

§ 4. Poměr školy k státu a církvi.

Z dějin školství čerpati můžeme poučení také o jiné otázce, jež zajímá nás po stránce morfologie školy: komu náleží dnes přední právo na školu: rodině, obci, církvi či státu? Ač zajisté dějiny tu mluví řečí

jasnou a zřetelnou a ač, jak uvidíme, v celku vlivy státu také v této příčině jsou neustále v nepochybném vzestupu, spory o otázku kompetence v oboru školy nepřestávají dosud zajímati i theoretiky pedagogické i politiky, ježto význam školy pro život veřejný a sociální uznává se dnes právem všeobecně.

Také v této otázce uplatňují se ovšem od počátku rozdily národní a společenské, ale na nejnižším stupni vývoje nikoho jistě ani nenapadá, aby upíral rodině výlučné právo na výchovu dětí: teprv s rozvojem školství u národů orientálních hlásí se o svůj podíl i činitelé jiní tak, že u Peršanů a Číňanů organisuje se výchova cele již péčí státu, u Indů a Egyptanů řízena jest jako všecken kulturní život kněžstvem, u Řeků proti typu representovanému Athénami, kde jen dovršení výchovy tělesné se děje péčí státu, ale jinak, jak jsme viděli, rodině se ponechává pravidelně výchova duševní vůbec, ve Spartě proveden byl úplný státní komunismus dětí v instituci výlučné a nezměnné. Rozumí se, že i Římané, tento politický národ par excellence, čím dále tím patrněji posilují úkoly státu také v tomto oboru; vrcholu proces ten nabývá v době císařské, kdy se objevují již první státem upravené školy a první státem placení učitelé.

Od dob křesťanství přejímá školu jako předmět péče na mnohá staletí výlučně církev sama: první školy křesťanské, stejně jako scholastické školy středověké, jak jsme viděli, jsou úplně v moci kněžstva, z něhož berou se i učitelé i vychovatelé. První známky obratu jeví se v zakládání universit, jež jen z části jsou ústavy církevními, ale v jiných případech od počátku stavějí se na vlastní nohy, v život byvše uvedeny vladaři neb městy: lze říci, že jsou to spolu první místa, kde se děje

proces emancipace lidského vědění z pout církve, třeba velmi zvolna a velmi nesměle a není bez významu, že právě v theologických fakultách starých universit bývala střediska reformního hnutí církevního. Dokonce školy partikulární či městské, jak již název ukazuje, vzešly z pravomoci měst a od počátku vedou právě s kněžstvem ostré spory o neodvislost a právo na školu, v nichž nakonec města celkem zvítězila. Konečně nutno přiznati, že aspoň u nás v Čechách, jakož i v zemích rakouských, do sporů o školství městské zasahovali sami vladaři, kteří rovněž reklamovali právo na školu pro sebe, po případě je přenášeli na městské úřady (tak Albrecht I. ve Vídni 1296, u nás Otakar I. již 1265 při vzniku školy u sv. Havla v Praze).

Reformace i tady znamená nový mezník; kdežto s počátku ještě stát i tehdy se pokládal jen za zmocněnce církve, právě úsilí o náboženskou neutralitu státu a odpor proti krutému pronásledování jinověrců, jeví se již u Locke, Baylea, ba i Miliona, připravují půdu odcírkevnění školy: ze sekularisovaného jmění klášterů vznikají první školy státní, protestantská universita ve Witenberku první založena docela proti vůli papežově, panovníci jako představitelé státu absolutistického z vlastní moci dohlížejí na školy svými plnomocníky, ustanovují učitele, vydávají pro ně řády atd.

A proces ten ve střední Evropě vede nakonec k téměř úplnému vytlačení rodiny a církve z oboru školy, a to především ve Francii, kde státu výlučné právo na školu přičítají *la Chalotais, Turgot, Condorcet*, a v Německu, kde zase postátnění školy našlo nejlepší propagátory v politickém theoretiku *Ehlersovi* a filantropistech, kdežto Anglie i tady trvá při konservativních zvyklostech dosavadních a obává se zasahovati

do práv obcí a rodin; v Belgii, Španělsku, Itálii a jiných zemích vedle škol státních trvají namnoze i školy církevní, ve Švýcarsku ingerence státu se omezuje de facto jen na formality — zkrátka i tady se uplatňují vlivy národní, kulturní a rasové, ale v celku vlivy státu, jenž s počátku jen podporoval a podněcoval, neustále sílí: stát nakonec školy zakládá i udržuje v normálním chodu, normuje vzdělání i platy učitelstva, udává ráz i obsah osnov a učiva. Není pochyby, že k tomuto vzrůstu státní moci, jež ze školy učinila již koncem století osmnáctého záležitost veřejnou (politicum), přispěly i momenty národohospodářské (péče o zvýšenou schopnost výroby) i národní (úsilí o rozšíření moci politické).

