

KATEŘINA EMMEROVÁ

MÁLOTŘÍDKY V SOUČASNÉM PROSTŘEDÍ ČESKÉHO VENKOVA*

Úvodem

Téma málotřídních škol se v pedagogických diskusích vynořuje s různou periodicitou. Je tématem velmi bohatým, vzbuzujícím řadu často i protichůdných reakcí.

Na jedné straně jsou málotřídky vnímány jako ideální místo, dostatečně malé a přehledné, pro první setkání dítěte se systematickým vzděláváním. Ve skupině těchto názorů je atmosféra málotřídek často popisována jako rodinná, a to nejen proto, že třídy těchto škol bývají zpravidla málo početné, ale také proto, že v jedné třídě se setkávají různě staří žáci, a tak skutečně dochází k navázání jiných sociálních vazeb než je tomu v běžných, plnětřídních školách.¹

Vedle těchto idealizujících představ se můžeme setkat se skupinou názorů kritických. Jejich zastánci zpravidla málotřídky považují za školy neefektivní. V ekonomické rovině tato neefektivnost spočívá ve vysokých nákladech (finančních a materiálních) na žáky málotřídních škol v porovnání s náklady na žáky škol plnětřídních. V rovině edukační bývá zpochybňována úroveň znalostí žáků.

Problematika málotřídních škol je úzce svázána se současnými problémy našeho venkova. Jejich každodenní existenci ovlivňuje klima obce, její tradice, ale i prozaické denní problémy. Problémem, který v souvislosti s existencí vesnických škol mimojiné začíná citelně trápit menší obce, je nepříznivý demografický vývoj.

* Předlohou pro tento článek se stala autorčina klauzurní práce Nad problémy a výhledy málotřídek, kterou v roce 1999 zakončila svá studia oboru sociologie na Fakultě sociálních studií MU v Brně.

¹ Pro úplnost připomeňme, že škola je považována za málotřídní tehdy, jsou-li alespoň v jedné její třídě vyučováni žáci více ročníků. Škola plnětřídní pak má pro každý ročník vytvořenu alespoň jednu třídu.

V následujícím příspěvku chci nastínit a prodiskutovat základní problémy provázející fungování málotřídek, a to zejména v souvislostech s problémy, klimatem a zdroji rozvoje současného venkova.

Specifika venkovského života

Venkovské prostředí bylo vždy vnímáno jako konzervativní, uchovávací tradiční způsob života. Ten se ve velké míře vázal na způsob obživy, kterou na venkově představovalo především zemědělství. Zemědělské práce určovaly rytmus života, ale i rodinné, příbuzenské a sousedské vztahy. Podívejme se blíže na některé charakteristiky sociálního života na vesnici, které z těchto tradic vyrůstají a přetrvávají.

Tradiční sociální klima vesnice bylo charakteristické vysokou mírou sociální kontroly. Životní události a osudy jednotlivých lidí byly zpravidla známy všem sousedům². Sociální vztahy tu byly nutně osobní a prostor pro individuální, nezávislé chování byl velice zúžený. Postupně se tlak sociální kontroly na vesnici díky mnoha důvodům snížil. Můžeme mezi ně zahrnout přesouvání práce z domácího hospodářství mimo něj, i mimo obec, působení masových médií, změnu hodnotových systémů a s ní šířící se důraz na individualismus a další. I když se vzájemná sousedská závislost a kontrola oslabila, přesto je dodnes její vliv patrný.

Určitá specifika můžeme nalézt v rodinném modelu. Dnešní vesnické rodiny již nejsou výrazně početnější, avšak jak uvádí např. Koudelka (1992), jsou stále více soudržné než rodiny ve městech.³ Za její výrazný, a dodnes přežívající, projev můžeme považovat vícegenerační bydlení. Z krásné literatury i z vyprávění babiček známe „výminky“, které se stavěly u většiny vesnických domů, v nichž hospodář se ženou trávili své stáří. Starým rodičům tak děti mohly „zplatit dluh“ za majetek, který od nich zdědily, a který byl zdrojem jejich životy. Tato tradice přetrvala v podobě vícegeneračních domů. Důvodem jejího přetrvání, který bychom mohli označit jako vnější, může být nedostupnost služeb pro staré lidi na vesnicích. Avšak k rodičům dospělé děti také váže citové pouto, snaha postarat se o ně na stáří. Staří lidé si naopak soužitím s „mladými“ udržují nejen duševní svěžest, ale i pocit užitečnosti a potřeby (např. tím, že se podílí na domácích pracech, starají se o děti apod.). Pochopitelně toto soužití nemusí být vždy ideální a důstojné⁴. Někteří autoři upozorňují (např. Šindlářová, 1997), že výskyt vícegeneračního bydlení se během 80. let na venkově postupně snižoval.

² Tato skutečnost nebyla vždy jen nepříjemná či nepohodlná, jak by se mohlo jevit lidem žijícím ve městě. Naopak znalost rodinných poměrů souseda opravňovala k prosbě (nebo nabídnutí) o pomoc.

³ V „tvrdých“ datech tuto skutečnost ilustruje menší míra rozvodovosti na vesnici (Řehák, 1994).

⁴ Např. soužití mladé rodiny s rodiči předdůchodového věku nebo s „čerstvými“ penzisty může být značně konfliktní.

Život venkovské rodiny ovlivňuje do značné míry i existence malého domácího hospodářství. I když může být vnímáno jako pokračování v rodinné tradici hospodaření, ve skutečnosti je motivováno zejména ekonomickými důvody. Malé domácí hospodářství zajišťuje určitou soběstačnost v samozásobitelství některými potravinami (zejména čerstvým ovocem a zeleninou), což je zejména pro obyvatele odlehlých obcí významným přínosem. Zabezpečování jeho provozu však velkou měrou omezuje množství volného času všech členů rodiny, a také způsob a místo trávení dovolené.

