

MASARYKOVA UNIVERZITA

Filozofická fakulta

Historický ústav

Jana Černá

# **„Podívejte se na děti!“**

**Ideologická výchova dětí na socialistické škole mezi léty  
1948-1970.**



Disertační práce

Vedoucí práce: prof. Mgr. Lukáš Fasora, Ph.D.

Brno 2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně  
na základě uvedených pramenů a literatury.

V Brně dne 29. 1. 2021

.....

Mgr. Jana Černá

### *Poděkování*

*V prvé řadě bych ráda poděkovala svému školiteli prof. Lukáši Fasorovi za vstřícnost, cenné rady a podnětné konzultace, které mi pomohly s přípravou disertační práce. Velký dík patří také kolegům doktorandům za soustavné povzbuzování a dodávání optimismu. V neposlední řadě také děkuji své rodině, přátelům a partnerovi za jejich trpělivost a bezvýhradnou podporu.*

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	8
<i>Představení badatelských otázek</i> .....	10
<i>Badatelský záměr</i> .....	13
<i>Metoda výzkumu</i> .....	16
<i>Dosavadní stav výzkumu</i> .....	20
<i>Stav pramenů</i> .....	28
<b>1. KAPITOLA. Obraz nové generace: nový socialistický člověk</b> .....	30
1.1 Nový socialistický člověk: utopie i symbol přeměny .....	32
1.2 Význam obrazu nového sovětského člověka a krátká exkurze do jeho proměny .....	34
1.3 Role výchovy na vznik nového člověka .....	37
1.4 Nový socialistický člověk ve světle oficiální československé stranické politiky .....	42
1.5 Charakteristika nového člověka: obecné a konkrétní rysy .....	50
<i>Teorie komunistické mravnosti</i> .....	52
<b>2. KAPITOLA. Socialistická škola. Místo pro výchovu nového člověka</b> .....	56
2.1 Tři školské zákony a jejich vliv na vývoj socialistické školy .....	56
2.1.1 Škola v Československu do roku 1948 .....	57
2.2.2 Zákon 1948. Jednotná škola jako opora socialistického systému .....	61
<i>Vymezení vůči staré škole – vznik nové školy</i> .....	66
<i>Škola budovatelská</i> .....	70
<i>Škola kulturní</i> .....	71
<i>Škola sociální</i> .....	72
2.2.3 Zákon 1953. Škola pod vlivem sovětizace .....	73
<i>Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů z roku 1953</i> .....	74
<i>Škola polytechnická</i> .....	75
2.2.4 Zákon 1960. Škola vědeckého ateismu .....	78
<i>Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání</i> .....	78
<i>Škola vědeckého ateismu</i> .....	82
2.2 Vliv komunistické strany na školskou politiku – sjezdy a zasedání ÚV KSČ .....	83
2.2.1 Léta 1948-1960: školská politika v otěžích komunistické strany .....	83
2.2.2 60. léta: liberalizace ve školské politice .....	88
2.2.3 Dozvuky na XIV. sjezdu KSČ v roce 1971 .....	92
2.3 Národní výbory a jejich vliv na budování socialistického školství .....	93
2.3.1 Postavení školské komise v hierarchii státní správy .....	94
2.3.2 Úloha školské komise v plánech komunistické strany .....	101
2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise .....	105

<i>Budování socialistického školství</i> .....	105
<i>Přínos rozvoji komunistické výchovy</i> .....	109
<i>Ochrana mládeže a vytvoření jednotné fronty</i> .....	116
2.3.4 Kontrola, kritika a sebekritika.....	118
2.4 Škola versus Pionýrská organizace. Spolupráce a její úskalí. ....	121
2.4.1 Vztah Pionýrské organizace a Komunistické strany Československa .....	122
2.4.2 Pionýrská organizace ve svazku se stranickou politickou .....	123
2.4.3 Kritika Pionýrské organizace na školách .....	125
2.4.4 Úskalí při aktivním působení Pionýrské organizace.....	130
<b>3. KAPITOLA. Pedagogika a diskuze o výchově</b> .....	135
3.1 Současný stav bádání o pedagogické vědě i reflexe dějin pedagog. dobovou optikou	135
3.2 Diskuze nad smyslem pedagogické vědy: vztah teorie a praxe.....	139
3.2.1 Odkud navázat, čím se inspirovat? .....	139
3.2.2 Pedagogika pod vlivem Sovětského svazu .....	141
3.2.3 Čas pro kritiku, čas na změnu: obroda pedagogické vědy po roce 1960.....	147
3.2.4 Pedagogika po roce 1964 .....	151
3.3 Pedagogika na pomoc učitelů .....	155
<i>Slovo o vysokoškolských učebnicích</i> .....	155
<i>Slovo o metodických příručkách</i> .....	158
<b>4. KAPITOLA. Jak učit žáky být novým člověkem: techniky výchovy</b> .....	161
4.1 Systém didaktických zásad .....	163
4.2 Techniky výchovy .....	171
4.2.1 Výchova příkladem .....	171
4.2.2 Výchova láskou k práci.....	190
<i>Historický exkurz do pojmu „práce“ v socialistické škole</i> .....	192
<i>Zapojení polytechnického vzdělání do pedagogické soustavy</i> .....	200
<i>Polytechnická výchova ve vyučování</i> .....	203
<i>Polytechnická výchova v mimoškolních aktivitách</i> .....	217
<i>Socialistické soutěžení</i> .....	228
<i>Evaluace realizování polytechnického vzdělání</i> .....	232
4.2.3 Výchova ateismem.....	236
<i>Rozumová výchova</i> .....	239
<i>Boj proti tmářství a pověrám</i> .....	244
<i>Administrativní zásahy do hodin náboženské výchovy</i> .....	248
<i>Vědecko-ateistická výchova</i> .....	259
<i>Mravní výchova</i> .....	265

<b>5. KAPITOLA. Socialistické svátky jako pódium pro uvedení nového člověka .....</b>	<b>276</b>
5.1 Vývoj socialistického kalendáře s ohledem na školní prostředí.....	277
5.2 Význam svátků z pedagogické perspektivy.....	281
5.3 Pedagogicko-ideový přínos vybraných svátků .....	289
5.3.1 Využití morálního profilu oslavence.....	293
<i>Příklad continuity: V. I. Lenin.....</i>	<i>293</i>
5.3.2 Jak využít výročí k budování republiky .....	301
<i>Velká říjnová socialistická revoluce.....</i>	<i>301</i>
<i>Vznik Československé republiky.....</i>	<i>305</i>
<i>Významné dny spojené s Komunistickou stranou Československa .....</i>	<i>306</i>
5.3.3 Svátky ve znamení mírotvorné činnosti.....	308
<i>Svátek osvobození Rudou armádou.....</i>	<i>309</i>
<i>Den československé armády a letectva .....</i>	<i>312</i>
<i>Mírový akcent v dalších svátcích – Mezinárodní den žen a Mezinárodní den dětí.....</i>	<i>313</i>
<b>6. KAPITOLA. Co dělat, když se vize o výchově nového socialistického člověka rozpadá? .....</b>	<b>317</b>
6.1 I. stupeň – obecná pedagogika a národní školy .....	320
6.1.1 Náboženství jako zdroj potenciálního nebezpečí.....	320
6.1.2 Boj proti špatnému prospěchu .....	322
6.1.3 Boj proti špatnému chování .....	328
6.2 II. stupeň – speciální pedagogika a zvláštní školy.....	329
6.2.1 Definice obtížně vychovatelné mládeže a etiologie optikou ideologie .....	330
6.2.2 Speciální pedagogika a školení učitelů .....	340
6.2.3 Začlenění obtížně vychovatelné mládeže do školské soustavy .....	343
6.2.4 Evidence obtížně vychovatelné mládeže .....	348
6.2.5 Sociální výchova obtížně vychovatelných dětí: kázeň, mravnost, ideovost.....	353
6.3 III. stupeň - ústavní výchova .....	359
6.3.1 Tři modelové případy a další vyšetřování obtížně vychovatelné mládeže .....	359
6.3.2 Umístění obtížně vychovatelné mládeže: dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí a záchytné dětské domovy .....	362
6.3.3 Výchova v ústavech: kolektiv a práce dle Makarenkova modelu? .....	366
6.3.4 Ochrana obtížně vychovatelné mládeže.....	369
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>373</b>
<b>Seznam pramenů .....</b>	<b>378</b>
Archivní fondy.....	378
Periodika.....	379
Tištěné prameny .....	379
Zákony a vládní nařízení .....	380

On-line prameny .....	380
<b>Seznam literatury</b> .....	381
Primární literatura.....	381
Sekundární literatura.....	384

## ÚVOD

*„Dalo by se o našich dětech psát mnoho a mnoho: podívejte se na ně sami, až s nimi dnes, zítra či pozítří budete rozmlouvat v pokojné vánoční náladě. A uvědomte si: tyto děti jsou už ovocem zrajícím na novém vzduchu lidové demokracie, tyto děti jsou jedním z obrovských tvůrčích úspěchů našeho pracujícího lidu.“*

... uvedenou myšlenkou končí svůj referát *Podívejte se na mládež!* spisovatel Jan Drda. Vánočně laděným poselstvím seznamuje své čtenáře s veškerými úspěchy, kterých bylo během pěti let trvání lidové demokracie při výchově nejmladší generace již dosaženo. Hovoří o dětech sebevědomých, hrdých, hořících přáním činně se podílet na budování socialismu. Představuje desetileté kluky a děvčata hovořící jasně o své představě míru, jeho obraně a svém podílu na jeho udržení. S láskou uvádí ušlechtilé rysy, které se nově u dětí objevují již ve velmi brzkém věku. Vyzdvihuje jejich poctivý, čestný a podnětný poměr k práci školní i jakékoli jiné. Vzpomíná s láskou na pionýry, jejichž ....

*„...zástupci nebojácně vystoupili na projevu, kde stálo víc než třicet tisíc lidí, s jakou názorností a naléhavostí, s jakou smělostí hovořili o svých pracovních plánech a závazcích, o své lásce k lidově demokratické republice a jejímu presidentu, o svém úsilí vybojovat si svůj podíl na výstavbě!“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Památník národního písemnictví, fond Jan Drda, referát *Podívejte se na mládež!*.



Propaganda komunistického režimu velmi cíleně mířila na obraz budoucího šťastného života, který byl spojován vybudováním socialismu a posléze i samotného komunismu. Československý národ v roce 1948 stanul na počátku této výstavby. Referát Jana Drdy představuje jeden z mnoha politicky laděných spisů, které demonstrativně oslavovaly nastupující novou generaci, neboť v ní byla viděna naděje na splnění tohoto projektu. Do mladé generace byly projektovány všechny ideály nového socialistického člověka, jehož schopnosti, dovednosti, znalosti by dokázaly ze stávající společnosti vybudovat společnost lepší. Nový člověk, opatřen nutnými fyzickými i duševními schopnostmi, se stával harmonicky rozvinutou osobností, loajální, ochotnou bránit svůj stát a vložit veškeré úsilí do jeho budování. Byl schopen lásky k ideologii, straně i jejím představitelům. Zastával vědecko-světový názor a vyznačoval se komunistickou mravností založenou na uvědomělosti, kolektivnosti, pracovitosti a ukázněnosti. Zároveň byla vidina nového socialistického člověka spojována s mládím a dětstvím obzvlášť. Totiž zatímco dospělí si s sebou do nové epochy přinášeli zbytky starého světa, byly děti bez této zátěže. Představovaly „neotesaný“ materiál vhodný pro osvojení si předem definovaných vlastností.

Představy o novém člověku tvořícím přitažlivější budoucnost se těsně dotýkaly úvah o jeho utopičnosti. Vlastní podstata obrazu nového člověka tak balancovala na úzké hranici mezi svou utopičností a možnostech její realizace. Vágní ideologická abstrakta, klišé, patetičnost a idealističnost tvořily velkou část prezentovaného poúnorového obrazu nového člověka, který se až nápaditě podobal obrazu sovětskému. I když na domácí půdě existovaly představy o novém socialistickém člověku, o přímé sovětské inspiraci nemohlo být pochyb. Po únoru 1948 byla do domácího prostředí přejata vize nového socialistického člověka se všemi jeho požadavky na chování, vnímání, prožívání i myšlení a stejně tak byly přijaty mechanismy a techniky, jak kýženého člověka stvořit. Konstruování obrazu nového socialistického člověka na domácí půdě je věnován v posledních letech nebývalý zájem a knihy *Nový socialistický člověk*, *Svědnost sociálního experimentu* či *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře* představují nosný most k pochopení vzájemných souvislostí mezi oběma zeměmi.<sup>2</sup>

Podoba nového socialistického člověka však nezůstala po celou dobu neměnná. Změnou procházel obraz socialistického člověka v Rusku i u nás. Jeho obecný popis byl totiž flexibilní a schopný přizpůsobit se měnícím se dějovým a společenským podmínkám, čímž

---

<sup>2</sup> NEČASOVÁ, Denisa: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*. Brno 2018, 271 s.; FASORA, Lukáš – HANUŠ, Jiří – NEČASOVÁ, Denisa, *Svědnost sociálního experimentu. Nový člověk 20. století*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2018, 27 s.; PEŠKOVÁ, Michaela: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*. Plzeň 2012, 221 s.

obsah pojmu nový člověk mohl mutovat podle aktuálních potřeb ideologického vedení státu.<sup>3</sup> Za významnou historickou událost je považováno odhalení Stalinova kultu, která měla přímý vliv na zlidštění ideálu.<sup>4</sup> Docházelo k postupnému přechodu od utopistické vize založené na nadlidských silách a neochvějných vlastnostech k její reálnější podobě, se kterou se již bylo možné ztotožnit. Pojmenování nový člověk ustoupilo v sémantické rovině ve prospěch označení člověk mladý. Důvodem byl sílící důraz na přítomnost, kdy za nového člověka byl považován každý jednotlivý žák a student, čímž symbolická utopistická rovina nového člověka ztratila svůj hlavní smysl. Popis nového člověka tak neležel ve vzdálené budoucnosti, ale byl přímo uplatňován na socialistické škole.

### ***Představení badatelských otázek***

V předložené práci je sledován vývoj ideologické představy o nové nastupující generaci. Odkrývá se význam vágních pojmů, které byly s utopistickou vizí spojovány, ale zároveň je rekonstruována její konkrétní podoba, která během dvaceti let vznikla. Popis morálních vlastností a charakteru nové generace (se zaměřením na děti navštěvující první a druhý stupeň základní školy) tvoří pro práci základní předpoklad k realizování výzkumu. Jeho záměrem bylo odpovědět na otázku: *Jakým způsobem byly děti ke splnění historické úlohy v komunistickém režimu připravovány?* Byly tak hledány hlavní cesty, kterými mělo k faktickému stvoření uvedeného socialistického konstruktů dojít.

Na počátku stála důležitá otázka. Zjistit, jaká instituce byla nejvhodnější k výchování nastupující generace k požadovaným politickým, kulturním i společenským hodnotám? Tradičně je tato úloha přičítána rodinnému prostředí. Z hlediska komunistického režimu byla však rodina vnímána jako instituce velmi nespolehlivá a vzájemný vztah byl komplikovaný. Dokonce se objevily termíny, které rodinu označovaly za překážku ve výchově. Nedůvěra pramenila především z obavy potenciálního přežívání tradic „buržoazní“ ideologie<sup>5</sup> a nežádoucího náboženského zázemí. K rehabilitaci rodiny a jejího podílu na výchově zčásti docházelo od 60. let, kdy vzrostl zájem o ochranu mládeže před škodlivými vlivy. Do vytvořené jednotné výchovné fronty, která měla dohlížet na výchovu problémových žáků, byla nakonec začleněna i rodinná výchova. Nejedná se však o rehabilitaci rodinného prostředí

---

<sup>3</sup> PEŠKOVÁ, Michaela: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*. Plzeň 2012, s. 18.

<sup>4</sup> Na vliv odhalení Stalinova kultu při zracionalizování vize o novém člověku odkazuje např. NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*. Brno 2018, s. 45.

<sup>5</sup> DROIT, Emmanuel: *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989)*. Köln 2014, s. 75.

v plné šíři. Nedůvěra přetrvávala až do konce 60. let. Až tehdy v názorech mnohých pedagogů začala být rodina považována za nezbytný prvek pro výchovu morálně zdravého jedince.

Prostor pro indoktrinování dětí byl hledán jinde. Za vhodnou instituci byla zvolena škola. Z oficiálního pohledu komunistického režimu totiž škola patřila k důležitým nástrojům jeho moci, neboť plně sloužila pro výchovu nového socialistického člověka. Stala se povinnou zušlechtit člověka v takové míře, aby mohl sloužit vyšším zájmům. Škola byla pojímána jako edukační továrna, kde ze suroviny dětskosti byli vytvářeni občané.<sup>6</sup> Navíc továrna s kompetencemi k indoktrinování žáků marxisticko-leninskou ideologií. Jelikož existovala povinná školní docházka, měli představitelé režimu jistotu, že každý jedinec v Československu projde komunistickou výchovou a bude vystaven jejímu ideologickému působení. Socialistická škola navíc neměla po únoru 1948 žádného oficiálního konkurenta, což šance na úspěch jen zvyšovalo. K socialistické škole se upíná podstatná část výzkumu, přičemž je sledována její samotná výstavba. Odpověď na otázku, *kdo se podílel na budování socialistické školy*, vedlo ke zvážení několika okolních činitelů. Školské zákony, sjezdové dokumenty, národní výbory i Pionýrská organizace tvoří základní opěrné body druhé kapitoly, jejímž zájmem je objasnit, *jakým způsobem se jmenovaní činitelé podíleli na formování socialistické školy na počátku komunistické vlády, ale i v průběhu následujících dvou desetiletí?* Zároveň je kladena otázka, *jestli ve společně budované škole byly vytvořeny potřebné podmínky pro uplatnění socialistické výchovy?*

Na téma socialistické školy navazuje další výzkumný záměr, který částečně přechází od institucionální roviny směrem k vlastní realizaci vize nového člověka. Nejjistější cestu pro vytvoření nového člověka totiž představovala výchova a bez nadsázky může být pedagogická věda označena za hlavní činitelku v jeho samotném formování. Důraz na prvek vychovatelnosti nového člověka činilo dřívější utopistický koncept mnohem reálnější. *Jaké byly hlavní výchovné cíle socialistické pedagogiky?* to je jedna z badatelských otázek. Další se zajímá o vnitřní proměnu, tedy *jakým vývojem prošla samotná pedagogika a jakým způsobem se výchovné cíle proměňovaly v důsledku změněné politické objednávky i společenské poptávky?*

Všudypřítomná naléhavost a potřeba výchovy nového člověka v kombinaci s jistým přesvědčením o zdaru celé mise tvořily základní element v úvahách o pedagogické vědě. Pedagogický entuziasmus padesátých let byl spojován s vírou, že každé dítě je vychovatelné.

---

<sup>6</sup> HELUS, Zdeněk: *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodinu*. Praha 2009, s. 116.

Je však nutné dodat, že onen optimismus o vychovatelnosti nových lidí bezpochyby pramenil z četných překladů spisů sovětských autorů, a to zvláště v prvních popřevratových letech. Stejně jako do politických úvah, tak i do pedagogických textů byla po únoru 1948 přejata vize nového socialistického člověka se všemi jeho požadavky na chování, vnímání, prožívání i myšlení a stejně tak byly přijaty mechanismy a techniky inspirované sovětskou pedagogikou, jak kýženého člověka vychovat. V centru pedagogických úvah tak nestál konkrétní žák, ale jeho deindividualizovaná ideální podoba. Řešení pedagogických problémů však otevíralo dveře pro hledání různých východisek, které se vytyčené politicko-ideové rovině začaly pomalu vzdalovat. Teoretické rozpracování socialistické výchovy v průběhu 60. let získávalo svobodnější a volnější kontury a do popředí se dostávaly i dílčí badatelské výzvy, jako pedagogika mimoškolní, volného času, rodinné výchovy či pedagogické psychologie. Tak i v samotné pedagogice bylo období utopistické naděje vystřídáno silnou skepsí a nedůvěrou, a s počátkem 60. let nastala doba odborné diskuzi a následné vlastní revize.

Teoretická východiska socialistické výchovy ne vždy poskytovala dostatečnou a rychlou oporu pro učitele v jejich každodenním vyučování. Z toho důvodu došlo k rozšíření badatelského zájmu, který nově zahrnul i pedagogickou praxi. Vynořila se otázka, nakolik se odborná pedagogická diskuze mohla odrazit v praktické rovině a v činnosti učitelů, neboť vztah mezi pedagogickou teorií a praxí nebyl bezproblémový a učitelé ve své výuce naráželi na mnohá úskalí. *Jakým způsobem byly do vyučovacího procesu implementovány konkrétní požadavky na výchovu nového socialistického člověka a promítly se tyto požadavky v každodenním vyučování*, vytvořilo stěžejní část výzkumu.

Pro zodpovězení otázky byly v disertační práci vytvořeny výchovné bloky (nazývané jako *techniky výchovy*) – výchova příkladem, výchova láskou k práci, výchova ateismem - které se soustředily vždy na důležitou součást socialistické výchovy. U každé techniky byl definován hlavní výchovný cíl a vlastní obsah, který důsledně vycházel z požadavků na výchovu nového socialistického člověka. Na cíl následně navázaly pedagogické a didaktické normy doplněné výběrem zásad, metod a forem vyučování, které byly nejvíce využívány v praxi samotnými učiteli. Každý blok obsahuje i sérii prostředků a technik, které jim v tomto přechodu měly být nápomocny. Definované výchovné bloky umožnily, aby výzkum přešel od utopistických premis, přes ideologické a pedagogické plány až k pokusům o jejich realizaci, přičemž příklady konkrétních dopadů byly získávány analýzou pramenů vycházejících přímo ze školního prostředí.

Úspěch a neúspěch ve výchovné činnosti je v práci měřen na základě dvou krajních poloh. Na jedné straně stojí socialistické svátky, které jsou pojímány jako pomyslné podium pro prezentaci dobře vychovaného nového socialistického člověka. Zároveň svátky představovaly i dobrou příležitost k vyjádření vděku nové generace za všechny příležitosti, které jí byly Sovětským svazem a Komunistickou stranou vybojovány. V tomto pohledu se socialistické svátky stávají manifestačním odrazem loajality. Svátky a oslavy jsou však pojímány i jako vhodná platforma pro pravidelnou a nedílnou součást příprav na vyučování a prostřednictvím výzkumu byl hledán jejich vliv na výchovnou praxi. Opakovanost socialistické festivity a vytvoření školního svátkového kalendáře vedlo k tomu, že mnohá témata, která se svátky souvisela, byla postupně zapracována i do učebních osnov. To logicky vedlo i ke zvýšení zájmů pedagogů o implementování svátkového narativu do vyučování. Zájem o socialistické svátky v disertační práci je doprovázen sérií otázek: *Co?* se na školách oslavovalo, *Jak?* k tomu docházelo a *Proč?* neboli z jakého důvodu se vůbec měly dané svátky slavit.

Jestliže na jedné straně byl přítomen moment vítězství v boji za výchovu nové generace, pak její protipól patřil nastalým opatřením, když výchova neprobíhala podle oficiálních plánů a norem. Škola již byla představena jako nejdůležitější místo, v jehož rámci mělo docházet k vytvoření nového socialistického člověka, avšak škola hrála důležitou roli i při vymýcení jakýchkoli známek odchýleného chování či postojů. Otázka *Jaké hlavní oblasti žákova chování nejvíce ohrožovaly zdar socialistické výchovy?* odkazuje na výčet hlavních oblastí potenciálního nebezpečí, mezi něž se zařadil odlišný pohled na přírodní a společenské zákonnosti než nabízel vědecký světový názor, špatný prospěch a v neposlední řadě chování hodnocené jako mravně deviantní. K odstranění rušivě působících elementů byla velmi brzy ve vzdělávací soustavě vytvořena třífázová metodika, která postupovala od běžných opatření spadajících do kompetence všeobecně vzdělávacích škol, přes modifikované výchovné prvky na školách vyžadujících zvláštní péče (zahrnující i zvláštní školy) až k výuce v léčebných a speciálních výchovných ústavech.

### ***Badatelský záměr***

Je to již několik desítek let, kdy chápání politických i společenských poměrů nastolených v Rusku po revoluci 1917 (a zvláště po upevnění moci J. V. Stalina) bylo výhradně spojováno s konceptem zvaný totalitarismus. Koncept, jehož kořeny sahají do fašistické Itálie a nacistického Německa, napevno zakotvil v 50. letech 20. století

v americkém badatelském prostředí, kde teprve získal svůj pejorativní nádech. Koncept totalitarismu sloužil k popsání despotických mechanismů k násilnému ovládnutí společnosti. Jednou z prvních představitelk dnešního vnímání pojmu totalitarismu se stala Hannah Arendt a její kniha o *Původu totalitarismu*,<sup>7</sup> zmíněného konceptu se drží i dvojice autorů Carl Joachim Friedrich a Zbigniew Brzeziński: *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*.<sup>8</sup> V americkém prostředí 60. let vznikla i práce Vladimira Reisky-Dubnica pojednávající o případu Československa.<sup>9</sup> Výčet jmen jde jistě doplnit i osobou Raymonda Arona a Juana Josého Linze.<sup>10</sup>

Zjednodušeně by se dalo říci, že koncept totalitarismu shrnuje, popisuje a určuje charakteristické znaky totalitního režimu, pomocí nichž je režim zpětně definován a které svou měrou přispívají k legitimování režimů v očích veřejnosti. Tradičně je na první místo řazena oficiální ideologie, která musí být přijata a akceptována všemi členy společnosti. Ideologie a její propaganda mají dominantní postavení při určení toho, co je pro vývoj společnosti vhodné. Zcela jednoznačně definuje, jaké chování, myšlení a názory jsou povolené a jaké již nikoli.<sup>11</sup> Popis totalitního režimu optikou totalitarismu byl založen na velmi jasných konkrétních bodech, které umožňovaly rozlišovat dobré od špatného, avšak jednoznačně stanovená definice totalitního státu začala být brzy kritizována. Pochyby o relevanci výkladu situace v totalitních státech (zvláště v Sovětském svazu) se týkaly přílišné míry zobecnění, vyprázdnění pojmu lidskosti a osobitosti a černobílého vidění světa, kde neexistovala žádná možnost vystoupit z jasně definovaného ideologického řádu. Obdobný dichotomický výklad dějin vedl často ke zjednodušování a přílišnému škatulkování.

Komunistická ideologie se však stavěla do pozice té síly, která chce a má moc chránit a bránit společnost, kterou sama považuje za tu správnou a vyvolenou. Nabízela obraz šťastné budoucnosti a v jejím zájmu bylo zaručit podmínky k jejímu naplnění. Můžeme zde pozorovat velice tenkou hranici mezi tím, co se může jevit jako útlak či omezení svobody, a tím co může být označeno za společenské dobro. Je zde cítit určitá potřeba zrevidovat pohled na samotnou ideologii a ptát se jednak po důvodech a jednak po příčinách restrikcí. Na různá nařízení je totiž možné nahlížet jako na něco, co má člověka přivést k budoucímu štěstí. Uvedený pohled

---

<sup>7</sup> ARENDT, Hannah: *Původ totalitarismu I-III*. Praha 2013, 679 s.

<sup>8</sup> CARL, J. Friedrich – BRZEZINSKI, Zbigniew: *Totalitarian Dictatorship and Autocracy*. New York 1966.

<sup>9</sup> REISKY-DUBNIC, Vladimír: *Communist propaganda methods. A Case Study on Czechoslovakia*. New York 1960, 265 s.

<sup>10</sup> ARON, Raymond: *Demokracie a totalitarismus*. Brno 1993.; LINZ, Juan J.: *Totalitarian and authoritarian regimes*. Boulder, CO 2000.

<sup>11</sup> Charakteristika prvku totalitní společnosti parafrázovaná z BALÍK, Stanislav – KUBÁT, Michal: *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*. Praha 2012, 216 s.

na vnímání ideologie je do značné míry ovlivněn přístupem tzv. biopolitiky a biomoci, která byla promyšlena a následně definována francouzským filozofem Michelelem Foucaultem v 70. letech v rámci jeho přednášek na Collège de France.<sup>12</sup> V původních studiích byla značná pozornost věnována převážně pozitivní a produktivní liberální politice a z ní plynoucí zdravotní a sociální opatření. Ve své přednášce rozvinul dvě techniky postupného ovládnutí lidského jedince. První z nich definoval jako techniku kázeňskou, do jejíž kompetence patřilo ovládnutí a zkáznění samotného těla člověka. Druhá technika se přestala zajímat výlučně o člověka-tělo, ale svůj zájem rozšířila k člověku-druhu. Více než na samotného jedince se biopolitika začala soustředit na zmapování celé populace za přispění nově získávaných statistických údajů (údaje o natalitě, mortalitě, výskytu nemocí, plodnosti atd.) a pomocí nich byly vytvářeny regulační mechanismy se snahou zajistit konstantní stav, homeostázi.<sup>13</sup> Koncept biopolitiky získal své negativní zabarvení až v souvislosti s dějinami 20. století,<sup>14</sup> kdy došlo ke konečnému vyhocení státem kladených požadavků na jeho ochranu celé společnosti - tzn. provést její důsledné očištění. Krajní vyústění biopolitiky je spojováno s nacistickou ideologií jakožto ukázky jejího nejzazšího možného přímého uplatnění.<sup>15</sup> Tento krajní model byl reflektován i M. Foucaultem, i když přímých zmínek o nacistickém rasismu najdeme v jeho dílech jen ojediněle.<sup>16</sup>

Nabízí se otázka, lze-li vysledovat prvky biopolitiky i v rámci komunistické ideologie? Fakt, že M. Foucault ve svých přednáškách o biopolitice Sovětského svazu téměř mlčí, zavadlo příčinu k úvahám, jestli je koncept biopolitiky na dějiny Sovětského svazu vůbec aplikovatelný.<sup>17</sup> Dlouhá léta se tak čekalo na uchopení problematiky Sovětského svazu z pohledu biopolitiky pod stínem pochyb, jestli je toto pojetí vůbec možné. V roce 2016 však

---

<sup>12</sup> Poprvé konceptem M. Foucault veřejně vystoupil 17. března 1976.

<sup>13</sup> M. Foucault ve svých přednáškách odkázal na rozvoj zdravotních a sociálních opatření, vztah k porodnosti z hlediska antikoncepce, potratů a rozmnožovacích schopností jedince, rozšíření kultu mateřství a kultu rodičovství, opatření za zvýšení prenatalní nebo zvýhodněné sociální politiky v té souvislosti, že k dané problematice přebrala zodpovědnost politická síla a stát obecně. Přednášky M. Foucaulta vedené na Collège de France byly vydány i knižně. FOUCAULT, Michel: *Je třeba bránit společnost. Kurz na Collège de France 1975-1976*. Praha 2005, s. 217 a s. 220.

<sup>14</sup> PROZOROV, Sergei: *Foucault and Soviet biopolitics*. *History of the Human Sciences* 27 (5), 2014, s. 7.

<sup>15</sup> Ve jménu záchrany života a přežití lidského pokolení došlo k politickému zfunkčnění biologie a přirovnání veřejných nepřátel k parazitům, blechám, švábům, pijavicím a bakteriím, které vyžadovali metodickou, soustavnou a chladnou "dezinfekci". Termíny přejaté ze studie FORTI, Simona: *The Biopolitics of Souls. Racism, Nazism, and Plato*. *Political Theory* 34(1), 2006, s. 11 a 13.

<sup>16</sup> O případu nacismu pojednává M. Foucault ve zmíněné přednášce ze 17. března 1976 v knize *Je třeba bránit společnost* a v závěrečné kapitole prvního svazku *Dějiny sexuality*. FOUCAULT, Michel: *Dějiny sexuality. 1. díl Vůle k vědění*. Praha 1999, 189 s.

<sup>17</sup> M. Foucault ve svých dílech nikdy neprovedl řádnou analýzu sovětského případu. Nejbližší se k tématu přiblížil ve zmíněných přednáškách *Je třeba bránit společnost*. Zde uvedl, že člověk nemůže dobře mluvit o něčem, kde jsou jeho znalosti nedostatečné, a sám se spíše soustředil na biopolitiku a biomoc vlastního socialismu 19. století. FOUCAULT, Michel: *Je třeba bránit společnost. Kurz na Collège de France 1975-1976*. s. 232-233.

vyšla kniha finského politologa Sergeje Prozorova *The Biopolitics of Stalinism*,<sup>18</sup> ve které shrnul své dosavadní myšlenky a názory. Velmi podnětné je autorovo zamyšlení nad vymaněním biopolitiky z jejího přísně biologického aspektu a rozšíření jejího vlivu za biologické chápání života směrem k sociální, ekonomické, kulturní a nutné dodat i vzdělávací a výchovné otázky. Biopolitiku komunistické ideologie opatřuje novými technikami a funkcemi a svým přístupem je implementuje na případ Sovětského Ruska. Dle měřítek S. Prozorova lze za nejctižádostivější projekt biopolitiky v případě Sovětského svazu považovat vznik nového socialistického člověka, který jde ruku v ruce s vytvořením šťastné komunistické budoucnosti<sup>19</sup> Objektem komunistické biopolitiky totiž nebyl život, jaký je ale život, jakým měl být, a v sovětském měřítku proto není chápána jako ochrana dosavadní „zastaralé“ společnosti, ale naopak jejím cílem se stalo její překonání a ochrana vize o společnosti dokonalejší.<sup>20</sup>

### ***Metoda výzkumu***

Z metodologického hlediska se práce opírá o *biopolitický pohled* na fungování komunistického státu. Pohled založený na kombinaci totalitních prvků a otázky po jejich reálném uplatnění však v žádném případě nerezignuje na charakterizování výchovy jako direktivní. Výchova řízena ideologií je stále dávána do rovnice s kontrolováním, řízením a mobilizováním sil lidského jedince s cílem zajistit si jeho loajalitu. Avšak právě otázka po reálném prosazení těchto požadavků, po změnách v jejich intenzitě, trvání a dosahu, posouvá výzkum prostého popisu komunistického režimu k dějinám života v něm.

Vstupnými prameny pro uchopení zkoumané problematiky se staly stranické a politické texty zahrnující závěrečné zprávy sjezdů komunistické strany, zasedání jejího ústředního výboru, ale i referáty jejich čelních představitelů. *Obsahová analýza* tohoto typu pramene do značné míry ovlivnila strukturu celé práce. Jejím prostřednictvím vykryštovala hlavní témata výchovy, na která komunistická strana soustředila největší díl své pozornosti. Samozřejmě se v první řadě jednalo o popis nového socialistického člověka. Z politického hlediska se připomínala jeho loajálnost a úsilí při budování komunistické společnosti. Na stránkách dokumentů se však otevřel i prostor pro představení kýženého morálního profilu a všech jeho dispozic pro správné jednání, chování a myšlení.

---

<sup>18</sup> PROZOROV, Sergei: *The Biopolitics of Stalinism. Ideology and life in Soviet socialism*. Oxford 2016, 352 s.

<sup>19</sup> PROZOROV, S.: *Foucault and Soviet biopolitics*. *History of the Human Sciences* 27 (5), 2014, s. 7.

<sup>20</sup> TAMTÉŽ, s. 15.



V textech byla reflektována i socialistická škola a v disertační práci je představena její ideální podoba. Ta byla modelována na základě výzkumu nejen zmíněných stranických textů, ale i dalších pramenů pod vlivem politiky a ideologie (zákony, vyhlášky, oběžníky). S obdobnými ambicemi přišla i dvojice slovenských badatelek v knize *Dieťa medzivojnového Slovenska* při konstruování veřejné péče o děti a mládež, přičemž svůj výzkum opřely také o studium zákonů, nařízení, vyhlášek, stanov, oběžníků a dalších veřejných státních dokumentů.<sup>21</sup> Z uvedených pramenů čtenáři předkládají normativní stav sociální péče na Slovensku. V uvedené publikaci se však od normativního obrazu autorky zcela neoprostily a kniha je prakticky seskládaná z množství citací různých paragrafů. Odpověď na vytyčenou otázku, které z přijatých právní předpisů poskytovaly účinné či neúčinné prostředky k ochraně dětí a mládeže a které ji mohly případně zintenzivnit či zpomalit, nechávají autorky otevřenou.

Předložená práce se pokouší jít jiným směrem. Na základě obsahové a diskurzivní analýzy oficiálních dokumentů dochází ke konstruování utopického obrazu školy se všemi jejími ambicemi na výchovu nového člověka, ale neopomíná se zdůraznit i potenciální krizová místa při plnění jejího hlavního výchovného poslání. Uvedené dokumenty se rovněž staly velmi vhodným ilustrátorem proměny, kterou socialistická škola prošla v průběhu 50. a 60. let ve státním systému i z pohledu výchovných požadavků. Dokladem může být formování školy už jen prostřednictvím školských zákonů, neboť každý z nich přispěl k posunu ve vnímání socialistické školy a každý z nich socialistické škole vtisknul svůj ojedinělý charakter. V disertační práci se tak hovoří o škole budovatelské, polytechnické či škole vědeckého realismu.

Nový úhel pohledu na politické dokumenty se otevřel při souběžném studiu pedagogické teorie a didaktických koncepcí. Obsahová analýza obohacená o pedagogické texty učinila z disertační práce průřezovou studii ideologie, politiky a pedagogiky. Jestliže ideologická a politická rovina definovala podstatu výchovy, tak pedagogická teorie určila hranici, kam se při výchově mohlo zajít a kde ležely její limity. Ideologický koncept doplnila konkrétním obsahem, neboť z výchovné perspektivy nahlížela na vysoce politické otázky polytechnizace, vědecko-světového názoru, ateismu či komunistické mravnosti. Prostřednictvím analýzy pedagogických dobových textů je sledován i vývoj pedagogického myšlení od konce 50. let. V tuto dobu již bylo možné hovořit o počínající odborné diskuzi,

---

<sup>21</sup> LACLAVÍKOVÁ, Miriam – ŠVECŮVÁ, Adriana: *Dieťa medzivojnového Slovenska. Verejná sociálna starostlivosť o deti a mládež na Slovensku a jej inštitucionálna základňa*. Praha 2019, 192 s.

kteřá vnesla první vlnu nejistoty do vlastní práce. Kritická sebereflexe postupně vedla k částečnému znovuzrození pedagogiky jako plnohodnotné vědecké disciplíny. Ruku v ruce šlo i rozšiřování zájmu pedagogiky na jednotlivé disciplíny v čele s pedagogickou psychologií a důrazem na individualitu dětí.

Obsahová analýza pedagogické literatury zahrnuje široké spektrum textů různých forem a žánrů. Jednalo se o např. o překlady učebnic sovětských autorů nebo nově sepsané učebnice domácích autorů. K poznání pedagogické teorie bylo využito značného množství článků z časopisu *Pedagogika*.<sup>22</sup> Mezi prameny však zaujaly důležité místo i texty reflektující pedagogickou praxi. Právě četba těchto textů se ukázala jako naprosto klíčová (např. časopis *Komenský*). Zde totiž došlo k přímé reflexi organizačních změn v samotném školství souvisejících např. s proměnou délky povinné školní, novými osnovami i proměnou obsahu učební látky. Na pedagogické scéně se objevil nový silný zdroj, který učitelům přinášel návody, rady a typy, jak se vypořádat se základními pojmy socialistické výchovy a jak je úspěšně praktikovat ve své profesní činnosti. Série brožurek pod názvem *Učitelé o své praxi* nebo *Na pomoc učitelé* se zařadily do dlouholetých edičních plánů, avšak jejich skutečný přínos byl z dobového pohledu hodnocen jako povrchní, popisný a nedůvěryhodný. Nicméně přínos obdobných brožurek netkvěl ani tak v hloubce zájmu o danou problematiku, ale právě v nabídce činnosti a aktivit, které mohl učitel se svými žáky k rozvoji dané problematiky podniknout. Z toho důvodu i přes veškerou dobovou kritiku je dnes můžeme považovat za velmi cenný pramen k poznání komunistické výchovy v její praktické rovině.

Analýzou zmíněných zdrojů je v práci předkládán průběh vyučovacího procesu v takové podobě, v jaké byl definován prostřednictvím pedagogiky i didaktiky. Výzkum obohacený o studium pedagogických spisů umožnil stanovit hlavní trendy ve výuce se všemi jejími cíli, důvody, motivy, strategiemi a požadavky na plnohodnotné vzdělání všestranně rozvinuté osobnosti v socialistické společnosti. Definování zmíněných *technik výchovy* umožnilo zhodnotit i možné úspěchy či neúspěchy daného systému při výchově nové generace. Důraz na striktní prosazení modelových příkladů výuky vedlo např. k neatraktivitě a nezáživnosti výukových metod (výchova příkladem), k nedostatečným materiálním podmínkám a využití kvalifikované síly (výchova láskou k práci) i přílišnému důrazu na politické a odborné znalosti neadekvátní věku dítěte (výchova ateismem). Právě odkrývání

---

<sup>22</sup> Články charakterizující padesátiletý vývoj časopisu *Pedagogika* od jeho založení v roce 1951 do roku 1991. PRŮCHA, Jan: *50 let časopisu Pedagogika: vývoj média české pedagogické vědy*. *Pedagogika* 49 (4), 2000, s. 340-364.; VÁŇOVÁ, Růžena: *Vědy o výchově na stránkách pedagogiky (K. 50. výročí vzniku časopisu)*. *Pedagogika* 49 (4), 2002, s. 313-339.

neúspěchů vyvolávalo poptávku po kompromisech, které bylo nutné provést od původní vytyčené linie.

Odkrývání limitů socialistické výchovy se však nejvíce projevilo při studiu pramenů archivní povahy. Ačkoliv byl přístup ke zpracovanému tématu doposavad nastíněn v obecných rysech, vlastní výzkum byl proveden v mikrohistorickém regionálním měřítku za účelem *otestovat a porovnat* nadefinovaný model s každodenním vyučováním. Za místo pro uskutečnění výzkumu bylo zvoleno město Brno, kde politické cíle některých čelních představitelů byly ihned po převratu v roce 1948 hodnoceny jako velmi vysoké. Politicky bouřlivá první léta a rychlá výstavba socialismu se odrazila i ve specifickém pojetí dětí a mládeže, co by budoucnosti celého města. Snahy tzv. moravského markrabě Otty Šlinga a jeho ambice vytvořit z Brna ukázkové město socialismu však neměly dlouhého trvání a po jeho pádu město upadlo do provinčnosti plně podřízené kontrole a shora diktovaným trendům ve výchovné otázce.

Zájem o zmapování každodenního života ve škole však odkryl i limity disertační práce. Výsledek lze považovat za pouhý nástin dějin každodennosti, neboť v rámci výzkumu se nedařilo vždy plně zhodnotit šíři zapojení technik a metod výchovy nového člověka do konkrétního vyučování. Prameny, u kterých se dalo nejvíce předpokládat, že budou reflektovat vlastní náplň vyučovacích hodin, samozřejmě vycházely ze školní provenience. Školní kroniky, zápisy školních inspektorů a především zápisy porad učitelů měly dle předpokladů badateli podkrýt obsah probírané látky v jednotlivých vyučovacích hodinách, stát se dokladem přímé ukázky stěžejních témat a měly reflektovat, jaké učivo dělalo žákům největší problémy, a naopak zde mohly být vyzvednuty práce těch nejlepších. Ve fondech měly být uloženy zprávy o spolupráci s patronátním závodem, podmínky vzájemné smlouvy o pomoci, náplň veřejné činnosti s odkazy na konkrétní nejlepší výkony. Zápisy měly obsahovat program proběhnuté besedy s popisem hlavních témat a pokud možno i s konkrétními ukázkami. Měl zde být přiložen seznam pozvaných hostů i důvody pozvání... Všechny očekávané zprávy se v archivních pramenech vyskytovaly, avšak jen velmi nahodile a v podobě strohých zápisů, což neumožnilo problematiku zapojení socialistických metod výchovy na brněnských školách zkoumat systematicky. Z toho důvodu jsou v práci pedagogická východiska dokreslována nalezenými konkrétními zprávami.

Za zvážení stojí otázka, jaký byl podíl konkrétního jedince na úspěšnou/neúspěšnou implementaci definovaných výchovných postupů. V této souvislosti se nabízí možnost

obohatit výzkum o rozhovory s pamětníky, kteří by do práce přinesli očekávaný prvek lidského příběhu. Práce by se tím rozšířila o další rozměr, jenž by zahrnoval možnosti přijetí či odmítnutí zpolitizované socialistické výchovy ze strany samotných žáků. Mohly by být vneseny i otázky směrem k učitelům: jakým způsobem se socialistické výchovy zhostili a do jaké míry a v jakých podobách ji ve své učitelské praxi uskutečňovali. Předestřený výzkum by měl jistě z čeho čerpat, neboť teoretické rozpracování podobných otázek přinesl kolektiv brněnských autorů vedený Jiřím Zounkem, byť jejich zájem spadl až do období normalizace.<sup>23</sup>

K využití metody orálního výzkumu však nakonec v práci využito nebylo, a to vzhledem k základnímu charakteru výzkumu opírajícího se o vysoce zpolitizované a zidealizované koncepty socialistické výchovy. K systematickému uchopení orálního výzkumu, který by mohl doplnit obsahovou analýzu vybraných textů, by bylo naprosto klíčové zajistit relevantní a dostatečný počet narátorů. V úvahu připadaly dvě možnosti. Vyhledat značný počet bývalých učitelů z jedné školy, případně oslovit stejné množství učitelů vyučujících např. jeden konkrétní předmět (nebo na konkrétním stupni) napříč brněnskými školami. Zde se však ukázalo zcela nemožné získat kontakty v potřebném množství. S přihlédnutím ke sledované době výzkumu (1948-1970) bylo nutné brát do úvahy i pokročilý věk i případné úmrtí potenciálních narátorů. Stejně faktory hrály důležitou roli i při rozhodnutí, jestli orální výzkum obohatit výpověďmi bývalých žáků. Dohledat žáky z jedné třídy se však dnes jeví jako nereálné.

### ***Dosavadní stav výzkumu***

Totalitní výchovu lze definovat jako plánované, všestranné a hluboké ovlivnění veškerých aspektů výchovy mladé generace za účelem vytvoření nového socialistického člověka. Obraz totalitní výchovy zakotvil v badatelském prostředí již v 50. letech a byl analogicky řazen ke konceptu totalitarismu. Zde je nutné na první místo uvést výzkum, který proběhl v západním Německu. Právě v SRN je vidět zjevná snaha o vymezení se vůči totalitě ve východní části dříve jednotného státu. První badatelské práce se tak nevyznačují zájmem poznat, co se děje východně od Berlína, k čemuž chyběly i archivní prameny. Stejně jak celý pojem totalitarismus, tak i výzkum totalitní výchovy, je ve znamení studené války a snaze jednoznačně rozlišit demokratické a totalitní státní zřízení. V pracích dokonce nedocházelo

---

<sup>23</sup> Výzkumný projekt nesl název *Každodenní život základní školy v období normalizace pohledem učitelů. Využití orální historie při studiu soudobých dějin školství*

k rozlišení režimu komunistického a nacistického, a naopak popis jednotlivých aspektů výchovy v obou totalitních režimech do značné míry splýval v jednotnou hmotu.

Analýzu historie samotného výzkumu o výchově v nedemokratickém Německu provedla historička Sonja Häder, která za nejdůležitější znak totalitní výchovy uvedla její politizaci (Politisierung), jež spočívala v důsledném propojení výchovného a politického aspektu. Výklad politizace výchovy byl jednoznačný: základem bylo přímé napojení na nároky kladené stranou a státem, který požadoval plnou kontrolu nad systémem výchovy. Uniformita výchovy - popření osobitého rozumového i duševního rozvoje - měla vést k deindividualizaci jedince, k jeho splynutí s okolím a vytvoření jednotného prototypu člověka. Toho měla mít strana vždy k dispozici. Očekávaným výstupem tak byla slepá poslušnost a neohraničená služba straně a státu.<sup>24</sup>

Popis založený na dichotomickém rozdělení totalitního a demokratického světa, plošném vymezení znaků a neakceptování možnosti proměn vedlo v 60. letech ke stále sílící kritice totalitního pojetí výchovy. Ke změně pohledu výrazně přispěl výzkum německého profesora pedagogiky Oskara Anweilera, docenta na univerzitě v Hamburku a profesora na pedagogické vysoké škole v Lüneberg. O. Anweiler přinesl inovátorský pohled na studium totalitních režimů. Jeho přístup, velice prostý avšak převratný, spočíval v rozlišení nacistické diktatury a komunismu. Přesto vlivem uzavření archivu, byl výzkum stále omezen na tradiční témata týkající se strukturální výstavby školství a silného vlivu politizace na vyučování.

Zásadní průlom do studia výchovy dětí a mládeže v komunistickém režimu přinesl až jeho vlastní konec a otevření archivů po roce 1989. Práce vzniklé v následujících desetiletích se staly neocenitelnou pomůckou při formulování metodologických východisek disertační práce ovlivněné biopolitickým pohledem. Od 90. let se začala vynořovat celá řada nových problémových oblastí, které mohly být v rámci totalitní výchovy řešeny. Širokou škálu přístupů vycházejících především (ale ne výhradně) z německého badatelského prostředí má mnoho co nabídnout i českému badateli a vzhledem k nedostatku adekvátní české literatury o výchově v totalitním státě je studium zahraniční literatury naprosto klíčové.

Jedna z cest výzkumu směřovala přímo k otázce výchovy nového socialistického člověka ve spojitosti s hledáním strategických cest k uskutečnění této výchovy. Kniha francouzského historika Emmanuela Droita *Vorwärts zum neuen Menschen?*<sup>25</sup> se však neomezuje pouze na popis, co to nový člověk vlastně byl, ale zaměřuje svoji pozornost i na

---

<sup>24</sup> HÄDER, Sonja: *Schlülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958)*. Köln 1998, s. 25.

<sup>25</sup> DROIT, Emmanuel: *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989)*. Köln 2014, 380 s.

novou socialistickou školu, na její filozofický a strukturální základ a aktéry, kteří k výstavbě socialistické školy přispěli. Autor sice přijímá tezi, že škola sloužila pro indoktrinaci žáků v marxisticko-leninské ideologii, avšak současně se zajímá i o podobu všedního školního dne. Obdobné ambice jsou patrné jak v knize *The Making of the Socialist Personality* do Angely Brock,<sup>26</sup> tak i v *Politisierung im Schulalltag der DDR*, jejíž hlavní autor je Heiz-Elmar Tenorth.<sup>27</sup> V posledním jmenovaném díle, jak název napovídá, je hlavním zkoumaným jevem politizace školství. Nejedná se však o dogmatický pohled 50. let, ale do čela vstupují různé strategie, které měly sloužit k zesílení vlivu politiky na dění ve škole. K tomu měla přispět například morální či polytechnická výchova, iniciační obřad Jugendweihe a v neposlední řadě činnost Pionýrské organizace. Také kniha *Schülerkindheit in Ost-Berlin* německé historičky Sonji Häder,<sup>28</sup> se soustředí na výchovu nového socialistického člověka. S. Häder se ve své studii ptá po společenské funkci a účelu výchovy. To souvisí například s formováním osobní i kolektivní identity nebo i s proměnou statusu učitele a vznikem tzv. nového učitelstva. Úspěch a neúspěch při prosazení nového typu výchovy je zjišťován prostřednictvím fotografií a vzpomínek aktérů na každodenní život v komunismu, ale také na slavení svátků a masových oslav.

Výzkum výchovy dětí v době socialismu však nemůže být omezen jen na hranice prostředí školní budovy, ale vzhledem k úzkému spojení školní a mimoškolní výchovy je nutné zabývat se i masovými organizacemi. Na mysli je především Pionýrská organizace, která byla paralelně k sovětskému vzoru zakládána i v ostatních socialistických státech. I v tomto případě může být výzkum opřen o poznatky z německé historiografie. Samotný výzkum není omezen jen na strukturální změny Pionýrské organizace, ale badatelé se ptali po konkrétních oblastech, ve kterých byla tato organizace činná a nejvíce angažována. Jaké byly důvody k založení Pionýrské organizace, jak se tato organizace sama prezentovala a jak byla vnímána svým okolím? Mohla plnit jí vytyčené úkoly a bylo její působení úspěšné či nikoli? Obdobnými otázkami se zabývá např. kniha *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann* od Beaty Kaiser<sup>29</sup> i kniha *Freie Deutsche Jugend und Pionierorganisation „Ernst Thälmann“* od Franka Bartela.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> BROCK, Angela: *The Making of the Socialist Personality. Education and Socialisation in the German Democratic Republic 1958-1978*. London 2005, 255 s.

<sup>27</sup> TENORTH, Heiz-Elmar – KUDELLA, Sonja – PEATZ, Andreas: *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim 1997, 298 s.

<sup>28</sup> HÄDER, Sonja: *Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958)*. Köln 1998, 384 s.

<sup>29</sup> BEATE, Kaiser: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann. Pädagogik, Ideologie und Politik. Eine Regionalstudie zu Dresden 1945–1957 und 1980–1990*. Frankfurt am Main 2013, 436 s.

<sup>30</sup> BARTEL, Frank: *Freie Deutsche Jugend und Pionierorganisation „Ernst Thälmann“*. Regenstein 2015, 572 s.

Výzkum ovlivněný biopolitickým pohledem vedl k důležité otázce, jak samo dítě vnímalo výchovné snahy v totalitní společnosti. Je možné hovořit o dětské vzpouře proti režimu? Co nastalo v případě, pokud výchova nového člověka byla ohrožena a musela probíhat v rámci zvláštního a speciálního školství, v dětských domovech, a dokonce převýchovných institucích? Zájem o krajní prostředky výchovy v případě domnělého či skutečného vzdoru dítěte nalezneme v *Die Erziehung zum „Neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau* od Andream Gatzemanna,<sup>31</sup> *Jugendwerkhöfe in der DDR. Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau* od Daniela Krausze,<sup>32</sup> případně v knize Rahel Marie Vogel *Auf dem Weg zum neuen Menschen*.<sup>33</sup> Otázkou deviance, kriminality a následné státní pomoci se zabývá i kniha Vereny Zimmermann *Den neuen Menschen schaffen*.<sup>34</sup> S problémem vyloučených dětí souvisí i další důležitá stránka výzkumu nastíněná v knize *Verfolgte Schüler* historičkou Tinou Kwiatkowski-Celofiga<sup>35</sup>, která si klade zásadní otázku, z jakých důvodů mohly být děti vyčleněny z kolektivu (sociální původ, náboženské přesvědčení, odmítnutí členství v Pionýru apod.) a ptá se i po hlubších příčinách jejich diskriminace.

Výčet prací by nebyl úplný, kdyby do něj nebyly zařazeny tituly polské provenience, byť v předložené práci je zájem o polské dějiny výchovy do značné míry marginální. Na prvním místě je nutné vyzvednout práci kolektivu autorů na knize *Przebudować człowieka*.<sup>36</sup> V uvedeném díle se autoři zaměřili na změnu mentality polské společnosti, přičemž za jeden z důležitých prvků byla zvolena dětská propaganda jakožto nástroj stalinistické výchovy.

Důležitou otázku představovalo spojení legitimacy v souvislosti s dětskou perspektivou. Otázku legitimacy předitřela kniha *Komunizm, legitymizacja, nacjonalizm* napsaná Marcinem Zarembou.<sup>37</sup> Zde autor mimo jiné rozvíjí myšlenku o loajalitě k režimu, přičemž mezi její zjevné projevy řadí socialistické svátky a oslavy ve spojitosti se snahou překrýt sovětskými tradicemi tradice národní. Téma socialistických svátků a slavností bylo

---

<sup>31</sup> GATZEMANN, Andreas: *Die Erziehung zum „Neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis*. Münster 2008, 250 s.

<sup>32</sup> KRAUSZ, Daniela: *Jugendwerkhöfe in der DDR. Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau*. Hamburg 2010, 115 s.

<sup>33</sup> VOGEL, Rahel Marie: *Auf dem Weg zum neuen Menschen. Umerziehung Zur Sozialistischen Persoenlichkeit in Den Jugendwerkhofen Hummelshain Und Wolfersdorf (1961-1989)*. Frankfurt 2011, 112 s.

<sup>34</sup> ZIMMERMANN, Verena: *Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990)*. Köln 2004, 435 s.

<sup>35</sup> KWIATKOWSKI-CELOFIGA, Tina: *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*. Göttingen 2014, 441 s.

<sup>36</sup> BRODALA, Marta – LISIECKA, Anna – RUZIKOWSKI, Tadeusz: *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Varšava 2001, 202 s.

<sup>37</sup> ZAREMBA, Marcin: *Komunizm, legitymizacja, nacjonalizm. Nacjonalistyczna legitymizacja władzy komunistycznej w Polsce*. Varšava 2001, 427 s.

popsáno již v několika studiích. Z rozsáhlého výčtu je nutné vyzdvihnout knihu R. Malteho, který ve své knize *Das sowjetische Massenfest*<sup>38</sup> konstruuje pohled do zákulisí výroby státních svátků. Uvedené publikace zavdaly podnět k rozšíření výzkumu o vzájemném propojení výchovy - národní tradice - oslavy. V domácím prostředí se obdobnou tematikou zabývá i následující trojice autorů Radovan Suchánek, Jan Socha a v neposlední řadě Doubravka Olšáková.<sup>39</sup> I když zájem o význam svátků, památných či významných dnů v domácím prostředí stoupá, můžeme pociťovat absenci pohledu na oslavy realizované ve školním prostředí. Během rešerše dostupné literatury byla objevena jediná studie Seglové Lucie, jež vyšla v roce 2005.<sup>40</sup> Autorka ve své případové studii představila podrobný přehled různých výročí, památných dnů a oslav, které byly na jedné konkrétní škole v rozmezí několika desetiletí slaveny. Bohužel zde autorka neodpovídá na důležitou otázku, jaké svátky byly pro výchovu nové generace stěžejní, ani jaké bylo jejich výchovné poselství.

Do výčtu by měla být dále zařazena i kniha americké historičky Lisy A. Kirschenbaum, jejíž jméno je dlouhodobě spojeno s výzkumem sovětských dějin a zvláště obrazem dětství v Rusku těsně po revoluci.<sup>41</sup> Ve své knize si pokládá otázku, co revoluce dětem přinesla, přičemž autorka dává odpověď do souvislosti s rozvojem sovětského vzdělávacího systému, rozvojem osnov a samotných institucí. Nepomíjí ani zdůraznit širší souvislosti mezi rodinou a státem, bolševickou vizí „děti října“, čímž se nabízí zjevná paralela k „dětem února“ v domácím prostředí.

Výzkum představený v rámci zahraniční historiografie však na českého badatele teprve čeká. I když v posledních letech byla publikována řada dílčích studií s tématem dětství v období komunistického Československa, stále toto téma není uchopeno celistvě. Zájem o dějiny školství lze sledovat samozřejmě již v době fungování komunistického režimu. Tyto práce zpravidla reflektují pouze strukturu základního a středního školství a její institucionální

---

<sup>38</sup> MALTE, Rolf: *Das sowjetische Massenfest*. Hamburg 2006, 453 s.

<sup>39</sup> SUCHÁNEK, Radovan: *Vývoj svátkového práva od vzniku ČSR po současnost*. In: Státnost česká a československá - tradice a kontinuita. Příspěvky přednesené na vědecké konferenci konané ve dnech 4.-5. 6. 1998 v Zahrádkách. Praha 1999, s. 103-114.; SOCHA, Jan: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*. Historie-Otázky-Problémy 4 (1), 2012, s. 55-71. OLŠÁKOVÁ, Doubravka: *Pohyblivé svátky. Kalendáře a významná výročí let 1945-1960*. Dějiny a současnost. Kulturně historická revue 30(8), 2008, s. 34-36.

<sup>40</sup> SEGLOVÁ, Lucia: *Svatkový kalendář socialistického gymnázia. Případová štúdia*. In: K problémům menšin v Československu v letech 1945-1989. Sborník studií. Praha 2005, s. 248-267.

<sup>41</sup> KIRSCHENBAUM, Lisa A.: *Small comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932*. New York 2001, 232 s.



proměnu po roce 1948.<sup>42</sup> Uvedenou strukturu si udržely i některé porevoluční práce, byť jejich obsah je bez dříve nutného ideologického zabarvení.<sup>43</sup> Mezi práce, které pracují s rozšířeným historickým kontextem, je možné zařadit studii Radima Cigánka. V ní autor přibližuje politický boj o jednotnou státní školu v době meziválečné.<sup>44</sup> Formování a realizace nového jednotného školství, na něž je nahlíženo z různých perspektiv,<sup>45</sup> představuje pro mnohé autory dosud stěžejní téma.<sup>46</sup> Obdobný záměr je možné sledovat i při mapování slovenského školství, kterému je tradičně věnováno méně prostoru než v českých zemích.<sup>47</sup>

Otázky po přímém zasazení československého školství do plánů a ambicí Sovětského svazu a sovětské pedagogiky, případně zájem o vlastní výklad nového člověka na příkladu dětí či mládeže zůstávají opomíjené. Výjimkou je studie Jana Randáka *Schule erzieht im Geist des Sozialismus. Ziele und Grenzen der „neuen Schule“ in der stalinistischen Tschechoslowakei*,<sup>48</sup> jejíž postoje a zpracování nejvíce odpovídá ambicím přeložené disertační práce. Autor ve své studii otvírá otázku stalinismu jako projektu, který si kladl za cíl vytvořit nového člověka. Při jejím realizování J. Randák odkazuje na klíčovou úlohu instituce školy, přičemž téma doplňuje i zájmem o samotnou otázku výchovy i vzdělání. Zpolitizované školství spojuje s vychováním loajálních občanů podílejících se na budování socialistického státu. Zatímco však J. Randák svůj zájem zasadil do zakladatelského období komunismu, jsou v předložené disertační práci započaté snahy sledovány v delším časovém horizontu a k zhodnocení socialistické výchovy dochází až po dvaceti letech jejich trvání. Je však nutné zdůraznit, že samotný rozsah studie (27 stran) jistě autorovi neumožnilo stalinizaci výchovy pojmovit v plné šíři.

---

<sup>42</sup> DOHNAL, Josef: *50 let českého základního školství, Valtice 1920-1970*. Valtice 1970, 47 s.; *Tricet let socialistického školství v Československé socialistické republice 1945-1975. 1. díl Základní školy*. Praha 1975, 29 s.; BOHÁČ, Antonín: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. Praha 1982, 129 s.

<sup>43</sup> JELÍNKOVÁ, Vladimíra: *Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921*. Praha 1989, 50 s.; *Základní školství v České republice (retrospektiva let 1780-1989)*. Praha 1991, 20 s.; MORKEŠ, František: *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích (období let 1848-2001)*. Praha 2002, 122 s.

<sup>44</sup> CIGÁNEK, Radim: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*. Praha 2009, 208 s.

<sup>45</sup> Studie sledující budování socialistické školy prostřednictvím školských zákonů z roku 1948 a 1953 KŘEŠŤAN, Jiří. *Dva školské zákony 1948 a 1953*. In: Knapík, Jiří a kol. *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Ústav historických věd, 2014, s. 27-43.

<sup>46</sup> RÝDL, Karel: *K minulosti a perspektivám idejí a organizaci jednotné školy*. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* 46 (1), 1996, s. 24-38.; CACH, Josef: *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství – léta nadějí, krizí a zklamání 1945-1990*. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* 41 (2), 1991, s. 135-144; HLŮZOVÁ, Vlasta: *Mlha před námi, mlha za námi. Naše školství v zrcadle historie*. Šternberk 2012, 70 s.; TRNKOVÁ, Kateřina: *Málotřídní školy v České republice. Málotřídky*. Brno 2010, 197 s.

<sup>47</sup> GABZDILOVÁ, Soňa: *Komunistická strana Československa a školství na Slovensku v letech 1948-1953*. In: Boševismus, komunismus a radikální socialismus v Československu, sv. 1. Praha 2003, s. 201-223.

<sup>48</sup> RANDÁK, Jan: „Die Schule erzieht im Geist des Sozialismus“ *Ziele und Grenzen der „neuen Schule“ in der stalinistischen Tschechoslowakei*. *Bohemia. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der böhmischen Länder. A Journal of History and Civilisation in East Central Europe* 56 (1), 201, s. 145-172.

Nesmí být opomenuta nová publikace *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989*,<sup>49</sup> která otevírá fenomén prosazování ideologie marxismu-leninismu do života československé společnosti po roce 1948 s přihlédnutím k výchovné problematice. Velmi cenný je zájem o institucionalizované formy prosazování vládnoucí ideologie ve výchovném procesu. Sami autoři jej považují za nedostačený, neboť doposavad byly jednotlivé instituce překládány jako samozřejmá součást a typický znak režimu, ale nebyl proveden soustředěnější výzkum do jejich vlastní podstaty.<sup>50</sup> Autoři proto do svého výzkumu zahrnuly hned několik institucí podílejících se na ideologické výchově (od mateřských škol přes vysoké školy až po politickou výchovu pracujících), což je obdivuhodné rozpětí. Na druhou stranu se takto široce institucionálně pojatý výzkum rozpadá na dílčí otázky. Předložená práce jde jiným směrem. Institucionální rovina zde hraje důležitou roli, ale výzkum zde byl zacílen pouze na jednu z nich (národní, příp. základní školu), zatímco na samotnou ideologickou výchovu je nahlíženo z více úhlů. Jedná se o vliv marxismu-leninismu a ateistické výchovy, které u výše zmíněné práce tvoří stěžejní téma, ale do popředí se dostává i výchova polytechnická či mravní. Samotná podstata výchovných bloků se pak opírá o politické, ale i pedagogické závěry, neboť jen jejich vzájemným provázáním mohl režim usilovat o prosazení ideje nového socialistického člověka do každodenní praxe.

K propojení více dílčích zájmů cílící na jednu věkově ohraničenou skupinu přistoupil i výzkum kolektivu historiků na Slezské univerzitě v Opavě, v jehož rámci vyšly podnětné texty nejen k trávení volného času, ale i k dětské otázce obecně.<sup>51</sup> Právě téma trávení volného času se stává stále frekventovanějším badatelským, tématem a to i s přihlédnutím k dětské tematice. Totiž téma volného času představuje badatelsky vděčnou a čtenářsky atraktivní platformu pro uchopení dětského prožívání v rámci svázané společnosti. Jiří Knapík a Martin Franc se tématem volného času zabývají dlouhodobě a k jejich nejrozsáhlejším dílům lze jistě zařadit *Volný čas v českých zemích 1957-1967* a *Mezi pionýrským šátkem a mopedem*.<sup>52</sup> Zvláště ve druhé jmenované knize lze sledovat kýžené propojení mezi školní a mimoškolní výchovou prostřednictvím Československého svazu mládeže a Pionýrské organizace. Stejně jako v disertační práci jsou i ve jmenované knize výsledky výzkumu shrnuty v rámci několika

---

<sup>49</sup> CUHRA, Jaroslav – ČERNÁ, Marie – DEVÁTA, Markéta – HERMANN, Tomáš – KOUROVÁ, Pavlína: *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989*. Praha 2020, 308 s.

<sup>50</sup> TAMTÉŽ, s. 285.

<sup>51</sup> KNAPÍK, Jiří a kol.: *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava 2014, 207 s.

<sup>52</sup> FRANC, Martin – KNAPÍK, Jiří: *Volný čas v českých zemích 1957-1967*. Praha 2013, 573 s.; FRANC, Martin – KNAPÍK, Jiří: *Mezi pionýrským šátkem a mopedem. Děti, mládež a socialismus v českých zemích 1948-1970*. Praha 2018, 727 s.

období, které u politického a ideologického tlaku zvažují míru úspěšnosti (zakladatelské období, hledání pevných bodů v měnící se společnosti na přelomu 50./60. let, období liberalizace). Šíře témat je v knize obdivuhodná a na čtenáře čekají kapitoly o teoretickém ukotvení volného času, oblíbených zábavách, sociální péči i ochraně mládeže. Práce se přitom soustředí na samotný dětský fenomén, vlastní prožívání i proměnu vnímání dětství z komunistického pohledu, a to především s přihlédnutím k otázce trávení volného času. Do výzkumu byla zahrnuta i institucionální problematika. Zatímco v předložené práci představuje stěžejní instituci škola, ve zmíněné knize tuto roli zastává Pionýrská organizace. Nejedná se však o jediný rozdíl. Dvojice autorů do značné míry svoji práci vystavěla na myšlence omezeného vlivu komunistické strany, který byl zapříčiněn jednak postupným asimilováním domácích tradic, ale také díky celospolečenským pohybům, které mohla politika a ideologie korigovat jen částečně. V disertační práci tolik prostoru pro liberální vývoj ponecháno není. Byť je v ní liberalizace silně reflektována pro druhou polovinu 60. let, stanovený společný cíl politiky a ideologie o výchově nového socialistického člověka zůstával direktivní. Do značné míry se liberální stávaly pouze cesty, jakými direktivní požadavek bylo možné naplnit. Odlišnost obou prací tak pramení nejen v zájmu o školní či mimoškolní výchovu, ale také v závěrečném zhodnocení, což do značné míry vyplynulo z odlišných metodologických přístupů ke zpracování tématu.

Samotné téma Pionýrské organizace se však již před rokem 1989 těšilo velké pozornosti. Hned od jejího založení byla patrná snaha zaznamenat dějiny této revoluční masové organizace, která měla přispět k upevnění komunistické moci. Jedno z prvních děl, které jen s minimálním časovým odstupem hodnotí situaci v organizaci v prvních letech její existence, bylo sepsáno Josefem Bartošem.<sup>53</sup> O činnosti Pionýrské organizace, jejích dějinách a spolupráci s pionýrskými organizacemi z jiných zemí východního bloku vypovídá kniha Otty Čmolíka.<sup>54</sup> Publikace *Nejvýznamnější mezníky historie pokrokového mládežnického hnutí v Československu*<sup>55</sup> pojednává o vzniku Pionýrské organizace s důrazem na vliv Sovětského svazu a zaznamenává i problémy, s nimiž se sama organizace od 60. let musela potýkat.

Nejen s tématem trávení volného času, ale i s výchovou obecně úzce souvisí i otázka médií. Z děl pojednávajících o politické propagandě a ideologickém působení na děti a mládež v počáteční době komunismu lze jmenovat studii od Pavlíny Formánkové a Pavlíny

---

<sup>53</sup> BARTOŠ, Josef: *Československý svaz mládeže v letech 1945–1955. Příspěvek k mládežnickému hnutí v ČSR*. Praha 1958, 182 s.

<sup>54</sup> ČMOLÍK, Otto: *Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu. Stručný náčrt vývoja v rokoch 1945-1981*. Bratislava 1983, 258 s,

<sup>55</sup> *Nejvýznamnější mezníky historie pokrokového mládežnického hnutí v Československu*. Praha 1976, 58 s.

Kourové. Autorky v nich přiblížily vzorce chování nového socialistického člověka na ukázce stránek z dětských časopisů.<sup>56</sup> O proměnách dětské literatury informovala dále Svata Urbanová.<sup>57</sup> O úloze učebnic v komunistickém školství sepsal svou studii Ivan Malý,<sup>58</sup> který učebnice přirovnává k nástroji ideologického boje.

V disertační práci představuje jedno ze stěžejních témat pedagogická věda. Pedagogice je v práci věnována jedna celá kapitola, v jejímž úvodu jsou představeny tituly reflektující její dosavadní stav v československých dějinách. Ze zásadních textů je nutné vyzvednout alespoň studii Mojmíra Dýmy, která reflektuje postupné přijímání sovětských stanovisek a postupné ovlivňování pedagogiky československé.<sup>59</sup> Ke kritické analýze vývoje pedagogiky v Československu přispěl i Josef Cacha.<sup>60</sup>

### ***Stav pramenů***

Společně se studiem politických textů a pedagogické literatury probíhal i rozsáhlý výzkum archivních pramenů, které k oficiálním textům měly (dle očekávání) představovat pomyslnou protiváhu. Na čelním místě musí být zmíněny archivní materiály školní provenience uložené v Archivu města Brna. Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 22 fondů škol, z čehož 13 národních (či základních) škol v Brně již prošlo stupněm úplné inventarizace. Do fondů dalších 4 škol, které inventarizovány nebyly, však díky ochotě zaměstnanců bylo umožněno pro potřebu disertační práce nahlédnout. Seznam byl doplněn studiem fondů 5 zvláštních škol. Seznam využitých fondů je přiložen na závěrečných stránkách. Navzdory různým typům škol i různým městským obvodům byla skladba archivních materiálů u většiny škol do značné míry totožná. Nejrozsáhlejší část tvořila přijatá korespondence, která se převážně skládala z došlých oběžníků městského či krajského národního výboru. Tyto oběžníky (případně jiný obdobný typ zasílaných zpráv) však byly zpravidla zasílány na všechny školy. Bohužel jen ve výjimečných případech se dochovala přímá interní reakce nebo odpověď zasláná zpět na příslušný výbor. Další typ pramene představovaly zápisy

---

<sup>56</sup> FORMÁNKOVÁ, Pavlína: *Propaganda pro nejmenší. Dětská literatura ve službách komunistické propagandy (1948-1956)*. Dějiny a současnost. Kulturně historická revue 29 (1), 2007, s. 17-20.; KOUROVÁ, Pavlína, *Dětská kniha a „výchova nového člověka“*. Marginalia Historica. Časopis pro dějiny vzdělanosti a kultury 3 (2), 2012, s. 59-70.

<sup>57</sup> URBANOVÁ, Svata: *Metamorfózy dětské literatury. Přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomouc 1999, 191 s.

<sup>58</sup> MALÝ, Ivan: *Učebnice dějepisu jako nástroj ideologického boje*. In: Proměny diskursu české marxistické historiografie. (Kapitoly z historiografie 20. století). České Budějovice 2008, s. 301-318.

<sup>59</sup> DÝMA, Mojmír. *Vliv receptce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*. Pedagogika 41 (3), 1991, s. 335-346.

<sup>60</sup> CACH, Josef: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*. Pedagogika 41 (5-6), 1991, s. 677-691., CACH, Josef: *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství – léta nadějí, krizi a zklamání 1945-1990*. Pedagogika 41 (2), 1991, s. 135-144.

z učitelských porad a kroniky, které se na jednotlivých školách odlišovaly různou mírou angažovanosti. Obsahově se jednalo ve většině případů o poměrně unifikované strohé zápisy, které nabídlý náhled do každodennosti jen ve velmi omezené míře. Velkým omezením pramenů školní povahy je jejich časové ohraničení, neboť se zpravidla zachovaly materiály jen do roku 1956. Pro pozdější období byly materiály skartovány. K 60. letům byly využity kroniky jen z několika neinventarizovaných škol.

Obdobné omezení se dotklo i fondů, které se vztahují k Pionýrské organizaci. Ani v tomto případě se archivní materiály pro 60. léta nedochovaly. Cennou archivní pomůckou při orientaci ve zmíněných fondech je diplomová práce Vlasty Duškové,<sup>61</sup> která vznikla jako souborný inventář pro R2 Československý svaz mládeže, Městský výbor Brno a fondy R93 – R97 Československý svaz mládeže, Obvodní výbor Brno II – IV. V rámci společného vývoje průvodce fondu je práce doplněna i o obecné dějiny Československého svazu mládeže.

Do výčtu využitých pramenů je nutné zařadit i zápisy z jednotlivých komisí, které jsou uloženy ve fondu Národní výbor města Brna. Konkrétně se jedná o zápisy školské komise z fondu B1/1 Sběrka zápisů o schůzích NVmB a jeho dílčích složek. IV. referát osvětová a školní komise se stal hlavním zdrojem informací pro sepsání kapitoly o národních výborech. V oblasti byrokratického omezování hodin náboženství se staly stěžejní informace z fondu B1/8 - Oddělení církevní, kancelář církevního tajemníka. Původně bylo cílem obohatit výzkum i o vyšší správní instance a byl proveden průzkum o možném využití pramenů z provenience Krajského národního výboru, jehož fond je uložen v Moravském zemském archivu. Průzkum byl veden v konkrétních inventárních číslech B 124 – Krajský národní výbor Brno, B 338 - Jihomoravský krajský národní výbor Brno, B 315 - Krajský pedagogický ústav Brno. Avšak jejich studium se nejevilo natolik stěžejní, aby byly výsledky ve větší míře do práce zapojeny.

---

<sup>61</sup> DUŠKOVÁ, Vlasta: *Československý svaz mládeže v Brně*. Souborný inventář. Diplomová práce na Ústavu pomocných věd historických a archivnictví FF MU. Brno 2010.

## **1. KAPITOLA. Obraz nové generace: nový socialistický člověk**

Badatelský zájem o výchovu dítěte v komunistickém režimu musí být spjat se zájmem o tzv. nového socialistického člověka. Tento předpoklad plyne nejen z obecného pohledu na komunistický režim: „*Chceme-li porozumět dobře komunismu, je nutné zkoumat nejen reálnou skutečnost, ale daný systém podrobit i zkoumání všudypřítomné vize, ideálů a vzorů,*“<sup>62</sup> jak uvádí historička D. Nečasová, která k tématu Nového člověka vydala pozoruhodnou publikaci. Tato nezbytnost však pramení i z vlastní podstaty komunistické pedagogiky, která přímo přetékala vizemi a plány o podobě budoucí generace. Obraz dítěte a mladého člověka byl sovětskými (ale i jinými socialistickými pedagogy) ztotožňován s novým člověkem.

Nový člověk v rámci utopie, snu či vize může být mnohými považován za koncept odtržený od skutečného života. Historička Michaela Pešková však ve své knize uvádí, že dle mnohých ruských autorů měl sovětský režim na psychologii člověka reálný vliv a nový druh lidí skutečně vznikl. To se mělo nejzřetelněji projevit v tzv. sovětském heroismu, který byl reprezentovaný oddaností komunismu a potlačením osobních zájmů ve prospěch obecného blaha.<sup>63</sup> Pro konkrétní jedince, kteří se chtěli nebo měli stát novými lidmi, totiž označení nový člověk nepředstavovalo jen symbol, ale rovněž naplnění jejich konkrétních životů.<sup>64</sup> V otázce komunistického školství se však nejednalo jen o několik výjimečných případů, ale noví hrdinové, noví socialističtí lidé, měli být „produkováni“ celoplošně. Vystává zde důležitá otázka, která spojuje vizi a honbu za její uskutečnění a která nabízí prostor pro zamyšlení se nad vztahem diskurzu o novém socialistickém člověku a vlastní sociální praxe.

Již v úvodu práce bylo uvedeno, že na počátku 50. let bylo na totalitní režimy nahlíženo optikou totalitarismu. Tento trend reprezentovaný mimo jiné Hannah Arendt se vyznačoval svou badatelsky jednostrannou, přímou, nekompromisní a především velmi zobecňující metodou, kterou byly vyjmenovány prostředky, jimiž si totalitní panství mělo zaručit několikaleté trvání a oponovat celou společnost svou ideologií. Mezi tyto mocné prostředky byl řazen i nový člověk. H. Arendt považovala za základ totálního ovládnutí bezvýhradnou loajálnost, kterou mohla poskytnout jen izolovaná osobnost zbavena všech společenských pout (ať už k rodině, přátelům, kolegům i pouhým známým). Tato nová

---

<sup>62</sup> NEČASOVÁ, Denisa: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 13-14.

<sup>63</sup> PEŠKOVÁ, Michaela: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*. Plzeň 2012, s. 17.

<sup>64</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 33.

osobnost nacházela smysl svého pobytu na zemi pouze a výlučně v příslušnosti k určitému hnutí.<sup>65</sup>

S definicí nového člověka ohraničenou obdobným dogmatickým pohledem se setkáváme i v našem prostředí s cílem vlastní podstatu totalitních předmětů zpřehlednit a rozškátulkovat. O novém člověku jakožto izolovaném prvku totalitní společnosti a vykořeněném jedinci ze všech tradičních společenských struktur hovoří i dvojice Budil-Kubát, kteří nového člověka spojují se stvořitelskými ambicemi daného hnutí.<sup>66</sup> Prostřednictvím ideologie a teroru chtějí představitelé hnutí vytvořit nového člověka oprostěného od všeho starého, ne-totalitního, člověka, který by byl vrcholem všeho jsoucna.<sup>67</sup> Avšak vlivem obdobných jednostranných interpretací dochází k vyprázdnění vlastního nitra nového člověka. Na tuto problematiku upozornila Katarina Glasová, která ve své studii o novém člověku naprogramovaném podle zákonů ideologie hovoří jako o člověku deindividualizovaném.<sup>68</sup> Tento proces podle autorky začíná destrukcí jednotlivých stránek lidské bytosti a končí splynutím „rozbouraného“ člověka s dalšími „rozbouranými“ lidmi v jednolitou masu a lidská bytost zaniká jako samostatná osoba. Celý proces měl vést k tomu, aby lidstvo bylo tvořeno jen jedním a týmž jedincem bez vlastního názoru, tužeb i svědomí. Každý jednatel tím pádem mohl být okamžitě vyměněn za jakéhokoli jiného.<sup>69</sup>

Takovýto člověk izolovaný, vykořeněný, desubjektizovaný v sobě nese negativní konotaci. Pohledem totalitarismu je tak nový člověk přirovnáván k nástroji, pomocí něhož má totalitní hnutí ovládnout danou společnost. Nový člověk se stává prostředkem a nástrojem útlaku, manipulace a dohledu. O existujícím druhém pohledu, s nímž byl čtenář seznámen při popisu badatelského záměru práce, informoval ve svých publikovaných přednáškách Michale Foucault, jež byly zmíněny v úvodu práce.<sup>70</sup> Ten zasadil vizi nového člověka do základního schématu biopolitiky aplikovanou vládnoucími strukturami, což v podstatě umožnilo nahlížet na nového člověka totalitního světa i z hlediska optimističtějších vizí. Biopolitickými zásahy mohl být vytvořen nový člověk, který díky svým schopnostem, dovednostem, myšlení a jednání byl schopen stávající společnost povznést a dovést k lepší budoucnosti. Z nového člověka se rázem stal zvěstovatel a personifikovaný příslib něčeho lepšího. Tento druhý pohled na nového člověka zabraňuje pouhému plošnému popisu, jak to činil totalitarismus,

<sup>65</sup> ARENDT, H: *Původ totalitarismu I-III*, s 452.

<sup>66</sup> BALÍK, S. – KUBÁT, M.: *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*, s. 46

<sup>67</sup> TAMTÉŽ

<sup>68</sup> GLASOVÁ, Katarina: *Premena ľudskej bytosti v totalitním režime*. In: Rybář, Radovan – Valach, Milan: *Totalitarismus ve 20. století*. Brno 2001, s. 63.

<sup>69</sup> TAMTÉŽ, s. 68.

<sup>70</sup> FOUCAULT, Michel, *Je třeba bránit společnost. Kurz na Collège de France 1975-1976*, Praha 2005, 281 s.

a vede k úvahám, do jaké míry mohla být představa nového člověka po člověka žijícího v reálném čase přitažlivá, aby byl ochoten pro budování přislíbené budoucnosti obětovat něco ze své přítomnosti. Následující řádky se tak soustředí na prezentování a popis obecných i konkrétních vlastností, které se měly stát zárukou pro řešení dlouhodobých společenských problémů a budování oné slibné komunistické budoucnosti.

## 1.1 Nový socialistický člověk: utopie i symbol přeměny

Nový člověk však není konstruktem komunistické ideologie. S různými obměnami a důrazem na různá specifika se s novým člověkem formující šťastnou budoucnost setkáváme napříč staletími i kontinenty. Nový socialistický člověk tak představuje jen jednu z podob nového člověka, jenž se jako ideál dokonalejšího lidství objevoval již od dob raného křesťanství.<sup>71</sup> O tom, kdo je nový člověk, se vedly debaty i během francouzské revoluce, během níž byl označen za někoho, kdo se přizpůsobuje novým podmínkám a zároveň se stává nástrojem společenské přeměny.<sup>72</sup> Teprve v moderní době vlivem zhroucení ideálů během dvou světových válek a poválečného strádání, vlivem růstu masových a radikálně modernistických hnutí v kombinaci s masivním rozšířením médií, se představy o novém člověku dostaly na výsluní a v mnohem větší míře se staly přístupné veřejnosti. Vize o novém člověku mohla být přitažlivá pro širokou škálu lidí vzhledem k různorodosti a variabilitě jednotlivých vizí. V konstruování nového člověka se totiž silně odrážela dynamičnost moderní éry a zrychlený vývoj následně vytvářel tlak na každou nově přicházející epochu. A jak podotýká D. Nečasová, každá nová éra se totiž pokouší vymezit vůči době předcházející, a tím ukázat svoji odlišnost i jedinečnost a nový člověk tvoří dobře viditelnou součást tohoto trendu.<sup>73</sup> Nový socialistický člověk byl součástí modernizačního procesu spojovaného s vírou v techniku a vědu, čímž byl obraz nového člověka ztotožňován s pokrokem a zdokonalováním starého světa. Nejen komunistický režim, ale i jiné totalitní režimy, měly potřebu prosadit jednu vševysvětlující teorii, která si kladla stvořitelské cíle o lepší budoucnosti.<sup>74</sup> Komunistické představy o novém socialistickém člověku tak můžeme považovat pouze za jednu z variant nových lidí, která však vynikla svou razantností a mírou všudypřítomnosti.

---

<sup>71</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk*, s. 27.

<sup>72</sup> FRITZSCHE, Peter – HELLBECK, Jochen: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*. In: Geyer, Michael – Fitzpatrick, Sheila: *Za obzor totalitarismu. Srovnání stalinismu a nacismu*. Praha 2012, s. 415.

<sup>73</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk*, s. 38.

<sup>74</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 23.



Představy o novém člověku tvořící budoucí a přitažlivější svět se těsně dotýkají úvah o jeho utopičnosti. Vystává zde zásadní otázka v definování podstaty nového člověka, která balancovala na úzké hranici mezi onou utopií a možnostech její realizace. Následující část textu si však neklade ambice na rozřešení tohoto diskurzního problému, ale naopak se snaží pracovat s oběma těmito rovinami. Nadále je tudíž vycházeno z teze, že základní prvek komunistické ideologie byl vždy spojován s utopistickou vizí budoucnosti, ale jak bude ukázáno, byly podniknuty kroky k jejímu skutečnému zhmotnění. Nový člověk symbolizuje velmi dobře doložitelný příklad onoho balancování.

Vytvoření nové osobnosti jako emancipačního projektu socialistické společnosti v sobě spojuje jak tvořivou, tak svoji destruktivní stránku. Finský politolog Sergei Prozorov ve svých úvahách o novém člověku propojil jak pozitivní, tak negativní aspekty biopolitiky, její síly „make live“ a „let die“<sup>75</sup>. Prozorov ve svých studiích uvádí, že pozitivní konstruování nového člověka šlo ruku v ruce s mnoha ničícími prvky (kolektivizací, antisemitismem, odstranění nevhodných vrstev), které se mnohdy stáčely až k extrémní thanatopolitice.<sup>76</sup> Pokud onu tezi rozvedeme do extrému, tak nový svět a nový člověk mohl být vytvořen jen v takových podmínkách, kde starý způsob života zanikal společně se starým člověkem. Minulost v rámci utopistických projektů tak byla považována za negativní a překonanou, na druhou stranu i přítomnost nepředstavovala hlavní prostor pro nového člověka. Těžiště jeho bytí leželo v budoucnosti a nový člověk byl ztotožňován se zvěstovatelem nových pořádků a změn.<sup>77</sup> V této souvislosti byl nový člověk pojímán jako subjekt i objekt vzletných projektů. Zatímco starému člověku s jeho slabostmi a omezeními byla upírána schopnost vybudovat nový svět a nebyl ho dokonce ani hoden obývat,<sup>78</sup> nový člověk měl být nejen zrozen ze snů a příslibů o komunistické budoucnosti, ale zároveň se stát jejich aktivním plnítelem. Symbol nového člověka tak v sobě soustřeďoval konglomerát představ a iluzí o možnostech duševní, sociální a fyzické dokonalosti lidské osobnosti a byl tvořen souborem nejlepších lidských vlastností a ctností.

Jak již bylo naznačeno, nový socialistický člověk existoval ve dvou verzích, které se vzájemně doplňovaly a byly na sobě zcela závislé. První verze byla zcela ve znamení utopie, která v Rusku vznikla dávno před revolucí, ale díky jejímu masivnímu zdůraznění získávala na síle až po roce 1917. Utopistický vzor nového člověka vytvořený v raných letech

---

<sup>75</sup> PROZOROV, S.: *Foucault and soviet biopolitics*, s. 7.

<sup>76</sup> PROZOROV, S.: *Living Ideas and Dead Bodies: The Biopolitics of Stalinism*. *Alternatives: Global, Local, Political* 38 (3), 2013 s. 209.

<sup>77</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk*, s. 41.

<sup>78</sup> HAGEMASTER, Michael: *Nový člověk. Projekty raného sovětského období*. *Církevní dějiny* 9 (20), 2016, s. 80.

sovětského státu mohl být jen stěží považován za uskutečnitelný především díky své ideálnosti a odosobnělosti. I když tato vize nadále přežívala, vynořil se „druhý“ nový člověk, který neměl tak utopistické kontury a jeho popis se stával mnohem konkrétnější a tím i snadněji uskutečnitelný. Důraz na proveditelnost představuje zásadní moment, kdy se z nového člověka stal symbol přeměny, symbol proniknutí komunistické ideologie do reálného života. Tato druhá verze vytvořená na konci třicátých let v důsledku naléhavé potřeby uvést ideu socialismu do skutečného života byla zaktualizována i po druhé světové válce. Reálnější představa o socialistickém člověku mohla totiž lépe posloužit i jako jedno z ideologických a propagandistických hesel posilující vzájemné vazby v nově vytvářeném východním bloku.

## 1.2 Význam obrazu nového sovětského člověka a krátká exkurze do jeho proměny

Zájem o nového československého socialistického člověka musí jít ruku v ruce se zájmem o formování nového člověka v Sovětském svazu. Zde totiž užívání pojmu nového člověka v řadě případů splývala s výrazem sovětský člověk a dobové texty neupozorňovaly na větší sémantické posuny.<sup>79</sup> K překrývání obou významů však nedocházelo jen v rámci samotného Sovětského svazu, ale zcela automaticky se s oběma variantami počítalo i za jeho hranicemi v celém východním bloku. Rovnost přívlastků socialistický a sovětský pramenila z celkové role, kterou Sovětský svaz sehrál v poválečných evropských dějinách. Náměstek ministerstva školství V. Pavlásek pronesl v roce 1952: „*Sovětský svaz, stojící v čele tábora socialismu a demokracie, přitahující všechny pokrokové síly, které bojují za odvrácení nové války a za upevnění míru, za právo národů uspořádat šťastný život podle své svobodné vůle. Mírový tábor Sovětského svazu a zemí budujících socialismus den ode dne sílí, den ode dne mohutní a rozvíjí se jeho hospodářství, rozkvétá jako nikdy předtím kultura a zvyšuje se životní úroveň pracujícího lidu.*“<sup>80</sup> Není žádným překvapujícím zjištěním, že život v Sovětském svazu i s jeho obyvateli byl označován za vzor hodný následování.

Obdiv k Rusku však není záležitostí až 20. století. S myšlenkou panslavismu (jako motiv velké rodiny slovanských národů v čele s největším národem Slovanů) se v českém prostředí setkáváme už od století devatenáctého u myšlenek obrozenců. Oslavná gloriola

<sup>79</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk*, s. 172.

<sup>80</sup> PAVLÁSEK, V: *Vybudujeme socialistickou školu radostnou, vlasteneckou a bojovnou!* Pedagogika 2 (5-6), 1952, s. 264.

rozprostírající se okolo budovaného Sovětského svazu byla ještě více zesílena v období po druhé světové válce, kdy se k častým personifikovaným motivům přítel a bratr přidal nový atribut: Sovětský svaz – osvoboditel.<sup>81</sup> Sovětský svaz však představoval pro země východního bloku ikonu i v dalším a možná i významnějším ohledu. Stal se totiž symbolem komplexních změn, celkové proměny státu, společnosti i jedince v tom smyslu, že jako jediný světový reprezentant již mohl údajně ochutnávat plody vybudovaného socialismu. Sovětský svaz se rázem stal zemí, která měla se socialismem nejdelší zkušenosti a již téměř dosáhla komunismu.<sup>82</sup> Z tohoto pohledu byl Sovětský svaz spojován s idylickou krajinou obývanou šťastnými spokojenými lidmi a rázem byl ztotožňován s blahem na zemi, divukrásnou zemí a zemí zítřka.<sup>83</sup> Propaganda komunismu vytvářela velmi cíleně obraz „šťastného života“ jakožto odměny za předchozí strádání během světové války či z období sovětské přestavby v rámci první pětiletky. S obdobnou interpretací se setkáme i v domácím prostředí, kdy vybudování socialismu a komunismu se mělo stát odměnou za strádání jak z doby „buržoazního vykořisťování“, tak i nacistické válečné okupace. V úvodníku v časopise *Pedagogika* z roku 1952 je doslova uvedeno, že československý národ stojí teprve na začátku výstavby socialismu. „*Nové Stalinovo dílo má obrovský význam pro komunisty a jiné pokrokové lidi v zemích kapitalismu. Toto dílo tedy musíme důkladně, velmi důkladně studovat a učit se vyvozovat z něho závěry pro naši každodenní praktickou práci.*“<sup>84</sup> Sovětský svaz s otevřenými dveřmi do šťastné budoucnosti, který se rozprostíral jen nedaleko od československých hranic, vzbuzoval silné dojmy, že stejné úrovně komunistické výstavby lze i u nás velmi snadno dosáhnout.<sup>85</sup> K tomu však mohlo dojít jen s využitím nově získávaných zkušeností ze země, kde zítra znamená včera.

Bylo již uvedeno, že vize šťastné socialistické budoucnosti byla úzce spojována s novým socialistickým člověkem, a není proto divu, že ze Sovětského svazu vzešla i teoretická východiska pro jeho detailnější rozpracování. I když v dobovém diskurzu nový člověk často bezprostředně splýval s člověkem sovětským, definovat jeho přesný popis již tak bezprostřední otázkou není. Obtíže s tím spojené pramení ze skutečnosti, že nový člověk byl po roce 1917 popisován z velmi obecného hlediska vyvolaného náhlou potřebou narychlo definovat nového občana nově vzniklého sovětského státu. Jak měl ale nový člověk vypadat,

---

<sup>81</sup> Blíže se tématem zabývá kapitola *Sovětský člověk* v knize NEČASOVÁ, D., *Nový socialistický člověk*, s. 169-223.

<sup>82</sup> TAMTÉŽ, s. 173 a 209.

<sup>83</sup> MACURA, Vladimír: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*. Praha 1992, s. 9.

<sup>84</sup> *Mocná posila v boji za výchovu socialistického pokolení*. *Pedagogika* 2 (7-8), 1952, s. 385.

<sup>85</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk*, s. 219.

nevěděl zpočátku nikdo, jak ve své knize uvádí M. Pešková.<sup>86</sup> Uvedená autorka dále rozvíjí teze, že nový člověk se zařadil mezi vágní ideologická abstrakta vedle klišé typu světlé zítřky a šťastná budoucnost.<sup>87</sup> Přesná definice nového člověka tak nebyla vytvořena a jeho popis se omezoval jen na prostý výčet vlastností obohacených o socialistická specifika. Z obecného popisu však pramení jeden důležitý fakt, a to značná flexibilita a schopnost přizpůsobit se měnícím se dějovým a společenským podmínkám, čímž obsah pojmu nový člověk mohl mutovat podle aktuálních potřeb ideologického vedení státu.<sup>88</sup>

Díky obecnému popisu a metamorfóznosti můžeme v sovětském prostředí hovořit o novém socialistickém člověku 20. let, 30. let a o novém člověku poválečné doby.<sup>89</sup> Všechny tři typy spojuje jistý prvek utopičnosti ve smyslu výše zmíněné úlohy, kterou měl nový člověk v budoucnosti sehrát. Přesto mezi jednotlivými typy existovaly podstatné rozdíly. Během prvního desetiletí sovětské vlády představoval ideál nového člověka superdělník, jenž měl být samotným ztělesněním ideálů revoluce. Nový člověk byl až nápadně připodobňován stroji. Tvořil jeho neoddělitelnou součást, stal se personifikací „čisté oceli a rytmické disciplíny technologické výroby“, avšak nejen samotný člověk, ale celý národ byl rázem zasazen do gigantického kolektivního stroje<sup>90</sup> vyznačujícího se silnou unifikací. Celá sovětská společnost měla být přetavena do ideálního obrazu a podle Leninovo výzvy se lidé měli učit žít v jiných podmínkách a být připraveni na komunistickou budoucnost.<sup>91</sup>

30. léta, která vlastně započala už velkým skokem v roce 1929, byla spojována s konkrétními projevy údajně na dosah ležící šťastné budoucnosti, oné zhmotněné utopie. V tomto období došlo k pozvolnému přechodu od revolučního asketismu a neosobního kolektivismu k individualismu. Právě třicátá léta přinesla ve formování nového člověka důležitý přerod, během něhož byli z bezduchých výkonných strojů formováni lidé s osobitými vlastnostmi.<sup>92</sup> Na scénu se vrátili hrdinové výjimečných vlastností, neobvyklých schopností, s nezvyklým osudem.<sup>93</sup> Je však nutné podotknout, že obdobné zlidštění nového člověka sice představovalo všeobecný ideál, avšak plně byl ztělesněn jen několika mimořádnými jedinci. Masivně byly připomínány jedinečné činy stachanovců, horníků, dojiček krav a polárních

---

<sup>86</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 16.

<sup>87</sup> TAMTÉŽ, s. 15.

<sup>88</sup> TAMTÉŽ, s. 18.

<sup>89</sup> Fakticky odpovídající třem fázím přejatým z díla Sergeje Prozorova uvedených v úvodu práce (závěrečná pasáž badatelského záměru).

<sup>90</sup> Parafráze z kapitoly FRITZSCHE, P. – HELLBECK, J.: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*, s. 420.

<sup>91</sup> PROZOROV, S.: *Living Ideas and Dead Bodies: The Biopolitics of Stalinism*, s. 211.

<sup>92</sup> FRITZSCHE, P. – HELLBECK, J.: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*, s. 425.

<sup>93</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 127.

letců, jejichž výkony měly poskytovat jasný důkaz o tom, že socialistická individualita se stává skutečností.<sup>94</sup> Nejednalo se o přímé důkazy, že se v sovětské zemi podařilo vychovat nové lidi?

