

Zounek, Jiří; Šimáně, Michal; Knotová, Dana

## Cesta k učitelství v socialistickém Československu pohledem pamětníků

*Studia paedagogica*. 2016, vol. 21, iss. 3, pp. [131]-159

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135921>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# CESTA K UČITELSTVÍ V SOCIALISTICKÉM ČESKOSLOVENSKU POHLEDEM PAMĚTNÍKŮ

## ON TEACHING IN SOCIALIST CZECHOSLOVAKIA THROUGH THE PERSPECTIVE OF CONTEMPORARIES

JIRÍ ZOUNEK, MICHAL ŠIMÁNEŠ, DANA KNOTOVÁ

### Abstrakt

*Autoři se ve své studii zaměřují na učitele základních škol a jejich cestu k profesi učitele v socialistickém Československu. Jejím hlavním cílem je prohloubení a doplnění dosavadních poznatků o studiu učitelství. V textu autoři odpovídají na tři otázky: Co předcházelo studiu učitelství? Jak učitelé reflektují svoji pregraduální přípravu? Jak se promítla do jejich studia tehdejší ideologie? Hlavní metodou sběru dat byla metoda orální historie a rovněž studium archivních pramenů a legislativních dokumentů. Autoři popisují a vysvětlují motivaci ke studiu učitelství, ale také různé podoby přijímání ke studiu i důvody k nepřijetí. V další části jsou vysvětleny některé konkrétní dopady mnoha nepromyšlených reforem na studium učitelů, dále je popsána problematika praxí i tzv. ideologická výchova.*

### Klíčová slova

*vzdělávání učitelů, socialistické Československo, komunistická ideologie, metoda orální historie*

### Abstract

*The authors focus on primary school teachers and their journey to the teaching profession in socialist Czechoslovakia. The main objective of this article is to deepen knowledge about the teachers' education. The authors answer three questions in this text: What preceded the study of teaching? How do the teachers reflect their undergraduate training? How is socialist ideology reflected in their studies? The main methods of data collection were the oral history method and the study of archival sources and legislative documents. The authors describe and explain teachers' motivations to major in teaching and explore various forms of admissions to studies and reasons for rejection. The next part of the text explains some specific effects of many unpremeditated reforms on teacher education; it describes issues related to teaching practice and to "ideological" education.*

### Keywords

*teacher education, socialist Czechoslovakia, communist ideology, oral history method*

## Úvod

Vzdělávání učitelů a jeho proměny patří k významným tématům pedagogiky nejenom v současnosti, ale představuje důležité téma i pro dějiny pedagogiky a školství (viz např. Kasperová, 2015). Jak ovšem poznamenává Průcha (2002), o dějinách (vzdělávání) učitelstva sice existuje celá řada knih a studií, ale stále nám chybí ucelenější zpracování tohoto tématu. K velmi málo prozkoumaným kapitolám tohoto velkého příběhu pak patří bezesporu vzdělávání učitelů po roce 1945, zejména pak v období tzv. socialistického školství.

Empirický výzkum zabývající se vzděláváním učitelů v Československu v letech 1948 až 1989 totiž dosud nenašel v českých dějinách pedagogiky velkou odezvu. V posledních dvou dekadách vzniklo pouze několik časopiseckých a sborníkových studií (Jirásek, 1998; Kořa & Váňová, 1994; Uhlířová, 1994; Váňová, 1995), případně bylo toto téma dílčím způsobem zpracováno v kolektivních monografiích zabývajících se aktuálními problémy či trendy ve vzdělávání učitelů (Lipertová & Pešková, 1996; Spilková, 1997, 2004; Václavík, 1997). Bohužel tak nemáme příliš mnoho poznatků o jedné z klíčových epoch 20. století, a to ani po více než čtvrtstoletí od pádu komunistického režimu. Tato skutečnost byla jedním z motivů pro náš výzkum i pro napsání této dílčí studie, v níž se zaměřujeme zejména na učitele základních škol a jejich cestu k profesi učitele. Naším cílem je prohloubení a doplnění dosavadních poznatků o přípravě k profesi učitele v socialistickém Československu. V tomto textu si klademe následující otázky:

- Co předcházelo studiu učitelství?
- Jak učitelé reflektují svoji pregraduální přípravu?
- Jak se promítla do jejich studia tehdejší ideologie?

Snažíme se tak napsat několik pomyslných odstavců do málo známé kapitoly soudobých dějin pedagogiky a školství na našem území.<sup>1</sup> Navazujeme zde částečně na výše citované zdroje, ale prohlubujeme poznání tématu o nové poznatky, které jsme získali zejména prostřednictvím metody orální historie (viz také Zounek, Šimáně, & Knotová, 2015) i analýzy archivních dokumentů. Mnohdy jde o archiválie, jež byly využity ke studiu socialistického školství vůbec poprvé.

---

<sup>1</sup> Ocitáme se v poněkud paradoxní situaci, protože jde o nejnovější dějiny, které si mnozí z nás ještě dobře pamatují. Mnohdy však víme o meziválečných dějinách či starších obdobích více než o období 1948–1989. Je nutné si uvědomit, že je to téma velmi citlivé, a to z mnoha důvodů. Přesto se potřebujeme jeho výzkumu věnovat, protože např. pamětníci/učitelé odcházejí a s nimi i paměť na toto období.

## Metodologie

V našem zkoumání proměny vzdělávání učitelů v komunistickém Československu kombinujeme dva základní přístupy k výzkumu soudobých dějin – makrohistorii a mikrohistorii, a to za účelem komplexnějšího poznání dané tematiky. První přístup směřuje naši pozornost ke zkoumání obecného (historického) rámce problematiky, tedy stěžejních událostí (případně osob), které utvářely školství či vzdělávání na celorepublikové úrovni, případně měly celonárodní dopad. Zde vycházíme ze studia odborných zdrojů a literatury, jako jsou např. časopisecké studie, monografie nebo sborníkové příspěvky (viz např. Kalinová, 1998, 2012; Rýdl, 2006; Vaňová, 1996; Vorlíček, 2004; Walterová, 2004 aj.). V menší míře jsme využili také pomocné zdroje a literaturu. Příkladem může být *Pedagogická encyklopedie* (Průcha et al., 2009) obsahující heslo o dějinách školství na našem území v letech 1948–1989. Druhým významným zdrojem makrohistorického poznání jsou v našem výzkumu legislativní dokumenty, statistické ročenky a archivní prameny. Legislativu jsme vyhledávali v systému ASPI<sup>2</sup>, přičemž jsme využili dokumenty různé právní povahy např. zákony, zákonná opatření, vyhlášky, vládní nařízení či usnesení. V rámci archivního výzkumu jsme využili dokumenty z Národního archivu (např. fond Ideová komise ÚV KSČ<sup>3</sup> 1969–1971) a Moravského zemského archivu (fond KV KSČ JmK<sup>4</sup> a fond Odboru školství KV KSČ JmK).

Druhý přístup, který je nazýván jako „history from below“ (Hobsbawm, 1980; Lüdtké, 2003; Sharp, 1991; Zounek, Knotová, & Šimáně, 2015), směřuje pozornost badatele k detailnějšímu poznání každodenního života i práce běžných lidí (mikrohistorie). V rámci tohoto výzkumného přístupu využíváme zejména data získaná metodou orální historie, jejím prostřednictvím jsme získali nové poznatky, „a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky určité události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, nebo osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně“ (Vaněk & Mücke, 2015, s. 14, více viz např. Abrams, 2010; Gardner, 2003; McCulloch, 2011; Ritchie, 2011; Tompson, 2000). Vzpomínky pamětníků tak poskytují mnoho cenných informací nejen o jejich životě,

<sup>2</sup> Automatizovaný systém právních informací – více viz <http://www.wolterskluwer.cz/cz/system-aspi/o-systemu-aspi/o-aspi.c-24.html>. Systém obsahuje i legislativu před rokem 1989, obecně pokrývá velkou část legislativy 20. století.

<sup>3</sup> Ústřední výbor Komunistické strany Československa.

<sup>4</sup> Krajský výbor Komunistické strany Československa v Jihomoravském kraji.

prožitcích i individuálním vnímání dobových událostí, ale mohou také napomoci k objevení či „znovuobjevení“ některých dnes již méně známých historických událostí.

V textu využíváme data získaná prostřednictvím orálně historických rozhovorů realizovaných v rámci našeho projektu.<sup>5</sup> Při zpracování tohoto textu jsme vyšli konkrétně z 26 rozhovorů o celkové délce 34 hodin (585 stran přepisu) se 16 respondenty. Výběr rozhovorů pro tento text je dán několika důvody. V první řadě při výběru hrál roli fakt, že ne všichni respondenti se při realizaci rozhovoru vyjadřovali specificky k problematice vzdělávání učitelů v období komunismu. Některé rozhovory jsme při analýzách nevyužili z důvodu značné fragmentárnosti vzpomínek pamětníků na zkoumané téma. V tomto textu využíváme všechny rozhovory, které obsahují informace o „cestě k učitelství“ našich pamětníků. Náš postup je analogický k historicko-pedagogickému výzkumu, který využívá psané či tištěné prameny. Také v těchto případech jsou pro výzkum využity relevantní prameny, které se vztahují k tématu výzkumu a k interpretacím jsou využívány citace pouze z některých dokumentů, přičemž historik pracuje v rámci celého výzkumu se všemi shromážděnými zdroji (např. při studiu jiných témat).

Rozhovory jsme realizovali s učitelkami a učiteli<sup>6</sup>, kteří pracovali na základních školách na území bývalého Jihomoravského kraje v době normalizace. Pamětníky jsme získávali převážně metodou sněhové koule, přičemž jsme se snažili získat respondenty z různých okresů, velkých měst i malých obcí, rozličných aprobačí, z prvního i druhého stupně základní školy, členy i nečleny Komunistické strany Československa (KSC). Konkrétně v tomto článku jsou zastoupeni dva učitelé, z nichž jeden působil v období komunismu i jako ředitel, a čtrnáct bývalých učitelek základních škol.<sup>7</sup> Pamětníci přitom působili jak ve velkých městech, tak i ve středně velkých či malých obcích v rámci bývalého Jihomoravského kraje. Z našeho vzorku 16 respon-

<sup>5</sup> Celkově se v současné době jedná o 53 rozhovorů s 37 respondenty o celkové délce 74 hodin.

<sup>6</sup> V textu používáme pro označení respondenta/respondentky našeho výzkumu synonymně rovněž označení pamětník/pamětnice, učitel/učitelka, narátor/narátorka. V textu někdy používáme (s ohledem na tradici v českém jazykovém prostředí) výraz učitel, pamětníci, narátoři jako obecné označení pro muže i ženy působící v učitelském povolání.