Svá specifika má i „komunitní“ život vesnice. Venkov byl vždy typický vyšší religiozitou. Ta tu nebyla jen projevem individuální víry, ale součástí společenského života. Náboženské svátky a obřady iniciovaly mnoho společných setkání (ať už šlo o poutě, svatbu nebo křtiny). Vedle náboženské tradice fungovala ještě za první republiky poměrně čilá tradice spolkového života. Krajově byly proslulé ochotnické divadelní soubory, muzikantské soubory, spolky Sokola, ale i hasičů či myslivců. Jedinečnost obcí pak dokreslovaly folklórní tradice projevující se v místních krojích, písních, uměleckých řemeslech, nářečí apod. Z těchto zdrojů vyrůstala hrdost vesničanů na svůj domov, na jeho jedinečnost.⁵ I když současný kulturní a společenský život není tak bohatý, dodnes platí, že vesničané jsou v podstatě „odkázáni“ na vlastní zdroje kulturních, zájmových a společenských aktivit. I když nabídka kulturního i zájmového vyžití je obvykle malá (mnohde v podstatě žádná), bývá participace a účast na zorganizovaných „podnicích“ vysoká.

I tradice venkovských škol, které bývaly zpravidla málotřídní⁶, není malá. Vysoká hodnota školy vyrůstala z vědomí exkluzivity vzdělání, jež bylo vnímáno jako „vstupenka“ k sociálnímu vzestupu. K šíření tohoto vědomí přispívali venkovští učitelé, spolu s faráři a dalšími příslušníky vesnických elit (i tím, že toho sami byli dokladem). Tato činnost nebyla rozhodně idylickým domlouváním nebo přednášením rodičům. V některých místech šlo o dlouhodobý „boj“ přesvědčit rodiče, aby děti pravidelně do školy posílali, neboť ty byly zdrojem levné pracovní síly, jež byla zejména při sezónních pracích nenahraditelná. Snadnější přístupnost pro venkovské obyvatelstvo začalo vzdělání získávat pronikajícími osvíceneckými ideály a také prosazením češtiny jako úředního jazyka. Jemu a celému národnímu obrození pomohl právě český a moravský venkov (který nebyl na rozdíl od měst tolik poněmčen). Nemaleu zásluhu na artikulaci a formování tohoto „národního uvědomění“ měli právě učitelé venkovských

5 K zanikání těchto místních společenských sdružení nepřispěla jenom poválečná změna režimu, který určoval a povoloval, která sdružení smí nebo nesmí provozovat svou činnost (stejným vývojem prošly i demokratické země). Podílely se na něm procesy industrializace, mechanizace zemědělství, urbanizace, šíření masové kultury.

6 Četnost výskytu vesnických škol určoval charakter osídlení. Např. je známá větší hustota menších vesnic na Českomoravské vrchovině, kde se přirozeně vytvářely spádové obce, odloučenost některých obcí v horských regionech nebo naopak menší hustota (velkých) obcí na jižní Moravě. Všechny tyto rozdíly, spolu s početností dětské populace určovaly hustotu venkovské školní sítě.

málotřidek (Hitnaus, 1993).⁷ Tato tradice angažovaných a aktivních učitelů málotřídnic vesnických škol pokračovala i za první republiky. Mnozí z nich se stali významnými představiteli pedagogického reformního hnutí (jmenujme např. Josefa Úlehlu).

Naznačili jsme pouze některé z tradic a specifíků sociálního života vesnice, které se v určité modifikaci dochovaly dodnes. Nutno dodat, že venkovský prostor, zahrnující 5 617 obcí (ke kterým mnohde patří více než jedno sídlo), je velice rozmanitý, a proto se o životě na něm jen obtížně vynášejí obecné soudy.⁸ Z mnoha stran je v posledních letech vnímán jako strategický „prostor“, který v sobě skrývá a uchovává velký potenciál jak přírodní, tak sociální a kulturní. Pro mnohé se tedy život na venkově jeví jako možnost naplnit život novými kvalitami, nedostupnými ve městě (jde zejména o kvality přírodní, ale i snahy po nalezení sousedské vzájemnosti). Na teoretické úrovni i na úrovni komunální politiky existuje řada zajímavých a podnětných programů tzv. „obnovy vesnice“. Pokusíme se s nimi stručně seznámit a poukázat, jaké místo v nich má málotřídnic škola.

Nové vize vesnice a úloha málotřídnic škol

Venkovský pospolitostní způsob života byl v různých obdobích vývoje evropské civilizace idealizován. Byl nejen předmětem obdivu, zdrojem „skutečných“ hodnot, ale i inspirací pro četné komunitní úvahy a sociální utopie.⁹

Podstatnou proměnou prošly tyto vize a utopie v druhé polovině 20. st., zejména v 60. letech. Zhruba tehdy začalo obecněji pronikat vědomí obrovského znečištění přírody, které může vážně ohrozit lidskou existenci. Čisté a neporušené přírodní prostředí se tak stalo vysoce ceněnou hodnotou. Jeho nositelem byl právě venkov, který tak vedle již dříve oceňovaných hodnot pospolitostního života, získal na hodnotě právě možnosti nabídnout zachované čisté prostředí.

Ekologické, ale i ekonomické důvody vedly na počátku 70. let řadu lidí ve Francii, ale např. i v Anglii ke stěhování a bydlení na venkově. Příchod městských lidí na venkov přinesl řadu změn. Ukázalo se, že právě tzv. sekundární rezidenti jsou značně aktivní nejen v místních samosprávách obcí, ale mají i čilý zájem o obnovování místních tradic i společenského života vesnice. Mnohde se také stali nositeli alternativních způsobů života, iniciovali vznik místních zdrojů energie, vytvořili nové pracovní příležitosti a perspektivy. I když jejich počínání zdaleka nebylo všude vítáno, pomohli na mnoha místech obnovit zdravé sebe-

⁷ Mnohé příklady o obrozeneckém působení venkovských učitelů můžeme nalézt i v krásné literatuře např. u Aloise Jiráska nebo u Boženy Němcové.

⁸ Sociologický výzkum týkající se venkova navíc věnuje v 90. letech pozornost zejména procesu adaptace venkovského obyvatelstva na hospodářské změny (zejména problematiku venkovské nezaměstnanosti). Data o struktuře, hodnotovém systému, trávení volného času, vzdělávacích výsledcích venkovské populace pocházejí v převážné většině z let 80. let a dřívějších. Nová dostupná šetření nemají zpravidla reprezentativní charakter.

