

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Historie a současnost málotřídních škol

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Bc. Pavel Goby

Studijní obor: N 6107 Humanitní studia, navazující Pastorační asistent

Ročník: 2. ročník, kombinované studium

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

6. duben 2009

.....

Bc. Pavel Goby

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěl poděkovat Mgr. Charlottě Kurcové, ředitelce ZŠ Teplýšovice za vytvoření vhodných podmínek pro dlouhodobý výzkum na tamní málotřídní škole.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Historické kořeny málotřídních škol.....	9
2.1	Základní školství v českých zemích od středověku do osvícenství..	9
2.1.1	Nižší školy v době vrcholného středověku.....	9
2.1.2	Nižší školy na Podblanicku od poloviny 17. století do poloviny 18. století.....	11
2.2	Vznik triviálních škol.....	13
2.2.1	Historický kontext.....	13
2.2.2	Výuka na triviálních školách a jejich správa.....	15
2.2.3	Triviální školy na Podblanicku a Benešovsku v době panování Marie Terezie a v první polovině 19. století.....	18
2.3	Venkovské školy v 19. století.....	22
2.3.1	Školské reformy ve druhé polovině 19. století.....	22
2.3.2	Venkovské školství na Podblanicku ve druhé polovině 19. století....	24
2.4	Vývoj venkovských škol od roku 1918 do současnosti.....	26
2.4.1	Reformní pedagogické hnutí a jeho nesnáze.....	26
2.4.2	Venkovské školy na okrese Benešov v letech 1918 až 1989.....	28
2.5	Politika státu v oblasti málotřídních škol po roce 1989.....	29
2.5.1	Problém uzavírání venkovských škol.....	29
2.5.2	Málotřídní školy na Benešovsku po roce 1989.....	33
2.5.3	Shrnutí 2. kapitoly.....	34
3	Současná koncepce a podstata kurikulární reformy a její význam pro málotřídní školy.....	37
3.1	Současný systém kurikulárních dokumentů, upravujících základní vzdělávání.....	37
3.2	Hlavní principy RVP ZV.....	39
3.3	ŠVP „Škola hrou“ a některá jeho témata.....	42
3.3.1	Stručná charakteristika školy.....	42
3.3.2	Klíčové kompetence v ŠVP „Škola hrou“.....	44

3.3.3	Učební plán pro 1. stupeň v ŠVP „Škola hrou“.....	46
3.3.4	Průřezová témata v ŠVP „Škola hrou“.....	48
3.4	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na málotřídní škole.....	50
3.4.1	Základní zákony a předpisy upravující tuto oblast.....	50
3.4.2	Výhody a nevýhody málotřídních škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	51
3.4.3	Shrnutí 3. kapitoly.....	53
4	Marketing málotřídních škol.....	55
4.1	Teorie marketingu škol.....	56
4.1.1	Vymezení pojmu „marketing škol“.....	56
4.1.2	Efektivní škola.....	57
4.1.3	Cílený marketing jako nejvhodnější forma prezentace vzdělávacího programu málotřídní školy.....	59
4.2	Vnější komunikace málotřídních škol.....	61
4.2.1	Hlavní zásady vnější komunikace.....	61
4.2.2	Komunikace školy se zákazníky a s obcí.....	62
4.2.3	Komunikace školy a jejího zřizovatele.....	64
4.2.4	Komunikace s pracovníky a spolupracovníky školy.....	67
4.2.5	Spolupráce málotřídních škol jako forma marketingu škol.....	69
4.2.6	Shrnutí 4. kapitoly.....	73
5	Závěr.....	74
5.1	Historické rysy málotřídních škol a jejich využití pro současnost.....	74
5.2	Spolupráce málotřídních škol.....	77
	Seznam použité literatury a jiné prameny.....	81
	Seznam zkratk a příloh.....	83
	Příloha.....	84
	Abstrakt.....	85

1 Úvod

Málotřídní škola prošla za posledních dvacet let zajímavým vývojem. Tento vývoj souvisí jednak s politickými změnami v České republice po roce 1989 a též s legislativními změnami v oblasti školství a s tím spojenými reformami. Důležitými faktory, které ovlivnily vývoj málotřídních škol za toto období, byly také změny ve státoprávním uspořádání, hlavně pokud jde o rušení okresních úřadů a přechod mnoha kompetencí na zřizovatele škol, tedy v drtivé většině na obecní úřady. Málotřídky jsou v podstatě venkovské školy, takže velký vliv na jejich chod měly a mají také změny ve způsobu života na venkově, hlavně úbytek pracovních příležitostí na venkově a s tím spojené dojíždění za prací do měst.

Motivací pro napsání této práce je osobní zkušenost autora s prostředím málotřídní školy, a to hned z několika úhlů pohledu. Zaprvé jde o pohled rodiče, jehož děti chodily do málotřídní školy. Druhý úhel pohledu je zkušenost spolupracovníka školy v organizování mimoškolní činnosti – zájmových kroužků. A třetí úhel pohledu je viděn z hlediska působení ve funkci předsedy školské komise, tedy z hlediska zřizovatele málotřídní školy.

Tato práce si klade za cíl popsat a analyzovat současné problémy, výhody a nevýhody málotřídních škol a pokusit se tak poodhalit současný stav školství na českém venkově. Nejprve však bude nutné v první části popsat historii a vývoj venkovských škol tak, jak se utvářel do dnešní podoby typické málotřídní školy. Pohled do historie bude jednak zaměřen na významné předěly a reformy v této oblasti, ale bude také v některých podkapitolách zúžen na historii venkovských škol na *Benešovsku a Podblanicku*.¹

Druhou oblastí, na kterou se zaměříme, je zákon č. 561/2004 Sb.,² tedy současný školský zákon. Důraz budeme klást na podstatu nové koncepce kurikulární reformy v tomto školském zákoně, tvorbu školních vzdělávacích programů a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to s ohledem na fungování málotřídních škol. V této části práce představíme též konkrétní příklady uplatňování školského zákona na málotřídní škole - *ZŠ Teplýšovice, okres Benešov*.

¹ Podblanicko je historicko – kulturní pojem, který není spojen s žádnou územněsprávní jednotkou na území našeho státu. Lze ho situovat zhruba do jižní části okresu Benešov s přesahem do okresů Pelhřimov a Tábor.

² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školský zákon).

Třetí část práce se zaměří na řízení školy, školský marketing, vztah školy a zřizovatele školy, financování chodu školy a prezentování školy na veřejnosti. Obecné poznatky budou opět doplněny konkrétními příklady ze ZŠ Teplýšovice, dále z jiných míst v naší republice a ze zahraničí.

Cílem této práce je popsat historický vývoj venkovských škol k dnešní podobě škol málotřídních a dále popsat současnou práci málotřídních škol v procesu nejnovějších změn v oblasti školství. Současný stav bude z velké části ilustrován konkrétními příklady a údaji ze školy v Teplýšovicích, případně na okrese Benešov. V této souvislosti vyvstává otázka, jestli je možné zevšeobecnit příklady z jedné školy a jednoho okresu v republice na všechny málotřídní školy u nás. Je nutno předeslat, že to možné není, ani to není záměrem této práce. Záměr je přesně opačný – ukázat na konkrétním příkladu, jak se pracuje a žije v současné době na málotřídní škole. Z konkrétních příkladů je totiž možné dávat praktické návody a doporučení, jak postupovat v uplatňování reformy, v řízení chodu školy či ve spolupráci školy a zřizovatele nebo školy s veřejností. Opět je však nutné mít na paměti, že návody a doporučení je nutné pro každou školu upravovat dle jejích konkrétních podmínek a požadavků.

Závěrečné shrnutí na konci práce přinese koncepci rozvoje málotřídních škol, která bude mít určitou sjednocující myšlenku. Tato myšlenka bude propojovat určitým způsobem všechna zkoumaná témata v této práci.

Význam praktických příkladů ze života dnešní málotřídní školy si můžeme uvědomit v konfrontaci s nabídkou současné odborné literatury. V oblasti pedagogiky jí je na trhu dostatek a mnoho titulů je opravdu kvalitních. Ovšem literatura, která by se zabývala málotřídními školami, na našem trhu prakticky chybí. Přitom podíl málotřídních škol u nás je od začátku 90. let 20. století mezi 30 – 35 % ze všech základních škol.³ Vysvětlení této nápadné nesrovnalosti je možné pouze v tom, že málotřídní školy byly v posledních desetiletích na okraji zájmu, jak školské politiky, tak i pedagogického výzkumu. Je však třeba přiznat, že v poslední době se tento stav mírně zlepšuje. Výzkumu na málotřídních školách se začíná systematicky věnovat Ústav pedagogických věd při Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. O málotřídních školách se vede častější diskuse na různých internetových portálech pro pedagogy a širší veřejnost. Začínají též fungovat více či méně formální sdružení

³ Srov. TRNKOVÁ, K.: *Možnosti spolupráce na řízení a rozvoji málotřídních škol: některé zahraniční inspirace*, str. 3.

venkovských a málotřídních škol. A tak se zdá, že i v této specifické oblasti základního vzdělávání se začíná spontánně tvořit něco nového a přínosného pro školství na venkově.

K historické části práce byl důležitým vodítkem *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka*, jehož 19. svazek z roku 1978 je téměř celý věnován historii školství na Podblanicku a Benešovsku od 14. století do 70. let 20. století. Dále je třeba zmínit *Dějiny pedagogiky* od autorů T. Kaspera a D. Kasperové a materiály z archivu ZŠ Teplýšovice. V části práce věnované současnému stavu málotřídních škol byl primárním zdrojem jednak zákon č. 561/2004 Sb., dále zákon 284/2002 Sb. a další právní předpisy uvedené v seznamu literatury. Dalším důležitým vodítkem byly manuály k rámcovým a školním vzdělávacím programům, které vydává Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dále je třeba zmínit *Školní vzdělávací program „Škola hrou“*, vypracovaný na ZŠ Teplýšovice. Neměla by být opomenuta literatura, části zákonů a vyhlášky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž podrobný seznam je uveden na konci této práce. Pro oblast marketingu škol byla primárním zdrojem kniha *Marketingové řízení školy*, autor J. Světlík. Poslední významný zdroj informací o málotřídních školách, hlavně v oblasti současného komplexního výzkumu málotřídních škol, byly webové stránky Ústavu pedagogických věd při Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Je nutné říci, že též ostatní literatura a další zdroje byly cenným vodítkem pro konečnou podobu této práce.

Na konci této úvodní úvahy jeden malý exkurs - nad vchodem do budovy školy v Teplýšovicích visí pamětní deska, která zde byla instalována v červnu 1933 u příležitosti 50. výročí otevření nové školní budovy. Je věnována památce prvního čestného občana Teplýšovic, řídícího učitele Šimona Krasnického (1851 – 1921). Tento malý příklad svědčí o tom, že škola měla pro venkov v minulosti daleko větší význam, než má dnes. Je mnoho obcí, kde škola dříve fungovala a dnes již není možné ji znovu zprovoznit. Naproti tomu řada místních samospráv školu zachovala i v nelehkých časech, kdy škola byla na pokraji zavření, například z ekonomických důvodů. Jeden z výsledků této práce by měl ukázat prospěšnost školy pro každodenní život na vesnici i v dnešní době.

2 Historické kořeny málotřídních škol

Předmětem zájmu historiků jsou v oblasti školství hlavně univerzity. Život na univerzitách je spojen s řadou významných historických osobností a s tím spojených událostí, které pomáhaly spoluvytvářet dějiny. O to složitější je probádání sítě nižších škol, podmínek jejich práce a jejich institucionálního zázemí. V našem povědomí je zafixována představa tereziánské školní reformy, jakožto začátku pravidelné a povinné školní docházky v českých zemích a vzniku současného typu základní školy. Je třeba říci, že v mnohém je tato představa celkem pravdivá. Tereziánskou reformou se samozřejmě budeme zabývat, ovšem lze si také položit otázku, která zní: „*Jakou podobu mělo základní školství před touto zásadní reformou a lze vážně hovořit o nějakém systému vesnického školství v této době?*“ Druhá část otázky je klíčová pro záměr této práce. Analýzou venkovského školství před reformou Marie Terezie bychom měli dojít k poznání významu této reformy pro život na českém venkově ve druhé polovině 18. století.

2.1 Základní školství v českých zemích od středověku do osvícenství

2.1.1 Nižší školy v době vrcholného středověku

Stručná charakteristika nižšího školství v době vrcholného a pozdního středověku (14. a 15. století) by mohla znít takto:

- Nižší školy v té době měly výběrový charakter, vzdělání bylo výsadou pouze určitých skupin obyvatelstva.
- Školy byly postaveny téměř výhradně v královských městech a poddanských městech a městečkách, která měla faru. Církev byla jediným správcem a dohlížitelem nad tehdejšími školami nižšího typu.
- Řádné školy nižšího typu byly v této době na venkově ojedinělé.

– Chybělo jednotné vedení škol v rámci církve nebo státu.⁴

Průkazná svědectví z této doby o školách na venkově jsou ojedinělá a historické bádání se soustřeďuje na hledání nepřímých důkazů. Jde především o zprávy týkající se činnosti církevních institucí na místní úrovni, tedy především na farách v rámci jednotlivých děkanátů. Hledání se soustřeďuje také na výpisy z *Děkanské knihy pražské artistické fakulty*, kde je seznam bakalářů s místem jejich původu. Třetí možnost je vyhledávání podle velikosti, významu a prosperity určitých sídlišť v dané době na zkoumaném území. Z výčtu badatelských zásad vyplývá, že jde o mravenčí práci a hledání se soustřeďuje spíše na menší územní celky. Jako příklad může posloužit výzkum venkovských škol na Benešovsku a Podblanicku.

V této oblasti byly ve 14. a 15. století tři děkanáty – benešovský, štěpánovský a vltavský. Každý z děkanátů patřil pod jiný archidiakonát - benešovský k pražskému, štěpánovský ke kouřimskému a vltavský k bechyňskému. Počty farních osad a škol v těchto třech děkanátech shrnuje následující tabulka:⁵

Děkanát	Počet far	Doložené školy	Téměř jisté školy	Předpokládané školy	Celkem
Benešovský	20	5	-	3	8
Štěpánovský	64	4	2	7	13
Vltavský	40	3	3	5	11
Celkem	124	12	5	15	32

Jako hlavní zdroj pro doložení škol sloužily *vizitační zprávy* v jednotlivých děkanátech. Ve vizitačních zprávách je málokde škola zmíněna přímo, ale přesto v několika případech je v těchto dokladech uvedena. Dalším zdrojem čísel v tabulce byly archivy far a jednotlivých obcí a městeček. Autor tohoto výzkumu uvádí, že školy doložené a téměř jisté můžeme celkem bez obav počítat do tehdejší školní sítě. V případě předpokládaných škol tato jistota již není stoprocentní.

Důležitá byla vazba škol na faru. Fara školu spravovala a finančně zajišťovala její chod. Finanční spoluúčást měla v některých případech též místní samospráva či místní vrchnost. Na škole se vyučovalo náboženství, mnoho žáků se připravovalo na duchovní dráhu. Také učitelé byli klerici a výkon funkce učitele byl v mnoha

⁴ ŠMAHEL, F.: *Nižší školy na Podblanicku a Vltavsku do roku 1526*, str. 133.

⁵ Tamtéž, str. 153.

případech předstupněm jejich další kariéry. Učitelé a žáci též zajišťovali chrámový zpěv, v některých případech jim náležela za tuto činnost odměna.

Síť farních škol se udržela až do doby třicetileté války a nijak se nezvětšovala. Již v době husitství totiž začaly do oblasti školství pronikat konfesní spory a ty byly mnohde na škodu úrovně výuky. Lze říci, že školství na venkově od té doby stagnovalo. Byla období a místa, kde docházelo k rozkvětu vzdělanosti (například školy Jednoty bratrské či školy při některých kláštorech), ale z celkového pohledu je možno konstatovat, že k dalšímu pokroku a vývoji ve školství došlo na Podblanicku a Benešovsku až v době po třicetileté válce.

2.1.2 Nižší školy na Podblanicku od poloviny 17. století do poloviny 18. století

Pro výzkum nižších škol na venkově z tohoto období platí stejné zásady, které jsou uvedeny v úvodu podkapitoly 2.1.1. Z výčtu těchto zásad opět vyplývá, že je pro badatele lepší soustředit se opět na menší území, i když riskuje to, že výsledky nemusí být obecně platné pro celé území našeho státu. Pro tento přístup však mluví ta skutečnost, že do druhé poloviny 18. století nelze mluvit na úrovni venkovských škol o centrálně řízeném systému.

Výzkum, o jehož zjištění se zde opíráme⁶, byl proveden na základě studia *farářských relací* z let 1677 a 1700, *duchovních tabel* z roku 1713 a pramenů k dějinám piaristického řádu v Benešově; dále byl doplněn dílčími údaji z pozdějšího *tereziánského katastru*. Cenné jsou hlavně zápisy z duchovních tabel a farářských relací, kde byla zmínka nejen o existenci školy, ale také o jejím financování, ustanovení učitelů a také o inspekční činnosti.

Na dobu pobělohorskou a s tím spojenou rekatolizaci je možné pohlížet z mnoha úhlů. Na Podblanicku bylo mnoho evangelíků, takže politika rekatolizace se místního obyvatelstva bezprostředně dotýkala.⁷ Nelze však nevidět nesporný klad, který tato politika zanechala v oblasti školství. I do školství pronikalo od začátku 15. století do začátku třicetileté války mnoho konfesních sporů. To samozřejmě

⁶ BARTUŠEK, V.: *Vývoj školství na Podblanicku ve druhé polovině 17. století a v první třetině 18. století*, str. 185 – 212.

⁷ Po vyhlášení Tolerančního patentu se mnoho tajných evangelíků na Benešovsku přihlásilo k helvetské konfesi a v roce 1783 již byl založen toleranční sbor v Soběhrdech nedaleko Benešova.

nepomohlo stabilizaci a centralizaci tehdejší školské politiky. Konec války znamenal pozvolné utišení sporů navzdory tomu, že mnoho lidí muselo opustit svá místa a odejít do ústraní či do emigrace. Následující vývoj přinesl stabilitu a pokrok ve všech oblastech hospodářství a života obyvatel, což mělo vliv i na růst sítě škol a vzdělanosti.

V roce 1677 je již na Podblanicku 65 škol a v roce 1700 dokonce 70 škol.⁸ Porovnáme-li tato čísla s údaji v tabulce z podkapitoly 2.1.1, vidíme růst více jak dvojnásobný. Údaje ve zmiňované tabulce jsou sice z první poloviny 15. století, ale jak bylo řečeno v předchozí podkapitole, tehdejší síť nižších škol se udržela prakticky v nezměněné podobě až do začátku třicetileté války.

O hmotné zabezpečení učitelů se nejvíce starali faráři, dále místní samosprávy a soukromí dárci (vrchnost z jednotlivých panství). Ustanovení učitelů měla ve více jak 80% na starosti církev prostřednictvím farářů, zbytek případů měla na starost vrchnost a místní samospráva. Velký tlak byl vyvíjen na veřejný slib katolické víry pro učitele – v roce 1700 tento slib však vykonala jen polovina učitelů na Podblanicku. Inspekční činnost byla vykonávána pravidelně.

Do roku 1713 vzrostl počet škol ve zdejší kraji na počet 85. Z inspekčních zpráv se dozvídáme, že školy na venkově byly někdy dočasně zavřené pro nedostatek žáků. Bylo to hlavně v době sezónních zemědělských prací. Učitelé byli většinou prostí vesničané, pomocníci faráře při bohoslužbách a chrámovém zpěvu. Jejich úroveň byla různá. Vzdělaných učitelů se střední nebo vyšší školou bylo velmi málo. Například v roce 1677 je uváděn pouze jeden takto vzdělaný učitel ve Velkých Popovicích v divišovském vikariátu. Pro venkovské žáky znamenalo tehdejší základní vzdělání zvládnutí katechismu a náboženství tak, aby mohli ministrovat při bohoslužbách. V městských školách byl obsah základního vzdělání širší.

Na začátku 18. století přišli do Benešova piaristé, kteří zde založili v roce 1704 *elementární školu* a při ní i gymnázium.⁹ Počet žáků elementární školy převažoval nad žáky gymnázia, přesto bylo založení této školy pro okolí velmi významné. Učivo piaristické elementární školy bylo nesporně bohatší než na venkovské škole. Pro nadané žáky z venkova se tak otevřela možnost dále studovat, většinou s finanční

⁸ BARTUŠEK, V.: *Vývoj školství na Podblanicku ve druhé polovině 17. století a v první třetině 18. století*, str. 185.

⁹ Tamtéž, str. 187 – 190. Piaristický řád byl založen na začátku 17. století v Římě a byl původně určen pro vzdělávání chudé mládeže pouze na území Říma. Řád se však rozšířil i mimo Řím a vzdělával i bohatší děti měšťanů a šlechty. V roce 1631 ho na Moravu do Mikulova povolal kardinál František z Ditrichštejna. Kardinál se domníval, že relativně tolerantnější řád mu více pomůže při rekatolizaci než jezuité. Piaristé se zakrátko rozšířili po celé Moravě a také do Polska, Slovenska a Čech.

pomocí nějakého sponzora. O snaze místní vrchnosti prosadit vzdělání všech sociálních vrstev obyvatelstva svědčí „*Obecní a soudní řád města Benešova*“ z roku 1725 od majitele konopišťského panství hraběte Jana Josefa z Vrtby, který zde nařizuje poddaným povinnou školní docházku.¹⁰

Benešovsko se příchodem piaristů stalo významným střediskem vzdělanosti pro široké okolí. V té době byly podobné školy v okolí pouze v Želivě a v Táboře, obě však byly menšího významu.

Z uvedeného přehledu je patrné, že vzdělanost na Benešovsku a Podblanicku měla od poloviny 17. století trvale stoupající úroveň. Na venkovských školách nebyl tento trend tak patrný, nadaní žáci však měli možnost pokračovat ve studiích v Benešově. Celý tento vývoj lze sledovat i v ostatních místech Čech a Moravy a je zřejmé, že nezadržitelně směřoval k významnému předělu ve školství v českých zemích. Byla jím takzvaná tereziánská školní reforma, která umožnila jednotný systém základního vzdělání pro celou populaci obyvatelstva.

2.2 Vznik triviálních škol

2.2.1 Historický kontext

České země jako součást habsburské monarchie v polovině 18. století nebyly ještě tolik zasaženy duchem svobody a osvícenství, který tou dobou již vanul celou Evropou. Přesto však byl v té době nastartován proces centralizace celé rakouské monarchie, který předznamenával další změny. V roce 1740 se vlády nad monarchií ujala císařovna Marie Terezie, která vládla dlouhých 40 let. Za její vlády došlo k podstatným změnám, a to ve všech oblastech života.

Jedním z impulsů k nastartování reformy byly tzv. války o Slezsko v letech 1741 – 1763. Marie Terezie v nich musela obhajovat své dědičné nároky proti Sasku, Bavorsku a Prusku. Ztráta Slezska znamenala pro monarchii zaprvé finanční vyčerpání

¹⁰ Tamtéž, str. 190.

a za druhé zjištění, že musí dojít k radikální reformě ze zastaralé absolutistické monarchie v moderní stát, přičemž musí být zachována suverenita panovníka.