A tak pochopíme, proč dnes i národní hospodáři i politikové časem se domáhají ještě dalšího posílení státního vlivu a proč opětně i u nás se ozvou časem hlasy, aby všecko školství vůbec bylo postátněno;¹⁾ jsou i mezi našimi i německými učiteli mnozí, kteří by tuto úpravu uvítali z příčin hmotných i právních dokonce s radostí, neboť jsou přesvědčeni, že by stát sám lépe vypravil naše obecné školství a více si vážil učitelstva nežli instance, kterým dnes je vydržování školství toho pravidelně svěřeno (obce, okresy, země). K tomu právě světová válka připojila ještě podstatný důvod, že jednotně upravené školství v celé říši posiluje státní jednotu a paralyzuje separatismus jednotlivých složek národních: je dostatečně známo, co se nám právě v oboru školství slibovalo z Vídně i Berlína, dopadne-li válka v jejich prospěch.

¹⁾ Také zemská školní konference u nás r. 1908 se usnesla žádat, aby měšťanské školy platil stát.

Není pochyby, že dnes výchova jako celek příliš složitý a funkce po výtce sociální nemůže již vskutku ponechána býti na starost jenom rodině neb církvi, jako bývalo kdysi pravidlem; není dále rovněž pochyby, že stát musí již ve vlastním zájmu míti rozhodně účast v řešení školních a výchovných otázek, a to již proto, aby měl dost vzdělaných dělníků a vojáků, nehledíme-li ani k motivům vyšším, péči o tělesné i duševní blaho občanů, o rozšíření statků kulturních atd.; proto také tam, kde stát ponechal dosud příliš volné pole soukromé iniciativě (jako v Anglii) nebo kde příliš dlouho váhal ujmouti se své legislativní funkce (jako v Belgii, Holandsku, Rusku), nikde dosud nemůže školství dostihnouti oné úrovně, na které je v zemích centralisovaných a o školství dbalých.

Konečně jediný stát může udržeti školství v žádoucí jednotnosti a politické nestrannosti; zajisté okolnost, že právě školou lze působiti tolik na mysl útlých občanů, vysvětluje, proč školství ve svých programech politických a stavovských věnují všechny politické strany zvláštní oddíly a proč usilují tolik, aby nabyly vlivu na úpravu školy tak, že pomalu se škola stává takořka míčem v rukou stran proti sobě bojujících: jedna urputně se domáhá, aby školní vyučování bylo stlačeno neb aspoň určitým směrem omezeno, ježto prý obyčejnému člověku netřeba tolikerých vědomostí a ježto (podle staré jezuitské zásady) nevědomost je nejlepší ochranou pravověrnosti; druhá strana neméně důrazně se domáhá, aby vývoj školy byl co nejvíce uspíšen a orientován směrem jejích stranických ideí reformních. Není proto dokonce nahodilé, že nejmenší změny politické konstelace a jmeno-

vitě první záchvaty reakce ihned se odrážejí ve školství a jeho správě docela nápadně.¹⁾

Ale úplné postátnění školy přivedilo by nepochybně řadu důsledků, které by ohrozily právě klidný a nerušený vývoj školy. Vidíme všude tam, kde moc státu příliš vzrostla, že se dostaví konec konců vnitřní stagnace kultury: nerušené působení státního aparátu samo v sobě již tají nebezpečství ztrnulého konservatismu a přehnaného centralismu. Čím větší a výlučnější jest moc státních orgánů nad školou, čím méně ji lze paralyzovati, ba i kontrolovati, tím bližší nebezpečství reakce, tím větší síla byrokracie, jejíž stinné stránky právě v tomto oboru kultury vystihl dobře již *Humboldt*,²⁾ nověji polský politik *Jos. Olszewski*,³⁾ ukázav jmenovitě, že v rakouském školství se byrokracie zahnízdila po prvé již r. 1792 zásluhou kancléře hr. z Rottenhanu. Na pražském kongresu Volné Myšlenky r. 1907 právem prohlašoval *Fr. Ferrer*, tvůrce svobodných škol španělských a oběť španělského klerikalismu, že nelze ani svěřovati děti na výchovu jen kněžím ani býti jen pro státní monopol školní, neboť monopol jest, pokud jde o výchovu dětí, věcí vždy nebezpečnou: *Clemenceau* — vykládal tehdy *Ferrer*, narážaje na zná-

