školné jen rodiče zámožnější. U nás nesmí se školné (na školách státních, obecních i církevních) vůbec vybírat na Slovensku; v Čechách a na Moravě platí dosud o školném složitě předpisy a všeobecná bezplatnost dosud vyhlášena není.¹⁶⁾

Dnes se o školném stále ještě debatuje pro i contra. Odpůrci školného poukazují k tomu, že bezplatnost školy je přímo logickým důsledkem jeho závaznosti a že stát, nutí-li všechny rodiče, aby svým dětem opatřili jisté elementární vzdělání, nemá žádného práva, povinnost tuto jim ještě zatěžovati: co je povinné, má býti bezplatné. Také vojenská služba je povinná a neplatí za ni ten, kdo té povinnosti dostojí, nýbrž naopak. Konečně prý historický vývoj ukazuje, že školné vybírané dům od domu se všude odstraňuje jako přežitek. S druhé strany i liberální ekonomisté chtějí tu uplatňovat zásadu, že za každou službu má platit především ten, kdo z ní má prospěch, a že tudíž by bylo spravedlivé,

¹⁵⁾ E. Levasseur, L'enseignement primaire dans les pays civilisés, 1897, 548, 586.

¹⁶⁾ Viz *Placht-Havelka*, Příručka školské a osvětové správy, 1934, podle indexu (s. v. „školné“). Srov. též *Buzek*, Úvod do právní organizace, 1928, str. 46.

aby školní plat byl ponechán.¹⁷⁾ Kdo tvrdí, že bezplatnost je nezbytný doplněk všeobecné závaznosti, přehlíží prý, že přece ze školní docházky má prospěch především každý jednotlivec a že tudíž v principu nelze jej osvobodit od povinnosti, aby za svůj vlastní prospěch patřičně platil; to by prý konec konců nesměl stát po jednotlivcích žádat vůbec žádného platu. Také opatření v stáří jest především v zájmu osob samých, a přece je stát nutí k tomu, aby platily k tomu cíli příspěvky. Kde se školné ruší a kde se náklad převaluje na všechny občany bez rozdílu, vzniká prý nespravedlnost, protože musí platit za vyučování i rodiče těch dětí, které vůbec do školy ještě nechodí neb i rodiče, kteří vůbec dětí nemají. Jak patrně, jest otázka školného vlastně otázkou školní politiky a otázkou velmi spletitou,¹⁸⁾ kterou nelze řešit paušálně a přímočaře; bohužel tu především padá na váhu moment, který by měl mít právě nejmenší význam, důvody finanční, které se často uvádějí pro princip školního platu.

Časem se tento požadavek bezplatnosti školního vyučování rozšiřuje na všechno školství vůbec, na školy střední, vysoké i odborné. Jindy žádá se bezplatnost s jistým omezením; tak *Liebknecht*, vůdce sociální demokracie německé, na sjezdu v Erfurtě 1871 žádal bezplatnost na vyšších ústavech jen pro ty žáky, kteří budou na základě svých schopností uznáni za hodny vyššího vzdělání. I tu se uplatňují ohledy národohospodářské, že všechny tyto školy — vysoké nevyjímaje — opatřují jednotlivcům veliké výhody společenské i hmotné, z nichž jen nepřímo má stát sám prospěch, a že je tedy nespravedlivé, aby vzdělání těchto učených stavů stát platil, ale o vzdělání a výcvik jiných stavů — na příklad rolníků a řemeslníků — se nestaral¹⁹⁾ — argumentace to, již

¹⁷⁾ C'est un principe fondamental d'équité que tout service soit rétribué par qui le reçoit, napsal R. Rivarola.

¹⁸⁾ Hartnacke, Auslese der Tüchtigen, str. 42, tvrdí, že bezplatnost školství by rušila onen významný moment, který nutí rodiče i žáky, aby hleděli vskutku pracovat, aby ty finanční oběti nebyly nadarmo.

¹⁹⁾ Za francouzské revoluce sám Condorcet navrhoval, aby stát

jistého oprávnění neupře žádný nepředpojatý člověk; neboť je přece možné jen jediné dilemma: buď se stará stát o výchovu a vyučování všech tříd a všech jednotlivců, nebo se nestará o nikoho. Chtít, aby stát se staral o bezplatné vyšší učení, ale ne o odborné, řemeslné, hospodářské atd., je i logicky nedůsledné i morálně nespravedlivé. Proto u nás prof. Gruber viděl v návrhu na bezplatné vyučování vysokoškolské antisociální přesouvání nákladů odborného vzdělání majetných na bedra nemajetných, a tvrdil, že heslo o bezplatnosti *všeho* školství je jen domněle sociální.²⁰⁾ Na podporu jeho mínění lze uvést ten fakt, že i v Americe, kde všechno školství obecné a střední je bezplatné, na kolejích a universitách se školné vybírá.

S bezplatností obecné školy souvisí dále veřejná opatření podpůrná, jako školní pokladny a spořitelny, stravování ve škole, bezplatný lékařský dozor, prázdninové kolonie, ba i školní lázně, jaké existují v jednotlivých zemích, zčásti také u nás.

Konečně se v naší době propaguje soustavně i požadavek, aby se všem dětem bez rozdílu dostávalo bezplatně také pomůcek školních a potřeb, jichž opatrování se jinak i zákonem ukládá za povinnost rodičům. Požadavek ten pronášela hlavně sociální demokracie (po prvé na sjezdu erfurtském) a dosáhlo se v tom směru značných úspěchů již před válkou v Německu i u nás, ačkoli rozhodnutí většiny obecních zastupitelství, kde se o věci jednalo, vyznělo proti zavádění pomůcek zdarma, ale zato pro největší možné úlevy rodičům, respektive pro to, aby se v rozpočet obecní pojala co největší položka k tomuto cíli. Po válce bylo pojato ustanovení o bezplatném poskytování pomůcek do německé ústavy (§ 145) a zavedeno bylo zvláště v Brémách, Sasku, Durynsku, Hamburku a Meklenbursku, kdežto jiné státy odmítaly uváděti

sám se staral i o vzdělání odborné a průmyslové. (Budde, Sozialpädagogik, 1913, 31.)

²⁰⁾ Obzor národohospodářský, XIX, 363.

toto ustanovení v praxi, poněvadž nebylo vydáno prováděcí nařízení.²¹⁾

Že se uvedené výhody má dostati žákům chudým, o tom ovšem není nikde sporu; ale má-li stát nebo obec hraditi výlohy ty i u žáků zámožných, není dokonce tak nepochybné. Vedle důvodů pedagogických zase tu padají na váhu i momenty praktické. Pro toto opatření se uvádějí důvody různé; ohled, že se tak chudým rodičům vskutku ulehčí, že se tak odstraní různost a nesouhlas učebných pomůcek; hromadným nákupem se pomůcky zlevní; zamezí se nepořádek a výmluvy žáků, kteří hledí ospravedlniti svou nedbalost výmluvou, že jim rodiče peněz nedali; i to lze říci, že děti chudé pak nenesou tak těžce svůj hmotný nedostatek a odstrčení proti dětem bohatším, kterým rodiče často dávají zbytečně mnoho peněz na tyto věci. Ale s druhé strany je to zbytečná a často i nevídaná úleva třídám zámožnějším; opatření toto by svádělo děti k nešetřivosti,²²⁾ po případě by mohli býti poškozováni místní obchodníci; zcela důsledně by se mohlo žádati a de facto se i žádalo,²³⁾ aby z veřejných prostředků byly školním dětem opatrovány šaty a boty. Je neudržitelné tvrzení, že by k požadavku bezplatných pomůcek vedla zásada povinné školní návštěvy; nelze na státu žádati všecko. Je to nereálná a nemyslná politika, která očekává — i u nás — jen a jen od státu odstranění sociálních a materiálních vad a nedostatků. Nelze konečně přehlížeti důležitý pedagogický moment, že, patří-li kniha, učebnice, pomůcka školní dítěti jako jeho osobní majetek, je mu tím daleko milejší a takřka bližší než kniha půjčená neb z milosti darovaná.

Třetím podstatným znakem školy obecné jest její nacionalita, *národní ráz*. Také tento požadavek dnes máme za samozřejmý, ale také on je vlastně plodem teprv století XIX., ač připravován byl již od dob realismu. Školství ve středověku

²¹⁾ Viz Školství, sv. II., 365.

²²⁾ Je to „zadarmo“, řekli by si děti i rodiče.

²³⁾ Také u nás na sjezdě sociálně-demokratickém člen obecního zastupitelství Fr. Houser navrhol, aby se dětem opatroval oděv, obuv, ba i strava (ND XIX, 456).

a ještě dlouho v novověku bylo nenárodní, poněvadž bylo mezinárodní a ježto jazyk mateřský byl z něho vylučován, ba byly ustanovovány i tresty těm dítkám, které užívaly jazyka mateřského.²⁴⁾ Dnes je zcela všeobecné přesvědčení v kruzích pedagogických, že škola, a to zase na prvním místě škola obecná, je přímo povinna, aby respektovala vývoj národní a aby jeho rozvoji sloužila. A tak ideálem výchovy jest dnes už všude výchova národní; žádná jiná instituce nemůže se po této stránce měřiti se školou elementární, které se proto příkládá často významný atribut: škola *národní*.²⁵⁾ Škola založená na domácí kultuře národní a učící národním jazykem, škola, která hledí pěstěním národních dějin, vlastivědy, národní poesie a národního umění seznámit žactvo především se životem vlastního národa v minulosti i v přítomnosti; škola, která se hledí vyhnouti i krajnosti internacionálního kosmopolitismu, jak jej hlásali na př. ještě filantropisté, i národnímu chauvinismu, který zase pěstují zvláště národové politicky mocní.

Je přirozeno, že tento postulát má zvláštní význam právě v říších národnostně smíšených a národnostními spory zmítaných, kdežto v zemích jediného jazyka a jediné kultury není vůbec třeba o jeho uplatnění usilovati, protože je dán sám sebou. Škola obecná má tedy užívatí jen mateřského jazyka žáků a má proto zcela důsledně přijímat jen žáky toho jazyka znalé: je pedagogický nerozum, je znásilnění dítěte, je politické vraždění, vhání-li se dítě násilím do školy, jejímž vyučovacím jazyku nerozumí. Nelze ani dosti odsouditi ve jménu humanity a morálky, upírá-li se dětem škola

²⁴⁾ Nebylo to ovšem z nějaké nenávisti k jazykům národním, nýbrž opatření ryze praktické; děti byly nuceny mluvit latinsky, aby se skutečně co nejdříve latinsky mluvit naučily. U nás na příklad řád školy Kolínovy zakazoval užívatí jazyka mateřského, a ukládal Čechům mluvit buď latinsky neb německy, Němcům buď latinsky nebo česky.

²⁵⁾ V historickém vývoji neměl ten přívlastek původně dnešního významu, nýbrž odlišoval školu elementární od školy latinské. Tak teresiánský řád mluví o školách elementárních jako o školách německých, jeho český překlad zase jako o školách českých, atd.

jejich jazykem vedená, a děje-li se dokonce nátlak na rodiče, aby sami podporovali odnárodnění svých dětí. Naopak nelze dost a dost zdůrazňovati, že tu přímo státu patří povinnost, aby zakročil a postaral se o to, aby zákon, stanovící všeobecně povinnou docházku školní, musel býti v praxi prováděn tak, jak to žádá zdar výchovy každého dítěte. Vyučování dítěte v mateřském jazyce mělo by se rozuměti samo sebou a nemělo by býti předmětem dlouhých bojů a po případě i politických čachrů. Stát, který třeba mlčky trpí a dovoluje, nebo přímo podporuje, aby se dětem již v obecných školách vnucoval jazyk jiný a aby děti vyučovacím jazyku nerozumějící byly ohlupovány, je stát nespravedlivý, stát nemravný.²⁶⁾

Právem proto ochrana menšinového školství pojata byla i do ustanovení mírových smluv po světové válce a uložena výslovně některým státům;²⁷⁾ bohužel jsou stesky, že ustanovení těch se namnoze nešetří (Německo utiskuje nadále zvláště Lužické Srby, Maďaři neposkytují značné menšině slovenské škol ryze slovenských) a že i státy vítězné nevedou si jinak. (Italie odňala menšinám německým a slovanským takřka všechna práva a hledí je mocí odnárodniti.) Naproti tomu státy pobaltské (Estonsko, Latvie) a Rusko daly svým menšinám úplnou autonomii a naše republika dala v té věci zvláště Němcům a Maďarům více, než byla podle smluv povinna. Vídeňské veřejné školy, přiznané české menšině, nelze nazvati vskutku národními, neboť jejich duch je nám naprosto cizí. Konečně nutno upozorniti, že úsilí o výchovu národní tvoří jeden ze směrů moderní pedagogiky.²⁸⁾ U nás začíná již *Bolzanem* a jeho stoupenci a udržuje se vždy

²⁶⁾ Což se děje místy také soustavou škol dvojjazyčných, jimiž je dítě odnárodníváno neb alespoň ve svém národním vědomí vážně poškozováno. Srovnaj *Roloff*, *Lexicon der Pädagogik*, V, str. 1055, heslo *Zweisprachige Schulen*.

²⁷⁾ Smlouvy ty jsou uvedeny v knize: *Rühlmann*, *Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa*, Breslau, 1926. Kniha je užitečná otištěnými texty smluv, jinak jsou výklady autorovy jednostranné a nespravedlivé.

²⁸⁾ Viz *Dějiny*, III, na svých místech.

v pravé míře. Bohužel se myšlenka národní výchovy zejména v období poválečném zvrhá a mění ve výchovu chauvinistickou, vedenou duchem výlučnosti, duchem militarismu a imperialismu.²⁹⁾ Vzorem takovéto nacionalistické výchovy jsou zejména dva státy autoritativní, Itálie a Německo. Chauvinistická výchova jest přímo nebezpečím pro budoucnost Evropy.

Je-li dnes u všech kulturních států již samozřejmé, že výchova na škole elementární má se díti v jazyce mateřském, je opravdu podivné, že se vyskytují právě v národě Komenského rodiny, které považují za „nobl“, posílat své děti již na stupni elementárním do škol francouzských.

Posledním charakteristickým znakem moderní školy obecné jest její *laickost* (či aspoň interkonfesijnost) na rozdíl od školství vybudovaného v duchu i směru jediného určitého vyznání čili školy konfesijní. Rozlišování školy všem konfesím společné od školy konfesijní vzniká přirozeně teprve v posledních 100 letech, neboť v dřívějších dobách, kdy stát sám byl konfesijně jednotný podle zásady cuius regio, illius religio, nemohlo se samozřejmě o škole interkonfesijní ani mluvit. Teprve od XVIII. století, kdy uplatňováním náboženské tolerance i velkými změnami teritoriálními obyvatelstvo v každém státě se rozestupovalo v různá náboženská vyznání, tu stát, přejímaje péči o školy elementární, musel přirozeně zaujmouti jisté stanovisko k této otázce. Tak u nás i po tak řečeném tolerančním patentu byla podržena zásada konfesijní; naproti tomu v Prusku již 1801 ve školním řádě byla prohlášena moderní zásada, že učitel má učit všechny děti bez rozdílu vyznání pouze těm znalostem, jež nepatří k náboženství, kdežto náboženství má učit jen děti svého vyznání; o ostatní se postará duchovní správa jejich konfese. Dnes se otázka řeší v různých státech různě.³⁰⁾ Tak veřejné školy francouzské jsou docela laické. Od r. 1886 je tam škola nezá-

²⁹⁾ Srov. o tom *Hendrich*, Úvod do obecné pedagogiky, 1935, str. 135 n.

³⁰⁾ Srov. *Nohl-Pallat*, Handbuch der Paedagogik, IV: sv., str. 459 n.

vislá na každé církevní autoritě; vyučování náboženství jest nahrazeno vyučováním morálním a státoobčanským; členové řádů jsou zcela vyloučeni z vyučování na školách. Školy italské po fašistickém režimu zavedly vyučování náboženství jako základ a vyvrcholení elementárního vyučování, ale vyučování to nestojí pod bezprostředním vlivem církve, ponežvadž je svěřeno učitelům, na jichž jmenování nemá církev vlivu. Zcela světský ráz mají školy ve Spojených státech; výchova náboženská jest zcela ponechána péči náboženských společností. Ve Švýcarsku jest vyučování náboženství v některých kantonech povinné, jinde nepovinné, škola sama jest však interkonfesijní, neboť podle § 27. ústavy mají býti veřejné školy navštěvovány příslušníky všech vyznání bez újmy na svobodě svědomí a náboženství. V Anglii při velké pestrosti školské organizace jsou i tu poměry velmi různé; školy, který jsou spravovány správou světskou („provided“ čili „council“ schools) jsou interkonfesijní; má-li na nich býti vyučováno náboženství, rozhodují místní školní úřady. V Belgii jest ve školství vyslovený dualismus školy světské a církevní. Jakýkoli církevní vliv je odstraněn v sovětském Rusku; tam nejenže každé náboženské vyučování ze škol jest odstraněno, nýbrž školy stávají se nejdůležitějším článkem protináboženského tažení; náboženství jako „opium lidstva“ má býti ze sovětského Svazu vymýceno.³¹⁾

Dnes je zcela patrná tendence, aby škola byla úplně vyvedena z područí církve, tendence, která prýští jednak z antipatie proti politickému uplatňování církve, jednak z momentů pedagogických, aby nenastával konflikt mezi zjevenou vírou a vědeckou pravdou; je zřejmý vývoj k tomu, aby nábožensko-mravní výchova na školách byla nahrazena výchovou ryze mravní, beze všech elementů náboženských. Tak úsilí o školu interkonfesijní a odpor proti konfesijnímu ovládnutí školy vede konec konců k zcela radikálním návrhům, aby škola byla vybudována docela beznábožensky a aby

³¹⁾ Viz na př. *Konvička*, Výchovné profily SSSR, 1936, článek *Úlehlův*, Protináboženská výchova ve školách v SSSR.

náboženství přestalo být vůbec učebním předmětem, jak jsem o tom psal ve svých Základech obecné pedagogiky.³²⁾

Nestranný rozbor ukazuje, že dnes již není příčiny, proč právě náboženství by mělo být nějakým rozlučujícím momentem zvláště již ve věku dětském, a že tedy zákonem prohlášená rovnoprávnost všech náboženství musí se obrážeti i v ústrojí školy: právě děti měly by být všude ušetřeny každé stopy náboženské nesnášlivosti. Jako by bylo svrchovaně nespravedливо chtít snad dělit děti podle majetku a stavu rodičů, tak je nespravedlivé i dělení podle náboženství; zejména vede k nespravedlivosti vůči náboženským menšinám. Nikdo neupře, že ve starém Rakousku náboženství katolické mělo prestiž jako náboženství dynastie, takže se přece jen na ostatní konfese pohlíželo jako na méněcenné. Moderní stát nemá žádných závazků, aby dbal konfesijních nároků jednotlivců, ale naopak každý jednotlivec má nárok a právo, aby mu stát poskytl vzdělání beze všech konfesijních přídavek. Škola není otázkou náboženskou, nýbrž národní, sociální a pedagogickou; proto dobře dnes namnoze čeští evangelíci a čeští židé upouštějí od práva, mít vlastní konfesijní školy a posílají děti do veřejných škol, posilující tak jejich interkonfesijní ráz a úkol. Jest nutno uznati, že v zájmu úspěšného učení jest daleko výhodnější vybudovati jednu větší více-třídní školu interkonfesijní než udržovati několik malotřídních neb i jednotřídních škol konfesionálních. Konečně i zkušenost ukazuje, že výsledky konfesionálních škol bývají chatrné po stránce vědění. Na straně katolické se s oblibou uvádí, že historické právo církve na školu jest daleko starší než právo státu; ale za dob školství skutečně církevního se jednalo především o vzdělání služebníků církve, kdežto pro lidové vzdělání dělala církev málo nebo nic. Tvrdívá se také, že prý by škola laická byla bez onoho jednotícího principu, který skýtá škole konfesijní jednota víry; tvrdí se také, že škola interkonfesijní jest jen zakrytým předchůdcem školy beznáboženské; ale moderní škola nechce přece hledat jednotící

³²⁾ Díl II., str. 522 n.

princip jinde, než v souladu vědeckého poznání, a ne snad v oboru transcendentna.

Souhlasně s tím, jak klesá moc církve a mizí zvláště její výhradní pravomoc v oboru školství — o kterou ostatně vedla boj s vladaři a vůbec světskými institucemi již při zakládání universit a pak škol partikulárních — roste moc státu, který se na konec místo církve stává rozhodujícím činitelem také při vydržování a zakládání škol, také školy obecné.³³⁾ Je známo, že právě reformace také po této stránce znamená obrat, neboť sekularisací ztratila církev rozsáhlý majetek, a tak již se sám Luther stran zřizování škol obracel na instance světské. Na konec stát školy zakládá i udržuje v předepsaném chodu, upravuje vzdělání i postavení učitelstva, udává ráz i ducha učebných osnov a učebnic. Dochází na konec i k otevřenému úsilí o úplné zestátnění školy, zvláště národní jako nejlepšího představitele národní jednoty, ježto jediný stát může školu náležitě vypraviti a dodati její organizaci žádoucí jednoty. Tam, kde stát ponechal příliš dlouho péči o školu iniciativě soukromé, vývoj školy obecné rozhodně se opozdil a znesnadnil. Ale s druhé strany ne neprávem se namítá, že by úplné zestátnění školy mělo také důsledky velmi nežádoucí; neboť přílišná nebo dokonce výlučná ingerence státu ve školách vedla by k vnitřní stagnaci a k nadvládě školské byrokracie, při čemž by se uplatňovaly nepříznivě i vlivy politické a dočasné změny vlády, ale ne potřeby místní, krajové a národní; škola jen výlučně státní byla by ještě daleko nehybnější

³³⁾ Srov. *Nohl-Pallat*, Handbuch, IV, str. 58. n.: Schule und Staat.

³⁴⁾ Nejhorlivějším zastáncem této pravomoci státní je v poslední době Ernst *Kriek*, zvl. ve spise *Völkischer Gesamtstaat und naz. Erziehung*, 1931, podle něhož v řecké kultuře úkol státu vrcholil tím, že se všemi svými orgány a institucemi staví do služeb výchovy lidu. *Kriek* je hlavním theoretikem pedagogiky totalitního státu, současného hitlerovského Německa, kde ovšem stát je svrchovaným rozhodčím také nad výchovou. O tom *Elza Hammrová*, *Německá pedagogika za vlády národních socialistů*, Pedagogický sborník III., 1936, str. 58 n.

a konservativnější, než škola, v níž se uplatní přiměřeně i vlivy národní a autonomní. Proti stoupencům výlučného postátnění školy ozývají se proto v poslední době velmi důtklivé hlasy varovné. Tak P. Petersen³⁵⁾ vykládá, že stát prý již vyplnil svůj úkol tím, že vymanil školy z područí církve a zabezpečil je hmotně, ale nyní prý jest již na čase, aby ji ponechal rodině a učitelstvu. Podobně W. Riesenberger³⁶⁾ dobře vyložil, že vzdělání a svoboda lidu se navzájem podmiňují, ale přes to pronáší přesvědčení, že se stát nemá mísit do kompetence rodiny a do výchovy domácí a že má dopřáti dosti vlivu i obcím a občanstvu. U nás vyslovil se pro autonomii školskou prof. Drtina ve spisku *Ideály výchovy*. Žádal, aby administrativní dozor byl oddělen od dozoru výchovného, který má býti ponechán samotnému učitelstvu všech stupňů, vysílajícímu své zástupce do nejvyšší rady školské, která by se stala kulturním a osvětovým střediskem. Po převratu pokusil se Drtina v dočasné své funkci státního tajemníka o částečnou realizaci svých plánů zřízením poradních sborů, složených ze zástupců učitelstva. Ale ani tento skrovný počátek pedagogické autonomie se neudržel.

A tak se na konec přiznává, že škola jest politicum v tom smyslu, že je předmětem povinné péče státní a že státní orgány upravují vnější její organizaci a v hrubých obrysech také organizaci vnitřní. Ale do vyučování samého se nemá příliš plésti, nýbrž má tu dopřáti učitelstvu i autonomním orgánům dosti vlivu a dosti svobody.³⁷⁾

Bohužel se tato pravomoc státu v oboru školství v po-

³⁵⁾ Allgemeine Erziehungswissenschaft, 1924.

³⁶⁾ Die rechtlichen Grundlagen des mittleren und höheren Schulwesens in Preußen, 1927.

³⁷⁾ Že nelze mluvit o autonomii školy v přesném slova smyslu, protože na školství vždy budou působiti různé vlivy rodiny, národa, státu, vyložil S. Hessen v článku Das Problem der Autonomie der Bildung ve sborníku Festgabe für Heinrich Rickert zum 70. Geburtstage, 1933, 77. O tomto problému jednají také jeho *Filosofické základy pedagogiky*, Praha, 1936, str. 144, a poslední jeho kniha *Světový názor a pedagogika*, Praha 1937. — O autonomii školské srov. též Hendrich, Úvod do obecné pedagogiky, 1935, 60.

slední době u nás i veřejně namnoze ruší a kříží vlivy politických stran, jež každá si vypracovala svůj školský a osvětový program a každá chce proto školu vybudovat podle vlastních zásad, každá zvláště zasahuje rušivě i do řešení otázek personálních. Je to boj o školu a o mládež jako příští hlasovací materiál, boj, který nikdy a nikde nemůže být zdravý státnímu pořádku, jenž přece musí zůstat nad stranami.

Ve shodě s těmito charakteristickými znaky školy obecné a vším jejím určením musí býti i učební její osnova a systém předmětů: obecná škola musí podávati v celku jen elementární vědění, potřebné všem. Vedle nauk, zvaných trivium, čtení, psaní, počítání, vedle náboženství, jež jako zvláštní předmět zavedla doba reformační, vedle zpěvu, jenž v počátku byl pěstován docela ve službách církve, století XVIII. uvedlo do škol předměty reálné (dějepis, zeměpis, přírodní vědy), století XIX. připojilo kreslení, tělocvik a ruční práce. V jednotlivostech a zvláště v rozdělení těchto předmětů učebných je značná různost v jednotlivých zemích, ale bylo by si přáti, aby byly ještě větší rozdíly uvnitř jednotlivých zemí samých podle potřeb jednotlivých krajů; dnes obecná škola stále ještě nezapře, že při svém vzniku se opírala hlavně o třídy městské a proto má dosud ráz převážně městský, ač jisté rozlišení se děje u nás alespoň v čítankách již od dob osvětských.

Národní ráz školy vyžaduje dále, aby se všechno vyučování dalo jen a jen v jazyku mateřském a aby vedle čtení bylo učeno speciálně i elementům mluvnice této řeči. Vyučovati některému jazyku cizímu již na škole obecné, dokonce již ve třetí třídě, jak tomu bývalo s němčinou u nás, je rozhodně předčasné a nepedagogické.³⁸⁾

Časem a místy se tento okruh základních disciplin obecné školy rozšiřuje; mluví se o prvouce jako o zvláštním předmětu,

³⁸⁾ Grunder, Landerziehungsheime, 1916, 128. n., vytýká dobře, že tímto zlořádem trpí národní ráz školy a že výsledky toho vyučování jsou celkem jen chatrné a prchavé.

podobně o vlastivědě a o estetické výchově; z příčin praktických se zavádějí počátky občanské nauky a hospodyňské znalosti a v zemích, kde je provedena odluka státu od církve, místo náboženství se zavádí interkonfesijní vyučování morálce. Nikdy by se tu nemělo zapomínati, že množství předmětů nezaručuje i obsáhlost a důkladnost vědění, a že lze v těchto oborech dosáti základních vědomostí i bez zavádění speciálních předmětů tím, že se vnesou do jiných předmětů. Jen tak zůstane obecná škola věrná svému úkolu, aby byla školou vskutku obecnou, a nebrala na se ráz odborný. Proto také na škole obecné pravidelně učí všem předmětům (mimo náboženství) jen jediný učitel, jehož výchovné působení se může tak plně uplatniti. Kardinální podmínkou toho ovšem jest, aby počet dětí ve třídě byl co možná omezený. Dokud tomu požadavku nebude vyhověno, nebudou výsledky vyučování nikdy lepší, než jsou dosud. Samozřejmě, že i po stránce hygienické je velký počet žáků ve třídě závadný.

Tradiční učení po třídách, v nichž jsou seskupeni žáci stejného věku bez rozdílů schopností, teprv v poslední době se mění sem tam v učení skupinové, ba v krajních směrech reformních dokonce v učení ryze individuální, při němž každý jednotlivec pracuje pro sebe na daném úkolu (na př. daltonský systém). Učení skupinové³⁹⁾ je v některých zemích (Polsko) přímo nařízené v osnovách, jinde (na příklad v Dánsku) je úředně doporučováno. U nás jest již dávno obvyklé na školách malotřídních, kdy učitel pracuje s jednou skupinou přímo, kdežto druhá skupina má tak zvané nepřímé (tiché) zaměstnání; to ovšem bylo jen opatření z nouze, kdežto dnešní skupinové a individuální vyučování má zcela jiné odůvodnění, o němž podrobněji jednati patří do prací pedagogických a didaktických. Vedle skupin s úkoly vyučovacími tvoří se i družiny (či, jak se u nás s oblibou říká, kluby) sportovní, podpůrné, rukodělné, zábavní a pod.; všechny mají posílití smysl společenský, usnadňují, obohacují i oživují vy-

³⁹⁾ Viz publikaci ženevského Bureau international d'éducation „Le travail par équipes a l'école“, 1935.

učování, prohlubující současně výchovu mravní. V tom, jak se skupiny tvoří, kolik mají členů, kdo jest jim v čele, jak fungují a se mění, jaký jest poměr k učitelům — v tom jsou nejrozmanitější rozdíly místní a národní (jež podrobně vypočítává zmíněná publikace ženevského Bureau). I u nás máme již hojnost pokusů a zkušeností s učením skupinovým a individuálním zejména přičiněním našich pokusných škol.⁴⁰⁾

Podle těchto hledisek vývoj školy obecné v *budoucnosti* musí tedy jíti ve směru ještě dalšího jejího zlidovění, zdemokratisování a zlaicisování. Materiálnímu zajištění jejího učitelstva stejně jako náležitému zařízení škol bude nutno věnovati daleko větší péči; neboť zdar každého národa spočívá na zdu a rozkvětu školy obecné.

Chápeme odtud, proč každý spořádaný stát právě této škole věnuje hlavní pozornost. Když školství, vymaňujíc se z vlivu církve, stalo se věcí státu, bylo přirozeno, že státu připadala také *správa a dozor* nad školstvím; stát k tomuto svému úkolu budoval speciální instituce. Je zajímavo, že první úřad toho druhu, jakési ministerstvo osvěty, bylo zřízeno v Polsku, a to po zrušení jesuitského řádu r. 1773 s názvem komise výchovné⁴¹⁾ (komisja edukacji narodowej), jež, majíc pod svým dozorem školství všech kategorií, trvala jako úřad docela autonomní až do roku 1794 a reformovala všechno školství polské od university až po školy elementární. V Rakousku vzniklo ministerstvo školství roku 1848 a pojal do své kompetence záhy po svém vzniku (za ministra Thuna) také záležitosti církevní (jako ministerstvo kultu a vyučování). Je zajímavé, že se zato nepodařilo sloučiti v tomto ministerstvu všechny druhy škol, neboť správa škol zemědělských zůstala vyhrazena ministerstvu orby. Vlivem tohoto dědictví nepodařilo se ani v naší republice soustřediti všechno školství v ministerstvu školství a národní osvěty, ba vyskytují se hla-

⁴⁰⁾ Z bohaté literatury uvádím: *Přihoda, Nykl, Hanus*, Reformní praxe školská, Praha, 1936. — *Vrána*, Učebné metody, Praha, 1934. — *Vrána*, Praxe na ref. škole měšťanské, Zlín, 1936.