<sup>7</sup> Neusilovali jsme o vyvážený vzorek pamětníků co do pohlaví. Vyšší počet žen v našem vzorku tak do jisté míry vystihuje dobovou feminizaci školství. Například v roce 1963 na základních školách ve městě Brně působilo z celkového počtu 1630 vyučujících 1200 žen (74 %), v roce 1969 pak počet žen dosáhl 78 % (Statistická ročenka, 1970). V roce 1987 v celém Jihomoravském kraji působilo na základních školách 12 456 vyučujících, přičemž ženy byly zastoupeny v počtu 9950, tedy téměř z 80 % (viz Základní školy v Jihomoravském kraji, 1987).

dentů (v tomto textu) je pět učitelek a jeden učitel, kteří byli členy KSČ, jeden učitel a jedna učitelka, kteří byli po roce 1968 ze strany vyškrtnutí, čtyři učitelky, které nebyly členky KSČ. Konečně u dalších čtyř učitelek jsme jejich stranickou příslušnost nezjistili, protože se k této otázce explicitně nevyjádřily nebo ji přešly mlčením.<sup>8</sup>

Mezi našimi narátory jsou učitelky a učitelé, kteří svoji kariéru začínali v rozmezí padesátých až sedmdesátých let minulého století (ve stejných obdobích absolvovali svoje učitelské vzdělávání) a pracovali jako učitelé v námi zkoumaném období. Snažili jsme se tak postihnout vzdělávání učitelů v celém sledovaném období, kdy tento typ vzdělávání procházel mnoha proměnami. Věk respondentů se tak pohyboval v rozmezí 58–83 let. Během studia učitelství se naši respondenti soustředili převážně na studium aprobační pro II. stupeň základní školy (mj. předmětů český jazyk, matematika, fyzika, zeměpis, ruský jazyk, výtvarná výchova). Ve vzorku jsou ovšem zastoupeni i absolventi studia učitelství pro I. stupeň základní školy.

Rozhovory jsme realizovali v letech 2014–2016, všechny byly nahrávány na diktafon, následně doslovně přepsány a analyzovány v programu Atlas.ti, případně jsme využívali tradiční metodu analýzy někdy nazývanou „tužka a papír“.<sup>9</sup> S pamětníky jsme obvykle realizovali dva rozhovory. První byl založen na biografickém vyprávění respondenta, do něhož tazatel vstupoval minimálně, typicky jen doplňujícími otázkami. Druhý rozhovor byl již dialogem mezi tazatelem a pamětníkem, přičemž otázky byly založeny na výsledcích prvního rozhovoru. Otázky se tak například týkaly nejasností, nebo naopak zajímavých či neznámých skutečností, čímž jsme se snažili prohloubit poznání daného tématu. Druhý rozhovor se však nekonal po každé. Důvodem bylo například zhoršení zdravotního stavu respondenta nebo první rozhovor poskytl vyčerpávající informace. Konkrétně tak využíváme data získaná realizací dvou rozhovorů s 10 respondenty a jednoho rozhovoru s 6 respondenty.

<sup>8</sup> V těchto případech jsme stáli jako výzkumníci před otázkou či dilematem, zda tuto informaci neodbytně a nutně zjistit a riskovat tak např. ukončení jinak zajímavého rozhovoru, nebo pokračovat v rozhovoru bez této informace. Jako tazatelé jsme se rozhodovali vždy podle konkrétní situace a v některých případech jsme tuto informaci nezjistili. Mlčení či mlžení o politické příslušnosti je zajímavým metodologickým problémem, který však sahá za rámec této studie. S tímto dilematem a současně problémem je třeba ve výzkumech tohoto typu počítat.

<sup>9</sup> Všichni pamětníci byli detailně informováni o výzkumu, vždy byli požádáni o možnost nahrát rozhovor. Všechny pamětníky jsme informovali ještě před rozhovorem, že veškerá osobní data budou důsledně anonymizována. Z etických důvodů jsou všechna jména i další osobní údaje (případně i názvy měst, škol apod.) anonymizovány, případně je ponecháno první písmeno názvu města apod.

Jedním z limitů našeho výzkumu je počet pamětníků (a realizovaných rozhovorů), který neumožňuje zobecnění, ať už máme na mysli dobové školství či práci učitele. Nejsme rovněž schopni komplexně postihnout celou šíři problematiky dobového vzdělávání učitelů (to ale na půdorysu jedné studie ani není možné). Z povahy metodologie rovněž vyplývá, že s námi nemluvili učitelé, kteří učili neradi (případně „špatně“), nebo ti, kteří se k době svého působení ve školách před rokem 1989 z nějakého důvodu nechťejí vůbec vracet (viz také Bortlová-Vondráková, 2014). Mezi našimi pamětníky nemáme ty, kteří například kvůli prověrkám na konci 60. let minulého století museli opustit učitelské povolání, případně odešli před rokem 1989 ze školství kvůli svému politickému nebo náboženskému přesvědčení.<sup>10</sup> Musíme si být vědomi ještě jednoho méně známého či viditelného metodologického limitu, o němž se zmiňuje v jiné souvislosti Pullman (2008). Při využití metody orální historie musíme brát v potaz dobu, v níž jsme realizovali výzkum, a její dominantní „totalitněhistorický“ narativ. Dnešní výklad dějin (školství) může vést pamětníky ke konformnímu (očekávanému) postoji, který ovšem nemusí být shodný s jejich tehdejšími postoji a hodnotovými orientacemi.

V procesu analýzy získaných výpovědí jsme použili některé postupy využívané v pedagogickém kvalitativním výzkumu, zejména otevřené kódování, které bylo zaměřeno na témata ve vyprávění (obsahová analýza). Následnou kategorizací vzniklých kódů jsme odhalili témata, která jsou ve vztahu k našemu tématu relevantní. Tento postup je blízký postupu, který nazývají Vaněk a Mücke (2015) jako kondenzování, v jehož rámci jsme odhalovali významné části rozhovoru, jež obsahovaly důležitá sdělení, čímž jsme oddělili rozličné nepodstatné části rozhovoru nebo opakování. Tímto postupem jsme byli schopni lépe zachytit konkrétní témata, v jejichž rámci jsme indexovali konkrétní prvky, jako např. historická fakta, data (více viz Vaněk & Mücke, 2015). Navíc jsme používali tzv. protokol o rozhovoru, kam výzkumníci po každém rozhovoru detailně zapsali zprávu o rozhovoru (např. jméno pamětníka, místo a datum konání rozhovoru, případně prameny osobní povahy, které byly použity při rozhovoru, jak byl pamětník kontaktován, nejdůležitější pak byl detailní popis průběhu rozhovoru včetně reakcí respondenta na některé otázky, jeho klid či způsob odpovědí na otázky, rovněž jsme zachycovali atmosféru během rozhovoru, případně nonverbální komunikaci). Tak jsme mohli při analýze ještě použít další data, abychom lépe pochopili např. projev pamětníka či jeho případnou subjektivitu.

<sup>10</sup> Přes všechnu snahu celého výzkumného týmu (přes výzvu v pedagogickém časopisu nebo hledání s pomocí různých školských institucí apod.) jsme doposud takového respondenta nezískali ke spolupráci.

Tímto způsobem pojatý výzkum umožňuje detailní/hlubší poznání zkoumaného tématu (mikrohistorie), přičemž makrohistorie nám pomohla v některých případech k lepšímu pochopení historických souvislostí i obecného kontextu dobových událostí. Zároveň také makrohistorické studium přispělo k doplnění některých „mezer“ ve vyprávění pamětníků, která již z podstaty metody orální historie bývají mnohdy selektivní<sup>11</sup> (viz Vaněk & Mücke, 2015).

### Předehra – kořeny vzdělávání učitelů

Kořeny moderního vzdělávacího systému i systematického vzdělávání učitelů na území dnešní České republiky sahají až do druhé poloviny 18. století, kdy byly císařovnou Marií Terezií a jejím synem Josefem II. realizovány první klíčové školské reformy zahrnující také učitelské vzdělávání (zakládání tzv. preparandií).

Další historický mezník představuje konec šedesátých let 19. století, kdy začaly být zřizovány čtyřleté učitelské ústavy, které měly zkvalitnit přípravu budoucích učitelů (Kováříček, 1984; Rýdl, 2006). V tomto období se rovněž objevují první požadavky na vysokoškolské vzdělávání učitelů tehdejších elementárních škol (viz např. názory G. A. Lindnera).

Vznik samostatné Československé republiky v roce 1918 neznamenal v oblasti školství takový zásadní zlom jako v mnoha jiných oblastech, protože Československá republika převzala správní systém a právní řád platný v rakousko-uherské monarchii. K důležitým změnám v československém školství docházelo teprve v průběhu 20. a 30. let (Kepřta, 1956; Morkes, 2002). Meziválečné období lze považovat za významnou kapitolu v dějinách snah o vysokoškolské vzdělávání učitelů elementárních škol. Vznikly různé koncepce tohoto vzdělávání (nejvýznamnější byla Příhodova a Chlupova koncepce přípravy budoucích učitelů), dokonce byly založeny učitelské „svépomocné“ instituce (např. Škola vysokých studií pedagogických), dále vznikla např. Soukromá pedagogická fakulta či Státní pedagogická akademie. Za celou dobu trvání první republiky se však nepodařilo legislativně prosadit vysokoškolské vzdělávání učitelů. Přes všechny slabiny tehdejšího školství patřilo meziválečné Československo k zemím s vysokou úrovní vzdělanosti (Walterová et al., 2004), i když byly rozdíly mezi jednotlivými regiony (Kádner, 1931; Kuzmin, 1981).

<sup>11</sup> Je nutné brát rovněž v potaz tendence k idealizování vzpomínek (např. na dětství), vytěšňování negativních zkušeností apod.



Druhá světová válka a období protektorátu znamenalo poměrně hluboký zásah do řízení, organizace i obsahu školního vzdělávání, ale také ukončení činnosti mnoha vzdělávacích institucí. Nešlo přitom jenom o uzavření vysokých škol, ale byla zastavena rovněž činnost různých pokusných i reformních škol nebo institucí vzdělávajících učitele.