1) In concreto je správné u nás, že snažíme se dnes rozšířit vlivy občanstva samého ve školních úřadech, ale pochybuji, že jsme na správné cestě, jestliže členství v úřadech školních vážeme ne na odbornou znalost a zájem o školu, nýbrž na politickou legitimaci strany, a když mimo to docela úředně se stavíme proti tomu, aby učitelé byli zároveň zástupci občanstva.

2) Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.

3) Byrokracie (přel. *Jar. Kábrle*) 1911. — Srv. i spisek *Fr. Nüchtera* Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Schulverwaltung 1910, 35.

mého francouzského nacionalistu — třeba prý dá školství a vyučování směr dobrý, ale po něm přijde zpátečník, který zmaří všechnu práci svého předchůdce.

Vyučování by tak zkrátka bylo závislo úplně na nahodilých změnách vlád a dočasně rozhodujících politických směrech a osobách, což přece by nebylo nijak na prospěch klidnému a zdravému vývoji školy. Škola ryze státní nepřihlížela by vždy dostatečně ani k potřebám jednotlivých krajů, obvodů i obcí, jsouc příliš uniformní a těžkopádná: v tom právě jest jeden z důvodů, proč dnes i v státech kulturně nejpokročilejších se udržují stále a stále šk o l y s o u k r o m é, třeba se jimi vlastně kříží a ruší zásada veřejnosti všeho vyučování. Proti jisté ztrnulosti a konservativnosti, již bezděky propadá všechno školství veřejné, právě tyto soukromé ústavy, které mívají pravidelně užší spojitost s rodinou, větší volnost metod i lepší příležitost k individualisování, bývaly vždy namnoze místy, odkud vycházely nové myšlenky a nové pokusy (Franckeovy ústavy v Halle, desavské filantropinum, ústavy Pestalozziho, Amerlingova Budeč, dnešní venkovské ústavy výchovné atd.).¹⁾

Stejně tak s myšlenkou školy ryze státní nesnáší se často v státech smíšených požadavek školy národní jakožto školy, která hová rázu a potřebám národa, pro něž je určena. U nás stát již v dobách osvícenských nepokrytě a systematicky pomocí školy germanisoval; v Rusku pronásledovaly státní orgány promyšleně a zálučně všechno vyučování polské a jinorodé, Maďaři

¹⁾ Chápeme, proč zase právě *Pudor* (Die neue Erziehung 1902, 40 sl.), reformátor tak rozhodný, prohlašuje se pro to, aby škola vůbec přestala býti doménou státní a stala se úplně svobodnou;

vnucovali vždycky své školy i obcím, kde počet jejich příslušníků byl až směšně nepatrný a nestyděli se odhlasovati zákon, jímž chtěli pod rouškou státní péče o školu pomadžřtiti všecko elementární školství vůbec. A přece na př. i *Willmann*, kterého nelze viniti, že by si málo vážil svého národního německví, praví docela otevřeně¹⁾: „Ein denationalisierendes Vorgehen gegen nationale Minoritäten verlegt nicht nur das Recht, sondern widerspricht auch den Interessen des Staates; die Muttersprache eines Volkes aus den Schulen verbannen ist unchristlich und inhuman und verstösst zudem gegen die Prinzipien, die gerade die neuere Didaktik aufgestellt hat.“

Odtud si vysvětlíme, proč národnosti uvědomělé ve státech smíšených bojí se právem ještě většího utužení státního vlivu na všecko školství a proč jmenovitě u nás před válkou světovou opět a opět se ozývaly stesky, že nemáme vůbec národní školy v pravdě české, ježto ji sice vydržovala země a obce, ale spravoval stát svými centralisujícími orgány docela bez zřetele k našim národním potřebám a bolestem; proto také vůdčí kruhy našeho učitelstva přes všechny svody finanční a právní opět se vyslovily proti výslovnému zestátnění školy, vidouce ve školství nejlepší a nejvydatnější zbraň v boji za práva národní a uznávající, že přece nelze žádat, aby se národ vzdal této zbraně ve prospěch centralisující ideologie státní. Naopak německé učitelstvo v Rakousku bylo dalekou většinou pro zestátnění všeho školství, ač i v něm byl vždycky směr, který chtěl vybudovati školství rakouské národnostně, t. j. tak, aby si je každá národnost

¹⁾ V *Roloffově* Lexikon IV. 821 s. v. Nationale Schule.

