

## Několik pohledů do historie české počáteční školy

Růžena Váňová

Smyslem tohoto příspěvku je ukázat některé specifické rysy ve vývoji české počáteční školy, které mohou sloužit jako podněty při současných úvahách o její reformě. Máme k tomu dobrý důvod. Historické studium totiž ukazuje, že tento stupeň je velmi úzce spjat s domácím prostředím, že z něho vyrůstá a k němu směřuje. Bylo by tedy výrazem neporozumění a metodologickou chybou, kdyby současné reformní úvahy o počáteční škole domácí vývoj této školy nerespektovaly.

Nejnápadnějším rysem ve vývoji naší počáteční školy od doby národního obrození až do konce 1. republiky je úsilí o národnostní charakter této školy. Idea "školy národní" vznikla jako součást emancipačního úsilí českého národa žijícího v podmínkách centralizační a germanizační rakouské státní politiky (i za diktatur fašistických a komunistických - pozn. autora). Škola, zejména škola počáteční, formující se od 70. let 18. století, byla v centru pozornosti zejména proto, že jí procházela téměř veškerá populace. Byla tedy prostředkem mimořádně širokého vlivu. Výrazem takto chápaného názoru na počáteční školu bylo označení "národní škola" užívané vedle oficiálních názvů daných školskou legislativou, jež se udrželo až po naše dny.

Pojetí "školy národní" se pochopitelně měnilo. Původní jazyková orientace (škola národní byla školou, kde se vyučovalo národním, tj. českým jazykem) ustupovala ve prospěch národnostního obsahu (tedy národní škola, kde se učilo o českém národě.) Toto pojetí, jehož vrcholnou podobu představuje Amerlingův Návrh pro národní školy z r. 1843, zůstalo v podstatě beze změny až do konce 19. století. Uvědomíme-li si obecně historický kontext, tj. postavení českých zemí v rámci Rakousko - Uherska a boje o češtinu, jejichž výrazem byl mj. zemský zákon o rovném právu obou zemských jazyků na českých školách z r. 1866.

stabilitu tohoto pojetí nepřekvapí. Na přelomu 19. a 20. století dochází ke změně v tom smyslu, že požadavek národní výchovy prezentované českým jazykem prostřednictvím "českého obsahu" přestává být jediným cílem, ale stává se součástí širě pojatého cíle uvažovaného tentokrát z hlediska odpovědi na otázku : jaký člověk může prospět českému národu. Požadavkem poměrně širokého všeobecného vzdělání je překonáno předchozí pojetí školy národní, aniž by však byl zpochybněn význam jejího původního zaměření.

Stručná historická analýza opravňuje k názoru, že vlastenecká výchova je trvalou součástí počáteční školy od počátku jejího vzniku až po současnost. Národní výchovu lze pokládat za významné specifikum počáteční školy, které má oprávněnost i ve škole současné a budoucí. Národnostní zaměření výchovy v počáteční škole se projevovalo i v uspořádání učiva. Mám na mysli tzv. regionální ( domovědný ) princip uplatňovaný od přelomu století ve vlastivědě. Předmětem počátečního vlastivědného vyučování neměla být "celá vlast", ale především nejbližší okolí dítěte, svět, který ho bezprostředně obklopuje, domov. Místo názvu "vlastivěda" se dokonce razilo označení "nauka o domově" nebo "nauka o domovině" a doporučovalo se (a byly učiněny dokonce i praktické pokusy) nahradit učební osnovy "knihami domovědných zápisů" (pro každou školu by existovala jiná), jež by po stránce obsahové odrážely geologickou, biologickou, historickou, uměleckou, demografickou aj. charakteristiku kraje. Vycházelo se z názoru, že z "půdy domova musí vyrůst ti, kteří na půdě té mají v životě pokračovati". (R. Šimek)

Druhou snad nejvýraznější tendencí, kterou můžeme pozorovat v oblasti počáteční školy v celém jejím vývoji, je respektování dítěte. V prostředí počáteční školy není tato charakteristika typická až pro počátek 20. století, kdy se rozvíjí reformní pedagogika, ale platí o názorech na počáteční školu od samých jejích počátků (Komenský, Formánek, Amerling, Svoboda, Lindner: aj). Je pochopitelné, že potřeba respektovat osobnost dítěte je zpočátku spíše jen intuitivně pocíťována než uvědomována a teoreticky zdůvodňována, nicméně přechod od intuíce k reflexi byl poměrně raný. Vzpomeňme Komenského respektování vývoje poznávacího procesu dítěte projevující se preferováním působením na určitou stránku jeho osobnosti v určitých vývojových obdobích (od vnějších smyslů přes vnitřní smysly a ruku k porozumění soudnosti), jež našlo odraz v pozoruhodném pojetí Amerlingové a Svobodův promyšlený metodický postup ve Školce. Na přelomu 19. a 20. století se projevilo zejména preferováním výchovné stránky před stránkou vzdělávací, tendencí vytvořit ve škole radostnou atmosféru tvořivosti a práce a prožitku úspěchu. Z této doby pocházejí i psychologická zdůvodnění této orientace. Pojetí této školy je dostatečně známo z praxe pokusných škol 20. let. (Není jistě náhodné, že všechny pokusy, až na jediný, byly založeny v prostředí počáteční školy.) Nebyli bychom však pravdiví, kdybychom nepřipomněli, že zakladatelé pokusů na