Další ústřední myšlenkou těchto reforem bylo zvýšení blaha všech obyvatel monarchie. Za těmito snahami musíme skutečně hledat nejen důraz na modernizaci a centralizaci monarchie, ale též i osvícenské myšlenky po lepším životě, dále kořeny filantropismu s důrazem na soběstačnost a užitečnost každého občana. Proto bylo mottem reforem to, aby se pokud možno týkaly co největšího počtu lidí a co nejvíce oblastí jejich života. Nepřekvapí nás, že oblast reforem se týkala hlavně hospodářství, zdravotnictví a hygieny a také školství.¹¹

Reformy probíhaly ve třech základních oblastech – správní, politické a soudní. Zvýšení blaha státu, potažmo jeho obyvatel, předpokládalo tyto další změny – redukování stavovských privilegií, oslabení vlivu církve při zasahování do státních záležitostí a omezení autonomie dědičných zemí habsburské monarchie. Vliv státu a jeho vzdělaného úřednictva, kontrola všech důležitých oblastí života státu tak byla posílena na úkor šlechty a církve – a to se týkalo i oblasti vzdělávání. Nesmíme zapomenout, že dalším důležitým jednotícím prvkem v monarchii bylo také zavedení jednotné úřední řeči - němčiny.

Jak se tyto změny projeví v oblasti školství? Marie Terezie udělala zásadní věc v tom, že oblast školství prohlásila za „*politicum*“, tedy za věc státu.¹² Tímto krokem ztratila církev, zatím pouze částečně, nad oblastí školství vliv, přestože do této reformy byla právě církev prakticky jedinou nositelkou vzdělanosti. Císařovna pozvala v roce 1774 do Vídně pruského vzdělance a filantropa, reformátora tamějšího školství, opata Johanna Ignáce Felbigera.¹³ Felbiger připravil ještě na sklonku téhož roku „*Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích*“.

Tento řád a jeho jednotlivá ustanovení byly nositelem změn ve školství v celé monarchii. Stanovil povinnou školní docházku pro děti obou pohlaví od 6 do 12 let a řešil také správu a řízení škol, dozor nad školami, práva, povinnosti a vzdělání učitele, školní kázeň, zkoušky a vyučovací metody. Pro děti z chudých rodin byla povinná školní docházka zadarmo. Řád tedy řešil hlavně základní školství.

¹¹ KASPER, T.; KASPEROVÁ, D.: *Dějiny pedagogiky*, str. 80 – 81.

¹² Tamtéž, str. 84.

¹³ Tamtéž, str. 85.

Název řádu napovídá, že byly ustaveny tři typy institucí:

- *triviální školy*
- *hlavní školy*
- *normální školy*¹⁴

Triviální školy byly ustaveny při venkovských farách. Měly jednu nebo dvě třídy. Učitel zde vyučoval vedle náboženství také *triviu*, což bylo psaní, čtení a počty.

Hlavní školy byly ustaveny v rámci okresu nebo obvodu, také při farách nebo rušených klášterech. Vyučovalo zde již více učitelů (většinou tři až čtyři) rozšířené náboženství, dále učivo triviálních škol a též učivo z oblasti zemědělství, řemesel a vojenství.

Normální školy byly zřízeny v každé provincii, kde se nacházela zemská školská komise. V českých zemích byla normální škola založena v roce 1775 v Praze. Jak napovídá název, tyto školy dávaly normu – vzor školám po celé monarchii. Kromě výuky pro mládež zde byly pořádány metodické kurzy pro učitele. Pro učitele triviálních škol byly určeny takzvané *preparandy* (přípravky) – byly to tříměsíční kurzy, které musel každý nový učitel povinně absolvovat. Kurz byl zaměřen hlavně na nové výukové metody a přípravu vlastních vyučovacích hodin.

Na normálních školách se dále vyučovalo kromě triviálních předmětů latině, přírodopisu, zeměpisu, slohu, dějepisu, stavitelství a zeměměřičství, mechanice a kreslení.

Z výše uvedeného systému škol je zřejmé, že za předstupeň dnešních málotřídek můžeme považovat *triviální školy*. Nahlédněme tedy nyní trochu podrobněji do pedagogického procesu a způsobu řízení těchto škol.

2.2.2 Výuka na triviálních školách a jejich správa

Felbigerova reforma v oblasti pedagogických metod spočívala v poznávání a výuce od snazšího k těžšímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu. Například ve čtení zavedl *pospolné čtení a tabulkovou písmenkovou*

¹⁴ Tamtéž, str. 85 – 86.

*metodu.*¹⁵ Učitel při výkladu zapisoval základní myšlenky a pojmy na tabulku. Později zapisoval jen počáteční písmena slov v pořadí za sebou. Žáci opakovali slova, případně celý text na základě těchto počátečních písmen. Byla to metoda, která velmi zatěžovala paměť žáka a pro slabší žáky byla jistě velmi těžká. Felbiger však zřejmě s tímto problémem předem počítal, protože na jiném místě ve své „*Knize metodní pro učitele škol v c. k. zemích*“ varuje před výlučným používáním této metody. Jeho snahou bylo zavést názorné vyučování pomocí názorných příkladů. Dostatek vjemů a podnětů měl aktivizovat žáky, motivovat je k lepšímu zapojení do výuky a dosáhnout tak vyšší efektivity při zapamatování jednotlivých myšlenek a pojmů.

Zavedeno bylo též jednotné používání pouze schválených učebnic. Cílem tohoto kroku mělo být to, aby každý žák měl aspoň slabikář, ale praxe byla spíše taková, že o slabikář se dělili dva či tři žáci. Každá škola měla rozvrh hodin, který musel být dodržován. Děti měly být rozděleny do tříd a skupin podle věku a schopností. Protože triviální školy měly většinou pouze jednoho učitele, bylo dělení do tříd složitou a problematickou záležitostí. Šikovný a schopný učitel si samozřejmě s tímto problémem musel umět poradit. Dělení na skupiny a ročníky v takovéto jednotřídní škole bylo skutečným zárodkem toho, čemu dnes říkáme málotřídní školy. Rozdíl oproti dnešním málotřídkám byl samozřejmě propastný. V triviálních školách se v té době tísnilo v jedné třídě jistě několik desítek žáků. Zvládnout takový počet žáků, rozdělený navíc na dvě či tři skupiny, nebylo určitě jednoduché.

Jednou za pololetí probíhaly zkoušky, aby bylo možné zjistit výsledky vzdělávání nejen u žáků, ale i výsledek vzdělávání na celé škole. Ve zkušební komisi seděli zpravidla učitel, farář a úředníci (z místní správy nebo z panství). Pro nadané žáky byly často připraveny při této příležitosti věcné odměny, zpravidla knihy či jiné učební pomůcky. Po absolvování šesti let školy a ve věku dvanácti let dítě obdrželo osvědčení o svých znalostech. Zajímavé je, že slabší žáci osvědčení nedostali a museli pokračovat dále v povinné školní docházce. Děti starší dvanácti let mohly pokračovat ve vzdělávání při nedělní škole (vždy po nedělních bohoslužbách), učení však bylo většinou zaměřené na opakování učiva z triviální školy.

Zásadní novinkou bylo stanovení vyučovacího jazyka. V rámci monarchie byla samozřejmě vyučovacím jazykem němčina. Německý jazyk byl však ve školství chápán spíše jako centralizující prvek státní správy (nebyl chápán ve smyslu

¹⁵ Tamtéž, str. 86 – 87.

nacionálním), a tak bylo povoleno vyučovat v triviálních školách též jazykem mateřským. Výuka v mateřském jazyce byla povolena ještě v první třídě na hlavních školách, na školách normálních probíhala výuka pouze v jazyce německém.

Organizace školního roku byla pro triviální školy přizpůsobena podle průběhu roku na venkově, hlavně podle průběhu zemědělských prací. V zimě se vyučovalo od 8 do 11 hodin, v létě od 7 do 10 hodin a poté od 14 do 16 hodin.

Správa škol a dozor nad nimi byl, jak již bylo uvedeno výše, svěřen do rukou státu, čímž se výrazně zmenšil dosavadní téměř výhradní vliv církve nad oblastí vzdělávání. Přesto byli faráři pověřeni vykonáváním dozoru nad triviálními školami, ostatní dva typy škol nad sebou měly ředitele. Zaveden byl též institut zvláštních dozorců, zpravidla z řad místních úředníků, kteří měli na starost dohled nad stavem školní budovy, školní docházkou, na způsobilost učitele a jeho vzdělání. Školy z jednoho okresu měl na starosti vrchní okresní dozorce. Ten kontroloval práci místních dozorců, sledoval dodržování výukových metod na školách a minimálně jednou za rok měl za úkol každou školu navštívit a vypracovat zprávu o kontrole školy. Ve zprávě měly být uvedeny klady a nedostatky a tyto zprávy byly předávány krajským dozorcům. Dále byly utvořeny zemské školské komise, které měly v každé zemi tři členy. Tyto komise měly přehled o školství v zemi, scházely se na pravidelných poradách a řešily nedostatky ve školství v rámci celé země. Zemské školské komise byly podřízeny říšské školské komisi ve Vídni.

Správa a dozor nad školami byl tedy řízen prostřednictvím byrokratického aparátu z jednoho centra. Zároveň však byla ponechána určitá míra autonomie pro místní samosprávu.

Stručný výčet základních bodů reformy nám může přiblížit to, jaký měla reforma školství vliv na život venkova. Před tereziánskou školskou reformou bylo na venkově zajisté dost míst, kde bylo možno děti vyučovat. Záleželo to především na aktivitě místního faráře či představeného kláštera a výuka nebyla nijak řízena z jednoho centra podle jednotných osnov a navíc nebyla povinná. Tereziánská reforma přinesla na venkov zásadní změnu v tom, že zavedla jednotný řád, povinnost školní docházky a její dostupnost pro všechny. Učitelé měli již vyšší vzdělání, což jim umožnilo pracovat více v oblasti veřejného života na venkově. Aktivní učitelé začali postupně na vesnici vytvářet kulturní život. Dokázali poradit v různých úředních záležitostech, pomáhali občanům sepsovat různé žádosti na úřady, vedli obecní kroniky atd.

Obec se ovšem musela přizpůsobit chodu školy. Rodiny, které využívaly své děti na pomocné práce v domácnosti a v zemědělství, musely od nynějška počítat s faktem jejich pravidelné docházky do školy, což znamenalo přeorganizovat chod celého hospodářství. Rodiče dětí také museli počítat s finanční zátěží spojenou s docházkou, kromě chudých rodin, které byly od této povinnosti osvobozeny. Peníze šly také na plat učitele, avšak v mnoha případech se stávalo, že učitel dostával částečně plat v naturáliích (potraviny, obilí, dřevo, ošacení atd.). Nutné bylo udržovat budovu školy. Práce s tím spojené znamenaly nejen starosti, ale jistě i utužování společenství na jednotlivých vesnicích. Lze říci, že reforma školství poznamenala život tehdejších obyvatel zásadním způsobem a nastartovala nejen růst vzdělanosti, ale také i růst a uvědomění místní pospolitosti a zájem o veřejný život v obci.

Přejdeme nyní ke konkrétním příkladům toho, jak vypadala výuka na tehdejších triviálních školách na Podblanicku a Benešovsku a co znamenaly změny spojené s tereziánskou školskou reformou pro tamější obyvatelstvo.

2.2.3 Triviální školy na Podblanicku a Benešovsku v době panování Marie Terezie a v první polovině 19. století

Podblanicko a Benešovsko mělo určitou síť nižších venkovských škol ještě před zavedením tereziánských školních reforem. O této síti svědčí školské statistiky tzv. *školní fase* z let 1772 – 1775.¹⁶ Školní fase byly zpracovány podle tehdejších krajů a přinášejí nám velmi cenné informace. Z údajů zjistíme, že na Podblanicku a Benešovsku připadalo zhruba 7 obcí na jednu školu a počet žáků na jednu školu byl zhruba okolo 160. Tato čísla však nejsou úplně spolehlivá, zejména pokud jde o počet žáků na jednu školu. Nezahrnují totiž děti z nemajetných venkovských vrstev. Co je však ze školních fasí zřejmé, je to, že zdejší kraj patřil k těm zaostalejším v českých zemích a vývoj školství zde byl také opožděný.¹⁷

Před tereziánskou reformou byl počet škol na Podblanicku a Benešovsku na čísle 85 (viz podkapitola 2.1.2). Toto číslo je však mírně zavádějící. V řadě míst byl stav škol velmi špatný, platy učitelů a jejich vzdělání bylo také špatné a nevyhovující. Ze zpráv ve školních fasích víme, že na některých místech se učilo po farách,

¹⁶ HANZAL, J.: *Z dějin obrozeneckého školství na Podblanicku*, str. 213 – 214.

¹⁷ Tamtéž, str. 215.

hospodách a soukromých staveních. Výuka byla nepravidelná, mnohdy byla zrušena, protože v sezóně zemědělských prací nikdo do školy nepřišel. Život učitelů byl velmi tvrdý. Jako plat dostávali od žáků *sobotáles*, což byl peněžitý plat a *posnopné*, což byla míra obilí za každého žáka. To však nebylo dostačující a učitelé si museli přivydělávat hraním na svatbách, pohřbech a v hospodách. Nějaký plat dostávali též od faráře za hraní na varhany a vedení chrámového zpěvu. Z té doby máme i první zprávu o škole v Teplýšovicích a o platu zdejšího učitele.¹⁸ Ten činil ročně 77 zlatých, což byl lepší průměr tehdejšího učitelského platu. Například učitel ve vedlejší obci Ostředku dostával pouze 7 zlatých a 16 krejcarů, nemáme však zprávu, zda dostával další část platu v naturálních příjmech. Každopádně můžeme z této první zmínky o Teplýšovicích vyčíst, že škola zde prokazatelně fungovala před rokem 1775 a obyvatelé si zřejmě svého učitele považovali.

Na základě takových konkrétních údajů a místně doložených zpráv lze říci, že počet funkčních škol na Podblanicku a Benešovsku byl před reformou okolo 50, i když oficiální stav byl uváděn 85. Pod pojem „funkční škola“ jsou zahrnuty ty školy, kde výuka probíhala nepřetržitě a pravidelně. Po roce 1775 se začala situace ve venkovském školství na Podblanicku a Benešovsku radikálně měnit k lepšímu. Především se podařilo zvýšit počet funkčních škol téměř dvojnásobně.

Školní fase z let 1790 – 1798 uvádějí ve sledované oblasti již 96 venkovských škol. Zde již můžeme mluvit o školách, kde probíhala výuka pravidelně, učitel měl potřebné vzdělání a pravidelný plat. Zájem státu na pravidelné a povinné školní docházce se pozitivně projevil nejen ve zvýšeném počtu škol, ale i v lepším společenském a sociálním postavení venkovských učitelů. Ve školních fasích ze sklonku 18. století lze vyčíst též počet chudých dětí k celkovému počtu žáků. Na venkově se počet chudých dětí ve školách pohyboval okolo 50 %, čísla jsou však zřejmě nadhodnocená, protože chudé děti byly osvobozeny od placení školného. Průměrný roční příjem učitele na venkově byl okolo roku 1790 asi 100 zlatých, ve městech byl až dvojnásobný. Nominální navýšení platů bylo tedy oproti letům 1772 – 1775 v průměru téměř o 40 %, byla však místa, kde plat učitele vzrostl několikanásobně.

Na Podblanicku a Benešovsku se pod vlivem reformy začaly na venkově vytvářet okolo škol a schopných učitelů stále větší skupiny místních obyvatel, které

¹⁸ Tamtéž, str. 219.

školy podporovaly finančně a podílely se na vytváření toho, co bychom dnes mohli nazvat občanskou společností. Zprvu se jednalo o místní úředníky, bohatší sedláky a živnostníky. V některých obcích se však vytvářelo napětí mezi faráři a učiteli, kteří se pod vlivem politiky státu cítili více samostatní a nelibě nesli to, že stále byli bezprostředními podřízenými farářů. Za všechny příklady uvedeme jednu stížnost učitele a jeho pomocníka na děkana z Divišova z roku 1806:¹⁹

„Učitel Jan Seidl a jeho pomocník Jakub Bubeník si stěžovali, že je děkan šikanuje a na náměstí vykřikuje: „Kantor je sviňák, vosel, krobiánský vůl. On nic neumí a děti nic řádného nenaučí, protože je vůl...“ V kostele a při pohřbech prý učitele zahanbuje, že špatně zpívá, při mších stále sleduje kůr, škaredě se kouká, posmívá se.“

Dlužno dodat, že šlo o ojedinělou stížnost. Mnoho učitelů si netroufalo takto stěžovat a zajisté bylo též mnoho míst, kde byla naopak spolupráce mezi učitelem a farářem založena na vzájemném respektu. Vliv mělo též to, že oficiální politika státu ve školství byla sice nastavena tak, aby zmenšila vliv církve na školství, avšak na venkově byla stále z ryze praktických důvodů ponechána pravomoc téměř výhradně církvi, potažmo místním farářům.

Koncem 18. století docházelo ve zdejších kraji k přestavbám starých škol či k výstavbě nových školních budov místo starých a nevyhovujících prostor. Vznikaly také nové školy či pobočky stávajících škol. Řada dalších budov byla opravena či postavena ve třicátých a čtyřicátých letech 19. století. Záznamy ze školních fasí v letech 1842 – 1843 nejsou pro oblast Podblanicka a Benešovska kompletní, takže nelze srovnávat s údaji z přelomu 18. a 19. století.²⁰ Můžeme však pozorovat zvýšený počet pomocníků učitele a též stoupající počet pravidelně docházejících žáků. Z celkově uvedeného počtu 113 škol vykazuje v těchto letech 41 škol stoprocentní školní docházku. Pouze v 15 školách je více jak 10 % žáků, kteří vůbec školu nenavštěvovali.

¹⁹ Tamtéž, str. 227.

²⁰ Tamtéž, str. 228 – 235.

Pedagogický proces lze jen velmi těžko vysledovat, částečným vodítkem mohou být například průměrné počty žáků ve třídách v letech 1842 – 1843:²¹

<i>Obvod Votice</i>	<i>131 žák</i>
<i>Obvod Mnichovice</i>	<i>96 žáků</i>
<i>Obvod Dolní Kralovice</i>	<i>109 žáků</i>
<i>Obvod Lipnice</i>	<i>119 žáků</i>
<i>Obvod Ledec</i>	<i>151 žák</i>

Jde o průměrné počty, avšak skutečné počty v jednotlivých školách se výrazně lišily. Například v obvodě Ledec bylo v Pohledu pouze 29 dětí a v Čestíně neuvěřitelných 265 dětí. Učitel měl samozřejmě již v případě takového počtu dětí jednoho či více pomocníků. Z dnešního pohledu je však velmi těžko představitelné, jak probíhala výuka v jedné třídě například při počtu 100 dětí od 6 do 12 let s jedním učitelem, což v té době nebylo nic neobvyklého. Učitelé museli rozdělit děti do skupin a postupovat s každou samostatně tak, aby nedocházelo k rušení mezi skupinami. Samozřejmě, že taková výuka kladla neobyčejné nároky na schopnosti učitele.

Statistické údaje z let 1772 – 1843 ukazují postupný vývoj sítě triviálních škol na sledovaném území Podblanicka a Benešovska. Tento vývoj byl vcelku shodný s vývojem na území Čech, i když zdejší kraj musel v prvních dvou desetiletích po zavedení tereziánské školní reformy dohánět vyspělejší kraje. Od počátku 19. století je vývoj na Podblanicku a Benešovsku prakticky totožný s vývojem na území celého státu. V polovině 19. století byla vybudována (až na výjimky) síť venkovských škol, která se udržela až do druhé poloviny 20. století. Jaké změny prodělalo venkovské školství ve druhé polovině 19. století, budeme sledovat v další kapitole.

²¹ Tamtéž, str. 233.

2.3 Venkovské školy v 19. století

2.3.1 Školské reformy ve druhé polovině 19. století

V průběhu devatenáctého století docházelo k neustálému soupeření státu a církve o dohled nad školstvím. Církev se nechtěla smířit s dohledem pouze nad vyučováním náboženství a také vystupovala proti zavádění přírodovědných předmětů do výuky.²² Přesto lze mluvit o stabilizaci celého školského systému, současně s tím však probíhal proces růstu požadavků na vzdělávání hlavně v oblasti přírodních věd.

Již na sklonku 18. století začal český školský reformátor František Kindermann zavádět do triviálních škol *industriální kurzy*.²³ Kindermann požadoval, aby u každé školy byly zřizovány dílny, zahrady či pole. Dále požadoval, aby triviální školy rozšířily obsah učiva o chovatelství a pěstování, různé ruční práce, stavitelství, měřičství a mechaniku. Během několika let existovalo v Čechách při triviálních školách okolo 500 industriálních kurzů (tyto školy se pak nazývaly industriální školy).

V průběhu 19. století se dále posiloval trend zapojovat do výuky více poznatků z přírodních věd. Prudké zvýšení těchto požadavků je možno sledovat hlavně v poslední třetině 19. století.

V oblasti základního školství došlo k výrazné reformě až v roce 1869, kdy byl přijat nový zákon, takzvaný *Hasnerův zákon*.²⁴ Významnou součástí zákona č. 62/1869 ř. z., bylo zavedení učitelských čtyřletých středoškolských ústavů. Tyto ústavy vznikly z potřeby stále vyšší a lepší kvalifikace učitelů. Zákon řešil také sociální a ekonomické postavení učitelů. Změny byly i v požadavcích na nové učebnice a v umenšení důrazů na pamětní učení.

²² KASPER, T.; KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*, str. 96 – 97. Tento spor řešil částečně a dočasně tzv. *konkordát* z roku 1855, který určil rozsah pravomocí církve ve školství. Nová ústava Rakouska – Uherska z roku 1867 opět výrazněji posílila pravomoci státu v oblasti školství. V roce 1868 byl vydán *Zákon č. 48/1868 ř.z. ze dne 25. 5. 1868, jímžto se vydávají základní pravidla o postavení školy k církvi*, který stanovil pro církev v podstatě jen dohled nad výukou náboženství.

²³ Tamtéž, str. 89.

²⁴ *Základní zákon školní č. 62/1869 ř. z., ze dne 14. 5. 1869*. Hasner byl říšský ministr školství, který vypracoval tento říšský školský zákon. Zajímavé na školském zákoně č. 62/1869 ř. z. je to, že školský systém, daný tímto zákonem, přetrval v českých zemích, téměř beze změn, až do roku 1918 a také i v meziválečném období první republiky. (Srov. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*, str. 95 – 105).

Další změnou bylo zavedení osmileté povinné školní docházky a rozšíření počtu vyučovacích předmětů. Základní školy byly rozděleny na:

- *osmileté školy obecné*
- *osmileté školy měšťanské*²⁵

Hasnerův zákon zrovnoprávnil vyučovací jazyky v monarchii, takže v Čechách se mohlo na všech školách vyučovat německy i česky. Zrovnoprávnění vyučovacích jazyků v celé monarchii reflektovalo vzrůstající národní cítění všech národů v monarchii. Církev měla dozor pouze nad výukou náboženství, bylo to další okleštění jejích pravomocí.²⁶ Výrazněji byly posíleny pravomoci místní, neboť při každé škole mohly vznikat školské rady. Obce mohly být zcela či částečně zřizovatelem školy.

Zákon pamatoval také na postavení učitele. Byl stanoven učitelský plat a učitelská penze.

