

Vliv vzdělávacích institucí na formování moderního českého národa

Ing. Miroslava Marková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Miroslava MARKOVÁ**
Osobní číslo: **H10869**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv vzdělávacích institucí na utváření moderního českého národa**

Zásady pro vypracování:

Studium a rozbor odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti historie vzdělávání českého národa.

Strukturalizace českého školství s filozofickými náhledy.

Role školy a školství na utváření moderního národa.

Prezentace a shrnutí získaných informací při studiu v návaznosti na praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KUZMIN Nikolajevič, Michal. Vývoj školství a vzdělávání v Československu. Praha: Academia, 1981. ISBN 21-077-81.

HROCH, Miroslav. Národy nejsou dílem náhody. Praha: SLON, 2009. ISBN 978-80-86429-83-0.

MASARYK, Tomáš, Garrigue. O škole a vzdělání. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-25554-X.

ŠTVERÁK, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-680-88.

RIEDL, Miroslav. Dějiny pedagogiky. Praha: SPN, 1984. ISBN 17-083-84.

KOPÁČ, Jaroslav. Dějiny školství a pedagogiky v Československu. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1971. ISBN 55-971-71.

SOMR, Miroslav. Dějiny školství a pedagogiky. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-601-87.

KRÁLÍKOVÁ, M., J. NEČESANÝ a V. SPĚVÁČEK. Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích. Praha: SPN, 1977. ISBN 14-614-77.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Kalenda

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2013

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce z historického hlediska zkoumá vliv vzdělávacích institucí na formování moderního českého národa. Cílem práce je ukázat, nakolik byla škola důležitým faktorem při formování moderního českého národa a naopak, jak tomu zabraňovala.

Nejprve je teoreticky zpracována problematika národa a hlavních znaků formování moderního evropského národa. Následuje popis hlavních zdrojů a složek národotvorných procesů a závěr teoretické části patří popisu použitých metod historického výzkumu.

V praktické části je proveden historický výzkum založený na zkoumání vlivu vzdělávacích institucí při formování moderního českého národa v 18. a 19. století.

Klíčová slova: národ, nacionalismus, národotvorný proces, vzdělávací instituce, formování moderního národa, instituce, národní jazyk, etnické skupiny, modernizace státu, škola a národní výchova, jazyková rovnoprávnost, historický výzkum

ABSTRACT

This bachelor thesis examines the impact of educational institutions on development of the contemporary Czech nation from the historical perspective. It aims to demonstrate the importance of schooling in regards to the contemporary Czech nation development as well as to outline some constraints. The theoretical part concerns with a concept of the nation and the main characteristics of the contemporary European nation development. It further describes the main sources and constituents of the nation-development processes.

The theoretical part concludes with a description of the utilized methods of a historical research.

The practical part then consists of a historical research based on an inquiry of impacts of educational institutions on development of the contemporary Czech nation in the 18th and 19th century.

Key Words: nation, nationalism, formation on nation process, educational institution, forming of modern nation, institution, national language, ethnic groups, modernization of the state, school and national education, language equality of rights, historical research

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Janu Kalendovi za vedení, rady a připomínky, které významně napomohly vzniku této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ	12
1.1 CO JE NÁROD A JAKÉ MÁ ZNAKY?	12
1.2 NÁZORY NA NÁROD V 19. STOLETÍ A VE II. POLOVINĚ 20. STOLETÍ	14
1.3 ZÁKLADNÍ TYPY FORMOVÁNÍ EVROPSKÉ NÁRODA	15
1.4 INSTITUCE	16
1.4.1 Dějiny pojmu	16
1.4.2 Význam institucí	16
1.4.3 Typy institucí	17
2 ZDROJE A SLOŽKY NÁRODOTVORNÝCH PROCESŮ	18
2.1 NÁRODNÍ MINULOST JAKO SOUČÁST PŘEDMODERNÍ HISTORICKÉ TRADICE	18
2.2 JAZYKY A ETNICKÉ SKUPINY V OBDOBÍ FORMOVÁNÍ NÁRODA	20
2.3 MODERNIZACE STÁTU, ŠKOLA A NÁRODNÍ VÝCHOVA	22
2.3.1 Škola a národní výchova	22
2.4 ZÁPAS O NÁRODNÍ JAZYK A KULTURU	24
2.4.1 Národní jazyk do škol	24
2.4.2 Problém plné jazykové rovnoprávnosti	24
3 SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DAT	26
3.1 DIACHRONNÍ A SYNCHRONNÍ PŘÍSTUP K HISTORICKÉMU VÝVOJI	28
3.1.1 Progresivní metoda	29
3.1.2 Retrospektivní metoda	30
3.1.3 Strukturní analýza	30
3.2 KVANTITATIVNÍ METODY V HISTORICKÉM VÝZKUMU	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 VÝCHOZÍ SITUACE A CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	33
5 STRUKTURALIZACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ	34
5.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH PŘED ZAVEDENÍM POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	34
5.1.1 Počátky školního vzdělávání v Čechách	34
5.1.2 První kroky k demokratizaci vzdělání	34
5.1.3 Vzestup i pokles vzdělanosti v našich zemích	36
5.1.4 Školství v době nástupu kapitalismu	37
5.2 VZESTUP ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ OD ZAVEDENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	38
5.2.1 Zavedení povinné školní docházky	38
5.2.2 Odraz společenského vývoje 18. a 19. století ve středním školství	44

6	VLIV VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ NA FORMOVÁNÍ MODERNÍHO ČESKÉHO NÁRODA.....	48
6.1	HLAVNÍ VLIV ŠKOLY PŘI UTVÁŘENÍ MODERNÍHO ČESKÉHO NÁRODA	48
	ZÁVĚR	50
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	54
	SEZNAM OBRÁZKŮ	55
	SEZNAM TABULEK	56
	SEZNAM GRAFŮ.....	57
	SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala s ohledem na můj zájem týkající se historie národa a mého přesvědčení, že školské instituce utvářejí názor a představy lidí o svém životě. Formulují myšlenkové pochody a představivost osobnosti člověka v reálném věku, kde se tvoří osobnost samostatně, jako taková představa znaku každého z nás.

Téměř třetinu života trávíme ve škole, ať už se jedná o základní, následně pak střední a vysokou školu, pokud chceme rozvíjet své vědomosti a zdokonalovat naše myšlení a představy. Tím pak samozřejmě školská instituce má významný vliv pro naše rozhodování a myšlení. Pomáhá nám při utváření názorů, myšlenek a při získávání vědomostí, které jsou nám nadále nápomocny pro kvalitní život.

Již císařovna Marie Terezie, když roku 1774 zaváděla povinnou školskou docházku, si byla vědoma toho, že právě školy napomůžou rozvoji osobnosti člověka, a že pokud chceme mít národ s nějakým názorem, musíme jej naučit se myslet a vyjadřovat. Bohužel ne pro všechny byl tento cíl akceptovatelný. Například v období konkordátu v letech 1855 – 1867 dochází k tomu, že školství jménem státu řídí církve a tedy myšlení a cesta k utváření názoru národa směřuje v katolickém duchu – podřazenosti člověka církvi. Již tady je vidět, jak školní instituce utváří národ, jakým směrem se ho snaží vést a utvářet jeho myšlenky. A jak ovlivňuje postupně i dějiny tohoto národa. Teprve propracování pedagogického systému Janem Ámosem Komenským a rozdělení výchovy na rozumovou, mravní a náboženskou, umožnilo lidem rozvíjet svou osobnost v širším pojetí a zároveň mít větší rozhled a tedy i názor na danou situaci té doby a dochází k širším názorovým postojům a střetům mezi národy samostatnými.

Předložená bakalářská práce z historického hlediska zkoumá vliv vzdělávacích institucí na formování moderního českého národa. Cílem práce je ukázat, nakolik byla škola důležitým faktorem při formování moderního českého národa a naopak, jak tomu zabraňovala. Nejprve je teoreticky zpracována problematika národa a hlavních znaků formování moderního evropského národa. Následuje popis hlavních zdrojů a složek národotvorných procesů a závěr teoretické části patří popisu použitých metod historického výzkumu. V praktické části je proveden historický výzkum založený na zkoumání vlivu vzdělávacích institucí při formování moderního českého národa v 18. a 19. století.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ

Cílem teoretické části bakalářské práce je charakterizovat národ, jaké má rysy a vytyčit hlavní znaky jeho formování. Další kapitola vymezení pojem institucí, jejich významu a základních typů. Následuje kapitola zabývající se zdroji a složkami národotvorných procesů se zaměřením na národní minulost, zápas o jazyk, národní kulturu a především tedy na školu a národní výchovu. V závěru teoretické části stručně popisují metody použitého výzkumu v praktické části – analýzu sekundárních dat a vybrané metody historického výzkumu

1.1 Co je národ a jaké má znaky?

Pokud budeme podrobněji zkoumat pojem **národ**, zjistíme, že spousta autorů ve svých publikacích chápe pod tímto pojmem něco odlišného. Společným kořenem termínu byla latinská „*natio*“, ale jeho překlady do jednotlivých jazyků v odlišných politických a sociálních podmínkách nabraly odlišný význam. Např. v Anglii a ve Francii je termín *nation* používán při určení obyvatel, žijící pod stejnou nadvládou (resp. Panovníkem) a řídí se shodnými zákony a později i s používáním stejného jazyka, v Německu šlo pouze o obyvatele se stejnou kulturou, jazykem a minulostí.

Bližší specifikoval tento pojem teprve Jan Amos Komenský v padesátých letech 17. století. Ten určil národ jako „**soubor lidí, kteří žijí na společném území, mají společné dějiny a společný jazyk a jsou spjati láskou ke společné vlasti**“ (Hroch, 2009, s. 16).

Slovníkový překlad nebo vysvětlení pojmu národ nám říká: „Národ (latinsky *natio*) je společenství lidí, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Přesná a všeobecně uznávaná definice pojmu národ neexistuje. Tímto pojmem se v různých zemích a jazycích odlišují zcela rozdílné sociální organismy. Rozlišuje se tak zejména mezi politickým a etnickým národem.“¹

¹ <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/141026-narod> [15. 3. 2013]

Ve svém díle „*Národy a nacionalismu*“ nabízí další autor Arnošt (Ernest) Gellner hned dvě definice národa: „Dva lidé patří ke stejnému národu, jedině když sdílejí stejnou kulturu, přičemž kultura znamená soubor myšlenek a znaků a představ a způsobů chování a dorozumívání.“ (Gellner, 1993, s. 18). Druhá nabízí rozšíření první definice: „Dva lidé patří ke stejnému národu, když a jedině když uznají jeden druhého za náležejícího ke stejnému národu. Jinými slovy, člověk dělá národy: národy jsou plody lidských přesvědčení, loajality a solidarity. Pouhá kategorie osob...se stává národem, jestliže a když členové této kategorie závazně uznají určitá vzájemná práva a povinnosti vůči sobě na základě svého společenského členství.“ (Gellner, 1993, s. 18). Základní myšlenkou všech Gellnerových úvah týkajících se národa a nacionalismu je předpoklad, že evropské národy a nacionalismus jsou fenomény moderní doby, tj. především 19. a 20. Století. Před modernizací evropských společností byly národy a nacionalismus v dnešní době neznámé. Objevují se jako „produkt“ hospodářského a politického vývoje a Gellner usuzoval, že jsou součástí určité vývojové fáze evropské společnosti. Rovněž tvrdil, že národy nejsou dány, ale jsou vytvářeny státy a nacionalismy. Tato jeho tvrzení ho zařazují do skupiny konstruktivistů (modernistů).

Národy mají **objektivní rysy** (území, jazyk, víru nebo společný původ) a **subjektivní rysy** (vědomí své vlastní příslušnosti k národu v mysli lidí a loajalita k němu).

Každý národ je jedinečný a odlišný od druhého svými určitými **znaky**, kterými jsou:

- společný jazyk, kterým se lidé dorozumívají - pomocí zařazení jazyku do jazykových skupin nebo rodin můžeme zjistit příbuznost některých národů,
- národní zvyky a tradice – tradice představují mezigenerační předávání schopností, obyčejů a mravů v rámci dané kultury nebo skupiny a zvyk představuje ustálený vzorec chování jednotlivců a celých kolektivů daného společenství, zdůvodněné tím, že takové chování bylo vždycky.

V sociálních vědách převládá názor, že národ je sociální konstrukt. Tak zvaní **konstruktivisté** (modernisté) tvrdí, že národnost pak není objektivně daná vlastnost, kterou by bylo možno nezávisle určovat. **Národní příslušnost čili národnost** lze dle konstruktivistického přístupu určit jen na základě proklamace jedinců (k jakému národu se hlásí). Často je však národnost přiřazována i dle objektivních kritérií - nejčastěji kombinace jazyka a státní příslušnosti.

„Někteří kladli větší důraz na roli sociální komunikace a diskursu (E. Hobsbawn, B. Anderson), jiní zdůrazňovali národně formativní roli modernizujícího se státu a jeho byrokracie (M. Mann, J. Breuilly, Ch. Tilly, A. Giddens), jiní pak hospodářské a sociální proměny (E. Gellner, T. Nairn, M. Hroch).“ (Hroch, 2009, s. 43)

Opačný názor zastává **primordialismus**. Z hlediska modernistických teorií nacionalismu se primordialismus vyjevuje jako součást nacionalistické propagandy, a jako takový má být předmětem a nikoli východiskem analýzy „národů“ a nacionalismu. Termín „primordiální“ poprvé zazněl v pracích amerického sociologa Edwarda Shilse na konci 50. let 20. století, který takto pojmenovával vazby ve vybraných skupinách společnosti (založené na pokrevním příbuzenství). Současně patří Edward Shils k nejlivnějším autorům – primordialistům společně s americkým antropologem Cliffordem Geetzem.

Národní příslušnost je formována na základě působení různých faktorů, především geografických a jazykových, ale také politických, ekonomických a náboženských. Příslušníky národa většinou spojuje společná kultura, historie a jazyk, často i hospodářský život a obývané území.

1.2 Názory na národ v 19. století a ve II. polovině 20. století

Koncem 19. a začátkem 20. století se objevuje nejvíce definic pojmu národ v německo-jazyčném prostředí. Práce, které v této době vznikly, rozdělil Hroch (2009, s. 18) do dvou proudů:

- první definoval národ objektivními, empiricky zjištěnými, respektive ověřitelnými rysy, charakteristikami, mezi nimiž obvykle na prvním místě figurovaly v kombinaci s nejrůznějšími prvky dalšími – od politických vazeb přes vazbu k teritoriu až po „pouto krve“.
- u druhého hrály rozhodující roli společné dějiny, které činily z příslušníka národa „pospolitost osudu“ odtud se tedy charakteristika národa odvozovala jako pospolitost kultury a také charakteru.

Obě myšlenky prošly v průběhu století vlivem dějin několika stadii, která se navzájem lišila tím, kdo byl nositelem národní myšlenky, tj. dle toho, jak se rozšiřovala sociální základna národa.

