

UČITELÉ ČESKÝCH MENŠINOVÝCH ŠKOL POHLEDEM DĚJIN KAŽDODENNOSTI¹

TEACHERS OF CZECH VOLKSSCHULE FROM THE PERSPECTIVE OF THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE

MICHAL ŠIMÁNĚ

Abstrakt

Autor ve svém příspěvku představuje jeden z dílčích výsledků výzkumu orientovaného na mapování dějin českého obecného menšinového školství v období první Československé republiky. Text představuje nálezy týkající se každodenního života vybraných učitelů menšinových obecných škol s československým vyučovacím jazykem v soudním okresu Ústí nad Labem v období existence první Československé republiky. Autor se zaměřuje na otázky související s příchodem učitelů do jazykově smíšené oblasti severních Čech, otázky týkající se jejich vzdělání a profesní kariéry. Dále na otázky týkající se jejich pracovního času s důrazem na vybrané výzvy, kterým museli čelit v rámci vyučování. V neposlední řadě se text soustředí i na otázku individuální prestiže daných učitelů. Metodologickým východiskem tohoto příspěvku jsou tzv. dějiny každodennosti a koncept mikrohistorie, který se zaměřuje na zkoumání určitého fenoménu v úzce ohraničeném území. Archivní prameny, které autor při svém výzkumu využil, jsou uloženy v Archivu města Ústí nad Labem.

Klíčová slova

české menšinové školství, učitel, dějiny každodennosti, mikrohistorie

Abstract

The study scrutinizes a finding from the author's research mapping the history of Czech Volksschule during the First Czechoslovak Republic. The study presents findings on the everyday lives of selected volksschule teachers of the Czech language in the judicial district of Ústí nad Labem during the First Czechoslovak Republic. It examines the arrival of teachers into the northern part of then-Czechoslovakia, which was bilingual at that time. The author further explores the education and careers of those teachers, the time constraints which they faced while teaching, and the individual prestige of selected teachers. The study uses the methodology of the history of everyday life along with the concept of microhistory, which examines a chosen phenomenon in a spatially limited territory. Sources used in this research are found in the Archive of the City of Ústí nad Labem.

¹ Studie vznikla v rámci řešení grantového projektu K problematice české obecné menšinové školy v letech 1918–1938 na příkladu soudního okresu Ústí nad Labem (MUNI/21/SIM/2013) a rovněž grantového projektu Celoživotní učení v institucionálních souvislostech (MUNI/A/0820/2013).

Keywords*Czech Volksschule, teacher, the history of everyday life, microhistory***Úvod**

Mluvíme-li o českých menšinových učitelích v období první Československé republiky, zabýváme se tématem, které má své kořeny již v 19. století. Právě v této době dochází k probouzení českého národa v rámci rakouského soustátí. Český národ se jako jedna z mnoha etnických skupin v Evropě formuje od roku 1800 během několika desetiletí v moderní národ. Tento proces měl přitom podobu národního hnutí, které usilovalo v rámci rakousko-uherského státu o kulturní, jazykovou, sociální a hospodářskou emancipaci (Hroch, 1999; Hroch, 2007). Škola a učitel v tomto procesu pak měli představovat určitou záruku úspěšného dovršení emancipace českého národa. Na učitele bylo nahlíženo jako na ochránce národa či dokonce jako na jeho zachránce (Kasper, 2013).

Výzkumy zaměřené na učitele českých obecných menšinových škol² jsou v naší odborné literatuře úzce spojeny s výzkumy českého obecného menšinového školství. Ty mají v české pedagogice dlouholetou historickou tradici. Již na přelomu dvacátých a třicátých let minulého století se touto otázkou ve svých dílech zabýval Otakar Kádner (1931a; 1931b). Po roce 1948 se objevuje například v textech Cacha (1956), Kopáče (1968), Kuzmína (1981) či Veselé (1988). Po roce 1989 v dílech Váňové, Rýdla a Valenty (1992), Koti (1996), Měchýře (1996) a Trapla (2003), Kaspera (2006; 2007; 2013), Kaspera a Kasperové (2013) či Krykorkové a Váňové (2010). Pro tyto práce je společné, že se zaměřují zejména na ukotvení této problematiky v širším historickém a společenském kontextu. Školství, respektive učitele sledují v rámci historického vývoje na pozadí politického, kulturního a sociálně ekonomického kontextu či studují tuto problematiku na základě dobových periodik. Tyto práce tvoří určitý rámec, který se snažím svým výzkumem doplnit. Mým cílem ovšem není sledování širších společenských vazeb této problematiky v historickém vývoji českého školství, ale odhalit jednání aktérů spojených s životem českých menšinových škol. V případě tohoto textu jednání učitelů.

² Nejde o přesný termín. Podle dobové legislativy se jednalo o menšinové obecné školy s českým, respektive s československým či jiným vyučovacím jazykem. Přesto se s použitým označením lze setkat v řadě různých článků v dobových periodických (viz např. Hatai, 1919). V textu používám ze stylistických důvodů pro obecné školy s československým vyučovacím jazykem i označení české školy, české menšinové školy. Vždy jimi, pokud není uvedeno jinak, mám na mysli české obecné školy zřízené v česko-německé jazykově smíšené oblasti v prvorepublikovém soudním okrese Ústí nad Labem.

Metodologie

Příspěvek se zaměřuje na poznání života a každodenního jednání vybraných učitelů českých obecných menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem. Tuto problematiku sleduji v letech existence první Československé republiky (1918–1938). Zajímám se přitom o několik otázek. V první řadě se zaměřuji na příchod českých učitelů do jazykově smíšeného území po vzniku Československé republiky. Vedle této otázky se dále zabývám i otázkou jejich vzdělání a profesní kariéry. Tedy jakého vzdělání daní učitelé dosahovali a zda usilovali dále o jeho prohloubení. V neposlední řadě se zaměřuji i na otázky spojené s vlastním působením učitelů na českých obecných menšinových školách. Vzhledem k rozsahu tohoto textu i z důvodu, že prostudované prameny v určitých otázkách nedávají odpověď, vybírám pouze některé momenty z působení učitelů na těchto školách. Ve stručnosti se snažím představit soubor činností, který představuje jejich pracovní čas vztahující se k vlastnímu vyučování, i jejich činnosti mimo něj (viz Průcha, 2002). Konkrétně se pak více zabývám některými výzvami, kterým museli tito učitelé čelit v rámci vyučování. Na úplný závěr neopomím ani otázku individuální prestiže těchto učitelů (Průcha, 2002).

Odpovědi na položené otázky vycházejí z výzkumu, který je součástí mé disertační práce. Ta je zaměřena na zmapování dějin českého obecného menšinového školství v Ústí nad Labem v období první Československé republiky. Koncept tohoto výzkumu přitom využívá jeden z přístupů moderní historiografie označovaný jako tzv. dějiny každodennosti. Tento přístup se oproti tradičním snaží odpoutat od tzv. velkých dějin. Ty sledují například významné události či postavy dějin, nebo se zaměřují na obecný vývoj určitého jevu. Oproti „velkým událostem“ se dějiny každodennosti orientují na životy a působení těch, kteří zůstali v historii převážně anonymní. Každodennost je v tomto smyslu využívána k tomu, aby vypovídala o extrémně širokém rozsahu všedních aktivit obyčejných lidí (Lüdtkke, cit. podle Moran, 2004). Jinými slovy řečeno, snaží se odhalit skrytá pravidla každodenního života, každodenní rutinní jednání jednotlivců či skupin obyčejných lidí, které vede k tzv. velkým dějinám (Lenderová, Jiránek, & Macková, 2009; Eckert & Jones, 2002).

Jedním z konceptů dějin každodennosti, kterým lze proniknout do tzv. malých dějin, je koncept mikrohistorie (viz Grulich, 2001). Ten se zrodil na přelomu 70. a 80. let ze souboru postojů vyjadřovaných skupinou italských historiků v čele s Carlem Ginzburgem a Carlem Ponim (viz Revel, 2000). Podle nich podstata mikrohistorie spočívá především v analyzování úzce ohraničených fenoménů (venkovská společnost, skupina rodin či konkrétní jednotlivci) takřka pod lupou (Nodl, 2004). Mikrohistorii tedy nezajímá vývoj například venkovské společnosti v obecných souvislostech, ale kaž-

dodenní život venkovského obyvatelstva na konkrétním úzce ohraničeném území.³ Studium určitého fenoménu na příkladu jedné lokality je poté možné vcelku nenásilným způsobem interpretovat malé dějiny, bez kterých se ty velké zdají být nepochopitelnými (Grulich, 2001). Podobně postupuji v rámci svého textu. Učitele českých obecných menšinových škol nesleduji v obecných souvislostech. Pozornost zaměřuji na jejich každodenní život a jednání. Lokalitou je mi v tomto případě soudní okres Ústí nad Labem v období první Československé republiky.

Přestože v rámci svého výzkumu využívám přístupu moderní historiografie, vycházím i z tradičních metod a postupů historického výzkumu (více viz např. Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996). Tradiční metody historického výzkumu totiž i dnes nadále zůstávají elementárním historikovým postupem (Petráň, 2003). Při analýze pramenů tak využívám jak kritiku pramenů, tak i některých tradičních metod historického výzkumu. Jiný je ovšem přístup k samotným pramenům. Oproti tradičním historickým přístupům je totiž mikrohistorický přístup k pramenům založen na tzv. malých faktech, která v archivních pramenech bývají často opomíjena (Szijártó, 2002). Jde tedy o nový přístup k prameni. O nový způsob čtení pramene (Lenderová, Jiránek, & Macková, 2009). Takovými prameny mohou být například matriky škol používané při běžných výzkumech spíše pro přehled vývoje školství v určité oblasti a v určitém období (viz práce Kuzmin, 1981). Matriky škol přitom při „jiném čtení“ prozrazují i „opomíjená fakta“ například o učitelích těchto škol, jejich aktivitách v rámci menšiny apod. Spolu s dalšími prameny tak mohou poskytnout důležité a často nečekané informace i o jiné problematice, než bychom na první pohled soudili. Podobně lze využít i výpovědi svědků obsažených v různých policejních zprávách, drobných poznámek školských inspektorů v jejich inspekčních zprávách apod.

Archivní prameny využitě v tomto příspěvku byly získány v Archivu města Ústí nad Labem. Nejvýznamnější z hlediska tohoto textu jsou zejména různé prameny z fondu Okresního školního inspektorátu českých menšinových škol. Ten obsahuje osobní spisy menšinových učitelů, matriky českých

³ Viz například Beckova práce *Unterfinning. Ländliche Welt vor Anbruch der Moderne* (2004). Zde je nutné zdůraznit, že se v žádném případě nejedná o využití tradiční metody sondy. Metoda sondy se totiž na základě výzkumu reprezentativního vzorku snaží zobecnit zjištěné nálezy na základní výběr. Přistupuje se k ní zejména v případě značného množství údajů, které nelze i z důvodu vysoké nákladnosti či nehospodárnosti analyzovat (Zwettler, Vaculík, & Čapka, 1996). Zjištění získaná prostřednictvím přístupu mikrohistorie neslouží k zobecnění. Svým zkoumáním zobrazuje realitu panující na určitém místě v určité době, která na jiném místě mohla být výrazně jiná (Grulich, 2001).

menšinových škol, různou korespondenci mezi inspektorátem a Ministerstvem školství a národní osvěty, opisy policejních protokolů, anonymní udání a stížnosti na české menšinové učitele, služební výkazy učitelů apod. Vedle těchto pramenů jsem vycházel i z pramenů uložených v archivních fondech českých menšinových škol. Jedná se zejména o různé školní kroniky, konferenční zápisy či protokoly, třídní katalogy ad. V neposlední řadě využívám při svém popisu i dobovou školskou legislativu a paměti Jiřího Šosvalda (Šosvald, 1999), který v letech 1926–1932 navštěvoval českou obecnou školu v Krásném Březně.

České školy v pohraničí

Výrazný prostor pro české národní hnutí a jeho snahy o emancipaci v rámci rakousko-uherského soustátí se vytvořil po přijetí prosincové ústavy v roce 1867. Tato ústava představovala nový liberálnější kurz v politice rakousko-uherského státu (více viz Efmertová, 1998). Součástí reformy bylo i vydání nového školského zákona roku 1869 známého pod názvem Hasnerův zákon. Ten přinesl celou řadu velmi pozitivních kroků, v jejichž důsledku se významně rozšířila národní vzdělanost a fakticky odstranila negramotnost v českých zemích (Rýdl, 2010). Zároveň v této době dochází k profesionalizaci českého učitelstva (Kasper, 2013).

