

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Simona Kopecká

PROMĚNA UČITELE VENKOVSKÉ ŠKOLY

Olomouc 2017

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a na základě uvedených pramenů a literatury.

Ve Vidči dne 12. dubna 2017

.....
Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych nejprve ráda poděkovala doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za vedení práce, ochotu a pomoc při její tvorbě. Děkuji také PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za cenné rady. Poděkování patří rovněž ochotným pedagogickým pracovníkům Základní školy ve Vidči, videčským pamětníkům, pracovníkům knihoven a archivu, jakož i mé rodině, která mi byla oporou po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	6
1 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ OD TEREZIÁNSKÝCH REFORMŮ DO POČÁTKU 19. STOLETÍ	8
1.1 Osvícenství jako inspirační zdroj pro rozvoj školství v Evropě	8
1.2 Elementární školství v kontextu tereziánských reformů a jeho vývoj do počátku 19. století	9
1.3 Počátky organizovaného vzdělávání učitelů	12
1.4 Učitel a jeho mimoškolní činnost.....	15
1.5 Proměna učitele a jeho postavení	17
2 NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ V PRVNÍ POLOVINĚ 19. STOLETÍ.....	22
2.1 Státně politická a kulturní výchozí situace habsburské monarchie v evropském kontextu	22
2.2 Proměna nižšího školství v souvislosti s novým školním řádem.....	23
2.3 Vzdělávání učitelů a požadavky na učitele	25
2.4 Učitel a jeho pokračující činnost mimo školu.....	27
2.5 Proměna učitele a jeho postavení	30
3 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ V REVOLUČNÍM ROCE 1848 A V PRVNÍCH LETECH DRUHÉ POLOVINY 19. STOLETÍ.....	32
3.1 Revoluční rok 1848 a události následujících let v habsburské monarchii	32
3.2 Elementární školství v návrzích revolučních let a jeho skutečná podoba.....	33
3.3 Učitelé elementárních škol a problematika jejich vzdělávání a postavení.....	34
3.4 Změny v elementárním školství v padesátých a šedesátých letech 19. století.....	36
4 NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ V NOVĚ VZNIKLÉM RAKOUSKU–UHERSKU	38
4.1 České země jako součást Rakouska–Uherska.....	38
4.2 Nižší školství, jeho proměny Hasnerovým zákonem a snahy o reformu.....	38
4.3 Počátky vzdělávání učitelů v učitelských ústavech a požadavek akademického vzdělání učitelů.....	40
4.4 Učitel a jeho aktivita v obci	44
4.5 Proměna sociální a profesní prestiže a materiální situace učitelů.....	44
5 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ BĚHEM PRVNÍ A DRUHÉ ČESKOSLOVENSKÉ REPUBLIKY A V PROTEKTORÁTU ČECHY A MORAVA	47
5.1 Vznik Československa a předmnichovské a válečné období v nové republice	47
5.2 Elementární školství v rukou Hasnerova zákona a neutichající reformní snažení.....	48

5.3	Přetrvávající vzdělávání učitelů v učitelských ústavech a úsilí o reformu	49
5.4	Postavení učitele v předmnichovské Československé republice se zaměřením na jeho materiální zabezpečení	53
6	ČESKÉ NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ OD ROKU 1945 DO LET SOUČASNÝCH.....	55
6.1	Státně politická situace v Československé republice a vznik České republiky	55
6.2	Československé nižší školství v rámci uzákonění jednotné státní školské soustavy a demokratizace školství po roce 1989	56
6.3	Realizace vysokoškolského vzdělávání učitelů	59
6.4	Osobnost a autorita soudruha učitele	60
6.5	Učitelská profese v současnosti	62
7	PŘÍPADOVÁ STUDIE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VIDČI.....	67
7.1	Popis výzkumu	67
7.2	Valašská vesnice Vidče.....	69
7.3	Počátky videčského školství	69
7.4	Vidče a jeho školství od konce 19. století do poloviny 20. století.....	72
7.5	Vidče a jeho školství od druhé poloviny 20. století až po dobu současnou.....	83
7.6	Změny ve školství posledních desetiletí pohledem učitelek Základní školy ve Vidči ...	88
8	ZÁVĚRY A DISKUZE K VÝZKUMNÉMU ŠETŘENÍ.....	90
	ZÁVĚR	92
	Seznam pramenů a literatury	94
	Seznam příloh	99

ÚVOD

Tématem předkládané diplomové práce je proměna venkovského učitele na území Českých zemí, sledovaná od konce 18. století až po dobu současnou. Jejím cílem je pak především zodpovědět otázku: *Jak se změnilo postavení učitele uvnitř venkovské společnosti?* Téma práce bylo zvoleno s ohledem na autorčin zájem o dějiny pedagogiky i na skutečnost, že sama je absolventkou devítileté základní školy v malé vesnici, která ostatně poslouží i jako vhodný subjekt praktického zkoumání v empirické části práce, které standardně bude předcházet teoretický rozbor historické problematiky. Vedle toho je samotné bádání o dějinách školství doposud specializováno především na obecné dějiny politicko-kulturního vývoje vzdělávacích institucí, a osobnost samotného učitele byla, až na výjimky, spíše chápána jako dílek ve velké historické mozaice.

Dějiny pedagogiky mají v domácí historiografii poměrně dlouhou tradici. Stěžejní a dosud v mnohých ohledech nepřekonané jsou práce historika a teoretika pedagogiky Otakara Kádnera (1870–1936). Jeho práce představují hlubokou a velmi precizní sondu do dějin vývoje středoevropského školství od jeho relevantních počátků až do první třetiny 20. století. Mimořádnou pozornost pak zasluhuje ta část jeho díla, která se věnuje návrhům na základní principy školství v nově vzniklé Československé republice. Slouží tedy zároveň i jako unikátní pramen pro poznání a pochopení tendencí a ideálů, které formovaly představy o tehdejší vzdělávání jako jedné z významných složek výchovy občana mladého demokratického státu. Kádnerovy, byť kvalitní práce, musely být především pro svůj prvorepublikový ideál doplněny po roce 1948 o díla nová, která byla poplatná době jak svým výkladem historie, tak názorem na ideální školství jako jedné ze složek socialistické společnosti. U těchto děl, byť často od renomovaných historiků, je pak třeba rozlišit mezi nutnou dobovou rétorikou a výkladem zkreslujícím úmyslně dějinná fakta. Po roce 1989 vznikla řada cenných publikací k dějinám školství na našem území, mezi jejichž autory patří například František Morkes (1940), Vladimíra Spilková (1956), Jan Trojan (1926–2015) či Tomáš Kasper (1977).

Vedle prací, které se věnují vývoji pedagogiky, je použito i literatury, která jednak sleduje venkovského učitele jako osobnost účastnou dějinných změn okolního světa, jednak český a moravský venkov jako celek. První skupinu prací zastupuje řada publikací s názvem „Člověk na Moravě“, která sleduje jednotlivé aktéry moravské společnosti v různých časových obdobích od konce 18. století téměř po současnost, mimo jiné i učitele. Jde

o tuzemskou a pozoruhodnou inspiraci francouzskou kulturní antropologií školy Annales, především historikem Jacquesem Le Goffem (1924–2014) a jeho dílem, věnovaným se stejným přístupem období středověku. Druhou skupinu pak představuje především práce historika Josefa Petráně (1930), který z pohledu mikrohistorie převyprávěl dějiny malé vesnice v širokém historickém kontextu. Vedle sekundární literatury pak bylo použito i vzpomínek konkrétního kantora, které ale mají spíše charakter editovaného pramene. V tomto případě jde o životní osud Jakuba Jana Ryby (1765–1815).

Vedle části teoretické pak práce obsahuje i část empirickou ve formě případové studie na malé škole ve východomoravské vesnici Vidče, kterou autorka práce sama navštěvovala. Samotná empirická část je jednak založena na studiu archivních pramenů k dějinám výše zmíněné základní školy, především narativního charakteru, nejvíce pak kronik, a jednak na informacích získaných orální historií, tedy odpovědích na otevřené otázky strukturovaného rozhovoru, které byly poskytnuty třemi pedagožkami této školy.

Následná komparace části teoretické s částí empirickou může jak jen potvrdit obecně platná tvrzení ohledně vývoje venkovského školství, tak ukázat na specifika konkrétní sledované vzdělávací instituce, a následně má vést k pochopení proměny učitele a jeho postavení na našem venkově. Mimo jiné může teoretická část práce samostatně poukázat na práci historiků nejrůznějších dějinných období s historií pedagogiky a jejich představách o ideální formě školy a její úloze ve společnosti. Vedle toho její část empirická pak může přinést řadu cenných informací, dosud skrytých v archivních pramenech, a rozšířit tak znalost historie konkrétní školy v rámci regionálních dějin.

1 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ OD TEREZIÁNSKÝCH REFOREM DO POČÁTKU 19. STOLETÍ

1.1 Osvícenství jako inspirační zdroj pro rozvoj školství v Evropě

Období druhé poloviny 18. století bývá často interpretováno jako období takzvaného osvícenského absolutismu, o kterém můžeme hovořit ve většině států střední a západní Evropy. Počátky kapitalismu a osvícenská víra v lidský rozum a pokrok spolu s upevňováním role moderního, centralizovaného státu vedly v těchto zemích k mnoha, často převratným změnám, které utvářely tehdejší společnost. Právě dlouhý přechod od feudálního systému ke kapitalismu zvyšoval intelektuální nároky na jedince. Ten měl být věrným poddaným svého panovníka, později i relativně právoplatným členem rodící se občanské společnosti. Bylo proto nutné najít ideologickou oporu, která by pomohla integrovat jednotlivce v rámci státu. Tuto oporu představovaly právě myšlenky osvícenství, které pronikly do celé řady sfér lidského života. Staly se příčinou četných reforem, především v oblasti ekonomické, politické a kulturní. Tyto reformní úpravy v mnohém upozadily tradiční institucionální aktéry, mezi něž patřila především aristokracie a církve. Problémy, které mezi nimi a osvícenským státem vznikaly, však nepramenily jen z ideových rozdílů, nýbrž i ze skutečnosti, že si právě stát nárokoval převzetí jejich dosavadních úloh. Aby byla v rovině ideologické posílána nová úloha státu a splněny požadavky osvícenství, bylo nutné formovat lid napříč společenským spektrem. Z toho důvodu patřily mezi nejpodstatnější reformy osvícenského absolutismu právě reformy školské.

Osvícenství v českých zemích jako součásti rakouské monarchie

Byť do našeho prostoru obecně přicházely změny s jistým zpožděním oproti západní Evropě, byly české země podstatnou součástí mnohonárodnostní, a poměrně heterogenní, podunajské monarchie, jejíž absolutističtí vládci 18. století osvícenským myšlenkám naslouchali. S prvními výraznými státními zásahy do výchovy a vzdělávání je spojována poslední panovnice habsburské dynastie Marie Terezie (1717–1780) se svým manželem a novým císařem Svaté říše římské Františkem I. Štěpánem Lotrinským (1708–1765). Vedle nich i jejich dva synové a první vládci z domu habsbursko–lotrinského, císařové Josef II. (1741–1790) a Leopold II. (1747–1792).

Na konci 18. století žila doposud většina obyvatel monarchie na vesnicích. Jednalo se hlavně o zemědělské obyvatelstvo, které bylo v nevolnickém vztahu ke svým pánům. Součástí tohoto vztahu pak byla i robotní povinnost. Mimo to existovala povinnost odvádění daní vrchnosti i zeměpánovi. Poměrně citelné utužování feudálních vztahů vedlo v 18. století k četným selským povstáním. Zásadní význam nejen pro dějiny venkova měly patenty císaře Josefa II. Je důležité zmínit především dva z roku 1781. První, takzvaný toleranční, povoloval i nekatolické křesťanské konfese, byť hlavní postavení stále patřilo římskému katolicismu. Tvář některých vesnic se však proměnila postavením evangelických svatostánků, které musely splňovat přísné normy, případně jejich rozdělením. Druhý panovníkův dokument pak rušil nevolnictví. Poddaní získali osobní svobodu a již nemuseli vrchnost žádat o možnosti sňatku či přestěhování. Tato skutečnost začala měnit demografickou mapu monarchie, jelikož docházelo k velkému stěhování vesničanů do měst, která s dynamicky postupující průmyslovou revolucí, industrializací a následným nutným bouráním prastarých hradeb měnila neúprosně svou tvář.

1.2 Elementární školství v kontextu tereziánských reforem a jeho vývoj do počátku 19. století

Podnět pro upravení elementárního školství vyšel od pasovského biskupa Leopolda Arnošta Firmiana (1708–1783). Biskup předložil současně vládnoucí Marii Terezii (1717–1780) spis o neuspokojivém stavu národních škol a požadoval jeho zlepšení. Panovnice pověřila hraběte Rudolfa Chotka (1706–1771), aby stav elementárního školství vyšetřil. Zvláštní komise, zřízená hrabětem za účelem vyšetřování, provedla analýzu údajů o školství a potvrdila závěry biskupa, že špatný stav školství je zapříčiněn nedbalou docházkou žáků do školy a nedostatečnou přípravou učitelů. (Veselá, 1992)

První návrh úpravy elementárního školství vypracoval Josef Messmer (1731–1804), ředitel vídeňské normální školy. Jeho představy ale vzbudily v komisi značné rozpory, a tak byl v roce 1774 povolán do Vídně zaháňský opat augustiniánského kláštera Jan Ignác Felbiger (1724–1788) s pověřením císařovny upravit v dědičných zemích obecné školství. (Štverák, Mrzena in Veselá, 1992)

Felbiger se daného úkolu ujal a záhy vypracoval návrh na reformu školství pod názvem Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích. Dokument, na poli elementárního rakouského školství vůbec

první, byl císařovnou schválen a 6. prosince 1774 úředně vyhlášen. Školní řád se stal základem pro obecné školství a s některými změnami platil až do roku 1869, kdy byla v Rakousku provedena nová úprava elementárního školství.

Felbigerův školní řád stanovil povinnost vzdělávat se pro šestileté až dvanáctileté (popřípadě třináctileté) chlapce a dívky rodičů, kteří neměli finanční prostředky pro domácího učitele. Povinnost školní docházky však byla stanovena velmi volně. Řád mluvil o tom, že by rodiče měli ponechat své děti ve škole alespoň šest až sedm let. Dětem venkovským byly stanoveny úlevy, které vyplývaly ze specifického života na venkově. Děti od šestého do osmého roku měly být vyučovány jen v teplejších měsících, kdy školní docházka neohrozí jejich zdraví, a děti od devátého do třináctého roku měly chodit do školy od prosince do března a v ostatních měsících se věnovat potřebným hospodářským pracím. (Veselá, 1992)

Řád se komplexně zabýval problematikou veřejného školství. Věnoval se otázkám zřízení a zařízení škol, správě škol, dozoru nad školami, povinností a právům, postavení a vzdělání učitele, problematice vyučovacích metod, zkoušek či školní kázně. (Kasper, Kasperová, 2008)

Vídeňskou studijní komisí byla podle školního řádu v každé zemi Rakouska ustanovena tříčlenná zemská školní komise, která sídlila v zemském městě a zakládala a řídila školy v zemi.

Postupně vznikaly školské instituce trojího druhu: školy normální, hlavní a triviální neboli obecné. Jejich návštěva byla zpoplatněna. Výjimku tvořily děti z chudých rodin, které byly této povinnosti zproštěny.

Školy normální (norma – vzor) se zakládaly v zemských městech. Tyto čtyřtřídní školy s rozšířenými osnovami škol hlavních se měly stát vzorovými pro všechny ostatní školy, které působily v zemi. Byly proto označovány také jako školy vzorné. Zaměřovaly se zejména na přípravu budoucích učitelů. Proto byly součástí výuky, kterou zajišťovali čtyři až pět učitelů, katecheta a ředitel, nejen předměty jako náboženství, obory z triviálních i hlavních škol, sloh, základy latinského jazyka, přírodopis, zeměpis, dějepis, stavitelství a zeměměřičství, mechanika nebo kreslení, ale také předměty, ze kterých mládež získávala znalosti potřebné pro výkon učitelského povolání. Jednalo se o předměty s výkladem o povinnostech učitelů, metodách výuky, pěstování kázně, správném vedení katalogů aj. Vyučovalo se pouze německým jazykem. Při školách normálních byly též otvírány takzvané preparandy (přípravky) – vzdělávací kurzy metodní pro budoucí učitele. (Veselá, 1992; Kasper, Kasperová, 2006)

Školy hlavní byly zakládány v každém větším městě při farách či zrušených

klášterech. V každém kraji se musela nacházet alespoň jedna hlavní škola. Výuka ve třech (později čtyřech) třídách zde byla svěřena třem až čtyřem učitelům, katechetě a řediteli, kteří vyučovali rozšířené náboženství, předměty z triviálních škol, počátky latiny, psaní dopisů, kreslení, zeměměřičství, vedení domácího a polního hospodářství, základy přírodopisu zeměpisu a dějepisu zvláště s ohledem k vlasti, a tak nejenže poskytovali přípravu pro další studia, ale také předávali poznatky potřebné pro budoucí řemeslníky, rolníky či pro ty, kteří se měli věnovat vojenskému stavu. (Kasper, Kasperová, 2008) Veselá (1992) uvádí, že tam, kde to okolnosti dovolovaly, bylo doporučeno zakládat školy pouze pro dívky, na kterých se měly připravovat zejména učitelky. Vedle běžných předmětů se proto zde měly seznamovat také s ženskými ručními pracemi a předpisy slušného chování a měly pěstovat hygienické návyky. V českých městech byla vyučovacím jazykem v první třídě stanovena čeština, ve druhé třídě probíhalo dvojazyčné vyučování a ve třetí třídě příslušel k výuce pouze německý jazyk.

Školy triviální neboli obecné byly budovány v menších městech a na venkově při farách (školy farní), popřípadě i u filiálních kostelíků (školy filiální) jako školy jednotřídní nebo dvoutrídní. Dozor nad triviálními školami příslušel místnímu kléru, z čehož plyne velmi blízký vztah učitele a faráře. Zde se učilo pouze náboženství, které představovalo hlavní předmět, dále trivium (čtení, psaní, počty) a základy polního hospodářství v případě venkovské školy, v případě školy ve městě znalosti potřebné pro průmysl. Dívky se pak měly seznamovat s šitím a pletením. V místech s českým obyvatelstvem se vyučovalo česky. I zde však státní úřady usilovaly o zavedení němčiny. (Štverák, 1981; Somr, 1987) Podrobnější pohled na venkovskou školu a její učitele v době, kdy se v zemi za Josefa II. (1741–1790) upevňovala nadvláda německého jazyka, nám umožňuje Trojan (2000). Uvádí, že se situace s vyučováním ve vládou nařízené němčině přirostřovala právě i na základních venkovských školách. Učitelé, kteří zde působili, vyučovali zpravidla česky. Nebyli však považováni za bojovníky za český jazyk (alespoň ne do sklonku 18. století). Neznalost cizího jazyka, která mezi venkovskými učiteli ve velké míře panovala, byla spíše výrazem jejich nevzdělanosti. Vládní dekret z roku 1788 nabádal k tomu, aby i na venkově, kdekoli je to jen trochu možné, se vyučovalo německy a uprázdněná učitelská místa aby byla obsazována uchazeči znalými německého jazyka. Avšak vyučovacím jazykem na venkově nadále zůstával v převaze jazyk český. Na sklonku 18. století a na počátku 19. století se objevují poměrně časté zmínky o vyučování moravsky.

Školská reforma byla spojována s péčí o chudé. Starost o chudinu ve školách vyplývala z pedagogického konceptu, takzvané výchovy k industrii, významného školského reformátora, pedagoga a duchovního otce Ferdinanda Kindermanna (1740–1801). Výchovu

k industrii chápal jako pracovitost spojenou s vynalézavostí. Pracovitostí, pílí, vynalézavostí, řemeslnickým výcvikem a poučením v zemědělství a hospodářství měl Kindermann snahu odstranit chudobu, připravit člověka na společenské a výrobní změny na přelomu 18. a 19. století, a poskytnout mu tak příležitost prožít důstojný a spokojený život, který by byl i základem státního blaha. V tomto duchu požadoval, aby byly při každé škole zřizovány dílny, zahrady nebo pole. Ve školách, které požadavek naplňovaly, se děti věnovaly předení přize, tkaní látek, šití, pletení, chovu bource morušového, včel či pěstování ovocných stromků, a zvykaly si tak na stálou práci, za kterou byly odměňovány. Výtěžek měl jednak děti zachránit před žebrotou, umožňovat jim řádnou školní docházku a k návštěvě školy je motivovat, jednak je měl naučit vážit si vlastní práce. (Kasper, Kasperová, 2008; Strnad, 1955)

1.3 Počátky organizovaného vzdělávání učitelů

Jak bylo již předesláno, Felbigerův školní řád řešil též otázku systematické přípravy učitelů. Zprvu nebyly budovány samostatné školy, ve kterých by se zájemci o učitelství vzdělávali. Při školách normálních (později ale i hlavních) však byly otvírány již zmiňované preparandy (přípravky).

Jak uvádí Veselá (1992), jednalo se o tříměsíční a šestiměsíční kurzy. Kandidáti na učitelství se mohli přihlásit u ředitele hlavní nebo normální školy. K přijetí do kurzu bylo nutné prokázat se řádným vysvědčením ze školy hlavní nebo normální a podrobit se přijímací zkoušce. Po vykonání zkoušky se budoucí učitelé připravovali jak po stránce teoretické, tak po stránce praktické. Nejenže se tedy seznamovali s pedagogikou a didaktikou, ale také hospitovali a konali vlastní výstupy ve třídách u zkušených učitelů. Kdo absolvoval tříměsíční kurz, měl právo stát se pomocníkem na škole triviální. V případě absolvování delšího a po obsahové stránce náročnějšího šestiměsíčního kurzu mohl být dotyčný ustanoven pomocníkem na škole hlavní. Štverák (1981) uvádí, že pro získání místa pomocníka na zmiňovaných školách bylo ještě závěrem nutné úspěšně složit zkoušku před školním dozorcem. Kdo se chtěl stát samostatným učitelem, musel splňovat určité podmínky – úspěšně působit na škole alespoň jeden rok a dosáhnout věku dvaceti let. Až tehdy se mohl hlásit u svého školního dozorce k vykonání zkoušky učitelské způsobilosti. Po jejím úspěšném složení mohl být konečně ustanoven samostatným učitelem. Veselá (1992) doplňuje, že učitel byl právně a platně ustanovený na základě jmenování, která byla od roku 1776 vydávána zemskou školní komisí na základě dvorního dekretu.

V mnohých školách však nadále přetrvával minulý stav, kdy v roli učitele byli vysloužilí vojáci či, snad častěji, světem zběhlí řemeslníci, kteří imponovali venkovskému lidu svými zkušenostmi, bez jakékoliv další přípravy. (Morkes, 1999; Trojan, 2000) Padrnosová (in Fasora, Hanuš, Malíř, 2008) uvádí, že tato situace nebyla běžná pouze na přelomu 18. a 19. století. Ještě v druhé polovině 19. století existuje zmínka o vysloužilém vojákovi, který zajišťoval výuku na vesnické škole.

Zvláštní pedagogické vzdělávání učitelů, zavedené tereziánskou reformou a jejími kursy pro učitele, se obzvláště ve venkovském prostředí prosazovalo velmi pomalu. Ještě dlouho poté bývali kandidáti učitelského povolání vyškolení u starších zkušených učitelů, u kterých se zdržovali několik měsíců, učili se a na oplátku konali určité služby. Na konci 18. století se někdy stávalo, že adept učitelství dosáhl vzdělání rychlokurzem, který trval třeba jen dva týdny. V prostředí venkova, jež v rámci celé země představovalo určitou anonymitu, nebylo s přísností nahlíženo ani na závěrečné zkoušky učitelů k získání učitelské způsobilosti, ani na ustanovovací dekrety k výkonu učitelského povolání. Především na méně exponovaných místech na venkově mohl vyučovat nezkoušený učitel podobně jako učitel bez dekretu z libovůle faráře, obce nebo patrona. (Trojan, 2000)

Metodní knihy a jejich význam pro reformu školy i vzdělávání učitelů

Jméno Jana Ignáce Felbigera (1724–1788) se proslavilo nejen vypracováním Všeobecného školního řádu, pro reformu elementárního školství zcela zásadního, ale také vytvořením svrchovaně potřebných pomůcek pro kvalitní přípravu učitelů – Metodní knihy a Jádra metodní knihy, obzvláště pro selské učitele v císařských zemích.

Německá Metodní kniha (Methodenbuch) vyšla v roce 1775 ve třech dílech. Z důvodu neznalosti německého jazyka, která byla typická pro mnohé učitele jednotlivých národů v habsburské monarchii, musela být Metodní kniha přeložena do jazyka polského, italského, maďarského, slovinského a už v roce 1777 také českého (bohužel chatrně). Německo–české vydání vyšlo pod názvem Kniha methodní pro učitele českých škol v císařských zemích.

První díl pojednával o nově zavedeném způsobu učení, jehož podstatu tvořilo pospolné vyučování a učení, pospolné čtení, tabulkování, slabikovací metoda a katecheze. Dále podával všeobecnou i speciální didaktiku všech předepsaných předmětů.

Druhý díl se věnoval učitelům, následovaly pokyny směřující ke školním dozorcům, katechetám i školnímu služebnictvu. Felbiger důkladně probíral především vlastnosti řádného učitele. Učitel si má být vědom skutečnosti, že zastává důležitou funkci, je pomocníkem duchovního a žákům nahrazuje nedostatečnou domácí výchovu. Je po něm požadováno, aby

poctivě plnil povinnosti svého stavu, má být zbožný, rozšafný, pravý křesťan nejen slovy, ale i skutky, srdce má mít naplněno láskou k Bohu a k bližnímu. Je povinen milovat školní děti a být jim příkladem. Vyžaduje se poslušnost k faráři i k ostatním nadřízeným. Chování učitele musí být bezúhonné, tanec a pití nejsou u něho přípustné. Nikdy se nesmí stát, aby vyučování představovalo učitelovo břímě. Dále je vyžadována svěžest a čilost ducha. Mezi zásadní vlastnosti učitele patří rovněž trpělivost. Při svém nelehkém úřadu nesmí žádný učitel zapomínat, že je také Adamovým potomkem, a je tedy stížen stejnou kletbou svého praotce a musí v potu tváře jíst svůj chléb. Učitel si má také vzít na vědomí, že jednou bude souzen spravedlivým soudcem ne podle vyučovacíh výsledků, nýbrž podle toho, zda udělal vše, co bylo v jeho silách. Jestliže tak učinil, může pak mít klidné svědomí. Má vyjadřovat spokojenost s málem a nevelký plat nemá být příčinou jeho nedbalosti. Každý jeho skutek má naopak doprovázet píle. Popsané Felbigerovy předpisy o nejpodstatnějších vlastnostech učitele se šířily dále a jeho přívrženci a následovníky byly téměř doslova opisovány. Srovnání nám mohou poskytnout například spisy Aleše Vincence Pařízka (1748–1822) O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých (1811) nebo Obraz dokonalého učitele (1822).

V závěrečném díle, o organizaci školství, se nacházel školní řád a školní ustanovení pro žáky. Věnoval se zejména promluvám o školní kázni. Moudře se doporučovalo omezit tresty za hrubé přestupky a vyloučit všechny tresty kruté a zdraví nebezpečné. (Kádner, 1912, Somr, 1987, Veselá, 1992; Němeček, 1957) Strnad (1955) doplňuje, že třetí díl Metodní knihy obsahoval rovněž zákaz učitelům provozovat při posvícení, svatbách či jiných příležitostech hudbu v krčmách a podobných domech. Rovněž jim zakazoval doprovázet kněze na cestě k nemocnému. (I přesto se však těmito činnostem učitelé věnovali.)

Jelikož se Metodní kniha ukázala být zejména pro učitele venkovských škol příliš rozsáhlou a nesnadnou, byl z ní vytvořen výtah pod názvem Jádru metodní knihy, obzvláště pro selské učitele v císařských zemích. Vydání německy psané příručky proběhlo v roce 1777, její český překlad pak vyšel v roce 1789. (Kádner, 1912; Štverák, 1981) Jádru metodní knihy bylo díky menšímu rozsahu a srozumitelnému, jasnému jazyku učiteli skutečně čteno a pevně se stalo součástí výuky v preparandách. (Kasperová in Kasper, Pánková et al, 2015)

Boyer (in Grimm in Kasper, Pánková et al, 2015) uvádí, že za Felbigerových následovníků došlo k odklonu od Felbigerovy metody založené na pamětním učení směrem k metodě sokratovské, orientované na rozum a srdce žáka.

1.4 Učitel a jeho mimoškolní činnost

Učitelství býval spojován s kostelními povinnostmi (i když tereziánská reforma učitelstvo z církevní organizace vyčleňovala), které pro učitele znamenaly neobyčejnou šíři možných služeb. V rámci povinností na kůru mohl učitel zastávat funkci ředitele kůru, zpěváka, varhaníka, instrumentalisty, archiváře či opisovače not. Neméně důležitou byla rovněž kostelní služba obřadní. Učitel se tak stával kostelníkem, případně také ministrantem, modlíčem a často i zvoníkem. Rámec jeho mnohostranné práce na kůru i v chrámové lodi a v sakristii představoval liturgický rok se svými vymezenými svátky a slavnostmi, obohacený o křestní, svatební či pohřební obřady, obřady pomazání nemocných, slavnosti posvěcení chrámu, procesí a lidové obyčeje, poutě, hody a samozřejmě o světské slavnosti, které se ke zmiňovaným svátkům a slavnostem vázaly. (Trojan, 2000)

Často dokonce platilo, jak uvádí Morkes (1999), že důsledné a kvalitní plnění kostelních povinností, zejména těch na kůru, bývalo hodnoceno výrazněji než učitelovo působení ve škole. (Této skutečnosti odpovídalo i označení učitele slovem kantor (původně označení člověka starajícího se v kostele o zpěv). Označení přetrvávalo i po výrazné změně postavení učitelů koncem století, a často se tak stávalo předmětem protestů mnohých učitelů, kteří si výslovně nepřáli, aby se o nich mluvilo jako o kantorech.) Trojan (2000) uvádí, že kantor byl poloprofesionálním hudebním vzdělavcem, který pak především na venkově přinášel do hudebního života obce prvek relativně vzdělaného hudebnictví a v otázkách zpěvu a hudby tak představoval jedinečnou autoritu. Na rozdíl od lidových hudebníků provozoval zpěv a hudbu z not a jako učitel poskytoval mladým adeptům základy hudebního vzdělání. Dále vysvětluje, že kantor jako hudebník se stal fenoménem v podstatě venkovským. V prostředí venkova se totiž cítil nejlépe, měl zde vážnost. Naopak ve větších městě, kde působili profesionální hudebníci, kantorova sláva upadala, a učitel tak směřoval pouze k elementární výuce hudební výchovy.

Jelikož museli všichni žáci denně poslouchat mši svatou, měl učitel také povinnost je doprovázet do kostela a zajistit nad nimi dohled. Rovněž musel jednou ročně, totiž ve svatém čase velikonočním, jít s mládeží ke zpovědi a spolu s ní přijmout nejsvětější svátost. (Panholzer in Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015)

Typická byla též těsná závislost učitele na faře. Kantor se často zabýval mnohým zařizováním z farské administrativy. Vedl záznamy o školních a farních desátcích, o Velikonocích nebo svatodušním svátku sčítal duše ve farnosti, psal zpovědní cedulky a

konal domovní obchůzky s jejich rozdáváním a vybíráním, prováděl křestní, svatební a úmrtní zápisy do matrik, vedl kostelní účty. K povinnostem učitele obyčejně náleželo také pečení oplatků (hostií) a jejich předvánoční roznášení po domech. Stejně tak bylo učitelovým úkolem tříkrálové koledování spojené s označováním dveří domů nápisem K – M – B svěcenou křídou. Kantor mohl být i důvěrníkem faráře nebo dohlížitelem na farských polích.

Kostelní a farské povinnosti učitele však nebyly jediné, kterým se mimo školu věnoval. Na jeho služby si činila nárok i obec. Kantorovi tak nejčastěji přibyla funkce písaře, starost o zvonění proti mračnům nebo udržování radničních hodin.

Nejenže byla zjevná rozpornost, kolísání kantora mezi kostelem a obcí, mezi duchovní a světskou službou, ale učitel byl pozorován také jako rozporný, kolísající mezi sférou inteligence a pracujících. Velmi často se totiž učitel zabýval zároveň činností řemeslnickou, obchodnickou nebo v oblasti služeb. Stejně tak se stávalo, že učitel současně rozvíjel činnost hospodáře, zemědělce nebo měl alespoň u školy zahradu nebo louku. Možnost mít vedle učitelství ještě jiný zdroj obživy dovozoval kantorům přímo školní řád. Výsada se týkala zejména učitelů triviálních škol. A tak se především na malých venkovských školách věnovali kantoři často i řemeslu, obchodu a službám a malozemědělství.

Učitelova činnost pedagogická se do jisté míry srovnávala s činností řemeslníka. Nepřevládala vždy pouze složka učitelská, kdy si učitelé řemeslnickým zaměstnáním jen přivydělávali. Mnohdy se stávalo, že se místní řemeslníci, jako osoby světem zběhlé a zkušené, v nedostatku učitelských sil na venkově vžívali do role učitelů. Běžně hledali kantorskou obživu na venkově i řemeslníci z města. Učitelské povolání se tak prolínalo s řemeslem krejčího, soukeníka, tkalce, košíkáře, ševce, punčocháře, kloboučníka, malíře obrázků, knihaře, bednáře, kováře, kameníka, truhláře či zedníka.

