



His toria scholas tica

2021
7

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2021

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2021, ročník 7

Number 2, December 2021, Volume 7

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

Prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Krausová (krausova@npmk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Lucie Krausová

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis Historia scholastica vychází 2× ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, ERIH+, DOAJ

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

Úvodník Editorial	5	— Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Studie Studies	11	Poradenský systém pre voľbu povolania v období socializmu na území Čiech a Slovenska <i>Vocational Guidance during the Period of Socialism in the Territory of Bohemia and Slovakia</i> — Kristína Liberčanová
	35	Učebnice pod kontrolou. Politické ideje jako východisko obsahového vymezení učebnic <i>Textbooks under Control. Political Ideas as a Starting Point for the Ideologisation of Textbooks</i> — Tibor Vojtko
	55	Okresní školní inspektor a počátky státního dohledu nad obecným školstvím v Čechách v letech 1869–1873 <i>District School Inspector and the Beginning of State Supervision over General Education System in Bohemia 1869–1873</i> — Martin Klečacký
	75	Inspektoráty menšinových škol v meziválečném Československu <i>Inspectorates of Minority Schools in Interwar Czechoslovakia</i> — Karel Řeháček
	93	Škola a výchova v Německé demokratické republice <i>School and Education in German Democratic Republic</i> — Gert Geißler
Varia	119	K transformaci vzdělávacích soustav a evaluačních systémů na přelomu tisíciletí — Jaroslav Müllner

Varia

- 139 Inspektor, nebo ochránce? Působení Čeňka Kramoliše jako okresního školního inspektora v době první světové války na Hranicku
— Helena Kovářová
- 157 Jan Amos Komenský v Lešně. Tradice, odkaz a inspirace do roku 2019
— Kamila Szymańska
- 165 Nezapomenuté místo posledního spočinutí: Umění a kultura Komenského muzea v Naardenu
— Hans van der Linde
- 171 Komenský v Rusku: O tradicích a perspektivách rozvoje ruské komeniologie
— Světlana Markovna Marčuková
- 177 Vzpomínka na Eduarda Šimka (22. 2. 1936 – 21. 7. 2021)
— Magdaléna Faltusová a kolektiv

Recenze

Book reviews

- 183 Trojice knižních novinek z historické pedagogiky a komeniologie v jubilejním roce Komenského 2020
— Jan Kumpéra
- 193 Kadlec, Petr, 2020. *Vzdělání – společnost – hospodářství. Utváření profesně-vzdělávací infrastruktury v Předlitavsku od poloviny 19. století do roku 1914 na příkladu rakouského Slezska*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 669 s., 24 s. obrazové přílohy
— Magdaléna Šustová
- 197 Valeš, Vlasta, 2020. *Der Schulverein Komenský: 150 Jahre tschechisches Schulwesen in Wien* [Školský spolek Komenský: 150 let českého školství ve Vídni]. Wien: Schulverein Komenský, 360 s.
— Martina Halířová
- 203 Bartošová, Jana, Šimek, Jan & Šustová, Magdaléna, 2019. *Od školdozorce k inspektorovi. Historie školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 120 s.
— Jaroslav Müllner

Úvodník

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

druhé číslo časopisu *Historia scholastica* v roce 2021 přináší několik studií i článků na různorodá témata historicko-pedagogického výzkumu, jejichž společným jmenovatelem je „dohled“ a kontrola moderního státu nad vzděláváním a výchovou občana.

Článek *Poradenský systém pre voľbu povolania v období socializmu na území Česka a Slovenska* autorky Kristíny Liberčanové se věnuje analýze systému kariérního poradenství v období socialismu zejména od 60. let 20. století. Studie poukazuje na nesnadné zacílení výzkumu, který se odehrával mezi kontrolou totalitního státu a snahou mnoha odborníků „odideologizovat“ pedagogicko-psychologickou diskusi a rozvíjet odborný pohled na otázky pedagogické diagnostiky. „Pohyb“ mezi totalitní mocí a odbornou diskusí byl velmi komplikovaný a „terén“, v němž se pedagogové i psychologové pohybovali, byl velmi „nejistý“. Studie poukazuje, jak se promítala do pedagogicko-psychologické diskuse mnohá východiska ideologického myšlení a cíle totalitární moci, a je v ní také rekonstruováno, jaký prostor si „nezávislá“ věda dokázala uchránit. V pořadí druhá studie od Tibora Vojtka s názvem *Učebnice pod kontrolou aneb politické ideje jako východisko obsahového vymezení učebnic* se zabývá vztahem ideologie a pedagogického myšlení a zejména kurikulárních obsahů. Text poukazuje, jak je vzdělávací politika úzce propojena se zájmy moderního státu a jak se tento vztah mění pod „kontrolou a tíhou“ totalitní moci. Na příkladu vývoje vzdělávací politiky, kurikulární politiky a obsahových proměn učebnic v komunistickém a socialistickém Československu autor rekonstruuje hlavní mezníky, kdy totalitní stát usiloval o ideologickou kontrolu vzdělávacích cílů, obsahů a prostředků či metod pedagogické práce. Studie nemůže při daném rozsahu jít hlouběji pod povrch tohoto komplikovaného tématu, ale přesto se jí daří poukázat, jak „oficiální“ státní moc usilovala

o danou kontrolu a vliv. Je jisté, že další historicko-pedagogický výzkum může ukázat, nakolik a jak měnila „oficiální“ státní vzdělávací politika a „školní každodennost“ v nesvobodném Československu.

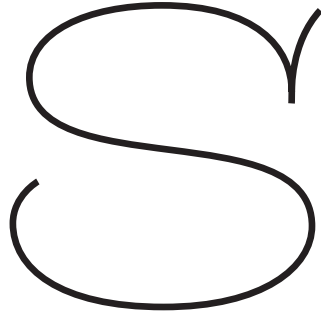
Tematiku „dohledu“ nad školstvím neopouští ani následující dvě studie. Martin Klečacký, autor článku *Okresní školní inspektor a počátky státního dohledu nad obecným školstvím v Čechách v letech 1869–1873*, analyzuje otázku vývoje státního dohledu a kontroly na příkladu školní inspekce v mnohonárodnostním území českých zemí. Jeho studie poukazuje na cíle formující se moderní školské inspekce i na dynamiku inspekčních procesů. Pozornost je věnována jak aktérům inspekce, institucím a procesům, tak i širšímu kontextu „dohlížení“ na procesy vzdělávání. Studii Martina Klečackého je možné číst i jako širší historicko-pedagogický kontext pro článek Heleny Kovářové *Inspektor, nebo ochránce? Působení Čeňka Kramoliše jako okresního školního inspektora v době první světové války na Hranicku*, kde je plasticky představena odborná i životní cesta moravského zemského inspektora. Na příkladu Č.Kramoliše je konkretizováno, jakými úskalími procházeli inspektori českých zemí v mnohonárodnostní situaci monarchie (a pod tlakem válečných událostí) a mnohonárodnostního Československa. Studii Martina Klečackého je možné číst i jako „přemostění“ k článku Jaroslava Müllnera *K transformaci vzdělávacích soustav a evaluačních systémů na přelomu tisíciletí*, který se věnuje proměnám inspekce v České republice v 90. letech 20. století. Článek poukazuje na souvislosti reformy českého vzdělávacího systému a inspekční činnosti jako na „spojené nádoby“ jednoho problému. Ten je představen v širší národní i evropské vzdělávací politice a pod soukolím společensko-politických změn, daných mimo jiné i procesy globalizace a souvisejícím „tlakem“ na proměny vzdělávání a odborné přípravy člověka pro pracovní trh v otevřené globalizované společnosti.

Také studie Karla Řeháčka *Inspektoráty menšinových škol v meziválečném Československu* neopouští téma dohledu. Autor se ptá, jak probíhala kontrola a „ochrana“ národních zájmů v menšinovém školství, a analyzuje její mechanismy a postupy na příkladu českých menšinových škol zejména ze západních Čech. Autor rekonstruuje cíle vzdělávací politiky v soukolí státní vzdělávací politiky, aktivit českých

ochranářských spolků a tehdejších německých národnostně ochranářských a „bojovných“ institucí. Rovněž poslední studie tohoto vydání od Gerta Geisslera poukazuje na procesy „kontroly“ a instrumentalizace státní vzdělávací politiky na příkladu vývoje školství v bývalé Německé demokratické republice. Autor se v kontextu sovětizace školství v bývalém „východním bloku“ a na pozadí německo-německých vztahů a německých dějin zabývá analýzou proměny školského systému, pedagogického myšlení a pedagogické vědy.

Články autorek a autora – Kamily Szymańskiej, Světlany Markovny Marčukové a Hanse van der Lindeho – přináší v další části *Varia* zajímavé a nové pohledy na recepci Komenského díla v Polsku, Rusku a Nizozemí. Texty nejsou jen připomenutím „odkazu“ Komenského v současné zahraniční pedagogické práci paměťových institucí, ale i příkladem zamyšlení, jak je dnes možné dílo, myšlení a „svět“ J. A. Komenského tematizovat a otevírat současnému zájemci o myšlenky, které stojí na prahu novověku a utvářejí i současnou pedagogickou diskusi hledající možné cesty k humanizaci školství, „nápravy světa“ a „péče o druhé“.

Tomáš Kasper
Markéta Pánková



Studie *Studies*

- | | |
|----|----------------------|
| 11 | Kristína Liberčanová |
| 35 | Tibor Vojtko |
| 55 | Martin Klečacký |
| 75 | Karel Řeháček |
| 93 | Gert Geißler |

S Poradenský systém pre voľbu povolania v období socializmu na území Čiech a Slovenska¹

Kristína Liberčanová^a

^a Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická
fakulta, Katedra pedagogických štúdií
kristina.libercanova@truni.sk

Received 1 June 2020

Accepted 3 May 2021

Available online 31 December 2021

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-001

**Abstract Vocational Guidance during the
Period of Socialism in the Territory of Bo-
hemia and Slovakia**

In the period of socialism, career guidance is an important policy tool in meeting government policy goals. The state systematically intervenes in the choice of profession by determining the indicative numbers that is needed to be met when placing young people in individual spheres of the economy. The choice of profession is thus no longer part of the individual's free private choice, but becomes a so-

cial obligation. The main mean in the professional orientation of the pupil should be the school and the counseling system serving for the right choice of profession. It is characterized by a sophisticated organization and synergy of services provided, the aim of which is to systematically influence the professional orientation and choice of profession in accordance with the needs of society.

Keywords vocational guidance, period of socialism, vocational education, youth placement, educational counselor, educational counseling system

Počiatky poskytovania poradenských služieb v oblasti voľby povolania

Na vývoj pedagogicko-psychologického poradenstva a profesionalizácie poskytovaných služieb v oblasti voľby povolania v európskom priestore mali zásadný vplyv výskumníci a zakladatelia prvých laboratórií.²

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0106/20: *Sloboda vs. nesloboda vo vzdelávaní a výchove na Slovensku v období rokov 1948–1989*.

2 Pedagogicko-psychologická starostlivosť má svoje začiatky v Anglicku, v roku 1884 tu Francis Galton založil tzv. antropometrické laboratórium.

Tieto spočiatku slúžili predovšetkým na „meranie“ dedičných predpokladov pre vhodný výber zamestnania. Jednalo sa najmä o využívanie psychológie ako vedy priamo v praxi, postupne sa vyvíjali prvé psychologické výchovné kliniky orientované na deti a mládež.³ Výchovné poradenstvo významne ovplyvnilo založenie francúzskeho pedagogického laboratória.⁴

Súbežne s nimi sa vyvíjali vtedy označované tzv. „psychotechnické poradne“, v ktorých sa namiesto kazuistických postupov preferovali psychometrické postupy.⁵ Tento prúd ovplyvnil i založenie prvej českej poradne pre voľbu povolania v roku 1919 pri českom odbore krajskej rady živnostenskej v Brne. O rok neskôr vzniká poradňa i pri zemskej centrále práce v Prahe. V roku 1920 je založené i Ústredie poradní pre voľbu povolania, ktoré sa pripojilo v roku 1921 k Psychotechnickému ústavu Masarykovej akadémie práce (Kohoutek, 1999, s. 4).

Postupne sa skúmala a profesionalizovala samotná poradenská činnosť a výber poradcov.⁶ V 20. rokoch ústavy sledovali najmä otázky fyziológie a psychológie práce v oblasti priemyslu. Postupne sa ústavy osamostatňujú a diferencujú podľa cieľovej skupiny napr. pre dospelých, vysokoškolskú mládež, dorast.⁷ I samotné podniky a závody si zriaďovali vlastné poradne.⁸ V 30. rokoch sa vďaka zakladaniu zemských ústredí pre voľbu povolania začínala otázka výberu profesie riešiť

3 V roku 1982 sa z Galtonovej kliniky stáva poradenská klinika orientovaná na deti Child guidance clinic.

4 Založené v Paríži Alfredom Binetom v roku 1905.

5 Poradňa mala svoje kuratórium i sprostredkovateľňu učňovských miest. Psychotechnické oddelenie vybudoval psychológ a pedagóg Otakar Chlup.

6 V roku 1925 vychádza zborník „Správna voľba povolania“ (Lancová, Říha, Stejskal, Šeracký), ktorú vydáva Odbor pre zriaďovanie poradní pre voľbu povolania Psychotechnického ústavu, v ktorých bližšie špecifikujú požiadavky na osobnosť poradcov.

7 Poradne orientované pre školopovinnú mládež vznikali pri úradoch pre starostlivosť o deti a mládež. Pre stredoškolskú a vysokoškolskú mládež vznikajú akademické poradne. Prvá vzniká v roku 1935 v Prahe (zakladateľom bol V. Tardy), v Brne viedol poradňu R. Konečný.

8 Poradňu pre voľbu povolania zriadila v roku 1937 firma Baťa v Zlíne. Využívali ju Vítkovické závody, či Elektrický podnik Praha apod.).

komplexne. Na základe šetrení tak v hrubých rysoch bolo možné predpokladať hospodárske perspektívy v konkrétnych odboroch. Využívajú sa individuálne ale i skupinové metódy pre zachytenie čo najväčšieho počtu klientov. V tomto období sa preto do procesu meraní na sledovanom území zapájajú i samotní učitelia škôl.⁹

Rozvoj profesionálneho zisťovania predpokladov pre výber povolania zásadne ovplyvnilo organizovanie týždenného medzinárodného Psychotechnického zjazdu v roku 1934 v Prahe.¹⁰ O vtedajšom stave poradenských služieb v Československu informovali psychotechnické ročenky.¹¹ Poradne boli viac menej nezávislé na školskom systéme, ich účel mal skôr ekonomicko-informačný a poradenský. Na území Slovenska vznikla v roku 1928 prvá Ústredná poradňa pre voľbu v Bratislave ako súčasť psychotechnického ústavu, poradňu riadil J. Stavěl.¹² Kohoutek (1999, s. 6) uvádza, že postupne popri ústave na Slovenskom území vzniká 26 okresných poradní pre voľbu povolania pri „okresnej starostlivosti o mládež“.¹³

Medzi hlavné nedostatky poskytovaných služieb poradní v medzivojnovom období možno označiť jednostranné merania psychických predpokladov človeka na základe jednorazového šetrenia¹⁴ a nedostatok

9 Jednalo sa o 14ročnú populáciu dievčat a chlapcov. Porovnávali sa údaje učiteľov s „psychogramami“ – záznamoch o psychike a osobnosti klienta, ktoré poradne vypracovávali. O rozšírenie siete poradní sa zaslúžil ako dorastový referent V. Chmelař, zabezpečoval „supervízne“ služby 70 poradniám na území celej Moravy, ktoré od roku 1931 organizoval.

10 Realizoval sa pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka, zúčastnilo sa ho približne 250 účastníkov so 130 referátmi. Pozvanie prijali významné osobnosti poradenstva ako E. Claparede, M. V. Baumgartnerová, Ch. Sperman.

11 V roku 1934 vychádza prvá Psychotechnická ročenka redigovaná J. Doležalom a F. Šerackým, v ktorej sa uvádza, že diagnostiku v celej ČSR podstúpilo 20 tis. detí a dospelých.

12 V poradni pôsobil ako 1. asistent J. Čečetka a psychológ A. Jurovský, ktorý od roku 1938 ústav viedol.

13 Po roku 1945 boli v každom okrese zriadené *psychotechnické referáty pri okresných úradoch práce*, ktoré metodicky usmerňoval Československý ústav práce s oblasťmi ústavmi pre Slovensko v Bratislave a Košiciach.

14 Individuálne vyšetrenie v poradni niekedy trvalo 5–6 hodín, hromadné šetrenia sa realizovali v školách.

kvalifikovaných psychológov, ktorých zastupovali učitelia inklinujúci k psychotechnickej činnosti.¹⁵ Významný prínos pre rozvoj poradenských služieb mal Ústav ľudovej práce v Prahe, neskôr premenovaný na Československý ústav práce a oblastný úrad práce s pobočkou v Košiciach, ktoré boli v roku 1951 zrušené a poštátnené. Predvojnový stav ústavov, poradní a referátov pre voľbu povolania bol na úrovni ostatných vyspelých krajín Európy. Činnosť ústavov pre voľbu povolania prerušila 2. svetová vojna¹⁶ a následne nástup nového politického režimu.

Povoynové obdobie v poradenskej činnosti v oblasti voľby povolania

Oblasť poradenských služieb na medzinárodnej úrovni po 2. sv. vojne ovplyvnili dva významné dokumenty, a to *Odporúčenie č. 25 o rozvoji školských psychologických služieb vo výchove* z 11. medzinárodnej konferencie UNESCO o výchove z roku 1948, resp. v ktorom sa kladie dôraz na uplatňovanie hľadiska psychického vývoja, poskytovanie rád učiteľom a zriaďovanie špeciálnych odborných služieb a *Odporúčenie č. 56 o organizácii školského, resp. výchovného a profesionálneho poradenstva* z 26. medzinárodnej konferencie v roku 1963, v ktorej sa uvádza objektívna potreba existencie odborných poradenských služieb typu profesionálneho¹⁷ poradenstva v odborných službách a funkcia školského poradenstva (Liberčanová, 2017).

V čase keď sa napr. na Northwesterskej konferencii v USA zavádzali a štandardizovali pojmy poradenskej psychológie v oblasti voľby povolania, na našom území nastáva v tejto oblasti začiatkom 50. rokov poradenské vákuum. Odborníci, najmä psychológovia, boli považovaní za predstaviteľov „buržoáznej pavy“ a neboli už vhodní pre štátne zámery pre oblasť profesijnej prípravy mládeže, ktorá by viedla

15 Napriek tomu dosahovali poradne vysoké skóre v predvídateľnosti ako sa uchádzač v praxi osvedčí. Chmelař uvádzal až 94% istotu.

16 České poradne pracovali až do roku 1941.

17 V tomto období sa termínom profesijná výchova, poradenstvo, orientácia (neskôr profesná) označovala profesijná príprava dnes chápaná i v užšom slova zmysle ako kariérová.

k adekvátnej voľbe budúceho povolania. Nová štátna moc chcela pevne držať opraty pri orientovaní mládeže pri voľbe povolania a plánovaní rozmiestňovania pracovných síl. Po 2. svetovej vojne boli dovtedy poskytované služby poradcov pre voľbu povolania považované za brániace rozvoju ekonomiky. Psychologické poradenstvo bolo kritizované z ideologických dôvodov. Ako hlavný argument sa uvádzalo tvrdenie, že po porážke vykorisťovateľských tried vznikne beztriedna spoločnosť, v ktorej nebudú existovať problémy vo výchove, s kriminalitou detí a mládeže, s voľbou povolania a štúdiá. Pedagogika bola akoby bez dieťaťa, teda bez znalosti o jeho psychike, bez psychológie (Kohoutek, 1999, s. 7). Táto argumentácia zamestnaneckej politiky štátu pretrvávajúca až do konca 60. rokov mala priamy dopad na profesijnú výchovu a budúci výber povolania.

Po roku 1948 sa preto v novom školskom zákone počítalo s poradenstvom pre voľbu povolania iba na školách, ktoré sa orientujú len na ekonomicko-náborové kritériá a organizačno-administratívne postupy. Ostatné faktory vstupujúce do profesijného poradenstva boli podceňované. Vzťah medzi spoločenskou, ekonomickou a individuálnou sférou bol podceňovaný. Diferenciácia ľudí vzhľadom na ich individuálne špecifiká nebola pre nastupujúci totalitný režim žiaduca. Profesia psychológa bola na školách vnímaná ako „trójsky kôň“, dokonca boli označovaní za „černokňažníkov imperializmu“. Rovnaký osud zastihol i poradne pre voľbu povolania, ktorých existencia a rozvoj bola z rovnakých dôvodov až do konca 50. rokov úplne prerušená. Základným predpokladom pre takto orientovanú školskú politiku predstavovali zákony, v ktorých vláda jasne deklarovala svoje smerovanie k upevňovaniu vládneho režimu. Po prijatí zákona o základnej úprave jednotného školstva z 21. apríla 1948 a IX. zjazdu KSČ konanom v máji r. 1949, sa vytýčila hlavná línia budovania socializmu v oblasti školstva a výchovy v Československu, teda aby sa v školách vychovávali ľudia verní a oddaní socializmu v duchu marxizmu-leninizmu. Škola mala byť oporou socialistického zriadenia; jej práca musela vychádzať z princípu jednoty výchovy a vyučovania a spojenia školy so životom, ktoré boli prijaté na zasadnutí ÚV KSČ v apríli 1959. Následne vládnym

uznesením z 30. augusta 1961 boli ustanovené zásady pre zabezpečenie práce žiakov a študentov vo výrobe.

Rozmiestňovanie pracovných síl, pracovná výchova a polytechnické vzdelávanie

Cieľom výchovy a poradenstva pre voľbu povolania v období budovania socializmu bolo zabezpečenie vládnych programov ustanovených na komunistických zjazdoch. Jednalo sa o premyslený systém rozmiestňovania absolventov stredných a vysokých škôl a „usmerňovanie“ žiakov posledných ročníkov základných škôl na základe tzv. smerných čísel, ktorými sa určoval potrebný počet žiakov pre štúdium v jednotlivých hospodárskych odvetviach. Ideál zvyšovania robotníckej inteligencie sa však vláde nedaril dosahovať dlhodobo.

Podľa uznesenia zo dňa 23. apríla 1959 „O úzkom spojení školy so životom a ďalšom rozvoji výchovy a vzdelávania v Československu“ sa zaviedli rôzne formy *vzdelávania popri zamestnaní*, ktoré v roku 1965 už navštevovalo vyše 15 000 študentov. Mali za cieľ umožňovať zvyšovať si dodatočne kvalifikáciu. Štát tak chcel zabezpečiť možnosť štúdia na vysokých školách i tým robotníkom, ktorí boli bez požadovaného potrebného stupňa vzdelania, a tak zvyšovať vzdelanostnú úroveň a celoživotné vzdelávanie pracujúceho ľudu. Robotníci mali nastúpiť do riadiacich pozícií a nahradiť tak pôvodnú inteligenciu.

Pre socialistickú pracovnú výchovu spolu s polytechnickým vzdelávaním a profesijnou orientáciu zohrávala dôležitú funkciu *kolektívnosť*. Na ZDŠ sa pracovná výchova zavádzala postupne od roku 1948 ako verejnoprospešná práca, realizovala sa dobrovoľne a mimo vyučovania (pestovateľské, chovateľské krúžky) (Gubricová, 2018), v septembri 1955 sa dostáva do vyučovania ako ručné práce a praktické cvičenia v dielnach, po roku 1959 s názvom predmetu pracovné vyučovanie. Baláž (1970) uvádza, že v ČSSR sa na ZDŠ rozlišovali štyri druhy fyzickej práce, a to učebné práce (najmä pracovné vyučovanie), verejnoprospešné práce (podľa spoločenských a hospodárskych potrieb), záujmové krúžky a produktívne práce (v spolupráci s podnikmi). Zložka sa mala uplatňovať vo všeobecnovzdelávacích predmetoch, polytechnickom vyučovaní,

pracovnom vyučovaní, nepovinných predmetoch, v mimoškolskej činnosti. 16. apríla 1959 sa v Bratislave uskutočnila prvá polytechnická konferencia, počas ktorej sa kládol dôraz predovšetkým na polytechnizáciu všeobecných predmetov, a to najmä prírodovedných, zvyšovanie kvalifikácie učiteľov týchto predmetov a na budovanie názorných kabinetov v technických predmetoch.

Podľa *Smernice o výchove k voľbe povolania na stredných všeobecnovzdelávacích a stredných odborných školách* z roku 1963 ťažisko práce spočíva na poradcovi pre výchovu k voľbe povolania. Výchovný poradca – učiteľ školy – sa tak v období socializmu stáva základným pilierom novej sústavy výchovného poradenstva. Pre rozmiestňovanie absolventov na školách boli zriadené tzv. rozmiestňovacie komisie a pri ZRPŠ a školských komisiách národných výborov sa utvorili komisie pre výchovné poradenstvo a voľbu povolania, ktoré sa vyznačovali veľmi nízkou pripravenosťou na kvalitnú profesionálnu prácu. Začiatkom 70. rokov preto poverili národné výbory a odbory školstva komisie tvorbou a disemináciou *informačných sprievodcov*, ktorí by rodičom objasňovali potrebu naplňania smerných čísel.

Špecifickú oblasť práce v socialistickej spoločnosti zohrávala *ideová pracovná výchova*, zabezpečovaná v školách, pracoviskách a v povedomí občanov. Práve pracovná výchova zohráva dominantné postavenie v profesionálnej výchove. Prostredníctvom pracovnej zložky vo výchove sa zabezpečuje požiadavka *prepojenia školy so životom*, ktorá je stanovená už v prvých školských zákonoch a usmerneniach. Práca sa stáva ústredným prostriedkom robotníckeho ľudu, ktorý sa má stať „vedúcou triedou“ v spoločnosti. Práve pracovná výchova mala primäť a motivovať žiakov voliť si povolania robotníckeho charakteru. V užšom slova zmysle sa pracovná výchova v oblasti vzdelávania označovala ako *technické vzdelávanie*. V tomto období sa prepájanie moderných výdobytkov vedy a techniky vo vzdelávaní označuje pojmom *polytechnická výchova*, jej postupné zavádzanie má zabezpečiť progres v oblasti hospodárstva. Neskôr sa na základe *Zákona o sústave základných a stredných škôl* z 22. marca 1984 kladie dôraz i na polytechnizáciu stredných odborných škôl a gymnázií.

Vznik poradenského systému pre deti a mládež v období socializmu

Kým v západnej Európe pokračoval vývoj servisných poradenských poradní pre voľbu povolania založených na rozvíjaní najnovších vedeckých poznatkov a výskumu, na našom území sa začínajú zriaďovať detské psychologické kliniky a poradne ako zariadenia národných výborov s určitým oneskorením. Prvá psychologická výchovná klinika vzniká v Bratislave¹⁸ v roku 1957, neskôr v Brne 1958 a Košiciach v roku 1959. Vznikajú ako reakcie na pretrvávajúce problémy vo vývoji, výchove, vzdelávaní detí, ale i ako potreba poskytovať služby v profesijnom poradenstve. Zriaďovanie kliník a poradní bolo vždy nejako spoločensky zdôvodňované, aby boli v súlade s aktuálnymi potrebami štátu. Za najvýznamnejšie z hľadiska voľby povolania možno považovať, že pri klinikách vznikajú ako ich organické súčasti strediská pre voľbu povolania. Od svojho založenia ich predstavitelia úzko spolupracovali s poradenskými psychológmi z katedrií českých a slovenských univerzít.¹⁹

Od roku 1959 sa Kolégium Ministerstva školstva a kultúry v ČSR niekoľkokrát zaoberalo prípravou mládeže pre voľbu povolania. Na základe uznesenia 21/60 začalo experimentálne s rozvíjaním výchovy k povolaniu na 30 vybraných školách. Potvrdilo predpoklady a požiadavku odborníkov na vytvorenie osobitej profesie a rozšírenie výchovných

18 Vzhľadom na aktuálne spoločenské potreby vzniká s určitým oneskorením 1. februára 1957 Psychologická výchovná klinika na Legionárskej ulici v Bratislave, ktorá bola prvým pracoviskom svojho druhu vo vtedajšom Československu. Kliniky mali byť odpoveďou na spoločenskú objednávku, pretože psychológia so svojimi poznatkami, predovšetkým z vývinovej psychológie, možnosťami diagnostiky, optimalizácie, intervencie do osobnostného, sociálneho a študijnho-profesionálneho vývinu, prevencie sa javila ako účinný pomocník pri riešení mnohých aktuálnych problémov súvisiacich s deťmi, mládežou a školou. Na jej založení mal významný podiel Miroslav Bažány. Jej cieľom bolo predchádzať, usmerňovať a odstraňovať rôzne poruchy správania, ťažkosti v učení a v sociálnom vývine mladého človeka (M. Šefránková, 2007).

19 Detská psychologická poradna nadviazala na predchádzajúcu tradíciu s učiteľmi, lekármi, psychológmi, výskumníkmi a úzko spolupracovala s Katedrou pedagogiky a psychológie Filozofickej fakulty v Brne, ktorá ju rozvíjala odborne a metodicky (V. Chmelař a B. Bárta).

zariadení orientujúcich sa na profesijné poradenstvo.²⁰ Súčasne bol navrhnutý predbežný plán štúdia výchovných poradcov na univerzitných katedrách psychológie. Významnou osobnosťou pri zakladaní samostatného Ústavu psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva bol profesor J. Kočšo.²¹ Následne zriadilo ministerstvo školstva v roku 1961 Ústrednú komisiu pre výchovné poradenstvo, prostredníctvom ktorej sa mala venovať väčšia pozornosť i výchove talentovaných žiakov (politicky atakované podozrievaním z elitárstva) a zaostávajúcich žiakov a mládeže s výchovnými problémami. Výsledkom viacerých rokovaní bolo vydanie zásadných *Smerníc o vybudovaní sústavy poradenskej sústavy na ZDŠ (1962) a na stredných školách (1963)*, v ktorých sa ukladá povinnosť zriadiť pre 6.–9. ročník na každej škole funkciu výchovného poradcu. V roku 1963 bola táto funkcia zriadená na stredných všeobecno-vzdelávacích školách a v 70. a 80. rokoch aj na odborných školách a učilištiach.²²

Zavedenie smerníc umožnilo zriadiť experimentálne postgraduálne štúdium výchovného poradenstva v spolupráci s Pedagogickou fakultou a psychologickým ústavom Univerzity Karlovej v Prahe od akademického roku 1966/67.²³ Štúdium bolo primárne orientované

20 Evalvácia pokusu bola publikovaná v zborníku z interdisciplinárnej porady v dňoch 10.–11. 4. 1960 v Bratislave.

21 J. Kočšo od roku 1957 úzko spolupracoval profesorom J. Doležalom (vtedajším riaditeľom Psychologického ústavu Karlovej univerzity) pri zakladaní a riadení činnosti pracovnej skupiny Ministerstva školstva v Prahe a pri vypracovaní základnej koncepcie budovania sústavy výchovného poradenstva (od roku 1959 už ako celoštátnej komisie pre výchovné poradenstvo) (Dianovská, 2014).

22 M. Klímová (1988, s. 5) uvádza, že smernica bola prvým krokom k plneniu jedného zo záverov pridelených školskej správe uznesením XI. zjazdu KSČ a na neho nadväzujúcim uznesením ÚV KSČ z 23. 4. 1959 „O úzkom spojení školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelávania v Československu“. Veľká pozornosť bola venovaná najmä poradenstvu pre výber povolania, keďže v druhej polovici 50. rokov neukončilo povinnú osemročnú dochádzku priemerne 20 % žiakov populačného ročníka.

23 V rovnakom čase umožňovala štúdium výchovného poradenstva i Katedra psychológie Filozofickej fakulty v Brne, a to formou postgraduálneho štúdia pre absolventov vysokoškolského učiteľského štúdia, ale i formou vysokoškolského kurzu pre tých, čo neabsolvovali vysokoškolské štúdium.

na profesionálnu orientáciu detí a mládeže, o čom svedčilo študijné kurikulum a záverečné práce výchovných poradcov, ktoré bolo z hľadiska obsahu na pomerne vysokej odbornej úrovni (Liberčanová, 2017). Nemenej významné bolo i založenie Ústavu psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva UK v Bratislave, ktorý metodicky usmerňoval a riadil pracovníkov krajských stredísk pre voľbu povolania a prostredníctvom nich i prípravu výchovných poradcov na školách I. a II. cyklu. V tom období sa pri ústave začínajú formovať začiatky povojnového výchovného poradenstva pre vysokoškolskú mládež v tzv. akademickej poradni (1968).

Všeobecne bol prijatý názor, že škola je prvým východiskovým a základným článkom profesionálnej orientácie a poradenstva. *Smernica MŠ o Krajských psychologických výchovných klinikách a Strediskách pre voľbu povolania* (1967) a *Smernica o zriaďovaní okresných poradenských zariadení* (1970) sa stali základnými kameňmi budovania poradenského systému nielen na Slovensku, ale i v celej ČSSR. Výchovný poradca zastával v tomto systéme úlohu prvého realizátora a koordinátora poradenských služieb. Práve prvá inštrukcia z 29. marca 1967 MŠ ČSR pod. č. j. 4685/67-1/2 *O zriaďovaní krajských odborných psychologicky výchovných pracovísk* podnietila vznik viacerých nových poradní, napr. v Prahe (Hrabal), pri Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity vzniklo Laboratórium sociálneho výskumu mládeže a výchovného poradenstva (Kaduha, neskôr Klímová), z neho sa postupne vybudoval Ústav sociálneho výskumu mládeže a výchovného poradenstva (Liberčanová, 2017).

Vývoj výchovného poradenstva v období normalizácie a jeho vplyv na voľbu povolania

Voľbou povolania sa v 50. rokoch systematicky zaoberali strediská pre voľbu povolania pri výchovných psychologických klinikách, ktoré v 60. rokoch experimentálne overovali zavádzanie výchovných poradcov priamo na školách. Príznačné pre poskytovanie poradenstva pre voľbu povolania v 70. rokoch je prehĺbenie paralelných prístupov na území Česka a Slovenska pri konštituovaní systému výchovného poradenstva. Systém poradenstva sa na týchto územiach začal vyvíjať odlišne už začiatkom 60. rokov. A tak sa po prijatí zákona o československej

federácií tieto systémy poradenstva formujú oddelene. V Čechách na základe uznesenia vlády ČR č. 27/1972 malo školské poradenstvo vo svojej činnosti využívať vedeckú základňu a služby republikových odborných pracovísk, najmä Ústavu sociálneho výskumu mládeže a výchovného poradenstva pri Pedagogickej fakulte UK v Prahe. Ten pre potreby poradenstva vydával časopis *Výchovný poradca* (1963). Na Slovensku zostáva metodicko-výskumným pracoviskom usmerňujúci chod psychologických výchovných kliník naďalej Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, ktorý vydával časopis *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Z komparácie príspevkoch orientovaných na profesijné poradenstvo publikovaných do roku 1988 v oboch časopisoch možno sledovať zásadné rozdiely ako v ich frekvencii, tak i v celkovom obsahu zameraní. Odlišnosť príspevkov vyplývala z funkcie a úlohy realizátorov profesionálneho poradenstva (psychológovia vs. učitelia), pre ktorých boli články určené. Kým psychológovia z poradní rozvíjali teóriu a výskum v oblasti prípravy na výkon profesie mládeže, učitelia vykonávali administratívno-metodickú činnosť determinovanú aktuálnymi potrebami štátnej politiky.²⁴

V roku 1976 organizáciu poradenského systému zásadne ovplyvnilo zavedenie *Inštrukcie o sústave výchovného poradenstva v odbore pôsobnosti Ministerstva školstva ČSR*, na základe ktorého sa stanovuje jednotný systém poradenstva, úplne centralizovaný riadením ministerstva

24 V časopise *Výchovný poradca* je venovaný profesijnej príprave najväčší podiel príspevkov (Σ 118), z kvalitatívneho hľadiska tu nachádzame témy ako *Rozmiestňovanie dorastu v roku 1969*, *Klasifikácia profesií a profesionálneho poradenstva* (1972), *Výsledky rozmiestnenia dorastu v prvej polovici päťročnice* (1974), *Niektoré aspekty voľby povolania v ústavných zariadeniach* (1978), *Využitie kvalifikačných katalógov robotníckych systémov vo VP* (1983), *Študijné a profesionálne zámery žiakov gymnázií, SOŠ a SOU vo výskume* (1986). V časopise *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* sa oblasti profesijného poradenstva venuje oveľa menšia pozornosť (Σ 21), témy sú po kvalitatívnej stránke orientované skôr na predpoklady a celkovú spokojnosť jedinca so štúdiom, či výberom povolania napr. *štúdie Profesionálny vývin a jeho zisťovanie pri voľbe povolania* (1979), *Spokojnosť a nespokojnosť u študujúcej mládeže* (1970), *II. československý seminár o poradenstve v školskom a profesionálnom vývine* (1973), *Psychológia profesionálneho vývinu mládeže* (1982), *Diagnostika a predikcia v profesionálnom poradenstve* (1987) (Liberčanová, 2018. s. 159).

školy. Hlavným priestorom pre jeho realizáciu sa stáva výchovno-vzdelávacia sústava. Jednalo sa o zavedenie nového trojstupňového modelu výchovného poradenstva v školstve, ktorý tvorili:

1. výchovný poradca v škole,
2. okresná pedagogicko-psychologická poradňa,
3. krajská pedagogicko-psychologická poradňa.²⁵

Vznikli transformáciou dovtedy zriadených psychologických výchovných kliník v jednotlivých okresoch na základe edukatívnej koncepcie poradenstva z dielne M. Klímovej (1970). Vychádzala z reformy francúzskeho systému výchovy vzdelávania (P. Langevin, H. Wallon), s ktorou sa stotožnila a presadzovala Komunistická strana Francúzska. Bola v protiklade s biodromálnym konceptom poskytovania psychologického poradenstva vychádzajúceho z idey vývinu a vývinových úloh svetových predstaviteľov (Levitov, Vygotskij, Rubinštejn, Wallon, Piaget, Super, Stavěl, Příhoda), ktorú preferovali slovenskí navrhovatelia jednotného systému poradenstva (J. Koščo, O. Blaškovič, J. Hvozdič, M. Bažány, B. Bárta a iní).

Odborníci z radu psychológov kritizovali *Inštrukciu* nielen pre samotnú zmenu názvov psychologických výchovných poradní na pedagogicko-psychologické, ktoré podľa nich jasne deklarovali, že do popredia sa dostávajú iné štátne priority, teda presadzovanie pedagógov vo výchovnom poradenstve. Upozorňovali na nepriaznivé zmeny i v poradenstve pre výber povolania. Napriek tomu, že poradne vo svojej činnosti uplatňovali moderné poradenské prístupy a odborníci odvádzali činnosť na profesionálnej úrovni porovnateľnú s vyspelými krajinami, činnosť oddelení bola kontrolovaná komisiami pre voľbu povolania

25 Podrobnejšie rozpracovaný obsah a systém poradenstva bol obsahom Vyhlášky č. 99 z mája 1980 MŠ SSR o výchovnom poradenstve. Poradenský systém druhého a tretieho stupňa zabezpečovali odborníci na profesionálnej úrovni. Bol však nedostatočne saturovaný potrebným počtom zamestnancov. Metodici profesionálneho vývinu poskytovali podporu výchovným poradcom na školách. Realizovali napr. výcviky v metódach poznávania žiakov a pod. Pre profesijné poradenstvo boli v poradniach vytvorené oddelenia profesionálneho vývinu.

pri okresných národných výboroch. So zmenou názvu sa do poradní začali dosadzovať často nevzdelaní metodici z výborov, ktorí mali za úlohu „usmerňovať“ činnosť odborníkov v poradniach.²⁶ Zásahy zo strany politicky nominovaných „odborníkov“ tak mali zabezpečiť, aby poskytované služby zodpovedali potrebám socialistickej spoločnosti. Podieľali sa na tvorbe metodických usmernení, prostredníctvom ktorých prebiehala depistážna, diagnostická a poradenská činnosť pri voľbe povolania. Diagnostikovanie záujmov a predpokladov jedinca v pedagogicko-psychologickej poradni bolo následné „optimalizované“ na základe aktuálnych politicko-hospodárskych potrieb. Poradenské služby pre voľbu povolania mali pôsobiť na „rozširovanie“ záujmov jednotlivca vzhľadom na spoločenskú objednávku štátu (Obr. 1).

Poradenské služby pre vysokoškolskú mládež začala poskytovať i Akademická poradňa pri UK v Bratislave založená v roku 1968, ktorá úzko spolupracovala s Ústavom psychológie a profesionálneho vývinu a poradenstva, v normalizačnom období začleneného do Psychologického ústavu Filozofickej fakulty Univerzity Komenského.²⁷ Pracovníci poradne poskytovali psychologické poradenstvo v oblasti profesijnej poradenstvo (Hargašová, 1975) najmä študentom, ktorí sa museli

26 Riaditeľ výskumného ústavu psychológie a patopsychológie v súhrnnej správe o stave profesijnej orientácie v poradenských zariadeniach SSR, žiada od okresného národného výboru, „že je potrebné nájsť primeranú mieru, aby súhrnne poskytovali pomoc, a nie že by zdržiavali v práci resp. boli príťažou. Z toho vyplýva požiadavka na odbornú a osobnú úroveň pracovníkov metodického oddelenia. Ukazuje sa nevyhnutné, aby sa do metodickej činnosti zapájali skúsení pracovníci ostatných oddelení poradne“ (Adamovič, 1983, s. 140).

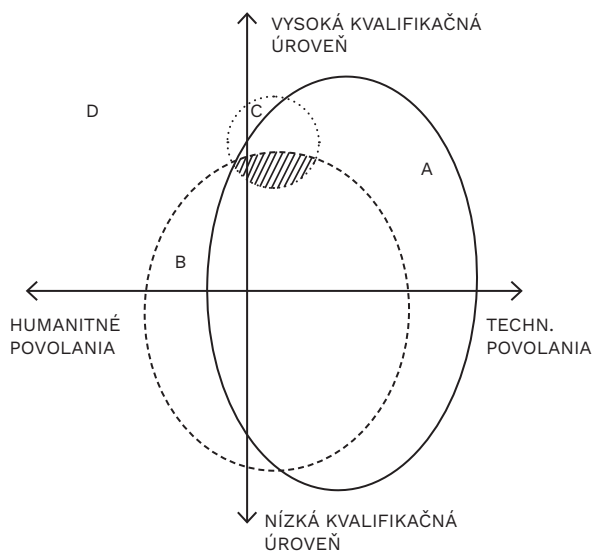
27 Pre výchovné poradenstvo malo veľký význam založenie *Katedry pedagogickej a psychológie s oddelením školskej psychológie* vedúcim katedry L. Ďuričom, ktorý spoločne s profesorom J. Hvozdíkom vynaložil enormné úsilie najmä pri experimentálnom overovaní funkcie školského psychológa v podmienkach škôl. Samotné zavedenie školských psychológov však už nenastalo, lebo do platnosti vstúpila *inštrukcia z 2. apríla 1976 o sústave výchovného poradenstva v pôsobnosti Ministerstva školstva ČSR (č. j. 8172/76-201)*, ktorá vo výchovnom poradenstve znamenala presadenie namiesto psychológov do škôl pedagógov. Po tejto inštrukcii až po pád komunizmu sa už školskí psychológovia na školách nemohli uplatniť, napriek tomu, že s určitou nádejou pokračovala ich príprava naďalej v dvojodborovom štúdiu na katedrách psychológie.

vyrovnávať s tým, že nemohli študovať študijné odbory, na základe slobodnej voľby, ale podľa dostupných možností, teda požiadaviek štátu a smerných čísel (Hargašová, 2019) alebo im v štúdiu bránilo rozhodnutie komisie odvolávajúcej sa na „nevyhovujúci rodinný pôvod“.

V roku 1979 bola vytvorená Komisia vlády Slovenskej socialistickej republiky pre výchovné poradenstvo. Poradcovia s ňou nespolupracovali, lebo ju chápali ako politický nástroj kontroly štátu, v praxi nebola akceptovaná, a tak v zásade neovplyvnila vývin poradenstva.

Obr. 1. Proces „optimalizovania“ výberu povolania jednotlivcom (Lepeňová, 1982, s. 35–36).

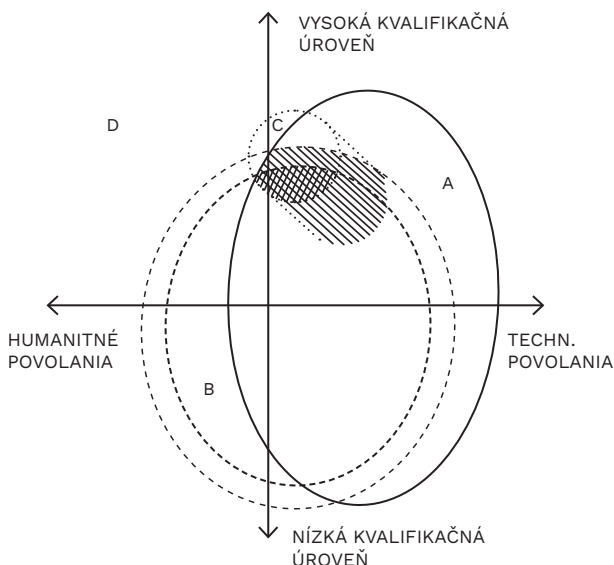
SCHÉMA OPTIMÁLNEHO PROFESIONÁLNEHO UPLATNENIA JEDNOTLIVCA V ŠTRUKTÚRE POVOLANÍ



LEGENDA

- A ————— množina spoločensky preferovaných povolání
- B - - - - - množina povolání zodpovedajúcich schopnostiam jednotlivca
- C množina povolání vyhovujúcich vzhľadom na profesionálne záujmy jednotlivca
- D množina všetkých povolání
-  optimálne profesionálne uplatnenie jednotlivca

DYNAMIKA PROFESIONÁLNEHO UPLATNENIA VPLYVOM VÝCHOVNEHO PÔSOBNIA



LEGENDA (doplňení legendy z obr. č. 2

- rozšírenie množstva vyhovujúcich povolání vzhľadom na indiv. schopnosti
- rozšírenie profesionálnych záujmov jednotlivca
-  rozšírenie možnosti profesionálneho uplatnenia jedinca vzhľadom na spoločenskú potrebu

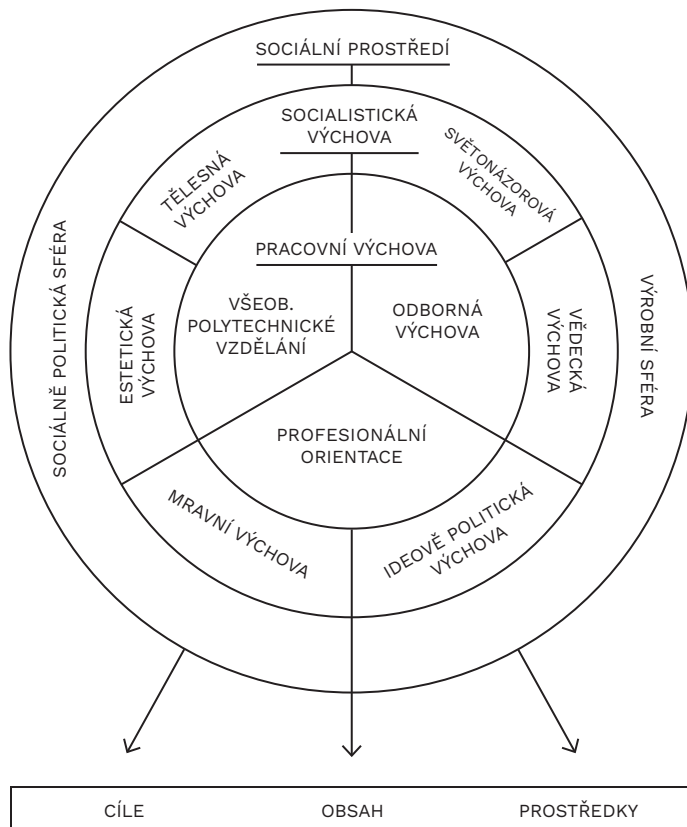
Profesionálna orientácia vo výchovnom poradenstve.

Funkcia výchovného poradcu

Správna voľba povolania a ďalšieho študijného smerovania mala byť výsledkom dlhodobej profesionálnej výchovy (Obr. 2) začlenenej do širšieho komplexu výchovno-vzdelávacích komponentov, v ktorej dominantné postavenie zohrávala pracovná výchova a polytechnické vzdelávanie (Boroš, 1978). Stala sa prioritnou súčasťou systému výchovného

poradenstva, v ktorej škola a výchovný poradca zohrávali ústredné postavenie.²⁸

Obr. 2. Miesto profesionálnej orientácie vo výchove a vzdelávaní (Hrebíček, 1987, s. 47).



28 Experimentálne sa v bratislavských všeobecnovzdelávacích školách overoval navrhnutý osobitný program výchovy na voľbu povolania (Fliegel, 1969). Skladal sa z predbežného cyklu od 6. ročníka až po 9. ročník. Jednalo sa o podrobne rozpracované metodiky, ktorých zámerom bolo okrem iného i snaha infiltrovať profesionálnu výchovu naprieč celou výučbou, predovšetkým prírodovedných predmetov, v ktorých bolo potrebné zvýšiť záujem žiakov.

Na poverených učiteľov na pozícii výchovných poradcov sa ešte v 60. rokoch preto začali klásť pomerne vysoké odborné a politické kritériá. Požadovalo sa od nich absolvovanie dvojročného postgraduálneho štúdia. V štúdiu bola najväčšia pozornosť venovaná práve profesionálnej orientácii žiakov (Liberčanová, 2019), ktorá sa často nesprávne stotožňovala s celkovými úlohami výchovného poradenstva. Medzi hlavné úlohy výchovných poradcov patrilo orientovanie žiakov na robotnícke povolania. Výchovní poradcovia boli na školách zároveň poverení zakladať kabinety školských a profesionálnych informácií (Liberčanová, 2019). Výchovní poradcovia sa riadili *Metodickými pokynmi na ďalšie prehĺbenie profesionálnej orientácie a výchovy k voľbe povolania na základných a stredných školách* (1977), neskôr inovované ako *Metodické pokyny na zvýšenie účinnosti výchovy k voľbe povolania a profesionálnej orientácie žiakov základných a stredných škôl* (1982), v ktorých sú uvedené veľmi podrobné funkcie učiteľov výchovných poradcov.²⁹ V 80. rokoch bol už systém profesionálnej výchovy detailne rozpracovaný, aby slúžil na systematické sledovanie, hodnotenie vývinu žiakov a dlhodobú profesijnú orientáciu žiakov zodpovedajúcu ich záujmom a zároveň korešpondujúcu s potrebami socialistickej spoločnosti. Vo výkone profesie sa opieral o *Vyhlášku č. 99 z mája 1980 MŠ SSR o výchovnom poradenstve*. Výchovný poradca na škole mal za úlohu aj v oblasti voľby povolania spolupracovať s príslušnou pedagogicko-psychologickou poradňou, s výkonnými orgánmi národných výborov, so strednými alebo vysokými školami, socialistickými organizáciami pri oboznamovaní žiakov a ich zákonných zástupcov, so školským alebo dorastovým lekárom, prípadne s posudkovým lekárom sociálneho zabezpečenia, so združením rodičov a priateľov školy, s Pionierskou organizáciou socialistického zväzu mládeže alebo Socialistickým zväzom mládeže na škole (Gubricová, 2019). Okrem iných úloh už mal

29 Podľa prieskumu (Sádecký, 1985, s. 54) zameraného na zloženie výchovných poradcov z roku 1979/80, vykonávalo funkciu výchovného poradcu 209 žien z celkového počtu 382 skúmaných poradcov, len 21,48 % má ukončené postgraduálne vzdelanie, 64,13 % absolvovalo základný kurz pre výkon funkcie, 14,39 % neabsolvovalo žiadnu prípravu.

poradca venovať pozornosť aj žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, žiakom nadaným, talentovaným a žiakom so zmenenou pracovnou schopnosťou. Deťom a mladistvým s postihnutím mala byť zabezpečená príprava na pracovné uplatnenie alebo zácvičenie na vykonávanie primeranej práce v ústavoch sociálnej starostlivosti alebo v zariadeniach denného alebo týždenného pobytu (Šuhajdová, 2018, 2019). Výchova, príprava na budúce povolanie a začlenenie sa do spoločnosti ťažko vychovateľných detí a mládeže bola v kompetencii výchovných ústavov (Šuhajdová, 2019).

Orientácia na robotnícke povolania a napĺňanie smerných čísel

Ďalším špecifickým fenoménom v oblasti voľby povolania počas éry socializmu bola tzv. pozitívna diskriminácia žiakov z robotníckeho prostredia, ktorej cieľom bolo umelé vytváranie tzv. nastupujúcej robotníckej inteligencie z radov detí, ktoré pochádzali z rodín robotníkov. V *smerniciach o prijímacom pokračovaní na stredné a vysoké školy* sa prihliadalo na triedny pôvod uchádzačov a v istej miere sa uprednostňovali žiaci robotníckeho a roľníckeho pôvodu (Baláž, 1975). Napriek systematickému vplyvu zložiek výchovného poradenstva na žiakov sa ani v 80. rokoch nedarilo dostatočne orientovať žiakov na robotnícke povolania.³⁰ Hlavný dôvod autori prisudzovali nedostatočnej motivácii, zlyhaniu pred prvou smerovou voľbou, a to i napriek tomu, že socialistická výchova prostredníctvom profesionálnej výchovy vyvíjala veľké úsilie pre zvyšovanie záujmu u žiakov o robotnícke povolania. V skutočnosti však v 80. rokoch boli robotnícke povolania pre študentov nedostatočne atraktívne. Za zvlášť náročné považovali výchovní poradcovia napĺňanie stanovených smerných čísel v nepopulárnych alebo nebezpečných povolaniach, akými boli baníci, vojaci, a ovplyvňovanie rodičov

30 Napriek tomu, že každoročné súhrnné správy o rozmiestňovaní pätnásťročných uvádzali, že plán rozmiestňovania sa plní na viac ako 100 %, skutočnosť bola taká, že až pätina mladých kvalifikovaných robotníkov nepracuje v povolaniach, ktoré sa vyučilo a 40 % tých, ktorí sa vyučili v strojárstve, odchádza pracovať do iného odboru (Sádecký, 1985).

detí pri výbere týchto povolání.³¹ Vplyv rodičov prirodzene zostáva pri výbere ďalšieho štúdia a povolania naďalej dominantný. Taktiež náročné a ťažko realizovateľné bolo smerovať voľbu povolania dievčat do oblastí tzv. mužských fyzicky náročných povolání (bagristka, žeriavnička, traktoristka). Vláda v socialistickom zriadení tak navonok propagovala zrovnoprávnenie nielen spoločenských stavov, ale i pohlaví. Skutočným dôvodom zapájania dievčat bola potreba naplňovania smerných čísel v robotníckych povolaniach.³² Osobitne štatisticky sledovanú skupinu v príprave na povolanie predstavovalo rozmiestňovanie tzv. 14 a 15ročného „cigánskeho dorastu“, pretože v tejto oblasti sa nedarilo spĺňať požadované smerné čísla.³³ Títo žiaci, najmä dievčatá, boli v osobitej starostlivosti národných výborov.