Po druhé světové válce se zvýšila politická aktuálnost studia národa. Nadále se pochopitelně názory lišily, ale v několikerém ohledu panovala mezi badateli většinová shoda o tom, co je potřeba zdůraznit a co je naopak překonáno. „Naprostá většina badatelů se více či méně distancovala od názoru, že národ je odvěkou kategorií, a také od rasových teorií pospolitosti krve. Shodovali se taky v tom, že národ nelze definovat pouze etnickými rysy (jazykem a kulturou). Národ byl nyní v rostoucí míře uznáván za svébytnou politickou pospolitost teprve tehdy, pokud jsou si jeho příslušníci více či méně vědomi své sounáležitosti a považují ji za hodnotu.“ (Hroch, 2009, s. 21). Odtud pak v následujících desetiletích vyplývá rostoucí důraz na studium nacionalismu – hrdé smýšlení o svém národě, přičemž někteří autoři² zastávali názor, že jde o nebezpečný a scestný postoj, který je nutno překonat.

1.3 Základní typy formování evropské národa

Theodor Schieder rozlišoval tři typy vzniku národních států v Evropě: (Schulze, 2003, s. 23)

1. národní státy „západoevropského“ typu – Francie a Anglie, kde se moderní národ ustavil cestou vnitrostátní revoluce,
2. sjednocující se národní státy – Německo, Itálie a Polsko, které se vytvořily sjednocením státních celků, jejichž obyvatelé si byly blízcí kulturou a jazykem,
3. národní státy oddělené od nadnárodních, tj. multietnických státních celků.

Tohle Schiederovo rozdělení mělo vliv především v německých zemích. V anglosaském kontextu nalezneme obdobný přístup například u Michaela Manna, který při studiu dějin státní moci uvedl, že „moderní národ vznikl po roce 1840 v trojí poloze: (Schulze, 2003, s. 24)

1. pospolitost stát posilující (Francie, Anglie),
2. pospolitost stát utvářející (Německo) a
3. pospolitost stát rozkládající, respektive se od něj oddělující.

² Friedrich Hertz, Edward H. Carr, později Elie Kedourie

Takové rozdělení typologie lze akceptovat pouze při sdílení její perspektivy, podle které je ve středu historického dění stát. Pokud ale zastáváme názor, že stát není nutným předpokladem existence národa, pak nám toto rozdělení nebude vyhovovat.

1.4 Instituce

Škola patří mezi vzdělávací instituce, proto se tato podkapitola bude zabývat jejich krátkým popisem.

Instituce definovat Jandourek (2001, s. 108) ve svém díle Sociologický slovník takto:

Instituce (z lat. *instituire*, ustanovit, zřídit) znamená v sociologii obecně praktikovaný, schvalovaný a předávaný způsob jednání a vztahů. Působí jednak jako mechanismus sociální kontroly a udržování sociálního řádu, jednak jako vzor jednání, který ulehčuje život a usnadňuje spolupráci. V jiných vědách a v běžné řeči se institucemi často míní také **organizace**, to jest více méně trvalé a účelové společenské útvary s jasnou hranicí, členstvím, vnitřní dělbou činností a tak dále. V sociologii se ovšem obojí většinou odlišuje: „Instituce je způsob, jak lidé v dané kultuře dělají nějakou věc, organizace je způsob, jak při tom svoji činnost koordinují. Bankovníctví je instituce, banka je organizace.“

1.4.1 Dějiny pojmu

Latinské slovo *institutio* znamená původně ustanovení, a to jak obecně právní, tak také ustanovení určité osoby do úřadu. Později označovalo také zákoník, sbírku písemných ustanovení, v reformaci dogmatiku (Jan Kalvín). Na společnost pojem použil například Jean-Jacques Rousseau, v moderním významu se jím zabýval Herbert Spencer. Podle něho se společnost dělí na funkční orgány čili instituce. Podle E. Durkheima jsou instituce hlavním tématem sociologie.

1.4.2 Význam institucí

Na instituce lze nahlížet nejméně z dvojího hlediska. Z funkcionálního hlediska, charakteristického pro sociologii, lze zkoumat jejich funkci při uspořádávání a řízení společnosti. Německý sociolog Niklas Luhmann pokládá instituce za trvalá a více méně uzavřená uspořádání, nezbytná proto, že spontánní vznik dobrého uspořádání je krajně nepravděpodobný.

Význam institucí je v tom, že udržují taková nepravděpodobná uspořádání, že se reprodukují a vyvíjejí. I v jiných ohledech se podle něho instituce podobají živým buňkám.

Z kulturně-antropologického hlediska se instituce obvykle chápou jako více méně závazné vzorce chování, které usnadňují život tím, že určitá jednání dovolují jaksi automatizovat. Zjednodušují orientaci ve světě („redukují komplexitu“), šetří energii a podstatně usnadňují spolupráci i velkého počtu lidí. Činí jednání druhých srozumitelnějším a předvídatelnějším, takže také podporují vzájemnou důvěru a pocit soudržnosti. Instituce vznikají jistou typizací jednání (institucionalizací) a podle některých u člověka nahrazují chybějící instinkty.

1.4.3 Typy institucí

- ekonomické,
- finanční,
- kulturní,
- náboženské,
- politické,
- právní,
- společenské.

Škola patří mezi kulturní, náboženské, politické a společenské instituce. Z kulturního a společenského hlediska se jednalo o shromažďování a setkávání žáků, z náboženského hlediska byly školy v područí církve a napomáhaly v utváření politického klimatu.

2 ZDROJE A SLOŽKY NÁRODOTVORNÝCH PROCESŮ

K častým omylům soudobého bádání patří, že omezuje význam historie pro formování národa na pouhé výsledky historického bádání, častokrát zůstal pouze účelový výběr informací a jejich hodnocení podle aktuálních národních potřeb a zájmů. Při analýze úlohy historie v utváření národa nutno odlišit „reálně přežívající“ minulost od historického vědomí, které zahrnovalo širokou škálu reprezentace minulého, od vědeckého zpracování národních dějin až po mytologické povědomí a rodinnou tradici.

K objektivním faktorům, jež se zasloužily o formování moderního národa, řadíme bezesporu dědictví minulosti, jazykové a kulturní vazby a velké modernizační proměny ve sféře hospodářské, politické i vzdělanostní.

2.1 Národní minulost jako součást předmoderní historické tradice

Hledání národní minulosti mělo svá omezení: národní dějiny bylo možno vysvětlovat jen na základě dochovaných a kriticky ověřovaných pramenných informací. Nebylo možno si vymyslet například dějiny starověkého Egypta, průběh velké francouzské revoluce nebo nástup Habsburků na český trůn. I tak poskytovala práce na národních dějinách bohaté možnosti rozporných interpretací, různých kritérií, podle kterých byly informace vybírány, i možnosti manipulovat je v národním zájmu.

Jak uvádí Hroch (2009, s. 74), moderní vědecká konstrukce národních dějin (stejně jako tvorba národních mýtů) navazovala na předchozí, obvykle písemnou tradici, jejíž pojmosloví, hodnotící soudy ani výběr faktů nebylo možno zcela ignorovat. Argumenty, které v 19. století dovolávaly národní minulosti, obvykle navazovaly na informace a zčásti i pojmosloví, které zprostředkovala starší zpracování dějin. Objektem těchto zpracování byly regiony a etnické pospolitosti, které ve své době mohly, ale nemusily být celky národními.

„Rozhodně však je třeba vždy pamatovat na zdánlivě banální samozřejmost, že totiž obraz minulosti byl v kronikách a mýtech formován ve vztahu ke své současnosti a vznikal tedy nezávisle na historickém vědomí i národních tužbách badatelů 19. století.“ (Schulze, 2003, s. 81).

Historická tradice představovala účelný podklad stavby národních dějin zejména tam, kde formování národa navazovalo na starší tradici státnosti, neboť nedílnou součástí existence státu v evropském prostředí byl již od středověku zájem o minulost.

Středověcí kronikáři postupně přešly od vyprávění o hrdinských či nehrdinských činech vládců k vyprávění o dějinách státu a jeho, především politicky angažovaných, obyvatel. Již ve středověkých kronikách lze nalézt doklady identity s politicky a často také etnicky definovanou pospolitostí, stejně jako doklady xenofobie. Již v pozdním středověku se setkáváme s jazykovým rozdílem jako kritériem politické sounáležitosti a argumentem skupinové solidarity. Kronikáři si pokládali otázku „odkud jsme?“ a svou práci připravili pro pozdější „kolegy“ dostatek materiálu pro budování národních mýtů.

Společný původ českého obyvatelstva popsal nejstarší český kronikář Kosmas již na přelomu 11. a 12. století a učí se o něm žáci již na základní škole. Vyprávěl o příchodu Čechů, kteří byli vedeni praotcem Čechem, na horu Říp. Rozhlédl se po kraji, který se mu jevil jako velmi přívětivý a úrodný a rozhodl o usazení v zemi, která před nimi ležela a která se mu zdála neobydlená. Pozdější středověká mytologie přidala příběh o dvou bratrech, Čechovi a Lechovi. Nejenom toto středověké vyprávění vycházelo z názoru, že být starousedlíkem na vlastním území je ctností, že to automaticky zakládá právo na držení země. Český humanista Pavel Stránský v první polovině 17. století definoval český národ jak územím, tak jazykem.³

Souhrnně lze říci, že předmoderní historiografická tradice nechala modernímu národnímu uvědomění bohatý soubor informací a úsudků, které Hroch definoval následovně: (2009, s. 78)

1. Časové vymezení národní existence – tzv. stanovení počátků národa,
2. Teritoriální vymezení národního území – včetně případných překrývajících se územních nároků,
3. Pojmoslovné vymezení termínu „národ“ – již od 16. Století
4. Vymezení národní existence klíčovými událostmi – na nichž bylo možno založit pocity hrdosti i křivdy,
5. Zdrojem pro národní auto a heterostereotypy.

³ Pojetí národa v díle Jana Pelikána *K poctě profesora Miroslava Hroch*, 1998, s. 41.

Je jednoznačně patrné, že existuje úzká souvislost a návaznost mezi starší, středověkou a raně novověkou historiografickou tradicí a úlohou, kterou se hrála učenecká fáze formování moderního národa počínaje polovinou 18. století, zejména v průpravné práci na konstruktu národních dějin.

2.2 Jazyky a etnické skupiny v období formování národa

Již v samém úvodu srovnání názorů jednotlivých badatelů na úlohu kultury a jazyka při utváření moderních národů spatřujeme viditelné rozdíly. I přes různé hodnocení významu etnických rozdílů jednotlivých autorů lze souhrnně říci, že studium národotvorných procesů v Evropě nemůže přehlédnout jazykovou, etnickou a kulturní různorodost.

Jazykové rozdíly byly již v době vzniku středověkých států samozřejmostí, i když byla částečně překonána používáním „**národního jazyka vzdělavců**“ – **na západě latiny, na východě řečtiny**. Rekonstruovat etnickou mapu Evropy tak, aby osvětlila národotvorné procesy pozdější doby a umožnila jejich lepší výklad, je velmi složité. Jak uvádí Barša a Strmiska (1999, s. 165), tak „problém je již v terminologii: od jisté doby byl jasně definován jazyk literární a pro jejich teritoriální rozhraničení do jisté míry pomůže srovnání se zaváděním jazyka státní správy. Někdy však státní jazyk a nově se prosazující literární jazyk národní nemusely být totožné. Pokud nebyl jazyk literární a státní totožný, tady je rekonstrukce jazykové mapy obtížnější a je potřeba se zaměřit na dialekt, kterým hovořila podstatná část obyvatel státu.“

Dominující role latiny, respektive řečtiny v kultuře a ve státní správě se udržela zhruba do začátku 14. století, kdy jejich funkci začaly přebírat jazyky národní. Od 12. století se utvářely jazyky v západní a střední Evropě: například francouzský, katalánský, provensálský, středohorní a dolnoněmecký a italský. O jedno až tři století později je doplnila literární podoba jazyka anglického, polského, dánského a pro nás nejdůležitější **čeština**. Ve východní Evropě (často s místními mutacemi) byla dlouho univerzálním literárním jazykem staroslověnština. Následuje redukce počtu přežívajících jazyků hlavně na angličtinu, francouzštinu, portugalsštinu, kastilštinu, dočasně též **češtinu** a katalánštinu.

Do 16. století se státy a jejich panovníci o „národní“ jazyky příliš nezajímali. Jak ale správně poukazuje Hroch (2009, s. 82-83), posléze „nastoupila snaha o jazykovou homogenizaci, a to jako důsledek prosazující se ústřední panovnické moci, centralismu, byrokratizace (písemná agenda), projev **absolutistické snahy** o unifikaci všech složek života státu – a tedy nejen právního systému a náboženského vyznání, ale také jazyka.

Pro následný vývoj a pozdější formování novodobého národa bylo podstatné, jakou úlohu mu přiznal absolutistický stát. „V některých případech se tištěný jazyk stal jazykem státní moci natrvalo, v jiných naopak byl z této pozice absolutistickým centralismem vytlačen, jak se to stalo v případě **češtiny**, katalánštiny či norštiny. Je zajímavé, že aristokraté té doby nejednou považovali rozdíl mezi mluveným jazykem (dialektem) a jazykem státní moc nikoli za následek vytvoření vyspělého literárního jazyk, ale přesně naopak – jako důsledek degenerace jazyka lidového. Z některých pramenů je doloženo, že v 18. století se dialektů používalo pro zabavení aristokratických vzdělců, aby tak byla zdůrazněna jejich nadřazenost nad lidovými vrstvami. Jedná se o přesný opak postoje, který o několik desetiletí později zaujali k lidovému jazyku romantikové a také vlastenci v mnoha národních hnutích.

Území státních národů nebylo však – navzdory úspěchům asimilační politiky předchozích období – etnicky stejnorodé. „Již od středověku hrála etnicita významnou úlohu pro vědomí sounáležitosti, shodnosti i pro vědomí odlišnosti. (Barša, Strmiska, 1999, s. 192)

- Viděno „ZDOLA“ – lidé hovořící stejným dialektem se byli blízcí a snáze spolu nejen komunikovali, ale také solidarizovali,
- Viděno „SHORA“ – mohli příslušníci elit snáze vytvářet zájmová a mocenská seskupení s těmi, kdo užívali téhož jazyka.

Přes všechny předpoklady si Evropa udržela svou etnickou rozmanitost díky svým hlubokým historickým kořenům a neovlivnila to ani přání intelektuálů v 19. století. V průběhu modernizace nedošlo ani ke splývání národů, ale spíše naopak. Většina velkých etnických skupin se v průběhu 19. století vyhranila a vymezila a přijala svou novou identitu – IDENTITU SE SKUPINOU NÁROD.

2.3 Modernizace státu, škola a národní výchova

Termínu „modernizace“ užíváme jako společného pojmenování pro jeden ze základních procesů formování novodobého národa – neboli určení si vazeb a základních vztahů, které mohly spojovat jednotlivé modernizační procesy s národní mobilizací.