V první polovině 20. století školství i vzdělávání učitelů prošlo mnoha pozitivními změnami, ale současně se některé změny nepodařilo prosadit, a to i v poměrně dobrých podmínkách demokratického meziválečného státu. Dalším důvodem neúspěchu některých reforem bylo zřejmě i narůstání nacistického nebezpečí v průběhu 30. let a orientace československé vlády na obranu republiky. Prakticky všechny modernizační procesy a tendence byly ukončeny se začátkem války a nástupem nacismu, tedy totalitního režimu. Po válce tak bylo nutné znovu budovat školství, kdy bylo možné se opřít o předválečnou tradici a také prosadit některé důležité reformy a změny (např. zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů všech druhů a stupňů škol a zřízení pedagogických fakult v roce 1946). Na druhou stranu již od prvních poválečných dnů bylo zřejmé, že školství se bude rozvíjet v odlišných podmínkách, které více či méně viditelně utvářeli komunisté (viz také Bosák, 1969; Cigánek, 2009; Kaplan, 2004; Vorlíček, 2004).

### Cesta k učitelství v socialistickém Československu

Vzdělávání učitelů v Československu bylo ve druhé polovině 20. století zásadně ovlivněno situací po druhé světové válce, geopolitickými změnami a zejména politikou KSČ (o poválečných dějinách viz např. Kalinová, 2007; Kaplan, 2004, 2007; Průcha, 2009). Komunistická strana Československa usilovala mimo jiné o prosazení vlastní moci a ideologie ve všech oblastech života společnosti, k čemuž využívala různé prostředky a nástroje. K takovým „nástrojům“ patřili také učitelé, kteří byli vnímáni jako prostředek výchovy budoucích generací komunistického režimu. Svědčí o tom například dokument s názvem *Zprávy o vývoji, problémech a perspektivách československého školství*. KSČ v této zprávě charakterizuje učitele jako důležitý ideologický nástroj „s jehož pomocí strana vyzbrojuje dorůstající generace i masy ... komunistickou morálkou“ (*Zpráva o vývoji*, 1971, f. v. 20). Pokud je ale nastupující moc chtěla takto využít (či snad lépe řečeno zneužít), musela realizovat mnohé změny v oblasti školství a vzdělávání včetně přípravy budoucích učitelů. Bylo by ovšem velmi zjednodušující chápat učitele a studium učitelství po roce 1948 pouze jako přípravku politických pracovníků, nicméně mnohé kroky komunistické moci v oblasti školství a vzdělávání byly tímto záměrem určovány. Jak ale ukážeme dále, i v životě totalitní společnosti byly možné různé cesty

k učitelskému povolání, některé poměrně přímé, jiné hodně křivolaké, přičemž na této cestě byla celá řada křižovatek, kdy bylo někdy velmi obtížné, ba takřka nemožné najít „správný výjezd“.

#### *Motivace ke studiu učitelství*

Není příliš překvapivé, že v rozhovorech s pamětníky se objevilo jako významné téma volba budoucí profese, přičemž rozhodnutí „stát se učitelem“ bylo spojováno s různými událostmi či motivy. Jedním z typických motivů byla zkušenost pamětníků s jejich učiteli, ale i zážitky ve škole. Dominika si například vybavuje: „*My jsme ho milovali, protože měl prořevavé vlasy, bílého kníra pod nosem, byl velice přísný, ale naučil nás a bylo prestiží u něho dostat nějakou pochvalu nebo prostě, když to šlo. ... češtinářka, která mě hodně ovlivnila potom v pozdějších letech, i v tom přístupu ke těm dětem. ... Proč o tom tak ze široka mluvím, protože to je – to byl jeden z velkých vlivů, kdy nakonec při svém rozhodování jsem soubhlasila, že půjdu na pajdák.*“ Zajímavou zkušenost podává Jitka, pro kterou byla „zlomovou událostí“ vlastně náhoda: „*Jednou onemocněl pan učitel z vedlejší třídy a děti neměl kdo učit a hlídat. Paní učitelka přišla za mnou a potichu mě požádala, abych šla za ní, tehdy jsem chodila do třetí třídy... Požádala mě, zdali bych žáky ve vedlejší třídě poblídala. Měli výtvarnou výchovu. Paní učitelka jim řadala práci, nechala otevřené dveře a já jsem jenom procházela mezi lavicemi a dívala se, jak žáci pracují. To byl asi rozhodující okamžik v mém životě.*“ Zatímco pro Dominiku bylo rozhodující pro volbu povolání chování učitelů, jejich výuka, vztah k dětem či jejich osobnost, pro Jitku to byl silný zážitek spočívající v možnosti zastupovat učitele. U jiných respondentů sehrály významnou roli jejich zážitky mimo školu nebo vliv rodiny. Pro Hanu byl rozhodující názor sourozenců a rodičů: „*Já jsem ani na učitelku nechtěla jít, protože nikdo v rodině, žádná učitelka nebyla. Bráchové byli všechno možné... No a oni mě přesvědčili, ať jdu na učitelku.*“ Respondentka o důvodech, kterými ji rodina přesvědčovala, nehovoří, z její výpovědi se dá ovšem usuzovat, že v pozadí stálo pravděpodobně přání rodičů, aby se alespoň jedno jejich dítě věnovalo jinému než manuálnímu povolání.

Lara naopak popisuje pragmatické rozhodování ovlivněné otcem: „*Furt jsem chtěla jít taky na stavební nebo na nějakou takovoule profesi, ne kantorskou, protože teda otec byl kantor, bratr studoval pedagogický gymnázium a teď od tatínka tam bratrance a sestřenice asi tři, to byli taky všechno kantorů, jo... nehdala jsem teda být kantorem, jenomže otec to dobře spočítal, protože... tenkrát to nějak v třiapadesátým roce... se začali vyhazovat kantorů kvůli náboženství, jo. Tak zkrátka bylo málo kantorů a brali všechny lidi.*“ O budoucím povolání Lary tak prakticky rozhodla aktuální společenská a politická situace. Zejména pragmatický pohled jejího otce, který se v této situaci kádrových čistek zorientoval a pochopil, že budou potřeba noví učitelé. Pamětnice tak rovněž poukazuje na jeden z důvodů

nedostatku učitelů v první polovině 50. let – propouštění z náboženských důvodů. Zajímavé ovšem je, že otec Laru přesvědčoval k učitelství i za situace, kdy si mnozí učitelé nemohli být jisti svým místem, přičemž nemuselo jít jen o věřící učitele (srov. Zounek, 2011). O důvodech otce se ovšem pamětnice nezmiňuje.

Jak ukazují příklady našich respondentek, v případě rozhodování se o budoucí profesi šlo o různé důvody či události. V některých případech tehdejší politická moc sehrála svoji roli (mohlo jít i o nepřímý vliv), v jiných případech nikoliv. Je však také možné, že řadu událostí děti a nakonec i mladí lidé nevnímali jako ohrožující, a proto je v jejich vzpomínkách nenacházíme. Jedním z důvodů může být to, že i tehdejší totalitní moc (neštítící se žádných praktik) nebyla schopna ovládnout privátní (rodinnou sféru).<sup>12</sup>

Absolutní moc komunistické strany však výrazněji vstupovala do dalšího významného kroku na cestě k učitelství, kterým bylo přijímací řízení ke studiu na školách připravujících učitele.

#### *Přijímání ke studiu*

Přijetí ke studiu pro některé respondenty nebylo bez překážek, které se týkaly zejména požadavku na žádoucí kádrový (politický) profil. Komunistický režim měl rozhodující vliv na výběr uchazečů o studium učitelství (Čermáková, 1991). Svědčí o tom výpověď Dáši, která vzpomíná na problémy spojené s přijetím ke studiu, protože její otec se živil jako soukromý kovář. V této době to znamenalo stigmatizaci, které se bylo možné zbavit jen velmi těžko: *„...protože ten můj otec byl soukromej, tak to bylo v té době padesát devět dost složitý. Takže at' jsem se přihlásila, kam jsem se přihlásila, tak všude jsem nebyla přijata. Na ekonomickou školu, na mateřinky, prostě nikam.“* Při výběru studentů se vždy posuzoval politický profil rodičů, uvedený v osobním hodnocení z předchozí školy,<sup>13</sup> důležitý byl tzv. třídní původ a to, zda rodiče např. neměli soukromou živnost. Za žádoucí byl politickými orgány a vedením škol pokládán

<sup>12</sup> Rodinné prostředí v období komunismu představovalo jedno z mála míst, kde se lidé svobodně vyjadřovali i k vládnoucímu režimu, tedy bez obav před případnými tresty. Gruner a Kluchert (2001) v této souvislosti píší o tzv. dvojí morálce, kdy jedinci své skutečné názory nechávali za „dveřmi svých domácností“ a navenek projevovali v menší či větší míře loajalitu s vládnoucím režim (viz také Hlavínková, 2007). Moree (2013) v tomto směru mluví o tzv. životu ve dvojí pravdě.

<sup>13</sup> Osobní nebo také komplexní hodnocení byla od roku 1960 důležitou součástí přihlášky, ve které třídní učitelé běžně vedle pedagogických hledisek žáka museli posuzovat například vztah rodičů ke komunistickému režimu, jejich sociální zázemí, zda jsou rodiče věřící apod. (viz také Urbášek, 2008; *Zásady pro práci*, 1971, s. 5).

dělnický původ. Dáša tedy dělnický původ neměla, protože její otec pracoval soukromě. Dáša však byla přesto přijata na nově zřízený pedagogický institut, bylo to díky ochotě třídního učitele, který po dohodě s jejím otcem opatrně (možná takticky) formuloval její osobní hodnocení. Toto hodnocení bylo součástí přihlášky ke studiu na pedagogickém institutu a k dispozici ho měla přijímající komise. Důležitým krokem při sepisování hodnocení bylo, že zaměstnání otce bylo uvedeno bez přívlastku soukromý a jeho práce byla spojena s činností JZD.<sup>14</sup> Tato formulace nakonec u přijímacího řízení hrála důležitou roli, jak opět prozrazuje Dáša: „*No, čtu tady – otec kovář, kovář? Teď se na mě kouk a říká: No a jak on pracuje? A já jsem tak pokrčila rukama a on čet dál: Pracuje pro okolní JZD ... aba, dobrý. Takže to úplně takhle prošlo, vyložení. Kdyby tam napsal: pracuje jako soukromý kovář. Prostě to, to bylo obrovský mínus, jo.*“ Díky svému učiteli, kterému její osud nebyl lhostejný, mohla Dáša vystudovat a stát se učitelkou. Tento postup ukazuje, že zřejmě nedocházelo k žádnému dalšímu prověřování správnosti údajů, nebo se jednoduše nechtělo komisi dále pátrat. Příběh také naznačuje, že v systému existovaly „díry“. Ovšem popsané „proklouznutí“ nemuselo nutně znamenat úspěšné dostudování. Některé naše pamětnice zmiňovaly, že jejich spolužačky byly vyloučeny i v průběhu studia, pokud „se našla“ na studenta nějaká negativní informace (podobná jako výše uvedená, nebo informace o skrývané víře či navštěvování předmětu náboženství ještě před nástupem na studia).