říše v rámci říšského zákona spravovala a upravovala sama.¹⁾

Jestliže tedy obránci úplného postátnění školy dokazují, že jedině tou cestou lze se dobrati skutečné jednoty školy, vyhnouti se sporům kompetenčním i politickým a zvýšiti zároveň význam učitelstva, nutno naproti tomu zdůrazniti, že stát právě tím, že všechny otázky školské řeší uniformním způsobem, může sice mnoho zachrániti a mnoho zničiti, ale nemívá pravé síly tvůrčí a nezbytné pružnosti a hybnosti, aby škola včas a vydatně se přizpůsobila požadavkům doby. Konec konců nutno sice schvalovati, že stát reguluje vnější organizaci školy a v hrubých obrysech i vnitřní její úpravu, že tedy nařizuje i čemu a kdy učit, ale do učení samého, jak ostatně bylo pověřeno již svým místem výše v kapitole o učitelstvu, nemá zasahovati, nýbrž dopřáváti škole i učitelstvu dosti místa volnému vývoji.²⁾ Škola je zkrátka sice politicum v tom smysle, že je předmětem povinné státní péče, ale ve vnitřním svém vývoji má býti autonomní a politiky prosta³⁾; úplné postátnění školy nebylo by rozuzlením obtíží a problémů, ale jednostranným, ne-li násilným jich roztětím.

A tak jestliže, jak jsme viděli, nelze vlivy rodiny ve výchově vůbec vymýtit, nutno především rodičům

¹⁾ Die deutsche Schule 1917, 27; to je, jak známo, dnes také požadavkem Němců v naší republice a složkou jejich úsilí o „sebeurčení“.

²⁾ „Er hat sich nur haltend, tragend, schützend und helfend zu erweisen gegen das, was sich durch freie Arbeit von selbst herabildet“ (*Rein* v uv. sp. II. 238).

³⁾ „Politikfrei“, dí *Al. Fischer* ve spisku *Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation* 1914, 13.

dopřátí více práva na školu: vidíme proto, že i u nás stát sice dosud nařizuje, jaké kvantum vědění si má dítě minimálně osvojit, nutí tedy k všeobecné povinnosti vzdělání, ale nepředpisuje, kde si má jednotlivec ono vzdělání osvojit;¹⁾ pouze tam, kde rodiče patrně neplní svých povinností výchovných, je nutné zakročení státu a opatření výchovy nucené, aby stát své vlastní zájmy chránil. Vedle rodiny nutno dále šetřit i práva obce, neboť jejími členy přece se mají děti státi, až dorostou; je přece evidentní nespravedlnost v tom, aby se na obce uvalovala všechna břemena se zakládáním a vydržováním škol, ale aby se jim naproti tomu vůbec nedávalo prážádné právo spolurozhodovati o tom, jak má býti škola zřízena, aby potřebám obce i lidu vskutku vyhovovala. Konečně v státech smíšených, jako je u nás, třeba šetřit i práv jednotlivých národností tak, aby školou vskutku sílila jejich individualita a rozvíjely se národnostní rozdíly, ale ovšem v rámci společné ideje státní: můžeme s klidným svědomím říci, že právě náš stát osvědčil tu k národním menšinám daleko větší blahovůli, než žádaly samy mírové smlouvy, kdežto mnohé i veliké státy jiné po té stránce přes všechny slavnostní sliby své neopustily de facto násilných metod předválečných.

* * *

V Německu vyvinul zvláště herbartovec *Dörpfeld* již v letech šedesátých min. století a v jeho smysle později také *Rein*²⁾ úplnou theorii o tom, jak ve škole

¹⁾ Je tedy podle německé odborné terminologie u nás sice *Lernzwang*, ale ne *Schulzwang*.

