

FILOSOFICKÁ FAKULTA UNIVERSITY KARLOVY

ÚSTAV LINGVISTIKY A UGROFINISTIKY

Diplomová práce

**Vývoj finského národního školství od počátku po současnost
aneb
„Suomi opettaa“**

Petra Jarošová

obor finština

únor 2011

Vedoucí diplomové práce: Alice Hudlerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. února 2011

.....

Petra Jarošová

Velmi děkuji Alici Hudlerové Ph.D. za cenné rady a připomínky.

YHTEENVETO

Suomesta on tullut PISA-ihmemaa noin 10 vuotta sitten. (PISA-tutkimusohjelma selvittää kolmen vuoden välein OECD:n jäsenmaissa 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. PISA-tutkimuksessa selvitetään, kuinka nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja.) Suomen PISA-menestys on herättänyt kiinnostusta ja keskustelua koko Euroopassa. Suomeen matkustavat eri maiden asiantuntijat ja kouluviranomaiset tutustumaan PISA-menestyksen syihin. Tämä pro gradu -tutkielma pyrkii etsimään vastauksia siihen, mikä on suomalaisnuorten osaamisen ja Suomen PISA-menestyksen taustalla.

Jotta voisimme ymmärtää nykytilanetta, meidän on tiedettävä jotakin siitä, mitkä historialliset tekijät muokkasivat sen juuri tällaiseksi. Tässä pro gradu -tutkielmassa esitellään Suomen kansanopetuksen kehitystä keskiajasta nykyaikaan. Suomi oli köyhä maatalousmaa, joka on muuttunut jälkiteolliseksi kulutusyhteiskunnaksi ja korkeatasoiseksi sivistisyhteiskunnaksi hyvin nopeasti, ja juuri koulutuksella oli keskeinen vaikutus Suomen kohoamiseen yhdeksi maailman korkeimman elintason maista.

Voidaan sanoa, että Suomen kansanopetuksen historia on tarina epätasa-arvon poistamisesta. Tämä pitkä prosessi johti siihen, että 1970-luvun alussa luovuttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä ja rakennettiin uusi koulu sen perusajatuksen varaan, että koulutus on kaikkien lasten ja nuorten perusoikeus ja että niin yksilö kuin yhteiskuntakin hyötyy siitä, että kaikilla on tasa-arvoinen mahdollisuus sivistää itseään. Nykyään suomalainen koulutusjärjestelmä tarjoaa tasavertaiset koulutusmahdollisuudet kaikille riippumatta asuinpaikasta, sukupuolesta, taloudellisesta tilanteesta tai kieli- ja kulttuuritaustasta.

Keskeinen asema nykyajan koulujärjestelmässä on peruskoululla, joka antaa perusopetusta koko ikäluokalle ja on yhtenäinen, yhdeksänvuotinen kokonaisuus, jossa jokaiselle lapselle taataan mahdollisuus hyödyntää oma potentiaalinsa. Mutta yhtenäinen peruskoulu on vain yksi monesta Suomen PISA-menestyksen taustalla olevista syistä.

Luonnollisesti herää kysymys, voitaisiinko Tšekissä ottaa esimerkkiä suomalaisesta mallista. Mutta asia ei ole niin yksinkertainen. Vaikka Suomen koulutusjärjestelmä olisi kopioimisen arvoinen, sen toteuttaminen ei ole käytännössä mahdollista. Koulutus aina kiinnittyy myös ympäröivään kulttuuriin, ja suomalaisten hyvillä tuloksilla on pitkät perinteet. Meidän pitää aloittaa ihan alusta ja ennen kaikkea „kopioida“ korkea arvostus, jota suomalainen yhteiskunta tuntee koulutusta sekä opettajan työtä kohtaan, mikä perustuu siihen ajatukseen, että maan tärkeintä pääomaa ovat hyvin koulutetut kansalaiset.

Asiasanat: Suomen koulutusjärjestelmä, kansanopetus, PISA-tutkimus, koulutuksen kehitys ja historia, epätasa-arvo, peruskoulu

SUMMARY

Finland became the „PISA-miracle“ approximately 10 years ago. Different experts on education come to Finland to find out what stands behind this extraordinary success which attracted attention and sparked debate all over Europe, and that is also the main aim of this thesis.

For understanding current situation we need to learn about a great impact of historical factors. In this thesis I therefore present the development of national educational system from the Middle ages until today. Finland used to be a poor agricultural country which developed very quickly into post-industrial consumer society and high-level knowledge society. It is the educational system, to which is the main impact on such process attributed.

We can say that the history of Finnish national educational system is a story of removal of inequalities. This long process has its roots in eliminating of old parallel educational system and building the ‚new school‘ which is based on the idea that the education belongs to basic rights of all children and young people. The main objective of Finnish education policy is to offer all citizens equal opportunities to receive education, regardless of age, domicile, financial situation, sex or mother tongue. Education is considered to be one of the fundamental rights of all citizens.

The comprehensive primary school which provides basic education for whole age group has a central position in current school system. But still it is only one of many sources of PISA-success. It is necessary to take into consideration also the cultural aspects, which include high estimation of education as a cultural capital as well as the work of teachers.

Keywords: comprehensive education system, PISA, inequalities in education, Finnish comprehensive school, history and development of primary education in Finland

OBSAH

<i>Yhteenveto</i>	2
<i>Summary</i>	3
<i>Obsah</i>	4
<i>Úvod</i>	6
<i>Hlavní fáze historického vývoje finského školství</i>	8
I. Období švédské nadvlády (asi 1150-1809)	8
1. Finský středověk, katolické období (asi 1150 – 1523).....	8
1.1 Společensko-historické pozadí.....	8
1.2 Vzdělávání ve středověku.....	9
1.3 Národní vzdělávání.....	12
2. Období reformace (16. století).....	14
2.1 Společensko-historické pozadí.....	14
2.2 Vzdělávání.....	15
2.3 Konec období reformace.....	17
3. 17. století.....	17
3.1 Společensko-historické pozadí.....	17
3.2 Vzdělávání.....	18
3.2.1 Školy - státní.....	20
3.2.2 Vzdělávání prostého lidu v rukou církve.....	21
4. 18. století.....	28
4.1 Společensko-historické pozadí.....	28
4.2 Vzdělávání.....	29
4.2.1 Vzdělávání na univerzitě.....	29
4.2.2 Vzdělávání prostého lidu.....	30
4.2.3 Vzdělávání na konci období švédské nadvlády.....	33
4.3 Konec švédské nadvlády.....	35
II. Období pod ruskou nadvládou 1809 -1917	37
1. 19. století.....	37
1.1 Společensko-historické pozadí.....	37
1.2 Vzdělávání.....	37
1.2.1 Zrození institutu národního školství.....	42
1.2.2 Vzdělávání učitelů – 1. učitelský seminář ve Finsku.....	43
1.2.3 Výnos o národní škole (<i>kansakouluasetus</i>) z roku 1866.....	43
1.2.4 Cesta k „ <i>piirijakoasetus</i> “.....	46
1.2.5 Vznik soukromých víceletých gymnázií.....	49
2. První desetiletí 20. století.....	50
2.1 Společensko-historické pozadí.....	50
2.2 Vzdělávání na konci období autonomie.....	52
2.3 Stav vzdělávání na konci ruské nadvlády.....	53
III. Období nezávislosti (1917 – dnešek)	54
1. První léta samostatného státu.....	54
1.1 Společensko-historické pozadí.....	54
1.2 Vzdělávání.....	54

1.2.1	Zákon o povinném vzdělávání z roku 1921.....	55
2.	20. a 30. léta	58
3.	Válečná léta 1939 – 45	59
3.1	Zimní válka (<i>talvisota</i>) 30. 11. 1939 – 13. 3. 1940	59
3.2	Meziválečné období.....	60
3.3	Pokračovací válka (<i>jatkosota</i>) 25. 6. 1941 – 19. 9. 1944.....	60
3.4	Laponská válka (<i>Lapin sota</i>) 27. 9. 1944 - 27. 4. 1945	63
4.	Poválečná léta.....	63
4.1	Společensko-historické pozadí	63
4.2	Školství těsně po válce – potřeba reformy.....	64
5.	50. léta	67
5.1	Společensko-historické pozadí	67
5.2	Školství v 50. letech	67
5.2.1	Nový školský zákon z roku 1958	67
6.	60. léta	69
6.1	Společensko-historické pozadí	69
6.2	Školství v 60. letech	69
6.2.1	Jak vypadal vzdělávací systém ve Finsku před vznikem jednotné školy	72
6.2.2	Cesta k základní škole (<i>peruskoulu</i>) a jednotnému vzdělávacímu systému	72
7.	70. léta – Praktické uskutečnění reformy	76
7.1	Společensko-historické pozadí	76
7.2	Školství - Přejít k základní škole (<i>peruskoulu</i>) 1972-1977	76
7.2.1	Potřeba reformování reformy – problém tzv. <i>tasokurssit</i>	77
8.	80. léta – Konečně jednotná škola.....	78
8.1	Společensko-historické pozadí	78
8.2	Školství.....	78
9.	90. léta - hospodářská krize, opětovný vzestup a individualismus.....	79
9.1	Společensko-historické pozadí	79
9.2	Školství.....	80
9.2.1	Zákon o základním vzdělávání z roku 1998.....	80
10.	21. století (2000-2010)	82
10.1	Společensko-historické pozadí.....	82
10.2	Školství.....	84
10.3	Současný vzdělávací systém.....	87
10.3.1	Preprimární výchova a vzdělávání (<i>varhaiskasvatus ja esiopetus</i>) - nepovinné ...	87
10.3.2	Primární vzdělávání (<i>perusopetus</i>) – povinné	88
10.4	PISA – Finsko se stalo vzorem.....	92
	Závěr	96
	Zdroje a Literatura	99
	Přílohy.....	102

ÚVOD

Svět se začal zajímat o finský vzdělávací systém na začátku 21. století po té, co byly zveřejněny výsledky prestižního mezinárodního srovnávacího výzkumu výsledků vzdělávání tzv. PISA, ve kterém finští patnáctiletí žáci dosáhli (a nadále opakovaně dosahují) vynikajících výsledků. Pro Finy samotné byl tento úspěch překvapením a byli zaskočeni nebyvalým zájmem zahraniční odborné veřejnosti, ale i médií. Pro Finsko to znamenalo mimo jiné potvrzení toho, že jeho dlouhodobá snaha o neustálé zlepšování kvality vzdělávání, jež se stala celonárodní prioritou, přináší konkrétní výsledky, které nejenže snesou mezinárodní srovnání, ale dokonce z Finska učinily vzor pro ostatní.

Od té doby Finsko zažívá nájezdy odborníků¹, kteří se snaží poodhalit tajemství finského úspěchu. Zahraniční návštěvy se povětšinou soustředí pouze na analýzu současného stavu finského vzdělávacího systému a hledají v něm inspiraci a konkrétní vzory, které by se daly přenést a aplikovat i na školství v jejich zemi.

Můj zájem o finské školství se však začal ještě před zveřejněním prvních výsledků výzkumu PISA. Od roku 1999 jsem studovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací anglický jazyk na pražské Karlově univerzitě a na podzim roku 2001 jsem odjela na univerzitu do finského Joensuu, kde jsem v rámci programu Socrates strávila jeden semestr studiem pedagogiky a zároveň jsem se zblízka seznámila se specifiky finské společnosti a kultury. Během studijního pobytu jsem absolvovala i mnoho hodin observací v několika místních základních školách, ke kterým patřily i inspirativní diskuze s učiteli. Zpět do Česka jsem odjížděla nadšená a odhodlaná nabyté vědomosti a zkušenosti přenést do vlastní učitelské praxe v českém prostředí. Zároveň mi bylo od začátku jasné, že to bude velmi složité, neboť finská škola v sobě zrcadlí finskou národní kulturu (a naopak), která se od té české v mnoha ohledech liší, a není proto možné finský model nebo jeho jednotlivé části jednoduše okopírovat či převést do českých podmínek. Zájem o finské školství a finskou kulturu mě přivedl ke studiu finského jazyka na FF UK v Praze (od roku 2002) a v roce 2005 jsem odjela do severofinského Rovaniemi, kde jsem měla jako asistent při výuce cizích jazyků na dvou místních základních školách možnost stát se na půl roku součástí systému a poznat finské školství zevnitř. Tato stáž jen potvrdila můj dosavadní názor, že tajemství úspěchu finského vzdělávání je ukryto v mnoha propojených aspektech, které se vzájemně ovlivňují a doplňují, a současný stav je výsledkem dlouhodobého vývoje nejen finské školské politiky, ale i finské společnosti vůbec.

To ve mně probudilo zájem o to pochopit, jak k současnému stavu Finsko dospělo. Je všeobecně ověřenou zkušeností, že chceme-li opravdu a do hloubky porozumět současné situaci, neobejdeme se bez znalosti historického vývoje a objasnění vzájemných souvislostí. Začala jsem se

¹ Nejedná se pouze o experty na vzdělávání, ale také o ekonomy a socioekonomy, neboť vysoká vzdělanost má přímý vliv na konkurenceschopnost země a tím i na její celkovou prosperitu.

proto cíleně zajímat o dějiny finského školství a nashromážděné poznatky skládala v jeden celek. Výsledkem této mé snahy je pak tato diplomová práce.

Existuje mnoho zahraničních analýz stávajícího finského vzdělávacího systému, včetně sociologických a ekonomických hledisek, žádná se však hlouběji nezaobírá myšlenkou, co předcházelo jeho vybudování. (Pouze v jednom článku se objevila řečnická otázka „Jak dlouho budovalo Finsko tento systém?“, ve které jako by se skrývala podotázka „Za jak dlouho se dostaneme na stejnou vzdělanostní úroveň jako Finové, když jejich školství okopírujeme?“) Při popisu vývoje školské politiky je většinou nejzažším zmiňovaným bodem rok 1970, kdy ve Finsku započala zatím poslední velká školská reforma, při níž celá země přešla na jednotný systém základního školství, které je dnes jeho nejcharakterističtější vnějším znakem.

Co se týče finských zdrojů, používám ve své práci jak primární, tak sekundární literaturu, která pojednává o historii i současnosti finského školství. Zajímavým zdrojem informací je i krásná literatura, ze které uvádím několik ukávek v příloze.

Cílem této diplomové práce je přispět k porozumění finskému vzdělávacímu systému na základě popisu vzájemných souvislostí mezi velkými dějinnými událostmi, cílenými kroky učiněnými v oblasti vzdělávání národa a kulturním vývojem finské společnosti.

Kromě komplexního představení finského školství na pozadí společensko-historického vývoje od počátku do současnosti se v závěru práce věnuji podrobnějšímu popisu současné situace a pravděpodobným faktorům stojícím za finským úspěchem nejen v mezinárodním výzkumu PISA, ale i na globálním trhu.

Z důvodu omezeného rozsahu této práce a zároveň i mé kvalifikace se záměrně omezují na popis vývoje pouze základního stupně vzdělávání, jenž se týkal (a týká) drtivě většiny finského národa. O vyšších stupních vzdělávání se pak zmiňuji, jen pokud v sobě nesou relevantní informace mající rozhodující vliv, i když třeba jen nepřímý, na základní národní vzdělávání. Větší pozornost by si zajisté zasloužilo i bližší představení vývoje vzdělávání učitelů, kteří mají zásadní zásluhu na vynikajících výsledcích finského školství, pro nedostatek prostoru však uvádím pouze základní informace.

Tato práce není prací srovnávací. Pokud uvádím informace o českém školství nebo vzdělávacím systému jiné země, pak jen tehdy, pokud to napomůže lepšímu pochopení a objasnění stavu finského školství v daný moment vývoje v mezinárodních souvislostech.

Jelikož tato práce pokrývá téměř 900 let, během nichž vznikaly různé formy vzdělávání národa a typy škol, které nemají přesný ekvivalent v české terminologii, uvádím původní název kurzívou v závorce. V těch případech, kdy by mohl být český překlad zavádějící, upozorňuji na tuto skutečnost v poznámce pod čarou.

HLAVNÍ FÁZE HISTORICKÉHO VÝVOJE FINSKÉHO ŠKOLSTVÍ

I. Období švédské nadvlády (asi 1150-1809)

1. Finský středověk, katolické období (asi 1150 – 1523)

1.1 Společensko-historické pozadí

Tradičně se za počátek obrácení Finů na křesťanskou víru a za počátek podrobení Finska švédské nadvládě pokládá tzv. první severská křížová výprava. Kolem roku 1150² připlulo švédské loďstvo vedené samotným švédským králem Erikem, k jihozápadnímu pobřeží Finska³. Švédové, ačkoliv nebyli tehdy o mnoho větším národem, lehce porazili Finy a připojili ke Švédskému království jižní a západní území Finska. Byl zde přijat švédský společenský a právní systém a Finsko se tak stalo součástí západního kulturního okruhu. Nové státní zřízení, které s sebou přinesla švédská nadvláda, způsobilo značné změny ve finské společnosti. Ve Finsku se během středověku zrodila stavovská společnost⁴.

Finští sedláci si uchovali svou osobní svobodu a směli si své místní záležitosti nadále organizovat velmi nezávisle. Ačkoliv se Finové nestali nevolníky Švédské koruny, byli přinuceni stavět kostely a platit daně, což pro ně představovalo nemalou, dříve nepoznanou zátěž⁵.

Na počátku středověku (ve 12. století) v celém Finsku žilo jen asi 50 000 – 85 000 obyvatel (viz mapa 1 v příloze). Počet obyvatel však rychle narůstal a ke konci středověku obývalo území Finska již více než 250 000 lidí⁶. Největší část země zabírala neobydlená pustina, kam se lidé vydávali lovit a rybařit. V těchto dobách bylo mnohem snadnější cestovat přes moře nebo podél finského pobřeží než napříč vnitrozemím. Téměř veškeré obyvatelstvo Finska žilo na venkově a živilo se zemědělstvím⁷. Pouze lidé ve městech provozovali obchod nebo se živili řemeslem. Ve Finsku bylo ve středověku šest měst a všechna ležela na pobřeží⁸ (viz mapa 2 v příloze). Podíl městského obyvatelstva ve společnosti byl malý, ale kulturní význam měst byl značný⁹. Všechna středověká

² Dnes nejčastěji uváděn rok 1155 (Huttunen 1970, 18; Jutikkala 2006, 26).

³ Spolu se švédskými královskými jednotkami vstoupil na finskou pevninu v oblasti *Varsinais-Suomi* (Vlastního Finska) i biskup anglického původu Henrik, jehož úkolem bylo obrátit pohanské Finsko na římskokatolickou víru. Kromě náboženských důvodů měla tato křížová výprava i světský cíl - dostat Finsko, známé tehdy bohatstvím kožešinové zvěře, do sféry vlivu Švédské koruny (Jutikkala 2006, 24-28; Huttunen 1970, 18).

⁴ Jutikkala 2006, 40

⁵ Protože ale finský sedlák nebyl tak pevně spoután s půdou, ani s nějakým konkrétním místem jako rolníci ve střední Evropě, mohl se stáhnout do nedotčené pustiny, kam na něj výběrčí daní ani nový švédský řád nedosáhli. (Jutikkala 2006, 27, 39 a 44; Huttunen 1970, 18).

⁶ http://www.nifin.helsinki.fi/bibbi/mer_om_boken.php?id=2563&lang=fi

⁷ Vypalováním mladých lesů získávali novou zemědělskou půdu (tzv. *kaskiviljely*) a zároveň tak osidlovali nové části finské pustiny.

⁸ Ve Finsku bylo ve středověku 6 měst: Turku, Vyborg (Viipuri), Porvoo, Naantali, Rauma a Ulvila. Všechna se nacházela na jižním nebo jihozápadním pobřeží Finska. Ve 13. století bylo ve Finsku pouze jedno město (Turku), ve 14. století byla již čtyři (Turku, Vyborg, Ulvila, Porvoo) a v 15. století jich bylo šest (Turku, Viipuri, Porvoo, Naantali, Rauma a Ulvila) (<http://www.katajala.net/keskiaika/suomi/kaupungit.html>).

⁹ Jutikkala 2006, 65

města byla malá. Největším z nich bylo Turku, ve kterém na konci středověku žilo 2500 obyvatel, což představovalo asi jednu setinu celkového počtu obyvatel Finska¹⁰.

1.2 Vzdělávání ve středověku

Veškeré vzdělávání měla ve středověku v rukou katolická církev, což poznamenávalo jeho obsah i formu. V tomto období existovaly velké rozdíly mezi společenskými vrstvami. Je proto nutné rozlišovat „vzdělávání“ prostého lidu, které probíhalo pouze ústní formou doma nebo v kostele, a vzdělávání institucionální/školní, ke kterému měli přístup jen někteří příslušníci stavů.

V roce 1215 se v Římě konal IV. lateránský koncil, který stanovil povinnost vzdělávat duchovní katolické církve. Toto nařízení, které vzniklo z praktické potřeby vzdělání kněží, kleriků a duchovního dorostu, mělo posléze zásadní vliv na rozvoj vzdělávání v celé Evropě. Týkalo se i tehdy katolického Finska, a tak byla v roce 1276 v Turku mnichy z řádu dominikánů založena **katedrální škola**¹¹ ve Finsku. Úkolem této první školy na finském území bylo vzdělávat kněží, ale i ostatní úředníky¹².

Turkuská katedrální škola byla ve Finsku ve středověku nejdůležitější školou. V té době byla jazykem vzdělanců i katolické liturgie latina a ducha školy určovala společná metoda středověké učenosti - scholastika. Hlavním úkolem katedrální školy bylo připravovat nové kněží a to především z finských chlapců, neboť kromě latinského jazyka byla nezbytným předpokladem pro vykonávání práce faráře také znalost jazyka místního lidu (např. při udílení svátosti křtu a při mnoha jiných dalších církevních úkonech). Turkuská katedrální škola měla dobrou pověst i úroveň. Tento fakt dokládá i to, že na ní studovali vedle Finů také mladí Němci a Švédové¹³.

O konkrétním obsahu výuky na katedrální škole toho není příliš známo, ale pravděpodobně zde pořádané kurzy odpovídaly výuce poskytované i na jiných školách. Na středověkých školách se učilo trivium (gramatika, rétorika, dialektika) a vedle toho ještě základy astronomie a aritmetiky a církevní zpěv¹⁴. Nejprve museli žáci dosáhnout určité úrovně znalosti latinského jazyka a dále bylo hodně prostoru věnováno hudbě, neboť neoddelitelnou součástí mše svaté byly zpívané části. Také se zde vyučovala znalost kalendáře a základy počítání a měření času¹⁵. Nad katedrální školou bděla místní kapitula a práci v ní řídil školní mistr (*scolasticus* nebo též *koulumestari*), který byl později nazýván také rektorem (*rehtori*)¹⁶. Při výuce mu pomáhali mladí kněží a také pokročilí studenti, kterým se říkalo

¹⁰ Huttunen 1970, 37

¹¹ Turkuská katedrální škola (*Turun katedraaliskoulu* nebo též *Tuomiokirkkokoulu*) byla první školou ve Finsku (<http://www.tkukoulu.fi/tuimalasi/vanhat/turka/>).

¹² Majuri 2003

¹³ Jedním z důkazů dobrého fungování katedrální školy je to, že již roku 1291 usedl do čela turkuské diecéze první Fin jménem Martti z Ruskon Märttelä (<http://materiaalit.internetix.fi>).

¹⁴ Živý obraz o poměrech a každodenním životě na turkuské katedrální škole podává Mika Waltari ve svém románu „Krvavá lázeň“ (*Mikael Karvajalka* 1940); (viz ukázka 1 v příloze).

¹⁵ Není známo, že by na turkuské katedrální škole probíhala výuka náboženství v rámci zvláštního předmětu, i když je nepochybné, že se zde žáci podrobně seznamovali s biblickými texty.

¹⁶ Po středověkém *koulumestari* se požadovala rozsáhlá učenost. V 15. století byl *koulumestari* osvobozen od duchovních úkolů, a tak se mohl plně věnovat školní práci. Tehdy se také začal nazývat rektorem (*rehtori*) (Majuri 2003).

teinit. Na konci středověku s nástupem renesance, která se však Finska jen lehce dotkla, začala scholastika ustupovat humanismu¹⁷.

Na katedrální školu se mohly dostat jen děti bohatých sedláků a měšťanů. Pro ty bylo otázkou cti a prestiže poslat své potomky studovat. Nový student byl přijat, pouze pokud za něj někdo církvi poskytl finanční dar. Šance na přijetí se zvyšovala se stoupající hodnotou daru. Tím církev zároveň podporovala konkurenci mezi uchazeči o studium a hodnota poskytovaných darů se neustále zvyšovala¹⁸.

Prostého lidu se studium na katedrální škole netýkalo. O její existenci se venkované dozvídali díky tzv. žebřavým cestám, nazývaných též studentské pochůzky (*teinimatka, tenikulku*), které studenti (*teinit*) z chudších poměrů museli vykonávat v období školních prázdnin, aby si obstarali prostředky na financování svého studia. Studenti jezdili z farnosti do farnosti a bavili různými vystoupeními (například zpěvem) zdejší obyvatele. Ti jim za odměnu dávali almužnu (*almu*)¹⁹, ze kterých studenti pak platili svá studia. Studenti putující po širokých územích Finska byli také bohatým zdrojem aktuálních informací²⁰. Chudé studenty podporovala též koruna a do jisté míry i sama církev. Praxe studentského objíždění farností přežila až do 19. století²¹. *Teinit* také využívali období trhů v Turku, kde si zpěvem a představením scén s náboženskou tematikou vydělávali na školné²².

Turkuská katedrální škola poskytovala ve středověku nejvyšší možné dosažitelné vzdělání na území tehdejšího Finska. Jinde v Evropě se již během středověku z katedrálních škol vyvinuly středověké univerzity²³. Finsko si však na svou první univerzitu muselo ještě nějaký čas počkat, zdejší studenti proto museli absolvovat svá univerzitní studia v zahraničí²⁴. Po svém návratu pak mnozí z nich byli jmenováni na ústřední pozice v církvi nebo ve státní správě²⁵. Část pak působila na turkuské katedrální škole jako učitelé²⁶. Později byla při katedrální škole zřizována i samostatná oddělení pro laiky, kde se vzdělávaly především děti bohatých měšťanů²⁷.

¹⁷ Ve Vyborgu školní mistr Klement (*Klementti*) na konci 15. století přednášel chlapcům Vergilia a Terentia (<http://materiaalit.internetix.fi>).

¹⁸ Narinkka 2002

¹⁹ Darování almužny bylo považováno za bohubíý čin, který člověku pomáhal dosáhnout spasení (Myryläinen 1998, 9).

²⁰ Některé informace byly zcela zásadního charakteru, jako například později během sedláckých rebelií v letech 1596-1597, tzv. válka palic (*nuijasota*), se zprávy o událostech v Rautalampi díky studentům rychle dostaly do Pieksämäki a dále do Mikkeli k velení pevnosti, což mělo významný vliv na průběh bojů (Myryläinen 1998, 9).

²¹ Myryläinen 1998, 9; Huttunen 1970, 46

²² <http://materiaalit.internetix.fi>

²³ Seppälä 2002 In: Narinkka 2002

²⁴ Mnoho tehdejších biskupů studovalo v mládí v Paříži. Celkem bylo nalezeno 140 finských jmen na 12 evropských univerzitách. Z turkuského biskupství studovalo v zahraničí více mladých studentů než z jakéhokoliv druhého biskupství Švédského království (Huttunen 1970, 47).

²⁵ Jelikož církev požadovala od kněží znalost jazyka lidu, odmítala do svých služeb v turkuské diecézi přijímat cizince. Všichni středověcí biskupové od roku 1370 byli narozeni ve Finsku a téměř všichni byli příslušníky místních šlechtických rodů (Jutikkala 2006, 63).

²⁶ Nejslavnějším učitelem působícím na této škole byl v 15. století Mikael Agricola (viz dále).

²⁷ Kuikka 1992, 10 -11; Peltonen 2002, 31; Majuri 2003; Jutikkala 2006, 63

Školní vzdělávání ve středověku poskytovaly vedle katedrální školy také kláštery. **Klášterní školy** (*luostarikoulu*) byly zřízeny při všech klášterech v zemi, a to ve čtyřech městech Turku, Vyborgu, Naantali a v Raumě²⁸ (viz mapa 3 v příloze).

Obyvatelé klášterů se věnovali drobnému obdělávání půdy a ručním pracím. Kláštery byly svěbytnými centry s mnohostrannými aktivitami a měli poměrně značný vliv na okolí v daném místě svého působení²⁹.

První římskokatolický klášter založený na území Finska, byl klášter dominikánů v Turku (zal. roku 1249). Dominikáni na sebe vzali úkol bránit katolickou víru proti kacířství. Bylo povinností každého mnicha, aby se snažil nashromáždit co nejvíce vědomostí a osvojit si co nejvíce dovedností a klášterní školy poskytovaly pro rozvoj mnichů ty nejlepší možné podmínky³⁰.

Katedrální školy přijímaly ke studiu všechny chlapce, kteří byli dostatečně majetní a mohli zaplatit školné. Klášterní školy oproti tomu příchozím z venku povětšinou otevřeny nebyly³¹.

V klášterních školách se vzdělávali především novicové. Panovala zde přísná disciplína. Výuku v nich vedl specializovaný lektor. Obsah výuky se zde příliš nelišil od toho, co se vyučovalo na katedrální škole. Důraz byl však více kladen na teologická studia a zkoumání církevního učení a velká pozornost byla věnována umění kázat³². Význam klášterních škol na vzdělávání širších vrstev obyvatelstva významně oslabovalo jejich úzké zaměření na vzdělávání mnichů, pročež jejich vliv na církev a ostatní společnost byl jen nepřímý.

Ve středověku za vzdělání venkovského obyvatelstva do značné míry zodpovídaly kláštery³³. Neznamenalo to však, že by se prostého lidu přímo týkala výuka v klášterních školách. Z hlediska národního vzdělávání v klášterech pouze probíhala příprava mnichů na kázání lidu v jeho mateřštině. V těchto dobách zůstávalo i elementární vzdělání nadále pro drtivou většinu finského obyvatelstva nedosažitelné³⁴.

²⁸ První klášter v zemi byl založen v Turku roku 1249 řádem dominikánů. V Turku byl později založen i františkánský kostel. Ve Vyborgu se rovněž nacházel františkánský i dominikánský klášter a ve městě Rauma působil řád františkánů. Jednotlivé řády zde školily vlastní novice a mnichy. V Naantali byl ženský klášter birgitynek (zal. 1438) pro jeptišky (*nunnaluostari*), který jako první poskytoval vzdělání také dívkám (http://www.edu.vaasa.fi/Roomaprojekti2003/opiskelu_keskiajalla.htm).

V Karélii, kde působila ortodoxní církev, byl nejvýznamnější klášter Valamo luostari, který byl založen na počátku 14. století. Dalšími kláštery byly Konevitsan luostari (zal. koncem 14. století) a na severu Petsamon luostari (zal. ve 20. letech 16. století) (www.02.oph.fi/etalukio/historia/autonomia/pyhimyksia.html).

Na Ålandských ostrovech byl ve středověku františkánský klášter v Kõkar (<http://www.opinto.net/web/parser.phpmnoiép?sec=kultper&sub=luosta&page=luosta-003>).

²⁹ Kuikka 1992, 11-12; Peltonen 2002, 31

³⁰ http://www.edu.vaasa.fi/Roomaprojekti2003/opiskelu_keskiajalla.htm

³¹ http://yliopistolehti.helsinki.fi/2000_17/lyhyet.html

³² Určeno žebravým mnichům (*kerjäläismunkit*), viz dále

³³ Kuikka 1992, 11-12; Peltonen 2002, 31

³⁴ Kuikka 1992, 13-16

Klášterní školy existovaly ve Finsku pouze po dobu katolického období dějin. S nástupem reformace došlo k rušení katolických klášterů a spolu s nimi i klášterních škol. Jako poslední byl roku 1591 uzavřen ženský klášter v Naantali³⁵.

Postupem času byly zakládány školy také v dalších městech³⁶. **Měšťánské školy** (*kaupunkikoulut* nebo též *porvariskoulut*) kladly důraz na všeobecné vzdělání a poskytovaly také základní vzdělání v obchodní oblasti. Výuka probíhala ve švédském jazyce³⁷.

Také do tohoto typu školy měl možnost chodit jen nepatrný zlomek Finů. Naprostá většina finského obyvatelstva tehdy žila na venkově a měšťánské školy se nacházely pouze ve městech na pobřeží a byly určeny pro děti z bohatých obchodnických rodin³⁸.

1.3 Národní vzdělávání

Vzdělávání a výchova prostého lidu tradičně probíhaly v rámci přirozeného života široké rodiny. Rodiče a prarodiče učili své děti sami doma, kde jim předávali pracovní dovednosti, životní zkušenosti a moudra³⁹. Tato „výuka“ probíhala v mateřském jazyce – finsky nebo švédsky⁴⁰. Finský národ byl v té době negramotný a veškeré „vzdělávání“ se odehrávalo čistě ústním podáním.

Připojením k Švédskému království se Finsko dostalo zároveň i pod vliv římskokatolické církve, která se ujala i výchovy prostého lidu. Úkolem církve bylo tehdy spíše přimět národy k poslušnosti, než že by se snažila o probuzení a upevnění křesťanské víry u jednotlivých členů. Z tohoto důvodu i ve Finsku mělo šíření víry spíše formální podobu, než že by církev projevovala opravdový zájem a uvědomělou péči o duchovní život farníků⁴¹.

I ti největší zatvrzelci se museli podřídit církevní disciplíně a byli přinuceni začít se chovat podle katolického církevního pořádku. Zdi a stropy kostelů byly tehdy bohatě zdobeny malbami s biblickými výjevy a zastávali tak funkci obrovských obrázkových učebnic, ze kterých se prostý lid učil o příbězích svatých a zároveň dostával mravní ponaučení a varování. Pod okázale zdobenými klenbami naslouchali lidé, kteří sem přišli ze svých prostinkých dřevěných domků, převážně v latinském jazyce vedeným bohoslužbám. Kromě těchto dlouhých latinských promluv (*sermones ad clerum*), které měly za úkol nevzdělaný finský lid pouze oslnit, neboť obsahu rozumělo pouze

³⁵ www.02.oph.fi/etalukio/historia/autonomia/pyhimyksia.html

³⁶ Kromě Turku vznikly první měšťánské školy ve Vyborgu, Porvoon a Raumě (Myyryläinen 1998).

³⁷ Kuikka 1992, 11

³⁸ Že tyto tři výše zmíněné středověké typy škol neměly téměř žádný vliv na vzdělání drtivé většiny finského národa, dokazuje i to, že se jimi Hyötyniemi (1942) ve své práci „*Kansanopetusta ennen kansakoulua*“ („Národní vzdělávání před vznikem národní školy“) vůbec nezaobírá, až na jednu jedinou zmínku, že v klášterech probíhala příprava mnichů ke kázání lidu v jeho národním jazyce.

³⁹ Antikainen, Rinne, Koski 2000, 41; Kuikka 1992, 10

⁴⁰ „Následkem švédské raněstředověké kolonizační politiky ve Finsku vznikla, kromě staršího švédského osídlení Åland, švédská zóna, která se v pásu nepřesahujícím 30 kilometrů od pobřeží táhla podél pobřeží Uusimaa, Varsinais-Suomi a Pohjanmaa a na přilehlých ostrovech.“ (Jutikkala 2006, 36) [...] Jazyková hranice, která takto v raném středověku vznikala, zůstala na většině míst až do nedávné minulosti téměř beze změn. Pouze osamělé ostrůvky obyvatelstva zapomenuté mezi obyvatelstvem druhého jazyka převzaly jazyk většiny (tamtéž).

⁴¹ Hyötyniemi 1942, 11

přítomné duchovenstvo, se časem začaly při bohoslužbách objevovat také krátká výchovná a vzdělávací kázání určená přímo lidu, která byla pronášena v národním jazyce (*sermones ad populum*)⁴².

Kázání a vzdělávací promluvy měly tehdy čistě náboženský obsah a jejich úkolem bylo seznámit pohanský národ s křesťanským učením⁴³. Nejvýznamnější roli při plnění tohoto úkolu plnili tzv. žebraví mniši (*kerjäläismunkit*)⁴⁴, zejména z řádu dominikánů, kteří putovali zemí a kázali a předávali křesťanské učení lidu v jejich mateřském jazyce⁴⁵. Mniši se prostému lidu snažili přibližovat boží pravdy a předávat mravní ponaučení tzv. scholastickým způsobem kázání, při kterém se každá jednotlivá věta a každé jednotlivé slovo vyjadřovalo symbolickým obrazem. V praxi to mělo za následek, že se jejich kázání stávala příliš učenými a nudnými, a tak i dobře míněné myšlenky nakonec zapadly v přílišném množství slov. Časem začali po vzoru žebravých mnichů stále častěji do svých bohoslužeb zahrnovat krátká kázání v národním jazyce i okresní kněží (*pitäjänpapii*). Kvalitou se kázání žebravých mnichů a okresních kněží příliš nelišila. Obojí jevila značné nedostatky a místo toho, aby docházelo k výchově a vzdělávání národa ke křesťanství, v konečném důsledku jen přibarvili stávající pohanskou víru a lidovou slovesnost⁴⁶.

Během středověku mělo předávání křesťanského učení finskému lidu představiteli katolické církve velmi neucelenou a nejasnou podobu. Nejblíže k vlastnímu národnímu vzdělávání byl požadavek, aby rodiče nebo kmotři měli za povinnost naučit děti ve věku 7 - 15 let modlitbu Otčenáš (*Isämeidän rukous*), Zdrávas Maria (*Ave Maria*) a apoštolské vyznání víry (*apostolinen uskontunnustus*). Avšak i tento požadavek, který se nedařilo naplňovat ani ve Švédsku, zůstal ve Finsku po staletí téměř bez odezvy⁴⁷.

Až v roce 1441 byl učiněn první krok (i když poněkud nesmělý), který znamenal počátek národního vzdělávání. V Söderköpingu na církevním sněmu bylo toho roku ustanoveno, že výše zmíněné modlitby mají být přeloženy a zapsány do národního jazyka, aby je farář četl pokaždé stejně, a tak se je mohl lid lépe naučit⁴⁸. Faráři je měli předčítat lidu o nedělích a svátečních dnech. Jelikož se

⁴² Hyötyniemi 1942, 13

⁴³ V žádném případě se nejednalo o předávání nějakých vyšších forem vzdělání, jako jsou dovednosti čtení a psaní.

⁴⁴ Středověcí žebraví mniši – černí bratři (*mustat veljet*) čili domikáni a šedí bratři (*harmaat veljet*) čili františkáni podnikali ve Finsku kazatelské cesty již ve 30. letech 13. století (<http://www.compuline.fi/ComDocs/Suomi/uushlp/html/fin-44q1.htm>).

⁴⁵ Za tímto účelem byla v klášterech pro mnichy pořádána cvičení v kázání v národním jazyce místního lidu (Hyötyniemi 1942, 13).

⁴⁶ Mniši si toho byli vědomi a proto, aby učinili svá kázání přitažlivějšími a zábavnějšími, začali své promluvy prokládat smyšlenými zábavnými historkami a legendami o svatých, na kterých snáze ukazovali vítězení dobra a potrestání zla. Tyto pochybné příběhy, které byly vším jiným možným, než jen dobrým a opravdovým základem křesťanské víry, dokázali lehce poplést hlavy nevzdělanému národu a probouzeli v něm nejrůznější fantazijní představy, které se pak odrazily v národních pohádkách a lidové slovesnosti (Hyötyniemi 1942, 14-15). (srov. Křesťanská vrstva ve finském národním eposu Kalevala.)

⁴⁷ Hyötyniemi 1942, 15

⁴⁸ Hyötyniemi 1942, 15-16

tohoto sněmu účastnil i biskup Maunu (Magnus) II. Tavast (1412 – 50), tehdy vedoucí představitel Finska, bylo zřejmé, že toto nařízení zavedl i v zemi své působnosti⁴⁹.

Toto obnovené Söderköpingské nařízení bylo přijato až na samém konci středověku a zůstalo tak jediným krokem realizovaným ve jménu národního vzdělávání Finů. Z tohoto je zřejmé, že toho katolická církev pro vzdělání prostého finského lidu příliš neučinila. Nejvýrazněji se působení katolické církve odrazilo v obohacení lidové slovesnosti.

2. Období reformace (16. století)

2.1 Společensko-historické pozadí

V první polovině 16. století, v období protestantské reformace, ztratila katolická církev v severských zemích své postavení⁵⁰. Byla posílena role státu a s tím i moc jejího hlavního představitele - krále. Do Finska se reformace rozšířila brzy po té, co Martin Luther zahájil roku 1517 svou reformační činnost ve střední Evropě⁵¹, ale její uskutečnění ve švédsko-finské říši mělo spíše vnější důvody, neboť severské země nezakusily problémy s katolictvím jako takovým⁵². Za importací reformace do Švédska a prosazením Lutherova učení v zemi stál tehdy vládnoucí král Gustav I. Vasa (vládl 1523-60). Skutečný duchovní obsah reformace byl pro krále však vedlejší⁵³. Králi se hodilo vyvolat spor s katolickou církví, neboť chtěl rozbít její politickou moc a zmocnit se jejího obrovského majetku. Roku 1527 svolal do Västeråsu zasedání říšského sněmu, kde bylo ustanoveno, že „se mělo koruně dostat z příjmů církve toho, co bylo nadbytečné⁵⁴“, zároveň byla otevřena cesta k uskutečnění reformace⁵⁵.

Katolická církev tak pozbyla pozice prvního stavu v zemi. Se ztrátou moci se do jejích řad přestaly hrnout šlechtické špičky. Po duchovenstvu převzala pozici prvního stavu šlechta, která během 16. století obsadila všechny důležité správní a politické posty v zemi⁵⁶.

V roce 1528 král Gustav Vasa jmenoval novým turkuským biskupem příslušníka finského šlechtického rodu, dominikána Martina Skytteho (asi 1480-1550). Jeho úkolem bylo uskutečňovat ve Finsku protestantskou reformaci. Za doby jeho působení se při bohoslužbách přenesl důraz na kázání

⁴⁹ Duchovenstvo toho však příliš nedbalo. To dokazuje i to, že roku 1492 muselo být Söderköpingské nařízení znovu obnovené, tentokrát však pod hrozbou pokuty o výši šesti marek, pokud by farář každou neděli výše zmíněné modlitby nepřečetl ze své kazatelny (Hyötyniemi 1942, 16).

⁵⁰ Peltonen 2002, 31

⁵¹ Huttunen 1970, 54

⁵² Například morální rozklad nejvyšších stupňů církevní hierarchie nebo prodávání odpustků bez ohledu na stav svědomí kupujícího, jež vzbuzovaly jinde v Evropě všeobecné pohoršení, byly ve Švédském království a zvláště v jeho finské části tak nepatrné, že nemohly být vnitřním podnětem ke vzniku reformace (Jutikkala 2006, 69).

⁵³ Do Švédska přinesl protestantskou doktrínu Lutherův energický a svérázný žák Olaus Petri, jehož náboženské nadšení vedlo k mnoha sporům s reálně politicky uvažujícím králem (Jutikkala 2006, 70).

⁵⁴ „Nadbytečnost“ se vykládá tak volně, že to církvi nedávalo téměř žádnou naději (Jutikkala 2006, 69).

⁵⁵ Huttunen 1970, 54; Jutikkala 2006, 69-70

⁵⁶ Říká se, že právě v 16. století Fini v největší míře než kdykoliv předtím či potom během švédské nadvlády, řídili záležitosti své země ve všech oblastech (Huttunen 1970, 54).

v mateřském jazyce, upustilo se od uctívání svatých a nový biskup také začal na vlastní náklady⁵⁷ posílat talentované finské studenty teologie do německého Wittenbergu⁵⁸ nebo jiných center reformace, aby tam naslouchali učení Martina Luthera⁵⁹. Nejvýznamnějším ze studentů, které biskup Skytte do zahraničí vyslal, byl Mikael Agricola.

2.2 Vzdělávání

Mikael Agricola (asi 1510 - 1557)⁶⁰, syn bohatého sedláka z Pernaja, se na wittenbergské univerzitě seznámil kromě Martina Luthera a jeho učení také s jeho biblí napsanou v německém jazyce a začal se svým vlastním překladem do finštiny. Po návratu do Finska se stal Mikael Agricola rektorem katedrální školy v Turku a také Skytteho pomocníkem a následně byl jmenován jeho nástupcem na pozici biskupa turkuské diecéze. Během jeho tříletého působení v této funkci učinilo Finsko rozhodující krok směrem k luteránství⁶¹.

Mikael Agricola se ujal reformování církve⁶², začal vytvářet spisovný finský jazyk a též se stal prvním vychovatelem nového pokolení kněží. Díky rozváznému Agricolovi neměla finská reformace nijak dramatickou podobu, nedocházelo k ničení výzdoby kostelů ani zakrývání obrazů svatých, jak tomu bylo běžně v jiných zemích. Agricola byl toho názoru, že „takové vnější formy, na něž se upnuly lidové masy, které jen slabě chápaly vnitřní význam reformace, se neměly měnit, dokud lid nebyl natolik vzdělán, aby doktríně reformace porozuměl“⁶³. Pro tuto vzdělávací činnost bylo potřeba vytvořit duchovní literaturu v národním jazyce.

Ústřední myšlenka Lutherova učení v sobě nesla požadavek, aby boží slovo měl každý člověk možnost poznávat a zkoumat sám. K tomu bylo nutné, vedle vytvoření překladu bible v místním jazyce, naučit národ číst. V praxi to znamenalo zřízení národního vzdělávání v národním jazyce lidu. K zodpovědnosti za protestantskou reformaci tak přibyla luteránské církvi ještě povinnost poskytovat vzdělání v národním jazyce. Kněz měl být v prvé řadě učitelem národa⁶⁴.

Ve Finsku však chyběly základní podmínky pro uskutečnění národního vzdělávání - literatura psaná v národním jazyce a duchovenstvo schopné zhostit se tohoto úkolu. Byl to právě biskup Mikael Agricola, který si tyto problémy uvědomoval lépe než kdokoliv jiný ze zástupců finské inteligence té

⁵⁷ Běžně se pro krytí nákladů spojených s vysíláním studentů do zahraničí používaly církevní peníze, ale rozhodování o tom, kdo pojede, náleželo královské radě (Jutikkala 2006, 71).

⁵⁸ Jelikož se do Finska nové myšlenky reformace šířili přímo z německého Wittenbergu, finská luteránská církev se vyvíjela značně nezávisle na švédské církvi (Huttunen 1970, 54).

⁵⁹ Huttunen, 1970, 55; Jutikkala 2006, 71

⁶⁰ Viz obr. 1 v příloze

⁶¹ Huttunen, 1970, 55; Jutikkala 2006, 71

⁶² Mikael Agricola byl velmi umírněný reformátor a neměnil nic, co nebylo „veřejně bezbožné“ a zcela proti novému učení (Jutikkala 2006, 71; Huttunen 1970, 55).

⁶³ Jutikkala 2006, 71

⁶⁴ Hyötyniemi 1942, 17

dobu. Osobně se ujal nápravy tohoto nepříznivého stavu a svým rozsáhlým literárním dílem položil základy finského národního vzdělávání⁶⁵.

Mikael Agricola je považován za otce spisovného finského jazyka a zakladatele finsky psané literatury⁶⁶. Nebylo vůbec snadné začít psát finsky a ani překládání knih do finštiny nebylo nijak lehké, neboť bylo nutné začít téměř od začátku⁶⁷. Při práci musel čelit mnoha obtížím⁶⁸. V neposlední řadě představoval problém i ten fakt, že tehdy neexistovala kromě duchovenstva žádná čtenářská obec, neboť prostý lid byl zcela negramotný. Agricolovým největším literárním cílem byl překlad celé bible, ale stihl dokončit jen Nový zákon (*Uusi testamenti*, 1548) a asi jednu čtvrtinu Starého zákona. Mnohačetné úkoly, které s sebou přinášel biskupský úřad, ho postupem času natolik zaměstnaly, že mu nezbyval žádný prostor na překladatelskou a spisovatelskou činnost. Mikael Agricola zemřel roku 1557 po té, co se vrátil z Moskvy z mírového vyjednávání⁶⁹.

To, že alespoň část Agricolova díla byla určena zejména kněžím neschopným ujmout se úkolu vzdělávání národa, dokládá jeho předmluva k překladu Nového zákona, ve kterém říká, že finský překlad je vydáván především proto, aby se kněží, kteří vzdělávali národ „špatně a nedbale“, nemohli vymlouvat na to, že neumí latinsky nebo švédsky. Agricolova díla jako první finskojazyčný slabikář (*ABC-kirja*, 1542)⁷⁰ nebo katechismus (*Alcu opista uskoon*, 1543) zas dokazují, že jeho cílem bylo naučit číst všechen finský lid a tím umožnit osobní přístup k biblí a duchovní literatuře každému jednotlivci⁷¹.

Přes všechnu snahu prosadit výše zmíněné požadavky národního vzdělávání prostého lidu a vytvoření literárního základu pro tyto účely byly společenské a duchovní poměry v tehdejšímu Finsku natolik nezralé, že nebylo možné v blízké budoucnosti očekávat jejich naplnění. Ještě menší šanci na uskutečnění měla Agricolova vizionářská myšlenka, kterou uvedl v úvodu Modlitební knížky (*Rukouskirja*, 1544), že by bylo záhodno zakládat ve městech školy pro chlapce i dívky⁷². S touto výzvou, která byla zároveň prvním pokusem o odstranění nerovnosti mezi pohlavími v přístupu ke vzdělávání, předběhl Agricola svou dobu o několik staletí.

⁶⁵ Hyötyniemi 1942, 18

⁶⁶ Zatímco ve starších středověkých překladech se používalo turkuské nářečí (západ Finska), Agricola, který se narodil na pobřeží Uusimaa (jihozápad Finska) a chodil do školy ve Vyborgu (východní část Finska), vložil do svých textů, ať už vědomě či nevědomě, prvky všech nářečí, i když on sám stavěl svůj jazyk především na základech západofinského dialektu (Jutikkala 2006, 71-72).

⁶⁷ Ve středověku sice již byly některé náboženské texty přeloženy do finského jazyka a byla vytvořena poměrně rozsáhlá církevní terminologie, na jejich základě však nebylo možné vystavět spisovný finský jazyk a literaturu. Agricolova díla jsou v každém případě prvními texty vytištěnými ve finštině (Huttunen 1970, 56).

⁶⁸ Při práci musel překonávat i starý předsudek, že finský jazyk není dost hodnotný na to, aby do něj mohlo být přeloženo boží slovo (Huttunen 1970, 56).

⁶⁹ Huttunen 1970, 56; Jutikkala 2006, 71-72

⁷⁰ Viz ukázka 2 v příloze

⁷¹ Hyötyniemi 1942, 18; Jutikkala 2006, 71-72

⁷² Hyötyniemi 1942, 19

Požadavky a cíle národního vzdělávání tak, jak je navrhl Mikael Agricola, se dařilo v praxi uskutečňovat jen velmi pomalu. Turkuská kapitula sice měla po Agricolově smrti snahu pokračovat v jím nastíněné cestě, ale švédští králové tomuto vývoji všemožně bránili⁷³.

2.3 Konec období reformace

Roku 1593 se konal ve švédské Uppsale církevní sněm, na němž byl s konečnou platností vytvořen pevný základ pro luteránství. Všechny odchylky od sněmem přijaté konfese byly odsouzeny jako „strašlivé bludařství“ a veřejné bohoslužby všech jiných náboženství byly zakázány. Tak bylo definitivně rozhodnuto o příklonu k luteránskému učení, které tím získalo ve švédsko-finské říši právně pozici státního náboženství⁷⁴.

Ve středověku a ještě po celé 16. století stálo Finsko poněkud mimo zbytek Švédska a o svých záležitostech si rozhodovalo poměrně nezávisle. Fini obsazovali vedoucí pozice ve vedení země a měli zároveň moc brát při svých rozhodnutích zvláštní potřeby a povahu vlastního finského národa. Na přelomu 16. a 17. století se však situace náhle změnila. Roku 1597 nečekaně zemřel guvernér Finska Klas Fleming a švédský vévoda Karel poté zcela zničil finskou vedoucí šlechtu. Šlechtická sídla byla vydrancována vévodovými žoldněři a velká část šlechtického majetku byla zkonfiskována. Finští šlechtici přišli o své úřady a na jejich místa nastoupili vévodovi přívrženci ze Švédska. Po vévodově vítězství podrobená finská šlechta již nikdy nevytvořila jednotné vedení⁷⁵.