-
- 31 Výchovní poradcovia z radov učiteľov museli realizovať návštevy v rodinách na odlahľých lazoch, či kopaniciach a presvedčať k výberu týchto povolání, čo bolo pomerne vyčerpávajúce (Cambelová, 2020).
- 32 Podľa *celoplošného výskumu zameraného na študijné a profesionálne záujmy žiakov gymnázií a vybraných SOŠ a SOU* (Klímová, 1986) sa za najúčinnnejšiu formu považovala práve záujmová činnosť (62,4 %), besedy na pionierskych schôdzach (9,92 %), exkurzie na pracoviská (5,67 %) a i napr. súťaž „Čo vieš o robotníckych povolaniach“ (5,57 %). Ako ďalší dôvod neúspechu sa uvádza nedostatočná príprava učiteľov na pedagogických fakultách, prípadne chýbajúce postgraduálne štúdium výchovných poradcov. Až 55,73 % rodičov žiakov, ktorí sa výskumu zúčastnili, pracovalo v robotníckom povolaní. Potvrdilo sa i to, že stále najsilnejší vplyv pri voľbe povolania je na strane rodičov (38 %). Za najúčinnnejšiu formu pri výbere povolania boli považované žiakmi exkurzie do závodov (31,18 %). Vplyv výchovných poradcov a učiteľov dosahoval 14,15 %.
- 33 O aktuálnom stave pravidelne informoval *Výchovný poradce*. V roku 1982 z nich priemerne ukončilo školskú dochádzku v 9. ročníku len 27,5 %, kým u všetkej mládeže bola úspešnosť 87,8 %. Až polovica týchto žiakov končila školskú dochádzku v nižších ročníkoch. V priemere dve tretiny z absolventov začali navštevovať učebné odbory, približne štvrtina sa zamestnala a šestina zostáva tzv. *nezarađená*, a to najmä z dôvodu zdravotných a sociálnych. Špecifickú skupinu predstavujú dievčatá „cigánskeho pôvodu“, ktoré odmietajú nastúpiť do učebných odborov. Len 42 % pokračuje v štúdiu a dve tretiny nastupuje na pracovné miesta. Často sa jednalo o tlak zo strany rodiny, ktorá vyžadovala, aby boli dievčatá čo najskôr zárobkovo činné, a tak sa nepodieľali na zvyšovaní kvalifikovanej robotníckej sily (Straková, 1983).

Záverom k voľbe povolania a vývoja profesijného poradenstva počas obdobia socializmu

Proces voľby povolania a jeho profesionalizácia prostredníctvom poskytovania poradenských služieb je determinovaný celkovým vývojom spoločnosti, v ktorej sa uskutočňuje. Stav poradenstva na našom území pred 2. sv. vojnou bol na úrovni vyspelých krajín sveta. Zmena nastala až nástupom novej štátnej politiky po roku 1948, ktorej ciele nekorešpondovali s najnovšími poznatkami a výskumom v profesijnej oblasti. Prirodzený vývoj poradenského systému, ktorý mohol nadviazať na dovtedajšie skúsenosti a tradíciu vo voľbe povolania, bol preto zastavený. Politicko-hospodárska stratégia vlády v období 50. rokov neumožnila potrebnú intervenciu zo strany odborníkov najmä psychologov. Poradenská sústava na našom území je v skúmanom období výrazne determinovaná celkovým vývojom spoločensko-politickej situácie. Poradenstvo pre voľbu povolania nadväzujúce na experimentálne psychologické poradenstvo, čakalo na opätovné rehabilitovanie psychologických disciplín, ktoré tvorilo dominantnú vedecko-výskumnú bázu v poradenstve orientovanom na deti a mládež. Až pozvoľný rozvoj výskumu a obnovenie psychologických výchovných kliník so strediskami pre voľbu povolania počiatkom 60. rokov umožnil ich návrat. Poradenským odborníkom v tomto období však nie je umožnený vstup do škôl. Funkciu poradcu tu preberajú nepripravení učitelia. Paralelne sa tvorí prostredníctvom pomerne laického zásahu štátu do oblasti profesijného poradenstva nový fenomén výchovný poradca, ktorý má zabezpečiť správne smerovanie volieb žiakov a študentov pri výbere povolania. Poradenstvo pre voľbu sa stáva súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy, preniká do výučby jednotlivých predmetov, s orientáciou na pracovnú zložku a celkovú polytechnizáciu vzdelávania. Situáciu výrazne okliešti štátna politika v 70. rokoch konštituovaním novej sústavy poradenstva, s jasne deklarovanou orientáciou na tzv. eduktívnu koncepciu. Socialistická výchova využíva školu ako hlavný prostriedok pre profesionálne poradenstvo, ktoré sa intenzívnejšie rozvíja počiatkom 80. rokov. Učitelia na pozícii výchovných poradcov majú plniť funkciu na základe politických potrieb štátu, teda smerných čísel určujúcich potrebné počty uchádzačov v jednotlivých odvetviach

povolání. Paralelne s poradenstvom na školách sa rozvíja poradenský prúd v pedagogicko-psychologických poradniach v oddeleniach profesionálneho poradenstva, v ktorých poskytujú profesionálne služby odborníci na pomerne vysokej úrovni. Ich úlohou je spolupracovať s výchovnými poradcami a vytvárať tak trojstupňový model poradenstva. Ich práca býva znevažovaná „optimalizáciou“ zo strany štátnych úradníkov, kontrolórov na pozícii metodikov. Tieto nedemokratické postupy výrazne retardovali vývoj poradenstva v oblasti profesijnej prípravy a voľby budúceho povolania. Situácia pred pádom politickeho systému v poradenstve sa vyznačuje neutíchajúcou potrebou otvárať a intenzívne rozvíjať ostatné, často popierané, či zanedbané oblasti v profesijnej príprave pre mládež so špecifickými potrebami (napr. poradenstvo pre mládež s nadaním, postihnutím, či z marginalizovaných oblastí).

Literatúra

- BALÁŽ, Ondrej, 1975. *Učiteľ a spoločnosť*. Bratislava: SPN. 189 s.
- BOROŠ, Július a kol., 1978. *Výchovné poradenstvo*. Bratislava: SPN. 272 s.
- DIANOVSKÁ, Alžbeta a kol., 2014. Výchovný poradca ako súčasť poradenského systému – od vzniku po súčasnosť. In: Metodický sprievodca pre poradcu. 222 s. [online]. [cit. 2017-08-06]. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/pomoc-v-praxi-register-metodicky-sprievodca-vychovneho-poradcu-1003.pdf>.
- FLIEGEL, Ladislav, 1969. Osobitý program výchovy na voľbu povolania. In: *Výchovný poradca*. Praha: ÚSVMAVP. Roč. VI, č. 1, s. 29–34.
- GUBRICOVÁ, Janette, 2018. Presahy ideológie komunizmu do činností detí vo voľnom čase v rokoch 1969–1989. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi, s. 166–177. ISBN 978-80-568-0123-9.
- GUBRICOVÁ, Janette, 2019. Neformálna edukácia v povojnovom období a v období socializmu. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Typi, s. 356–385. ISBN 978-80-568-0369-1.

- HARGAŠOVÁ, Marta, 1975. *Uplatnenie psychologického poradenstva v komplexnom systéme starostlivosti o prijatých poslucháčov*. Záverečná správa z riešenia čiastkovej témy výskumnej úlohy. Bratislava: FF UK. Fragmentálna kópia dokumentu.
- HREBIČEK, Ladislav, 1987. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: SPN.
- KLÍMOVÁ, Marta, KLÍMOVÁ, Marie & OPEKAROVÁ-KOVAŘÍKOVÁ, O., 1986. Studijný a profesionální zámery žáků gymnázií, vybraných středných odborných škól a stredných odborných učilišť ve světle výzkumu. 1. část. In: *Výchovný poradce*. Praha: ÚVÚMaVP. Roč. XXIII/1986. s. 51–54.
- KLÍMOVÁ, Marie, 1988. *Aktuální otázky výchovného poradenství*. Praha: ÚIŠ. 73 s.
- KOHOUTEK, Rudolf, 1999. *Historie pedagogicko-psychologického poradenství*. Brno: CERM, 24 s. ISBN 80-7204-115-0.
- KOŠČO, Jozef. 1971. *Psychologické poradenstvo v školstve a profesionálnom vývine*. Bratislava: SPN. 296 s.
- LEPEŇOVÁ, Darina, 1982. Systém profesionálnych informácií a ich funkcie. In: *Výchovný poradce*. Praha: ÚSVMaVP. Roč. XIX, č. 3, s. 29–37.
- LIBERČANOVÁ, Kristína, 2017. Konceptie výchovného poradenstva v školskom systéme na Slovensku v rokoch 1945–1968. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 143–152. ISBN 978-80-568-0062-1.
- LIBERČANOVÁ, Kristína, 2018. Výchovné poradenstvo v školskom systéme v období normalizácie. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi, s. 152–163. ISBN 978-80-568-0123-9.
- LIBERČANOVÁ, Kristína, 2019. Systém výchovného poradenstva. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Typi, s. 335–351. ISBN 978-80-568-0369-1.
- SÁDECKÝ, Gejza, 1985. *Orientácia žiakov na robonické povolania*. Bratislava: SPN. 85 s.
- STRAKOVÁ, Anna, 1983. Rozmiestňovanie 14 a 15ročného cigánskeho dorastu na prípravu pre povolanie na Slovensku v roku 1982. In: *Výchovný poradce*. Praha: ÚSVMaVP. Roč. XX, s. 37–40.
- ŠEFRÁNKOVÁ, Mária, 2007. *Výchovný poradca*. Bratislava: IRIS. 107 s. ISBN 8089256051.
- ŠUHAJDOVÁ, Ivana, 2018. Sociálna starostlivosť a sociálno-právna ochrana detí a mladistvých v legislatívnom ukotvení po roku 1968. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi, s. 197–202. ISBN 978-80-568-0123-9.

ŠUHAJDOVÁ, Ivana, 2019. Sociálna starostlivosť o deti, mládež a rodinu.
In: KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Typi, s. 399–421.
ISBN 978-80-568-0369-1.

Legislatívne pramene

Inštrukcia z 2. apríla 1976 o sústave výchovného poradenstva v pôsobnosti Ministerstva školstva ČSR. Č. j. 8172/76-201.

Smernica o výchove k voľbe povolania na stredných všeobecnovzdelávacích a stredných odborných školách č. 18 711/63-II/5. Z dňa 20. mája 1963.
In: *Vestník MŠK*, 1963. Zošit 17, s. 190.

Smernica o výchove k voľbe povolania na stredných všeobecnovzdelávacích a stredných odborných školách. In: *Vestník MŠK*, 1963. Zošit 19, s. 190.

Vyhláška Ministerstva školstva č. 49/67 Zb. In: *Smernica MŠ SSR o postgraduálnom štúdiu č. 8043/71 zo dňa 1. júna 1971*.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky z 12. mája 1980 o výchovnom poradenstve.

Vyhláška Ministerstva školstva SSR z 12. mája 1980 o výchovnom poradenstve.

Archívne pramene

ADAMOVIČ, Karol, 1983. *Analýza súčasného stavu, foriem a obsahu profesionálnej orientácie v poradenských zariadeniach SSR*. Záverečná správa z rezortnej úlohy MŠ SSR. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. 161 s.

HARGAŠOVÁ, Marta, 1989. *Prax psychologickkej poradne pre vysokoškolákov*. Záverečná správa z riešenia výskumnej úlohy RŠ V–05–5 *Koncepcia a prax biodromálneho poradenstva pre vysokoškolákov*. Bratislava: FF UK, bez číslovania.

Narácie

CAMBELOVÁ, Anna, 2020. *Výchovné poradenstvo v okrese Senica nad Myjavou v období 1953–1988*. Rozhovor, máj 2020.

HARGAČOVÁ, Marta, 2019. *Psychologické poradenstvo v oblasti profesijného vývinu v akademickej poradni pri UK v období komunizmu*. Rozhovor realizovaný v júni 2019.

S Učebnice pod kontrolou. Politické ideje jako východisko obsahového vymezení učebnic

Tibor Vojtko^a

^a Univerzita Karlova, Filozofická fakulta,
Katedra andragogiky a personálního řízení
tibor.vojtko@ff.cuni.cz

Received 19 May 2021

Accepted 13 October 2021

Available online 31 December 2021

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-002

Abstract Textbooks under Control.

Political Ideas as a Starting Point for the Ideologisation of Textbooks

Every political establishment seeks to control the ideological and educational content of textbooks. With its decrees, the Ministry of Education defined the ideological and educational content of textbooks and determined control over them. The article focuses on changes in the content definition of the ideological basis of state educational policy, i.e. the ideological direction of the concept

and interpretation of the curriculum in textbooks in Czechoslovak history between 1918 and 1960. The analysis of educational documents showed that in the regulations for the content and approval of textbooks, political-social influence is due to (a) ideological conflicts, (b) broader dispute about the social and socio-political direction of society (socialism vs. capitalism), (c) cult of personality, (d) the importance of school education for the individual and the state, and (e) the role of the individual (citizen) for society and the state.

Keywords textbooks, state education policy, political ideas, ideologisation, Czechoslovakia

Obsah učebnic pod kontrolou aneb každá „doba“ chce své

V každém „politickém“ období československých dějin se usilovalo o kontrolu nad tím, co, jak a pod jakým dohledem se žáci škol budou učit. Jedním z nejlepších nástrojů byla kontrola učebnic – lépe řečeno – jejich obsahu. Jejich vzdělávací obsah byl ovlivněn politickými a ideologickými východisky (v případě čsl. dějin: demokracie, socialismus, fašismus, komunismus). Podoba kontroly nad vzdělávacím obsahem se odvíjela

od podoby společensko-politického režimu, především mírou jeho soužití, tedy mírou „ochoty“ přijmout politickou soutěž jako součást kultury společnosti a politické diskuse (Sartori, 2005; Arendtová, 1996; Balík, Kubát, 2004).

V článku si klademe otázku, jak se projevovala ideová východiska státní vzdělávací politiky ve vymezení a pojetí učiva v učebnicích schválených v československých dějinách v mezidobí let 1918 a 1960. Nejedná se tedy o konkrétní analýzu společensko-politického či ideologického vlivu v obsahu učebnic, nýbrž o obsahové vymezení idejí, které předurčovaly mantinely pro obsahové zaměření učebnic v jednotlivých dějinných etapách Československa.

Ministerstvo školství jako zástupce moci státu spravující chod a zaměření školství a vzdělávání naplňovalo cíle státní vzdělávací politiky a kontrolovalo její realizaci ve školách. Napříč československými dějinami usilovalo o kontrolu nad tím, co a jakým způsobem žáci ve školách uslyší a jak jim budou poznatky učiteli vysvětlovány a interpretovány. Vztah státní vzdělávací politiky a školní praxe je mnohavrstevný. Platí ovšem – čím více politický režim nabývá prvků totality (vrcholně totalitního unipartismu), tím důrazněji sleduje naplňování svých zájmů a sankce za jejich neplnění jsou tvrdší a důslednější. Při „kontrolě“ a naplňování státní vzdělávací politiky ministerstvo školství vydávalo výnosy o obsahu učebnic a drželo se jich. *Ideové a politické mantinely obsahu učebnic* mělo vedle období čsl. dějin pod vládou Komunistické strany Československa (1948–1989) také období tzv. první republiky (1918–1938), Protektorátu Čechy a Morava (1939–1945), ale i krátká poválečná epizoda (1945–1948). Historické předěly v dějinách československé státnosti a vývoje vzájemnosti Čechů a Slováků se vyznačují jasnými časovými hranicemi, při kterých vždy docházelo ke zřetelné proměně politického směřování státu, společnosti a její kultury. V Československu bylo v letech 1928 až 1982 přijato šest předpisů, které usměrňovaly a v některých případech určovaly obsah učebnic, zaváděly kontrolu nad procesem jejich schvalování a distribucí – 1928, 1932, 1947, 1955, 1957 a 1982. Předmětem naší obsahové analýzy budou předpisy, které ukotvovaly ideový směr ve vzdělávání jak v období

demokratického uspořádání československého státu, tak i v období nesvobody (nacistická okupace v období protektorátu a totalitní komunistická moc po roce 1948).

Republikánství v učebnicích a hledání národního uvědomění a profesního sebevědomí československých učitelů

„[...] O rozdílech a vzájemných vztazích jednotlivých politických stran, nechť se tak děje s naprostou objektivností a s úzkostlivým výběrem slov, aby i stín politického stranictví zůstal školní knihy vzdálen...“

(Z výnosu MŠANO ze dne 3. července 1928, jímž se vydávají pokyny o obsahu a úpravě učebnic)

Vznikem samostatného Československa se i školství a samotní učitelé dostali do nové situace plné možností, ale i odpovědnosti k budoucnosti. O hledání profesního a národního sebevědomí československých učitelů a školství vůbec svědčí řada výnosů ministra školství Gustava Habrmana (1864–1932), který jimi povzbuzoval k vlastenectví, k podpoře státnosti a republikánských základů státu. Svou zdravici v prvním čísle *Věstníku Ministerstva školství a národní osvěty* (dále jen MŠANO) vydaného v roce 1919 *O svobodě školy a učitelstva* podtrhl svobodu politického přesvědčení a náboženského vyznání každého učitele: „Revolucí tou (pozn.: vznikem samostatného Československa) byl osvobozen občan jako příslušník státu i jako pracující jednotka lidské společnosti. Tedy i učitel a profesor. [...] Profesori a učitelé jsou v denním styku s duší mládeže. Bylo by nenahraditelnou ztrátou, kdyby našeho politického osvobození nebylo výchovatelsky využito. Budiž vykořeněn jed, který nalévala do duše české mládeže bývalá vídeňská a maďarská správa. [...] Naše osvobození buď základem pro výchovu občana československé republiky. Školy a učitelé buďte co nejrychleji vráceni svému povolání – škola dítkám, učitel vyučování a výchově“ (Věstník MŠANO, 1919, seš. 1, s. 8). Zásadní obrat k republikánství, vlastenectví, k úctě k československé státnosti, občanským svobodám a československé národnosti, který měli představitelé školství v ČSR a učitelé přijmout

za vlastní, předznamenaly výnosy ministerstva školství ze dne 15. 1. 1919 (č. 3303) *O výchovném významu naší doby* a *O lidovýchovné činnosti učitelstva* (č. 9581, 6. 3. 1919) (Věstník MŠANO, 1919, č. 2, s. 42). Výnosem *O výchovném významu naší doby* ministr na učitele apeloval, aby využili změn a žáky náležitě poučili o významu a dosahu politických převratů, rozpadu starých a tvoření nových států, vzniku nových hospodářských úkolů, zvláště pak těch, které směřovaly k budování československého státu, nového politického a sociálního pořádku, a to s důrazem na mravní a sociální aspekty takových změn a událostí (Věstník MŠANO, 1919, č. 1, s. 16). Školní výchově byl přiznán nepřehlédnutelný význam v utváření nového státu v srdci Evropy. Zákonem č. 292/1920 Sb. ze dne 9. dubna 1920 byly správa školství a dozor nad výchovou a vzděláváním v meziválečném Československu svěřeny Ministerstvu školství a národní osvěty: „Státu přísluší nejvyšší správa veškerého vychování a vyučování a dozor k němu. Správu tu vykonává stát ministerstvem školství a národní osvěty“, uvádí se v § 1 tohoto zákona (Zákon č. 292/1920 Sb. ze dne 9. dubna 1920, kterým se uvádějí pro území Podkarpatské Rusi v platnost některé zákony školské).

Krátce po vzniku samostatného Československa byly učebnice spontánně upravovány učitelstvem, které je chápalo jako důležitý prostředek vzdělávání a naplňování vzdělávacích cílů demokratické republiky. Formálně byl obsah učebnic ze strany státu legislativně ošetřen až v roce 1928. Výnos upravoval obsah nejen nově vydávaných učebnic, ale i zaměření vzdělávacích obsahů v již používaných, schválených a existujících učebnicích, které zcela neodpovídaly demokratickým společensko-politickým poměrům. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 3. července 1928 (čís. 41.260-II a 1927), jímž se vydávají pokyny o obsahu a úpravě učebnic, byl československým předpisem, který vedle formálních charakteristik učebnic vymezoval i jejich ideově-výchovnou úlohu. V zásadě legislativně potvrzoval již uplatňovanou praxi. Deset let po vzniku samostatného Československa v duchu občansko-republikánské výchovy se výnosem ukládá: „Zvláštní péči jest věnovati v školních knihách, zejména v čítankách, v dějinách literatury, v učebnicích dějepisu, zeměpisu a občanské nauky, stránce státní a politické“ (Věstník MŠANO, 1928, seš. 8, s. 301).

A dále: „[...] vědomí státní příslušnosti a vlastenecké cítění musí býti vštěpováno žákům školními knihami na všech stupních“ (tamtéž). Zároveň i přes mnohé obtíže musí školní kniha, tj. učebnice, podporovat občanskou, státní a náboženskou snášenlivost: „Kniha musí se úzkostlivě vystříhati každého pojmání jednostranného a tendenčního v tomto ohledu a musí obezřele odvažovati každé slovo, aby se ani v nejmenším nedotýkala ani národního ani náboženského cítění žactva“ (tamtéž). Na jiném místě: „Školní kniha musí se bez výjimky vystříhati jakéhokoliv osobního byzantinismu, který jest s demokratickou formou státní neslučitelný a pro vlasteneckou výchovu ne-li škodlivý, tedy jistě bezcenný“. Výnos zdůrazňoval i politickou snášenlivost a úzkostlivou snahu o objektivní smířlivost: „[...] o rozdílech a vzájemných vztazích jednotlivých politických stran, nechť se tak děje s naprostou objektivností a s úzkostlivým výběrem slov, aby i stín politického stranictví zůstal školní knihy vzdálen. Tím ovšem není řečeno, že by školní kniha byla oprávněna posuzovati stejně blahovonně také takovou stranu politickou, která stojí mimo půdu ústavní listiny a usiluje o rozvrat dnešního zřízení státního. Naopak, poněvadž jedním z hlavních úkolů středoškolské výchovy jest pěstění smyslu pro pořádek a právní řád ve státě, jest, nezbytné, aby i školní knihy, zejména učebnice dějepisu a občanské nauky, při vhodné příležitosti osvětlily zhoubnou činnost podvrtných stran a odvracely žáky od hesel namířených proti samému kořenu našeho zřízení státního“ (Věstník MŠANO, 1928, seš. 8, s. 301–302).

Výchova založená na mravních zásadách a idejích demokracie byla ukotvena i v *Učebních osnovách pro školy obecné (ľudové)*, které byly vyhlášeny 10. července 1933. V části A. *Obecné poznámky, I. Úkol obecné školy* se stanovuje: „Školní výchova a vyučování má co nejúčinněji využívatí všeho, co posiluje vývoj mravní osobnosti žákovy, co zakládá přímou, šlechetnou povahu a usnadňuje klidný vrůst mládeže do soudobé kultury a do společnosti dospělých. Výchova a vyučování budte založeny na mravních zásadách obecně uznávaných a na idejích demokracie, jimiž je prodchnuta republikánská ústava československého státu“ (Věstník MŠANO, 1933, seš. 7, Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. července 1933, č. 67.311/33-I, jímž se upravují a vyhlášují definitivní normální učebné osnovy pro obecné /ľudové/ školy, s. 145).

Výnos ministerstva školství také nabádal k soustavnému posilování národní hrdosti a příslušnosti k československému národu a území Československa: „Vhodně volenými příklady ze života vynikajících osob lze účinně působiti na ducha mládeže, povznášeti jej a zušlechťovati, nabádati k samostatnosti, buditi v něm ušlechtilou ctižádost a pochopení pro pravý individualismus, bez něhož není pokroku“ (Věstník MŠANO, 1928, seš. 8, s. 302).

V roce 1932 vyhlásilo ministerstvo školství a národní osvěty definitivní rozhodnutí ve věci schvalování a zavádění učebnic do škol – Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. prosince 1932 (č. 136.546-I) *o užívání, zavádění a schvalování učebnic a učebních pomůcek na školách národních*. Předpis se od předchozího dokumentu výrazně nelišil. Snad jen zdánlivě mírnil demokraticky ideové a vlastenecké nadšení. S ohledem na priority budoucích poměrů sociálně orientovaného státu, především v oblasti průmyslové výroby, není nezájímavý *Článek III. Obsah a úprava učebnic*, který stanovuje v bodě 4: „Především má být v učebnicích to, co je podkladem dnešního života a dnešní vzdělanosti a osvětluje naléhavé úkoly přítomnosti. Při tom jest třeba zdůrazniti a v příslušných oborech prohloubiti poznatky, které mají význam pro náš stát a jeho vztahy kulturní, hospodářské a politické“ (Věstník MŠANO, 1932, seš. 12, s. 214). I nadále se ve výnosu uplatnil důraz na vlastenectví, československou státnost a toleranci: „(5) Zvláštní pozornost v učebnicích jest věnovati všemu, co posiluje citový vztah žactva k domácí půdě a k vlastnímu národu a oddanost k státu. Vědomí státní příslušnosti a vlastenecké cítění budiž žactvu vštepováno školními knihami na všech stupních. (6) Učebnice mají podporovati národnostní, sociální a náboženskou snášenlivost a vystříhati se tendenčního a jednostranného pojmání“ (tamtéž).

Značná pozornost byla věnována i „adaptaci“ dosud vydaných učebnic. V přechodném období, kdy ještě nebyly vydány nové učebnice, šlo o uskutečnění možných a snáz realizovatelných úprav učebnic a dalších školních pomůcek (např. map). Takové revize proběhly v letech 1919 a 1920, 1945 a 1948. „Operativním“ úpravám („vymazání“ demokratické a masarykovské tradice) nebyly učebnice ušetřeny ani

za protektorátu. V letech 1919 a 1920 byly vydány výnosy ministerstva školství *O učebnicích středoškolských*. (č. 55.900), ze dne 18. 12. 1919, Věstník MŠANO, 1. ledna 1920, číslo 1. a *Revise starších vydání školních učebnic* (č. 62.139) ze dne 6. 2. 1920, Věstník MŠANO 1920, č. 6. S učebnicemi vydanými v období Protektorátu Čechy a Morava se vyrovnával výnos ze dne 11. června 1945 *Revise učebnic a učebních pomůcek na školách národních. Užívání dosavadních učebnic, pomocných knih a učebních pomůcek na národních školách* (Výn. MŠO z 11. VI. 1945, č. A-26.232-II). Předpis určil podmínky pro užívání učebnic schválených do 10. října 1938 a po 10. říjnu 1938:

„A. Učebnice a pomocné knihy schválené do 10. října 1938:
Užívání těchto učebnic a pomocných knih bylo za tzv. Protektorátu a) buď úplně zakázáno, b) nebo připuštěno s podmínkou, že z nich budou závadná místa odstraněna“ – vyloučení nebo neutralizování všech prvků fašistických, protidemokratických a reakčních, pokud se do nich vloudily.“
(Věstník MŠO, 1945, seš. 3, s. 22).

„A. Učebnice a pomocné knihy schválené po 10. říjnu 1938:
[...] Na přechodnou dobu není zásadních námitek proti užívání ostatních učebnic a pomocných knih, zejména slabikářů, čítanek, učebnic vyučovacího jazyka a početnic pro školy obecné a měšťanské s podmínkou, že budou vyloučeny, popřípadě neutralisovány všechny prvky fašistické, protidemokratické a reakční. Závadná místa není nutno v každém případě odstraňovati, poněvadž dávají příležitost případným výkladem (srovnáním minulého stavu se stavem dnešním) náležitě objasniti německou nenávist proti všemu českému a rozdíl mezi svobodou a porobou.“
(Věstník MŠO, 1945, seš. 3, s. 22).

Ze škol byly vyloučeny všechny učebnice určené pro školy s německým vyučovacím jazykem, kde byla výuka zastavena. Není bez zajímavosti

ona *didaktická* smířlivost se *závadnými místy* v učebnicích, jež lze využít k další školní práci.

Výnosem MŠO z 11. VI. 1945, č. A-33.867-III ministerstvo školství a osvěty zrušilo všechny výnosy pro školy v českých zemích, které byly vydány v době od 1. X. 1938 do 5. V. 1945 o věcech pedagogických a žákovských, v nichž se jevil nacistický duch a persekuční úmysl. Ponechalo v platnosti pouze ty předpisy, které byly z administrativně-technických důvodů zapotřebí (např. výnosy upravující sběr odpadových surovin) (*Školy národní, střední, učitelské ústavy, ústavy pro vzdělání učitelek mateřských škol, ústavy pro vzdělávání učitelek domácích nauk a odborné školy všech druhů, včetně škol zemědělských a lesnických v zemích českých. Zrušení výnosů o věcech pedagogických a žákovských, v nichž se jeví nacistický duch a persekuční úmysl.* Výn. MŠO z 11. VI. 1945, č. A-33.867-III. In: Věstník MŠO, 1945, seš. 3, s. 23). Škola, učitelé a žáci se opět mohli nadechnout.

Výnosem MŠO *Zastavení prodeje učebnic pro národní školy, které byly vydány v době nesvobody* (č. A-177 289-II), ze dne 12. IX. 1946, byl zakázán prodej, a to s okamžitou platností, všech učebnic a jejich nezměněných dotisků, které byly vydané v době nesvobody, tj. neodpovídaly výnosu z 11. VI. 1946.

Navázání na předválečné tradice aneb období naděje a zklamání

Kontinuitu i upravený pohled nad kontrolou učebnic představuje nová poválečná směrnice pro schvalování učebnic *Řád o obsahu, úpravě, schvalování, zavádění a užívání učebnic, knih a učebních pomůcek na školách mateřských, zvláštních, národních, středních, odborných všech druhů a na školách uměleckého směru* (Výn. MŠO z 24. IX. 1947 (č. 15 423 pres.)). Výnos navazuje na předválečné podmínky schvalování a vydávání učebnic, a to zvláště v části *a) Zavádění a užívání učebnic a učebních pomůcek* a *b) Schvalování učebnic, učebních pomůcek*. V části věnované obsahu školních učebnic je stanoveno: „4. Zvláštní péči jest věnovati stránce státní a politické. Oddanost státu, jeho demokratickému zřízení a vlastnímu národu budiž při všech příležitostech pěstována a posilována; pevnost národního charakteru, jakož i myšlenku státní

a národní jednoty jest připamatovávat co nejčastěji. [...] Kniha nechť se úzkostlivě vyhýbá každému jednostrannému a tendenčnímu pojmání a nechť obezřele volí každé slovo, aby se nedotýkala ani sociálního ani náboženského citění žactva. Pokud povaha příslušného předmětu připouští, jest naopak nutno zdůrazňovati požadavek, aby učebnice podporovala sociální a náboženskou snášenlivost, pěstovala – činíc jinak zadost požadavkům branné výchovy – ducha mírového a budíc úctu k mezinárodním smlouvám a solidaritě všech národů v duchu myšlenky spojených národů na poli osvětovém, vychovávala žactvo k pravé lidskosti. Pokud je nezbytné zmiňovati se o rozdílech a vzájemných vztazích politických stran a skupin obyvatelstva podle povolání, nechť se tak děje s naprostou objektivností a s úzkostlivým výběrem slov. Zvlášť pečlivě přihlédnou učebnice ke vzájemnému životu Čechů a Slováků; bude učiněno opatření, aby se při schvalování učebnic, pokud pojednávají o národním životě druhého národa, mohl vyjádřiti odborník toho národa, o jehož věc jde“ (Věstník MŠO, 1947, seš. 18, s. 461–462). K tomu Článek III., oddíl b) *Schvalování učebnic, učebních pomůcek*, č. 3 ustanovil, že recenzenti musí schvalovanou učebnici bedlivě a podrobně prozkoumat, a to zejména po stránce státně-výchovné (ideologické), vedle stránky obsahové (věcné, vědecké), metodicko-didaktické a jazykové (Věstník MŠO, 1947, seš. 18, s. 465).

V podobném duchu pojednával Čl. IV. *Zvláštní ustanovení o učebnicích (učebních pomůckách) středních škol* v oddílu c) *Rozsah, obsah a sloh učebnic* ve věci čítanek, které nabádalo k tomu, aby se v nich probouzela obětavost ve prospěch celku: „[...] vhodnými příklady a nabádavými příběhy probouzela v mládeži chuť k životu a pracovní energie a obětavost ve prospěch celku. Vedle toho je důležité, aby čítanky byly prochnuty duchem státním a vlasteneckým a aby se v nich pěstovala účinná láska k domácí půdě, k pochopení našeho demokratického zřízení a úcta ke všem kulturním a sociálním zařízením státu“ (Věstník MŠO, 1947, seš. 18, s. 468).

Dále po vzoru předchozích předpisů výnos stanovuje, že „[...] Po stránce mravní musí býti učebnice naprosto nezávadné; vhodným a nenápadným způsobem mají pěstovati v žactvu smysl pro zachování

všeobecně uznávaných mravních zásad a vésti je k ušlechtilému chování“ (Věstník MŠO, 1947, seš. 18, s. 462).

Směr je jasný aneb od usnesení předsednictva ÚV KSČ 1951 ke školním osnovám

„Díky iniciativě naší slavné Komunistické strany Československa, která věnuje mateřskou péči výchově mládeže ve školách, byly pro letošní školní rok vydány nové učebnice pro všechny hlavní předměty, jimž se vyučuje v národní a střední škole.“

(z *Usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy*, 1951)

Po druhé světové válce byla obnovena samostatná republika, ale ne v předválečných hranicích – Podkarpatská Rus byla připojena k Sovětskému svazu. Rovněž dokumenty upravující obsah učebnic předznamenaly politický vývoj, jež završily převratové události tzv. *Vítězného února* 1948. Změna politického směru se „otiskla“ i do učebnic. Státní vzdělávací politika se postupně stala nástrojem jediné vládnoucí strany.

Krátce k souvislostem: v dubnu 1948 vešel v platnost zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon, zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948) a v květnu byla schválena nová československá ústava (zákon 150/1948 Sb. Ústavní zákon ze dne 9. května 1948 Ústava Československé republiky).

Školský zákon v § 2 ustanovil: „Školy pečují o všestranný rozumový, citový, mravní a tělesný rozvoj žactva. Vzdělávají mládež v duchu pokrokových národních tradic a ideálů humanity, vychovávají k samostatnému myšlení, cílevědomému jednání, činnorodé práci i družné spolupráci a probouzejí v mládeži touhu po sebevzdělání a pokroku. Vedou ji k činné účasti na životě školy a na budovatelském díle republiky. Pěstují smysl pro společenství v rodině, národu, Slovanstvu a lidstvu. Vychovávají národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu

a socialismu“ (zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství [školský zákon]).¹

Ústava Československé republiky ve svém úvodním ustanovení srovnala v jedno politickou éru prezidentů Masaryka a Beneše s útlakem německého nacismu a spojila vznik samostatného Československa s odkazem Velké říjnové socialistické revoluce.² Zároveň vyzdvihla zásluhy Svazu sovětských socialistických republik jako slovanské velmoci a osvoboditelský význam Rudé armády při bojích o Československo (blíže: zákon č. 150/1948 Sb. Ústavní zákon ze dne 9. května 1948, *Ústava Československé republiky*). O 12 let později vešla v platnost ústava ze dne 11. července 1960 (zákon č. 100/1960 Sb.) *Ústava Československé socialistické republiky*. Pro dokreslení období ji v krátkosti uvedme. V její úvodní pasáži se provolává: „Společenské zřízení, za které bojovaly celé generace našich dělníků i ostatních pracujících a které měly od vítězství Velké říjnové socialistické revoluce před očima jako vzor, stalo se pod vedením Komunistické strany Československa skutečností i u nás. Socialismus v naší vlasti zvítězil!“ a „Československý stát, ve který se zorganizoval pracující lid v čele s dělnickou třídou, stal

1 Zákon ze dne 15. prosince 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon) v preambuli ideologicky zvýraznil úlohu školské výchovy a vzdělávání pro rozvoj socialistické společnosti a pro její přechod ke komunismu. Výchovu zákon vložil přímo pod vedení Komunistické strany Československa.

2 Zákon č. 150/1948 Sb. Ústavní zákon ze dne 9. května 1948, *Ústava Československé republiky*: „Po staletí bojoval pak český a slovenský lid s feudálními vykořisťovateli a s německou dynastií Habsburků za své sociální i národní osvobození. Myšlenky svobody, pokroku a humanity byly vedoucími idejemi obou našich národů, když se v XIX. věku obrodily za společného úsilí slovenských i českých buditelů, vzešlých z lidu. Pod tímž praporem zahájily také oba národy v první světové válce společný odboj proti německému imperialismu, a podniknuty Velkou říjnovou revolucí, zřídily po staletích poroby, dne 28. října 1918, svůj společný stát – demokratickou republiku Československou. Již tehdy, za prvního odboje, toužil náš lid, veden velkým vzorem revolučního boje ruských dělníků a rolníků, po lepším společenském řádu, po socialismu. Avšak toto pokrokové úsilí, navazující na naše nejlepší tradice, bylo zakrátko zmařeno, když se po rozkolu dělnického hnutí v prosinci 1920 podařilo nepočetné vrstvě kapitalistů a velkostatkářů zvrátit navzdory demokratické ústavě pokrokový vývoj v naší republice a přivést k vítězství kapitalistické hospodářské zřízení se všemi jeho zly, zejména s hrůzou nezaměstnaností“.

se lidovou organizací v nejvlastnějším slova smyslu – socialistickým státem“. A článek čtyři připisuje vůdčí úlohu v zemi Komunistické straně Československa: „Vedoucí silou ve společnosti i ve státě je předvoj dělnické třídy, Komunistická strana Československa, dobrovolný bojový svazek neaktivnějších a neuvědomělejších občanů z řad dělníků, rolníků a inteligence“ (zákon č. 100/1960 Sb.). Období, které následovalo po únorových dnech 17. až 25. v roce 1948, dostalo zřejmý politický směr – totalitu vedenou Komunistickou stranou Československa.

Ani v krátkém období mezi lety 1945 a 1948 nebyly učebnice ušetřeny kontroly komunistické moci. Skluzu v tisku nových učebnic využilo ministerstvo školství k jejich dodatečné cenzuře a kontrole. Svým rozhodnutím ze dne 29. listopadu 1948 ministerstvo stanovilo, že lze dotiskovat, resp. tisknout pouze ty učebnice, které budou schváleny po dni 15. prosince 1948 (*Aprobace učebnic* – obnovení Vým. MŠVU z 29. XI. 1948, č. P-16 707.). Naprostou kontrolu nad učebnicemi pak ministerstvo převzalo výnosem MŠVU ze 17. V. 1949, č. 69 600-I *Přímé objednávky škol u Státního nakladatelství*, kterým se Státní nakladatelství stalo fakticky jediným a výhradním dodavatelem učebnic pro všechny stupně škol, s výjimkou škol vysokých. Ale i nad nimi převzal stát kontrolu výnosem *Vydávání vysokoškolských učebních textů a učebnic* (č. j. 94 026/51-IV/1, dne 22. května 1951).

Školský zákon o jednotné škole a nový směr vzdělávání daný i Ústavou Československé republiky (ze dne 9. května 1948) se projevil rovněž v potřebě vydávání nových učebnic. Dosavadní práci na tomto poli kriticky zhodnotilo *Usnesení předsednictva Ústředního výboru KSČ o učebnicích pro národní a střední školy*. Současně předsednictvo ÚV KSČ vybídlo k razantní nápravě ideově-výchovných nedostatků doposud vydaných učebnic (Věstník MŠVU, 1951, seš. 19, s. 203; *Usnesením předsednictva Ústředního výboru KSČ o učebnicích pro národní a střední školy*. Praha: Kulturní a propagační oddělení sekretariátu ÚV KSČ, 1951). Komunistická strana Československa svým usnesením radikálně přesměrovala ideově-výchovný obsah učebnic marxisticko-leninským směrem. Způsob kontroly a naplňování státního vzdělávání politiky odpovídal praktikám totalitní moci a totalitního státu.

Zřejmě proto, že usnesení předsednictva ÚV KSČ byla společensky i politicky závazná, ideově-výchovná témata se v dalších výnosech ministerstva školství k obsahu a schvalování učebnic (1955, 1957 a 1982) již neobjevovala. Zatímco se předválečné směrnice ideově-výchovné hodnotě učebnic věnovaly několika odstavci, usnesení předsednictva bylo v rozsahu 27 stran, byť menšího formátu (cca A6). V návrzích na zaměření učebnic se často objevoval důraz na marxismus-leninismus jako na podstatu školní výchovy, dále na revoluční odkaz a budování socialistického státu směřujícího ke komunismu za přispění československo-sovětského přátelství. Učitelské obci byly hlavní myšlenky usnesení představeny rozšířeným komentářem uveřejněným na první straně 19. sešitu ministerského věstníku (10. července 1951). Usnesení jako samostatná publikace byla vydána Kulturním a propagačním oddělením sekretariátu ÚV KSČ v Praze v roce 1951 (v dalším textu bude citováno jako *Usnesení 1951*).

Předsednictvo ÚV KSČ v úvodu svého usnesení neopomnělo připomenout vlastní význam školní výchovy: „Význam školy a školní výchovy pro výstavbu socialismu v naší vlasti je nesmírný. Škola má svést zápas o duši nejmladší generace národů Československa, generaci nových společenských vztahů, generaci nové kultury, nové morálky. Má vychovávat mládež čestnou, pilnou, hrdou, statečnou, odhodlanou, k práci a k obraně vlasti, oddanou svému lidu, zanícenou pro výstavbu socialismu, jak nám ji ukazuje Klement Gottwald a KSČ, mládež věrnou spojenectví se Sovětským svazem, věrnou velkým myšlenkám Lenina a Stalina. Ruku v ruce s velkou socialistickou přestavbou a výstavbou naší země má škola vychovat uvědomělé socialistické pracovníky, dělníky a rolníky a vytvořit novou socialistickou inteligenci“ (Věstník MŠVU, 1951, seš. 19, s. 203).

Usnesení na několika místech hodnotí historický význam předválečných poměrů a požaduje úplné odstranění smířlivosti a občasně shovívavosti k tomuto období, vybízí k neústupnosti školní výchovy, která se projevovala především v učebnicích dějepisu. „Připomeňme si, že naše školní mládež nežije již v předmnichovské republice s T. G. Masarykem a dr. Ed. Benešem, v republice kapitalistické, ale

žije dnes v lidově demokratické republice a v ní i na výsluní socialismu. [...] Mládež je proto třeba jednotně vyzbrojit do života ideologií vědeckého socialismu marxismem-leninismem, aby byla všestranně k budování a obraně vlasti vyzbrojena. Marxismus-leninismus musí účinněji ovládnouti všechny oblasti výchovné činnosti na školách a ostřeji proniknout do všech držav zpátečnictví, lži a klamu“ (Věstník MŠVU, 1951, seš. 19, s. 205; Usnesení, 1951, s. 3). S výdobytky socialismu mělo být nakládáno tak, „[...] aby se naše školy staly opravdovou výhní socialistické výchovy dorůstajícího pokolení“ (Usnesení, 1951, s. 4–5).

Význam učebnice ve školní výuce se v usnesení hodnotí jako nepostradatelný nástroj pro rozvoj kulturního člověka socialistické epochy (Usnesení, 1951, s. 5–6). Zároveň dodává, že: „Nové učebnice, porovnáme-li je s dřívějšími učebnicemi předmnichovské buržoasní republiky, znamenají ohromný krok vpřed. Učí mládež o naší lidově demokratické vlasti a jejím pracujícím lidu, o našem mocném a věrném spojenci Sovětském svazu, o lidu celého světa, bojujícím za mír a svobodu. Učí mládež k úctě k práci, především k práci dělníků a rolníků, z níž roste blahobyt a štěstí nás všech. Při výkladu učiva používají jevů a příkladů ze života naší socialistické výstavby, zejména ze závodů a vesnic“ (Usnesení, 1951, s. 6).

V duchu principů marxismu-leninismu bylo zapotřebí odstranit „[...] pozůstatky ústupnosti a smířlivosti vůči vlivům buržoasních ideologií“ (Věstník MŠVU 1951, seš. 19, s. 205). Naopak bylo nezbytné v učebnicích jasně ukazovat rozdíl mezi útlakem v předválečných poměrech a „budovatelským úsilím“ nové doby: „Z učebnic není ještě naší školní mládeži dostatečně jasný velký přelom, který se odehrál v historii našich národů tím, že od moci byli odstranění kapitalisté a velkostatkáři, a u kormidla stanula dělnická třída a pracující lid. Není ještě dostatečně jasně vyhraněn rozdíl mezi předmnichovskou republikou a nynějším lidově demokratickým Československem, budujícím socialismus. [...] Není dost přesvědčivě ukázáno, jak vysoko stojí socialismus nad kapitalismem“ (Usnesení, 1951, s. 7). Učebnice měly objasňovat „[...] zásadní rozdíl mezi ideologií předmnichovské republiky, představované zejména T. G. Masarykem a dr. E. Benešem, a ideologií vědeckého socialismu,

který znamená skutečný humanismus, zápas o štěstí lidu a současně i zajištění národní nezávislosti ve spojení s velkým Sovětským svazem [...] zatímco předmnichovský svazek s imperialistickým západem [...] znamenaly hromadnou nezaměstnanost, bídu, střílení do dělníků, [...] a nakonec mnichovskou a protektorátní katastrofu“ (Usnesení, 1951, s. 8). Na dalším místě se uvádí: „Proti první – buržoasní republice postavíme v ostrém protikladu republiku dnešní – lidovou, v níž pěstujeme humanismus, ne masarykovský, ale socialistický, v níž učíme mládež k úctě k práci dělníků a rolníků, o slavné KSČ a o naši národní kultuře, o přátelích v lidových demokraciích, o našem milovaném prezidentu republiky Klementu Gottwaldovi. Budeme mládež učit ohnivě milovat zemi, v níž lásku člověka k člověku již bohatě uskutečňujeme“ (Věstník MŠVU, 1951, seš. 19, s. 205).

V duchu Ústavy Československé republiky měla výchova v učebnicích vést mládež k úctě a lásce ke komunistické straně a k věrnosti k „velikým vůdcům doby“ – k J. V. Stalinovi a ke Klementu Gottwaldovi. „Mládež má být vychovávána v lásce k osvoboditelské armádě Sovětské, k naší lidově demokratické armádě a k Sboru národní bezpečnosti, které stojí na stráží velkého díla naší socialistické výstavby“ (Usnesení, 1951, s. 9).

Co se týče věcného obsahu učebnic, Usnesení ústředního výboru KSČ vybízelo, aby významné svátky osvobozeného lidu, jako je 1. máj, 7. listopad, 9. květen a další svátky připomínající nové socialistické pořádky, našly své místo i v učebnicích (Usnesení, 1951, s. 9). Budování socialistické vlasti mělo být v učebnicích soustavně a názorně připomínáno významem klíčových odvětví hospodářství – těžkým průmyslem, obsah školní výchovy měl v mládeži probouzet vedle jiného i přání být horníkem, hutníkem, strojírenským dělníkem, traktoristou apod., tolik k ideovému obsahu učebnic.

Hodnotíme-li dopad doporučení usnesení Ústředního výboru KSČ směrem k učebnicím všeobecně vzdělávacích předmětů, vesměs se projevuje snaha o jejich výraznou politickou instrumentalizaci. Zejména se to týká učebnic ruského jazyka, zeměpisu, dějepisu a občanské nauky.

Z usnesení vyplývá, že nejméně nedostatků mělo být obsaženo v nových učebnicích ruského jazyka. Tyto učebnice měly dobře seznamovat se Sovětským svazem, se životem významných bojovníků za socialismus a komunismus, měly učit milovat „velikou Sovětskou zemi“, „mocnou oporu budování socialismu v naší vlasti“. [...] I tak bylo ovšem zapotřebí stále více vyzdvihovat neochvějné přátelství našeho lidu k lidu sovětskému a naší „nezměrnou lásku k velikému Stalinovi“ (použita autentická vyjádření).

Učebnicím zeměpisu bylo vytýkáno, že si málo všímají Sovětského svazu, Čínské lidové republiky, a Usnesení vybídlo, aby výuka spojená s kapitalistickými zeměmi popisovala útlak a bídu pracujícího lidu a věrně popisovala jeho úsilí za osvobození, útisk závislých a koloniálních zemí (Usnesení, 1951, s. 17–18).

Jestli byl ideologický směr učebnic „přílepem“ k učivu, v učebnicích dějepisu byl jejich vlastním obsahem. Usnesení požadovalo, aby učebnice dějepisu více poukazovaly na mezinárodní význam Velké říjnové socialistické revoluce, zejména pak na její vliv na tzv. národní osvobození, a vytklo, že doposud dostatečně široce nelíčí život a dílo velkých vůdců sovětského lidu Lenina a Stalina (Usnesení, 1951, s. 19). „Řeč dějepisných učebnic je málo živá, málo plamenná a nedostatečně strhuje děti k nadšení nad velikostí a slávou dějin pracujících mas, bojujících za svobodu. Také líčení našich národních dějin není tak přesvědčivé, aby budilo v žácích nezlomnou vlasteneckou hrdost nad revolučními tradicemi našeho lidu“ (Usnesení, 1951, s. 19–20). Dějepisná výuka měla „[...] jasně odhalit buržoasní, protilidovou a protisovětskou politiku tehdejších vlád a ukázat pravou reakční tvář T. G. Masaryka a dr. E. Beneše“ (Usnesení, 1951, s. 20). „Naproti tomu je nutno vysoko vyzdvihnout pokrokovou úlohu Sovětského svazu v naší historii a slavný boj Komunistické strany Československa za svržení kapitalistického jha a za vybudování socialismu v naší vlasti“ (Usnesení, 1951, s. 20).

Dále Usnesení vybízí k tomu, aby se výuka občanské nauky opírala o výklad ústavy lidově demokratické republiky, o politiku Komunistické strany Československa, Národní fronty a vlády republiky při výstavbě socialismu, o učení ústavě prvního socialistického státu

světa, Sovětského svazu. Žákovskými vzory mají být vedle prezidenta Klementa Gottwalda zakladatelé Sovětského svazu V. I. Lenin a J. V. Stalin a úloha Komunistické strany Československa. Jedině „tak dosáhneme spojení výchovy k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu“ (Usnesení, 1951, s. 22). A právě v tomto momentu se ukazuje politický obrat a změna ideového východiska výchovy a vzdělávání. Národní uvědomění, státní loajalita s kosmopolitismem *Masarykovy republiky* je střídán vlasteneckou sounáležitostí se socialistickými idejemi a výlučností dělnické třídy.

Ani učebnice pro výuku matematiky neměly zůstat stranou zájmu o socialistický vývoj v Československu. Žáci měli ve slovních úlohách více řešit problémy plánovaného hospodářství, výrobních závodů a jednotných zemědělských družstev. Učebnicím fyziky, chemie a přírodopisu bylo vytknuto, že málo vedou k přesvědčení o ovládnutí přírody (Usnesení, 1951, s. 25).

Učebnice pod kontrolou. Politické ideje jako východisko ideologizace učebnic – shrnutí

V úvodu článku byla položena otázka, jak se projevovala ideová východiska státní vzdělávací politiky ve vymezení a pojetí učiva v učebnicích v československých dějinách v mezidobí let 1918 a 1960. Sledovali jsme ideová východiska státní vzdělávací politiky jako ideové a politické mantinely pro obsahové vymezení učebnic. Předmětem našeho výzkumu byly předpisy, které ukotvovaly ideový směr ve vzdělávání a přímo se uplatňovaly v obsahu učebnic. Jejich obsahová analýza potvrdila, že politické ideje jsou nedílnou a zcela „přirozenou“ součástí každého politického režimu. Zároveň, že okruhy, ve kterých se politické ideje v předpisech pro obsah a schvalování učebnic vyjevují, nabývají podoby (a) ideologických konfliktů, (b) širšího zasazení společnosti a kultury do politického směru (socialismus vs. kapitalismus), (c) kultu osobnosti, (d) významu školní výchovy pro jednotlivce a stát a (e) úlohy individuality jednotlivce pro společnost a stát. Náhled do konkrétních učebnic pak přibližuje, v jaké podobě a s jakou váhou se jednotlivé ideje do jejich obsahu prosazovaly.

Je tedy zjevné, že se do ideově-výchovného směřování učebnic vždy promítala oficiální vzdělávací doktrína státu, převládající společenské a kulturní hodnoty, politické klima a vlastní charakter politicko-společenského režimu. Tato historická zkušenost potvrzuje fakt, že škola a školní výchova byla, je a nadále bude *politikum*.

Literatura

- ARENTOVÁ, Hannah, 1996. *Původ totalitarismu I–III*. Praha: Oikoymenth. ISBN 80-86005-13-5.
- BALÍK, Stanislav & KUBÁT, Michal, 2004. *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*. Praha: Dokořán. ISBN 80-86569-89-6.
- BUGAREV, E. I. et al., 1977. *Komunistická propaganda. Otázky teorie a metodiky*. Praha: Svoboda.
- FIDELIUS, Petr, 2002. *Řeč komunistické moci*. Praha: Triáda. ISBN 80-86138-03-8.
- HEYWOOD, Andrew, 2007. *Politické ideologie*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-137-3.
- PRŮCHA, Jan, 1999. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- PAVLIS, Jan, 1992. *Rudá nomenklatura. Kádrový pořádek ústředního výboru Komunistické strany Československa*. Praha: GMA.
- RUPNIK, Jacques, 2002. *Dějiny Komunistické strany Československa. Od počátků do převzetí moci*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0957-4.
- SARTORI, Giovanni, 2005. *Strany a stranické systémy. Schéma pro analýzu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-7325-062-4.
- TITZL, Boris, 1992. Dějiny slibů. *Literární noviny*. Praha: Litmedia, III, 10.–16., s. 1–3. ISSN 1210-0021.
- VALEŠ, Lukáš, 2004. *Dějiny politických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-00-8.

Prameny

- Výnosy a sdělení ministerstva školství, usnesení ÚV KSČ.
- Úvodní sdělení. In: *Věstník MŠANO*. Roč. I. (1919), č. 1, s. 1.
- O svobodě školy a učitelstva. In: *Věstník MŠANO*. Roč. I. (1919), č. 1, s. 8.
- O výchovném významu naší doby (č. 3303, 15./I. 1919). In: *Věstník MŠANO*. Roč. I. (1919), č. 1, s. 16.