²⁾ V uv. sp. II. 230 sl.

sloučiti zájmy všech těchto činitelů. Zvláštní místo při tom, jak je u protestantských pedagogů docela pochopitelné, věnují také církvi a jejím nárokům na školu, které jsou prý opřeny důvody historickými i vnitřními. Ony rozhodně dnes již nestačí: viděli jsme sice, že církev kdysi zakládala školy, že kněží byli učители, že jednotlivé řády a sdružení se věnovaly především práci výchovné; ale s druhé strany byly přece školy i před církví a vedle ní, ba i proti ní, počínaje již mnohými universitami a školami partikulárními, jimž jen proto církev činila potíže, že nechtěly uznávat jejího výhradního nároku na školu. Právě školy obecné v moderním smyslu slova nejsou výtvořeny církví, již nikdy upřímně nešlo o vzdělání všeho lidu, nýbrž jen omezeného počtu vyvolených, ale vznikly teprv zásluhou osvíceného státu, který také škol středních a vysokých se ujal, když řád jezuitský byl zrušen.¹⁾

Tvrdí-li proto církev, resp. kněží, ať katoličtí ať protestantští — neboť v té věci není mezi nimi valného rozdílu — že škola má vychovávat pro příští život v církvi, lze naproti tomu zdůraznit, že škola má přece vychovávat pro příští život ve státě, který je vyšším a složitějším celkem, ježto obsahuje i různé konfese náboženské i lidi bez vyznání vůbec; stát je dnes, jak dobře řekl *Ziegler*,²⁾ obruč, která všechno objímá, kdežto

¹⁾ *Cohn*, Geist 259. Poměr školy k církvi podrobně probírá *Wilh. Börner* v čl. Trennung von Kirche und Schule ve vídeňském Pädagogisches Jahrbuch 1919, 86; srv. i *Erich Stern*, Einleitung in die Pädagogik 1922, 155 sl. — Rokování prvního sjezdu učitelského 1920 (v publikaci sjezdové 380 sl.) netýče se tak poměru školy k církvi, jako vyučování náboženství a náboženského vyznání učitelstva.

²⁾ Allgemeine Pädagogik 1905², 109.

církev jest ve všech kulturních státech jen něčím partikulárním.

Církev proto mohla stačit k práci výchovné, dokud byly státy nábožensky jednotné, takže ještě v 17. století škola mohla býti v skutku „annexum ecclesiae“; ale dnes jest stav věcí jiný: vědění je dnes již neodvislo na učení církve, ba příslušnost k církvi neurčuje dnes plně již ani světového názoru jednotlivcova.¹⁾ Proto také církev nemůže již sama plně převzítí výchovného úkolu, ježto příliš a jednostranně zdůrazňuje jen náboženskou složku výchovy;²⁾ proto také dnes neplatí ani důvod, že Kristus uložil povinnost učení svým apoštolům ani že církev kdysi sama ten úkol plnila, ani dokonce, že náboženství je prý nutnou součástí školy:³⁾ dnes již ve škole elementární je řada předmětů, které jsou nábožensky docela indiferentní a pro něž proto vůbec není již třeba nějaké theologické průpravy.

Církvi pravidelně ponechává moderní stát jen jediný úkol ve škole: dozor na vyučování náboženské, jež samo obstarávají buď kněží, buď učitelé, pokud ovšem jest předmětem učebním. Ve skutečnosti i toto právo dozoru jest namnoze jen pramenem nových neshod a obtíží, neboť církev v něm neprávem vždy viděla přiznání se strany státu, že jí patří přece právo na školu vůbec, a v tomto klamném mínění zasahovala i do jiných záležitostí školních (je obecně známo, jaký vliv vykonávali u nás na př. zástupci církvi v úřadech školních).

¹⁾ *Cohn*, Geist 259.

²⁾ *Erich Stern* v uv. sp. 209.

³⁾ *Sallwürk*, Die Schule des Willens 391 sl.

Rozhodně není dosud poměr státu a církve právě na poli školním upraven náležitě a ani v nejkulturnějších státech není odluka obou provedena úplně a do posledních důsledků (i ve Francii, která zašla nejdále, leckterá nařízení v praxi zůstala neprovedena a za války nastalo dokonce nové sblížení). Jestliže církev při tom vypočítavě a promyšleně se zastává zároveň práv rodičů na výchovu svých dětí ve smyslu náboženském, a chce býti takovka protektorkou této patria potestas, nutno na-proti tomu konstatovati, že i toto právo jest omezeno státem, jemuž přece od počátku musí záležeti na výchově právě pro život občanský, ale jest omezeno i právem samého dítěte na výchovu svobodnou a neutrální.¹⁾