3. 17. století

3.1 Společensko-historické pozadí

V první polovině 17. století ničila Evropu třicetiletá válka, do níž se švédsko-finská říše zapojila až roku 1630, když se král Gustav II. Adolf vylodil se svou armádou v Německu. Roku 1632 král náhle padl a zanechal po sobě šestiletou dceru Kristinu. Po dobu její nezletilosti byla královská moc svěřena regentské radě složené z příslušníků pěti šlechtických rodů, kteří vládli říši vcelku suverénně po řadu let. Nejvýše čněl rod Oxenstiernů, mezi jejichž odpůrce patřil člen říšské rady, hrabě Per Brahe (1602-1680). Oxenstiernové se ho chtěli zbavit, a tak vytvořili ve Finsku dočasný úřad generálního guvernéra a vyslali Braheho tuto funkci vykonávat. Per Brahe působil ve Finsku devět let, během nichž vykonal řadu významných činů⁷⁶ a zasloužil se o rozvoj Finska v mnoha směrech⁷⁷ (viz též dále).

Na přelomu století došlo v rámci švédsko-finské říše k centralizaci moci, kdy vedoucí úřady byly přesunuty do Stockholmu, a tak bylo Finsko pevněji svázáno se svou „materskou zemí“. Finsko

⁷³ Kuikka 1992, 17-22; Peltonen 2002, 31

⁷⁴ Jutikkala 2006, 83-84

⁷⁵ Jutikkala 2006, 87; Huttunen 1970, 86

⁷⁶ Zasadil se o vznik univerzity v Turku, založení 9 měst, zřízení pravidelné poštovní služby a rozvoj hutní výroby. Ještě dlouhá léta vzpomínal finský národ na období, v němž Per Brahe zastával funkci generálního guvernéra, jako na „dobu hraběte“ („*kreivin aika*“) v pozitivním smyslu (Huttunen 1970, 76).

⁷⁷ Jutikkala 2006, 104; Huttunen 1970, 75-76

přestalo být nějakou zvláštní částí říše a začalo být řízeno přímo ze Stockholmu jako jakákoliv její jiná oblast. Finští úředníci byli nahrazeni Švédy, jejichž znalost finského jazyka byla špatná převážně však vůbec žádná. Zvláště pak na nejvyšší posty, jakými byly úřad turkuského biskupa a místa u soudního dvora, byli jmenováni téměř výhradně Švédové. Zároveň se velká část finské inteligence přesunula za „snazším chlebem“ do Stockholmu, kde obsadila vyšší úřady a pošvédštila se⁷⁸.

Změněná pozice Finska ve finsko-švédské říši vedla k tomu, že k **pošvédšťování** (*ruotsalaistuminen*) začalo docházet ve velkém měřítku i ve Finsku. Finský jazyk byl postupně vytlačován z úředního styku a začal být považován za méněcenný a podřadný jazyku švédskému. Tento započatý vývoj pokračoval dále v 18. a 19. století. Spolu s centralizací vlády do Stockholmu se rozšířil písemný úřední styk, který byl vždy veden ve švédštině. Postupem času nebylo možné používat finštinu v úředních záležitostech ani při ústním styku, neboť švédští úředníci finštině nerozuměli. Tehdy mohl typický představitel většiny finského národa - obyčejný sedlák ovládající pouze finštinu, jen těžko vyřešit své záležitosti u soudu nebo na úřadě ve své mateřštině. K odcizení vlastního jazyku finského úřednictva a inteligence došlo také vlivem změn, které nastaly ve školách a na univerzitě, kde se namísto latiny začala používat švédština a finský jazyk se přestal používat jako jazyk výuky. Švédský jazyk začal být postupem času běžně používán také v domácnostech (*kotikieli*) vyšších stavů (šlechta, duchovenstvo a měšťanstvo)⁷⁹.

V 17. století došlo ke kulturnímu i ekonomickému rozkvětu země. Protože obchodovat se dalo pouze ve městech, bylo založeno mnoho nových měst, aby se obchodní cesty mezi jednotlivými místy zkrátily (viz mapa 4 v příloze). Městká práva získala např. Hämeenlinna (Tavastehus, 1638), Savonlinna (Nyslott, 1639) a Lappeenranta (Villmanstrand, 1649) a dalších 18 měst. Celkový počet měst stoupl na 27, což bylo vysoké číslo, uvažíme-li, že celkový počet obyvatel Finska byl pouze kolem 500 000 a téměř všichni byli zemědělci. Počet obyvatel mnohých měst dosahoval také jen několika set⁸⁰.

3.2 Vzdělávání

Roku 1640 získalo Finsko svou vlastní **univerzitu**⁸¹, Turkuskou akademii (*Åbo akademi/Turun akatemia*)⁸². Do té doby museli Fini absolvovat svá vysokoškolská studia v zahraničí, což bylo značně nákladné a v mnoha ohledech složité.

Univerzitu založila švédská královna Kristina na popud generálního guvernéra Finska hraběte Per Braheho, který tak reagoval na zvýšenou poptávku po vzdělaných soudcích a dalších úřednících,

⁷⁸ Huttunen 1970, 86

⁷⁹ Pošvédšťování se projevilo také na příjmeních příslušníků vyšších vrstev obyvatelstva, kteří přijímali švédskojazyčná povětšinou dvouslovná příjmení (Holmqvist, Lindgren, Strömberg) a příjmení založená na otcově jméně (Nilsson, Andersson), nebo do švédštiny překládali svá stávající finská příjmení (Huttunen 1970, 87).

⁸⁰ Huttunen 1970, 83; Jutikkala 2006, 352

⁸¹ Univerzita ve švédské Uppsale byla založena již roku 1477.

⁸² Viz obr. 2 v příloze

jež si vyžádala centralizace státní správy. Per Brahe se těšil podpoře nejvyššího církevního úředníka v zemi, přísného a energického turkuského biskupa Isaka Rothovia, který byl postaven před těžký úkol pozvednout nízkou úroveň vzdělání duchovenstva i prostého lidu ve Finsku (viz dále). K umocnění vlivu církve mělo přispět i rozdělení rozlehlých farností na menší celky, což si též vyžádalo další úředníky - kněží. Ti všichni měli díky nové univerzitě nyní možnost vystudovat doma ve Finsku⁸³.

Univerzita měla skromný začátek. Studovalo zde pouze kolem 250 studentů⁸⁴ pocházejících většinou ze Švédska, a bylo zde otevřeno 11 profesorských míst⁸⁵. Většina studentů pocházela z rodin duchovenstva. Chlapci původem měšťanského a selského stavu tvořili celkem asi jednu čtvrtinu všech posluchačů. Velká část studentů si musela na svá studia sama vydělávat⁸⁶. Vědecká činnost byla na univerzitě organizována podobně jako jinde v Evropě. Univerzita byla rozdělena na čtyři fakulty: teologickou (*jumaluusopillinen* čili *teologinen*), právnickou (*lainopillinen* čili *juridinen*), lékařskou (*lääketieteellinen*) a filosofickou (*filosofinen*). Forma výuky a studentského života na škole napodobovaly zvláště německé vzory, protože právě v Německu v období reformace Finové studovali nejčastěji. Úroveň výuky i vědecké činnosti byla až na výjimky poměrně nízká. Na nejprestižnější teologické fakultě se spokojili s obhajobou luteránské doktríny a přírodní vědy se opíraly o antické vzory. Částečně to bylo způsobeno špatným zázemím a omezenými financemi na provoz. Univerzita hospodařila jen s málo prostředky a musela se spokojit s těsnými prostory a velmi malou knihovnou. Vazby na mezinárodní vědecká centra vzdělanosti byly sporé. Hlavně však tato neuspokojivá situace plynula z nedostatku nezávislosti. Univerzita musela podporovat tehdy všeobecně uznávané autority, přičemž svobodné a bezpředsudkové myšlení a pěstování vědy nebylo trpěno v žádném oboru vědecké činnosti⁸⁷. Tento jev je pro toto období dějin tzv. „čistého učení“ (*pubdasoppisuuden aika*)⁸⁸ příznačný a převládal nejen ve Finsku, ale i v jiných luteránských zemích⁸⁹.

I když byla univerzita v Turku v mnoha směrech nedokonalá a výsledky na ní konané vědecké činnosti byly zpočátku velmi skromné, již samotná její existence znamenala záruku začátku nového

⁸³ Jutikkala 2006, 104; Huttunen 1970, 88-89

⁸⁴ Tento počet za dalších 200 let nijak zvlášť nenarostl. Ještě na počátku 19. století celkový počet studentů byl kolem 500 (Huttunen 1970, 89).

⁸⁵ Na největší univerzitě ve finsko-švédské říši v Upsale působilo 21 profesorů (Huttunen 1970, 89).

⁸⁶ Mnozí museli studium i vícekrát přerušit, aby si vydělali na další školné. Nejčastějším přivýdělkem studentů bylo poskytování soukromých hodin. Student se také mohl pokusit najít si zámožného podporovatele, na kterého psal oslavné básně ve významných dnech. V neposlední řadě získávali studenti finance také z pořádání divadelních představení, kde se sice nevybíralo žádné vstupné, ale byly na ně zvány významné osobnosti města, které pak věnovaly „dobrovolné“ dary (Huttunen 1970, 89).

⁸⁷ Příkladem dokládajícím zaostalost univerzity za zbytkem vědeckého světa a dogmaticnost výuky je to, že jeden z profesorů byl obviněn z čarodějnictví, když studentům ukazoval experiment se spojnou čočkou, pomocí níž a slunečních paprsků zapálil choroš. Per Brahe, který byl osvícenější než ostatní, se ho však zastal a odsuzující rozsudek nad profesorem zrušil (Huttunen 1970, 90).

⁸⁸ Toto období se vyznačovalo snahou luteránské církve udržet své učení „čisté“ (finsky *pubdas*) od vlivů všech ostatních (katolických, reformních, pravoslavných,...) náboženství. Toto období někdy nazývané též „ortodoxní“ (*ortodoxia*) začalo v luteránské církvi kolem roku 1580 (<http://www.suol.fi/raamattunet/puhdoppi.html>).

⁸⁹ Huttunen 1970, 89

období vzdělanosti ve Finsku⁹⁰. Díky její činnosti bylo Finsko již koncem 17. století schopné vzdělávat vlastní dostatečně kompetentní úředníky⁹¹.

3.2.1 Školy - státní

Po skončení reformace se školy (*oppikoulut*⁹²) přesunuly do rukou státu a výuka tak dostala otevřenější a světlejší cíl. Klášterní školy byly uzavřeny spolu s katolickými kláštery a počet studentů i ostatních typů škol výrazně poklesl. Stát zpočátku školství finančně značně zanedbával. Až na samém konci 16. století skončilo období podceňování významu škol. Výraznější změny však proběhly až ve století sedmnáctém⁹³.

Stát byl nespokojený s církevním školstvím, které jen málo odráželo měnící se potřeby státu a změny probíhající v hospodářství. Rozrůstající se státní správa potřebovala najímat do svých služeb stále další nové úředníky, což vyžadovalo modernizaci školského systému. Základním požadavkem bylo, aby školy kromě vzdělávání kněží začaly poskytovat základy vzdělání také budoucím úředníkům a lidem pracujícím v oblasti obchodu, neboť tyto nové profese se stávaly pro hospodaření země stále důležitější. Přesto školství zůstávalo nadále „školou latiny“. Výuka latiny zabírala ve vyšších ročnících přes polovinu všech vyučovaných hodin. Byly provedeny změny, které značně oslabily postavení finského jazyka. Novým nařízením bylo ustanoveno, že se pomocným jazykem při výuce latiny stává švédština, která tak nahradila do té doby požívanou finštinu. To mělo samozřejmě za následek značné ztížení studia pro finské studenty⁹⁴.

Modernizace školského systému s sebou přinesla i změnu struktury školství a školy byly rozděleny do následujících skupin a typů:

V každém městě mělo být zřízeno **pedagogium**⁹⁵, též zvané **dětská škola** (*lastenkoulu* čili *pedagogio*), kde se vyučovalo čtení a psaní, a to ve švédském jazyce. V 17. století bylo ve Finsku 21 dětských škol, z toho 2 na venkově.

Dnešním vyšším ročníkům základní školy odpovídala **triviální škola** (*trivialikoulu*), kterých bylo v 17. století ve Finsku celkem sedm. Studium na triviální škole bylo rozděleno do čtyř postupových ročníků, z nichž každý trval dva roky. Vyučovalo se zde náboženství, latina a řečtina. Vedle toho zde fungovala také třída pro písaře (*kirjuriluokka*) určená pro studenty, kteří se v budoucnu chystali působit v oblasti obchodu.

⁹⁰ Založení univerzity v mnoha ohledech oživilo vzdělanost a duchovní život ve Finsku. Za dva roky (1642) vznikla první knihtiskařská dílna, kde se tiskla vědecká díla univerzitních profesorů, ale rovněž knihy určené lidu, především duchovní literatura. Při turkuské univerzitě bylo rovněž založeno první knihkupectví v zemi (Huttunen 1970, 89).

⁹¹ Huttunen 1970, 90

⁹² Huttunen všechny tehdy existující typy škol poskytující všeobecné vzdělání souhrnně označuje jako „*oppikoulut*“, což může být pro čtenáře zavádějící, neboť význam tohoto pojmenování se v pozdějších obdobích zúžil na označení pouze víceletých středních škol.

⁹³ Huttunen 1970, 91

⁹⁴ Huttunen 1970, 91

⁹⁵ Jinak též městská pedagogia (*kaupunkipedagogiot*), neboť byly zakládány pouze ve městech (srov. Hyötyniemi 1942, 29).

A konečně dnešnímu gymnáziu (střední všeobecně vzdělávací škole) odpovídalo tří nebo čtyřleté **gymnázium** (*lymnaasi* čili *lukio*), které bylo tehdy v celém Finsku pouze jedno jediné. Vedle náboženství se zde vyučovala latina a řečtina, hebrejšтина („mateřská řeč Boha“), logika, matematika a přírodní vědy.

Takto koncipované finské školství existovalo od poloviny 17. století v téměř nezměněné podobě po dalších dvě stě let. Zásadnější modernizace proběhla až v 19. století a za tu dobu se nijak výrazně nezvýšil ani počet škol⁹⁶.

3.2.2 Vzdělávání prostého lidu v ruce církve

Rozdíly mezi jednotlivými vrstvami obyvatelstva se ve Finsku v průběhu 17. století neustále zvětšovaly, což se projevovalo i prohlubováním nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Na lepší vzdělání ve výše zmíněných školách dosáhli pouze příslušníci stavů. Zbytek národa byl odkázán na církevní osvětu, která v té době začala nabývat konkrétnější podoby.

Církev konzervativní ve svých názorech a ovládána panovníkem pokládala za jeden ze svých ústředních úkolů výchovu národa ke zbožnému životu a poslušnosti vůči úřadům. K tomu se ještě přidala myšlenka, aby všichni lidé byli schopni „na vlastní oči vidět, co Bůh ve svém svatém slově káže a nařizuje“ a pouze neopakovali to, co se jim opakovaním zarylo do paměti⁹⁷. Tento požadavek s sebou přinesla reformace již téměř o sto let dříve, ale o počátku vlastní realizace národního vzdělávání je možné začít hovořit až v 1. polovině 17. století, kdy církev začala s organizovanou výukou, jejímž cílem bylo **naučit veškerý národ číst**⁹⁸. Hlavním důvodem církve pro rozšíření čtenářské dovednosti⁹⁹ však bylo zničit pohanské nebo katolické chápání víry a víru v kouzla, které mezi prostým lidem stále ještě převládaly¹⁰⁰.

Odpovědnost za vzdělání dětí nesli tehdy jejich rodiče nebo opatrovníci. Pokud tuto svou povinnost zanedbávali, hrozila jim pokuta. Vědomosti a dovednosti dospělých i mládeže se kontrolovaly při pravidelně konaných každoročních **přezkušováních**, tzv. *lukukinkerit*. Hlavní slovo při určování toho, co konkrétně bude obsahem přezkušování a koho se bude týkat, měli turkuští biskupové. Obecné požadavky stanovoval církevní zákon¹⁰¹. Požadavky církve se v průběhu času upravovaly, upřesňovaly, zvyšovaly a rozšiřovaly na stále širší skupiny obyvatel.

Roku 1627 byl do úřadu turkuského biskupa jmenován již výše zmíněný **Isak Rothovius** (†1652). Ten s sebou do Finska přinesl bohaté zkušenosti s realizací národního vzdělávání ve Švédsku. Rothovius měl navíc to štěstí, že na biskupský stolec v Turku usedl v době, kdy ve Finsku působily i další výrazné osobnosti, které měly významný vliv na rozvoj vzdělanosti finského národa.

⁹⁶ Huttunen 1970, 91-92

⁹⁷ Tzv. „*ulkolukuntaito*“.

⁹⁸ Jutikkala 2006, 114; Huttunen 1970, 93

⁹⁹ Tzv. „*sisälukuntaito*“.

¹⁰⁰ Huttunen 1970, 93

¹⁰¹ Hyötyniemi 1942, 25

Jednalo se zejména o říšského kancléře Axela Oxenstierna¹⁰², který neskrýval obdiv k velikánu českého humanismu J. A. Komenskému¹⁰³ a který se velmi zajímal o vzdělávání prostého lidu. A dále pak o osvíceného generálního guvernéra Finska hraběte Pera Braheho, který mimo jiné¹⁰⁴ již tehdy navrhoval, aby dětské školy (*lastenkoulu*) začaly být zakládány po celém finském venkově¹⁰⁵.

Biskup Isak Rothovius po té, co se seznámil se stavem vzdělanosti ve Finsku, konstatoval, že „v žádné jiné části říše není znalost křesťanského učení a píle duchovních na horší úrovni než v jeho diecézi“¹⁰⁶. Vzhledem k tomu, že turkuská diecéze na tom byla zcela jistě nejlépe z celého Finska, lze si snadno domyslet, jak na tom byl se vzdělaností zbytek země. Energický biskup nepropadl zoufalství a vrhl se všemi silami do práce. Z kněží učinil učitele spíše než opatrovatele duší, v kostelích se odehrávala spíše veřejná přezkušování farníků z katechismu než chvíle společného rozjímání. Dále vydal pravidla pro kněží (lat. *constitutiones*), v nichž uváděl, jaké znalosti křesťanského učení by měl mít každý jednotlivec, který šel ke svatému přijímání, nebo chtěl uzavřít sňatek, či se měl stát kmotrem/kmotrou¹⁰⁷. Přísný biskup navíc zavedl kontroly, při kterých se zjišťovalo, zda kněží výše zmíněná pravidla dodržují. Rothovius také organizoval četné církevní sjezdy, jejichž cílem bylo převychovávat kněží na učitele. Zde také hodnotil jejich činnost na poli vzdělávání prostého lidu, což zahrnovalo i kontrolu toho, jak ve své farnosti postoupily s rozšiřováním čtecí dovednosti (*sisälukentaito*)¹⁰⁸.

Za doby působení Isaka Rothovia bylo navíc vydáno právo zakládat kostely v odlehlých místech, což mělo ve svém důsledku významný vliv na národní vzdělávání. Rozlehlé farnosti byly rozděleny na menší celky, čímž se zkrátily obtížné a dlouhé cesty do kostela. Biskupovým záměrem totiž bylo soustředit veškeré přezkušování farníků z katechismu (*katekismuskoulu*) pouze do kostela a zrušit staré zповědní cesty (*ripitysmatkat*), protože při nich často docházelo k nepravostem (pitky, rvačky a vraždy nebyly výjimkou)¹⁰⁹. Tradice zповědních cest však byla mezi prostým lidem tak zakořeněná a oblíbená, že se je nepodařilo daným nařízením zrušit, a až postupem času samy vymizely, jak se

¹⁰² Kancléř Axel Oxenstierna (1583-1654) v nepřítomnosti krále Gustava II. Adolfa spravoval vnitřní záležitosti země (Jutikkala 2006, 96).

¹⁰³ Jan Ámos Komenský (1592-1670) velmi ovlivnil vývoj pedagogiky v celé Evropě. Jeho didaktické postupy a metody učení, stejně jako myšlenka zavedení všeobecné povinné školní docházky a vytvoření všeobecné základní školy pro všechny děti nezůstaly bez odezvy ani daleko na Severu. Komenský je právem nazýván „učitelem národů“, neboť ovlivnil i finské národní vzdělávání. Jeho učení se dostalo do Finska po té, co na pozvání samotné švédské královny Kristiny absolvoval svou cestu do Švédska, kde zreformoval výuku mluvnice švédského jazyka na tamních školách. Výsledkem byla rozsáhlá učebnice, kterou bylo možno použít zároveň k výuce mateřštiny (švédštiny) i cizích jazyků (Kuikka 1992, 47; Rinne ym. 2000, 135).

¹⁰⁴ Per Brahe přispěl k vzestupu vzdělanosti národa dále tím, že inicioval dokončení překladu celé bible do finštiny a zasloužil se o založení první finské univerzity v Turku, jejíž i když nepřímý vliv na národní vzdělávání není možno podceňovat.

¹⁰⁵ Hyötyniemi 1942, 25; Jutikkala 2006, 104

¹⁰⁶ Hyötyniemi 1942, 25

¹⁰⁷ Požadované penzum vědomostí zahrnovalo šest hlavních kapitol křesťanského učení, ranní a večerní modlitby, vyznání hříchů (svátost smíření) a modlitby před jídlem.

¹⁰⁸ Hyötyniemi 1942, 25-26

¹⁰⁹ Zповědní cesty měly být zachovány pouze tam, kde cesta do kostela byla delší než 4-6 peninkulm (tj. přibližně 40-60km).

přeměnily na pravidelné přezkušování ze čtení a základů křesťanské věrouky (*lukukinkerit*), které měly obrovský význam na vzdělávání národa¹¹⁰.

Isak Rothovius také vylepšil diktovací metodu výuky katechismu, která se používala v nezměněné podobě už od středověku¹¹¹. Přes toto zdokonalení se však nadále jednalo o učební metodu založenou na pouhém mechanickém opakování slyšeného (*ulkoluku*). Je s podivem, že takto osvícený a cílevědomý biskup, jakým Isak Rothovius bezesporu byl, nekladl větší důraz na výuku vlastní čtecí dovednosti (*sisälukentaito*)¹¹².

Celkový vliv působení biskupa Isaka Rothovia na vzestup vzdělanosti ve Finsku je však nesporný. Díky němu se více než kdykoliv předtím pozornost zaměřila také na úlohu školy a na školské poměry. **Městská pedagogia/dětské školy** (*kaupunkipedagogiot* či též *lastenkoulut*) nacházející se tehdy ve městech Rauma, Porvoo, Helsinky, Pori, Tammisaari, Naantali a Oulu byly uvedeny do lepšího stavu. Byly také založeny nové dětské školy v Uusikaarleppy, Kokkole a Uusikaupunki¹¹³.

Dokonce i venkov se dočkal prvních škol, bezesporu také díky vlivu hraběte Braheho. Roku 1639 byla založena první **škola pro prostý lid** (*rabvaankoulu*) v Saltviki. O založení druhé takové školy se zase zasadil říšský kancléř Oxenstierna, kdy byla roku 1649 otevřena škola v Kemiö a o deset let později (1659) se dočkali první školy také obyvatelé obce Lohja. Tato tzv. **venkovská pedagogia** (*maalaispedagogiot*) byla prvními národními školami ve Finsku. Děti se zde učily číst (chlapci navíc také psát a počítat), naslouchaly a učily se katechismu a zpívaly církevní písně¹¹⁴.

Po energickém Isaku Rothoviovi byl turkuským biskupem jmenován **Eskil Petraeus** (1652-57). Ten byl prvním rektorem univerzity v Turku, překladatelem bible a tvůrcem několika úprav výukové metody katechismu. Petraeus také usilovně pracoval na vzniku finské gramatiky. V této činnosti ho významně podporoval hrabě Per Brahe hlavně proto, že díky ní se švédští úředníci přijíždějící do Finska mohli naučit finsky¹¹⁵. Zlepšení vzdělávání prostého lidu se však cíleně nevěnoval. Zato za doby působení jeho nástupce **Juhany Tersera** (1658-64) došlo k výraznému zlepšení gramotnosti v Pohjanmaa, v okolí Kajaani (kde působil Per Brahe), na Ålandských ostrovech a v některých oblastech ostrovní části turkuské diecéze, především pak mezi švédskojazyčným obyvatelstvem, bylo díky jeho vlivu dosaženo toho, že „téměř všichni 20 - 30letí mladí lidé uměli plynule číst ve svém mateřském jazyce katechismus, evangelia a knihy církevních písní“¹¹⁶. Je sice pravda, že v těchto

¹¹⁰ Hyötyniemi 1942, 27-28

¹¹¹ Hyötyniemi 1942, 28-29

¹¹² Přesto existují důkazy o tom, že ve švédsky mluvících oblastech Finska (především na Ålandských ostrovech) byli za působení biskupa Rothovia mezi prostým lidem jednotlivci, kteří dovedli číst a psát (viz obr. 4 v příloze). Jednalo se však o jev značně ojedinělý a o všeobecné dovednosti národa číst a psát nemůže být ani řeč (Hyötyniemi 1942, 29).

¹¹³ Hyötyniemi 1942, 29

¹¹⁴ Hyötyniemi 1942, 30

¹¹⁵ Hyötyniemi 1942, 30; Jutikkala 2006, 104

¹¹⁶ I mezi sedláky se objevili tací jedinci, kteří si sami pro sebe dělali písemné poznámky; viz obr. č. v příloze (Hyötyniemi 1942, 32-33).

několika nejpokročilejších farnostech na západě Finska došlo k výraznějšímu zlepšení situace, ale o všeobecné čtecí dovednosti prostého lidu ve Finsku se zdaleka ještě nedalo hovořit.

Zásadní vliv na posun ve vývoji národního vzdělávání nastal až s příchodem dalšího turkuského biskupa, jímž byl **Juhana Gezelius starší**¹¹⁷ (1664-90). Ten je považován za otce finského národního vzdělávání (*Suomen kansanopetuksen isä*). Biskup Gezelius se zajímal o pedagogiku již před svým odchodem ze Švédska. Při nástupu do funkce si uložil za svůj osobní cíl pozvednout vzdělanost finských farníků. Na starých základech církevního vzdělávání¹¹⁸ vybudoval takové formy národního vzdělávání, které se zachovaly až do 20. století¹¹⁹.

I Juhana Gezelius starší vydával, stejně jako jeho předchůdci, pravidla (*sääntöjä*), která měla v praxi sílu zákona¹²⁰. Biskup Juhana Gezelius starší vytvořil pod vlivem Komenského učení učebnici „*Yksi paras lasten tawara*“¹²¹ (1666), která sloužila pro potřeby elementárního vzdělávání národa¹²². Kromě slabikáře obsahovala také otázky z katechismu včetně odpovědí a biblické úryvky. Tato učebnice se stala natolik oblíbenou a rozšířenou, že byla nejdůležitější pomůckou v národním vzdělávání ještě o 150 let později a dočkala se 80 vydání¹²³.

Juhana Gezelius zastával názor, že staré i kontroverzní zpovědní cesty (*riipitysmatkat*) mají zůstat zachovány, ale zároveň jim chtěl dát nový obsah a pozměnit jejich původní účel¹²⁴. Kněží při těchto cestách měli především přezkušovat lidi z jejich čtecí dovednosti¹²⁵, což znamenalo jejich postupný přerod v *lukunkinkerit*. Biskup si byl od samého počátku vědom důležitosti zaznamenávání úrovně vědomostí a dovedností farníků zjištěných při výše zmíněných přezkušováních. Tak vznikly na jeho popud tzv. zpovědní knihy či čtenářské seznamy (*riippikirjat* nebo též *lukuluettelot*), kam se zaznamenávaly výsledky přezkušování ze čtení a ze znalosti katechismu jak dospělých, tak dětí¹²⁶.

I Juhana Gezelius dále zpřísnil a upravil pravidla přístupu ke svatému přijímání, ke kterému mělo nově dojít nejpozději před 12 rokem života¹²⁷ a při kterém byli mladí lidé podrobeni přísnému přezkoušení, jehož obsahem byly hlavní části křesťanského učení, zpovědní modlitby, ranní a večerní

¹¹⁷ Juhana Gezelius starší se narodil roku 1615 ve Švédsku v obci Gesala a zemřel roku 1690. (viz obr. 5 v příloze)

¹¹⁸ Juhana Gezelius navázal na staré osvědčené tradiční způsoby výuky prostého lidu, tj. kázání katechismu, přednášení lekcí z církevního učení a zkoušení (*kuulustelut*), které měly být zachovány a dále provozovány v kostelích v rámci mše svaté (Hyötyniemi 1942, 35).

¹¹⁹ Hyötyniemi 1942, 35)

¹²⁰ V nich byla kromě návrhu zřízení systému národního vzdělávání a doporučených metod výuky, také statě představující myšlenky dvou pedagogických osobností Wolfganga Ratkeho (též Ratichius 1571- 1635) a Jana Ámose Komenského (též Comenius 1592-1670), kteří v mnohém předstihli svou dobu (Hyötyniemi 1942, 35).

¹²¹ Doslovný překlad zní = „Jedna nejlepší věc dětí“ (viz obr. 6 v příloze)

¹²² Kuikka 1992, 28

¹²³ Hyötyniemi 1942, 35; Huttunen 1970, 94

¹²⁴ Král dal k takto pozměněným *riipitysmatkat* svůj souhlas roku 1681.

¹²⁵ K přezkoušení mělo být vždy najednou sezváno 20-30 rodnin, zároveň se zjišťovalo, jakým způsobem žijí, čtou-li ranní a večerní modlitby a dodržují-li modlení před jídlem. Zároveň při nich mělo být zamezeno všem nepravostem, ke kterým při těchto příležitostech běžně docházelo a kvůli kterým je chtěl již dříve zakázat biskup Rothovius (Hyötyniemi 1942, 36).

¹²⁶ Hyötyniemi 1942, 36

¹²⁷ Podle církevního zákona z roku 1686 pak mezi 13-14 rokem věku dítěte (Hyötyniemi 1942, 36).

modlitby a modlitby pronášené před jídlem. Čtenému museli rozumět alespoň do té míry, aby dokázali zodpovědět jednoduché otázky týkající se Lutherova učení. Slabším jedincům měli kněží dávat domácí úkoly a věnovat jim zvláštní pozornost. Těm, kteří se učení vzpírali, bylo vyhrožováno trestem pranýřování při „vsazení do klády“ (*jalkapuurangaistus*)¹²⁸, který zavedl již předchozí biskup Juhana Terserus (1658-64). Přezkušování z katechismu se týkalo i dospělých. Snoubenci¹²⁹ museli znát navíc velkou část Lutherových vysvětlení (*Lutherin katekismuksen selityksiä*). Cílem takto přísně ustanovených požadavků bylo, aby budoucí rodiče dokázali dát svým dětem správnou lutheránskou výchovu a sami je byli schopni naučit základům čtení a křesťanského učení¹³⁰.

Za hlavní přínos působení Juhana Gezelia staršího ve Finsku je považováno především to, že cílevědomě začal uskutečňovat svou hlavní ideu - naučit číst všechen prostý lid. Čtecí dovednost (*sisälukentaito*) pro něj představovala pravý cíl národního vzdělávání nadřazený dovednosti odříkávat jen to, co se opakovaním zarylo do paměti (*ulkolukentaito*), které bylo do té doby mnohem více prosazováno. Aby mohl být tento cíl uskutečněn, měli být za farní pomocníky - kantory (*lukkariit*)¹³¹ přijímáni lidé, kteří uměli psát, nejlépe tací, kteří uměli „číst, psát a dobře zpívat“¹³². Kantoři měli po celém okresu vyhledávat nadané chlapce (dívky ne), naučit je číst a připravit z nich učitele, kteří by pak krátce pobývali v jednotlivých obcích a předávali čtenářskou dovednost místním vesnickým dětem¹³³. Tak vznikl základ pro **budoucí vesnické a obíhavé školy** (*kyläkoulut a kiertokoulut*).

Biskup Gezelius také vylepšil metodu výuky čtení a také do škol znovu zavedl systém používaný již ve středověku, při kterém pokročilejší studenti pomáhali se čtením nováčkům (tzv. *vuoro-opetusjärjestelmä*)¹³⁴.

Osvícený biskup vyjádřil svůj požadavek, aby sloužila ke zlepšení vzdělanosti národa též literatura. Roku 1668 založil vlastní tiskárnu, ve které vzniklo mnoho knih určených duchovenstvu i prostému lidu. Mimo jiné učebnice a knihy rozjímání o Bohu. Mezi nejdůležitější dílo patří bible

¹²⁸ Trest vsazení do klády spočíval ve znehybnění a vydání napospas veřejnosti. Hříšník byl posazen většinou v neděli ke vstupu do kostela v době kolem mše. (<http://www.people.cz/travel/cs/articles-detail/aid-11448#ixzz0phqH5FYd>).

¹²⁹ V některých farnostech však kněží museli z přísně stanovených požadavků církve vztahujících se k sňatku slevovat. Začalo totiž docházet k tomu, že některé páry, které neměly dostatečné vědomosti katechismu, spolu začaly „manželsky žít“, aniž by byly oficiálně oddány (Hyötyniemi 1942, 41).

¹³⁰ Hyötyniemi 1942, 37

¹³¹ Finský výraz *lukkari* je v této práci překládán jako „kantor“, který je v současné době v češtině chápán jako „učitel“. Ovšem tento ekvivalent původně neodpovídal plně významovému obsahu finského výrazu. Etymologie finského pojmenování je (stejně jako v českém případě) totiž složitější. Výraz *lukkari* pochází ze švédského slova *klockare* (česky „zvoník“) a byl tak označován člověk, který vykonával pomocné práce kolem kostela, např. rozezváněl zvony, na což ukazuje i švédské pojmenování. V 17. století to ještě v žádném případě nebyl vzdělaný pedagog, ale člověk - laik, kterému byl přidělen úkol učit prosté farníky. Učitelských povinností postupem času stále přibývalo a nakonec začal být vnímán jako učitel, tj. kantor. Terminologii ještě více komplikuje fakt, že v současné hovorové finštině výraz *lukkari* znamená totéž, co *kanttori*, tj. dirigent kostelního kůru. (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Lukkari>; Hlavičková & Svatošová 2003; Lindroos-Čermáková 1984).

¹³² Hyötyniemi 1942, 37

¹³³ Pokud nebyli k dispozici žádní *lukkariit*, kteří by uměli číst, mohli být tímto úkolem pověřeni také *ylloppilaat* a *teinit* nebo také mladí kněží (Hyötyniemi 1942, 37-38).

¹³⁴ Hyötyniemi 1942, 38

napsaná ve švédském jazyce, která zde byla vytištěna se záměrem vylepšit vědomosti kněží a podpořit jejich schopnost učit¹³⁵.

Juhana Gezelius vypracoval plán zřízení všeobecného národního školství (*yleinen kansakoululaitos*), který představil ve svém díle *Methodus informandi* (1683). Podle tohoto plánu měly být ve všech farnostech založeny stálé vesnické školy, ve kterých měli působit jako učitelé vhodné osoby, např. kantoři nebo okresní písaři. Děti měly v těchto školách pobýt tak dlouho, dokud by se nenaučily číst knihy ve svém mateřském jazyce, trochu psát a počítat v celých číslech. Za učitele měli být přijímáni abstinenti, kteří s žáky zacházejí jemně a mile, spíše než aby jim vyhrožovali a trestali je. Rodiče měli učitelům za jejich práci platit¹³⁶. Školní den měl trvat v letním období od 5 do 17 hodin (bez přestávek 8 hodin) a v zimním období od 6 do 16 hodin (čistých 7 vyučovacích hodin). Velmi malé děti mohly dostat z takto náročně stanovených podmínek výuky výjimku¹³⁷.

Z tohoto jasného a uceleného plánu organizace výuky na finských školách byl nakonec za jeho života realizován pouze zlomek, a to způsob vzdělávání, který byl později znám jako **kantorská škola** (*lukekarioulu*). Jako všichni velcí muži viděl Juhana Gezelius starší mnohem dále dopředu než jeho současníci a jeho vize neměla ve své době šanci na uskutečnění.

Přesto návrhy, nařízení a také časté inspekční cesty tohoto biskupa přinesly nesporné výsledky. Za doby jeho působení se znalost křesťanského učení nabytá metodou pamětního učení (*ulkoluku*) dostala na takovou úroveň, že v mnohých farnostech uměli lidé celý Lutherův katechismus i s vysvětleními. Co se týče vlastní dovednosti číst (*sisälukentaito*), na kterou se Juhana Gezelius zaměřil především, díky jeho práci se začala postupně rozšiřovat i mezi prostý lid. Číst začali především mladí lidé, neboť právě na ně byla zaměřena výuka. Roku 1673 Juhana Gezelius oznámil, že v některých farnostech se vyskytovalo jen málo rodin, ve kterých by se nenašel ani jediný člověk, který by uměl číst. Ale byly i farnosti, kde četli knihy mladí i staří¹³⁸.

Po smrti Juhany Gezelia staršího, pokračoval v jeho práci a snaže naučit prostý lid číst, jeho syn **Juhana Gezelius mladší**¹³⁹ (1647-1718), který po něm usedl na biskupský stolec v Turku (1690-1718). Vedl turkuskou diecézi v pro finský národ velmi těžkých časech. V devadesátých letech 17. století postihl Finsko velký hladomor (*suuret nälkävuodet*)¹⁴⁰, který trval několik let. Krátce nato

¹³⁵ Hyötyniemi 1942, 40

¹³⁶ Zajímavé je, že byly přesně určeny částky za specifikovanou odvedenou práci. Za zvládnutí slabikáře 1 talari, za učivo katechismu taktéž 1 talari, za jasně osvojenou dovednost čtení navíc 1 talari a za naučení psací dovednosti a čtyř způsobů počtů 6 kuparimarkkaa (Hyötyniemi 1942, 39).

¹³⁷ Hyötyniemi 1942, 39

¹³⁸ Hyötyniemi 1942, 41

¹³⁹ Mladý Gezelius nemusel vytvářet vlastní nová pravidla rozvoje národního vzdělávání, neboť práce jeho otce již obsahovala i požadavky ustanovené v církevním zákoně z roku 1686.

¹⁴⁰ Již v letech 1693-95 byla úroda špatná a dobytek začal umírat na zvířecí nemoci. Během několika let došlo obilí i tam, kde měli v sýpkách zásoby více než na jeden rok. Roku 1696, zaseli lidé to málo, co jim zbylo a co přes velké hladovění ušetřili na osivo. Topelius píše v knize *Maamme* (Naše země), že jaro tehdy přišlo tak brzy, že již v únoru vyrašila tráva. Mnozí sedláci vyseli obilí, ale již v březnu se zima vrátila v takové síle, že znovu zamrzla jezera a veškerá setba byla zničena. V srpnu již opět mrzlo. Následující zimu nebylo co jíst. Odhaduje se, že hladomoru a nemocem tehdy podlehla celá jedna třetina finského obyvatelstva (Huttunen 1970, 86).

následovala velká severní válka (*suuri pohjan sota*, 1700-21)¹⁴¹ a nejtěžší období velkého hněvu (*iso viha*, 1712-21)¹⁴².

Přes nesporně velký kus práce, který odvedl jeho otec, musel i Juhana Gezelius mladší řešit ještě základní problémy spojené s výukou čtení. Například ještě stále nebylo pravidlem, že všichni kantoři uměli číst! Proto bylo nařízeno, aby alespoň nově přijímaní kantoři museli tuto podmínku splňovat při nástupu do funkce. Roku 1695 pohrozil biskup propuštěním všem kantorům, kteří neuměli psát. Protože však rodiče zase nechtěli své děti posílat někam daleko za gramotnými kantory, bylo roku 1708 nařízeno, aby sami kantoři docházeli učit do předem určených domů v různých koutech okresu. Jelikož kantoři měli vedle učení i spoustu jiných povinností spojených s péčí o kostel, výuka čtení byla časem svěřena specializovaným školním mistrům (*koulumestari*), kteří jezdili od vesnice k vesnici a učili zdejší děti katechismu a čtení. To byl další krok v rozvoji **obíhavých škol** (*kiertokoulu*)¹⁴³, které započaly svou existenci za doby působení předchozího biskupa Juhana Gezelia staršího¹⁴⁴.

Aby se znalost katechismu¹⁴⁵ zaryla lidem do paměti co nejdříve, směřovala výuka především na mladé. Juhana Gezelius mladší proto zavedl novou podobu přezkušování pro ty, kteří se chystali k prvnímu svatému přijímání. Několik týdnů před touto událostí museli mladí lidé docházet ke kněžím, kteří je zkoušeli a dávali jim lekce a domácí úkoly z katechismu. To byl počátek **konfirmační školy** (*rippikoulu*)¹⁴⁶.

V církevním zákoně ustanovená povinnost kněží provádět domácí přezkušování (*lukukinkerit* či též *kotikoulustelut*)¹⁴⁷ byla tehdy v praxi již dobře zavedená, i když její zanedbávání ze strany jak kněží, tak rodin bylo nadále časté. Roku 1697 na církevním sněmu bylo ustanoveno, aby při každoročně prováděných přezkušováních byla zaznamenávána jména všech lidí, kteří umějí číst, a tento seznam pak měl být odeslán na biskupství. Cílem bylo umožnit sledovat stav a vývoj čtecí dovednosti farníků v diecézi a zároveň vyvolat soutěživost a zájem kněží o to, aby ve své farnosti čtecí dovednost s co největším zaujetím a pilí rozšiřovali¹⁴⁸.

Přes všechna tato výše zmíněná opatření bylo ve Finsku na přelomu 17. a 18. století ještě nemálo krajů, kde čtecí dovednost mezi prostým lidem byla zcela ojedinělým jevem. I v těch farnostech, kde znalost katechismu osvojená pamětním učením (*ulkoluku*) byla na dobré úrovni, bylo vlastní čtení (*sisäluku*) vzácností. Kněží to přičítali za vinu rodičům, kteří „se stavěli značně odmítavě k tomu

¹⁴¹ Tato válka znamenala ztrátu velmocenského postavení Švédska a vstup Ruska do velké evropské politiky (Jutikkala 2006, 353).

¹⁴² Roku 1712 obsadilo Rusko Finsko a Ålandské ostrovy a začala léta „velkého hněvu“ (*isoviha*), které končí mírovou smlouvou z Uusikaupunki podepsanou roku 1721 (Jutikkala 2006, 353).

¹⁴³ Děti pobýly v *kiertokoulu* tak dlouho, jak bylo potřeba, některé týden, druhé déle (Hyötyniemi 1942, 48).

¹⁴⁴ Huttunen 1970, 94; Hyötyniemi 1942, 47-48

¹⁴⁵ Výuka katechismu se rozšířila tehdy i do veřejných škol. Kněží pod hrozbou trestu museli zajistit, aby všichni žáci ve školách spadajících do oblasti jejich působnosti uměli dobře katechismus nazpaměť a od starších žáků se pak požadovalo, aby mu i dobře rozuměli (Hyötyniemi 1942, 46).

¹⁴⁶ Huttunen 1970, 94; Hyötyniemi 1942, 46

¹⁴⁷ Takto bylo přezkušování nazýváno v církevním zákoně, tj. „domácí zkoušení“.

¹⁴⁸ Hyötyniemi 1942, 48

posílat své děti učit se číst knihy“. Biskup na to reagoval tím, že požádal krále o vydání nařízení, které umožňovalo takové rodiče potrestat zázemím přístupem ke svatému přijímání. Na druhou stranu existovaly i farnosti, kde bylo mnoho těch, kteří uměli dokonce i psát¹⁴⁹. Z dochovaných seznamů vypracovaných při přezkušováních se dá vyčíst, že v určitých místech počet čtenářů meziročně narostl i o padesát lidí, což vypovídá o tom, že alespoň někde byla výuka čtení na dobré cestě a čtecí dovednost se mezi prostým lidem rychle rozšiřovala¹⁵⁰.

Od Agricoly výzvy naučit všechny lidi číst, aby sami měli přístup k božím slovu, uplynulo v době, kdy se Juhana Gezelius starší rozhodl tuto bohubou luteránskou myšlenku vzkřísit, více než 120 let. Jeho syn Juhana Gezelius mladší pokračoval neúnavně v jím započaté práci. Přestože se těmto dvěma energickým biskupům nepodařilo naučit číst veškerý finský národ, již za doby jejich působení se turkuská diecéze stala průkopníkem v šíření gramotnosti v rámci celého švédského království. Čtecí dovednost v jejich biskupství¹⁵¹ byla nejlepší v celé mocnosti¹⁵².

Národní vzdělávání prostého lidu zůstalo v této podobě, až na pár dílčích a nepříliš významných vylepšení, v nezměněné podobě až do 19. století¹⁵³.

4. 18. století

4.1 Společensko-historické pozadí

Na počátku 18. století, hned po utrpení velkého hladomoru, při kterém zemřela čtvrtina až třetina obyvatelstva země, procházelo Finsko těžkými časy plnými válek, které předznamenaly krach Švédské velmoci. Roku 1700 začala válka, která vešla do dějin jako „velká severní válka“ (*suuri pohjan sota*) a s ním spojené nelehké období osmileté ruské okupace (1713-1721), pro které se vžilo pojmenování „velký hněv“ (*iso viha*)¹⁵⁴.

Vytvořit si obecnou představu o období „velkého hněvu“ je velmi obtížné, neboť poměry se v různých částech země a v různých letech značně lišily. V té době žilo ve Finsku asi 300 000 až 400 000 obyvatel a do královské armády bylo z tohoto počtu odvedeno 50 000 mužů, z nichž zbývalo už jen 10 000¹⁵⁵. Dále byl ochromen v normálních podmínkách tradičně na západ orientovaný

¹⁴⁹ Pro ilustraci uvádím údaje z dochovaných záznamů z přezkušování (*tarkastuspöytäkirjat*) o počtu lidí ovládajících čtecí dovednost v několika farnostech. V Tammela (1703) 100, v Perniö (1705) 230, v Halikko (1705) 263, v Inkoo (1706) 608, v Raumě (1706) 310 a ve farnosti Nousiainen (1710) 353 čtenářů. Na první pohled se tato čísla mohou jevit jako velmi nízká. Vezmeme-li však v úvahu malý počet obyvatel tehdejších farností (po velkém hladomoru obyvatelstvo ještě více prořídlo) a také to, že organizovaná výuka čtení byla teprve ve svých počátcích, dá se říci, že dovednost čtení se do příchodu období Velkého hněvu (Iso viha) začala (alespoň v některých oblastech) uspokojivě rozšiřovat (Hyötyniemi 1942, 49).

¹⁵⁰ Hyötyniemi 1942, 49

¹⁵¹ Protikladem bylo biskupství Vyborg, jehož farníci ve čtení silně zaostávali za celým zbytkem království (Jutikkala 2006, 114).

¹⁵² Jutikkala 2006, 114; Hyötyniemi 1942, 42

¹⁵³ Huttunen 1970, 94

¹⁵⁴ Huttunen 1970, 100

¹⁵⁵ Kvůli nezměrným válečným obětem byl v celé zemi nedostatek mužských pracovních sil, a když byli zabaveni i koně, musely skutečně, jak se traduje, orat pole tři vdovy tak, že jedna pluh řídila a dvě jej táhly (Jutikkala 2006, 123).

zahraniční obchod. A konečně měly velmi negativní dopad na chod země i útoky úředníků a kněží, po kterých chyběly ve Finsku duchovní síly a domácí vedení. Na jejich místa byli dosazeni dočasní úředníci, kteří si rychle osvojili obecný ruský zvyk brát úplatky¹⁵⁶.

Období válek skončilo podepsáním nystadské¹⁵⁷ mírové smlouvy roku 1721. Švédsko muselo přistoupit na ruské podmínky a velkou část území¹⁵⁸ podstoupilo Rusku. Švédským vyjednavacům se nepodařilo zachránit Vyborg, jehož odevzdání finský národ pocíťoval jako ztrátu celé země.

Švédské království nenávratně ztratilo svou velmocenskou pozici a už mu nestačily síly na aktivní účast na kontinentální politice. Finsko bylo na rozdíl od Švédska zničeno válkou tak silně, že místy bylo třeba začít osídlování úplně od začátku¹⁵⁹. Došlo také k posílení dominantní pozice švédštiny v rámci celé říše, neboť téměř všichni úředníci, kteří utekli před válkou do Švédska, si zvykli mluvit výhradně švédsky, mnoho z nich tam zůstalo natrvalo a místo nich přišli noví Švédové. Po obnovení míru pošvédšťování vzdělaných vrstev rychle pokračovalo. Negativního vlivu tohoto vývoje popsal Henrik Gabriel Porthan, jeden z nejvýznamnějších finských osvícenců, na konci 18. století takto: „*Ještě na počátku tohoto věku používalo duchovenstvo, mnozí venkovští šlechtici i valná část kupců a měšťanů ve finských městech při vzájemné komunikaci finštinu. Ale jak se to vše změnilo a den ode dne mění – a ani nebylo třeba nátlaku.*“ Lid a úředníci si přestali vzájemně rozumět a otázka znalosti finštiny u úředníků byla stále naléhavější¹⁶⁰.

Po skončení válek v průběhu 18. století se ve Finsku postupně zvyšovala životní úroveň i úroveň zdravotní péče, což se projevilo na nárůstu počtu obyvatelstva, který byl nejrychlejší ve všech severovýchodních zemích. Během pár generací se počet Finů zdvojnásobil. Roku 1749 žilo na území Finska (včetně lidí obývajících oblasti ztracené po sjednání nystadského a turkuského míru¹⁶¹ kolem 500 000 lidí, ale roku 1815 to bylo již 1 100 000 obyvatel¹⁶². Během 18. století vzrostl také počet měst a jejich obyvatel (viz mapa 6 v příloze).

4.2 Vzdělávání

4.2.1 Vzdělávání na univerzitě

Zvyšování životní úrovně především ve městech a vliv osvícenství se projevil také na rozvoji vzdělanosti vyšších vrstev. Během období osvícenství ztratila teologie stejně jako jinde v Evropě své výhradní postavení a vedoucí místo zaujaly přírodní vědy. S tím se změnily i metody zkoumání, které

¹⁵⁶ Jutikkala 2006, 126-127

¹⁵⁷ Město Nystad, finsky Uusikaupunki.

¹⁵⁸ Livonsko, Estonsko, Ingrie a jihovýchodní Finsko zhruba po současnou finskou hranici připadlo Rusku (Jutikkala 2006, 129). Jak se změnila hranice finského území po roce 1721, viz mapa 5 v příloze

¹⁵⁹ Na konci války žilo ve Švédsku 1 440 000 obyvatel, ve Finsku pouhých 350 000 (Jutikkala 2006, 132).

¹⁶⁰ Jutikkala 2006, 132

¹⁶¹ Roku 1743 podepsáním mírové smlouvy v Turku skončilo období tzv. „malého hněvu“ (pikuvaha), které nastalo roku 1742, kdy Rusové znovu obsadili Finsko. Tímto mírem ztratila švédsko-finská říše část západní Karélie (tzv. staré Finsko, *Vanha Suomi*) s městy Hamina, Lappeenranta, Savonlinna a hradem Olavinlinna. Nová hranice vedla po řece Kymijoki (Jutikkala 2006, 353). Viz mapa 5 v příloze.

¹⁶² Huttunen 1970, 119

se mohly začít nazývat vědeckými. Přestalo se slepě důvěřovat církevním autoritám a místo toho se věda začala opírat o lidské smysly a rozum. Na univerzitě v Turku byl konečně uznán Koperníkův řád vesmíru¹⁶³ a v celé zemi byl zaveden na něm založený gregoriánský kalendář (roku 1753). Obecně se vědecký výzkum začal více soustředit na zkoumání jevů bližších běžnému životu a větší pozornost byla věnována záležitostem přinášejícím hospodářský prospěch¹⁶⁴.