- O lidovýchovné činnosti učitelstva (č. 9581, 6./III. 1919). In: *Věstník MŠANO*. Roč. I. (1919), č. 2, s. 42.
- O celibátu učitelek (č. 2144, 26./VI. 1919). In: *Věstník MŠANO*. Roč. I. (1919), č. 9, s. 13.
- O učebnicích středoškolských (č. 55.900, 18./XII. 1919). In: *Věstník MŠANO*. Roč. II. (1920), 1. ledna 1920, č. 1, s. 2.
- Revise starších vydání školních učebnic (č. 62.139, 6./II. 1920). In: *Věstník MŠANO*. Roč. II. (1920), č. 6, s. 12.
- Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 15. září 1927, č. 67.597-S/3, o neoprávněném obchodování školních zřízenců i učitelských osob školními knihami a jinými potřebami. In: *Věstník MŠANO*. Roč. IX. (1927), seš. 10, s. 421.
- Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 3. července 1928, č. 41.260-II a 1927, jímž se vydávají pokyny o obsahu a úpravě učebnic. In: *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. Roč. X. (1928), seš. 8, s. 300–304.
- Výnos Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. prosince 1932, č. 136.546-I, o užívání, zavádění a schvalování učebnic a učebních pomůcek na školách národních. In: *Věstník MŠANO*. Roč. XIV. (1932), seš. 12, s. 210–217.
- Výnos Ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. července 1933, č. 67.311/33-I, jímž se upravují a vyhlášují definitivní normální učebné osnovy pro obecné (ludové) školy. In: *Věstník MŠANO*. Roč. XV. (1933), seš. 7, s. 144–165.
- Školy národní, střední, učitelské ústavy, ústavy pro vzdělání učitelek mateřských škol, ústavy pro vzdělávání učitelek domácích nauk a odborné školy všech druhů (včetně škol zemědělských a lesnických v zemích českých. Zrušení výnosů o věcech pedagogických a žakovských, v nichž se jeví nacistický duch a persequční úmysl. Výn. MŠO z 11. VI. 1945, č. A-33.867-III. In: *Věstník MŠO*. Roč. I. (1945), seš. 3, s. 23.
- Revise učebnic a učebních pomůcek na školách národních. Užívání dosavadních učebnic, pomocných knih a učebních pomůcek na národních školách. Výn. MŠO z 11. VI. 1945, č. A-26.232-II. In: *Věstník MŠO*. Roč. I. (1945), seš. 3, s. 22–23.
- Zastavení prodeje učebnic pro národní školy, které byly vydány v době nesvobody. Výn. MŠO z 12. IX. 1946, č. A-177 289-II. In: *Věstník MŠO*. Roč. II. (1946), seš. 17a, s. 389.
- Řád o obsahu, úpravě, schvalování, zavádění a užívání učebnic, knih a učebních pomůcek na školách mateřských, zvláštních, národních, středních, odborných všech druhů a na školách uměleckého směru. Výn. MŠO z 24. IX. 1947, č. 15 423 pres. In: *Věstník MŠO*. Roč. III. (1947), seš. 18, s. 461–470.
- Aprobace učebnic – obnovení. Výn. MŠVU z 29. XI. 1948, č. P-16 707. In: *Věstník MŠVU*. Roč. IV. (1948), seš. 23, s. 563.

Přímé objednávky škol u Státního nakladatelství. Vým. MŠVU ze 17. V. 1949, č. 69 600-I. In: *Věstník MŠVU*. Roč. V. (1949), seš. 10, s. 208–209.

Vydávání vysokoškolských učebních textů a učebnic. č.j. 94 026/51-IV/1, dne 22. května 1951. In: *Věstník MŠVU*. Roč. VII. (1951), seš. 17, s. 181–183.

Usnesení předsednictva Ústředního výboru KSČ o učebnicích pro národní a střední školy. In: *Věstník MŠVU*. Roč. VII., seš. 19, s. 203–206.

Zákony a nařízení

Zákon ze dne 24. července 1919, kterým se zrušuje celibát literárních a industriálních učitelů na školách obecných, občanských (měštanských) v republice Československé.

Zákon č. 292/1920 Sb. ze dne 9. dubna 1920, o župních a obvodních inspektorech školních.

Zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

Zákon č. 150/1948 Sb. Ústavní zákon ze dne 9. května 1948 Ústava Československé republiky.

Zákon č. 100/1960 Sb. Ústava Československé socialistické republiky.

S Okresní školní inspektor a počátky státního dohledu nad obecným školstvím v Čechách v letech 1869–1873

Martin Klečacký^a

^a Masarykův ústav a Archiv AV ČR, v. v. i.
klecacky@mua.cas.cz

Received 14 June 2021

Accepted 9 November 2021

Available online 31 December 2021

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-003

Abstract District School Inspector and the Beginning of State Supervision over General Education System in Bohemia 1869–1873

The paper deals with the adoption of School Supervision Act from 1869 in Bohemia, taking into account both Czech and German speaking milieus. Using the example of appointment of District School Inspectors and looking into their activities, it analyses the system deficiencies and complications that

the state authorities had to cope with in the first years after adoption and that, eventually, led into an amendment of the aforementioned act four years later. Apart from the inadequate organisational background and salary conditions of district inspectors, the paper points out the financial requirements that the school reform brought about and that had to be covered mostly by local municipalities. This fact significantly contributed to a generally passive or even negative attitude held by autonomous corporations as for the new school legislature implementation, which was enhanced by oppositional stance of Czech political representation.

Keywords school inspection, Austria, school administration, Bohemia, 1869–1918

Úvod

Dne 25. října 1867 předložil poslanec říšské rady Eduard Herbst plénu sněmovny návrh zákona na laicizaci dohledu nad rakouským školstvím. Již samotná osobnost překladatele, jednoho z vůdců liberální strany v Rakousku a budoucího ministra, jasně ukazovala na význam, jaký mělo zřízení moderní školní inspekce založené na pedagogicko-didaktických principech a podléhající jednotnému řízení pro tehdejší liberální politiky. Během následujícího legislativního procesu bylo

nutné zvážit a vyrovnat jak zájmy státu, jehož cílem byla výchova a vzdělání svých občanů podle liberálních zásad, tak i církve, která se snažila udržet spojení mezi vzděláním a mravní, resp. náboženskou výchovou, a v neposlední řadě rodičů dětí. Ti zde vystupovali nejen jako zástupci svých ratolestí, pro něž bylo klíčové zajistit svým dětem základy pro budoucí samostatné uplatnění a profesní existenci, ale i jako voliči a daňoví poplatníci, z jejichž peněz se celá školská soustava financovala (Šafránek, 1918). Nové školské zákony měly definitivně ukončit období, kdy rakouské školství stálo pod kontrolou církevních úřadů, kdy na lokální úrovni učitelé stále podléhali dozoru okresního školdozorce, kterým byl vikář římskokatolické církve, a kdy církevní hodnostáři mohli ovlivnit nejen složení pedagogického sboru, ale i strukturu a obsah výuky.

Ve své studii se zaměřím na úspěšnost prosazení legislativních opatření v praxi s ohledem na politické, ale i správní poměry v Čechách přelomu 60. a 70. let 19. století. Zajímat mě bude především proces jmenování okresních školních inspektorů, kteří pro mě představují klíčového aktéra zestrátnění školního dozoru. Z tohoto důvodu je článek založen v první řadě na analýze spisového materiálu z proveniencí dvou zemských institucí se vztahem ke školské správě – českého místodržitelství a zemské školní rady. Právě perspektiva státu a jeho úředníků je podle mého názoru chybějící komponentou ve výzkumu školské soustavy 19. století, založeného dosud zejména na pramenech osobní povahy, archivních fondech z činnosti samosprávných úřadů, případně tisku a dobových odborných periodik.¹ Současné fondy

1 K výzkumu školské soustavy a vývoje školské správy (včetně organizace školního dozoru) srov. zejména BARTOŠOVÁ, Jana, ŠIMEK, Jan & ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2019. *Od školdozorce k inspektorovi. Historie školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce ve spolupráci s Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského. ISBN 978-80-86935-46-1; dále VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla, 2016. *Rákoska v dílně lidství. Česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2533-3; HLAVÁČKA, Milan, 2006. *Zlatý věk české samosprávy. Samospráva a její vliv na hospodářský, sociální a intelektuální rozvoj Čech 1862–1913*. Praha: Libri. ISBN 80-7277-297-X, s. 90–106. Z novější literatury se postavení školy, učitelů i školních dozorců věnuje na příkladu Moravy a Slezska: CIBULKA,

zemské instance představují často jediný ucelený zdroj úřední povahy, který spolehlivě zachycuje proces výstavby státní školní inspekce, což je způsobeno špatnou úrovní dochování a neúplností lokálních archivních pramenů. Chování státních úřadů budu sledovat v celkovém kontextu tzv. dvoukolejné veřejné správy, jak se v Rakousku etablovala nejpozději od počátku 60. let 19. století. Pozornost proto zaměřím také na interakci zestátněných školních úřadů s obecní či okresní samosprávou.

Původní Herbstova předloha prošla v říšské radě bouřlivými debatami, a to především v její horní – panské – komoře, kde byly tradičně zastoupeny především konzervativní elementy v podobně církevních hodnostářů a pozemkové aristokracie. Její konečné prosazení bylo možné v důsledku silného poklesu panovníkovy autority po prohrané válce s Pruskem v roce 1866 a vynuceném vyrovnání s Uherskem, které umožnily liberálním politikům postavit rakouský ústavní a správní systém na moderních liberálních principech. Jeden z těch nejdůležitějších představovalo právě jasné vymezení sfér vlivu státu a církve v oblasti školství (Engelbrecht, 1982, s. 111–116; Strakosch-Grassmann, 1905, s. 256–258). Zákon o organizaci obecného školství č. 48 ř. z. z 25. května 1868, jeden z tzv. májových zákonů, nově upravujících vztah státu a církve, ve svých ustanoveních omezoval vliv církevních hodnostářů pouze na výuku náboženství. Ostatní předměty byly svěřeny učitelům bez ohledu na jejich náboženskou příslušnost a učební látka nově neměla podléhat žádnému dohledu ze strany církevní autority. S tím velmi úzce souvisela i otázka kontroly provádění a dodržování školských zákonů. Tzv. školní dohlídku nemohli již nadále z principu vykonávat místní vikáři z pověření biskupa nebo dokonce ordináři osobně, nový zákon proto zaváděl kompromisní řešení v podobě školních rad na místní, okresní a zemské úrovni, ve kterých měli zasednout zástupci státu, církvi, příp. dalších náboženských společností, samosprávy zastupující voliče a daňové poplatníky a také samotných učitelů. Rady sice fungovaly jako kolektivní orgány, jejich předsedou na okresní i zemské

úrovni byl však státní úředník s výkonnými orgány – školními inspektory – také jen zaměstnanci státu (Engelbrecht, 1982, s. 88–91; Šafránek, 1918, s. 305–310).

Zavedení institutu okresního školního inspektora v Čechách

Konkrétní podoba, složení a fungování školních rad však byla ponechána zemskému zákonodárství, což se ukázalo jako kámen úrazu. Zemský sněm v Tyrolsku se například usnesl na takových předlohách, které byly v přímém rozporu s intencí říšského rámcového zákona. Liberální většina na Moravě, Slezsku, Horních či Dolních Rakousích naopak církevní zástupce buď téměř ze školní správy vyloučily, nebo jim přisoudily jen zcela formální roli. Žádný z těchto zákonů proto nezískal panovnické schválení a provádění školských reforem tak ve většině rakouských korunních zemí až do roku 1870 probíhalo provizorně na základě ministerských instrukcí a vyhlášek. Jedním z mála sněmů, který se dokázal usnést na znění zákona respektujícího podmínky říšské normy, byl český zemský sněm ovládaný v té době německojazyčnými liberály a poslanci za ústavověrný velkostatek (Strakosch-Grassmann, 1905, s. 263; Kolmer, 1902, s. 378–379, 400–401). Zemský zákon o dohlídce ke školám z 8. února 1869 sice částečně respektoval specifické národnostní poměry v Čechách, když ve smíšených okresech zaváděl oddělené školní rady pro školy s českým či německým vyučovacím jazykem, po svém vyhlášení se však potkal s takovým odporem, že jeho ustanovení mohla být realizována jen se zpožděním, improvizovaně, zřízené školní rady fungovaly s vypětím všech sil, v omezeném složení a o řádném plnění jejich povinností nelze vůbec mluvit (Tobolka, 1913, s. 246–257).

Vůbec největším problémem se v českých podmínkách stalo jmenování okresních školních inspektorů, zodpovědných za dohled nad obecnými a měšťanskými školami v okrese.² U okresních inspek-

2 Obecné a měšťanské školy podléhaly bezprostřední a pravidelné kontrole okresních školních inspektorů a jen namátkové a nahodilé kontrole vybraných zemských školních inspektorů, naopak pro střední školy a učitelské ústavy byla kompetentní jen zemská školní rada a jejich kontrolu prováděli proto výlučně zemští školní inspektori.

torů zákon předpokládal, že vyjdou z místních školských expertů, zkušených učitelů a ředitelů obecných škol. Tato představa se však ukázala být zcela iluzorní – tím spíše, když zemští zákonodárci do textu vpravili § 28,³ který zřizovatelům škol dával právo, aby odmítli „svého“ učitele propůjčit státní inspekci.⁴ Úřad okresních inspektorů byl totiž z úsporných důvodů zřízen jen jako vedlejší činnost, kterou jmenovaní učitelé (a nejen ti) měli vykonávat ve volných chvílích bez újmy na svém stávajícím povolání (Macková, 2011, s. 8–10). Zejména v prvních měsících a letech následujících po prosazení takto přelomových změn v organizaci školství šlo o naivní předpoklad. Právě na odporu obcí, které neměly zájem ztrácet své schopné a zkušené učitele, a na nedostatečném organizačním zázemí a zajištění ztroskotala původní koncepce a zemská školní rada musela přistoupit k permanentní improvizaci.⁵

Okresní školní inspektor měl působit jako odborný referent okresní školní rady, kdy by zastával roli pravé ruky okresního hejtmána pro školské otázky. Zatímco hejtmán se jako právník měl zabývat hlavně administrativně finančními záležitostmi, u inspektora se čekalo, že se bude věnovat personáliím podřízených učitelů a také odborně pedagogickým otázkám. Vedle přípravy podkladů pro rozhodování okresní školní rady a následně provádění jejích usnesení v praxi musel minimálně několikrát ročně navštívit všechny podřízené školy a osobně se přesvědčit o stavu výuky. Ve skutečnosti však nezřídka celá tíha školní administrativy ležela na inspektorovi, pro okresního hejtmána školní rady představovaly novou a nepříliš vítanou agendu, pro kterou neměl ani čas, ani pracovní sílu.

Jen těžce proveditelná byla v praxi rovněž povinnost zemské školní rady navrhnout ke jmenování pro každý okres tři nejvhodnější

3 Srov. zákon č. 26 z. z. ze dne 8. 2. 1869, jenž se týče dohlídky ku školám, § 28. *Zemský zákoník království českého*, 1869, částka VII, s. 38.

4 Výnos zemské školní rady v Čechách ze dne 2. 12. 1869, č. j. 3509/LSR. Fond Zemská školní rada Praha (ZŠR), karton 15, signatura I/10/4. Národní archiv (NA).

5 Zpráva okresní školní rady v Rumburku na zemskou školní radu v Čechách ze dne 3. 2. 1870, zpráva zemské školní rady v Čechách ministru kultu a vyučování ze dne 2. 3. 1870, č. j. 765/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

kandidáty, z nichž by ministr kultu a vyučování jednoho vybral. Jednotlivé zprávy opakovaně uváděly, že v některých okresech bylo štěstí, pokud se podařilo sehnat alespoň jednoho vhodného kandidáta, který byl ochoten funkci přijmout. V celé řadě míst se nenašel vůbec nikdo. Kromě odporu obcí, politické agitace ze strany české státoprávní opozice neměli učitelé zájem o administrativně náročnou a špatně placenou pozici. Na druhou stranu ani zemská školní rada nevybrala každého. Vedle pedagogických zkušeností hrál důležitou roli i politický profil kandidáta. Ti, kteří se „kompromitovali“ odmítavým postojem proti školským zákonům, rakousko-uherskému vyrovnání, či volili během zemských voleb opoziční kandidáty, byli na základě posudku okresního hejtmána automaticky vyloučeni.⁶

Rezervoár možných kandidátů z učitelského povolání se tím velmi omezil a okresní hejtman – navzdory důraznému doporučení zemské školní rady – často navrhoval raději místního děkana nebo některého z okolních farářů, u kterého předpokládal zkušenost s vedením mládeže z předchozích dob a rezervovaný postoj k nacionální agitaaci.⁷ Z celkem 79 osobností, které zemská školní rada na jaře 1869 získala v podobě návrhů šéfů okresních hejtmanství (a budoucích předsedů okresních školních rad) jich 29, tj. 36 %, znělo na jméno místního duchovního. U těch farářů, kteří současně zastávali funkci biskupského vikáře, by to v důsledku znamenalo, že setrvávají ve své roli okresního školdozorce i po přijetí liberálních školských zákonů. Dalších 22, tj. 28 %, navržených jmen byli většinou ředitelé a učitelé hlavních (pozdějších měšťanských) škol, 17 kandidátů, tj. 21 %, představovali profesori a ředitelé středních škol, a to především v okresech, kde fungovala nějaká reálka nebo gymnázium. A v devíti případech (11 %) bezradný

6 Přednesení referenta J. V. Grohmanna ve schůzích zemské školní rady, 21., 23., 25. a 28. 8. 1869, č. j. 1579/LSR, fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

7 Telegram PM na dohlédací okresní hejtmany v Čechách ze dne 30. 6. 1869, č. j. 2099. Fond Prezidium místodržitelství Praha (PM), karton 806, signatura 6/5/31. NA.

okresní hejtman dokonce navrhl za inspektora někoho zcela mimo školskou soustavu (např. lékárníka, lékaře nebo místního advokáta).⁸

Zemská školní rada však nebyla návrhy okresní instance nikterak vázaná. Ostatně u některých referentů, kteří vedli tato jednání týkající se konstituování nové školské správy a jmenování inspektorů, lze předpokládat silné sympatie s politickým programem liberální strany. Za klíčového muže a hybatele školské reformy můžeme považovat místodržitelského radu Johanna Virgila Grohmana, který v 60. letech zasedal v českém zemském sněmu a tato jeho veřejná angažovanost jej během vlády konzervativního kabinetu Richarda Belcrediho stála dokonce místo ředitele litoměřické reálky. Nicméně po liberálním obratu v rakouské politice se v roce 1869 stal referentem zemské školní rady (navzdory absenci právnického vzdělání) a z této pozice vlivným propagátorem školské reformy v Čechách (Klečáček et al., 2020, s. 204).

Během projednání konečné nominace se Grohmannovi podařilo snížit počet navržených duchovních z 29 na 14, naopak počet středoškolských učitelů vybraných pro funkci okresního školního inspektora narostl ze 17 na 42, což představovalo 44 % všech 95 jmen odeslaných na ministerstvo kultu a vyučování do Vídně. Z pohledu státu byli profesori středních škol ideálními kandidáty, protože byli na rozdíl od učitelů obecných škol v přímém zaměstnaneckém poměru ke státu, nehrozilo proto, že by úřad demonstrativně odmítli, nebo jej sabotovali. Z pedagogického pohledu však již byla situace komplikovanější. Od okresního školního inspektora se očekávalo, že bude v kontaktu výhradně s dětmi a učiteli obecných a měštanských škol, tyto zkušenosti však středoškolské profesori většinou postrádali a navíc byli vzhledem ke své aprobaci zaměřeni vždy jen na některé předměty (C. k. okresní inspektoři škol, 1869, s. 345–346).⁹

8 Přehled sestaven na základě návrhů jednotlivých okresních hejtmanství in: Vorschlag für die Besetzung der Bezirksschulinspektoren im Königreiche Böhmen, č. j. 2297 pres. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA. Zbývající dvě osobnosti se mi nepodařilo profesně zařadit.

9 Výnos ministra kultu a vyučování ze dne 21. 9. 1871, č. j. 11305/LSR. Fond ZŠR, karton 1, signatura I/1/23. NA.

Problémy zákonné úpravy v praxi

Palčivým problémem se stala trvalá nepřítomnost inspektora v sídle okresu. Jelikož profesori představovali pro vládu ideální zdroj kandidátů, kteří nemohou odmítnout, nebyly výjimečné situace, kdy např. z pražských gymnázií a reálék se každý týden rozjížděli inspektoři do Poděbrad, Slaného, Hořovic či Loun, podobně zásobovaly okolní okresy i střední školy z Písku, Tábora či Plzně. Takový stav, kdy profesor několik dnů v týdnu učil na svém domovském ústavu, dalších několik dnů buď zasedal v okresní školní radě, nebo jezdil po venkovských školách po inspekci, byl dlouhodobě neudržitelný (Jessen, 1870, s. 801–802). A to jak pro školní úřady, tak i pro inspektora samotného. V roce 1870 proto následovala vlna rezignací z důvodu nedostatečného cestovního paušálu, rodinných či zdravotních problémů. Např. vysokomýtský inspektor Jan Smita se po smrti své manželky staral sám o dvě děti a cesty z Prahy do Mýta tak pro něj nepřipadaly více v úvahu, kromě toho, jak sám doznal, byl „dosud odborným učitelem na střední škole a o obecném školství mnoho nevím, musel bych se proto ještě s mnohým seznámit, na což v nynějších poměrech nemám sílu“.¹⁰ Inspektor pro okres Blatná Václav Babánek pravidelně cestoval ze svého domovského gymnázia v Písku, po roce však rezignoval, když mu „trmácení cestou do Blatné zhoršilo žaludeční katar natolik, že se nemohl ani zúčastnit ustavující schůze okresní školní rady“.¹¹

Jenomže vláda neměla kromě středoškolských kantorů nikoho jiného, na koho by bylo možné se spolehnout. Z 22 jmenovaných inspektorů vyšlých z řad učitelů obecných škol jich deset nezískalo souhlas příslušné obecní samosprávy, která je platila a neměla důvod své nejlepší učitele půjčovat zadarmo eráru. A to se netýkalo jen českých obcí, u kterých se podobný postoj mohl svést na pasivní rezistenci a opozici vůči centralistické vládě, své učitele odmítly poskytnout například Kadaň, Chomutov, Hodkovice nad Mohelkou, Mariánské Lázně, pak

10 Žádost J. Smity zemské školní radě v Čechách ze dne 18. 11. 1870, č. j. 8556/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

11 Žádost V. Babánka zemské školní radě v Čechách ze dne 28. 11. 1869, č. j. 3454/LSR. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA.

také Mladá Boleslav, Kostelec nad Orlicí či Sušice.¹² V posledním případě byl vybraný učitel zároveň dočasným správcem školy za duševně nepřítelného ředitele a jeho pověření okresní inspekci z pohledu obce ohrožovalo samotný chod školy.¹³ Přes četné intervence, přímlyvy a domluvy okresních hejtmanů setrvaly obecní výbory na svém negativním stanovisku, ministerstvo nakonec tedy muselo dočasně ustoupit a hledat nové kandidáty.¹⁴ To se ne vždy podařilo a školy v okrese Planá tak zůstaly od roku 1869 další tři roky bez inspektora,¹⁵ stejně tak iluzorní byla inspekce v Klatovech, kde se výběr nového inspektora táhl více než rok.¹⁶

Ideální představa ministerstva, že inspektor bude rádcem starších učitelů, pomocníkem a průvodcem mladé učitelské generace, že bude recipovat nejnovější poznatky pedagogiky a didaktiky a pomáhat tím osvětě a výchově nové generace rakouských občanů, se střetávala s realitou českých poměrů. V září 1871 vydal ministr kultu a vyučování Josef Jireček výnos, kterým de facto zakázal další jmenování středoškolských profesorů do inspektorských funkcí. Bez ohledu na vyšší finanční náklady spojené například se zajištěním suplujícího učitele se měla zemská školní rada zasadit o to, aby se do této důležité funkce dostali výhradně učitelé z místního okresu či nejbližšího okolí.¹⁷ Již učiněné návrhy tak putovaly z Vídně zpět do Prahy a v celé řadě míst se okresní hejtman znovu a marně pokoušel najít někoho vhodného z místních kantorů, kteří by z odborného i politického hlediska dostáli kladeným

12 Výnos zemské školní rady v Čechách všem okresním hejtmanům ze dne 9. 12. 1869, č. j. 3814/LSR. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA.

13 Zpráva městské rady v Sušici okresnímu hejtmanu v Sušici ze dne 24. 11. 1869, č. j. 3422/LSR. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA.

14 Zpráva okresního hejtmana v Liberci zemské školní radě v Čechách ze dne 6. 12. 1869, č. j. 3724/LSR. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA.

15 Výnos zemské školní rady okresní školní radě v Plané ze dne 26. 7. 1870, č. j. 4375/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

16 Zpráva zemské školní rady ministerstvu kultu a vyučování ze dne 12. 7. 1871, č. j. 2372/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

17 Výnos ministra kultu a vyučování zemské školní radě v Čechách ze dne 21. 9. 1871, č. j. 11305/LSR. Fond ZŠR, karton 1, signatura I/1/23. NA.

nárokům, kteří by o tuto práci měli zájem a jimž by jejich zaměstnavatel udělil nutný souhlas. Poslední podmínku nakonec částečně vyřešila změna zákona o zřizování a vydržování obecných škol z února 1870. Krátké ustanovení o tom, že školy napříště nevydržují jednotlivé obce, ale školní okres, do jehož okresního školního fondu obce přispívají alikvotní částkou, zajistilo, že do budoucna souhlas učitelům s přijetím inspektorské funkce udělovala okresní školní rada, nikoliv jednotlivé obecní výbory.¹⁸

Jako poražený z tohoto procesu vyšly právě obce, především ty bohatší, progresivnější a řádně spravované, protože zmíněnou legislativní změnou přišly o své školy a školní budovy. Jejím novým vlastníkem byl okresní školní fond a do něj musely obce platit bez ohledu na to, zda své školy v předchozích letech nově postavily, renovovaly či nově vybavily. Pokud tyto obce spoléhaly na to, že si těmito investicemi na léta dopředu zajistily řádně fungující místní školství, o to trpělo být po roce 1870 zjištění, že budou platit znovu a dál. Nově vlastně solidárně přispívaly na vydržování škol v sousedních obcích, kde samospráva v předcházejících letech nechala školy chátrat a neutratila nic ani za jejich vybavení. Navíc z pohledu obecní samosprávy nad svými příspěvky neměly ani patřičnou kontrolu, ta totiž přecházela do rukou okresní školní rady, v níž zástupci samosprávy tvořili jen menšinu.¹⁹

Právě finanční otázka stála za odporem proti školským zákonům nejen ze strany samosprávy, ale i daňových poplatníků. Z hlediska běžného občana stát novými zemskými zákony sice ukládal povinnost platit školské přirážky do okresního školního fondu, ale nenabízel žádné zlepšení stávajících poměrů. Ve škole i nadále zůstávali starší a vysloužilí učitelé, kteří sice nevyhovovali novým nárokům kladeným na učitelskou profesi, ale nedosáhli ještě věku na odchod do penze. V průběhu roku 1870 došlo k postupné klasifikaci škol a jejich rozřazení podle

18 Srov. zákon č. 22 z. z. ze dne 19. 2. 1870, kterým se upravuje zřizování, vydržování a navštěvování veřejných škol národních, §§ 37–38. *Zemský zákoník království českého*, 1870, částka VII, s. 79–80.

19 Zpráva českého místodržitele ministru kultu a vyučování ze dne 24. 12. 1870, č. j. 4444. Fond PM, karton 806, signatura 6/5/31. NA.

drahotných poměrů, což přímo ovlivňovalo výšku učitelských platů. Jejich nezřídka přímo skokový nárůst vyvolával především ve venkovských obcích rozhořčení. Jak referoval místodržitelství rada v Táboře, šířilo se okresem přesvědčení, že „za to, co vědí, byli bývali zaplacení dost“.²⁰ Obecný učitel si polepšil na místo původních 500 zl. na 1100 zl. ročně, získal jistotu pravidelné výplaty z okresní školní pokladny, nárok na penzi a zabezpečení i svých rodinných příslušníků (Vošahlíková, 2016, s. 138–145).

Vedle povinnosti školských přírážek se s nepochopením setkalo i ustanovení o prodloužení povinné školní docházky do ukončeného 14. roku věku. Právě tato změna zasáhla především méně majetné vrstvy. V řemeslnických a dělnických rodinách bylo běžné, že synové ve dvanácti letech odcházeli na učení řemeslu, případně že se začali podílet na výživě rodiny, v každém případě již nechodili do školy a rodina nemusela více platit školné. Další dva roky ve škole se při zachování stejného učebního plánu zdály být ztraceným časem, navíc když pro tyto děti v přeplněných třídách často nebylo ani místo.²¹

Nové školské zákony vyvolávaly negativní reakce či přímo odmítání na celém území Čech, v německých okresech byl však jejich dopad částečně mírněn liberální orientací tamějších samospráv, které byly ochotné navzdory tíživým finančním břemenům spolupůsobit při reformě školského systému. Tuto vstřícnost bychom v českojazyčných okresech hledali mnohem obtížněji. Povinnosti, které s sebou školské zákony přinášely, se setkávaly s o to důslednějším odmítáním, protože přicházely od centralistické vlády, byly přijaty ve Vídni ústředním parlamentem, a nikoliv zemským sněmem, a protože tvořily součást liberálního programu, který stál v přímé opozici k federalizačním snahám české politiky i šlechty (Srb, 1899, s. 243). Národní strana, tzv. staročeši, se právě v případě školských zákonů ocitla v nepříjemném sevření, kdy byla nucena bojovat proti zákonům ne pro jejich obsah, ale jen pro

20 Zpráva místodržitelství rady v Táboře prezidiu místodržitelství ze dne 8. 11. 1870, č. j. 4771. Fond PM, karton 806, signatura 6/5/31. NA.

21 Zpráva českého místodržitele ministru kultu a vyučování ze dne 24. 12. 1870, č. j. 4444. Fond PM, karton 806, signatura 6/5/31. NA.

jejich vnější formu, způsob přijetí a proto, že nevyhovovaly spojením ze strany konzervativního velkostatku. Tato perspektiva se však jen těžko vysvětlovala samotným učitelům, pro které představovaly „rakušácké“ zákony ohromné zlepšení jejich materiálního postavení i společenského statusu.

Rozhodně tak nelze paušálně tvrdit, že se školské zákony v Čechách setkaly na místní úrovni s rozhodnou opozicí na české straně a nadšeným přijetím v německých okresech. Realita byla mnohem pestřejší a proces implementace školských norem vyžadoval zapojení celé řady místních aktérů, z nichž zcela klíčovou roli hráli okresní školní inspektor, okresní hejtman jako předseda okresní školní rady, jednotliví obecní starostové a ředitelé a správci místních škol. Když ve své zprávě okresní školní inspektor v Domažlicích popisoval výsledek své inspekční cesty, mohl zcela jednoznačně potvrdit, že odpor učitelů proti školským zákonům – politicky motivovaný Národní stranou – byl zlomen hned v zárodku. Krátce poté, co se okresnímu hejtmanovi Antonu Fülleky-mu podařilo přesvědčit místní starosty ke zřízení místních školních rad a co se ustavila i okresní školní rada, sestavila rozpočet a vypsala školní přírážky, začala učitelům chodit pravidelná měsíční gáže. Učitelé se tím emancipovali nejen od místních farářů, ale i starostů a stali se z nich veřejní činitelé s postavením státního úředníka, stálým příjmem, sociálním zabezpečením i volebním právem.²² Podobně úspěšný byl ve svém okrese i tábořský místodržitel Jan Bradáč, kterému se dokonce podařilo přesvědčit starosty k automatickému paušalování školních dávek, čímž ušetřil za jejich administraci.²³ Okresní hejtman ve Vrchlabí Julius Kromer a tamní okresní školní inspektor Wenzel Weber vytvořili natolik sehraný tandem, že v okrese během tří let vyrostlo šest nových školních budov. Takový rozmach školství byl možný jen rychlým a efektivním provedením všech nových zákonných opatření, na kterém měl

22 Zpráva okresní školní rady v Domažlicích zemské školní radě v Čechách, [únor 1871], č. j. 2757/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

23 Zpráva zemské školní rady v Čechách ministru kultu a vyučování ze dne 21. 1. 1874, č. j. 15308/LSR. Fond ZŠR, karton 17, signatura I/10/4. NA.

školní inspektor klíčový podíl, přestože šlo o katolického duchovního, místního děkana a bývalého školdozorce.²⁴

Okresní školní inspektor v Horšovském Týně, farář Josef Maras měl být údajně autorem kritického článku odsuzujícího dopady školské reformy. Když tento případ vyšel najevo, ukázalo se během následného vyšetřování, že farář sice satirický článek sepsal, ovšem jen na přání biskupské konzistoře a s jeho uveřejněním nesouhlasil (k postoji českého episkopátu ke školským reformám srov. Balík et al., 2015, s. 121–124). Okresní hejtman duchovního bez váhání označil za zastánce školských zákonů a zemská školní rada se nakonec usnesla, že vyšetřování zastaví. Sám referent projevil pochopení a lítost nad dvojím postavením okresního školního inspektora, který je sice přesvědčen o správnosti školské reformy, ovšem jeho postavení katolického duchovního jej nutí k velké rezervě v jeho postojích.²⁵

Do podobně problematické pozice se dostávali i místní samosprávní činitelé. Starostu v Čáslavi Rudolfa Jablonského navrhl místní okresní hejtman k vyznamenání rytířským křížem Řádu Františka Josefa pro jeho vstřícný postoj k vládním reformám, mimo jiné ke školským zákonům. Jablonský, který sice jako poslanec českého zemského sněmu provozoval pasivní rezistenci, se ve svém městě choval zcela opačně. Díky jeho podpoře se podařilo v místě ustavit školní radu, jeho vliv hejtman ocenil i při prosazení výstavby nové školní budovy v okresním městě.²⁶ Podobně si počínal i okresní starosta v Německém Brodě Eduard Brzorád (otec pozdějšího stejnojmenného mladočeského politika). Společně ještě s jedním členem okresního výboru se postavil novinovým výzvám k odeprání voleb do okresní školní rady a obratným vyjednáváním je dokázal v okresním zastupitelstvu prosadit s tím, že se

24 Zpráva zemské školní rady v Čechách ministru kultu a vyučování ze dne 21. 1. 1874, č. j. 15308/LSR. Fond ZŠR, karton 17, signatura I/10/4. NA.

25 Přednesení během jednání zemské školní rady ze dne 7. 1. 1873, č. j. 17438/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

26 Zpráva místodržitelského rady v Čáslavi prezidiu místodržitelství ze dne 28. 9. 1874, č. j. 5194. Fond PM, karton 1091, signatura 2/2/1. NA.

sám nechal zvolit.²⁷ Právě podpora školství ze strany samosprávy nebyla vůbec samozřejmá, obce i okresy nesly poměrně nákladná finanční břemena, o to více stát dokázal ocenit – i ve formě patřičného císařského vyznamenání – vsřícný postoj jdoucí nad rámec zákonných povinností. Skutečnosti, že starosta (či kdokoliv jiný) byl aktivním členem okresní školní rady, místním školdozorcem, to, že obec ochotně přispívala na výstavbu místních školních budov a bez problému spolupracovala se státními úřady, patřily mezi důležité motivy, které se v návrzích na vyznamenání pravidelně objevovaly, a to nejen u všech starostů bez rozdílu jejich národnosti nebo politického přesvědčení. Cílem bylo jak ocenit zasloužilého místního činitele, tak i podpořit jeho postavení v lokální společnosti před jeho voliči a dokázat, že se tento proaktivní přístup a spolupráce s vládními úřady dlouhodobě vyplácí.

Případ Louny

Skutečně důsledná až násilná opozice proti školské reformě a těm, kdo ji zosobňovali, byla v Čechách nakonec výjimečná a podle zpráv, které docházely na české místodržitelství, lze soudit, že byla podmíněna souhrou řady lokálních faktorů. Za nejvýznamnější případ střetu mezi učiteli, občany, obcí a státem můžeme považovat lounské výtržnosti z let 1869 a 1870, jejichž motorem bylo dosazení místního římskokatolického děkana do funkce okresního školního inspektora pro okres Louny (Roedl, 2005, s. 222–225). Poté co byl původně jmenovaný Josef Valenta, profesor české reálky v Praze, přeložen do Slaného, navrhl okresní hejtman Ludwig von Malowetz právě děkana Františka Linharta. Spoléhal na jeho zkušenosti, kdy Linhart před svou instalací do úřadu místního faráře působil jako katecheta na hlavní škole, jenomže jeho obliba ve městě už v té době byla prakticky nulová. Původně populární kněz získal pověst hamižného preláta a jeho vztahy s obcí – která byla mimoto místním církevním patronem a do úřadu jej uvedla – i farníky se jen zhoršovaly (Kunc, 2009, s. 45–46). Pragmatický Linhart však v té

27 Zpráva okresního hejtmana v Německém Brodě prezidiu místodržitelství ze dne 28. 9. 1874, č. j. ad 5194. fond PM, karton 1091, signatura 2/2/1. NA.

době prokázal hejtmanovi velkou službu. Při volbách do zemského sněmu v roce 1869 volil jako jeden z mála místních představitelů kandidáta vládní ústavověrné strany. Šlo o ryze demonstrativní volbu, po níž se děkan nadobro rozešel s místní českou většinou, hejtmanovi tím však dokázal svou loajalitu a provládní postoj navzdory svému kněžskému povolání.²⁸

Děkan Linhart se proto ještě v roce 1869 stal novým okresním školním inspektorem a tím i nadřízeným místních učitelů. Rok předtím se v Lounech otevřela nová hlavní škola a nižší reálka, na které obec přijala celou řadu poměrně mladých učitelů, přicházejících z Prahy či jiných center českého národního hnutí a radikálně vystupujících proti rakousko-uherskému vyrovnání a nerespektování českého státního práva. Právě tito učitelé – v čele s Antonínem Konstantinem Vitákem – stáli v popředí lounské učitelské opozice, která se v dalších měsících dostala do tvrdého střetu s konzervativně orientovaným děkanem. Zapojení učitelů do táborového hnutí, organizování veřejných demonstrací a otevřeně protivládní vystupování se neslučovalo s postavením učitele jako veřejného činitele a už vůbec neodpovídalo vládní snaze, aby právě učitelé byli nositelé liberálních myšlenek ve venkovském prostředí (Vostřel, 2013, s. 61–64). Tím, kdo měl příliš svobodomyslné učitele disciplinovat, byl v první řadě okresní školní inspektor. Tomu se v okresní školní radě podařilo prosadit, že byl v roce 1869 odvolán ředitel hlavní školy, suspendován byl A. K. Viták, další učitelé byli okresním hejtmanem potrestáni peněžitě. Učitel Karel Svoboda dokonce proti děkanovi založil petici, kterou adresoval na lito-měřickou konzistoř, aby přikázala svému faráři vzdát se úřadu inspektora. Před Linhartovým domem se po několik nocí odehrávala tzv. kočičina, která kromě ztopení povyku skončila vytlučením oken děkanství (k průběhu událostí srov. Víták, 1902–1904).

Starosta nedokázal na vyhrocenou situaci ve městě reagovat, sám byl dalšími členy obecního výboru tlačен spíše do pasivní role, někteří

28 Zpráva okresního hejtmana v Lounech zemské školní radě v Čechách ze dne 27. 9. 1869, č. j. 1911. Fond ZŠR, karton 15, signatura I/10/4. NA.

z radních a zastupitelů totiž otevřeně s učiteli sympatizovali a tajemník okresního zastupitelstva a radní Rudolf Vunš patřil dokonce mezi hlavní organizátory protivládních akcí.²⁹ Aby opakované nepokoje nepřerostly v násilnost, rozhodl se nakonec okresní hejtman Malowetz s podporou místodržitele Alexandra Kollera povolát do Loun eskadronu husarů, celkem 185 jezdců, kteří měli na místo málo početné a pasivní městské stráž ve městě udržet klid a pořádek. Obec tato „pomoc“ stála několik tisíc zlatých na ubytování a stravování vojáků, hejtman mezitím nechal rozpustit místní občanské spolky.³⁰

Lounská exekuce měla zřejmě posloužit jako odstrašující exemplum ukazující, kam až je státní moc ochotná zajít při prosazení zákonů a zároveň udržení klidu a pořádku. Faktem však zůstává, že hlavní příčinou eskalace napětí ve městě byly špatná volba okresního školního inspektora, ctižádostivý a horlivý okresní hejtman, radikální část učitelů a pasivní starosta. V této kombinaci nesehrál žádný ze jmenovaných aktérů roli prostředníka a mediátora, jejich činnost naopak situaci vyhrotila natolik, že po odvolání husarů z města musel odejít i okresní hejtman. Formálně byl povýšen a stal místodržitelským radou v Hradci Králové. Okresní školní inspektor Linhart zůstal na svém místě, ovšem ještě v roce 1872 město podniklo pokus se jej zbavit, když požádalo o vytvoření samostatného městského školního okresu omezeného jen na Louny. Zemská školní rada debatovala o jmenování nového inspektora, kterým se i přes námitky referenta stal opět neoblíbený František Linhart.³¹

Závěr

Reforma rakouského školství z konce 60. let 19. století představuje zásadní přelom v organizaci výuky a také v podobě státního dohledu

29 Zpráva okresního hejtmána v Lounech prezidiu místodržitelství ze dne 11. 1. 1870, č. j. 143. Signatura 6/5/31, karton 806, fond PM. NA.

30 Zpráva okresního hejtmána v Lounech prezidiu místodržitelství ze dne 23. 1. 1870, č. j. 342. Signatura 6/5/31, karton 806, fond PM. NA.

31 Přednesení během jednání zemské školní rady ze dne 28. 4. 1872, č. j. 15197/LSR. Fond ZŠR, karton 16, signatura I/10/4. NA.

nad vzděláváním a výchovou občanů. Kontrola nad prací jednotlivých učitelů přešla do rukou kolektivních orgánů sestávajících ze státních úředníků, zástupců samosprávy, církve a samotných učitelů, výkonnými orgány školních rad na zemské i okresní úrovni se však stali státem jmenovaní inspektoři. Jednotlivá ustanovení zákona narazila nejen na různé politické, kulturní a sociální poměry v jednotlivých korunních zemích, ale také na personální a finanční limity státní správy. Do funkce okresních inspektorů, která byla zřízena jen jako vedlejší zaměstnání, se státu nedařilo sehnat vhodné kandidáty, což výrazně podvazovalo realizaci plánovaných změn v organizaci výuky a zlepšení stavu obecného školství. Důraz na politické ohledy, loajalitu a správné smýšlení možného inspektora stejně jako finanční hledisko zvítězily nad odborně pedagogickou stránkou. Snaha státu ušetřit se projevila nejen na úkor samotných inspektorů, ale i ve vztahu k obecní samosprávě, kde se jen stěží hledaly obce ochotné přispívat na chod státní inspekce vlastními učiteli.

Problémy při zavádění nové struktury školské správy a četné improvizace, ke kterým se zemská školní rada, místodržitel i ministerstvo přitom museli uchýlit, nakonec vedly k poměrně rychlé novelizaci zemského zákona o školní dohlídce. V únoru 1873 císař sankcionoval nový zákon, který oproti předchozímu do značné míry omezil kompetence místní školní rady a tím i obecní samosprávy.³² Klíčovou roli v obecném školství měla napříště hrát okresní školní rada a její výkonná složka – okresní školní inspektor (Novotný, 2020, s. 232–237). Tento přesun z lokální úrovně na okresní byl důsledkem široké a dlouhodobé nevstřícnosti obecních i okresních výborů ke státní školské politice, respektive jejich autonomního a sebevědomého hájení vlastních zájmů. Dalším nepřímým důsledkem zůstalo i využití středoškolských učitelů a profesorů ve funkcích okresních inspektorů, které měly být původně rezervované v první řadě pro ty nejlepší učitele obecných či měštanských škol. Třebaže se již během prvních let po zavedení této

32 Srov. zákon č. 17 z. z. ze dne 24. 2. 1873, jenž se týče místní a okresní dohlídky ke školám. *Zemský zákoník království českého*, 1873, částka VIII, s. 73–88.

institute opakovaně ozyývaly hlasy, které kritizovaly absenci jakékoliv relevantní zkušenosti u gymnaziálních pedagogů a volaly po zavedení trvale systemizovaných míst obsazovaných nastálo, tato praxe zůstala zachována až do počátku 20. století. Okresní školní inspektor se stal sice běžnou postavou venkovského školství, svým charakterem však představoval spíše cizorodý prvek než nadřizeného, vzešlého organicky z řad místních učitelů.

Literatura

- BALÍK, Stanislav, FASORA, Lukáš, HANUŠ, Jiří & VLHA, Marek, 2015. *Český antiklerikalismus. Zdroje, témata a podoba českého antiklerikalismu v letech 1848–1938*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1373-0.
- BARTOŠOVÁ, Jana, ŠIMEK, Jan & ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2019. *Od školdozorce k inspektorovi. Historie školní inspekce*, Praha: Česká školní inspekce ve spolupráci s Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského. ISBN 978-80-86935-46-1.
- CIBULKA, Pavel, KLADIWA, Pavel, POKLUDOVÁ, Andrea, POPELKA, Petr & ŘEPA, Milan, 2021. *Čas změny. Moravský a slezský venkov od zrušení poddanství po Velkou válku*. Praha: Masarykův ústav a Archiv AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-7599-225-3.
- ENGELBRECHT, Helmut, 1982. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Bodem Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag. ISBN 3215051915.
- HLAČKA, Milan, 2006. *Zlatý věk české samosprávy. Samospráva a její vliv na hospodářský, sociální a intelektuální rozvoj Čech 1862–1913*. Praha: Libri. ISBN 80-7277-297-X.
- KLEČÁČKÝ, Martin a kol., 2020. *Slovník představitelů politické správy v Čechách v letech 1849–1918*. Praha: Masarykův ústav a Archiv AV ČR, Národní archiv. ISBN 978-80-88304-18-0; 978-80-7469-091-4.
- KOLMER, Gustav, 1902. *Parlament und Verfassung in Österreich*. I. Band (1848–1869). Wien–Leipzig: Fromme.
- KUNC, Ondřej, 2009. *Lounské školství v druhé polovině 19. století*. Pardubice. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Pardubice.
- MACKOVÁ, Marie, 2011. Kde se vzal okresní školní inspektor? *Laňškrounsko. Vlastivědný sborník Městského muzea Lanškroun*. Lanškroun: Městské muzeum v Lanškrouně. Roč. 9, s. 8–10. ISBN 978-80-260-0228-4.
- NOVOTNÝ, Miroslav (ed.), 2020. *Velké dějiny země Koruny české. Tematická řada Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-985-2.

ROEDL, Bohumír (ed.), 2005. *Louny*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-662-1.

SRB, Adolf, 1899. *Politické dějiny národa českého od roku 1861 až do nastoupení ministerstva Badenova r. 1895*, Praha: F. Šimáček.

STRAKOSCH-GRASSMANN, Gustav, 1905. *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*. Wien: Pichler's W.

ŠAFRÁNEK, Jan, 1918. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů*. 2. díl. Praha: Matice česká.

TOBOLKA, Zdeněk V. (ed.), 1913. *Česká politika*. V. díl. Praha: Jan Laichter.

VOSTŘEL, Martin, 2013. Počátky lounského Sokola v kontextu bouřlivých let 1867 až 1871. In: *Poohří 3. Ohře – spojnice lidí a osudů*. Kadaň: Historie a současnost Poohří, o. s., s. 53–68. ISBN 978-80-905007-2-3.

VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla, 2016. *Rákoska v dílně lidskosti. Česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2533-3.

Nepublikované prameny

Fond Zemská školní rada Praha, karton 1, signatura I/1/23. Národní archiv.

Fond Zemská školní rada Praha, kartony 15–17, signatura I/10/4. Národní archiv.

Fond Prezidium místodržitelství Praha, karton 806, signatura 6/5/31. Národní archiv.

Fond Prezidium místodržitelství Praha, karton 1091, signatura 2/2/1. Národní archiv.

Publikované prameny

C. k. okresní inspektoři škol, 1869. *Národní škola. Týdeník vychovatelský pro národní učitelstvo v Čechách, na Moravě, v Slezsku a na Slovensku*. B. m., roč. 7, č. 44 (4. 11. 1869), s. 345–346.

JESSEN, Asmus Christian, 1870. Die Bezirksschulinspektoren. *Freie pädagogische Blätter*. Wien, roč. 4, č. 52 (24. 12. 1870), s. 801–803.

VÍTÁK, Antonín, 1902, 1904. *Paměti starého učitele-vlastence persekucí postiženého*. I., II. díl. Praha: Fr. A. Urbánek.

Zemský zákoník království českého, 1869, 1870, 1873.

S Inspektoráty menšinových škol v meziválečném Československu

Karel Řeháček^a

^a Státní oblastní archiv v Plzni
rehacek@soaplzen.cz

Received 28 May 2021

Accepted 15 August 2021

Available online 31 December 2021

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-004

Abstract **Inspectorates of Minority Schools in Interwar Czechoslovakia**

Minority education after 1918 took a completely different direction than it had before the establishment of Czechoslovakia. The new social reality, the new laws and the different approach to minority issues led to an equalization of minority (state national) schools with other schools, the removal of most of the obstacles to their establishment and, above all, the nationalization of the whole process

of establishing and maintaining these schools. This also led to the need to put these schools under the state supervision. In terms of their pedagogical activities and the organization of teaching, inspectorates for Czech, German and Polish minority schools were established. The paper deals with the implementation of inspectors' agendas, the performance of inspections, inspection districts and their transformations and the staffing of inspectorates in the interwar period.

Keywords Czechoslovakia, 1918–1939, minorities, education, school inspection

Úvod

Inspektoři menšinových škol byli jedním z fenoménů meziválečného československého školství. Stali se sice součástí stávající funkční sítě školních inspektorů, měli však výrazně specifické zaměření. Jednalo se totiž o inspektory zprvu menšinových, posléze státních národních škol, kteří prováděli dohled nad školami, zřizovanými a vydržovanými na základě speciální legislativy. Přestože byl vývoj školství v Československu v letech 1918–1939 nahlížen z mnoha úhlů pohledu (Štverák, 1983; Somr, 1987) a odborného zpracování se již dostalo i problematice menšinového školství (Šimáně, 2019; Řeháček, 2019), úloha menšinových inspektorů nebyla doposud náležitě reflektována, zhodnocena a doceněna. Ke škodě věci, neboť se v jejich případech jednalo o poměrně významnou roli: ve srovnání s ostatními inspektory národních škol totiž

inspektoři těch menšinových vykazovali mnohem specifitější úřední činnost, takže jejich vyčlenění do samostatné kategorie bylo účelné ne pouze z pohledu školského vývoje meziválečného Československa. Je proto smysluplné o nich jako o zvláštní kategorii státních zaměstnanců přemýšlet i jako o svébytném tématu historického výzkumu.

Analýza problematiky inspektorů menšinových škol v meziválečném Československu je proto hlavním cílem této studie. Ta se na základě primárního pramenného výzkumu snažila postihnout specifika jejich činnosti a zasadit jejich působení nejen do tehdejšího školského systému, ale zdůraznit rovněž jejich mimoškolní, osvětovou a národní práci. Právě těmito aspekty se menšinoví školní inspektoři nejvíce odlišovali od svých kolegů dohlížejících na ostatní národní školy. Studie se proto ve svých hlavních částech zaměřila na vývoj menšinových inspektorátů v Československu v letech 1918–1939, na specifika profesní identity menšinových inspektorů a na jejich hlavní aktivity, tedy na agendu vlastního dohledu na výuku a výchovu žáků a na činnosti, které byly v práci menšinových inspektorů specifické.

Pramenů k poznání činnosti menšinových inspektorů není mnoho a jsou poměrně úzce zaměřené. Jelikož se jednalo o inspektory menšinových (státních národních) škol, nachází se jejich agenda jednak v archivním fondu s názvem *Ministerstvo školství Praha* v péči Národního archivu, jednak tvoří písemnosti vzniklé z činnosti inspektorátů samostatné archivní fondy nacházející se v regionálních veřejných archivech. Dochovaná agenda menšinových inspektorátů je poměrně různorodá, podle celostátní evidence archiválií se dochovalo 18 archivních fondů s archiváliemi vzniklými z činnosti českých inspektorátů a jeden archivní fond inspektorátu německých menšinových škol, což nereprezentuje ani polovinu z inspektorátů menšinových škol z roku 1935, kdy jich existovalo celkově 29. Ani v případě nedochovaných písemností z činnosti inspektorátů však není nutné na výzkum rezignovat. Mnohé informace se dají získat kupř. z korespondence samotných škol či školských spolků podporujících národní školy, jako byly v Československu Ústřední matice školská (Špiritová, 1993, Řeháček, 2007), Deutscher Kulturverband (Řeháček, 2011) či Macierz Szkolna (Markiewicz, 2016), s inspektoráty a především pak ze školních kronik.

Práce s výše uvedenými prameny vyžadovala kombinaci více metod historické práce. Základní metodou byla přímá interpretace relevantních primárních archivních zdrojů ve spojení s metodou induktivní. V části studie věnované vývoji menšinových inspektorátů byl využit diachronní přístup a progresivní metoda, spočívající ve sledování a zachycování historických událostí v časové souslednosti, naopak specifika profesní identity menšinových inspektorů a jejich hlavní aktivity byly sledovány problémově, a tak byl využit přístup synchronní. Výše uvedené základní metody byly doplňovány řadou dalších, hojně byly využity např. metoda komparativní a metoda sondy, které umožnily zevšeobecnění poznatků získaných studiem regionálních pramenů, v tomto případě západočeské provenience. Jejich generalizace v kombinaci se všemi uvedenými metodami umožnila vytvořit syntetický pohled na sledovanou problematiku, představit aktivity tohoto specifického segmentu školské správy meziválečného Československa, a přispět tak k lepšímu poznání menšinového života v jeho národnostně smíšených oblastech.

Inspektoráty menšinových (státních národních) škol v Československu

Po vzniku Československa nastaly v oblasti národního školství rozsáhlé a především z pohledu obyvatelstva české národnosti převážně pozitivní změny. Bezprostředně po převratu se do českých škol hlásilo mnoho dětí české i jiné národnosti, které do té doby z různých důvodů navštěvovaly cizojazyčné, zejména německé školy. Hlavní přínos pro rozvoj českého národního školství po roce 1918 ovšem představovala nová školská legislativa, která umožňovala zakládání národních škol v národnostně smíšených oblastech za mnohem výhodnějších podmínek, než tomu bylo do té doby. Dne 3. dubna 1919 byl schválen zákon č. 189/1919 Sb., o školách národních a soukromých ústavech vyučovacích a vychovávacích v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, podle poslance Národního shromáždění a starosty Ústřední matice školské (ÚMŠ) Jindřicha Metelky známý rovněž jako tzv. Metelkův zákon (Řeháček, 2020a, s. 161–171). Ten sice umožnil rozvoj národního školství

bez rozdílu vyučovacího jazyka, na české školství měl ovšem dopady nejpozitivnější (Řeháček, 2018, s. 219).

Podle zmíněného zákona mohla být zřízena veřejná menšinová škola v každé obci, kde žilo podle tříletého (nikoliv již pětiletého, jak tomu bylo do té doby podle tzv. Hasnerova zákona z roku 1869) průměru nejméně 40 dětí školou povinných,¹ ve výjimečných případech jich stačilo pouze 30, pokud v obci neexistovala veřejná škola s vyučovacím jazykem, který byl jejich jazykem mateřským. Zároveň bylo zákonem stanoveno, že při každé veřejné obecné škole mohla být za splnění určitých podmínek zřízena veřejná škola občanská (měšťanská). Jelikož byly menšinové školy zřizovány Zemskou školní radou (ZŠR) a země navíc nově nesla veškeré osobní i věcné náklady na ně, nepodléhaly již místním ani okresním školním radám, takže obce a okresy nemohly jakkoliv vstupovat do procesu jejich zřizování. Odpadly tím nejen dosavadní časté obstrukce ze strany obecních zastupitelstev, ale také do té doby diskriminující a mnohdy ponižující výsledky rodičů a komisionální řízení (Řeháček, 2019, s. 39–40).