Důležitost osobního hodnocení při přijímacím řízení se projevuje i ve vyprávění Nory. Její výpověď přitom zprostředkovává i pohled na další moment, který mohl zapříčinit nepřijetí na studium učitelství: „*Já jsem věděla, že se tam dostanu, já jsem neměla žádný problém, protože jsem byla to proletářský dítě, jo, a ty dvě holky od těch vojáků ... musely jít dělat úřednice nebo potom po maturitě, to jim bylo hned řečeno a zapsáno ... protože s náma šel i ... po té maturitě s náma šel posudek, kde musel být i posudek výboru KSČ z místa bydliště, jo, no a to tam měly napsáno, že byli prvorepublikoví tihle, jo...*“ (otcové těchto dvou dívek působili jako vojáci z povolání v prvorepublikové armádě). Zásadní roli při přijímacím řízení v případě těchto dvou dívek tak hrála minulost jejich rodičů (respektive otců). Ta pro komunistický režim nebyla akceptovatelná, protože období první republiky a její instituce symbolizovaly demokracii a myšlenky, které byly v rozporu s komunistickými ideály (více např. Olivová, 2001).

<sup>14</sup> JZD: Jednotné zemědělské družstvo, do něhož museli v 50. letech vstupovat skoro všichni soukromě hospodařící zemědělci.

Různé podoby selekce adeptů učitelství byly přítomny prakticky po celou dobu socialistického školství. Doklady o její existenci můžeme nalézt i v některých archivních dokumentech. Například ještě v polovině 80. let dostávali děkani<sup>15</sup> jednotlivých fakult bývalé Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Brně instrukce, aby při přijímacích zkouškách zajistili: „*maximální objektivitu, dávat přednost dětem z dělnických a rolnických rodin... dbát na to, aby ze základů politických znalostí se konaly ústní pohovory... zjistit sociální zážemí, preferovat přijímání hochů*“ (Zápis z jednání, 1985, f. r. 3). Je zajímavé sledovat řeč dobových dokumentů, kde se prakticky v jedné větě mísí protichůdné požadavky, které jsou zcela odlišně motivované.

Přestože průběh přijímacího řízení byl pevně stanoven, ne vždy naplňoval daná pravidla. Vzpomínka paní Nory ukazuje, že mohl probíhat v neformální, přátelské atmosféře a týkat se i zaměření budoucího studia: „*Tam se dělal asi nějaký pohovor ... na té pedagogické fakultě, tam byl nějaký z pedagogiky, docent K., jehož syn se mnou chodil do třídy, J. K. ... A on mně říkal, jo, když mě tam uviděl, ... že se mě moc ptát nebude, že ví prostě, že jsem šikovná, že budu šikovná studentka, ale že se mě bude ptát na ty kantory. Jo? Na ty kantory, co nás naučili. ... On se mě ptal na vhled toho, jak já vidím, né abych je kritizovala, ale jak já vidím tu výuku, co mně dala a co mně nedala. ... toto byl můj přijímací pohovor, žádná znalosti.*“ Z politických znalostí v tomto případě naše respondentka u přijímacího řízení zkoušena nebyla a přijímací řízení absolvovala úspěšně. V tomto případě zafungovala osobní známost, která tehdejší uchazeče zjevně pomohla.

Jak je vidět ze vzpomínek pamětnic i dobových dokumentů, cesta k učitelství (včetně motivů) mohla být prakticky bezproblémová až jistá (díky původu) bez viditelných zásahů politické moci, ale mohla být také velmi komplikovaná až nemožná, a to z důvodů ideologických a mocenských zásahů. Individuální osudy ale naznačují, že tehdejší režim nebyl ve všech případech v oblasti „filtrování“ uchazečů důsledný (svoji roli zde sehrával lidský faktor). Na příkladu archivního dokumentu je vidět, že výběr uchazečů podléhal mnoha kritériím, kdy předpoklady k učitelství (znalosti, dovednosti) nehrály zdaleka hlavní úlohu (viz také Jareš, 2009).

<sup>15</sup> Citovaný zdroj neuvádí, od koho děkani dostali pokyny pro organizaci průběhu přijímacího řízení. Prozrazuje to ovšem například dokument *Zpráva o vývoji* (1971, f. r. 22), který byl vytvořen v rámci činnosti Ideologické komise ÚV KSČ v roce 1971. Nařízení tak přicházela přímo z nejvyššího ústředí KSČ. Dá se tedy předpokládat, že úkoly byly přeposílány na fakulty prostřednictvím jejich krajských či okresních orgánů, v nichž zasedali i funkcionáři vysokých škol.

<sup>16</sup> Vysoké školy pedagogické, které nebyly součástí tehdejších univerzit, vzdělávaly středoškolské učitele ve čtyřletém, dvou- až tříoborovém studiu.

*Dopady reformy na průběh studia*

Naši nejstarší respondenti se začali připravovat na učitelskou dráhu v 50. letech, tedy v době, kdy komunistická moc začala velmi tvrdě a systematicky prosazovat své mocenské cíle. KSČ začala uskutečňovat mimo jiné kroky, jejichž cílem bylo přiblížení československého školství systému školství Sovětského svazu – tzv. sovětizace školství (více viz např. Crampton, 1997; Kaplan & Paleček, 2008; Vorlíček, 2004). Školství mělo mimo jiné připravit nové generace pro život v komunistické společnosti a potřebnou pracovní sílu pro nově utvářenou průmyslovou základnu (např. chybějící pracovníky do těžkého průmyslu).

První velká změna ve vzdělávání učitelů spočívala v postupném rušení pedagogických fakult zřízených teprve v roce 1946 (viz *Vládní usnesení ze dne 30. 5. 1950*, 1950), což můžeme vnímat jako přervání dlouholetých snah učitelů základních škol o vysokoškolské vzdělání. Navíc k rušení došlo pouze po čtyřech letech existence těchto nových fakult! Vznikla čtyřletá pedagogická gymnázia, na nichž se začali vzdělávat učitelé mateřských a tehdejších národních škol (I. stupně základních škol). Jednalo se tak o krok zpět, k situaci v meziválečném období (více viz např. Šimáně, 2010, 2014), protože vzdělávání části učitelů se vracelo na středoškolskou úroveň.

Jedním z proklamovaných důvodů této změny byla snaha umožnit studium většímu počtu studentů (Kováříček, 1984). Podstatnější ovšem je, že tato reforma vzdělávání učitelů nebyla založena na zdůvodněných odborných základech, ale naopak byla vedena řadou nepromyšlených nařízení i necitlivých administrativních zásahů, v jejichž důsledku došlo k postupnému poklesu úrovně přípravy učitelů (více např. Váňová, 1995). Na tyto změny v přípravě učitelů vzpomíná i učitel Libor, který nastupoval do prvního ročníku pedagogického gymnázia: „*Bylo úplně nově zřízený, a... takže tam naběhly všechny čtyři ročníky v tom padesátým roce naráz, takže jsem šel do prvního, někteří šli do čtvrtého a pak šli hned po roce učit. ... tam jsem absolvoval v roce 1954 jako učitel.*“ Ze vzpomínek Libora vyplývá, že docházelo k situaci, kdy někteří studenti učitelství pro uvedené stupně škol museli přestoupit z vysoké školy – pedagogických fakult – na školy střední bez možnosti dokončit započaté studium. Mnozí adepti učitelství tímto opatřením nedosáhli vysokoškolské kvalifikace. Podle vzpomínek našich pamětníků jiní studenti přestupovali do této nově zřízené instituce z „tradičních“ gymnázií (na základě náboru, které byly v té době realizovány, protože byl nedostatek učitelů), a to např. do třetího ročníku, a po této „nalejvárně“, jak označila studium jedna z respondentek, odcházeli do praxe.

K definitivnímu zániku pedagogických fakult došlo v roce 1953. Nový školský zákon (*Zákon č. 31/1953 Sb.*, 1953) určil pro vzdělávání učitelů tři nové typy škol:

- čtyřleté střední pedagogické školy,
- dvouleté vyšší školy pedagogické,
- čtyřleté vysoké školy pedagogické.<sup>16</sup>

Zákon zkrátil délku povinného vzdělávání na osm let, došlo také ke zkrácení doby studia učitelství právě na dvouletých vyšších školách pedagogických,<sup>17</sup> na nichž mnozí absolventi ukončili studium již v 19 letech. Lara vzpomíná na negativní vliv reformy, které se týkaly studia na vyšší škole pedagogické: „... oni museli ... třeba přednášky zkrátit, ... tak kdyby měli mít deset hodin na jedno téma, tak teď museli mít třeba pět šest hodin jenom, jo. Protože se museli do těch dvou let vejít.“ Na tomto typu škol byla nejenom zkrácena délka studia učitelství na dva roky, ale i redukován jeho obsah, což muselo mít negativní vliv na kvalitu učitelské přípravy.

Pamětníci potvrzují oficiálně prezentovaný důvod vedoucí k reformě vzdělávání učitelů, kterým byl jejich nedostatek. Vzpomínky narátorů však současně přibližují méně známý problém. Radana totiž uvádí: „No a já jsem teda taky měla to vzdělání pro jedna až pět, ale protože v té době bylo málo aprobovaných učitelů, tak mě taky dali hned na druhý stupeň a mohla jsem si vybrat. Učila jsem teda všechno možné, ale vybrala jsem si matematiku a výtvarnou výchovu.“ Přestože neměla aprobaci pro výuku předmětů na druhém stupni školy, mohla si vybrat jakýkoliv předmět a vyučovat bez náležitého vzdělání. Vzpomínku Radany můžeme považovat za další konkrétní příklad toho, co mohlo negativně ovlivnit kvalitu výuky v 50. letech. Ruku v ruce s nedostatkem učitelů tak šla výuka vedená neaprobovanými učiteli. V době nedostatku učitelů lze taková opatření zčásti pochopit, nicméně v kontextu nepromyšlených a chaotických změn v 50. letech je zřejmé, že zvolená (neodborná) řešení a reálný průběh změn jen přispíval k opakujícím se problémům. Uskutečněná opatření se tak mnohdy mýjela účinkem, což ostatně naznačuje následný rychlý sled změn.