⁴¹⁾ Srov. Stan. *Koź*, Historia wychowania, 1924, str. 389 n.

sy, aby školy odborné byly postoupeny správě příslušných odborných ministerstev.

V jednotlivých zemích je centralisace správy a míra státního dozoru různě odstupňována. Ministerstvu v Anglii (vlastně úřadu pro výchovu, Board of Education) nepodléhají na příklad historické vysoké školy, které se těší úplné autonomii. Ministerstvo nevydržuje přímo žádné školy, nýbrž ponechává to různým lokálním autonomním institucím. Ministerstvo vydává spíše směrnice než nařízení, a školy se jich drží také podle toho, pokud jsou odkázány na státní příspěvek. Je tedy Anglie příkladem státu s rozsáhlou decentralisací. Ještě větší decentralisace jest v Americe, kde není vlastně žádného ústředního orgánu pro správu školskou; Bureau of Education, úřad, který jest součástí ministerstva vnitra (Interior Departement), není institucí správní, nýbrž spíše informační a studijní. Zato Francie jest vyloženým příkladem státního centralismu. Původcem této centralisace jest Napoleon, za něhož nejen školy veřejné, nýbrž i soukromé byly sdruženy v jednotnou organisaci, nazvanou Université imperiale; jméno to zaniklo, ale centralismus trvá.⁴²⁾ U nás vzhledem ke Slovensku přáli bychom si větší unifikace, neschvalující však naprostý centralismus, jehož je u nás snad více, než by bylo žádoucí.⁴³⁾

Nejvyššímu státnímu školskému úřadu (ministerstvu školství) je pravidelně přiřaděn (celkem v 55 zemích) zvláštní

⁴²⁾ Srov. *Nohl-Pallat*, Handbuch IV, str. 434 n. Výborný přehled o vzniku a dnešní kompetenci ministerstev školství v jednotlivých (celkem 55) státech napsal James F. Abel, National Ministeries of Education, 1930. Také on pokládá (str. 1) polskou výchovnou komisi za nejstarší ministerstvo osvěty v Evropě. Věci kultu jsou podle něho spojeny s osvětovými a školskými v Evropě již jen ve Finsku, Řecku, Norsku, Polsku a Švédsku. Ale vynechal tu Československo.

⁴³⁾ Podle článku N. Hanse, Educational Administration v Internat. Zeitschrift für Erzieh., III., 1934, 497, lze rozlišovati centralisační a decentralisační typ. Kterému typu dáti přednost, záleží vždy na historickém vývoji národa a jeho kulturní tradici. Centralismus prý převládá celkem v zemích románských, decentralisace v zemích germánských. Dnes je tendence obojí tento typ sblížit a vyrovnati.

stálý poradní sbor, nebo stálé speciální komise jen pro určité kategorie škol, neb konečně alespoň občasná anketa odborná, jak tomu je u nás, když instituce poradních sborů, vzniklá za ruchu popřevratového, se neudržela při životě. Složení onoho stálého poradního kolegia je velmi různé⁴⁴⁾ a různý je i počet členů, různý je počet pravidelných zasedání (nejčastěji jedno za rok), různý je konečně i rozsah kompetence (někde se omezuje jen na poradu o záležitostech školských, jinde zasahuje i do administrativy, jinde zas pečuje sám o zlepšení školství a má vlastní iniciativu, jako v Belgii nebo v Maďarsku, jinde konečně je nadán i výkonnou mocí). Sbor takový má místy i dozor nad institucemi výchovnými a kulturními (Španělsko, Rumunsko, Řecko a j.) neb kompetenci o šíření domácí literatury, konservaci památek, schvalování učebnic a podobně. Kde je sbor ten početnější. dělí se v sekce.

Ve větších státech bývají dále i sbory krajinné, okresní a místní, zase s velmi různou kompetencí. Všechny ty sbory jsou složeny buď z úředních zástupců školských instancí, neb z delegátů jmenovaných vládou neb konečně volených zástupci korporací a učitelstva. Konečně nejsou bez významu po té stránce i rodičovská sdružení, třebaš jejich kompetence nebývá vždy ještě vyjasněna a nesporná.

Že školství se vyvíjí v různých kulturních státech různě, toho příčiny, jak jsme uvedli, jsou různý vývoj historický, různá úroveň kulturní, nestejně poměry hospodářské, odlišnost náboženská. Byly opětovně podniknuty pokusy, aby tento stav byl zachycen statisticky, čímž je umožněno srovnávání školství v jednotlivých státech. Počátky tohoto *statistického šetření* nikde nejsou o mnoho starší než 100 let, a byly dlouho nedokonalé a kusé. I Francie, která se právem honosí svou statistikou z doby Napoleonovy z r. 1800, nemohla poskytnouti

⁴⁴⁾ Detaily se najdou v publikaci Les Conseils de l'Instruction publique, Publications du Bureau international d'Éducation, č. 41, 1935.

⁴⁶⁾ Vydal Ant. ryt. *Riegger*.

čísel úplných a přesných ještě ani světové výstavě ve Vídni r. 1873. Nejstarší přehled školství v Čechách jest uveřejněn v *Materialien zur alten und neuen Statistik in Böhmen* r. 1788.⁴⁶⁾

Potíže školské statistiky jsou jistě veliké; obtíže vznikají již z toho, že se statistické zjišťování děje v různých zemích různě; někde počítají všechny zapsané žáky, jinde žáky, kteří v určitou dobu byli právě ve škole, někde se omezují na školy veřejné, někde započítávají — právem — i žactvo škol středních až do toho věku, kdy by měli ti žáci navštěvovati školy obecné, čehož zase jinde nečiní. Také působí obtíž, že se jednotlivé kategorie školské navzájem nekryjí, takže je těžko prováděti pak srovnávání těchto kategorií podle jednotlivých států. Na př. naše střední škola není totéž, jako high school v Americe. Je těžko srovnávati, jaká část státního rozpočtu připadá na školství v kterém státě, poněvadž se rozpočty sestavují podle různých zásad, vedle rozpočtů řádných bývají rozpočty mimořádné; také je těžko zachytiti všude stejně ty sumy, které na školství neplynou přímo z peněz státních, nýbrž z položek nižších instancí až k jednotlivým obcím. Také je dosti obtížné zjišťování, jaký je poměr počtu žactva k počtu všech obyvatel, což by bylo možno nazvati indexem vzdělanosti příslušné země; ale je potíž v tom, že zde by bylo bráti v úvahu natalitu. Čteme-li jen, kolik žáků připadá na jistý počet obyvatel, vidíme spíše, jak silné jsou příslušné ročníky dětí, než jak přesně se provádí povinná školská docházka. Srovnávání jednotlivých zemí musíme přijímati s tím větší opatrností, čím složitější a tíže zjiřitelné zjevy se srovnávají.

Proto jen s výhradou a jako příklad uvádíme data ze statistické tabulky v Pécycově *The Year Book of Education*, 1933, XCVIII. Nejvíce žáků všech stupňů škol na 10.000 obyvatel vykazovalo v roce 1929 Švýcarsko (a to 2099), dále Holandsko (1892) a Německo (1713); nejméně Portugalsko (621), Turecko (411) a Albanie (312).

Objektivní srovnávání stavu obecného školství v kulturních zemích musí přihlížeti k mnohým momentům. Nutno

přece bráti v úvahu, jsou-li ve statistikách v počtu škol zahrnuty jen školy veřejné, to jest školy vydržované buď zcela státem nebo instancemi podřízenými a školy jim na roveň stavěné, nebo zda jsou započítány také školy soukromé, privátní, k nimž se oficiální statistika zachovává různě; v některých zemích stát i tyto školy vede v přísné evidenci a nutí je k podávání statistických zpráv, jinde se o ně nestará vůbec. Je patrné dále, že se v některých statistikách neděje náležitý rozdíl mezi vlastní školou obecnou a mezi institucemi přidruženými, které ji buď připravují nebo doplňují (dětské jesle, opatrovny, mateřské školy, školy pomocné, vyšší obecná čili měšťanská a pod.). Nutno dále míti zřetel k tomu, je-li vedeno žactvo odděleně podle pohlaví, čili je-li rozeznáváno školství ryze chlapecké, ryze dívčí a koedukační. Není také pro statistiku lhostejno, kolik tříd má škola, neboť některé školy jsou organisovány tak, že každý postupný ročník má svou třídu (tedy u nás 8 tříd, respektive pět tříd školy obecné a 3 třídy školy měšťanské), vedle nich jsou však školy ménětrídí, kde je více postupných ročníků v téže třídě.

Pokud škol privátních se týče, jsou tyto školy obvyklé na všech stupních organisace školské; jsou tedy *soukromé školy* obecné, střední, obchodní, učitelské ústavy atd. Některé z nich jsou jen přípravkou pro veřejné školy, jiné jsou určeny pro výchovu dětí neduživých neb po duševní stránce neplnocenných, které by nemohly chodit do školy veřejné, jiné mají účel především jazykový. Pravidelně bývá u těchto ústavů zřízen internát, to jest pensionát, v němž všichni žáci bydlí, stravují se a jsou vychováváni společně; jiné soukromé školy jsou externáty, neb spojují obojí formu,

Vedle škol veřejných jsou školy soukromé jen jakousi výpomocí z nouze; jimi se vlastně tříští a ruší zásada veřejnosti všeho vyučování. S druhé strany však nelze neviděti, že proti jistě ztrnulosti a konservativnosti, k níž má sklon školství veřejné, byly a jsou tyto soukromé ústavy místem, odkud vychází pokrok ve výchově a školství.⁴⁶⁾ Nelze upříti oprávnění

⁴⁶⁾ Tak v minulosti Franckovy ústavy v Halle, dessavské filanthropium Basedowovo, u nás Amerlingova Budeč, nebo v novější

těm ústavům, jež mají spolu účel charitativní neb humanitní.⁴⁷⁾ Ale se stanoviska zdravé politiky školské nelze schvalovati, jestliže časem na ně stát zcela svaluje povinnosti, které má plnit sám, a jestliže se jejich vydržování svěřuje určitým řeholím, které pak školu vedou jednostranně. Tak u nás, jak známo, mnohé školy dívčí a zvláště dívčí pedagogia byly v rukou církevních organizací. Odtud se vysvětlí, že stát omezoval počet učitelských ústavů, neb je i rušil. Ani dnes nemůžeme být spokojeni se současným stavem. Ačkoliv jest učitelských ústavů nadbytek, a vyhlídky kandidátů učitelství do budoucna nejsou utěšené, zřizují se na Slovensku nové učitelské ústavy řádové.

U nás školy soukromé existovaly už od pradávna ve formě tak zvaných pokoutních škol, proti nimž opět a opět vystupovaly úřady, ale konec konců vždy s nezdarem. Státní dozor na soukromé ústavy datuje se od dob Marie Teresie, ale teprve říšským zákonem školským z roku 1869 byl řádně upraven jejich poměr ke školám veřejným, zejména jejich právo vydávati pravoplatná vysvědčení, čemuž se obyčejně říká „právo veřejnosti“. Srovnávali se zařízení a účel některého soukromého ústavu se zařízením a účelem školy veřejné, kterou má takový ústav nahrazovati, může mu býti propůjčeno právo vydávati vysvědčení, která mají touž platnost, jako vysvědčení státní (§ 72, odst. 1, Z. 62/1869). U nás po převratu byla věc upravena tak, že soukromé školy, povolené po 15. dubnu 1919 a podléhající státnímu dozoru, mají právo veřejnosti už tím dáno, kdežto školám soukromým, které byly zřízeny dříve, bylo udělováno právo veřejnosti, jestliže při prohlídce, vykonané okresním školním inspektorem,

době venkovské ústavy výchovné, jako byla v Anglii škola Reddiho v Abbotsholmu, ústavy Lietzovy v Německu a ústavy jeho odštěpenců, Wynekena a Geheeba.

⁴⁷⁾ O těchto ústavech platí slovo *Trüperovo* (Die freien Erzieh.- und Bildungsanstalten, 1919, 27): Die Privatschulen sind außerdem Ergänzungen und leisten einen wertvollen Ersatz für das, was an den öffentlichen Schulen fehlt und nicht geleistet wird oder geleistet werden kann.

nebylo shledáno podstatné závady. Zřizování soukromých škol se u nás povoluje za těch podmínek, aby jejich učitelé a ředitel měli stejnou způsobilost, jaká se vyžaduje na školách veřejných, je-li jejich chování bez závad, vyhovuje-li učebná osnova požadavkům, které se kladou na veřejnou školu, a je-li ústav vypraven tak, aby nebylo obav o zdraví žactva.⁴⁸⁾ Požadavky na zdravou budovu školní sestavil u nás Jar. Hála ve spise *Zdravá škola*, 1935. Požadavky těmi se zabývala také pátá mezinárodní konference veřejného školství; z toho sjezdu vyšla publikace *La législation régissant les constructions scolaires*, Genève 1936.

Úspěch školy obecné, ať veřejné, ať soukromé, záleží v prvé řadě na učitelstvu samém; také *učitelské poměry vzdělanostní, právní i hmotné* jsou v různých zemích kulturních různé. Liší se nejen podle jednotlivých států, nýbrž jsou odstupňovány i podle služebního věku, podle druhu škol, někde i podle pohlaví; učitelkám dostává se někde platu nižšího než učitelům, jak tomu bývalo i u nás. Celkem lze říci, že platy učitelské nejsou zvláště uspokojivé a že jednání o jejich úpravu jest snad všude palčivou otázkou školské politiky. V theorii se snad všude uznává zásada, že by učitelé měli býti placeni tak, aby se mohli věnovati jen svému povolání a nemusili své síly vyčerpávati v čas mimoškolní vedlejšími výdělkem; ale v praxi se této zásady ne vždycky dbá. Příjmy učitelstva v jednotlivých zemích byly opět sestavovány ve srovnávací tabulky.⁴⁹⁾ Tyto tabulky nikdy nevystihují dosti spolehlivě

⁴⁸⁾ Viz *Placht-Havelka*, Příručka školské a osvětové správy, 1934, str. 142 a další.

⁴⁹⁾ Viz na př. článek *Les traitements des instituteurs et des institutrices dans les pays étrangers* v *L'éducation moderne*, VII, 1912, 55 n. V časopise *Neue Bahnen*, XXIV, Beilage XXVIII., byla tabulka, podle níž platy by byly celkem podle zámožnosti států. Pořadí bylo toto: Hamburk, Brémy, Curych, Anglie, Dánsko, Prusko, Badensko, Rumunsko, Uhry, Sasko, Rakousko, Švédsko, Würtensbersko, Lucembursko, Belgie, Bulharsko, Holandsko, Francie, Itálie, Portugalsko.

skutečný stav věcí. Za prvé je někdy obtížno stanovit už i přesnou výši příjmu, pokud důchod nezáleží jen v penězích. Někde, jako u nás na Slovensku na školách církevních, udržují se staré zvyky, že část důchodu záleží v užívání bytu i pozemků a v naturáliích (obilí, dříví atd.), které se někde skutečně odvádějí, jinde přepočítávají na peníze. Přepočítávají-li se ve srovnávacích tabulkách platy na některou měnu, není obraz zase dosti spolehlivý, poněvadž záleží také na kupní síle, jakou mají platy v jednotlivých státech. Od světové války přistupuje k tomu ještě ta potíž, že poměr jednotlivých měn není stálý. Proto po válce vešlo ve zvyk konati podobná srovnání podle indexů, které berou v počet i jiné okolnosti, než prostě výši platu v penězích, přepočítanou na společnou valutu.

Podle tabulky, připojené ke spisku *Boubou*, La situation matérielle et morale de l'instituteur dans le monde, 1925, (kde za základ se bere stav z roku 1924) byli dobře placeni učitelé angličtí (index platový 45) a ve Spojených státech (42.5), nejhůře placeni byli v Itálii (12), Bulharsku (9.8) a Rusku (8). Naše republika byla indexem 15.7 mezi 24 státy na místě čtrnáctém, tedy asi uprostřed. Ale žádná tabulka, která srovnává jen hmotné postavení učitelstva v jednotlivých zemích, nepodává o jeho postavení obraz dostatečně instruktivní, poněvadž záleží přece také na poměru učitelských platů k příjmům jiných stavů v tomtéž státě, zejména se stavy stejného předběžného vzdělání, čili platí-li pro učitelstvo zásada parity.⁵⁰⁾

Statistiky školské všímají si i počtu učitelstva v jednotlivých zemích. Ale zde bohužel jeví se pro školství obecné ještě větší potíž než pro jiné momenty školské statistiky, již proto,

⁵⁰⁾ Platy učitelské uvádí ve svých přehledech také *Annuaire internationale de l'éducation*, Genève, ale vždy v měnách jednotlivých států, takže srovnání jest těžké. U nás viz Al. *Fihar*, Služební příjmy učitelstva národních škol v Československu a v ostatních evropských státech. Srovnávací studie. Praha 1931. — O redukcích učitelských platů v době krise informuje článek *Situace učitelstva v cizině*. Časopis *Obce XIV*, 1933, str. 54 a 76. Hlavně morálního, částečně i materiálního postavení učitelstva u nás se týká kniha *Mil. Škořepy*, *Ideologie učitelského povolání*, 1936.

že učitelstvo jest odstupňováno v různé kategorie, což však není provedeno v různých zemích docela jednotně, stejně jako se nekryjí v různých zemích některé druhy škol. I na školství obecném vyskytují se vedle učitelů, kteří vyučují všem předmětům, výjimečně i učitelé speciální, ba i asistenti a pomocníci (jistý druh těchto pomocníků se objevil přechodně i u nás ve formě učitelských praktikantů; instituce tato má přinést úlevu při velké nezaměstnanosti učitelského dorostu).

Zajímavá jsou statistická data, jak jsou v jednotlivých státech na školách zastoupeny ženy. Před padesáti až šedesáti lety, kdy školství dívčí oddělené od chlapeckého bylo teprve v počátcích, byl počet učitelů všude daleko vyšší, než počet učitelek. Ale od té doby se poměry změnila velmi podstatně, takže je namnoze rovnost počtu, ba v některých zemích, jako v Severní Americe neb v britských koloniích, jest učitelství na školách obecných takřka zaměstnáním ženským. U nás, kde po převratu byla uplatněna zásada parity, učitelek rychle přibývá, takže někde už přesahují polovinu všech učitelských míst.

Není tu na místě uvažovati, pokud se ženy k učitelskému povolání hodí a jaké jsou důsledky jejich práce. Je to problém ožehavý, který opět a opět zavdává podnět k urputným a vášnivým útokům, jak jsem o tom pojednal na jiném místě.⁵¹⁾ Nepochybně jest, že nastává jistá jednostrannost ve výchově, kde se vyučování na obecných školách ponechává takřka výlučně ženám.

Samostatným problémem jsou učitelky vdané (o čemž promluvíme ještě v kapitole o učitelském vzdělání). Až do světové války byl pravidlem celibát učitelek. Za války vnikaly ženy rychle do povolání mužských. Po světové válce toto pronikání pokračovalo zejména ve státech, které byly světovou válkou bezprostředně dotčeny a jejichž zřízení se měnilo podle zásad demokratisace. Ale objevila se záhy reakce proti zaměstnávání žen, způsobená nezaměstnaností. Ukazuje se, že na místě, kde vyučuje žena hospodářsky zabezpečená, mohl

⁵¹⁾ *Základy obec. pedagog., I., 296.*

by se uplatniti kandidát nezaměstnaný. Nejradiálněji se provedl tento protiútok v Německu. Jinde hledají se kompromisy, jako u nás platovými srážkami u těch rodin, kde oba manželé jsou zaměstnáni ve veřejných službách. Problém je skutečně velmi těžký, a nerozřeší-li jej hospodářský vzestup sám, bude třeba bedlivého studia, jakými opatřeními by se zjednala náprava bez křivdy jedné neb druhé straně. Učitelky, i nevdané, mají postavení zřejmě poněkud odlišné od postavení učitelů. Je to viděti už při volbě studia na učitelských ústavech a pedagogických akademiích. Na učitelství jsou posílány dcery i z takových rodin, kde synové jsou posíláni na školu vysokou. Na studium děvčat v těchto vrstvách se pohlíží často jen jako na zajištění, nedojde-li k sňatku. Učitelské zaměstnání pro dcery se nepovažuje za sestup v těch rodinách, kde ve studiu synů na učitelství by se jistý sestup přece jen spatřoval.⁵²⁾ Vedle toho se ukazuje, že kandidátky učitelství snadno se rozhodují čekati doma na místo výhodnější, kdežto kandidáti hledí si opatřiti co nejrychleji zaměstnání i v místech málo žádoucích. Tím pak se stává, že učitelky jsou zastoupeny na okresech neb ve velkých městech procentem výhodnějším než učitelé. Tyto poměry se stávají u nás předmětem studia sociologického.⁵³⁾

Konečně netřeba široce rozvádět, že učitelstvo není ve všech státech stejně ceněno ani co se týče počtu žáků na třídu, ani v počtu vyučovacích hodin. Podle tabulky v *Percyově The Year Book of Education, 1933*, připadalo na jednoho učitele obecné školy r. 1928 nejvíce žáků v Řecku (průměr 52.2), Španělsku (52.0), Polsku (50.3), nejméně ve Švédsku (24.4), Estonsku (23.0) a v Latvíji (22.0). U nás upraven byl počet žactva na třídu tak zv. malým školským

⁵²⁾ Viz Jan *Doležal-Zdeněk Ullrich*, Výzkum abiturientů českých středních škol v zemi České a Moravskoslezské ve škol. roce 1933/34. Sep. otisk ze Statistického obzoru XVI. Praha, 1936.

⁵³⁾ Zajímavou ukázkou jest výzkum, prováděný z podnětu Školy vysokých studií pedagogických v Brně. Vznikla z něho publikace *Anthropologický a sociologický výzkum učitelstva okresu prostějovského, Prostějov, 1935*. Jsou tam velmi zajímavá data o učitelských rodinách a o hospodářské i kulturní úrovni učitelstva.

zákonem z roku 1922. Od školního roku 1932/33 činí největší počet žactva ve škole jednotřídní 50, ve třídách jiných škol obecných 60. Počtem žactva se pak podle toho řídí počet tříd. Školní úřad může povolití zřízení pobočky při určité postupné třídě, i když počet žáků nedosáhl maxima. Na Podkarpatské Rusi platí dosud ustanovení, že na obecné škole smí učitel obyčejně vyučovati ne více než 80 žáků.⁵⁴⁾ Naše maximum je dosti vysoké, ale stále ještě se vyskytují případy, kdy se překročuje; na Slovensku přibývalo slovenských žáků tak, že nebylo možno vždy zřizovati nové třídy. Měnivá početnost poválečných ročníků dětských působí nemilé kolísání v počtu tříd i dětí ve třídě.

Je přirozeno, že se ve statistikách uvádí i počet *analfabetů* v jednotlivých zemích, jež lze pokládati za měřítko, na jaké výši stojí lidové vzdělání. Šetření o analfabetech koná se pravidelně buď při úředním sčítání obyvatelstva (jako u nás), buď při odvodech k vojsku (jako bylo v Německu) nebo u novomanželů (v Itálii), podpisujících se na farách neb na oddávajících úřadech. O nich podává data James *Abel* a Norman *Bond*, *Illiteracy in the Several Countries of the World, 1929*. Není prý téměř analfabetů v severských zemích evropských.

Celkový obraz o rozšíření analfabetismu po Evropě podává *Koláček*.⁵⁵⁾ Nejmenší počet analfabetů je v pruhu, který postupuje ze severu, ze Skandinávie, přes Dánsko do Německa a do ostatní střední Evropy. Od těchto krajů počet analfabetů značně stoupá na jih, západ i východ. Portugalsko má podle *Koláčka* 79.2%, Rumunsko 88.4% analfabetů. *Koláček* neuvádí, z kterého roku jsou jeho data; zdá se, že nejsou nejnovější; moderní naučný slovník *Enciklopedia Italiana* uvádí čísla nižší (sub voce analfabetismo). Podle dat tu uváděných je zřejmo, jak rychle klesá v posledních dobách negramotnost vlivem rozkvětu elementárního školství (čísla jsou udávána v procentech):

⁵⁴⁾ Viz *Placht-Havelka*, Příručka, 1934, str. 22 n.

⁵⁵⁾ *Koláček*, Evropa po stránce anthropogeografické (Praha, Škola vševědná, XV), 1928, 60 n.

země	r.	mužů	žen
Itálie	1871	61.9	75.7
	1921	24.8	30.9
Francie	1872	28.1	34.7
	1921	8.2	10.2
Belgie	1880	31.4	37.2
	1920	10.1	11.2
Španělsko	1877	72.0	celkový průměr
	1920	39.7	53.0
Finsko	1900	7.3	6.8
	1920	1.1	0.9

Podobně v Americe liší se čísla velmi podstatně podle států: Spojené státy měly r. 1920 analfabetů 6.0% mužů, 5.9% žen. Zato Chile téhož roku 41.3% mužů, 43.4% žen. Vysoké je procento analfabetů v jiných dílech světa. Britská Indie čítala r. 1921 negramotných 87.8% mužů, 98.2% žen; Indie holandská 90.7% mužů, 98.5% žen (vesměs podle uvedené encyklopedie).

Pokud jde o nás, tu při posledním sčítání lidu v Rakousku bylo pro nás procento velmi příznivé, příznivější než pro Němce; měli jsme nejméně analfabetů z celé říše. Z 10.000 Čechů bylo úplných analfabetů 174 mužů a 296 žen, pouze čtení znalo 40 mužů a 153 žen. U rakouských Němců bylo úplných analfabetů 264 mužů a 357 žen, jen čtení znalo 40 mužů a 94 žen. V Československu se zjistilo analfabetů v Čechách 168 mužů a 241 žen, na Moravě 220 mužů a 305 žen, ve Slezsku 291 mužů a 331 žen, na Slovensku 1282 mužů a 1648 žen, na Podkarpatské Rusi 4481 mužů a 5592 žen. Celkové procento je v Čechách 2.1%, na Moravě 2.65%, ve Slezsku 3.12%, na Slovensku 14.7% a na Podkarpatské Rusi 50.03%. Průměr pro naši republiku je značně vysoký 7.02% vlivem Podkarpatské Rusi. (Viz Dodatky Ottova slovníku s. v.)

Konečně lze zjišťovati — ovšem jen přibližně a za výhrad, které jsme uvedli již výše — také *náklad na školství* v jednotlivých zemích. Uvádíme tu ukázkou data, která zjišťuje

ženevská instituce Bureau international d'éducation a uveřejňuje ve svém Věstníku (Bulletin du Bureau Int.) po případě v Ročence (Annuaire). V tabulkách zmíněných je vždy uveden celý státní rozpočet, převedený na švýcarské franky; vedle toho je udán rozpočet ministerstva školství a konečně číslo, kolik procent z celkového rozpočtu činí rozpočet školský. Poměr procentuální je zvlášť instruktivní a proto se tu omezujeme na udání procent z Bulletinu 1934. Vydaly tedy na školství z celkového počtu Albanie 11.8%, Prusko 18.1%; Rakousko 2.9%, Belgie 9.1%, Bolívie 9.2%, Bulharsko 15.7%, Kanada 13.9, Chile 18.9, Costarica 19.3, Kuba 14.0, Dánsko 18.2, Gdansko 20.7, Egypt 10.0, Španělsko 7.3, Estonsko 11.3, Finsko 14.8, Francie 6.9, Řecko 7.5, Haiti 5, Maďarsko 13.1, Irsko 18.2, Island 13.9, Itálie 8.4, Japonsko 8.8, Norsko 14.7, Panama 22.1, Nizozemsko 21.1, Polsko 13.2, Portugalsko 9.5, Siam 2.9, Švédsko 19.9, Švýcarsko různě podle kantonů, na př. kanton ženevský 23.1, kanton Vaud 21.1, Zurych 20.3, Československo 12.1, Turecko 5.6, Jugoslavia 7.2. Starší data má *Kratochvíl*, Rozpočty ministerstev, Věstník pedagogický, 1932, str. 206 n. Upozorňuje výslovně na nejednotnost dat a sestavuje pak toto pořadí: Nad 15% rozpočtu věnují na školství Švýcarsko, Nizozemsko, Dánsko, Švédsko, Prusko, Norsko, Maďarsko, Irsko; pod 15%: Island, Polsko, Lotyšsko, Bulharsko, Rumunsko, Albanie, Finsko, Litva, Estonsko, Lucembursko, ČSR, Belgie. Pod 10%: Portugalsko, Řecko, Jugoslavia, Francie, Španělsko, Rakousko, Itálie, Turecko. Při tom ovšem třeba vědět, jak redakce Bulletinu sama připomíná, že uvedené částky neznamenají veškeren náklad na veřejné školství, nýbrž jen to, co je pojato do rozpočtu ministerstva školství, tedy správy centrální. Jak je tím celkový obraz zkreslován, vidíme hned, když srovnáme, že Albanie a Československo mají procento skoro stejné, kdežto Rakousko by zůstávalo daleko vzadu jako Siam. Poměry ve vydržování obecného školství jsou zkrátka velmi složité, složitější než u školství středního a vysokého.⁵⁶⁾

⁵⁶⁾ Jak těžko jest opatřiti si potřebná data, je vidět v Annuaire International, 1936, kde data se zakládají na úředním sdělení. U Česko-

2. Ústavy družící se ke školství obecnému.

Ke školství obecnému se druží nepřehledná řada institucí, jež jsou namnoze také plodem teprve XIX. století.

Především jsou zařízení, jež se týkají dětí ještě v dobách předškolních, tedy u většiny národů do šestého neb sedmého roku. Jednou kategorií jsou ústavy, které mají za úkol pouze ošetřovati děti v době předškolní a nejsou tudíž ani vlastně součástí organisace školské. Jsou to *jesle* (crèches) pro děti nejmenší až asi do třetího roku. První byly prý zřízeny Marbeauem v Paříži r. 1844, u nás první byly v Praze, a to r. 1854 na Starém městě a druhé r. 1857 na Novém městě.*) Byly u nás odkázány na soukromou dobročinnost, až teprve v letech osmdesátých se o ně začala starati pražská obec. Do jeslí se děti přinášejí neb přivádějí ráno a opatrují se tam až do doby, kdy se rodiče vrací domů.**)

Podobného druhu jsou *opatrovny* (útulky, asyly, dětince) pro děti mezi třetím až šestým rokem. Účelem opatroven jest, přijímati děti pracujících tříd pod svůj dozor a přiměřeně je zaměstnávat, navykati je čistotě, pořádku, dobrému chování a navykati je práci, ale nevyučovati je. První ústav tohoto druhu založen byl již 1779 farářem *Oberlinem* v Alsasku (absolutní prvenství ve věcech takového druhu jest ovšem vždy těžko zjistiti); významným jejich šřítelem byl *Robert Owen*, který první útulek založil r. 1816 v New Lanark. V bývalém Rakousku-Uhersku byla prý první opatrovna založena hraběnkou *Brunswick-Korompovou* v Budíně. První v Praze byla zřízena r. 1832 a působil na ní *Fr. Svoboda*, známý autor Školky. Tento ústav již přesahoval rámec pouhé

slovenska při školství obecném jest uvedena jen příslušná položka ministerstva školství, ale nic z rozpočtů zemských a municipálních; u školství odborného jest rovněž uvedena jen položka ministerstva školství, nic není uvedeno z rozpočtů jiných ministerstev.