S hospodářským skokem přišlo i zvýšení požadavků na materiální zajištění sovětských občanů, které mělo vést ke šťastnému, veselému, blahobytnému životu. Obraz bolševika-revolucionáře, obětujícího osobní štěstí na oltář revoluce, tak byl vystřídán propagandistickým obrazem rozesmátých tváří nové generace, která si umí užívat života, ale současně nezapomíná na povinnosti komunisty.<sup>95</sup> Současně byl „šťastný život“ prezentován jako jeden z hnacích motorů a motivů pro větší pracovní úsilí.<sup>96</sup> Každý občan si měl být vědom svého historického poslání při budování komunismu a oficiálně se zdůrazňovalo, že v jádru každé jednotlivé socialistické osobnosti se skrývá potenciál pro její všestranný harmonický tělesný i duševní rozvoj.<sup>97</sup> Dochází zde k zajímavému jevu, při němž požadavek o výlučnosti nového (hrdinného, dokonalého) člověka se rozšířil na každého současného občana Sovětského svazu.<sup>98</sup> Trend o milionech nových lidí podpořila i válka a s ní spojené válečné strádání, které přineslo nové impulzy pro rozvoj symboliky nového člověka. Výzvy k individuální přeměně a sebeobětování se během válečné mobilizace vyznačovaly značnou naléhavostí,<sup>99</sup> v jejímž důsledku se každý mohl (a měl) projevit jako hrdina, odhalit svou pevnost charakteru a vnitřní odhodlání. Válka v tomto kontextu působila jako líheň nového člověka, která „produkovala“ živoucí lidi, se kterými bylo možno se ztotožňovat. Prostřednictvím proběhnuvší války do popisu nového člověka stále více pronikala otázka mravnosti, morálky, lidských vlastností a charakteru.

### 1.3 Role výchovy na vznik nového člověka

Ale jakým způsobem mohl být „vytvořen“ nový člověk požadovaných socialistických vlastností a charakteru i v období neválečném? Z četby děl dobových autorů vyplynula jednoznačná odpověď. Nejjistější cestou k vytvoření nového člověka se stala jeho výchova a bez nadsázky může být pedagogická věda označena za hlavní činitelku v jeho samotném formování. Otázce výchovy a vzdělávání bylo v sovětském prostředí věnováno značné úsilí,

---

<sup>94</sup> FRITZSCHE, P. – HELLBECK, J.: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*, s. 430.

<sup>95</sup> VYDRA, Zbyněk: *Kdo žije šťastně ve Stalinově Rusku? (Propaganda a realita ve 30. letech)*. In: Kouba, Miroslav – Magincová, Dagmar – Říha, Ivo. *Kontexty propagandy*. Pardubice 2012, s. 170.

<sup>96</sup> TAMTÉŽ, s. 166.

<sup>97</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 139.

<sup>98</sup> TAMTÉŽ, s. 141.

<sup>99</sup> FRITZSCHE, P. – HELLBECK, J.: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*, s. 454.

a právě důraz na prvek vychovatelnosti nového člověka, činilo dřívější utopistický koncept mnohem reálnější. Zdůraznění zmíněného prvku není samozřejmě jen záležitostí komunismu, avšak zdůraznění úlohy, která byla výchově připisována a širě očekávání a požadavků na ni kladených, výrazně odlišovalo sovětskou pedagogiku od jiných zemí. Zvláště všudypřítomná naléhavost a potřeba výchovy nového člověka v kombinaci s jistým přesvědčením o zdaru celé mise, tvořily základní element v úvahách o pedagogické vědě. Jak uvedl ruský pedagog N. K. Gončarov: „*Výchova nového člověka se stala nejdůležitější záležitostí státní a všenárodní.*“<sup>100</sup> Pedagogika a věda o výchově se stala hlavní hybnou silou při vzniku nového člověka.

Otázce výchovy nového člověka se věnovala již dvojice Marx-Engels. Ti přišli s myšlenkou, že vyzbrojení proletariátu vědomostmi a jeho výchovou k socialistickému uvědomění, k vysokým mravním i volným vlastnostem je jistou cestou v přípravě proletariátu k očekávanému revolučnímu boji, jímž by bylo splněno jeho historického poslání.<sup>101</sup> Marxova myšlenka o revoluční praxi zařadila nového člověka do středu dění jako aktivní bytost. Právě revoluční praxe mu měla dát, dle Marxova názoru, široké uplatnění jeho tvůrčí iniciativy, společenské angažovanosti a osobního rozvoje.<sup>102</sup> Z uvedené premisy tak lze vyčíst důležitou skutečnost. Tou se stala představa nového člověka, který ani v budoucnosti neměl existovat bez společenských vazeb, ale naopak systém společenských styků z něj měly učinit novou jednající vyšší bytost.<sup>103</sup> V této souvislosti bylo zdůrazňováno, že člověk není od přírody nadán hotovými schopnostmi nebo určitými vlastnostmi rozumu, vůle a charakteru, nýbrž pouze vlohami, které se měly teprve rozvíjet. V úvahách Marxe-Engelse tak záleželo na společenských podmínkách a na výchově, jejichž vzájemným působením mohly existující schopnosti začít působit jako skutečná síla.<sup>104</sup>

Od myšlenky zdůrazňující roli výchovy nového člověka, během níž by mu byly vštípeny potřebné vlastnosti pro vyvolání světové revoluce, nebylo opuštěno ani v následujících letech,<sup>105</sup> a to dokonce ani v době, kdy světová revoluce byla po roce 1917 údajně již na spadnutí. Na tomto místě nelze opomenout jméno V. I. Lenina, který otázku výchovy nového člověka postavil na novou úroveň a vsadil ji do přímé souvislosti

---

<sup>100</sup> Uvedený citát ze statě Ivana Gončarova se vztahuje k události těsně po ruské revoluci v roce 1917.

GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Sovětská pedagogika k 40. výročí velkého října*, Pedagogika 8 (3), 1958, s. 280.

<sup>101</sup> KONSTANTINOV, Nikolaj Aleksandrovič – MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1959, s. 138.

<sup>102</sup> MARX, Karel: *Karel Marx – jeho pojetí výchovy a vzdělání*. Praha 1981, s. 66.

<sup>103</sup> TAMTÉŽ, s. 69.

<sup>104</sup> KONSTANTINOV, N. A. – MEDYNSKIJ, J. N.: *Dějiny pedagogiky*, s. 142.

<sup>105</sup> Mezi další autory zabývající se úlohou výchovy nového člověka lze jmenovat např. Konstantina Dmitrijeviče Ušinského nebo Nikolaje Gavriloviče Černyševského.

s tzv. kulturní revolucí a vznikem nové sovětské školy. Kulturní revoluce s ohledem na přebudování sovětského školství měla mít dvojí význam. První se týkal zvyšování odborné úrovně celého školství, což vyžadovalo otevření tříd veškeré mládeži (navíc došlo k zavedení všeobecné školní docházky pro děti ve školním věku) i dospělým, přizpůsobení a zlepšení hmotných podmínek pro všechny studující a sestavení obsahu vzdělání, který by více odpovídal potřebám nové společnosti. Bylo si slibováno, že osvětovou, kulturní a vzdělávací činností dojde u celé populace ke zvýšení gramotnosti a osvojení si přinejmenším základních vědeckých a technických znalostí.<sup>106</sup> S tím přímo souvisel i druhý navazující úkol kladený na nové sovětské školství, který se týkal vlastní náplně učebních osnov, pomocí nichž by si všichni sovětské občané zvyšovali nejen své odborné vědomosti, ale zároveň by byli vychováni k novému charakteru a morálce. Stali by se z nich aktivní budovatelé socialismu, lidé všestranně rozvinutí, vyzbrojení dialekticko-materialistickým světovým názorem a komunistickou mravností.<sup>107</sup> Dle Leninových představ by právě prostřednictvím nové školy a obou úkolů na ni kladených měla být vychována nová generace, jež by byla s to definitivně upevnit a dovršit komunismus<sup>108</sup> a byl to právě Lenin, který vyčleněním konkrétního prostoru v nové sovětské škole, zasadil nového člověka do reálné politiky.

K okruhu blízkých Leninových spolupracovníků, kteří se podíleli na prezentování konceptu nové sovětské školy, patřila Naděžda Krupská,<sup>109</sup> Anatolij Lunačarskij,<sup>110</sup> Michail Kalinin<sup>111</sup> a Josif Vissarionovič Stalin. Zvláště posledně jmenovaný výrazným způsobem přispěl k rozšíření a zpropagování samotné myšlenky kulturní revoluce a nové sovětské školy. Velkou úlohu zde sehrál XIX. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu, který proběhl v roce 1952. Řečníci na sjezdu nepřišli jen s novými náhledy a postřehy, jakými mohla škola přispět k výchově jedince, ale velkou úlohu sehrál sjezd i v prezentaci výchovy nového člověka před zbylým socialistickým světem. Zvláště Stalinovo dílo *Ekonomické problémy*

<sup>106</sup> LENIN, Vladimír Iljič: *V. I. Lenin o výchově*. Praha 1980, s. 21.

<sup>107</sup> KONSTANTINOV, N. A. – MEDYNSKIJ, J. N.: *Dějiny pedagogiky*, s. 391.

<sup>108</sup> LENIN, Vladimír Iljič: *Spisy. Svazek 31, duben – prosinec 1920*. Praha 1955, s. 287. a s. 291.

<sup>109</sup> Naděžda Krupská ve svých dílech nezdůrazňovala na Leninovo pojetí školy. Sama úlohu školy definovala ve smyslu, že „všechnu mládež vychovává v duchu opravdového internacionalismu, vyzbrojuje ji lidským věděním v celém jeho obsahu, učí ji pracovat organizovaně, kolektivně, plánovitě, vede k těsnému spojení teorie s praxí, vychovává nového člověka, jehož osobní život je nerozlučně spjat s kolektivem, s bojem za socialismus, za komunismus.“ KRUPSKAJA, Naděžda Konstantinovna: *O výchově a vyučování*. Praha 1951, s. 239-240.

<sup>110</sup> Lidový komisař pro vzdělávání považoval také sovětskou školu za tzv. předpolí komunismu a první místo, kde doslova „raší výhonky nové společnosti“. LUNAČARSKIJ, Anatolij Vasiljevič: *O vzdělávání lidu*. Praha 1982, s. 34.

<sup>111</sup> Také Michail Kalinin považoval školu za základní laboratoř pro vytváření vzdělaného a plně uvědomělého socialistického budovatele: „Škola připadá hlavní úloha při komunistické výchově nového pokolení. (...) Škola musí zušlechtit člověka, udělat pro něj službu vlastnímu národu vnitřní nutností a vychovat v něm odhodlání obětovat, je-li to nutné, svůj život za vlast, za svůj názor.“ KALININ, Michail Ivanovič: *O komunistické výchově*. Praha 1949, s. 140.

socialismu v SSSR, které vyšlo krátce před konáním samotného sjezdu a z jehož závěrů sjezd do značné míry vycházel, se stalo velkou inspirací i pro československé prostředí. Gottwald nebyl jediný, kdo zdůraznil, že „je třeba, abychom se u Stalina učili i my, kdo se jakkoli zabýváme výchovou dorůstajících pokolení, ať jako učitelé, nebo pracovníci v teorii výchovy. Stalin v celém svém díle i naposled v *Ekonomických problémech socialismu před námi vytyčuje ideál komunistické společnosti a rýsuje podobu socialistického člověka; tím dává cíl naší práci.*“<sup>112</sup> Stalin ve své stati o podmínkách k přechodu ke komunismu vyjmenoval nutné body, které měly zajistit kulturní růst společnosti a umožnit nové příležitosti pro získání dalšího vzdělání. Tím měl být zabezpečen všestranný rozvoj fyzických a duševních schopností každého jednotlivce.<sup>113</sup> Proběhnuvší XIX. sjezd byl zhodnocen jako cenný zdroj návodů, rad a možných řešení, jak společnost v čele s novým člověkem opět přiblížit o další krok ke komunismu.<sup>114</sup>

Je možné se setkat s názorem, že zatímco první desetiletí sovětského státu byla ve znamení hledání nové výchovné soustavy, došlo zhruba od padesátých let již k jejímu systematickému rozpracování.<sup>115</sup> I když byla věda o výchově rozpracována sovětskými autory do velmi konkrétních bodů, lze s uvedenou tezí souhlasit jen z části. Náplň výchovných a vzdělávacích cílů přicházela do československého prostředí prostřednictvím četných překladů děl sovětských pedagogů.<sup>116</sup> Z krátkého exkurzu do úvodních stran knih několika nejčtenějších vyvstal jasně definovaný cíl pedagogické vědy, který se prakticky od Leninovy kulturní revoluce nezměnil a nezměnil se ani v dalších desetiletích.<sup>117</sup> Dvojice pedagogů Ogorodnikov a Šimbirev v úvodu své knihy hovoří o tom, že sovětská pedagogika a škola má za úkol vychovat pokolení, které bude schopné definitivně zavést komunismus a do pojmu výchova zahrnutí „všechno, co obsahuje příprava nového člověka“.<sup>118</sup> Se stejnou tezí přišel

---

<sup>112</sup> DRCHALOVÁ, V.: *Pedagogové se učí u Stalina*. Pedagogika 3 (2), 1953, s. 65.

<sup>113</sup> Mezi navrhovaná řešení J. V. Stalina patřilo zkrácení pracovního dne nejméně na 6 hodin a později i na 5 hodin. To považoval za nezbytný předpoklad k tomu, aby členové společnosti získali dostatek volného času k nabytí všestranného vzdělání. Dále považoval za nutnost zavést všeobecně povinnou polytechnickou výchovu, nezbytnou k tomu, aby členové společnosti měli možnost si svobodně volit povolání. Dále zmiňoval zlepšení bytových podmínek, zvýšení reálné mzdy dělníků a zaměstnanců a současně i soustavné snižování cen zboží hromadné spotřeby. V rovině školství Stalin požadoval přechod ze sedmiletého povinného školního vzdělání k desetiletému, rozvoj polytechnické výchovy a dále rozvoj dálkového a večerního školství i školy pro pracující. STALIN, Josif Vissarionovič: *Z práce J. V. Stalina „Ekonomické problémy socialismu v SSSR“*. Pedagogika 2 (7-8), 1952, s. 392.

<sup>114</sup> *Z XIX. sjezdu VKS(b). Ze „Zprávy o činnosti Ústředního výboru VKS(b)“, přednesené G. M. Malenkovem*. Pedagogika 2 (7-8), 1952, s. 393.

<sup>115</sup> JŮVA, Vladimír: *Pedagogika jako věda*. Brno 1977, s. 103.

<sup>116</sup> Více o vlivu sovětské pedagogiky kapitola 3.2.2 Pedagogika pod vlivem Sovětského svazu.

<sup>117</sup> Definice „nejčtenější autoři“ se na tomto místě vyznačuje z četnosti jmen objevující se v zápisech z učitelských porad na zkoumaných brněnských školách a odkazů ve vybraných oficiálních textech komunistické strany.

<sup>118</sup> OGORODNIKOV, Ivan Trofimovič – ŠIMBIREV, Pavel Nikolajevič: *Pedagogika*. Praha 1952, s. 6.



i nejčtenější sovětský pedagog Ivan Kairov: „*Komunistická výchova je cílevědomá, plánovitě prováděná příprava dorůstajících pokolení k aktivní účasti na výstavbě komunistické společnosti a k obraně sovětského státu, budujícího tuto společnost.*“<sup>119</sup> I další dvojice pedagogů Jesipov–Gončarov zdůrazňovala závislost utváření nového člověka na práci školy, její kvalitě výchovy a vyučování, s doslovnou citací, že „*cílem výchovy v sovětské škole je příprava všestranně vyspělých občanů, příštích budovatelů a obránců komunistické společnosti.*“<sup>120</sup> Je patrné, že popis cíle komunistické výchovy byl spojován s ustálenými neměnnými frázemi.

Pokud byla výchova považována za nejjistější prostředek, jak vytvořit nového člověka, je zcela logické, že nejlepší možnosti, kde naplno využít veškerého pedagogického působení, nabízel “neotesaný” a “hrubý” materiál.<sup>121</sup> Tímto materiálem byla samozřejmě myšlena nastupující generace a nový člověk byl automaticky spojován s dětstvím a mládím. Sémiotickým významem dětství v komunistické ideologii se zabýval Vladimír Macura. Tento český spisovatel a literární vědec tvrdil, že socialistický svět se vždy jevil jako svět mladý, stojící na počátku. Což současně znamenalo jako svět určený dětem, jako svět budoucnosti, který se teprve utváří a až v budoucnu vydá své plody.<sup>122</sup> Znova se zde objevuje prvek šťastné komunistické budoucnosti, který vyžadovalo nového člověka. Dospělý člověk byl však zatížen svou minulostí, vzpomínkami, jistými pozůstatky starého světa. Dle komunistické ideologie, však budoucnost měla být odtržena od špatné minulosti a kdo jiný by měl onu šťastnou budoucnost tvořit než mladý člověk, který minulou dobu vlastně nepoznal a nezažil. Děti byly označovány za „tabulu rasu“, která byla bez zbytečné zátěže minulosti, a právě dětem bylo přisouzeno stát se oněmi pravými obyvateli vysněné budoucnosti. Jen na okraj lze v této souvislosti zmínit myšlenku některých socialistických pedagogů, pro které výborný materiál k vypěstování „nového člověka“ představovaly bezprizorní děti soustředěné do

---

<sup>119</sup> KAIROV, Ivan Andrejevič: *Pedagogika*. Praha 1951, s. 18.

<sup>120</sup> JESIPOV, Boris Petrovič – GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Pedagogika*. Praha 1951, s. 17.

<sup>121</sup> Nad výpovědí, že děti jsou „hrubý“ materiál k otesání, není potřeba se příliš zarážet. Obdobné obrazy se objevují i v pedagogických disputacích jednadvacátého století. Psycholog Zdeněk Helus uvádí stížnosti učitelů, na to, že s „tímhle materiálem“ nelze dosahovat mimořádných učebních výsledků. Z. Helus komentuje tento výraz tím, že byl použit jaksi mimoděk, nicméně může dobře vystihovat odosobňující postoj. Základem je zde přesvědčení, že je zapotřebí dítě určitými pedagogickými technologiemi opracovávat podobně jako při tovární výrobě. Škola je pak něco jako edukační továrna, kde jsou ze suroviny dětskosti, která je do ní dodávána, dělání občané, respektive vytvářeny určité požadované charakteristiky žáků a absolventů. Konkrétními kontrolovanými produkty jsou ukazatele prospěchu, znalostí, návyků či dovedností. HELUS, Zdeněk: *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodinu*. Praha 2009, s. 116.

<sup>122</sup> MACURA, Vladimír, *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*, Praha 1992, s. 84-87.

dětských domovů a pracovních řemeslně-zemědělských kolonií.<sup>123</sup> Tito děti bez rodičů nejenže byly odtrženy od minulosti, ale zároveň byly osvobozeny od všech rodinných vazeb a tradic, čímž se u nich měly budovat nové hodnoty nejsnadněji.

V dobovém diskurzu se v souvislosti s mládím a novém člověku hovořilo zpravidla o mládeži, tedy skupině, která svým věkem sahala na členství v Komsomolu (či Československého svazu mládeže). Pojem dítě se vyskytoval zřídka. Na druhou stranu, ideologická kampaň byla cílena již na děti mladšího věku a byla zahájena nejen na základních školách, ale lze ji pozorovat již na školách mateřských. Z výzkumu propagandistických hesel věnovaných dětem i mládeži v otázce jejího poslání a symbolické rovině nového člověka lze usuzovat, že v oficiálních kruzích se věkový rozdíl dětí/mládeže důsledně nerozlišoval. Jinou situaci lze však doložit ve vlastní pedagogické práci, kde se k naplnění předešlých úkolů skutečně přistupovalo v závislosti na jednotlivých věkových odlišnostech dětí a stupňů povinné školní docházky.

#### **1.4 Nový socialistický člověk ve světle oficiální československé stranické politiky**

Téma nového člověka budujícího lepší budoucnost se stalo v československém prostředí velmi aktuální hned po druhé světové válce. Do diskuzí o nové generaci se připletla otázka, jaké následky pro jeho budoucí podobu přinesla samotná válka. Rozbití školského systému během německé okupace, rasová politika a s tím spojovaná otázka viny a dehumanizace člověka vedla k tomu, že po roce 1945 se setkáváme s pohledem na nového člověka především v záležitosti obnovy jeho morálních vlastností. Hovořilo se o všeobecném morálním úpadku, a s tím souvisela otázka, jaká měla být zvolena cesta k obnovení společnosti a jakou roli v tomto procesu měla zaujímat výchova mládeže.<sup>124</sup> Otázce se věnoval i bratr dosavadního prezidenta Vojta Beneš, který ve své knize *Nový řád? Nový člověk!* zachytil dobové myšlenkové ovzduší. V. Beneš v poválečném Československu viděl mnoho příležitostí, jak nastolit nový lepší řád, který však nezbytně vyžadoval i nového člověka.<sup>125</sup> Jen nový člověk vychovaný novou školou stojící stranou od zájmů strany a církve, školou svobodnou, tolerantní, objektivní a spravedlivou,<sup>126</sup> mohl sloužit státu podle svého

---

<sup>123</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 27.

<sup>124</sup> BENEŠ, Vojta: *Nový řád? Nový člověk! Deset článků o výchově, škole a politice*. Praha 1946, s. 13.

<sup>125</sup> Parafráze TAMTÉŽ, s. 27.

<sup>126</sup> Parafráze TAMTÉŽ, s. 19.

svědomí, nikoli na základě mocenského rozkazu a strachu.<sup>127</sup> Jen takový člověk mohl vyznávat správnou moc duchovní a fyzickou, tedy takovou, která by sloužila pravdě a spravedlnosti.<sup>128</sup> V. Beneš dále uvádí, že jen nový člověk s vysokým morálním posláním mohl být hoden vybudovat nový řád.<sup>129</sup> Aby nezůstalo u citace jen jednoho autora, s rolí mládeže jako předbojovníka šťastné budoucnosti založené na sociální spravedlnosti přišel i František Stuchlý. Ten k vysokému morálnímu standartu nového člověka přidal i požadavek na jeho kladný postoj k životu, k radosti a rychlému překonání skepse z dob války. „*Pohrdavé mávnutí rukou, pózy, to nemá již místo v budovatelské éře. Neboť radostnost nové mládeže musí být vnitřní, živelná a nikoli pouze gesto.*“<sup>130</sup>

Očekávání, která směřovala na nového člověka, tak nebyla ani v československém prostředí záležitostí jen komunistické ideologie a už na základě malého exkurzu je evidentní propojení nového člověka a příslibu šťastné budoucnosti. Díky obdobným diskuzím měl nový socialistický člověk v mnoha ohledech na co navázat.

Stejně jako v Sovětském Rusku, tak i v prostředí československé republiky byl obraz nového člověka v první řadě spojován s mládím. Jednalo se o člověka mladého svou vizí, pohledem na společenské a politické názory, mladého svým zápalem a odhodláním budovat lepší svět. Že se jednalo o lepší svět se socialistickým přívlastkem, nebylo po únoru roku 1948 pochyb. Věk v této premisi neměl hrát roli, přesto větší pozornost směřovala k mladé nastupující generaci. Podle marxistického sociologa Karla Máchy měl projekt nového člověka zahrnovat především generaci lidí narozených mezi lety 1937 až 1943. Totiž zatímco generace od roku 1944 byla dle Máchy ovlivněna již destalinizací a poststalinismem, tak děti narozené na přelomu 30. a 40. let spadaly do skupiny, na níž byl projekt nového člověka a socialistické výchovy přímo zaměřen.<sup>131</sup> Neaktuálněji se o novém člověku jako symbolu přeměny diskutovalo v prvních popřevratových letech, a jak prohlásil Václav Kopecký: „*Z mládeže Gottwaldovy epochy musí vyrůst noví Češi, noví Slováci, hrdí uskutečňovatelé socialismu a komunismu.*“<sup>132</sup> Není divu, že zmíněná generace se dokonce dočkala i svého

---

<sup>127</sup> Parafráze TAMTÉŽ, s. 36.

<sup>128</sup> Parafráze TAMTÉŽ, s. 35.

<sup>129</sup> Parafráze TAMTÉŽ, s. 29.

<sup>130</sup> STUHLÝ, František: *Mládež včera, dnes a zítra*. Praha 1947, s. 34.

<sup>131</sup> Myšlenky Karla Máchy přejaty z kapitoly NEBŘENSKÝ, Zdeněk: *Nový člověk, sexuální výchova a středoevropský stalinismus*. In: FASORA, Lukáš – HANUŠ, Jiří – NEČASOVÁ, Denisa: *Svědnost sociálního experimentu. Nový člověk 20. století*. Praha 2018, s. 279.

<sup>132</sup> Příspěvek Václava Kopeckého „Vedení nepřemožitelným učením marxismu-leninismu vybudujeme socialismus v naší vlasti“. *Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25.-29. května 1949*. Praha 1949, s. 370.

označení nesoucí jméno po prvním poúnorovém prezidentovi, a tak byla Gottwaldova mládež v představách komunistů vnímána za nositele utopistické vidiny budoucnosti vyvíjející se v prozatím nedokonalé socialistické přítomnosti.<sup>133</sup>

Je nezbytné položit si otázku, jak se samotné označení nový člověk zabydlelo v československém prostředí? Stejně jako v prostředí sovětském, tak ani v československém se nejednalo o pojem pravidelně užívaný a často frekventovaný. S největší četností je možné se setkat v první polovině 50. let. Po uplynutí období první pětiletky však výraz nový člověk stále více sémanticky splýval s označením mladý jedinec či mladá generace, což mělo za následek, že pojem nový člověk z diskurzivní roviny téměř vymizel. Je nutné však podotknout, že pro vlastní popis obsahu pojmu neměla ona záměna nového člověka za člověka mladého zásadnější význam. Označení nový člověk nejčastěji zdomácněl v oficiálních a často formalizovaných textech ze stranické provenience a v projevech jednotlivých politiků. V textech jiného charakteru se jednalo spíše o výjimečné a nahodilé zmínky sloužící ke zdůraznění dané problematiky. Z této skutečnosti je v následující části textu veden i krátký exkurz do významu nového člověka v poúnorovém Československu, přičemž obraz nového člověka je zde konstruován z publikovaných textů ze sjezdů Komunistické strany doplněné zprávami ze zasedání Ústředního výboru v letech 1949-1966. Jak se s tímto oficiálně budovaným obrazem vypořádali „realizátoři“ (myšleno hlavně pedagogičtí pracovníci a odborníci), je námětem následujících kapitol.

Konstruovaný obraz z uvedených zdrojových dokumentů se vyznačoval značně zidealizovanou podobou. Dokladem může být popis nového člověka prezentovaný Klementem Gottwaldem již v roce 1947. Budoucí prezident jmenoval pět úkolů mladého komunisty, přičemž každý se měl stát úderníkem v budování dvouletky, strážcem lidové demokracie a pokrokových ideálů, bojovníkem za jednotu mládeže a celého národa, měl dbát na utužování bratrského poměru mezi Čechy a Slováky a v neposlední řadě se měl stát hlasatelem slovanské vzájemnosti.<sup>134</sup> Je zde patrné, že mladému člověku bylo přisouzeno hned několik společenských rolí, jejichž význam se sbíhal v označení nový člověk, a které v popisu nového člověka byly přítomny po celé sledované období. Vlivem stálosti a opakovatelnosti tentýž výrazů se však význam nového člověka do značné míry stával rozbledlým, plytkým a nejasným. Přesto v této monotónnosti lze vysledovat mírné nuance

---

<sup>133</sup> MRŇKA, Jaromír: *Mládež nová, mládež Gottwaldova?* In: Petráš, Jiří – Svoboda, Libor: Předjaří. Československo 1963-1967. Praha 2016, s. 154.

<sup>134</sup> Poslání mladých komunistů. Projev na celopražském aktivu mladých komunistů v Lucerně dne 25. dubna 1947. GOTTWALD, Klement: *Mládeži*. Praha 1976, s. 15-21.

vzniklé z proměny společenských poměrů, během nichž byla cesta k popisu nového člověka vedena snahou o stále konkrétnější a reálnější náplň.

V období vymezeném léty 1948-1954 bylo hlavním motivem bourání starého a stavění nového světa, dokonání revolučního převratu v myslích lidí a uskutečnění ideologické převýchovy nejširších mas v socialistickém duchu.<sup>135</sup> Velmi rychle se vžila fráze, že únor 1948 otevřel novou etapu v dějinách republiky. Velmi expresivně se vyjádřil V. Krutina na IX. sjezdu komentářem, že „*byl skončen stranický boj o duši mladého člověka.*“<sup>136</sup> Tento dramatický výraz byl navíc obohacen o zavazující úlohu mladého člověka. Klement Gottwald nahlížel na děti jako na krásnou a nadějnou směnu.<sup>137</sup> Zdeněk Nejedlý zase hovořil o nejcennějším pokladu národa a stejně jako v Marxových představách o výchově nového člověka, bylo i Z. Nejedlým považováno dítě za příliš vzácné národní bohatství, než aby bylo ponecháno komukoli na pospas.<sup>138</sup> Velmi rychle byly školským zákonem vytvořeny teoretické podmínky pro vychování nového člověka, které byly vedeny s ohledem využít veškerý potenciál mladého člověka pro budování socialistického státu. Citáty o úloze mládeže jako činitele, bez jehož účasti nelze vybudovat socialistický zítřek, se objevovaly po celou dobu trvání prvního pounorového sjezd komunistické strany v roce 1949. Z úst Václava Kopeckého zazněla nutnost „*vychovat každého obyvatele Československé republiky tak, aby myslel s veškerou energií své mysli, s veškerou silou své vůle, s veškerým zápalem svého srdce na uskutečnění socialismu. Aby byl prodchnut plamennou láskou k své republice, spějící ke krásné socialistické budoucnosti, aby byl odhodlán ji všemi silami bránit, aby byl odhodlán bojovat za mír.*“<sup>139</sup> Zdeněk Hejzar, předseda Československého svazu mládeže, požadoval, aby „*z hnutí mládeže vyrostly rychle statisíce nových bojovníků, skutečná mládež Gottwaldovy epochy, aby současná mladá generace Československa byla generací, která pomůže socialismus vybudovat tak, aby již sama mohla v socialismu žít.*“<sup>140</sup> V následujících letech tak

---

<sup>135</sup> Příspěvek Václava Kopeckého „Vedení nepřemožitelným učením marxismu-leninismu vybudujeme socialismus v naší vlasti“. *Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25.-29. května 1949*, s. 348.

<sup>136</sup> Příspěvek Vratislava Krutiny, ústředního tajemníka ČSM. TAMTÉŽ, s. 240.

<sup>137</sup> 7. června 1950, Praha. Projev soudruha Klementa Gottwalda při zahájení I. sjezdu Československého svazu mládeže o naléhavých úkolech stojících před mladými lidmi. *Komunistická strana Československa a mládež, sborník dokumentů*. Praha 1976, s. 75.

<sup>138</sup> Doslova je uvedeno: „*Nechávali jsme děti růst dlouho přímo ve špatné atmosféře, v prostředí, které je kazilo, pod heslem „rodinné výchovy“, „svobodné výchovy“ a jak jinak se tato libovůle nazývala a dále staré přežitky minulého režimu.*“ Projev Zdenka Nejedlého. *Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25.-29. května 1949*, s. 323.

<sup>139</sup> Příspěvek Václava Kopeckého „Vedení nepřemožitelným učením marxismu-leninismu vybudujeme socialismus v naší vlasti“. TAMTÉŽ, s. 366.

<sup>140</sup> Zdeněk Hejzar, předseda Československého svazu mládeže. TAMTÉŽ, s. 487.

byl mladý člověk ztotožňován s úderníkem, zlepšovatelem, stachanovcem,<sup>141</sup> s mladým budovatelem socialismu, novým bojovníkem a průkopníkem.<sup>142</sup>

Rok 1956, kdy došlo k odhalení Stalinova kultu, je v mnoha souvislostech považován v dějinách komunistické strany za rok přelomový. Je však následující destalinizační období přelomové i v pohledu na nového člověka? Historik Zdeněk Nebřenský uvádí, že destalinizační diskuse zásadní sémantický průlom v nazírání na nového člověka neznamenal. Naopak přetrvávala patrná kontinuita etablovaného tématu v měnících se politických (a ideologických souvislostech).<sup>143</sup> Přesto v popisu nového člověka došlo k jistému posunu. I když byl v definici nového člověka stále přítomný prvek utopičnosti, jakožto přetrvávající základní rys komunistického panství,<sup>144</sup> došlo k jeho obohacení o nový rozměr. Několikrát již bylo uvedeno, že hlavní těžiště působení nového člověka leželo v budoucnosti, tento důraz však v následujících letech začal mírně zeslabovat, a oproti předchozím definicím se stále více upínala pozornost na postavení nového člověka v přítomnosti.<sup>145</sup>

Obraz nového člověka plného patetičnosti a idealističnosti byl postupně vlivem změny společenských podmínek nahrazován důrazem na jeho racionalitu. Debata o novém člověku se zaměřila na každodenní praxi a sepětí onoho ideálu se skutečným životem rozvířily závěry XX. sjezdu Komunistické strany obsažené v referátu N. S. Chruščova Jak upevnit sepětí školy se životem. Zde kladený důraz na aktivní podíl při budování socialismu a důraz na požadavek sepětí školy se životem (označováno pojmem polytechnická výchova) se zákonitě odrazil i v domácím prostředí.<sup>146</sup> Této diskurzivní proměně bylo významného prostoru věnováno na XI. sjezdu KSČ v roce 1958, jehož oficiálním heslem se stalo vyhlášení závěrečné etapy budování socialismu. Na sjezdu promluvil Antonín Novotný i k mládeži: „*S dovršením socialistické výstavby bude se aktivně podílet velická část dnešní mladé generace. Dnešní mládež bude také hlavním nositelem dalšího postupu naší země ke komunismu. Na toto historicky významné poslání musí být mládež všestranně připravena a k tomu zaměříme její výchovu.*“<sup>147</sup> Druhou významnou platformu nabízelo zasedání Ústředního výboru

<sup>141</sup> 7. června 1950, Praha. Projev soudruha Klementa Gottwalda při zahájení I. sjezdu Československého svazu mládeže o naléhavých úkolech stojících před mladými lidmi. *Komunistická strana Československa a mládež, sborník dokumentů*, s. 76.

<sup>142</sup> Zpráva ÚV KSČ X. sjezdu strany. *Desátý sjezd Komunistické strany Československa. Projevy a dokumenty*. Praha 1954, s. 711.

<sup>143</sup> NEBŘENSKÝ, Z.: *Nový člověk, sexuální výchova a středoevropský stalinismus*, s. 293.

<sup>144</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 45.

<sup>145</sup> TAMTÉŽ.

<sup>146</sup> Diskuze o polytechnickém vzdělání a její vliv na závěrečné zprávy stranických sjezdů na konci 50. let viz kapitola 2.2 Vliv komunistické strany na školskou politiku – sjezdy a zasedání ÚV KSČ.

<sup>147</sup> Antonín Novotný, 18. 6. 1958, Zpráva o činnosti ústředního výboru KSČ XI. sjezdu a současné hlavní úkoly. *11. sjezd Komunistické strany Československa*. Praha 1958, s. 46.

Komunistické strany v roce 1959, jehož usnesení vešlo ve známost jako *O těsném spojení školy se životem*<sup>148</sup> a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání ČSR, kde byl nový člověk definován jako člověk vysoce vzdělaný, ovládající poznatky současné vědy a techniky, připravený ke kvalifikované produktivní práci, tělesně zdatný, člověk kolektivní, nalézající radostné uspokojení v práci pro celek, prodchnutý ideami socialistického vlastenectví a internacionalismu — uvědomělý budovat a obránce komunistické společnosti. Jiří Hendrych, autor zmíněného usnesení, se na téma polytechnické výchovy rozepsal hned několikrát a byl jedním z těch, kteří se zasloužili o oficiální zlidštění podstaty nového člověka. Otázka nového člověka se nově už jen ojediněle vyskytovala odtrženě od přítomnosti: „*Přistoupili jsme k dovršení socialistické výstavby v naší vlasti. Není daleko doba, kdy také u nás budeme budovat komunistickou společnost. Pro tento slavný zítřek klademe dnes další základní kámen. Dejme své nejlepší síly tomuto dílu! Vychovejme dobře a svědomitě naše mladé pokolení, které bude žít a pracovat v komunismu!*“<sup>149</sup> provolal J. Hendrych.

Sjezdy Komunistické strany z roku 1962 a 1966 navázaly na dosavadní trend ve spojení školy se životem a zdůraznily roli vědy a techniky ve výrobním procesu, díky nimž ještě s větší intenzitou vystoupil do popředí význam úrovně vzdělání a odborné kvalifikace nového člověka.<sup>150</sup> Na druhou stranu uskutečňování vědecko-technické revoluce k proměně obrazu nového člověka již výrazně nepřispěla. Od konce 50. let, kdy došlo ke zlidštění, racionalizaci a konkretizaci nového člověka, jako by spojení nový člověk ztratilo svůj hlas a na posledních sjezdech se s tímto označením vůbec neseťkáme. Pojmenování nový člověk ustoupilo v sémantické rovině ve prospěch označení člověk mladý. Důvodem byl právě silící důraz na přítomnost, kdy za nového člověka byl vlastně považován každý jednotlivý žák a student, čímž symbolická utopistická rovina nového člověka ztratila svůj hlavní smysl. Nový člověk ale z podvědomí zcela nevyřadil a označení dále přetrvávalo v ideologických výhledech a frázích o šťastné budoucnosti.

Z exkurze do podoby nového člověka jasně vyvstala otázka reciprocit. Nový člověk nestál osamocen, ale jeho vytvoření bylo neodmyslitelně spojeno s okolním světem

---

<sup>148</sup> HENDRYCH, Jiří: *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu. Referát Jiřího Hendrycha na zasedání ÚV KSČ dne 22. dubna 1959 a Usnesení ÚV KSČ ze dne 23. dubna 1959.* Praha 1959, 69 s.

<sup>149</sup> *Za výchovu a vzdělání v komunistickém duchu. Referát Jiřího Hendrycha na zasedání ÚV KSČ dne 22. dubna 1959.* Pedagogika 9 (3), 1959, s. 289.

<sup>150</sup> Antonín Novotný, Zpráva ústředního výboru XII. sjezdu komunistické strany Československa o činnosti strany a o hlavních směrech dalšího rozvoje naší socialistické společnosti. *XII. sjezd Komunistické strany Československa. V Praze 25.-29. května 1949.* Praha 1963, s. 72.

a společností. Jako úvod do problematiky může být zvolen citát z projevu K. Gottwalda v roce 1950: „*Naše politika dovedla získat mladou generaci, neboť jí směle dala všechny možnosti uplatnění, dala jí veliký a vznešený smysl života, otevřela jí všechny brány do budoucnosti*“.<sup>151</sup> Pokud komunistický řád a komunistická politika poskytovala mladému člověku dosud nevídaný komfort nejen v možnostech zvyšování odborné kvalifikace, ale také v jistotách sociálních, zdravotních a později i důchodových, bylo automaticky očekáváno, že mladá generace to generaci starší i generaci budoucí nějakým způsobem oplátí. Laicky řečeno, panovalo přesvědčení, že pokud mladý člověk čerpá to, co socialistická společnost nabízí, nastane brzy čas, kdy bude muset své „dluhy“ splácet. Toto tvrzení v sobě neslo velmi závazné poselství. Namísto je nutné podotknout, že ani zmíněná reciprocita není výjimečnou událostí a ono „ty mě a já tobě“ fungovalo a funguje v lidských dějinách od nepaměti. Avšak, co reciprocitu pozvedlo na novou úroveň, bylo její ukotvení v oficiálních textech a oficiálně kladených požadavcích na nového mladého člověka.

Povinnost mládeže a její aktivní podíl na dovršení socialistické výstavby, při budování nové budoucnosti a republiky byl považován za velmi důležitý výchovný činitel, který přetvářel a ukoval nové lidi socialistického typu<sup>152</sup> a vychovával v nich důležité emoce k socialistické humanitě. K takové výchově mělo docházet jen spojením školní výchovy se životem a vhodným způsobem se vše naučené mělo přímo a ihned aplikovat v praxi, čímž se zmíněná reciprocita uplatňovala na mladém člověku už od školních let.<sup>153</sup> „Vzájemná výměna“ však musela být i patřičně viditelná, k tomu dobrý prostor nabízely různé akce a oslavy pořádané komunistickou stranou.<sup>154</sup> Na předním místě musí být uvedena akce *Mládež vede Brno* z května roku 1949, která přímo odkazovala na zavázání se mladého člověka stranické organizaci. „*Bez pomoci stranické organizace nemohlo by být dosaženo v Brně jednoho z nejdůležitějších úspěchů, na který se nesmí zapomínat: že totiž mladí mohli poznat, zač všechno vděčí starší generaci a jak mnoho se musí ještě učit, aby mohli říci, že jsou připraveni v budoucnosti vystřídat strážce,*“<sup>155</sup> okomentoval proběhnutou akci předseda Československého svazu mládeže Zdeněk Hejzlar. Hlavním iniciátorem a organizátorem se

---

<sup>151</sup> 7. června 1950, Praha. Projev soudruha Klementa Gottwalda při zahájení I. sjezdu Československého svazu mládeže o naléhavých úkolech stojících před mladými lidmi. *Komunistická strana Československa a mládež, sborník dokumentů*, s. 76.

<sup>152</sup> 4. února 1955, dopis ÚV KSČ druhému sjezdu ČSM. TAMTÉŽ, s. 87.

<sup>153</sup> Více příkladů spojení školní výchovy se životem obsaženy ve čtvrté kapitole (výchova láskou k práci 4.2.2)

<sup>154</sup> Konkrétní příklady socialistických oslav, jež nabízely prostor pro vyjádření vděku komunistické strany, kapitola pátá (5.3.2 Jak využít výročí k budování republiky)

<sup>155</sup> Zdeněk Hejzlar, předseda Československého svazu mládeže. *Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25.-29. května 1949*, s. 487.



stal Otto Šling (krajský tajemník KNV v Brně),<sup>156</sup> který událost pojal jako masovou akci, při níž mládež dostala příležitost vyzkoušet si, jaké to je, vést důležité oblasti veřejného života. Akce se celkem zúčastnilo přes dvacet tisíc mladých lidí. Politický význam celé události přerostl regionální rámec a stal se celostátní záležitostí. O její průběh projevil zájem i samotná vláda, jejíž delegace v čele s předsedou vlády Antonínem Zápotockým navštívila Brno.<sup>157</sup> Pro svou úspěšnost byla akce zopakována i následující rok, a dokonce došlo k jejímu rozšíření. Z týdenní akce *Mládež vede Brno* se stal měsíc *Květen-měsíc mládeže*. O jejich významu a průběhu vyšla studie Jiřího Pernese, která se však zaměřuje na pozadí vzniku obou akcí s důrazem na osobu hlavního organizátora Ottu Šlinga.<sup>158</sup> Reálné zhodnocení vlivu, tedy v jaké míře bylo nadšení podílet se na této akci opravdové a nakolik byla tato akce spíše vnucenou záležitostí ÚV, zůstává zatím neznámé.<sup>159</sup> Na druhou stranu lze zmíněnou akci považovat v brněnském regionu nejen za nejsilnější ukázkou výše zmíněné reciprocity, ale dobovou optikou se stala přímou odpovědí na otázku, jestli nového člověka lze vychovávat již za současných podmínek.

Přínos mladého člověka při budování socialismu se odrážel i v akcích Dary republiky, které probíhaly vždy v období před konáním sjezdů Komunistické strany, a jejichž cílem bylo vyjmenovat a početně vyjádřit, v jakých úsecích se mládež na rozvoji výstavby podílela.<sup>160</sup> Celý výměnný proces byl výstižnou větou shrnut ve zdravici pionýrské organizace na XII. sjezdu: „*Nechceme jen přijímat. Chceme k rozkvětu naší země už dnes přispět.*“<sup>161</sup>

„*Mládež musí objevit nová bohatství naší přírody, vybudovat továrny, sovchozy, závody a města. Přírodní bohatství však není u Moskvy, není u Leningradu, je v tajze, v horách a v pouštích. Aby toto bohatství sloužilo lidu, je třeba vydolovat je z lůna země,*“<sup>162</sup> zazněla výzva k mládeži na XXII. sjezdu KSSS v roce 1961. Celý sjezd byl hodnocen jako velký přínos k výchově nového komunistického člověka a k teorii výchovy vůbec tím, že

<sup>156</sup> Otto Šling (1912–1952) – československý politik, vysoký funkcionář komunistické strany (v letech 1945–1949 tajemník KV KSČ, od roku 1949 vedoucí tajemník KV KSČ, v letech 1945–1950 člen ÚV KSČ), který byl v roce 1950 odsouzen společně v případě se Slánským a o dva roky později popraven na Pankráci.

<sup>157</sup> SLABOTINSKÝ, Radek: *Otto Šling – pokus o politický portrét komunistického funkcionáře*. Bolševismus, komunismus a radiální socialismus v Československu 4, Praha 2005, s. 186. (177-198)

<sup>158</sup> PERNES, Jiří: *Mládež vede Brno. Otto Šling a jeho brněnská kariéra (1945-1950)*. Soudobé dějiny 11 (3), 2004, s. 45-60.

<sup>159</sup> Odpověď na vytyčenou otázku neposkytly ani studované archiválie školní provenience, v nichž se pouze objevují kusé zmínky o angažovanosti několika žáků (členů ČSM). Odpověď by snad mohly nabídnout zprávy uložené v AMB pod signaturou R92 (Československý svaz mládeže, městský výbor Brno). Inventární čísla 207-209 přímo odkazují na akci Květen – měsíc mládeže.

<sup>160</sup> O darech k IX. sjezdu KSČ viz kapitola druhá: 2.2.1 Léta 1948-1960: školská politika v otěžích komunistické strany.

<sup>161</sup> Pionýrská zdravice XII. sjezdu. *XII. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 4.-8. prosince 1962*, s. 219.

<sup>162</sup> O programu Komunistické strany Sovětského svazu. Referát soudruha N. S. Chruščova. *22. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu*. Praha 1961, s. 88.

v novém schváleném programu Komunistické strany Sovětského svazu byl přesně a jasně zformulován tzv. morální kodex budovatele komunismu. Jednalo se o soubor zásad, kterými se v životě a ve svém jednání měl řídit každý člen komunistické společnosti, tudíž i všechny děti a všechna mládež procházející školou.<sup>163</sup> Na místě je uvedeno doslovné znění zásad obsažené v morálním kodexu budovatele komunismu:

- oddanost věci komunismu, láska k socialistické vlasti a k socialistickým zemím
- svědomitá práce pro společnost: kdo nepracuje, ať nejí
- péče každého o zachování a rozmnožení společenských hodnot
- vysoké vědomí společenské povinnosti, nesmiřitelnost k porušování zájmů společnosti
- kolektivismus a soudružská vzájemná pomoc: jeden za všechny, všichni za jednoho
- humánní vztahy a vzájemná úcta mezi lidmi: člověk je člověku přítelem, soudruhem a bratrem
- poctivost a pravdivost, mravní čistota, prostota a skromnost ve veřejném i osobním životě
- vzájemná úcta v rodině, péče o výchovu dětí
- nesmiřitelnost k nespravedlnosti, příživnictví, nepoctivosti, kariérismu a hrabivosti
- přátelství a bratrství všech národů v SSSR, nesmiřitelnost k národní a rasové nenávisti
- nesmiřitelnost k nepřátelům komunismu, míru a svobody národů
- bratrská solidarita s pracujícími všech zemí, se všemi národy<sup>164</sup>

Morálním kodexem byl představen velmi jasným, přehledným a stručným výčtem směr, kterým se komunistické výchovné ambice měly nadále ubírat a jaké parametry měl mladý člověk splňovat. Zároveň z uvedeného mravního kodexu vyplývá zmíněné zavázání se straně a státu. Pokud chceme říci, že v celém sledovaném období nebyl vytvořen žádný kanonický text o novém člověku, tak za jistou výjimku může platit právě uvedený morální kodex budovatelů socialismu, byť jeho uplatnění v pedagogické teorii a praxi měla svá zjevná omezení.<sup>165</sup>

## 1.5 Charakteristika nového člověka: obecné a konkrétní rysy

Myšlenkou, že „*nového socialistického člověka v poúnorovém Československu nalezneme všude a nikde. Bezpočet článků a hesel, které se na nového člověka odvolává,*

---

<sup>163</sup> LOUKOTKA, Jiří: *O výchově k vědeckému světovému názoru ve světle XXII. sjezdu a nového programu KSSS*. Pedagogika 12 (2), 1962, s. 141.

<sup>164</sup> Program Komunistické strany Sovětského svazu. 22. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu, s. 287-288.

<sup>165</sup> O formálním vlivu morálního kodexu na pedagogickou teorii a ještě méně na pedagogickou praxi pojednává příslušná kapitola. Viz 4. kapitola (4.2.3 Ateistická výchova. *Mravní výchova*)

vzývá ho a oslavuje,<sup>166</sup> je uvedena kniha o novém člověku od D. Nečasové. Obsah citace však kontrastuje s vymezením obsahu oněch hesel. Obraz nového člověka je plný fixních obrátů a klišé, které byly přejímány z jednoho díla do druhého, přičemž postupně docházelo k jeho obsahovému vyprázdnění.<sup>167</sup> Uvedenou myšlenku lze podpořit analýzou stranických textů a publikovaných projevů, které však alespoň nabízely částečnou, byť politicky stylizovanou, možnost nahlédnout do nitra nového člověka. Ke konstruování obrazu lze však využít i texty jiné provenience. Na mysli jsou texty pedagogů, které v popisu nového člověka bývají mnohdy konkrétnější.<sup>168</sup>

I když výklad o novém člověku procházel v závislosti na společenských a politických podmínkách jistou proměnou, můžeme v něm sledovat neměnné prvky, které byly přítomny za každých okolností.<sup>169</sup> Tyto prvky by se daly shrnout do třech základních kategorií. První společný znak se týkal specifického chápání dějin, které bylo zákonité a tím i nezvratné.<sup>170</sup> Jak bylo několikrát uvedeno, vytvoření nového člověka bylo spojováno s budoucností. Vlivem budoucnosti byl výtvar nového člověka jednostranně motivován politicko-ekonomickým přístupem a zpětně z vidiny šťastné budoucnosti se odvozoval současný pohled na nového člověka.<sup>171</sup> Rysy nového člověka byly tedy stanoveny tak, aby byly co nejvýhodnější pro budování socialismu (komunismu).<sup>172</sup>

Druhý typický znak nového člověka odrážel přímost a černobílé vidění světa. Vše, co se týkalo nového člověka, umožňovalo snadný výklad, bylo jednoznačné a předvídatelné.<sup>173</sup> Černobílý pohled na skutečnost umožňoval velmi jednoduše stanovit, kdo stojí na správné a kdo na špatné straně dějinného vývoje. Kdo stáli vně komunistického hnutí, představoval nepřítel, proti kterému bylo nutné bojovat. Boj s nepřitelem byl obohacován i bojem proti asociálnímu chování jednotlivců, neboť „*sovětští noví lidé nesměli dovolit odpadlíkům společnosti, podvodníkům, spekulantům a chuligánům obcházet socialistické pořádky*“.<sup>174</sup> Nový člověk bojoval i s minulostí, jelikož jeho podstata nemohla vzejít z „*člověka obrostlého*

<sup>166</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 11.

<sup>167</sup> TAMTÉŽ.

<sup>168</sup> Obraz nového člověka je konstruován za přispění textů sovětských autorů. Z domácích publikací byla primárně využita kniha Josefa Linharta *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu*, která v našem prostředí představuje asi nejucelenější poúnorou publikaci k tématu nového člověka plně reflektující sovětskou diskuzi.

<sup>169</sup> KOLÁŘ, Pavel: *Strana jako utopie. Komunistická identita po pádu stalinismu*. Soudobé dějiny 19 (2), 2012, s. 229-230.

<sup>170</sup> TAMTÉŽ.

<sup>171</sup> KÖFFLER, Katrin: *Idea nového člověka v kulturní politice východního Německa a její reflexe v literatuře*. In: Fasora, L. – Hanuš, J. – Nečasová, D., *Svědnost*, s. 126.

<sup>172</sup> LINHART, Josef: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*. Praha 1952, s. 333.

<sup>173</sup> PEŠKOVÁ, Michaela: *Sovětská verze nového člověka v proměnách doby*. In: Fasora, L. – Hanuš, J. – Nečasová, D.: *Svědnost sociálního experimentu. Nový člověk 20. století*, s. 27.

<sup>174</sup> L. F. Iljičov: XXII. sjezd KSSS a úkoly ideologické práce. Projev na Všesvazové konferenci o ideologické práci. 22. sjezd KSSS a otázky ideologické práce, s. 45.

*mechem kapitalistických předsudků“ a z kapitalistických přežitků jako bylo povalečství, lenošení, opilství, podvodnictví a hamižnost, velkopanský šovinismus a lokální patriotismus.*<sup>175</sup>

Třetím společným prvkem souvisel se stálostí základních charakterových vlastností nového člověka, které se v průběhu let prakticky neměnily a které byly spojovány s optimismem a pozitivní konotací. Nový člověk byl popisován jako krásný a to nejen fyzicky, ale především duševně, byl radostný a schopen lásky: lásky k ideologii, straně i jejich představitelům.<sup>176</sup> S novým člověkem zároveň přicházela nová socialistická morálka, která tradiční mravní hodnoty pozvedla na novou úroveň.<sup>177</sup>

### ***Teorie komunistické mravnosti***

Komunistická morálka/komunistická mravnost se pro nového socialistického člověka měla stát bezděčnou a přirozenou,<sup>178</sup> čímž měla spoluurčovat chování k jinému člověku, ale i k celé společnosti.<sup>179</sup> Jak ale komunistickou morálku definovat? Zájem o komunistickou morálku, zvláště její dopad na výchovnou a vyučovací praxi na školách, bude provázet následující kapitoly. Na tomto místě je uveden pouze stručný exkurz do jejích hlavních rysů s cílem zachytit její ideologickou podstatu a přiblížit, jakým způsobem byla komunistická morálka v oficiální rovině definována, hodnocena a jak byla importována do výchovných cílů pedagogické praxe.

Jednoduše by se morálka dala označit za soubor hodnot, norem a vzorců chování určující vztah mezi jednotlivci, ale i mezi jednotlivci a skupinou. Výchova ke komunistické morálce prostupovala celý proces formování nového socialistického člověka a byla řazena mezi pět základní prvků komunistické výchovy (společně s tělesnou, rozumovou, estetickou a polytechnickou). Sestavit konkrétní popis komunistické morálky lze jednoduchou komparací zkoumaných pedagogických textů, ve kterých byla morálka zpravidla popisována z hlediska kýžených cílů – k čemu měla morálka sloužit, jaká byla její náplň, jaký měla výchovný potenciál a z jakých konkrétních vlastností se měla skládat. Mezi její hlavní rysy se tak zařadila uvědomělost, kolektivnost, pracovitost a ukázněnost, přičemž se zmíněné rysy vyznačovaly značným stupněm provázanosti a bylo žádoucí, aby se jejich konkrétními dopady setkávali žáci v průběhu celého vyučování.

---

<sup>175</sup> Obojí citováno z O programu Komunistické strany Sovětského svazu. Referát soudruha N. S. Chruščova. 22. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu, s 90.

<sup>176</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 174.

<sup>177</sup> TAMTÉŽ, s. 175.

<sup>178</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 450-451.

<sup>179</sup> KAIROV, I. A.: *Pedagogika*, s. 201.

Na první místo v popisu komunistické morálky byla řazena uvědomělost nového člověka. Za uvědomělého byl považován takový jedinec, který jasně chápal vytyčené cíle budování komunismu: „*Tím, že byl nový člověk označen za uvědomělého, znamenalo, že si vědomě přisvojil ideje i názory, tradice, zvyky a city dělnické třídy, a především jejího předvoje, komunistické strany,*“<sup>180</sup> uvádí nejčtenější sovětský pedagog. Z popisu vyplývá, že největší vliv na formování nového člověka k uvědomělosti měla marxisticko-leninská ideologie. U nového člověka mělo osvojení si idejí a poznatků vzešlých z vědecko-světového názoru (nerozlučně spjatého s marxismem-leninismem)<sup>181</sup> vést k jejich ověření v životní a politické praxi, a tudíž se projevoval v jeho každodenním chování.<sup>182</sup>

S uvědomělostí souvisel i další znak komunistické morálky – kolektivnost. Typickým rysem sovětského člověka se totiž stalo popření rozdílu mezi individuálním a kolektivním.<sup>183</sup> Pokud se měl tedy nový člověk vyznačovat kolektivistickým smýšlením, bylo nutné, aby došlo k překonání jeho individuality a jeho izolované malé „já“ se rozplynulo ve prospěch kolektivního „my“. Předpokladem pro takovéto splynutí byla naprostá shoda mezi subjektivním přáním člověka a objektivními zájmy celku, a tak v socialistické společnosti snahy všech lidí měly směřovat jen k jednomu společnému cíli.<sup>184</sup> Výchova ke kolektivnosti měla dvojí význam – kolektiv byl považován nejen za cíl výchovy, ale zároveň se stával důležitým pedagogickým prostředkem. „*Kolektivy pomáhají jedinci v jeho růstu, vychovávají ho k vědomí zodpovědnosti za společnou věc, pěstují v něm socialistický poměr k práci, rozvíjejí všechny jeho schopnosti, protože ho vedou k tomu, aby v práci pro kolektiv viděl smysl svého života,*“<sup>185</sup> a svou každodenní práci měly pomáhat přetavovat, vykovávat a zocelovat charakter nového člověka.<sup>186</sup> V otázce výchovy dětí a mládeže ke kolektivnosti hrála důležitou roli Pionýrská organizace a Československý svaz mládeže.

S kolektivismem byl často spojován i tzv. socialistický humanismus, a to právě díky nově definovaným mezilidským vztahům. Socialistický humanismus společně s kolektivismem spoluurčoval v diskurzivní rovině lásku k pracujícímu člověku a k dělnické třídě. Tato láska byla spojena s úctou k dobrým a kladným vlastnostem lidí a na druhé straně s nenávisí ke všemu, co lidem škodí. Mělo se jednat o úplně nový typ lásky, která byla

---

<sup>180</sup> TAMTÉŽ, s. 51.

<sup>181</sup> O osvojování vědeckého světového pohledu na svět u mladé generace viz čtvrtá kapitola (4.2.3 Ateistická výchova)

<sup>182</sup> OGORODNIKOV, I. T. – ŠIMBIREV, P. N.: *Pedagogika*, s. 193.

<sup>183</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 176.

<sup>184</sup> HEGEMEISTER, Michael: *Nový člověk. Projekty raného sovětského období*, s. 84.

<sup>185</sup> VESELÝ, Jaroslav: *Úkoly a cíle dnešní školy. (Výklad hlavních zásad usnesení ÚV KSČ o všeobecně vzdělávacím školství)*. Olomouc 1956, s. 20.

<sup>186</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 106.

založena na aktivitě a potřebě po sebezdokonalení.<sup>187</sup> Takový socialistický humanismus totiž předpokládal neustálé zlepšování schopností člověka a viděl jeho veškerý neomezený lidský potenciál pro smělé přetvoření přírody i společnosti.<sup>188</sup> S kolektivismem i socialistickým humanismem zákonitě souviselo i socialistické vlastenectví. Vyjádření vztahů člověka k vlasti bylo nedílnou součástí rozpravy o novém člověku. Vztah k vlasti měl v novém člověku probouzet hluboké a ušlechtilé morální city, jako byla národní láska. Stejně jako socialistický humanismus tak i případ socialistického vlastenectví se vyznačoval specifickým typem lásky, která měla člověka vést k činorodosti a touze svoji vlast zdokonalovat a povznést na vyšší úroveň. „*Socialistické vlastenectví je vlastenectvím činů a nikoli pouze slov,*“ zdůrazňuje Josef Linhart, hlavní autor jedné z prvních dobových publikací o novém člověku.<sup>189</sup>

Dalším důležitým rysem komunistické morálky byla pracovitost. Práce byla důsledně spojována s kolektivním aspektem této činnosti, čímž se zdatně změnila její základní charakteristika. Práce nebyla již interpretována jako individuální zájem člověka zajistit si základní živobytí či realizovat svůj potenciál, ale jako vysoce důležitá hodnota přinášející člověku vedle blahobytu především nehmotné statky, například štěstí a vnitřní sílu.<sup>190</sup> Pracovitost měla vliv na formování morálního profilu takovým způsobem, že „*úzké až sobecké osobní motivy práce jsou rychle překonávány a nastupuje rozsáhlá motivace kolektivní. Práce má pro člověka význam nejen svými produkty, nýbrž i svou vnitřní hodnotou práce stvořila člověka, stvořila jeho lidskou důstojnost*“.<sup>191</sup> Důležitým aspektem bylo, že jen vlivem pracovního nasazení docházelo k dalšímu rozkvětu osobnosti, pozvednutí všech duševních i tělesných vlastností i schopností člověka<sup>192</sup> jako byla houževnatost, vytrvalost, přesnost a úcta.

Aby mohla být práce vykonávána v takovém měřítku, jak byla pospána a aby v člověku vzrostly všechny rysy výše uvedené, musel se morální profil nového člověka vyznačovat i ukázněností. Kázeň byla definována jako jedna „*ze základních podmínek gigantického úsilí člověka přetvořit přírodu, vytvořit ve vědomí lidí nový vztah k práci, vymýtit z vědomí lidí kapitalistické přežitky jako je nedisciplinovanost, individualismus, samolibost, nekritičnost apod.*“<sup>193</sup> Úvodní tvrzení o provázanosti všech morálních rysů

---

<sup>187</sup> TAMTÉŽ, s. 454.

<sup>188</sup> TAMTÉŽ.

<sup>189</sup> TAMTÉŽ, s. 197

<sup>190</sup> NEČASOVÁ, D.: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*, s. 86.

<sup>191</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 243.

<sup>192</sup> TAMTÉŽ, s. 258.

<sup>193</sup> TAMTÉŽ, s. 279.

potvrzuje právě kázeň, která měla být v první řadě uvědomělá a zachování pravidel, příkazů a norem mělo být doprovázeno uvědoměním si cílů a prostředků, které k nim vedou. Kázeň předpokládala plné a hluboké uvědomění si svých povinností.<sup>194</sup> Být ukázněný zároveň znamenalo, být v práci iniciativní, snažit se práci zlepšovat a dosahovat stále lepších výsledků.<sup>195</sup>

Popis morálních cílů (uvědomělost, kolektivnost, pracovitost a ukázněnost) se nikdy neobešel bez popisu povahových rysů, které se v první řadě vyznačovaly silnou vůlí a pevností charakteru.<sup>196</sup> Není překvapující, že komparací pedagogických textů vystoupily do popředí zvláště takové charakteristiky, které v první řadě směřovaly k budování státu...

...Cílevědomost, důslednost, zásadovost, bez nichž by nebylo možné, držet se vytyčeného směru při budování socialistického řádu.

...Činorodost, aktivnost, bojovnost, vytrvalost, houževnatost a iniciativnost měly zajistit úspěšné dosažení zmíněného cíle.

...Poctivost, čestnost, smysl pro pravdu měly zaručit, že se nesleví v komunistických etických zásadách a člověk se nedá zlákat k neřestem.

...Statečnost zase u člověka měla zabezpečit, že se nelekne překážek a ve svém díle necouvne ani tehdy, kdyby mu hrozilo největší utrpení a smrt.<sup>197</sup>

...a v neposlední řadě stál optimismus, radost ze svého konání a samozřejmě víra, že není jiná cesta než cesta úspěchu.

---

<sup>194</sup> TAMTÉŽ, s. 296.

<sup>195</sup> VESELÝ, J.: *Úkoly a cíle dnešní školy. (Výklad hlavních zásad usnesení ÚV KSČ o všeobecně vzdělávacím školství)*, s. 21.

<sup>196</sup> Popis morálních rysů člověka, sílu a slabost charakteru, s ohledem na možnosti výchovy přináší 4. kapitola samostatná kapitola výchova příkladem (4.2.1)

<sup>197</sup> KAIROV, I. A.: *Pedagogika*, s. 310.

## **2. KAPITOLA. Socialistická škola.**

### **Místo pro výchovu nového člověka**

Fotograf Klaus Lehnartz, který zejména proslul snímky dokumentující rozdělení Německa či pád berlínské zdi, označil socialistickou školu za veřejný státní podnik, který žáky indoktrinuje v marxisticko-leninské ideologii.<sup>198</sup> I když se jedná o názor člověka, který byl na hony vzdálen od oficiálních pedagogických a politických diskuzí, je to názor více než výstižný. To, že škola byla v socialistickém světě pojímána jako instituce sloužící k „naočkování“ všech státních občanů politickými a kulturními hodnotami, je sdíleným názorem mnoha historiků.<sup>199</sup> Emanuel Droit se dokonce nebál přirovnat školu k mašinérii na vyučování dětí koncipovanou jako matrix kulturní a politické identity, která vytváří novou společnost a zajišťuje i její dlouhodobé přetrvávání.<sup>200</sup> V podobném významu měla být budována i socialistická škola v Československu.

Škola byla za ideální prostor pro konkrétní uchopení utopistického konceptu o výchově nového socialistického člověka označena již V. I. Leninem. Vyhlášením tzv. kulturní revoluce se stala pomyslnou kolébkou pro zrod nového člověka, a navíc díky absenci jakéhokoli konkurenčního prostředí se stala kolébkou jedinou. Z tohoto důvodu se k budování socialistické školy upínalo mnoho politických sil s cílem vytvořit ze školy opravdový „chrám vědění“ navíc opatřený mnohými prostředky, jimiž by bylo možné působit i na plnohodnotnou výchovu všestranně rozvinuté osobnosti. Svůj podíl na podobu socialistické školy nesly školské zákony, stranická zasedání, národní výbory i Pionýrské organizace. Jaký model československé socialistické školy byl společným působením postupně tvořen?

### **2.1 Tři školské zákony a jejich vliv na vývoj socialistické školy**

Každý ze sledovaných komunistických školských zákonů přispěl k posunu ve vnímání socialistické školy a každý z nich socialistické škole vtisknul svůj ojedinělý charakter. Rokem 1948 byla uzákoněna škola jednotná a do dobového diskurzu naplno pronikly myšlenky

<sup>198</sup> DROIT, Emmanuel: *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989)*. Köln 2014, s. 12.

<sup>199</sup> O škole jako o mocném instrumentu jednotné komunistické strany se vyjadřuje i Beata Kaiser. KAISER, Beate: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann. Pädagogik, Ideologie und Politik. Eine Regionalstudie zu Dresden 1945–1957 und 1980–1990*. Frankfurt am Main 2013, s. 57.

<sup>200</sup> DROIT, E.: *Vorwärts zum neuen Menschen?*, s. 1.



o škole budovatelské, kulturní a sociální, rok 1953 přišel s konceptem školy polytechnické a po roce 1960 bylo možné školu označit za školu vědeckého ateismu. Z pohledu badatele se však vynořuje otázka, nakolik je význam školských zákonů v době komunismu relevantní. K této otázce je nutno přistupovat s jistou dávnou obezřetností a nehodnotit význam tří zmíněných zákonů plošně ať s přehnaným entuziasmem, či naprostým odmítnutím jeho právní váhy, neboť každý ze zákonů měl své odlišné postavení a odlišný vliv na formování socialistické školy...

### 2.1.1 Škola v Československu do roku 1948

Socialistická škola se již od počátku svého budování velmi ostře vymezovala vůči historii školy za doby první republiky a hledání chyb v minulosti se stalo silnou zbraní vlastní agitace. Škola první republiky přejala totiž mimo mnohá další dědictví z habsburské monarchie i školskou soustavu, která s malými úpravami přetrvala až do zákona o jednotné škole z 21. dubna 1948. Právě strnulost, nepružnost a nedemokratičnost přejaté školské soustavy představovaly důležité kritické body politického zápasu probíhajícího mezi léty 1945-1948 a staly se hlavním zdrojem bojovné agitace, která byla se zákonem o jednotné škole spojována. Zmíněné úpravy školské soustavy za 1. republiky přinesl Malý školský zákon, který byl přijat v roce 1922. Na jeho základě byly sice do školských osnov přijaty nové předměty (jako občanská nauka, ruční práce pro hochy nebo pro dívky nauka o domácím hospodaření) a na jeho základě byl snížen počet žáků v jednotlivých třídách, ale zásadní přelom pro organizaci školství neznamenal. Nadále zůstal v platnosti dvojkolejný systém vzdělávání, jehož základem bylo absolvování pětileté obecné školy a poté buď školy měšťanské, nebo školy střední (reálky či různé typy gymnázií), přičemž rozdíl vzdělávací úrovně mezi měšťanskými a středními školami byl veliký. Tento dvojkolejný systém často vedl k tomu, že v pouhých jedenácti letech věku dítěte se rozhodlo o jeho dalším směřování. Už začátkem 20. století se začaly ozývat kritické hlasy vědecké veřejnosti upozorňující na to, že stávající systém školství je nedemokratický a elitářský. Poukazovalo se na fakt, že ten, kdo pomýšlí na kvalitní vzdělání a vstup na vysokou školu, musí absolvovat školu střední.<sup>201</sup> Tím bylo jasně naznačeno, že úroveň měšťanského vzdělání není v žádném případě dostačující.

Jeden z dominantních diskuzních směrů se týkal zavedení tzv. jednotné školy, jehož čelným zastáncem se stal Václav Příhoda. Do diskuze tento pedagog a učitel vstoupil s článkem *Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra*, kde přednesl požadavek demokratizace

---

<sup>201</sup> CIGÁNEK, Radim. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*. Praha: Karolinum, 2009, s. 17-18.

chápaný jako rovné právo na vzdělání bez ohledu sociálních rozdílů. Ostře zde kritizoval dualismus školského systému a nespravedlnost v přístupu dětí k vyššímu vzdělání, jako příklad takové nespravedlnosti uvedl právě měšťanskou školu.<sup>202</sup> Myšlenka jednotné školy se ve veřejných kruzích objevovala už před zveřejněním Příhodovské koncepce, avšak právě V. Příhoda byl jedním z prvních, který celý koncept jednotné školy vědecky rozpracoval, schematizoval, a dokonce vytvořil i zkušební návrhy učebních osnov a plánů. Přes značně promyšlený koncept i přes reálnou aplikaci na několika pokusných školách ve 30. letech se koncept mimo části sociální demokracie, KSČ a nadšených učitelů nesetkal s masivnější podporou. Podobný osud potkal i koncepci Nové školy sepsané Karlem Žitným<sup>203</sup> v díle *Výchova ke komunismu*, kde i on usiluje o vytvoření jednotné školy založené na sociální rovnosti a pracovní výchově.<sup>204</sup>

Počínající debatu o záporech dosavadního školství však náhle přerušily události 2. světové války. Válku je možné charakterizovat jako mimořádný stav, během něhož lze urychleně provádět nejrůznější změny a umlčet jakoukoliv kritiku ze strany obyvatelstva.<sup>205</sup> K takovému stavu došlo i na území českých zemí za doby Protektorátu Čechy a Morava, kdy během postupujících válečných let byly měněny základy československého školství. Není tajemstvím, že nacistická výchova vycházela z rasové teorie, která rozdělovala lidstvo na vyšší a nižší rasy, které se navzájem lišily nejen tělesnými znaky, ale i biologicky danou různou úrovní duševních schopností. Vyučování a výchova tak byly považovány jen za druhořadé prostředky formování osobnosti člověka a bylo uváděno, že výchova nemůže vytvořit v dítěti nic nového, nýbrž pouze rozvinout nebo oslabit zděděné vlohy.<sup>206</sup> Této premise byl přizpůsoben i charakter vyučování. Výsledným „produktem“ celého výchovného procesu měl být tělesně zdravý člověk s dobrým a pevným charakterem, naplněn odhodlaností, pevnou vůlí a neochvějnou vírou v hodnoty nacionálního socialismu. České školství bylo z těchto důvodů hodnoceno jako bezcenné a mělo být postupně změněno na školství německé, nebo dokonce zcela zlikvidováno. Nejprve došlo k zavření škol vysokých,

---

<sup>202</sup> V. Příhoda navrhuje jednotnou školu vnitřně diferenciovanou. Tato diferenciacie se měla týkat II. stupně školy, který se měl dělit na školu měšťanskou, gymnazijní a reálnou. Většinu předmětů by jednotlivé typy II. stupně měly společně, rozdílem by bylo větší zaměření na humanitní či technický směr. Základ pedagogické práce odrážel individuální přístup k žákovi s cílem poznat, jakým zmíněným směrem se měl žák vydat. VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha 1995, s. 6 a 11.

<sup>203</sup> Osobností, které se vyjadřovaly buď ke konceptu jednotné školy, nebo přišly s reformou školství zcela odlišnou, bylo ve 20. a 30. letech několik. Mimo V. Příhody a K. Žitného si uvedení jistě zaslouží i Otokar Chlup nebo Jan Uher.

<sup>204</sup> VÁŇOVÁ, Růžena: *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha 1999, s. 21-23.

<sup>205</sup> BOSÁK, František: *Česká škola v době nacistického útlaku. Příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova po osvobození*. České Budějovice 1969, s. 5.

<sup>206</sup> TAMTÉŽ, s. 7.

následovalo postupné zavírání škol středních a v konečném důsledku byla plánována i degradace škol základních. Tato degradace spočívala v nařízeních, která nejen určovala přesný počet žáků, kteří mohli na daném typu školy studovat, ale co je ještě více zarážlivé, dokonce přesně stanovila, kolik žáků ve třídě mohlo dostat nejlepší hodnocení.<sup>207</sup> Podle představ okupantů měla být jediným zdrojem vzdělání českého obyvatelstva obecná škola, z měšťanských škol se měly stát školy výběrové (žák musel složit zkoušku z matematiky, němčiny a češtiny). Ruku v ruce s omezováním českých škol šlo i omezování stavu učitelstva. V první fázi šlo o vlastní propouštění českých učitelů a jejich nahrazení německými učiteli, ve druhé fázi se přešlo k jejich silnému přeškolení. Z hlediska vlastních osnov a dění na školách docházelo k rozsáhlé a plánované germanizaci, jejímž výsledkem mělo být jen další výrazné snížení vzdělanosti českého obyvatelstva.<sup>208</sup> Postupně tak docházelo ke zvyšování počtu hodin němčiny, jejíž vyučování se stalo v roce 1940 i povinným, o rok později byly vydány směrnice, které zdůrazňovaly podporu soužití s německým národem a úctu k Vůdci a velkoněmecké říši, změnil se učebnice, revidovaly se knihovny, měnila se výzdoba třídy (odstranění všeho co připomínalo svébytnost Československa) a v závěrečné fázi bylo dokonce školství posuzováno jen podle toho, čím mohlo přispět ve válce k vítězství Německa (týkalo se například sběru nejrůznějších surovin a zapojení dětí při pomoci obětem leteckých náletů, odstraňování bombardování apod.). Během války došlo k uzavření i několika základních škol, jiné základní školy zase sloužily přímo válečným účelům, ale při zpětném zhodnocení do systému základního vzdělání okupace nevnese žádnou podstatnou změnu.<sup>209</sup> Tím je na mysli, že všechny uvedené změny týkající se organizační i obsahové přestavby základního školství bylo možné rychle odstranit a po válce se obnovené československé školství ve velice krátkém čase vrátilo k modelu známého z 1. republiky.

Poválečný vývoj československého školství byl definován kurzem stanoveným Košickým vládním programem z 5. dubna roku 1945, z něhož byly vybírány čtyři základní teze vztahující se k otázce dalšího směřování československé školy: „1) *Bude provedena očista škol i jiných kulturních ústavů od osob spolupracujících aktivně s okupanty;* 2) *Obnoveny budou české a slovenské školy všech kategorií, okupanty a háchovským režimem uzavřené;* 3) *Bude provedena důsledná demokratizace, a to nejen v umožnění co nejširším vrstvám přístupu do škol i k jiným pramenům vzdělání a kultury, ale i v ideovém směru:*

---

<sup>207</sup> V době nacistické okupace byl zaveden nový kvalifikační řád se šesti stupni. První stupeň mohl získat pouze jeden žák, druhý stupeň pouze dva žáci. Morkes, František: *České školy v letech 2. světové války*. Praha 2005, s. 16.

<sup>208</sup> TAMTÉŽ, s. 9.

<sup>209</sup> CIGÁNEK, R.: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*, s. 15.

v zlidovění samého systému výchovy i povahy kultury, aby sloužila ne úzké vrstvě lidí, ale lidu a národu; 4) Zcela nově bude vybudován i v kulturním ohledu náš poměr k největšímu našemu spojenci – SSSR. K tomuto cíli nejen bude z našich učebnic a pomůcek odstraněno vše, co tam bylo antisovětského, mládež bude i náležitě poučována o SSSR. Ruský jazyk bude proto v novém učebním plánu z cizích jazyků na prvním místě.<sup>210</sup> Uvedené body z Košického vládního programu se staly podkladem pro pokračování válkou přerušené diskuze o směřování reformy československého školství, v níž vlivem politických událostí získal jednu z nejsilnějších odezev socialistický koncept jednotné školy. Tyto body však na druhou stranu vzbuzovaly i jistou obavu, jestli vytyčený kurz ve školské otázce nepomáhá k nedemokratickému prosazování politických plánů komunistické strany. Není tak zcela od věci, že právě období 1945-1948 je nazýváno také jako obdobím politického zápasu nebo také období boje za jednotnou státní školu.

Hlavním iniciátorem boje se stalo Ministerstvo školství a osvěty v čele s ministrem Zdeňkem Nejedlým. Ministerstvo začalo velice rychle pracovat na školské reformě, která měla dle plánu už na počátku školního roku 1947 přejít do praxe. Ve své podobě se však reforma nedostala ani do hlasování ve vládě, což vedlo k postupnému přepracování celého konceptu. Možných návrhů nové školské reformy, které vyšly z kompetence ministerstva školství, bylo několik, avšak žádná z nich nezískala takovou podporu, aby se dostala do hlasování ve vládě (natož pak v parlamentu). Školskou reformu se tak nepodařilo prosadit ani Zdeňkovi Nejedlému, jehož styl boje by se dal označit za velice agresivní, ani druhému ministrovi školství Jaroslavu Stránskému, který byl nakloněn i otevřené diskuzi. Za hlavní zdroj neúspěchu je označován fakt, že prakticky už od září 1945 se rozpoutala silná polemika o jednotné škole, která vedla k vytvoření tří proudů. První z nich tvořili komunisté a jejich spojenci, kteří se snažili zavést postátněnou jednotnou školu. Do druhého proudu patřili národní socialisté, kteří se školskou reformou víceméně souhlasili, ale zároveň volali pro jisté vnitřní diferenciaci jednotné školy především v rámci II. stupně. Třetí proud patřil odpůrcům reformy (především katolická církev), jejíž nejradikálnější část odmítala jednotnou školu jako celek.<sup>211</sup>

Bylo uvedeno, že myšlenka o vytvoření jednotné školy byla v československém prostředí přítomna již od dob první republiky, a dokonce po roce 1945 jí bylo nakloněno mnohem více lidí jak ze strany politiků, odborníků, tak i veřejnosti. Proč tedy nebyla myšlenka jednotné školy přijata i oficiálně? Proč se zde objevovala ostrá kritika? Řada

<sup>210</sup> BOHÁČ, Antonín: *Dějiny školství v Československu 1945-1975. II. díl.* Praha 1982, s. 8-9.

<sup>211</sup> CIGÁNEK, R.: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*, s. 79-80.

argumentů odpůrců proti zavedení jednotné školy vycházela z tzv. přirozeného práva rodičů, podle něhož se rodiče měli sami rozhodnout, jak a kde budou své dítě vychovávat. Další argument se dotýkal dosud platné ústavy z roku 1920 ve smyslu, že běžným zákonem nebylo možné měnit principy zakotvené v ústavě, a tudíž nebylo vhodné přijímat školský zákon před schválením nové ústavy.<sup>212</sup> Třetí výtkou souvisela s vlastním fungováním jednotné školy ve spojitosti s obavou, že při jednotné výuce bude nutno brát ohled na slabší žáky, čímž mohlo dojít ke zhoršení průměrné úrovně vzdělávání. Hlavním krizovým bodem se však stala záležitost ohledně náboženské výuky a výchovy. Některé výtky ze strany církve sice byly zapracovány do návrhu během ministrování J. Stránského, v jehož návrhu zákona se sice počítalo s náboženskou výchovou žáků, ale přesto otázka výuky náboženství nepřestala být palčivým problémem.<sup>213</sup>

Otázka školské reformy se dostala do obecného politického boje, který byl vyostřován od léta 1947 mezi komunistickou stranou a opozicí formovanou v rámci koaliční vlády Národní fronty. Na politické scéně se však objevily palčivější problémy ohledně pozemkové reformy a sporu ve Sboru národní bezpečnosti, a záležitost školské reformy se proto odsunula do pozadí. Znovu se dostala ke slovu až v době, kdy vyjasnění politické převahy již bylo definitivní. Dva měsíce po komunistickém převratu byl schválen zákon o jednotné škole, a to téměř ve své původní radikální podobě, jakou navrhoval na konci roku 1945 Zdeněk Nejedlý.

### **2.2.2 Zákon 1948. Jednotná škola jako opora socialistického systému**

Zákon o jednotné škole byl schválen na půdě Národního shromáždění 4. dubna roku 1948 (s nabytím účinnosti od 1. září) a jednalo se o jeden z prvních zákonů, který určoval následující vývoj komunistického Československa. Není proto divu, že Zdeněk Nejedlý, hlavní agitátor za vznik jednotné školy, se o přijetí zákona vyjádřil slovy plných vzrušení a hovořil o něm jako o aktu historického významu, jenž je výsledkem více jak padesátileté jeho práce.<sup>214</sup> O úloze Zdeňka Nejedlého při přípravných pracích na uvedeném zákonu nebylo

---

<sup>212</sup> Jedná se o konfrontaci s §120 Ústavy z roku 1920, který zajišťuje možnost zřizovati soukromé vyučovací a výchovné ústavy. Zákon č. 120/1920 Sb., kterým se uvozuje ústavní listina Československé republiky z 6. března 1920.

<sup>213</sup> Za náboženskou výchovu měla být zodpovědná škola s tím, že dozor nad jejím vlastním průběhem zůstane v kompetenci konkrétní církve. Nedořešenou otázkou bylo, kdy ji vyučovat. V úvahu přicházela doba mimo stěžejní předměty v odpoledních hodinách. Výuka náboženství však s sebou přinášela nezanedbatelný rozpor v tom smyslu, že se dle návrhů zákona nepočítalo s výukou na odborných školách. Jednalo se tedy o jisté protirečení k požadavku na jednotnost školní výchovy. CIGÁNEK, R.: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*, s. 74 a 85.

<sup>214</sup> Zdeněk Nejedlý na schůzi Národního shromáždění, 21. duben 1948 „*Přiznám se, že předstupuji dnes před náš parlament se zvláštním vzrušením a v náladě přímo historicky povznesené. Po dlouhé, skoro padesátileté práci, která byla na prvním místě namířena na výchovu národa, mám dnes štěstí, že mohu od teorie přejít k praxi*

velkých pochyb a nebylo též velkým tajemstvím, že právě prosazení zákona ve své podobě bylo zásluhou jeho osobnosti. Toto tvrzení potvrdil i zpravodaj za kulturní a informační výbor Ladislav Koubek, který s lehkou nadsázkou navrhnul nazvat zákon o jednotné škole jako zákon Nejedlého.<sup>215</sup> Pokud by zde mělo být uvedeno jen několik slov, které by schválený zákon vystihovaly, bohatě by stačila tři přídavná jména: jednotné (§1), bezplatné (§5) a státní (§4) školství, která byla i o několik měsíců později potvrzena Ústavou Československé republiky z 9. května 1948.<sup>216</sup> Co se konkrétně pod tímto trojím označením skrývalo?

Zákon o jednotné škole sjednocoval veškeré školství na celém území státu a vytvářel předpoklad pro jednotné výchovné působení škol na společném ideovém základě s takovou úpravou obsahu vyučování, aby jednotlivé stupně na sebe navazovaly.<sup>217</sup> Z uvedené premise je patrné, že sjednocení školské soustavy lze chápat dvojím směrem. První byl ve smyslu právním a organizačním. Zákon totiž zaváděl jednotnou školskou soustavu, do níž poprvé v dějinách byly začleněny školy jak mateřské, tak i školy speciální a zvláštní, a která tudíž mimo škol vysokých, vojenských a bohosloveckých učilišť pojímala všechny stupně a druhy škol. Nová školská soustava se rozdělila na tři stupně, přičemž školní povinná docházka se vztahovala na první dva stupně a byla oproti dřívějšímu zákonu rozšířena na devět let. I. stupeň byl označován jako škola národní, která měla pět postupných ročníků. II. stupeň neboli škola střední měla čtyři postupné ročníky. O III. stupni lze hovořit jako o stupni diferencovaném a žák měl možnost po ukončení povinné školní docházky navštěvovat buď školy základní odborné, výběrové odborné, vyšší odborné, nebo gymnázium, přičemž zákon umožňoval díky jednotným učebním plánům a osnovám při splnění daných podmínek přestoupit během studia na jinou formu školy třetího stupně.<sup>218</sup>

---

*a předložit kulturní zákon, náš základní školský zákon [...] Naše školství bylo vždycky naší chloubou a také naší velikou zbraní. Ale postrádali jsme samého základu, kterého je ke skutečnému rozvíti našeho školství potřeba; neměli jsme systému, neměli jsme zákonného podkladu.“*

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106001.htm>

<sup>215</sup> Ladislav Koubek na schůzi Národního shromáždění, 21. duben 1948: „Na prvním místě však děkuji našemu ministru školství dr. Zdeňku Nejedlému (Potlesk.), bez jehož práce, iniciativy nebyl by tu dnes zákon na našich lavicích. Budeme-li mu říkat zákon Nejedlého, nebude to jen pouhé jméno, nýbrž výraz vděčnosti veškeré naší mládeže, jejího učitelstva a celého národa. (Potlesk.) A bude to, paní a pánové, také čistá pravda“

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106001.htm>

<sup>216</sup> Ústavní zákon 150/ 1948 Sb., kapitola první Právo na vzdělání. § 12 (1) Všichni občané mají právo na vzdělání. (2) Stát pečuje o to, aby se každému dostalo vzdělání a výcviku podle jeho schopností a se zřetelem k potřebám celku; §13 (1) Školy jsou státní. (2) Základní školní vzdělání je jednotné, povinné a bezplatné. (3) Podrobnosti a výjimky stanoví zákon; §14 (1) Veškerá výchova a všechno vyučování buď též zařízeny tak, aby v souladu s výsledky vědeckého bádání a nebyly v neshodě s lidově demokratickým zřízením. (2) Vrchní vedení veškeré výchovy a všeho vyučování, jakož i dozor nad nimi přísluší státu.

Předpis 150/ 1948 Sb., Ústavní zákon ze dne 9. května 1949

<sup>217</sup> KOJZAR, Jaroslav: *Zdeněk Nejedlý a provádění základního školského zákona v letech 1948-49 a 1949-50*. Pedagogika 30 (6), s. 705.

<sup>218</sup> O jednotlivých typech škol třetího stupně hovoří část čtvrtá zákona o jednotné škole (oddíly II., III. a IV.). Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

Druhý směr týkající se sjednocení školské soustavy spočíval ve stanovení společného výchovného cíle a jemu podřízených vzdělávacích úkolů pro všechny školy. Definicí výchovného cíle bylo možné nalézt už v Košickém vládním programu, který zdůraznil význam školy při budování obnovené poválečné republiky. Obdobné výchovné cíle i definování významu školy byly přítomny i po komunistickém převratu jen s tím rozdílem, že se nemělo jednat o obnovení republiky z dvacátých let, ale vytvoření republiky nové na ryze socialistických základech. V zákoně se objevuje zmínka o socialismu jen zcela nenápadná, že „*školy mají vychovávat národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečně obránce vlasti a oddané zastávce pracujícího lidu a socialismu*“ (§2), avšak diskuze během schválení zákona Národním shromážděním nenechala nikoho na pochybách, že onen výchovný cíl přimknutí se k socialismu měl proběhnout v mnohem užších vazbách, než naznačoval zákon.<sup>219</sup> Už jenom ona malá zmínka ve školském zákoně umožnila předefinovat společný výchovný cíl školy do takových rámců, který plně odpovídal komunistickým potřebám. Jen o několik měsíců později se v tištěné publikaci o chystaných nových školních osnovách zákon o jednotné škole dává do spojitosti s prostředkem, pomocí něhož má být sveden zápas o duši nejmladší generace národů Československa, a s níž se podaří novou generaci vychovat jako generaci socialistickou.<sup>220</sup>

Z tohoto úhlu pohledu byl zákon o jednotné škole hodnocen jako revoluční a přelomový počín, který jasně a přesně stanovil hlavní úkoly socialistické školy a její výchovný cíl. Paradoxně však tato revolučnost, jak bylo zmíněno, je v zákoně obsažena jen v krátkém slovním spojení. Bojovná, útočná a agitační komunistická rétorika se na původní význam znění školského zákona začala „nabalovat“ postupně v následujících letech, během kterých se výchovný cíl neustále posouval ke stále větší sovětizaci. Jistý kulminační bod byl dosažen už na IX. sjezdu KSČ v roce 1949, kde došlo k jeho definování v takových konturách, které se během fungování režimu měnily jen nepatrně. S odkazem na zákon o jednotné škole zde Václav Kopecký hovoří o dokončení revolučního převratu v myslích lidí, uskutečnění ideologické převýchovy nejširších mas a socialistické škole přisuzuje jediný úkol: „*Nahraditi v myslích lidí starý světový názor, odpovídající zájmům kapitalistického řádu*

---

<sup>219</sup> Zmínit lze projev Ladislava Koubka a poslankyně Pažoutové  
Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106001.htm>

<sup>220</sup> *Usnesení předsednictva Ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy*. Praha 1951, s. 3.

*a vštípený jim buržoasií, nahraditi jej (...) pokrokovým světovým názorem dělnické třídy: marxismem-leninismem.*<sup>221</sup>

Z předchozího popisu vyplývá, že samotný zákon stalinskou rétorikou zatížen nebyl. Historik Jiří Křesťan naopak zdůrazňuje, že školský zákon se dokonce hlásil k „pokrokovým ideálům humanity“, což spojuje s evokací vzpomínek na prvního prezidenta Tomáše G. Masaryka, k hodnotám rodiny, národa, vlasti, Slovanstva i všeho lidu.<sup>222</sup> S tímto tvrzením je možné souhlasit pouze z části. Na jedné straně je odkazů k tradici T. G. Masaryka v diskuzi na Národním shromáždění ke schválení zákona hned několik. Na straně druhé přímo v textu zákona je spojení „pokrokové ideály humanity“ vysvětlováno spíše pomocí odkazu na dobu husitské revoluce, na zápasy o politickou a náboženskou samostatnost, boje dělnictva za sociální spravedlnost a osvobození pracující třídy z jařma kapitalismu než hodnotami odkazujícími na prvorepublikového prezidenta či rodinného života.<sup>223</sup> Naopak si zákon o jednotné škole vůči tradicím 1. republiky drží náležitý odstup, a to minimálně v otázce konfrontace s „buržoazní“ a „kapitalistickou“ školou.

Nová školská reforma znamenala veliký zásah do stávající organizační i obsahové struktury československé školy a bylo logické, že realizování této reformy se nestalo jednorázovou záležitostí, ale naopak probíhala v několika etapách. Ve své první fázi se jednalo o důsledně organizační stránku věci, která řešila budování sítě škol prvního a druhého stupně a zároveň i zestátnění dosud soukromých škol.<sup>224</sup> Zajímavá situace se vytvořila ohledně škol církevních. V §4 zákona se sice hovoří o postátnění škol, ale zároveň v jeho druhém odstavci je připuštěna možnost výjimek, které by měly být upřesněny budoucím vládním nařízením.<sup>225</sup> Je jen otázkou, proč je v zákoně tato výjimka přítomna, vzhledem k tomu, že existence nestátní školy byla v celkovém rozporu s konceptem jednotného československého školství. Důvody jsou obecně uváděny dva: jednak záležitosti právní (již zmiňovaný problém rozporu s Ústavou z roku 1920), druhý jako prostředek k utišení hlasů

---

<sup>221</sup> PAVLÁSEK, Vojtěch: *Československé školství na cestě k socialismu. Úkoly vytyčené IX. sjezdem KSČ*. Praha 1949, s. 14.

<sup>222</sup> KŘEŠŤAN, Jiří: *Dva školské zákony 1948 a 1953*. In: Knapík, Jiří a kol.: *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava 2014, s. 37.

<sup>223</sup> CHLUP, Otokar: *Školský zákon. Výklad zákona a prováděcích předpisů*. Praha 1949, s. 50.

<sup>224</sup> K organizování jednotné školy byly vydány dva vládní výnosy: *Školský zákon – Pokyny k provedení přeměny škol prvního a druhého stupně po stránce organizační*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (11), 15. 6. 1948, s. 263-264.; *Vládní nařízení ze dne 26. července 1948, kterým se provádějí ustanovení školského zákona o školách národních a středních*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (14a), 12. 8. 1948, s. 351-353.

<sup>225</sup> Obdobně je uvedeno i v Ústavě 9. května v §13, kde rovněž zaznívá příslib, že o nestátním školství se vyjádří zvláštní vládní nařízení. Ústavní zákon č. 150/1948 Sb. Ústava Československé republiky.



odpůrců jednotné školy.<sup>226</sup> Těmito odpůrci jsou tradičně myšleni příslušníci církve, kteří se proti systému jednotné školy ostře vymezovali už od roku 1945. Přes uvedenou výjimku byly církevní školy od školního roku 1948/1949 postupně postátňovány, a i když v lednu existovalo ještě zhruba okolo sta církevních škol, tak i ty byly do září 1949 zrušeny. Vábné sliby umožňující existenci menšího počtu nestátních církevních škol zprvu měly sloužit jako dobrý způsob, jak přivést představitele katolické církve k jednacímu stolu a jak si od nich vymoci dostatečnou loajalitu k nově nastolenému státnímu zřízení. Avšak po určité době neúspěšných pokusů o jednání přistoupili komunisté počátkem léta 1949 ke konfrontačnímu a silovému řešení sporů. Internováním arcibiskupa Berana a dalších představitelů katolické církve byly ukončeny pokusy o jednání mezi státem a církví a nastalo období otevřeného proticírkevního boje, v jehož rámci došlo i k uzavření posledních církevních škol.<sup>227</sup> Snahu přimět katolickou církev ke spolupráci pomocí příslibu několika nestátních církevních škol přirovnává Radim Cigánek k promyšlenému tahu ze strany komunistů. Zároveň se však zamýšlí nad otázkou, jestli se jednalo jen o promyšlený kalkul nebo jestli opravdu nebylo počítáno s vydáním doplňujícího vládního nařízení, které by existenci jistého počtu nestátních škol přeci jen připouštěl.<sup>228</sup> Vývoj situace však ukázal, že pro nestátní školy nebylo v Československu volného prostoru.

Druhá fáze přestavby zahrnovala změnu obsahové náplně školy a vlastně celou změnu didaktické koncepce. V rámci této proměny mělo dojít k vytvoření nových učebních plánů a učebních osnov pro jednotlivé typy škol, což připadlo do kompetence Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského (VÚP). Hlavní důraz byl kladen na to, aby se pracovníci VÚP neomezovali jen na vlastní učební obsah školy a na otázky didaktické a metodologické, ale zabývali se také ideovými základy, postavením učitele či významem doučovací skupin a zájmových kroužků.<sup>229</sup> Hlavním rozdílem oproti dřívějším osnovám a stylu výuky mělo být odstranění tzv. formalismus, na jehož škodlivý vliv již dříve několikrát upozorňoval Zdeněk Nejedlý.<sup>230</sup> Formalistický styl výuky byl charakterizován tím, že žáci byli přetěžováni nepřetržitým tokem kusých informací, a byl později stavěn do protikladu k tzv. vyučování výchovnému, při kterém měly být jednotlivé předměty vzájemně logicky propojeny a vytvářet

---

<sup>226</sup> CIGÁNEK, R.: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*, s. 136.

<sup>227</sup> TAMTÉŽ, s. 148-149.

<sup>228</sup> TAMTÉŽ, s. 138.

<sup>229</sup> KOJZAR, J.: *Zdeněk Nejedlý a provádění základního školského zákona v letech 1948-49 a 1949-50*.

*Pedagogika* 30 (6), s. 709.

<sup>230</sup> NEJEDLÝ, Zdeněk: *O výchově a vzdělání*. Praha 1953, s. 297.

tak jednotný systém.<sup>231</sup> Již 15. června, tedy v poměrně krátké době, byl předložen ministerstvu školství ke schválení návrh nových školských osnov, které tiskem vyšly o prázdninách.

Poté, co byl vytvořen koncept nových osnov a o jejich aplikovatelnosti na běžnou školní výuku se vedla živá diskuze,<sup>232</sup> se realizace školské reformy o jednotné škole dostala do své třetí fáze. Tato fáze se týkala práce na nových učebnicích, o které podrobně jednal ÚV KSČ na zasedání o učebnicích pro národní a střední školy. Zde bylo definováno, že práce na učebnicích měla být výsledkem pozorování, jak se učební osnovy osvědčily v praxi, a měly být založeny na shromažďování a hodnocení zkušenosti angažovanějších učitelů.<sup>233</sup> Uvedený průzkum měl poskytnout cenný podkladový materiál pro vytvoření nových učebnic, jimiž se pomyslně završovala obsahová přestavba čs. školy.<sup>234</sup> Vedení průzkumu i finální práce na nových učebnicích připadla opět do kompetence VÚP, kde pro přípravu osnov jednotlivých předmětů byly zřízeny i zvláštní odborné komise složené z vědeckého pracovníka, pedagoga, školního učitele i výtvarníka.<sup>235</sup>

Do čtvrté nadstavbové fáze patřilo šíření informací o nové školské reformě mezi širokou veřejnost. Za obecně platné kanály šíření informací byly považovány různé pedagogické časopisy, konference, tiskem vydávaná usnesení z ÚV KSČ i z ministerstva školství, eventuálně i práce Československého svazu mládeže a Pionýrské organizace.

### ***Vymezení vůči staré škole – vznik nové školy***

Školským zákonem vznikla nejen škola jednotná, bezplatná a státní, ale vznikla též škola nová, která se od svého počátku ostře vymezovala vůči škole staré. Tato nová škola měla být v první řadě viditelně odlišná od školy nacistické z dob okupace. Ostré odsouzení nacismu bylo zakotveno již v Košickém vládním programu, který se týkal očištění školství od osob aktivně spolupracujících s okupanty, odstranění všech učebnic vydaných v době nesvobody, revize knihoven a uzavření všech německých a maďarských škol v českých

---

<sup>231</sup> Formalismus a výchovné vyučování patří k základním pojmům socialistické pedagogiky a jako takové se řadily k důležitým diskuzním otázkám po celé sledované období. Více informací o výchovném vyučování ve třetí kapitole (3.3 Pedagogika na pomoc učitelů), téma formalismu je znovu otevřeno v kapitole čtvrté (4.1 Systém didaktických zásad).

<sup>232</sup> Diskuze ohledně zavádění nových školních osnov probíhala v letních měsících a dobovým slangem byla označována jako „pedagogický ruch o prázdninách“. Podněty ze shromáždění učitelstva a školských pracovníků nebo z konferencí okresních pedagogických sborů vyšly tiskem v zářijovém čísle časopisu *Nová škola*.

<sup>233</sup> *Usnesení předsednictva Ústředního výboru KSČ o učebnicích pro národní a střední školy*, s. 28.