K další reformě vzdělávání učitelů došlo na přelomu 50. a 60. let, které bylo charakteristické postupným uvolňováním politických poměrů (detailněji např. Kaplan, 2007; Rataj & Houda, 2010). To se projevilo i v československém školství, kde již nebyl deklarován cíl napodobit či přiblížit se (ve skutečnosti zaostalejšímu) vzdělávacímu systému Sovětského svazu, ale do popředí se začaly pozvolna prosazovat reálné potřeby československé společnosti (více viz Václavík, 1997; Vorlíček, 2004). Situace tak postupně zrála k prosazení reformy v oblasti vzdělávání učitelů, které měly napravit zejména chyby i nepromyšlené kroky z předchozích let a zlepšit tak kvalitu učitelské přípravy. Některé změny se připravovaly prakticky od poloviny 50. let, protože se velmi záhy zjistilo, že zejména školský zákon z roku 1953 je pro školství a vzdělávání v Československu opravdovým neštěstím.

<sup>17</sup> Připravovaly učitele pro II. stupeň základní školy.

V roce 1959 v rámci další reformy vznikly ve všech krajích tehdejšího Československa čtyřleté pedagogické instituty, předcházející typy škol vzdělávající učitele byly zrušeny. Již po dvou letech fungování těchto institutů se ovšem projevila neujasněnost celé koncepce. Kovaříček (1984) popisuje, že problémy spočívaly v nepropracovaném obsahu studia i nejasném právním postavení těchto škol. Uskutečnily se rovněž další změny, které měly řešit nedostatek kvalifikovaných učitelů v určitých oborech. Na tuto situaci vzpomíná i Pavel: „*Tyto pedagogické instituty ... tam nebyly všechny obory. Třeba ve Zlíně nemohli studovat přírodopis, protože ten byl v Olomouci, jo. Takže tam byly jenom určité obory, tak co vím, tak čeština, dějepis, ruština, tělocviky tam byly... no a to bylo specializované pouze teda jako tam, na odborné předměty.*“ Pavel tak řešil dilema, protože se musel rozhodovat mezi městem, ve kterém chtěl studovat (případně do kterého chtěl dojíždět), a svým studijním zaměřením, což nebyla pouze otázka osobních nebo studijních preferencí, ale také otázka ekonomická (náklady na dojíždění apod.).

Velmi zajímavou poznámku v souvislosti se studiem na pedagogických institutech jsme našli ve vzpomínkách Dany, která své studium na této škole neukončila: „*tak jsem se přiblížila na pedagogické institut... prvně na národní školu... a po dvou letech někdy tam bylo... jako v té době bylo brožně málo kantorů, tak udělali ze školy nábor prostě jít učit, tak já jsem začala učit.*“ Neustálý nedostatek učitelů vedl k tomu, že učitelka uprostřed svého studia odešla přímo do praxe. Vzdělání si ovšem musela později doplnit dálkovým studiem. Její studium bylo o rok zkráceno: „*Dodělávala jsem si dálkově školu, už jenom jeden rok... na obecnou školu*“ (Dana). Situaci Daně také zkomplikovalo to, že pedagogické instituty byly rovněž zrušeny. Vzdělání si tak musela doplnit dalším dálkovým studiem na opětovně vzniklé pedagogické fakultě, ale až ve druhé polovině 60. let. V dnešní době zní tato vzpomínka takřka neuvěřitelně, je však dalším názorným dokladem toho, k čemu vedly nepromyšlené, rychle za sebou jdoucí „reformy“. V této chvíli ponecháme stranou rovinu změn celého systému,<sup>18</sup> ale zmíníme se pouze o rovině individuálních osudů. Během několika málo let museli adepti učitelství přejít na jiný typ školy, který navíc neměl jasný profil ani obsah studia, případně bez dokončeného vzdělání začali učit. Prakticky nebylo možné se na tyto poměrně zásadní změny nijak připravit, případně se jim vyhnout. Povšimněme si, že ještě na počátku 60. let se řešil nedostatek učitelů velmi nesystematicky, problém ve své podstatě zůstal v zásadních principech neřešen, a to jak v rovině celého systému, tak v rovině pojetí učitelské přípravy.

<sup>18</sup> Systémové změny jsou popsány v citované literatuře (např. Rýdl, 2006; Walterová, 2004 a další).



Pedagogické instituty byly zrušeny již v roce 1964, tedy zhruba po pěti letech existence. Většina institutů byla přeměněna na pedagogické fakulty se čtyřletou dobou studia. Ty, které měly sídlo v krajských městech, byly začleněny do svazku jednotlivých univerzit – v Praze, Brně a Olomouci. Zároveň vzniklo také pět samostatných fakult v krajských městech: Českých Budějovicích, Plzni, Ústí nad Labem, Hradci Králové, Ostravě (Sklenářová, 2010; Zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění o pedagogických fakultách, 1964). Reformu zažila „na vlastní kůži“ Nora, která začala v roce 1963 studovat pedagogický institut: „*Po prvním ročníku se rozhodlo, že to nejde takhle, že to nemá smysl, že z toho asi udělají pedagogickou fakultu.*“ Změna pro ni byla poměrně zásadní a současně nepříjemná, neboť se vznikem fakult se změnila dosavadní koncepce studia. Nora se musela prakticky ze dne na den rozhodnout pro nové studijní zaměření, na pedagogických institutech k tomuto rozhodnutí docházelo až v pozdějším ročníku studia: „*Měli jsme si už rozhodnout předměty. A teď jsme to doma probírali, na co se přihlásím.*“ (Nora)

Podobný problém měla i Dana, která si potřebovala doplnit kvalifikaci (viz výše) pro výuku na druhém stupni, na němž neaprobovaně učila výtvarnou výchovu, zeměpis a tělesnou výchovu. Fakulta však neposkytovala adekvátní aprobaci: „*A tak jsem se hned přihlásila na obor ruština a výtvarná výchova. Neměla jsem na výběr, výtvarku jsem chtěla dělat a byla k tomu matematika, což teda bylo pro mě nemožný, jo, a tak jsem volila ruštinu.*“ Studenti učitelství si nemohli vytvářet vlastní kombinace předmětů, aprobace byly dvoupředmětové a vypisovalo je vedení pedagogických fakult. Učitelka Dana se tak díky reformě musela věnovat zcela nově i předmětu, který by si pravděpodobně vzhledem k jejím osobním preferencím a dosavadnímu zaměření vlastní učitelské praxe nikdy nevybrala.

Násilným vpádem vojsk paktu Varšavské smlouvy v srpnu 1968 došlo ke konci tzv. pražského jara k pokusům o reformu komunistického režimu v Československu. Nastala nová éra utužování politického režimu vlády jedné strany označované jako období tzv. normalizace. Začátek normalizace byl doprovázen snahou o navrácení k původní předreformní linii komunistické strany (tedy návrat do „normálu“), kterou tak doprovázela i nová vlna politických perzekucí (viz např. Bren, 2010; Kaplan, 2004; Williams, 1997). Celospolečenské změny se samozřejmě odrazily i ve vzdělávání učitelů. Paradoxně přinesly ve srovnání s předchozími obdobími do vzdělávání učitelů určitou stabilizaci. Do konce normalizace totiž nedošlo k žádným zásadním či rychlým nebo zcela nepromyšleným změnám. Další výraznější změny tak nastaly až po sametové revoluci 1989 v období transformace československé společnosti (více viz např. Moree, 2013).

*Studijní praxe*

Důležitou součástí studia učitelství byly také povinné praxe, a není tedy překvapivé, že také systém praxí prošel řadou změn. Méně známé a mnohdy překvapující jsou některé dopady reforem této části studia na každodenní život našich respondentů.

Místa praxí si studenti nemohli vybírat, určovala je škola, na níž studovali učitelství. Šlo mnohdy o necitlivé umístění, mladí učitelé se tím mohli dostat do poměrně složitých životních situací. Jana nastoupila na roční praxi na malé venkovské škole: „*Na tu stáží na tý jednotřídce... jako studentka... to byla taková obec úplně prostě mimo, tam se došlo kus autobusem a větší kus se šlo pěšky lesem.*“ V případě Jany šlo konkrétně o problémy s dopravou, nešlo zdaleka jen o pohodlí, ale i osobní bezpečnost.

Se vznikem středních pedagogických škol došlo k nepromyšlené reorganizaci učitelství. Pedagogická praxe označovaná v této době jako řízená praxe se stala důležitou součástí studia, které byl věnován celý čtvrtý rok studia (Váňová, 1995). S ohledem na délku studia, tak nastala paradoxní situace, protože do škol v rámci těchto tzv. řízených praxí nastupovali studenti učitelství, kteří nebyli plnoletí. Přesto přebírali odpovědnost za děti, což potvrzuje i naše pamětnice Vanda, která vzpomíná: „*Na tu řízenou praxi jsem nastoupila do S., a to v té době mně bylo sedmnáct let a vůbec nikdo mně neřekl nebo mně to neřekl, že já neručím za ty děti... nikdo mě na to jako neupozornil, že abych si to uvědomila. ... si to vybavuju, že jsem v té třídě bývala sama... a vím, že jednou nás poslala na vycházku a já jsem šla sama, což teda nebylo jako přípustné.*“ Ve své podstatě, jak uvádí Nejedlá (2002), tato situace hraničila s porušováním zákona, protože většině studentů nebylo ještě 18 let a jako neplnoletí tak nebyli plně odpovědní za děti.

Kromě závěrečné roční praxe absolvovali studenti také praxe průběžné. Tyto praxe byly chápány nejen jako odborně pedagogické, ale také jako společensky osvětové. Byly realizovány například formou vedení oddílů pionýrské organizace, nebo činnostmi v Československém svazu mládeže: „*No, já jsem tam vedla pionýrský oddíl, to tenkrát vlastně byla v podstatě povinnost z té pedagogické školy.*“ (Jana) Respondentka uvádí v tomto případě zajímavou skutečnost. Vedení pionýrského oddílu bylo vnímáno jako povinnost. Od budoucích učitelů se tedy očekávalo aktivní zapojení do mimoškolní výchovy. Politický režim cíleně ovlivňoval výchovu mladé generace nejen v době vyučování, ale i po skončení vyučování a studenti učitelství se stali její důležitou součástí.

Podoba učitelství se v průběhu dalších let zásadním způsobem již neměnila ani v souvislosti se zánikem středních pedagogických škol a vznikem nových pedagogických institutů (viz Sklenářová, 2010). Obdobně koncipovaná byla i v prvních letech na znovuobnovených čtyřletých pedagogických fakultách (více viz Vorlíček, 1973). Stále se jednalo o celoroční praxi, kterou

studenti učitelství museli absolvovat v posledním roce studia. Na rozdíl od předchozích let ovšem studenti na praxi v souvislosti s reformami nastupovali již jako plnoletí.