V okruhu služeb se učitelé objevovali jako obchodníci, kramáři, hostinští nebo holiči.

Na venkově byla kantorům blízká zemědělská oblast. Pozoruhodný tak byl i jejich vztah k půdě a k selskému stavu. Učitel vlastníci velké pozemky byl ovšem výraznou vzácností. Kantoři bývali sice pololáníky i čtvrtláníky, více ale chalupníky, popřípadě podruhy. Často se učitelé se svými rodinami věnovali malé zahrádce a drobnému hospodářství. Nezřídka pamatovala obec na učitele přidělením menšího pozemku v podobě kousku pole nebo louky, někdy jen málo výnosného, neúrodného, k užívání pro něho i jeho rodinu. Mnohdy si tak kantoři přivydělávali malozemědělským podnikáním. (Trojan, 2000)

1.5 Proměna učitele a jeho postavení

Vztah mezi učitelem a farářem

Postavení učitelů bylo značně ovlivňováno velmi úzkým vztahem k místnímu faráři. Chování učitele k představenému církve nebylo nahodilé, ale bylo přímo určováno v Metodní knize. Proto bylo nutné, aby se učitelé předeepsanými pokyny řídili:

Učitel stojí k svému faráři v nejužším poměru, protože oba pracují pro dobro jim svěřených duší. Není však učiteli dovoleno, aby se stavil na stejný stupeň s farářem. Farář je totiž duchovním pastýřem celé osady, školním dozorcem a zároveň kazatelem. Zásadními povinnostmi učitele k místnímu faráři jsou:

- Prokazovat čest a vážnost slovem a skutkem při každé příležitosti společného setkávání. Důvodem by neměl být pouze svatý kněžský úřad, ale také vyšší vzdělání, kterým kněz předčí učitele.
 - Projevovat vždy nejpřísnější poslušnost vlídným přijímáním a svědomitým plněním všech příkazů.
 - Při přijímání rozkazů a nařízení se nesnažit vše lépe vědět a všemu lépe rozumět.
 - Být vděčný za poučení, útěchu, radu, pomoc a rovněž i za zasloužené potrestání.
 - Vše, co se týká změn ve škole, předem otevřeně sdělovat a čekat na schválení. Jen tak totiž učitel nabude práva se při možné vzniklé nepříjemnosti odvolat na vědomí faráře.
- (Faimonová in Veselá, 1992)

Panholzer (in Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015) uvádí, že jelikož měli učitelé povinnost pomáhat při výuce náboženství, bylo jim za účelem její podpory nařízeno, aby naslouchali projevům farářů nebo vikářů a dobře si je pamatovali, a tak byli schopni je s žáky opakovat.

Budova školy a její souvislost s obydlím učitele

Školní řád se rovněž vyjadřoval ke školním budovám. (Ovšem velikost třídy a počet učebních místností určovány nebyly, změnu přinesl až nový školní řád z roku 1805.) Tereziánskou školní reformou bylo stanoveno, že školní budovy mají být prostorné, světlé a řádně vytopené. V denní praxi se však dané nařízení často nedodržovalo. Především na venkově byla školní stavení nejen zastaralá, ale již od počátku budována nedbale. Školu zpravidla představovala jedna třída a malá světnička, kterou obýval učitel. Větší farní vsi

měly třídy dvě. Pomocník učitele, který zajišťoval výuku ve druhé třídě, bydlel většinou v učebně.

Ovšem v řadě obcí neměla škola po dlouhý čas vlastní budovu a byla umístěna provizorně, dle možností či vůle místního představenstva. Vyučovalo se na farách, v obecních domcích, v hostincích, v pastouškách, v hospodářských budovách či v soukromých staveních. Soukromé domy, ve kterých se odehrávalo nouzové vyučování, představovaly zejména prosté chaloupky, ojediněle pak statky. Skromné poměry ve školství na venkově odhalují zmínky o vyučování ve výměncích. Zásadní problém představovala v některých obcích skutečnost, že pro školu nebyla určena nebo upravena stálá budova, a docházelo tak ke střídání jednotlivých stavení. Obzvláště nepříjemné bylo pro učitele konání vyučování takzvanou pořádkou, kdy výuka probíhala každý den v jiném domě dle dohodnutého pořadí. Vyučování po domech se udrželo až do první poloviny 19. století, byť již ve století 18. bylo hodnoceno jako nevyhovující. S problematikou školních budov, pozorovanou zejména na venkově, se pojila rovněž problematika obydlí učitelů. Velmi často bydlel učitel ve skromných, leč uspokojivých podmínkách ve škole, kde mu obec poskytovala přístřeší. (Bydlení učitele ve škole má svou tradici již v 16. století, kdy bylo přímo požadováno, aby učitel bydlel s žáky ve škole nebo blízko školy.) Nebylo-li to možné, dostával učitel od obce peníze na byt. Zřídka však obýval dům, který by byl jeho majetkem. (Trojan, 2000)

Odměňování učitelů

Podklad k oceňování školní práce vytvořil císař Josef II. (1741–1790) zákonnou úpravou učitelského služného v roce 1785, díky níž došlo ke zlepšení hospodářských poměrů učitelů. Byla zavedena kongrua, která pro učitele (i jejich pomocníky) znamenala, že začali dostávat určitou část svého příjmu v penězích. Do jejího zavedení dostávali kantoři plat jen v nejrůznějších dávkách a naturáliích. Výše kongrua stanovená Josefem II. byla za jeho nástupců a v rámci zlomových let upravována. Můžeme tak pozorovat jistý pokles vesnického učitele daný snížením základu služného v roce 1805, kdy se zároveň samotný učitel musel postarat o odměnu pro svého pomocníka, či naopak jeho vzestup v roce 1848, kdy byla kongrua zvýšena. (Strnad, 1955; Morkes, 1999; Hábl, Janiš, 2010)

Příjmy učitelů tvořily pevné a pohyblivé složky. Pevnou složku představovaly takzvané solarium, stálý, fixní plat, který dostával učitel pouze jednou ročně a mimořádných výší rozhodně nedosahoval, a školní plat, jenž se vybíral čtyřikrát do roka a činil nevelký zlomek z celkového učitelova příjmu. Kamenem úrazu bylo v učitelských příjmech školné, další součást jejich pevného příjmu. Jakožto základní mzda učitele se školné vybíralo za

každého přítomného žáka jednou týdně od dětí. Jelikož však byla spousta dětí pro chudobu od placení osvobozena, školné přinášely pouze děti rodičů, jejichž majetkové poměry to dovolovaly. Rovněž se stávalo, že některé děti nechodily v den placení do školy, a školnému se tak vyhnuly. Učitelé se pak uchýlovali k vymáhání dlužné částky. Školné, hodnocené jako almužna, bylo vypláceno buď v peněžních dávkách, nebo v naturáliích, např. v podobě trochy čočky, hrachu, krup a mouky, polena dříví a části snídaně.

Pevné a poměrně pravidelné učitelské příjmy byly doplňovány příjmy nepevnými, příležitostnými. K nejčastěji vypláceným patřila štola, příjem pocházející od světských osob jako poděkování a odměna kněžím a učitelům za církevní obřad, stejně jako příjmy pocházející z nepravidelných událostí. Vedle štoly dostávali učitelé také koledu, naturální (či méně často peněžní) dávku spojenou s významnými křesťanskými svátky.

Další složku, kterou byl učitel v rámci svých příjmů obdarováván, představovaly naturálie, víceméně pravidelné, k určitému dni, významnému svátku nebo termínu se vztahující dávky potravinového rázu, jako chléb, pečivo, kaše, polenta, ryby, vejce, pohanka, máslo, luštěniny, zelí, brambory, řepa, ale také píce i len. Velmi často (pouze však do zrušení roboty) se naturální dávkou stávalo takzvané posnopné, obilí, které odevzdávali sedláci buď ve snopech se slámou, nebo sypané, vymláčené. Posnopné bylo obvyklou odměnou za vyzvánění proti mračnům. Naturálie hrály nesmírně významnou roli v odměňování učitelů zejména na venkově, kde byly peníze až do 19. století velká vzácnost. Na výši učitelského příjmu měly vliv také příjmy z fundací. Fundace (nadace) zakládaly soukromé osoby darem, představujícím obvykle vysoký finanční obnos, kostelu. Z určité finanční částky pak byly každoročně hrazeny duchovní aktivity vymíněné fundátorem, respektive s nimi spojené výlohy pro faráře, varhaníka, učitele a pomocníky. Pro kněze z toho pramenila povinnost sloužit v požadovaný den (zpravidla v den výročí smrti) zádušní mši a postarat se o odměnu pro její aktéry. (Padrnosová in Fasora, Hanuš, Malíř, 2008; Trojan, 2000)

Morkes (1999) uvádí, že pro úřední potřebu se začaly pořizovat soupisy celkových příjmů učitelů, nazývané *fasse*. Započítávaly se do nich také naturální dávky, které se přepočítávaly na peníze.

Sociální a ekonomické postavení učitelů

Sociální a ekonomické postavení tehdejších českých učitelů bylo obyčejně opravdu ubohé. Brezinka (in Kasper, Pánková et al, 2015) uvádí, že ekonomicky a finančně byla převážná část učitelů na nižších školách v nuzné situaci hluboko do 19. století. Vláda sice měla pro učitele a školy dobrá nařízení, záměry a plány reforem, ovšem neměla peníze na

dostatečnou mzdu.

Důkazem dané skutečnosti mohou být i Školní deníky kantora a skladatele Jakuba Jana Ryby (1765–1815). (Němeček, 1957) Učitelé se častokrát ocitali v obtížné životní situaci, kterou představovala nejen závislost na nadřízených a šikana od mnohdy germanizující vrchnosti, ale především i hmotná bída. Kantoři v místech navzájem blízkých měli mnohdy zcela rozdílné platy. Vedle poměrně velkých učitelských příjmů se běžně vyskytovaly příjmy malé. Nepatrné, téměř mizivé platy byly příčinou stížností učitelů na bídu, kterou se svými, často početnými rodinami trpěli. Alespoň zčásti řešily neutěšenou hospodářskou situaci učitelů a jejich rodin přídatky nebo příplatky, které jim poskytovali na osobní žádost nebo podle situace v obci jejich nadřízení. Hmotná bída vedla kantory rovněž k nutnosti přivýdělků. Další učitelovu starost představovala skutečnost, že jeho příjmy byly někdy jen na papíře. Vymáhání příjmů, ke kterému se učitelé uchýlovali, přinášelo nesnáze, a patřilo tak k bolestem učitelských rodin. Sociální zabezpečení přestárlých kantorů bylo obvykle řešeno výměnkou, které se domlouvaly mezi členy rodiny nebo s mladými nastupujícími učiteli. Roku 1788 vyhlásil Josef II. (1741–1790) nárok učitelů normálních a hlavních škol na penzi. Ovšem na venkově se s pojmem penze u učitelů nižších škol setkáváme až od počátku 19. století.

Finanční situace kantorů, především venkovských, nebyla příliš příznivá. Dokladem konstatování je také skutečnost, že se dochovalo pouze málo testamentů, které pořizovali učitelé. Největší majetek kantorů představovaly jejich hudební schopnosti a dovednosti. Jediným hmotným dědictvím, které po sobě zanechali, jsou komplety hudebnin, vzdor nepřízni časů i nezájmu a ignoraci potomků častěji dochované v kostelních kůrových sbírkách.

Učitel, na rozdíl od řemeslníka příslušejícího k cechu, náležel do městské nebo venkovské inteligence. Přesto, že učitelé byli nejen šířitelé vzdělanosti, ale mnohdy také vlastenečtí buditelé, trpěli obzvlášť na venkově sociální bídou, a neměli tak patřičný respekt. (Průcha, 2002; Trojan, 2000)

Mnohem rychleji než ekonomické zázemí učitele rostlo jeho společenské postavení v rámci vesnice. Existují mnohé doklady o vážnosti učitelského úřadu. Petrůň (2001) ve své knize Příběh Ouběnic vykresluje mimo jiné také vývoj jedné české vesnické školy a o učiteli koncem 18. století uvádí, že příslušel (spolu s farářem, představitelem církevní moci) k vesnické intelektuální elitě, díky čemuž se mu dostávalo patřičné vážnosti. Učitelé nechyběli při žádné významnější události vesnice a dávali podněty k řadě prospěšných věcí.

Dlouho byli jedinými (spolu s místním klérem) gramotnými lidmi na vsi, a proto nemohli chybět u záležitostí, kde bylo potřeba vést písemný záznam nebo napsat podání.

Závěrem k letům 1774–1805, kterým je věnována úvodní kapitola, je nutno konstatovat, že tereziánské reformy elementárního školství představovaly velký pokrok. Přesto v nich byly nalézány značné nedostatky. Podle Veselé (1992) k nim patřilo nedostatečné materiální vybavení škol, dosti volná povinnost školní docházky, spojována zejména s dětmi venkovskými, nedostatečné hmotné zabezpečení učitelů, přetrvávající zjevná závislost školy na církvi a germanizace, v souvislosti s užíváním německého jazyka na školách.

Veselá (1992) dále zmiňuje, že i přes uvedené nedostatky byl u nás v tomto období zaznamenán početný růst škol. Žáci, kteří školu navštěvovali, však tvořili asi jen dvě třetiny z celkového počtu žáků školou povinných.

Na rozdíl od státem zaváděných školských reforem se jakýkoliv pokus o zobecnění učitelského úřadu rozpadá na střípky osudů konkrétních osob. Podle Maňase (in Malíř et al, 2009, s. 103): *„Pro druhou polovinu 18. století je bezpochyby stále určujícím faktorem již zdůrazněná spjatost učitelské a hudebnické profese, kantorský úřad charakterizuje i obvykle obtížná sociální situace, závislost na nadřízených a častá fluktuace.“* V kontrastu s těmito tradičními charakteristikami pak v osudech některých kantorů probleskují právě školské reformy jako kontrast tradice a inovativních prvků, jejichž prosazení v samotné výuce však probíhá velmi pomalu.

2 NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ V PRVNÍ POLOVINĚ 19. STOLETÍ

2.1 Státně politická a kulturní výchozí situace habsburské monarchie v evropském kontextu

Na počátku 19. století došlo v evropském prostoru k částečné stagnaci kulturního vývoje, včetně péče o výchovu a vzdělání. Na vině byly především takzvané napoleonské války (1803–1815), které sužovaly též habsburskou monarchii. Významnou událostí pro naše země byla bitva u Slavkova, která se odehrála 2. prosince 1805 a znamenala porážku rakousko–ruských spojeneckých sil. Následující rok uzavřený takzvaný Bratislavský mír nejen prozatímně ukončoval účast Rakouska ve válce s Francií, ale následně také rozbil tisíc let trvající Svatou říši římskou a její západní část posléze nahradil takzvaným Rýnským spolkem. Císař František II. (1768–1835) z rodu Habsburků již nebyl císařem této prastaré říše, ale nově císařem rakouským, stejně jako všichni příští vládcové z jeho dynastie.

Myšlenky osvícenství a odkazy Velké francouzské revoluce (1789–1799) či takzvaných napoleonských válek nejen v Evropě vážně poškodily pilíře absolutismu v jednotlivých státech. Nejradikálnějším pokusem o změnu zřízení pak byly nově vznikající republiky, které však ve většině případů neměly dlouhého trvání. Další formou pak bylo konstituování monarchie vznikem parlamentu. O rakouském pokusu z roku 1848 a následné faktické realizaci z roku 1861 pak pojednává následující kapitola (3 Elementární školství v revolučním roce 1848 a v prvních letech druhé poloviny 19. století). Jedním z plodů myšlenek a událostí 18. století pak bylo volání nejen po rovnosti sociální, nýbrž i národní či národnostní.

V rámci mnohonárodnostní habsburské monarchie se pak od této doby až do jejího rozpadu v roce 1918 stala právě otázka národnostní rovnosti jednou z klíčových v dějinném vývoji. Vedle snah o rovnoprávnost mnohých národů a národností zaujímá právě české takzvané národní obrození důležité místo. Původní zájem o jazyk českého venkova přerostl v dynamickou snahu o jeho zrovnoprávnění a spojení s vytvořením identity českého národa, který hledal rovněž svou rovnoprávnost, a to jak v rovině kulturní a společenské, tak později především v rovině politické, která vyvrcholila právě vznikem samostatného státu.

Oblast školství pak měla právě na národní obrození rozhodující vliv. Se zvyšujícím se počtem průměrně gramotných obyvatel se zvětšovaly i schopnosti jejich identifikace

s národem, včetně schopnosti četby v národním jazyce. Dá se tedy říci, že školské reformy, spojené s germanizací vlastně pomohly růstu jednotlivých národů, jelikož poskytovaly elementární vzdělání, nutné pro integraci obyvatel, a zároveň užívání českého jazyka bylo odpovědí na sílící poněmčování. V neposlední řadě sehrálo důležitou roli též josefínské zrušení nevolnictví, které pomohlo k přesunu velké části český mluvícího (byť v dialektch) obyvatelstva do měst, které poskytly jak intelektuální, tak ekonomické zázemí formujícímu se modernímu národu.

2.2 Proměna nižšího školství v souvislosti s novým školním řádem

Všeobecná nespokojenost se školským systémem, projevená již za krátké vlády Josefova nástupce Leopolda II. (1747–1792), přiměla nátlakem vyššího duchovenstva císaře Františka II. v roce 1795 jmenovat takzvanou opravnou dvorskou studijní komisi. Ta byla pověřena vypracováním nového organizačního řádu obecného školství.

Komise zadaný úkol splnila a v roce 1805 vydala nový školní řád Politické zřízení německých škol v c. k. německých dědičných zemích (Schulkodex), kterým byla shrnuta všechna dosud platná nařízení v jeden celek a doplněna předpisy novými. (V českém prostředí byl užíván název Politické zřízení obecných škol. V rakouském školském právu se však název obecná škola začal používat s velkým zpožděním až v revolučním roce 1848. Název německá škola, do té doby užívaný za účelem vyjádření rozdílu mezi vyššími školami, kde se vyučovalo latinsky, přinášel mnoha národům monarchie obavy z jazykového přecizení.)

Nový řád, rozhodující a směrodatný pro školství celé poloviny 19. století, otevřeně proklamoval hlavní zásadu, že Rakousko nepotřebuje lidi vzdělané, ale dobré poddané. (Kádner, 1912; Somr, 1987; Veselá, 1992; Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015)

Povinnost navštěvovat školu byla opět stanovena pro šestileté až dvanáctileté. Obecná škola měla být zřízena tam, kde se v obvodu půl hodiny cesty nacházelo sto dětí školou povinných. V jedné místnosti nemělo být více než osmdesát dětí a výuka ve škole měla být svěřena tolika učitelům, kolik bylo tříd. Všechna tato nařízení se ovšem často, především v malých obcích, nedodržovala. (Trojan, 2000)

Stále přetrvával model, který nabízel školy trojího druhu. Nejnižší postavené byly školy triviální (farní nebo filiální), zřizované na venkově i ve městech. Na venkovských školách se vyučovali žáci obou pohlaví společně, kdežto na školách ve městech odděleně. Učilo se zde náboženství, čtení, psaní, počítání a základy slohu. Reálie byly vyloučeny.

Předpisy určovaly učitelům vzdělávat zejména paměť žáků a podávat jim představy jen o věcech nezbytně nutných pro jejich pracovní život. Ve výše postavených tříletých školách hlavních bylo vyučováno předmětům z triviálních škol, výuka však byla doplněna němčinou a základy latiny. Doplnkem tříletého vzdělávání se místy stávala i čtvrtá třída, kde bylo podáváno i učivo ze stavitelství, rýsování, geometrie, zeměpisu, přírodopisu a fyziky. Stávající školy normální v hlavních městech, které byly určeny především pro přípravu budoucích učitelů, byly nazvány školami vzornými. Pro vzdělání obchodní, průmyslové a hospodářské pak měly být zřizovány školy reálné. (Kádner, 1912)

Německý jazyk se na českých obecných školách již nepropagoval v takové míře jako za Josefa II. (1741–1790) a především na školách triviálních ztrácel své místo. (Němeček, 1957) (Winter (in Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015) vysvětluje, že Josefovi II. bylo úsilí o germanizaci cizí. Jednotná úřední řeč (vzhledem k německy hovořícím školám německá), zavedená úsilím centralistického správního systému osvícenského absolutismu o jednodušnost, byla pro něho pouhým podpůrným prostředkem k rychlému vzájemnému dorozumění v mnohojazyčné komunikaci.)

Dozor nad školstvím příslušel pouze duchovenstvu. Na školy triviální dohlíželi místní faráři, dozor nad školstvím v okrese byl svěřen děkanům či vikářům a školy v hlavním městě a celé diecézi byly pod dozorem kanovníka „scholastika“. (Kádner, 1912)

Morkes (1999) uvádí, že z důvodu ledabylé školní docházky řady dětí a z ní vyplývající skutečnost, že jejich znalosti tak neodpovídaly požadavkům na jejich vzdělání, byla v roce 1816 zavedena povinná nedělní opakovací výuka pro odrostlejší mládež starší patnácti let. Cílem nedělních škol, ve kterých vyučovali učitelé zdarma, bylo vzdělávat a vychovávat poddané rakouského císařství. Mládež tak byla seznamována s platnými zákony a policejními předpisy, předpisy o městské správě, povinnostmi poddaných k vladaři, v nemalém rozsahu probírala zeměpisný přehled rakouské říše. Zdůrazňována byla rovněž péče o bezpečnost a zdraví. Mládeži byla vysvětlována důležitost očkování, první pomoc při úrazu či hygiena bydlení. Nezapomínalo se však ani na vážnou výstrahu před jakýmkoliv týráním zvířat. Z důvodu neuspokojivého docházení do nedělních škol však byly k opakovacímu vyučování vydány v roce 1838 předpisy nové, kterými byla docházka rozšířena až do osmnácti let věku. Špatná docházka však nadále přetrvávala. Nejinak tomu bylo s nechutí učitelů na v těchto hodinách učit. Stále zde měli vyučovat zdarma, případně za nepatrnou odměnu až po několika letech vyučování. (Až v roce 1866 ministerstvo prohlásilo doporučení, že by ku prospěchu opakovacích škol mohly obce stanovit skromné školné, z něhož by učitelé dostávali za svou práci odměnu. Ministerstvo ale zdůraznilo, že se nesmí

jednat o nařízení. Vydáním říšského zákona v roce 1869 byly nedělní školy zrušeny, místy však ještě krátkou dobu přetrvávaly.)

2.3 Vzdělávání učitelů a požadavky na učitele

Učitelé byli nadále pro svou budoucí práci vzdělávání v preparandách při školách normálních nebo hlavních. Podle Kovářička (1984) byly v naší zemi v roce 1819 na zkoušku prodlouženy preparandy pro učitele škol triviálních na šest měsíců, pro učitele škol hlavních na jeden rok. (Na základě dočasného nadbytku zájemců o učitelství.) Právně se tak ale stalo až v roce 1832. Morkes (1999) uvádí, že hlavní náplní přípravek nadále zůstávalo zejména nacvičování praktických dovedností, bez většího zájmu o zavedení soustavného vzdělávání a přípravy učitelů. Relativně značný počet zájemců o učitelské povolání byl ovlivněn tím, že mladí pomocní učitelé byli osvobozeni od vojenské služby. Často se stávalo, že syn učitele pokračoval v učitelském povolání svého otce. (Trojan (2000) dodává poznatek, že v případě, kdy v jednom místě vyučovaly nejméně tři učitelské generace, můžeme hovořit o kantorské rodině.) Důvodem byla povinnost učitele vyplácet svého pomocníka, který mu pomáhal s výukou (zejména vysokého počtu žáků) či jeho výuku se všemi jeho povinnostmi přebíral v případě nemoci plně, ze svých vlastních příjmů.

Trvání přípravy v preparandách v délce jednoho roku bylo pro učitele všech škol uzákoněno v roce 1841. Důležitý mezník ve vývoji učitelského vzdělávání v naší zemi představuje rok 1842, kdy byl při dívčí hlavní škole v Praze zřízen první kurz pro vzdělávání učitelek. (Ve Vídni byla založena první preparanda pro přípravu učitelek již v roce 1840.)

V samotném ustanovování učitelů byl pozorován značný vliv církve. Jak uvádí Kádner (1912), rozhodující slovo měly duchovní vrchnosti.

Další vlivná díla vedle Felbigerovy Metodní knihy

Další osobností, která vedle Felbigera ovlivnila podobu vzdělávání učitelů, byla postava jmenovaného Aleše Vincence Pařízka (1748–1822), kněze a pozdějšího ředitele první pražské normální školy, propagátora josefinského školství. Vlivnými se staly zejména zmiňované Pařízkovy česky vydané spisy O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých (1811) a Obraz dokonalého učitele (1822). Spisy byly napsány slovníkem Felbigerových metodních knih. V duchu osvícenství se tak Pařízek zasazoval o prosazení reformy školy i učitelského vzdělání. Cestou k „opravnému způsobu“ vyučování měla být

nová metoda založená na vedení a osvětlení rozumu, cvičení vůle i paměti. Učitel si měl být dostatečně vědom významu a vážnosti učitelského úřadu a postavením své osoby před žáky, rodiči žáků i duchovními. Měl tedy usilovat o řádné nabytí všech „umělostí“, které pro práci ve škole potřeboval, a to zejména prostřednictvím preparand. (Kasperová in Kasper, Pánková et al, 2015)

Šustová (in Kasper, Pánková et al, 2015) uvádí, že Pařízek ve svých spisech rozebírá vlastnosti a dovednosti ideálního učitele, vzhled školní budovy či administrativní knihy, o jejichž vedení se měl učitel v každé škole starat. Ideální učitel klade na prvním místě důraz na lásku k učitelskému povolání a k dětem, dále na mravný život učitele a pracovitost. Opakovaně upozorňuje, že učitelské povolání nemá být chápáno jako způsob obživy. Dále připomíná schopnost v dobrém vyjít s rodiči dětí, světskou i duchovní vrchností.

Kasperová (in Kasper, Pánková et al, 2015) dále v obecné rovině hovoří o knihách z dílny vídeňské normální školy vydávaných ve dvacátých letech 19. století, které představovaly odlišnou podobu učitelského vzdělání v oblasti metody, znalostí i dovedností. Konkrétně zmiňuje vlivného reprezentanta, kterým byl český překlad (1824, německy vydáno 1820) Peitlovy Knihy metodní aneb Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol. Kniha pojednává o cílech výchovy a vyučování, metodách a prostředcích k realizaci daných cílů, postavení a úkolech učitele. Dokládá zřetelný posun od schematismu daného Felbigerovým vlivem ke koncepci pedagogického myšlení.

Období let od roku 1777, kdy byl vydán český překlad Felbigerovy Knihy metodní, po rok 1824, v němž vyšel český překlad Peitlovy Knihy metodní, je považováno za zásadní etapu počátků profesionalizace učitelského vzdělání v českých zemích. Nejenže proběhlo ukotvení vzdělávacího systému, ale také došlo k výrazné odborné emancipaci a byly rozpracovány vzdělávací obsahy budoucích učitelů. (Kasperová in Kasper, Pánková et al, 2015)

Učitelství ústav Budeč

Mezi velmi významné osobnosti spojované s rozkvětem vzdělávání učitelů patří bezesporu Karel Slavoj Amerling (1807–1884). V mládí cestoval po Evropě a poznal, jak funguje školství v cizině. Stanovil si plán osvětové práce mezi českým lidem s důrazem na nezbytné vzdělání nadšených národních učitelů. Pořádal populární přednášky v Klementinu, v nedělní pokračovací škole i na venkově. (Štverák, 1981)

S nadějí na zvýšení úrovně školy, kterou s přesvědčením spatřoval právě ve zvýšeném vzdělání učitelů, začal usilovat o zřízení učitelského ústavu. Za podpory dalších vlastenců

(Šafařík, Frič, Havlíček, Palacký aj.) byl ústav zdárně vybudován a pod názvem Budeč zahájil rokem 1842 svou činnost. (Veselá, 1992) Název učitelského ústavu odkazoval na stejnojmenné slovanské hradiště, kde v 10. století získal vzdělání kníže Václav, a stal se velmi významným pojmem 19. století. Amerling zde organizoval pravidelné učitelské porady (veřejná platnost jim byla udělena až v roce 1847) a při svých vzdělávacích přednáškách věnoval výraznou pozornost také samostatnému vzdělávání žen. (Morkes, 1999) Veselá (1992) uvádí, že Budeč navazoval na pokrokové snahy vlasteneckých učitelů, propagoval vyučování v mateřském jazyce a věcné učení.

Požadavky na učitele

Politické zřízení školské stanovovalo i požadavky na učitele. Učitel měl mít zdravé tělo, zdravý rozum, zdravé smysly a dobrou výřečnost. Měl to být muž bohabojný, modlitbou se denně připravovat na školu přemýšlením o tom, co bude vyučovat, a jít žákům příkladem. Měl se vyvarovat všeho, čím by mohl být uvržen v posměch a opovržení. Učitelé byli důrazně upozorněni, aby zanechali toulání, vedení zpustlého života a aby zanechali „hluboce zakořeněného chlastu“. Dostali výslovný zákaz hrát na svatbách a v hospodách. Pro své žáky měli představovat milující dobré otce a při jejich odměňování a trestání měli osvědčovat svrchovanou nestrannost. Stýkání učitelů s rodiči mělo být upřímné a přátelské. Předpis rovněž důrazně připomínal, že jestliže bude v domech učitelů panovat pořádek, čistota, mír, snášenlivost mezi manželi, dobrá výchova dětí a zdárné hospodářství, poroste vážnost učitelů. (Morkes, 1999)

2.4 Učitel a jeho pokračující činnost mimo školu

Tereziánskou reformou přestalo být učitelstvo, sice pouze oficiálně, složkou církevní organizace. V politickém zřízení obecných škol se však pravilo, že všude, kde je to možné, má být spojena školní a kostelnická služba. Stejně tak musí každý učitel prokázat tolik dovednosti ve hře na varhany, aby byl schopen bezchybně zahrát běžné melodie zákonem zavedených církevních písní. (Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015)

K odloučení funkce učitele a chrámového hudebníka (vyskytující se běžně v symbióze) tak docházelo, především pak na venkově, až v průběhu 19. století. (Maňas in Malíř et al, 2009)

Přetrvávající tendenci měla rovněž spjatost učitelské profese s dalšími činnostmi,

kterými byl zajišťován chod farní obce. Kovářiček (1970) uvádí zápis z jedné vesnické kroniky, která nám prozrazuje, že ještě kolem roku 1830 byl učitel, za skromnou odměnu, zároveň kostelní písař a kronikář, svatební a kmotrovský prosebník, zvoník, kostelník a varhaník a ředitel kůru.

Jako kostelní písař a kronikář měl na starost vedení matrik, musel psát různé vyhlášky a nabídky, na obecním úřadě se staral o vedení Knih o obyvatelstvu. Dále bylo v jeho kompetenci psaní posledních vůlí, inventur, dražeb, kupních, prodejních a svatebních smluv, vyhotovování obligací, kvitancí, žalob a žádostí, vypracování obecních správ a podání na úřady. Učitel proto musel přesně znát politické a soudní zákony, a tak byl ve skutečnosti představeným obce on sám.

V roli svatebního a kmotrovského prosebníka měl za úkol prosit kmotry a svatebčany, aby ve svatební den pronesli u nevěsty a ženicha svatební řeč, poté musel vést svatební průvod k oltáři, ve svatebním domě rozkrájet (hlavně maso) a rozdělit jídlo, po hostině předat nevěstě dary, následně odvést svatebčany do hospody, zatančit s nevěstou první tanec a pilně dohlížet na pití.

Ve funkci zvoníka měl povinnost obstarat celoroční zvonění, zvonit šturm při vypuknutí požáru a natahovat a řídit kostelní hodiny.

Jako kostelník musel denně přede mší svatou otevírat kostel, v sakristii oblékat kněze do bohoslužebných rouch, plnit mešní konvičky vínem a zapalovat svíčky. Po skončení mše nesměl nikdy zapomenout zhasnout svíčky a zavřít kostel. Učitel rovněž doprovázel kněze, když chodil po nemocných s posledním pomazáním.

Post varhaníka a ředitele kůru přinášel učiteli velký kříž. Každý den při mši svaté měl na starost hru na varhany, nedělní a sváteční mše pak musel doprovázet slavnostně. Dále měl za úkol vychovávat si zpěváky a hudebníky, důstojně vypravit každý pohřeb a předříkávat rúženec. Předpokládala se také učitelova znalost všech hudebních nástrojů. Učitel si rovněž musel zřídit kapelu a s ní vyhrávat v hospodě k tanci. Jelikož se očekávalo, že s příchodem nového učitele přijde i dobrý hudebník v jedné osobě, učitel, kterému nebyla hudební profese blízká a byl jako hudebník slabý, příliš pro obec neznamenal.

Pro zmiňované období (první polovina 19. století) je proto příznačné, jak zmiňuje Trojan (2000), že se mladí učitelé působící na venkově často snažili získat hudební vzdělání u odborníků ve velkých městech. Morkes (1999) uvádí, že v roce 1830 byla v Praze zřízena speciální varhanická škola. Jelikož měl každý učitel ve svých povinnostech také právě zmiňovanou hudbu a zpěv v kostele, měla existence školy i význam obecnějšího charakteru.