Na základě dalších zákonů, především zákona č. 292/1920 Sb., o školské správě, převzalo ministerstvo školství a národní osvěty (MŠANO) od 1. ledna 1920 nejen národní školy nově zřizované podle tzv. Metelkova zákona, ale také síť dosavadních menšinových škol, které byly zřízeny již před jeho účinností. Došlo tedy k postátnění existujících soukromých českých škol a k zakládání nových národních škol, které byly i nadále oporou národního státu v národnostně exponovaných regionech Československa (Řeháček, 2007, s. 98–99). Správu dosavadních menšinových či nově vznikajících národních škol vykonávaly okresní a místní školní výbory (OŠV, MŠV), zřízené rovněž podle výše uvedeného zákona (Topinka, 2008, s. 105–106). Ani poté však role národních školských spolků nezanikla, jelikož tzv. Metelkův zákon nevyřešil problémy národního školství beze zbytku a nedokázal zajistit možnost výuky v mateřském jazyce pro všechny žáky. A tak v místech,

1 Zákon č. 59/1869 ř. z. ze 14. 5. 1869, jímžto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných, § 59. *Říšský zákoník*. Roč. 1869, částka VIII, s. 176–188.

kde se nenašel zákonem požadovaný dostatek školou povinných dětí jedné národnostní skupiny, i nadále zajišťovaly jejich vzdělávání soukromé školy. Těm však bylo již v okamžiku jejich zřízení automaticky přiznáváno právo veřejnosti, takže byly postaveny na roveň veřejným školám. Za stejných podmínek bylo uděleno právo veřejnosti i soukromým školám, které vznikly před vydáním tzv. Metelkova zákona, takže se téměř všechny soukromé obecné školy staly veřejnými a byly převzaty do správy státu (Řeháček, 2018, s. 219).

Přímý dohled nad školami vzniklými podle tzv. Metelkova zákona vykonávaly speciálně zřízené inspektoráty. Úplně první národní školy vzniklé na základě tohoto zákona však byly ještě podřízeny inspektorům veřejných národních škol bez ohledu na jejich vzdálenost od sídla inspektora, teprve následně byly dohledem nad menšinovými školami pověřovány nově zřizované inspektoráty národních škol s československým, německým a nakonec i polským vyučovacím jazykem. Kromě inspektorů mohli navštěvovat školy také delegáti již zmíněných národních školských spolků a další osoby, mj. zemští inspektoři státních národních škol či jiní úředníci MŠANO, často ovšem také politici a ostatní veřejně známé osobnosti.

Ve školním roce 1919/1920 byla zřízena první čtyři místa samostatných inspektorů menšinových škol v Liberci, Litoměřicích, Mostě a v Plzni a postupně došlo k vytvoření potřebné sítě inspektorátů.² Co se týče českého národního školství, existovaly např. v roce 1928 jejich inspektoráty v Brně, Českých Budějovicích, Duchcově, Jihlavě, Karvině, Liberci, České Lípě, Litoměřicích, Olomouci, Opavě, Plzni, Podbořanech, Sušici, České Třebové, Trutnově, Karlových Varech, Znojmě a Žatci.³ Síť inspektorátů se rozrůstala, v roce 1935 jich bylo již 26 českých, 17 v Čechách a 9 na Moravě (Brno, České Budějovice, Duchcov, Hlučín, Jindřichův Hradec, Cheb, Jihlava, Karviná, Liberec, Česká Lípa, Litoměřice, Most, Olomouc, Opava, Plzeň, Podbořany, Sušice, Šumperk,

2 *Záznam o jednání komise pro zřehospodárnění veřejné správy z 2. 4. 1935.* Kart. 309, Ministerstvo školství (MŠ) Praha. Národní archiv (NA).

3 *Fascikl Menšinové školy, seznam inspektorátů státních národních škol s českým vyučovacím jazykem, 1928.* Kart. 438. Ústřední matice školská (ÚMŠ) Praha. NA.

Teplice-Šanov, Český Těšín, Česká Třebová, Trutnov, Ústí nad Labem, Karlovy Vary, Znojmo, Žatec), dva německé (Nový Jičín, Praha) a jeden polský (Fryštát/Karviná) a do roku 1938 jejich počty ještě nepatrně vzrostly, v roce 1936 vznikly např. inspektoráty českých státních národních škol v Horšovském Týně či v Novém Jičíně.

V souvislosti s důsledky hospodářské krize a nutností omezovat výdaje státu se zvažovalo jejich sloučení s inspektoráty ostatních veřejných národních škol. V tomto případě by byly menšinové inspektoráty zrušeny a dozor nad menšinovými školami měl převzít okresní školní inspektor národních veřejných škol. Na jednání komise pro zřehospodárnění veřejné správy, které se konalo dne 2. dubna 1935 ve Strakově akademii, však viceprezident ZŠR v Praze Jaroslav Hendrych označil návrh za neproveditelný a argumentoval proti němu hlavně rozsáhlostí a rozmanitostí agendy menšinových inspektorů,⁴ jak bude ostatně potvrzeno i následující analýzou. K rušení inspektorátů tak nakonec nedošlo a inspektoři zůstali ve svých funkcích až do podzimu 1938. Po záboru části pohraničních oblastí Československa se mnohé inspektoráty stěhovaly, trutnovský kupř. do Hradce Králové (Kuba & Lána, 2015, s. 4), novojičínský do Valašského, později Velkého Meziříčí (Řehořková, 1959, s. 3).

Profesní identita menšinových inspektorů

Jestliže základem každé minority byly menšinové školy, patřili jejich učitelé k těm, kteří zdárný vývoj menšiny zásadním způsobem ovlivňovali, a to jak kvalitou výuky, tak národním uvědoměním a celkově charakterem jejich osobnosti. Menšinoví učitelé měli být příkladem všem příslušníkům dané národnostní skupiny a nad jejich odbornou i mravní kvalitou dohlíželi právě menšinoví inspektoři. Z toho plyne, že jejich odpovědnost za rozvoj menšiny byla ještě mnohem významnější, a i proto byly požadavky na ně nesrovnatelně přísnější.

4 Záznam o jednání komise pro zřehospodárnění veřejné správy z 2. 4. 1935. Kart. 309, MŠ Praha. NA.

Museli splňovat odborná, mravní i národní kritéria, museli být nejen profesními autoritami, ale také rádci, ochránci, mediátory či arbitry, jak vyplývá z jejich rozmanité, v následující kapitole uvedené agendy. Z odborného hlediska se jednalo o prověřené učitele se zkušenostmi se správou škol, mnozí prošli i pozicemi školních inspektorů, další před nastoupením místa menšinového inspektora absolvovali hospitační stáž na některém existujícím menšinovém inspektorátu. Příkladem je třeba ředitel měšťanské školy ve Falknově nad Ohří František Věšín, který před nástupem na inspektorát do Podbořan hospitoval u svého pozdějšího kolegy v Karlových Varech Ludvíka Teyerleho.

Někteří inspektoři zůstávali v místě svého působiště celý profesní život, jak tomu bylo třeba v případě plzeňského menšinového inspektora Antonína Follprechta, který v Plzni působil od roku 1919 do roku 1930, kdy byl penzionován. Jiní inspektoři naopak migrovali, již zmíněný František Věšín se kupř. z Podbořan, kde působil od srpna 1927, přemístil v lednu 1929 do nově zřízeného inspektorátu v Chebu, kde setrval do března 1936, kdy z místa odešel.⁵ Dalším podobným případem byl i František Štolcpart. Dosavadní ředitel měšťanské školy v Dobřanech byl 1. srpna 1926 jmenován nejprve menšinovým inspektorem v Sušici, počátkem října 1934 se přesunul do Plzně na místo penzionovaného Follprechta, ovšem od března do září 1936 řídil po odchodu Věšína souběžně i menšinový inspektorát v Chebu.

Jak již bylo uvedeno, v případě inspektorů se jednalo o poměrně významná a národnostně exponovaná místa, tudíž se o jejich obsazování sváděl místy tuhý politický boj. To bylo na české straně dáno zejména tím, že o péči o českou menšinu v národnostně smíšených oblastech Československa soupeřily mnohé politické strany, ovšem největší rivalita panovala především mezi národními a sociálními demokraty. To se projevilo i na podzim 1933, kdy se v souvislosti s onemocněním plzeňského inspektora Ladislava Šebesty jednalo o jeho nástupce. Místo se obsazovalo konkurzem, což z celého procesu činilo politikum. Vedení

5 Školní kronika, s. 76. Česká obecná škola Tachov. Státní okresní archiv (SOKA), Tachov.

plzeňské národní demokracie bylo znepokojeno zvěstmi, že místo má být obsazeno sociálním demokratem, buď odborným učitelem Zahradníkem, kterého podporoval plzeňský sociálnědemokratický starosta Luděk Pik, nebo profesorem plzeňského učitelského ústavu Josefem Nesnídalem, za nímž stál sociálnědemokratický senátor Vojta Beneš. Národní demokraté naopak chtěli do funkce prosadit dosavadního sušického inspektora a svého spolustraníka Štolcparta. Předseda plzeňské organizace národní demokracie a náměstek plzeňského starosty JUDr. Matouš Mandl se proto koncem srpna 1933 obrátil na svého stranického kolegu, plzeňského senátora Eduarda Šimka, se žádostí o intervenci na různých místech v Praze.⁶ Šimek ve prospěch Štolcparta skutečně intervenoval a prostřednictvím ministra obchodu Josefa Matouška se podařilo dosáhnout Štolcpartova jmenování.⁷

Profesní záběr menšinových inspektorů byl poměrně obsáhlý, obdobně rozlehlé měli inspektoři také své úřední obvody. Ty se s růstem počtu státních národních škol průběžně měnily, většinou rozdělovaly. Analogicky s dělením obvodů a vznikem nových inspektorátů docházelo k přechodům celých okresů mezi inspektoráty a přechody se týkaly i jednotlivých škol. Příkladem budiž třeba situace v Pavlově Studenci na Tachovsku – do 31. prosince 1928 patřila tamní obecná škola do obvodu plzeňského inspektorátu, od 1. ledna 1929 spadala pod chebský inspektorát a v září 1936 přešla do správy nově zřízeného inspektorátu v Horšovském Týně (Bízová, 2006, s. 3).

Je však pochopitelné, že na celou tuto agendu nebyli menšinoví inspektoři sami. K dispozici měli úřední personál, který se staral o administrativu inspektorátu, aby se mohl inspektor co nejvíce věnovat vlastní inspekční činnosti. Chebský inspektorát kupř. kromě vlastního inspektora zaměstnával tajemníka (nejprve dosavadního řídícího učitele v Citicích na Falknovsku Bohumila Pavla, po jeho přeložení do Plzně

6 *Dopis M. Mandla E. Šimkovi z 26. 8. 1933.* Šimek Eduard, inv. č. 13113, sign. 173/92. Archiv města Plzně (AMP).

7 *Dopis J. Matouška E. Šimkovi z 11. 10. 1933.* Šimek Eduard, inv. č. 13113, sign. 173/92. AMP.

v roce 1936 odborného učitele v Chebu Otakara Peroutku) a kancelářskou sílu Marii Hajerovou z Plzně.⁸

Bez zajímavosti není ani umístění inspektorátů, které sídlily buď samostatně v pronajatých prostorách, nebo přímo v budovách škol. Kancelář karlovarského inspektora se kupř. od října 1926 nacházela ve studentském internátu při gymnáziu v Rybářích,⁹ chebský inspektorát zpočátku sídlil v české škole v Chebu, ale kvůli nedostatku místností se již v dubnu 1929 přestěhoval do školní budovy ve Františkových Lázních, kde pak zůstal sedm a půl roku a odkud zpět do Chebu přesídlil až 30. listopadu 1936. Ve Františkových Lázních zabíral v prvním patře školní budovy šest místností (kanceláře, byt inspektora, pokoj tajemníka a pokoj kancelářské síly). Nakolik byl správce školy z inspektora trvale sídlícího přímo ve školní budově nadšený, však nelze z dostupných pramenů posoudit.

Agenda menšinových školních inspektorů

Úkoly inspektorů státních národních škol byly různorodé a rozhodně mnohem pestřejší, než tomu bylo u jejich kolegů „nemenšinových“. Kromě dohledu na podmínky výuky a její kvalitu bylo klíčovým rozdílem především angažování se ve prospěch národnostní menšiny, které ovšem tvořilo nemalou přidanou hodnotu jejich působení.

Školní inspekce

Hlavní agendou menšinových inspektorů byly stejně jako v případě jejich „nemenšinových“ kolegů inspekce škol. Při nich inspektoři zjišťovali zejména podmínky vyučování (tj. kvalitu školních budov, naplněnost tříd, úroveň sociálního zařízení i dalších příslušenství školy) a kvalitu výuky z hlediska pedagogického, zejména soulad vykládaného učiva se schválenými plány výuky, používané metody vyučování a jejich reálné výsledky atd. Výstupem z této činnosti byly inspekční zprávy, jejichž předběžné závěry byly s učiteli projednány obvykle již

8 *Kronika české obecné školy*, s. 49. Obecná škola česká Františkovy Lázně. SOkA Cheb.

9 *Oběžník* 33/1926 z 2. 10. 1926. Inspektorát menšinových škol s čsl. jazykem vyučovacím Cheb, kart. 1, inv. č. 14. SOkA Cheb.

téhož dne na inspekční konferenci. Je otázka, zda se dá v tomto směru plně důvěřovat kronikářským zápisům, ale podle většiny studovaných školních kronik měli z inspekce učitelé radost. Ve školní kronice české obecné školy v Kozolupech na Střibsku o návštěvě plzeňského inspektora A. Follprechta ze 17. června 1920 např. stojí: „Byl to radostný den jak pro žactvo, tak pro učitelstvo, neboť zde hodnotil vykonanou práci zkušený učitel a osvědčený menšinář.“¹⁰ Ale snad tomu tak skutečně i bylo, což dokládají i slova z *Českého deníku* v souvislosti s odchodem inspektora Follprechta do výslužby v roce 1930. V článku mj. stojí: „K učitelstvu byl laskavý, spravedlivý, nestranný, učitelstvo ho mělo rádo. Nemělo nikdy strach z jeho inspekce, nýbrž na ni se vždy těšilo.“¹¹ Výše uvedená polemická poznámka však souvisí i se skutečností, že inspekce kontrolovala rovněž vedení školních kronik, takže učitelé měli k podobnému jednání jistou motivaci. Inspektoři totiž plnili i roli cenzorů a existují doklady o tom, že nejenže odmítali schválit předložené kronikářské zápisy, ale dokonce i docílili jejich následných oprav.¹²

Inspekce se konaly poměrně často, byly předem hlášené, ale i „přepadové“, inspektoři se „jejich“ školy snažili navštěvovat každý rok, což dokládají mj. četné zápisy ve školních kronikách. Inspekce byly obvykle celodenní, což s cestováním do mnohdy odlehlých oblastí nebylo nikterak snadné a nejspíš ani úplně příjemné. Dokládá to třeba dopravní nehoda, která se stala zemskému školnímu inspektorovi Františku Řezníčkovi z Prahy 10. června 1930 při odjezdu z inspekce české státní národní školy ve Františkových Lázních. Poblíž Hradiště u Chebu sjelo auto, kterým cestoval, do příkopu a Řezníček utrpěl vážné zranění nohy.¹³

10 *Pamětní kniha národní školy v Kozolupech*, s. 27. Národní škola (NŠ) Kozolupy. SOkA Plzeň-sever se sídlem v Plasích.

11 Rozloučení s insp. A. Follprechtem. *Český deník*. Roč. XIX (66), č. 283, 14. 10. 1930, s. 2.

12 *Pamětní kniha národní školy v Kozolupech*, s. 93. NŠ Kozolupy. SOkA Plzeň-sever se sídlem v Plasích.

13 *Kronika české obecné školy*, s. 56. Obecná škola česká Františkovy Lázně. SOkA Cheb.

Zakládání a rozšiřování sítě škol

Důležitá byla však úloha inspektorů také v zakládání nových státních národních škol či v rozšiřování těch stávajících o další třídy nebo expositury. Inspektoři vypomáhali zejména při sepisování školou povinných žáků či při nalézání vhodných školních prostor při komisionálních řízeních a radili správcům škol s organizací tohoto procesu. Nejobtížnějším tak bylo pro inspektory paradoxně zejména období letních prázdnin, kdy se veškeré tyto činnosti musely před zahájením školního roku vykonat. Během letních prázdnin v roce 1924 tak např. již zmínovaný inspektor A. Follprecht založil neuvěřitelných 27 nových českých škol.¹⁴

A nebyla při tom nouze o dramatické okamžiky, zejména v období bezprostředně po vzniku Československa, což dokládá např. incident ze 17. října 1920, kdy měla být otevřena česká škola v Tachově. Plzeňskému menšinovému inspektorovi Follprechtovi se dostalo hned na nádraží „vřelého přivítání“,¹⁵ takže musel z obav o svůj život Tachov okamžitě opustit a škola byla nakonec otevřena až 1. dubna 1921 (Řeháček, 2019, s. 227–228).

Inspektoři navrhovali rovněž vznik škol vyššího typu, zejména občanských (měštanských) a středních tak, aby bylo žákům menšinových škol v co největší míře umožněno i vyšší vzdělání v jejich rodném jazyce. Kromě toho se sami nejrůznějšími intervencemi aktivně snažili o zajištění co největšího počtu žáků škol v jejich obvodech a v metodách boje o žáky si byli podobní bez ohledu na národnostní charakter škol, které spravovali. A často museli bránit jim svěřené školy před útoky ze strany obyvatelstva jiné národnosti, které je vinilo z odnárodnování dětí a které zpochybňovalo smysl jejich existence. V meziválečném období se jednalo především o tzv. „čechizaci“ jinonárodních dětí, ovšem je nutno konstatovat, že mnohdy byla kritika odnárodnování oprávněná, jelikož nebyly výjimečné případy, kdy např. českou

14 Rozloučení s insp. A. Follprechtem. *Český deník*. Roč. XIX (66), č. 283, 14. 10. 1930, s. 2.

15 *Hlášení četnické stanice v Tachově Státnímu zastupitelství v Chebu z 21. 10. 1920*. Kart. 104, Vr 2087/22. Krajský soud (KS) Cheb. Státní oblastní archiv (SOA) v Plzni.

státní národní školu navštěvovaly děti maximálně z národnostně smíšených rodin, mnohdy vůbec neovládající český jazyk (Řeháček, 2019, s. 221–224).

Ale v souvislosti s „přetahováním“ školních dětí si na české školy často stěžovali i sami Češi. Místní školní rada (MŠR) v České Kubici např. ve stížnosti na nově zřizovanou českou školu v Prenetu (Spálenčí) na Domažlicku mj. uvedla, že „v ryze německé obci Prenetu, od České Kubice 3 kilometry vzdálené, má býti umožněno otevření české školy v Prenetu tím způsobem, že jsou někteří rodiče v České Kubici přemlouvání, aby své dítky posílali z České Kubice, kde mají veřejnou dvoutrídku, do menšinové školy v Prenetu“. ¹⁶ Sušický menšinový inspektor Jan Hanuš celý případ vyšetřil, ovšem šetření uzavřel s tím, že se stížnost nezakládá na pravdě. Podle něj se v případě Prenetu jednalo o obec národnostně smíšenou, takže zřízení české školy v ní bylo oprávněné a rodiče se mohli svobodně rozhodnout, kam budou své děti posílat. Zároveň kritizoval počínání českokubického řídícího učitele a zároveň předsedy MŠR Bohumila Němečka, který podle jeho názoru svémocně zasahoval do jejich rozhodování, což bylo „zvláště v daném případě nedůstojno českého učitele, že se snažil klásti překážky zřízení nové školy české, takže se vlastně postavil proti důležitým zájmům národním, veřejným a státním“. ¹⁷

Mediace sporů mezi příslušníky české menšiny

Další důležitá oblast činnosti inspektorů spočívala v hledání kompromisů v mnohdy složitých sporech mezi příslušníky české menšiny, jak je vidět např. na shora popsáném případě. Disharmonie ve vztazích mezi nimi se prakticky okamžitě projevovala i v chodu místní menšinové školy a mnohdy ji dokonce přímo ohrožovala na existenci. Inspektoři proto museli především úzce spolupracovat s MŠV, kam byli na čtyřleté období voleni rodiče dětí navštěvujících menšinové školy. Jejich zvolení zástupci skládali do rukou inspektora slib a byli jeho bezprostředními

16 Dopis MŠR v České Kubici ZŠR v Praze z 28. 8. 1935. Kart. 547. Prenet NA. ÚMŠ Praha.

17 Dopis J. Hanuše OŠV v Domažlicích z 16. 10. 1935. Kart. 547. Prenet NA. ÚMŠ Praha.

partnery v péči o jím dozorované školy. Zároveň však museli spolupracovat i se zástupci různých menšinových spolků, kteří však měli mnohdy poměrně dost odlišné pohledy na realitu, z čehož plynuly četné problémy.

Jedním z mnoha příkladů je žákyně Božena Škabrounová z Pleše na Horšovskotýnsku. Plzeňský *Český deník* uveřejnil 16. října 1932 článek, v němž popisoval životní osudy její rodiny a žádal pro ni o sociální podporu. Reakce ze strany místních zástupců české menšiny na článek však nebyla nijak příznivá. MŠV v Eisendorfu (Železné) se proti tvrzením obsaženým v článku ostře ohradil a označil je za „úmyslný pokus klamati českou veřejnost“. ¹⁸ O otci Boženy, Karlu Škabrounovi, se vyjádřil v dopise zaslaném *Českému deníku* takto: „Není pravdou, že jmenovaný trpí pro své uvědomělé češství od zdejších Němců. Jmenovaný jest holičem a chodí k němu výhradně jen Němci. Pan Škabroun po 14letém manželství nenaučil svoji ženu docela nic česky a prohlašuje, že ona toho nemá zapotřebí. Jsme rozhodně proti udělení podpor jmenovanému, neboť by se to dělo na úkor opravdu chudých a jistě českých lidí.“ ¹⁹ Také řídící učitel české školy v Eisendorfu k tomu plzeňskému inspektoru státních národních škol F. Štolcpartovi napsal: „Pane inspektore, oznamuji Vám, že ten člověk toho nezasluhuje. Není též od Němců utiskován. To je velická lež. Škabrounova činnost proti zdejší škole české jest prokázána a dá se vždy snadno dokázati.“ ²⁰

Inspektoři řešili rovněž problémy mezi učiteli a dalšími zaměstnanci škol, obvykle opět v přímé souvislosti s rozhádanou menšinou. V již zmiňovaném Tachově se např. místní odbor Národní jednoty pošumavské (NJP) snažil ovlivňovat obsazování učitelských míst a přemísťování učitelů mnohdy až vyděračskými metodami. Inspektor menšinových národních škol v Chebu F. Věšín byl na nátlak tachovského odboru vyzván k provedení inspekce u řídícího učitele O. Peroutky a v dopise

18 *Dopis MŠV v Eisendorfu ÚMŠ v Praze z 16. 10. 1932.* Kart. 480, Eisendorf NA. ÚMŠ Praha.

19 *Dopis MŠV v Eisendorfu Českému deníku z 16. 10. 1932.* Kart. 6, ÚMŠ Plzeň. Pleš SOA v Plzni.

20 *Dopis V. Řezáče F. Štolcpartovi z 25. 10. 1932.* Kart. 6, Pleš ÚMŠ Plzeň. SOA v Plzni.

NJP v Praze o tom mj. napsal: „Při vši úctě, kterou mám k činnosti odborů NJP, musím přece zdůraznit, že zákroky jejich směřující k dislokačním opatřením nemají vždy jasnou motivaci.“²¹ Problémoví však byli i mnozí menšinoví učitelé, jejichž nemalá část se všemi prostředky snažila dostat na jiná místa v ryze českých oblastech, a tak není divu, že jejich fluktuace byla poměrně značná, což také neprospívalo harmonickému rozvoji české menšiny a kvalitnímu vzdělávání její nejmladší generace (Řeháček, 2020b).

Ochrana menšinových škol proti útokům zvenčí

Útoky proti školám se však neomezovaly pouze na dobu jejich zakládání, jak bylo uvedeno v tachovském případě. Averse jinonárodní majority vůči menšinovým školám přetrvávala i nadále, v čase se mnohde naopak ještě zvyšovala. Útoky, verbální i fyzické, zejména proti českým školám měly obvykle jediný cíl – všemi prostředky docílit snížení počtu žáků, a tím i jejich uzavření.

V případě českých menšinových škol na Plzeňsku se jednalo hlavně o aktivity německých nacionalistických stran. Správce české obecné školy v Černošíně na Stříbrsku Antonín Gruber v září 1933 inspektoru L. Šebestovi napsal: „Silná hakenkrajclerská akce, která se snaží zničit jak českou školu obecnou, tak i mateřskou. Akce je silně podporována místním továrníkem F. Richtrem, který slíbil dětem místní německé mateřské školy, že sám na svůj náklad jim letos vypraví vánoční nadílku.“²² Ve druhé polovině třicátých let se nejistota projevovala v českých školách odlivem žáků, kteří se svými rodiči buď národnostně smíšené oblasti zcela opouštěli a stěhovali se do vnitrozemí Československa, nebo přecházeli do škol německých. Česká obecná škola v Caparticích na Domažlicku, která se již delší dobu potýkala s nedostatkem žáků, se v březnu 1938 musela vypořádat s dalším odchodem tří českých rodin. Horšovskotýnský inspektor Jan Čech sice pokládal tento úbytek za přechodný jev a vyjádřil naději, že „při uklidnění poměrů nastane opět

21 *Dopis F. Věšína NJP v Praze z 21. 3. Kart. 61, sign. IV A 6931929. NJP Praha. SOA v Třeboni.*

22 *Dopis A. Grubera L. Šebestovi z 29. 9. 1933. Kart. 2, Černošín ÚMŠ Plzeň. SOA v Plzni.*

přírůstek dětí v české škole“,²³ caparticý řídící učitel však v dubnu 1938 v dopise ÚMŠ zhodnotil důsledky odlivu žáků mnohem realističtěji, když napsal: „Správce školy oznamuje, že odstěhovaly se 3 rodiny z Capartic a tím ubylo zdejší školy 8 dětí, takže zdejší školu navštěvuje nyní 16 dětí. Ze jmenovaných rodin bylo by chodilo do mateřské školy 6 dětí, takže po tak velikém úbytku nelze zde založiti mateřské školy, proto správa školy navrhuje, aby přístavba školy nebyla v letošním roce provedena, neb na děti národnosti německé nelze se spolehnouti a českých by byl malý počet.“²⁴

Rok 1938 byl již vůbec ve vývoji českého školství v národnostně smíšených oblastech maximálně nepříznivý. Národní školy a jejich učitelé sice zůstali až do poslední chvíle centry českého aktivismu, ovšem jejich existence byla stále obtížnější. Kromě všeobecně se zhoršující politické a v národnostně smíšených oblastech i bezpečnostní situace byly aktivity českých učitelů negativně ovlivňovány i „pragmatismem“ československé politické reprezentace ve vztahu k Německu. Na jedné straně tak byli čeští učitelé burcováni k pronárodním aktivitám, na straně druhé však kupř. plzeňský inspektor národních škol F. Štolcpart 23. srpna 1938 všechny školy ve svém správním obvodu „důvěrně a důtklivě“ upozornil na skutečnost, že „německá diplomatická intervence vyžádala si, aby žactvo bylo poučeno o tom, že nesmí zpívati hanlivé písničky a proslovovati hanlivá slova na Hitlera jako na hlavu státu“.²⁵ I tohle přispívalo ke stále se prohlubující frustraci české menšiny a k silícímu defetismu.

Závěr

Z výše uvedeného plyne, že úkoly inspektorů menšinových (státních národních) škol byly v meziválečném Československu skutečně výrazně

23 *Dopis J. Čecha ÚMŠ v Praze z 27. 3. 1938.* Kart. 475, Capartice ÚMŠ Praha. NA.

24 *Dopis řídícího učitele školy v Caparticích ÚMŠ v Praze z 26. 4. 1938.* Kart. 475, Capartice ÚMŠ Praha. NA.

25 *Zápisy o poradách učitelského sboru, 1920–1929, zápis z 1. 9. 1938.* Obecná (národní) a měšťanská (střední) škola Holýšov, zápisy o poradách učitelského sboru, 1920–1929, zápis z 1. 9. 1938. SOkA Domažlice se sídlem v Horšovském Týně.

pestřejší a vrstevnatější než agenda jejich „nemenšinových“ kolegů. Kromě vlastního výchovně-vzdělávacího procesu měli totiž navíc na starosti i řadu aspektů souvisejících s elementární existencí národnostních menšin a jejich rozvojem. Další výzkum dané problematiky je možný především na regionální úrovni, která odráží mnohá specifika naznačená v této studii. Závěrem proto není bez zajímavosti publikovat informace o některých archivních fondech menšinových inspektorátů a jejich obsahu, aby si zájemce o tuto problematiku učinil obrázek o pestrosti dochovaného archivního dědictví. Kromě vlastních registratur inspektorátů (oběžníky, protokoly o inspekcích) totiž obsahují uvedené archivní fondy kupř. výroční statistické výkazy o stavu škol, osobní spisy učitelů i zaměstnanců menšinových škol, matriky škol včetně popisů budov s plány a fotografiemi, dotazníky o mimoškolní činnosti učitelů a další písemnosti.

Zdaleka nejrozsáhlejším archivním fondem obsahujícím agendu menšinového inspektorátu je Inspektorát menšinových škol Liberec, který kromě vlastní registratury inspektorátu obsahuje třeba i osobní spisy učitelů i zaměstnanců menšinových škol. Ve fondu Inspektorát menšinových škol Most se nacházejí mj. matriky českých škol jeho úředního obvodu včetně popisů budov s plány a fotografiemi, dotazníky o mimoškolní činnosti učitelů či matriky škol. Osobní spisy učitelů menšinových škol obsahuje rovněž fond Inspektorát menšinových škol s československým jazykem vyučovacím Ústí nad Labem, obsahem fondu Inspektorát státních škol národních Znojmo jsou třeba i stavební plány školních budov.

Na západě Čech je nejzachovalejším archivním fondem Inspektorát menšinových škol s československým jazykem vyučovacím Cheb, který obsahuje mj. matriky škol, seznamy školních dětí, záznamy o přidělení učebnic, odměny učitelům, agendu obsazování učitelských míst, inventář přírůstků, oběžníky inspektorátu, protokoly o inspekcích, osobní záležitosti učitelů, zprávy o stavu škol, výroční statistické výkazy o stavu škol, informace o stravovací akci či očkování dětí, učební osnovy a různé jiné oběžníky.

I z výše uvedeného výčtu je zřejmé, že má smysl se výzkumem této problematiky i nadále zabývat, ideálně na pozadí zkoumání menšinové

problematiky a vývoje národního školství v národnostně smíšených oblastech meziválečného Československa.

Primární zdroje

Ministerstvo školství Praha, Národní archiv.

Ústřední matice školská Praha, Národní archiv.

Krajský soud Cheb, Státní oblastní archiv v Plzni.

Ústřední matice školská Plzeň, Státní oblastní archiv v Plzni.

Národní jednota pošumavská Praha, Státní oblastní archiv v Třeboni.

Obecná (národní) a měšťanská (střední) škola Holýšov, Státní okresní archiv Domažlice se sídlem v Horšovském Týně.

Obecná škola česká Františkovy Lázně, Státní okresní archiv Cheb.

Inspektorát menšinových škol s čsl. jazykem vyučovacím Cheb, Státní okresní archiv Cheb.

Národní škola Kozolupy, Státní okresní archiv Plzeň-sever se sídlem v Plasích.

Česká obecná škola Tachov, Státní okresní archiv Tachov.

Šimek Eduard, Archiv města Plzně.

Periodika

Český deník.

Literatura

BÍZOVÁ, Dana, 2006. *Obecná škola s československým jazykem vyučovacím Pavlův Studenec 1928–1938. Inventář Státního okresního archivu Tachov.* Tachov.

KUBA, Jiří & LÁNA, Tomáš, 2015. *Inspektorát státních škol národních s vyučovacím jazykem československým Trutnov (Hradec Králové) 1938–1940. Inventář Státního oblastního archivu v Zámruku.* Zámruk.

MARKIEWICZ, Hanna, 2016. *Rzecz o Polskiej Macierzy Szkolnej.* Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. ISBN 978-83-64953-35-4.

ŘEHÁČEK, Karel, 2007. Ústřední matice školská v letech 1918–1951.

In: *Paginae historiae. Sborník Národního archivu* 15. Praha: Národní archiv, s. 97–130. ISBN 978-80-86712-49-9.

ŘEHÁČEK, Karel, 2011. Deutscher Kulturverband v meziválečné Plzni. In: WASKOVÁ, Marie (ed.). *Sborník k počtě Evy a Karla Waskových, západočeských archivářů.* Plzeň: Marie Wasková, s. 211–218. ISBN 978-80-254-9293-2.

- ŘEHÁČEK, Karel, 2018. České národní školství v letech 1918–1938. In: BÍLEK, Petr A., JIROUŠEK, Bohumil & NOVOTNÝ, Lukáš (eds.). *Československo 1918–1938/2018*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 212–225. ISBN 978-80-73947-25-5.
- ŘEHÁČEK, Karel, 2019. *Jménem národa a pro národ. České školství v národnostně smíšených oblastech jihozápadu Čech v letech 1880–1945*. Plzeň: viaCentrum. ISBN 978-80-87646-27-4.
- ŘEHÁČEK, Karel, 2020a. Z periferie do centra? Rok 1919 ve vývoji českého menšinového školství. In: ŠVORC, Peter & KOVAL, Peter. *Rok 1919 a Československo. Postavenie a premeny periférií nového štátu v procese jeho konštituovania*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1884-8.
- ŘEHÁČEK, Karel, 2020b. Pozoruhodný životní příběh menšinového učitele a básníka Vojtěcha Elhoty. In: *Sborník Západočeského muzea v Plzni. Historie XX*. Plzeň: Západočeské muzeum v Plzni. ISBN 978-80-7247-167-6.
- ŘEHOŘKOVÁ, Marie, 1959. *Inspektorát státních menšinových škol Nový Jičín 1924–1940. Prozatímní inventární seznam Státního okresního archivu Nový Jičín*. Nový Jičín.
- SOMR, Miroslav a kol., 1987. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠIMÁNĚ, Michal, 2019. *České menšinové školství v Československé republice. Ke každodennosti obecných škol v politickém okrese Ústí nad Labem*. Brno: Munipress. ISBN 978-80-210-9410-9.
- ŠPIRITOVÁ, Alexandra, 1993. Ústřední matice školská v letech 1880–1919. In: *Paginae historiae. Sborník Státního ústředního archivu v Praze 1*. Praha: Státní ústřední archiv v Praze, s. 178–195. ISBN 978-80-86712-49-9.
- ŠTVERÁK, Vladimír, 1983. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- TOPINKA, Jiří a kol., 2008. Příspěvek k pořádání školských fondů. *Archivní časopis*. 58, 2. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, s. 81–116. ISSN 0004-0398.

S Škola a výchova v Německé demokratické republice

Gert Geißler^a

^a Leibnizův institut pro výzkum a informace
ve vzdělávání
Geissler@dipf.de

Received 5 November 2021

Accepted 15 December 2021

Available online 31 December 2021

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-005

Abstract School and Education in German Democratic Republic

The German Democratic Republic, which emerged in 1949 from the eastern occupation zone in divided Germany, was the most western state in the Soviet sphere of influence. The article traces how a new, independent, and efficient school system emerged from a common German history. In constant political competition with the Federal Republic of Germany, it initially demonstrated a strong affinity with the Soviet school system, in which

educational practices were rooted in the doctrinal principles of a Marxist-Leninist pedagogy.

Keywords unified school, sovietisation and education, German history, Federal Republic of Germany, German Democratic Republic, Marxist-Leninist pedagogy, educational science

Výchozí stav

Od počátku 20. století zaznívalo v Německu mezi částí učitelské obce a na politické scéně volání po „jednotné škole“, která by napomohla v překlenutí stavovských a třídních rozdílů. Na *všechny* děti se v tomto smyslu měla vztahovat povinnost školní docházky na tři, čtyři, šest nebo osm let v jediném typu školy. Zavedení alespoň čtyřleté *základní školy* se nakonec podařilo parlamentární cestou po skončení první světové války a zániku monarchie (Geißler, 2013, s. 384–446). Soukromá i veřejná školní zařízení nižšího stupně, jež při obcházení povinnosti docházky do obecné školy zajišťovala přípravu dětí k přechodu na gymnázium, byla sice postupně rušena, devítiletého gymnaziálního studia, kam děti nastupovaly v jedenácti letech, se však tato opatření nedotkla. K rozhodování o volbě a výběru vzdělání, zatíženému

nejrůznějšími sociálními a pedagogickými aspekty, tak dál docházelo velmi časně a v neprospěch těch dětí, jejichž možnosti domácího vzdělávání byly pouze omezené. Otázka, jak a jakou cestou zlepšit u těchto většinových školáků šanci na vzdělání v rovině školského systému, zůstávala nevyřešena.

V levicovém politickém táboře, mezi dělnictvem a také mezi učiteli národních škol však existovala vyšší očekávání. Jejich sociálně a pedagogicky motivovaným přáním bylo ponechat pro rozhodování o volbě školy větší časový prostor. Výuka dívek a chlapců měla být společná a děti v ní neměly být rozdělovány podle církevní příslušnosti. Náhled těchto skupin na soukromé školství byl kritický. Úkolem „lidově demokratického státu“ bylo z jejich pohledu otevřít „pro všechny děti všechny možnosti vzdělání“. Autorství některých sociálních a pedagogických zlepšení si v tomto smyslu připsala *Sociálnědemokratická strana Německa* (SPD) založená v roce 1863, a to především na komunální úrovni a v částech Německé říše, jako byl Hamburk, Braunschweig a Sasko. *Komunistická strana Německa* (KPD), která vznikla z SPD v roce 1919/1920, stála v Říšském sněmu v opozici a ve své každodenní politice se držela tradičních zásad politiky vzdělávání. Chtěla je však uskutečňovat podle sovětsko-ruského vzoru a především v budoucím „sovětském Německu“. Škola se tak měla stát strukturálně „jednotnou“, měla být propojena s prací ve „výrobě“ a marxismus se v ní měl stát světonázorovým základem veškeré výuky a výchovy.

Přes tyto a všechny další rozdíly si představy sociálních demokratů a komunistů (tedy zejména těch, kteří byli aktivně činní v oblasti politiky vzdělávání, a pedagogů) byly v tom zásadním společné. To platilo i v době národního socialismu. Tyto jejich myšlenky se po skončení války v roce 1945 staly za podpory vojenské moci v sovětské okupační zóně (SBZ) politicky rozhodujícími. Ve východoněmeckém státě Německé demokratické republiky (DDR) vzniklé v říjnu 1949 byly následně autoritativně politicky využívány.

Rozhodnutí 1945 až 1949

Rámcové podmínky školství (Anweiler, 1992) zakotvil v květnu/červnu 1946 „*Zákon k demokratizaci německé školy*“ (Tenorth, 2011). Jeho

autorství patřilo skupince školských odborníků, již se touto cestou podařilo prosadit své reformní představy, jež ve Výmarské republice (1918–1933) v podstatě neměly šanci na uskutečnění (Geißler, 2017). V závislosti na politickém zázemí zúčastněných představoval zákon navázání na požadavky vzdělávací politiky z času listopadové revoluce 1918/1919 nebo krok k řešení, která by byla slučitelná s orientací sovětské školy. Komunisté do programu právní reformy, kterou politicky podporovali, nevnesli téměř žádnou vlastní myšlenku. Obnovou otázku propojení výuky s produktivní prací ze sovětské školy 30. let 20. století zákon neřešil. V částečně plánované volitelné výuce vyšších ročníků všeobecně vzdělávací školy však byla reformní pedagogická myšlenka pracovní školy stále rozpoznatelná.

Nově zavedená povinná osmiletá a koedukativní *základní škola* zaručovala „stejně právo na vzdělání“ „všem mladistvým, dívkám i chlapcům, dětem z měst i venkova“ bez ohledu na majetkové poměry rodičů a nezávisle na „vyznání“ a „původu“. Na základní školu navazovala učiliště a odborné školy. Maturita opravňující k zahájení studia na vysoké škole bez dalších zkoušek byla zachována. Maturita představovala završení vyšší školy (*Oberschule*), která byla zkrácena na čtyři roky a předcházela jí škola *základní*. Stejně jako v dříve používané typové diferenciaci i nyní existují tři specializované směry gymnázií (moderní jazyky, přírodní vědy, staré jazyky). Vedle ruštiny, která se vyučovala již od 5. třídy základní školy, zůstala ve větvi klasických starých jazyků povinným předmětem latina. Ta se na několika málo školách spojených s *Oberschule* vyučovala již od 7. třídy.

Výuka náboženství už sice nebyla součástí učebních osnov, církve však směly ke své výukové činnosti využívat prostory základních škol – před hlavním vyučováním a po něm. Prvky církevního školství se udržely i v řadě dětských domovů a mateřských škol. Soukromé školy naopak povoleny nebyly.

Pokud jde o – z velké části nové, mladé a jen provizorně vyškolené – učitele nastupující po završení rázných denacifikačních opatření, ti měli zpočátku v uspořádání své výuky značnou volnost. Pro vedení škol šlo beztak v první řadě o to, aby se výuku vůbec podařilo obnovit. Netrvalo však dlouho a do úředních plánů a metodických

pokynů k jednotlivým výukovým předmětům byly zařazeny konkrétní a podrobné instrukce a učební látka byla jasně uspořádána. Neustále rostoucí zastoupení sovětských autorů v odborné literatuře současně napovídalo o ještě zřetelnější změně orientace. Vzor mezitím už nepřetržitě vedené a přísně regulované „sovětské školy“, který se utvářel radikálním odklonem od západní reformní pedagogiky od začátku 30. let 20. století, se začínal prosazovat. Dle dobových tvrzení se tato škola měla ponaučit ze západoevropsky inspirovaných pokusů a omylů 20. let 19. století (Konstantinow, 1948).

Reforma školství a politický režim

V srpnu 1949 se novými směrnicemi přihlásila k moci ve školské politice *Jednotná socialistická strana Německa* (SED). Strana vznikla v dubnu 1946 jako výsledek do značné míry násilného sloučení sociálnědemokratické (SPD) a komunistické (KPD) strany Německa. Nové směrnice zahrnovaly především projekty, jejichž konfliktní uskutečňování rozhodlo o dějinách školství na několik příštích let a za jejich horizont (Geißler, 1992).

Spolu s „rozvojem politicky uvědomělých a odborně vysoce kvalifikovaných učitelů a vychovatelů“ měla být do všech stupňů vzdělávání zařazena změna výukových a výchovných obsahů ve smyslu SED. Mateřská škola měla ztratit svůj charakter sociální péče a stát se „organickým předstupněm školního vzdělávání“. Od základní školy se očekávalo „pozvednutí všeobecné úrovně vzdělanosti ve městě a zejména na venkově“, od odborných škol zase to, že významně přispějí ke „zvyšování produktivity práce“. Vyšší škole bylo uloženo sloužit k „přípravě a výchově nové demokratické inteligence“. Pro dosažení těchto cílů se počítalo se změnami nejen v rovině výukového obsahu, ale také ve „složení učitelských sborů“. Všichni učitelé a vychovatelé byli vyzváni, aby se vzdělávali v marxismu-leninismu a rozvíjeli a upevňovali „přátelství se Sovětským svazem“.

Po zavedení reformy školství, která měla usilovat o „demokracii“ a společenskou otevřenost, tak rychle získaly na váze principy školské politiky a pedagogiky, jež v Sovětském svazu 30. let 20. století sehrály určující roli (Helmert, 1994) především z hospodářských důvodů

a ve válečných letech pak i z důvodů sovětského vlastenectví a disciplíny. V Německé demokratické republice byl význam těchto principů umocněn navíc příchodem studené války.

Koncepce výuky

Základní škola s povinnou docházkou pro všechny vyvolala potřebu vypracovat zcela nový plán výuky a nový didaktický koncept, který by umožňoval dosažení takové úrovně vzdělání, jaká je předpokladem k přechodu na vyšší školu po osmi letech společné výuky. Z toho vyplývalo systematické, předmětové vzdělávání a promyšlené, plánovitě a rychle postupující vedení výuky. Znamenalo to jednak odvrát od obsahů a postupů masově lidového vzdělávání, jak bylo praktikováno doposud, jednak i zpočátku příkré odmítání reformních vzdělávacích koncepcí uplatňovaných ve Výmarské republice jako „školy práce“ v protikladu ke „škole indoktrinující“ (Belehrungsschule). K tomu se připojil i z hlediska rekonstrukce země silně ekonomický zájem na „zvyšování výkonnosti“ ve škole. Její dosažení bylo z pohledu aktérů školské politiky možné jedině posílením pedagogických principů a technik tradiční školy zaměřené na vzdělávání a dosahování výkonů a jejich provázáním s principy a technikami školy sovětské. Na těchto základech vznikla škola ve svých pedagogických poměrech socialisticky-konzervativní, jež byla prostřednictvím doktríny třídního boje otevřeně využívána jako politický nástroj.

Ve školním roce 1951/52 nastává ve všech sférách národního vzdělávání období rozkvětu „studia sovětské pedagogiky“ organizovaného na všech školách. Tento rozkvět však neměl dlouhého trvání. Stěžejními body uvedeného studia byla školní pedagogika, obecná didaktika a metodika jednotlivých výukových předmětů včetně „vedoucí role učitele“. V praxi se jednalo o určité typy výukových hodin, kontrolu výkonu žáků pomocí zkoušek, „kolektivní výuku“, utváření „vědomé kázně“, „uvědomělost a aktivitu“ žáků a navíc o určení vztahu mezi dědičností a prostředím.

O prosazování opatření školské politiky se starali pracovníci centrálně uspořádané státní školské správy, téměř všichni organizovaní v SED. Na jednotlivých školách existovala vedle toho přímá politická

a ideologická kontrola ze strany školní stranické organizace. Ta se ukazovala jako nejúčinnější tam, kde byl ředitel státní školy současně i stranickým tajemníkem SED nebo kde stranický tajemník SED vykonával funkci zástupce ředitele – a podle vzoru sovětského školství tak mohl působit jako politický komisař. Se stále houstnoucí regulací, přibývajícím kontrolou pomocí školního dozoru, za podpory stranického aparátu Jednotné socialistické strany Německa (SED) a obecně v prostředí diktátorského politického systému se podařilo zajistit pozvolné přizpůsobování školství předepsaným cílům. Ostatně vždyť asi třetina učitelstva byla příslušníkem SED. V první řadě se jednalo o takzvané „nové učitele“ (Gruner, 2000), již s vyřazením pedagogů zatížených národním socialismem museli být zpočátku vyškolení v měsíčních kurzech. U „starých učitelů“, kteří ve službě zůstali (což byl případ hlavně pedagogů vyšších škol), se často setkávali s předsudky, a tak se SED na těchto školách nakonec nedokázala prosadit tak, jak by si přála. V ještě větším rozsahu se totéž týkalo zprvu i práce dětské a mládežnické organizace na školách. K významnému ztotožnění mezi třídou a pionýrskou skupinou a k dominantnímu postavení třídního učitele i v otázkách pionýrské organizace docházelo teprve počátkem 60. let.

Krise systému 1952/53

S rozhodnutím vedení SED o dalším budování „socialismu“ bylo od poloviny roku 1952 zahájeno zavádění celé řady nových opatření. Ta zasahovala do života škol ještě větší silou. Ve středu jejich pozornosti stála zejména vyšší škola. Složit maturitu na ní hodlalo přibližně 15 % studentů a studentek dané věkové skupiny, tedy mnohem víc, než tomu bylo v předchozích desetiletích. Na vyšších školách sice už v té době platila politická a společenská kritéria výběru, s jejichž pomocí se podíl dětí z rodin „dělníků a zemědělců“ rozrostl na více než jednu třetinu, z pohledu vedení SED to však k přípravě budoucích státotvorných elit nebylo dostatečné.

S postupujícím ideologickým a organizačním pronikáním do škol se tak rodily úvahy o zavedení strukturálních změn. Zvažovala se možnost nahradit základní a vyšší školu *jednotnou školou desetiletou*

a tu v budoucnu přeměnit ve školu povinnou. Jednotná desetiletá škola měla analogicky k nejvyššímu, ale nepovinnému stupni „sovětské školy“ umožňovat bezprostřední přechod na „technické a další vysoké školy“. Co se tím sledovalo, bylo jednak uvolnění finančních prostředků v napjaté rozpočtové situaci způsobené na prvním místě dalšími výdaji na armádu, jednak a především však měla být razantně oslabena stále ještě významná reprodukční základna měšťanstva ve školách. Ostatně už na jaře 1953 se na vyšších školách začalo s vylučováním studentů, kteří se angažovali v církevní práci, a docházelo zde k propouštění mnoha učitelů.

Proti plánovanému projektu vedení SED však stála řada věcných úvah. Tak třeba ministerstvo národního školství upozorňovalo v první řadě na to, že desetiletá škola nebude „zprvu“ schopna zajistit potřebné kvalifikační podmínky pro přechod na vysoké a odborné školy. Kompromisní řešení přinesla vyhláška z května 1953, která stanovila, že se začátkem nového školního roku v září dojde ke sloučení *desetiletých škol*, otevřených v několika ojedinělých případech v období od roku 1950, a vyšších škol, vycházejících z dosavadní základní školy, do tříleté „vyšší školy nového typu“.

17. června 1953 vypuklo v NDR povstání proti vládnoucímu režimu SED, bylo násilně potlačeno. Plánovaná strukturální opatření byla v zájmu zmírnění napětí také ve školství okamžitě stažena. Tím skončilo období bezprostředního a co možná všeobjímajícího následování vzoru sovětské školy (Lost, 2000). V některých pododvětvích však přesto zanechalo trvalé stopy. Řeč je např. o rozvoji speciálních sportovních, hudebních, přírodovědných a matematických škol, stejně jako škol s rozšířenou výukou ruského jazyka nebo o budování sítě mimoškolních zařízení, jež doplňovala vzdělávací nabídku všeobecně vzdělávací školy pomocí řady nevýukových pracovních společenství. Zásadní shoda existovala i ve věci řízení školství, vedení a utváření výuky a obecně ve všech podstatných pedagogických otázkách.

Reformní úvahy

Po systémové krizi roku 1953 následoval trend politické liberalizace, z něhož nakonec vzešla diskuse, jež byla zčásti vedena veřejně.

Existovaly různé úvahy, zda ve prospěch diferenciaci nezměnit strukturu školství a částečně také přechod na vyšší školu už před 8. třídou. Vznikají snahy o revizi konceptu učebního plánu a zlepšení výuky, která dle interního hodnocení vykazovala nedostatek metod, problémy s kázní a nedostatečné pedagogické vztahy.

V návaznosti na 20. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu v únoru 1956, odsouzení kultu Stalinovy osobnosti v SSSR, politické změny v Polsku, a zejména v Maďarsku, se objevovaly ve vedení SED nejistoty a názorové rozdíly také v otázkách školské politiky. Tak došlo k tomu, že rozhodnutím vlády z března 1956 bylo na období do konce roku 1965 vyhlášeno „*celoplošné zavedení škol s desetiletou docházkou*“, stranické vedení SED však na ně zpočátku nekladlo téměř žádný důraz. Na desetiletou školu přecházelo v prvním období z 8. třídy necelých 15 % žáků a žaček. Zatímco v odborných kruzích existovaly spory o tom, zda všeobecná reforma nemá usilovat o určitou soudržnost se sociálnědemokratickými reformními představami Západního Německa jako eventuální projev celoněmecké perspektivy (Dudek, 1993), odpovědní činitelé z ministerstva národního školství se k otázce dalšího rozvoje desetiletých škol stavěli zdrženlivě. I oni totiž stejně jako mnoho dalších členů SED na rozdíl od ostatních zemí východního bloku předpokládali, že „období přechodu k socialismu“ v NDR bude prodlouženo.

S tím vším získávala na pozornosti pedagogizace výuky. Současně s ní se projevil význam emotivujících forem politické výchovy, která byla nyní označována jako vlastenecká. Výuková práce se měla stát rozmanitější a živější. Učitelé byli navíc osvobozeni od povinnosti předkládat třídnímu učiteli své plány a písemné přípravy výuky. Obsahy učiva, které při dané výukové praxi zjevně neodpovídaly schopnostem dětí, byly buď vypuštěny, nebo převedeny do vyšších ročníků. A stejně jako v hospodářství a v jednání státu, také zde začalo hledání účinných forem kontroly ze strany státu. Ředitelům škol se dostalo vyšších rozhodovacích pravomocí. Kompetence, které byly doposud vyhrazeny ministerstvu, přešly na podřízené subjekty a na komunální úroveň. Práci škol nová situace v mnoha případech neprospívala. Orgány místní správy totiž nově získané možnosti využívaly a zaměstnancům škol přidělovaly úkoly, jež se školní prací nesouvisely, zejména při sklizních.

Období politického lavírování skončilo poté, kdy volby do západoněmeckého Spolkového sněmu v říjnu 1957 dopadly ve prospěch CDU/CSU, a nikoli SPD. V tuto chvíli byla spuštěna kampaň takřka proti každému jedinci, jenž ve vedoucí pozici na ministerstvu školství nebo jako pedagogický vědec neprojevil pro zavádění desetileté školy rozhodnou podporu, vyslovil se pro větší volnost v utváření učebního plánu a výuky, pro redukování obsahů nebo pro určité oslabení ideologizace a dopustil určitý vývoj věcí. Postiženi byli hlavně pedagogové a funkcionáři, jejichž osobnosti se utvářely v reformním a socialistickém hnutí Výmarské republiky a kteří si zachovali jistou nezávislost a kritický pohled. Na jejich místa nastupovala mladá nomenklatura funkcionářů dosazených na základě dosavadní loajality a především podle toho, jak se „osvědčili“ 17. června 1953.

Zavedení polytechnické vyšší školy

Výrazem nové orientace školské politiky se stal „*Zákon o socialistickém vývoji školství v Německé demokratické republice*“ z prosince 1959. Nový zákon na druhý pokus přinesl odtržení od „antifašisticko-demokratické školské reformy 40. let. Vedení SED v tuto chvíli sledovalo celospolečenský záměr dovést „socialistické výrobní vztahy k vítězství“ spolu s pokračující kolektivizací v zemědělství a znárodněním průmyslu.

Jako základ příštího školského systému byla v zákoně stanovena *povinná desetiletá všeobecně vzdělávací polytechnická škola*. Protože měla poskytovat kvalitativně vyšší vzdělání, dostalo se jí pojmenování „*vyšší škola*“ (Oberschule) (POS). Reforma se rozšířila i na venkově, a tak mohly od roku 1964 desetiletou školou procházet *především nově zapsané ročníky dětí*. Dřívější vyšší škola, nyní označovaná jako „*rozšířená vyšší škola*“ (EOS), s přechodem po 8. třídě a rozdělením do tří větví, byla provozována i nadále.

Nejvýznamnější změnou v koncepci školy bylo zavedení polytechnické výuky (Tietze, 2012) na začátku školního roku v září 1958. Na každého žáka a žákyni 7. a 8. tříd základní školy se tím vztahovala povinnost absolvovat jeden výukový den týdně v učebních dílnách státního průmyslového nebo zemědělského podniku. Od 9. třídy se v tomto výukovém dni střídaly vždy po týdnu jednou čtyři hodiny

díleňské praxe ve výrobě, jednou odborná teoretická výuka se zaměřením na technologii a podnikovou ekonomii. Oproti dřívějším úvahám se tak podařilo vytvořit nejenom vědeckoteoretické, ale i produktivně praktické propojení s pracovním světem. Ve světě reálného socialismu toto propojení vyústilo v takřka současné zavádění vlastních anebo sdílených školních výrobních dílen. Školní vzdělávání a výchova tak byly provázány s prostředím podnikově sociálního zkušenostního prostředí, v němž byly v závislosti na podmínkách konkrétní školy přítomny dobově příznačné, „moderní“ výrobní procesy. Z hlediska školské politiky i organizace to byl odvážný a z pohledu tradičního chápání škol současně také vysoce inovativní krok. Od osvědčených forem rané odborné přípravy v rámci povinné výuky z počátku 60. let bylo v polovině 60. let znovu upuštěno. Polytechnická škola zůstávala součástí všeobecného vzdělávání.