A právě v tomto období můžeme být svědky pronikání českého obyvatelstva do německých oblastí českých zemí, které se nacházely převážně v dnešním pohraničí (více viz Jaworski, 2004). Společně s příchodem Čechů do pohraničí přichází i první čeští učitelé. Ti vedeni silným vlasteneckým cítěním hájili zájmy české menšiny vůči německé většině. Zpočátku pomáhají organizovat zřizování českých škol pro děti místních Čechů, kde poté sami vyučovali. Během doby ovšem postupně zastávali i funkce v různých místních českých spolcích, měli na starosti veřejný a kulturní život menšiny, hráli při zábavách a koncertech, organizovali společenské zábavy, divadlo, výlety (Měchýř, 1996; Mejstřík, 1975).

Zakládání českých škol v jazykově smíšených oblastech v pohraničí se ovšem neobešlo bez problémů. Hasnerův zákon totiž národnostní otázku vůbec neřešil. Vše bylo řešeno až jeho realizací (Váňová, Rýdl, & Valenta, 1992). Tím bylo ponecháno mnoho prostoru pro různou interpretaci jednotlivých ustanovení tohoto zákona, které německé obyvatelstvo na základě stupňujících se obav z růstu emancipačních snah českého obyvatelstva hojně využívalo (Šimáně, 2010). I z toho důvodu byla roku 1880 založena Ústřední matice školská, která se ve svých stanovách definovala jako obranný spolek, jehož cílem bylo zřizování, udržování a podpora českých škol v rakouských zemích (Knápková, 2004). Založení tohoto spolku bylo i reakcí na

podobný německorakouský spolek *Deutscher Schulverein*, který pro změnu hájil zájmy rakouských Němců (Kasper & Kasperová, 2013). Dalšími významnými „obrannými spolky“ s totožným cílem, jako měla Ústřední matice školská, byly Národní jednoty, které se dělily dle svého působení na Národní jednotu pošumavskou, Národní jednotu severočeskou, Národní jednotu jihozápadní, Národní jednotu východomoravskou, Matici opavskou a Československou jednotu (Národní jednoty, 1925). Jejich činnost, ačkoliv byla rozsáhlá, nemohla ovšem zamezit všemu bezpráví v otázce českého obecného školství (Šafránek, 1918).

Příhodnější podmínky pro rozvoj českého menšinového školství nastaly až po 28. říjnu roku 1918, kdy na troskách Rakouska-Uherska vznikla samostatná Československá republika.

Pokud mluvíme o českém menšinovém školství v Československé republice, je nutné se blíže zaměřit i na problematiku menšin v tomto státě. Československo bylo vytvořeno jako samostatný stát za přispění vítězných mocností i pod vlivem idey tzv. nové Evropy. Podle ní se měly nově vznikající státy na troskách Rakouska-Uherska, Německa, Bulharska, ale i bývalého carského Ruska zavázat k posilování demokratických principů (více viz Kováč, 1993; Broklová, 1993). Jako cenu za získanou nezávislost nebo přijetí do Společnosti národů (např. v případě pobaltských států) musely tyto státy na základě návrhu amerického prezidenta Woodrowa Wilsona přijmout také smlouvy o ochraně svých menšin (Ferenčuhová, 2006). Funkcí těchto smluv bylo eliminovat v budoucnosti případné národnostní konflikty, které mohly plynout ze skutečnosti, že nově vznikající státy byly často národnostně heterogenní (Kučera, 1993).

Znění této tzv. Malé St. germainské smlouvy o ochraně menšin bylo poté s určitými úpravami začleněno do šesté kapitoly ústavní listiny Československé republiky, která byla vydána 29. února roku 1920 (Kořalka, 1998). Podle této ústavy⁴ „*všichni státní občané republiky Československé jsou si před zákonem plně rovni a požívají stejných práv občanských a politických nehlédíc k tomu, jaké jsou rasy, jazyka nebo náboženství*“ (Sbírka, 1920). Dále všem občanům bez rozdílu byl zajištěn rovný přístup do veřejné služby, k úřadům a hodnostem i vykonávání jakékoliv živnosti či povolání. Rovněž mělo být zajištěno rovné užívání jakéhokoliv jazyka v soukromých a obchodních stycích, v otázkách náboženských, v tisku či ve veřejných shromážděních lidu (Sbírka, 1920).

V otázce školství bylo přijato ustanovení, které umožňovalo menšinám zakládat, řídit a spravovat vlastním nákladem různé výchovné, vzdělávací i jiné ústavy, na kterých bylo možné volně používat svůj jazyk a praktikovat

⁴ Zákon ze dne 29. února 1920, kterým se uvozuje Ústavní listina Československé republiky (viz Sbírka, 1920; zákon č. 121/1920 Sb.).

své náboženství (Sbírka, 1920). Za jisté okolnosti tyto instituce měly být do určité míry financovány na náklady státu, obce či obecně veřejnosti. Danou okolností byl tzv. značný zlomek státních československých občanů náležících k menšině usedlé v určitém městě či okrese (viz Sbírka, 1920). Konkrétní číslo tohoto značného zlomku je uvedeno v dalším důležitém zákonu pro ochranu menšin v tzv. československém jazykovém zákonu⁵. Problém těchto ustanovení tkvěl v tom, že „*zatímco menšinové smlouvy byly koncipovány jako určitý minimální standard, Češi je většinově akceptovali jako maximální limit*“ a navíc jako určitý druh blahovůle většiny (Kučera, 1993, s. 128–129).

Můžeme říct, že v podobném duchu se nesl i zákon č. 189/1919, který vyšel ještě před vydáním těchto ustanovení. Tento tzv. Metelkův zákon totiž upravoval podmínky pro zřizování a otevírání elementárních škol v Československu. Přestože byl koncipován jako univerzálně platný pro všechny národy žijící v Československu, posloužil zejména Čechům (Kasper, 2007).

Uplatňování těchto zákonů v oblasti školství znamenalo na jedné straně rozvoj českého školství, na druhé straně otupování do této doby dominantního postavení německého školství. Zatímco totiž v období Rakouska-Uherska vlivem dobové legislativy a obstrukcí ze strany rakouských úřadů počet českých škol neodpovídal množství českých dětí žijících v pohraničních oblastech (srov. Kárník, 2003; Měchýř, 1996), v období Československé republiky počet těchto škol zejména účinkem Metelkova zákona mnohonásobně narostl (Simm, 1968; Lipscher, 1982). Tato nová situace ovšem pro československé školské úřady představovala mnoho výzev. Nejvýraznější byly v prvních letech existence republiky požadavky týkající se zajištění vhodných vyučovacích prostor pro nově zřízené české školy. Ty byly získávány na úkor německých škol. Na základě Metelkova zákona tak byly zabírány pro české školy německé třídy, popřípadě dokonce i celé německé školy. Ty pak byly pro změnu za přispění téhož zákona uzavírány. Počet českých škol tedy rostl na úkor německých, jejichž počet byl naopak redukován. A to i v případech, kdy zabránění německé školy odporovalo znění menšinových zákonů (více viz Šimáně & Zounek, 2012). Právě uzavírání německých škol a tříd společně s nedodržováním menšinových zákonů v oblasti školství bylo důvodem odporu německého obyvatelstva ke školské politice československé vlády. Metelkův zákon byl německým obyvatelstvem v Československu dokonce považován za vyhlášení národního boje nejen na školské úrovni (Kasper, 2006; 2007). Dokonce se lze v této době setkat i s označením *Schuldrosselungen*. Tedy s často používaným pojmem pravidelně se objevujícím v německy psaných novinách (viz např. články *Gegen die Zerstörung*, 1925;

⁵ Zákon ze dne 29. února 1920 podle § 129 ústavní listiny, jímž se stanoví zásady jazykového práva v republice Československé (viz Sbírka, 1920; zákon č. 122/1920 Sb.).

Das Volk steht auf, 1925). Tento pojem lze přeložit jako obzvláště zlé utlačování německých škol – často chápáné jako potlačování německé kultury vůbec (Umlauft, 1960).

Tato situace je zřejmá i z článku časopisu *Národní učitel* z roku 1920, kde Hataj (1920) píše:

„Za nových poměrů nastalo jakési ulehčení, zejména v otázce školské po vydání menšinového zákona školského ze dne 3. dubna 1919 č. 189, kterým mělo být upraveno právní postavení našich škol v území smíšeném; ale jak z poslední doby je známo, provádění zákona toho narazilo na odpor u Němců, platnost zákona stala se po nálezů správního soudu illusorní. Teprve změnou §, jímž dostalo se práva zřizovati nové školy menšinové samému ministerstvu školství a národní osvěty, zákon ten také zachován. Němci jej označují za zákon nacionální a ohlašují proti němu znovu boj, ačkoliv je dobrodiním pro všechny národnosti. Školská otázka menšinová zůstala a zůstane tedy dále“ (s. 5).

Další výzvou pro české školské orgány bylo zajištění dostatečného počtu učitelů pro české menšinové školy v národnostních oblastech. Jak bude patrné dále v textu, ani tato otázka se neobešla bez problémů. Jedním z nich byla i kvalita vzdělání učitelů přicházejících do pohraničí.

Již v období 80. a 90. let 19. století G. A. Lindner upozorňoval na nutnost překonat šablonovitost a jednostrannost vzdělávací praxe učitelských ústavů. To se mělo podařit na základě převedení učitelského vzdělání z učitelských ústavů na vysoké školy (Vaňová, 1996). Vznik Československa se zdál být v tomto směru nadějnou příležitostí. Přestože existoval již ujasněný požadavek vysokoškolského vzdělávání učitelů, samotnou realizaci se nepodařilo z různých důvodů naplnit (více viz Vaňová, 1996; Kovářiček, 1984). Z iniciativy učitelských organizací tak dochází v roce 1921 ke zřízení soukromé Školy vysokých studií pedagogických v Praze, o rok později v Brně a později i v dalších městech v podobě poboček těchto dvou institucí (Kovářiček, 1984). Tento stav nastavený při zrodu republiky se pak nezměnil po celé její období. Učitelé základních škol tedy dosahovali svého vzdělání na učitelských ústavech, na které nastupovali po absolvování elementárního vzdělání. Jednalo se tedy o druh středních škol. Svou kvalifikaci si učitelé v činné službě dále mohli zvyšovat na soukromých Školách vysokých studií pedagogických. Přestože absolvování této školy nebylo školskými orgány nijak oceňováno, a to ani po stránce právní, ani po stránce finanční, byl o ně v řadách učitelů silný zájem. Dokazuje to i statistika za prvních deset let trvání těchto škol (1921–1931), kdy počet studujících dosáhl 3151 (Kovářiček, 1984). Vysokoškolská příprava učitelů základních škol byla zavedena až po roce 1945 se vznikem pedagogických fakult (viz např. Vorlíček, 2004). Je poté otázkou, do jaké míry se takto nastavený systém vzdělávání učitelů promítal v každodenním jednání v místech, kde byla potřeba vysoce kvalifikovaných pedagogů. Například právě v pohraničních oblastech.

Příchod učitelů do pohraničí po roce 1918

Konec první světové války, vznik Československé republiky a náhlý růst počtu českých škol v pohraničí byl pro mladé učitele a učitelky příležitostí, jak získat v době poválečné obecné sociální a hospodářské krize zaměstnání (Mejstřík, 1975). Po příchodu do pohraničí u některých učitelů docházelo v důsledku konfrontace s reálnou situací v této sociálně citlivé a národnostně smíšené oblasti k určitému vystřízlivění z prvotního nadšení ze zisku zaměstnání. Důvodem byly zejména různé konflikty s místním německým obyvatelstvem. To mělo za následek neochotu v tomto prostředí vykonávat své povolání. To dokazuje například případ učitele Antonína Lörma, který odmítl nastoupit do české školy v Chabařovicích z obav před německými násilníky (Školní kronika 1919–1939). Případy, kdy učitelé prchají po pár týdnech strávených na menšinové škole z pohraničních oblastí zpět do vnitrozemí, nebyly zdaleka ojedinělé. Naopak se jednalo o velice závažný problém, který v některých případech mohl zabránit fungování škol. O tom svědčí například novela *Metelkova zákona*⁶ vydaná v roce 1920, která jasně stanovovala:

„Aby tyto školy uvedeny byly v život a udržovány v činnosti, má předseda zemské školní rady, nebo jím ustanovený zástupce, právo přikázati kterémukoliv učiteli neb učitelce, a to i těm, kteří zastávají místo definitivní, aby převzali úřad a vyučování na kterékoli škole podle tohoto zákona zřízené ... Učitel musí se takovému příkazu podrobiti. Neuposlechnutí stíháno bude disciplinárně“ (Sbírka, 1920, s. 680).

O jak významný problém se jednalo, vypovídají i některé příspěvky Prvního sjezdu Československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, který se konal pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka v červenci roku 1920. Například učitel Loučka z české školy v Trmicích vyjádřil k této věci následující stanovisko: „*Celý sever český postrádá učitelského ústavu, který dodal by dostatečný dorost učitelů, který zrožen v krajích těch, stal by se netěkavým elementem, zaručujícím trvalou činnost v známém prostředí*“ (Loučka, 1921, s. 85). Problém měl být tedy vyřešen vybudováním učitelského ústavu pro české učitele, který by navštěvovali místní Češi zvyklí na situaci panující v pohraničních oblastech.