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, došlo během 19. století ke stabilizaci školství. Život na venkově to poznamenalo opět pozitivně. V důsledku výrazného úbytku negramotného obyvatelstva pronikal na venkov pokrok a rozvíjel se také výrazněji spolkový život. Středem života byla kromě kostela a fary také škola. Posílen byl také význam místních samospráv, protože mohly ze zákona ovlivňovat více chod a správu školy (určité pravomoci v této oblasti měly také školské rady). Lze konstatovat, že z právního hlediska je možné tento stav přirovnat k dnešnímu postavení malotřídních škol.

Jaký vliv mělo působení Hasnerova zákona na školství na Podblanicku a Benešovsku můžeme sledovat v následující podkapitole.

²⁵ Měšťanské školy mohly být též pouze tříleté, pokud navazovaly na nižší stupeň pětileté školy obecné.

²⁶ KASPER, T.; KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*, str. 98. Nekonečné spory o pravomoci ve školství byly znovu řešeny v roce 1883 v tzv. *školské novele*. Ta vycházela vstříc požadavkům církve – bylo omezeno učivo v přírodovědných předmětech a nemajetní rodiče mohli žádat o povolení pouze šestileté školní docházky. Školská novela byla zrušena až v roce 1922 tzv. *malým školským zákonem*.

2.3.2 Venkovské školství na Podblanicku ve druhé polovině 19. století

O tom, že síť venkovských škol, jak ji známe dnes, byla vybudována v polovině 19. století, se můžeme denně přesvědčovat v každé části naší republiky. Školní budovy, které byly postaveny zhruba mezi lety 1848 – 1900, stojí na mnoha místech venkova dodnes. Někde plní stále stejnou funkci a prošly modernizací svých interiérů a exteriérů, jinde plní funkci jinou, ve většině případů jde však stále o funkci společenskou. Tyto budovy jsou němými svědky rozmachu, kterého se dostalo českému venkovu ve druhé polovině 19. století. Postupující průmyslová revoluce a s ní spojený rozmach přírodních věd, měly za následek mimo jiné též vyšší požadavky na vzdělávání populace, a to již od nejtělejšího věku.

Benešovsko a Podblanicko nikdy nepatřilo mezi průmyslové oblasti, vždy zde převažovala zemědělská výroba, což lze říci i v současné době. Proto se ve zdejších kraji některé novinky prosazovaly o něco později než v průmyslově rozvinutějších oblastech. Přesto došlo i zde na sklonku 19. století k přeměnám v oblasti venkovských škol.²⁷ Školní síť zde byla doplněna několika jednotřídkami, většinou to bylo v odlehlých místech komunikačně těžko přístupných. Tyto jednotřídky měly o mnoho větší počet žáků na jednu třídu než školy s více třídami. Z hlediska kvality výuky to byl krok zpátky, doba si však vyžadovala lepší dostupnost a pravidelnost vzdělání, takže z tohoto pohledu lze hodnotit tyto jednotřídky jako zlepšení v oblasti vzdělávání na venkově. Jednotřídky však byly v průběhu dalších desetiletí jedny z prvních škol na venkově, jež byly postupně rušeny. Ještě dříve však byly zrušeny některé školy, které se nacházely v blízkosti větších obcí či městeček na území kraje. Například již před rokem 1884 bylo zrušeno pět takových škol.²⁸

Zajímavý je též stav v oblasti venkovských škol s více třídami v roce 1884.²⁹ V tomto roce byla polovina zdejších dvoutřídek založena po roce 1842. U trojtřídek byla v roce 1884 situace opačná – pouze jedna pětina byla nově zřízena a celých 60 % trojtřídek pocházelo z období před rokem 1798. Čtyřtřídní a pětítřídní školy představovaly v roce 1884 nejstarší síť škol na Podblanicku a Benešovsku, vzniklou již

²⁷ PETRÁŇ, J.; PETRÁŇOVÁ, L.: *K dvoustému založení školy v Ouběnicích*, str. 237 – 280.

²⁸ Tamtéž, str. 238 – 239.

²⁹ Tamtéž, str. 239 – 242.

před rokem 1713.³⁰ Je tedy zřejmé, že na území tohoto kraje nejprve vznikaly školy s více než dvěma třídami a ty byly postupně doplňovány hlavně dvoutřídkami a jednotřídkami. V místech, kde byly jednotřídky a dvoutřídky, byla snaha o rozšíření počtu tříd. Tato snaha byla dána rostoucí populací, ale mnohde narážela na prostorová omezení.

Zajímavé nahlédnutí do výuky nabízejí statistiky z let 1824 – 1869 o počtu žáků ve školách s více třídami, zejména poměr v počtu žáků mezi první a druhou třídou. Počet žáků ve druhých třídách oproti žákům v prvních třídách se pohybuje od 25 do 35%. Do vyšších tříd postupovali jen ti žáci, kteří prokázali na konci roku potřebné znalosti. Ze statistik je doloženo, že někteří žáci postoupili do druhé třídy již v sedmi letech, jiní byli v jedenácti letech stále v první třídě. Průměrně však byli v první třídě žáci ve věku od šesti do devíti let.

Stavební vývoj školních budov probíhal na Podblanicku a Benešovsku v 19. století v několika etapách.³¹ Ve dvacátých a třicátých letech došlo k první vlně modernizací a přestaveb. Někde již dokonce vznikaly zděné budovy škol. V padesátých až sedmdesátých letech přibýlo nepatrně školních novostaveb. Velký rozvoj však nastal po roce 1880 a vrcholil na přelomu 19. a 20. století. V roce 1883 byla též dokončena novostavba školy v Teplýšovicích, dnešní vnější podoba školy je právě z tohoto roku.

Historický exkurs nyní zúžíme na území dnešního benešovského okresu. Toto území bylo na sklonku 19. století převážně české a katolické. Byly zde ostrůvky evangelíků helvetského vyznání a též místa se židovskými menšinami.³² Ve větších místech vznikly německé židovské školy, bylo jich celkem šest. Jediná evangelická škola byla v místě tolerančního sboru v Soběhrdech. Po zavedení Hasnerova zákona byla čeština jako vyučovací jazyk zavedena na Benešovsku do všech škol s výjimkou škol židovských.

Hasnerův zákon též zpřísnil sledování školní docházky. V sedmdesátých letech byla docházka na Benešovsku na úrovni 80 – 85%, na sklonku let osmdesátých byla již téměř stoprocentní.³³ Sledování docházky je však poněkud zkresleno skutečností, že tehdy bylo zahájení docházky možné kdykoliv v průběhu roku, po dovršení šesti let dítěte. Zavádění osmileté školní docházky na Benešovsku bylo velmi obtížné.

³⁰ Tamtéž, str. 239. Pouze jedna čtyřtřídní škola vznikla koncem 18. století, byla to škola v Křečovicích.

³¹ Tamtéž, str. 242 – 243.

³² Tamtéž, str. 243 – 244.

³³ Tamtéž, str. 251.

Ze statistik lze vyčíst, že ve školách nápadně ubývalo dětí starších dvanácti let. V tomto věku odcházelo mnoho dětí pracovat do služeb k bohatým sedlákům v okolí či do nedaleké Prahy. Prameny z té doby uvádějí mezi žáky též mnoho nalezenců tzv. „*prázátek*“, což byly nemanželské děti služek, které pracovaly v Praze a po narození dítěte se vracely do své rodné obce a děti většinou dávaly na vychování ke svým rodinám nebo do nalezinců.

V důsledku zvyšování vzdělanosti na venkově se zlepšovalo i vybavení škol. Při školách začaly vznikat školní a obecní knihovny. V osmdesátých letech 19. století byly knihovny při školách na Benešovsku celkem běžné. Přibývalo učebních pomůcek – mapy, globy, teploměry, kompasy, zvětšovací skla, výukové obrazy, hláskovací tabule, vycpaniny zvířat, tělocvičné nářadí a další.

Závěrem lze konstatovat, že na přelomu 19. a 20. století byla škola na Benešovsku mezi venkovským obyvatelstvem uznávanou a potřebnou institucí, bez které si nebylo možné představit veřejný život. Stabilizace poměrů ve školství se projevila příznivě hlavně v odlehlejších částech dnešního okresu Benešov, kde byly dříve problémy s docházkou. Rozvoj byl patrný též ve spádových obcích, kde bylo možno navštěvovat školy s rozšířenou výukou. Nadané děti měly možnost postoupit na gymnázium do Benešova.

V další kapitole se budeme stručně věnovat vývoji venkovského školství po roce 1918.

2.4 Vývoj venkovských škol od roku 1918 do současnosti

2.4.1 Reformní pedagogické hnutí a jeho nesnáze

Na sklonku 19. století a začátku 20. století se v pedagogice objevilo mnoho reformních proudů a kritických směrů, které výrazně ovlivnily i českou pedagogiku. Česká pedagogika byla ovlivněna většinou německými reformními proudy, ale svou inspiraci čerpala též z nových angloamerických pedagogických proudů.

Jak již bylo napsáno v předcházející kapitole, české školství po první světové válce zůstalo v téměř stejném stavu jako za rakousko – uherské monarchie. Bylo vydáno několik novel školského zákona, ale v zásadě nedošlo, oproti stavu před rokem 1918, k výraznější změně.

Za zmínku stojí pouze tzv. *malý školský zákon* č. 226/1922 Sb. z. a. n.³⁴ Pro venkovské školy měl tento zákon význam v tom, že zavedl maximální počty žáků ve třídě. Z původních osmdesáti žáků se během deseti let měl počet žáků snížit na šedesát. Dále byly zavedeny nové vyučovací předměty – občanská nauka a výchova a nepovinná nauka o domácím hospodářství.

Za vyučovací jazyk byl stanoven *jazyk československý*. Tento nelogický název jazyka byl dán politickými důvody souvisejícími se vznikem republiky a jejím uznáním okolními státy a světovými mocnostmi. *Smlouva mezi republikou Československou a republikou Rakouskou o státním občanství a ochraně menšin*, ze dne 7. 6. 1920 připravila cestu pro používání ostatních vyučovacích jazyků pro menšiny na území Československa.

Ke změnám došlo také v oblasti výuky náboženství. Výuka byla svěřena státem uznaným církvím. Rodiče žáků však mohli požádat o zproštění z této výuky. Žáci, kteří byli bez vyznání či měli vyznání, které nebylo státem uznáno, byli výuky náboženství také zproštěni. Malý školský zákon tak znamenal pro církve další ústup z jejich pravomocí v oblasti školství.

V prvním desetiletí nové republiky sílily mezi pedagogickou veřejností kritické hlasy na podobu školství, které se od doby Hasnerova zákona z roku 1869 téměř nezměnilo. Kritizovány byly zejména vyučovací metody, které byly reformními pedagogy považovány za zastaralé a potlačující individualitu žáka. Kritika se také snažela na neprůchodnost mezi jednotlivými typy škol – například velmi těžká byla průchodnost mezi občanskou (dříve měšťanskou) školou a střední školou.

Reformní snahy měly však podobu pouze individuálních kroků jednotlivých reformních pedagogů a nebyly jednotné. Teprve v roce 1929 bylo na několika občanských školách ve městech pokusně zkoušen nový učební plán pro druhý stupeň, tzv. *komenium*, jehož autorem byl Václav Příhoda.³⁵

Z výše uvedeného je zřejmé, že venkovské školy za první republiky neprošly žádnou zásadní reformou. Nelze však říci, že by setrvaly na stavu, který byl dán od

³⁴ KASPER, T.; KASPEROVÁ, D.: *Dějiny pedagogiky*, str. 198 – 200.

³⁵ Tamtéž, str. 203 – 205.

roku 1869 Hasnerovým zákonem. Reformní kroky však byly spíše záležitostí jednotlivců z řad venkovských učitelů. Ti měli prostor k manévrování vymezen stávající legislativou. Jejich snaha o změnu by se dala najít v osobních přístupech k jednotlivým žákům či ve snahách oživit výuku názornými příklady, pokusy atd.

Reformní „příhodovské“ hnutí bylo v letech hospodářské krize vystaveno finančním problémům, od roku 1938 byly reformy prakticky pozastaveny. V krátkém mezidobí 1945 – 1948 nebyla možnost připravit další pokračování těchto reforem.

Změna politického režimu v únoru 1948 znamenala pro reformní proudy postupný zánik. Zákon č. 95/1948 Sb., *o základní úpravě jednotného školství*, zavedl jednotnou školu, ve které se daly sice vystopovat prvky Příhodových myšlenek, byla zde však potlačena jakákoliv individualita žáka ve prospěch kolektivistického pojetí výchovy. V příštích čtyřiceti letech byla zakonzervována tato podoba školy. Veškeré plánování a řízení školství bylo centralizováno a rozhodovalo se o něm podle ideologických měřítek komunistické strany. Škola byla po čtyřicet let nástrojem politické a ideologické indoktrinace, jediným vzorem pro výuku byl vzor sovětský.

Krátce se nyní zmíníme jaké změny nastaly od roku 1918 do roku 1989 na okrese Benešov v oblasti venkovských škol.

2.4.2 Venkovské školy na okrese Benešov v letech 1918 až 1989

Období před druhou světovou válkou nepřineslo do venkovských škol na Benešovsku žádné výrazné změny oproti stavu před první světovou válkou. Samostatnost Československa sice přinesla pocit národního uvědomění i do školství, ale krátké období euforie bylo vystřídáno těžkostmi v době hospodářské krize.

Největší změnou pro venkov bylo zavedení náboženské výchovy jako v podstatě nepovinného předmětu. Venkovské školy byly přece jen více svázány s chodem místní farnosti než školy ve městech. Je s podivem, že v kronikách a v archivech škol je velmi málo zpráv o změnách ve výuce náboženství. Možné vysvětlení je dvojí - zřejmě to bylo na vesnici velmi citlivé téma nebo na venkově nedošlo k podstatným změnám ve výuce náboženství.

Zavedení maximálního počtu žáků ve třídách se na některých venkovských školách těžko dodržovalo, protože to naráželo na prostorová omezení školních budov. Tento problém byl postupně vyřešen slábnoucí populací dětí. Například škola

v Teplýšovicích měla jako dvoutřídní škola v období mezi světovými válkami součet žáků v obou třídách dohromady okolo 100. V padesátých a šedesátých létech byl průměr okolo 60 žáků, sedmdesátá léta a začátek osmdesátých let je vykazováno 40 – 45 žáků a na přelomu osmdesátých a devadesátých let již jen 30 žáků.³⁶

Podobná byla situace v úbytku venkovských škol na okrese Benešov. Nejprve byly rušeny jednotřídní školy. Na konci šedesátých let jich bylo zrušeno 14, od roku 1973 do roku 1978 dalších 35.³⁷ V roce 1978 zůstávalo na okrese jen 12 jednotřídek s průměrným počtem 10 žáků. Tyto jednotřídky byly postupně zrušeny v osmdesátých letech.

Dvoutřídní školy před sebou měly lepší perspektivu. Byly většinou ve spádových obcích, a tak se jich úbytek žáků tolik nedotkl. Rušení jednotřídek pomohlo částečně stabilizovat počty žáků ve dvoutřídkách. V sedmdesátých a osmdesátých letech bylo na okrese Benešov 13 dvoutřídních škol. V průběhu devadesátých let se tento stav udržel, zlom však nastal po roce 2000, kdy bylo postupně zrušeno 9 dvoutřídek a na okrese tak zůstaly 4 málotřídní školy. Tyto údaje jsou však pouze kvantitativní a nevypovídají o tom, zda rušení málotřídních škol po roce 2000 znamenalo to, že přežily pouze školy s kvalitní, zajímavou formou výuky.

Politické změny v roce 1989 znamenaly pro oblast školství konec centralismu a kolektivismu. Vývoji po roce 1989 se budeme věnovat v další kapitole. Zaměříme se na společenské změny a na tu politiku státu v oblasti školství, která znamenala další úbytek málotřídních škol na venkově.

2.5 Politika státu v oblasti málotřídních škol po roce 1989

2.5.1 Problém uzavírání venkovských škol

Pocit uvolnění a svobody, který přinesl listopad 1989, postupně přerostl v potřebu změnit systém řízení, práce a vedení mnoha odvětví hospodářství, kultury

³⁶ Údaje o počtu žáků v jednotlivých letech byly získány z materiálů uložených v ZŠ Teplýšovice. Tyto materiály nejsou v současné době nijak katalogizovány.

³⁷ KOUBA, Z.: *Základní školství na okrese Benešov v současné době*, str. 281 – 285.

a veřejného života. Jednou z priorit byla změna v oblasti školské politiky. Školství bylo čtyřicet let zasaženo ideologií vládnoucí komunistické strany. To ostatně platilo pro mnoho jiných odvětví, ve školství to bylo však zvláště markantní, protože se jednalo o výchovu dětí od nejútlejšího věku.

Nejviditelnější projevy působení ideologie byly ve školství odstraněny poměrně brzo. Novela školského zákona č. 171/1990 Sb., kterou byl novelizován školský zákon č. 29/1984 Sb., přinesla mimo jiné odstranění ideologicky znějících ustanovení, ale zároveň byla posílena pravomoc škol na úkor centrálního řízení ze strany státu. V oblasti základního školství se změny projevíly hlavně v těchto oblastech:

- Školy dostaly možnost pracovat podle několika vzdělávacích programů, čímž byla odstraněna uniformita v základním vzdělávání.
- Vzdělání mohly poskytovat jiné subjekty než stát. Začaly tak vznikat různé soukromé a církevní školy.
- Zároveň byla zachována jednotná koncepce, která se týkala hlavně jednotnosti výstupů z prvního a druhého stupně. Prostředníkem v tom byly odbory školství na okresních úřadech.
- Na bedrech státu, rovněž prostřednictvím okresních úřadů, bylo ponecháno přerozdělování finančních prostředků na platy učitelů a provoz škol.

S vývojem venkovských škol po roce 1989 výrazně souvisí vývoj zaměstnanosti. Ta se v této době na venkově výrazně změnila a ovlivnila tak nepříznivě též naplněnost venkovských škol. Mnoho lidí na venkově bylo před rokem 1989 zaměstnáno v zemědělství. Zemědělská družstva, ve kterých bylo mnoho nadbytečných pracovních míst, se však začala rozpadat a nové subjekty, které vznikly, neměly zájem zaměstnat tolik pracovníků jako dříve.³⁸ Lidé tedy začali jezdit do práce do měst a vyplácelo se jim využívat též městské školy pro výuku svých dětí. Stejná služba jim přitom byla nabízena v místě bydliště, zůstávala však mnohdy nevyužita. Dalším nezanedbatelným důvodem byl nástup slabších populačních ročníků do základních škol. Tyto všechny faktory se nejvýrazněji projevíly po roce 2000.

³⁸ Jako příklad může posloužit obec Teplýšovice na okrese Benešov. Z 200 obyvatel bylo před rokem 1989 zaměstnáno v tamějším zemědělském družstvu okolo 50 lidí. Dnes jich v zemědělských firmách v místě bydliště pracuje méně než deset.

Jako ilustrace nelehkého postavení venkovských škol mohou posloužit následující výtahy ze dvou článků v celostátních médiích. První je článek z časopisu Respekt:³⁹

„Ještě před pěti lety neměla škola v osmisethlavé obci Bezděkově u Klatov s naplněním lavic žádný problém. Jenže stejně jako v celé zemi, i tady začal počet dětí klesat a ústav, na který chodí děti prvního stupně, začal evidovat příliš mnoho prázdných míst.

Obec tedy připravila 35 parcel pro výstavbu nových domů, ale: *„...očekávaný příliv žáků nenastal a obec musela kvůli nízkému počtu dětí žádat ministerstvo o výjimku s tím, že doplatí peníze na platy učitelů.*

Starosta obce Bezděkova k tomu dodává: *„Počítali jsme s tím, že přibudou děti z nové výstavby, ale do domků se nastěhovaly sociálně silné rodiny, které mají auta a většinou jezdí za prací do nedalekých Klatov. A tak s sebou berou i děti a dávají je do školy tam.*

Tento článek však nabízí také určité řešení problému:

„To, že je vzhledem k ubývání dětí nutno zredukovat počet škol, je jasné“, říká prezident Asociace základních škol Karel Bárta. „Ale nelze to dělat takovýmto způsobem, kdy jsou malé venkovské školy stavěny na stejnou pozici jako městské ústavy a hrozí jim zánik. Přitom se nikdo nezabývá tím, jak kvalitní výuku která škola poskytuje.“

S vyhláškou připojenou k novému školskému zákonu totiž nesouhlasí ani koaliční politici. „Stát by neměl stanovovat žádné limity“, říká místopředsedkyně školského výboru Michaela Šojdrová (KDU-ČSL). „Obce jsou dostatečně uvažující ekonomický subjekt a jistě dokáží odhadnout, kdy už je podpora školy neekonomická.“ A navlas stejnými slovy se proti vzdělávací novince staví i demokratická opozice. „Žádné státní limity dětí ve třídách,“ říká stínový ministr školství Walter Bartoš (ODS). „O tom by měli rozhodovat rodiče a obec. Ta by měla zvážit, při jakém počtu žáků se jí už nevyplatí školu dál udržovat.“

V citovaném článku byl zmíněn nový jev, který v současné době též přispívá k problémům s naplněností venkovských škol. Jedná se o nesžití se některých mladých

³⁹ BÁRTOVÁ, E.: *Ruce pryč od vesnických škol – úředníci bourají základy života na českém venkově.*

rodin na vesnici s místním prostředím, a to se mimo jiné projevuje tím, že tito rodiče nechtějí své děti dávat do venkovských škol. Tuto zkušenost má kupříkladu i zřizovatel ZŠ Teplýšovice, tedy Obecní úřad Teplýšovice a jde o podobnou zkušenost, jakou popisuje v článku starosta obce Bezděkov na Klatovsku.

Podobně se problematikou venkovských škol zabývá druhý článek. Tento článek se více zabývá financováním škol ze státního rozpočtu:⁴⁰

„Žádný úředník nemá vydávat metodické pokyny, jako je např. „limit žáků na třídu“ či „kritéria dopravní dostupnosti jiné školy s volnou kapacitou“, natož sestavovat nějaké seznamy.

Pokud striktně uplatníme normativní financování,⁴¹ pak i škola s dvaceti žáky bude mít milion (20 x 50 tisíc) ročně, což jí stačí na dva zaměstnance na plný úvazek a základní provoz. Další podporu školy rozhodne sama obec.

Takový systém provede optimalizaci sítě škol sám. Třeba se ukáže, že daleko hůře než skromné vesnické školy na tom budou některé „velké“ školy v okresním městě.

Současné řešení přináší jen nespravedlnost (většina škol výjimku má, někdo ne) Víceméně se nic neušetří a pedagogickým důvodům se člověk jen trochu obeznámený s úrovní školství v ČR musí smát. Systém míchá věci pedagogické i finanční a plete se do kompetence obce.