<sup>234</sup> KOJZAR, J.: *Zdeněk Nejedlý a provádění základního školského zákona v letech 1948-49 a 1949-50*.

*Pedagogika* 30 (6), s. 714.

<sup>235</sup> TAMTÉŽ, s. 714.

a slovenských městech.<sup>236</sup> Toto odstranění nejviditelnějších následků především v organizační struktuře bylo jedním z nejrychlejších způsobů, jak se vypořádat s okupační minulostí. Po komunistickém převratu však muselo dojít k vyrovnání i na úrovni ideologické. Za charakterizující znak komunistické propagandy může být považována očerňující kampaň nežádoucích jevů. V tomto případě je na mysli zdůrazňování všech událostí, ke kterým došlo ve školství během válečných let a které byly dávány do ostrého kontrastu se současným snažením komunistů o šťastnou budoucnost. Toto černobílé a diametrální rozlišení jen umocňovalo rozdíl mezi oběma systémy a propagoval tu jedinou správnou cestu, kterou vytyčil komunismus.<sup>237</sup>

Očernění nacistické ideologie se zdálo být jednoduché a vytvořená propast mezi školstvím za protektorátu a nynějším měla být nepřehlédnutelná a nezpochybnitelná. Paradoxně zde ale hrozil silný náraz. Příklady může poskytnout již dříve citovaná kniha Františka Bosáka *Česká škola v době nacistického útlaku*. Tuto knihu lze považovat za vhodnou publikaci k poznání přestavby české školy za doby okupace, ale namísto je nutná i obezřetnost. Kniha je psána z ideologického hlediska a na mnoha místech je patrná citově podbarvená averze vůči nacismu a celkové germanizaci. Právě z těchto důvodů je možné ji považovat i za vhodný pramen zaznamenávající, od čeho se socialistická škola striktně distancovala, a zároveň slouží jako materiál k diskuzi nad obecnými paralelami v totalitních principech výchovy.

Srovnávat rámec totalitní výchovy za doby protektorátu, na počátku 50. let a na konci let 60. má jistá omezení. Především mechanismy a techniky moci, které komunistický režim využíval ve školské politice, se během dvacetiletí změnily a důraz na některé aspekty dogmatické výchovy z období upevňování komunistické moci byl diametrálně odlišný od pozdějších liberalizačních tendencí. Jedna z hlavních kritických poznámek v *České škole* se dotýká faktu, že nacistická škola podporovala soužití s německým národem, úctu k Vůdci a velkoněmecké říši, což lze však stavět do paralelních tezí ke komunistickému režimu (a to dokonce po celé sledované období). Úcta a láska k Sovětskému svazu, jejímu vůdci vyjádřená např. pompézní oslavou ke kulatým sedmdesátým narozeninám generalissima Stalina, zdůraznění vlivu sovětské vědy na výchovu nového pokolení a ujištění o její bezvýhradné správnosti, jsou toho nejviditelnějším důkazem. Obdobné paralely bychom našli

---

<sup>236</sup> Program československé vlády Národní fronty Čechů a Slováků přijatý na prvé schůzi vlády dne 5. dubna 1945 v Košicích. KUJAL, Bohumír: *Dokumenty o škole a o výchově v lidově demokratickém Československu. Část 1*. Praha 1956, s. 7 a 9.

<sup>237</sup> Analogicky bychom černobílé rozlišení dvou systémů našli v konfrontaci mezi komunistickým režimem a první republikou (viz níže) nebo u střetu vědeckého- světového názoru a náboženství (viz 4.2.3 Ateistická výchova).

i u Bosákova kritického zhodnocení revize žákovských a učitelských knihoven, povinné výzdoby třídy nebo povinné výuky německého jazyka. Poznámku zaslouží i v knize uvedený ideologický nápor na učitelstvo, přičemž autor odkazuje především na táborová školení: „*Tábor skýtal možnosti, které dřívější pedagogika neznala. Člověk byl vytržen z navykého prostředí a sražen na primitivní sociální úroveň. Nutně se z nouze vytvářel kolektiv. Účastníci měli být ovlivňováni mládežnickým systémem života. Přísný denní program, který obsahoval vedle vojenského drilu, přednášek, práce v kroužcích i různé proslovy, slavnosti, přátelské večery a sportovní akce, měl vyvolat citový zážitek. Tábor působil na stránku intelektuální i emocionální a izolací od běžného navykého okolí byla silně omezena možnost kritického distancování.*“<sup>238</sup> Autor zároveň zdůrazňuje, že obdobná táborová školení v socialistickém Československu neprobíhala, s čímž nelze souhlasit. Z výzkumu vedeného v Brně a jeho okolí je nejen doložitelná existence táborových školení pro mládež a dospívající pracovníky Československého svazu mládeže, ale zároveň dle denních hlášení a dochovaných deníkových zápisů je patrné, že obsah těchto táborových školení vykazoval obdobnou přítomnost ideologie jako školení za doby okupace. Sám Bosák metodu přeškolení učitelů komentuje tak, že nestála vyloženě na lživých faktech, ale v umění na základě pravdivých údajů docházet generalizováním k nepravdivým závěrům, které byly politicky žádoucí. Jako poslední by zde měl být zmíněn autorův kritický přístup k využívání práce žáků, a to konkrétně prostřednictvím rozsáhlého sběru surovin za účelem hospodářské pomoci velkoněmecké říši.<sup>239</sup> Navzdory Bosákovo kritickým připomínkám se však sběr stal pevnou součástí výchovné práce i na socialistické škole, a to dokonce i v takovém měřítku, že nasbírané hodnoty po dlouhou dobu představovaly jeden z hlavních ukazatelů úspěšného plnění pedagogického plánu.<sup>240</sup>

Z předešlého popisu by však neměl vzejít pocit, že nacistické školství a školství komunistické byly totožné systémy. Svou podobnost získaly především v technikách při prosazování svých cílů, ale přesto mezi oběma systémy existoval nepopiratelný rozdíl. Ten se týkal jejich pohledu na cíle výchovy a vzdělání dětí v Československu. Zatímco za okupace se vzdělání a intelektuální oblast člověka odsouvalo na druhou kolej a naopak byl kladen důraz na rozvinutí charakterových vlastností a tělesné zdatnosti, tak za komunismu byla sice vybudovaná loajalita také důležitá, ale zároveň zde v žádném případě nebylo rezignováno na vzdělání, což podporovaly pravidelné teze o výchově všestranně rozvinuté osobnosti.

---

<sup>238</sup> BOSÁK, F.: *Česká škola v době nacistického útlaku*, s. 44 a 47.

<sup>239</sup> TAMTÉŽ, s. 55.

<sup>240</sup> Více informací o úloze sběru a jeho vlastním průběhu nabízí kapitola 4.2.2 Výchova láskou k práci. *Polytechnická výchova v mimoškolních aktivitách.*

Mimo nacistického školství se nová socialistická škola ostře vymezovala vůči škole buržoazní (označováno také škola kapitalistická či měšťanská). Hlavním zdrojem kritiky se stával výše uvedený nejednotný systém vzdělávání a nerovnoměrné podmínky při studiu pro žáky. Veřejných projevů i tiskových zpráv na toto téma bylo proneseno bezpočet a vesměs ve všech byly kritizovány sociální rozdíly z dob buržoazní republiky a dvojkolejnost vzdělávací soustavy. Ukázkou může být část rozhlasového projevu Zdeňka Nejedlého k vydání školského zákona: „Šlo o to, že žáci našich středních škol byli vůbec pokládáni za něco vyššího než žactvo jiných škol. A že se tam i dostávaly většinou jen děti z takzvaných lepších rodin. Procento dělnických dětí a z jiných lidových vrstev bylo přímo žalostně malé. K jaké tím docházelo nejen sociální, ale přímo k lidské nespravedlnosti! Znamenalo to, že se zdrcující většině dětí u nás nedostalo toho vzdělání, a tím i výhod v životě z toho plynoucích, jakých se dostalo tomuto takto privilegovanému žactvu středních škol,“<sup>241</sup> případně projev poslance Koubky v diskuzi v Národním shromáždění při projednání školského zákona: „Z našeho školství známe rozcestí, po němž se nám již v 11 letech děti rozcházejí po všech cestách. Jedny jsme ponechávali na obecné škole, a tak jsme jim zabraňovali vzdělávati se na vyšších školách. Určovali jsme jim zákonem konat v životě tu nejtěžší práci. Druhé děti, a těch bylo nejvíce, jsme posílali do školy měšťanské, které jsme honosně říkali praktická škola. Ve skutečnosti jsme jedenáctiletému dítěti určili: ty půjdeš do továrny nebo nastoupíš na nižší funkce veřejného života, a i když jsi schopné, těžko se probiješ do vyšších škol.“<sup>242</sup> Je nutné zdůraznit, že kritika uvedena v obou citacích byla často oprávněná a už diskuze ve 20. a 30. letech o reformách čs. školství ukazovaly, že vznik jednotné školy byl považován za možné řešení. Vymezení vůči buržoazní škole proběhlo i po obsahové stránce. Již zde zazněla kritika od Zdeňka Nejedlého vůči formalismu, který se ve svém referátu na IX. sjezdu KSČ v roce 1949 zaměřil proti přetěžování žáků „mrtvými“ vědomostmi a poukázal na to, že nová škola, musí dát žákům bohatší vzdělání než dosud. Stejně oprávněná kritika se dotýkala i vybavení škol, které trpěly nedostatkem materiálního zabezpečení. I na tuto stránku školský zákon pamatoval a jsou zde vypočítávána různá zařízení, která měla výchovný proces obohatit (tělocvična, hřiště, školní zahrada, dílny a další).<sup>243</sup>

---

<sup>241</sup> Rozhlasový projev Na okraj týdne z roku 1948. NEJEDLÝ, Zdeněk: *Zdeněk Nejedlý a jeho význam v pedagogice*. Praha 1978, s. 166.

<sup>242</sup> Ladislav Koubek na schůzi Národního shromáždění, 21. duben 1948:

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106001.htm>

<sup>243</sup> O novém vybavení škol pojednává §66 Vybavení, zařízení, udržování a provoz škol a §68 Školní potřeby a pomůcky zákona, přičemž stanovení podrobností připadlo do kompetence ministerstva školství a osvěty. Zákonem byl rovněž stanoven plánovaný finanční náklad na zvýšení materiálního zabezpečení školy na dobu

Na IX. sjezdu KSČ však zazněla i kritika, která s odbornými konstruktivními připomínkami měla jen málo co dočinění, a na jeho půdě tak došlo do té doby asi k nejmarkantnějšímu ideologickému zkreslení prvorepublikového školství. Hlasitě zde byl prezentován příběh o tom, jak buržoazní škola kapitalistického Československa fungovala pod heslem „rozděl a panuj“ a sloužila jen zájmům sobecké buržoazie, přičemž tento příběh zakotvit v komunistické rétorice na dlouhá léta. Stále znovu byly opakovány fráze, že „buržoasní stát dával pracujícímu lidu jen takové základní vzdělání, které bylo nezbytné pro kapitalistický způsob výroby“ nebo že „pro řízení kapitalistického hospodářství, správy i kulturního života si buržoasie vychovávala úzkou vrstvu vzdělanců.“<sup>244</sup> Šťastné ukončení takto vyprávěného příběhu znamenalo, že nová škola bude od buržoazního zneužívání zcela odpoutaná. Zákon o jednotné škole tak získal v komunistické propagandě přidáný rozměr: stal se z něj jeden z důležitých prostředků, který napomáhal odstranit „vykořisťování člověka člověkem“. Je však nutné poznamenat, že zatímco za kapitalismu se údajně zvýhodňovala určitá vrstva obyvatel, tak i za socialismu lze nalézt paralelu. Nejenže se v rámci vyhlášeného krátkodobého programu v roce 1949 rozjelo hnutí za očistění školství,<sup>245</sup> tak současně probíhala i úprava sociální skladby žactva za pomoci kádrové politiky.<sup>246</sup>

### **Škola budovatelská**

Nová socialistická škola zbavená škodlivých vlivů mohla být též označena za školu politickou, školu státní a školu budovatelskou. Uvedené trojí označení má svou kontinuální návaznost. O cílech tzv. školy politické se hovoří už v roce 1946 na VIII. sjezdu KSČ, kde stojí: „Budujeme školu politickou. Chceme, aby veškerá její činnost byla spjata s celým hospodářstvím, politickým a kulturním životem společnosti (...) škola musí posilovat vědomí národní jednoty a souvztažnosti všech slovanských národů, musí usilovat o vyšší vzdělanostní úroveň vesnice a povznést ji na úroveň města.“<sup>247</sup> Jak již bylo zmíněno, debata o školské reformě se stala jedním z bodů politického zápasu poválečného období a panovala právoplatná obava, že připravovaná reforma se až příliš shoduje s širšími plány komunistické strany. Plán využít školu při budování nového socialistického státu se podařilo prosadit až po

---

pěti let v hodnotě 12. mil. korun. Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

<sup>244</sup> Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství. V Praze v červnu 1955. Praha 1955, s. 3.

<sup>245</sup> PAVLÁSEK, V.: Československé školství na cestě k socialismu, s. 20.

<sup>246</sup> Příkladem mohou být stanovené kvóty pro přijetí studentů na výběrové školy. Více v podkapitole 2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise. Přínos rozvoji komunistické výchovy

<sup>247</sup> Protokol VIII. řádného sjezdu Komunistické strany Československa ve dnech 28.-31. března 1946. KUJAL, B.: Dokumenty o škole a o výchově v lidově demokratickém Československu, s. 13.

únorovém převratu zákonem o jednotné škole, v jehož rámci došlo k pomyslnému posunu od školy politické ke škole státní, což bylo definováno již zmíněným §4 (Školy jsou učiliště státní). Zestátnění československého školství bylo nezvratitelným důsledkem požadavku o jeho jednotnosti, protože, jestliže měla škola vystupovat co do organizace i obsahu jednotně, musela být řízena z jednoho centra. Úkol vychovat „*novou generaci socialistických lidí, národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu*“<sup>248</sup> jednoduše neumožňoval, aby se školství stalo soukromou záležitostí. Za jediného, kdo mohl převzít plnou zodpovědnost za otázku školství, byl tak označen stát - instituce reprezentující všechny občany.<sup>249</sup> Jistou symboliku v sobě nese i nový název Národní škola, který označuje školu I. stupně. Označení školy za „národní“ navrhl sám ministr školství a osvěty Z. Nejedlý a dle jeho slov mělo toto značení odkazovat na československou tradici a připomínat dobu, kdy škola byla chápána jako zbraň proti germanizačním a kapitalistickým tendencím. Název „národní“ tak měl vzbuzovat představu, že tato škola je vlastní celému národu a evokovat připodobnění k nástroji sloužící boji proti utlačování národa i třídy.<sup>250</sup>

Označit novou školu za školu budovatelskou bylo jen vyústěním předchozích myšlenek o výchování nové generace lidí podílejících se na budování státu. Tím však nebyl myšlen pouze ten moment, kdy mladý člověk opustil brány škol a vrhl se plně do pracovního procesu, ale budovatelská činnost měla být přítomna již během raných studijních let. Rozličnými budovatelskými akcemi se školní dění v počátečních 50. letech jen hemžilo a proklamativně zesílený důraz na sepětí teorie a praxe (duševní a fyzické práce) mělo tento trend nadále rozvíjet.

### ***Škola kulturní***

Slovy J. Kojzara, že „*jestliže se školství až dosud vyvíjelo často izolovaně od širšího kulturního dění, je Nejedlého zásluhou, že reformu školskou pojal jako součást širšího programu kulturního*“<sup>251</sup> by bylo možné navodit tezi o jednotné škole též jako o škole kulturní. Hlavním agitátorem za začlenění školy do kulturního programu byl již zmíněný ministr školství Zdeněk Nejedlý, který školu definoval jako „*instituci kulturní, která má zprostředkovávat osvojování kulturních hodnot, přispět ke kultuře prostředí, do něhož proniká*

<sup>248</sup> Úvodní ustanovení §2. Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

<sup>249</sup> PAVLÁSEK, V.: *Československé školství na cestě k socialismu*, s. 19.

<sup>250</sup> CHLUP, O.: *Školský zákon. Výklad zákona a prováděcích předpisů*, s. 164.

<sup>251</sup> KOJZAR, J.: *Zdeněk Nejedlý a provádění základního školského zákona v letech 1948-49 a 1949-50*. Pedagogika 30 (6), s. 703.

*a jehož charakter do jisté míry profiluje.*<sup>252</sup> Škola se měla stát po své přestavbě institucí, kde byly dětem vštěpovány základní estetické názory. V tomto duchu byla dětem prezentována kulturní díla jako něco, co odráželo radostnou skutečnost budování socialismu i radostného vnitřního života lidí. Jak je patrné nejedná se jen o strohé vymezení uměleckého směru socialistického realismu, ale jako škola kulturní měla formovat dětský názor na celou socialistickou kulturu v nejširším slova smyslu.

Přestavba školy měla jít ruku v ruce s přestavbou celého kulturního života a je možné sledovat vzájemnou interakci, v jejímž rámci je škola pojímaná jako kulturní instituce a naopak jednotlivé kulturní instituce částečně plní i roli školy, v nichž se mělo vyučovat, vzdělávat a vychovávat specifickými prostředky. Je nutno poznamenat, že mezi takové instituce nebyla řazena jen muzea či divadla, ale jednalo se o velice široké spektrum, do něhož byl řazen i film, literatura, zpěv, taneční umění nebo masové oslavy. I když Z. Nejedlý hlasitě orodoval za hlubší propojení kulturního působení a školy, zmínky o rozšíření kulturního a estetického vzdělávání žáků jsou v zákoně o jednotné škole spíše ojedinělé. To samé platí i o zákoně o školské soustavě a vzdělávání učitelů z roku 1953. Hlubší zákonné zapracování je přítomno až ve školském zákoně z roku 1960, kde §28 přímo pojednává o pomoci vědy a umění při výchově a vzdělávání.<sup>253</sup>

### ***Škola sociální***

Jednotná škola se měla stát i školou sociální a odkazů na sociální problematiku zakotvených přímo v zákoně nalezneme několik. Především se nová škola měla plně napojit na zdravotnickou péči. Tato premisa je obsažena konkrétně v §6, kde stojí: „*Školy podléhají veřejnému zdravotnímu dozoru, předpisům o zdravotních opatřeních, o preventivní zdravotní péči a o péči sociální.*“<sup>254</sup> Poprvé v dějinách školství se navíc začala věnovat zvýšená pozornost i vzdělávání a výchově mládeže vyžadující zvláštní péči a na základě zákona jsou nově zřízeny školy pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. Zákon zároveň stanovil, že při školách se mají podle potřeby zřídit tzv. Domovy mládeže.<sup>255</sup>

O jednotné škole lze po určité úvaze hovořit jako škole sociální ještě v jednom smyslu, který souvisí se zněním §15. V tomto paragrafu se hovoří o žácích, kteří se při vyučování nebo v postupu opozdili pro nemoc nebo pro jinou závažnou příčinu a kterým mělo být na

<sup>252</sup> Parafraze projevu Zdeňka Nejedlého ze Sjezdu národní kultury v roce 1948. TAMTÉŽ, s. 703.

<sup>253</sup> Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

<sup>254</sup> Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

<sup>255</sup> § 60. TAMTÉŽ.



pomoc umožněno podpůrné (doučovací) vyučování v samostatných skupinách.<sup>256</sup> Dle oficiálního výkladu byl smyslem paragrafu sociálně mravní kontext, s jehož dalším rozpracováním přišel v následujících měsících organizační řád pro národní školy.<sup>257</sup> Velký zájem o doučovací skupiny pramenil z důvodu, že prospívání žáků se stalo jedním z klíčových faktorů při hodnocení celkového úspěchu socialistické výchovy a celostátně vyhlášené akce proti propadávání, za zlepšení prospěchu nebo za včasnou docházku se staly nedílnou součástí běžného školního života.<sup>258</sup>

### 2.2.3 Zákon 1953. Škola pod vlivem sovětizace

Zákonem o jednotné škole byl vytyčen základní kurz, kterým se měla československá škola v následujících letech ubírat. Na základě analýzy tohoto zákona byla škola označena nejen za školu jednotnou, bezplatnou a státní, ale bylo zjištěno, že škola vlastně měla fungovat také jako instituce budovatelská, kulturní a sociální. Realizace stanoveného plánu však neprobíhala v následujících letech dle vytyčených předpokladů. I když je rozmezí pěti let mezi vydáním prvního a druhého školského zákona velice krátkou dobou na vynesení konečných závěrů o úspěšnosti či neúspěšnosti provedených reforem, začaly se brzy ozývat stížnosti na současný stav. Podnětem k zesílení kritických připomínek se stal XIX. sjezd KSSS, který proběhl v říjnu 1952 v duchu nově vydané Stalinovy knihy *Ekonomické problémy socialismu v SSSR*, v níž byla část věnována i úloze a významu vzdělání. Závěry ze sjezdu byly do značné míry akceptovány i v domácím prostředí a bylo uznáno za nutné provést v duchu XIX. sjezdu KSSS i reformu našeho školství. Argumenty o velikém rozmachu socialistické výstavby kladoucí stále větší požadavky na mnohem lépe rozvinuté a připravené pracovníky pro nové úkoly se přenesly i do projevu poslankyně Anděle Sukupové v Národním shromáždění svolanému ke schválení nového zákona: „*Potřebujeme dnes lidi mnohem lépe a všestranněji připravené na jejich pracovní úkoly, potřebujeme mládež s plně rozvinutými vlastnostmi nového člověka, připravenou k účasti na budování socialismu, k obraně výsledků pracovního úsilí našeho lidu a k obraně vlasti.*“<sup>259</sup> Ze zasedání Národního shromáždění jasně vyplynulo, že nová reforma školství nemohla proběhnout jen prostřednictvím dílčích vládních nařízení, ale současný stav vyžadoval opětovnou

<sup>256</sup> Bylo stanoveno, že v jedné doučovací skupině může být nejvýše 20 žáků. Zároveň mělo platit pravidlo, že pro lehčí případy bude opožděnost řešena v průběhu normálního vyučování, při němž se uplatní pomoc ze strany spolužáků, čímž zároveň bude podporována vzájemnost a solidarita žákovského kolektiva. CHLUP, O.: *Školský zákon. Výklad zákona a prováděcích předpisů*, s. 76.

<sup>257</sup> *Organizační řád pro národní školy*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (14a), 12. 8. 1948, s. 354.

<sup>258</sup> Více o doučovacích skupinách a boji proti špatnému prospěchu kapitola 6.1.2

<sup>259</sup> Anděla Sukupová na schůzi Národního shromáždění, 24. dubna 1953.

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>

systematickou přestavbu socialistické školy s novým výchovně vzdělávacím obsahem a novým pojetím školní práce.<sup>260</sup> Uvedená reforma měla být vedena podle sovětského vzoru. Obsah i pojetí nových osnov měly lépe připravit mládež pro praktický život a celkově měla být školní výchova sladěna s potřebami socialistické výstavby. Nebylo pochyb, že československé školství mělo v následujících letech projít důslednou sovětizací.

### ***Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů z roku 1953***

Důraz na přímou souvislost mezi školstvím a národním hospodářstvím se do nového školského zákona promítnul hned v §1, kde bylo uvedeno, že „*pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše škola vychovávat všestranně rozvinuté a dokonale připravené nové socialistické občany — dělníky, rolníky a inteligenci.*“ Dále bylo uvedeno, že „*toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování a s politickým, hospodářsko-technickým a kulturním rozvojem vlasti.*“<sup>261</sup> Aby mohlo dojít ke splnění proklamovaného cíle, bylo požadováno, aby byly podniknuty konečné kroky za vytvoření důsledně jednotné školy. Tyto kroky spočívaly v tom, že dosavadní třístupňové rozdělení československého školství bylo zrušeno a místo něj nastoupil systém dvouступňový, čímž vznikly školy střední osmileté a jedenáctileté.<sup>262</sup> Oba nové typy škol byly uzákoněny §4 pojednávající o jejich základním organizačním charakteru: „*Osmiletá střední škola poskytuje základní všeobecné vzdělání a připravuje pro povolání, odbornou školu nebo pro vyšší všeobecné vzdělání*“<sup>263</sup> a měla být zřizována v těch místech, kde doteď byly současné školy druhého stupně. Úkolem jedenáctiletých středních škol bylo poskytnout žákům „*v prvních osmi postupných ročnících základní všeobecné vzdělání a v posledních třech postupných ročnících vyšší všeobecné vzdělání a připravit je především pro studium na vysoké škole. Tyto poslední tři postupné ročníky jsou výběrové. Mohou být do nich přijímáni žáci, kteří úspěšně ukončili osmiletou střední školu nebo prvních osm postupných ročníků*

---

<sup>260</sup> Důvodová zpráva k zákonu. KUJAL. B.: *Dokumenty o škole a o výchově v lidově demokratickém Československu*, s. 201.

<sup>261</sup> Dále se v §1 ve třetím odstavci stojí: Velkému poslání socialistické školy musí odpovídat taková příprava a vzdělání učitelů, hlavních to činitelů ve školní výchově mládeže, které zajistí vysokou ideovou i odbornou úroveň jejich pedagogické práce. Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

<sup>262</sup> §4 Typy všeobecně vzdělávacích škol. (3) Kde nejsou podmínky pro zřízení střední školy, zřídí se prvních pět postupných ročníků, které se označují jako národní škola, žáci, kteří úspěšně ukončili pátý postupný ročník národní školy, pokračují ve školní docházce v šestém postupném ročníku nejbližší střední školy. TAMTÉŽ.

<sup>263</sup> TAMTÉŽ.

*jedenáctileté střední školy.*<sup>264</sup> Zavádění osmiletých a jedenáctiletých škol do praktického života mělo být sice postupné, ale okamžité. Ještě ve školním roce 1953-1954 byl ponechán podle potřeby IV. postupný ročník jako „jednorroční přípravný kurz“,<sup>265</sup> ale už v následujícím školním roce 1954/1955 se mělo učit podle nových plánů a učebnic.<sup>266</sup>

Důsledek, který vytvoření osmileté a jedenáctileté s sebou přinesl, bylo zkrácení povinné školní docházky na osm let. Oficiální důvod tohoto počínu opět souvisel s návazností na národní hospodářství a rostoucí materiální potřebou obyvatel. Kritika „*umělého prodlužování učební doby v některých povoláních nebo v některých odborných školách jen proto, aby jejich absolventi dosáhli věku potřebného pro práci v tom kterém povolání,*“<sup>267</sup> byla v jistých obměnách prezentována i několik let po vydání zákona. Zkrácení povinné školní docházky představovalo na první pohled podstatnou změnu v organizaci celého vzdělávacího procesu, avšak to, že se tento akt stal motivem pro pozdější vášnivé politické debaty, již tak zřejmé není. Totiž právě zkrácení povinné docházky vedlo k nejsilnějším hlasům kritiky, které se na urychleně vytvořený zákon z roku 1953 snášely. O kritice zákona bude zmínka i později, zde by však mělo zaznít, že obava ze zkrácení povinné školní docházky byla přítomna už před samotným vydáním zákona. Tato kritika přicházela ze strany těch, kteří ve zkrácení školní docházky viděli potenciální nežádoucí cestu, jakou bylo možné děti připravit o kvalitní vzdělání. Kritické hlasy však měly být rychle umlčeny jiným paragrafem, který se zaměřil na oblast vzdělání dosud zákony opomíjenou. Jedná se o §13 o mimořádném způsobu studia, který umožnil pracujícím při zaměstnání získat doplňující vzdělání „*v kursech nebo na školách pro pracující, vzdělání jedenáctileté střední školy, výběrových odborných škol nebo škol pro vzdělávání učitelů.*“ Tímto jediným odstavcem o mimořádném vzdělání byl nastolen jeden z hlavních trendů, jehož masové propagování se stalo záležitostí zbylých padesátých let a velkého prostoru se mu dostalo v dalším zákoně z roku 1960.

### **Škola polytechnická**

Definovat podstatu polytechnické výchovy je velice obtížné z důvodu, že její pojetí se během 50. let podstatně proměňovalo. O polytechnickém vyučování se začalo mluvit již

---

<sup>264</sup> To, že jsou poslední tři ročníky označeny jako výběrové, znamenalo, že žáci se mohli rozhodnout, jestli v osmém ročníku budou nadále pokračovat ve studiu všeobecně vzdělávací školy nebo zdali přestoupí na odborné nebo střední odborné školy. TAMTÉŽ.

<sup>265</sup> Nařízení vlády č. 2/195 Sb. Vládní nařízení o přeměně dosavadních škol na školy podle nového školského zákona.

<sup>266</sup> Důvodová zpráva k zákonu. KUJAL. B.: *Dokumenty o škole a o výchově v lidově demokratickém Československu*, s. 215.

<sup>267</sup> *Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství*, s. 5.

v rámci teoretických úvah o reformním vyučování ve 20. a 30. letech, snahy o masové realizování však lze zasadit až do období po roce 1948. Na základě zákona o jednotné škole, resp. v jeho organizačním řádu, byla pro národní školu definována povinnost Vyučování ručním pracím,<sup>268</sup> pro školy střední byla vydána zvláštní vládní vyhláška hovořící o povinné tělesné práci. Problémem však bylo, že takto pojatý koncept polytechnického vzdělání údajně neplnil dostatečně potenciál, který mu byl připisován a redukoval se na ojedinělé polytechnické prvky ve fyzice, chemii, přírodovědě, případně v laboratorních cvičeních. V praktické rovině se odrazil pouze ve formách veřejně prospěšných prací a různých brigád.

Výrazný posun ve zkvalitnění polytechnického vzdělání v takové podobě, jakou si komunisté přáli, měl přinést zákon z roku 1953. Nejenže uvedený zákon poskytl k tomuto účelu právní rámec, ale nadto se principy polytechnického vyučování staly určujícím znakem celého zákona – důraz na sepětí školy se skutečným životem, propojení výuky a její praktické aplikování s důrazem na výrobní sféru. Uvedená podstata zákona byla mnohokrát zmiňována již v referátech, které zazněly v Národním shromáždění při schvalování zákona. Za určující příklad může být uvedeno vystoupení poslance Fedora Zorkócyho, který hovořil o dvou připravovaných stránkách polytechnického vyučování: první byla stránka teoretická, kde se mládež měla seznámit s vědeckými zásadami výroby, druhá stránka praktická, pomocí níž měla být dětem vštěpována zručnost v zacházení s pracovními nástroji.<sup>269</sup> Zároveň Zorkócy uvádí několik postřehů, které pro uskutečnění polytechnické výchovy bylo nutno akceptovat. Tyto postřehy se týkaly jednak zkvalitnění znalostí učitelů o vědeckých základech výroby a pracovních návycích, ale také zlepšení vybavení školy (opatřit školy novými učebnicemi, školními filmy, tabulemi a jinými pomůckami, a samozřejmě vybudovat a vybavit nové dílny pro technické vyučování a zajistit školní pozemky pro pěstitelské práce). Tyto postřehy se jeví jako zásadní, protože skutečně v této době existovalo mnoho škol, které materiálně ani finančně nebyly schopny plně polytechnickou výchovu realizovat.<sup>270</sup>

---

<sup>268</sup> Podrobnosti o organizování vyučování na národní škole upravil: *Organisační řád pro národní školy*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (14a), 12. 8. 1948, s. 354

<sup>269</sup> Fedor Zorkócy na schůzi Národního shromáždění dne 24. dubna 1948 zdůrazňuje význam propojení obou zmíněných stránek: „*Keby škola poskytovala žiakom len teoretické vedomosti o vedeckých zásadách výroby a keby nevštepovala praktické pracovné návyky, potom polytechnické vyučovanie malo by charakter abstraktný a zle by pripravovalo k práci. A naopak. Keby škola a výchova vštepovala žiakom len pracovnú zručnosť bez teoretických vedomostí o zásadách výroby, potom by sa polytechnické vyučovanie rovnalo remeselníckemu výcviku. Polytechnická výchova žiada teda dôsledne spájať teoretické vedomosti o vedeckých zásadách výroby a pracovné návyky.*“

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>

<sup>270</sup> O materiálních a finančních obtížích některých škol a řešení této problematiky v rámci města Brna nabízí kapitola 2.3.3 Stežejní oblasti činnosti školské a kulturní komise. *Budování socialistického školství*.

Polytechnická rovina zákona však byla připomínána především z hlediska její společenské úlohy, avšak hlubší teoretické (a natož pak praktické) rozpracování zákon z větší části postrádal. Zpětně byl přínos zákona k rozvoji polytechnického vyučování hodnocen dosti vlažně, na což odkazuje např. článek z roku 1959: „*Význam polytechnického vyučování, ani význam spojení vyučování s výrobní prací nikdo nepopíral, ale všeobecně se přijalo mínění, že je to úkol obtížný a že jeho řešení bude teprve věcí daleké budoucnosti. Zejména naprosto neřešen zůstal úkol spojení vyučování s výrobní prací.*“<sup>271</sup> Za zlomové v přístupu k polytechnickému vzdělání je považováno až zasedání ÚV KSČ v roce 1955, které zdůrazněním úlohy pedagogické vědy při rozpracování vlastní výchovné podstaty přispělo současně i k postupnému rozšiřování jejich kompetencí. Ve své podstatě přestala být pedagogika vnímána jako pouhý řešitel úkolů zadaných z vedení ÚV KSČ, ale ona sama se měla podílet na definování nových učebních i výchovných metod vhodných k rozvíjení polytechnizace školy.<sup>272</sup>

Nastolený kurz byl potvrzen XX. sjezdem KSSS v roce 1956, který se na požadavek propojení školy se životem přímo odkazoval: „*nejen zavést vyučování novým učebním předmětům, dávajícím základní znalosti z techniky a výroby, nýbrž i soustavně seznamovat žáky s prací v závodech, kolchozech a sovchozech, na pokusných polích a ve školních dílnách.*“<sup>273</sup> Mnohem důležitější než samotný výklad významu polytechnického vzdělání se však jevil požadavek, aby se celý koncept více přizpůsoboval směřování pedagogických věd, než aby se strnule držel pouhých výzev na pomoc národnímu hospodářství. Ideální případ dle XX. sjezdu KSSS měl nastat, když se z polytechnické výchovy stane kolektivní práce pedagogů, psychologů, vědních odborníků a učitelů, kteří by společně pracovali na nových učebních plánech, osnovách a učebnicích. Navíc bylo vyřčeno, že výsledky této kolektivní práce měly být nejprve vyzkoušeny v praktickém fungování na škole a na základě zkušeností učitelů evaluovány. Jednalo se tak o koordinaci pedagogické a pedagogicko-vědecké spolupráce.<sup>274</sup>

Důraz na význam a přínos pedagogické vědy a vědy obecně, jehož impulz vzešel na ÚV KSČ a nezávisle byl potvrzen i na XX. sjezdu KSSS, napevno zakotvil v československém prostředí a po zbytek padesátých i šedesátých let sehrál důležitou roli

---

<sup>271</sup> ANGELIS, Karel: *K současným otázkám kulturní revoluce, výchovy a školství u nás*. Pedagogika 9 (1), 1959, s. 19.

<sup>272</sup> O polytechnickém vyučování pojednává samostatná kapitola 4.2.2 Výchova láskou k práci.

<sup>273</sup> XX. KSSS a některé otázky naší školy a pedagogiky. Pedagogika 6 (3), 1956, s. 269.

<sup>274</sup> TAMTÉŽ, s. 270.

nejen ve vývoji konceptu polytechnické vzdělání, ale v rámci celého přístupu k výchově nové generace.

#### **2.2.4 Zákon 1960. Škola vědeckého ateismu**

Hodnocení zákona z roku 1953 bylo velmi rozporuplné. Na jedné straně zazněly na X. sjezdu KSČ brzy po vydání zákona velice pozitivní reakce, které zdůrazňovaly nutnost změn ve školství,<sup>275</sup> a slibované změny týkající se rozšiřování počtu středních škol a nových učilišť pro těžební průmysl, hutnictví, strojírenství a stavebnictví, sociálního složení žactva, snížení procenta propadajících, zvýšení odbornosti a politické vyspělosti učitelů a především rozšíření polytechnického vzdělání,<sup>276</sup> byly prezentovány jako naprosto rozhodující pro další vývoj socialismu v Československu. Pozitivně byla hodnocena samotná idea zákona vytvořit důsledně jednotnou školu, odstranit přežívající školské stupně a těsně po zákonu bylo i kladně přijímáno zkrácení povinné školní docházky. Avšak již dva roky po vydání zákona se v oficiálních projevech začala objevovat kritika školské politiky týkající se častých reforem, ve spěchu a překotně připravovaných nových učebních plánů, osnov i učebnic, které údajně *„znemožňovaly učitelům ovládnout stanovený obsah výchovy a vyučování, brzdily postupné zkvalitňování výchovného a vyučovacího procesu a velmi ztěžovaly práci učitelů.“*<sup>277</sup> K uvedeným výtkám se následně přidala i problematika přetěžování žáků právě v důsledku zkrácení povinné školní docházky, jehož následkem bylo zvýšení počtu propadávajících a celkové zhoršení klasifikace navzdory. Ožahavou se stala i záležitost polytechnické výchovy, kterou zákon sice rázně prosazoval, ale praktická rovina značně pokulhávala. Stav československého školství po roce 1948, by se dal nazvat jako hledání správné cesty k výchově generace nových socialistických lidí, kterou však zákon z roku 1953 nenašel, navzdory velkým očekáváním. Druhá polovina 50. let tak byla ve znamení velkých zasedání ÚV KSČ a stranických sjezdů, které se školskou politikou obšírně zabývaly, a jejichž výsledkem bylo v roce 1960 vydání Zákona o soustavě výchovy a vzdělávání.

#### ***Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání***

Stejně jako u předešlého zákona se i u zákona z roku 1960 stalo hlavním požadavkem těsné spojení výchovy a vzdělání s životem ve společnosti. Přímo v §1 se opakovaně hovoří o tom, že *„výchova a vyučování jsou založeny na vědeckém světovém názoru, marxismu-*

<sup>275</sup> X. sjezd Komunistické strany Československa (11-15. 6. 1954) z referátu A. Novotného. KUJAL. B.: *Dokumenty o škole a o výchově v lidově demokratickém Československu*, s. 78.

<sup>276</sup> TAMTÉŽ, s. 78-81.

<sup>277</sup> *Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství*, s. 4.

*leninismu, těsně spojeny se životem lidu a opírají se o nejnovější poznatky vědy a o pokrokové kulturní tradice. Při veškeré učební a výchovné práci školy se spojuje studium základů věd, polytechnické vyučování a pracovní výchova se společensky užitečnou, zvláště výrobní prací, do níž se mládež začleňuje přiměřeně svému věku.“*

V uvedeném citátu je však cítit rozdíl od zákona předešlého, a to především ve vysloveném důrazu na vědu a kulturní tradice. Jedná se o nepatrnou zmínku, která však ve svém důsledku může vyvolat diskuzi o odlišném charakteru dvou na sebe navazujících zákonů. Za prvé je nutné zdůraznit, že schválení zákona v roce 1960 nebylo spontánní záležitostí, ale jednalo se o výsledek mnoholetých diskuzí. Tyto diskuze však nebyly jen výlučnou záležitostí komunistických funkcionářů a členů ÚV KSČ, ale byla do ní zapojena, jak již bylo řečeno, i širší veřejnost složená z pedagogických a odborných vědeckých pracovníků i jednotlivých učitelů s jejich zkušenostmi s realizováním výuky. Navíc tato širší veřejnost nesloužila, jak bylo zvykem například u vytváření jednotné školy po roce 1948, jen jako pouhý vykonavatel svěřené práce, ale byla přizváána k diskuzím o vývoji československé školy, čímž získala jakýsi pomyslný poradní hlas. Za vrcholné akce zabývající se školskou problematikou je možné označit XI. sjezd KSČ v roce 1958 a o rok později zasedání ÚV KSČ. Názvy obou akcí jsou více než příhodné: „*O nalezení správné cesty ke vzdělání v etapě dovršení socialismu*“ a „*Hledání těsného sepětí školy se životem*.“ Na obou zasedáních zazněla řada nových myšlenek a podnětů, které nejenže byly formálně vyřečeny, ale zároveň část z nich byla postupně prosazována i do praxe na některých vybraných školách. Nový školský zákon z roku 1960 tak dle projevu ministra školství a kultury Františka Kahudy při vyhlášení zákona „*vytváří právní normu a předpoklady pro splnění úkolů*“ a „*je výsledkem vážných úvah a zobecněním zkušeností, kterých jsme nabyli v posledních dvou letech, zejména po dubnovém zasedání ÚV KSČ roku 1959. Na této rozsáhlé práci se podíleli četní školští pracovníci a především též naši učitelé.*“<sup>278</sup>

Druhým znakem, kterým se zákon z roku 1960 diametrálně odlišoval od zákona z roku 1953, byla jeho míra sovětizace. Zákon z roku 1953 byl nejen zatížen značnou mírou ideologických pouček, ale zároveň se vyznačoval důsledným propagováním sovětské školy. Důrazná sovětizace československého školství se novým zákonem odsunula do pozadí, a naopak se v zákoně kladl v mnohem větší míře důraz na národ a vlastní domácí situaci, ze které zákon vzešel a kterou byl nucen řešit. Toto tvrzení dokládá důkladnější analýza referátů, které zazněly v Národním shromáždění při schválení uvedeného zákona. Ani zde se sice

---

<sup>278</sup> František Kahuda na schůzi Národního shromáždění, 15. prosince 1960.  
Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1960ns/stenprot/005schuz/s005001.htm>

nevyhneme odkazům na Sovětský svaz, ale tyto odkazy se vztahují především k osvobozené úloze Rudé armády za druhé světové války. Diskuze při schvalování zákona se však důsledně vyhýbá spojení jako „přijímání zkušeností sovětských učitelů“, „inspirování sovětskou školou“, „čerpání zkušeností ze sovětské školy“, nebo dokonce k „přimknutí se k pokrokové sovětské pedagogice“, jimiž je až nadmíru zatížena rozprava v Národním shromáždění k zákonu roku 1953. Citát týkající se přímo sovětské školy bychom v rozpravě z roku 1960 našli pouze jediný. Pochází z úst poslankyně Anežky Dočkalové a zní: „*Máme velký vzor, Sovětský svaz, který dosahuje nejvyšší průměrné úrovně vzdělání na celém světě.*“<sup>279</sup> Je patrné, že citovaný výrok svým entuziasmem zdaleka nedosahuje úrovně předchozího zákona. I přes výše zmíněné se stalo nemyslitelné, aby se role Sovětského svazu v zákoně určitým způsobem nepromítla. Uvedený vliv Sovětského svazu se však dotýkal vědy a techniky a z diskuze v Národním shromáždění je možné se dozvědět o sovětské astronautice, což v dobovém kontextu vesmírného závodu mezi SSSR a USA nebylo zcela bez příčiny, nebo o inspiraci ruskou literaturou a uměním. Zdůraznění úlohy sovětského školství pro školství československé však kromě citátu o „nejvyšší průměrné úrovni“ a jedné zmínky o Komsomolu není v rozpravě patrné. Naopak je v diskuzi ke schválení školského zákona v mnohem větší míře odkazováno na národ, domov a vlastní dětství řečníků.<sup>280</sup>

Debata ohledně přípravy nového zákona přinesla své plody a zákon z roku 1960 vnesl do školské soustavy několik převratných novinek. V prvé řadě se jednalo o opětovné zavedení povinné devítileté školní docházky. Proč však došlo k jejímu prodloužení, když argumenty pro zkrácenou školní docházku se zdály z pohledu komunistické strany oprávněné? Hlavní důvod naznačila ve svém příspěvku na zasedání Národního shromáždění poslankyně Svatoslava Kernerová, v němž uvedla, že nové učebnice pro osmileté školy nebraly v úvahu duševní i rozumový věk dětí, pro které byly učebnice tvořeny. „*Ze snahy snížit počet stránek vynechávali autoři konkrétní příklady a fakta a omezovali výklad na zhuštěné teoretické závěry. Rozsah učiva se zvětšoval a jeho obsah nebyl často přiměřený věku žáků. Rodiče a lékaři naříkali na přetěžování žáků,*“<sup>281</sup> což naprosto odporovalo Nejedlého snahám o vymýcení formalismu a přetěžování žáků. Od opětovného prodloužení povinného školního vzdělání si bylo slibováno, že dojde k lepšímu rozvržení učiva. Ona premisa, že národní hospodářství potřebuje co nejdříve mládež v pracovním procesu, tím byla odsunuta do pozadí.

<sup>279</sup> Anežka Dočkalová na schůzi Národního shromáždění, 15. prosince 1960. TAMTÉŽ.

<sup>280</sup> Zjištěno studiem diskuzních příspěvků ze schůze Národního shromáždění. TAMTÉŽ.

<sup>281</sup> Svatoslava Kernerová na schůzi Národním shromáždění, 15. prosince 1960.

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1960ns/stenprot/005schuz/s005001.htm>



Naopak začal být kladen důraz na rozvinutí všech schopností mládeže s tím cílem, aby duševně vyspělejší mládež přistupovala zodpovědně k volbě povolání. Na první pohled se jedná o naprosto odlišnou tezi než, která zazněla v Národním shromáždění v roce 1953.

Další podstatnou novinkou, kterou se zákon z roku 1960 lišil od zákonů předešlých, bylo, že se nevztahoval jen na mladou generaci, ale svůj zájem rozšířil i směrem k pracujícím. V tomto smyslu došlo po dvanácti letech ke konečnému vytvoření jednotné školské soustavy, která svým obsahem pojímala děti od nejútlejšího věku až po dospělého člověka. Z toho důvodu v zákoně mimo tradiční typy škol získaly své místo i nově zřizované střední školy pro pracující, podnikové technické školy, podnikové instituty, závodní školy práce i vzdělávací zařízení společenských institucí. Zájem o prohlubování vzdělání pracujících se uzákonil §7 pojednávající o studiu při zaměstnání.<sup>282</sup> Tento paragraf umožňoval pracujícím získat rozšiřující vzdělání buď na výše uvedených školách, v kurzech, nebo i v jiných vzdělávacích zařízeních (např. večerní univerzity či lidové akademie). Naprosto odlišné od dřívějších požadavků bylo udělení povolení, aby do školské soustavy byly začleněny i instituce, které nebyly zřízeny přímo státem, ale např. družstvy, závody i společenskými organizacemi. Důležité je zároveň zmínit, že studium při zaměstnání na nově utvářených školách se mělo stát rovnocennou formou studia. Uvedený fakt je možné podpořit dvěma fakty. Za prvé je patřičné uvést, že právo na studium při zaměstnání se dostalo i do nově přijaté ústavy v roce 1960<sup>283</sup> a za druhé je nutné zdůraznit rozdíl mezi školským zákonem z roku 1960 a tím z roku 1953, kde se vzdělání pro pracující také zmiňuje, avšak pouze na úrovni doplňujícího studia.

Posledním bodem školského zákona, se kterým jsme se v předešlých zákonech setkali jen okrajově, je zájem o mimoškolní výchovu. Do ní dle zákona byly zařazeny na základních školách školní družiny pro 1. - 5. ročník, školní kluby pro 6. - 9. ročník a také školy s celodenní péčí. Mimoškolní výchova nabírala v socialistickém světě stále většího významu, což se odrazilo i v §24 požadující vytvořit organickou jednotu mezi výchovou mimoškolní a školní. Zde stojí, že mimo odpočinku a práce je nutno rozvíjet osobité zájmy a schopnosti dítěte a vést ho k dobrovolné a jeho věku přiměřené účasti na politickém, hospodářském a kulturním životě společnosti. Požadavek, aby se dítě podílelo na společenském životě, je však v různých slovních obměnách přítomen už od zákona o jednotné škole, kde se také

---

<sup>282</sup> §7, oddíl 6. Zákon č. 186/1960 Sb. Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

<sup>283</sup> Cl 24 (1) Všichni občané mají právo na vzdělání; (2) Toto právo je zajištěno základním školním vzděláním veškeré mládeže, které je do věku 15 let povinné a bezplatné, i soustavou bezplatných škol, která ve stále širší míře poskytuje úplné střední vzdělání, všeobecné nebo odborné, a vzdělání vysokoškolské. K dalšímu prohloubení vzdělání slouží organizace studia pracujících při zaměstnání a bezplatného odborného školení v závodech a v jednotných zemědělských družstvech i kulturní a osvětová činnost státu a společenských organizací. Ústavní zákon č. 100/1960 Sb., Ústavní Československé socialistické republiky.

hovoří o vlivu na výchovu ze strany Československého svazu mládeže, Pionýrské organizace, ROH i různých kulturních, osvětových a tělovýchovných zařízení. Je však naprosto zjevné, že snaha zapojit do výchovného procesu i další instituce mimo školu byla nezpochybnitelně přítomna už od vítězného února a je jen otázkou, z jakých důvodů získala mimoškolní výchova vlastní paragraf až v roce 1960. Zdůvodnění možná přináší za prvé vlastní podstata zákona o rozšíření školské soustavy směrem od dětí k pracujícím, ale i směrem mimo vyučovací dobu, druhý důvod může souviset s rostoucí angažovaností pedagogických věd a nově se rozšiřujícím zájmem o individualitu dítěte.

### ***Škola vědeckého ateismu***

Zákon z roku 1960 rozpracoval a nadhodil řadu klíčových témat, jejichž řešení mělo naplnit debatu nejen v rámci komunistické strany, ale i pedagogicko-vědeckých institucí na několik následujících let. Jednu takovou klíčovou otázku přinesl i §28 Pomoc vědy a umění při výchově a vzdělávání, kde bylo jasně uvedeno, že výchova a vzdělání se mají opírat o „nejnovější poznatky vědy a o trvalé hodnoty umění. Proto je úkolem vědeckých, technických a uměleckých institucí a jejich pracovníků účinně spolupracovat se školami a ostatními výchovnými a vzdělávacími zařízeními a pomáhat učitelům a vychovatelům jejich společensky důležité činnosti“. Na základě tohoto jednoho paragrafu je možné o socialistické škole v 60. letech mluvit také jako o škole vědecké nebo také škole vědecko-světového názoru a z pomyslné přímky, která spojovala školu a práci, byl náhle vytvořen trojúhelník, na jehož třetí vrchol napevno zasedla věda.

Důraz kladený na technické a výzkumné poznatky měl dvojí význam. První byl velice zjevný a dotýkal se zvyšování odborné úrovně vzdělání dětí a mládeže. Druhý důvod zůstával před veřejností do značné míry skrytý a jeho podstatou bylo napomáhat dlouholetému boji proti náboženskému přesvědčení, což v praxi zakotvilo pod pojmem ateistická propaganda. Můžeme se setkat s mnoha definicemi ateismu. Podle Davida Václavíka je většina spojována s vědomým odmítáním existence Boha, bohů či jiných nadpřirozených sil,<sup>284</sup> což v marxistické filozofii znamenalo označit náboženství jako fantaskní, lživé a odcizené lidskému životu. Ateistická propaganda se měla stát pravým opakem a začala být spojována s technikou, pokrokem, rozumem, svým charakterem usilovala o racionální vyvrácení víry a brzy získala přívlastek „vědecká“. Nazírání na svět optikou vědeckého ateismu samozřejmě nebylo záležitostí až přelomu 50. a 60. let, do československého socialistického prostředí toto

---

<sup>284</sup> VÁCLAVÍK, David.: *Český ateismus ve 20. století. K vývoji a institucionalizaci v letech 1948-1989*. Soudobé dějiny 14 (2-3), 2007, s. 472.

vidění pronikalo už dříve.<sup>285</sup> O důsledné výuce v duchu vědeckého ateismu je vzhledem k rostoucímu množství teoretických spisů i rozšíření knižní produkce pro učitele tudíž možné hovořit až po zákonu z roku 1960.

Zákon z roku 1960 tedy vyvolal nové otázky ve vztahu ke školské práci, ať už se jednalo o polytechnické výchově, mimoškolnímu vyučování nebo výchově k vědeckému a světovému názoru. Z toho důvodu význam zákona nelze pojímat jako ukončení debat ke školské problematice, ale naopak jej lze interpretovat jako důležitý impulz pro zahájení dalších jednání. Výsledky debat probíhajících na dvou frontách, v rámci pedagogicko-vědeckých institucí a na půdě KSČ, měly být zhodnoceny v dalším zákoně, který však byl vydán až v nových změněných podmínkách za doby normalizace.

## **2.2 Vliv komunistické strany na školskou politiku – sjezdy a zasedání ÚV KSČ**

Vzhledem k výsadnímu postavení, které Komunistická strana v Československu po únorovém převratu získala, je nutné věnovat samostatnou podkapitolu i vlivu KSČ na školskou politiku, byť některé informace zazněly již v předchozí části. Prostřednictvím analýzy stranických dokumentů je objasňováno, jak jednotlivá zasedání reagovala na vydané školské zákony a zároveň určeno, jakým způsobem se na vytváření zákonů sama strana podílela. Zároveň se právě na stranických dokumentech zřetelně rýsuje ústup od mnohdy utopických vizí a předem definovaného projektu směrem k živějším debatám o školské politice a k odkrytí obtíží, které byly při zavádění snu o jednotné školy řešeny.

### **2.2.1 Léta 1948-1960: školská politika v otěžích komunistické strany**

První zasedání po převratu, které se z větší perspektivy zabývalo školskou otázkou, bylo jednání na IX. sjezdu KSČ v květnu 1949, na němž byla vytyčena cesta k budování socialismu v zemi. Je pochopitelné, že sjezd ve velkém měřítku reflektoval před rokem vydaný školský zákon a věnoval tak mimořádnou pozornost otázkám výchovy a vzdělávání dorůstající generace. Výsledky sjezdu ke školské problematice zpracovalo i ministerstvo školství a výsledky byly vydány ve zvláštní brožuře *Československé školství na cestě*

---

<sup>285</sup> Výchova ateismem je tématem samostatné kapitoly.

*k socialismu. Úkol vytyčení IX. sjezdem KSČ.*<sup>286</sup> IX. sjezd byl považován za přelomovou událost, které se mělo dostat náležitě pozornosti. Ta se projevila už v předsjezdových přípravách, které se na školách odrazily v rámci akce Dary škol republiky IX. sjezdu<sup>287</sup> a jejichž celková hodnota činila více než pět a půl miliardy Kčs.<sup>288</sup>

IX. sjezd 1949 byl zpětně hodnocen jako hlavní hybatel a tvůrce při vytváření socialistické školy,<sup>289</sup> a to především z důvodu, že na sjezdu zazněly dva velice konkrétní plány při její realizaci. V první řadě se jednalo o tzv. krátkodobý program, v jehož rámci byla vytyčena hlavní očistná cesta, během níž se škola měla zbavit všech elementů brzdících nebo přímo rušících správnou cestu ve výchově mládeže. Na druhé straně dlouhodobý plán počítal s tím, že přeměna dřívější školy na školu jednotnou bude postupnou záležitostí. Změny měly probíhat prostřednictvím pomyslného dominového efektu, kdy jedna změna vyvolá další: změna organizační bude střídána změnou osnov a učebnic, na kterou naváže doškolování učitelstva a zapojení masových organizací.<sup>290</sup> V rámci tohoto konceptu došlo k okamžitému rozdělení úkolů, do nichž bylo zapojeno jak ministerstvo školství, pedagogické instituce, tak učitelé-úderníci. Povaha sjezdu plně odpovídala duchu své doby, která by se dala označit za velice bojovnou a agitační. Za vzorný příklad může být považována krátká ukázka z projevu Václava Kopeckého, který se ostrými slovy vymezil vůči pozůstatkům minulosti a vyzval ke konečnému zápasu „*se všemi reakčními ideologickými vlivy, ať pocházejí ze smrduté podzemní žumpy poražené a zkomírající reakce doma, nebo ať pocházejí zvenčí od reakčních činitelů mezinárodního kapitalismu.*“<sup>291</sup> Z uvedeného citátu je cítit celková atmosféra sjezdu zrcadlící absenci pochybností nebo obav, že vybudování jednotné socialistické školy může být něčím ohroženo.

Stejně jak rázně a rychle probíhalo jednání na IX. sjezdu, tak se stejným entuziasmem byl připravován nový školský zákon z roku 1953. Jeho hlavním rysem se stala značná míra sovětizace, která do značné míry byla způsobena absencí domácí plnohodnotné diskuze

---

<sup>286</sup> PAVLÁSEK, V.: *Československé školství na cestě k socialismu*. Praha 1949, 43 s.

<sup>287</sup> Velmi silný ohlas byl zaznamenán i na sledovaných školách. V rámci akce Dary IX. sjezdu docházelo ke zvýšené ideologické výchově zahrnující přednášky o významu sjezdů. K této příležitosti byly předány i dary brněnských škol skládající se z odpracovaných hodin (např. budování cvičišť a hřišť, provedení jarních úprav na školních zahradách, soutěžilo se v přesné docházce, čistotě učeben, zlepšování prospěchu i pořádání kulturních brigád) či peněžní částce získané ze sběru papíru a textilu, jež měla být zpětně využita pro zvelebení školního prostředí či nákupu chybějících školních pomůcek. Např. Archiv města Brna (AMB), M 36 I. (Pětifidní) národní škola v Brně, Křížová č. 2, inv. č. 97 Korespondence 1949, f. 215 Oběžník KNV, Dary škol republiky k IX. sjezdu KSČ, f. 216 Odpověď školy k výnosu KNV v Brně

<sup>288</sup> PAVLÁSEK, V.: *Československé školství na cestě k socialismu*. Praha 1949, s. 4.

<sup>289</sup> ANGELIS, K.: *K současným otázkám kulturní revoluce, výchovy a školství u nás*. Pedagogika 9 (1), 1959, s. 14.

<sup>290</sup> PAVLÁSEK, V.: *Československé školství na cestě k socialismu*. Praha 1949, s. 24.

<sup>291</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

o stavu československého školství a slepé touze přiblížit se sovětskému vzoru. Školský zákon z roku 1953 byl sepsán s velikými plány a gloriolou o hospodářských úspěších a vzestupu životní úrovně lidu. Na vyzdvihování dosavadních úspěchů na poli ekonomiky a hospodářství navázal i ve svém zahajovacím projevu Antonín Zápotocký na X. sjezdu KSČ, který probíhal mezi 11. - 15. červnem 1954<sup>292</sup> a který se vyznačoval jednostrannou podporou nedávno vydaného školského zákona. Druhý řečník Ladislav Štoll se také jednoznačně vyjádřil pro podporu nového zákona v takové podobě, v jaké byl vydán, a zdůraznil jeho význam pro budoucí sociální proměnu studentstva. Nové studentstvo mělo být především rolnického a dělnického původu, což mělo zabezpečit nový poměr k práci i novou morálku ve školství. Tato morálka se měla týkat především změněného pohledu na fyzickou práci jakožto nedílnou součást polytechnického vzdělání. Zajímavé však je, že snad poprvé v tomto příspěvku se objevují jistá upozornění, na co by se mělo dávat do budoucna pozor a kde jsou viděna potenciální úskalí. Můžeme si tak vypůjčit několik Štollových tezí, které se měly stát podnětem k zamyšlení pro další období – jednalo se především o zdokonalení učebnic pro potřeby polytechnické výchovy, otázku přetěžování žáků i učitelů, problém týkající se školní hygieny a tělesného zdraví dětí. Zároveň zde byl od L. Štolla vznesen požadavek na větší zapojení činnosti ČSM a PO, které bylo dlouhodobě hodnoceno jako neuspokojivé. V neposlední řadě se klíčovou otázkou měl stát nový přístup k hodnocení celkové práce ve škole: *„Stále jsme ještě svědky toho, že nejeden školský pracovník, a tu mám na mysli především inspektory a ředitele škol, hodnotí práci školy nikoliv podle toho, čemu se naše děti naučily, jak obohatily a upevnily své vědomosti, jaké jsou výsledky morálně politické výchovy, ale podle jiných měřítek. Tak se stává, že při hodnocení práce školy se hovoří především o tom, jak se např. děti tříměsíčním tuhým výcvikem připravovaly v požárním kroužku, kolik nasbíraly papíru a kostí, bylin, kde a jak pomohly různými dobrovolnými závazky atd.“*<sup>293</sup> Uvedenému citátu je nutno dát za pravdu, pokud totiž nahlédneme do zápisu školních kronik či učitelských porad, tak vyčíslování hodnot sběru nebo počtu odpracovaných hodin se stalo jedním z nejčastějších měřítek při určení úspěšné či neúspěšné výchovy na konkrétní škole.

Pokud se X. sjezd jednoznačně přihlásil ke znění školského zákona z roku 1953, tak zasedání ÚV KSČ v roce 1955 s názvem *O zvýšení úrovně a dalším rozvoji vzdělávacího*

---

<sup>292</sup> A. Zápotocký hovořil o hlubokých vnitřních změnách, které budou vyžadovat účast milionů v duchu socialismu převychovaných pracujících. Zároveň se A. Zápotocký neopomíná zmínit o inspiraci Sovětským svazem, která má pomoci odstranit dosavadní chyby a nedostatky a zlepšovat organizační práci na jednotlivých úsecích socialistické výstavby. *Zahajovací projev soudruha Antonína Zápotockého, X. sjezd Komunistické strany Československa. Projevy a dokumenty. Nová mysl 8 (7), 1954, s. 688-691.*

<sup>293</sup> *Diskusní příspěvek soudruha Ladislava Štolla na X. sjezdu KSČ. Pedagogika 4 (5-6), 1954, s. 327.*

*školství* se svým souhlasem tak jednoznačné nebylo, a závěrečné usnesení uvedeného zasedání je tak právoplatně označováno za jedno ze zlomových jednání ve vztahu ke školské politice. Na jedné straně zde zaznělo, že školská reforma z roku 1953 přinesla nesporný pokrok v rozvoji školství. Stejným dechem se však dodává, že nové pojetí vzdělávacího obsahu přineslo i značné obtíže, které se stihly projevit již během dvou let a jejichž rozsah byl i pro dříve nadšené hlasy zarážející. Otevřeně se na zasedání hovořilo o přílišném rozsahu učiva, jehož obtížnost a uspořádání bylo často v rozporu s věkovými zvláštnostmi dětí, což vedlo ke spěchu a povrchnosti. Zmíněny byly i vážné nedostatky v osnovách a učebnicích, kriticky se hovořilo o práci učitelů i pedagogické vědě, která údajně doposud nepřispěla k překonání nízké úrovně výchovy a vyučování na školách.<sup>294</sup> K překonání zjištěných potíží měl sloužit pečlivě připravený systém na rozdělování jednotlivých úkolů, jehož základ bychom našli už po roce 1948 jen s tím rozdílem, že zasedání v roce 1955 přišlo s jeho soustavnějším rozpracováním. Za hlavního koordinátora prací bylo stanoveno Ministerstvo školství, které mělo zároveň revidovat dosavadní učebnice a osnovy, zajistit dohled nad učiteli i dovybavení škol. Konkrétní úkoly však připadly na bedra jiným institucím, zvláště pedagogickým, které tímto systémem rozdělení úkolů získaly mnohem větší možnosti spolupodílet na určování školské politiky. V první řadě šlo o přípravu návrhu učebního plánu a osnov, kterou byla pověřena komise při kabinetě pedagogických věd ČSAV, Výchovný ústav pedagogický a Školní pedagogický ústav. Kolektiv složený z učitelů i vědeckých pracovníků pod Státním pedagogickým nakladatelstvím měl zase na starosti přípravu učebnic.<sup>295</sup> Společně s rozdělnými úkoly byl určen i konečný termín pro předložení výsledných prací, který byl stanoven šibeničně na konec roku 1955.

Na konci roku 1955 však k zásadním změnám v učebnicích ani ve školních osnovách nedošlo a většina úkolů tak byla přesunuta i do dalšího roku, jehož průběh byl ovlivněn zahraniční událostí: XX. sjezdem KSSS. Projev N. S. Chruščova na tomto sjezdu se vryl do paměti především díky odhalení tzv. Stalinova kultu, méně známé jsou však jeho poznámky k otázkám výchovy dětí a mládeže shrnuté v příspěvku *Jak upevnit sepětí školy se životem a o dalším rozvoji soustavy lidového vzdělání*. Význam Chruščovových připomínek i následné teze OV KSSS obsažené v referátu *O upevnění sepětí školy se životem a o dalším rozvoji školství v Sovětském svazu* uvolnilo cestu k aktivitě a iniciativě pedagogických pracovníků nejen v SSSR, ale zároveň se stalo mohutným impulsem nebývalého pedagogického ruchu ve

---

<sup>294</sup> BOHÁČ, A.: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*, s. 31.

<sup>295</sup> AUERSWALD, František: *Konference pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského ve dnech 15. a 16. července 1955 v Praze o „Usnesení Ústředního výboru KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství“*. Praha 1955, s. 5.

všech socialistických zemích.<sup>296</sup> „*Jednání XX. sjezdu KSSS zasáhlo významně do práce i na školském úseku a vyvolalo tu jako všude jinde v život zdravou kritiku nedostatků*“<sup>297</sup> a bylo v následujících letech hodnoceno jako nový impulz pro práci na domácí školské politice.

Další zasedání KSČ, které projednávalo školskou problematiku, proběhlo až v roce 1958. Od minulé schůze uplynuly tři roky, během nichž došlo k velkému posunu v přístupu ke školské problematice, a XI. sjezd v roce 1958 tak byl charakterizován jako další přelomová událost. Dokonce i v hlubokých 60. letech se k uvedenému sjezdu na vrcholných zasedáních neustále vracelo a XI. sjezd byl označován jako ten, který „dovršil socialistickou výstavbu v naší vlasti“ případně jako sjezd, který odstartoval revoluci kulturní. Ona kulturní revoluce byla pojímána ve velice širokých mantinelech. Na jedné straně stál požadavek přiblížit kulturu lidu, což v důsledku znamenalo zvýšit počet divadel, osvětových zařízení, rozšířit produkci knih, zkvalitnit televizní vysílání nebo také rozšířit síť škol. Na straně druhé stála „duchovní obroda“<sup>298</sup> se stále opakovaným tvrzením o výchově všestranně vzdělané osobnosti s kladným vztahem k práci, což logicky spadalo do kompetence školské soustavy. Pro naše potřeby je důležité zmínit, že v souvislosti s kulturní revolucí se na oficiálních místech začalo více hovořit o tzv. socialistické morálce. Informace o tom, jak se má chovat a jaké hodnoty má zastávat nově vychovaný socialistický jedinec, bylo samozřejmě možné nalézt už dříve. Rozdílem však bylo, že zatímco v předchozí etapě se hovořilo o kázni, socialistickém humanismu, kolektivnosti či pracovitosti ve spíše obecných konturách a rozpravy na toto téma byly zatíženy značnou mírou obsahově vyprázdněných ideologických pouček, tak nyní se debata přesunula na pomyslně vyšší úroveň a k výuce komunistické morálky se začali vyjadřovat pedagogové i vědečtí pracovníci.

XI. sjezd přinesl několik nově definovaných úkolů: „*Usnesení sjezdu z hlediska hlavních tendencí a potřeb, zřetelně 1. posouvá obsah všeobecného vzdělání k ovládnutí*

---

<sup>296</sup> I odhalení Stalinova kultu mělo mít přímou návaznost na posílení pedagogické vědy. Bylo totiž uváděno, že socialistická pedagogika se dostala v předchozích letech pod přímý vliv dogmatického „kultu osobnosti“, v němž „vládlo záporné stanovisko k výzkumu konkrétních společenských jevů a vědám, které se jimi zabývaly. V celém životě a tím více ve výchově bylo spíše vítáno subjektivistické přikrášení obrazu skutečnosti než střízlivě vědecké zjištění skutečného stavu“. DÝMA, Mojmír – KNĚŽŮ, Věra: *K problémům zjišťování požadavků komunistické společnosti na výchovu člověka*. Pedagogika 14 (6), 1964, s. 672.

<sup>297</sup> V textu se objevuje zpětné hodnocení přínosu sjezdu pro domácí politiku. LOUKOTKA, Jiří. *O výchově k vědeckému světovému názoru ve světle XXII. sjezdu a nového programu KSSS*, s. 131.

<sup>298</sup> Na mysli je vymezení vůči tzv. revizionistickým tendencím: „*Zejména po XX. sjezdu byly pokusy z pozic kritiky tzv. stalinismu v pedagogice odsuzovat jak sovětskou pedagogiku vcelku, tak třídní ráz a třídní politickou funkci výchovy. Na vysokých školách byly snahy o odstranění marxismu z učebního plánu, nebo snahy o odstranění třídního zřetele při výběru žáků na vysoké školy a nahradit je pouze hledisky tzv. prospěchu. Bylo to zdůvodňováno starou protidemokratickou teorií o výchově elit*“. ANGELIS, K.: *K současným otázkám kulturní revoluce, výchovy a školství u nás*. Pedagogika 9 (1), 1959, s. 16.

*základů techniky, a tak rozšiřuje úkol všeobecně vzdělávací školy. 2. Dále ukládá škole, aby umožnila ovládnutí způsobilosti pro kvalifikovanou fyzickou práci. 3. Konečně ukládá škole, aby připravila mládež, která by se uvědoměle zúčastnila budování komunistické společnosti 4. Dalším neméně závažným důsledkem sjezdu je vytyčení perspektivy převážně většině mládeže poskytnout do r. 1970 plné středoškolské vzdělání.*<sup>299</sup> Mimo zmíněné se pátým úkolem stalo prodloužení povinné školní docházky na devět let, k čemuž mělo dojít už do tří let. Plnění uvedených úkolů mělo být na rozdíl od nároků předchozích sjezdů a zasedání opravdu postupnou záležitostí, a tudíž jako finální datum byl stanoven až rok 1970. Tento fakt jen potvrzuje tezi o větším důrazu kladeném na odbornou pedagogickou diskuzi.

Závěry XI. sjezdu vyvolaly veliké vzrušení a už těsně po jeho skončení se začalo pracovat na přípravách zasedání ÚV KSČ, které by ke sjezdu zaujalo své stanovisko a vyjádřilo se k vytyčeným úkolům. Ono zasedání proběhlo ve dnech 22. a 23. dubna roku 1959 a neslo název *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*. Hlavním bodem programu byla příprava prodloužení školní docházky, přičemž bylo zdůrazňováno, že se nejedná o prodloužení osmileté školy o jeden rok, ale o zcela nový typ školy. V usnesení se také hovořilo o postavení učitelstva a požadavcích na jejich přípravu (ovládnout vědecký světový názor a seznámení se s výrobou). Na zasedání nesměla chybět ani zmínka o větším přínosu vědeckých pracovišť k výchovnému procesu. Hlavním řečníkem na zasedání se stal Jiří Hendrych, který hovořil o přestavbě školy, avšak nikoli z její organizační stránky, ale především jejího výchovného potenciálu: tím bylo na mysli především rozvíjení socialistických rysů osobnosti (komunistické mravnosti) a zájem o výchovu společnosti jako celek (rozšíření možnosti vzdělání pro pracující).<sup>300</sup> Jednalo se o požadavky směrem k socialistické škole, které svůj zákonný status získaly vydáním nového školského zákona v roce 1960.

### **2.2.2 60. léta: liberalizace ve školské politice**

V předchozí části byl zákon 1960 charakterizován jako mezistupeň, který na jedné straně právně potvrzoval směr předchozích debat o směřování socialistického školství, na straně druhé však některé zásadní otázky zůstaly nezodpovězeny. Jejich řešení na oficiální úrovni stále spadalo do kompetence KSČ, avšak hledat v následujících letech sjezd nebo zasedání, které by bylo možné označit za přelomové, je obtížné, a tak komunistický sjezd z roku 1958 zůstal na pomyslném piedestalu po celá 60. léta. Po roce 1960 se na oficiálních

---

<sup>299</sup> TAMTÉŽ, s. 20.

<sup>300</sup> HENDRYCH, Jiří: *Za výchovu a vzdělání v komunistickém duchu*. *Pedagogika* 9 (3), 1959, s. 261.



zasedáních víceméně přestala řešit organizační stránka školy, která byla považována za ideální ztělesnění vize o jednotnosti, a diskuze se zaměřily spíše na konkrétní obsah a metody školní práce. Většina těchto rozprav byla vedena k problematice středních škol, případně nově zřízených škol pro pracující, přesto se však objevovala témata, která měla své opodstatnění i ke školství základnímu. Na co v následujících letech zaměřila komunistická strana pozornost? Kam se posunuly hranice výchovy a vzdělání v komunistické společnosti?

První zasedání ÚV KSČ po vydání školského zákona proběhlo v roce 1961, jehož závěry byly vydány v knize *Za komunistickou výchovou mladé generace*.<sup>301</sup> Na zasedání byla věnována velká pozornost otázce postavení ČSM a PO a jejich úloze při budování komunismu, která byla shrnuta do pěti základních bodů: aktivní účast na stavbách socialismu, podílení se na prohlubování politické a ideové výchovy mládeže, pomoci žákům při jejich studiu, rozvíjení uměleckého vkusu mládeže a zlepšovat její vztah ke sportu a pohybu.<sup>302</sup> Další zasedání ÚV KSČ s názvem *O zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách I. a II. cyklu a na školách vysokých*, které proběhlo o rok později, na znění předchozího zasedání navázalo a podpořilo tezi o důležitosti úlohy ČSM a PO pro mimoškolní výchovu. Nové téma, které na zasedání bylo otevřeno, se týkalo morální výchovy s ohledem na její nedostatky a slabiny. Celkový stav morálního profilu žáků byl uváděn jako tristní a výroky o tom, že mládež není dostatečně morálně připravena překonávat překážky, podřizovat své osobní zájmy zájmům kolektivu a společnosti a přitom žít plným politickým, kulturním a společenským životem, byly přítomné i na budoucích komunistických sjezdech.

Zvýšený zájem o morální a občanskou výchovu vykazoval i XII. sjezd KSČ, který proběhnul ve dnech 4. - 8. prosince roku 1962.<sup>303</sup> Zajímavým diskuzním námětem bylo spojení morální výchovy s výchovným potenciálem literatury a umění. Na sjezdu byl vysloven k umělcům požadavek, aby realisticky a pravdivě ztvárňovali nové jevy života, proboujávali cestu novým vývojovým tendencím, a tím umožnili lepší pochopení těchto jevů nové generaci.<sup>304</sup> K renesanci mělo dojít i písňové tvorbě a lidového umění. Stranické umění ztvárňující společenskou dělbu práce, rozvoj výrobních sil, působení vědy a techniky tak mělo svými tématy přispět i k ideově politické a morální výchově, která stále byla hodnocena jako nedostatečná z hlediska teorie, přílišné formálnosti při osvojování marxismu- leninismu

---

<sup>301</sup> HENDRYCH, Jiří: *Za komunistickou výchovou mladé generace. Referát Jiřího Hendrycha, který pronesl na zasedání ÚV KSČ, Praha, listopad 1961*. Brno 1961, 15 s.

<sup>302</sup> BOHÁČ, A.: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*, s. 84-86.

<sup>303</sup> KUJAL, Bohumír: *Dvanáctý sjezd Komunistické strany Československa a naše škola a pedagogika*.

Pedagogika 13 (1), 1963, s. 1.

<sup>304</sup> *XII. sjezd Komunistické strany Československa. 4. - 8. prosince 1962*, s. 51.

i v její nesystematičnosti.<sup>305</sup> Závěry sjezdu byly rozpracovány v usnesení ÚV KSČ z října 1964, na němž byla jedna cesta ke zlepšení morální a ideové výchovy viděna v tzv. diferencovaném vyučování, které bylo spojené s individuálním přístupem, respektováním osobnosti dítěte, s analýzou jeho zájmů, schopností a osobních vlastností. Nebývalá pozornost, která byla věnována tomuto didaktickému principu, se stala východiskem pro vzednutí nové vlny pedagogického ruchu.<sup>306</sup>

Následující v pořadí již třináctý sjezd KSČ se konal 31. května - 4. června 1966. Uvedený sjezd se od ostatních nejvyšších stranických zasedání 60. let vyznačoval v mnohem větší míře voláním po urputném boji za čistotu marxismu-leninismu, bojem proti buržoazní ideologii a morálce. Tento boj spojovaný s dozvuky studené války v záležitosti Karibské krize a nového napětí ve Vietnamu stanovil oficiální teoretický základ pro práci na morálním a politickém profilu mladé generace: „*Základním úkolem naší ideové a výchovné činnosti je těsně spojovat problematiku společenského života s výchovou, výukou a celým životem školy, zvyšovat občanskou a politickou uvědomělost mládeže, překonávat nesocialistické vlivy otevřeným vysvětlováním ožehavých problémů a jasnými stranickými stanovisky.*“<sup>307</sup> Otázka správné ideové výchovy se s takovouto razancí dostala mezi hlavní témata sjezdových příspěvků po více jak deseti letech (naposledy na sjezdu v roce 1949 v důsledku očištění nově vzniklé socialistické školy od vlivů staré školy) a otázka školní výchovy byla přímo vsazena do kapitoly o hlavních úkolech ideologické práce vyznačující se nesmiřitelností socialistické a buržoazní ideologie.

Po předchozím strohém výčtu hlavních bodů, které byly diskutovány na stranických zasedáních, by mělo následovat závěrečné shrnutí. Ke stálým tématům sjezdových programů a programů na zasedání ÚV KSČ je možné zařadit neustupující zájem o středoškolské vzdělání a zájem o studium pro pracující, dále podceňovanou úlohu ČSM a PO v každodenním životě školy, zájem o mimoškolní výchovu, snahu zapojit rodinné prostředí do výchovného procesu a v neposlední řadě spojení školy s výrobní prací, tedy otázku polytechnického vzdělání. Téma, které se však stalo jedním z nejdiskutovanějších a které si zaslouží věnovat větší pozornost z důvodu, že ve druhé polovině 60. let vedlo k jevu

---

<sup>305</sup> TAMTÉŽ, s. 53.

<sup>306</sup> Usnesení ústředního výboru Komunistické strany Československa k úkolům dalšího rozvoje školství a k výchově mládeže na školách. Plenární zasedání ústředního výboru KSČ ve dnech 21. - 22. října 1964. BOHÁČ, A.: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*, s. 133.

<sup>307</sup> 13. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 31.5 - 4. 6. 1966. Praha 1967, s. 712.

označovaného jako štěpení školské politiky na oficiální a do jisté míry neoficiální, se týkalo zmiňované morální a politické výchovy.

Již bylo uvedeno, že úroveň morálního profilu žáků byla hodnocena jako velice slabá a nedostačující a bylo požadováno, aby se morální výchově učilo soustavněji. Tyto přetrvávající nedostatky vedly k úvahám o zřízení samostatného předmětu morální výchovy. Tento předmět sice ustanoven nebyl, ale výchova morálních hodnot měla probíhat v rámci předmětu občanská výchova, ale zároveň prostupovat i ostatní předměty a stát se důležitou součástí výchovného vyučování.<sup>308</sup>

Nedílnou součástí diskuze o morálním profilu žáka se na sjezdech a zasedání stala otázka individualizovaného přístupu k žákům. Jednalo se o diametrálně odlišný přístup od utopického konceptu počátku 50. let, jehož cílem bylo vytvoření určitého počtu stejných „pracovních strojů“, které by prací podporovaly výstavbu socialismu, a jejich výsledky by byly ihned hmatatelné a snáze kontrolovatelné. V průběhu 60. let však došlo ke změně pojetí dobře odvedené práce, která přestala být chápána výlučně jako řemeslně zvládnutá činnost, ale se silným akcentem se oceňovala kreativita, tvůrčí činnost a vynalézavost při jejím plnění. K rozvíjení kreativní činnosti, zápalu a touze po zlepšování mělo docházet už na školách a na stranických zasedáních se tato koncepce ztotožňovala s nově uvedeným pojmem diferenciací.<sup>309</sup> Diferencované vyučování bylo definováno jako soustavné zvyšování náročnosti na práci žáků a plné využívání jejich rozdílných vloh a předpokladů, což mělo vyústit v individuální přístup ke každému žákovi, zájmu o jeho záliby a touhy a rozvíjení jeho talentu.<sup>310</sup> K uskutečnění diferencované výuky měly sloužit např. nepovinné předměty a mimoškolní zájmové kroužky.

Diskuze o novém přístupu k výchově (a zvláště té mravní) se však stále výrazněji přesouvala na půdu vědeckých institucí, kterým bylo dáváno více prostoru pro osobitý přístup k předestřeným tématům. Pro vykreslení situace může být zajímavé nahlédnout do vědeckého odborného periodika *Pedagogika*. V článcích z 60. let zaujímají témata vycházející z pedagogické psychologie (deficity v chování mravnosti, hodnocení a prověřování žáků, neprospívání žáků, diagnostika žáků) jednoznačně první místo, přičemž ve většině případů se jedná o odborné texty, ve kterých je důraz na politickou stránku přítomný mnohem méně, než se očekávalo. Absence politicko-výchovné složky je výrazná i u již zmíněného

---

<sup>308</sup> Více o mravní výchově a diskuzi ohledně zavedení nového předmětu viz 4.2.3 Ateistická výchova, *Mravní výchova*.

<sup>309</sup> Téma diferenciací vyučování je znova otevřeno na závěr kapitoly 4.1 Systém didaktických zásad.

<sup>310</sup> Usnesení ústředního výboru Komunistické strany Československa k úkolům dalšího rozvoje školství a k výchově mládeže na školách. Plenární zasedání ústředního výboru KSČ ve dnech 21. - 22. října 1964. BOHÁČ, A.: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*, s. 133.

diferencovaného a individualizovaného přístupu k jednotlivým žákům. Vědecká analýza zájmů a potřeb žáka se v určitých případech mohla stát dokonce i pomyslnou zbraní vůči základním principům komunistického smýšlení. Tím se rozumí, že vlivem rozdělování žáků do různých studijních skupin, zájmových kroužků a soutěží mohlo v konečném důsledku neúmyslně dojít až ke vzniku „elit na školách,“ což byl jen krůček od otevření debaty o vzniku osmiletých gymnázií pro nejlepší žáky. Neznamenal to zásadní rozpor s původní myšlenkou o jednotné škole?

### 2.2.3 Dozvyky na XIV. sjezdu KSČ v roce 1971

Diskuzní přístup ke školské otázce byl násilně ukončen po dubnu 1969, kdy se do čela KSČ dostalo nové vedení v čele s Gustavem Husákem. Tímto aktem započala doba, která je v souvislosti s obecnými dějinami Československa označována jako období normalizace. Od roku 1969 začaly přípravy na další sjezd, v pořadí již čtrnáctý, který byl naplánován na rok 1971, a na kterém mělo dojít k vypořádání se s vývojem z předchozích let. Především léta 1968-1969 získala přízvisko protisocialistická, ve své podstatě protihistorická a protivědecká hemžící se pokusy pravicových oportunistů.<sup>311</sup> Avšak hovořit přelomově jen o dvou letech by nebylo spravedlivé. Ve stranických dokumentech z dřívějších let se přiznávalo, že již dříve se vedly paralelní diskuze: jedna probíhající v rámci strany, druhá v rámci pedagogických a pedagogicko-vědeckých kruhů, kde došlo ke vzniku opozice vůči „oficiální“ pedagogice. Tato jistá paralelní situace byla pocíťována už od roku 1964, kde v dokumentu *O naléhavých úkolech pedagogické vědy* bylo vyzýváno k překonání podobných rozporů. Ke sjednocení však nedošlo, což postupně vedlo k jistému stupni autonomie pedagogiky a k její rozluce se školskou politikou.<sup>312</sup> Pamflety a kritické spisy,<sup>313</sup> které byly vydávány v letech 1968-1969, kritizující oficiální pedagogické snažení, byly jen logickým vyústěním situace z let předchozích.

Za uzavření etapy „krizového vývoje“ je označován XIV. sjezd KSČ, kde došlo k oficiálnímu objasnění příčin předchozího rozpolceného vývoje. Příčiny byly jasně viděny v „*nedostatečných směrnících, v jejich nesprávné realizaci, která byla často bez náležitého zřetele k podmínkám, v nepohotovém a nedostatečném řešení problému.*“<sup>314</sup> Kritizovány zde tudíž nejsou komunistické zásady, komunistická výchova, ani požadavky směrem ke školství

<sup>311</sup> CIPRO, Miroslav: *Padesát let KSČ a pedagogika*. Pedagogika 21 (2), 1971, s. 179.

<sup>312</sup> TAMTÉŽ, s. 181.

<sup>313</sup> Pamflet *Pedagogika a pedagogové* otištěn na jaře 1968 v Literárních listech, *Ke krizi pedagogické vědy* z dvacátého čísla Učitelství novin v roce 1968. Odkaz přejat z TAMTÉŽ.

<sup>314</sup> KUJAL, Bohumír: *XIV. sjezd KSČ a otázky školství, výchovy a vzdělání*. Pedagogika 20 (5), 1971, s. 662.

nastolené komunistickou stranou, co je však ostře odsuzováno, je jejich realizace. Na sjezdu tak nebylo zpochybněno pojetí socialistické školy známé z dřívější doby, ale naopak se: „škola opět měla stát pevným odrazištěm k novým bojům v nových podmínkách“ a opětovně zastávat „politicko-výchovnou funkci v dějinném zápasu mezi silami reakce a pokroku“<sup>315</sup> Mezi vytyčené úkoly se s nebyvalou intenzitou vrátilo důsledné dodržování jednotné výchovy, ať už ve smyslu zřící se nápadu osmiletých gymnázií nebo dodržování zásad marxismu-leninismu.<sup>316</sup>

### 2.3 Národní výbory a jejich vliv na budování socialistického školství

Národní výbory vznikaly spontánně již na konci druhé světové války a svou úlohu sehrály i v politické přetahované v letech poválečných, přesto následující text pojednává o úloze národních výborů v době komunismu. Vývoj územní správy po roce 1948 v Československu však není zachycen ve své plné šíři, neboť jak poznamenal jeden z dvojice autorů: „sledování všech dalších pokusů o zjednodušení úředních aparátů NV by vydalo na samostatnou, leč málo čtivou knihu“.<sup>317</sup> Předložená práce se vztahuje k výchově nového socialistického člověka a studium činnosti národních výborů je zde vedeno tímto úzce profilovaným směrem. Na základě výzkumu do centra pozornosti vstoupila především školská (a kulturní) komise Městského národního výboru v Brně (MěNV). Komise školská se v průběhu let stala nejkompetentnějším orgánem státní správy, jenž měl dostatek pravomocí k ovlivňování výchovy a vzdělání nové socialistické generace a zásadním způsobem se podílet i na budování socialistické školy. Podkapitola vysvětluje vztah školské komise MěNV ke školské politice v městě Brně a ve třech částech zodpovídá zásadní otázky: Jakou pozici zaujímal školská komise MěNV v hierarchii národních výborů? Jakou úlohu hrála komise ve

<sup>315</sup> CIPRO, M: *Padesát let KSČ a pedagogika*. Pedagogika 21 (2), 1971 s. 182.

<sup>316</sup> Na XIV. sjezdu byla situace s osmiletými gymnázii komentována následovně: „Nejvážnější narušení podstaty jednotné školy představoval pokus vrátit se u nás opět k systému osmiletých gymnasií a tím jednak narušit výchovu a vzdělávání dětí v přirozeném kolektivu v období povinné školní docházky, vychovávat část mládeže v povinném školním věku odděleně od ostatních, ztěžovat pro část mládeže přístup ke středoškolskému vzdělání. Tuto tendenci by mohly sledovat i nesprávné formy diferenciací povinné všeobecně vzdělávací školy.“ KUJAL, B.: *XIV. sjezd KSČ a otázky školství, výchovy a vzdělání*. Pedagogika 20 (5), 1971, s. 667.

<sup>317</sup> RATAJOVÁ, Jana – RATAJ, Tomáš: *Národní výbory. Pokus o nový model veřejné správy (1945-1989)*. In: Fejtová, Olga – Ledvinka, Václav – Pešek Jiří: *Osm set let pražské samosprávy*. Sborník příspěvků z 18. vědecké konference Archivu hlavního města Prahy, uspořádané ve spolupráci s Institutem mezinárodních studií FSV UK ve dnech 16. a 17. května 2000 u příležitosti výstav Osm století pražské samosprávy (Clam-Gallasův palác 4. května – 6. července 2000) v rámci akcí Praha – evropské město kultury. Praha 2002, s. 187.

větších plánech komunistické strany? A jaké byly konkrétní výsledky činnosti školské komise?<sup>318</sup>

### 2.3.1 Postavení školské komise v hierarchii státní správy

Národní výbory jako základní jednotka územní správy vznikaly a fungovaly již na konci války, jejich plné vsazení do politiky komunistické strany však proběhlo až na základě Ústavy z 9. května 1948, podle níž se národní výbory staly nedílnou součástí státní správy a vykonavatelem státní moci v krajích, v okresech a obcích.<sup>319</sup> V Ústavě bylo deklarováno, že po únorovém převratu měl rozhodující a jedinou moc ve státě představovat personifikovaný lid,<sup>320</sup> a právě národní výbory se měly stát garantem pro zapojení nejširších pracujících mas do správy státu. Národní výbory tak neměly jen funkci administrativní, nýbrž i reprezentovaly stát na území, pro které byly zvoleny.<sup>321</sup> Reprezentovaly také lid na daném území, tlumočily jeho vůli a střežily jeho práva a svobody,<sup>322</sup> čímž i podléhaly jeho kontrole a za své činy mu byly odpovědné.<sup>323</sup> Tímto systémem došlo k plnému prosazení komunistického modelu moci nazývaný jako tzv. „lidová správa“, ve které měl lid možnost přímo a bezprostředně řešit své záležitosti v obcích, městech i větších územních celcích a tím se podílet i na řešení celospolečenských otázek. Takto nastavený model se stal nezpochybnitelný a s jeho opakovaným deklarováním se můžeme setkat po celou dobu fungování komunistického režimu.<sup>324</sup>

---

<sup>318</sup> S mírnými úpravami vyšel následující text ve Sborníku muzea Brněnska. ČERNÁ, Jana: *Městský národní výbor v Brně a jeho vliv na budování socialistického školství*. Sborník muzea Brněnska, 2019, s. 63-77.

<sup>319</sup> Základní články ústavy, Článek X. Nositelem a vykonavatelem státní moci v obcích, okresech a krajích a strážcem práv a svobod lidu jsou národní výbory. Ústavní zákon č. 150/ 1948 Sb., Ústava Československé republiky.

<sup>320</sup> Základní články ústavy, Článek I. Lid je jediným zdrojem veškeré moci ve státě. TAMTÉŽ.

<sup>321</sup> Hlavní záruku lidovosti měl představovat princip volitelnosti, odpovědnosti a odvolatelnosti zástupců národních výborů. „*O co více byla volitelnost v dobových textech proklamována, o to méně byla v praxi naplňována,*“ uvádí dvojice Ratajová – Rataj. S výrokem je nutné souhlasit vzhledem ke skutečnosti, že do roku 1954 se žádné volby do národních výborů se nekonaly. RATAJOVÁ, J. – RATAJ, T. *Národní výbory*, s. 188.

<sup>322</sup> NUHLÍČEK, Josef: *Spisová služba národních výborů v letech 1945-1955*. Archivní časopis 5 (3), 1955, s. 136.

<sup>323</sup> Kapitola 6 Národní výbory § 126 (1) Národní výbory jsou při plnění svých úkolů povinny opírat se o přímou účast a iniciativu lidu a podléhají jeho kontrole. Jejich členové a členové jejich orgánů jsou lidu ze své činnosti odpovědní.(2) Způsob, jakým lid provádí kontrolu a uplatňuje tuto odpovědnost, stanoví zákon. Ústavní zákon č. 150/ 1948 Sb., Ústava Československé republiky.

<sup>324</sup> Lze odkázat na Zákon č. 13/1954 Sb., oddíl 5 Spojení s lidem, § 8 (1) Každý občan má právo obrátit se s podněty a stížnostmi na národní výbor nebo na jeho člena anebo na radu národního výboru a musí obdržet v přiměřené lhůtě zprávu o vyřízení. (2) Národní výbory pracují v nejužším spojení s pracujícími svého obvodu. Národní výbory i jejich členové obracejí se při řešení významnějších otázek a při provádění svých úkolů přímo k občanům; svolávají veřejné schůze, shromáždění vzorných pracovníků a podobně. Národní výbory se učí ze zkušeností pracujících, využívají a rozvíjejí jejich iniciativu a zapojují je v co největším počtu d o práce národních výborů. (4) Národní výbory jsou povinny skládat ze své činnosti účty voličům a podávat jim o ní pravidelné zprávy.

Stejně lze odkázat i k Zákonu č. 65/1960 Sb., oddíl 1, § 6(1) Národní výbory jsou pod stálou kontrolou pracujícího lidu, jsou mu plně odpovědné a pravidelně mu skládají účty ze své činnosti. (2) Kritiku, připomínky,

I když podstata fungování národních výborů zůstala nezměněna, prodělaly národní výbory několik správních i organizačních změn. Situace v Brně nemusí být na první pohled zcela přehledná díky silnému patriotismu a lokálnímu boji o moc reprezentovanou Otou Šlingem v prvních letech komunistického režimu, která vedla ke snaze opatřit Národní výbor v Brně výjimečným postavením.<sup>325</sup> Po roce 1945 spravoval město Národní výbor v Brně, který fungoval jako samostatný okres a na úrovni zemské správy existoval Zemský národní výbor města Brna. K reorganizaci došlo až s novým krajským řízením, které bylo provedeno na základě zákona č. 280/1948 Sb. o krajském řízení s platností od následujícího roku. Od 1. ledna 1949 bylo zrušeno zemské zřízení, došlo k vytvoření 19 krajů a plně se prosadila trojstupňová organizace národních výborů: místní, okresní a krajské národní výbory. Na místo dosavadního Zemského národního výboru v Brně byl ustanoven Krajský národní výbor v Brně, změny také dostal Národní výbor v Brně, který se přejmenoval na Ústřední národní výbor v Brně (ÚNV).

V novém zákoně o krajském zřízení byla i přesně definována úloha jednotlivých orgánů národního výboru. Byla vyzdvížena činnost pléna ÚNV, které mělo zabezpečovat jednotnou celostátní politiku a plnění hospodářského plánu, zatímco jeho výkonné orgány – rada, předseda, referenti a komise – vykonávaly správu kraje. Rada ÚNV byla jmenována hlavním výkonným orgánem, zatímco jednotlivé komise měly spíše funkci pouze poradní.<sup>326</sup> Oproti tomu značné pravomoci získal nově zřízený referentský systém, což dosvědčuje i konkrétní situací v Brně. Až doposud měl v Brně školské záležitosti na starost jak městský školní výbor, tak školní oddělení osvětového úřadu ÚNV. Městský školní výbor vystupoval jako orgán státní školské správy, nadřízený místním školním radám v Brně a podřízený vyšší instanci, resp. Ministerstvu školství, věd a umění. Na druhé straně školní oddělení působilo jako orgán správy obecní. Agenda městského školního výboru se skládala jednak z agendy osobní (učitelů), jednak administrativně správní, případně účetní, kdežto agenda školního oddělení osvětového úřadu se týkala obstarávání věcného nákladu na školství, péče o školní budovy a jejich vybavení a vyřizování záležitostí majetkově-právních.<sup>327</sup> Novou reorganizací v roce 1949 došlo k odstranění této dvojkolejnosti a byl vytvořen jednotný správní orgán pro

---

stížnosti, návrhy a podněty přijímají národní výbory s plnou pozorností a s vědomím, že jsou v nich vyjádřeny bohaté zkušenosti pracujícího lidu z praxe socialistické výstavby.

<sup>325</sup> ČERMIN, Jan: *Brněnské národní výbory a její funkcionáři (1945-1954)*. Diplomová práce, Historický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2015, s. 48-56.

<sup>326</sup> Ústavní zákon č. 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky. Oddíl 2, §23 komise.

<sup>327</sup> AMB, B 1/1 Národní výbor města Brna - Sbirka zápisů o schůzích Národního výboru města Brna a jeho složek, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, 12. řádná schůze Osvětové a školní komise ÚNV zemského města Brna ze dne 11. února 1949, Sjednání školské agendy ÚNV v Brně.

obstarávání záležitostí škol – tím se stal IV. referát školství a osvětový, jehož 2. oddělení obstarávalo veškeré školské záležitosti.<sup>328</sup>

Z archivních pramenů jasně vyplývá, že v novém uspořádání zaujímal referát zásadní postavení v budování socialistického školství a jeho školské oddělení poskytovalo návrhy k projednávání jak pro komisi, plénium, tak i radu ÚNV. I přes nespornou výhodu, kterou přinášelo sjednocení nejen školského systému, ale správy obecně, se v celorepublikovém dosahu brzy začaly objevovat problémy. Referentský systém v čele s voleným referentem měl přinést zásadní zjednodušení, kdy celá řada rozhodnutí mohla být provedena samotným referentem bez „zbytečného“ projednávání ve sborových orgánech, čímž však velmi rychle docházelo k odtržení od základního principu fungování národních výborů: propojení státní správy s lidem. Referentský systém dával příliš mnoho moci do rukou konkrétních osob, které byly špatně kontrolovány jak zdola, tak shora. Výsledkem byl velký zmatek v úřadování, který je dodnes patrný na archivních fondech z té doby.<sup>329</sup>

Kritizované nedostatečné sepětí s lidem se stalo podnětem k reformě státní správy, která proběhla v březnu 1954 a zahrnovala tzv. kodex národních výborů: Ústavní zákon 3. března 1954 o národních výborech č. 12/1954 Sb., Zákon o národních výborech č. 13/1954 Sb. a Zákon o volbách do národních výborů č. 14/1954. Všechny tři zákony tvořily jednotný celek, který měl opětovně zapojit nejširší lidové masy do správy státu a budování základů socialismu ve městech a na vesnicích.<sup>330</sup> Dokladem měly být i proběhnuvší volby do národních výborů, které se v tomto roce uskutečnily poprvé od převratu.

V roce 1954 byl zrušen kritizovaný referentský systém a do popředí se dostaly nové úvahy o reorganizaci národních výborů. Reorganizace se dotkla i Brna, kdy z ÚNV se rázem stal Městský národní výbor města Brna (MěNV), avšak nutno dodat že i přes název „městský“ se MěNV v Brně zařadil na úroveň okresního národního výboru.<sup>331</sup> Zároveň bylo stanoveno, že v brněnských městských obvodech mají působit obvodní národní výbory (ObNV).<sup>332</sup> Vedle reorganizace se důležitým procesem stala i decentralizace moci, která národní výbory provázela celá šedesátá léta. Decentralizace se projevovala postupným delegováním

---

<sup>328</sup> TAMTÉŽ.

<sup>329</sup> RATAJOVÁ, J. – RATAJ, T.: *Národní výbory*, s. 189-190.