Z toho důvodu rozdělíme tyto procesy do několika skupin (Hroch, 2009, s. 96):

1. **proměny spjaté s modernizací státu**, z nich pro formování národa byla důležitá zejména **byrokratizace a militarizace**,
2. **sociální a politická emancipace**, tj. cesty a formy utváření občanské společnosti, zahrnující **osvobození rolníků, ústavnost a prosazování občanské rovnosti**,
3. **modernizace v hospodářské sféře**,
4. **sociální komunikace** jako specifická složka modernizačních proměn – tj. **změny mobility, školského systému a zrod veřejného mínění**.

Tato kapitola nebude zacílena na určení možných vztahů mezi jednotlivými modernizačními procesy na jedné straně, a národní mobilizací, respektive šířením národní identity, na straně druhé. I když vzájemná provázanost modernizačních procesů je nepochybná, bude užitečné ptát se po jejich významu pro formování národa diferencovaně. Pro potřeby bakalářské práce se proto zaměřím především na to, jaký vliv v rámci formování a modernizace státu měla škola a rozšiřující se národní výchova.

2.3.1 Škola a národní výchova

Jak uvádí Hroch (2009, s. 119), „z hlediska formování národní identity mezi novými faktory sociální komunikace zaujímala škola mimořádné místo hned ze dvou důvodů:

1. poskytovala prostor pro přenos národně formativních informací do širokých vrstev obyvatelstva,
2. vytvářela základní předpoklady pro pevnou komunikační síť, byla nástrojem alfabetizace⁴, mravní výchovy a státní disciplíny.

⁴ Odstranění negramotnosti

Povinná školní docházka se v Evropě mezi 18. až 20. stoletím prosazovala velmi nerovnoměrně. V českých a rakouských zemích dosahovala znalost čtení a psaní v 60. letech 19. století již téměř 90 %.

„Znalost čtení a psaní nebyla ovšem jedinou funkcí školy. Jejím úkolem bylo především děti vychovávat a disciplinovat. Proto téměř ve všech evropských zemích náboženství zaujímal ve výuce základních škol centrální místo. To pochopitelně platí ve zvýšené míře o školách, které byly pod přímou církevní kontrolou. Nešlo však jen o výchovu mravní, ale také o výchovu k občanským ctnostem.“ (Jůva a Jůva, 2007, s. 39)

Nástrojem disciplinace, a součástí výchovy ke státní loajalitě, byl **vyučovací jazyk**. Francouzské školy byly známé svou důsledností při prosazování francouzského jazyka jako jediného přípustného na školách, stejně tak v ortodoxním Rusku se vyučovalo v ruštině, ale Ruština byla zaváděna i na obsazených školách v Polsku a Pobaltí. Naproti tomu, jak uvádí Hroch (2009, s. 121), úřady v habsburské monarchii respektovaly „místní jazyky“ a jejich zavádění do základních škol, ať již to byla **čeština**, slovenština či srbština.

Do popředí se dostalo vzdělání na středním a vyšším stupni. Z hlediska národní mobilizace to bylo zejména proto, že na tomto stupni se začínali připravovat potenciální průkopníci národní identity, dále pak proto, že národně výchovné předměty, jako dějepis, literatura či zeměpis, se do celostátních učebních plánů pro základní školství nehodily. A bylo to také z toho důvodu, že až žáci od jedenáctého až třináctého roku věku si dokáží uvědomit, utvářet a pracovat s abstraktními pojmy, ke kterým patří také pojem „národ“. Důležitost národní výchovy si uvědomovali všichni představitelé národního hnutí v Čechách, Německu, stejně jako francouzští revolucionáři. Vyučovacím jazykem na středních školách by samozřejmě státní jazyk. Proto i příslušníci nevládnoucích etnických skupin, pokud si chtěli udržet naději na sociální vzestup, museli zvládnout jazyk státní správy do té míry, aby zvládali výuku.

Navzdory všem rozdílům školních systémů a školní výuky napříč Evropou je zřejmé, že cesta k modernímu národu se nikdy nezavršila dříve, než došlo: (Hroch, 2009, s. 122)

1. k podstatnému rozšíření školní sítě a zintenzivnění školní docházky,
2. k zařazení do výuky takových obsahů, které mohly podporovat přijetí národní identity.

2.4 Zápas o národní jazyk a kulturu

Zápas o národní jazyk a kulturu byl vskutku specifickým rysem, jakým se národní hnutí lišilo od formování národa v podmínkách staré státní kulturní a jazykové tradice.

2.4.1 Národní jazyk do škol

Pokud měl spisovný jazyk plnit svoji sociální a komunikační funkci, bylo nutné, aby si jej osvojil co největší počet občanů, ideálně úplně všichni. To byl hlavní cíl pro reformní osvícence i pro revolucionáře od druhé poloviny 18. století – ale jak toho dosáhnout? Stát neměl dostatek peněz a často ani zájem na důsledném zavedení všeobecného školského vzdělání a znalost spisovného jazyka. **Požadavek rovného vzdělání v národním jazyce bylo možné uskutečnit až tehdy, kdy se formování národa dovršilo.** Školní jazyková výchova při tom nesledovala jen usnadnění komunikace. Děti se totiž ve škole neučily jen literární podobě svého mateřského jazyka, ale učily se zároveň pozorovat, popisovat, chápat a objasňovat skutečnost shodně definovanými termíny a tedy obdobných způsobem. Zatímco v případě státních národů se školní docházka postupně podařilo rozšířit, v případě národních hnutí závisel na státní školské politice. Ta se v jednotlivých státech značně lišila a měnila s jejich vnitřním vývojem. Problém výuky národního jazyka na základní škole byl také všude tam, kde na území státního národa žily dialekty lišící se výrazně od jazyka státního. Děti z lidových vrstev po příchodu do školy zažily jistý „kulturní šok“, jelikož se musely učit jazyk, který jim byl povědomý, ale již ne tak snadno osvojitelný. Situace na středních školách byla již významně odlišná – tady se již měly připravovat potenciální vzdělanci.

2.4.2 Problém plné jazykové rovnoprávnosti

Idea plné rovnoprávnosti letálního jazyka nevládnoucí etnické skupiny se státním jazykem se jevila v podmínkách státního národa jako utopie, nesplnitelný sen. Bylo to v rozporu se základními pravidly centralizovaného občanského státu. Jiná situace už ale byla v multietnické říši, kde hrálo roli prosazení autonomie na základě etnického principu. „V Čechách a na Moravě ovšem zrovnoprávnování češtiny naráželo na tuhý odpor místních německých elit, pro něž by plné jazykové zrovnoprávnění přineslo povinnost učit se česky. Problém plné jazykové rovnoprávnosti se stal předmětem politického zápasu.

Pokud dosáhly dílčích úspěchů, dostaly se tyto jazykové požadavky také na půdu požadavků a konfliktů sociálních. Dříve či později totiž tyto úspěchy začaly ohrožovat mocenský monopol byrokratických elit vládnoucího národa, takže boj za rovnoprávnost jazyka se stal zároveň bojem o pozice ve správě. Pro stále početnější vysoce kvalifikované vzdělance z řad etnických skupin, jejichž mateřštinou nebyl státní jazyk (tedy Ne-Rusů, Ne-Němců, později Ne-Maďarů), vyjadřovalo volání po plné rovnoprávnosti mateřského, mezitím již plně kodifikovaného⁵ jazyka víc než zdůrazňování symbolů národní prestiže. Vyjadřovalo jejich sociální požadavek stejných šancí na společenský vzestup pro všechny občany státu“.

(Hroch, 2009, s. 220)

Je nutné ale podotknout, že takováto přeměna měla jistou naději na uskutečnění právě teprve tam, kde se úspěšně prosazovat princip občanské rovnosti, tedy především v rakousko-uherském soustátí.

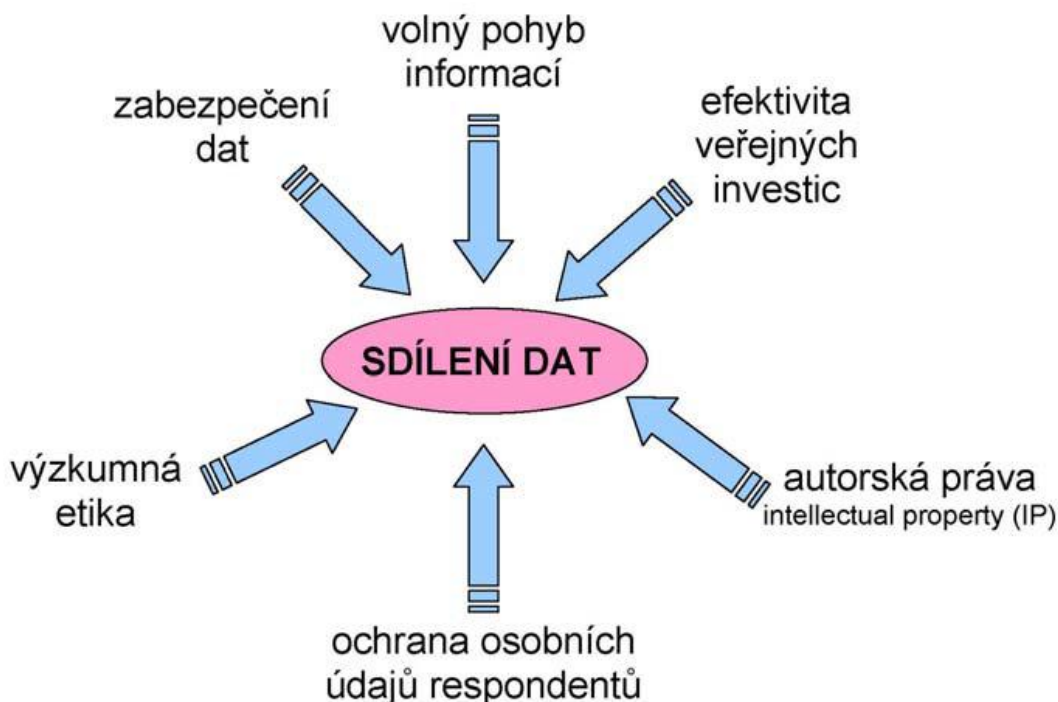
⁵ uzákoněného

3 SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DAT

Tato kapitola uvádí stručný popis metod, které jsem při svém výzkumu použila. V předložené bakalářské práci bude v rámci praktické části využita sekundární analýza dat a níže popsané metody historického výzkumu.

Sekundární analýza dat je analýza dat pořízených pro jiný výzkumný záměr, než v jehož rámci jsou právě používána. To mimo jiné znamená, že analytik nebo tým analytiků provádějících sekundární analýzu se nepodílel na vytvoření původního datového souboru. Pro to, aby bylo provádění sekundárních analýz možné, je ovšem potřeba data sdílet.

Následující schéma ukazuje rámec pravidel pro sdílení dat.



Obr. 1: Rámec pravidel pro sdílení dat (sociologický datový archiv)

Jedná se o nejlevnější způsob získávání dat, data jsou dostupná (někdy je nutné žádat svolení autora). Sekundární analýza využívá informací, které byly ve starších výzkumech sebrány, ale nebyly z určitého hlediska, v určitých souvislostech interpretovány (např. jen údaje pro určitý kraj, jen pro lidi starší 60 let apod., každý výzkum testuje jen omezený soubor hypotéz, jen omezenou množinu relevantních kombinací proměnných).

Vlastnosti sekundárních dat

- jsou zpravidla k dispozici při zahájení projektu,
- jejich cena je výrazně nižší než u primárních zdrojů,
- mohou přinášet data, která jsou pro jednotlivého řešitele projektu nedostupná,
- jde o opakovaně použitelná data, ale nejsou to data podřadná,
- jsou soustředěována za jiným účelem a nemusí plně vyhovovat potřebám výzkumného projektu,
- mohou být také zastaralá pro potřeby projektu,
- nemusí být známa přesná metodika jejich získání.

Zdroje dat pro sekundární analýzu

- archivní data,
- oficiální statistická data,
- databanky statistických údajů,
- datové publikace výzkumů,
- datové soubory z výzkumů na počítači.

Výhody sekundární analýzy:

- ušetří čas a peníze,
- nezasahuje do soukromí,
- umožňuje provádět srovnání (mezinárodní, analýzy trendů ve společnosti, časová srovnání apod.).

Nevýhody sekundární analýzy:

- některá data jsou nedostupná a nelze je dostatečně doplnit,
- původní data mohou obsahovat chyby, které výzkumník při sekundární analýze nemůže odhalit nebo napravit,
- požadovaná data nemusí zcela korespondovat s naším cílem (nemusí obsahovat informaci přesně v té podobě, v jaké ji potřebujeme).

3.1 Diachronní a synchronní přístup k historickému vývoji

Historii si představujeme jako sled po sobě jdoucích událostí, kdy život jedince popisujeme od jeho narození a dětství přes období školní docházky až po dospělou osobnost včetně jeho kulturních, sociálních a politických činů a končíme jeho smrtí. Stejně také popisujeme dějiny školy – začneme jejím založením a sledujeme její změny a rozvoj od minulosti k současnosti, tzn., že postupujeme současně s časovou osou. Takový postup označujeme za **diachronní**. Tento postup nám vystačí, pokud chceme sledovat dějiny malých území – město, vesnice, nebo život jednoho člověka. Jakmile ale chceme sledovat vývoj většího území, musíme obsáhnout, že „na tomto území žilo mnoho jedinců v mnoha sídelních jednotkách a že život lidí zde probíhal v několika rovinách – v hospodářské a výrobní činnosti, v činnosti politické, kulturní atd. Takový postup, kdy historik sleduje, jaký byl stav na mnoha místech v téže době, nazýváme postupem **synchronním**“ (Hroch a kolektiv, 1985, s. 208)

Dějiny českých zemí nejsou dějinami abstraktního celku, nýbrž abstrakcí, která vznikla konfrontací paralelního vývoje mnoha celků. I když také zde líčíme dějiny českých zemí paralelně s časovou osou, tedy diachronně, jde o časový sled obecných charakteristik. Každá z nich vznikla tím, že historik konfrontoval k jistému časovému momentu či úseku vývoj na mnoha místech studovaného území nebo v několika sférách života společnosti. Z toho vyplývá, že každá syntéza dějin většího celku je založena na kombinaci obou výše zmíněných přístupů.

Synchronní přístup se neomezuje časovým průřezem, který shrnuje diachronní vývoj mnoha proměnlivých celků. Pokud chceme tento vývoj porovnávat, analyzovat, **musíme jej vidět jako dočasně stabilizovaný**. Například pokud chceme analyzovat sociální skladbu jednoho nebo více měst kolem roku 1900, musíme si představit, že se tato skladba ve zvoleném roce jakoby „zastavila“, a analyzovat ji ve stabilních kategoriích a pomocí pevných číselných údajů z té doby.