Na praxi z tohoto období vzpomíná i učitelka Nora: „*Takže já jsem dostala největší štěstí mého života a pro mou profesi, starého pana učitele K. z matematiky... Takže tím mě nasměroval celý život... on mě vedl laskavě, on mně to uměl vytknout, já jsem byla úplně blbá z té matematiky. Metodika byla veškerá žádána na pedagogické fakultě, já nebyť jeho, tak jsem ji učila tak, jak ji učili moji učitelé a jak ji někteří kantorů učí dodnes.*“ Její výpověď je zajímavá i z jiného úhlu pohledu. Pamětnice vnímá kriticky přípravu na pedagogické fakultě, zejména výuku „metodiky“. Zároveň poukazuje na klíčovou roli zkušeného učitele, který ji na praxi vedl a pomáhal. V tomto případě tedy praxe splnila svůj účel, protože získala cenné zkušenosti, z nichž čerpala celou další profesní kariéru.

V oblasti praxí proběhly dílčí změny také ve školním roce 1967/1968. Celoroční povinná studijní praxe byla zrušena s cílem zvýšit náročnost studia v oblasti teoretické i pedagogicko-psychologické přípravy. V prvním ročníku studia zůstala tzv. úvodní pedagogická praxe a po druhém ročníku letní prázdninová praxe v délce tří týdnů. V rámci učitelského studia tak převážil důraz na teoretickou či odbornou stránku přípravy (viz Váňová, 1995; Vorlíček, 1973). Pamětníci hodnotí tuto změnu poměrně negativně. Mirka zmiňuje: „*Té praxe, tam mně, to mně tam chybělo. Vysoká nás naučila vlastně spíš vědomosti a... absolutně nevyhovující... Na vysoké škole vás neučí vypisovat třídní knihy... to opravdu chybí, tak člověk jako přijde a vůbec neví, co s tím má dělat, jo, to jsem si musela na všechno dojít sama.*“ Zdá se, že hledání optimálního modelu praxí je opravdu dlouholetým evergreenem. Tehdejší pedagogické fakulty spolu s nadřízenými orgány hledaly adekvátní řešení jen poměrně obtížně. Je dobré si ovšem uvědomit, že na tomto místě vycházíme pouze z několika názorů či zkušeností pamětníků. Individuální reflexe praxí se může velmi lišit, jak ukážeme níže.

Situace se nezměnila ani v následujících letech, kdy došlo v roce 1976 ke změnám systému i vnitřní organizace vzdělávání učitelů, přičemž praxe zůstala součástí nyní už pětiletého studia učitelství. Učitelka Irena srovnává úroveň praktické přípravy studentů v tomto období s vlastní studentskou praxí: „*Ale jak nás ta škola připravila za ty čtyři roky, to teda musím říct, že výborně, protože pak u těch holek, co jsem mívala (na praxi), tak jsem zjišťovala, že kloudně neumí ani vyplnit třeba pěkně třídnici nebo čmáraly na tabuli.*“ Pamětnice Lara, která v období normalizace také patřila mezi zkušené praktiky a působila jako vedoucí praxí studentů učitelství, vzpomíná: „*My jsme měli... hodně nás tabali na pedagogiku, jo, to jako co jak máme dělat, ...to myslím, že těmle dětem úplně chybělo, protože někteří, ...zejména ti z přírodovědecké fakulty, jo, ale už to začínali chytat i z pedagogické fakulty, zkrátka oni přišli do třídy a začnou přednášet. Jo, a děckám na základce nemůžete přednášet.*“ Ve výpovědích jsme tak zachytili vzácnou shodu

začínajících i již poměrně zkušených učitelů. Jejich vzpomínky ukazují, že i přes prodloužení učitelského studia na pět let kvalita přípravy učitelů nebyla považována za ideální. To podporují i závěry odborné konference s názvem *Učitel socialistické školy*, která se konala v roce 1981, a kde se kriticky hodnotila úroveň vzdělávání učitelů. Kromě jiného byly zmiňovány nedostatky právě ve výuce pedagogiky i oborových didaktik (více viz Kořínek, 1981).

### *Ideologická výchova*

Jak jsme již uvedli, KSČ chápala učitele jako nástroj výchovy budoucích generací komunistického režimu, a proto byla důležitou součástí jejich vzdělávání ideologická výchova. Učitelé se dokonce k šíření komunistických myšlenek zavazovali prostřednictvím slibu: „*Slibuji, že budu vždy pracovat v zájmu dělnické třídy a uskutečňovat politiku Komunistické strany Československa... Budu podle zásad komunistické výchovy pěstovat v žácích (pionýrech a jiskrách) lásku k socialistické vlasti... vychovávat v duchu marxisticko-leninského světového názoru*“ (Pracovní řád, 1985, nestr.). Učitelé přitom neměli naplňovat požadavky vládnoucí strany pouze v rámci své výchovně-vzdělávací praxe, ale i ve svém osobním soukromém životě, svými postoji a jednáním či účastí na veřejném životě společnosti (ibid). Podpis tohoto slibu byl v některých situacích využit i jako prostředek nátlaku na učitele, protože v případě jakéhokoliv neuposlechnutí příkazů nebo ve snaze „dělat něco jinak“ bylo učiteli připomenuto, že „něco“ podepsal. Z toho pramenil i strach učitelů o místo apod. (Mirka).

Ideologická výchova se proto stala základní a stabilní součástí obsahu studia učitelství, i když celý systém vzdělávání učitelů postupně procházel mnoha změnami. Cílem systematické ideologické výchovy budoucích učitelů bylo (parafrázujeme-li dobový jazyk) připravit učitele k realizaci výchovy k socialistickému vlastenectví, kolektivismu, socialistickému poměru k práci a proletářskému internacionalismu (viz např. Kairov, 1951). Základem této výchovy se staly předměty, které patřily v prvních dvou dekadách období socialistického Československa do skupiny předmětů tzv. světónázorové a politické výchovy, respektive v dalších letech do tzv. společenského základu. K předmětům ideologické výchovy patřily např. dějiny mezinárodního dělnického hnutí, marxisticko-leninská filozofie, politická ekonomie a vědecký komunismus. Marxismus-leninismus byl povinnou součástí státních závěrečných zkoušek kromě krátkého období tzv. pražského jara.

Učitelka Dáša na výuku těchto předmětů v 60. letech vzpomíná následovně: „*Já jsem z toho byla nešťastná, já jsem se učila na mezinárodní dělnické hnutí, já jsem se na matematiku učila tři dny a na to jsem se učila čtrnáct dní, já jsem to nemohla prostě vůbec vstřebat do té hlavy. Ještě si vzpomenu sjezdy, český sjezdy, Sovětského svazu že, SSM sjezdy a teď jeden sjezd udělal tohle, odsouhlasil, schválil, obodnotil. A my jsme vždycky nepochopitelně říkali: Proč my se tohle musíme učit?*“ Z výpovědi je zřejmé,

že studenti nechápali, proč se mají učit dané učivo, které považovali za naprosto zbytečné, bez souvislostí s jejich studiem. Z výpovědi Dáši i jiných pamětníků vyplývá, že výsledky takového pojetí ideologické výchovy byly sporné, u našich pamětníků směřovaly i k účinkům zcela opačným. Zde opět musíme připomenout, že nelze zobecňovat (negativní či pozitivní výsledky) ideologické výchovy, v námi pořádaných rozhovorech však zazníval odpor k takto pojaté „výchově“ takřka unisono.

Běžnou součástí studia byly také angažované kulturní aktivity. Šlo například o činnost v pěveckých, tanečních nebo divadelních souborech, což souviselo s tzv. kulturními brigádami do výrobních i zemědělských podniků. Učitelka Vanda popisuje: „*Pamatuju, to byly takové agitky, tehdy byla válka v Koreji, ... a my jsme furt se něco učili a furt jsme chodili zpívat, (zpívá) třicátá osmá rovnoběžka volá, jo, takové písničky proti válce... a chodili jsme zpívat na ty různé... do těch vesnic, na jakýsi schůze.*“ Na základě uvedených skutečností se tedy můžeme domnívat, že těmito mimoškolními aktivitami měli učitelé naplňovat úlohu nástroje ideologického vlivu. Jde tak o jeden z velmi názorných příkladů.

Kromě kulturních brigád studenti pracovali na brigádách v zemědělství. Brigády byly do jisté míry pro naše respondenty určitým zpestřením a pozitivní změnou v každodenní studijní rutině. Dokazují to i slova Žanety: „*Bylo to nádherný, když jsme jeli na chmel, to byla legrace... o nic nešlo, na sena jsme jezdili, jezdili jsme na brambory, na řepu a všechno jsme dohnali a blbí jsme nebyli.*“ Na tyto brigády lze nahlížet hned z několika úhlů pohledu. Ještě v 50. letech mohly tyto brigády alespoň zčásti pomáhat tehdejšímu hospodářství, které bylo postiženo válkou. Tato pomoc mohla být (a také byla) ale zároveň využita komunistickou propagandou, kdy brigádníci byli představováni jako nadšení budovatelé komunismu. Zdá se však, že účast na těchto brigádách byla pro naše respondenty poměrně příjemnou sociální aktivitou (přínejmenším v jejich vzpomínkách), kterou i po letech vnímají pozitivně. Vliv mohl mít i dobový étos (např. nadšení spojené s představou budování něčeho nového, dokonalejšího), kdy budování nové republiky bylo mnohými bráno velmi vážně. Na tomto tématu je možné vidět, jak se může makrohistorický i mikrohistorický pohled na jedno téma doplnit, ale i lišit. V kontextu doby by se dalo očekávat, že mohlo jít o poměrně neoblíbenou činnost, ale individuální zkušenost a vzpomínka pamětnice naznačuje opak. V tomto ohledu ovšem také nemůžeme na základě našeho výzkumu jakkoliv zobecňovat.

V souvislosti s ideologickou výchovou učitelů je zajímavé sledovat i kroky komunistického režimu po roce 1968. KSC ve snaze upevnit svou moc učitelům „připomínala“ jejich důležitou roli v rámci výchovy nových občanů. Podle *Podrobnější charakteristiky vývoje, problémů a perspektiv československého školství* zpracované pro potřeby Ústředního výboru KSC v letech 1969–1970 učitelovou „úlohou je... nejen naučit žáky, zprostředkovat jim předepsané učivo, ale současně je vést k osvojení základních norem socialistického soužití“ (*Podrobnější charakteris-*

tika, 1970, f. r. 53). V dokumentu je tak zdůrazněna především potřeba zesílit ideologické působení na děti ve prospěch normalizačního režimu. Tato snaha o ideologický nátlak je z pohledu komunistického režimu pochopitelná vzhledem k obavám z opakování podobného scénáře, který nastal před rokem 1968 během tzv. pražského jara.