<sup>330</sup> Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 5 Spojení s lidem

<sup>331</sup> MěNV v Brně s pravomocí okresního národního výboru výslovně jmenován i v zákoně č. 65/1960 oddíl 2 Soustava národních výborů. Úloha národních výborů jednotlivých stupňů v řízení hospodářského a kulturního rozvoje země, §13 (4) Městské národní výbory v Bratislavě, v Brně, v Ostravě a v Plzni mají postavení okresního národního výboru. V obvodech těchto měst působí obvodní národní výbory

<sup>332</sup> V praxi existovaly ObNV i před uvedením v zákoně. Zákon o národních výborech č. 13/1954 Sb., oddíl 1 Místní orgány státní moci §2, odstavec (3) V městech, v nichž je městský národní výbor, může krajský národní výbor vytvořit městské obvody, ve kterých působí obvodní národní výbory.



pravomocí z ministerstev na národní výbory nižšího stupně. Takovou situaci lze sledovat i v záležitosti námi sledovaného školství. Do správy národních výborů přešla kulturní, školská i zdravotnická zařízení, čímž však v těchto počátečních letech vznikl model poněkud asymetrický, protože plánování si většinou ponechala ministerstva a na národní výbory přecházelo rozšiřování kompetencí až po roce 1960, kdy přišla nová reforma.<sup>333</sup> V této fázi se jednalo o reformy do značné míry polovičaté.

Zrušení kritizovaného referentského systému se projevilo i přesunutím jeho agendy na ostatní orgány národních výborů. Zatímco úloha pléna a rady zůstala prakticky nezměněna, tak změnu prodělaly komise národních výborů. Tato změna je patrná i v zákonech, kde se hovoří o Stálých komisích národního výboru, které sice neměly (zatím) rozhodovací pravomoci, ale měly přímo pomáhat při plnění úkolů národního výboru.<sup>334</sup> Posilování úlohy komisí se odrazilo i v archivní dokumentaci. V zápisech schůzí školské a kulturní komise MěNV se přímo stanovilo, že komise má být nápomocna radě MěNV, a to nejen prováděním jednotlivých průzkumů, ale její členové byli přímo vybízeni k hledání nových forem spolupráce. Průzkum v jednotlivých úsecích mělo u každého člena totiž vyústit v konkrétní návrh, již nestačilo pouhé konstatování problému.<sup>335</sup> Členové komise měli vytvářet vlastní návrhy pro zasedání rady a pléna MěNV, předkládat své vlastní připomínky a svou práci obohacovat o součinnost s dalšími komisemi prostřednictvím společných schůzí – tedy podíl na školské otázce měla mít nejen školská komise, ale také komise zdravotní, kulturní, výstavby, zvelebení města.<sup>336</sup>

Nabízí se otázka, proč komise dosáhly takového posunu v pravomocích? Odpověď opět souvisí se základním principem fungování národních výborů. V již několikrát citovaném zákoně o národních výborech se o stálých komisích hovoří jako o prostředníku, jenž svým charakterem a výkazem činnosti má nejbližší lidu a jeho prostřednictvím může být zaručeno požadované spojení s občany. Naplnění tohoto předpokladu se mělo dít vznikem širokých aktivů, jež představovaly poradní hlas komise. Dle zákona měly být aktivity tvořeny ze vzorných pracovníků všech odvětví hospodářského života, vědy a kultury i z ostatních občanů, kteří mohli prospěšně působit na úseku, pro který byla stálá komise zřízena.<sup>337</sup> Právě zapojení stále více lidí (politicky i odborně vhodných) do činnosti národního výboru mělo dle

<sup>333</sup> RATAJOVÁ, J. – RATAJ, T.: *Národní výbory*, s. 190.

<sup>334</sup> Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech Oddíl 7, Stálé komise národního výboru, § 14 - §16.

<sup>335</sup> AMB, B 1/1, 1954-1955 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé komise školské městského národního výboru v Brně, konané dne 2. listopadu 1954.

<sup>336</sup> AMB, B 1/1, 1957 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé komise školské /SŠK/ městského národního výboru v Brně konané dne 12. 6. 1957.

<sup>337</sup> Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 7, Stálé komise národního výboru, §16.

oficiálních zpráv přispět k odbourání překonaného referentského systému a vyzdvižení kvalifikovaných odborníků.<sup>338</sup> Nutné je však podotknout, že svého největšího vzestupu se aktivity dočkaly až po roce 1960.

V tomto roce přišla další reforma státní správy vycházející z opětovné kritiky příliš administrativního a direktivního řízení a nesamostatnosti v rozhodování.<sup>339</sup> Reforma roku 1960 zahrnovala tři zákony: vládní Zákon z 25. května č. 65/1960 o národních výborech, Vládní nařízení č. 71/1960 z 10. června 1960 o rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů a Ústavní zákon ze dne 11. července 1960. Za důležité bylo opět považováno zdůraznit spojení státní správy s lidem. Činnost orgánů národního výboru se znova a důsledně měla opírat o zkušenosti pracujících, upevňovat své spojení s pracujícími na závodech, úzce spolupracovat s dobrovolnými společenskými organizacemi a stále rozšiřovat okruh svých spolupracovníků z řad občanů.<sup>340</sup> Zákonem zdůrazněná spolupráce národních výborů s ostatními organizacemi znamenala velký posun od Ústavního zákona z roku 1948. V zákoně z 25. května 1960 je dokonce přímo jmenovaná spolupráce s Revolučním odborovým hnutím a s Československým svazem mládeže. Společně měly nacházet řešení k provádění hospodářských a kulturně politických úkolů, rozvíjet socialistické soutěžení a výchovu pracujících a upevňovat vztahy soudružské spolupráce.<sup>341</sup> Tento trend byl podpořen i v následujícím zákoně č. 69/1967, podle něhož byly národní výbory přímo povinny s ostatními organizacemi spolupracovat.<sup>342</sup>

Propojení činnosti s dalšími organizacemi připadlo opět na starost stálým komisím. Komise byly zákonem z roku 1960 nově považovány i za iniciativní, výkonný a kontrolní orgán národních výborů, nově vybavený rozhodovací pravomocí k řízení úseků, pro něž byly ustaveny.<sup>343</sup> Komise měly soustředit, koncentrovat, podporovat aktivitu a iniciativu lidu v řešení různých záležitostech,<sup>344</sup> a jak stojí v zápisu školské komise z 6. července 1960 se tak

---

<sup>338</sup> AMB, B 1/1, 1957 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé komise školské /SŠK/ městského národního výboru v Brně konané dne 12. 6. 1957.

<sup>339</sup> RATAJOVÁ, J. – RATAJ, T.: *Národní výbory*, s. 191.

<sup>340</sup> Nařízení vlády č. 71/1960, Vládní nařízení o rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů a o uspořádání a činnosti jejich orgánů. Část druhá Uspořádání a činnost orgánů národních výborů, Způsob činnosti komisí § 60 (2).

<sup>341</sup> Zákon č. 65/1960 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 1 Postavení národních výborů a jejich úloha v rozvoji socialistické společnosti, § 5.

<sup>342</sup> Zákon č. 69/1967 Sb., Zákon o národních výborech. Hlava první Postavení národních výborů ve státě a společnosti, oddíl 1 Základní ustanovení, § 7.

<sup>343</sup> Zákon č. 65/1960 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 3, Komise národního výboru, § 32. Na základě paragrafu vyplývají kompetence komise národního výboru, podle něj řeší, podílejí se, kontrolují, rozhodují, požadují i organizují na úseku školství výchovu s duchu socialismu

<sup>344</sup> Nařízení vlády č. 71/1960, Vládní nařízení o rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů a o uspořádání a činnosti jejich orgánů, Část druhá Uspořádání a činnost orgánů národních výborů, Oddíl 2, Komise národního výboru § 52 a Způsob činnosti komisí § 60.

mělo dít s pomocí vytvářených aktivů a pomocných sborů.<sup>345</sup> Jak však upozornila historička Jana Ratajová, nelze vliv imaginárního lidu prostřednictvím tzv. aktivů na fungování národních výborů přeceňovat: „*Spíše než občan na národní výbory měly prostřednictvím aktivů mnohdy vliv národní výbory na občana.*“<sup>346</sup>

I přes jisté pochybnosti, které mohou být na adresu aktivů vzneseny, se jejich úloha odrazila i v diskuzi k přípravě školského zákona z roku 1960. V ní se poslankyně Národního shromáždění Svatoslava Kernerová přimluvila za zakládání širokých aktivů odborníků i zástupců pracujícího lidu, které mohou přispívat k tvůrčímu řízení výchovy a vzdělávání nové generace.<sup>347</sup> Následující léta byla ve znamení téměř živelného zakládání různých druhů aktivů, přičemž jejich vznik a působení bylo vázáno na jejich dobu fungování. Vznikaly aktivity s cílem sledovat a řešit události dlouhodobého charakteru i aktivity vytvářené dle aktuální potřeby, jejichž funkce skončila vyřešením úkolů, pro který byly řízeny.<sup>348</sup> Aktivity vznikaly pro jednotlivé stupně škol,<sup>349</sup> jednotlivé vyučující předměty,<sup>350</sup> výchovné problémy<sup>351</sup> nebo i zájmové činnosti.<sup>352</sup>

S reálným dopadem právě uvedené decentralizace se muselo potýkat i město Brno, kde se objevil problém s rozdělením kompetencí mezi MěNV (se statusem okresního národního výboru) a jeho obvodovými odnožemi (s pravomocí městského národního výboru).<sup>353</sup> Na počátku 60. let docházelo k systematickému přenášení zodpovědnosti na národní výbory nižšího stupně, které se tímto staly hlavními zajišťovateli chodu, stavební činnosti i materiálního zaopatření téměř na veškerých brněnských školách a dalších výchovných

---

<sup>345</sup> AMB, B 1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis č. 1 ze schůze Školské a kulturní komise MěstNV dne 6. července 1960.

<sup>346</sup> RATAJOVÁ, J. – RATAJ, T.: *Národní výbory*, s. 188-189.

<sup>347</sup> Kernerová Svatoslava na schůzi Národního shromáždění, 15. prosince 1960.

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1960ns/stenprot/005schuz/s005001.htm>

<sup>348</sup> Např. Aktiv pro kontrolu přihlašování do náboženství, Aktiv pro kontrolu výběrového řízení, Aktiv pro kontrolu mimoškolní (veřejné) práce učitelů Aktiv pro rozvíjení pedagogické propagandy, Aktiv pro rozvíjení osvětové práce učitelů v okrajových částech MěNV. AMB, B 1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní komise MěstNV, konané dne 20. 12. 1960.

<sup>349</sup> V roce 1960 se při komisi školské a kulturní v Brně objevily následující aktivity: Aktiv pro řešení otázek hudebních škol, Aktiv pro řešení otázek učňovských škol, Aktiv pro řešení otázek žákovských domovů, Aktiv pro řešení otázek na odborných školách, Aktiv pro mateřské školy a zařízení pro děti předškolního věku, Aktiv pro školy pracujících. TAMTÉŽ.

<sup>350</sup> Na rok 1960 bylo v plánu zřídit následující aktivity: Aktiv pro mateřský jazyk, ruský jazyk, matematiku a fyziku, chemii a přírodopis, dějepis, zeměpis, občanskou výchovu, pracovní vyučování a ruční práce, hudební výchovu, výtvarnou výchovu, tělesnou výchovu, mimoškolní výchovu a její zařízení. TAMTÉŽ

<sup>351</sup> Aktiv pro výchovné otázky a volbu povolání, Aktiv pro zajištění prevence a proti mravnímu narušení mládeže, Aktiv pro otázky mravně narušené mládeže. AMB, B 1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 12. 7. 1963, Plán práce Komise školství a kultury MěstNV na II. pol. 1963.

<sup>352</sup> Aktiv pro mimoškolní činnost (pro školní družiny a školní kluby, pro zájmové kroužky, pro tělovýchovu, turistiku, sportovní hry, prázdninovou činnost nebo táboření), aktiv pro práci s knihou, aktiv pro práci s filmem a mnohé další. TAMTÉŽ.

<sup>353</sup> Zákon o národních výborech č. 69/1967 Sb., Hlava třetí, Působnost národních výborů, Oddíl 2 Působnost národních výborů jednotlivých stupňů a druhů, Městský národní výbor, §26a

zařízeních. Během tří let se však ukázalo, že se nejednalo až tak o šťastné rozhodnutí, neboť jak vyplývá ze zápisu v roce 1963, během této doby se objevily velké problémy s neplněním investičních záměrů, rozdrobeností prostředků, neodborného vedení i nejednotností mezi jednotlivými ObNV.<sup>354</sup> Na schůzích školské komise MěNV se objevil požadavek, aby byla řada záležitostí převedena zpět na MěNV nebo přinejmenším se rozvinula bližší forma spolupráce s ObNV prostřednictvím společných porad.<sup>355</sup> Na témže zasedání byly i přesně rozděleny oblasti působení. ObNV měly mít na starost vlastní provoz mateřských škol, ZDŠ, zvláštních škol (bez domovů), školních družin a žákovských klubů, lidových škol umění, osvětových besed a lidových knihoven. Školská a kulturní komise MěNV by na druhé straně zajišťovala hromadné plány a investice, správu majetku, školní stravování, distribuce učebnic a mnohé další.<sup>356</sup> Již z pouhého výčtu jasně vyplývá, že plánované přerozdělení kompetencí nemohlo být dostačující. Svědčí o tom i o několik let později doložená decentralizace agendy v péči o děti, která byla odsouzena jakožto nelegální. Jednalo se o chybné vysvětlení zákona O rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů z roku 1960, kdy zvláště sociálně právní ochrana mládeže byla přenesena na ObNV. Toto rozhodnutí však bylo posléze označeno za „*jakéhosi zmetka, který nevyhovuje požadavkům věcné správnosti.*“<sup>357</sup> Jiné dokumenty o vymezení působnosti se však v archivních materiálech již neobjevují, a nezbývá tudíž než se jen domnívat, že i přes problémy mohla panovat vzájemná forma spolupráce. Ta byla potvrzena např. příslibem z roku 1966, že Kulturní a školská komise MěstNV v Brně bude ObNV soustavně a cílevědomě pomáhat při odstraňování nedostatků a zlepšovat jejich práci organizovanou výměnou zkušeností.<sup>358</sup>

Nastolený kurz, který vyzdvihoval úlohu školské a kulturní komise při MěNV i jejich poradní orgánů složených z aktivů, fungoval po celá 60. léta. Ve svém vývoji dospěl až do takových měřítek, kdy se na konci desetiletí začalo hovořit o znovuoobnovení samosprávného řízení. Národním výborům jako „státní orgánům samosprávného charakteru“ byla věnována hlava třetí, oddíl 4 nového zákona č. 69/1967 Sb., který přímo hovořil o samostatném

---

<sup>354</sup> AMB, B 1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 14. 6. 1963.

<sup>355</sup> AMB, B 1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis č. 1. ze schůze Školské a kulturní komise MěstNV dne 6. července 1960.

<sup>356</sup> AMB, B 1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 14. 6. 1963.

<sup>357</sup> AMB, B 1/1, 1968 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Stanovisko k dopisu Správní komise péče o děti MěstNV komisi školské a kultury MěstNV ze dne 13. 2. 1968 ve věci decentralizace agendy péče o děti na obvodní národní výbory v Brně

<sup>358</sup> AMB, B 1/1, 1966 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Plán práce Kulturní a školské komise MěstNV v Brně do příštího volebního období.

působení národních výborů.<sup>359</sup> Posledně jmenovaný zákon, který s několika změnami platil až do roku 1990, nabízí prostor pro jisté zamyšlení. Výklad uvedeného oddílu v krizových letech 1968-1969 dával údajně podnět k obnovení „buržoazní samosprávy“ a mohl teoreticky vést k jednoznačnému porušení principu demokratického centralismu a rozdělování výkonu národních výborů mezi zájmy státní a zájmy vlastní plynoucí z místa působnosti. Kritika rozdělení dříve jednotné správy se objevila i ve výročních knihách, které zpětně hodnotily vývoj národních výborů. V jedné z nich autor dokonce vybízí k posílení rozmělněné jednotnosti: „*Péče o harmonický rozvoj obou stránek leninského principu organické jednoty moci a správy je rozhodující pro celý další příznivý socialistický vývoj našich NV a nelze jej jakkoli oslabovat!*“. Sjednocení práce národních výborů bylo silným prostředkem k překlenutí krizového období.<sup>360</sup>

### 2.3.2 Úloha školské komise v plánech komunistické strany

„*Jednostranná orientace na plány sjezdu KSC na plnění úlohy výstavby socialismu (při přímé závislosti na státním rozpočtu) – až od nich se odvozuje sociální potřeba obyvatel.*“<sup>361</sup> Touto větou ze studie Josefa Žatkuliaka je možné shrnout vlastní činnost národních výborů. Tvrzení může být podloženo odkazy na usnesení či zákony týkající se činnosti národních výborů. Napojení na stranickou politiku nalezneme již v Ústavě 1948: „*Národní výbory jsou povinny zachovávat zákony a nařízení a v zájmu jednotného výkonu veřejné správy a jednotné státní politiky dbát směrnic a pokynů vyšších orgánů.*“<sup>362</sup> Národní výbory byly povinny ve své činnosti vycházet z jednotných plánů nejen hospodářských, ale důrazně dodržovat i plány vzdělávací a výchovné a dodržovat linii ve výchově nového socialistického člověka. To se mělo dít nejen zlepšováním studijních podmínek a kulturní

---

<sup>359</sup>Zákon č. 69/1969 Sb., Zákon o národních výborech. Hlava třetí, Působnost národních výborů, Oddíl 4 Samostatná působnost národního výboru, § 38 V otázkách péče o zlepšování životního prostředí, úroveň bydlení a uspokojování dalších potřeb občanů různými službami, o rozvíjení kulturního a společenského života a o vytváření podmínek pro rozvoj tělesné výchovy, sportu a rekreace, dále při výkonu práv a povinností zakladatele státních podniků (§ 22a), řízení svých státních hospodářských organizací (§ 21 a 22), hospodaření s majetkem (§ 35 a 36) a sdružování prostředků a činností (§ 6a), stanovení hospodářského plánu a rozpočtu a hospodaření podle něho (§ 29 až § 33) a v otázkách zřizování a správy svých fondů (§ 34) vykonávají národní výbory svou působnost samostatně, řídíce se jen zákony a jinými obecně závaznými právními předpisy a usneseními vlády.

<sup>360</sup> ŠKODA, Václav: *Národní výbory – základní orgány jednotné státní moci v ČSSR*. Praha 1975, s. 149.

<sup>361</sup> ŽATKULIAK, Jozef: *Národné výbory – mocenský nástroj premeny spoločnosti*. In: Kocian, Jiří – Devátá, Markéta. 1948: únor 1948 v Československu: nástup komunistické totality a proměny společnosti. Praha 2011, s. 96.

<sup>362</sup> Ústavní zákon 150/ 1948 Sb., Ústava Československé republiky. Kapitola šestá, Národní výbory, §131

a osvětovou stimulací,<sup>363</sup> ale i prohlubováním konkrétních znaků, kterými se měl nový člověk vyznačovat.<sup>364</sup>

Národní výbory spadaly pod přímé řízení ministerstva vnitra,<sup>365</sup> v pozdějších letech se staly přímo odpovědní příslušným jednotlivým ministerstvům<sup>366</sup> a jejich základní pravidla pracovního postupu byla odvozena od zásad tzv. demokratického centralizmu. Činnost národních výborů byla v první řadě stanovena podle hospodářských a kulturních plánů stanovených na zasedání ÚV KSČ a projednávána na schůzích příslušných ministerstev. Každý národní výbor měl povinnost vypracovat vlastní plán práce a rozpočet, v němž by podrobněji stanovil úkoly v rozvoji hospodářské a kulturní výstavby jím řízené. Při vypracování a zajišťování plánů a rozpočtů národní výbory vždy sledovaly „hledisko rozvoje národního hospodářství na svém území a podle pořadí naléhavosti potřeb a místních podmínek samostatně rozhodl o použití prostředků pro investiční výstavbu i ostatních materiálových a finančních prostředků a pracovních sil,“<sup>367</sup> doslova uvádí zákon z roku 1960. Ve světle těchto informací, však může ostře kontrastovat proklamovaný zájem o člověka: „Základním úkolem národních výborů je (...) pečovat všestranně o blaho člověka. Národní výbory se starají především o to, aby běžné životní potřeby pracujících byly co nejlépe a co nejplněji uspokojovány,“<sup>368</sup> definuje zákon o výborech z roku 1954. Ve skutečnosti se z pohledu ideologie o takový střet nejednalo, a právě národní výbory byly pověřeny tím, aby zájmy personifikovaného lidu nahradily zájmy dílčí a místní, a aby se „skuteční“ lidé s požadavky „domnělého“ lidu maximálně ztotožnili.<sup>369</sup> Národní výbory měly za úkol

---

<sup>363</sup> Zvyšování kulturní úrovně lidu se mělo zabezpečit stálým zlepšováním jeho životních podmínek, zejména zlepšováním bydlení a zdravotnických zařízení a podmínek pro školskou výchovu mládeže a zdokonalováním všech zařízení sloužících pracujícímu lidu. Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 6 Úkoly a činnost národních výborů, §9 (1)

<sup>364</sup> Zákon uvádí, že národní výbory vychovávají občany k novému poměru k práci a podporují rozvoj socialistického soutěžení, spolupracují s ústředními a jinými úřady a orgány a podniky, závody a organizacemi a pomáhají jim při plnění jejich úkolů, pečují o zdraví pracujících a o rozvoj tělesné výchovy a sportu, podílejí se na ochraně mírové budovatelské práce před vnějším i vnitřním nepřítelem a všestranně přispívají k upevnění obranyschopnosti republiky, svědomitě zachovávají zákony, nařízení a usnesení vlády a ostatní předpisy a vychovávají občany v duchu úcty k zákonnému pořádku, chrání socialistické vlastnictví a vedou občany k šetrnému a svědomitému zacházení s národním majetkem. TAMTÉŽ.

<sup>365</sup> Ústavní zákon 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky. Kapitola šestá, Národní výbory, §131 (3) Národní výbory jsou podřízeny orgánům moci vládní a výkonné, zejména ministru vnitra.

<sup>366</sup> Zákon č. 65/1960 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 2 Soustava národních výborů. Úloha národních výborů jednotlivých stupňů v řízení hospodářského a kulturního rozvoje země, § 17 Činnost národních výborů řídí a kontroluje vláda.

<sup>367</sup> TAMTÉŽ, §18 (3).

<sup>368</sup> Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 6, Úkoly a činnost národních výborů, §9, (1)

<sup>369</sup> Parafraze. Zákon č. 65/1960 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 1 Postavení národních výborů a jejich úloha v rozvoji socialistické společnosti, §6 Národní výbory spojují ve své činnosti plnění úkolů celostátních a uspokojováním zvláštních potřeb svého území, řídí se zásadou, že zájmy lidu jsou nadřazeny zájmům dílčím a místním.

soustavně své místní obyvatele přesvědčovat o správnosti vydaných opatření, a tím ho vychovávat k uvědomělému a dobrovolnému plnění svých povinností v zájmu celku.<sup>370</sup>

Během několika let fungování národních výborů se stále jasněji ukazovalo, že nejefektivnější způsob práce, je postupné sdružování všech institucí jednoho odvětví pod správu jednoho orgánu. Hned po roce 1948 začínaly národní výbory sdružovat moc, která se prakticky dotýkala všech vzdělávacích a výchovných zařízení na území města Brna. Zákonem o krajském zřízení zanikly v roce 1949 zemské školní rady a jejich působnost byla přidělena referátům školství, osvěty a tělesné výchovy KNV. Stejně tak v důsledku nové organizace správy v okresech<sup>371</sup> a nové organizace místních národních výborů<sup>372</sup> zanikly i okresní a městské školní výbory a místní a újezdní školní rady a jejich působnost byla přenesena na Referát pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ÚNV v Brně.<sup>373</sup> Posléze pod MěNV přešlo řízení a kontrola všech škol a výchovných zařízení: školy národní, osmileté i jedenáctileté i školy zvláštní, řízení mateřských škol i školních družin, školních jídelen i dětských domovů, pionýrských domů i stanic.<sup>374</sup> Od 1. ledna 1957 přešla na výkonné orgány MěNV též působnost úřadoven ochrany mládeže z oboru ministerstva spravedlnosti.<sup>375</sup> 1. říjnem 1958 přebral MěNV odborné školy a učňovské školy, krajský pionýrský dům, 14 státních žákovských domovů, záchytný domov a domov mládeže v Hlinkách.<sup>376</sup> Zájem o ochranu ohrožených dětí a mládeže byl rozšířen na počátku 60. let, kdy do kompetence MěNV přešel i dohled a koordinace činnosti společenských a hospodářských organizací na tomto úseku.<sup>377</sup>

V souvislosti se soustředěním moci ve školství do rukou MěNV, probíhala i vnitřní decentralizace národních výborů, kdy stále více kompetencí k rozhodování získávala jeho školská a kulturní komise (jak bylo vysvětleno v předchozí části), a tak do konce roku 1960 spadaly pod správu komise všechny výchovné, vzdělávací i osvětové instituce. Komise měla na starost finanční, investiční, vzdělávací i výchovnou stránku. S postupným přesunem pravomocí šel ruku v ruce zlom v plánování činnosti komise. Ten nastal na přelomu padesátých a šedesátých let a nesl název *Komplexní plán přestavby školství*. Plán důsledně

<sup>370</sup> Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech. Oddíl 10 Základní pravidla pracovního postupu § 32

<sup>371</sup> Nařízení vlády č. 139/1949 Sb., Vládní nařízení o organizaci lidové správy v okresech.

<sup>372</sup> Nařízení vlády č. 14/1950 Sb., Vládní nařízení o organizaci místních národních výborů.

<sup>373</sup> ČECHOVÁ, Gabriela: *Vývoj organizace a působnosti národních výborů v českých zemích v letech 1945-1960*. Archivní časopis 12 (3), 1962, s. 140.

<sup>374</sup> *Instrukce Ministerstva školství a kultury. Decentralisace státní správy v oblasti škol a výchovných zařízení v oboru působnosti Ministerstva školství a kultury*. Věstník Ministerstva školství a kultury 12 (24), 31. 8. 1956, s. 237-239.

<sup>375</sup> ČECHOVÁ, G.: *Vývoj organizace a působnosti národních výborů v českých zemích v letech 1945-1960*, s. 140.

<sup>376</sup> AMB, B1/1, 1958 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis z porady školské komise, která se konala 17. září 1958 na MěstNV.

<sup>377</sup> Nařízení vlády č. 59/1964 Sb., Vládní nařízení o úkolech národních výborů při péči o děti.

vycházel z usnesení ÚV KSČ z dubna 1959 *O těsném spojení školy se životem a dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu* a zrcadlila se v něm změna, kterou prodělávalo celé československé školství. Přídavné jméno „komplexní“ v názvu se skutečně odvozovalo z faktu, že se plán dotýkal veškerých spravovaných složek školskou komisí. Přestavba měla zasáhnout jesle, družiny mládeže, dětské i žakovské domovy, školy všeobecně vzdělávací, odborné i výběrové i školy pro pracující.<sup>378</sup> Všestrannost plánu se dotýkala organizace nového školního roku, zvláště přechodu k devítileté školní docházce, a zahrnovala i problémy materiální, které byly nutné vzhledem k nové organizaci školství.<sup>379</sup> Změny se týkaly i silícího požadavku na angažování široké veřejnosti prostřednictvím pedagogické propagandy<sup>380</sup> a jejího sdružování v aktivech.

Přelom desetiletí a i celá šedesátá léta se nesla ve znamení komplexní přestavby školství, která zahrnovala i pojetí a obsah doby vyučovací i mimo ni.<sup>381</sup> Pracovat nejnovějšími metodami a formami, zvyšovat kvalitu vyučování, opatřit školám nové vyučovací pomůcky – „*nového člověka nemůžeme vychovat starými prostředky*“ působilo jako heslo celé přestavby. Komise měla zvýšený zájem věnovat pozornost nově zaváděným učebním předmětům a usilovat o novou náplň předmětů stávajících – dle zápisů se komplexní přestavbě měla zvláště dotýkat polytechnické, tělesné, estetické a mravní výchovy.<sup>382</sup> V uvedených předmětech či výchovných systémech komise měla zjistit dosavadní stav vyučování, stanovit hlavní úkoly ke zlepšení výuky a materiální předpoklady pro jejich řešení. Je nutné podotknout, že národní výbory při plánech o komplexní přestavbě měly neustále primárně sledovat propojení československého školství s československým hospodářstvím, což se zrcadlilo např. i v přijatých dokumentech *Přímý plán pomoci školství a kultury při splnění III. pětiletky v zemědělství na čtyři roky*<sup>383</sup> nebo *O výhledech dalšího rozvoje naší socialistické*

---

<sup>378</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské, konané dne 11. listopadu 1959.

<sup>379</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Zápis ze schůze komise školství a kultury MěstNV, která se konala 18/5 1962.

<sup>380</sup> V zápisu schůze se rozvoj pedagogické propagandy dává do souvislosti se spoluprací Československé společnosti pro šíření politických a vědeckých znalostí a s osvětovými zařízeními. AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské, konané dne 11. listopadu 1959.

<sup>381</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Zápis ze schůze komise školství a kultury MěstNV, která se konala 18/5 1962.

<sup>382</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 43. schůze Rady MěstNV v Brně, konané dne 13. prosince 1961.

<sup>383</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Pomoc školství a kultury při splnění III. pětiletky v zemědělství za 4 roky.



*společnosti*,<sup>384</sup> který věnuje celou svou druhou a třetí část preferovaným oblastem, jako je hutnictví, strojírenství či energetika.

Hlavní posun, který je možný sledovat při vytváření plánu na komplexní přestavbu školství, je důraz na větší angažování a působení národních výborů v přímé výchově a vzdělávání. Samozřejmě materiální zabezpečení školám a rozdělování financí do nových učebních prostor, staveb budov či kulturních center, nemohlo z pořadu schůzí vymizet, ale bylo důrazně i samotnou komisí požadováno, aby se její zájem stáčil přímo k vlastní edukaci žáků či pracujících. Nastolený trend i přímo potvrdila rezoluce XIII. sjezdu komunistické strany, v níž bylo zdůrazněno, aby činnost národních výborů se více zajímala o rozvíjení kulturně-výchovné činnosti: „*Jejich povinností je vychovávat, účinněji využívat ideologického a morálního působení při formování socialistického myšlení lidí, zejména mládeže, vysvětlovat pracujícím důležité problémy rozvoje a života socialistické společnosti a politiku KSČ,*”<sup>385</sup> okomentoval V. Škoda. Společně s prosazováním spolupráce a koordinace se společenskými organizacemi a vytvoření jednotné výchovné fronty (rodiny, škola, společnost) se zmíněná edukace měla stát základem činnosti školské a kulturní komise.<sup>386</sup> Ze stanov XIII. sjezdu byl sestaven plán práce, který byl vydán v tištěné podobě pod názvem *Koncepce rozvoje školství v Brně-městě 1968-1980*.<sup>387</sup>

### **2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise**

Hlavní náplň činnosti komise by se jednoznačně dala shrnout jako soustavné vytváření podmínek pro harmonický rozvoj osobnosti socialistického člověka. Vzhledem k uvedenému cíli vykryštalizovaly na základě archivního výzkumu tři oblasti působení.

#### ***Budování socialistického školství***

Činnost ÚNV po komunistickém převratu reprezentovaná jejím školským referátem směřovala k plnění sdělení Ústavy 1948, jež zaručovala všem občanům právo na vzdělání a Zákona o jednotné škole, které charakterizovalo školství jako jednotné, bezplatné a státní a zaváděl jednotnou školskou soustavu. Uvedenou premisu potvrzuje i výzkum ze zasedání IV. referátu ÚNV a jeho školského oddělení, na nichž se v první řadě řešila otázka převedení nového školského zákona do praxe - svou činností mělo oddělení podporovat plnění plánů

---

<sup>384</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, O výhledech dalšího rozvoje naší socialistické společnosti.

<sup>385</sup> ŠKODA, V.: *Národní výbory – základní orgány jednotné státní moci v ČSSR*, s. 140.

<sup>386</sup> AMB, B1/1, 1966 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Zápisy ze školské a kulturní komise, konané dne 28. ledna 1966.

<sup>387</sup> ŠTEFL, Vladimír: *Koncepce rozvoje školství v Brně-městě 1968-80*. Brno 1968, 195. s.

pětiletky a budování socialismu<sup>388</sup> zahrnující v počáteční fázi přestavbu dosavadní sítě škol. Období ohraničené léty 1948-1954 bylo ve znamení stavebních projektů i hospodaření s financemi na různých úsecích školství. Nutno však podotknout, že obdobné otázky zůstaly v centru zájmu projednávání i po rozpuštění IV. referátu a převedení jeho kompetencí do školské komise.

Opravy zničených budov během okupace a války, výstavba nových objektů,<sup>389</sup> evidence budov, které dříve sloužily jako školy, nyní však sloužily k jiným účelům - plnění uvedených úkolů bylo hlavní náplní první etapy budování socialismu. Neoddělitelnou součást tvořilo shromažďování hlášení inspektorů i ředitelů jednotlivých škol o potřebných opravných pracích, které měly být na školách provedeny. Na IV. referát jich nejvíce přicházelo během prázdninového období. Měnily se kotle, opravovalo se ústřední topení, vodovody i elektrické rozvody, renovovaly se fasády, malovaly učebny i společné prostory.<sup>390</sup> Vše se mělo stihnout do slavnostního zahájení nového školního roku, pokud se tak nestalo, muselo být zpoždění řádně odůvodněno.<sup>391</sup>

Nejen stavební opravy, ale i hlášení o celkové vhodnosti a využitelnosti školních budov pro rozvíjení československého školství, se stalo náplní zasedání referátu a později komise. Nachází se v budově šatna a dostatek toalet, jak se děti na škole stravují? Jsou třídy dostatečně zaopatřeny nábytkem, židlemi, rozhlasem a dalším vnitřním vybavením? Napravení případných nedostatků bylo opět v kompetencích školního oddělení.<sup>392</sup> V zápisech se tak můžeme dočíst i o závadách týkajících hygieny, které byly odhaleny členy národního výboru a staly se podkladem pro postupné zjednávání náprav:

---

<sup>388</sup> AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, 1949 po reorganizaci, Politické směrnice a pracovní plán pro III. čtvrtletí 1949.

<sup>389</sup> AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, Pozvání k 5. řádné schůzi osvětové a školní komise ÚNV zemského hlavního města Brna, která se bude konat v pátek dne 3. září 1948, Návrhy pro plenum.

<sup>390</sup> Např. AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, Pozvání k 5. řádné schůzi osvětové a školní komise ÚNV zemského hlavního města Brna, která se bude konat v pátek dne 3. září 1948, jednací č. 14.

<sup>391</sup> Časté důvody k nedokončení prací: odvolání dělnictva k jiným důležitějším stavbám, nedostatek materiálu, nedostatek pracovních sil během prázdnin, nedostatek financí. AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, 6. řádná schůze Osvětové a školské komise ÚNV zemského hlavního města Brna, která se bude konat v pátek dne 24. září 1948.

<sup>392</sup> Zájem o vhodné vybavení na počátku školního byl doplněn zvýšenou pozorností na přípravu pedagogického sboru. Dle zasedání komise bylo provedeno inspekory šetření na školách prostřednictvím pohovorů s řediteli, kteří měli zodpovědět několik základních otázek, jež by určily celkovou připravenost/nepřipravenost na vstup do nového školního roku. Inspektoři se zajímali o úvazky učitelů, přípravný týden, příprava školních budov (jestli vyhovují po stránce bezpečnostní i výchovné). AMB, B1/1, 1965 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Zápis z komise školství a kultury, konané dne 20. 8. 1965.

*S. Nechvátal navštívil jedenáctiletku na Opuštěné ul. Je tam vzorná čistota, i když je tam směnné vyučování. velký nedostatek je to, že škola nemá šatny a dále to, že tělocvična naprosto nevyhovuje. Družina má malé prostory, jídelna rovněž. Třídy také nejsou velké, byly dokonce vytvořeny tříd z kabinetů.*

*S. Konečný provedl průzkum v Líšni na Pohankově ul. Byla provedena přístavba šaten, buduje se hřiště. Spolupráce s ČSČK je slabá. Péče o chrup školní mládeže chybí. Děti musí daleko dojíždět k zubní lékařce a ztrácejí mnoho času.*

*Dr. Pohanka hovořil o osmiletce v Komárově. Je tam plánovaná přístavba. Soudruh je toho názoru, že se budova na školu vůbec nehodí. Je tam 9 učeben a 16 tříd, takže stírají téměř všechny. Kabinety jsou malé. Schodiště je úzké. Vodovod je pouze na chodbě. Záchodů je málo. Družina je vzdálena 20 minut cesty. Děti ztrácejí mnoho času. Škola potřebuje nutně aspoň dvě třídy.*

*Závady jsou také v Juliánově na Jamborově ul., jak sděluje s. Peterka. Voda, záchody, šatny, vše chybí. Chodby jsou značně úzké, takže se děti musí zdržovat jen ve třídách, kde jsou navíc navěšeny kabáty. Spolupráce s ČSČK je velmi dobrá, proto se na škole nevyskytují infekční choroby.<sup>393</sup>*

Uvedené ukázky pochází z roku 1958 a je patrné, že i po deseti letech fungování komunismu se školy stále potýkaly s nedostatkem učeben, šaten, tělocvičen, nedostatečnými rozvody vody i nedostačujícími toaletami a sprchami. To, že se na mnoha brněnských školách stavební a renovátorské práce rozjížděly velmi pomalu, je dokladem jistých obtíží při plánování každoročních rozpočtů a přerozdělování financí, které byly plénem národního výboru sestavovány na počátku kalendářního roku.<sup>394</sup> Jestliže byla tíživá otázka v roce 1958, není divu, že se o problémech v souvislosti se stavebními investicemi dočteme již v roce 1949: ”V Brně přibylo přes 80 tříd na školách – tím se velice zvýšily věcné náklady těchto škol a školní oddělení ref. IV. ÚNV nemůže při největší úspornosti vystačiti s dosavadními úvěry na některých položkách řádného rozpočtu na rok 1949. Žádostem ředitelství škol, SRPŠ, místních organizací KSC a vůbec všech místních činitelů a občanstva o různá opatření ve školách nemohlo by být dále vyhověno pro nedostatek úhrady na určitých položkách,” ve stejném dokumentu se dále objevuje ”úplně vyčerpány jsou úvěry určené na vnitřní zařízení

---

<sup>393</sup> AMB, B1/1, 1958 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze školské komise, která se konala ve středu 10/12 1958.

<sup>394</sup> Například v roce 1950 mohlo Brno počítat s částkou 51.468.000 Kčs a na tělesnou výchovu a sport 228.000 Kč. V zápise je uvedeno, že školy národní, střední a zvláštní mohly disponovat téměř s polovinou, tedy 24.130.000 Kčs. AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, 1950 - červen 1951, Zápis o 9. řádné schůzi komise pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ÚNV v Brně, konané dne 20. ledna 1950.

*škol, na výdaje spojené s udržováním základních odborných škol, na udržování jejich budov a na nutné nepředvídané výdaje středních, národních a zvláštních škol.”*<sup>395</sup>

Vliv nedostatku financí se projevil tím, že výstavba nových školních budov nebyla pro potřeby Brna zcela dostačující. Stížnosti se objevily na zasedání školské komise 27. prosince 1956, během níž její členové nesouhlasili s tím, aby investiční výstavba byla trvale a systematicky omezována: *“Výstavba škol nejen že nestačí na odstraňování nedostatku školních prostor, ale nestačí ani krýt potřebu vzniklou růstem nových městských čtvrtí a přibýváním obyvatel ve městě.”*<sup>396</sup> Vznesený návrh počítal se stavbou dvou nových školních budov každý rok, což se mohlo jevit jako těžko proveditelný projekt vzhledem k tomu, že ani v roce 1956 nebyla žádná nová budova postavena.<sup>397</sup>

Jistý způsob ke zlepšení finanční situace nabízel větší zapojení sdružených rodičů v rámci SRPŠ, případně širší veřejnosti prostřednictvím organizovaných akcí Z.<sup>398</sup> Konkrétním dokladem může být např. žádost k místní školní radě v Králově poli o příspěvek na zvukový projektor, který však nakonec musel být zcela financován za pomoci SRPŠ v celém nákladu.<sup>399</sup> V rámci akce Z byla zase provedena výstavba hřišť při SVVŠ na Lerchové ulici v hodnotě 50.000 Kč nebo při ZDŠ na Botanické ulici. Při ZDŠ Jana Babáka byl vybudován ve spolupráci se SRPŠ a patronátním závodem stadion v hodnotě 150.000 až 200.000 Kč.<sup>400</sup>

Druhá zvýšená vlna zájmu o vytváření nových učebních prostor přišla na konci padesátých let (první proběhla v zakladatelském období komunismu), kdy se rozvíjela živá debata o opětovném rozšíření povinné školní docházky a výstavba nových školních objektů se odrazila i ve zmíněném Komplexním plánu. Znovu se otevřela otázka případného zhoršení

---

<sup>395</sup> AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích Komise osvětové a školské, 1949 po reorganizaci, Pozvání ke 4. řádné schůzi Komise pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ÚNV z. hl. m. Brna, která se bude konati v pátek dne 28. října 1949.

<sup>396</sup> AMB, B1/1, 1957 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé komise školské MěNV v Brně konané dne 30. říjen 1957.

<sup>397</sup> Požadavek o každoroční navýšení dvou školních budov vycházel z provedeného šetření opřeného o prognózy o rozrůstající se populaci. Odbor školství a kultury zároveň žádal, aby daný přehled byl doplněn údaji o sňatečnosti, porodnosti, kojenecké a dětské úmrtnosti a celkové úmrtnosti za léta 1937-1957. Podle těchto dat měl být vypracován plán potřeby a úhrady na dvacet let dopředu a výsledek předán ke zkoumání školské komisi. Tamtéž.

<sup>398</sup> Akce Z zahrnovaly neplacené pracovní aktivity obyvatel daného města. Jednalo se o výpomoc v oblastech, kde se státní správě nedostávaly finance.

<sup>399</sup> AMB, B1/1, 1948-1951 Zápisy o schůzích komise osvětové a školské, 1949 po reorganizaci, Pozvání ke 4. řádné schůzi Komise pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ÚNV z. hl. m. Brna, která se bude konati v pátek dne 28. října 1949.

<sup>400</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Jak je realizované opatření rady MěstNV v Brně ze dne 7. 3. 1962, odstavec II o rozvoji tělesné výchovy mládeže.

stavu již přeplněných škol.<sup>401</sup> „Stojíme před dalšími úkoly vzhledem k usnesení sjezdu strany o rozšiřování školní docházky na devět a na dvanáct let,“<sup>402</sup> zaznívá výzva z porady školské komise. Celkové plány počítaly s růstem počtu tříd: dosavadní stav uváděl existenci 30 devítiletých tříd, výhledy však hovořily až o čísle 148.<sup>403</sup> I přes silný nával emocí<sup>404</sup> se dle oficiálních zpráv podařilo prodloužení školní docházky zvládnout. Ve školním roce 1961/1962 tak byla oficiálně ukončena i druhá reorganizace a přestavba školství. Jejím výsledkem dle zjištěných zpráv bylo, že Brno-město disponovalo 21 základními devítiletými školami 1. - 5. ročníku a 63 základními devítiletými školami, z nichž dvě školy byly pod společnou správou se střední všeobecně vzdělávací školou.<sup>405</sup>

### ***Přínos rozvoji komunistické výchovy***

Systém jednotného socialistického školství měl být oficiálně „fyzicky“ vybudován během několika let (i když zápisy z komisí tento fakt nedosvědčují), a tak na počátku 50. let se do popředí zájmu stále více prodírala vlastní výchova a vzdělání nové socialistické generace. Nové podněty přejaté z XIX. sjezdu KSSS opírající se o Stalinovu knihu *Ekonomické problémy socialismu v SSSR* byly akceptovány i v našem prostředí. Argument o hluboké socialistické výstavbě, která kladla zvýšené požadavky na lepší připravenost nových socialistických lidí k plnění hospodářských a politických úkolů se odrazil v diskursu k přípravě nového školského zákona v roce 1953, jak bylo v příslušné kapitole již uvedeno. Výsledkem mělo být zdůraznění přímé souvislosti mezi školství a národní hospodářství, a tím zavedení povinné osmileté školní docházky (z důvodu potřeby rychlejšího zapojení žáků do výrobního provozu) a zdůraznění polytechnického vzdělání (důraz na sepětí školy se životem, a tím propojení výuky a jejího praktického aplikování).

Jak se měl MěNV a jeho komise s novou výzvou vypořádat? Za nejjednodušší cestu byla zvolena kádrová politika, která se nevyhnula ředitelům, učitelům i vychovatelům. Do rukou členů komise přicházela četná hodnocení, na jejichž základě mohl být vyprofilován

---

<sup>401</sup> AMB, B1/1, 1958 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Školské komise MěNV v Brně, konané dne 15. ledna 1958.

<sup>402</sup> AMB, B1/1, 1958 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis z porady školské komise, která se konala dne 17. září 1958.

<sup>403</sup> AMB, 1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské, konané dne 11. listopadu 1959.

<sup>404</sup> Na schůzi doslova zaznělo: „Je potřeba získávat nové učebny všemi prostředky!“. AMB, 1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé školské komise MěstNV konané dne 8. července 1959.

<sup>405</sup> Mezi nové je počítáno šest základních devítiletých škol (Mendlovo náměstí, Tábor 1 a Tábor 2, Opuštěná, Tř. kpt. Jaroše a Nám. republiky). Dále bylo zřízeno 6 středních všeobecně vzdělávacích škol, a to na území každého ONV. AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Schůze Rady Měst NV v Brně konané v srpnu 1961.

ideální obraz pracovníka ve školství, který svým způsobem práce se stával vzorem pro budoucí generace. Komise a rada MěNV se tak stala přímo kompetentní k podávání návrhů k oceňování nejlepších školských pracovníků i nominování vhodných nových ředitelů na určitý typ školy. Neustálý zájem o zvyšování odborného i politického profilu školských zaměstnanců připadlo do kompetence městského pedagogického centra, jehož podporovatelem i zřizovatelem byly příslušné orgány MěNV.

Složitější však bylo naplnit očekávání při zkvalitňování vlastní náplně socialistické výchovy. V zápisech školské komise se velký důraz soustředil zvláště na tělesnou a polytechnickou výchovu. Zájem komise byl ale opětovně veden spíše k materiální a finanční stránce věci. Inspektoři jmenovaní komisí vedli průzkumy o stavu vybavení, nevyužívaných či naopak nevyhovujících prostorách pro tělesnou výchovu<sup>406</sup> nebo zanedbávání tělesné výchovy vzhledem k nacvičování Spartakiády,<sup>407</sup> tíživě byl pocíťován i nedostatek kvalifikovaných učitelů. Na základě takto vedeného průzkumu byla učiněna opatření k zajištění nových prostor, nákupu náčiní a kvalifikace učitelů. Velmi obdobně se přistupovalo ke zkvalitnění polytechnické výchovy. I zde se považovalo za stěžejní odhalit veškeré nedostatky pomocí systematicky vedeného průzkumu a najít prostředky k jejich napravení: Kolik škol je bez dílen a pozemků, jaký je stav vybavení dílen nebo kdo předmět vyučuje? Průzkumy byly doplněné o skutečný stav na některých vybraných školách, v nichž se uváděly informace o umístění dílen, sociálního zařízení, vlastní kapacity, uložení nástrojů apod.<sup>408</sup>

Vytvoření dobrých materiálních i personálních podmínek pro rozvoj komunistické výchovy však nebylo zcela bezpodmínečné. Tím se rozumí, že ředitelé i učitelé museli vykazovat výsledky své činnosti. Jedním z nejprokazatelnějších údajů, který měl vypovídat o úspěchu komunistické výchovy a o využívání všech prostředků, které byly prostřednictvím školské komise získány, bylo zhodnocení celkového prospěchu žactva.<sup>409</sup> Procentuální vyčíslení všech známek se stalo velmi rychle pravidelnou a nedílnou součástí učitelských porad a minimálně jednou za pololetí se v zápisech objevovala statistika, kolik žáků ve třídě má jakou známku z prospěchu a chování a v jakém předmětu jsou žáci nejslabší. Škola byla povinna zasílat přehledy známek k příslušnému orgánu národního výboru, kde byly vnímány

---

<sup>406</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 43. Schůze Rady MěstNV v Brně dne 13. prosince 1961, Uplatňování zásad komunistické výchovy na brněnských školách.

<sup>407</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé Školské komise MěstNV konané dne 8. července 1959.

<sup>408</sup> AMB, B1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze komise dne 14. října 1960.

<sup>409</sup> Více o prospěchu/ neprospěchu žáků pojednává poslední kapitola, 6.1.2 Boj proti špatnému prospěchu.

jako hlavní kritérium pro zhodnocení úspěšné či neúspěšné činnosti na dané škole. Pozdvižení na schůzích komise bylo vždy vyvoláno zhoršujícím se průměrným prospěchem. V této souvislosti byl velmi palčivě vnímán Zkušební řád z roku 1951: „*Převládá názor, že se na dětech žádá velmi mnoho a že klasifikační řád je velmi náročný.*“<sup>410</sup> Napětí přinesl i rok 1953, kdy byl vydán nový školní zákon, jenž byl v následujících letech spojován se zhoršováním studijního průměru souvisejícím se zkrácením povinné školní docházky a přetěžováním žáků novými osnovami. Diskuze nad zákonem se odrazila i v jednání školské komise. Zde přímo zaznělo, že „*v dnešní době je látka ve školách příliš nahuštěna a my pak nařikáme nad nízkými všeobecnými znalostmi žáků. V poslední době se velmi zhoršil prospěch. Asi se zhoršily osnovy, protože hloupá naše mládež není. Ve školství jsme udělali nesprávný krok. Prakticky jsme odbourali jeden rok školy.*“<sup>411</sup>

Školská komise MěNV prováděla pravidelnou analýzu výsledků klasifikace žáků, která prakticky potvrzovala pomalu, ale nepřetržitě se zvyšující procento neprospívajících žáků. V roce 1961 neprospívalo na základních devítiletých školách celkem 1,08% všech žáků,<sup>412</sup> v dalším pololetí se procento nepatrně zvýšilo na 1,3%.<sup>413</sup> V následujících letech se procento propadávajících dokonce zdvojnásobilo: v roce 1965/1966 neprospělo 1143 žáků (2,77%) o rok později se procento snížilo jen o 0,01%, tedy na 2,76% neprospívajících žáků.<sup>414</sup> Mimo procenta všech neprospívajících se často komise zajímala i o průměr na jednotlivých stupních či třídách nebo se snažila zodpovědět otázku, v jaké třídě dochází k největšímu propadu prospěchu.

Zvlášť s nevolí byly sledovány výsledky, kdy podíl neprospívajících dětí z rodin dělnických byl mnohem vyšší, než činilo sociální složení v Brně – např. v roce 1962 bylo uvedeno, že z počtu všech neprospívajících tvoří 78,6% děti z dělnických rodin.<sup>415</sup> S klasifikací prospěchu byla úzce spojena i známka z chování: „*Klasifikaci chování je nutné posuzovat s klasifikací prospěchu. Vzájemně osvětlí pravý stav. Obecně je možné, že na snížené známky z chování se děti z rodin dělnických velmi podílejí. Je to důsledek péče o tyto*

---

<sup>410</sup> AMB, B1/1, 1954-1955 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis z komise školské 9. březen 1955.

<sup>411</sup> AMB, B1/1, 1956 Zápis o schůzích komise školské, Zápis ze schůze stálé Školské komise MěNV v Brně, konané dne 7. května 1956.

<sup>412</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Schůze Rady MěstNV v Brně konané v srpnu 1961, Věc: Plnění komplexního plánu přestavby školství.

<sup>413</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Zpráva o plnění plánu za I. pololetí.

<sup>414</sup> AMB, B1/1, 1967 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, XXI. Plenární zasedání MěstNV konané v prosinci 1967.

<sup>415</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Výsledky klasifikace prospěchu a chování 1. pololetí 1962/1963. Výsledky klasifikace prospěchu a chování na brněnských základních devítiletých, středně všeobecně vzdělávacích školách a na odborných učilištích a učňovských školách v 1. pololetí školního roku 1962/1963.

děti.<sup>416</sup> Bylo tedy nutné rozvířít debatu o tom, jakým způsobem přispět ke snížení procenta propadání žáků z dělnických rodin. Výsledkem této debaty byla soustavná kontrola, inspekce a zvláště prohloubení prevence vůči škodlivým vlivům, které by mohly dělnickou mládež kazit.<sup>417</sup>

Se zjišťováním procenta úspěšnosti a neúspěšnosti žáků během studia, bylo sledováno, jak se žáci po ukončení povinné školní docházky zapojili do dalšího života.<sup>418</sup> Logicky se nabízely dvě možnosti. První z nich byla možnost absolvovat další studium. V tomto případě byly uvedeny kvóty, které určovaly, kolik žáků a kde mohlo studovat, a tudíž panoval přísný dohled nad prováděním výběrového řízení na jednotlivé školy. Nebylo tak žádným tajemstvím, že přijímací komise různě posuzují prospěch dělnických dětí a dětí ostatních, což však bylo hodnoceno jako zcela oprávněné.<sup>419</sup> Avšak nastal problém s matematickými propočty, neboť dobovému pojetí dělníka neodpovídalo takové složení brněnského obyvatelstva, aby mohl být splněn požadovaný podíl (62 %) žáků z dělnických rodin na výběrových školách: „*K tomu přistupuje okolnost, že odborné školy vyberou velkou část dělnických dětí a na jedenáctiletky jich procentuálně zbude méně.*“<sup>420</sup> Příkladem může být situace v roce 1961, kdy podle nového pojetí dělníka se na střední všeobecně vzdělávací školy hlásilo jen 142 žáků z dělnického prostředí, což z celkového počtu přihlášek bylo pod padesát procent.<sup>421</sup> Výsledky mezi 40-50 % se objevovaly v souhrnných zprávách pravidelně.<sup>422</sup>

Školská komise se nezajímala jen o dělnický původ žáků, ale zároveň bedlivě sledovala i jejich zájem o studia preferovaných učebních oborů. Ani zde nebyly výsledky zcela uspokojivé. Na tuto skutečnost upozornil i KNV, který ostře zkritizoval stav, kdy Brno-město dosahuje nejhorších výsledků v rámci Jihomoravského kraje: „*Vzhledem k neuspokojivému plnění měla být provedena MěstNV okamžitá opatření.*“<sup>423</sup> Okamžitě tak mělo dojít k výzkumu na konkrétních školách, jehož výsledkem by byl seznam, jak která

---

<sup>416</sup> TAMTÉŽ.

<sup>417</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis Školské a kulturní komise MěstNV, konané dne 25. října 1963.

<sup>418</sup> Evidence je také tématem části šesté kapitoly. V 6.2.4 Evidence obtížně vychovatelné mládeže bylo pozorováno, jak se do pracovního procesu měli zapojit žáci vycházející ze zvláštních škol.

<sup>419</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské konané 13. května 1959.

<sup>420</sup> TAMTÉŽ.

<sup>421</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní MěstNV, dne 7. dubna 1961.

<sup>422</sup> Uvádí se, že v roce 1960 bylo na SVVŠ přijato 42 % z rodin dělnických, v roce 1961 se očekával vzrůst na 48,1 %. AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze komise školství a kultury Měst NV dne 26. květen 1961.

<sup>423</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 8. březen 1963, Rada Městského národního výboru v Brně radám obvodních a místních národních výborů.



základní škola plní/neplní nábor do požadovaných učebních oborů. Tento výzkum měl být zároveň doprovázen individuálními pohovory mezi inspektory a řediteli škol, kterým se nedařilo nábor žáků zvýšit. Rozhovory měly být vedeny i se zástupci SPRŠ, a i třídními učiteli 9. tříd. Pomoci mělo i pravidelné hodnocení (nejméně jedenkrát za týden) a zveřejňování výsledků v plnění náboru.<sup>424</sup> Pro představuje, je možné uvést čísla z roku 1963, kdy do učebního oboru hornictví bylo získáno 125 žáků (67,2 % plánu), do hutnictví 65 žáků (83,3 %), do stavebnictví 338 žáků (76,4 %), do zemědělství 119 žáků (93,6 %).<sup>425</sup>

Velkým problémem, se kterým se komise musela zabývat, bylo, že značná část dětí z dělnických rodin odcházela ihned po ukončení povinné školní docházky do zaměstnání, a bylo tedy nutné najít prostředek, jak přesvědčit žáky k dalšímu studiu. V návrhu se objevovaly připomínky, aby propaganda byla vedena směrem k rodičům, kteří měli přesvědčovat své potomky o potřebě dalšího vzdělání, čímž by se mohlo postupně zlepšovat procento dělnických dětí na výběrových školách.<sup>426</sup> Snížený zájem o další studium u dětí z dělnických rodin vystoupil do popředí s opětovně se rozšiřující školní docházkou na konci padesátých let. Na jedné ze schůzí školské komise byla vznesena námitka, že se objevují případy, kdy některá čtrnáctiletá děvčata byla přijímána do práce, i když měla jít do učebního poměru nebo do 9. třídy.<sup>427</sup> Na přelomu 50. a 60. let s potřebou naplnit předepsané kvóty vyvstala obava: *“Jestliže pro příští rok plánuje školský odbor nezmenšený počet žáků ve výběrových devátých třídách a ve školách odborných a jestliže závody budou přijímat rovněž stejný počet absolventů osmiletok do učebního poměru, bude těžko splnit plán základních devátých tříd, jichž má být příští rok mnohem více než letos, kdy se rovněž plán nesplnil.”*<sup>428</sup> Jak ale bylo možné situaci vyřešit, není ze zápisů školské komise patrné.

Je zřejmé, že ze strany komise byly v přijímání žáků k dalšímu studiu podniknuty značné intervence. K zefektivnění této činnosti měla přispět ustanovená jednotná komise, která by provedla jednotný výběr a přijaté žáky by rovnoměrně rozdělila mezi příslušné školy.<sup>429</sup> Tato přijímací komise společně se školskou a kulturní komisí řešila i případy následného odvolání vůči jejímu rozhodnutí. V archivních dokumentech se objevilo např.

---

<sup>424</sup> TAMTÉŽ.

<sup>425</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 25. 4. 1963, Komplexní rozbor odboru školství a kultury MěstNV za 1. čtvrtletí 1963.

<sup>426</sup> AMB, B1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní komise Městského národního výboru v Brně ze dne 25. listopadu 1960.

<sup>427</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské konané dne 23. září 1959.

<sup>428</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské, konané dne 11. listopadu 1959.

<sup>429</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis o schůzi stálé komise školské konané 13. května 1959.

odvolání k zamítnutému studiu Aleny Valtrové, která usilovala o přijetí na střední všeobecnou vzdělávací školu. Během přezkoumání rozhodnutí byly sepsány posudky na rodinu Valtrovu, které sice nepotvrdily reakční smýšlení, ale byl zdůrazněn neujasněný politický postoj celé rodiny: „*Otec žákyně - doc. Valtr vyučuje na Vysoké škole chemické v Bratislavě. Alena Valtrová byla sice organizována v Pionýru, ale až v posledních letech školní docházky. Členové rodiny se nezúčastňují veřejných akcí v místě bydliště.*“<sup>430</sup> Závěrem šetření komise školství a kultury MěNV bylo, že přijímací komise se „*nedopustila žádných podstatných omylů a s jejím rozhodnutím souhlasí, Alena Valtrová má možnost se zařadit do učebního oboru a teprve potom jít studovat.*“<sup>431</sup> Než padlo rozhodnutí u obdobných případů odvolání, soustředily se obě komise především na zodpovězení dvou klíčových otázek: jaký je prospěch žáka a jakou má politickou vhodnost ke studiu?<sup>432</sup> Komise zjišťovaly zaměstnání obou rodičů i jejich dělnický původ, případně mohly přihlídnout k doporučení od funkcionářů komunistické strany. V mnoha případech tak nastalo, že i když byl prospěch jistého žáka uváděn jako solidní či průměrný, tak komunistický původ rodičů či přímé vazby na KSČ dokázaly nepříliš skvělý prospěch kompenzovat.<sup>433</sup>

Mimo další studia se nabízela pro žáky možnost, vstoupit přímo do pracovního procesu. I zde se může hovořit o úzce sledovaném náboru do preferovaných povolání, během něhož někteří členové národního výboru údajně vyhrožovali ředitelům škol tím, že ztratí svou pozici, nepřihlásí-li se potřebný počet žáků. Je však nutné dodat, že forma takového přímého nátlaku byla samotnou školskou komisí ihned odsouzena.<sup>434</sup> Zajistit co nejvyšší nábor žáků do preferovaných povolání mnohdy evokuje házení horkým bramborem, kdy se zodpovědnost za neúspěch přehazovala z jednoho orgánu na druhý. Do popředí opět vystoupil neujasněný vztah kompetencí mezi MěNV a jeho obvodními odnožemi: „*Poněvadž otázka náboru dorostu do preferovaných povolání není výhradně záležitostí jenom učitelů ZDŠ, ale také úkolem komisí pro výchovné otázky při sdružení rodičů a přátel školy, otázkou celé společnosti v tomto případě se stává předmětem jednání i občanských výborů, obvodních i místních NV, a proto musí obvodní a místní NV nábor dorostu sledovat, kontrolovat*

---

<sup>430</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze komise školství a kultury Měst NV dne 1. září 1961.

<sup>431</sup> TAMTÉŽ.

<sup>432</sup> Vhledem k rozšiřující se školní docházce mohl být do učebního či dalšího studia odmítnut žák i kvůli nízkému věku nebo žák před vojenskou základní službou. AMB, B 1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, 63. schůze Rady MěstNV konané dne 22. 8. 1962.

<sup>433</sup> Je možné se setkat s označením žáka po politické stránce jako velmi vhodný typ. AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Jihomoravský krajský národní výbor v Brně, odbor školství a kultury, dopis předsedovi školské a kulturní komise MěNV 3. května 1962.

<sup>434</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní komise MěstNV, dne 7. dubna 1961.

*a zajišťovat.*<sup>435</sup> Do situace se často vkládal i Aktiv pro volbu povolání ustanovený při komisi školské, čímž docházelo jen k dalšímu rozměňování kompetencí a tím i zodpovědnosti. Zodpovězení otázky, kdo za splnění kvót plně zodpovídá, zůstalo nevyřešeno.

Naplnění kvót v náboru do zaměstnání komplikoval nábor děvčat do těžkých povolání, jejichž vzdělání bylo velmi nákladné a přitom nerentabilní, poněvadž velká část dívek po vyučení odcházela do jiných povolání a neuplatnila se v oboru, pro který se vyučila.<sup>436</sup> Problémem byly především samotné kvóty, které pro některá odvětví byla nastavena přespříliš vysoko. Např. v roce 1961 byla stanovena kvóta při náboru do hornictví na 92, bylo však získáno 39 žáků. Navíc z uvedeného počtu bylo 13 žáků narozených v roce 1967 a podle sdělení odboru pracovních sil nebylo toto číslo KNV do celkové statistiky započítáno. Dělo se tak z důvodu, že oněm třinácti žákům bylo teprve 14 let, čímž nesplnili povinnou školní docházku. Opět se tak odkazuje na jisté problémy plynoucí z rozšiřování školní docházky na devět let.<sup>437</sup> Kvóty pro hornictví nebyly plněny již v delším časovém horizontu a z toho důvodu byla právě v roce 1961 vyhlášena soutěž mezi základními devítiletými školami v Brně o nejlepší výsledky v náboru do hornictví. Vyhodnocení bylo provedeno podle nástupu žáků v září do hornických učilišť v Zastávce u Brna a v Havířově. I zde byl nábor do hornictví splněn jen na 35,8 %.<sup>438</sup> Jednou z možných cest, jak nábor do hornictví zvýšit, bylo přesvědčovat žáky, kteří nebyli přijati na průmyslové školy s tím, že později budou moci studovat na průmyslovce bánské a hutní.<sup>439</sup> Na druhé straně lepší výsledky v náboru do zaměstnání byly vykazovány v hutním průmyslu, stavebnictví a zemědělství. Zde byly kvóty naopak pravidelně překračovány.<sup>440</sup>

---

<sup>435</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, 8. březen 1963, Rada Městského národního výboru v Brně radám obvodních a místních národních výborů.

<sup>436</sup> AMB, B1/1, 1956 Zápis o schůzích komise školské, Zápis ze Stálé komise školské MěNV v Brně, konané dne 24. května 1956.

<sup>437</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní MěstNV, dne 7. dubna 1961.

<sup>438</sup> V Informačním zpravodaji bylo uvedeno dvanáct škol, které se umístily na předních místech s přesnými výsledky náboru, další školy v pořadí jen vyjmenované. Byly zde uvedeny i školy, které se soutěže neúčastnily. AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Informační zpravodaj č. 16, Odbor pracovních sil MěstNV v Brně, 26. říjen 1961.

<sup>439</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze komise školské a kultury MěstNV dne 26. května 1961.

<sup>440</sup> Výsledky například: AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Informační zpravodaj č. 16, Odbor pracovních sil MěstNV v Brně, 26. říjen 1961.

### ***Ochrana mládeže a vytvoření jednotné fronty***

Mimo kontroly prospěchu byly národním výborem sledovány i známky z chování. V roce 1961 bylo uvedeno, že sníženou známku z chování mělo až 7 % žáků.<sup>441</sup> S obdobným výsledkem se komise setkávala každý rok.<sup>442</sup> Problém s chováním byl velmi palčivě vnímán z hlediska výchovy nového socialistického člověka a nevhodné, zvrácené nebo deviantní chování samozřejmě do tohoto konceptu nezapadalo.<sup>443</sup> Péče o děti z rozvrácených rodin, o děti opuštěné i ze sociálně slabšího prostředí se od šedesátých let dostala na přední místo zájmu MěNV i jeho školské komise. Jak tyto děti a mládež převychovat a jaké prostředky k tomuto cíli využít se stalo námětem porad školské komise na následující desetiletí.

Jedním z klíčových problémů byla roztržitá odborná péče o děti a mládež. „*Dnes nemáme orgán pro evidenci veškeré mládeže, která potřebuje veřejné ochrany a pomoci (....) tříští se na péči v rezortu zdravotnictví, spravedlnosti (Úřadovna ochrany mládeže) a péče v rezortu min. školství (záchytné domovy, rekreační a prázdninová péče, družiny mládeže apod.). Tato rezortní roztržitost a snaha zúředit péči o mládež zavinila, že četné aktivity dobrovolných, zanícených a nesmírně obětavých pracovníků byly od péče o mládež přímo odebrány a těžce se dnes pro jednotlivé získávají pracovníci ke spolupráci alespoň v některých úsecích péči o mládež.*“<sup>444</sup> Ve stejném zápise se zároveň hovoří o tom, že péče o mládež se ale bez veřejnosti neobejde. Jasně zde vyplývá požadavek, aby došlo na půdě národních výborů k sjednocení a pevnému jednotnému organizačnímu vybudování péče o mládež, tedy sjednocení péče zdravotní, právní, hospodářské a výchovné.<sup>445</sup>

Jednalo se o dlouhodobý úkol, který však ani během šedesátých let nebyl ideálně vyřešen. V průběhu let totiž vzniklo hned několik kompetentních orgánů, jejichž spolupráce nebyla vždy jednotná. Jedním z prvních orgánů začala fungovat subkomise pro péči o mládež při školské a kulturní komisi, která byla pověřena spoluprací s odborníky a se zdravotními pracovníky úřadovny ochrany mládeže. Byl učiněn pokus soustředit v subkomisi dosavadní roztržitý zájem v jednotnou řádně organizovanou péči na půdě národních výborů.<sup>446</sup> Souběžně však můžeme sledovat i činnost Komise pro mládež vyžadující zvláštní péče, do

---

<sup>441</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Schůze Rady MěstNV v Brně konané v srpnu 1961, Věc: Plnění komplexního plánu přestavby školství.

<sup>442</sup> V roce 1962 mělo 2783 žáků sníženou známku z chování (což činilo 6,3 %). Zápisu se přímo uvádí, že výsledky jsou v podstatě stejné jako průměr posledních minulých roků. AMB, B1/1, 1962 Zápis o schůzích komise školské a kultury, Zpráva o plnění plánu za I. pololetí.

<sup>443</sup> Více o deviantním chování a ohrožení mládeže škodlivými vlivy 6 kapitola (6.2 a 6.3).

<sup>444</sup> AMB, B1/1, 1957 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé komise školské MěNV v Brně, konané dne 17. července 1957.

<sup>445</sup> TAMTÉŽ.

<sup>446</sup> AMB, B1/1, 1957 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůze Stálé školské komise MěNV v Brně, konané dne 27 srpna 1957.

jejíž kompetence patřilo rozřazování a přijímání dětí s výchovnými či zdravotními problémy do speciálních škol a ústavů v Brně-městě. Brzy se však objevil zásadní problém, který se týkal umístování dětí do zvláštních škol, byť jejich duševní a rozumová úroveň byla na vyšší úrovni a do zvláštních škol byly zařazeny z důvodů sociálních či zanedbané rodinné výchovy. Na počátku šedesátých let se v zápisech hovoří i o Komisi pro narušenou mládež, která se měla zajímat zvláště o prevenci a likvidaci prvních úkazů mravní narušenosti.<sup>447</sup>

V souvislosti s vývojem organizace státní správy a národních výborů stoupal i význam Aktivu pro otázky výchovy mládeže jako poradního a kontrolního orgánu školské komise. Jeho hlavním úkolem bylo rozvíjet pedagogickou propagandu a šířit formou osvěty v rozhlase, televizi i tisku možnosti, jak předejít či napravit deviantní chování. Aktiv si často kladl za cíl zjistit příčinu v úpadkovém chování mládeže např. studiem zpráv Veřejné bezpečnosti.<sup>448</sup> *„Úkolem aktivu v roce 1961 bude soustavné prohlubování výchovného působení na naši pracující mládež, k čemuž je nutné provést dlouhodobý průzkum mimopracovní činnosti pracující mládeže a zpracované výsledky průzkumu předat koncem roku ve formě pracovních námětů školské a kulturní komise,*“<sup>449</sup> stojí v zápise školské komise. Hlavní činnost - pozorovat mládež a vést průzkum jejího chování - měla být vedena všemi členy aktivu: zástupců z Československého rozhlasu a časopisu Rovnost, zástupců z Výzkumného ústavu pedagogického i rady městského národního výboru, zástupců z krajského soudu, Veřejné bezpečnosti, Československého svazu mládeže, členů Československého svazu tělesné výchovy, zdravotního odboru i výboru žen.<sup>450</sup>

Souběžně s aktivem existovala i Komise péče o mládež, která byla ustanovena v roce 1964<sup>451</sup> a která též měla vést v patrnosti veškerou ohroženou mládež v Brně. Také ona měla využít úzké spolupráce s ostatními orgány státní správy - s komisemi a odbory KNV, MěNV, s aktivy při KŠK MěNV, ObNV a MNV a udržovat úzké styky se školami, SRPŠ, ROH, ČSM a ostatními společenskými organizacemi a ve své práci plně využívat rozhlas, tisk, televizi, divadla, filmy a ostatních výchovných a propagačních prostředků. Hlavní vykonaná činnost se týkala preventivní péče o mládež a poradenských služeb. Čím se tedy Komise péče o mládež lišila od výše zmíněného Aktivu pro otázky výchovy mládeže? Zatímco Aktiv organizoval obecnou prevenci, Komise z roku 1964 se měla zabývat prevencí konkrétní. Komise

<sup>447</sup> AMB, B1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis ze schůze Školské a kulturní komise MěstNV, konané dne 8. listopadu 1963. Návrh na opatření pro péči o mravně narušenou mládež.

<sup>448</sup> AMB, B1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zápis o schůzi aktivu pro otázky výchovy mládeže dne 18. 11. 1960.

<sup>449</sup> AMB, B1/1, 1961 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní, Zpráva o dosavadní činnosti aktivu pro otázky výchovy mládeže za období 23. 9. 1960 - 20. 1. 1961.

<sup>450</sup> TAMTÉŽ.

<sup>451</sup> Nařízení vlády č. 59/1964 Sb., O úkolech národních výborů při péči o děti.

rozhodovala o jednotlivých případech žáků s výchovnými potížemi a zajišťovala ústavní či výchovné zásahy dle potřeby. Do jejich kompetencí patřilo napomenutí rodičů, nařízení dohledu nad výchovou, zbavení rodičovských práv nebo navržení soudní, ústavní či ochranné výchovy.<sup>452</sup> Komise péče o mládež se tak svou činností stala nástupcem dřívější Komise pro mládež vyžadující zvláštní péče.

Zapojení četných organizací do ochrany mládeže mělo být provázáno s účastí rodičů a celé veřejnosti. Vytvoření tzv. Jednotné výchovné fronty, o jejíž vznik orgány národního výboru usilovaly, se stalo pevnou součástí *Komplexního plánu přestavby školství*. Právě zájem o rodiče ze strany MěNV může budit značnou pozornost a na počátku 60. let tak můžeme hovořit o rehabilitaci rodinné výchovy. Totiž zatímco o deset let dříve v dobách prosazujícího se stalinismu panovala v oficiálních kruzích víra, že nejlepší prostředí pro výchovu nového socialistického člověka je prostředí školy, naprosté odříznutí od vlivu rodiny, tak na počátku 60. let začal být přejímán názor, že prostředí rodiny může být velmi cenným pomocníkem. Bylo jen zapotřebí mezi rodiči šířit "vhodnou" rodinnou osvětu, jejímž cílem bylo vychování "osvícených" rodičů, kteří vyznávají socialistické hodnoty a socialistický způsob života. Zájem komise národních výborů o rodiče šel ruku v ruce se zájmem o dění a fungování SRPŠ na jednotlivých školách. Vytvořená jednotná fronta mohla účinně sledovat mládež i v čase mimo školu, např. prostřednictvím uličních výborů, které hlásily jakékoli známky vychylujícího či nevhodného chování u dětí a mládeže.<sup>453</sup>

### 2.3.4 Kontrola, kritika a sebekritika

Ideální činnost národního výboru a její školské komise může být shrnuta čtyřmi body: a) provést průzkum dané problematiky; b) stanovit jasný plán; c) uvést do pohybu potřebné rezervy k jeho naplnění; d) kontrolovat plnění plánu a v průběhu kontroly odhalovat a napravovat nedostatky.<sup>454</sup> Zvláště kontrola se stala důležitým prvkem celé činnosti: *"Všichni dobře víme, že sebekrásnější plán, který není soustavně kontrolován a který není při kontrole dále doplňován a rozvíjen, zůstane mrtvým dítětem."*<sup>455</sup> Vlastní činnost národního výboru nižšího stupně byla kontrolována stupněm vyšším, který zase podléhal doзору příslušného

---

<sup>452</sup> Komise péče o mládež se dělila podle zájmu na několik pracovních skupin: příspěvek na výživu; ústavní a ochranná výchova, omezení a zbavení rodičovských práv; výchovná opatření; řízení sboru důvěrníků péče o děti. AMB, B1/1, 1965 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Plnění plánu komise péče o děti (KPD) za I. pololetí 1965.

<sup>453</sup> Ochrany mládeže před škodlivými vlivy, úloha jednotné fronty a zapojení veřejnosti a ochrany mládeže více poslední kapitola (6.3.4)

<sup>454</sup> ŠKODA, Václav: *Deset let práce národních výborů*. Nová mysl 5, 1955, s. 502.

<sup>455</sup> AMB, B1/1, 1962 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Zápis ze schůze komise školství a kultury MěstNV, která se konala 18/5 1962.

ministerstva. Systém založený na základě tzv. dvojí podřízenosti provázel činnost národního výboru i jeho komisí po celou dobu fungování komunistického režimu.

Systém založený na výše zmíněných bodech se však velmi často dostával pod vlnu kritiky. Velkou slabinou orgánů národních výborů se stal přechod od plánů k vlastním aktivitám a zalarmování dostatku sil pro jeho splnění. Díky této “neschopnosti” mnohé plány zaostávaly či byly odsouvány na pozdější řešení. Tohoto faktu si brzy všimlo komunistické vedení. Již v roce 1949 na IX. sjezdu KSČ bylo kritizováno, že národní výbory zaostávají v plnění jím zadaných úkolů na zvyšování hmotné a kulturní úrovně pracujících.<sup>456</sup> Jistým trnem v oku se stala i přemíra důrazu na hospodářská řešení a stavební investice. ”V zájmu plnění složitých hospodářských úkolů převládaly tendence uplatňovat hospodářsko-organizační funkci odtrženě od funkce kulturně výchovné a používat administrativních forem, což mělo za následek pokles aktivity občanů na činnosti NV“;<sup>457</sup> komentuje Václav Škoda ve své výroční publikaci velmi výstižně činnost národních výborů. V činnosti národních výborů tak velmi brzy začalo zaostávat vlastní výchovné působení, čímž postupně docházelo soustavnému podceňování politickoideologické práce. Dokonce ani v průběhu 60. let, kdy se činnost národního výboru, školské komise a nově ustanovených aktivů soustředila na otázku péče o výchovu ohrožené mládeže, se vlastní aktivity od pouhého vedení průzkumů a kontroly příliš neoprostily, a jak znova V. Škoda uvádí, nadále ”výchovná práce NV v masách obyvatelstva neodpovídala jejich rozsáhlé pravomoci a odpovědnosti.“<sup>458</sup>

K zhodnocení činnosti národních výborů může být využita i publikace *Koncepce rozvoje školství v Brně-městě 1968-1980*, jejíž podnět k vydání dal XIII. sjezd Komunistické strany. Dle stanoveného plánu měla činnost komise MěNV přispět k modernizaci obsahu a metod výchovné a vzdělávací práce škol a dále k uplatňování forem polo odborného vyučování, diferenciaci a rozvíjení talentů.<sup>459</sup> Avšak již při letním prohlédnutí publikace je patrné, že celý Koncept se opět opíral jen o nové statistické údaje a jejich výhledů k roku 1980. Hlavní téma knihy tvoří vize o rozdělení dětí do tříd v dalších školních letech, počet tříd v jednotlivých ročnících, předpokládaný vývoj směnnosti vyučování a s tím související i plán stavby nových školních budov. V souvislosti s dosavadním vývojem činnosti komise MěNV bylo věnováno v Koncepci jistého prostoru i otázce kádrování učitelů a statistikám týkající se pohlaví, věku, kvalifikovanosti učitelů i zjišťování jejich aprobovanosti v Brně-městě. Ani třetí část Koncepce týkající se obsahové přestavby se neoprostila od pouhého vyčíslení počtu

<sup>456</sup> Informace uvedena v ŠKODA, Václav: *Národní výbory – základní orgány jednotné státní moci v ČSSR*, s. 114.

<sup>457</sup> TAMTÉŽ, s. 104.

<sup>458</sup> TAMTÉŽ, s. 136.

<sup>459</sup> ŠTEFL, V.: *Koncepce rozvoje školství v Brně-městě 1968-80*, s. 39.

hodin polo odborného vyučování, procentuálnímu stavu žáků navštěvujících diferencované vyučování (zájmové, doučovací) a uvedení středisek, kde žáci mohli rozvíjet svůj potenciál. Dokonce tedy i publikace, která se veřejně přihlásila k vnitřním reformám práce národního výboru v Brně, se v konečné podobě ze své stereotypu a rutinního výkonu nedokázala vymanit.

Velkých mezer ve své činnosti si byla vědoma i samotná školská komise. Vlastní sebekritika v roce 1954 však vedla k pouhému ospravedlnování a zdůraznění, že komise je nová, a tudíž nemá zkušenosti s úkoly, které na ni byly nově kladeny.<sup>460</sup> Členové komise si tehdy uložili, že musí najít i jiné prostředky formy práce než jen provádění průzkumů.<sup>461</sup> S ostřejší sebekritikou se setkáme na přelomu desetiletí, kdy byla odsouzena přebujelost kontrolního systému, kdy i předem schválení ředitelé škol či jiných organizací byli pod neustálým dohledem inspektorů. „*Důvěru ředitelům!*“ direktivně zaznělo na schůzi komise v lednu roku 1959.<sup>462</sup> Právě inspektoři se stali symbolem soustavné kontroly celého vzdělávacího i výchovného systému. Devět okresních školních inspektorů v Brně<sup>463</sup> bylo pověřeno dohledem nad uplatňování zásad komunistické výchovy v průběhu vyučování, hlídali činnost samotných učitelů, sledovali, jak probíhá i výchova mimoškolní (exkurze do muzeí, průběh exkurzí), zajímali se o práci s knihou a jak se při výuce používají audiovizuální pomůcky. Kontrolovali spolupráci se SRPŠ a jak se zkvalitňuje výchova k volbě povolání. Neoddělitelnou součástí jejich práce bylo sestavování zpráv o stavu školních budov, dílen i pozemků. V rámci činnosti národních výborů zaujímal inspektoři důležité místo, a bylo tudíž požadováno, aby se inspektorem stala jen kvalifikovaná osoba z řad školských pracovníků s potřebnými odbornými znalostmi a schopnostmi.<sup>464</sup>

Ne vždy však odborná kvalifikace a lidský přístup byl hlavním kritériem při jmenování inspektorem. V uvolněné atmosféře konce šedesátých let na tuto skutečnost upozornil vedoucí katedry pedagogiky Filozofické fakulty UJEP Prof. Jaroslav Kopáč ve

---

<sup>460</sup> AMB, B1/1, 1954-1955 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůzi Stálé komise školské Městského národního výboru v Brně, konané dne 13. září 1954.

<sup>461</sup> AMB, B1/1, 1954-1955 Zápisy o schůzích komise školské, Zápis ze schůzi Stálé komise školské Městského národního výboru v Brně, konané dne 13. září 1954, Zápis ze schůze Stálé komise školské Městského národního výboru v Brně, konané dne 2. listopadu 1954.

<sup>462</sup> AMB, B1/1, 1959 Zápisy ze schůzi komise školské, Zápis o schůzi stálé školské komise rady MěstNV v Brně, konané 22. ledna 1959.

<sup>463</sup> Při rozdělování výkonu školní inspekce nad jednotlivými školami a zařízeními se v Brně vycházelo ze zásady rovnoměrného zatížení a dbalo se i územního členění. Jeden inspektor pro mateřské školy, jeden pro mateřské školy a ZDŠ, pět inspektorů pro ZDŠ, jeden inspektor pro zvláštní školy a dětské domovy, jeden pro lidové školy umění. ŠTEFL, V.: *Koncepce rozvoje školství v Brně-měste 1968-80*, s. 7.

<sup>464</sup> Předpokladem pro ustanovení do funkce školního inspektora byla pedagogická kvalifikace pro typ školy nebo výchovného zařízení, na kterých vykonává školní inspekci, pedagogická praxe, charakterové kvality a potřebné odborné znalosti. Nedílnou součástí se stal také podrobný кадровý rozbor. AMB, B1/1, 1968 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Návrh na obsazování míst školních inspektorů konkurzem (1968).



svém veřejném stanovisku k situaci ve školství. Ve svém odvážném a kritickém spisu se vyjádřil o dosavadním řízení a dozoru ve školství, jenž se dle jeho slov zmítá v krizi: „Vyznačuje se to zejména bezmocností ministerstva školství vůči národním výborům i bezmocností vyšších orgánů – krajských národních výborů, vůči okresním národním výborům, v jejichž nomenklatuře jsou nejen osobní záležitosti učitelstva mateřských a základních škol, ale i jmenování inspektorů, a jež nejsou za dnešních poměrů s to vyrovnat se se složitými otázkami [...]“<sup>465</sup> Překonání přežívajícího systému, kdy národní výbory často libovolně zasahovaly do čistě odborných otázek, mohlo podle J. Kopáče nastat jen nahrazením systémem demokratičtějším, který se měl oprostít od direktivnosti a měl být vystaven lidmi s řádnou kvalifikací. Vedoucí katedry přímo požaduje, aby se ke školské problematice mohli vyjadřovat i samotní učitelé a z jejich okruhu měli být i ustanovováni „noví“ inspektoři. „Ten, kdo chce za této situace vést, musí si být vědom možností i mezí svého působení – nebude nikdy usilovat o to, aby byl něčím více než první mezi sobě rovnými. Jen tak může vzniknout pravá autorita inspektora [...]. Funkce inspektorská musí být funkcí dočasnou; inspektor by se měl po čase zase vrátit na své místo ve škole, aby nebyl odtržen od školského života [...] inspektoři by měli náležet do kategorie učitelů.“<sup>466</sup>

Demokratizace projevující se v mnoha úsecích státní správy se tak odrazila i ve vedení a řízení školství. Události po Pražském jaru a v období počátku normalizace však rostoucí samosprávě národních výborů i volnosti v rozhodování ředitelů na jednotlivých školách znovu nastavily silné bariéry. Snahy o decentralizaci vedení a zvyšování nezávislosti škol byly zpětně odsouzeny jako revizionistické.<sup>467</sup>

## 2.4 Škola versus Pionýrská organizace. Spolupráce a její úskalí.

Zájem o organizační strukturu a o možnosti působení Pionýrské organizace Československého svazu mládeže vyvolal zásadní otázku – jakým způsobem bylo možné integrovat mládežnickou organizaci do školního prostředí, aby se stala plnohodnotným spoluprácem při výchově nové generace?<sup>468</sup>

---

<sup>465</sup> AMB, B1/1, 1968 Zápisy o schůzích komise školské a kultury, Příloha Návrhu ve věci Obsazování míst školních inspektorů konkurzem. Stanovisko Prof. J. Kopáče, projednáno aktivem rady MěNV 26. června 1968.

<sup>466</sup> TAMTÉŽ.

<sup>467</sup> ŠKODA, Václav: *Národní výbory – základní orgány jednotné státní moci v ČSSR*, s. 149.

<sup>468</sup> ČERNÁ, Jana: *Škola vs. Pionýrská organizace – spolupráce a její úskalí. Otázka vzájemného vztahu v prvních letech po komunistickém převratu*. In: Škerlová, Jana - Vitko, Martin: *Promýšlet Evropu dvacátého století: hybatelé dějin?* Brno 2017. s. 177-195.

### 2.4.1 Vztah Pionýrské organizace a Komunistické strany Československa

Pro dějiny organizovaného dětského hnutí v Československu měla rozhodující význam slučovací konference,<sup>469</sup> která proběhla v Praze v roce 1949. Na této konferenci byl ustaven jednotný Československý svaz mládeže (ČSM) s dětskou odnoží Pionýrská organizace (PO), v níž se sdružovaly děti, které ještě nedosáhly vhodného věku k přijetí do ČSM, a sloužila tak jako zázemí pro budoucí nové svazáky. Členství v PO bylo dobrovolné a zahrnovalo děti od čtvrtého ročníku národní školy (9–15 let). PO i ČSM byly od svého vzniku pevně přimknuty k politickým ambicím KSČ a tento svazek byl potvrzen konferenčním prohlášením – obě organizace se měly stát nositelkami pokrokových tradic, vést mládež k budování socialismu a pomáhat s „*bojem proti zbytkům kapitalistické myšlení v hlavách lidí*“.<sup>470</sup> PO se tak ocitla pod dvojitým vedením – pod vedením ČSM i KSČ. Podřízené postavení vůči ČSM působí v rámci výzkumu okrajově. Dle zápisů schůzí rad PO byl vzájemný vztah vlašný a často se opakovaly informace o nezájmu ČSM o dění v PO. Rozhodující bylo jednoznačné přihlášení se k politickému kurzu KSČ, které vedlo k tomu, že PO musela ve vlastních stanovách vycházet z usnesení definovaných na sjezdech KSČ. Příkladem může být IX. sjezd KSČ v roce 1949, který stanovil generální linii ve výstavbě socialismu, jež ve svých plánech zahrnovala i úlohu dětí a mládeže. Dle generální linie se z ČSM měla stát masová (milionová) organizace a svou budovatelskou činností měla přispívat k budování socialismu.<sup>471</sup> Obdobné požadavky byly opakovány i na následujících sjezdech, které přinesly opětovné potvrzení nadřazeného a rozhodujícího postavení KSČ. Příkladem může být přejetá citace ze závěrečné zprávy XI. sjezdu: „*Zodpovědnost svazu mládeže za komunistickou výchovu mladé generace zvyšuje nároky na jeho stranické vedení a řízení. Proto je potřeba uplatnit zásadu, že svaz mládeže a jeho organizace na všech stupních budou postaveny pod přímé vedení stranických orgánů,*“<sup>472</sup> případně i z XII. sjezdu „*Komunistická strana Československa, její orgány a organizace na všech stupních odpovídají za činnost Československého svazu mládeže a jeho Pionýrské organizace*“.<sup>473</sup>

---

<sup>469</sup> Během konference v dubnu 1949 došlo ke sloučení čtyř národních mládežnických organizací: Svazu české, slovenské, polské mládeže a Svazu mládeže Karpat.

<sup>470</sup> BARTOŠ, Josef: *Československý svaz mládeže v letech 1945–1955*. Praha 1958, s. 114.

<sup>471</sup> Projev Vratislava Krutiny, ústředního tajemníka ČSM, za delegaci Československého svazu mládeže.

*Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25. - 29. května 1949*, s. 241.

<sup>472</sup> Projev Antonína Novotného ze dne 18. 6. 1958. Zpráva o činnosti ústředního výboru KSČ XI. sjezdu a současné hlavní úkoly. *11. sjezd Komunistické strany Československa*, s. 48

<sup>473</sup> Stanovy Komunistické strany Československa. *XII. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 4. - 8. prosince 1962*, s. 683.

K úspěšnému plnění svěřených úkolů se politika PO měla inspirovat nejen domácí scénou, ale inspiraci měla hledat i za hranicemi v rámci internacionálních vztahů, a to především v Sovětském svazu (Pionýrská organizace V. I. Lenina). Přebírání zkušeností dle sovětského vzoru Otto Čmolík shrnul do tří oblastí. První okruh inspirace se týkal organizačního řízení PO a zavázání se stranické politice. Druhá oblast stanovovala hlavní pole působení PO, které se vztahovalo především ke školnímu prostředí. Třetí oblast pojednávala o ideovém základu výchovných a výukových technik, který vycházel z cílů a myšlenek sovětského komunistického hnutí. Odpovědi na otázky, jakým způsobem PO zakládat, jakým způsobem prosadit vliv na školách a jak se má PO podílet na výchově a výuce dětí, měly vzejít po důsledném osvojení si zkušeností předních sovětských pedagogů a ideologů. Avšak přebírání sovětských zkušeností nebylo bezproblémové vzhledem k jeho značné nekritičnosti a oslavnému optimismu. Možnost odlišnosti sovětského a československého prostředí mnohdy nehrály významnější roli, a proto tři zmíněné okruhy představují také tři základní problémové oblasti v samotném působení PO.

#### **2.4.2 Pionýrská organizace ve svazku se stranickou politickou**

Návaznost na stranickou politiku se odrazila ve vlastních zasedáních ČSM i PO. Direktivní přístup ze strany KSČ vedl velice rychle ke stagnaci činnosti PO a neustálé opakování kdysi přijatých stanov na zasedání PO nenasvědčovalo tomu, že by mělo dojít k přehodnocení situace. O této skutečnosti svědčí i zprávy z nejvyšších zasedání – ze sjezdů PO. Vytyčení hlavních úkolů pro PO na I. sjezdu ČSM v roce 1950 o politické, ideové a mravní výchově a přímé účasti pionýrů na budování socialismu přineslo prakticky jen potvrzení všeobecných stanov ze slučovací konference z předchozího roku, a zároveň bylo předzvěstí pouhých frází na budoucím druhém sjezdu v roce 1955. Opakování tématu „*Co má umět a znát pionýr*,“<sup>474</sup> které zaznělo o tři roky později na III. sjezdu ČSM, k podstatným změnám také nepřispělo.

Stanovení základních metod výchovy, hlavního pole působení, organizační struktury a objasnění představy o masové organizaci vytvořilo základní model, do kterého se zasahovalo jen výjimečně. Pokud nahlédneme do zápisů ze zasedání PO, je zřejmé, že se s nařízeními jdoucími shora příliš nepolemizovalo a ze zápisů je patrné prosté kopírování nekriticky přijatých stanovisek bez zapracování vlastních zkušeností. Dá se říci, že tedy o tom, co se bude dít na jednotlivých školách, se rozhodovalo na vyšších místech stranické

---

<sup>474</sup> Informace získaná z *Pionýrská encyklopedie*. Praha 1978 s. 28.

politiky (myšleno zasedání ÚV KSČ a stranické sjezdy), která o konkrétní situaci na dané škole nebo v daném okrese neměla podrobnější přehled. Za typický příklad může být považován požadavek na masovost PO, který byl stanoven již na IX. sjezdu KSČ v roce 1949 s odůvodněním vyrovnat se vysokoprocentní organizovanosti Leninské PO. Dle tohoto požadavku se z PO měla stát masová (milionová) organizace. Tento požadavek však v očích veřejnosti mohl vzbudit rozporuplné dojmy. Na jedné straně panoval názor, aby do PO byli přijati jen ti nejlepší jedinci s potenciálem pro výchovu nového socialistického člověka, na druhou stranu však k této exkluzivitě byl stavěn neslučitelný požadavek, aby byla PO otevřena co nejširšímu množství zájemců. Požadavek *Milion členů ČSM – milion mladých budovatelů komunismu* se přenášel na jednotlivé krajské a okresní výbory a brzy se proměnil v masivní soutěžení v náboru. Zběsilý závod v získávání nových členů však v sobě nesl nebezpečí, že se celá akce změní jen ve formální plnění norem a honění se za procenty v organizovanosti bez otázky, jestli jsou daní žáci opravdu vhodnými kandidáty, splňují ideové a stranické požadavky a ve svém vstupu do PO (ČSM) nevidí jen snadnější životní cestu.<sup>475</sup> Avšak od základního požadavku na masovost organizace se ani v následujících letech neupustilo a dle zápisů schůzí je možné usuzovat, že řešením této problematiky byla činnost PO zcela ochromena. Strach z neplnění požadavků o masovosti organizace se současně přenesl i do jednotlivých škol a tříd, protože právě zde byly hledány důvody a viníci selhání.

Stejně jako překotný nábor nových členů bylo mnohdy unáhlené i budování sítě PO. Urychlené zakládání jednotek PO často pramenilo z pouhé touhy zavděčit se požadavkům vyšších stranických politiků a projevení loajality k novému státnímu zřízení. Za ukázkový příklad je považováno město Brno v době působení krajského tajemníka KV KSČ Otty Šlinga, který se rozhodl, že z města Brna vybuduje modelový region nového světa socialismu.<sup>476</sup> Šlingova horlivost si však vybrala svou daň. Kritika jeho osobních i profesních vlastností (nadutost, bezohlednost, poživačnost a zejména přílišná autoritativnost, panovačnost a všeobecná neoblíbenost)<sup>477</sup> vyústila v jeho zatčení v roce 1950 a odsouzení v procesu se Slánským. Se Šlingovým odsouzením šlo ruku v ruce přehodnocení veškeré činnosti za uplynulé dva roky. Odhalení reakčního centra okolo postavy Šlinga umožnilo pojmenovat a odůvodnit dosavadní neúspěchy při budování členské a organizační struktury PO a měl být odstartován proces restrukturalizace. Vznikla i celková zpráva, v níž

---

<sup>475</sup> *Nejvýznamnější mezníky historie pokrokového mládežnického hnutí v Československu*. Praha 1976, s. 39.

<sup>476</sup> KAŠKA, Václav: *Neukáznění a neangažovaní*. Disciplinace členů Komunistické strany Československa v letech 1948–1952. Praha 2014, s. 161.

<sup>477</sup> TAMTÉŽ, s. 162.

se uvádělo, že „*PO je mladou organizací, na kterou působil přímý vliv agenta Šlinga, který [...] způsobil překotný vzrůst a neúnosně rychlé zakládání skupin v minulém roce. Nebylo v našich silách toto rychlé zakládání skupin zvládnout [...], takže velká část skupin byla obsazena nekvalifikovanými vedoucími [...]*“,<sup>478</sup> což zapříčinilo nedostatečnou a povrchní práci PO, překotný nábor dětí do pionýrů a špatný názor učitelů.<sup>479</sup> K zásadní restrukturalizaci však nedošlo a utvořená soustava PO tak zůstala prakticky neměnná.

### 2.4.3 Kritika Pionýrské organizace na školách

Dalším okruhem silně inspirovaným sovětským pionýrem bylo stanovení hlavního pole působení PO. Tím se staly školy. Stejně jako v případě PO V. I. Lenina tvořily základní jednotku v Československu pionýrské skupiny, které se „*zakládají na škole nebo dětském domově a sdružují všechny pionýry této školy nebo dětského domova*“.<sup>480</sup> Ideální případ nastal, když na každé škole byla ustanovena jedna pionýrská skupina. Skupiny se dále dělily na oddíly, které zpravidla odpovídaly jednotlivým třídám na škole, a družiny. Zrealizovat však vizi, aby na každé škole fungovala pionýrská skupina, nebylo jednoduché, protože ne na všech školách byly ideální podmínky: dostatek žáků a kvalitní vedoucí. Zaopatřit nově vzniklé skupiny finančně, personálně a ideologicky patřilo do kompetence pionýrských rad, které se dle správní struktury dělily na okresní, městské a krajské. Do jejich kompetence patřila kontrola činnosti skupin, zajištění ideového rozvoje PO prostřednictvím odborných školení členů i vedoucích, starost o mimoškolní zařízení a spolupráce s ostatními složkami NF.<sup>481</sup> Jejich opravdová výkonnost a schopnost však byla mnohdy omezena jen na tlumočení informací z vyšších míst dle platných zásad demokratického centralismu a jejich skutečná činnost se tak omezovala zpravidla do tří bloků – plánování, kontrola a hodnocení.

O plánech bude zmínka později, na tomto místě je však důležité zmínit, že díky plánům získala pionýrská rada rámcový přehled o činnosti jednotlivých skupin a důraz na plnění plánů se stalo jejím prostředkem kontroly. Kontrolní funkci plnily i dotazníky, které standardizovanou formou odkazovaly na počty oddílů a členů na dané škole, stav klubovny, hřiště, zahrady, dílny a jiných zařízení. Závěrem roku byly vyplňovány i otázky ohledně vlastní podpory a pomoci škole, hlášení o práci vedoucích a spolupráci s patronáty skupiny.<sup>482</sup>

---

<sup>478</sup> AMB, R 92 Československý svaz mládeže, městský výbor Brno, inv. č. 295, Práce o dobudování pionýrské organizace.

<sup>479</sup> TAMTÉŽ.

<sup>480</sup> *Knihy vedoucích sovětských pionýrů*. Praha 1956, s. 27.

<sup>481</sup> AMB, R92, inv. č. 257, Přijatá pošta PO, 1950, Základní ustanovení o Pionýrské organizaci a pionýrských radách.

<sup>482</sup> AMB, R92, inv. č. 258, Přijatá pošta PO, 1951, Dotazník o stavu činnosti PO.

Od roku 1950 začaly vznikat i podrobné záznamy o činnosti skupinových i oddílových vedoucích, které v kartotékách byly často doplněny i osobnostním a profesním posudkem.