V obou člancích několikrát zaznělo volání po větší pravomoci obcí v rozhodnutí, jestli chtějí svoji školu dále provozovat, nebo ne. Je třeba přiznat, že dnes takové pravomoci obce možná budou mít. Mluví se totiž o tom, že mají padnout limity pro minimální počet žáků ve třídách, které stanovovala vyhláška č. 48/2005 Sb. Novelizace této vyhlášky by již žádné minimální limity nestanovila, a tak by bylo jen na rozhodnutí zřizovatele, zda chce školu dotovat i v případě přechodně nižšího počtu žáků. Otázka však zní – pokud k této úpravě dojde, neměla tato opatření být v platnosti

⁴⁰ KLAUS, V.: *Rušení škol v malých obcích.*

⁴¹ Normativní systém je takový systém, kdy celková suma peněz na provoz škol je dělena celkovým počtem žáků na školách. V době, kdy byl napsán tento článek (listopad 2004), vycházel normativ na jednoho žáka okolo 50 000,- Kč. Autor článku naráží na tu skutečnost, že normativní systém rozdělování finančních prostředků ve školství není ve skutečnosti striktně dodržován. Existuje řada výjimek z tohoto systému, normativů je více, liší se podle okresů, velikosti obcí, studijních oborů atd. Normativní systém je tak v tichosti přeměněn na systém nákladový, kdy jsou spíše, než počty žáků, brány v úvahu teoretické náklady na provoz školy. Škola tak musí každoročně složitě vysvětlovat v tzv. dohadovacím řízení na krajském úřadě kolik má pedagogů, proč navýšila rozpočet atd.

již před deseti lety, aby pomohla zamezit zbytečnému rušení některých málotřídních škol?

Opusťme nyní obecnou rovinu rušení venkovských škol a podívejme se na konkrétní situaci málotřídních škol na okrese Benešov po roce 1989.

2.5.2 Málotřídní školy na Benešovsku po roce 1989

Výše zmíněné změny ve společnosti, nová politika státu v oblasti školství a odliv lidí z venkova v první polovině devadesátých let se na okrese Benešov projeví výrazně též ve školství. Svoji roli sehrálo to, že okolo roku 2000 byla zrušena většina málotřídek na okrese. Za těmito rozhodnutími stála v mnoha případech nedostatečná ochota a vůle obcí „podržet“ ze svého rozpočtu místní školu po nezbytně dlouhou dobu. V některých případech obce jeden či dva roky školu podporovaly, ale mnohé z důvodů, které jsme zmínili v předcházející podkapitole, je donutily od tohoto opatření upustit a školu zrušit. Nelze se však někdy obcím divit, jejich rozpočty nebyly mnohdy dostatečně veliké a škola nebyla jediným problémem, který bylo třeba řešit. O problémech financování škol z obecních rozpočtů se zmíníme v kapitole věnované marketingu škol, nyní však již ke konkrétním číslům na okrese Benešov.

V roce 1989 existovalo na okrese Benešov 13 málotřídních škol. Po roce 2000 jich bylo devět zrušeno, zůstaly tak pouze čtyři (viz podkapitola 2.4.2). Další dvě málotřídky k nim však v současné době přibyly – původně to byly školy pro 1. - 9. ročník, úbytek žáků je však donutil zrušit druhý stupeň a zavést tak málotřídní systém výuky pro 1. – 5. ročník. Některé málotřídky musely žádat o výjimku z minimálního počtu žáků, některé musely i přechodně přejít na jednotřídní systém výuky. Názorně to dokládá tabulka na následující straně, která dokumentuje vývoj za posledních 11 let na dvoutřídní ZŠ Teplýšovice:⁴²

⁴² Údaje do tabulky jsou čerpány z výročních zpráv ZŠ a MŠ Teplýšovice z let 1998 – 2008, uložených v nekatalogizovaném archivu ZŠ a MŠ Teplýšovice.

Školní rok	Počet žáků	Poznámka
1998/1999	30	
1999/2000	29	
2000/2001	29	
2001/2002	19	
2002/2003	15	Udělena výjimka z minimálního počtu žáků.
2003/2004	16	Od tohoto školního roku zřízen 5. ročník.
2004/2005	15	
2005/2006	14	Zaveden jednotřídní systém výuky.
2006/2007	19	Obnoven dvoutřídní systém výuky, zrušena výjimka z minimálního počtu žáků.
2007/2008	24	
2008/2009	25	

Z údajů v tabulce je patrné, že tato škola prodělala kritické období ve shodě s celostátním i okresním vývojem. Je to možné vysvětlit tím, že ke krizi došlo s nástupem slabších populačních ročníků dětí. Předchozí krize „odlivu pracovních sil“ se na počtu žáků též podepsala, ale neznamenala zatím pro školu existenční starosti. Kladnou roli sehrála též přítomnost školky, čímž vznikla určitá kontinuita pro plynulý přechod dětí ze školky do školy. Přesto v krizových letech 2001 – 2006 se škola neubránila některým řešením, z nichž nejvýraznější bylo spojení s mateřskou školou v jeden subjekt počátkem roku 2004. Toto řešení se ukazuje v současnosti jako progresivní.

2.5.3 Shrnutí 2. kapitoly

V této kapitole jsme postupně prošli historickým vývojem venkovského školství od jeho vzniku po současnost. Sledovali jsme historii a vznik venkovských škol od začátku 15. století a dále zásadní reformy ve školství od poloviny 18. století až do současnosti. Naší snahou bylo odvodit z historického vývoje především význam a rozsah změn života na venkově a pokusit se zmapovat vývoj jejich fungování až do současnosti.

Naše zjištění byla tato:

- 1) První venkovské školy začaly vznikat na našem území patrně na začátku 15. století. Byly to školy, či spíše místa vzdělávání, na venkovských farech a obsahem

výuky bylo především náboženství, chrámový zpěv a zajišťování chodu bohoslužeb. Vzdělání v té době mělo výběrový charakter, nebylo určeno pro celou populaci. Síť farních škol se na našem území udržela až do třicetileté války v nezměněné podobě. Roli v této stagnaci sehrály konfesní spory v českých zemích a též udržení výběrového charakteru nižšího vzdělání na venkově.

2) Od poloviny 17. století můžeme pozorovat růst sítě venkovských škol na území našeho státu. Svou kladnou roli v tom sehrává paradoxně politika rekatolizace, postupně soustřeďující rozvoj škol do jednoho celku.

3) Zásadní změnou v oblasti školství je reforma Marie Terezie z roku 1775. Reforma zavádí jednak povinnou školní docházku pro celou populaci a zavádí kontrolu státu nad vzděláním, čímž se začíná postupně zmenšovat vliv církve. Na venkově začínají vznikat triviální školy, kromě náboženství se zde vyučují základy psaní, čtení a počtů. Poprvé se objevuje postava učitele pocházejícího z necírkevního prostředí a majícího potřebnou kvalifikaci.

4) Hasnerův zákon z roku 1869 přináší zrovnoprávnění vyučovacích jazyků v monarchii, zlepšuje vzdělání učitele a určitým způsobem dává větší pravomoci místním samosprávám podílet se na chodu venkovských škol. Je též rozšířen obsah základního učiva, vzrůstá v něm podíl přírodních věd. Koncem 19. století probíhá na mnoha místech výstavba nových budov venkovských škol, z nichž mnoho stojí a funguje dodnes.

5) Po roce 1918 vzrůstá vliv reformního pedagogického hnutí a sílí požadavky na reformu školství s důrazem na individualitu žáka. Hlavní postavou reformního hnutí je Václav Příhoda. Reformy však nejsou uskutečněny v důsledku hospodářské krize a začátku 2. světové války.

6) Nástup komunistů k moci v roce 1948 znamená absolutní kontrolu státu a komunistické strany nad oblastí školství. Školství se stává jedním z nástrojů ideologie vládnoucí politické strany. Od poloviny šedesátých let jsou z důvodů slábnoucí populace dětí postupně rušeny na vesnicích hlavně jednotřídní školy.

7) Po roce 1989 dochází k uvolnění v oblasti školství. Vzdělání již není výsadní věcí státu, mohou ho poskytovat soukromé subjekty, církve atd. Málotřídní školy jsou vystaveny většímu konkurenčnímu tlaku velkých škol ve městech, odlivu pracovních příležitostí na venkově a některým sporným ustanovením zákonů a vyhlášek v rámci školské politiky, jako je například stanovení minimálních limitů žáků ve třídě. Mnoho málotřídek je z těchto důvodů zrušeno.

Tolik tedy stručný souhrn obsahu této kapitoly. Od historie venkovských a málotřídních škol jsme se pomalu přesunuli do současnosti. V závěru této práce se pokusíme některá zjištění z této kapitoly spojit se současností málotřídních škol. Nyní se budeme věnovat současnému systému základního vzdělávání a s tím spojenou kurikulární reformou, zakotvenou především v zákoně č. 561/2004 Sb. Bude nás především zajímat, jaké dopady má tato reforma na oblast málotřídních škol.

3 Současná koncepce a podstata kurikulární reformy a její význam pro málotřídní školy

V této kapitole budeme zkoumat současnou koncepci kurikulární reformy. Půjde nám v první řadě o zjištění významu této reformy pro málotřídní školy. Klíčovou otázkou bude, zda nová reforma přináší podstatné změny pro tento typ škol. Každá reforma má samozřejmě ambice přinášet změny, ale někdy může zůstat jen u nabídek těchto změn bez jejich praktického využití. Asi zřejmě tušíme, že málotřídky již svou povahou jsou předurčeny k možnostem lepšího využití některých novinek v jakékoliv reformě. Je nasnadě, že výuka ve třídách s věkově nehomogenní strukturou žáků a v menším kolektivu, má zcela jiné parametry než ve školách větších s běžnými třídami a s jedním ročníkem žáků. Málotřídky tak zcela přirozeně mají jakýsi větší potenciál přijímat nové změny a směry ve výuce. Naproti tomu mohou být ve svých možnostech omezeny právě tím, co by mohla být jejich přednost – a tou je jejich situovanost do vesnic, kde může být problém některé změny realizovat, například z finančních či jiných důvodů.

Nejdříve se tedy podívejme na základní vymezení principů současné kurikulární politiky v České republice a na základní dokumenty, které s sebou přináší.

3.1 Současný systém kurikulárních dokumentů, upravujících základní vzdělávání

V září 2004 byl přijat poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR nový školský zákon⁴³, který upravuje mimo jiné systém vzdělávání na prvním stupni základních škol s účinností od 1. ledna 2005. Tento zákon je tedy klíčový pro málotřídní školy a je též jedním z hlavních témat této kapitoly.

Školský zákon upravuje ve své úvodní části systém vzdělávacích programů.⁴⁴

⁴³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školský zákon).

⁴⁴ Školský zákon, § 3, odst. 1 – 3.

Podle této úpravy lze rozdělit systém dokumentů do dvou stupňů.⁴⁵

- 1) *Státní úroveň* - Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (dále jen „RVP“)
- 2) *Školní úroveň* - Školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“)

Národní program vzdělávání (NPV) zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“). NPV je projednáván s různými odborníky, zaměstnanci a odborovými svazy na celostátní a krajské úrovni a je předkládán vládě k projednání. Vláda předkládá následně NPV ke schválení v obou komorách Parlamentu ČR. NPV je základní dokument o vzdělávání, ze kterého vycházejí další dva stupně dokumentů – Rámcové a Školní vzdělávací programy.

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty, které jsou tvořeny též na státní úrovni. Podle nového školského zákona *„pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů...“*⁴⁶

Z výše uvedeného je patrné, že pro oblast základního vzdělávání je vypracován jeden Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), který je závazný pro všechny školy poskytující základní vzdělání. Všechny základní školy mají tedy možnost zpracovat svůj vlastní Školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), který musí vycházet ze zásad RVP ZV, ale jinak mají školy při dodržení těchto zásad volnou ruku.

Každý jednotlivý ŠVP vydává vždy ředitel školy. Vydání ŠVP je však již konečná fáze dlouhého procesu a v praxi se často na tvorbě jednotlivých ŠVP podílí nejen ředitel školy, ale i další přizvaní učitelé. K tvorbě ŠVP mají k dispozici manuály k RVP ZV a k vytváření ŠVP. Tyto manuály vydává ministerstvo ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

ŠVP stanoví konkrétní cíle vzdělávání, délku, formu, obsah a časový plán vzdělávání, dále podmínky pro přijetí, průběh a ukončení vzdělávání, podmínky pro

⁴⁵ Kolektiv autorů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)*, str. 9 (RVP ZV).

⁴⁶ Školský zákon, § 3, odst. 2.

vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a další materiální, zdravotní, personální a ekonomické podmínky pro uskutečňování vzdělávání na konkrétní škole.⁴⁷

Každý ŠVP je podle školského zákona veřejně přístupným dokumentem, ze kterého má každý právo pořizovat opisy, výpisy a kopie. Opět platí zásada, že v ŠVP mohou být prováděny změny, které musí být ve shodě s RVP ZV a platí vždy od nového školního roku.

Tvorba ŠVP je zřejmě nejviditelnější novinkou, kterou přináší nový školský zákon. Základním školám by měla přinést určitou tvůrčí svobodu v rámci předem vymezeného prostoru. V následující kapitole stručně představíme principy jež RVP ZV stanovuje.

3.2 Hlavní principy RVP ZV

RVP ZV ve svém úvodu nejprve přináší charakteristiku základního vzdělávání, povinnost školní docházky a její organizaci. Dále přináší pojetí a cíle základního vzdělávání. Cíle základního vzdělávání úzce souvisí s *klíčovými kompetencemi*, protože základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence. Smyslem a cílem základního vzdělávání je vybavit klíčovými kompetencemi každého žáka na úrovni, která je pro něj dosažitelná. Klíčové kompetence připravují každého žáka na další vzdělávání a na uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná v předškolním věku a nekončí základním vzděláváním. Samotné klíčové kompetence základního vzdělávání jsou soustředěny do těchto šesti oblastí:⁴⁸

- 1) *Kompetence k učení,*
- 2) *Kompetence k řešení problémů,*
- 3) *Kompetence komunikativní,*
- 4) *Kompetence sociální a personální,*
- 5) *Kompetence občanské,*
- 6) *Kompetence pracovní.*

⁴⁷ Školský zákon, § 5, odst. 2 a 3.

⁴⁸ RVP ZV, str. 12 – 17.

Každá ze šesti kompetencí je podrobně rozpracována a je formulována tak, aby bylo zřejmé, že tuto kompetenci by měl mít každý jednotlivý žák na konci základního vzdělávání. Pro použití v málotřídních školách je tedy zřejmé, že tyto kompetence jsou teprve někde na počátku svého rozvoje a základy některých z nich získávají žáci již v předškolní výchově a postupně se pak rozvíjejí během prvního stupně základního vzdělávání. V úvodu ke kompetencím je řečeno, že se „*jedná o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti...*“⁴⁹

Soubor kompetencí je vzájemně provázán, jednotlivé kompetence se mezi sebou volně prolínají a nelze je od sebe oddělovat. Jak již bylo řečeno, získávání kompetencí je dlouhodobý a složitý vývoj, který nekončí základním vzděláváním, nýbrž pokračuje v dalším vzdělávání a též v pracovním procesu. Učivo je chápáno jako prostředek k získávání a rozvíjení jednotlivých kompetencí – tato věta je důležitá pro pochopení toho, že osvojování kompetencí nelze pojímat jakožto proces, který by byl od učiva nějak výrazně oddělen.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do těchto devíti vzdělávacích oblastí:⁵⁰

- 1) *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk),*⁵¹
- 2) *Matematika a její aplikace,*
- 3) *Informační a komunikační technologie,*
- 4) *Člověk a jeho svět,*
- 5) *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),*
- 6) *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),*
- 7) *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),*
- 8) *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),*
- 9) *Člověk a svět práce.*

K těmto devíti vzdělávacím oblastem jsou přidány ještě dva doplňující vzdělávací obory – další cizí jazyk a dramatická výchova. Kapitola o vzdělávacích

⁴⁹ Tamtéž, str. 14.

⁵⁰ Tamtéž, str. 18 – 89.

⁵¹ V závorkách za jednotlivými názvy vzdělávacích oblastí jsou uvedeny názvy vzdělávacích oborů, ze kterých se každá vzdělávací oblast skládá. Pokud není v závorce uveden vzdělávací obor, je jeho název totožný s názvem vzdělávací oblasti.

oblastech tvoří podstatnou část manuálu RVP ZV. Je to pochopitelné – dobře sestavit charakteristiku a vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů v dané oblasti je základem úspěšného ŠVP. Škola si může sestavovat výchovné a vzdělávací strategie v jednotlivých vyučovacích předmětech a spojovat je též s postupným dosahováním klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů by měl mít určeny „očekávané výstupy“. Tyto výstupy by měly být prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. V RVP ZV jsou očekávané výstupy určeny na prvním stupni na konci 3. ročníku jako orientační a nezávazné a na konci pátého ročníku jako závazné výstupy. Na konci 9. ročníku jsou též určeny jako závazné. Závazností výstupů na konci obou stupňů základního vzdělávání je zajištěna jednotná forma pro posouzení znalostí a kompetencí žáků. Školy mohou mít s těmito výstupy někdy problém. Mnohdy totiž dochází k průběžným přestupům žáků na jinou školu v průběhu celého základního vzdělávání. Takoví žáci mohou mít úroveň výstupů velmi odlišné než na škole, na kterou přestupují a není to přitom dáno schopnostmi těchto žáků, ale prostě jen tím, že danou látku probírají v jiném ročníku (pololetí) než na škole, na kterou v dané chvíli přestoupili. Tento problém je více pocíťován ve vzdělávání na prvním stupni. Podobné problémy mohou nastat samozřejmě i na druhém stupni, zde je však výuka již více unifikována z důvodu zaměření žáka na výstupy vzhledem ke střednímu vzdělávání.

Jelikož snahou RVP ZV je propojit těsněji jednotlivé vzdělávací oblasti, a dosahovat tím u žáků rozvíjení jejich osobnosti především v oblasti postojů a hodnot, připojuje RVP ZV ke vzdělávacím oblastem ještě další důležitý prvek, tzv. *průřezová témata*. Průřezová témata nejsou tedy vázána pouze na jednu vzdělávací oblast, ale měla by procházet napříč všemi vzdělávacími oblastmi. RVP ZV určuje šest průřezových témat:⁵²

- 1) *Osobnostní a sociální výchova,*
- 2) *Výchova demokratického občana,*
- 3) *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,*
- 4) *Multikulturní výchova*
- 5) *Enviromentální výchova*
- 6) *Mediální výchova*

⁵² RVP ZV, str. 90 – 103.

Všechna průřezová témata musí každá škola zařadit do vzdělávání na prvním i druhém stupni, všechna témata však nemusí být zařazena v každém ročníku. Škola má možnost průřezová témata zařadit jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů či přímo jako samostatné předměty, semináře, kurzy atd.

V RVP ZV je zdůrazněna snaha o komplexní vzdělávání žáků o získávání klíčových kompetencí, dovedností, názorů a postojů. Průřezová témata by měla k této komplexnosti vzdělávání výrazně přispívat. Málotřídní školy mají dobrý potenciál k využití průřezových témat pro více ročníků najednou, například tematicky zaměřenými vyučovacími hodinami.

Tolik tedy k zásadním principům, které rozpracovává RVP ZV. Zaměřili jsme se na tři principy – klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Tyto tři principy si nyní zobrazíme v konkrétním ŠVP málotřídní školy.

3.3 ŠVP „Škola hrou“ a některá jeho témata

3.3.1 Stručná charakteristika školy

ŠVP „Škola hrou“ byl vytvořen na málotřídní škole v Teplýšovicích na okrese Benešov. Předkladatelem tohoto ŠVP je ZŠ a MŠ Teplýšovice a zřizovatelem školy je Obec Teplýšovice. Nejprve stručně představíme školu, která tento ŠVP v současné době používá.

ZŠ a MŠ Teplýšovice vznikla jako jeden právní subjekt v roce 2004 spojením základní a mateřské školy. Mateřská škola sídlí v jiné budově než základní škola a provoz v ní byl zahájen v roce 1975. Základní škola sídlí v patrové budově staré 120 let, která prošla rekonstrukcí a modernizací. Škola je dvoutřídní s pěti ročníky. V budově školy jsou dvě učebny, jedna třída pro účely školní družiny, třída pro výpočetní techniku a studovna, šatna, výdejna obědů, jídelna, sborovna a ředitelna, sociální zařízení je v obou patrech. Pro tělesnou výchovu je využíváno školní hřiště u budovy školy či tělocvična místního Sokola Teplýšovice. Materiální vybavenost školy a její zázemí by se dalo posoudit jako slabě nadprůměrné. Za nadprůměr

můžeme považovat vybavení učeben, včetně počítačové místnosti a školní družiny. Nedostatkem je špatný stav tělocvičny, takže je využívána jen v nejnnutnějších případech.

Škola má tři pedagogické pracovníky, jeden z nich pracuje částečně jako pedagog ve školní družině a jeden jako asistent pedagoga a osobní asistent pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve školním roce 2008/2009 poskytuje škola vzdělání 25 žákům v 1. - 5. postupném ročníku. Výuka probíhá ve dvou třídách – v jedné společně 1. a 3. ročník, ve druhé společně 2., 4. a 5. ročník. Výuka výchov probíhá zpravidla pro všech pět ročníků dohromady. Rozdělení ročníků ve třídách není dáno žádným předpisem. Podle ředitelky školy je vhodné řídit se při dělení do tříd dvěma základními principy:

- zaprvé rozdělit ročníky tak, aby byl v obou třídách přibližně stejný počet žáků,
- zadruhé rozdělit první a druhý ročník do jiných tříd z důvodu menší samostatnosti žáků, což přináší vyšší nároky na práci pedagoga.

Škola používala před zavedením ŠVP vyučovací osnovy vzdělávacího programu „Základní škola“.⁵³ Základní kostra nového ŠVP vychází z tohoto vzdělávacího programu. Motivační název „Škola hrou“ byl zvolen proto, že nejlépe podle pedagogů vystihuje způsob výuky uplatňovaný na této škole.

Úvodní charakteristika ŠVP „Škola hrou“ přináší *vzdělávací priority*, které chce škola uplatňovat ve vzdělávání žáků.⁵⁴ Za nejdůležitější priority můžeme považovat:

- *kvalitní přípravu všech žáků pro přestup na 2. stupeň,*
- *poskytnutí rozšířené jazykové výuky,*
- *pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *rozvíjení pohybových a komunikačních dovedností.*

První priorita, kterou jsme zmínili, je velmi obecná. Dalo by se říci, že tuto prioritu by mohla mít jakákoliv škola, takže tato priorita nenaznačuje žádnou specifickou prostředí v málotřídní škole. Jeden důvod však škola má pro zavedení této

⁵³ Kolektiv autorů: *Vzdělávací program Základní škola.*

⁵⁴ ŠVP „Škola hrou“, str. 16.

priority. Má to být pobídka pro rodiče, kteří se obávají dát své dítě do této školy. Ředitelka školy se v posledních čtyřech letech potýká s argumenty některých rodičů, že škola jejich dítě nepřipraví dostatečně na přestup na druhý stupeň. Je faktem, že žáci z této školy nemají s tímto přestupem žádné větší problémy. Přesto se pedagogové snaží více věnovat žákům ve čtvrtém a pátém ročníku, například je připravují na možný přechod na víceleté gymnázium nebo je individuálně doučují v případě nějakého nedostatku.

Druhá priorita funguje v praxi tak, že je rozšířena výuka českého a anglického jazyka, což uvidíme v učebním plánu školy (viz kapitola 3.3.3). Třetí priorita – pohybové a komunikační dovednosti jsou rozvíjeny v mnoha předmětech. O komunikačních dovednostech je možno říci, že jsou rozvíjeny v každé vyučovací hodině, ale je tím též myšlena výuka na počítačích. Škola má svou počítačovou učebnu, která je vybavena na velmi solidní úrovni. Pohybové dovednosti jsou dalším malým specifickým málotřídní školy, protože je lze rozvíjet nejen při hodinách tělesné výchovy, ale též při častých výletech do okolní přírody v rámci výuky jiných předmětů.