*) Srov. spis *Rozvoj školství v královském hlavním městě Praze, 1891.*

**) Ustanovení o nich platná (i o ústavech níže probíraných) viz *Placht-Havelka, Příručka školské a osvětové správy, 1934, podle indexu.*

opatrovny a lze právem tvrditi, že *Svoboda* byl naším předchůdcem *Froeblovým*. Od vznikání škol mateřských (dětských zahrádek) přeorientovalo se mnoho opatroven v duchu těchto nových ústavů; není mezi nimi přesné hranice.

*Školy mateřské*¹⁾ (či *dětské zahrádky*, v Rusku *dětské sady*), určené pro děti asi od čtyř let do počátku povinné docházky školní, hledí již nejen opatrovati děti, nýbrž i vychovávat je. Rozvíjejí jejich smyslové nadání, pěstují názor a jednoduché usuzování, zaměstnávají děti účelnými hrami a přiměřenými pracemi, zkrátka připravují je beze všeho soustavného učení na pozdější práci školskou. Ideu takové instituce podal již *Platon* ve svých *Zákonech*, žádaje, aby děti byly shromažďovány před chrámy a tam aby pod dozorem opatrovatelek byly vhodně zaměstnávány.²⁾ Myšlenku účelného vedení v době předškolní rozvedl skvěle náš *Komenský*, nikoli však pro zvláštní školy, nýbrž pro výchovu rodinnou, již dává jméno *školy mateřské*; my toho jména užíváme tedy v jiném slova smyslu. Za vlastního zakladatele se uznává obyčejně *Bedřich Froebel* (1872—1852). Zamýšlel přispěti k zlepšení rodinné výchovy, nikoli ji nahrazovati; jeho činnost směřovala původně k tomu, aby se v jeho ústavech mohly matky naučiti, jak vychovávat malé děti. První dětskou zahrádku založil r. 1843 v Blankenburku u Keilhau. Na začátku se zřizování dětských zahrádek setkalo s potížemi. V Prusku byly r. 1851 zakázány, protože prý šíří socialismus a atheismus. Vedle *Froebela* má zásluhy o šíření dětských zahrádek zejména *baronka Marenholz-Bülow*. Ta šířila po *Froeblově* smrti jeho myšlenky do Anglie, Francie, Belgie, Švýcar, Ruska.

Myšlenka *Froeblova* nepřinesla něco zcela nového, nýbrž oživila různé domácí pokusy. Zmínili jsme se již o *pražské školce Na Hrádku*, kde působil *Svoboda*. V Anglii po úsilí *Owenově* vznikaly od roku 1819 tak řečené *Infant Schools* (dětské školy), které vzbudily zájem také ve Francii. Tam

¹⁾ *Elisabeth Blochmann, Der Kindergarten, Nohl-Pallat, Handbuch, IV, str. 75 n.*

²⁾ *Srv. Dějiny, vyd. 2, sv. I., str. 105.*

Denis *Cochin* otevřel v Paříži roku 1828 první takový ústav, nazvaný *salle d'asile* (útulek). Ani tyto ústavy nebyly jen pouhým útulkem, nybrž staraly se o vedení dítek. Byla zařízena i zvláštní škola pro opatrovnice na těchto *salles d'asile* (roku 1836 jich bylo již 24). Dalším vývojem se přetvořovaly tyto útulky na mateřské školy, *écoles maternelles*. Zákonné úpravy se jim dostalo 2. srpna 1881.³⁾

Tyto francouzské ústavy vedle Froebela a domácí tradice působily i na náš vývoj. R. 1868 působením Marie *Riegrové* vyslala pražská obec dvě učitelky do Paříže na studium *salles d'asile*. R. 1869 otevřela se v Praze první mateřská škola v Čechách. Bylo to ještě před zákonnou úpravou těchto ústavů. Ministerským nařízením z 22./VI. 1872 byly upraveny poměry „dětských zahrádek a jim příbuzných ústavů“.

V Holandsku vznikaly dětské zahrádky od r. 1857; rychle se šířily také do zemí severských, Švédska, Norska, Finska. Z Ruska přicházeli studovat dětské zahrádky od r. 1879. Později pronikaly dětské zahrádky na jih; tak v Portugalsku byla první založena r. 1879. Velkého rozmachu se dočkaly ve Spojených státech, kde spolu s věcí přijali do svého slovníku i název *Kindergarten*. První škola byla otevřena r. 1855 ve *Watertown*, Wis. V Japonsku byla první zahrádka dětská otevřena r. 1876 v Tokiu. Jinak rozšiřovaly se tyto školky do Asie a Afriky hlavně působením misíí.⁴⁾ Po světové válce rychle se rozšířily v sovětském Rusku pod jménem dětských sadů.

Po velkém vnějším rozmachu ukazovala se u dětských zahrádek vnitřní stagnace, zejména tam, kde se příliš orthodoxně drželi systému Froeblova. Obrat nastal před válkou rozmachem pedologického studia. Zejména se tu uplatnila Italka Marie *Montessoriová*, jejíž systém se po válce rozšířil po celém světě. Jde v podstatě o to, aby se svobodnému rozvoji dítěte poskytovaly vhodné pomůcky. Kdežto Froeblovy

³⁾ Srov. *Buisson*, *Nouvelle dictionnaire*, s. v. *maternelles*.

⁴⁾ Srov. *Monroe*, *Cyclopedia*, s. v. *Kindergarten*. — *Rob. Rusk*, *A. History of Infant Education*, 1933.

hračky jsou odůvodňovány příliš theoreticky, ba filosoficky, hledí si *Montessoriová* empiricky výchovy smyslů a pohybů a vymyslela si k tomu přiměřený didaktický materiál, který se dětem dává volně k dispozici.⁵⁾ K tomu se pojí vliv *Ovida Decrolyho*, který r. 1907 si založil školu *Ecole pour la vie par la vie* (škola pro život životem) a věnoval se pak i věku předškolnímu. Tak vznikla o metodě mateřských škol plodná diskuse,⁶⁾ v níž se zase již i metodě *Montessoriové* vytyká nedostatečnost (že cvičí smysly zvlášť a nedostává se k celkovosti) a hledá se řešení uspokojující. Nepřijímá se pravověrně ani Froebel ani *Montessoriová*; hlavní věc jsou účelné hry, hravá zaměstnání, péče o zdraví a tím vším bez speciálního vyučování přece účelná příprava pro školu.

Celkem dostává se dnes školství mateřské všude v rámeč školství jako jeho uznaná a nepostradatelná složka. Dřívější podceňování školy mateřské se strany učitelů zmizelo snad již úplně. Ba nastává snad již i přeceňování, jeví se v úvahách, nemá-li se škola mateřská státi povinnou. Přijatelné by bylo stanovisko zprostředkovací, jako jest v Uhrách, že je škola mateřská povinná pro ty děti, jejichž rodiče nemohou prokázati, že je o dozor na děti dostatečně postaráno.

Školy mateřské našly si už i svůj samostatný ráz, vnější, který je pěkně odlišuje od starých školních tříd (obyčejně jsou bez lavic, s volnými stoličkami neb s kruhovou lavicí, uprostřed níž se pohybuje učitelka); tím působí školy mateřské i na úpravu elementárních tříd. Celkem jest školství mateřské ve zdravém vzruchu, který slibuje příznivý rozvoj.

Přistupujeme k institucím, které, nahrazující normální školu obecnou, rozšiřují své působení po případě i na věk jinak středoškolský neb dokonce i na dospělost; *raison d'être* jejich jest v tom, že žáci tělesně neb duševně abnormální

⁵⁾ *Montessori*, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma 1909. — *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Roma, 1916. — Příručka vědecké pedagogiky, Praha 1926. — Viz i *Dějiny*, III., 2, 171 n.

⁶⁾ *Hessen*, *Froebel und Montessori*, *Erziehung*, I., 1925, a III., 1928.

by nemohli dostáti své školské povinnosti na školách obvyklého typu, nýbrž že musí býti vzděláváni v ústavech upravených podle jejich specifických potřeb.

Sem patří předem tak zvané *pomocné třídy a pomocné školy*⁷⁾ pro žáky podnormálně nadané a ve vývoji opožděné. Kdežto dříve se prostě myslelo, že škola obecná jakožto škola nejširších vrstev lidových je školou vhodnou pro všechny bez rozdílu schopností a nadání, zkoumání fyziologické, psychologické a bádání o dědičnosti ukázalo, že výchova není všemocná a že nelze všechny učiti všemu, nýbrž že tu rozhodují vrozené dispozice. Vedle žáků idiotních, pro něž ovšem nemůže býti místa na škole normální, najdou se všude také žáci takoví, že při veškeré dobré vůli a péči učitelově nemohou zvládnouti učebnou látku; pracujíce příliš zvolna nestačí ostatním žákům a zdržují tempo práce. Uplynula celá desítiletí, než se poznalo, že takoví žáci jsou balastem normálních tříd, ale že děti takové zůstávají výchovy a vyučování schopné, převedeme-li je do prostředí, které odpovídá jejich nižší úrovni mentální.

Pro tyto děti málo nadané zřizují se nyní třídy pomocné nebo i školy pomocné.⁸⁾ V takových třídách je počet dětí omezen, látka učebná se restringuje, ruční práce nabývají více místa, hledí se hodně k pobytu v přírodě. Účelem jest, opatřiti tyto žáky málo nadané základy vzdělání a uschnouti je, aby se mohli uplatniti v praktickém životě.

Potřeba těchto tříd, po případě škol jest nepochybná. Je pravda, že i v normálních školách se docházelo někdy slušného výsledku, ale přece lze docíliti výsledků lepších v třídách o malém počtu žáků, kde jim lze věnovati pozornost speciální. Praxe ukázala také, že učitelé neochabují pod

⁷⁾ Starší data o těchto ústavech i o ústavech níže probíraných viz *Dannemann-Schober-Schulze*, *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*, Halle, 1911. Druhé vydání Dannemanna vyšlo 1930. Novější A. *Hentze*, *Hilfsschule für geistesschwache Kinder*, *Nohl-Pallat*, IV, 145-156.

⁸⁾ Ve Francii *classes et écoles de perfectionnement pour les enfants arriérés*.

tímto těžším úkolem, nýbrž že jej dobře zvládnou právě přiměřenými metodami a zkušeností.

V místech, kde je pomocných tříd více, jeví se tendence, slučovati tyto třídy v samostatné školy pomocné. Toto slučování jest zdravé, poněvadž umožňuje lepší práci, když lze žáky rozdělití podle stupňů znalosti ve více tříd co možná homogenních.

V Německu zařizují místy tak zvaný *Nachhilfeunterricht* (výpomocné vyučování) pro ty žáky, kteří se opozdili hned v první třídě, zejména v němčině a počtech; to doučování má jim umožniti, aby svou mezeru doplnili. Zařizují také tak zvané závěrečné třídy (*Abschlußklassen*) pro ty, kteří se opozdili o dvě třídy a nemohou dojít do třídy nejvyšší, aby měli jisté zaokrouhlené vzdělání.⁹⁾ Nejrozsáhlejší zřetel k rozdílnému nadání žáků byl vzat v tak zvaném mannheimském systému, který od škol. roku 1895 prováděl školní rada *Sickingen*.¹⁰⁾ Největší počet tříd byl ovšem pro žáky normální (*Hauptklassen*); vedle nich existovaly *Förderklassen* (třídy podpůrné pro žáky opozdilé), *Hilfsklassen* pro žáky ještě méně nadané, *Schwerhörigenklassen* (pro žáky stížené vadou sluchu) a *Vorbereitungsklassen* (pro žáky nadané, určené ke studiu).

Od těchto pomocných tříd a žáků zaostalých jest lišiti žáky, kteří jsou vůbec neschopni vzdělání při školách normálních, a školy pro ně. Překážkou tu může býti buď vada tělesná nebo vada mentální. Také pro ně jest třeba zvláštního *pomocného školství* (*l'enseignement spécial*).

Pro děti *nemocné*, kterým jejich nemoc nedovoluje zúčastniti se na dlouhou dobu školního vyučování, na příklad pro děti tuberkulosní neb pro děti potřebné dlouhého léčení pro vady orthopedické, zařizuje se taková výpomoc, aby děti po dobu své choroby nepostrádaly školského vzdělání. Zařizují se tedy třídy nebo i celé školy v místnostech pro odbornou léčbu určených, na příklad na horách neb i v sanatoriích samých, při orthopedických klinikách a podobně. I o děti, které nejsou

⁹⁾ *Nohl-Pallat* IV., 157.

¹⁰⁾ *Základy obecné pedagogiky* III, 974.

přímo nemocné, ale pro slabost neb pro infekci ohrožené, činí se opatření, aby mohly býti vyučovány ve zdravém prostředí, a zařizuje se vyučování na volném vzduchu, někdy přímo v lese (École de Plein Air). Poněvadž ve všech těchto případech jest třeba míti hlavní zřetel na zdraví, omezuje se vyučování na věci nejpodstatnější. První škola na volném vzduchu byla prý r. 1909 v Charlottenburku. Rozšířily se dosti hojně, zejména pro velkoměstskou mládež, po Anglii, Belgii, Spojených státech, Německu, Francii. V Německu se vytvořilo i sdružení „Deutsche Vereinigung der Wald- und Freiluftschulen; existuje pro ně i mezinárodní komité“¹¹⁾. Mezinárodní kongres škol na volném vzduchu konal se r. 1936 v Bielefeldu; pořadatelem bylo Comité international des Ecoles de plein air; tato organizace vznikla v Paříži 1922.

Daleko většího rozsahu nabyly ovšem instituce pro ty děti, které nemohou přijíti do normální školy pro *defekty smyslu neb defekty mentální*. Vznik těchto škol lze těžko sledovati, poněvadž děti takové v minulosti patřily spíše péči charitativní než školské; nejčastěji bývaly opatrovány v klášterech. Pokud jde o vznik, třeba rozlišovati ústavy pro děti stížené defekty smyslovými (jako pro slepé, hluché) a pro děti stížené vadou duševní. Ústavy prvního druhu jsou starší. Zřizování prvních ústavů pro děti mentálně nedostatečné přičítají si Němci, ale nemohou se sami dohodnout, komu sluší přičísti primát. Ve slovníku Roloffově (II, 782 n.) prohlašuje se za prvního Guggenmoos, který založil svůj ústav v Hallein r. 1816 a vedl jej pak dále v Salzburku. Podle slovníku Schwartzova (II., 809) náleží prvenství Karlu Kernovi a Jindřichu Stötznerovi. Kern se od roku 1847 zabýval v Lipsku vzděláváním hluchoněmých a idiotů, Stötzner vydal r. 1869 spis Schule für schwachsinnige Kinder, erster Entwurf für Begründung derselben.

Starší jsou ústavy pro ty, kteří trpí nedostatkem smyslu, neb jichž úchylka mentální jest způsobena právě nedostat-

¹¹⁾ Friebold, Die Freiluftschulen, 1931; Štorch, Dětská farma, 1929.

kem zraku nebo sluchu. S výchovou *slepců*¹²⁾ byl učiněn počátek ve Francii. Za revoluce otevřel první ústav Valentin Haüy. Velký krok znamenal vynález slepeckého písma, který učinil (po pokusech Charlesa Barbiera) Louis Braille, jenž roku 1829 vydal spis Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, a l'usage des aveugles. Po Francii přišla Anglie. První škola byla prý tam založena r. 1790 v Liverpoolu, druhá 1793 v Edinburghu. U nás byl r. 1807 péčí prof. Klára zřízen v Praze ústav pro výchování slepých dětí a hojení slepců každého věku, trvajícím dosud.

Za prvního učitele hluchoněmých¹³⁾ uznává se Španěl Pedro de Ponce de Léon z konce XVI. stol. Po něm vynikl druhý Španěl, Juan Pablo Bonet, který roku 1620 vydal příručku Réduction des lettres et art d'enseigner à parler aux muets, na svou dobu znamenitou. První ústav pro hluchoněmé otevřel Charles Michel de l'Epée kol roku 1760 ze svých vlastních prostředků. Učil řeči posunkové a měl spory se Samuelem Heinickem, učitelem hluchoněmých v Lipsku, který hleděl naučiti hluchoněmé řeči článkované. První ústav pro hluchoněmé v Rakousku byl založen císařem Josefem 1779 ve Vídni. V Praze vznikl takový ústav r. 1786; založení jeho se přičítává zednářské loži.

O současném stavu pomocného školství podává nám cenné informace publikace L'organisation de l'enseignement spécial, d'après les données fournies par les ministères de l'instruction publique. Genève, Bureau international d'éducation, 1936. Je to publikace sestavená na základě úředních odpovědí z více než 40 států.

Povinnost školské docházky pro děti anormální jest upravena různě. Mezi zeměmi, které vyhlásily povinnost školské docházky i pro anormální, jest jen malá menšina těch, které pak takové děti zásadně vylučují z návštěvy škol normálních (Německo, kanton ženevský). V některých zemích se týká

¹²⁾ Srov. Illingworth, History of the Education of the Blind (b. r.).

¹³⁾ Srov. Vojt. Černého, Historický vývoj vzdělání a výchovy hluchoněmých, 1934.

školská povinnost jen některých skupin dětí anormálních (na př. jen slepých a hluchoněmých ve Finsku, Lucembursku, Japonsku, Australii). Hodně je zemí, kde se anormální ponechávají na školách normálních, jednak proto, aby zůstávali ve styku s ostatními dětmi, jednak proto, že není škol speciálních. V některých zemích se školská povinnost pro děti anormální prodlužuje, poněvadž jsou tíže vychovatelné. Tak v Belgii, Dánsku, Anglii, Itálii a Německu.

V menším počtu států se anormální zprošťují povinné docházky školní, na příklad v Bulharsku nebo v Kanadě.

Ústavy pro slepce a děti stížené těžkou vadou zraku existují ve všech kulturních státech. Nejběžnější typ jest škola s internátem. Pro děti, které jsou stíženy vadou zraku, která se neblíží slepotě, bývají zřizovány při normálních školách zvláštní třídy (Basilej, Vídeň, Spojené státy a pod.).

Pro hluchoněmé a jinou mládež, postiženou těžkou vadou sluchu neb řeči, jsou speciální ústavy stejně rozšířené po celém světě. I tu bývají školy spojené s internátem; ale externí docházka je častější než u slepců, poněvadž hluchoněmí se mohou pohybovat volněji. I tu bývají zvláštní třídy při normálních školách pro děti lehčeji postižené vadou sluchu neb řeči, jako ve Finsku, v Itálii, Švýcarsku a pod.

Děti mentálně anormální lze dělit na dvě skupiny: vychovatelné a nevychovatelné. Děti stížené tak velkou vadou, že jsou nevychovatelné, umísťují se v asylech, které patří do oboru sociální péče a nejsou zajímavé s hlediska pedagogického. Skupina dětí vychovatelných rozpadá se zase na menší skupiny podle závažnosti své vady. Pro děti se závažnou vadou zařizují se školy s internáty. Pro děti, které nevyžadují internování, zřizují se školy s docházkou externí. Školy tyto nesou různá jména, která účel školy buď přímo doznávají nebo jej různým způsobem zastírají, jako školy pro anormální (écoles pour anormaux, instituts médico-pedagogique, Belgie), školy zdokonalovací (écoles de perfectionnement, Francie), školy pro duševní obnovu (Mexico), Opportunity Schools (Spojené státy). Kde není zvláštních ústavů, doporučují se takové děti zvláštní pozornosti učitelů normálních škol.

Vydržování pomocných škol je v různých zemích zařízeno různě. Obvykle jsou udržovány z prostředků veřejných, ústavy soukromé dostávají subvence.

Výběr dětí pro školy speciální jest snadný tam, kde jde o vadu tělesnou a o vady smyslů; tu stačí dobré zdání lékařské. Těžší je problém u dětí s vadou mentální, aby mezi děti debilní nebyly zařaděny děti zanedbané neb svým chováním školu obtěžující. Tu stále více se šíří odborné zkoušky mentální, prováděné odborníky, a nestačí jen posudek učitelů. Poněvadž testování mentální se dosud nedopracovalo žádoucí spolehlivosti, setrvávají některé země dosud při dobrém zdání lékařů a učitelů (Rumunsko, Lucembursko).

Pokud jde o metodu vyučovací, tedy je jasno, že hlavní věc je výchova smyslů a hygiena. Vyučování slepců je ve všech zemích sobě podobné. Všude se vyučuje slepeckému písmu, všude se používá při vyučování pomůcek plastických (na př. map) a všude se klade hlavní váha na ruční práce, jimiž se mohou slepci samostatně živiti, buď sami nebo ve společných ústavech. Učí se také různým metodám písma (Klein, Lambert). Při vyučování hluchoněmých metoda orální všude se šíří na úkor metody, která se spokojovala jen řečí posunkovou; častěji se obě metody spojují. Obsah vyučování jest ovšem proti školám normálním podstatně omezen.

Ve školách speciálních dbá se také vzdělání odborného, někde až po skončení školského věku, někde již dříve (Polsko, Rakousko). Proto mívají příslušné ústavy také dílny, kde připravují své chovance, aby si mohli jednou uhájití živobytí. Pro slepce to bývají práce, kde záleží na dobrém hmatu. Pro mrzáčky jest třeba voliti takové zaměstnání, které je možné při pohybech jim zbývajících. Často i u bezrukých dá se docílití podivuhodných výsledků výcvikem nohou. Debilové bývají cvičeni zejména k pracím pod širým nebem. Žáci ústavů speciálních potřebují péče ještě i po opuštění ústavů, a ústavy se také o ně starají. Zejména mívají péči o to, aby svým chovancům našly vhodné zaměstnání, a i potom sledují osudy svých absolventů.

Pokud jde o učitele těchto škol speciálních, tedy jest tře-

ba, aby byli obeznámeni s metodami škol normálních. Proto celkem platí ten způsob, že po obvyklé přípravě učitelské a po nějaké době praxe připravují se kandidáti dále ke svému speciálnímu úkolu. Výjimečně se děje speciální příprava pro školy pomocné hned paralelně s přípravou pro školy obyčejného typu (jako ve Skotsku). Vzhledem k větší přípravě práci a k obtížnější službě bývá služné učitelů pomocných škol zvýšeno různými přídávky.

V ústavě speciálních bývá pravidelně postaráno o dozor lékařský, obvykle prováděný lékařem specialistou. Méně často bývá postaráno o dozor psychologický. Je tomu tak na některých místech ve Spojených státech, v Anglii a v Kanadě; ojediněle i jinde mají školního psychologa.

Pokud jde o administrativu, podléhá školství pomocné pravidelně stejným nadřízeným úřadům, jako školství obecné, při čemž bývají ustanovováni odborní inspektoři. Některé školy speciální podléhají také úřadům sociální péče.

Podrobnější ustanovení, týkající se jednotlivých zemí, najdou se v publikaci právě probrané. U nás jest pomocné školství upraveno zákonem ze dne 24. května 1929. Znění tohoto zákona, podrobnější ustanovení, významnější školy a ústavy i bohatý seznam literatury najdete v publikaci „Pomocné školství“; nákladem Svazu učitelstva pomocných škol, Praha 1936. Tam odkazujeme. Starší data najdou se v brožuře „Průvodce po výstavě sociální péče o mládež, pořádané v Brně; zároveň příručka sociální péče o mládež“. Druhé vydání, Brno, 1922. (Sestavil Dobroslav Krejčí, Karel Kotek, Marie Trnková, Rudolf Pospíšil.)

Pro děti osiřelé, jinak však normální, zřizují se *sirotčince*. Jejich úkolem jest ošetřování a výchova. Děti ze sirotčinců posílají se pravidelně do běžných škol jako jiné děti. Pokud i sirotčince by měly své školy vlastní, nemají tyto po stránce pedagogické zvláštního postavení. Sirotčince patří do rámce sociální péče, nezajímají nás tedy dále po stránce školské. Péče o sirotky patřila již dávno v obor péče charitativní. Již ve starověku byly zřizovány pro sirotky nadace (Traian, Antoniovci). První sirotčinec prý byl zřízen v Nizozemí

(Amsterdam 1520). Mezi první muže, kteří tuto péči charitativní spojili s péčí výchovnou, náleží Aug. Herm. *Francke* (1663—1727) se svým sirotčincem v Halle. Mezi první sirotčince patří pražský Vlašský sirotčinec; roku 1573 založena byla Italy v Praze Congregatione Italiana, která zřídila hospital, zasvěcený Karlu Boromejskému; tam byli přijímáni sirotci, ale také vdovy, starci a choří. Po různých osudech hospital zanikl 1789, ale roku 1804 byl obnoven sirotčinec.

Sirotčincům blízké jsou *nalezince* pro děti opuštěné, zejména pro odložené kojence. Nalezince vznikly v zemích románských, první prý byl v Miláně. Ve Francii je podporoval Napoleon I. z důvodů populačních.

Pro dívky nikoli inteligencí úchylné, ale mravně ohrožené, zanedbané neb zpustlé, zařizují se ústavy, které mají takové dívky vychovati za řádné členy společnosti. Nazývají se *výchovny, polepšovny, Verbesserungsanstalten, maisons pénitentiaires* a pod. Počátky této péče jeví se v charitativní činnosti různých řádů. Nový duch začíná sem pronikat za osvěcenství. K průkopníkům patří Pestalozzi, zejména svou činností mezi opuštěnými dětmi a sirotky ve Stanzu (1798). K rozkvětu dopomohl ústavům tohoto druhu Wehrli, který v duchu Pestalozziho založil r. 1853 výchovný ústav v Guggenbühlu. Podle něho byly pak školy zakládány v jeho duchu nazývány Wehrlichulen. V novější době se hledí, aby ústavům pro mládež mravně ohroženou a zpustlou byl vzat ráz, připomínající donucovací pracovny; i jména se už volí pokud možno neutrálně (na příklad u nás Ústav Komenského v Košicích). Místo donucování hledí se využítí spontánní činnosti žáků a místo stálého dozoru užívá se samosprávy, která v Americe právě v takových okolnostech ukázala znamenité výsledky.¹⁴⁾

Kdežto ústavy právě probírané zabývají se mládeží podprůměrnou nebo vadnou po stránce tělesné neb mentální, mají *školy neb třídy pro nadané* postarati se o mládež vychylující se na stranu opačnou. Kdežto instituce prvého způsobu

¹⁴⁾ Dr. A. Tuma, Základy sociální péče o mládež v. ČSR, 1925.

jsou staré, jest péče o mládež nadprůměrnou nového data. Starší doba se spokojovala vyniknutím, kterého se mládeži v obyčejné škole dostávalo. Když se za války a po válce ukázal přechodný nedostatek sil, nastala snaha o účelnější hospodaření lidskými silami s heslem: každý na své místo, to jest na místo, pro které se hodí. I vznikly pokusy, jak by mohly děti nadané v kratší době než děti jiné zmocí učebnou látku a tak si zkrátit studium. Proto snahy sem spadající patří spíše do oboru školství středního než školství obecného. Šlo tu tedy zejména o diferenciaci kvantitativní, to jest o diferenciaci ve výši, nikoli v druhu nadání. Velkou pozornost upoutaly berlínské školy pro nadané, které celkem ztroskotaly.¹⁵⁾ Trvalejší význam měly pokusy, jak umožniti nadaným žákům přestup na školu střední z posledních ročníků školy obecné neb měšťanské. V Německu to byly tak zvané Aufbauschulen, které přijímali děti po sedmileté neb osmileté školní docházce, aby tak mohli už za šest let přistoupiti k maturitě. První škola toho druhu byla v Hamburku r. 1920. Velmi zajímavý pokus o to, jak umožniti studium nemanžetným nadaným dětem, provedla republika Rakouská, která ze zrušených škol kadetních zřídila střední školy s internátem, kde nadaní žáci mohli zdarma dosíci opatření i vzdělání. Ústavy tyto byly založeny v duchu tak zvaných Nových škol. Jména se jim dostalo neutrálního: Bundeserziehungsanstalten. Od začátku zápasily s tím, že nenalézaly vhodných sil k výchovnému úkolu ve smyslu Nových škol.¹⁶⁾ U nás byla založena pokusná třída pro žáky nadané při pedagogickém semináři Masarykovy university, ale byla zrušena dříve, než se mohly získati zkušenosti všeobecněji platné. Jinak na školách pokusných vedle difference kvantitativní jde také o diferenciaci kvalitativní, to jest podle směru nadání. Získané

¹⁵⁾ *Moede-Piorowski-Wolf*, Die Berliner Begabenschulen, 1918. *Petzold*, Die Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte, 1911. Zwei Jahre Berliner Begabenschulen. Erfahrungen ihrer Schulleiter, 1920.

¹⁶⁾ *Belohoubek*, Die ersten 10 Jahre der öster. Bundeserziehungsanstalten, 1931.

zkušenosti vzbuzují již pochybnost, zda dětem nadaným ne-
daří se lépe v normálním prostředí než v prostředí dětí jen
nadaných, kde se vytvoří zase nové odstupňování od nejlep-
ších k posledním.¹⁷⁾

Právě zmíněné *Nové školy*¹⁸⁾ jsou reformní ústavy, výchov-
né školy na venkově. Vznikly ze snahy vytvořiti jednak školu
zdravější, jednak položit větší váhu na úkol výchovný. Proto
jsou zakládány na zdravém prostředí venkovském, nikoli
v městech; aby mohly míti vskutku výchovný vliv, jsou vždy
zařizovány s internátem. K ozdravení výchovy má sloužiti ta-
ké tělesná práce v přirozeném prostředí, zejména na polích a na
lukách. Vedle toho se zpravidla připojují různé úkoly jiné,
jako je výchova estetická, občanská, nové metody vyučova-
cí a podobně.

Za první takový ústav uznává se škola, kterou založil
dr. Cecil Reddie v Abbotsholmu (Derbyshire). Druhou založil
Badley v Bedales. Z Anglie se šířily Nové školy do Evropy.
První francouzská byla Ecole des Roches, zřízená Edmondem
Demolinem. V Anglii tyto školy poznal a do Německa je pře-
nesl Hermann *Lietz*; své školy nazval Landerziehungsheime.
První z nich byla v Ilseburgu 1898. Odštěpením od škol
Lietzových vznikly zase nové typy výchovných ústavů, pro
něž jsou zejména příznační *Wyneken* (Wickersdorf) a *Geheeb*
(Odenwaldschule). Všechny tyto školy podávají hlavně přípra-
vu středoškolskou a částečně mají i právo veřejnosti; nepatří
tedy vlastně do rámce obecného školství. Od začátku se setká-
vají s potížemi všude tam, kde převládá centralismus a státní
školství. Některé mají také potíže z důvodů ideových (tak za
Hitlerovy vlády odešel z Německa *Geheeb*). Školy tyto mají
také mezinárodní organizaci: La ligue internationale pour édu-
cation nouvelle, Ženeva. Tato organizace má za členy jednotli-
vá sdružení národní, která vydávaly časopisy pro novou
výchovu: Pour l'ère nouvelle, The New Era, Das werdende
Zeitalter, Heř Schoolblad de aktieve School, Svobodno vospri-

¹⁷⁾ *Příhoda, Nykl, Hanus*, Reformní prakse školská, Praha, 1936.
Viz zejména článek Nyklův.