Učitelova služebnost v kostele se udržela neuvěřitelně dlouhou dobu. Konec jejího trvání představoval rok 1863, kdy byla nařízením ministerstva od školy oddělena kůrová (hudebnická) a kostelní (kostelnická) služba. (Trojan, 2000)

Ve druhém desetiletí 19. století, kdy byly ukončeny napoleonské války, došlo k pozvednutí společenského života. A právě učitel se vedle dalších hojně vyskytoval při drobných kulturních pracích jak na venkově, tak ve městě. Mimo jiné se mu častěji naskytl možnost vystoupit se svými žáky, když v obci příležitostně vítali vzácného hosta zpěvem a hrou. (Strnad, 1955)

Vlastenectví učitelů a osobnost Jakuba Jana Ryby

I přes situaci, která důsledkem událostí přelomu 18. a 19. století v zemi panovala, nepřestal být formován novodobý český národ, a nebylo tak již dovoleno, aby humanitní a osvěcenská ideje zcela zanikly. O jejich trvalé udržování se zasloužili lidoví buditelé a vlastenečtí učitelé. Pokrokoví obrozenečtí učitelé se vlasteneckým úsilím snažili mezi lidem rozvíjet národní jazyk, využívali všech příležitostí k uplatnění češtiny jako vyučovacího jazyka, k vyučovacím předmětům doporučeným Felbigerem v Knize metodní přidávali předměty další, jako byly dějepis se zeměpisem, přírodopis, zdravotní věda a zpěv, a současně se snažili odstraňovat hospodářskou zaostalost českého venkova. Vlastenecký učitel, mnohdy se věnující také sebevzdělávání, se postupem času stává pokrokovější, sebevědomější a upevňuje své rostoucí národní i sociální uvědomění. (Štverák, 1981)

K obrozencům bezesporu patřil také Jakub Jan Ryba (1765–1815), kantor a skladatel, který na přelomu 18. a 19. století působil na triviální škole v Rožmitále. Ačkoliv nebylo jeho původním záměrem stát se učitelem, dokonce se tomu vzdíral, i když zdědil schopnosti hudební i vychovatelské, přece se vžil do svého úkolu tak, že se stal vzorem učitelům své doby a v lecčem i zjevem nadčasovým. Propojil v sobě všechny dobré stránky učitelství tradice. Ryba byl nadšencem osvícenství a josefinismu. Rovněž byl svědkem přerodu, který se udál v našich zemích na rozhraní 18. a 19. století jako ohlas nových myšlenek, volajících po národní svébytnosti. I on se brzy přihlásil do řad našich buditelů. Ryba byl sice vychováván v německých školách a zprvu též uznával nutnost znalosti němčiny pro Čecha. Uvědomoval si totiž, že německá řeč byla zejména jedinou cestou, po které se v době josefínské germanizace a snahy po jednotné státní řeči měl český člověk příležitost dostat se trochu výš, než být pouhým poddaným robotníkem či pacholkem. Stejně tak si byl vědom toho, že neznalost němčiny ztěžovala možnost reagovat na případnou nespravedlnost úřadů a vrchnosti. Ovšem lásku k rodné řeči a vlasti měl vštípenou příliš hluboko na to, aby se jí snad

někdy zpronevěřil. Působení rožmitálského vlasteneckého učitele a lidového buditele připravilo půdu pro emancipaci školy od centralismu, a tak prokrestilo cestu novému období vlastenecké školy. (Veselá, 1992; Němeček, 1957)

Trojan (2000) uvádí, že učiteli pro jeho mimoškolní činnost nezbývalo příliš mnoho prostoru pro to, aby se mohl plně realizovat ve svém povolání. Naproti jeho bezbrannosti bylo postaveno dobře organizované společenství duchovní i světské vrchnosti. Za uvedených okolností měl kantor spíše sklony k oddanosti. Na konci 18. století a v první polovině 19. století se tak příliš mnoho učitelů vlastenecky projevoval nemohlo. Vlastenectví učitelů na moravském venkově se projevovalo teprve ve druhé polovině 19. století.

2.5 Proměna učitele a jeho postavení

Proměna učitele od počátku námi sledovaného tereziánského období a během poloviny následujícího století probíhala za působení dvou sil. Jednak shora oficiálně účinkoval vliv rakouské školské správy a z domácího prostředí současně působilo vlastenecké uvědomění. Učitel, na venkově často téměř bez kvalifikace a závislý na feudálních vrchnostech, postupně dorůstal k uvědomělé úloze a činnosti národního učitele, a tak se jeho postavení, které za Marie Terezie (1717–1780) představovalo nejslabší článek rakouské nižší školy, postupně zlepšovalo. (Strnad, 1955)

Lepší postavení učitelů bylo zajišťováno také nařízenými změnami souvisejícími s vybíráním peněžních či naturálních prostředků samotnými učiteli. Jelikož vybíráním školného a naturálií se snižovala vážnost učitelského stavu a učitelé měli s jejich vymáháním potíže, bylo v roce 1817 nařízeno, aby veškeré poplatky a dávky vybírali čtvrtletně nebo měsíčně rychtáři a pak je předávali učitelům. Postupem času byla v některých krajích vydávána i nařízení, která namísto učitelů pověřovala obecní představitele rovněž výběrem novoročního a koled. V roce 1828 dostali učitelé oficiální zákaz obcházet domy a vybírat na Tři krále. Důvod byl spatřován v předsvědčení, že takové vybírání nejen snižuje autoritu učitele, ale také ho odvádí od řádného a pečlivého vyučování. (Morkes, 1999)

Kádner (1912) dodává, že výsledky vyučování nebyly příliš valné. (Zároveň je však pravdou, že se nový řád z roku 1805 ujímal v zemích Rakouska poměrně rychle a počet škol přibývalo.) Dvorská studijní komise, která byla až do roku 1848 nejvyšším školním úřadem, se sice radila o mnohých návrzích na opravu, ve skutečnosti ale nedošlo k žádným

podstatným změnám. Marné bylo i úsilí o zlepšení stávajících preparand a učitelského vzdělávání. Zásadní překážkou byl stále nedostatek financí.

3 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ V REVOLUČNÍM ROCE 1848 A V PRVNÍCH LETECH DRUHÉ POLOVINY 19. STOLETÍ

3.1 Revoluční rok 1848 a události následujících let v habsburské monarchii

Byť byly porážkou Francie a takzvaným Vídeňským kongresem ukončeny napoleonské války a v Evropě následně restaurovány staré pořádky, nevymizely z myšlenkového prostředí ideje Velké francouzské revoluce – volnost, rovnost a bratrství. Po revolučních událostech počátku třicátých let (například ve Francii, Belgii a Polsku) zasáhla na konci čtyřicátých let Evropu vlna revolučních bouří, známá také jako Jaro národů. Nespokojenost s absolutistickými vládami a myšlenky sociální a národnostní rovnosti v kombinaci s fatální zemědělskou neúrodou posledních let vytvořily třaskavou směs, která vybuchla ve většině zemí starého kontinentu.

V březnu roku 1848 dorazila revoluce i do Rakouského císařství. I přes odvolání státního kancléře Metternicha (1773–1859) a dočasné vydání první ústavy, která měla císařství konstituovat, neutichla revoluční atmosféra v zemi. Po nepokojích v Uhrách a především ve Vídni uprchli z hlavního města monarchie jak císař Ferdinand I. (1793–1875) se svým dvorem, tak členové parlamentu. Útočiště našli u olomouckého arcibiskupa. Císař v jeho olomouckém paláci, parlament pak v jeho letním sídle v Kroměříži, kde pracoval na nové ústavě. Během pobytu v olomoucké pevnosti císař Ferdinand I. abdikoval ve prospěch svého synovce Františka Josefa I. (1830–1916). Po porážce revoluce se Vídeň znovu stala sídlem císaře. Kroměřížský sněm byl rozpuštěn, roku 1849 sám panovník vydal ústavu, kterou nicméně takzvanými silvestrovskými patenty z roku 1851 zrušil, a habsburská monarchie zůstala na příští desetiletí absolutistickým státem. Nejvýraznějším počinem státu vůči výchově a vzdělávání v tomto období, které bývá nazýváno obdobím takzvaného Bachova absolutismu (podle ministra vnitra Alexandra Bacha (1813–1893)), bylo uzavření konkordátu mezi říší a Svatým stolcem, tedy dokumentu ošetřujícího postavení církve ve státě.

Změnu politické situace pak přineslo odvolání ministra Bacha a vydání takzvaného Říjnového diplomu v roce 1860, kterým císař přislíbil vydání ústavy. Ta byla vydána v únoru následujícího roku a z Rakouska učinila konstituční monarchii s dvoukomorovým parlamentem, takzvanou Říšskou radou.

Monarchií však procházela vlna nacionalismů, kdy se nejrůznější národy a národnosti hlásily o své uznání. Porážky Rakouska v bojích s Pruskem využily Uhry, které roku 1867 dosáhly rakousko–uherského vyrovnání, rozdělení monarchie na dva samosprávné celky. Tyto změny byly kodifikovány takzvanou prosincovou ústavou.

Proměna venkova v roce 1848

Změny v životě venkovské společnosti přicházely mnohem pomaleji než ve městech. Po zrušení nevolnictví na konci 18. století se zásadním pro venkov stal nicméně rovněž revoluční rok 1848, kdy císař zrušil robotní povinnost, tedy poslední článek poddanství. Lidé již nebyli majetkově závislí na vrchnosti (jedněmi z příčin byla neúroda a hospodářská krize habsburské monarchie). Zanikla robota, tedy odpovědnost poddaných vůči majitelům panství ve formě odvedené práce či jejího naturálního a finančního kompenzace. Pronajímaná část půdy, takzvaný rustikál, byla navíc nabídnuta rolníkům, kteří se mohli stát, po zaplacení stanovené ceny, rozdělené na menší splátky, jejími vlastníky. Toto rozdělení vesnice na společenství různě bohatých vlastníků půdy spolu s tradičními vazbami a autoritami utvořilo podobu vesnice, která, byť ovlivňována dalšími vlivy (například pronikajícím nacionalismem), se v mnohém změnila až na přelomu čtyřicátých a padesátých let 20. století.

3.2 Elementární školství v návrzích revolučních let a jeho skutečná podoba

Počátkem roku 1848 došlo ke zrušení dvorské studijní komise. Nespokojenost se stávajícím stavem ve školství přetrvávala, a tak se všechny naděje na zlepšení tohoto stavu začaly upínat k nově zřízenému ministerstvu kultu a vyučování. (Podle Morkese (1999) bylo v roce 1855 ministerstvo zrušeno a záležitosti týkající se školy byly předány do kompetence ministerstva vnitra. V roce 1867 však bylo ministerstvo znovu obnoveno.) Vznikla řada pokrokových školských návrhů, pro které však v důsledku porážky revoluce v roce 1848, kdy došlo k utužení státního absolutismu opírajícího se o vojsko, kněžstvo a šlechtu, nebyly vytvořeny vhodné podmínky. (Kádner, 1912)

K nejpozoruhodnějším návrhům, které se vázaly k problematice elementárního školství, patřil Návrh pro národní školy vypracovaný Karlem Slavojem Amerlingem (1807–1884) na základě zkušeností z Budče. Třístupňový navrhovaný školský systém (školky, přípravovny, věcnice), ve kterém se objevila myšlenka povinné předškolní výchovy a povinné

osmileté školní docházky, byl publikován v českém vychovatelském časopise Posel z Budče. Významný, vlivný časopis pro české učitele začaly v roce 1848 vydávat porady pražského učitelstva, zvané budečské, které byly konečným výsledkem obrozenecké činnosti vlasteneckých učitelů. (Veselá, 1992; Morkes, 1999; Strnad, 1955) V souvislosti s Návrhem pro národní školy Strnad (1955) uvádí, že česká škola národní se začínala probouzet k životu už za Marie Terezie (1717–1780) vedle oficiální rakouské školy. Za Rakouska neexistovalo samostatné školství českého národa, a tudíž neexistoval ani pojem národní školy jako soustavy školské. Dá se ovšem hovořit o rozvoji národní školy jako o rozvoji snah národních učitelů sdružených právě kolem Karla Slavoje Amerlinga.

Elementární školství s nepříliš velkými změnami nadále odpovídalo struktuře z roku 1774 (školy triviální, hlavní, normální). (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992) Morkes (1999) i Strnad (1975) doplňují, že v roce 1848 byla zřízena Cís. král. česká hlavní škola v Praze, první hlavní škola s českým vyučovacím jazykem. Ředitelem byl jmenován Karel Slavoj Amerling. V návaznosti na Amerlingův učitelský ústav Budeč začala být nová škola označována jako Budečská škola.

3.3 Učitelé elementárních škol a problematika jejich vzdělávání a postavení

Velmi ožehavou otázkou diskutovanou v souvislosti s elementárním školstvím byla otázka vzdělávání učitelů elementárních škol. Obecně se ozývaly hlasy poukazující na nízkou úroveň učitelského vzdělání, na nedůstojné postavení učitelů, především škol triviálních, či na nedostatečné materiální zabezpečení. K jejímu řešení napomohli jednak jednotlivci, jednak učitelstvo samotné. (Veselá, 1992)

Učitelé si plně uvědomovali svou existenční bídu i zaostalost svého povolání a žádali o nápravu v obojím směru: „... *aby nadále za práci koňskou nebrali odměnu skřívánčí.*“ (Strnad, 1955, s. 206)

Podle Morkese (1999, s. 19) patřil k výrazným osobnostem kritizujícím špatné materiální postavení učitelů Karel Havlíček Borovský (1821–1856). Relativně známá jsou Havlíčkova slova „*pokaváde budou učitelé odměňováni hůře než pěstitelé koní, nebudou obce kvéstí*“. Zároveň se s nespokojeností vyjadřoval k nedostatečnému učitelskému vzdělání, kdy nebyly požadovány ani znalosti, ani schopnosti učitele. Vyslovoval přání, aby učitelé byli

vzdělávání takzvaně akademicky, čili vysokoškolsky. Důvod vykreslil na případě lékaře. Aby směl lékař předepsat prášek pro uvolnění břicha, musí absolvovat studium na gymnáziu a univerzitě. Zatímco učitel, který má vychovávat děti, se může přihlásit do preparandy „rovnou z pastvy“. Havlíček v jednom ze svých článků napsal: *„Kdyby se platy učitelů při nynějším stavu jejich vzdělání znamenitě zvýšily, mělo by to ten následek, že by tím hůř službu svou zastávali, poněvadž člověk nevzdělaný, čím lépe se mu vede, tím více zlenoší a zbujní. A kdyby se zas naopak co nejvíce o vzdělání a vycvičení učitelů triviálních péče vedla, kdož by se odvážil po velikém namáhání a po pracných přípravách takovou bídu snášeti jako posavád největší část učitelstva našeho trpí? Schopnosti dobré a vzdělání otevřelo by mu všude jinde cestu k lepšímu štěstí než je učitelství.“*

Problematika vzdělávání učitelů elementárních škol nebyla lhostejná ani pedagogovi Františku Čuprovi (1821–1882). Ve svém návrhu vyslovil, aby učitelé elementárních škol nejprve vystudovali školu měšťanskou a poté absolvovali roční pedagogický ústav. Dále by každý zájemce nastoupil na dvou až tříletou praxi ke zkušenému učiteli a teprve po dosažení osmnácti let a složení praktické zkoušky by mohl být ustanoven učitelem na elementární škole. S Čuprovým návrhem se rovněž shodovaly názory učitelů, které se budovaly na jejich poradách. V roce 1848 se zároveň konal první český učitelský sjezd v pražské hlavní škole. Velké shromáždění, kterého se účastnilo na pět set učitelů, zaslalo přijaté usnesení (týkající se nejen otázky učitelského vzdělávání) říšskému shromáždění ve Vídni a ministerstvu kultu a vyučování. (Veselá, 1992)

Ministerstvo již takovému tlaku, vyvolanému stále rostoucím zájmem o zlepšení přípravy učitelů, nemohlo nevyhovět. Proto ještě téhož roku nařídilo zavést zlepšené učitelské kurzy v délce trvání jednoho roku. Podmínkou k přijetí bylo dovršení šestnáctého roku věku, absolvování čtyř tříd hlavní školy či gymnázia, popřípadě u přijímací zkoušky prokázání vědomostí tomu odpovídajících. Vzdělávací obsah tvořilo náboženství, nauka o těle a duši, návod k názornému vyučování, čtení, psaní, měřictví, rýsování, počítání z hlavy a písemné, mluvnice, sloh, zeměpis a dějepis, přírodopis, přírodozpyt, nauka o rolnictví a řemeslech, všeobecná nauka o vychování a vyučování, hudba a tělocvik. Předměty poskytovaly metodické vedení i praktické pokusy v učení. Vyučování mělo probíhat populární formou, nikoliv vědeckou, a to s přihlédnutím k životnému prostředí a k prakticky upotřebitelnému. Při vlastním vedení výuky ve škole se pak učitelé měli nechat vést učební knihou, učivo v ní jen vysvětlovat a poskytovat praktický návod k upotřebení. Výchova směřovala především k nábožnosti a mravnosti. Učitelé dostali možnost sami zvážít, zda jednotlivým předmětům ponechají učební osnovou stanovený počet hodin, nebo je zvýší či sníží. Ministerským

nařízením z roku 1849 došlo k dalšímu pozitivnímu kroku ke zkvalitnění přípravy budoucích učitelů. Přípravné kurzy byly totiž prodlouženy na dva roky. (Veselá, 1992; Morkes, 1999)

V roce 1851 ministerstvo nařídilo, aby bylo z výuky v učitelských kurzech vypuštěno vše, co učitel ve škole a v kostele nepotřebuje. Naopak podrobně se mělo probírat vše nezbytné pro mravní a náboženské vzdělání mládeže. Povinně byly vyučovány předměty náboženství a biblická dějprava, vychovatelství a vyučování, mateřský jazyk (v podobě čtení, mluvnice, pravopisu a slohu), počty, krasopis s rychlopisem, měřictví a kreslení, zpěv a hra na varhany a nauka o hospodářství. Nabídka nepovinných předmětů obsahovala tělocvik (ale počínaje rokem 1867 požadována jeho povinností), vyučování hluchoněmých a slepých, hospitování v dobře zřízené opatrovně. V jedné třídě studovalo i více než sto padesát žáků. (Morkes, 1999)

Morkes (1999) zmiňuje další nařízení ministerstva týkající se učitelů: od roku 1854 museli učitelé, kteří nevedli výuky tři roky a déle, vykonat novou zkoušku.

3.4 Změny v elementárním školství v padesátých a šedesátých letech

19. století

V souvislosti s nastolenou politickou situací byl v roce 1855 vydán již zmiňovaný císařský patent, konkordát mezi Svatým stolcem a Rakouským císařstvím, kterým bylo rakouské školství zcela podřízeno církevnímu doзору. Bylo nařízeno, aby vyučování ve školách probíhalo v souladu s učením katolické církve. Všechny učebnice proto musely být před začleněním do školní výuky schváleny biskupským úřadem. Učitelé se mohli stát pouze muži s katolickým smýšlením, a porady takových učitelů tak měly probíhat v náboženském duchu. Studijní fond, který byl před léty pořízený ze jmění zrušených klášterů, byl zcela podřízen doзору a správě biskupů. V návaznosti na konkordát vyšel ve stejném roce ministerský výnos o nevhodnosti reálií v elementární škole, a tak byla pozastavena metodická tvorba spousty učitelů triviálních a hlavních škol. (Kádner, 1912; Somr, 1987; Váňová, Rýdl, Valenta, 1992)

Změnu politické situace, jak bylo uvedeno výše, pak přineslo vydání ústavy v roce 1861 (přislíbené v Říjnovém diplomu z roku 1860) a zrušení vlády absolutismu, která se dostávala do rozporu s potřebami rozvoje kapitalismu a v jednotlivých částech monarchie navíc vyvolávala protirakouský odpor.

Vznik konstituční monarchie vyvolal v Čechách značnou politickou, hospodářskou i

kulturní aktivitu. V rámci obnovení spolkového života vznikaly rovněž učitelské jednoty, které pod názvem Budeč nebo Komenský usilovaly především o povznesení národnostního uvědomění učitelů a o zvýšení jejich pedagogického vzdělání. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992)

Somr (1987) uvádí, že vydání Říjnového diplomu pomohlo také vyřešit otázku českého jazyka na českých školách. Zemský zákon o provedení rovného práva obou jazyků zemských na školách národních a středních, který vyšel v roce 1866, uznal zemské jazyky (český a německý) za rovnocenné vyučovací jazyky a nařídil, že vyučovacím jazykem ve školách bude jen jeden z jazyků. Druhému zemskému jazyku pak bylo přisouzeno stát se nepovinným vyučovacím předmětem. Zákon tak zrušil dvojjazyčné školy.

Jednou z nejpodstatnějších změn, které přinesla již zmiňovaná prosincová ústava z roku 1867, bylo omezení značného vlivu církve na školství. Významným krokem se stal zákon z roku 1868, zákon o postavení školy k církvi, který stanovil základní pravidla jejich vzájemného postavení a promluvil o úloze státu, čímž byly do důsledku provedeny zásady obsažené už v prosincové ústavě. Zákon určil, že nejvyšší dohled nad veškerým vyučováním, včetně náboženství má stát. Církvi byl ponechán pouze omezený vliv na náboženské vyučování, k zásahu do výuky ostatních předmětů nebyla církev oprávněna. Veřejné školy byly zpřístupněny všem občanům bez ohledu na náboženské vyznání. Schvalování učebnic příslušelo státu, přičemž učebnice náboženství musely být nejprve schváleny církevními úřady. Zákon rovněž vypracoval strukturu státní správy. Do čela umístil obnovené ministerstvo kultu a vyučování. V každé zemi pak byla zřízena zemská školní rada, které byly podřízeny místní (v obcích) a okresní (v okresech) školní rady. (Veselá, 1992; Kopáč, 1968)

4 NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ V NOVĚ VZNIKLÉM RAKOUSKU–UHERSKU

4.1 České země jako součást Rakouska–Uherska

České národní obrození v druhé polovině 19. století (po pádu Bachova absolutismu) vedle uznání českého jazyka a kultury stále více nabíralo forem adekvátní politické reprezentace v monarchii. Nikdy však nedošlo k rakousko–uhersko–českému vyrovnání, a to ani po slibných pokusech na počátku sedmdesátých let. Čeští politikové bojkotovali zasedání Říšské rady, na počátku osmdesátých let však část z nich projevovala loajalitu vládě formou takzvané drobečkové politiky, která Čechům přinesla dílčí úspěchy. Vedle prosazení češtiny v komunikaci s úřady se jednalo o zřizování jazykově českých, především středních škol a rozdělení pražské univerzity na její českou a německou část. Jako součást Rakouska–Uherska pak české země vstoupily roku 1914 do první světové války, která v mnohém změnila a přerozdělila nejen evropské mocnosti.

4.2 Nižší školství, jeho proměny Hasnerovým zákonem a snahy o reformu

Na sklonku šedesátých let 19. století došlo k výrazné úpravě elementárního školství v Rakousku. 14. května 1869 byl totiž vyhlášen nový školský zákon pod názvem Zákon, jímžto se ustanovují pravidla vyučování na školách obecných. Jelikož říšský zákon vyšel v době, kdy úřad ministra vyučování zastával Leopold Hasner (1818–1891), je též nazývaný jako Hasnerův zákon. (Do školského zákona přešla také ustanovení z roku 1868 o vztahu školy a církve.) (Somr, 1987) Morkes (1999) uvádí, že v otázkách organizace a řízení školství trvala platnost nového zákona až do přijetí zákona o jednotné škole v roce 1948. V návaznosti na nový zákon byl v roce 1870 vydán též školní a vyučovací řád.

Státní ústavou z roku 1867, zákonem z roku 1868 o vztahu školy a církve a školským zákonem z roku 1869 pozbyly platnosti podstatné části konkordátu. Sekularizace rakouských obecných škol a vzdělávání jejich učitelů ovšem nebylo radikální. Probíhalo naopak umírněně a vůči náboženství přátelsky. Výchova dětí v mravnosti a víře zůstala jako výchovný cíl

zachována. Rovněž výuka náboženství zůstala řádným vyučovacím předmětem jak na obecných školách, tak na učitelských ústavech. (Liebmann in Brezinka in Kasper, Pánková et al, 2015)

Zákon zavedl školu obecnou a měšťanskou (původně jen jako variantu školy obecné), učitelské ústavy pro vzdělávání učitelů nově zavedených škol, stanovil povinnou osmiletou školní docházku od šesti do čtrnácti let, významně rozšířil obsah vzdělání, hovořil o možném vysokoškolském vzdělávání učitelů, určil pravidla ekonomického a sociálního zabezpečení učitelů. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992) Veselá (1992) podotýká, že Zákon rovněž zdůraznil, že učitelem může být každý způsobilý občan, bez ohledu na náboženské vyznání.

Váňová, Rýdl a Valenta (1992) se nově zavedenou soustavou národního školství zabývají podrobněji. Školy obecné, v jejichž třídách mohlo být vyučováno nejvýše osmdesát žáků, se dělily na obyčejné školy obecné (dále jen obecné) a na školy měšťanské. Osmileté školy obecné vznikaly místo škol triviálních. Školy měšťanské, které nahradily zrušené školy hlavní, mohly být zřizovány jako školy osmileté či jako samostatné školy tříleté navazující na pátý ročník školy obecné. Žáci navštěvující školu obecnou tak měli buď možnost strávit na ní osm let, nebo po pěti letech přestoupit na její vyšší stupeň – tříletou školu měšťanskou.

Vzdělávání na školách obecných bylo žákům předáváno prostřednictvím náboženství, jazyka, počtů, reálií, psaní, nauky o formách geometrických, zpěvu a tělocviku. Děvčata se navíc učila ženským ručním pracím a nauce o domácím hospodářství. Srovnáním s předchozí zákonnou ústavou můžeme konstatovat, že obsah vzdělání byl rozšířen o některé předměty, zejména o reálie.

Soustava předmětů měšťanských škol zahrnovala náboženství, jazyk a písemnosti, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodopyt, aritmetika, geometrie, vedení knih, kreslení od ruky a kreslení geometrické, krasopis, zpěv a tělocvik. Děvčata se opět seznamovala s ženskými ručními pracemi a naukou o domácím hospodářství.

Po roce 1879 se ke slovu znovu dostávají síly, které se už na konci šedesátých let odmítavě stavěly proti pokroku ve školství a nesouhlasily s Hasnerovým zákonem. Výsledek se dostavil v roce 1883 schválením školské novely, která pozměnila stávající pokrokový a značně liberální říšský zákon z roku 1869. Změny se dotýkaly povinnosti školní docházky. Na venkovských školách bylo zavedeno pouze polodenní vyučování. Další úlevy ve školní docházce byly umožňovány na základě požádání rodičů, kdy jejich děti nemusely od dubna do listopadu, v době jarních a podzimních zemědělských prací, navštěvovat školu. Novela rovněž učinila ústupky katolické církvi, neboť zvyšovala počet hodin náboženství, na

učitelských ústavech znovu zaváděla hru na varhany a po učitelích žádala konat dozory při náboženských cvičeních (při bohoslužbách apod.). Za pozitivní počin novely bylo pokládáno zpřesnění úkolu a organizace měšťanské školy, neboť rokem 1883 přestává být pojímána jako pouhá varianta školy obecné (Kopáč a Riedl, 1967; Kopáč, 1969; Štverák, 1981; Morkes, 1999)

Vývoj elementárního školství v Rakousku–Uhersku byl na přelomu 19. a 20. století kvůli úsporným opatřením týkajícím se obecných a měšťanských škol pozastaven. Jakékoliv snahy po opravách národního školství, jehož celková úroveň byla nízká, zůstaly pouze v podobě návrhů. (Holoušová a Petrová in Kantorová et al, 2010)

Pochopitelně ani léta první světové války neznamenal pro národní školství krok dopřede. Naopak. K válečnému úpadku školy, proti němuž učitelé od počátku bojovali, přispívala řada okolností. Vybrané školní budovy byly zabírány pro ubytování vojska, vojenské úřady, skladiště či nemocnice a vystěhované školy nebo třídy se tísnily v objektech pro výuku nevhodných. Často se stávalo, že se v jedné budově musely stěsnat dvě i tři školy. Mnoho učitelů bylo povoláno k vojenské službě či bylo přidělováno k vykonávání jiných úkolů. Učební doba tak byla zkracována. V zimě byly dokonce školy pro nedostatek topiva zavírány na celé měsíce. Hodnota výuky byla rovněž snižována konfiskováním učebnic. (Bokes et al, 1970) Holoušová a Petrová (in Kantorová et al, 2010) uvádějí, že školy musely k rakouskému válečnému dění všestranně přispívat. Věnovaly se tak sběru peněz, knih, novin, vánočních dárků pro vojsko, pletení rukavic a ponožek, šití prádla, sběru kovů, vlny či léčivých rostlin.

4.3 Počátky vzdělávání učitelů v učitelských ústavech a požadavek akademického vzdělání učitelů

Cach a Valenta (1990) se věnují kapitole, která nám přibližuje počátky učitelských ústavů, zavedených Hasnerovým zákonem. Vzdělávání učitelů v učitelských ústavech ukončilo téměř stoletou tradici preparand, které byly právě za účelem vzdělávání učitelů otvírány při hlavních nebo normálních školách. Zákon stanovil, že ústavy budou čtyřleté, dělené na ženské a mužské. Gönner a Barth–Scalmani (in Grimm in Kasper, Pánková et al, 2015) vysvětlují, že v Rakousku tak začaly být poprvé připravovány ve veřejných vzdělávacích institucích konkrétně ženy – budoucí učitelky poté, kdy vyučovaly od konce 18.

století jen v katolických soukromých školách a školách dívčích bez absolvování veřejných vzdělávacích kurzů v podobě preparand. Váňová, Rýdl a Valenta (1992) doplňují, že při každém ústavu měla být zřízena škola obecná jako škola cvičná, při ženských ústavech pak měla vedle školy cvičné stejnou funkci plnit rovněž dětská zahrádka (dětská opatrovna). Dále měl mít každý ústav k dispozici školní pozemek.

Podrobnosti ve vzdělávání učitelů uvádí také Morkes (1999). Podle něj bylo obzvláště významným opatřením, že studium na učitelských ústavech mělo být poskytováno bezplatně. Školné se přitom platilo jak na obecných (oficiálně zrušeno až v roce 1908) a měšťanských školách zajišťujících povinnou školní docházku, tak i na školách ostatních. Učitelské ústavy tak byly jedinou školou, která byla osvobozena od školného.

Zájemci o studium museli splňovat stanovené podmínky. Jednou z podmínek bylo úspěšné dokončení tří tříd měšťanské školy nebo nižší střední školy. Dále se vyžadovalo, aby byl uchazeč nejméně patnáctiletý, dále tělesně způsobilý a mravně zachovalý. Teprve tehdy se mohl podrobit přísné přijímací zkoušce, u které musel prokázat patřičné přípravné vzdělání. Přijímací zkouška se vztahovala ke všem povinným předmětům obecné školy, zvláštní zřetel byl prisuzován hudebnímu vzdělání. Jednu třídu učitelského ústavu již nemělo tvořit více než čtyřicet žáků. (Kováříček, 1984; Morkes, 1999)

Kováříček (1984) uvádí, že v důsledku nedůsledné návaznosti učitelského ústavu na školu měšťanskou (z měšťanské školy vycházeli žáci ve čtrnácti letech, do učitelského ústavu ale mohli být přijati až po dokončeném patnáctém roce) byly při učitelských ústavech přechodně zřizovány takzvané přípravné ročníky. Žáci, kteří zde byli přijímáni od čtrnácti let po úspěšném ukončení školy měšťanské, se věnovali náboženství, mluvnici, zeměpisu, dějepisu, počtům, měřictví a kreslení, přírodopisu, psaní, zpěvu, hře na housle a tělocviku. Přechod na učitelský ústav už pak nevyžadoval žádnou zkoušku, a tak se zde ocitli i slabší žáci, kteří by na střední škole neuspěli.

Učební plány učitelských ústavů se měnily v závislosti na právě vydaném organizačním statutu. První, z roku 1870, kladl důraz na reálně zaměřené předměty. Na ženských i mužských učitelských ústavech se vyučovalo náboženství, pedagogika a praktická cvičení, vyučovací jazyk, zeměpis, dějepis a nauka o ústavě vlasti, matematika a geometrie, přírodopis, přírodopis, krasopis, kreslení, zpěv a tělocvik. Specifickými předměty vyučovanými na ženských ústavech byly nauka o vedení domácnosti, francouzský jazyk, hra na klavír a ženské ruční práce. Mužské ústavy naopak vzdělávaly muže v nauce o polním hospodářství a ve hře na housle. Pro druhý organizační statut, z roku 1874, byla charakteristická větší propracovanost pedagogických oborů, mateřského jazyka a účelnější

zaměření pedagogické praxe. Z povinných předmětů ženských ústavů byly vypuštěny předměty nauka o vedení domácnosti, francouzský jazyk a ženské ruční práce. Posledním, z roku 1886, ve kterém se odrazila novelizace školského zákona, došlo k podstatnému omezení učiva v pedagogice a všeobecně vzdělávacích předmětech ve prospěch výuky náboženství. Povinnými předměty mužských ústavů se nově staly hra na klavír a hra na varhany. Zvýšení počtu hodin se dostalo také metodikám, v nichž byly předkládány šablonovité návody k vyučování jednotlivým předmětům. (Kopáč in Bokes et al, 1970; Kovářiček, 1984; Holoušová a Petrová in Kantorová et al, 2010)

Po úspěšném čtyřletém studiu, které bylo ukončeno přísnou zkouškou ze všech předmětů, obdrželi žáci vysvědčení dospělosti. Na základě tohoto dokumentu pak mohli být prozatímně ustanoveni za podučitele nebo učitele na obecné škole. Podmínkou k definitivnímu ustanovení učitelem na obecné škole (se stanoveným maximálním učitelským úvazkem na třicet hodin týdně) bylo složení zkoušky učitelské způsobilosti. Ke zkoušce, která se konala dvakrát do roka, se mohli uchazeči hlásit po dvouletém působení v praxi. Zkouška obsahovala část teoretickou i praktickou. Teoretická část měla jak podobu písemnou, tak podobu ústní. Písemná zkouška spočívala ve vypracování článku ve vyučovací řeči, vyřešení několika matematických úloh a vypracování odpovědí na několik otázek z dalších předmětů. Praktická zkouška se konala ve škole. Jednalo se o vyučovací pokus, který probíhal v rámci jednoho předmětu, den předem stanoveného.