Normalizační režim v této spojitosti nezapomínal ani na studenty pedagogických fakult, kteří své studium absolvovali na konci 60. let. Jednalo se o absolventy z období tzv. pražského jara, kteří nemuseli například skládat státní závěrečné zkoušky z marxismu- leninismu. Tito absolventi tak měli být pod soustavnou pozorností školských orgánů, které u nich měly sledovat především jejich politický vývoj (*Zásady pro práci*, 1971, s. 3).

Ideologická manipulace byla přítomna na školách vzdělávajících učitele také v neformální výchově. Školy byly pro režim garanty ideologické výchovy, proto byly ve školách od 50. let zakládány školské skupiny Československého svazu mládeže, jehož součástí byla Pionýrská organizace (od 70. let přejmenován na Socialistický svaz mládeže).<sup>19</sup> Nekomunistické organizace určené mladým lidem byly zakázány. Politicky důležitou se stala co největší organizovanost mladých lidí v ČSM, ta sice byla tzv. dobrovolnou organizací, členství nebylo povinné, nicméně z členství se stal očekávaný rituál. Členy se mladí lidé v počátečních obdobích stávali často s nadšením. Učitelka Daniela, která byla od 50. let aktivní členkou ČSM i vedoucí pionýrského oddílu, vzpomíná: „*Pracovala jsem tehdy při svém studiu aktivně ve Svazu mládeže, ano, pracovali jsme s Pionýrskou organizací, prováděli jsme různé soutěže, organizovali jsme výlety, brigády, tyto akce se mně opravdu líbily... No bylo to nádherné. ...Nejenom mně, ale i dětem, které jsme na táborech měli.*“ Motivací nebyla politická nebo ideologická činnost, ale osobní prožitky, přineslo jí to potěšení z činnosti s dětmi, činností v přírodě, které mohla organizovat, vést. Členství v organizaci také mohlo saturovat i přirozenou potřebu vrstevnických prožitků.

Členství na druhou stranu bylo formálně důležité, protože se uvádělo do doporučení ke studiu na střední a vysoké školy, které psaly školy (třídní učitelé) na každého žáka. Nečlenství mohlo znamenat problém, například mohlo vyvolat dojem neochoty ke spolupráci s režimem. Vypovídá o tom i vzpomínka Dominiky: „*Učitelka... nás upozornila na to, pokud si budeme dávat příblášký na vysoký školy... jako musíme být členy SSM, čili my jsme bonem... zakládali buňku – Socialistický svaz mládeže. I když to bylo formálně, byli jsme všichni členové, měli jsme kartičky, ano.*“ Aby budoucí uchazečka o studium učitelství měla

<sup>19</sup> Členy byli mladí lidé od 15 do 26 let. Při této organizaci vznikla její dětská část, která se jmenovala Pionýrská organizace ČSM, byla pro děti ve věku 6 až 15 let.

větší šance uspět při přijímacím řízení na vysokou školu, musela aktivně projevovat svou účast i na akcích mimo školní vyučování v organizacích, které řídila KSČ.

### Závěr

V naší studii jsme se snažili hlouběji poznat téma „stávání se učitelem“ v Československu v době komunismu. Náš přístup je založen především na mikrohistorickém přístupu a metodě orální historie, což nám umožnilo poznat detailněji některá témata, která se pojí s povoláním učitele na základní škole či jeho přípravou. Přes všechny limity použité metody (velikost a výběr vzorku, výběrovost paměti narátorů, nemožnost jakkoliv zobecňovat) se ukazuje, že zvolený přístup může významně napomoci poznání socialistického školství. Nemáme tím na mysli jen propojení s makrohistorickým (faktografickým) poznáním tématu, ale také ve smyslu proniknutí do charakteru doby/každodennosti, který může být v mnoha ohledech překvapivý. Takový přístup totiž vede minimálně k zamyšlení nad problémem předsudků, ba dokonce mýtů o socialistické škole či učiteli. Parafrazujeme zde Pullmanna (2011), který ve své knize o perestrojce píše o nutnosti zbavit se předsudků vůči normalizaci, potažmo vůči celému období komunismu. Citovaný autor píše o potřebnosti přestat toto období démonizovat. K tomu dodáváme, že je nutné přestat „démonizovat“, ale i adorovat socialistické školství. Neměli bychom jednostranně hledat ve školství a vzdělávání učitelů před rokem 1989 jen problémy nebo naopak dobové školství jakkoliv idealizovat. Považujeme pro historicko-pedagogický výzkum za velmi neproduktivní vnímat socialistické školství za a priori dobré nebo špatné a jen do těchto předem daných (černo-bílých) rámců „vkládat“ výsledky zkoumání. Jak uvádí v jiné své studii již zmíněný historik Pullmann (2008), předpokládáme-li, že existoval „totalitní“ režim (v našem případě totalitní socialistické školství), tak je pak velmi svůdné nalézat jen svědectví dokazující pravdivost tohoto předpokladu a současně tak nevidět další „odstíny“ problematiky či komplexnost/kontext lidského života, profese učitele či školství v dané době. Poměrně výstižně se k tomu vyjadřuje Průcha (2011), když píše, že by se mělo ke studiu socialistického školství přistupovat jako ke každému jinému tématu nebo jiné etapě vývoje.

Naše výsledky ukazují, že cesta k učitelství v socialistickém Československu nebyla jednoduchá, jako nebyla jednoduchá ani v jiných obdobích našich dějin. Promítaly se do ní ideové i ideologické vlivy, ovlivňovaly ji organizační i institucionální změny. Je evidentní, že komunistická moc určovala, mnohdy nevybíravě, „jednotný běh“ dějin ve školství, tedy i ve vzdělávání učitelů. Náš pohled do tehdejší každodennosti ale ukazuje, že cesty

k učitelství mohly být poměrně rozdílné. Vzpomínky respondentů dokládají, že díky tehdejšímu nařízení a pokynům vládnoucí KSČ nebylo umožněno studovat adeptům učitelství, a to jen kvůli odlišným politickým názorům či původu rodičů. Předpoklady ke studiu či znalosti nebyly zdaleka rozhodující, v některých případech se ukázaly jako zásadní osobní kontakty, které pomohly „schovat“ z pohledu režimu nevyhovující „třídní“ původ. Ve stejné době se jiní uchazeči dostali na studia díky vhodnému politickému (případně rodinnému) profilu bez jakýchkoliv problémů, kdežto další nastoupili do studia s notnou dávkou štěstí. Nakonec i štěstí mohlo významně ovlivnit život našich pamětníků. Již toto téma ukazuje, že „černo-bílé“ vidění dobové reality by zploštilo mnohotvárnost tehdejší reality. Komunistický režim i přes svou snahu jednoduše nedokázal kontrolovat veškeré cesty vedoucí ke studiu učitelství, a tak nechtěně otevřel možnosti i pro uchazeče, kteří by jinak v tomto systému neměli šanci.

Prostřednictvím vzpomínek pamětníků jsme schopni načrtnout plastičtější obraz mnoha událostí v socialistickém školství, které jsou doposud známé pouze na základě oficiálních či legislativních zdrojů. Je zajímavé sledovat dopady na konkrétní životy i dobu učitelského studia zejména v 50. letech, kdy se studenti učitelství mohli cítit jako figurky v podivné hře, u níž nevěděli, kde je její původ a jaká má vlastně pravidla. Zejména padesátá léta a počátek let šedesátých představuje pro historiky pedagogiky a školství velkou výzvu, protože rekonstruovat do detailu procesy, které probíhaly v tehdejšímu školství i ve vzdělávání učitelů, je velmi komplikované. Situace byly mnohdy tak chaotické, že rozplést tuto změň událostí je velmi nesnadné. V některých ohledech nám příliš nepomohou ani pamětníci, protože jejich vzpomínky rozkryjí do detailu pouze určité „kapitoly“. Mnohé vzpomínky jsou pro nás stále „obestřeny mlhami“, protože například na fungování některých vzdělávacích institucí naši narátoři vzpomínají nejistě a nesouvisle. To je zřejmě způsobeno faktorem času, který ovlivňuje vzpomínky. Jiným důvodem může být fakt, že sami prošli během studia v relativně krátké době několika různými institucemi.

Individuální příběhy ale rovněž ukazují, jak byly vnímány různé součásti studia na dobových pedagogických fakultách. Otázka poměru teorie a praxe v přípravě budoucích učitelů se řešila nejenom na oficiální úrovni řídicích orgánů a fakultách samotných, ale bylo to stěžejní téma i v realitě dobových škol. Zajímavé je sledovat, jak se v tomto případě pamětníci zaměřují na pedagogicko-didaktické otázky a prakticky v této souvislosti v jejich vzpomínkách mizí politická či ideologická témata.

Studenti učitelství podléhali manipulativní politice totalitní moci a zároveň byli její významnou součástí. Ideologickou výchovu brali jako součást studia, které se nemohli vyhnout. Ta podle výpovědí našich pamětníků neovlivnila jejich osobní postoje a rozhodnutí stát se učitelem. Přesto v některých



situacích, at' již to v rozhovorech zmiňují nebo je to zřejmé z kontextu jejich výpovědí, se stávali „součástí“ nástroje prosazujícího komunistickou ideologii. Příkladem je jejich působení v mládežnických organizacích. Členství a aktivní činnost v těchto organizacích ovšem nemuselo být vedeno snahou ideologicky ovlivňovat budoucí generace komunistické společnosti, ale mohlo být jednou z forem trávení volného času (např. s vrstevníky/kamarády) nebo vyjádřením jejich směřování k pedagogické práci s dětmi.

Je ovšem nutné zmínit i pozitivní stránky „stávání se učitelem“, protože zdaleka nešlo o jednolitou „dobu temna“. Během studia dle vlastních slov zažili mnoho zajímavých událostí i pestrou škálu aktivit, setkali se s velmi dobrými učiteli, své studium hodnotí v mnoha ohledech jako dobré a vzpomínají na ně rádi. Na tomto místě se opět vynořuje „varování“ před černo-bílým vnímáním tehdejší každodennosti. Naši respondenti byli mladí lidé, kteří žili sice v politicky a ideologicky zdeformovaném období, ale jak sami říkají, byli mladí a tak prožívali mnohdy pestrý studentský život. Vždy však šlo o aktivity v rámci daných možností, které určovala jednoznačně tehdejší moc. Pro naše respondenty je pak logicky typická pasivní rezistence, ne otevřený odpor vůči totalitní moci. Ve druhém případě by se nemohli stát učiteli.