„Synchronní přístup k historické skutečnosti tedy zdůrazňuje dočasnou stabilitu, neměnnost studovaných společenských vztahů. Zabývá se společenskou skutečností jako určitým systémem, který se sice v celku proměňuje, ale zároveň vykazuje některé charakteristické vztahy, které se proměňovaly během jistého období jen nepodstatně“ (Hroch a kolektiv, 1985, s. 209)

To, co platí pro zkoumání jediné země, platí také pro zkoumání obecných dějin. Vývoj jednotlivých zemí nelze zcela pochopit, pokud nepřehlédneme k jejich **přímé či zprostředkované souvislosti s ostatními zeměmi**. Přímá souvislost je vyjádřena přímými ekonomickými, politickými a kulturními vztahy. Zprostředkovaná souvislost vyplývá z obecné souvislosti světového historického procesu, z jeho zákonitostí i zákonitě nerovnoměrného vývoje. I zde může historik formulovat problém, který studuje, z hlediska diachronního (např. vývoj vztahů mezi dvěma zeměmi) i synchronního (např. problém formování moderního národa).

Sám o sobě není možné diachronní ani synchronní přístup k historické skutečnosti chápat jako metodu. Z těchto přístupů, hledisek, vychází metody v pravém slova smyslu, o kterých pojednává další podkapitola.

3.1.1 Progresivní metoda

Jedná se o metodu, která se shoduje s diachronním přístupem k historické skutečnosti. Mluvíme o ní především tam, kde se **snažíme zachytit minulé události tak, jak po sobě následovaly od nejstarší doby po dobu nejnovější**. Postup historikovy práce se ubírá paralelně s tím, jak probíhal historický proces. Progresivní metoda se považuje za metodu jednoduchou a pro historika samozřejmou. Nicméně její jednoduchost a samozřejmost je často pouze zdánlivá. Současní historikové nesledují minulé dění pouze v časovém sledu, ale jako vývoj, který má určitý směr, který někam směřuje a který má určité kvalitativní charakteristiky. Pokud tedy vycházíme ze znalosti důsledků událostí, které sledujeme, volíme také fakta směřující k těmto důsledkům. „Spontánně potlačujeme fakta, která se týkají neúspěšných vývojových náběhů a nezdařených pokusů a soustředujeme se na události, které byly součástí úspěšné, prosadivší se vývojové tendence. Takové hledisko se však již vskutku vymyká progresivní metodě v přísném slova smyslu; přibližuje se totiž k historické skutečnosti proti časovému sledu událostí. Abychom určili, co je ve zkoumaném časovém období důležité a co druhořadé, ptáme se, co se v pozdějším, následujícím období prosadilo a co nikoliv“.
(Hroch a kolektiv, 1985, s. 210)

Díváme se tedy proti směru časové řady, proti směru historického pohybu a tak se dostáváme k metodě retrospektivní.

3.1.2 Retrospektivní metoda

„Retrospektivní metoda vychází z poznatku, že minulé dění tvoří dialektickou⁶ jednotu se současností a že vývojové procesy staršího období lze osvětlit pomocí znalostí o vývojových procesech doby pozdější“. (Hroch a kolektiv, 1985, s. 211). **Při této metodě tedy posuzujeme to, co se stalo dříve, podle toho, co se stalo později.** Při své aplikaci ovšem klade historikovi řadu úskalí, které sama o sobě skrývá. Jedná se především o nebezpečí modernizace; kdybychom nahlíželi na minulé pouze z hlediska toho, co víme o dalším vývoji, všechno by se kritickému oku historika zdálo primitivní, zaostalé nebo málo vyspělé. Důležité je také, aby historik „nepodcenil“ předchozí progresivní zkoumání. „Jestliže nebudeme minulou skutečnost nazírat především historicky – tedy z hlediska toho, jak jednotlivé situace vznikaly, jak se jednotlivé konflikty rodily, nebudeme schopni tuto skutečnost ani vysvětlit“. (Hroch a kolektiv, 1985, s. 211). Je tedy důležité respektovat pravidla historismu⁷.

Progresivní a retrospektivní metoda jsou nedílnou součástí historické analýzy, která přistupuje k minulosti z hlediska diachronního.

3.1.3 Strukturní analýza

Ze zdůraznění synchronního pohledu vychází především metoda, kterou autoři nazývají jako strukturní, jiní jako systémovou. „Jestliže přistupujeme k dějinám ze synchronního hlediska, může tedy sice jít o prostou konfrontaci jevů, které spadají do téže doby, závažnější je však takový postup, kdy historik **studuje určité složky minulého vývoje jako soustavy vztahů mezi prvky, které se vzájemně ovlivňovaly a tvořily po více méně omezenou dobu relativně stabilní a uzavřený fungující celek – systém.** Takovým systémem v nejobecnějším smyslu mohla být společenskoekonomická formace, mohla jím být také skupina států, město, obyvatelstvo státu, příslušníci národa apod. Důležité je, aby v průběhu časového úseku, ve kterém příslušný celek, systém nebo strukturu sledujeme, nedošlo k zásadní změně, jež by modifikovala určující kvalitativní rysy studovaného celku“. (Hroch a kolektiv, 1985, s. 213).

⁶ Dialektika = názor různosti, rozporu v abstrakci vývoje

⁷ Historismus = přístup ke skutečnosti v její dějinné proměnlivosti; respektování dějinné situace

Strukturní analýza především z teorie společenskoekonomické uskupení jako jednoho ze základních rysů ucelenosti historického procesu. Z tohoto hlediska tvoří lidská společnost složitý komplexní organismus – systém, který má svou strukturu a skládá se z dalších, dílčích systémů s vlastními strukturami.

Strukturní analýza je tedy reprodukcí systému, zkoumá mechanismus jeho vnitřní skladby, jeho struktur. Abychom mohli s její pomocí dojít k užitečným výsledkům, musíme mít dostatek informací získaných diachronním studiem historického vývoje.

3.2 Kvantitativní metody v historickém výzkumu

Využití kvantitativních metod v historickém výzkumu bylo známo už odedávna. Dříve mělo podobu nejjednodušších ilustrací doplňujících vlastní historické vyprávění. V období zhruba do konce 18. století se jen zřídka setkáváme s přesnou a záměrnou evidencí určitých údajů – proto bývá označováno za období předstatistické. Období pozdější pak již obdobím statistickým.

„Záměrné používání kvantitativních metod v historickém výzkumu je záležitostí poměrně novou a bylo úzce spojeno s rozvoje hospodářských dějin a demografického bádání.“ (zpracoval Karel Kubiš v díle Hroch a kolektiv, 1985, s. 216).

Vývoj použití těchto metod v historickém výzkumu lze rozdělit do tří fází:

1. Vyhledávání nového statistického materiálu, případně jeho zpracování – 19. století a počátek 20. století – týkalo se především dějin cen a **demografického bádání**;
2. Používání kvantitativní analýzy v historii – nepodařilo se však ještě dostatečně spojit kvalitativní a kvantitativní analýzu;
3. Fáze integrační – používání kvantitativních metod se v historii prohlubuje, vývoj vyžaduje stále všestrannější empirická bádání, včetně prací s materiálem hromadné povahy.

Kvantitativní metody lze v historickém výzkumu rozdělit do dvou velkých skupin (Hroch a kolektiv, 1985, s. 216):

- historická statistika,
- modelování.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝCHOZÍ SITUACE A CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Při zpracování bakalářské práce jsem použila kombinaci analýzy sekundárních dat s určitými metodami historického výzkumu. Jelikož téma mé práce vychází s mého zájmu o historii národa a mého přesvědčení, že školské instituce utvářejí názor a představy lidí o svém životě, shromáždila jsem k předloženému tématu již řadu publikací, knih a sborníků, které jsem pro své bádání a interpretaci výsledků mohla využít. Využila jsem tedy informací, které ve svých výzkumech shromáždili nejrůznější autoři a interpretuji je v návaznosti na mnou stanovený cíl bakalářské práce.

Předkládaná práce z historického hlediska zkoumá vliv vzdělávacích institucí na formování moderního českého národa. Cílem práce je ukázat, nakolik byla škola důležitým faktorem při formování moderního českého národa a naopak, jak tomu zabraňovala.

Ve své analýze poukazuji na různé aspekty významu školy jako specifické společenské instituce, která plní specifické společenské funkce, o zkoumání její organizace a struktury, sociální povahy, její efektivnosti, o procesy rozvoje úrovně vzdělání obyvatelstva českých zemí v 18. a 19. století, který se objevil v naší vědecké literatuře. Tato všestranná analýza nezbytně zahrnuje i historický aspekt vývoje českého školství od jejího počátku, přičemž milníkem bylo zavedení povinné školní docházky. Je to z toho důvodu, že mnohé jevy, které jsou charakteristické pro školu a její vliv na formování národa v 18. a 19. století, by nemohly být pochopeny bez příslušné historické retrospektivy. Pro tyto účely jsem použila diachronní a synchronní metodu historického vývoje s prvky progresivní i retrospektivní metody. V práci jsem také použila kvantitativní metody historického výzkumu v rámci tabulkového a grafického znázornění rozvoje všeobecného vzdělávání v českých zemích, generační gramotnosti nebo efektivnosti působení všeobecného vzdělávání.

5 STRUKTURALIZACE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

5.1 Školní vzdělávání v českých zemích před zavedením povinné školní docházky

Počátky vzdělávání v českých zemích spadají již do období **Velké Moravy**. Velké archeologické objevy v lokalitách předpokládaného centra Velké Moravy (Staré Město u Uherského Hradiště, Pohansko u Břeclavi a zejména Mikulčice) velmi výrazně dokumentují kulturní vyspělost našich slovanských předků. Velký rozvoj tvořivých sil lidu Velké Moravy spadá již do **druhé poloviny 9. století**. Byly jimi nejen bohatá kultura hmotná a duchovní, města a rozsáhlé stavby církevní i světské, ale i řemeslnické dílny na zpracování zemědělských i jiných nástrojů, železných zbraní a šperků s ojedinělou uměleckou výzdobou. Jak se tradičně udává, přišly roku 863 na Moravu na pozvání knížete Rostislava slovanští věrozvěstové Konstantin a Metoděj. Působili tu nejen jako šířitelé křesťanství, ale i jako tzv. „první nároční učitelé“. Se soluňskými bratry je spojováno i budování prvních slovanských škol, jejichž existenci doložili četné archeologické nálezy (Sady u Uherského Hradiště, hora Svatého Klimenta nebo hrad Budeč). Tyto první školy později zanikly, nicméně základy českého školství byly položeny.

5.1.1 Počátky školního vzdělávání v Čechách

I když další politický a náboženský vývoj u nás nahradil slovanskou bohoslužbu latinskou liturgií a glagolici latinkou, nadále se uplatňovaly cyrilometodějské vlivy v oblasti literární i náboženské, takže nemizí slovanská bohoslužba z českých zemí. První škola, která měla nahradit **školy Velké Moravy**, vznikla kolem roku 890 při kostele Pany Marie na Pražském hradě. Tady sídlili slovanští kněží, kteří přišli s knížetem Bořivojem do Čech. Právě o této škole se traduje legenda, že „kníže Václav se zde vyučil staroslověnskému písmu, jazyku a bohoslužbě, zatímco latinské knihy četl ve škole při kostele sv. Petra na hradě Budči.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 13).

5.1.2 První kroky k demokratizaci vzdělání

Jak se křesťanství rozšiřovalo, vznikaly v našich zemích **klášterní a katedrální školy**. Jejich poslání bylo především teologické a přístupné nejprve chlapcům, kteří se oddali kněžské službě.

Větší počet klášterních škol bylo zakládáno po založení pražského biskupství v roce 973. Vedle klášterních škol byly zakládány školy **katedrální**, které sloužili duchovním pro účely zvýšení jejich vzdělanosti. Nejnižším typem školy byla **škola farní**, které vznikaly většinou ve městech. Jejich vznik a vývoj do vysoké míry určoval postoj duchovního stejně jako hospodářské podmínky obce a v neposlední řadě i kvalita učitele. Na farních školách se kromě katechismu vyučovalo čtení, psaní a počítání, tedy předměty důležité pro praktický život.

Ve středověku měly na utváření moderního evropského školství velký vliv **univerzity**. Do značné míry vznikaly mimo prostředí klášterních a katedrálních škol, které již nebyly schopny reagovat na potřeby své doby. Současně byly otevřeny všem křesťanským národům a všem třídám obyvatelstva, takže poprvé se zde střetli jako rovný s rovným šlechtic a měšťan, bohatý a chudý. Založení Karlovy univerzity (r. 1348) otevřelo možnost mladým lidem získat vysoké vzdělání. To mělo vliv i na nižší školství, jelikož „univerzita na ně nejen dozírала a vydávala školní řády, ale vysílala na ně i učitele a rektory.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 14).

Podíl na vzdělanosti měla i města, jejichž hospodářský rozkvět volal po potřebě vzdělání, a proto zakládala své **školy městské**. Vznik městských škol se datuje do 13. století, kdy se začínala rychle rozvíjet řemesla, byly položeny základy k širokým obchodním stykům, tudíž církevní školy nemohly uspokojit bohatnoucí města a jejich obyvatelstvo. Tyto školy, i přes odpor církve (nebyly školami církevní povahy), zůstávaly v pravomoci měst a univerzita jmenovala učitele, prováděla dozor a uváděla školní řády. Městské školy navštěvovali především děti bohatých kupců a řemeslníků.

Lepší podmínky pro vzdělání nabídlo 13. a 14. století, kdy šířitelem vzdělání byla hlavně církev, která začlenila naše země do sféry evropské křesťanské kultury. Cíle, organizace, obsah vzdělání i metody a formy vzdělání byly společné všem evropským křesťanským zemím a vše slouží k posílení církevní moci: cíle výchovy a vzdělávání jsou náboženské, obsah se odvozuje od potřeb církve, určuje se její praxí a s tím souvisí i organizační závislost na církvi. „Církev chtěla užívat znalostí, které zprostředkovala, k podpoře víry a svého prospěchu, proto zakládala školy. Nemohla však zabránit tomu, že vzdělání se stávalo silou, která se nedala plně ovládnout, nedala se řídit jen v určitých mezích, ale pokračovala jejich hranice a objevovala svět svobodného ducha.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 14).

5.1.3 Vzestup i pokles vzdělanosti v našich zemích

Ve 14. a 15. století nastává vrchol feudalismu a s ním i hluboké sociální rozpory: na jedné straně další rozvoj řemesel a obchodu, růst bohatství šlechty, měšťanů, ale hlavně církve, na druhé straně větší bída venkovské a zejména městské chudiny. **Nový směr základního vzdělávání uskutečnilo Husitské hnutí.** Mělo se zpřístupnit všem vrstvám společnosti a měly se vzdělávat i dívky. Jako jazyk zprostředkující kulturní hodnoty se důsledně prosazovala čeština. „Revoluční přístup husitů ke vzdělání se projevuje jak v demokratizačních tendencích jeho rozšiřování, tak v pojetí vzdělání a výchovy s cílem přípravy k řešení nejpálčivějšího problému, postavení člověka ve společnosti.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 17). Zde je možné hledat počátek utváření „nového člověka“, který vede boj o právo samostatného myšlení, svobodného poznání (i když ještě v náboženské formě), přesahující čistě jen náboženský rámec a zahrnující i otázky denního života člověka.