Zkoušce učitelské způsobilosti pro školy měšťanské musela předcházet delší, tříletá praxe na obecné škole. Samotná zkouška měla obdobný průběh jako zkouška učitelské způsobilosti pro školy obecné. Uchazeč však navíc musel vykonat zkoušku ze všech oborů příslušné skupiny předmětů, buď jazykově–historických, anebo matematicko–přírodovědných. (Kovářiček, 1984)

Nedostatek zákona byl spatřován v povolení zřizovat soukromé církevní učitelské ústavy s velmi nízkou úrovní. Jednalo se především o ženské učitelské ústavy. (Kopáč in Bokes et al, 1970)

První léta po vyhlášení zákona se elementární školství potýkalo s nedostatkem učitelů. Akutní problém, způsobený mimo jiné prodloužením školní docházky a propouštěním přestárklých učitelů, byl řešen nařízením ministerstva. Čtyřleté učitelské ústavy byly na přechodnou dobu zkráceny na tři roky. Novými učiteli se rovněž stávali absolventi gymnázií a reálků, kteří se zapisovali do jednoročního kurzu při učitelských ústavech. Počet učitelů se skutečně potřebě vyrovnal až v roce 1880. (Kopáč in Bokes et al, 1970; Morkes, 1999)

Zákon také myslel na další vzdělávání učitelů, kterému mělo napomáhat zřizování zvláštních učitelských kurzů (pedagogických seminářů) při univerzitách nebo na vysokém učení technickém (novelizací školského zákona však ustanovení vymizelo ve prospěch ustanovení o zvláštních učebních kurzech), vydávání pedagogických časopisů, zřizování učitelských knihoven či pravidelné konání učitelských konferencí. (Kopáč in Bokes et al, 1970) Morkes (1999) dodává, že další vzdělávání učitelů zajišťovaly rovněž kurzy na učitelských ústavech konané v době podzimních prázdnin. K účasti v kurzech vyzýval učitele zemský úřad a vyzvaní učitelé měli uposlechnout a kurzu se zúčastnit. Od roku 1870 se na základě ministerského nařízení začaly na učitelských ústavech organizovat čtyř až osmitýdenní pokračovací kurzy pro učitele, které se realizovaly o hlavních prázdninách.

Na konci 19. století se začaly ozývat hlasy volající po vysokoškolském vzdělání učitelů. Z progresivních pedagogů, kteří do dlouhodobého zápasu (za který lze vývoj nejvyšší formy přípravy učitelů pokládat) postupně zasahovali, byl prvním, velmi významným Gustav Adolf Lindner (1828–1887). V roce 1874 vydal spis *Vysoká škola pedagogická*, ve kterém dokazoval nutnost vysokoškolské přípravy učitelů. Když se roku 1882 stal prvním profesorem pedagogiky na pražské univerzitě, podařilo se mu k tomu účelu též prosadit zřízení pedagogického semináře s vlastní knihovnou a publikovaným sborníkem. Jelikož učitelé národních škol nespĺňovali podmínky pro přijetí (neměli gymnaziální maturitní zkoušku a postrádali znalost klasických jazyků), byly semináře přístupné pouze středoškolským profesorům. (Veselá, 1992; Průcha, 2002)

Školská novela z roku 1883 a následně podmíněný organizační statut z roku 1886, který značně snížil úroveň učitelských ústavů, projednávání otázky vysokoškolského vzdělání učitelů obecných škol prohloubilo. Zavedení vysokoškolského vzdělání se stalo jednak jedním z předmětů učitelských sjezdů, schůzí a konferencí, jednak námětem anket a časopiseckých článků. V průběhu diskuzí vykrytalizovaly dva proudy v názorech na vzdělání učitelů obecných škol. První prosazoval názor, aby byli učitelé vzděláváni na univerzitách, druhý prosazoval vzdělávání v dobře vybavených seminářích. Dočasné řešení bylo spatřováno v souborech pedagogických přednášek organizovaných v rámci univerzitní extenze. K nejvýraznějším zastáncům univerzitního vzdělávání učitelů obecných škol patřili František Drtina (1861–1925) a Jan Mrazík (1848–1923), kteří totožně navrhovali studium na filozofické fakultě. Poněkud odlišný návrh představil Otakar Kádner (1870–1936), ve kterém doporučil založit samostatnou vysokou pedagogickou školu. (Veselá, 1992) Kopáč (1969)

uvádí, že velice pokrokovým návrhem byl návrh Josefa Peška. Ten požadoval zřízení univerzitních školských fakult, které by poskytovaly vzdělávání v osmi semestrech.

Veškeré snahy o prosazení vysokoškolské přípravy učitelů vyvíjené před první světovou válkou však zůstávaly pouze v podobě návrhů.

4.4 Učitel a jeho aktivita v obci

V druhé polovině 19. století se objevoval trend zvyšující se kulturní a osvětové úrovně a vzdělanosti obyvatelstva, jehož nositeli se z inteligence stali zejména učitelé. Byli k tomu předurčení svým stále rostoucím počtem, příležitostí působit na nejširší vrstvy obyvatelstva i historickou tradicí (buditelská péče o český jazyk, šíření knih, vlastní literární činnost či reprezentace muzikálnosti téměř v každé obci). Po roce 1848 a především 1861, kdy byly vytvořeny nové podmínky, se učitelé zapojovali do stále nových a nových aktivit, které nesouvisely jen s jejich profesí a výchovou mládeže, ale také s úsilím zvýšit společenský statut učitele. Učitelé se tak podíleli na činnosti obecních samospráv, působili jako obecní kronikáři, dopisovali do novin či se snažili angažovat v kulturním životě obce jako divadelní ochotníci, zakladatelé školních a obecních knihoven, veřejní knihovníci, zakladatelé a členové hasičských, tělocvičných, muzejních a jiných spolků. Konali tak osvětovou práci (venkovští učitelé na obecných školách v ní předstihli faráře), šířili vzdělání, vštěpovali různé odbornosti, výchovně působili na mládež a vysloužili si uznání pro prestiž ducha. V některých místních společenstvech, především ve vesnickém prostředí a v malých městech, se stali učitelé pro obyvatelstvo přímým vzorem chování. Venkované a nižší sociální vrstvy si cenili učitelské práce pro veřejné blaho a učitelský úřad řadili mezi tři nejdůležitější povolání. (Fišer in Fasora, Hanuš, Malíř, Vykoupil, 2006; Škvírová in Fasora, Hanuš, Malíř, Vykoupil, 2006)

4.5 Proměna sociální a profesní prestiže a materiální situace učitelů

Po roce 1869 došlo v souvislosti s vydáním nového školského zákona a po něm následujících nařízeních k výrazné pozitivní proměně postavení učitelů.

Sociální prestiž do té doby státem, hospodářstvím i společností silně podceňovaného povolání učitele byla podstatně zvýšena významným rozvojem vzdělávání učitelů v podobě nově zřizovaných čtyřletých učitelských ústavů. Tradičně nízkou sociální a profesní prestiž

učitelů zvýšilo rovněž začlenění k veřejné službě se stálým ročním platem. K tomu podstatně přispívala též výše popisovaná ochota mnoha učitelů vykonávat čestné funkce v obcích např. jako sbormistr nebo osvětový pracovník. Větší sebevědomí učitelského povolání bylo budováno také založením učitelských spolků. (Engelbrecht in Grimm in Kasper, Pánková et al, 2015)

Výše učitelské mzdy měla být díky školskému zákonu vyměřena tak, aby byl učitel schopen uživit sebe a svou rodinu, aby nebyl nucen přivydělávat si vedlejšími zaměstnáními, a tak se mohl plně věnovat vyučování. (Váňová, Rýdl a Valenta, 1992)

Morkes (1999) dodává, že v roce 1870 byly zrušeny veškeré naturální dávky učitelům, učitelé dostali zákaz dávat soukromé placené hodiny a vykonávat za plat kostelnické služby. Plat učitelů byl vyplácen už pouze v penězích. Obce byly za účelem stanovení učitelského platu rozděleny do čtyř velikostních skupin. Učitel obecné školy, která se nacházela ve větší obci, dostával také vyšší plat. (V případě měšťanských škol se velikost obce při stanovení platu nezohledňovala.) Ladinger (in Grimm in Kasper, Pánková et al, 2015) ovšem doplňuje, že v praxi byly finanční možnosti zemí a obcí většinou omezené. I přes čtyřleté vzdělání vydělával učitel i v nejvyšší místem dané platové třídě výrazně méně než většina podřízených úředníků a přibližně tolik jako průvodčí. Jak uvádí Morkes (1999), od roku 1895 přestali být učitelé na Moravě jako první odměňováni dle velikosti obce, ve které učili, a byli zařazeni do tří kategorií s odlišným platem.

Podučitelé či učitelé v zatímní službě měli právo pobírat stejný plat jako učitelé definitivní, na rozdíl od nich však neměli nárok na penzi a nově zavedené pravidelné zvyšování platu, takzvané kvinkvenálky. Plat definitivních učitelů se tak zvedal každých pět let o deset procent. (Další výhodou spojenou s definitivní učitelskou službou bylo jednak domovské právo pro učitele i celou jeho rodinu v obci svého ustanovení, jednak právo konat vojenskou službu pouze o prázdninách.) (Morkes, 1999)

V roce 1875 došlo ke zrovnoprávnění platů učitelek s platy učitelů. (Doposud pobíraly učitelky pouze 80% platu svých mužských kolegů.) Ve snaze, aby se učitelka, mající stejný plat jako učitel, mohla výhradně a naplno věnovat učitelskému povolání, byl souběžně s platovým zrovnoprávněním zaveden celibát (zrušený až v roce 1919). Celibát, který zakazoval provdaným ženám učit, bezesporu vysvětluje skutečnost, že se učitelky vedle učitelů – mužů vyskytovaly na obecných a měšťanských školách velmi málo. Změnu ve složení učitelstva z hlediska pohlaví přinesla léta první světové války, spojená s odchodem mužů na frontu, která je možno pokládat za období první feminizace škol. (Kopáč in Bokes et al, 1970; Morkes, 1999)

Postavení učitelů dosáhlo v druhé polovině 19. století obrovských změn. Padrnosová (in Fasora, Hanuš, Malíř, 2008) uvádí, že po roce 1869 se z člověka spadajícího pod vliv církve stal emancipovaný státní zaměstnanec se všemi povinnostmi a právy, i s právem volebním. (Uplatnění volebního práva mu ovšem umožňoval až získání definitivního učitelského místa.) S výrazným růstem počtu učitelů, jenž byl během námi sledovaného období let 1869–1918 zaznamenán, souběžně rostlo společenské uznání učitelské profese i učitelského stavu, které vrcholilo po roce 1918 v období první republiky. (Fišer in Fasora, Hanuš, Malíř, Vykoupil, 2006)

5 ELEMENTÁRNÍ ŠKOLSTVÍ BĚHEM PRVNÍ A DRUHÉ ČESKOSLOVENSKÉ REPUBLIKY A V PROTEKTORÁTU ČECHY A MORAVA

5.1 Vznik Československa a předmnichovské a válečné období v nové republice

Roku 1916 zemřel císař František Josef I. (1830–1916). Jeho nástupci Karlovi I. (1887–1922) se již ani návrhy na mír či federalizaci monarchie nepodařilo zabránit jak prohře Rakouska–Uherska ve válce, tak jeho následnému rozpadu. Jedním z nástupnických států byla i Československá republika, která byla především díky vzniku legií a odboji, v čele jehož zahraniční části stanul její budoucí prezident Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937), považována za stát vítězný. Nové státní zřízení se v mnohém radikálně distancovalo od bývalé monarchie. Ať už se jednalo o poměr k Rakousku jako takovému, němčině, aristokracii či římskokatolické církvi. V nově budovaném státě, který byl postaven na teorii o společném národě Čechů a Slováků, však značnou část obyvatelstva tvořily národnostní menšiny. Existence početné německé menšiny v Česku a maďarské na Slovensku vedla ke sporům mladého státu se sousedními zeměmi, které vyvrcholily Mnichovskou dohodou v září roku 1938. Československo muselo Německu odevzdat velkou část pohraničí a vznikla takzvaná druhá republika, v jejímž čele stál prezident Emil Hácha (1872–1945), který nahradil odstoupivšího Edvarda Beneše (1884–1948). V březnu roku 1939 vznikl samostatný Slovenský štát. Následně začalo nacistické Německo s okupací zbylého českého území a prohlásilo jej za Protektorát Čechy a Morava (1939–1945). V září pak vypukla druhá světová válka, která v Evropě skončila v květnu roku 1945 a nedozírně zasáhla všechny oblasti lidského života.

5.2 Elementární školství v rukou Hasnerova zákona a neutichající reformní snažení

Poválečné období, ve kterém se ústředním školským úřadem stalo ministerstvo školství a národní osvěty, bylo doprovázeno význačným úsilím jednak překonat diskriminaci českého školství, jehož systém stále spočíval na základech z doby Rakouska–Uherska, a vytvořit školství moderní, československé, jednak vyřešit otázku vzdělávání učitelů. Naděje na provedení úplné školské reformy v duchu nejmodernějších hesel pokroku, kterou s sebou přinášelo osvobození národa, se kvůli poválečnému stavu v oblasti hospodářské, politické a demografické (danému spojením rozdílných historických regionů) rozplynula. (Veselá, 1992; Kopáč, 1971)

K určitým úpravám národního školství ale přece jen došlo. V roce 1922 byl přijat zákon, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a měšťanských, obecně známý jako takzvaný malý školský zákon. Zákon provedl unifikaci školství na celém území republiky. Zavedl osmiletou školní docházku i na Slovensku (zde byla dosud pouze šestiletá) a zrušil ve školní docházce dosud možné úlevy. Nadále existovala možnost výběru v typu školy. Žáci buď mohli navštěvovat obecnou školu po celých osm let, nebo měli možnost na obecné škole setrvat po dobu pouhých pěti let a poté pokračovat na navazující tříleté škole měšťanské (nově označované občanské; ta mohla být doplňována čtvrtým ročníkem s dobrovolnou docházkou). Zákon dále snížil počty žáků ve třídách a zavedl koedukaci na všech stupních škol a nové vyučovací předměty: občanskou nauku a výchovu, ruční práce pro hochy a nauku o domácím hospodářství pro dívky. Náboženství sice zůstalo v učebním plánu na prvním místě, rodiče ale měli právo své děti z výuky náboženství odhlásit. Neméně důležitým bylo uznání rovnosti učitelů a učitelek před zákonem. (Morkeš, 1999)

Vydání malého školského zákona však neutišilo hlasy volající po reformě školy. Podoba školské soustavy v Československu byla totiž nadále určována Hasnerovým zákonem z roku 1869. Především se poukazovalo na skutečnost, že po vzniku demokratického státu přetrvává školská soustava vytvořená za monarchie, a tudíž neodpovídá republikánským poměrům a požadavkům na výchovu a vzdělání svobodného občana. Negativně byly vnímány přílišné zábrany v průchodnosti mezi jednotlivými typy škol, zejména bylo poukazováno na těžkosti či nemožnosti přechodu z měšťanských (občanských) škol na nižší a vyšší střední školy. Kritizováno bylo také nedostatečné respektování žákovy individuality či přetěžování intelektu žáků. Kritiku si rovněž vysloužila nedostatečná spoluúčast žáků na

spolurozhodování o věcech týkajících se chodu školy či vyučování. (Kasper, Kasperová, 2009) K veškerým reformním snahám, které byly v průběhu 20. století vlivem negativních hlasů na školu vyvíjeny, se však školské úřady chovaly pasivně.

Nový vzruch do reformního snažení přinesl v roce 1928 pedagog Václav Příhoda (1889–1979) návrhem na jednotnou vnitřně diferencovanou devítiletou základní školu, jež měla spojovat nižší střední školu se školou měšťanskou. Na základě návrhu a neustále sílících hlasů na reformu školy povolilo ministerstvo otevření několika pokusných škol, jejichž počet v následujících letech rostl. V roce 1930 byla též nově ustanovena stálá komise pro reformu obecných škol v čele s Václavem Příhodou. Nespokojenost se stavem obecného školství, ve které se srovnáním pokusných škol se školami normálními národ pouze utvrdil, vyvolala snahu po vytvoření celé nové školské soustavy. K uskutečnění reformy, na níž byl v roce 1938 vypracován návrh, ovšem vlivem válečných událostí nedošlo. (Veselá, 1992)

Období let 1939–1945 spojené s nacistickou okupací zasáhlo celou naši společnost. Ideologickým představám se mimo jiné muselo plně podřídit též školství. V oblasti školství národního se uskutečnily změny jak na škole obecné, tak na škole měšťanské. Škola obecná i na ni navazující škola měšťanská se staly školami čtyřletými. Měšťanská škola byla změněna na takzvanou školu hlavní a stala se školou výběrovou. Mohlo být do ní přijato pouhých třicet pět procent žáků, kteří navštěvovali čtvrtý ročník obecných škol. Přejít ze školy obecné na školu hlavní byl navíc ztížen písemnou a ústní formou přijímací zkoušky z němčiny, češtiny a matematiky. Žáci, kteří nebyli pro pokračování studia na škole hlavní vybráni, museli splnit povinnou školní docházku na škole obecné. Na škole obecné i měšťanské se vyučoval německý jazyk. (Veselá, 1992)

5.3 Přetrvávající vzdělávání učitelů v učitelských ústavech a úsilí o reformu

Vznik samostatné Československé republiky přinášel naději na řešení dosud nezodpovězených otázek. Patřila k nim také učitelská problematika zahrnující v sobě starý požadavek náboženské svobody, zrušení celibátu učitelek, úpravu hmotných poměrů a především vyřešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Nejprve ministerstvo zareagovalo na požadavek náboženské svobody a vyhlásilo, že dozor učitelů při náboženských úkonech je zcela dobrovolný (stejně jako je na nich dobrovolná

účast žáků). Dále pak byl zrušen celibát učitelek a upraveny platy učitelů. Zásahu do soustavy učitelského vzdělávání se ovšem ministerstvo bránilo. (Veselá, 1992)

Morkes (1999) uvádí, že učitelé obecných a měšťanských škol zůstávali nadále vzdělávání na bezplatných středoškolských učitelských ústavech. Změny, ke kterým v roce 1919 došlo, se týkaly pouze statutu a učební osnovy zmiňovaných učitelských ústavů. Příjímáčí zkouška se již nekonala ze všech předmětů, nýbrž pouze z mateřského jazyka a z počtů. Dále se zjišťoval hudební sluch a přihlíželo se ke grafickým pracím z absolvované školy. Byla omezena výuka náboženství a hospodářských nauk. Naopak posíleno bylo vyučování mateřského jazyka, pedagogiky a dalších reálných předmětů. V kreslení se kladl důraz na kreslení na tabuli. Zpěv a hra na housle sloužily už jen účelům obecné školy (průprava pro chrámovou hudbu byla vypuštěna). Nadále však ve výuce učitelských ústavů zůstával nedocenen význam cizích jazyků. V místech s pouhým jediným učitelským ústavem se ve výuce zavedla koedukace. Provedená úprava zůstala nezměněna až do roku 1948, kdy učitelské ústavy zanikly. Morkes (1994) dále dodává, že podmínky pro ustanovení učitelem zůstaly nezměněny. Zmiňuje navíc pro předmnichovskou republiku zcela obvyklé konkurzy, při nichž mělo být dbáno mimo jiné i na to, aby na každé škole byla polovina míst obsazena učiteli a polovina učitelkami. Morkes (1994, str. 6) nás rovněž seznamuje se služební přísahou, kterou byli učitelé po nástupu do služebního poměru (se stanoveným úvazkem dvacet osm hodin týdně na obecných školách a dvacet čtyři hodin týdně na měšťanských školách) povinni vykonat: *„Přisahám a slibuji na svou čest a svědomí, že Československé republice budu vždy věren a její vlády poslušen, že budu veškery státní zákony zachovávat, všecky své úřední povinnosti dle platných zákonů a nařízení vykonávat plně, svědomitě a nestranně, úředního tajemství neprozradím a ve všem jednání jen ku prospěchu státu a zájmu služby budu dbáti.“*

Opětovný neúspěch učitelů v požadování vysokoškolského vzdělání se promítl do vášnivých diskuzí, jež byly oživeny hned v prvních poválečných dnech. Z diskuzí vyplynuly tři názory na reformu učitelského vzdělávání. První prosazoval zachovat středoškolské učitelské ústavy. Druhý požadoval univerzitní vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Třetí sice rovněž trval na vysokoškolském vzdělávání, ale na zvláštních vysokých školách, kupříkladu na pedagogických akademiích nebo na pedagogických či školských fakultách. (Veselá, 1992)

Objevovaly se rozdílné koncepce vysokoškolské přípravy, například plán Otakara Kádnera (1870–1936) na dvouletou vysokou školu pedagogickou pro učitele národních škol,

o které mluvil již před válkou. V zápasech se výrazně projevila také Československá obec učitelská, organizace, která byla založená na prvním sjezdu učitelů v roce 1920 v Praze. Usnesením přítomných učitelů byl již formulován konkrétní model samostatné školské či pedagogické fakulty při univerzitě, která by vzdělávala učitele obecných a měšťanských škol po dobu čtyř let. Ministerstvo však kvůli odporu představitelů různých fakult k realizaci vysokoškolské přípravy učitelů nepřistoupilo.

Čeští učitelé, zklamaní z nezdaru, si za přispění některých vysokoškolských teoretiků pedagogiky pomohli sami. V roce 1921 bylo zveřejněno svolání o zřízení Školy vysokých studií pedagogických v Praze, později s pobočkou v Brně a dalších městech. Soukromá vzdělávací instituce (financovaná zejména Československou obcí učitelskou), která organizovala dvouleté kurzy pro učitele na úrovni vysokoškolských přednášek a seminářů, byla ve skutečnosti naší první samostatnou institucí pro vysokoškolskou přípravu učitelů (respektive jejich další vzdělávání, které tvořilo nadstavbu stávajících učitelských ústavů). Za německé okupace byla činnost Školy vysokých studií pedagogických a jejích poboček přerušena. (Průcha, 2002)

V roce 1925 byl za účelem zavedení vysokoškolské přípravy učitelů vypracován Návrh zákona o vzdělávání učitelstva škol národních. Zákon však nikdy nenabyl platnosti. Zemský ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, z iniciativy pedagoga Otokara Chlupa (1875–1965), proto předložil ministerstvu žádost o povolení jednorocní učitelské akademie. Ministerstvo vzalo zřízení soukromé akademie na vědomí a v roce 1929 zahájila svou činnost Soukromá pedagogická akademie v Brně. O rok později byla v Bratislavě otevřena první státní pedagogická akademie pro budoucí učitele národních škol, aby se vyzkoušelo, zda lze při jednorocním studiu úspěšně užít vysokoškolských metod. Po kladných zkušenostech pak byly v roce 1931 otevřeny státní pedagogické akademie též v Praze a Brně. (Veselá, 1992)

Kováříček (1984) uvádí, že na pedagogické akademie, jež byly bezplatné, byli přijímáni absolventi středních škol, kteří museli dovršit osmnáctého roku do začátku školního roku, předložit vysvědčení dospělosti ze střední školy, průkaz o tělesné způsobilosti a státním občanství ČSR, případně vysvědčení o mravní zachovalosti a dále průkaz o případném hudebním vzdělání, s čímž se pojila rovněž podmínka zjištění hudebního sluchu uchazečů. Učební plán pedagogické akademie zahrnoval následující předměty: filozofie a sociologie se zřetelem k výchově, pedagogie (biologie a psychologie dítěte a žáka), dějiny výchovy a školy obecné, školské zákony, obecná pedagogika a didaktika, školní hygiena, výchova dětí úchylných, pedagogický seminář, psychologická cvičení (úvod do pokusné pedagogiky), hudební výchova, metodika třídy elementární, metodika jazyka vyučovacího, metodika

vlastivědy a občanské nauky, metodika počtů a měřičství, metodika věd přírodních, metodika dovedností (kreslení, psaní, ručních prací), metodika tělesné výchovy, praxe (hospitace a výstupy), polní hospodářství. Po ročním studiu konali kandidáti zkoušku učitelské dospělosti na pedagogické akademii. Současně se zřízením pedagogických akademií byly rušeny jednoleté kurzy pro abiturienty středních škol, zavedené při některých učitelských ústavech. Podle Průchy (2002) byly sice nově zřizované instituce pouze jednorocní, ovšem oproti výrazně převažujícím učitelským ústavům připravovaly budoucí učitele národních škol na vyšší teoretické úrovni.

Veselá (1992) uvádí, že státní pedagogické akademie zůstaly do roku 1939 nezměněny, poté však byly okupanty zrušeny a v poválečném období již obnovné nebyly.

V roce 1929 požádalo také kuratorium Školy vysokých studií pedagogických v Praze o zřízení Soukromé pedagogické fakulty. I přes úřední nepovolení zahájil vysokoškolský ústav při Škole vysokých studií pedagogických v Praze svou činnost. Fakulta poskytovala středoškolským absolventům dvouleté odborné teoretické i praktické učitelské vzdělání. (Kováříček, 1984) Průcha (2002) uvádí, že instituce bohužel neměla dlouhého trvání, její činnost byla kvůli řadě problémů ukončena již v roce 1932.

Vzdělávání budoucích učitelů na učitelských ústavech bylo v letech 1936 až 1938 opět podrobno kritice. Předmětem výtek byla skutečnost, že zde přicházejí studovat žáci, kteří se pro svůj nízký věk nemohou pro budoucí povolání rozhodnout uvědoměle a odpovědně. Dále byla vznesena kritika na příliš praktické zaměření humanitní, přírodovědné i pedagogické složky učitelovy přípravy.

Stálé naléhání s požadavkem reformy učitelského vzdělání přimělo ministerstvo svolat v roce 1938 anketu o úpravě učitelského vzdělávání. Společnou prací Československé obce učitelské a Svazu učitelů československých vyšel pamětní spis, který byl předložen v anketě. Pamětní list shrnul dosavadní úsilí učitelstva za vysokoškolské vzdělání učitelů základních škol a opět prohlásil, že nejlepším řešením požadované reformy by bylo zřízení univerzitních pedagogických fakult. Ministerstvo tedy ohlásilo velký reformní plán, k jehož uskutečnění, plánovanému na rok 1939, však bohužel vlivem tragických událostí konce roku 1938 nedošlo. (Kováříček, 1984)

Kováříček (1984) dále uvádí, že během válečných let došlo k celkovému snížení úrovně škol i učitelského vzdělávání. Zavření českých vysokých škol představovalo také již zmiňovaný trvalý zánik pro Školu vysokých studií pedagogických. Rovněž bylo předesláno, že definitivně zrušeny byly též učitelské akademie. Změny se dotkly i učitelských ústavů. Od školního roku 1941/42 byly přeměněny na pětileté a přijímaly žáky už od čtrnácti let

(skutečnost souvisela s ukončením povinné školní docházky po osmi letech). Vzdělávací obsah studia byl určen předměty: náboženství, pedagogika a elementární metodika, praktická cvičení, jazyk německý, jazyk český, dějepis, zeměpis, matematika, přírodopis a školní zdravotní péče, nauka o zemědělství a školní zahrádě, chemie, fyzika, kreslení (s krasopisem), zpěv a hudba, tělesná výchova, chlapecké ruční práce a ženské ruční práce (pouze pro ženy). Písemná forma zkoušek dospělosti se konala z jazyka německého a českého a z pedagogiky, zkoušky ústní probíhaly ze zmiňovaných jazyků a ze dvou dalších, volitelných předmětů.

5.4 Postavení učitele v předmnichovské Československé republice se zaměřením na jeho materiální zabezpečení

K ekonomické stránce učitelské profese a současné učitelské situaci v nové republice se velmi srozumitelně vyjadřoval její samotný prezident Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937), který vyslovil názor, že „*vzdělání se vždycky vyplatí hospodářsky: co dá národ učiteli, to třikrát i desetkrát vyzíská*“. (Tato slova použil již na přelomu 19. a 20. století, kdy ve svém souboru přednášek Některé problémy pedagogické a didaktické hovořil o „*jakési skepsi*“ vůči škole a „*a netečnosti veřejnosti k mizerným platům učitelů*“.) Na prvním sjezdu československého učitelstva v roce 1920 ve svém projevu mimo jiné prohlásil: „*Já si přeji, aby vláda, naší republiky co nejvíce a s láskou mohla vydávat na školství a výchovu. Ten idealismus školství, učitelstva – bez peněz – zůstává prázdným slovem.*“ (Morkes, 1994, str. 13)

Materiální postavení učitelů na obecných a měšťanských školách v letech předmnichovské republiky se různilo v závislosti na zmiňovaných typech škol (učitel působící na škole měšťanské pobíral větší mzdu než učitel školy obecné) a rovněž na postavení učitelů daných škol (značné rozdíly v odměňování byly pozorovány u učitelů v čekatelské službě, výpomocných učitelů, definitivních učitelů, zařazených do jedenácti platových stupňů s automatickým postupem vždy po třech letech, a ředitelů).

Učitelské platy se skládaly ze služného (základní tarifní plat), činovného (drahotní příplatek podle místa školy s oceněním náročnosti výuky na konkrétní škole), výchovného (rodinné přídatky), služebních a ředitelských příplatků a odměn za přespočetné hodiny.

S povoláním učitele byly též spjaty určité výhody, které se rovněž podílely na učitelském postavení. Vlastní učitelský plat byl totiž ještě doplněn dalšími požitky. Jednalo se zejména o naturální byty a slevy na železnici.

Nárok na naturální byt ovšem neměli automaticky všichni učitelé, nýbrž pouze ředitelé a správci škol. Byty měly být umístovány přímo ve školní budově, měly mít alespoň dva pokoje, kuchyň a potřebné vedlejší místnosti. Bydlení v takovém bytě však nebylo zcela zadarmo (poplatky za světlo, plyn, topení, vodné a za čištění komínů platil jeho obyvatel jako kterýkoliv jiný nájemník). Pokud se byt ve školní budově nenacházel, vyplácelo se ředitelům a správcům škol takzvané příbytečné (odstupňované, obdobně jako služné, dle velikosti obce). (Morkes, 1994)

6 ČESKÉ NIŽŠÍ ŠKOLSTVÍ OD ROKU 1945 DO LET SOUČASNÝCH

6.1 Státně politická situace v Československé republice a vznik České republiky

Po skončení druhé světové války byla obnovena existence československého státu v čele s prezidentem Edvardem Benešem (1884–1948). Vedle odsunu německého obyvatelstva a pozemkových reforem znamenal poválečnou, třetí Československou republiku (1945–1948) značný příklon ke komunismu a Sovětskému svazu, který byl z velké části dán nespornou rolí sovětských vojsk při osvobození našeho území. Polarizace společnosti a rostoucí vliv komunistické strany pak vyvrcholily pučem v únoru roku 1948, kdy komunistická strana získala vůdčí postavení na politické scéně. Následně se novým prezidentem stal Klement Gottwald (1896–1953). Československo přestalo být demokratickým státem a začalo být budováno v zemi socialistickou. Rozsáhlé, na komunistické ideologii založené zásahy do politiky, hospodářství a kultury byly neodmyslitelně spjaty s represemi vůči těm, kteří se těmto zásahům postavili. Jisté uvolnění přinesla částečně smrt Josifa Vissarionoviče Stalina (1878–1953) a Klementa Gottwalda v roce 1953, ale především takzvané Pražské jaro roku 1968, kdy vyvrcholily pokusy o reformu stávajícího státního zřízení. To však bylo ukončeno invazí spojeneckých vojsk Varšavské smlouvy v srpnu 1968. Léta následující měla normalizovat a pokud možno vrátit zpět poměry v zemi. Symbolem tohoto období zvaného normalizace se pak stal prezident Gustav Husák (1913–1991). Na konci osmdesátých let již však komunistický režim nejen v Československu, ale i v ostatních státech východního bloku nedokázal ustát volání po demokratizaci. Takzvaná sametová revoluce v Československu v listopadu 1989 znamenala pád režimu a zrušení vůdčího postavení komunistické strany. Novým a zároveň posledním prezidentem Československé socialistické republiky, prezidentem obou republik federativních a prvním prezidentem České republiky se pak stal Václav Havel (1936–2011).

Situace na venkově

Podobu československého venkova na konci čtyřicátých let 20. století významně ovlivnil násilný i organizovaný odsun německého a maďarského obyvatelstva či sympatizantů

s nacistickým okupačním režimem, spojený se ztrátou jejich československého státního občanství a konfiskací majetku. Řada českých, moravských a slezských pohraničních vesnic se zcela vylidnila. Často rozsáhlé zemědělské usedlosti pak byly určeny potřebám státu či byly osídlovány a obhospodařovány českým, a dle tehdejšího mínění i uvědomělým obyvatelstvem. Přidělování půdy často jen na základě věrnosti novému státu a vlastnímu národu však leckdy vedla k devastaci pohraničí. Celkový charakter státní politiky v této oblasti ovlivňoval bezesporu fakt, že již od roku 1945 bylo ministerstvo zemědělství ve sféře vlivu komunistické strany.