K evaluaci činnosti pionýrských skupin docházelo jak vlastním ohodnocením práce, tak i ohodnocením prostřednictvím tzv. instruktorského sboru (viz níže). Sebekritika a kritika se staly velice běžným prostředkem, který měl přispět ke zvýšení disciplíny a kázeňského pořádku a obecně bývaly běžnou součástí vnitrostranického dění. Byly brány jako univerzální lék proti všem nebezpečím ve stranické i svazové práci a byly prezentovány jako zásadní metoda při odstraňování překážek na cestě budování socialismu.<sup>483</sup> Sebekritika a kritika však v sobě nesly paradoxně i pozitivní náboj. Nedílnou součástí zápisů pionýrských rad se totiž vedle samotné kritiky pravidelně objevovaly i oslavné hymny, euforická nálada a všudypřítomná víra v to, že po překonání pomyslné překážky už PO bude fungovat tak, jak bylo předepsané.<sup>484</sup>

Hodnotit pionýrskou radu jako nečinnou správní složku by nebylo zcela správné. Z ustáleného stereotypu schůzí a zasedání se vymykal ustanovený instruktorský sbor, který byl zpravidla utvářen na krajské i okresní úrovni a byl hodnocen jako nejdůležitější pomocník v činnosti PO. Instruktóři se stali hlavním přechodovým můstkem mezi oficiálním programem pionýrské rady a skutečnou činností pionýrských skupin. Na instruktorech mělo záviset, nakolik bude předání informací z onoho „oficiálního“ do „skutečného“ života úspěšné. Instruktóři měli být ve stálém styku se skupinami, měli pravidelně docházet do škol, pomáhat skupinám s plánováním, kontrolovat jejich činnost a psát závěrečná hodnocení. K jejich dalším důležitým úkolům patřilo svolávat a organizovat semináře pro pionýrské vedoucí a tím pečovat o jejich odbornou a politickou úroveň.<sup>485</sup>

Instruktorský sbor ne vždy ideálně plnil svěřené úkoly, o čemž svědčí řada opakujících se kritických zápisů ze schůzí pionýrských rad o nedostatečné připravenosti skupinových vedoucích na svou výchovnou úlohu. Otázkou však je, nakolik se jednalo o zanedbání povinností ze strany instruktorů či neochotu ke spolupráci ze strany vedoucích. Vedoucími pionýrů byli jmenováni členové ČSM, charakterově popisováni jako uvědomělí, mravně vyspělí, houževnatí, kulturní, dobře pracující ve svém povolání, s touhou se dále vzdělávat a získávat nové zkušenosti a být mladým pionýrům každodenně dobrým příkladem.<sup>486</sup> O tom, jak měl vypadat mravní profil vedoucího, nebylo pochyb a k dosažení požadované pedagogické i ideologické úrovně vedoucího měla přispět pravidelná školení a semináře.

---

<sup>483</sup> KAŠKA, V.: *Neukáznění a neangažovaní*, s. 53.

<sup>484</sup> KAISER, B.: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann*, s. 176

<sup>485</sup> AMB, R 92, inv. č. 257, Pokyny pro práci okresních instruktorů.

<sup>486</sup> *Kniha vedoucího sovětských pionýrů*, s. 43. a 44.

Všichni vedoucí byli povinni absolvovat základní kurz pro vedoucí na pedagogické fakultě nebo pedagogickém gymnáziu v rozsahu šesti týdnů. Po základním kurzu však bylo povinností pravidelně navštěvovat okresní a městské semináře, pro zapálenější vedoucí byly určeny krajské a ústřední školy.<sup>487</sup> Náplň seminářů i školení se po sledované období měnila jen minimálně a hlavní důraz byl kladen na zlepšení politické úrovně vedoucích prostřednictvím tematicky laděných referátů (o významu socialistického hnutí v dějinách, úspěchu VŘSR, rozvoji socialismu, historii pionýrského hnutí, práci moskevských pionýrů a sovětské pedagogiky apod.).<sup>488</sup>

I přes důsledné plánování seminářů s více jak 14denním předstihem se jejich výsledná úroveň hodnotila spíše podprůměrně. Byly uváděny chyby jak v úrovni a připravenosti referátů, tak i v organizaci. Zmiňován je příklad, že pozvánky na seminář byly rozeslány pozdě a soudruzi se tak nestihli na seminář dostatečně připravit, čímž trpěla závěrečná diskuze.<sup>489</sup> Na druhou stranu vzhledem k permanentně kritizovanému nízkému procentu účasti na těchto seminářích může být položena otázka, zdali by se vedoucí na seminář připravili opravdu lépe, kdyby jim pozvánka přišla včas. Počáteční návštěvnost seminářů, která byla průměrně okolo 50 %, v následujících letech neustále klesala, a dokonce byly uvedeny případy, kdy jeden z konaných seminářů navštívili jen dva účastníci.<sup>490</sup> Neúčelnost seminářů měla být alespoň částečně kompenzována samostudiem povinné literatury a časopisů (*Vedoucí pionýrů*, *Pionýrské noviny* a další).

Nízké procento účasti vedoucích na metodických seminářích byla jen jedna z několika kritických připomínek. Dalším často zmiňovaným problémem s vedoucími byla jejich fluktuace. Noví vedoucí se totiž nabírali buď z již pracující dělnické mládeže, nebo ze studentů na pedagogických školách, což samo o sobě bylo považováno za problematické. „*Ti ze studentských kádrů bývají pouze dočasně, než dostudují, navíc kdy jsou nejvíce zapotřebí, mají oni sami zkoušky, navíc po dokončení studia opouští dráhu vedoucího,*“<sup>491</sup> stojí ve zprávě městské pionýrské rady. S fluktuací tak souvisel permanentní nedostatek vedoucích, který byl hodnocen jako krizový pro celkové fungování PO. Tento nedostatek byl podtrhnut faktem, že mnoho dosavadních vedoucích bylo hodnoceno jako nevyhovující z hlediska jejich nezodpovědnosti, nekvalifikovanosti a špatné docházky na semináře a školení. Nebylo také ojedinělé, že sami vedoucí nechodili na schůzky svého oddílu, řádně se na schůzky

<sup>487</sup> AMB, R 92, inv. č. 257, Krajská škola v Lelekovících.

<sup>488</sup> AMB, R 92, inv. č. 260, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno I, 1950–1951, Hodnocení říjnových seminářů.

<sup>489</sup> AMB, R 92, inv. č. 253, Zápisy ze schůzí Městské pionýrské rady ČSM, 1950–1951, Zápisy ze schůzí pionýrské rady, 3. ledna 1951.

<sup>490</sup> AMB, R 92, inv. č. 275, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno IX, 1952–1953, Zpráva o činnosti za školní rok.

<sup>491</sup> AMB, R 92, inv. č. 258, Nábor vedoucích.

nepřipravovali, jejich svěřenci nebyli vychováni v duchu marxisticko-leninského vědeckého názoru, nebo dokonce nabádali k chození do kostela.<sup>492</sup> Ke zlepšení dojmu z činnosti vedoucích nepřispěl ani fakt, že mnoho z nich ke své práci přistupovalo zcela formálně a vypočítavě, jak dokládá uvedená citace ze zápisu pionýrské rady: „[...] *přesto, že je vysoká organizovanost i dobrá práce, víme, že děvčata berou pionýr jako nutnost, aby se dostala na gymnázium a snad i z domnění, že budou mít lepší prospěch.*“<sup>493</sup>

Ožehavou záležitostí byla i situace okolo dětských (oddílových) vedoucích. Zatímco skupinovým vedoucím bylo zpravidla od 18 do 20 let, tak oddílovým bylo pouze okolo 16 a 17 let. Z nízkého věku vyplýval naprostý nezájem o politická i výchovná školení a semináře a politická vyspělost těchto vedoucích byla jen těžko měřitelná. Nabízí se otázka, nakolik mohla být činnost PO reálně úspěšná, pokud na místa oddílových vedoucích (na místa, kde docházelo k nejtěsnějšímu sepětí ideologie a reality) byla dosazována mládež politicky i výchovně nepřipravená, neschopná zajistit si kázeň, pořádek u dětí někdy jen o rok či dva mladších.<sup>494</sup> Reálné prosazení PO na školní půdě tak muselo zákonitě selhávat.

Jak bylo uvedeno, činnost PO měla být nerozlučitelně spjata s působením ve školách. Tento cíl byl stanoven jak prvním srazem brněnských pionýrů na téma *Pionýrská organizace V. I. Lenina*,<sup>495</sup> tak první pionýrskou konferencí konanou v předvečer Stalinových narozenin 20. prosince 1952. Důležitost tohoto svazku nakonec byla zpečetěna v řadě diskuzních referátů předcházejících vydání nového školského zákona a následně i v samotném školském zákoně z roku 1953, v němž se uvádělo: „*ČSM vybuďoval na našich školách své pionýrské a školské organizace, které se stávají důležitým pomocníkem učitelů při výchově nového socialistického pokolení*“.<sup>496</sup>

Vztah mezi PO a školou byl definován už samotnou organizací pionýrských skupin a oddílů, které byly pevně spojeny se školním prostředím. Organizace práce PO se zcela řídila školním rokem a plány činnosti skupin začínaly vždy zářím a končily červnem (doplňkem se stávala letní činnost). Oficiálně měla PO navázat i na platné školní osnovy – tedy pomáhat zlepšit prospěch žáků a jejich kázeň. Avšak samotné organizační a programové napojení PO na školu nestačilo. Aby mohla PO plně rozvinout svoji činnost, musela podniknout i radikálnější kroky. Tím se stalo podlomení dosavadních dětských sdružení a kroužků.

---

<sup>492</sup> AMB, R 92, inv. č. 271, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno VI, 1952–1953, Zápisy schůzí, nedatováno.

<sup>493</sup> AMB, R 92, inv. č. 270, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno VI, 1950–1951, Hlášení o činnosti skupiny B-187.

<sup>494</sup> AMB, R 92, inv. č. 275, Aktiv dětských funkcionářů.

<sup>495</sup> AMB, R 92, inv. č. 294, Ostatní II., 1952, I. sraz brněnských pionýrů.

<sup>496</sup> Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).



Jedním z prvních kroků byl vznik sokolských družin, které měly sdružovat tělesnou výchovu školní mládeže a prohlubovat jednotnou výchovu.<sup>497</sup> Založením PO, dle směrnic MŠVU ze dne 20. prosince 1950, mělo odpadnout kolidování práce školské, svazácké a tělovýchovné a „*být překonány buržoazní přežitky, nastolení masovosti, všestrannosti a ideovosti.*“<sup>498</sup> Důležitým krokem bylo i vypořádání se s dědictvím skautské organizace Junáka. Na školách sice byly nejprve ustanoveny tzv. Pionýrské organizace Junáka, ale brzy kvůli nálepce „*buržoazní, imperialistická a kontrastní vůči lidově demokratickému zřízení*“<sup>499</sup> došlo k jejich překádrování, převzetí majetku a ke splnutí s PO.

PO se však musela vypořádat ještě s jednou konkurenční silou – žákovskou organizací. Pionýrská skupina a žákovská organizace byla velice obdobná uskupení, měla sdružovat nejlepší žáky na škole a plnila obdobné cíle. Jejich vzájemný vztah tak zpravidla závisel na společenských a politických poměrech dané školy, tedy jednoduše na tom, koho ředitel a učitelé upřednostňovali. Silného konkurenčního postavení žákovská organizace si byli samotní funkcionáři PO vědomi a usilovali o upozadění vlivu žákovská organizace, avšak co bylo snadné u Junáka a tělovýchovných kroužků, se u žákovská organizace nedařilo a své silné postavení si žákovská organizace na některých školách udržela i v polovině 50. let.

Bezproblémový nebyl ani samotný vztah pionýrských vedoucích k ředitelům škol a pedagogickému sboru. Jako oficiální důvod konfliktu byl uváděn generační spor, například, že „*problém spolupráce se školou je zvláště tam, kde je starší učitelský sbor nebo ředitel,*“<sup>500</sup> nebo „*jedná se o věkově starší [učitele – pozn. J. Č.], kteří nemají v mnoha případech nejsprávnější poměr k PO na škole*“.<sup>501</sup> Byla tak vznesena oficiální žádost, aby příslušný národní výbor provedl vyhovující kádrové obsazení na školách.<sup>502</sup> V kolika případech se přikročilo k radikálnímu řešení, se nepodařilo zjistit. Pravdou však zůstává, že i v roce 1955 byla spolupráce PO s učiteli a řediteli na mnoha školách hodnocena jako nulová a učitelé stále viděli PO jako brzdu, která „*je však nutná, aby se o škole neřeklo, že je reakční*“,<sup>503</sup> a jejich ochota ke spolupráci nebyla, v opaku s tím, co se očekávalo, vůbec samozřejmá. Vedoucí i přesto, že měl být „*plnoprávným členem učitelského pedagogického kolektivu školy a nejbližším pomocníkem ředitele školy a učitelů při výchově dětí*“,<sup>504</sup> působil na škole jako

<sup>497</sup> AMB, R 92, inv. č. 257, Zakládání sokolských družin.

<sup>498</sup> TAMTÉŽ.

<sup>499</sup> BALÍK, Stanislav: *Junák-skaut. Příklad Rudolfa Plajnera*. In: Fasora, Lukáš – Hanuš, Jiří – Malíř, Jiří – Nečasová, Denisa (eds.): *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. Brno 2011, s. 108.

<sup>500</sup> AMB, R 92, inv. č. 259, Zprávy o činnosti MPR ČSM, 1950–1951, Zpráva o stavu PO v Brně-městě.

<sup>501</sup> AMB, R 92, inv. č. 267, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno IV, 1952–1953, Zpráva MV ČSM.

<sup>502</sup> TAMTÉŽ.

<sup>503</sup> AMB, R 92, inv. č. 271, Zpráva o činnosti pionýrské organizace na našem okrese.

<sup>504</sup> *Kniha vedoucího sovětských pionýrů*, s. 43.

cizí a nepřátelský subjekt a situaci nezlepšily ani debaty a četné referáty na seminářích o hledání optimální cesty k překonání onoho nepřátelského vztahu.

Mnohdy i vztah mezi PO a rodiči žáků negativně ovlivňoval a brzdil činnost PO. V zápisech pionýrských rad jsou uvedené mnohé hanlivé výpovědi rodičů o činnosti PO, které jen celkově podtrhovaly špatně hodnocenou spolupráci a vzájemnou neinformovanost se SRPŠ.<sup>505</sup>

#### 2.4.4 Úskalí při aktivním působení Pionýrské organizace

Na počátku všech aktivit PO stály plány. Plánování neodmyslitelně patřilo ke komunistickému řízení, které vycházelo z nejvyšších míst. I. sjezd ČSM stanovil první hlavní úkoly pro PO: „Zlepšovat práci existujících oddílů, svoji činností připoutat další děti, zakládat pionýrské oddíly a skupiny a podporovat školní výchovu.“<sup>506</sup> Tyto neurčité a všeobecné plány se přeposílaly do krajů i okresů, kde mělo dojít k jejich konkrétnímu rozpracování. Archivní výzkum ale poukázal na to, že ke konkrétnímu plánování mělo docházet až na úrovních pionýrských skupin. Avšak ani zde se význam plánování nesmí příliš přeceňovat a při bližší analýze je patrné, že plány sice byly konkrétnější, ale na druhou stranu se také často opakovaly, což navozuje zdání, že s některými problémy si ani pionýrské skupiny nevěděly rady. Jako zásadní je jevila otázka, jakým vhodným způsobem propojit tři principy působení – ideovost, výchovu a zábavu. Tyto principy nebyly v rovnováze a hlavní důraz byl kladen na ideovost a kolektivnost, což zastínilo nejen zábavu, ale i část výchovnou. S tím souvisel i naprostý nepoměr mezi kolektivními a individuálními dětskými potřebami, které hrály jen podřadnou roli. Odlišnost, spontánnost, vlastní zájmy nebyly pro plán akceptovatelné a byly opatřeny pejorativním nádechem sektářství. Na druhou stranu, přílišný důraz na ideovost a kolektivnost ústil v povrchnost, opakovanost a předvídatelnost plánů.

Pionýrské skupiny předkládaly tzv. perspektivní plány na celý rok, plány čtvrtletní i měsíční a jejich obsah se soustředil do několika hlavních oblastí – organizační (vytvoření oddílů, družin, zajištění vedoucích, navázání spolupráce se školou, příprava dětí na pionýrský slib), politická (příprava besed, politických referátů, dopisování s pionýry v SSSR, organizování týdnů vzorné práce a závazky, příprava na Lánskou akci a besedy o volbě povolání), polytechnická výchova a mičurinství (organizovat sběr, připravit konference mladých techniků a mičurinců, zajistit fungování odborných kroužků), kulturní (pořádání

---

<sup>505</sup> AMB, R 92, inv. č. 270, Průzkum pionýrských skupin.

<sup>506</sup> ČMOLÍK, O.: *Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu*, s. 80.

masových oslav, vánočních besídek), tělovýchova a brannost (organizovat spartakiádu a ostatní sportovní klání) a příprava rekreace.

Dle výše uvedeného se stěžejní činností PO na škole měla stát politicko-ideová výchova, jejímž cílem byla příprava dětí pro jejich budoucí společenské úkoly. Tento politicko-ideologický požadavek byl formulován již při vzniku PO a nebyl změněn do roku 1989.<sup>507</sup> Jak se však brzy ukázalo, v praxi se politicko-ideologické požadavky prosazovaly jen stěží. Za neúčinnější prostředek bylo považováno zřizování čtenářských kroužků, protože kniha byla hodnocena jako mohutný nástroj komunistické výchovy. „*Knihy nám vyprávějí o komunistické straně, o naší vlasti, o jejich nejlepších lidech, o jejich tvůrčí práci a o tom, jak oddaně slouží zájmům lidu [...]. Knihy nám pomáhají vychovávat v sobě vlastnosti budovatele a bojovníka za komunismus.*“<sup>508</sup> Pravidelná četba měla zaujímat velkou část volnočasové aktivity každého žáka. Zvýšit u dětí zájem o četbu měl například Týden dětské knihy, jehož tradice pocházela ze Sovětského vazu, kde byla každoročně pořádána v době letních prázdnin.<sup>509</sup>

Druhý způsob, jak se měla zvyšovat politicko-ideová úroveň žáků, se označoval jako výchova k vlastenectví a byl charakterizován prohlubováním znalostí a zájmu o dění ve vlasti – poznávat zemědělství, hospodářství a obyvatele země, studovat její historii, učit se „*ze života hrdinů našich dějin i současné doby a především z bojů naší dělnické třídy*“.<sup>510</sup> Tato výchova souvisela s četnými exkurzemi po okolí, výlety, turistikou apod. Součástí byly neodmyslitelné referáty a besedy s vlasteneckou tematikou. S výchovou k vlastenectví souvisela i široká kampaň za volbu povolání, kdy na bedra pionýrů připadl důležitý úkol přesvědčit ostatní žáky, aby učinili správnou volbu povolání vzhledem k potřebám republiky. Pionýři měli jít příkladem a sami se měli nechat okouzlit nábořem do práce v hornictví, hutnictví či kovoprůmyslu.

Mezi vysoce ceněnou činností pionýrů patřily budovatelské práce – „*Lidský život nemůže existovat bez práce a bez ní se nemůže rozvíjet ani lidská společnost. To je také důvod, proč je práce v SSSR svatou povinností každého občana. Ústava Sovětského svazu obsahuje toto ustanovení: Práce v SSSR je povinností a věcí cti každého praceschopného občana.*“<sup>511</sup> Pracovitost se stala jednou z nejryzejších vlastností „nového člověka“ a jako taková měla prostupovat celý výchovný a vzdělávací proces. V československém prostředí se

---

<sup>507</sup> KAISER, B.: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann*, s. 56.

<sup>508</sup> *Kniha vedoucího sovětských pionýrů*, s. 93.

<sup>509</sup> Podrobněji se četbou a její úlohou ve výchově zabývá kapitola 4.2.1 Výchova příkladem.

<sup>510</sup> AMB, R 92, inv. č. 295, Zhodnocení práce za rok 1952–1953.

<sup>511</sup> *Kniha vedoucího sovětských pionýrů*, s. 157.

sice pracovní výchova nerozšířila v takové míře jako v případě SSSR, přesto i zde získala své výsadní postavení. Svědčí o tom zřizování hodin pracovní výchovy, na kterých měli pionýři svoji píli a vytrvalostí ostatním žákům jít příkladem, stejně jako měli jít příkladem u akcí *Občané budují své město*, *Akce čisté město*, intenzivním sběrem odpadových hmot a léčivých bylin nebo budovatelskou akcí *Šetřete potravinami*, která byla vyhlášena samotnou PO.<sup>512</sup>

Důležitou součástí pionýrských aktivit na školách bylo zakládání různých zájmových kroužků; nejoblíbenější byly kroužky přírodovědecké (mičurinské) a kroužky technické, které svou náplní navazovaly na výuku v běžných školních předmětech. Přidanou hodnotou těchto kroužků byl nejen jejich budovatelský přínos (například vysazování ovocných stromů, zakládání koutků živé přírody na školách či výroba jednoduchých pomůcek),<sup>513</sup> ale také přehlídka největší úspěchů na pravidelně konaných přehlídkách mladých mičurinců a mladých techniků, které hrály důležitou úlohu v propagaci před veřejností a přispívaly ke zvýšení zájmu o PO u ostatních dětí. Mimo výše zmíněné byl třetím nejčastěji zakládaným kroužek tělovýchovy, jehož „cílem je vychovat pokolení zdravé, radující se ze života, pokolení schopné vybudovat v zemi socialismus“.<sup>514</sup> Tělovýchovné kroužky souvisely s organizováním sportovních her a soutěží, letními i zimními závody nebo organizací spartakiády. Do stejné kategorie je možné zařadit i brannou výchovu nebo turistické akce.

Nelze také opomenout, že pionýři byli prezentováni jako nejlepší studenti na škole a z toho důvodu do jejich kompetence pařilo i zřizování doučovací skupin pro slabší žáky nebo důsledná příprava na závěrečné postupové zkoušky. Tato aktivita však byla pionýrům do značné míry i vytýkána, jelikož na několika školách se jednalo o jedinou činnost, kterou pionýři vykonávali, a zcela tak opomíjeli předchozí možnosti působení, především na úrovni politicko-ideologické nebo budovatelské.<sup>515</sup>

Strohý výčet musí být doplněn i mimoškolní činností PO, neboť představovala nedílnou součástí plánu činnosti. Mimoškolní činnost PO byla od dění na škole odloučena jen zdánlivě, a ve skutečnosti mělo i dění mimo školu navazovat na práci pionýrů ve školách a dále ji rozvíjet. Cílem mimoškolní činnosti bylo zaměstnat děti i ve volném čase (v odpoledních hodinách po vyučování), o prázdninách a nedělích a omezení působení nežádoucích vlivů, především náboženských.<sup>516</sup> Úspěch této výchovy však závisel z větší

---

<sup>512</sup> Podrobněji o veřejně prospěšných pracích a jejich provázáním s výchovnými cíli viz kapitola výchova láskou k práci (4.2.2 Polytechnická výchova v mimoškolních aktivitách).

<sup>513</sup> AMB, R 92, inv. č. 296, Usnesení, zprávy PO, 1954–1955, Okresní perspektivní plán PO.

<sup>514</sup> AMB, R 92, inv. č. 299, Pracovní plány PO, 1954–1955, Perspektivní plán KPD v Brně pro školní rok 1954–1955.

<sup>515</sup> AMB, R 92, inv. č. 259, Zpráva o stavu pionýrské organizace v Brně-městě.

<sup>516</sup> KAISER, B.: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann*, s. 66.

části na ochotě vedoucích, avšak jak bylo ukázáno v předcházející kapitole, ne vždy byli vedoucí ochotni trávit svůj volný čas dalším angažováním pro PO, což vedlo k tomu, že mimoškolní činnost často pokulhávala.

To byl i případ činnosti v Domě pionýrů,<sup>517</sup> který měl fungovat jako hlavní centrum pionýrského volnočasového dění a do jehož kompetence patřilo zřizování řady zájmových kroužků, pořádání výstav a besed. Pionýrský dům ale platil i za metodické centrum pro školení vedoucích. Pokud připomeneme, že vedle existence kroužků v Domě pionýrů byly organizovány kroužky obdobného zaměření přímo na školách, je patrné, že docházelo k vlastnímu střetu zájmů, přetěžování dětí a také k časté kritice o nesplnění náborové povinnosti. Kritika se však nezastavila jen u vlastních kroužků, ale došlo ke zpochybnění celé funkčnosti Domu pionýrů: „KPD [Krajský pionýrský dům – pozn. J. Č.] bývá na svátky uzavřen, takže děti nemají možnost se blíže s KPD seznámit. Soudruzi z KPD dodržují jen úřední hodiny, což však nestačí, je zapotřebí, aby si rozdělili služby na neděle a svátky tak, aby byl KPD náležitě využit.“<sup>518</sup> Odpolední uzavření Domu pionýrů tak jasně popíralo jeho základní funkci a smysl činnosti: organizovat mimoškolní volný čas dětí.

Na závěr textu o činnosti PO je nutno říci, že s obdobnými problémy se potýkaly i mládežnické organizace v jiných socialistických zemích. Rozsáhlý výzkum o činnosti organizace Ernsta Thälmana (fungující mezi lety 1948-1990 ve východním Německu) odkryl mnoho paralelních zkušeností, které vycházely ze snahy integrovat mládežnickou organizaci do školního prostředí. Bylo upozorněno na nekvalifikované vedoucí, jejich častou fluktuaci i jejich neschopnost zajistit si nedůvěru ze strany učitelů.<sup>519</sup> K těmto organizačním záležitostem se připojily i nevyřešené otázky v náplni vlastní činnosti. Praxe ukázala, že prvek kreativity a zábavy se stal jen těžko slučitelný s politicko-ideologickými požadavky<sup>520</sup> a nevyváženost tří základních principů (ideovost, výchova a zábava) s sebou přinášela velkou hrozbu. Ta spočívala v naprostém nezájmu a nechotě spolupracovat – jak ze strany vedoucích, tak i ze strany dětí. Velmi často se tudíž stávalo, že akce založené na ideologickém principu byly u dětí méně oblíbené – příkladem je politicko-ideologická výchova skládající se z politických besed, referátů a přednášek. Je také otázkou, na kolik mohla být pro děti

---

<sup>517</sup> Dům pionýrů byl slavnostně otevřen 15. května 1949 po úspěšném proběhnutí akce *Mládež vede Brno* předsedou vlády Antonínem Zápotockým. SLABOTINSKÝ, Radek: *Otto Šling – pokus o politický portrét komunistického funkcionáře*, s. 186.

<sup>518</sup> AMB, R92, inv. č. 261, Zprávy o činnosti OPR ČSM, Brno I., 1952–1953, Zápisy PR OV ČSM, 5. květen 1952.

<sup>519</sup> DROIT, Emmanuel: *Vorwärts zum neuen Menschen?*, s. 96

<sup>520</sup> KAISER, B.: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann*, 60

přitažlivá socialistická práce, brigády a závazky k odpracování určitého počtu hodin či sběr papíru. Na druhé straně zde existovaly letní tábory, rekreace, zotavovny nebo i zájmové kroužky, které u dětí v oblibě byly, ale princip ideovosti u nich ztlačoval za prvkem zábavy. Ze zápisů pionýrské rady je cítit velké zklamání nad tím, že mnohé aktivity, které byly režimem považovány za důležité, nepřitáhly očekávanou pozornost a nadšení, a zároveň je ve zprávách přítomna obrovská bezradnost nad tím, že oblíbené aktivity neměly požadovanou ideovou úroveň.

### **3. KAPITOLA. Pedagogika a diskuze o výchově**

Stejně jako škola tak i socialistická pedagogika se zařadila k ideologickým nástrojům, kterými bylo možné formovat nového socialistického člověka. V souvislosti s pedagogikou se samozřejmě klíčovým pojem stává výchova. Objasnit význam socialistické výchovy, vysvětlit základní pedagogické termíny, definovat hlavní vzdělávací a výchovné cíle, usilovat o jejich teoretické rozpracování a nacházet cesty, jak je přiblížit k pedagogické praxi – to vše se stalo hlavní náplní pedagogické odborné činnosti. Na následujících řádcích dochází ke konstruování obrazu pedagogiky nejen pod vlivem politických a ideologických požadavků ale zároveň i obrazu definovaného prostřednictvím sebe sama.

#### **3.1 Současný stav bádání o pedagogické vědě i reflexe dějin pedagogiky dobovou optikou**

Základní pilíř, o který historik zpočátku opírá svůj výzkum, je studium relevantní odborné literatury a publikovaných vědeckých studií k objektu jeho zájmu. S přihlédnutím k významu pedagogické vědy, kterou hrála a nadále hraje ve vývoji společnosti, je téměř zarážející, jak málo prostoru je i po třech dekadách po pádu komunistického režimu věnováno snaze pochopit smysl a cíle socialistické pedagogiky, která výrazným způsobem formovala v minulosti naše školství. Rozklíčování záporných, ale i kladných stránek socialistické pedagogické vědy může znatelně přispět k objasnění základních principů fungování komunistického režimu nejen při výchově nového socialistického člověka, ale i poodkrýt mechanismy jeho moci obecně.

Je tedy nutné položit si zprvu otázku, jak je socialistická pedagogika reflektována v nejnovějších učebnicích a knihách o dějinách pedagogiky? Na první pohled je patrné, že období po roce 1948 je věnováno nepřiměřeně malého prostoru oproti periodám předcházejícím. Nejnovějším dějinám se zpravidla věnují poslední kapitoly, které chronologicky končí popisem pedagogiky za druhé světové války, a často se spokojí jen se stručným výčtem a popisem vybraných pedagogických směrů 20. století. V českém prostředí se tak zájem soustředí na reformní pedagogiku a pokusy učitelů o vytvoření tzv. nové školy meziválečného období. Ve výčtu pedagogů rezonují jména jako Gustav Adolf Linder, František Krejčí, Josef Úlehla, Otakar Kádner, Jan Uher nebo Václav Příhoda, kdy

jmenovaným je zpravidla věnován jeden odstavec textu. Více je zmiňována osobnost Otokara Chlupa, i když jeho poučovací činnost je zaznamenána jen nahodile.<sup>521</sup>

V tomto světle je nutné vyzvednout těch několik málo publikací, které výraznějším způsobem reflektují období socialistické pedagogické vědy, i když se jedná o reflexi velmi omezenou. Mnohdy se čtenář musí spokojit s pouhým konstatováním o posilování vlivu sovětské pedagogiky na pedagogiku československou, zdůraznění vedoucí úlohy komunistické strany na otázku výchovy a vzdělání, zesílení snahy o unitární pedagogický i školský systém, oslabení kontaktů se západními proudy, a naopak o zvýšení produkce a překladů knih sovětských pedagogů bez snahy o posouzení jejich vlivu na formování čs. pedagogiky. V publikacích na druhou stranu rezonuje období uvolnění z 60. let, kdy došlo k rozvoji hned několika pedagogických oborů, např. pedagogiky mimoškolní, rodinné, předškolní a dospělých, pedagogiky speciální apod. Bohužel tento trend je zde uváděn bez dějinných souvislostí a bez změn, ke kterým docházelo uvnitř pedagogických institucí, a kritických diskuzí v nich probíhajících.<sup>522</sup> Kolektiv autorů v úvodu své studie předkládá tezi, že „*dějiny pedagogiky jako jedna ze základních disciplín pedagogiky prošla po roce 1989 poněkud paradoxním vývojem. Přestože ve vědě padly veškeré ideologické bariéry, výzkum i publikační činnost v dějinách pedagogiky a školství v poslední dekádě 20. století stagnovaly (ve srovnání s léty před rokem 1989).*“<sup>523</sup> Citovaná věta se pro výzkum dějin pedagogiky a pro hodnocení jejího vývoje jeví jako klíčová. Je však otázkou k zamýšlení, jaké práce o dějinách pedagogiky, které vyšly před rokem 1989, jsou pro studium relevantní?

Období 70. - 80. let nabízelo slibný prostor pro případnou evaluaci silných témat dvou předešlých dekád (vědomí problematického vývoje počátku 50. let ovlivněného kultem osobnosti i snahy o reformu v 60. letech a jejich následné odsouzení), avšak není pravidlem, že by se vývoj v pedagogice reflektoval očekávaným způsobem. Zajisté, vinu nese ideologická doktrína a omezení pro svobodnou vědeckou tvorbu, kterou přinášela. Nutné je i zohlednit fakt, že knižně vydávané dějiny pedagogiky byly psány jako učebnice a jako pomocné texty pro posluchače vysokých škol, čemuž odpovídal i jejich charakter. S přihlédnutím k jistému zevšeobecnění, jsou dějiny pedagogiky pojímány celoevropsky

---

<sup>521</sup> Lze nalézt v: VOMÁČKA, Jiří: *Rukověť dějin pedagogiky*. Ústí nad Labem 1990, 88 s.; HORÁK, Josef - KRATOCHVÍL, Milan: *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec 2003, 121 s.; STOJAN, Mojmir - JŮVA, Vladimír: *Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky pro DPS*. Brno 1994.; KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ Dana: *Dějiny pedagogiky*. Praha 2008, 224 s.

<sup>522</sup> Viz BLATNÝ, Ladislav: *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno 1996, 75 s.; ŠMAHELOVÁ, Bohumíra: *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno 2008, 97 s.; HÁBL, Jan - JANIŠ, Kamil ml. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové 2010, 113 s.

<sup>523</sup> ZOUNEK, Jiří – ŠIMÁNEŠ, Michal – KNOTOVÁ, Dana: *Dějiny socialistického školství: terra inkognita historického pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti*. Pedagogická orientace 25 (3), 2015, s. 320.



v časovém horizontu od antické společnosti až po pedagogické směry 20. století, přičemž není překvapení, že nejrozsáhlejší kapitola je věnována jednotlivým etapám vývoje sovětské školy a pedagogiky (zakladatelské období, Velká říjnová revoluce a události po druhé světové válce). Stejný přístup ke zpracování látky lze sledovat i při popisu československé pedagogiky, jejíž vývoj se striktně opírá o školské zákony, sjezdy KSČ a vydaná usnesení ÚV KSČ, přičemž nebyl opomenut jejich údajný historický význam pro vývoj školské politiky. Je však nutné dodat, že ve většině případů se vývoj dotýkal pouze změn v organizaci výchovně vzdělávací soustavy, popisu jednotlivých stupňů škol a úlohy dalších výchovných zařízení. A tak přes slibné názvy jednotlivých titulů i přes ojedinělé přesahy k dějinám pedagogického myšlení v předrevolučních etapách, zůstává vývoj pedagogiky po únoru 1948 vtěsnán do mantinelů sjezdů komunistické strany s cílem zdůraznit její vedoucí úlohu.<sup>524</sup>

Uvedený jednostranný obsah však může z jistého úhlu nabídnout potřebný základ k pochopení dějin pedagogického myšlení. Pokud budeme souhlasit s myšlenkou, že i ve velmi ideologických a formálních textech lze nalézt vývojovou linii, tak právě učebnice 70. - 80. let nám dávají dobrý přehled o tom, jaké stranické texty definovaly základní předpoklady pro vybudování socialistické výchovně-vzdělávací soustavy. Z uvedeného období je nutné vyzvednout dvě publikace. Nejrozsáhlejší práci o dějinách socialistické pedagogiky sepsal Vladimír Jůva,<sup>525</sup> v níž poskytuje čtenáři rozsáhlý a souhrnný seznam významných pedagogických děl. Je možné namítnout, že seznam se omezuje na jméno autora a jeho konkrétní dílo, avšak tímto je čtenáři nabídnuta celá škála prací, jejichž hledání by nemuselo být snadné. Systematické rozčlenění autorů do jednotlivých oborů pak odkazuje na postupující diferenciaci pedagogické vědy jako přelomového momentu v jejich dějinách, jenž je možný sledovat už od poloviny 60. let. V takovémto rozsahu zůstává práce Vl. Jůvy prakticky osamocena.<sup>526</sup> Druhá publikace je kniha Marie Králíkové,<sup>527</sup> která se sice pevně drží při popisu dějin pedagogiky školských zákonů i usnesení strany, ale svým zájmem směřuje

---

<sup>524</sup> V odstavci je hovořeno o následujících příručkách: RIEDL, Miroslav: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1979, 210 s.; BLATNÝ, Ladislav: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1979, 163 s.; SOMR, Miroslav: *Dějiny školy a pedagogiky*. České Budějovice 1983, 164 s.; ŠTVERÁK, Vladimír: *Dějiny pedagogiky. [Díl] 2*. Praha 1981, 331 s.; OPATA, Rudolf: *Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*. Praha 1981, 227 s.; ŠTVERÁK, Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele*. Praha 1983, 380 s.; KREJČÍ, Vladimír: *Náčrt vývoje výchovy, školství a pedagogiky*. Ostrava 1988, 194 s.

<sup>525</sup> Vladimír Jůva st., narozen 1925, byl vedoucím katedry pedagogiky a psychologie na filozofické fakultě University Jana Evangelisty Purkyně v Brně. Z jeho tvorby jsou stěžejní práce v oborech pedagogiky a estetiky. Po revoluci vydal *Stručné dějiny pedagogiky*, které lze chápat jako základní přehled o dějinách, jenž vychází z jeho dřívějších prací avšak bez ideologické konotace. JŮVA, Vladimír: *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno 1987, 177 s.; JŮVA, Vladimír – VESELÁ, Zdenka: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1985, 147 s.

<sup>526</sup> Částečně se lze dále opřít i o knihu RIEDL, Miroslav: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1979, 210 s.

<sup>527</sup> KRÁLÍKOVÁ, Marie – SPĚVÁČEK, Václav – NEČESANÝ, Josef: *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha 1977, 184 s.

i k pedagogické teorii prostřednictvím analýzy změn školských osnov a plánů s konkrétními dopady na organizační strukturu školy. Analýza je vedena k zásadním momentům na konci 60. let s kritickým hodnocením progresivních změn a zároveň bez odsuzující nálepky pro tzv. revizionisty.

Pro úplnost je možné položit si dále otázku, jak sama sebe knižně reflektovala sledovaná doba 50. a 60. let? Nelze se divit, že ve zkoumaném období byla reflexe soudobých dějin pedagogiky velmi omezena, ať už z důvodů ideologických, tak i z důvodu krátkého časového odstupu. Po roce 1948 se v Československu používaly nadále *Dějiny pedagogiky* Otakara Kádnera. Novinku představovaly překlady děl sovětských autorů, z nichž nejfrekventovanější byly *Dějiny pedagogiky* od J. N. Medynskijeho z roku 1950 a *Dějiny pedagogiky* od kolektivu autorů N. A. Konstantinova, J. N. Medynskijeho, M. F. Šabajeveje z roku 1959. Ve zmíněných titulech se však o československé pedagogice prakticky nedočteme, výjimku tvoří kapitola věnovaná J. A. Komenskému. Knihy tak v první řadě sloužily pro prezentování a představení sovětské pedagogiky tuzemskému čtenářstvu. Do konce šedesátých let vyšly pouze tři původní učebnice o dějinách pedagogiky<sup>528</sup> a jedna pedagogická čítanka,<sup>529</sup> v nichž se odkazuje na výsadní postavení Sovětského svazu při formování československé pedagogiky.

Za velmi přínosné se ukázalo, opřít výzkum o rešerši článků otištěných v odborném periodiku *Pedagogika*. Zde za téměř sedmdesát let jeho existence vyšlo několik studií, které významných dělům podkryly vývoj pedagogického myšlení období 50. a 60. let. Na mysli je především studie Mojžíra Dýmy *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce*, která vyšla v roce 1991. Ze stejného roku jsou i příspěvky Marie Čermákové *Formování totalitního školství v poválečném Československu* a Josefa Cacha *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství — léta nadějí, krizí a zklamání 1945-1990*.<sup>530</sup> Zapadnout by neměla ani starší díla posledně jmenovaného autora *Vztahy pedagogiky a dějin pedagogiky v historické retrospektivě* a *Některé problémy přístupu k dějinám výchovy*,

---

<sup>528</sup> VÁŇA, Josef: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1961, 379 s. (3. vydání, první vydání vyšlo v roce 1955); KOPECKÝ, Jaromír: *Kapitoly z dějin pedagogiky (se zřetelem k vývoji v českých zemích)*. Praha 1964, 135 s.; HABĚTÍN, Vladimír: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1965, 142 s.

<sup>529</sup> CHLUP, Otakar – ANGELIS, Karel: *Čítanka k dějinám pedagogiky pro pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy. Díl I*. Praha 1957, 298 s.

<sup>530</sup> CACH, Josef: *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství – léta nadějí, krizí a zklamání 1945-1990*. *Pedagogika* 41 (2), 1991, s. 135-144.; DÝMA, Mojžíra: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*. *Pedagogika* 41 (3), 1991, s. 335-346.; ČERMÁKOVÁ, Marie: *Formování totalitního školství v poválečném Československu*. *Pedagogika* 41 (3), 1991, s. 323-333.

*školsví a pedagogiky v ČSSR v letech 1945—1965*,<sup>531</sup> jejichž kratší rozsah nezabránil autorovi postihnout základní totalitní i odborné rysy pedagogické vědy.

### 3.2 Diskuze nad smyslem pedagogické vědy: vztah teorie a praxe

Pedagogická věda měla nabídnout nejen teoretické zázemí, ale připívat i k vytvoření metodiky, o kterou by se výchovní činitelé (především učitelé) mohli ve své praxi opřít. O tom, jakou má mít tento manuál podobu a z jakých výchovních tezí má vycházet, se v průběhu let vedly diskuze na odpovědných místech. Z uvedeného důvodu nemůže být sledované období pojímáno jednotně, ale na základě dílčích změn v přístupu formování socialistické výchovní metodiky se dělí do menších periodických úseků.

#### 3.2.1 Odkud navázat, čím se inspirovat?

Tuto otázku si kladlo ve svých příspěvcích i diskuzích mnoho pedagogických i nepedagogických pracovníků, přičemž jejich odpovědi byly často definovány velmi úzce vymezeným pohledem. Z dobových textů můžeme vyčíst dva protichůdné názory. Na jedné straně se uvádí, že minulost československé pedagogiky byla značně omezená, navíc zpřetrhaná druhou světovou válkou. Tento fakt však mohl být (a také byl) komunisty využit ve vlastní prospěch. Pokud neexistovalo žádné silné zázemí pedagogické vědy, mohla být nová pedagogická věda vybudovaná od základů podle požadovaných představ. Na druhou stranu nová pedagogická věda nemohla vzbuzovat dojem naprostého odtržení od domácího prostředí, a proto se hledaly souvislosti, které by socialistickou/sovětskou vědu zkombinovaly s přetrhanými tradicemi pedagogiky československé. Ono hledání netrvalo příliš dlouho a velmi záhy po převratu byly vybrány tři hlavní proudy z české a československé historie pedagogiky, které dokazovaly její sympatie a blízkost k pedagogice socialistické:

1. Zmíněny musí být vazby na husitské hnutí, které bylo prosyceno „pokrokovými lidovými tradicemi“, a jehož snahy vyvrcholily v díle J. A. Komenského, v němž se „*spojují tradice husitské protifeudální revoluce s revolučním hnutím mladé buržoazie*“.<sup>532</sup> Právě

---

<sup>531</sup> Jak sám autor v *Poznámkách k přípravě kritické analýzy* na straně 683 uvedl, studie z roku 1969 se na počátku normalizačního procesu octla mezi zakázanými příspěvky. CACH, Josef: *Některé problémy přístupu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v ČSSR v letech 1945-1965*. *Pedagogika* 15 (3), 1965, s. 327-335.; CACH, Josef: *Vztahy pedagogiky a dějin pedagogiky v historické retrospektivě*. *Pedagogika* 19 (2), 1969, s. 173-181.

<sup>532</sup> POPELOVÁ-OTÁHALOVÁ, Jiřina: *Pokrokové tradice české pedagogiky*. *Pedagogika* 2 (9-10), 1952, s. 561.

J. A. Komenský se stal ikonickým pro provázání tradice se socialistickým přístupem k pedagogice a také hlavním inspirátorem v didaktice. Dílo Komenského bylo studováno z mnoha úhlů a o vzestupu zájmu svědčí nejen rozvíjení samostatného oboru kmenologie, zřízení nového výzkumného pedagogického ústavu nesoucí jeho jméno, ale především rostoucí počet tuzemských i zahraničních odborných statí.<sup>533</sup>

2. Zatímco vztah komunistů k tradicím husitství a osobě J. A. Komenského byl nezpochybnitelně pozitivní, jisté potíže s definováním sympatií jsou pozorovány k tzv. reformní pedagogice meziválečného období, která byla reprezentována zvláště pragmatickou pedagogikou Václava Příhody. Je možné tento proud zahrnout do plánů komunistické politiky? Mezi léty 1951-1953 na stránkách Pedagogiky proběhla diskuze o pochybném přínosu reformní pedagogiky. V diskuzi byl kriticky zhodnocen kladný vztah reformistů k západnímu imperialistickému myšlení a údajným snahám domácí školství poameričtít.<sup>534</sup> Na druhé straně se však zmiňují snahy reformní pedagogiky o vybudování jednotné školy s hlavní oporou v pracovní metodě.<sup>535</sup> Právě vymezením se vůči odlišnému pojetí těchto dvou pilířů - sice jednotné škole, ale jednotné škole diferencované, sice pracovní metodě, ale pracovní metodě „vykořisťovatelského ražení“<sup>536</sup> - je možné zařadit tento proud mezi zdroje návaznosti.<sup>537</sup>

3. Poslední a nejdůležitější vazba byla spojena s Říjnovou revolucí a zvláště vysoce „uvědomělými a statečnými učiteli, kteří dostatečně pochopili její význam a pochopili dějinnou úlohu proletariátu“.<sup>538</sup> Jednalo se o generaci mladých levicově orientovaných učitelů, kteří ve 30. let podnikli několik cest do Sovětského svazu, kde se seznamovali se socialistickou pedagogikou, a zapřičinili se o navázání prvních pedagogických styků. Zvláště u zájezdů moravských učitelů v letech 1934 a 1935 byla vyzdvižována po-zájezdová činnost zahrnující přednášky a příspěvky v časopisech a ve sbornících o sovětské škole a pedagogice.<sup>539</sup> Organizované studijní cesty skupin učitelů do „země zítřka“ byly domácí komunistickou ideologií chápány jako předstupeň soudobné socialistické pedagogiky.

---

<sup>533</sup> Za vhodnou platformu pro otištění statí s tematikou Komenského a kmenologie platil časopis Pedagogika.

<sup>534</sup> Jak je uvedeno např. v článku LINHART, Josef: *Pragmatická pedagogika – nástroj českého kapitalismu*. Pedagogika 3 (5), 1953, s. 271-176.

<sup>535</sup> Viz kapitola 2.1.1 Škola v Československu do roku 1948.

<sup>536</sup> CACH, Josef: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*. Pedagogika 41 (5-6), 1991, s. 683.

<sup>537</sup> Více o pracovní metodě z dějinné perspektivy 4.2.2 Výchova láskou k práci. Historický exkurz do pojmu „práce“ v socialistické škole.

<sup>538</sup> POPELOVÁ-OTÁHALOVÁ, Jiřina: *Pokrokové tradice české pedagogiky*. Pedagogika 2 (9-10), 1952, s. 561-562.

<sup>539</sup> Více o zájezdech viz HURČÍK, Stanislav: *Československo-sovětské vztahy v školství a pedagogice v letech 1934-1935*. Pedagogika 37 (5), 1987, s. 561-257.

### 3.2.2 Pedagogika pod vlivem Sovětského svazu

Tím se otevřely dveře pro vstup k nové pedagogické vědě - vědě sovětského typu. Sovětský svaz - náš vzor, Nový sovětský člověk - předobraz nového socialistického člověka - tak zněla hesla v jedné z předcházejících kapitol. Jak bylo předesláno, Sovětský svaz se stal pro země východního bloku inspirací v mnoha sférách lidského vědění i činnosti. Pedagogika nebyla z tohoto schématu vyjmuta a jako mnohá jiná odvětví se stala povinnou vstřebávat veškeré přístupné informace, a tak ihned po únorovém převratu se zintenzivnilo seznamování československé pedagogické veřejnosti s pedagogikou sovětskou. Ono seznamování často však připomínalo jakýsi boj proti pedagogice západního světa, která byla odsouzena jako kapitalistická a imperialistická. Nejednalo se však o boj v pravém slova smyslu. Nedalo se očekávat, že sovětská pedagogika by měla zvítězit „bojem“ vědeckým, ale velmi striktně a administrativně se potlačovaly všechny odchýlené koncepce.<sup>540</sup> „Bylo tomu tak proto, že k nám nepřicházela sovětská pedagogická věda, která by byla výsledkem svobodné vědecké činnosti, ale úředně stanovený a stále úředně sledovaný produkt stranické administrativy,“ vysvětluje M. Dýma.<sup>541</sup>

Při vydávání sovětské pedagogické literatury mělo významnou úlohu Státní pedagogické nakladatelství v Praze, kde v 50. letech vyšlo několik desítek titulů, v nichž se badatelé, učitelé i studenti seznamovali se socialistickou pedagogikou. Pedagogičtí pracovníci měli při stanovování cílů, obsahu a metod komunistické výchovy neustále usilovat o to, aby každý úkol a každý problém byl řešen v duchu marxismu-leninismu,<sup>542</sup> k čemuž údajně nemohlo dojít bez důkladné znalosti děl zakladatelů pedagogické práce. V edičním plánu tak nechyběla nová vydání knih K. Marxe, B. Engelse, V. I. Lenina, N. Krupské, A. S. Makarenka a M. Kalinina.<sup>543</sup> Do souvislostí lze vnést i jméno J. V. Stalina, který však v dějinách pedagogiky (vzhledem k událostem po odhalení kultu osobnosti) zaujal mezi velikány sovětské pedagogiky jen časově omezené místo.

Může být však vznesena otázka, jestli se jednalo o pedagogy v pravém slova smyslu? Byť dobová ideologie častokrát vyzdvihovala jejich úlohu pro formování socialistické

---

<sup>540</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce*, s. 336.

<sup>541</sup> TAMTÉŽ, s. 337.

<sup>542</sup> DRCHALOVÁ, V.: *Znalost díla J. V. Stalina, klasiků marxismu-leninismu pomůže budovat socialistickou pedagogiku*. Pedagogika 3 (8-9), 1953, s. 449-458.

<sup>543</sup> Pravděpodobně největší pozornosti bylo věnováno dílu A. S. Makarenka, jehož spisy se začaly hojně překládat a po sledované období vycházely stále v nových vydáních. Makarenkovo dílo se stalo také předmětem vědeckého studia, o čemž svědčí četné statě, knihy i vědecké konference. Značný zájem o Makarenkovo dílo dokumentuje skutečnost, že v letech 1949 až 1954 vyšlo v naší republice ročně více než šedesát titulů Makarenkových spisů a prací o něm, v letech 1950 a 1953 to bylo dokonce více než osmdesát. Údaje pochází z článku MIŠURCOVÁ, Věra: *Vývoj historiografie pedagogiky v Sovětském svazu*. Pedagogika 27 (6), 1977, s. 691.

pedagogiky, až na výjimku Makarenka a částečně Krupské byli zmínění autoři řazení mezi filozofy, ideology a politiky. V této souvislosti je dobrým příkladem J. V. Stalin, který se stal vzorem pro mnohá odvětví, pedagogiku nevyjímaje. Stalin ve svých dílech (nejčastěji je zmiňována kniha *Ekonomické problémy socialismu*) vytyčil ideál komunistické společnosti i podobu socialistického člověka, čímž vlastně stanovil pedagogům cíl jejich práce. Na druhou stranu se Stalin nikdy soustavně pedagogikou nezabýval. Tento fakt však neměnil nic na tom, že dobovou optikou údajně neexistoval pedagogický problém, „při jehož řešení bychom se tak či onak nemohli [pedagogové] o myšlenky Stalina opřít. At' jde o socialistické vlastnictví a proletářský internacionalismus, at' o komunistický vztah k práci a společenskému vlastnictví, o tvoření charakteru, o kázeň, poměr osobnosti a kolektivu, o vytváření perspektiv, o poměr k náboženství.“<sup>544</sup> V citované studii je sice zdůrazněno, že J. V. Stalin nikde neposkytl přímý návod, jak vychovávat v dětech např. vlastenecké cítění, ale zároveň je uvedeno, že pro každého učitele je naprosto nutné, aby se seznámil s „marxistickým pojetím a řešením národnostní otázky, protože jen tak je možno odhalit a překonat přežitky buržoasního nacionalismu a kosmopolitismu v naší škole.“<sup>545</sup> Obdobně může být nahlíženo na pedagogické spisy Naděždy Krupské, jež se neomezovaly na otázky úzce školské, ale zabíraly i otázky osvěty i politicko-výchovné práce s cílem vytvoření nové socialistické a posléze komunistické společnosti. Z toho důvodu bylo uváděno, že v jejich dílech nelze striktně oddělovat pedagogiku od politiky: „Krupská je právě vzdělanou marxistkou v tom, že umí vidět souvislost jednoho jevu s druhými, umí najít nejdůležitější články řetězu v dané etapě. Také na výchovu se dívá politicky, tj. z hlediska zájmů a úkolů dělnické třídy a jejího osvobození, z hlediska vybudování komunismu. Všecky otázky výchovy vidí v úzké souvislosti s otázkami boje za revoluci.“<sup>546</sup> A nejednalo se jen o díla N. Krupské či J. V. Stalina, ale i u ostatních výše jmenovaných byly pedagogické a výchovné problémy úzce napojeny na problematiku výchovy nového socialistického člověka a tím i vybudování komunistické společnosti, čímž došlo k úzkému propojení mezi pedagogikou, ideologií a politikou. Pedagogický optimismus spojený s výchovou nového člověka, jakožto ideologického a utopistického konstrukt, zařadil pedagogiku přímo do politických „spárů“.

Pedagogická věda se stávala povinnou reflektovat usnesení strany, na nichž v podstatě byly stanoveny cíle výchovy a z nichž vyplývaly i konkrétní úkoly pro pedagogickou vědu. Základním a určujícím prvkem pro budování nové pedagogické vědy se tak stal

---

<sup>544</sup> DRCHALOVÁ, Vlasta: *Pedagogové se učí od Stalina*. *Pedagogika* 3 (2), 1953, s. 68.

<sup>545</sup> TAMTÉŽ.

<sup>546</sup> DÝMA, Mojmír: *Naděžda Konstantinovna Krupská o významu spojení vyučování s výrobní prací*. *Pedagogika* 9 (5), 1959, s. 601.

nezpochybnitelný koncept marxismu-leninismu, který přinášel odpovědi na otázky: Jaká je podstata společnosti? Jaké jsou její ideje a hmotné požadavky? A právě z odpovědi na uvedené otázky měly být odvozovány pedagogické teorie, školský systém, organizace, obsah, metody a formy výchovy a vyučování.<sup>547</sup> Také je nutné zdůraznit, že již od počátku budování komunismu byla u pedagogiky zdůrazňována její společenská role v tom smyslu, že pedagogická činnost měla být společnosti podřízená a na vývoji společnosti de facto závislá.<sup>548</sup> Je zajímavé sledovat, jak tento vysoce ideologický koncept mohl v průběhu let změnit svoji konotaci. Zatímco na počátku 50. let požadavky společenské a politické měly být prakticky v rovnováze (alespoň se veřejně deklarovalo, že zájmy lidu odpovídají zájmům strany), tak v průběhu 60. let v souvislosti s tzv. liberalizací myšlení společenské a politické v rovnováze být přestalo. V tomto momentu začala pedagogika balancovat spíše než mezi společností a politikou mezi politikou a konkrétním člověkem (viz níže).

Jestliže prvním úkolem bylo stanovit vlastní cíl pedagogiky, úkolem druhým se stalo prezentovat tento cíl široké veřejnosti. Zde však může být sledován zásadní problém. I když byl veřejně vznesen požadavek na četbu děl Marxových, Leninových nebo knih Stalina, ukázalo se velmi brzy, že pro mnohé lidi mohou být vzletné a mnohdy utopistické vize velmi vzdálené a těžce pochopitelné. O pravdivosti premise svědčí to, že na počátku 50. let začaly v pedagogickém nakladatelství vycházet i překlady učebnic soudobých sovětských autorů, kteří myšlenky zakladatelů rekapitulovali a tlumočili „vstřícnější“ formou. V archivních fondech škol by pravděpodobně nebylo složité najít zápisy z učitelských porad, na kterých zaznívaly referáty o vztahu pedagogiky a národního hospodářství vycházející ze Stalinových *Ekonomických problémů socialismu*. O významu těchto referátů pro praktickou činnost učitele ale nemůžeme mít velké iluze.<sup>549</sup> Lze tedy předpokládat, že pokud učitelé měli snahu studovat sovětskou pedagogiku, pravděpodobně sáhli po „lehčí“ verzi klasiků. Jaké knihy jsou zde na mysli? Jaká díla byla masově překládána a na školách reflektována?

Nezastupitelnou úlohu v seznamování s výsledky sovětské vědy měly již zmíněné *Dějiny pedagogiky* od J. N. Medynskijeho. Josef Cach dokonce tvrdí, že tato kniha v podstatě ovlivnila první fázi rozvoje marxistické pedagogické historiografie.<sup>550</sup> Stejně významné však byly i další tituly. Jednalo se o *Pedagogiku* I. A. Kairova. Ten společně s N. K. Gončarovem

---

<sup>547</sup> MÁTEJ, Jozef: *Vývin dejín pedagogiky v Československu po roku 1945*. Pedagogika 35 (1), 1985, s. 15.

<sup>548</sup> DRCHALOVÁ, V.: *Znalost díla J. V. Stalina, klasiků marxismu-leninismu pomůže budovat socialistickou pedagogiku*. Pedagogika 3 (8-9), 1953, s. 449.

<sup>549</sup> Výslovně se o četbě Stalinovy knihy *Ekonomické problémy socialismu* dočteme v zápisech učitelských porad např. na Základní škole na ulici Pekařská (AMB, M 349, kronika 1952-1953) případně i Zvláštní škola v Králově Poli (AMB, M 110, inv. č. 68 Zápisy o schůzích učitelského sboru 1952-1953).

<sup>550</sup> CACH, J.: *Vztahy pedagogiky a dějin pedagogiky v historické retrospektivě*, s. 176.

o několik let později vydal knihu se stejným názvem. Stejný název nese i další kniha N. K. Gončarova, kterou sepsal se spolupráci s B. P. Jesipovem. *Pedagogika* vyšla i z pera autorů I. T. Ogorodnikova a P. N. Šimbirjova.<sup>551</sup>

Ve výčtu nelze opomenout ani tuzemskou knihu, která shrnula dosavadní znalosti ze sovětského prostředí. Obsah knihy *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu*<sup>552</sup> se přímo dotýká vývoje a výchovy nového socialistického člověka a svá tvrzení z větší části zakládá právě na studiích a pracích klasiků marxismu-leninismu i pracích sovětských pedagogů. Toto rozsáhlé dílo, které velmi podrobně hodnotí jednotlivé stránky socialistické osobnosti, je psáno z vysoce politického a ideologického hlediska a lze ho považovat za jeden z prvních velmi jasných a přímých dokladů popřevratového sovětského vlivu v oblasti výchovy.

V prvních letech budování komunismu byla pomoc sovětské pedagogiky pedagogice československé označována za potřebnou, „bez ní by byla nemyslitelná přeměna buržoazní školy na školu a pedagogiku socialistickou.“<sup>553</sup> Avšak automatické čerpání poznatků vedlo k tomu, že se nepocítovala potřeba jiného výzkumu, který by vedl k jejich objektivnímu zhodnocení. Tento omezený přístup založený na jednostranném uplatňování zásad stranickosti a na úzkém propojení s ekonomickými požadavky vedl autory často ke zjednodušujícím závěrům.<sup>554</sup> Uvedený přístup je možné ztotožnit se slovem ideologizace, s jejímž výstižným popisem přišel na počátku devadesátých let Mojmir Dýma. Ideologizaci pedagogiky propojil s třídním bojem a revolučností, což zapříčinilo, že nad řešením pedagogických problémů převažovaly obecně filozofické rozpravy a citáty. Až velmi nevybíravým způsobem hodnotil základ sovětské pedagogiky: „sovětský státní a socialistický společenský řád, vedoucí role bolševické strany, ideologie marxismu-leninismu, morálně politická jednota sovětského lidu, vítězství kulturní revoluce. Na to pak navazují povinné fanfáry odkázané velikým Leninem a uvedené v život pod vedením geniálního vědce soudruha Stalina. Takový způsob ideologizace nebyl za celá léta vůbec kritizován, ale všeobecně se podporoval, a dokonce vyžadoval! Jeho příčinou byl mimo jiné také alibismus autorů. Čím byl autor vůči vládnoucím servilnější, tím obšírněji projednával nikoli o pedagogice a výchově, ale o politických

---

<sup>551</sup> Knihy jsou jmenované na základě studia archivních pramenů národních škol v Brně, na kterých se uvedené tituly objevovaly v korespondenci či učitelských poradách nejčastěji. MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1953, 576. s.; KAIROV, Ivan Andrejevič: *Pedagogika*. Praha 1951, 450 s.; KAIROV, Ivan Andrejevič - GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Pedagogika*. Praha 1958, 428 s.; JESIPOV, Boris Petrovič - GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Pedagogika*. Praha 1952, 354 s.; OGORODNIKOV, Ivan Trofimovič - ŠIMBIREV, Pavel Nikolajevič: *Pedagogika*. Praha 1952, 383 s.

<sup>552</sup> LINHART, Josef: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*. Praha 1952, 582 s.

<sup>553</sup> MÁTEJ, Jozef: *Vývin dejín pedagogiky v Československu po roku 1945*. *Pedagogika* 35 (1), 1985, s. 16.

<sup>554</sup> CACH, J.: *Vztahy pedagogiky a dějin pedagogiky v historické retrospektivě*, s. 176.



otázkách.“<sup>555</sup> Fanfáry, o kterých psal M. Dýma, se staly typické i pro české prostředí a stejně jako v Sovětském svazu, tak i u nás se mezi osoby s údajně klíčovým přínosem pro pedagogickou vědu zařadili nepedagogové. Příkladem může být Klement Gottwald, jehož provolání *K mládeži* hovořilo o jejím poslání v budování komunismu.

Mezi vážené však byli řazeni i někteří pedagogové, mezi nimiž zaujímal nejvýraznější místo Otokar Chlup. Právě O. Chlup jako jeden z prvních upozornil na počínající problémy československé pedagogiky a z jeho podnětu byl v prosinci roku 1954 svolán sjezd pedagogických pracovníků, na němž mělo být kriticky a sebekriticky projednáno, jak se postavit k tzv. překonávání zaostávání domácí pedagogiky.<sup>556</sup> Sám O. Chlup přednesl úvodní referát na téma *O stavu našich pedagogických věd*, ve kterém shrnul dosavadní práci pedagogické vědy a problémy při organizování jednotného školství na základě školských zákonů. Částečně se dotkl i socialistického obsahu jednotné školy, tedy systému vědomostí, dovedností a návyků, které si žactvo mělo osvojit, i problémových pojmů jako byla výchova vědeckého světového názoru, vlastenecká výchova či polytechnické vzdělání. Palčivá byla i otázka, jestli jde v obsahu jednotlivých učebních předmětů ještě více zohlednit hledisko marxismu-leninismu.<sup>557</sup> Příspěvek O. Chlupa se stal i voláním po větší spolupráci mezi učiteli, psychology a vědeckými pracovníky a stal se i voláním po přechodu od pouhého stanovování plánů ke skutečné tvůrčí vědecké práci.<sup>558</sup>

Svým tvrzením o chybách v dosavadní práci pedagogů otevřel O. Chlup prostor pro diskuzi, do které pod řízením Dr. Bohumíra Kujala přispěli vědečtí pracovníci z připravovaného Kabinetu pedagogických věd při ČSAV. Diskuze byla následně otištěna na stránkách časopisu *Pedagogika*, čímž byly poprvé veřejně manifestovány pochyby o dosavadní pedagogické činnosti. První část kritiky se týkala mechanického přejímání sovětských zkušeností a přenášení metody výchovy bez přihlédnutí ke specifickým Československa. Na tento problém poukázal i J. Cách z pražské Vysoké školy pedagogické: „*Typický příklad našeho nesprávného poměru k sovětské vědě. Jedná se o otázku zavedení nové učebnice pedagogiky, vyskytly se a vyskytují stále u nás these, že prý počkáme, až vyjde nová učebnice pedagogiky v Sovětském svazu, že prý nejsme schopni takovou práci sami udělat a pod. Já pokládám takové these za naprosto oportunistické*“.<sup>559</sup> Druhá část kritiky se snesla na odcizení teoretické disciplíny od reálného dění na školách. Velmi barvitě své dojmy

---

<sup>555</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*, s. 342.

<sup>556</sup> *Překonání zaostávání naší pedagogiky*. *Pedagogika* 4 (2), 1954, s. 123.

<sup>557</sup> TAMTÉŽ, s. 125-128.

<sup>558</sup> TAMTÉŽ, s. 128.

<sup>559</sup> TAMTÉŽ, s. 139.

podal F. Malíř z téže instituce: „*Jsou lidé, kteří studují lva na poušti. Jsou lidé, kteří jej studují v zoologické zahradě. Jiní se zavřou do svého kabinetu a dělají si představy o tom, jak má lev vypadat. A s námi je to podobné. My také známe málo školu. Málo chodíme do školy a málo pozorujeme živého žáka v živém procesu vyučovacím. Metody, jimiž provádíme zkoumání vyučovacího procesu, nejsou vždy správné.*“<sup>560</sup>

Konference a na ní se podílející instituce se staly základním kamenem pro vytvoření nové pedagogické fronty. Klíčovou roli měl opět sehrát O. Chlup, který byl pověřen Zdeňkem Nejedlým připravit základ pro vědecké pracoviště pedagogiky v ČSAV. V únoru 1954 byl založen Kabinet pedagogických věd ČSAV, na jehož základě pak vznikl v roce 1957 Pedagogický ústav J. A. Komenského se dvěma odděleními: pro Teorii výchovy a vyučování a Dějiny pedagogiky. Otokar Chlup společně s Josefem Váňou se stali vůdčími osobnostmi ústavu, jehož hlavním úkolem bylo zabezpečit rozvoj pedagogické teorie.<sup>561</sup> Avšak po několika letech fungování ústavu se opakovaně objevovala ta samá kritika o vymezení vztahu teoretické práce v oblasti pedagogiky k praxi komunistické výchovy ve škole i mimo ni.<sup>562</sup> Zvláště palčivě bylo vnímáno, že pedagogické koncepce nejsou prakticky ozkoušeny, a naopak problémy objevující se v reálném životě jsou pouze teoreticky popsány, aniž by byl proveden řádný průzkum jejich příčin. Chybný přístup se pak zákonitě musel promítnout při plnění druhého hlavního bodu práce ústavu, a to při přípravě nových učebnic. Náplň a vývoj tzv. teorie základního učiva byla hodnocena s odstupem času rozporuplně. Na jedné straně byl oceňován výběr učiva v širokých souvislostech,<sup>563</sup> na druhé straně byla kritizována zrychlená snaha o aplikaci teprve se rodící teorie základního učiva v praxi. „*Příliš obecná podoba koncepce základního učiva a nedostatek času k jejímu experimentálnímu ověřování na adekvátních modelech, to vše způsobilo, že se plodná myšlenka základního učiva dále nerozvíjela a že v praxi došlo někdy k jejímu pokrivení.*“<sup>564</sup> zhodnotil pokusy Bohumír Kujal, člen Pedagogického ústavu. Problémy práce v ústavu však neovlivnily skutečnost, že se ústav stal vůdčí silou pedagogické fronty, která měla spojovat katedry pedagogiky i psychologie na univerzitách i na vyšších školách pedagogických.<sup>565</sup>

---

<sup>560</sup> TAMTÉŽ, s. 134.

<sup>561</sup> Výsledkem se stala publikace kolektivu autorů za redakce O. Chlupa *Z teorie výchovy a vyučování*, vydaná nakladatelstvím Academia v r. 1962.

<sup>562</sup> KUJAL, Bohumír: *Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV a jeho přínos k rozvoji československé marxistické pedagogiky*. Pedagogika 22 (6), 1972, s. 667.

<sup>563</sup> SKALKOVÁ, Jarmila: *25 let vědeckého vývoje Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV a jeho perspektivy*. Pedagogika 32 (4), 1982, s. 378.

<sup>564</sup> KUJAL, Bohumír: *Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV a jeho přínos k rozvoji československé marxistické pedagogiky*. Pedagogika 22 (6), 1972, s. 664.

<sup>565</sup> Přehledný seznam všech pedagogických pracovišť je otištěn v knize VANĚK, Jan: *Přehled o nejdůležitějších československých pracovištích pedagogiky a psychologie*. Olomouc 1958.

V souvislosti s pedagogickou frontou musí být zmíněn i časopis *Pedagogika*, který začal vycházet od roku 1951 a brzy se stal důležitou platformou pro odbornou i praktickou pedagogickou diskuzi mnohých členů ústavu. Jan Průcha ve své studii uvádí, že nikdy předtím u nás neexistovalo periodikum pro pedagogickou teorii a výzkum s celostátním dosahem. Vydávalo jej Ministerstvo školství, věd a umění ve Státním pedagogickém nakladatelství a jeho první čísla se nesla ve znamení politických úvodníků a ideologických statí, které měly se skutečnou vědou jen velmi málo společného (snad vyjma kmenologie a defektologie).<sup>566</sup> Proměna obsahu periodika je pak dávana do souvislostí se změnou vydavatele, kterým se po ministerstvu stal Kabinet pedagogických věd ČSAV (později Pedagogický ústav J. A. Komenského).

### 3.2.3 Čas pro kritiku, čas na změnu: obroda pedagogické vědy po roce 1960

Výše zaznělo, že přímý vliv na vývoj pedagogické vědy měly především sjezdy KSČ a usnesení jejího Ústředního výboru, nejinak tomu bylo i na konci padesátých let. V předchozí kapitole o stranických dokumentech<sup>567</sup> je období konce 50. let hodnoceno jako přelomové, a to zvláště díky dokumentům z roku 1959 *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*, z roku 1961 *O práci mezi mládeží* a v neposlední řadě díky usnesení ÚV KSČ z roku 1962 *O zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách I. a II. cyklu a na školách vysokých*. Dokumenty deklarativně odkazovaly na potřebu zabezpečit všestranný rozvoj osobnosti žáka (včetně zvýšení morálního profilu) a na potřebu vypracovat plán na propojení školy se životem. Snaha realizovat uvedené požadavky v život vedla k celkovému přehodnocení přístupu nejen ke společnosti, ale zvláště k člověku jako k individuální osobnosti, z čehož plynuly i nové výzvy pro pedagogickou vědu.

Nové výzvy s sebou přinesly i potřebu nové evaluace dosavadní činnosti, která od začátku 60. let probíhala na stránkách časopisu *Pedagogika*. Mladší a progresivnější generace pedagogů usilovala o zbavení pedagogické vědy dogmatismu a zjednodušování spojeném s obdobím Stalinova kultu osobnosti. Jejich zásluhou se rozšířilo povědomí o tom, že v zakladatelském období komunismu docházelo k deformování vědecké činnosti i vědeckého poslání, což samozřejmě platilo i pro vědy společenské, do nichž je tradičně řazena i věda pedagogická. Upozornili, že došlo i k deformacím v chápání společenské funkce pedagogiky,

---

<sup>566</sup> PRŮCHA, Jan: *50 let časopisu Pedagogika: vývoj média české pedagogické vědy*. Pedagogika 49 (4), 2000, s. 362-363.

<sup>567</sup> Viz kapitola 2. 2 Vliv komunistické strany na školskou politiku – sjezdy a zasedání ÚV KSČ.

kdy se pedagogika stávala pouhou ilustrátorkou již přijatých a rozhodnutých politicko-organizačních opatření.<sup>568</sup> Neopomněli také zdůraznit, že funkce vědy o výchově se viděla pouze v tom, že potvrzovala a aplikovala předem přijatá opatření, aniž by se současně prováděl hlubší rozbor skutečností, formulovaly se základní problémy a řešily se metodami vlastními dané vědě. Zjednodušený výklad vztahu pedagogické vědy ke školské politice dle jejich názoru vedl k závažnému podcenění pedagogické teorie. V rámci zmíněné evaluace je možné se setkat s názorem, že snaha po okamžité odpovědi na velmi složité problémy sváděla k překotnosti závěrů<sup>569</sup> a že dogmatismus v pedagogice vytvářel atmosféru nedostatečně podnětnou pro skutečné rozvíjení tvůrčí práce.<sup>570</sup>

Vzestupu společenským vědám nahrál školský zákon z roku 1960, ve kterém se již v dříve uvedeném §28 odkazuje na trvalou pomoc vědeckých institucí rozvoji výchovných a vzdělávacích zařízení. Nové nároky na pedagogickou vědu s sebou přinášely požadavky na preciznější analýzu a rozpracování metod vědecké práce. K tomuto tématu *Pedagogika* přinesla v letech 1962 a 1963 rozsáhlé a přesně formulované studie. Jedná se o text Josefa Váni *O metodických problémech v rozvoji pedagogické teorie* a článek dvojice autorů Jarmily Skalkové-Procházkové a Jarolíma Skalky *K metodickým otázkám naší pedagogické vědy*. Ke zmíněným studiím je nutno připočítat i o dva roky později vydané usnesení ÚV KSČ *O naléhavých úkolech pedagogické vědy*, označované za historický mezník ve vývoji socialistické pedagogiky, který údajně uzavíral období tzv. kultu osobnosti a dogmatismu a na straně druhé otevřel cestu tvůrčímu rozvoji pedagogiky. „Uzrál pravděpodobně již čas a usnesení je zásadní obžalobou podřízení pedagogiky dosavadním stranickým usnesením a odsunutí pedagogických odborníků z přípravy školských reforem,“<sup>571</sup> hodnotí význam usnesení Josef Cach. Význam usnesení, které shrnulo a doplnilo kritické připomínky J. Váni a dvojice Skalkové-Skalka, je důležité posuzovat zvláště z toho hlediska, že kritika dosavadní pedagogické práce zazněla z vysokých míst stranické hierarchie, čímž získávala na důležitosti.

Obě zmíněné studie i závěrečné usnesení se dotýkaly téhož tématu: rozpracování zásad metodické práce pedagogické vědy. Jak bylo uvedeno, období stalinismu nevytvářelo vhodné podmínky pro rozvoj metodologického myšlení či tvůrčího zkoumání problémů.<sup>572</sup> Docházelo

---

<sup>568</sup> CACH, J.: *Některé problémy přístupu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v ČSSR v letech 1945-1965*, s. 331.

<sup>569</sup> *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*. *Pedagogika* 15 (4), 1965, s. 415.

<sup>570</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Jarmila – SKALKA, Jarolím: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*. *Pedagogika* 13 (3), 1963, s. 262.

<sup>571</sup> CACH, J.: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*, s. 686.

<sup>572</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J.: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 262.

tudíž pouze k postihnutí dílčích, nikoli centrálních a hlavních otázek, které byly často zpracovány jen popisně, bez hlubšího teoretického přístupu a závěrečné analýzy.<sup>573</sup> Tyto chyby byly viděny i u snad jediné používané vědecké metody, a to metody empirické. Dosavadně podceňovaný a plně nevyužitý empirický výzkum měl dostat své rehabilitace a znovu se oživily kritické připomínky z roku 1954 o nevyužitém potenciálu a zdroji poznatků z vlastního dění na školách. „*Vlastní poznávací úsilí, [...] bylo nezdárka nahrazováno zjednodušeným přístupem [...]. Především je to jednostranný empirismus [...] spočívá v pouhém registrování, popisování bezprostředních výchovných faktů a zkušeností, bez jejich hlubšího teoretického rozboru a zobecnění, ulpívání na jevové stránce pedagogické skutečnosti. Nedovoluje pronikat k podstatě jevů, a proto přes množství nashromážděných faktů, příkladů a zkušeností, které lze najít v naší literatuře pedagogické i metodické, nepřispívá ke skutečnému odhalování zákonitostí výchovného procesu. [...]. Stáváme se pak svědky toho, že se místo vědecké analýzy spíše rozvíjí jakýsi druh literární pedagogické publicistiky,*“<sup>574</sup> velmi výstižně je popsán dosavadní metodický přístup na stránkách usnesení ÚV KSČ. K nedocenenému potenciálu empirického výzkumu se vyjádřil i J. Váňa, který vyzval k využívání zkušeností učitelů, jež měly být shromážděny, logicky analyzovány, zhodnoceny, až následně z nich vyvozeny závěry a poté i experimentem vyzkoušeny.<sup>575</sup> Také J. Skalková označila dosavadní stav pedagogických metod za velmi chudý a hovořila o neuspokojivé úrovni jejich používání. Mimo tradiční empirickou metodu nebo metodu pozorování se měli badatelé pokusit o importování metod nových, např. metody experimentální.<sup>576</sup> Pohled na užívání nových metod ovlivňoval i rozvoj moderních vědeckých disciplín, jako byla kybernetika, teorie informací nebo využití různých matematických výpočtů.<sup>577</sup> K obohacení metodologické základny, dle názorů soudobých kritiků, mělo dojít i na základě studia zahraniční, dokonce i západní odborné literatury.<sup>578</sup>

V těsné návaznosti se snahou oživit a lépe využívat metody vědecké pedagogické činnosti šel ruku v ruce zájem o predefinování základních pedagogických pojmů. Už na

---

<sup>573</sup> *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, s. 413.

<sup>574</sup> TAMTÉŽ, s. 416.

<sup>575</sup> VÁŇA, Josef: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Pedagogika 12 (3), 1962, s. 280.

<sup>576</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J.: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 267.

<sup>577</sup> SKALKOVÁ, J.: *25 let vědeckého vývoje Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV a jeho perspektivy*. Pedagogika 32 (4), 1982, s. 379.

<sup>578</sup> V usnesení ÚV KSČ se doslova uvádí, že se dosud neobjevila ani „jedna práce původní nebo přeložená, která by podávala kritický a hodnotící přehled čtených světových směrů pedagogiky 20. století. Rovněž od roku 1945 nevyšel v naší republice ani jeden překlad stěžejního díla ze současné, velmi bohaté západní pedagogické produkce. Jejich nákup v zahraničí je krajně omezený a v podstatě náhodný. Jakákoliv soustavná informace a dokumentace v tomto směru prakticky chybí. Přitom kritický rozbor a přehodnocení této velmi obsáhlé literatury by nepochybně přinesl i cenné podněty a pomáhal by dostat se na úroveň současného světového vývoje pedagogiky.“ *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, s. 419.

konferenci pedagogických pracovníků v prosinci 1954 o problému pedagogické teorie přednesl svůj příspěvek. Fr. Výborný, který se pozastavil nad nejistotou, která panovala ohledně výkladů základních pedagogických jevů a pojmů, jako je např. komunistická výchova. Fr. Výbornému tehdy nešlo o nějaké slovníkové definice, ale o „široké, konkrétní objasnění obsahu pedagogických pojmů s vyvozením všech nezbytných důsledků pro praxi. Nestačí vysvětlovat pedagogické pojmy a požadavky jen v obecných heslech, která umožňují různý výklad, ale je nutno analyzovat a vymezovat.“<sup>579</sup> Dokonce ani v dalších letech se nepodařilo vnést mezi základní pojmy ze socialistické pedagogiky jasného světla a s toutéž kritikou se setkáme ve zmíněných studiích z počátku 60. let. Co vlastně je komunistická výchova, co je výchova k vědeckému světovému názoru, jak vychovávat v duchu komunistické morálky nebo jak prosazovat polytechnické vyučování? Jednalo se o základní pedagogické pojmy, které se objevovaly v každé učebnici, pedagogické stati a metodické příručce, přičemž jejichž výklad se stále opíral o stejné formulace.

Nadto se ale citelné nedostatky projevovaly i ve výkladu vlastního předmětu pedagogiky - tedy u pojmu výchova i vzdělání.<sup>580</sup> Josef Váňa upozornil, že „je nutné překonat subjektivismus ve vymezování výchovných cílů a neurčitost obecných formulací nahradit objektivním, konkrétním a verifikovatelným vymezením. Dosud pracujeme s pojmy široce vymezenými, obsahově blíže neurčenými. Tento nedostatek se dnes pociťuje všude.“<sup>581</sup> S obdobnou tezí přišla i Jarmila Skalková-Procházková s Jarolímem Skalkou, kteří cíl výchovy popsali slovy: „Figuruje v podobě jakéhosi nehybného a abstraktního schématu [...] Tento jednostranný deduktivismus, byť by se prováděl z názorů klasiků, neumožňuje vidět obsahovou stránku cíle výchovy ve vší její konkrétnosti a dynamice.“<sup>582</sup> Lze se ztotožnit s názorem autorů, že přeci bez pochopení skutečného významu a cíle výchovy nelze vychovat nového socialistického člověka.

Na špatné metodologické základy, nejasnost cíle výchovy a nejasnost při definování základních pedagogických pojmů logicky navázal i nedostatek teoretických prací týkajících se školské soustavy, učitelského vzdělání i vzdělání pracujících. Kriticky se nahlíželo na dosavadní zpracovávání školních osnov a učebnic jak z hlediska obsahu, tak i z hlediska didakticko-metodického zpracování.<sup>583</sup> Tzv. nezdravému empirismu a podceňování teorie údajně podlehl ediční činnost jako celek, jejímž projevem byl i charakter vyšších

---

<sup>579</sup> *Překonat zaostávání naší pedagogiky*. Pedagogika 4 (2), 1954, s. 147.

<sup>580</sup> *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, s. 416.

<sup>581</sup> VÁŇA, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, s. 280.

<sup>582</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J. *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 260.

<sup>583</sup> *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, s. 413.

publikací, „z nichž mnohé se nedostávají za jevovou, tzv. příkladovou stránku pedagogické skutečnosti. Nalézáme v nich proto stále normativismus, receptářství, pouhé ilustrace obecných tvrzení jednotlivými příklady.“<sup>584</sup>

Na předchozích řádcích byly uvedeny hlavní body kritiky, kterým musela pedagogika čelit. V 50. letech docházelo často ke zjevnému podceňování pedagogické vědy a jejímu směřování s politikou, ale i přes objevující se kritické studie se pedagogickým výzkumníkům nepodařilo ze zajetých kolejí zcela vymanit ani v následujících letech. Za částečné vítězství lze považovat, že k probíhající kritice se přidalo již několikrát citované usnesení ÚV KSČ *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*. Hledání nových metod pedagogického výzkumu i definování pedagogických pojmů se stalo významným podnětem ke koordinaci Pedagogického ústavu a komunistické strany. Nová spolupráce se odrazila ve státním plánu vědeckovýzkumné práce sestaveném na období 1959-1964 a následně i v plánu na léta 1964-1970, v jehož rámci mělo konečně dojít k definování cíle komunistické výchovy, předefinování základních pedagogických pojmů i vyřešení problémového vztahu pedagogické teorie a praxe, jenž plynul z metodologických nedostatků.<sup>585</sup> Celá situace ohledně plánů vyznívá poněkud úsměvně, pokud připustíme, že systém komunistické výchovy měl být ujasněn až k roku 1970, tedy až po celých dva a dvacetiletých letech jeho fungování. Na druhou stranu zasazení pedagogické problematiky na základě kritické diskuze do státních plánů vedlo k jednomu důležitému, i když ne zprvu viditelnému momentu. Jen veřejným deklarováním problému mohlo dojít k redefinování pedagogiky jako vědy, a tím i k otevření cesty k modernějším přístupům vědecké práce, která vedla až k postupnému posilování vlastního sebevědomí.

### 3.2.4 Pedagogika po roce 1964

Růst sebevědomí se zákonitě odrazil i v institucionální rovině. V roce 1964 byla ustanovena Československá pedagogická společnost jako organizace, která usilovala o rozvoj a integraci pedagogických snah ve veřejnosti.<sup>586</sup> Uvedená společnost o rok později uspořádala vědeckou konferenci v Trnavě, která byla zahájena úvodním příspěvkem Josefa Cacha.<sup>587</sup> Díky mimořádné aktivitě mnohých přispěvatelů je možno konferenci charakterizovat jako neobyčejně zdařilý počátek činnosti pedagogů, jež se aktivně podíleli na „vzpouře“ proti

---

<sup>584</sup> TAMTÉŽ, s. 416.

<sup>585</sup> O plánu hovoří již několikrát citovaná stať *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, od s. 425.

<sup>586</sup> CACH, J.: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*, s. 686.

<sup>587</sup> V roce 1965 vyšel v časopise *Pedagogika* článek Josefa Cacha *Některé problémy přístupu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v ČSSR v letech 1945 až 1965*, který se stal výchozím podkladem pro úvodní referát téhož autora na první konferenci Československé pedagogické společnosti v Trnavě dnech 16. až 18. září 1965.

dosavadní politice KSČ v oblasti školství, proti vývoji vzdělávacích institucí i proti stavu pedagogiky.<sup>588</sup> V obsáhlé diskuzi si přispěvatelé kladli otázky, co způsobilo rozpor mezi teorií a praxí? Jaké negativní důsledky pro pedagogickou vědu přineslo stalinské období? A tím i co bylo ztraceno při podceňování pedagogiky v důsledném směřování s politikou?<sup>589</sup>

Další etapa ve vývoji pedagogiky je charakterizována otevřenou diskuzí a přímou kritikou chyb ve vědecké práci. Zvláště příspěvky, které vzešly z činnosti Československé pedagogické společnosti mezi lety 1968-1969, plně odráží ovzduší pražského jara. Statě s názvem *Pedagogika a pedagogové* otištěny v Učitelských novinách 12. 9. 1968 a v Literárních listech 2. 5. 1969<sup>590</sup> se staly platformou pro vyjádření vlastních názorů mnoha autorů. Ve svém obsahu se dotkly krize pedagogiky v souvislosti s morální krizí některých vedoucích pracovníků (Bohumír Kujal, Josef Váňa, Miroslav Cipro, Josef Novotný, Karel Galia) a současně přinesly návrhy o svobodné kritice, revizi koncepce Pedagogického ústavu J. A. Komenského, zvýšení požadavků na vědeckou práci kateder univerzit nebo odstranění monopolu SPN. K posledně jmenovanému se v článku *Orientace vědeckého zájmu pedagogiky a tendence rozvoje pedagogického myšlení v ČSSR* vyjádřil Karel Kasl, který byl s odstupem hodnocen jako britký a alarmující.<sup>591</sup> Výčet lze zakončit příspěvkem Jiřího Kotáska na III. celostátní konferenci Československé pedagogické společnosti z prosince 1968, který ostře zabojoval za svébytné postavení pedagogiky jako vědy usilující o výchovu nového sebevědomého pokolení. Na následujících řádcích je uvedena část z referátu zrcadlící pomyslné vyvrcholení kritiky autoritativního přístupu ke školské problematice sledovaného období:

*„Přebujelé mocenské, manipulátorské stanovisko ke společenským procesům nepovažuje na jedné straně školu za příliš důležitý mocenský nástroj, na druhé straně jí přikládá pouhou aktuální propagandistickou funkci, využívá ji jako nástroje indoktrinace mládeže a přes ni též dospělých. Umlčuje vlastní názory učitele a mládeže, vyvozuje z jejich samostatného myšlení dalekosáhlé existenční důsledky. Používá pro politickou a světonázorovou výchovu více metody strachu než cesty rozumu [...]. Výchova a škola se tak podílejí na vyvolání vše zaplavující vlny společenské lhostejnosti a snah o společenskou izolaci, uzavření se do privátní sféry osobních zájmů a konzumu zboží. Z toho snad dosti přesvědčivě vyplývá, že výchovné klima školy a její vzdělávací činnost by neměly být pouze odvoзованou sférou společenského života, ale naopak sférou relativně autonomní, sférou, která nepodléhá ideologickým výkyvům a krátkodobým centrálním či místním politickým potřebám.“<sup>592</sup>*

<sup>588</sup> CACH, J.: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*, s. 687

<sup>589</sup> TAMTÉŽ.

<sup>590</sup> Pamflet *Pedagogika a pedagogové* zmíněn i v souvislosti s kritikou kurzu oficiální politiky, která vycházela ze stranických sjezdů. Kapitola 2.2.3 Dozvuky na XIV. sjezdu KSČ v roce 1971.

<sup>591</sup> PRŮCHA, J.: *50 let časopisu Pedagogika: vývoj média české pedagogické vědy*, s. 348.

<sup>592</sup> KOTÁSEK, Jiří: *Vědomí doby a československá pedagogika*. *Pedagogika* 19 (2), 1969, s. 245.



Uvedené svolání však období snah o obrodu a částečnou autonomii pro pedagogiku i školské instituce ukončuje. Stopku šířícím se ostrým stanoviskům přinesla normalizace. Po jistém doznívání liberalizačního období se represivní zásahy začaly postupně projevovat od roku 1972. V úvodníku *Úkoly marxistické pedagogiky po XIV. sjezdu KSČ*<sup>593</sup> označil Karel Angelis přispěvatele z let 1968 a 1969 za „pravicové oportunisty“ a „antisocialistické síly“, čímž odsoudil veškerou nerežimní diskuzi počínající konferencí v Trnavě až po III. konferenci Československé pedagogické společnosti. Je pochopitelné, že jmenování viníků s sebou neslo i existenční postihy a většina ze jmenovaných měla po následující roky také uzavřeno publikování v *Pedagogice*, či dokonce publikování vůbec.<sup>594</sup> S obdobným odsouzením se setkáme i na samotné půdě Československé pedagogické společnosti, kde Karel Galla zhodnotil platformu společnosti jako epicentrum koncepčně ucelených oportunistických a revizionistických reformací.<sup>595</sup>

Výčet článků, které svými kritickými a veřejnými stanovisky rozpochybovaly dosavadní strnulou vědeckou základnu a otevřely cestu pro budování nové co možná nejsvobodnější pedagogiky, je pouze jedna z částí zkoumané problematiky. Ta zásadnější část souvisí s otázkou, čeho se od roku 1964 podařilo dosáhnout? V rámci možností, které se pomalu v komunistickém režimu otvíraly, toho nebylo málo. Asi největším dokladem uvolňování otěží byl fakt, že sama pedagogika začala být vnímána jako svébytná vědecká disciplína. Postupně se oprošťovala od pouhého vykonavatele státní „zakázky“ na vytvoření jakéhosi návodu k výchově nového člověka a vykročila k úkolům novým dotýkajícím se původního badatelského výzkumu a zkoumání výchovné a vzdělávací problematiky. O metodologických možnostech se soustavně vedly diskuze po celá 60. léta. Vyvrcholením se staly zmíněné celostátní konference pořádané Československou pedagogickou společností. Pozorovat, popisovat, třídit a analyzovat výchovné jevy se mělo stát hlavní náplní pedagogiky doplněné o zhodnocení úspěšnosti či neúspěšnosti daného zkoumaného jevu. Za samozřejmost měla být následné stanovení ucelených pedagogických teorií ověřených a otestovaných experimentální metodou v praxi.<sup>596</sup>

---

<sup>593</sup> ANGELIS, Karel: *Úkoly marxistické pedagogiky po XIV. sjezdu KSČ*. Pedagogika 22 (1), 1972, s. 6.

<sup>594</sup> PRŮCHA, J.: *50 let časopisu Pedagogika: vývoj média české pedagogické vědy*, s. 349.

<sup>595</sup> GALLA, Karel: *Úkoly Československé pedagogické společnosti při dalším rozvoji socialistické pedagogické vědy i výchovné praxe*. Pedagogika 22 (5), 1972, s. 533.

<sup>596</sup> UHER, Vlastimil – JEDLIČKA, Josef. *Základy pedagogiky*. Ostrava 1966, s. 26.

Ruku v ruce s rozvojem pedagogiky šla i její vnitřní diferenciaci. Zájem pedagogické vědy se rozšířil z oblasti školské, kam tradičně směřoval, i na oblasti další. Do popředí zájmu se dostala pedagogika mimoškolní, volného času a rodinná výchova i pedagogika dospělých. Hluběji byly propracovány oborové didaktiky. Pozornost byla věnována pedagogice předškolní i odborné a učňovské. Byly položeny základy pedagogice vysokoškolské. S růstem zájmu na oficiálních místech o pozvednutí morální úrovně dorůstajícího pokolení se zvyšoval i zájem pedagogiky o mravně ohroženou mládež, avšak nejen z čistě nápravného hlediska, ale i s cílem objasnit „odchýlené“ chování v důsledku fyzických, mentálních i emočních příčin. Zájem se zvýšil i o talentované žáky, kteří po většinu sledovaného období zůstávali na okraji vědeckého zájmu.

Individuální péče, podpora zájmů a zálib jednotlivce, snaha u každého žáka rozvinout jeho schopnosti a dovednosti se v průběhu 60. let stávalo stěžejním tématem. Zabezpečit didakticko-organizační stránku, vypracovat metodické pokyny bylo výzvou nejen pro učitele, ale i pro mnoho badatelů.<sup>597</sup> Z odborně terminologického hlediska se hovořilo o vzestupu významu tzv. pedagogické psychologie. Pedagogická psychologie však nebyla v československém prostředí žádnou popelkou. Již O. Chlup ve svém *Úvodu do studia pedagogiky* věnoval pedagogické psychologii jednu velmi rozsáhlou kapitolu,<sup>598</sup> avšak v následujících letech pedagogická psychologie v důsledku politického vývoje postupně sklouzávala na okraj zájmu. K její rehabilitaci došlo až na konci sledovaného období v souvislosti s přeformulováním samotného vztahu člověk – společnost, jenž se odrazil v tzv. humanizaci výchovy a vzdělání. Tím se rozumí, že cíl výchovy byl sice stále podmíněn deklarovanými potřebami společnosti při budování komunismu, avšak cestu k naplnění své společenské funkce výchova již nespatořovala jen v obecných společenských zájmech, ale stále častěji bylo přihlíženo k individualitě lidské osobnosti. „*V teorii výchovy nemůžeme vystačit jenom s normami vyjadřujícími zájem společnosti; musíme studovat sám proces formování společenského člověka. V tomto procesu se nikdy neztratí člověk jako jedinec, konkrétní člověk se svým vlastním vnitřním životem. Proto je třeba ve výchově znát nejenom cíle a požadavky společnosti, ale i psychiku člověka, způsob, jakým prožívá a vyrovnává se s vlivy a požadavky společnosti,*“<sup>599</sup> stojí v odborném článku o pedagogické psychologii, který vybízí

---

<sup>597</sup> Kriticky se k problematice vyjádřila M. Králíková, která konstatuje, že snahy zůstaly pouze u výzvy, které věnovala pozornost jen malá část učitelů. Pro ostatní vyzněla formálně: v povinném vyučování nebyla nijak zakotvena, zájmové činnosti byly dobrovolné, a tedy i nadále byly chápány jako okrajová záležitost. KRÁLÍKOVÁ, M. – SPĚVÁČEK, V. – NEČESANÝ J. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*, s. 87.

<sup>598</sup> Kapitola V. Pedagogika a psychologie. CHLUP, Otokar: *Pedagogika: úvod do studia*. Praha 1948, 310 s.

<sup>599</sup> DOLEŽAL, Jaroslav: *Dvojitý předmět pedagogické psychologie*. Pedagogika 18 (3), 1968, s. 437.

ke studiu vztahu mezi jedincem a společností z hlediska jejich souladu, ale také konfliktů mezi nimi. Psychologické stanovisko mělo poskytnout cenné podněty k hlubšímu pochopení výchovných problémů. Dochází tím k ukončení období tzv. bezdětné pedagogiky, a naopak ke zvýšení zájmu o člověka jako individuálního tvora se všemi jeho tělesnými i emocionálními specifiky.<sup>600</sup>

### 3.3 Pedagogika na pomoc učitelí

#### *Slovo o vysokoškolských učebnicích*

Aniž by byly snižovány snahy o zvýšení renomé pedagogické vědy, je nutné konstatovat, že zmíněný růst sebevědomí přišel příliš pozdě, aby měl ve sledovaném období znatelný dopad pro výchovné činitele (zvláště učitele). Po většinu sledovaného období byly pedagogice určovány úkoly, kterým se měla zabývat a které směřovaly k předání uceleného a přehledného „manuálu“ pro výchovu nové generace. Tento manuál byl v jisté formě předáván nejprve skrze vysokoškolské publikace, se kterými se budoucí učitelé seznamovali při svých studiích. Z učebnic si učitelé měli osvojit veškerý soubor praktických informací, který jim jejich budoucí působení ve škole měl usnadnit. Mimo používaných překladů sovětských autorů, vyšlo původních československých vysokoškolských učebnic ve sledovaném období jen několik, první dokonce až v roce 1955,<sup>601</sup> a tak právě sovětské učebnice platily za stěžejní informační zdroj. Sovětské učebnice podrobil kritice již několikrát citovaný Mojmir Dýma, který je označil za katechetické příručky určené k naučení se nazpaměť základních tezí marxismu-leninismu.<sup>602</sup> Je nutné podotknout, že stejný charakter bohužel vykazovaly i učebnice tuzemské, které se sovětskými inspirovaly v obsahu i vlastní struktuře.

S jakými informacemi tedy učitelé vyšli vyzbrojeni do škol? V první řadě byli učitelé seznámeni se samotnou podstatou pedagogiky. Definice pedagogiky se však zpravidla omezovala jako na vědu o výchově dětí, přičemž výchova se považovala za něco tak běžného, že zřejmě nebylo zapotřebí využít hlubší analýzy a konkretizace. O to více je však v učebnicích věnován prostor o kulturní historii lidstva.<sup>603</sup> Historický a kulturní exkurz

---

<sup>600</sup> Rozvoj individuality v rámci didaktických zásad také kapitola 4.1 (zásada individuálního přístupu).

<sup>601</sup> KOPECKÝ, Jaromír: Pedagogika. Učební text pro žáky pedagogických škol pro vzdělání učitelů národních škol. Praha 1955, 354 s.

<sup>602</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*, s. 338.

<sup>603</sup> TAMTÉŽ.

demonstrativně sloužil k opodstatnění podřízeného postavení pedagogiky politice zaobalené do společenských požadavků. „*Abstraktní a obširný historický exkurs, v němž se ve zkratce a nepřesně probírá výchova v antické společnosti, ve středověku a za kapitalismu slouží jen k závěru, že v každé třídní společnosti má výchova třídní ráz a je těsně spojena s politikou,*“<sup>604</sup> dává do souvislostí Mojmír Dýma.<sup>604</sup> Historický exkurs však zde měl své místo a zpravidla vedl k vysvětlení vzájemného propojení pojmů pedagogika – společnost – politika a k ospravedlnění, že společenská třída, která vládne v ekonomickém a politickém životě, vládne také v oblasti výchovy a podílí se tím na určování jejího cíle a obsahu.

V učebnicích je prvek politizace výchovy velmi zřejmý: „*Musíme vychovat takové lidi, kteří by byli k prospěchu socialistické společnosti a dovedli také ušlechtilé a šťastně žít. Naše pedagogika musí tedy vycházet z našich politických potřeb, a pracovat přitom dialekticky. Musí vycházet nejen z potřeb přítomných, ale i z potřeb naší socialistické výstavby, z potřeb socialistické budoucnosti*“<sup>605</sup>,<sup>605</sup> čímž byla výchova dáována do těsného vztahu k boji za dosažení socialismu a komunismu. Už na několika místech byla tato souvislost zmíněna, avšak právě její vtěsnání na stránky pedagogických textů, mělo budit u čtenářů zdání uskutečnitelnosti. Stejně tak reálněji měl působit samotný cíl výchovy, kterým po celou dobu zůstala výchova všestranně rozvitého člověka: „*Je to člověk dostatečně vzdělaný, ideově vyspělý, řídicí se vědeckým světovým názorem. Je hluboce mravný, má vysoké kulturní požadavky a rozvité estetický vkus.*“<sup>606</sup> Utopistický ideál nového člověka je v učebnicích podpořen právě odkazy na historii a slova ideologů, což v konečném důsledku více připomíná politický traktát než učebnici pro budoucí učitele. Právě tento fakt v pozdějších letech vedl ke kritizovanému vágnímu pojetí vlastního výchovného cíle, což bylo popsáno již v předchozí části kapitoly.