Následuje vliv humanismu, který zasahoval především vyšší školství a směřoval k osvojení výchovy a vzdělání z tuhé církevní podřízenosti a hlásal harmonický rozvoj osobnosti po stránce tělesné i duševní. Obsah vyučování šel v období humanismu dvěma směry: jeden šel za poznáním přírody a světa dítěte, druhý za studiem klasické literatury.

Pro šíření vzdělanosti měl neobyčejný význam vynález knihtisku (15. století), kterého se v českých zemích užívalo ihned po jeho vzniku, tiskly se latinské gramatiky, ale i slabikáře pro žáčky v jazyce latinském a českém.

V 15. století (roku 1457) dochází ke vzniku **jednoty českých bratří** – již její vznik byl výchovný, neboť „byla založena proto, aby bratr byl strážným svého bratra a výchova se prováděla prostřednictvím všech. (Molnár, 1956, s. 5). V 16. století se již zakládají bratrské školy nižší i vyšší. Také zde byl kladen vysoký důraz na mateřský jazyk a na jeho základě i na učení cizích jazyků.

Následovalo období po bitvě na Bílé hoře, které znamenalo přerušování slibného rozvoje nejen bratrského školství, ale i pokrokovějšího myšlení. Lid byl záměrně držen šlechtou a církví v nevědomosti a sám jen těžko, v důsledku třicetileté války a nevolnictví, udržoval zájem o vzdělání. Univerzitu Karlovu i ostatní latinské školy ovládal řád jezuitský, založený roku 1540 Ignácem z Loyoly.

Z výše uvedeného lze shrnout, že v celém období feudalismu se vystřídaly progresivní i regresivní snahy o utváření profilu člověka ve výchovně vzdělávacím procesu.

5.1.4 Školství v době nástupu kapitalismu

Sociálně-ekonomický vývoj společnosti uvedl do popředí měšťanstvo, formující se v novou třídu, buržoazii. Její zakotvení v praktickém životě specializující se na výrobu a obchod, vneslo nové požadavky na vzdělání, kdy verbální učení poznatků o přírodě a společnosti již nedostačovalo. Vznikla potřeba reálného vzdělání, učení vědomostí o objektivním světě kolem nás, učení praktických dovedností a návyků. Výsledkem těchto požadavků bylo nové pojetí vzdělání – **pedagogický realismus**. Jeho nejslavnějším představitelem byl **Jan Ámos Komenský (1592 – 1670)**. „Velký myslitel, vychovatel a sociální reformátor, který začal v pohnuté době třicetileté války otevírat lidstvu nové obzory. Po studiích v Herbornu a v Heidelbergu působil Komenský na latinské škole v Přerově (1614 – 1618), která byla místem jeho prvního tvůrčího rozletu. Už zde přemýšlel o povznesení člověka výchovou. Považoval všechny lidi za sobě rovné. Bůh nestvořil žádné rozdíly mezi lidmi. A tam, kde rozdíly jsou, musí být oslabovány a nikoli posilovány.“ (Kopecký, 1957, s. 38). Komenský byl jeden z prvních, kdo požadoval vzdělání „všech ve všem“. Vševýchova Komenského je nástrojem demokratizace společnosti Programem demokratizace je návrh Komenského výchovně vzdělávacího systému od předškolní výchovy až po školu vysokou a završení studií poznáváním cizích zemí. Komenský v něm překonává nejen stav školské organizace ve své době, ale i v době daleko pozdější. J. A. Komenský se pokusil ve své době **zpracovat obsah vzdělání**, který pokládal za nezbytný pro každého. Kladl důraz na znalosti o přírodě a lidské práci (fyzika, geografie, historie, mateřský jazyk, cizí jazyk), výchovu mravní, výchovu k tvůrčímu uplatnění člověka ve společnosti. Jak zdůrazňoval Komenský, „jen vzdělání občané mohou být dobrými občany.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 22).

V duchu zásad pedagogického realismu žádal Komenský i **změnu vyučovacích metod** – od verbální metody založené na zapamatování k metodě názorné, zakládající se na smyslovém vnímání, a následně k metodě praktické.

Velmi výstižně shrnul vliv J. A. Komenského autor Pavel Floss (1992, s. 86): „Komenského dílo vyrostlo z nejpokrokovějších názorů jeho doby a jejich cílevědomým domyšlením a dotvářením předběhlo její možnosti. V době svého vzniku však nemohlo působit na školství jeho rodné země, protože její politická a hospodářská situace nedovolovala rozvíjet vzdělání ani v té míře, ve které existovalo před Bílou horou. Znovu posílený vliv katolické církve a upevnění feudálního charakteru společnosti u nás nemohlo připustit rozvoj vzdělání, které nebezpečně osamostatňovalo myšlení lidí.“

Shrneme-li vývoj školství v době počátku kapitalismu, nacházíme především rozpor přežívajícího vlivu náboženství a církve s novými požadavky na vzdělání a výchovu. Tento rozpor dospěl k dvěma charakteristickým tendencím:

1. rozšiřování nároků na všeobecné vzdělání základní (všeobecné reálné vzdělání)
2. rozšiřování středního vzdělání podle nových potřeb (potřeba vyššího odborného vzdělání způsobené vlivem průmyslu a obchodu)

Obě tyto tendence jsou výsledkem dějinného vývoje směřujícímu k demokratizaci vzdělání, ale jejich realizace závisela na politicko-ekonomické situaci země. U nás nebyly v 17. století pro ni příznivé podmínky. Teprve nástup 18. století přinesl lepší možnosti i pro školství naší země.

5.2 Vzestup školního vzdělávání od zavedení povinné školní docházky

Po bitvě na Bílé hoře (roku 1620) ztratily české země (Čechy, Morava a Slezsko) svoji samostatnost a staly se „dědičnými zeměmi“ Habsburků. To znamená, že byly podřízeny (spolu s vlastními rakouskými zeměmi) jednotným centrálním řídicím orgánům. Proto byl jejich kulturní rozvoj ve druhé polovině 18. století podmíněn procesy, které probíhaly v Rakousku v tomto období. Druhá polovina 18. století je známa jako období **osvíceného absolutismu**, období významných státních reforem v mnoha oblastech vnitřního života. Přiznání ekonomického významu gramotnosti a z toho plynoucí společenská funkce a celostátní význam školy byly tedy bezprostřední příčinou zásadní reorganizace rakouské vzdělávací soustavy v druhé polovině 18. století.

5.2.1 Zavedení povinné školní docházky

Marie Terezie za své vlády vytyčuje nový princip státní politiky – škola = záležitost státu. Jeho uskutečňování znamenalo značné omezení práv církve ve školské sféře a tzv. zestátňování školy bylo součástí celkového procesu centralizace státní moci v období absolutismu.

Série školských reforem provedených za panování Marie Terezie, zahrnovala všechny stupně školního vzdělání. **Nejdůležitější** z těchto reforem **byla reforma základní školy provedená podle zákona z 6. prosince 1774**. Jeho základem byl „Všeobecný školní řád pro německé školy normální, hlavní a obecné ve všech dědičných zemích“ (Kádner, 1931, s. 119). Zákon ustanovil princip povinné školní docházky. Ta se týkala všech dětí od 6 do 12 let.

„Zákon stanovil tři paralelní typy národní školy: na vesnicích a malých městech **školy triviální** jedno- a dvoutřídní, zřizované při farách a jejich filiálkách; ve větších městech a administrativních centrech troj-čtyřtřídní **školy hlavní** a v zemských centrech čtyřtřídní **školy normální**. V Triviálních školách se kromě katechismu učilo čtení, psaní a počítání, tzv. trivium. Poskytovaly také základy poznatků a návyků zemědělských a řemeslnických. V českých zemích se zpravidla vyučovalo v těchto školách v českém jazyce. V hlavních školách se mimo uvedeným předmětům vyučovalo také základům latiny, a němčině (v trojtřídních). Ve čtyřtřídních přibyl zeměpis, dějepis, přírodopis, geometrie, rýsování a základy stavebního řemesla. V českých zemích bylo vyučování vedeno v češtině pouze první a zčásti ve druhé třídě, potom už pouze v němčině.“ Ve škole normální se vyučovalo podle rozšířené varianty škol hlavních. Vyučovacím jazykem byla pouze němčina. Třetí třída hlavní a normální školy poskytovala dostatečnou přípravu pro vstup na gymnasium. Ti žáci, kteří se nechystali pokračovat ve vzdělávání na střední škole, absolvovali čtvrtou třídu, (dva jednoleté cykly, která poskytovala praktickou přípravu.“ (Kuzmin, 1981, s. 55). Počet učitelů na národní škole se shodoval s počtem tříd.

Pro přípravu učitelů národních škol byly při všech normálních a také při některých hlavních školách zřizovány bezplatné přípravné kurzy tzv. preparandia⁸. Po jeho absolvování se mohl stát pomocným učitelem a po roční praxi mohl skládat speciální zkoušku, po níž se stal plnoprávním učitelem.

Financování národních škol bylo uloženo z části obci, z části církvi a z části rolníkům. Rodiče často nechtěli děti do školy posílat a tak se vláda snažila o co nejnižší školné. Také učitelé byli vydržováni obcí.

Koncem 18. století za vlády Josefa II. byla v našich zemích velmi zdůrazňována povinnost školní docházky, což vedlo k růstu počtu škol. Tento růst reflektuje následující tabulka, která postihuje rozvoj národních škol a všeobecného vzdělání v Čechách v letech 1775-1828.

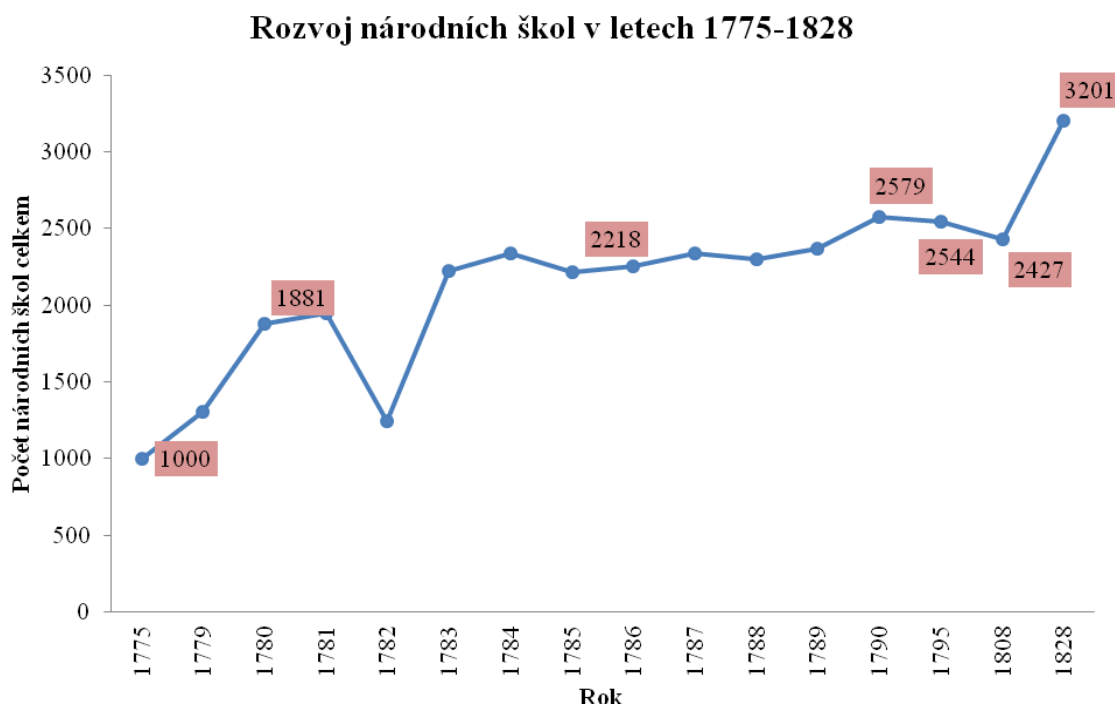
⁸ Pro učitele triviálních škol tříměsíční a pro učitele hlavních škol šestiměsíční

Tab. 1: Rozvoj národních škol a všeobecného vzdělání v Čechách v letech 1775-1828 (Kuzmin, 1981, s. 64; zpracování vlastní)

Rok	Národní školy				Žáci (v tisících)				Děti ve školním věku	Se všeobecným vzděláním (%)
	Celkem	z toho			Celkem	z toho				
		hlavní školy	další městské školy	triviální školy		hlavní školy	další městské školy	triviální školy		
1775	1000	-	-	-	30,0	-	-	-	-	-
1779	1305	14	28	1272	65,9	2,2	2,7	61,0	-	-
1780	1881	15	28	1837	88,7	2,5	2,5	83,7	-	-
1781	1946	16	23	1906	93,4	2,9	2,2	88,3	-	-
1782	1245	12	24	1208	111,5	2,6	2,3	106,6	-	-
1783	2220	12	24	2183	117,3	2,7	2,4	112,2	-	-
1784	2336	15	23	2297	125,4	3,6	2,8	119,0	210,8	59,4
1785	2218	15	24	2178	142,8	3,7	3,0	136,1	239,4	59,4
1786	2253	15	24	2213	158,8	3,8	3,2	151,8	251	63,3
1787	2336	16	23	2296	180,1	9,2	3,2	167,7	-	-
1788	2301	20	22	2258	172,9	6,2	3,1	163,8	-	-
1789	2368	20	20	2327	190,3	7,0	3,1	180,2	-	-
1790	2579	24	20	2534	187,5	8,1	2,0	177,4	-	-
1795	2544	33	50	2461	216,7	-	-	-	314,5	68,9
1808	2427	31	37	2359	251,5	-	-	-	360,6	69,8
1828	3201	43	37	3121	448,3	-	-	-	491,8	91,1

Podle údajů z tabulky a následného grafu je patrné, že se počet škol v Čechách od provedených reforem za 15 let zvýšil více než dvaapůlkrát a počet žáků více než šestkrát. Pokud poreformní údaje srovnám s rokem 1828, je tento nárůst více než 320 %.

Z tabulky rovněž vyplývá, že v roce 1795 navštěvovalo všeobecné vzdělávání více než 216 tisíc žáků, což byla v té době více než dvoutřetinová účast v poměru k celkovému počtu dětí ve školním věku.