Zůstává otázkou, nakolik legislativní úprava fluktuace učitelů pomohla českému menšinovému školství. Na jednu stranu umožnila řešit problém s nedostatkem učitelů v pohraničních českých školách, tím, že učitelé se

⁶ Metelkův zákon bylo vžitě označení pro zákon č. 189/1919 Sb. z. a n., který upravoval zřízení a otevírání obecných a měšťanských škol v období Československé republiky. Jeho novela byla vydána jako zákon č. 295/1920 Sb. z. a n. (viz Sbírka, 1919; Sbírka, 1920).

museli podrobit rozhodnutí vyšších školských orgánů a přikázané místo obsadit. Na druhou stranu k tomuto direktivnímu přístupu řešení problému s obsazováním učitelských míst měli učitelé pádné výhrady. Například v jedné ze stížností z roku 1928 zaslaných na inspektorát menšinových škol píše učitel Barborka:

„Vážený pane inspektore, vykonav ochotně uložené mi poslání, sděluji s Vámi zdvořile, že bych při nejlepší vůli a ochotě nemohl nastoupiti místo v Šeltech (Prácheň, pozn. autora), neboť by to u nás znamenalo rozvrat v rodině, nebo ohrožení zdraví mého i rodiny, hlavně dětí. Potřebujeme jako soli vzduchu a světla a toho je v tamní budově, na niž bychom byli většinu času odkázáni, celkem poskrovnu. Stěhovat se tam s celou rodinou na rok na dva je plýtvání peněz a energií a na delší pobyt není možno za daných poměrů pomyslití ... mám už v osobním výkaze 14 služebních změn a to, co píšete, je upřímné a objektivní“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Podíváme-li se na výkazy dalších učitelů, zjistíme, že frekvence služebních změn je obdobná jako u učitele Barborky (srov. se služebními výkazy učitelů, Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V). Neustálé stěhování přitom s sebou přinášelo ne jeden problém. Bez ohledu na vydanou energii a peníze související se stěhováním, jak uvádí Barborka, jedním z hlavních problémů bylo zajištění ubytování. To si v daném místě musel učitel zabezpečit sám. Učitel Barborka tento problém řešil při svém ustanovení na českou školu ve Velkém Březně. Svědčí o tom zpráva adresovaná inspektorátu českých menšinových škol, kde Barborka píše: „*Zde ve Velkém Březně je však vyloučeno opatřiti si byt normálním způsobem, (i svobodný) bude mít shánění dost obtížné a nikterak laciné*“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Žádá tak o udělení určité zálohy na bydlení. V případě nemožnosti udělení tohoto „závdavku“ pak o zproštění služby v menšinách a o vrácení na své předchozí místo v Chrudimi (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Do pohraničí se vlivem znění zákona zároveň dostávali i učitelé, jejichž zájmy byly jinde než ve školní práci. Učitelé málo psychicky odolní vůči velkému tlaku vyvolanému místními poměry, popřípadě méně schopní výkonu učitelského povolání, jak prozrazují informace z osobních spisů českých menšinových učitelů působících na Ústecku. Dokladem psychického zhroucení učitele může být i případ z roku 1921 týkající se zatímního učitele Živného na české škole v Modlanech, který byl na Ústecko doporučen Ministerstvem školství a národní osvěty⁷ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937,

⁷ Dále budu využívat zkratku MŠANO.

H-M). Po několika měsících jeho působení na této škole řídící učitel Jaroslav Hendrych⁸ píše k inspektorátu menšinových škol žádost o jeho přeložení na jiné místo, ve které stojí:

„Živný je zde nemožný. Malá ukázka. Ve škole z něj spadnou kalhoty a on ve spodcích udělá ještě několik kroků po třídě – až křik dětí ho na to upozorní. Však to se mu stalo i na veřejné silnici u šachty Bohumil, před zástupem lidí a dětí, které naň pokřikovaly, že je nahý. Ovšem to je jen jeho zevnějšek. Ve škole kázně nemá žádné, každý mluví si hlasitě, kdy chce a co chce. Domnívám se, že Váš osobní dojem je totožný. Je sice ochotný a snaží se vyhovět, ale zde již vážnosti u dětí nenabude a u lidí obzvláště ne. Kdyby přišel jinam ... zařídil by si to lépe“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M).

Ani zřízení českého učitelského ústavu v pohraničí nemuselo přinést kýžené ovoce, které očekával učitel Loučka z Trmic. První český učitelský ústav v severozápadních Čechách byl i přes rozsáhlé obstrukce německého obyvatelstva otevřen v Žatci již v září roku 1920 (Kubáková, 2004). Pro místní Čechy to tak byla příležitost získat v rodném kraji učitelské vzdělání a věnovat se své učitelské činnosti v dobře známých poměrech. Tato „výhoda“ nemusela ovšem nutně znamenat setrvání v učitelském povolání, jak můžeme sledovat u učitelky Boženy Balousové. Božena Balousová se narodila roku 1915 v Kralovicích (zhruba 60 km od města Most). Po absolvování obecné a měšťanské školy v letech 1931–1935 absolvovala studium na učitelském ústavu v Žatci s vyznamenáním. V roce 1936–1937 poté vyučovala jako vedlejší výpomocná učitelka postupně na školách v Trnovanech, v Bílině a v Trmicích. A právě v Trmicích se v průběhu školního roku „vzdala své školní služby“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Z jakého důvodu se této službě vzdala, není ve výkazu již uvedeno. Nicméně na základě jiných pramenů, které období let 1935–1938 osvětlují i z hlediska politického vývoje obcí sousedících s Trmicemi⁹, můžeme usuzovat, že za jejím odchodem mohl stát zvýšený tlak německého obyvatelstva. Ten byl výrazem přílnutí německého obyvatelstva k myšlenkám Konrada Henleina. Projevoval se například častými verbálními útoky, jak je zdokumentováno například ve školních kronikách obce Předlice, Chabařovice či Chlumce (viz Školní kronika 1919–1939; Školní kronika, 1922–1938; Školní kronika 1918–1938). Znalost místních poměrů a úspěšné absolvování učitelského studia na místním učitelském ústavu nemuselo problém s nedostatkem učitelů na menšinových školách tedy vůbec řešit.

⁸ V pozdějších letech řídící učitel české obecné menšinové školy v Předlicích, jak je dále v článku uváděno.

⁹ Pro českou školu v Trmicích se nedochovala školní kronika, a obecní kronika v této věci mlčí. Podobně jako dochované konferenční katalogy této školy.

Vzdělání a kvalifikace menšinových učitelů

Potřeba zajistit dostatečný počet vyučujících na nových českých menšinových školách vedla v prvních letech existence Československé republiky k tomu, že jejich výběru nebyla věnována dostatečná pozornost. To potvrzuje i dílčí zpráva ze Zápisu o poradě inspektorů menšinových škol z roku 1931, která se k tomuto období vrací: „*Hlad po našich školách ve smíšených územích a nedostatek učitelstva nedovolovaly věnovati výběru učitelstva péči, jakou menšinové školství zasluhovalo, stačilo, že byl nějaký učitel vůbec jmenován*“ (Zápis, 1931, s. 30). To s sebou přinášelo i jistou benevolenci k dosažené kvalitě vzdělání těchto učitelů. Přestože se během dvacátých let zvýšené fluktuaci menšinových učitelů podařilo do jisté míry zamezit – nadále se týkala zejména případů spojených s odchodem učitelů na povinnou vojenskou službu a případů souvisejících s odchodem učitelek nejčastěji z důvodu provdání¹⁰ – problémy s kvalitou jejich vzdělání přetrvávaly. Nastíněný problém ilustruje následující ukáзка:

„...jest nezdravé a pro nás inspektory trapné, když na začátku školního roku jsou na takové místo jmenování dva i tři žadatelé po sobě, z nichž každý dekret vrátí ... a na konec na význačnou třeba jednotřídku přijde absolvent učitelského ústavu se samými dostatečnými známkami. Po učitelích – správcích škol – kteří odcházejí 1. října nastoupiti presenční službu vojenskou a kteří se často velmi dobře zapracovali, přijde potom absolvent učitelského ústavu, který v září vykonal opravnou zkoušku“ (Zápis, 1931, s. 31).

Z této zprávy vyplývá, že do menšinových škol se dostávali často mladí učitelé se vzděláním, které vzbuzovalo určité pochybnosti. Příchodu nekvalitních učitelů se snažili bránit i řídicí učitelé menšinových škol, jak zachycuje následující zpráva:

„Slečna Hrdinová bude se vdávati a bude chtíti blíže Bíliny a prý si chce vyměnití místo se slečnou Prágrovou, která je v Duchcově a která zde byla. Pane inspektore, vy mně tak milý ... prosím Vás pro všechno Vám nejdražšího na světě, nedopusťte tomu. Prosím, mluvím s plnou rozvahou, račte býti povděčen tomu, že slečnu Prágrovou máte z inspektorátu pryč. Důkazy o její učitelské svědomitosti mám k dispozici ... Prosím Vás, pomozte mi usadití na zdejší škole nejlepší učitele a učitelky ... abychom tu zbudovali školu novou, činnou, školu radostné práce tvořivé“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M).

Nelze si nepovšimnout dramatického tónu celé zprávy, kterou podal řídicí učitel na obecné škole v Předlicích Jaroslav Hendrych inspektorovi českých

¹⁰ Učitelky buď odcházely na mateřskou dovolenou, vzdaly se své učitelské činnosti, nebo se stěhovaly po provdání za svými manžely do jiných oblastí (srov. Věra Novotná Vošahlíková, Anna Červinková Hrdinová, viz Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M, nedatováno; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V).

menšinových škol Josefu Pekařovi. Bylo vzdělání příchozích učitelů a jejich pedagogická činnost opravdu tak katastrofální, jak vypovídají předchozí zprávy? Na tuto otázku lze nalézt odpovědi v osobních spisech menšinových učitelů, které obsahují mimo jiné i služební výkazy učitelů. V těchto výkazech jsou zaznamenány kromě údajů týkajících se data a místa narození učitele, jeho vyznání, rodinný stav, jméno manželky/manžela či dětí apod. také údaje týkající se studia těchto učitelů a posléze i místa jejich působení. Na základě těchto informací lze tedy rekonstruovat jejich studijní i pracovní kariéru. Například ze spisu učitele Zdeňka Barborky, který v době pořízení posledního záznamu místa působení vyučoval na české obecné menšinové škole ve Velkém Březně, absolvoval v letech 1907–1914 pětitřídní obecnou a třítrídní měšťanskou školu v Poličce (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Na toto vzdělání poté navázal v roce 1914 studiem učitelského ústavu, které bylo čtyřleté. To zakončil v roce 1918 tzv. zkouškou dospělosti s hodnocením „jedna“ rovněž v Poličce. Poté střídavě vyučoval jako zastupující učitel až do roku 1920, kdy úspěšně složil tzv. zkoušku z učitelské způsobilosti pro obecné školy opět s hodnocením „jedna“, na školách v Opatovicích, Dolanech a Pardubicích. Po absolvování poslední jmenované zkoušky působil na dalších několika místech převážně pardubického kraje, až byl roku 1926 ustanoven nejprve jako zatímní řídicí učitel, později již jako definitivní, na škole ve Velkém Březně. Během této kariéry absolvoval tento učitel mimo výše zmíněné standardní učitelské studium v roce 1920 kurz českého jazyka, státní kurz knihovnický a v roce 1923 dva semestry na Škole vysokých studií pedagogických v Praze (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Tento nastíněný profesní růst byl u mnohých českých učitelů vykonávajících svou činnost v pohraničí na základě dochovaných záznamů z fondu Okresního školního inspektorátu v Ústí nad Labem běžný. Tedy po absolvování základní školy budoucí učitelé pokračovali studiem na některém z učitelských ústavů, které završili ziskem vysvědčení dospělosti (srov. Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V). To odpovídalo i Řádu školního a vyučovacího pro školy obecné a měšťanské z roku 1905¹¹. Ten jasně stanovoval, že osoby,

¹¹ Tento řád jako mnoho jiných zákonů a nařízení byl přejet tzv. recepční normou z legislativy Rakouska-Uherska v listopadu 1918. Cílem bylo uchovat po vzniku Československa určitou právní kontinuitu a tím zabránit chaosu, který by vznikl vlivem absence nových legislativních norem. V průběhu trvání první Československé republiky byly poté tyto zákony různým způsobem upravovány vzhledem k potřebám nového státu.

kteří se nemohly vykázat vysvědčením dospělosti či vysvědčením o učitelské způsobilosti, nesměly být na obecných školách ustanoveny (Buzek, 1935).