Zde je na místě jistá odbočka. Pokud bylo uvedeno, že kritika a pedagogická diskuze z 2. pol. 60. let neměla reálný dopad na činnost učitelů, tak zde je nutné uvést možnou výjimku. První vysokoškolské učebnice využívané po roce 1948 považují dítě za pasivní bytost, na níž vychovatel jako sochař stále něco „*utváří či přetváří*“.<sup>607</sup> Jistou reflexi kritického vývoje však akceptuje učebnice z roku 1965, která za cíl výchovy považuje mimo přípravy děti na život v komunistické společnosti, také uspokojování osobních potřeb, zájmů a ideálů dítěte a zdůraznění vlastní aktivity jedince. Autor učebnice nově hovoří o humanizaci

---

<sup>604</sup> TAMTÉŽ, s. 339.

<sup>605</sup> UHER, Bohumil – KOPÁČ, Jaroslav – UHER, Vlastimil: *Přednášky z pedagogiky. I a II. díl.*, Praha 1957, s. 20.

<sup>606</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 10.

<sup>607</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*, s. 339

člověka, jenž se od tradičního výsostně politického konceptu vzdaluje. Výchova nového člověka tak měla být totiž uskutečňována nejen aktivitou vůči společnosti, aktivitou k přírodě, ale především i aktivitou vůči sama sobě, čímž autor definuje specifický proces sebeuvědomování a sebeovládání.<sup>608</sup>

Ale vraťme se k základní pedagogické terminologii. I když byl cíl komunistické výchovy definován z idealistických pozic, byla jeho znalost v činnosti učitele a vychovatele považována za extrémně důležitou, protože na „*cíli výchovy závisí její obsah, jím jsou určovány i prostředky výchovně vzdělávací práce. Bez znalosti cíle je práce učitele náhodná, nevede k uspokojivým výsledkům.*“<sup>609</sup> Pro budoucí učitele to jistě představovalo problém při přípravě na reálné vyučování. Sami si museli si klást otázky, jak teorii a ideu výchovy nového člověka vnést do přítomnosti?

V učebnicích byl za hlavní pedagogický termín zvolen tzv. komunistická výchova. Jednalo se o termín nadřazený. V širším slova smyslu šlo o cílevědomé a soustavné působení na osobnost dítěte, aby mu byly vštípeny potřebné vlastnosti. Komunistická výchova se měla skládat ze dvou hlavních prvků: výchovy a vzdělání. Výchova v užším slova smyslu měla za cíl v žácích vytvářet komunistické přesvědčení a požadované rysy socialistické osobnosti. Druhým pojmem vzdělání se rozumělo osvojení soustavy vědomostí, dovedností a návyků, utváření vědeckého světového názoru žáků a rozvíjení jejich poznávacích schopností.<sup>610</sup> Výchova (v užším slova smyslu) a vzdělání společně, tedy komunistická výchova, měly vést k rozvinutí harmonické osobnosti - nového socialistického člověka. V praxi byla komunistická výchova uskutečňována tzv. výchovným vyučováním (považováno za druhý zásadní termín pedagogické terminologie), které provázelo veškeré pedagogické působení a bylo definováno pěti hlavními výchovnými složkami. Uvedený systém pojmů byl do československého prostředí přebírán ze sovětských učebnic a stejného přenesení se dočkalo i hlavních pět výchovných složek. Jednalo se o výchovu rozumovou, polytechnickou, mravní, estetickou a tělesnou. S uvedenými pojmy se čtenář mohl namátkově setkat již v předchozích kapitolách. Odkazovat se na ně bude i kapitola následující, která je věnována praktické rovině výchovně vzdělávacího procesu na národních školách:

---

<sup>608</sup> CHLUP, Otokar - KOPECKÝ, Jaromír.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*. Praha 1965, s. 17.

<sup>609</sup> TAMTÉŽ, s. 28.

<sup>610</sup> Např. KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 4.

- hlavním úkolem rozumové výchovy bylo vyzbrojit mládež základními vědeckými poznatky o vývoji přírody a lidské společnosti. Na základě vědeckého poznání si mladé pokolení vytvářelo správný pohled na svět a vytvářelo si tzv. vědecký světový názor.
- polytechnická výchova vedla jednak k osvojení vědeckých základů výroby, ale i k získání dovedností a návyků v zacházení se stroji a nástroji, přičemž obě tyto dvě stránky spolu nerozlučně spjaty.
- při popisu mravní výchovy se zpravidla využívalo dalších kategorických pojmů jako výchova k socialistickému vlastenectví, proletářskému internacionalismu, novému vztahu k práci, socialistickému vlastenectví, uvědomělé kázní, kolektivismu a socialistickému humanismu. Do výčtu bývaly řazeny i charakteristické rysy nového člověka, jako např. pevná vůle, schopnost překonat překážky, rozhodnost, iniciativa atd.
- estetická výchova měla naučit děti chápat vše krásné a to jak v přírodních jevech, ve věcech i v uměleckých dílech a rozvíjet jejich poznávací a tvůrčí schopnosti v oblasti umění.
- cílem tělesné výchovy bylo vypěstovat zdravou, tělesně zdatnou generaci budovatelů a obránců socialistického společenského řádu.<sup>611</sup>

Stalo se pravidlem, že každá ze zmíněných definic byla ihned opatřena svým ideologickým zdůvodněním, což mnohdy vedlo k terminologické nepřesnosti. Na nejasnosti upozornil ve své studii Josef Váňa, který zvláště palčivě vnímal míchání pojmu vzdělání a výchova „*Podívejme se do učebnic pedagogiky. I. T. Ogorodnikov a P. N. Šimbirjov vyvozují z Engelsova požadavku všestranně rozvinutého člověka pět částí komunistické výchovy organicky navzájem spojených: výchovu tělesnou, rozumovou, polytechnickou, mravní a estetickou. Přitom je pojem rozumové výchovy ve výkladu zaměněn pojmem rozumového vzdělání a podobně pojem polytechnické výchovy pojmem polytechnického vzdělání.*“<sup>612</sup> Kritiky se dočkal celý systém výchovného vyučování, jenž pojem výchova často zaměňoval s výchovou mravní a dále izoloval pojem vzdělání, což kritika označila jako příliš intelektualistické pojetí.<sup>613</sup>

### ***Slovo o metodických příručkách***

Během listování vysokoškolskými učebnicemi získá čtenář rychle dojem, že jsou nejen plné ideologických klišé, ale zároveň jsou z velké části psané formou různých návodů a metodických manuálů pro budoucí učitele. Nejedná se však o překvapivé zjištění, pokud přihlédneme k utilitarismu, normativnosti a političnosti v pedagogické vědě ve spojení se soustavným tlakem výchovné praxe a učitelů na okamžitou pomoc při uplatňování zásad komunistické výchovy. Vytvoření různých návodů se tak jevilo jako nutnost, aby zpolitizované definice mohly být požadovaným způsobem převedeny do praxe. Tato potřeba

<sup>611</sup> Např. TAMTÉŽ, s. 11-18.

<sup>612</sup> VÁŇA, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, s. 294-295.

<sup>613</sup> TAMTÉŽ, s. 297.

však vedla k pokřivenému vztahu mezi teorií a praxí pedagogiky. Nepřívětivá doba pro výzkum i nedostatek času v důsledku překotných změn ve školství vedly nejen k sepisování až příliš politicky laděných kapitol v učebnicích, ale především k vydávání speciálních návodních příruček či praktických manuálů s cílem popsat konkrétní postup v učitelské práci.

Na mysli jsou pedagogické brožurky a pomocné texty, k jejichž masovému vydávání docházelo od poloviny 50 let, čímž se zařadily mezi nejčastější typ pedagogické produkce sledovaného období. Knižnice *Učitelé o své praxi* nebo *Na pomoc učiteli* se staly pevnou součástí vydavatelských plánů Státního pedagogického nakladatelství. Hlavním důvodem jejich vydávání bylo, aby srozumitelnou (i když částečně stylizovanou) formou předávaly učitelům informace o nových trendech výchovného vyučování. V knižnicích s ohledem na palčivé pedagogické problémy intenzivně rezonují tři témata: realizace polytechnické výchovy, rozvoj výchovy k vědeckému-světovému názoru a výchova morální.

Avšak ani tyto metodické příručky nebyly ušetřeny odborné kritice, která jejich masivní produkci dávala do souvislosti nerovného vztahu teorie a praxe. Zvláště hlasitě se hovořilo o tom, že vzhledem k absenci pevných základů pedagogické vědy, byly uvedené příručky založené na jednoduchém manuálu, co se musí ve výuce udělat.<sup>614</sup> Vznikla tak zkrácená představa o tom, co mělo učitelům sloužit a pomáhat. Vnitřní struktura těchto metodických příruček „je nejednou složená z toho, že se do jedné roviny prostě vedle sebe kladou určitá obecná tvrzení a množství pedagogických rad, norem, pokynů, ničím nezduvodněných a nesjednocených.“<sup>615</sup> Pedagogičtí pracovníci se tak dostali do nelehké situace, neboť se u mnohých z nich údajně vytvořil nesprávný postoj, který se opíral pouze o soubor norem, rad a předpisů vhodných pro praxi, avšak naprosto postrádající pevnou teoretickou oporu.<sup>616</sup>

Ve výše citované stati Skalkové-Skalky se setkáme i s trefným popisem několika metodických příruček. Autoři se zde zabývali zvláště teorií mravní výchovy ve spojitosti s ateistickou výchovou, která z jejich pohledu byla na školách nejproblémovější.<sup>617</sup> Dle jejich názoru, jsou příručky vyskládány na opakujícím se schématu, kdy učiteli je předložena nediskutovatelná teze (např. „je třeba, aby socialistická škola vytvářela ve vědomí žáků vědecké představy, pojmy a názory“), která je doplněna výčtem znalostí, které by žák měl mít. Ale na otázky, jak probíhá proces formování světonázorových závěrů, jež ovlivňují osobnost

---

<sup>614</sup> TAMTÉŽ, s. 275.

<sup>615</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J.: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 259.

<sup>616</sup> *O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*, s. 417.

<sup>617</sup> K analýze jsou využity příručky GLOGAR, Alois: *O výchově k vědeckému světovému názoru ve škole*. Praha 1959, 105 s.; FRENDOVSKÝ, František: *Otázky výchovy k vědeckému světovému názoru a k vědeckému ateismu ve škole*. Praha 1960, 59 s.

žáka, jak se poznání mění v jeho přesvědčení, v čem spočívají specifické rysy a zvláštnosti tohoto procesu v určitých konkrétních podmínkách, se nedává odpověď.<sup>618</sup>

Obecně lze říci, že v podobných případech je skutečná analýza vnitřních stránek jevů nahrazena vnějším přiložením určitých rad, pokynů a opatření k obecným tezím. „*Tento způsob nejenže nevyžaduje důkazu a verifikace, ale ani nepostihuje skutečnou vnitřní problematiku utváření osobnosti a nemůže tedy vést k vyřešení zkoumané otázky. Je přirozené, že tato metoda výkladu otvírá cestu subjektivismu, snadnému přejímání neproověřených tvrzení a stejně nezduvodněných norem; nahrazuje věcný důkaz míněním, přehlíží složité výchovné problémy, vydává přání za skutečnost,*“ komentuje dvojice autorů.<sup>619</sup> Skalková-Skalka označili metodu práce za tzv. jednostrannou deduktivnost, která vedla k pouhému registrování a popisování bezprostředních výchovných faktů a zkušenosti bez snahy o hlubší teoretický rozbor a zobecnění. Také Josef Vána se vyjádřil k metodickým příručkám, které označil za „*recepty a normy založené na empirii, na zkušenosti.*“<sup>620</sup> Dle autora tato „výzkumná metoda“ nedovoluje pronikat k podstatě jevů, a proto přes množství nashromážděných faktů nepřispívá ke skutečnému řešení výchovné problematiky.<sup>621</sup>

Paralely lze najít i u polytechnické výchovy. I v této tematice autoři zpravidla shromažďovali a popisovali své zkušenosti o polytechnickém vyučování, přičemž jejich výpovědi byly opět bez hlubšího teoretického zázemí, které by došlo k objasnění vlastní podstaty. Za ukázkový příklad je využívána příručka *Výrobní práce žáků jedenáctiletých a dvanáctiletých středních škol*, kde se na 166 stranách hovoří o různých druzích práce a činnosti žáků, ale s teorií a didaktickými zásadami se čtenář seznámí až na posledních pár stranách.<sup>622</sup>

---

<sup>618</sup> SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J.: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 259

<sup>619</sup> TAMTÉŽ.

<sup>620</sup> TAMTÉŽ, s. 275.

<sup>621</sup> VÁNA, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, s. 26.

<sup>622</sup> Zde se odkazuje na knihu TRAJER, Josef: *Výrobní práce žáků jedenáctiletých a dvanáctiletých středních škol*. Praha 1959, 235 s. Přejato z SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. – SKALKA, J.: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, s. 262.



## **4. KAPITOLA. Jak učit žáky být novým člověkem:** **techniky výchovy**

V předchozí kapitole byl čtenář seznámen s rozvíjející se diskuzí na poli pedagogické vědy. Jejím hlavním úkolem bylo vytvořit ucelenou metodologii pro výchovu nového socialistického jedince. Na diskuzi kritizující nevyjasněný vztah mezi pedagogickou teorií a praxí, který stěžoval přímé působení učitelů v každodenním vyučovacím procesu, navazuje následující kapitola. V ní je představen ideální průběh vyučovacího procesu, a zároveň uvedeny i zásadní problémové otázky, které byly vnášeny do vyučovacího procesu v důsledku striktního orientování se na potřeby budování socialistické společnosti.

Vyučovací proces v komunistické společnosti byl definován na základě spojení dvou neoddělitelných částí. První stránka byla oblast vlastního vzdělání, jejímž těžištěm byl proces osvojování vědomostí a dovedností a která byla zaměřena převážně na rozumovou stránku žáků. Druhá stránka byla svázána s výchovou a směřovala k formování morálních, charakterových a jiných osobnostních rysů jako základu chování a jednání nového jedince.<sup>623</sup> Požadavek úspěšně propojit tyto dvě složky přímo ve vyučovacím procesu se zákonitě odrazil i v didaktice definované jako teorie vyučování.<sup>624</sup> Analýza socialistické didaktiky by vydala na další ucelenou kapitolu, avšak na základě studia relevantních dobových didaktických publikací se jako nejúčinnějším prostředkem k zajištění propojení dvou výše zmíněných rovin mělo stát dodržování tzv. didaktických zásad, které měli respektovat učitelé i vychovatelé při své práci.<sup>625</sup> Na otázky, jakým způsobem byly tradiční didaktické zásady ovlivněny marxistickou pedagogikou a jaký systém didaktických zásad byl v průběhu let vytvořen, odpověděl exkurz do dobových tiskovin.

Není překvapujícím zjištěním, že hlavní pojítka mezi didaktikou minulosti a nově formovanými didaktickými zásadami představovala soustava definována J. A. Komenským v 17. století a bez nadsázky je možné říci, že žádná studie či odborný text s didaktickým tématem se bez zmínky o Komenském nemohl obejít. O vzrůstající popularitě osoby J. A. Komenského svědčí i nově vydávané tituly, jako byla *Didaktika analytická*, *Didaktické spisy*, *Vševýchova* nebo nové vědní odvětví zvané komeniologie. Pocta Učitelů národů

---

<sup>623</sup> PEŠEK, Zdeněk: *Didaktika. Učební text pro pedagogické instituty*. Praha 1964, s. 9-10.

<sup>624</sup> TAMTÉŽ, s. 7

<sup>625</sup> PAVLÍK, Ondrej: *Didaktika*. Bratislava 1949, s. 47.

se odrazila i v pojmenování nově ustanoveného Pedagogického ústavu J. A. Komenského v roce 1957. Posvěcení této kontinuity lze sledovat i u sovětských pedagogů, v jejichž knihách bývá učení o Komenského didaktické soustavě také pravidelně zmiňováno.<sup>626</sup> Je však nutné dodat, že Komenský nebyl přijímán bez výhrad a soudobí autoři měli mít vždy na paměti, že nynější doba se odlišuje od doby Komenského.<sup>627</sup> Za názorný příklad lze uvést článek Ondřeje Pavlíka *S J. A. Komenským dobudování socialistické školy*, ve kterém nechybí historický exkurz, důraz na revolučnost Komenského díla i šablonovité aplikování Komenského názorů na současné dění.<sup>628</sup> Také další dílo Ondřeje Pavlíka s názvem *Didaktika*<sup>629</sup> odráží systém didaktických zásad, který byl do značné míry ovlivněn Komenského vzorem, ale zároveň i sovětskou diskuzí.

V čem spočívala diskuze sovětských autorů? Přehled o situaci v sovětské didaktice na přelomu 40. a 50. let byl podán čtenáři v podrobném článku *K otázce systému didaktických zásad* Miroslavem Ciprem. Zde se ukazuje, že ani na straně sovětských pedagogů nepanovala naprostá jednota v tom, kterou zásadu do nově formovaného didaktického systému zařadit a kterou zdůraznit. Studie tak mimovolně dokládá moment, ve kterém došlo k samotnému zpolitizování didaktických zásad, které se do značné míry odrazilo i v našem prostředí. Základní premisou pro diskuzi sovětských autorů bylo, že se nově formovaný koncept vyučování nemůže omezovat na tradiční metody (definované například právě Komenským), ale nové či obohacené zásady by měly více odrážet komunistickou ideologii.<sup>630</sup> Došlo zde k velmi zajímavému pokusu rozšířit tradiční didaktické zásady o nové, které by přímo vycházely z marxistické ideologie. Problémem však jako u mnoha jiných odvětví bylo, že se jednalo o konceptuální propojení pro československé prostředí cizí.

S přihlédnutím k jistému zjednodušení může být uvedeno, že výsledkem sovětské diskuze bylo seskupení didaktických zásad, v nichž žádné nebyly nadřazené či podřazené.<sup>631</sup> Tento model byl přijat například ve zmíněné *Didaktice* O. Pavlíka z roku 1949. Jednotná soustava se však v pedagogické diskuzi neudržela dlouhou dobu a v pozdějších sovětských

---

<sup>626</sup> V knize *Dějiny Pedagogiky* (kol. autorů N. A. Konstantinov, J. N. Medynskij, M. F. Šabajeová) z roku 1959 je Komenského didaktice věnována celá kapitola. Celá kapitola o osobě J. A. Komenského je věnována i v *Dějínách pedagogiky* od J. N. Medynského z roku 1950.

<sup>627</sup> MYSLAKOWSKI, Zygmunt: *Didaktické zásady a jejich charakter*. Pedagogika 4 (5-6), 1954, s. 430.

<sup>628</sup> PAVLÍK, Ondřej: *S J. A. Komenským dobudování socialistické školy*. Pedagogika 1 (7-8), 1951, s. 416.

<sup>629</sup> *Didaktika* O. Pavlíka byla vydána v roce 1949 a svým obsahem vychází ze série přednášek, které byly pronášeny na Pedagogické fakultě v Bratislavě v zimním semestru 1947/1948.

<sup>630</sup> O výchově jako zbrani při vytváření komunistické ideologie a významu zásad např. L. N. Skatkin „[...] zásady vyučování v sovětské škole musí představovat hlavní principy, pomocí kterých může učitel vypracovat u žáků komunistickou ideologii“ Citováno z CIPRO, Miroslav: *K otázce systému didaktických zásad*. Pedagogika 1 (5-6), 1951, s. 334.

<sup>631</sup> Výsledek diskuze v přehledné tabulce uveden TAMTÉŽ, s. 341.

učebnicích docházelo k oddělování tradičních didaktických zásad od zásad „nových“, které začaly být označovány jako obecné pedagogické principy výchovně vzdělávací práce. Vznikly tak dvě rovnocenné skupiny zásad (pedagogické a didaktické), kterými se učitelé měli řídit, aby byl zajištěn ideální průběh vyučování. Jejich údajně rovnocenný vztah však vyvrací fakt, že pedagogickým principům bylo v učebnicích věnováno privilegované místo v úvodních pasážích i s četnými zmínkami napříč celou prací, zatímco zásady didaktické byly vtěsnány do úzce vymezeného prostoru jedné kapitoly. Pedagogické principy totiž definovaly podobu celého vyučovacího procesu v jeho nejširším možném pojetí, a tudíž zahrnovaly požadavek na vědeckost vyučování (tedy vytvoření vědeckého světového názoru), požadavek na výchovný ráz vyučování a důsledné spojení teorie a praxe a čtenář se s nimi seznámil již v předchozí kapitole.

#### 4.1 Systém didaktických zásad

Jestliže pedagogické principy definovaly základ pedagogického systému, tak zásady didaktické<sup>632</sup> předurčovaly vlastní charakter konkrétní vyučovací jednotky, jak dokládá výňatek z učebnice didaktiky z roku 1964. Zde jsou didaktické zásady definovány jako *„obecné požadavky, které jsou v soulase s cíli výchovy a vzdělání a v soulase se základními zákonitostmi vyučovacího procesu. Má se jimi řídit nejen vyučovací činnost učitele a učební činnost žáků; uplatňují se i při výběru a zpracování obsahu vyučování (osnov, učebnic) a vztahují se k metodám a organizačním formám vyučování.“*<sup>633</sup> Pokud budeme vycházet z uvedené teze, je možné právě analýzou didaktických zásad pochopit činnost učitelů v jednotlivých hodinách, a tak o další kousek se přiblížit ke konkrétním postupům při výchově nového socialistického člověka.

V textu vyjmenované didaktické zásady, které v čs. pedagogice zaujaly nezpochybnitelné místo, lze rozdělit do dvou skupin. První skupina je tvořena tradičními zásadami, které se více či méně opírají o Komenského vzor. Přesto je nutné poznamenat, že tyto zásady prošly od dob Komenského jistou obměnou. U druhé skupiny, která má svůj základ sice také v Komenského díle, je více přítomen ideologický prvek a marxistická didaktika.

---

<sup>632</sup> V učebnicích autoři pracují s několika pojmy pojednávající o totožné problematice: didaktické zásady, vyučovací zásady případně zásady výchovně vzdělávací práce

<sup>633</sup> PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 102.

Na první místo je řazena didaktická zásada *názornost*. V učebnicích i odborných textech je právem považována za jednu z hlavních, a to nejen z toho důvodu, že její význam a smysl byl vysvětlován zpravidla pomocí vlastních děl Komenského (odkazy na *Analytickou didaktiku*, *Velkou didaktiku* či učebnicí *Orbis pictus*), ale především díky svému potenciálu stát se legitimizačním svorníkem sovětské a československé didaktiky. Podstatou názornosti totiž je, aby si žáci při vyučování vytvářeli představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů.<sup>634</sup> Ono vnímání mělo v prvním bodě probíhat všemi smysly, a názornost tak pomáhala rozvoji pozorovacích schopností žáků. Žák se měl naučit nejprve danou věc důkladně prozkoumat, prohlédnout si ji z každého úhlu, ale také přímo s danou věcí manipulovat a nemělo hrát roli, jestli se jednalo o konkrétní přístroj, obraz, model, film nebo například exkurzi, výrobní procesy či obecné jevy.

Zásadu názornosti však nemělo tvořit jen pozorování a popisování zjevné skutečnosti (uplatňované na počátku vyučovacího procesu), ale její potenciál tkvěl ve vytváření předpokladů k abstraktnímu myšlení, které umožňovalo hlouběji proniknout do podstaty jevů a odhalit souvislosti či příčinné vztahy mezi nimi. Zásada názornosti a názorný materiál tak měly sloužit jako opora, jejímž prostřednictvím žáci dospívají k vlastnímu cíli poznání, tj. zobecňování a uvědomělému osvojování zákonitostí.<sup>635</sup> Proces poznávání nesměl být ošizen o poslední fázi, která zahrnovala vlastní činnosti žáka a ověření získaných vědomostí v praxi.

Žáci díky názornosti měli získat povědomí o živém a konkrétním obrazu skutečnosti, že se ale jednalo o skutečnost, úzce profilovou a založenou na základech marxistické teorie poznání,<sup>636</sup> bylo pro poúnorové období nevyhnutelné. Právě uvedený přesah učinilo z Komenského zásady názornosti názornost marxistickou. V učitelské praxi se zásada názornosti nejvíce odrážela v polytechnickém vzdělání, kde se právě důrazně projevovало spojení vyučování se životem, se socialistickým budováním, průmyslovou a zemědělskou výrobou a kde účinnost názorného vyučování se zvyšovala tím, že byla při laboratorních pracích, pokusech i při práci v dílnách a pozemcích zaměstnána žákova ruka.<sup>637</sup> Aplikování zásady názornosti představovalo pro učitele i jeden ze základních prostředků boje proti tmářství a pověře, a přispívala tak výchově k vědeckému světovému názoru.<sup>638</sup>

---

<sup>634</sup> TAMTÉŽ, s. 109.

<sup>635</sup> Volně parafrázováno např. z: KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 72-73, případně CHLUP, Otokar – KOPECKÝ, Jaromír: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*. Praha 1963, s. 99.

<sup>636</sup> PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 110.

<sup>637</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 73.

<sup>638</sup> UHER, Bohumil – KOPÁČ, Jaroslav – UHER, Vlastimil: *Přednášky z pedagogiky. I a II. díl*, s. 108.

Na zásadu názornosti přímo navazovala zásada *soustavnosti* (v některých učebnicích označovaná jako zásada systematičnosti). Její definice byla zpravidla uváděna do souladu s požadavkem podávat žákům základy věd v pevném logickém uspořádání a postupně řídit učení žáků tak, aby si osvojovali vědomosti a dovednosti v ucelené soustavě.<sup>639</sup> Obdobná teze by jistě obstála v definování didaktické soustavy napříč ideologiemi a předpoklad, že „*žáci mohou učivo skutečně pochopit pouze tehdy, budou-li nové vědomosti navazovat na učivo dříve osvojené, bude-li učitel postupovat od konkrétního k abstraktnímu, od blízkého k vzdálenému, od lehčího k těžšímu, od jednoduchého k složitějšímu,*“<sup>640</sup> není příliš vzdálená od definování zásady postupnosti po-komunistické éry.

Vyvstává však otázka, jestli i zásada soustavnosti měla svou ideologickou konotaci a jestli ano, tak v jakém ohledu? Při výzkumu komunistického školství se ukazuje, že jisté ideologické nadstavby se dočkaly snad všechny zkoumané jevy, zásada soustavnosti tak nebyla výjimkou, i když je nutné se podívat na problematiku v širších souvislostech. Z hlediska marxistické pedagogiky se totiž naprosto nepřijatelně jevily pedagogické systémy opřené o formu tzv. volné školy, která byla formulována jako výmysl buržoazních pedagogů. S ostrou kritikou přišla učebnice *Přednášky z pedagogiky* z roku 1957, která na několika stranách kritizuje projektové vyučování a daltonský plán, jakožto systémy, s jejichž základy se dokonce krátkou dobu sice počítalo i v sovětské pedagogice (o tzv. teorii odumírání školy bude řeč i později), avšak odklon od pevného rozvrhu hodin, zrušení zkoušek a klasifikace, kumulování učební látky do výchovných bloků byly posléze vyhodnoceny jako nesprávné a jako rušící kvalitní práci školy.<sup>641</sup> Doslovný marxistický výklad zásady soustavnosti na jedné straně otevíral prostor pro kritiku jiných systémů pedagogické práce, než nabízel ten socialistický. Na druhé straně přísný požadavek logické nástavby výuky podporoval členy Pedagogického ústavu vytvořit jednotné, soustavné učební plány a osnovy a dával jim i tím moc dopodrobna promýšlet plán učitelovy práce a stanovit systém kontroly.

Výklad další zásady, *zásady trvalosti*, se napříč léty v učebnicích měnil jen minimálně a souvisel s požadavkem, aby si žák osvojené vědomosti bezpečně zapamatoval a později prakticky využíval.<sup>642</sup> V učebnicích je možné se dočíst o radách pro učitele, jak u žáků pěstovat trvalost jejich vědomosti, mezi něž patřilo např. zvyšovat motivaci, přizpůsobit látku věku žáka a dát ji do logických souvislostí, nebo nechat žáky učivo poznat nejen smyly,

---

<sup>639</sup> PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 116.

<sup>640</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 104.

<sup>641</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 117.

<sup>642</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 134.

i vlastní praxí apod. Tento požadavek lze samozřejmě vyložit jednak z nemarxistického pohledu tím způsobem, že žák bude vědomosti potřebovat po celý život. Na druhou stranu se v učebnicích objevoval i zcela účelný přesah, který počítal s využitím nabytých znalostí pro potřeby socialistické společnosti. Na scénu se tak opět dostává požadavek spojení výuky s produktivním vyučováním a výslovné napojení na společenskou úlohu vzdělání.<sup>643</sup> Nutno však říci, že ideologická konotace u zásady trvalosti nebyla tak markantní jako u zásady následující.

Mezi nejdiskutovanější zásady však bezpochyby patřila zásada *uvědomělosti*. Uvědomělost hrála při výchově nového člověka klíčovou roli a setkáváme se s ní napříč veškerým dochovaným písemným materiálem počínaje stranickými sjezdy a školskými základy přes odborná pedagogická díla a učebnice až k praktickým publikacím a metodické listy pro učitele. Nový člověk se totiž měl stát novým až v tom okamžiku, kdy si plně uvědomoval správnost marxistického výkladu hospodářských a sociálních poměrů kapitalismu, uvědomoval si historickou úlohu dělnické třídy a uvědoměle přijímal Leninem stanovenou taktiku boje s nepřítelem. Výchova k uvědomělosti se dokonce stala jednou z hlavních kapitol knihy *Vývoj socialistické osobnosti*, která již v předchozí části disertace byla označena za pomyslnou „bibli“ k ideologickému výkladu o novém člověku. V uvedené knize je uvědomělost pojímána jako souhrn všech „*společenských idejí, jež řídí činnost lidí a zaměřující ji určitým směrem a za určitým cílem,*“<sup>644</sup> což v praxi kladlo požadavek, aby nový člověk věnoval všechny své síly, své schopnosti, všechnen svůj čas velikému cíli - budování socialismu a komunismu a podřídil tomuto cíli svou vůli, své tužby i city.<sup>645</sup>

I nastupující generace měla být vedena k uvědomělosti a měla si uvědomovat svoji úlohu při budování socialistické budoucnosti. Jakým způsobem však mohl mladý člověk při svých studiích k tomuto cíli přispět? Odpověď nabízí citát z *Pedagogiky*: „*Naším úkolem totiž je, aby si žáci uvědomovali politický význam vzdělání, které je nástrojem a mocnou zbraní dělnické třídy při budování socialismu. Naši žáci musí být přesvědčeni o tom, že se učí proto, aby prospěli své vlasti, která spěje k socialismu.*“<sup>646</sup> V otištěné kandidátské disertační práci zase přirovnává Miroslav Kořínek učení dokonce k vlastenecké povinnosti.<sup>647</sup> Hlavní povinnosti tak pro žáky představovalo svědomité studium, avšak nemělo jít o pouhé memorování, ale danou látku si žáci měli skutečně osvojit, pochopit její význam pro výstavbu

---

<sup>643</sup> PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 123

<sup>644</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 38.

<sup>645</sup> TAMTÉŽ, s. 55-56.

<sup>646</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 110.

<sup>647</sup> KOŘÍNEK, Miroslav: *Výchova uvědomělého vztahu žáků k učení*. Komenský 79, 1955, s. 481.

socialismu a být schopni poznatky uplatnit v pozdějším životě. „*Chápe-li žák význam učení pro výstavbu socialismu v naší vlasti, stává se učení součástí jeho uvědomělé práce pro vlast [...] uvědomělý vztah k učení se vytváří na základě poznání, že vědomostí je možno užívat v praxi,*“ rozvíjí dále myšlenku M. Kořínek.<sup>648</sup>

Do povědomí se výše uvedená forma studia ztotožnila se slovním spojením „boj proti formalismu“, který v rámci zjednodušeného výkladu přišel s ostrou kritikou mechanického učení a drilu při vyučování. Z pedagogického hlediska docházelo údajně v důsledku tzv. formalismu k odtržení vědomostí od jejich obsahu, což vedlo k pouhému mechanickému zapamatování učiva bez jasného porozumění či užití v praxi.<sup>649</sup> Zvláště v padesátých letech se však „boj proti formalismu“ stal i účinným nástrojem pro kritiku údajných přežitků z dřívějších pedagogických systémů. „*Musíme vidět jasný úmysl buržoasní třídy, která právě nepotřebným balastem přecpávala mozky, aby znemožňovala pravdivé vědecké poznání,*“<sup>650</sup> stojí v *Pedagogice* z roku 1957. Dodržování zásady vědomosti učení mělo formalismus ve výuce konečně porazit.

Zásada uvědomělosti byla zároveň spojována i *iniciativností* a *aktivností*,<sup>651</sup> čímž se rýsoval velmi důležitý úkol pro učitele, a to probudit v žácích kladný vztah učení v takové míře, aby nebyli pouhými pasivními příjemci již definovaných frází. „*Vychovávejme aktivní a iniciativní mládež!*“<sup>652</sup> zní titulek jednoho učitele, avšak úspěšně naplnit zmíněné provolání nebylo jednoduché. Jistě existovala celá řada možností, od pokusu uchvátit žáka politickým životem země, jak uvádí Tomáš Henek ve své studii *Uvědomělost a tvořivá aktivnost*<sup>653</sup> či vyvolání sympatie u žáků chrabrostí jedince z dob vlastenecké války, při překonání životních nesnází vůdců komunistického hnutí nebo statečnost bojovníků z doby husitské. Za účinnou mohla být považována ukázka pokroku, který byl v socialismu během let dosažen, demonstrováný jednoduchými pokusy v dílnách, laboratořích či školních pozemcích. Silné pocity mohla u žáků vzbudit i ukázka skutečného života socialistického lidu při exkurzích a besedách, neboť „*čím blíže je vyučování životu, tím větší je zájem mládeže o vyučovací předmět, tím dokonalejší chápání, tím trvalejší poznání [...] prolínání vyučování se skutečným životem vyvolává aktivitu dětí při vyučování, posiluje jejich zájem o dějiny, přispívá*

---

<sup>648</sup> TAMTÉŽ, s. 483.

<sup>649</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 111.

<sup>650</sup> Přejatá citace V. I. Lenina. TAMTÉŽ, s. 111-112.

<sup>651</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 74.

<sup>652</sup> JUST, Jaroslav: *Vychovávejme aktivní a iniciativní mládež!* Komenský 79, 1955, s. 777.

<sup>653</sup> Doslova autor uvádí: „*Čím těsněji sváže učitel obsah vyučovacího předmětu s politickým životem země, tím více uchvátí vyučování žáky, ovládne jejich myšlení a city.*“ HENEK, Tomáš: *Uvědomělost a tvořivá aktivnost žáků ve vyučování*. Pedagogika 2 (7-8), 1952, s. 411.

*k zapamatování učiva.*<sup>654</sup> Tyto a mnohé další formy byly učitelům v pomocných brožurkách a metodických listech předkládány jako osvědčené pracovní postupy k obohacení výuky.

Odpovědi na otázku, jestli obdobné strategie skutečně výuku obohacovaly a přispívaly na zvýšení aktivity studentů, se dnes již těžko dopátráme. Můžeme pouze vyjádřit jistou skepsi nad nabídnutým seznamem aktivit, ve kterém ještě i ve druhé polovině padesátých let nebyl akceptován jeden velmi základní prvek – osobitost jedince. Totiž nebylo pravidlem, aby zájmy dítěte stály vždy v popředí. Požadavek o zvyšování aktivity žáků je tak nutné vložit do širších pedagogických souvislostí. Ostrý článek *Aktivita osobnosti a její výchova* z roku 1967 otištěný v časopise *Pedagogika* upozorňuje na mnohé nedostatky, kterými didaktika po mnoho let trpěla. V článku je například kriticky hodnocen převládající „organizačně administrativní systém, který již pouhými tzv. klasickými školními prostředky omezoval osobnost dítěte do předem vymezeného prostoru a který byl v padesátých letech realizován i v mnoha jiných deformacích a dodnes někde přežívá.“<sup>655</sup> Společně s administrativním systémem je zde odsuzována i snaha výchovných pracovníků o evidenci a kontrolu žáků, která prakticky znemožňovala tvůrčí přístup k vyučování. V textu se současně odkazuje na nezáměr některých škol zřizovat tzv. mikrokolektivy, čímž jsou v textu myšleny různé zájmové kroužky z důvodů, že neumožňují „v dostatečné míře evidenci a kontrolu žáků, jejich společenskou zaangażovanost“, a naopak podporují individualismus žáků a jejich útek od společenských funkcí.“<sup>656</sup> Lpěním na definování aktivity jedince jen z hlediska jeho vztahu k plnění daných společenských povinností tak některé školy údajně upíraly dětem hluboký prožitek a radost z činnosti, která je blízká jejich zájmům.<sup>657</sup> Práce v malých kolektivech a skupinách vstoupila do pedagogické diskuze v druhé polovině šedesátých let za účelem poskytnout žákům příležitost nejen k poznávacím aktivitám, ale i dostatečný prostor k aktivitě sociální. Diskuze byla provázána s přehodnocením práce nejen v zájmových kroužcích, ale i v Pionýrské organizaci.

Na předešlý odstavec lze navázat další zásadou. Zásada *přiměřenosti* byla v učebnicích spojována s požadavkem, aby „obsah a rozsah učiva, jeho obtížnost a způsob vyučování odpovídaly rozumovému rozvoji a tělesným schopnostem žáků.“<sup>658</sup> Svůj základ jistě našla v *Didaktice* Komenského, který zdůrazňoval, že výklad učiva a vzdělávání mladého

---

<sup>654</sup> SKATKIN, M. N.: *Výchova žákovské aktivity při vyučování*. Komenský 75, 1950-1951, s. 428- 429.

<sup>655</sup> ČÁP, J. – ROTTEROVÁ, B.: *Aktivita osobnosti a její výchova*. *Pedagogika* 17 (5), 1967, s. 598.

<sup>656</sup> TAMTÉŽ.

<sup>657</sup> TAMTÉŽ.

<sup>658</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 77



člověka má vždy probíhat dle následujících pravidel: od snadného k obtížnému, od konkrétního k zobecnění, od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému, od blízkého ke vzdálenému.<sup>659</sup> Zásada přiměřenosti též reflektovala vhodné množství nové probírané láky, opírání se o dosavadní vědomosti žáků, výběr vhodných metod a zvláště dodržování dalších zásad, jako byla názornost a soustavnost.<sup>660</sup> Zásada přiměřenosti tak byla spojena s řadou závažných pedagogických problémů. Asi nejvážnějším z nich bylo přetěžování žáků, jež bylo dle kritiky z usnesení ÚV KSČ z roku 1955 zaviněno přeplněností školními osnovami a učebnicemi. V tomto ohledu hrála zásada přiměřenosti důležitou roli při rozvíjení diskuze nad teorií základního učiva rozvíjenou Otokarem Chlupem.<sup>661</sup>

Uskutečňování zásady přiměřenosti logicky předpokládalo, že „učitel bude přihlížet k individuálním možnostem a zvláštnostem jednotlivých žáků.“<sup>662</sup> Výňatek z článku *Otázky přiměřenosti ve výchovně vzdělávací práci* vychází z teze, že průběh učení je ovlivněn vlastnostmi žákovy osobnosti, jeho vůlí, vytrvalostí, pílí, houževnatostí a zájmem. Před učitelem se tak otevírají dvě možnosti: buď tyto individuální zvláštnosti respektovat, nebo je opomíjet. Samozřejmě za nejučelnější bylo považováno, aby učitel mezi oběma póly balancoval a rozdíly mezi žáky své třídy vyrovnával,<sup>663</sup> avšak toto respektování individuálních zvláštností mělo své pevně stanovené hranice. Za odstrašující případ byl v učebnicích zmiňován např. daltonský plán či winnetská soustava, které údajně vedly ke krajní individualizaci nejen pracovních metod, ale především ke svobodné volbě látky, a tím přizpůsobování výchovně vzdělávacího cíle podle nadání žáků.<sup>664</sup> Takové modely výchovy jednoznačně porušovaly základní princip marxistické pedagogiky, že cíl a obsah výchovy a vzdělání byl závazný pro všechny žáky.

Cíl a obsah vyučování byl sice definován potřebami společnosti, ovšem rozdělením látky podle tříd, hloubka jejího probírání, volba vhodných metod mohly být v konečném důsledku přeci jen ovlivněny věkovými zvláštnostmi žáků.<sup>665</sup> Vlastní volbou konkrétní vyučovací metody se učitelům otevírala ne zcela nepatrná možnost, jak striktní pojetí zásady přiměřenosti do značné míry transformovat do moderní *zásady individuálního přístupu*, který do pedagogických učebnic pronikal od šedesátých let. Během dvou desetiletí se tak znatelně posunuly hranice toho, co bylo vnímáno pod slovem individualita. Od pouhých normovaných

---

<sup>659</sup> Např. PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 121.

<sup>660</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 134

<sup>661</sup> Několik zmínek o teorii základního učiva v kapitole 3.2.2 Pedagogika pod vlivem Sovětského svazu

<sup>662</sup> PEŠEK, Z.: *Didaktika*, s. 121.

<sup>663</sup> PAŘÍZEK, Vlastimil: *Otázky přiměřenosti ve výchovně vzdělávací práci*. Pedagogika 2, 1963, s. 175.

<sup>664</sup> TAMTÉŽ.

<sup>665</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 105.

zápisů v osobních listech žáků se na národních školách stále více prosazovaly metody výuky, které odpovídaly zvláštnostem žákova poznání a rozvíjely je, ať už se jednalo o děti mimořádně nadané, propadávající, děti v zájmových kroužcích i při normálním vyučování.<sup>666</sup> I když na první pohled nemusí být kreativnější práce s výukovými metodami dle potřeb žáků označena za průlomovou, je možné ji považovat za počátek cesty ke změnám dalekosáhlejším. Totiž v metodických a pomocných knihách pro učitele bylo zkušenostem s individuálními zvláštnostmi žáků věnováno nemálo prostoru, který se týkal jejich využívání pro oživení vyučovacího procesu. Ve své podstatě se jednalo o to, že na základě rad a tipů učitelů mohlo dojít k samovolnému koncepčnímu zásahu do vlastního vyučování a následně další učitelé mohli svou výuku nejen přizpůsobovat, ale hledat další nové možnosti a metody své práce. Z tohoto pohledu je důležitější sledovat více než samotné přihlídnutí k individuálním zvláštnostem žáků důsledek zapracování těchto zvláštností do vyučování.<sup>667</sup>

Pokud půjdeme do extrému, tak nejen v mimořádných formách výuky, jako byly zájmové či doučovací kroužky, ale i každodenní podoba vyučování se vlivem zásady individuálního přístupu mohla proměnit. V tomto případě nerozhodoval stranický sjezd, usnesení ústředního výboru či zákony, ale jen sám učitel, který se řídil svým pedagogickým citem a přesvědčením, co je nejlepší pro daného jedince. Zdůrazňuji, že se jedná jen o teoretickou hypotézu, která se na konci šedesátých let objevila v pedagogické diskuzi. Na druhou stranu se jedná o další ukázkou ze směru liberalizace pedagogiky, která se zařadila po bok rozvíjejícího se diferencovaného přístupu k žákovi a které jako mnoha jiným teoriím bylo učiněno přítrž v rámci konsolidačního procesu v počátcích normalizace.<sup>668</sup>

---

<sup>666</sup> Evidence je obzvláště spojována s obtížně vychovatelnou mládeží, kapitola 6.2. II. stupeň – speciální pedagogika a zvláštní školy.

<sup>667</sup> KOLÁŘ, Zdeněk: *Individuální zkušenosti žáků ve vyučování*. Pedagogika 4, 1969, s. 540.

<sup>668</sup> Otázka diferenciacie přímo odkazuje na otevírání se diskuzi o západoevropské pedagogice. Jeden z prvních, který přišel s řešením zapojení individuálního nadání a různorodosti do vyučování, byl představitel románského proudu reformně pedagogického hnutí, švýcarský lékař a psycholog, Eduard Clapared. Tzv. diferenciacie v jeho pojetí vedla k rozdělení žáků do tříd dle míry a různosti jejich nadání. Dokonce E. Clapared navrhl zakládání tříd pro silnější a slabší žáky. Uvažoval i o vzniku tzv. pohyblivých tříd, které měly umožnit žákům zapisovat se v různých předmětech do různých tříd odpovídající jejich nadání a zájmu o daný předmět. Tento systém však Clapared shledával z praktického hlediska těžko realizovatelným. Proto jeho tzv. „škola na míru“ se měla skládat ze široké škály volitelných předmětů, čímž by byl zajištěn prostor pro individuální rozvoj každého žáka. Zatímco v západní pedagogice pojem diferenciacie rezonoval již s příchodem reformní pedagogiky na počátku 20. století, socialistické pedagogice byl reflektován a rozvíjen až na konci 60. let v souvislosti s výše popsaným rozvojem zájmu o žákovu individualitu. KASPER, Tomáš – KASPROVÁ, Dana: *Dějiny pedagogiky*. Praha 2008, s. 116-117.

## 4.2 Techniky výchovy

Ze studovaných pramenů mají největší výpovědní hodnotu o každodenním provozu na školách archiválie školní proveniencce. Přímou analýzou zápisů z kronik, učitelských porad a vzájemné korespondence mezi školou a správními institucemi zcela zřetelně vykryštovaly výchovné bloky, které se částečně odlišovaly od hlavního dělení komunistické výchovy definované v pedagogických učebnicích (dříve zmíněna výchova rozumová, polytechnická, mravní, estetická a tělesná). Bylo nutné učinit rozhodnutí, jestli pro zmapování možností a limitů při prosazování socialistické výuky na školách převzít dělení z učebnic ovlivněných sovětskou pedagogikou anebo se opřít o autorkou konstruované bloky, které by byly navíc podpořeny analýzou školských pramenů. Pro následující text byla zvolena druhá varianta, která se skládá z následujících výchovných technik:

- výchova příkladem
- výchova láskou k práci
- výchova ateismem

Termín technika výchovy zde představuje souhrnný systém vztahující se k jednomu konkrétnímu tématu. Každá technika má tak definovaný hlavní výchovný cíl a vlastní obsah, který důsledně vycházel z požadavků na výchovu nového socialistického člověka. Na cíl následně navazují pedagogické a didaktické normy doplněné výběrem zásad, metod a forem vyučování, které byly nejvíce využívány v praxi samotnými učiteli. V jednotlivých blocích také nechybí konkrétní případy z práce brněnských škol. Zároveň je nutné zdůraznit, že dané techniky výchovy nebyly zpravidla omezeny pouze na jeden vyučovací předmět, ale jejich uskutečňování se prolínalo napříč hodinami a zasahovalo i do výchovné práce mimotřídní i mimoškolní. Na závěr je v každé části věnován prostor pro zamyšlení nad možnými úspěchy či neúspěchy daného systému při výchově nové generace.

### 4.2.1 Výchova příkladem

Výchova příkladem byla úzce provázána s mravní výchovou, a tedy i komunistickou mravností, která v podstatě definovala, jak se má chovat, jak má žít, a dokonce co má cítit správný komunist. Při popisu mravní výchovy se zpravidla využívalo mnohých kategorických pojmů jako socialistické vlastenectví, proletářský internacionalismus, uvědomělá kázeň, kolektivismus a socialistický humanismus. S mravní výchovou se budeme

setkávat i v ostatních výchovných technikách,<sup>669</sup> ovšem v tomto bloku je věnován prostor jedné konkrétní součásti mravní výchovy, a to výchově socialistických rysů vůle a charakteru, neboť jak uvedl J. Linhart: „*Není možno zabývat se socialistickou osobností a nemluvit o jejím charakteru, není možno provádět socialistickou výchovu a zanedbávat utváření charakterových vlastností.*“<sup>670</sup>

Charakter byl v pedagogických učebnicích definován jako soubor určitých vlastností rozumových, citových a volních, které se projevují v aktivitě člověka a jeho činnosti,<sup>671</sup> přičemž při konkrétním popisu se využívalo konfrontace správného charakteru bojujícího proti mravní zkaženosti. Tento dichotomický vztah se stal nekomplikovanou pomůckou, jak popisovat komunistickou morálku a jasně definovat, jaké lidské vlastnosti jsou v socialismu přijatelné a jaké už nikoli. Je nutné zdůraznit, že dělení lidských vlastností neprošlo během zkoumaných let zásadní proměnou. I když nejsilnější zájem o charakter nového člověka je možné sledovat v prvních popřevratových letech (např. v několikrát citované knize *Vývoj socialistické osobnosti* z roku 1952 je charakteru věnována celá rozsáhlá kapitola), tak i v letech následujících zájem neopadal. Navzdory politickým proměnám i ideologickému rozvolnění, zůstával právě popis vlastností správného komunisty jednou ze stálých hodnot, ke kterým se opakovaně vracelo.

V pedagogických publikacích se čtenář dočetl o kladných vlastnostech nebo lépe řečeno o pevném charakteru člověka, který byl popisován jak obecnými formulacemi vztahujícími se k širším společenským problémům, tak velmi konkrétními situacemi a údajnými příklady ze života.<sup>672</sup> Tyto příklady tak nenechávaly příliš mnoho prostoru na jakoukoli odlišnou interpretaci či přihlídnutí k polehčujícím okolnostem v dané situaci. Jak však bylo řečeno, nejlépe se pevný charakter popisoval prostřednictvím konfrontace s charakterem slabým, který sloužil k popisu všeho, čeho bylo nutné se při výchově vyvarovat. Za příklad lze uvést boj proti tzv. mravně ohrožené mládeži. „*Chceme-li řešit problém kázně, máme-li vychovat žáka ke kázni bez násilí, musíme zaměřit výchovné působení na široký kruh jeho charakterových vlastností. Domněnka, že se charakter nedá změnit, je překonaný omyl, který popírá vychovatelská zkušenost. I dospělého člověka dovede vliv nové*

---

<sup>669</sup> Mravní výchova součást kapitoly 4.2.3 Ateistická výchova

<sup>670</sup> Docent pedagogické fakulty v Praze. LINHART, Josef: *Pavlovo učení a některé otázky charakteru*. Pedagogika 2 (7-8), 1952, s. 461.

<sup>671</sup> UHER, Bohumil – KOPÁČ, Jaroslav – UHER, Vlastimil: *Přednášky z pedagogiky. III. díl. Teorie výchovy*. Praha 1958, s. 21.

<sup>672</sup> Výběrově příklad o statečnosti: „[...] jako je tomu v např. v boji za vlast, v boji s nebezpečnými nemocemi (epidemiemi), s přírodními živly atd. Statečnost např. projevují polární badatelé, kteří se celý rok plaví na ledové kře a provádějí vědecké výzkumy přinášející prospěch lidstvu [...]“ KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 176.

životní situace plně změnit. Ještě snadnější je to u dětí.“<sup>673</sup> Uvedený citát ze statě *Diskuze o kázni* ukazuje, že zájem o slabý charakter souvisel i s převýchovou jedince a stával se odrazovým můstkem pro vysledování toho, v jakém směru žáka usměrňovat.

Následující ukázka předkládá seznam kladných a záporných vlastností (pevného a slabého charakteru), který se skládá ze tří základních okruhů souvisejících se vztahem žáka ke společnosti, společenskému zřízení a v neposlední řadě vztahem k ostatním lidem.

#### **Poměr žáka ke společnosti, ke společenskému zřízení a vlasti**

<b>Pevný charakter</b>	<b>Slabý charakter</b>
Statečnost, odvaha, neohroženost	Zbabělost
Čestnost	Pokrytectví
Rozhodnost, důslednost	Nerozhodnost
Ukázněnost	Umíněnost
Střídmost	Marnivost
Optimismus	Pesimismus
Sebedůvěra	Ovlivnitelnost

#### **Poměr žáka k práci, k učení a školním povinnostem**

<b>Pevný charakter</b>	<b>Slabý charakter</b>
Cílevědomost	Nerozhodnost, netrpělivost
Houževnatost	Umíněnost
Vytrvalost	Lenost
Rozhodnost	Nedůslednost
Svědomitost	Nepřesnost
Plánovitost	Povrchnost
Soustavnost	Bezplánovitost
Iniciativnost, aktivita	Lhostejnost
	Lajdáctví
	Nesamostatnost

#### **Poměr žáka ke spolužákům, ostatním lidem a společnosti**

<b>Pevný charakter</b>	<b>Slabý charakter</b>
Družnost, kolektivnost	Individualismus, kariérismus
Srdečnost	Sobectví
Ochota pomoci	Panovačnost, příživnictví, podlízavost, patolízalství
Zdvořilost	Nedůtklivost
Poctivost	Nepoctivost, falešnost
Pravdomluvnost	Samolibost, sebechvála
Skromnost	Domýšlivost
	Nadutost, pýcha
	Hrabivost

<sup>673</sup> BARTOŠ, Augustin: *Diskuze o kázni. Zaměřit se k výchově charakteru!* Komenský 79, 1954, s. 304.

Dobové vysokoškolské učebnice bývají často označovány za katechetické příručky určené k naučení se nazpaměť základních tezí marxismu-leninismu,<sup>674</sup> přesto vlivem absence jakéhokoliv jiného zdroje poznání jsou stěžejními dokumenty, z nichž se čtenář (učitel) mohl dozvědět, co to komunistická mravnost vlastně je. Také jen díky učebnicím si můžeme udělat základní představu o preferovaných metodách výchovy. Za jednu z hlavních metod při osvojování pevného charakteru byla považována metoda připodobňování a příkladu. S uvedením této metody je možné se setkat v publikaci *Vývoj socialistické osobnosti* („Výchovná síla příkladu se především zakládá na sklonu dětí k napodobivosti. Napodobování je opakování úkonů a činů druhých lidí.“)<sup>675</sup>, v *Pedagogice* z roku 1958 („Děti jsou jako opičata.“)<sup>676</sup> nebo i v *Pedagogice* z roku 1963 („Děti mladšího školního věku napodobují velmi často [...]. Proto je důležité, aby se na ně působilo především kladnými příklady, protože nedovedou rozlišit, co je správné a co nesprávné.“).<sup>677</sup> Právě uvádění konkrétních příkladů nabízelo učitelům řešení, jak se s poměrně zapeklitou otázkou, s výchovou socialistického charakteru, alespoň zčásti vypořádat.

Z citátů přímo vyplývá pro nás stěžejní název. Výchova příkladem byla provázána s didaktickou zásadou názornosti, některými pedagogy nazývána zásadou konkrétnosti.<sup>678</sup> Jedná se o velmi důležité propojení, jelikož přímou ukázkou pevného charakteru si měl žák danou vlastnost osvojit. Mezi příklady figurovaly osoby, které se s výjimečnými vlastnostmi narodily nebo lépe, které si postupně vybudovaly pevný charakter vlivem životních zkušeností. Právě překonávání osobitých nedostatků bylo silným výchovným momentem, který měl samotné žáky inspirovat k vlastnímu sebezdokonalování, jak dokresluje citát z učebnice *Pedagogiky* „Je dobře, když mládeži přibližujeme hrdiny nejen pro jejich kladné vlastnosti, ale také proto, aby mládež poznala, jaké úsilí je zapotřebí věnovat překonávání špatných vlastností charakteru.“<sup>679</sup> Zde se dotýkáme tématu ochrany mládeže před škodlivými vlivy.<sup>680</sup> Totiž přímá ukáзка špatného chování měla vést k přirozené uvědomělosti mládeže, tedy aby sám žák byl schopen vyhodnotit, které chování je hodné následování

---

<sup>674</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*, s. 338.

<sup>675</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 474.

<sup>676</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl*, s. 45.

<sup>677</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 154.

<sup>678</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika, Příručka pro vysoké školy*, s. 135.

<sup>679</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika, Učební text pro vysoké školy*, s. 214

<sup>680</sup> Téma ochrany mládeže před škodlivými vlivy je obsahem kapitoly 6.3.4 Ochrana obtížně vychovatelné mládeže.

a které je potřeba odsoudit. V ideálním případě by žák sám proti nevhodnému chování vystoupil a bojoval pro němu nejen u sebe, ale i u svých kamarádů.<sup>681</sup>

Nezbývá než si položit otázku, s jakými vzory mohli učitelé ve své výchovné práci počítat. Není převratnou informací, že obzvláště silně byly děti (především děti mladšího věku) ovlivňovány příklady ze svého okolí. Pedagožka Bartošová Terezie uvedla: „*Chceme-li úspěšně vést děti ke kázni, musíme se především ukáznit my sami. Náladovost a ukvapené jednání je špatným příkladem. Pro učitele to znamená být ochotný k odpovědi na dětské dotazy ve volném čase. Učitel musí konečně nadobro odložit starou kantorskou autoritu a spolupracovat s dětským kolektivem, mít upřímný zájem o dětské radosti i starosti, být starším rádcem. Pak také bude mít i příkladné chování učitelovo hlubší vliv.*“<sup>682</sup> Z citátu vyplývá přesvědčení, pokud se má práce učitele dařit, musí sám učitel strhávat svým příkladem, svou osobností.<sup>683</sup> Jednalo se o velmi důležitý postřeh vzhledem ke skutečnosti, že se učitel skutečně zařadil mezi nejbližší vlivy, které na žáka působily. Z této pozice tak vyplývaly vzhledem k učitelům značné požadavky. Mimo příklad učitele (vychoovatele, vedoucího pionýrské skupiny apod.) zaujímala přední příčku samozřejmě i vlastní rodina žáka. Zvláště u žáků prvních tříd neměl být vliv rodinných příslušníků podceňován, vždyť přeci již od nejmladšího věku „*děti napodobují především své rodiče, a proto osobní příklad rodičů, starších sourozenců a ostatních členů rodiny je nejdůležitějším typem příkladu, který má podstatný vliv na utváření základních prvků socialistického charakteru.*“<sup>684</sup> Sledovat vlastní dění v rodině ze strany školy bylo vedeno nejen díky spolupráci se SRPŠ či besedních setkání v rámci Hovorů s občany, ale žádost o intenzivní spolupráci byla především rozvíjena i z hlediska speciální pedagogiky u mravně ohrožené mládeže. Vztah komunistické výchovy a výchovy rodinné však nebyl bezproblémový. Již socialističtí teoretikové od konce 19. století uvažovali o rodině jako o reakční síle, která bránila vytvoření nové společnosti. „Buržoazní“ a náboženské tradice přežívající uvnitř rodiny byly chápány jako potenciální zdroj ohrožující výchovu. Nicméně tento krajní názor byl postupně překonáván, a díky postupně rozšiřujícímu se zájmu některých odborníků docházelo k postupné rehabilitaci rodinného prostředí.<sup>685</sup>

V marxistické pedagogice však za příklady s největší váhou a přínosem byly považovány takové, které odrážely skutečný život v socialismu. „*Nelze pracovat odtrženě od*

<sup>681</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl*, s. 46.

<sup>682</sup> BARTOŠOVÁ, Terezie: *K ukáznění je nutno děti vést kladem*. Komenský 78, 1954, s. 370.

<sup>683</sup> KURFÜRST, Josef: *Boj proti formalismu ve vědění žáků*. Komenský 75, 1950-1951, s. 210.

<sup>684</sup> LINHART, J.: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*, s. 474.

<sup>685</sup> Zájem o postupnou rehabilitaci rodinné výchovy v poslední kapitole (zvláště 6.2.1 Definice obtížně vychovatelné mládeže a etiologie optikou ideologie)

skutečnosti, ale naopak základy výchovy mravní osobnosti můžeme klást u dětí jen v úzkém spojení s celým životem našeho lidu, budujícího socialismus, jak o tom mluví také § 1 školského zákona z 24. 4. 1953.<sup>686</sup> Na základě citátu z *Pedagogiky*, který se opírá i o státní legislativu, je možné postupně rozšiřovat zdroje vhodných příkladů k výchově. Jedná se především o příklady výjimečných lidí, se kterými se žák setkával již jen při zvláštních příležitostech. Samozřejmě v této souvislosti lze hovořit o hrdinech socialistické práce, jako například o nejznámějším sovětském horníku Alexeji Stachanovi nebo ruském šlechtiteli a ovocnáři Ivanu Vladimiroviči Mičurinovi. Avšak zatímco se jméno I. V. Mičurina dokázalo vtěsnat alespoň na školách do názvu přírodovědných kroužků, tak se jménem A. Stachanova se ve zkoumaných archivních materiálech nesetkáme ani jednou. V reálném dění na školách se totiž hrdinové hledali v jejím blízkém okolí a na školy byli zváni pracovníci z partnerských závodů a JZD, kteří ve spisech zůstávají bezejmenní. Pouze výjimečně se v dokumentech objevují jména hrdinů socialistické práce.<sup>687</sup> Forma setkání žáků s pozvanou osobností měla zpravidla formu besedy ve škole nebo na místě jejího pracoviště. O konkrétním průběhu daného setkání se zprávy v kronikách nedochovaly a je možné jen spekulovat o jejím vlastním průběhu. Nebude však daleko od pravdy, pokud (s přihlédnutím k otištěným metodickým manuálům k přípravě obdobných besed) budeme usuzovat, že cílem bylo dětem ukázat charakterové vlastnosti nejlepších pracovníků. Pouze ojedinělý zápis ze zvláštní školy poukazuje na výchovný záměr, kterým bylo „ukázat mládeži dělníka či zemědělce v jeho pracovním úsilí o lepší budoucnost národa a státu [...], sledovat a napodobovat pracovní soutěžení, údernictví i lepší formy práce dospělých pracovníků.“<sup>688</sup> Besedy a exkurze byly běžné metody využívané i v rámci výchovy láskou k práci a jsou předmětem následující kapitoly.

Pro doplnění je nutné zmínit, že v šedesátých letech se na scéně objevili noví hrdinové – kosmonauti. Z konkrétních činů byl v archivech jmenován let do vesmíru majora Jurije Gagarina (12. dubna 1961) a Germana Stepanoviče Titova (6. srpen 1961): „oba kosmonauti jsou vzorem budoucího člověka žijícího v komunismu [...] tělesné i duševní schopnosti jsou u nich všestranně rozvinuty.“<sup>689</sup> Na zmíněné činy bylo v následujícím školním roce navázáno dalšími triumfy sovětské vědy v dobývání vesmíru. V roce 1962 totiž tentýž Titov obletěl

<sup>686</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 13.

<sup>687</sup> V zápisu kroniky je uvedeno, že v občanské výchově ve školním roce 1965/1966 bylo provedeno 15 besed s významnými pracovníky ze závodů, NV, armády, pohraničnicků a umělců. Zvláště významná byla beseda s hrdinou soc. práce s Kyslinkem, se spisovatelem Vladimírem Pazourkem a Ruženu Luháčovou, s hercem Kafičkem. AMB, ZŠ Koněvova 26 (neinventarizováno), kronika 1965/1966.

<sup>688</sup> AMB, M 110 Zvláštní (pomocná) škola v Králově poli, inv. č. 65 Zápisy o schůzích učitelského sboru 1949-1950, zápis 1. září 1949.

<sup>689</sup> AMB, M 349 Základní devítiletá škola, Pekařská 61, Brno, inv. č. 27 Kronika 1961/1962.



17x Zemi a „nebeská dvojčata“ Popovič a Nikolajev úspěšně provedli další řadu průzkumných úkolů v pozorování vesmíru. Náročnost kosmonautiky plně vystihovalo opakované makarenkovské heslo „*Co nejvíce požadavků na člověka – co nejvíce úcty k němu!*“<sup>690</sup> a inteligence, statečnost a jistá míra sebeobětování představovala atraktivní vzor k napodobení.

Za neméně atraktivní vzor byli oficiálně považováni i představitelé státu. Možná trochu překvapivě se ve školních kronikách v prvních pounorových letech pokládá za vzor Edvard Beneš jako prezident Osloboditel. S blížícím se datem výročí jeho narození se Edvard Beneš ve školních kronikách dočkal uznání a přirovnání k hlavě osvobozenického zápasu i jako spolubudovateli nového lidově demokratického řádu. Na školy byla doručena zpráva o ocenění Benešovy chrabré úlohy, kterou splnil v dějinách republiky, v dějinách velkého zápasu československého lidu za svobodu, společně s oceněním pevné víry, kterou projevil abdikacním listem, v dobrého genia našeho lidu a v krásnou budoucnost naší republiky.<sup>691</sup> V prvních letech se na školách připomínalo i úmrtí Tomáše G. Masaryka, avšak v období po přednášce pro učitele z roku 1950 s názvem *T. G. Masaryk a komunisté*<sup>692</sup> se další podobné aktivity opěvující vlastnosti dvou zmíněných prezidentů již neobjevují. Čelní místo bylo totiž nadále vyhrazeno pouze prvnímu komunistickému prezidentovi Klementu Gottwaldovi a deklarování jeho přínosu republice. Zajímavé jistě je, že narativ se obměňoval jen minimálně a i Kl. Gottwald byl oceňován za vedoucí „*úlohu v dobách první republiky a zvláště v období Mnichova, kdy vedl náš lid do boje za obranu republiky proti zradě a kapitulantství buržoasie, jenž v letech národně osvobozenického boje stál v čele zápasu za novou lidově demokratickou republiku, tvořil Národní frontu a košickým programem položil základy nové republiky.*“<sup>693</sup> Samozřejmě se nezapomínalo vyzdvihovat prezidentovu pevnou vůli při vedení lidu k únorovému vítězství, k první pětiletce a trvalému a pevnému spojení se Sovětským svazem i se všemi lidově demokratickými státy.<sup>694</sup> Osobnost Kl. Gottwalda se stala živým příkladem odhodlaného vlastence, který vložil veškeré své schopnosti do boje za šťastnou budoucnost vlasti. Zcela přirozeně bylo po Gottwaldově smrti prázdné místo nahrazeno Antonínem Zápotocký, kdy i o jeho narozeninách se připomínala pracovitost,

---

<sup>690</sup> TAMTÉŽ.

<sup>691</sup> Volná parafráze. AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, Zpráva Městského školního výboru v Brně. Školy k abdikaci presidenta Dr. Edvarda Beneše.

<sup>692</sup> Přednáška určena pro učitele od mateřských škol až po III. stupně. AMB, M 56 3. zvláštní škola v Brně (Šujanovo nám. 2), inv. 36 Korespondence 1950.

<sup>693</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, Zpráva Městského školního výboru v Brně. Oslava 52. narozenin prezidenta Klementa Gottwalda.

<sup>694</sup> TAMTÉŽ.

cílevědomost a jeho podíl při bojích o svobodu: „*On především má být naší mládeži vzorem.*“<sup>695</sup>

Všem jmenovaným osobám byly přisuzovány atributy pracovníků/bojovníků za osvobození a s tím související pevné charakterové vlastnosti. Prezentování vůdčí úlohy jedné konkrétní osoby v rámci osvobozenecých bojů však začínalo ve druhé polovině 50. let znatelně slábnout a na výsluní se více než kdy předtím ocitla personifikovaná síla kolektivu – v tomto případě celá masa bojovníků a revolucionářů. U velkých historických událostí bylo důrazně doporučováno, „*aby látka některých lekcí učebnice [...] byla vykládána tak, aby především vynikla úloha strany a úloha mas, a nikoli úloha jednotlivce, osobnosti. Žákům musí být jasno, že jedinec-osobnost nevyrůstá v hrdinu-vůdce z vlastní síly a vůle, nýbrž jen z vůle a síly lidových mas*“<sup>696</sup> V pozadí za takovou přeměnou jistě stojí odhalení Stalinova kultu a obava z nebezpečí, které s sebou obdobné kultury osobnosti přinášely. Nadále se tak velká jména ze sovětské historie – především V. I. Lenin a J. V. Stalin - připomínaly zpravidla jen při blížícím se výročí narození či úmrtí.

Přímou ukázkou, jak napříště interpretovat velká témata z ruských dějin jako byla Velká vlastenecká válka, nalezneme např. v metodické stati, která byla otištěna v časopisu Komenský. Zde učitel doporučil, aby v tématu „boje dělníků proti vykořisťování“ nadále nebyla v naučné části zdůrazňována úloha Stalina, ale naopak vyzdvižena úloha strany, hrdinství dělníků, rolníků, vojáků a pracující inteligence.<sup>697</sup> Stejným narativem disponuje i přednáška zasloužilé učitelky Sovětského svazu Justiny Petrovny, kterou pronesla na brněnské národní škole v rámci hodiny ruského jazyka v roce 1957. Během líčení druhé světové války vyzdvihovala hrdinství a utrpení sovětského lidu proti fašistickým okupantům. Za pozornost jistě stojí úryvek o vyzdvižení skvělých charakterových vlastností sovětského lidu, které však nebyly sovětskému lidu vrozeny ani nebyly vytvořeny naráz,<sup>698</sup> což vnášelo do vyučování kýžený prvek výchovy příkladem.

Pro učitele nebylo obtížné vybrat obdobné příklady z českých a československých dějin. Stačilo nahlédnout do učebnic dějepisu či občasně nauky a nikdo nemohl zůstat na pochybách, že hned několik událostí disponovalo slibným potenciálem. Tím prvním bylo období husitství, kde se objevily hned dva příklady hodné následování: Jan Žižka bojující

<sup>695</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1956/1957.

<sup>696</sup> DŘEVO, Václav: *K překonávání škodlivých následků kultu osobnosti při vyučování dějepisu v 5. ročníku národní školy*. Komenský 80, 1956, s. 660.

<sup>697</sup> TAMTÉŽ, s. 661.

<sup>698</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. I a II. díl*, s. 25.

zbraní a Jan Hus bojovník slovem.<sup>699</sup> Další události souvisely s národně-revoluční tradicí. Úryvek z učebnice *Pedagogiky*: *“I naše dělnická třída ukazovala svůj pevný a nezlomný charakter v boji proti cizácké i domácí buržoasii a reakci již za rakousko-uherské monarchie, potom za předmnichovské buržoasní republiky a konečně za fašistické okupace,”*<sup>700</sup> hovoří hned o třech významných událostech. Slibným hrdinou, který dokládal neohroženost, statečnost a loajalitu českého lidu byl na školách jmenován Julius Fučík, jehož jméno bylo opět vyzdvihováno s blížícím se výročí narození či úmrtí.

Pokud měla být daná událost využita námi definovaným způsobem – výchovou příkladem – nemohlo se jednat jen o vlastní výklad základního učiva. Jako velmi cenným pomocníkem se ukázaly různé texty s historickou tematikou, které vhodným způsobem měly doplňovat vyučovací předměty. Jednalo se o různé pověsti nebo historické romány, jejichž úkolem nebyla prezentace historických faktů, ale *„probuzení úcty k historii národa, k historii lidu, vytvoření pevného pocitu národní hrdosti, citový prožitek z četby.”*<sup>701</sup> Zde leželo jádro učitelského umu, tedy vzbudit u jedince neodvratnou touhu k následování vhodných příkladů. Líčení událostí mělo probíhat takovým způsobem, aby žáci získali dojem, jakoby přímo prožívali líčené události. *„Mají prožívat hněv a nenávisť proti fašistickým okupantům, naději na pomoc Sovětského svazu a konečně nadšení nad hrdinským činem sovětských vojáků,”*<sup>702</sup> uvádí komentář v *Pedagogice*. Z popisu je jasně patrné, že předání faktů o historické skutečnosti zůstávalo ve výchově až na druhém místě za vyvoláním sympatií a antipatií stále se opírající o tentýž černobílý narativ.

Dále se mohlo zajít v umělecké literatuře, která byla ještě méně omezena historickými vazbami a fakty a mnohými byla považována za jeden z nejpůsobivějších výchovných prostředků: *„Vhodným využitím uměleckého textu lze docílit dobrých výsledků pro výchovu charakterových vlastností komunistických lidí.”*<sup>703</sup> Avšak i v umělecké literatuře se preferovaly náměty, které se co nejvíce opíraly o skutečný život. Zde jistě komplikace způsobovaly pohádky. V úvodníku jednoho čísla časopisu *Komenský* byl popsán význam pohádek: *„Pohádka podává svědectví o životě lidu, který ji vytvořil. Její lidový autor vycházel z okruhu svých znalostí, zůstával stále práv životu, možností a touhám lidu, vyprávěl*

<sup>699</sup> Konkrétní příklad v příspěvku: DŘEVO, Václav: *Jak budu ve 4. třídě národní školy učit o době husitské*. *Komenský* 76, 1951-1952, s. 784 -789.

<sup>700</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 25.

<sup>701</sup> ŠMERHOVSKÝ, Karel: *Umělecký text jako prostředek při výchově žáků k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu*. *Komenský* 82, 1958, s. 529.

<sup>702</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 102.

<sup>703</sup> SEZAMSKÁ, Ludmila: *Jak využívám uměleckého textu a jeho působení na rozvoj charakterových vlastností*. *Komenský* 84, 1960, s. 272.

*o práci, kterou lid konal. Za slovy a za obsahem pohádky musíme vidět těžkou práci lidu, jeho touhu po radostném životě, boj pracujících s pány. V tomto boji s pány pomáhají lidu v pohádkách kouzelné síly, nemá zvířata, celá příroda.*<sup>704</sup> Otištění tohoto úvodníku směřovalo k podnícení diskuze učitelů s cílem zodpovědět otázku, jestli lze využívat pohádky ve vyučování. Výsledek „diskuze“, který se zakládal jen na několika otištěných příspěvcích v následujících číslech, nebyl nikterak překvapivý. Příspěvky učitelů se jednoznačně přihlásily ke kritice fantazijních pohádek, ve kterých zákonitě musel absentovat výchovný přínos, jelikož situace v nich se jevily nepřírodně a strojeně.<sup>705</sup> Výmluvný je komentář učitelky, od níž již byl jeden příspěvek citován: *„Není možno očekávat, že dítě někdy potká havrana, který je požádá o pomoc a ochranu [...] skutečný příběh, živý příklad z prostředí dítěte (ať žáka samého nebo člena jeho rodiny) je ovšem působivější než každý literární útvar.*<sup>706</sup> Pohádky využívané ve školách měly zobrazovat boj dobra a zla v neumělých situacích, ve kterých *„vítězí charakterově čistý člověk se svou touhou po sociálně spravedlivějším společenském řádu.*<sup>707</sup> Právě takové pohádky byly nabízeny žákům v čítankách.

Umělecká literatura měla učitelům pomoci nejen naučit žáky rozeznat, co je dobré a co zlé, ale jak vyplývá z předchozích řádků, pomoci při výchově žákových citů: obdivovat a nenávidět. Jedna z dalších příspěvatelek do časopisu *Komenského* dokonce uvedla, že jejím výchovným cílem je povzbudit touhu po napodobení kladných vlastností hrdinů, k čemuž využívá nejen zdůraznění nejkrásnějších vět a myšlenek díla, ale svůj výklad opírá o předčítání, důrazné intonování hraničící až se sugestivní dramatizací. Totiž prožitek z díla *„musí prýštit přímo ze srdce, z vlastního přesvědčení a z osobního cítění. Pak teprve jsou žáci schopni chápat šlechetné příklady opravdově a řídit se jimi.*<sup>708</sup> Svůj článek autorka pojala jako jakýsi manuál pro další učitele, kde výchovné cíle doložila i ukázkou z čítanky, analýzou konkrétních úryvků a práci s nimi. I další příspěvatek učitel Karel Šmerkovský vyzdvihuje umělecký text ve vyučovacím procesu a předkládá potenciálním čtenářům i praktický manuál o tom, jakými konkrétními texty lze kýžené charakterové vlastnosti u dětí vychovávat. Danou vlastnost (např. pravdomluvnost, nebojácnost, šetrnost, odvahu, poctivost, soucit se zvířaty, dodržení daného slibu) tak doplnil konkrétními odkazy na současnou čítanku využívanou ve

<sup>704</sup> Redakce. *Národní pohádka ve výchovně vzdělávací práci na národní škole*. Komenský 79, 1955, s. 235.

<sup>705</sup> BARTOŠOVÁ, T.: *K ukáznění je nutno děti vést kladem*. Komenský 78, 1954, s. 371.

<sup>706</sup> TAMTÉŽ.

<sup>707</sup> ŠMERHOVSKÝ, K.: *Umělecký text jako prostředek při výchově žáků k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu*. Komenský 82, 1958, s. 468.

<sup>708</sup> SEZAMSKÁ, L.: *Jak využívám uměleckého textu a jeho působení na rozvoj charakterových vlastností*. Komenský 84, 1960, s. 272.

školách s doslovným komentářem: „*Je to právě vytváření těch povahových rysů, které si musí dítě odnášet ze školy a bez nichž si neumíme představit práci i jednání jedince v nově se tvořícím společenském řádu. Pokud jde o výchovu charakterových vlastností dětí, řeší tuto problematiku i naše čítanky.*“<sup>709</sup> Provázání výchovy příkladem se základním učivem ve vyučování by nemohlo být názornější.

Pojednání o dětské propagandistické literatuře by vydalo na samostatnou kvalifikační práci a na následujících řádcích se nachází jen několik postřehů vztahujících se k vlastnímu textu. Za období nejmasovější vydavatelské činnosti se považuje rozmezí let 1949-1954, kdy nově vzniklé centralizované nakladatelství zaměřené na nejmladší generaci – Státní nakladatelství dětské knihy (SNDK) - vydalo díky svému monopolu na 600 knih.<sup>710</sup> Dětskou propagandistickou literaturou se poutavým způsobem zabývá i disertační práce, která za nejčtenějšího hlavního hrdinu klade osobu vůdce: „*Jeden z nejčastějších motivů dětských ‚pokrokových‘ knih představuje oslava vůdců komunistického hnutí. Jedná se především o Vladimira Iljiče Lenina, Josifa Vissarionoviče Stalina a Klementa Gottwalda, kteří jsou v dětských knihách prezentováni jako moudré a laskavé bytosti, bojující za šťastný život dětí celého světa.*“<sup>711</sup> V beletrizovaných životopisech i básních je líčeno jejich dětství, oslavovány jejich činy a vyjádřena vděčnost za to, co pro lidstvo vykonali, avšak dětská literatura posunula jejich obraz ještě o kousek dál – mnohdy se zde stávají pohádkovými postavami. „*Adorovaní komunističtí vůdci jsou nejčastěji líčeni jako otcovští starostliví hospodáři bdící nad celou zemí, respektive nad polovinou světa. Jejich obraz tak do určité míry připomíná nadpozemské dobré bytosti,*“<sup>712</sup> uvádí Pavlína Kourová ve své kvalifikační práci.

Druhé téma, které disponovalo slibným potenciálem k výchově příkladem, byl vzorný dětský kolektiv zapojující se do nejrůznějších brigád, soutěží a údernických hnutí.<sup>713</sup> Pavlína Formánková uvádí, že jakékoli projevy individuality, touha po samotě a introvertní chování bylo chápáno jako podezřelé, a tak i v dětských knížkách byla individualita hlavního hrdiny

---

<sup>709</sup> ŠMERHOVSKÝ, K: *Umělecký text jako prostředek při výchově žáků k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu*. Komenský 82, 1958, s. 467.

<sup>710</sup> KOUROVÁ, Pavlína: *Propagandistické kampaně v Československu v letech 1948-1953*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra dějin a didaktiky dějepisu, s. 235.

<sup>711</sup> TAMTÉŽ, s. 455.

<sup>712</sup> Např. Drda, Jan: *Dětství soudruha Stalina*; Hostáň, Jan: *Pod prapory*, básně *Lenin*, *Učení o Leninovi*, *Lenin a Stalin*, *Pozdrav Stalinovi*, *Vyšlo slunce. Naši spisovatelé o Leninovi*; Alda, Jan: *Radostně vpřed*, básně *Lenin*, *Vám naše láska* a *Jméno* věnované J. V. Stalinovi, *O čtyřech chlapcích a soudruhu Gottwaldovi* od Pavla Kohouta. TAMTÉŽ, s. 239.

<sup>713</sup> Uvedeny tituly: Omelka František *Začalo to v III. A*. 242, Lukášová Růžena *Nová směna*, Krejčová Sylva *Pionýři*. TAMTÉŽ, s. 243.

potlačena ve prospěch kolektivu.<sup>714</sup> Na druhé straně propagování blahodárného vlivu kolektivu mělo své velké úskalí, kterým byla křečovitá a těžko uvěřitelná dějová linie. Najevo tak brzy vyšly pochybnosti dokonce ze strany samotného ÚV KSČ o tom, zda mohou některé knihy „nové doby“ děti zaujmout. Zpráva o činnosti SNDK z roku 1954, která hodnotí prvních pět let jeho existence, se ostře pustila do vydavatelské činnosti nakladatelství, které vydávalo i „*knihy, v nichž byl náš život vykreslen schematicky a lživě, nikoli jako odraz skutečnosti, ale jako literární zpracování zjednodušených a nesprávně pochopených politických thesí a teoretických pouček.*“<sup>715</sup> Uvedená kritika ze strany vysoce postavených funkcionářů nás přivádí k otázce, jaké propagandistické knihy mohly být pro žáky atraktivní?

Neatraktivní příběhy o budovatelské síle jednotného kolektivu se dostávaly do střetu se snahou vzbudit při četbě u žáků širokou paletu emocí. Jak uvedla učitelka M. Kaucká v příspěvku *Práce s knihou na národní škole*: „*Děti milují zejména knihy, jejichž ústřední postavou je dětský hrdina. K takovým knihám mají děti vřelý vztah. Během četby si hrdinu zamilují, přestává být pro ně knižní postavou, ale stává se živoucí bytostí, s kterou prožívají živelně všechny její osudy. Radují se z hrdinova vítězství, sdílejí s ním těžkosti i boje, chvějí se o něj v případě nebezpečí a jsou na něj hrdí, vyniká-li statečností a odvahou. Hrdina se stává vzorem pro jejich život a práci, snaží se jednat tak, jako on a jeho příklad je stále živý a nepohasíná.*“<sup>716</sup> Širokou nabídkou hrdinů samozřejmě disponovaly dějiny Sovětského svazu, v nichž s nebývalou chrabrostí vystupovali sovětští pionýři a komsomolci, jako Pavlík Mozorov, Zoja Kosmoděmjanská, Liza Čajkinová, Alexander Matrosova, Oleg Koševoj či Uljana Gromová. Skutečné, domnělé či fabulované příhody zmíněných hrdinů nechme stranou. Spíše než konkrétní činy je důležité sledovat jistý kult mučednictví, kterého se bojovníkům za lepší budoucnost Sovětského svazu podařilo vytvořit. Všechny mladé hrdiny spojovala víra ve vítězství dobra a ochota vložit veškerou svou sílu do boje za pravdu a vítězství. Bojovali odhodlaně, neohroženě, mnohdy si poradili ve svízelných situacích, vystupovali bez osobních zájmů (resp. zájmy společenské řadili nad své vlastní) a pro své přesvědčení také umírali. Pro žáky nemohl existovat věrohodnější předobraz nového člověka, avšak byly tyto příběhy u dětí natolik oblíbené, aby bylo možné mluvit o jejich masivnějším výchovném působení? Jedna z dalších otázek, na kterou nám písemné prameny dnes již těžko poskytnou odpověď. Sama autorka zabývající se propagandistickými kampaněmi vyjádřila

---

<sup>714</sup> FORMÁNKOVÁ, Pavlína: *Propaganda pro nejmenší. Dětská literatura ve službách komunistických idejí. Dějiny a současnost. Kulturně historická revue* 29 (1), 2007, s. 19.

<sup>715</sup> KOUROVÁ, P.: *Propagandistické kampaně v Československu v letech 1948-1953*, s. 248.

<sup>716</sup> KAUCKÁ, M.: *Práce s knihou na národní škole. Komenský* 80, 1956, s. 565.

pochybnosti o tom, jestli se oblíbenost a výchovné účinky dětských knih vůbec dají zjistit, přesto výsledky její práce zpochybňují vliv vydávaných knih a jejich využití při výchově.<sup>717</sup>

Jaké vzory byly pro mládež považovány za nejpřínosnější, bylo ovlivněno pedagogickým smýšlením. Za velmi unikátní lze považovat výzkum z počátku 70. let, který se zabývá problematikou vzorů a ideálů jako výchovného prostředku.<sup>718</sup> Výzkum si mimo jiné kladl velmi důležitý cíl, a to zjistit, jaké osobnosti si sami žáci volí za své vzory. Ve studii byly sledovány dvě věkové kategorie (žáci 5. a 6. třídy a žáci 8. a 9. třídy) ve školním roce 1968/1969. Žáci měli jmenovat vzory jednak ze svého nejbližšího okolí (I), mezi mediálně známými osobnostmi (II) a hledat své ideály měli i v historii nebo fiktivním světě (III):

- Mladší žáci ocenili v I. kategorii nejvíce typ „vzorného žáka“. Ve II. kategorii žáci preferovali hvězdy pop-music a hvězdy sportovní. Nejvíce však jmenovali představitele těch sportů, které sami nepěstují, ale jež znají prostřednictvím komunikačních prostředků. V III. kategorii dominují postavy dobrodružné literatury, především Vinnetou a Old Shatterhand. Tento výběr byl podmíněn touhou mladších žáků po výjimečných situacích a událostech (viz Vinnetou a Old Shatterhand), obdivem k jedinečným výkonům (Časlavská, Mašková, Zátopek) či oblibou a pozicí jednotlivých osobností ve společnosti (popularita zpěváků, sportovců, ale i výjimečné postavení „vzorných žáků“). Volba u žáků byla silně ovlivněna citem a pro žáky se vytvořily modelové situace, jak vypadat, jak se chovat, jak jednat, jak se oblékat, o jaké úspěchy usilovat, aby dosáhli role, která je na hranici snění a skutečnosti (být zpěvákem, herečkou, olympionikem, ale i „vzorným žákem“) a pro jejíž dosažení nemají většinou reálně posuzováno — a mnozí jsou si toho i vědomi — potřebné předpoklady<sup>719</sup>

Stačí se ale podívat o několik tříd výše a preference žáků se proměňuje:

- U starších žáků výrazně dominují v I. kategorii rodiče. V II. kategorii jsou uváděny sportovní vzory, přičemž jsou zastoupeny především typy sportovců reprezentující sport, který sami aktivně provozují. Je důležité sledovat, že žákům imponují nejen sportovními výkony, ale především lidskými kvalitami, bez nichž by těchto výkonů nebylo možno dosáhnout. Nejméně je u starších žáků zastoupena III. kategorie. Zde pouze doznívá volba hrdinů dobrodružné literatury a výrazněji jsou zastoupeny postavy z doby poslední války (Meresjev, Timur, Kožedub, Koševoj apod.). U starších žáků lze z preference vzorů vyčíst realističtější, analytičtější a kritičtější přístup ke skutečnosti, který je podložen určitými životními zkušenostmi žáka. Tato změna je nejmarkantnější ve volbě žáků 9. ročníků. Odrážejí se v ní výrazně jejich první kontakty s novou životní realitou, kdy končí doba „chráněného dětství“,

<sup>717</sup> KOUROVÁ, P.: *Propagandistické kampaně v Československu v letech 1948-1953*, s. 247.

<sup>718</sup> NOVÁKOVÁ, Eliška: *Vzory a ideály českého žáka staršího školního věku*. *Pedagogika* 20 (5), 1971, s. 689.

<sup>719</sup> Volná parafráze. TAMTÉŽ, s. 695-696.

aby byla vystřídána obdobím, kdy na ně prvně dolehne odpovědnost nebo spoluodpovědnost za celoživotní rozhodnutí (volba povolání a nároky, jež podmiňují přijetí do učebních oborů nebo do další školy).<sup>720</sup>

Výsledky průzkumu lze považovat do značné míry za překvapující. Ani ne snad v tom ohledu, jak markantní byl rozdíl mezi preferovanými vzory z 50. let a vlastní volbou žáků na konci další dekády. Pozornost by měla upoutat vlastní podstata výzkumu. Navzdory nebezpečí pramenící z ojedinelosti studie, může být na jejím základě vyslovena hypotéza, která z dalšího úhlu pohledu sleduje postupnou proměnu dogmatické pedagogické vědy směrem k zájmu o osobnost žáka a jeho psychologii. Závěr citované studie je navíc koncipován jako výhled do budoucnosti, ve které bude nutné najít vhodné pedagogické opatření a prostředky, které by žákův výběr plně využily. Bystrému čtenáři tak neunikne, že studie v krajním případě navrhuje opačný výchovný postup, než bylo do té doby obvyklé. Žákovi by neměly být předkládány nadefinované vzory, ale mělo by záležet na žákových zálibách, zájmech a vlastní akceptovatelné volbě, a až posléze nacházet metody a prostředky k výchovnému využití jeho volby. Ve studii však závěrečná evaluace, o jaké metody a prostředky by se mohlo jednat, chybí.

Technika výchovy příkladem bezpochyby rezonovala v samotném vyučování, a to zvláště v předmětech občanské výchovy a dějepisu. Avšak zjistit, v jakém rozsahu (bez přihlídnutí k metodickým příručkám a pedagogickým textům) bylo techniky v hodinách využíváno, lze na základě archivního materiálu jen velmi stěží. Ve studovaných fondech brněnských národních a základních škol se dochovaly pouze jednotlivé střípky. Tyto kusé informace se povětšinou vztahují k významným dnům, a lze tudíž usuzovat, že výchova příkladem získávala na síle s blížící se oslavou určitého výročí či svátku. O festivité na socialistických školách bude obšírně pojednávat následující kapitola, avšak i na tomto místě by mělo zaznít, že pokud má být rozklíčován výchovný potenciál svátků, je zcela nezbytné, aby se badatel při své analýze, neomezil na jeden slavnostní den, případně na samotné jméno oslavence, ale naopak se zajímal o přípravnou práci učitelů, žáků i vedení školy, během níž byla výchova příkladem slibným pomocníkem. V kronikách se okrajově objevují zmínky o tematických kresbách nebo psaní slohů, v nichž měly být vyzdvíženy charakterové

---

<sup>720</sup> Volná parafráze. TAMTÉŽ, s. 696-697.



vlastnosti významných osobností, jako bylo například zakomponování Leninovy odhodlanosti do slohové tvorby v rámci akce Pochod míru v roce 1951.<sup>721</sup>

Z archivních pramenů dále vyplývá, že slibnou pomůckou pro učitele mohly být doporučené filmy, které názorným způsobem doplňovaly výuky. V roce 1948 mezi uvedenými tituly figuruje např. *Timur a jeho parta*, *Bud' připraven*, *Syn pluku*, *Mladá garda*, *Anna Proletárka* nebo *Jak se kalila ocel*. Jejich výběr opět dokládá důraz na vcítění se žáků do hlavního hrdiny. Výchovným cílům zcela zjevně odpovídal i výběr divadelních představení. Žáci v Brně tak mohli např. ve hře *Tři tloušťici* sledovat třídní boj proletářů s vykořisťovateli. Hra založená na černo-bílém vidění světa měla velmi jednoduchou zápletku: „*Odporně sobečtí a bezmezně hloupí tři tloušťici jsou pro svou nesmyslně despotickou vládu nenáviděni vším lidem. Míra jejich zločinnosti je dovršena, trpělivost lidu vyčerpána. Odvážný kovář Prospero postaví se v čelo revoltujících, avšak vzpoura lidu pro nepřipravenost a nedostatek zbraní je potlačena. Prospero má být popraven. Před smrtí ho zachrání statečné děvče, cirkusová tanečnice. Vzpoura je obnovena, lid vítězí.*“<sup>722</sup> V recenzích byla hra zkritizována pro své vnější efekty, které údajně zatlačily její výchovný smysl do pozadí. Díky pestrému střídání scén i dialogů bylo údajně pro malé diváky velmi složité zachytit podstatné sdělení hry. Bylo proto nezbytné, aby učitelé po návratu z divadla zdůraznili její ideový záměr: „*Jen tehdy, když škola dotvoří obraz třídní společnosti kapitalistického světa, když naváže na dětský vznícený zájem a posílí odpor k přetvářce, ke lži a sobectví, těmto spodinám buržoasního způsobu života, tehdy i tato divadelní hra přispěje k mravní výchově žactva.*“<sup>723</sup> Z citované kritiky jasně vyplývá, že na úloze učitelů záviselo, do jaké míry mohla být výchova příkladem účinná.

Důraz na výklad divadelní hry je v archivních pramenech víceméně ojedinělý, mnohem častěji se zmínky v pramenech vážou k četbě. Jak jistě vyplynulo z předchozího textu, hlavní výchovnou pomůckou při výchově příkladem byla bezpochyby kniha a učitelé si museli položit důležitou otázku, jakou knihu do vyučování vybrat. Do jisté míry měli tuto práci usnadněnou díky žákovským knihovnám, které na školách začaly být masivně budovány. Distribuci knih do škol na počátku 50. let zajišťoval národní podnik Kniha pověřený právem výhradní distribuce, který do škol odesílal seznamy možných knih

---

<sup>721</sup> AMB, M 187 Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích, ulice Jindřicha Procházky, inv. č. 81 Aktový materiál 1951.

<sup>722</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, Zpráva Okresní pedagogický sbor v Brně, čj. 209. Posudek divadelní hry J. Oleši „Tři tloušťici“.

<sup>723</sup> TAMTÉŽ.

k objednání.<sup>724</sup> Na školy byla zároveň zasílána doporučení o doplnění žákovských knihoven sovětskou uměleckou literaturou, která obsahovala tituly jako *Mladá garda* (Alexandr Fadějev), *Jak se kalila ocel* (Nikolaj Alexejeviče Ostrovskij), *Dny a noci* (Konstantin Michajlovič Simonov), *Timur a jeho parta* (Arkadij Gajdar), *Syn pluku* (Valentin Kajatev), *Život a příhody M. Gorkého* (Ilja Gruzdjev), *Škola* (Arkadij Gajdar), *Kouzelná skříňka* a *Artěmka* (oboje Ivan Dmitrijevič Vasiljenko), *Odvážná školačka* (Jevgenij Lvovič Švarc), *Hrdinství kapitána Saburova* (Konstantin Michajlovič Simonov), *Co je zle a co je dobře* (Vladimír Vladimirovič Majakovskij), *Hrdina* (Pavel Těrent'jevič Žurba) a další. Na některých školách se nákup nových knih a péče o žákovskou knihovnu stávaly pravidelným tématem konferenčních protokolů,<sup>725</sup> školy zvláštní nebyly výjimkou.<sup>726</sup>

Povinnost revize žákovských knihoven měly zabraňovat, aby učitel (či žák) „sáhl po špatné volbě“. Revize byla nařizována z Krajského národního výboru (dříve ÚNV), o jejímž průběhu měla být podána zpětná zpráva. K nejmarkantnějšímu vyřazování nevhodných knih docházelo samozřejmě v prvních popřevratových letech. Ředitelství škol dle oficiálních žádostí měla pověřit učitele, aby prohlédli všechny knihy ze žákovských knihoven a posoudili jejich vhodnost pro jednotlivé školní stupně, a nevhodné knihy přitom vyřadila. Můžeme jenom spekulovat o věrohodnosti zápisu, podle něhož si řada rodičů stěžovala, že si žactvo přináší ze školy knihy, které jsou v zřejmém rozporu s pravdou i s výchovným úsilím. Na základě této stížnosti bylo následně uloženo správcům žákovských knihoven na školách všech stupňů a druhů, aby napříště půjčovali žactvu jen takové knihy, o jejichž ideové a výchovné nezávadnosti se sami přesvědčili.<sup>727</sup> Ukázkou může být situace po roce 1951, kdy za závadná v důsledku soudního procesu s Rudolfem Slánským byla považována všechna díla, která obsahovala jakoukoli zmínku o souzeném komunistickém politikovi, a nerozhodovalo, jestli se jednalo o učebnice či spisy s pouhými výňatky z jeho projevů.<sup>728</sup> Je pravděpodobné, že na vyřazení knih z žákovských knihoven měl vliv i politický vývoj následujícího dvacetiletí, bohužel archivní prameny, které by přímo reflektovaly konkrétní situaci paralelní k případu Slánského, se najít nepodařilo.

<sup>724</sup> AMB, M 187, inv. č. 82 Aktový materiál 1952, Objednávkový katalog.

<sup>725</sup> AMB, M 36, inv. č. 91 Konferenční protokoly 1948-1953, 7. porada 1950-1951.

<sup>726</sup> Zájem o žákovské knihovny i na zvláštních školách, jak dokládá jeden z bodů zlepšovacího programu ve školním roce 1948/1949. AMB, M 110, inv. č. 64 Zápisy ze schůzí učitelského sboru, Zlepšovací program.

<sup>727</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, Oběžník čís. 79, 12. 3. 1949.

<sup>728</sup> Doslova uvedeno: „Při používání učebnic, v nichž se pojednává o Rudolfovi Slánském nebo v nichž jsou výňatky z jeho projevů apod., je třeba žactvu osvětlit jeho zrádčovskou úlohu, kterou odhaluje prezident republiky ve svém projevu [...] současně je třeba vyřadit z učitelských a žákovských knihoven spisy, projevy, fotografie Rudolfa Slánského a podobný materiál“. AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, ÚNV v Brně, 27. 12. 1951.

Samotná četba byla ve vyučování doplňována širokou škálou činností, které v první fázi zahrnovaly vedení kontrolních záznamů či čtenářských deníků. Četba byla doplňována i písemnými pracemi, například na téma: Má nejmilejší kniha nebo Můj nejoblíbenější literární hrdina. Za velmi cennou výchovnou metodu byly považovány tzv. etické rozhovory, které mohly mít celou řadu podob (mohl se přednést referát, zorganizovat debata či přednáška), avšak cíl zůstával stále stejný. Účelem těchto etických rozhovorů bylo umožnit žákům, aby hlouběji pronikali do podstaty morálních pojmů, norem a požadavků – tedy proniknout do problematiky komunistické morálky.<sup>729</sup> V rámci rozhovorů byli zpravidla představeni hrdinové knih a následovalo jejich zpětné hodnocení. V pedagogických učebnicích se uvádělo, že při rozboru jednotlivých kladných i záporných příkladů měl být zdůrazněn společenský význam jednání jednotlivých osob, tj. ukazovat, jak prospívali, popřípadě škodili dělnické třídě, a jak pomáhali budovat socialismus.<sup>730</sup> Jak bylo výše uvedeno, výklad se v pozdějších ročnících neměl omezovat jen na kladné hrdiny, aby bylo záslužné, aby si učitelé všímali i příkladů záporných s cílem, „*abychom vedli žáky k hodnocení nesprávného jednání a k jeho morálnímu odmítnutí*“.<sup>731</sup>

Etickým rozhovorem tak byl zjišťován žákův názor na přečtenou knihu, čímž mohly být získány cenné odpovědi na velmi cílené otázky - Jak žák hodnotí jednotlivé scény knihy? Jaké povahové vlastnosti kladných a záporných hrdinů oceňuje? Vytvořil si žák s oblíbeným hrdinou bližší vztah? Nebylo však od věci, aby obdobné otázky byly angažovanějšími učiteli vedeny s účelným přesahem za vymezenou dobu vyučovací hodiny. „*Kdo je mým ideálem a co dělám, abych se mu podobal(a)?*“ nebo „*Jak hodlám následovat příklad kladných hrdinů v denním životě?*“ jsou příklady otázek, které v rámci etického rozhovoru vedla M. Kaucká nad knihou Pavlíka Morozova.<sup>732</sup> Ve svém článku učitelka popisuje celý průběh vyučovací hodiny, během níž proběhlo společné předčítání, rozbor jednotlivých kapitol a posléze i osob, zájem se stočil k jejich vzájemnému vztahu, k povahovým vlastnostem a k jejich jednání. M. Kaucká šla však ještě dále a přímo vyzývala žáky, aby písemně vypracovali pojednání o jednání jednotlivých osob knihy a aplikovali je přímo na školní nebo domácí prostředí s takovým cílem, aby poukázali na mravní kvality nebo poklesky dalších jedinců v jejich blízkém okolí.<sup>733</sup> Vysoce uvědomělé požadavky, kladené zmíněnou učitelkou, se však zdají do značné míry ojedinělé. Tezi potvrzuje následující číslo časopisu, ve kterém byla otištěna

---

<sup>729</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 153.