Čtvrtou vzdělávací prioritou je pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle našeho názoru je tato priorita jednou z největších deviz málotřídní školy. Ostatní priority jsou samozřejmě též důležité, avšak integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v prostředí málotřídní školy lépe uplatnitelná, než ve velkém kolektivu na běžné základní škole. Jakási „rodinná“ atmosféra v menším kolektivu málotřídní školy je pro žáky s různým typem znevýhodnění příznivější a motivuje nejen je, ale i pedagogy a rodiče těchto žáků. Práci s těmito žáky na málotřídní škole věnujeme samostatnou kapitolu. Nejprve však prozkoumáme, jakým způsobem jsou v ŠVP „Škola hrou“ zpracovány okruhy klíčových kompetencí, vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

3.3.2 Klíčové kompetence v ŠVP „Škola hrou“

Vzdělávání žáků na prvním stupni základní školy je charakterizováno mimo jiné tím, že dochází k výrazné změně, a tou je přechod žáků z předškolní výchovy a rodinného prostředí do prostředí, kde je vyžadována pravidelná, povinná a systematická výchova a vzdělávání. Dochází též k rozvíjení klíčových kompetencí

žáka, které pak pomáhají utvářet jeho osobnost, formulovat jeho názory a postoje. To si dobře uvědomují autoři ŠVP „Škola hrou“ již v úvodním mottu ke klíčovým kompetencím, které zní: „*Klíčové kompetence nemůže žákům pomáhat vytvářet a rozvíjet ten, kdo si je dosud nevytvořil sám a kdo je sám v sobě dále nerozvíjí*“.

Ze znění tohoto motta je patrné, že klíčové kompetence jsou v podstatě celoživotním úkolem pro každého člověka. Je to celoživotní rozvíjení a osvojování názorů, postojů a dovedností. Pro autory ŠVP „Škola hrou“ je důležité, že si uvědomují onu zpětnou vazbu, kterou mohou dostat od svých žáků a která jim může pomoci neustále rozvíjet své vlastní klíčové kompetence. Touto formou a přístupem je možné obohacovat se navzájem, nejde tedy pouze o vštěpování klíčových kompetencí žákům, ale též o obohacení pedagogů od svých žáků.

Přejdeme nyní k jednotlivým kompetencím konkrétněji. V ŠVP „Škola hrou“ jsou rozpracovány dost podrobně. Pokusíme se tedy u každé z kompetencí najít hlavní myšlenku, která nejlépe charakterizuje přístup pedagogů k jejímu rozvíjení.⁵⁵

Kompetence k učení jsou formulovány v duchu úvodního motta, které jsme zmínili výše. Hlavní myšlenkou je zodpovědnost žáka za své vzdělání a jeho motivace pro celoživotní učení. Je zde patrná snaha autorů o co největší samostatnost žáka od jeho prvních kroků na základní škole. Žák by měl co nejdříve pochopit, že učení nekončí za branami školy, nýbrž je přítomno v každé jeho činnosti a práci.

Jednotlivá myšlenka u *kompetencí k řešení problémů* je ta, že problém není hrozba, ale výzva. Jednoduše řečeno, žáky je podle této myšlenky nutno připravit na to, že problémům se nevyhne nikdo z nich, to však neznamená, že by se jich měl obávat. Autoři ŠVP „Škola hrou“ podporují různé přijatelné formy řešení problémů, podporují samostatnost, ale též týmové řešení problémů.

U *komunikativních kompetencí* jsou podporovány ty formy komunikace, které jsou přátelské mezi jednotlivými věkovými skupinami žáků, mezi pedagogy, žáky, rodiči a veřejností. Žáci mají možnost prezentovat své názory na webu, ve školním časopise, v rámci různých projektů, besídek apod.

Naplňování *sociálních a personálních kompetencí* je v ŠVP „Škola hrou“ charakterizováno především posilováním vědomí žáků, že spoluprací lze lépe naplňovat jejich osobní i společné cíle. Dále je zde kladen důraz na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a preferování nefrontálních metod výuky.

⁵⁵ Tamtéž, str. 17 – 21.

Pro *občanské kompetence* je charakteristické, že mají být naplňovány snahou přivést žáka k poznání, že jeho práva a svobody nejsou projevy libovůle, ale projevy jeho osobní zodpovědnosti, sebeúcty a úcty k ostatním lidem.

Práce není trest – to je hlavní myšlenka naplňování *pracovních kompetencí*. Pedagogové by měli vést žáky k pozitivnímu vztahu k práci, chválit za každou odvedenou práci. Důležitá je též snaha cíleně ujasňovat žákům jejich reálnou představu o volbě jejich dalšího studia nebo povolání.

Pokud se podíváme na klíčové kompetence jako celek, zjistíme, že specifika málotřídní školy nejlépe vystihují kompetence komunikativní, sociální a personální. Je v nich vidět snaha posílit spolupráci mezi různými věkovými skupinami žáků, přístup pedagoga k žákovi jako k partnerovi a posilování pocitu soudržnosti v kolektivu jakési větší rodiny. Ostatní klíčové kompetence již tolik nenaplňují specifikum málotřídní školy.

Tolik tedy k uplatňování klíčových kompetencí v ŠVP „Škola hrou“ na málotřídní škole v Teplýšovicích. Nyní se zaměříme na vzdělávací oblasti v ŠVP „Škola hrou“. Jejich naplňování lze nejlépe zkoumat na učebním plánu, který tento ŠVP přináší.

3.3.3 Učební plán pro 1. stupeň v ŠVP „Škola hrou“

Učební plán na málotřídní škole v Teplýšovicích lze považovat za standardní plán, který nijak výrazně nevybočuje z průměru. Z tohoto důvodu lze považovat naplňování obsahu vzdělávacích oblastí též za standardní. Není účelem této práce se nějak výrazně rozepisovat o naplňování obsahu každé vzdělávací oblasti zvlášť. To by bylo téma pro samostatnou práci. V tomto případě se spokojíme se stručnou charakteristikou učebního plánu.

V tabulce na následující straně máme možnost vidět časové dotace pro některé z hlavních vyučovacích předmětů. Jedná se o týdenní časové dotace od prvního až do pátého ročníku.⁵⁶

⁵⁶ ŠVP „Škola hrou“, str. 45. Celý učební plán je v příloze.

Vyučovací předmět	Minimální časová dotace	Celkem disponibilních hodin	Celková časová dotace
Český jazyk	35	7	42
Anglický jazyk	9	2	11
Matematika	20	3	23
Prvouka	6	-	6
Vlastivěda + Přírodověda	3 + 3	1 + 1	8

V tabulce jsou zastoupeny tři vzdělávací oblasti. Všechny tři vzdělávací oblasti splňují podmínky RVP ZV v naplnění minimální časové dotace.⁵⁷ Abychom byli konkrétní, první dva předměty v tabulce představují vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. RVP ZV stanoví pro tuto vzdělávací oblast minimální časovou dotaci ve výši 47 hodin. Výše časové dotace v ŠVP „Škola hrou“ je podle tabulky (*Český jazyk + Anglický jazyk*) 42 + 11 hodin, tedy 53 hodin. Časová dotace je překročena o šest hodin díky disponibilním hodinám, což je podle RVP ZV možné a je věnována rozšířené výuce obou jazyků. Vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace* má časovou dotaci 23 hodin, RVP ZV stanoví minimálně 22 hodin. Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět (Prvouka, Vlastivěda a Přírodověda)* má časovou dotaci 14 hodin, přičemž RVP ZV stanoví 12 hodin. Všechny tři vzdělávací oblasti mají tedy naplněnou minimální časovou dotaci, kterou stanoví RVP ZV. Samozřejmě tím není řečeno, že naplněním časové dotace je naplněn celý obsah vzdělávací oblasti a kvalita výuky. Pro naši analýzu však postačí konstatování, že ŠVP „Škola hrou“ splňuje základní podmínku pro úspěšné naplnění obsahů vzdělávacích oblastí na prvním stupni základní školy. Ještě bychom se krátce mohli zmínit o provázanosti vzdělávacích oblastí s prioritami školy, které jsme zmiňovali v podkapitole 3.3.1. Posílení časových dotací u zmíněných vzdělávacích oblastí zřejmě směřuje k naplnění priorit, které jsou zaměřeny na kvalitní přípravu žáků na přechod na 2. stupeň a na rozšířenou jazykovou výuku. Další provázanost lze vysledovat pouze za předpokladu širší analýzy této části ŠVP „Škola hrou“.

⁵⁷ RVP ZV, str. 104.

Přejdeme nyní stručně k začlenění průřezových témat v ŠVP „Škola hrou“. Opět nás bude zajímat hlavní myšlenka každého průřezového tématu a budeme se snažit též určit, zda některá z průřezových témat vyjadřují specifikum málotřídní školy.

3.3.4 Průřezová témata v ŠVP „Škola hrou“

Všech šest průřezových témat je v ŠVP „Škola hrou“ zpracováno jednotným způsobem ve formě projektů.⁵⁸ Každé průřezové téma má rozpracován vztah k různým vzdělávacím oblastem a též přínos k rozvoji žáka, k rozvoji jeho názorů, postojů a dovedností.

Osobnostní a sociální výchova je uvedena hlavní myšlenkou, která říká, že učivem se stává sám žák, žákovská skupina a stávají se jím též různé situace běžného denního života. Tato myšlenka opět koresponduje s mottem klíčových kompetencí, které by se dalo volně přeložit jako snaha o celoživotní neustálé učení (viz podkapitola 3.3.2).

Hlavní myšlenka průřezového tématu *Výchova demokratického občana* je vedena v duchu učení k občanské gramotnosti. Jde především o orientaci žáka ve složitostech současné společnosti v jejích problémech a konfliktech. Patrná je snaha vytvářet ve škole prostředí, které navozuje a vytváří atmosféru demokratické a pluralitní společnosti. Pedagogové tak vedou žáka k tomu, aby se nebál vyjádřit svobodně své názory, které mohou být i vůči pedagogům mnohdy velmi otevřené.⁵⁹

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se promítá do všech vzdělávacích oblastí, nejvíce však do oblasti *Člověk a jeho svět*. V rámci této oblasti se žáci seznamují s tradičními evropskými hodnotami jako je humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, osobní zodpovědnost a uplatňování práva. Toto průřezové téma je v ŠVP „Škola hrou“ úzce propojeno s tématem *Multikulturní výchova*. Hlavní myšlenka je poznávání kulturních odlišností, porozumění pro ně a uvědomování si vlastní kulturní identity.

⁵⁸ ŠVP „Škola hrou“, str. 26 – 43.

⁵⁹ V neformálních rozhovorech uvedla ředitelka ZŠ a MŠ Teplýšovice, že byla několikrát nepříjemně konfrontována s faktem, že někteří bývalí žáci této školy měli a mají na druhém stupni problémy s pedagogy, kteří nebyli připraveni na způsob, kterým tito žáci vyjadřují své názory. Ve všech případech se jednalo o bezproblémové žáky, kteří však byli konfrontováni s novým faktem, že pedagog není rovnocenný partner v dialogu, nýbrž nadřazený.

K pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí chce napomoci další průřezové téma *Environmentální výchova*. Na základě poznávání jednoduchých a známých dějů ve svém okolí se žák učí chápat tyto děje v návaznosti na další a postupně tak získává integrovaný pohled na tuto složitou problematiku. Většina vzdělávacích oblastí je do tohoto tématu promítnuta, nejvíce však opět oblast *Člověk a jeho svět*.

Průřezové téma *Mediální výchova* je zaměřeno na elementární poznatky a dovednosti v mediální komunikaci a při práci s médii. Hlavní důraz je kladen na správné vyhodnocení různých mediálních sdělení a jejich správnou interpretaci. Žák by měl tedy postupně umět rozpoznat, zda tato sdělení mají za úkol ho pobavit, informovat, manipulovat či přesvědčit. Též by měl umět rozpoznat věcnou správnost, logickou stavbu a hodnotovou platnost různých zpráv a sdělení.

Průřezová témata v ŠVP „Škola hrou“ lze vcelku charakterizovat jako standardní a nijak nevybočující z průměru. Zpracování průřezových témat v několika krátkodobých a dlouhodobých projektech, které na škole probíhají, lze vidět jako přínos, avšak podobné projekty můžeme najít i na mnoha dalších školách. Lze tedy říci, že průřezová témata, zpracovaná v tomto ŠVP, nevyjadřují žádné specifikum málotřídní školy.

Stručným představením hlavních myšlenek průřezových témat končíme též představení ŠVP „Škola hrou“ málotřídní školy ZŠ Teplýšovice. Poznali jsme, že zmíněný ŠVP vychází pevně z principů daných RVP ZV. Teplýšovické škole se podařilo sestavit ŠVP, který splňuje základní standardy dané RVP ZV, v něčem je i nad průměrem.

Jednu z největších devíz málotřídních škol jsme zatím záměrně opomenuli. Jde o vzdělávání a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní jí budeme věnovat celou následující kapitolu. Náš pohled bude zaměřen jednak na zákony a předpisy, které tuto činnost upravují a za druhé na některé konkrétní příklady tohoto vzdělávání na málotřídní škole.

3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na málotřídní škole

3.4.1 Základní zákony a předpisy upravující tuto oblast

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje především část zákona č. 561/2004 Sb.⁶⁰, dále celá vyhláška č. 73/2005 Sb. Podívejme se ve stručnosti jaké podmínky tyto předpisy stanoví.

Zákon č. 561/2004 Sb. nejprve stanoví které skupiny žáků spadají pod označení „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Jsou to tyto dvě skupiny žáků:

- 1) žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním,
- 2) žáci se sociálním znevýhodněním.

V první skupině se jedná o žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým a mentálním postižením či znevýhodněním, vadami řeči, autismem, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, s nařízenou ústavní výchovou apod.

Dále je deklarováno právo těchto žáků na vzdělávání a právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní a na poradenskou pomoc školy či školského poradenského zařízení. Poradenskými zařízeními jsou míněny pedagogicko-psychologické poradny nebo jiná specializovaná pracoviště.

Pro výuku těchto žáků lze zřídit speciální školu, speciální třídu či více tříd v rámci běžné školy. Další možností je vzdělávat žáky v rámci běžné třídy. Tato poslední možnost je nejčastěji využívána na málotřídních školách.

Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zákon umožňuje sestavit *individuální vzdělávací programy* (dále jen IVP). IVP je chápán spíše jako povinný předstupeň ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho tvorba je věc složitá a vyžaduje si spolupráci a porozumění tří stran – školy, rodičů

⁶⁰ Školský zákon, § 16 až 19.

žáka a školského poradenského zařízení. Ve středu tohoto pomyslného trojúhelníku stojí samotný žák, pro kterého je IVP vypracován.

Poslední významná věc, o které se nový školský zákon zmiňuje v souvislosti s touto problematikou, je možnost zřízení funkce *asistenta pedagoga*. Činnost asistenta pedagoga dále upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb. Asistent pedagoga je v této vyhlášce zařazen mezi pedagogické pracovníky a jeho hlavní činnost je stanovena jako „*pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy, pomoc při komunikaci se žáky, jejich zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází*“.⁶¹

Tolik tedy stručně k legislativnímu vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní se pokusíme posoudit jaké výhody a nevýhody přinášejí málotřídní školy pro vzdělávání těchto žáků.

3.4.2 Výhody a nevýhody málotřídních škol pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Víme již, že málotřídní školy jsou v podstatě venkovské školy. Jejich možnosti v oblasti pedagogického procesu se zdají být omezené, mnohdy díky odlehlosti a izolovanosti některých obcí, ve kterých tyto školy působí. Toto zdání je však neopodstatněné. Zvláště v dnešní době je možné díky dostupnosti komunikačních technologií, dopravní obslužnosti a dalším faktorům připravit i ve venkovských školách vhodné podmínky pro výuku. Pedagogové z málotřídních škol mají větší zkušenosti z různými typy nefrontální výuky. Nutí je k tomu především nehomogenní věková skupina žáků v jejich třídě. Můžeme uvést některé příklady takového pojetí výuky:⁶²

- *Tematické vyučování*, kdy je pro všechny ročníky ve třídě stanoveno společné téma.
- *Střídavá výuka*, kdy se pedagog věnuje střídavě jednomu ročníku, zatímco ostatní mají jinou činnost, např. tiché čtení, samostatnou práci v lavici apod.

⁶¹ Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7.

⁶² TRNKOVÁ, K.: *Málotřídní školy*, str. 4 – 5.

- *Kooperativní učení, které má mnoho podob a variant.*⁶³
- *Projektová výuka, zaměřená nejen na školu, ale i na spolupráci v obci.*⁶⁴

Kvalita vzdělávací práce na málotřídkách a vzdělávací výsledky žáků jsou mnohdy předmětem nikdy nekončících diskusí. Podle informací, zveřejněných na webových stránkách Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, u nás neexistuje zatím výzkum nebo databáze, které by porovnály vzdělávací výsledky málotřídek a velkých škol. Podle stejného zdroje existují zahraniční výzkumy, především v západní Evropě, které přinášejí srovnání vzdělávacích výsledků malých venkovských škol se školami velkými. V těchto srovnáních jsou vzdělávací výsledky žáků na malých školách stejné, někdy dokonce i lepší než u žáků velkých škol.⁶⁵

Pedagogická práce na málotřídní škole má pozitiva v absenci anonymity, lepší komunikaci a snadnějším řízením kázně. Málotřídka v mnohém připomíná rodinu – žáci se mezi sebou dobře znají, není zde problém mezi věkově smíšenými skupinami, je zde pár známých dospělých. Především malé děti se v tomto prostředí rychle zorientují a adaptují. Učitelé lépe znají své žáky než ve velké skupině, snadněji odhalují konflikty mezi nimi a více znají jejich potřeby a možnosti. Mnozí pedagogové vyjadřují větší spokojenost se svou prací na málotřídce než jejich kolegové z velkých škol.⁶⁶

Negativa pedagogické práce na málotřídní škole jsou především ve větší náročnosti na přípravu a realizaci výuky, menší možnost pracovat soustředěně s jedním ročníkem, větší riziko izolovanosti a přetíženosti. Pro žáky je negativem menší možnost porovnávání a soutěžení mezi sebou, menší možnost najít si kamarády.

Přesto se zdá, že pozitiva převažují nad negativy. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je největším pozitivem rodinné prostředí, které na ně v těchto školách čeká. Například konkrétní zkušenost pedagogů z málotřídky v Teplýšovicích hovoří jednoznačně pro vzdělávání těchto žáků v málotřídkách. Rodičům dětí se

⁶³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, str. 104. Kooperativní učení je postaveno na spolupráci více osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé si mezi sebou plánují sociální úlohy, činnost, úkoly, hodnotí přínos jednotlivých členů apod.

⁶⁴ Viz průřezová témata v podkapitole 3.3.4. Projektová výuka se užívá k řešení komplexních problémů, jde o praktickou a experimentální činnost, často spojená s tvorbou nějakého výrobku, slovesného, zvukového či výtvarného produktu (Srov. *Pedagogický slovník*, str. 172).

⁶⁵ TRNKOVÁ, K.: *Málotřídní školy*, str. 5 – 6.

⁶⁶ Tamtéž, str. 6.

speciálními vzdělávacími potřebami je umožněno být s nimi zpočátku přímo při výuce, žáci mají možnost nejprve docházet jen některé dny v týdnu, přičemž u některých je to způsobeno trvalým zdravotním omezením. V takových případech se kombinuje výuka ve škole s výukou v rodině a rodiče většinou velmi ochotně se školou spolupracují. Výuka těchto žáků se dá dobře skloubit s výukou ostatních žáků a je pro obě skupiny přínosem. Ve většině případů pracují všichni žáci v ročníku na společném úkolu. V ostatních případech mají žáci s IVP odlišné úkoly, které jsou zaměřeny na zlepšování jejich nedostatků a omezení. Ve školním roce 2008/2009 má škola 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu 25 žáků. Pro jednoho ze žáků má škola navíc k dispozici osobního asistenta, který plní zároveň funkci asistenta pedagoga pro ostatních pět žáků.

Je patrné, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může mít na málotřídních školách dobrou perspektivu, pokud jsou vytvořeny dobré podmínky v ŠVP, pedagogové mají zájem o tento typ vzdělávání a používají vhodné výukové metody. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na málotřídních školách tak můžeme označit, jako další možné specifikum těchto škol. V dnešním konkurenčním prostředí, které funguje i v oblasti školství, může být toto specifikum pro mnohé málotřídní školy výhodou oproti velkým školám.

Než se ovšem dostaneme k marketingu málotřídních škol, o kterém jsme se v předcházející větě letmo zmínili, přejděme nejdříve ke stručnému shrnutí této kapitoly.

3.4.3 Shrnutí 3. kapitoly

V úvodu této kapitoly jsme se seznámili se současným systémem kurikulární politiky v oblasti základního vzdělávání prostřednictvím školského zákona č. 561/2004 Sb. Soustředili jsme se nejprve na RVP ZV, který je školským zákonem definován jako závazný pro celou oblast základního vzdělávání. Z RVP ZV vycházejí všechny ŠVP, které jsou vytvářeny již přímo na konkrétních základních školách. RVP ZV představuje *státní úroveň* vzdělávacích programů a jednotlivé ŠVP představují *školní úroveň* vzdělávacích programů.

Naše zkoumání bylo dále zaměřeno na naplňování některých oblastí, které stanoví RVP ZV v konkrétním ŠVP „Škola hrou“ na málotřídní ZŠ Teplýšovice. Jednalo se o tyto oblasti:

- *Klíčové kompetence,*
- *Vzdělávací oblasti,*
- *Průřezová témata,*
- *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*

Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti jsou v tomto konkrétním ŠVP zakotveny ve standardní podobě a ve shodě s RVP ZV. Při analýze klíčových kompetencí jsme některé z nich označili jako specifické pro málotřídní školy. Naopak průřezová témata v tomto konkrétním ŠVP žádná specifika nevyjadřují.

Největší pozornost byla věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Na konkrétním příkladu ZŠ Teplýšovice jsme se pokusili zobecnit význam tohoto vzdělávání pro málotřídní školy. Lze konstatovat, že málotřídní školy jsou povahou svého prostředí a používanými výukovými metodami velmi vhodné ke vzdělávání těchto žáků. Při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i při výuce ostatních žáků jsou na málotřídních školách často používány nefrontální metody výuky. Výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami lze označit za další možné specifikum málotřídní školy.

Tímto zjištěním končíme pohled na podstatu současné kurikulární reformy v oblasti základního vzdělávání a jejího významu pro málotřídní školy. Další kapitola bude věnována marketingu málotřídních škol, problematice zřizovatelů a dalších institucí, které se podílejí na financování a řízení chodu těchto škol.

4 Marketing málotřídních škol

Každá škola je živý organismus, ve kterém jednotlivé funkce navazují jedna na druhou a velmi úzce spolu souvisí. Dobře fungující školu si tedy nemůžeme představit jen na základě dobře zpracovaného ŠVP a vhodně zařazených výukových metod. Chod školy v některých případech může mnohem více ovlivnit dobře či špatně zvolený marketing. Budeme se ptát, jaký význam je možné tomuto pojmu dát v souvislosti s řízením školy. Je školský marketing činnost, při které jde jen o shánění finančních prostředků, personální politiku a podobně? Nebo můžeme do tohoto pojmu zařadit též dobře zpracovaný ŠVP, přitažlivé výukové metody a další oblasti, které spadají spíše do pedagogické sféry?