Samozřejmě byly i jiné cesty vzdělávání, které vedly do českých menšinových škol. Například učitelka německého jazyka Anna Červinková, která v době posledního záznamu ve výkazu působila na české škole v Ústí nad Labem (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Ta v letech 1917–1923 absolvovala pětiletou německou obecnou školu a jeden rok na tříleté měšťanské německé škole v Liberci. Po absolvování jednoho roku na měšťanské škole poté pokračovala osmiletým studiem na českém reformním reálném gymnáziu v Liberci. To ukončila v roce 1931 úspěšným složením maturitní zkoušky¹². Na toto studium navázala jednoletým abiturientským obchodním kurzem v Praze. V roce 1933 a 1934 tato učitelka složila zkoušku ze způsobilosti vyučovat nepovinným předmětům, v jejím případě šlo o výuku francouzského a německého jazyka. Z výkazu se dozvídáme pouze místo této zkoušky (Praha), nikoliv již vzdělávací instituci, na které tato zkouška byla absolvována. Od roku 1934 působila jako pomocná (vedlejší) učitelka střídavě na české měšťanské a obecné škole v Ústí nad Labem až do roku 1937. V tomto roce se rozhodla pokračovat studiem francouzského jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a byla zproštěna vyučovací služby.

V případě učitele Barborky je cesta k učitelskému povolání zcela přímá. Vedla přes učitelský ústav. U učitelky Červinkové můžeme ovšem usuzovat, že původním cílem nebylo učitelství, ale spíše zaměstnání spojené s obchodem, jak dokládá její roční abiturientský kurz absolvovaný v roce 1931. Pravděpodobně vlivem ekonomické krize, která v letech 1932–1934 v Československu vrcholila (viz Kárník, 2002), tato učitelka nesehnala ve svém oboru uplatnění a dodatečně absolvovala zkoušky nutné pro učitelskou činnost. Poptávka po učitelích v pohraničních oblastech stále byla (srov. Zápis, 1931). Tuto činnost učitelka Červinková vykonávala pouze do roku 1937, kdy opět odešla studovat. Tedy v období, kdy ekonomická krize pomalu doznívala (viz Kárník, 2002).

Studia učitele Barborky a učitelky Červinkové ukazují, že oba nabyli velmi kvalitního vzdělání. Oba studium absolvovali s vyznamenáním či bylo hodnoceno za „jedna“. Učitel Barborka navíc absolvoval dva semestry na Škole vysokých studií pedagogických v Praze a další státní kurzy. Dalo by se tedy očekávat, že i jejich působení v českých školách bude velice kvalitní. Prameny odhalují ovšem jinou skutečnost. Například v rámci své inspekce si

¹² Hodnocení není uvedeno.

inspektor menšinových škol Josef Pekař udělal pro svou osobní potřebu několik strohých ručně psaných poznámek o učiteli Zdeňku Barborkovi. Ten působil v obci Velké Březno. Doslova v nich stojí: „*Dítě nepřijal do školy, že prý je nanic ... Dítě nepustil na stranu, až se podělalo ... Děti nepustil po výuce ze školy na vlak domů, ale děti utekly*“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Tyto poznámky svědčí minimálně o velmi nízké úrovni pedagogického taktu tohoto učitele. Rozhodující tedy nebylo jen dosažené vzdělání, ale i vlastní přístup učitele, morální postoje učitele apod.

Anna Červinková, přestože získala vyznamenání za studium německého jazyka, pro změnu nedostačovala v oblasti pedagogické a didaktické. Vyplývá to z odpovědi MŠANO na anonymní udání na tuto učitelku ve věci jejího špatného vyučování německému jazyku. V té stojí:

„Stížnost je neodůvodněná, protože jmenovaná učitelka ovládá němčinu jako češtinu úplně stejně ... za důležitý průkaz znalosti němčiny lze pokládati okolnost, že jmenovaná učitelka je náboženství židovského, z čehož vyplývá samozřejmý důsledek, že se v jejich rodině, kde vyrůstala až do svého 20. roku věku ... mluvilo česky i německy ... za škol. rok 1934/1935 byla kvalifikována 3. stupněm, nikoli však pro neznalost němčiny, nýbrž proto, že v prvním roce zápasila s pedagogickými a didaktickými obtížemi ... svědomitým působením a dobrou snahou zlepšilo se její celkové působení ve škol. roce 1935/1936 natolik, že s klidným svědomím mohla být kvalifikována 2. stupněm“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

V jejím případě lze tento nedostatek přisoudit absenci studia na učitelském ústavu. Na základě dochovaných pramenů vykonala pouze zkoušky učitelské způsobilosti pro tento jazyk. Nicméně mnozí učitelé přicházející do pohraničí, kteří učitelský ústav absolvovali, rovněž svými pedagogickými schopnostmi neoslňovali. Dokladem mohou být hodnocení pedagogické činnosti obsažená v kvalifikačních popisech učitelů menšinových škol. Dochované jsou například pro učitelku Ludmilu Dlouhou Jurenkovou, která působila na české škole v Trmicích. Podle kvalifikačního popisu této učitelky můžeme zjistit, že vědomosti žactva jsou pod jejím vedením průměrné (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). Jejich vyjadřování chudé. Kázeň žáků nevyhovující. Při dosahování učebního cíle nedovede vzbudit u žáků žádoucí náladu a nedbá úhledného písma ani svého, ani u žáků. Slovo „průměrné“ zaznamenáváme v mnohých dalších kvalifikačních popisech u různých učitelů. Například v souvislosti s pedagogickým a odborným vzděláním, které je klasifikováno jako: „průměrné, ovšem běžným případům postačující“ (srov. kvalifikační spisy učitelů Zdeňky Keřlíkové, Miroslavy Kolářové, Jaroslava Hendrycha, viz Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M).

Do pohraničí se tedy dostávali učitelé s různou úrovní vzdělání. Někteří

si ho doplňovali během své učitelské činnosti například jako učitel Barborka na Škole vysokých studií pedagogických v Praze. Jiní si své znalosti doplňovali praxí na škole za podpory ostatních učitelů či místního okresního inspektora menšinových škol, který každoročně prováděl na školách inspekce. Zde jednak výuku učitelů klasifikoval, jednak se učitele snažil usměrnit v jejich výchovném a vzdělávacím působení.

Každodenní výuka menšinového učitele

V této části textu se zaměřuji na některé momenty ze školní činnosti vybraných učitelů českých menšinových škol v Ústí nad Labem. Nejde v žádném případě o vyčerpávající popis veškerých činností těchto učitelů. Rekonstrukce každodenních situací, do kterých se učitel v rámci svých školních povinností dostával, je obtížná. Důvodem je nedostatek relevantních pramenů. I z toho důvodu se zaměřuji jen na několik momentů, které lze na základě pramenů zachytit. Zabývám se tak zprvu obsahem a cíli výuky. Posléze věnuji pozornost problému, který představovala nedokonalá jazyková vybavenost žáků českých menšinových škol. Nakonec se zaměřuji na otázku školní kázně.

V období Československé republiky stály v popředí výchovy a vzdělávání principy demokracie. Občané nového státu se měli seznamovat s tím, co je to demokracie, jaký má obsah, prostředky a cíle, protože podle vyjádření T. G. Masaryka demokratický stát byl sice nastolen, ale dosud v něm chyběli demokraté (Hanzal, 1999). Tento cíl se odráží i ve formulaci výchovného úkolu obecných a měšťanských škol, který byl zveřejněn v Normálních učebních osnovách pro školy obecné a měšťanské (Placht & Havelka, 1934):

„Výchovná činnost školy má ... v účelném spojení s vyučováním a za svorného spolupůsobení s otcovským domem zjednatí široký a pevný podklad pro výchovu řádných lidí a členů lidské společnosti ... Škola bude proto děti nejvíce učit úctě a vážnosti k zákonům a státnímu pořádku, lásce k republice Československé a národu...“ (s. 57).

Učební osnovy pro školy obecné a měšťanské určovaly také obsah a zaměření výuky. Rozeznávaly se přitom dva druhy osnov. Jedny tzv. normální, jež obsahovaly učivo jen v hlavních rysech a vždy pouze na jeden rok, a druhé tzv. podrobné (zvláštní), ve kterých učivo bylo rozděleno na menší časové jednotky. Příprava těchto podrobných osnov byla poté v kompetenci místních učitelských porad nebo zvláštních školních výborů pod dohledem příslušných školních inspektorů. Cílem bylo zachovat v daném školním okrese určitou jednotu, která odpovídala situaci v daném místě (Placht &

Havelka, 1934). Na základě těchto podrobných osnov byly vytvářeny rozvrhy vyučování. To už bylo starostí jednotlivých škol, inspektorát do této záležitosti zasahoval pouze tím, že tyto rozvrhy schvaloval (srov. Konferenční protokol 1919–1924). Nešlo přitom jen o formální záležitost, jak by se mohlo zdát. Inspektor zaslané rozvrhy dále upravoval podle situace panující v jeho obvodu působnosti. Například v roce 1931 české menšinové školy v Tisé inspektor Josef Pekař vrací jejich rozvrh s následnými instrukcemi:

„Správě české obecné školy v Tisé zasílám připojený rozvrh hodin, aby jej upravila tak, aby týdenní prázdnina připadala na středu a sobotu odpoledne. Tato týdenní prázdnina zavedena jest na školách zdejšího obvodu z toho důvodu, že připadá-li týdenní prázdnina na čtvrtek, vznikají žactvu vlastně dva pondělky, které jsou pro vyučování nevýhodné a kromě toho přicházejí žáci o čtvrteční dopolední hodiny, jež jsou pro vyučování hodnotnější než odpolední hodiny ve středu a sobotu odpoledne. Také počet docházek dětí do školy se tím nikterak nemění, protože žáci docházejí stejně domů na oběd a nezůstávají ve škole přes poledne“ (Tisá – zřízení české menšinové školy, nedatováno, nestr.).

Inspektor tedy přizpůsobil rozvrh hodin školy tak, aby bylo dosaženo optimálního využití vyučovacího času v dopoledních hodinách, které vnímal pro výuku žáků jako nejvhodnější. Zároveň i s ohledem na trávení času žáků mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. V této pauze chodili totiž domů na oběd. Jeho rozhodnutí bylo zároveň i v souladu s vyučovacím a školním řádem, který stanovoval při celodenním vyučování zavádět v každém týdnu dvě odpoledne nebo jeden celý den jako volné (prázdné). A to tak, aby na dopoledne připadl větší počet hodin než na odpoledne (Buzek, 1935). Učitelé měli možnost zavést volná (prázdná) odpoledne buď ve středu a v sobotu, či celý volný (prázdný) den ve čtvrtek (Buzek, 1935). V případě popsaném výše inspektor na základě svého postavení rozhodl o využití první možnosti.

Obsah výuky byl stanoven zákonem č. 226 z roku 1922, známým pod označením Malý školský zákon. Ten uvádí konkrétní povinné učební předměty pro školy obecné, jimiž byly náboženství, občanská nauka a výchova, čtení a psaní, vyučovací jazyk, počty, přírodopis a přírodopyt, zeměpis a dějepis, kreslení, zpěv, ruční práce a tělesná výchova (Sbírka, 1922). Jak byly tyto předměty uspořádány ve výuce na menšinové škole, dokladuje ojedinele dochovaný rozvrh z jednotřídní české menšinové školy v Tisé z roku 1933 (viz tabulka 1).

Tabulka 1

Rozvrh hodin jednotřídní české obecné menšinové školy v Tisě z roku 1933

		8–9	9–10	10–11	11–12	12–1	1–2	2–3	
Pondělí	I.	Prvouka	Jazykové vyučování	–	–	–	Jazykové vyučování	Tělesná výchova	
	II.	Prvouka	Mluvnice	Počty	–	–	Čtení		
	III.	Sloh	Mluvnice	Počty	–	–			
Úterý	I.	Jazykové vyučování	Počty	–	–	–	Prvouka	–	
	II.	Mluvnice		Čtení – Psaní	–	–		–	–
	III.			Vlastivěda	–	–	Kreslení	Ruční práce výchovné	
Středa	I.	Prvouka	Jazykové vyučování	–	–	–	Jazykové vyučování	Tělesná výchova	Zpěv
	II.	Občanská nauka	Mluvnice	–	–	–	Čtení		
	III.		Vlastivěda	–	–	–			
Čtvrtek									
Pátek	I.	Prvouka	Počty	–	–	–	Jazykové vyučování	Tělesná výchova	–
	II.			Čtení – Psaní	–	–	Čtení		
	III.	Vlastivěda		Psaní	–	–			
Sobota	I.	Jazykové vyučování	Počty	–	–	–	Prvouka	Zpěv	–
	II.	Mluvnice		–	–	–			
	III.			Vlastivěda	–	–	Kreslení		

Zdroj: Archiv města Ústí nad Labem. Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938. *Tisá – zřízení české menšinové školy*. Inv. č. 2, Kart. 1, nestr.