⁹ Přehledně se o těchto vlnách obdivu můžeme dočíst u Librové (1988).

vědomí vesničanu a načrtnout možnou budoucnost vesnice (Keller, 1990, Graham, Osmond, 1984).¹⁰ Navíc tím, že byli zvyklí na určitou občanskou vybavenost, snažili se jí dosáhnout i na vesnici. Do ní se tradičně zahrnovala i škola. Byla vždy vnímána jako důležitá sociálně i kulturně integrující instituce. Její integrující funkce nespočívala pouze ve vytváření dětského kolektivu, ale často se stala předmětem shody a zájmů rodičů, kteří byli schopni se domluvit na její výstavbě/obnově vlastními silami.

Podívejme se, jaké naděje s místní školou spojují představitelé ekologického hnutí. Jako příklad nám poslouží anglická Small School v Hartlandu. Jedná se o „secondary school“¹¹, kterou spoluzakládali editoři časopisu *Resurgence*¹² a zároveň členové Schumacher Society, manželé Kumarovi. Jedním z prvotních popudů bylo zbavit místní děti nepříjemného dojíždění do školy. Jejich představy o fungování místní školy však byly mnohem promyšlenější. Vedla je především snaha změnit život obce tím, že se ze školy stane kulturní a sociální centrum, které bude předávat hodnotové vzorce, informace, ale i zábavu nejen dětem, ale i ostatním obyvatelům Hartlandu. Samotné vzdělávání mělo vést děti nejen k nabytí formálního vzdělání, ale ke skutečnému rozvoji identity a sebevědomí dětí. Důležitým předpokladem budování této identity je silná vazba na domov a vědomí kořenů. Proto se jednou z nejdůležitějších zásad práce školy stala spolupráce s obcí. Zakladatelé školy ji formulovali v následujících zásadách: „1. Utvářet vědomí komunity uvnitř školy samotné, 2. Zapojit obyvatele komunity (obce) do práce školy, 3. Stát se centrem komunity a podělit se o vědomosti a zkušenosti s jinými místními společenskými skupinami a 4. Vypracovat osnovy odpovídající místním podmínkám“ (Elšíková, 1996:15). Z těchto důvodů je vnitřní prostředí školy přátelské, vedené snahou o rodinnou atmosféru. Děti se učí ve skupinách, které nejsou věkově homogenní. Obsah výuky tvoří z poloviny povinné předměty (včetně dvou cizích jazyků), druhou polovinu pak předměty volitelné a tvořivé (Graham, Osmond, 1984). Ve způsobu práce je kladen větší důraz na individuální dispozice a zájmy dětí, přednost má učení pomocí zkušenosti, prožitku a práce.¹³ Představitelům školy se podařilo do výuky dětí zapojit mnoho místních lidí a začít spolupracovat s místní divadelní společností, pěveckým sborem, otevřít místní knihovnu, pořádat Trh umění a řemesel a mnohé další aktivity. Kromě toho organizuje i víkendové přednášky a dílny obsazené často zahraničními lektory. Přestože aktivity představitelů školy vedly bezpochybně k povzbuzení a rozvoji obecního života, nebyly

10 Abychom se nedopustili idealizování, musíme připomenout, že v následujících letech dále docházelo k vyliďňování evropského venkova, a to zejména v důsledku ztráty zaměstnání v zemědělství. Tento urbanizační trend začal slábnout v 90. letech.

11 Secondary school je ekvivalentem našeho 2. stupně ZŠ. V Anglii je považována za nižší střední školu, chodí do ní děti ve věku 11–16 let.

12 Jedná se o významný časopis ekologického hnutí.

13 Důraz na vlastní zkušenost a prožitek dětí z práce i objevování je přítomen v řadě alternativních pedagogických koncepcí. Na přelomu století jej John Dewey nazval principem „learning by doing“, ale nalezneme jej i u Freineta, Steinera nebo radikála Illiche.

(hlavně zpočátku) místními lidmi jednoznačně pozitivně hodnoceny a akceptovány. Představa, že by se „škola stala ohniskem života v obci a významně ji přetvářela“ (Elšíková, 1997:158), řečeno ústy představitelů školy, není na místě. Ve světle výše uvedených aktivit hartlandské školy se nám závěrečná slova jejich představitelů mohou zdát nepochopitelná, neboť taková míra zapojení a aktivizace vesnických občanů se pro mnohé naše vesnické obce zdá být ještě nějaký čas nedosažitelná.

I na našem území můžeme zaznamenat snahy zabývat se problematikou venkova nejen na teoretické úrovni. Na počátku 90. let byl vládou přijat Program obnovy vesnice, jehož cílem má být znovuoživení venkova a zastavení jeho devastace. Tento program v sobě nese nejen snahu dohnat nedostatky v územním plánování a infrastruktuře vesnic, ale i podněty k posílení občanské participace na samosprávě obcí a získání pocitu sounáležitosti a spoluzodpovědnosti za budoucnost svých obcí. Zdroje jeho obnovy se nehledají pouze v dotačních titulech a vypisovaných vládních programech. Byla nastartována řada diskusí o vnitřních potenciálech a možnostech venkova (která vedla na mnoha místech k realizaci řady pozoruhodných projektů).¹⁴ Přes řadu dílčích úspěchů není mnoho důvodů k optimismu¹⁵. Spousta obcí se stále zabývá problematikou zajištění místní kanalizace, dopravy, vytvářením pracovních příležitostí, zajištění zdravotní péče, které jsou, mnohde i díky věkové struktuře obyvatel, pocíťovány jako důležitější, než otevření jednotřídky pro 15 dětí. Kolik se jich vlastně podařilo obnovit?

Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy za rok 95/96 hovoří o tom (1996), že za léta 1991 – 1996 došlo k obnovení 257 neúplně organizovaných¹⁶ a málotřídních škol (což bylo 84 % celkového přírůstku v počtu základních škol). Jak toto číslo ovlivnilo obraz o síti základních škol si můžeme porovnat v tabulce č. 1:

-
- 14 Za všechny připomeňme aktivity Školy obnovy venkova působící v Libčevsi, která organizuje řadu seminářů pro členy obecních samospráv. Jsou zaměřeny především na to, jak zaktivizovat místní obyvatele, aby se začali zajímat o obecní problémy a zapojili se do jejich řešení.
- 15 Už samotná výchozí pozice vesnic je různá. Svou roli v životě vesnice hraje i kontinuita osídlení, která byla narušena např. v pohraničí nebo v důsledku uhelné těžby.
- 16 Neúplně organizovaná škola je základní škola pouze s I. stupněm.

Tabulka č. 1: Organizace vyučování v ČR k 30. 9. 1997 (počty škol a žáků)

Území	Školy						Žáci		
	celkem	jednotřídní	dvoutřídní	Troj- třídní	čtyř- třídní	plno- třídní	celkem	málo- třídní	plnotřídní
ZŠ jen s 1.stupněm									
ČR	1638	207	722	262	100	347	80 633	44 689	35 944
Čechy	906	139	436	136	43	152	41 573	24 394	17 179
Morava a Slezsko	732	62	286	126	57	195	39 060	20 295	18 765
ZŠ plně organizované									
ČR	2 489	4	19	75	93	2 298	547 974	11 638	536 336
Čechy	1 528	2	13	54	68	1 391	332 835	8 329	324 506
Morava a Slezsko	961	2	6	21	25	907	215 139	3 309	211 830

Pramen: Statistická ročenka školství 1997/98, 1998.

Varianta, která v řadě obcí pomohla obnovení/založení málotřídky se stalo současné otevření mateřské školy ve společné budově.¹⁷ Řadě rodičů, především ženám tím byla dána možnost chodit do práce bez starosti, co s dětmi (ve škole zpravidla fungují i školní družiny).¹⁸ Existence místní školy (školky) může být i důležitým činitelem při rozhodování potenciálních migrantů na vesnici. Přistěhovalci totiž ve svém novém bydlišti zpravidla nemají možnost hlídání dětí svými příbuznými.

Jak jsme si ukázali na příkladu anglické Small school nemusí být představy o škole jako osvětovém centru obce, výrazně měnícím jeho podobu, reálné. Škola v mnoha případech slouží v podstatě jenom vyučování nebo poskytuje pro odpolední zájmové aktivity dětí. Ani to není málo, neboť jak správně upozorňuje Wieland ani „venkovským sídlům se už nevyhne žádný problém – škodlivé látky, odpady, hluk, kyselý déšť, znečištěná voda, AIDS nebo drogy“ (1992). I venkovské děti čeká nelehká budoucnost se všemi globálními problémy.

¹⁷ Další nezanedbatelnou součástí škol a školek bývá jídelna, která může sloužit celé obci. To může být ve vesnicích s velkou proporcí starých lidí velmi pozitivní. Může být i menším zdrojem obecních příjmů.

¹⁸ I když z hlediska rozvoje malého dítěte je bezpochyby lepší být co nejdříve s matkou, situace mnoha vesnických rodin si vyžaduje příjem i druhého rodiče (jsou však známy i příklady rodin žijících záměrně skromně nebo naopak žijících ze sociálních dávek). Právě venkovské rodiny, jejichž „živitelé“ ztratili své zaměstnání v zemědělství, jsou velmi ohroženy chudobou.

Pedagogické a psychologické prostředí málotřídní školy

Málotřídní školy z hlediska pedagogických teorií v sobě nesou všechny předpoklady plnohodnotného, všestranně rozvíjecího vyučování. Jejich třídy jsou početně velmi malé, takže učitel se může mnohem více věnovat jednotlivým dětem a děti se mohou také daleko častěji verbálně projevit. Ve třídě lze, poměrně snadno, navodit pocit sounáležitosti a tolerance jednotlivých dětí. Atmosféru i kázeň lze udržet snáze než ve velkých třídách. Zpravidla i budova školy je malá a přehledná. Děti dobře znají všechny učitele, vychovatele i kuchařky, a proto se na školní docházku mohou lépe adaptovat než děti ve velkých městských školách.

Další, z hlediska pedagogického i psychologického, příznivou okolností je věkově smíšená skupina dětí. Od první třídy se děti mohou učit vztahovat se ke starším dětem a naopak. Mladší děti také často pochyťí během vyučování řadu informací a vědomostí určených dětem starším.

Také vztahy v učitelském kolektivu, který je velmi malý (obvykle 2 – 4 učitelé) mohou být daleko těsnější a otevřenější. Učitelé zpravidla neučí jen v jedné třídě, a tak znají v podstatě všechny žáky školy. To umožňuje vzájemně konzultovat vyučovací postupy a sladovat požadavky, které jsou na děti kladeny.¹⁹

Práce na málotřídní škole v sobě obsahuje značnou potřebu samostatné práce dětí. Tu mohou učitelé organizovat nejen jednoduchými úkoly, ale organizováním skupinové práce, projektového vyučování, prací na počítačích atd. Tyto metody v sobě vesměs mají prvek spolupráce (pokud se vhodně zorganizují) a jsou z tohoto důvodu velmi přínosné pro rozvoj komunikace a „umění“ (spolu)práce v týmu. Práce na málotřídní škole v sobě obsahuje mnoho prvků alternativní pedagogiky, která je zaměřená na celkový rozvoj dítěte a oboustrannou komunikaci mezi učitelem a žákem, a z tohoto důvodu může být pro rozvoj dětí přínosná (Hrdličková, 1992).

Učitelé málotřídních škol mají poměrně velký kontakt s rodiči svých žáků (zvláště bydlí-li v místě školy). Zpravidla dobře znají jejich rodinné zázemí a osudy, a proto mohou lépe volit způsob komunikace s nimi, a to i když rodiče nejvíce o prospívání dětí zájem. I když se případné vzájemné antipatie většinou projevují otevřenějším způsobem, učitelé nemívají takové problémy sehnat pomoc při pracích pro školu, neboť venkovští rodiče bývají v tomto směru ochotnější a aktivnější.