<sup>730</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. I. a II. díl*, s. 46.

<sup>731</sup> TAMTÉŽ, s. 47.

<sup>732</sup> KAUCKÁ, M.: *Práce s knihou na národní škole*. Komenský 80, 1956, s. 563

<sup>733</sup> TAMTÉŽ.

reakce na obdobné vyučovací hodiny: „*Je potvrzeno nebezpečí, že přehnaným úsilím o vyhrocený, marxistický výklad každého uměleckého literárního díla dochází k skreslujícímu zjednodušování, k hrubé vulgarisaci a k nevhodným aktualizacím, které zpravidla natropí daleko více škod, než si horlivý vykladač díla dovede uvědomit. Za takovou nevhodnou aktualizaci pokládám, že žáci s. Kaucké např. vyhledávali, komu z jejich okolí se podobají osoby z knihy Pavlík Morozov [...] Škola není fórum, kde by bylo možno pranýřovat jednotlivé občany.*“<sup>734</sup> Velmi ostrá kritika výchovné metody byla pravděpodobně vyvolána do značné míry špatným načasováním jejího uveřejnění, přeci jenom studie vyšla jen několik měsíců po XX. sjezdu KSSS a je vysoce pravděpodobné, že povzbuzovat žáky v donašečství mohlo příliš evokovat právě odsouzenou dobu stalinismu.

Četba byla samozřejmě podporována i mimo vyučování. Zde lze jmenovat například zájmové kroužky. Je však nutno říci, že při zřizování čtenářských kroužků (ze zkoumaných škol začal fungovat pouze na jedné)<sup>735</sup> či kroužků recitačních (ty byly sice oblíbenější, ale přesto nebyly zřizovány na všech školách) byl na školách vyzorován jen velmi vlažný zájem. Zvýšit počet členů ve čtenářských a recitačních kroužcích a celkově zvýšit zájem o četbu patřilo mezi základní úkoly Pionýrské organizace. V archivních pramenech se mezi její činnost řadí pořádání výstavek knih<sup>736</sup> nebo organizování besed, ale největším potenciálem jistě PO disponovala při pořádání různých soutěží, které se staly nedílnou součástí jejich plánů.<sup>737</sup> První soutěž, která byla organizována už v roce 1948, nesla název *Hledáme nejpozornější mladé čtenáře*. Soutěž byla vyhlášena Městským školním výborem a byla určena pro odrostlejší děti a mládež a jejím smyslem bylo „*přivést mládež ke knize a povzbudit ji k pozorné četbě s tužkou v ruce.*“<sup>738</sup> Chlapci i děvčata měli v knihách z domácích, školních, závodních a veřejných knihoven vyhledat citáty tzv. živá slova, u kterých by mohl být vysvětlen přesah k přítomnosti. O tom, že by se soutěž opakovala i v následujícím roce, nejsou zprávy.

---

<sup>734</sup> VÍTEK, František: *O práci s knihou na národní škole (Diskusní příspěvek k článku s. M. Kaucké v 8. čísle časopisu Komenský)*. Komenský 80, 1956, s. 654.

<sup>735</sup> Čtenářský kroužek uveden na národní škole M 36 I. Národní škola v Brně na Křížové ulici č. 2.

<sup>736</sup> Konkrétní případ uveden ze Základní devítileté školy na Pekařské ulici, kde se ve školním roce 1948 konala výstava české knihy s cílem upozornit „*žactvo na význam české knihy v době slávy i úpadku, v době vítězství i poroby, kdy česká kniha dodávala bojujícím sílu a nadšení a rozplameňovala srdce k boji za spravedlivou věc, která byla na naší straně.*“ AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1947/1948.

<sup>737</sup> Namátkově AMB, R 92, kart. 41, inv. č. 299 Pracovní plány PO, 1954-1955. Kalendářní plán oddělní PO při OV ČSM Brno V, září, říjen, listopad; AMB, R 92, kart. 41, inv. č. 298 Pracovní plány PO 1953-1954. Celoroční plány

<sup>738</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948; Zpráva Městského školního výboru v Brně. Soutěž *Hledáme nejpozornější mladé čtenáře*

K nejnámější opakované akci lze bezpochyby zařadit tzv. Týden dětské knihy, který se konal na přelomu března a dubna a spočíval v široké nabídce aktivit. V organizačních směrnicích byl dodáván seznam knih, které se svým obsahem hodily k tematicky pojatému ročníku (např. v roce 1953 jím bylo heslo *Socialistické vlastenectví v budování a obraně vlasti*).<sup>739</sup> Na základě seznamu byly učitelem vybrány nejvhodnější tituly a o výběru i náplni práce byla podána zpětná zpráva. Knihy se staly základem i pro besedu s mladými čtenáři. Bylo doporučováno, aby zážitek z jednotlivých besed a veřejného předčítání byl umocněn například doprovodnými výstavkami dětských kreseb, dramatizací určitých pasáží nebo výrobou nástěnek, např. citáty z knihy nebo fotografiemi míst, kde se děj odehrává. K výčtu aktivit byla řazena pohádková odpoledne s promítáním filmů nebo diafilmů, exkurze do vzorných lidových knihoven s přípravným rozhovorem dětí a knihovníka. Pro rodiče byly pořádány besedy s ukázkami četby vybraných knih a výkladem o volném výchovném významu pěstování čtenářských a kulturních návyků.<sup>740</sup> Program Týdne dětské knihy mohl být velice pestrý a bylo jen na zvážení dané školy, jestli akci zvládne zorganizovat v plném rozsahu či se zaměří jen na jednu dílčí aktivitu.

Zbývá zhodnotit, jaký dopad měla výchova příkladem na školní prostředí i žáky samotné. Tento dopad se hodnotí pouze s velkými obtížemi. Výchova příkladem byla technikou, o které bývají v pramenech většinou nepřímé zprávy související s četbou či analýzou doporučených textů. Systematické prohloubení výchovných účinků, které mohly nabídnout např. zájmové kroužky, nebylo na školách příliš rozvíjeno a oproti dalším výchovným technikám působí nabídka výchovy příkladem velmi chudě. Typ výchovy založený na rozhovorech o pevném/slabém charakteru se zdá být typický pro počátek 50. let, kdy zájem o mravní profil nového socialistického člověka ještě tak úplně nevyšel z módy a tím i pedagogického diskursu. Postupná ztráta zájmu byla pravděpodobně vyvolána tím, že na odbornou scénu vstoupila nová aktuální témata, která na sebe strhávala pozornost nejen učitelů. Od poloviny padesátých let se jednalo o polytechnickou výchovu a od počátku let 60. výchovu ateistickou. Obě výchovy nabízely nové a pro žáky zajímavější metody při vyučování. Četba a debata o komunistickém charakteru se octla (alespoň na základě analýzy archivních pramenů) jakoby v ústraní a pomyslně čekala na své „znovuzrození“, které přišlo

---

<sup>739</sup> AMB, R 92, kart. 41, inv. č. 295 Usnesení, zprávy PO, 1952-1953.

<sup>740</sup> Zmínky, např. AMB, M 36, inv. č. 100 Korespondence 1953, ÚNV v Brně. 27. 3. 1953; AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1954-1955.

po roce 1968. Tehdy s novou intenzitou se objevila potřeba znovu diskutovat o vizi nového člověka, jeho mravnosti a charakteru.

Jeden z mála fondů, který mapuje dění na škole v rámci celého sledovaného dvacetiletí, je dosud neinventarizovaný fond školy na ulici Koněvova. Po velmi dlouhé době se v kronice (školní rok 1970/1971) znovu objevil zápis apelující na mravní hodnocení žáků: „*Mladý člověk musí být zastáncem míru, poctivosti a spravedlnosti. Musí být vychován k odporu proti válce, sobectví, prospěchářství a příživnictví. Musí být zastáncem humánních mezilidských vztahů, zastáncem míru a spravedlnosti.*“<sup>741</sup> Následující konkrétní výčet rysů socialistické osobnosti (jako je ušlechtilost, skromnost, uvědomělá kázeň, odpovědnost, iniciativnost, pracovitost) evokuje zápisy z počátečního období fungování komunistického režimu. Stejnou asociaci v nás můžou vzbudit zmínky o významných lidech Sovětského svazu a seznamování žáků s jejich životním dílem. V rámci jednoho zápisu se znovu oživily fráze o obrovských stavbách komunismu, které dokázal budovat jen sovětský člověk vyzbrojen skromností, nezištností a touhou dát své nejlepší síly ve prospěch vlasti. Znovu se objevily i zmínky o vytrvalosti a houževnatosti ruských lidí při dobývání nezalidněných oblastí a při dobývání vesmíru.<sup>742</sup> Nicméně pro počínající normalizaci byl rok 1970 velmi přívětivým pro svá čtená výročí - 25. výročí osvobození Brna Rudou armádou, 50. výročí založení komunistické strany a 100. výročí narození V. I. Lenina nabízelo hned několik možností pro oprášení „starých“ výchovných metod.

#### 4.2.2 Výchova láskou k práci

Nový socialistický člověk měl být vlastencem – konkrétní tvrzení, o jehož správnosti nás mohl přesvědčit popis pevného a slabého charakteru, se kterým se čtenář seznámil v předchozí části. Ale jak komunistická ideologie vlastenectví interpretovala z pedagogického hlediska? Socialistické vlastenectví bylo možné chápat jako jistý závazek, který byl vytvářen mezi jedincem a personifikovanou vlastí. Tento vztah byl viditelně deklarován ve školských zákonech,<sup>743</sup> kterými se škola „zavazovala“ k výchování jedinců, kteří budou v budoucnosti

---

<sup>741</sup> AMB, ZŠ Koněvova 26 (neinventarizováno), kronika 1970/1971

<sup>742</sup> TAMTÉŽ.

<sup>743</sup> V zákoně z roku 1948 (§2) se hovoří o tom, že z žáků mají být vychováni: „*národně a politicky uvědomělí občané lidově demokratického státu, stateční obránci vlasti a oddaní zastánci pracujícího lidu a socialismu*“ Zákon z roku 1953 §1 (1) Pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše škola vychovávat všestranně rozvinuté a dokonale připravené nové socialistické občany — dělníky, rolníky a inteligenci; (2) Toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování a s politickým, hospodářsko-technickým a kulturním rozvojem vlasti a její obranou.

V zákoně z roku 1960 je uvedeno: „*Posláním škol v Československé socialistické republice je vychovávat mládež a pracující v duchu vědeckého světového názoru v občany vzdělané, způsobilé osvojit si poznatky současné vědy*

usilovat o rozvoj své vlasti i socialismu a na samotného žáka tak byla přenášena odpovědnost, že tohoto závazku v budoucnosti skutečně dostojí.

O významu vlastenectví hovořil již ministr školství, věd a umění Zdeněk Nejedlý na VII. celostátní konferenci školských pracovníků, která se nesla v duchu hesla *Za školu radostnou, bojovnou a vlasteneckou*. Zde Z. Nejedlý zdůraznil, že vlast je „země, kterou kdysi vybudovali naši předkové, kterou jsme my zdědili a za kterou jsme my také odpovědni. [...] Máme bohatou vlast. Co všechno na této zemi je! A co všechno v ní je, to ani ještě nevíme. A proč je naše vlast tak krásná a bohatá? To není od přírody. Příroda není taková, aby blahobytně rozdávala své dary. My musíme přírodu umět zvládnout, musíme z ní umět vytěžit, co jde. Československo není tedy od přírody bohatá země, od Boha, přirozeně, už teprve ne. Je bohatá od lidské práce, od práce rukou našich lidí.“<sup>744</sup> Uvedený rozsáhlý citát o podstatě socialistického vlastenectví byl pravidelně přetiskován na stránky mnohých pedagogických učebnic, kde se učitelé s různými obměnami seznamovali s vlastenectvím jednak jako s hybnou silou, díky níž je společnost odhodlaná spět ke komunismu, nebo také jako s určitým podnětem k hrdinským činům (jak pracovním, tak vojenským).<sup>745</sup> V souladu s uvedeným citátem však nebylo ani opomíjeno vysvětlovat socialistické vlastenectví společně s odpovědností k práci předků a závazku k rozvíjení jejich odkazu.<sup>746</sup>

Vlastenectví na školách mělo vzbuzovat emoce: „Musíme si uvědomit, že vlastenecká výchova není jenom učivo, které děti mají odříkat. My musíme vlasteneckou výchovu dostat do dětí,“<sup>747</sup> stojí v projevu ministra školství, a proto vlastenectví neznamenovalo v pedagogické praxi jen osvojování si konkrétních znalostí v jednotlivých učebních předmětech, ale vlastenectví bylo doplňováno i výchovou dá se říct emoční. Mimo zmíněného pocitu zodpovědnosti, který stál v popředí, hrála důležitou roli i láska: „Láska k vlasti je láska k její historii, k odkazu našich předků. Jde tedy o poměr socialistického vlastenectví k národním tradicím – hrdost na pokrokové tradice našich národů – husitství, národní obrození.“<sup>748</sup> Emoční přidaná hodnota k vyučovací látce byla sledována i v předchozím oddílu a tvrzení, že „opravdovým vlastencem je nazýván ten, kdo se svými činy snaží zvelebit vlast, je ochoten obětovat za ni i život,“<sup>749</sup> otištěné v učebnici pedagogiky z roku 1957 znovu dokládá význam

---

*a techniky, připravené ke společensky užitečné práci, v lidi tělesně zdatné, nalézající radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnuté ideami socialistického vlastenectví a internacionalismu, v uvědomělé občany Československé socialistické republiky, nadšené budovatele komunismu.“*

<sup>744</sup> NEJEDLÝ, Zdeněk: *Za výchovu mládeže k socialistickému vlastenectví*. Pedagogika 2 (5-6), 1952, s. 259.

<sup>745</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 204.

<sup>746</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 157.

<sup>747</sup> NEJEDLÝ, Z.: *Za výchovu mládeže k socialistickému vlastenectví*. Pedagogika 2 (5-6), 1952, s. 263.

<sup>748</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 158.

<sup>749</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. I. a II. díl.*, s. 62.

jednotlivých příkladů ve výchově. Avšak láska k vlasti měla být formována už od velmi raného věku dítěte a v jednotlivých učebnicích lze vysledovat logickou kontinuitu od nejjednodušších citů, jako byla láska k rodičům, příbuzným nebo dvorku, kde dítě běhá. Tyto první projevy lásky dítěte k vlasti se sice týkaly jen „malého“ světa, avšak měly vycházet z přímých zážitků z okolí žáka i kontaktu s lidmi (jejich chováním a názory), kteří žáka obklopovali.<sup>750</sup> Tyto „jednoduché“ city měly být dále prohlubovány, když dítě začalo chodit do školy, neboť s přibývajícimi školními léty se svět žáka zvětšoval, obohacoval novými poznatky,<sup>751</sup> a samotný pojem láska se tak stával poněkud abstraktnější. Právě na škole se do vlastenectví měly začít vtěšňovat socialistické názory založené na vědeckém světovém názoru, čímž se láska k blízkému žákovi okolí přetvářela v pravou lásku obohacenou o vzájemně kombinované pocity odpovědnosti a hrdosti k celé slavné vlasti.<sup>752</sup>

Z předchozích parafrází vyplývá, že jestliže žák měl milovat svou vlast, musel se naučit milovat i práci, kterou vlast obohacuje. Práce se zde stává klíčovým pojmem a v mnohých pedagogických textech je vlastenectví konkretizováno jednotlivými pracovními úkony, či dokonce je vlastenectví do pojmu práce zcela asimilováno. Bez definic, které práci označovaly za základní podmínku existence člověka a celé společnosti, které práci připodobnily k prostředku pro vytvoření všeho, čeho je k životu a vývoji lidí třeba, nebo kterou práci ztotožňovaly s věcí cti, slávy, statečnosti a hrdinství, se neobešel žádný pedagogický text, které vysvětloval význam socialistické výchovy.

### ***Historický exkurz do pojmu „práce“ v socialistické škole***

Pro popis významu práce a její zavádění na školách má v období socialismu stěžejní význam tzv. polytechnické vzdělání. S termínem polytechnické vzdělání se v československé pedagogice setkáváme s výraznou intenzitou až od druhé poloviny 50. let, přesto jeho dílčí prvky - hovoří se o pracovní výchově - jsou patrné už v letech předchozích, dokonce předúnorových.

Mnohé snahy zavádět pracovní výchovu na alespoň zdánlivě socialistickém základě byly soudobými pedagogy přijímány s velkými výhradami, přesto v rámci snahy posílit kontinuitu mezi před- a poúnorovým obdobím byly vyzdvihovány dvě pokusnické školy z období první republiky. První škola, která disponovala jistým potenciálem pro vytvoření školy socialistického typu, byla Volná socialistická škola práce v Kladně v čele s ředitelem

---

<sup>750</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 209.

<sup>751</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 160.

<sup>752</sup> TAMTÉŽ, s. 159.



Františkem Náprstkem. Právě v Kladně, které se v době po 1. světové válce stalo centrem politického boje, vzniklo radikální levé křídlo v tehdejší sociálně demokratické straně, jehož silné postavení v oblasti dělnického Kladenska umožnilo vznik školy nového typu,<sup>753</sup> uvádí autoři studie *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*. Zmíněná škola údajně spočívala na pedagogickém pokusu usilujícím o zavedení školy na socialistických ideálech: navštěvovaly ji děti z dělnických rodin, důležitou součástí byla pracovní činnost zaměřená na poznání metody práce obecně a nikoli na konkrétním řemeslu, a přispívala k uvědomění si významu práce pro život člověka a rozvoj lidské společnosti.<sup>754</sup> Při pročitání základních stanov školy, které byly přetištěny v článku Václava Sklenáře *Kladenská škola revoluce* z roku 1953, nelze přehlédnout důvody, které vedly k jisté vlně sympatizování režimních autorů s kladenskou školou.<sup>755</sup> Obdobných sympatií se dočkala i Pokusná pracovní škola v Holešovicích (založená v roce 1922 Jaroslavem Sedlákem a Karlem Žitným), jejíž snaha zařazovat práci do výchovného a vzdělávacího programu byla považována za velmi blízkou k marxistickému pojetí pracovní výchovy.<sup>756</sup>

U obou uvedených škol byly oceňovány pokusy v distancování se od běžných praktik v pracovní výchově, které spočívaly většinou v „*samoučelných chlapeckých a dívčích ručních pracích, jež měly málo společného s požadavky na všestranný rozvoj osobnosti dítěte a které podporovaly specializaci na omezený okruh lidské činnosti a kromě toho byly ve vyučování zcela izolovaným předmětem.*“<sup>757</sup> Tím, že zmíněné pokusné školy pracovní výchovu rozšířily z úzkých mantinelů výrobní činnosti blíže i k ostatním předmětům, se více přiblížily idejím zakladatelů marxismu. Ostatní pokusy se zaváděním polytechnické výchovy do buržoazní školy již nebyly hodnoceny příliš pozitivně a v konečném důsledku byly charakterizovány jako ojedinělé pokusy v úpravě pracovní výchovy než jako promyšlený soustavný plán. V diskuzi při VÚP v roce 1953 o polytechnickém vzdělání zazněly připomínky, že i stará buržoazní škola se pokoušela začlenit manuální práci do vyučování např. prostřednictvím práce dětí na zahradách: „*Tam také děti chodily pracovat na zahradu (...) vždyť školní*

<sup>753</sup> OPATA, Rudolf – SÝKORA, Václav: *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*. Pedagogika 15 (6), 1975, s. 665.

<sup>754</sup> Volná parafráze. TAMTÉŽ.

<sup>755</sup> Citované základní stanov: „*Úkolem školy bude vychovávat mládež na uvědomělé členy lidské společnosti. Bude to pokusná škola, jež bude hledat a tvořit takovou školu, která by odpovídala socialistickým ideálům. Jejím úkolem bude vychovávat dívky jí svěřené tak, aby se staly lidmi, kteří by volně a samostatně myslili a pravdu i spravedlnost milovali a hájili. Aby cíle tohoto mohlo být dosaženo, nahrazeno bude náboženství rozumovou metodou přírodovědeckou a mravoukou občanskou. Jako v socialistických organizacích pracuje se mezi dospělými k tomu, aby učiněn byl konec vykořisťování pracujícího lidu církví a kapitalismem.*“ SKLENÁŘ, Václav: *Kladenská škola revoluce*. Pedagogika 3 (2), 1953, s. 93

<sup>756</sup> Pro bližší informace o podobnosti pokusnických škol první republiky viz SOLAROVÁ, Světlá: *Úsilí o realizaci pracovní výchovy v pedagogických pokusech dvacátých let*. Pedagogika 17 (5), 1967, s. 601-610.

<sup>757</sup> Tamtéž, s. 608.

*zahrada měla nést užitek a bylo třeba ji obdělávat. Tento způsob práce s dětmi na školní zahradě byl čistým praktikismem,*<sup>758</sup> a právě zmíněný a odsouzený praktikismus „buržoazní“ pracovní výchovy se stal argumentem pro nové konceptuální pojetí zmíněného předmětu.<sup>759</sup>

Jako i jinde tak i v pojetí pracovní výchovy jako samostatného předmětu i polytechnického vzdělání jako nového výchovného systému sehrály důležitou roli sovětské zkušenosti. Původ polytechnického vzdělání je odvozován od výkladu K. Marxe a B. Engelse, kteří vytvořili nový vzdělávací a výchovný model jako jistou reakci na rozvoj strojní výroby v 19. století. Stroje dle Marxova pojetí rozvracely starý systém dělby práce, v němž dělníci po celý život byli připoutáni k provádění stále stejných dílčích operací.<sup>760</sup> K. Marx poukázal na to, že s rozvojem průmyslu nastaly v technice velké změny, avšak pokud se dělník neměl stát pouhou součástí stroje, bylo nezbytné, aby se dosavadní jednostranný monotecnicky zaměřený výcvik přeměnil na tzv. polytechnické vzdělání, které by žáka seznámilo se základními principy hned několika výrobních procesů a se zacházením s různými nástroji, čímž by došlo k jeho všestrannému rozvinutí.<sup>761</sup>

Na myšlenky zmíněných teoretiků navázal V. I. Lenin, který koncept obohatil o systém spojení vyučování s produktivní prací. Zároveň se ujal i jeho zrealizování, a to prostřednictvím vyhlášení nové sovětské školy, která měla zjistit bezplatné, povinné a polytechnické vyučování pro všechny děti obojího pohlaví do 17 let. Je nutné zdůraznit, že počátky sovětské školy nebyly jednoduché a zrealizování polytechnického vzdělání bylo doprovázeno neúspěšnými pokusy v praxi. V dobových textech se objevuje názor, že tyto neúspěšné pokusy pramenily především z faktu, že polytechnické vyučování bylo na mnoha školách až příliš zaměřeno na pracovní část, čímž došlo ke ztotožnění výuky s řemeslnickou výrobou a vzdálení se od teoretického výkladu základů věd. Palčivých problémů spjatých se zaváděním polytechnického vzdělání do škol se znovu dotkl V. I. Lenin v roce 1920 ve svých poznámkách k thesím N. K. Krupské o polytechnickém vzdělání, kdy opětovně zdůraznil požadavek, aby žákům byly předávány poznatky ze základních odvětví výroby komplexně.<sup>762</sup>

Přesto ve dvacátých letech v období NEPu byly na mnohých školách zařizovány truhlářské a zámečnické dílny, v nichž žáci získávali pracovní návyky i některé znalosti

---

<sup>758</sup> WEINZETTELOVÁ, Běta: *Jak přispívá manuální práce dětí na národní škole k polytechnickému vzdělání.* Pedagogika 3 (3), 1953, s. 133-134.

<sup>759</sup> Diskusní příspěvek Dr. Kahudy. *Z diskuse o polytechnickém vzdělání.* Pedagogika 1(9-10), 1951, s. 618.

<sup>760</sup> KAHUDA, František: *Za rozvíjení polytechnického vzdělání.* Pedagogika 1 (3-4), 1951, s. 167.

<sup>761</sup> Volná parafráze. TRAJER, Josef: *K podstatě polytechnického vyučování.* Pedagogika 6 (2), 1956, s. 177.

<sup>762</sup> Dle Lenina se jednalo především o poznatky o elektřině (elektrifikace země), znalosti z chemického průmyslu a základy agronomie. TAMTÉŽ.

z technologie. Velmi se rozšířily výrobní exkurze a konaly se pokusy o to, jak spojit vyučování s výrobní prací. Za extrémní byla hodnocena situace, kdy polytechnizace výchovy byla prakticky ztotožňována se samotnou výrobou, což mělo za následek postupné omezování klasických vyučovacích hodin, a výchova mladého pokolení se měla uskutečňovat jen v továrnách a kolchozech. V této souvislosti někteří pedagogové dokonce mluvili o tzv. odumírání školy. Pedagog Lubomír Mojžíšek dokonce uvádí, že „někteří z těchto levičáckých pedagogů vystupovali ve svých vývodech dokonce i proti systému tříd, mluvili pouze o pracovních „brigádách“, které měly třídy plně nahradit.“<sup>763</sup> Odumírání školy bylo posléze označováno jako protileninské a jako nejhrubší zvrácenost v pedagogické teorii sovětských teoretiků.<sup>764</sup>

Za příčinu obdobných úvah bylo považováno, že sice K. Marx a B. Engels naznačili cíle a úkoly polytechnické výchovy, ale neukázali konkrétně, jakým způsobem a jakými prostředky mohou být tyto úkoly splněny. Proto se někteří sovětští pedagogové obraceli k západním autorům, kteří hlásali tzv. pracovní školu. Tím se stal např. John Dewey, Maria Montessoriová či Carleton Washburn.<sup>765</sup> Pro některé sovětské pedagogiky (jmenován může být například Pavel Blonskij) byla lákavá myšlenka vystavět vyučování na základě projektové či blokované výuky, avšak jinými autory byl obdobný pedagogický přístup ostře kritizován. „Tato metoda, která potlačovala vědecký systém vyučovacích předmětů, která globálně podávala žákům poznatky bez zřetele, zda šlo o obory blízké nebo vzdálené, vedla později k naprostému vytlačení vyučovacích předmětů ze škol,“ komentuje ve svém příspěvku L. Mojžíšek.<sup>766</sup> Jak dokládá Vladimír Jůva, v první fázi vývoje sovětské pedagogiky byla patrná snaha o komunikaci s reformními snahami západní pedagogiky.<sup>767</sup> Období sympatizování s pedagogickými systémy vycházející zvláště z pragmatické pedagogiky však netrvalo dlouho a brzy byly obdobné metody z důvodu uvedených v Mojžíškově citaci odsouzeny jako škodlivé pro socialistickou výchovu.

Ústup od teorie o odumírání školy i růstu příznivců projektové výuky lze sledovat na počátku třicátých let,<sup>768</sup> kdy usnesení ÚV VKS(b) přišlo s důsledným varováním: „Každý pokus odtrhnout polytechnisaci školy od systematického a důkladného osvojení věd, hlavně fyziky, chemie a matematiky, jejichž vyučování má být prováděno na základě přísne

<sup>763</sup> MOJŽÍŠEK, Lubomír: *Snahy o uskutečňování polytechnické výchovy v SSSR*. Komenský 79, 1955, s. 749.

<sup>764</sup> SEDLÁŘ, Richard: *Idea práce ve výchově*. Pedagogika 9 (2), 1959, s. 205.

<sup>765</sup> MOJŽÍŠEK, L.: *Snahy o uskutečňování polytechnické výchovy v SSSR*. Komenský 76, 1955, s. 748.

<sup>766</sup> TAMTÉŽ.

<sup>767</sup> JŮVA, Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno 2003, s. 100.

<sup>768</sup> VI. Jůva uvádí konkrétní rok 1936. E. Droit hovoří zase o roku 1928, kdy byl pokrokový pedagogický směr doslova udušen Stalinem. TAMTÉŽ; DROIT, E: *Vorwärts zum neuen Menschen?*, s. 34.

*stanovených a pečlivě propracovaných osnov, učebních plánů a podle přísně stanovených rozvrhů, představuje nejhrubší porušení idejí polytechnické školy.*<sup>769</sup> Přesto najít a především uplatnit zcela uspokojující model polytechnického vzdělání se nedařilo až do druhé světové války. Po roce 1945 byla znovu mezi sovětskými pedagogy rozvířena diskuze, v níž M. N. Skatkin uveřejnil názor, že polytechnické vyučování se má provádět ve vlastním učebním předmětu. Zde se ostře ohradil N. F. Gončarov s názorem, že přílišný důraz na jeden předmět bude směřovat k opětovnému odtržení praktické výuky od učení základům věd.<sup>770</sup> Rozjitřená diskuze nejen mezi zmíněnými autory ukázala různost názorů na řešení polytechnické výchovy. I přesto, že stále nebyly jasně definovány základní otázky týkající se učebních osnov nebo plánů, byl polytechnický koncept v sovětských školách realizován prostřednictvím dílčích prvků, jako byly např. exkurze do výrobních podniků, pěstitelské práce na školních pozemcích, povinné laboratorní práce, práce v dílnách či zřizování odborných kabinetů.

K rozpracování osnov a stanovení základního učiva v rámci konceptu polytechnického vzdělání docházelo velmi pozvolna a většina energie byla vynaložena na vytváření seznamu úkolů, kterých mělo být ve školách dosaženo. Za pomyslný vrchol lze označit XIX. sjezd SSSR, který přišel s plánem rozvoje na léta 1951-1955 a usnesením o zavedení všeobecného polytechnického vyučování, na jehož základě došlo ve školním roce 1954/1955 v Sovětském svazu k zavedení nového předmětu – ruční práce. V rámci propagace nově přijatého usnesení přednášel také v roce 1954 N. K. Gončarov v Obecním domě v Praze nejen o vývoji polytechnického vzdělání v SSSR, ale také o výsledcích, které dlouholetá diskuze přinesla. V rámci přednášky zazněl požadavek, aby veškerá společenská výroba práce žáků byla podřízena učebním a výchovným cílům školy. Hovořilo se také o ustanovení předmětu ručních prací pro počáteční třídy, pro vyšší třídy byly určeny práce ve školních dílnách. Oba předměty však měly být důsledně spojeny s učebními předměty (zvláště s fyzikou, chemií a matematikou) a zároveň doprovázeny rozšiřováním sbírek a názorných modelů v odborných kabinetech. Další úkol polytechnického vyučování, zajistit žákům ukončujícím školu svobodný výběr povolání, měl být realizován organisovanou účastí žáků vyšších tříd školy (od osmé třídy) na produktivní práci.<sup>771</sup>

---

<sup>769</sup> Usnesení ze dne 5. září 1931 o počáteční a střední škole parafrázováno v článku VÍTEK, František: *O polytechnické vzdělání*, Komenský 75, 1950-1951, s. 275 a 279.

<sup>770</sup> MOJŽIŠEK, L.: *Snahy o uskutečňování polytechnické výchovy v SSSR*. Komenský 79, 1955, s. 750-751.

<sup>771</sup> GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Polytechnické vyučování na všeobecně vzdělávací škole*. Pedagogika 4 (2), 1954, s. 91-93.

V rámci Gončarovy přednášky zazněly podstatné informace o polytechnické výuce, avšak z hlediska zájmu o rekonstruování sovětského vlivu slouží uvedená přednáška jako zajímavý mezník pro přenášení výsledků sovětské diskuze na půdu příslušných orgánů i u nás – ať už na po stránce politické tak i pedagogické. V konečném důsledku tak prezentovaný model N. K. Gončarovem získal silnou pozici i v československých školách.

Na předchozích řádcích byl uveden stručný historický exkurz do dějin zavádění polytechnické výchovy v Sovětském svazu. Tento v každém případě nevyčerpávající text zde slouží jako ukázka toho, jaká nejednotnost při zavádění konceptu panovala, a ke zdůraznění toho, že i přes uvedené nejasnosti se tento koncept měl stát určujícím a zásadním znakem nově budovaného socialistického školství i u nás. Už jen z logiky věci je patrné, že se muselo jednat o velmi palčivý problém, jehož řešení se dostávalo do popředí státního zájmu.

Zavádění polytechnických prvků do školní praxe však šlo pomaleji, než mnozí z řad politiků a pedagogů pravděpodobně očekávali. Školský zákon z roku 1948 sice umožnil nastolení cesty k socialistickému pojetí výchovy tím, že reflektoval sovětské zkušenosti i v otázce spojení vyučování s „výrobní“ prací,<sup>772</sup> ale více se o pracovní výchově v zákoně nehovoří. Pro první polovinu 50. let spíše než diskuze o polytechnickém vzdělání je typická debata o jednotném pojetí předmětu ruční práce, případně se význam polytechnického vzdělání odráží v popisu mravních vlastností nového socialistického člověka a zodpovězení otázky, jakým způsobem práce pomáhá k vytváření pevného charakteru.

Ani v zákoně z roku 1953 se s přímým odkazem na polytechnické vzdělání nesetkáme, i když samotný termín několikrát zazněl v přípravné diskuzi.<sup>773</sup> Jak již bylo několikrát uvedeno, zákon byl okamžitě kritizován z mnoha úhlů. Jedním z nich bylo, že zákon neřešil přetrvávající „odtržení školy od života, odtržení výchovy a vzdělávání mládeže od práce ve výrobě“, k napravení přetrvávajících nedostatků tak mělo dojít v následujících letech. Od roku 1954 se rozvířila nová diskuze, která byla prakticky oficiálně ukončena v roce 1960, ve které se postupně odrážely výsledky přicházející ze Sovětského svazu (viz výše přednáška N. K. Gončara v Obecním domě). X. sjezd KSČ v roce 1954 a usnesení ÚV KSČ v roce 1955 s názvem *O zvýšení úrovně a dalším rozvoji vzdělávacího školství* vydaly první

---

<sup>772</sup> Zákon stanovuje povinnou tělesnou práci od posledního ročníku střední školy z důvodu ulehčení rozhodovacího procesu o budoucím povolání. Díl III. Střední škola §32. Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

<sup>773</sup> např. poslanec dr. Jaroslav Krofta, ministr školství a osvěty Ernest Sýkora, poslankyně Anděla Sukupová, a zvláště poslanec Fedor Zorkócy.

pokyny k uskutečňování polytechnické výchovy<sup>774</sup> s důrazným požadavkem, aby se postupně od školního roku 1955/1956 zavádělo na školách polytechnické vyučování.<sup>775</sup> Směrnice ministerstva školství výsledky usnesení plně reflektovaly a pro uvedený školní rok zdůraznily úkol posílit polytechnické vyučování souborem opatření, jako bylo zlepšení metodické úrovně jednotlivých předmětů (především fyziky, chemie, biologie, matematiky a zeměpisu) a zabezpečit pravidelný styk školy s výrobními závody, vycházky polytechnického zaměření a exkurse do závodů.<sup>776</sup> Následně se mělo dle sovětského vzoru zavést vyučování nově reformovaného předmětu ručních prací, praktické cvičení v dílnách a na školních pozemcích i praktika ze strojírenství, elektrotechniky a zemědělství v příslušných postupných ročnících.

Do výčtu dokumentů, které spoluvytvářely podobu československé školské politiky, lze jistě zařadit XI. sjezd KSČ v roce 1958 a o rok později zasedání ÚV KSČ s názvy *O nalezení správné cesty ke vzdělání v etapě dovršení socialismu a Hledání těsného sepětí školy se životem*, avšak rozhodující význam pro rozvoj polytechnického vzdělání na našem území mělo usnesení plenárního zasedání ÚV KSČ v dubnu 1959 pod jménem *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu*.<sup>777</sup> Všechny zmíněné dokumenty či jednání řešily jednu zásadní otázku, a to jakým způsobem zabezpečit spojení vyučování s reálným životem a přispět k odstranění protikladu mezi prací tělesnou a duševní, a tím konečně plně prosadit polytechnické vzdělání. Zmíněné dokumenty byly v pozdějších pedagogických textech hojně citovány a na jejich základě slovo polytechnický v diskursu odborném i laickém velmi rychle zlidovělo. Pomyslný vrchol představuje školský zákon z roku 1960, v jehož prvním paragrafu je diskutovaný koncept uveden poprvé i zákonně: „§1 (3) *Výchova a vyučování jsou založeny na vědeckém světovém názoru, marxismu-leninismu, těsně spojeny se životem lidu a opírají se o nejnovější poznatky vědy a o pokrokové kulturní tradice. Při veškeré učební a výchovné práci školy se spojuje studium základů věd, polytechnické vyučování a pracovní výchova se společensky užitečnou, zvláště výrobní prací, do níž se mládež začleňuje přiměřeně svému věku.*“<sup>778</sup> A nejednalo se jen o případ Československa. Zájem o rozvoj polytechnického vzdělání se stal pomyslným pojítkem i s ostatními zeměmi východního bloku. Diskuzi o změnách vyvolanou zesíleným požadavkem na spojení teoretického vyučování s praxí lze sledovat z přelomu let 1958/1959 ve východním Německu. Historik E. Droit dokonce označil rýsující se koncept polytechnické

<sup>774</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl*, s. 46.

<sup>775</sup> HUDEC, Jaroslav: *Jak využívám družby závodu se školou při polytechnickém vyučování*. Praha 1958, s. 5.

<sup>776</sup> TAMTÉŽ, s. 6.

<sup>777</sup> Více o stranických dokumentech samostatná podkapitola (2.2 Vliv komunistické strany na školskou politiku – sjezdy a zasedání ÚV KSČ).

<sup>778</sup> Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

výchovy za centrální duši výchovné politiky DDR, která měla přímý vliv na transformaci školského systému i na zdůraznění markantního rozdílu mezi existujícím konceptem výchovy a jeho reálným uplatněním.<sup>779</sup>

Tvrzení, že debata o polytechnickém vzdělání byla rokem 1960 ukončena (ať u nás či jiné socialistické zemi), by byla pravděpodobně scestná. Článek s názvem *Úkoly pedagogické vědy v třetí pětiletce* z roku 1961 přinesl přehled o komplexních úkolech, které socialistickou republiku čekaly v následujících letech a mezi něž byl zařazen i „výzkum vlivu spojení tělesné a duševní práce ve výchově na všestranný rozvoj osobnosti v komunistické společnosti“ (bod XIV-2) a „soustava všeobecného, polytechnického a odborného vzdělání a komunistické výchovy mládeže“ (bod XIV-3). Otištěný vědeckovýzkumný plán přinesl v rámci jednotlivých bodů systém výzkumných otázek, na které měla být během následujících pěti let dána odpověď,<sup>780</sup> avšak praxe na školách ukázala, že zavádění polytechnické výchovy do každodenního chodu školy přinášela mnohé další nejasnosti.

V rámci diskuzí o polytechnické výchově se nezdálo, aby se neřídka objevovaly apely na to, aby ředitelství školy či samotní učitelé poskytovali odezvu příslušným úřadům. Různé typy, jak obohatit vyučovací hodinu o prvky polytechnické výchovy, byly pravidelně tištěny v rámci pedagogických časopisů a vycházely i knižní brožurky. Některé zpětné vazby se zachovaly ve školních archivech v rámci odeslané korespondence i zápisech pedagogických rad. Je však nutné upozornit, že s větší intenzitou se s otázkou pracovní výchovy konkrétně a polytechnickou výchovou obecně setkáváme v archivních materiálech až od druhé poloviny 50. let, což plně koresponduje s vydanými usneseními. Bohužel se však v Brně dochovaly fondy, které by autenticky reflektovaly dění na školách i v šedesátých letech, jen v ojedinělých případech. I přes jisté omezení v počtu dochovaných materiálů, lze na těchto několika školách sledovat postupnou realizaci polytechnického vzdělání, která zahrnuje vyrovnání se s pedagogickými a politickými požadavky, konkrétní projevy ve vyučování i představení palčivých otázek, jako bylo nedostatečné zásobování adekvátními pomůckami. Uvedené tři okruhy se stávají námětem následujících částí.

---

<sup>779</sup> DROIT, E.: *Vorwärts zum neuen Menschen?*, s. 42

<sup>780</sup> V rámci bodu XIV-2 mají být postupně rozpracována následující témata: 1) Základní biologické, fyziologické a hygienické problémy při spojování výchovy a vyučování s výrobní prací; 2) Psychologické základy výchovy v komunistické společnosti; 3) Psychologické základy procesu učení z hlediska spojení vyučování s výrobní prací; 4) Utváření osobnosti z hlediska spojení tělesné a duševní práce; 5) Vliv spojení tělesné a duševní práce na osvojování a rozvoj pracovních dovedností; 6) Rozvíjení schopností a společensky důležitých zájmů u dětí a mládeže, zvláště se zřetelem k volbě povolání. U každého tématu plán přinesl i výčet dílčích problémů. V rámci bodu XIV-3 např. 1) Všeobecné a polytechnické vzdělání a jeho osvojení v podmínkách spojení vyučování se společenskou praxí, zvláště s praxí výrobní. VÁŇA, Josef: *Úkoly pedagogické vědy v třetí pětiletce*. Pedagogika 10 (1), 1961, s. 1-9.

### ***Zapojení polytechnického vzdělání do pedagogické soustavy***

V zápisu kroniky jedné základní školy stojí, že žáci během školního roku byli vedeni k „poznatku, že člověk komunistické budoucnosti musí znát nejen základy věd, ale i vědecké základy výroby, získat určité pracovní dovednosti a současně odbornou přípravu pro práci v některém odvětví národního hospodářství.“<sup>781</sup> Zápis ze školního roku 1960/1961 vyjmenovává cíle polytechnické výchovy, které se pracovníci zdejší školy odhodlali splnit. Je však nutné mít se na pozoru při posouzení o skutečné angažovanosti učitelů zdejší školy, neboť obdobné cíle byly formálně deklarovány i v pedagogických studiích i učebnicích.

Škole byl totiž přisouzen nelehký úkol, a to „zpolytechnizovat“ se. Ona polytechnizace v sobě zahrnovala jednak složku vzdělávací čili učební – tedy předat žákům základy věd ve všeobecně vyučovacích předmětech, zároveň nutnost osvojení si základů výrobního procesu hlavních odvětví socialistické výroby a v neposlední řadě získání praktických dovedností.<sup>782</sup> Polytechnizace však v sobě zahrnovala i požadavek na výchovu nové generace, a to konkrétně na vytvoření určitých morálních rysů a vlastností osobnosti opírající se socialistickou pracovní morálku. V učebnici *Pedagogiky* z roku 1965 se vyzdvihuje, že mladý člověk nejen pracuje, ale pracuje rád, s láskou a s chutí, fyzická a duševní práce se mu stává životní potřebou, a tak správný socialistický pracovník oplývá vlastnostmi jako vytrvalost, iniciativnost, pečlivost, důslednost či pracovní ukázněnost.<sup>783</sup> Novému člověku neměla chybět cílevědomost, houževnatost, vytrvalost, rozhodnost, svědomitost, plánovitost, soustavnost, iniciativnost, aktivita a mnohé další vlastnosti, díky nimž se stává uvědomělým pracovníkem a pravým vlastencem. Zmíněné složky polytechnického vzdělání se neopomínaly zmínit v dobových pedagogických učebnicích a textech a ve svém obecném popisu během sledovaného období nedoznaly větších změn. Stěžejní spojení teoretického vyučování s výrobní praxí, přičemž „obě dvě stránky musí být správně vyváženy, neboť žádná z nich sama o sobě nemůže zajistit dobrou přípravu mládeže k aktivní účasti na budování a obraně a socialismu ve své vlasti,“<sup>784</sup> doplněné výchovou mravních citů a vlastností mělo platit za alfu omegu celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Je nutné zdůraznit, že v pedagogické teorii byla pozornost věnována z větší části pouze jedné části - a to vlastní fyzické práci. Josef Trajer z VÚP přinesl pro učitele několik rad, resp. pedagogických zásad, jak ve škole co nejlépe zajistit fyzickou práci, jako bylo

<sup>781</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1961/1962

<sup>782</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 24.

<sup>783</sup> Volná parafráze. TAMTÉŽ, s. 227.

<sup>784</sup> TRAJER, J.: *K podstatě polytechnického vyučování*. *Pedagogika* 6 (2), 1956, s. 179-180.



spojení práce se životem a prací lidu, spojení práce se soudobou výrobou a v neposlední řadě spojení práce s vyučováním (propojení teoretického vyučování s praktickými hodinami). V pedagogických učebnicích se mimo zmíněných objevují i zásady pro čtenáře již známé jako byla názornost, soustavnost, přiměřenost, plánovitost a trvalé osvojení vědomostí.<sup>785</sup> Větší zájem o vlastní metodiku fyzické práce však vyvolávalo opodstatněné obavy, že polytechnické vzdělání se bude omezovat pouze na hodiny fyzické práce a dostatečně se nepromítne do ostatních vyučovacích předmětů.

„*Snad nic nesnižuje výchovnou hodnotu práce jako její redukce na pouhou mechanickou, tupou a manuální dřinu,*“<sup>786</sup> uvádí učebnice *Pedagogiky*. Avšak jak zajistit, aby výchova byla skutečně polytechnickou a vedla k výchově nového socialistického člověka? Odpověď je možné si vypůjčit od korespondenta Akademie pedagogických věd RSFSR V. A. Suchomlinskijeho, který ve svém článku apeloval na pozvednutí práce až do roviny umění. Sám považoval za nutné dát žákům určitou volnost ve volbě prostředků pro splnění úkolů: „*Naším úkolem je odhalit před každým žákem neomezené možnosti poznávání a přetváření světa. Veliký cíl přetváření světa podněcuje k tvořivé práci, uchvacuje rozum i city.*“<sup>787</sup> Také v československých učebnicích z 60. let se dočteme o přínosu pokusnictví, experimentech, podporování výzkumné činnosti a inovátorství. Právě ponechaná určitá volnost při projektech ve volbě prostředků pro splnění úkolů měla u žáků vzbudit zájem o práci i jejich iniciativu.

Zde se znovu otevíral prostor pro další představení hrdinů socialistické práce, tentokrát z hlediska jejich přímého zapojení do pracovního procesu. „*Budeme dětem stavět před oči vzory našich, sovětských i jiných pokrokových pracovníků z oboru výrobní zemědělské praxe, pěstitelů, chovatelů, šlechtitelů a vědců rázu Mičurinova, Lysenkova, Viljamsova, Brabcova, úspěšných pracovníků z oboru rostlinné a živočišné produkce v místě, v kraji, ve státě. Budeme je uvádět žákům jako mravní vzory občanů. Budeme u žáků pěstovat hrdost na bohatství a krásy naší vlasti, hrdosti na výsledky činnosti jejího lidu,*“<sup>788</sup> stojí v příspěvku Oldřicha Strumhause. Za stěžejní téma přitom vystupuje právě inovativní přístup vyznamenaných pracovníků, který měl žákům ukázat, že „*dobrý pracovník vyrůstá pouze v samém procesu práce, na němž se podílí. Jenom aktivní účast na produktivní práci dává žákům možnost, aby se přesvědčili o tom, že vědomosti a dovednosti, které získali ve škole, mají*

<sup>785</sup> TRAJER, Josef: *K problémům pracovního vyučování*. Pedagogika 10 (6), 1961, s. 663-664.

<sup>786</sup> CHLUP, O. - KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 232.

<sup>787</sup> SUCHOMLINSKIJ, V. A.: *Výchova komunistického vztahu k práci a k společenskému vlastnictví*. Pedagogika 10 (1), 1961, s. 19.

<sup>788</sup> STRUMHAUS, Oldřich: *Živá příroda na národní škole v duchu připravovaných učebních osnov*. Komenský 76, 1951-1952, s. 734.

společenskou hodnotu, že jim pomáhají v životní praxi.“<sup>789</sup> Asi bychom nenalezli lepší příklad, než byl příklad sovětského pracovníka Ivana Vladimiroviče Mičurina.

I. V. Mičurin se vepsal do sovětských dějin jako šlechtitel a sadař, který díky svým vlastnostem byl často označován za „přetvořitele“ přírody. Během svých pokusů ve šlechtění a pěstování rostlin byla právě jeho trpělivost a důslednost společně s ideovou pevností označována za pomyslný hnací motor, který umožnil I. V. Mičurinovi vykonat hrdinské dílo pro blaho vlasti. Mičurin byl prezentován jako vzor vytrvalosti, statečnosti, pracovitosti a skromnosti, který dokázal i v tvrdých nepříznivých podmínkách carského režimu obětovat vše jen pro vědu, a i v době, kdy se stal uznávaným a vyznamenávaným vědcem, zůstával údajně skromným člověkem.<sup>790</sup> Výchovný příklad V. I. Mičurina měl dvojí význam. Jednak samotné obětování pro vědu i blaho lidu, kdy vložil všechny své vědomosti a činy do své práce a rozvoji společnosti, nabízelo slibný příklad k výchově k uvědomělosti. Dále pak, že vzhledem k přírodě nevystupoval pouze jako pasivní vědec, nýbrž byl prezentován jako člověk-tvůrce, což vybízelo k zesílení učebního úsilí u žáků. O sémiotickém významu mičurinství informoval již před několika lety literární historik Vladimír Macura, který pojímá Mičurinův sad jako bránu k neomezeným možnostem: „*Mičurinské vidění přírody není romanticky okouzlené – naopak je nasyceno nespokojeností a touhou po nápravě, příroda je tu vnímána vlastně jako neuskutečněný sad, tedy jako projev lidské netečnosti a nedostatečné píle.*“<sup>791</sup> Příroda se tak stává jen jakýmsi vhodným objektem, se kterým onen člověk-tvůrce může pracovat a maximálně využít pro svůj prospěch. Uvedený přístup pak trefně vystihují dva citáty: „*Nemůžeme očekávat milost od přírody, našim úkolem je vzít si je*“ a „*Člověk může svými zásahy přinutit každou živočišnou nebo rostlinnou formu, aby se rychleji změnila při tom, jak si přeje člověk*“,<sup>792</sup> které se v téměř nezměněných obměnách předkládaly žákům za cíl jejich snažení. Pozici pedagogického významu I. V. Mičurina umocňoval i fakt, na který rovněž upozornil Macura, a to jisté připodobnění mičurinovskému sadu k alegorii sil nového člověka. Dochází tak ke spojení jména Mičurina s generací nových lidí.<sup>793</sup>

Reflektování mičurinského kultu v československém prostředí se datuje od zasedání Leninovy všesvazové akademie zemědělských věd, které probíhalo od 31. července do 2. srpna 1948, a jež se neslo ve znamení přijetí mičurinské linie v biologických vědách. Na propagaci se podílel především Československo-sovětský institut a Propagační institut a celá

<sup>789</sup> STRUMHAUS, Oldřich: *O výchovném vlivu zemědělských prací na žáky*. Praha 1962, s. 10

<sup>790</sup> BACHAREV, Andrej Nikolajevič: *I. V. Mičurin, veliký přetvářitel přírody*. Praha 1953, s. 34

<sup>791</sup> MACURA, V.: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*, s. 48-60.

<sup>792</sup> BACHAREV, A. N.: *I. V. Mičurin, veliký přetvářitel přírody*, s. 15.

<sup>793</sup> MACURA, V.: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*, s. 48-60.

plejáda časopisů (Sovětská věda-biologie, Sovětská věda-lékařství, Sovětská věda-zemědělství).<sup>794</sup> Nutno však podotknout, že většina odborných vědeckých pracovišť se tímto směrem aktivizovat nedala a kladla tlaku mičurinské biologie přinejmenším pasivní odpor, a prosazování mičurinství tak zůstalo především v rámci pouhého ideologického působení, kde úspěch v reálném prosazení byl minimální a často se omezoval jen na ojedinělé pokusy. Navíc lze hegemonii mičurinské biologie v ČSR omezit lety 1949-1953, tedy s hraničním rokem smrti Stalina, který byl velkým propagátorem mičurinské vědy. Následující tři léta po Stalinově smrti jsou ve znamení stagnace a následným úpadkem po roce 1956.<sup>795</sup>

Zatímco v odborných kruzích nebyla mičurinská biologie zcela přijímána ani pod ideologickým tlakem a od roku 1956 se stává spíše úsměvným tématem, tak zajímavé jistě je, že Mičurinův odraz ve školství měl odlišný charakter. Ten spočíval především v tom, že jméno samotného sadaře, jeho charakterové vlastnosti, zásluhy a především přístup k přírodě a práci byly vyzdvihovány minimálně do konce 60. let. Mičurin se stal vzorem pro nové pojetí výchovy především v hodinách přírodopisu (u nižších ročníků) a biologie (u ročníků vyšších) i v nově vznikajících mičurinských kroužcích. Nové pojetí vyučování zmíněných předmětů se mělo stát přímou ukázkou spojení teoretického vzdělání a praktické činnosti, ve které by se odrážel zcela preferovaný vztah k přírodě – tedy dle mičurinských zásad přírodě porozumět, pochopit její zákonitosti a vlastní silou, pílí a vědomostmi si již od prvních tříd postupně zkoušet, jakým způsobem lze přírodu přetvářet.

Jednalo se o nový prvek ve výchově, jehož zavádění se neobešlo bez problémů. Jmenován zde může být nedostatek kvalifikovaných učitelů, kteří by byli ochotni obětovat svůj čas pro několikahodinové přípravy k praktické výuce, i absence metodických příruček. Dalším problémem byl i nedostatek prostoru, kde bylo možno tuto výchovu realizovat. Zatímco na vesnicích a příměstských školách bylo možno jistou plochu pro biologické pokusy, tak ve městech se školám tyto prostory nedostávaly a pokusy musely být omezeny do tzv. koutků přírody.

### ***Polytechnická výchova ve vyučování***

#### *Všeobecné vyučovací předměty*

Z předchozího popisu vyplynulo, že polytechnický přístup ke vzdělávání měl prostupovat celý vyučovací proces, všechny vyučovací předměty i školní stupně. Přesto si

---

<sup>794</sup> JANKO, Jan: *Nástup mičurinské biologie v českých zemích*. In: *Věda v Československu v letech 1945-1953*. Sborník z konference. Praha 1999, s. 449.

<sup>795</sup> TAMTÉŽ, s. 456-457.

samotní pedagogové i učitelé uvědomovali, že v prvních ročnících nelze mluvit o reálném uskutečňování polytechnického vzdělání, ale spíše o jeho propedeutice.<sup>796</sup> Za vhodný předmět na národních školách byly bezpochyby považovány hodiny vlastivědy, které však po únorových událostech měly projít proměnou. V jednom z prvních diskusních příspěvků k polytechnickému vzdělání v časopise *Komenský* je uveden požadavek, aby se podrobilo kritice učivo i učebnice vlastivědy a bylo sledováno, jak daná učební témata spočívají nebo nespočívají na principu polytechnizace. Z tohoto hlediska měly být zkoumány metody a celá organizace vlastivědného vyučování.<sup>797</sup> Nová vlastivěda se tak měla stát vyučovacím předmětem, ve kterém by se žáci systematicky a cílevědomě s ohledem na potřeby nové společnosti seznamovali s takovým množstvím poznatků, aby jich mohli využít při svém dalším vzdělávání i v životě.<sup>798</sup> „Navenek učiníme z vlastivědy mocný propagační prostředek života a práce v nové socialistické společnosti,“<sup>799</sup> stojí v provolání diskusního článku.

Seznamování žáků s nejjednoduššími základy rostlinné a živočišné výroby, poznávání základních přírodních jevů úzce souviselo s důkladným seznáním žáka s jeho okolím,<sup>800</sup> a to na základě přímého poznávání. Nejjednodušší cestu tak představovaly vlastivědné procházky, které mimo pohybu na čerstvém vzduchu měly mít výše zmíněnou přidanou hodnotu. Článek *Nové poslání vlastivědných procházek*<sup>801</sup> v podstatě zdůrazňuje právě takové propojení mezi poznáním současné přírody, klimatickými i společenskými změnami daného regionu, ale také seznámením žáků s výrobou a prací lidu. Důležitost vlastivědných procházek byla podpořena novými osnovami, které jejich vykonání v rozmezí dvou hodin v každém měsíci definovaly jako povinné.<sup>802</sup> Během procházek mohlo docházet například ke srovnávání zemědělské výroby na vesnicích dříve a nyní, poznávání úlohy socialistického hospodaření na státních statcích, k zhodnocení lesního hospodářství dnešní doby a minulosti, stejně tak jako porovnání rozvoje průmyslové výroby a vzniku nových sídlišť v okolí.<sup>803</sup> Procházky dle nařízení městského školního výboru měly být důsledně připraveny, rozepsány, a navíc uváděno, kdo procházku vedl a s jakým úspěchem. Záznam z procházek měl být odevzdán ředitelství školy, které je jakožto protokol zakládalo a případně předkládalo k nahlédnutí.<sup>804</sup>

<sup>796</sup> MOJŽÍŠEK, L.: *Snahy o uskutečňování polytechnické výchovy v SSSR*. *Komenský* 79, 1955, s. 753.

<sup>797</sup> Úvodník *Rozvinout polytechnické vzdělání*. *Komenský* 75, 1951, s. 273.

<sup>798</sup> LIBÍČEK, Boleslav: *Několik poznámek k vlastivědě*. *Komenský* 73, 1948-1949, s. 436.

<sup>799</sup> TAMTÉŽ.

<sup>800</sup> MOJŽÍŠEK, L.: *Snahy o uskutečňování polytechnické výchovy v SSSR*. *Komenský* 79, 1955, s. 753.

<sup>801</sup> MUSIL, Karel: *Nové poslání vlastivědných vycházek*. *Komenský* 73, 1948-1949, s. 466-467.

<sup>802</sup> Povinnost byla definována pro třetí až pátý ročník národní školy. Zápis z oběžníku Městského školního výboru v Brně ze dne 26. října 1948. AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, f. 554.

<sup>803</sup> FILKA, Miloslav: *Pozorujeme lépe přírodu!* *Komenský* 85, 1960-1961, s. 608.

<sup>804</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, f. 554.

Nabízí se jistě otázka, kam brněnské školy své výlety a procházky organizovaly, avšak pro jejich velkou různorodost by odpověď vydala na mnoho stran, aniž by výpověď měla pro předloženou práci větší význam.

V rámci vlastivědy nebylo možné opomenout ani akce se silným propagandistickým podtextem o pomoci vlasti a prohlubování lásky k ní, jako byl boj proti škodlivým živočichům (např. sběr chroustů,<sup>805</sup> mandelinky bramborové<sup>806</sup> nebo nosatce řepního<sup>807</sup>), které byly cíleny na děti od devíti let. Do stejné skupiny lze jistě zařadit i chov bource morušového, ke kterému se také přihlásila řada brněnských škol. Žádost o zesílení chovu zmíněného motýla byla odůvodněna národohospodářskými potřebami s cílem povznést československé hedvábnictví a zásobování vlastními surovinami domácí spotřebu, případně dokonce pomýšlet na vývoz, čímž se by se státu údajně ušetřily miliony cenných deviz. Je však nutné zmínit i pedagogické využití daného chovu. Jednalo se totiž, dle proklamovaných cílů, o výtečný objekt k poznání biologie hmyzu, sledování vývoje od vajíčka až po vylíhnutí, přezimování housenek či zapřádání housenek do kokonů. Navíc zkoušení jakosti hedvábného vlákna po stránce chemické, fyzikální, ale i biologické poskytovaly pro žáky cenné zkušenosti. Chov bource byl také prezentován jako bohatý pramen pro opatření materiálu pro biologická praktika i přírodovědné vyučování, čímž by mohlo dojít k tolik potřebnému zásobování kabinetů a učeben. Navíc nesmělo být opomenuto, že pravidelnou péčí o živé zvíře se u žáků probouzel a vytvářel pravý poměr k přírodě, tedy přístup mičurinský. V neposlední řadě byla zmiňována finanční pomoc škole, neboť žáci svou prací, která není namáhavá a vyžaduje jen trochu pečlivosti, svědomitosti a čistoty, mohly vydělat slušné peníze.<sup>808</sup> Chov bource

---

<sup>805</sup> Akce s názvem *Každý žák 1000 chroustů*. Výzva škol k soutěži hubení chroustů za záchranu stromů a ovoce vyhlášena Městským školním výborem v Brně 11. května 1948. TAMTÉŽ, f. 323.

<sup>806</sup> Ze jmenovaných škůdců se mandelince bramborové dostávalo největší pozornosti jak ze strany státních orgánů v době komunismu, tak na stránkách soudobých odborných textů, studií i článků. Protimandelinkový boj byl doporučován pro děti zpravidla od 9 let a mládež měla být před každou akcí poučena o velkém hospodářském a politickém významu boje proti mandelince. K tomuto účelu pomáhalo např. i promítání krátkometrážních filmů. Jak je uvedeno v oběžníku ÚNV v Brně, žáci měli být obeznámeni s nutností, „*aby úspěšný hospodářský vzestup v naší lidově demokratické republice nebyl našimi nepřáteli narušován umělým rozšiřováním škůdců brambor.*“ Kýženou odpovědí na daný oběžník bylo, že žáci byli s významem sběru škůdce skutečně řádně obeznámeni. V takových odpovědích byl uveden i počet žáků, kteří se sběru zúčastnili, a dokonce i nasbíraný počet brouků. Např. zpráva z 20. září 1950 uložena v AMB, M 56 3. zvláštní škola v Brně (Šujanovo nám. 2), inv. 36 Korespondence 1950.

<sup>807</sup> Výzva k *Soutěži sběr řepných škůdců* z roku 1948 byla pravděpodobně odezvou na obrovský výskyt škůdce v minulých letech. Z toho důvodu Ministerstvo školství a osvěty ve spolupráci s Ministerstvem zemědělstvím svolilo, aby „*školní mládež národních a středních škol ve věku od 9 let pod dozorem učitelů pomohla v nutné potřebě při sběru brouků podle pokynů, jež sjedná Zemská školní rada v Brně.*“ V odpovědi na tuto výzvu mělo být uvedeno, jestli se daná škola akce zúčastnila, kolik litrů škůdců škola sebrala, kolik žáků a učitelů se na sběru podílelo a kolik holin bylo celkově odpracováno. AMB, M 36, inv. č. 96, f. 268 Oběžník Městského školního výboru v Brně, dne 16. dubna 1948.

<sup>808</sup> Volná parafráze z oběžníku vydaného Městským školním výborem v Brně, Chov bource morušového a jeho propagace na školách ze dne 6. května 1948. AMB, M 36, inv. č. 96, f. 312.

morušového zde tak představuje výbornou ukázkou ideálního polytechnického přístupu z hlediska pedagogiky i propagandy, kterého mělo být i na národních školách dosaženo.

Přestavba konceptu výuky a zmíněné akce nebyly samozřejmě záležitostí jen vlastivědy, v pozdějších ročnících se okruh zájmu rozšiřoval za blízké hranice žákova okolí, což se mělo odrážet se i v jednotlivých předmětech. Největším potenciálem disponovaly předměty přírodovědné, jako byla fyzika, chemie, biologie, zeměpis, jež nabízely potřebný teoretický základ polytechnického vzdělání opřený o požadavek vědeckosti a komplexnosti. K otázce komplexnosti a mezipředmětového napojení lze využít příklad přejatý z diskuzního příspěvku o polytechnické výchově, která proběhla ve VÚP v Praze dne 12. listopadu 1951.<sup>809</sup> S. Mařan zde uvedl, že hodiny zeměpisu by se neměly omezovat jen na pouhý popis mapy, ale zkoumáním přírodního bohatství v zemi se mělo zároveň ukázat, kde a jakým způsobem lidé pracují ve prospěch společnosti a jak se využívá bohatství dané oblasti. Obdobné propojení zeměpisných údajů s konkrétními poznatky z chemie, biologie či fyziky o těžbě, výrobě důležitých surovin, mechanického a chemického vyrábění základních materiálů apod., případně výklad obohatit i historickým exkurzem, lze považovat za ideální vyučovací model. V této souvislosti lze jen na okraj připomenout jistou rozporuplnost s důrazným odsouzením projektové výuky západních autorů, byť právě uvedený systém nám jej může do jisté míry připomenout.

Druhý požadavek – požadavek vědeckosti - byl ve výuce podpořen budováním odborných učeben a jejich postupnou modernizací. „*Vyučování základům věd vyžaduje obrázky, schémata a trojrozměrných pomůcek, které by umožnily pokusy demonstrační a laboratorní a které by daly žákům názor na věc, s níž se mají seznámit,*“<sup>810</sup> uvedl v roce 1951 M. Veselý z VÚP. Názornými pomůckami bylo žákům umožněno vyučované jevy přímo si osahat či přímo prakticky vyzkoušet, což přispívalo k zrychlení a ulehčení osvojování si znalostí. Zesílený požadavek na vznik odborného kabinetu se objevil po roce 1955 v důsledku výše uvedeného usnesení ÚV KSČ. V učebnici *Pedagogiky* mimo zdůraznění výchovného významu pomůcek byl uváděn i zažitý postup při budování odborných kabinetů: „*Žáci přinášejí do školy některé přírodniny [...] Některé pomůcky lze si opatřit výměnou s jinými školami. Velmi prospěšné a poměrně snadné je sbírání a uchovávání obrázkového materiálu, hlavně z obrázkových časopisů. Velký význam má zhotovování jednoduchých přístrojů v technických kroužcích, práce na různých modelech a plastických mapách. Vzorem nám tu může být široce rozvinutá práce zájmových kroužků sovětských*

<sup>809</sup> Z diskuse o polytechnickém vzdělání. *Pedagogika* 1 (9-10), 1951, s. 618.

<sup>810</sup> VESELÝ, M.: *První zkušenosti s polytechnickým vzděláním*. *Pedagogika* 1 (3-4), 1951, s. 194.

škol.“<sup>811</sup> Snahy o vybudování takových kabinetů se však do značné míry opírají o heslo „pomoz si sám“ z důvodu, že stát nebyl schopen vybavit všechny školy v uspokojivé míře. Výzva, která směřovala ke zvýšenému úsilí při budování odborných učeben a která byla směřována k učitelům („*k tomuto mohou přispět učitelé tím, že zhotovují jednoduché přístroje a nástroje za aktivní spolupráce žáků*“)<sup>812</sup> v konečném důsledku vyznívá až amatérsky a celková úroveň pomůcek, byla hodnocena jako ve špatném stavu. „*Mnoho jich je poškozených, mnoho rozbitých, mnoho jich chybí. Je nutné vyrobit velké množství pomůcek, a to pomůcek známých i pomůcek nových, dosud ve školách neznámých, které by umožňovaly právě vzdělání polytechnické,*“<sup>813</sup> komentuje již výše citovaný M. Veselý.

Pomyslná „profesionalizace“ při vytváření odborných pracoven a kabinetů přišla s novými osnovami. Tyto snahy reflektuje i *Pedagogika* z roku 1965, ve které se zdůrazňuje jak požadavek na hygienu učení (dostatek světla a variabilní prostor pro skupinovou či individuální práci), tak větší nároky na odborné učebny, které měly být doplněny projekční technikou a televizním zařízením. Zde předestřená idea, aby jednotlivé učební předměty (ať přírodovědné, tak i společenské) měly odbornou pracovnu, jejímž „*smyslem je umožnit žákům všestrannou činnost, práci s materiálem, pozorování, pokusy, studium literatury,*“<sup>814</sup> zároveň zavazuje k tomu, aby dosud nevyhovující kabinety byly revidovány a doplněny moderními učebními pomůckami. V reakci na zmíněnou „profesionalizaci“ se dochovaly zápisy v archivních materiálech, ve kterých některé školy uvádí úspěchy při budování kabinetů, avšak těžiště úspěchu nadále leželo na vlastní aktivitě pedagogických pracovníků. Pro zajímavost může být zmíněn celostátní seminář k didakticko-výchovným výsledkům na školách v Jihomoravském kraji, jehož součástí byla i výstavka svépomocně vyrobených učebních pomůcek.<sup>815</sup> Přes výše zmíněné by však finanční pomoc městské správy neměla být zcela opomenuta stejně tak jako příspěvky ze SRPŠ. Dochovaly se zápisy, i když spíše ojedinelé, že finanční příspěvky ze zmíněných orgánů umožňovaly nakoupit i hodnotnější vybavení, jako byl nový nábytek, tabule, gramofony, magnetofony, filmy, projektory a další vybavení.<sup>816</sup>

<sup>811</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. I. a II. díl*, s. 178.

<sup>812</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 113.

<sup>813</sup> VESELÝ, M.: *První zkušenosti s polytechnickým vzděláním*. *Pedagogika* 1 (3-4), 1951, s. 194.

<sup>814</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 184.

<sup>815</sup> Strohé informace o konání celostátního semináře jsou uloženy v archivu Základní devítileté škole na Pekařské. Ze zmíněné školy byly do soutěže přihlášeny programové strojky určené pro individuální přístup k žákům v matematice (procvičování mechanického učiva ve 4. tř. podle algoritmů) a soupravy pro frontální pokusy v chemii v 8. tř. AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1964/1965.

<sup>816</sup> např. AMB, ZŠ Koněvova 26 (neinventarizováno), kronika 1964-1965.

Jestliže předchozí řádky byly psány s cílem poukázat na to, jakým způsobem byla ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů zesilována jejich „vědeckost“, tak na řádcích následujících bude představen možný způsob, jak mohl být během výuky udržován kontakt s výstavbou socialismu a posilování výchovy k vlasteneckým citům. Jak přesně ono spojení fungovalo lze demonstrovat na předmětu matematiky. Několik příspěvků z časopisu *Komenský* se snažilo zodpovědět otázku, jak přispívají slovní úlohy k vlastenectví. Velmi čilým korespondentem se stal Gustav Kníže se svými články *Využití pětiletého plánu v počtech*, *Obsah slovních úloh* či *Spojení vyučování počtů se životem*, v nichž byl učitelům pravidelně nabízen podrobný návod a rady, jak socialistickou výuku matematiky uchopit. Matematika byla považována za velmi důležitý předmět, „který může přispívat k plnění výchovného úkolu školy značnou měrou. Více než v jiných předmětech je možné v matematice srovnávat kvalitativně úspěchy budování nové společnosti a denně využívat jevů hospodářského života nejen k seznamování žáků s výstavbou socialismu, nýbrž i k probouzení touhy jej uskutečnit.“<sup>817</sup> Ke splnění cíle sloužily zvláště slovní úlohy s využitím konkrétních příkladů ze života, které měly lépe, konkrétněji a názorněji představit určité hospodářské a politické jevy, přičemž se učitelé měli důrazně vyvarovat takových „někdy nazývaných jako ideologických.“<sup>818</sup> Rozlišit však úlohu, kterou G. Kníže považoval za ideologickou a kterou nikoli, není z našeho pohledu dnes jednoduché. K diskuzi může být položena otázka, jestli zmíněný autor za ideologickou považoval takovou úlohu, která důsledně nevycházela z reálných případů a hodnot, a naopak se opírala o předem definované šablony a plánované cifry.

O pravdivosti této myšlenky svědčí fakt, že Gustav Kníže právě ve svých příspěvcích nabídl širokou paletu případů, které měly dokumentovat a srovnávat plnění pětiletého plánu se situací v blízkém žakově okolí. Dle doporučení žáci mohli vypočítávat rozdíly v měsíčním plnění plánu a porovnávat je se známými hodnotami, jako byla např. těžba kamenného uhlí v jednotlivých měsících, s plánovaným výnosem některých zemědělských plodin na 1 hektar nebo zvýšení spotřeby potravin v různých letech.<sup>819</sup> Zároveň díky slovním úlohám mohli žáci poznávat dřívější i dnešní jevy hospodářské a sociální. Žáci dle G. Knížete si mohli všimnout znárodněných podniků a sledovat jejich cestu k socialismu, přičemž by žákům nebyly zamlčovány ani úlohy o dočasných nedostacích na této cestě, naopak by ukázka dílčích

---

<sup>817</sup> KNÍŽE, Gustav: *Obsah slovních úloh*. Komenský 76, 1951-1952, s. 269.

<sup>818</sup> KNÍŽE, Gustav: *Spojení vyučování počtů se životem*. Komenský 83, 1959, s. 349.

<sup>819</sup> KNÍŽE, Gustav: *Využití pětiletého plánu v počtech*. Komenský 73, 1948-1949, s. 283.



neúspěchů mohla žáky povzbuzovat ve snaze změnit stav k lepšímu,<sup>820</sup> uvedl zmíněný autor. Sám svou představu o výuce matematiky ukončuje myšlenkou, že slovní úlohy mohou být slibným nástrojem při ukázce toho, jak „*velký přelom se odehrál v historii našich národů tím, že od moci byli odstraněni kapitalisté a velkostatkáři a u kormidla stanula dělnická třída a pracující lid.*“<sup>821</sup>

Prostřednictvím slovních matematických úloh měli být žáci seznamováni s úspěchy při výstavbě socialismu v životě obce (okrese), ukazovány jim výsledky a význam dělníkovy práce z blízkého okolí, z čehož by krystalizovaly náměty pro věcnou náplň vlastních slovních úloh. Zde však brzy vyplynulo jedno úskalí, a to, jaké podpůrné materiály k tvorbě slovních úloh využít. „*V početnicích není dostatek úloh, které by řešily konkrétní problémy z výstavby socialismu v naší vlasti,*“<sup>822</sup> postěžoval si pracovník VÚP Josef Trajer. Aby mohl být takový požadavek splněn, bylo nutno, aby učebnice byly postupně doplňovány, upravovány a nahrazovány. Zdrojem mohly být samozřejmě informace distribuované Okresním pedagogickým sborem, na něhož bylo důrazně apelováno, aby potřebná data školám včas poskytoval, přesto však dle dobových studií vyplývá, že stěžejní váha ležela na samotných učitelích. Avšak požadavek, aby učitel doplňoval učebnice slovními úlohami sestavenými podle místního materiálu a podle současných aktuálních údajů,<sup>823</sup> jistě ležel daleko za běžnými povinnostmi učitelského povolání a míra jeho plnění se stávala odrazem vlastní angažovanosti. V ideálním případě si učitel měl zjišťovat informace přímo u podniků, JZD a dalších vhodných míst, o kterých pojednávaly slovní úlohy. Za vhodnou alternativu byly případně doporučovány i brožury jako *První československý pětiletý plán, Pětiletý plán – cesta k socialismu, Pětiletka – naše cesta k socialismu*<sup>824</sup> a analogické brožurky z pozdějších let.

Je nutné ale zdůraznit, že v archivech se zesílená tence směrem k matematickým úlohám neodráží. Studované archivní prameny běžnou výuku, matematiku nevyjímaje, převážně nereflektují a rozsah zápisů, který byl věnován matematickým úlohám, byl naopak oproti jiným formám rozšiřování polytechnického vzdělání značně upozaděný. Míru využití a vlastní vytváření socialistických slovních úloh lze předpokládat jen dle vlastní iniciativy učitelů. Jakým způsobem na školách navazovat na aktuální dění a jak vzbuzovat u žáků touhu

---

<sup>820</sup> KURFÜRST, Josef: *Slovní úlohy v počtech na národní škole*. Komenský 74, 1949-1950, s. 206.

<sup>821</sup> TRAJER, Josef: *Funkce slovních úloh v počtech*. Komenský 76, 1951-1952, s. 148.

<sup>822</sup> TAMTÉŽ.

<sup>823</sup> TAMTÉŽ.

<sup>824</sup> Vyjmenované ve článku KNÍŽE, G.: *Využití pětiletého plánu v počtech*. Komenský 73, 1948-1949, s. 283.

k budování socialismu, se na stránkách archivních pramenů více odráží při popisu hodin pracovní výchovy či mimoškolních (mimotřídních) aktivit.

### *Hodiny pracovní výchovy*

Potřebu věnovat soustavnou pozornost zvláštnímu předmětu, který by více reflektoval prvky polytechnického vzdělání, zdůraznil už v sovětské diskuzi M. N. Skatkin (viz výše). I když se objevovaly protichůdné názory o tom, že polytechnické prvky mají prostupovat celým vyučovacím procesem a nemůžou být koncentrované pouze do jednoho předmětu, stala se pracovní výchova předmětem, který nesl hlavní tíhu při „zpolytechnizování“ školy a z vyučovacích předmětů byl nejvíce reflektován v dobových materiálech. Pracovní výchova byla samozřejmě na školách přítomna i před únorovým převratem, příkladem mohou být hodiny ručních prací z nižšího stupně, ovšem otázkou je, v čem se odlišovaly od hodin vyučovaných po roce 1948.

V článku *Základní ideje osnov ručních prací a nauky o domácnosti* vnáší Klema Střítecká do diskuze podnět, aby byl předmět ruční práce postaven zcela na nový základ a byla do něj vnesena rovnoprávnost: „[...] *nechceme tedy, aby žena ruční práce jen uměla, aby jen uměla vařit, nýbrž aby také věděla, jaké vlastnosti má materiál, z něhož pracuje, proč vybírá ta neb ona jídla, jaké změny prodělávají potraviny při úpravě atd. Proto učíme technologii tkanin, kuchyňské fyzice a chemii a hygieně.*“<sup>825</sup> Teze o tom, aby žena byla osvobozena od denní dřiny v domácnosti, aby pracovala pro širší společenské cíle, tedy aby škola připravila ženu na úlohu socialistické pracovnice a matky, patří k specifickému tématu, kterému věnovala velkou pozornost ve knize *Buduj vlast – posilíš mír* historička Denisa Nečasová. Zrovnoprávnění v předmětu ruční práce spočívalo v tom, že dříve oddělené chlapecké a dívčí ruční práce měly být do budoucna spojené a měly být vytvořeny jedny osnovy pro celou třídu. Došlo tím k podstatné změně, která se týkala i samotných vyučujících, neboť dříve děvčata ručním pracím učila odborná učitelka, avšak po sjednocení osnov na většině národních škol přejali povinnosti učitelé třídní. „*Tímto opatřením byli učitelé bez jakékoli přípravy postaveni před nový úkol, jak v hodinách ručních prací s žáky pracovat,*“ komentuje pedagožka Anna Limberková.<sup>826</sup>

Jak nový předmět uchopit, bylo důležitou otázkou, kterou si začali učitelé klást. Vytvořené nové osnovy definovaly předmět ruční práce s cílem poskytnout žákům základ

<sup>825</sup> STŘÍTECKÁ, Klema: *Základní ideje osnov ručních prací a nauky o domácnosti*. Komenský 73, 1948-1949, s. 445.

<sup>826</sup> LIMBERKOVÁ, Anna: *Ruční práce na národní škole*. Komenský 75, 1950-1951, s. 455.

v dovednostech s určitým materiálem a nástroji, jež byly považovány za důležité pro rozvoj dalších pracovních dovedností společně s rozvíjením kultury práce (např. čistota, hygiena, příprava, plánování apod.).<sup>827</sup> Učitelé s tímto novým pojetím předmětu však neměli zkušenosti. Absence odpovídající metodiky pro nový předmět v prvních letech znamenala, že se předmět ruční práce stal velkým tématem časopisu *Komenský*. Nejenže byly v časopise otištěny nové osnovy pro ruční práce, ale pravidelně zde byl věnován prostor i plánu činnosti pro jednotlivé ročníky s rozpisem témat, základních otázek i konkrétních úloh. Na zkvalitnění předmětu se měli podílet i samotní učitelé, a to prostřednictvím reakce na výzvu, aby se podělili o své zkušenosti při práci s novými osnovami. Zpětné odpovědi učitelů o nedostatku zkušeností, námětů, materiálu a vybavení dílen či nepochybnému počtu hodin k rozsahu učební látky svědčí o tom, že v prvních popřevratových letech na školách docházelo spíše k jistému tápání než plnohodnotným snahám rozvinout polytechnické prvky ve vyučování. Rozšíření osnov pro hodiny ručních prací i jasné vymezení pracovního vyučování pro vyšší ročníky lze dát do souvislosti s červnovým usnesením ÚV KSČ v roce 1955, které poukázalo na význam tělesné práce pro polytechnické vyučování. Dle nových osnov měla být práce žáků na národní škole nadále organizována ve zvláštních hodinách ručních prací, ale nově také ve vyšších ročnících (6. - 8. třída) v praktických cvičeních v dílnách, laboratořích a na školní zahradě a v posledních ročnících (9. - 11. třída) se měla pracovní činnost soustředit na praxe a exkurze do průmyslových a zemědělských závodů.<sup>828</sup>

Stejně jako po roce 1948, tak i po vydání osnov ručních prací po roce 1955 se stránky časopisu *Komenský* začaly plnit konkrétními příklady z jejich realizace ve školním vyučování. Jednotlivé stati o ručních pracích byly publikovány s cílem, aby učitelé postupně získávali pomocný materiál ke své práci během celého školního roku. Velmi čilou autorkou byla Běla Weinzettelová z VÚP v Praze, která své příspěvky psala po mnoho let. Stala se i autorkou série článků s názvem *Vyučování ručním pracím*, ve kterých byly postupně otištěny celoroční plány pro jednotlivé ročníky společně s konkrétními ukázkami o činnosti ve vyučování, jež zahrnovaly jak vytyčení dílčího úkolu, přípravu učitele, tak i popsání ideálního průběhu hodiny. Ve svých článcích se B. Weinzettelová rozepisovala o různorodé činnosti a práci s četnými materiály, čímž nabídla učitelům opravdu širokou paletu tipů a rad do jejich praxe.<sup>829</sup> Uvedené statě z časopisu se dokonce později staly důležitým podkladem pro

---

<sup>827</sup> WEINZETTELOVÁ, Běla: *Vyučování ručním pracím*. *Komenský* 80, 1956, s. 511.

<sup>828</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. I a II. díl*, s. 48.

<sup>829</sup> Např. WEINZETTELOVÁ, Běla: *Vyučování ručním pracím*. *Komenský* 80, 1956, s. 511-530; WEINZETTELOVÁ, Běla: *Vyučování ručním pracím v 4. a 5. ročníku*. *Komenský* 82, 1958, s. 424-428.; WEINZETTELOVÁ, Běla: *Z výzkumu osnov ručních prací 1. a 2. ročníku ve školním roce 1957/1958*. *Komenský* 83, 1959, s. 147-154;

utříděné a rozšířené metodické příručky pro učitele, které pro jednotlivé ročníky postupně vycházely tiskem.<sup>830</sup> Finální vydání metodických statí pro 5. ročník proběhlo na počátku 60. let.<sup>831</sup>

Souběžně na školách probíhal výzkum osnov ručních prací jednak s cílem zjistit účelnost obsahu a rozsahu učiva, ale také splnění podmínky propojení zkoumaného předmětu s ostatními předměty i zajištění spojení se životem za zdi školy. Výsledek došlých odpovědí byl otištěn opět v časopisu *Komenský*.<sup>832</sup> Negativně byla hodnocena především samotná organizace hodin ručních prací, kdy se ukázalo, že jedna vyučovací hodina v týdnu jednoduše nestačí. Tento fakt se stal posléze i součástí debaty o zkvalitnění hodin pracovní výchovy obecně a je i odpovědí na otázku, jakým způsobem spontánně vznikající metodika ovlivnila již třetí úpravu školních osnov. Nové osnovy, které rozšířily počet hodin pracovní výchovy na dvě oproti dřívější jedné hodině týdně, se začaly uplatňovat od školního roku 1962/1963. Změny měly nastat zároveň ve vlastní náplni práce, která byla následně dělena na oblast neživé (uváděny práce s modelovacím materiálem, s papírem, textilem, dřevem a kovem) a živé přírody (práce v koutku živé přírody, případně na školním pozemku), což znamenalo jistý předstupeň pro rozdělení pracovní výchovy od druhého stupně.

Jak bylo výše uvedeno, ve druhé polovině 50. let byl na všech všeobecně vzdělávacích školách zaveden do povinného vyučování nový předmět - praktická cvičení v dílnách a na školních pozemcích - který měl pozvednout úroveň polytechnického vzdělání. Zatímco práce v dílnách rozvíjela u žáků zájem techniku a výrobu, práce na pokusných polích měla nadchnout žáky pro práci v zemědělstvích. Ale jako i v případě ručních prací, tak i zde byli učitelé zcela nepřipraveni,<sup>833</sup> stojí v úvodu knihy Vojtěch Kráčmar. I když zajisté mohli učitelé částečně vycházet ze zkušeností zájmových kroužků technických a mičurinských, tak přesto byli zpravidla odkázáni opět na sdílení rad prostřednictvím různých časopisů. Mimo časopisu *Komenský* se řadily mezi vhodné časopisy ABC, Mladý technik nebo Výroba a škola. Zároveň však bylo ale upozorňováno, že neznalost a novost předmětu nebyla největším problémem při zavádění předmětu do běžné výuky. Mnohem závažněji z dobových

---

WEINZETTELOVÁ, Běla: *K práci podle nových osnov pracovního vyučování v 3. a 4. ročníku*. *Komenský* 86, 1961-1962, s. 616-621.; WEINZETTELOVÁ, Běla: *K práci podle nových osnov pracovního vyučování v 5. ročníku*, *Komenský* 87, 1962-1963, s. 584-587.

<sup>830</sup> WEINZETTELOVÁ, B.: *Vyučování ručním pracím*. *Komenský* 80, 1956, s. 514.

<sup>831</sup> WEINZETTELOVÁ, B.: *K práci podle nových osnov pracovního vyučování v 5. ročníku*, *Komenský* 87, 1962-1963, s. 584.

<sup>832</sup> WEINZETTELOVÁ, B.: *Z výzkumu osnov ručních prací 1. a 2. ročníku ve školním roce 1957/1958*. *Komenský* 83, 1959, s. 147.

<sup>833</sup> KRÁČMAR, Vojtěch: *Praktická cvičení v dílnách podle zkušeností zájmových kroužků*. Praha 1957, s. 33.

textů vystupuje nedostatečné vybavení nově budovaných dílen a získávání školních pozemků, obojí bylo pro realizování nového povinného předmětu přitom naprosto zásadní.

Masivní zřizování dílen bylo doprovázeno obdobnými problémy, jaké se objevovaly při budování kabinetů a odborných učeben. Mimo hledání vhodného místa k zřízení dílny a snahy samotnou dílnu vybavit adekvátními nástroji pro základní pracovní úkoly, bylo podstatným úkolem opatřit pro práci dostatek materiálu. Stejně jako v případech kabinetů se stížnosti s nedostatkem pomůcek sepisovaly do zápisů školních porad, a jakožto oficiální žádosti byly následně odesílány na městskou správu, ale i do okolních podniků.<sup>834</sup>

Zajímavou anabází s vytvořením dílny na jedné brněnské škole lze sledovat na Základní škole na ulici Pekařská, kde byla v průběhu padesátých let vybudovaná obstojně vybavená dílna, avšak rámci zvyšování požadavků na neustálé rozvíjení pracovní výchovy bylo rozhodnuto, že se zařídí nová. V první řadě mělo dojít k přestěhování samotné dílny z nevhodných sklepních prostor do jiných, což se podařilo až po dvou letech dohadování. Ve školním roce 1962/1963 tak dílna získala nové prostory, tehdy však nastal další problém. Učitel, který měl na starost dokončit práce na nové dílně, odešel na vojnu a „*kladný vývoj úpravy dílny byl přerušen, protože externí síly neměly zájem na této tvořivé práci*“. Práce pokračovaly až následní školní rok díky příspěvku SRPŠ. „*Pomalou se vyučování dílenských prací dostává do určité úrovně, protože dílna byla konečně vybavena správným nářadím i stoly a židlemi,*“ stojí komentář ve školní kronice z roku 1965/1966. Zde pomohl především finanční dar z Adamovských strojíren, který školní dílnu zásobil stroji v hodnotě 18 tisíc. O školní rok později tak v zápise školní kroniky stojí: „*Konečně máme dílnu tak vybavenou, aby děti mohly v hodinách pracovního vyučování vyrábět.*“ Na škole v rámci SRPŠ dokonce vznikla polytechnická komise řízená „obětavým otcem“ Janem Ocáskem, který zdarma škole věnoval stavební dokumentaci k přístavbě školní dílny a zařídil, aby stavba byla zařazena do akce Z, čímž dal škole minimálně 8 tisíc.<sup>835</sup> Přístavba školní dílny byla díky podpoře SRPŠ finálně dostavena v roce 1970, čímž by mohlo být budování dílny na jedné škole úspěšně ukončeno.

---

<sup>834</sup> Uvést lze příklad ze zvláštní školy, jejíž pracovníci zaslali dopis do Gottwaldových závodů v Brně-Králově Polí dne 18. října 1949 s žádostí o darování škole zbytků odpadků materiálu pro účely ručních prací. Mělo se jednat o použitelné zbytky, odpadky překližek, tenkých prken, drátů, plechu, lepenky, případně o vyřazené nástroje jako pilníky. Žádost odůvodnilo ředitelství tím, že zvláštní škola má žáky vesměs ze sociálně slabších královopolských rodin, kteří si materiál do ručních prací opatřit nemohou. AMB, M 110, inv. č. Aktový materiál 1949.

<sup>835</sup> Informace získané ze školní kroniky AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika

Z předešlého popisu o stavbě dílny zcela vypadl jeden prvek, a to úloha a angažovanost MěNV. Stejně jako ve vybavení kabinetů, tak i ve vybavení dílen měla sice hrát školská komise MěNV důležitou roli, ale ve většině případů se v archivech hovoří buď o vlastních příspěvcích poskytované ze SRPŠ, nebo v případě, že škola měla štěstí na patronát, tak příspěvky z okolních podniků. Tento fakt je poněkud zarážející, pokud nahlédneme do zápisů ze sezení školské komise. Zájem MěNV o školy z hlediska realizace polytechnické výchovy se s největší intenzitou v zápisech odrážel na konci 50. let a jak bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol,<sup>836</sup> důraz na rozvoj pracovního vyučování je patrný i v rámci *Komplexního plánu přestavby školství*, který důsledně vycházel z usnesení ÚV KSČ z dubna 1959 a měl za cíl přimět NV k větší angažovanosti ve školské problematice. Na četných schůzích školské komise se důsledně jednalo o tom, jakým způsobem lze přiblížit školu životu. K vyřešení této problematiky měl přispět rozsáhlý průzkum s cílem zjistit, jakým způsobem na školách dosavadní výuka funguje. Průzkum zahrnoval například otázky: Do jakých míst jsou dílny umístovány? Náleží k dílně odpovídající sociální zařízení? Je vybavení dílny dostačující? Jsou pracovní nástroje bezpečně v dílně uloženy? Jaký je přehled o dosavadní činnosti a výrobních? Jak se projevuje pomoc SRPŠ při budování dílen a jak fungují patronátní závody? Kdo v dílnách vyučuje? Kolik škol je bez dílen?<sup>837</sup>

Uvedené otázky ve své podstatě představují hlavní problémy, k jejichž vyřešení měl MěNV přispět. Dle zápisu ze školské a kulturní komise z 6. září 1963 byly údajně všechny zjištěné problémy reflektovány a staly se hlavními tématy pro vytyčení cílů při zkvalitnění pracovního vyučování. Zájem se měl soustředit na vybavenost dílen, získávání materiálu, umístění dílen do vhodných prostor, opatření vhodného pracovního odívání pro žáky, zvýšení kvalifikace učitelů apod. Zpráva přinesla informace o tom, že sledovaný předmět učilo v roce 1963 181 učitelů, z nichž pouze 13 mělo vhodnou aprobaci nebo že v Brně bylo registrováno 85 dílen, z nichž 8 bylo naprosto nevyhovujících z hygienických a bezpečnostních podmínek, některé učebny dokonce nebyly z hlediska bezpečnosti zkolaudované, případně je možné si přečíst seznam dva a třiceti škol, které dílny ani neměly. V zápisu je dokonce vypsáno jakého vybavení se školám nedostává. Nechybí zde ani zprávy o vyřazených strojích z patronátních závodů, jejichž technický stav byl z hlediska bezpečnosti mnohdy pochybný, protože závody předávaly školám především vyřazené stroje a odborná údržba strojů ani její obsluha nebyla

---

<sup>836</sup> Zasazení rozvoje polytechnické výchovy do širšího plánu činnosti Školské komise MěNV viz kapitola 2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise. *Přínos rozvoji komunistické výchovy*.

<sup>837</sup> AMB, B 1/1, 1960 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní. Zápis ze schůze komise dne 14 října 1960.

dostatečně zajištěna.<sup>838</sup> Za závažný problém mohlo být jistě považováno, že citovaná závěrečná zpráva se omezila jen na pouhé konstatování o dílčích problémech a nepřišla s žádným konkrétním řešením. Bohužel na dalších poradách školské komise v následujících letech se záležitost pracovní výchovy neřešila v obdobné intenzitě, a jakým způsobem se skutečně školská komise ve věci angažovala a nakolik byla péče o dílny pouze vlastní záležitostí školy, je těžko měřitelné.

Práce v dílnách byla jednotlivými orgány projednávána společně s prací na pozemcích, která se stala jednou z nejproblematičtějších součástí realizace polytechnického vyučování: „Školní pozemek je nezbytnou součástí vyučování. Bez pokusného pozemku nelze splnit dokonale úkol polytechnizace vyučování biologie, nelze uplatnit ani její praktickou složku,“ stojí v jednom článku v časopise *Pedagogika*. Zde náhle vykrytalizovala jedna ze základních povinností ředitele, a to zajistit nejlepší podmínky pro práci na školním pozemku. Pro mnohé z nich bylo velkou výzvou samostatný pozemek škole vůbec opatřit, což zvláště platilo pro větší města, Brno nevyjímaje. Pokusných zahrad bylo v Brně založeno hned několik a jistý podiv může vzbuzovat, že jedny z prvních zahrad byly založeny při zvláštních školách. Jednalo se o školu na ulici Příční<sup>839</sup> a poté školu v Husovicích (ulice Jindřicha Procházky), která získala pozemek jak pro mičurinské pokusy, pěstování léčivých bylin, tak i pro pěstování zeleniny pro školní stravování.<sup>840</sup> Zmínit však lze i základní školu na Pekařské, která sice nedisponovala vlastním pozemkem, ale žáci a učitelé mohli využívat část zahrady na Výstavišti.<sup>841</sup>

Důraz na obstarání vhodných pokusných ploch vyplynul již v roce 1951 na základě Výnosu o zřizování mičurinských polí a využití školních zahrad.<sup>842</sup> Tímto výnosem se dosavadní školní zahrady měnily v tzv. mičurinská pole, která se měla stát praktickou základnou pro vyučování vlastivědy a přírodopisu, čímž se školní pole zařadila mezi nedílné součásti výchovných a vzdělávacích zařízení. Odpověď na otázku, jakým způsobem využít práci na takových polí při školní výuce, mohli učitelé opět nalézt v časopise *Komenský*. Mezi nejčastější přispěvatele se zařadili Oldřich Strumhaus a Tomáš Henek z VÚP, kteří své

---

<sup>838</sup> AMB, B 1/1, 1963 Zápisy o schůzích komise školské a kulturní. Zápis schůze konané dne 6. 9. 1963.

<sup>839</sup> AMB, M 188 2. zvláštní škola Příční 16, inv. č. 29 Zápisy o poradách učitel. sboru 18. 7. 1945, 1945(46)-1951(2). Zápis č. 7. ze dne 22. června 1951.

<sup>840</sup> Pozemek byl propůjčen škole majitelem J. Antlem. Ve fondu se dochovala také žádost o oplocení tohoto pozemku, proti němuž nebylo námitek, a prodloužení vodovodní přípojky, které však kvůli nedostatečnému rozpočtu byl odloženo. AMB, M 187, inv. č. 82 Aktový materiál 1952.

<sup>841</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1961/1962.

<sup>842</sup> *Zřizování mičurinských polí a využití školních zahrad*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 7 (30), 31. 10. 1951, s. 378-379.

působitě nalezli v Brně.<sup>843</sup> Druhý uvedený autor dokonce v časopise otiskl kolektivní závazek, že časopis bude pravidelně přinášet pokyny pro žákovské práce a pro pozorování na mičurinských polích. Tento závazek byl v následujících letech hojně naplňován, a tak souběžně s radami k realizaci vyučování ručních prací, byly postupně tištěny i příspěvky s popisy pokusů, které byly uskutečnitelné na školních pozemcích. Příspěvky s jednotlivými radami informovaly učitele, jaké konkrétní rostliny lze pěstovat, jak obdělávat půdu, jak rostliny vysadit, pečovat o ně, jak je ve vyučování využít a jak sklízet. Otištěné statě vycházely z předepsaných studijních osnov, a dokonce učitelům nabízely ukázkové hodiny pro jednotlivé měsíce.<sup>844</sup> Knižně pak obdobné rady vycházely od druhé poloviny 50. let v brožurkách. Jmenovat lze opět edice *Učitelé o své praxi*, v jejímž rámci vyšly např. tituly *Jak využívám práce na školním pozemku při vyučování botanice*, *Mičurinský kroužek na jednotřídní národní škole*, *Praktická cvičení na školních pozemcích*, *Naši nejmenší, příroda a lidská práce* a další.<sup>845</sup>

V jednotlivých publikacích a člancích samozřejmě nechyběly informace o velikosti ideálního pozemku, jeho poloze, reliéfu, tvaru, oplocení nebo dokonce zdroji vody. Zdůrazňovalo se rozparcelování pozemku na oddělení okrasné a zelinářské, na oddělení polních plodin a sadby. K pozemku mělo též patřit pařeniště, kůlna na náradí a v ideálním případě i meteorologická stanička.<sup>846</sup> Při četbě obdobných statí byl vlastně vytvořen manuál k vytvoření ideálního pozemku ke školní práci a je otázkou, jestli bylo v silách ředitele, takový pozemek školy opatřit. Ze studovaných materiálů může být za ukázkovou školu vybrána Základní škola Kamenačky, která ve druhé polovině 60. let získala značný obnos pro zvelebení prostředí zahrady. Na jejím pozemku byl vybudován skleník, bylo uvolněno místo pro výsadbu ovocných stromků a pařeniště, a dokonce se vyčlenil i prostor pro botanické oddělení s kompostištem.<sup>847</sup> Školní inspekcí byly tyto snahy hodnoceny velmi kladně, a dokonce padala slova o progresivním plnění pracovního vyučování. Vysoce bylo oceněno moderní zařízení na školním pozemku, a to zvláště zmíněný skleník s biologickou laboratoří i

---

<sup>843</sup> Mimo citované dále např.: STRUMHAUS, Oldřich: *Mičurinská pole na národních školách*. Komenský 76, 1951-1952, s. 335-337.; STRUMHAUS, Oldřich: *K thematicce prací mičurinských kroužků národních škol*. Komenský 80, 1956, s. 198-205.