Rozvrh hodin prozrazuje, že žáci této školy byli při výuce rozděleni do tří oddělení. Výuka byla celodenní a rozdělena polední přestávkou na oběd. Ranní vyučování začínalo o osmé hodině ranní a zpravidla končilo v jedenáct hodin dopoledne. Odpolední vyučování začínalo v jednu hodinu odpoledne a končilo o druhé či třetí hodině odpoledne. Jako volný (prázdný) den byl v tomto školním roce vybrán čtvrtek. Na první pohled zarazí, že v rámci tohoto rozvrhu chybí povinný předmět náboženství. Jelikož nemáme k této otázce žádné prameny, které by ji osvětlily, můžeme pouze usuzovat, že rodiče dětí této školy využili své právo a děti z výuky náboženství prostřednictvím písemné žádosti u okresního inspektora českých menšinových škol odhlásili. Popřípadě byly tyto děti bez vyznání či vyznání státem neuznaného a tím pádem automaticky zproštěny výuky náboženství (srov. Sbirka, 1922; zákon č. 226/1922 Sb.).

Rozvrh české školy v Tisé rovněž vypovídá o tom, že velký důraz v prvních letech školní docházky žáků byl kladen na jazykové vyučování. Otázka jazykového vzdělání, konkrétně českého¹³ jazyka, byla v pohraničních oblastech velice důležitá. Svědčí o tom i mimořádné změny v podrobných osnovách, které zohledňovaly jazykovou situaci žáků menšinových škol v daném obvodu inspektorátu: „*Vzhledem k tomu, že znalost jazyka vyučovacího je u žactva na školách zdejšího dobléd. obvodu velmi nestejná, lze povoliti odůvodněné a přijatelné odchytky v jazykovém vyučování*“ (Výnosy 1927–1938).

Neznalost vyučovacího jazyka u žáků byla také často překážkou k dosažení cílů daných podrobnými vyučovacími osnovami, jak dokazuje například zápis z konferenčního protokolu z české školy v Krásném Březně: „*Učivo není probráno dle podrobných osnov, protože žactvo stále ještě neovládá dokonale jazyka vyučovacího*“ (Konferenční protokol 1919–1924). Dalo by se očekávat, že toto bude problém především prvních ročníků, nicméně prameny hovoří jinak:

„Ve IV. třídě jest učivo opožděno v počtech, v jazyku vyučovacím, v reáliích, ježto žákovský materiál jest méněcenný, jednak neovládá dostatečně jazyka vyučovacího. Třídní učitel podotýká, že je naprosto nemožno předepsanou látku pro tuto třídu probrati tou měrou, má-li býti předepsané učivo řádně probráno, vysvětleno a žáky osvojeno“ (Zápisy z konferencí 1922–1933).

Kvůli neznalosti českého jazyka u žáků českých škol v ústeckém okrese okresní školní inspektor menšinových škol Josef Pekař dokonce začátkem 30. let doporučoval do vyučování nezařazovat jakékoliv vyučovací pokusy (Výnosy 1927–1938). Tedy vytváření speciálního výukového prostředí podporujícího zejména vlastní činnost žáků apod. (více viz Cach, 1999). Poznámka z matriky české obecné menšinové školy ve Stebně z roku 1937 dokladuje, že ani v tomto období se nedoporučovalo do vyučování zasazovat jakékoliv vyučovací experimenty z důvodu nedokonalého ovládní vyučovacího jazyka žáky (Matriky českých škol, O-Z). Otázkou zůstává, jakým způsobem se pedagogické reformní hnutí vyvíjelo na českých školách v soudním okrese Ústí nad Labem. Jde o jednu z dalších oblastí představující možnou výzvu k dalšímu bádání.

Výstižně zachycuje situaci jazykového vyučování v roce 1937 učitel Šedivý z české školy v Předlicích:

„V našich školách je nejdůležitějším, ale také nejtěžším úkolem naučiti správně češtině. Nestačí jenom opravovati určité nesprávnosti mluvnické, nýbrž naučiti vůbec duchu jazyka, který u většiny našich dětí není vyvinut tak jako u dětí ve vnitrozemí“ (Konferenční protokol 1934/1948)¹⁴.

¹³ Podle dobové terminologie se jednalo o československý jazyk (např. viz Klepetař, 1930; Slapnicka, 1993).

Jakým způsobem se s touto výzvou učitelé vyrovnávali při své výuce? Jaké volili metody výuky? Obecně použití konkrétních vyučovacích metod bylo dle školních nařízení zcela na svobodné vůli učitele (Placht & Havelka, 1934). Vzhledem ke specifickým podmínkám, které na českých obecných menšinových školách na Ústecku panovaly, se však učitelé pravidelně radili o možných postupech v rámci výuky na učitelských konferencích a při inspekcích se školním inspektorem či účastí na kurzech zaměřených na vyučování. Kurzy vyučování byly ojedinělými akcemi. Pořádali si je sami menšinoví učitelé pod patronací některých z učitelských spolků a probíhaly obvykle několik víkendů:

„V lednu 1929 byl jaksi svátek učitelský. Budeč menš. učitelstva pořádala po tři soboty přednášky o jazykovém vyučování. Přes špatné počasí byly přednášky hojně vždy navštíveny, dostavili se kolegové i z míst vzdálených“ (Školní kronika 1921/1935).

Zatímco o obsahu těchto kurzů prameny nic nevypovídají, jinak tomu je v případě učitelských konferencí. Učitelské konference byly totiž součástí každodenního života školy. Pořádaly se pravidelně každý měsíc na každé škole. Smyslem těchto konferencí bylo zhodnotit dosavadní průběh chodu školy a stanovit další kroky. Obsahem, který byl zaznamenán v protokolu, byly diskuse učitelů o stavu školy, školní docházka, školního prospěchu žáků a dalších činnostech školy. A právě mezi těmito zprávami lze objevit i informace týkající se vyučovacích metod a rad, jak postupovat při výuce na menšinové škole. Tyto rady si učitelé mezi sebou vyměňovali či je získávali od inspektora provádějícího na dané škole inspekci.

Například na české škole v Neštěmicích bylo doporučováno, aby začátek vyučovací hodiny byl věnován opakování, výkladu a vyvozování nové látky. Střední část hodiny a závěr měly poté být zaměřeny na opakování a procvičování této nové látky (Zápisy z konferencí 1922–1933). Pro zajištění úspěchu vyučování bylo na české škole v Předlicích doporučeno místním učitelům, aby věnovali náležitou pozornost učebním osnovám a pomůckám v kabinetu, protože „*názorné vyučování je podmínkou zřadu*“ (Konferenční protokol 1934/1948). Záznamy této školy prozrazují i další postupy uplatňované při výuce. Například při svém výkladu se učitelé měli vyhýbat užívání germanismů a obecně se žáky zbytečně nemluvit, „*protože práce patří žákům*“

¹⁴ Ačkoliv problematika jazykového vyučování na českých obecných menšinových školách není hlavním tématem tohoto příspěvku, uvádím prostřednictvím následující citace alespoň jeden z možných důvodů, proč znalost českého jazyka žáků českých škol byla často bídna: „Vyučování bylo nesmírně obtížné, neboť školu navštěvovalo 17 dětí z rodin ryze německých, 12 z manželství smíšených, kde v rodinách se mluvilo německy, a ostatních 6 zápasilo s výslovností“ (Školní kronika 1925–1928).

(Konferenční protokol 1934/1948). Učitelské otázky měly být stručné a srozumitelné, bez nápověd. Odpovědi na tyto otázky měly být celou větou.

Přestože na českých menšinových školách metoda výkladu s ohledem na jazykovou výbavu žáků převažovala, bylo dbáno na to, aby do vyučování byli zapojováni všichni žáci. Toho se mělo docílit pravidelným střídáním při řešení jednotlivých úkolů či kresbou na tabuli, „*kteřá ožíví i výuku*“ (Konferenční protokol 1934/1948). Obecně výuka měla naplnit požadavky kladené na vyučování popsané v normálních osnovách pro školy obecné a měšťanské. Což bylo vytvoření tzv. činné (pracovní) školy:

„...kteřá má účelně rozvíjeti všechny tělesné a duševní schopnosti žáků, probouzeti jejich součinnost a vynalézavost a vésti je k tomu, aby především vlastní prací nabývali trvalých vědomostí a dovedností“ (Placht & Havelka, 1934).

Důležitou otázkou bylo pro učitele i udržení určité kázně ve třídě. Neklidu a nepozornosti měli učitelé předcházet například omezením nadbytečného přecházení po učebně (Konferenční protokol 1934/1948). V otázkách udržení kázně ve třídě nicméně více zaujme časté upozorňování na nepřipustnost provádění tělesných trestů. Ačkoliv tyto tresty byly zrušeny již Hasnerovým zákonem (viz Překlad, 1869), ještě v roce 1935 se běžně na českých menšinových školách na Ústecku používaly. Dokladem je následující zpráva z okresního školního inspektorátu českých menšinových škol, která obsahuje i z dnešního pohledu velice zajímavou radu na závěr:

„Již několikrát jsem upozornil učitele, aby se varovali tělesného trestání žáků ve škole ... žádám znovu, aby všichni učitelé i učitelky byli znovu upozorněni na zákaz a nepřipustnost tělesného trestání žáků ve škole, jakož i na možné důsledky jak soudní, tak i disciplinární ... a doporučuji, aby tělesné trestání ve škole nebylo používáno ani v tom případě, když je rodiče od učitele ústně žádají. /Radím: vyžádejte si takové povolení k tělesnému trestání písemně jako vhodné prostředku proti žákovi, ale nikdy toho nepoužijte./“ (Výnosy 1927–1938).

Jaké tresty byly u učitelů oblíbené při udržování kázně ve třídě, odhaluje doporučení řídícího učitele Kasala české školy v Předlicích. Ten svým učitelům v rámci jednoho z pravidelných setkání učitelů radí, aby rušení a nepozornost ve třídě nebyla trestána mnohonásobným přepisováním nějaké bezduché věty, klečením žáka či jeho postavením za dveře, ale aby se těmito situacím předcházelo svižným výkladem a názorností, která vzbudí zájem u žáků (Konferenční protokol 1934/1948).

V rámci hodnocení žáků učitelé rovněž zohledňovali jazykové schopnosti žáků i jejich sociálně-ekonomické postavení, jak dokládá následující zpráva:

„Prospěch v 1. p. r. (postupném ročníku, pozn. autora) se třídí pouze jednou známkou. Žáci, kteří nejsou schopni vyučovacího jazyka, netřídí se v obč. nauce, vyuč. jazyce, prvouce

a vlastivědě. V těchto předmětech se místo známky napíše poznámka: „Pro neznalost vyučovacího jazyka netříděn.“ Vnější úprava se třídí od 4. p. r. a o známce rozhodují všichni učitelé, v jejichž předmětech se konají písemné práce. Při třídění prospěchu se bude přihlížet k sociálním a hospodářským poměrům dětí“ (Konferenční protokol 1934/1948).

Jazyková vybavenost českých žáků byla podle dochovaných pramenů pro menšinového učitele největší bariérou ve vyučování na české škole. Znalost českého jazyka žáky byla alfou a omegou při výběru vhodných vyučovacích postupů učiteli. Se vzděláním, kterého dosáhli před příchodem do jazykově smíšeného území, zde jen těžko mohli uspět, pokud se dále sami nezdokonalovali. Tomu napomáhala jak samotná praxe v těchto oblastech, tak zejména neustálé sebevzdělávání prostřednictvím různých kurzů zaměřených na vyučování v česko-německých jazykových oblastech či pravidelné porady s kolegy a inspektory českých menšinových škol.

Individuální prestiž menšinového učitele

Poslední část tohoto textu je zaměřena na individuální prestiž vybraných učitelů českých obecných menšinových škol v soudním okrese Ústí nad Labem. Individuální prestiž učitele je vytvářena na základě specifických charakteristik jeho chování či jeho angažovaností ve veřejném životě (Průcha, 2002). Podobně jako u tématu výše, při studiu tohoto tématu musíme vycházet z dochovaných pramenů, a proto není možné zachytit problematiku v celé její šíři. Z tohoto důvodu vybírám pouze některé momenty z každodenního života učitelů, které měly vliv na utváření jeho individuální prestiže. Vycházím přitom pouze z českých pramenů, protože dochované německé prameny se této problematice věnují sporadicky. Obdobným způsobem se zde nezabývám ani detailním popisem činností daných učitelů v jednotlivých organizacích a spolcích.