Naše studie doplňuje dosavadní poznání tématu a současně přináší další metodologické otázky. Například jak současný náhled (tedy v roce 2016) na dobu před rokem 1989 ovlivňuje pamětníky nebo také historicko-pedagogický výzkum.

Výzkum má ale před sebou výzvy rovněž v oblasti tematické. Jde například o detailnější výzkum pregraduálního studia na pedagogických fakultách zejména v některých významných obdobích (např. v období pražského jara, tání režimu či sametové revoluce), kde by bylo velmi zajímavé realizovat rozhovory i s pamětníky z řad vzdělavatelů učitelů. Neprozkoumaná jsou ale také další témata, mezi nimi např. mimoškolní aktivity tehdejších studentů učitelství nebo činnost mládežnické organizace v institucích vzdělávajících učitele.

### Poděkování

Studie vznikla v rámci řešení projektu GA14-05926S *Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu souběžných dějin školství* financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

## Archivní prameny

- Podrobnější charakteristika vývoje, problémů a perspektiv československého školství.* (1970). Fond Ideová komise ÚV KSČ 1969–1971 (sv. 1, ar. j. 1, b. 2 IK 11/1971-nový seznam). Praha: Národní archiv.
- Zápis z jednání školské komise JmKV KSČ v Brně dne 22. 5. 1985.* (1985). Fond G 593 KV KSČ JmK (kart. 340). Brno: Moravský zemský archiv.
- Zásady pro práci škol a školských zařízení Jm KNV pro školní rok 1971/72.* (1971). Fond B 338 Odbor školství KNV JmK (kart. 97šk). Brno: Moravský zemský archiv.
- Zpráva o vývoji, problémech a perspektivách československého školství.* (1971). Fond Ideová komise ÚV KSČ 1969–1971 (sv. 1, ar. j. 1, b. 2 IK 11/1971-nový seznam). Praha: Národní archiv.

## Legislativní normy

- Pracovní řád pro pedagogické pracovníky a ostatní pracovníky škol a školských zařízení, pro které plní úkoly organizace vyplývající z pracovních vztahů národní výbor (22 368/85-42).* (1985). ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer. [vid. 2016-02-16].
- Vládní usnesení ze dne 30. 5. 1950 podle ustanovení § 72 školského zákona.* (1950). ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR. [vid. 2016-04-28].
- Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).* (1953). ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR. [vid. 2016-04-28].
- Zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění o pedagogických fakultách, č. 166/1964 Sb.* (1964). ASPI [právní informační systém]. Praha: Wolters Kluwer ČR. [vid. 2016-04-28].

## Literatura

- Abrams, L. (2010). *Oral History Theory*. London: Routledge.
- Bortlová-Vondráková, H. (2014). „Co jste hasiči, co jste dělali.“ Proměny a konstanty jedné profese. In M. Vaněk & L. Krátká, *Příběhy (ne)obyčejných profesí: Česká společnost v období tzv. normalizace a transformace* (s. 19–71). Praha: Karolinum.
- Bosák, F. (1969). *Česká škola v době nacistického útlatku: Příspěvek ke dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. České Budějovice: Státní pedagogické nakladatelství.
- Bren, P. (2010). *The Greengrocer and His TV: The Culture of Communism after the 1968 Prague Spring*. Ithaca: Cornell University Press.
- Crampton, R. J. (1997). *Eastern Europe in the Twentieth Century – and after*. London: Routledge.
- Cigánek, R. (2009). *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945–1949*. Praha: Karolinum.
- Čermáková, M. (1991). Formování totalitního školství v poválečném Československu. *Pedagogika*, 40(3), 323–334.
- Gardner, G. (2003). Oral history in education: Teacher's memory and teachers' history. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 32(2), 175–188.

- Gruner, P., & Kluchert, G. (2001). Erziehungsabsichten und Sozialisierungseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), 859–868.
- Hlavinková, L. (2007). Socialismus jako sekularizovaná společnost: Být věřícím v době socialismu – případová studie. In T. Bubík & H. Hoffmann (Eds.), *Náboženství a politika* (s. 62–71). Pardubice: Pantheon.
- Hobsbawm, E. J. (1980). The revival of narrative: Some comments. *Past and Present*, 86(1), 3–8.
- Jareš, J. (2009). Přijímací řízení na vysoké školy v období tzv. normalizace. Příklad Filozofické fakulty UK. In K. Volná, *Prověřená fakulta: KSCČ na Filozofické fakultě UK v letech 1969–1989* (s. 37–85). Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Jirásek, Z. (1998). Perzekuce školství Moravy a českého Slezska v letech 1948–1954. *Časopis Slezského zemského muzea, Série B – vědy historické* 47(1), 59–96.
- Kádner, O. (1931). *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Bohumil Janda.
- Kairov, I. A. (1951). *Pedagogika*. Praha: Dědictví Komenského.
- Kalinová, L. (1998). *Sociální vývoj Československa 1969–1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny.
- Kalinová, L. (2007). *Společenské proměny v čase socialistického experimentu: K sociálním dějinám v letech 1945–1969*. Praha: Academia.
- Kalinová, L. (2012). *Konec nadějí a nová očekávání: K dějinám české společnosti 1969–1993*. Praha: Academia.
- Kaplan, K. (2004). *Československo v poválečné Evropě*. Praha: Karolinum.
- Kaplan, K. (2007). *Proměny české společnosti (1948–1960)*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- Kaplan, K., & Paleček, P. (2008). *Komunistický režim a politické procesy v Československu*. Brno: Barrister & Principal.
- Kasperová, D. (2015). Historicko-pedagogický výzkum na stránkách časopisu *Pedagogika* v letech 1989–2014. *Pedagogika*, 65(4), 349–371.
- Keprta, J. (1956). *Organisace a správa československého školství*. Praha.
- Kořínek, M. (1981). Vědecká konference Učitel socialistické školy. *Pedagogika*, 31(2), 139–164.
- Kot'a, J., & Váňová, R. (1994). Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích. *Pedagogika*, 44(4), 321–332.
- Kováříček, V. (1984). *Cesty učitelského vzdělávání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kuzmin, M. N. (1981). *Vývoj školství a vzdělávání v Československu*. Praha: Academia.
- Lipertová, P., & Pešková, J. (1996). *Hledání učitele. Škola v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Lüdtke, A. (2003). Alltagsgeschichte – ein Bericht von Unterwegs. *Historische Anthropologie*, 11(2), 278–295.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. New York: Routledge.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- Morkes, F. (2002). *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích (období let 1848–2001)*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského.
- Nejedlý, D. (2002). Vývoj učitelského vzdělávání v českých zemích v letech 1946–1989. In J. Vašutová & V. Spilková (Eds.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. I. díl* (s. 109–125). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

- Olivová, V. (2001). *Manipulace s dějinami první republiky*. Praha: Eva-Milan Nevole.
- Pullmann, M. (2008). Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění. *Soudobé dějiny*, 15(3–4), 703–717.
- Pullmann, M. (2011). *Konec experimentu: Přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). Historický vývoj českého školství II (1948–1989). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 45–49). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). Vstoupit, či nevstoupit na tenký led analýzy socialistické pedagogiky? *Pedagogika*, 61(2), 187–190.
- Rataj, J., & Houda, P. (2010). *Československo v proměnách komunistického režimu*. Praha: Oeconomica.
- Ritchie, D. A. (2011). *The Oxford Handbook of Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Rýdl, K. (2006). Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In J. Kalous & A. Veselý (Eds.), *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu* (s. 7–22). Praha: Karolinum.
- Sharp, J. (1991). History from Below. In P. Burke (Ed.), *New Perspectives on Historical Writing* (s. 25–41). Cambridge: Polity Press.
- Sklenářová, S. (2010). *Pedagogický institut. Jeden z pokusů o vzdělávání učitelů základních škol (1959–1964)*. Hradec Králové: Filozofická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Statistická ročenka města Brna*. (1970). Brno: Český statistický úřad – městské oddělení Brno.
- Šimáně, M. (2010). K problematice zřizování českých menšinových obecných škol na Ústecku v letech 1867–1918. *E-Pedagogium*, 10(4), 83–92.
- Šimáně, M. (2014). Učitelé menšinových škol pohledem dějin každodennosti. *Studia paedagogica*, 19(3), 89–122.
- Thompson, P. (2000). *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Uhlířová, J. (1994). Historický pohled na učitelské vzdělávání učitelů I. stupně. In *Problémy vzdělávání učitelů I. stupně ZŠ, Zborník príspevkov z vedecko-pedagogickej konferencie z medzinárodnou účasťou* (s. 547–552). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Urbášek, P. (2008). *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Vaněk, M., & Mücke, P. (2015). *Třetí strana trojúhelníku: Teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum.
- Váňová, R. (1995). Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 45(1), 4–10.
- 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: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vorlíček, Ch. (1973). O pedagogické přípravě studentů učitelství. *Pedagogika*, 23(3), 301–314.

- Vorlíček, Ch. (2004). České školství 1945–2000. In E. Walterová (Ed.), *Česká pedagogika: Proměny a výzvy: Sborník ke životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska* (s. 119–176). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (1. sv.). Brno: Paido.
- Williams, K. (1997). *The Prague Spring and its Aftermath: Czechoslovak Politics, 1968–1970*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Základní školy v Jihomoravském kraji v roce 1975–1987*. (1987). Brno: Krajská správa Českého statistického úřadu Brno.
- Zounek, J. (2011). Učitel – Příběh normálního života v nenormální době. In L. Fasora, J. Hanuš, J. Malíř, & D. Nečasová (Eds.), *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století* (s. 241–252). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Zounek, J., Knotová, D., & Šimáně, M. (2015). Výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství: K metodologickým otázkám historicko-pedagogického výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(3), 89–112.
- Zounek, J., Šimáně, M., & Knotová, D. (2015). Dějiny socialistického školství: Terra inkognita historicko-pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti. *Pedagogická orientace*, 25(3), 319–344.

#### **Kontakt na autory**

Jiří Zounek

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: zounek@phil.muni.cz

Michal Šimáně

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: simane@phil.muni.cz

Dana Knotová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: knotova@phil.muni.cz

#### **Corresponding authors**

Jiří Zounek

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: zounek@phil.muni.cz

Michal Šimáně

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: simane@phil.muni.cz

Dana Knotová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: knotova@phil.muni.cz