Její ideologii pak byla stání pozemková politika plně podřízena od února 1948. Nejvýraznějším rysem této politiky na vesnicích bylo zakládání jednotných zemědělských družstev, z velké části podle sovětského vzoru. Kolektivizace venkova úplně narušila majetkovo-sociální hierarchii vesnického obyvatelstva, a přispěla tak přímo k zániku letitých vazeb, které venkov utvářely a dávaly mu charakteristický ráz a vlastní smysl. Proti nepřátelům kolektivizace, zvláště proti takzvaným kulakům, pak režim postupoval represivně. Ke změně demografické mapy přispělo i velké zakládání podniků v okolních městech, do nichž se vesnické obyvatelstvo za prací stěhovalo. Rozvoj venkova, uskutečňovaný zakládáním škol, knihoven a dalších služeb byl však vyvážen bojem proti tradičním elitám, především představitelům církve. Zde se prolínaly postupující sekularizace celospolečenská se státem řízeným bojem proti náboženství.

Po roce 1989 došlo k navrácení konfiskovaného majetku a byl umožněn svobodný rozvoj venkova. Až na několik tradičních zemědělských regionů, kde se podařilo vesnické společenství v mnoha ohledech zrestaurovat, se však venkov ocitl v jakési stagnaci, zapříčiněné odlivem jeho obyvatel, diskontinuitou ve znalosti zemědělské výroby a narušením tradičních vazeb v rámci vesnické komunity.

6.2 Československé nižší školství v rámci uzákonění jednotné státní školské soustavy a demokratizace školství po roce 1989

Po druhé světové válce mělo československé školství navázat na předválečné zkušenosti reformy školy. Mezi léty 1945–1948 (1949) však o reformu školství v Československu probíhal spor, který po únorovém komunistickém puči v roce 1948 vyvrcholil přijetím zákona o základní úpravě jednotného školství, běžně nazývaného zákonem o jednotné škole. (Cigánek, 2009) Podstatné negativum nového zákona je spatřováno ve

skutečnosti, že byl přijat až v době, kdy zastánci jiných přístupů či koncepcí neměli prakticky možnost promluvit do procesu jeho přípravy. Z jiného úhlu pohledu se ovšem jednalo o normu, která prvně zavedla jednotnou státní školskou soustavu a zároveň zajistila právo všech občanů na vzdělání. Někteří autoři považují zákon za rozporuplný. Na jedné straně totiž reflektoval naše tradice i moderní trendy, na druhou stranu však byl již výrazně ovlivněn přístupy a principy nastupující komunistické diktatury, které bránily demokratickému rozvoji škol. (Walterová in Zounek in Fasora, Hanuš, Malíř, Nečasová, 2011) Zounek (in Fasora, Hanuš, Malíř, Nečasová, 2011) uvádí, že postupně opravdu získávala rozhodující úlohu ve sféře školství Komunistická strana Československa, začalo se používat pojmů socialistická (později komunistická) škola a výchova, zavedeno bylo rovněž oslovení „soudružko učitelko“ a „soudruhu učitel“.

Zákon do nově vytvořené školské soustavy začlenil všechny druhy škol s výjimkou škol vysokých a stanovil pro ně společný cíl. Školy měly za úkol pečovat o všestranný rozumový, citový, mravní a tělesný rozvoj žáků, vzdělávat mládež v duchu pokrokových národních tradic a ideálů humanity, probouzet v mládeži touhu po sebevzdělání a pokroku, vést ji k samostatnému myšlení, cílevědomému jednání, činnorodé práci i družné spolupráci, k činné účasti na životě školy a na budovatelském díle republiky, vyzvednout význam společenství v rodině, národu, Slovanstvu a lidstvu, vychovávat národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, odvážné obránce vlasti a věrné zastánce pracujícího lidu a socialismu. (Kopáč, 1969) Kasper a Kasperová (2008) uvádějí, že zákon ovšem opomenul nutnost zásad vnitřní diferenciaci a individualizace, a znamenal tak (a nejen proto) pro školní praxi krok zpět.

Povinnost školní docházky byla prodloužena na devět let, od šestého do patnáctého roku věku. Žáci ji museli splňovat v rámci prvního (pětiletá škola národní) a navazujícího druhého (čtyřletá škola střední) stupně. Postupně však byly vydávány zákony další (1953, 1960, 1978, 1984), které organizační podobu jednotné školy měnily. Změny se týkaly zejména délky povinné školní docházky, vztahu jednotlivých stupňů škol a označení druhů škol.

V roce 1953 byla povinnost školní docházky zkrácena na osm let, od šesti do čtrnácti let věku. Žákům se všeobecného vzdělávání dostávalo na osmileté střední škole či v prvních osmi ročnících střední školy jedenáctileté.

Rokem 1960 se povinná školní docházka opět prodloužila na devět let, které žáci plnili v rámci prvního a druhého stupně základní devítileté školy. (Štverák, 1981; Tuček in Dvořáček, Spilková, 1992)

Další a zároveň poslední zásadní předlistopadovou změnu v délce povinné školní docházky přinesl rok 1978, kdy byla zavedena desetiletá povinná školní docházka, poskytující jak základní, tak střední vzdělání. Prodloužení povinné školní docházky ovšem současně znamenalo zkrácení dosavadní devítileté základní školy. V rámci docházky totiž žák absolvoval čtyřletý první a čtyřletý druhý stupeň základní školy a ve zbývajících dvou letech se věnoval studiu na některé z typů středních škol. (Morkes, 2010)

Holoušová a Petrová (in Kantorová et al, 2010) uvádějí, že poslední zákon před politickými změnami v Československu z roku 1984 nepřinášel žádné podstatné změny. Zrušil pouze základní devítiletou školu. (V tomto roce ukončili docházku žáci, kteří do ní vstoupili v roce 1975.)

Po listopadu 1989 proběhla ve školství řada významných proměn v politických a společenských poměrech. V roce 1990 byla vydána novela školského zákona (č. 171/1990 Sb.), která vytvořila legislativní podklad pro první významné systémové změny v české vzdělávací soustavě. Novelou byla školní docházka znovu zkrácena na devět let a současně byla prodloužena základní škola na devět roků. (Devátý ročník základní školy ovšem naneštěstí nebyl povinný a žáci měli možnost opustit základní školu již po osmi letech.) Na základě novely došlo ke zrušení jednotné školy, k zavedení možnosti diferenciaci výuky podle schopností a zájmů žáků, zavedení právní subjektivity škol (představující jistou samostatnost v rozhodování o personálních a finančních otázkách), avšak se současným zachováním centrálního modelu řízení – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a umožnění vzniku soukromého školství.

Nepříliš šťastnou situaci spojenou s nepovinností navštěvovat poslední ročník devítileté základní školy řešila další novela z roku 1995 (č. 138/1995 Sb.), která stanovila devátý ročník základních škol povinným. (Zároveň pak vrátila prvnímu stupni základní školy délku pět let.) (Holoušová, Petrová in Kantorová et al, 2010; Morkes, 2010)

Ustavičné novelizování, kterému školský zákon podléhal, vzbudilo diskuzi o potřebě provedení důležitých změn ve školském systému. Výsledek dlouhodobého debatování se dostavil v roce 2004, kdy byl vydán zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Nový školský zákon, umožňující a prohlubující demokratizaci vzdělávání, přináší podporu celoživotního přístupu k učení a zakotvení nového pojetí kurikulárních dokumentů (rámcové vzdělávací programy, vydávané pro každý obor vzdělávání a závazné pro přípravu školních vzdělávacích programů). (Holoušová, Petrová in Kantorová et al, 2010)

6.3 Realizace vysokoškolského vzdělávání učitelů

Situace po druhé světové válce byla pro zavedení dlouho diskutovaného vysokoškolského vzdělávání učitelů příznivá. Již 27. října 1945 bylo dekretem prezidenta republiky stanoveno, že učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. (Průcha, 2002)

Od školního roku 1946/1947 byly na základě zákona o pedagogických fakultách a vládního nařízení o statutu pedagogických fakult pedagogické fakulty skutečně zřízeny, a nahradily tak současně rušené učitelské ústavy. (Kováříček, 1984) Průcha (2002) uvádí, že fakulty vznikly při univerzitách v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě.

Budoucí učitelé škol obecných se na pedagogických fakultách měli vzdělávat v přechodné době čtyři semestry, škol měšťanských šest semestrů. Studium se zaměřovalo především na pedagogiku a její pomocné vědy, na prohloubení všeobecného vzdělání, na hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu a na nácvik ve školní praxi. Odborné vzdělávání kandidátů učitelství škol měšťanských zajišťovaly skupiny odborných předmětů skládající se ze dvou až tří předmětů.

Jelikož počet uchazečů, kteří se hlásili na pedagogické fakulty, nepostačoval rostoucí potřebě učitelstva, byla usnesením z roku 1950 též zřízena čtyřletá pedagogická gymnázia pro přípravu učitelů škol mateřských a národních (studium učitelství pro druhý a třetí stupeň bylo dále poskytováno na pedagogických fakultách). Pedagogická gymnázia, která opět představovala přechodný stav, předávala vyšší obecné a odborné vzdělání.

Již v roce 1953 je na základě zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů nahradily čtyřleté pedagogické školy s charakterem střední školy (ovšem umožňující vysokoškolské pokračování), do kterých byli přijímáni uchazeči s ukončeným osmým ročníkem střední školy, se schopností k hudební a tělesné výchově a s dobrým zdravotním stavem. Výuka kandidátů učitelství národních škol probíhala prostřednictvím všeobecně vzdělávacích předmětů deváté až jedenáctileté školy střední, pedagogiky, školní hygieny, výtvarné a hudební výchovy, metodiky učebních předmětů a nauky o pionýrské organizaci.

Rok 1953 přinesl změnu také pedagogickým fakultám. Na místo nich byly zřízeny dvouleté vyšší školy pedagogické, které vzdělávaly budoucí učitele šestého až osmého postupného ročníku středních škol, a čtyřleté vysoké školy pedagogické pro kandidáty učitelství devátého až jedenáctého postupného ročníku středních škol.

Další etapu ve vývoji vzdělání učitelů základních škol odstartovalo vládní nařízení z roku 1959, kterým došlo ke sjednocení studia učitelství prvního a druhého stupně základních škol, poskytovaného nově zřizovanými pedagogickými instituty ve všech tehdejších krajích. Podmínkou k nástupu ke studiu bylo středoškolské vzdělání s maturitou.

V roce 1964 byly na základě zákonného opatření předsednictva Národního shromáždění přeměnou pedagogických institutů obnoveny pedagogické fakulty (čtyřleté), které se postupně začaly profilovat na instituce připravující učitele vysokoškolsky a jejichž koncepce zůstala až do roku 1989 beze změny. (Kováříček, 1984; Krejčí, 1993; Spilková et al, 2004)

Po roce 1989 docházelo v souvislosti s měnící se politickou a společenskou situací v Československu k proměnám v pojetí učitelské profese, které je možno spatřovat především ve dvou zásadních trendech: v demokratizaci profese a profesionalizaci učitelství. Učitelé přestali být v očích veřejnosti pouzí realizátoři kurikula s minimální profesní autonomií (jejich hlavní náplň práce totiž spočívala v plnění osnov, respektive v předávání předepsaného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách). Naopak začali být považováni za osoby se specifickými profesními znalostmi a dovednostmi v oblasti pedagogicko-psychologické a didaktické. Vývoj a změny v pojetí učitelské profese je možné rovněž zkoumat z hlediska souvislostí s proměnami vzdělávacího kontextu, především pak struktury vzdělávacího systému, školy jako sociální instituce, pojetí vzdělávání, požadavků a očekávání společnosti či charakteristik žákovské populace. (Vašutová in Holoušová, Petrová in Kantorová et al, 2010) Hlavní cíl vysokoškolské přípravy učitelů, jejíž podoba je v současné České republice založena převážně na souběžném modelu (budoucí učitelé souběžně jednak studují předměty všeobecného charakteru, předměty pedagogické, psychologické i didaktické, jednak absolvují také praxe), je tedy spatřován ve vybavení učitele klíčovými profesními kompetencemi k usnadnění zvládnání nesnadných a proměnlivých pedagogických situací. (Holoušová, Petrová in Kantorová et al, 2010; Spilková et al, 2004)

6.4 Osobnost a autorita soudruha učitele

Problematicke osobnosti a autority učitele, rozhodujícího činitele výchovy, v socialistické republice se mimo jiné věnuje monografie Úloha učitele v dnešní škole (1956), nepřehlédnutelně zatížená marxistickým výkladem.

Kopáč a Uher (1956) uvádějí, že vyhraněná učitelská osobnost působí na žáky především osobním příkladem a autoritou, stejně tak i svým živým vroucím zápallem k tomu, co se žákům předává a vštěpuje. V případě, že učitel není vyhraněnou osobností, nemůže nikdy významně výchovně ovlivňovat žáky (a to i přes skutečnost, že je třeba bezpečně naučit požadavkům učebních osnov, dokáže je ukázat či vytvořit u nich určité návyky společenského chování). Předpoklad růstu vyhraněné osobnosti učitele autoři spatřují v upřímné a účinné lásce k dětem a k učitelskému povolání. Zmiňují, že takovou lásku měl na mysli pedagog Jan Amos Komenský (1592–1670), když chtěl ze školy učinit opravdovou dílnu lidskosti: Pokud učitelé nebudou žáky od sebe vzdalovat odpudivou drsností, ba naopak budou s nimi zacházet s láskou, budou k nim přívětiví a laskaví a budou je k sobě vábit otcovským smýšlením, chováním i slovy, pak snadno získají jejich srdce. (Komenský in Kopáč, Uher, 1956) Kopáč a Uher (1956) dodávají, že ani láska k dětem, ani láska k učitelskému povolání, představující podstatnou příčinu úspěšnosti pedagogického působení, nevznikne v učiteli sama od sebe. Opravdová láska k učitelské profesi může vyrůst pouze u učitelů, kteří mají v hluboké lásce svou vlast, spějící k socialismu, a jsou připraveni s ochotou překonat všechny překážky, aby vychovali z dětí socialistické pokolení. O lásce učitele ke škole a k dětem, jak ji pojmají sovětští učitelé, mluvil sovětský komunistický politik Michail Kalinin (1875–1946): „*Stát a národ svěřují učitelům děti, t. j. lidi v takovém věku, kdy je velmi snadné na ně působit, svěřují mu výchovu, vývoj nové generace, svoji naději a budoucnost. Je to velká důvěra, jež ukládá učitelům velkou odpovědnost. Je samozřejmé, že učitelé musí být jednak vzdělání a jednak čestní lidé. Neboť čestnost, já bych řekl nepodplatitelnost charakteru ve vysokém smyslu toho slova, nejenže dětem imponuje, nýbrž je jim příkladem, zanechává v jejich duších hluboký dojem po celý život.*“ (Kalinin in Kopáč, Uher, 1956, s. 77)

Vesnický učitel v době socialismu

Zákonem o jednotné škole, který stanovil stejné vzdělání pro všechny děti, i pro děti vesnické, bylo učitelům na vesnicích (s příležitostmi využívat stejné možnosti práce jako jejich kolegové ve městech) svěřeno zajistit všem svým žákům co nejlépe rovné vzdělání. Odpovědnou úlohu vesnických učitelů popsal Klement Gottwald (1896–1953) ve svém dopise celostátní konferenci vesnických učitelů v roce 1950: „*Ano, vesničtí učitelé a učitelky mají dnes své zvláštní odpovědné poslání v budování nové, socialistické školy i ve velkém přerodu našeho venkova. Vy máte republice vychovávat nové generace venkovské mládeže v lásce k vlasti a budování socialismu. Vy můžete vykonat velký kus práce v řadách průkopníků*

nových, socialistických způsobů zemědělské výroby, nového, světlejšího života našeho venkova.“ (Gottwald in Kopáč, Uher, 1956, s. 176) Vorlíček a Chrudoš (in Zounek in Fasora, Hanuš, Malíř, Nečasová, 2011) uvádějí, že v padesátých letech existovalo takzvané hnutí vesnických učitelů znamenající podporu ze strany učitelů při zakládání jednotných zemědělských družstev. Kopáč a Uher (1956) dodávají, že vesničtí učitelé často pomáhali družstvům jak prací manuální (řízení traktoru, práce u mlátičky), tak administrativní, a tak se sblížovali s pracujícími rolníky.

Učitel na venkově tak plnil nepříliš lehký dvojitý úkol: zajišťoval zlepšení vzdělávacího a výchovného působení školy, aby vesnická mládež byla lépe připravena svým vzděláním i charakterovými vlastnostmi ke své životní práci, a svým kulturně osvětovým působením a celou svou společenskou autoritou přispíval k posilování jednotných zemědělských družstev, k výchově jejich členstva a především k přesvědčování rolníků o správnosti socialistického družstevnictví.

Předpoklady úspěšné práce, kterou učitelé na vesnici konali, byly spatřovány v dokonalém seznámení učitele s názory klasiků marxismu–leninismu o zemědělské otázce, v poctivém seznámení s politikou komunistické strany a vlády, v pochopení zemědělské politiky z celostátního hlediska či v pozorném čtení denního i odborného tisku.

Vesničtí učitelé (zejména učitelky a mladá učitelská generace) konali na vesnici rovněž práci kulturně osvětovou a uvědomovací – vedli mládež k práci v Sokole, v divadelním nebo pěveckém kroužku, při soutěžích lidové umělecké tvořivosti nebo v kulturně osvětové činnosti místní skupiny Československého svazu mládeže. (Kopáč, Uher, 1956)

6.5 Učitelská profese v současnosti

Potřebná kvalifikace a pedagogická způsobilost

Kvalifikace učitelů, označující soubor potřebných předpokladů pro výkon učitelského povolání, je vymezena v zákoně o pedagogických pracovnících a podobně jako v jiných profesích se vytváří ze dvou zdrojů. Na základě formálního vzdělávání, které v případě učitelů označujeme jako počáteční či přípravné vzdělávání, a na základě praktických zkušeností při výkonu povolání. S pojmem kvalifikace se do značné míry překrývá pojem pedagogická způsobilost. Pedagogická způsobilost má však na rozdíl od kvalifikace učitelů, která je jednoznačně dána požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy učitelů, širší obsah i

závažnost. Lze říci, že ten, kdo dosáhl kvalifikace učitele, ještě nemusí mít způsobilost k výkonu učitelského povolání. Daná skutečnost vyplývá z legislativního vymezení vyjadřujícího se ke způsobilosti pedagogických pracovníků – pedagogickým pracovníkem může být občansky bezúhonný a morálně vyspělý člověk s odbornou a pedagogickou způsobilostí. (Průcha, 2002)

Významy pojmů kvalifikace a pedagogická způsobilost učitele bychom měli z hlediska reálného profilu učitelské profese chápat širěji než jejich výše popsané významy legislativní. Pedagogickou způsobilost učitele nepředstavuje pouze to, co se nabývá studiem, přípravou, ale také to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro výkon učitelské činnosti. Odborné studium nezajišťuje zisk veškerých předpokladů k učitelské profesi. Některé musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené nebo praxí osvojené. Průcha (2002) zmiňuje osobnost pedagoga Vlastimila Pařízka (1930), který pro úspěšný výkon učitelova povolání odlišoval několik složek způsobilosti učitele: odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační.

Jistý pokrok v popisované záležitosti měl přinést dokument ministerstva Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti a v něm formulovaný návrh, aby byla učitelská způsobilost (výstižnější termín než pedagogická způsobilost) založena na dosažené odborné připravenosti, úspěšném absolvování nástupní praxe a osobnostních předpokladech pro výkon učitelské profese. Návrhy dokumentu ovšem realizovány nebyly. Pojmy kvalifikace učitele a pedagogická způsobilost se ale na přelomu starého a nového tisíciletí začaly intenzivně probírat a rozvíjet, zejména v rámci budovaných teorií o kompetencích učitele. (Průcha, 2002)

Profesionalita, role a klíčové kompetence učitele

Spilková (1997), která se zaměřuje na primární vzdělávání, uvádí, že jeho současný koncept, zdůrazňující osobnostně rozvíjející dimenzi, implikuje nové pojetí učitelství prvního stupně, změnu rolí a klíčových kompetencí učitele. Základní východisko představuje pojetí takzvané široké, otevřené profesionality. S důrazem na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celkovou kultivaci osobnosti jde v pojetí především o rozšíření působnosti učitele – výrazný růst širě záběru učitelova působení a zodpovědnosti za dítě. Výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj má učitel primární školy vzhledem ke skutečnosti, že pracuje s dětmi téměř sám, a tak je pole jeho působnosti široké. Častý je také přesah jeho profesionální role do jeho kulturních a jiných aktivit ve volném čase. Závažnost působení učitele primární školy na dítě v tak citlivém věku, význam dětství a dobrého položení základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte dostává do popředí nároky

na osobnostní kvality učitele – především na etickou úroveň a ustálený systém hodnot, sociální zralost nebo dobrý fyzický a psychický stav, vedle nichž jsou rovněž důležité níže uvedené kompetence.

Koncepce široké profesionality vyzývá k hledání nových hodnot učitelské profese. Vedle hodnot universálních a tradičních (altruismus, tolerance, solidarita či zodpovědnost) je významně vyzdvihováno také porozumění sobě jako předpoklad porozumění druhým, chápání podstaty své práce a smyslu své činnosti, sociabilita, komunikativnost, flexibilita, otevřenost změnám, kooperativnost nebo uvědomování si sociálních, kulturních, politických kontextů své práce. (Coolahan in Spilková, 1997) Model představuje výraznou proměnu učitelských rolí – učitel primární školy není jen ten, kdo umí, předává, řídí, rozhoduje, kontroluje, hodnotí, ale je chápán zejména jako facilitátor žákova vývoje a učení, vytvářející kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro žákovo úspěšné učení, jako citlivý diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí se snahou dotáhnout každého žáka ke stropu jeho možností, jako průvodce na cestě za poznáním, který uvádí do reality, pomáhá orientovat se v okolním světě, inspiruje, podněcuje, pomáhá budovat sebedůvěru, sebeúctu.

Pojetí učitele primární školy jako odborníka, který usnadňuje učení a pomáhá dítěti v jeho individuálním rozvoji, předpokládá určité kompetence. V současnosti převládá pojetí, které rámec kompetencí vytváří na základě analýzy učitelových rolí a vyslovuje je v termínech klíčových odpovědností učitele ve vyučovacích procesech. Mezi základní oblasti odpovědnosti se řadí znalosti a porozumění (předmětů, kurikula, vývojových zákonitostí a procesů učení, výchovného systému či učitelských rolí), plánování a projektování celku i dílčích činností, vyučovací strategie a metody, třídní management, hodnocení komplexní osobnosti žáka a další profesionální rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a sebeutváření.

Současná škola si žádá posun od dosud dominantní profesní kompetence oborové (předmětové) k profesní kompetenci pedagogické a psychodidaktické. Těžiště profesionálních kompetencí učitele se tedy přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit. Odbornost učitele primární školy je postavena na schopnosti předávat obsahy vzdělávání s respektem ke specifické poznávacích procesů dětí daného věku, s ohledem na potřeby a individuální zvláštnosti žáků, na dovednosti tvořit vhodné podmínky pro učení – motivovat k poznávání a učení, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima ve třídě. (Fasnerová (in Škoda, Doulík, 2009) uvádí, že pomocníkem v učitelově práci v dnešní škole se stávají též inovativní prvky – interaktivní učebnice, programy a tabule – zajišťující netradiční interaktivní výuku.)

Nové pojetí učitelské profese zdůrazňuje kompetenci komunikativní.

Komunikativnost, která je v mezilidských vztazích obecně požadována, je u učitele primární školy vzhledem k věkovým zvláštnostem „jeho dětí“ žádána o to výrazněji. Děti v tomto věku jsou často na učitele pevně vázány, je pro ně jedním z významných identifikačních vzorů a důležitou autoritou. Učitel se výrazně podílí na tvorbě celkového sociálního klimatu ve třídě, má vliv na strukturu žakovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Neméně podstatná je rovněž úroveň mluveného projevu. Učitel primární školy má totiž významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, představuje pro ně mluvní vzor. Oblast komunikace ovšem není omezena pouze na učitele a žáky, nýbrž je pěstována i kultivace komunikace učitele se světem dospělých (rodiče žáků, kolegové, nadřízení a jiní sociální partneři školy).

Svůj opodstatněný význam mají kompetence organizační a řídicí, které učitel uplatňuje při plánování a projektování své činnosti, navozování a udržování určitého řádu a systému.

Za důležité se považují kompetence diagnostická a intervenční. Učitel tak odhaluje, jak žák myslí, cítí, jedná, jaké jsou toho příčiny, kde má problémy a jak mu lze pomoci (předpoklad znalosti konkrétních metod a technik). S danými kompetencemi úzce souvisí kompetence poradenská a konzultativní (především ve vztahu k rodičům).

Neméně důležitá, v kontextu našeho školství poměrně nová kompetence reflexe vlastní učitelské činnosti umožňuje analyzovat vlastní učitelskou osobnost a činnost a ze zjištěného vyvodit důsledky.

Pojetí oborové (předmětové) kompetence vyplývá z multidisciplinárnosti učitelské profese založené na didaktickém systému jednoho učitele a šíři vyučovacích předmětů, které musí obsáhnout. Oborová kompetence je charakterizována mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko–přírodovědného a múzického vzdělání, zahrnující i tělesnou kulturu. Obsah vzdělání vyžaduje integraci, dochází k překračování hranic a hledání styčných bodů mezi různými obory, základními pojmy i metodami a k zprostředkovávání základů celistvého obrazu světa.

Oborová kompetence učitele primární školy se vyznačuje ještě dalším charakteristickým rysem, který lze spatřovat v její výrazné orientaci na národní kulturu. Primární školu je totiž možné považovat za místo, které poskytuje spoustu příležitostí k rozvoji národní identity. Vedle dominantního mateřského jazyka je tak důraz kladen též na národní dějiny, kulturní tradice a nejbližší přírodní a společenské okolí dítěte. (Spilková, 1997; Spilková et al, 2004)

Prestiž učitelé profese

Podle Šanderové (in Průcha, 2002) je prestiž chápána ve smyslu váženosti, které se lidé ve společnosti těší. Průcha (1997, 2002) uvádí, že prestiž je spojována jak s individuálními osobami, tak se společenskými skupinami, které mohou představovat mimo jiné pracovníci jednotlivých povolání. Na základě poznatků zjišťovaných pomocí škály prestiže povolání (vytvářenou tak, že vybraní respondenti bodují různá, seznamem daná povolání podle toho, jakou vážnost jednotlivým povoláním přisuzují) vyplynula skutečnost, že učitelé profese obecně je českou veřejností hodnocena jako vysoce prestižní, vážená. V české škále prestiže povolání (Tuček, Machonin, 1993) se totiž učitel základní školy umístil na sedmém místě v žebříčku sedmdesáti hodnocených povolání. (Vysokoškolský učitel se umístil dokonce na třetím místě.) O udržování poměrně vysoké prestiže učitelé povolání nás mohou přesvědčovat i pozdější sociologické výzkumy. Podle Průchy (2002) je to dáno nejspíše tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí práce a náročností na vysokou kvalifikaci.

Samotní učitelé jsou však v hodnocení prestiže své profese spíše skeptičtí. Průcha (2002) zmiňuje sociologa Radomíra Havlíka (1942), který nám na základě vlastních četných výzkumů podává vysvětlení k nízkému sebehodnocení učitelů, které vzhledem ke svému povolání mají. Sociolog objasňuje, že v posuzování prestiže a v sebehodnocení učitelů sehrává roli nemálo faktorů. Mezi důvody nižšího profesního sebevědomí řadí zejména nízké platové hodnocení, především ve srovnání s méně náročnými profesemi i s povoláními vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci. Další důvody spatřuje ve zdánlivě snazším studiu učitelství, vysokém stupni feminizace učitelstva, osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči či v neexistenci objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spojeném mnohdy nekvalifikovaném hodnocení zvnějšku.

Průcha (2002) uvádí, že výše popisovaná prestiž učitelů ve smyslu profesní skupiny se může značně lišit od individuální prestiže jednotlivých učitelů. Individuální prestiž každého učitele je totiž vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování (k žákům a rodičům), jeho angažovaností ve veřejném životě (což můžeme pozorovat zejména v menších obcích, ve venkovském prostředí, kde je učitel veřejně známou osobou), jeho životního stylu a jiných.

7 PŘÍPADOVÁ STUDIE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VIDČI

7.1 Popis výzkumu

Sedmá kapitola předkládané diplomové práce představuje její empirickou část ve formě případové studie na malé škole ve východomoravské vesnici Vidče, kterou autorka práce sama navštěvovala a k níž má velmi blízký vztah.

Hlavní záměr výzkumného šetření pomocí případové studie, která patří k základním přístupům kvalitativního výzkumu, spočívá v provedení sondy do dějin jedné konkrétní venkovské školy a nalezení možných poznatků o proměně venkovského učitele. Propojení výsledků výzkumu s teoretickým popisem proměny učitele české venkovské školy od konce 18. století do současnosti, jemuž je věnována teoretická část práce, umožní vzájemnou komparaci, která může jak pouze potvrdit obecně platná tvrzení o vývoji venkovského školství, tak ukázat na výjimky a specifika konkrétní sledované vzdělávací instituce, a tak následně vést k pochopení proměny učitele a jeho postavení na našem venkově. Samotná empirická část může navíc přinést řadu cenných informací, dosud skrytých v archivních materiálech, a rozšířit tak znalost historie konkrétní školy v rámci dějin regionu.

Kvalitativní výzkum realizujeme jednak pomocí studia a analýzy písemných dokumentů, jednak pomocí kladení otázek lidem, získávání a zpracování jejich odpovědí.

Písemné dokumenty

Písemnými dokumenty, zkoumanými a analyzovanými v rámci výzkumu, jsou konkrétně myšleny již zmiňované archivní prameny k dějinám Základní školy ve Vidči, zejména narativního charakteru, nejvíce pak kroniky z fondu školy. Archivní materiál, který se dochoval pro období od prvních desetiletí 19. století do počátku 21. století, pokrývá téměř celou šíři historického vývoje vídečského školství. Jednotlivé školní kroniky nejen pečlivě zaznamenávají školní život ve Vidči, nýbrž se věnují také dějinám obce, jejímu kulturnímu a náboženskému životu, se školou úzce spjatému. To vše v kontextu celostátních, obecnějších dějin. Mapování vývoje vybrané školy od roku 1821, který je považován za jeho počátek, do roku 2008, kterým přestává být veden jeho písemný záznam do školní kroniky, je zachyceno ve čtyřech školních kronikách, které jsou vždy ohraničeny konkrétním časovým úsekem a v nichž jsou postupně rozebírána příslušná školní léta. Nejstarší kronika školy se nejprve

v úvodu výstižně věnuje počátkům vývoje videčského školství a dále pokračuje podrobnějším záznamem období let 1888–1911. Poměrně velký rozsah let 1911–1983, jimiž je ohraničena druhá školní kronika, je však přerušen nemalým časovým úsekem sedmnácti let (1934–1951), kdy zápisy nebyly vedeny. Výjimku tvoří válečná léta 1940–1945, k nimž byl záznam dodatečně pořízen a kterým je věnována samostatná školní kronika. Poslední kronika, ve které je sledován vývoj venkovské školy, zachycuje roky 1983–2008. První fázi práce s těmito prameny představovalo jejich shromáždění, takzvaná heuristika. Následně byly podrobeny kritickému zkoumání, na základě něhož byla provedena analýza informací v nich obsažených. Rozbor pramenů je pak předmětem následujících podkapitol (7.2–7.5).

Kvalitativní dotazování a výběr výzkumného vzorku

Zmiňované kladení otázek lidem a následné získávání a zpracování jejich odpovědí, na nichž je empirická část práce vedle studia a analýzy písemných dokumentů, přesněji školních kronik, založena, je konkrétně realizováno kladením otevřených otázek strukturovaného rozhovoru a interpretací získaných informací, tedy odpovědí. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, jak uvádí Hendl (2016), je jedním z typů rozhovorů používaných pro kvalitativní dotazování a sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na které mají jednotliví respondenti odpovědět.

Výzkumný vzorek respondentů byl sestaven záměrným výběrem pedagogů Základní školy ve Vidči. S ohledem na velikost sledované školy a jejího pedagogického sboru byly zvoleny tři pedagožky této školy, z nichž dvě působily ve školství v období druhé poloviny 20. století (přičemž jedna zastávala také post ředitelky školy) a jedna působí ve školství současném. Interpretace odpovědí na předkládané otázky rozhovoru je předmětem poslední podkapitoly (7.6). Písemně zpracované rozhovory jsou pak otištěny v přílohách (č. 1–č. 3).

Popsaný kvalitativní výzkum, jehož ústředním záměrem bylo nahlédnout do dějin vybrané vesnické školy a na základě analýzy jejích kronik a interpretace informací získaných orální historií, přesněji odpovědí jejích pedagogů na otevřené otázky strukturovaného rozhovoru, vysledovat proměnu venkovského učitele, a zároveň tak i získat materiál ke komparaci s teoretickým popisem dané problematiky, probíhal s ohledem na klíčovou otázku výzkumu: ***Jak se změnilo postavení učitele uvnitř venkovské společnosti?***

Zároveň byly kladeny dílčí výzkumné otázky:

- ***Byla změna postavení venkovského učitele ovlivněna dobovým děním?***
- ***Do jaké míry hrála v proměně učitele roli jeho vlastní osobnost***

7.2 Valašská vesnice Vidče

Asi pět kilometrů jihozápadně od Rožnova pod Radhoštěm leží v táhlém údolí podél potoka Videčky, do kterého se vlévá potok Maretkový, rázovitá valašská vesnice Vidče.