Podobně jako v letech Rakouska-Uherska i v době existence Československé republiky se mnozí menšinoví učitelé věnovali veřejné činnosti ve prospěch menšiny. Například učitel Václav Salivar z české menšinové školy v Krásném Březně¹⁵ věnoval svůj čas žákům této školy i v době mimo vyučování, jak vzpomíná jeho žák Jiří Šosvald¹⁶ (1999):

¹⁵ Existence tohoto učitele je doložitelná v třídním katalogu školy v Krásném Březně 1. A třídy školního roku 1926/1927, kde je uveden jako třídní učitel této třídy (Katalog 1. A třídy 1926/1927). Osobní spis či školní kronika této školy, která by nám prozradila více k tomuto učiteli, není dochována.

¹⁶ Jiří Šosvald je stejně jako učitel Salivar uveden v třídním katalogu školy v Krásném Březně 1. A třídy školního roku 1926/1927, a to jako žák této třídy (Katalog 1. A třídy 1926/1927).

„Jak nadešlo jaro, tu začal pan učitel chodit na tzv. majkúry. To se tenkrát nosilo. Dva zvláště pečlivě vybraní žáci museli být v pět ráno před jeho domem, pan učitel se vynořil v přísně turistickém, v pumpkách ke kolenům a s oštitkovanou holí a šlo se bystrým pochodem někam na kopečky do lesa, aby byl člověk po celý den rozhejbaný a čerstvý. Také nás vzdělával, jak se pozná v lese sever a co činit, když si člověk sedne v trenýrkách na zmiji... Nás nejvytrvalejší připouštěl pan učitel v úterý na rádio. Vždy po dvou. To vysílal v pět odpoledne Radiojournal Praha pohádku a to bylo něco. Měl dvoulampovku, jednu z prvních v Břežně se dvěma sluchátky. Jedny si nasadil sám, druhé rozdělal, my jsme si jednu placičku přidržovali na uchu a byli jaksi na vrcholu technického blaha“ (s. 22).

Kromě pořádání výletů pro žáky či zprostředkovávání poslechu rádia mnoho jiných učitelů na Ústecku zastávalo především různé funkce v řadě rozličných spolků. Učitelé se běžně stávali předsedy či jednatelem v místních spolcích, jako byl Sokol, Dělnická tělovýchovná jednota, Federované dělnické tělovýchovné jednoty, odbor Národní jednoty severočeské, Rybářský spolek či Sportovní klub (srov. např. Matriky českých škol, B-M). Ze zastávání těchto funkcí plynula zejména organizace různých kulturních, osvětových, tělovýchovných a dalších akcí pro českou menšinu, jako byly bály a plesy při různých příležitostech (často ve spojení s významnými událostmi, jako bylo výročí vzniku republiky či narozeniny prezidenta T. G. Masaryka aj.) či divadelní představení, organizace výletů apod. (viz Školní kronika 1918–1938).

Každodenní styk učitele s ostatními zástupci menšiny ho vystavoval složitým úkolům a výzvám. Ty pramenily především z poměrů panujících mezi Čechy uvnitř menšiny. Dokladem mohou být různé spory, do kterých učitelé buď sami vstupovali, či do nich byli zavlčeni. Jeden z případů, který může vykreslit, jakým způsobem se učitel mohl ocitnout ve sporech mezi českými obyvateli, podává zpráva z roku 1934. Ta se týká soudních jednání s učitelem Barborkou a byla zaslána k MŠANO z Inspektorátu českých menšinových škol. Část této zprávy prozrazuje nejenom banalitu sporu, který se vlekl mnohá léta, ale i následný vývoj celého sporu, jeho dopad na život místní české menšiny a úlohu učitele v tomto sporu:

„Jádrem sporů ve Velkém Břežně, z nichž vyplynula projednávaná stížnost, je soudní spor mezi obchodníkem Purgerem a majitelem pily Schlaghamerským. Podnět k tomu asi před 3 roky dal Schlaghamerský tím, že oplotil jako svůj pozemek cestu, čímž znemožnil Purgerovi vjezd. Z toho vznikl vleklý soudní spor dosud neukončený, jehož se zúčastnili a vlastně dosud účastní všichni členové naší menšiny ve Velkém Břežně, kteří se tím rozdělili ve zcela 2 znepřátelené tábory ... říd. uč. Z. Barborka sporu se také účastní a podle své povahy někdy neuváživě, sebevědomě a nevhodně. Za největší vinu v celém případě bych Barborkovi pokládal, že se sporu zúčastnil aktivně při jedné ze sporných stran, snad i agresivně ..., čímž nežádoucí spor živil a dále podněcoval. Podle mého názoru je povinností českého učitele a tím více vedoucího školy, aby podobné rozpory mírnil a spory urovnával, což Z. Barborka nečinil a nečiní. Na straně Schlaghamerského je /byl/ přednosta Vlček ... na straně Purgerově jsou Z. Barborka ... Protože Vlček je povahy pánovité, poněkud podobně jako Barborka, zahrotil se celý spor na souběžné koleji také mezi Vlčkem a Barborkou

... výsledkem tak vzniklého nepřátelství je projednávaná stížnost, jež v některých bodech je přehnaná, neodůvodněná a uměle zveličena ... (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Tento příklad kromě ilustrace celého sporu vypovídá i o tom, jaká vlastně měla být úloha menšinového učitele v rámci menšiny. Jeho povinností, jak popisuje inspektor českých menšinových škol, mělo být mírnění a urovnávání sporů, nikoliv aktivní účast v nich. Měl jednat uvážlivě, s určitou rozvahou a pokorou. Jiné prameny ovšem svědčí, že ani projevení určité rozvahy a snaha spíše spory mírnit než do nich aktivně zasahovat nemusely být místním českým obyvatelstvem dobře přijímány. Dokladem je rozsáhlý popis poměrů v rámci české menšiny v obci Varvažov v roce 1929:

„Již před příchodem nynějšího správce školy rozdělena byla hrstka zdejších Čechů ve dvojí politické strany – nár. socialistickou a soc. demokratickou, jež měly mezi sebou ustavičné spory, do nichž se snažily zavléci školu i učitele. Úmysl tento se však pro úplnou nestrannost spr. školy nezdařil. Správce školy, jenž není politicky organisován u žádné strany, snažil se různými způsoby a dobrým stykem s příslušníky obou stran přesvědčiti, aby do všeho podnikání ve prospěch školy nezanášeli politiku a politické názory, spory a osobní prospěchy. Úsilí správce školy bylo marné. Vyskytli se dokonce jedinci, kteří chtěli diktovati, s kým škola smí a nesmí spolupracovati. Takové výtky dostalo se správci školy ... od pokladníka této jednoty (Národní jednoty severočeské, pozn. autora) pana Wolfa, jenž vybízel spr. školy, aby odřekl druhé straně, tj. nár. socialistů, jakoukoliv pomoc při divadelním představení, jež chystala strana nár. socialistů ve prospěch školy“ (Školní kronika 1925–1928).

Učitel se ocitl ve velice obtížné situaci. Jeho nestrannost byla vysvětlována některými Čechy místní menšiny spíše jako slabost než jako projev uvážlivosti. Navíc vazby mezi zástupci jednotlivých sporných stran na školu a místní spolky, ve kterých učitel měl také určité funkce, mu nedávaly mnoho možností pro vyjednávání. Ba naopak se stával jakýmsi rukojmím jedné či druhé strany. Byly dokonce sepisovány petice pro jeho odvolání ze školy (Školní kronika 1925–1928). Situace byla jednoduše bezvýchodná a pro učitele, jak je z dalšího popisu této události zřejmé, frustrující (viz Školní kronika 1925–1928). Určitý nadhled, uhlazené a mravné jednání u učitele nemuselo tedy značit jeho dobrý vliv na menšinové dění, jak předpokládal inspektor Josef Pekař.

Přesto české obyvatelstvo u učitelů tyto vlastnosti do jisté míry očekávalo. A zejména morální poklesky u učitelů těžce odsuzovalo. Nebylo výjimkou, že tyto poklesky mohly ohrozit i chod školy. Dokladem je například zpráva zasláná v roce 1937 školním inspektorem Pekařem k MŠANO o záletném učiteli Jaroslavu Hájkovi:

„Jmenovaný říd. učitel působí v Povrlech ... Asi po 2 měsících po příchodu do nynějšího působiště ... seznámil se s rodinou žel. úředníka Jirase ... Brzy po seznámení začal říd. uč.

J. Hájek docházeti do jejich bytu, což mezi českým i německým občanstvem čím dále tím nepříznivěji bylo posuzováno vzhledem k tomu, že Hájek je svobodný a že se pí Jirasová netěší bezvadné pověsti ... Při dalším pátrání mi všechny nepříznivé příznaky této známosti ústně potvrdil velitel četnické stanice Mínařík ... dále staniční manipulants Hampejs, který kromě toho mi prohlásil, že by své dítě ... neposílal do školy k takovému učiteli, a konečně dřívější člen místního školního výboru Šikýř, který mi řekl, že byl rád, když jeho dítě přešlo do měšťanské školy. Rovněž dřívější četnický strážmistr Dopita prý prohlásil, že by učinil udání, kdyby jeho dítě chodilo do školy k takovému učiteli ... Vzhledem k tomu, že ... nepokládám za účelné překládati jej (J. Hájka, pozn. autora) do místa nepřilíh vzdáleného od Povrly, ježto by nynější poměr udržoval i nadále, navrhuji a doporučuji, aby říd. učitel J. Hájek byl přeložen na místo pokud možno hodně vzdálené ... a aby se tak v zájmu školy stalo co nejdříve“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Hrozba odchodu dětí z české obecné školy v Povrlech v důsledku vyústění nespokojenosti rodičů s učitelem Hájkem – a tím pádem i jisté ohrožení chodu této školy – vedla inspektora ke snaze o přeložení tohoto učitele na jiné místo. Přitom nebyla na tohoto učitele do této doby podána žádná stížnost a v rámci své pedagogické činnosti „byl řádný a kvalifikován známkou 2. stupně“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H). České obyvatelstvo tedy hodnotilo jednání „svého“ učitele i mimo jeho školní povinnosti. Bedlivě sledovalo i to, jakým způsobem se chová ve svém soukromí. Svou roli na postavení učitele v rámci menšiny hrály i různé pomluvy od místních Čechů. Inspektor, který celou situaci s učitelem Hájkem řešil, pracoval totiž pouze s informacemi, které získal od místních Čechů. Hájek tyto dohady místního českého obyvatelstva ani před inspektorem nepotvrdil, jak plyne z jeho výsledku (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H).

Menšinoví učitelé se ovšem dopouštěli i mnohem závažnějších prohřešků, než bylo záletnictví. Zpronevěru peněz, podvody, zadlužování či i fingoané vloupání si také můžeme spojit s některými učiteli působícími na Ústecku (srov. Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M; Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V).

Některé tyto prohřešky jsou charakteristické například pro Jaroslava Hendrycha, který zastával místo řídicího učitele na české škole v Předlicích. Korespondence mezi tímto učitelem, inspektorem Josefem Pekařem, MŠANO a dále protokoly o výsledcích svědků odhalují nejen jeho činnost vedoucí k zadlužení, podvodům a defraudaci školních peněz, ale i jeho motivy (srov. Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M). Hendrych během druhé poloviny dvacátých let zadlužil nejen sebe, ale i školu, která mu byla svěřena. Motivem tohoto jednání byl na základě protokolu o výsledku svědka učitelův život nad poměry, časté návštěvy drahých restaurací v centru Ústí nad Labem s manželkou a dětmi či zbytečně drahé ošacení. Peníze či různé zboží, za které neplatil, přitom vedle svého platu získával několika

způsoby. Odebíral různé zboží na dluh či se na dluh stravoval v různých hostincích po celém ústeckém kraji. Podobným způsobem odebíral různé zboží i z celých Čech a Moravy. Například knihy, rádio, sukna a látky apod. Peníze získával různými půjčkami od známých, kolegů učitelů a dokonce i od okresního inspektora českých menšinových škol Josefa Pekaře. Další příjmy tvořily i půjčky od různých záložen. Například ze Slovenské záložny sídlící v Praze, pražské Učiteléské záložny „Komenský“. Od Československého červeného kříže získal dokonce celkem 30 000 korun¹⁷. V neposlední řadě zpronevěřoval finance školy, která mu byla svěřena. V rámci této činnosti falšoval jednotlivé finanční výkazy, neplatil za služby poskytnuté škole například posluhovačkami atd. (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M).

Po zjištění rozsáhlé defraudace byl učitel Hendrych okamžitě z předlické školy přeložen na školu v Ústí nad Labem. A to na pozici pouhého definitivního učitele. Na ekonomické záležitosti školy neměl již vliv. Z pramenů nelze zjistit, zda byl učitel Hendrych za své činy odsouzen u civilního soudu. Víme pouze to, že své dluhy začal i za podpory školního inspektora řádně splácet (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M). Svou roli tak mohla hrát i určitá přímluva inspektora Pekaře u jednotlivých věřitelů učitele Hendrycha. Tomu by nasvědčovalo i jeho mírné potrestání.