Jednou z nejvýraznějších osobností turkuské univerzity a vůdčí kulturní osobností Finska doby osvícenství byl profesor rétoriky, historik, jazykovědec a národní buditel **Henrik Gabriel Porthan** (1739-1804).

V 60. letech 18. století dokončil H. G. Porthan svá studia na turkuské univerzitě a již zde zůstal. Brzy na to se stal v mnoha ohledech vůdčí osobností tamního akademického i společenského života¹⁶⁵. Díky Porthanovi a jeho studentům a kolegům dosáhl intelektuální život v Turku nebývalého rozmachu. Zaostalá věda udělala tak velký skok kupředu, že jistý Angličan vyzdvihl turkuskou univerzitu před uppsalskou a lundskou¹⁶⁶. Porthanův věhlas byl tak velký, že kněží a úředníci posílající své syny studovat na univerzitu říkali, „že je posílají k Porthanovi“¹⁶⁷. Porthan byl ovlivněn nejnovějšími směry ve výzkumu jazyků a dějin, které do Finska přicházeli ze západní Evropy. Převzal jejich kritické metody zkoumání historie a představil svůj náhled na historii Finska¹⁶⁸ a finského jazyka¹⁶⁹. Ačkoliv nepsal finsky – přestože finštinu považoval za svou mateřštinu, vytvořil svou prací základ pozdějšího národního obrození¹⁷⁰. Porthan měl i velký vliv na rozvoj pedagogiky na finském území a jeho působení na univerzitě mělo nepřímo velký vliv i na rozvoj národní vzdělanosti.

4.2.2 Vzdělávání prostého lidu

Jelikož během období „velkého hněvu“ uprchli vrcholní představitelé finského duchovenstva a také značná část kněží před válečným běsněním do Švédska a nejvyšší církevní moc se přesunula do rukou Rusů, zůstali finské farnosti bez dohledu a vedení, což mělo samozřejmě dopad i na vzdělávání.

¹⁶³ Výzkum na poli přírodních věd na Turkuské univerzitě od jejího založení značně pokulhával. Když jinde v Evropě byla již dávno přijata Koperníková heliocentrická teorie, zde se ještě na začátku 18. století veřejně obhajovalo dogma o nehybné Zemi jako středu vesmíru (Huttunen 1970, 90).

¹⁶⁴ Huttunen 1970, 120-121

¹⁶⁵ Porthan založil v Turku spolek *Aurora (Aurora-seura)*, kde univerzitní učitelé, kněží, magistři a mladí důstojníci diskutovali o všemožných otázkách týkajících se Finska, především o literatuře a její úloze. Zde se také zrodila myšlenka vydávat od roku 1776 první finskojazyčné noviny *Suomenkieliset Tietosanomat* určené pro finský národ, jejichž prvním redaktorem se stal sám Porthan. Za Porthanova působení v Turku byl také založen první čtenářský spolek (*lukuseura*) a veřejná knihovna.

¹⁶⁶ Jutikkala 2006, 159

¹⁶⁷ Huttunen 1970, 121

¹⁶⁸ Porthanův pohled byl založen na vědeckém prozkoumání nejstarších písemných pramenů z katolického období země, a ne jen na příbězích předávaných ústní cestou, které vyprávěly o skvělé minulosti finského národa (srov. *Kalevala*). Tím vytvořil první důvěryhodný obraz nejstarší historie Finska a díky tomu je považován za průkopníka finského historického výzkumu (121-122).

¹⁶⁹ Ve svém jazykovém výzkumu Porthan zavrhl předchozí nekritické pokusy, které se z finštiny snažily udělat jazyk příbuzný tzv. „vznešených jazyků“ – hebrejštinu a řečtinu, a začal hledat příbuzné jazyky u národů žijících na severu Ruska. Tak ukázal správný směr a cestu svým následovníkům na poli jazykového výzkumu finštiny (Huttunen 1970, 121).

¹⁷⁰ Jutikkala 2006, 159

Rusové se snažili situaci řešit. V celé zemi byl však velký nedostatek vysokoškolsky vzdělaných jedinců, a protože se někdo musel o farnosti začít starat, byl na tuto práci dobrý téměř kdokoliv¹⁷¹. Jelikož učitelé byli špatní, vypadala podle toho přirozeně i kvalita jejich výuky.

Již během období „velkého hněvu“ zahájilo přes všechny těžkosti svou činnost několik škol. Vůli lidu předat mládeži schopnost číst, již dosáhly už předešlé generace, se nejvýrazněji projevila na případu slabikářů, které začaly být tištěny na dřevěné destičky s cílem nahradit nedostatek tištěných knih¹⁷².

Brzy po skončení období „velkého hněvu“ bylo vydáno **královské rozhodnutí z roku 1723**, které znamenalo přenesení hlavního těžiště odpovědnosti za vzdělání dětí na rodiče a zdůrazňovalo **domácí učení** (*kotiopetus*)¹⁷³. Pokud rodiče sami nestačili na to předat svým dětem ustanovené základní vzdělání sestávající se ze základů křesťanského učení a čtecí dovednosti, měli povinnost pod hrozbou pokuty¹⁷⁴ posílat potomky ke školnímu mistrovi (*koulumestari*) nebo okresnímu kantorovi (*pitäjän lukkarin*), nebo komukoliv jinému schopnému děti vzdělat, měli-li takovou možnost. V souvislosti s tímto novým nařízením byla také projevována snaha zlepšit kvalitu učitelů, kteří měli být rodičům při vzdělávání nápomocní. Kněží dostali za povinnost pečlivě dohlížet na to, aby za kantory byli přijímáni jen osoby schopné naučit děti nejen číst a katechismus, ale také psát¹⁷⁵.

Změnilo se i postavení a forma již výše zmíněných pravidelných přezkušování farníků (*lukukinkerit*). Do té doby platný církevní zákon z roku 1686 je nepřilíh jasně stanovoval jako „domácí zkoušení“ (*kotikuulustelut*) probíhající „od místnosti k místnosti“ (*buoneesta buoneeseen*)¹⁷⁶, což se však v praxi ukázalo jako těžko realizovatelné. Roku **1726** proto byla vydáno nařízení upravující a upřesňující organizaci domácího přezkušování. Vždy mělo být na jedno místo sezváno několik domácností (*buonekunta*) najednou¹⁷⁶. Nové nařízení potvrdilo již zavedenou praxi, že odpovědnost za pravidelné provádění přezkušování nesou kněží, kteří je měli povinnost vykonávat¹⁷⁷. Tímto bylo pravidelné domácí přezkušování definitivně úředně a všeobecně nařízeno.

Velký význam na vylepšení národního vzdělávání měl církevní oběžník z roku 1740, týkající se všeobecného zavedení konfirmační školy (*rippikoulu*)¹⁷⁸. Po vydání tohoto rozhodnutí začala být

¹⁷¹ Vysvěcování na kněze byli například *teinit* čili ještě nedostudovaní studenti středních škol a do služeb církve byli najímáni také nevysvěcení nebo dříve exkomunikovaní kněží. Taci lidé se měli zhostit tak odpovědného a těžkého úkolu, jakým bylo vedení duchovního života lidu a dohlížet na vzdělávání dětí a mládeže (Hyötyniemi 1942, 58).

¹⁷² Jutikkala 2006, 127; Začal s tím řezbář jménem Daniel Medelplan Pälkäneellä, který vyrýval Gezeliův slabikář z roku 1719 do dřevěných destiček, ze kterých se pak tiskly knihy (Hyötyniemi 1942, 59).

¹⁷³ Do té doby platilo znění církevního zákona z roku 1686, ve kterém byla tato povinnost uložena církvi a církevním úředníkům.

¹⁷⁴ Pokuta za nedodržení nařízení uvedeném v královském rozhodnutí byla stanovena ve výši 2 stříbrných marek, které měly být dále použity na financování vzdělání nejchudších dětí v daném okrese. Tímto se otázka vzdělání stala poprvé společenskou záležitostí v tom smyslu, že za vzdělání dětí odpovídali sami rodiče a za zvláště chudé děti převzala tuto odpovědnost místní farnost (Hyötyniemi, 1942, 61).

¹⁷⁵ Hyötyniemi 1942, 61-62

¹⁷⁶ Viz obr. 3 v příloze

¹⁷⁷ Hyötyniemi 1942, 63.

¹⁷⁸ Pro mládež chystající se poprvé ke zpovědi (*rippi*) a k prvnímu svatému přijímání měla být každý rok po 3 nebo 4 měsíce pořádána škola, ve které měli mladí lidé absolvovat výuku křesťanské učení po té, co se předtím už naučili

rippikoulu pořádána na mnoha místech, ale zdaleka ne všichni mladí lidé se jí zúčastňovali. Až od roku **1763** byla ustanovena všeobecná povinnost jejího absolvování¹⁷⁹.

Výše zmíněné královské nařízení z roku 1723, které přenášelo povinnost za vzdělání dětí na rodiče, se v praxi dařilo uskutečňovat jen velice pomalu. Kantori a **kantorské školy** (*lukkarinkoulu*), které byly pro pomoc při vzdělávání ustanoveny, zdaleka nestačily pokrýt vzdělávací potřeby v rozlehlých nebo početných farnostech. K tomu se ještě přidal nezáměr a neochota rodičů posílat své děti ke kantorům¹⁸⁰, aby je naučili číst. Protože však na to rodiče povětšinou sami nestačili, začali být v některých farnostech zakládány tzv. **nahodilé vesnické školy** (*satunnaiset kyläkoulu*), ve kterých jako učitelé dětí působili obvykle osoby, které sice uměli číst a psát, ale zároveň byly jinak „neschopní vykonávat jinou práci“¹⁸¹. Není proto divu, že jimi poskytovaná výuka nebyla o nic lepší než ta, které by se dětem dostalo doma.

Problém s nedostatečnou podporou rodičů, pro které učení vlastních dětí bylo nad jejich síly, tak nadále přetrvával. V druhé polovině 18. století si neutěšeného stavu národního vzdělávání začali všimnout i ve vládních kruzích¹⁸² a roku **1762** byl vydáno další **královské rozhodnutí**, ve kterém bylo ustanoveno, že ve všech farnostech, ve kterých kantorů nebylo, poskytnout všem dětem výuku v rozsahu stanoveném církevním zákonem, měli být na tuto práci přijati školní mistři (*koulumestari*). Tímto byl položen základ zřizování **okresních škol** (*pitäjänkoulu*)¹⁸³. Tyto školy se však nepodařilo zřídit zdaleka ve všech farnostech¹⁸⁴. Jedním z důvodů bylo, že na mnoha místech vedoucí představitelé okresu nesouhlasili s financováním škol a školních mistrů s tím, že „jejich služby nepotřebují všichni“. Dále argumentovali „špatnými roky“ a celkovou chudobou národa. Mezi prostým lidem bylo navíc rozšířeno mínění, že stačí znalost katechismu nabytá prostým opakováním (*ulkoluku*) a že umět číst (*sisäluku*) je zbytečné¹⁸⁵.

Také samo duchovenstvo mělo snahu zlepšit neutěšenou úroveň národní vzdělanosti a v letech 1778-79 podalo vládě návrh k zakládání venkovských škol (*maalaispedagogiot*), ve kterých by učitelé poskytovali výuku katechismu a čtení dětem prostého venkovského lidu. Protože však vláda nechtěla

u nějakého kantora nebo někoho jiného číst a uměli nazpaměť katechismus. Později byl také stanoven věk - 12 let, do kdy měli rodiče povinnost, opět pod hrozbou trestu, poskytnout dítěti výše zmíněné dovednosti a znalosti (Hyötyniemi 1942, 70).

¹⁷⁹ Od tohoto roku začíná v překladu pro finský výraz „*rippikoulu*“ konečně plně platit český ekvivalent „konfirmační škola“, neboť právě tehdy bylo ustanoveno, že konfirmace (*konfirmaatiotoimitus*) se stane slavnostním zakončením *rippikoulu*. Avšak je nutné poznamenat, že se toto ustanovení nepodařilo ve všech farnostech turkuské diecéze převést do praxe do konce 18. století (Hyötyniemi 1942, 70).

¹⁸⁰ K přinucení lidí, kteří se vzdělávání vzpírali nebo jej jinak zanedbávali, byly používány tresty finančních pokut nebo stále ještě populární vsazení do klády (*jalkapuu* „Ei se kipee vaan häpee“), jejichž časté použití ukazuje na to, že hráli důležitou roli při snaze vštípit čtenářskou dovednost prostému lidu (Huttunen 1970, 93).

¹⁸¹ Hyötyniemi 1942, 65

¹⁸² Jedním z důvodů úsilí zlepšit vzdělávání prostého lidu, byla i snaha zastavit narůstající počet spáchaných zločinů, k čemuž mělo napomoci i šíření křesťanského učení (Hyötyniemi 1942, 67).

¹⁸³ Následně bylo upřesněno, že mají mít obíhovou formu.

¹⁸⁴ Na přelomu 18. a 19. století byly okresní školy a jiné malé dětské školy (*lastenkoulu*) zmiňovány ve 21 farnostech. Byly také zakládány školy ze soukromých zdrojů a z peněz odkázaných v závětech na tyto účely. V několika švédských okresech v Pohjanmaa byla díky iniciativě místních duchovních škola téměř v každé vesnici.

¹⁸⁵ Hyötyniemi 1942, 71

poskytnout žádné finanční prostředky na jejich založení ani na platy učitelů a také proto, že se král obával nárůstu moci duchovenstva, nedal k zakládání tohoto typu škol souhlas¹⁸⁶.

Ani druhé královské rozhodnutí z roku 1762 se tedy na až několik dílčích výjimek nepodařilo v praxi uskutečnit. Národní vzdělávání se proto více méně nadále odehrávalo v rámci tradičních forem, k nimž patřily kantorské školy, přezkušování ze čtení a katechismu, kázání v kostele spojené se zkoušením z křesťanské věrouky a povinná přezkoušení před uzavřením sňatku nebo přijetím kmotrovství. K těmto starým způsobům výchovy a vzdělávání národa se ke konci století začala přidávat ještě konfirmační škola. Dobrý vliv a význam tohoto nového typu vzdělávání se neprojevil pouze v nesporném vylepšení znalosti katechismu nazpaměť (*ulkolukku*), ale rovněž došlo k všeobecnému zlepšení vlastní čtecí dovednosti (*sisälukutaito*) založené na správném slabikování, což přispělo k opravdovému pochopení křesťanského učení. Existence konfirmační školy, která byla tehdy jedinou všeobecně povinnou formou národního vzdělávání, měla zásadní vliv na to, že „dovednost číst se na konci století stala relativně všeobecným jevem“¹⁸⁷.

I v tomto ohledu však opět existovaly značné rozdíly mezi jednotlivými farnostmi. V těch nemnoha okresech, kde jako učitelé působili studenti nebo maturanti nebo dokonce sami kněží, se čtecí dovednost dařilo šířit a rozvíjet mnohem lépe. V některých krajích dovedly číst knihy až tři čtvrtiny obyvatel dané farnosti a lidé dokonce začínali chápat a oceňovat hodnotu a užitečnost čtení, což dokazuje rozšíření knih mezi tamními farníky¹⁸⁸.

V biskupství Porvoo byl vývoj vzdělávání v mnoha ohledech podobný, jen výchozí podmínky byly ještě o něco těžší než v turkuské diecézi, neboť východní část země byla válkami poničena nejvíce. Velkou zásluhu na zlepšení situace měl biskup Daniel Juslenius¹⁸⁹, který zde působil v letech 1734-44. Díky jeho iniciativě a vedení se čtecí dovednost ve východním Finsku začala pomalu rozšiřovat (opět s velkými místními rozdíly), avšak k uspokojivému zhodnocení národního vzdělávání měl tento stav ještě daleko.¹⁹⁰

4.2.3 Vzdělávání na konci období švédské nadvlády

- kvalitní vzdělání může poskytnout jen kvalitní učitel

Na finském území fungovala na přelomu 18. a 19. století školská zařízení, která se od sebe značně lišila kvalitou, jež se odvíjela zejména od míry způsobilosti jednotlivých učitelů. I přes vydání výše uvedených královských rozhodnutí se nedařilo zajistit dostatek učitelů zejména v rozlehlejších

¹⁸⁶ Hyötyniemi 1942, 69

¹⁸⁷ Hyötyniemi 1942, 80

¹⁸⁸ Farnost Huittinen byla asi nejvýraznějším příkladem toho, jak důležitá byla osobnost konkrétního učitele na vedení národního vzdělávání. Počet dobrých čtenářů zde byl nebývale vysoký a rok od roku narůstal díky soustavné a energické práci členů rodu Idmanů, kteří v této oblasti působili jako duchovní v letech 1719-90. Již v polovině 18. století ovládali téměř všichni obyvatelé této farnosti čtecí dovednost (Hyötyniemi 1942, 65).

¹⁸⁹ Daniel Juslenius (1676-1752), univerzitní profesor a biskup, významný finský osvícenec a jeden z prvních fennofilů. Hlavním přínosem pro kulturní historii Finska byla kromě prvního finského slovníku jeho disertační práce z historie „Staré a nové Turku“ (*Aboa vetus et nova*, 1700) (Jutikkala 2006, 117).

¹⁹⁰ Hyötyniemi 1942, 94

okresech, přestože požadavky na kvalifikaci učitelů nebyly nijak vysoké. Církev i stát si totiž přály, aby školská zařízení existovala při vynaložení co nejnižších nákladů na jejich provozování. To se týkalo především platu učitelů, který jim byl sice v královském rozhodnutí z roku 1762 přislíben, ale bez určení jeho výše. Tehdejší poměry a postoj ke vzdělávání výmluvně ilustruje doporučení, které stále platilo ještě i na přelomu století, ve kterém stálo, že na učitelská místa mají být najímáni takoví jedinci, „kteří umí číst a psát a kteří se zároveň nehodí na jinou práci, a proto sami potřebují materiální pomoc“. Všeobecně převládal názor, že chudoba a neschopnost vykonávat jinou práci jsou těmi pravými předpoklady pro výkon práce učitele dětí. Není proto divu, že ještě roku 1804 bylo doporučováno najímat do škol za učitele „bezúhonné vojáky, vysloužilé řemeslníky a jiné příživníky.“ Celkově panovala značná nechuť vyplácet učitelům plat z obecních peněz. Finanční poměry učitelů tak byly velmi neutěšené a nejisté. Často žili učitelé jen z toho, co dostali od rodičů dětí, které učili. Není vůbec přehnané srovnávat jejich situaci s postavením žebráků¹⁹¹. Farnosti byly rády, když se této práce vůbec někdo ujal, proto z hlediska pedagogických schopností, ale i osobnostních a morálních kvalit, tvořila učitelskou obec velmi pestrá skupina lidí.

I z tohoto důvodu nebyli rodiče příliš ochotni posílat své děti do školy, přestože na učení sami nestačili a hrozilo jim potrestání za zanedbávání vzdělávání svých dětí. Proto docházelo na mnoha místech k tomu, že nedávno otevřené okresní školy (*pitäjänkoulut*) byly pro nezájem opět zavírány. Výsledkem bylo, že přes veškeré pokusy předávat čtecí dovednost dětem ve škole pod vedením učitele, to byli nakonec převážně zase sami rodiče, kteří učili číst děti sami doma. Velkým problémem ovšem bylo, že to většinou sami pořádně neuměli a při učení používali stejně špatné metody, které byly aplikovány na ně, když se oni učili číst. V konečném důsledku to znamenalo krok zpět a návrat k učení knih z paměti (*ulkeoluku*), spíše než, aby byla rozvíjena a šířena vlastní čtecí dovednost (*sisäluku*), a v mnoha farnostech neprošli lidé přezkušováním a nebyli proto připuštěni ke svatému přijímání¹⁹².

To samé se týkalo i výuky katechismu, která byla ze zákona uložena kantorům. Těm také stejně jako školním mistrům a ostatním učitelům chyběla povětšinou jakákoliv pedagogická příprava, která by je činila kompetentními tuto činnost vykonávat. Tak zůstávala výuka katechismu stejně jako čtecí dovednosti na bedrech rodičů bez větší pomoci učitelů nebo kantorů. Stejně špatné jako učitelé byly i používané učebnice a výukové metody, které byly zastaralé a zcela neodpovídaly pedagogickým požadavkům a zásadám¹⁹³.

Až Henrik Gabriel Porthan začal zdůrazňovat pedagogické otázky vzdělávání a nutnost elementární přípravy učitelů na jejich práci. Z hlediska národního vzdělávání měl Porthan velký význam na posun náhledu na pedagogickou činnost učitelů. Jako první začal cíleně přednášet

¹⁹¹ Hyötyniemi 1942, 72

¹⁹² Hyötyniemi 1942, 74

¹⁹³ Hyötyniemi 1942, 74

o výchově a vzdělávání. Jeho přednášky byly věnovány studentům, kteří pomýšleli na učitelskou dráhu. Z těchto přednášek se utvořil kurz nauky o výchově (*kasvatusopin kurssi*)¹⁹⁴.

Porthan popisuje tehdy používané metody výuky národa následovně:

„Děti jsou zatěžovány ze všeho nejdříve čtením slabikářů a katechismu, jež jsou plně abstraktních a obecných pojmů, kterým nemohou rozumět. Jsou nuceni je přerýkávat z paměti, jako papoušci, často za použití hrubých a tvrdých metod, které pro ně čtení činí nepřijemnou a nenáviděnou činností, dusí semínko myšlení a všechen jejich rozum a intelekt. Tak nesmyslných metod by měly být chudáci děti ušetřeny.“

Porthanův přístup ke vzdělání byl založen na myšlenkovém směru humanismu a nejnovějších vědeckých poznacích období osvícenství. Podle Porthana se lidé pomocí vzdělání osvobozují ze své živočišné podstaty. Porthan si všímal také morální výchovy dětí, přičemž jeho pojetí se značně odlišovalo od tehdy uplatňovaných tradičních metod. K tvrdým a přísným trestům, které byly v tehdejší pedagogické praxi hojně používány, by se mělo přistupovat až po té, co selžou lepší způsoby. Dětem by přitom mělo být zřejmé, že jejich ukázněvání se děje z lásky a v žádném případě nikdy ne z pomsty. Porthan také zdůrazňoval výchovnou sílu osobního příkladu vychovatele, který přirozeně vede k lepším výsledkům než pouhá pravidla a slovní vybízení k určitému chování¹⁹⁵.

Ve svých univerzitních přednáškách představoval H. G. Porthan pedagogiku, vycházející z pochopení dětského srdce a zdůrazňující důležitost postupného probouzení porozumění¹⁹⁶. Tyto myšlenky nesporně velice zapůsobily zejména na ty mladé, kteří se pod Porthanovým vedením připravovali na práci učitele prostého národa a kteří je pak zaváděli do praxe v místě svého působení. Obecně se však jen velmi pomalu a obtížně dařilo měnit zakořeněné „pedagogické“ postupy a metody uplatňované v národním vzdělávání.

4.3 Konec švédské nadvlády

Porthan, stejně jako ostatní vzdělání lidé sledující zahraniční události, viděl, jak se mapa Evropy rok od roku mění a jak mizí celé říše. Během 18. století bylo Finsko Rusy již dvakrát okupováno a přes šedesát let se v různých spojitostech a formách hovořilo o jeho připojení k Rusku. Na tomto pozadí je pochopitelné, že se finská inteligence začala smiřovat s myšlenkou oddělení Finska od Švédska. Starý Porthan řekl mladému básníku Fransi Mikaelu Franzénovi¹⁹⁷: *„Musíme se modlit k Bohu, aby se Rusku povedlo umístit své hlavní místo do Cařihradu. Pak by mohlo zapadlé Finsko v klidu nechat pod nadvládou švédské koruny. Ale když se nyní nacházíme tak blízko jeho hlavního města, obávám se, že se Finsko*

¹⁹⁴ Kuikka 1992, 38-39

¹⁹⁵ Do dětské mysli by se nemělo přechovávat nic bez předchozího vysvětlení. Děti by se neměly ani nutit věřit jen slově katechismu a učitele. Měly by být vedeny k opravdovému porozumění a vlastnímu přemýšlení. Výuka by se měla odehrávat po jednotlivých krocích podle přirozeného vývoje poznání od známého a jednoduchého k obecným a abstraktním pojmům. Vedle katechismu by měla být čtena také bible. Přímou na jejím textu by měly být osvětleny definice obsažené v katechismu. Ty nejdůležitější by se měly děti postupně též naučit nazpaměť po té, co jim nejprve dobře porozumí (Hyötyniemmi 1942, 77).

¹⁹⁶ Na rozdíl od metod předešlého období „čistého učení“ (*puhdasopisuus*) vyznačujících se dogmatickým pamětním učením a vyžadováním přísné kázně. Srov. učení J. A. Komenského.

¹⁹⁷ Frans Mikael Franzén (1772-1847) byl finský preromantický básník.

*dříve nebo později dostane pod ruskou nadvládu. Já doufám, že toto neštěstí nebudu muset zažít, ale vy jej asi spatříte, vy jste mladý.*¹⁹⁸“. Porthan se připojení Finska k Rusku sám skutečně nedožil.

Následné období autonomie se až na léta cenzury a období útlaku nedá hodnotit jako jednoznačně nešťastnou érou pro finský národ. Připadnutí země pod ruskou nadvládu (1809) sice pro Finsko znamenalo velkou změnu, ale přesto si dokázalo zachovat svůj západní právní systém a kulturní tradici.

¹⁹⁸ Jutikkala 2006, 158

II. Období pod ruskou nadvládou 1809 -1917

1. 19. století

1.1 Společensko-historické pozadí

Přelom 18. a 19. století byl v Evropě ve znamení napoleonských válek, které se nevyhnuly, i když nepřímo, ani Finsku, a ve svém důsledku vedly k jeho odtržení od Švédska a připojení k Rusku.

Během tzv. Finské války (*Suomen sota*)¹⁹⁹, která probíhala mezi Švédskem a Ruskem v letech 1808-1809, bylo finské území obsazeno armádami cara Alexandra I.²⁰⁰ Okupace se změnila v dobytí 28. března 1808, kdy dal car svolení k prohlášení Finska za součást Ruské říše²⁰¹. Již na podzim téhož roku se car rozhodl udělit Finsku zvláštní autonomní pozici v rámci své říše. Ještě před ukončením válčení 29. března 1809 svolal do Porvoo zasedání zemského sněmu. Zde zástupci finského lidu přísahali věrnost ruskému caru a on potvrdil „náboženství a ústavu země, stejně jako ta různá a další práva, jež jeden každý stav ve zmiňovaném velkoknížectví zvláště, a všichni jeho obyvatelé dobromady, vyšší a nižší, dosud požívaly“²⁰². Finsko se stalo velkoknížectvím a získalo tak svou „politickou existenci“²⁰³. Válka o Finsko oficiálně skončila 17. září 1809 podepsáním mírové smlouvy v Haminech. Švédsko postoupilo Rusku kromě vlastního finského území i část Laponska²⁰⁴.

Když Finsko získalo roku 1809 autonomii a spolu s ní nabylo i o dost nezávislejší pozici, než kterou mělo pod švédskou nadvládou, mohli se Finové konečně pustit do uspokojování vlastních společenských potřeb a státních požadavků. To se týkalo také oblasti národního vzdělávání. K modernizaci a rozvoji školství však došlo až s určitým časovým zpožděním. Finsko se totiž nejprve muselo nově nabyté pozici přizpůsobit.

1.2 Vzdělávání

V první polovině 19. století bylo národní vzdělávání nadále především v rukou církve a probíhalo tradičními způsoby v rámci zaběhlých forem organizace. V obou biskupstvích (s centry v Turku a Porvoo) bylo nejranější vzdělávání dětí věcí rodiny. Jediná všeobecně povinná forma vzdělávání

¹⁹⁹ V myslích finského národa zůstaly události této války dodnes známé především díky „Příběhům praporečká Stoola“ (*Vänrikki Stoolin tarinat*) od národního básníka J. L. Runeberga, který dílo vydal čtyři desetiletí po skončení války roku 1848 (Huttunen 1970, 128).

²⁰⁰ Ze strany Ruska se nejednalo o dobovačnou válku, tomu se do války se Švédskem nechtělo, ale podle podmínek dohodnutých v Tylži s Napoleonem muselo Rusko zahájit vojenskou akci proti Švédskému království, aby splnilo spojeneckou povinnost vůči Francii (Jutikkala 2006, 160).

²⁰¹ Jutikkala 2006, 160 - 166

²⁰² Jutikkala 2006, 168; Huttunen 1970, 129-130

²⁰³ Jutikkala 2006, 168

²⁰⁴ Za hranici říší byly určeny řeky Torniojoki a Muoniojoki. Tedy trochu východněji, než kudy procházela jazyková hranice (dnes se zde hovoří nářečím *meänkieli*). Švédsko se snažilo udržet alespoň Ålandské ostrovy, odvolalo se dokonce k samotnému Napoleonovi, ale marně (Jutikkala 2006, 168-169). Viz mapa 5 v příloze.

konfirmační škola²⁰⁵ byla dobře zavedená po celé zemi, ale místně se lišila délkou trvání i v dalších aspektech²⁰⁶. Jejím hlavním posláním mělo být „uskonollis-siveellisen elämän herättäminen“²⁰⁷.

V turkuské diecézi byl na začátku 19. století biskupem **Jaakko Tengström** (ve funkci 1803-1832), který byl znám svým zapálením pro pedagogiku a zájem o vzdělávání prostého lidu. Přesto musel i on stejně jako jeho předchůdci ze svých požadavků slevit, neboť reálné podmínky a poměry v zemi jeho plánům nepřály. V případě pravidelných přezkušování (*lukukinkerit*) přísně dohlížel na to, aby rodiče plnili svou povinnost a přiváděli své děti ke zkoušce ze čtení. Nechal také zmenšit rozsáhlé kontrolní obce (*kinikerikunnat*) na menší oblasti, aby se zvýšila četnost a tím i účinnost přezkušování. Co se týče rozšiřování čtecí dovednosti (*sisäluku*), dával Tengström při její výuce a kontrole přednost pozitivní motivaci před přísnými tresty²⁰⁸ a snažil se zejména u mladých lidí podněcovat jejich touhu ke čtení rozdáváním knih nejlepším čtenářům²⁰⁹.

Z okresních škol se postupem času staly tzv. „školy pro lenochy/lajdáky“ (*laiskankoulut*), kam byli za trest posíláni ti, kteří četli špatně nebo se výuce čtení vyhýbali²¹⁰.

V první polovině 19. století se také začaly objevovat první snahy o rozšíření obsahu církví poskytované výuky. Vedle čtení a křesťanské věrouky mělo začít být vyučováno též psaní a počty. Sami předkladatelé těchto vylepšení své návrhy však zároveň ihned zavrhovali jako neuskutečnitelné ve stávajících podmínkách a poměrech, a proto nebyly nakonec ani schváleny, natož aby se přistoupilo k jejich realizaci²¹¹. Skutečný rozvoj školství tedy závisel jen na počinech jednotlivců. Největší význam přinesly tzv. Ahlmanovy a Bell-Lancasterovy školy.

Ahlmanovy školy byly školy založené z peněz, které ve své závěti na tento účel odkázal asesor Gabriel Ahlman (1737-1799). První Ahlmanova škola zahájila svou činnost roku 1811 v Tampere a další byly postupně zakládány v jeho okolí. Správu nad nimi vykonávala *Suomen Talousseura*²¹². Prvotním cílem bylo poskytovat jak chlapcům, tak i dívkám rozšířené základní vzdělání. Kromě čtení, základů křesťanského učení, psaní a počtů, zde měl být vyučován i dějepis a zeměpis a základy hospodaření. Brzy se však ukázalo, že tyto školy nedokázaly naplnit svůj původní záměr v celé navržené šíři. V praxi školy fungovaly jako obíhavé a výuka se omezovala na mechanické procvičování čtení a učení se nazpaměť. Jedním z hlavních důvodů neúspěchu tohoto konceptu byly nekompetentní učitelé, kteří zde vyučovali. Přesto měly Ahlmanovy školy pro vývoj finského

²⁰⁵ Od roku 1807 začala být konfirmace (*konfirmaatiotoimitus*) běžnou součástí konfirmační školy ve všech farnostech turkuské diecéze. V porvooské diecézi tomu tak bylo až od roku 1842 (Hyötyniemi 1942, 112).

²⁰⁶ V porvooském biskupství probíhala konfirmační škola dvakrát či třikrát ročně po dobu tří dnů (výjimečně dvou nebo čtyř dnů), v některých krajích ale též týden či dva. Roku 1826 bylo vydáno nařízení, že má trvat nejméně jeden týden a dívky a chlapci mají být přezkušováni v jiný termín (Hyötyniemi 1942, 109).

²⁰⁷ Hyötyniemi 1942, 111

²⁰⁸ Zde je vidět vliv Porthanova humanistického pedagogického myšlení (Hyötyniemi 1942, 110).

²⁰⁹ Hyötyniemi 1942, 110

²¹⁰ Hyötyniemi 1942, 115

²¹¹ Hyötyniemi 1942, 114

²¹² Finský hospodářský spolek byl založen roku 1797 v Turku a za svůj cíl si vytkl šířit užitečné informace týkající se hospodaření zejména v oblasti zemědělství a probudit prostý lid k větší aktivitě a péli. Díky tomuto spolku byla založena také první banka (1805) a první zemědělský vzdělávací ústav v Mustiala roku 1840 (Huttunen 1970, 119).

základního vzdělávání velký význam, neboť rozproudily diskuzi o tom, že prostá výuka čtení a základů křesťanského učení již nadále nemůže stačit potřebám měnící se společnosti a státu. Konečný osud těchto škol byl takový, že kromě jediné byly všechny přetvořeny na běžné národní školy (*kansakoulut*), které byly nadále finančně podporovány penězi z Ahlmanovy závěti²¹³.

Dále byly na území Finska v 1. polovině 19. století zakládány tzv. **Bell-Lancasterovy školy**. Tento typ škol vznikl ve Velké Británii a výuka v nich probíhala tzv. střídavou metodou (*vuoro-opetusmenetelmä*)²¹⁴, která ve své podstatě znamenala, že starší a pokročilejší žáci učili pod vedením učitele mladší a pomalejší spolužáky²¹⁵. Pro Finsko se tato metoda zdála být ideálním řešením problému, jak s málo učitelskými silami a při malých nákladech dojít k do té doby nevídaným výsledkům. Podle biskupa Tengströma se však tato výuková metoda hodila pouze do stálých škol nacházejících se ve městech, ale ne na řídké osídlený venkov. Na tom se v roce 1825 shodl i církevní sněm a dodal, že tento způsob organizace výuky je těžko proveditelný zejména ve školách fungujících obíhávým způsobem, a těch byla na venkově převážná většina²¹⁶.

Bell-Lancasterovy školy vznikly nakonec jen v několika městech²¹⁷. V rámci historie národního vzdělávání Finska však měly díky střídavé metodě, již s sebou přinesly, nesporný význam také v tom směru, že byla poprvé vyslovena „možnost každého občana zúčastnit se národního vzdělávání“²¹⁸.

Podle vzoru Gabriela Ahlmana odkázal roku 1836 Zacharis Alopaeus ve své závěti 16.000 stříbrných rublů na zakládání **obíhavých škol pro chudinu** (*keöyhäinkoulut*)²¹⁹. Takovýchto individuálních počínů filantropistů, kterým leželo na srdci zlepšení stavu vzdělanosti finského národa, bylo sice poskrovnu, ale přesto měly velký význam do budoucna. Byly přípravou na velké změny, které měly brzy nastat a pomáhaly formovat veřejné mínění. V té době byl postoj prostého lidu ke vzdělání takový, že jediným cílem bylo projít překoušením ze čtení a katechismu (*lukukinkerit*); církev neměla zájem na rozšiřování obsahu učiva (nebo přinejmenším nevěřila, že by to bylo uskutečnitelné) a inteligence zastávala povětšinou názor založený na tehdy moderním pedagogickém směru vycházejícího z učení J. J. Rousseaua²²⁰, tj. že by se přirozenost sedláka neměla ničit vzděláním.

²¹³ Hyötyniemi 1942, 118

²¹⁴ Tato metoda nebyla až takovou novinkou, běžně byla používána už ve středověk, ale v Bell-Lancasterových školách byla lépe metodicky propracovaná.

²¹⁵ Halila 1949, 113–127.

²¹⁶ Tato metoda byla prosazována pod heslem „Jeden učitel na tisíc žáků“ (*„Yksi opettaja tuhatta oppilasta kohden“*). Tuto metodu převzaly také Ahlmanovy školy a časem se stala běžně používanou také v nedělních školách a okresních školách (Hyötyniemi 1942, 119–121).

²¹⁷ Kromě Turku, kde byla založena první z nich roku 1820, byly ještě v Helsinkách a Vaase (Halila 1949, 126). Staly se velmi oblíbenými, což dokazuje fakt, že sem posílali své děti i příslušníci stavů (Hyötyniemi 1942, 121).

²¹⁸ Hyötyniemi 142, 132

²¹⁹ V oblasti Salo na jihozápadě Finska (Hyötyniemi 1942, 130).

²²⁰ Jean Jacques Rousseau (1712–1778) byl francouzský filozof a preromantický spisovatel švýcarského původu. Podstatou jeho učení bylo, že lidé se rodí dobří a kazí se teprve vinou společnosti. Volal po návratu k přírodě a k lidské přirozenosti. Cílem bylo vychovat svobodného člověka, kterého nebudeme do ničeho nutit a budeme respektovat jeho věkové a individuální zvláštnosti. Odsuzoval učení z knih a doporučoval učení z vlastní zkušenosti. Systematicky své názory na výchovu rozpracoval ve svém díle „Emil čili O výchově“.

Roku **1832** se zrodila z iniciativy probuzeneckého pastora J. F. Bergha **nedělní škola** (*pyhäkoulu*)²²¹. V těchto školách se nejednalo o učení líných a slabých čtenářů, nýbrž o čistě nábožensky zaměřenou výuku, která si kladla za cíl probouzet a posilovat křesťanského ducha u všech dětí bez rozdílu²²². Nedělní školy (*pyhäkoulu*) začaly být nejprve provozovány ve venkovských obcích na jihozápadě země, odkud se rychle se rozšířily i do porvooské diecéze do Karélie a Savo²²³.

Od **30. let 19. století** byly ve městech zakládány tzv. „**nedělní školy**“ (*sununtaihoulu*)²²⁴ pro učedníky řemeslníků, které neměly nic společného s Berghovými *pyhäkoulu* a probuzeneckým hnutím, i když vznikly na základě stejné myšlenky. Kromě náboženství se zde vyučovalo čtení, psaní a počty, ale také kreslení a v některých případech dokonce i zeměpis a dějiny Finska. Tyto školy dostávaly od státu citelnou finanční podporu a díky tomu se těšily i velkému zájmu žáků²²⁵.

Ve 40. letech náboženská a národní hnutí (tzv. probuzenecká hnutí *herätysliikkeet*)²²⁶ získala ve Finsku na síle a ve stejnou dobu do země přicházely nové svobodomyšlné, demokratické proudy, které nemilosrdně nabourávaly iluzi, že vše je tak, jak má být. „Osvěta a vzdělání národa“ se staly heslem doby. Narůstající zájem o národní vzdělávání kromě toho podpořil i ten fakt, že ve Švédsku byl roku 1842 přijat zákon o národním vzdělávání²²⁷, jehož příprava byla ve Finsku bedlivě sledována. V praxi se to projevilo velmi živým zájmem o zakládání rozličných ústavů národního vzdělávání. Hlavním cílem už nebylo pouze pozvednutí kulturní úrovně a zlepšení vzdělanosti venkovského lidu, ale středem zájmu se stalo dítě jako takové, jehož jedinečné potřeby, duševní i tělesné, vyžadovaly zvláštní péči a pozornost²²⁸.

Péče o děti byla tehdy ve Finsku na velmi nízké úrovni. Na základě křesťanské lásky k bližnímu se objevily snahy věnovat pozornost chudým a nezaopatřeným dětem, zajistit pro ně výchovu k morálce a zároveň jim poskytnout prvotní vzdělání. Tak dostaly prostor ke svému vzniku tzv. **školy pro malé děti** (*pikkulastenhoulu*)²²⁹ a **školy pro chudé dívky** (*tyttölasten koulu* čili *tyttökoulu*, šve.

²²¹ Finský termín *pyhäkoulu* je zde přeložen jako „nedělní škola“, neboť neexistuje příhodnější český ekvivalent.

Protože však v pozdější době začaly vznikat ještě tzv. *sununtaihoulu* (*sununtai* = neděle) a došlo by tak v překladu ke zmatení pojmů, uvádím v závorce ještě původní finský název kurzívou.

²²² Tzv. *pyhäkoulu* na finském území tehdy už existovaly. K jejich zakládání vyzval biskup Tengström již roku 1807, ale tehdy měly jiný účel. V neděli večer v nich měla být mládež, „především ta nevzdělaná a neposlušná“, doučována ze čtení a katechismu a vedle toho vedena k morálnějšímu a lepšímu životu (Hyötyniemi 1942, 113).

²²³ Hyötyniemi 1942, 127

²²⁴ Nezaměňovat s výše zmíněnými berghovskými nedělními školami (*pyhäkoulu*).

²²⁵ Hyötyniemi 1942, 131

²²⁶ „Náboženské probuzení“ s sebou, přes pochyby o světském vzdělání a obavy, že lidé přestanou žít v báni boží, přineslo zájem o niterný život člověka, a tím došlo i ke zvýšení motivace ke čtení, i když pouze knih s náboženskou tematikou. „Národní probuzení“ zas mělo zásadní význam v tom smyslu, že se inteligence pustila do cíleného rozvoje národního vzdělávání a s tím spojeným zakládáním škol pro prosté lidi (*ravvas*) (Hyötyniemi 1942, 133).

²²⁷ Základem pro výuku byla určena jedna pokud možno stálá škola do každé farnosti nebo alespoň do každého pastorátu, ve které měli působit způsobilí učitelé, kteří byli vzděláni ve speciálních seminářích (Hyötyniemi 1942, 132).

²²⁸ Hyötyniemi 1942, 133

²²⁹ Školy pro malé děti měly svůj původ v Anglii. Jejich hlavním cílem bylo uchránit děti před špatnými vlivy, poskytnout jim základní výchovu a až na třetím místě šlo o předávání elementárního vzdělání. Tyto školy se staly základem pro pozdější mateřské školy a nižší stupeň národních škol. Z tohoto důvodu sehrály významnou roli v historii finského školství (Hyötyniemi 1942, 135).

flickskolor)²³⁰. Podnět k jejich založení vzešel většinou od zámožných úředníků a vlivných měšťanských rodin peníze na jejich provoz se sháněly, kde se dalo²³¹. Ne vždy bylo snadné rozhodnout, na který typ školy mají být nashromážděné finance vynaloženy. Obě dvě nové formy škol byly zároveň do značné míry spjaty s probouzející se podporou myšlenky ženského vzdělávání. Členy správních rad byli tradičně mocní muži města, ale čím dál častěji v nich zasedaly i ženy, které působily zároveň ve vedení škol i jako učitelky²³².

Vznik těchto škol byl také projevem snahy o narovnání dvou společenských nerovností v přístupu ke vzdělání. Díky nim dosáhly na základní školní vzdělání kromě chlapců i dívky a chudé děti obecně. I zde našla uplatnění tehdy módní střídavá metoda výuky²³³. Činnost těchto škol vzbudila všeobecnou důvěru do té míry, že do nich začali posílat své děti jako platící žáky také bohatí rodiče, a tak přispěly tyto školy i k boření hranic mezi jednotlivými společenskými vrstvami a stavy²³⁴.

To se ovšem týkalo pouze měst. Na řídké osídleném venkově, kde bylo mnohem méně schopných sil, se zájem o zakládání škol nemohl rozvinout v takové míře jako ve městech. Přesto atmosféra prosycená probuzeneckým duchem dosáhla i tam. V různých částech země se rodily, ponejvíce z iniciativy jednotlivců, **školy pro chudé děti** (*köyhäin lasten koulu*). Ale i okresní školy (*pitäjänkoulu*) chytly druhý dech. Konečně byl zaznamenán zájem o rozšíření obsahu učiva. Čtení a katechismus tvořily sice nadále hlavní náplň výuky, ale už se k nim začaly přidávat i psaní a počty, za jejichž výuku museli rodiče žáků platit učiteli peníze navíc. Na druhou stranu nadále existovaly okresní školy, ve kterých se tyto nové předměty nejen že neobjevily, ale značně pokulhávala i kvalita výuky předmětů základních²³⁵.

Církev, která byla nadále hlavním organizátorem národního vzdělávání, se postupem času stále více projevovala jako brzda rozvoje. V církevních kruzích převládal názor „proč dělat nějaké velké změny, když jsme se konečně těžkou prací dobrali toho, že každý otec a matka dokáže naučit své děti číst a vkládat jim Boží slovo do paměti²³⁶“ a církev tedy neviděla žádný důvod, proč by se prvotní vzdělávání mělo svěřovat zvláštním školním mistrům. Církev ještě i po sněmu konaném v roce 1842 nadále zastávala názor, že je sice potřeba výuku zlepšovat, ale ne už rozšiřovat. Navíc argumentovali tím, že Finsko je země natolik chudá, že prostý venkovský lid má na mysli především materiální záležitosti, tj. jak se uživit, a proto by bylo takové školy, kde by se po něm chtělo něco více než čtení

²³⁰ První dívčí školy vznikly už ve 30. letech 19. století na základě aktivity jednotlivých žen. První vznikla v Turku (1834) a na výuku 80 žákyň přispíval stát. Druhá dívčí škola byla založena v Helsinkách (1836), pak v Porvoon, v dalších desetiletích vznikaly dívčí školy téměř v každém finském městě (Hyötyniemmi 1942, 136).

²³¹ Některé byly založeny na základě závěti nebo daru, výjimečně se jednalo o oficiální úřední počin v rámci péče o chudinu. Jiné byly založeny a financovány místní továrnou. Nejčastěji se však peníze na jejich provoz sháněly a dávaly dohromady z více rozličných zdrojů.

²³² Hyötyniemmi 1942, 134-135

²³³ Ve školách byly děti ve věku od 4 do 10 let a dívky v nich směly zůstat až do 12 let, kdy se z nich staly tzv. „monitoři“ a začaly se podílet na výchově a výuce mladších žáků (Hyötyniemmi 1942, 138).

²³⁴ Hyötyniemmi 1942, 138

²³⁵ Hyötyniemmi 1942, 138

²³⁶ Hyötyniemmi 1942, 129

a katechismus²³⁷, zbytečné vůbec zakládat²³⁸. Objevily se dokonce i takové názory, že pokud nějaký sedlák uměl navíc také psát, vůbec mu to v jeho hospodaření nepomáhalo, ba co více, naopak to prý vedlo k horším výsledkům - „čím vyšší vzdělání, tím horší brambory“.

Rozdíl v poměrech ve vzdělávání mezi městem a venkovem byl v polovině 19. století již tak velký, že jej nebylo možné narovnat bez provedení zcela zásadních změn.

1.2.1 Zrození institutu národního školství

Obzvláště velký význam pro uskutečnění neustále sílící myšlenky národního vzdělávání měla výměna panovníka, která proběhla roku **1855**. S nástupem cara **Alexandra II.** nastal konec tvrdé cenzury a na vedoucí místa se dostali liberálně smýšlející úředníci. Nový car se stal jednou z nejdůležitějších osobností historie finského národního vzdělávání, neboť jako první vyzval k **vytvoření institutu národního školství** ve Finsku.

Roku 1856 nařídil car senátu připravit návrh řešení problému - „jak ulehčit venkovským obcím zakládání škol sloužících ke vzdělávání národa“²³⁹. Před tím, než se senát ujal práce na samotném návrhu, vyžádal si stanoviska biskupů, která obdržel hotová ještě do konce téhož roku. Podle jejich vyjádření měly být školy nadále provozovány pod dohledem biskupství a svou činnost vykonávat ve formě konfirmační školy, ve kterých by jako učitelé působili kantoři připravovaní na tuto práci ve specializovaných seminářích²⁴⁰. Stanovisko biskupů bylo vytištěno v obou jazycích (tj. finštině a švédštině) a byla dána příležitost lidem zájímajícím se o národní vzdělávání vznést písemné připomínky, a to do konce srpna 1857. Mezi četnými stanovisky, jejichž autory byli povětšinou kněží, se objevil jeden návrh, který se od ostatních výrazně odlišoval. Jeho autorem byl pastor **Uno Cygnaeus** (1810-1888)²⁴¹.

Cygnaeovo vyjádření neslo název „*Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta*“²⁴² a vzbudilo pozornost svou aktuálností, propracovaností, ale také kritickým postojem k církvi vedené výuce, což se velmi hodilo liberálně smýšlejícímu senátu. Myšlenky a principy uvedené v Cygnaeově návrhu posloužily jako podklad pro návrh řešení otázky národního vzdělávání, který senát předložil carovi

²³⁷ Postoj prostého lidu ke vzdělání byl opravdu převážně negativní. Dokonce narůstal odpor a nechut' i ke stávajícím minimálním požadavkům na vzdělanost, tj. umět číst a znát katechismus, které byly pravidelně kontrolovány při přezkušování (Hyötyniemi 1942, 126). Viz též ukázka 3 z knihy Aleksise Kiviho *Sedm bratří* v příloze.

²³⁸ Pokud by takové školy byly založeny, zůstaly by prázdné, pokud by spolu s nimi nebyla nařízena povinná školní docházka (Hyötyniemi 124-129).

²³⁹ Hyötyniemi 1942, 154; Moilanen & Saarinen 1989, 8

²⁴⁰ Hyyrö 2006, 18

²⁴¹ Uno Cygnaeus se narodil 12. 10. 1810 v Hämeenlinně do rodiny krajského správce financí. Jemu samotnému se dostalo domácího vzdělání na panství v Ryttylä (v letech 1820-21). Poté pokračoval na triviální škole v Hämeenlinně a na jaře roku 1827 byl zapsán jako student univerzity v Turku. Roku 1836 dokončil studia v hlavním oboru botanika a zoologie na univerzitě v Helsinkách a získal titul *filosofian kandidaatin tutkinto*. Vedle toho vystudoval ještě teologii a roku 1837 byl vysvěcen na kněze. Poté pracoval jako pastor a učitel nejprve ve Vyborgu, potom v Sitce na Aljašce (1840-45) a nakonec v Petrohradě (1846-58) (Moilanen & Saarinen 1989, 12; Laamanen 2000, 34). Viz obr. 8 v příloze

²⁴² Český „Rozličné úvahy nad zamýšlenou národní školou ve Finsku“ (švédsky „Strödda Tankar om den tillämnade Folkskolan i Finland“) (Hyyrö 2006, 18; Lamela 34).

v listopadu 1857²⁴³. Ten jej schválil a vyzval senát k vypracování definitivního návrhu řešení národního školství ve Finsku. Senát následně pověřil Uno Cygnaea vykonáním zahraniční cesty, během níž by se seznámil s fungováním národního vzdělávání jiných zemí, a posléze mu byl svěřen i úkol vypracovat celkový návrh zavedení základního školství ve Finsku.

Cygnaeův návrh byl hotov již na konci roku 1860, senát však ještě nařídil zřízení kontrolní komise, která jej měla posoudit. V červnu roku 1862 představila komise závěrečnou zprávu plnou kompromisů. Komise změnila nejen obsah, ale především formu takovým způsobem, že sám Cygnaeus to pocíťoval tak, že všechna jeho práce vešla vniveč²⁴⁴. Senát rozhodl na konci roku 1862, že definitivní řešení otázky národního školství bude odloženo až do září 1865²⁴⁵.

1.2.2 Vzdělávání učitelů – 1. učitelský seminář ve Finsku

Mezitím byl založen učitelský seminář v Jyväskylä, který zahájil svou činnost pod Cygnaeovým vedením 13. 8. 1863, který zde tak mohl přímo v praxi aplikovat své pedagogické myšlenky na poli vzdělávání budoucích učitelů. Cygnaeův seminář byl ve své době unikátním vzdělávacím zařízením, který neměl ve světě srovnání²⁴⁶.