Dějiny obce Vidče, jejíž název se v historických pramenech objevuje ve tvarech Wyhsz seu de Wyrz (1297?), Wittcze (1515), ves Witcze (1535), fojt z Viča dědiny (1620–1621), Widcze (1675), Widze (1718), Wicze (1720), Widcze (1751), Witsche, Wicze (1856), Witsche, Vič (1872), Vitče (1881), Widče, Vidče (1893), úzce souvisely s dějinami okolních vesnic a měst, zejména s nedaleko se rozprostírajícím městem Rožnovem pod Radhoštěm, které bylo až do konce předminulého století pouze menším podhorským městečkem. Město vzniklo jako osada pod hradem na vrchu Hradisko, který měl střežit obchodní trasy do Uher. Přibližně ve stejné době mohla být založena také obec Vidče. Potvrzená je zmínka v listině Lacka z Kravař (1348–1416) z roku 1411, podle níž bylo obyvatelstvo z Vidče i jeho okolí sužováno lesní zvěří, která ničila celou úrodu. S největší pravděpodobností můžeme o obci hovořit ovšem už v roce 1310, za Bohuslava z Krásna (bez uvedení životopisných dat). Nejstarší možnou stopu bychom mohli hledat již na konci století třináctého v kolonizačních snahách olomouckého biskupa Bruna ze Schauenburku (1205–1281). Samotné jméno vsi bývá odvozováno od osobního jména Vítek (Videc, Videk), či od slovesa viděti, které má naznačovat možnost výborného rozhledu z kopců ohraničujících Vidče. V literatuře či v myslích některých občanů lze nalézt tvar ta Vidče či ty Vidče. Nejhojněji používaným, jak předky, tak současníky, a tedy nejsprávnějším je tvar to Vidče.

7.3 Počátky videčského školství

Školní docházce a vzdělání obecně nebyla ve Vidči přisuzována taková váha jako dnes. Pro obyvatele zapadlé východomoravské vesnice představovala prioritu obživa a způsob, jakým si ji zajistit. Škola jim nechyběla, jelikož ji jednoduše nepotřebovali. Nepatrná část dětí chodila do farní školy přes kopec do sousední obce Zubří, do níž bylo Vidče přiškoleny. Cesta však byla poměrně dlouhá a mnohdy nepříznivá. Děti navíc bylo třeba v zemědělství.

Za počátek videčského školství lze považovat rok 1821, kdy se začalo řádně vyučovat po domech. Prvním učitelem se stal Josef Dobeš. Vzdělávání bylo videčským dětem nejprve

poskytováno v najaté místnosti domu číslo 13. Jelikož počet dětí navštěvující školu stále rostl a přesáhl číslo sto, stala se novou učírnou prostornější místnost v domě číslo 22. Oba příbytky určené zároveň ke školním účelům vlastnil místní rolník Josef Jurča, který se nejvíce zasloužil o založení školy. Protože se proměnily vlastnické poměry při domě se stávající školní místností, byla škola přemístěna do domu číslo 27. V poměrně prostorné a čisté světnici jedné z videčských chalup byl také zřízen byt pro učitele. Místnost, v níž začala nově probíhat výuka, však neposkytovala potřebné místo pro všechny školní děti, jejichž počet se postupně vyšplhal až na číslo sto čtyřicet. Učírna stačila sotva pro šedesát z nich, těsně vedle sebe sedících. Tato neutěšená situace se stala podnětem k neustálým a horlivým promluvám tehdejšího učitele o potřebě vystavení nové školy. Jeho naléhavost byla nakonec skutečně vyslyšena.

Vidče má školní budovu

V roce 1837 proběhlo slavnostní položení a posvěcení základního kamene školní budovy. Slavnostní ráz významné videčské události měl podpořit její hluboké utkvění v paměti místních obyvatel. Děti školou povinné i mládež navštěvující povinnou nedělní opakovací výuku byly povoláním knězem vedeny ve slavnostním průvodu s korouhvemi ze staré školní místnosti k novému stavebnímu místu (uprostřed obce), kde pan farář posvětil základy ke stavbě a ke všem přítomným, mezi nimiž nemohli samozřejmě chybět jak místní, tak hostující učitelé, představenstvo obce v čele s videčským starostou či fojt, promluvil o důležitosti školy a jejím užitku nejen pro léta běžící, ale také pro časy budoucí. Roku 1838 byl nákladem rožnovského panství a prací videčských robotníků postaven přízemek školní budovy o jedné třídě a rovněž i s bytem pro učitele. Dostavená a potřebami k vyučování opatřená byla škola ještě téhož roku vysvěcena a přestěhováním pana učitele z najatého bytu do bytu nově vystavené školy v ní započala řádná výuka. V roce 1854 pak byla škola prohlášena za samostatnou.

Mimo základní výuku ve škole se žáci a učitel (později učitelé) podíleli na kulturním a náboženském životě celé obce. Kromě účasti na Božích službách v Zubří žáci vítali návštěvy a delegace či oslavovali různá výročí. Za zmínku stojí rok 1859, ve kterém poctil zdejší školu svou vznešenou návštěvou olomoucký arcibiskup v doprovodu kanovníka. Na své cestě konané z důvodu generální visitace se zastavili i v této zapadlé vesnici a po prohlédnutí učírny a světnice učitele vyslovili stavu zdejší školy pochvalu. (Ve školní kronice jsou zachyceny také generální visitace (se slavnostním uvítáním visitujících i ve Vidči) z roku 1894, 1903 či 1909, při kterých olomoucký arcibiskup či světící biskup udílel školní mládeži

(též videčské) svátost biřmování.) K neobyčejným bezesporu patřila důstojná oslava stříbrné císařské svatby roku 1879. V rámci ní se nejprve mládež zdejší školy účastnila dopoledních Božích služeb v zuberském chrámu Páně. Po poledni se svátečně oděna shromáždila ve videčské školní místnosti, kde probíhala další část oslavy. Mládež byla poučena o významu slavnosti panem učitelem, zapěla národní hymnu, poté proběhlo třikrát provolání „*Sláva!*“ císařskému páru a zpívaly se písně, ke slavnostní události určené. Na závěr byly děti za aktivní účast na této slavnosti obdarovány. Za odměnu dostaly pečivo, písanky a pera (z části poskytnuté představenstvem obce, z části učitelem). Podobně proběhly oslavy sňatku korunního prince Rudolfa (1858–1889) a princezny Stefánie (1864–1945) v roce 1881.

Život však vždy nepřinášel pouze veselí. Předky několikrát postihla neúroda, přírodní neštěstí v podobě krupobití (náramné krupobití v roce 1841 výrazně zasáhlo i tehdy nově postavenou školní budovu) či záplav, samozřejmě se jim nevyhýbaly ani nejrůznější nemoci a rovněž zásahy člověka. Například v roce 1866 bylo v obci ubytováno půl setniny pěchoty pluku arcivévody Štěpána ze Stanislavova v Haliči (bez uvedení životopisných dat). Pan učitel též na několik dní ochotně poskytl druhou světnici školní budovy ke zřízení vojenské kanceláře. I přesto, že mu vojenská správa nabízela náhradu, nic nežádal.

Hluboký žal prožívali Vidčané roku 1883, kdy byli přítomni velkému pohřbu učitele Bartoloměje Thoře v Rožnově pod Radhoštěm, který zastával učitelský úřad ve Vidči téměř čtyřicet devět let (1834–1883). Školní kronika také zmiňuje stručný životopis zesnulého: Bartoloměj Thoř se narodil v roce 1814 poblíž Olomouce, v níž dosáhl potřebného vzdělání k výkonu učitelské profese. Po obdržení vysvědčení pomocníka začal od roku 1831 v dané hodnosti působit na Hutisku, nedaleko od Vidče. V roce 1834 se stal učitelem ve Vidči, kde neúnavně působil až do své smrti. Jelikož spolu se svou ženou vychovával sedm dětí a učitelský plat, ač se postupně zvyšoval, nebyl příliš uspokojivý, chodíval každý den a po mnoho let vždy po skončení výuky ve videčské škole do hodinu vzdáleného Rožnova, kde v několika rodinách privátně vyučoval, a pozdě v noci se velmi unavený vracel domů. Za svědomité působení ve škole obdržel nejedno vyznamenání, v roce 1870 se stal členem c. k. okresní školní rady a roku 1876 byl zvolen předsedou učitelské jednoty rožnovské, kterým zůstal až do své smrti. (Školským zákonem z roku 1869, do něhož přešla také ustanovení z předchozího roku o vztahu školy a církve, stavící do pozice dohlázeatele nad veškerým vyučováním místo církve stát, byla videčská farní škola přeměněna na národní. Započala též činnost nově představených školních úřadů – c. k. okresní hejtman, c. k. okresní školní dozorce, c. k. okresní školní rada.) Slavný pohřeb za veliké účasti videčských občanů, především školní mládeže a jeho již odrostlých žáků, učitelů, duchovenstva a spousty jiných

přátel, kteří se všichni společně s rodinou zesnulého důstojně rozloučili, svědčil o oblíbenosti neobyčejného učitele. „... veliký přítel mládeže, pravý vzor lidskosti a milý kolega všech, jež ho znali, odebral se do říše nadhvězdne.“ „... odešel na věčnost muž, který byl milován ze srdce a jehož ves jak otce svého ctíla.“ „Jeho obětavá, neúmorná činnost ve škole, vlídnost, skromnost, srdečné obcování s druhy, v lásce a úctě jemu oddanými, jeho záslužné působení v obci, vše to získalo mu vážnost a důvěru všeobecnou.“ (Kronika národní školy, 1888–1911, nestr.) Po Božích službách v rožnovském chrámu se všichni přítomní průvodem, v němž byla rakev nesena učiteli, přesunuli na hřbitov. U hrobu pak se pan farář ujal slova: „Ti, kteří vyučují, skvíti se budou jako hvězdy na blankytu nebe!“ Zesnulého vylíčil jako „věrného syna církve, jako neúnavného pracovníka v těžkém povolání učitelském a jako manžela věrného i otce starostlivého za smutných poměrů hmotných uprostřed rodiny četné.“ (Kronika národní školy, 1888–1911, nestr.) Po promluvě kněze zapěli shromáždění učitelé smuteční sbor a rakev byla spuštěna do hrobu.

7.4 Vidče a jeho školství od konce 19. století do poloviny 20. století

Postupné rozšiřování jednotřídní školy ve Vidči

Novou kapitolu začala videčská škola psát roku 1884, kdy byl ve Vidči přivítán nový učitel Ignác (Hynek) Kašlík, rodák z nedalekého města Valašské Meziříčí. V den jeho stěhování na nové působiště mu šel při příjezdu vstříc velký zástup chlapců a za družičky oděných dívek, který byl vedený dočasně dosazeným výpomocným učitelem Janem Pilečkou (za zesnulého Bartoloměje Thoře). Ten jako první oslovil nového učitele. Poté se slova ujala dívka z řady žactva a věnovala panu Kašlíkovi kytici na přivítanou. Před školou čekal na nového kantora zástup lidu a zastupitelstvo obce v čele s jejím starostou. Když proběhlo uvítání, promluvil příchozí k dítkám a přihlížejícímu lidu a po jeho slovech se všichni shromáždění rozešli domů.

Již v roce 1881 připadal na jednu učírnu a jednoho učitele ve Vidči nepřiměřený počet dítek (dvěstě třináct), a tak bylo vyslovováno přání, aby se zdejší jednotřídní škola rozšířila alespoň na nutně potřebnou školu dvojtřídní. Přání bylo opravdu vyslyšeno. Ještě v průběhu 19. století zaznamenala videčská škola nejednu proměnu v organizaci. První podstatnou změnu přinesl rok 1885, kdy první přístavbou došlo k rozšíření školy na dvojtřídní (v zásadě byla videčská škola rozšířena na dvojtřídní již za Bartoloměje Thoře, v roce 1882). Škola dostala povolení definitivně otevřít druhou třídu na počátku školního roku 1886/1887, avšak

z důvodu nedostatku učitelů se tak stalo až v březnu roku 1887. Hynek Kašlík byl tehdy jmenován nadučitelem (řídícím) a k němu byl ustanoven výpomocný podučitel.

Na samém sklonku 19. století, roku 1899, byla zaznamenána další reorganizace videčské, tehdy již dvojtřídní školy, kdy byla druhou přístavbou přebudována na trojtřídní (v zásadě se zdejší škola dočkala rozšíření už v roce 1893) a systemizovala na ní místo nadučitele, učitele a podučitele. Povolení k otevření definitivní třetí třídy na obecné škole ve Vidči bylo dáno od počátku školního roku 1900/1901. Důvodem pro rozšíření školy byl nejen vysoký počet žáků (dvěstě čtrnáct), ale rovněž neúhlednost školní budovy, která byla v minulých letech z důvodu otevření druhé třídy vystavěna na poschodí, ovšem pouze z půlky. Prvním učitelem byl ustanoven Rajmund Kubeša, další z učitelským osobností, která zejména vedle Bartoloměje Thoře či Hynka Kašlíka vstoupila do dějin obce Vidče. (Ve školní kronice je zdůrazňováno, aby byl pro novou učitelskou sílu pořízen naturální byt.) V roce 1900 bylo na nově zřízené trojtřídní škole ve Vidči zavedeno také vyučování ženským ručním pracím, s nímž se rozrostl učitelský kolektiv. Učitelkou byla ustanovena manželka nadučitele Kašlíka, která se musela podrobit zkoušce z ručních prací.

Na dobu zimních měsíců několika školních let (od počátku školního roku 1920/1921 do konce školního roku 1924/1925) byla při třetí třídě trojtřídní obecné školy ve Vidči zřízena pobočka, a tak probíhala výuka čtyř tříd ve třech učírnách. Zároveň byla pro tuto zatímní třídu ustanovena zatímní učitelská osoba. Počátkem školního roku 1925/1926 byla dosavadní zatímní třída při třetí třídě trojtřídní videčské školy proměněna ve třídu definitivní jako postupnou. Škola tudíž začaly být organizována jako škola čtyřtřídní, na níž vzniklo další učitelské místo.

Ve školních letech 1928/1929 a 1929/1930 probíhala výuka pěti tříd ve čtyřech učírnách. Zatímní třída, tentokrát zřízena při druhé třídě čtyřtřídní místní školy, opět vyžadovala zatímní učitelskou osobu. V následujících školních letech, 1930/1931 a 1931/1932, zůstala sice ponechána dosavadní zatímní třída, k ní však přibyla zatímní třída další. Ta byla zřízena při třetí třídě čtyřtřídní zdejší školy a rovněž byla pro ni ustanovena zatímní učitelská osoba. Od počátku školního roku 1932/1933 se dosavadní zatímní třída při druhé třídě čtyřtřídní videčské školy proměnila na definitivní, školu reorganizovala na pětitřídní a systemizovala na ní další učitelské místo. Druhá zatímní třída zůstala v daném a následujícím školním roce na škole povolena, otevřena však byla při její čtvrté třídě.

Podíl školy na kulturním a náboženském životě

O podílu školy na venkově svědčí nejedna zmínka ve školní kronice. Zajímavou je skutečnost, týkající se průběhu zahajování jednotlivých školních let, se kterou nás od školního roku 1901/1902 seznamuje kronika školy: v den započetí školního roku se školní mládež v doprovodu učitelského sboru účastnila slavných Božích služeb. Žáci videčské školy také chodili pravidelně ve školním roce ke svaté zpovědi a svatému přijímání a rovněž se účastnili církevních slavností: Vzkříšení, Božího Těla a prosebného průvodu ve Křížové dny. Za povšimnutí stojí také událost z období Vánoc. Na sklonku roku 1891, na den sv. Štěpána, se do Vidče sjížděli hosté z okolních obcí, především učitelé se svými chotěmi, ke krásně vyzdobenému vánočnímu stromu na slavnost vítání vánočního času. Povznesenějšího významu a zvláštního lesku dodala slavnosti přítomnost zuberského duchovenstva. Slavnostní podvečer, kterého se zúčastnili nejen obyvatelé Vidče, byl zahájen vánoční písní. Následovala promluva kněze o významu vánočního stromu, po níž byl strom rozsvícen. Neobyčejná atmosféra byla podpořena zpěvem žáků. Poté se ujal slova nadučitel a promluvil o důležitosti právě probíhající slavnosti a jí slavností podobných. Následně proběhlo rozdávání dárků dítkám. Školní děti byly obdarovány oděvy, obuví, knihami, tabulkami, taškami, pouzdry a jinými školními potřebami, dítky školou nepovinné hračkami. Žákům a dospělejší mládeži rozdál kněz také pamětní obrázky. Na závěr slavnosti zazněly děkovné řeči. Nejprve vybraný žák přednesl báseň, v níž jménem obdarovaných žáků a žákyň něžnými slovy děkoval rodičům, všem dobrodincům a příznivcům chudé mládeže. Nadučiteli poděkoval jménem rodičů a jejich potomků kněz a všem shromážděným hostům za čest, kterou svou přítomností obci prokázali, vyslovil upřímné díky předseda místní školní rady.

Žáci bývali ve škole seznamováni s významnými mezníky národa a účastnili se oslav s nimi spojenými. Mezi slavné dny patřilo například sté výročí narození Františka Palackého (1898). Roku 1888 je v kronice školy připomínáno výročí nástupu císaře Františka Josefa I. (1830–1916) na trůn a jeho slavné čtyřicetileté panování, které videčská škola oslavila 3. prosince. Školáci se svými učiteli se tehdy účastnili bohoslužeb, ve shromáždění ve škole si vyslechli nadučitelovo vysvětlení významu oslav a na památku obdrželi tematické obrázky. 24. prosince téhož roku v rámci slavnosti u vánočního stromu navíc zapěli „*při sršivém ohni bengálském*“ hymnu a provolali císaři třikrát „*Sláva*“. O deset let později (při jubilejním padesátém výročí též události) pak videčští žáci císaři posílali přání a malovali obrázky. V den jmenin císaře Františka Josefa I. a císařovny Alžběty (1837–1898) se žáci účastnili bohoslužeb. (Školní dítky s panem učitelem též truchlili nad smrtí korunního prince Rudolfa (1858–1889) či císařovny Alžběty, kdy nebyly povoleny žádné okázalé zádušní mše.)

Pravidelně oslavovaný císař je ve školní kronice vylíčen jako výjimečný člověk, konatel nesčetné řady slavných, velkých a dobrotivých skutků, jimiž oblažil rodinu svých národů. Především se pak jedná o jednotlivé stavy, které se těšily zvláštní péče milostivého pána a mezi kterými zaujímal první místo stav učitelský. Za péči o oblast školství a zásluhy o rozvoj této důležité sféry společenského života je císař považován za velkého dobrodince národní školy a jejích učitelů. Vedle císařových zásluh o školství a z ní vyplývající chvály na jeho osobu se kronika věnuje problematice postavení učitelů v době před jeho panováním (pro dokreslení situace a pochopení dané skutečnosti je problematika nastíněna i zde): Postavení národního učitelstva na počátku 19. století nebylo příliš šťastné a tím, že neposkytovalo snaživějším učitelům příležitost probudit se ze své bídou a přespřílišnou prací zaviněné zmalátnělosti k životu vyhovujícím požadavkům lidí povolanych k ušlechtilé duševní námaze, bylo ještě více politováníhodné. Život vzdělaného člověka stěžovaly učitelé nejen žalostné školní platy a důchody (učitelé triviálních škol nárok na penzi neměli). Také úprava učitelských bytů ztrpčovala a snižovala činnost učitelů na výkony lidí nacházejících se na nejnižším stupni lidské společnosti. Školní budovy bývaly mnohdy tak chatrné, že je často tvořila pouze jediná světlá komnata, která sloužila jako učirna a byt pro učitele a jeho rodinu zároveň. V jednom koutě takové učirny bývaly umístěny lůžko, stoly a nejnnutnější domácí nábytek tak, aby nepřekážely školní výuce. Všechny zmiňované podmínky hmotné existence tehdejšího národního učitele zcela jistě co nejnepříjemněji působily i na jeho mravné a společenské postavení. Jejich ubohé společenské postavení bylo ovšem značně zhoršeno relativně nízkým stupněm vzdělanosti a veřejné mravnosti učitelského stavu. Na konci 18. století a na počátku století následujícího byla učitelská místa, zvláště v obcích bez kostela, obsazována lidmi bez požadovaného vzdělání, u nichž postačovalo prokázat se určitou znalostí čtení a psaní. O post učitele se tak často ucházeli například vysloužilí vojáci nebo kancelářští sluhové, kterým se dostávalo velmi ochotného přijetí. Takoví učitelé, kteří se pedagogické činnosti věnovali téměř do konce první poloviny 19. století, si ovšem nemohli činit nároky na čestné postavení ve společnosti. Avšak i učitelé na farních školách, kteří se před dosazením na učitelské místo museli osvědčit důkladným hudebním vzděláním, se od svých ostatních kolegů lišili jen velmi málo. Více nežli svému povolání věnovali se obecnímu písařství a hudebním produkcím při tanečních zábavách, které jim přinášely nutně potřebné mimořádné výdělky.

Mezi nejoblíbenější aktivity patřilo školní divadlo, které mělo vždy velký úspěch. Úspěšná byla hra Malí pastýři betlémští, sehraná na Štědrý den roku 1888, či hry z roku 1892 jako Pastýři v Betlémě, poprvé představená na Tři krále (pro úspěch však opakována), Sirotek

na hrobu své matky, uvedená v den slavnosti Všech svatých, či v den místních hodů sehraná hra Mlynář a jeho dítě. Za vybrané příspěvky se pořizovaly různé školní pomůcky. Školní kronika uvádí, že roku 1892 si za odehraná představení škola pořídila fyzikální přístroje, lišku, čápa a vodní slíпку. Dětské divadlo či programy při vítání hostů sklízely úspěch. V roce 1892 si dokonce děti vysloužily celý hektolitr piva. Výnos z divadelních představení (úspěšná vánoční hra Pastýři Betlémští) v následujícím roce byl věnován na zaplacení plánů nové školní budovy (přístavba pro třetí třídu) a v roce 1909 na stavbu videčského kostela.

Stavba římskokatolického kostela ve Vidči

Obec Vidče patřila až do roku 1782 k farnímu úřadu v Rožnově pod Radhoštěm a od roku 1782 byli videčští katolíci přiřazeni do Zubří.

Vidče spojovala se zuberským farním kostelem úzká dřevěná lávka přes řeku Bečvu. Častými povodněmi však bývala lávka stržena, a tak musela být v případě konání pohřbů nesena rakev s nebožtíkem oklikou, přes sousední obec Střítež nad Bečvou, což přinášelo jistou časovou ztrátu. Při jednom pohřbu nosiči na lávce uklouzli a vyvrátili rakev do vody. Tato nečekaná událost z roku 1894 se stala podnětem ke stavbě vlastního kostela.

Příčiny postavení kostela ve Vidči lze spatřovat také v jiných nepříliš příjemných zkušenostech. Hroznou trýzeň pro správce školy, jenž v její budově bydlel, představovala křesťanská cvičení, která se konala ve škole v odpoledních hodinách každou neděli a ve sváteční dny přes celou dobu adventní a postní. Videčská mládež se na křesťanská cvičení scházela ve škole již krátce po poledni a čekala zde na zuberského duchovního, který však přijížděl až mezi druhou a třetí hodinou odpoledne. „... z dlouhé chvíle v budově videčské školy tropila různá alotria, nimiž budova školní, nábytek a pomůcky školní velice trpěly. Správce videčské školy po celotýdenním duševním namáháním býval těmito křesťanskými cvičeními ještě nervově dotýrán. Co tu bláta, bahna, epidemických bacilů se do videčské školy při té příležitosti navleklo! A nesměl se proti těmto nepřístojnostem ani ozvati, aby nebyl prohlášen za neznaboha!“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 207)

Hlavní zásluha o postavení videčského kostela je přisuzována Hynku Kašíkovi, který působil v obci jako nadučitel obecné školy téměř dvacet osm let (od roku 1884 do roku 1911) a který po celou dobu sbíral peněžité příspěvky na stavbu římskokatolického farního kostela ve Vidči. „Zvláště pak o hlavních školních prázdninách putoval dotyčný pan nadučitel po Hané a Dolních Rakousích, kde vyprošoval mnohdy s největším sebezapřením peněžité příspěvky na stavbu tohoto kostela, aby do posledního halěře stavební náklad na něj zcela byl uhrazen, by na tomto kostele nezůstalo Vidčanům ani jediné koruny dluhu.“ (Školní kronika,

1911–1983, s. 206) O vybudování kostela se též velmi zasloužil Msgr. Dr. Antonín Cyril Stojan (1851–1923), kroměřížský kanovník, zemský a říšský poslanec a později i olomoucký arcibiskup. U nejvyšších církevních a státních úřadů totiž vymohl různá nutná povolení vztahující se k této stavbě a rovněž fond na kongruu kněze ve Vidči. Na zajišťování vybavení videčského kostela spolupracoval Páter Alois Pozbyl, kaplan v Zubří, později první kněz ve Vidči, který, ač stížen tuberkulózou, na niž ve svých čtyřiceti pěti letech zemřel, odepíral si i ty nejnnutnější životní potřeby, jen aby měl prostředky na zakoupení scházejících věcí do kostela. (Za svůj skromný a obětavý život získal přezdívku „bosý kněz“.)

Za místo stavby byla zvolena „panská zahrada“, pozemek naproti škole. V roce 1908 proběhlo posvěcení základního kamene videčského kostela a následujícího roku byl nachystán všechn potřebný materiál k jeho stavbě (spolu s farou). O jeho dopravu na staveniště se postarali videčští občané bez nároku na odměnu. Občas jim vypomohli také školáci. *„Byla to od občanů videčských a od školy videčské obět' nemalá, uváží-li se, co se tu různého materiálu a v jakém velikém množství na tak dvě rozsáhlé budovy musilo dopravit!“* (Školní kronika, 1911–1983, s. 208) Stavba kostela začala roku 1910 a i přes obtíže, které se při ní objevovaly, se jí podařilo dokončit v roce 1912, kdy byla panem architektem odevzdána nadučiteli videčské školy, Hynku Kašlíkovi. V roce 1915 se konalo svěcení hlavního oltáře kostela. *„Přítomným lidem, a zvláště žactvu obecné školy ve Vidči, zapsal se tento významný den asi nesmazatelně v paměť, že pan světitel venku před kostelem videčským, dle prastarého zvyku, rozhazoval drobné peníze, jež lidé a žáci ze země si sbírali na památku toho dne.“* (Školní kronika, 1911–1983, s. 212) Posvěcení videčského římskokatolického farního kostela se událo v roce 1920. Při této příležitosti v kostele svatých Cyrila a Metoděje, kterým byl zasvěcen, udílel olomoucký biskup také svátost biřmování.

Vidče a škola v předválečných a válečných letech

Od školního roku 1911/1912 se správcem a nadučitelem obecné školy ve Vidči stal Jan Macháček. Vystřídal tak dlouho let působícího a velké chvály zasluhujícího Hynka Kašlíka, který odešel jako nadučitel na nové působiště.

V lednu roku 1912 se poprvé ve videčské škole od jejího založení v roce 1821 začalo vedle římskokatolického náboženství vyučovat náboženství českobratrské evangelické. Videčští příslušníci českobratrské církve evangelické byli přiřazeni do Velké Lhoty u Valašského Meziříčí, kde navštěvovali dřevěný kostel z roku 1783 (vystaven dva roky po vydání tolerančního patentu), v němž působil také Jan Karafiát.

V roce 1914 se videčští žáci účastnili v zuberském farním kostele zádušní mše za

arcivévodu Františka Ferdinanda (1863–1914), následníka trůnu Rakouska–Uherska, a za jeho manželku Žofii, kteří byli oba zastřeleni v Sarajevu.

Strasti a škody spojené s první světovou válkou, která po spáchaném atentátu vypukla, se dotkly také obecné školy ve Vidči. Jelikož válka způsobila úbytek nejzdatnějších pracovních sil, byl školní rok 1914/1915 zahájen až na začátku října (místo obvyklé poloviny září), aby ve čtrnácti dnech prodloužených prázdnin mohly školní děti co nejvíce pomoci v zemědělství. Zameškané hodiny si děti nahradily v zimním období, kdy bylo každý den k řádné výuce přidáno dopolední a odpolední půlhodinové vyučování. Docházku (nejen za války) ovlivňovala nejen potřeba dětí v zemědělství, ale také odvádění doma strojem pletených punčoch do rožnovských továren, těžko léčitelné choroby, opatrování sourozenců, nedostatek obuvi, rozbité cesty, nepřízeň počasí, nedbalost a pijanství rodičů, slavení hodů a ostatků nebo samovolné činění si úlev. Přesto je o návštěvnosti školy (konkrétně za války) psáno: „*Docházka školní po celý čas světové války byla jedna z nejlepších na Valašsku, čehož nemalou zásluhu měl pan Jaroslav Šír, ředitel měšťanské školy v Krásně nad Bečvou, kterýž jako člen okresní vyživovací komise činil příznání vyživovacího příspěvku neb jeho zvýšení pro obyvatele obce Vidče bezpodmínečně odvislým od pilného posílání do školy.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 160) Za války odcházeli k vojsku nejen otcové dětí, ale také jejich učitelé. Nejinak tomu bylo ve Vidči. Nadučitel Jan Macháček, který měl rovněž narukovat, byl nakonec služby zproštěn a během válečných let zůstal ve Vidči a byl jmenován důvěrníkem k soupisu zásob obce. (Učitelova činnost v oblasti administrace pokračovala i v dalších letech: roku 1921 proběhlo ve Vidči sčítání lidu, jehož provedením byl pověřen právě učitel za spolupráce výpomocného učitele a kontroly nadučitele (1463 lidí v 234 obydlených domech). Videčský lid se pak sčítal v roce 1930 znovu, opět vybranými učiteli (1686 lidí ve 291 domech). Roku 1930 podnikli vybraní učitelé zdejší školy sčítání zemědělských a živnostenských závodů.) Absence otce v rodině měla negativní vliv na chování žáků, především třetáků, o nichž se zmiňuje školní kronika: „*Mravné chování žactva ve třetí třídě videčské školy poněkud pokleslo, protože škole odrůstající mládež odchodem svých otců na vojnu pozbyla pevné otcovské kázně, a matky na tyto výrostky byly přece jen slabé.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 160) Ke kapitole chování videčského žactva stojí za zmínku také zajímavý postřeh, který kronika školy popisuje v předválečném roce 1911: „*Mravné chování žactva videčské školy velmi trpí tím, že mnozí žáci v průvodu svých nerozumných rodičů, a mnohdy i bez nich, chodí do hospod videčských na muziky, neb věší se na okna hospod a do nich „načumují“, popřípadě v předsíni tančírny jsou „na plazáky“.* Proti tomuto ohavnému zlozvyku široce zakořeněnému na Valašsku pro nerozum rodičů a

neodpovědnost hospodských těžce se bojuje valašskému učitelstvu a duchovenstvu.“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 119)

V roce 1916 a 1917 se konalo rekviem za císaře Františka Josefa I. (1830–1916), v roce 1917 též rekviem za všechny občany z Vidče padlé ve světové válce. Zádušních mší, konaných ve videčském kostele, se účastnili také videčští žáci a učitelé.

Roku 1918 oslavila videčská škola osvobození a obnovení suverénního Československého státu (v čele s prezidentem Tomášem Garriguem Masarykem (1850–1937), jehož narozeniny a jmeniny se staly důvodem jejích dalších pravidelných oslav) a následujícího roku byly na nábřeží Maretkového potoka mezi školou a kostelem vysázeny tři „Lípy Svobody“. Promluvy o významu tohoto památného dne se při sázení stromů ujali učitel a nadučitel zdejší školy. Národní téma nadučitelova projevu nám prozrazují jeho slova: „*Svoboda, Svoboda, Svoboděnka,*“ *tak mně říkávala má maměnka, a ještě mňa v kolébce kolébali, a už mně „svobodu“ vinšovali.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 169)

Důležité momenty v obci a na škole po válce

K létům, které se zapsaly do dějin Vidče, patřil bezesporu rok 1921, kdy v nevysokém věku zemřel duchovní Alois Pozbyl. Pochován byl na videčském hřbitově za velké účasti jeho duchovních spolubratří, videčských farníků a celého okolí. Za mládež videčské školy a za videčské farníky se s ním pak nad jeho rakví u otevřeného hrobu rozloučil řídící učitel.

Rok 1922 přinesl do Vidče nepřehlédnutelný rozpor mezi učitelským sborem a místní školní radou ve věci umístění náboženských odznaků římskokatolické církve (křížů) ve videčské škole. Před školním rokem 1921/1922 bývaly kříže v jednotlivých učírnách školy umístěny vždy do středu přední stěny. Školním rokem 1921/1922 však na základě výnosu ministerstva školství a národní osvěty došlo ke změně, která znamenala jejich přemístění na boční stěnu nad stůl učitele a na které se učitelský sbor na mimořádné domácí konferenci usnesl i pro další školní léta. A právě ono usnesení vyvolalo mezi katolickými občany silný nesouhlas. Učitelé shrnuli důvody svého rozhodnutí především v následujících bodech: kříže, umístěné nad učitelskými stoly, které stojí vepředu třídy, zde zaujímají vhodné a čestné místo, navíc je umístění křížů nad stolem prastarým zvykem římských katolíků na Valašsku; uprostřed přední stěny se již nachází obraz prezidenta Československé republiky a jeho odstranění by mohlo zapříčinit novou stížnost jiných občanů; videčská škola není soukromou školou pouze pro žáky římskokatolického vyznání, naopak je navštěvována jak školáky katolickými, tak evangelickými, a tak v ní nemůže mít některá církev privilegované postavení; dřívější umístění kříže způsobovalo často potíže při zvedání tabule, kdy docházelo

k jeho shození, a snadno tak vzniklo podezření, že učitel úmyslně potupuje kříž; z pedagogického hlediska by byla autorita učitele před žáky a zvláště před jejich rodiči naprosto zničena, kdyby učitel musel pod vnějším nátlakem vyučovací pomůcky, obrazy či odznaky neustále přemísťovat. Členové místní školní rady však vyslovili námitky: čestné místo pro umístění křížů představuje stěna průčelní, nikoli boční; boční stěna je navíc pedagogicky nevhodná, neboť je nepřirozené vytočení do boku při modlitbě nedůstojné; kříže mohly nadále zůstat na průčelní stěně spolu s obrazem prezidenta (dříve také kříž a obraz panovníka zaujímal místo vedle sebe); evangelické děti navštěvovaly školu i dříve, nikdy však nedocházelo k takovým stížnostem (ze strany evangelíků) jako nyní, kdy jsou katolíci vzniklou situací opravdu rozhořčeni – nevynucují si privilegovaného postavení, ale pouze usilují o zachování starých zvyků; učitelé dříve neprojevovali stížnosti, že by posunování tabule shazovalo kříž; učitelská autorita nemusela nijak utrpět, kdyby se znovunavrácení křížů na přední stěny učíren provedlo nenápadně.