¹⁸⁾ Ecoles nouvelles, News schools, ogniska wychowawce.

tanie, La nueva Era, L'education nationale, A Jövö Utjain, Nueva Era, Pedagogisca Spornal; česká revue „Nové školy“ zašla. O celém hnutí jest již velmi bohatá literatura.¹⁹⁾

Pro mládež vystoupou ze školy obecné zřizují se školy *pokračovací*. Celkem nutno konstatovati, že tyto školy jsou poměrně zanedbávány. Je v tom jistá nespravedlnost, když dětem ze tříd zámožných se po škole obecné otevírají školy střední, odborné a jiné ústavy kulturní, kdežto dětem z vrstev nižších nebývá dopřána možnost, aby alespoň to, co získaly ve škole obecné, si upevnily a prohloubily. A přece by pedagogické využití této doby tak zanedbávané přineslo bohaté výsledky již proto, že právě mládež dospívající prahne a dychtí po činnosti a vědění, že teprve v této době, jak ukázalo moderní badání psychologické, vyvíjejí se schopnosti intelektuální v plné síle a že tato doba je velmi důležitá i pro vývoj charakteru. Konečně právě v této době se ukazuje potřeba důkladnějších znalostí státoobčanských a politických vzhledem k brzkému vstupu do života občanského a také potřeba speciálních vědomostí vzhledem k zaměstnání, kterému se chce mladík nebo děvče věnovati. Ač je tedy nutnost zvláštních škol pro toto období tak evidentní, zůstává tento stupeň školství přece ještě pořád zanedbáván ve srovnání s ostatními stupni školství.

Předchůdce pokračovacích škol třeba hledati v tak řečených školách nedělních, jaké se zřizovaly již v dobách reformace, nejdříve ovšem pro výchovu náboženskou; pak je podporovali najmě pietisté. V okruhu katolicismu šířil nedělní vyučování Karel Boromejský (1538—1584). Od

¹⁹⁾ U nás o Nových školách referoval již *Drtina*, Výchovné školy na venkově, Naše doba, 1909. — Z ostatní literatury: *Hilker*, Deutsche Schulversuche, 1924. — *Karsen*, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, 1923. — *Grunder*, Landerziehungsheime, 1916. — Sborník: Das Landerziehungsheim, 1926. — *Lietz*, Vom Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers, 3. vyd. 1922. — *El. Huguenin*, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire l'Odenwald, 1923. — *Petersen*, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, Weinmar, 1926. — *J. Seyffers*, The New Education. Educational Movements and Methods. (bez roku).

XVIII. století všimá si jejich zařizování stát. Na příklad tak zv. politické školské zřízení (politische Schulverfassung) z r. 1805 v Rakousku žádalo zřizování nedělních škol na dvě hodiny týdně. Podobně postupovaly státy německé. Po vze-stupu obecného školství jevílo se zbytečno věnovati tyto školy doplňování obecného vzdělání a tak od polovice XIX. století začíná se péče o zavádění vyučování odborného. Jen o doplnění obecného vzdělání mluví zákon o učních ve Francii z roku 1850; učňové ngramotní musili býti přidržováni k návštěvě školy. Ale když světová výstava ukázala velký rozvoj průmyslu a řemesel v jiných státech, starala se Francie od roku 1863, aby se zavádělo odborné školství pro učně. Dekretem z roku 1888 bylo zavedeno řemeslné vyučování do dvou druhů škol: écoles manuelles d'apprentissage, a écoles primaires préparatoires au commerce ou à l'industrie. Zajímavost jest, že také u nás působila na zavádění škol pokračovacích výstava, a to Národopisná; v jejím katalogu jsou zajímavé zprávy, co bylo ve školství českém podniknuto v tomto oboru do té doby. Podle § 10 říšského zákona z roku 1869 mohly býti zařizovány podle místních potřeb odborné kursy pro mládež odrostlou škole, pro děvčata mimo to i pro další vzdělání obecné. Zemské zákony pak toto ustanovení různě specifikovaly, zejména pro potřebu živností a průmyslu. Vyučováno bylo hlavně v hodinách večerních a v neděli dopoledne. Roku 1908 rozhodlo ministerstvo, aby byly zřizovány *odborné* pokračovací školy, kde by se učili příslušníci téže živnosti neb živností příbuzných. (V Uhrách byli v této věci pozadu; až do převratu bylo na Slovensku jen 13 škol pro učně živnostenské a 10 škol pro kupecké.) Po převratu odstraňovalo ministersvo u nás nehumánní vyučování večerní a nedělní, a školy „pokračovací“ mění se ve školy učňovské odborné.²⁰⁾

Tento přehled našeho vývoje může sloužiti jako ukázka. V jednotlivých státech jest úprava velmi různá a také nejsou přesné meze mezi školami pokračovacími a školami odbornými.²¹⁾ Ve Francii oeuvres postcolaires dosud příliš spočívají na

²⁰⁾ Srov. *Placht-Havelka*, Příručka škol. a osvět. správy, str. 925.

²¹⁾ *Löffler* F., Das deutsche Fortbildungs-Schulwesen nach

soukromé iniciativě. Ve Švýcarech jest ve většině kantonů pokračovací školství povinné, rovněž ve Švédsku, v Německu, v Uhrách, u nás. Oblíbena jest škola pokračovací v Belgii, ve Švédsku, v Norsku. Málo je vyvinutá ve Španělsku, Portugalsku, v Itálii, Jugoslavii, Estonsku, Litvě. Ve formě večerních škol jest velmi rozšířená v Severní Americe. U nás je pokračovací školství — přes jisté zpoždění proti jiným druhům našich škol — v porovnání s jinými státy zařízeno poměrně dobře.

Později než pokračovací školství kupecké a živnostenské se začalo vyvíjeti pokračovací školství *zemědělské*, které ještě méně se dá odlišiti od školství odborného; při té kapitole o něm pojednáme. Přehled o těchto školách, i o způsobu, jak se kde rozlišuje vyučování na školách městských a venkovských, podává nyní publikace *L'organisation de l'enseignement rural*, Publications du Bureau international de l'instruction publique, No 48, Genève, 1936.²²⁾

Konečně ve všech státech, kde povinná návštěva školská se prodlužuje přes deset let do třinácti až čtrnácti let, lze více méně zřetelně odlišiti *vyšší stupeň obecné školy* od elementárního stupně do 10 let. Dělení to jest ostatně již touto okolností důležité, že kol desátého roku odcházejí ze školy obecné žáci, kteří chtějí studovati na škole střední, a zůstávají celkem jen takoví žáci, kteří po skončení povinné docházky odejdou do praktického života. Časem se tento stupeň školy povinné i ve vnější organisaci i po vnitřní stránce odděluje a osamostatňuje od školy elementární a ustavuje se v samostatnou vyšší školu obecnou pod různými názvy, jako ve Francii école primaire supérieure, v Anglii central schols, v Prusku Mittel-

Reichs- und Landesrecht, 1928. — Schmidt F., Die deutschen Fortbildungsschulen in ihrer geschichtlichen Entwicklung, 1930. — Thomae, Die männliche Berufsschule, Nohl-Pallat, Handbuch, IV, 172 n. — O. Essig, Die weibliche Berufsschule, ibidem 193 n. — Vocational Education after General Education up to Age of 16 (British Association for Commercial and Indust. Education) 1936.

²²⁾ Z bohaté literatury srovnej zejména výsledky ve sborníku: *Přihoda, Nykl, Hanus, Reformní praxe školská, 1936.*

schule, v jižním Německu Bürgerschule, ve Švýcarsku škola sekundární a podobně.

Vznik škol měšťanských dá se vysvětliti potřebami třídy měšťanské; pokud příslušníci této třídy nechtěli neb nemohli své děti posílati do školy střední, cítili přece potřebu jakéhosi vyššího vzdělání, než jaké bylo zavedeno pro všechny. Už opat Felbiger, známý pak jako organisátor obecného školství rakouského, způsobil, že ve Slezsku v Katholisches Schulregiment r. 1765 bylo zavedeno, aby všude tam, kde jsou učitelé tři, třetí učitel vyučoval počátkům latiny a francouzštiny. Samostatná škola měšťanská se po prvé vyskytuje v Šlesvicku-Holštýně ve škol. řádě z roku 1814. Ale vyvíjela se jen zvolna. Regulativ pruských škol z roku 1854 jí ještě nezná. Teprv roku 1872 vydávají se normy pro školy, které se vyskytují pod názvy měšťanská škola (Bürgerschule), střední škola (Mittelschule), Rektorschule, Stadtschule, Höhere Knabenschule. V Rakousku od doby „Politického zřízení školního“ byly předchůdcem škol měšťanských reálky malotřídní, rázu buď industriálního neb zemědělského. Když reforma z roku 1849 vytvořila nové formy reálek a když se pak reálka vyvíjela směrem školy střední, objevila se znovu potřeba vyšší školy obecné. Měšťanky pak byly konstituovány říšským zákonem z roku 1869. Jméno školy měšťanské připomíná tedy vznik tohoto druhu škol z potřeb měšťanstva; ale bylo zbytečno, chtít je nahrazovat názvem „škola občanská“.

Raison d'être těchto vyšších obecných škol jest ten, aby dětem, které nemohou nebo nechtějí jíti na školu střední, bylo přece poskytnuto jisté vyšší vzdělání, a to se zřetelem k praktickým potřebám i k místním poměrům. Odtud plyne jistá neurčitost těchto ústavů, jak se jeví na příklad v tom, že v Prusku se tyto školy (Mittelschulen) docela nelogicky definují znaky negativními jako školy, které nepatří ani ke školství obecnému ani ke školám vyšším. Odtud dále lze vysvětliti jako úkaz docela přirozený, že jejich organisace jest velice různá, takže místy se přibližují spíše k praktickým potřebám zemědělským, jinde zase průmyslovým, jinde ještě speciálnějším, na příklad mořeplaveckým.

Odtud konečně pochopíme, že tyto ústavy dosud zápasí o své uznání a kompetenci, místy dokonce i o existenci, a to jednak proti škole obecné, jednak proti škole střední a školám odborným, při čemž jádro celého sporu jest v tom, je-li dosti velký počet žáků, jimž by bylo vskutku potřebí zvláštního ústavu ve smyslu vyšší školy obecné. Nepřátelé tohoto školství s oblibou ukazují k reálkám, jimiž prý se má vyhovět oné touze po vyšším vzdělání se zřetelem praktickým, a na stupni obecném neuznávají než jedinou školu. Podpory se dostává odpůrcům školy měšťanské i v tom, že vyhlídky a práva absolventů nejsou dosud ve všem všude upravena, a že jmenovitě přechod ze školy měšťanské na střední jest (a zejména býval) dosti ztížen a znesnadněn. V novější době se zase bojuje proti měšťankám snahou o jednotnou školu, po případě o jednotnou diferencovanou školu, podle níž by vedle sebe neměla státi škola měšťanská a nižší střední, nýbrž obě školy by měly splynouti v jeden útvar společný. Praktické výsledky těchto snah jeví se, jak bylo již vyloženo, na příklad v Polsku. Už to, že se v jednotné škole druhý stupeň zase diferencuje, jako u nás na školách pokusných, jest důkazem, že se oba druhy škol ve skutečnosti sloučit nedají.

O tom, v jakém stavu jest dnes vyšší škola obecná v jednotlivých státech, bylo pojednáno v jednotlivých kapitolách výše.

3. Ústavy učitelské.

Z toho, že obecné školství samo vznikalo pozdě a vyvíjelo se celá staletí, pochopíme snadno, že také ústavy pro vzdělání učitelů škol obecných jsou útvary poměrně velmi pozdní. Bylo dobře řečeno *Reinem*,¹⁾ že vedly k jejich vznikání ne tak důvody pedagogické, jako spíše prakticko-politické, aby bylo dosti schopných učitelů pro školy, jichž zřizování od doby osvícenské uznával stát za svou povinnost. Do té doby o vzdělání učitelstva se stát nestaral. Je patrné, že, jak se šířily a prohlubovaly úkoly, které se ukládaly škole obecné, tak stoupaly i požadavky, které se kladly na učitele. Po bývalém

¹⁾ Reinova Encyklopedie sub voce Volksschullehrerbildung.

odstrkovaném a poníženém „kantoru“ požaduje se dnes přímo, aby byl učitelem a propagátorem lidové kultury, a ukládají se mu s oblibou všemožné úkoly veřejné.

Pokusy o učitelské vzdělání před dobou osvícenskou byly jen ojedinělé. Teprve pietisté v první polovici XVIII. století začali se soustavně starati o učitelské vzdělání. Zvlášť známá a snad časově první byla škola *Franckova* v Halle. Doba osvícenská začíná pak to vzdělání organisovati.

V Rakousku upravilo se vzdělání učitelské reformou teresiánskou (Felbigerovou), a to ve formě tříměsíčních neb šestiměsíčních kursů při školách normálních a některých venkovských školách hlavních, načež postupem doby vyrostly tyto původní kursy na samostatné ústavy čtyřleté, navazující na nižší střední školu neb na úplnou školu měšťanskou. Analogický vývoj mělo učitelské vzdělání také v jiných státech, jak již vyloženo v předešlých svazcích tohoto díla.

Vedle tohoto systematického vzdělání není nikde vyloučeno, že se učitelé mohou státi i lidé, kteří si získali potřebných vědomostí jinou cestou; časem se tak mezi učitelstvo dostává řada osob vyšlá z jiného, po případě i vyššího druhu škol (jako jsou posluchači vysokých škol, absolventi různých škol odborných), což má své dobré i špatné stránky; učitelé takoví mívají sice lepší vzdělání všeobecné, ale horší znalosti pedagogické a nebývají někdy ve svém povolání spokojeni, cítíce je jako nějakou degradaci; dnes se však tato situace mění tam, kde již značnější počet učitelů má za základ svého vzdělání úplnou školu střední.

Stran ústavů pro vzdělání učitelské nastal větší ruch až po světové válce. Nutno uznati, že před válkou světovou mohlo se vzdělání učitelské považovati za opožděné, a tam, kde po světové válce nebylo přikročeno k důkladné reformě, patří ústavy učitelské k nejopozdělejším druhům školským. Jest želeť, že k těmto zemím patří i náš stát.

Současný stav učitelského vzdělání byl nejrozsáhleji zjištěn velkou anketou, kterou provedlo ženevské Bureau international d'éducation; vyžádalo si oficiální zprávy nejvyšších úřadů školských, a spolehlivý materiál takto získaný

zpracovalo v rozsáhlé publikaci *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire*. IV^e conférence internationale de l'instruction publique (Genève, 1935). Je tam zpracován materiál došlý z 61 států evropských i mimoevropských.

Pro vzdělání učitelů škol národních jsou určeny školy dvojitého druhu: 1. semináře a školy normálního typu středněškolského, navazující na školu obecnou neb měšťanskou nebo nižší střední neb zůstávající na nižší úrovni, a 2. jednoleté neb delší kursy při vysokých školách nebo mimo ně (s různými názvy) nebo jednoleté, dvouleté až čtyřleté samostatné instituty, pedagogické akademie neb pedagogické fakulty. V některých zemích (dříve v Polsku a Rakousku, nyní u nás) existují oba typy vedle sebe, ale většina zemí má jen školy jednoho typu. Vzdělání učitelů škol městských a venkovských je úplně stejné (zvláštní školy pro učitele venkovské s kratším trváním jsou jen mimo Evropu); zato někde jsou zvláštní školy jen pro učitele tříd nižších, kdežto naopak učitelé tříd vyšších a škol měšťanských a odborných se vzdělávají ještě nadto na zvláštních kursech. Vzdělání je pro obě pohlaví stejné až na nezbytné odchylky v ručních pracích, hospodyňských naukách a pod. Doba vstupu do škol prvního typu jest pravidelně 12 až 15 let, do škol druhého typu alespoň 18 let. Pravidelně je předepsána přijímací zkouška, po případě šetření psychologické, dále ve všech zemích vyšetření zdravotního stavu a průkaz o znalostech hudebních, sem tam i potvrzení o mravní zachovalosti. Studium je obyčejně bezplatné neb alespoň umožňováno stipendii, za něž jsou pak kandidáti povinni sloužiti 2 až 10 let na škole veřejné. Vzdělání jest trojího druhu: obecné, odborné a obecně technické. V ústavech druhého typu se vzdělání obecné předpokládá v rozsahu plně střední školy a po případě se jen doplňuje v některém předmětu, jako je jazyk vyučovací. Odborné vzdělání jest jednak theoretické (a to mimo obory pedagogické všude zvlášť také psychologie, sem tam i něco z věd sociálních, kde se výklady theoretické doplňují praksí v samosprávě, návštěvou v institucích sociálních, ovšem i návodem k činnosti lidovýchovné), jednak praktické ve zvláštních školách cvič-

ných, přičleněných přímo k ústavu, neb na obyčejných školách elementárních všeho druhu. V některých zemích (také v Anglii) děje se praxe již před vzděláním theoretickým, jinde (ve Španělsku) až po něm, ale nejčastěji je současná s teorií. Skoro všude se vzdělání končí závěrečnou zkouškou písemnou, zkouškou ústní i zkouškou praktickou, jež dává právo k ustanovení učitelem na škole obecné. Všude se konečně uznává potřeba dalšího vzdělání učitelů, a to na poradách pedagogických nebo v kursech (zvlášť feriálních), hospitacemi na školách pokusných a vzorných, cestami v cizině, pedagogickými sjezdy, studiem v pedagogických knihovnách a museích a ovšem i na vysoké škole — v detailech je tu zase veliká různost v jednotlivých zemích evropských.²⁾

Doba studia liší se zásadně podle obou typů. Školy analogické našim učitelským ústavům trvají nejčastěji čtyři léta. Delší trvání, průměrně šestileté, mají školy pro učitelské vzdělání tam, kde navazují ještě na vzdělání obecněškolské (jako v Rakousku, Číně, Haiti a některých jiných státech zámořských). Školy typu pedagogických akademií navazující na úplnou školu střední, mají ovšem trvání kratší, nejčastěji dvouleté. Jednoleté akademie, jako jsou u nás, jsou výjimkou, a není pochyby, že by i naše pedagogické akademie potřebovaly prodloužení na dvě léta. Svérázné postavení mají ty školy pro učitelské vzdělání, které jsou vybudovány jako úplná samostatná střední škola; jsou to sedmileté ústavy v Itálii a Rumunsku.

Ženevské Bureau doplnilo svou anketu o učitelském vzdělání druhou anketou, týkající se psychologické průpravy učitelstva. Její výsledky jsou podány v knize *Documents officiels sur l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires*, Genève, 1927. Psychologické vzdělání učitelstva jeví se tu tak utěšeně, až to vzbuzuje pochyby, zejména když čteme v rubrice

²⁾ O snahách našeho učitelstva srov. R. Klímeš, *Snahy o reformu učitelského vzdělání v republice čsl.* Pedagogický sborník k šedesátým narozeninám O. Kádnera, 1930.

o Československu (str. 117), že psychologie jest přednášena par des professeurs ayant fait des études supérieures complètes et ayant passé un examen spécial de psychologie et de philosophie.

Ustanovování učitelů se velmi liší podle jednotlivých zemí, ale přece dají se nalézt rysy společné. Všude se vyžaduje vysvědčení o učitelském studiu. Výjimky se povolují jen tam, kde je nedostatek zkoušeného učitelstva. Obyčejně je ustanovení nejdřív dočasné na dobu, která se různí od dvou do osmi let. Před definitivním ustanovením jest obvyklá zkouška způsobilosti učitelské. Kdo v době prozatímního ustanovení se neosvědčil nebo nesložil zkoušky způsobilosti, může býti propuštěn. Definitivní jmenování jest dvojího typu: buď bez přesného určení místa, nebo definitiva na určité škole. Jsou také země, kde učitelé jsou jmenováni smluvně na určitou dobu, jako je tomu ve Švýcarsku nebo ve Spojených státech, kde moc ředitele školy je pak značně vyšší než u nás. Výhodu má ten způsob tu, že ředitel může celé škole dávat jednotný ráz, ale zase tu podstatnou nevýhodu, že učitelé mohou býti propouštěni z nejruznějších důvodů mimoškolských, zejména politických. Že by se vůbec ustanovování učitelů dalo vždy spravedlivě jen podle odborné způsobilosti, nelze rozhodně říci. Je tu problém, zda větší záruku spravedlnosti dává centralisace či decentralisace. Rozhodně nejnevýhodnější způsob by byl, ponechávat rozhodnutí činitelům lokálním, jako se dalo a děje při volbě učitele. Instituce učitelské volby, jaká trvá i u nás na školách církevních, ustupuje zřetelně jistému centralismu již z důvodů technických, poněvadž způsobuje naprostou nepřehlednost o kandidátech, kteří žádají na různá místa.

Pokud jde o učitelky, tedy po světové válce valně pokročilo jejich zrovnoprávnění s učiteli. Ale světová krise hospodářská vede znovu k opatřením, aby se hrozící nezaměstnanosti učitelského dorostu čelilo propouštěním učitelek provdaných, které jsou hospodářsky zajištěny důchody svého muže a zabírají místa, která by se mohla obsadit muži, po případě i nezaměstnanými kandidátkami. Aby se získal

spolehlivější obraz o celkovém stavu, uspořádalo v červnu 1932 ženevské Bureau international de l'éducation anketu; získalo odpovědi z 42 států a vydalo r. 1933 získaný materiál v publikaci La situation de la femme mariée dans l'enseignement.³⁾

Postavení vdaných žen dostalo se na přetřes hlavně při poválečné hospodářské krizi a nezaměstnanosti; šlo o to, jak se má pevný počet míst ve veřejných službách rozdělit, zda mají býti ponechána také vdaným ženám, či se mají spíše udělit nezaměstnaným kandidátkám. Tento problém netýká se ovšem jen učitelek.⁴⁾

Od počátku hospodářské krise začíná se v mnohých státech postavení vdaných učitelek zhoršovat. V Estonsku bylo ustanoveno, že od 1. IV. 1932 musí jeden z manželů opustit službu, dostává-li jeden z nich měsíční příjem aspoň 140 korun měsíčně v městě, od 80 korun na venkově. V Polsku na území Slezska uzavřel zákon z 29. IV. 1926 vdaným učitelkám přístup na školy. Jižní Austrálie od r. 1932 vylučuje všechny vdané učitelky. V Anglii množí se od r. 1922 případy, že místní úřady nezaměstnávají vdaných učitelek. V Bulharsku musí opustit službu každá vdaná učitelka, jakmile dovrší 20 let své činnosti. Maďarsko snižuje příjmy vdaných učitelek.

V jiných státech nedošlo k zákonným opatřením proti vdaným učitelkám, ale veřejné mínění se staví proti nim. To se počíná pocíťovat i ve Spojených státech, kde učitelství bylo takřka povoláním ženským. Uvedená publikace, z níž tu čerpáme, uvádí, že v Československu hnutí proti učitelkám zažehnáno „díky poslankyním“. Československo patří k těm státům, kde proti učitelkám nebyla učiněna žádná opatření, která by neplatila vůči ženám ve veřejných službách vůbec. Státy, kde učitelky, ať vdané či svobodné, nepodléhají žádným omezením, vypočítává ženevská publikace tyto: Albanie, Argentina, Belgie, Čína, Dánsko, Finsko, Francie, Island, Maďar-

³⁾ Publications du Bureau International d'éducation, No. 29, 1933.

⁴⁾ Thibert *Margueritte*, Le crise économique et le travail féminin, Revue internationale du travail, duben a květen 1933.

sko, Mexiko, Nizozemí (mimo některé obce), Polsko (mimo Slezsko), Rumunsko, Švýcarsko, Turecko, Jugoslaviie. — Je-li tu uvedeno Maďarsko, mělo tu být uvedeno i Československo.

V jednotlivých státech platí pro vdané učitelky naopak výhody. Tak ve Francii o učitelkách, které mají alespoň tři děti. V Lotyšsku jest z důvodů pochopitelných ustanoveno, že žena nesmí být ve veřejných službách ustanovena tam, kde by měla poslouchati svého muže.

4. Školství střední.

Samo jméno střední školy ukazuje, že jsou jím míněny školy, stojící mezi školou obecnou a školou vysokou, školy, které jednak podávají vzdělání převyšující úroveň vzdělání všeobecně nutného, tedy vzdělání vědecky prohloubené, jednak připravují pro školy vysoké.¹⁾ Tímto druhým znakem se odlišují střední školy ve vlastním slova smyslu od škol odborných (hospodářských, obchodních), které jsou k nim po mnohé stránce (na př. vzděláním učitelstva) přiřaděny, takže se časem mluví také o středním školství odborném na rozdíl od středních škol obecně vzdělávacích. Sám rozsah středního školství není dosud přesně ustálen.²⁾

Počátky rozlišení středních škol od školství elementárního lze hledati již ve starém Řecku.³⁾ Již tam se rozlišovala nižší výchova gramatická, musická a gymnastická od vyššího vzdělání intelektuálního, které Platon vyhrazoval jen elitě společenské, strážcům státu a z nich vycházejícím filosofům.

1) Podobný význam má název „l'enseignement secondaire“ neb „secondary education“, znamenající druhý stupeň školství po prvním stupni školství elementárního. Termíny tyto nenaznačují však zároveň poměr tohoto školství ke škole vysoké. K omylu svádí název „Mittelschule“ v Prusku a některých státech německých; není to škola střední ve smyslu výše uvedeném, nýbrž je analogická škole měšťanské. Jinak se nazývá také Bürgerschule, Rektorschule, höhere Knabenschule nebo Stadtschule. Srovnej Organizace II., str. 434 n.

2) Srov. A. Hrazdil, Střední školství ve dvanácti státech evropských, Praha, 1934, str. 6.

3) Viz Dějiny, I., 81.

Tyto vyšší školy, které se vyvíjely od dob sofistů, zejména školy retorické a filosofické, zůstávaly výsadou vrstev lépe situovaných. Je snadno pochopitelné, že také u Římanů tyto školy vyššího řádu, vybudované podle vzoru řeckého, ale naplněné duchem římským, zůstaly vyhrazeny jen elitě. Když ve středověku se začala stavba školská zcela znovu budovati, vyvíjela se budova školství takřka od střechy, shora; nejdříve nabývala definitivnější podoby škola nejvyšší, universita. Přípravou k ní byla škola latinská, která obsahovala v sobě i vzdělání elementární, počínajíc abecedou. Pozdě začínalo se toto vzdělání elementární odštěpovati od školy latinské a vznikala, jak již vyloženo, škola obecná. Jejím vznikem pak nabývá dřívější latinská škola svého nynějšího středního postavení.⁴⁾

Rozdíl školy obecné od střední jeví se dnes i v stáří žáků a v jejich vývoji fyziologickém a psychologickém (puberta), v obsahu a metodě studia a konečně i ve výběru žactva a v činitelích sociálních,⁵⁾ patrných zvláště v Evropě, kde střední školství je celkem vzato navštěvováno většinou dětmi z majetnějších vrstev. Podle toho různé momenty ztěžují pravidelně přechod žáka ze školy elementární na školu střední: jiné prostředí sociální, jiná úprava škol, jiný ráz studií, jiné vzdělání učitelů (ne již třídních, nýbrž odborných), jiná metoda, jiná disciplína, vůbec celá atmosféra školy, — to vše, zvláště v prvních dnech, působí tísnivě a nezvykle.⁶⁾ Konečně i cíl studií je jiný a daleko složitější, ježto se jedinec má tu připraviti také pro své příští povolání a úkoly společenské, individuálně odlišné.⁷⁾

4) Srov. G. Louis, Die höheren Knabenschulen. *Nohl-Pallat*, Handbuch der Paedagogik, IV, 217. n.

5) Srov. Inglis, Principles of Secondary Education, Boston-New York (b. r.), str. 261.

6) Inglis, str. 278.

7) Inglis v uvedeném spise (str. 368) formuluje cíl střední školy takto: 1. The preparation of the individual as a prospective citizen and cooperating member of society — the Social-Civic Aim. 2. The preparation of the individual as a prospective worker and producer — the Economic-Vocational Aim. 3. The preparation of the individual

Historickým vývojem dány jsou dnes více méně určité především dvě základní formy střední školy v užším slova smyslu, totiž *gymnasia* (školství humanitní neb klasické) jakožto ústavy, jež pěstují hlavně studium jazyků klasických, ale vedle toho i vědy matematicko-přírodní, hledíce touto cestou připravit pro školy vysoké, zvláště universitu, a školy reálné, *reálky*, školství moderní, budující na jazycích moderních a vědách matematicko-přírodních, k nimž se přihlíží více než na gymnasiích. Kdežto však gymnasia již svým původem ze škol latinských ukazují, že byla školami učenými a že vědy přírodní teprv po dlouhém odporu pronikaly do jejich osnovy učebné, reálky, vzniklé, jak již jméno svědčí, pod vlivem realistických ideí výchovných, od počátku měly připravovati především pro život praktický a byly de facto vlastně školami odbornými. Teprv v XIX. století přibíraly učení jazykové a historické, blížíce se tak gymnasiím, jež jsou jim dlouho vzorem. Jejich učební kurs se mění z učení praktického tak, že poskytují přípravu pro studium technické, třebaže přechod na universitu vzhledem k přijatým prvkům humanitním není vyloučen. V některých státech dály se a dějí se pokusy, aby gymnasijní a reální typ školský byly sblíženy a vyrovnány. Tak vzniká typ třetí s latinou a moderními jazyky, ale bez řečtiny, *typ reálně gymnasijní*. Podrobnosti byly již vyloženy v tomto díle v odstavcích o jednotlivých zemích.

Z těchto různých forem středních škol ještě počátkem XIX. století dominuje výhradně a privilegovaně gymnasium, jež v dobách těch se ze staré školy latinského formalismu přetváří ve smyslu novohumanistickém. Nešlo více jen o imitaci starých spisovatelů po stránce formální, nýbrž byl to spíše obsah, duch kultury latinské a ještě více řecké, jenž se odtud stává předmětem i základem gymnasijního studia. Důkladná znalost řecké a římské kultury pokládala se za nejlepší obecnou přípravu ke každému vyššímu povolání.

for those activities which, while primarily involving individual action, the utilization of leisure, and the development of personality, are of great importance to society — the Individualistic-Avocational Aim.

Prusko, jehož školství bylo dlouho vzorem ostatním státům německým i Rakousku, ba i státům jiným, právě ve W. *Humboldtovi* nalezlo muže schopného k tomu, aby vtělil tento ideál humanismu v organizaci střední školy; jeho přičiněním i prací jeho spolupracovníka a nástupce Jana Viléma *Süverna* zavedeny byly státní zkoušky pro kandidáty profesury středoškolské a vytvořen tak zvláštní stav středoškolského profesorstva. Dále zavedeny r. 1812 zkoušky maturitní jako předpoklad universitního studia, a konečně r. 1816 byl vydán vzorný plán gymnasijní,⁸⁾ který již počtem hodin, věnovaných klasickým jazykům, ukazoval, kde jest hledati základ středoškolského vzdělání.