Učitelský seminář v Jyväskylä byl rozdělen na mužskou a ženskou část, a právě to ho činilo jedinečným²⁴⁷. Studium zde trvalo čtyři roky. Čtvrtý ročník byl převážně věnován učitelské praxi studentů, pročež zde byla založena vzorová škola zvláště pro chlapce a dívky. Ke škole v ženské části semináře byla ještě připojena školka (*lastentarha*) a jesle (*lastenseimi*). Rozsáhlé studijní programy obsahovaly mimo jiné také nové předměty, jako byly ruční práce a tělesná výchova pro obě pohlaví a nauka péče o dítě pro ženy. Na tělocvik a kreslení byl kladen větší důraz, než bylo tehdy obvyklé. Ženy zároveň spávaly po dobu praxe spolu s malými dětmi v jeslích²⁴⁸. Cygnaeus byl ředitelem učitelského semináře v Jyväskylä v letech 1863-68, vedle toho vykonával funkci hlavního inspektora²⁴⁹.

1.2.3 Výnos o národní škole (*kansakouluasetus*) z roku 1866

Konečné zhodnocení návrhu národního školství proběhlo na konci roku 1865 a senát jej schválil v tom znění, jak jej předložila komise²⁵⁰. 11. května 1866 pak vydal car výnos, ve kterém bylo

²⁴³ Hyyrö 19

²⁴⁴ Mezi odpůrce Cygneova návrhu patřil i přední finský filosof, novinář a státník J.V.Snellman. Svůj odlišný pohled na národní školu neúnavně vyjadřoval na půdě sněmu i v novinách, přičemž „válka per byla zatrpklá a vášnivá“ („*Kynäsota oli katkeraa ja kiivastä*“) (Moilanen & Saarinen 1989, 21-22; Hyyrö 2006, 20-21; Laamanen 2000, 88).

²⁴⁵ Hyyrö 2006, 16; Moilanen & Saarinen 1989, 22

²⁴⁶ Hyötyniemi 1942, 167; Moilanen & Saarinen 1989, 22 (Viz obr. 9 v příloze)

²⁴⁷ Právě seminář s odděleními pro obě pohlaví a školkou s jeslemi, představovaly ty body Cygnaeova návrhu, které vzbuzovaly největší kritiku a odpor. Panovala obava z toho, že ze semináře se stane „ústav na sňatky“ („*naimalaitos*“) a ze školky a jeslí náhražka domácí výchovy (Moilanen & Saarinen 1989 16).

²⁴⁸ Nurmi 1989, 19; Moilanen & Saarinen 1989, 16

²⁴⁹ Po skončení ředitelování bydlél ještě několik let v Jyväskylä a roku 1870, kdy bylo založeno ministerstvo školství (*koulutoimen yllhallitus*), se přestěhoval do Helsinek (Moilanen & Saarinen 1989, 16-17).

²⁵⁰ *Asetukseen tuli „komitean esittämä muoto, mutta Cygnaeuksen kaavailema sisältö“* (Hyyrö 2006, 22).

stanoveno, že „každá **městská farnost** má založit a provozovat takový počet **vyšších národních škol** (*ylhäisemmät kansakoulu*), aby všechny děti ve věku 8 – 14 let²⁵¹, kterým se nedostane domácího vzdělání nebo vzdělání v jiných školách, které by odpovídalo alespoň úrovni vzdělání poskytovaného národní školou, mohly tohoto vzdělání dosáhnout v národní škole. Dále bylo výnosem stanoveno, že **ve městech** je možné zřizovat také tzv. **nižší národní školy** (*alempi kansakoulu*) pro děti ve věku 6-10 let²⁵², ve kterých jim bylo poskytováno počáteční vzdělání (*alkuopetus*)²⁵³.

Výnos uděloval povinnost zakládat školy pouze městským farnostem. Konečná podoba nařízení tedy nejevila stopy po původním záměru uvedeném v nařízení cara Alexandra II., podle kterého měl senát vylepšit **především poměry ve vzdělávání na venkově**²⁵⁴. Ve městech přitom byly školní poměry mnohem lepší než na venkově již před přijetím tohoto výnosu. Přičemž výuka dětí z prostých rodin se tehdy jak ve městech, tak na venkově odehrávala převážně doma, ale dětem z rodin střední třídy a bohatých domácností se dostávalo vzdělání v tzv. domácích školách (*kotikoulu*) a ve školách soukromých učitelek, tzv. *mamselien koulu*²⁵⁵, ve kterých působili jako učitelé/učitelky v převážné většině mnohem schopnější lidé, než ve většině tehdejších venkovských škol. Navíc od 30. let 19. století vznikali ve městech veřejné školy pro malé děti (*pikkulastenkoulu*) zajišťující počáteční vzdělání a výchovu²⁵⁶.

Rozsáhlý finský venkov však nebyl ve výnosu z roku 1866 opomenut zas tak zcela. Venkovským obcím zřizovat národní školy sice povinně neukládal, ale měla-li obec chuť národní školu na svém území založit a chtěla za tím účelem využít veřejné zdroje, mohla si na ministerstvu školství podat žádost²⁵⁷. K žádosti musela obec doložit objasnění, jakým způsobem zajišťuje výuku čtení²⁵⁸ a základů křesťanského učení, které byly stanoveny jako požadavky k přijetí²⁵⁹ na národní školu²⁶⁰. Výnos o národním školství tedy venkovským obcím nestanovoval žádnou povinnost a zakládání národních škol ponechal na uvážení jednotlivých obcí.

²⁵¹ Na úplném začátku byly národní školy rozděleny na dívčí a chlapecké školy. Cygnaeus je chtěl od sebe oddělit především z toho důvodu, že dívky a chlapci rozdílně rychle dospívali. Společná docházka chlapců a dívek však začala být běžná již od 90. let 19. století a počet založených nekoedukovaných škol nepřesáhl 300 (Nurmi 1989, 19).

²⁵² Laamanen 35; Hyyrö 2006, 26

²⁵³ Výnosem bylo tedy ustanoveno zřizování národních škol dvouúrovňových stupňů – nižšího a vyššího. V dalším textu bude pod pojmem „národní škola“ (*kansakoulu*) míněna jen forma vyššího stupně. Pokud se bude jednat o nižší stupeň, bude to výslovně uvedeno.

²⁵⁴ Tomu se později podíval Mikael Soinen, významný politik a přední tvůrce finské školské politiky (viz dále), a nazval toto opomenutí venkova neospraveditelnou svévlí (Hyyrö 2006, 24).

²⁵⁵ „*Mamsel*“ je chybně vyslovené francouzské slovo „*mademoiselle*“, které znamená slečna nebo též panna.

²⁵⁶ Hyyrö 2006, 24-25

²⁵⁷ Také Cygnaeus považoval za důležité, aby zakládání národních škol zůstalo na vlastním uvážení samotných obcí a okresů a věcí dobrovolnosti (Hyyrö 2006, 25).

²⁵⁸ V době zrození výnosu uměla většina finského národa celkem uspokojivě číst. Do velké míry to bylo díky přijetí církevního zákona v roce 1686, kterým byla ve Finsku zavedena omezená vzdělávací povinnost, jejíž plnění bylo kontrolováno v pravidelných přezkušováních (*lukukinkerit*). Podle H. Laamanenové byla čtecí dovednost ve Finsku na konci 19. století již „poměrně všeobecně rozšířena (Laamanen 2000, 32.)

²⁵⁹ Děti byly na národní školu přijímány ve věku 10-12 let (<http://www.kirjastovirma.net/koulu/pyhajarvi/02>).

²⁶⁰ Laamanen 2000, 35

Výnos o národní škole z roku 1866 navíc vytvořil podklad pouze pro rozvoj **vyšších národních škol** (*ylemmän kansakoulun* nebo též *yläkansakoulu*), přičemž problém počátečního vzdělávání zůstal zejména pro venkov nedořešen. Odlišná nařízení pro města a venkov byla důkazem toho, že státní školská politika tehdy ještě neobsahovala myšlenku rovného celonárodního školství²⁶¹.

Počáteční vzdělávání **venkovských dětí** zůstalo i po přijetí výnosu nadále úkolem rodičů a odehrávalo se převážně doma²⁶². Výnos sice povinoval farní obce postarat se o to, aby všem dětem, kterým se nedostane doma uspokojivého vzdělání ve čtení, porozumění mateřskému jazyku a znalostech křesťanského učení, zajistila **církev** (nikoli stát nebo obec) toto základní vzdělání buď ve stálých, nebo obíhových školách, kde by se navíc vyučovalo také psaní, počty a zpěv. V praxi uskutečňování výnosu však vypadalo tak, že počáteční vzdělávání venkovských dětí zůstalo zpravidla nadále na rodičích²⁶³.

Byla to právě nedůvěra církve a její obavy z odkřesťanštění výuky, které nejspíš významnou měrou přislěly k tomu, že na venkově zůstalo i podle výnosu z roku 1866 počáteční vzdělávání, tj. výuka čtení a křesťanského učení, v převážné většině na domácím učení a **církevních obíhových školách** (*kiertokoulu*) tak, jak tomu bylo doposud²⁶⁴, tedy zcela oddělené od nově vzniklé národní školy. Ve městech oproti tomu mělo být počáteční vzdělávání zajišťováno v tzv. **nižších národních školách** (*alemmat kansakoulu*) zřizovaných obcemi či státem²⁶⁵.

Održení vzdělávání od církve a vznik „ministerstva školství“

Největší změnu, kterou výnos o národní škole z roku 1866 přinesl, bylo održení správy národního vzdělávání od církve²⁶⁶. Pro oblast školství byl v roce **1869** vytvořen nový centrální úřad - **ministerstvo školství** (*kouluylihallitus*)²⁶⁷.

Zároveň s tím skončila církevní moc ve věci správy škol²⁶⁸ a církvi tak zůstala pouze kontrola a poskytování vzdělání na venkově. Církví vedené počáteční vzdělávání dostalo organizovanější a systematictější podobu, když roku 1875 církevní sněm schválil plán o **církevních dětských školách** (*kirkolliset lastenkoulu*), které by byly provozovány v rámci **systému obíhových škol** (*kiertokoulun järjestelmä*).

²⁶¹ Hyyrö 2006, 27

²⁶² Viz obr. 7 v příloze

²⁶³ Hyyrö 2006, 26

²⁶⁴ Výnos z roku 1866 tedy nepřinesl žádný posun ve vzdělávání pro venkovské děti, neboť v něm nebylo ustanoveno nic, co by nenařizoval již církevní zákon z roku 1686, tj. doma se měla dětem předat čtecí dovednost a křesťanské učení, za což nesli odpovědnost především rodiče a a dohled a kontrolu měla na starosti církev.

²⁶⁵ Niemi 1989, 9; Hyyrö 2006, 26-27

²⁶⁶ Reforma správy školství byla spjata s vytvořením nového církevního zákona a její příprava trvala deset let (Moilanen & Saarinen 1989 17; Laamanen 2006, 35).

²⁶⁷ Zpočátku úřad tvořil pouze předseda a šest členů. Členy byli dva vysocí úředníci a čtyři vrchní školní inspektoři a jeden vrchní inspektor pro národní školy. Tím byl v letech 1870-87 Uno Cygnaeus. Postupně členů přibývalo a byly činěny organizační změny. Až do roku 1902 byla jednací jazykem v tomto úřadu švédština (Nurmi 1989, 21).

²⁶⁸ <http://www.oph.fi>

Ponechání počátečního vzdělávání venkovských dětí v rukou rodičů a církve neuspokojilo Cygnaea. Ačkoliv neměl nic proti církevní výchově jako takové, považoval výuku malých dětí za svatou povinnost rodičů a právě proto podporoval vzdělávání žen, aby dokázaly předávat vědomosti a dovednosti dalšímu pokolení. Počáteční výuka neměla být podle Cygnaea posktována v různých typech škol zvláště pro děti z prostých a bohatých rodin, nýbrž národní škola (*kansakoulu*) měla být organizována tak, aby děti všech společenských tříd mohly dosáhnout základního vzdělání společně²⁶⁹. S tím se také pojí další zásadní Cygnaeova myšlenka „národní školy jako všeobecné školy poskytující základní vzdělání (*pohjakoulutus*) všem dětem“ (viz též dále). Cygnaeovi se nakonec podařilo zabránit rozšíření církevního počátečního vzdělávání. Systém církevních obíhavých škol se ve Finsku rozmohl až po jeho smrti²⁷⁰.

1.2.4 Cesta k „piirijakoasetus“

Tempo zakládání finských národních škol bylo po roce 1866 sice uspokojivé, ale jednotlivé oblasti Finska se od sebe značně lišily. V oblasti západního Finska bylo mnohem více krajů beze škol než ve Finsku východním²⁷¹. Při zasedání sněmu roku 1891 přišlo duchovenstvo spolu se zástupci selského stavu s návrhem, podle něhož měla být národní škola založena v každé farnosti, pokud počet obyvatel dosáhne určitého daného počtu²⁷². V roce 1894 uveřejnil **Mikael Johnsson** (později **Soininen**), profesor pedagogiky na helsinské univerzitě, vášnivý pamflet pod názvem „*Národní škola do každé vesnice*“ (*Kansakoulu joka kylään*), v němž poukazoval na alarmující fakt, že Finsko bylo v porovnání s vyspělými evropskými zeměmi značně pozadu v počtu dětí chodících do školy²⁷³. První konkrétní výsledek těchto snah se zrodil až na konci 90. let, když roku **1898** byl vydán tzv. **piirijakoasetus**, což se dá volně přeložit jako „**výnos o rozdělení na okruhy**“²⁷⁴.

Výnosem bylo obcím povinně uloženo rozdělit své území na tzv. „okruhy národních škol“ (*kansakoulupiirit*) tak, aby každému dítěti školního věku bylo umožněno navštěvovat školu, ve které by mu bylo poskytnuto vzdělání v mateřském jazyce²⁷⁵. Cesta do školy žádného dítěte nesměla být delší než 5 kilometrů. Ve dvojjazyčných oblastech musely být založeny příslušné školní okruhy pro obě jazykové skupiny obyvatelstva. Tento výnos tedy změnil roku 1898 národní školství tím způsobem, že Cygnaeem zdůrazňovaná zásada dobrovolnosti zakládání národních škol se pro venkovské obce změnila v povinnost²⁷⁶.

²⁶⁹ Hyyrö 2006, 30

²⁷⁰ Moilanen & Saarinen 1989, 19

²⁷¹ Změna od období, kdy se o základní vzdělávání starala pouze církev a turkuská diecéze vynikala před ostatními biskupstvími v pokroku čtecí dovednosti a znalosti katechismu zde žijících farníků.

²⁷² Kuikka 1992, 69; Peltonen 2002, 32

²⁷³ Kuikka 1992, 68

²⁷⁴ Nurmi 1989, 12

²⁷⁵ Toto nařízení je také nazýváno „*kouluehollisuuslaki*“ (Peltonen 2002, 32; Kuikka 1992, 69; Nurmi 1989, 12).

²⁷⁶ Moilanen & Saarinen 1989 23

Výnos měl ten účinek, že počet žáků národních škol začal rychle stoupat. Na sklonku století byl celkový počet žáků 111 765, o dvacet let později ve školním roce 1920-21 jich bylo již 269 189, čili nárůst byl téměř 2,5 násobný²⁷⁷. V době vydání výnosu se počet národních škol blížil 2 000, přičemž roku 1890 jich nebylo ještě ani jeden tisíc²⁷⁸. Na venkově byly školy zakládány v mnohem větší míře než kdykoliv předtím²⁷⁹. Zároveň počet finskojazyčných národních škol narůstal v poměru rychleji než počet švédskojazyčných. V tom se odráží jedna ze snah ruských úředníků a to sice, navýšit finskojazyčnou výuku a oddělit tak Fíny co nejvíce od Švédska a ostatních skandinávských zemí²⁸⁰.

Toto nařízení však neznamenalo povinnou školní docházku (*keoulupakko*) ani povinné vzdělávání (*oppivelvollisuus*)²⁸¹. Nařízení pouze ukládalo obcím povinnost zřizovat školy, ale už nenařizovalo občanům posílat do nich své děti. Protože neexistovala povinná školní docházka, zdaleka ne všechny samosprávy dohlédly na to, aby byla zřízena škola také v blízkosti jejich vesnice. To mělo za následek, že na sklonku 19. století ještě 80 % finských dětí ve věku 9-12 let neabsolvovalo ani základní školní vzdělání. Navíc bylo běžné, že pokud národní škola už vůbec vznikla, byly pro ni charakteristické tyto negativní znaky - velmi početné třídy, přísná kázeň, nálepka „školy pro chudinu“ a vysoká absence²⁸².

Spolu s narůstajícím počtem národních škol, vzrůstala i potřeba nových učitelů. Proto byly vedle Jyväskylä založeny tři další učitelské semináře, které všechny navrhl Cygnaeus²⁸³. Podle ruské školské politiky měly být učitelské semináře zakládány rozptýleně v různých částech země. Jedním z důvodů bylo, udržet studenty učitelství mimo politická centra ve snaze zamezit rozšiřování protiruských myšlenek²⁸⁴, neboť učitelské semináře představovaly kulturní centra dané oblasti.

Myšlenka národní školy (*kansakoulu*) jako základní školy (*pohjakoulu*) pro všechny děti

Již v době vzniku konceptu národní školy se vedla debata o tom, že by tato forma školy měla poskytovat základní vzdělání všem dětem ve Finsku. S touto myšlenkou přišel Cygnaeus a byla to jedna z jeho královských idejí, kterou však za svého života nestihl uskutečnit. Národní škola se měla stát základem pro všechny vyšší stupně vzdělání, jak pro všeobecné, tak pro odborné školy. A za druhé by uskutečnění této myšlenky v praxi významně napomohlo odstranění nerovných podmínek

²⁷⁷ Moilanen & Saarinen 1989, 23

²⁷⁸ Před přijetím zákona o povinném vzdělávání (*oppivelvollisuuslaki*) roku 1921 stihlo být založeno přes 3500 národních škol, do kterých chodilo každé druhé dítě školního věku. Před začátkem války roku 1939 přesáhl počet národních škol 5 700 (Nurmi 1989, 12-13).

²⁷⁹ Viz mapa 7 v příloze.

²⁸⁰ Strach Rusů ze skandinavismu (*skandinavismín pelko*) začal v 50. letech 19. století a přetrvával až do století dvacátého (Moilanen & Saarinen 1989 23; Nurmi 1989, 13).

²⁸¹ Povinné vzdělávání bylo ve Finsku uzákoněno až v roce 1921.

²⁸² Antikainen et al. 2006, 53 a 57

²⁸³ Musel však o jejich podobu bojovat s místními samosprávami. Například, když chtěl založit v Tammisaari švédskojazyčný dvouseminář pro muže i ženy podobný tomu, jako byl v Jyväskylä, nebylo mu to povoleno kvůli předsudkům. Nakonec bylo v Tammisaari založeno pouze ženské oddělení (1871) a mužské oddělení bylo zřízeno až o 500 kilometrů vzdáleném Uusikaarlepyy (1873). Druhý finskojazyčný seminář byl podle jyväskejského vzoru založen v Sortavale (oblast Karélie tehdy blízko Ruska, dnes na ruském území), i když původně ho chtěl Cygnaeus umístit do Savonlinny (oblast středního Finska) (Moilanen & Saarinen 1989 18-19).

²⁸⁴ Moilanen & Saarinen 1989, 26

v přístupu ke vzdělání. Díky existenci všeobecné základní školy by se různé stavy a společenské vrstvy dostaly do vzájemného kontaktu, což by přispělo ke zmenšení rozdílů mezi lidmi a zároveň k prolínání příslušníků různých stavů (*säätykierto*). Tato Cygnaeova myšlenka měla silný sociální podtext. Cílem bylo pozvednutí životní úrovně a vylepšení životních podmínek nižších vrstev obyvatelstva pomocí vzdělání²⁸⁵.

Tuto problematiku učinila luteránská církev na konci 19. století ještě složitější tím, že založila vlastní systém národního vzdělávání, tzv. *kiertokoulujärjestelmä*, kdy výuka probíhala v **církví spravovaných obíhavých školách**²⁸⁶. Hlavním důvodem bylo, že někteří kněží se stavěli nedůvěřivě k výuce náboženství tak, jak byla vyučováno v učitelských seminářích a po té v národních školách.²⁸⁷ Tím Finsko získalo namísto jednotného systému národního školství, systém souběžný.

K výše zmíněné problematice se úzce vázal vztah k **víceletým středním školám/gymnáziím** (*oppikoulu*), které tehdy poskytovaly vyšší úroveň i stupeň vzdělání a jako **jediné otevíraly cestu k univerzitnímu vzdělání**, jehož absolvování bylo podmínkou pro vstup do vyšších úřadů. Dlouho totiž zůstával nedořešen problém návaznosti výuky těchto dvou forem škol. Až roku 1905 byl učiněn první krok k návázání národních škol a víceletých gymnázií. Tehdy bylo ustanoveno, že absolvování dvou nejnižších ročníků vyšší národní školy (*yläkansakoulu*) může sloužit jako základ pro vstup na víceleté gymnázium. Přesto část dětí ucházejících se o studium na víceletém gymnáziu nadále dávala přednost před svým přestupem docházce na tzv. **přípravnou školu** (*valmistava koulu*)²⁸⁸.

Od 70. let 19. století se navíc stala žhavým politickým tématem otázka jazyka, kterým se na víceletých gymnáziích vyučovalo. Cygnaeův postoj byl takový, že jazyk výuky na příslušném víceletém gymnáziu by se měl shodovat s hlavním jazykem (finština nebo švédština) používaným v dané oblasti. To se také snažil prosadit do školského řádu z roku 1872 a svou argumentaci zakládal právě na myšlence všeobecné základní školy. Pokud výukovým jazykem na národních školách ve finskojazyčných oblastech byla finština, pak se tímto jazykem mělo pokračovat také na víceletém gymnáziu²⁸⁹. Se svým návrhem ale neuspěl hlavně proto, že jazyková otázka měla tehdy daleko širší rozměr a byla spojena s více problematikami najednou.

Jednou z nich byla snaha Rusů potlačit sílící fennomanské hnutí²⁹⁰. Velkou roli však sehrál též politický boj odehrávající se uvnitř Finska mezi přívrženci jednotlivých jazykových skupin, pro které se vyučovací jazyk na víceletých gymnáziích stal prvořadým politickým tématem.

²⁸⁵ Moilanen & Saarinen 1989,18; Nurmi 1989, 13

²⁸⁶ Po smrti Cygnaea, který byl hlavním kritikem církví poskytované výuky, už to bylo možné.

²⁸⁷ Moilanen & Saarinen 1989 25

²⁸⁸ Přípravných škol bylo roku 1900 asi 40 a roku 1930 přes 60. Jejich činnost byla ukončena až v 50. letech 20. století spolu s ustanovením nového řádu přijímacích zkoušek (Nurmi 1989, 13-14).

²⁸⁹ Moilanen & Saarinen 1989 18

²⁹⁰ Po polovině století přesrostly tři ideologické směry, tedy fennomanství, svekomanství a liberalismus v národní hnutí, z nichž se v průběhu 60. let vytvořili moderní politické strany. Fennomané hájili zájmy většinového finskojazyčného obyvatelstva, svekomané zdůrazňovali, že švédsky mluvící vzdělané vrstvy tvoří spolu se švédsky mluvícím prostým lidem švédskou „národnost“, kterou nesmí zradit tím, že by se vzdali svého jazyka, a liberálové, kteří stále podceňovali jazykovou otázku, ale přestože vůdcové strany byli téměř výhradně švédskojazyční, na rozdíl od svekomanů považovali za svou povinnost pracovat i ve prospěch finskojazyčných občanů (Jutikkala 2006, 185-186, 195, 357).

Finskojazyčné obyvatelstvo²⁹¹ zůstávalo z jazykových²⁹² a sociálních důvodů od studia na víceletých gymnáziích, kde jedině mohli získat vyšší vzdělání, které by jim umožnilo přístup k práci v úřadech, do značné míry izolováno²⁹³. Fennomane z otázky otevření cesty finskojazyčným obyvatelům země do úřednického stavu (*virkasääty*) učinili součástí svého politického programu²⁹⁴. V zemském sněmu se dali dohromady se zástupci selského stavu a společně se snažili otevřít cestu finskojazyčné části selského obyvatelstva k vyššímu vzdělání²⁹⁵.

Celá situace se vyostřila, když ministerstvo školství vedené toho času nesmlouvavým protifennomansky smýšlejícím Casimirem von Kothenem nařídilo, aby finskému oddělení jediného finskojazyčného víceletého gymnázia v Helsinkách (*Helsingin normaalikoulu*) byly odebrány všechny státní dotace a škola si tak musela zajistit finance potřebné na svou činnost ze soukromých zdrojů. Nakonec bylo celé finské oddělení přesunuto do provinční Hämeenlinny²⁹⁶. Následně začalo být nařizováno používat švédštinu jako jediný jazyk výuky i na dalších státních finskojazyčných víceletých gymnáziích²⁹⁷.

Roku 1871 k tomu ještě přibyla povinnost vyučovat ruský jazyk na všech víceletých gymnáziích a na dívčích školách v Helsinkách²⁹⁸. Proti finskojazyčným víceletým gymnáziím nevystupoval pouze Casimir von Kothen, který svými protifinskými opatřeními vzbudil natolik silný odpor, že ho nakonec roku 1872 odvolal sám car²⁹⁹, ale také vlastní domácí finskojazyčná šlechta. V polovině 70. let 19. století zbyly ve Finsku pouhé tři³⁰⁰ finskojazyčná víceletá gymnázia. V průběhu 70. let 19. století byly na zemském sněmu předloženy desítky požadavků na otevření finskojazyčných škol, ale tyto návrhy byly ihned zamítnuty švédskojazyčnými příslušníky stavů šlechty a měšťanstva nebo nebyly odhlasovány kvůli neustálým průtahům a odkladům³⁰¹.

1.2.5 Vznik soukromých víceletých gymnázií

²⁹¹ Roku 1879 byl počet obyvatel Finska 2 061 000, z nichž 292 000 čili 15% tvořili švédskojazyční občané (http://www.peda.net/en/magazine/iitti/15/euriitti?m=content&a_id=44).

²⁹² Viz obr. 8 v příloze

²⁹³ Ačkoliv na základě ediktu Alexandra II. (*kielivreskripti*) z roku 1863 byly zrovnoprávněny oba zemské jazyky a finština se do dvaceti let druhým oficiálním jazykem v zemi (Jutikkala 2006, 357) a roku 1865 bylo umožněno, aby se finština stala vyučovacím jazykem na víceletých gymnáziích (*oppikoulu*) a klasických gymnáziích (*lukio*) při výuce jednoho či několika předmětů, stále bylo finskojazyčných gymnázií ve Finsku velmi málo (http://www.peda.net/en/magazine/iitti/15/euriitti?m=content&a_id=44).

²⁹⁴ Podle jejich názoru švédsky mluvící úředníci nepředstavovaly domácí lid, ale „cizí kulturu“, jak provokativně prohlásil Yrjö-Koskinen, vedoucí představitel fennomane. Roku 1865 Yrjö-Koskinen konstatoval, že finskojazyčné školy jsou nezbytné jak pro potřeby vzdělání úřednictva ovládajícího jazyk lidu, tak k výchově nové národní inteligence (Laamanen 2000, 49).

²⁹⁵ Laamanen 2000, 49

²⁹⁶ Hlavním důvodem odsunu tohoto víceletého gymnázia z Helsinek bylo, že ministerstvo školství považovalo toto oddělení za šířitele fennomanské propagandy (Laamanen 2000, 50). Viz též obr. 11 v příloze

²⁹⁷ Například *Oulun lyseo* bylo přeměněno z dvojjazyčného na výhradně švédskojazyčné od roku 1873. Fennomany obzvláště popudilo nařízení, podle něhož mělo být přeměněno na čistě švédskojazyčné i lyceum v Mikkeli, které se nachází v samém středu finskojazyčné oblasti (Laamanen 2000, 50).

²⁹⁸ http://www.peda.net/en/magazine/iitti/15/euriitti?m=content&a_id=44

²⁹⁹ Jutikkala 2006, 198-199

³⁰⁰ *Hämeenlinnan normaalilyseo* a dále lycea v Jyväskylā a Kuopiu (Laamanen 2000, 50).

³⁰¹ Laamanen 2000, 50

Fennomané nezůstali čekat s rukama v klíně na změnu politických poměrů, ale vymysleli novou strategii, jak finskojazyčné střední školství podpořit. Na podzim roku 1872 uspořádali schůzi, na které rozhodli o založení finskojazyčného víceletého gymnázia v Helsinkách, na jehož otevření a činnost chtěli sehnat prostředky ve veřejné sbírce³⁰². Výsledek sbírky byl natolik dobrý, že bylo rozhodnuto o jejím dalším pokračování. Novým, ještě odvážnějším cílem, bylo vybudovat po celé zemi síť finskojazyčných soukromých gymnázií, jež by pokrývala celé Finsko. Úspěšnost sbírky navíc byla důkazem toho, že odpor k probíhající školské politice nebyl pouze výmyslem skupinky jednotlivců, nýbrž že s ní nesouhlasily široké lidové masy³⁰³.

Přes úspěšnost probíhajících sbírek zůstávalo nadále hlavním cílem fennomanů a jejich příznivců změnit samotné směřování školské politiky. K tomu se naskytl možnost až v průběhu 80. let 19. století, kdy roku 1881 došlo ke změně na postu generálního guvernéra Finska³⁰⁴. Vlastní průlom v této záležitosti nastal roku 1882, kdy se vůdčí osobnost fennomanů Yrjö-Koskinen stal členem hospodářského výboru senátu. V letech 1882-83 pak začaly být vydávány výnosy, na jejichž základě byla soukromá lycea převáděna pod správu státu, nebo byla zakládána zcela nové státní finskojazyčná víceletá gymnázia. Roku 1884 došlo k dalšímu vítězství fennomanů na tomto poli, když bylo uzákoněno zajištění státní finanční podpory také soukromým školám. Na zemském sněmu pak fennomané zdůrazňovali, že „pro nikoho nesmí zůstat vzdělání nedostupné z důvodu špatných majetkových poměrů rodiny“. Fennomané tak výrazně přispěli k počátku odstraňování nerovnosti v přístupu ke vzdělání z jazykových a majetkových důvodů³⁰⁵.

Když se v 70. letech stala otázka finskojazyčných víceletých gymnázií díky fennomanům ústředním tématem školské politiky a zároveň došlo k omezení prostředků vydávaných na podporu nově zakládaných národních škol, mělo to za následek, že se hned v prvních letech od svého vzniku národní školy dostaly na druhou kolej školské politiky, což se projevilo ve zpomalení tempa jejich zakládání³⁰⁶.

2. První desetiletí 20. století

2.1 Společensko-historické pozadí

Sklonek 19. století a začátek století dvacátého byly dobou politického vření. Dvacáté století začalo ve Finském velkoknížectví ve stínu probíhající **rusifikace**. Tu spustil tzv. **Únorový**

³⁰² Lid natolik dobře spolupracoval, že soukromé finskojazyčné lyceum v Oulu se podařilo založit roku 1874 během tří měsíců (Laamanen 2000, 50).

³⁰³ Laamanen 2000, 51

³⁰⁴ Do funkce byl jmenován Fjodor L. Heiden, který s sebou přinesl jiný pohled a chtěl upevnit finsko ruské vztahy posílením postavení finského jazyka (Laamanen 2000, 51).

³⁰⁵ Na schválení tohoto rozhodnutí měl velký podíl Y. Koskinen, který v tomto směru vyvinul značné úsilí (Laamanen 2000, 51).

³⁰⁶ Laamanen 2002, 52

manifest³⁰⁷ vydaný carem Mikulášem II. roku 1899³⁰⁸. Tento manifest znamenal výrazné omezení finské autonomie a vyvolal výrazný odpor u do té doby spolehlivého a loajálního poddaného národa³⁰⁹. Toto neklidné období je označováno jako první období útisku (*ensimmäinen sortokausi*). Uskutečněním plánu rusifikace Finska byl pověřen generální gubernátor Nikolaj Bobrikov, ctižádostivý a bezohledný důstojník, v němž Finové spatřovali zosobnění politického zla, který se svého úkolu energicky zhostil³¹⁰.

Proces rusifikace přímo zasáhl i do finského školství, neboť její hlavní požadavek zněl, aby se z ruštiny stal úřední jazyk. Ruština se měla stát nejdůležitějším předmětem nejen na víceletých gymnáziích, ale i na všech dívčích středních školách, neboť teprve tehdy bylo zaručeno rozšíření jazyka říše do Finska, „když prostřednictvím žen pronikne do rodin“³¹¹.

Po skončení prvního období útlaku³¹² (1899-1905)³¹³ se Finsku podařilo uskutečnit několik zásadních změn. Tou dobou dosavadní model společnosti založený na starém stavovském uspořádání byl již přežitý a zemský sněm představoval jen velmi úzkou část národa. Celý systém tak volal po modernizaci. Roku 1906 se podařilo v senátu odsouhlasit nový volební zákon, který zajišťoval všeobecné a rovné volební právo a umožňoval tak volit i ženám (jako prvním v Evropě³¹⁴), a také provést parlamentní reformu³¹⁵, díky níž Finové získali moderní evropské parlamentní zřízení³¹⁶.

Od roku 1909 však nastalo tzv. druhé období útlaku³¹⁷, které skončilo až vyhlášením nezávislosti Finska 1917. Ruští úředníci po celou dobu všemožně usilovali o zpomalování prací na modernizaci finského školství a postupující rusifikace se neustále utužovala. Ruský car podpořil v roce 1914 program rusifikace (*venäläistämisohjelma*), jehož jedním z cílů bylo zakládání ruských škol ve Finsku. Březnová revoluce v Rusku roku 1917, při níž byl svržen car, však tyto snahy ukončila a již v dubnu roku 1917 si ministerstvo školství pospíšilo s odstraněním výuky ruského jazyka, dějepisu a zeměpisu

³⁰⁷ Únorový manifest cara Mikuláše II. vydaný 15. 2. 1899 znamenal výrazné omezení finské autonomie. Finský samostatný celní a měnový systém měl být zrušen a finská armáda se měla sloučit s ruskou. (Jutikkala 2006, 206)

³⁰⁸ Prestíž a důstojnost Ruska si totiž žádala, aby se malý národ naučil poslouchat, a světu mělo být dáno zřetelné najevo, že Finsko patří Rusku (Jutikkala, 206).

³⁰⁹ Tradičně politicky bdělí finští studenti sesbírali pod protestní petici po venkově během jednoho týdne 523 000 podpisů (Jutikkala 2006, 206). Celkový počet obyvatel Finska byl tehdy 2 655 000 (http://www.stat.fi/til/vaenn/2009/vaenn_2009_2009-09-30_tau_001_fi.html k 20. 2. 2010).

³¹⁰ Jutikkala 2006, 205-206

³¹¹ Jutikkala 2006, 205-206 a 358

³¹² Po prohrané válce s Japonskem car vydal listopadový manifest, jímž rezignoval na předcházející opatření (Jutikkala 2006, 359).

³¹³ V roce 1905 chodilo do školy pouhých 40 % dětí školního věku (Nurmi 1989, 76).

³¹⁴ Všeobecné volební právo jinde ve světě. Nový Zéland 1893, Austrálie 1902, Československo 1918; Kuvajt 2005 (<http://vseobecne-volebni-pravo.navajo.cz>).

³¹⁵ Tato reforma měla dalekosáhlý dopad. Jestliže ve volbách konaných na začátku 20. století bylo ve Finsku pouze 120 000 voličů, nyní se počet oprávněných voličů více než zdesetinásobil (Moilanen & Saarinen 1989).

³¹⁶ Moilanen & Saarinen 1989 23-24

³¹⁷ Finským gubernátorem byl jmenován generál F. A. Seyn, s jehož nástupem do funkce začalo tzv. druhé období útlaku (Jutikkala 2006, 359).

z finských škol. Konečné odtržení od Ruska se uskutečnilo 6. 12. 1917, kdy Finsko vyhlásilo svou nezávislost³¹⁸.

2.2 Vzdělávání na konci období autonomie

Martti T. Kuikka charakterizuje ve svém příspěvku do sborníku *Uno Cygnaeus ja suomalainen koulu*³¹⁹ tato poslední desetiletí pod ruskou nadvládou jako období, které by se dalo shrnout do otázky: „finská nebo ruská škola?“³²⁰.

Plán na budování ruských škol na finském území vznikl již v 60. letech 19. století, kdy v Rusku zesílil panslavistický směr³²¹. Za působení generálního gubernátora Bobrikova v letech 1899-1904 byla snaha tento plán uskutečnit v praxi. Finští učitelé byli propouštěni nebo vypuzováni ze škol. Zároveň byla posílena výuka ruského jazyka a celkově zpřísněn dohled nad školami. Finové pocítovali v posilování pozice ruského jazyka jasnou známku utužující se rusifikace a obávali se definitivního utopení Finska mezi ruskými národy³²². Až zavraždění nenáviděného Bobrikova³²³ ukončilo toto období.

Parlament se hned v prvních letech od svého vzniku roku 1906 pustil do řešení mnoha otázek týkajících se modernizace školství. Vzdělávání bylo považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů finského společenského rozvoje. Parlament však záhy zjistil, že přes proběhnutí parlamentní a volební reformy je Finsko stále součástí Ruska. Všechny reformy týkající se školství byly pozastaveny a nové návrhy se nedostaly dále než do senátu, a pokud ano, car je nakonec stejně zamítl.³²⁴

Rusové byli sice neústupní, ale sami nebyli schopni svůj školský program realizovat natož rozšiřovat. Až těsně před koncem ruské nadvlády roku 1916 tlak rusifikace ještě jednou zesílil. Byla vydána celá řada nařízení, podle nichž měla být citelně navýšena výuka ruského jazyka jak na víceletých gymnáziích, tak v učitelských seminářích. I žáci národních škol se setkávali s rusifikační politikou každý den. Podle jednoho nařízení musel obraz cara viset v každé škole. Finští učitelé toto nařízení dodržovali více či méně (ne)důsledně. Obraz často vytáhli jen tehdy, když věděli, že přijde kontrola³²⁵.

³¹⁸ Kuikka 1992, 81-85

³¹⁹ Moilanen & Saarinen 1989, 23

³²⁰ Během období útlaku se Finové snažili všemi možnými způsoby posílit své finství. Protože to nebylo možné politickou cestou, musely přijít na řadu jiné prostředky. Nejlépe se k tomu nabízela finská kultura, jejíž neodmyslitelnou součástí byla i škola (Moilanen & Saarinen 1989, 23).

³²¹ Tento směr zdůrazňoval jednotnou Ruskou říši, kterou spojoval stejný car, jednotné náboženství a společný jazyk. Ve Finsku se to projevilo mimo jiné také v tom, že v 70. letech byl založen učitelský seminář v Sortavale, na místo v původně navrhované Savonlinně. Záměrem bylo, aby v něm připravovaní učitelé postupně převzali vládu nad výukou v karelských školách a změnili pak finskojazyčné školy na školy ruské (Moilanen & Saarinen 1989, 24).

³²² Moilanen & Saarinen 1989, 24-25

³²³ Úředník senátu Eugen Schaumspáchal 16. 6. 1904 na schodišti budovy senátu atentát na generálního gubernátora Nikolaje Bobrikova (Jutikkala 2006, 213).

³²⁴ Moilanen & Saarinen 1989, 24

³²⁵ Moilanen & Saarinen 1989, 25

2.3 Stav vzdělávání na konci ruské nadvlády

Na konci období ruské nadvlády fungovala ve Finsku a nadále se rozvíjela síť venkovských i městských národních škol. Počáteční vzdělávání bylo ve městech organizováno státem v nižších národních školách a školách pro malé děti, na venkově nadále probíhalo převážně doma a kontrolu znalostí prováděla církev. Vedle sítě národních škol na venkově poskytovala základní výuku také luteránská církev v tzv. obíhavých školách. Na počátku 80. let 19. století je navštěvovalo 49 218 žáků a na začátku století dvacátého již 197 811. Počet žáků v obíhavých školách byl tehdy o 86 000 žáků vyšší než ve školách národních! Na rozdíl od národních škol mohly církevní školy fungovat i během období rusifikace zcela svobodně. Ještě na začátku 20. let 20. století chodilo do obíhavých škol 170 557 žáků. Jinými slovy to znamenalo, že ve Finsku existovaly dva souběžné systémy národního vzdělávání, na jeden dohlížel stát a na druhý církev.³²⁶

Vyšší vzdělání poskytovala státní i soukromá víceletá gymnázia a klasická gymnázia, a to v obou zemských jazycích. Na přelomu 19. a 20. století bylo ve Finsku 59 finskojazyčných víceletých gymnázií, na nichž studovalo 9 068 studentů, a 42 švédskojazyčných škol s 5 630 studenty, to znamená, že 61,7 % všech studentů gymnázií tvořili finskojazyční studenti³²⁷. Narůstající počet finskojazyčných studentů byl významný především proto, že absolventi gymnázií mohli dál pokračovat ve studiu na univerzitě, a tak proniknout do nejvyšších úřadů, podílet se na správě země a v poslední řadě utvářet finskojazyčnou inteligenci.

Neznamenalo to však, že univerzitního vzdělání mohl dosáhnout každý. Nerovnost přístupu ke vzdělání nadále existovala v mnoha oblastech v různých formách a podobách. Její postupné odstarňování se stalo hlavním tématem finské školské politiky ihned od počátku nezávislosti země a pokračuje až do současnosti.

³²⁶ Moilanen & Saarinen 1989, 25

³²⁷ Laamanen 2000, 52

III. Období nezávislosti (1917 – dnešek)

1. První léta samostatného státu

1.1 Společensko-historické pozadí

Finsko vyhlásilo nezávislost 6. 12. 1917. Než se stačila nová politická situace v nezávislém Finsku ustálit, vypukla v zemi občanská válka³²⁸, která trvala sice krátce - od 27. ledna do 15. května 1918, ale na mnoho let do budoucna ovlivnila domácí politiku i zahraniční vztahy. Hořká zkušenost občanské války je podnes pro finský národ citlivým tématem.

1.2 Vzdělávání

První léta po vyhlášení nezávislosti jsou charakterizovaná snahou uzákonit povinné vzdělávání (*oppivelvollisuus*)³²⁹. Předešlá snaha o prosazení zákona o povinném vzdělávání skončila roku 1910 neúspěchem, když narazila na ruský odpor³³⁰. Hned první pokus o přijetí tohoto velmi důležitého a dlouho očekávaného zákona po vyhlášení nezávislosti země byl však úspěšný. Není nutné zdůrazňovat, že z hlediska ostatních zemí Evropy k tomu došlo velmi pozdě³³¹.

Hlavním důvodem pro přijetí zákona bylo, že rodiče své děti do škol neposílali, i když pro ně byl díky síti národních škol vytvořen dostatečný počet míst. Neobsazených míst ve školních lavicích bylo asi 40 000 a podle Soininena, hlavního zastávce zákona o povinném vzdělávání, celkový počet dětí ve Finsku, které do školy měly chodit a nechodily, nebyl o mnoho vyšší³³².

Přes očividnou potřebu Finska přijmout tento zákon co nejdříve, se našli i ve finském parlamentu jeho odpůrci. Hlavní obavou bylo, že „zákon byl pro chudé Finsko příliš drahý“³³³. Na to odpovídal Soininen porovnáním výdajů ze státního rozpočtu na armádu a vzdělávání. Výdaje na vzdělání národa činily 5 % státního rozpočtu, přičemž do armády šlo celých 20 %. Soininen odmítal dopustit, aby povinné vzdělávání nebylo ve Finsku přijato, kvůli takto nastaveným prioritám. Věřil, že Finsko nejlépe ochrání před vnitřním i vnějším nebezpečstvím vzdělaný občan, který nedopustí stát

³²⁸ Občanská válka, bílými gardami nazývaná též válka osvobozenecká, byla vyústěním národních a společenských nepokojů. Na jejím počátku stála nadálá přítomnost ruských jednotek na finském území, které představovaly omezování nově nabyté nezávislosti Finska. Proti sobě stála finská vláda, tzv. „bílé“ (*valkoiset*), a sympatizanti socialistické revoluce, tzv. „rudí“ (*punaiset*). Socialistické povstání rudých bylo po necelých čtyřech měsících bílými gardami (i za vydatné podpory Německa) potlačeno (Jutikkala 2006, 227-232).

³²⁹ Je nutné rozlišovat termíny „povinné vzdělávání“ (*oppivelvollisuus*) a „povinná školní docházka“ (*koulupakko*). Povinná školní docházka nebyla ve Finsku nikdy zavedena.

³³⁰ Car Mikuláš II. tehdy odmítl zákon již schválený finským parlamentem podepsat (Lindström 2001, 78).

³³¹ První zemí bylo Pruské království (1763). Následovalo Rakousko-Uhersko a spolu s ním i Česko (1774). Finsko tradičně porovnává svůj vývoj s vývojem v ostatních severovýchodních zemích – v Dánsku byl zákon o povinném vzdělávání přijat již roku 1814, ve Švédsku roku 1842 a v Norsku roku 1848. Pouze Belgie zaostala při přijímání zákona o povinném vzdělávání (1919) za ostatními státy Evropy, důvodem byl odpor tamní katolické církve a první světová válka (Lindström 2001, 68 a 82).

³³² V roce 1918 chodilo do školy pouze 64% dětí nacházejících se ve školním věku (Lindström 2001, 79).

³³³ „*Laki oli köyhälle Suomelle liian kallias*“, takto se vyjádřili 26. 10. 1920 při druhém čtení návrhu zákona, přední ekonomové a zároveň poslanci August Ramsay a Juhani Arajärvi (Lindström 2001, 83).

se loutkou jak cizího, tak ani domácího vůdce. Vzdělaný národ považoval za podmínku pravé demokracie - jen vzdělaní lidé si dokážou moudře vládnout³³⁴.

1.2.1 Zákon o povinném vzdělávání z roku 1921

Zákon o povinném vzdělávání (*oppivelvollisuuslaki*)³³⁵ vstoupil v platnost **15. 4. 1921**³³⁶. Byl to vítězný konec dlouhého úsilí Mikaela Soininena, který po 30 let o tento zákon usiloval pod heslem „Národní škola do každé vesnice“ (*Kansakoulu joka kylään*)³³⁷, viz též výše tato práce.

Je třeba podotknout, že zákonodárci mysleli na to, že není možné požadavky uvedné v zákoně uskutečnit ze dne na den, a proto zde byly uvedeny i poměrně dlouhé lhůty, dokdy má být zákon plně uveden do praxe³³⁸. I po té, co již zákon vstoupil v platnost, se v parlamentu nadále ozývaly hlasy žádající alespoň odložení jeho platnosti o pár let. Tyto návrhy byly však zamítnuty a povinnému vzdělávání ve Finsku tak nestálo již nic v cestě³³⁹.

Zákon byl politickým kompromisem. Hlavním východiskem bylo poskytnout v **národní školy** vzdělání všem dětem v jejich mateřském jazyce, tj. ve finštině nebo švédštině. Podstatným bodem tohoto zákona bylo, že obec byla povinna na žádost rodičů založit školu pro děti ze spádové oblasti, jejichž mateřský jazyk byl jazykem menšiny. Povinné vzdělávání se vztahovalo na všechny děti s finským občanstvím. Začínalo v kalendářním roce, kdy dítě dosáhlo 7 let a končilo jarním pololetím, kdy dítě dovršilo 13 let věku. Povinné vzdělávání poskytovaly 6leté národní školy. Jelikož se ale nejednalo o povinnou školní docházku (*koulupakko*), ale o povinné vzdělávání (*oppivelvollisuus*), mohly děti základního vzdělání dosáhnout vícero způsoby³⁴⁰. Po čtvrté třídě mohly děti z dostatečně zámožných rodin, které udělaly přijímací zkoušky, pokračovat ve studiu na víceletém gymnáziu, pokud bylo ovšem nějaké v dosahu.

Na 6letou národní školu navazovalo nepovinné 2leté **pokračující vzdělávání**³⁴¹ (*jatko-opetus*)³⁴². Na venkově mělo být v jeho rámci odučeno během dvou let nejméně 100 a nanejvýš 150 hodin

³³⁴ Lindström 2001, 82 a 84

³³⁵ Původní zákon přijatý roku 1921 neobsahoval na Soininenovu žádost výčet předmětů, protože se obával, že by se musel měnit zákon vždy, když by bylo potřeba udělat i malou změnu v předmětech. „*koska, jos oppiaineiden subteen joskus halutaan muutosta, sellaisen muutoksen aikaansaamiseksi lainmuutos käy välttämättömäksi.*“ (Aslak L. s.82 In SKSV 2001).

³³⁶ Přijetí zákona bylo završení procesu, který započal roku 1856, kdy Alexandr II. vydal výnos požadující po senátu, aby připravil návrh řešení vzdělávání celého finského národa (169 in sksv 2001 a viz výše tato práce).

³³⁷ Lindström 2001, 85

³³⁸ Ve Finsku stále existovaly velké rozdíly mezi venkovem a městem, na které bylo v zákoně pamatováno. Na venkově byla lhůta 16let ode dne, kdy zákon vstoupil v platnost, tj. do 1. 8. 1937, a ve městech jen 5 let, tedy do roku 1926. Obcím, které fungovaly v těžkých podmínkách (odlehle končiny, chudé kraje), byl dán čas k naplnění zákona dokonce až 21 let (Lindström 2001, 85-86).

³³⁹ Lindström 2001, 86

³⁴⁰ Zajímavým způsobem bylo definováno domácí vzdělávání. Za domácí výuku byla považována veškerá výuka, která se odehrála v místnosti obývané rodinou („*perheen asuinhuoneessa*“) s tím, že práh této místnosti tvořil hranici, v rámci které měla výuka probíhat (Kuikka 2001, 171).

³⁴¹ Pokračovací vzdělávání má své počátky v císařském nařízení z roku 1866, které udělovalo učitelům národních škol novou povinnost poskytovat žákům zapsaným v dané škole odpolední či večerní pedagogické vedení nad rámec běžné výuky (Karttunen 1966, 48).

³⁴² Kuikka 2001, 170

ročně, pokud se do dané školy daný rok přihlásilo nejméně 8 žáků. Pokud jich bylo pět, potom se počet snížil na 75 hodin ročně. Jestliže se jich přihlásilo méně než pět, měli být nasměrováni do jiné školy. Roku 1922 byla znovu ustanovena komise, která měla vypracovat plán na realizaci pokračovacího vzdělávání ve městech, městysech a hustě obydlených obcích. Pod vedením Soininena vznikl dokument shrnující hlavní cíle a náplň pokračovacího vzdělávání: 1) náboženská a etická výchova, 2) výchova k občanství, 3) tělesná výchova a 4) příprava na zaměstnání³⁴³. V zákoně z roku 1923 byly pak upřesněny konkrétní předměty, které se měly během pokračujícího vzdělávání vyučovat. Za hlavní byly určeny literatura, občanská výchova, zemědělství, domácí hospodaření a ruční práce. Dále také slohová a početní cvičení a další předměty ovšem s omezenou hodinovou dotací a jen, pokud to dovoloval rozvrh³⁴⁴.

V praxi se však ukázalo, že zákonem ustanovené požadavky na pokračovací vzdělávání, jsou jen pramálo a s obtížemi dodržovány. Především proto, že rodiče tehdy ještě významu pokračovacího vzdělání nerozuměli. Žáci navštěvovali kurzy jen nepravidelně a bylo těžké udržet jejich kázeň, když byli do školy dohnáni. Školní komisaři si pak stěžovali, že to učitelé nezvládají a neumí.³⁴⁵

Povinné vzdělávání opravdu pro všechny?

Každý jedinec měl právo na základní vzdělání a zároveň i povinnost jej absolvovat. Cílem zákona bylo dostat všechny děti na cestu vzdělání a hustá síť národních škol měla zajistit rovnost přístupu ke vzdělání³⁴⁶. Avšak zákon obsahoval i řadu výjimek, které ze vzdělávacího procesu některé jedince vyřazovaly hned od samého počátku. Dítě mohlo být „osvobozeno“ od povinného vzdělávání z následujících důvodů:

Pokud jeho cesta do školy byla delší než 5 kilometrů, nebo bydlelo v oblasti, kde žili na 1 km² méně než tři obyvatelé. Zákon tedy stále opomíjel některé děti jen proto, že jejich cesta do školy byla příliš dlouhá nebo proto, že žili v řídko obydlené oblasti³⁴⁷. Dítě nemuselo nastoupit do školy také na základě lékařského potvrzení dokládajícího, že je mentálně či tělesně nezralé nebo že má chatrné zdraví³⁴⁸.