Graf 1 – Rozvoj národních škol v letech 1775-1828 (zpracování vlastní)

Třicátá léta 19. století byla důležitým mezníkem ve vývoji školy a pedagogiky v našich zemích. Roku 1832 se úředně jednalo o uplatnění práva jazyka českého na školách. Bohužel se ale toto uplatnění práva nesetkalo s pochopením na příslušných vládních místech. Ve druhém a třetím desetiletí 19. století skutečně začíná po delší době nový růst národních škol, což nejlépe ukazuje následující tabulka:

Tab. 2: Rozvoj národních škol a všeobecného vzdělání v českých zemích v letech 1828-1847(Kuzmin, 1981, s. 70; zpracování vlastní)

Rok	Národní školy		Žáci (v tisících)	Děti ve školním věku (v tisících)	Všeobecné vzdělání v %
	Celkem	z toho hlavní			
1828	5077	68	698,2	762,2	91,60
1830	5147	69	729,2	792,4	92,02
1833	5279	69	752,5	809,6	92,95
1835	5398	71	773,5	821,8	94,12
1840	5406	69	762,8	813,7	93,74
1843	5477	74	791,8	829,4	95,47
1845	5510	77	808,7	846,3	95,56
1848	5501	77	823,5	863	95,42

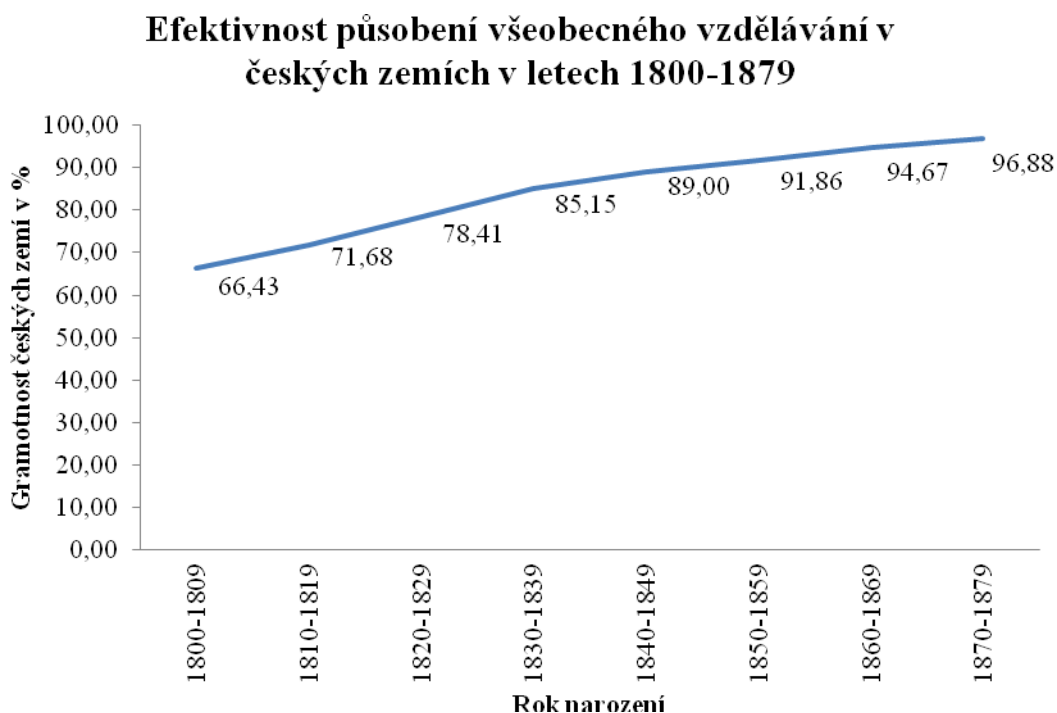
Jak nám tabulka jasně ukazuje, všeobecné vzdělání ke konci 20. let 19. století překračuje v českých zemích hranici 90 % a v polovině 40. let dosahuje více než 95 % všech dětí ve školním věku. Ruku v ruce s rozvoje všeobecného vzdělání šel i růst gramotnosti v ročnících, které prošly národní školou v těchto letech. Sčítání lidu z roku 1890 zobrazené M. N. Kuzminem (1981, s. 71) zachytilo podobu generační gramotnosti⁹ ve skupinách po deseti letech, počínaje ročníkem 1800 takto:

Tab. 3: Generační gramotnost v českých zemích podle sčítání lidu v roce 1890 (Kuzmin, 1981, s. 71; zpracování vlastní)

Rok narození	1800-1809	1810-1819	1820-1829	1830-1839	1840-1849	1850-1859	1860-1869	1870-1879
Školní docházka v letech	1806-1821	1816-1831	1826-1841	1836-1851	1846-1861	1856-1871	1866-1883	1876-1893
Uměli číst a psát (v %)								
Čechy	68,76	75,04	81,84	87,87	91,41	93,7	96,13	97,53
Morava	62,14	66,94	73,37	80,99	85,59	89,17	92,51	95,81
Slezsko	54,77	51,1	61,73	73,49	77,77	83,78	89,22	94,84
české země	66,43	71,68	78,41	85,15	89,00	91,86	94,67	96,88
Uměli jen číst (v %)								
Čechy	10,37	9,05	7,34	4,61	3,49	2,17	1,2	0,76
Morava	17,41	16,48	14,58	10,46	7,89	5,45	3,19	1,27
Slezsko	20,85	27,47	22,16	15,02	14,02	9,81	5,04	1,77
české země	12,63	11,94	10,12	6,8	5,33	3,53	2,01	0,97
Neuměli ani číst ani psát (v %)								
Čechy	20,87	15,91	10,82	7,52	5,1	4,13	2,67	1,71
Morava	20,45	16,43	12,05	8,55	6,52	5,38	4,3	2,92
Slezsko	24,38	21,43	16,11	11,49	8,21	6,41	5,74	3,39
české země	20,94	16,38	11,47	8,05	5,67	4,61	3,32	2,15
Počet osob v každé skupině (v tis.)	28	191	463	704	917	1134	1324	1725

⁹ Generační gramotnost charakterizuje rozvoj školní gramotnosti od ročníku k ročníku.

Z tabulky je patrné, že koeficient efektivity působení národní školy v českých zemích vzrostl z 66,4 % gramotných v ročnících 1800-1809 (školní docházka v letech 1806-1821) na 85,1 % v ročnících 1830-1839 (školní docházka v letech 1836-1851).



Graf 2 – Efektivnost působení všeobecného vzdělávání v českých zemích v letech 1800-1879 (zpracování vlastní)

Následující vývoj a především revoluční rok **1848** byl příslibem možného obratu k lepšímu – vyučování bylo bezplatné, škola světská, jazyk německý a český byly uznány jako rovnoprávné. V Praze byla otevřena česká hlavní škola s učitelským ústavem pro vzdělání učitelů národních škol. Během dvou let se objevilo několik návrhů na reformu škol – např. Karla Slavoje Amerlinga, K. Havlíčka, Karla Sabiny, Jana Kollára či J. E. Purkyně. „Přes všechny tyto snahy, způsobené revolučním hnutím, ke skutečné demokratizaci školství v českých zemích nedošlo. Vládnoucí kruhy, šlechta, církve a armáda udusily revoluční myšlenky r. 1848 a byl nastolen tvrdý absolutismus stvrzený v roce **1855** smlouvou mezi papežem a rakouským státem, tzv. **konkordátem**.“ (Králíková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 32). Tím se katolická církev zmocnila národního školství, které spravovala i jménem státu a vše muselo být ve shodě s katolickou vírou.

Ten trval až do roku **1869**, kdy byl přijat **říšský zákon o školách** – ten stanovil místo dosavadní šestileté povinné školní docházky osmiletou školní povinnost, a to od šestého roku věku dítěte do dokonaného čtrnáctého roku. Velký význam měla ale jeho obsahová stránka – do škol obecných a městských byly zavedeny reálné předměty (přírodopis, zeměpis a dějepis), učilo se mateřskému jazyku, písemností, aritmetice, účetnictví, zpěvu, tělocviku a také ženským ručním pracím. Z toho vyplývaly i nové zásady učitelské přípravy - dosavadní dvouleté učitelské ústavy byly nahrazeny čtyřletými a nový zákon připouštěl k učitelskému studiu i ženy. Přes řadu pokrokových rysů nese zákon neklamná svědectví i o stínech své doby. Tak například připouštěl tovární školy pro děti školou povinné, takže mlčky toleroval zaměstnávání dětí a omezení jejich vzdělání. Školský zákon měl tedy rozporný charakter.

5.2.2 Odraz společenského vývoje 18. a 19. století ve středním školství

Nyní se vrátím k vývoji vzdělání ve středním školství koncem 18. a počátkem 19. století. Potřeba praktického vzdělání pro průmysl a obchod dala vzniknout, vedle tradičních gymnázií, i dalším typům škol poskytujících vzdělání na středoškolské úrovni. V našich zemích existovala **gymnázia** již koncem 18. století. Novými proudy není zasažena pouze národní škola, ale také gymnázium a univerzita. V gymnáziích byl v roce 1808 vydán kodex, kterým se rozšiřuje vyučování klasickým jazykům, ostatní humanitní a přírodovědné předměty jsou značně omezeny. Zvyšují se hodiny náboženství a latinu, prodlužuje se délka školní docházky z 5. let na 6 (do roku 1819).

Na tomto místě musím podotknout, že vývoj středního školství byl ve 30. – 40. letech 19. století zcela odlišný od výrazného a bouřlivého vzestupu národních škol v českých zemích. Jak uvádí M. N. Kuzmin (1981, s. 73) „ve 30. – 40. letech 19. století bylo v českých zemích 33 gymnázií, z toho 22 v Čechách, 8 na Moravě a 3 ve Slezsku. Počet žáků v nich se pohyboval mezi 7400 – 8800, což bylo v průměru pouze 1 % z celkového počtu obyvatel příslušného věku (tj. stejně jako na konci 18. století).“

Do období přelomu 18. a 19. století řadíme také první pokusy o založení tzv. **reálek** - praktických škol, se datuje do tohoto období, konkrétně do roku 1833. Zatímco gymnázia poskytovala všeobecné vzdělání především kněžím, lékařům a úředníkům, reálky byly původně určené řemeslníkům a technickým pracovníkům.

V roce 1851, respektive 1854 byl schválen „**Nástin organizace gymnázií a reálků**, který se stal základem pro budování středního školství po dobu šedesáti let. Ten vytvořil osmitřídní gymnázia s nižším a vyšším čtyřletým stupněm. Studium končilo maturitní zkouškou, která se stala podmínkou vstupu na vysokou školu. Změna obsahu omezila latinu a zdůrazňovala celkové vzdělání společenskovední (sloučení dějepisu se zeměpisem) i jazykové. Jazykové vyučování zaujímalo 58,1 % vyučovacího času, společenskovední jen 15,8 % a matematické a přírodovědné 22,9 %.“ (Veselá, 1973, s. 136-137).

Reálky byly výrazným protějškem gymnáziím a Nástin organizace gymnázií a reálků jim stanovil tyto úkoly: „příprava pro průmysl, řemesla a živnosti. V jejich učebním plánu tedy byly například tyto předměty: účetnictví, stavitelství, živnostenské počty ve 3. třídě, nauka o strojnictví v 6. třídě. Státní zákon z r. 1867 jim vytkl jasně tento cíl: podávat všeobecné vzdělání se zvláštním zřetelem k matematice, přírodním vědám a živým jazykům a připravovat žáky pro další studia na vysokých školách technických, zemědělských, hornických a lesnických akademiích.“ (Králiková, Nečesaný, Spěváček, 1977, s. 35).

Tab. 4: Střední školy v Čechách, na Moravě a ve Slezsku v letech 1828-1847 (Jaroš; Job, 1961, s. 26; zpracování vlastní)

		Rok					
		1828	1830	1835	1840	1845	1847
ČECHY	gymnázia	25	25	22	22	22	22
	žáci	5448	5307	5224	5396	5798	5609
	reálky	x	x	x	2	2	2
	žáci	x	x	x	74	83	86
MORAVA	gymnázia	9	7	8	8	8	8
	žáci	1969	1962	1919	2067	2201	2179
SLEZSKO	gymnázia	4	3	3	3	3	3
	žáci	874	627	662	744	831	884

Ve druhé polovině 19. století nastává v našich zemích velký **rozvoj průmyslových a jiných odborných středních škol**. První vznikla v Praze v roce 1882, následovala ji v roce 1885 v Plzni a v Brně. Tyto průmyslové školy se dělily na vyšší čtyřleté a nižší dvouleté. K odborným školám byly počítány také čtyřleté obchodní akademie (například Československá obchodní akademie v Praze založená roku 1878) a obchodní školy, zpravidla dvouleté. „Vznikaly také školy lesnické a rolnické, náležely k nim i školy zahradnické, vinařské, štěpařské a lnářské.“ (Štverák, 1983, s. 176).

Ještě bych ráda zmínila vznik prvních odborných škol pro dívky, které se datuje do roku 1871, kdy byla „založena škola Ženského výrobního spolku v Praze. Teprve později vznikaly první pobočky pro dívky i při obchodních školách. Dívčí dorost z takzvaných lepších rodin byl svěřován do péče soukromých penzionátů nebo klášterních internátů. Vyššího vzdělání se dívkám dostalo až daleko později. První soukromé dívčí gymnázium nazvané Minerva (později Elišky Krásnohorské) vzniklo v roce 1890 a znamenalo významný krok pro dívčí vzdělání. (Štverák, 1983, s. 176-178).

Podobu a složení středních škol v Českých zemích od druhé poloviny po konec 19. století nám přiblíží následující tabulka¹⁰:

¹⁰ Zpracování autorů sleduje vývoj středních škol až do roku 1921; pro účely bakalářské práce jsem využila údajů do roku 1895.

Tab. 5: Střední školy v Čechách, na Moravě a ve Slezsku v letech 1851-1895 (Jaroš; Job, 1961, s. 27; zpracování vlastní)

Rok	Gymnázia		Reálná gymnázia		Reálky	
	školy	žáci	školy	žáci	školy	žáci
ČECHY						
1851	22	5669	x	x	5	1058
1855	21	5168	x	x	6	1802
1860	23	6537	x	x	6	2461
1865	25	7777	2	636	11	3784
1870	26	7067	4	636	13	4005
1875	24	4898	24	5163	17	6127
1880	31	9742	19	5448	17	5278
1885	35	11214	18	5653	17	4420
1890	37	11081	16	4886	18	5132
1895	44	11551	12	3946	19	7138
MORAVA						
1851	8	1961	x	x	1	531
1855	8	1971	x	x	3	1287
1860	9	2720	x	x	4	1491
1865	9	3193	1	185	5	1828
1870	12	2939	1	284	5	1976
1875	10	2922	10	1769	13	3843
1880	15	4809	5	1178	15	3210
1885	18	5108	4	963	15	3111
1890	18	4888	3	430	15	3141
1895	19	5556	2	357	18	4115
SLEZSKO						
1851	3	790	x	x	x	x
1855	3	672	x	x	1	173
1860	3	1018	x	x	1	495
1865	3	1150	x	x	1	512
1870	3	1016	x	x	1	640
1875	3	756	2	259	4	1234
1880	5	1337	x	x	4	926
1885	6	1580	x	x	4	922
1890	5	1407	x	x	4	960
1895	5	1427	x	x	4	1238

6 VLIV VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ NA FORMOVÁNÍ MODERNÍHO ČESKÉHO NÁRODA

18. i 19. století je charakterizováno boji o právo lidu na vzdělání u nás a v celé Evropě. Práva na vzdělání se dosahuje nejprve formálně, právně, ale ve skutečnosti je to jen se značným omezením daným hospodářským postavením lidových vrstev. Nejdůležitější milníky té doby týkající se českého národa bych shrnula takto:

1. Vymanění vzdělání a celého procesu z monopolu církve a vytvoření školského systému řízeného státem;
2. Zavedení povinné školní docházky;
3. Zvýšení úrovně učitelského vzdělání.