Organizace a příprava výuky na málotřídní škole však klade na učitele značné nároky. Musí souběžně realizovat výuku dvou a více ročníků. Najít optimální model poměru přímé a samostatné práce žáků, používat aktivizující metody a pokud možno nestranně posuzovat učební výsledky žáků a míru vlastního podílu na nich je velice náročné (ať již časově, tak i odborně). K takové práci nejsou učitelé na pedagogických fakultách připravováni. Proto velmi záleží na jejich vlastní zkušenosti, motivaci a přístupu k práci. Někdy kritizovaná častá fluktuace učitelů bývá také spojena s vysokou feminizací našeho školství. Ženy

¹⁹ Jednotnost výchovných nároků doporučována především v rodinné výchově, tak může působit i ve škole.

učitelky, zvláště mladé, častěji mění místo z rodinných důvodů (odchod za partnerem, narození dítěte, ale i péče o staré rodiče).²⁰

Z hlediska pocitu uspokojení z práce je jistě působení na málotřídce bohaté. Nedá se totiž říci, že by vesnické školy byly naprosto odstrčeny na periferii pedagogických aktivit, neumožňovaly věnovat se učitelské „kariéře“ nad rámec místní školy. Naopak na mnoha vesnických školách u nás vznikly pozoruhodné aktivity. Jako příklad by mohla posloužit organizace Přátel angažovaného učení, v jehož jádru je řada učitelů z venkovských škol, ale i dobré výsledky v projektech Zdravá škola (např. v Šitbořicích), významné postavení některých ředitelů málotřidek v Asociaci základního školství a další.

Málotřídni školy mají také větší možnost seznamovat děti s historií, zvláštnostmi a přírodním prostředím vesnice. V menším, pro děti přehlednějším, prostředí mohou děti už na základní škole pochopit vzájemné vazby sociálního a přírodního prostředí.²¹

Zejména uvedené možnosti vytvářejí z málotřídni školy v pohledu současných pedagogických (i psychologických) poznatků místo velice příznivé pro vzdělávání a výchovu zdravě sebevědomých i ohleduplných lidí.²²

Současné podmínky fungování málotřídniých škol

Než se začneme zabývat současnými podmínkami fungování málotřídniých škol, připomeňme si, že v českých a moravských zemích byla ustavena povinná školní docházka tzv. tereziánskými reformami v roce 1774. Od té doby se začala budovat síť obecných škol, které měly šest ročníků. Jelikož rakouská administrativa byla výkonná, zdědili jsme na počátku republiky poměrně hustou síť obecných i měšťanských škol. I když byly školy obecné zřízeny hlavně ve větších obcích, byly v naprosté většině málotřídni.²³ Díky poměrně dobrému materiálnímu zázemí našich venkovských škol se za první republiky problémy soustřeďovaly zejména kolem vyučovacích reforem.

Ke značným proměnám na venkově došlo po druhé světové válce. Souvisely zejména s vylidněním pohraničních oblastí (odsun Němců) a s kolektivizací

20 Mít proto u školy učitelský byt se jeví velmi výhodné, neboť sehnat kvalifikovaného učitele pro málotřídni školu nemusí být všude lehké. Jako opravdová výhra pak asi je získat učitelský manželský pár.

21 Na poznání prostředí komunity kladou důraz i státem doporučené vzdělávací programy Základní škola a Obecná škola.

22 Autorka si je vědoma, že tato část je v podstatě pouze načrtnutím pedagogické problematiky málotřidek, bez vysvětlení všech jejich souvislostí a kritického zhodnocení zmíněných rizik a příležitostí. Celé téma by si jistě zasloužilo vzkřísit v reflexi událostí 90. let.

23 Dětská populace nebyla v té době jednak tak početná, aby se naplnily stavy určené pro vytvoření jedné třídy pro ročník, a potom tehdejší platný zákon umožňoval učit jednomu učiteli třídu až o osmdesáti žácích.

zemědělství²⁴. Oba tyto procesy vedly k velké vnitrostátní migraci a také k narušení tradiční venkovské sociální struktury. Zároveň probíhal dále proces urbanizace způsobující odchod venkovských obyvatel do měst. Politické doktríny určující „pravidla“ socialistického hospodaření a potřeba zefektivnění zemědělské produkce vedly v 70. letech k vyhlášení koncepce *střediskového osídlení*, která nejenže zmrazila jakýkoli rozvoj menších obcí, ale vedla i ke zrušení mnoha málotřídních škol.

K rušení těchto škol přímo přispěly i některé výzkumy ze 60. let (viz např. sborník *Problémy výchovy a vzdělávání venkovské mládeže*, 1969), které se zabývaly žákovskou úspěšností (tato se tradičně měřila v oblasti školních výsledků, které měří zejména kognitivní schopnosti). Ukázalo se, že většina venkovských dětí zaostává za dětmi městskými ve školních výsledcích, méně často se stávají absolventy středních škol s maturitou nebo vysokých škol. Tyto nedostatky se chybně připisovaly nedostatkům ve výuce málotřídních škol.²⁵

I když v 80. letech rušení málotřídních škol pozastavila „vlna dětí“ narozených v 70. letech, mnoho venkovských škol zůstalo zrušeno. Naděje na jejich obnovu se začaly probouzet až se změnou režimu. Objevily se však nové limity omezující vznik a fungování těchto škol.

Legislativní a ekonomické podmínky fungování málotřídních škol

Zmiňme nejprve, jaké je legislativní prostředí pro zakládání málotřídních škol. Novelu školského zákona umožnily zakládání soukromých a církevních škol, které jsou chápány jako alternativní ke státnímu školství. Tato možnost však pro venkovské regiony z hlediska základního školství není z pochopitelných důvodů (zejména ekonomických) zajímavá. Státní školy mohou být v obcích zakládány, pokud mají průměrně 13 žáků ve třídě a jsou-li jedinou základní školou v obci (prováděcí předpis pro málotřídní školy).²⁶ Vyjimku z tohoto zákona může udělit školský úřad nebo ministerstvo školství.²⁷ Výchozím bodem pro založení málotřídní školy je tedy dostatečný počet dětí ve věku školní do-

²⁴ Migrace způsobená změnami v zemědělských technologiích, které výrazně snížily počet pracovních míst na venkově, proběhla i ve všech západoevropských zemích. Dokonce v některých z nich (např. Německo) můžeme v pozdějších letech nalézt i obdobu střediskového osídlení.