Strach z odhalení zpronevěry školních peněz vedl učitele Antonína Petáka z české školy na Střekově dokonce k fingování vloupání do vlastní školní kanceláře. Tu ohlásil na policejním komisařství v březnu roku 1930 s tím, že mu bylo „*ukradeno Kč 470.50 v hotových penězích z obálek na stojanu ležících, věci a listiny se stolů, stojanu a skříně byly sházeny na podlahu, láhev inkoustu rozbita, věci na podlaze znečištěny a poškozeny*“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V). Protokoly z policejního vyšetřování ovšem prozrazují, že vloupání bylo fingované samotným oznamovatelem. Dále se tedy začaly vyšetřovat pohnutky, které učitele Petáka vedly k tomuto jednání. Ten nakonec priznává:

„Nevedl jsem pokladní knihu, jak pro svoji škodu uznávám ... V březnu Kříž (předseda místního školního výboru, pozn. autora) oznámil věc mému představenému p. školnímu insp. Pekařovi, který prohlásil, že zařídí provedení nové revise za celou dobu mé působnosti. Byl jsem uveden ve strach a nepokoj, když jsem si představil, že bude scházet třeba nějaký účet ... že může scházet nějaký obnos, za nějž bych pak musel ručiti a jej nahraditi ... dostal jsem se těmito starostmi ... do takové duševní deprese, že jsem účty a záznamy rozhodil v kanceláři po zemi, spáliv nahodile některé z nich a ostatní poliv inkoustem, za tím účelem, aby revise byla znesnadněna“ (Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V).

¹⁷ Tato částka odpovídala zhruba jednomu ročnímu platu tohoto učitele, jak lze doložit z jeho platového listu (viz Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V).

I tento učitel po odhalení falešného vloupání a defraudace byl okamžitě přeložen. Na rozdíl od Jaroslava Hendrycha ovšem až do obecné školy v Rokytnici v Orlických horách.

V rámci mimoškolních aktivit menšinoví učitelé podobně jako za Rakouska-Uherska působili v různých spolcích a výrazným způsobem se aktivně podíleli na životě české menšiny. Těmito činnostmi si u českých obyvatel získávali určité sympatie, o které nicméně mohli rychle přijít. Důvodem mohly být různé morální poklesky učitelů. V některých případech dokonce založené pouze na pomluvách jako v případě záletnictví u učitele Hájka. Vážnějším důvodem byly ovšem různé podvody a finanční machinace učitelů, kteří spravovali finance školy i různých spolků apod.

Činnost a chování učitelů byly ovšem často ovlivňovány i poměry panujícími uvnitř české menšiny. Každodenní život nepřinášel totiž pouze radosti v podobě různých bálů, plesů či výletů a divadelních her, ale také řadu problémů a sporů, na které místní učitel musel reagovat. Zatímco vyšší školské instance od něj očekávaly, že vzniklé spory a problémy bude řešit umírněně a s jistou rozvahou a nadhledem, ve skutečnosti se kvůli nim dostával do řady zcela bezvýhodných situací. Ty poté mohly představovat i určité ohrožení nejen v podobě ztráty respektu učitele ze strany českého obyvatelstva, ale i v podobě ohrožení chodu celé školy. Bezvýhodnost těchto situací poté způsobovala i jistou frustraci u těchto učitelů. Co z této frustrace mohlo vzniknout, se můžeme bohužel jen domnívat. Přímou souvislost například s rozsáhlými defraudacemi školních financí se mi nepodařilo na základě dostupných pramenů odhalit.

Závěr

V rámci svého textu jsem se zaměřoval na otázky týkající se každodenního života a jednání vybraných učitelů českých obecných menšinových škol působících v soudním okrese Ústí nad Labem v letech první Československé republiky. V první řadě jsem se soustředil na otázku příchodu českých učitelů do jazykově smíšeného území na severu Čech po roce 1918. Růst počtu českých škol v pohraničí byl pro mladé učitele a učitelky těsně po tomto roce příležitostí, jak získat v době poválečné obecné sociální a hospodářské krize zaměstnání (Mejstřík, 1975). Prameny vypovídají o tom, že střetnutí s realitou panující v soudním okrese Ústí nad Labem je přivedlo k určitému vystřízlivění. To mělo za následek časté snahy daných učitelů o přeložení na jiné místo, nejlépe do vnitrozemí. Stejně závěry můžeme nalézt i ve výzkumu Trapla (2003). Jaké byly ovšem důvody? Prameny týkající se soudního okresu Ústí nad Labem prozrazují, že mohlo jít o strach ze slovních i fyzických útoků ze strany německého obyvatelstva, vysoké nároky na výuku na čes-

kých obecných menšinových školách či problémy se zajištěním ubytování pro učitele a jejich rodiny.

Velmi negativně čeští učitelé přicházející do soudního okresu Ústí nad Labem vnímali rovněž častá překládání z jednoho místa působení na jiné. Prameny ukazují, že nebylo neobvyklé se stěhovat v rámci ústeckého soudního okresu na různé školy rok co rok. V případě, že daný učitel měl rodinu, byly tyto situace velmi stresující a nekomfortní. Častá přeložení ovšem souvisela se situací, kterou se nepodařilo v soudním okresu Ústí nad Labem vyřešit ani začátkem třicátých let (srov. Zápis, 1931). Tedy s naprostým nedostatkem českých učitelů v těchto oblastech. A to i přesto, že československá vláda se tento problém snažila vyřešit legislativní úpravou. Ta nařizovala přeložení učitele pod hrozbou disciplinárního řízení při neuposlechnutí příkazu k přeložení. Zajímavé je v této souvislosti řešení otázky odchodu z Ústecka do vnitrozemí u učitelek. Prameny několikrát vypovídají, že některé učitelky ze soudního okresu Ústí nad Labem se své služby na české obecné menšinové škole na Ústecku „zbavily“ provdáním a přestěhováním na místo působení manžela.

Nedostatek učitelů se promítal i do kvalit přicházejících učitelů. „Hlad“ po učitelích totiž s sebou přinášel i jistou míru benevolence při posuzování profesních kvalit učitelů. Z pramenů lze zjistit, že do soudního okresu Ústí nad Labem byli přijímáni i učitelé bez zkušeností a se vzděláním, které vzbuzovalo určité pochybnosti. To odráží i jejich kvalifikační listy psané inspektory menšinových škol, kde slovo „průměrné“ je typickým označením jejich pedagogických schopností. Přitom jejich pedagogická a mimoškolní činnost v soudním okresu Ústí nad Labem nebyla jednoduchá. Učitelé v této oblasti působili v řadě organizací a spolků. Nezřídka byli členy hned několika z nich. Například Národní jednoty severočeské, České místní osvětové komise, Podpůrného českého spolku Komenský. V případě učitele Jaroslava Hendrycha můžeme k těmto členstvím přičíst navíc i správu biografu. Život českého učitele v menšinové oblasti byl tedy bohatý a zároveň časově náročný.

Časově náročné musely ovšem být i učitelské přípravy na vyučování. Z pramenů se totiž dozvídáme, že učitelé museli v rámci svých vyučovacích hodin čelit jedné výrazné výzvě. Tou byla často velmi slabá znalost vyučovacího jazyka ze strany žáků. Učitelé tedy museli nejen zvládat vyučovací látku a metody, jak tuto látku předat, ale zároveň překonávat tento problém. Můžeme říct, že právě zde se promítá problém nevyřešené otázky vzdělávání učitelů v období první republiky, na který upozorňuje například Kovářiček (1984). Učitelé přicházející do pohraničí dosahovali vzdělání pouze na čtyřletých učitelských ústavech. To následovalo hned po absolvování povinné školní docházky. Vyšší forma vzdělání, která by učitele lépe připravila na podmínky na českých obecných menšinových školách, chyběla. Jedinou výjimkou byla soukromá Škola vysokých studií pedagogických v Praze a v Brně.

Potřebu doplňovat si další vzdělání můžeme zachytit z pramenů. V několika případech se dozvídáme, že v tomto směru menšinoví učitelé mezi sebou spolupracovali. Například pořádali různé kurzy zaměřené na problémy spojené s výukou na menšinových školách. O různých možnostech výuky se učitelé radili i na pravidelných měsíčních konferencích, kde byly řešeny i rady poskytované inspektory českých menšinových škol. Nezřídka si pak i sami doplňovali své vzdělání právě na Škole vysokých studií pedagogických v Praze. To odpovídá i informacím uvedených v publikacích jiných autorů (srov. např. Váňová, 1996). Svou roli v problematice vzdělávání menšinových učitelů hrál i učitelský ústav v Žatci. Ten měl totiž za cíl vychovávat učitele znající menšinové prostředí (Kubáková, 2004). Není proto náhoda, že od druhé poloviny dvacátých let do soudního okresu Ústí nad Labem přichází poměrně značný počet absolventů právě z tohoto ústavu, jak dokládají osobní spisy učitelů ze soudního okresu Ústí nad Labem. Tato skutečnost může být zároveň výzvou pro další výzkum. O důležitosti tohoto ústavu z hlediska menšinového školství odborné publikace věnující se problematice vývoje českého školství a českého učitelstva totiž neinformují (např. Kovářiček, 1984; Váňová, Rýdl, & Valenta, 1992; Kot'a, 1996).

Poslední otázka, na kterou jsem se ve svém textu zaměřil, se týkala individuální prestiže učitele. Tedy jakým způsobem byli učitelé vnímáni ostatními členy menšiny. Často se lze setkat s idealizovaným obrazem menšinového učitele. Učitelé jsou popisováni jako přední představitelé českých středisek se silným vlasteneckým cítěním, kteří mají na starosti veřejný a kulturní život těchto středisek, organizují společenské zábavy, divadlo apod. (viz Mejstřík, 1975). Tento idylický obraz ovšem samozřejmě není přesný. Prameny odhalují mnoho rovin jejich činností. Od těch, které můžeme považovat za ryze pozitivní, až po ryze negativní. Příkladem učitele, jehož činnost lze považovat za pozitivní, může být například učitel Salivar. Ten ve svém volném čase se svými žáky pořádal různé výlety, poskytoval poslech rádia a jiným způsobem organizoval život menšinové mládeže. Rovněž mnozí jiní učitelé na Ústecku svou činností zprostředkovávali různé kulturní a společenské akce, ať už šlo o různé bály, plesy či návštěvu biografu. Příkladů, které by odpovídaly ideálnímu obrazu menšinového učitele, by se našlo mnoho (srov. např. Mejstřík, 1975; Ševčík, 1966). Stejně tak by se ovšem našlo mnoho příkladů i pro jednání, jež bychom mohli označit přinejmenším jako pochybné. Důkazem mohou být informace z pramenů týkající se podvodů či defraudací školních peněz učiteli, zadlužování učitelů apod. Určitým zajímavým nálezem v této souvislosti je odsuzování nemanželských styků učitelů menšinovým obyvatelstvem. Tyto situace byly zejména rodiči českých žáků chápány jako morální poklesek, který se neslučuje s výkonem učitelské profese. Nezřídka byly i důvodem pro přeložení na jinou školu. A to i přesto, že se mohlo jednat pouze o domněnku rozšířenou mezi místním obyvatelstvem.

Vedle těchto problémů můžeme být dále svědky i absolutního nezájmu učitelů o menšinové dění. Je otázkou, nakolik tento nezájem pramenil z reality panující v menšině a ze vztahů s ostatními členy menšiny. Prameny na tuto otázku konkrétní odpověď nedávají. Prozrazují ovšem, že učitelé se dennodenně dostávali do situací, kdy museli nějakým způsobem reagovat na různé spory panující uvnitř menšiny. Často se v rámci těchto sporů i při své nejlepší vůli ovšem ocitali v bezvýhodných situacích, které ve svém důsledku mohly ohrozit nejen postavení učitele, ale i chod školy. Zda frustrace z nemožnosti řešit tyto problémy vedla pak učitele k nezájmu o menšinové dění a českou školu, zůstává prozatím nevysvětleno.

Archivní prameny

- Katalog 1. A třídy 1926/1927.* Česká obecná škola v Ústí nad Labem v Krásném Březně (č. inv. 112, č. evid. 112, č. lok. 2840). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Konferenční protokol 1919–1924.* Česká obecná škola v Ústí nad Labem – Krásném Březně (č. inv. 184, č. evid. 127, č. lok. 2856). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Konferenční protokol 1934/1948.* Česká státní škola v Ústí nad Labem – Předlicích (č. inv. 24, č. evid. 24, č. lok. 2884). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Matriky českých škol, B-M.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 3, kart. 1). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Matriky českých škol, O-Z.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 3, kart. 2). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, B-H.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 4, kart. 2). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, H-M.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 4, kart. 3). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Osobní spisy učitelů menšinových škol 1930–1937, O-V.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 4, kart. 4). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Školní kronika 1918–1938.* Česká státní škola v Ústí nad Labem – Předlice (č. inv. 25). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Školní kronika 1919–1939.* Obecná škola v Chabařovicích (kart. 612a). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Školní kronika 1921/1935.* Obecná státní smíšená škola s vyučovacím jazykem československým v Ústí nad Labem, 1919–1938 (č. inv. 156). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Školní kronika 1922–1938, 1. kniha.* Obecná škola v Chlumci (sg. OA/IV-20/1, kart. 796). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Školní kronika 1925–1928.* Obecná škola ve Varvažově (sg. OA/IV-32/1, poř. č. 1322). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Tisá – zřízení české menšinové školy.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 2, kart. 1). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.
- Výnosy 1927–1938.* Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (inv. č. 1, kart. 1). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.