Zaměříme se též na různá úskalí, která mohou vzniknout při řízení chodu málotřídní školy. Může to být například vztah zřizovatele školy a vedení školy. Další úskalí mohou nastat při shánění a přerozdělování finančních prostředků z obecního, státního či z krajských rozpočtů na oblast školství. A neměli bychom též zapomínat na prezentaci školy na veřejnosti.

Pro málotřídní školy platí mnohem více to, že dobrý či špatný marketing může výrazně ovlivnit klima nejen uvnitř školy, ale i v obci, ve které škola působí. Vedení školy je v mnoha případech pouze věcí ředitele, který většinou svá rozhodnutí též realizuje. Na druhé straně ředitel málotřídky zná svou školu do nejmenších detailů, a to i do takových, do jakých na velké škole nemá možnost proniknout. Těto dokonalé znalosti může dobrý ředitel samozřejmě využít. Pokud se mu podaří některé pravomoci delegovat na své kolegy z pedagogického i nepedagogického sboru, může se tak určitým způsobem osvobodit pro důležitá a zásadní rozhodnutí při řízení chodu školy.

O těchto základních tématech a některých dalších bude pojednávat tato kapitola. Nejdříve se soustředíme na teorii marketingu škol, kterou se pokusíme aplikovat do prostředí málotřídních škol, které je i v této oblasti specifické.

4.1 Teorie marketingu škol

4.1.1 Vymezení pojmu „marketing škol“

Marketing je pojem, který původně označoval distribuci zboží. Za marketing škol lze označit „přístup k řízení a veškeré činnosti organizace z hlediska potřeb a požadavků zákazníka (klienta)“.

Hlavní úkoly marketingu školy jsou:

1. *poskytování úplných a přesných informací o dění ve škole na nejrůznějších úrovních;*
2. *budování osobních kontaktů, spolupráce s dalšími organizacemi, zapojení do života obce, vytváření lokální sítě vlivu;*
3. *budování obrazu školy jako dobře řízené instituce a dobrého zaměstnavatele;*
4. *přijímání námitek a kritiky rodičů, jejich vyhodnocování a iniciování změn;*
5. *maximální využívání výhod a specifik školy, zvláštností jejího programu a charakteru práce a propagace úspěchů při práci s žáky.⁶⁷*

Na první pohled vidíme, že tato definice marketingu škol vychází více z pedagogického hlediska než z hlediska ekonomického. Pokud však škola plní dobře všechny výše zmíněné úkoly, měla by mít dostatečný počet žáků a tito žáci pak „přinášejí“ škole finanční prostředky. Dostatečný počet žáků je totiž jedním z kritérií při financování škol. V případě většiny málotřídních škol probíhá toto financování z prostředků krajů a zřizovatelů škol.

Pedagogické hledisko by však skutečně mělo mít navrch nad hlediskem ekonomickým. Hlavní poslání školy je vzdělávat a jedním z hlavních produktů školy je přitažlivost jejích výukových metod, které dokáží oslovit žáky, potažmo jejich rodiče, kteří se mají rozhodnout, do jaké školy své dítě pošlou. Proto bychom měli nahlížet na marketing školy především jako na poskytování přesných informací

⁶⁷ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, str. 112.

o vzdělávacím programu školy, budování dobrých kontaktů s rodiči a žáky, s obcí a další veřejností. Marketing školy je též využívání specifík školy, jejích úspěchů při práci s žáky a vytváření dobrého jména školy na veřejnosti. Z tohoto důvodu lze za součást marketingu škol považovat tvorbu ŠVP, její prezentaci na veřejnosti, především prezentaci specifík ŠVP (například vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či tvorbu IVP a individuální přístupy k žákům). Vidíme tedy, že téma předchozí kapitoly se díky tomuto náhledu začíná prolínat s tématem, kterému se chceme věnovat v této kapitole.

Málotřídní školy mají svá specifika, která mohou využívat úspěšně při marketingové práci. Zároveň však mají určité specifické znaky, které mohou být považovány za nevýhodu. Těmi znaky mohou být například situovanost školy do malé obce v blízkosti města, ve kterém je bohatší nabídka škol a dalších mimoškolních aktivit pro žáky. V takovém případě musí nastoupit kvalitní marketingová práce, která by měla ukázat výhody malé školy oproti školám velkým.

V souvislosti s marketingem škol se někdy používá termín *efektivní škola*. Jak by měla efektivní škola vypadat a co si pod tímto pojmem představit?

4.1.2 Efektivní škola

Opět bychom měli předeslat, že pojem efektivní škola nelze redukovat jen na ekonomickou stránku věci. Na druhou stranu je třeba říci, že pojmy z oblasti ekonomiky jsou považovány některými pedagogy stále za něco, co je ve školství nepřijatelné a škodlivé. Je pravda, že úkolem školství je poskytovat vzdělání a vychovávat slušné a vzdělané žáky. Úkolem firem v tržním prostředí je zisk, efektivita firmy, zhodnocení investic, spokojenost zákazníka a další podobné cíle. Cíle škol se mohou zdát odlišné od firem, ale školy se v poslední době také pohybují v tržním prostředí. Například spokojenost zákazníka (žáka, potažmo rodičů žáka) může škole přinést též efekt finanční i jiný. Avšak v současné době nabídka škol mnohdy přesahuje poptávku, a tak se stává, že boj o žáka je v mnoha rysech shodný s bojem firem v prostředí trhu. Mnohé školy se tak ocitají v konkurenčním boji, aniž jsou na něj dobře připraveny. Z tohoto důvodu je dobré položit si otázku, jakým způsobem dosáhnout toho, aby byla škola efektivní a konkurenceschopná.

Definicí pojmu efektivní škola rozumíme „*takovou vzdělávací instituci, ve které jednoznačně dochází k většímu osobnímu rozvoji žáků, než by se dalo očekávat vzhledem k jejich úrovni na vstupu, přičemž k tomuto osobnímu rozvoji dochází v příznivém edukativním prostředí, v souladu se zájmy společnosti, a to ekonomicky efektivním způsobem.*“⁶⁸

Pokud chceme tuto definici vztáhnout na málotřídní školy, dostaneme se do určitých problémů, protože hodnocení vstupů a výstupů na prvním stupni základní školy není v současné době příliš ve středu zájmu veřejnosti. Pokud se hodnotí výstupy na konci prvního stupně, je to většinou kvůli studiu na osmiletých gymnáziích. Samozřejmě, že se též tyto výstupy dělají vzhledem k přestupu žáků na druhý stupeň základní školy, ale není jim věnována taková pozornost. Daleko větší pozornost je věnována výstupům na konci druhého stupně, a to vzhledem k dalšímu studiu na středních školách. Proto není pro málotřídní školy výše zmíněná definice opodstatněná ve smyslu hodnocení vstupu a výstupu běžného žáka.

Smysl definice efektivní školy pro málotřídky poznáme teprve v okamžiku, pokud budeme považovat za osobní rozvoj žáka například vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Již několikrát jsme se v této práci zmínili o výhodách málotřídních škol pro vzdělávání těchto žáků. Není tedy náhoda, že za efektivní školu budeme v případě málotřídek považovat školu, která ve svém vzdělávacím programu má zakotvenou tuto nebo podobnou prioritu a dokáže s ní úspěšně pracovat.

Formování efektivní školy by mělo být podepřeno existencí dlouhodobé vize a strategie vzdělávání, kterou předkládá vedení školy. Tato vize a strategie by měla mít podporu pedagogického i nepedagogického sboru školy, měla by být prezentována a objasňována na veřejnosti, mezi rodiči a žáky. Měla by též existovat zpětná vazba hodnocení této vize od zaměstnanců školy, žáků, rodičů, zřizovatele a veřejnosti.⁶⁹

Pod pojmem dlouhodobá vize a strategie si můžeme představit zpracování ŠVP a jeho prezentaci jednak uvnitř školy a za druhé vně školy na veřejnosti. Již jsme poznali, jak se takový ŠVP dá sestavit, nyní se pokusíme zjistit, jakým způsobem může škola svůj produkt (vzdělávací program) prezentovat a prodat.

⁶⁸ SVĚTLÍK, J.: *Marketingové řízení školy*, str. 13.

⁶⁹ Tamtéž, str. 13 – 15.

4.1.3 Cílený marketing jako nejvhodnější forma prezentace vzdělávacího programu málotřídní školy

Školy mají při prezentaci svých vzdělávacích programů a při volbě trhu dvě základní možnosti jak postupovat. Mohou oslovit buď celý trh (všechny potencionální žáky) nebo jeho určitou část (určitou vybranou skupinu žáků). V prvním případě hovoříme o *nediferencovaném marketingu*, ve druhém případě o *cíleném marketingu*.⁷⁰

V souvislosti s málotřídními školami se nyní budeme věnovat cílenému marketingu. Ten lze ještě rozlišit na další dva přístupy:⁷¹

- *Koncentrovaný marketing*, ve kterém se škola soustředí na jeden vzdělávací program pro užší skupinu žáků. Výhodou tohoto marketingu je využití zvláštních schopností a předností školy v určitém oboru a směru vzdělávání. Nevýhoda je zřejmá – je oslovena úzká skupina žáků.
- *Diferencovaný marketing*, ve kterém škola nabízí více vzdělávacích programů pro širší skupinu žáků. Výhodou je samozřejmě oslovení větší části trhu. Nevýhodou může být přecenění možností školy, kdy její příliš široký záběr ve vzdělávání může mít za následek nedostatky v organizaci výuky, kvalifikaci pedagogů atd.

Je vskutku těžké odpovědět na otázku, jakou formu cíleného marketingu by si měla málotřídní škola vybrat za svoji strategii. Další otázka se nabízí sama – je cílený marketing vůbec vhodný pro málotřídní školy?

Zřejmě nebudeme daleko od pravdy s tvrzením, že většina základních škol a málotřídky nevyjímaje, používá pro prezentaci svých vzdělávacích programů a oslovení potencionálních žáků *nediferencovaný marketing*. Je to pro ně nejpřirozenější a nejjednodušší forma prezentace. Nakonec, proč by měla nějaká škola úmyslně rezignovat na velkou část trhu a nechat tak část svých potencionálních žáků konkurenci? Je určitě jednodušší oslovit všechny žáky třeba na základě dlouhodobé tradice školy, přirozené spádovosti okolních obcí a dobré dopravní dostupnosti do sídla školy.

⁷⁰ Tamtéž, str. 136 – 137.

⁷¹ Tamtéž, str. 136 – 137.

Z tohoto přístupu k marketingu se však vytrácí jaksi smysl toho, co by měla škola především prezentovat. Jde přece v první řadě o prezentaci vzdělávacího programu, a ne jen o prezentaci tradice školy či dopravní dostupnosti.

Cílený marketing je pro školy určitě náročnější, ale na druhé straně může být pro ně v dlouhodobém horizontu přínosnější. Málotřídní školy by měl cílený marketing naučit propagovat jejich dlouhodobě ověřené přednosti a schopnosti ve vzdělávání určitých skupin žáků. Přesto by neměly málotřídky používat jen užší formu cíleného marketingu – koncentrovaný marketing. Pokud budeme uvažovat například o propagaci vzdělávacího programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, musíme říci, že tento program získává na významu tehdy, pokud je v něm počítáno i se žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Jedním z atributů vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je totiž jejich integrace do běžné společnosti. Integrace se nedá uskutečnit bez existence tříd, ve kterých se vzdělávají společně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci bez těchto potřeb. Takto smíšené třídy podporují přirozenou a nenásilnou formu integrace. Proto by měla být marketingová strategie málotřídních škol zaměřená cíleně, ale zároveň by to měla být kombinace obou forem cíleného marketingu – koncentrovaného a diferencovaného marketingu.

Malým příkladem takové formy marketingu může být málotřídní škola v Teplýšovicích. Tato škola ve svém novém ŠVP počítá s možností vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Téměř třetina žáků na této škole má svůj IVP, zbylé dvě třetiny jsou běžní žáci. Škole se daří již několik let oslovovat žáky s těmito potřebami na základě dobrých zkušeností s jejich integrací. Ve škole jsou i žáci z okresního města nebo ze vzdálených obcí, které mají přirozenou spádovost do jiných škol. Na druhé straně má škola rezervy v oslovování některých místních žáků, kteří jsou v posledním ročníku místní mateřské školy a odcházejí do škol v okresním městě. Nutno dodat, že je to spíše problém v oslovování rodičů těchto žáků. Projevuje se zde totiž jev, který jsme již popsali – rodiče mají práci v okresním městě, a tak s sebou berou i děti, které tam navštěvují školu. Škola tedy používá obě formy cíleného marketingu, i když s rozdílným úspěchem. To však neznamená, že by měla na některou z obou forem rezignovat.

Obě formy cíleného marketingu jsou zároveň formami určité komunikace školy do jejího vnějšího i vnitřního prostředí. Nás v této chvíli bude více zajímat vnější komunikace školy.

4.2 Vnější komunikace málotřídních škol

4.2.1 Hlavní zásady vnější komunikace

Vnější komunikace jakékoliv školy by měla být zaměřena na vytváření příznivých představ o škole a jejím vzdělávacím programu na veřejnosti. V souvislosti s vnější komunikací hovoříme též o *vztazích s veřejností* (Public relations – PR).

Dost často se v souvislosti se vztahy k veřejnosti hovoří o nutnosti spolupráce s médii a nutnosti reklamy. Pokud jde o školy, není reklama pomocí inzerátu právě nejvhodnější forma. V záplavě inzerátů v dnešních médiích lehce takový inzerát zapadne. Více dokáže zaujmout článek, ve kterém je příznivě popsána nějaká škola v souvislosti s úspěchem, kterého dosáhla. Tento směr reklamy je vhodnější. Reklama je však v podstatě vše, co škola ve vztazích s veřejností vytváří. Proto nebudeme hovořit o reklamě ve spojitosti s médii, spíše budeme hovořit o reklamě ve spojitosti se vztahy s různými skupinami veřejnosti. Vztahy s veřejností a reklamu budeme považovat za jakási synonyma. Nyní přejdeme k hlavním zásadám vnější komunikace školy:⁷²

- *Budování povědomí školy, vzdělávacího programu nebo jeho části, pomoc při uvádění programu na vzdělávací trh.*
- *Budování důvěryhodnosti školy.*
- *Stimulování zájmu zákazníků o služby školy, jakož i možné spolupráce, popř. sponzorství.*
- *Snižování nákladů na efektivní komunikaci školy.*

Otázka, kterou si musíme položit, zní: Jakým způsobem můžeme aplikovat tyto hlavní zásady do prostředí málotřídních škol? Pro lepší pochopení aplikace zásad vnější komunikace si nyní rozdělíme veřejnost na tři skupiny:

- *Zákazníci školy a obec;*
- *Zřizovatel školy;*
- *Pracovníci a spolupracovníci školy.*

⁷² Tamtéž, str. 218.

Máme tedy před sebou hlavní zásady vnější komunikace školy a tři skupiny veřejnosti, na kterých by měla škola tyto zásady uplatňovat. Složení tří skupin odpovídá tomu, jakými směry by měla málotřídní škola pracovat se vztahy s veřejností. Nyní se zaměříme na první skupinu – zákazníky školy a obec.

4.2.2 Komunikace školy se zákazníky a s obcí

Základní škola jsou potenciální žáci a jejich rodiče. Vztahy k této skupině veřejnosti jsou založeny v první řadě na představení vzdělávacího programu školy. Málotřídní škola může mít ve skupině rodičů silného spojence, pokud je dokáže oslovit. Hovoříme úmyslně o rodičích, protože v první fázi musí málotřídní škola oslovit rodiče. Nelze předpokládat, že šestiletý žák bude předem osloven nějakou školou a rozhodne se pro ni. Takový žák bývá osloven vzdělávacím programem školy až po určité době, kdy se začne orientovat v prostředí školy a může své první a čerstvé zkušenosti předávat svým rodičům a kamarádům.

Ve výběru školy se v některých případech rodiče rozhodují na základě zkušeností se starším dítětem nebo na základě podobných zkušeností svých známých a sousedů. V mnoha případech rozhoduje přirozená spádovost a dopravní dostupnost. Víme již též, že jedním z nových podnětů pro rozhodnutí rodičů je místo jejich zaměstnání. Není bohužel empiricky zjištěno v kolika případech rozhoduje důvěryhodnost školy a její vzdělávací program. Lze se však domnívat, že rodiče se ve většině případů rozhodují na základě informací z více zdrojů, které jsme výše popsali.

Prezentace vzdělávacího programu školy mezi rodiči žáků se dá velmi dobře uskutečnit, když je málotřídní škola v těsnějším kontaktu s předškolními zařízeními. Například málotřídní škola v Teplýšovicích je od 1. ledna 2004 spojena v jeden subjekt s mateřskou školou. Škola i školka mají své samostatné budovy v různých částech obce. Ke spojení do jednoho subjektu došlo z více důvodů, jedním z nich byl výrazný nepoměr mezi počtem předškoláků v mateřské škole a žáků prvního ročníku základní školy. Důvody tohoto nepoměru jsou celkem tři. Zaprvé do mateřské školy chodí i děti z obcí, které školky neuváženě zrušily. Některé z těchto obcí mají lepší dostupnost do jiných škol, čehož rodiče využívají. Druhý důvod je zaměstnání rodičů v okresním městě. Třetí skupina rodičů nemá zřejmý důvod, přesto své děti posílá do škol v okresním městě. Na tuto třetí skupinu se nejvíce zaměřuje prezentace málotřídní

školy, zatím však neúspěšně. Škola každoročně pořádá (většinou v květnu) týdenní akce „Škola na zkoušku“, zaměřené právě na předškoláky z mateřské školy. Děti mají možnost během týdne „osahat“ si prostředí školy za pomoci pedagogů a žáků. Přesto výsledek těchto akcí je téměř nulový. Důvod nezájmu je zřejmě v konkurenci městských škol, které tato skupina rodičů považuje za „lepší“ než místní málotřídku. Do prvního ročníku tak nastupují ve velké míře žáci, jejichž rodiče se rozhodují buď na základě své vlastní zkušenosti (sami kdysi do této školy chodili) nebo na základě zkušeností ze starším sourozencem či pouze z přesvědčení, že je normální dát své dítě do místní školy.

Vidíme tedy, že prosazení vzdělávacího programu málotřídních škol mezi rodiči může být velmi obtížné. Pomoc v propagaci by mohly školy hledat ve vytváření komunikace s obcí či s obcemi. Pod pojmem „obec“ si můžeme představit obecní úřady a zastupitelstva, neměli bychom je však v tomto případě ztotožňovat s pojmem „zřizovatel“. Pod pojem „obec“ si můžeme totiž dosadit i veškeré obyvatelstvo obce, jednotlivé složky veřejného života, spolky a sdružení. Tím se nám význam komunikace s obcí či obcemi staví do jiného světla.

Málotřídní školy mají na vesnici mnohdy výrazné postavení v oblasti kulturního a veřejného života. Mohou tak nepřímo ovlivňovat pozitivně myšlení místních občanů a potencialních zákazníků, aniž jim přímo představují svůj vzdělávací program. Mnohé školy pořádají výstavy a besídky pro veřejnost, spolupracují s dalšími organizacemi na pořádání karnevalů, plesů, dětských dnů atd. Některé málotřídky pořádají večerní jazykové kurzy, setkání matek a jiné akce přímo v prostorách školy. Všechny takové akce přímo i nepřímo přispívají k důvěryhodnosti a dobrému jménu školy na veřejnosti.

V poslední době se mnoho obcí sdružuje do různých regionálních sdružení. Činnost těchto sdružení je mnohověstevná. Jednou z oblastí je i podpora místního školství. Proto je důležitá komunikace školy i na této úrovni. Regionální sdružení mohou pomoci v lepší propagaci škol na daleko širším prostoru, než by jednotlivé školy mohly obsáhnout. Při vhodně zvolené propagaci vzdělávacího programu mohou jednotlivé školy oslovit velmi široké spektrum svých potencialních zákazníků. Malým příkladem této formy propagace je opět ZŠ Teplýšovice. Její zřizovatel je členem regionu „Posázaví“. Region má zpracovanou koncepci podpory venkovského

školství až do roku 2013.⁷³ Školy na území regionu tak mají zajištěnu podporu v případě krizových situací i běžných problémů, mohou využívat poradenských služeb, účastnit se akcí pořádaných regionálním sdružením a vyměňovat si zkušenosti mezi školami z jiných regionálních sdružení. Dále mohou propagovat svou činnost prostřednictvím čtvrtletníku, který „Posázaví“ vydává.

Od komunikace školy s obcí či obcemi je krůček ke komunikaci se zřizovatelem školy. Většina zřizovatelů málotřídních škol jsou obecní úřady. Na všechny možné aspekty komunikace školy a zřizovatele se zaměříme v následujících řádcích.

4.2.3 Komunikace školy a jejího zřizovatele

Jak již bylo řečeno, málotřídní školy jsou zřizovány obcemi. Tento právní vztah netrvá dlouho a souvisí s několika změnami v našem právním řádu a státoprávním uspořádání.

První velká změna nastala od 1. 1. 2003, kdy byl uveden v platnost zákon č. 284/2002 Sb., kterým se měnil zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství. Zákon řešil změny ve veřejné správě – od téhož data byly zrušeny okresní úřady a jejich kompetence převzaly částečně obce, částečně obce s rozšířenou působností a krajské úřady. Do konce roku 2002 zřizovaly školská a předškolní zařízení příslušné okresní úřady. Pro obce, které měly ve svém správním obvodu školské či předškolní zařízení, znamenala existence zákona 284/2002 Sb. *povinnost zřizovat školy, předškolní a školská zařízení pouze v právní formě příspěvkové organizace.*⁷⁴

Obce získaly také možnost jmenovat na základě výsledků konkursního řízení ředitele těchto zařízení, případně je odvolávat s předchozím souhlasem krajského úřadu.⁷⁵ Novým partnerem pro školy se tedy kromě obcí stal od 1. 1. 2003 příslušný krajský úřad a jeho odbor školství, mládeže a sportu. Tento odbor má na starost přerozdělování financí ze státního rozpočtu pro obce, které zřizují školská a předškolní zařízení a rozhoduje o dalších skutečnostech, které vyplývají ze znění příslušných

⁷³ Kolektiv autorů: „Strategie rozvoje regionu POSÁZAVÍ na roky 2007 – 2013“.

⁷⁴ Zákon č. 284/2002 Sb., článek I, bod 34, 39 a 43.

⁷⁵ Tamtéž, článek I, bod 10 a 42.

zákonů a vyhlášek v oblasti školství – například uděluje na základě žádostí zřizovatele výjimky z počtu žáků.⁷⁶

Vidíme, že komunikace mezi školou a obcí je klíčová pro samotný fakt existence či neexistence školy. Bylo by však chybou na obou stranách, aby byl tento vztah zužován pouze na právní, personální a ekonomickou stránku věci. Víme již, že přítomnost školy na venkově do jisté míry spoluvytváří charakter venkova. Pokud obě strany přistupují ke vzájemné komunikaci na základě tohoto poznatku, je to poloviční cesta k oboustranně výhodné spolupráci.