²⁵ Chybně proto, že venkovské děti dosahovaly horších výsledků z jiného důvodu. Tento důvod popsal Pierre Bourdieu ve své teorii kulturního kapitálu. Jedná se v podstatě o kulturní zvýhodnění, jež je v průběhu socializace přenášeno na potomky středních a vyšších vrstev (viz. např. Keller, 1992).

²⁶ Celé znění lze najít v zákoně č. 258/1996 Sb. o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), v paragrafu 6, odstavci č. 3.

²⁷ Důvodem pro udělení vyjimky může být „např. obtížná dostupnost školy v sousední obci, závažné komunikační překážky ohrožující životy žáků při cestě do školy, dočasné demografické výkyvy v počtu žáků apod.“ (Friedl, 1996:25).

cházky. Avšak nejdůležitějším momentem pro otevření málotřídky na vesnici jsou materiální a finanční zdroje. Pokud se ve vesnici nachází budova vhodná k úpravě pro školní výuku (často se na vesnicích vyskytují bývalé zavřené školy přestavěné na různé účely), lze díky finančním zdrojům obce školu opravit.²⁸

Dodejme však, že obnovení nebo udržení existence malotřídní školy úzce souvisí jednak s poptávkou rodičů po vzdělávacím zařízení v místě obce, a také s ochotou podpořit její vznik, iniciativně se zapojit do její obnovy. Z hlediska školských úřadů je nevýhodné a ekonomicky neefektivní podporovat vznik malých škol. Financování škol aktuálně probíhá na základě počtu žáků ve škole, a tato základní, variabilní položka je doplňována určitou částkou určenou na materiální vybavení školy (tarif pro žáky málotřídních škol je o něco vyšší, než pro žáky škol plnětřídních – z těchto důvodů je pochopitelně provoz málotřídky pro stát dražší). Pro státní administrativu je dražší i učitel málotřídní školy, který má vzhledem k odučeným hodinám a přípravě a realizaci souběžného vyučování nárok na některé složky příjmů, které nepobírají učitelé plnětřídních škol (i když tyto položky v platech učitelů malotřídních škol nejsou vysoké, nebo dokonce motivující – pohybují se řádově ve stovkách).

Role obce, jako zřizovatele škol, není jednoduchá. Ze zákona má obec povinnost zajistit pro děti možnost plnění školní docházky. Může ji zajistit ve vlastní, i málotřídní škole, nebo uzavřít dohodu o možnosti plnění školní docházky „vlastních“ dětí s nejbližší dostupnou školou. Zdálo by se, že pro obec je výhodnější otevřít vlastní školu, kterou mohou mít občané prostřednictvím svých zástupců tzv. „pod kontrolou“. Ve skutečnosti je role obce jako zřizovatele školy omezena na financování a řízení provozních a investičních záležitostí. Problémy personálního obsazení (a to i dokonce pomocného provozního personálu – úklid, provoz, jídelna) jsou v kompetenci školského úřadu.²⁹ Škola navíc není zanedbatelnou položkou v rozpočtu obcí. Řada starostů uvádí, že celoroční rozpočet školy (obvykle jde jen o školy s I. stupněm) „spolkne“ 25 – 35 % prostředků obecních rozpočtů.

Shrneme-li tedy tuto problematiku, můžeme říci, že výstavba zcela nových (navíc málotřídních) škol je pro většinu obcí nereálná. Do značné míry záleží na „šikovnosti“ členů místních zastupitelstev a sociálním klimatu obce, které si musí obnovu školy žádat. Pro samotnou obec jsou mnohdy náklady spojené s provozem školy vyšší než náklady, které musí vynaložit na příspěvek na zajišťování školní docházky svých dětí v sousední škole a na zajištění dopravy dětí do této školy (volbu této varianty často podporují i argumenty, že plnětřídní,

28 Obhájení obecních výdajů na opravu nebo zprovoznění místní školy nemusí být lehké. Mnohé obce se doposud potýkají s nedostatky v infrastruktuře, v odpadovém hospodářství apod. Mnohé z těchto problémů jsou pro většinu občanů naléhavější. Proto do značné míry záleží na tom, jakou podporu má starosta při obhajování „projektu“ obnovy školy a jaký je v obci demografický vývoj.

29 Obce tedy nejenže mají pouhý „konzultační hlas“ při učitelském obsazení školy, ale nemožou ani se zaměstnanci školy uzavírat smlouvy o hmotné odpovědnosti za obecní majetek. Tato dvoukolejnost financování dělá mnohým starostům problémy.

větší školy mají i stabilizované personální obsazení, které spolu se samostatnými třídami pro ročník znamenají vyšší kvalitu vzdělávání³⁰). Na zřízení venkovské málotřídky má však velký vliv stabilizovaný demografický vývoj obce, který zaručí, že se najdou pro školu žáci.

Demografické a geografické prostředí venkova

Za venkovská sídla jsou v kontextu naší země považovány obce, které mají méně než 2000 obyvatel (těchto obcí je celkem 5 617, což je 93 % ze všech obcí ČR). V těchto sídlech žije nazanedbatelná část naší populace, jde o 25,9 % obyvatel (v roce 1996). Dodejme, že sídelní struktura je hustá (máme málo velkoměst, ale větší podíl malých a středně velkých sídel) a obce jsou poměrně rovnoměrně rozprostřeny (Andrle, 1997).

Z hlediska perspektiv fungování málotřídních škol je však podstatné, jaký je demografický vývoj venkovských obcí z hlediska pohybu počtu obyvatel. Tak jako západoevropské země, i Česká republika se od 60. let potýká s velkým vystěhovalecstvím venkovského obyvatelstva do měst. Tento trend nestačila vyrovnávat ani tradičně vyšší venkovská porodnost, která se navíc od 70. let velmi snížila a přiblížila se porodnosti městské. Míra vystěhovalectví se sice začala postupně snižovat a sblížovat s mírou přistěhovalectví, přesto dochází k úbytku obyvatelstva, a to zejména v nejmenších obcích (přirozenou měnou). Tyto trendy se navíc nepříznivě promítly do věkové struktury venkovských obcí (volně dle Řehák, 1994).