Dále zákon nabádal k zřízení speciálních škol pro děti se specifickými potřebami, které neměly být vzdělávány spolu s ostatními žáky na národní škole: Pro děti, které byly špatně zvladatelné, jinak však zdravé, musela obec zřídit speciální výuku probíhající mimo národní školu. V praxi to znamenalo zakládání pomocných škol. Děti s poruchami zraku a sluchu měly být soustředěny do

³⁴³ Proto se měly v rámci pokračovacího vzdělávání vyučovat následující předměty: náboženství nebo etika, občanská výchova, mateřský jazyk, zdravotní výchova a výchova k abstinenci (*ruittiusoppi*), gymnastika a sport, psaní a počty a zároveň poskytovat pracovní výuku. V některých případech se vyučovalo i rýsování a účetnictví (Karttunen,53).

³⁴⁴ Karttunen 1966, 53-54

³⁴⁵ Karttunen 1966, 58

³⁴⁶ Kuikka 2001, 171

³⁴⁷ Tzv. *alueellinen epätasa-arvoisuus*, česky „regionální nerovnost“

³⁴⁸ Nemuselo se vždy jednat o období celé školní docházky, děti byly průběžně sledovány a často byly od výuky osvobozeny jen na určitý čas.

speciálních škol³⁴⁹. V praxi se jejich zřizování pomocných³⁵⁰ a speciálních škol ale nedařilo a pro dané děti zůstalo školní vzdělání nadále nedostupné.

Nenaplněná myšlenka národní školy jako základní školy pro všechny děti

Již během projednávání zákona o povinném vzdělávání parlament prosazoval, aby se **národní škola** (*kansakoulu*) stala **základní školou** (*peruskoulu*) pro všechny další typy vzdělávacích institucí. Ale tento návrh narážel na tvrdý odpor církve, víceletých gymnázií a klasických gymnázií i univerzit. Roku 1924 byl navíc souběžný vzdělávací systém (*rinnakkaiskoulujärjestelmä*) oficiálně uzákoněn a jednotný vzdělávací systém (*yhtenäiskoulujärjestelmä*), který je typickým znakem pro dnešní finské základní školství, zůstal nadále neuskutečněn³⁵¹.

Řešení počátečního vzdělávání v zákoně z roku 1921

Od vydání výnosu o národní škole (1866), kdy úkol vzdělávání národa na sebe vzal stát, přestala být církev hlavním zřizovatelem vzdělávání zejména na venkově, ale nadále jí zbyla role poskytovatele počátečního vzdělání venkovským dětem v obíhavých školách. Zákon o povinném vzdělávání z roku 1921 církevní obíhavé školy vůbec nezmiňoval, ale **do národní školy zahrnul** i tzv. **nižší národní školu** (*alakansakoulu*), ve které měla být poskytována počáteční výuka všem dětem. Tím stát konečně převzal odpovědnost za zřizování počátečního vzdělávání také pro děti žijící na venkově³⁵². Církevní obíhavé školy, které byly neustálým terčem kritiky odborné veřejnosti, tím ztratily hlavní argument pro svou existenci.

Přesto obíhavé školy ještě nějakou dobu fungovaly. O napětí mezi nimi a obecními národními školami se debatovalo i v parlamentu. Nicméně stát si zatím nemohl dovolit o obíhavé školy přijít, protože na venkově, a to hlavně v odlehlých končinách, to byly právě ony, které byly jediné schopné zajistit poskytování alespoň nějakého vzdělávání do té doby, než zde budou založeny školy spravované obcí. Stát neměl v danou chvíli dost financí, a tak byl rád, že alespoň po nějakou dobu určitou část nákladů ponese církev. Navíc stát nebyl schopen ihned zajistit dostatečný počet učitelů, kteří by na nižších národních školách vyučovali³⁵³.

³⁴⁹ První švédskojazyčná škola pro slepé byla založena roku 1865 v Helsinkách a finskojazyčná roku 1871 v Koupíu. První švédskojazyčná škola pro nedoslýchavé byla založena roku 1846 v Porvoon a finskojazyčná roku 1860 v Turku (Kuikka 2001, 170).

³⁵⁰ Zákon totiž ukládal povinnost zřizovat speciální školy pro slabé žáky jen těm obcím, jejichž počet obyvatel převyšoval 10 000, ale v praxi jich bylo založeno jen několik. Až 90 % dětí, které by pořebovalo pomocnou školu, bylo tak ze vzdělávání vyřazeno (Kuikka 2001, 172).

³⁵¹ Myšlenku jednotného základního školství, se kterou přišel Uno Cygnaeus (viz výše), se podařilo naplnit až se vznikem základní školy (*peruskoulu*); viz dále 70. a 80. léta 20. století.

³⁵² Do té doby stát zřizoval počáteční vzdělávání pouze ve městech (viz výše).

³⁵³ Na jednu stranu byla církev ráda, že se zbaví jedné své povinnosti, ale na druhou stranu pro ni bylo životně důležité se ve školství udržet, alespoň v rámci výuky náboženství, aby nepřišla o svůj vliv na výchovu nových věřících (Lindström, 2001, 85).

2. 20. a 30. léta

Období po uzákonění vzdělávací povinnosti až do roku 1939³⁵⁴ podrobně spracovává Saara Tuomaala ve své práci „*Työtätekeväistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi*“³⁵⁵, a to zejména z pohledu venkovských dětí, kterým zákon z roku 1921 změnil život nejvíce. Zahrnutí nižších národních škol (*alakansakoulu*) do rozšiřující se sítě vyšších národních škol (*yläkansakoulu*) a zřízení pokračovacích kurzů (*jatkokursit*) v rámci pokračovacího vzdělávání (*jatko-opetus*) znamenaly pro venkovské děti možnost, právo ale také povinnost účastnit se státem organizovaného vzdělávání a výchovy k občanství. V mnoha případech to nebylo přijato s povděkem jak na straně dětí, ze kterých stát učinil povinně žáky, tak na straně rodičů, kterým škola odvedla z domova tradičně zcela samozřejmě využívanou a v rámci zaběhlé praxe nepostradatelnou dětskou pracovní sílu³⁵⁶. Přes zákonem udělenou povinnost absolvovat základní vzdělání, byla zcela běžná vysoká absence, hlavně v období sezonních zemědělských prací, nad kterou však stát a v prxi učitelé alespoň zpočátku přivírali oči³⁵⁷.

Do té doby o životě dítěte plně rozhodoval *isäntä* (hospodář, hlava rodiny) a děti byly od útlého věku zapojeny do prací kolem hospodářství. Tradiční výrazné rozdělení mužských a ženských prací se projevovalo i v odlišné výchově chlapců a dívek. Oproti tomu národní škola nabízela více méně stejný přístup k oběma pohlavím. Národní škola dále měla vliv i na jazyk, kterým dětem mluvily. Ve školách totiž učitelé při výuce namísto místních nářečí používali jazyk obecný (*yleiskieli*). Další velkou změnou, kterou s sebou školní docházka přinesla, bylo, že venkovský lid uvyklý na přirozené plynutí času nyní musel podřídit svůj život hodinám a rozvrhu určeného školou. Venkovské děti se musely přizpůsobit také novému typu autority učitelů a jimi vyžadované kázni. Sedět po dlouhé hodiny v klidu a potichu v lavici bylo pro děti uvyklé při práci doma a v hospodářství na volný pohyb zpočátku velmi těžké. Díky zavedení povinného vzdělávání a s ní spojené školní docházky se finský národ také rozhýbal a rozšířily se jeho obzory, a to i doslovně. Každodenní několikakilometrové cesty do školy, které děti absolvovaly většinou pěšky a v zimě na lyžích, přiváděly dohromady děti, které by se za normálních okolností nesetkávaly.

Ve 20. a 30. letech byl v pedagogice uplatňované na národních školách hlavní důraz kladen na tělesnou zdatnost a výchovu k občanství. Jedinec měl především sloužit k budování obecného blaha,

³⁵⁴ Povinné vzdělávání se podařilo zavést do všech částí finského venkova až během 40. let 20. století (Tuomaala 2004, 348).

³⁵⁵ Volný překlad „Od rukou uvyklých práci k rukám čistým a písícím“

³⁵⁶ Od roku 1889 začala být zákonem omezoována dětská práce v průmyslové výrobě, kdy dolní povolená hranice pro dělníky v továrnách byla zvýšena (!) na 12 let. Další vyhlášky (1917, 1919, 1929) pak tuto hranici posunuly až na 14-15 let. Zákon však opomíjel venkovské děti pracující v zemědělství, lesnictví a v domácím hospodářství. Ve Finsku byla práce dětí natolik zažitou součástí venkovského způsobu života, že Finsko neratifikovalo roku 1919 smlouvu ILO (*International Labour Organization*) organizace Spojených národů, která omezovala dětskou práci v zemědělství. Až roku 1922 bylo spolu s novým pracovním zákoníkem odstraněno tzv. „*palkollissääntö*“, které ukládalo rodičům povinnost posílat své děti k někomu do služby (*vuosiopetus*) (Tuomaala 2004, 77-78; <http://suku.genealogia.fi/archive/index.php/t-6689.html>). Na venkově byl dosud běžný názor, že chození do školy dělá z dětí lenochy a kazí pracovitost.

³⁵⁷ Na venkově byl navíc dosud běžný názor, že chození do školy dělá z dětí lenochy a kazí pracovitost (Tuomaala 2004).

k čemuž se ve 30. letech přidaly ještě cíle silícího národního nacionalismu. V občanské výuce byla při výchově k vlastenectví stále více zdůrazňována obrana vlasti, při které měla obě pohlaví jasně rozdělené role. Řádní a pilní žáci/občané byli těmi nejlepšími obránci Finska před nebezpečími, která mohla zemi napadnout zvenčí, ale i zevnitř³⁵⁸. Křesťanskou vlast měly vedle mužů v šedých uniformách pomoci bránit ženy v čistých bílých zástěrách³⁵⁹.

Přes uplatňovanou národní politiku, která měla za cíl sjednotit národ, čemuž měla napomoci i národní škola, přetrvávaly ve finské společnosti ostré politické, společenské a kulturní rozdíly. Finsko bylo nadále rozdělováno na agrární a průmyslové, „bílé“ a „rudé“. Ideál jednotné společnosti se nedařilo naplnit kvůli velkým rozdílům mezi venkovem a městem, ale také mezi bohatým jihozápadem a chudou severní, východní a střední částí země. Chudoba zůstávala jedním z hlavních rysů většinové společnosti. Takové faktory jako zdraví, zámožnost a kultura rodiny měly nadále velký vliv na školní docházku dětí. Ve srovnání s ostatními zeměmi Evropy bylo Finsko zaostalou zemí a všeobecná vzdělanost zůstávala na nízké úrovni³⁶⁰. Než mohlo Finsko přikročit ke změnám vedoucím k odstranění nerovností v přístupu ke vzdělání a dalšímu rozvoji školství, nastala válečná léta.

3. Válečná léta 1939 – 45

3.1 Zimní válka (*talvisota*) 30. 11. 1939 – 13. 3. 1940

Zimní válka propukla na podzim roku 1939, když Sovětský svaz napadl Finsko bez vyhlášení války. Celý finský národ se sjednotil v boji proti agresoru a rány nedávné občanské války, které lid rozdělovaly, byly náhle zapomenuty. Finsko nakonec přes velký odpor zimní válku prohrálo a muselo přistoupit na podmínky příměří. Podle mírové smlouvy podepsané 13. března 1940 v Moskvě mimo jiné postoupilo Sovětskému svazu asi 11 % svého území³⁶¹, přičemž tamní finské obyvatelstvo se přestěhovalo za nové hranice.

Fungování škol za zimní války

Na začátku října ministerstvo školství obeslalo školy pokyny k výuce obrany lidu. Již v polovině října byla téměř veškerá školní práce v Helsinkách přerušena, když byly prostory škol zabrány pro potřeby vojáků. Navíc mužští učitelé byli odvoláni na vojenská cvičení a tak po celé zemi náhle vznikala neobsazená učitelská místa, která nebylo možné hned zaplnit, a školní činnost byla vážně narušena, ne-li úplně přerušena. Říjen byl nejkritičtějším měsícem, kdy se žáci národních škol a

³⁵⁸ Tím je míněna zkušenost finské občanské války.

³⁵⁹ Na venkově se později za války výchova k obraně vlasti projevila v masivní účasti mužů v místních obranných výborech a ženy se stávaly členkami finské dobrovolnické paravojenské organizace Lotta-Svärd, která existovala na celostátní úrovni v letech 1920-1944. Její členky, tzv. lotty působily neozbrojené v řadách podpůrných jednotek, nejčastěji jako administrativní síly, ošetřovatelky či pozorovatelky protiletdecké obrany (Tuomaala 2004, 351).

³⁶⁰ Tuomaala 2004, 69-71; 106-108

³⁶¹ Jednalo se o část jihovýchodního Finska zhruba v rozsahu staré nystadské mírové smlouvy a pás území podél severovýchodní hranice a k tomu ještě pronajmutí poloostrova Hankoniemi pro účely vojenské základny (Jutikkala 2006, 254). (viz mapa 8 v příloze)

gymnázíí přesouvali z největších měst na venkov. Některé z nich následovali i jejich matky. Mnoho gymnazistů začalo vykonávat nejrůznější služební úkoly.

Po celou dobu zimní války byla školní docházka na národních školách i gymnáziích pouze příležitostná. Ke konci listopadu 1939 byla školní práce znovu obnovena tam, kde to bylo možné, ale brzy na to byla opět přerušena. Ministerstvo školství vydalo na podzim roku 1939 pokyny ke školní docházce evakuovaných dětí. V poslední den roku 1939 ministerstvo znovu vyzývalo, aby školy fungovaly, jestliže nebude hrozit bezprostřední válečné ohrožení. V lednu roku 1940 vydalo pokyny ke zkrácení doby výuky a doporučovalo domácí vyučování. Od poloviny února začalo vysílat „školní rádio“ (*radiokoulu*) „k oživení paměti a zamezení zapomenutí“³⁶².

Po skončení zimní války, v dubnu roku 1940 vyzvalo ministerstvo školství k obnově školní práce „pokud je to možné“ a výuka měla být soustředěna „na to nejpodstatnější“. Na začátku května rozeslalo naléhavější oběžník, ve kterém vyzývalo k obnovení školní práce „co nejdříve to bude možné“. Avšak proti tomu stálo hned několik nepřekonatelných překážek - nedostatek učebních prostor, žáků i učitelů³⁶³.

3.2 Meziválečné období

Během krátkého meziválečného období se ministerstvo školství zaměřilo vedle obnovy školní činnosti především na zajištění výuky pro děti přesídlených obyvatel ze ztracených území³⁶⁴. Obcím byla poskytnuta státní pomoc na pokrytí výdajů spojených se zajišťováním školních míst pro přesunuté děti. Školní rok 1940-41 jinak proběhl poměrně normálně. Všichni se snažili dohnat zanedbané učivo, které se nahromadilo za dobu nuceně přerušné výuky.

Po celé meziválečné období vydávalo ministerstvo pokyny týkající se též mimoškolní výuky. Oběžníky rozesílané roku 1940 se týkaly sběru lesních plodů a hub, hospodaření s petrolejem na svícení a také šetření s obilím, máslem a cukrem ve školních jídelnách³⁶⁵. Kromě toho oběžníky vyzývaly k výuce výroby oděvů v hodinách ručních prací. Na konci zimy 1941 pak školy obdržely pokyny k zapojení se do výrobní činnosti. Dokonce byl kvůli tomu zkrácen školní rok a na národních školách i gymnáziích se výuka 21. 5. 1941 změnila ve výrobu.

3.3 Pokračovací válka (*jatkosota*) 25. 6. 1941 – 19. 9. 1944

Pokračovací válka začala 25. 6. 1941, když Sovětský svaz zahájil proti Finsku vojenskú akce. Následovalo bombardování Helsinek a všeobecná mobilizace. Finská armáda postoupila do východní Karélie a po té, co dobyla území ztracená v zimní válce, pokračovala dále na východ, přičemž se

³⁶² Nurmi 1989, 23

³⁶³ Nurmi 1989, 23 - 24

³⁶⁴ Jenom z oblasti východní Karélie bylo vysídleno 430 000 osob (Jutikkala 2006, 362).

³⁶⁵ Jen polovina škol poskytovala žákům obědy, i když právě tehdy bylo velmi potřeba zlepšit výživu dětí, aby se zotavily po tělesné i duševní stránce.

účastnila společných operací s německou armádou³⁶⁶ až do prosince 1941. Po skončení tzv. klidné fáze začala roku 1944 masivní ofenziva Rudé armády proti finským pozicím na karelské šíji. Nakonec bylo Finsko přinuceno vývojem na frontě podepsat 19. 9. 1944 příměří, jež je mimo jiné zavazovalo k vytlačení německých vojsk ze země, k restituci hranic z roku 1940 a odstoupení oblasti Petsamo ve prospěch Sovětského svazu³⁶⁷.

Fungování škol za pokračovací války

V srpnu 1941 bylo vydáno nařízení, že se školní docházka bude řídit podle aktuální situace v konkrétní dané oblasti. Na venkově školní rok začal povětšinou normálně, ale ve městech záviselo rozhodnutí o zahájení vyučování na posouzení úředníků vzdušné obrany. Například v Helsinkách začala škola až 1. října, ale ještě v listopadu se nepracovalo ve všech školách. Na počátku roku 1942 měli žáci „mrazové prázdniny“ (*pakkasloma*), z důvodů šetření energiemi a školní rok pokračoval až na jaře, když se oteplilo a prodloužily se dny, takže se už nemuselo tolik topit a svítit.

V létě 1942 vydalo ministerstvo školství pravidla ohledně zakládání škol na zpátky dobytých územích ve východní Karélii. Byly budovány nové školní budovy, jiné byly opraveny nebo byly alespoň pronajímány prostory, v kterých by mohla začít co nejdříve probíhat školní výuka, neboť téměř všichni vysídleni se během roku 1942 vrátili do svých ztracených domovů. Finsko udělalo maximum pro to, aby se zdejšími dětmi dostalo i během války kvalitního vzdělání³⁶⁸, ale také vynaložilo velkou úsilí ke zlepšení péče o jejich tělesné zdraví³⁶⁹.

I během válečných let, uprostřed tvrdého utrpení a strádání³⁷⁰, byly vydávány zákony mající za cíl zlepšení poměrů ve finských školách. V létě roku 1943 byl vydán zákon týkající se školního stravování. Do 5 let měly povinně všechny školy začít žákům vydávat školní oběd. Roku **1943** byl také přijat zákon mající zásadní význam z hlediska dalšího vývoje, podle něhož se absolvování docházky na pokračovací škole (*jatkokoulu*) stalo podmínkou k získání závěrečného výstupního vysvědčení z národní školy (*kansakoulun päästötodistus*)³⁷¹.

³⁶⁶ Cílem finské spolupráce s Německem bylo jednak znovuzískání území podstoupených SSSR po Zimní válce, jednak a především a zajistit na dohlednou dobu svoji bezpečnost před stále agresivnější politikou SSSR, který se hrubě vměšoval do vnitřní i zahraniční politiky Finska, porušoval mírové podmínky domluvené po zimní válce a vznášel stále nové požadavky vůči Finsku (Jutikkala 2006, 255-261).

³⁶⁷ Jutikkala 2006, 363 (Viz mapa 7 v příloze)

³⁶⁸ Ve Finsku byly pořádány konkurzy na učitele, kteří byli po absolvování krátkého kurzu vysíláni do východní Karélie, aby zde učili, pečovali o děti, ale také prováděli nenásilnou profínskou propagandu (Nurmi 1989, 32-40).

³⁶⁹ Děti byly většinou velmi zanedbané a „zdivočelé“. Na samém počátku šlo o to, dostat je „z lesů a ruin“ zpátky do školních lavic, přičemž je učitelé lákali na talíř teplé polévky. Situaci se podařilo učitelům rychle stabilizovat a ke konci války místní děti nejenže dosahovaly srovnatelných studijních výsledků jako žáci v ostatním Finsku, ale i zdravotně prospívaly díky péči finských lékařů, kteří o ně pečovali (Nurmi 1989, 34-40).

³⁷⁰ Už po celý předchozí školní rok byl nedostatek světla, topného dřeva, oblečení a bot (Nurmi 1989, 25).

³⁷¹ Nurmi 1989, 25

Během roku 1943 bylo do Finska přesídleno desetitisíce Ingrijců³⁷². Bylo postaráno i o školní docházku jejich dětí, i když nebyly občany Finska. Ministerstvo školství dohlédlo na to, aby ingrijské děti měly stejná práva na výuku jako finské děti.

Konečná fáze pokračovací války byla dramatictější než léta předchozí. Velká bombardování začala v únoru 1944 a žáci byli evakuováni z měst jižního Finska na venkov, kde podle podmínek pokračovali ve školní docházce. Jinde ve Finsku probíhala výuka i za ztížených podmínek až do května. Školní roky během války byly většinou kratší než normálně³⁷³.

Tak trochu jiné vyučování

I když většina škol po dobu pokračovací války nadále fungovala, náplň výuky se přizpůsobovala potřebám země nacházející se ve válečném stavu.

Žáci národních škol i víceletých gymnázií byli zapojováni do různých činností, které neměly s běžným vyučováním nic společného. Jednalo se především o sběr všeho možného³⁷⁴, pěstování zeleniny a chov zvířat. K organizování sběru a pracovních brigád na školách bylo na podzim roku 1941 založeno sdružení Pracovní brigády mládeže (*Nuorten Talkoot - järjestö*).

Mnoho škol mělo vlastní pozemky pro pěstování zeleniny, bramborové a lněné pole a také vlastní domácí zvířectvo, především slepice. A to všechno obhospodařovali žáci pod vedením učitelů. Tyto práce a další činnosti byly prováděny v rámci „dobrovolných“ pracovních brigád a většina akcí probíhala formou soutěže. Vše pod heslem „*Talkootöihin hei, nuorten matka vei!*“³⁷⁵.

Rok 1942 byl obzvláště bohatý na vydaná nařízení týkající se mimoškolních činností. Žáci a učitelé byli vyzváni, aby se během letních prázdnin účastnili zemědělských prací (*tuotantokamppailu*). Žáci si museli pod vedením a za pomoci učitelů sami vypěstovat a nasbírat suroviny potřebné ve školní kuchyni. Podzimní oběžník se zase týkal činností, které měly pomoci řešit problém nedostatku ošacení. Vyzýval k zakládání k tzv. „klubů šití“ (*ompeluseurat*), kde se staré šaty přešivali na dětské oblečení, opravovali se boty a vyráběla se obuv ze zbytků látek, plsti a jiného zbytkového materiálu (tzv. „*tallukkaat*“). Podobné pokyny a výzvy přicházely do škol i po celý následující rok.

Dobrovolné pracovní brigády pokračovaly i po skončení války, což bylo částečně kritizováno, ale v zemi byl stále velký nedostatek potravin. Ještě v roce 1945 byly školy vyzývány k pěstování brambor nejen z půlek brambor, ale i z jejich slupek a klíčků³⁷⁶.

³⁷² Ingrie je oblast na jižním pobřeží Finského zálivu v okolí Petrohradu, kde žijí i Finové a Vot'áci. Ingrijci jsou původními obyvateli této oblasti, zmiňovaní již v 11. století (http://krajane.czu.cz/geografie-nab/doku.php?id=jazyky_evropy).

³⁷³ Nurmi 1989, 25

³⁷⁴ Sbírala se například pryskyřice, zbytky gumy, hadry, kosti, starý papír, šišky, léčivé rostliny, lesní plody, houby, vrbová kůra, listy borůvčí, maliní a jiných bobulovin, kořeny pampelišek, klasy obilovin a vše, co mohlo posloužit jako krmivo pro zvířata (Nurmi 1989, 26).

³⁷⁵ Nurmi 1989, 26-27

³⁷⁶ Nurmi 1989, 26-27

3.4 Laponská válka (*Lapin sota*) 27. 9. 1944 - 27. 4. 1945

I když pokračovací válka skončila na přelomu léta a podzimu roku 1944, v Laponsku trvala válka až do jara příštího roku. Finové při ní vytlačili ze svého území německé jednotky, a tím zároveň splnili jednu z podmínek příměří podepsaného po prohrané pokračovací válce. Německá armáda při ústupu srovnávala se zemí veškeré vesnice, kterými prošla, a to s sebou přineslo novou vlnu přestěhovalců.

Obyvatelé Laponska, kterým Němci vypálili domovy, se přesouvali jižněji do Finska (ale také do Švédska) a opět nastal problém, jak pro přesídlené děti co nejrychleji zajistit školní vzdělávání. Na podzim roku 1944 vydalo ministerstvo školství prohlášení, v němž vyjádřilo naději, že se všichni budou snažit o navázání co nejlepších vztahů mezi starousedlíky a přesídlenci, a vyzvalo všechny zúčastněné k pomoci při zapojování nových žáků do školní činnosti.

4. Poválečná léta

4.1 Společensko-historické pozadí

První roky po válce se nesly ve znamení splácení válečných reparací³⁷⁷, hledání umístění pro přesídlené obyvatele ze ztracených území (Karélie, Pečengy a Porkkaly) a znovu budování zničeného Laponska a rozbombardovaných měst.

Nad dodržováním podmínek pařížské mírové smlouvy bděla spojenecká (v praxi sovětská) komise pod vedením obávaného Andreje Alexandroviče Ždanova. Tato komise se vyjádřila pochvalně o finském školství a zdravotní péči poskytované za války ve východní Karélii, vše ostatní bylo hodnoceno negativně³⁷⁸. Finsko i za cenu snížení své životní úrovně závazky vyrovnalo už roku 1952, přestože samo bojovalo s nedostatkem surovin a potravin, vykupovalo pozemky pro přesídlence³⁷⁹ a snažilo se o obnovu zdevastovaných území a měst.

Po válce musela finská zahraniční politika nabrat zcela nový směr. Finsko prožívalo tzv. „léta nebezpečí“, kdy panovala obava z komunistického převratu. Prezident Paasikivi se ujal nelehkého diplomatického úkolu a provedl Finsko „strašnými roky“³⁸⁰ bez větší újmy. Cílem jeho politiky označované jako Paasikiviho linie bylo udržet finskou nezávislost a zároveň vést zahraniční politiku tak, aby se Finsko nedostalo ani náznakem do sporu se Sovětským svazem a aby nejvyšší sovětské představitele přesvědčil o upřímnosti finské realistické politiky.

³⁷⁷ Finsko mělo během šesti let zaplatit válečné reparace odpovídající 600 miliónům dolarů, přičemž 60% mělo být uhrazeno v podobě výrobků kovoprůmyslu, který nebyl ve Finsku nikterak rozvinutý (finské hospodářství stálo tradičně na dřevozpracujícím průmyslu). Z tohoto důvodu musely být již tak omezené finanční zdroje namířeny do zakládání nového průmyslu. Stroje a také suroviny musely být dovezeny ze zahraničí a bylo nutné vyškolit nové pracovníky. S tím souvisela i potřeba rozvinout odborné vzdělávání, které bylo do té doby ve Finsku značně opomíjeno (Huttunen 1970, 265 a 268; Jutikkala 2006, 262-263).

³⁷⁸ Laurila 1966, 129

³⁷⁹ V roce 1945 byl za tímto účelem vydán zákon *maanbankintalaki*, který měl zajistit přesídleným obyvatelům možnost získat novou půdu a založit hospodářství. Půda byla vykupována od státu, obcí, farností, společností nebo i soukromých osob (v některých případech byla i vyvlastňována). Díky tomu bylo vytvořeno 29 000 nových hospodářství o průměrné rozloze 53 ha (Huttunen 1970, 269).

³⁸⁰ Označení „Paasikiviho strašné roky“ použil sám Paasikivi ve svém deníku (Jutikkala 2006, 267).

Na domácí politické scéně došlo k významné změně, která měla i zásadní vliv na další vývoj školství. Velkou roli přitom sehrála nově založená strana Demokratický svaz finského lidu (*Suomen Kansan Demokraattinen Liitto, SKDL*³⁸¹).

Hospodářský růst po druhé světové válce byl výrazně rychlejší než v prvních desetiletích existence samostatného finského státu. Jedním z důvodů bylo i to, že lidská práce byla stále častěji nahrazována stále lepšími a více automatickými stroji v průmyslu, dopravě i zemědělství. Rychlému hospodářskému rozvoji a růstu a také měnícím se společenským poměrům se muselo přizpůsobit i školství³⁸².

4.2 Školství těsně po válce – potřeba reformy

Když skončila pokračovací válka, mohlo se ministerstvo školství konečně zaměřit na řešení otázek týkajících se výchovy a vzdělávání. Po období válek byla totiž ústředním předmětem výuky obrana vlasti a s ní spojená tělesná výchova³⁸³. Bezprostředně po skončení války začaly v parlamentu přípravy k nezbytné školské reformě³⁸⁴.

Tehdejší školský systém umožňoval studium na 6leté národní škole, na kterou navazovalo 2leté pokračovací vzdělávání, po jehož dokončení získal žák vysvědčení o absolvování základního vzdělání³⁸⁵. Tohoto typu vzdělání dosáhla drtivá většina národa. Vedle toho existovaly víceletá gymnázia, na nichž studium bylo zakončeno maturitní zkouškou, jejíž úspěšné absolvování bylo podmínkou pro vstup na vysokou školu. Žáci se na ně hlásili buď po čtvrtém ročníku národní školy, nebo přímo z tzv. přípravných škol. Víceletá gymnázia však zůstávala pro většinu dětí nedostupná zdalka nejen proto, že na nich byly pořádány přijímací zkoušky. Hlavní překážkou bylo placení nemalého školného a také to, že se tyto školy nacházely pouze ve městech a větších sídelních centrech.

Odlehlé a řídké obydlené kraje žádné obdobné vzdělání umožňující dojít až k maturitě nenabízely. Takto výrazná regionální nerovnost v přístupu ke vzdělání, podpořená ještě nerovnými sociálními podmínkami (většina venkovských rodičů nebyla schopná platit školné a další výdaje na studium -cestovné, ubytování, stravování mimo domov apod.) byla natolik do očí bijící, že se parlament zaměřil na její odstranění.

³⁸¹ Politická strana založena finskou Komunistickou stranou, aby mohla infiltrovat i členy jiných stran (Huttunen 1970, 274)

³⁸² Huttunen 1970, 281

³⁸³ Avšak než mohla finská školská politika započít novou éru své existence, muselo Finsko nejprve splnit podmínky stanovené ve smlouvě o příměří, k nimž patřilo i to, že vítězná strana nařídila kontrolu všech učebnic. Z těch musely být odstraněny všechny urážející, nevhodné a chybné body. Některé učebnice byly z užívání zcela odstraněny, v některých byly opraveny nežádoucí pasáže. Ve Finsku, kde školní vyučování bylo již beztak negativně poznamenáno nedostatkem učebnic, zakáz 4 učebnic zeměpisu, 2 učebnic dějepisu a také 1 učebnice mateřského jazyka, se daný problém ještě prohloubil (Nurmi 1989, 23–26; 41–42).

³⁸⁴ S návrhy přicházeli většinou poslanci nově založené strany SKDL (Nurmi 1989, 82).

³⁸⁵ Od roku 1943 (Nurmi 1989, 43; Karttunen 1966, 58; nebo též viz výše tato práce).

Návrh na vznik obecní nižší sekundární školy (*kunnallinen keskikoulu*)³⁸⁶ a reforma pokračovacího vzdělávání (*jatko-opetus*)

Řešením se měly stát zcela nové **obecní nižší sekundární školy**, které by zřizovaly samy obce a které by byly pevnou součástí národních škol, čímž by se zároveň školní docházka prodloužila na 9 let. K plné realizaci tohoto návrhu došlo až o řadu let později a cesta k ní byla složitá. Vedla mimo jiné přes **reformu pokračovacího vzdělávání**.

Ještě před válkou již v roce 1936 byla ustanovena **komise pro národní školu** (*kansakoulukomitea*), jejímž hlavním úkolem bylo zreformovat pokračovací vzdělávání na národních školách. Válečná léta práci komise narušila a tak byla závěrečná zpráva vydána až 14. 5. 1945. Komise došla k následujícím závěrům: finské základní školství by se mělo vyvíjet takovým směrem, aby se tzv. nižší sekundární škola (*keskikoulu*) mohla stát součástí národní školy (*kansakoulu*). Podle svého zřizovatele měla tato střední škola nést název **obecní nižší sekundární škola** (*kunnallinen keskikoulu*). Tento nový typ školy měl být zakládán jen pro velmi nadané žáky. Komise zároveň vznesla zásadní požadavek, aby finanční možnosti rodičů, jejich zaměstnání nebo příslušnost ke společenské vrstvě nesměly mít vliv na možnost jejich dítěte dostat se na tuto školu³⁸⁷. Bylo to jasné vyjádření snahy o odstranění hned několika existujících typů nerovností v přístupu ke vzdělávání.

Především na venkově byly závěry komise přivítány s povděkem. Odborné kruhy komisi vyčítaly, že vytvoření a připojení obecní nižší sekundární školy ke škole národní nebylo předmětem zadání, neboť původním úkolem komise bylo pouze reformovat pokračovací vzdělávání³⁸⁸.

Zákon o povinném vzdělávání z roku 1948

Protože bylo hned zřejmé, že se návrh komise nepodaří uvést do praxe v celé jeho šíři, objevily se snahy jít na to jiným způsobem. Částečně díky vládě ale hlavně díky iniciativě poslankyně Aino Malkamäki byl roku 1948 přijat zákon o povinném vzdělávání³⁸⁹ umožňující zakládat zatím alespoň **pokusné obecní nižší sekundární školy**³⁹⁰. Tento zákon byl významný i pro národní školy a upravoval i podmínky zřizování pokračovacího vzdělávání, které se stalo nedílnou součástí povinného vzdělávání.

Vlastní **národní škola byla prodloužena na 7 let**. Pokud obec zřizovala pokračovací vzdělávání jako 2letou denní školu, potom zůstávala vlastní národní škola 6letá. Zákon tak nadále sice zohledňoval ve svých požadavcích rozdílné podmínky venkova a měst, ale zároveň tím celý systém komplikoval. Pokračovací vzdělávání ve městech, městysech a hustě obydlených obcích mělo mít

³⁸⁶ Přímý překlad by zněl „obecní střední školy“, ale protože výraz „střední škola“ je dnes obecně používán pro zařízení poskytující jiný stupeň vzdělávání, než je tomu v tomto případě, bylo by toto pojmenování zavádějící. Spíše se totiž jednalo o typ vzdělání, které dnes poskytuje druhý stupeň základních škol.

³⁸⁷ Kanerva 1966, 104

³⁸⁸ Kanerva 1966, 104

³⁸⁹ Tento zákon je proto též nazýván „*Lex Malkamäki*“. Roku 1945 byl podán a o tři roky později vstoupil v platnost (Karttunen 1966, 59-60).

³⁹⁰ Kanerva 1966, 105; Nurmi 1989, 41

podobu 1 - 2leté denní školy. Na venkově byl nejmenší povolený rozsah výuky stanoven na 100 vyučovacích hodin za školní rok. Pokud se do pokračovacího vzdělávání přihlásilo méně než 8 žáků, měla být pro ně výuka zajištěna v jiné škole, pokud se taková škola nacházela do vzdálenosti 5 km. V případě, že cesta do školy byla delší než 5km a uchazečů o výuku bylo alespoň pět, musela pro ji pro ně zřídit spádová škola. Z toho vyplývá, že v řídce obydlených oblastech docházelo k tomu, že ne pro všechny žáky bylo zřízeno dostupné pokračovací vzdělávání. Ti pak měli velmi ztíženu možnost absolvovat celé povinné vzdělávání³⁹¹.

Uzákonění 7leté národní školy bylo překvapením pro žáky i učitele, přijetí zákona totiž nepředcházela jinak obvyklá veřejná diskuze. Pro 7. ročník navíc neexistoval vzdělávací program a místo výuky nové látky se vyučování soustředilo jen na opakování dříve probraného učiva, a tak bylo těžké žáky zaujmout a přimět ke školní práci. Ani rodiče žáků nechápali, proč se tak najednou prodloužila školní docházka na národní škole o jeden rok. Není proto divu, že se brzy začalo uvažovat o změně této špatně připravené novinky, která vznikla spíše jako vedlejší produkt při hledání řešení reformy pokračovacího vzdělávání. Logicky se nabízelo zavést na venkově stejný systém, jaký fungoval už ve městech, tj. po 6 letech národní školy by následovalo 2leté denní pokračovací vzdělávání. Ministerstvo školství se domnívalo, že je nutné tuto variantu nejprve vyzkoušet, a bylo vydáno několik povolení venkovským obcím k založení a provozování 2letého denního pokračovacího vzdělávání. Problém 7leté národní školy a pokračovacího vzdělávání zůstal tedy do konce čtyřicátých let nedořešen³⁹².

Pokusné obecní nižší sekundární školy

Na základě zákona z roku 1948 mohly začít být zakládány tzv. pokusné obecní nižší sekundární školy (*kunnalliset kokeilukeskikoulut*)³⁹³, pokud bylo do prvního ročníku přijato alespoň 25 žáků. Ze třetí, čtvrté nebo šesté třídy národní školy se mohli žáci hlásit na 6leté, 5leté nebo 3 či 4leté studium. Rozsah učiva měl být obdobný jako v odpovídajících ročnících na víceletých gymnáziích. Výše zmíněný návrh komise pro národní školu se tak dočkal své realizace zatím alespoň na zkoušku.

Tento nový typ školy měl od samého počátku své zaryté odpůrce. Především učitelé víceletých středních škol vyjadřovali svůj nesouhlas a nespokojenost. Ačkoliv obecní nižší sekundární školy nevedly přímo k maturitě, vnímali je jako jistou konkurenci a ohrožení svého výsostného postavení do budoucna³⁹⁴.

Zákon z roku 1948, který byl sice reformní a dotkl se prakticky všech složek povinného vzdělávání, ale žádnou z nich nedořešil, vnesl do systému základního školství dočasný zmatek. Díky

³⁹¹ Karttunen 1966, 60; Nurmi 41-42

³⁹² V 50. letech pak byly učiněny další kroky vedoucí k realizaci tohoto typu pokračovací školy, které nakonec vedly k uzákonění 2leté (přechodně i 1leté) pokračovací školy (Kanerva 1966, 105-106).

³⁹³ Školy byly zakládány jen na zkoušku a název zákona „střední škola součástí národní školy“ (*„kansakoulun osana keskikoulu“*) jasně vyjadřovala předmět a záměr jejich zřízení (Kanerva 1966, 106).

³⁹⁴ Kanerva 108-113, Nurmi 1989, 52-53

němu však byly učiněny první kroky k odstranění některých nerovností v přístupu ke vzdělání a novinky, které s sebou přinesl, měly zásadní vliv na budoucí vývoj.

5. 50. léta

5.1 Společensko-historické pozadí

Přes všechny těžkosti byl finský hospodářský rozvoj po druhé světové válce rychlejší než kdykoliv před tím a brzy se Finsko začalo přibližovat nejrozvinutějším zemím. Hospodářství stojící na zemědělství se definitivně proměnilo a ekonomika země se začala opírat o průmysl a služby. Pokud v roce 1940 téměř 3/5 obyvatel země žila ze zemědělství a lesnictví, na začátku 60. let to byla už jen jedna třetina³⁹⁵. Dramatické změny v hospodářství dokladují i měnící se počty lidí pracujících v průmyslu. V roce 1940 v průmyslu pracovala necelá pětina obyvatelstva, na začátku 60. let to byla už celá jedna třetina. Nejrychleji se však rozrůstal sektor služeb³⁹⁶.

Rychlý přechod od zemědělství k průmyslové výrobě zároveň urychlil i stěhování obyvatel z venkova do měst. Od 60. let začalo platit, že větší část finského obyvatelstva žije v městských podmínkách³⁹⁷.

Na společenské změny a nové potřeby trhu práce reagovalo i školství, které mělo na starosti přípravu budoucí pracovní síly. Díky změnám, které ve školství proběhly, se zlepšila kvalita a úroveň vzdělání i profesní příprava mladých lidí a školství tak mělo zpětně značný podíl na úspěšném hospodaření země³⁹⁸.

5.2 Školství v 50. letech

Na počátku 50. let nastal problém, kam umístit velký počet poválečných dětí, které dospívaly do školního věku. Vláda vyzvala ministerstvo školství, aby navrhlo takovou změnu zákona, jež by umožnila umístění tohoto neobvykle velkého množství žáků na národní školy. S tím souvisela i snaha o dotažení reformy základního školství započaté na konci předchozího desetiletí. Roku 1953 byl předložen nový návrh zákona o povinném vzdělávání. Po dlouhém projednávání byl nakonec na jaře roku 1957 nový zákon odhlasován a vstoupil v platnost 1. 8. následujícího roku.

5.2.1 Nový školský zákon z roku 1958

Hlavními změny, které školský zákon z roku 1958 přinesl, bylo prodloužení povinné školní docházky na 8let. Na 6letou vlastní národní školu (*varsinainen kansakoulu*) navazovala 2letá **občanská škola** (*kansalaiskoulu*) a zároveň tento zákon umožnil, aby se pevnou součástí národní školy stala obecní nižší sekundární škola (*kunnallinen keskioulu*)³⁹⁹. Parlament zároveň vyslovil přání, aby byla

³⁹⁵ V porovnání s ostatními severskými zeměmi byl však tento poměr stále nízký (Huttunen 1970, 280).

³⁹⁶ Huttunen 1970, 280

³⁹⁷ Huttunen 1970, 280-281

³⁹⁸ Huttunen 1970, 281 (Viz mapa 9 v příloze)

³⁹⁹ Zároveň nový zákon umožňoval i nadále zakládat pokusné obecní nižší sekundární školy (Kanerva 1966, 106).

povolení k jejich zakládání prioritně udělována obcím z chudých a odlehlých krajů, což mělo vést k co nejrychlejší nápravě regionální nerovnosti.

Školský zákon vyřešil hned několik problémů najednou a na jeho základě byl vytvořen vzdělávací systém, který se stal předstupněm jednotného školství, které funguje ve Finsku dodnes.

Řešením pokračovacího vzdělávání je občanská škola (*kansalaiskoulu*)

Pokračovací vzdělávání (*jatko-opetus*) bylo od samého počátku svého vzniku (1866) problematické. Jelikož se nestalo roku 1921 povinnou součástí základního vzdělání a rodiče ani žáci neviděli smysl v jeho absolvování, netěšilo se velké oblibě ani uznání. Roku 1943 bylo uzákoněno, že žák může obdržet závěrečné vysvědčení až po absolvování pokračovacího vzdělávání. Toto nařízení povýšilo význam pokračovacího vzdělávání a počet do té doby zcela běžných a četných žakovských absencí se významně snížil. Problémy s jeho návazností na národní školu a hlavně s naplňováním obsahu však nadále přetrvávaly.

Po skončení válek se opět probudila snaha o ustanovení jednotného školského systému (*yhtenäiskoulujärjestelmä*), ve kterém by se pokračovací vzdělávání stalo nedílnou součástí národní školy (stejně jako obecní nižší sekundární škola)⁴⁰⁰. Zákon z roku 1948 tuto problematiku řešil jen polovičatě a především na venkově nově zavedená 7. třída národní školy se nesečkala s kladným přijetím a do celého systému vnesla spíše zmatek⁴⁰¹.

K vyřešení situace byla ustanovena roku 1950 další komise, která měla navrhnout úpravu vzdělávacího plánu a cílů pokračovacího vzdělávání především pro vesnické školy. 1954 byla vydána zpráva, která obsahovala plán rozvoje na dalších deset let. V této zprávě použila komise pro pokračovací vzdělávání pojmenování **občanská škola** (*kansalaiskoulu*), které poprvé zaznělo v návrhu komise pro národní školu (*kansakoulukomitea*) zasedající v letech 1936-45⁴⁰².

Vzdělávací a výchovné cíle výuky poskytované občanskou školou byly definovány jako praktická příprava na pracovní život⁴⁰³.

Až nový školský zákon 1958 uzákonil to, co bylo navrženo komisemi a pokračovací vzdělávání pod novým názvem občanská škola se stala nedílnou součástí národní školy a povinného vzdělání. K naplnění zákona byla udána lhůta 12 let⁴⁰⁴, což v praxi znamenalo do samého konce existence souběžného systému vzdělávání, neboť roku 1972 začala celá země přecházet na jednotný systém zaváděním základních škol (*peruskoulu*).

⁴⁰⁰ První návrh na praktické zavedení tohoto nového systému podal ministr školství Johan Helo už roku 1945.

Navrhoval, aby k 6leté národní škole byl připojen povinný 3letý druhý stupeň, který by odpovídal zároveň výuce na nižší sekundární škole a pokračovací škole. Na to by pak navazovalo klasické gymnázium (*lukio*) (Karttunen 1966, 59).

⁴⁰¹ Karttunen 1966, 58

⁴⁰² Karttunen 1966, 61-62

⁴⁰³ Karttunen 1966, 62

⁴⁰⁴ Karttunen 1966, 64-67

6. 60. léta

6.1 Společensko-historické pozadí

Vývoj ve všech oblastech lidského života byl mnohem rychlejší než kdykoli dříve a společnost a trh práce vyžadovaly po mladých lidech, aby byli vybaveni mnohem širšími základními vědomostmi a dovednostmi. Za druhé pracovní síla dětí/mládeže již nebyla tak důležitá pro chod a hospodaření rodiny (ještě ve 30. letech bylo na venkově zcela běžné, že děti nepřišly do školy kvůli sezonním pracem na domácím hospodářství, ačkoliv to bylo jejich povinností, viz výše).

6.2 Školství v 60. letech

Děti a mladí lidé začali mít více času na studium. Z těchto důvodů se doba povinného školního vzdělávání ve všech vyspělých zemích začala rychle prodlužovat. Ještě než vstoupil v platnost nový školský zákon z roku 1958, bylo zřejmé, že nezůstane jen u 8leté školy poskytující povinné vzdělávání (*oppivelvollisuuskoulu*). Také rodiče tehdy už pochopili význam a důležitost dosažení co nejlepšího vzdělání u svých dětí pro jejich budoucí pracovní uplatnění. Zvláště u žáků občanských škol, jejichž počet na začátku šedesátých let významně narostl a kteří po ukončení povinné školní docházky vstupovali rovnou do zaměstnání a jejich studijní cesta tak dále nepokračovala, byla cítit zvýšená potřeba prodloužit a rozšířit základní vzdělání. Proto stále vzrůstal zájem o dobrovolný 3. ročník občanské školy⁴⁰⁵, díky němuž se vstup do práce oddálil o jeden rok a ve své podstatě si člověk prodloužil mládí do 16 let⁴⁰⁶. Tříletých občanských škol začalo rychle přibývat a 27. 7. 1962 byla jejich existence, vedle nadále možné 2leté varianty, posvěcena zákonem⁴⁰⁷. Tak došlo k uzákonění možnosti absolvovat 9leté základní školní vzdělání. Byl to krok směrem k budoucímu devítiletému povinnému vzdělávání, které (jak se ukáže v další kapitole) zajišťovala jednotná devítiletá základní škola (*peruskoulu*) - forma existující dodnes.

Nadále vzrůstal zájem i o další typy vzdělávání, zvláště pak o ty, které znamenaly možnost dostat se až k vysokoškolskému vzdělání a nekončily po 9. ročníku vstupem do zaměstnání. Cesta k maturitě vedla přes nově zakládané obecní nižší sekundární školy a víceletá gymnázia.

Obecní nižší sekundární školy v 60. letech

Obecní nižší sekundární školy mohly být zakládány buď jako 5leté, na které byli přijímáni žáci po 4. třídě národní školy, nebo jako 4leté či 3leté, které přijímaly žáky z 6. tříd národních škol⁴⁰⁸. Největší zájem byl o 5leté střední školy, čemuž odpovídal i jejich největší počet. Důvodem byl velmi malý

⁴⁰⁵ V roce 1961 bylo ve Finsku již přes sto 2letých občanských škol a jedna 3letá občanská škola v Tampere. V této škole byl na zkoušku zaveden dobrovolný 3ročník občanské školy již ve školním roce 1957-58 a výuka probíhala s povzbudivými výsledky (Karttunen 1966, 67-69).

⁴⁰⁶ Roku 1970 bylo v zemi 58% 3letých občanských škol, 2letých 38% a 1letých asi 5%. Občanské školy poskytující vzdělání formou kurzu téměř vymizely, v celém Finsku fungovaly již jen dvě (Karttunen 1966, 67; Nurmi 1989, 53).

⁴⁰⁷ Karttunen 1966, 67

⁴⁰⁸ V roce 1966 bylo ve Finsku 73 5letých a 12 4letých finskojazyčných obecních středních škol a jen 2 švédskojazyčné obecní střední školy, z nichž jedna je 3letá a druhá 4letá (Kanerva 1966, 108).

počet studijních míst, a proto se rodiče snažili své děti dostat na střední školu, co nejdříve, a tím jim zajistit možnost dosáhnout vyššího vzdělání⁴⁰⁹. Zde se opět projevilo, jaká omezení dalšího vzdělávání představoval tehdejší vzdělávací systém, kdy o možnostech vzdělání jedince bylo definitivně rozhodnuto ve věku 11 let. A navíc často nebyly důvodem nedostatečné studijní předpoklady dítěte, nýbrž okolnosti, které nemohlo samo ovlivnit.

Obsahem a rozsahem odpovídala výuka na obecních nižších sekundárních školách výuce na víceletých gymnáziích. Navíc zde byl vyučován jeden povinně volitelný předmět a jeden nepovinný předmět⁴¹⁰. Cizí jazyky se na národních školách tehdy vůbec nevyučovaly a pro žáky, kteří se dostali na nižší sekundární školu, to tedy byla novinka a mnohdy se jí žáci a jejich rodiče obávali⁴¹¹. Na většině škol se vyučovala angličtina, na menším počtu škol potom němčina, existovaly však i školy, které nabízely oba dva jazyky⁴¹².

Důležitou roli zde sehrávaly i nadále zakládané pokusné obecní nižší sekundární školy⁴¹³. Na nich se zkoušelo vyučovat cizí jazyk (angličtina, švédština, finština) již od 3. tříd národní školy, jejíž byly tyto pokusné školy nedílnou součástí. Další důležité zkušenosti z praxe přinášelo i zavedení studia rozděleného do 3 linií, které se od sebe lišily zaměřením a náročností učiva. Žáci byli rozděleni do 3 linií podle toho, kam chtěli dále ve svém vzdělání směřovat⁴¹⁴. Jedna linie byla zaměřena na výuku praktických předmětů a žáci odtud odcházeli na učiliště (*ammattikoulu*), druhá linie byla náročnější, učil se zde jeden cizí jazyk a učivo bylo zaměřeno k dalšímu studiu na odborných školách (*opisto*), třetí linie byla nejnáročnější, vyučovaly se zde dva cizí jazyky a žáci se připravovali na studium na gymnáziích (*lukio*)⁴¹⁵.

Víceletá gymnázia

Víceletá gymnázia byla vždy školami pro děti z „lepších rodin“, protože se za studium muselo platit nemalé školné a žáci si navíc na vlastní náklady pořizovali i učebnice a další učební materiály a pomůcky. Chodily sem sice i děti z chudých rodin, které zde studovaly na stipendium, ale učitelé a spolužáci jim dávali jasně najevo, kde je jejich místo.

⁴⁰⁹ Pokud by totiž nechávaly přijímací zkoušky až na 6. třídu a neuspěly by, propásly by tím i možnost zkusit se dostat na víceleté gymnázium, na které se konaly přijímací zkoušky též po 4. třídě národní školy.

⁴¹⁰ V prvním případě byl nejčastěji volen předmět hospodaření na statku (*maatilatalous*), který byl určen pouze chlapcům. Nejčastěji vyučovaným nepovinným předmětem byl zpěv.

⁴¹¹ Také toto bylo důvodem, proč chtěli na střední školy už ze 4. třídy. Panovala zde obava, že by učivo cizího jazyka na 3 nebo 4leté střední škole děti nezvládly (Kanerva 1966, 108).