S otázkou poměru školy k církvi souvisí jednak problém vyučování náboženství, o němž podrobně pojednám při osnově učebné, jednak otázka konfesijnosti školy, má-li totiž vyučování všecko býti postaveno jen na základě jediného vyznání náboženského a tedy i má-li škola obsahovati jen děti určité konfese, či má-li býti interkonfesijní či laická, t. j. společná dětem všech vyznání.²⁾ Tvrdí-li zastanci konfesijnosti, k nimž na př. v Německu patří i nejpřednější theoretikové jako Paulsen a Rein, že jen v takové škole je možná jednotná výchova nábožensko-mravní, kdežto vzdělání interkonfesijní prý se musí omeziti jen na vzdělání rozumové, že tedy jen ve škole konfesijní je provedena

¹⁾ P. Sakmann, Leitsätze über Kirche und Schule v časopise Die neue Erziehung 1920, 339.

²⁾ Němečtí theoretikové liší mimo to ještě školu bez náboženskou, kde se neučí náboženství vůbec neb místo něho morálce; simultánní, v níž se učí náboženství společně děti různých vyznání; paritétní, kde vyučování náboženské se obstarává pro každou konfesi zvlášť. Srv. A. Richter, Religionsunterricht oder nicht? 1919, 7

žádoucí koncentrace, kdežto vzdělání ve škole laické prý postrádá tohoto jednotícího principu, nutno namítnouti, že dnešní škola musí přece žádoucí jednotu a soustředění hledat v samém vědění a učení, jež jedině může býti všem dětem společno¹⁾ a ne v rozdílech víry, které již dávno svého významu pozbyly: není speciálního katolického čtení jako není protestantských počtů ani židovského kreslení.

Ale neobstojí ani důvod etický, že by jedině ve škole konfesijní byla možná řádná výchova „nábožensko-mravní“, neboť morálka dnes přece existuje i bez základu náboženského a i o samém náboženství a jeho vývoji lze dnes již mluvit s neutrálního stanoviska interkonfesijního. Konečně se nesmí podceňovat ani moment vnější, třebas mu jako utilitaristnímu nepřičítáme význam rozhodující, že by tak musily býti zřizovány školy zvláštní pro jednotlivé konfese, ba i pro lidi bez vyznání, a že by tak vznikaly, jak vidíme u nás na Slovensku zcela patrně, četné zbytečné školy samostatné s nepatrným počtem žactva a tedy i tříd, kdežto je přece lépe z důvodů vnějších a vnitřních zřizovati místo nich společné školy několikatřídní. Vskutku se i zastánci konfesijnosti škol omezují ve svých požadavcích pravidelně jen na školy elementární, kdežto nenapadá nikoho chtítí snad podle náboženství dělit i školy střední a vysoké, ač i pro ně by platil přece onen důvod o žádoucí jednotnosti náboženského základu.²⁾

¹⁾ Proto právě německé zákony školní zavádějí pro školství interkonfesijní název *Gemeinschaftsschulen*, jímž však současně se označuje také směr *družstevních* škol reformních (v Hamburce a j.).

²⁾ Podrobněji jedním o konfesijnosti škol ve svých výkladech o organizaci školy.

Jaký podíl na vedení školy má mít samo učitelstvo a do jaké míry tedy má být škola autonomní, řídí se stupněm školy. Stát stanoví tu pravidelně jen obecné cíle a obecné směrnice výchovy a jak již řečeno, ponechává pak již detailní propracování a praktické provádění předepsaných osnov samému učitelstvu jakožto nositeli praxe a pěstiteli theorie.¹⁾ Naproti tomu objevují se v poslední době opět návrhy, aby samo učitelstvo rozhodovalo o obsahu učení a jeho metodách; s návrhy těmi nelze souhlasit, ježto přece musí spolurozhodovati i zájmy celku a potřeby státu: škola není ani institucí ryze státní ani zas jen autonomní, nýbrž oba zřetele musí se v ní uplatnit svým časem a místem. Čím vyšší škola, tím je pravidelně i větší její autonomie v obsahu a metodě učení, kdežto nejnižší stupně bývají nejvíce vázány „normálními“ osnovami a „normálním“ postupem, třeba ani tato vázanost nejnižších škol není ve všech zemích stejně citelná a třeba jmenovitě proti tuhému systému škol střeoevropských můžeme také tady postaviti pohyblivou soustavu škol amerických, z nichž každá má úplnou volnost osnovy i metody.