„*Zákonem o jednotném socialistickém vzdělávacím systému*“ zasáhla normalizace v únoru 1965 nakonec nejen školu, ale i veškerou institucionální oblast vzdělávání, a to počínaje zařízeními předškolní výchovy až po univerzity a vysoké školy, včetně zařízení odborné přípravy a dalšího vzdělávání (Zymek, 2019). Vývoj nastavený v roce 1959 od osmileté školy k povinné desetileté docházce byl stvrzen.

V následujících letech docházelo k celoplošné transformaci dosavadní základní školy na desetiletou všeobecně vzdělávací polytechnickou vyšší školu (POS), jež nahrazuje i tradiční systém venkovských škol. Přes veškerou politickou kritiku systému a řadu individuálních obav se transformace setkávala s pozitivním zájmem i v západoněmeckých odborných kruzích, ačkoli na druhé straně budila obavy z tzv. „soutěžení systémů“. Propaganda v NDR hovořila o „převaze socialismu“, jež se nyní projevila i v oblasti vzdělávání. Cíl poskytnout desetiletou školní docházku všem dětem už do roku 1964 a zastínit v soutěžení mezi Východem a Západem školský systém Spolkové republiky Německo (Droit & Rudloff, 2018), který dle posudku západoněmeckých odborníků stál beztak na okraji vzdělávací katastrofy, se ukázal jako přehnaný. Pokračovat ve školní docházce po 8. třídě a možnost uzavřít desetiletou školní docházku se tak pro všechny děti stalo pravidlem teprve počínaje ročníky zapsanými přibližně od poloviny 60. let, a tedy

přibližně o deset let později. K tomuto stavu přispěla skutečnost, že stále více učebních oborů, a nakonec vlastně všechny, vyžadovaly ukončení polytechnické vyšší školy (POS).

S postupným zaváděním nových učebních plánů získala POS jednotnou a souvislou strukturu učiva od 1. až do 10. třídy. Jako právní základ výuky vznikl z postupně zaváděných učebních plánů pro POS jeden „ucelený učební plán“, v němž všechny vyučovací předměty na sebe navazovaly a byly spolu odladěny napříč deseti ročníky. Nově byl přidán politicky a ideologicky mimořádně nasycený vyučovací předmět *občanská nauka* pro 7. až 10. třídu. Materialistický světonázor našel své místo mimo jiné i v předmětu *astronomie* pro 10. třídy.

Od 5. třídy byla výuka svěřena do rukou učitelů, kteří po maturitě absolvovali zpočátku čtyři a od roku 1982 pět let studia na vysokoškolských institucích, vždy se specializací na dva vyučovací předměty. Třídní skupiny na POS zůstaly z velké části zachovány až do závěrečných zkoušek a rozhodování o cestě dalšího vzdělávání bylo odloženo na raný věk dospělosti. Rodiče se tak nemuseli zabývat systémovými otázkami hierarchie škol a jejich děti tím nemusely procházet.

Téměř všichni absolventi POS, kteří nezvolili studium na některé z institucí dalšího vzdělávání, nastoupili na většinou dvouleté, někdy i tříleté *odborné učiliště*. Prodloužení povinné školní docházky na deset let obecně umožnilo zkrátit dobu profesní přípravy v učilištích, a tak se věk nástupu do zaměstnání v těchto případech nadále pohyboval na úrovni 18 let.

Kdo 10. třídu nedokončil, byl pro následnou přípravu na zaměstnání směřován do pevně definované skupiny méně náročných kvalifikovaných profesí. Pokud žák ani přes opakování ročníků nedokončil 8. třídu, zbývala učňovská příprava v některé z dílčích oblastí těchto oborů. Efekt takového vzdělávání spočíval nakonec mimo jiné v tom, že tito lidé dál podléhali kontrole ze strany vzdělávací instituce, a nezačali okamžitě vykonávat – jako tomu v minulosti bývalo – nejrozumnější většinou střídavě a často i jen občasné práce mimo působnost všech vzdělávacích norem. Mladí lidé s tělesným handicapem se na vhodné povolání připravovali ve speciálních školách s podílem odborné profesní přípravy nebo ve speciálních odborných učilištích, eventuálně stejně

jako žáci s mentálním postižením získali jen vzdělání pro výkon jednoduchých pracovních činností. Pokud to jejich postižení umožňovalo, žáci speciálních školních zařízení mohli dosáhnout požadovaného stupně vzdělání pro vstup na vysokou školu.

V posledních letech trvání NDR se nedokončení 10. třídy týkalo jen asi jedenácti procent dětí zapsaných v daném ročníku ke školní docházce včetně žáků „pomocných a speciálních škol“. Vztaženo na žákyně a žáky – těch, kteří nedosáhli cíle dokončit 10. třídu, bylo méně než 10 %. Byli to především mladiství, kteří někdy i dvakrát opakovali ročník, a převážně chlapci ukončující školní docházku na úrovni 8. a občas 9. třídy. Vždy se našly školy, kde se nejrůznější problémy množily do té míry, že zde oproti doktríně školské politiky vznikaly „pochybnosti o dosažitelnosti všeobecného vzdělání pro všechny děti“, a přibývalo v nich případů předčasného ukončení školní docházky.

Nejvýznamnějším místem odborné přípravy na budoucí povolání v 60. letech 20. století byl *státní průmyslový podnik s integrovaným odborným učilištěm*. Tyto školy nabízely pod jedním vedením kombinaci všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů včetně odborné praxe, na niž dohlíželi mistři odborného výcviku. Obecní odborná učiliště poskytovala vzdělání v řemeslných a zemědělsko-zahradnických oborech a u speciálních profesí přebírala od průmyslových podniků teoretickou přípravu učňů. Soukromé firmy se po rozsáhlé likvidaci soukromého hospodářského sektoru od 60. let na vzdělávání dál nepodílely, a to ani ve speciálních řemeslech. Odbornými učiteli kritizovaná, ale vcelku sotva řešitelná byla praxe zařazovat odbornou praktickou výuku do plnění státního plánu podniků, protože s sebou nesla obcházení požadavků školního učebního plánu.

Na rozdíl od polytechnických vyšších škol, jejichž výuka až do podzimu 1989 probíhala šest dnů v týdnu, byl na odborných učilištích koncem 60. let zaveden týden pětidenní. Všeobecným vzdělávacím předmětům a odborné teorii byly na všech odborných učilištích věnovány dva nebo tři dny výuky v týdnu. Každý mladý člověk, který nepřestoupil na maturitní stupeň nebo na odbornou školu pedagogického, zdravotního nebo uměleckého směru, získal v rámci stávající povinnosti odborné přípravy na povolání učňovské místo. Tomu předcházela nábor do odborných

učilišť, který se řídil všeobecným stavem poptávky na úrovni národního hospodářství vcelku a regionálně. Přístup ke vzdělání podle svých představ však získala pokaždé jenom část zájemců. Nebyl to výsledek anonymního řízení trhu, nýbrž státního zájmu. Vzhledem k tomu, jaké byly záruky pozdějšího získání pracovního místa, jež by odpovídalo dosaženému vzdělání, držela se motivace k učení na odborných učilištích a hlavně ve všeobecně vzdělávací části u většiny učebních oborů na poměrně nízké úrovni.

Od dřívějších politicky motivovaných plánů a představ zpřístupnit vysokoškolské a odborné technické studium v budoucnosti především po absolvování odborného učiliště a vychovávat tak „jádro nové inteligence“ z „dělnické třídy“, bylo upuštěno již počátkem 60. let. Převládající cestou tak byla rozšířená vyšší škola (EOS). Novinkou v dějinách vzdělávání se stala možnost získat kvalifikaci pro vstup na vysokou školu nebo všeobecně plnohodnotné odborné vzdělání pro profesí, jejichž nabídka nakonec zahrnovala 86 oborů, po ukončení polytechnické vyšší školy tříletou nástavbou ve speciální „maturitní třídě“ na některém ze státních středních odborných učilišť. Ke studiu „učebního oboru s maturitou“ (BmA) (Drechsel, 1996) – zpočátku jen pokusně zavedenému v roce 1959 – se hlásili hlavně ti žáci a žákyně, kteří z nejrozumnějších důvodů nepřestoupili z 8. třídy na rozšířenou vyšší školu. Učební plány a učebnice rozšířených vyšších škol byly sice pro učební obor s maturitou od školního roku 1969/70 závazné, hudební výchova a výtvarná výchova se v nich však nevyučovaly (nebo nebyly povinné), a tak maturita na BmA nedosahovala stejné společenské prestiže jako klasické maturitní vzdělání. Pro přijetí na vysokou školu to však nehrálo významnou roli. Oproti absolventům EOS měli absolventi učebních oborů s maturitou naopak tu výhodu, že v případě nepřijetí na vysokou školu, nebo pokud se mezitím změnila jejich životní situace nebo se případně rozhodli pro jinou profesi, jako kvalifikovaní pracovníci měli v hospodářství výhodné možnosti získání zaměstnání. A další návštěvou technických škol či v rámci vzdělávání dospělých si mohli zajistit rychlý další rozvoj.

Plánování školství a přístup ke vzdělání

V otázce přístupu k získání kvalifikace pro vstup na vysokou školu a k VŠ studiu nastal zásadní střet zájmů mezi školním vzděláváním, odbornou přípravou a státem zaručovaným právem na zaměstnání. Počet absolventů vysokých škol a studia technického směru se v 60. letech ztrojnásobil. Ještě v roce 1969 plánovala strana ve svém usnesení zvýšit počet vysokoškolských absolventů působících v ekonomice tak, aby odpovídal „nejvyšší světové úrovni“. Brzy se však ukázalo, jak málo je tento plán slučitelný se skutečnou hospodářskou dynamikou tehdejší NDR. Od té chvíle probíhaly snahy vyladit výkony školství s předpokládanými potřebami kvalifikovaných sil, a to jak celospolečensky, tak v konkrétních profesních skupinách. Na první příčku zájmu se dostala příprava v odborných učilištích, zatímco přístup na rozšířené vyšší školy (EOS) a vysoké školy byl řízen restriktivním způsobem.

Podíl maturantů ze všech typů škol, které zajišťovaly přípravu k získání kvalifikace pro vstup na vysokou školu, byl v jednom ročníku po desítky let i po skončení války přibližně na úrovni 3 %. Nejvyšší hodnoty dosáhl v roce 1973, aby v roce 1980 poklesl na 12 %, a v dalších letech (při zahrnutí absolventů učebních oborů s maturitou) se pohyboval kolem 14 % a méně.

Omezení přístupu na rozšířené vyšší školy vedlo mezi uchazeči k ostré konkurenci. Přibližně od počátku 70. let jejich okruh výrazně přesahoval plánovaný kontingent přijetí na EOS (cca 10 %) i na odborná učiliště s maturitou (cca 5 %) a dál se nepřetržitě zvyšoval. Neustále rostl podíl žáků, kteří zakončili polytechnickou vyšší školu (POS) se známkou „s vyznamenáním“ a „velmi dobře“, a to vzhledem k trendu méně přísného hodnocení výkonů. Zatímco ve školním roce 1959/60 tento podíl ještě představoval 5,6 % a v roce 1970/71 byl kolem 8 %, v polovině 80. let zakončilo docházku na POS „s vyznamenáním“ kolem 10 % a se známkou „velmi dobře“ to bylo něco přes 14 % žáků POS.

V přijetí na rozšířené vyšší školy nebo odborná učiliště s maturitou, jež pro 7. třídu znamenalo nutnost účasti na volitelném předmětu v některém z druhých cizích jazyků, získávalo prioritu vedle učebních výkonů a splnění určitých politických minimálních standardů, jako bylo členství ve státní mládežnické organizaci, i co možná vyvážené

zastoupení obou pohlaví a především pak uvedené přání budoucího povolání anebo studia. Mimořádný zájem byl o budoucí „lampasáky“ (studenty důstojnických vysokých škol). Z propagandistických důvodů a v rámci „diferencované“ politiky ve vztahu k církvím se však dbalo na to, aby byl do škol přijímán i určitý počet uchazečů z rodin farářů (Ernst-Bertram & Planer-Friedrich, 2013) a církevních hodnostářů, projevujících dostatečnou loajalitu systému. V podstatě žádnou šanci naopak neměli ti, kteří viditelně odmítali věrnost státní doktríně nebo pocházeli z politicky poznamenaných rodin. Ti poslední, vědomi si své situace, v některých případech na podání žádosti k přijetí na školu dokonce předem rezignovali. Období, v němž se prostřednictvím školského systému privilegovaně dostávaly na vedoucí pozice ve společnosti „dětí z dělnických a rolnických rodin“, se blížilo ke konci. V podobě „socialistické inteligence“ mezitím vznikla nová společenská vrstva lidí s vysokoškolským nebo technickým vzděláním. V posledních deseti letech existence DDR patřil do této třídy přibližně každý čtvrtý výdělečně činný jedinec. A právě rodiče náležící k této třídě dokázali v případech, že jejich děti nebyly na rozšířenou vyšší školu přijaty, zajistit pro ně přijetí dodatečně. Předčasný odchod z EOS nebo odborných učilišť s maturitou stejně jako nesložení závěrečné zkoušky byly výjimkou. Opakování ročníku bylo vyloučeno, jen občas docházelo k opakování zkoušek. Kdo jednou dosáhl maturity, ten v 70. a 80. letech zpravidla navázal vysokoškolským studiem.

Diferenciace struktur školských systémů

Původní rozdělení do tří větví nahradily od konce 60. let 20. století na rozšířených vyšších školách (EOS) nejrůznější typy „speciálních tříd“. Tyto třídy nakonec vznikly asi v polovině škol a nabízely na jedné straně prohloubené nebo rozšířené vzdělání v určitých vyučovacích předmětech, na straně druhé byly zaměřeny na cílenou podporu vysoce nadaných žáků. Vzhledem k tomu, že přestoupení na EOS bylo po přechodných řešeních od roku 1982/83 nakonec možné jen po úplném a úspěšném završení desetileté docházky na polytechnické vyšší škole (POS), měla teď EOS pouze dva ročníky. Takové rozhodnutí se setkávalo se skeptickým pohledem nejen ve vědeckých pedagogických kruzích, ale

o to více mezi učiteli a obecně i v části obyvatelstva projevující zájem o školství. Rodily se obavy z poklesu úrovně maturitních zkoušek, a nejen z toho. Mezi učiteli rozšířených vyšších škol a v některých rodinách vznikaly obavy ze ztráty společenského postavení. Několik málo EOS si přesto coby *speciální školy* zachovalo čtyřletou školní docházku, tj. včetně 9. a 10. tříd. Takové školy spolupracovaly většinou s vysokoškolskými institucemi a podle svého profilu žákům nabízely intenzivnější výuku matematiky, přírodovědných předmětů, moderních cizích jazyků nebo hudebně-výtvarných oborů. Vlastní charakter a strukturu měly *sportovní školy pro děti a mládež*, jejichž absolventi tvořili olympijský kádr NDR.

Zvláštní podpoře na polytechnických vyšších školách se těšily „*třídy s rozšířenou výukou ruského jazyka*“. Vybírány byly děti, které vykazovaly mimořádné schopnosti, a zejména ty, jejichž rodiče se zdáli poskytovat spolehlivou záruku školního úspěchu. To hlavní, co tyto školy činilo zajímavými v očích rodičů – a mezi nimi hlavně těch s vysokoškolským vzděláním, umělců anebo státních funkcionářů, nebyla nutně vidina rostoucích jazykových schopností dítěte, ale poměrně vysoká pravděpodobnost pozdějšího přestupu na EOS. Výuka probíhala v ruštině podle zvláštních nebo jen mírně upravených učebních osnov. Ruské třídy nakonec existovaly na 160 školách z celkového počtu 5 000 polytechnických vyšších škol a jejich žáci a žákyně vykazovali ve všech vyučovacích předmětech výrazně nadprůměrnou úroveň.

Jako spíše nedostatečnou lze hodnotit podporu vzdělávání pro skupinu dětí školního věku ze znevýhodněných, v důsledku biotických okolností nebo souhry nepříznivých sociálních a rodinných poměrů. Přestože pedagogové polytechnických vyšších škol i pomocných a zvláštních škol využívali nejrůznější formy podpůrných opatření, naráželi s nimi na meze převládajícího pojetí výuky a učebních osnov. Děti s mentálním či těžkým kombinovaným postižením, coby „nezpůsobilé ke školnímu vzdělávání a způsobilé pro získání podpory“, navštěvovaly stále častěji rekonvalescenčně pedagogická zařízení denní péče. Zákonná povinnost školní docházky vázaná na zakončení školy se na ně nevztahovala. Část těchto dětí byla přenechána do výhradně domácí péče, v jejímž zvládnutí nakonec pomáhaly samoorganizované

rodičovské skupiny. Deficitní byla podpora zejména v nejtěžších případech (kombinovaně) postižených dětí, jež byly jako jedinci nezpůsobilí péče umístovány do psychiatrických/neurologických zařízení.

Výuka

Ačkoli byla struktura výuky z velké části pevně stanovena formou učebních osnov, učebnic, didaktických a metodických pokynů, její vlastní uspořádání nakonec stejně zůstávalo v rukou jednotlivých učitelů. Podoba výuky se odvíjela od jejich osobních a profesně odborných schopností, od stavebně-technického zázemí konkrétní školy i od jejího sociálního prostorového zasazení. A dokud se indoktrinační účinky ve světonázorově ideologické rovině nedaly zpochybnit, zůstával prostor pro další rozvoj pedagogického talentu a didaktických schopností. Děti a mladiství se tak setkávali s učiteli, kteří svou výuku ztvárňovali přitažlivým způsobem, živě, různorodě a se zaměřením na konkrétní problém. Stejným způsobem tyto učitelé dokázali pojmut a uplatnit svůj výklad učiva, heuristický rozhovor a diskusi a v některých, spíše ojedinělých případech, i kooperativní práci žáků. Zařazována byla žákovská cvičení a také exkurze. Vybavení škol a využívání médií, tedy minimálně vybavení mediální technikou, odpovídalo co možná nejvíce aktuálnímu stavu. Televize začala vysílat ve vyučovacím čase speciální programy ke konkrétním předmětům.

Výuka s individuálními výukovými programy a akceptace zvláštních cest osvojování učiva existovaly jen ve speciálních školách a speciálních třídách. K tomu v 70. letech 20. století přibýly pro 9. a 10. třídy polytechnických škol nepovinné „pracovní skupiny dle rámcového programu“. Jejich počet v závěru vzrostl na 22 skupin. Jednalo se o odpolední činnost v rozsahu dvou hodin týdně, do níž se zapojovali především žáci se zájmem o přestup na rozšířenou vyšší školu. Skutečného významu dosáhly tyto rámcové programy upravené na potřeby malých učebních skupin teprve na samotných EOS. K prolomení poměrně strnulého konceptu zprostředkování vědomostí a jejich osvojování, jak ho obhajovala školská politika, však nevedly ani školní experimenty, ani rozsáhlý empirický výzkum výuky, který zahrnoval téměř všechny předměty a formy škol, ani přepracování učebních plánů. Didakticky diferencovaná a na

dělbě práce založená výuka, která by byla přizpůsobena individualitě konkrétního jedince, tak zůstávala pouhou deklarací – ambicí teoretiků výuky, jejíž uskutečnění bylo na pozadí požadavků státu a neustále se opakujících politických zásahů do výzkumu sotva možné.

Ve školní praxi tak už vzhledem k setrvačnosti tradičních vyučovacích metod převládala obecně „frontální“, tzn. na učitele soustředěná a zároveň i kognitivně náročnější výuka, jež se s různou mírou úspěšnosti snažila vyhovět úředním požadavkům učebních osnov. Rozhodujícím kritériem při posuzování výkonnosti učitelů dál zůstávala „věrnost učebním osnovám“. Prostor pro ztvárnění výuky tak zůstával otevřený novým myšlenkám jen do té míry, dokud nebyly zpochybněny zásady školské politicky a teorie vyučování poplatné 50. letům.

Provoz škol

Poté, co bylo v polovině 60. let 20. století rozhodnuto v základních otázkách koncepce školství a od 13. srpna 1961 byl občanům NDR a učitelům znemožněn útěk anebo odchod do zahraničí, začal mít chod škol stále plynulejší charakter. Výuka probíhala stále častěji ve školních budovách srovnatelné velikosti. Školy na venkově měly při vybudované školní síti často po jedné třídě v každém ročníku, školy s 500 až 600 místy mívaly většinou v každém ročníku třídu A a B a působily v blízkosti místa bydliště svých žáků. Vzhledem k počtu učitelů, který se pohyboval mezi 40 až 50, a při celkovému počtu 20 až 30 tříd po přibližně 25 žácích byl takový systém přehledný a jeho řízení včetně školní druziny pro žáky 1. až 4. tříd dobře zvládnutelné.

Učitelské sbory byly personálně poměrně stabilní. Noví učitelé mezitím získávali průpravu v teoretických částech „marxisticko-leninské pedagogiky“ a jejich dílčích disciplín způsobem co nejbližším školní praxi a odborně vědeckému pojetí. Jejich chování v mocenském poli vzdělávací politiky a pedagogiky reálného socialismu sahalo podle individuálního postoje od politicky pedagogické angažovanosti přes rezervovanou profesní rutinu až po maximální nepoddajnost. S ohledem na průměrné příjmy pedagogů a vysokou míru mimoškolních činností při vedení kroužků a pracovních skupin, na povinnosti třídních učitelů a práci v pionýrské organizaci, straně

a odborech a v některých případech i vzhledem k nasazení při prázdninové péči o školní děti, byly profesní požadavky stále vysoké. V učitelských sborech polytechnických a rozšířených vyšších škol se přitom neustále zvyšoval podíl učitelů, který koncem 80. let 20. století dosáhl přibližně 75 %. Nejvyšší podíl – téměř 90 % – představovaly učitelky na nižším stupni, tzn. v 1. až 4. třídách, jejichž vyučující absolvovali čtyřleté odborné studium po ukončení POS.

Vzdělávacím systémem procházelo stále více populačně slabých ročníků. Sestupnou tendenci vykazovaly absolutní počty žáků od roku 1976. Od začátku až do konce 80. let klesl nakonec počet absolventů POS téměř o polovinu. To přispělo ke snižování počtu žáků ve třídách, zatímco rozsah přípravy učitelů byl udržován konstantně stejný a vzdělávání odborných učitelů 5. až 12. tříd se v roce 1982 rozšířilo ze čtyř na pět let. Na začátku 80. let se počty žáků ve třídách POS pohybovaly kolem 22, na EOS kolem 20, na pomocných školách kolem jedenácti a na zvláštních školách kolem devíti žáků. V posledním desetiletí existence NDR odpovídal i personál a odborní pedagogové všeobecně vzdělávacích škol, stejně jako pracovníci v předškolní přípravě, do značné míry sledovaným normám. Všichni absolventi pedagogických směrů získali zaměstnání ve všeobecném školství s plným úvazkem na 24 nebo 23 hodin týdně. Změna školy z osobních důvodů jim alespoň v prvních třech služebních letech nebyla umožňována. Učitelské páry a svobodní absolventi dostávali přednostně umístění v okresních školách.

Výrazně upevněnou pozici v celkové státní struktuře měla od 60. let správa škol. Jako stabilní a také účinný disciplinární nástroj především pro dohled nad vedoucí činností školních ředitelů zde fungovala hierarchizovaná školní inspekce, pověřená politickou kontrolou. Radu pedagogům a hlavně začínajícím učitelům při výukové práci čas od času poskytovali *okresní předmětoví poradci*, kteří jejich práci také vyhodnocovali. Na všech školách existovaly školní stranické organizace Jednotné socialistické strany Německa (SED). Jejich členy byla přibližně třetina zaměstnanců POS a 70 % zaměstnanců EOS. Až na několik málo výjimek byli v SED organizováni všichni pracovníci vedení škol. Přibližně třetinu ředitelských míst zastávaly ženy, jež většinou současně vedly i domácnost s dětmi.

Politické napětí

Polytechnické a rozšířené vyšší školy obecně patřily k těm státním institucím NDR, které se zvláště disciplinovaně a spolehlivě snažily podřídit všechny žáky normě kolektivní, ideologicky indoktrinující výchovy. Za tímto účelem byla škola nad rámec vyučování propojena s institucionálními a ideovými nositeli „socialistické výchovy“ např. prostřednictvím „patronátních smluv“ uzavíraných mezi školními třídami a pracovními kolektivy závodů podniků „v rukou lidu“ a zemědělských výrobních družstev. Bezprostředně svázána se školami byla činnost jednotného svazu dětí a mládeže. Státním výchovným cílům byla podřízena i činnost rodičovských sdružení. Základem veškerého vyučování byl materialistický světónázor v podobě marxismu-leninismu. I když učební program školy nebyl militantně ateistický, tradiční církevní iniciační rituály začaly být již od poloviny 50. let stále účinněji ze strany státu nahrazovány slavností „Jugendweihe“ [civilní oslavou přechodu k dospělosti]. Součástí oslav byly přípravné akce, pořádané každý měsíc v 8. ročnících v průběhu celého školního roku. K tomu se řadila i zesílená spolupráce s armádou, jež pro žáky 9. a 10. třídy polytechnických vyšších škol vyústila počátkem 80. let ve školní předmět „výuka obrany“. Ta se konala v průběhu školního roku vždy v rozsahu čtyř dvouhodin. V červnu se navíc žáci 9. tříd účastnili „obránného výcvikového tábora“, který byl náhradou za dva týdny normální výuky. Tábor zahrnoval 12 výcvikových dnů po osmi hodinách, kdy pro žákyně platila stejná délka, a vždy šest hodin výuky „civilní obrany“.

Zejména v posledních deseti letech existence NDR však na mnoha školách zavládla politická rutina a únava. Snahy státní správy ochránit školy před tendencemi „ideologického ústupu“ projevujícími se v jiných oblastech, např. mezi „představiteli kultury“ a ve vědeckých institucích, vedly ke stále častějším konfliktům. Již od poloviny 70. let narážela státní vzdělávací politika na kritické a sebevědomé hlasy z řad obyvatelstva, jejichž odvalu posiloval proces politického uvolňování v Evropě. Tito lidé také často a vědomě využívali relativně ochranný prostor církve.

I když se mohlo zdát, že světově revoluční „charakter epochy“ byl více než dostatečně objasněn prostřednictvím výuky, teorie a školení, „základní přesvědčení o vítězství socialismu“, které mělo být nositelem

všeho ostatního, mezi školní mládeží neustále ochabovalo a sdílela je v té době beztak už jen část mladých lidí. S výjimkou skupiny funkcionářů na plný úvazek ztrácelo členství ve státním svazu mládeže u jednotlivců téměř veškerý význam. Naproti tomu rostl počet i aktivit subkulturních skupin mládeže, v očích státních dozorcích orgánů „negativně dekadentních“ nebo ještě spíše „nepřátelsky negativních“. Stát ztratil schopnost vzbudit v mládeži výraznější nadšení pro šťastné vidiny budoucnosti a na druhé straně nebyl ve stavu, aby úspěšně bránil mladým v touze žít podle jejich představ.

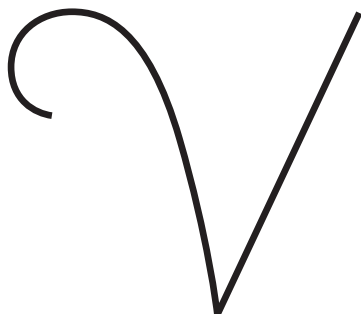
Od poloviny 80. let docházelo navíc i v prostředí pedagogů k rozrušení politických vazeb a loajality, ležících v základech státu. Šířily se nejružnější pedagogické reformní představy (Kaack, 2016), které byly zčásti disidentské, jinak ale nadále motivované stabilizací systému. Reformní představy se objevily i v odborných pedagogických kruzích (Geißler, 2004; Tenorth, 2017), kde se dotkly v první řadě dosavadních výběrových postupů, chápání školních výsledků, uspořádání výuky a další řady témat. Vyrovnat se s takovým vývojem bylo z hlediska mocenské politiky o to složitější okamžikem, kdy se v Sovětském svazu rozběhly reformní procesy a vedení oficiální státní strany uprostřed politického dilematu a navzdory všeobecným očekáváním odmítlo vykročit stejným směrem.

Literatura

- ANWEILER, Oskar, FUCHS, Hans-Jürgen, DORNER, Martina, PETERMANN & Eberhard (eds.), 1992. *Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Opladen: Leske und Budrich.
- DRECHSEL, Klaus, 1996. Berufsausbildung mit Abitur – ein doppelqualifizierender Bildungsgang. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR*. Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion. Münster: Waxmann, s. 337–394.
- DROIT, Emmanuel & RUDLOFF, Wilfried, 2018. Vom deutsch-deutschen Bildungswettlauf zum internationalen Bildungswettbewerb. In: BÖSCH, Frank (ed.). *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland 1970–2000*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 321–368. ISBN 978-3525300831.

- DUDEK, Peter, 1993. *Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974*. Weinheim, München: Juventa.
- ERNST-BERTRAM, Bettina & PLANER-FRIEDRICH, Jens, 2013. *Pfarrerskinder in der DDR. Außenseiter zwischen Benachteiligung und Privilegierung*. Berlin: Eigenverlag.
- GEIßLER, Gert, 2013. *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3631648346.
- GEIßLER, Gert, 1992. Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 6, s. 913–940.
- GEIßLER, Gert, 2004. Perspektivplanung im Unbewusstsein der Zeit. Überlegungen aus der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften zur Weiterentwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR vom Juli 1989. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. 10, s. 287–304.
- GEIßLER, Gert, 2017. Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Administrative Verfahren und Entscheidungsprozesse (mit einem Quellenanhang: Tagung bei der SMA, Abt. Volksbildung in Karlshorst am 24. und 25. Juni 1946). In: BANSER, Günter, KIRCHHÖFER, Dieter & UHLIG, Christa (eds.). *Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 67–131. ISBN 978-3631721346.
- GRUNER, Petra, 2000. *Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. ISBN 978-3892719175.
- HELMERT, Gundula, 1994. *Schule unter Stalin 1928 bis 1940. Über den Zusammenhang von Massenbildung und Herrschaftsinteressen*. Wiesbaden: Harrassowitz,
- KAACK, Heike, 2016. *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang. ISBN 978-3631672686.
- LOST, Christine, 2000. *Sowjetpädagogik. Wandlungen Wirkungen Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-89676-272-6.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2011. Bildungspolitische Geschichte der „Grundschule“ in der SBZ und frühen DDR, 1945/46–1951/52. In: JUNG, Johannes et al. (eds.). *Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990*. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Berlin, Münster: Lit Verlag, s. 53–79. ISBN 978-3643110879.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2017. Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik, Wissenschaftssystem und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft, s. 207–275.

- TIETZE, Andreas, 2012. *Die theoretische Aneignung der Produktionsmittel. Gegenstand, Struktur und gesellschaftstheoretische Begründung der polytechnischen Bildung in der DDR*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. ISBN 978-3631639191.
- ZYMEK, Bernd, 2019. Prägende Schulreformen in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten (1955–1995). In: BREKEMEYER, Nils, BOS, Wilfried & HERMSTEIN, Björn. (eds.). *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, s. 148–177. ISBN 978-3407258205.



Varia

- | | |
|-----|-----------------------------------|
| 119 | Jaroslav Müllner |
| 139 | Helena Kovářová |
| 157 | Kamila Szymańska |
| 165 | Hans van der Linde |
| 171 | Světlana Markovna
Marčuková |
| 177 | Magdaléna Faltusová
a kolektiv |

K transformaci vzdělávacích soustav a evaluačních systémů na přelomu tisíciletí

Jaroslav Müllner^a

^a Praha, Česká republika
jardamullner@seznam.cz

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-006

**Historické kořeny utváření
vzdělávacích soustav – faktor
pro pojetí jejich evaluace**

Současná národní i nadnárodní vzdělávací diskuse tzv. vyspělých zemí světa vnímá vzdělávací soustavy jako

veřejně prospěšný systém, zajišťující veřejnou službu naplňování strategických cílů vzdělávací politiky. V jejich vymezení se odráží vzdělávací cíle reagující na situaci globalizovaného světa, ekologických hrozeb a kulturních a sociálních problémů či výzev. Celkově je zřejmé, že vzdělávací systémy a vzdělávací politiky se nachází v ekonomicky vyspělé části světa před velmi podobnými kulturními a sociálně-ekonomickými a environmentálními výzvami. Jednotlivé státy, ve vzájemné koordinaci a spolupráci, se snaží vzdělávací systémy udržovat natolik otevřené a flexibilní, aby se výzvy nestaly ohrožujícími hrozbami a občanské společnosti dokázaly problémy globalizace zvládat právě díky vzdělávacím procesům.

Přes nadnárodní diskusi a koordinaci vzdělávacích politik se ukazuje, že významnou roli ve směřování vzdělávacích cílů, a zejména v průběhu vzdělání, sehrává vzdělávací tradice. Celkově je zřejmé, že vzdělávací systémy jsou velmi rezistentní a „zaostávají“ za ekonomicko-sociální transformací. Ukazuje se, mimo jiné i ze zkušeností tzv. transformace postkomunistických společností ve střední a východní Evropě, že přes značné snahy zůstávají strategické vzdělávací cíle v daných zemích mnohdy nenaplněny. Je zřejmé, že vzdělávací strategie nemohou „vyměnit“ vzdělávací tradice během krátké doby.

Tak, jak postupně vznikaly vzdělávací soustavy, utvářela se rovněž v jednotlivých krocích tzv. školní kultura, která ovlivňuje procesy vzdělávání a „školní každodennost“ mnohdy silněji než deklarované změny a „inovace“ vzdělávání.¹

Obecně lze říci, byť s jistým zjednodušením, že vzdělávací soustavy jakožto společensky obecně prospěšné plošné systémy vznikaly dvojí cestou. Pro středoevropské země je obvyklé, že systém byl nastaven „shora“, vládnoucí autoritou, moderním státem s jeho byrokratickou státní oporou a v úzké spolupráci s autoritou církevních institucí. Typickým příkladem jsou země, osamostatnivší se po rozpadu Rakouska-Uherska, včetně dnešní České republiky. Centralizované pojetí vzdělávacích soustav je však možné sledovat i v dalších zemích středoa východoevropského prostoru, které byly historicky utvářeny silně centralizovanými státními institucemi, a současně zde sehrávaly podstatnou roli instituce katolické církve (jedná se o území, jež jsou dnes součástí Polska, pobaltských států, států balkánského poloostrova či zemí jako Francie, Španělsko či Itálie).

Odlišnou cestou vznikaly vzdělávací soustavy v zemích, které měly a mají silnou protestantskou tradici. Jednotlivá náboženská společenství zakládala školy takřkajíc „zdola“, a teprve časem a postupně vznikala potřeba koordinovat jejich činnost a způsob jejich fungování tak, jak si to vyžadovaly procesy industrializace, byrokratizace, urbanizace a celkově modernizace společnosti. Podobně tomu bylo i v zemích, kde docházelo ke střetům jednotlivých konfesí. Příkladem může být Nizozemí, které má dnes jeden z nejvyšších podílů nestátních škol v rámci vzdělávací soustavy v Evropě. Tyto školy jsou nicméně zavázány a regulovány jasně vymezenými a poměrně přísnými podmínkami fungování. To jim umožňuje čerpat prostředky z veřejných rozpočtů, podobně jako školy „státní“. Země s touto vzdělávací tradicí, která je typická pro anglosaské země, jako je Velká Británie, Belgie,

1 Následující pohled na roli a význam struktury vzdělávací soustavy v procesech hodnocení vzdělávání se zaměřuje vzdělávací stupně dle mezinárodní klasifikace ISCED 0, 1, 2 a 3, a nereфлекtuje proto vzdělávání na vysokoškolském stupni a v terciárním vzdělávání.

již zmíněné Nizozemí, USA (kam směřovaly skupiny přistěhovalců se zcela odlišným kulturním a náboženským zázemím), a některé další státy vnímaly roli státu ve vzdělávání nikoliv jako ustavující a řídící, ale spíše jako koordinační a podpůrnou.

V těchto dvou rozdílných modelech se postupně vytvářely struktury, které se sobě v čase blížily, ale v celkovém vnímání podstaty a principů se přesto jisté rozdílnosti uchovávaly. Výstižně popsal tuto situaci J. C. van Bruggen ve své komparativní studii o inspekčních systémech: „Pro mnoho čtenářů z anglosaských zemí včetně Belgie a Nizozemí je obtížné pochopit absolutně odlišné vztahy mezi třemi aktéry, státem, vzdělávacím systémem a školou v zemích s více či méně německo-rakouskou historií. [...] Pro země s více latinsko-románským základem, podbarvenými dějinami se silnou vazbou na římskokatolickou církev, jsou vztahy mezi státem, vzdělávacím systémem a školou také odlišné, více srovnatelné s německo-rakouskou tradicí [...]“ (van Bruggen, 2010, s. 11).

Hodnocení škol bylo součástí života vzdělavatelů od systematických snah o školní institucionální vzdělávání. Již katedrální školy byly pod dohledem zřizovatelů, což byly ve středověku církevní instituce. V zemích Koruny české lze nalézt písemné záznamy o školním dozoru již od 12. století, například v Olomouci roku 1132, v Brně roku 1234, ve Znojmě 1248 (Šustová, 2007).

„Přechodem“ vzdělávání pod dohled rodičůho se moderního státu získávala státní moc dohled i nad chodem a hodnocením vzdělávání. Ve střední Evropě se pak v průběhu 19. století postupně ustanovil model, ve kterém vykonávali nad školami „školní dozor“ inspektoři, kteří byli nadáni významnými pravomocemi, kterými určovali směřování a chod škol, nebo byli součástí úřadů, které školy zčásti spravovaly prostřednictvím školních rad a místními zřizovateli, zčásti centrálně zemskými orgány a radami. Tento model fungoval i v první polovině 20. století v českých zemích, jak vyplývá například ze zákonných nařízení ohledně kompetencí a povinností Zemské školní rady: „[...] 3. podávání dobrých zdání o plánu učebním, o prostředcích vyučování a učebních knihách pro školy střední a odborné; 4. podávání výročních zpráv k ministerstvu

záležitostí duchovních a vyučování o stavu školství v zemi“ (Křivánek [ed.], 1925, s. 434).

Nešlo pouze o české specifikum. V zemích s převážně centralizovaným vzděláváním, což je typické pro země střední Evropy, bylo fungování státního dozoru nad školami a systémem jako celkem obvyklým prvkem vzdělávací soustavy. Stručnou charakteristiku situace podává například Otakar Kádner: „Především v zemích, kde je školství co možná zcentralizováno, je [...] zaveden státní dozor prostřednictvím školských úřadů a inspektorů, [...] [kteří] bdí nad nerušeným chodem učení“ (Kádner, 1925, s. 417).

Zde je velmi důležité zdůraznit, že školní inspekce a inspektoři byli často zčásti nositeli výkonné moci a v jejich rukách byly soustředěny personální, pedagogické a organizační pravomoci vůči školám. Školní inspekce tak byla vnímána jakožto řídicí složka, realizující státní moc vůči školám, i když některé kompetence byly v rukách školských rad. Ty ale vycházely primárně z doporučení inspektorů. Kontrolní a hodnotící aktivity byly obecně vnímány jako pochopitelné a oprávněné nástroje sloužící k získání informací pro účely uplatňování řídicích pravomocí. Toto je samozřejmě situace, vztahující se k centralizovaným středoevropským systémům. V decentralizovaných systémech byl vliv státu podstatně nižší a odpovědnost za výsledky vzdělávání ležela primárně na škole, nikoliv na státní správě.

Není bez zajímavosti, že v obou modelech bývaly vzdělávací výsledky často předmětem kritiky, a to zpravidla z opačné strany, tedy centralizované soustavy kvůli přílišné centralizaci a decentralizované kvůli přílišné decentralizaci.

Transformace vzdělávacích soustav ve 20. století a „dopady“ na hodnocení vzdělávání a procesy školní inspekce

Globalizace – „pramen“ transformačních procesů ve vzdělávání
Za klíčovou příčinu postupné přeměny vzdělávacích soustav v různých částech světa lze považovat proces globalizace, který intenzivně měnil také sociálně-kulturní vztahy zejména od druhé poloviny 20. století. Tento proces bývá zpravidla definován na ekonomickém základě

a zdůrazňuje ekonomické parametry, jako je volný pohyb kapitálu a zboží a rozvoj mezinárodní spolupráce a kooperace, ale má své dopady také do oblasti veřejných služeb, školství nevýmaje. Procesy globalizace se poměrně rychle „odrážely“ i v školské diskusi, neboť vzdělávání bylo stavěno před zcela nové problémy a otázky: „[...] globalizace je: a) proces smršťování světa (v čase a prostoru) prostřednictvím ICT; b) proces rozšiřování interakcí a vzájemných závislostí různých typů (Cox, 2000; Gill, 2000), (včetně ekonomických vzájemných závislostí globálního rozsahu); c) ideologie (Cox, 2000) nebo ‚intenzifikace uvědomění si světa jako celku‘ (Robertson, 1992) nebo také d) rozšíření vzdělávacích modelů a idejí napříč světem“ (Daun, in: Greger, Najvar [ed.], 2010, s. 118).

Globalizace je tak v kontextu srovnávací pedagogiky vnímána jako proces související s civilizačním rozvojem v duchu moderní otevřenosti a kulturně-ekonomickou migrací. Vyznačuje se ovšem jak rychlostí, tak i působením na země či oblasti, které spíše setrvaly v tradičních sociálně-ekonomických vztazích, a dopady globalizace je proto zasahují velmi „nečekaně“, nepřipravené, a o to více „zranitelné“. Globalizace způsobuje nerovnováhu kulturních vztahů v mnoha oblastech světa a vyvolává tak značné obavy, jež reflektuje i západní svět jako situaci, kdy je zřetelný: „axiologický chaos, relativismus, postmodernismus, kult peněz, dehumanizace rodinného a společenského života“ (Nowosad, 2003, s. 165).

Kritiků procesů, které probíhají ve vzdělávání následkem globalizačních trendů, je celá řada a pocházejí z různých názorových proudů, například teolog Petr Piřha: „Konzumní způsob života vede lidi k přesycenosti informacemi a zážitky kulturního charakteru“ (Piřha, 2006, s. 56), sociolog Jan Keller: „Citelným důsledkem demokratizace [zde zmasovění – pozn. autora] středního a poté i vysokého školství se stala inflace diplomů a pokles praktické váhy vzdělání“ (Keller, 2010, s. 47) nebo Konrad Paul Liessmann: „Reformátory všeho druhu pojí jedině, a to nenávist k tradičnímu pojetí vzdělanosti“ (Liessmann, 2008, s. 38) a mnozí další.

Je to pochopitelné jednak proto, že každá velká změna, a o této lze říci, že je civilizační, s sebou nese nebezpečí, která mohou být vážného

charakteru, a také proto, že rychlost změn je tak vysoká, že na ně mohou systémy veřejných služeb, mezi které školství bezesporu patří, reagovat jen se zpožděním a ne dostatečně koordinovaně. Překotnost a jen obtížná předvídatelnost změn je ostatně jedním z důvodů, proč se na konci minulého století stalo školství a další veřejné služby předmětem silného zájmu politiků a mezinárodních organizací.

Liberalizace ve vzdělávání – zdroj idejí pro transformaci vzdělávání?

Není cílem tohoto textu analyzovat, do jaké míry byl nástup vlny liberalismu (nebo spíše neoliberalismu) v 80. a 90. letech 20. století důsledkem postupujících globalizačních procesů, nebo naopak jestli neoliberální vlna uspíšila, nebo dokonce spustila globalizační procesy. To je jistě zajímavý problém, ale jeho analýza náleží spíše ekonomům a politologům, proto ji ponecháme stranou.

V každém případě se procesy, mající záhy přímé dopady i na vzdělávací systémy, opíraly o sílící neoliberálních ideje, které měly svůj zdroj v anglosaském světě, jehož lídrem byly a jsou USA. Stěžejní neoliberální myšlenky, snahy či opatření pocházely z anglosaského světa, a tedy vycházely ze staleté tradice relativně autonomně spravovaných škol, které jsou odpovědné za vzdělání jako takové, a stát nebo veřejná moc vykonává koordinační a podpůrné role. Od 70. let 20. století ve vyspělém průmyslovém světě, a rovněž v anglosaských zemích, významně posilovala diskuse ohledně kvality vzdělávání a rovněž rovných šancí v přístupu ke vzdělávání. Tyto otázky měly být v daném kulturním a společensko-politickém prostoru řešeny neoliberálním pohledem a praktikami. Škola je chápána jako autonomní plně odpovědná jednotka, a proto je nutno především změřit výsledek její činnosti a podle toho ji hodnotit a výsledky případně zveřejnit. Vzdělávací trh, tedy poptávka po tzv. kvalitním vzdělání, měl vyřešit problém celkové vzdělávací kvality školského systému: „Globalizace (včetně diseminace neoliberalismu) je změnou podmínek a způsobu státního řízení a intervencí při restrukturalizaci národních společenství a vzdělávání. Se všeobecnými změnami ve vzdělávání (mj. decentralizaci a vstupování nebo posílení tržních mechanismů ve veřejném sektoru) v průběhu

posledních dekád stát pouští (tyto oblasti – pozn. autora) trhu. [...] Tento nový způsob vlády (New mode of governance) je charakteristický deregulací, decentralizací, restrukturalizací, privatizací, zaváděním tržních prvků, zaváděním evaluačních mechanismů, iniciací auto-evaluace, seberegulací a tzv. možností volby“ (Daun, in: Greger, Najvar [ed.], 2010, s. 120–121).

V tehdejší společensko-politické a rovněž vzdělávací diskusi však nebyla vznášena základní otázka, zdali ve vzdělávání má vůbec smysl hovořit o trhu, zdali je takové nahlížení opodstatněné a zejména zdali tím bude naplněna veřejná vzdělávací služba. Vzdělávání bylo v dané diskusi silně navázáno na potřeby trhu práce a pojem trhu se stal stěžejní i pro úvahy nad rolí a významem vzdělávání. Je pochopitelné, že z takového nahlížení na cíle a smysl vzdělávání se vytrácel důraz na vzdělanost jako hodnotu podmiňující nejen úspěch na trhu práce, ale i hodnotu jako takovou, kultivující a rozvíjející osobnost člověka. Proto tento koncept měl a má své hlasité kritiky:

„– vzdělání je zboží, jehož hodnotu určí spravedlivě a objektivně jen trh [...],
– společnost je společnost individuí [...],
– klíčovým postulátem je deregulace, svobodná volba, méně státu [...],
výsledkem je utilitaristická koncepce vzdělávání“ (Štech, 2007, s. 329–330).

Společenská transformace po pádu železné opony a dopady globalizace a neoliberalizace

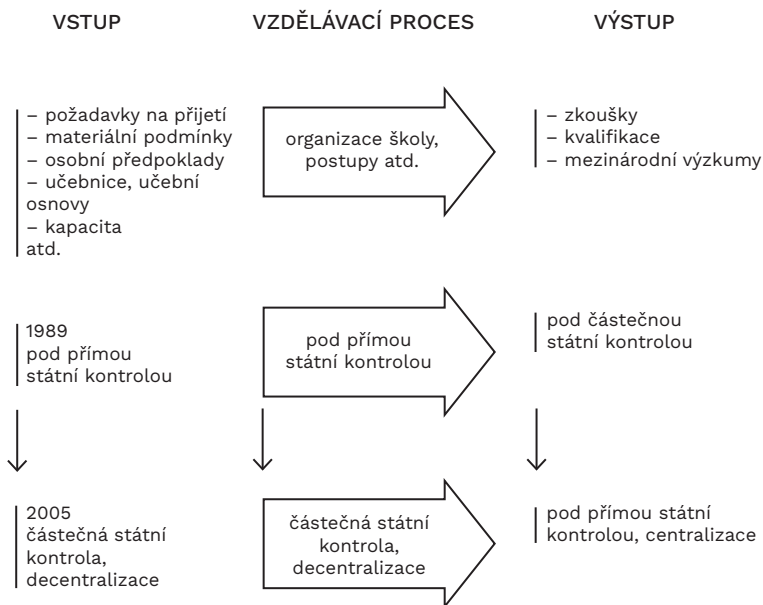
Postupné změny ve vzdělávacích systémech probíhající od 70. let minulého století a opírající se o důvěru v liberální principy „trhu“ i ve vzdělávání měnily podobu a chod vzdělávání zejména v západních zemích světa. I když se v diskusi objevovaly „centralizující“ pohledy – definování pro všechny vzdělávací aktéry závazného národního kurikula – bylo hlavním cílem posílit pohled na „objektivní“, měřitelné/tvrdé výsledky ve vzdělávání, porovnat školy a poukázat tak na školy kvalitní, méně kvalitní a nekvalitní. Nikoli však s cílem podpořit rozvoj všech

škol, ale spíše po zveřejněných daných vzdělávacích výsledků a výstupů motivovat veřejnost, aby si mezi školami sama našla „tu kvalitní“. Neoliberální změny ve vzdělávání byly zprvu realizovány v zemích s historickou tradicí decentralizovaných vzdělávacích systémů (například Nizozemí, Anglie), postupně však „zasahovaly“ i ostatní země. Země s tradičně centralizovanými soustavami, jako je Francie, Rakousko či Německo, postupovaly opatrně a relativně pomalu.

Střední a východní Evropa, uvalená do socialistického experimentu, byla těchto tendencí ušetřena. Pád železné opony ovšem spustil mohutnou vlnu změn v zemích střední a východní Evropy, rovněž v oblasti vzdělávání. Jak vyplývá z níže uvedených grafů, vzdělávací soustavy tranzitních zemí byly plošně a v krátkém čase transformovány z typicky středoevropsky centralizovaných na silně decentralizované: „Je zřejmé, že česká vzdělávací soustava patří mezi ty nejvíce decentralizované spolu s anglosaskými soustavami, kde je ovšem vysoká autonomie škol historickou tradicí“ (Müllner, 2014, s. 7). Signifikantním parametrem je plná právní subjektivita škol, fenomén ve střední Evropě v takové míře nevídaný. Svoji roli zde sehrálo jistě to, že v čase politických změn bylo prakticky vše, co dosud existovalo, považováno za chybné a totalitní, a to bez ohledu na faktickou stránku věci, totiž že struktura systému a role státu ve vzdělávání je dědictvím 18. až 20. století, nikoliv totalitní strukturou, nepočítaje v to ovšem ideologickou indoktrinaci, která však byla realizována jinými mechanismy, nikoliv organizací systému. Proces změn lze schematicky znázornit například takto – viz obr. 1.

Schéma vychází ze situace v České republice, ale vzhledem k vysoké míře obecnosti má platnost a výpovědní hodnotu i pro další země s původně centralizovanými školskými systémy.

V odborné literatuře lze nalézt řadu textů, které zkoumají strukturu změn, ke kterým v českém vzdělávacím systému došlo v překotných 90. letech. Walterová, Greger (2007), Birzea (1996), Čerych (2000), Mitter (2010) a další formulovali tři až pět základních klíčových procesů, které jsou charakteristické pro období transformace. Jako jeden z možných modelů se jeví struktura 4D (Müllner, 2010), která zahrnuje procesy demokratizace (zahrnující odstranění mocenského monopolu



Obr. 1. Schéma poukazuje na situaci ve vzdělávání na „vstupu“ (požadavky na přijetí, materiální podmínky, osobní předpoklady, učebnice, učební osnovy, kapacita atd.) a na „výstupu“ (zkoušky, kvalifikace, mezinárodní výzkumy), a sice v situaci v roce 1989 (situace pod přímou státní kontrolou na vstupu a částečnou kontrolou státu na výstupu) a po roce 2005 (částečná státní kontrola na vstupech a posílení kontroly státu na výstupech), zdroj Müllner, 2010.

a zavedení rovných práv účastníků), deideologizace (odstranění ideologického monopolu a indoktrinace), demonopolizace (odstranění státního monopolu ve vzdělávání) a decentralizace, která vedle ke změně centralizovaného střeoevropského systému na decentralizovaný. Výsledkem je situace, že státní školy dnes v Česku až na několik výjimek neexistují, protože školy, které jsou samostatnými právními subjekty, zřizují obce nebo kraje, vedle ostatních zřizovatelů, jako jsou církve či jiné soukromé subjekty.

Výše uvedené schéma je zjednodušující, pokud má vysvětlit a zohlednit obecnější trendy a postupy ve vzdělávací transformaci.

Je proto pochopitelné, že míra a způsob realizace změn probíhaly vždy individuálně, podle místních podmínek, historických tradic a společenských poměrů. Z výše uvedeného schématu a výše uvedeného pohledu zachycujícího uvažování o směru vzdělávací transformace ve střední Evropě je zřejmé, že rostl význam informací o výstupech vzdělávání, tedy o výsledcích vzdělávacích procesů v rámci vzdělávací soustavy. Je to pochopitelné. Jestliže do značné míry „rezignujeme“ na řízení vstupů (cílů) a procesů (podmínek a metod), je výstup jedinou možností, jak udržet elementární konzistenci systému. Na tuto oblast byla od samého počátku soustředěna pozornost reformátorů decentralizovaných systémů, jelikož hledali nástroje ke zvýšení kvality a úrovně na výstupu vzdělávání a usilovali o zajištění rovnosti příležitostí ve vzdělání. Tak byly například postupně zavedeny centrální testy v Nizozemí, Anglii, USA a dalších zemích. V přímé souvislosti s výše uvedenými změnami se tak stala jedním z nejdůležitějších pojmů ve vzdělávací politice problematika evaluace, tedy hodnocení výsledků vzdělávání, učitelů, regionů, škol, států apod.

Institute a procesy evaluace – součást vzdělávací politiky

Definování a uchopení pojmu evaluace

Základní sémantický obsah pojmů „hodnocení“ a „evaluace“ je v zásadě shodný. S prudkým rozvojem různých hodnotících aktivit se však pojem evaluace postupně rozšiřoval. Jeho vývoj lze sledovat v celé řadě definic tak, jak byly postupně formulovány.

Pojem evaluace se objevuje nejprve v oblasti hodnocení jednotlivých programů a projektů různého druhu, jak ilustruje například definice z 80. let 20. století: „Evaluace měří účinnost, efektivitu a citlivost programů, produkuje srovnávání založené na této účinnosti a používá dosažené informace pro hledání politických rozhodnutí a pro řízení programů. Evaluace by měla pomáhat řídicím pracovníkům činit rozhodnutí o programových postupech, pravidlech a technické podpoře měření – a stejně tak by měla podporovat řídicí pracovníky při rozhodování o rozpočtu a v legislativním procesu“ (Wholey, 1984). Se změnami vzdělávacích systémů se postupně objevovaly definice,

adaptující tento pojem na vzdělávání, jak je možné ilustrovat na definici z první dekády nového tisíciletí: „Evaluace obecně znamená tvorbu interpretačních analýz sledovaných jevů nebo aktivit, přičemž definuje užitek nebo hodnotu vytvořenou těmito aktivitami. Cílem evaluace vzdělávání je podpora rozvoje vzdělávací politiky, vzdělávacího systému, administrativy školy a samotného procesu učení a vyučování“ (Jakku-Sihvonen, 2007, s. 2).