základě vlastní praktické činnosti vesměs dospěli k odsouzení postupů volné školy a doporučovali návrat ke škole pevného řádu a osvědčených metod výchovně vzdělávací práce. Byl to především ohled na budoucí život chovanců, jenž vyžadoval ucelené, dostatečně pevné znalosti v naukových předmětech, především v předmětech trivía. A těch při respektování nových zásad a metod dosaženo nebylo (a ani dost dobře dosaženo být nemohlo). Osobnost dítěte byla respektována i v příhodovských pokusech 30. let. Příhodova reforma byla koneckonců zdůvodňována psychologicky, byly hledány cesty, jak přizpůsobit školu žákovi, aby 1. nepropadal a nevytvářel se u něho nežádoucí pocit méněcennosti a aby 2. byl objeven jeho talent a ten rozvíjen. Tyto zásady byly rozpracovány i na podmínky počáteční školy a ověřeny praxí reformních škol 1. stupně.

Z orientace na žáka v podmínkách počáteční školy vzešla pozoruhodná myšlenka nového uspořádání učiva této školy na základě tzv. koncentrace. Jde o problém svým pojetím typický pro počáteční školu, byl řešen od počátku století a po celé období 1. republiky. Jeho řešení sledovaly nebo se na něm přímo podílely významné pedagogické osobnosti. Idea koncentrace počítala s provedením zásadního zásahu do učiva počáteční školy. V podstatě opouštěla myšlenku obvyklých učebních předmětů. Vycházela z názoru, že smyslem elementárního vyučování je vytvářet ve vědomí dítěte celistvý obraz světa (a ne jednotlivé, navzájem nespojitě vědomosti o světě). Za předpoklad vzniku takového obrazu pokládala učivo uspořádané do logického celku, nejlépe kolem určitého koncentrického středu, jenž měl mít reálnou (věcnou) povahu. Tento střed byl nalezen v prvouce a vlastivědě. Tyto učební předměty byly povýšeny na základ veškerého počátečního vyučování a byl hledán optimální vztah těchto předmětů, event. možnosti zařazení ostatních předmětů do prvouky a vlastivědy. Hledaly se spojitosti obsahové i metodické. Řešení byla celá řada a všechna byla vyzkoušena v praxi. Integrovaná role prvouky a vlastivědy byla stvrzena v r. 1933 zavedením těchto učebních předmětů do učebního plánu počáteční školy. Koncentrace vycházející z prvouky a vlastivědy jako věcného základu počátečního vyučování byla respektována i v rámci reformního dění 30. let. Zde však vycházela z principu globalizace. Jejím věcným základem se stala nauka o životních funkcích připomínající Spencerovu strukturalizaci věd.

Praxe prokázala, že koncentrace je pro počáteční školu nosnou myšlenkou. (Na vyšším stupni, kde byla rovněž doporučována, se její oprávněnost z různých důvodů neprokázala).

Pokus o formulaci cíle a celkové koncepce počáteční školy se objevuje ve sledovaném období pohříchu málo. Amerlingův Návrh z r. 1848 neměl vlastně vůbec důstojné pokračovatele. Snad jen návrhy Úlehlovy a Mrazíkovy z přelomu století by bylo možno označit za pokračovatele ve smyslu úsilí o koncepční řešení. Nicméně ani jeden z nich se uceleně a propracovaně

konceptce nedopracoval. O počáteční školu se intenzivně zajímali především ti, kdo na ní učili, stranou zůstávali pedagogičtí teoretikové. Větší pozornost jí věnoval snad jen O. Chlup a to ještě jen v souvislosti s hledáním příčin neuspokojivého stavu školy střední, a V. Příhoda - i on jen v souvislosti s navrhovanou celkovou reformou československé školy. Nejpřirozenější vysvětlení, které se nabízí, je, že cíle formulované zákony a osnovami se zdály v podstatě přijatelné. Dlužno podotknout, že tyto školské dokumenty vcelku pružně reagovaly nejen na změny politické situace, ale i na pedagogické dění a že hlavní, ovšem obecné zásady podle toho upravovaly (je v tomto smyslu zajímavé srovnání hlavních cílových aspektů ze zákona 1869, osnov 1931 a osnov 1939 - člověk mravný a zbožný; člověk republikán, občan, humanista; člověk příslušník národa a křesťan), ale málo mohly uspokojovat nedostatečnou konkretizaci na podmínky tohoto stupně školy.