Dále v roce 1922 došlo ke zrušení úlev v návštěvě školy, které zavedla do venkovských obecných škol školská novela z roku 1883. O zlepšení školní docházky ve Vidči, kterou v následujících letech zákon přinesl, napsal řídící učitel: *„Docházka školní v obecné škole ve Vidči patří nyní mezi nejlepší v okrese Valašsko Meziříčském, ba snad v celé republice Československé. Vidčané konečně poznali, že jen dobrá návštěva školy může jejich dětem dáti ten nejlepší statek, jež mol nekazí a rez nežere – a to jest vzdělání. Též všechno učitelstvo videčské školy s veškerým úsilím nechalo si opravdu záležeti na dobré docházce školní.“* (Školní kronika, 1911–1983, s.192) Učitelé na Rožnovsku byli ve snaze zlepšovat školní docházku výrazně podporováni řídícím učitelem z obce, Vidči nevelmi vzdálené, který dostal na starost trestní agendu ohledně trestání nedbalců v daném okrese. Za nedbalou návštěvu školy tak mohl dotyčný řídící učitel ukládat vysoké peněžité pokuty a dlouhé vězení. Nemalou pokutu mnohdy uložil i za jeden neomluvený půlden. Ovšem občas musel úřadovat i za četnické asistence, aby byl chráněn před násilnostmi nedbalců v posílání do školy. Důsledkem zajištění kontroly nad pravidelným docházením do školy a případné trestání nedbalosti v něm byla skutečnost, že obecná škola ve Vidči nemusela za celých dalších deset let dát ani jednoho člověka z Vidče na výkaz nedbalců v návštěvě školy. Snad jen ve školním roce 1923/1924 se našel jeden přechodný přistěhovalec, který se vzepřel pravidelnému posílání své dcery do školy. Deset dnů vězení, které si za trest odseděl, však alespoň zcela zahnilo Vidčanům chuť jeho špatného příkladu následovat. Se zrušením úlev v návštěvě školy bylo zaznamenáno neobyčejné zlepšení prospěchu videčských žáků.

Konec dvacátých let přinesl videčské škole nejednu příležitost zúčastnit se událostí

nejen obecního charakteru, ale také státního rozměru. V červnu roku 1924 totiž přijel do Valašského Meziříčí v rámci návštěvy Valašska prezident Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937). Den po jeho příjezdu se všichni žáci videčské školy vypravili (vlakem ze Zubří) pana prezidenta republiky přivítat. Před žáky, seřazenými ve čtyřstupech a ozdobenými praporky ve státních barvách, byla nesena tabulka se jménem školy, v průvodě pak dva velké prapory ve státních barvách. Máváním praporky, skloněním velkých praporů a jásáním vítali náměstím jedoucího pana prezidenta. Po ukončení vítání dostal každý videčský školák oběd a sodovku. Podobně strávený den prožili videčští školáci v červnu roku 1928, kdy vítali Tomáše Garrigua Masaryka v blízkém Rožnově pod Radhoštěm.

Na jaře roku 1925 proběhla ve škole významná oslava, oslava sedmdesátých pátých narozenin prezidenta republiky Tomáše Garrigua Masaryka. (Trvalá nepřízeň počasí zabránila uskutečnit chystaný program se školáky na návsi.) O pět let později pak škola oslavila prezidentovy kulaté osmdesáté narozeniny.

28. října 1928 byla ve Vidči na návsi konána oslava desetiletého trvání Československé republiky. Po slavnostním zahájení se ujali slova řídící učitel a učitel zdejší školy a ke shromážděným občanům a žákům promluvili o významu tohoto dne. Poté zúčastněné žactvo předneslo básně a zazpívalo písně vztahující se k dané oslavě. Na závěr oslavy proběhla peněžitá sbírka mezi účastníky slavnosti pro okresní péči o mládež v Rožnově pod Radhoštěm. V den slavnosti nechybělo ani ochotnické divadelní představení. V rámci republikových oslav se učitelé účastnili slavnostní okresní učitelské konference.

Na jaře roku 1930 udílel pan světící biskup olomoucký videčským žákům svátost biřmování. V prostorách mezi videčskou školou a kostelem proběhlo za přítomnosti velkého počtu občanů celé videčské farnosti a všech žáků školy uvítání pana biskupa, kterého se ujal správce zdejší školy Jan Macháček: „*Vaše biskupská Milosti! Jako správce zdejší školy vítám Vaši biskupskou Milost ve Vidči, v této téměř nejstarší obci Rožnovska. (...) Prosím Vaši biskupskou Milost, by u patronů tohoto chrámu Páně, věrozvěstů slovanských svatých Cyrila Metoděj, vyprosila milost, by tato moje školní mládež utvrzena byla zvláště v mravech, by se stala okrasou zdejší obce a chloubou národa Československého. (...) Prosím, by příchod Vaší biskupské Milosti přinesl obci zdejší – a zvláště mojí školní mládeži – mír a požehnání.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 63)

Mezidobí (1934–1951) a stavba nové školní budovy

V období od roku 1934, kdy odešel správce školy Jan Macháček do výslužby, do roku 1951, do něhož spravoval školu jeho definitivní nástupce (s výjimkou školního roku

1934/1935, kdy na videčské škole dočasně působil zatímní správce), nebyla kronika obecné školy ve Vidči vedena, a nebyly tak zachyceny důležité a osudové momenty probíhajících sedmnácti let a jejich dopady na život videčské školy a jejího obyvatelstva. V historii školy chybí rovněž zachycení neméně podstatné události, kterou byl vznik nové školní budovy ve školním roce 1939/1940. Jaroslav Wachtl však do školní kroniky zapsal utěšující slova: „*O některých úsecích časových pokusíme se získati alespoň písemné svědectví od zasvěcených osob a zde do kroniky jako náhradu ve formě vloček vsunouti.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 227) Učitel Štěpán Tvarůžek vzpomíná: „*1. února 1934 jsem nastoupil jako mladý učitel na národní školu do Vidče. Škola, do které jsem nastoupil, byla již z konce minulého století a byla ve velmi chatrném stavu. Do roku 1938 jsme učili bez změny sedm tříd ve čtyřech učebnách. Stavby dětí se pohybovaly až okolo padesáti žáků ve třídě.*“ (Švajdová, 1997) Iniciativou velmi pokrokového místního starosty byly sehnány peníze a stavba nové školní budovy, o níž bylo rozhodnuto již v roce 1928 na základě komisionálního řízení ve videčské škole, se prosadila. (Tehdy bylo uznáno, že budovu obecné školy ve Vidči není možno ani přístavbou ani nadstavbou nijak rozšířit, a tedy rozhodnuto o stavbě. O rok později došlo ke schválení stavebního místa pro novou školu, stejně tak byly schváleny předložené plány stavby.) V březnu roku 1939 se začalo s bouráním staré školní budovy a na videčskou pouť 5. července téhož roku, v den svátku patronů videčského kostela svatých Cyrila a Metoděje, se odehrála významná událost svěcení základního kamene nové školy místním duchovním správcem. I přes probíhající válku se již na podzim roku 1940 stavbu školní budovy podařilo dokončit a za velké účasti místních občanů a neobyčejných hostů proběhlo její slavnostní otevření a svěcení. Vyučování, které po dobu stavby probíhalo především v najatých místnostech v obecním domě a ve farní budově, se tak mohlo navrátit zpět do školních prostor.

Ve válečných letech videčští učitelé a školáci nejednou oslavili narozeniny Adolfa Hitlera či výročí zřízení Protektorátu Čechy a Morava. Všichni žáci se svými třídními učiteli se v den oslav shromáždili a správce školy k nim o osobnosti Vůdce či o významu zřízení Protektorátu promluvil.

7.5 Vidče a jeho školství od druhé poloviny 20. století až po dobu současnou

Proměny za komunistické éry a přístavba školy

Od 1. září 1951 byla ve Vidči zřízena samostatná střední škola se čtyřmi postupnými ročníky (na základě zákona z roku 1948). Pro školu se systemizovalo jedno místo ředitele a čtyři místa odborných učitelů. Zahájení výuky proběhlo bez pompéznosti. Jedním z důvodů neslavnostního rázu otevření nové školy byla skutečnost, že většina učitelského sboru (včetně ředitele) byla nově jmenována, a dále pak fakt, že se nově jmenovaný ředitel školy (s aprobací na druhý stupeň) stěhoval se svou rodinou na nové působiště do bytu dosavadního ředitele národní školy až v noci z 31. 8. na 1. 9. 1951. Připravit slavnostní otevření nové školy s účastí veřejnosti tak nebylo možné. Jelikož byla téhož roku požadována úspornost ve státní správě ekonomickým a účelným slučováním funkcí (na školském úseku to znamenalo zejména sloučení funkce ředitele národní školy a ředitele střední školy ve funkci v jedné osobě), byl nový ředitel střední školy ve Vidči pověřen správou obou škol – národní i střední. Vznikl tak nový zkušební typ naší jednotné školy, takzvaná devítiletka (dosažení úplné devítiletky však proběhlo až ve školním roce 1952/1953 na návrh ředitele školy, kdy byla čtyřtřídní národní škola přeměněna na pětitřídní), první škola tohoto druhu v okrese s úkolem získávat zkušenosti pro budování těchto škol v masovějším měřítku v dalších letech. Z tohoto hlediska se videčská devítiletka stala školou zcela nového typu, školou průkopnickou ve smyslu jednotné soustavy všeobecně vzdělávacího socialistického školství. V daných podmínkách se jednalo o neobyčejně těžký a odpovědný úkol, zejména proto, že videčská národní škola projevovala stále sestupnou tendenci úrovně své výchovné a vzdělávací práce. Navíc dostal ředitel devítiletky pověření spravovat mateřskou školu.

Když byla v roce 1953 zákonem zkrácena povinnost školní docházky na osm let, proběhla změna (snížení počtu tříd na druhém stupni) i na škole videčské. V návaznosti na novou situaci ve školách bylo o hlavních prázdninách v Opavě uspořádáno školení pro ředitele a zástupce ředitelů osmiletých a jedenáctiletých škol, kterého se zúčastnil také ředitel zdejší školy. (Při výběru ředitelů a zástupců ředitelů se velmi přísně přihlíželo k odborné způsobilosti a ideové vyspělosti.) V daném roce se pak všichni učitelé videčské školy zúčastnili celookresní konference učitelů a školních pracovníků.

Mezi léty 1968 a 1972 probíhala přístavba takzvané „nové školy“ k takzvané „škole staré“ (z roku 1940). Důvodem zásahu do školní budovy byla směnnost vyučování, jejíž

charakteristiku nám podává školní kronika v rámci školního roku 1966/1967: v sedmi třídách se muselo učit třináct tříd od sedmi do osmnácti hodin, přičemž směnovaly všechny třídy kromě první. Naléhavý úkol pro místní národní výbor a vedení školy, usilovat o přístavbu školy, zůstal do roku 1968 pouze v podobě uskutečnění prvních kroků, kterými byly terénní úprava a zpracování plánů.

Význam školního roku 1970/1971 byl spatřován ve skutečnosti, že pro všechny žáky šestého až devátého ročníku bylo ukončeno odpolední směnné vyučování (z důvodu odchodu žáků šestého až osmého ročníku pocházejících ze sousedního Stříteže nad Bečvou, ve které škola nestála, z videčské školy na nedalekou školu zašovskou. Na škole národní (ve druhém a třetím ročníku) se nadále směnovalo.

Na podzim školního roku 1970/1971 byly se všemi učiteli před komisí provedeny individuální pohovory o ideově–politické práci. Učitelé hodnotili svou vlastní práci za uplynulá dvě léta a dostali pověření pro další činnost učitele v socialistické společnosti. Na závěr pohovorů si pak učitelé stanovovali studijní a pracovní závazky. (Mezi členy Komunistické strany Československa patřili z dvanáctičlenného sboru pedagogických pracovníků, který byl ideově jednotný pro politiku současného úsilí o dokončení konsolidace v našem státě, zejména v oblasti školství, čtyři z nich.) Následující školní roky probíhala ideově–politická vzdělávání učitelů (ukončena seminární prací a pohovorem).

Za nejdůležitější úkol školního roku 1971/1972 bylo považováno dokončení alespoň jednoho patra přístavby školy. Velmi účinnými se staly neplacené brigády, pořádané ve volné soboty nejen během školního roku, ale také o hlavních prázdninách. Brigády zajišťovaly jednotlivé třídy vždy se svým třídním učitelem, zaznamenána byla rovněž vysoká účast rodičů žáků.

Díky pílí a obětavosti všech nezištně přiloživších ruku k dílu proběhlo při zahájení školního roku 1972/1973 slavnostní otevření první části nové školní budovy. (Zbývající prostory přístavby nové části budovy byly otevřeny a předány do užívání k začátku následujícího školního roku po usilovné dokončovací práci v průběhu prázdnin.) Největším a trvalým přínosem tohoto roku bylo zrušení směnného vyučování. Chvályhodné vyučovací výsledky následujících let příznivě ovlivňoval malý počet dětí ve třídách (téměř všichni žáci pocházeli z Vidče). Kladem rovněž bylo, že všichni učitelé na škole učili s předepsanou kvalifikací. Na rozdíl od „videčského žactva“ však v jejich složení převažovala část „nevidečská“. V kronice školy je popsána reakce na tuto skutečnost slovy: „*Bude proto účelné, aby vedení školy v souladu s přáním místního národního výboru navrhlo takové kádrové změny, aby byl posílen vliv učitelů místních, kteří bydlí v obci a jsou s životem v obci*

a jejich rodiči v trvalém spojení.“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 400) Novým ředitelem videčské školy se tedy od nového školního roku opravdu stal videčský občan.

Ve školním roce 1976/1977 došlo k významné změně, neboť ve všech 1. ročnících základních škol vstoupilo v platnost nové pojetí výchovy a vzdělání dětí na čtyřletém prvním stupni. Na novou koncepci výuky byli učitelé, kterých se změna dotýkala, dopředu proškoleni.

Slavnostní zahajování jednotlivých školních let, během nichž pracovní plán ukládal zkvalitňovat komunistickou výchovu, probíhala před školní budovou shromážděním žáků a učitelů školy a za účasti rodičů žáků, zástupců místního národního výboru a sdružení rodičů a přátel školy, později se slavnostní zahajovací akt přesunul do videčského kulturního domu (postaveného v roce 1964). Po skončení společného zahájení se žáci se svými učiteli přemístili do svých tříd, kde mimo jiné vyslechli rozhlasový projev ministra školství.

Zmiňované sdružení rodičů a přátel školy začalo na videčské škole fungovat od školního roku 1951/1952. Na jeho první schůzi, konané v září roku 1951, proběhlo představení nového učitelského sboru rodičům a ředitel školy pronesl svůj první projev: *„A nikoho nenecháváme na pochybách – naše nová škola bude školou socialistickou!*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 239) Sváteční atmosféru tak videčská škola prožívala nejen na počátku školních let, nýbrž i v jejich průběhu, kdy si žáci i učitelé připomínali či oslavovali nejrůznější výročí. Pravidelně se slavil dodnes přetrvávající Mezinárodní den žen, nechyběla připomínka Velké říjnové socialistické revoluce (s lampionovým průvodem), oslava svátku 1. máje (s májovým průvodem), oslava výročí založení Komunistické strany Československa (jubilejní padesáté v roce 1971), připomínka výročí úmrtí Vladimira Iljiče Lenina (1870–1924), slavnost k výročí osvobození Československa a obce (účast žáků a učitelů na slavnostním průvodě k obecnímu výročí) Sovětskou armádou či oslava únorových událostí roku 1948, kdy řízení státu převzala pevně do rukou dělnická třída. Zmínku si zasluhuje událost z roku 1953, kdy zemřel Klement Gottwald (1896–1953). Před budovou místního národního výboru byl postaven katafalk s bustou zesnulého československého prezidenta (o výzdobu se postarala škola), kde se v den jeho pohřbu shromáždili Vidčané, aby mohli zaznamenat průběh posledního rozloučení v rozhlase. V následujícím období byla videčská škola po bývalém prezidentovi republiky pojmenována. Název školy však znamenal pro její učitele i žáky veliký závazek: *„Pracovat ve škole tak, aby výsledky práce byly vzorem ostatním školám okresu.*“ (Školní kronika, 1911–1983, s. 255) Příští vývoj školy ve Vidči byl tedy spojen se jménem Klementa Gottwalda.

V době komunismu získalo oficiální podporu uzavírání družeb mezi školami na

mezinárodní úrovni. Roku 1981 proto uzavřela družbu též škola videčská, konkrétně se školou slovenskou. Předmětem jejich spolupráce byla zejména výměna zkušeností z pedagogické praxe, organizování kulturně společenských akcí a vzájemná výměna žáků za účelem poznání poměrů v jednotlivých školách a okolí.

Videčští školáci se mimo běžnou výuku věnovali také nabízené zájmové činnosti, kterou představovala zejména návštěva pionýra. Pionýrská skupina byla založena již na konci školního roku 1950/1951. Šátkování prvních pionýrů proběhlo přes velkou nepřízeň a nemalý odpor značné části videčského obyvatelstva. Postupně však pionýrů přibývalo a pionýrská organizace si ve Vidči získávala své místo. Jako oddíloví vedoucí pracovali také někteří učitelé. Nadále se pokračovalo v dobré tradici videčského divadelnictví. Jako první si mladí divadelníci vyhlédli divadelní novinku, kterou byla hra pro mládež Perníková chaloupka. (Za zmínku stojí skutečnost, že hra byla po nastudování videčskými divadelníky uvedena ve Vidči dříve než v Praze.) Mnohem větší nároky si žádala následující hra Sněhurka a sedm mužíčků, pohádka pro děti i dospělé. Úspěchy z divadelní činnosti, z kterých se žáci těšili a sklízeli nejen ve Vidči, je provázely i nadále. Ředitel školy utvořil a řídil pěvecký kroužek, kde probíhal nácvik českých i slovenských lidových písní, současných sovětských a našich budovatelských. Vystoupení pěveckého kroužku se stala součástí všech veřejných oslav a žákovských shromáždění. Žákům videčské školy dále učitelé nabízeli například kroužky pěstitelský, zdravotní či dodnes fungující a úspěchy sklízějící národopisný kroužek s názvem Valašenka. Školáci se rovněž zapojovali do tradičních soutěží a olympiád, výběrově se účastnili celostátních spartakiád či se podíleli na veřejně prospěšných pracích (sběr šípků, léčivých bylin, železa nebo papíru).

Uvolnění po roce 1989

Listopadová revoluce v roce 1989 výrazně zasáhla celou lidskou společnost. Výjimku netvořila ani oblast školství. Změny, ke kterým na školách docházelo, se dostavily i na vesnickou školu ve Vidči. K významným změnám došlo především ve výuce společenskovědních předmětů. Na učitele byly kladeny daleko větší nároky, protože nevyhovující učebnice byly staženy a pochopitelně nemohly být hned nahrazeny novými. Ani učitelé ruského jazyka se nepracovalo zrovna nejnanežněji. V šestém ročníku základní školy se začalo vyučovat podle nových osnov, v ostatních ročnících dle osnov upravených. Učitelé i žáci tak nastoupili na cestu hledání a objevování. Kompenzací uvedeným problémům však přinášel nový duch svobody, demokracie a humanismu, pronikající i do školství. Na spoustě škol (včetně videčské) došlo ke změnám v jejich vedení, a to jak ve funkcích ředitelů, tak i

jejich zástupců.

Školní rok 1991/1992 přinesl nový učební plán pro základní školy a s ním jejich ředitelům určitou volnost v podobě vlastního rozhodování o časových dotacích v daném rozmezí minimálního a maximálního počtu vyučovacích hodin.

Ve školním roce 1996/1997 byla po úpravě učebních plánů poprvé po několika letech otevřena na základní škole ve Vidči devátá třída, a tím realizována novela z roku 1995 (č. 138/1995 Sb.), která stanovila devátý ročník základních škol povinným. (Devítiletá školní docházka byla zavedena již novelou školského zákona z roku 1990 (č. 171/1990 Sb.), devátý ročník ovšem tehdy nebyl ještě povinný.) V roce 2004 byl vydán nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který přinesl nové pojetí kurikulárních dokumentů (rámcové a školní vzdělávací programy). Učitelé základních škol se tak postupně začali seznamovat s obsahem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a připravovat se na vlastní tvorbu školního vzdělávacího programu. V této situaci se ocitli také učitelé videčské základní školy.

V rámci dalšího vzdělávání učitelů, jejich společného setkávání a trávení společných chvil byly zejména po roce 1989 organizovány poznávací zájezdy či pořádány kulturní programy. Dodnes se učitelé účastní hojně nabízených přednášek a kurzů a prostřednictvím nich se dále vzdělávají. Netradiční práci přináší videčské škole (jak učitelům, tak žákům) zapojení do mezinárodního projektu COMENIUS, součástí kterého jsou také výměnné návštěvy učitelů v rámci partnerských škol zemí Evropy. Učitelé tak mají možnost poznat nejen žáky, učitele a činnost konkrétních škol, ale také kulturu daných zemí.

Základní škola ve Vidči je moderně vybavená plnoorganizovaná vesnická škola, v níž je povinná výuka doplňována předměty volitelnými či nepovinnými. Žáci se během školní docházky zúčastňují též plaveckého a lyžařského výcviku či lekcí předtanečních. Ostatní zájmovou činnost zajišťuje škola formou kroužků, jejichž nabídka v námi sledovaném období vždy aktuálně vychází ze zájmů žáků a podmínek školy. S videčskou školou jsou tak například spojovány kroužky (vedené buď přímo videčským učitelem, nebo jinou povolanou osobou) čtenářský, zdravotnický, myslivecký, kroužek výpočetní techniky, ekologický, dramatický, turistický, sportovní, výtvarný, keramický, hudební či národopisný. Své znalosti či dovednosti mají žáci možnost uplatnit v nejrůznějších soutěžích (vědomostních, literárních, recitačních, sportovních, výtvarných, pěveckých).

Proměněná společenská situace zásadně změnila podobu nazírání na způsob oslav významných výročí. Za zmínku stojí, že vedle slavení výročí spojených se založením videčské školy a významnými změnami, které během jejího fungování proběhly, či

s Valašenkou, která již od roku 1953 k videčské základní škole neodmyslitelně patří, zaujímala čestné místo oslava čtyřstého výročí narození Jana Amose Komenského (1592–1670) v březnu roku 1992, v souvislosti s kterou připravili učitelé a žáci videčské školy bohatý kulturní program. Čtyři členky učitelského sboru dokonce navštívily holandský Naarden, místo posledního odpočinku „Učitele národů“.

7.6 Změny ve školství posledních desetiletí pohledem učitelek

Základní školy ve Vidči

Třem pedagožkám, které působily na Základní škole ve Vidči (jedna stále aktivně působí), byly položeny otevřené otázky, při jejichž zodpovídání byly požádány o krátké zhodnocení vývoje nejen venkovského školství během posledních desetiletí. Zde je předloženo jakési průřezové zhodnocení jejich odpovědí, ve kterých jsme se pokusili najít styčné body, či naopak rozdíly. Velkou vypovídající hodnotu však mají odpovědi samy o sobě, a jsou tak zajímavým svědectvím tří pedagogů.

Po úvodním představení se měly zamyslet nad dopady nejrůznějších změn politické a společenské situace na učitele venkovských škol během období jejich působení ve školství. Tyto změny se ve zkoumaném případě týkaly hlavně přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století. Dle jedné z respondentek by neměly mít tyto politické a kulturní změny vliv na kantora, který, bylo-li to v jeho možnostech, by měl vždy zůstat silnou osobností a profesionálem. Dvě se poté věnovaly profilaci škol v devadesátých letech a přechodu od tradičních učebních osnov k jednotlivým vzdělávacím programům a s ní spojenou administrativou, která paradoxně, dle jedné z nich, na počátku devadesátých let ubyla na kvantitě. Jedna dále doplňuje, že právě těmito změnami se do popředí dostala osobnost učitele samotného, který se tak musel být schopen orientovat v celé řadě problémů.

V části věnované zásadním rozdílům mezi školami venkovskými a městskými pak bylo dvakrát zmíněno různé finanční zajištění těchto typů škol, které však, dle jedné z respondentek, se s léty dostalo na venkově i ve městech na prakticky stejnou úroveň. Mezi jedny ze zásadních rozdílů pak patří rozdílnost velikosti třídních kolektivů a spolupráce s rodiči, která je na venkově intenzivnější. Co se týče učitele samotného, v jednom případě je zmíněn rozdíl mezi šíří vyučovaných předmětů jedním kantorem na venkově a ve městech, přičemž na školách vesnických pak dochází k navýšení počtu těchto předmětů nad rámec získané aprobace. Dvě respondentky se pak shodují na četné mimoškolní aktivitě

venkovských učitelů, ve dvou případech rovněž na důležitém společenském postavení učitele v rámci venkovské společnosti. Nicméně jedna vidí nesrovnatelně menší společenskou vážnost učitelů na venkově v porovnání s městy. Ta je ale založena na vybudování kreditu jak konkrétní školy, tak především učitele samotného, který na venkově ztrácí jakousi formu anonymity, která je například v rámci celého města samozřejmostí. Vedle toho upozorňuje na společný rys obou typů škol, kterým je přebujelá administrativa posledních let, oddalující učitele od jejich původního poslání, a dává ji do kontrastu s euforií a výborným stavem školství v letech devadesátých.

Jde-li o proměnu vztahu mezi učiteli a žáky, nevidí žádná ze tří dotázaných zásadní změnu v osobním postoji k dětem. Dílem celospolečenských změn, dílem rodinného prostředí uznávají dvě z nich možné oslabování kantorovy autority, která však, dle jedné, postupovalo ve venkovském prostředí pomaleji.

Velmi se pak změnil vztah mezi učiteli a rodiči žáků. Byť v žádném ze tří případů nedošlo ke generalizování zásadního zhoršení vztahů, tak všechny tři respondentky vidí problém v nekritickém pohledu části rodičů na jejich dítě v rámci školy a snižují tak autoritu kantora jako takového. Jedna dále upozornila na větší zapojení rodičů do chodu školy v začátcích svého pedagogického působení. Kapitulu pak jedna z dotázaných uzavírá tezí o nutnosti uvědomění si povinností rodičů vůči škole, která je jimi zároveň chápána jako služba: *„Škola – služba není krám, kde se kupuje vzdělání jako rohlík, ale instituce, kde je třeba dbát jistých pravidel, a to na obou stranách.“* (Příloha č. 2)

Na jistém celospolečenském poklesu osobnosti učitele se zásadně shodují dvě dotázané. Podle jedné záleží opět na síle osobnosti daného člověka, která si je schopen vybudovat své postavení i v jiných, mimoškolních oblastech, a zvláště na venkově mu to může pomoci vynést patřičný respekt. Ve dvou případech se pak dočteme o úloze rodinného prostředí, které zásadně ovlivňuje vztah, především dětí, k učitelům. Jedna pak vidí problém i v jakémsi pokřiveném pohledu na pedagogické fakulty. Ze strany státu pak nicméně dochází k uznání role učitelů možným navýšením platů na hranici průměrné mzdy. Dle jedné odpovědi je však současné vnímání učitele a jeho postavení výsledkem celospolečenských změn, i změn uvnitř školství samotného.

8 ZÁVĚRY A DISKUZE K VÝZKUMNÉMU ŠETŘENÍ

Empirická část předkládané diplomové práce byla pojata formou případové studie na Základní škole ve Vidči, konkrétně pak byla zaměřena na analýzu kronik sledované venkovské školy a interpretaci odpovědí videčských pedagogů na otevřené otázky strukturovaného rozhovoru.

Cílem empirického šetření bylo vysledovat proměnu učitele konkrétní venkovské školy, a současně tak i získat materiál ke komparaci s teoretickým popisem dané problematiky. Hlavní záměr výzkumu, který spočíval v nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku *Jak se změnilo postavení učitele uvnitř venkovské společnosti?* byl také podpořen dílčími podpůrnými výzkumnými otázkami:

- *Byla změna postavení venkovského učitele ovlivněna dobovým děním?*
- *Do jaké míry hrála v proměně učitele roli jeho vlastní osobnost?*

Na kladené otázky vyvstávaly v průběhu výzkumu odpovědi.

Jak se změnilo postavení učitele uvnitř venkovské společnosti?

Z provedené analýzy školních kronik a interpretace získaných odpovědí bylo zjištěno, že z učitele venkovské školy, který zpočátku námi sledovaného období býval často (spolu s představitelem církevní moci) jediným příslušníkem vesnické intelektuální elity, se postupem času stal jeden z mnoha vzdělanců v obci, a tak ztratil své výsadní sociální postavení uvnitř venkovské společnosti. Postavení venkovského učitele však nebylo v minulosti určováno pouze výsadní učitelskou rolí ve smyslu vyučovat a vychovávat děti školou povinné na půdě školy, nýbrž bylo též značně ovlivněno jeho pozicí respektovaného tvůrce kulturního a náboženského života vesnice, který k životu školy neodmyslitelně patřil.

Byla změna postavení venkovského učitele ovlivněna dobovým děním?

Zřejmou proměnu učitele na venkově ovlivnily též nejrůznější změny politické a společenské situace. Tyto změny se ve zkoumaném případě týkaly především válečných let, zejména první světové války, do níž byl vedle učitelů z nejrůznějších obcí povolán také kantor videčský. Jiný učitel se pak ve Vidči staral o provádění soupisů zásob obce. Vedle změn pozorovaných na počátku 20. století se do proměny venkovského učitele promítly také změny související se zahájením komunistické éry a jejím průběhem v druhé polovině 20. století, kdy rozhodující úlohu (nejen) ve sféře školství získala Komunistická strana

Československa. Začaly se používat pojmy socialistická (později komunistická) škola a výchova, zavedeno bylo rovněž oslovení „soudružko učitelko“ a „soudruhu učiteli“. Při výběru ředitelů a zástupců ředitelů se velmi přísně přihlíželo k odborné způsobilosti a ideové vyspělosti či probíhalo ideově–politické vzdělávání učitelů. Změny přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století, kdy došlo v rámci uvolnění ve společnosti také k demokratizaci školství, vyplývají nejen z poslední vedené školní kroniky, nýbrž jsou také popsány v odpovědích samotných učitelek videčské školy, které se měly nad dopady nejružnějších změn politické a společenské situace na učitele venkovských škol během jejich působení ve školství v rámci rozhovoru zamyslet. Jedna z respondentek uvedla, že by tyto politické a kulturní změny vliv na učitele mít neměly. Kantor by měl vždy zůstat silnou osobností a profesionálem. Dvě se pak věnovaly profilaci škol v devadesátých letech a přechodu od tradičních učebních osnov k jednotlivým vzdělávacím programům a s ní spojenou administrativou, která paradoxně, dle jedné z nich, na počátku devadesátých let ubyla na kvantitě. Jedna dále doplňuje, že právě těmito změnami se do popředí dostala osobnost učitele samotného, který se tak musel být schopen orientovat v celé řadě problémů.

Do jaké míry hrála v proměně učitele roli jeho vlastní osobnost?

Ve sledované proměně učitele sehrává důležitou roli také jeho osobnost. Jedna z respondentek znovu přisuzuje význam síle osobnosti daného člověka, schopnosti vybudovat své postavení i v oblastech mimo školu, což mu, obzvláště na venkově, může vynést patřičný respekt.

Cíl empirické části diplomové práce byl splněn. Bylo zjištěno, že učitel v prostředí venkova prošel mnohými změnami, stejně jako venkov samotný. Důležité poznání přinesla následná komparace této části práce s její částí teoretickou. A sice, že i v případě zkoumané školy je možno potvrdit obecně platná tvrzení ohledně vývoje venkovského školství. Zároveň se však s vývojem konkrétní školy pojí specifika daná přírodními a ekonomickými podmínkami regionu či podmínkami konkrétní vesnice.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce Proměna učitele venkovské školy měla za cíl sledovat vývoj učitelského povolání na českém venkově, a to od konce 18. století, kdy začalo být systematicky organizováno státem, až po dobu současnou, a především pak zodpovědět otázku: *Jak se změnilo postavení učitele uvnitř venkovské společnosti?* Osobnost samotného učitele a jeho postavení byla pozorována v rámci všeobecných dějin školství a zasazena do jejich kontextu. Teoretická část, vytvořená na základě sekundární literatury, byla doplněna o část empirickou, která byla pojata formou případové studie, tedy sondy do dějin jedné konkrétní venkovské školy a hledání možných poznatků o proměně učitele v jejich rámci. Propojením těchto dvou samostatných částí pak došlo ke vzájemné komparaci a nalezení společných momentů, či naopak výjimek a specifik, čímž byla zodpovězena klíčová otázka, a tím byl splněn cíl práce.