A s tím v souhlase nutno posuzovati také požadavky učitelstva a občanstva na další ještě demokratisaci a socialisaci vzdělání školního, jimž právě světová válka dodala neobyčejného před tím důrazu i posily a jež se proto dnes ozývají snad ve všech státech kulturních a dokonce i v Severní Americe, kde přece idea demokratismu ve škole byla již dávno daleko více uplatněna než u nás neb v Německu a

¹⁾ *Cohn* v uv. sp. 253 sl.

Francii,¹⁾ jsouc pro Američana takorča výrazem magickým (*Bouglé*).

„Výchovný ideál v ryze demokratickém státě — tak zní formulace *Hughesova*²⁾ — znamená organisovati a zdokonalovati školu národní, aby bylo lze zjednati každému dítěti ve společnosti všech prostředků k plnému rozvoji duchovnímu, tělesnému a mravnímu . . . Vynikající známkou národního systému výchovného ve státě demokratickém jest, že jako není ve státě takovém rozdílu třídních, tak i v jeho školách uznávají se jediné takové rozdíly, jež závisí na různostech rozumových a mravních schopností.“ Tudíž in concreto vrcholí tyto snahy v zásadě jednotnosti všeho školního systému: každé dítě má míti bez ohledu na svůj původ a sociální a majetkové poměry rodičů otevřenu cestu ke všem stupňům vzdělání, jinými slovy: žádný stupeň školy nemá býti ve svém výběru žactva omezován nežli právě oněmi rozdíly nadání a schopností.³⁾

¹⁾ Srv. zvl. *Smith*, An Introduction to Edukational Sociology 1917, 143, 159 sl., 166 sl. 217 sl. a j.; *Bizzell-Duncan*, Present Day Tendencies in Education 1919, 1 sl. a 127 sl.; *Hughes-Živný*, Demokratický ideál u výchově 1918; *Roman*, La place de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis 1923, 381 sl.

²⁾ V uv. sp. 29. — Srv. také výklad *Johna Deweye* ve spise Democracy and education 1922, 115: „A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institution through interaction of the different terms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationship and control, and the habit of mind which secure social changes without introducing disorder.“

³⁾ Tak jediné jest rozuměti módnímu heslu jednotnosti školy, jež je jinak velmi neurčité a nejasné (srv. článek *Al. Fischera*

Demokratismus a výchova mají tedy spolu souviseti v nekonečném řetěze vzájemných vlivů tak, že škola jest vskutku jen pro lid a ve službách jeho potřeb, které na školu působí a modifikují i její výběr učiva i prostředky kázeňské, ba i metodu, aby škola byla tak vskutku součástí i složkou národního života. Ve škole vpravdě demokratické šetří se tudíž vskutku úzkostlivě i zájmů žakovských i práv učitelových; v tom smyslu jmenovitě učitelé nyní usilují i o přeměnu autokratických a byrokratických konferencí a správy školní i o zlidovění úřadů a instancí, jež školství řídí, i konečně o účast žáků na udržování školního pořádku a kázně tak, aby „školy byly vskutku demokratickými společnostmi v malém“.¹⁾

Není pochyby, že všechny tyto požadavky, tak ostře se odlišující od starého systému aristokraticky výlučného, máme dnes v celku za samozřejmé se stanoviska pokroku a že nejde již o to, mají-li býti vůbec provedeny, nýbrž jen o to, jak v podrobnostech má se tak státi co nejsnáze a nejrychleji; ale není také pochyby, že ani zde demokratisace a socialisace nepovede k úplnému vyrovnání všech rozdílů a protiv: jen ruští komunisté si mohli mysliti, že stačí k návštěvě university znalost čtení, psaní a čtyř základních úkonů početních, neboť přirozené rozdíly nadání i schopností a — last not least — také předpoklady předchozích stupňů vý-

v časop. Die Tat 1914, 1208); ne tedy stejné vzdělání všem dětem, nýbrž vzdělání přiměřené každému dítěti podle stupně jeho nadání (srov. P. Petersen, Gemeinschaft und freies Menschentum 1919, 15). Idea jednotné školy vede tedy nutně k diferenciaci školy!