⁴¹² Kanerva 1966, 108-109)

⁴¹³ Roku 1966 bylo ve Finsku 26 3letých a pouze jedna 5letá pokusná obecní nižší sekundární škola (Kanerva 1966, 108)

⁴¹⁴ Snaha zavést výuku rozdělenou do tří linií podle náročnosti se objevila v budoucnu i na druhém stupni (*yläaste*) nově zakládaných základních škol (*peruskoulu*). Pro velkou kritiku (nadále byly děti selektovány již ve věku 11let a studijní možnosti byly tak definitivně určeny příliš brzy, však bylo od tohoto rozdělování nakonec upuštěno a konečně se zrodila jednotná škola (viz dále tato práce).

⁴¹⁵ Kanerva 1966, 109

Roku 1954 bylo vydáno nařízení upravující podmínky přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia, které zavádělo jako nedílnou součást přijímacího řízení také posudek učitele národní školy, ze které se žák hlásil. Učitelé tyto posudky vypracovávali velmi pečlivě a i díky tomu stoupla jejich prestiž. Vzájemný vztah národních škol a víceletých gymnázií se přiostrl v 50. letech, když zdaleka ne všichni zájemci o studium se na gymnázia vešli.

Po zavedení tohoto nařízení nadále již neexistovala jen skupina studentů přijatých a nepřijatých, ale objevila se i třetí skupina, kterou tvořili žáci, kteří sice přijímací zkoušky udělali a i zpráva od učitele byla doporučující, ale na víceleté gymnázium se nakonec stejně nedostali pro nedostatek studijních míst. Tato skupina nebyla nikterak nepočetná a nakonec především pod tlakem rodičů začal počet víceletých gymnázií pomalu narůstat.

Stále vzrůstající zájem o studium poskytující vyšší než základní vzdělání nedokázaly pokrýt ani bezplatné obecní nižší sekundární školy. Ačkoliv byl zájem o vzdělání natolik velký, že o příliv studentů se nemusel bát ani jeden z těchto typů škol⁴¹⁶, vzájemné napětí mezi nimi nepolevovalo.

Víceletá gymnázia vs. obecní nižší sekundární školy

O nesouhlasném postoji učitelů víceletých gymnázií se zakládáním nového typu školy umožňující cestu k maturitě byla zmínka již výše. Představovaly však obecní nižší sekundární školy pro ně opravdu tak velkou konkurenci? Jak se od sebe lišily tyto dva typy škol?

Největší rozdíl představovala délka studia. Zatímco studium na víceletém gymnáziu trvalo celých 8let a vedlo přímo až k maturitě (zdaleka ne všichni studenti se k maturitě dostali, především pro vysokou náročnost studia), obecní nižší sekundární školy byly 3, 4 nebo 5leté, a pokud chtěl žák složit maturitu, musel ještě vystudovat gymnázium (*lukio*)⁴¹⁷, na které se ovšem nejprve musel dostat. Na obě dvě školy se mohli žáci hlásit již ze 4. ročníku národní školy⁴¹⁸. Výběr budoucích studentů probíhal na obou typech škol stejně. Žáci byli přijímáni na základě posudku jejich učitele národní školy a úspěšného složení přijímacích zkoušek⁴¹⁹.

Na víceletých středních školách se platilo školné a obecní nižší sekundární školy poskytovaly vzdělání bezplatně. Kvalita vzdělání na obou typech škol byla přitom srovnatelná, přičemž nedostatek kvalifikovaných učitelů představoval problém jak na obecních nižších sekundárních školách, tak i na školách středních⁴²⁰.

⁴¹⁶ Obavy víceletých gymnázií ze snížení počtu zájemců o studium (a potažmo i přijetí méně platících studentů) se se vznikem a rozšířením nižších sekundárních škol nepotvrdilo.

⁴¹⁷ Obecní nižší sekundární škola (*keskikoulu*) ve své podstatě neposkytovala střední stupeň vzdělání v tom smyslu, jak jej chápeme dnes. V době svého vzniku však šlo o vyšší než běžný typ vzdělání, a proto nesla ve svém pojmenování adjektivum „střední“ škola (*keski* = střední, *koulu* = škola). Viz též výše poznámka ke zvolenému překladu tohoto výrazu.

⁴¹⁸ Tzv. přípravné školy (*valmistavat koulu*) byly zrušeny v roce 1954, spolu s ustanovením nového řádu přijímacího řízení.

⁴¹⁹ Přijímací zkoušky roku 1965: obecní střední školy – zk. udělalo 7190 z 9094 uchazečů (79,1%), umístěno mohlo být 5327 (74,1%). Na víceletá gymnázia bylo přijato v tento rok 85,1% zájemců (Kanerva 1966, 110).

⁴²⁰ Kanerva 1966, 112-114

6.2.1 Jak vypadal vzdělávací systém ve Finsku před vznikem jednotné školy

Zákon z roku 1958 přinesl řadu změn. Obecní nižší sekundární školy se mohly stát nedílnou součástí národních škol. Byl konečně vyřešen i problém s pokračovacím vzděláváním, které začalo existovat v podobě občanské školy. Škola poskytující povinnou školní docházku dostala podobu 8leté základní školy. Vedle výše zmíněných typů škol, zde existovaly placená víceletá gymnázia a klasická gymnázia, jejichž obliba soustavně rostla.

Obecní nižší sekundární školy přispěly k odstranění nerovnosti v přístupu k vyššímu typu vzdělání. Přesto stávající souběžný vzdělávací systém neumožňoval stejné podmínky pro všechny děti. Hlasy volající po sjednocení systému a vytvoření jednotné základní školy (*pohjakoulu*) získaly během 60. let na síle a v průběhu desetiletí byly učiněny zásadní kroky vedoucí k zatím největší reformě finského moderního školství – uzákonění tzv. **základní školy** (*peruskoulu*), čímž definitivně zanikl souběžný vzdělávací systém.

6.2.2 Cesta k základní škole (*peruskoulu*) a jednotnému vzdělávacímu systému

Pokusy o zavedení jednotného školského systému mají svůj počátek už ve 20. letech 20. století a pravidelně se objevovaly i v návrzích jednotlivých reformních komisí. Posudek komise ustanovené k vypracování úpravy vzdělávacího programu (*kouluohjelmakomitea*) vydaný roku 1959 se jasně stavěl na stranu jednotné školy, ale až výsledek hlasování parlamentu v listopadu 1963, který výraznou většinou podpořil vznik jednotného školství, znamenal definitivní nakročení k uskutečnění reformy základního školství⁴²¹.

Početné poválečné ročníky⁴²² se v polovině 60. let začaly přesouvat z národních škol na střední školy⁴²³ nebo nastupovali rovnou do zaměstnání a to přineslo odlehčení základnímu typu školního vzdělávání a tedy jedinečnou příležitost k jeho reformování⁴²⁴. Když byla roku 1963 ustanovena úřednická vláda a do čela ministerstva školství byl jmenován Reino Oittinen⁴²⁵, který patřil mezi vedoucí podporovatele myšlenky jednotné základní školy a vysloužil si za to přívěsk „otec základní školy“ (*peruskoulun isä*), začalo se na reformě vážně pracovat⁴²⁶.

V únoru 1964 začala svou práci na reformě školství komise pro základní školu (*peruskoulukomitea*), které předsedal sám Oittinen. Podle této komise se jednotná škola (*yhtenäiskoulu*)

⁴²¹ Poměr hlasů ve prospěch jednotné základní školy byl 123-68 zejména díky poslancům agrární strany (*maalaisliitto*), kteří změnilí svůj původně odmítavý postoj a přidali se na stranu levice. Sledovali tím do značné míry vlastní zájmy, když nová reforma zavádějící bezplatnou jednotnou školu byla výhodná zejména pro odlehle chudé kraje, odkud se rekrutovala převážná většina jejich voličů (Tiitinen et al. 2007, 15-16). Šlo ve své podstatě o reformu levice, pravice stála proti (Nurmi 1989, 92-94).

⁴²² Viz graf 2 v příloze.

⁴²³ gymnázia (*lukio*) a střední odborné školy a učiliště (*ammattillinen koulutus*)

⁴²⁴ Od začátku 60. let se začal výrazně snižovat počet národních škol. Zejména se to týkalo vesnických škol v odlehlých oblastech. Tyto školy se vyprazdňovaly a byly rušeny ze dvou důvodů. Jedním byl odchod generace poválečných dětí na střední školy a druhým stěhování obyvatel z venkova do měst. Zejména se to týkalo vesnických škol v odlehlých oblastech (Tiitinen 2007, 41).

⁴²⁵ Sociální demokrat.

⁴²⁶ Tiitinen 2007, 17

začala nazývat „základní škola“ (*peruskoulu*). V průběžné zprávě zveřejněné na podzim roku 1965 komise navrhovala, aby základní škola byla utvořena spojením školy národní a občanské, případně obecní nižší sekundární školy. Prvních 6 ročníků mělo tvořit první stupeň (*ala-aste*) a 3 nejvyšší ročníky druhý stupeň (*yläaste*). Na prvním stupni měl být obsah výuky v podstatě jednotný pro všechny žáky, kdežto druhý stupeň měl být rozdělen do několika studijních směrů (*opintosuuntiin*). Volba studijního směru byla záležitostí rozhodnutí rodičů. Z navrženého vzdělávacího programu pro základní školy později největší rozruch vyvolala výuka jazyků (cizího jazyka a druhého oficiálního jazyka země - švédštiny) a též etiky a náboženství⁴²⁷.

Pracovní skupina pro školskou reformu (*koulunuudistustoimikunta*) navrhla, aby na druhém stupni, tj. od 7. – 9. ročníku, byly pro všechny žáky společné povinné předměty a volitelné výběrové předměty. Při výuce společných předmětů, především pak u cizích jazyků a matematiky, bylo navrhováno rozdělení žáků do skupin podle jimi zvolené úrovně náročnosti učiva, tzv. *tasoryhmitys*. Pracovní skupina dále navrhovala povinnou společnou výuku pouze jednoho cizího jazyka. Ovšem žákům, kteří chtěli jít studovat na gymnázium, mělo být na druhém stupni umožněno vybrat si za volitelný předmět druhý cizí jazyk. Hlavním cizím jazykem vyučovaným na základní škole měla být angličtina⁴²⁸.

Tímto byly zhruba dány dohromady všechny podstatné části školské reformy. A když v roce 1966 po parlamentních volbách usedl do křesla ministra školství opět Reino H. Oittinen, bylo vše připraveno k praktické realizaci navržené reformy⁴²⁹.

Na jaře 1967 se reforma školství dostala před parlament a ministr školství Reino H. Oittinen její projednávání zahájil takto:

„Pane předsedo! Návrh zákona předkládaný parlamentu týkající se základu školského systému je výsledkem dlouhé přípravy rozvoje školství. O reformě školského systému je v naší zemi uvažováno již od dob Cygnaea.⁴³⁰“
Oittinen dále citoval z návrhu peruskoulukomitea (1965) tento úryvek: *„... dnešní společnost potřebuje veškerou školenou pracovní sílu, kterou je možné získat. Proto stojí za to vzdělat všechny mladé co nejlépe.⁴³¹“*

Hlavním proreformním důvodem bylo celkové zvýšení úrovně finského školství. A dále se argumentace opírala hlavně o kritiku soudobého souběžného školského systému. Byla přednesena fakta o vztahu vyšších ročníků národní školy a stále populárnější obecní nižší sekundární školy. V době projednávání reformy, tj. na konci 60. let, se z národních škol přesouvala na obecní střední školy více než polovina žáků a ve městech to bylo dokonce 70-90% a bylo odhadováno, že do budoucna by si v polovině 70. let studium na obecní střední škole zvolilo 75-80 % všech finských

⁴²⁷ Nurmi 1989, 139

⁴²⁸ Tiitinen 2007; Nurmi 1989, 154

⁴²⁹ Nurmi 1989, 153

⁴³⁰ *Herra Pubemies! Eduskunnalle jätetty esitys laiksi koulujärjestelmän perusteista on pitkäällisen, koulun kehittämistä koskeneen valmistelun tulos. Koulujärjestelmän uudistamista on pobdittu maassamme jo Cygnaeuksen ajoista alkaen.*“ (Tiitinen 2007, 19)

⁴³¹ *„... nykyinen yhteiskunta tarvitsee kaiken koulutetun työvoiman, minkä se voi saada. Siksi kaikki nuoret kannattaa kouluttaa mahdollisimman hyvin.*“ (Tiitinen 2007, 19)

žáků. V nejvyšších ročnících vlastních národních škol a na občanských školách tak zůstávalo stále méně žáků. To by mělo za následek, že tito žáci, kteří neprošli obecní střední školou, by se dostávali do stále nerovnější pozice na trhu práce a ve společnosti. Stali by se z nich „občané druhé třídy“. Nerovnost byla navíc živena i placeným studiem na víceletých gymnáziích, které zůstávaly z důvodů finančních či geografických okolností pro mnohé pouze snem⁴³².

Paralelní školský systém byl kritizován také za to, že už 11 leté děti definitivně rozdělil na dvě skupiny „praktiků nebo teoretiků“ (*käytännölliset ja teoreettiset*) bez toho, aby bral ohled na individuální rychlost vývoje a zrání každého jedince. Vládní návrh zdůrazňoval nutnost odstranění této skutečnosti. Argumentace byla postavena na posílení spravedlnosti a rovnosti v přístupu ke vzdělání.

„Aby bylo dosaženo společenské spravedlnosti a všechny děti byly dovedeny k efektivnímu vzdělání, měla by škola poskytující základní vzdělání nabídnout stejné vnější podmínky všem podle jejich schopností.“⁴³³

Argumentace proti

Mohlo by se zdát, že s výše uvedenými hlavními myšlenkami školní reformy se nedalo než souhlasit, a tak přijetí zákona nestálo nic v cestě. Ale reforma školství byla zároveň velkým politickým tématem a její uskutečnění znamenalo vítězství levice nad pravicí⁴³⁴. Dost možná by dodnes ve Finsku existoval souběžný vzdělávací systém, kdyby v roce 1966 ve volbách nezvítězila levice⁴³⁵. Právce, která tehdy byla v opozici, kritizovala připravovanou reformu především jako příliš drahou. Opoziční poslanci se na reformu dívali z naprosto jiného úhlu a zdůrazňovali vysoké náklady na realizaci jednotné bezplatné devítileté základní školy a její dopady na státní rozpočet. Zpochybňovali také odhadované náklady vypočtené vládou. Své kolegy obviňovali z naivity (*„sinisilmäisyys“*), která bude mít negativní dopad na celé finské hospodářství. Pravicoví poslanci sice ujišťovali, že jsou si vědomi nezastupitelné hodnoty vzdělání, obzvláště pro tak malý národ jakým je Finsko:

„Síla vzdělanosti je pro malý národ jedinou zábranou.“⁴³⁶

zároveň však upřednostňovali jiné cesty k jeho získání a financování a argumentaci založili především na zdůrazňování osobní odpovědnosti každého jedince za investici do vlastního vzdělání.

To, že nová jednotná základní škola měla poskytovat vzdělání úplně všem dětem⁴³⁷, bylo reformou jasně dáno. Co však zůstávalo nedořešeno a stalo se nadlouho předmětem diskuze, byl

⁴³² Tiitinen 2007, 19-20

⁴³³ „*Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi ja kaikkien lasten saattamiseksi tehokkaan konlutuksen piiriin tulisikin peruskasvatuksen antamista palvelevan koulun tarjota kaikille samanlaiset ulkonaiset edellytykset kyyjensä mukaan.*“ (Tiitinen 2007, 20)

⁴³⁴ Nurmi 1989, 141-151

⁴³⁵ Ve Finsku se 20. – 21. března 1966 uskutečnily 24. parlamentní volby, v nichž levicové strany (SDP, SKDL, TPSL) získaly parlamentní většinu 104 ku 96 poslanců (www.vaalit.fi/uploads/rfsvyrtb.pdf).

⁴³⁶ „*Sivistyksen voima on pienen kansakunnan ainoa pelastus,*“ pronesl bankéř Tuure Junnila za konzervativní pravicovou stranu Kokoomus (Tiitinen 2007, 21).

⁴³⁷ Samozřejmě měly nadále existovat školy pro hendikepované děti a pomocné školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

obsah výuky, a to především otázka vyučování cizích jazyků. Někteří poslanci tento problém považovali za zdaleka nejpodstatnější a zakládali na tom kritiku celé reformy.

Spor o výuku cizích jazyků

Jak již bylo naznačeno výše, kromě hospodářských a ideologických otázek byl předmětem diskuze také program výuky jazyků na budoucí základní škole, jehož vyřešení hrálo klíčovou roli při schvalování celého rámcového zákona reformy školství⁴³⁸.

Zastánci výuky pouze jednoho cizího jazyka argumentovali především pedagogickými důvody a zpochybňovali předpoklad, že všichni žáci jsou schopni se naučit dva cizí jazyky. Ti, kteří podporovali variantu výuky dvou cizích jazyků, zase jako hlavní argument zmiňovali nutnost udržet krok s vývojem vzdělávání na zahraničních školách. Postupem času se však diskuze zúžila na otázku postavení švédského jazyka na základní škole.

Zastánci výuky dvou jazyků brzy projeví svůj záměr prosadit a zajistit výuku švédštiny jako jediné možné alternativy druhého cizího jazyka vedle angličtiny. Zachování pozice švédského jazyka bylo vyžadováno kvůli dvojjazyčnosti země zejména z kulturních a politických důvodů⁴³⁹. Svou podporu tomuto postoji k jazykové otázce vyjádřil prezident republiky Urho K. Kekkonena těmito slovy: „...*vzdělávací program výuky cizích jazyků na základních školách má být vytvořen tak, aby podporoval dvojjazyčnost země. Výuka švédštiny je důležitá nejen kvůli spolupráci severských zemí, nýbrž také proto, že nám to umožní zachování naší dvojjazyčné kultury.*“⁴⁴⁰

Nakonec k definitivnímu rozřešení jazykové otázky došlo až po prezidentských volbách roku 1968 a následné výměně vlády. Původní vládní návrh obsahoval jednojazyčný vzdělávací program, kdy první cizí jazyk, který se měli učit všichni žáci, byla angličtina. Švédština měla být pro finskojazyčné žáky pouze volitelným předmětem a vyučována měla být pouze ve velkých sídlech. Po výše zmíněném boji za udržení výjimečného postavení švédského jazyka na finských školách, se situace vyřešila až díky změně na ministerském postu rezortu školství. Reino H. Oittinen, zarytého zastánce jednojazyčného programu, nahradil Johannes Virolainen, který od samého začátku projednávání školské reformy stál na straně dvojjazyčného vzdělávacího programu. Navíc k radosti všech poslanců švédské národní strany (RKP) a dalších zastánců této varianty přišel do parlamentu promluvit k této záležitosti sám prezident Kekkonen, který se opětovně a jasně vyjádřil ve prospěch zachování postavení švédštiny ve vzdělávacím programu základní školy. Po vyřešení této otázky byl

⁴³⁸ Nurmi 1989, 154

⁴³⁹ Jazykový program zajišťující výuku dvou cizích jazyků podporovali přirozeně poslanci za RKP a další švédskojazyční poslanci z jiných parlamentních stran. Ale dvojjazyčný program měl řadu zastánců i mezi finskojazyčnými poslanci (Tiitinen 2007, 24).

⁴⁴⁰ „... *peruskoulun kielenopetuksen opetussuunnitelma on laadittava siten, että sen avulla edistetään maan kaksikielisyttä. Ruotsin opetus ei ole tärkeä vain pohjoismaisen yhteistyön tähden, vaan myös siksi, että mahdollisuutemme kahden kielen kulttuuriin säilytetään.*“ (Tiitinen 2007, 24)

nakonec rámcový zákon reformy školství znamenající přechod k jednotnému základnímu školství koncem května roku 1968 schválen⁴⁴¹.

7. 70. léta – Praktické uskutečnění reformy

7.1 Společenskohistorické pozadí

Nadále pokračovala politická linie tzv. aktivní neutrality, kdy Finsko kvůli své specifické pozici „mezi Východem a Západem“ udržovalo přátelské vztahy a pěstovalo hospodářskou spolupráci se Sovětským svazem. Finsko však rozvíjelo i spolupráci se západoevropskými politicko-hospodářskými strukturami (stalo se členem EFTA) a se svými severskými sousedy. Vrcholem finských snah o vlastní politickou linii bylo uspořádání Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě, která proběhla v Helsinkách v roce 1975⁴⁴².

Co se týče domácí politické scény, v 70. letech se u moci stále držela levicová koalice sociálních demokratů a upevňovala se i pozice komunistické strany⁴⁴³. Finské ekonomice se nadále dařilo a levice vynakládala stále více prostředků na vzdělání. Obrovské náklady si také vyžádala realizace schválené reformy školství.

7.2 Školství - Přechod k základní škole (*peruskoulu*) 1972-1977

Roku 1968 byl jako podklad pro reformu základního školství (*peruskoulu-uudistus*) schválen rámcový zákon (*puitelaki*) ustanovující základy nového školského systému a roku 1970 byl k němu vydán zpřesňující výnos (*peruskouluasetus*). Systém jednotného základního školství pak byl realizován postupně během let 1972 a 1977. Dopady zavedení reformy základního školství byly masivní a zasáhly snad do všech oblastí života země⁴⁴⁴.

Přerod systému

Z učitelů národních škol (*kansakouluopettajat*) se stali třídní učitelé prvního stupně základních škol (*peruskoulun ala-asteen luokanopettajat*). Druhý stupeň, byl utvořen z bývalých občanských škol a vyšších ročníků obecních nižších sekundárních škol.

Nejbolestivější byl přechod na jednotné základní školství pro víceletá gymnázia, která prakticky zanikla. Nižší ročníky víceletých gymnázií (i těch soukromých!) byly převedeny pod obecní správu a staly se součástí druhého stupně základní školy. Ze tří nejvyšších ročníků bylo v některých případech zřízeno gymnázium (*lukio*). Učitelé víceletých gymnázií pak přecházeli na druhý stupeň základních škol (*yläasteen aineenopettajat*) nebo učili na gymnáziích. Přechod na systém jednotného základního školství si vyžádal i nutné změny ve vzdělávání učitelů.

⁴⁴¹ Tiitinen 2007, 29-30;

⁴⁴² Laitinen 1991, 435-437

⁴⁴³ Do konce 70. let bylo Finsko jedinou demokracií, v jejíž vládě byli opakovaně zastoupeni komunisté.

⁴⁴⁴ Nurmi 1989, 158

Reforma byla realizována postupně od severu k jihu země. Nejprve byly základní školy zřízeny v Laponsku, v několika obcích kraje Oulu a v těch obcích, kde byl prováděn pokusný provoz základních škol. Rok od roku byly základní školy zakládány stále jižněji, až se dospělo k Helsinkám, které přešly na systém základních škol jako poslední roku 1977. Tak celé Finsko zrealizovalo přechod k novému jednotnému základnímu školství během pěti let⁴⁴⁵.

7.2.1 Potřeba reformování reformy – problém tzv. *tasokurssit*

Ještě než stačila být školská reforma zrealizována v nejižnějších krajích Finska, už bylo zřejmé, že si nový systém brzy vyžádá nutné úpravy. Největší výtky se týkaly organizace výuky na druhém stupni základní školy, a to konkrétně tzv. *tasokurssit*, což v praxi znamenalo, že na výuku matematiky a cizích jazyků se žáci dělili do dvou nebo tří kurzů odstupňované úrovně a rozdílného rozsahu výuky⁴⁴⁶.

Rozdělování do jednotlivých kurzů šlo ve své podstatě proti myšlence jednotné školy, neboť žáci, kteří absolvovali kurz s nejmenším rozsahem výuky, neměli šanci se dostat na gymnázium. Cílem reformy základního školství přitom bylo dát všem žákům možnost dosáhnout úrovně vzdělání odpovídajícího bývalé obecní nižší sekundární škole, ale žáci, kteří si vybrali kurz nejnižší úrovně, dosáhli jen vzdělání, které odpovídalo bývalému pokračovacímu vzdělávání, tj. úrovně a rozsahu, jež dříve poskytovala občanské škola.

Roku 1974 byla vytvořena pracovní skupina, která dostala za úkol vypracovat úpravu vzdělávacího programu základních škol, jež by současnou nevyhovující situaci měnila tím způsobem, aby základní škola poskytla všem žákům vzdělání takové úrovně, jehož absolvování by každému dítěti umožnilo další studium na všech typech středoškolských zařízení, tj. na gymnáziích i odborných středních školách a učilištích včetně maturitních oborů.

Na konci roku 1975 vydala pracovní skupina zprávu, která jasně hovořila o naprosté neslučitelnosti soudobé praxe rozdělování žáků do kurzů různé úrovně s myšlenkou jednotné školy a navrhla řešení, které se od začátku samo nabízelo, a to, odstranění těchto kurzů ze vzdělávacího programu a zavedení opravdu jednotného základního vzdělání pro všechny žáky. Pracovní skupina zároveň představila i plán na zlepšení návaznosti základního a středního stupně vzdělávání⁴⁴⁷.

Pracovní skupina zjistila, že během prvních tří let si až 30% žáků druhého stupně vybralo kurz takové úrovně, jehož absolvování jim neumožňovalo pokračovat ve studiu na gymnáziu ani na jiném typu školy poskytujícího vzdělání zakončeného maturitou, ale nanejvýš by se dostali na odborné učiliště. Chlapci si oproti dívkám zřetelně častěji volili takovou kombinaci předmětů, která odpovídala

⁴⁴⁵ V době plánování reformy se počítalo s dobou realizace až 15 let, poslední obce by tedy přešly na nový systém až v roce 1987! Tato doba se však v průběhu projednávání rámcového zákona neustále zkracovala na odhlasovaných 8 let (reforma měl být tedy uskutečněna do konce roku 1980). Ani to však nebyl termín konečný. I v následujících letech byla snaha a politická vůle o zkrácení doby přechodu na nový systém a roku 1972 byla stanovena na konečných 5 let, tj. do roku 1977 (Tiitinen 2007, 31).

⁴⁴⁶ Nurmi 1989, 154; Tiitinen 2007, 35

⁴⁴⁷ Tiitinen 2007, 34-35

kurzu nejnižší úrovně a měli tak značně omezený výběr střední školy. Ani tzv. regionální rovnost (*alueellinen tasa-arvo*) se kvůli kurzům nedařilo naplnovat, neboť na venkově a v odlehlých oblastech byla volba kurzů nižší úrovně daleko častější než ve větších sídlech. K ještě větší nerovnosti navíc přispíval ten fakt, že v kurzech nižších úrovní často vyučovali nekvalifikovaní učitelé a navíc větší skupiny žáků⁴⁴⁸.

V polovině 70. let bylo i díky výše zmíněným faktům jasné, že systém kurzů různé úrovně (*tasokursisjärjestelmä*) neodpovídá myšlence jednotné školy ani nevyhovuje potřebám plánované reformy středního školství.

Od poloviny 70. let začal sílit také politický tlak požadující odstranění těchto kurzů ze systému základního školství. Snahy o tuto změnu, která by znamenala přechod k opravdové jednotné škole, vycházely směrem od levice již od samého začátku reformy roku 1972, ale zákon, který tyto kurzy definitivně zrušil, vstoupil v platnost po dlouhých průtazích až 1. 8. 1985⁴⁴⁹.

Vytvořením a zavedením jednotné základní školy bylo v praxi dosaženo významného pokroku v odstraňování nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Poslední negativní aspekt souběžného vzdělávacího systému přežívající na základní škole - výše zmíněné kurzy (*tasokursit*), se podařilo odstranit až v průběhu 80. let.

8. 80. léta – Konečně jednotná škola

8.1 Společensko-historické pozadí

V 80. letech vrcholilo období hospodářské prosperity, které je někdy označováno jako „tučná léta“. V roce 1982 skončilo autokratické období prezidenta U. K. Kekkonena⁴⁵⁰ a politický život ve Finsku se začal demokratizovat. Po celou osmou dekádu však ještě ve Finsku pokračoval proces tzv. finlandizace (*suomentuminen*)⁴⁵¹, které skončilo až rozpadem Sovětského svazu roku 1991.

8.2 Školství

Začátek 80. let se nesl ve znamení dotažení snah o prosazení opravdu jednotného základního školství. Základní školy už byly zřízeny v celé zemi, ale na druhém stupni stále přežíval duch souběžného vzdělávacího systému v podobě tzv. *tasokursit*. Již nebylo pochyb o tom, že nezapadají do nového školského systému ani na základním ani na středním stupni vzdělávání, a učitelé netrpělivě očekávali změnu zákona, která by je z druhého stupně základních škol definitivně odstranila. První

⁴⁴⁸ Tiitinen 2007, 35

⁴⁴⁹ Tiitinen 2007, 36-38

⁴⁵⁰ Prezident Urho Kekkonen odstoupil ze svého úřadu ze zdravotních důvodů roku 1981 a následující rok byl do prezidentského úřadu zvolen Mauno Koivisto.

⁴⁵¹ Výraz „finlandizace“ se používá především ve spojení se zahraniční politikou Finska praktikovanou za doby funkčního období prezidenta Kekkonena. Termín finlandizace, který nemá jednoznačnou definici, popisuje finské vztahy se Sovětským svazem od 50. let, jež se blíží měkké, plíživé sovětizaci Finska (Skálová 2008, 14). Během studené války se Finsko snažilo ve vnitřní politice zachovat pluralitní politický systém a principy tržní ekonomiky a v zahraniční politice se orientovalo na hospodářskou spolupráci se SSSR. Finlandizace je tedy pojmenování procesu samostatné aktivity malého neutrálního státu žijícího vedle komunistické supervelmoci.

rozhodnutí o jejich zrušení byla učiněna již v letech 1974 - 1975, ale kvůli nejednotné politické vůli byl jejich konec uzákoněn až na podzim roku 1985. To znamená, že prvními žáky, kterým se dostalo opravdu jednotného základního vzdělání, byli až absolventi ze školního roku 1987-1988⁴⁵². V roce 1988 byla také dokončena reforma středního školství, která započala v 70. letech, a tak se toho roku dočkala naplnění myšlenka jednotné základní školy s navazujícím středním školstvím⁴⁵³.

Jak už to v zákonodárství v oblasti školství bývá, ačkoliv má vláda vidět dopředu a vytvářet ve vzdělávání takové podmínky, aby škola byla schopna připravit žáky na budoucnost, potřebná legislativa za vývojem většinou spíše pokulhává. Sotva celé Finsko přešlo na jednotný systém základního vzdělávání, který zaváděl pro všechny děti rovné podmínky v přístupu ke vzdělání, ale zároveň stejný rozsah a náročnost učiva, začaly se z odborných i politických kruhů ozývat hlasy volající po individualizaci, diferenciaci a decentralizaci školství⁴⁵⁴.

Během 80. let byl naplněn pouze jeden z výše zmíněných požadavků na změnu. Z centrálně řízeného školství bylo převedeno více pravomocí na obecní školské výbory a jednotlivé školy. Tuto změnu uvítali především stoupenci alternativních pedagogických směrů. Školy prosazující netradiční pojetí školní výuky, při které byl žák brán jako tvůrce vlastního vzdělávání, dostaly tehdy více prostoru⁴⁵⁵.

Důvodem, proč došlo k opětovnému přehodnocení státní vzdělávací politiky, bylo také to, že roku 1987 se k vládě dostala opět pravice, která byla po celá desetiletí v opozici a s nechtí přehlížela levicovým reformám, jimž nedokázala zabránit⁴⁵⁶. Nový předseda vlády Harri Holkeri vyjádřil obavu o osud nadaných žáků „zakrňujících“ na jednotné škole⁴⁵⁷.

Než ale stačila pravice nové názory na vzdělávání prosadit, zasáhla Finsko na začátku 90. let hospodářská krize a finská školská politika začala řešit zcela jiné starosti. Diskuze nad novou koncepcí vzdělávání musela jít stranou a stát se zabýval prozaičtějšími otázkami - jak v době ekonomického propadu ufinancovat stávající model školství.

9. 90. léta - hospodářská krize, opětovný vzestup a individualismus

9.1 Společensko-historické pozadí

Osmdesátá léta byla obdobím hospodářského boomu a finská společnost si užívala život se všemi vymoženostmi a sociálními jistotami, které jí poskytoval bohatnoucí, dobře prosperující stát. Na začátku 90. let však vzala příznivá ekonomická situace náhlý obrat. Finsko zasáhla hluboká

⁴⁵² Tj. žáci narození roku 1972, kdy započal přechod na jednotný systém (Kuikka 2001, 176).

⁴⁵³ Tiitinen 2007, 38-42

⁴⁵⁴ Tiitinen 2007, 42

⁴⁵⁵ Kuikka 2001, 176

⁴⁵⁶ Viz konec 60. let, kdy někteří pravicoví poslanci vzdorovali přijetí rámcové zákona umožňujícího reformu základního školství až do posledního dne. Pravice také vždy věrně stála na straně víceletých gymnázií, kterým nejprve přibyla konkurence v podobě obecních středních škol, a s nástupem jednotného základního školství je čekal definitivní zánik.

⁴⁵⁷ Člen strany *Kokoomus* (Tiitinen 2007, 42).

hospodářská krize⁴⁵⁸, která poznamenala život celé země. Jedním z důvodů této krize byla náhlá změna v orientaci finského zahraničního obchodu způsobená rozpadem sovětského impéria roku 1991. Následovala vlna nezaměstnanosti a radikálních škrtnů v sociální i kulturní sféře⁴⁵⁹. Je příznačné, že jedině, kde Finové neškrtnali ani v časech nehlubší krize a naopak zde finance ještě navyšovali, byla podpora strategických investic do budoucnosti. Finsko investovalo především do školství, vědy a výzkumu, ale také do kultivace tržního prostředí a institucionálního zázemí⁴⁶⁰.

Od konce roku 1993 se Finsko začalo opět hospodářsky vzdmáhat. Krize se chopilo jako příležitosti k ozdravení své ekonomiky⁴⁶¹. Roku 1995 se Finsko stalo členem Evropské unie a od té doby se do evropských struktur integrovalo nejvíce ze všech severovýchodních zemí⁴⁶². Co se týče finské kultury, 90. léta jsou poznamenána debatami o možnostech zachování národní identity ve sjednocující se Evropě a globalizovaném světě⁴⁶³.

9.2 Školství

V devadesátých letech se hlavním tématem školské politiky stala potřeba individualizace výuky. Ta nakonec dostává stále více prostoru a každý žák může požádat o vypracování osobního studijního plánu (*henkilököhtainen opetussuunitelma*). Na základních školách se také zavádí tzv. Mastery learning. Tato výuková strategie vychází z (optimistického) předpokladu, že každý jedinec je schopný naučit se všemu, pokud na to má dostatek času. Avšak v praxi je tuto podmínku v rámci školní výuky téměř nemožné zajistit. Proto byly pro každý předmět stanoveny obecné cíle výuky, kterých může dosáhnout každý žák, pokud bude učitelem zvolena ta správná výuková strategie⁴⁶⁴.

9.2.1 Zákon o základním vzdělávání z roku 1998

Mnoho změn, které se ve školství objevily v 80. a 90. let, bylo zahrnuto do **zákona o základním vzdělávání** (*perusopetuslaki*) z roku 1998, který je spolu s doplňujícím výnosem platný dodnes. Nejdůležitější body tohoto zákona:

- Hlavním cílem vzdělávání je podporovat rozvoj jedince směřující k tomu stát se dobrým člověkem a odpovědným členem společnosti a zároveň každému žáku poskytnout potřebné znalosti a dovednosti.

Tento bod vychází ze staré humanistické myšlenky, která se neustále opakuje již od dob antiky: „Neučíme se pro školu, ale pro život.“

⁴⁵⁸ Finský hrubý domácí produkt poklesl v letech 1991-1994 o 13 %, investice se zhroutily na necelou polovinu předkrizové úrovně a nezaměstnanost během velmi krátké doby stoupla z 3,5 % na 18,9 % (<http://www.hn.ihned.cz>; <http://www.stat.fi>).

⁴⁵⁹ Úsporné návrhy prosazovala i sociální demokracie a s úspornými rozpočty 90. let, které krátily i velmi citlivé sociální výdaje, souhlasili též bývalí komunisté (<http://www.hn.ihned.cz>, <http://www.vaalit.fi>).

⁴⁶⁰ <http://www.hn.ihned.cz>

⁴⁶¹ Finský příklad z 90. let jak využít hospodářskou krizi k nastartování ekonomiky investováním do lidských zdrojů, tj. vzdělání a výzkumu, byl často zmiňován i při poslední celosvětové hospodářské krizi v letech 2008-2010.

⁴⁶² V roce 1998 se Finsko jako jediná severovýchodní země připojilo k Evropské měnové unii a v roce 2002 přijalo euro.

⁴⁶³ Parente-Čapková 2006, 440

⁴⁶⁴ Kuikka 2001, 177

- Školství by mělo zajistit vzdělanost a rovnoprávnost ve společnosti.
V tomto bodě je vyjádřen úzký vzájemný vztah mezi vzděláním a rovností, které jsou od sebe v demokratické společnosti neoddělitelné.
- Zákon také nadále uvádí, stejně jako předešlé školské zákony, nutnost zajištění rovného postavení všech oblastí Finska (*alueellinen tasa-arvo*), co se týče dostupnosti a kvality vzdělání.
Po zavedení jednotného základního školství a odstranění systému *tasokurssit* z druhého stupně základních škol se naplňování tohoto bodu výrazně usnadnilo. Plnění tohoto cíle však vyžadovalo a nadále značné finanční výdaje ze státního rozpočtu.
- Výuka by měla posilovat individuální předpoklady ke vzdělání a osobnímu rozvoji každého žáka.
V systému jednotného školství tak tento bod zakládá předpoklad k bohaté vnitřní individualizaci výuky v rámci jednotlivých tříd. To klade značné požadavky na vysokou kvalitu učitelů.
- Ani tento zákon neposunul věk, kdy začíná pro každého obyvatele Finska povinné vzdělávání ze 7 na 6 let, i když se o změně dolní hranice vstupu do školy diskutovalo již od 70. let.
Povinné vzdělávání žák úspěšně dokončí, když zvládne daný rozsah povinného učiva nebo když od začátku povinného vzdělávání uplyne 10 let.
- Povinné vzdělávání a předškolní vzdělávání (*esiopetus*) jsou v zákoně spojeny v jeden celek.
Předškolní vzdělávání začíná jeden rok před začátkem povinného vzdělávání.
Znění tohoto bodu je politickým a pedagogickým kompromisem mezi předškolní výchovou (*varhaiskasvatus*) a školní výchovou (*koulukasvatus*). Podle zákona má předškolní vzdělávání naplňovat zvláštní cíl v rámci předškolní výchovy, a to výrazně napomoci zlepšení rozvoje předpokladů dětí k učení ještě před vstupem do školy.
- Základem povinného vzdělávání je výuka mateřského jazyka. Od roku 1998 může být vyučovacím jazykem finština nebo švédština. Ale také laponština, romština nebo znakový jazyk.
Nový zákon tak významně rozšířil postavení těchto menšinových jazyků. Od 90. let ve Finsku neustále narůstá počet přistěhovalců a snaha finských škol vyučovat na základních školách v jazyce, ve kterém žáci mluví doma v rodinách (*kotikieli*), se při stálém zvyšování počtu nových jazyků stává nerealizovatelnou.⁴⁶⁵
- Díky tomuto zákonu dochází ve stále méně případech k „osvobození“ od povinného vzdělávání.
Speciální výuka je neustále rozšiřována na stále větší počet dětí s nejrůznějšími specifickými potřebami.
Tento bod byl vytvářen pod heslem: „Integrovaná škola – integrovaná společnost“⁴⁶⁶.
Výše uvedené body zákona o základním školství z roku 1998, jsou vybrány k ilustraci nejdůležitějších změn, které se ve finském školství udály v průběhu posledních desetiletí minulého

⁴⁶⁵ V roce se ve Finsku mluvilo neuvěřitelným počtem 107 různých domácích jazyků! (Kuikka 2001, 107).

⁴⁶⁶ Peruspöpetuslaki 1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>; Kuikka 2001, 177-180

století. Tato dodnes platná legislativa vznikla 132 let po schálení prvního důležitého právního dokumentu týkajícího se celonárodního základního vzdělávání, tzv. *kansakoulustus* z roku 1866.

Následující a zároveň poslední kapitola této diplomové práce je věnována popisu současného finského základního školství, které se v posledním desetiletí těší mimořádnému zájmu mezinárodní odborné veřejnosti.

10. 21. století (2000-2010)

Současný stav finského základního školství, které se stalo v posledních letech vzorem pro ostatní země, je výsledkem dlouhého vývoje a nelze jej plně pochopit bez znalosti širších souvislostí. Proto je popisu dnešní situace ve Finsku věnováno více prostoru.

10.1 Společensko-historické pozadí

V březnu roku 2000 vstoupila v platnost novela ústavy Finské republiky (*Suomen perustuslaki*), která nahradila dosavadní čtyři ústavní zákony⁴⁶⁷. V únoru 2000 se Tarja Halonen stala první ženou v prezidentském úřadě a v dalších prezidentských volbách v červnu 2006 byla zvolena znovu⁴⁶⁸. Současná koaliční liberálně středo-pravicová vláda⁴⁶⁹ vytvořená na základě výsledků parlamentních voleb z března 2007 si za hlavní cíle svého programu stanovila následující body: utvářet odpovědné, pečující a inspirující Finsko, přičemž za nezbytné předpoklady úspěchu Finů jsou považovány tyto aspekty - tvořivost, specializované dovednosti a vysoká úroveň vzdělání⁴⁷⁰.

Současná demografická situace

Na území Finska žije v současné době kolem 5,3 milionu obyvatel. Většina populace se koncentruje na jihu a jihozápadě země, kde žije 1/5 obyvatel Finska, tj. asi 1 milion lidí. Přibližně 84,3 % obyvatelstva obývá hustě obydlené oblasti⁴⁷¹.

Demografický vývoj je odhadován tak, že počet obyvatel bude nadále narůstat⁴⁷². Zároveň se výrazně proměňuje demografické složení obyvatelstva⁴⁷³. Od roku 1994 neustále klesá počet obyvatel mladších 15 let, na konci roku 2009 žilo ve Finsku nejméně lidí této věkové skupiny za posledních 100 let⁴⁷⁴. Následkem toho dochází k zavírání a slučování základních škol⁴⁷⁵, na což je obecně

⁴⁶⁷ Nová ústava přinesla mimo jiné omezení výkonných pravomocí prezidenta a posílení role parlamentu a vlády.

⁴⁶⁸ Od roku 1994 je ve Finsku přímá volba prezidenta. Další prezidentské volby se budou konat v září 2012 (www.euroskop.cz/521/sekce/politicky-system/).

⁴⁶⁹ Vládní koalice je složena z vítězné Strany středu (*Keskusta*), Národní koaliční strany (*Kokoomus*), Strany zelených (*Vihreä liitto*) a Švédské lidové strany (*Ruotsalainen kansanpuolue*) (<http://web.eduskunta.fi/Resource.phx/parlament/index.htm>).

⁴⁷⁰ www.vaalit.fi/14739.htm, www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731;

www.severskelisty.cz/kaleido/kale0290.html; www.euroskop.cz/521/sekce/politicky-system/

⁴⁷¹ V roce 2009 bylo na území Finska sedm měst s více než 100 tisíci obyvatel (www.eurydice.org, EURYBASE 2008/2009).

⁴⁷² www.eurydice.org, www.stat.fi

⁴⁷³ Podle finského statistického úřadu *Tilastokeskus* bude v roce 2040 žít ve Finsku více než 5,7 milionu obyvatel, přičemž podíl lidí v produktivním věku klesne ze současných 66% na 57% a kolem ¼ obyvatelstva Finska bude starší 65 let (www.stat.fi).

⁴⁷⁴ www.stat.fi (viz graf 2 v příloze)

pohlíženo se značnou nelibostí. Finové vybudovali hustou síť škol v době, kdy bylo Finsko ještě chudou zemí, a nyní, když patří mezi nejvyspělejší státy světa, jsou zejména malé vesnické školy rušeny pod heslem optimalizace školství.

Dalším významným faktorem majícím vliv na strukturu obyvatelstva je rostoucí počet imigrantů. Počet udělených finských občanství má rostoucí tendenci od roku 1995. Mění se složení obyvatelstva klade značné nároky na finské školství, které stojí na principu rovného přístupu ke vzdělání pro všechny občany ve školním věku, to znamená i pro děti imigrantů. Největší problémy představuje zajištění výuky v mateřském jazyce⁴⁷⁶ žáka a také výuky náboženství⁴⁷⁷ dle vyznání daného jedince. Obě tato práva jsou zakotvena v zákoně o základním školství z roku 1998⁴⁷⁸.

Oficiální jazyky a jazyky menšin

Finsko má dva úřední jazyky – finštinu a švédštinu, přičemž finština je mateřským jazykem asi 91,2 % a švédština 5,5 % populace. Občané Finska mají právo na přístup k veřejným službám včetně vzdělání ve své mateřštině. Třetím jazykem Finska je sámština, kterou mluví jako svým mateřským jazykem přibližně 1800 lidí (0,03 % populace). Sámština, romština a znakový jazyk jsou dalšími oficiálními výukovými jazyky na finských základních školách⁴⁷⁹.

Z výše uvedených faktů je zřejmé, že finská společnost se během posledních desetiletí značně proměnila a Finsko již není tak homogenním státem, co se týče národnostního složení, jako dřív. To s sebou nese i zvýšené nároky na základní školství a zejména pak na učitele.

Hospodářská situace

Po vymanění se z krize, která zemi postihla na začátku 90. let, finská ekonomika stabilně rostla. Finsko dokázalo přeorientovat svůj export z východních na západní trhy, čemuž pomohl i vstup do Evropského hospodářského prostoru a Evropské unie (1995). Ekonomicky prosperující země začala investovat do stabilizace a rozvoje sociálního systému a také do vzdělání, výzkumu a inovací. Díky takto nastaveným prioritám se finským vládám dařilo úspěšně snižovat nezaměstnanost. Růst zaměstnanosti je připisován spíše zvýšení konkurenceschopnosti země, než že by byl důsledkem přímé aktivní vládní politiky. Vysoká konkurenceschopnost Finska je výsledkem prozíravého nasměrování investic do výše zmíněných oblastí. V roce 2009 zasáhla postupující globální hospodářská krize i finskou ekonomiku a nezaměstnanost začala mít po mnoha letech opět

⁴⁷⁵ www.stat.fi

⁴⁷⁶ Viz graf 1 v příloze

⁴⁷⁷ Finsko ctí zákon svobody vyznání (*uskonnonvapauslaki*), které zaručuje každému jedinci praktikovat jakékoliv náboženství za dodržení podmínky, že neodporuje zákonům země ani všeobecným mravům. Státním náboženstvím ve Finsku je luteránství (80,7 %) a k pravoslaví se hlásí přibližně 1,1 % obyvatel. Asi 15 % Finů je bez vyznání a neustále jich přibývá (www.eurydice.org).

⁴⁷⁸ <http://www.oph.fi>

⁴⁷⁹ www.eurydice.org 2008/09; <http://www.oph.fi>; (viz též výše tato práce)

vzestupnou tendenci⁴⁸⁰. I při řešení tohoto problému se Finsko drželo své základní filosofie založené na víře v moc vzdělání a vynaložilo a nadále vynakládá masivní investice do celoživotního vzdělávání zaměstnanců tak, aby dokázali absorbovat nové vědomosti požadované inovačním cyklem⁴⁸¹.

Finské pracovní kultuře vládne luteránská morálka a trend celoživotního vzdělávání. Kurzů a večerních škol pro dospělé se v roce 2000 účastnilo 54 % 18 - 64letých lidí. Účast se za posledních 20 let zdvojnásobila. Účelem vzdělávání je vyškolit lidi v novém zaměstnání, připravit na nový pracovní úkol, anebo aktualizovat a prohloubit znalosti a dovednosti ve stávající profesi⁴⁸².

V Hospodářských novinách byl 11. 9. 2009 uveřejněn článek, ze kterého vybírám následující nejdůležitější body.

Finsko nedisponuje skoro žádnými výraznými přírodními zdroji kromě dřeva. Jeho bohatství spočívá v intelektu, pracovitosti a vynalézavosti obyvatel. Finsko patří k fiskálně nejzodpovědnějším zemím unie, drží se na vrcholu světového žebříčku konkurenceschopnosti a má jen velmi malé problémy s korupcí. Celkově díky tomu patří k nejstabilnějším zemím světa.

Velké rozdíly mezi ČR a Finskem panují ve výdajích na vědu a výzkum. Tedy v oblasti, která je – spolu se systémem vzdělání – rozhodující pro budoucí produktivitu⁴⁸³.

Finům je jasné, že jejich prosperita závisí na tom, jak dobré budou mít školy, jak příznivé bude jejich podnikatelské prostředí a jak efektivní bude jejich veřejný sektor. To je obecný recept. Na rozdíl od nás však Finové pro jeho naplnění v praxi dělají mnoho.

Důležitým rysem finského úspěchu je fakt, že Finové v podstatě důvěřují své vládě, že rozhoduje po zralé úvaze, kompetentně a bez nadbíhání partikulárním zájmům. Mají proč. Tamní veřejná správa patří k „nejčistším“ na světě, což potvrzují i pravidelná hodnocení vnímání korupce ze strany Transparency International, Světové banky a dalších institucí⁴⁸⁴.

10.2 Školství

Jak již bylo naznačeno výše, obecně patří vzdělávání mezi základní priority finské vládní politiky. V posledních letech se především základní školství dostalo do popředí zájmu zahraničních odborníků, neboť finští absolventi základních škol dosáhli opakovaně špičkových výsledků v mezinárodním výzkumu PISA. Následující část práce je věnována popisu současného finského základního školství, který naznačí možné důvody tohoto úspěchu.

⁴⁸⁰ V prosinci 2009 dosáhla míry 8,2 %, tj. 206 000, v únoru 2010 to bylo již 9,2 %, tj. 242 000 (www.stat.fi).

⁴⁸¹ V současné době (2007) je roložení finských pracovních sil v ekonomických sektorech následující: 33 % pracuje v sektoru veřejných a dalších služeb, 19 % ve výrobních odvětvích, 16 % v sektoru obchodu, v hotelech a restauracích, 13 % se zabývá činnostmi v oblasti finančnictví, pojišťovnictví a obchodních služeb, 7 % působí v oblasti dopravy a komunikací a 5 % v zemědělství a lesnictví. Takto strukturovaný model pracovních činností je typický pro nejvyspělejší ekonomiky světa (www.eurydice.org 2007; www.stat.fi, <http://www.hn.cz>).

⁴⁸² http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

⁴⁸³ Finsko dává na tyto účely 3,47 % HDP (z toho soukromý sektor 72 % v roce 2007), zatímco Česko jen 1,5 % HDP (z toho soukromý sektor 66 %). Vysokým výdajům na vědu, výzkum a vývoj odpovídá i zaměstnanost v této sféře, kde Finsko vede žebříček s 3,3 % zaměstnaných ve vědě a výzkumu, zatímco v ČR jsme na úrovni 1 % pod unijním průměrem (www.hn.cz).

⁴⁸⁴ www.hn.cz

Základní principy vzdělávání a legislativa

V celém poválečném období bylo hlavním cílem finské vzdělávací politiky pozvednout úroveň vzdělanosti a zajistit všem občanům bez ohledu na jejich bydliště, majetkové poměry, mateřský jazyk či pohlaví rovné vzdělávací příležitosti. Tohoto cíle bylo převážnou měrou dosaženo. Síť škol a dalších vzdělávacích institucí pokrývá celou zemi a nabídka studijních míst stačí uspokojit poptávku⁴⁸⁵.

Vzdělávací politika, která byla dříve zaměřena na vytváření infrastruktury, je nyní soustředěna na zlepšování kvality. Zvláštní pozornost je věnována obsahu vzdělávání a vyučovacím metodám i vzdělávacím standardům a otázce rovnosti přístupu ke vzdělání. Za důležité je rovněž považováno zvyšování celkové flexibility systému a rozšiřování možností individuální volby. Mezi hlavní cíle se dnes řadí také internacionalizace vzdělávání⁴⁸⁶.

Základní princip finské školské politiky je poskytnout celé populaci nejvyšší možný stupeň a kvalitu vzdělání. Za tímto principem se skrývá snaha o to umožnit celému populačnímu ročníku přístup k postobligatornímu vzdělání. Výsledkem je, že vysoké procento žáků (přes 90 %), kteří ukončí povinné vzdělávání na základní škole, pokračuje ve studiu na střední všeobecně vzdělávací škole/gymnáziu (*lukio*) nebo na středních odborných školách a učilištích.