Charakterizuje ji především větší proporce obyvatelstva v poproduktivním věku. Tím byla oslabena zejména populace lidí produktivního věku a zároveň i dětská populace. Tato změna věkové struktury venkovských obcí je nejmarkantnější u menších sídel. Důvodem je zejména nedostatek pracovních příležitostí pro obyvatele v produktivním věku, který do značné míry souvisí s útlumem zemědělství. Není-li obec v blízkosti většího sídla, nabízejícího pracovní možnosti, jsou nejmenší obce odsouzeny v podstatě k „vymření“.³¹

I když se venkovské osídlení v průběhu 90. let relativně stabilizovalo, vzhledem k celkovému demografickému vývoji naší republiky není moc důvodů k optimismu. Venkovské obce mohou získat jedině přistěhovalecstvím, které však do značné míry závisí na jejich geografické poloze³². V tomto směru mno-

30 I když tento názor, často se vyskytující mezi laickou i odbornou veřejností není, alespoň v posledních letech, empiricky podložen.

31 Toto „vymírání“ mnohde zdánlivě „zpomaluje“ víkendové bydlení chalupářů, kteří pro některé zvl. odlehlé obce znamenají určitou, jak finální, tak sociální a kulturní vzpruhu (tento vztah pochopitelně nefunguje univerzálně, mnohdy se můžeme setkat i se vzájemnou nevraživostí usedlíků a chalupářů).

32 Atraktivitu jednotlivých regionů v rámci republiky sledoval zejména Drbohlav s kolegy (např. Drbohlav, Batoňová, 1993). Nejde však pouze o atraktivitu jednotlivých okresů, „šanci“ vesnice do značné míry určuje i vzdálenost od větších sídel a jejich dopravní dostupnost.

zí odborníci vkládají naděje do procesu rozšiřování elektronických médií a následně do rozvoje domácí práce (u nás např. Blažek, 1997, 1998). Jak však naznačila Librová (1994, 1997), existují i specifické skupiny lidí, oceňující kvalitu bydlení v sociálně přehledném a také čistém prostředí, a předpoklad, že hodnotové vzorce vyskytující u těchto lidí se budou dále šířit. Určitou nadějí pro malá sídla přinesl „poslední“ vývoj vnitrostátní migrace, jak jej uvádí Andrlé (1997). Jak je patrné i z tabulky č.2, venkovské obce se za poslední léta staly z hlediska migrace ziskové. Úbytek obyvatelstva tedy nezpůsobuje vystěhovalectví, ale nízká porodnost. Dochází tedy k úbytku obyvatelstva přirozenou měnou.

Tabulka č. 2: Pohyb obyvatelstva v obcích do 2000 obyvatel 1991–1996

Rok	Přirozená měna			Stěhování			Celkový přírůstek (–úbytek)	Administ. změny a opravy
	narození	zemřelí	přirozený přírůstek	přistě- hovali	vystě- hovali	saldo migrace		
Absolutní data								
1991	32 017	36 872	-4 855	66 622	72 662	-6 040	-10 895	44 355
1992	31 183	35 719	-4 536	70 885	73 019	-2 134	-6 670	15 887
1993	31 629	34 777	-3 148	69 449	70 614	-1 165	-4 313	7764
1994	28178	34 892	-6 514	63 388	59 788	3 600	-2 914	3 010
1995	25 280	33 984	-8 704	66 118	58 078	8 040	-664	1 323
1996	23 789	32 602	-8 813	64 862	56 469	8 393	-420	-
Na 1 000 obyvatel								
1991	12,50	14,40	-1,90	26,01	28,37	-2,36	-4,26	1,73
1992	12,01	13,76	-1,75	27,31	28,13	-0,82	-2,57	0,61
1993	12,13	13,34	-1,21	26,63	27,08	-0,45	-1,66	0,30
1994	10,79	13,28	-2,49	24,27	22,89	1,38	-1,11	0,12
1995	9,67	13,00	-3,33	25,30	22,22	3,08	-0,25	0,05
1996	9,10	12,47	-3,37	24,82	21,61	3,21	-0,16	-

Pramen: Andrlé a kol., 1997

Bohužel nám chybí údaje o věkové a sociální struktuře přistěhovalců na venkov, nevíme rovněž nic o geografické poloze obcí, které zaznamenaly největší migrační přírůstky. Pokud bychom vyšli z předpokladu, že migrují zejména lidé produktivního věku, byla by jistě tato skutečnost pro venkov přínosná. Jednak by tento vývoj mohl podnítit vznik nových pracovních míst na vesnicích,³³ a jednak je tu naděje i na zvýšení porodnosti v těchto obcích nebo alespoň naděje, že se děti budou ve vsi rodit. Navíc existuje i reálně potvrzený předpoklad, že na venkov se stěhují rodiny s dětmi ze zdravotních důvodů. V této verzi vý-

33 Např. Dytrt ve svém výzkumu sociálních charakteristik migrantů do Orlických hor zjistil v souboru vyšší zastoupení SŠ i VŠ vzdělaných lidí, než je celostátní průměr (Dytrt, 1997).

voje by tedy málotřídni školy nemusely mít obavy o svou existenci. Avšak, jak upozornila Librová (1997) mezi migrujícími na venkov může být značná proporce lidí důchodového věku, kteří se chtějí z řady důvodů přestěhovat na důchod na vesnici.³⁴

Ani stručný pohled na demografický vývoj populací venkovských obcí nedává příliš velkou naději ke stabilizaci nebo dokonce růstu venkovské dětské populace. Spíše se dá předpokládat, že ještě v nejbližších letech bude dětí v nejmenších obcích ubývat nebo tento počet bude stagnovat. V této oblasti je však obtížné dělat jakékoli prognózy, neboť demografický vývoj obcí výrazně ovlivňuje i jejich geografická poloha, občanská vybavenost a dopravní dostupnost (situace je tedy velmi různorodá).