Postupně tak byl obsah tohoto pojmu, který se mezitím stal klíčovým pro vzdělávací politiku, dále upřesňován, případně rozšiřován, aby vyhovoval vzdělávací realitě a současně zahrnoval i dříve neuvažované parametry, které se však postupem času ukazovaly pro vzdělávací svět jako podstatné. Sem je možné započítat například stále rostoucí vliv laického hodnocení škol a jejich práce, například ze strany rodičů nebo různých zájmových skupin: „Evaluaci vzdělávání rozumíme dynamické procesy, jejichž prostřednictvím probíhá zjišťování informací o vzdělávání a hodnocení vzdělávání jakožto procesu na jeho počátku (vstup, ex ante), v průběhu (proces) a jeho výsledků (výstup, ex post) na všech úrovních vzdělávací soustavy od jednotlivce až po globální celosvětovou, na různých úrovních a v různých segmentech vzdělávacích soustav s využitím široké škály profesionálních, vědeckých, ale i laických metod, které mají za cíl popsat stav systému a formulovat postupy vedoucí k jeho zlepšení a rozvoji“ (Müllner, 2013). Evaluace ve vzdělávání se tak stala svébytnou, dokonce jednou z klíčových kategorií a pojmem srovnávací pedagogiky, zahrnující většinu hodnotících aktivit ve vzdělávání, jež se staly podstatné a zásadní pro tvorbu vzdělávacích politik.

Vznik a transformace evaluačních institucí

Jak jsme uvedli v první části textu, inspekční systémy byly součástí vzdělávacích systémů od doby utváření moderních vzdělávacích soustav. Významnou změnu pohledu na jejich postavení zaznamenáváme právě s důrazem na decentralizaci ve vzdělávání a prosazování neoliberálních zásad pohledů na otázky vzdělávání, jehož „efektivita“ a význam byly vztaženy zejména k jeho výstupům. Byl tedy posílen význam institucí, které výsledky vzdělávání měly zjišťovat, měřit,

případně interpretovat a dávat tak podklady pro tvorbu vzdělávací politiky. Základní trend byl tedy takový, že inspekční orgány, orientované primárně na řízení systému, přesouvaly těžiště své práce jednak k hodnocení výsledků vzdělávání, jednak k hodnocení závazných parametrů na vstupu i v průběhu vzdělávání, přičemž nemusely nutně být obdařeny výkonnými pravomocemi. Průběh celého procesu měl sice některé společné parametry (viz výše), ale samotná realizace změn se v jednotlivých zemích značně lišila a také výsledné struktury a kompetence nových nebo reformovaných evaluačních institucí – inspektorátů – jsou v řadě parametrů různé.

Země, ve kterých tradičně existoval školní inspektor, zpravidla jakožto státní úředník s kontrolními a výkonnými pravomocemi vůči školám a učitelům, jako je Česko, německá a francouzská oblast Belgie, Francie, Dánsko, Slovensko a další, prošly zpravidla reformou systému, popřípadě zde byly zřízeny nové, na státu relativně nezávislé evaluační agentury, které ovšem nemají výkonné pravomoci (Česko, Slovensko). V dalších zemích byla evaluační agentura založena zcela od počátku. Patří sem například Skotsko (1990), Belgie (NL) (1991), Anglie, Wales a Severní Irsko (1992), Nizozemí (1993), Portugalsko (1999), Švédsko (2003) atd. (van Bruggen, 2010).

Na těchto a dalších údajích lze ilustrovat, že vlna vzniku a transformace stávajících inspekčních systémů se koncentrovala do 90. let 20. století a pokračovala v dalších zemích i po roce 2000. Zatímco země s historickou liberální anglosaskou tradicí těmito kroky vlastně pouze doplnily své vzdělávací soustavy o evaluační agenturu sledující kvalitu vzdělávání na výstupu a ostatní parametry systému zásadně neměnily, ba naopak některé parametry centralizovaly (příkladem může být Anglie, která zavedla národní kurikulum, tedy plošně povinný základní obsah vzdělávání), pro země s historicky centralizovaným vzdělávacím systémem šlo o komplexní systémovou změnu. Do soustav zemí střední Evropy byly v krátkém čase a často překotně a nekoordinovaně implementovány systémově zcela nové a s dosavadním stavem nekompatibilní parametry, což způsobilo v řadě zemí značné turbulence, projevující se poruchami a snížením úrovně vzdělávání. Příkladem může být situace v Česku, kdy čeští žáci dosahovali ještě počátkem 90. let 20. století

nadprůměrných výsledků v mezinárodních srovnáních TIMSS, kde zaujímali v matematice a přírodních vědách pozice mezi pěti nejúspěšnějšími zeměmi. Následoval prudký pokles do šedého průměru až podprůměru a tato situace trvá dodnes. Podobný šok zažilo nedávno Německo, kde se následně vedly velmi široké a důkladné diskuse nad tím, jak situaci napravit. Není ovšem bez zajímavosti, že některé spolkové země dosahují v mezinárodních srovnáních dlouhodobě vynikajících výsledků, jako například Sasko či Bavorsko.

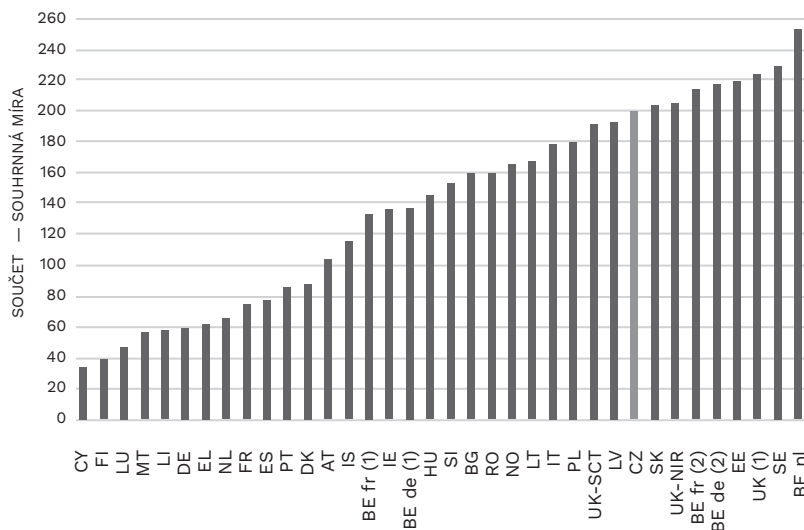
Důsledky vzdělávací transformace pro evaluaci vzdělávacích systémů

Autonomie škol

Jak vyplývá z výše popsaných liberálních tezí, kterými byly a mnohdy stále jsou vedeny a řízeny transformační procesy ve vzdělávání, jedním z klíčových parametrů hloubky transformace v tomto duchu je míra decentralizace systému. Klíčový ukazatel, který dobře zobrazuje tuto míru, je autonomie školy, protože ta je z liberálního pohledu základním prvkem vzdělávací soustavy, který pružně reaguje na nabídku a poptávku a zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělání. Ponechme stranou, zda tento ideologický předpoklad opravdu platí, či nikoli, a soustředme se na to, zda transformační neoliberální vlna přinesla do zemí vedených tímto směrem skutečně silnou autonomii škol jako hlavní ukazatel naplnění transformačních očekávání. Jde o kategorii novou, neboť jak si můžeme přecíst v materiálu z úřadu evropského komisaře: „S výjimkou několika zemí nemá autonomie škol v Evropě tradici. Tendence ji zavést se rozšířila až v 90. letech 20. století“ (Eurydice, 2008, s. 10).

Autonomii škol lze zkoumat z více hledisek, z praktických důvodů se nabízí rozdělení na tři oblasti: na autonomii pedagogickou (vzdělávací), personální a ekonomickou. (Müllner, 2013). Každá z těchto složek, je-li rozvinuta, má konkrétní důsledky pro práci školy. Ukazuje se, že v různých zemích jsou míry těchto tří složek v různých poměrech, ale to by byl rozbor přesahující rámec této studie.

Míru autonomie škol lze dobře odhadnout z údajů dostupných v evropských databázích Eurydice. Níže uvedená srovnání byla získána ze soustavy indikátorů výběrem těch, které jsou spojeny s nezávislostí školy, jako je například výběr, zaměstnávání a odměňování učitelů, volba obsahu a metod výuky a další. V různých zemích je ovšem u jednotlivých indikátorů různý stupeň „svobody volby“, tedy autonomie, a za tímto účelem je třeba zvolit vhodný poměr, čímž v konečném důsledku získáme míru autonomie školy, jak je vidět na následujícím grafu:



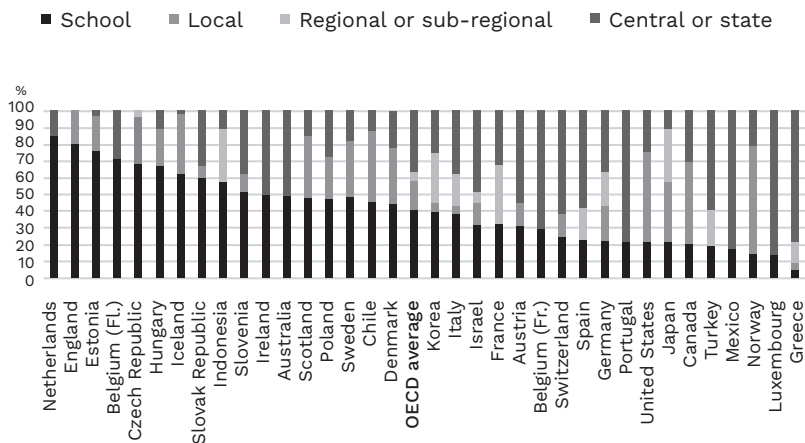
Graf č. 1. Míra autonomie škol ve vzdělávacích systémech EU (ISCED 1,2). Zdroj zpracovaných dat: EURYDICE, 2008, Müllner, 2013

Analogickým způsobem lze zkoumat další jednotlivé složky školní autonomie, například je možno ukázat distribuci míry autonomie vůči pedagogům v evropských vzdělávacích soustavách, která je nejvyšší právě v ČR a na Slovensku (srov. Müllner, 2013, s. 117).

Činit závěry jen z jednoho analytického zpracování dat by nebylo dostatečné, ačkoliv výsledky jsou postaveny na indikátorech Eurydice, tedy na seriózním zdroji dat. K širšímu pohledu na procesy a trendy, které lze identifikovat v současných školských politikách, je vhodné nalézt

další zdroj dat, který by případné závěry podpořil. Takovým vhodným zdrojem se ukazují některá zjištění OECD, neboť tato organizace se v poslední dekádě také otázce autonomie škol věnuje, jak je vidět na následujícím grafu:

Percentage of decisions taken at each level of government in public lower secondary education (2011)



Countries are ranked in descending order of the percentage of decisions taken at the school level.

Source: OECD. Table D6.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2012).

<http://dx.doi.org/10.1787/888932663872>.

Graf č. 2. Procentuální rozložení rozhodování na úrovni školní/místní (obec) – regionální (kraj) – celostátní (veřejné školy – druhý stupeň ZŠ), 2011, Zdroj: OECD, 2012.

Z grafu jasně vidíme, že černá spodní část sloupců v grafu zobrazuje procentuální podíl rozhodovacích pravomocí na úrovni školy, tedy vlastně míru autonomie školy. Při podrobnějším zkoumání všech uvedených grafů vidíme, že spolu velmi dobře korespondují.

Autonomie evaluačních agentur – inspektorátů

Jak již bylo uvedeno výše, v některých zemích, tedy v těch s protestantskou a liberální tradicí, neznamenal transformací procesy ve vzdělávání zásadní systémový zvrát, ale spíše šlo o konsolidační opatření centralizačního charakteru (testování, zavedení externí evaluace apod.) a doplnění systému o nezávislou evaluační agenturu. V těchto zemích evaluační agentura požívá značné míry nezávislosti na výkonné moci, zejména na příslušném ministerstvu. Sem patří například Anglie, Skotsko, Wales, Švédsko, ale také Slovensko a Rumunsko. Podobnou pozici mají inspektoráty v Česku, Dánsku, Španělsku, Severním Irsku, Portugalsku a některých spolkových zemích Německa.

Naopak země s historickou katolickou tradicí a centralizovanými systémy vzdělávání se většinou vyznačují tím, že jejich evaluační struktura, inspektorát, je součástí struktur státu, ať na regionální, či centrální úrovni. Jsou tu samozřejmě jisté výjimky, příkladem může být třeba Španělsko. Lze tedy konstatovat, že vysoká míra nezávislosti evaluační agentury je typická pro decentralizované vzdělávací systémy.

Trochu specifickou kapitolou jsou tzv. tranzitní země střední a východní Evropy. Jejich vzdělávací soustavy byly historicky většinou centralizované, zřizované shora a prodělaly podobný vývoj, jako například soustava Rakouska. Přesto lze jejich transformační procesy a jejich výsledky srovnávat s charakteristikami vzdělávacích systémů zemí s tradičně liberálním a decentralizovaným zaměřením. Příčinou je nejspíše společenský zvrát po roce 1989, který přivodil atmosféru všeobecné negace všeho „starého“ a umožnil jinde nevídaný převrat z centralizovaného na decentralizovaný systém. Změna to byla tak rychlá, že lze dodnes v komunikaci mezi lidmi vysledovat výroky, které jasně ukazují, že si ani po třiceti letech neuvědomují kvalitativní změnu, překotně provedenou v 90. letech, a dosud uvažují o školách v intencích centralizovaného, ve střední Evropě tradičního systému. Mimo jiné to s sebou nese značnou míru nepochopení vzdělávací politiky všeobecně, protože část občanů vlastně dosud nepřesně poukazuje na to, v čem tkví podstata transformace vzdělávání a jaké má či může mít důsledky.

Závěry

V 70. letech minulého století začala sílit vlna transformačních změn ve vzdělávání, která měla svůj realizační vrchol v 90. letech 20. století. Byla nesena liberální, respektive neoliberální ideologií, jejímiž hlavními tezemi byla decentralizace, zavádění tržních prvků do systému, oslabování role státu (v dosud centralizovaných systémech) a soustředění se na hodnocení a kontrolu vzdělávání na výstupu. Konkrétním výsledkem realizace těchto záměrů se jeví míra autonomie školy. Realizátoři tohoto konceptu bezesbýtku využili nestabilitu, související se společenskými změnami a demokratizací spuštěnou pádem berlínské zdi.

Nastupující transformace měla silnou podporu ze všech stran, od mezinárodních institucí až po média. Atmosféra byla taková, že někteří autoři nazývali podpůrnou argumentaci „rétorickým násilím“ (viz Štech, 2007, s. 54–55). Otázkou nyní je, do jaké míry se podařilo prosadit tento liberální koncept v jednotlivých zemích a zda se to podařilo plošně a srovnatelně například v evropských zemích.

Asi nejsilněji vnímaný a veřejně dobře známý parametr generovaný transformačními procesy, významné zesílení kontroly na výstupu ze vzdělávání, se projevil realizací výstupních testů, které byly postupně zavedeny, byť v různých variantách, prakticky ve všech evropských zemích. Lze konstatovat, že posílení hodnocení vzdělávání na výstupu a s tím související zřízení nebo transformace evaluačních struktur, agentur, proběhlo plošně napříč Evropou.

Přijmeme-li autonomii školy jako jeden z klíčových, ne-li základní ukazatel úspěšnosti aplikace transformačních cílů a podrobněji se seznámíme s údaji, které jsou obsaženy ve výše uvedených grafech, nezbyvá než konstatovat, že o plošném prosazení liberálního konceptu nelze hovořit. Rozdíly v míře autonomie škol v jednotlivých zemích a vzdělávacích soustavách jsou velice výrazné, někde jde prakticky o nulovou autonomii, jinde o maximum, které je ještě možné. Autonomii škol jakožto základní prvek liberalizovaného systému se plošně prosadit nepodařilo, došlo jen k jejímu posílení v některých zemích.

Při podrobnějším rozboru zjištěných dat obsažených v grafech stojí za povšimnutí, jak se období transformace projevilo v tradičně

centralizovaných vzdělávacích systémech. Snadno zjistíme, že tyto tradičně centralizované systémy si nadále ponechaly vysokou míru centralizace a nízkou míru autonomie škol.

Samostatné posouzení si zaslouží tzv. tranzitní země střední a východní Evropy. Původně centralizované systémy byly v krátkém čase decentralizovány a nyní se některými parametry, zejména autonomií škol, řadí k nejvíce liberalizovaným soustavám v Evropě. Plošná tranzice soustav těchto zemí byla umožněna obdobím nestability a celkové negace minulosti po roce 1989.

Posledních 30 let ukázalo, že školství je skutečně velmi setrvačným systémem. Nejen z pohledu délky vzdělávacích period, které přirozenou cestu „odkládají“ účinnost jakéhokoliv opatření v systému na dobu po ukončení jednoho vzdělávacího cyklu, ale že setrvačnost je mnohem silnější. Bez ohledu na masivní tlak na transformační procesy se nakonec ukazuje, že vzdělávací soustavy si i nadále drží své základní parametry. Zdá se, že historická a generační paměť je silnější než vnější společensko-politický tlak a aktuální trendy. Jistou výjimku z tohoto pravidla tvoří země střední a východní Evropy, které prošly systémovým překotným zvratem, jehož důsledky nesou dodnes.

Literatura

BROŽOVÁ, Stanislava & GOULIOVÁ, Květa, 1997. *Správa a řízení školství v Evropě*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0253-5.

CHVÁL, Martin, MICHEK, Stanislav & POL, Milan (ed.), 2010. *Evaluace ve škole. Orbis scholae*. Ročník 4, číslo 1. Praha: UK Praha – Pedagogická fakulta. ISSN 1802-4637.

ČŠI, 2007. *Externí evaluace v Evropských zemích*. Praha: ČŠI.

EACEA, 2009. *National Testing of Pupils in Europe – Objectives, Organisation and Use of Result*, EACEA P9 Eurydice. Brussels. ISBN 978-92-9201-036-2.

EURYDICE, 2009. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Brussels–Praha: Eurydice – ÚIV. ISBN 978-92-79-09583-2.

EURYDICE, 2008. *Autonomie škol v Evropě – politická a realizační opatření*. Brussels – Praha: Eurydice – ÚIV. ISBN 978-92-79-08822-3.

EURYDICE, 2004. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice. ISBN 2-87116-364-2.

- GREGER, David & NAJVAR, Petr (ed.), 2010. Educational Change in the Global Context. *Orbis scholae*. Vol. 4, No. 2. Praha: Charles University in Prague – Faculty of Education, Masaryk University – Faculty of Education. ISSN 1802-4637.
- JAKKU-SIHVONEN, Ritva, 2007. *Use of Evidence: Development of a Culture of Evaluation in Education*. Frankfurt. Přednáška.
Dostupné z: <https://interkoop.dipf.de>.
- KÁDNER, Otakar, 1910. *Dějiny pedagogiky II*. Praha: Dědictví Komenského.
- KÁDNER, Otakar, 1931. *Vývoj a dnešní soustava školství*. 2. díl. Praha: SFINX.
- KÁDNER, Otakar, 1925. *Základy obecné pedagogiky*. Díl I. Praha: Česká grafická unie a. s.
- KELLER, Jan, 2010. *Tři sociální světy*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-031-5.
- KOCH, Erik & HARTIG, Christiane, 2009. *Externe Schulevaluation in Sachsen – Ergebnistericht*. Radebeul: SBI.
- KŘIVÁNEK, Jan. (ed.), 1925. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice Československé*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě v Brně, 2. vydání.
- L'école et son contrôle, Revue internationale d'éducation*, 2008. Sèvres, No. 48, Septembre 2008.
- LIESSMANN, Konrad Paul, 2008. *Teorie vzdělanosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MÜLLNER, Jaroslav & BERKA, Vít, 1994. *Zur Autonomie im tschechischen Schulsystem*. Potsdam: Pädagogischer Zeitschrift.
- MÜLLNER, Jaroslav, 2013. *Evaluaace vzdělávání v evropských vzdělávacích systémech*. Praha: PeF UK Praha. Disertační práce.
- MÜLLNER, Jaroslav, 2010. *Evaluaace vzdělávání z pohledu České školní inspekce*. Hradec Králové: PeF UHK, přednáška – Pedagogické dny.
Dostupné z: <http://www.uhk.cz>.
- MÜLLNER, Jaroslav, 2014. Vliv chudoby na vzdělávání. *Fórum sociální politiky*. Praha: VÚPSV, v.v.i., č. 4. ISSN 1802-5854.
- NIEMIERKO, Boleslav & SZMIGEL, Maria Krystyna, (ed.), 2001. *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*. Kraków: PANDIT. ISBN 83-88866-04-4.
- NOWOSAD, Inetta, 2003. *Perspektywy rozwoju szkoły – Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. ISBN 83-87925-66-7.
- OECD, 2012. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-17715-4.

- PIŤHA, Petr, 2006. *Výchova, naděje společnosti*. Praha: Poustevník. ISBN 80-86610-18-7.
- SANTIAGO, Paul, GILMORE, Alison, NUSCHE, Deborah & SAMMONS, Pamela, 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-11675-7.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER DER LÄNDERN UND DER BRD UND IQEB – HU BERLIN, 2006. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn.
- SCRIVEN, Michael, 1991. *Evaluation thesaurus*. Fourth edition. London: Sage.
- ŠTECH, Stanislav, 2007. Profesionálnost učitele v neo-liberální době – Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*. Roč. LVII, č. 4, s. 326–337. Praha: UK PedF. ISSN 0031-3815.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2007. *Dějiny dozoru nad školami do roku 1945*. Praha: Pedagogické muzeum Jana Amose Komenského. Nepublikováno, zpracováno pro potřeby ČŠI.
- VAN BRUGGEN, Jan, 2010. *Inspectorates of Education in Europe; Some Comparative Remarks about Their Tasks and Work*. SICI, nepublikováno.
- WALTEROVÁ, Eliška & GREGER, David. (ed.), 2007. *The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries*. *Orbis scholae*. Vol. 1, No. 2. Praha: Charles University in Prague – Faculty of Education. ISSN 1802-4637.

Inspektor, nebo ochránce? Působení Čeňka Kramoliše jako okresního školního inspektora v době první světové války na Hranicku

Helena Kovářová^a

^a Muzeum Komenského v Přerově
kovarova@prerovmuzeum.cz

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-007

Úvod

Na počátku 20. století byli okresní školní inspektoři nejnižší jednotkou systému dozoru nad úrovní výuky elementárního školství v českých zemích. Při pravidelných prohlídkách

kontrolovali nejen styl a obsah výkladu učitele, ale také stav školní budovy, vybavení tříd a kabinetů, pravidelnost docházky žáků atd. Okresní školní inspektoři byli jmenováni ministerstvem kultury a vyučování na návrh zemských školních inspektorů a zemských školních rad, jejich funkční období trvalo šest let. Okresní školní inspektoři byli členy okresní školní rady, na jejích pravidelných měsíčních zasedáních podávali zprávy o provedených kontrolách na jednotlivých školách okresu, hodnotili pedagogické schopnosti učitelů, stejně jako úroveň znalostí žáků v různých obcích. Všechny učitele okresu znali osobně. Při jednání s místními školními radami také získávali přehled o poměrech v obcích.

Z tohoto důvodu můžeme říci, že nebylo znalejší osoby ohledně stavu okresního školství – jeho každodenního chodu, života učitelů, postavení škol v tehdejších aktuálních společensko-politických podmínkách. Pomocí „biografické metody“ můžeme rekonstruovat nejen život inspektorů, ale i jimi kontrolovaných škol a zásadních aktérů školství. Následující studie je právě jedním z pohledů do každodenních úkolů práce inspektora a rovněž tak i do života tehdejších obecných a měšťanských škol, postavení učitelstva a národnostních otázek ve školství.

Jmenování do funkce inspektora

V roce 1907 byly na Moravě v národnostně smíšených okresech zřízeny dvě okresní školní rady, jedna česká a druhá německá. V tomto roce také skončilo šestileté funkční období stávajících okresních školních inspektorů. Pokud již věk stávajícího inspektora přesáhl hranici 60 let, nebyl již znovu navržen do seznamu kandidátů. Také ve školním okrese Hranice, městě na střední Moravě, vznikly v roce 1907 dvě okresní školní rady a stávající inspektor Rudolf Kadeřávek odcházel na odpočinek. Do funkce českého okresního školního inspektora byl nově jmenován učitel měšťanské školy ve Vyškově Čeněk Kramoliš (1862–1949).

Čeněk Kramoliš byl již tehdy známým spisovatelem povídek z venkova a historických románů. Jedním z jeho pozdějších literárních děl jsou memoáry – nabízí se tak jedinečná možnost doplnit oficiální dokumenty úřední povahy osobními vzpomínkami. Zajímavé je například samotné jmenování do funkce okresního školního inspektora. Sám Kramoliš žádal v roce 1907 o místo ředitele měšťanské školy v Novém Rousínově na jižní Moravě. Přestože měl skvělé vysvědčení a splňoval všechny předpoklady, ředitelem se stal jeho protikandidát. Jak se dozvěděl od kolegů, důvodem byla osobní přímluva a přání místodržitele (Kramoliš, 1948, s. 92–93), nejvyššího představitele státní správy v Markrabství moravském. Kramoliš proto očekával, že se mu vrátí jeho žádost ze zemské školní rady jako zamítnutá, ale místo toho obdržel jmenovací dekret do funkce okresního školního inspektora v Hranicích na střední Moravě od 1. 1. 1908. Přestože o tuto pozici nežádal, bral ji jako satisfakci za upřené místo ředitele měšťanské školy.

Jeho vzpomínky na seznámení s tamním okresním hejtmanem Emilem Wychodilem z Hanaburku dokládají, jak důležitou roli hrály osobnostní rysy a dobré osobní vztahy i v době přísně dodržované služební hierarchie. Hejtman byl z titulu své funkce také předsedou okresní školní rady. O osobě nového inspektora, svého podřízeného, se dopředu informoval a hned při prvním setkání mu sdělil: „Svědomitost v práci vám nebudu doporučovati, tu máte prý vrozenou. Ponechám vám ve školské inspektorské práci úplnou volnost, ale též budete za vše sám zodpovědný. Budu vás považovati za milého spolupracovníka, ale kdybyste mne jen jednou zklamal, bylo by po důvěře. To si

pamatujte“ (Kramoliš, 1948, s. 97). Podle Kramolišových memoárů se hejtman této zásady držel a do rozhodování školských záležitostí nezasahoval, schvaloval všechny inspektorovy návrhy. Inspektor se snažil všechna svá rozhodnutí vysvětlit a odůvodnit. Kramoliš pracoval velmi pečlivě, systematicky, vždy s důrazem na rozvoj českojazyčného školství. Již používáním podoby jména Čeněk, která je českým ekvivalentem k jeho křestnímu jménu Vincenc, vyjadřoval svou příslušnost k českému národu.

Změny v hodnocení učitelů novým inspektorem

Rudolf Kadeřávek, předešlý inspektor ve školním okrese Hranice, byl učitelem na německém gymnáziu a zaznamenával do vizitačních protokolů jen strohé a veskrze kladné hodnocení učitelů, např. „metoda správná, výsledky vyučování uspokojivé“. Výtky se objevovaly jen zřídka a týkaly se formálních záležitostí, např. nutnosti nakoupit nové učební pomůcky. Nebo k hodnocení „dostatečně“ připojil poznámku, že se „očekává najisto“ zlepšení.¹ Po nástupu nového inspektora Čenka Kramoliše se styl hodnocení v protokolech změnil. Sám měl 23 let praxe výuky na obecných školách. Jeho nároky na učitele byly daleko vyšší než u předchozího inspektora, hodnotil je mnohem přísněji, zejména z pohledu znalostí žáků a jejich prospěchu. Hned při první inspekci do oficiálního protokolu poznamenal u Šimona Košuta, nadučitele s delší praxí v malé obci Daskabát: „Zdá se býti pohodlný. [...] Žáci ještě koncem dubna příliš užívají při počítání prstů, starší jsou v násobilce slabí“². Kritiku však dokázal spojit s oceněním, například u podučitele Josefa Vilímka na téže škole: „Mluvnice – upozorňoval náležitě na pravopis. Fyzika – málo příkladů a upotřebení. Milé jednání. Rychle mluví. Rychlému mluvení budiž odvykáno“³. Hned následující školní rok pak u kritizovaného učitele Košuta zapsal: „Přísné zakročení po minulé inspekci jevílo velmi dobrý výsledek, napnul síly, co mohl“. Inspektor „projevil radost nadučiteli, že letos měl výsledek uspokojivý,

1 OŠV Hranice, inv. č. 196, rok 1905. SOkA Přerov.

2 OŠV Hranice, inv. č. 196, rok 1908. SOkA Přerov.

3 Tamtéž.

a hleděl ho povzbudit k další činnosti.“⁴ V dalších letech učiteli Košutovi vytýkal nadužívání automatických frází, na každou žákovu odpověď reagoval: „To se ví!“ nebo „To se rozumí“. Naopak u nového, mladého výpomocného učitele Bohumíra Růžičky poznačil: „Měl denní přípravu – třídní kniha pěkně psána, bude z něho dobrý učitel.“⁵ Velmi také chválil pedagogické vedení ve všech předmětech mladou učitelkou Janou Valentovou. Jeho hodnocení byla nekompromisní, a to jak z pohledu kvality vzdělání, tak správného vedení úředních knih a dalších formálních záležitostí školy.

Během svého působení ve školním okrese Hranice se snažil o rozšíření a zkvalitnění vzdělávací sítě českých škol, ať už zřizováním nových tříd (tzv. poboček) na školách nejnižšího stupně (obecných školách) a s nimi spojených nových učitelských míst, nebo navazujících pokračovacích kurzů pro absolventy měšťanských škol. Po třech letech inspektorské praxe sepsal Čeněk Kramoliš *Příručku pro učitele*, místní a c. k. okresní školní rady s podtitulem *Praktický doplněk k Příruční knize školních zákonů a předpisů* (Kramoliš, 1911). V úvodu vyjádřil přání, aby v příručce uvedené vzorové stanovy a učební osnovy usnadnily zakládání různých kurzů a škol.

V Hranicích proběhl na přelomu 19. a 20. století politicko-národnostní boj o správu města. Nakrátko získala úřady německá strana. Školy a školské záležitosti byly důležitým bodem národnostního politického zápasu o správu města (Bartovský, 1906, s. 129–154; Kadlec, 2017, s. 80). Několik let před příchodem Čenka Kramoliše v Hranicích ve volbách zvítězili představitelé české národní strany a cesta k dalšímu rozvoji českojazyčného školství tak byla otevřená. Za pět let působení Čenka Kramoliše ve funkci okresního školního inspektora vzniklo 38 nových učitelských míst v českých elementárních školách. Dokázal učitele v celém okrese nadchnout nejen pro intenzivnější práci ve škole, ale i pro osvětovou činnost určenou široké veřejnosti. Byly pořádány výstavy žákovských prací, exkurze, výlety, zájezdy, školní slavnosti,

4 OŠV Hranice, inv. č. 196, rok 1909. SOKA Přerov.

5 OŠV Hranice, inv. č. 196, rok 1909. SOKA Přerov.

divadelní představení, besídky s rodiči, vysazovány ovocné stromy a přibývalo také veřejných knihoven při školách, ze kterých učitelé půjčovali knihy i dospělým (Jubileum. Moravská orlice, 1912, s. 2–3). Jeho zásluhou byly v Hranicích založeny česká ženská průmyslová (také rodinná) škola a česká pokračovací škola pro učednice (Kramoliš, 1948, s. 111–112).

Jediné disciplinární řízení s učitelem

Celých šest let řešil inspektor Kramoliš prohrěšky učitelů pouze ústním napomínáním a výstrahou. V květnu 1914 však podal svůj první a také poslední podnět pro zahájení disciplinárního řízení s učitelem Vladimírem Hapalou.⁶ Ten měl být zjištěn jako autor urážlivého článku určeného k otištění v místních novinách *Hlasy z Pobečví*. Text s názvem *V dobách protekce* vytykal inspektoru Kramolišovi, že na místa učitelů přijímá uchazeče z jiných okresů a protekční žadatele. Sám Vladimír Hapala ale do hranické školy přišel z jiného okresu právě zásluhou Kramoliše, když přihlédl k sociální a finanční situaci rodiny, pro kterou společné bydlení znamenalo značnou úsporu. Za bratra se přimlouval učitel Richard Hapala, který již v Hranicích působil.

Kramoliš podezřívá již dříve učitele Vladimíra Hapalu, že napsal několik směhlých až drzých článků do novin, ale věřil jeho ujišťování, že tomu tak není. Nyní se Kramolišovi dostal do ruky rukopis *V dobách protekce*. Zjistilo se, že jej opisoval žák obecné školy podle předlohy, kterou mu dal učitel Vladimír Hapala. Při vyšetřování Hapala uváděl, že dal žákovi opisovat text z novin, a není tedy jeho autorem. Vysvětlení, že zamýšlel opis poslat kolegovi do Vyškova, před komisí neobstálo. I kdyby tomu tak bylo, neměl dávat urážlivý text opisovat žákovi. Nakonec se podařilo dospět ke smírnému řešení, Vladimír Hapala dal na své náklady otisknout omluvu (Prohlášení), a to nejen v regionálních novinách (*Hlasy z Pobečví*, *Hranicko-Lipnický Obzor*), ale také ve *Věstníku Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě*.⁷ Inspektor Kramoliš

6 OÚ Hranice, inv. č. 602. SOkA Přerov.

7 OÚ Hranice, inv. č. 602. SOkA Přerov.

mu pak odpustil a bylo zastaveno také disciplinární řízení. Stalo se tak tři dny po vyhlášení války, která přerostla v mezinárodní konflikt známý jako první světová válka.

Hodnocení učitelů v období války

Po vypuknutí války v červenci 1914 však okresnímu školnímu inspektorovi přibýly zcela nové problémy v oblasti péče o školu. Byl nucen řešit velmi překerní a choulostivé situace související s napjatou atmosférou zákazů a udavačství, dále pak problémy s udržením kvality výuky, a to hned z několika důvodů. Kvůli nedostatku učitelů odváděných do armády musela být zaváděna střídavá výuka tříd nebo dokonce celých vesnických jednotřídek. Na mnoha místech se učilo v nevhodných prostorách a chyběly učební pomůcky v důsledku zabrání školní budovy vojskem. Často se nedařilo najít adekvátní náhradní prostory pro výuku. Musela být udržována velmi přísná kázeň, a dokonce i v hodinách se muselo mluvit potichu. Přísné podmínky soukromých pronajímatelů dokonce v jednom případě zabránily řádnému průběhu inspekce, protože do zamčené budovy nebyl vpuštěn (Kovářová, 2014, s. 26–27). Kramolišovi se podařilo intervencí přímo u vojenského velitele v zabrané budově školy města Drahotuše zajistit aspoň jednu třídu pro střídavé vyučování. Na další požadavky mu armádní důstojník odpověděl: „Starost o vojsko je nyní potřebnější než starost o žáky. Buďte rád, že tolik jsem vám povolil“ (Kramoliš, 1924, s. 10). Také učitel Hubert Karlíček ve vesnici Velká po zabrání celé budovy armádou do kroniky poznamenal: „Protestovat proti tomu bylo marné. Naše byty se pánům zamlouvaly, přišli vojáci, zařídili a postavili, co potřebného, a přeměna byla hotova.“⁸

V roce 1916 situaci ještě více zkomplikoval zákaz používání dosavadních čítanek. Na dodání nových se čekalo několik měsíců. Mnohde nebylo čím knihy nahradit, a pokud žáci nevlastnili bibli či katechismus, nemohli číst. Kvůli zdražení papíru učitelé obtížně obstarávali pro žáky sešity. Ve výjimečných případech se na týden či dva

8 ZŠ Velká, inv. č. 7. SOkA Přerov.

výuka psaní zastavila. Další překážkou kvalitní výuky byla povinná služba učitelů u státních úřadů, kde pracovali jako písaři, byli pověřováni sepisováním zásob, půdy, organizováním sbírek, rekvizic a upisováním válečných příběhů.

Sami učitelé si byli vědomi, že není možné dosáhnout výsledků srovnatelných s výukou v předválečných letech. Okresní školní inspektor sice při kontrolách přihlížel k objektivním překážkám, ale dobrá hodnocení uděloval jen na základě viditelné snahy a píle učitelů. V městě Drahotuších stejně jako před válkou a po jejím skončení oceňoval inspektor ředitele Františka Zapletala jako výborného metodika. Naopak u druhého učitele, Čenka Maráka, zaznamenal inspektor své výhrady. Před válkou jej chválil za zařazování praktických výkladů do přírodopisu a naopak při inspekci v roce 1917/1918 za něj převzal výuku o vápenci a ukázal, jak učit praktičtěji a srozumitelněji⁹. Můžeme se jen dohadovat, že tato změna mohla být způsobena vnějšími, válečnými okolnostmi. Učitel Marák byl velmi činný člen organizace Sokol a český vlastenec. Oba jeho synové bojovali na frontě a zemřeli v mladém věku. Po válce se Čeněk Marák dokázal s tragickými událostmi vyrovnat, angažoval v místní politice, stal se starostou a ředitelem školy (Kovářová, 2012, s. 78–81).

Kvůli nedostatku učitelů musely školské úřady sáhnout i k nestandardním řešením. Například učitelka ženských ručních prací v Drahotuších Terezie Šejdová dostala povolení vyučovat za dozoru ředitele také ostatní předměty. Před válkou o ní inspektor Čeněk Kramoliš zapsal, že je „nábožná, slabého zdraví a zadání za ni přechítají žákyně“¹⁰. Její pedagogické metody v době válečného provizoria hodnotil inspektor jako neurčitě, ale oceňoval snahu a výsledky pro něj byly dostačující. Dokázal rozpoznat osobní limity jednotlivce.

9 OŠV Hranice, inv. č. 199. SOkA Přerov.

10 Tamtéž.

Snahy o návrat odvedených učitelů

Okresní školní inspektor usiloval o návrat (vyreklamování) odvedených učitelů z armády do škol. Všechny žádosti se z místodržitelství v Brně vracely jako zamítnuté, a to nejen pro školní okres Hranice, ale pro celou Moravu. Odvedení učitelé Kramoliše v dopisech prosili o pomoc a zastání, neboť jiné zemské úřady monarchie určitou část učitelů z armády přece jen propouštěly. Inspektor proto podával žádosti opakovaně, ale bez výsledku. Nakonec se bez porady s okresním hejtmánem vydal do Brna požádat moravského místodržitele o pomoc osobně. Místodržitel Oktavian Regner von Bleyleben však odpověděl: „A vy jste okresní školní inspektor? Vy jste loajální inspektor, že přicházíte s takovou žádostí? My nepotřebujeme nyní učitelů, potřebujeme vojáků a vy tak je k srdnatosti povzbuzujete? Jděte!“ (Kramoliš, 1924, s. 51–52). Teprve později vyšlo najevo, že k moravskému místodržiteli se neodvážili přijít s žádostí o reklamaci vojáků ani poslanci. Výtku nedostatku loajality mohla mít pro okresního školního inspektora fatální následky. Kvůli věku (53 let) se na něj sice nevztahovala povinnost nastoupit k armádě, ale proti odvolání z funkce chráněn nebyl. Osobnostní rysy v tomto případě silně ovlivnily fungování státního úřadu, jak se ukázalo po odchodu Regnera von Bleyleben a návratu předválečného místodržitele Moravy Karla Heinolda. Ten byl na Moravě vnímán jako oblíbená osobnost a politik ochotný ke kompromisům. Záhy po jeho nástupu v roce 1915 se dařilo ty nejpotřebnější učitele vyreklamovat a řešit tak nejpalčivější problémy chodu škol, jako bylo střídavé vyučování jedním učitelem na vesnických školách vzdálených několik kilometrů. Stalo se tak v době, kdy ve školním okrese Hranice chyběla již polovina učitelů a reálně hrozilo zavírání škol.

Z dochovaných inspekčních protokolů válečných let 1914–1918 vyplývá, že se Kramoliš dál snažil udržet kvalitu výuky a nekompromisně pedagogům vytýkal chyby. Vyreklamovaného učitele Jana Matějčka z Podhoří káral za liknavý způsob vedení úředních knih (třídní kniha, matrika a kronika) slovy: „Zdá se, že Vás učitelský stav netěší, že jste

učitelem jen proto, abyste měl plat“¹¹. Tento učitel se sice na čas polepšil, ale špatné výsledky vykazoval i v poválečných letech 1922 a 1923.

Udavačství a žaloby na učitele

Velmi závažným problémem byla udání politického charakteru, která přicházela okresnímu hejtmanovi a týkala se chování učitelů na veřejnosti. Okresní školní inspektor se snažil učitele chránit před mocí vojenských úřadů a kvůli militarizovanému společenskému životu. Přicházelo mnoho politických udání, že se některý z učitelů či některá učitelka dopustili protistátního činu, buď bylo vysloveno podezření na špiónáž, či na velezradu. Velkou výhodou se ukázala být vzájemná důvěra a výborné pracovní vztahy okresního hejtmana a inspektora. Hned na začátku války upozornil hejtman Emil Wychodil z Hanaburku inspektora Kramoliše: „Jednejte rozvážně, hlavou zeď neproboříme, a co můžeme, učiníme na obranu lidí, škol a dětí. Ale to půjde jen ztěžka a jen za souhlasu vojenského, který bude nyní vládnouti. Buďte opatrný na svou řeč a skutky: všude budou uši“ (Kramoliš, 1924, s. 8).

Tuto radu porušila Kramolišova dcera Milada, která promluvila na nádraží na zajatého důstojníka rusky. Četníci naštěstí neznali jméno slečny a hejtmanovi se podařilo vyšetřování umlčet. Přišla ale i udání na konkrétní učitele či učitelky, například pro vlastizrádne chválení Srbů. Hejtman se v takovém případě radil s inspektorem o dalším postupu. Pokud byla žaloba sdělena pouze ústně, snažili se, aby se nedostala do písemných záznamů vojenských úřadů a řešili ji osobní domluvou. Další udání se týkala například nedůvěry učitelů ve válečné půjčky, štvání polských uprchlíků proti občanům či nerozvážných řečí učitele Huberta Karlíčka v „hospodě“, „jako by se v Rakousku ani doma necítil“ (Kramoliš, 1924, s. 82). Karlíček byl Kramolišův spolužák, proto se i tuto situaci snažil vyřešit ústní dohodou s osobou, která přestupek ohlašovala, a samozřejmě napomenutím učitele. Před válkou působil Karlíček jako redaktor místních novin, které kvůli cenzuře přestaly vycházet. Nejstarší syn, nadějný student, mu zemřel během vojenské

11 OŠV Hranice, inv. č. 156. SOkA Přerov.

služby. Učitel Karlíček se do konfliktu s vojenskou mocí mohl dostat i vícekrát, neboť podle pozdějších záznamů obecní kroniky zpíval se sousedy z Velké píseň *Domov můj* v roce 1916 po dobytí Bukurešti a smrti císaře (Nebeský, 2010, s. 120). Ovšem stalo se tak ve sklepě hostince a nikdo je neudal.

Okresní hejtman a inspektor se museli vypořádat i se závažnými žalobami na učitele, které přišly od četnictva. Například učitelka Růžena Langová z Lipníka byla obviněna, že děti ve škole učila zpívat ruskou hymnu (Kramoliš, 1924, s. 64–68). Nakonec se ukázalo, že událost se týká roku 1885, kdy se hymna šířila se souhlasem ministerstva u příležitosti setkání císaře Františka Josefa I. a ruského cara Alexandra III. v Kroměříži. Na učitelku Janu Valentovou z Velkého Újezdu přišlo udání, že nenaučila děti zpívat rakouskou hymnu. Při zkoušce ve škole však žáci zpívali inspektorovi bezchybně. Zjistilo se, že děti hymnu nezpívaly v kostele. Ovšem v kostele docházelo ke svízelné situaci, neboť se současně zpívalo česky a německy, často i státní úředníci při zpěvu raději mlčeli. Správa školy proto upozornila žáky na nutnost zpěvu hymny v kostele, někde to dokonce kontrolovali vojenští důstojníci. Nejzávažnější udání se týkalo učitelky Marie Novákové a jejích dvou sester, také učitelek. Na jednu z nich si stěžoval důstojník armády, že přála vítězství nepřátelům, konkrétně Srbům. Žádal, aby hejtman podal hlášení armádnímu velitelství. Jednalo se již o druhé udání na učitelku Novákovou a zdálo se, že je ztracena. Inspektor poradil hejtmanovi jediné možné řešení – zařídit, aby žaloba byla podána, ale nebyla doručena. Dokonce přišla žaloba na samotného Kramoliše, že v restauraci pronesl protistátní výroky. Díky nadstandardním vztahům se věci ujal okresní hejtman a udání se mu podařilo urovnat. Inspektora důrazně napomenul, že okna, dveře, zdi i vítr mají uši (Kramoliš, 1924, s. 80–81, 99).

Kramoliš usiloval o zmírnění dopadů nejrůznějších nařízení na učitele a uvědomoval si nesnáze, které jim způsoboval výkon úředních povinností v rámci sociálních vztahů místního společenství, zejména ve vesnickém prostředí. Učitelé byli mimo jiné ustanovováni jako komisaři při soupisech půdy a odhadů úrod nebo rekvizicích potravin. Hrozilo, že si učitelé proti sobě popudí hospodáře, ať by byla jejich práce

sebespravedlivější. Inspektor Kramoliš proto dbal, aby nikdo nebyl jmenován ve své domovské obci, aby nebyly narušeny jeho vztahy se sousedy, což by mohlo ovlivnit i celkové prostředí školy. Přesto vznikaly konflikty například při upisování válečných půjček. Učitel Dřímál z obce Olšovec si v červnu 1918 inspektorovi stěžoval, že hospodáři již nechťejí půjčku upisovat, ani pod pohrůžkou předvolání na hejtmanství. Učitel proto žádal inspektora, aby je nahlásil podle seznamu a dva nejvzdornější aby pro příští půjčku jmenoval do komise. Toto jednání šlo proti Kramolišově přesvědčení. Lze se jen dohadovat, že věc prodiskutoval s hejtmanem a odložil. Text učitelova dopisu pak přeškrtnul a prázdný rub papíru později použil pro zápis odlišných záležitostí a založil do složky školy v jiné vesnici Jindřichov¹².

V atmosféře cenzury, všeobecného strachu a nedůvěry na počátku války označil moravský místodržitel Oktavian Regner von Bleyleben na schůzi všech okresních hejtmanů české učitele za nespolehlivý, neloajlní a podvrtný živel, se kterým je potřeba jednat přísně a bezohledně (Skýpala, 1919, s. 3; srov. Pohan, 1919, s. 3). Inspektor Kramoliš se proto rozhodl zasílat zemské školní radě a prezidiu, tedy kanceláři místodržitele, přehledy pomocné a vlastenecké činnosti učitelů okresu, aby zmírnil předpojatost vůči českým učitelům. Jak již bylo řečeno, ani tyto seznamy neobměkčily smýšlení místodržitele o učitelích a změna nastala až s personální výměnou v této funkci.

Vyznamenání inspektora a období po skončení války

Okresní školní inspektor Čeněk Kramoliš za svou činnost v roce 1916 obdržel vyznamenání. Okresní hejtman Wychodil jej tímto způsobem chtěl odměnit za zodpovědnou a pečlivě vykonávanou práci. Efekt ale nebyl takový, jaký očekával. Hejtman postupoval přesně podle systému hodnotných tříd, které braly v potaz především dosažené vzdělání. Kramoliš tak měl nárok pouze na válečný kříž za civilní zásluhy III. třídy, který dostávali i nižší kancelářští úředníci. Považoval to za znehodnocení inspektorské funkce a učitelského stavu. Typ uděleného

12 OŠV Hranice, inv. č. 218. SOKA Přerov.

vyznamenání totiž srovnával se svými spolupracovníky z hejtmanství, např. se správcem berního referátu Františkem Seifertem a okresním lékařem MUDr. Ladislavem Naxerou. Kramoliš sice vyznamenání přijal, ale nenesl je. Po válce pak byli vyznamenání okresní školní inspektoři ostrakizováni v pedagogickém časopise *Komenský* (Vyznamenání inspektoři školní, 1919, s. 6). Kramoliš se proti návrhům na jejich odvolání ohradil textem zaslaným do téhož periodika (Kramoliš, 1919, s. 5). Poukázal právě na nízký typ vyznamenání, které podle něj nebylo oceněním práce učitelstva, ale spíše jeho dehonestací.

Nepodepsaný článek se seznamem vyznamenaných inspektorů byl součástí ostré kampaně v časopise *Komenský* vedené proti okresním školním inspektorům po zániku Rakouska-Uherska od listopadu 1918 do konce roku 1919 (např. Účtování, 1918, s. 5; Očista, 1918, s. 4; Konečně kus očisty, 1919, s. 6). Tyto texty odrážely turbulence ve školních úřadech započaté v listopadu a prosinci 1918 žádostmi učitelů některých okresů o okamžité odstranění inspektorů, někdy také hejtmanů a strážmistrů (Školní inspektor Nápravník, 1918, s. 5). Než se situace uklidnila, objevovaly se další požadavky na očistu školství, přičemž u žádného textu nebyl uveden autor.

Vedle Kramoliše je v seznamu (Vyznamenání inspektoři školní, 1919, s. 6) jmenován také Josef Okoun, okresní školní inspektor a ředitel dívčí měšťanské školy v Bzenci. V roce 1919 otiskl časopis *Komenský* více článků s popisem konkrétních příhod jeho bezohledného chování vůči podřízeným učitelům (Inspektor Okoun, 1919, s. 5–6; Kterak za plnění, 1919, s. 3; Kterak se kdo může, 1919, s. 8). V dalších zprávách pak byla uváděna jména moravských inspektorů, jimž bylo vytýkáno prorakouské smýšlení a perzekuce učitelů. Jedním z nich byl například Jan Vincent z Nového Jičína, autor prorakouské vlastenecké brožurky určené mládeži (Vincent, 1916; Učitelstvo okresu novojického, 1918, s. 5). Proti inspektorovi a řediteli učitelského ústavu prof. Vladimírovi Janků z Kroměříže dokonce studenti uspořádali jednodenní stávkou (blíže Zezulová, 2014, s. 36–40; srov. Nutno čísti, 1919, s. 5).

V převratné době po vzniku nového státního útvaru, kdy se zásadně proměnila pravidla pro posuzování loajálního chování okresních školních inspektorů, však byli někteří inspektoři obviněni neprávem.

Proti článku o Aloisi Lhotském, řediteli měšťanské školy v Třešti (Z Jihlavska, 1919, č. 7, s. 6), se ohradili sami učitelé regionu a vyzvali k vypsání konkrétních příkladů (Z Jihlavska, 1919, č. 9, s. 6), kdy odmítl pomoci učiteli nebo je šikanoval. Na výzvu se nepřihlásil nikdo, ani pisatel článku, a předsednictvo učitelského spolku Budeč jihlavská se plně postavilo za inspektora Lhotského (Z okresu jihlavského, 1919, č. 15, s. 6). Časopis Komenský také uveřejnil zprávu, že podle věrohodných zdrojů výroky o rakušáctví a byrokratismu křivdily inspektorovi boskovického okresu Jaroslavu Traplovi (Z boskovského okresu, 1918, s. 8). Mezi ty, kteří byli nařknuti neprávem, patřil i Čeněk Kramoliš, který se obhájil sám v již zmíněném článku (Kramoliš, 1919, s. 5).

Debata o činnosti inspektorů dospěla na podzim roku 1919 až k uveřejnění návrhu na úplné zrušení inspektorského úřadu (Svoboda, 1919, s. 5–6). Reakce učitelů byly různé. Objevil se jak zamítavý postoj s argumenty, proč je nutné inspektory zachovat (Kosík, 1919, s. 36–37), tak nadšený souhlas (Kautman, 1919, s. 84–85). Veškerý rozruch kolem válečné činnosti okresních školních inspektorů v roce 1920 utichl. Nejpalčivější případy vyřešilo jmenování nových inspektorů, mnozí další byli ve funkci okresního školního inspektora potvrzeni, neboť jejich činnost nebyla shledána jako učitelům nepřátelská či závadná.

Kramoliš se snažil být vždy určitým nárazníkem mezi nařízeními státních úřadů, během války zejména vojenských, a skutečnými potřebami učitelů a škol. Jako renomovaný spisovatel se v atmosféře charakterizované na jedné straně euforií z konce války a z nově nabyté svobody, na druhé hledáním, označováním a odstraňováním všeho spojeného se starým Rakouskem, rozhodl svou válečnou činnost zaznamenat a později vydat tiskem. Jedním z důvodů byla snaha obhájit inspektory, kteří během válečných let usilovali o zachování dobré úrovně školství. Jeho soukromá korespondence s učiteli z válečných let, která by osvětlila podrobnosti vzájemných vztahů s inspektorem, se bohužel nedochovala.

Čeněk Kramoliš působil jako inspektor i po vzniku nové Československé republiky až do roku 1924, kdy byl funkce zproštěn ze zdravotních důvodů. V roce 1925 byl přeložen do penze (Kramoliš, 1948, s. 135–136). Také v průběhu poválečných let pokračoval v péči o rozvoj

školství. I nadále učitele při inspekci velmi přísně hodnotil z hlediska prospěchu žáků a správné pedagogické metody. Vyžadoval i pořádek ve vedení úředních knih. Zůstal však věrný také své zásadě řešit konflikty a nedostatky nejprve osobní domluvou a výtkou, než začal uvažovat o disciplinárním řízení. Postupoval tak i v případě nahlášeného přestupku učitele Františka Dohnala ve škole v Drahotuších. Dohnal sloužil v armádě po celou dobu války a dosáhl hodnosti poručíka. Po návratu měl potíže adaptovat se znovu na prostřední školy. Rodiče si na něj stěžovali kvůli bití žáků. Okresní školní inspektor jej důrazně upozornil, že používání tělesných trestů ve škole zakazuje zákon a při dalším hlášení už učitele chránit nebude (Kovářová, 2014, s. 30). Dohnal vyučoval v Drahotuších až do roku 1929, a to již bez dalších podobných stížností.

Závěr

Je zřejmé, že život školního inspektora neznamenal jen důkladné seznámení se s geografii svého okresu, ale zejména se školním životem a životem učitelů. Inspektoři kontrolovali jak chod vyučování, tak tzv. život školního společenství (spolupráci školy s obcí, školní život – výstavy, divadelní či jiná představení, aktivity mimoškolní apod.). V tomto ohledu inspektoři dbali nejen o naplňování nařízení daných státní byrokracií v oblasti školství, ale rovněž mohli podporovat spontánnější a aktivnější život škol – v rámci komunity i s ohledem na rozvoj reformních vyučovacích snah. Inspektor tak, jako moc dohlížecí a kontrolující, významnou měrou přispíval ke stavu okresního školství. Byl přímým aktérem jeho řízení i možného rozvoje. Byl osobou, která z velké části dávala „tvář“ a směr školám daného okresu. Inspekce nejen určovala pedagogické normy, ale rovněž sehrávala důležitou roli v „kontrolu i ochraně“ učitelů před vnějšími (politickými, společenskými) podmínkami či dopady zásadních politicko-spoločensko-kulturních proměn. Z tohoto pohledu byla práce inspektora nejen odborně pedagogická, ale rovněž společensko-politická. Je zřejmé, že zatímco v odborné rovině se snáz nacházela shoda, dle jakých norem a pohledů byla práce učitele a školy kontrolována, naopak v politicko-spoločenských záležitostech se mnohem více ukazovalo, jakou osobností inspektor byl a jaká politicko-spoločenská přesvědčení zastával. Pohled na profesní život

inspektora v době monarchie, v době první světové války a v období po vzniku Československa rovněž poodkrývá další důležité pohledy na fungování školství a školské správy na přelomu 19. a 20. století. Školní inspektoři, ještě více než učitelé, v sobě pravděpodobně zpracovávali nemalé případné vnitřní rozpory, když jejich loajalita musela směřovat jak ke státní moci, tak i k národnímu uvědomění a cítění, když se jejich politické nahlížení mohlo významněji lišit od „požadovaného“ smýšlení. Inspektoři byli symbolem státní kontroly ve školství, a tedy i „ztělesněním“ státem požadovaných „norem“. Na druhé straně byli těmi, kteří požadavkům a očekáváním státní byrokracie nedokázali vždy vyhovět. Osobnost a inspektorská činnost Čeňka Kramoliše tyto rozpory důležitým způsobem dokládá.