Zápis o poradě s inspektory menšinových škol národních s československým jazykem vyučovacím ve dnech 20. a 21. února 1931 (1931). Okresní školní inspektorát v Ústí nad Labem 1927–1938 (JAF 31, s. 1–132). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.

Zápisy z konferencí 1922–1933. Obecná škola v Neštěmicích (sg. OA/IV-26/1, poř. č. 796). Archiv města Ústí nad Labem, Ústí nad Labem.

Paměti

Šosvald, J. (1999). *Jó tenkrát v Ústí*. Ústí nad Labem: Albis International.

Dobová periodika

Das Volk steht auf (1925, 8. září). *Aussiger Tageszeitung*, s. 3.

Gegen die Zerstörung der deutschen Schule. Protesstverssamlung der nationalen Parteien in Aussig (1925, 7. září). *Aussiger Tagblatt*, s. 2.

Hatai, T. J. (1919). Význam menšinového školství. *Národní učitel*, s. 8–10.

Hataj, V. (1920). Naše menšiny. *Volný učitel*, s. 5–6.

Legislativní normy

Překlad Zákonníka říšského vydaný pro království české. (1869). Praha: Místodržitelská tiskárna.

Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. (1919). Praha: Československé podniky tiskařské a vydavatelské.

Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. (1920). Praha: Československé podniky tiskařské a vydavatelské.

Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. (1922). Praha: Československé podniky tiskařské a vydavatelské.

Literatura

Beck, R. (2004). *Unterfinning. Ländliche Welt vor Anbruch der Moderne*. München: C. H. Beck.

Broklová, E. (1993). Nesamozřejmost demokracie. In J. K. Hoensch & D. Kováč (Eds.), *Ztroskotání spolužití: Češi, Němci a Slováci v první republice 1918–1939* (s. 72–87). Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky.

Buzek, K. (1935). *Nejdůležitější zákony a nařízení v národním školství pro zemi Českou*. Praha: Státní nakladatelství.

Cach, J. (1956). *Dějiny české pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Cach, J. (1999). *Počátky nových škol v českých zemích*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Čechura, J. (1994). Mikrohistorie – nová perspektiva dějepiscectví konce tisíciletí? *Dějiny a současnost*, 1(16), 2–5.

Čejka, J. (1992). Spor kolem české školy zbrojováků v Newcastle. In P. Ciprian (Red.), *Forum Brunense* (s. 152–158). Brno: Muzeum města Brna.

Eckert, A., & Jones, A. (2002). Historical writing about everyday life. *Journal of African Cultural Studies*, 1(15), 5–16.

Efmertová, M. (1998). *České země v letech 1848–1918*. Praha: Libri.

- Ferenčuhová, B. (2006). Ochrana národnostných menšín v Spoločnosti národov a československá politika (1919–1926). In Z. Beneš, D. Kováč, & H. Lemberg (Eds.), *Hledání jistoty v bouřlivých časech. Češi, Slováci, Němci a mezinárodní systém v první polovině 20. století* (s. 107–138). Ústí nad Labem: Albis International.
- Gulich, J. (2001). Zkoumání maličností. Okolnosti vzniku a významu mikrohistorie. *Český časopis historický*, 3(99), 519–547.
- Hanzal, J. (1999). Občan a stát – proměny myšlení. In J. Valenta (Ed.), *Československo 1918–1938: osudy demokracie ve střední Evropě* (s. 148–151). Praha: Historický ústav AV ČR.
- Hroch, M. (1999). *Na prahu národní existence: Touha a skutečnost*. Praha: Mladá fronta.
- Hroch, M. (2007). Formování národa jako zápas o moc. In L. Velek, A. Velková, & J. Pokorný (Eds.), *Nacionalismus, společnost a kultura ve střední Evropě 19. a 20. století. Pocta Jiřímu Koňalkovi k 75. narozeninám* (s. 29–38). Praha: Karolinum.
- Jaworski, R. (2004). *Na strážní německví, nebo v postavení menšiny? Sudetoněmecký národnostní boj ve vztažích vřimarské republiky a ČSR*. Praha: Pražská edice.
- John, M., & Lichtbau, A. (1990). *Schmelztiegel Wien – Einstund Jetzt: Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten*. Wien: Böhlau Verlag.
- Kádner, O. (1931a). Školství v Republice československé. In *Československá vlastivěda, díl X.: Osvěta* (s. 7–222). Praha: Sfinx, Bohumil Janda.
- Kádner, O. (1931b). *Vývoj a dnešní soustava školní, II. díl*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda.
- Kárník, Z. (2002). *České země v éře první republiky (1918–1938), 2. díl: Československo a české země v krizi a obrožení (1930–1935)*. Praha: Libri.
- Kárník, Z. (2003). Národní a politické aspekty politických organizací horníků Severočeského hnědouhelného revíru na přelomu epoch (1907–1921). In Z. Radvanovský (Ed.), *Semper idem: Jiřímu Těmovi k pětasedmdesátinám* (s. 30–45). Ústí nad Labem: Katedra historie Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Kasper, T. (2006). Školsko-politická diskuse v Československu v letech 1918–1933. In T. Kasper & D. Kasperová (Eds.), *Ceši, Němci, Židé v národnostním Československu. Pohledy na školství a vědu* (s. 27–44). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Kasper, T. (2007). *Výchova, či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha: Karolinum.
- Kasper, T. (2013). České učitelstvo mezi sjezdy československého učitelstva 1870–1880 v diskuzi Posla z Budče. In T. Kasper, N. Pelcová, & S. Sztobryn (Eds.), *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu* (s. 37–46). Praha: Karolinum.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2013). Die berufliche und nationale Emanzipationen der deutschen Lehrerschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts: Motive, Ziele, Erfahrungen und Reflexionen. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 181–198.
- Klepetař, H. (1930). *Der Sprachenkampf in den Sudetenländern*. Wien: Ed. Strache.
- Knápková, P. (2004). České versus německé ochranné spolky. In J. Fiala (Ed.), *Acta universitatis Palackianae Olomouensis, Facultas philosophica: Moravia 1* (s. 299–304). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kopáč, J. (1968). *Dějiny české školy a pedagogiky 1867–1914*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Koňalka, J. (1998). Menšinový status jako východisko z nouze. In *Stereotypy a symboly* (s. 111–133). Praha: Institut základů vzdělanosti, Univerzita Karlova v Praze.
- Kořa, J. (1996). Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In P. Svobodný & J. Havránek (Eds.), *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a první polovině 20. století* (s. 82–112). Praha: Karolinum.

- Kováč, D. (1993). Češi, Němci a Slováci v mezivojnovom Československu: Otázky a odpovědi. In J. K. Hoensch & D. Kováč (Eds.), *Ztroskotání spoluzítí: Češi, Němci a Slováci v první republice 1918–1939* (s. 255–266). Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky.
- Kováříček, V. (1984). *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Krykorková, H., & Vaňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kubáková, J. (2004). Menšinové školství v Žatci a Drahomysli. In L. Pokorná & I. Jakubec (Eds.), *Sborník učitelských prací z kursů univerzitních extenzí v Mostě: Mostecko, Litvínovsko, Lounsko, Žatecko v historických studiích* (s. 182–190). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Kučera, J. (1993). Češi a Němci v Československu 1918–1946. *Slovanské historické studie*, 19(1), 124–147.
- Kuzmin, M. N. (1981). *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia.
- Lenderová, M., Jiránek, T., & Macková, M. (2009). *Z dějin české každodennosti: Život v 19. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Lipscher, L. (1982). Das öffentlich organisierte Volksbildungswesen und die Nationalen Minderheiten. In K. Bosl & F. Seibt (Eds.), *Kultur und Gesellschaft in der Ersten Tschechoslowakischen Republik* (s. 191–197). München: R. Oldenbourg Verlag.
- Loučka, J. (1921). Organizace menšinového školství a jeho správy. In B. Kádner & F. Čálek (Eds.), *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti* (s. 84–86). Praha: Sjezdový výbor československé obce učitelské.
- Matušek, J. (1993). České školy v Chorvatsku (1922–1941). In *Přehled kulturních, literárních a školních otázek* (s. 65–86). Daruvar: Jednota.
- Měchýř, J. (1996). České menšinové školství v Čechách 1867–1914. In Z. Kárník (Ed.), *Sborník k problematice multietnicity* (s. 67–84). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Mejstřík, V. (1975). Učitelé v severočeském hnědouhelném revíru. In V. Mejstřík (Ed.), *Čeští učitelé na cestě k socialismu* (s. 33–45). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Moran, J. (2004). History, memory and the everyday. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 1(8), 51–68.
- Moravcová, I. (2006). České menšinové školy v rumunském Banátě – od jejich založení do vypuknutí 2. světové války. In M. Lenderová (Red.), *Theatrum historiae: Sborník prací Katedry historických věd Fakulty filozofické Univerzity Pardubice* (s. 281–308). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Národní jednoty a matice v Československé republice* (1925). Praha: Národní jednota.
- Nodl, M. (2004). Mikrohistorie a historická antropologie. *Dějiny – teorie – kritika*, 2(1), 237–252.
- Petráň, J. (2003). Mikrohistorie aneb o nedějínách. In J. Klápště, E. Plešková, & J. Žemlička (Eds.), *Dějiny ve věku nejistot. Sborník k příležitosti 70. narozenin Dušana Třeštíka* (s. 201–208). Praha: Lidové noviny.
- Placht, O., & Havelka, F. (1934). *Příručka školské a osvětové správy: Pro potřebu služby školských a osvětových úřadů a orgánů*. Praha: Státní nakladatelství.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Revel, J. (2000). Dějiny těsně při zemi. In A. Bensa (Ed.), *Úvahy nad 20. stoletím. Problém a výzva pro společenskou vědu (historie – antropologie – sociologie): antologie francouzských společenských věd* (s. 180–214). Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.

- Rýdl, K. (2010). Cesta k Hasnerovu zákonu a reakce v českých zemích. *E-pedagogium*, 10(3), 105–113. Dostupné z: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/eped_III.pdf
- Simm, H. (1968). *Um Schule, Scholle, Arbeitsplatz. Erinnerungen eines sudetendeutschen Parlamentarier*. Oberfranken: Sudetendeutschen Landsmannschaft.
- Slapnicka, H. (1993). Majorities and minorities in an inverted position: Czechoslovakia 1918–1939. In S. Vilfan, G. Sandvik, & L. Wills (Eds.), *Ethnic groups and language rights* (s. 173–197). New York: NY University Press.
- Szijártó, I. (2002). Four arguments for microhistory. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 2(6), 209–215.
- Šafránek, J. (1918). *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů, II. svazek, r. 1848–1913*. Praha: Matice česká.
- Šimáně, M. (2010). K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. *E-pedagogium*, 10(4), 83–92. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_IV-2010.pdf
- Šimáně, M., & Zounek, J. (2012). Metelkův zákon a jeho uplatnění při zřízení německé obecné menšinové školy v Roudníkách v letech 1918–1938. In *Kvalita ve vzdělávání*. Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 648–654). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. [CD-ROM]
- Trapl, M. (2003). České menšinové školství v letech 1918–1938. In O. Šrajerová (Red.), *České národní aktivity v pobraničních oblastech první Československé republiky* (s. 109–117). Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Umlauf, F. J. (1960). *Geschichte der deutschen Stadt Aussig*. Bayreuth: Hilfsverein Aussig.
- Váňová, R. (1996). K tradicím učitelského vzdělávání u nás. In P. Lipertová & J. Pešková (Eds.), *Hledání učitele: Škola a vzdělání v proměnách času* (s. 251–265). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Váňová, R., Rýdl, K., & Valenta, J. (1992). *Výchova a vzdělání v českých dějinách, IV. díl, 1. svazek: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Veselá, Z. (1988). *Vývoj české školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vorlíček, Ch. (2004). Vývoj českého školství v letech 1945–1989. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 119–176). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Zwettler, O., Vaculík, J., & Čapka, F. (1996). *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*. Brno: Masarykova univerzita.

Kontakt na autora

Michal Šimáně

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: simane@mail.muni.cz

Corresponding author

Michal Šimáně

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: simane@mail.muni.cz