6.1 Hlavní vliv školy při utváření moderního českého národa

A. Utváření národního jazyka

- společný jazyk a kultura a s tím spojený požadavek rozvíjení tohoto jazyka a kultury,
- společný zájem na rovnosti občanů i národů.

Z toho vyplývá, že projekt moderního národa byl spjat s projektem společného literárního jazyka.

B. Utváření národního vědomí (dějiny a kultura)

- rozhodnutí ztotožnit se s národem a učinit z něj ústřední hodnotu vyústilo se situace, kdy se začala rozpadat stará společnost založená na donucování, privilegiích a nerovnosti lidí,
- začal se rozpadat starý systém hodnot a byla zpochybněna náboženská legitimita, na které byl založen systém staré společnosti.
- Rozdílná skladba vzdělaného publika a také rozdílná podoba tvořící se národní kultury

Předpokladem úspěšného šíření národního uvědomění bylo dosáhnout takové stupně sociální komunikace, která umožňovala pravidelný kontakt mezi agitátory a adresáty národně mobilizačních snah – tedy zjednodušeně se jedná o pravidelný pohyb a vzájemný styk mezi lidmi, který přesahoval rámec vesnice či města, např. sezónní práce, návštěva trhů, migrace či vojenská služba

C. Gramotnost

- rozšířením přístupu ke školnímu vzdělání co nejširšímu počtu žáků,
- realizace jazykové rovnoprávnosti na národní a střední škole,
- zavedením povinné školní docházky, její důsledné kontrolování a snaha vlády o co nejnižší školné.

Tab. 6: Hlavní vliv školy při utváření moderního českého národa (zpracování vlastní)

Hlavní vliv	ŠKOLA		
	Jakým způsobem?	Kdo? Zákonná opatření	Kdy?
Gramotnost (modernizace)	reforma základní školy	zákonné opatření Marie Terezie	rok 1774
Utváření moderního vědomí (dějiny a kultura)	změna vyučovacích metod a obsahu vzdělávání	Jan Ámos Komenský	v letech 1620
Utváření národního jazyka	uznán český jazyk rovnocenný německému	reforma škol, revoluční myšlenky	v letech 1848 - 1855

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo poukázat na historický význam vzdělávacích institucí na utváření moderního českého národa, i když dle mého názoru mají školní instituce vliv na formování jakéhokoliv národa na této zemi.

Dle mého bádání a výzkumu mají školy hlavní vliv na utváření národního jazyka, jehož pomocí dochází k postupné likvidaci gramotnosti národy a utváření národního vědomí, spojené s možností utváření dějin, jejich znalosti a utváření kultury národa. Znalost společného jazyky otevírá pro národ novou cestu poznání a možnosti porozumění mezi lidmi nejen na straně politické (formování různých státních útvarů, či samostatného státu/ či na straně ekonomické /spojené s obchodem, prací, apod.), ale i na straně kulturní a hlavně lidské stránce, kdy dochází velkému rozvoji informovanosti mezi lidmi.

S rozvojem gramotnosti dochází zároveň k šíření literárních děl, lidé začínají číst knížky, dochází k rozšíření vědomostí a šíření nových informací mezi lidmi. Z negramotného národa se začíná utvářet národ s šířícím se vlastním názorem, lidé začínají přemýšlet o daných situacích a začínají mít své vlastní požadavky na styl života. Dochází tím k formování celého národy, dochází k různým konfliktům, střetům dle životních etap. Lidé již se sebou nechtějí nechat manipulovat, ale znalost situace jim umožňuje zasahovat do dění kolem.

Vědeckotechnická revoluce vyvolala hluboké změny v oblasti vzdělávání, položila základ k nové etapě v jeho rozvoji a vedla k hlubokému zájmu o jednotlivé stránky problematiky „škola a společnost“. Analýza úlohy i významu školy, školství a vzdělávání nutně zahrnuje historický aspekt. Ten totiž umožňuje lépe pochopit kvalitativní i kvantitativní změny, složitosti a překážky, jež se v tomto procesu vyskytovaly. Ze současného pohledu nám historický pohled na školský systém a vývoj úrovně vzdělání obyvatelstva umožňuje lépe ukázat zásadní závislost stupně rozvoje národního vzdělání a gramotnosti na stupni obecného rozvoje dané doby v dané oblasti.

Škola je složitý, dynamický, sociální organismus, který velmi citlivě odráží ekonomický, třídní, politický i kulturní vývoj. V každé zemi svým procesem ovlivnila historickou, národní, kulturní a pedagogickou tradici.

V bakalářské práci jsem se snažila poukázat i na to, jak v oblasti školství a úrovni vzdělání obyvatelstva v mnohonárodnostním státě, jakým bylo Rakousko-Uhersko, hrál významnou úlohu národnostní aspekt. Snaha Čechů a bezprostředně i Slováků o zabezpečení národní existence, sociální útlak, národnostní o náboženský vliv se výrazně odrazily v úsilí o zpřístupnění vzdělání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARŠA, Pavel a Maxmilián STRMISKA. *Národní stát a etnický konflikt: politologická perspektiva*. 1. vyd. Brno: CDK, 1999, 329 s. Politologická řada, sv. 5. ISBN 80-859-5952-6.
- [2] FLOSS, Pavel. *Labyrint srdce a ráj světa: obrazy doby, života a díla Jana Amose Komenského*. Praha: Fénix, 1992, 170 p. ISBN 80-852-4527-2.
- [3] GELLNER, Ernest André. *Národy a nacionalismus*. 2. vyd. Překlad Jiří Markus. Praha: Josef Hříbal, 1993, 158 s. Poznání (Josef Hříbal), sv. 2. ISBN 80-901-3811-X.
- [4] HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 315 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), 45. sv. ISBN 978-807-4190-100.
- [5] HROCH, Miroslav a HROCH, Miroslav. *Úvod do studia dějepisu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. 304 s. Učebnice pro vys. školy.
- [6] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-717-8535-0.
- [7] JAROŠ, Karel. *Rozvoj československého školství v číslech*. 1962, 149 s.
- [8] JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- [9] KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství*. V Praze: Sfinx, 1931, 651 s. Nové cíle, sv. 415.
- [10] KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu*. Vyd. 1. Brno: Univerzita J.E. Purkyně v Brně, 1971, 224 s. Spisy Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Brně, sv. 9.
- [11] KOPECKÝ, Jaromír. *Jan Amos Komenský: nástin života a díla*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, 272 s.
- [12] KOŘALKA, Jiří. *František Palacký, 1798-1876: životopis*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1998, 661 p. ISBN 80-720-3125-2.
- [13] KRÁLÍKOVÁ, Marie, Václav SPĚVÁČEK a Josef NEČESANÝ. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Dějiny školy a výchovy.

- [14] KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1981, 241 s.
- [15] LINHART, Jiří. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky, abecední seznam chemických prvků, jazykovědné pojmy, 30 000 hesel*. Litvínov: Dialog, c2007, 412 s. ISBN 80-738-2005-6.
- [16] MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. 1. vyd. Editor Josef Cach. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 135 s. Z dějin pedagogiky, sv. 34. ISBN 80-042-5554-X.
- [17] MOLNÁR, Amedeo. *Československá výchova před Komenským*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 309 s. Edice pedagogických pramenů, sv. 1.
- [18] PŠENÁK, Jozef. *Pramene k dejinám československého školstva*. 1979.
- [19] RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky: určeno pro posl. fak. pedagog.* 2. vyd. Praha: SPN, 1984. 210 s.
- [20] SCHULZE, Hagen. *Stát a národ v evropských dějinách*. Překlad Pavla Lutovská, Karel Kubiš. Praha: Lidové noviny, 2003, 366 s. Utváření Evropy, sv. 7. ISBN 80-710-6393-2.
- [21] SOMR, Miroslav a SOMR. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
- [22] ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: příručka pro studenty vys. škol připravujících učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 380 s. Učebnice pro vys. školy.
- [23] TŘEŠTÍK, Dušan. *Mýty kmene Čechů (7.-10. století): tři studie ke "Starým pověstem českým"*. Praha: Lidové noviny, 2003, 291 s. Česká historie, sv. 11. ISBN 80-710-6646-X.
- [24] VESELÁ, Zdenka. *Dokumenty z vývoje české střední školy 1849-1939*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1: Rámec pravidel pro sdílení dat.....</i>	<i>26</i>
--	-----------

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1: Rozvoj národních škol a všeobecného vzdělání v Čechách v letech 1775-1828</i>	40
<i>Tab. 2: Rozvoj národních škol a všeobecného vzdělání v českých zemích v letech 1828-1847</i>	41
<i>Tab. 3: Generační gramotnost v českých zemích podle sčítání lidu v roce 1890.....</i>	42
<i>Tab. 4: Střední školy v Čechách, na Moravě a ve Slezsku v letech 1828-1847.....</i>	45
<i>Tab. 5: Střední školy v Čechách, na Moravě a ve Slezsku v letech 1851-1895.....</i>	47
<i>Tab. 6: Hlavní vliv školy při utváření moderního českého národa.....</i>	49

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 – Rozvoj národních škol v letech 1775-1828</i>	41
<i>Graf 2 – Efektivnost působení všeobecného vzdělávání v českých zemích v letech 1800-1879</i>	43

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Přírozený pohyb obyvatelstva na historickém území Čech, Moravy a Slezska v letech 1785 - 1918

PŘÍLOHA P I: PŘIROZENÝ POHYB OBYVATELSTVA NA HISTORICKÉM ÚZEMÍ ČECH, MORAVY A SLEZSKA V LETECH 1785 - 1918

Průměr let, rok <i>Average of years or year</i>	Střední stav obyvatelstva <i>Mid-year population</i>	Sňatky <i>Marriages</i>	Živě narození <i>Live births</i>	Zemřelí <i>Deaths</i>		Přirozený přírůstek <i>Natural increase</i>	Sňatky <i>Marriages</i>	Živě narození <i>Live births</i>	Zemřelí <i>Deaths</i>	Přirozený přírůstek <i>Natural increase</i>	Kojenecká úmrtnost <i>Infant mortality</i>
				celkem <i>Total</i>	do 1 roku <i>Infant deaths</i>						
na 1 000 obyvatel <i>Per 1 000 population</i>											
1785-89	4 358 400	37 312	186 203	132 385	.	53 818	8,6	42,7	30,4	12,3	.
1790-94	4 519 000	37 646	196 930	149 452	.	47 478	8,3	43,6	33,1	10,5	.
1795-99	4 631 400	36 566	199 497	151 293	.	48 204	7,9	43,1	32,7	10,4	.
1800-04	4 767 000	40 210	203 572	163 707	.	39 865	8,4	42,7	34,3	8,4	.
1805-09	4 882 000	41 004	205 408	193 654	.	11 754	8,4	42,1	39,7	2,4	.
1810-14	4 884 400	40 157	212 023	183 497	.	28 526	8,2	43,4	37,6	5,8	.
1815-19	4 952 600	40 488	214 169	153 608	.	60 561	8,2	43,2	31,0	12,2	.
1820-24	5 423 102	42 572	228 048	148 371	55 456	79 677	7,9	42,1	27,4	14,7	243,2
1825-29	5 816 356	48 595	230 060	168 527	59 279	61 533	8,4	39,6	29,0	10,6	257,7
1830-34	6 088 204	48 250	236 814	188 993	62 603	47 821	7,9	38,9	31,0	7,9	264,4
1835-39	6 230 392	50 188	237 608	190 348	61 309	47 260	8,1	38,1	30,6	7,6	258,0
1840-44	6 515 537	54 192	253 004	183 461	64 291	69 543	8,3	38,8	28,2	10,7	254,1
1845-49	6 748 500	55 734	252 321	207 287	64 725	45 034	8,3	37,4	30,7	6,7	256,5
1850-54	6 925 833	58 393	275 108	203 972	69 316	71 136	8,4	39,7	29,5	10,3	252,0
1855-59	7 109 562	55 243	267 257	209 656	68 072	57 601	7,8	37,6	29,5	8,1	254,7
1860-64	7 378 699	62 351	280 308	206 082	73 205	74 226	8,5	38,0	27,9	10,1	261,2
1865-69	7 564 455	67 470	288 040	237 700	76 435	50 340	8,9	38,1	31,4	6,7	265,4
1870-74	7 809 472	73 625	309 810	229 633	82 132	80 177	9,4	39,7	29,4	10,3	265,1
1875-79	8 086 077	63 749	310 815	231 234	79 522	79 581	7,9	38,4	28,6	9,8	255,8
1880-84	8 345 515	66 471	313 915	240 890	82 846	73 025	8,0	37,6	28,9	8,8	263,9
1885-89	8 569 544	65 063	317 084	244 640	82 715	72 444	7,6	37,0	28,5	8,5	260,9
1890-94	8 834 948	67 651	316 372	244 411	83 778	71 961	7,7	35,8	27,7	8,1	264,8
1895-99	9 187 901	75 009	328 851	229 498	78 971	99 353	8,2	35,8	25,0	10,8	240,1
1900-04	9 543 566	76 016	330 430	225 725	74 383	104 705	8,0	34,6	23,7	11,0	225,1
1905-09	9 899 355	76 386	311 671	216 712	67 153	94 959	7,7	31,5	21,9	9,6	215,5