V Rakousku reforma středního školství ve smyslu novohumanistickém byla provedena teprve r. 1849 zásluhou *Exnerovou* a *Bonitzovou*, kteří však daleko předčili svou dobu patrnou snahou, aby jednostrannost jazykového a historického studia byla zmírněna studiem věd matematicko-přírodních. Tehdy teprve došlo se v Rakousku k poznání, že těžisko gymnasia nemůže spočívat jen v jazycích klasických, nýbrž ve vzájemném pronikání učebných předmětů, jak bylo konstatováno v úvodu Organisačního nástinu. Tehdy také byla zavedena reálka šestitřídní jako škola obecně vzdělávací. Zkušební řád pro profesory středních škol z roku 1849 a reforma filosofické fakulty, která přestává býti přípravnou fakultou pro fakulty odborné a stává se místem pro vzdělávání příštích kandidátů profesury, zakládají — po málo úspěšných pokusech starších — již skutečně a definitivně stav středoškolských profesorů, z něhož ustupují členové řádů.

V Německu, které bylo reformou *Exnerovou-Bonitzovou* předstiženo, začíná se ozývati se strany zastánců realistických disciplin učebných odpor proti převaze klasických jazyků a ukazuje se, že velebené klasické školství ztrácí živý kontakt s potřebami národa a že rozvoj věd přírodních a technických vytváří nové potřeby, jimž se školství nepřizpůsobuje. A tak

⁸⁾ Bylo to 76 hodin latiny a 50 hodin řečtiny vedle 44 hodin němčiny, 60 hodin matematiky, 20 hodin přírodních věd, 30 hodin dějepisu.

rok 1859 přináší reálkám v Prusku konečně dlouho odprávané uznání se strany státu. Jsou uznány za školy obecně vzdělávací. Ale nezískávají plně rovnoprávnosti; mají-li být rovnocenné pro službu státní, musí se v nich vyučovati latině. Právě toto oprávnění k veřejným službám zavdalo odtud podnět k dlouholetým úporným bojům.

Nejlepším východiskem z bojů mezi studiem gymnasiijním a reálním zdálo se býti na první pohled, že by byla ustavena *jednotná střední škola*, po případě jednotná alespoň na nižším, po případě i na středním stupni, kde by se vyučovalo bez zřetele k příštím studiím a budoucímu povolání. Na jedné straně se zakládají spolky pro jednotnou střední školu, na druhé straně se co nejrozhodněji potírá. Rozvířily se prudké debaty a vyrojila se spousta literatury o vzdělávací ceně antiky, o vzdělávací ceně reálních předmětů a moderních jazyků, o tom, jak antika je stále ještě základem antické kultury, a na druhé straně zase dokazování, že nynější doba starou kulturu překonala a jí již nepotřebuje.⁹⁾

Výsledek těchto urputných bojů, při nichž nechybělo na obou stranách na bezohlednosti, stranických výtkách a přehánění, byl v různých státech různý. V Německu po červnové konferenci z r. 1900 došlo k úplnému zrovnoprávnění všech tří hlavních typů středoškolských, gymnasia, reálky a reálného gymnasia, které se pak vyvíjely vedle sebe a byly po válce rozmnoženy o typy nové. Podobnou cestou šel vývoj i v Rakousku; i tu byl odstraněn monopol klasických jazyků za ministra *Marcheta* r. 1908, kdy vedle starších gymnasií a reálky objevuje se nové reálné gymnasium a položeny základy ke gymnasiu reformě reálnému. Vedl tedy vývoj v Německu i v Rakousku k tomu, že se k starým typům připojily typy nové. Ve Francii už od let šedesátých zápasily o rovnoprávnost lycea moderní s lycei klasickými; roku 1902 zůstal čtyřletý základ dvojitý, klasický a moderní, kdežto oddělení vyšší se rozlišilo na čtyři sekce. Uhry podržely jen typ dvojitý,

⁹⁾ Podrobnosti z těchto sporů viz v předešlých svazcích v článcích o vývoji školství gymnasiijního a reálného v jednotlivých státech.

gymnasium a reálku, ale zavedením fakultativního studia řečtiny, místo něhož se mohly voliti obory náhradní, zavádělo se de facto i studium reálné gymnasiijní. Anglie trvala a trvá dosud na různotvárnosti svého středního školství. Celkem pokračoval až do světové války vývoj tak, že prakticky typů přibývalo, a volání po jednotné střední škole nenacházelo náležitě ozvěny.¹⁰⁾

Celkem jeví se nepochybně, že obě tyto cesty, které se navrhuji pro úpravu středního školství, totiž členění v různé typy i škola úplně jednotná, mají své přednosti i vady. Zřizují-li se typy odlišné, je sice dobře upravit každý typ co nejúčelněji a co nejprůměrněji k speciálním úkolům; ale na druhé straně je jasno, že je přece především věc náhody, respektive místních poměrů, do jakého ústavu žák vstoupí. Přestoupením do školy jiného typu nebývá bez obtíží. Proto hlavní námitka proti členění na různé typy jest, že žák už po obecné škole má určen směr svých studií, že se tak děje předčasně, kdy se speciální vlohy a náklonnosti nemohou ještě vůbec spolehlivěji projevit, a že tato předčasnost nemůže býti pro další studium zdravá a prospěšná.

S druhé strany škola úplně jednotná nepřihlížela by zase dostatečně k speciálním potřebám i k osobním schopnostem a náklonnostem, nepřipravovala by dostatečně pro další studium a pro život. Dnes, v době detailní specialisace práce, nutno přece nabývat speciálních vědomostí. Také nelze upřít, že úplná jednotnost střední školy, odstraňující i dnešní dualismus školy měšťanské a nižší střední, musila by býti vykoupena za cenu velikého počtu vyučovacích hodin a tím i za cenu neúměrného přepětí sil žakových. Třebas tedy požadavek školy jednotné propaguje namnoze samo učitelstvo (říšskoněmecké již od r. 1872, české od r. 1903 a důrazněji od světové války)¹¹⁾ a ač některé strany politické, zejména sociální demokracie, ji vyžaduje, ač jednotná střední škola vyvolala již

¹⁰⁾ Srov. Návrh zákona o střední škole. Elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu. Praha, 1925, historický přehled.

¹¹⁾ Ovšem již jednotnou školu „diferencovanou“.

bohatou literaturu, zejména francouzskou, německou a americkou, ač jsou již vykonány četné pokusy, nelze nicméně tvrditi, že by heslo jednotné školy pokročilo tím k uskutečnění v praxi. Ani mezinárodní kongres středoškolských profesorů ve Varšavě r. 1924, jenž se otázkou jednotné školy velmi podrobně zabýval, nepřinesl tu rozhodnutí.¹²⁾

Po pravdě nutno konstatovati, že školy úplně jednotné a uvnitř naprosto nediferencované není nikde na světě. Návrh Bérardův ve Francii ztroskotál hned v počátcích a jeho úprava nahrazena třemi typy střední školy spojenými zevně pod jednou správou. Selhalo i napodobení Bérarda v Rumunsku. Své školy rozlišilo ve vyšších třídách i Japonsko i státy severské. Americká high school se svou elektivní soustavou i návrhy Příhodovy u nás i praktické pokusy na reformních školách obsahují jen vnější sjednocení několika odlišných větví pod společnou střechou a správou.

Z toho všeho resultuje, že je nutno hledat cestu zprostředkující, kombinující obě řešení výše uvedená tak, aby jen *základ střední školy byl jednotný* a teprve *vyšší třídy aby byly rozlišeny* a vyhověly jednak individuálním schopnostem žáků, jednak potřebě specialisace studia.¹³⁾ Lze sice i proti tomuto řešení vysloviti některé námitky, zvláště že nelze prý včas poznati osobní schopnosti, že dosud není shody o tom, kdy se má začít s diferenciací, že takové dělení bývá příliš schematické, že vede k předčasné specialisaci a předčasnému přenášení odborného studia vysokoškolského na střední školy, že je nebezpečí ještě dalšího ubývání klasických studií, pro něž by

¹²⁾ Základem jednání byly odpovědi na dotazník, který rozeslalo Bureau International des fédérations nationales du personnel de l'enseignement secondaire public. Odpovědi byly uveřejněny v Bulletin international de l'enseignement secondaire, č. X. Viz také J. Veitz, Mezinárodní sjezd profesorů ve Varšavě, Střední škola, V., 1925, 1 n.

¹³⁾ Podle *Hessena*, Školství v demokracii, 1935, 199, platí na každém stupni školství jiný, vlastní princip diferenciaci: na prvním stupni je nejjednodušší, škola je diferencována regionálně, opírá se o přírodu, nářečí, vůbec folklor nejbližšího okolí; na druhém stupni se stává diferenciaci složitější, je psychologická. Teprve na třetím stupni se k tomu připojuje diferenciaci profesionální v pravém slova smyslu.

se jako pro příliš namáhavé málokdo odhodlal, že by se rozhodnutí o dalším směru studia nedálo vždy jen z důvodů vnitřních, že i učitelé by byli ohroženi přílišnou specialisací, že by bylo potřebí více peněz a více místností, atd. atd.; tu všechny námitky jen zveličují jednostranně obtíže, které jsou při každé úpravě střední školy, ale nemohou vyvrátiti sám princip postupné diference, která odpovídá přirozenému vývoji žákovu.¹⁴⁾

Zdá se, že tento organizační princip — společný základ a pak diferenciaci — k němuž se přiklonilo také Československo, jest principem budoucnosti.

Obyčejným znakem středních škol jest jejich dvojstupňovitost, to jest, že se látka probírá vlastně dvakrát, ale vždy s jiného hlediska a v jiné úpravě. Vždy znovu se vyskytují námitky proti této úpravě (zejména u těch, kteří žádají zkrácení studia), ale vskutku jest tento postup psychologicky a pedagogicky zcela odůvodněn. Pro mnohé partie předmětů nemůže býti na nejnižším stupni vůbec zájmu a porozumění, a také způsob podání musí býti na obou stupních zcela jiný. Tam, kde možno odcházeti z nižší střední školy na školy odborné, jest prakticky potřebí, aby látka učebná tvořila jakýsi celek. Je tu ostatně jiné postavení různých předmětů. V cizích jazycích se postupuje stále dále, v dějepisu, zeměpisu, zoologii atd. je třeba se vraceti zpět. Nelze si představit, že by se žák o dějinách posledního období, také své vlasti, měl dozvědět až v posledních třídách. A tak jistá míra dvojstupňovitosti musí býti i tam, kde není vyjádřena v organizaci školy, jako ve Francii. Také velkou většinou se její potřeba uznává. V anketě ministerstva školství z r. 1922 vyslovila se většina 92.5% pro dvojstupňovitost aspoň v některých předmětech. Pro postupné rozvržení učiva hlasovalo 6.9%; nepatrná menšina se našla i pro trojstupňovitost (0.6%); patrně mezi těmi, kteří hlasovali pro vysokoškolskou přípravku.¹⁵⁾

¹⁴⁾ Dobře tyto námitky probral a vyvrátil *Benda*, Die Lebensformen der höheren Schule, 1926, 160 n.

¹⁵⁾ Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z r. 1919 o reformě střední školy. Praha, 1922, 39 n.

Osnova učebná musí se ovšem v podrobnostech lišiti v jednotlivých zemích neb i krajích, ale společná musí býti hlavní idea středoškolského vyučování: že jejím hlavním úkolem nesmí býti kupení vědomostí, zvláště ne detailních a neživotných, nýbrž prohloubení, koncentrace a spolu i individuální, samostatné pojetí učiva.

Vzhledem k tomu sluší litovati, že reformní pokusy, jež právě v oboru středního školství byly po válce prováděny snad ve všech státech, více přihlížely ke stránce vnější (ač tyto zřetele, zejména sociální, nemíníme nijak podceňovati), než ke stránce vnitřní (metodám výchovným a cíli výchovy).

Společným znakem reformního hnutí byla tedy téměř v celé Evropě snaha o demokratisaci středních škol. Nejdříve byla hledána tato demokratisace ve změnách organizačních, které měly zvýšiti přístupnost středních škol, později se prohlubovala tato snaha hledáním demokratisace ideové, tak jak si ji představuje a hlásá zejména John Dewey ve spise *Demokracie a výchova*.¹⁶⁾ Ale tento slibný vývoj byl přerušen protidemokratickým obratem v některých státech, který měl také své důsledky pro ideovou orientaci škol, zejména středních, kde vzhledem k větší vyspělosti žactva jeví se takové přeorientování výrazněji než na škole obecné. Nehledíme-li k sovětskému Rusku, jehož diktatura jde od počátku svým směrem, začala protidemokratický obrat Itálie a po ní přistupovaly další státy s diktaturou, zejména výrazně hitlerovské Německo.^{16b)} Tak nastupuje dnes třídění duchů. Velký důraz, který kladou státy diktátorské na tělesnou výchovu, může přinést jistý prospěch tomuto oboru dosud zanedbávanému, a také státy demokratické jsou nuceny věnovati výchově nejen tělesné, ale i branné větší pozornost. Zato pěstování instinktů a kult různých mytů, jaký pěstují státy

¹⁶⁾ Do češtiny přeložil Jos. Hruša, 1932.

^{16b)} Srov. E. Hammrová, *Německá pedagogika za vlády národních socialistův*, Pedagogický sborník, 1936, str. 58. n — *Hendrich, Krieckův návrh na vybudování vysokých škol pro výchovu učitelstva*, Věst. ped., 1935.

fašistické, nemůže býti na prospěch vyšší kultury rozumové, jaká má býti úkolem střední školy.

Společným znakem ve vývoji středních škol po válce světové je *nával na střední školy*. Vede k němu několik složek. Předně je to snaha o sociální vzestup, která přivádí do střední školy děti ze stále širších kruhů společenských. Dále je to zvýšená nabídka na pracovním trhu, takže se vyžaduje stále vyšší vzdělání, a středoškolské vzdělání je dnes nezbytné pro mnohá povolání, kde dříve stačilo vzdělání nižší. Mimo to se oceňuje i cena vzdělání pro ně samo, bez ohledu na praktickou výnosnost, poněvadž umožňuje kulturnější život. Konečně racionalisace způsobuje zkracování pracovní doby a snahu, aby prodloužením doby školské se tlak na pracovní trh snížil. Ze všech těchto důvodů lze očekávati, že nával na střední školy nebude se zmenšovati, nýbrž naopak zvyšovati, zejména když vezmeme v počet také tu okolnost, že stále roste procento studujících dívek. Stoupající počet studentstva není prostě jen nezdravým zjevem, ač má mnohé nežádoucí následky, jako je nezaměstnanost absolventů a snad i snížení úrovně studií. Bylo by spíše třeba uvažovati, jak zvýšené potřebě studia účelně vyhověti, nežli jak přístup na střední školu omezovati.

Přes to snahy o snížení počtu studentstva se projevují výrazně bohužel i z řad profesorstva. V Německu uplatnila se tato tendence vítězstvím hitlerismu. Od roku 1935 omezuje se studium dívek, studium židů, studium žáků neúplně arijských, vylučují se žáci, kteří nevyhovují po stránce tělesné zdatnosti, nebo kteří nemají žádaných vlastností, jako je disciplinovanost nebo kamarádství. K omezovacím opatřením přikročilo i Maďarsko, Bulharsko a Řecko.¹⁷⁾

Po jiných stránkách jeví se ve středním školství *velká roztržitost*; kdežto školství obecné poskytuje obraz jisté konsolidovanosti, školství střední zdá se býti v období nejpronikavějších a nejednotných změn. Jeden stát zavádí, co druhý stát právě ruší.¹⁸⁾

¹⁷⁾ Srov. *Annuaire international de l'éducation*, 1936, 23.

¹⁸⁾ *Ibidem*, str. 24.

Stejně jako u škol obecných jest zajímavým, ale velmi obtížným úkolem srovnávat střední školství podle statistických dat.

Bohatství států na střední školy můžeme sledovat srovnáním, na kolik obyvatelů připadá v jednotlivých státech jedna střední škola. O tom podává Hrazdil¹⁹⁾ ve svém spise přehlednou tabulku; za sebou jdou: 1. Švýcarsko; jedna střední škola připadá na 22.700 obyvatelů; 2. Německo — 25.290; 3. Francie — 25.440; 4. Belgie — 31.430; 5. Nizozemsko — 35.120; 6. Rumunsko — 40.750; 7. Rakousko — 41.700; 8. Polsko — 43.030; 9. Československo — 49.470; 10. Itálie — 50.600; 11. Maďarsko — 53.670; 12. Jugoslavie — 82.000.

Z toho by plynulo, jak správně uvádí Hrazdil, že náš stát není tak přeškolen, jak se často říká. Stejný výsledek plyne z jiné Hrazdilovy tabulky (str. 175), kde je vypočítáno (a na jednotnou dobu studijní převedeno), na kolik obyvatelů připadá ve státě jeden žák neb žákyně středních škol. Pořadí jest toto: Německo — 90,2; 2. Francie — 103, 3. Rakousko — 111, 4. Maďarsko — 141, 5. Nizozemsko — 144, 6. Československo — 149, 7. Belgie — 153, 8. Rumunsko — 157, 9. Polsko — 158, 10. Jugoslavie 178, 11. Itálie — 312.

Podle toho — konstatuje Hrazdil — nejvíce středních škol má ze jmenovaných států Švýcarsko a Německo, nejvíce středoškolských žáků připadá na Německo a Francii. Československo je podle počtu studentstva zde na místě pátém, ale podle počtu středních škol až na devátém.

Přístupnost středních škol a jejich sociální funkce závisí na tom, jak nákladné jest studium. Tu přichází v úvahu hlavně otázka školného; vedle toho, kde jsou obvyklé internáty, i náklady na internát.

Podle „Procès verbaux et résolutions“ (III^e conférence internationale de l'instruction publique, Genève, 1934) jest studium středoškolské zcela bezplatné v těchto státech: Afganistan, Austrálie (polovice státu), Kanada (část provin-

¹⁹⁾ Střední školství v dvanácti státech evropských, 1934. I když se změnila absolutní čísla, sotva se podstatně změnil zatím jejich poměr.

cií), Spojené státy severoamerické, Island, Turecko, sovětské Rusko, Jihoafrická unie, Uruguay.

Částečně zdarma jest prý studium v těchto státech: Albánsko, část Austrálie, Bolivie, část Kanady, Španělsko, Francie, Irak, Mexiko, Nový Zeland, Polsko, Portugalsko, Anglie, Švýcarsko, Jugoslavie.

V jiných státech jest prý střední škola za plat, ale poskytují se úlevy dětem chudým, ale nadaným. Jako při všech podobných mezinárodních anketách, i tu jest zcela zřejmá nesrovnalost. Československo by patřilo podle toho do skupiny třetí, ač je tu studium nepochybně přístupnější než v Anglii neb Francii.

V některých zemích mají na středních školách výhody na školném děti státních zaměstnanců, váleční sirotci, dívky osob zasloužilých o vlast; na příklad v Německu, Belgii, Maďarsku, Itálii, Polsku; prý také v Československu, jak v uvedené publikaci čteme.

V zemích, kde jsou zavedeny internáty, poskytují se nemajetným, ale nadaným žákům volná místa, která jim umožňují studium zcela zdarma, jako ve Francii a v Rakousku.

Charakteristickým znakem středních škol ve všech zemích jest dále okolnost, že jednak nepřijímají přihlášené žáky všechny, nýbrž že pro ně zavádějí zvláštní *zkoušku*, na jejímž výsledku záleží přijetí žáka, jednak že na konci střední školy se konají zkoušky, jimiž se má prokázati způsobilost ke studiu vysokoškolskému. Tak se jeví střední škola nahore i dole „zkoušebně“ omezená. Obojí druh zkoušek má dnes poměrně dosti nepřátel.²⁰⁾

Proti přijímacím zkouškám se právem namítá, že jejich výsledek je nespolehlivý a nepřesný a že při velikém počtu přihlášek děje se zkouška pravidelně příliš rychle a povrchně, než aby mohla podati spravedlivý obraz žáka. Mimo to nezáleží tu jen na schopnosti žáka, nýbrž i na tom, z jaké školy přichází, zda z úplné nebo z jednotřídky. V zemích, kde tyto zkoušky jsou zavedeny, jest jejich předmětem právě elemen-

²⁰⁾ Viz Základy obecné pedagogiky I, 262. n.

tární vědění, čtení, psaní, počítání, z nichž přece si žáci přínášejí známky ze školy obecné. Jsou tedy tyto zkoušky do jisté míry projevem nedůvěry ke škole obecné. Proto někteří chtějí, aby tyto zkoušky nebo posudek o schopnosti ke studiu byl ponechán zcela škole obecné, jiní doporučují vůbec je zrušit a ponechat po případě jen čas zkušební, aby žák byl definitivně přijat, osvědčil-li se v této době. U nás v ministerské anketě z r. 1919, kdy mělo všechno profesorstvo příležitost vyslovit se o této věci, byla skoro polovina pro zkoušky, polovina proti zkouškám (při čemž jest zajímavo, že z českého profesorstva bylo pro přijímací zkoušku mnohem více hlasů, kdežto němečtí profesori byli většinou proti ní). Za hlavní důvod pro zkoušku se uvádělo, že nutí k důkladnější práci ty žáky, kteří chtějí studovati. Po válce, kdy prudce stoupal zájem o zkoušky inteligence, bylo často doporučováno, aby se přijímací zkoušky nahradily nebo doplnily testy inteligence.²¹⁾

Když vznikla skepse o významu osamocenému testu inteligence, mizí zase zájem o zkoušení inteligence při přijímacích zkouškách, a doporučuje se takový způsob zkoušení, který by zjistil ne hlavně zapamatované vědění, nýbrž žákovu inteligentnost. Žádoucí při přijímání jest součinnost školy obecné a střední, jaká byla zavedena u nás předpisem z 10. IV. 1930, podle něhož podává obecná škola posudek o žákově způsobilosti a střední škola má, hlavně jen informační zkouškou, získati si obraz o žákově schopnosti. Předpis tento byl však zpřísněn výnosem z 11. V. 1933, podle něhož se klade větší váha na zkoušku vědomostí;²²⁾ měla to býti pomůcka proti návalu; je celkem bezúčinná.

Podmínky, za jakých jsou žáci přijímáni do středních škol, jsou sestaveny v publikaci *L'admission aux écoles secondaires*. Publications du Bureau International d'éducation, N. 34, Genève 1934. Zabýval se jimi také třetí mezinárodní

²¹⁾ Také u nás v té věci činěny pokusy, zejména C. Stejskalem. Srov. jeho knihu *Dětská inteligence*, 1934, str. 238 n., pak kap. 13 a další.

²²⁾ Srov. *Placht-Havelka*, Příručka školské a osvětové správy, 1934, 804.

sjezd veřejného vyučování (III^e conférence internationale de l'instruction publique).²³⁾

Jen podle vysvědčení z obecné školy bez dalších zkoušek přijímají žáky tyto státy: Spojené státy, Maďarsko, sovětské Rusko, Jihoafrická unie, Kanada, některé státy německé, Afganistan. Po zkouškách, jimiž se zjišťují jen vědomosti, přijímají žáky tyto země: Albanie, Austrálie, Belgie, Brásílie, Bulharsko, Egypt, Finsko, Řecko, Španělsko, Itálie, Irsko, Island, Norsko, Polsko, Rumunsko, Švýcarský Kanton Vaud a Curych, Jugoslavie.

Jiný způsob jest, řídit se podle známek z obecné školy a podle dobrého zdání této školy o schopnostech ke studiu neb podle posudků pedagogické komise. Tento způsob jest obvyklý v Kanadě, Gdansk, Nizozemí, Anglii, Švýcarsku (Bern, Ženeva) a Československu. Užívá se také psychotechnických zkoušek, alespoň subsidiárně; děje se to v Estonsku, Mexiku, Portugalsku, Německu, Rakousku, Bulharsku, Dánsku, Polsku, Anglii a v Československu. Ve Francii přijímá žáky komise dosti pestrého složení; jsou v ní zastoupeni profesori školy střední, učitelé školy obecné a úřady školské.

Tato data sestavil A. Jakiel, polský spolupracovník v Bureau international d'Education; jsou uveřejněna v zmíněné publikaci „L'admission“, ale vystihují jen částečně velmi pestré skutečnosti, jak je viděti už na zařazení Československa.

Daleko nenáviděnější a obávanější jsou *zkoušky dospělosti*, zkoušky maturitní.²⁴⁾ Zkoušeti měly původně dospělost k studiu universitnímu; tato jejich funkce jest vystižena již názvem tam, kde zkouška maturitní přijala dědictví staré zkoušky universitní k dosažení prvního, nižšího gradu, baka-laureátu. Téměř při každé debatě o reformě střední školy přijde se k diskusi o maturitách. Zajímavé jest, že u nás v ministerské anketě z r. 1919 se našla zřejmá většina proti zkoušce dospělosti (57.5% proti 42.5%), a že tu profesor-

²³⁾ Viz Procès-Verbaux et résolutions, B. I., Genève, s. a.

²⁴⁾ Srov. *Kádner*, Základy obec. ped., I. str. 465.

stvo české se vyslovalo proti maturitě energičtěji než německé.²⁵⁾

Tyto zkoušky můžeme rozdělití hlavně na dvojí typ. První typ zachoval si ráz zkoušky polouniversitní, je zjišťováním způsobilosti pro vysokoškolské studium. Příkladem je francouzský baccalaureát. Souvislost s universitou je dána již složením komise. Student není zkoušen profesory, kteří jej vyučovali v poslední třídě, nýbrž cizí komisí, v níž je zastoupena universita. Podobné zařízení jest v Rumunsku, kde zkoušejí komise, složené ze šesti profesorů středoškolských, kteří zkoušené žáky neučili, a z jednoho profesora universitního, který předsedá. Analogicky je upravena závěrečná zkouška v Itálii.

Druhý typ je maturitní zkouška toho způsobu, jaký jest zaveden u nás. Je to typ rozšířenější. Žáci jsou zkoušeni profesory, kteří je učili; přímé souvislosti s universitou není. Takového typu jsou zkoušky dospělosti na př. v Německu, Rakousku, Maďarsku, Polsku, Jugoslavii.

Někde se spojují znaky obého typu. Tak ve francouzské části Švýcarska zkoušejí sice ti profesori, kteří vyučovali, ale známky dávají cizí členové zkušební komise. Dvojí druh zkoušky má Belgie. Jedna je zkouška na odchodnou, která neopravňuje ke studiu na vysokých školách, druhá, přísnější, opravňuje k vysokoškolskému studiu.²⁶⁾

Příkladem středních škol bez maturitních zkoušek jsou školy anglické, kde místo nich jsou přijímací zkoušky na universitu (i v tom je ovšem značná rozmanitost, charakterisující školství anglické), nebo americké školy střední.

Všechny způsoby zkoušek mají své potíže. Nejvíce námitek lze činiti proti typu baccalaureátnímu. Poněvadž zkoušejí profesori, kteří žáků neznají, je tu větší možnost nahodilosti; žáci tremisté jsou tu v nevýhodě tím větší. Škola je nucena při tomto způsobu zkoušky bráti větší ohled na požadavky zkušební, čímž roste nebezpečí didaktického

materialismu. Zkoušky tohoto typu jsou nejtěžší, procento propadlých tu bývá daleko největší. Jakousi výhodou jest, že si tu profesori neklasifikují sami výsledek své práce.

Proti druhému — našemu — typu lze namítati hlavně, že profesori po dobu studia mohli žáka už poznati lépe, než se to může státi za krátkou dobu zkoušky. Hájiti možno maturitní zkoušky hlavně s hlediska vysokých škol. Příprava na tyto zkoušky učí žáky zvládnouti rozsáhlejší látku, jak tomu je třeba také při studiu universitním. Zkouška maturitní jako zkouška na odchodnou je celkem přijatelnější, než přijímací zkoušky na školách vysokých, o nichž platily by podobné pochybnosti, jako o přijímacích zkouškách na školy střední, nehledě ani k tomu, že profesori, již takto dosti zabraní zkoušením, byli by zkouškami přetíženi ještě více.

Celkem platí, že po stížnostech z kruhů rodičů, lékařů i studentů upravuje se prakse tak, že výtky na přetížení žáků maturitou se zmírňují.

Pokud jde o oprávnění, které se maturitní zkouškou získá, směřuje tu vývoj k rovnoprávnosti mezi typem gymnasiijním a reálným. Rovnoprávnost tuto musíme rozlišovat dvojí: rovnoprávnost pro přístup do veřejných služeb a oprávněnost k vysokoškolskému studiu. První rovnoprávnost jest vybojována. Kde je vyhlášena rovnoprávnost i ve směru druhém, musí zůstatí do jisté míry jen formální, neboť nelze studovati některé obory na filosofické fakultě tomu, kdo na reálce neměl latinu. Kde i tato rovnoprávnost je vyhlášena (jako v Německu, Maďarsku neb Francii), zůstávají v praksi některá omezení. Vývoj směřuje k co největší rovnosti v oprávnění všech typů.

Školní rok bývá stanoven tak, aby nejteplejší měsíce, které se pro vyučování nehodí, byly ustanoveny za hlavní prázdniny. Zdá se, že méně na horko dbá Italie. Prázdniny jsou od 1. srpna do 15. září. Od 15. června a celý červenec konají se zkoušky, takže je studentům asi dvojnásob horko. Pokud se přihlíží k tomu, aby žáci mohli prázdnin využítí co nejlépe pro své zdraví, navrhuje se dnes v době rozkvětu zimních sportů často, aby se zavedly také prázdniny zimní.

²⁵⁾ Výsledky ankety, Praha, 1922.

²⁶⁾ Srov. Hrazdil, Střední školství, 1934, při jednotlivých státech.

Takové dvojí prázdniny zavedlo Polsko; zimní trvají od 23. prosince do 15. ledna, letní od 16. června do 19. srpna. Jinak je ustanovení doby prázdninové dosti podobné, rozdíly vznikají hlavně rozdílným klimatem. Některé státy mají prázdniny delší než jsou u nás. Maďarsko má prázdniny 80 dní (20. června až 9. září); při čemž vánoční svátky trvají 17, velikonoční 10 dní. Rakousko má prázdniny od 25. června do 16. září, Francie od polovice července do 1. října; jinak se prázdniny pohybují kolem doby dvou měsíců. Jugoslavie má prázdniny v červenci a v srpnu, Belgie od poloviny července do poloviny září, Nizozemí od 10. července do začátku září. Všude se ovšem ustanovují kratší prázdniny průběhem roku, hlavně o vánocích a velikonocích. Proti době i nedávno minulé uplatňují se tu zřetelové zdravotní, aby se žákům poskytla účinná doba oddechu.²⁷⁾ Staré rozdělení školního roku na semestry nahrazuje se nyní někdy rozdělením na tři části, trimestry. Tak je tomu na příklad v Polsku a Jugoslavii.

Odborné, to jest *vědecké a pedagogické vzdělání profesorů středoškolských* jest dnes opatřeno v různých zemích různě, ale ne vždy uspokojivě a účelně. Srov. publikaci ženevského Bureau international d'éducation: La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire, Genève, 1935; anketa tato byla pořádána na podnět našeho ministerstva školství a národní osvěty.²⁸⁾

Především vědecká složka přípravy děje se zpravidla povinně na universitě, ale některé země (v Evropě Turecko a Nizozemsko) dovolují přístup ke zkouškám i autodidaktům nebo praktikům; jiné (na př. i Anglie a Spojené státy) nepředepisují povinnou návštěvu university, ale dávají přednost lidem s akademickým gradem. Někde se rozlišuje aprobace pro nižší třídy od aprobace vyšší (na př. v Belgii), jinde se nepožaduje vědecké vzdělání pro všechny kategorie učitelstva.