V části teoretické, která představuje jakýsi průřez dějin českého školství posledních dvě stě let, se podařilo poukázat na mnoho společných tendencí ve vývoji postavení učitelů ve městech a učitelů na venkově. Šlo především o ty skutečnosti, které vycházely bezprostředně z prosazované kulturní politiky státu, který se stal hlavním garantem vzdělávání. Ať už se jedná o postupné změny propojení mezi školou a církví, či církvemi, zajištění existenčních podmínek či vztahu s demokratickými nebo totalitárními režimy. Vedle toho bylo poukázáno na daná specifika v postavení učitele na venkově. Jednak na jeho výjimečné postavení v rámci venkovské společnosti, které si však zprvu musel značně obhájit, jednak na četné pracovní povinnosti, které musel, na rozdíl od učitelů ve většině měst, vykonávat. Všechna tato specifika v životě učitele na venkově posledních dvou staletí pak nestojí sama o sobě, či nejsou jen důsledkem celostátní politiky, naopak jsou nedílnou součástí velmi pozvolné změny venkova a jeho společnosti, která řadu tradičních vesnických identit změnila či přímo překryla.

Část empirická byla založena z jedné části na zkoumání archivního materiálu, tedy především kronik z fondu Základní školy ve Vidči, a z druhé části na výsledcích strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, na který odpovídaly tři pedagožky této školy. Spojení archivního materiálu, který se dochoval pro období od prvních desetiletí 19. století do počátku 21. století, a rozhovorů s pedagogy, z nichž dva působili ve školství v období druhé poloviny 20. století a jeden působí ve školství současném, pokrylo prakticky celou šíři historického vývoje školství, sledovou již v části teoretické.

Komparací obou částí jsme pak došli k poznání, že i v případě sledované základní školy, kterou ostatně sama autorka absolvovala a na níž krátce působila v rámci své pedagogické praxe, lze potvrdit mnohá obecně platná pravidla ve vývoji venkova, venkovského školství a venkovských učitelů, která byla nastíněna v první části. Vedle toho je však třeba poukázat na drobná specifika, kterými se právě konkrétní škola vyznačovala, popřípadě je měla společná s typově podobnými školami na severovýchodní Moravě. Ať již jde o zvláštnosti dané přírodními a ekonomickými podmínkami regionu, tedy neúrodu a z ní pramenící chudobu, či polohu místních částí a odlehlost vesnice a z nich pramenící slabou docházku žactva. Vedle toho i dlouhodobé propojení či přinejmenším udržování dobrých vztahů s římskokatolickou církví. Dále i pro oblast velmi typický nedostatek učebních prostor jak pro výuku, tak pro bydlení učitelů. Jedním z nejpodstatnějších závěrů komparace teoretické a empirické části, především rozhovorů, je přiznání důležité úlohy právě učitelů jako individualit v konkrétní škole a v konkrétní oblasti, která je sice silně ovlivněna dobovými trendy a proudy, které v podstatě určují její postavení nejen v rámci třídy, školy či obce, nicméně sama částečně vytváří možné podmínky pro svou pozici a postavení v rámci svého pedagogického poslání. Je nicméně důležité podotknout, že tato možnost s postupujícími léty ztrácí na životaschopnosti, a to i vinou jakéhosi relativismu k hodnotám, mimo jiné i k morálce a vzdělání ze strany dětí i rodičů. Tento relativismus pak není jen výdobytkem života velkých měst, ale stále silněji proniká společností jako celkem, a stává se tak jedním z určujících faktorů v proměně učitele nejen venkovské školy.

Seznam pramenů a literatury

Prameny

Státní okresní archiv Vsetín, fond Národní škola ve Vidči, inv. č. 1, *Kronika národní školy (úvod. část od r. 1821; 1888–1911)*.

Státní okresní archiv Vsetín, fond Národní škola ve Vidči, inv. č. 2, *Kronika národní školy (údobí protektorátní; 1940–1945)*.

Školní kroniky (1911–1983, 1983–2008) – doposud uloženy v prostorách Základní školy ve Vidči.

Literatura

BOKES, František a kol. *Dějiny českého a slovenského učitelstva: teze*. Praha: Komise pro zpracování dějin českého a slovenského učitelstva, 1970.

CACH, Josef a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

CIGÁNEK, Radim. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1611-7.

DVOŘÁČEK Jiří a Vladimíra SPILKOVÁ. *K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-557-2.

FASORA, Lukáš, Jiří HANUŠ a Jiří MALÍŘ. *Člověk na Moravě – 19. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004. ISBN 80-7325-038-1.

FASORA, Lukáš, Jiří HANUŠ, Jiří MALÍŘ a Denisa NEČASOVÁ. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2011. ISBN 978-80-7325-244-1.

FASORA, Lukáš, Jiří HANUŠ, Jiří MALÍŘ a Libor VYKOUPIIL. *Člověk na Moravě v první polovině 20. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2006. ISBN 80-7325-105-1.

HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KÁDNER, Otakar. *Stručné dějiny pedagogiky a školství*. Praha: Dědictví Komenského, 1912.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-030-1.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-143-0.

KASPER, Tomáš, Markéta PÁNKOVÁ a kol. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě (Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty)*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2473-2.

KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867–1914*. Brno: Universita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1968.

KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu*. Brno: Universita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1971.

KOPÁČ, Jaroslav. *Přednášky z dějin pedagogiky*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1969.

KOPÁČ, Jaroslav a Bohumil UHER. *Úloha učitele v dnešní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

KOPÁČ, Jaroslav a Miroslav RIEDL. *Materiály ke studiu dějin pedagogiky (1868–1914)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání (Příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

KOVÁŘÍČEK, Václav. *Materiály k dějinám pedagogiky*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 1970.

KREJČÍ, Vladimír. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1993. ISBN 80-7042-065-0.

MALÍŘ, Jiří a kol. *Člověk na Moravě ve druhé polovině 18. století*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008. ISBN 978-80-7325-175-8.

MORKES, František. *Postavení učitele v předmnichovském Československu*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0182-2.

MORKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času (Pokus o základní chronologii 1774–1946)*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1999. ISBN 80-7020-051-0.

PETRÁŇ, Josef. *Dějiny českého venkova v příběhu Ouběnic*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2011. ISBN 978-80-7422-123-1.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

RYBA, Jakub Jan. *Školní deníky Jakuba Jana Ryby*. Přeložil Jan NĚMEČEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.

SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

STRNAD, Emanuel. *Didaktika školy národní v 19. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

STRNAD, Emanuel. *Vlastenecký učitel (Dokumenty a materiály k vývoji učitele v době obrození.)* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Pomáhající profese v reflexi aktuálních společenských proměn: 55 let vysokoškolského vzdělávání v Ústeckém regionu: [sborník příspěvků z konference se zahraniční účastí konané u příležitosti životního jubilea Prof. PhDr. Zdeňka Koláře, DrSc.]*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2009. ISBN 978-80-7414-123-2.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

TROJAN, Jan. *Kantoři na Moravě a ve Slezsku v 17.–19. století: jejich sociální postavení, společenská funkce a význam ve vývoji národní hudební kultury*. Brno: Muzejní a vlastivědná společnost v Brně, 2000. ISBN 80-7275-006-2.

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-607-2.

VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992.

Internetové zdroje

MORKES, František. Proměny povinné školní docházky. *Učitelské noviny* [online]. 2010, (33), [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>

ŠVAJDOVÁ, Marcela. Historie obce Vidče [online]. 1997, [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.vidce.cz/historie-obce/d-1564/p1=1416>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Rozhovor s pedagožkou

Příloha č. 2 Rozhovor s pedagožkou

Příloha č. 3 Rozhovor s pedagožkou

Příloha č. 4 Obrazová dokumentace (Vidče)

Příloha č. 1 Rozhovor s pedagožkou

Proměna učitele venkovské školy

Jméno a příjmení: *Dagmar Satková*

1. V jakém časovém období, na jakých místech a s jakou aprobací jste působila ve školství?

Po absolvování pedagogické fakulty, obor český jazyk – francouzský jazyk pro 6. - 9. ročník základní devítileté školy, jsem 1. 9. 1973 nastoupila na Základní devítiletou školu v Zašové, což byla úplná spádová škola ve střediskové obci. Zde jsem vyučovala převážně českému a ruskému jazyku, ale také několika předmětům mimo aprobaci. Pedagogická práce byla přerušena v letech 1979–1982 mateřskou a další mateřskou dovolenou. Po jejím skončení jsem byla přeložena na základní školu ve Valašském Meziříčí, ul. Šafaříkova, kde jsem do roku 1988 učila českému a francouzskému jazyku. K 1. 9. 1988 se mi podařilo dostat se do místa bydliště Rožnova pod Radhoštěm, nejprve na ZŠ Pod Skalkou a od 1. 1. 1989 na ZŠ Videčská, kde jsem pracovala jako zástupkyně ředitele do 30. 6. 1992. K 1. 7. 1992 jsem byla jmenována do funkce ředitelky Základní školy ve Vidči, kde jsem působila do 30. 7. 2009, do doby odchodu do starobního důchodu. Zde jsem vyučovala českému jazyku, anglickému jazyku, občanské výchově a dějepisu.

2. Co Vás vedlo k výběru této profese a jaká byla Vaše očekávání?

Už pro studium na SVVŠ (střední všeobecně vzdělávací škole) jsem si vybrala humanitní zaměření (tehdy se volilo mezi tímto a přírodovědným), zájem o mateřský jazyk a cizí jazyky a později o psychologii mne orientoval k práci s dětmi. Proto jsem si ke studiu vybrala právě pedagogickou fakultu, kde jsem mohla obojí spojit a hlavně využít prakticky. Očekávala jsem zajímavou nerutinní práci s lidmi a toto se mi i splnilo.

3. V čem podle Vás spočívaly hlavní dopady nejrůznějších změn politické a společenské situace na učitele venkovských škol během období Vašeho působení ve školství?

V 70. a 80. letech byla pedagogická práce učitele nejen na vesnici vymezena jednotnými osnovami a centrálními metodikami, takže pro inovativní přístup mnoho možností nebylo. To se změnilo v polovině 80. let, kdy alespoň zavedením volitelných předmětů a nepovinných se zpestřila nabídka. Učitelé na vesnici byli více než ve městě zapojeni do dění v obci, hlavně místní pracovali v různých organizacích, mnohdy ovšem nedobrovolně. V devadesátých letech vidím hlavní změnu ve větší možnosti profilovat školu a v autonomii danou právní subjektivitou školy (naše od roku 1993). V učitelské práci začalo více záležet na osobnosti učitele, který se musel začít orientovat ve větším množství učebnic, v nabídkách vzdělávacích akcí, v metodických postupech nových či dříve méně využívaných, musel se vyrovnat s větší svobodou ve své práci. I když vesnice je v mnohém konzervativnější, dává přednost škole tradiční, které rodiče lépe rozumějí. Učitel je více na očích, což se větší otevřeností školy ještě prohloubilo. Změny po roce 2000 kladly větší nároky na učitele při tvorbě školních vzdělávacích programů (s čímž neměli zkušenosti a nebyli na tuto činnost připraveni), při výběru učiva a metod (i v souvislosti s větším důrazem na kompetence), při přístupu k individuálním potřebám žáků, při zavádění nové a výpočetní techniky, při zapojení do projektů a mezinárodní spolupráce.

4. Jaké zásadní rozdíly mezi učitelem na venkově a učitelem ve městě se podle Vás objevovaly během Vašeho působení ve školství?

Práce učitele ve městě a na vesnici je v základu stejná, ale ovlivňují ji rozdílné podmínky. Na městských školách se díky většímu počtu tříd v ročnících učitel uplatní ve své aprobaci, na rozdíl od menších vesnických škol, kde učí i dalším předmětům. Vyučovala jsem také jiným jazykům, hudební, výtvarné, pracovní výchově, dějepisu, zeměpisu, výpočetní technice, občanské výchově. Kolegové s aprobacemi předmětů s týdenní dvouhodinovou dotací museli mít úvazek doplněn mnoha dalšími předměty, což klade zvýšené nároky na přípravu na vyučování. Počty žáků ve třídách byly menší, což bylo výhodnější než ve městě. Kolektivy na městských školách jsou početnější, a proto učitel není tak vytížen ostatními činnostmi jako je vedení sbírek a kabinetů, prací v metodických

orgánech, v zájmové činnosti žáků, při dozorech. Menší sbory na vesnických školách umožňují každodenní styk všech učitelů a vedou k užší spolupráci, ale nevýhodou je jejich větší vytížení právě při nepedagogických činnostech. Na vesnici je výhodou také větší znalost rodinného zázemí dětí a častější kontakt a spolupráce s rodiči. I když ne všichni učitelé byli místní, vždy byl ve sboru někdo, kdo prostředí dětí znal. To mělo vliv na přístup k dětem, vztah byl důvěrnější. Pokud jde o vybavenost obou typů škol, ta je nyní v podstatě vyrovnaná. Oproti minulosti se začaly lišit také finanční podmínky učitelů obou typů, dříve bylo v podstatě jedno, kde učíte, a odměna za práci byla srovnatelná. Později s financováním podle počtu žáků na tom byly městské školy s větším počtem žáků výrazně lépe v nenárokových složkách platu.

5. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a žáky během Vašeho působení ve školství?

Rozlišila bych můj osobní vztah k žákům, který se v podstatě během mého působení ve školství moc nezměnil, a obecné rysy v tomto vztahu vyvolané společenskými změnami. Měla jsem to štěstí, že jsem začínala právě na vesnici a i později ve Valašském Meziříčí jsem jako třídní učitelka měla ve třídě převahu vesnických dětí. Byly upřímné, přátelské, v rodinném prostředí vedené k respektování autority učitele, nevyskytovaly se vážnější kázeňské problémy, jejich vztah k učení byl zodpovědnější, protože na školní výsledky byl kladen větší důraz jak v rodině, tak pro přijetí na střední školy.

V devadesátých letech se stal postoj některých žáků pod vlivem rodičů k učitelům kritičtější a i vztahy mezi dětmi ve třídě se diferencovaly, což vedlo ke změnám třídního klimatu. Začaly se objevovat větší problémy se šikanou a chování některých žáků vedlo až k vulgaritě. Na vesnici tyto problémy nastupovaly později a také nedosahovaly takové míry a závažnosti. Musely se řešit, což narušovalo poklidnější atmosféru, nicméně s většinou dětí zůstal vzájemný vztah bezproblémový.

6. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a rodiči žáků během Vašeho působení ve školství?

Na počátku mé kariéry byl vztah s rodiči odlišný od dnešního. Rodiče více respektovali názor učitele a jeho požadavky na školní práci dětí, ochotněji pomáhali škole, častěji jsme se setkávali na společných akcích, čímž byl náš vztah osobnější. Mnozí rodiče nebyli pracovně tak vytížení a svým dětem se více věnovali. Snad je to i věkem, že člověk si především pamatuje to dobré, ale dříve jsem se nesečkala s vyloženě agresivně negativním postojem některého rodiče ke škole či učiteli.

Nutno ale říci, že i v posledních letech mého působení byl vztah mezi učitelem a rodiči v naprosté většině dobrý, oboustranně respektující, se snahou co nejvíce prospět dítěti. Ale vyskytly se i případy, kdy rodiče velmi nekriticky přistupovali ke svým dětem a vinu kladli jen na stranu učitele. Ve srovnání s tím, co jsem slyšela od kolegů z městských škol, jaké mají konflikty s „problémovými“ rodiči, byla situace na naší venkovské škole neporovnatelně klidnější.

7. Jak se podle Vás změnilo postavení učitele v rámci nejen venkovské společnosti během Vašeho působení ve školství?

Jak se měnila naše společnost, měnilo se i postavení učitele ve společnosti. I když se i dnes v žebříčcích prestižních povolání drží učitel stále dosti vysoko, v praktickém životě jako by tomu tak někdy nebylo. Celá společnost se proměnila a také školství se nevyhnulo mnohým změnám, které se snažily nastolit systém vzdělávání vhodný pro třetí tisíciletí. Ne všechny byly ku prospěchu, některé působily chaoticky nebo byly posléze nahrazeny jinými, jiné se ujaly. To vše jako by postavení učitele destabilizovalo, okolí některým změnám nerozumělo. Jak se ve společnosti projevuje svoboda vyjadřování názorů, častěji se vyskytují veřejně kritické postoje vůči učitelům. I v domácím prostředí se často kriticky a někdy nevhodně o práci učitelů hovoří a tyto názory pak přebírají i děti. Nakonec i finanční ohodnocení učitelů se zlepšuje až v poslední době a dostává se na úroveň průměrného platu ve státě.

Příloha č. 2 Rozhovor s pedagožkou

Proměna učitele venkovské školy

Jméno a příjmení: *Marcela Švajdová*

1. V jakém časovém období, na jakých místech a s jakou aprobací jste působila ve školství?

Od roku 1966 do roku 1978 na dvou základních školách v Ostravě Porubě, od roku 1978 do roku 1979 na ZŠ v Zubří, od roku 1979 do roku 2004 na ZŠ ve Vidči. Učila jsem převážně zeměpis, k tomu přírodopis, dějepis a pozemky, později rodinnou výchovu. Během své pedagogické kariéry jsem učila všechny předměty kromě dílen. Aprobaci mám přírodopis – zeměpis pro 6. až 9. ročník ZŠ, formou kurzů dějepis, rodinnou výchovu a pozemky.

2. Co Vás vedlo k výběru této profese a jaká byla Vaše očekávání?

Učitelkou nebo doktorkou jsem chtěla být od malička. Vždycky jsem si vážila dobrých učitelů a fascinovalo mne, že jsou schopni nalít do hlavy vědomosti i těm méně schopným. Chtěla jsem to umět a také to dokázat. Kromě toho jsem chtěla pracovat s dětmi nebo dospělými a myslela jsem, že v tomto povolání dokážu uplatnit své široké spektrum zájmů. Vše se mi podařilo.

3. V čem podle Vás spočívaly hlavní dopady nejruznějších změn politické a společenské situace na učitele venkovských škol během období Vašeho působení ve školství?

Nevšimla jsem si, že by učitele, kterým šlo především o to NAUČIT, nějaké politické či společenské změny ovlivnily. Samozřejmě, že učitel musel jít vždy s trendem, ale pokud nebyl prvoplánově předposraný, dokázal si vždy udržet páteř. Pokud mohu srovnávat, tak

ve městě měli lidé ke kantorům větší úctu, dali na jejich názor a podle toho se k učitelům chovaly i děti. Mnozí byli pořádní grázli, ale vždycky uznali, že se s nimi jedná fér a nikdy je nenapadlo si stěžovat – doma by jim přidali a nějaká tzv. lidská práva nebyla na pořadu dne. Spíš všichni vnímali povinnosti a o tom to tehdy také bylo. Když šli hoši na vojnu, vstupovali do manželství, tak došli do školy a pokecali jsme.

4. Jaké zásadní rozdíly mezi učitelem na venkově a učitelem ve městě se podle Vás objevovaly během Vašeho působení ve školství?

Na dědině měli mnozí lidé učitele za pucfleka – měl tisíce povinností a funkcí v různých organizacích, co nechtěl nikdo dělat a stále se mu zdůrazňovalo, že je JEN učitel, tak ať nevyskakuje. Na jeho názor se nikdo neptal a doporučení brali vážně jen zodpovědní a rozumní rodiče. Někteří si ale mysleli, že mají patent na všechno a učitel bude dělat, jak budou pískat. Totéž platilo ve vztahu k úřadům, byrokracii, apod. Společenská vážnost učitele tak 20% proti Ostravě – 90%. Po převratu v devadesátých letech bylo ve školství nejlépe – nikdo nechtěl žádná přiblblá hlášení ani zprávy, učitel učil podle svého nejlepšího svědomí a vědomí a vládla nesmírná euforie. To se do dneška změnilo velmi – nejlepší nejsou ti, co umějí naučit a u žáků mají autoritu, ale ti, co mají v cajku všechny výkazy a hlášení. Děti považované rodiči za zlaté krávy si nemohou mnohde ani dovolit napomenout, ne tak potrestat. Učitel nemá valnou společenskou vážnost a není to jen o platech. Kantori měli vždycky malé platy, ale je to celkově dané společností – tisíce lidí studuje, ale opravdu vzdělaný je jen málokdo, sociální sítě jsou víc než hovor s kamarádem z očí do očí atd. Jelikož jsem nikdy nebyla v žádné straně, do dneška nejsem nikdy ani nebudu, nepocítovala jsem žádnou povinnost se chovat jako oni. Tudíž jsem se řídila svým zdravým rozumem, a proto jsem nebyla „utlačovaná.“ Myslím, že postavení učitele ve společnosti je stále velmi slabé. Rozlišovala bych ale jeho postavení na různých typech škol a také na tom, jaké resumé má škola, kde působí. Je to totiž místo od místa jiné. Také velkoměsto, malé město a dědina se nemohou srovnávat. Na dědině je každý pod drobnohledem, všechno se hned „ví“, a to zaručeně pravdivě a drby se šíří kosmickou rychlostí. Tu si učitel musí vypracovat svoji image od základů, s autoritou u žáků i rodičů a schopností naučit. Dnes to ale hodně mladých učitelů nedovede. Co vím, tak studenti nemají dostatek praktických vyučovacích hodin s žáky a když se pak dostanou do školy natvrdo, jsou paf.

5. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a žáky během Vašeho působení ve školství?

Během mého působení ve školství se moje vztahy s žáky neměnily. Myslím, že jsem pro ně byla dostatečnou autoritou, dovedla jsem naučit, ale vždycky jsme stačili společně s žáky „prokecat“ ročně i několik hodin na témata, která byla právě aktuální, anebo o věcech, které je zajímaly, ale do učiva jaksi nepatřily. Zpětně musím přiznat, že jsem byla dosti přísná, ale měřila jsem všem stejným metrem. Moji žáci mě z velké míry respektovali, ale byla mezi námi dostatečná důvěra, takže jsem mnohdy věděla více než rodiče a pro mnohé jsem dodnes zůstala dobrou kamarádkou, a to nejen v Ostravě, ale i tu, na dědině.

6. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a rodiči žáků během Vašeho působení ve školství?

Co se rodičů týká, tak to jsem předeslala už výše. V Ostravě to bylo jen za bývalého režimu. Ve Vidči se jedná o obě období. Osobně jsem žádné velké změny nepocítila, ale pochopila jsem, že rodiče považují v současné době školu za službu, která by měla jaksi automaticky fungovat pro ně a hlavně jejich potomky. Mnozí ale zapomněli své potomky na tuto „službu“ připravit. Škola – služba není krám, kde se kupuje vzdělání jako rohlík, ale instituce, kde je třeba dbát jistých pravidel, a to na obou stranách. Škola pravidla dodržuje, poněvadž je má ze zákona daná, ale rodiče pravidla dodržují obtížně, poněvadž zákon jim žádná neukládá, leda, že je povinná školní docházka a děcko musí prostě ve škole být. A protože se změnila doba, názory, směr výchovy apod., mají pak rodiče problém si se „službou“ rozumět. Rozumní a zodpovědní rodiče vědí, o čem je řeč a školu berou současně jako službu i výchovně vzdělávací instituci, která jejím dětem zajistí za jejich pomoci základy vzdělanosti. Ti ostatní se tím moc nezabývají, a když je problém, tak se diví nebo ještě hůř, obviní školu.

7. Jak se podle Vás změnilo postavení učitele v rámci nejen venkovské společnosti během Vašeho působení ve školství?

Podle mne se postavení učitele v rámci venkovské společnosti během mého působení ve školství příliš nezměnilo. Myslím, že každý člověk se musí o své postavení ve společnosti postarat sám. Takže záleží na každém učiteli, aby si své postavení na dědině, a zvláště, když v ní žije, dokázal vypracovat ke své spokojenosti. Nejedná se jen o působení ve škole, ale i mezi spoluobčany, o jeho aktivity, názory apod. Když je člověk spokojený sám se sebou, je to velmi dobrý základ být spokojen i ve svém povolání. A to neplatí jen dnes, ale platilo to vždy. Osobně mohu říci, že moje povolání bylo pro mne koníčkem a dodnes mi z toho hodně zůstalo. Snad proto jsem schopna i po sedmdesátém roce věku postavit se před žáky a dokázat je zaujmout.

Příloha č. 3 Rozhovor s pedagožkou

Proměna učitele venkovské školy

Jméno a příjmení: *Vladislava Slámová*

1. V jakém časovém období, na jakých místech a s jakou aprobací jste působila a působíte ve školství?

Vystudovala jsem učitelství pro ŠMVZP (školy pro mládež vyžadující zvláštní péči) a 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci (1987–1991). 1991–1992 jsem nastoupila do ZŠ Choryně, jednalo se o málotřídní školu, a učila tam spojenou 3. a 4. třídu (některé děti z této školy mě navštěvují dodnes a jsem s nimi v kontaktu). Od roku 1992 jsem byla na mateřské dovolené. Do školství jsem se vrátila v roce 1997 na zkrácený úvazek šest hodin týdně do míst svého bydliště – ZŠ Vidče, učila jsem anglický jazyk, protože byl naprostý nedostatek angličtinářů. Od roku 1998 jsem do ZŠ Vidče nastoupila na celý úvazek a učila nejprve 4. a potom 3. třídu. Nakonec mě dali do 1. třídy a v současné době učím stále 1. a 2. třídu.

2. Co Vás vedlo k výběru této profese a jaká byla Vaše očekávání?

Vybrala jsem si obor ŠMVZP, vždy se zajímala o různé poruchy a nemoci u dětí, zprvu jsem myslela, že budu pracovat v nějakém zařízení pro tyto děti, ale po narození mých dětí jsem zůstala pracovat ve škole v naší vesnici, kde jsem velmi spokojena.

3. V čem podle Vás spočívaly hlavní dopady nejrůznějších změn politické a společenské situace na učitele venkovských škol během období Vašeho působení ve školství?

Krátce po revoluci v roce 1989 se začalo ve školství vše měnit, spousta věcí se začala dělat jinak, v jednu dobu si pamatuji, jak nám velmi ubylo „papírování“, které v poslední době opět velmi narůstá, učitelé by opravdu mohli mít své sekretářky. Dále pamatuji, jak přestaly platit osnovy pro ZŠ a každá škola si musela vytvořit svůj školní vzdělávací program. Myslím si, že naprosto stejné osnovy a jednotné knížky by byly pro ZŠ lepší, když se nyní dítě přestěhuje, nemusí mu učivo vůbec navazovat. Základní školství by mělo být v celé republice stejné.

4. Jaké zásadní rozdíly mezi učitelem na venkově a učitelem ve městě se podle Vás objevovaly či objevují během Vašeho působení ve školství?

Jako učitelka ve městě jsem působila pouze při svých studiích v rámci pedagogické praxe a po dokončení svého studia už jsem pouze na venkovské škole. Pokud tedy mohu srovnat, mě osobně se na venkovské škole učí lépe, s dětmi vycházím za dvacet let, co jsem na naší škole, velmi dobře rozumím si i s rodiči, jejichž převážnou většinu znám osobně, některé jsem i učila. Bylo mi také vždy líto, jak byly městské školy vždy lépe vybavené, protože dostávaly více peněz.

5. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a žáky během Vašeho působení ve školství?

Vztah učitel – žák, to je nekonečné téma. Žák by měl učitele brát jako přirozenou autoritu. Hodně dětí nechce respektovat pokyny učitelů, záleží na rodičích, jak dítě vychovávají. Jsou děti slušné, vychované a na druhé straně jsou děti, které dělají naschvály, protože vědí, že jim doma nic nehrozí. Učitelé mají nyní malé pravomoci.

Pokud si však učitel najde k žákům pěkný vztah a zaujme je, může být vztah učitel – žák na dobré úrovni. Ani učitel by se neměl povyšovat nad žáky. Nyní už asi sedmnáct let učím šestileté až osmileté děti (1. a 2. třídu), zvykla jsem si, že jsou živější a dravější než dříve, ovládají techniku, takže se musím zdokonalovat i já, abych nezaostávala. Dá to s prvňáčky do

Vánoc hodně práce, ale když pak člověk vidí, jaké dělají pokroky, tak má radost. Máme vzájemně dobrý vztah, nebojí se za mnou přijít cokoli vyřešit.

6. Jak se podle Vás změnil vztah mezi učitelem a rodiči žáků během Vašeho působení ve školství?

Hodně rodičů chce vše hodit na učitele a neuvědomují si, že by měli jít i oni osobním příkladem. Někteří si na učitele neprávem stěžují místo toho, aby pokárali své ratolesti. Znáám ale i spoustu rodičů, kteří jsou absolutně na mé straně a dítě pak ví, že mě musí respektovat. Snažím se jak s dětmi, tak i rodiči vytvořit pravidla, která pak dodržujeme a spolupracuje se nám dobře.

7. Jak se podle Vás změnilo postavení učitele v rámci nejen venkovské společnosti během Vašeho působení ve školství?

Dříve byl „pan učitel“ uznávaná osoba, dnes se o něm mluví jako o někom, kdo šel studovat „pajdák“, protože ho jinde nevzali. Mladí rodiče se o učitelích vyjadřují doma nepěkně, potom ani děti nemají o učiteli pěkné mínění a nechtějí ho respektovat.

Příloha č. 4 Obrazová dokumentace (Vidče)



Zleva: fojtství a škola (přelom 19. a 20. století)



Učitel Hynek Kašlík se svými žáky (1885)

Osobní výkaz.

I. Rodopis.

1. Jméno a příjmení: *Hynek Kašík*
2. Den, měsíc, rok narození: *1 listopadu 1861*
3. Rodiště (obec, okres, země): *Val. Meziříčí - Morava*
4. Domovská příslušnost (obec, okres, země): *Policná - ok. Val. Meziříčí - Morava*
5. Náboženské vyznání: *řím. katol.*
6. Rodinný stav (svoboden, ženat, vdovec):

Číslo řadové	J m é n o	a) Datum sňatku b) Datum narození c) Poměr příbuzenský	Datum úmrtí nebo kdy přestal zřetel ke členu rodiny ze služebního poměru	Poznámka
a) Manželka (druhá žena)	1 <i>Paula Kašíková, ro. Kroupová, aj 18⁴/₈ 91</i>		—	
	2			
	3			
b) Děti nebo chovanci	1 <i>Bohumil Kašík</i>	<i>mar 18²⁵/₁₁ 94</i>	<i>září 19¹⁵/₉ 14</i>	
	2 <i>Hynek Kašík</i>	<i>" 19²⁴/₁₁ 04</i>	—	
	3 <i>Václav Kašík</i>	<i>" 19²⁸/₉ 17</i>	—	
	4 <i>Růžena Kašíková</i>	<i>" 19¹⁴/₇ 09</i>	—	
	5 <i>Leopoldina Kašíková</i>	<i>" 19²⁵/₁₁ 02</i>	<i>" 19¹/₉ 21</i>	
	6 <i>Paula Kašíková</i>	<i>" 18²⁰/₈ 96</i>	<i>" 19¹⁷/₉ 15</i>	
	7 <i>Mena Kašíková, ro. Teplarová</i>	<i>" 18²⁶/₆ 98</i>	<i>" 19¹⁵/₉ 19</i>	
	8			
c) Příslušníci	1			
	2			
	3			

II. Předběžné vzdělání.

Číslo řadové	Škola	Místo školy	Od kdy do kdy	Kolik tříd (ročníků)	Poznámka
1	obecná	<i>Val. Meziříčí</i>	<i>186⁸/₉ - 187²/₃</i>	5	<i>5 třídám p. škola</i>
2	měšťanská	—	—	—	—
3	střední	<i>Val. Meziříčí</i>	<i>187³/₄ - 187⁷/₆</i>	3	
4	ústav učitelský	<i>Příbor</i>	<i>187⁶/₇ - 187⁸/₁₀</i>	4	
5	jiná příprava				

Osobní výkaz učitele Hyňka Kašíka (úvodní strana)



Pohled na střed obce se školou a kostelem (40.–50. léta 20. století)



Budova školy postavená mezi léty 1939–1940

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Simona Kopecká
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Proměna učitele venkovské školy
Název v angličtině:	The transformation of teacher in the country
Anotace práce:	<p>Tématem diplomové práce je proměna venkovského učitele na území Českých zemí, sledovaná od konce 18. století až po dobu současnou. Osobnost samotného učitele a jeho postavení je v teoretické části práce pozorována v rámci všeobecných dějin školství a zasazena do jejich kontextu. Empirická část práce je pojata formou případové studie na konkrétní venkovské škole. Propojení obou částí přináší vzájemnou komparaci a nalezení společných momentů, či naopak výjimek a specifik.</p>
Klíčová slova:	Elementární školství, venkovská škola, učitel venkovské školy, postavení učitele venkovské školy, proměna učitele venkovské školy

Anotace v angličtině:	<p>The topic of this thesis is the transformation of teacher in the country from the end of the eighteenth century to the present. In the theoretical part of the thesis, the personality of teacher and his position is observed in the context of the general history of school. The empirical part of the thesis is in the form of the case study of the concrete school in the country. The interconnection of both parts enables mutual comparison and finding some common features, or some exceptions and specifics.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Elementary school, school in the country, teacher in the country, position of teacher in the country, transformation of teacher in the country</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Rozhovor s pedagožkou Příloha č. 2 Rozhovor s pedagožkou Příloha č. 3 Rozhovor s pedagožkou Příloha č. 4 Obrazová dokumentace (Vidče)</p>
Rozsah práce:	<p>99</p>
Jazyk práce:	<p>český</p>