1910-14	10 142 712	72 572	282 317	197 499	53 291	84 818	7,2	27,8	19,5	8,4	188,8
1915-18	9 776 942	40 628	138 726	195 995	27 413	-57 269	4,2	14,2	20,0	-5,9	197,6
1785	4 250 000	38 345	183 354	153 103	.	30 251	9,0	43,1	36,0	7,1	.
1786	4 318 000	41 726	194 629	131 812	.	62 817	9,7	45,1	30,5	14,5	.
1787	4 392 000	41 426	202 181	128 078	.	74 103	9,4	46,0	29,2	16,9	.
1788	4 418 000	28 692	165 481	117 556	.	47 925	6,5	37,5	26,6	10,8	.
1789	4 414 000	36 372	185 368	131 377	.	53 991	8,2	42,0	29,8	12,2	.
1790	4 444 000	35 702	198 291	152 550	.	45 741	8,0	44,6	34,3	10,3	.
1791	4 497 000	34 601	187 199	160 651	.	26 548	7,7	41,6	35,7	5,9	.
1792	4 531 000	39 979	201 080	141 238	.	59 842	8,8	44,4	31,2	13,2	.
1793	4 553 000	39 282	196 648	141 309	.	55 339	8,6	43,2	31,0	12,2	.
1794	4 570 000	38 665	201 433	151 513	.	49 920	8,5	44,1	33,2	10,9	.
1795	4 588 000	35 181	198 425	164 732	.	33 693	7,7	43,2	35,9	7,3	.
1796	4 598 000	34 893	199 548	146 225	.	53 323	7,6	43,4	31,8	11,6	.
1797	4 633 000	38 108	194 932	145 659	.	49 273	8,2	42,1	31,4	10,6	.
1798	4 668 000	37 528	204 272	139 238	.	65 034	8,0	43,8	29,8	13,9	.
1799	4 670 000	37 118	200 307	160 609	.	39 698	7,9	42,9	34,4	8,5	.
1800	4 659 000	35 414	196 011	177 730	.	18 281	7,6	42,1	38,1	3,9	.
1801	4 692 000	36 270	196 838	170 187	.	26 651	7,7	42,0	36,3	5,7	.
1802	4 767 000	43 448	207 716	157 243	.	50 473	9,1	43,6	33,0	10,6	.
1803	4 823 000	43 102	205 868	162 632	.	43 236	8,9	42,7	33,7	9,0	.
1804	4 894 000	42 815	211 425	150 742	.	60 683	8,7	43,2	30,8	12,4	.
1805	4 941 000	38 833	202 708	163 136	.	39 572	7,9	41,0	33,0	8,0	.
1806	4 883 000	42 445	170 277	282 321	.	-112 044	8,7	34,9	57,8	-22,9	.
1807	4 857 000	46 448	220 530	172 000	.	48 530	9,6	45,4	35,4	10,0	.
1808	4 876 000	43 727	221 952	165 140	.	56 812	9,0	45,5	33,9	11,7	.
1809	4 853 000	33 567	211 573	185 671	.	25 902	6,9	43,6	38,3	5,3	.
1810	4 870 000	45 739	198 407	218 034	.	-19 627	9,4	40,7	44,8	-4,0	.
1811	4 916 000	49 957	229 131	174 015	.	55 116	10,2	46,6	35,4	11,2	.
1812	4 951 000	39 378	215 954	173 716	.	42 238	8,0	43,6	35,1	8,5	.
1813	4 859 000	33 906	212 067	151 341	.	60 726	7,0	43,6	31,1	12,5	.
1814	4 826 000	31 803	204 555	200 379	.	4 176	6,6	42,4	41,5	0,9	.
1815	4 810 000	33 795	209 886	146 800	.	63 086	7,0	43,6	30,5	13,1	.
1816	4 878 000	39 849	209 473	143 940	.	65 533	8,2	42,9	29,5	13,4	.
1817	4 961 000	40 820	208 345	160 703	.	47 642	8,2	42,0	32,4	9,6	.
1818	5 021 000	42 256	204 175	152 665	.	51 510	8,4	40,7	30,4	10,3	.
1819	5 093 000	45 718	238 968	163 932	64 206	75 036	9,0	46,9	32,2	14,7	268,7
1820	5 272 791	49 216	232 287	137 938	52 578	94 349	9,3	44,1	26,2	17,9	226,3
1821	5 353 785	41 884	231 028	139 127	54 907	91 901	7,8	43,2	26,0	17,2	237,7

1822	5 426 885	41 489	218 983	149 842	57 801	69 141	7,6	40,4	27,6	12,7	264,0
1823	5 494 633	38 543	229 571	161 716	57 321	67 855	7,0	41,8	29,4	12,3	249,7
1824	5 567 415	41 730	228 372	153 232	54 673	75 140	7,5	41,0	27,5	13,5	239,4
1825	5 641 433	45 471	239 187	152 791	56 954	86 396	8,1	42,4	27,1	15,3	238,1
1826	5 715 138	48 254	236 735	154 862	56 158	81 873	8,4	41,4	27,1	14,3	237,2
1827	5 831 825	50 902	229 186	164 697	60 090	64 489	8,7	39,3	28,2	11,1	262,2
1828	5 933 743	50 062	224 584	188 501	63 909	36 083	8,4	37,8	31,8	6,1	284,6
1829	5 959 643	48 285	220 607	181 782	59 283	38 825	8,1	37,0	30,5	6,5	268,7
1830	5 996 788	47 542	235 046	167 326	57 357	67 720	7,9	39,2	27,9	11,3	244,0
1831	6 071 798	43 304	230 322	174 149	57 133	56 173	7,1	37,9	28,7	9,3	248,1
1832	6 117 669	51 538	232 138	231 240	59 436	898	8,4	37,9	37,8	0,1	256,0
1833	6 114 791	50 429	244 207	187 363	67 649	56 844	8,2	39,9	30,6	9,3	277,0
1834	6 139 975	48 436	242 356	184 887	71 440	57 469	7,9	39,5	30,1	9,4	294,8
1835	6 191 643	49 953	238 340	187 879	63 418	50 461	8,1	38,5	30,3	8,1	266,1
1836	6 200 250	49 748	230 823	211 406	56 939	19 417	8,0	37,2	34,1	3,1	246,7
1837	6 197 244	53 328	237 784	208 411	64 474	29 373	8,6	38,4	33,6	4,7	271,1
1838	6 248 539	49 392	241 510	163 343	57 255	78 167	7,9	38,7	26,1	12,5	237,1
1839	6 314 283	48 517	239 582	180 699	64 458	58 883	7,7	37,9	28,6	9,3	269,0
1840	6 378 071	51 987	248 179	175 901	59 567	72 278	8,2	38,9	27,6	11,3	240,0
1841	6 459 128	54 907	250 260	173 872	63 630	76 388	8,5	38,7	26,9	11,8	254,3
1842	6 531 908	56 077	268 029	183 288	69 009	84 741	8,6	41,0	28,1	13,0	257,5
1843	6 578 355	53 786	249 634	211 438	72 452	38 196	8,2	37,9	32,1	5,8	290,2
1844	6 630 222	54 204	248 919	172 808	56 799	76 111	8,2	37,5	26,1	11,5	228,2
1845	6 682 437	52 286	265 314	191 347	67 887	73 967	7,8	39,7	28,6	11,1	255,9
1846	6 723 727	56 649	255 109	181 408	65 629	73 701	8,4	37,9	27,0	11,0	257,3
1847	6 768 064	51 738	245 283	215 836	63 281	29 447	7,6	36,2	31,9	4,4	258,0
1848	6 778 356	55 285	222 052	238 747	60 063	-16 695	8,2	32,8	35,2	-2,5	270,5
1849	6 789 915	62 712	273 846	209 097	66 763	64 749	9,2	40,3	30,8	9,5	243,8
1850	6 826 465	70 359	279 375	238 192	74 966	41 183	10,3	40,9	34,9	6,0	268,3
1851	6 870 370	65 573	282 747	197 429	69 777	85 318	9,5	41,2	28,7	12,4	246,8
1852	6 925 780	54 138	274 194	198 999	71 780	75 195	7,8	39,6	28,7	10,9	261,8
1853	6 976 739	54 649	267 965	195 270	64 371	72 695	7,8	38,4	28,0	10,4	240,2
1854	7 029 810	47 246	271 258	189 970	65 687	81 288	6,7	38,6	27,0	11,6	242,2
1855	7 044 048	51 006	222 109	249 679	59 898	-27 570	7,2	31,5	35,4	-3,9	269,7
1856	7 045 616	55 124	256 308	211 615	64 426	44 693	7,8	36,4	30,0	6,3	251,4
1857	7 091 652	58 930	286 069	197 287	69 505	88 782	8,3	40,3	27,8	12,5	243,0
1858	7 151 837	62 010	284 645	198 957	73 805	85 688	8,7	39,8	27,8	12,0	259,3
1859	7 214 655	49 144	287 152	190 741	72 726	96 411	6,8	39,8	26,4	13,4	253,3

1860	7 277 801	62 497	270 285	183 829	65 578	86 456	8,6	37,1	25,3	11,9	242,6
1861	7 328 855	56 775	267 729	206 381	71 189	61 348	7,7	36,5	28,2	8,4	265,9
1862	7 373 633	65 733	273 947	205 608	71 054	68 339	8,9	37,2	27,9	9,3	259,4
1863	7 429 933	65 106	299 164	204 273	77 893	94 891	8,8	40,3	27,5	12,8	260,4
1864	7 483 274	61 644	290 417	230 321	80 309	60 096	8,2	38,8	30,8	8,0	276,5
1865	7 528 107	62 376	289 047	219 001	75 694	70 046	8,3	38,4	29,1	9,3	261,9
1866	7 532 419	48 385	295 548	336 685	86 770	-41 137	6,4	39,2	44,7	-5,5	293,6
1867	7 533 238	75 568	271 228	211 279	72 815	59 949	10,0	36,0	28,0	8,0	268,5
1868	7 584 956	71 872	292 139	208 858	72 642	83 281	9,5	38,5	27,5	11,0	248,7
1869	7 643 553	79 149	292 240	212 678	74 255	79 562	10,4	38,2	27,8	10,4	254,1
1870	7 698 830	74 807	303 318	209 604	75 715	93 714	9,7	39,4	27,2	12,2	249,6
1871	7 754 152	75 147	303 186	213 133	75 188	90 053	9,7	39,1	27,5	11,6	248,0
1872	7 809 472	74 594	307 621	240 620	86 410	67 001	9,6	39,4	30,8	8,6	280,9
1873	7 864 793	74 648	317 639	262 416	92 925	55 223	9,5	40,4	33,4	7,0	292,5
1874	7 920 115	68 931	317 287	222 392	80 423	94 895	8,7	40,1	28,1	12,0	253,5
1875	7 975 435	66 360	310 492	207 303	72 998	103 189	8,3	38,9	26,0	12,9	235,1
1876	8 030 757	65 274	316 063	217 404	80 024	98 659	8,1	39,4	27,1	12,3	253,2
1877	8 086 077	61 338	305 741	253 207	85 682	52 534	7,6	37,8	31,3	6,5	280,2
1878	8 141 398	62 417	307 300	250 197	81 781	57 103	7,7	37,7	30,7	7,0	266,1
1879	8 196 719	63 356	314 478	228 060	77 126	86 418	7,7	38,4	27,8	10,5	245,3
1880	8 252 040	63 411	306 444	229 462	79 046	76 982	7,7	37,1	27,8	9,3	257,9
1881	8 301 997	65 717	304 793	245 424	82 343	59 369	7,9	36,7	29,6	7,2	270,2
1882	8 346 588	67 965	319 687	238 866	84 366	80 821	8,1	38,3	28,6	9,7	263,9
1883	8 391 180	66 720	314 393	242 901	82 712	71 492	8,0	37,5	28,9	8,5	263,1
1884	8 435 770	68 540	324 257	247 799	85 765	76 458	8,1	38,4	29,4	9,1	264,5
1885	8 480 362	66 705	318 788	249 061	83 627	69 727	7,9	37,6	29,4	8,2	262,3
1886	8 524 953	65 391	319 223	251 382	87 312	67 841	7,7	37,4	29,5	8,0	273,5
1887	8 569 544	64 604	315 869	238 119	80 638	77 750	7,5	36,9	27,8	9,1	255,3
1888	8 614 135	65 695	315 728	252 483	83 454	63 245	7,6	36,7	29,3	7,3	264,3
1889	8 658 727	62 922	315 811	232 156	78 545	83 655	7,3	36,5	26,8	9,7	248,7
1890	8 703 318	63 549	307 225	254 987	85 542	52 238	7,3	35,3	29,3	6,0	278,4
1891	8 761 173	65 815	322 057	235 832	81 679	86 225	7,5	36,8	26,9	9,8	253,6
1892	8 832 295	66 960	309 263	245 741	84 419	63 522	7,6	35,0	27,8	7,2	273,0
1893	8 903 416	70 267	323 817	243 360	82 316	80 457	7,9	36,4	27,3	9,0	254,2
1894	8 974 537	71 664	319 499	242 136	84 932	77 363	8,0	35,6	27,0	8,6	265,8
1895	9 045 659	73 950	329 786	232 691	81 890	97 095	8,2	36,5	25,7	10,7	248,3
1896	9 116 780	74 633	330 862	224 476	79 071	106 386	8,2	36,3	24,6	11,7	239,0
1897	9 187 901	74 124	327 343	229 050	79 060	98 293	8,1	35,6	24,9	10,7	241,5

1898	9 259 022	75 346	326 519	224 659	77 152	101 860	8,1	35,3	24,3	11,0	236,3
1899	9 330 143	76 990	329 747	236 614	77 683	93 133	8,3	35,3	25,4	10,0	235,6
1900	9 401 264	77 547	335 441	231 190	80 252	104 251	8,2	35,7	24,6	11,1	239,2
1901	9 472 405	78 011	330 411	224 151	73 078	106 260	8,2	34,9	23,7	11,2	221,2
1902	9 543 563	75 545	338 746	225 686	74 290	113 060	7,9	35,5	23,6	11,8	219,3
1903	9 614 721	74 140	323 257	221 682	71 760	101 575	7,7	33,6	23,1	10,6	222,0
1904	9 685 879	74 839	324 295	225 917	72 537	98 378	7,7	33,5	23,3	10,2	223,7
1905	9 757 039	73 886	305 183	236 324	73 810	68 859	7,6	31,3	24,2	7,1	241,9
1906	9 828 197	78 271	318 287	206 380	65 226	111 907	8,0	32,4	21,0	11,4	204,9
1907	9 899 355	76 967	311 131	214 301	66 656	96 830	7,8	31,4	21,6	9,8	214,2
1908	9 970 514	77 682	313 417	213 207	64 745	100 210	7,8	31,4	21,4	10,1	206,6
1909	10 041 672	75 124	310 338	213 348	65 328	96 990	7,5	30,9	21,2	9,7	210,5
1910	10 112 831	77 028	300 362	199 961	56 979	100 401	7,6	29,7	19,8	9,9	189,7
1911	10 175 432	77 880	292 360	208 057	59 213	84 303	7,7	28,7	20,4	8,3	202,5
1912	10 231 902	76 598	283 527	205 165	52 871	78 362	7,5	27,7	20,1	7,7	186,5
1913	10 293 216	72 802	278 072	192 332	51 250	85 740	7,1	27,0	18,7	8,3	184,3
1914	9 900 178	58 552	257 265	181 981	46 142	75 284	5,9	26,0	18,4	7,6	179,4
1915	9 900 627	37 188	188 657	193 900	40 673	-5 243	3,8	19,1	19,6	-0,5	215,6
1916	9 837 358	32 726	132 818	179 796	25 185	-46 978	3,3	13,5	18,3	-4,8	189,6
1917	9 745 552	37 354	119 938	182 554	21 764	-62 616	3,8	12,3	18,7	-6,4	181,5
1918	9 624 230	55 242	113 489	227 729	22 029	-114 240	5,7	11,8	23,7	-11,9	194,1

Poznámka: V letech 1785 - 1913 území Čech, Moravy a celého českého Slezska. V letech 1914 - 1918 ze Slezska pouze Opavsko. V letech 1785 - 1804 narození celkem, zemřelí včetně mrtvě narozených. V letech 1785 - 1787 a od roku 1856 data za kalendářní roky, rok 1788 je za dobu 1. I. - 31. X., ale relativní čísla jsou přepočtena na celoroční ukazatele. Za rok 1800, 1807 a 1815 jsou data za Moravu a Slezsko odhadnuta.

Note: In 1785-1913 the territory of Bohemia, Moravia and the entire Czech Silesia. In 1914-1918 from Silesia only the area of Opava. In 1785-1804 total births, deaths including stillbirths. In 1785-1787 and since 1856 data for calendar years; for 1788 data only for the period 1 January - 31 October but the relative figures are converted to annual indicators. For 1800, 1807 and 1815 data for Moravia and Silesia are estimated.