Archivní zdroje

OÚ Hranice, kart. č. 32, inv. č. 604, sign. 532. SOkA Přerov.

OÚ Hranice, kart. č. 25, inv. č. 602, sign. 348. SOkA Přerov.

OŠV Hranice, kart. č. 47, inv. č. 156. SOkA Přerov.

OŠV Hranice, kart. č. 84, inv. č. 196. SOkA Přerov.

OŠV Hranice, kart. č. 86, inv. č. 199. SOkA Přerov.

OŠV Hranice, kart. č. 99, inv. č. 218. SOkA Přerov.

ZŠ Velká, inv. č. 7. SOkA Přerov.

Literatura

BARTOŠOVÁ, Jana, ŠIMEK, Jan & ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2019. *Od školdozorce k inspektorovi: historie školní inspekce*. Praha: NPMK. ISBN 978-80-86935-46-1.

BARTOVSKÝ, Vojtěch, 1906. Hranice: Statisticko-topografický a kulturně-historický obraz spolu s úplným addressářem. *Hranice*, s. 129–154.

BEDNÁŘ, Václav, INDRA, Bohumír & Lapáček, Jiří, 2004. Kronikáři města Hranic. *Hranice*, s. 94–98.

Inspektor Okoun, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 25, s. 5–6.

Jubileum, 1912. *Moravská orlice*, 2. 12. 1912, s. 2–3.

KADLEC, Petr, 2017. K otázce jazykové, etnické a národnostní skladby obyvatel Hranic a Hranicka před vznikem Československa. In: *Sborník Státního okresního archivu Přerov*. Přerov, s. 71–84.

- KAUTMAN, František, 1919. K diskusi o otázce dozoru na školách. *Komenský*. Roč. 47, č. 6, s. 84–85.
- Konečně kus očisty moravského školství, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 24, s. 6.
- KOSÍK, Em., 1919. Otázka dozoru na školách. *Komenský*. Roč. 47, č. 3, s. 36–37.
- KOVÁŘOVÁ, Helena, 2012. Čeněk Marák. In: *Základní škola Drahotuše: Almanach ke 100. výročí otevření školní budovy*. Drahotuše, s. 78–81.
- KOVÁŘOVÁ, Helena, 2014. Velká válka a vesnické školy na příkladu Drahotuška. In: KLÍMOVÁ, Jarmila (ed.). *Škola a velká válka*. Přerov, s. 25–32.
- KRAMOLIŠ, Čeněk, 1911. *Příručka pro učitele, místní a c.k. okresní školní rady: Prakt. doplněk k Příruční knize školních zákonův a předpisův*. Brno.
- KRAMOLIŠ, Čeněk, 1919. Vyznamenání inspektoři školní. *Komenský*. Roč. 46, č. 10, s. 5.
- KRAMOLIŠ, Čeněk, 1924. Válečné vzpomínky školního inspektora. Zábřeh.
- KRAMOLIŠ, Čeněk, 1948. Vzpomínky z učitelského a spisovatelského života. Olomouc.
- Kterak se kdo může ve školství snadno vyšinouti: Z ilustračních anekdot okounských, 1919. *Komenský*. Roč. 47, č. 1, s. 8.
- Kterak za plnění povinností může být člověk ještě trestán, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 26, s. 3.
- NEBESKÝ, Jiří J. K. (ed.), 2010. *Kroniky obce Velké*. Velká – Hranice.
- NOVOTNÝ, Ludvík, 1969. *1. světová válka, 28. říjen 1918 na Hranicku*. Hranice.
- Nutno číst!, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 7, s. 5.
- POHAN, 1919. K inspektorské otázce. *Komenský*. Roč. 46, č. 9, s. 3.
- SKÝPALA, Otakar, 1919. Persekuce moravského učitelstva za války. *Komenský*. Roč. 46, č. 10, s. 3.
- SVOBODA, Ludvík, 1919. Otázka dozoru na školách. *Komenský*. Roč. 47, č. 1, s. 5–6.
- Školní inspektor Nápravník z Tišnova před soudem učitelstva, 1918. *Komenský*. Roč. 46, č. 4, s. 5.
- Školní hrůzovládce, 1918. *Komenský*. Roč. 46, č. 5, s. 5–6.
- Učitelstvo okresu novojičského, 1918. *Komenský*. Roč. 46, č. 4, s. 5.
- Účtování se školními hrůzovládci, 1918. *Komenský*. Roč. 46, č. 4, s. 5.
- VINCENT, Jan, 1916. *Několik myšlenek o světové válce: slovo učitele k dospělejší mládeži rakouské*. Třebíč.
- Vyznamenání inspektoři školní, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 7, s. 6.
- Z boskovského okresu, 1918. *Komenský*. Roč. 46, č. 6, s. 8.

Z Jihlavska, 1919. *Komenský*. Roč. 46, č. 7, s. 6.

ZEZULOVÁ, Jitka, 2014. Velká válka a c. k. ústav ku vzdělávání učitelů v Kroměříži.
In: KLÍMOVÁ, Jarmila (ed.). *Škola a velká válka*. Přerov, s. 33–40.



Jan Amos Komenský v Lešně. Tradice, odkaz a inspirace do roku 2019

Kamila Szymańska^a

^a Okresní muzeum v Lešně
szymanskamila68@gmail.com

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-008

J. A. Komenský strávil v Lešně 26 let a jeho působení výrazně ovlivnilo dějiny města. Jméno tohoto geniálního pedagoga a vychovatele, duchovního a teologa dodnes vyvolává protichůdné reakce a kontroverzní postoje:

od uznání a respektu až po kritické, či dokonce negativní názory na jeho politickou angažovanost za polsko-švédské války. Ta dala dokonce vzniknout jeho „černé legendě“. Přesto je Komenský i nadále přítomen jak v diskurzu o minulosti Lešna, tak v jeho městském prostoru – jako patron škol a náměstí, jako ústřední postava pomníků, výstav, publikací, vzdělávacích aktivit, a dokonce jako součást popkultury. Komenský a čeští bratři formovali kulturní a náboženskou identitu Lešna, rovněž ovlivnil také duchovní a hmotné dědictví města.¹

Při vypálení Lešna v dubnu 1656 došlo ke zničení dědictví mnoha generací, včetně majetku Komenského. Dnes již nelze rekonstruovat, kde stával jeho dům. Zachoval se však kostel, ve kterém vykonával bohoslužby, kázal a shromažďoval kolem sebe věřící. Oblastní muzeum v Lešně spravuje hmotné dědictví, jež se do roku 1945 nacházelo v kostele svatého Jana – vzácné zlaté artefakty a umělecké předměty, dary zámožných šlechtických i měšťanských členů farnosti. Pro

1 DWORZACZKOWA, J., 1991. *Bracia czescy przejawem odrębnosci Wielkopolski. Przyjacieł Ludu*, č. 2–3, s. 15–18; MNICH, R., 2007. Trzy recepcje Jana Amosa Komeńskiego. In: *Jan Amos Komeński a kultura epoki baroku*, vyd. B. Sitarska, MNICH, R., 2007. Siedlce, s. 133–142; SZYMAŃSKA, Kamila, 2012. Recepcja Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie do 1939 roku na tle zainteresowania pedagogiem i jego twórczością w Europie Środkowej. In: *Jan Amos Komeński a Europa XVII wieku*. Wyd. B. Sitarska, MNICH, R., 2012. Siedlce, s. 53–68.

veřejnost jsou – s menšími omezeními – zpřístupněny rovněž převážná část knihovny a vzácný archiv Jednoty bratrské. Část sbírek knihovny a archivu je dnes v držení dalších institucí, především knihovny polské Akademie věd (Biblioteka Kórnicka), knihovny Biblioteka Raczyńskich, Státního archivu v Poznani (Archiwum Państwowe w Poznaniu) a lešenského muzea.

Byly napsány mnohé významné odborné práce věnované J. A. Komenskému a dějinám českých bratří – včetně těch, které se Komenského osobností zabývají z polské, či přímo lešenské perspektivy.² Na druhou stranu je věnována jen malá pozornost dnešnímu pohledu na Komenského a významu odkazu českých bratří. Z tohoto důvodu se zaměřuje tento příspěvek na prezentaci nadčasové přítomnosti Komenského v Lešně až po současnost.

Stavby připomínající Komenského zaujímají ve veřejném prostoru Lešna významné místo: kostel svatého Jana (postavený v letech 1652–1654), kde Komenský sloužil jako kněz, a dva Komenského pomníky. Autorem prvního z nich, který vznikl roku 1898 z veřejné sbírky, je Alfred Reichel. Pomník byl odhalen v den výročí Komenského příchodu do Lešna a dnes ho nalezneme na Komenského náměstí.³ Druhý pomník byl postaven roku 2003 před Státní vysokou odbornou školou, která nese Komenského jméno.

V 19. století začali Lešno navštěvovat čeští badatelé a duchovní, např. František Palacký či Jan Evangelista Purkyně. Hledali zde rukopisy Komenského a českých bratří. Jejich odkazu se už nějaký čas věnuje větší pozornost také v Lešně. Historické povědomí se promítlo mj. do tendence studovat minulost a pořádat vzpomínkové akce. Zvláštní význam měly tyto akce v kontextu lešenského gymnázia, které navázalo

2 Například KVACSALA, J., 1893. *Des Komenský Aufenthalt in Lissa*, Poznaň; DWORZACZKOWA, J., 2003. Czeskie początki Leszna. Mit czy rzeczywistość? In: *Z dziejów braci czeskich w Polsce*. Poznaň, s. 27–31; DWORZACZKOWA, J., 1992. „Czarna legenda” Komeńskiego a rzeczywistość historyczna. In: *Jan Amos Komeński dziś i jutro*. Lešno, s. 11–22.

3 BŁASZKOWSKI, M., 2012. Pomnik Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie – kontekst historyczny powstania oraz dzieje. *Rocznik Leszczyński*. Č. 12, s. 53–71.

na zvyklosti školy, kde dříve Komenský působil. První jubilejní akce zde byla uspořádána roku 1705, ale spojení s významným pedagogem bylo naplno artikulováno až v 19. století. Olejomalba s portrétem Komenského vznikla roku 1835 a zahájila tradici galerie portrétů ředitelů gymnázia. Na Komenského odkazovaly rovněž další oslavy u příležitosti výročí školy a výročí Komenského narození a jeho příchodu do Lešna. Roku 1898, u příležitosti jubilea příchodu českých bratří do Lešna, získala škola Komenského jméno a před kostelem svatého Jana byl odhalen Komenského pomník. Oslavy výročí provázela velmi produktivní publikační činnost, která zahrnovala příležitostné texty, ale i historické studie o dějinách gymnázia, o faře svatého Jana a další specifická témata. Většina těchto iniciativ vzešla z okruhu učitelů školy a duchovních, kteří zde vyučovali náboženskou výchovu.⁴

Lešenské školy na některé z těchto aktivit dodnes navazují. Komenského jméno nese vedle již zmíněného náměstí a vysoké odborné školy⁵ také obchodní škola, která je partnerskou institucí gymnázia v Uherském Brodě. Na obchodní škole v sedmdesátých letech 20. století působilo studentské divadlo, uvádějící mj. Komenského hry.⁶ Každoročně se zde slaví patronovo výročí, nejnak je tomu od roku 2014 také na lešenské vysoké odborné škole.

Na poli popularizace věděni a vědeckého výzkumu

O vyhodnocení sbírky předmětů z odkazu českých bratří a Komenského se v 19. a 20. století nejvíce zasloužil Wilhelm Bickerich (1867–1934),

4 Nejvýznamnější publikace: A. von Sanden, *Zur dreihundertjährigen Jubelfeier der ehemaligen Schule, des nachherigen Gymnasiums der reformierten Brüder-Unität, jetzigen Königlichen Gymnasiums zu Lissa...*, Lešno [1855]; *Festrede zur 350jährigen Jubelfeier des Königlichen Komenský-Gymnasiums zu Lissa bei dem Festakt am 19. October 1905*, Lešno 1905; A. von Sanden, *Zur Geschichte der Lissaer Schule 1555–1905*, Lešno 1905; MACHNIKOWSKI, S., 1937. *Dzieje Gimnazjum Leszczyńskiego (1555–1920)*, Lešno.

5 Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie.

6 JĘDRAŚ, S., 1984. *Współpraca Zespołu Szkół Ekonomicznych w Lesznie z gimnazjum w Uherskim Brodzie, Rocznik Leszczyński*. 4, s. 372–377; *Program sztuki: Opowieść o Herkulesie*, 1970, Lešno.

duchovní fary svatého Jana. Byl autorem mnoha studií a příspěvků o dějinách města, Jednotě bratrské a Komenském samotném. Rovněž zpřístupnil historické prameny veřejnosti.⁷ Po druhé světové válce se projevil intenzivní snahy o prezentování Komenského v kontextu jeho života a působení v Lešně. Tomuto účelu sloužily celostátní konference pořádané polskou Akademií věd a lokální organizacemi, jako jsou např. Kulturní spolek Lešno a v poslední době i Státní vysoká škola s profesním zaměřením Lešno. Zmíněné konference se konaly v letech 1956, 1978, 1983, 1992, 2009 a 2010. Jejich výsledkem byly publikace, které prezentovaly cenné poznatky o dějinách Jednoty bratrské a osobnosti Komenského. Mezi autory příspěvků byli zastoupeni významní vědci jako např. prof. Jolanta Dworzaczkowa z Univerzity Adama Mickiewicze v Poznani. Vedle publikování vědeckých výstupů se lokální badatelé věnovali rovněž překladům. Díky tomu byly polským čtenářům zpřístupněny významné texty, jako např. *Panegyricus, Lesnae excidium* (*Zničení Lešna*) a dopisy, které napsal Komenský roku 1656 svému zeti Petru Figulovi.⁸

Role Oblastního muzea v Lešně

Oblastní muzeum v Lešně prezentuje osobnost Komenského ještě v dalším rozměru. Instituce nejenže dokumentuje cenný odkaz Komenského a českých bratří, ale rozvíjí v tomto kontextu také mnohostrannou činnost, organizuje výstavy a vzdělávací aktivity a vydává publikace.

Ačkoli je Oblastní muzeum v Lešně institucí archivující sbírky z různých oblastí, věnuje zvláštní pozornost dějinám Jednoty bratrské, která se stala nedílnou součástí protestantského dědictví města a regionu.

7 Biografie In: *Słownik biograficzny Leszna*, 2008. Lešno, s. 41–43.

8 *Sesja naukowa w Lesznie w czterechsetną rocznicę powstania Gimnazjum i trzechsetną wydania „Opera didactica omnia” J. A. Komeńskiego* (vyd. Ł. Kurdybacha, Vratislav 1957); *Polsko-czeskie sympozjum komeniologów Leszno 27–28 maja 1978* (vyd. J. Głowinkowski, Lešno 1979); *Jan Amos Komeński dziś i jutro*, (vyd. A. Konior, Lešno 1992); *Jan Amos Komeński i bracia czescy w 380 rocznicę przybycia do Leszna 1628–2008* (vyd. A. Konior, Lešno 2009).

To je vynikající vizitka instituce, která může pyšnit tím, že má ve svých sbírkách unikátní náhrobní portréty aristokratických patronů Jednoty bratrské, cenné vybavení kostela a zajímavou sbírku knih.⁹ Sbírký jsou prezentovány v rámci dočasných výstav pořádaných muzeem, ale i v rámci výstavních projektů v dalších polských městech a v zahraničí. Objekty související s Jednotou bratrskou a Komenským jsou v budově muzea součástí stálé expozice, jež je věnovaná portrétnímu malířství a dějinám Lešna. V devadesátých letech 20. století došlo ke změně výstavní koncepce a bylo učiněno rozhodnutí, že budou zmíněné objekty místo zvláštní výstavy začleněny do expozice, která dokumentuje dějiny Lešna až do konce 18. století. Záměrem přitom bylo ukázat zmíněnou náboženskou obec a její zástupce v kontextu dění města, jehož byli součástí, v němž žili a působili.

Vedle uměleckých předmětů neobyčejné hodnoty si v muzeu zvláštní pozornost zaslouží sbírka knih. Ta zahrnuje zajímavé a vzácné archivní materiály k dějinám Jednoty bratrské, ke Komenského osobnosti a dílu (včetně různých vydání) a k dalším autorům z okruhu českých bratří. Publikace, které jsou datovány od 17. století až po současnost, muzeum důsledně sbírá od svého založení v roce 1950. Ačkoli tento knižní fond tvoří jen zlomek bohaté sbírky k dějinám Lešna, je stále rozšiřován o knižní dary a nově zakoupené publikace. Za pozornost stojí kolekce děl vzniklých u příležitosti Komenského výročí v letech 1892 a 1898, dále pak knihy, které byly publikovány v Lešně v 19. století a v první polovině 20. století, a v neposlední řadě díla klasiků komeniologie (např. Johann Kvascala, Bernhard Czerwenka, Jaroslav Bidlo). Mimořádně významná jsou díla lokálních odborníků, jako byli Wilhelm Bickerich a Theodor Wotschke, kteří v 19. a 20. století čerpali z pramenů tehdy ještě dostupných v archivu a knihovně Jednoty bratrské. Vedle historického knižního fondu se muzeu daří průběžně aktualizovat sbírku

9 MICHALAK, G., 2002. *Pamiętka wieczna nigdy nie ustaje... W kręgu leszczyńskiego portretu trumienneego*, Lešno; SZYMAŃSKA, Kamila, 2007. *Bracia czescy w Lesznie. Przewodnik po zbiorach Muzeum Okręgowego w Lesznie*, Lešno; SZYMAŃSKA, Kamila, 2014. *Losy księgozbiorów parafii ewangelickich w Lesznie*. In: *Dziedzictwo utracone – Dziedzictwo odzyskane*. Vratislav: A. Kamler, D. Pietrkiewicz, s. 201–221.

aktuální komeniologické literatury, a to především díky časopisům *Acta Comeniana* a *Studia comeniana et historica* a současným badatelům (mj. Jolanta Dworzaczkowa, Marta Bečková, Markéta Klosová). Knihovna sbírá rovněž vydání Komenského děl z 19. a 20. století (kuriozitou, která rozhodně stojí za zmínku, je aktuální japonské vydání díla *Orbis sensualium pictus*). Sbírku využívají především studenti, vědečtí pracovníci a regionální badatelé.

V posledních letech se prohloubila spolupráce Oblastního muzea v Lešně s českými muzei v Přerově a Uherském Brodě, s Národním pedagogickým muzeem a s knihovnou J. A. Komenského v Praze. Tyto kontakty se promítly do výstav, jako je např. dočasná expozice *Jan Amos Komenský a Polsko*, připravená roku 2009 za využití jak exponátů vlastních, tak i zapůjčených z Polska a Čech (Muzeum v Přerově a Knihovna Univerzity Palackého v Olomouci). Mimořádně intenzivní a plodnou spolupráci muzeum navázalo s Národním pedagogickým muzeem a s knihovnou J. A. Komenského v Praze.¹⁰ Roku 2018 se v Oblastním muzeu v Lešně konala výstava *Komenského fascinující Labyrint světa a ráj srdce v kolážích Miroslava Huptycha*. Ke kolážím inspirovala umělce nejvíce překládaná kniha Komenského *Labyrint světa a ráj srdce*. Zmíněná výstava se konala v jubilejním roce prvního vydání Komenského knihy. Významnou součástí spolupráce je výměna zkušeností a stálý kontakt.

V minulém desetiletí zesílila publikační činnost a popularizace poznatků o komeniologické literatuře obsažené ve sbírkách muzea a o přítomnosti Komenského v Lešně. Spolupracovníci Oblastního muzea v Lešně se také účastní vědeckých konferencí. K nejvýznamnějším projektům na poli popularizace sbírek souvisejících s Jednotou bratrskou a Komenským patří publikace *Čeští bratři v Lešně. Průvodce sbírkami Oblastního muzea* v Lešně z roku 2007. Vedle seznamu nejvýznamnějších objektů k danému tématu obsahuje muzejní

10 Dokladem je skutečnost, že Oblastní muzeum v Lešně vydalo roku 2017 polský překlad publikace Markéty Pánkové *Jan Amos Komenský v nás. Citáty z díla Komenského jako životní inspirace, studie o něm a rodokmen Komenského*. Kniha obsahuje reprodukce koláží Miroslava Huptycha a originálně ilustrovanou přílohu, která dokumentuje odkaz Komenského a Jednoty bratrské v Lešně.

průvodce i výběr reprodukcí a doprovodný text o dějinách Jednoty bratrské v Lešně, o Komenském, příslušnících rodu Leszczyńských a významných členech Jednoty bratrské. V konferenčních sbornících byly publikovány příspěvky přednesené spolupracovníky Oblastního muzea v Lešně na konferencích v polském městě Siedlce.¹¹

Muzeum vychází vstříc potřebám škol a dalších organizovaných skupin a nabízí bohatý vzdělávací program, který je zveřejňován na webové stránce muzea¹². Vzdělávací programy („Reformace v Lešně“, „Jednota bratrská v Lešně“, „Jan Amos Komenský“, „Lešno – město mnoha vyznání“), které jsou již několik let ve stálé nabídce muzea, přímo souvisí s komeniologickou problematikou a s dějinami Jednoty bratrské. Každý program má formu přednášky, spojené s diskuzí a aktivní účastí návštěvníků (vyplňování pracovního listu, řešení křížovek, deskové hry či řešení úkolů během prohlídky). Otázky ke Komenskému a Jednotě bratrské se pokládají také na příležitostných nebo pravidelných přednáškách pro studenty univerzity třetího věku, s níž muzeum spolupracuje již přes 10 let. U příležitosti každoroční Muzejní noci mají návštěvníci muzea příležitost seznámit se atraktivní formou s exponáty, které se vystavují jen zřídka, jako např. exempláře *Orbis sensualium pictus*, nebo vyslechnout přednášky věnované významným osobnostem Jednoty bratrské. Atraktivní a oblíbená forma dalšího vzdělávání jsou procházky městem, které mj. zahrnují návštěvu kostelů, lapidária s náhrobními sochami z evangelických hřbitovů zrušených

11 ŚLIWIŃSKI, E. *Schule in Leszno in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts*; SZYMAŃSKA, Kamila. *Leszno im 17. Jahrhundert und seine Verbindungen mit der europäischen Kultur, Jan Amos Komenský und die Brüder-Unität in den Kollektionen des Regionalmuseums in Leszno und Rezeption von Jan Amos Komenský in Leszno bis 1939 auf dem Hintergrund des Interesses in Mitteleuropa am Pädagogen und seinem Werk* – sv. IV. Kromě toho byly v časopise *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* uveřejněny následující články: *Komenský in Leszno* (sv. 1., 2014, s. 301–308), *Das Schulwesen in Leszno zur Zeit Komenský* (sv. 1., 2014, s. 309–312), *Ausländische Kontakte von Jan Amos Komenský (Abriss der Problematik)* (sv. 2., 2015, s. 227–235), *Archiv Jednoty bratrské in den Sammlungen des Staatlichen Archivs in Poznan. Geschichte – Inhalt – Bedeutung für die comeniologische Forschung* (sv. 3., 2016, s. 115–121).

12 Více viz www.muzeum.leszno.pl (v rubrice Edukacja).

po druhé světové válce a dalších staveb souvisejících s daným tématem. Tyto procházky se pořádají každoročně v letních měsících a přitahují i zájemce ze zahraničí. Vzdělávací aktivity jsou určeny všem věkovým skupinám, včetně nejmladších návštěvníků. V roce 2017 proběhly oslavy 325. výročí Komenského narození. V březnu u této příležitosti nabídlo muzeum zvláštní program. Nejmladší návštěvníci se mohli po celý rok účastnit uměleckých workshopů v duchu Učitele národů. Atrakce, která oslovila všechny návštěvníky bez rozdílu věku, byla atrapa s reprodukcí Komenského portrétu, se kterou se bylo možné vyfotografovat. Tento nápad přesahoval princip hry, v němž se celý program nesl, a měl fixovat adekvátní asociace a vztahy: Lešno – Komenský. Aktivity, které zahrnovaly rovněž oslavu Komenského narozenin pro děti, navíc odpovídaly aktuálnímu muzeologickému trendu, podle kterého může být muzeum také místem zábavy.

Dočasné výstavy jsou vždy provázeny zvláštním vzdělávacím programem, který je upravený na míru danému kulturnímu kontextu. Zvláštní příležitost poznat osobnost Komenského nabídla výstava *Hlavní města protestantství ve Velkopolsku. Lešno a Śmigiel – koexistence náboženství*, která se konala do konce roku 2017 a kterou provázel vzdělávací program určený různým věkovým skupinám, zahrnující přednášky, programy a workshopy. Některé dočasné výstavy představily Komenského z různých úhlů pohledu, další pak jej nastínily jako osobu účastnící se událostí, jímž byla daná výstava věnována. Pestrá tematika výstav umožnila prezentovat Komenského jako pastora u svatého Jana, pedagoga lešenského gymnázia, autora panegyriky věnované Karlu Gustavovi, jako vyjednavče na Colloquium charitativum, jako aktivního účastníka rozhovorů s přívrženci socianismu i jako šířitele kontroverzních prorockých vizí Krystyny Poniatowské, Mikuláše Drábíka a Kryštofa Kottera.¹³

13 *Stolice wielkopolskiego protestantyzmu. Leszno i Śmigiel – współistnienie wyznań. Dziedzictwo*, 2018. Lešno: K. Szymańska.

V Nezapomenuté místo posledního spočinutí: Umění a kultura Komenského muzea v Naardenu

Hans van der Linde^a

^a Památník a Muzeum J. A. Komenského v Naardenu

info@comeniusmuseum.nl

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-009

Pojetí umění u Komenského

Jan Amos Komenský se zabýval rovněž uměním a uměleckou tvorbou. Ve *Velké didaktice* (*Didactica Magna*) pojímá umění čistě prakticky, když konstatuje: „Je velmi jednoduché

umění vnímat, ale mnohem obtížnější je umění tvořit“. Následně vysvětluje, jak by se měl student tvorbě naučit. V praxi to znamená řídit se dobrým vzorem, a až ruka a duch nasbírají zkušenosti, budou umělecká díla vznikat mnohem spontánněji. Komenského koncept zůstává prakticky orientovaný, výuka výtvarné výchovy je v něm pojímána jako osvojení dovedností. Odborník na umění je pak ten, kdo v sobě spojuje dovednosti se znalostmi.

Abychom mohli vytvořit umělecké dílo, jsou podle Komenského nutné tři předpoklady – příklad nebo umělcova idea, materiál a nástroje. Následující úvahy bych rád spojil s uměleckým dílem, jehož ústřední postavou je Komenský, totiž s Komenského mauzoleem v Naardenu. Mauzoleum vzniklo v letech 1933–1937 a záhy se proslavilo. Záměrem každého uměleckého díla je něco sdělit. Viděno z pohledu recipienta lze v uměleckém díle spatřit něco, co překračuje hranice materiálu, ze kterého bylo vytvořeno. V případě tohoto uměleckého díla má zcela mimořádný význam jeho stanoviště: je to místo posledního spočinutí Komenského. Památník je pamětním místem, které má potenciál stát se kultem. Práce umělcova někdy nepromlouvá pouze sama za sebe, ale stává se součástí většího celku. V tomto případě se jedná o světové uznání, či dokonce uctění muže, jenž je pro své spřízněné duše dodnes zdrojem inspirace.

Z Amsterdamu do Naardenu

O komplikovaném, ale zároveň fascinujícím životě Komenského víme mnohé. Víme, že poslední léta strávil v Amsterdamu a že je pochován v Naardenu. Je toho však hodně, co nevíme nebo čím si nejsme jisti. Zemřel 15. listopadu 1670. Zemřel v osamění? Obával se posledního soudu, nebo o svém setkání s Hospodinem nepochyboval? Zemřel v Amsterdamu? Nebo snad v Naardenu? Z rejstříku pohřbů valonské kaple v Naardenu lze vyčíst, že se pohřeb konal 22. listopadu 1670. Ale proč právě v Naardenu? Je to jedna z nejčastějších otázek, na kterou by návštěvníci rádi znali odpověď. Uvádí se více důvodů, správná odpověď mi však není známa. A nabízí se samozřejmě otázka další: nakolik je to vlastně vůbec důležité? Není důležitější, že existuje místo, kde je Komenský uctěn? Po smrti jsou si před Bohem všichni rovni. Rozdíl je v tom, že někteří mají vlastní památník.

Kde je hrob?

V období po pohřbu Komenský vlastní památník neměl. Byl pohřben pod obyčejným náhrobkem číslo 8. Nic mimořádného. Později se však jeho památníkem stalo Komenského mauzoleum, které si každoročně prohlédnou tisíce návštěvníků.

Co se mezitím odehrálo?

Komenského hrob nejprve upadl v zapomnění. Valonská kaple, ve které byl pohřben, zchátrala a musela být roku 1819 uzavřena. V zemích Koruny české postupně rostl zájem o Komenského. S tím souvisely snahy zjistit, co se stalo s jeho hrobem. Roku 1836 přijel do Naardenu český archeolog a spisovatel Jan Erazim Vocel, který se rozhodl najít Komenského hrob. Stará valonská kaple však už v této době byla zapomenuta. Místní obyvatelé poslali Vocela do Velkého kostela, kde se mu samozřejmě Komenského hrob najít nepodařilo. K druhému pokusu došlo roku 1870. Spolek pražských učitelů „Budeč“ chtěl připomenout výročí úmrtí Komenského a vyžádal si informace o hrobu u nizozemského ministerstva zahraničí. Výzkum v amsterdamských archivech nicméně nepřinesl výsledky, úspěch se dostavil až s telefonáty do nizozemských novin – ukázalo se, že jistý naardenský notář

má k dispozici rejstřík hrobů valonské kaple. Podle tohoto zdroje byl Komenský pochován v hrobě číslo 8. O deset let dříve však došlo k přičlenění kaple k přilehlým armádním kasárnám a k renovaci. Náhrobky byly tehdy odstraněny a předpokládalo se, že hroby byly exhumovány. Přesto neproběhl žádný další výzkum.

Roku 1892, u příležitosti třístého výročí Komenského narození, nabyt zájem o Komenského celosvětových, mezinárodních rozměrů. Oslavy výročí probíhaly také v Naardenu. Během vzpomínkové akce byla ve Velkém kostele uvedena kantáta Pocta Komenskému, vytvořená pro tuto příležitost. Zpívá se v ní:

Komenský, šlechtetný, nadaný myslitel,
zemdlený, přec hrdý bojovník,
nebesy zkoušený Komenský.
Národy ho světí,
celý svět ho slaví,
uctíváno jeho dílo, velebeno jeho jméno:
Komenský. Kde jeho hrob?

Ve víře, že jsou Komenského ostatky nenávratně ztraceny, mu byl postaven pomník. Ve snaze uctít Komenského dílo uspořádala radnice v Naardenu roku 1892 výstavu, která položila základy pozdějšího Komenského muzea v Naardenu.

Komenského kult posílilo i založení Československé republiky roku 1918. Čechoslováci žijící v Nizozemsku požádali u této příležitosti prezidenta Masaryka, aby podpořil rozšíření Komenského památníku v Naardenu. Podpora přišla roku 1920 ve formě Komenského busty od Josefa Strachovského. Od té doby se zde každoročně konala setkání, která měla památku J. A. Komenského připomínat.

Setkání se zúčastnil byl také nizozemský lékař R. A. Oosterhuis. Pozastavoval nad tím, proč se setkání koná u Komenského pomníku, nikoli u jeho hrobu. Celou věc prověřil a roku 1924 se mu podařilo prokázat, že hroby ve skutečnosti exhumovány nebyly, a že se tedy Komenského hrob musí stále nacházet ve staré valonské kapli. Otázkou bylo pouze,

kde přesně hrob leží, protože náhrobky s čísly byly odstraněny, takže nebylo možné zjistit, kde byl hrob číslo 8 původně situován.

Naardenský starosta nechtěl exhumací narušit věčný klid mrtvých. Na naléhání z hlavního města však souhlasil s tím, aby byl v kapli v omezeném rozsahu proveden archeologický výzkum, ovšem pod podmínkou, že ostatky nebudou převezeny do Československa. 22. července 1929 přinesly noviny zprávu o znovuobjevení hrobu J. A. Komenského.

Důstojné místo posledního spočinutí a zázračný okamžik

Naardenský starosta projevil nesouhlas s převozem Komenského ostatků do rodné země. Ale na druhou stranu navrhl přestavbu kasáren na mauzoleum. V letech 1930–1933 probíhaly diskuze o průběhu a stavu stavby mezi českými a nizozemskými státníky. Dne 28. 3. 1933 byla uzavřena dohoda „s cílem vytvořit pro Komenského ostatky důstojné místo posledního spočinutí“. Poté, co stavba prošla renovací, přijela do Naardenu delegace českých umělců. Jejím členy byli mj. architekt Ladislav Machoň, umělecký sklář František Kysela a sochař Jaroslav Horejc. Ti všichni byli názoru, že si výjimečná osobnost Komenského žádá, aby se interiér nesl v českém duchu. Všechny dekorativní práce tak realizovali čeští umělci a z českých materiálů. Nabídka nizozemského Výboru Komenského instalovat v muzeu vitrážové okno byla po zvážení zamítnuta. Volba nakonec padla na velkoformátové leptané skleněné panely umístěné v ocelových rámech, které působí téměř tematicky – jako kapitoly z Komenského života jakožto kněze, učitele, uprchlíka, filozofa, mírotvorce a exulanta. Jaroslav Horejc vytvořil reliéfy ztvárňující významná léta Komenského života. Mladou rodinu roku 1618, smutek nad ztrátou manželky a dětí roku 1623, útěk do Polska roku 1628, cestu do Anglie roku 1641, příchod do Švédska roku 1642, pobyt ve městě Sárospatak roku 1650, vypálení Lešna roku 1656, které jej donutilo přesídlit do Amsterdamu, kde v roce 1670 zemřel. Od téhož umělce pochází také impozantní svíce s lidskýma rukama, jež se vztahují ke světlu.

Karel Štipl byl zodpovědný za mohutné dřevořezby. Celý projekt vedl architekt Ladislav Machoň. Ze záznamů víme, že Ladislav Machoň

vytvořil model a požádal prezidenta Masaryka, aby se k němu vyjádřil. Není však známo, zda prezident model skutečně viděl.

Zajímavá je otázka, odkud umělci čerpali informace, jež se staly základem jejich umělecké práce. Do jaké míry byly tyto informace spolehlivé? Jaká fakta umělecké dílo zpracovává a co je umělcova fantazie? Byli si umělci vědomi, že jejich tvorba ovlivní názor návštěvníků? A jaký byl umělecký záměr? Co má návštěvník vidět? Tyto informace jsem v průvodci mauzolea nenašel. Je možné, že bychom odpovědi našli v českých archivech.

V květnu 1937 přinesly noviny u příležitosti otevření Komenského mauzolea tuto zprávu: „Slavný památník pro ty, kdo si cení Komenského a jeho díla: pro Čechy a Holanďany, pro pedagogy a pacifisty; místo, kde mohou sklonit hlavu a uctít tak největšího Čecha“. Skutečnost, že se do realizace mauzolea promítl i český patriotismus, lze vyvodit z okna s daty 1648 a 1918 i z Komenského citátu, který parafrázoval Masaryk a později Havel: „Věřím i já Bohu, že po přejití vichřic hněvu vláda věcí tvých k tobě se zase navrátí, ó, lide český!“

Leptané skleněné panely obsahují zednářské symboly. To samozřejmě není náhoda, důkaz spatřil světlo světa roku 2009, kdy byla objevena měděná schránka se zprávou autorů – Horejce, Štipl a Benda zde sdělují, že jsou zednáři a svou práci provedli „s láskou a úctou k velkému Učiteli národů, Janu Ámosi Komenskému, otci zednářů“.

Od roku 1992 je Komenského mauzoleum spojeno s muzeem Komenského. Jsme vděční za podporu a spolupráci, které se nám při propagaci Komenského odkazu dostává z České republiky, především od našich kolegů z Uherského Brodu, Prahy a Přerova. My v Naardenu se snažíme přispět tím, že pravidelně pořádáme Komenského výročí. V tento den se předávají Komenského vyznamenání, prezentují se publikace, konají se přednášky a samozřejmě výstavy.

Hledali jsme nové cesty a objevili jsme možnosti umění. Setkali jsme se s řadou profesionálních umělců a nechali se inspirovat Komenského dílem a myšlenkami. V minulých letech jsme u příležitosti výročí vydání *Informatoria školy mateřské a Labyrintu světa* uspořádali výstavy. Roku 2019 jsme společně s kolegy z muzea Komenského v Uherském Brodě a z památníku Lidice realizovali výstavní projekt *Škola! Umění*

ze škamen. *Komenský a vzdělávání očima dětí*. Snažili jsme se zjistit, jak se výtvarně projevuje dětská reflexe Komenského a školního vzdělávání.

A právě v tomto bodě se objevuje síla umění. Umění se určitým způsobem odlišuje od svého okolí, a tím vyniká. Všichni jednoho dne zemřeme, jen málokdo však bude mít vlastní památník. Zpráva o životě zkresluje a vyžaduje pozornost. Umění v mauzoleu nám naopak přibližuje osobnost Komenského a význam jeho díla pro naši kulturu. Umění vyzývá a podněcuje člověka, aby přemýšlel o kultuře – o způsobu, jakým se společně snažíme náš život utvářet. Komenského názory na toto téma jsou dodnes podnětné, o čemž svědčí i to, kolik návštěvníků z různých světadílů na místo Komenského posledního spočinutí každým rokem zavítá.

Komenského v Naardenu připomíná kult mauzolea, který působí jako poutní místo. Osobně mi na tom nic nevádí pod podmínkou, že to tím nekončí, ale že se jedná o připomínku toho, v čem spočívá esence života. A rád bych v závěru tohoto příspěvku citoval Komenského: „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“ V tomto smyslu představuje Komenského mauzoleum umění, kulturu a kult zároveň.

Tento článek je publikován na počest Hanse van der Lindeho, který zemřel 24. dubna 2020. K jeho úmrtí uvedla ředitelka Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského PhDr. Markéta Pánková tato slova: „*Odešel člověk, kterého jsem si vážila hlavně proto, že se stále snažil o lepší propagaci a šíření aktuálního odkazu Komenského nejen v rámci činnosti naardenského muzea. Navzájem jsme si přáli vše dobré a měli jsme oba dva radost z naší vzájemné spolupráce na poli komeniologie. Bude chybět nejen mně, ale celé světové komeniologické rodině.*“

V Komenský v Rusku: O tradicích a perspektivách rozvoje ruské komeniologie¹

**Světlana Markovna
Marčuková^a**

^a Výzkumné pedagogické centrum
J. A. Komenského, Petrohrad,
Ruská federace
marchukova@bk.ru

DOI 10.15240/tul/006/2021-2-010

**Recepce Komenského díla
v ruské literatuře**

Historie tištěných překladů děl Jana Amose Komenského v Rusku začíná v druhé polovině 18. století. První překlad učebnice *Orbis pictus* (s názvem *Orbis visibilis*) označující autora a titul knihy v originále byl původně publikován při Carské moskevské univerzi-

tě ve dvou edicích – v roce 1768 a 1788. Obě publikace postrádaly předmluvu a ilustrace Komenského. J. A. Komenský se zabýval nejen smyslově vnímatelnými objekty, ale i řadou abstraktních pojmů (duše, spravedlnost, lidskost, věda, stát atd.) s využitím jejich symbolů nebo alegorických obrazů.

V roce 1788 bylo v Petrohradě publikováno třetí vydání učebnice s názvem *Vesmírná podívaná v latině, ruštině a němčině*, kde z celkových 150 kreseb bylo 80 kreseb Komenského. Text publikace, která byla první dětskou encyklopedií, byl podroben podstatné redukci. Pedagogický odkaz J. A. Komenského ovlivnil jak ruské pedagogické myšlení, tak i jednotlivá díla ruských pedagogů.

Do 19. století byl v ruské pedagogice Komenský vnímán jako didaktik. Publikace *Svět v obrazech* nebo *Vesmírná podívaná* (1808 a 1822) byly vydány dvakrát. V období od 2. poloviny 19. do počátku 20. století se šířilo komplexní studium Komenského odkazu spojené s utvářením se ruské pedagogiky jako vědecké disciplíny. Velkého ohlasu se dočkala

1 Práce na článku byla podpořena granty Oddělení sociálních a humanitních věd Ruské nadace pro základní výzkum: č. RFBR 17-06-00075 a č. 19-013-00940.

dvě výročí – 200. výročí smrti Komenského (1870) a 300. výročí jeho narození (1892). Během těchto let se obnovil zájem o jeho odkaz, vznikají muzea, knihovny a pedagogické společnosti, které nesou Komenského jméno. V roce 1869 byl vydán překlad životopisné eseje o Komenském od českého historika Františka Palackého.

Vnímání Jana Amose Komenského jako zakladatele evropské pedagogiky novověku je tradičně spojováno s vědeckou a vzdělávací činností S. I. Miropolského a s jeho zásadním článkem *Jan Amos Komenský a jeho význam v pedagogice* publikovaným v *Časopise Ministerstva národního vzdělávání* (1871). Pod redakcí S. I. Miropolského byl v Rusku v letech 1875–77 publikován překlad *Velké didaktiky*.

V roce 1904 byl přeložen z češtiny vrchol literárního díla Komenského, *Labyrint světa a ráj srdce*. V roce 1915 vyšla monografie Pavla Petroviče Blonského *Jan Amos Komenský*, která neztrácí svůj význam ani v naší době. Jméno J. A. Komenského má pevné místo v ruských učebnicích pedagogiky a dějin pedagogiky. Centrem pro studium jeho odkazu se stala činnost oddělení Komenského, jednoho z oddělení Petrohradského pedagogického muzea Hlavního ředitelství vojenských škol. Toto muzeum bylo na přelomu 19. a 20. století hlavním vědecko-pedagogickým centrem země. Zde vznikaly nové překlady *Velké didaktiky* (1893), *Informatoria školy mateřské*, *Zákonů školy* dobře uspořádané (1893). Byly publikovány vybrané práce Komenského (1892–1897) včetně jeho pedagogických děl (Moskva, 1893–1894).

Obraz Komenského v ruské komeniologii a pedagogice

Na konci 19. století byl Komenský jen zřídka uváděn v historickém a pedagogickém výzkumu zaměřeném na období raného novověku. V první čtvrtině 20. století se na Komenského skoro nikdo neodkazoval. Jeho učení bylo považováno za „zastaralé“ a nebylo studováno do hloubky. Vliv tohoto období na národní komeniologii je pocítován i nyní a odráží mechanistické pojetí integrity a důraz na instrumentální koncepci v pedagogickém myšlení (vnější determinace růstu-výchovy lidské bytosti), jak je zřejmé již od osvícenství. Jednota pansofických a didaktických esejí Komenského, pansofie a pampaedie, v tomto pojetí zůstává neodhalena.

Základní pedagogické myšlenky J. A. Komenského, které odrážejí pansofickou orientaci jeho odkazu, proto nebyly shledávány jako zásadní podklad Komenského didaktických snah – souboru praktických rad o organizaci systému výuky. Tato situace však měla i objektivní důvod: mělo se za to, že hlavní pansofické dílo Komenského *Obecná porada o nápravě věcí lidských* bylo nenávratně ztraceno. Jeho rukopis našel D. I. Čiževskij v roce 1934, publikoval jej v originálním latinském jazyce v roce 1966 a ve druhé polovině 20. století přeložil do moderních jazyků. To byl hlavní objev domácí a zahraniční komeniologie 20. století a na dlouhou dobu určil priority jejího rozvoje.

V roce 1953 byla publikována monografie A. A. Krasnovského *Jan Amos Komenský*, ve které autor klade důraz na sociálně-filosofický aspekt dědictví Komenského. V roce 1959 byl vydán překlad německé monografie R. Alta *Pokrokový charakter Komenského pedagogiky*.

Další proces porozumění tvůrčí práce Komenského v ruské komeniologii souvisí především s následujícími událostmi:

1) *latinské vydání Obecné porady pro nápravu věcí lidských* (1966);

Komeniologické práce tohoto období neodráží ani tak zájem o didaktiku Komenského, ale spíše o jeho základní pedagogické myšlenky. V roce 1970 vyšla monografie D. O. Lordkipanidzeho *Jan Amos Komenský*, ve které je jeho odkaz prezentován v souladu s mezinárodními komeniologickými tendencemi.

2) *vydání společné dvoudílné sovětsko-československé publikace Vybraná díla J. A. Komenského* v ruštině s rozsáhlými komentáři (1982);

Vydání dvoudílného svazku znamenalo začátek komplexního interdisciplinárního přístupu k odkazu Komenského. Byl to pokus o syntetický, holistický pohled na Komenského nejen jako na velkého učitele, ale také jako na velkého sociálního myslitele a filosofa novověku. V roce 1982 vychází monografie G. N. Džibladzeho *Filosofie Komenského*.

3) *série komeniologických publikací v souvislosti se 400. výročím narození J. A. Komenského* (1992);

UNESCO vyhlásilo rok 1992 rokem Komenského. Při přípravě na jubilejní rok byl publikován soupis jeho prací. V roce 1990 se konalo v Moskvě mezinárodní sympozium *Člověk, kultura, společnost v pojetí J. A. Komenského*. Bylo poukázáno na to, že Komenského dílo nabývá

na významu teprve v aktuální době. Za nejvyšší dosažení jeho pedagogického odkazu se však nepovažuje již didaktika, ale pansofie, která je syntézou a jednotou všech existujících znalostí o světě, podmínkou pro vytvoření holistického světového pohledu.

Aktuální komeniologické diskuse v Ruské federaci

Ruští filosofové, pedagogové a psychologové si jsou dnes vědomi nedostatečného pochopení odkazu Komenského a pedagogického potenciálu jeho děl. Různí autoři věnují pozornost podobnosti doby Komenského se současností. Dochází k přehodnocení komeniologie sovětského období. V březnu 1992 proběhlo zasedání Vědecké rady pro problematiku dějin školství a pedagogiky na Ruské akademii vzdělávání na téma *Teoretický odkaz Komenského a současné problémy pedagogiky*. Mezinárodní vědecké a praktické konference se konaly v Čeboksarech (*Komenský a moderní škola*) a v Čeljabinsku (*Komenský a současné vzdělávání: Problémy, hledání, řešení*). Významným příspěvkem k rozvoji ruské komeniologie byly práce Georgije Mělnikova a jeho průběžný vědecký výzkum. Komenského díla jsou publikována v sérii *Antologie humanitní pedagogiky* (1996) a *Památky filosofického myšlení* (1997) s úvodním článkem Dmitrije Čiževského.

Dvacáté první století ruské komeniologie se otevírá novým (poprvé od roku 1904) vydáním *Labyrintu světa* v překladu Sergeje Skorvida. V roce 2003 byla vydána *Pampaedie* v Ruské akademii vzdělávání s rozsáhlými komentáři. Byly publikovány monografie Světlany Marčukové *Jan Amos Komenský: muž v „labyrintu světa“* (2006), *Jan Amos Komenský: Pozvání k dialogu* (2008), *Heuristický potenciál myšlenky pansofie v pedagogickém dědictví J. A. Komenského* (2013) a další monografie a články. Publikace odhalují nové filosofické a pedagogické významy zakladatele pedagogické vědy.

Od r. 2007 pořádá Výzkumné centrum pedagogiky J. A. Komenského při německém gymnáziu Peterschule v Petrohradě mezinárodní komeniologické semináře a vědecko-praktické konference. V roce 2015 byla v Petrohradě na základě práce tohoto centra vytvořena sekce komeniologie jako stálé uskupení Petrohradské vědecké společnosti. Od samého počátku své činnosti tato komeniologická výzkumná centra

aktivně spolupracují s Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského v Praze.

V roce 2015 vydala Ruská akademie vzdělávání výsledky první části studie zabývající se učebnicemi v 17. století. V této studii je věnována velká pozornost učebnicím Komenského. V roce 2017 se v Moskvě a Petrohradu konaly čtyři konference věnované 425. výročí narození Komenského, v dubnu 2018 se na výroční konferenci Petrohradské vědecké společnosti uskutečnil seminář v sekci komeniologie s komeniologickým příspěvkem Markéty Pánkové, ředitelky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze.

V roce 2018 byl publikován překlad Komenského eseje *Fyzika* v ruském jazyce v moskevském časopise *Intelektuální tradice* s úvodním článkem Světlany Marčukové. Moderní ruská komeniologie je charakterizována snahou pochopit filosofickou a sociální orientaci Komenského odkazu v kontextu dějin kultury a vědy. Tyto studie potvrzují aktuálnost, heuristický potenciál jeho děl, nastiňují vyhlídky rozvoje ruské komeniologie jako širokého interdisciplinárního vědeckého směru v oblasti pedagogické teorie a praxe.

Vzpomínka na Eduarda Šimka (22. 2. 1936 – 21. 7. 2021)

**Magdaléna Faltusová
a kolektiv^a**

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna
J. A. Komenského
faltusova@npmk.cz

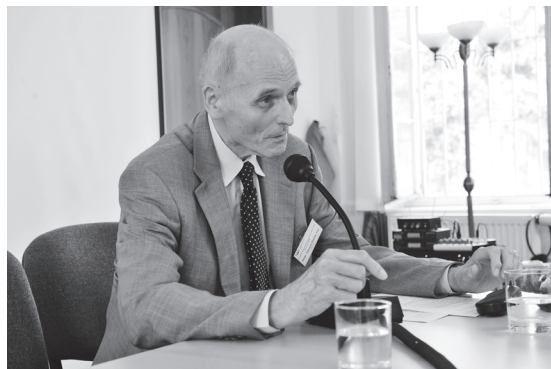
Dne 21. července 2021 zemřel náhle ve věku 85 let numismatik, historik, muzejník a bývalý spolupracovník Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského PhDr. Eduard Šimek, CSc.

Eduard Šimek vystudoval bene-

šovské gymnázium (1951–1954) a Filozoficko-historickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor historie (1954–1959). Po studiích pracoval krátce jako středoškolský učitel a redaktor nakladatelství Orbis. V r. 1963 nastoupil do Národního muzea v Praze, které se stalo jeho působištěm po následujících 43 let. Pracoval zde jako odborný a vědecký pracovník Numismatického oddělení (do r. 1990), v letech 1990–2005 pak postupně jako vědecký tajemník, statutární zástupce generálního ředitele a poté ředitel Historického muzea.

Svou vědeckou práci zaměřil na numismatiku a dějiny peněžního oběhu ve středověku a raném novověku. Jeho studie byly prezentovány nejen na domácí odborné půdě, ale také v zahraničních časopisech a na konferencích. Dr. Šimek od r. 1967 spolupracoval na vydávání celosvětového periodika *A Survey of Numismatic Research*, byl také dlouholetým redakčním tajemníkem *Numismatických listů* a redaktorem dalších numismatických nebo historických periodik.

Jako spoluautor se podílel na mnoha výstavních projektech, např. *Rudolf II. a Praha, Sláva barokní Čechie* nebo *Střed Evropy okolo roku 1000*. Věnoval se také pedagogické činnosti – numismatiku přednášel na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy nebo Filozofické fakultě Jihočeské univerzity a vyučoval rovněž na Vyšší odborné škole informačních služeb v Praze.

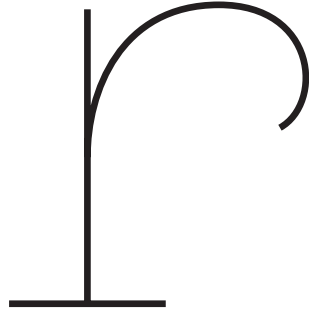


Dr. Eduard Šimek.

Foto Petr Šolar.

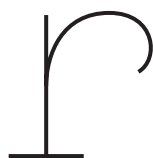
V letech 2006–2013 se působištěm Eduarda Šimka stalo Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. Zde zužitkoval své dlouholeté zkušenosti v muzejnictví a významně přispěl ke konsolidaci této instituce. V této době se ustavila Vědecká rada PMJAK (dnes NPMK), jejímž členem byl Dr. Šimek v letech 2008–2012. Kromě organizačních záležitostí muzea zde zaměřil svou vědeckou činnost na zpracování, zpřístupnění a propagaci historického odkazu evropského humanisty Přemysla Pittra (1895–1976). Povědomí o tomto mimořádném člověku rozšiřoval činností výstavní (výstava *Evropský humanista Přemysl Pitter*), publikační (*Výzvy a úvahy. Výběr z článků Přemysla Pittra. Sbratření 1924–1941*) i přednáškovou. V r. 2010 se podílel na přípravě mezinárodní konference *Evropský humanista Přemysl Pitter*, ze které pomáhal uspořádat stejnojmenný sborník. Do r. 2012 působil jako tajemník ve Správní radě Nadačního fondu P. Pittra a O. Fierzové, až do své smrti byl členem Ediční rady Nadačního fondu P. Pittra a O. Fierzové.

Kolegu Eduarda Šimka si budeme pamatovat jako milého, přátelského a galantního člověka s hlubokými znalostmi a zkušenostmi, o které se vždy ochotně dělil se svými méně zkušenými spolupracovníky. Budeme na něj s úctou vzpomínat.