²⁷⁾ Viz *Hvazdíl*, Střední školství atd., na příslušných místech.

²⁸⁾ Vedle toho viz Procès verbaux et résolutions de la IV. Conférence internationale de l'instruction publique, Bureau international d'éducation, Genève 1935.

Někde se vzdělání příštích profesorů děje na zvláštních ústavech vysokoškolského rázu (zvláště ve státech Jižní Ameriky a v Japonsku) nebo je rozděleno mezi universitu a vyšší učitelství (školu normální — v Maďarsku). Je přirozené, že se vyžaduje jistá specialisace universitních studií, a to buď podle svobodného výběru kandidátova (jako v Německu) nebo podle přesně stanovených oborů studijních (jako u nás). V některých zemích (v Evropě je to Španělsko, ve Francii při stupni zvaném agrégation) stačí jediný předmět. Délka universitního studia kolísá mezi dvěma lety (ve Francii pro stupeň zvaný licence) až sedmi lety (ve Švédsku), ale průměrně je určena lety čtyřmi. Doktorát jako závěr universitního studia vyžaduje se jen výjimečně (Lucembursko, Nizozemí, Švédsko), jinak jsou předepsány zvláštní zkoušky, a to buď po etapách (jako u nás) nebo najednou na konci studia (jako v Prusku). Ve zkušebních komisích zasedají někde (jako v Německu, Polsku) vedle universitních profesorů také středoškolská ředitelé neb profesori. Mimo Švédsko, kde je pro muže předepsáno studium na universitě, pro ženy na vyšší normální škole v Stokholmu, nečiní se rozdílu ve studii a zkouškách mezi muži a ženami.

Vzdělání pedagogické jest sice opatřeno všude (mimo Čínu), ale někde (jako ve Španělsku) není dosud povinné, jinde je omezeno jen na určitou skupinu (ve Francii na agregované). Pedagogické vzdělání obsahuje část praktickou a část theoretickou. Theoretická studia konají se nejčastěji přímo na universitě (jako u nás, v Německu, Rakousku, Francii, Maďarsku atd.) nebo na ústavech, které patří k universitě (jako jsou teachers colleges v Spojených státech) nebo i mimo universitu (tak v Bulharsku při cvičném gymnasiu v Sofii a v Řecku na cvičné škole při universitě). Theoretické studium na universitě konané je časově souběžné se studiem odborným ve zvolených předmětech, při řešení mimouniversitním děje se až po skončení studia odborného. Předmětem theoretického studia pedagogického mimo vlastní obory pedagogické je všude psychologie, zejména pedopsychologie, a obyčejně i hygiena školská, sociologie, školské zákonodárství a jiné pomocné vědy.

Praktická složka vzdělání pedagogického se neprávem v mnoha zemích podceňuje v klamném domnění, že stačí jen theorie. O praktickou přípravu není postaráno v Holandsku, v Irsku, ve Španělsku a v některých jihoamerických státech. Jen na část profesorstva je omezena ve Francii (na agregované). Praktická příprava děje se někde na cvičných ústavech (jako v Bulharsku, Řecku, Maďarsku, Rumunsku, v Australii a některých jiných státech zámořských), jinde dává se přednost hospitování a praksi na obyčejné škole střední (Německo, Belgie, Dánsko, Francie, Jugoslavie, naše republika); také se kombinují oba systémy tak, že kandidáti jsou instruováni na škole cvičné nebo pokusné, a hospitují při tom na školách obyčejných; příkladem jsou pedagogické semináře při některé střední škole v Rakousku, jak to před válkou předpisovala ustanovení tak zvaného rozšířeného zkušebního roku. Trvání této praktické přípravy je nestejně, od pouhých tří týdnů ve Francii k dvěma letům v Německu; nejčastěji je trvání jednorozční. Vedle pasivní účasti při vyučování zkušených učitelů („náslechy“) jsou zavedeny také samostatné pokusy ve vyučování, dále konference a kritika pokusů. Závěrem praktického výcviku bývá zvláštní zkouška, nebo jen úřední potvrzení neb souborná zpráva vedoucího ředitele.

Po vykonaných zkouškách (neb alespoň po odborných zkouškách ze zvolených předmětů vyučovacích) bývá kandidát ustanoven prozatímně, aby se vyzkoušely jeho schopnosti, neb aby se současně připravoval ke zkoušce pedagogického rázu; pak teprve může se ucházeti o postavení definitivní na místa předem vypsaná. Někde (jako ve Švédsku, Maďarsku, Řecku) poskytují již vykonané zkoušky beze všeho dalšího oprávnění k ustanovení definitivnímu. Ideálního řešení, aby všechna volná místa byla vždy řádně vypsaná, nedosahuje se vždy ani tam, kde konkurs je pravidlem. Spravedlivé obsazování míst profesorských zůstává problémem podobně jako u učitelů, ač při větší centralisaci školství středního je možnost ucházeti se o místo po celém státě u středních škol všude snazší.

Pro další vzdělání profesorské jsou určeny kursy, konference, pedagogické týdny a podobné instituce, ať fakultativní nebo povinné, pravidelné nebo příležitostné. Dalšímu vzdělání slouží také profesorské knihovny při středních školách a ústřední pedagogické knihovny. Sem hledí ovšem i cesty do ciziny a návštěvy cizích škol, konané se státní podporou neb na vlastní náklad, potřebné zvlášť učitelům cizích jazyků, ale užitečné i jiným.

Celkem vzato, úroveň odborného vzdělání profesorského nebývá předmětem výtek (až snad na učitele cizích jazyků, kde někdy bývá postrádáno dostatečné praktické vzdělání), ba někdy bývá vytykána přílišná specialisace, která vede k přetěžování žáků ve vlastním oboru a k nedostatečnému zřeteli k oborům ostatním. Ale u vzdělání pedagogického třeba uznati, že dosud jsme nedospěli k uspokojivému řešení, a že tady musí nasaditi všechny snahy o reformu profesorského vzdělání.²⁰⁾

5. Školství dívčí.

Zvláštní kapitolu nutno věnovati střednímu školství dívčímu. Není dosud ještě vybudováno v celém žádoucím rozsahu. Vyšší výchova dívčí ponechává se namnoze ještě nyní péči rodinné a soukromé, kdežto orgány veřejné neplní tu v mnohých státech svého úkolu tak, jako ve vzdělání chlapeckém. Před dobou reformace nestaraly se o dívčí vzdělání než kláštery a školy pokoutní, v nichž se dostávalo dívkám jen vzdělání elementárního, kdežto vzdělání hlubšího se dostávalo — ale jen ojediněle — pouze dcerám šlechtickým. Bývaly vyučovány nejen v čtení a psaní, ale i v latině, ba také v předmětech trivia a kvadrivia vedle hudby a zpěvu. Již ve středověku vyskytují se zcela ojediněle učené ženy, jako byla *Hrotsuita z Gandersheimu*, zvaná clamor validus Gaudeshemensis z doby císaře Otty Velikého.¹⁾

²⁰⁾ U nás je věc ve stadiu řešení. Otázkou pedagogické přípravy budoucích profesorů zabývala se anketa Ústředního spolku čsl. profesorů, jejíž průběh jest vylíčen v brožurě „Anketa o pedagogické a didaktické přípravě středoškolského profesora“. Praha 1935.

¹⁾ Srov. tu i v dalším příslušné partie mých Dějin pedagogiky.

Krok dopředu se stal za reformace. Ideál ženy humanisticky vzdělané vylíčil Leonardo Bruni z *Arezza* (1369—1444); na italských dvorech renesančních se skutečně vyskytovaly ženy tomuto ideálu se blížící. Ludovicus Vives napsal samostatný spis o výchově ženy křesťanské, kterou si však představuje silně asketicky. Erasmus z *Rotterdamu* chce, aby si dívky vedle znalostí elementárních a literárních osvojily také i znalost některého řemesla, na příklad tkaní hedvábí, aby se mohly po případě samy uživiti. Z tábora reformace žádá Luther školy pro všechny vrstvy občanstva, a to pro hochy i děvčata. Náš Komenský důrazně prohlásil, že „nemůže býti podán žádný dostatečný důvod, proč by druhé pohlaví mělo býti vylučováno od studia moudrosti, ať se podává v jazyce latinském nebo mateřském.“²⁾ Od doby reformace není pak již téměř školního řádu, aby se v něm nejednalo o výchově dívek, třeba i tu leckterý dobrý úmysl zůstal jen na papíře. V zemích katolických obstarávaly výchovu dívek jeptišky, zejména tak zvané anglické panny. Ve Francii³⁾ věnovali výchově děvčat pozornost zejména jansenisté, ale prováděli ji také v duchu klášterním; madame de Maintenon odevzdala svůj proslulý ústav pro výchovu dívčí r. 1692 do rukou jeptišek. Následky této výchovy poloklášterní a polosvětské, a tedy i jednostranné a neživotné, bylo pocítovati až do naší doby.⁴⁾ Neméně zhoubně zvláště po stránce národní působil také modní zlovyk zvláště od počátku století XVIII., svěřovati vyšší vzdělání dívek z lepších kruhů jen Francouzským, od nichž děvčata získávala vedle znalosti franštiny jen povrchní vzdělání a jakousi uhlazenost v chování. Ještě na počátku XIX. století bylo

²⁾ Vel. did., IX, 5.

³⁾ O vývoji dívčího vzdělání ve Francii viz knihu *Drtinovu*, *Vyšší výchova dívčí ve Francii*, Praha 1889. — Celkově Agnes *Molthan-Neuzelle*, *Das höhere Mädchenschulwesen*, *Nohl-Pallat*, IV, 1928, str. 265 n.

⁴⁾ Srov. výrok *Pudorův*, *Die neue Erziehung*, 1902, 65: naše dívčí školy neznamenaly do nedávna nic než hračkářství, a požadavky, které se na mladé děvče kladly, zněly: číst a psát, šít a vyšívát, vařit, umět jídlo předkládat a — vdáti se.

v jediném Berlíně z 31 ústavů pro dívčí vzdělání více než polovina v rukou francouzských.

Teprve od doby osvícenské počíná usilovné studium otázky dívčí výchovy. Filantropisté razili cestu samostatným ústavům dívčím, z nichž první⁵⁾ založil ve Schnepfenthalu spolupracovník Salzmanna Christian K. *André* (1763—1831); ústav ten si pilně všímal také ručních prací v domácnosti a hospodářství. Filantropisté neberou si totiž ideál dívčí výchovy od šlechty, nýbrž vycházejí od potřeby stavů měšťanských a kladou hlavní váhu na věci prakticky potřebné. Ve Francii *Condorcet* ve svém návrhu pro ústavodárné shromáždění žádá stejné vzdělání i pro ženy, které mají býti vychovávány společně s muži a mají míti přístup i k samostatnému povolání, zejména učitelskému a lékařskému. V Rusku vyšší dívčí školu založila carevna Kateřina r. 1764.⁶⁾ V Curychu r. 1774 vytvořil dívčí školu Leonh. Usteri a zároveň se svou školou zavedl i název *Höhere Töchterschule*, který se stal tak populárním. Jak vedl filantropismus ke zřizování reálků, tak již roku 1767 vznikla ve Vratislavi také jakási dívčí reálka. Vůbec vzniká koncem XVIII. století v Německu čilý ruch ve školství dívčím, ale převládá v něm duch francouzský. Rozkvět nacionalismu po válkách francouzských, na němž se zúčastnily i ženy v čele s královnou Luisou, způsobil obrát, zásluhou také Pestalozziovou a Fichtovou. Dívky především přijaty právě tak jako chlapci v okruh všeobecné povinnosti školské na stupni elementárním, třeba v praxi, zvláště na venkově, pravidelná docházka děvčat byla vymáhána ještě tíže než u chlapců. Až konečně na tomto stupni bylo vzdělání chlapecké a dívčí úplně vyrovnáno (až na některé drobnosti, jako jsou ženské ruční práce nebo vyu-

⁵⁾ Jindy se za první vyšší školu dívčí v Německu pokládá již Franckeovo gynaecium, zřízené r. 1698.

⁶⁾ *Hans-Hessen*, *Educational Policy in Soviet Russia*, 1930, XX. Jest charakteristické, nač Němci a jiní národové zapomínají, že to bylo carské Rusko, které tak první v Evropě položilo základ k vyššímu ženskému vzdělání, že Rusko vedlo v universitním vzdělání žen a že první doktorka medicíny byla Ruska.

čování hospodyňské, jež se děje jen sporadicky). K tomuto vyrovnání přispěla podstatně i koedukace, jež na elementárním stupni se nesetkávala s většími potížemi a na venkově byla zavedena téměř bez výjimky.

Složitější a nesnadnější jest však od počátku situace na stupni středním a vysokém. Úsilí o toto vyšší vzdělání objevuje se v dějinách již od počátku XIX. století. Úzkoprsé mínění Rousseauovo, že žena je stvořena jen k tomu, aby se muži líbila, ustupuje zvolna a ne bez odporu lepšímu přesvědčení, že také žena má právo, aby se vychovala v individualitu samostatnou; že je žena především člověkem a pak teprve ženou a proto i výchova že se musí díti se zřetelem k této obojí úloze.

V letech třicátých a čtyřicátých minulého století přistupují k tomu hluboké změny sociálního i domácího řádu, dané rozvojem industrialismu, které mění dřívější patriarchální život rodinný a nejen muže, ale i ženu přímo odcizují rodině, a zhoršenými podmínkami samostatné existence mužů ztěžují i ženě možnost, aby se mohla zaopatřiti způsobem dotud obvyklým, to jest sňatkem. Boj o život přivádí odtud i ženy k tomu, aby hleděly získati vyššího vzdělání a pomocí něho založily si samostatné postavení, aby se více než dotud zúčastňovaly života veřejného a přispívaly svým dílem k procesu, jež *Lamprecht* nazval zpolitisoáním společnosti, a konečně aby se domáhaly zrovnoprávnění s muži ve všech oborech života společenského a kulturního. Tak otázka vyššího vzdělání dívčího souvisí docela organicky s hnutím po emancipaci ženy vůbec.

Hnutí po vyšším vzdělání dívčím nebralo se postupně dobýváním napřed školy střední, nýbrž projevilo se význačně hned vymáháním vzdělání nejvyššího, vysokoškolského. Přístup žen na universitu setkával se všady s potížemi. Zdá se, že Francie byla první zemí, která otevřela ženám bránu universit.⁷⁾ Roku 1861 zamítla Sorbonna slečně Daubié žádost,

⁷⁾ Viz *Edmée Charrier*, *L'évolution intellectuelle féminine*, Paris, 1931, str. 144, 147, 150.

aby mohla složit zkoušku bakalaureátní, ale fakulta lyonská ukázala se přístupnější, a tak dosáhla žadatelka gradu bakalařského 17. srpna 1861. Pak se postupně otvíraly ženám jednotlivé fakulty university pařížské; fakulta medicinská r. 1868, fakulta přírodovědecká 1876, fakulta právnická 1884. Tím nastává všude boj o zpřístupnění universit ženám, boj úspěšný. Ale jakmile ženy dosáhly možnost studovati na universitě, ukazuje se, že jejich příprava nevyhovuje požadavkům, poněvadž nemohly projíti střední školou za stejných podmínek jako jejich kolegové. A tak nastává boj o středoškolské vzdělání dívčí.⁸⁾

A priori byly možné dvě cesty tohoto vyššího vzdělání dívčího, a obě lze také v praxi doložit; snazší se zdálo prostě napodobiti organisaci škol chlapeckých, respektive učiniti je přístupnými i dívkám, zavést koedukaci; druhá pracnější cesta bylo usilovati o samostatné typy dívčích škol. Prvou cestou šlo zakládání dívčích gymnasií a reálek prostým napodobením učebního plánu gymnasia chlapeckého (na příklad u nás při gymnasiu Minervy). Ale samostatné dívčí školy nestačí rychle rostoucímu zájmu o dívčí studium, a tak, zejména od světové války, se rychle šíří koedukace právě z toho důvodu praktického. Neboť theoreticky boj o užitečnost koedukace není dosud rozhodnut.⁹⁾ Celkem však počáteční nadšení pro koedukaci se zmenšilo a v theorii uplatňují se námitky zejména z různého vývojového tempa hochů a dívek. Ale tyto námitky theoretiků nestačí proti zřetelům hospodářským; poněvadž není možno zříditi dostatečné množství dívčích škol, je koedukace na postupu. Zcela běžná je v Severní Americe, také v Rusku, velmi se po válce rozšířila ve střední Evropě, už před válkou byla běžná v zemích severských; méně oblíbená jest v zemích silné tradice, jako ve Francii, Belgii a zejména v Anglii. Na ústupu jest koedukace

⁸⁾ Srov. *Amélie Arató*, *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*, Paris, 1934, str. 16. n. — Tím jest ovšem naznačen jen vývoj v hlavních liniích; jinak nacházíme snahy o vyšší dívčí vzdělání již před dosažením přístupu na universitu. O poměrech u nás srov. A. *Honzáková*, *Českosl. studentky let 1890—1930*.

tam, kde s heslem, vrátiti ženu rodině, vystupuje se proti dívčímu studiu vůbec; je to dnes hlavně Německo.

Druhý mocný proud jde tím směrem, aby se pro dívky se zřetelem k jejich zvláštnostem fyziologickým a psychologickým právě v letech středoškolských vybudovaly ústavy zvláštní, rovnocenné sice se středními školami chlapeckými, ale ne s nimi shodné. Ukazuje se k tomu, že duševní život dívek v těchto letech utváří se jinak než u chlapců ve shodě s nepochybnými různostmi fyziologickými (jak jsme se právě u koedukace zmínili) a že nelze ani tu snad nedbati naprosto příštích přirozených úkolů ženy, jak to dokazuje výmluvně zejména Stanley Hall.¹⁰⁾ Dokazuje se, že absolutní rovnost je prostě nemožná, což snad trochu nechutně vyjádřil svým časem politik *de Maistre* slovy, že žena může vyniknouti jen jako žena; jestliže chce napodobiti muže, že je právě jen opicí. Zdvořileji, ale také důrazně mluví *Gaudig* o brutalitě, páchané na duševním vývoji ženy. Vyvozuje se tedy závěr, že vyšší vzdělání dívek je nutné,¹¹⁾ ale že školství pro ně nutno vybudovati samostatně, nezávisle na školách chlapeckých, ne kopírovati otrocky školství mužské a přebíratí učebnou osnovu mužských škol, nýbrž bráti látku učebnou s jiného hlediska a v jiné úpravě.

Touto druhou cestou — samostatného, třeba analogického vývoje — ubírá se školství dívčí v mnohých státech, někde ovšem současně s kopiemi škol chlapeckých a s koedukací. V Prusku teprve r. 1908 provedena uspokojující organizace dívčího školství (lyceí nižších a vyšších, zároveň s přípravou na povolání učitelské na školách měšťanských a vyšších). V Rakousku již roku 1900 stal se důležitý krok k vybudování samostatných dívčích škol vydáním organizačního statutu dívčích lyceí šestitřídních; byl to útvar, který měl

⁹⁾ O koedukaci viz *Základy ob. pedagogiky I.*, str. 361. Přehled situace u nás v knize *Přihoda-Nyhl*.

¹⁰⁾ Stanley Hall, *Youth, its Education, Regimen and Hygiene*, 1917, New York and London, str. 297 n.

¹¹⁾ Hlasy nepřející vyššímu vzdělání žen vůbec jsou dnes bohu-
dík již zcela řídké.

své potíže, zejména také stran oprávnění, ale který byl dobře schopen dalšího budování a nezasloužil si, že v naší republice byl de facto odstraněn tím, že mu byla odepřena státní podpora. A tak existují dnes dívčí střední školy dále ve Francii, Anglii, Holandsku, Švédsku, Rumunsku, Maďarsku, Řecku, Finsku a Islandě, ve Švýcarsku, v Japonsku. Učitelské ústavy pro dívky bývají odlišeny alespoň částečně osnovou pro předměty, kterým se na školách obecných učí jen děvčata.¹²⁾

V Rusku před válkou byly zřízeny dokonce samostatné vysoké školy neb alespoň fakulty pro studium žen, kdežto v ostatních zemích, kde ženám jsou university přístupny, jest zavedena koedukace; není tu již onoho zřetelného rozdílu vývojového, jako u studia středoškolského, nehledě ani k důvodům finančním.

Že existují i odborné školy dívčí, jejichž počátky nejsou starší než z poloviny devatenáctého století, jest obecně známo; jsou to ústavy rázu uměleckého, školy hudební, školy průmyslové, a školy neb i jen kursy rázu zcela praktického, jako školy pro šití šatů, vaření, vedení domácnosti a pod. Zvláštního uznání zasluhují školy dívčí pro sociální péči.¹³⁾

Celkem je všechno vyšší dívčí školství na ten čas v přerodu a v přechodu, jak ukazuje článek Marg. *Evardové*.¹⁴⁾ Podle *Evardové* cíle reformy jsou v tom, aby školství to všechno bylo opravdu zfeminisováno, dále aby více než dosud vyvíjelo tělesnou, fyziologickou a psychologickou povahu dívek, aby bylo více praktické i odborné a spolu vydatné po stránce rozumové, aby bylo doplněno občanskou naukou

¹²⁾ O podrobnostech viz předešlé svazky Organizace. Mimo to Arató, *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*, 1934, a publikaci ženevského Bureau international: *L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays*, b. r.

¹³⁾ Srov. článek *Evardové*, *Les écoles sociales et philanthropiques v L'éducation* 1924, XV, 259 n., a v stati *Liny Mayer Kulenhampffové*, *Ausbildungsstätten für weibliche soziale Berufe*, *Nohl-Pallat*, Handbuch, IV, 282 n.

¹⁴⁾ *Tendances nouvelles de l'éducation féminine v Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 1917, z něhož výtah přinesla *Revue univers.* 1918, II, 49.

a pracovalo také vždy o vývoj dívčího charakteru. Dobře praví Ed. Spranger,¹⁵⁾ že žena přítomnosti není už děvčetem „z vyšší dívčí“, které zdráhavě se odvažuje prvních kroků z rodiny; žena moderní jest ženou se všemi rysy rozvinutí i omezení vůle, jak je sociální život všem svým členům neodbytně ukládá.

Jest jisto, že úsilí emancipační nejen otevřelo ženě četná povolání, jež dotud výlučně ovládali mužové, ale že utvořilo zároveň pro ženy řadu nových úkolů, zvláště v zmíněné již péči sociální, jež by v té podobě nikdy nebyly vznikly, kdyby byly vyvolány v život mužů. Jsou úkoly, jež žena vždy bude plnit s obzvláštní láskou a schopností a pro něž tedy především jí musí škola připravit.¹⁶⁾ Tu jistě si najde časem vyšší školství vlastní ženské útvary a vlastní pole činnosti.¹⁶⁾

Jak roste okruh dosavadní činnosti žen, tak se i jejich vzdělání rozšíří časem na všechny obory, z nichž jsou ženy dosud vyloučeny.¹⁷⁾

6. Odborné školství.

Od gymnasií a reálků všech typů, jež jsou určeny pro vzdělání obecné, nutno odlišiti velmi obsáhlou skupinu ústavů odborných, jež mají za účel výchovu v určitém smyslu vymezenou a tím i přípravu pro speciální povolání životní. Školství to se obvykle řadí jako koordinovaný člen ke školství střednímu, ačkoli jeho ohraničení není přesné. Některé školy odborné jsou ještě na úrovni školství primárního

¹⁵⁾ Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung, 1916, 43.

¹⁶⁾ Že ostatně ani dnes není vyrovnán spor oněch dvou hlavních směrů, jimiž se vyvíjelo dívčí školství, ukazují nejlépe prudké spory na mezinárodním sjezdu středoškolských profesorů v Haagu. Viz Bulletin international č. 26, a zprávu dra J. Veitze, Střední škola X, 1930, str. 81 n.

¹⁶⁾ Spranger, ibid. 57. a 62.

¹⁷⁾ Rozšiřuje se i do krajů, z nichž dříve bylo docela vyloučeno. Na př. r. 1922 byla otevřena vyšší dívčí škola musulmanská v El-Hajeb v Maroku. (Tisková služba Bureau international d'éducation, Ženeva, září 1937.)

(jako školy hospodyňské, školy řemeslnické, nižší lesnické), kdežto jiné školy odborné, na příklad školy s názvem akademií, se blíží kategorii škol vysokých, předpokládají-li absolvování škol středních (jako akademie baňské, lesnické, pedagogické); někdy je mezi školami středními a školami odbornými mez velmi nejistá; tak na příklad učitelské ústavy se obvykle řadí ke školám středním, ač jejich cílem je příprava odborná.¹⁾

Jako v jiných oborech školství, tak i zde se dál vývoj spíše shora než zdola, neboť vyšší fakulty universitní byly vlastně už školami odbornými; odborné školství nižšího stupně se k nim přidružovalo v podstatě teprve v XIX. století. První počátky škol odborných jsou ovšem starší než XIX. století. Mohly by se k nim počítati již první reálky, jako byla škola Heckerova v Berlíně, založená 1747; byla to vlastně odborná škola s různými odděleními. Ale novohumanismus se svou snahou po všeobecném vzdělání humanitním překazil utilitaristické tendence, které se jevily ve školství za realismu a osvícenství. Školy odborné jakožto školství utilitaristické nebylo považováno za plnocenné. Ale tím vývoj škol odborných nebyl zastaven, nýbrž jen uveden na jiné koleje. Kapitalistické hospodářství učinilo konec cechovnímu zřízení, vedlo ke svobodě řemesel a učinilo tím konec starému odbornému výcviku cechovnímu. Zároveň počínající zprůmyslnění vede k potřebě vyššího odborného vzdělání. A tak počátky školství odborného jeví se nám na ústavech rázu technického, polytechnického a na vyšších školách odborných, jako byla r. 1794 polytechnická škola v Paříži, pak pražská škola technická proměněná na polytechnickou, 1815 polytechnický ústav ve Vídni, 1820 škola stavitelská v Mnichově, 1825 polytechnika v Karlsruhe, 1828 technický ústav v Drážďanech a r. 1831 obchodní škola v Lipsku.²⁾

¹⁾ Neprávem se školství odborné i v některých kruzích odborných podceňuje proti ústavům obecně vzdělávacím, jako by bylo něčím méně hodnotným. Srov. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 1926, 39 a 186.

²⁾ Srov. Hermann Südhof, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland, Frankfurt, 1936.

Teprve po těchto školách vyššího stupně začaly se zakládati odborné školy nižší. Poněvadž tu soukromá iniciativa a praktická potřeba zasahovala mnohem hlouběji než u škol jiných, jest vznikání a organisace těchto škol v různých státech velmi různá. Dnes se rozrostlo školství odborné v nepřehlédnou řadu ústavů, lišících se cílem, látkou i metodou. Jsou odborné školy denní, večerní i nedělní, školy pro hochy i školy pro děvčata, školy veřejné, obecní, spolkové, soukromé; jsou školy průmyslové, obchodní, řemeslnické, zemědělské, umělecké, speciální i všeobecné; brzy se školy odborné spokojují přípravným vzděláním jen ze školy obecné, brzy žádají předběžné vzdělání z nižší školy střední, někdy žádají i plné vzdělání středoškolské. Při tom je pozoruhodno, že stále více proniká přesvědčení, že se toto školství, zejména vyšší, nemůže omeziti jen na výcvik odborný, pro nějž je ještě Herbart stavěl v příkrou protivu ke školám, které také zároveň vychovávají; v učebnou osnovu odborných škol přijímají se také předměty všeobecně vzdělávací a ovšem i jazyky. Zato ty školy, které budují jen na škole obecné, se stoupáním úrovně obecného školství přestávají se starati o rozmnožování vzdělání všeobecného. Vzhledem ke všem těmto činitelům jest organisace škol odborných stále velmi nehotová a plynulá a trpí různými nedostatky. Stále není dost jasně vyřešen poměr vzdělání obecného a odborného, problém vzdělání učitelstva odborných škol, problémy metod vyučovacích. Po všech těchto stránkách potřebuje odborné školství, ostatně rychle pokračující, ještě času k vývoji.

Klasifikaci škol odborných lze zatím provésti jen v hlavních rysech. Především za zvláštní kategorii je možno uznati školy, jejichž posláním jest obírat se přírodou a jejími produkty. Sem patří hospodářské školy všech stupňů od nejnižších škol rolnických, mlékařských, zahradnických a pod., přes střední školy hospodářské až po akademie a vysoké školy zemědělské. Nižší školství tohoto druhu jen opakuje učivo školy obecné a doplňuje je nejdůležitějšími praktickými vědomostmi a dovednostmi; střední školy tohoto druhu přijímají ve svůj učebný plán i výklady theoretické, jako matematiku,

fysiku, chemii, i předměty všeobecně vzdělávací, zejména národní literaturu, a hledí podati prohloubené vzdělání odborné; vysoké školy, ať již jako ústavy samostatné, neb jako fakulta při technice nebo universitě, vedou své posluchače k vědeckému proniknutí všech oborů vzdělávání a zužitkování půdy, a pokud možno i k samostatnému zkoumání ve zvoleném oboru.

Zřetel k *zemědělskému vzdělání* bral se od počátku dvěma směry: jednak poučováním na školách elementárních a školách k nim se družících, jednak samostatnými učilišti. Doklad prvního způsobu máme v Rakousku již z doby reformy Felbigerovy, kdy se rozlišovaly dvojí čítanky, pro města a pro venkov; děti venkovské měly dostávati poučení zemědělské, děti městské spíše obchodní a průmyslové. Tato snaha o zvláštní úpravu škol v krajích zemědělských trvá dosud. Přehled o tom podává publikace ženevského Bureau international d'éducation: *L'organisation de l'enseignement rural*. (Ženeva, 1936.) Je tam snesen materiál asi ze čtyřiceti států. Jsou státy, kde je školství na venkově upraveno celkem stejně jako ve městech (tak je tomu u nás); zato kde jsou na rozlehlém území roztroušeny dvorce neb farmy, je potřebí pro agrární kraje úpravy zvláštní; pak se také může více přihlížeti k zemědělským znalostem.

Pokud jde o samostatné školství zemědělské, také tu postupoval vývoj se shora; napřed došlo k zakládání škol vyšších nebo vysokoškolského rázu. Co platí o školách zemědělských, platí analogicky o školách lesnických. První přednášky o zemědělství tvořily součást přednášek kameralistických. Z těch přednášek se vyvíjely samostatné stolice pro zemědělství. Roku 1827 byly v Halle a v Hamburku založeny stolice pro národní hospodářství se zvláštním zřetelem k zemědělství. Po zřizování stolic dochází se k zakládání samostatných škol. Za první zemědělskou školu německou uvádí se akademický ústav, který r. 1806 založil Albrecht Thaer v Möglinu u Freienwalde nad O. První ústavy tohoto druhu byly zakládány v menších místech. Vadil však nedostatečný styk s kulturními centry a odbornými ústavami. Proto byly pak

zemědělské instituty zakládány při vysokých školách (v Bonnu r. 1847, v Halle 1862, v Lipsku 1876). Ale už záhy byly vedle takovýchto vyšších ústavů zakládány soukromé školy nižší. Za první českou považuje se škola, kterou založil dvorní tiskař rytíř ze Schönfeldu na svém statku v Trnové u Zbraslavě roku 1790.³⁾ V Uhrách měla primát škola, kterou za císaře Josefa založil Slovák Samuel Tešedík na dolní zemi v Sarvaši.