Přesto se však nemůžeme vyhnout problematice financování málotřídních škol prostřednictvím krajů a zřizovatelů. Krajské úřady přerozdělují finance ze státních rozpočtů na jednotlivé školy. Peníze na kraj přijdou na základě tzv. republikových normativů a dále jsou rozděleny na příslušné školy na základě tzv. krajského normativu. Normativy jsou určovány na základě složitých výpočtů podle počtu žáků na školách, velikosti škol, počtu pedagogů na škole apod. Zajímavou zkušenost o úskalích tohoto financování máme z Jihomoravského kraje.⁷⁷ Odbor školství na tomto krajském úřadě je podle výše finančních prostředků ze státního rozpočtu tlačěn k tomu aby vytvářel „*ekonomický tlak na přizpůsobování sítě škol v kraji podle reálných potřeb vzdělávání v kraji.*“ Pod tímto výrokem se skrývá snaha krajských úředníků každoročně tlačit na některé zřizovatele, aby školy s malým počtem žáků zavřeli nebo omezili jejich provoz či personální stav. Na straně druhé jsou kraje tlačeny jednotlivými zřizovateli k tomu, aby pro jejich školy vyjednaly různé výjimky a přechodná řešení. Dlužno říci, že podobnou situaci v uplynulých letech zažila i ZŠ Teplýšovice a její zřizovatel Obec Teplýšovice, takže se zdá, že je tento stav ve vztahu kraj – škola – zřizovatel ve všech krajích obdobný.

Již jsme se zmínili, že od příštího školního roku by měl zřizovatel sám rozhodovat o tom, zda bude školu dále provozovat i za menšího počtu žáků, než doposud ukládala příslušná vyhláška. Zdá se tedy, že by měl být odstraněn nesoulad ve vztahu mezi krajem, školou a zřizovatelem. Tento nesoulad zřejmě bude trvat do té doby, než bude striktně zaveden *normativní systém* ve financování škol, a to bez

⁷⁶ Nejnovější novela příslušné vyhlášky by měla zrušit ustanovení o minimálním počtu žáků (viz vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 4). Toto ustanovení bylo zvláště pro málotřídní školy a jejich zřizovatele velmi svazující. Podle nové úpravy, která by měla vejít v platnost od 1. září 2009, získávají zřizovatelé škol větší pravomoc nad rozhodnutím, zda školu zřizovat i při menším počtu žáků.

⁷⁷ TRNKOVÁ, K.: *Vzdělávací politika vůči málotřídkám z pohledu zástupců kraje, obcí a škol: situace v Jihomoravském kraji*, str. 1 – 8.

jakýchkoliv výjimek.⁷⁸ Současný systém, který s normativy počítá, se jako normativní nechová, protože je v něm mnoho dalších nesystémových opatření a výjimek. Normativním systémem přitom rozumíme takový systém rozdělování finančních prostředků, který je založen pouze a jedině na výpočtu podílu celkového objemu peněz do školství a počtu žáků. Touto cestou by byla každoročně vypočtena částka na jednoho žáka a školy s jejich zřizovateli by věděli, kolik finančních prostředků v příslušném roce obdrží. Role krajů by se přitom nijak neumenšila, naopak by se jim otevřel prostor pro metodické vedení škol v regionu, vzdělávání a další podobné činnosti.

Tímto řešením by se i ulehčila komunikace školy se zřizovatelem. Zřizovatelé škol, zvláště na venkově, jsou v současné době silně zatíženi financováním provozu škol a nejasnosti okolo peněz z krajů nepřidávají nikomu na pohodě. Na druhé straně však zřizovatelé s výdaji počítají, protože ve stále větší míře se projevuje význam školy pro život na venkově. Pokud škola přispívá do života na venkově svým zajímavým vzdělávacím programem a dalšími aktivitami pro veřejnost, neměl by zřizovatel mít důvody omezovat škole finanční prostředky. Někdy se však může objevit problém vysvětlit veřejnosti, proč obec dává škole určitou sumu peněz, která podle názoru některých občanů neodpovídá významu školy pro obec a její potřeby. Jsou skupiny obyvatel, kteří za důležitější považují například vybudování kanalizace, sportovního zařízení apod.

Obdobnou situaci řešila Obec Teplýšovice v roce 2004. Zastupitelstvu se podařilo argumentovat tak, že v současné době je tento názor již marginální. K současnému stavu přispěla též úspěšná komunikace školy se zřizovatelem, zaměřená na maximální úspory ve všech možných oblastech. Nelze zobecňovat, avšak tento přístup lze označit jako dobře použitelný i pro ostatní.

Komunikace mezi školou a zřizovatelem je ve velké míře komunikací omezenou na ekonomickou, personální a právní oblast. Nemělo by se však zapomínat na to, že by to měla být též komunikace založená na osobních přístupech k věci a osobních setkáních mezi rovnocennými partnery. Proto se nyní budeme věnovat poslední oblasti vnější komunikace škol – komunikaci s pracovníky a spolupracovníky školy.

⁷⁸ Viz podkapitola 2.5.1.

4.2.4 Komunikace s pracovníky a spolupracovníky školy

Řekli jsme si již, že úspěch marketingu školy nespočívá jen v dobře vypracovaném vzdělávacím programu školy, který je též dobře prezentován na veřejnosti. K tomu, aby byl úspěch dokonalý, musí dojít ke ztotožnění všech pracovníků a spolupracovníků školy se směrem, kterým se škola ubírá. Komunikace s pracovníky školy je součástí vnitřního marketingu,⁷⁹ my se však na tuto komunikaci budeme dívat z pohledu vnější prezentace školy. Z tohoto důvodu budeme považovat pracovníky a spolupracovníky školy za jednu identickou skupinu, která má zájem na společném cíli.

Úspěch v komunikaci s pracovníky a spolupracovníky školy je velmi závislý na jejich *motivaci*.⁸⁰ Existují různé psychologické teorie, jak kladně působit na motivaci člověka. Pro prostředí málotřídní školy si však představíme dva předpoklady, které by měly motivovat pracovníky a spolupracovníky školy k naplňování poslání a cílů školy.⁸¹

Seberealizace – měl by to být jeden z hlavních předpokladů, který je na rozdíl od některých jiných založený na dlouhodobé motivaci. Pracovník, který hledá seberealizaci, pracuje na svém sebevzdělávání, je zapálený pro věc a nehledí v mnoha případech na svůj osobní prospěch.

Sociální předpoklad – je založen na představě, že lidé hledají svou identitu v sociálních vztazích, nikoliv pracovních. Motivace je založena na skupinových vztazích a na preferenci společných hodnot. Tato motivace je posilována účastí na společných akcích, které škola pořádá. Opět se jedná o motivaci, která by měla být dlouhodobá.

Mohli bychom jmenovat ještě další oblasti motivace, jako je například racionálně ekonomická, založená na finančním ohodnocení pracovníka. Pro prostředí málotřídních škol jsou však výše zmíněné dvě oblasti typické pro působení na motivaci pracovníků a spolupracovníků školy. Jak již víme, málotřídní škola má své klima, které by se nejlépe dalo přirovnat k velké rodině. Jsou zde lepší podmínky pro adaptaci žáka, který by mohl mít na velké škole problémy s adaptací na nové neznámé prostory

⁷⁹ SVĚTLÍK, J: *Marketingové řízení školy*, str. 232 – 256.

⁸⁰ Tamtéž, str. 245 – 249.

⁸¹ Tamtéž, str. 245 – 246.

apod. Proto by měla motivace pracovníků a spolupracovníků málotřídní školy směřovat k rozvíjení a určitému spoluprožívání klimatu ve škole společně s žáky. Kladně by k tomu měl přispět i fakt, že na prvním stupni (hlavně od 1. do 3. ročníku) se dá s žáky takto pracovat přirozeněji, než na druhém stupni, kdy je vyžadována od žáků větší samostatnost.

Od takto motivovaných pracovníků je možné očekávat přijetí a spolupráci na vzdělávacím programu školy a jeho uplatňování při výuce. Kromě výuky jsou však pro profilaci školy důležité aktivity pro volný čas žáků. Většinou se jedná o různé kroužky a další činnosti, při kterých je hojně využíváno správně motivovaných spolupracovníků.

Před nedávnem proběhl v Jihomoravském kraji výzkum mezi málotřídními školami, zaměřený na volný čas.⁸² Z odpovědí respondentů vyplývá, že 58% škol využívá k volnočasovým aktivitám spolupracovníky školy. Překvapivě nejvíce aktivit organizují jiní organizátoři (jiná než tradiční občanská sdružení, církve, jednotlivci z řad občanů – celkem 22%), dále základní umělecké školy (20%), spolky a sdružení v obci (9%), sportovní kluby a sdružení (8%) a nejméně rodiče (2%).

Pro nás jsou tato čísla zajímavá právě z pohledu motivace spolupracovníků. Vidíme, že většinu volnočasových aktivit v kraji organizují tradiční instituce, sdružení a spolky a velké procento jiní organizátoři. Překvapivě málo aktivit pořádají rodiče žáků, od kterých by se dala především očekávat motivace k tomuto jednání. Ukazuje to zřejmě na nedostatečnou práci škol v oblasti motivace rodičů. Na druhé straně je potěšitelné, že do volnočasových aktivit školy se zapojují ve velké míře místní občané. O tom, že lze rodiče motivovat, ukazuje konkrétní příklad ZŠ Teplýšovice. V současné době zde vedou rodiče tři kroužky, další kroužek vede místní občan. Škola spolupracuje též se ZUŠ Benešov, dokonce se podařilo ve spolupráci s obcí vybudovat ve vesnici stálou pobočku ZUŠ, takže místní děti nemusí dojíždět do 10 kilometrů vzdáleného okresního města.

Práce se spolupracovníky školy je v mnohém citlivější, než práce s pracovníky uvnitř pracovního kolektivu školy. Pro pracovníky a spolupracovníky však platí společně jedna pravda – musí své práci dát něco navíc, něco, co nelze zaplatit penězi či zhodnotit ve viditelném ekonomickém výsledku. Přesto lze říci, že dobrá komunikace s oběma skupinami má pro školu též ekonomický efekt. Škola získává dobré jméno

⁸² KNOTOVÁ, D.; TRNKOVÁ, K., *Málotřídní školy a volnočasové aktivity*.

a důvěryhodnost na veřejnosti a tím získává další zákazníky – žáky. Zajišťuje si tím existenci a ekonomickou stabilitu do budoucnosti. Pro málotřídní školu platí toto konstatování možná více, než pro městské školy. Na venkově jsou si lidé blíže a společně více prožívají úspěchy a neúspěchy – a to platí i pro úspěch či neúspěch školy.

Prošli jsme společně oblast vnější komunikace školy, která je důležitou součástí marketingu školy. Pokusili jsme se některé teorie aplikovat na konkrétní příklady, abychom lépe pochopili specifika málotřídní školy. Žádná teorie vnější komunikace školy nehovoří o komunikaci mezi školami. Zdá se to celkem logické – proč by spolu měly školy komunikovat v oblasti marketingu, když jsou zároveň konkurenty v boji o potencionálního zákazníka. My se však pokusíme dokázat, že komunikace málotřídních škol mezi sebou, může být překvapivě velmi dobrým a účinným nástrojem školního marketingu.

4.2.5 Spolupráce málotřídních škol jako forma marketingu škol

Málotřídní školy mají vedle nesporných pozitiv též negativa, která vyplývají z jejich specifického postavení. Některé z nich jsme již zmiňovali, přesto je znovu zopakujeme. Výuka na málotřídní škole klade větší nároky na její přípravu a realizaci. Skloubit výuku ve třídě s více ročníky vyžaduje zkušeného pedagoga, který na sobě musí stále pracovat. Mnohdy dochází ke kumulaci funkcí, zvláště u ředitelů málotřídek. Pedagogové tak mohou být přetíženi prací, mají menší možnosti v účasti na různých metodických školeních a seminářích. Někdy rozhoduje i situovanost školy, její odlehlost apod. Dalším nedostatkem mohou být menší finanční možnosti málotřídek na realizaci vzdělávacího či jiného záměru, časté personální změny apod.

Mnohé nedostatky lze napravit dobrou vnější i vnitřní komunikací školy tak, jak jsme se snažili popsat v předchozích řádcích. Ve většině případů to však znamená větší a trvalou zátěž pro všechny zainteresované skupiny. Proto je namísto otázka, zda by bylo možné najít jiné formy řešení nedostatků a slabých míst málotřídních škol.

Jednou z možných cest řešení a nápravy těchto nedostatků by mohla být spolupráce málotřídek. Ukazuje se totiž, že málotřídky jsou školy, které si mezi sebou téměř nekonkurují (samozřejmě výjimky se mohou najít). Daleko větší konkurence pro ně mohou být velké školy v městech – tento jev jsme již zmínili. Všechny uvedené

argumenty vedou k domněnce, že spolupráce málotřídních škol by mohla být jednou z forem školního marketingu, aniž by to bylo kontraproduktivní.

Největší zkušenosti ze spolupráce málotřídních či venkovských škol mají v západní Evropě, hlavně ve Velké Británii. Avšak i u nás se již pomalu objevují první pokusy o určité formy spolupráce. Nejprve si představme tři základní formy spolupráce málotřídních škol:⁸³

- *volná sdružení (asociace),*
- *clustery,*⁸⁴
- *federace venkovských škol.*

Volná sdružení (asociace) jsou založeny na neformálních kontaktech škol. Vznikají většinou jako menší regionální sdružení, která nemají žádnou pevnou strukturu. Práce v nich je pro ředitele škol a další pedagogy prací nad rámec jejich pracovního úvazku. Sdružení dost často vznikají na základě osobních kontaktů mezi řediteli či pedagogy a jejich činnost se orientuje na společné akce, jako jsou různé výlety, soutěže, sportovní turnaje apod. Častým jevem je též udržování telefonických či elektronických kontaktů mezi řediteli či pedagogy. V rámci těchto kontaktů jsou neformálním způsobem diskutovány novinky v oblasti vzdělávání a další záležitosti okolo chodu školy. Pro žáky škol má tato forma spolupráce výhodu v tom, že si mohou ve větší míře porovnat své výsledky a výkony ve vzdělávání a dalších činnostech. Žáci též poznávají prostředí jiných škol a jiné pedagogy, protože ve společných akcích se školy postupně střídají. Volná sdružení málotřídních škol fungují u nás na Brněnsku, Novojičínsku a Chrudimsku.⁸⁵ Na Benešovsku je tato forma spolupráce v počátcích. Spolupráce začala před několika lety mezi ZŠ Teplýšovice a ZŠ Chotýšany a týkala se hlavně problematiky vzdělávání a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné době spolupracuje neformálně na Benešovsku již více málotřídních škol a forma jejich spolupráce nejvíce odpovídá právě formě volného sdružení.

⁸³ TRNKOVÁ, K.: *Možnosti spolupráce na řízení a rozvoji málotřídních škol: některé zahraniční inspirace*, str. 4 – 10.

⁸⁴ Do češtiny lze toto slovo přeložit jako „shluk, trs, chumel, skupina“. Autorka (TRNKOVÁ) považuje za nejvhodnější překlad slovo „skupina“, které však plně nevyjadřuje všechny aspekty tohoto pojmu, proto zůstává u anglického slova cluster.

⁸⁵ TRNKOVÁ, K.: *Možnosti spolupráce na řízení a rozvoji málotřídních škol: některé zahraniční inspirace*, str. 4.

Clustery jsou založeny na velmi intenzivní spolupráci škol, přičemž jednotlivé školy mají stále svou právní subjektivitu. U nás tato forma spolupráce není zavedena, můžeme se s ní setkat nejvíce ve Velké Británii a Španělsku.⁸⁶ Školy v těchto zemích spolupracují v oblasti ekonomické a pedagogické. V ekonomické oblasti využívají školy společné služby konzultantů poradců a ekonomů. V praxi jsou tyto služby prováděny různým způsobem. Někdy má více škol společného ekonomu, v jiných případech je ekonom zaměstnancem jedné školy (či místního školského úřadu) a ostatní školy si kupují jeho služby. Spolupráce v ekonomické oblasti je zaměřena též na společné využívání vlastních sportovišť, učeben, studijních pomůcek a dalšího materiálu. Hlavním smyslem ekonomické spolupráce jsou provozní úspory a využívání služeb, které by si jednotlivé školy nemohly dovolit.

Spolupráce v pedagogické oblasti se projevila jako nutná například ve Velké Británii v situaci, kdy byly tamní venkovské školy podle zákona nuceny vytvářet vlastní vzdělávací programy. Vidíme zde jasnou paralelu k současnému procesu vytváření vlastních kurikulárních dokumentů na našich málotřídních školách. Práce při vytváření vlastního ŠVP je pro málotřídní školu velmi zdoluhavá a náročná, protože se na ní podílí velmi úzký okruh pedagogů (nejčastěji dva nebo tři). Cluster si může dovolit vytvářet společně kurikulární dokumenty, určovat společné koordinátory pro jednotlivé oblasti, využívat společně speciálního pedagoga apod. Opět se tedy jedná o společné využívání takových služeb, které by si jednotlivé školy stěží mohly dovolit.

V západní Evropě jsou clustery v mnoha případech podporovány formou poradenské činnosti a částečně financovány místními školskými úřady.⁸⁷ Někdy naopak vznikají z vlastní iniciativy škol a podpora ze strany školských úřadů přichází až v průběhu jejich činnosti. Do činnosti clusterů se též často zapojují obce, na jejichž správním území škola leží. Lze tedy říci, že clustery jsou sdružení škol, která mají vazby nejen mezi jednotlivými školami navzájem, ale též i s místní samosprávou a státními orgány. Jednotlivé školy v této těsné spolupráci jsou nadále samostatnými subjekty.

Federace venkovských škol představují nejtěsnější spojení venkovských škol, kdy dochází k tomu, že se jednotlivé školy vzdají své právní subjektivity ve prospěch jedné centrální školy. Centrální škola má svého ředitele a ten se stává ředitelem celé federace. Obvykle je ve federaci sdruženo maximálně pět škol a tuto formu spolupráce

⁸⁶ Tamtéž, str. 5 – 7.

⁸⁷ Tamtéž, str. 5 – 7.

můžeme najít nejčastěji ve Velké Británii.⁸⁸ Často je forma federace využita v okamžiku, kdy škola má ohroženou existenci, není zde například obsazeno místo ředitele a škola má navázanou dlouhodobou spolupráci s jinou školou. V takovém případě je možné, že se zřizovatelé škol mezi sebou domluví na této právní formě uspořádání. Federaci škol řídí zpravidla orgán podobný naší školské radě, který je složen ze zástupců všech škol a obcí.

Ředitel federace má posílené rozhodovací funkce na úkor pedagogických. Přesto je vhodné, aby učil aspoň jeden předmět na všech školách sdružených ve federaci. Umožňuje mu to pravidelně střídat školy a poznávat aktuální problematiku. Někteří z pedagogů jsou též rotující v rámci federace. Zpravidla jde o pedagogy, kteří vyučují jazyky a různé výchovy.

Pro podmínky v ČR by bylo vhodné zřizovat federace škol hlavně v případech geografické blízkosti škol a zároveň jejich odlehlosti od velkých center. Zároveň by měla fungovat dobrá spolupráce mezi školami a obcemi, což by bylo možné v případech, kdy jsou obce sdruženy do různých regionálních uskupení.

Ukázali jsme si tři možné varianty spolupráce málotřídních škol. Podle výzkumů, provedených v západní Evropě, jsou ve spolupráci škol určité faktory, které tuto činnost brzdí.⁸⁹ Ve většině případů jsou uváděny faktory personální, kdy pedagogové jsou již tak vytíženi jinou prací, že na práci ve sdruženích nemají tolik času. S tím souvisí faktor finanční – práce ve sdruženích je třeba podporována místními úřady, ale není ohodnocena finančně. Strategický faktor funguje v případech, kdy se školy obávají o ztrátu své autonomie. Dále to může být například faktor geografický – odlehlost některých škol znemožňuje či ztěžuje práci ve sdruženích. Přes tyto obtíže lze říci, že spolupráce málotřídních škol by mohla být i u nás východiskem ze současné situace. Pokud by se k tomu přidružila podpora ze strany místních úřadů, regionálních sdružení a státních orgánů, mohla by vznikat těsnější forma spolupráce, jaká je běžná v některých zemích západní Evropy. V českém prostředí existuje již pro takovou spolupráci podhoubí.

⁸⁸ Tamtéž, str. 8 – 10.

⁸⁹ Tamtéž, str. 10 – 11.

4.2.6 Shrnutí 4. kapitoly

V této kapitole jsme se seznámili s teorií školního marketingu a objasnili jsme si některé pojmy z této oblasti. Na konkrétních příkladech jsme ukázali, že málotřídní školy mohou oslovit *cíleným marketingem* určitou část zákazníků a pracovat na tom, aby fungovaly jako *efektivní školy*.

Dále jsme se věnovali *vnější komunikaci škol*, jejím hlavním zásadám a oblastem. Pro málotřídní školy je důležitá komunikace se všemi, kteří se podílejí na chodu školy. Jde hlavně o zaměstnance školy a spolupracovníky, ale též o zřizovatele škol, což jsou ve většině případů obecní úřady. Na venkově má škola v mnoha případech významné postavení, proto je důležitý též její vztah ke sdružením, spolkům a dalším organizacím a jednotlivcům v obci. V poslední době nabývá na významu činnost škol v rámci různých regionálních sdruženích, je to možnost pro další prezentaci škol na veřejnosti.

Posledním tématem této kapitoly byla *spolupráce škol*. Spolupráci škol jsme pojali jako formu školního marketingu a představili jsme různé formy takové spolupráce.

5 Závěr

V závěrečném souhrnu se pokusíme spojit do určitého jednotícího celku všechny tři oblasti, které jsme zkoumali v této práci. První oblast byla historická, druhá zaměřená na současnou reformu v oblasti školství a třetí se zabývala marketingem škol.

Cílem závěrečného souhrnu je představit určitou koncepci rozvoje málotřídních škol v současných podmínkách a vytýčit směr, kterým by se málotřídní školy mohly ubírat. Tato koncepce bude načrtnuta pouze stručně a bude formulována v hlavních bodech. Její širší rozpracování by bylo vhodné pro samostatnou práci. Je třeba předeslat, že koncepce si neklade za cíl být návodem pro řešení všech problémů málotřídních škol. Spíše jde o jakousi reflexi témat prozkoumaných v této práci.

Historické rysy málotřídních škol a jejich využití pro současnost

Zdálo by se, že prvoplánovým záměrem historického exkursu v této práci bylo zdůraznit význam a důležitost málotřídních škol pro vzdělávání a pro život na venkově. Tento význam je samozřejmě důležitý, protože málotřídní školy stále představují v současné síti škol významnou složku. Jak jsme již uvedli, každá třetí základní škola u nás je málotřídní. To si možná málokdo uvědomuje a bohužel na to málo pamatuje i současná politika státu v oblasti školství. Možná však existuje ještě jeden důvod, jež by mohl působit na určitý nezájem o málotřídní školy, které představují svébytný a specifický prvek ve vzdělávání. Tímto důvodem je stále převažující chápání školství jako odvětví, které má pod svou kontrolou stát.