Podobný výsledek přineslo sledování kategorie obsahu. Poté, co školský zákon z r. 1869 zakotvil v obsahu vzdělání realie a tělesnou a estetickou výchovu, čímž byla v podstatě překonána původní pragmatická idea trivie jako prostředku gramotnosti povýšená na hlavní a kromě výuky náboženství na jediný úkol počáteční školy, zavládla, zdá se, v podstatě spokojenost s pojetím obsahu počáteční školy. V literární produkci od počátku 70. let do konce 1. republiky není zavedený obsah vzdělání počáteční školy nikterak zpochybňován. Ruční práce pro chlapce a občanská výchova jsou jedinou inovací. Co se významně proměňuje, je akcent kladený na jednotlivé předměty. Byl podmíněn změnami pedagogické orientace a získanými zkušenostmi. Na počátku století došlo k přesunu těžiště z trivie do "výchov" a to až v podobě určitého extrému, jenž byl postupně vyrovnáván až v druhé polovině 20. let a v letech třicátých.

Zatímco cíl a obsah byly, jak se ukázalo, téměř neřešeným problémem, prostředky, z nich zejména metody, představují těžiště zájmu a to už od počátku 19. století. (E. Strnad měl dobrý důvod nazvat své knížky o historii počáteční školy didaktikou školy národní). Hlavní důvod zaměření na didaktickou problematiku spočívá pravděpodobně v tom, že autoři této produkce byli převážně učitelé, tedy znaki školní praxe. K úvahám o metodických postupech byli tedy motivováni a cítili se zde kompetentní - patrně na rozdíl od otázek cíle obsahu, jejichž řešení je mnohem náročnější. Metodická produkce je zejména od počátku 80. let velmi bohatá. Formálně má podobu časopiseckých článků, metodických příruček, učebnic; obsahově je zaměřena na jednotlivé učební předměty či specifické problémy počáteční školy (elementární třída, koncentrace, prvouka apod.). Přístup k řešení těchto problémů je odvislý od pedagogické orientace autorů doby. Tato metodická produkce je zajímavá mj. tím, že z ní můžeme vystopovat cestu, již procházelo reformní dění v jednotlivých oblastech počáteční školy.

Místo rekapitulace, si dovoluji vyjádřit několik poznatků ze studia vývoje reformního dění v oblasti počáteční školy

1. Počáteční škola je otevřená především pro vnitřní reformu : nejrůznější reformní tendence se zde uplatňovaly nejdříve a nejochotněji.

2. Počáteční škola je více než kterýkoli jiný stupeň spjata s národní tradicí; reformní vývoj zde probíhal zpravidla od nadšeného přijetí k vytržlivění a k hledání vlastní cesty (např. při řešení protikladů "tradiční - moderní", "domácí - cizí" apod.) Ve vývoji počáteční školy se vyskytuje i "kyvadlový pohyb" - přezněli se reformní zásah. bývá i pohyb zpět - zpravidla zase extrémní, např.: Jako reakce na herbartovskou etapu vývoje se na počátku 20. století objevil požadavek odstranit výuku trivia z prvních dvou ročníků počáteční školy. I mnohé současné úvahy jsou jen reakcí na přehnaně teoretickou koncepci poč. školy. Vyslovuje se požadavek "školy pedocentrické" - nutno ale zvážit pojetí a míru tohoto pedocentrismu.

3. Tvůrcem - často jediným - reformy počáteční školy byl učitel této školy. Nevynechme učitelstvo při tvoření (nejenom ověřování) reformy. Necht' je učitel počáteční školy náš partner !

#### Prameny a literatura

- Amerling, K. S. : Návrh pro národní školy. Posel z Budče, 1. 1848.
- Jungbauer, F. : Proč jsem usiloval o jednotu všech disciplín v elementární třídě. In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 38 - 42
- Komenský, J. A. : Didaktika velká. In : Vybrané spisy J. A. Komenského. Praha, SPN 1958.
- Kubálek, J. : Třída elementární. In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 33 - 37
- Šimek, R. : Střední stupeň a vlastivěda. In : První sjezd československého učitelstva. Praha, Grégr a syn 1921, s. 289 - 294.
- Švarc, L. : Hlas z Domu dětství. Mladá Boleslav, b.n. 1933.
- Uher, J. : Postavení české pedagogiky v nových proudech pedagogických In : Národní škola ČSR, Brno 1930, s. 20 - 25
- Váňová, R. : Úsilí o pojetí české počáteční školy v letech 1918 - 1938. Kandidátská disertační práce 1978. PeF UK Praha.
- Vlastníková, K. - Kocourek, J. : Nauka o životě. Praha, St. nakl. 1938.