Předchůdci středních škol zemědělských byly reálky, než se vyvinuly ve školy obecně vzdělávací; v zemědělských krajích měly reálky ráz zemědělský, jako u nás reálka v Rakovníku. Začalo tedy střední školství hospodářské vznikat asi od poloviny minulého století; tak ve Francii bylo zemědělské školství po prvé zorganizováno zákonem z 3. října 1848; tenkrát byl zřízen agronomický institut ve Versailles, zemědělské školy sekundární, écoles regionales d'agriculture a zemědělské školy primární fermes-écoles. Za vzornou zemi zemědělského školství se považuje Dánsko.

Ze škol nižšího stupně všude vešly v oblibu nejvíce ty školy, které v době polních prací neodvádějí mládež do škol, tedy školy zimní. Vedle toho jednoleté až dvouleté školy celoroční rozšiřují se nyní na úkor zemědělských škol středních.

Celkem lze říci (podle V. Šteina, viz níže), že rozdělení zemědělských škol na tři stupně jest relativní, zejména mezi školami nižšími a středními; co je na příklad v Holandsku neb ve Spojených státech považováno za školu sekundární, jest u nás pouze nižší školou. V žádném státě není dnes stav zemědělského školství považován za zcela uspokojivý. Pokud jde o správu školství, náleží nejčastěji ministerstvům odborným (zemědělským); správa je buď centralisační (jako ve Francii neb Bulharsku), jinde decentralisační (Spojené státy, Švýcarsko, Norsko). Nelze říci všeobecně, která z těchto forem je výhodnější. Všeobecným zjevem jest, že střední škola zemědělská ztrácí na svém významu proti školám nižším, takže zemědělské zdělání stojí hlavně na školách vysokých a nižších.⁴⁾

³⁾ Srov. Příspěvky k dějinám hospodářského školství. I. Praha, 1920. II. Praha, 1922.

⁴⁾ Vladimír Štein, Zemědělská škola ve službách zemědělce (ve

Školství obchodní rozrostlo se rovněž do tří stupňů od škol pokračovacích až do škol vysokých. Počátky tohoto školství lze sledovati v obchodních zemích přímořských již od XVI. století. Ve století XVIII. začíná se obchodní školství organizovati již i v oblastech vnitrozemských; tak v Rakousku za Karla VI. a Marie Teresie. Roku 1769 byla ve Vídni založena akademie hlavně pro syny obchodníků, v Uhrách první collegium oeconomicum vzniklo r. 1763. Nejdůležitější složkou byla tu svépomoc obchodnictva. Úplný rozvoj obchodního školství spadá do století XIX. Vyvinuly se kupecké školy pokračovací, nižší školy obchodní, obyčejně dvouleté, vyšší (střední) školy obchodní (akademie) tří až čtyřleté, a konečně školy vysoké. Ty byly obyčejně vyvolány potřebami světového obchodu; tak vznikaly konsulární akademie (byla také ve Vídni), orientální akademie (v Budapešti), exportní akademie (také ve Vídni) a pod. Ovšem i tu platí, že školy se přizpůsobují speciálním potřebám jednotlivých států a že z názvu školy (na př. akademie) nelze bezpečně usuzovati na její stupeň.

Dnes tvoří obchodní školství po celém světě velmi bohatou a pestrou soustavu jednak institucí státních, jednak soukromých, a je těžko soustavu tuto rozdělit v kategorie, které by vyhovovaly různosti všech zemí.⁵⁾

20 státech). Praha, 1927. Tam hojná literatura o jednotlivých státech. — Th. Goltz, Geschichte der deutschen Landwirtschaft, 1903. — Schrey, Das System des landwirt. Bildungswesens, 1922. — Behlen, Das landwirt. Unterrichtswesen in Deutschland, 1923. — Oldenburg, Entwicklung, Stand und Zukunftsaufgaben des landw. Unterrichtswesen in Preußen, 1927. — Hermann Südhof, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland, 1936. — Foght, American Rural School, its Characteristics, its Future and its Problems, 1910. — L'organisation de l'enseignement rural, Genève 1936. — B. L. John — J. Willard, Rural Adult Education, New York, 1933. — Ed. Reich, Prameny a základy zemědělského pokroku v Čsl. Republice, Praha 1936.

⁵⁾ Soustavný přehled o obchodním školství nejdůležitějších států podává čtyřjazyčná publikace Tableau comparatif des systems scolaires en général et de l'enseignement commercial en particulier dans différents pays. Rédaction dr. Lätt, Zürich, B. r. — Dlabáč Fr.-

Moderním výtvorem jest další veliká kategorie odborných škol, *školství průmyslové*. První přípravou pro povolání průmyslová nižšího druhu byly školy nedělní, na nichž se podávaly nejnütnější vědomosti praktické. Předchůdci středních škol průmyslových byly reálky, jak se vyvíjely od dob pietismu a jak v Rakousku trvaly před rokem čtyřicátým osmým; byly to vlastně školy odborné; když se pak reálky staly školami obecně vzdělávacími, bylo nutno pomýšleti na zřizování samostatných škol středních odborných. Je tedy střední školství průmyslové nejmladší složkou této kategorie školské; rozvíjí se od polovice minulého století. Definitivnější úprava i tu začínala školstvím vysokým, jak jsme to již vyložili při technikách.

Nejnižším stupněm jsou školy pokračovací, které dříve se omezovaly na vyučování nedělní a večerní, ale dnes stále více pronikají do doby pracovní, ponechávajíce svátky i večery odpočinku učňů. Dělí se podle řemesel. O středním školství průmyslovém neplatí analogie se školstvím zemědělským; neztrácí na významu, naopak rozvíjí se tak, že jeho absolventi konkurují s absolventy vysokých škol. Střední školy přibírají také obory, které jinak byly pěstovány jen na technikách, na příklad architekturu.

Vedle škol chlapeckých vznikají také školy dívčí, zejména pro povolání a práce ryze ženské, na příklad pro šití, vaření, výrobu krajek a podobně. Takovéto školy veřejné přejímají poněkud tu složku ženského vzdělání, která dříve bývala doménou klášterů.

Stále ostřejší konkurence nutí k stále odbornějšímu výcviku, a tak vznikají také školy pro úzkou specialisaci některých povolání, jako škola pro fotografování.

I tu platí, že pestrost tohoto školství v jednotlivých zemích se dá těžko roztríditi do nějakého schematu.⁶⁾

Zolger J., Das kommerzielle Bildungswesen der europäischen und außereuropäischen Staaten (stav před válkou). — *Jos. Hnilička*, Obchodní školství v cizině, Znojmo, 1933.

⁶⁾ *Hermann Südhof*, Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland, Frankfurt, 1936. — *Rosa A.* — *Jindra J.*, Průmyslové a od-

Rozsáhlou kategorií tvoří také *školy umělecké*. Původem sahají až do počátku novověku. Za první se uvádívá Academia di San Luca, která byla r. 1577 založena v Římě papežem Řehořem XIII. V následujícím století vznikaly takové školy i ve Francii a v zemích německých. Za první uměleckou akademii severních Alp považuje se Ecole des Beaux Arts, založená v Paříži r. 1648. Nejstarší akademií německou jest norimberská malířská akademie, vzniklá r. 1662. Londýnská Royal Academy of London jest z r. 1766, tedy blízko data, kdy v Paříži byla založena Ecole nationale des arts décoratifs, 1767.

Zlatou dobou uměleckých akademií byla první polovice minulého století, pak nastala reakce proti nim a akademie byly považovány za sídlo konservatismu a konvence; žáci shromažďovali se spíše kolem vynikajících umělců mimo rámec oficiální školy. Dnes se uznává, že školy samy nevychováají umělců, ale za to mohou nadaným žákům dáti nutné technické školení. Umělecké akademie nemají ustáleného místa v organisaci školské; záleží na uznání, jakého si vydobýly. Tak některé akademie jsou na stupních škol vysokých, jiné tvoří stupeň přechodní, jiné zas jsou na stupni škol středních. Už sama povaha školy umělecké vylučuje tu řešení uniformní.

Kdežto akademie kladou větší důraz na umění čisté, hledí si školy umělecko-průmyslové spíše umění užitého a technické stránky umění. I tu jest postavení těchto škol v jednotlivých státech různé; celkem mohli bychom toto školství přiřaditi ke školství střednímu, ač tu není na jedné straně přesné meze mezi školstvím pokračovacím, na druhé straně školstvím vysokým. To jest zejména patrné v Americe, kde původně bylo modou studovati umění v Evropě, ale kde jest dnes rozvinuto umělecké školství nejrůznější úrovně (fine arts schools pro kreslení, malování a skulpturu, schools of design pro kreslení a jeho praktické využití, schools of architecture, industrial art schools, manual training and technical schools, normal art schools a pod.).

borné školství v republice Čsl., Praha 1928. — Živnostenské pokračovací (učňovské) školy; svod vydaných norem, Praha, 1927.

Velmi rozsáhlou a také složitou kategorií tvoří *školy vojenské*. Jejich postavení jest v různých státech různé. Rozdíl jest hned v tom, v kterém věku počínají výchovu svých příštích důstojníků. Nejméně častý jest způsob, začínati hned ve věku dětském. Tak v Prusku přijímali žáky do škol kadetních už od desíti let; nejnižší třídy odpovídaly asi prvním třídám reálně-gymnasijním, ale hned od počátku se hledělo k výchově ducha vojenského a k vštípení vojenských dovedností.

Obvyklejší jest způsob, začínati asi ve věku, kdy přibližně končí povinná docházka školská, takže vojenská škola by odpovídala přibližně vyšším třídám školy střední. Tento způsob byl obvyklý v Rakousko-Uhersku, kde do škol kadetních byli přijímáni absolventi nižších tříd středních škol.

Analogický způsob vojenského vzdělání rázu středoškolského mají ve Spojených státech amerických. Při high schools bývají větve, kde je na programu Military Science and Tactics, neb jsou samostatné školy toho způsobu.

Třetí způsob jest, přijímati na dráhu důstojnickou kandidáty již dospělé, hlavně absolventy středních škol. Pak pokračuje vojenská škola paralelně s první částí vysokoškolského vzdělání neb se vysoké škole rovná. Tento způsob jest zaveden hlavně ve Francii. Pro přípravu důstojnictva slouží tu L'école polytechnique, která má za úkol připravit zejména důstojníky technické služby; není ryze vojenská, ale přes polovici žáků věnuje se dráze vojenské. Druhou školou jest známá L'école spéciale Militaire v Saint Cyr, kde je studium dvouleté. Rázu vysokoškolského jest také v Americe velmi vážená Military Academy ve West Point, kde jest studium čtyřleté. K ní se druží military scientific and technical schools. Také Československo se přiklonilo k tomuto třetímu způsobu, třebaž zatím kratší dobou studia.

Vojenské školy dělí se pak podle druhu zbraní (pro pěší, pro dělostřelce, jízdu atd.), i podle stupně přípravy. Pro další vzdělání důstojníků slouží různé kursy neb školy (válečné, štábní atd.).

Polovojenského rázu bývají školy pro děti vojáků (hlavně pro sirotky) nebo pro děti důstojníků, kterým posky-

tují různé výhody sociální a mají na zřeteli hlavně příští službu vojenskou. Leckdy jsou přijímány i děti nevojáků.

Celé vojenské školství vymyká se ostatně z rámce školské organizace, poněvadž se považuje spíše za součást armády, než školské budovy; patří také pod kompetenci ministerstev vojenských.

Veškero školství odborné se stále rozrůstá a diferencuje; i pro jednotlivá povolání zakládají se školy; stále většími nároky na odbornou zdatnost a upadáním instituce učňů bude školství odborné dále růsti a získavati na důležitosti.

7. Školství vysoké.

Vrcholem školské organizace jsou školy vysoké,¹⁾ jimiž celkem rozumíme ony ústavy, které připravují pro povolání, vyžadující vědeckých znalostí, a proto předpokládající pravidelně absolvování úplné střední školy. Vysoké školy podávají vzdělání odborně upravené, ale hledí je doplniti a prohloubiti duchem vědeckých metod a proniknouti filosofickým chápáním; při tom musí udržovati spojení mezi životem a vědou, které brání tomu, aby se učení vysokoškolské nezvrhlo v abstruzní speciálnost a neztrácelo s očí skutečnost. Až do počátku XIX. století byly vysokými školami jen university; teprve potom dosahují i jiné školy, zejména technické, analogického postavení jako university.

Vysoké školství mívalo a má v různé míře zaručenu svobodu vědeckého badání; každý vysokoškolský učitel má a smí učiti jen tomu a jen tak, jak to odpovídá jeho vědeckému přesvědčení a svědomí.²⁾ Bohužel nepokračuje vývoj tak, aby

¹⁾ V němčině analogicky Hochschulen; ale v angličtině high school neznamená podle doslovného překladu školu vysokou, nýbrž školu střední. V oblasti románské nazývá se vysoké školství školstvím „vyšším“: écoles supérieures, italsky scuole superiori. Vysokoškolské studium nazývá se francouzsky hautes études (vysoká studia); tohoto způsobu bylo užito u nás v názvu školy vysokých studií pedagogických, když vznikla pochybnost, zda by škola nestátní, nezaložená zvláštním zákonem, mohla se nazývati školou vysokou.

²⁾ L. Credaro, La libertà accademica dall'antica Grecia al 1900.

Velmi rozsáhlou a také složitou kategorií tvoří *školy vojenské*. Jejich postavení jest v různých státech různé. Rozdíl jest hned v tom, v kterém věku počínají výchovu svých příštích důstojníků. Nejméně častý jest způsob, začínati hned ve věku dětském. Tak v Prusku přijímali žáky do škol kadetních už od desíti let; nejnižší třídy odpovídaly asi prvním třídám reálně-gymnasijním, ale hned od počátku se hledělo k výchově ducha vojenského a k vštípení vojenských dovedností.

Obvyklejší jest způsob, začínati asi ve věku, kdy přibližně končí povinná docházka školská, takže vojenská škola by odpovídala přibližně vyšším třídám školy střední. Tento způsob byl obvyklý v Rakousko-Uhersku, kde do škol kadetních byli přijímáni absolventi nižších tříd středních škol.

Analogický způsob vojenského vzdělání rázu středoškolského mají ve Spojených státech amerických. Při high schools bývají větve, kde je na programu Military Science and Tactics, neb jsou samostatné školy toho způsobu.

Třetí způsob jest, přijímati na dráhu důstojnickou kandidáty již dospělé, hlavně absolventy středních škol. Pak pokračuje vojenská škola paralelně s první částí vysokoškolského vzdělání neb se vysoké škole rovná. Tento způsob jest zaveden hlavně ve Francii. Pro přípravu důstojnictva slouží tu L'école polytechnique, která má za úkol připravit zejména důstojníky technické služby; není ryze vojenská, ale přes polovici žáků věnuje se dráze vojenské. Druhou školou jest známá L'école spéciale Militaire v Saint Cyr, kde je studium dvouleté. Rázu vysokoškolského jest také v Americe velmi vážená Military Academy ve West Point, kde jest studium čtyřleté. K ní se druzí military scientific and technical schools. Také Československo se přiklonilo k tomuto třetímu způsobu, třebaž zatím kratší dobou studia.

Vojenské školy dělí se pak podle druhu zbraní (pro pěší, pro dělostřelce, jízdu atd.), i podle stupně přípravy. Pro další vzdělání důstojníků slouží různé kursy neb školy (válečné, štábní atd.).

Polovojenského rázu bývají školy pro děti vojáků (hlavně pro sirotky) nebo pro děti důstojníků, kterým posky-

tují různé výhody sociální a mají na zřeteli hlavně příští službu vojenskou. Leckdy jsou přijímány i děti nevojáků.

Celé vojenské školství vymyká se ostatně z rámce školské organisace, poněvadž se považuje spíše za součást armády, než školské budovy; patří také pod kompetenci ministerstev vojenských.

Veškero školství odborné se stále rozrůstá a diferencuje; i pro jednotlivá povolání zakládají se školy; stále většími nároky na odbornou zdatnost a upadáním instituce učňů bude školství odborné dále růsti a získávati na důležitosti.

7. Školství vysoké.

Vrcholem školské organisace jsou školy vysoké,¹⁾ jimiž celkem rozumíme ony ústavy, které připravují pro povolání, vyžadující vědeckých znalostí, a proto předpokládající pravidelně absolvování úplné střední školy. Vysoké školy podávají vzdělání odborně upravené, ale hledí je doplniti a prohloubiti duchem vědeckých metod a proniknouti filosofickým chápáním; při tom musí udržovati spojení mezi životem a vědou, které brání tomu, aby se učení vysokoškolské nezvrhlo v abstruzní speciálnost a neztrácelo s očí skutečnost. Až do počátku XIX. století byly vysokými školami jen university; teprve potom dosahují i jiné školy, zejména technické, analogického postavení jako university.

Vysoké školství mívalo a má v různé míře zaručenu svobodu vědeckého badání; každý vysokoškolský učitel má a smí učiti jen tomu a jen tak, jak to odpovídá jeho vědeckému přesvědčení a svědomí.²⁾ Bohužel nepokračuje vývoj tak, aby

¹⁾ V němčině analogicky Hochschulen; ale v angličtině high school neznámá podle doslovného překladu školu vysokou, nýbrž školu střední. V oblasti románské nazývá se vysoké školství školstvím „vyšším“: écoles supérieures, italsky scuole superiori. Vysokoškolské studium nazývá se francouzsky hautes études (vysoká studia); tohoto způsobu bylo užito u nás v názvu školy vysokých studií pedagogických, když vznikla pochybnost, zda by škola nestátní, nezaložená zvláštním zákonem, mohla se nazývati školou vysokou.

²⁾ L. Credaro, La libertà accademica dall'antica Grecia al 1900.

svoboda vědeckého bádání a učení se šířila; se šířením režimů autoritativních omezuje se i svoboda universit.

Příklad takového zásahu státu do autonomie universitní uvedli jsme již výše při Polsku. Podstatně jest omezena autonomie universit v Německu, kde velmi mnozí profesori, zejména židé neb socialisté, musili opustiti své působiště a jako exulanti vyučují často na universitách v cizině. K omezování autonomie přispívají také nepokoje, které vznikají mezi studentstvem z důvodů zase hlavně rasových neb politických. I u nás nepokoje mezi studentstvem zavdaly příčinu k projektům o omezení universitní autonomie. Měl se zvýšit vliv státu v případech disciplinárních i při obsazování učitelských stolic. Návrhy ministerstva školství, zaslané vysokým školám a částečně uveřejněné tiskem, vyvolaly velmi bohatou a živou diskusi; zdá se, že ministerstvo od svých plánů buď ustoupilo, anebo alespoň na ně nenaléhá.³⁾

Na venek vystupují vysoké školy jako korporace s jistou měrou samosprávy a samostatnosti, podléhající přímo jen nejvyšším úřadům školským a volíce si samy své úřady; samy doplňují své učitelské sbory podle ustálených norem. Podle práv, která jdou až k samým počátkům universit, udělují vysoké školy hodnosti akademické, zejména doktorát, jež mají význam ideální i praktický. Namnoze zachovávají vysoké školy starobylé zvyky a obřady.

Hodnosti akademické se rozrostly proti dřívějšímu stavu, kdy se rozeznával doktorát (magisterství) podle čtyř fakult, po případě jako nižší stupeň bakalaureát. Na universitách středoevropských udržel se téměř vesměs jen doktorát, ale rozšířily

Rivista pedag. 25, 696. *Bernhard*, Akademische Selbstverwaltung in Frankreich und Deutschland, 1930.

³⁾ Z velmi bohaté literatury, zejména časopisecké, uvádíme tu jen dva spisky: Dr. F. *Weyr*, Vysokoškolská autonomie a svoboda bádání, Praha, 1937. — Dr. R. *Domínik*, O autonomii university, Praha, 1937. — O Polsku: *Swietoslawski*, Uwagi o projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich, Warszawa 1932. — W obronie wolności szkół akademickich, W Krakowie 1933. — Jeszcze o sprawie wolności szkół akademickich, Kraków 1933.

se jeho druhy, zejména právem škol technických udíletí doktorát technických věd. Bakalaureát jako hodnost akademickou udržely zejména země anglosaské. Největší pestrost vykazují Spojené státy americké, mají asi 150 druhů akademických gradů na př.: Sc. D. (doktor přírodních věd), Ph. D. (doktor filosofie), Mus. D. (doktor hudby), Pd. B. (bakalář pedagogiky), Pd. M. (magister pedagogiky), D. V. M. (doktor zvěrolékařství), Ch. B. (bakalář chemie) atd.⁴⁾

V popředí vysokých škol dosud z důvodů historických, vnitřních i vnějších stojí *university* jakožto nejcennější školský odkaz středověku. Ponenáhlým vývojem stávají se university v XIX. století předními ústavy vědeckými a hlavními středisky vědeckého bádání. Přibírají stále nové discipliny, stále se více specialisují a diferencují. Neomezují se více jako ve středověku na pouhé tradování hotových vědomostí, nýbrž samy se snaží o nové poznatky a rozšíření vědění, podávající výsledky samostatné vědecké práce. Proto počet vědeckých ústavů a seminářů přičleněných k universitě neustále roste. Systematická dělba práce a koncentrování na určitý obor umožňuje vyčerpávající znalost speciálního oboru, ale vede zase k nebezpečí přílišné specialisace,⁵⁾ při níž se ztrácí žádoucí kontakt s jinými obory téže discipliny i s disciplinami jinými a ztrácí se rozhled přes celek vědění; pro samé speciální výklady ztrácívá se posluchačům životná souvislost celého oboru. Na druhé straně zase nelze upříti, že u mnohých profesorů právě tato badatelská a speciální činnost ustupuje do pozadí a že výklady jejich systematisují a dogmatisují pravdy oficiálně uznávané. Ideálem jest spojení schopnosti učitelské s vlastní činností badatelskou.

Nikde se dále neváže tak jako na universitě svoboda učitelů se svobodou posluchačů samých, kterým se v podstatě

⁴⁾ Srov. *L'organisation de l'enseignement supérieur*, Paris 1936. Jsou tam podrobná data o Německu, Španělsku, Spojených státech, Francii, Anglii, Maďarsku, Itálii a Švédsku. Druhý díl této publikace se chystá.

⁵⁾ Dobře líčí obtže dnešní přílišné specialisace P. *Sichel* v článku *Universitäts- und Scheinwissenschaft*, N.J. 1920, 14 n.

poněchává, aby si stanovili směr, míru i obsah a rozčlenění studia. V praxi ponechává se studentům svoboda ještě větší, než by plynula ze studijních a disciplinárních řádů.⁶⁾ Ostatně je tato volnost studia v různých zemích různá, u nás na příklad větší než ve Francii.

Celkem tedy vyrostly university v korporace, které mají význačné a zajištěné místo v národním a vědeckém životě své země, třebaš by i do nich vnikaly časem stranické a politické rozepře a třebaš by časem trpěly partikularismem a teritoriální neb stranickou výlučností.

V duchu doby, kdy rovnost lidí přestávala býti planou frází, se university demokratisovaly a otvíraly se všem stavům a třídám společenským, ba okruh své činnosti otevřely co možná i na vrstvy lidové. Jazykem vyučovacím stávají se národní jazyky a latina zůstává omezena jen na některé výkony historického významu. Jest zajímavo sledovati, jak neustále vzrůstá počet povolání, pro něž se nyní žádá vyšší vzdělání, speciálně akademické, a jak roste počet přednášek a cvičení, které se přizpůsobují potřebám těchto nových posluchačů; v tom, jak tyto nové a nové potřeby speciální a jednostranné smířit se starým ideálem universit, jež největší význam vědění hledaly v něm samém, ne v jeho aplikaci, jak dále odstraniti nové a nové obtíže, rodící se z úžasné stoupajícího počtu posluchačů i z nestejně jejich předběžné přípravy (vedle absolventů a absolventek všech typů gymnasií přicházejí i absolventi reálek a odborných škol a v malém počtu i posluchači nemající ani této přípravy), jak konečně vyhověti potřebám praxe a nesestoupiti přece s vědeckého nivea u a neklesnouti na úroveň škol odborných, v tom jest nejtěžší problém organizace moderních universit.

V XIX. století se počaly přizpůsobovati novým potřebám i jednotlivé fakulty universitní. Především se obrací historický poměr artistické (filosofické) fakulty k ostatním fakultám.

⁶⁾ Disciplinární předpisy pro studenty i profesory našich vysokých škol viz *Placht-Havelka*, Předpisy pro vysoké školy republiky čsl., Praha 1932, podle indexu.

Fakulta filosofická přestává býti průpravným stupněm k studiu vyšších fakult a stává se fakultou s ostatními rovnoprávnou,⁷⁾ ba stává se místem, kde nejspíše lze uskutečniti zásadu vědění k vůli vědění, kde nejspíše lze pěstovati čistou vědu; tím z bývalého podřízeného místa nabyta filosofická fakulta ústředního postavení v celé universitě.

Proces tento daleko není ještě ukončen. Nejen že už nyní podává tato fakulta disciplíny, jež jsou potřebné také posluchačům jiných fakult, kteří pro ně na filosofickou fakultu docházejí, nýbrž se dokonce ozývají hlasy, aby sem byly přeloženy ze všech fakult všechny disciplíny obecné a theoretické, potřebné zejména při studiu práv. To platí ovšem také o *fakultě věd přírodních*, kde je od fakulty filosofické odloučena. Na ní by se mohly podávati theoretické vědy, potřebné zejména pro studium mediciny.⁸⁾

Vedle toho připadá fakultě filosofické (resp. přírodovědecké) i druhý úkol, více praktického významu: připravovati k učitelskému povolání příští učitele středních a vyšších škol. Zejména pro tento úkol začaly se zařizovati při fakultě filosofické semináře. Odborné semináře se však od tohoto úkolu odchyľují a směřují větší měrou k vědeckému badání a k výcviku v něm, takže zřetel k příštímu povolání učitelskému připadá po přednosti seminář pedagogickému, při němž místy jest postaráno o možnost, konati hospitace a pokusy vyučovací.

Tento dvojí úkol fakulty filosofické (a přírodovědecké), pěstovati vědu a připravovati kandidáty profesury, vede

⁷⁾ U nás provedena tato reforma r. 1849 v souvislosti s Exnerovou-Bonitzovou reformou středních škol. Fakulta filosofická pak převzala úkol vědecky vzdělávati příští profesory středních škol. Viz *Organisace I*, 372 n.

⁸⁾ *Hessen* (Filosofické základy pedagogiky, Praha, 1936, str. 300. n) soudí, že universita ve své struktuře stále víc a více směřuje k tomu, aby se stala odrazem klasifikace věd. Zdá se mu, že by se měly rozlišiti fakulty theoretické od praktických. Theoretické fakulty by byly: a) přírodovědecko-matematická, b) historicko-filologická, c) filosofická. Praktické fakulty: 1. technická, 2. politická, 3. pedagogická, 4. právnická, 5. bohoslovecká.

k nesnázím. Na jedné straně se vyskytují stížnosti, že se pro samé pěstování vědy nepřihlíží dostatečně k praktickým potřebám příštího učitelského povolání; na druhé straně se vytýká, že přihlížením k praktickým potřebám se snižuje vědecká úroveň. Proto se vyskytuje požadavek, aby se tento dvojí úkol rozlišil, a pro přípravu příštích profesorů se založila fakulta samostatná,⁹⁾ kdežto fakultě filosofické a přírodovědecké by zůstal jen úkol, pěstovati vědu a vychovávat vědecký dorost.

Na zvláštní ústavy badatelské odkázalo vědecké badání sovětské Rusko; fakultám dán ráz praktický. O badatelských ústavech vedle universit viz také L'organisation de l'enseignement supérieur, I, Paris, 1936, str. 270 n.

Na *fakultě právnické* studium se vyvíjí za konkurence různých směrů, často protichůdných. V XIX. stol. začal se i tu více uplatňovati moment historický (vedle práva římského studuje se i právo německé a slovanské, po případě středo-evropské; také církevní právo náleží částečně do studia historického), ale hledá se také zároveň sblížení s praktickým životem a zabírají se do studia všechny složky moderního práva, národní hospodářství, finanční věda, politika, ba i filosofie práva. Právnická fakulta začíná zřejmě trpěti mnohostí oborů, jichž rozsah ostatně stále vzrůstá, takže se začíná uvažovati o rozštěpení studia alespoň na dvě větve po případě i s dvojitým doktorátem; podle toho rozlišovalo by se studium věd právních a věd státních. Někdy uznává se historická část studia za upřílišněnou a žádá se jeho omezení na prospěch práva moderního.¹⁰⁾ Potíže působí také tak zvaná duplicita zkoušek, to jest, že tytéž obory se zkoušejí dvakrát, jednak při zkouškách státních, jednak při rigorosech. Tím se podle názorů mnohých akademických učitelů snižuje hodnota

⁹⁾ Tento požadavek, aby se založila školská fakulta, zastával u nás již Drtina, *Universita budoucnosti*, PR 1904 (Sebrané spisy III, 214 n.). — Srv. V. *Přihoda*, *Vědecká příprava učitelstva*, Praha, 1937.

¹⁰⁾ Velmi energicky proti právu římskému se postavila reforma universit v současném Německu.

právnického doktorátu. Nejčastěji se navrhuje, aby se tu fakulta právnická přiblížila k praxi filosofické fakulty a žádala disertaci. Reforma studia právnického se uznává skoro jednomyslně za nutnou, ale pro množství křížících se zájmů jest skutečně velmi obtížná.¹¹⁾

Fakulta medicinská, která počátkem století XIX. trpěla pod vlivem neblahé německé naturfilosofie, obrátila se od ní ke svému prospěchu na cestu indukce a experimentu, rozšířila počet vědeckých ústavů i klinik, vzdala se neplodné spekulace theoretické, ale zato co nejvíce využila fakt samých. Fakulty medicinské netrpí tak potížemi theoretickými, jako spíše praktickými: stoupajícím počtem posluchačů, nesnází se zmodernisováním ústavů a klinik a pod. Více než předešlé fakulty přihlíží fakulta lékařská k praktickému výcviku svých posluchačů. Přes to na ní nechybí vědecké práce.¹²⁾

Nejméně se dotkly nové proudy *fakult theologických*. Jen v zemích protestanských mají snad časem postavení svobodnější; v zemích katolických se dostaly zcela pod kontrolu církve, jež vykonává vliv hned při obsazování profesur a stíhá každé odchýlení od učení církve. Ve skutečnosti nejde tu o hledání nových pravd a nemůže o ně jíti, nýbrž jde jen o tradování hotového učení. Vědecky se probírají jevy náboženské na fakultě filosofické. Svoboda učení, třeba by byla profesorům zákonem zaručena, stává se illusorní, když může býti odňato profesorům církevní schválení (*missio canonica*), čímž se jim vykonávání úřadu prakticky znemožní.¹³⁾ Celou svou povahou liší se tato fakulta od fakult ostatních. Proto nověji vznikají fakulty theologické mimo rámec universit jako ústavy samostatné.

¹¹⁾ Gerland, *Die Problematik der gegenwärtigen Reformlage im Rechtstudium an den deutschen Hochschulen*, 1931.

¹²⁾ Fischer-Wasels, *Die Reform der ärztlichen Ausbildung*, 1930. — Flexner Abraham, *Medical Education, A comparative study*, 1925.