Recenze *Book reviews*

- 183 Jan Kumpera
- 193 Magdaléna Šustová
- 197 Martina Halířová
- 203 Jaroslav Müllner



Trojice knižních novinek¹ z historické pedagogiky a komeniologie v jubilejním roce Komenského 2020

Jan Kumpera^a

^a Západočeská univerzita v Plzni,
Pedagogická fakulta, Katedra historie
jkumpera@seznam.cz

První z recenzovaných knih představují obsáhlé *Dějiny Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze* (s doplňujícím podtitulem *Součást české kultury vzdě-*

lávání) od Markéty Pánkové. Autorka přibližuje čtenářům stotřicetiletou historii tohoto jedinečného muzejního ústavu, který se jako jediný v České republice zabývá dějinami školství už od svého založení. Vývoj muzea nebyl vždy kontinuální a navzdory různým vývojovým peripetiím si vydobyl přední pozici mezi moderními paměťovými institucemi. Současnému postavení pomohlo i sloučení muzea s veřejnou Pedagogickou knihovnou J. A. Komenského v roce 2011. Renomovaná historička pedagogiky Markéta Pánková, od roku 2005 ředitelka NPM a kdysi také pracovnice Muzea Jana Amose Komenského v Uherském Brodě, dokázala v nebytné zkratce provést čtenáře srozumitelným a přehledným způsobem proměnami muzea od jeho založení v jubilejním Komenského roce 1892 přes zvraty způsobené oběma světovými válkami až po komplikované období po sametové revoluci, kdy paradoxně hrozil jeho zánik či drastické omezení působnosti (i proto, že původní atraktivní umístění NPM ve Valdštejském paláci muselo muzeum uvolnit Senátu ČR a přesunout do podstatně skromnějších prostor ve Valdštejské ulici 18-20). Historický exkurz do minulosti instituce ukázal,

1 PÁNKOVÁ, Markéta, 2021. *Dějiny Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského*. Praha, 196 s. ISBN 979-80-86935-5; JERÁBKOVÁ, Blanka & KOVÁŘOVÁ, Helena, 2020. *Comenius – meisterhaft ins Bild gesetzt*. Přerov, 180 s.; KOVÁŘOVÁ, Helena, 2020. *Komenský ve sběratelství*. Přerov, 136 s. ISBN 978-80-87190-61-6.

jakou důležitou roli hrálo Národní pedagogické muzeum od dokončení kulturní emancipace českého národa na konci 19. věku přes celé bouřlivé 20. století. Své poslání neztratilo ani v současnosti, ba naopak, kdy úspěšně pomáhá vytvářet obraz dějin výchovy, vzdělávání a současného školství v České republice. Poslední dvě decénia byla i svědkem řady výstav pro školní exkurze i širokou kulturní veřejnost, zvláště ve spojení se stále narůstajícími sbírkovými fondy muzea. NPM uspořádalo i řadu odborných seminářů s pedagogickým a komeniologickým zaměřením. V neposlední řadě je NPM i garantem edičních aktivit, z nichž nutno poukázat zejména na nově založený časopis *Historia scholastica*, který vychází od roku 2015 v tištěné i elektronické podobě. Přirozeně v rámci prezentace školství je největší zájem o osobnost Komenského jako o jednoho z nejvýznamnějších představitelů českých a evropských kulturních dějin. Ostatně impulzem k napsání a vydání této reprezentativní publikace v letošním roce se stalo i 350. výročí úmrtí Komenského a blížící se připomenutí jeho narození před 430 lety. Nelze pochybovat o tom, že NPM patří k našim ústředním paměťovým institucím, které důstojně a moderním způsobem pomáhají udržovat paměť národa a znalost vlastního kulturního dědictví. Autorka také ve svém líčení osudů NPM nezapomíná na zásluhy předchozích generací učitelů, historiků a komeniologů, kteří se podíleli na rozvoji badatelské a publikační činnosti a také na vytváření bohatých sbírek jak knih, tak školních a didaktických pomůcek včetně naprosto ojedinělé kolekce školních obrazů.

Nedílnou součástí knihy, přehledně členěné do menších přehledných, tematicky sevřených a relativně samostatných kapitol, vždy ovšem pečlivě opatřených poznámkovým aparátem pod čarou, je také velmi bohatá přílohová část s výčtem minulých i nedávných muzejních aktivit a množstvím barevných reprodukcí, plakátů i fotografické dokumentace z činnosti NPM. Velmi informativní hodnotu mají třeba seznam a obsah desítek mezinárodních konferencí, domácích i zahraničních, pořádaných muzeem v posledním dvacetiletí. To je bilance úctyhodná, která došla po právu i mezinárodního uznání. Z historických zde publikovaných dokumentů zaujme rozsáhlý autentický tzv. *Denník Musea Komenského* z roku 1893, který přináší nejen

ohlédnutí za tehdejšími oslavami 300. výročí narozenin Učitele národů, ale přesvědčivě dokládá dobovou optimistickou atmosféru české kulturní společnosti a zejména sebevědomí nové generace českého učitelstva. Mezi informační kapitoly v přílohové části je vložen také seznam českých ministrů školství za poslední dvacetiletí (od roku 2002 jich bylo čtrnáct!), doprovázený stručným hodnoticím komentářem autorky. Takže nejlepší ve vztahu k muzeu vychází Petra Buzková, za jejíhož ministrování byla do funkce uvedena současná ředitelka. Nejhůře z té plejády vesměs šedivých osobností vychází ministr Josef Dobeš, pravda celkově neoblíbený, který chtěl roku 2012 NPM úplně zrušit. Mnohem důležitější je ovšem seznam osobností, kterým se dostalo od roku 2006 ocenění za šíření Komenského odkazu a za rozvoj české i evropské vzdělanosti, a to udělením nové velké medaile Komenského. Autorem této bronzové umělecké plakety s výrazným plastickým portrétem Učitele národů je ceněný sochař Igor Kitzberger. Zjevně udělování této pocty se řídí i ohledy propagovat komeniánské ideály v zahraničí. Přesvědčivě o tom vypovídá skutečnost, že přibližně polovinu laureátů této ceny tvoří čtyři desítky vědeckých a kulturních osobností z Evropy, ale také z USA, Afriky a Asie. V seznamu nechybí ani přední umělci, kteří se výrazně zasloužili o šíření Komenského jména ve světě, zejména výrazná dvojice tvořená hudebníkem a kytarovým virtuosem Štěpánem Rakem a hercem Alfrédem Strejčkem. Oceněna byla i grafická tvorba dalšího laureáta Miroslava Huptycha, jehož koláže s motivem Labyrintu světa se dočkaly i zahraničního uznání. Sympatickým rysem při výběru kandidátů na velkou medaili Komenského je i zhodnocení celoživotního přínosu české vzdělanosti, jak se to stalo letos oceněnému devadesátiletému profesorovi Ivo Hlaváčkově, nestorovi českých pomocných věd historických.

Jak už bylo konstatováno výše, chválu si zaslouží i grafická výbava knihy, a to nejen barevná fotodokumentace z bohatých aktivit NPM, nýbrž také reprodukce titulních stran publikací a plakátů vydaných muzeem. Kniha přirozeně slouží také pozitivní sebe prezentaci Národního pedagogického muzea, ale nakonec – proč ne? Jednak usilovná a úspěšná práce nevelkého týmu pracovníků NPM si to zaslouží, ale

hlavně pojmám zmíněnou publikaci i jako výraz pocty a uznání předchozím generacím pedagogů, učitelů i komeniologů.

Další dvě recenzované novinky mají komeniologický charakter. Jedná se o publikace vydané Muzeem Komenského v Přerově a obě se zaměřují na reflexi Učitele národů ve výtvarném umění. Zahraničním badatelům a zájemcům je určeno dílko *Comenius-Meisterhaft ins Bild gesetzt* s vysvětlujícím podtitulem *Comenius-Bildnisse und ihre Wirkungsgeschichte* z pera Blanky Jeřábkové a Heleny Kovářové. S velkou akribií a důkladností se podařilo (snad až vyčerpávajícím způsobem) shrnout a detailně zachytit i pečlivě popsat všechny známé portréty Komenského (včetně těch údajných), a to se znalostí názorů dávnějších i poznatků zcela nedávných. Kdo se někdy podobné problematice věnoval, dovede si představit objem výzkumné práce a studia pramenů i literatury (nakonec přes dvě stovky věcných a odkazových poznámek jsou dostatečně výmluvné). Autorky zvolily logickou a velmi přehlednou strukturu své studie. I když se jedná zdánlivě o jakýsi katalog, není to žádný statistický výčet, ale poučený komentář k jednotlivým obrazovým položkám, kde jsou uváděny i rozdílné badatelské názory a i dosud neuzavřené odborné diskuse.

První oddíl této publikace je věnován jediným nesporně autentickým portrétům Komenského. Jedná se o rytiny od dvou Angličanů (George Glover a Thomas Crowe) a o portrét zhotovený Komenského krajanem Václavem Hollarem. Do této skupiny skutečného zpodobnění patří také portréty Komenského, zhotovené třemi holandskými portrétisty a grafiky, Crispinem de Pass, Davidem Logganem a Christiaanem Hagensem.

Nejstarší a zřejmě nejpřesnější je rytina George Glovera (činný 1625–1650) v knize *A Reformation of Schools* z roku 1642. Tento náčrt Komenského pansofických plánů *Prodromus pansophiae* (1639) vydal v Londýně Komenského přítel Samuel Hartlib. Uznávaný Glover (oficiální portrétista i královské rodiny) se s Hartlibem znal osobně a zřejmě zpodobnil českého refomátora na přání významného Komenského příznivce Jamese Usshera, anglikánského biskupa z irského Armaghu. Působivý portrét zachycuje Učitele národů v plné síle aktivního padesátníka,

který se právě za tehdejšího pobytu v Anglii těšil přízni reformně naladěné opozice. Gloverova portrétní rytina se pak ještě objevila v dalších anglických vydáních Komenského děl. Kolem portrétu od jiného slavného českého exulanta Václava Hollara (1607–1677) tak jasno není. V pozdějším latinském dopise z roku 1647 se Komenský zmiňuje, že v době svého londýnského pobytu (1641–1642) jednal o možné ilustrační spolupráci při vydávání Komenského děl. Ovšem zda o tom skutečně jednali osobně a zda při té příležitosti český grafik zhotovil portrét, známý ovšem až z vydání o deset let později (a to z roku 1652 s anglickým komentářem, že se jedná o šedesátiletého Komenského, ale bez Hollarovy signatury), není jisté. Názory se tu velmi rozcházejí – od nadšeného konstatování, že se jedná o Hollarův nepochybný originál, až po mínění, že Hollar rytinu z roku 1652 jen mírně upravil dle Gloverovy předlohy z roku 1642. I zde platí „přání otcem myšlenky“, a tak např. Otakar Odložilík, bohužel bez důkazu, tvrdil, že Hollar skutečně Komenského v Londýně v letech 1641–1642 namaloval a že se pak předloha ztratila. Sporný je i třetí tzv. autentický anglický portrét, který zhotovil rytec Thomas Crowe pro londýnské vydání *Janua linguarum reserata* v roce 1656. Většina badatelů se ale domnívá, že se jedná nejspíše jen o variantu Gloverovy či Hollarovy rytiny.

U holandských podobizen je to mnohem jednoznačnější. Slavná podobizna Komenského sedícího u stolu s glóbusem a školním pozadím, který tvoří frontispis luxusního souborného amsterodamského vydání *Opera didactica omnia* z roku 1657, se dočkala pro svou věrnost i uměleckou hodnotu všeobecného pozitivního ohlasu. Autoři jsou uvedeni na spodku rytiny nenápadným monogramem „*Crisp de Pass delin D. Log fec*“. Původní předlohu (nedochovanou) tedy vytvořil Crispinus de Pass mladší (asi 1593 – po 1657), vyhledávaný portrétista a knižní ilustrátor a také majitel úspěšného amsterodamského uměleckého nakladatelství. Samotnou rytinu zhotovil David Loggan (1634–1692), úspěšný kosmopolitní umělec, narozený v pobaltském Gdaňsku, ale působící hlavně v Amsterdamu, v závěru života poté v Oxfordu. V Anglii si vydobyl velké renomé, portrétoval přední osobnosti včetně krále Karla II. (kterému Komenský věnoval jedno ze svých děl). Zmíněný Crispinus de Pass je také autorem titulního listu amsterodamského vydání

Komenského *Předsíně jazyků* (*Vestibulum rerum et linguarum*) z roku 1658, na které je zachycen Učitel národů sedící v křesle před svými stojícími žáky. Třetí z autentických holandských portrétů vytvořil další amsterodamský grafik Christian Hagens (činný v polovině 17. století). Jeho zobrazení s latinským textem znázorňuje Komenského sedícího na vysoké židli pod oknem a píšícího perem do rukopisné knihy na stole. Mědiryt je datován rokem 1665 a opatřen latinským popiskem s textem *Johan-Amos Comenius aetatis suae MDCLXXIV* (je tu jistý rozpor, v uvedeném roce bylo Komenskému 73, a ne 74 let). Postava zobrazena od pasu nahoru připomíná předchozí rytiny Loggana a Crispina. Někteří badatelé (J. V. Klíma) dokonce přicházejí proto s hypotézou, že vůbec nejstarší portrét Komenského namaloval Crispinus de Pass v Londýně už mezi lety 1641–1642 (kdy tu prokazatelně působil, a nikoliv po svém přesídlení do Amsterodamu 1656), a tak prý jeho dnes ztracenou předlohu použili zmínění rytci Glover a Hollar.

Záhady a nejasnosti doprovázejí i další dva patrně neautentické portréty, tentokrát barevné olejomalby slavného Rembrandtova žáka Juriana Ovensa (1623–1678) a jeho mnohem věhlasnějšího učitele Rembrandta van Rijna (1606–1669). Dnes tolik v českém prostředí známý Ovensův portrét učence vyniká skvělým provedením a na diváka působí podmanivým kouzlem energické oduševnělé osobnosti. I ve srovnání s předchozími rytinami lze nalézt sice shodné rysy, nicméně jednoznačné důkazy o autentičnosti chybí. Zapadlé dílo se objevilo náhodně až na amsterodamské aukci v roce 1905. Předního komeniologa té doby, Slováka Jána Kvačalu, informoval ihned jeho holandský přítel francouzským dopisem s tím, že se jedná o „*portrait de J. A. Comenius, celebre pedagogue*“. Kvačala chtěl obraz koupit, ale následně jej získalo Rijksmuseum. Poprvé se pak tento portrét objevil v českém prostředí jako frontispis bibliofilského vydání *Kšaftu umírající matky Jednoty bratrské* v roce 1908 a od té doby se objevil v desítkách dalších publikací. Kvačalovo přesvědčení podpořil umělecký historik J. V. Klíma hypotézou, že Ovensův portrét byl namalován na zakázku amsterodamské městské rady. Tento názor (či spíše „zbožné přání“) sdílela neochvějně česká kulturní veřejnost i většina odborníků, nicméně dnes

mezi zasvěcenými znalci převládá názor, že z Ovensova plátna na nás nehledí Učitel národů, ale nějaký neznámý učenec! Škoda, přeškoda!

O velký rozruch se v nedávné době postaral holandský historik umění Ernst van der Wettering, jenž u příležitosti výstavy k 400. výročí Rembrandtova narození v roce 2006 vytvořil důkladný katalog mistrova díla. Uvedl zde i plátno z florentské galerie Pitti, označované tradičně jako tzv. Portrét starého rabína, snad Rembrandtova přítele Saula Levyho Morteýra? Wettering označil toto zobrazení sedícího starce jako portrét Jana Amose. Jeho „objev“ nebyl bohužel podepřen důkazy. Ostatně s myšlenkou, že florentský obraz je vlastně portrétem Komenského, přišel již ve válečném roce 1915 v obsáhlém článku historik Gustav Jaroš řečený Gamma. Komeniologové se s tímto názorem neztotožnili, upozorňovali i na odlišné rysy tváře a vousu (v komparaci s autentickými rytinami i Ovensovým portrétem). Přesto Wettering za svým tvrzením stojí a svými rozhovory s českými novináři dosavadní veřejné (ale částečně i odborné) mínění zviklal ve prospěch svých argumentů. Nutno uznat, že jisté indicie zde existují. Rembrandt a Komenský byli v Amsterdamu blízkými sousedy, znát se v šedesátých letech 17. století mohli a oba muži se také těšili úctě a podpoře bohatých mecenášů, zbrojařské rodiny de Geerů (jejíž příslušníky Rembrandt maloval a Jan Amos jim s vděčností připisoval své knihy). Z fiktivního setkání těchto dvou osobností vytěžil ostatně podklad pro svůj úspěšný životopisný film o Komenském s názvem *Jako letní sníh* režisér Lubomír Hlavsa (2020). Na scénáři se nakonec po váhání podílel i autor těchto řádků. Jistě ke zdaru filmového díla přispěly i mimořádné herecké výkony Aloise Švehlíka (Komenský) a Igora Bareše (Rembrandt). Nakonec jejich osobní setkání ani to, že mistr Komenského portrétoval, se vyloučit úplně nedá. Nakonec důležitější než střízlivá a pochybovačná skepse byl asi dopad filmu pro šíření Komenského všelidského poselství.

Druhou část posuzované publikace neshledávám za až tak badatelsky vzrušující, i když ji také považuji za nesmírně důležitou. Je totiž věnována portrétům Komenského od 18. století do současnosti. Ve starším období, a to zejména v německém, anglickém, a také od počátku 19. století v českém prostředí převládá inspirace anglickými

a holandskými rytinami s nespočetnými variantami. Tradičními autentickými portréty se volně inspirovali také malíři českého národního obrození jako František Šír, Josef Rybička, Jaroslav Čermák, Václav Brožík a na konci této éry vlastenecké adorace Učitele národů také Mikoláš Aleš. Vytváří se tak oblíbený „typus“ Komenského, pronikající do všech českých škol a školních obrazů. Pochopitelně až od první republiky se inspirovali umělci nově objeveným, ale sporným Ovensovým portrétem. Ten inspiroval grafické dílo Maxe Švabinského i jeho žáka Cyrila Boudy. Autorky i tuto závěrečnou část katalogu doprovázejí zasvěcenými poznámkami a komentáři. Bylo by přínosné, kdyby tato dámská autorská dvojice ve svém zájmu o výtvarné zpodobnění Komenského pokračovala obdobnou precizní studií zaměřenou na sochařská díla, sochy i busty.

Neméně záslužný příspěvek představuje bohatě a barevně ilustrovaná knížka, vytištěná ve větším formátu na křídovém papíře, napsaná a sestavená Helenou Kovářovou, spoluautorkou výše zmíněné publikace. Název *Komenský ve sběratelství* opět upřesňuje podtitul *Katalog vybraných komenian ze sbírky Muzea Komenského v Přerově*. Jedná se sice o katalog, ale opět pečlivě zpracovaný s přesnými odkazy, místním i osobním rejstříkem. Vydání představuje užitečný ediční počín Muzea Komenského v Přerově, které datem svého vzniku 1888 drží primát mezi komeniánskými institucemi v celé České republice. Impulzem k vydání bylo sice aktuální 350. výročí Komenského úmrtí, ale také okolnost, že podobný přehled dosud chyběl. I když pro účely tohoto katalogu byly vybrány jen tištěné předměty (bohužel sem nebyly zařazeny medaile a pamětní plakety), nepochybně se stane tato kvalitně vytištěná a bohatě ilustrovaná knížka vyhledávanou pomůckou nejen pro širokou sběratelskou obec filatelistů a filumenistů, ale i pro sběratele pohlednic a různých reklamních a propagačních materiálů se zaměřením na komeniánskou tematiku. Přerovské muzeum se zde může pochlubit především kompletní sbírkou českých i zahraničních známek s portrétem Komenského včetně obálek prvního vydání s příležitostnými razítky. Druhou zásadní částí katalogu je obsáhlá a různorodá část věnovaná filokartii, konkrétně muzejní sbírce starších

i novodobých pohlednic zobrazujících jak Komenského historické portréty, sochy a památníky, tak i místa s jeho působením v Česku spojená. Sem patří i pohlednice s historickými barevnými reprodukcemi vlasteneckých obrazů s námětem Komenského života (Václav Brožík, Mikoláš Aleš, Alfons Mucha, Adolf Liebscher, Josef Mauthauser, Jan Skramlík, Gustav Sýkora, Vladimír Stříbrný ad.). V katalogu je prezentován i zcela ojedinělý soubor pohlednic, vydávaný počátkem 20. století v Praze Bolzanovým učitelským sirotčincem. U portrétu Komenského v oválu (podle Logganovy předlohy) jsou různé vybrané citáty s mravoučným a výchovným poučením, přičemž neméně zajímavé jsou texty psané jednotlivými odesílateli. Kromě české komeniánské topografie autorka zařadila do katalogu rozsáhlou kolekci pohlednic z Naardenu, zejména s vnitřní uměleckou výzdobou Komenského památníku. Cenná, i když kratší je filumenistická část, obsahující mj. i reprodukcce vzácných nálepek z firmy Vojtěcha Scheinosta Solo v Sušici z první poloviny 20. století. Zobrazovaly portrét sedícího Komenského a stojícího žáka s nápisem Matiční domácí zápalky a s výzvou „České dítě patří do české školy“. Jejich koupí se měla podpořit Ústřední Matice školská v národnostně smíšeném pohraničí. Speciální sekci tištěných komenian tvoří také sbírka školních rozvrhů s portrétem Komenského a dalších národních osobností, oblíbených zvláště v předválečném období (např. jako příloha k populárnímu časopisu *Mladý hlasatel*). Zobrazená paleta drobných tisků s vyobrazením Komenského je vskutku široká, přesto tu postrádám ukázky z československé a české notafilie, tedy bankovek s Komenského portrétem. Určitě podobně pečlivé zpracování by si zasloužila katalogizace mincí a zejména medailí a plaket, často vynikající umělecké hodnoty. To je výzva i pro přerovské muzeum, které se právě nyní dokázalo před českou odbornou veřejností takto úspěšně prezentovat svými dvěma skvělými publikacemi.

Kadlec, Petr, 2020.
***Vzdělání – společnost –
hospodářství. Utváření
profesně-vzdělávací
infrastruktury v Předlitavsku
od poloviny 19. století do roku
1914 na příkladu rakouského
Slezska.***



Červený Kostelec: Pavel Mervart, 669 s.,
24 s. obrazové přílohy.

ISBN 978-80-7564-461-9 (Pavel Mervart),

ISBN 978-80-7599-228-4 (Ostravská univerzita)

Magdaléna Šustová^a

^a Muzeum hlavního města Prahy
sustova@muzeumprahy.cz

Publikace ostravského historika Petra Kadlece je jedním z výstupů projektu „Vzdělání, hospodářství a společnost 1848–1914: Socioekonomické souvislosti profesně-vzdělávací infrastruktury v rakouském Slezsku“ a shrnuje autorovy dlouhodobé výzkumy

na poli odborného školství ve 2. polovině 19. a začátku 20. století. Po pracích Zdeňka Černohorského, Karla Dvořáka a Františka Loma, které vycházely od závěru 60. do počátku 80. let 20. století, jsme se tak po velice dlouhé době dočkali monografie věnované odborným školám.

Autor čerpal z archivních fondů jednotlivých škol, Obchodní a živnostenské komory Opava, Zemské školní rady v Opavě a Zemské vlády slezské v Opavě, které jsou uloženy v Zemském archivu v Opavě a Státních archivech Bruntál, Frýdek-Místek, Karviná a Opava, dále pak z dobových publikací, periodik, výročních zpráv jednotlivých ústavů

a dalších periodicky vydávaných tiskovin (především statistických přehledů a legislativních předpisů).

Monografie je rozdělena do obsáhlé úvodní části, která shrnuje použité metodologické postupy, pramennou základnu, a představuje studium profesního vzdělávání jako badatelský problém. Hlavní část publikace je rozdělena do tří částí, z nichž první je věnována vztahům mezi odborným vzděláváním, hospodářstvím a společností v 19. století; následující dvě kapitoly, které jsou klíčovou částí monografie, se věnují vývoji soustavy profesně vzdělávajících škol v Rakousku a ve Slezsku. Obě tyto části autor rozdělil na menší celky, které se věnují jednotlivým odborným oblastem podnikání (průmysl a živnosti, obchod, zemědělství). Zvláštní kapitoly se věnují vzdělávání dívek a mimoškolním vzdělávacím aktivitám (oborové spolky, muzea a výstavy, periodika, kočovné přednášky apod.). Toto tematické dělení je zcela logické, jeho užití je nutné především kvůli legislativnímu vývoji odborného školství, kdy v průběhu 19. století byly tyto školy vedeny různými oborovými ministerstvy, což autor vystihuje popsáním meziresortní spolupráce. Díky tomuto tematickému rozdělení je spleť problémů odborných škol velmi přehledně podána.

Autor se ovšem neomezil na podání prostého shrnutí vývoje jednotlivých slezských ústavů, ale jejich vznik i fungování široce ukotvil do hospodářské politiky Předlitavska i snah slezských průmyslníků a různých oborových společenstev o zkvalitnění lokálních produktů a poukazuje na důležitost oborových škol v existenci místního průmyslu. Snaží se kontinuálně sledovat počet škol i jejich žáků a zároveň srovnávat Slezsko s dalšími zeměmi Předlitavska. Tato komparace, jak autor sám podotýká, je v některých případech velmi obtížná, protože dobové statistiky oborové školy odlišují velmi problematicky, případně vůbec. Velmi inspirativně jsou pojaté i kapitoly věnované dívčímu vzdělávání, což je oblast v posledních cca 20 letech velmi hojně zpracovávaná. Autor se dle vlastních slov soustředil na vzdělávání dívek, které musely získat dovednosti pro svou budoucí obživu; nikoli na ty, které sily své intelektuální potřeby.

Petr Kadlec v této monografii prokázal nejenom vynikající rozhled po pramenné základně a odborné evropské literatuře, ale především

dokázal vývoj odborného školství i mimoškolního vzdělávání zasadit do hospodářské a sociální politiky státu. Vytvořil tak plastický obraz intelektuálního rozvoje regionu a poukázal na mimořádně důležitou funkci školství v ekonomickém rozvoji. Mimořádně zdařilou monografií lze doporučit nejenom historikům, ale též sociologům či ekonomům. Můžeme jen doufat, že Petr Kadlec přijde s dalšími, obdobně zdařilými výstupy svého bádání.



Valeš, Vlasta, 2020.
*Der Schulverein Komenský:
 150 Jahre tschechisches
 Schulwesen in Wien [Školský
 spolek Komenský: 150 let
 českého školství ve Vídni].*
 Wien: Schulverein Komenský, 360 s.
 ISBN 978-3-200-06909-1

Martina Halířová^a

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna
 J. A. Komenského
 halirova@npmk.cz

V poslední době se zájem badatelů a badatelek v oboru sociálních a kulturních dějin v českých zemích upřel na menšinové školství, které je reflektováno zatím až na výjimky pouze

v podobě článků.¹ Většina prací se zajímá o menšinové školství na území dnešní České republiky, reflexe dějin českého menšinového školství v zahraničí jsou ojedinělé.² K nim se řadí i objemná kniha z pera autorky Vlasty Valeš rekapitulující 150 let působení Školského spolku Komenský ve Vídni. Vlasta Valeš se dlouhodobě věnuje dějinám české

- 1 Tuto výjimku představují knihy: ŠIMÁNEŠ, Michal, 2019. *České menšinové školství v Československé republice: ke každodennosti obecných škol v politickém okrese Ústí nad Labem*. Brno: Masarykova univerzita; ŘEHÁČEK, Karel, 2019. *Jménem národa a pro národ!: české školství v národnostně smíšených oblastech jihozápadu Čech v letech 1880–1945*. Praha: viaCentrum s. r. o.
- 2 ČEJKA, Jiří, 1992. Spor kolem české školy zbrojováků v Newcastle. *Forum Brunense: sborník prací Muzea města Brna*, s. 152–58; MATUŠEK, Josef, 1993. *České školy v Chorvatsku (1922–1941). Přehled kulturních, literárních a školních otázek*, s. 65–86; MORAVCOVÁ, Ilona, 2006. *České menšinové školy v rumunském Banátě: od jejich založení do vypuknutí 2. světové války*. In: *Theatrum historiae: sborník prací Katedry historických věd Fakulty filozofické Univerzity Pardubice*. Pardubice: Univerzita Pardubice 1, s. 281–308; MORAVCOVÁ, Ilona, 2006. *Obrázky z dějin českého menšinového školství v zahraničí*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

menšiny ve Vídni, což zúročuje také v recenzované knize, do které přispěli Alexandra Blodigová a Jan Kahuda z Národního archivu v Praze.

Jak se sluší na jubilejní publikaci, kniha přibližuje okolnosti vzniku spolku a jeho někdy až turbulentní dějiny, které byly ovlivněny politickými událostmi. Kniha je logicky členěna podle chronologických milníků 1868–1918, 1918–1938, 1938–1945, 1945–1948, 1948–1968, 1968–1993 a 1993 až současnost. Publikace představuje soubor cenných dokumentů o každodennosti školského spolku a jím zřizovaných škol, popis jeho fungování a kroků v jednotlivých obdobích, zároveň odráží důležité téma česko-německých vztahů. Osudy školského spolku představují jejich zrcadlo – pokud byly vztahy napjaté, čelil spolek nevoli vídeňských úřadů, když naopak došlo ke konsolidaci (zvláště po roce 1920), stal se spolek respektovaným partnerem. Doba po první světové válce znamenala pro spolek období největšího rozkvětu. Došlo k nárůstu počtu členů a zřizovaných škol, byla založena střední škola, dokončena výstavba nových moderních budov a vznikla Ústřední knihovna Komenského. Zajímavostí je koncept péče o žáky spolkových škol, která měla podobu tzv. komplexní péče o dítě – jednalo se o zdravotně-sociální péči, přičemž chudým dětem byla péče poskytována zdarma. Součástí byly pobyty v přírodě a ozdravovnách, školní kuchyně, lyžařské pobyty a lékařská péče. Slibný rozvoj narušila hospodářská krize a následná radikalizace společnosti v Rakousku. Nástup nacistů k moci vyvolal v české menšině obavy. Ve snaze o záchranu projevil školský spolek loajalitu vůči novému režimu, přesto musel čelit úbytku žáků, rovněž docházelo k perzekuci židovských učitelů a studentů. Na základě nařízení vídeňské školní rady museli být neárijci propuštěni ze všech zaměstnání na veřejných školách. Někteří z nich spatřovali naději v návratu do Československa. S vypuknutím druhé světové války se navzdory projevené loajalitě vůči režimu situace spolku zhoršila, v letech 1941–1942 byly české menšinové spolky nuceně rozpuštěny. Navíc školský spolek nezískal na školní rok 1941/42 právo veřejnosti a děti byly převedeny do německých škol. Kniha sleduje i zapojení některých absolventů a vyučujících do odbojové činnosti.

Po skončení války obnovil školský spolek Komenský opět svoji činnost. Jeho další působení je popisováno v užším rámci osudů české

menšiny ve Vídni, přičemž dění poznamenala také reemigrace zpět do Československa, která trvala až do roku 1949. Autorka sleduje osudy navrátilců do vlasti a upozorňuje na to, že někteří reemigranti se kvůli novým politickým poměrům v Československu po nějaké době vrátili zpět do Vídně. Uvnitř české menšiny ve Vídni došlo k rozpolcení politických názorů a fungování školského spolku ovládlo Sdružení Čechů a Slováků v Rakousku, které bylo loajální ke komunistickému režimu v Československu. Tato skutečnost ovlivňovala činnost spolku až do roku 1989 a měla vliv na složení personálu, obsah učiva i používané učební materiály. Státní subvence z Československa se stala významným nástrojem k prosazování cílů režimu ve školském spolku. Kvůli nesouhlasu s komunistickou politikou řada rodičů odhlásila své děti ze spolkových škol. Za zmínku stojí, že – i přes rozdílný politický vývoj obou zemí – školský spolek nadále organizoval prázdninové pobyty dětí v Československu. Kvůli odlivu žáků byl nucen hledat úsporná opatření v podobě odprodeje nevyužitých budov, přesto, ovlivněn ideologií, odmítal děti emigrantů. Spolek nadále spoléhal na subvence ze strany československého státu, který se tak snažil zachovat svůj vliv na ideologické směřování školy. Ke zlepšení finanční situace došlo v roce 1980, kdy rakouské ministerstvo školství převzalo část platů vyučujících, podmínkou bylo složení nostrifikačních zkoušek. Až sametová revoluce přinesla zásadní změny do směřování školského spolku Komenský. Po dlouhé době došlo k postupnému sjednocení české menšiny, přesto musel spolek zpočátku řešit zděděnou nevyhovující finanční situaci, která se zhoršila kvůli zastavení subvencí ze strany České republiky. Mezníkem v dějinách spolku se stal rok 1993, kdy došlo ke změně členské základny. Ustavením Poradního sboru pro českou národnostní skupinu při Spolkovém kancléřství se podařilo získat podporu ze strany rakouského státu. Do opětovného ohrožení se české menšinové školství dostalo ve školním roce 1995/96, kdy bylo ze strany rakouského ministerstva školství zamítnuto zřízení plánovaného gymnázia. Díky neúnavné činnosti Karla Hanzla, starosty spolku, se podařilo toto nebezpečí odvrátit a ve školním roce 1996/97 byla otevřena bilingvní sekundární škola, která byla mezistupněm mezi hlavní školou a gymnáziem. Později byla i základní spolková škola přeměněna na bilingvní,

tím bylo dosaženo zkvalitnění výuky. K úplné obnově středního menší-nového školství došlo ve školním roce 2000/2001 otevřením vyššího stupně reálného gymnázia. Důkazem o dobré úrovni českých škol se stalo udělení práva veřejnosti na neurčito.

Činnost školského spolku Komenský je sledována až do současnosti. Součástí knihy jsou i životopisy významných členů spolku, jeho vyučujících a bývalých žáků a žákyň. Čtenář díky tomu nahlédne do osudů českých rodin ve Vídni, jejichž někteří členové působili i na území českého státu a zapsali se do kulturního a politického života nejen Vídně a Rakouska, ale i České republiky.

Zajímavou skutečnost představuje informace o Archivu Školského spolku Komenský, jehož uspořádání podle archivní metody České republiky proběhlo ve spolupráci s Národním archivem v Praze, projekt inventarizace byl financován českým ministerstvem zahraničních věcí. Archiv spolku představuje jediný zinventarizovaný archiv české menšiny ve Vídni a je cenným zdrojem pro výzkum domácích i zahraničních badatelů. Bohužel podobný pozitivní obrat nezaznamenala knihovna (bývalá knihovna Komenského), která stále čeká na své zpracování a je pro veřejnost nepřístupná.

Autorka pro sepsání publikace zvolila chronologickou metodu, vytěžila prameny z archivu školského spolku i národních archivů. Kniha představuje zajímavý vhled do předválečných a poválečných dějin Rakouska a Československa, přičemž je do nich zasazen život české menšiny ve Vídni, která představuje hlavní centrum zájmu. Zmiňuje legislativní opatření, která ovlivnila situaci české menšiny v Rakousku a její život. V závěru je představena současná činnost Školského spolku Komenský a jsou zmíněny další menšinové spolky, které působí ve Vídni, reflektován je zejména kulturní a společenský život menšiny. Za nejceněnější součást knihy považují vzpomínky vídeňských Čechů a absolventů škol Komenského na dobu studií či problémy, se kterými se museli potýkat. Tyto reminiscence jsou součástí kapitol reflektujících druhou světovou válku a vývoj po roce 1948 a představují cenný zdroj informací nejen o fungování spolku, ale vypovídají i o zkušenostech a činnosti významných osobností menšiny.

Předností knihy je dvojjazyčnost. Kniha představuje cenný zdroj informací pro zájemce o dějiny české menšiny ve Vídni a současný život české menšiny ve Vídni. Její nevýhodou je malá dostupnost pro český knižní trh, knihu lze zakoupit přes Školský spolek Komenský.

**Bartošová, Jana, Šimek, Jan
& Šustová, Magdaléna, 2019.
*Od školdozorce k inspektorovi.
Historie školní inspekce.***



**Praha: Česká školní inspekce, Národní
pedagogické muzeum a knihovna
J. A. Komenského, 120 s.
ISBN 978-80-86935-46-1**

Jaroslav Müllner^a

^a Praha, Česká republika
jardamullner@seznam.cz

Historie školního dozoru je v odborné pedagogické literatuře popelkou. Je proto třeba vysoce ocenit počín obou spolupracujících vydavatelů a zejména autorů vydané publikace, kterým

vlastně otevřeli novou, velmi zajímavou kapitolu dějin pedagogiky a školství vůbec. Školní dozor či školní inspekce je v dosavadních publikacích, které se věnují dějinám vzdělávání v českých zemích, vesměs zmiňována okrajově, zpravidla jako součást školské soustavy, která zajišťuje dohled nad školami pro účely jejich řízení příslušnou autoritou, ať jí byla církev, vrchnost, města, univerzita, nebo stát. Tím spíše je záslužné a svým způsobem odvážné vytvořit „první systematické zpracování historie školské inspekce v českých zemích“ (s. 9), kterým autoři vstoupili na nové území historického výzkumu. Struktura a organizace inspekce škol totiž do značné míry ovlivňuje řízení vzdělávání, protože rozhodování o školách a jejich vedení závisí do velké míry na kvalitě informací, dnes bychom řekli dat, které má řídicí autorita k dispozici a na jejichž základě stanovuje pravidla fungování škol a rozhoduje o změnách všeho druhu.

Publikace je kromě úvodního slova Ústředního školního inspektora, úvodu a závěru, členěna do sedmi kapitol, obsahuje shrnutí v anglickém jazyce, seznam pramenů a použité literatury a bohatou obrazovou přílohu, rozprostřenou v textu samém, která přenáší čtenáře

do dobového kontextu, čímž podstatně zvyšuje atraktivitu a čtivost publikace. Obrazové přílohy pocházejí ze sbírek Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského a (po roce 1989) ze zdrojů České školní inspekce. Jednotlivé kapitoly se soustřeďují na jednotlivá historická období českých dějin, oddělená významnými dějinnými zlomy, které vždy měly významný dopad na osudy školství v českých zemích a tím i na organizaci školního dozoru a školní inspekce.

Jednotlivé kapitoly jsou zpravidla uvozeny kratším či rozsáhlejším vstupem, který obsahuje základní informace o historické situaci, o společenských, politických a ekonomických poměrech v daném období v českých zemích a o stavu školství u nás. Historický vývoj soustavy škol a zejména školního dozoru je pak ilustrován na životních osudech významných osobností, které se zásadně podílely na rozvoji nebo též úpadku škol, protože autoři se nebáli zařadit do této části i osoby, které zanechaly v historii českého školství velmi temné stopy. Tento koncept je velmi zdařilý, protože oživuje text publikace reálnými příběhy a činí ji velmi čtivou i pro laika, který se jinak touto problematikou nezabývá.

První kapitola obsahuje stručný exkurz do historie školství u nás od samého počátku, tedy od 10. století. Popisuje postupný vznik a vývoj farních, klášterních a katedrálních škol, význam vzniku Univerzity Karlovy a její vliv na rozvoj nižších škol. Jednotlivé epochy jsou (s patřičným důrazem na organizaci školního dozoru) ilustrovány na životních osudech významných historických postav, jako byl Adam Rosacius z Karlsperka, Martin Bacháček, Jan Jesenius, Jan Amos Komenský. Obsahuje také potřebný komentář ke změnám, které nastaly v českých zemích po bitvě na Bílé hoře a které byly úzce svázány s působením jezuitského řádu.

Od tereziánských reforem k roku 1868 popisuje vývoj školství a školního dozoru kapitola druhá. Vliv osvícenství zaměřil pozornost vládnoucího rodu, tehdy Marie Terezie a Josefa II., na roli státu ve vzdělávacích soustavách. V této oblasti byla oslabena moc církve a podstatně vzrostl vliv státu, a to včetně školního dozoru. V kapitole je poměrně podrobně popsána práce studijní dvorské komise, ve které se objevila řada mimořádných osobností. Na jejich osudech a osudech dalších významných odborníků, jako byli František Karel Kresl, Josef Messmer,

Jan Antonín Pergen, Johann Ignaz Felbiger, Ferdinand Kindermann, Ignác Richard Wilfling, Antonín Marek, Antonín Hlavan, Josef Regner, Karel Alois Vinařický a mnozí další, je popisován tehdejší reformní vývoj. Na malém prostoru, vezmeme-li v úvahu hloubku a převratnost změn ve školství v této historické epoše, se zde autorům podařilo stručně, ale výstižně a přehledně popsat na tehdejší dobu revoluční změny ve školském systému včetně rostoucí role školního dozoru. Vydáním „*Všeobecného školního řádu...*“ 6. prosince 1774 došlo k vytvoření jednotného systému řízení škol, k vytvoření jejich struktury (školy triviální, hlavní a normální), vznikla možnost vzdělávání i pro dívky a byla zavedena, byť nepřímá, povinnost rodičů posílat děti do školy alespoň šest let. Byl stanoven základní povinný obsah vzdělávání, byly definovány kompetence a povinnosti pro jednotlivé stupně a orgány moci: „Náklady na triviální školy měly na starost obce a šlechta, výdaje hlavních škol byly zajišťovány z prostředků zemského fondu“ (s. 23). Podobně byly ustanoveny školní dozory: „Dozorem nad triviálními školami byl pověřen místní duchovní správce – farář. [...] Na ekonomické záležitosti školy dohlížel světský dozorce“ (s. 23). Dále byli jmenováni okresní školdozorci a nejvyšším úřadem v zemi byla Zemská školní komise pro Království české. Vrchním zemským školdozorcem byl kupříkladu výše zmíněný Ferdinand Kindermann.

Třetí kapitola se věnuje období mezi lety 1868–1918. Rakousko-vatikánský konkordát, upravující vztahy mezi Rakouským císařstvím a papežskou stolicí z roku 1855, který umožnil oddělit působení církve a státu ve vzdělávání, a prohraná válka s Pruskem roku 1866, která ukázala zaostalost společnosti, vytvořily situaci, kdy bylo možné a současně nutné přistoupit k zásadní reformě školství. Ta byla realizována novým školským zákonem ze 14. května 1869. Zákon přinesl novou organizaci i obsah výchovy. Školy byly rozděleny na obecné a měšťanské, byly stanoveny základní personální parametry, parametry dostupnosti, vzdělávání učitelů, obsah a rozsah vzdělávání a další závazná pravidla pro fungování škol. Jedním z klíčových ustanovení bylo následující: „nejvyšší řízení veškerého vyučování a vychovávání a dohlížení k němu přísluší státu“ (s. 51). Byly zřízeny školské úřady, které plně převzaly správu místo duchovních úřadů. Jednalo se

o třístupňový systém školních rad. Systém dozoru upravil pak další samostatný zákon z 8. února 1869 o dohledu nad školami. Největší tíha dozoru nad školami spočívala na bedrech okresních a zemských inspektorů. Ti neměli vůči místním školním radám ani školám či učitelům přímé řídicí kompetence, ale protože podávali zprávy a návrhy k okresním, respektive zemským školním radám, měly jejich případné výtky a doporučení velkou váhu. Mezi jejich povinnosti patřila také organizace učitelských konferencí a podpora dalšího vzdělávání učitelů. Tehdejší práce inspektorů a vývoj jejich činnosti je ilustrována na životě a díle Gustava Adolfa Lindnera, Beneše Metoda Kuldy, Františka Bílého, Josefa Auspitze, Josefa Peška a několika dalších osobností. Osvěžující je pasáž týkající se osudů inspektorů, kteří pocházeli z českých zemí, ale dosáhli významného postavení v zahraničí. Inu, v Čechách je málokdo prorokem.

Vznik samostatného Československa a jeho rozvoj až do tragického roku 1938 je předmětem kapitoly čtvrté. Nový stát v mnohém převzal legislativu z dob Rakousko-Uherska, včetně školství, ale některé změny bylo nutné učinit poměrně rychle. V první řadě šlo o sladění školské legislativy Předlitavska (Čechy, Morava a Slezsko) a Zalitavska, které spadalo dříve pod uherskou jurisdikci (Slovensko, Zakarpatská Rus), lišící se od rakouské. Zemské zřízení bylo ovšem zachováno. Dozor byl svěřen okresním školním výborům, jejichž odbornými referenty byli okresní školní inspektoři. Při návštěvě škol vykonávali kontroly veškeré dokumentace, materiálních podmínek, docházky dětí, dodržování osnov a obecné kvality výuky. V jejich kompetenci bylo též schvalování rozvrhů hodin, zpracování hodnocení učitelů a další činnosti. Jakkoliv byly jejich přímé řídicí kompetence minimální, požívali vysoké autority, neboť jejich dobrozdáním se řídil okresní školní výbor, který přímo řídil školy. Dále byly ustaveny zemské školní rady, jejichž úředníky byli zemští školní inspektoři. Ti dohlíželi mimo jiné na střední školy, na práci okresních inspektorů, okresních školních výborů a na činnost zkušebních komisí. Mezi jejich povinnosti patřil také dohled na práci učitelských ústavů připravujících učitele. Práce, radosti a strasti inspektorů, kteří pracovali často ve velmi složitých podmínkách, zejména v zaostalých částech státu, dobře ilustrují výňatky z dobových zápisů.

Také uvedení spisovatelů Eduarda Štorcha a Františka Flose v – čtenářstvu nejspíše neznámých – rolích školních inspektorů je výborným doplňkem historických faktů a souvislostí.

Létům německé okupace 1939–1945 je věnována pátá kapitola. Tato smutná doba je charakterizována snahou okupační moci české školství pokud možno co nejvíce zdevastovat a vést k zániku. Nedlouhý text nicméně obsahuje řadu zásadních informací o systematické likvidaci české vzdělanosti, které si dnes bohužel málokdo pamatuje a uvědomuje. Realita tehdejších represí je skvěle ilustrována na životě a „díle“ odpudivé osoby reprezentující okupační moc – inspektora Gustava Wernera.

Poválečná šestá kapitola popisuje pro další osudy českého školství zásadní období mezi lety 1945–1989. Bezprostředně po válce byla ústavním dekretem prezidenta republiky revitalizována školská legislativa z předválečného období. V roce 1948 byl vydán zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství. Povinná školní docházka byla prodloužena na devět let a struktura škol se změnila. Základní vzdělání se odbyvalo nejdříve na pětileté národní škole, na níž navazovala čtyřletá střední škola. Dnešní střední školy, školy III. stupně, byly také maximálně čtyřleté. V roce 1953 pak nový zákon č. 31/1953 Sb., zkrátil základní vzdělání na osm let a střední všeobecně vzdělávací škola byla pouze tříletá. V roce 1960 se zase vše vrátilo do starých kolejí – základní škola byla opět devítiletá. A po roce 1968 se vrátila i čtyřletá gymnázia. Školní inspektoři se stali součástí výkonné moci, kterou zastávaly národní výbory, od okresních výše. Prováděli dozor na školách v podobných oblastech, jako tomu bylo například v meziválečném období, avšak s velkým důrazem na ideologii a politiku, včetně projevů a postojů učitelstva. Z té doby jistě existují dokumenty, zprávy a písemnosti, kterými by vše bylo možné ilustrovat. A jistě jsou ještě dnes mezi námi pamětníci, kteří by suchý výčet událostí osvěžili vzpomínkami na tuto dobu. Snad se v budoucnu podaří takové informace do textu zařadit nebo je postupně vyhledat a publikovat samostatně.

Sedmá kapitola se věnuje změnám po roce 1989, vzniku České školní inspekce a dalšímu vývoji do současnosti. Zákon č. 171/1990 Sb., kterým byl zásadně novelizován zákon č. 29/1984 Sb., přinesl do

českého školství zcela novou situaci. Zanikl státní monopol ve vzdělávání, postupně vznikly soukromé a církevní školy, víceletá gymnázia, lycea a mimo jiné i Česká školní inspekce (ČŠI). Její postavení bylo pak následně upraveno a upřesněno zákonem č. 561/2004 Sb., školský zákon. Územní struktura ČŠI kopíruje krajské uspořádání. Inspektoři a kontrolní pracovníci vykonávají inspekční a kontrolní činnost ve všech oblastech vzdělávání – od pedagogické práce přes výsledky vzdělávání až po dodržování zákonů a závazných předpisů včetně obsahu vzdělávání, materiálních podmínek a ekonomického chodu škol. Autonomie ČŠI je vysoká, v podmínkách českého právního řádu mimořádná. Je tak v plné míře autonomní evaluační agenturou pro zjišťování informací o školách a školských zařízeních bez ohledu na zřizovatele. Její kompetence, práce, nástroje, práva a povinnosti jsou v této kapitole relativně stručně, ale přehledně popsány. Stálo by za úvahu, v kontextu předchozích kapitol celé publikace, oživit text konkrétními příklady ze života nebo připomenutím některých osobností, například těch, které stály za uplynulých 25 let v čele této organizace.

Publikaci *Od školdozorce k inspektorovi* je třeba ocenit nejprve za to, že otevřela dosud opomíjenou stránku historie školství. Lze se oprávněně domnívat, že se jedná o nové téma nejen u nás, ale i v jiných zemích. Ukazuje na nevelké ploše vývoj dozoru nad školami od raného středověku až po současnost. A jak už to u takového „pionýrského“ počínu bývá, otevřela tím řadu nových a zajímavých témat, které by mohly být inspirací pro další práci v této oblasti, což je mimořádně záslužné. Nový úhel pohledu na události minulé může docela dobře přinášet inspiraci pro řešení současných problémů. Přinejmenším může přinést poučení, na jehož základě nebude nutné opakovat chyby minulosti. Ocenit je třeba také celkové pojetí publikace. Kniha má potenciál oslovit širší publikum mimo pedagogickou odbornou komunitu a současně je dobrým zdrojem námětů pro další odbornou práci v relativně málo zpracované oblasti historie vzdělávání.

O autorech

About the authors

Magdaléna Faltusová

Magdaléna Faltusová je odborná pracovnice a archivárka v Oddělení výzkumu a prezentace odkazu P. Pittra v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského. Svou vědeckou práci zaměřuje na osobnosti Přemysla Pittra a Olgy Fierzové a jejich činnost. Je autorkou publikace *Milíčův dům Přemysla Pittra na pražském předměstí – příklad česko-německo-židovského soužití* (2008).

faltusova@npmk.cz

Gert Geißler

Gert Geißler působil na Humboldtově univerzitě v Berlíně, od roku 2013 je vědeckým pracovníkem v Německém institutu pro mezinárodní výzkum vzdělávání (DIPF) ve Frankfurtu nad Mohanem/Berlíně. Ve svých publikacích se zaměřuje především na dějiny německé školy v 19. a 20. století.

geissler@dipf.de

Martina Halířová

Martina Halířová v roce 2009 dokončila doktorské studium Historie na Univerzitě Pardubice, kde působila až do roku 2019 jako odborná asistentka, zároveň pracovala ve Východočeském muzeu v Pardubicích jako kurátorka. V současnosti působí v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského v Praze, zabývá se dějinami dětství, sociální a zdravotní péčí o děti a mládež a gender history. Zajímá se zejména o sociální patologii. Výsledky výzkumu publikovala formou monografie, zároveň je autorkou řady článků zabývajících se problematikou sociální péče o ohrožené děti.

halirova@npmk.cz

Martin Klečacký

Martin Klečacký je historik a vědecký pracovník Masarykova ústavu a Archivu AV ČR, v. v. i. Zabývá se politickými a sociálními dějinami habsburské monarchie a meziválečného Československa, vývojem veřejné správy, postavením úřednictva a vztahem mezi státní správou a politickou reprezentací. V minulém roce vydal monografii *Poslušný vládce okresu. Okresní hejtmán a proměny státní moci v Čechách v letech 1868–1938*.

klecacky@mua.cas.cz

Helena Kovářová

Helena Kovářová vystudovala historii a muzeologii na Slezské univerzitě v Opavě. Od roku 1999 pracuje v Muzeu Komenského v Přerově jako kurátor-historik pracoviště komeniologie a dějin školství. V oboru komeniologii se zabývá pozicí osobnosti J. A. Komenského v historické paměti a jeho ikonografií. Další její oblastí výzkumu jsou mapy Moravy ze 16.–18. století. Její badatelský zájem směřuje také k osobnostem školství regionu a vývoji drobných školních dokumentů.

kovarova@prerovmuzeum.cz

Jan Kumpera

Jan Kumpera je významný český historik a komeniolog. Je odborník na raný novověk a zabývá se komparativními evropskými dějinami s důrazem na kulturněhistorickou problematiku. Působí na katedře fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Přednášel a působil i na zahraničních univerzitách v Evropě, Spojených státech či Egyptě. Je autorem řady publikací a článků, které jsou vydávány v prestižních českých i zahraničních časopisech.

jkumpera@seznam.cz

Kristína Liberčanová

Kristína Liberčanová je odbornou asistentkou na Katedře pedagogických studií Pedagogické fakulty Trnavské univerzity v Trnavě. V současné době působí jako studijní poradkyně v magisterském stupni sociální pedagogiky a výchovy. Její vědecký zájem se soustředí především

na konstituování sociální pedagogiky jako vědní disciplíny z procesního hlediska. Ve svém výzkumu se zaměřuje na peer fenomén, sociálně-výchovnou prevenci, vysokoškolskou přípravu a profesní dráhu sociálních pedagogů. Vyučuje kurzy převážně aplikační povahy a praktickou výuku studentů. V současnosti se zabývá vývojem poradenského systému a disentu reformních církví v období socialismu. kristina.libercanova@truni.sk

Hans van der Linde

Hans van der Linde byl významný historik a komeniolog, působil jako ředitel Muzea Komenského v Naardenu. Své publikace věnoval zejména osobnosti a odkazu J. A. Komenského, byl autorem či spoluautorem řady výstav a spolueditorem publikací. Spoluorganizoval množství kulturních akcí či edukačních aktivit ve spolupráci se školami. Byl rovněž v profesionálním kontaktu se školským muzeem v Rotterdamu, ale i s dalšími institucemi z Nizozemí a České republiky, včetně Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze.

Světlana Markovna Marčuková

Světlana Markovna Marčuková je doktorka pedagogických věd a projektorka Výzkumného pedagogického centra J. A. Komenského při německém gymnáziu Peterschule v Petrohradu. Je rovněž zakladatelkou a vedoucí komeniologické sekce Petrohradského vědeckého svazu. marchukova@bk.ru

Jaroslav Müllner

Vystudoval učitelství matematiky a fyziky pro 5.–12. ročník na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, doktorát získal na PeF UK Praha v oboru teorie vyučování matematice, Ph.D. tamtéž v oboru srovnávací pedagogika. Pracoval jako učitel, školní inspektor, náměstek ministra školství, náměstek Ústřední školní inspektorky a jako ředitel sekretariátu předsedy Senátu Parlamentu ČR a tamtéž jako poradce místopředsedy. Od roku 2021 je v důchodu a nadále se zabývá otázkami srovnávací pedagogiky. Své výsledky publikuje v odborných médiích u nás i v zahraničí. jardamullner@seznam.cz

Karel Řeháček

Karel Řeháček je archivář Státního oblastního archivu v Plzni a pedagog katedry historie Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Zaměřuje se především na dějiny česko-německého soužití na západě Čech v 19. a 20. století (menšiny, menšinové školství a spolky, poválečné osudy obyvatelstva německé národnosti a konfiskace jeho majetku), na politické a sociální dějiny Plzně a západních Čech v letech 1914–1938 a na významné osobnosti dějin regionu.

rehacek@soaplzen.cz

Kamila Szymańska

Kamila Szymańska je knihovnice a ředitelka Okresního muzea v Lešně. Svůj výzkumný zájem zaměřuje zejména na problematiku knižní kultury ve velkopolsko-slezském pohraničí a na protestantské kulturní dědictví v této oblasti. Je rovněž spoluorganizátorkou interdisciplinárních vědeckých konferencí věnovaných kulturnímu dědictví, je členkou Polské historické společnosti, Polské společnosti pro výzkum osmnáctého století, Polsko-české vědecké společnosti a vědecké rady publikací *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* a *Rocznik Leszczyński*.

szymanskamila68@gmail.com

Magdaléna Šustová

Magdaléna Šustová pracuje jako kurátorka divadelních a filmových tisků a hudebních nástrojů historické sbírky Muzea hl. m. Prahy. Badatelsky se věnuje dějinám školství, především historii didaktiky dějepisu a školství v 19. a 1. polovině 20. století. Je autorkou řady výstav o školství, podílela se na několika monografiích (*Meziválečná školská reforma v Československu*, „*Národní“ školství za první Československé republiky*, *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*).

sustova@muzeumprahy.cz

Tibor Vojtko

Tibor Vojtko působí na Katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty UK v Praze. Programově se zabývá otázkou dějin

vzdělávání a filozofie výchovy dospělých osob se zdravotním postižením, odrazu biologického myšlení v dějinách speciálního vzdělávání a postavení člověka se zdravotním postižením v totalitním Československu.
tibor.vojtko@ff.cuni.cz