Závěrem k výhledům málotřídek

Málotřídni školy jsou tradiční součástí našeho výchovně vzdělávacího systému. V současné pedagogické teorii i praxi byly akceptovány jako plnohodnotná součást školní sítě. Z hlediska sociálního rozvoje dítěte se dokonce díky svým specifickým organizačním podmínkám jeví jako příhodné místo pro využívání alternativních prvků vyučování a realizaci aktivizujících metod. Pedagogická práce na málotřídce však klade na učitele velké nároky, na něž řada z nich není připravena.

Obnova postavení málotřídky jako komunitního osvětového centra vesnice je otázkou problematickou, která souvisí i se ztrátou prestižního postavení učitelů jako názorových vůdců. Přesto se domnívám, že škola nemusí zůstat k dispozici „pouze“ dětem, ale může být využívána pro mnohé další společenské aktivity vesnice.

Existenci současných málotřídek ovlivňuje řada ne příliš příznivých okolností na úrovni regionální politiky. Právní podmínky provozu neusnadňují (spíše nedovolují) obecním samosprávám aktivně řídit a kontrolovat kvalitu výuky na školách. Provoz škol je navíc významně „zatěžující“ položkou místních rozpočtů. Rozhodnutí, zda založit (nebo dokonce i zrušit) málotřídni školu navíc výrazně ovlivňuje prognóza vývoje dětské populace v obci. Ta v celorepublikovém souhrnu není příliš optimistická.

Jak jsem se pokusila naznačit, existenci a úspěšný provoz málotřídek ovlivňuje velká řada faktorů. Přesto v sobě málotřídky nesou silný potenciál vnitřního rozvoje školy, úspěšné realizace aktivních učitelů a bezesporu i řadu impulsů směřující k oživení sociálního a kulturního života obce.

³⁴ Jedním z důvodů může být levnější provoz vesnické domácnosti, který může být doplňován samozábitelskými zdroji. Dalším, velice relevantním důvodem je skutečnost, že v naší zemi je velice rozšířený fenomén tzv. druhého bydlení a existuje předpoklad, že majitelé chalup budou chtít (z mnoha důvodů) v nich zůstat bydlet.

Literatura:

- Andrle, A. a kol.: Vývoj obyvatelstva v územích České republiky 1991 – 1996. Moderní obec, č. 9, příloha, 1997.
- Blažek, B.: Problémy a výhledy českého venkova: Ecoterra, Škola obnovy venkova, Praha/Libčevy 1997.
- Blažek, B.: Venkov, města, média. SLON, Praha 1998.
- Drbohlav, D., Bartoňová, D.: Migrační atraktivita v regionálním pohledu (okresy ČR v letech 1961 – 1991). Demografie, XXXV, 1993, č. 2, s. 95 – 105.
- Dytrt, Z.: Z měst do vesnic v Orlických horách (důvody migrace). Škola sociálních studií FF MU, Brno 1997 (bakalářská diplomová práce).
- Elšíková, V.: Malá škola. Poslední generace, 1996, č. 10, s.14 – 15.
- Elšíková, V.: Malá Šumava – sociologický pohled na jeden projekt. In: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Sociální studia č. 2, řada sociálně vědná (G) č. 39, 1997, s. 153 – 165.
- Friedl, A.: Školské zákony. Komentář. Eurounion, Praha 1996.
- Graham, A., Osmond, J.: Alternatives. Thorson Publisher, Wellingborough, 1984.
- Hitnaus, L.: Modernizace a individuální vyučování na málotřídní škole. Pedagogická orientace, 1993, č. 8–9, s. 43–48.
- Hrdličková, A.: Podněty z alternativní pedagogiky k rozvoji teorie a praxe málotřídních škol. Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství, Olomouc 1992, s. 83–85.
- Keller, J.: Proměny francouzského venkova. Sociologie zemědělství, 26, 1990, č. 2, s.133 –136.
- Keller, J.: Úvod do sociologie. SLON, Praha 1992.
- Koudelka, F.: Tradice vesnice a její dnešní přechod do nové společnosti. Sociologie venkova a zemědělství, 28, 1992, č.2, s.103–113.
- Librová, H.: Decentralizace osídlení – vize a realita. Část první: vize, postoje k venkovu a potencionální migrace v ČR. Sociologický časopis, 32, 1996, č. 3, s. 285 – 296.
- Librová, H.: Decentralizace osídlení – vize a realita. Část druhá: decentralizace v realitě České republiky. Sociologický časopis, 33, 1997, č. 1, s. 27 – 40.
- Librová, H.: Pestří a zelení. Veronika, Hnutí Duha, Brno 1994.
- Librová, H.: Láska ke krajině? Blok, Brno 1988.
- Mareš, J., Gavora, P.: Anglicko-český pedagogický slovník. Portál, Praha 1999.
- Problémy výchovy a vzdělání venkovské mládeže: sborník z příspěvků na konferenci konané 12. – 14. února 1969 u příležitosti trvání 20 let Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích (editor Ladislav Hitnaus). Pedagogická fakulta JU, České Budějovice 1969.
- Řehák, S.: Demografický vývoj venkova. Veronika, VIII, 1994, 4. zvláštní vydání, s. 16 – 20.
- Statistická ročenka školství 1997/98. ÚIV, Praha 1998.
- Šindlářová, J.: Sociologie venkova a zemědělství. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, Brno 1997.
- Školství v pohybu. Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995 – 96. MŠMT, ÚIV, Praha 1996.
- Vomáčka, J.: Málotřídní školy. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Liberec 1995.
- Wieland, D.: Nový vztah mezi městem a venkovem. In: Glück, A., Magel, H. a kol.: Venkov má budoucnost. Brázda, Praha 1992.

ONE-ROOM SCHOOLS³⁵ IN THE CURRENT MILIEU OF THE COUNTRY IN CZECH REPUBLIC

The article deals with the issue of current Czech one-room schools. Their existence and development has been affected by a number of factors, among which are demographic, economic and legislative factors, in particular. From the educational and psychological perspective these schools have great potential for their inner development, despite the highly demanding workload for their teachers. One-room schools can effectively support the development of community life and of civil society in the country of Czech republic.

³⁵ *One-room school* is meant the school, in which all pupils are taught in one classroom by one teacher at the same time (the term was used according to Mareš, J., Gavora, P.: *Anglicko-český pedagogický slovník*. Portál, Praha 1999).