¹³⁾ U nás jest dokladem případ prof. Šandy, který sice po odnětí kanonické misse zůstal profesorem, ale nemohl přednáseti.

Jest pochopitelné, že, jako se mění úkol a obsah fakulty, tak by se měla měniti i forma a metoda vyučování. Bylo by nelogické, kdybychom při změněných úkolech chtěli dosíci cíle beze změny dosavadní metody vyučovací. A tak se dnes těžisko univerzitního studia stále víc a více přesouvá do *seminářů, laboratoří, klinik, vědeckých ústavů*, kdežto přednášky se stávají stále více jen úvodem a přípravou.

Dnes je vůbec v odborných kruzích silný proud proti nynější instituci univerzitních přednášek, ježto prý je při nich posluchač nucen k pasivní recepci, ježto dále nezřídka se ztrácí v přílišné speciálnosti a rozvlékají tutéž látku na celé semestry a nevyhovují prý ani základním požadavkům didaktickým. Posluchač prý v nich vidí často jen pohodlný a rychlý prostředek, jak nabýti žádoucího vědění jen pro zkušební komisaře a pro zkoušky státní, a proto žádávají po docentech přímo jejich diktování. Tu tedy vzniká problém, jak upravit přednášky, aby byly vskutku integrující součástí vedle cvičení seminárních, které z důvodů samozřejmých nemohou býti jedinými místy univerzitního studia, již proto ne, že se přece musí dostati studentům nějakého návodu k vlastní vědecké práci, která se má dít v seminářích.

Mění se dále v nové době i úkoly *univerzitních profesorů* samých. Kdežto dříve byli výhradně jen učiteli, v XVIII. století, kdy poprvé nastupuje na universitu svobodné badání, začíná stoupat do popředí jejich úkol vědecký, a ten se považuje dnes za hlavní do té míry, že schopnost didaktická — čiře neprávem — se považuje takřka za samozřejmou a že se často vůbec neuznává ani možnost nějaké vysokoškolské pedagogiky.¹⁴⁾ Univerzitní profesor prý má býti především učencem a vědeckým badatelem, pak teprve učitelem. Při tom není stavu, v němž by byl individualismus vyhraněnější,

¹⁴⁾ O takovou se pokoušel zejména dr. Hans *Schmidkunz* v *Einleitung in die akademische Paedagogik*, 1907. Roku 1908 byl založen německý Verband für Hochschulpaedagogik. — *Wiegand*, *Bibliographie der Hochschulpaedagogik. Ein Versuch zugleich als Grundlegung*, Leipzig: 1912.

než profesori vysokoškolští, což je dáno již věcí samou.¹⁵⁾ Tento individualismus padá v činnosti universit na váhu již tím, že učitelé vysokoškolští, ač jsou do jisté míry státními úředníky (podléhajícími přímo ministerstvu), nejsou ve své činnosti učitelské de facto kontrolováni.

Postavení profesorů jest ostatně zcela jiné podle různých států; zcela jiné jest na příklad ve Spojených státech nežli u nás. Také sestavení učitelského sboru je v různých státech značně rozdílné. V universitách středoevropského typu rozlišují se profesori mimořádní a řádní, vedle nichž přednášejí soukromí docenti.¹⁶⁾

Soukromí docenti mají „*veniam docendi*“, to jest právo přednáseti, nikoliv povinnost přednáseti; vzhledem k tomu stát nemá vůči nim závazků, zejména ne finančních; také nemají nárok na to, býti jmenováni jednou profesory. Ustanovování jsou na návrh profesorského sboru po řízení, které má prokázati jejich způsobilost (tak zvané habilitační řízení). Docenti jsou téměř naveskrz čekateli profesury; jen málo je docentů, kteří mají již takové postavení, že o jmenování profesorem nestojí. Ostatně i v tom jsou velké různosti v jednotlivých státech, jak už z příslušných partií této knihy vysvitlo.

Rozdíl mezi profesory řádnými a mimořádnými jest zejména v tom, že jen řádní profesori mají přístup k akademickým hodnostem; také zkoušení při doktorských zkouškách náleží v prvé řadě profesorům řádným. V činnosti učitelské není rozdílu.¹⁷⁾ Pro vynikající odborníky neb pro starší docenty, kteří přes svou kvalifikaci nemohou z jakéhokoli důvodu dosáhnouti profesury placené, bývá postaráno o náhradu

¹⁵⁾ *K. Jaspers*, *Die Idee der Universität*, 1923.

¹⁶⁾ Názvy jsou tu velmi různé; na př. v Americe professors, analogií mimořádných jsou associate professors. Podrobnosti viz *L'organisation de l'enseignement supérieur*, I, str. 89 n.

¹⁷⁾ U nás za republiky se zavedla na škodu profesorů praxe, že profesura mimořádná se stala pravidelným stupněm před profesurou řádnou.

alespoň titulem profesorským.¹⁸⁾ U nás, poněvadž byly odstraněny všechny tituly, neplynoucí z funkce, nemáme profesorů titulárních, nýbrž profesory bezplatné, kteří mají — alespoň v theorii — práva i povinnosti profesorů placených.¹⁹⁾

K pomoci profesorům, zejména tam, kde je třeba experimentování, nebo kde jsou zařízeny rozsáhlé ústavy, jako na fakultách medicinských, jsou ustanoveni k pomoci profesorů asistenti, na nichž se žádá již jistá vědecká kvalifikace, a pak různé pomocné síly, někdy již ze studentů ustanovované.

Z praktických důvodů jsou zavedeny na universitách také přednášky a cvičení, které nesledují cílů vědeckých; jsou to zejména přednášky pro učení moderním jazykům, přednášky a cvičení pro tělesnou výchovu a podobně. Učitelé, kteří jsou k těmto úkolům povoláni, stojí k universitě ve volném svazku a mají různé tituly; u nás se jim říká lektori.

Klasické rozdělení na čtyři fakulty udržuje se dnes již jen zřídka (na př. drží se v Německu a Rakousku). Vzhledem k rozdílnosti věd přírodních a kulturních začala se původně jednotná fakulta filosofická dělit na dvě; někde zůstává stupeň zprostředkující, že se fakulta dělí na dvě oddělení (Basilej, Bern). Kde jsou obě fakulty samostatné, fakulta duchovněná buď podržela jméno původní celé fakulty filosofické (tak u nás po převratu), neb dostává jména jiná, která její obsah přesněji určují, jako filosoficko-literární, de filosofie si lettere (v Rumunsku), fakulta humanistická (Lwów), de philosophie et lettres (Brusel), de filosofia y letras (Barcelona), faculté des lettres (Francie). Analogická pestrost jmen je také při fakultě druhé, přírodovědné: faculté des sciences (Francie), fakulta matematicko-přírodovědecká (Polsko), matematicko-fyzikální

¹⁸⁾ „Profesor titulární“ neb podobné názvy; v Německu na př. rozlišují Beamtete außerordentl. Professoren a Nichtbeamtete außerord. Professoren. Mohou přednášet i členové akademie (Lesende Mitglieder der Akademie der Wissenschaften). I vysloužilým profesorům bývá umožněno přednášet (honorární či čestní profesori).

¹⁹⁾ Podrobnější ustanovení o vysokoškolských profesorech u nás viz *Placht-Havelka*, Předpisy pro vysoké školy, 1932, podle indexu. Zdá se však, že i u nás budou zavedeny profesury titulární.

(Athény), facoltà di scienze fisiche, matematiche e naturali (Italie). Některé university mají dvě fakulty theologické (evangelickou a katolickou má Bonn, Vratislav, Varšava), jiné, jak již zmíněno, jsou bez theologických fakult. Nověji se připojují k universitě i fakulty moderní, někdy rázu technického, nebo podávající učení, o které bývalo na universitách postaráno zvláštní sekcí, ale ne fakultou. Je to zejména studium farmaceutické, které již dosáhlo častěji samostatné fakulty (na př. v Paříži, Varšavě, Bruselu, Madridu, Římě, Lisabonu). Také zvěrolékařské studium, které bývá jinak opatřeno samostatnou vysokou školou, tvoří častěji universitní fakultu (Bukurešť, Bern, Varšava). Podobně dostávají se v rámcem universit jiná odvětví samostatnými fakultami: obchod (Belfast: Faculty of Commerce), Frankfurt (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät), Ženeva (faculté des sciences économiques et sociales), Liège (vědy sociální), Brusel (école des sciences politiques et sociales), Milán; podobně krásná umění (Vilno, Bělehrad), zemědělství (Bělehrad, Helsinky, Belfast), vědy technické (Brusel, Lublaň, Liège). Tak jeví se tendence spojití v organizaci universitní studijní odbory podle praktické potřeby bez ohledu na klasické dělení; dospívá se tak ke způsobu, který charakterizuje university anglosaské.

Staré university anglické nejvěrněji zachovaly způsob universit střeoevropských. Oxford a Cambridge, dvě nejznámější university anglické, podržely dosud zřízení kolejí, kde studenti bydlí a kam se přenáší i značná část vyučování. Vedle většiny počtu fakult (oxfordská má fakultu theologickou, právnickou, medicínskou, litterae humaniores, pro moderní historii, pro anglický jazyk a literaturu, pro jazyky a literatury neanglické, pro orientální jazyky, pro vědy přírodní a matematické, pro vědy biologické) jsou tu ještě různé instituty s účelem rovněž učebním i badatelským (oxfordská universita má na příklad ústav pro jazyky indické, pro geografii, pro lesnictví, institut zemědělský a jiné). Americké university, ač většinou novějšího data, přece udržují jeden podstatný znak universit středověkých; jako středověká fakulta měla ve fakultě artium stupeň přípravný

ke studiu vyššímu, tak mají i americké university v podstatě také stupeň přípravný (Undergraduate Departement) a stupeň vyšší (Graduate Departement). Americké university jsou ústavy velmi různého složení i velmi různé úrovně. Přední z nich vyznačují se velkým počtem ústavů (fakult). Tak universita Columbijská (Columbia, Missouri) má přípravný stupeň, college of arts and science, a vlastní universitu, graduate school; pak kolej zemědělskou, školu pedagogickou, školu právnickou, školu lékařskou, školu inženýrskou, školu hornickou, školu žurnalistickou, školu pro obchod a veřejnou správu, školu krásných umění, školu vojenskou a oddělení extensní.

Vedle tendence seskupovati mnoho odvětví v rámec university ukazuje se také tendence zakládati vysoké školy pro jeden obor. Tato tendence, jak jsme již vyložili, projevila se význačně v Rusku, zejména svým časem na Ukrajině. Jinak vznikají vysoké školy tím, že se některé školy speciální povznesou na vysokou úroveň a vymohou si přijetí na stupeň škol vysokých. Toho druhu jsou vysoké školy obchodní, zemědělské, lesnické a pod., které na druhé straně bývají řaděny mezi fakulty universitní neb připojovány k technikám.

Pokud jde o posluchačstvo, tedy poněmhu si vybojovaly ženy přístup k universitnímu studiu takřka ve všech oborech (jen theologie tu činí výjimku).²⁰⁾ Ze států, které mají jistou kulturní úroveň, brání se ženskému studiu dosud nejvíce Japonsko, alespoň na universitách císařských, které mají přednostní právo proti universitám soukromým. Nástup žen k universitnímu studiu přispívá k přeplnění universit, které se stává zjevem obecným.²¹⁾

Kdežto university mohou se dnes honositi historií již staletou, jsou *techniky* jako rovnoprávný druh vysokých

²⁰⁾ O postupu ženského studia universitního píše A. Arató v úvodní části svého spisu *L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe*, Paris, 1934. — Srov. článek Alb. Honzákové ve sborníku *Československé studentky v letech 1890—1930*, r. 1930.

²¹⁾ Srov. Constantin Kiritzesho, *Rapport sur le surpeuplement des universités en Roumanie*, Bucarest 1935.

škol útvary zcela moderní. Již koncem XVII. století, kdy rozvoj věd přírodních umožnil také rozvoj technologie, cítila se potřeba vyššího vzdělání technického; ale technické vzdělání se muselo teprve zvolna probíjet konservativností školské organizace. Při vznikání technického učení má naše vlast význačný podíl. Z profesury civilního a vojenského inženýrství, kterou založili čeští stavové roku 1717, vznikla r. 1734 první technická škola. Teprve později přicházejí podobné pokusy v Německu. Ve Francii byla první speciální školou technickou école des ponts et chaussées, založená v Paříži 1747. Rozhodný krok učinila pak revoluční Francie, zřídívši roku 1794 école polytechnique, která překročila rámec školy speciální a vzorně, ač poněkud vojensky, zorganizovala vzdělání všeobecně technické jako podklad pro další vzdělání speciální. Nato provedl Gerstner přeměnu pražské školy technické na učení polytechnické, ale s analogickým způsobem učení, jaký byl na universitách. Pak teprve následovalo roku 1815 ve Vídni zřízení c. k. polytechnického ústavu, a tentokrát až za Rakouskem šlo Německo. Technika v Curychu (das eidgenössische Polytechnicum z r. 1855) poprvé učinila předpokladem studia absolvování školy střední. Od té doby se počaly techniky usilovně domáhati zvýšení úrovně svých posluchačů a tak se blížily postavení universit. Přes to trvalo ještě delší dobu, než proces tento aspoň zhruba byl dokončen. U nás reorganizace techniky ve skutečnou vysokou školu, která přijímala jen absolventy středních škol, byla provedena teprve v šedesátých letech minulého století. Dnes techniky jsou školy, jež podávají nejvyšší vědecký podklad pro ony činnosti, jež spočívají v první řadě na vědách matematicko-přírodních; vedle toho jim připadl i úkol, vychovávat odborné učitele těchto disciplin.

Nepřekvapuje snad nikoho, že i tu síla historické tradice, kterou se mohly proti novým ústavům vykázati starobylé university, musila býti zvolna paralysována, že širší kruhy obecnstva dlouho pohlížely na techniky s nedůvěrou a že přes všechna zákonná opatření, jimiž se vyrovnává postavení universit a technik, i dnes ještě de facto má universita v před-

stavách širších kruhů místo přednější. Při tom techniky dosáhly nejen vysoké úrovně ve vlastním oboru technickém, nýbrž projevují již do jisté míry i národní ráz ve své mezinárodní práci.²²⁾ V organizaci vnější i vnitřní napodobují techniky docela nepochybně zařízení svých starších sester. S rozdělením universit na fakulty lze srovnati rozdělení technik. Vedle oddělení všeobecného, podávajícího vzdělání matematicko-přírodovědecké, potřebné posluchačům všech skupin, zřizují se nejčastěji oddělení pro inženýrské stavitelství, pro architekturu, pro pozemní stavitelství, pro strojní inženýrství, pro elektrotechniku, pro chemii, a pak ojedineleji také pro obory, které jinak bývají pěstovány na samostatných školách, jako je zemědělství, obchod, lesnictví, hornictví, farmacie, vojenství, pojistnictví. Jak zřejmo, bývají některé z těchto oborů zastoupeny fakultami na universitách.

V čele jednotlivých oddělení jsou přednostové analogičtí universitním děkanům a také někdy děkany zvaní; v čele celé techniky stojí podobně jako na universitě rektor s akademickým senátem. Sbor profesorský skládá se podobně jako na universitách z profesorů řádných i mimořádných a z docentů; ale větší souvislost s praxí a potřeba, bráti za profesory muže v praxi osvědčené, způsobila tu větší pružnost při jmenování a také více odstínů mezi profesory. Samozřejmě, že je na technikách potřebí také asistentů a konstruktérů i různých pomocných sil s kvalifikací vědeckou neb praktickou.

Podobně jako universita vytvořila si i technika akademický titul, inženýr. Ale poněvadž tento titul nebyl dostatečně chráněn a užívali jej také praktikové, kteří neměli úplného vysokoškolského vzdělání na universitě, domáhaly se i techniky práva udílet doktorát, a také ho namnoze dosáhly, v Německu r. 1899, v Rakousku r. 1901. Dosahuje se doktorátu technických věd po prokázání vědecké způsobilosti buď disertační prací neb rozsáhlou prací konstruktivní, která předpokládá důkladnou znalost vědeckou. Kde i titul inženýr

²²⁾ Srov. E. Probst, Aufgaben und Ziele der technischen Hochschulen, 1927, 9 n.

jest chráněn — jako je tomu částečně v naší republice — stává se titul doktorský vyšším titulem technického vzdělání, a jeho dosažení není snadné.²³⁾

Podle universit byla zařízena i forma studií, jednak vnější, jako je dělení posluchačstva na řádné, mimořádné a hospitanty, zapisování a testování přednášek, jednak i vlastní vyučování: také na technice vedle přednášek začínají vystupovati do popředí cvičení v laboratořích, v seminářích, v ústavech a dílnách; tato praktická složka studia vystupuje do popředí v míře takové, jako na universitách snad jen na fakultě lékařské. Více než na universitách jest tu potřebí reglementace studia, ježto vzájemná spojitost technických disciplin a nároky na užívání rysoven, pracoven a laboratoří činí nutným přesnější rozdělení časové.

Stejně jako universitám působí i technikám potíže, že se na nich žádá zároveň práce vědecká i práce praktická. Potíže působí, že technika má podati i všeobecné vzdělání technické i vzdělání speciální. Jako ve všech vědách, tak i zde specialisace pokračuje, a není pochybnosti, že bude pokračovati i v budoucnu. Má-li se obojí stránce studia dostáti, činí se na posluchače požadavky velmi značné, a tak si vysvětlíme snadno stálé snahy o prodloužení technického studia.

V posledních letech jest v cizině i u nás proud, aby zrovnoprávnění universit a technik bylo dovršeno a i na venek dokumentováno tím, že by oboje ústavy splynuly v jediný velkolepý konglomerát:²⁴⁾ právě ono všeobecné školení matematicko-přírodovědecké a technické bylo by možno dobře přičleniti k fakultě filosofické a přírodovědecké a speciální školy zařídily by se jako fakulty, čímž by vznikla skutečná universitas

²³⁾ Předpisy o doktorátu a o titulu inženýrském, jak u nás platí, viz *Placht-Havelka*, Předpisy pro vys. školy rep. čsl., 1932, podle indexu.

²⁴⁾ U nás zejména Jos. *Jedlička*, Návrhy na reformu školství, 1922, 82; *Přihoda*, Racionalisace školství 1930, 23; *Vác. Budil*, Příležitost k reformě, Věstník ústřed. spolku učitelů vysokoškolských, XXV, 1933/34, str. 1. n. — Před tím už *Dršina*, Universita budoucnosti, PR 1904 (Sebrané spisy III, 214. n.).

scientiarum, jednotná vysoká škola. Pro toto spojení dají se uváděti zejména důvody finanční; kde jsou university a techniky vedle sebe, vzniká duplicita stejných vědeckých ústavů (na příklad fysikálních, chemických a pod.), z nichž pak žádný nemůže býti vypraven tak dobře, jako by mohl býti, kdyby se peníze věnovaly na ústav jeden; to platí zejména dnes, kdy nákladnost badání a pokusnictví ve vědách přírodních i technických neobyčejně stoupá. V praxi jest spojování fakult technického rázu s fakultami universitními a pod společným titulem university dávno prováděno, jak jsme se již při universitách zmínili; způsob tento se osvědčil zejména v Anglii a jest běžný v Americe. Se strany odpůrců se namítá, že by spojením dvou již tak rozsáhlých těles vznikaly potíže správní, a že by nebylo dobře spojovati university, ústavy po výtce vědecké, s technikami, které jsou převážně praktického rázu. Proti tomu sluší uvést, že potíže správní nejsou dnešní době nijak nepřekonatelné, a že by spojení praxe s teorií mohlo oběma školám jen prospěti; jiná jest ovšem věc, zda rozdíl obou vysokých škol a síla tradice nejsou u nás již tak závažné, aby se na nějakou fusi dalo v praxi ještě vůbec pomyslet.²⁵⁾

Vedle universit a technik existují také ojedinelé školy odborné, jimž se přiznává charakter škol vysokých; tytéž školy bývají jindy součástí universit neb technik. Existence takových škol bývá dána obyčejně vznikem, to jest, že se vyvinuly v místech, která byla právě pro takovou školu příznivá, ale nehodila se právě pro vznik studia jiného. Toho rázu jsou zejména vysoké školy baňské, které vznikly při dolech, ač dnes již nejsou na ně odkázány; podobně tomu bývá u vysokých škol lesnických neb zemědělských. Jiný případ bývá ten, že se škola svým rázem nehodí dosti dobře do rámce universit neb technik. Takové jsou na prvním místě

²⁵⁾ Chybou by se ovšem stalo toto slučování, kdyby se dalo se zřetelů jednostranně fiskálního, to jest, kdyby úspory získané neměly býti obráceny k lepšímu vybudování spojených ústavů. Srov. v té věci polemiku prof. Baborovského (LN, 3. I. 34) s prof. Kaprasem (NL 21. XII. 33).

školy vojenské. Také ústavy theologické sem patří. Samostatné bývají také akademie pro výtvarná umění a hudbu. Ale všechny tyto školy, jak jsme již viděli, bývají jindy zahrnuty v rámec universit neb technik.

Na konci nutno ještě promluvit o instituci, již se má vzdělání rozšířiti co možná do širokých vrstev lidových, o universitních extensích a o lidových školách vysokých. Vznik této instituce souvisí patrně se sociálním rázem dnešní doby, jemuž hovoří i lidové knihovny a musea, populární literatura odborná a vůbec všechny snahy o kulturní povznesení nejširších vrstev.

Klasickou zemí lidové výchovy jest Dánsko. Tamní typ lidové vysoké školy (Folkehojskole)²⁶⁾ vznikl zejména úsilím biskupa *Grundtwiga* (1783—1872; první škola toho druhu 1844). Tato škola obracela se hlavně na venkovské obyvatelstvo, zvláště na mladé muže mezi 18—25 lety, kteří se po ukončení školního vzdělání už obeznámili s praktickým životem. Školy tyto měly za účel získati své žáky pro kulturní zájmy, aby tak vyšší kultura měla vliv také na pozdvižení úrovně hospodářské. Těmto vysokým školám lidovým přičítá se velký vliv na kulturní, politickou i hospodářskou úroveň selského stavu v Dánsku. Tento typ lidových škol se rozšířil zejména do Švédska, Norska, Finska, částečně do severního Německa. Anglie výtvořila při své industrialisaci jiný typ vysoké školy lidové, školu pro dělníky. O tu se přičinilo zejména sdružení Workers Educational Association. Třetí typ jest ten, který vyšel z universit. I tento způsob ujal se v Anglii (ale nenabyl většího vlivu na dělnictvo); jest to tedy rozšíření universitní činnosti, university extension. Tyto universitní extenze ujal se také v Německu a v Rakousku²⁷⁾ a trvají dále u nás. Universitním extensím jde zejména o popularisaci vědy. To je program sice oprávněný, ale úzký.

²⁶⁾ *Lund* H B H, Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community, Oxford UP, 1936.

²⁷⁾ *Keilhacker*, Das Universitäts-Ausdehnungs-Problem in Deutschland und Deutsch-Oesterreich, dargestellt auf Grund der bisherigen Entwicklung, Stuttgart 1929.

Je třeba starati se o lidové vzdělání po všech stránkách.²⁸⁾ Na to ovšem nestačí university, nýbrž je třeba organizace širší. Není ani třeba názvu vysoké školy lidové; lépe vyhovuje termín, jaký se ujal v Anglii a v Americe „Adult Education“; u nás se zakořenil již název lidovýchova.²⁹⁾

Vysoká škola lidová podle dánského vzoru, částečně také podle idejí Nových škol, soustřeďuje své posluchače k společnému bydlení. Tento způsob ovšem je nejpůsobivější, poněvadž posluchači jsou vzdáleni od rušivých vlivů a mohou se zcela věnovati zaměstnání, které jim vedení školy ukládá. Takovéto školy nejspíše se mohou vyhnouti nebezpečí jednostranného intelektualismu, poněvadž mohou míti na programu současně umění a tělesnou výchovu. U nás tento způsob se neujal, leda částečně při pobytu v letních táborech, který pořádají v době poválečné různé organizace s účelem hlavně rekreačním, ale často také s účelem vzdělávacím; tomu cíli slouží hlavně občasně přednášky a diskuse, zejména při táborovém ohni. Nejrozšířenějším způsobem lidových (vysokých) škol jsou večerní přednášky a přednáškové cykly. Posluchači se jich zúčastňují po své denní práci. Vliv této přednáškové činnosti nemůže býti ovšem tak intenzivní, jako při společném bydlení. Nověji se lidovýchovná činnost soustřeďuje kolem kulturních (osvětových) domů, které obsahují vedle místností přednáškových čítárnu a knihovny, divadelní sál, po případě koncertní sál, biograf a pod.

Vzdělání dospělých neděje se ovšem většinou po způsobu školském, nýbrž tiskem neb spolkově v nejrůznějších sdruženích, jako jsou u nás Sokol a jiné tělovýchovné spolky, Národní jednoty a pod.³⁰⁾

Novým polem v oboru lidové výchovy jest péče o správné využití volného času; od využití volného času, které bylo škodlivé zdravotně a morálně (pobyt v hospodách, hra v karty),

²⁸⁾ Tak správně u nás *Trnka*, *Základy lidové výchovy*, 1934.

²⁹⁾ Srov. *Rob. Erdberg*, *Freies Volksbildungswesen*, a dr. *Flitner*, *Volkshochschule und Erwachsenenbildung*, obojí v *Nohl-Pallat*, *Handbuch*, IV, str. 370 n. a 401 n. Tam i literatura. — *Tumlirz*, *Grundlinien einer Volksbildungslehre*, Lipsko 1922. — *Adult Education and Democracy*, Association for Adult Education, 1936.

má býti lid odvrácen k zábavám užitečnějším a ušlechtlejším, jako je pobyt v přírodě, sporty, návštěva památek, prázdninové tábory.³¹⁾

Přehlédneme-li na konec všechno školství, vidíme, že neustále pokračuje jeho diferenciaci a specialisaci. Starý způsob, kdy vedle nepatrných počátků elementárního vzdělání v mateřském jazyce sama škola latinská podávala veškeré vzdělání od čtení a psaní až do vstupu na universitu, dávno ustoupil nejen členění na jednotlivé stupně školství, nýbrž i dalšímu členění stupňů školských, takže vedle škol všeobecného rázu vyskytují se školy odborné a že tak existuje konečně i řada ústavů docela podobných a přece odlišných. V souhlase s tím školské vzdělání se demokratisuje; vědění přestává býti privilegiem bohatých a mocných a šíří se do lidu přijímajíc ideu národní i náboženské tolerance. Alespoň ve státech pokročilých a v oblastech kulturních uvolnil se úzký svazek, jímž bylo školství upoutáno k církvi; od doby osvícenské, kdy se stát po prvé přihlásil o právo na školu, rozšiřuje se vliv státu na školství a škola ze záležitosti církve stává se záležitostí státu. Tak vchází do škol nový život; zamítají se staré prostředky, staré formy a staré názory; dveře škol jsou otevřeny novým heslům, novým názorům, novým idejím. Budoucnost jistě patří národu a státu, jenž dovede vskutku vybudovat školu v duchu nové doby, jenž bude míti dosti odvahy zlomit staré předsudky, i dosti odvahy vytvořit moderní, živoucí a svobodnou školu.

³⁰⁾ Pro nás srov. *Tomáš Trnka*, *vývoj naší lidové výchovy*, Praha 1936. — *Trnka*, *Filosofické základy lidové výchovy*, 1928. — *Patzak-Nerad-Macek-Veis-Žalud*, *Tricet let dělnické výchovy*, 1926. — *Tretera*, *Přehled zákonodárného vývoje lidové výchovy ve státě čsl.*, 1924. — *Paleček*, *Právní základy lidové výchovy a veřejného knihovnictví*, 1928. —

³¹⁾ *Bloch-Lainé*, *L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*, Paris, 1936. — *G. Demarbre*, *L'oeuvre sociale de l'éducation physique dans les loisirs populaires*, Paris, 1936. Autor této knihy klade za vzor Československo (Sokolstvo, Zlín, prázdninové tábory atd.).

Zkratky.

Kde se cituje jen jméno autora (na příklad *Hrazdil, 107*), tam třeba hledati příslušný spis na konci kapitoly v odstavci „Literatura“ (v tomto případě tedy *Hrazdil, Střední školství v dvanácti státech evropských, Praha 1934, str. 107*).

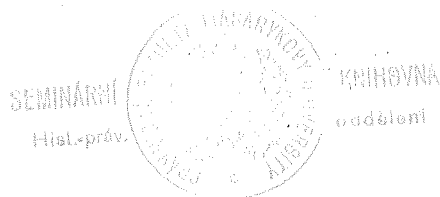
Kde jsou citovány prostě *Dějiny* neb *Základy obecné pedagogiky*, tam jsou míněna díla prof. *Kádnera, Dějiny pedagogiky, svazek I. až III. 3, rok 1923 a další, a pak jeho Základy obecné pedagogiky, sv. I.—III., Praha 1925—26.*

Časop. Obce	= Časopis Československé obce učitelské
Erz.	= Erziehung
Int. Zeitschrift.	= Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
ND	= Naše doba
NE	= Neue Erziehung
PR	= Pedagogické rozhledy.
PZ	= Paedagogisches Zentralblatt
Pour l'ère	= Pour l'ère nouvelle
ŠR	= Školské reformy
VP	= Věstník pedagogický
Věst. prof.	= Věstník čl. profesorů

Jiné časopisy jsou většinou označovány plně, někde se zkratkami jednotlivých slov v názvu. Mimo to jest užíváno zkratk zcela běžných.

Obsah čtvrtého svazku.

Předmluva	1
XIX. Jugoslavie	3
XX. Albanie	27
XXI. Bulharsko	33
XXII. Rumunsko	53
XXIII. Turecko	73
XXIV. Řecko	87
XXV. Rusko (carské a sovětské)	103
XXVI. Finsko	185
XXVII. Estonsko	193
XXVIII. Lotyšsko	201
XXIX. Litva	209
XXX. Polsko	217
XXXI. Japonsko	259
XXXII. Spojené státy americké	277
XXXIII. Všeobecný přehled školství	349



Přehled obsahu všech čtyř svazků.

Přehled vývoje škol do konce století osmnáctého	I., 17
Albanie	IV., 27
Amerika (Spojené státy)	IV., 277
Anglie	III., 298
Belgie	III., 191
Britanie	III., 298
Bulharsko	IV., 33
Československo	II., 7
Dánsko	III., 245
Estonsko	IV., 193
Finsko	IV., 185
Francie	III., 7
Holandsko	III., 226
Island	III., 245
Italie	III., 441
Japonsko	IV., 259
Jugoslavie	IV., 3
Litva	IV., 209
Lotyšsko	IV., 201
Lucembursko	III., 221
Maďarsko	II., 294
Německo	II., 318
Nizozemí	III., 226
Norsko	III., 284
Polsko	IV., 217
Portugalsko	III., 432
Rakousko-Uhersko	I., 56
Rakousko (po světové válce)	II., 211
Rumunsko	IV., 53
Rusko	IV., 103
Řecko	IV., 87
Spojené státy americké	IV., 277
Španělsko	III., 411
Švýcarsy	III., 167
Turecko	IV., 73
Velká Britanie	III., 298
Všeobecný přehled školství	IV., 349

SEMINÁŘ

1. listopadu



KNIHOVNA

oddělení