¹⁾ Srv. resoluci Volné Myšlenky na sjezdu pražském 1920 (Volná Myšlenka 1920, 37, 10).

chovy ani v státě demokratickém nebude lze nikdy anulovati. I tady je konec konců demokratisace a socialisace omezena samou přírodou, jinými slovy: i ona jednotná soustava školy bude zase přece diferencována podle přirozených rozdílů schopností, ne ovšem podle umělých rozdílů třídních a sociálních.¹⁾

Zvláštní úvahy zasluhuje otázka, mají-li škola a sbor učitelský býti řízeny, jako dosud pravidlem se děje, stále ustanovenými správci a řediteli, či má-li si sbor sám voliti hlavu školy, jak se nyní navrhuje namnoze i u nás a jak bylo místy vskutku po převratě prováděno v Německu (tak v Brémách a Hamburce, s jistými omezeními i v Anhaltě, Bavorsku, Sasku, kdežto v Prusku byla pouze rozšířena práva sboru na újmu ředitele).²⁾ Protože se nerozumí přece samo sebou, že se najde vždy v každém sboru vhodná osoba, která má potřebné vlastnosti pro správce školy, jak jsme je již svým místem připomenuli, a že při sporu mezi několika kandidáty

¹⁾ Proto také ani komunistická soustava školství ruského, ježto nepochybnou přednost ve vzdělání vyhrazuje „proletářům“, není soustavou demokratickou, nýbrž představuje jen druhou krajnost třídní nespravedlnosti proti soustavám „buržoastickým“. Sám *Blonskij* (v uv. sp. 171) dobře ostatně poukazuje na nejasnost pojmu demokracie a praví otevřeně: „Oftmals sehen wir unter der Flagge der Demokratisierung von Kultur und Schule die Tendenz der Kulturvereinfachung und der Herabsetzung des kulturellen Niveaus der Schule und auch das Bestreben segeln, das Volk nur an den niedersten Formen der Kultur teilnehmen zu lassen und ihm nur ‚populäre‘ Surrogate von Wissenschaft und Kultur zu bieten.“

²⁾ Srv. o věci přehledný článek *Pretzelův* v sborníku *Die deutsche Schulreform 1920*, 164 sl. a článek *W. Bolle* *Die Leitung der höheren Schulen* tamže 175 sl.; *K. Kesseler*, *Pädagogik 1921*, 162 sl.; u nás články *Pithardův* a *Jirův*: Úvahy o autonomii učitelských sborů ve *Věstníku čes. prof. XXVI.*, část stavovská 209 sl.

vlivnými nebude nakonec zvolena právě osoba „neutrální“ a neškodná, protože se dále nerozumí ani samo sebou, že bude muž zvolený, jenž je tedy za své zvolení zavázán jen svým kolegům, míti vždy dosti autority proti svým bývalým voličům, byl by modus navrhovaný sotva více než odvážným experimentem.

Proto navrhuji mnozí, aby se volba dala jen na omezenou dobu, na př. na dvě léta; ale tu by byla závislost nově zvoleného ještě větší a spolu i ještě větší snaha, aby si „liberálním“ vykonáváním úřadu pojistil volbu na příští období. Nadto by přece stále střídání vedoucího činitele nebylo rozhodně na prospěch klidnému vývoji školy a působilo by dojísta i obtíže ve stycích s úřady a veřejností, které předpokládají stabilitu u vedení ústavu a dostatek důvěry k tomu, s nímž má se jednati jako se zástupcem ústavu. Konec konců je rozhodně lépe posílit sice pravomoc samého učitelského sboru a dopřáti mu účastenství jmenovitě i při obsazování ředitelského místa,¹⁾ ale učiniti jinak z ředitele samostatný orgán výkonný a reprezentativní, zároveň stálý a plně zodpovědný, jenž by svěřený ústav vedl svorně s učitelským sborem jako skutečný primus inter pares.

Posléze připomínám, že také v této otázce časem se uplatňují škodlivé vlivy politických stran, jež hledí obsazovati úřady školní ne podle odborných znalostí, nýbrž stranického klíče politického, ač přece škola nemá a nesmí býti ve službách politiky již proto, že vlastenectví a sociální duch, který se má školou pěstiti, musí

¹⁾ *Kesselev* na uv. místě navrhuje jmenovitě, aby sbor měl právo veta proti nevhodným kandidátům.

zůstati povzneseny nad stranické zájmy: otázky školní
nutno řešiti jen s hledisk pedagogických a nestavět je
ani na ideje politického radikalismu ani zpátečnictví.¹⁾