Výuka na finských základních školách je založena na národním vzdělávacím plánu. Ministerstvo školství schválilo na začátku roku 2004 nový národní vzdělávací plán, který vypracovala Finská národní rada pro vzdělávání (*Opetushallitus*). Všechny základní školy na něj přešly nejpozději do 1. 8. 2006. Reorganizací bylo zrušeno rozdělení na první a druhý stupeň a byla zavedena jednotná devítiletá škola. Vzdělávací plán je základem pro to, aby děti ve všech základních školách získaly stejnou sumu vědomostí a dovedností. Jsou zde definovány povinné předměty, cíle jednotlivých předmětů a předmětových celků, způsob výuky, cíle školní docházky pro devítiletku jako celek, hlavní kritéria hodnocení a minimální počet hodin týdně podle tříd. Pro naplnění stejných práv všech žáků je důležité, že hodnocení jejich výsledků je srovnatelné v celé zemi. Na konci základní školy každý žák dostane závěrečné vysvědčení (*päättötodistus*). Znamky jsou zaneseny do národního registru (*yhteysbaku*), který mají k dispozici střední školy⁴⁸⁷ (viz též dále).

Rovnost v přístupu ke vzdělání je i klíčovým tématem současného „Plánu rozvoje vzdělávání a výzkumu“, který se vztahuje na období let 2007-2012⁴⁸⁸.

Aby mohl být lépe naplňován princip rovnosti a žádný žák nebyl diskriminován z důvodu své sociální či ekonomické situace, je finské školství do značné míry bezplatné. Základní vzdělání,

⁴⁸⁵ www.eurydice.org 2007

⁴⁸⁶ www.eurydice.org 2007; <http://www.oph.fi>

⁴⁸⁷ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm; Peruskoulu uudistuu.pdf (<http://www.oph.fi>)

⁴⁸⁸ Plán rozvoje vzdělávání a výzkumu, který schvaluje jednou za pět let finská vláda, obsahuje směrnice, jimiž se řídí politika vzdělávání a výzkumu (<http://www.oph.fi>, [eurydice.org](http://www.eurydice.org) 2008/09).

všeobecné středoškolské vzdělání, vzdělání na středních odborných školách nebo učilištích a univerzitní a vysokoškolské vzdělání se poskytuje zdarma. Na základních školách je také zdarma poskytováno školní stravování a školní pomůcky. Navíc je žákům hrazena doprava do školy a v některých specifických případech jsou vypláceny sociální příspěvky⁴⁸⁹.

Také ve Finsku je učitelství ženskou doménou, podíl žen učitelek na základních školách je kolem 70 %⁴⁹⁰. Možná proto, že učitelé mají poměrně malou možnost postupu v platové třídě i v profesní kariéře. V roce 2003 třídní učitel bral 2538 eur hrubého měsíčně, to je asi o sto eur více, než je průměrná mzda⁴⁹¹.

Učitelé se aktivně účastní rekvalifikací. Ředitelé škol do vzdělávání pedagogů podporují, neboť požadavky na učitele rostou v souvislosti s vývojem společnosti, techniky atd. Ukazatelem kvality práce učitelů jsou vědomosti žáků.

Ve Finsku neznají úřad školního inspektora. Ministerstvo školství úroveň výuky, znalosti dětí a další aspekty ovlivňující fungování školy pravidelně monitoruje národními výzkumy, dotazníky, projekty a statistikami. Finsko se také účastní mnoha mezinárodních výzkumů⁴⁹².

Organizace a správa vzdělávací soustavy

Za realizaci vzdělávací politiky na úrovni **ústřední státní správy** zodpovídají vláda, Ministerstvo školství (*Opetusministeriö*)⁴⁹³ a Finská národní rada pro vzdělávání (*Opetusballitus*)⁴⁹⁴, která vytváří koncepce v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání i vzdělávání a profesní přípravy dospělých, nezabývá se však vysokoškolskou úrovní⁴⁹⁵.

Na úrovni **oblastní správy**⁴⁹⁶ zajišťují řízení a organizaci školství krajské úřady (*läänihallitus*), resp. na nich působící odbory školství a kultury.

Místní správu vykonávají obce⁴⁹⁷, které jsou samosprávné a mají právo vybírat daně. V každé obci působí alespoň jeden výbor, který má na starosti vzdělávání. Obce spravují většinu základních a vyšších sekundárních škol.

⁴⁸⁹ www.eurydice.org 2007

⁴⁹⁰ Viz tabulka 2 v příloze.

⁴⁹¹ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm,

<http://norssiportti.oulu.fi/~mixa/cgi-bin/palkka/laskuri.cgi>

⁴⁹² http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

⁴⁹³ Finské Ministerstvo školství je nejvyšším orgánem školské správy. Téměř veškeré školství dotované ze státního rozpočtu spadá do jeho působnosti nebo nad ním ministerstvo vykonává dohled. Do kompetence tohoto ministerstva spadá vzdělání a výzkum (základní školy, vyšší sekundární školy, odborné školy, polytechniky a univerzity), ale také kultura, církevní záležitosti, mládež a sport. Ministerstvo školství je proto rozděleno na sekci vzdělávací politiky a politiky v oblasti vědy a výzkumu a na sekci kulturní politiky a působí na něm dva ministři: ministr školství a ministr kultury (www.eurydice.org 2007);

http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/?lang=fi

⁴⁹⁴ Finskou národní radu pro vzdělávání řídí představenstvo, jehož členy jsou odborníci v oblasti pedagogiky, zástupci orgánů místní správy, učitelů a sociálních partnerů ([eurydice.org](http://www.eurydice.org) 2007).

⁴⁹⁵ Všechny univerzity spravuje přímo stát. Požívají značnou míru autonomie v organizaci výuky, ve výzkumu a dalších interních záležitostech.

⁴⁹⁶ Viz mapa 10 v příloze.

⁴⁹⁷ Ve Finsku se k roku 2010 nachází 342 obcí (http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path).

Ve Finsku je obec povinna organizačně zajistit vzdělávání v základní škole všem dětem, které žijí v jejím katastru, nebo se postarat o to, aby děti ve věku povinného vzdělávání mohly absolvovat srovnatelnou výuku jiným způsobem.

Každá škola může mít - a obvykle také má – **řídící orgán** (*koulun johtokunta*), ve kterém jsou zastoupeni učitelé, nepedagogičtí pracovníci, žáci/studenti a rodiče. K hlavním úkolům řídicího orgánu patří rozvíjet činnost školy a podporovat spolupráci mezi školou, rodiči a místní komunitou.

Každá škola musí mít vypracován vlastní vzdělávací program, o němž rozhoduje buď zřizovatel školy, nebo jím pověřený orgán, obvykle je to obec nebo školská rada. Vzdělávací programy vycházejí z národních vzdělávacích programů, jež vydává Finská národní rada pro vzdělávání. Učební materiály se ve Finsku předem nehodnotí ani nepředepisují. O jejich výběru obvykle rozhodují jednotliví učitelé.

Od vzdělávací politiky státu se odvíjí i vzdělávací systém, na který jsou přenášeny i různé změny a trendy vzdělávací politiky EU.

10.3 Současný vzdělávací systém

10.3.1 Preprimární výchova a vzdělávání (*varhaiskasvatus ja esiopetus*) - nepovinné

Ve Finsku se za preprimární vzdělávání považuje systematická výchova a výuka poskytovaná v různých typech středisek denní péče (*päiväkotit/lastentarha/perhepäivähoito*)⁴⁹⁸. V případě šestiletých dětí (tj. finských předškoláků) je ve finském vzdělávacím systému vytvořen prostor pro tzv. **předškolní vzdělávání** (*esiopetus*), které trvá jeden rok a bezprostředně předchází zahájení povinného školního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání tvoří tedy jaksi přechod mezi nepovinným preprimárním a povinným primárním vzděláváním. Proto jeho správa spadá zároveň do kompetence Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví (*Sosiaali- ja terveysministeriö*) i Ministerstva školství (*Opetusministeriö*)⁴⁹⁹.

Od 1. srpna 2001 mají orgány místní správy povinnost poskytnout předškolní vzdělávání všem dětem, které na něj mají nárok (tj. šestiletým dětem), jestliže se jejich rodiče nebo jiní zákonní zástupci rozhodnou tuto možnost danou zákonem využít. Vzdělávání se poskytuje bezplatně a žáci mají právo na stejné sociální výhody jako žáci základních škol.

Hlavním posláním předškolního vzdělávání je podpořit příznivý růst a vývoj dítěte a vytvářet příležitosti k učení. Jedním z hlavních cílů je to, aby byly dostatečně brzo odhaleny a řešeny problémy, které mohou mít nepříznivý dopad na vývoj a učení jedince. Z hlediska principu rovnosti je hlavním

⁴⁹⁸ Každé dítě, které ještě nedosáhlo věku zahájení povinné školní docházky, má ze zákona právo na denní péči, která však není bezplatná. Poplatky za denní péči se různí v závislosti na velikosti rodiny a výši jejích příjmů i na době, kterou dítě ve středisku stráví. Rodiče nemusí své dítě umístit do střediska denní péče a mohou se rozhodnout, že místo toho požádají o obecní příspěvek na tento účel a využijí ho k zajištění takové denní péče, která jim vyhovuje (www.eurydice.org 2007)

⁴⁹⁹ Na rozdíl od systému denní péče o dítě, jehož organizace nespadá pod Ministerstvo školství (*Opetusministeriö*), nýbrž pod Ministerstvo sociálních věcí a zdravotnictví (*Sosiaali- ja terveysministeriö*).

posláním předškolního vzdělávání zaručit všem dětem stejné vstupní podmínky a příležitost k učení při zahájení školní docházky. V předškolním vzdělávání nejsou rozlišovány jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž veškerá výuka je založena na integraci učiva⁵⁰⁰.

Ročního předškolního vzdělávání se ve Finsku účastní naprostá většina šestiměsíčních dětí. V roce 2004 tuto možnost bezplatné přípravy na školní docházku využilo 96 % dětí populačního ročníku, tj. 57 000 dětí (79 % z nich v rámci denní péče a 21 % z nich v rámci základního vzdělávání)⁵⁰¹.

10.3.2 Primární vzdělávání (*perusopetus*) – povinné

Jednotná základní devítiletá škola (*Peruskoulu*)

Všechny děti, které trvale pobývají na území Finska, musí absolvovat povinné vzdělávání (*oppivelvollisuus*) v délce devíti let, které zpravidla⁵⁰² zahajují v roce, v němž dovrší sedmý rok věku. Tuto povinnost splní v roce, v němž ukončí devítiletý vzdělávací program základní školy (*perusopetus*) nebo když od začátku vzdělávání uplyne deset let. Povinnost absolvovat základní vzdělávání splní drtivá většina finských dětí docházkou na jednotnou devítiletou základní školu⁵⁰³.

Základní škola poskytuje dětem všeobecné bezplatné vzdělání. Po ukončení základního vzdělání jsou žáci způsobilí ke studiu na všeobecné střední škole/gymnáziu (*lukio*) či na střední odborné škole (*ammattillinen oppilaitos*) nebo mohou nastoupit do práce.

Prakticky od samého počátku uzákonění národního vzdělávání (*kansakouluasetus* 1866) se mluví o rovnosti přístupu ke vzdělání a jednotné škole. Dnešní podoba základní školy je na principu rovnosti založena a tomu odpovídají i cíle, obsah výuky a celková struktura.

Cíle základního vzdělávání

Podle platného zákona o základním vzdělávání (*perusopetuslaki* 1998) jsou cíle základního vzdělávání následovné: Podporovat a nasměrovat žákův vývoj tak, aby se z něj stal dobrý člověk a morálně odpovědný člen společnosti. Zároveň má škola vybavit žáky znalostmi a dovednostmi potřebnými pro život. Vzdělávání má podporovat rovnoprávnost ve společnosti. Základní vzdělání má žákům zajistit možnost účastnit se dalšího vzdělávání a nastartovat zájem jedince o to, aby se během svého života sám dál všestranně rozvíjel⁵⁰⁴.

⁵⁰⁰ Integrované učivo tvoří tematické okruhy, kterými jsou: jazyk a komunikace, matematika, etická výchova a filozofie, příroda a životní prostředí, zdraví, fyzický a motorický vývoj i umění a kultura (www.eurydice.org 2007).

⁵⁰¹ www.eurydice.org 2007; www.stat.fi

⁵⁰² Je však možné přihlásit dítě do školy i o jeden rok dříve nebo později. V obou případech je nutné škole doložit vedle písemné žádosti rodičů i odbornou zprávu od lékaře nebo psychologa (<http://www.peda.net/veraja/vvp/verkosto/pohjoinenalue/tyrnava/erityisopetus/pidennetty>).

⁵⁰³ Povinné vzdělávání neznamená totéž jako „povinná školní docházka“. Ve Finsku není a nikdy neexistovalo „*koulupakko*“. Zákon umožňuje, aby si žáci mohli osvojit rovnocenné dovednosti a znalosti i jinak. V praxi však téměř sto procent všech Finů navštěvuje devítiletou základní školu, která poskytuje vzdělání v rámci jednotné struktury (<http://www.oph.fi>, www.eurydice.org 2007).

⁵⁰⁴ www.eurydice.org 2007, www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/perusopetus/?lang=fi

Učební plán pro základní vzdělávání je rozložen do devíti let a je určen všem dětem ve věku 7-16 let. V prvních šesti ročnících (bývalý první stupeň, *ala-aste*)⁵⁰⁵ zajišťuje výuku třídní učitel (*luokanopettaja*), který vyučuje všechny předměty nebo jejich převážnou většinu. Ve třech nejvyšších ročnících (bývalý druhý stupeň, *yläaste*) vyučují jednotlivé předměty učitelé se specializovanou kvalifikací (*aineenopettajat*).

Žáci, kteří mají ukončené základní vzdělání, ale nemají zajištěné místo v dalším vzdělávání, mohou využít **dobrovolný 10. ročník**, který je otevřen mladým lidem, kteří úspěšně absolvovali 9. ročník základní školy ve stejném nebo předcházejícím roce. Cílem 10. ročníku je poskytnout mladým absolventům základní školy pomoc v ujasnění jejich profesní orientace a zlepšení jejich šancí na pokračování ve studiu. Desátý ročník tak tvoří přechod mezi základní školou a dalším stupněm vzdělávání nebo nástupem do pracovního života.

Pouze asi polovina procenta dětí z jednoho populačního ročníku nedokončí základní školní docházku. Po základní škole pokračuje 94 % procent žáků na gymnáziu, na střední odborné škole nebo na učilišti⁵⁰⁶.

Organizace školního roku

Specifické geografické poloze Finska daleko na severu, která má vliv na délku a průběh jednotlivých ročních období, je přizpůsoben i harmonogram školní práce. Školní rok začíná vždy v polovině srpna a končí ve 22. týdnu následujícího kalendářního roku (tj. koncem května či začátkem června) a dělí se na dvě pololetí (*syyslukukausi*, *kevätlukukausi*). Školní rok zahrnuje přibližně 190 vyučovacích dnů. Během školního roku mají děti prázdniny - podzimní (říjen), vánoční (prosinec), zimní (únor), velikonoční (duben)⁵⁰⁷.

Zřizovatelé a financování

Školské systémy všech severovýchodních zemí jsou výrazně podporovány z prostředků veřejných rozpočtů. Zřizovatelem finských základních škol jsou zpravidla obce nebo města. Rozhodující při výpočtu výše státního příspěvku je počet žáků. Finsko si uvědomuje, že vzdělání je klíčem k úspěchu jak pro jednotlivce, tak pro celý stát. V roce 2007 vynaložilo na vzdělání svých občanů 5,9 % z HDP, což bylo o něco více než průměr v zemích EU, který činil 5,3 %⁵⁰⁸. Podíl soukromého financování základních škol ve Finsku je minimální (méně než 4 %)⁵⁰⁹.

⁵⁰⁵ Od školního roku 2006/2007 se základní škola již dále nerozděluje na první a druhý stupeň (<http://www.02/ops/peruskoulu-uudistuu.pdf>).

⁵⁰⁶ <http://www.oph.fi>

⁵⁰⁷ <http://www.oph.fi>

⁵⁰⁸ Šlo o navýšení od roku 2001, kdy náklady na vzdělání činily 5,8 % z HDP, tj. o něco více než průměr v zemích EU i OECD, ale o snížení oproti roku 2006, kdy celkové výdaje Finska na vzdělávání tvořily 6,1 % HDP (www.eurydice.org). Viz tabulka 1 v příloze. Pro srovnání Česká republika dlouhodobě tuto oblast podfinancovává; v roce 2007 na vzdělávání vydala pouhých 4,2 % HDP (www.oecd.org/edu/eag2010).

⁵⁰⁹ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

Do veřejných škol chodí 97 % všech žáků. Odpovědnost za financování školství a výstavbu škol se dělí mezi stát a orgány místní zprávy⁵¹⁰. Platy učitelů vyplácí škola nebo zřizovatel, kterým je obvykle obec⁵¹¹.

Soukromé školství

Ve Finsku prakticky neexistuje v současné době nedotované soukromé vzdělávání⁵¹². Obecné principy poskytování dotací ze státního rozpočtu a metodické pokyny se vztahují i na soukromé školy. V roce 2005 působilo ve Finsku pouze 27 soukromých základních škol, to představuje méně než 1 % všech základních škol v zemi⁵¹³.

Obsah vzdělávání

V základních školách se výuka poskytuje v souladu se školním vzdělávacím programem (ŠVP), který sestavují místní zřizovatelé a školy podle jednotného vzdělávacího kurikula, jež koncipuje Finská národní rada pro vzdělávání⁵¹⁴. Obce a školy mají značné pravomoci a poměrně velkou autonomii, které jim umožňují rozhodovat o podobě vzdělávacího programu, a zajistit tak, aby výuka vycházela vstříc potřebám dané lokality.

Hodnocení

Hodnocení žáků na finských základních školách plní dvojí úkol. Vede a stimuluje žáky ke studiu a naznačuje jim, do jaké míry splnili stanovené vzdělávací cíle. Jedním z úkolů základního vzdělávání je také rozvíjet u dětí schopnost sebehodnocení, které jim má pomoci vytvořit si realistickou představu o vlastním učení a vývoji, a podpořit tak jejich osobnostní rozvoj. **Vysvědčení** žák obdrží alespoň jednou ročně, a to na konci každého školního roku (kromě toho dostane jedno nebo několik průběžných vysvědčení). Hodnocení⁵¹⁵ je vyjádřeno známkou⁵¹⁶ nebo pomocí slovního hodnocení, nebo se jedná o jejich kombinaci⁵¹⁷.

⁵¹⁰ Pouze univerzity jsou financovány přímo ze státního rozpočtu. Provozní náklady v primárním a sekundárním vzdělávání v průměru kryje z 57 % stát a 43 % jde z obecního rozpočtu. Rozhodující při výpočtu výše státního příspěvku je počet žáků (www.eurydice.org).

⁵¹¹ www.eurydice.org 2007

⁵¹² Podíl soukromého financování základních škol ve Finsku je minimální (pod 4 %) (http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm).

⁵¹³ Soukromé základní školy spravují převážně mezinárodně uznávané vzdělávací instituce. Některé ze škol řídí náboženské organizace (www.eurydice.org2007).

⁵¹⁴ Národní rada pro vzdělávání, jejímž úkolem je podpora tvorby kurikula, také nabízí školám pomoc po metodické stránce.

⁵¹⁵ Žáci jsou hodnoceni na základě mnoha faktorů, učitel nesmí brát v potaz pouze výsledky zkoušení/testů. Hodnocení zahrnuje i chování žáka a jeho práci ve škole i znalosti a dovednosti a pokrok, jehož dosahuje v jednotlivých vyučovacích předmětech (<http://www.oph.fi>, www.eurydice.org 2007).

⁵¹⁶ Při hodnocení se používá klasifikační stupnice, která zahrnuje stupně 4 až 10, přičemž hodnocení známkou 5 značí dostatečné, známkami 6 a 7 uspokojivé, 8 dobré, 9 velmi dobré a 10 výborné znalosti a dovednosti. Znamka 4 je vyhrazena pro hodnocení „nedostatečné“ (www.eurydice.org 2007). V praxi při běžném hodnocení jednotlivých výkonů v rámci školního roku používají učitelé vedle známek navíc ještě znaménka + a -, což hodnotící škálu ještě více rozšiřuje.

⁵¹⁷ www.eurydice.org 2007, <http://www.oph.fi>

Na konci školní docházky, tj. po absolvování 9. ročníku, dostávají žáci tzv. **závěrečné vysvědčení** (*peruskoulun päättötodistus*), které vyjadřuje, jaké úrovně základního vzdělání žák dosáhl. Toto hodnocení musí být srovnatelné v celostátním měřítku a také musí být zajištěn stejný přístup ke všem žákům. Závazná kritéria závěrečného hodnocení se opírají o cíle základního vzdělávání a byla vytvořena pro všechny předměty vyučované na základní škole.

Závěrečné hodnocení je zasláno do registru jednotných přihlášek (*yhteishakurekisteri*)⁵¹⁸ a na jeho základě se provádí výběr budoucích studentů na střední všeobecně vzdělávací školy/gymnázia (*lukio*) i na odborná školská zařízení (*ammattillinen koulutus*)⁵¹⁹.

Přestup na střední školy

Ke všeobecnému střednímu vzdělávání jsou způsobilí všichni studenti, kteří mají ukončené základní vzdělání nebo získali potřebné znalosti jiným způsobem. Na všeobecné střední školy i na jiné školy, které požadují ukončené základní vzdělání, se studenti hlásí pomocí **systemu jednotných přihlášek** (*yhteishaku*)⁵²⁰. Školy si studenty vybírají na základě jejich předchozích studijních výsledků⁵²¹.

Všeobecné střední školy si vybírají studenty především na základě jejich předchozích studijních výsledků, konkrétně podle známkového průměru v určitých předmětech ze základní školy nebo z jiného odpovídajícího výukového programu. Někdy se také využívají přijímací zkoušky nebo testy ověřující studijní předpolady žáků (tzv. aptitude tests). Některé všeobecné střední školy berou při výběru studentů v úvahu i jiné znalosti a dovednosti uchazečů a další relevantní informace⁵²². Poskytovatel vzdělávání může také vyžadovat jazykový test pro uchazeče, jejichž mateřský jazyk není jazykem výuky. Obecně se však ve Finsku přijímací zkoušky na střední školy nepořádají.

Kvalita i bez školní inspekce

Ve Finsku není žádný orgán odpovídající svou funkcí České školní inspekci. Finové se roku 1991 rozhodli, že centrální inspekci nepotřebují, a prostředky, energii a úsilí raději věnují profesionálnímu vysokoškolskému vzdělávání budoucích učitelů. Garantem kvality výuky je pak vysoce kvalifikovaný a kompetentní učitel. Kontrola dodržování obecných pravidel a cílů vzdělávání daných společným národním kurikulem probíhá nepřímou prostřednictvím autoevaluace⁵²³ a externí evaluace.

⁵¹⁸Viz www.haenyt.fi nebo www.studieval.fi

⁵¹⁹ www.eurydice.fi; <http://www.oph.fi>

⁵²⁰ Jednotný systém přihlášek se nevztahuje na taneční, hudební a sportovní školy a také na školy, kde probíhá výuka v cizím jazyce. Na specializované střední školy se přijímací zkoušky skládají (<http://www.oph.fi>).

⁵²¹ V rámci jednotného systému přihlášek na všeobecné střední školy a odborné střední školy se studenti mohou hlásit na pět různých škol. Stačí vyplnit jednu přihlášku a seřadit školy podle preferencí. Pro žáky, kteří nebyli umístěni na střední školy v „řádném kole“ (*varsinainen yhteishaku*) se pořádá během léta „kolo doplňující“ (*täydennysbaku*) (<http://www.oph.fi>).

⁵²²<http://www.oph.fi>

⁵²³ V Čechách obávané hospice, v drtivě většině ředitelské, zde neprobíhají. Není však výjimkou, že si sám učitel pozve na svou hodinu jiného kolegu, aby získal jiný pohled na jím vedenou výuku.

10.4 PISA – Finsko se stalo vzorem

Výše uvedený podrobný popis současného finského základního školství, včetně jeho předstupně tzv. předškolního vzdělávání a návaznosti na školství střední, naznačuje některé aspekty, jež by mohly mít vliv na opakovaný úspěch⁵²⁴ finských 15letých školáků v prestižním mezinárodním srovnávacím průzkumu PISA⁵²⁵. Finští školáci dlouhodobě obsazují první příčky ve všech sledovaných kategoriích funkční gramotnosti patnáctiletých. Jelikož se jedná o testování žáků, kteří v případě Finska, právě ukončují základní vzdělávání, mohou výsledky tohoto výzkumu zároveň sloužit jako hodnocení výuky poskytované jednotnou základní devítiletou školou⁵²⁶.

Je důležité zdůraznit, že testy PISA jsou koncipovány takovým způsobem, že nezkoumají pouhé vědomosti a encyklopedické znalosti žáků, ale naopak v nich žáci řeší takové úlohy, které vyžadují využití nabytých znalostí při tvorbě správného úsudku při samostatné práci. Znamená to tedy, že na tento typ testů se nedá jednoduše cíleně připravit, neboť získání dovednosti a schopnosti využít získané vzdělání v praxi, což je nezbytný předpoklad pro úspěšný budoucí pracovní život, je výsledkem dlouhodobého procesu a ukazuje na správně koncipované cíle a priority finského vzdělávacího programu.

Zveřejnění výsledků prvního běhu PISA výzkumu (2000) vyvolalo logickou reakci ostatních zemí, které do Finska začaly vysílat své pozorovatele, kteří měli za úkol zjistit, co se za finským „zázrakem“ skrývá a jak mohou změnit vlastní školství podle finského vzoru.

Nutno dodat, že samo Finsko bylo zpočátku výsledky výzkumu sice potěšeno, ale zároveň poněkud zaskočeno a horečně začalo hledat a analyzovat důvody svého úspěchu⁵²⁷. Tradičně bylo Finsko navyklé na to, že modely pro své školské reformy musí přebírat ze zahraničí. Dlouhá léta jim za vzor sloužilo Německo⁵²⁸. Poslední dobou se pak Finové začali pro inspiraci obracet ke svým severským sousedům, především pak do Švédska. Dokonce existuje finská fráze, která říká: „*Co se týče školských reform, Finsko dělá přesně ty samé chyby jako Švédsko. Jen o deset let později.*“⁵²⁹ Finové tak díky PISE přehodnotili vnímání kvality vlastní práce, kterou odvádějí v oblasti základního školství.

⁵²⁴ V letech 2000, 2003 a 2006 dopadlo opakovaně ve většině kategorií nejlépe Finsko.

⁵²⁵ Tento průzkum pořádá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Výzkum PISA probíhá v tříletých cyklech od roku 2000, přičemž pokaždé akcentuje jednu ze tří hlavních sledovaných oblastí – čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých. V průměru se výzkumu účastní 250 000 žáků ze 41 zemí světa.

⁵²⁶ V českém případě, kde funguje souběžný (nejednotný) vzdělávací systém, studují patnáctiletí žáci na různých typech škol – od základních škol, přes víceletá i čtyřletá gymnázia, střední odborné školy až po učiliště.

⁵²⁷ Ministerstvo školství spolu s Institutem pro školský výzkum fungujícím v rámci univerzity v Jyväskylä vydalo publikaci „*The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it*“ (2002), kterou vytvořil kolektiv autorů pod vedením profesora Jouni Välijärviho. Po zveřejnění výsledků druhého běhu výzkumu z roku 2003, byla vydána roku 2007 publikace „*The Finnish success in Pisa – and some reasons behind it 2*“.

⁵²⁸ Německo v průzkumech PISA příliš neuspělo. Roku 2005 byla v Německu vydána publikace „*Der PISA Schwindel*“ („Podvod PISA“) autora Josefa Krause zpochybňující význam a vypovídající hodnotu výsledků průzkumů PISA (2000, 2003) o kvalitě vzdělávacího programu a školské politice v daných zemích.

⁵²⁹ Välijärvi et al. 2002, 3

Vynikající výsledky pro ně byly potvrzením, že jimi uplatňovaná školská politika, nejenže snese mezinárodní srovnání, ale stala se i vzorem pro ostatní.

Vysokou kvalitu studijních výsledků finských patnáctiletých školáků není možné vysvětlit jedním či dvěma důvody. Jedná se o celou síť vzájemně propojených faktorů, mezi něž patří jednotná škola, vlastní zájem žáků a jejich mimoškolní aktivity, struktura vzdělávacího systému, vzdělávání učitelů, školní praxe a v neposlední řadě i finská kultura⁵³⁰. Součástí výzkumu PISA je i dotazník, který zkoumá socioekonomické pozadí žáků, jejich postoj ke konkrétním předmětům a další relevantní informace, které mohou mít vliv na studijní výsledky. Právě tyto informace jsou klíčové pro možnost pochopení a vysvětlení, co stojí za finským úspěchem. Na jejich základě a analýze samotných výsledků průzkumu PISA spolu se znalostí charakteristických znaků finského vzdělávacího systému včetně jeho historického vývoje a kulturního dědictví Finska vůbec je možné pokusit se porozumět důvodům úspěšnosti finského základního školství.

Omezený rozsah této práce nedovoluje představení podrobných výsledků v jednotlivých testovaných oblastech výzkumu PISA. Konkrétní výsledky poslouží pouze jako východisko k vysvětlení možných příčin a k doložení některých závěrů.

Důvody úspěchu - Rovnost a skvělí učitelé

Vedoucí průzkumu PISA ve Finsku a vedoucí Institutu pro školský výzkum v Jyväskylä profesor Jouni Välijärvi považuje sílu finského školství v jeho rovnoprávnosti a kvalitně vzdělaných učitelích. Vysoká úroveň vzdělání a snižování vzdělanostních rozdílů patří již dlouho k cílům finské školské politiky.

Výsledky Finska se liší od ostatních zemí malými rozdíly mezi výkony výborných a slabých žáků a vyrovnanou úrovní jednotlivých škol, což má vliv na celkově vysoký průměr, díky čemuž se pak Finsko v konečném důsledku řadí na samou špičku žebříčku testovaných zemí. Nejnižší úrovně bodů dosáhlo 5 % Finů, v zemích OECD byl průměr 13 %. To je zajisté dáno zejména tím, že všichni žáci procházejí tím samým základním vzděláním, kde nedochází k vyselektování elit ani slabých žáků a celý populační ročník absolvuje základní vzdělávací program společně.

Finský vzdělávací systém nesmí být ze zákona organizován tak, aby způsoboval systematické rozdíly ve studijních výsledcích. Všichni ve Finsku trvale žijící lidé mají stejné právo na vzdělání na stejné úrovni bez ohledu na mateřský jazyk, pohlaví, bydliště a ekonomické postavení.

Ministryně školství Tuula Haatainen v komentáři úspěchu finských škol uvedla: „*Nehledě na dobré a vyrovnané výsledky jsou ve Finsku děti a mladí lidé s nízkou úrovní vzdělání. Jejich zlepšení je velkou výzvou pro školský systém. Včasné zásahy do situace dětí a mladých lidí, kteří mají problémy s učením a jejich preventivní řešení, jsou ze společenského i individuálního hlediska správné a ekonomicky se vyplatí. V budoucnosti je potřeba vyvíjet*

⁵³⁰ Välijärvi et al. 2007, 3-5

*a podporovat takové obsahy předmětů, vyučovací postupy, školní prostředí a opatření, které předcházejí diskriminaci.”*⁵³¹

Podle J. Välijärviho se ukazuje, že rovný přístup ke vzdělání není pouze teorie. Ve školách se podpoře slabých žáků hodně věnují. Ve Finsku nejsou zvláštní školy. Slabší žáci a žáci s učebními problémy postupují podle individuálních osnov v běžných třídách anebo se učí ve speciálních třídách. Tito žáci mají právo na asistenta, který jim pomáhá celý den nebo část dne, individuálně nebo společně pro více dětí. Stejnou možnost mají i hendikepované děti, kterým stupeň postižení dovoluje navštěvovat základní školu běžného typu. Toto právo není naplňováno automaticky, nýbrž vyžaduje aktivní přístup rodičů.

Vedle rovnoprávného školského systému se tajemství mezinárodního úspěchu ukrývá ve vysoké profesionální úrovni učitelů.

*„Během prvních šesti let strávených ve škole se u dětí vytváří základ pro budoucí znalosti a dovednosti. Právě vysoká úroveň poskytované výuky v těchto letech se zdá být rozhodujícím činitelem, kterým se naše školství odlišuje,”*⁵³² uvedl Jouni Välijärvi. Prvních šest let většinou učí všechny předměty jeden třídní učitel. Všichni učitelé musejí mít odpovídající vysokoškolské vzdělání. Pedagogiku lze studovat na několika univerzitách. Ke studiu se hlásí špičkoví uchazeči, ze kterých si vysoké školy mohou vybírat⁵³³. Povolání učitele je vysoce vážené, což lze dokumentovat na faktu, že jen jeden z deseti uchazečů je ve Finsku přijat na pedagogické fakulty VŠ a do konkurzu na volná místa pedagogů se hlásí až desítky zájemců⁵³⁴. Profese učitele na základní škole zvítězila v žebříčku vysněných povolání absolventů gymnázií, který roku 2004 na jaře publikoval celostátní deník Helsingin Sanomat⁵³⁵. Učitelství je zároveň společensky ceněným povoláním.

Povolání učitele je ve Finsku však také velmi náročné, protože je zde velmi rozvinuta a podporována integrace žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň z třídního kolektivu nejsou vyselektováni ty nejtalentovanější žáci, to klade na učitele značné nároky. Eija Voutilainen, učitelka a zaměstnankyně střediska Země matematiky v Helsinkách (*Helsingin matikkamaa*)⁵³⁶, považuje za nejdůležitější při výuce dobrou atmosféru ve třídě. *„Z povinnosti a donucení se nikdo nic nenaučí. Podstatné je dát všem možnost. Všichni nemusejí zvládnout stejné penzum učiva. Pro učitele je náročné na přípravu, když má ve třídě žáky na různé úrovni, ale zároveň je to pro nás výzva. Na kurzech seznamujeme kolegy s netradičními postupy a s pomůckami, které usnadňují a konkretizují výuku matematiky.”*

⁵³¹ Välijärvi a kol. 2007, 5;

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

⁵³² Välijärvi a kol. 2007, 5;

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

⁵³³ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

⁵³⁴ http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2203; <http://www.guardian.co.uk>

⁵³⁵ <http://www.hs.fi/artikkelit/Ykk%C3%B6ssuosikki+opettajan+ammatti/1076151893860>

⁵³⁶ Středisko organizuje kurzy pro učitele, kde se seznamují s novými pomůckami a netradičními způsoby výuky matematiky.

Dívky mají celkově ve škole lepší známky, jsou poslušnější a pilnější než chlapci, ale jsou méně sebevědomé a méně důvěřují svým schopnostem. Finsko, které je známé podporou rovnoprávnosti mužů a žen, usiluje o nápravu této nerovnosti. Dobrou znalost čtení a dobré vzdělání vůbec ve Finsku považují za obzvláště důležitý předpoklad pro možnost úspěšného uplatnění na trhu práce⁵³⁷.

⁵³⁷ http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat vývoj základního vzdělávání ve Finsku od jeho počátků po současnost a odhalit hlavní možné důvody, které se skrývají za dnešním úspěchem finského školství a potažmo celého Finska.

Práce pokrývá historii dlouhou téměř 900 let, během nichž Finsko po drtivou většinu času výrazně zaostávalo za ostatními zeměmi Evropy, nejen co se týče úrovně vzdělanosti národa, ale i v ostatních aspektech společenského a hospodářského vývoje země, což lze do jisté míry možné přisoudit poddanému postavení finského národa nejprve švédské a poté ruské nadvládě. Ačkoliv první důležité reformy na poli národního vzdělávání byly uskutečněny již v druhé polovině 19. století, k zásadním změnám došlo až po vyhlášení nezávislosti Finské republiky (1917). Povinné vzdělávání bylo ve Finsku uzákoněno až v roce 1921. K prudkému rozvoji země došlo po skončení období válek a to navzdory, či právě díky, těžké hospodářské situaci, kdy bylo Finsko nuceno, aby bylo schopno splatit válečné reparace, nastartovat svou ekonomiku, a investovalo proto do rozvoje a modernizace průmyslu a dalších odvětví národního hospodářství. Rychlému růstu významně napomohla také stále lépe vzdělaná a kvalifikovaná pracovní síla. Od padesátých let začalo Finsko systematicky budovat vzdělanostní společnost – došlo k prodloužení základní školní docházky, rozšíření nabídky středního všeobecného i odborného vzdělání, a životní úroveň Finů neustále rostla. Hospodářský růst však na začátku 90. let náhle přerušila hluboká ekonomická krize, kdy po rozpadu SSSR přišla exportně orientovaná finská ekonomika o své východní trhy. Finsko opět, stejně jako v těžkých poválečných časech, dokázalo uchopit krizi jako šanci a tentokrát mohutně investovalo do vzdělání, výzkumu a inovací, což se později ukázalo jako správné rozhodnutí a finský příklad byl často citován i během současné globální hospodářské krize v letech 2009 - 2010. Nejvýznamnější školskou reformou uskutečněnou v 2. polovině 20. století bylo zavedení jednotného systému základního vzdělávání. Model jednotného základního školství, který stojí na principu rovného přístupu ke vzdělání, je základním stavebním kamenem současného finského vzdělávacího systému, který se na začátku 21. století stal vzorem pro celý svět.

Na historii a vývoj finského národního vzdělávání se dá nahlížet jako na příběh odstraňování všemožných typů nerovnosti (*epätasa-arvo*) v přístupu ke vzdělání. Nejprve se vzdělání týkalo pouze jedinců pocházejících ze zámožných rodin, s čímž úzce souvisela stavovská příslušnost jednotlivce. Nerovnost mezi pohlavími, stejně jako jazyková diskriminace většinové finštiny začala být postupně odstraňována až v posledních desetiletích 19. století. Hluboko do 20. století přetrvávala také regionální nerovnost, která se projevovala až v propastných rozdílech ve vzdělání poskytovaném ve městech a na venkově, čemuž dlouho napomáhal i ten fakt, že tradičně měla vzdělávání venkovského obyvatelstva na starosti církve, kdežto ve městech fungovaly i státem zřizované školy. Až do začátku 20. století tak ve Finsku existovaly oddělené světy - měst a venkova, mužů a žen, bohatých a chudých,

švédsky mluvících a finsky mluvících. S postupnou demokratizací společnosti došlo ke stírání rozdílů mezi jednotlivými společenskými vrstvami, skupinami obyvatel i pohlavími a finská společnost se stala až nebyvale homogenní. K tomu zajisté přispělo právě zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny obyvatele Finska bez výjimky - jednotná škola začala utvářet jednotnou společnost. Poslední stopy nerovnosti ve finském základním školství se podařilo odstranit v polovině 80. let, kdy byly zrušeny tzv. *tasokurssit*, které v sobě skrývaly podporu nerovnosti mezi pohlavími, regionální nerovnost a také nerovnost založenou na socioekonomickém rodinném zázemí jedince. Od poloviny 90. let 20. století však ve Finsku započal nový trend, kdy prosperující země začala lákat imigranty. Především ve velkých městech se do té doby velmi homogenní finská společnost změnila ve společnost multikulturní, což s sebou přineslo i novou výzvu, jak udržet jednotné školství a rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Problémem se stalo především naplňování práva na výuku v mateřském jazyce a výuku náboženství dle vyznání daného žáka. Finsko se rozhodlo jít cestou co největšího zapojení dětí imigrantů, ale i ostatních dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, včetně těch velmi nadaných, do běžného školství. Namísto selekce dalo přednost integraci.

Finský model představuje pod heslem „integrováná škola – integrovaná společnost“ jednotné základní vzdělávání, ve kterém jsou společně vzdělávány všechny děti populačního ročníku a zároveň nabízí maximální rozvoj každému jedinci, tedy i těm, které by jinak chodily do speciálních (pomocných) nebo naopak výběrových škol. Tento systém je výsledkem snah minimalizovat rozdělování dětí do škol podle různorodého rodinného zázemí nebo individuálních schopností.

Finská základní škola, ač je navenek jednotná, v sobě skrývá bohatou vnitřní diferenciaci. Společné národní kurikulum je sice závazným dokumentem pro všechny, avšak naplnění jeho cílů je uskutečňováno pomocí celé řady nejrůznějších pedagogických metod, které ovládá a volí podle individuálních potřeb každého jedince vysoce kvalifikovaný učitel.

Osoba učitele má zcela zásadní roli ve školství, kde má úspěšně probíhat společné vzdělávání zohledňující potřeby každého jednotlivce. Finsku trvalo dlouhá staletí, než dospělo k pochopení, že sebelepší systém či koncepce nemohou fungovat, pokud je v praxi nebude naplňovat konkrétní učitel s kvalitním pedagogickým vzděláním. Na počátku, kdy obsahem „vzdělání“ bylo pouze křesťanská věrouka, bylo národní vzdělávání v rukou katolické církve a jedinými učiteli byli kněží bez speciálního vzdělání. S příchodem luteránské církve a jejího učení, které s sebou přineslo myšlenku, aby každý jedinec uměl číst a sám tak mohl poznat slovo Boží, vzrostly i požadavky na pedagogické schopnosti kněží – učitelů. Pedagogika začala být ve Finsku přednášena na univerzitě v 18. století, ale prostý lid byl nadále vzděláván nekompetentními jedinci, neboť práce učitele byla nedoceňována, finančně i společensky, a nikdo ji proto nechtěl vykonávat. Až s otevřením prvního specializovaného vzdělávacího ústavu pro budoucí učitele, semináře v Jyväskylä (1863), se situace začala měnit k lepšímu. Zkvalitnění učitelské přípravy přineslo zlepšení výuky ve školách a s tím se změnil i pohled veřejnosti na učitele. V současné době mají všichni učitelé velmi kvalitní vysokoškolské vzdělání

a profese učitele na základní škole patří ve Finsku mezi vysněná zaměstnání. Šanci vystudovat pedagogickou fakultu dostanou jen ti nejlepší z nejlepších. Učitelé jsou plně samostatnými profesionály, kterým je namísto kontrolování dána důvěra a prostor. Velká míra autonomie a zároveň neexistence školní inspekce přispívají k zásadnímu aspektu finského školství, a tím je klid na práci. Společnost si práce učitelů váží a podle toho je také odměňuje, zároveň je díky adekvátnímu ohodnocení zajištěn zájem těch nejkvalitnějších jedinců o tuto práci.

Celá finská společnost, nejen vláda a pedagogičtí odborníci, dospěla k tomu, že investice do vzdělání je tou nejvýhodnější investicí do budoucnosti nejen z hlediska jedince, ale celého státu. Jako malý národ musejí být na špičce v oblasti vývoje a inovací, aby uspěli v globalizovaném hospodářství. Finsko je nyní jednou z nejvyspělejších zemí světa s vysokým indexem kvality života i konkurenceschopnosti, a to především díky péči o kvalitu lidských zdrojů. Přestože na vzdělávání vynakládá jen o něco málo více financí než je průměr v zemích Evropské unie. Tyto prostředky ovšem dokáže využít nesmírně efektivně díky velmi dobře vystavěnému systému školství.

V současné době vybízí Evropská komise své členy k přijetí systému založeného na jednotném společném povinném vzdělávání dětí, které zásadním způsobem přispívá k budování zdravé společnosti a napomáhá odbourávání předsudků mezi různými skupinami obyvatel. Pro jedince pak představuje tento model lepší přípravu na reálný život, včetně osvojení si občanských a společenských hodnot. Finský systém základního školství takové jednotné společné vzdělávání již několik desetiletí nabízí a s úspěchem realizuje.

Doufám, že tato práce přispěje ke komplexnějšímu a nezjednodušujícímu pohledu na finský „zázrak“, osvětlí možné příčiny finské úspěšnosti nejen v oblasti školství a zároveň podpoří (snad) stále sílící názor, že vzdělání je jednou z nejvyšších hodnot, která si zaslouží větší pozornost a péči i naší společnosti v České republice.

ZDROJE A LITERATURA

- **Antikainen, A.; Rinne, R. & Koski, L. (2006):** *Kasvatussosiologia. (Sociology of Education)*. Porvoo: WSOY
- **Bořivoj Brdička (2008):** *Školství celého světa hledá inspiraci ve Finsku*.
http://www.spomocnik.cz/index.php?id_document=2203 (4.3.2008)
- **Halila, Aimo (1949):** *Suomen kansakoululaitoksen historia. (Osa 1)*. Helsinki: WSOY
- **Hlavičková, Zuzana & Svatošová, Jana (2003):** *Praktický slovník švédsko-český a česko-švédský*. Voznice: LEDA
- **Huttunen, Veikko (1970):** *Vuosisadat vierivät 3*. Porvoo: WSOY
- **Hyötyniemi, J. E. (1942):** *Suomen kansanopetuksen historia ennen nykyaikaista kansakoululaitosta*. Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino Oy.
- **Hyyrö, Tuula (2006):** *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866 -1939*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 522. Tampere: Tampereen yliopisto.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6613-6.pdf>
- **Jutikkala, Eino & Pirinen, Kauko (2006):** *Dějiny Finska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- **Kallioniemi, Arto et al. (2008):** *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura
- **Kanerva, Reino (1966):** *Kunnallinen keskikoulu kansakoulun osana*. In: Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava
- **Karttunen, Toivo J. (1966):** *Iltajatko-opetuksesta 2- ja 3-vuotiseen kansalaiskouluun*. In: Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava
- **Kraus, Josef (2005):** *Der PISA Schwindel*. Wien: Signum
- **Kuikka T. Martti et al. (2001):** *Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta*. Jyväskylä: Gummerus Oy, Opetushallitus; Suomen kouluhistoriallinen seura
- **Kuikka, Martti (1992):** *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. Keuruu: Otava
- **Kuikka, Martti T. (2001):** *Kansanopetuksen suuret linjat*. In: Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Jyväskylä: Gummerus Oy, Opetushallitus; Suomen kouluhistoriallinen seura
- **Laamanen, Hilikka (2000):** *Kenen koulu sen kansa*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran julkaisuja; Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi
- **Laitinen, Kai (1991):** *Suomen kirjallisuuden historia*. Helsinki: Otava
- **Laurila, Jaakko J. (1966):** *Suomalaiset kansakoulut Itä-Karjalassa jatkosodan aikana 1941-1944*. In: Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava
- **Lindroos-Čermáková, Hilikka (1994):** *Suomi-tšekki-suomi taskusanakirja*. Juva: WSOY
- **Lindström, Aslak (2001):** *Tie oppivelvollisuuden säätämiseen*. In: Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Jyväskylä: Gummerus Oy, Opetushallitus; Suomen kouluhistoriallinen seura
- **Majuri, Lydia (2003):** *Katedraaliskoulu*.
http://www.edu.vaasa.fi/roomaprojekti2003/opiskelu_keskiajalla.htm (20.6.2010)
- **Mázerová, Romana:** *Finsko: země tisíců dobrých školáků*.
http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=18&rok=05&odkaz=finsko.htm (30.8.2010)

- **Moilanen, Pentti & Saarinen Kirsi (ed.) (1989):** *Uno Cygnaeus ja suomalainen koulu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoululaitos
- **Myyryläinen, Heikki (1998):** *Keskiajan oppilaitokset*. http://materiaalit.internetix.fi/fi/opintojaksot/9historia/kouluhistoria/keskiajan_oppilaitokset (20.3.2010)
- **Nurmi, Veli (1981):** *Maamme koulutusjärjestelmä*. Porvoo: WSOY
- **Nurmi, Veli (1982):** *Kasvatuksen traditio*. Juva: WSOY
- **Nurmi, Veli (1989):** *Kansakoulusta peruskouluun*. Porvoo: WSOY
- **Nurmi, Veli (1995):** *Suomen Kansakouluopettajaseminaarien historia*. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ
- **Parente-Čapková, Viola (2006):** *Finská literatura*. In: *Moderní skandinávské literatury 1870 – 2000*. Praha: Karolinum
- **Peltonen, Taina (2002):** *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 60. Oulun yliopistopaino. <http://herkules oulu.fi /isbn9514268962/>
- **Seppälä, Sauli (2002):** *Koulu museossa*. In: *Narinkka 2002*. Helsinki: Helsingin kaupunginmuseon julkaisuja
- **Skálová, Barbora (2008):** *Rozmach radikální levice ve Finsku ve spojitosti se srpnovou okupací Československa. Hnutí taistovců aneb Brežněvovi užiteční blouznivci*. Praha: FF UK, Ústav lingvistiky a ugrofinistiky
- **Tiitinen, Seppo et al. (2007):** *Sivistyksen ja tiedon Suomi*. Helsinki: Suomen eduskunta
- **Tuomaala, Saara (2004):** *Työätekevästä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi*. Helsinki: SKS
- **Valtasaari, Antero et al. (1966):** *Kansakoulu 1866-1966*. Keuruu: Otava
- **Väljörvi, Jouni et al. (2002):** *The Finnish Access in PISA - and some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, Ministry of Education
- **Väljörvi, Jouni et al. (2007):** *The Finnish Access in PISA - and some reasons behind it 2*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, Ministry of Education
- **Warwick Mansell (2009):** *Finnish schools succeed because teaching is valued*. <http://www.guardian.co.uk/education/2009/nov/09/finland-values-teaching> (2.10.2010)
- **Perusopetuslaki 1998**
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (4.9.2010)
- **Peruskoulu uudistuu.pdf**
<http://www02.oph.fi/ops/peruskoulu-uudistuu.pdf> (4.9.2010)
- **EURYBASE 2007**
www.eurydice.org (30.8.2010)
- **EURYBASE 2008/2009**
www.eurydice.org (30.8.2010)
- **Education at a Glance: OECD Indicators 2010**
www.oecd.org/edu/eag2010 (7.9.2010)

Internetové zdroje:

- http://www.nifin.helsinki.fi/bibbi/mer_om_boken.php?id=2563&lang=fi (12.4.2010)
- <http://www.katajala.net/keskiaika/suomi/kaupungit.html> (12.11.2009)
- http://www.edu.vaasa.fi/Roomaprojekti2003/opiskelu_keskiajalla.htm (12.11.2009)
- <http://www.02.oph.fi/etalukio/historia/autonomia/pyhimyksia.html> (20.1.2010)
- http://yliopistolehti.helsinki.fi/2000_17/lyhyet.html (20.3.2010)
- <http://www.compuline.fi/ComDocs/Suomi/uushlp/html/fin-44q1.htm> (15.5.2010)
- <http://www.suol.fi/raamattunet/puhdoppi.html> (15.5.2010)
- <http://www.tkukoulu.fi/tiimalasi/vanhat/turrka/> (13.8.2010)
- <http://www.kirjastovirma.net/koulut/pyhajarvi/02> (13.8.2010)
- http://www.peda.net/en/magazine/iitti/15/euriitti?m=content&a_id=44 (21.1.2010)
- http://www.stat.fi/til/vaenn/2009/vaenn_2009_2009-09-30_tau_001_fi.html (14.4.2010)
- <http://vseobecne-volebni-pravo.navajo.cz> (20.2.2010)
- <http://suku.genealogia.fi/archive/index.php/t-6689.html> (20.2.2010)
- www.euroskop.cz/521/sekce/politicky-system/ (5.4.2010)
- www.severskelisty.cz/kaleido/kale0290.html (28.4.2007)
- <http://www.vaalit.fi/uploads/rfsvyrth.pdf> (28.4.2010)
- www.vaalit.fi/14739.htm (28.4.2010)
- www.stat.fi (31.8.2010)
- http://www.kunnat.net/k_perussivu.asp?path (31.8.2010)
- <http://www.peda.net/veraja/vep/verkosto/pohjoinenalue/tyrnava/erityisopetus/pidennetty> (15.8.2010)
- www.haenyt.fi (3.4.2010)
- www.studieval.fi (3.4.2010)
- <http://web.eduskunta.fi/Resource.phx/parlament/index.htx> (20.8.2010)
- <http://www.hn.ihned.cz/c1-38287210-pozdrav-z-helsinek> (11.9.2009)
- <http://norssiportti oulu.fi/~mixa/cgi-bin/palkka/laskuri.cgi> (5.9.2010)
- http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/?lang=fi (15.8.2010)
- <http://www.hs.fi/artikkeli/Ykk%C3%B6ssuosikki+opettajan+ammatti/1076151893860> (19.8.2010)
- www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731 (4.9.2010)
- <http://www.oph.fi> (4.9.2010)

Beletrie:

- **Kivi, Aleksis:** *Sedm bratři*. Praha: Vyšehrad, 1940
- **Waltari, Mika:** *Krvavá lázeň*. Havlíčkův Brod: Hejkal, 2002

PŘÍLOHY

A/ Mapová příloha

Mapa 1: Osídlení Finska na počátku středověku (asi 1150)



Zdroj:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Suomen_asutus_keskiajan_alussa.png

Mapa 2: Středověká města ve Finsku

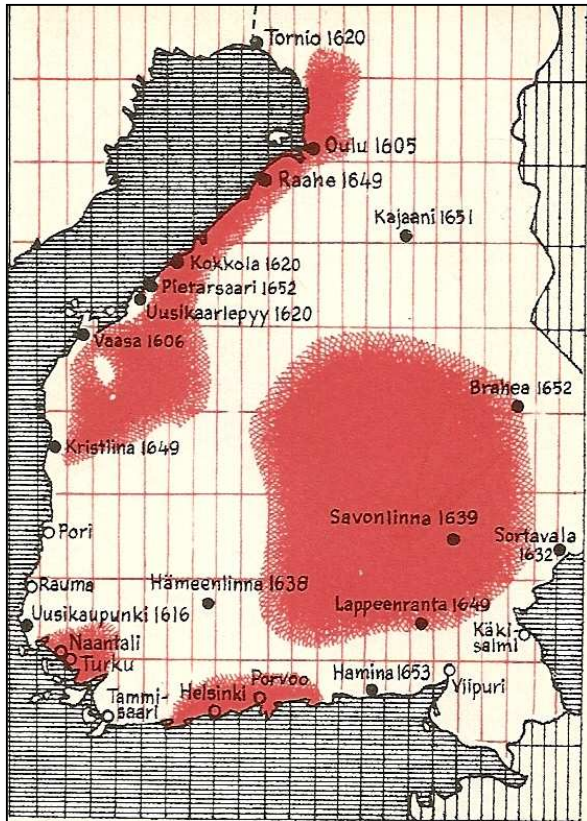


Zdroj:
<http://www.nba.fi/helsinginarkeologiaa/taustaa/kaupungit.htm>

Mapa 3: Středověké kláštery



Zdroj:
<http://www.linnajoenkaupunki.fi/suomi/kirkko/B216Y1.html>



Mapa 4

Finská města s vyznačením roku založení v 17. století. Červeně jsou značeny oblasti, kde se lidé zabývali pálením dřevního dehtu, které se v tomto století velmi rozmohlo. Dehet se stal prvním důležitým vývozním artiklem Finska.