Když se podíváme do historie, vidíme dva základní přístupy státu k základnímu vzdělání. První přístup bychom mohli vázat k době před tereziánskou reformou a mohli bychom ho chápat jako určitou *absenci role státu v kontrole nad vzděláním*. Je samozřejmě otázkou, nakolik lze dosadit slovo „stát“ do doby, která toto slovo nepoužívala a nechápala stát tak přísně národně, jako ho chápeme dnes my. Přesto lze říci, že v době před tereziánskou školní reformou chyběla jednotná koncepce

základního školství. Víme, že školy byly výběrové, pouze pro určité skupiny obyvatelstva, chyběla jednotná metodika a neexistovala povinná školní docházka. Na venkově vznikaly školy pouze ve větších obcích či městečkách, tedy zřejmě na základě místních podmínek. Tento princip vzniku a udržování venkovských škol v tehdejší době bychom mohli označit za *subsidiární princip*. Místní školy vznikaly, fungovaly a byly podporovány na základě místních podmínek, podpory místní vrchnosti a farnosti, přičemž role státu či spíše role centrálního vedení nebyla zdaleka tak výrazná, jakou vidíme dnes. Role státu byla v této době svěřena do rukou církve, která měla hlavní slovo při definování obsahu výuky.

Tereziánská školní reforma přišla v době, kdy se síť venkovských škol rozrostla a narůstala též potřeba vzdělaného obyvatelstva. Proto přišlo zákonitě to, co bylo nutné – stát začal přebírat postupně větší a větší kontrolu nad oblastí vzdělávání. Tento druhý přístup bychom mohli nazvat *kontrolou státu v oblasti školství*. Princip kontroly státu v této oblasti se udržel až do dnešní doby. Víme, že byly doby, kdy stát dosazoval do školství různé ideologie, naopak dnes by se dalo říci, že stát nechává školám více volnou ruku, například v oblasti vzdělávacích programů. Přesto stále od doby Marie Terezie existuje trvalá snaha státu kontrolovat a řídit oblast školství.

Kontrola státu v této oblasti je samozřejmě nezastupitelná, pokud vezmeme v úvahu způsob financování školství, zákonodárství a jednotné metodické vedení. Není možný návrat ke stavu, kdy o podobě školství rozhodovaly ve větší míře místní podmínky, místní mecenáši, samospráva a v menší míře role státu.

Pokud se však blíže zaměříme na problematiku málotřídních škol, vidíme jednu z jejich určitých specifičností, a tou jsou právě ony zmiňované místní podmínky. Jsou regiony, kde mají málotřídky více prostoru pro svou činnost, jinde musí přežívat v ostrém konkurenčním boji s velkými školami. Pokud chceme, aby málotřídky na českém venkově nezanikaly nebo neživořily, měl by stát v oblasti málotřídního školství částečně změnit svou politiku a přidat k ní nový prvek. Tento nový prvek bychom mohli nazvat *metodickou podporou na základě subsidiárního principu*.

Metodická podpora státu by měla být distribuována prostřednictvím krajských úřadů a jejich odborů školství. Ze stávajících úředníků by na každém krajském úřadě měl být vyčleněn jeden, který by měl na starost pouze oblast málotřídních škol. Tento úředník by vlastně byl jakýmsi *koordinátorem*, který by postupně získával přehled o málotřídním školství v celém kraji. Jeho úkoly by měly být zaměřeny do těchto oblastí:

- 1) Mít neustálý přehled o konkrétních podmínkách v jednotlivých školách.
- 2) Na základě znalostí místních podmínek a na základě požadavků jednotlivých škol pomáhat s rozvíjením vzdělávacích programů, získávat pro školy informace o nejnovějších poznatcích z oblasti pedagogiky a řízení málotřídních škol.
- 3) Vyjednávat v případě nutnosti pro školy podporu u místních obcí a regionálních sdružení obcí. V případě vzniku různých sdružení škol vyjednávat pro tato sdružení finanční podporu pro jejich činnost.
- 4) Organizovat mezi jednotlivými školami setkání ředitelů, pedagogů a spolupracovníků, která by byla zaměřena na výměnu zkušeností mezi jednotlivými školami. Tato setkání by mohla být jednak pro školy v kraji, mezi kraji, ale spíše by se jednalo o setkání na menších úrovních a též setkání, na kterých by se řešil určitý úzký okruh problematiky.
- 5) Mít trvalý kontakt na své kolegy na ostatních krajských úřadech. Mezi krajskými koordinátory by měly probíhat pravidelné čtvrtletní porady zaměřené na výměnu zkušeností. Na základě těchto kontaktů a porad by mohly vznikat různé skupiny koordinátorů a ředitelů škol, které by měly pomáhat s řešením problémů v některých školách či regionech. Takové specializované skupiny by mohly vznikat nejen v rámci kraje, ale i pro více krajů a též na celostátní úrovni.

Činnost takového úředníka by tedy byla hlavně činností a prací v terénu. Mnoho z jeho činnosti by bylo možné organizovat po internetu (různá internetová fóra, zaměřená na nějaký problém), přesto by měl být kladen důraz na osobní účast, jednání a setkávání s řediteli a zaměstnanci škol. Koordinace mezi jednotlivými školami a též mezi jednotlivými kraji by měla přinášet pro školy možnosti získávat přehled, jak se řeší stejný problém v různých místech republiky. Pro školy, ale i pro jejich krajské koordinátory by tento způsob práce měl přinášet ve velké míře pouze užitek. Opět zde ale můžeme narazit na problém finanční a časový – budou chtít ředitelé a další pedagogové účastnit se na této práci, když jsou vytíženi a nejsou za takovou práci navíc ohodnoceni? Odpověď zní, že v počátcích by zřejmě z financování této činnosti byl problém. Možná, že dobrou variantou by bylo platit ředitelům cestovní výlohy z krajských či obecních peněz. V další fázi, kdy práce koordinátorů s jednotlivými

školy bude přinášet své ovoce, se již lépe bude vyjednávat finanční podpora pro tuto činnost na různých úrovních.

Práce krajských koordinátorů pro málotřídní školy by měla mít ještě jeden důraz. Tento důraz prosvítá celým nástínem činnosti koordinátora a my bychom ho mohli nazvat *respektováním subsidiárního principu*. Koordinátor by měl umět citlivě posoudit, v kterém okamžiku je dobré nechat věci vyvíjet se svým vlastním způsobem. Činnost jednotlivých škol či různých sdružení škol by měla být podporována prací koordinátora pouze v případech, když o to školy samy požádají nebo na některý problém samy nestačí. V ostatních případech by koordinátor neměl do práce škol zasahovat a především by měl znát a respektovat místní specifika a místní podmínky. Subsidiární princip ovšem nevylučuje to, aby koordinátor poskytoval školám pravidelný informační servis o dění v kraji a jiných regionech.

Respektování subsidiárního principu se též nevylučuje s trvalou podporou státu v oblasti školství. Spíše platí to, že oba principy by se měly citlivě doplňovat. Práce krajských koordinátorů by měla málotřídním školám pomoci zpět vtisknout subsidiární rys, který byl do jisté míry typický pro venkovské školství z doby před tereziánskou školní reformou. Tento rys se z venkovských a později málotřídních škol začal pomalu vytrácet s nástupem nového přístupu státu k oblasti školství.

Spolupráce málotřídních škol

Návrat k subsidiárnímu principu nelze v žádném případě chápat jako návrat k něčemu, co je v současné době překonáno péčí a kontrolou státu. Pokud by byl subsidiární princip uplatňován v oblasti kurikula málotřídních škol, mohlo by to školám přinášet trvalý užitek.

V kapitole, kterou jsme věnovali současné kurikulární reformě a celému systému vzdělávacích dokumentů, jsme viděli velkou šíři oblastí, které musí každá škola vypracovat a uspořádat ve svém ŠVP. Zároveň bylo naznačeno, že málotřídní školy mají v procesu vytváření ŠVP horší startovací pozici než velké školy. Tato pozice je dána výrazně menším kolektivem tvůrců ŠVP oproti velkým školám, dále větší vytížeností pedagogů a v některých případech též odlehlostí a izolovaností školy.

Je pravda, že jsou poměrně dobře a obsáhle vypracovány manuály pro tvorbu ŠVP, přesto by některé málotřídky jistě uvítaly možnost konfrontace a inspirace při tvorbě svého ŠVP. To by jim mohla umožnit činnost krajského koordinátora. Musíme si uvědomit, že ŠVP je otevřený dokument, který je možno upravovat podle změněných podmínek. Proto práce nad ním v podstatě nikdy nekončí. I škola, která má svůj ŠVP dobře a účinně vypracovaný, může najít inspiraci ve zkušenostech jiných škol. Předávání těchto zkušeností by mělo probíhat nejen prostřednictvím koordinátorů, ale též z vlastní iniciativy málotřídních škol.

Při ukázkách tvorby vzdělávacích programů jsme se několikrát zastavili u jistých specifik, která jsou pro málotřídní školy typická. Jako příklad za všechny jsme si vybrali vzdělávání a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To je příklad oblasti, ve které by málotřídní školy mohly vynikat. K tomu, aby se toto přání stalo realitou je zapotřebí nejen podpora od státu, kraje, obce a dalších institucí, ale též dobře vypracovaný ŠVP. Své důležité místo by tak měla mít spolupráce málotřídních škol v takových specializovaných oblastech. Bylo by vhodné vytvářet opět podle místních podmínek a požadavků škol *specializované pracovní skupiny* pro předávání námětů a zkušeností se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto skupiny by měly na základě dobrovolnosti sdružovat všechny zainteresované na takovém problému. Skupiny by mohli vytvářet krajsí koordinátoři, ale i jiné osoby či instituce.

Specializované pracovní skupiny by samozřejmě mohly být tvořeny z jiných důvodů než jsme uvedli v tomto příkladě. Skupiny by měly být otevřené pro vstup dalších členů a odchod jiných, jejich činnost by byla regulována podle potřeby svých členů a v případě vyřešení problémů by skupiny mohly ukončit svou činnost.

Od tvorby vzdělávacích programů a kurikula málotřídních škol se dostáváme k jejich marketingu. V kapitole věnované marketingu málotřídních škol jsme si ukázali, jakým způsobem by měla škola pracovat v různých oblastech marketingu a hlavně v oblasti vnější komunikace. Cíl každé školy v oblasti marketingu by měl směřovat k tomu, aby se škola stala *efektivní školou*. Prošli jsme všechny oblasti vnější komunikace málotřídních škol a přidali jsme k nim jednu, která se na první pohled nedá zařadit mezi nástroje marketingu. Jedná se o oblast *spolupráce málotřídních škol*. Postupně se nám podařilo objasnit, že vzhledem ke specifikům málotřídních škol lze spolupráci těchto škol označit za jeden z nástrojů jejich marketingu.

Pokud by mohly málotřídní školy pracovat pod vedením krajských koordinátorů či na základě svých vlastních iniciativ, odpadly by tím i poslední protiargumenty, které by mohly takovou spoluprací brzdit. Protiargumentem by například mohla být geografická blízkost dvou škol, které řeší stejnou problematiku, mohou si však určitým způsobem konkurovat a nechtějí z těchto důvodů spolupracovat. V případě fungující sítě krajských koordinátorů a jejich dalších spolupracovníků by jistě nebylo složité najít pro obě školy vhodnější formu řešení, například kontakty na partnerské školy ze vzdálenějšího regionu, odkud nehrozí nebezpečí konkurenčního boje.

Vnější komunikace a spolupráce málotřídních škol by měla přinést ještě jedno pozitivum. Tím pozitivem by měla být účast dalších institucí a jednotlivců na práci v různých specializovaných skupinách. Vhodná by byla účast obcí a zástupců regionálních sdružení obcí, dalších spolků a sdružení a v neposlední řadě též účast jednotlivců, kteří se školami spolupracují. Ti všichni by mohli spolupracovat na různých úrovních a opět podle místních podmínek a potřeb. Mohli by se též setkávat prostřednictvím krajských koordinátorů se svými vzdálenějšími kolegy z jiných krajů. To vše by mělo přispívat k tomu, aby jednotlivé málotřídní školy byly ve svých činnostech více efektivní a splňovaly tak jeden z hlavních cílů marketingu.



Koncepce, kterou jsme představili v tomto závěrečném shrnutí, si neklade za cíl být koncepcí, která vyřeší všechny problémy málotřídních škol. Nejde ani o to, zda bude někdy v budoucnu něco z tohoto návrhu realizováno. Co je však jisté, je to, že málotřídní školy stojí před otázkou, jak dále smysluplně pokračovat ve své existenci. Tato otázka není jen otázkou financí, i když v mnohých případech se tak děje. My jsme tuto otázku kladli ve smyslu, zda mohou málotřídní školy přinést do současného systému základního vzdělávání něco nového a specifického. Odpověď zní, že mohou a dokonce již přinášejí. Protože se však v mnohých případech tyto školy nacházejí ve specifických podmínkách a pracují se specifickými metodami, měl by přístup státu, jeho podpora a další iniciativy respektovat tyto specifické znaky, posilovat je a dále s nimi pracovat a rozvíjet je. Přístup státu k málotřídním školám by tedy měl být v určitých oblastech též specifický.

Každá iniciativa, vycházející zezdola od málotřídních škol a jejich spolupracovníků, by měla být též podporována a rozvíjena. V současné době již na některých místech v republice vidíme náznaky určité spolupráce mezi málotřídkami. Mělo by být jen otázkou času, kdy by se k této spolupráci určitým způsobem přihlásil i stát. Málotřídky se přizpůsobují tepu doby velmi pružně, velkým problémem však zůstává koordinace mezi nimi a metodické vedení. Toto by měl stát na svá bedra převzít a podporovat to, co vzniká z jakéhosi nepsaného subsidiárního principu. Pokud se tento záměr podaří, naplní se tak možná i něco z toho, co bylo hlavním záměrem této práce.

Seznam použité literatury a jiné prameny

Základní literatura

- KASPER T.; KASPEROVÁ D.: *Dějiny pedagogiky*, Praha, Grada Publishing a. s., 2008, 224 str., ISBN 978-80-247-2429-4.
- Kolektiv autorů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením)*, [online], Praha, Výzkumný ústav pedagogický, 2005, [cit. 12. 1. 2009], 126 s., ISBN 80-87000-02-1, dostupné na www.rvp.cz.
- Kolektiv autorů: *Školní vzdělávací program „Škola hrou“*, verze 2007/2008 – I, [online], Teplýšovice, Základní škola a Mateřská škola Teplýšovice, 2007, [cit. 15. 1. 2009], 226 str., dostupné na <http://www.zs-a-ms-teplysovice.wz.cz/SVP.doc>.
- Kolektiv autorů: *Vzdělávací program „Základní škola“*, Praha, Fortuna, 1998, ISBN 80-7168-595-X.
- PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J.: *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 1995, 292 str., ISBN 80-7178-029-4.
- SVĚTLÍK, J.: *Marketingové řízení školy*, 1. vydání, Praha, ASPI a. s., 2006, 300 str., ISBN 80-7357-176-5.

Základní literatura – zákony a vyhlášky

- *Smlouva mezi republikou Československou a republikou Rakouskou o státním občanství a ochraně menšin*, ze dne 7. 6. 1920, [online], Praha, Senát Parlamentu České republiky, 2009, [cit. 9. 4. 2009], dostupné na http://www.senat.cz/zajimavosti/tisky/1vo/tisky/T0077_02.htm.
- *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, částka 11, ze dne 18. 1. 2005, [online], Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, [cit. 6. 1. 2009], dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>.
- *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, částka 20, ze dne 17. 2. 2005, [online], Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, [cit. 13. 2. 2009], dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
- *Zákon č. 284/2002 Sb., kterým se mění zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*, částka 102, ze dne 31. 5. 2002, Praha, [online], Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2002, [cit. 14. 2. 2009], dostupné na <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/284-02.htm>.
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, částka 190, ze dne 24. 9. 2004, [online], Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004, [cit. 2. 12. 2008], dostupné na <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.
- *Zákon č. 48/1868 ř.z. ze dne 25. 5. 1868, jímžto se vydávají základní pravidla o postavení školy k církvi*, [online], Praha, Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2009, [cit. 2. 4. 2009], dostupný na <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/48-1868.htm>.

Základní literatura – sborníky, články, dokumenty

- BÁRTOVÁ, E.: *Ruce pryč od vesnických škol – úředníci bourají základy života na českém venkově*, RESPEKT, 2005, č. 4/2005, 24. – 30. 1. 2005, str. 5.
- BARTUŠEK, V.: *Vývoj školství na Podblanicku ve druhé polovině 17. století a v první třetině 18. století*, In *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka*, svazek č. 19/1978, Praha, SZN Praha, 1978, 336 str., publikace č. 3135 07-120-79-04/40, str. 185 – 212.
- HANZAL, J.: *Z dějin obrozeneckého školství na Podblanicku*, In *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka*, svazek č. 19/1978, Praha, SZN Praha, 1978, 336 str., publikace č. 3135 07-120-79-04/40, str. 213 – 236.
- KLAUS, V.: *Rušení škol v malých obcích*, [online], Praha, listopad 2004, [cit. 12. 11. 2004], dostupné na www.skolaonline.cz.
- KNOTOVÁ, D.; TRNKOVÁ, K., *Málotřídní školy a volnočasové aktivity*, In konference *Pedagogika volného času – teória a prax*, [online], Trnava, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2007, [cit. 2. 12. 2008], dostupné na www.phil.muni.cz/wupv.
- Kolektiv autorů: *Strategie rozvoje regionu POSÁZAVÍ na roky 2007 – 2013*, [online], Benešov, Posázaví o. p. s., 2007, [cit. 16. 11. 2008], dostupné na www.posazavi.com.
- KOUBA, Z.: *Základní školství na okrese Benešov v současné době*, In *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka* 19/1978, SZN Praha, 1978, 336 str., publikace č. 3135 07-120-79-04/40, str. 281 – 286.
- PETRÁŇ, J.; PETRÁŇOVÁ, L.: *K dvoustému založení školy v Ouběnicích*, In *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka*, svazek č. 19/1978, Praha, SZN Praha, 1978, 336 str., publikace č. 3135 07-120-79-04/40, str. 237 – 280.
- ŠMAHEL, F.: *Nižší školy na Podblanicku a Vltavsku do roku 1526*, In *Sborník vlastivědných prací z Podblanicka*, svazek č. 19/1978, Praha, SZN Praha, 1978, 336 str., publikace č. 3135 07-120-79-04/40, str. 133 – 172.
- TRNKOVÁ, K.: *Málotřídní školy*, [online], Brno, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2008, [cit. 6. 12. 2008], dostupné na www.phil.muni.cz/wupv.
- TRNKOVÁ, K.: *Možnosti spolupráce na řízení a rozvoji málotřídních škol: některé zahraniční inspirace*, [online], Brno, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2008, [cit. 2. 12. 2008], dostupné na www.phil.muni.cz/wupv.
- TRNKOVÁ, K.: *Vzdělávací politika vůči málotřídkám z pohledu zástupců kraje, obcí a škol: situace v Jihomoravském kraji*, [online], Brno, Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2008, [cit. 2. 12. 2008], dostupné na www.phil.muni.cz/wupv.
- Výroční zprávy o hospodaření ZŠ a MŠ Teplýšovice z let 1998 - 2008, uložené v nekatalogizovaných archivech ZŠ a MŠ Teplýšovice a Obecního úřadu Teplýšovice.
- Výroční zprávy ZŠ a MŠ Teplýšovice z let 1998 – 2008, uložené v nekatalogizovaných archivech ZŠ a MŠ Teplýšovice a Obecního úřadu Teplýšovice.

Další prameny - internet

- www.chopos.cz, webové stránky regionálního svazku obcí „CHOPOS“ na Benešovsku.
- www.msmt.cz, webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- www.phil.muni.cz/wupy, webové stránky Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.
- www.posazavi.com, webové stránky regionálního svazku obcí a měst „POSÁZAVÍ“.
- www.prf.cuni.cz, webové stránky Právnické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.
- www.rvp.cz, vzdělávací portál Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.
- www.skolaonline.cz, vzdělávací a informační portál pro základní a střední školy.
- www.vuppraha.cz, webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.
- www.zs-a-ms-teplyšovice.wz.cz, webové stránky ZŠ a MŠ Teplýšovice, okres Benešov.

Seznam zkratk

- **IVP** Individuální vzdělávací program
- **NPV** Národní program vzdělávání
- **RVP** Rámcový vzdělávací program
- **RVP ZV** Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- **ŠVP** Školní vzdělávací program

Seznam příloh

- **Učební plán na základní škole Teplýšovice, ŠVP „Škola hrou“, 1. stupeň, (platný od 1. 9. 2007).**

Příloha: Učební plán na základní škole Teplýšovice, ŠVP „Škola hrou“, 1. stupeň, (platný od 1. 9. 2007).

Vzdělávací oblast	Vyučovací předměty	Časová dotace					Celkem hod.	Disponibilitní navýšení
		1.	2.	3.	4.	5.		
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk	7+2	7+2	7+3	7	7	35	7
	Anglický jazyk	+1	+1	3	3	3	9	2
Matematika a její aplikace	Matematika	4	4	4+1	4+1	4+1	20	3
Informační a komunikační technologie	Informatika	-	-	-	-	1	1	
	Prvouka	2	2	2	-	-	6	
	Vlastivěda	-	-	-	1+1	2	3	1
Člověk a jeho svět	Přírodověda	-	-	-	1+1	2	3	1
	Umění a kultura							
Umění a kultura	Hudební výchova	1	1	1	1	1	5	
	Výtvarná výchova	1	1	1	2	2	7	
Člověk a zdraví	Tělesná výchova	2	2	2	2	2	10	
	Člověk a práce	1	1	1	1	1	5	
Týdenní dotace		-	-	-	-	-	104	14
		20	22	25	25	26		118

Abstrakt

GOBY, P. *Historie a současnost málotřídních škol.* České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: málotřídní škola / venkovská škola, školská reforma, vzdělávací program, marketing škol, spolupráce škol, subsidiární princip, státní politika v oblasti školství.

Práce se zabývá historickým vývojem málotřídních (venkovských) škol na území České republiky od doby vrcholného středověku do současnosti. Výzkum je zúžen hlavně na venkovské a málotřídní školy na okrese Benešov, ale též na praktické poznatky z jiných míst v České republice a v zahraničí.

První část práce je věnována historii venkovských škol od 14. století do současnosti. Důraz je zde kladen na hlavní předěly a reformy v této oblasti. Druhá část je zaměřena na současnou koncepci kurikulární reformy a její vliv na málotřídní školy. Třetí část práce je zaměřena do oblasti marketingu škol a na spolupráci škol.

Závěrečné shrnutí přináší koncepci rozvoje málotřídních škol. Tato koncepce vychází z poznatků a závěrů ze všech tří zkoumaných oblastí.

Abstract

GOBY, P. *History and Present of Small Rural Schools*

Key words: small school/rural school, educational reform, education programme, school marketing, school collaboration, subsidiary principle, state politics in educational system.

The work deals with a historical development of small (rural) schools at the area of the Czech Republic since the time of late Middle Ages to the present. The study is restricted to particularly small and rural schools in the district of Benešov, but it also shows some practical observations from other parts of the Czech Republic and abroad. The first part of the work is devoted to the history of rural schools since 14th century to the present. The main dividing lines and reforms in this area have been pointed out. The second part is focused on a current conception of curricular reform and its influence on small rural schools. The third part of the work is focused on the area of school marketing and on collaboration of schools.

The closing summary brings the conception of small schools development. This conception results from the observations and findings of all three studied parts.