Zdroj: Huttunen 1970, str. 83

Mapa 5

Vývoj hranic finského území od míru v Orechově (1323) do pařížské mírové konference (1947)

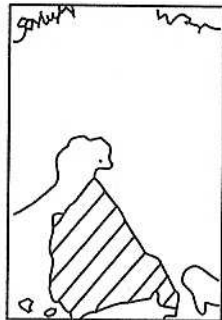
Mír mezi Švédskem a Novgorodem v Orechově

Mír s Ruskem v Teusině (Täyssinä)

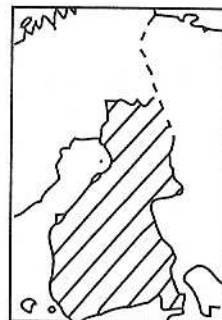
Mír s Ruskem ve Stolbově

Mír s Ruskem v Nystadu (Uusikaupunki)

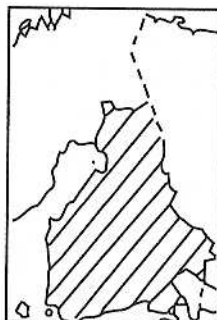
Mír s Ruskem v Turku



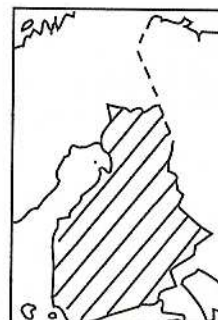
1323



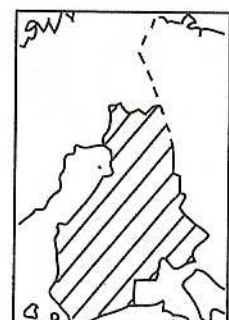
1595



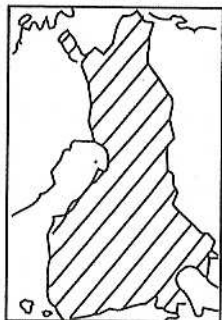
1617



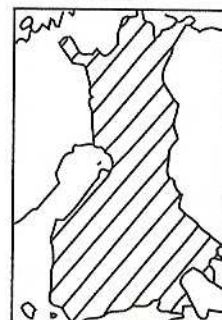
1721



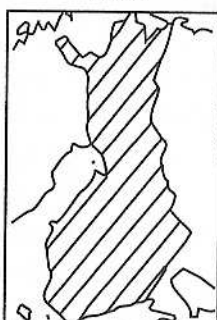
1743



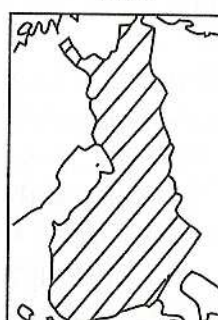
1809, 1812, 1826, 1833-49



1920



1940



1944 (1947)

Mír s Ruskem v Hamině (1809)

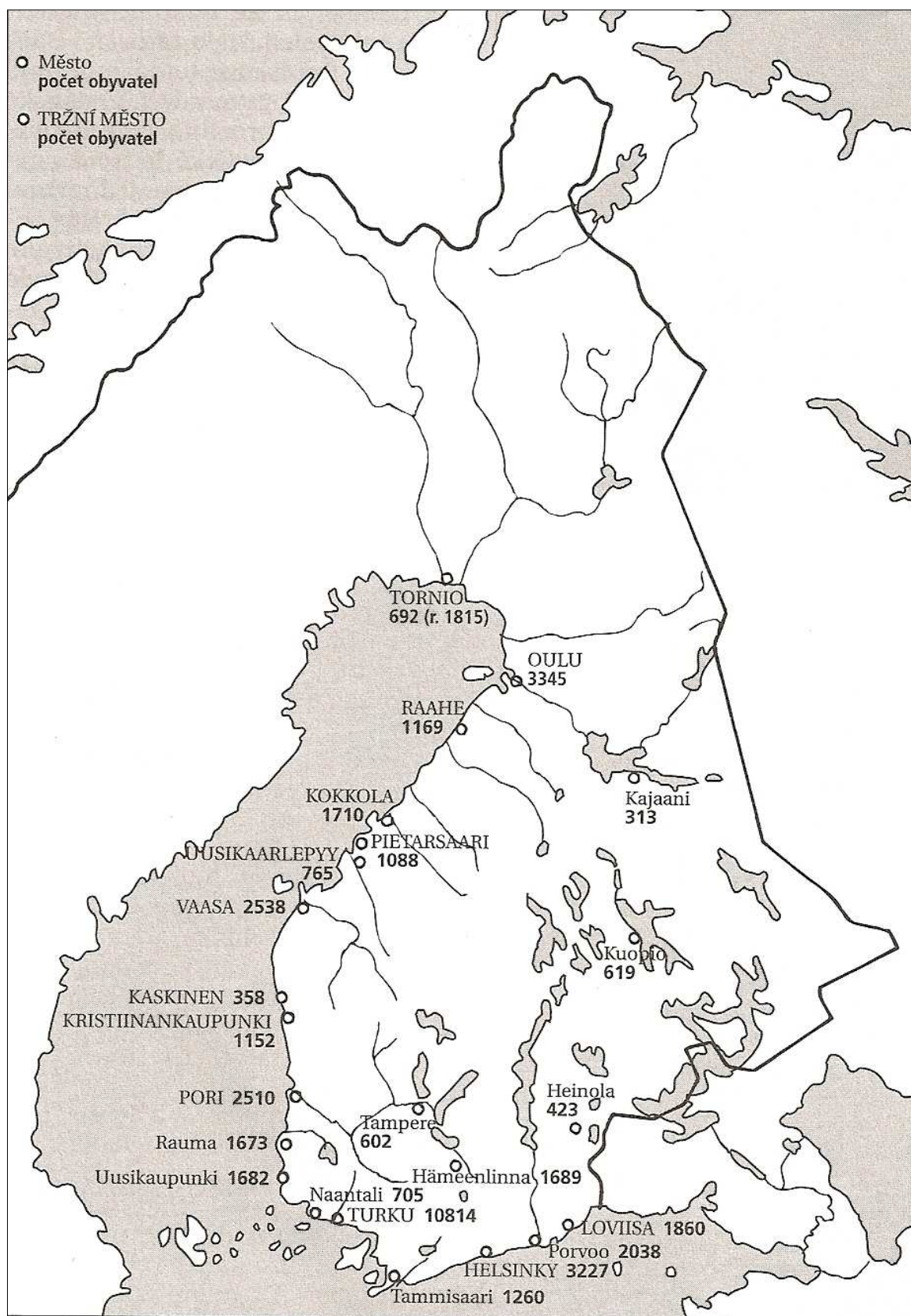
Mír s Ruskem v Tartu

Mír s Ruskem v Moskvě

Mír s Ruskem v Paříži

Zdroj: Jutikkala 2001, str. 129

Mapa 6 Finská města a počet jejich obyvatel v roce 1805



Zdroj: Jutikkala 2006, str. 161

Mapa 7 Síť venkovských národních škol ve Finsku v roce 1899 (tj. po vydání *piirijakoasetus*)



Zdroj: Suomen kartasto, nro 19. Helsinki, Suomen maantieteellinen seura. Kansalliskirjaston Helmi-tietokanta

Mapa 8

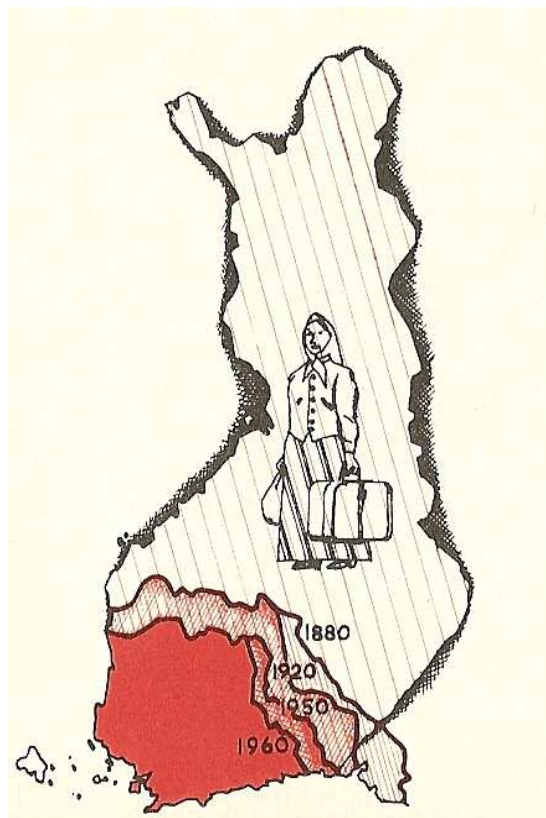
Finské oblasti nuceně podstoupené Rusku po zimní (moskevská mírová smlouva 1940) a pokračovací válce (pařížská mírová smlouva 1947)



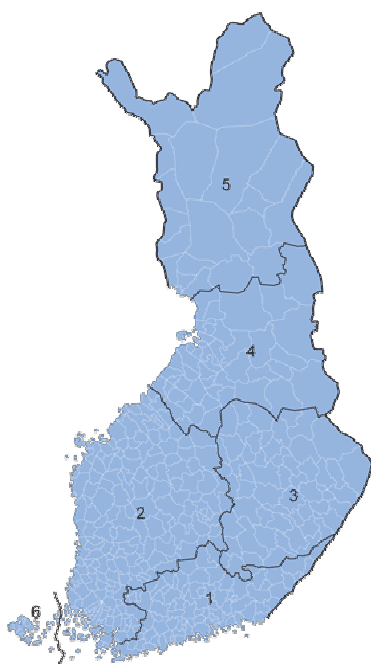
Zdroj: http://www.tartonrauha.net/img/kartta_b.jpg

Mapa 9

Odchod lidí z venkova do měst a jejich postupná koncentrace na jihu a jihozápadě země. Mapa znázorňuje území, na kterých bydlela více než polovina obyvatelstva Finska v daných časových údobích.



Zdroj: Huttunen 1970, str. 280



Mapa 10

Finsko je pro účely oblastní správy rozděleno od roku 1997 na šest krajů.

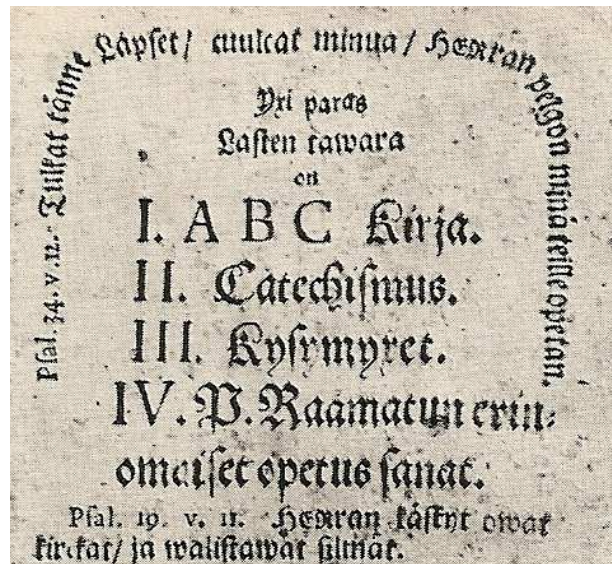
1 - Jižní Finsko (*Etelä-Suomi*), 2 - Západní Finsko (*Länsi-Suomi*), 3 - Východní Finsko (*Itä-Suomi*), 4 - Oulu (*Oulu*), 5 - Laponsko (*Lappi*)

Obr. 5 Juhana Gezelius starší (1615 – 1690), otec finského národního vzdělávání



Zdroj:
<http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2010/02/juhana-gezelius-ja-luterilainen.html>

Obr. 6 Úvodní strana Gezeliovy učebnice „Yxi paras Lasten tawara, prändätty Turussa Peter Hannuxen Pojalda vuonna 1666“



Zdroj: Huttunen 1970, str. 93



Obr. 7 *Ensi opetus* (Prvotní vzdělání) podle obrazu **Akseli Gallen-Kallely**, který namaloval v letech 1887-1889 ve středním Finsku v oblasti Keuruu v chalupě Ekola

Zdroj:
<http://www.tampere.fi/ekstrat/taidemuseo/akseli/huone3.html>



Obr. 8 *Uno Cygnaeus* (1810 – 1888),
otec finské národní školy

O velikosti jeho významu svědčí i vydání známky s jeho podobiznou v roce 1960. Výmluvné je vyznačení letopočtů 1810-1960, které zdůrazňovalo, že Cygnaeův odkaz je stále živí.

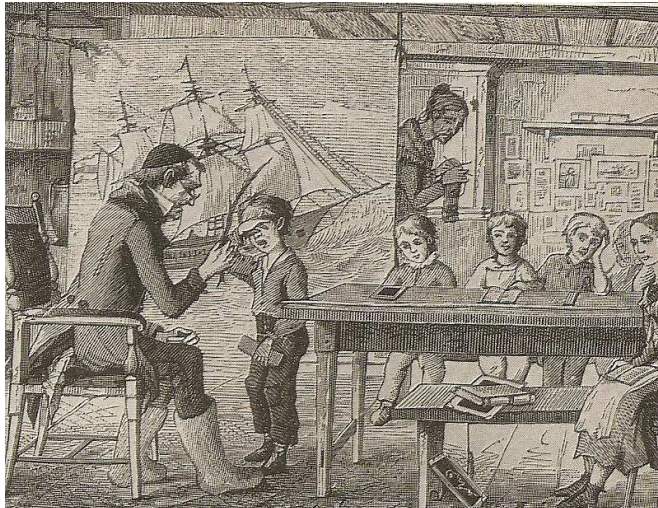
Zdroj:

http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Uno_Cygnaeus

Obr. 9 Učitelství sbor semináře v Jyväskylä na počátku 20. století



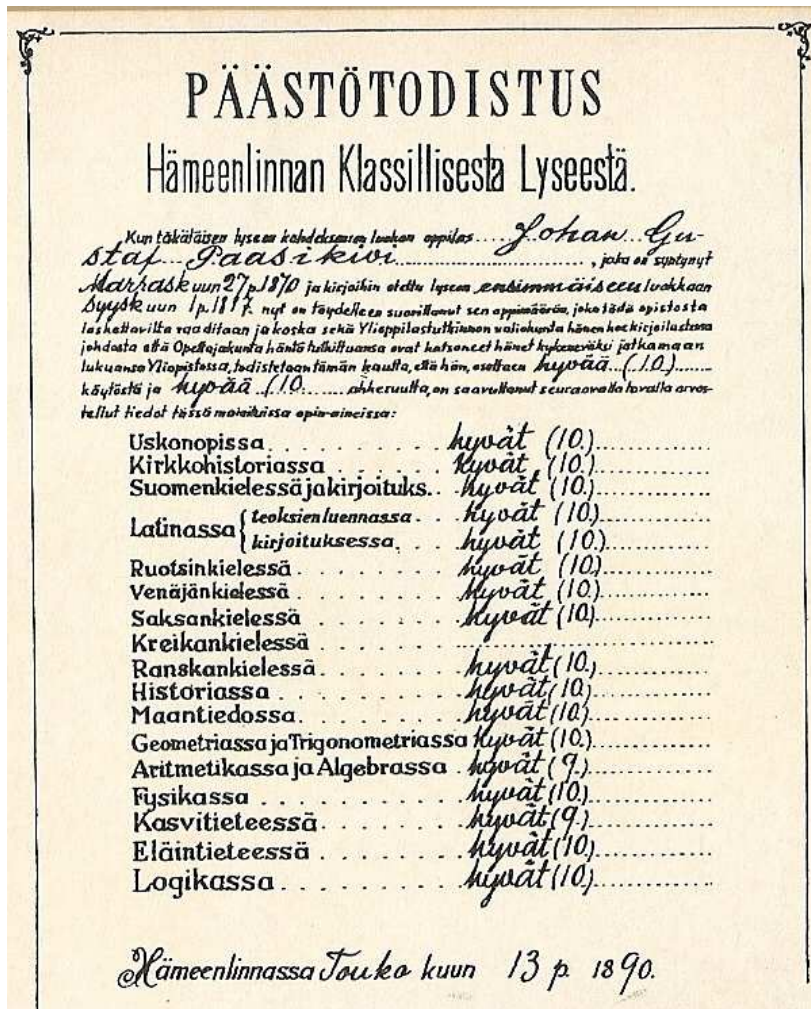
Zdroj: <http://www.finnica.fi/keski-suomi/koulutiella/seminaari/artikkeli3.htm>



Obr. 10

Děti, které uměly pouze finsky, byly ještě v 2. polovině 19. století značně znevýhodněny především na začátku studia. Před tím, než mohly nastoupit na víceleté gymnázium, musely podstoupit přípravné vzdělávání, aby byly schopny účastnit se švédskojazyčného vyučování. Spisovatel Aleksis Kivi navštěvoval přípravnou školu starého učitele Granberga v Katajanokka v Helsinkách. Granberg byl vysloužilý námořník a při výuce vyžadoval přísnou kázeň, kterou utužoval používáním tělesných trestů.

Zdroj: Huttunen 1970, str. 191

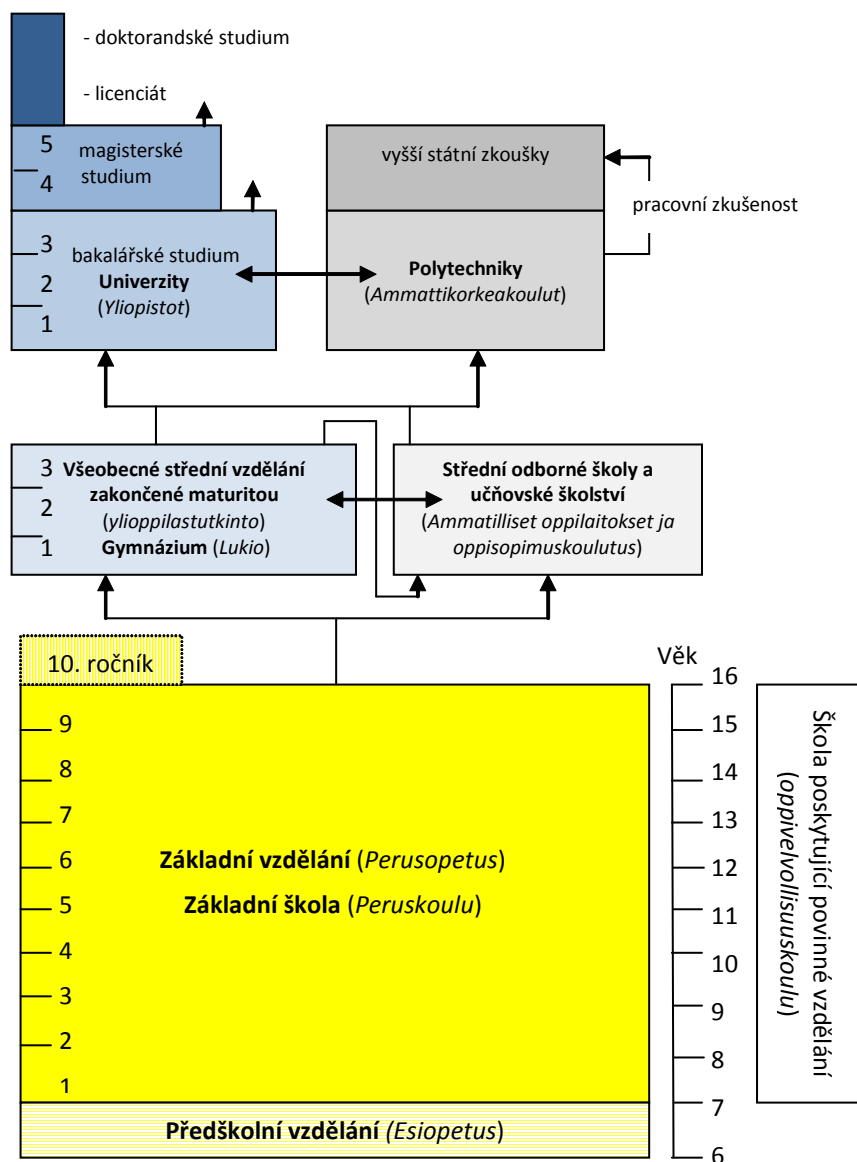


Obr. 11

Atmosféru jazykového boje probíhajícího v 2. polovině 19. století pocítil také Johan Gustaf Hellstén, který si nechal podle tehdejšího zvyku pořídit své jméno na Paasikivi. Navštěvoval tehdy jedině finskojazyčné státn gymnázium v zemi, které absolvoval roku 1890 s vynikajícím prospěchem.

Zdroj: Huttunen 1970, str. 190

Obr. 12 Schéma vzdělávacího systému Finska



C/ Literární příloha

Ukázka 1 z knihy Miky Waltariho „Krvavá lázeň“

Položila těžký stříbrný ōre na stůl, až zazvonil, a vzrušením se rozvzlykala, neboť to byl velký peníz a ona byla opatrná žena, byt' zámožnější, než si mnozí mysleli. Tak jsem začal chodit do školy díky dobrotě a milosrdenství paní Pirjo, moudrosti otce Petra a chamtivosti mistra Martina. První tři roky ve škole pro mě znamenaly peklo, zimu, bití, ponižování a hořkost. Všechna radost, již jsem poznal u paní Pirjo, zmizela. Ty roky jsou v mých vzpomínkách jedna velká krutá tma a nerad na tu dobu vzpomínám. (26)

Tento úryvek hovoří o tom, že se za studium muselo platit stále nenasytnějším kněžím a často studenti potřebovali najít nějakého mecenáše, který jejich studium financoval.

Ve škole mistra Martina (tj. turkuské katedrální škole) jsem byl ten nejmladší a nejslabší, a to mou situaci vůbec neusnadňovalo, protože vedle mě na hrbolaté podlaze seděli na bobku mladíci, jimž už začínaly rašit vousy. Jejich prostopášné a neslušné způsoby svědčily o tom, že více milují nepřístojné světské veselí než skloňování slova mensa. Jedinou učební pomůckou mistra Martina a jeho pomocníků byly ohebné březové pruty, máčené ve slané vodě, až jsem si často myslel, že nemají jasno v tom, kterým koncem vědění do člověka proniká. Bude to zřejmě tak, že z gramatiky si člověk s největší jistotou zapamatuje to, co do něj učitel naládjuje zezadu. Latina je zpočátku jazyk tak obtížný, že jinak než nekonečným memorováním se naučit nedá. (26)

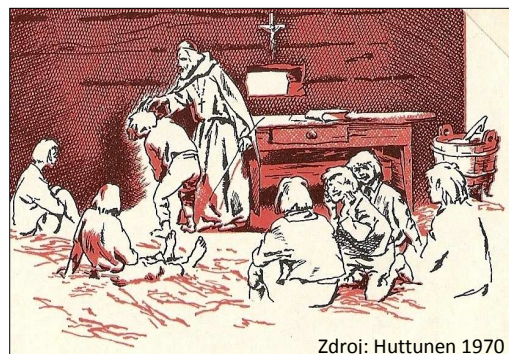
V tomto úryvku jsou naznačeny tehdejší „výukové metody“ – rákoska a memorování.

V prvních letech jsem se švédsky a německy naučil snad ne méně než latinsky, protože jsem ve škole na podlaze na slámě seděl bok po boku se synky měšťanů, svobodných pánů i venkovských balíků různých jazyků, takže mistr Martin musel opakovat stejné věci ve všech čtyřech jazycích, pokud se vůbec s nějakým vysvětlováním obtěžoval, až teprve třetím rokem jsme začali mluvit jenom latinsky. Kdo ve škole nebo při bohoslužbách šeptl třeba jen slůvko svou mateřštinou, musel počítat s pořádným výpraskem. Pílné používání prutu však mělo i své dobré stránky, neboť díky němu jsme měli krev pořád teplou. Jinak jsme se totiž celé dlouhé zimy krčili na slámě na studené podlaze a určitě bychom onemocněli nějakou nevyhléditelnou a smrtelnou nemocí. Kašláni, chrchláni a usmrkaný nos byly poznávacím znamením školáka, ale učitele udržovala v teplotě pílná ruční práce a šlebaní březového prutu bylo účinným lékem proti kašli. Čím víc jsme toho věděli, tím víc jsme milovali naši ponuru školu, jejíž mohutné kamenné zdi pohltily naše mládí jako hrobka. (26-27)

Do turkuské školy chodili chlapci různých národností a stavovského původu. Rozhodující pro přístup ke vzdělání byla pouze schopnost studium zaplatit. Latina byla nejdůležitějším jazykem po celý katolický středověk. Školní prostory poskytovaly zcela nevyhovující podmínky pro výuku a péče o tělesné zdraví studentů bylo zcela neznámým pojmem.

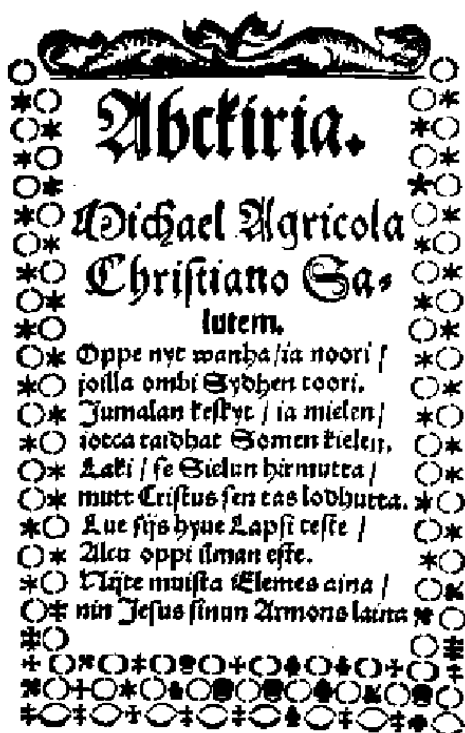
Díky svému mládí a dobrotě paní Pirjo jsem nemusel jako ostatní žáci o prázdninách obcházet farnosti a prosit o jídlo a výpomoc na studia. Paní Pirjo se mi postarala o šaty a o jídlo, otop, byt' a svíčky, dokonce i knihu mi koupila, takže jsem byl první student rétoriky s vlastní knihou. (29)

Studenti (*teiniit*) z chudších poměrů si museli o prázdninách vydělávat na živobytí a další studium žebráním a bavením venkovského obyvatelstva, tzv. *teinimatkat*.



Zdroj: Huttunen 1970

Ukázka 2 ze slabikáře Mikaela Agricoly „ABC-kiria“ (1543)



*Opi nyt, vanha ja nuori
joilla ompi sydän tuore,
Jumalan käskyt ja mieli,
jotka taidatte suomen kielen.*

*Laki se sielun birmuttaa,
mutta Kristus sen taas lohduttaa.
Lue siis, hyvä lapsi, tästä
alkuoppi ilman estettä,
niitä muista elämässä aina,
niin Jesus sinulle armonsa lainaa.*

(Přepis do současné finštiny z Huttunen 1970, str. 57)

Ukázka 3

z románu Aleksise Kiviho „Sedm bratří“. (Finsky *Seitsemän veljestä* (1870) - první finský román.) Děj románu se odehrává v jakémsi bezčase někde ve Finsku. Přestože neznáme přesně místo a čas a jedná se o fikci, Aleksis Kivi nám na příběhu sedmi osiřelých bratrů přináší svědectví o tom, jak probíhalo národní vzdělávání prostého lidu a jaký k němu měli (někteří) venkované postoj. V určitý moment se osvojení základních vědomostí stalo nezbytným předpokladem k tomu, aby byl jedinec schopen udržet krok s vývojem společnosti, a již nebylo cesty zpátky.

První úryvek ilustruje nechuť až odpor prostého venkovského lidu k učení. Lidé byli zvyklí na tvrdou fyzickou práci, ale jinak si žili svobodně podle přírodních zákonů, tradičních zvyklostí a částečně i křesťanského učení. Povinnost naučit se číst pod hrozbou trestu vnímali prostí lidé povětšinou jako nepotřebný výmysl vrchnosti, který jim jen otravuje život a zasahuje do jejich svobody.

Simeon je upozornil: „Nyní stojíme na vrcholu Sonnimäki, tamto je chrám a tam svítí kantorova červená chata jako planoucí d'áblovo hnízdo. Údy mně tuhnou, nohy se vzpírají další chůzi.“

„Juhani je nejstarší bratr,“ řekl Eero, „ať nám dá dobrý příklad a navrátí se. Jsem ochoten ho následovat.“

„Mlč, Eero,“ okřikl ho Tomáš. „Ani krok zpět!“

Ozval se Aapo: „Zde právě je počátek naší lidské cti a hodnosti, ačkoliv uznávám, že tu budeme nuceni spolknout nejednu hořkou pilulku.“

„Hořké pilulky?“ opáčil Juhani. „Což jsme jich již dost nespolykali? Ať jdou k čertu všichni kantorů a radové se svými knížkami a papírovými cáry. Všichni jsou mučitelé lidí.“

„Každý dostane svůj díl,“ mudroval Aapo. „Zde nepomohou ani nářky, ani kletby, jen příčinná práce. Kupředu, bratři.“

Tomáš zavelel: „Kupředu ke kantorovi, i kdyby cesta vedla přes rozbořenou mořskou hlubinu.“

(24-25)

Výuka probíhala v kantorově domě pomocí metody opakování a drilování, přičemž byly běžně používány tělesné tresty.

Uplynuly dva dni. V kantorově světnici sedí bratři u dlouhého stolu a opakují abecedu, jak jim předřikává sám kantor nebo jeho osmiletá dcerka. Mají v rukou otevřené slabikáře, borlivě slabikují, čela se jim lesknou potem. Ale za stolem sedí jen pět jukolských bratří. Kde jsou Juhani a Timo? Tam stojí na hanbě, v rohu u dveří, vlasy jim na hlavě tvoří chochol, tak,

jak jej udělala žilnatá kantorova ruka. Bratři činili ve čtení jen pozvolné pokroky. Obávaná tvrdost učitelova neurychlila jejich vzdělání, naopak, zvýšila spíše jejich nechuť a tupost. Jubani a Timo znali sotva více než a, ostatní však přece dospěli o několik písmen dále. Velkou výjimku tvořil Eero, který již znal celou abecedu a pilně se učil tvoření slabik.

(Když učitel učinil přestávku a konečně je nechal i najíst, do začátku další výuky odešel z místnosti a zamkl za sebou dveře. Bratři se zatím dohodli na útěku.)

Sotva se tak stalo, rozpředla se mezi bratry taková rozmluva:

Simeon začal: „Naše snaha naučit se číst je bezvýsledná; zanechme tedy marných pokusů! Můžeme přece žít také jako křesťané, i když se nenaučíme číst. Jen když máme dobrou víru!“

„Simeon má pravdu,“ přisvědčoval Jubani. „Pojďme odtud, boží! Nemobu to již děle snášet.“ (...)

„A co já jsem učinil, že mi tak surově vyškubal vlasy?“ nařčkal Timo. „Snad proto, že mám jen tolik rozumu, kolik mi bo Bůh nadělil?“

„Třikrát mi vytahal za uši,“ bručel Lauri.

„Všichni máme sladké vzpomínky na tato místa. – Ven ze dveří!“ pobízel Jubani.

„Vždyť jsou zavřeny!“ řekl Timo.

Jubani si bled věděl rady. „Je tu ještě okno. Jediný rozmach, a roztrháš se na kusy!“

(...) Mlčky se vyhoupli z okna, přeběhli kantorovo brambořiště a brzy zmizeli v osikovém houští.

(26-29)

Bratři utekli do lesa a byli si dobře vědomi, že za vyhýbání se učení je stihne tehdy praktikovaný trest pranýřování při vsazení do klády. Za nějakou dobu je u nich doma navštívil místní strážník Mäkelä a oznámil jim, že budou opravdu následující neděli vsazeni do klády (*jalkapuurangaistus*) a vydáni na pospas posměchu lidí.

Jubani hovoří dále: „Tu sedíme všichni, pod námi leží celý svět. Jako červený kobout svítí tamto kantorův dům a dále za ním věž Božího stánku.“ (narážka na církví vedenou výuku a přezkušování prostého lidu)

Aapo se rozesmutil: „A právě před tímto stánkem jednou všichni usedneme na pranýři se skloněnými hlavami jako sedm havranů na jednom bidle; přikrčení budeme naslouchat lidem, kteří na nás budou prstem ukazovat a říkat: „Tu sedí sedm líných bratrů z Jukohy.“ (30-31)

Následující úryvek hovoří o tom, že povinnost naučit se číst byla součástí církevního zákona, ve kterém byl zároveň uveden i trest, pokud se jí někdo bude vyhýbat. Dále je naznačeno, že výuka čtení a základů křesťanského učení byly primárně věcí rodiny a běžně si lidé, kteří sami těmito znalostmi a dovednostmi neoplývaly, najímali za učitele jedince, u kterých stačilo, že sami dovedou číst nebo znají katechismus.

„Ale je tu ještě jiná věc. Týká se čtení. To mu (starostovi) dává právo z moci zákona – a on ve svém hněvu tohoto práva použije,“ odporoval Mäkelä.

„Pokud jde o čtení, máme na své straně ustanovení samého Pána Boha. Hleďte, Bůh nám již při narození dal tak tupé hlavy, že čtení je pro nás naprostou nemožností. Co se dá dělat, Mäkelä? Nerovně jsou rozdělovány duševní schopnosti!“

Ale Mäkelä neholdal ustoupit: „Vy si svou neschopnost jen namlouváte. Pile a každodenní cvik přemůže všechno. Váš otec byl výborný čtenář.“

„Ale matka neznala ani jediného písmene,“ vpadl do řeči Aapo, „a proto přece byla dobrou křesťankou.“

„A vychovala dobře a v bázní Boží své syny,“ dodal Jubani. „Bůh jí žebnej!“

„Nikoho si nevezala n pomoc, aby vás vyučoval?“ zeptal se Mäkelä.

„Také se o to pokoušela. Zkusila to s matkou Männistö. Ale byla to zlá stařena, jež nás stále bila,“ odpověděl Jubani. (...)!

„Ale se slabikářem je nutno začít, chcete-li se stát správnými členy křesťanské obce,“ pokračoval neústupně Mäkelä.

„Tam na polici vidíte sedm slabikářů,“ řekl Aapo, „které jsme si v městě opatřili, a to vám budiž důkazem a naší snazce po vzdělání. (...).“

„Řekněte tedy, jak to chcete udělat, abyste se naučili abecedu a malému katechismu?“ řekl Mäkelä.

„Zde doma nás bude učit matka Männistö a její dcera Venla. Obě jsou dobré čtenářky,“ vyjednával Jubani. (48-50)

Chlapci však svá slova o domácím učení nemysleli vážně, chtěli jen strážníka odbýt a získat čas na útěk do pustiny, aby se tak vyhnuli učení potažmo trestu a hanbě. Pocit osobní svobody byl silnější než cokoliv jiného a proto raději opustili svůj rodný dům a odešli do lesů vybudovat si nový příbytek a žít si po svém daleko od církve, kantorů a úředníků, kam na ně „nedosáhne ruka spravedlnosti“.

„Slyšeli jste? Vybrožují nám pranýřem, touto šibenicí hanby! Tisíc láter! Což nemá člověk práva žít v pokoji a podle své vůle, když se nikomu v cestu nestaví a nikomu práva nebere? Kdo nám to smí zakazovat? Ale opakuj znovu, že úředníci se svými knihami a protokoly jsou metlou lidstva.“

(50-51)

Ovšem před světem je nezachránil ani hluboký les a přízrak povinnosti osvojit si čtecí dovednost je pronásledoval i tam. Další krátký úryvek je o tom, jak Lauri usnul v lese a zdál se mu sen o tom, jak jeho bratři hrají s kantorem hru tzv. „přebíjenou“, při které používají slabikář jako kotouč.

Bratři jej pobáněli březovými tyčemi, tloukli do něj, ať jim z čela stékal pot. Znenadání však kantor upozoroval, že to není obyčejný kotouč, nýbrž červeně svázaný slabikář, jehož bratři užívali místo kotouče. Velmi se nad tím rozhněval a svolával tisíc bromů na bratry. (119)

Lesní pustina je neuchránila před vnějším světem a pro rvačku s chlapci z okolní vsi Toukola byli předvedeni před soudce. Strach ze zkoušky ze čtení a pranýřování je přiměl uvažovat i o tom, že se dají k armádě. Obecnou zkouškou ze čtení je míněno pravidelné povinné přezkušování farníků tzv. *lukukinkerit*.

A i kdybychom se vyrovnali s toukolskými, očekával by nás v tomto roce další soudný den: den obecné zkoušky ze čtení. Víte, co se stalo jaakolskému Paavolovi? Kantor ho pro neznalost čtení vstřel pod stůl do kladý; když to uviděla jeho bezká mladá nevěsta, upadla, chudinka, do bezvědomí. Bylo to brožné. Paavo počal pít, byl odmítnut svou nevěstou, pil pak ještě víc a skončil pak brzy svou pozemskou pout'. To se stalo Paavolovi, který nebyl hloupý, naopak byl jedním z nejchytřejších a nejbystřejších mladých hochů, ale jeho macecha mu zpočátku vnucovala knihu do ruky a tím se mu čtení protivilo. A proto je tento den pro mnohébo dnem brůzy a jednou by kantor také nás násilím donutil ke zkoušce, to' jisto, a pak na pranýř před kostel. Před tím vším nás může uchránit jen šedý kabát, a proto se chceme všebo vzdát!“ (154)

Jednoho dne pod vlivem souhry událostí se bratři rozhodnou, že se přeci jenom pustí do učení čtení a základů křesťanského učení. Svou roli sehrál i fakt, že ostatní spolufarníci nad nimi ještě odmítli zlomit hůl. Dále je v tomto úryvku zmíněna povinnost mladých snoubenců prokázat dovednost číst a znalost katechismu a určených modliteb stanovených církevním zákonem před tím, než vstoupí do manželství.

„Kdož ví, zda z oněch hochů ještě jednou nebudou dobří čtenáři.“ A tu pryj starosta odpověděl: „Kdyby se tento zážrak stal, a jakolstí hoši přede mne předstoupili a slušně četli, Desatero přikázání a vyznání víry z paměti odrážali, radoval bych se v Pánu.“ (...)

„Hoši, nyní se dáme do čtení!“ vykřikl nadšeně Tomáš. „Slabikáře do ruky a písma do hlavy, kdyby tam měla být vtlučována kladivem!“

„Správně jsi řekl!“ řekl Aapo. „A bude to naše štěstí!“

„Rozumím vám. Minúte, abychom se pevně drželi slabikáře a nepovolili, ať dojdeme k jeho konci. Ale jestliže se jednou pro to rozhodneme, dodržíme, i kdybychom se měli krvavě potit. Píle všechno přemůže!“ dotvrzoval jejich slova Juhani.

„Ach, Juhani!“ zaradoval se Aapo. „Tvá slova potěšila mé srdce. Musíme se o to pokusit, neboť vězte, že nebudeme-li umět číst, bude pro nás i právoplatná žena zapovězeným ovocem!“

„Jakže? Pokusíme se o to!“ vykřikl Timo. (158-159)

Text pokračuje typickým příkladem tzv. střídavé metody (*vuoro-opetus menetelmä*) praktikované ve venkovských podmínkách.

„Ale ještě jednou to dobře uvažme; máme příliš nechápavé mozky. A také, kdo by byl našim učitelem?“

Aapo pozvedl hlavu a pravil: „Také o tom jsem přemýšlel. Obracím se k tobě, Eero. Ano, tys z nás nejchápavější, o tom není sporu, děkuj Bobu za tento dar! Vezmi slabikář a vak a jdi na několik týdnů do světa. Jdi do učení k lesníkovi. Ten ti to neodepře, zvláště slíbíme-li mu kus lesa a několik pěkných tetřevů. A ať se nejdůležitějším věcem naučíš, vrátíš se, a budeš učit nás!“ (159)

Eero strávil celý podzim učení u lesníka a pak se vrátil předat nabyté vědomosti svým bratrům.

Přikvapila zima. Na Štědrý den se Eero vrátil domů. Podle lesníkova výroku se naučil dost, aby mohl vyučovat bratry. Plynně předčítal, slabikář znal dokonale od A až do Z, a rovněž tak katechismus. (163)

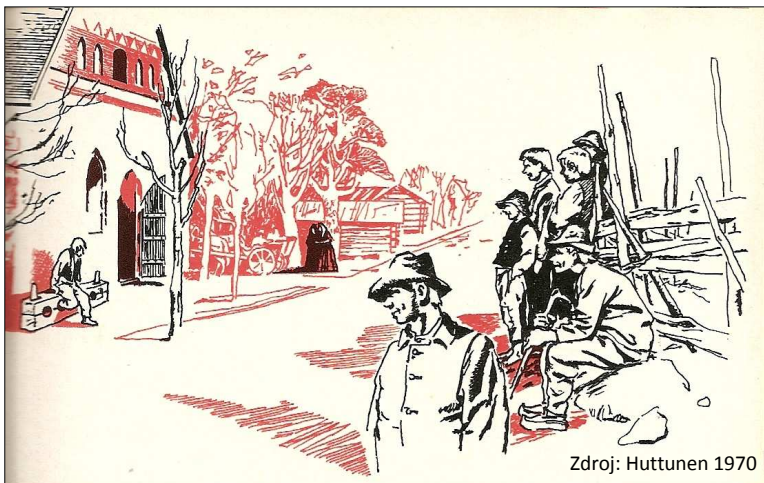
Venku práce ustala a brzy všechno leželo pod silným sněžným příkrovem, ale v jizbě opět nastala pilná práce se slabikářem. Bratři vytrvale seděli kolem stolu, učili se a jejich vědomosti vzrůstaly. Četli již slušně a jali se teď z paměti učit se různé články slabikáře. (167)

Memorování textu a jeho opětovné přednášení, tzv. *ulkoluku*, bylo dlouho používané vedle vlastní dovednosti číst, tzv. *sisäluku*.

Když konečně nadešlo jaro, znal též on (Juhani) z paměti celou knihu od začátku až do konce. (168)

Nastal den, kdy se bratři společně vydali absolvovat přezkoušení (*lukukinkerit*). V mnoha farnostech se stalo dobrou praxí, že osoby zodpovědné za přezkušování, dávali dobrým čtenářům knižní dary, které sloužily jako motivace k dalšímu učení, a přispívaly tak významně k rozvoji čtenářství a šíření knih mezi prostým lidem.

Když obilí bylo sklíženo a nová setba zaseta, vypravili se bratři jednoho sobotního rána na dávno připravovanou cestu; šli na rychtu, aby vykonali zkoušku ze čtení. Starosta je přijal s otcovskou vlídností a brzy k své velké radosti seznal, že jejich čtení bylo bezvadné, u některých dokonce výborné. Lauriho dokonce seznal za nejlepšího čtenáře z celé vsi. Dále seznal, že jejich znalost věrouky je celkem jasná a správná. Následující neděle vrátili se bratři po službách Božích domů a každý z nich si nesl v kůži vázaný Nový zákon, který jim starosta věnoval jako odměnu za píli. (174)



Zdroj: Huttunen 1970

D/ Tabulky a grafy

Tabulka 1

Celkové veřejné výdaje na vzdělávání v procentech HDP v zemích EU, 2006

Země	% HDP
Dánsko (DK)	8.0
Kypr (CY)	7.0
Švédsko (SE)	6.9
Malta (MT)	6.8 (2005)
Finsko (FI)	6.1
Belgie (BE)	6.0
Slovinsko (SI)	5.7
Francie (FR)	5.6
Nizozemsko (NL)	5.5
Spojené království (UK)	5.5
Rakousko (AT)	5.4
Maďarsko (HU)	5.4
Polsko (PL)	5.3
Portugalsko (PT)	5.3
Lotyšsko (LV)	5.1
EU-27	5.1
Irsko (IE)	4.9
Estonsko (EE)	4.8
Litva (LT)	4.8
Itálie (IT)	4.7
Česká republika (CZ)	4.6
Německo (DE)	4.4
Španělsko (ES)	4.3
Bulharsko (BG)	4.2
Řecko (EL)	4.0 (2005)
Slovensko (SK)	3.8
Rumunsko (RO)	3.5 (2005)
Lucembursko (LU)	3.4

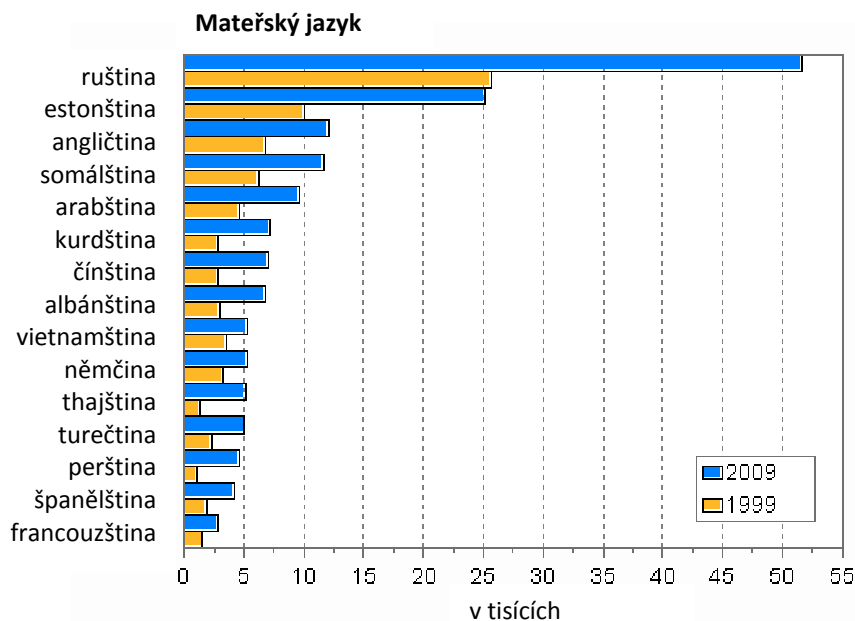
Zdroj: Eurostat, UOE and National Accounts; data vyňata v červnu 2009 (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu>)

Tabulka 2

Počet učitelů na finských školách s vyznačeným podílem žen učitelek v roce 2004

Typ školského zařízení	Počet učitelů	Z toho žen (%)
Základní škola	44 623	72
Gymnázium	7 266	66
Odborná střední škola	13 985	51
Odborná VŠ	6 018	56
Univerzita	7 788	40
Celkem	79 680	64

Zdroj: Opettajatilasto 2004. Tilastokeskus (www.stat.fi)



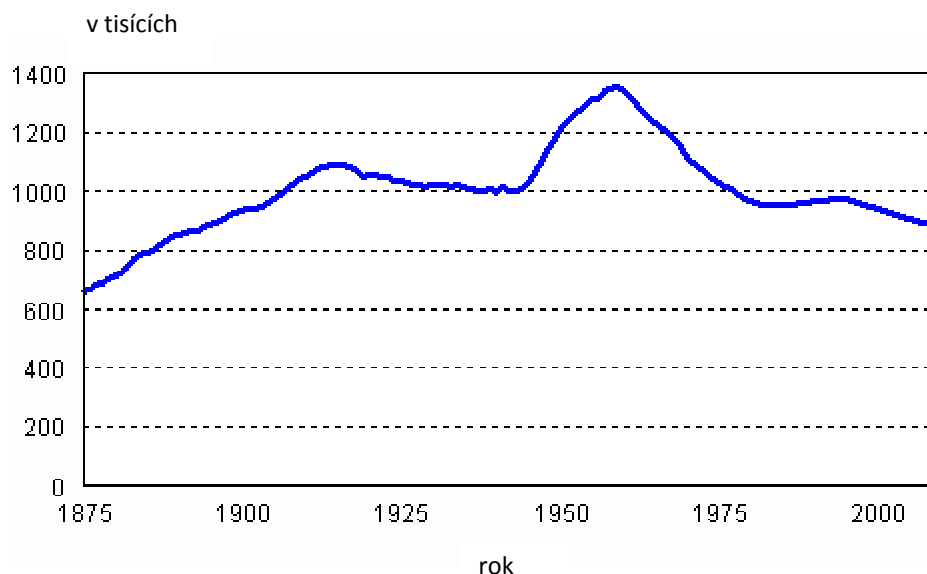
Graf 1

Největší cizojazyčné skupiny žijící na území Finska v letech 1999 a 2009

Zdroj: Tilastokeskus 2009 (www.stat.fi)

Graf 2

Počet obyvatel mladších 15 let ve Finsku v letech 1875–2009



Počet obyvatel Finska mladších 15 let je nejnižší za posledních 100 let. Neustále klesající počet dětí ve věku plnění povinného vzdělávání má za následek slučování a zavírání škol.

Na konci roku 2009 žilo ve Finsku 888 323 obyvatel mladších 15 let. To je nejméně od roku 1895. Ještě v roce 1977 jich bylo ve Finsku 1 milion. Klesající trend začal v roce 1994. Největší počet obyvatel mladších 15 let žilo ve Finsku v roce 1959, počet tzv. poválečných dětí do 15 let byl 1 350 000. Tehdy byl trend ve školství opačný. Byly zakládány a stavěny nové školy, národní školy (*kansakoulu*). Od 60. let začal počet žáků národních škol klesat a početné ročníky se přesunuli na střední školy. Mnoho národních škol bylo uzavřeno (zejména na venkově a v odlehlých oblastech) a pro školní budovy se hledalo nové využití.

Zdroj: Tilastokeskus (www.stat.fi)