<sup>844</sup> HENEK, Tomáš: *Práce a pozorování na mičurinském poli v březnu*. Komenský 76, 1951-1952, s. 420-425; HENEK, Tomáš: *Práce a pozorování na mičurinském poli v dubnu*. Komenský 76, 1951-1952, s. 482-486; HENEK, Tomáš: *Práce a pozorování na mičurinském poli v květnu a červnu*. Komenský 76, 1951-1952, s. 547-549.

<sup>845</sup> KŘENEK, Karel: *Jak využívám práce na školním pozemku při vyučování botanice v 6. ročníku*. Praha 1957, 52 s.; KOLÁŘ, František: *Mičurinský kroužek na jednotřídní národní škole*. Praha 1959, 31 s.; KRÁČMAR, Vojtěch: *Praktická cvičení na školních pozemcích v 6. – 8. postupném ročníku*. Praha 1958, 65 s.; BARTUŠKOVÁ, Marie: *Naši nejmenší, příroda a lidská práce. Sborník z pedagogického čtení*. Praha 1962, 105 s.

<sup>846</sup> STRUMHAUS, Oldřich: *Pokusný pozemek národní školy*. Komenský 79, 1955, s. 230-235.

<sup>847</sup> AMB, ZŠ Kamenačka(neinventarizováno), Zápisy porad 1966, 30. června.



přírodovědný kabinet. Ve zprávě nezůstal nepovšimnut ani perspektivní plán školy, který se týkal dobudování biologické základny, která měla sloužit nejen škole samotné, ale i ostatním školám v Brně. Tato základna totiž od školního roku 1967/1968 měla poskytovat živý biologický a botanický materiál pro potřeby frontální výuky i laboratorních prací školám, které měly zájem o rozšíření výuky. Pro splnění tohoto úkolu mělo být na škole v následujícím školním roce vybudováno 73 akvárií, terárií, akvaterárií, v nichž by byl živý materiál pěstován.<sup>848</sup> Jestli k rozšíření biologické základny skutečně došlo, však v archivních pramenech chybí zpráva.

Uvedená škola Kamenačky v Hybešově čtvrti však ve světle archiválií z jiných škol vystupuje naprosto výjimečně a výše uvedený popis působí až utopistickým dojmem. Mnohem realističtěji se jevílo vybudovat na škole koutek živé přírody (biologický koutek), který mohl mít podobu akvária, terária, klece pro ptáky nebo se skládat z pouhých truhlíků se semeny. Pokud tedy ke škole nepatřil pozemek, bylo žádoucí, aby byl takový koutek na každé škole, nebo dokonce v každé třídě. Zde „*mohou být pokojové rostliny, žák se učí pěstovat, přesazovat, sledovat jejich vývoj a vést o všem průběžné seznamy,*“<sup>849</sup> znělo doporučení T. Heneka v příspěvku *V každé třídě koutek živé přírody*.

### ***Polytechnická výchova v mimoškolních aktivitách***

#### ***Mimotřídní formy výuky***

Mimotřídní formy výuky měly navazovat na polytechnické vzdělání v běžné výuce a postupně ji rozšiřovat. Mezi takové formy se zařadily např. vlastivědné procházky, o kterých byla zmínka v jednom z předchozích odstavců. Pro žáky vyšších ročníků však vlastivědné procházky nabíraly jiných forem, mezi něž nejčastěji patřily exkurze do JZD či výrobních podniků a továren s cílem přispět k názornosti vyučování. Ani v případě exkurzí se nemělo jednat o pouhé pozorování výroby, ale jejím hlavním cílem mělo být, aby teoretické znalosti, které žáci získali ve škole, byly při exkurzích podrobovány konkrétní praxi. Každá exkurze měla být postavena na promyšlené metodice, která kladla na učitele určité požadavky. Předně musel být jasně stanoven cíl, se kterým měli být žáci dopředu seznámeni stejně jako s hlavními body exkurze. Žáci měli dopředu přesně vědět, co konkrétně mají v daném podniku pozorovat a čeho si všimnout, aby jim náhodou neunikla podstata prohlídky. Z toho důvodu si v ideálním případě měl sám učitel nejprve projít továrnu a dopředu vybrat

---

<sup>848</sup> TAMTÉŽ. Protokol o školní inspekci. Zápis o tematické inspekci na ZDŠ v Brně- Hybešově čtvrti, Kamenačky 4, provedené v měsíci květnu 1967

<sup>849</sup> HENEK, Tomáš: *V každé třídě koutek živé přírody*. Komenský 77, 1952-1953, s. 209-210.

vhodné objekty, na nichž by ukázal postup výroby a její mechanizace, fungování strojů i úlohu dělníků ve výrobním procesu. Za zásadní bylo také požadováno, aby po ukončení exkurze následoval rozhovor se žáky, v němž by byly shrnuty získané poznatky a vědomosti. Vše, co se žáci při exkurzi dozvěděli, si měli zároveň zaznamenat do speciálních sešitů.<sup>850</sup>

O tom, jak exkurze probíhaly, neposkytují archivní prameny přímé svědectví. Objevují se zde pouze kusé poznámky o tom, kam byla exkurze provedena. O ideálním průběhu přináší více informací opět statě z časopisu *Komenský*, jehož prostřednictvím učitelé sdíleli své zkušenosti. Za takovou vzorovou stat' lze využít příspěvek s názvem *Využití exkurze v kamenném lomu*, v němž učitel popisuje, jak exkurzi o práci v lomech doplnil desetakilometrovou procházkou a vlastivědnou přednáškou o horninách. Informace z exkurze však dokázal využít i ve všeobecně vyučovacích předmětech, jako byla matematika, kdy při výuce dal žákům řešit praktické úlohy s údaji o denním výkonu lomu, využití strojů nebo počtu zaměstnanců a výši jejich mezd. V hodinách kreslení zase žáci dle náčrtku, který si pořídili na exkurzi, provedli ilustrační kresbu, a exkurze dokonce našla své využití i při slohu, kde žáci psali o jednotlivých povoláních, se kterými se v průběhu seznámili.<sup>851</sup> Najít ale takový příklad v praxi se podařilo jen v ojedinělých případech. Zmíněna může být exkurze z roku 1950, kterou podnikli žáci zvláštní školy do Moravských lihovarů a octárny (do jejího oddělení sodovkárny). V aktových materiálech byla exkurze popsána slovy: „*Žáci byli vedoucími závodu srdečně přivítáni a seznámili děti srozumitelným způsobem se zařízením strojů, čistěním lahví, výrobou a plněním sodovky. Poněvadž prohlídka byla v pracovní době, mohly děti sledovati celý postup výroby. Po ukončení prohlídky byli všichni žáci pohoštěni sodovkami.*“<sup>852</sup> V archivních pramenech je dále zmíněna exkurze národní školy na Křížové do drůbežárny, kde žáci zhlédli líheň kuřat.<sup>853</sup>

Slibný prostor pro exkurze zaručovaly patronátní svazky mezi školami a podniky. Spolupráce s patronem se však v žádném případě neměla omezovat na pouhé exkurze, ale žáci měli být dále angažováni jak v kulturních, tak pracovních brigádách. V kronikách škol jsou tyto počiny samozřejmě zaznamenávány, jelikož se jednalo o důležitou součást přispívající k polytechnické výchově. Z toho důvodu bylo velmi žádoucí, aby škola skutečně patronátní svazek měla, a jeho existenci byla povinna hlásit k OPS.<sup>854</sup> Velmi slibná spolupráce se rozvíjela mezi Zvláštní školou v Husovicích a závodem Slévárny a strojírny Bohumíra

<sup>850</sup> VESELÝ, M.: *První zkušenosti s polytechnickým vzděláním*. Pedagogika 1 (3-4), 1951, s. 192.

<sup>851</sup> PAVLŮ, Jan: *Využití exkurze v kamenném lomu*. *Komenský* 75, 1950-1951, roč. 75.

<sup>852</sup> AMB, M 110, inv. č. 77 Aktový materiál, Situační zpráva za duben 1950.

<sup>853</sup> AMB, M 36 I. inv. č. 91 Konferenční protokoly 1948-1953, Zápis č. 8.

<sup>854</sup> AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1948, Oběžník OPS č. 303/48 ze dne 27. 12. 1948.

Šmerala (SBŠ), a to především díky vyhlášení Týdne vzorné spolupráce na přelomu března a dubna v roce 1950. Cíl tohoto týdne byl definován v několika bodech a směřoval především k tomu, aby mládeži bylo ukázáno, jak lze v praxi využít toho, čemu bylo ve škole učeno. Program byl dle záznamu opravdu nabitý a dotýkal se v první řadě samotných vyučovacích hodin ve škole, kde učitelům asistovali pracovníci ze závodu a běžnou výuku doplňovali o dílčí tematicky zaměřené bloky. Školní přednášky o historii slévárenství, současném stavu závodu, práci slévače, život slévárenského učně i pohovory s úderníky, zlepšovatelé i členy ČSM byly navíc v odpoledních hodinách obsahově rozšířeny a přizpůsobeny i pro širokou veřejnost. Doplňující aktivitu tvořila práce v technickém kroužku nebo promítání filmů. Vrcholem Týdne vzorné spolupráce byla exkurze do samotného podniku, která byla obohacena rozhovorem s podnikovým ředitelem i vybranými úderníky.<sup>855</sup>

Ne vždy však byla spolupráce mezi školou a závodem zcela ideální. Například Národní škola na Křížové dokonce během čtyř let vystřídala tři patronáty,<sup>856</sup> některým jiným školám se sehnat patrona dokonce vůbec nedařilo a jindy zase patronátní závody údajně neprojevovaly o spolupráci se školou žádný zájem.<sup>857</sup> Základní škola na ulici Koněvova uzavřela sice patronátní smlouvu s Krasem, avšak jak stojí ve zdejší kronice, „*spolupráce byla zcela formální, pracovníci ZV ROH mají o nás celkem malý zájem.*“ V tomto případě bylo z iniciativy školy pouze uskutečněno několik besed s pracovníky závodu v hodinách občanské výchovy a na konci školního roku věnoval závodní výbor 500 Kč na knižní odměny pro nejlepší žáky.<sup>858</sup> Spolupráce mezi školou a Krasem se dle zápisů nezlepšovala ani v následujících letech a nadále byla zdůrazňována nečinnost a nezájem ze strany podniku.<sup>859</sup> Snad z toho důvodu se škola rozhodla, že uzavře ke stávající patronátní smlouvě smlouvu další, a to tenkrát s Energetickými strojírnami, od níž si byla slibována podpora zájmové činnosti, exkurze a především výchova k volbě povolání.<sup>860</sup>

Posledně jmenovaný bod – výchova k volbě povolání – představoval důležitý cíl při uzavírání patronátních smluv. „*Spolupráce je zaměřena na získávání dorostu do profesí podniku,*“ stojí v zápisu z kroniky školy na Koněvové komentující součinnost s patronátním závodem.<sup>861</sup> Výchova k uvědomělé volbě povolání byla nesporně jednou z nejdůležitějších složek výchovy mládeže, proto také příprava k povolání a účelné rozmístování mládeže do

<sup>855</sup> Program Týdne vzorné spolupráce uložen v AMB, M 110, inv. č. 80. Aktový materiál 1950.

<sup>856</sup> Patronát nad Národní školou na ulici Křížová postupně vystřídal závod Matador, závod Kras a dále podnik Včela.

<sup>857</sup> AMB, M 188, inv. č. 29 Zápisy o poradách učitel. sboru. Zápis č. 7 ze dne 22. června 1951.

<sup>858</sup> AMB, ZŠ Koněvova 26 (neinventarizováno), Kronika 1965/1966

<sup>859</sup> TAMTÉŽ, Kronika 1968/1969

<sup>860</sup> TAMTÉŽ.

<sup>861</sup> TAMTÉŽ, Kronika 1969/1970

jednotlivých pracovních oborů se stalo neoddělitelnou součástí polytechnické výchovy. „Aby se výchova k volbě povolání stala účinnou složkou výchovy mládeže, je nutno ji začlenit nejen do všech vyučovacích předmětů, ale i do všech důležitých mimoškolních činností. Takové cílevědomé působení předpokládá samozřejmě vypracování jednotného systému prostředků výchovy k povolání,<sup>862</sup> nebylo tak pochyb, že exkurze a patronátní součinnost k tomu měla výrazným způsobem přispět.

Interesovat žáky pro práci ve strategických výrobních odvětvích se dle zápisů dařila na Základní škole na Pekařské, kde se údajně jen díky besedě se podařilo šest žákyň nadchnout pro práci v hutnictví.<sup>863</sup> Slovem nadchnout se rozumělo to, že výchova k fyzické práci i k volbě povolání neměla být jen záležitostí rozumu, ale také citu. „Cílem komunistické výchovy a tím i cílem komunistického výchovy k práci je přece radostný, optimistický a nadšený komunistický člověk, ne chladný rozumář, který všechno kolem sebe sleduje bez vnitřního radostného vzrušení, chladnými očima a ještě studenějším srdcem. Jít pracovat do celiny, nastoupit dobrovolně do zaostávajícího JZD nebo STS, jít pracovat na zapadlou vesnici, kde je nutno rvát se s přírodou, bojovat s nepochopením lidí, překonávat stovky obtíží a překážek je přece také věcí nadšení, srdce, určitého stupně zdravého romantismu mládeže, který vede mladé lidi k hrdinství v práci,<sup>864</sup> stojí v příspěvku vzorného učitele Václava Dřeva. Avšak zápisy o lásce, nadšení a touze pracovat jsou v archivních pramenech více méně výjimečné.

Více než otázka projevu velkolepých citů však bývala výchova k volbě povolání spíše pragmatickou záležitostí, kterou demonstruje oficiálně vydaný oběžník z NV: „Zvýšené úkoly ve stavebnictví nutí nás k tomu, abychom podchytili zájem hochů a děvčat o náš obor. Proto musíme již nyní začít s propagací. Jedním z nejlepších prostředků bude bezpochyby návštěva brněnských škol přímo na stavbě, kde si hoši a děvčata mohou pohovořit s našimi uční o tom, jak se z papírových plánů rodí skutečně stavby.<sup>865</sup> Uvedený oběžník byl pravděpodobně doručen na všechny školy v Brně. V oběžníku současně nechyběly ani konkrétní tipy, na jaké stavby by mohli žáci zavítat nebo při jakých podnicích si otestovat pracovní návyky a dovednosti.<sup>866</sup> Seznamovat žáky s širokým okruhem povolání a rozvíjet individuální

---

<sup>862</sup> KRÁLÍČKOVÁ, Anna: *Jak vytvářím předpoklady k uvědomělé volbě zemědělského povolání*. Komenský 91, 1966/1967, s. 321.

<sup>863</sup> Beseda se konala se zástupci hutnických závodů v Třinci. AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika 1950/1951.

<sup>864</sup> DŘEVO, Václav: *Výchova k práci a k volbě povolání*. Komenský 86, 1961/1962, s. 323.

<sup>865</sup> AMB, M 56, inv. č. 28 Normálie 1951. Oběžník ÚNV v Brně – referát pro školství, osvětlu a těl. výchovu ze dne 6. dubna 1951.

<sup>866</sup> Za vhodné uvedeny následující stavby: dětské jesle pro Škodovku (Čechyňská ulice), dětské jesle pro Zbrojovku (Židenice, Lazaretní ulice), bytové jednotky (Legionářská u konservatoře), Bohumínská továrna (Komárov). Tamtéž. V oběžníku ze dne 24. března 1951 uvedena nabídka řemeslnických prací u následujících

schopnosti žáků v souladu s potřebami společnosti bylo i důležitým bodem v pedagogických učebnicích. „*Výchova ke správné volbě povolání má pro osobnost i pro společnost mimořádný význam a je nutné již od počátku školní docházky vytvářet u žáků předpoklady pro správný výběr povolání.*“<sup>867</sup> Citovaná výzva sice pochází z *Pedagogiky* roku 1965, ale dle archivních zápisů je zcela zjevné, že důležitou úlohu měla výchova ke správné volbě povolání již od samého počátku fungování komunistického režimu.

Prispívat ke správné volbě povolání měly i kroužky mladých techniků, jak stojí v perspektivním plánu Pionýrské organizace na školní rok 1954/1955.<sup>868</sup> Uvedený kroužek nebyl osamocen, na národních a základních školách byly zakládány dále kroužky dovedných rukou, kroužky technické či kroužky šití, které plnily obdobné poslání. O poslání těchto kroužků se dočteme v zápisu pro ÚVN v Brně zaslaný školou: „[...] *seznámit žáky s různými technikami zpracování papíru, lepenky, pracemi ze dřeva, kovu, hlíny a sádky. Obeznamení se se zacházením běžného řemeslnického náčiní. Různá práce umožnila žákům projevit své záliby a schopnosti nezbytné pro snazší včleňování do pracovního procesu.* [...] *Zájem o návštěvu kroužku a o práci v ní se zvýšily pravidelnými návštěvami učňovských dílen Gottwaldových závodů. Zde v továrním prostředí a mezi ostatními uční s velkým zájmem prováděli práce, které byly přidělovány a také kontrolovány vedoucím mistrem.*“<sup>869</sup> Avšak je nutné nemít iluze o tom, že kroužky toto poselství naplňovaly vždy a v plné míře.

V kapitole o Pionýrské organizaci stálo, že mnohým kroužkům chybělo ideologické poselství a fungovaly „pouze“ jako kroužky zájmové. Snad právě proto byly zájmové kroužky poměrně oblíbené a na drtivé většině škol alespoň jeden obdobný kroužek fungoval. Bylo tak důrazně doporučováno, aby tyto technické a jim podobné kroužky prošly svou „profesionalizací“ a staly se skutečně nositelem polytechnického vzdělání, kde osvojené základy věd měli žáci aplikovat v praktické činnosti. V dobových materiálech se však často uvádí jeden nešvar, a to přenášení diletantství z bývalých předúnorových kroužků ručních prací, které se zaměřovaly na hříčky z plodů, větviček a slámy. K technickému diletantismu a „melouchaření“ vedly i některé kroužky tzv. pracovní, které prováděly drobné opravy

---

podniků: Zahradnictví a pohřebnictví města Brna (např. úprava zahrad, ochranné postřiky dřevin, dodávky semen, keřů, stromků atd.), Stavební závod města Brna, Vodárny, lázně a rekreace města Brna (např. poruchy na venkovním vodovodním potrubí), Zařízení města Brna pro přepravu a údržbu v Brně (např. stěhování, drobné opravy nábytku, opravy a výměna kamen, dodávky staršího nábytku ze zásob). TAMTÉŽ. Oběžník ÚNV v Brně – referát pro školství, osvětlu a těl. ze dne 24. března 1951.

<sup>867</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 231.

<sup>868</sup> AMB, R 92, kar. 41, inv. č. 299 Pracovní plány PO, 1954-1955. Perspektivní plán práce Pionýrské organizace v Brně městě na školní rok 1954-1955.

<sup>869</sup> AMB, M 110, inv. č. 77. Aktový materiál 1950, Zápis pro NV v Brně ze dne 2. listopadu 1950.

a příležitostné práce.<sup>870</sup> Bylo tedy žádoucí, aby se zmíněná profesionalizace odrazila v novém účelném programu práce, zlepšení vybavení, v materiálním zabezpečení a především využití instruktorů-odborníků ze závodů apod.<sup>871</sup> Souběžně mělo samozřejmě dojít ke zlepšení metodiky kroužků, zesílení důrazu na rozvíjení tvůrčích schopností dětí, rozvíjení jejich nadání a upevňování technických dovedností a zájmů. A jak uvádí autor metodického článku o kroužku dovedných rukou Lubomír Mojžíšek, technické kroužky měly naučit děti technicky myslet a vytvářet v nich vědomí, „*aby z nich jednou byli nejen dobří všestranně vzdělání pracovníci, ale i novátoři, zlepšovatelé a vynálezci.*“<sup>872</sup> Činnost v kroužcích neměla být samoúčelná, ale naopak pracovní náplň měla plně navazovat na učební osnovy.

Postupným zkvalitněním výuky měly projít i kroužky pěstitelských prací neboli kroužky mičurinské a členové těchto kroužků měli představovat pravé jádro nového hnutí mladých mičurinců. Aby se toto hnutí stalo skutečným pomocníkem socialistické výchovy, byly na pěstitelské kroužky kladeny obdobné požadavky jako na kroužky technické. Mít promyšlený obsah i organizaci a zbavit jejich činnost sebemenších zbytků formalismu bylo základním předpokladem, aby děti co nejvíce poznávaly přírodu a „*aby v nich vyrostla touha přírodu ovládat a přetvořit.*“<sup>873</sup> Odkaz na ministerský výnos o zřizování mičurinských polích vyzýval všechny školy založit mičurinský kroužek, k tomuto účelu byla i svolána učitelská porada na únor v roce 1952.<sup>874</sup> Je však nutné uvést, že na všech školách kroužek pod tímto jménem založen nebyl, ale objevovaly se ekvivalentní názvy jako kroužek pěstitelský nebo zahradnický. Činnost těchto kroužků byla popisována velmi různorodě a logicky se odvíjela od toho, jestli škola vlastnila pozemek či nikoli. Vlastní péče o rostliny (ať na zahradě nebo v koutku živé přírody) tak byla doprovázena například chovem ptactva či jiných zvířat. Práce v kroužku byla dále rozšiřována navazujícími akcemi, jako například speciálními přehlídkami a výstavkami mladých mičurinců. Mezi pravidelně se opakující akce byl zařazen *Den mladých mičurinců*, jehož cílem bylo nejen povzbudit žáky k práci a přilákat další nadšence, ale zároveň představoval i pro učitele dobrou platformu k výměně vlastních zkušeností.<sup>875</sup> Vedle *Dne mladých mičurinců* byly oblíbené i *Soutěže mladých mičurinců*, jejímž organizátorem byla zpravidla Pionýrská organizace. Soutěže měly na práci v kroužku navazovat a samozřejmě ji dále rozvíjet, ale zároveň rozšiřovat činnost mičurinského hnutí i

<sup>870</sup> ŠTĚPÁN, Jaroslav: *Zájmovým kroužkům do nového školního roku*. Komenský 74, 1949-1950, s. 141.

<sup>871</sup> O profesionalizaci technických kroužků pojednává SAMEK, Jaroslav: *Práce technického kroužku a pomoc odborníků ze závodu*. Praha 1958, 34 s.

<sup>872</sup> MOJŽÍŠEK, Lubomír: *Kroužek dovedných rukou ve čtvrtém a pátém ročníku národní školy*. Komenský 78, 1954, s. 455.

<sup>873</sup> HIRSCHOVÁ, Milada: *Z praxe našeho mičurinského kroužku*. Komenský 77, 1952-53, s. 214.

<sup>874</sup> AMB, M 56, inv. č. 38 Korespondence 1952. Oběžník ÚNV v Brně – obvodní rada IV ze dne 22. února 1952.

<sup>875</sup> AMB, R 92, kar. 41, inv. č. 295 Usnesení, zprávy PO, 1952-1953.

v celém vyučovacím procesu. „Navazovat na vyučování rozšiřováním sbírek a pomůcek pro školu, ale také veřejně prospěšné akce,<sup>876</sup> bylo nedílným posláním obdobných soutěží. O tom, co pro žáky znamenalo podílet se na veřejně prospěšných akcích, pojednává následující oddíl.

### *Veřejně prospěšné akce*

Mezi nejfrekventovanější formy veřejně prospěšných prací připínavající k polytechnické výchově byly řazeny brigády, a to z důvodu, že nabízely žákům možnost v praxi si otestovat naučené znalosti. Velkým potenciálem disponovaly brigády v zemědělství, „při nich nabývají žáci cenných pracovních dovedností, seznamují se s různými druhy prací a různým prostředím, s organizací práce, s různými stroji a mechanizačními prostředky i s postupy výroby.“ Tímto komentoval úlohu brigád Oldřich Strumhaus, dále pak uvádí: „Nestačí sebekrásnější výklad s použitím všech možných názornin a nákrešů o chmelu, bramborách, cukrovce. Účast na chmelové brigádě vydá za několik sebelépe připravených vyučovacích hodin. Žáci zde nevidí jen chmel, jeho sklizeň, sušení, ale seznámí se s celým postupem práce při pěstování.“<sup>877</sup> Chmelové a další zemědělské brigády typické pro školy střední nebyly sice výjimkou ani na školách základních,<sup>878</sup> přesto častěji se v archivních pramenech uvádí dílčí pomoc v patronátních podnicích, jako například sbírání brambor v JZD v Moravanech, v Komárově a ve Starém Lískovci.

Někteří pedagogové si však velmi dobře uvědomovali, že brigády v mnohých případech nemohou nahradit práce odborné,<sup>879</sup> a snad z toho důvodu bylo právě při organizování veřejně prospěšné práce dbáno, aby brigády byly podřízeny více výchovným úkolům, které by pomohly žákům jejich tělesnému i duševnímu rozvoji a přispívaly by k vytváření jejich mravního přesvědčení.<sup>880</sup> Tyto úkoly opírající se o vlasteneckou výchovu se týkaly dílčích prací, jež měly přispívat budování socialismu. Práce pro společnost, okolí a vlast měla silné zastoupení zvláště v prvních popřevratových letech, kdy i na školách byla patrná snaha pomoci s výstavbou nové socialistické republiky. Vedle běžné výuky se tak na školách stávaly součástí výchovně-vzdělávacího procesu krátkodobé (i jednodenní) brigády, během nichž učitelé i žáci zvelebovali okolí Špilberku a Výstaviště, podíleli se na úpravě

<sup>876</sup> AMB, R 92, kar. 41, inv. č. 296 Usnesení, zpráva PO, 1954-1955

<sup>877</sup> STRUMHAUS, Oldřich: *O výchovném vlivu zemědělských prací na žáky*, s. 87.

<sup>878</sup> V archivních pramenech se uvádí brigáda chmelová nebo řepná. AMB, ZŠ Kamenačky4 (neinventarizováno), školní kronika 1949/1950.

<sup>879</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1962/1963

<sup>880</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, od s. 184.

parků v Brně nebo společně budovali dětské hřiště,<sup>881</sup> záslužná jistě byla i práce na zahradě Ústavu pro tělesné vadné v Králově Poli či při zhotovování hraček pro zemědělské útulky.<sup>882</sup>

Opomenuty nesmí zůstat nárazové akce. Dle archivů se více ze sledovaných škol zapojilo např. do podniku *Naše město, čisté město*, jež byl referátem ÚNV v Brně ze dne 27. dubna 1950 vyhlášen za účelem „vzbudit ve veřejnosti smysl pro udržení pořádku na ulicích a veřejných prostranstvích.“<sup>883</sup> Podstatou vyhlášené akce bylo motivovat žactvo v úklidu města pomocí soutěže, během níž by se žáci předháněli v ukládání odpadků a papíru do uličních košů. Výchovný význam nebyl podceňován ani u akce *Občané budují své město*, jež také měla přispívat k výchově socialistického vlastenectví i výchově polytechnické, avšak z jiného pohledu. Úkolem akce bylo „zainteresovat veškeré obyvatelstvo našeho města na pracích směřujících k výstavbě města a zajistit zejména co nejširší spolupráci občanů dobrovolnými brigádami,“<sup>884</sup> a akce tudíž primárně směřovala k dospělým občanům. Ani pracovníci na školách tak neměli být vůči této výzvě nečinní a v rámci výuky měli žáky informovat o úspěších, kterých bylo během konání akce dosaženo. A nejen to. Výsledky měly být dále využity přímo ve vyučovacím procesu, kdy učitelé měli sledovat budovatelské práce v nejbližším okolí a při vyučování vhodně využít všech námětů, které jim tato akce poskytla: „Různých měření, výpočtů, dat využijí v matematice, geometrii, v občanské nauce, vyzvednou výchovný význam práce dospělých, ale i mládeže. Ve výtvarné výchově různými náměty budou propagovat účast občana všech pracích.“<sup>885</sup> Obdobné akce jako *Občané budují své město* tak mohly pro učitele představovat důležitý podnět např. pro tvorbu slovních úloh (viz výše) a celkově zajišťovat kýžené propojení školy se životem.

U uvedených akcí byl zdůrazňován jejich pedagogický přínos z hlediska mnohých úhlů, a tak rovina polytechnická nebo růst vlasteneckých citů představovaly důležité doprovodné jevy, které byly s žákovskými brigádami spojovány. Z toho důvodu bylo žádoucí, aby se žáci na škole v co největší možné míře podíleli na veřejně prospěšné činnosti. Vhodný indikátor určující kvantitu angažovanosti dané školy představovaly počty odpracovaných brigádnických hodin, které byly pravidelně zapisovány do školních kronik i do zápisů

---

<sup>881</sup> Např. AMB, ZŠ Kamenáčky4 (neinventarizováno), Školní kronika 1949/1950.

<sup>882</sup> AMB, M 418 Základní škola, Merhautova 37, Brno-Černá Pole, Školní kronika 1947/1948 .

<sup>883</sup> Např. AMB, M 56, inv. č. 36 Korespondence 1950, Ústřední národní výbor v Brně – technický referát, ze dne 27. dubna 1950.

<sup>884</sup> V oběžníku zmiňovány úspěchy, které se podařilo dosáhnout tisícům občanů na nespočetných pracovištích v obvodu města Brna. Např. pomoc při stavbách nových tratí elektrické dráhy, při stavbách mostů, při odstraňování trosků, při úpravách a zřizování nových sadů, dětských hřišť, koupališť, osázení ovocnými stromy, stavba mateřské školy, zřízení trolejbusové linky, silnice, oprava bytových jednotek, úpravy rekreačního střediska. AMB, M 56, inv. 29, Normálie 1952, Občané budují své město, oběžník ÚNV V Brně -referát pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ze dne 1. února 1952

<sup>885</sup> TAMTÉŽ.



z učitelských porad. Nebylo výjimkou, že se zápisy na jedné škole vyšplhaly za měsíc až ke stům odpracovaných hodin, za rok přesahovaly dokonce jeden tisíc. V kronikách byl navíc považován za cenný údaj, kolik hodin odpracoval v průměru jeden žák, byť výpovědní hodnota tohoto údaje je zcela zavádějící.

Uváděná čísla jsou však v mnohých případech jistě nadsazená. Je totiž velmi pravděpodobné, že celkový počet brigádnických hodin se zvyšoval započítáním i drobných prací, které byly žáky vykonávány ve škole nebo v jejím blízkém okolí. Mezi takové patřily odklízecí práce, práce ve školní kuchyni, kabinetech, knihovnách nebo školní zahradě. Jednalo se tedy o práce, které přispívaly k zvelebení školního prostředí a zlepšovaly kvalitu výuky například i již zmíněnou výrobou pomůcek pro školní kabinety a odborné učebny. Do brigádnické činnosti mohly být řazeny i práce organizátorské, jako bylo plánování turnajů, soutěží, společenských akcí a s tím související i jejich propagování.<sup>886</sup>

Pokud se hovoří o rozličných možnostech brigádnické činnosti, nelze vynechat záležitost sběru, který ve výchově zaujímal pevné místo a do poloviny 50. let patřil dokonce k hlavním pilířům veřejně prospěšných prací. Pro svou nenáročnost se stal stěžejní surovinou pro sběr papír. Ihned v roce 1948 otiskla zemská školní rada svou výzvu za zvýšený sběr papíru: „*Slíbili jsme předsedovi vlády, že sběr zorganizujeme tak, že ročně předáme našim papírnám 200 vagonů starého papíru. Ačkoliv úhrnné množství působí hroživě, na Vaši a každou školu, která do sběru bude zapojena, připadá necelých 250 kg týdně, což je množství, které se dá při spolupráci se všemi žáky a při dobré vůli splnit.*“ Školy byly na základě výzvy rozděleny do deseti okruhů, z nichž měl sesbíraný papír být odeslán jednou za čtrnáct dní.<sup>887</sup> Z citátu vyplývá, že se mělo jednat o dlouhodobou akci, avšak o požadavcích na konkrétně nasbírané množství starého papíru v následujících letech se další zprávy nedochovaly. Na druhou stranu je nutné poznamenat, že procentuální úspěšnost sběru papíru na školách zaznamenávaná v kronikách svědčí o tom, že kvóty byly na školy posílány opakovaně.

Mimo papír se na školách sbíral i další materiál. Uvést lze barevné kovy a s tím související sběr žárovkových objímek ze žlutého kovu, prázdné tuby od zubních past, kosmetických krémů a různé plechy. Pravidelně se sbíral i textil, který byl v roce 1951 dokonce podpořen mimořádnou akcí vyhlášenou Ministerstvem lehkého průmyslu po dohodě s Ministerstvem věd a umění s cílem „*získat našemu hospodářství vlněný odpad pro textilní*

<sup>886</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 230.

<sup>887</sup> AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948, f. 546.

*průmysl. Větší kusy bavlněného odpadu na čisticí hadry a lněný odpad na leštící hadry. Tohoto materiálu, kterého máme citelný nedostatek, je v domácnosti stále dost, zejména vlněného.*<sup>888</sup> Akce byla připravena v součinnosti s národním podnikem Sběrné suroviny a měla formu soutěže mezi školami. Komisi složené ze zástupců Ministerstva školství, věd a umění, Ministerstva lehkého průmysl, Svazu zaměstnanců ve školství, členů podniku Sběrné suroviny a Podniku pro zhodnocení starých a odpadových surovin posléze připadlo vyhodnotit nejúspěšnější školy, kterým byly přislíbeny finanční odměny.<sup>889</sup>

Ne nadarmo byla školní mládež nazývána „pilnými včeličkami.“<sup>890</sup> Totiž stejně jako počty odpracovaných hodin, tak i vyčíslení sběru odpadního materiálu se stalo další pravidelnou součástí hodnocení angažovanosti školy při výstavbě socialismu. Kontroly sběru tak byly na školách prováděny pravidelně a v prvních popřevratových letech byl jeden bod z učitelských porad vždy věnován záležitosti sběru a dosažených výsledků. Konkrétní množství sebraného materiálu se písemně zaznamenávalo do učitelských protokolů a oficiálních zápisů. Vyčíslení sběru se následně odrazilo i v kronikách školy, kde byly uvedeny souhrnné cifry sběru rozličných surovin – od papíru, přes textil, barevné kovy, pecky, gumy, sklo, korek až ke kostem. Zároveň se neopomínalo daná čísla přepočítat na procenta, čímž docházelo k zhodnocení předem vytyčených plánů, a bylo téměř samozřejmostí, že tyto plány se většině škol dařilo překročit. Obliba číselných a procentuálních údajů se však s přibývajícimi lety výrazně snižovala a záznamy o sběru ve školních kronikách zaujímaly znatelně méně prostoru než na počátku 50. let. Tento fakt je možné vložit do souvislostí s postupným formováním a rozvíjením zájmů o modernější možnosti socialistické výuky, pro něž strohé zápisy o formální angažovanosti zahrnující např. právě počet nasbíraných odpadních surovin působily do značné míry vyčpěle.

Nicméně o tom, že sběr podléhal přísné kontrole, nebylo pochyb. Z toho důvodu bylo doporučováno, aby byl na počátku školního roku na škole ustanoven sběrový referent, který měl sběr koordinovat a výsledky správně zapisovat.<sup>891</sup> Sebraný materiál se poté odvážel do určené sběrný, kde pověřené osobě byla dána potvrzenka o odevzdání. Sběr byl tudíž spojován i s finančním oceněním a utržené peníze ve většině případů připadly škole, která za ně mohla kupovat vše potřebné dle vlastního uvážení. Zvýšená pozornost sběru byla věnována

---

<sup>888</sup> AMB, M 36, inv. č. 99 Korespondence 1951, f. 33, ÚNV v Brně – referát pro školství, osvětu a těl. výchovu ze dne 24. ledna 1951

<sup>889</sup> AMB, R 92, kar. 38, inv. č. 258 Přijátá pošta PO, 1951, Rámcový plán akcí budovatelských a pěstitelských v roce 1951

<sup>890</sup> AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951. Sběrné suroviny, národní podnik, krajský závod 10 dne 21. listopadu 1951.

<sup>891</sup> AMB, M 56, inv. č. 38 Korespondence 1952, ÚNV V Brně, všem ředitelstvím škol 19. srpna 1952.

na národní škole na Pekařské, kde se v zápisu ze školní porady čtenář dozví, že finance utržené ze sběru znamenaly pro školu jediný zdroj příjmů, z něhož měly být hrazeny různé potřeby školy.<sup>892</sup> Na tomto místě je možné vrátit se k tématu budování kabinetů, odborných učeben i dílen, jelikož právě finance ze sběru umožňovaly škole vylepšení jejich vybavení.<sup>893</sup>

Bylo uvedeno, že sběr pomáhal rozvoji polytechnického vzdělání (sběr totiž vyžaduje manuální práci, nutí žáka práci zorganizovat a plánovat, rozvíjí u něj smysl pro plnění úkolů a povinností), ale zanedbatelný nebyl ani přínos na poli vlastenecké výchovy. Totiž při správné propagaci mohl být prostřednictvím sběru žákům vysvětlen jejich podíl na růstu národního hospodářství a bohatství v republice.<sup>894</sup> Jako dobrý příklad slouží sběr léčivých bylin. Zde je nutné zdůraznit, že sběr léčivých bylin byl určen především pro „normální“ národní a základní školy. Na školy zvláštní sice byly zasílány tytéž oběžníky s žádostmi o sběr bylin, avšak vzhledem k náročnosti tohoto podniku se zvláštní školy tohoto sběru zpravidla neúčastnily.<sup>895</sup>

Sběr léčivých bylin nebyl totiž jednoduchou záležitostí a za účelem zabezpečení správného postupu vycházely pravidelné směrnice. Tzv. *Zásady sběru a výkupu léčivých rostlin*, zaslané Krajským národním výborem v Brně, čítaly devět bodů o tom, jak správně byliny sbírat, jak je sušit, uchovávat a balit. Vzhledem k důležitosti akce a se zřetelem na to, že sběr obohacoval národní hospodářství, byla utvořena při Zdravotním referátu KNV v Brně Komise pro sběr, pěstování a využití léčivých rostlin a přírodních plodin: „*Komise se ujala organizace sběru léčivých rostlin v kraji Brněnském na nových základech, aby zabránila nedozírným škodám [...] sběr musí být prováděn s ohledem na šetření chráněných rostlin, aby nedošlo k jejich vyhubení [...] omezení jen na ty druhy, které lze sbírat v neomezeném množství [...] při bodování bude přihlédnuto nejen k množství, ale i k tomu, jak čistě jsou*

---

<sup>892</sup> AMB, M 36, inv. č. 91 Konferenční protokoly 1948-1953, 2. porada 1949/1950.

<sup>893</sup> V zápisu školní kroniky stojí: „*Žáci se v PO dohodli, že sběr věnují celé škole, a zakoupili ze svých prostředků nový promítací přístroj Club, žáci, kteří chodí do ŠD, skládají obnos na televizi,*“ AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1962/1963

<sup>894</sup> Mimo hlavní text mohou být zmíněné dvě akce vyhlášené ÚNV v Brně, s nimiž byly školy seznámeny prostřednictvím oběžníků, ale brněnští žáci se v nich přímo neangažovali. Jednalo se o akci s názvem *Koš plný brambor*, kdy žáci měli vhodnými prostředky propagovat, aby každý rolník odevzdal mimo smluvní dodávku zdarma koš brambor s vědomím, že tím přispívá na školské a kulturní potřeby obce. Dochované odpovědi z brněnských škol však uvádí, že z jejich obvodu do školy nedochází děti rolníků, a tak není možné přímo akci zorganizovat. Alternativou však bylo, aby akce byla využita v některých předmětech jako v českém jazyce, počtech nebo kreslení. Stejný případ nastal i při vyhlášení akce *Pomoc škol při plnění plánu výkupu mléka*, kdy na zemědělce bylo apelováno splnění a dokonce překročení dodávek mléka. Soutěž se na školách odrazila ve psaní slohových cvičení a výtvarných prací na téma *Naše kráva mléko dává*. Např. AMB, M 36, inv. č. 99 Korespondence 1951, f. 323 a AMB, M 36, inv. č. 100 Korespondence 1953, f. 55.

<sup>895</sup> Tvzení lze doložit např. odpovědí ředitelství zvláštní školy na výzvu ke sběru bylin: „*Vzhledem k odlehlosti bydlišť žáků, jakož i k jejich nesamostatnosti nemůže předem podati plán sběru léčivých bylin v roce 1950, max. v rámci vlastivědných vycházek.*“ AMB, M 56, inv. č. 36 korespondence 1950.

*nasbírány, usušeny, účelně zabaleny, přesně označeny a včas odeslány.*<sup>896</sup> Mezi nejčastěji sbírané byliny se tak zařadil heřmánek, akát, hloh, vlčí mák, kopřiva, pampeliška, řepík, divizna, lipový květ, trnky, bez, mařinka, violka, jahodí, jitrocel, šípky, námel, třešňové či višňové stopky a mnohé další, u nichž byly určeny i vykupující ceny s přesně definovanou hodnotou. Zmíněn může být sběr kaštanů, žaludů, bukvic a jiných lesních plodů, případně i výkup prázdných makovic vzhledem k jejich důležitosti pro farmaceutický průmysl.<sup>897</sup>

Sběr léčivých bylin i přes svůj potenciál k finančnímu zisku i národohospodářskému přínosu měl být samozřejmě využit i k výchovným účelům. Sběr jednotlivých plodin přímo vybízel k tomu, aby žáci byli seznámeni s bohatstvím a pestrostí rostlinného světa, který je obklopoval. „*Dovede-li dítě rozeznat a pojmenovat rostliny, které se vyskytují téměř všude, získá postupně daleko bezprostřednější vztah k přírodě, stane se k ní vnímavější a citlivější, a to se projeví i v jeho chování v přírodě a k přírodě,*“ uvádí Vladimír Homola a Jiří Loukotka ve své stati otištěné v časopise *Komenský*. Dvojice autorů také neopomněla vyzdvihnout ateistický aspekt, jelikož sběr „*skýtá příležitost vysvětlit dětem otázky týkající se lidského zdraví, péče o ně, léčení chorob, a přitom účinně podpořit proces vytváření vědeckého světového názoru u žáků. Vždyť právě v názorech na léčivé rostliny se dosud udržuje velké množství pověr, o kterých děti slychají a které jednak mohou vést k vážným újmám na zdraví při nesprávném způsobu jejich použití, jednak jsou jakýmsi podhoubím, udržujícím životnost víry v existenci nadpřirozených sil a v jejich zázračné působení, tj.*“<sup>898</sup> Jedná se důležitý bod, se kterým se čtenář více seznámí v dalším výchovném bloku – výchova ateismem – v němž právě jméno Jiřího Loukotky rezonuje velmi intenzivně.

### ***Socialistické soutěžení***

*„Žákovská organizace provedla soutěž nejčistší třídy na naší škole a soutěž o nejlepšího sběratele odpadových hmot. Soutěž měla velký úspěch, neboť žáci s velkým zájmem závodí o místo nejlepšího sběratele.“*<sup>899</sup>

Uvedeným citátem z pedagogické porady lze uvést téma socialistického soutěžení jakožto jednu z možností, díky níž byli žáci motivováni k většímu podílu nejen na veřejně prospěšných pracích ale celkově v jejich učebním snažení. Nalezli bychom soutěže ojediněle

<sup>896</sup> AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1949, f. 223, Oběžník referátu pro školství, osvětu a tělesnou výchovu KNV, ze dne 7. dubna 1949.

<sup>897</sup> *Sběr prázdných makovic*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 8 (23), 20. 8. 1952, s. 304-305.

<sup>898</sup> HOMOLA, Vladimír – LOUKOTKA, Jiří: *Jak výchovně využít sběru léčivých rostlin*. Komenský 84, 1960, s. 307.

<sup>899</sup> AMB, M 110, inv. č. 68 Pedagogické porady 1952/1953, Situační zpráva za prosince 1950.

vyhlášené krajskou nebo městskou správou za přesně definovaným účelem,<sup>900</sup> avšak z hlediska pedagogického působení měly větší váhu soutěže organizované v rámci jednotlivých škol. Boom, který na přelomu 40. a 50. let zaznamenalo soutěžení na školách, však s sebou z hlediska socialistické výchovy přineslo nemálo problémů. Z toho důvodu se socialistické soutěžení stalo důležitým tématem četných pedagogických textů.

O tom, že socialistické soutěžení jako důležitá metoda výstavby socialismu měla v komunistické společnosti platné místo, nebylo pochyb. „Údajně sám Lenin označil soutěžení za novou formu, díky níž mělo dojít k širokému zapojení pracujících do státní hospodářské a kulturní výstavby“<sup>901</sup> uvedl ve svém článku člen katedry pedagogiky při FF UK Richard Sedlář. Je však nutné podotknout, že v uvedené citaci se hovoří o socialistickém soutěžení jako o osvědčené metodě využívané v závodech a pracovištích, na školách se s touto metodou kantoři teprve měli postupně seznámit. R. Sedlář však zdůrazňuje, že přímá inspirace továrním životem nebyla z hlediska školy ideální. Problém byl jistě viděn v tom, že metoda soutěžení vlastně nebyla nikde formálně zakotvena, čímž jejímu uplatňování byla ponechána volná ruka. Zvláště v počátečních letech budování komunismu tak došlo k masivnímu a téměř nekontrolovatelnému rozšíření různých forem soutěží.<sup>902</sup> V návaznosti na předchozí část se mezi osvědčené soutěže na školách zařadily ty ve sběru odpadových surovin a léčivých bylin, a také soutěže v počtu odpracovaných hodin na brigádách. Avšak tyto soutěže tvořily pouze jednu část, druhá se týkala přímého výchovného působení v hodinách a zahrnovala jak otázky prospěchu, čistoty, docházky, tak třídní výzdobu.

Ne vždy však byl vlastní průběh soutěží hodnocen jako úspěšný, jak ale onu míru úspěšnosti určit? Zde se můžeme opřít o výzkum, který byl proveden na jedné pražské škole a jehož výsledky byly otištěny v již citované studii R. Sedláře *Soutěžení ve škole z roku 1954*. I když jsou uvedené výsledky do značné míry ilustrační, je možné na jejich základě určit, jaké soutěže byly na školách z výchovného hlediska považovány za problémové. Mezi takové byly řazeny především soutěže o zlepšování prospěchu a chování, a to z důvodu, že jejich vlivem nebylo u žáků prokázáno zlepšení.<sup>903</sup> Naopak bylo zdůrazněno, že soutěž vyvolala

---

<sup>900</sup> Za příklad lze zvolit soutěž ve sběru barevných kovů na stavbu pomníku Rudé armády. Výzva k pořádání soutěže byla otištěna v oběžníku ÚVN ze dne 2. ledna 1953 s komentářem: „*Naše město chce vytvořit důstojný pomník Rudé armády. V tomto úkolu mohou pomoci i naše školy. Na pomník bude potřeba mnoho kg barevných kovů. Žádáme proto školy, aby vyhlásily soutěž ve sběru barevných kovů na pomník RA od 15. ledna do 15. června*“. Oběžník uložen v AMB, M 36, inv. č. 100 Korespondence 1953, ÚNV v Brně – Referát pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ze dne 2. ledna 1953.

<sup>901</sup> SEDLÁŘ, Richard: *Soutěžení ve škole*. Pedagogika 4 (8), 1954, s. 581.

<sup>902</sup> TAMTÉŽ.

<sup>903</sup> Soutěže, které údajně disponovaly jistým potenciálem pro výchovné působení, byly soutěže v čistotě zahrnující např. řádné umývání, pořádek ve třídách, uklizení školních pomůcek apod. Obdobné soutěže byly hodnoceny jako slibný mobilizační prostředek ke zvýšení zájmu o čistotu. Kladně byla hodnocena i soutěž

u vynikajících a vzorných žáků sice další zlepšení, ale žáci „horší“ zůstávali ve svém snažení nadále vlažní. Soutěž tudíž nepodpořila „*společný vzestup všech na vyšší úroveň, ale má za následek vytváření a prohlubování rozdílů mezi slabými a vynikajícími žáky.*“<sup>904</sup> Druhým neblahým jevem, který soutěže přinášely, bylo, že díky bodování např. v chování „*v mnoha třídách docházelo k nežádoucí snaze zatajovat skutečný počet trestných bodů. U třídních učitelů se vyvíjel nezdravý poměr k soutěži. Snažili se chránit svoji třídu tím, že přestupky v chování přestali do žákovských knížek ve své třídě zapisovat, nebo činili tak v nejmenší míře.*“<sup>905</sup> Ani zde nebylo naplněno výchovné poselství, jelikož se údajně vytvářel falešný poměr ke kolektivu, v němž se žáci neprávem ochraňovali a to dokonce i pod dozorem učitele.

Negativa sebou přinesly i soutěže o zvýšené úsilí ve sběru. Na jednu stranu byl vyzdvihován přínos soutěže z hlediska zesílení pomoci při výstavbě republiky, avšak jak bylo uvedeno výše, negativně byl hodnocen doprovodný jev, v němž soutěžení ještě více umocnilo důraz na konečný výsledek, aniž by v průběhu soutěže bylo přihlíženo také k výchovným cílům. Jisté rozpaky vzbuzovala i soutěže ve spoření, které se účastnily téměř všechny sledované brněnské školy. Soutěž navazovala a podporovala tzv. hnutí spořivosti, které mělo za cíl z nejnepatrnějších příspěvků jedinců na školách uspořít na vládních knížkách až desítky miliónů korun, a současně žákům vštěpovat vědomí, že úsilím jednotlivců se mohou pro společný a užitečný cíl postupně získat ostatní členové kolektivu. Hnutí za spořivost mělo u mládeže posilovat vědomí, že pravidelné a drobné úspory v peněžních ústavech jsou legitimací politického a hospodářského uvědomění občanů a vítaným příspěvkem pro financování pětiletého plánu.<sup>906</sup> Po hospodářské stránce soutěž svůj úkol do jisté míry plnila, což dosvědčují finanční částky pravidelně zaznamenané na stránkách kronik a učitelských porad, avšak stránka výchovná údajně ztroskotala. Soutěž totiž „*favorizovala děti z rodin sociálně silnějších, které ukládaly vlastně peníze svých rodičů. U dětí sociálně slabších vyvolávala nelibost, protože byly přesvědčeny o nemožnosti dobře se v soutěži umístit.*“<sup>907</sup>

Na základě předchozího textu lze definovat hlavní nedostatek socialistického soutěžení ve školách. O negativním jevu, kdy se do soutěžení na školách nekriticky přenášely evidenční metody z průmyslových podniků, informoval v Rudém právu zástupce generálního sekretáře

---

v časně docházce, která pozdní příchody dokázala do značné míry eliminovat, a dokonce vzbuzovala i u kolektivu snahu pozdě docházející jedince napravit. K dalším dobře hodnoceným se zařadila soutěž ve výzdobě třídy, která pomáhala pěstovat v žácích cit pro estetickou výchovu. TAMTÉŽ, s. 588.

<sup>904</sup> TAMTÉŽ, s. 586.

<sup>905</sup> TAMTÉŽ.

<sup>906</sup> AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1949, f. 608 ÚNV v Brně – referát pro školství, osvětu a tělesnou výchovu ze dne 20. října 1949, Soutěž spořivosti mládeže

<sup>907</sup> SEDLÁŘ, R: *Soutěžení ve škole*, s. 588.

ÚV KSČ Gustav Bareš. Zde zároveň upozornil na zcela zjevné odlišnosti výchovného procesu od procesu výrobního a poukázal na neblahé důsledky, které by mohlo mít např. soutěžení v prospěchu tím, že „by mohlo vést ke snížení požadavků vůči žákům, k honbě za zevnějšími, povrchními znalostmi“ a že by „odvádělo učitele i žáky od hlavního úkolu – důkladného osvojování znalostí a výchovy charakterových vlastností socialistického člověka.“<sup>908</sup> Honba za povrchními znalostmi, mechanické zaznamenávání výsledků práce a přílišné zdůraznění evidence byly již velmi brzy po převratu definovány jako hlavní úskalí socialistického soutěžení na školách a plnění kvót, bodování, úspěch vyjádřený známkami, vzájemné poměřování jako prostředek nevhodný ke zlepšování jak budovatelského, tak výchovného úsilí. Dá se říci, že na výzvu G. Bareše reagovala i zpráva z ministerstva: „Učitelé a ředitelé jsou povinni sledovat a podporovat iniciativu mládeže ve všech akcích a soutěžích, které pomáhají škole v dosahování jejích výchovných a vzdělávacích cílů. Nesmějí však připustit takové formy soutěžení v prospěchu, které vedou k povrchnímu a mechanickému hodnocení vědomostí žáků podle známek, průměru prospěchu, procent, bodů apod. a narušují plnění základních úkolů školy.“<sup>909</sup> Citovaný ministerský výnos byl vydán 21. prosince roku 1950 pod názvem *Soutěžení radostné práce na školách I. a II. stupně a soutěže školských skupin ČSM na školách III. stupně.*

Výnos dosavadní stav soutěží podrobil kritické revizi. Učitelé měli v budoucnosti spíše než známky a výsledné hodnoty v rámci soutěže sledovat přípravu na hodinu, sepsané referáty, angažovanost jedince a tím hodnotit například nejlepší aktualitu, výkres, zhotovený model nebo nejlépe upravený sešit. Novým typem soutěží mělo být zabezpečeno, aby se soutěže nedostaly na nesprávnou cestu.<sup>910</sup> Uvedená kritika se stala také podnětem do diskuze, jakým způsobem soutěže nejlépe pedagogicky a metodicky uchopit. Svým komentářem k diskuzi přispěl pedagog a dlouholetý redaktor časopisu *Komenský* Josef Kurfürst, který stanovil čtyři základní body dobře odvedené soutěže. Za první soutěže nesměly být samoučelné, ale měly vést ke zlepšení vyučovací a výchovné práce. Dále soutěže měly kolektiv stmelovat, vést k družnosti a naopak žádná forma soutěže nesměla třídní nebo školní kolektiv rozbít, soutěž tudíž neměla vést k zášti a nezdravému soupeření a řevnivosti. J. Kurfürt zároveň požadoval, aby soutěžení bylo založeno na stejných možnostech pro všechny soutěžící, čímž narážel na nerovnost např. v soutěži spořivosti mládeže. A především

---

<sup>908</sup> Přejato z PEŠEK Zdeněk. *O soutěžení na sovětských školách*. Komenský 75, 1950/1951, s. 97.

<sup>909</sup> *Soutěžení radostné práce na školách I. a II. stupně a soutěže školských skupin ČSM na školách III. stupně*. Věstník ministerstva školství, věda a umění 36 (6), 31. 12. 1950, s. 71.

<sup>910</sup> KURFÜRST Josef: *O soutěžení ve školní práci (Poznámky k výnosu MŠVU o soutěžení)*. Komenský 75, 1950/1951, s. 542.

každá soutěž by měla být dočasná: „*Důležité je si uvědomit, že soutěž jako prostředek k povzbuzení k lepší práci působí na žáka vlastně tlakem z vnějšku a nevytváří vždy u žáků správný poměr k práci. Jinak řečeno: soutěž pomine a chuť k práci zpravidla také klesne, to je jistě nesprávné.*“<sup>911</sup> Je zcela zjevné, že cílem bylo, aby žák pracoval z vnitřního přesvědčení a ne na základě vnějších vlivů.

Na základě studia archivních pramenů lze potvrdit, že číselné údaje o sběru a další procentuální doklady o úspěchu výchovy postupně z kronik a oficiálních zápisů učitelských porad mizely. Je tedy možné předpokládat, že charakter soutěží opravdu prošel během sledovaných let významnou proměnou. Přesto ale otázka správného vedení soutěže nebyla zcela objasněna ani v 60. letech. Dokladem může být ukázka z učebnice *Pedagogiky* z roku 1965, kde je uveden v rámci pozorování neblahých jevů ve výchově za příklad sběr odpadových surovin i jeho přetrvávající negativní projevy: „*Jestliže sbírá odpadové suroviny za žáka jeho otec, dokonce je odváží do sběrný a žákovi odevzdá jen potvrzení nebo jestliže ve školním spoření neukládá žák vůbec žádné peníze získané vlastním přičiněním, ztrácejí takového výchovné prostředky svou výchovnou hodnotu a stávající se formálním.*“<sup>912</sup> Opětovné zdůraznění, že výchovný účinek případů, kdy se škola chlubí čísly je pramalý nebo dokonce negativní, dokládá, že nešvary z počátku let padesátých v pedagogické praxi pravděpodobně zcela nevymizely.

### ***Evaluace realizování polytechnického vzdělání***

„*Sledujeme-li období, které následovalo v našem školství po usnesení ÚV KSČ o těsném spojení školy se životem, můžeme konstatovat, že v řadě oblastí výchovy bylo dosaženo významných úspěchů. Celkově se však polytechnizace vzdělání a pracovní výchova u nás nerozvíjela dostatečně rychle,*“<sup>913</sup> hodnotí zpětným pohledem situaci v polytechnické výchově pracovník VÚP Rudolf Opata v roce 1975. Přestože se v metodických statích i knižních publikacích čtenář mohl seznámit s ukázkou vzorových hodin zvláště v pracovní výchově, ideální model se však v archivních pramenech objevoval jen velmi zřídka. Mezi takové „ideální“ školy je možné zařadit např. Základní školu na Pekařské, v jejíž kronice se již ve školním roce 1957/1958 uvádí, že škola má vyhovující dílnu ve sklepních prostorách s jedenácti pracovními místy, dostatek náradí, vhodné kabinety pro učebnu fyzicky i chemie, dokonce byl na škole zřízen technický kroužek vedený odborníkem. Žáci školy se

---

<sup>911</sup> TAMTÉŽ, s. 542-543.

<sup>912</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 232.

<sup>913</sup> OPATA, R. – SÝKORA, V. *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*, s. 667.



poněkolkáté účastnili *Soutěže mladých techniků* i *Mladých mičurinců*, na kterých se dokonce pravidelně umisťovali na předních příčkách. Patronátní styk se dle zápisu v kronice osvědčil a spojení teorie s praxí bylo dále podporováno četnými exkurzemi, jejichž počet se ve sledovaném školním roce vyšplhal až na 35. Polytechnické snažení bylo významně podpořeno brigádami, při nichž 316 žáků odpracovalo 3580 hodin, a doplněno slibnými hodnotami ve sběru papíru i jiných surovin. Záznam o úspěšném spojení žáků lze považovat za pomyslnou třešničku.<sup>914</sup>

Vlivem nedostatečného množství ucelených fondů, které by reflektovaly dění na dalších školách v rámci sledovaného období, je však velmi obtížné celkovou situaci v polytechnické výchově v Brně zhodnotit objektivně. Najít tak další školu, která by plně splňovala požadavky na svou polytechnizaci není jednoduché. Dokonce ani citovaná škola na Pekařské by v důsledku absence pozemku pro pěstitelské pokusy i trvající problémy s přemístěním dílny sklepních prostor nemohla být označena z pohledu režimních výchovných požadavků za zcela ukázkovou. O obdobných problémech na dalších brněnských školách se vedly diskuze na různých platformách. Diskutovalo se na půdě Pedagogického ústavu J. A. Komenského, na stránkách odborných i popularizačních časopisů, a dokonce i na zasedání školské komise při MěNV.

Již v roce 1951 M. Veselý z VÚP považoval za základní předpoklad pro kvalitní zajištění polytechnického vzdělání nové rozpracování osnov a učebnic.<sup>915</sup> Dle předchozího výkladu je patrné, že oběma bylo věnováno značné pozornosti a během sledovaného období byly učební osnovy přepracovány hned několikrát. V návaznosti na nové učební osnovy se zintenzivnila práce i na učebnicích, kterým předcházela čilá publikační činnost na stránkách pedagogických časopisů i tištění samostatných brožurek. Jaké těžkosti musely reflektovat nové učebnice a metodické statě, byly na předešlých řádcích ukázány na příkladu práce v dílnách a pozemcích. To, co se do jisté míry dařilo zajistit v rámci pracovní výchovy, bylo pomaleji reflektováno v ostatních všeobecně vyučovacích předmětech. M. Veselý dále uvádí, že učebnice sice již obsahují prvky polytechnického vzdělání, ale ještě ne v míře potřebné a dostatečné, a sám tudíž vyžadoval, aby byly podrobeny přezkoušení a analýze. Ideální práce na učebnicích měla zahrnovat dvě složky - nový pedagogický záměr měl být prodiskutován s učiteli, kteří své poznatky měli posílat např. do časopisu *Komenský* i jiných periodik. Vědecké základy výroby obsažené v učebnicích však měly být na druhé straně konzultovány s odborníky z daných výrobních odvětví. Současně bylo žádoucí, aby byl vnesen řád do

---

<sup>914</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1957/1958

<sup>915</sup> VESELÝ, M.: *První zkušenosti s polytechnickým vzděláním*. Pedagogika 1 (3-4), 1951, s. 193.

exkurzí, z nichž by byly vybrány jen ty potřebné a povinné, stejná selekce měla projít i s jednotlivými pokusy v hodinách. „*Nové učebnice by měly zajistit svým obsahem opravdový polytechnický rozhled, aniž by jakkoli narušily systém věd, vyučování a výchovné cíle.*“<sup>916</sup> Na příkladu předmětu matematiky však bylo ukázáno, že ideální příprava učebnic nebyla vždy uskutečnitelná a i příprava odborné a obsahové stránky často ležela na učitelích.

Zde je možné ihned představit druhý závažný problém, který byl se zaváděním polytechnického vzdělání spojován. Jednalo se o mnohdy nejasné vymezení kompetence učitelů a na to navazující nedostatečnou metodickou přípravu, což pramenilo ze samotného velmi široce pojímaného konceptu polytechnické vzdělání. Plně realizovat polytechnické vzdělání totiž zahrnovalo širokou škálu více či méně stěžejních témat přecházejících od hlavních předmětů až k četným dílčím mimotřídním a mimoškolním aktivitám, kdy každá z nich potřebovala své vlastní pedagogické a vlastně i odborné ukotvení. Obecné učebnice pedagogiky však mnohdy nenabízely pro učitele potřebnou podporu. Pokud se do učebnice učitel začel, objevil zde obecné informace, bez konkrétních rad, často pouze reflektující sovětskou diskuzi. Nezastupitelnou roli zde proto sehrály pomocné články z různých časopisů, ale také tematické brožurky, avšak i ty měly svá metodická úskalí, o nichž byla zmínka v předchozí kapitole.<sup>917</sup>

Metodické úskalí skýtal i slibný motivační prostředek socialistické soutěžení, které mělo zvýšit zájem u žáků. „*Z neznalosti nových metod používali učitelé soutěžení jako všemocného progresivního prostředku k zlepšení výsledků výchovné a vzdělávací práce v nové škole,*“<sup>918</sup> okomentoval R. Sedlář. Citovaný autor neopomněl zdůraznit negativní spojení mezi pracovní morálkou a počtem bodů, jež bylo možno v soutěži získat. „*Cílem socialistické výchovy nemůže být taková závislost na vnějších prostředcích, ale splnění určitého úkolu. Práce sama musí být největší odměnou pro žáka a vyloučení z práce největším trestem. To se týká především soutěží v základních povinnostech žáka.*“<sup>919</sup> Právě zajistit uvědomělé plnění základních povinností vedlo k tomu, že zprvu metodicky preferované soutěže byly v pozdějších letech upozaděny, o čemž svědčí stále se zmenšující počet zápisů ve školních materiálech. Tyto a mnohé další metodické nepřesnosti měla ujasnit školení organizovaná okresním pedagogickým sborem. Avšak o konkrétních seminářích, jejich průběhu a vlastním přínosu studované prameny opět nevyprávějí.

---

<sup>916</sup> TAMTÉŽ.

<sup>917</sup> O metodických příručkách pojednává kapitola 3.3 Pedagogika na pomoc učitelí, *Slovo o metodických příručkách.*

<sup>918</sup> SEDLÁŘ, R.: *Soutěžení ve škole*, s. 590.

<sup>919</sup> TAMTÉŽ.

Je nutné položit si otázku, s jakým výsledkem byl ve školství naplněn základní požadavek polytechnického vzdělávání, a to spojení teorie a praxe (propojení vyučování a výrobní činnosti). Jistý přehled poskytne výzkum dosavadního stavu otištěný v časopise *Pedagogika* v roce 1975, který se zpětně zabývá pracovní výchovou a praxí v závodech. Ta byla hodnocena jako zcela „formální, nepřihlížela k povaze blízkého hospodářského okolí školy ani k individuálním zájmům žáků či jejich rodin. Nebyly v ní uplatňovány nové metody a formy výchovně vzdělávací práce, takže postrádala faktory, které by aktivizovaly postoje žáků a vytvářely kladný poměr k práci, zejména kolektivní.“<sup>920</sup> Ve stejném dokumentu se dále uvádí, že pouze malá pozornost byla věnovaná rozpracování a realizaci pracovní výchovy v ostatních oblastech školy, čímž by došlo ke skutečnému prosazení polytechnického konceptu. „Došlo postupně k tomu, že problematika pracovní výchovy byla zužována na cíle a úkoly jediného předmětu, představovaného pracovním vyučováním a v rámci tohoto předmětu byly také spatřovány veškeré možnosti uskutečnění principů pracovní výchovy,“<sup>921</sup> komentuje dvojice autorů Opata – Sýkora. Na národních a základních školách se bezpochyby jednalo o práci v dílnách a na pozemcích, kterým byla věnována soustavná péče ze strany výzkumných pracovníků, ale do značné míry i ze strany školské komise MěNV.

V téže souvislosti se v citovaném výzkumu hovoří i o stížnostech učitelů, které byly vesměs zdůvodněny nedostatečným zajištěním podmínek, jako bylo nekvalitní vybavení učeben.<sup>922</sup> O problémech při zřizování kabinetů, dílen i pozemků byla zmínka výše. Závažnost situace reflektovala ve svých člancích i výzkumná pracovnice Běla Weinzettelová: „Jak naučit žáky správným pracovním úkonům, když nemají vhodné nástroj nebo je vůbec nemají, a jak přitom zajistit ukázněnou práci, když si žáci musí nástroj vzájemně půjčovat a přitom přerušovat práci, rozptylovat pozornost, vyčkávat?“<sup>923</sup> Prostřednictvím této otázky autorka poukázala na fakt, že nedostatečným vybavením nebylo možné splnit základní výchovný cíl, který byl na učitele kladen. „Nedostatečné vybavení učeben znesnadňuje žákům práci a učitelé vedení k bezpečnosti práce a k vypěstování správných organizačních a hygienických návyků,“<sup>924</sup> a jak za takového stavu měl být naplněn základní cíl: připravit žáky k práci ve výrobě?

Praktická stránka se na školách odrážela většinou jen v dílčí nesystematicky pojímané činnosti. Ukazuje se, že všeobecně vzdělávací předměty zužovaly princip spojení školy se

<sup>920</sup> OPATA, R. – SÝKORA, V.: *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*, s. 667.

<sup>921</sup> TAMTÉŽ.

<sup>922</sup> WEINZETTELOVÁ, Běla: *Zpráva o výzkumu ručních prací*. Komenský 85, 1960, s. 37.

<sup>923</sup> WEINZETTELOVÁ, B.: *K práci podle nových osnov pracovního vyučování v 3. a 4. ročníku*. Komenský 86, 1961-1962, s. 619

<sup>924</sup> WEINZETTELOVÁ, Běla: *Zpráva o výzkumu ručních prací*. Komenský 85, 1960, s. 37.

životem na oblast prostředků, mezi něž učitelé nárazově řadili exkurze, brigády, akce, nebo dokonce i sběr, avšak bez hlubšího výchovného propojení. Polytechnizace vzdělání a pracovní výchova byla po letech hodnocena jako nedostatečná s malou návazností na celkovou výchovně-vzdělávací práci školy,<sup>925</sup> a ve svém důsledku tak zůstala roztržena na několik nesourodých činností, které často vedli k přetěžování žáků.

#### 4.2.3 Výchova ateismem

V minulé části byla pozornost zaměřena na tzv. polytechnické vyučování, které představovalo jeden ze základních pedagogických pojmů socialistického školství. Obdobně stěžejní význam však byl přičítán i ateistickému průběhu vyučování – ateistické výchově, která v sobě skrývala celou řadu výkladových významů, byť užívání tohoto konkrétního termínu zakotvilo v pedagogice až na přelomu 50. a 60. let. Odkrývání pedagogické podstaty ateistického průběhu výuky, možnosti její přímé aplikace ve vyučovacích hodinách a zhodnocení samotného fungování je námětem následujícího textu.

Ateismus jako pojem do pedagogické diskuze pronikal řadu let. V počátečním období komunismu totiž byly zprávy o ateistické výchově v dobové literatuře nahrazovány spíše informacemi o výchově k uvědomělosti či k světovému názoru, jejichž objasnění a konkretizování se nevyhnulo přímým odkazům na vlastní podstatu marxismu-leninismu. V pedagogických i odborných textech je ona „uvědomělost“ i „světový názor“ velmi často objasňována právě prostřednictvím dogmatického jazyka založeného na citování stále se opakujících frází a současně doprovázené rezignací na vlastní invenci do dané problematiky. Zásadní roli při objasnění pedagogické podstaty nehrálo ani to, pro jakého čtenáře byl publikovaný text určen.

Obecně se světový názor definuje jako zobecněný systém názorů, přesvědčení a ideálů, v nichž člověk vyjadřuje svůj vztah k okolnímu přírodnímu i společenskému prostředí.<sup>926</sup> Zároveň se neopomíjelo zdůraznit, že světový názor provázel lidstvo již od jeho vytvoření, a tudíž světových názorů napříč časem i prostorem existovala celá řada. „*Odedávna se lidé ptají, co je podstatou světa, odkud se vzala příroda, jak počal život, jak vznikl člověk a v jakém je vztahu ke světu, co řídí jednání lidí, jaký je smysl života?*“,<sup>927</sup> uvádí

<sup>925</sup> OPATA, R. – SÝKORA, V: *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*, s. 667.

<sup>926</sup> Z nespočetného množství definic byla vybrána od níže uvedené dvojice sovětských pedagogů. Pro svou jednoduchost ji lze využít i navzdory faktu, že byla otištěna až počátkem 80. let. MONOSZON, E. I. – ROGOVA, R. M.: *Metodologické problémy formování komunistického světového názoru žáků*. *Pedagogika* 33 (4), 1983, s. 432.

<sup>927</sup> FRENDOVSKÝ, František: *Světový názor a náboženství*. *Komenský 77*, 1952-1953, s. 548.

do problematiky sérii otázek František Frenclovský, pozdější docent na Vyšší pedagogické škole v Brně, přičemž neopomíjí zdůraznit, že lidstvo od dávných dob toužilo (mimo osvojení si základních poznatků a vědomostí) po předložení celistvého obrazu světa – po tzv. světovém názoru. Právě z principů každého světového názoru si jednotlivé třídy vysvětlovaly okolní sociální a přírodní skutečnosti a podle toho bylo také řízeno jejich jednání a chování.<sup>928</sup>

Je pochopitelné, že vzhledem k době a podmínkám byl v Československu ve sledované době považován za správný světový názor takový, jenž se svým teoretickým základem opíral o filozofický směr marxismus-leninismus. Ten jakožto světový názor lidem (žákům) nabízel „soubor poznatků o vzniku a vývoji světa, o postavení člověka ve světě, jeho názor na přírodu i společnost [...]“, zároveň jím byla definována soustava „názorů filozofických, vědeckých, politických, mravních, estetických“ a nejen to, stával se i „obecnou metodou poznání, hodnocení, rozhodování a jednání.“<sup>929</sup> Ve své podstatě byly prostřednictvím světového názoru určeny vědomosti, které si měl člověk (žák) osvojit, hodnoty, které měl člověk (žák) vyznávat a definovat i způsobem, jakým k tomu mělo dojít. „Světový názor se tak stává lidem všeobecnou teorií i metodou, s pomocí níž sladují své poznání a rozvíjejí společenskou praxi.“<sup>930</sup>

U řady odborníků panoval názor, že jen metody poznání vycházející z marxismu-leninismu dokáží dokonale zmapovat svět, přičemž tyto metody měly být nerozlučně provázány s vědou. Cesta za poznáním světa byla optikou komunistického světového názoru viděna v jeho „rozumovém a logickém“ pochopení ve všech sférách, což dělalo ze světového názoru marxismu-leninismu ten jediný správný - takový, který byl schopen podat lidem jedinou skutečnou a nezkreslenou podobu světa. Marxismus-leninismus se rázem stal světovým názorem vědeckým, „jedinou vědeckou filozofií, která byla vybudována na poznání vědy“,<sup>931</sup> a bylo považováno za zcela logické, že poznatky, které byly vědecky objektivní a odůvodněné, nemohly být zpochybnitelné.

Potřebné objektivní zkoumání okolního světa probíhalo dle komunistické teorie prostřednictvím metody zvané dialektický materialismus, což byl termín, který i v pedagogických textech a příručkách rezonoval s vysokou frekvencí. Osvojení si vědeckého světového názoru i metody dialektického materialismu mělo zabránit, aby si lidé fantasticky vykládali svět a hledali bezvýchodné řešení svých problémů u nadpřirozených sil a bohů.

---

<sup>928</sup> FRENDOVSKÝ, František: *Ateistická a mravní výchova – součást výchovy k vědeckému světovému názoru*. Pedagogika 8 (4), 1958, s. 401.

<sup>929</sup> HRADEČNÁ, Marie: *Světový názor osobnosti a některé aspekty procesu jeho utváření*. Pedagogika 29 (6), 1979, s. 591.

<sup>930</sup> FRENDOVSKÝ, F.: *Světový názor a náboženství*. Komenský 77, 1952-1953, s. 548.

<sup>931</sup> TAMTÉŽ.

„Vědecký světový názor umožňuje chápat svět, jaký je bez všech přídavků, a tak zbavuje lidstvo pout idealismu, nesprávných fantazií, pověr a náboženství [...], přivádí tak lidstvo k přirozenému, rozumovému chápání světa bez náboženského nadpřirozena, bez bohů.“<sup>932</sup> stojí v článku *Ateistická a mravní výchova* otištěného v časopise *Pedagogika*. Z uvedené citace velmi názorně vyvstává střet myšlenkových světů, které se pro rámec kapitoly jeví jako stěžejní – střet komunistického světového názoru a náboženství. Tento střet dvou myšlenkových systémů byl interpretován jako boj vědeckých idejí definovaných marxismem-leninismem (ideje proletariátu) proti idejím idealistickým v čele s náboženstvím (idejím buržoazie).<sup>933</sup> Souběžně však tento střet evokoval otázku, jakým způsobem by měl tento boj probíhat – a to i s přihlédnutím ke školnímu prostředí.

„Porazit určitou ideologii, či myšlenku ve vědomí lidí není možné jakýmkoli fyzickým či administrativním násilím,“ komentuje Fr. Frenclovský, „nikoli pod administrativním nátlakem, nýbrž jedině pod tlakem vědeckých pravd, které podávají člověku osvětlení potřebných výrobních i společenských otázek.“<sup>934</sup> Citátem by se dala uvést doporučená kampaň, kterou se měli řídit učitelé při svém výchovném působení. V socialistické pedagogické teorii neexistoval vhodnější výchovný blok než rozumová výchova, jejímž prostřednictvím byl u žáků stavěn jakýsi pomyslný duchovní pancíř, který je měl ochraňovat proti všem pověrečným, tmářským a náboženským idejím šířeným ve společnosti, neboť rozumová výchova „od první třídy (ba již na mateřské škole) vytváří a usoustavňuje ve všech vyučovacích předmětech ve vědomí žáků přiměřené vědecké poznatky a názory a postupně je rozvíjí a připravuje pro konečné generalisace nutné pro vytvoření vědeckého světového názoru.“<sup>935</sup>

Přesto rozumová výchova nebyla po celou sledovanou dobu jedinou výchovnou možností, jejímž prostřednictvím mělo u žáků dojít k upevnování vědeckého světového názoru, ke zvýšení komunistické uvědomělosti a vnitřnímu odmítnutí názorů odlišných (zvláště zmíněného náboženství). K rozumové výchově se v průběhu 50. a 60. let 20. století přidala mimo zmíněné ateistické výchovy i výchova mravní, a dokonce, i když byla v teorii tato cesta odsuzována, došlo i na jistou formu restrikcí a administrativních opatření.

---

<sup>932</sup> FRENDOVSKÝ, F.: *Ateistická a mravní výchova – součást výchovy k vědeckému světovému názoru*. *Pedagogika* 8 (4), 1958, s. 403.

<sup>933</sup> TAMTÉŽ, s. 409.

<sup>934</sup> TAMTÉŽ.

<sup>935</sup> TAMTÉŽ, s. 408.

### **Rozumová výchova**

„Přední úkol všeobecně vzdělávací školy je dát žákům hluboké znalosti základů věd o přírodě, o společnosti a o myšlení, jejichž skloubení povede k utváření základů vědeckého světového názoru ve vědomí žáků,“<sup>936</sup> uvádí již několikrát citovaný František Frenclovský. Již výše bylo uvedeno, že za hlavní metodu poznání byl zvolen tzv. dialektický materialismus, který (velmi zjednodušeně) vychází z názoru, že kolem nás neexistuje nic nadpřirozené a lidstvo není obklopeno žádnými jinými spirituálními světy. Naopak existuje svět pouze jediný, který je vysvětlitelný pomocí zákonů pohybu a vývoje přírody, lidské společnosti a myšlení. Žáci měli být s těmito zákony důkladně seznámeni: „Učíme žáky vědecky správné metodě poznávání zákonů přírody a lidské společnosti – máme-li naučit žáky, aby sami dovedli poznávat zákonitosti objektivní reality, musíme tyto zákonitosti žákům přesně a správně vyvozovat a opírat rozumovými důvody,“<sup>937</sup> uvádí učebnice pedagogiky z roku 1957.

Aplikace dialekticko-materialistického názoru ve školním prostředí sebou přinášela požadavek na respektování dvou základních hledisek. V první řadě se jednalo o hledisko pedagogické, zahrnující zejména zásadu přiměřenosti, tedy požadavek přiměřeného výkladu učiva dle stupně chápání dětí v příslušném ročníku.<sup>938</sup> Druhé hledisko zahrnovalo požadavek, aby každé vykládané učivo bylo vědecky podloženo a pokud možno vědecky také vysvětlováno a logicky odůvodněno.

Ona vědeckost měla prostupovat i výuku v nejnižších ročnících, což s sebou přinášelo jisté pedagogické nešvary reflektované v dobové literatuře. Pod palbu kritiky se dostala například snaha učitelů objasňovat okolní přírodní a společenské jevy pomocí výkladu odívaného do pohádkového roucha. Učitelé „zlidšťují život zvířat, ožívují neživou přírodu, a tak nesprávným výkladem brání dítěti v materialistickém chápání přírody,“<sup>939</sup> uvedeným citátem kritizoval Tomáš Henek přemíru antropomorfismu v dětské literatuře. V citovaném článku autor dále poukazuje i na fakt, že dosud se mnozí autoři knih pro mládež nedovedli vypořádat s nevědeckým popisem života zvířat v přírodě, a tudíž „dosud v literatuře určené pro žáky národních škol zvířata mluví, cítí, přemýšlejí a jednají jako lidé. Proč musí žák číst v knize vydané r. 1951 o tom, jak vrabec přivedl rolníky na myšlenku, aby založili JZD?“<sup>940</sup> Položenou otázkou T. Henek poukazuje na přetrvávající nešvar spočívající v pronikání

<sup>936</sup> FRENDOVSKÝ, F. *Vytváření základů vědeckého světového názoru ve škole*. Komenský 79, 1955, s. 427.

<sup>937</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky, I a II. díl.*, s. 102.

<sup>938</sup> Na tomto místě lze odkázat na Komenského zásadu přiměřenosti i přiměřenost pojímanou z hlediska socialistické pedagogiky. Zahrnuto v kapitole 4.1 Systém didaktických zásad.

<sup>939</sup> HENEK, Tomáš: *Bojujeme proti přežitkům ve vyučování přírodopisu*. Komenský 77, 1952-1953, s. 250.

<sup>940</sup> Tamtéž.

idealistického pojetí do konkrétního učiva, čemuž se měli učitelé zásadně vyvarovat. Mezi další přispěvatele časopisu Komenský, kteří se chybnou výukou zabývali, patřil i Karel Cejnek s článkem *Vytváření základů vědeckého světového názoru v přírodním vyučování na národní škole*. Ve svém příspěvku uvádí autor tři hlavní zásady pro přírodovědné vyučování, pomocí nichž by mohli učitelé žáky snáze vést k utvoření vědeckého světového názoru: 1) přírodní jevy vykládat vědecky správně, 2) neantropomorfizovat je, 3) ale odůvodňovat je z hlediska principu kausálního nikoli teleologického.<sup>941</sup> Jednotlivé zásady byly autorem doloženy hned několika konkrétními ukázkami, mezi nimiž byla demonstrována i četba z klasického díla Babička jakožto přímá ukázka antropomorfizace v textu ze školních čítanek.<sup>942</sup> Další, kdo upozornil na špatné vedení učitelů žáků nižších ročníků, byl Bohumil Uher, který stejně jako K. Cejnek požadoval, „*aby se učitel vyvaroval antropomorfizování a teleologického zdůvodňování přírodních jevů.*“<sup>943</sup> Kritické připomínky ze strany T. Heneka, K. Cejnika i B. Uhera zrcadlí fakt, že učitelé byli postaveni před nutnost, vyřešit onu těžkou otázku: jak žákům nízkého věku vědecky přiblížit některé jevy, aby je náležitě pochopili?

Důraz na vyučovací proces provázaný s vědeckostí a dialektickým materialismem byl v pedagogických učebnicích nejčastěji spojován s výkladem tzv. rozumové výchovy. Význam a obsah rozumové výchovy neprošel během zkoumaného období významnou obměnou a její důsledná realizace byla v pedagogické diskuzi v 50. letech považována za nejdůležitější předpoklad pro vytvoření světového názoru. „*Věřící člověk, jsoucí v zajetí náboženského způsobu myšlení, si totiž neuvědomuje, jakým způsobem a na jakém podkladě jeho náboženské názory vznikají,*“ a proto hlavním úkolem rozumové výchovy bylo vyzbrojit mládež základními vědeckými poznatky o vývoji přírody a lidské společnosti, aby sám mohl poznat a ověřit si, na jakém podkladě vznikají a k čemu náboženské názory slouží, čímž by náboženství nad ním ztratilo svou potenciální moc.<sup>944</sup> Bylo samozřejmé, že v učebnicích touto

---

<sup>941</sup> V dobové literatuře je poukazováno na chybné používání spojky „aby“. Neustálým užíváním vazby s „aby“ může údajně docházet k zastírání příčinné souvislosti jevů a u žáků je tak vyvolána představa, že v přírodě je vše zařízené nějakou vyšší mocí: „*Je nutné pamatovat, že účelnost chování živých organismů a účelná stavba jejich orgánů je výsledkem dlouhodobého přizpůsobování určitým podmínkám prostředí, ve kterých příslušný druh je nucen v mnoha generacích po staletí žít.*“ Nesprávné užívání spojky „aby“ tak v učebnicích řádně nevystihovalo schopnosti živé hmoty se vyvíjet: „*Tak např. neříkáme, Ryba má vřetenovité tělo, aby se mohla pohybovat ve vodě, nýbrž, Neustálým pohybem ve vodě se přizpůsobily ryby tak, že se u nich vyvinul vřetenovitý tvar těla, nejvýhodnější pro pobyt ve vodě.*“ Cejnek, Karel: *Vytváření základů vědeckého světového názoru v přírodním vyučování na národní škole*. Komenský 82, 1958, s. 581.

<sup>942</sup> Karel Cejnek pracuje s úryvkem z čítanky 3. ročníku o zlidštěném chování mravenců. TAMTÉŽ, s. 582.

<sup>943</sup> UHER, Bohumil: *Všestrannou výchovou proti náboženským přežitkům*. Komenský 83, 1959, s. 263.

<sup>944</sup> Přímá citace a následná parafráze textu: FRENDOVSKÝ, F.: *Ateistická a mravní výchova – součást výchovy k vědeckému světovému názoru*. Pedagogika 8 (4), 1958, s. 407.



optikou byla vykládána i úloha jednotlivých předmětů (a to i z hlediska přínosu k formování světového názoru).<sup>945</sup>

Vědecky osvětlovat nejrůznější jevy mělo provázet všechny předměty, a tudíž jejich učební osnovy i obsah měly být v blízkém propojení. V ideálním případě tak mělo docházet ke spojování poznatků z přírodních věd s poznatky věd o společnosti i myšlení. V praxi však bylo plnění tohoto úkolu shledáváno jako nedostatečné. „*Žáci naší všeobecně vzdělávací školy vcelku získávají v jednotlivých učebních předmětech solidní základ vědeckých poznatků a praktických vědomostí. Avšak tyto poznatky jsou většinou izolované, neskloubené, není vytvářena jejich organická jednota, vedoucí k správné celkové představě světa,*“<sup>946</sup> komentuje setrvávající stav Fr. Frenclovský. Je však nutné říci, že problematika propojování učební látky jednotlivých předmětů na druhém stupni základních škol byla v literatuře pro pedagogické pracovníky reflektována nedostatečně a často se setkávala s pouhým proklamativním charakterem.

Naopak v rámci prvního stupně věnovala literatura problematice vzájemného propojení předmětů s důrazem na jejich zvědečtění již mnohem širší pozornost. Osvojování poznatků světového názoru na socialistické národní škole zajišťovaly po vydání školského zákona 1948 dva samostatné předměty – prvouka na nižším stupni a vlastivěda na stupni vyšším. Nové učební osnovy z téhož roku tak znovu oživily tradici předmětu vlastivědy.<sup>947</sup> Hlavní cíl a úkol vlastivědy byl sice zpracován v souladu s cílem komunistické výchovy (odpovídat potřebám společnosti a napomáhat přechodu od kapitalismu k socialismu), ale výběr učiva a jeho uspořádání se od dřívějších osnov příliš nelišil. Výchovná stránka nové vlastivědy byla posílena především tím, že do ní bylo zařazeno učivo politické,<sup>948</sup> přesto ale stěžejní část učiva spočívala na předávání základních poznatků o vlasti a přírodě. Žáci měli být naučeni metodám, jak „*poznávat význam zásahů člověka do přírody [...], srovnávat*

---

<sup>945</sup> Například v učebnici z roku 1955 stojí: „*Škola dává základní vědomosti z matematiky, fyziky, biologie, chemie, zeměpisu a jiných předmětů. V nich jsou vysvětlovány zákonitosti vývoje přírody. Žáci se učí tyto zákonitosti poznávat, ovládat je a využívat jich pro potřeby společnosti. Osvojování vědomostí z jazyků, historie a z ústavy vede k poznání zákonitostí vývoje lidské společnosti a učí aktivně se účastnit budování socialistické společnosti.*“ KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 11.

<sup>946</sup> FRENCLOVSKÝ, F.: *Vytváření základů vědeckého světového názoru ve škole*. Komenský 79, 1955, s. 248

<sup>947</sup> Dle učebních osnov z roku 1933 (případně osnov přechodných z roku 1946) byla vlastivěda nazývána učením o vlasti a učením o přírodě. Podle osnov bylo učivo povahy společenské (tj. dějepisné a také i zeměpisné) odděleno od učiva přírodovědného a bylo rovněž od 4. ročníku i zvlášť klasifikováno. Toto rozdělení však nezakotvilo.

<sup>948</sup> Osnovy z roku 1948 vymezily v týdenním rozvrhu předmětu vlastivědy ve 3. - 5. ročník čtyři hodiny. Vlastivěda byla rozdělena na 1) učení o vlasti, 2) učení o přírodě a 3) život v žákovské organizaci. Následující školní rok se již vyučovalo ve 3. ročníku dle učebnice *Vlastivědy*, v níž bylo učivo všech tří složek. Ve 4. ročníku se vyučovalo podle učebnic *Živá příroda* a *Obrázky z dějin*. V pátém ročníku sloužily učebnice *Neživá příroda* a *Československá republika*.

*příčiny určitých jevů a vidět vztahy mezi nimi a následky, a pochopit [...], proč některé zásahy do přírody člověku prospívají a jiné ne,*“ uvádí vzorný učitel Václav Dřevo v příspěvku otištěného v časopise *Komenský* ve školním roce 1950/1951.<sup>949</sup> Na základě těchto poznatků mělo dojít k upevnění základních předpokladů pro vytváření marxistického světového názoru. Je však velmi pravděpodobné, že v uvedeném školním roce málokdo tušil, že předmět vlastivěda projde během následujícího dvacetiletí velkými proměnami.

Na vývoj předmětu mělo značný vliv usnesení ÚV KSČ o učebnicích, které proběhlo v roce 1951. Tento vliv je zdůrazňován v mnohých textech, jako například v příspěvku *Přehled vývoje věcného učení na národní škole* od pedagoga Josefa Korejse,<sup>950</sup> v němž byla vyzdvižena nová metodika ve výuce přírodních i společenských věd. Tato nová metodika zdůrazňovala, aby se učitelé v hodinách vyvarovali prostému memorování, a naopak žákům nabídli nutný přesah k názornosti. To mělo platit zvláště v nižších ročnících, kde měla být výuka doplněna různým obrazovým i jiným materiálem, mapami, četbou, vypravováním apod. Vedle vyzdvižení názorného vyučování přišlo zasedání o učebnicích i se zásadní kritikou dosavadního přístupu ve vyučování vlastivědy, která údajně byla až moc provázána s buržoazními trendy.<sup>951</sup> Zasloužilý školský pracovník Fraňo Musil komentuje, že „českému učitelstvu byla vlastivěda vnucena učebními osnovami v první světové válce“ a maloměšťácká vlastivěda v dřívějších dobách sloužila spíše k zastírání třídního boje, k posilování šovinismu než k osvojování objektivních poznatků.<sup>952</sup>

Po zasedání z roku 1951 tak do odborného diskurzu začal pronikat nový pojem tzv. věcného vyučování, jež v sobě propojoval hned dva stěžejní vyučovací cíle národní školy: seznamovat žáky s přírodou a společností a rozvíjet jejich myšlení a řeč. Věcné vyučování tak směřovalo k tomu, že poznatky, které si žáci osvojovali v předmětu vlastivědy, měly být postupně začleněny do vyučování v rámci mateřského jazyka. Právě mateřský jazyk tak měl do budoucna tvořit základní pilíř nových osnov prvního stupně. Věcné vyučování spojující poznání a řeč se do školního prostředí prosadilo velmi rychle. Na vydané usnesení o učebnicích navázal v roce 1953 druhý školský zákon i nové učební osnovy z roku 1954. Na jejich základě byla vlastivěda jako samostatný předmět na národní škole zrušena<sup>953</sup> a věcné

---

<sup>949</sup> DŘEVO, Václav: *Příspěvek vlastivědy k výchově nového člověka. K problému využití učebnic a aktuliaci učiva*. *Komenský* 76, 1950-1951, s. 151.

<sup>950</sup> KOREJS, Josef: *Přehled vývoje věcného učení na národní škole*. *Komenský* 76, 1955, s. 33.

<sup>951</sup> S kritikou vystoupil Korejs Josef v článku *Přehled vývoje věcného učení na národní škole*, podle něhož nové učebnice sice znamenaly přínos po stránce ideové a přispěly i ke konsolidaci vyučování, ale na druhé straně přetížily učení a nepřihlížely dost k věkovým zvláštěnostem dětí, a to jak v obsahu, tak i v jazykovém podání

<sup>952</sup> MUSIL, Fraňo: *K otázkám učení o přírodě a společnosti*. *Komenský* 85, 1960-1961, s. 8.

<sup>953</sup> Zároveň došlo ke zrušení i výuky prvouky v první a druhé třídě národní školy.

učení bylo včleněno ve 3. a 4. ročníku do mateřského jazyka, v 5. ročníku se vyučovalo třem samostatným předmětům: přírodovědě, zeměpisu a dějepisu podle zvláštních učebnic.<sup>954</sup>

Avšak změny nepřinesly očekávané zlepšení vlastivědného vyučování a samotný koncept věcného vyučování začal být brzy kritizován. Rozsáhlý kritický rozbor přinesl Fraňo Musil ve svém článku *K otázkám učení o přírodě a společnosti*, ve kterém upozorňuje na fakt, že vlastní program věcného učení se jaksi rozplynul ve výuce mateřského jazyka a náplň vyučovacích hodin dle výzkumu byla tvořena zpravidla jen čtením naučných textů. V reálné výuce tak docházelo k podřizování věcného učiva výuce čtení: „*Vyučování o přírodě a společnosti se tak octlo v područí čítanky.*“<sup>955</sup> Se stejnými argumenty jako docent vystoupil i A. Dostál, který se také vyjádřil k negativním projevům knižního spojení mezi poznáním a řečí: „*Místo přímého pozorování se při věcném učení užívalo čtení s výkladem jako souborné metody, zahrnující v sobě jak vlastní čtení, tak i bezprostřední pozorování, které však následně čtení doprovázelo,*“<sup>956</sup> autor nezapomněl doplnit, že knižní forma výuky byla zpravidla doprovázena i nadměrným užíváním abstraktních poznatků a verbalismu, čímž se vzdalovala od požadavků názornosti vytyčeného v Usnesení o učebnicích z roku 1951.

Nejisté vymezení úkolů, obsahu i metody vedlo k rozkolísání názoru na to, jestli vést vyučování o přírodě a společnosti na nižším stupni národních škol v rámci mateřského jazyka nebo se navrátit k vyučování samostatného předmětu. Do debaty navíc v druhé polovině 50. let stále více pronikal i požadavek na spojení teorie a praxe – školy se životem – s nímž přišlo další zasedání ÚV KSČ v roce 1956. Podstatné nedostatky konceptu věcného vyučování a vyzdvižení praktické roviny výuky se staly pravděpodobně hlavními důvody pro obnovení samostatného předmětu vlastivědy. Změna tak přišla po téměř deseti letech a ve školním roce 1962/1963 se vlastivěda vrátila zpět do školních osnov 3. a 4. ročníku. Jako v případě ručních prací a práce na školních pozemcích (zmíněno v předchozí kapitole) se i k otázce praktické výuky vlastivědy začala rozvíjet diskuze o možnostech a limitech „nového“ předmětu. I zde hrál nezastupitelnou roli časopis *Komenský*. Mezi časté dopisovatele se zařadili pedagogové jako Karel Tupý, Jarmila Hřebejková nebo Václav Dřevo, kteří přišli s metodickými postupy vycházejícími z otištěných osnov, přičemž své texty neopomněli doplnit vlastními zkušenostmi, konkrétní témata a náměty na samostatnou práci žáků.

---

<sup>954</sup> Je nutné podotknout, že v některé literatuře se uvádí pokusné osnovy pro jedenáctileté střední školy už od roku 1954. V rámci těchto osnov došlo ve 4. ročníku k vyčlenění přírodovědy (společně se zeměpisem) z mateřského jazyka. Informaci uvádí např. MUSIL, Fraňo: *K otázkám učení o přírodě a společnosti*. *Komenský* 85, 1960-1961, s. 8.

<sup>955</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

<sup>956</sup> DOSTÁL, A.: *Pojetí a vývoj učebního předmětu vlastivědy*. *Komenský* 86, 1961-1962, s. 355.

Od znovuoobnovené vlastivědy si bylo slibováno, že bude natrvalo „očišťena“ od přežitků první republiky, získá požadovaný marxistický charakter a konečně u žáků přispěje k vytváření vědeckého světového názoru: „*Základním rysem nového pojetí vlastivědného vyučování je [...] požadavek, aby učivo – a tedy i vyučování – poskytovalo co nejvíce příležitostí k utváření vědeckého světového názoru,*“<sup>957</sup> a tak úkoly vlastivědy plně navazovaly na úkoly rozumové výchovy, což vedlo k zvědečtění samotného předmětu. Výuka ve vlastivědě měla být povznesena na vyšší úroveň a vlastně už žáci nižších ročníků měli nejen získat širokou základnu zkušeností o konkrétních jevech, jejich vztazích a souvislostech, ale zároveň celý obsah předmětu měl být řešen s ohledem na potřeby navazujících odborných předmětů na druhém stupni. Tak i samotná vlastivěda měla reflektovat vývoj vědních oborů přírodovědných a společenskovědných a šířit povědomí o nových objevech.<sup>958</sup> Pokud se na druhém stupni hovořilo o tzv. polooborném vyučování, je na místě uvést, že předpoklady pro jeho rozvoj měly být položeny u žáků již mnohem dříve.

Nově formulovaná vlastivěda vyžadovala i novou metodiku, díky níž by se učitelé mohli vyvarovat chyb z minulých let, a to zvláště přílišného čtení s výkladem. „*Čtení tu zaujímá podstatnou část vyučovací hodiny a zcela zatlačuje do pozadí přímé nazírání a využívání dětských zkušeností,*“<sup>959</sup> vystihl ve své kritickém příspěvku Karel Tupý. Naopak učitel by měl „*jednotlivé lekce probírat na základě přímého názoru žáků, pozorování na vycházkách, pozorování skutečných předmětů, rostlin a zvířat, vlastních zkušeností, které žáci získají na besedách, při práci na školním pozemku i při společensky prospěšné práci apod.*“<sup>960</sup> vyzdvihuje naopak ideální průběh vyučování Václav Dřevo. Využití názornosti, přímé ukázky a pozorování či vlastní práce žáka mělo pro učitele představovat hlavní oporu výuky, přičemž až posléze měla být vlastní přímá zkušenost doplněna četbou z nové učebnice Vlastivěda. Do popředí se znovu dostala významná úloha školních vycházek, které měly jak přímou souvislost s rozvojem polytechnického vyučování (viz předchozí kapitola), ale jak je patrné, důležitý přínos byl u nich viděn i na poli výchovy k vědeckému světovému názoru.

### ***Boj proti tmářství a pověrám***

Znalosti, kterými byl žák na škole vybaven, měly představovat slibný nástroj v boji o nového člověka. Totiž vlivem osvojení si vědeckého poznání, zprostředkovaném

---

<sup>957</sup> HŘEBEJKOVÁ, Jarmila: *Vyučování vlastivědě v 3. ročníku*. Komenský 87, 1962-1963, s. 36.

<sup>958</sup> TUPÝ, Karel: *Za vyšší úroveň ve vyučování vlastivědě (Příspěvek k diskuzi)*. Komenský 91, 1966-1967, s. 550.

<sup>959</sup> TUPÝ, Karel: *Vlastivěda ve 4. ročníku (K práci ve 2. čtvrtletí)*. Komenský 87, 1962-1963, s. 161.

<sup>960</sup> DŘEVO, Václav: *Lekce vlastivědy ve 4. ročníku*. Komenský 87, 1962-1963, s. 329-330.

rozumovou výchovou, si „mladé pokolení vytváří správný pohled na svět, který je obklopuje, na přírodu i společnost vytváří si vědecký světový názor.“<sup>961</sup>

„Na vycházkách do muzeí může učitel velmi přesvědčivě seznamovat žáky s reakční úlohou církve v různých obdobích. V muzeích můžeme také žákům ukázat, jak dovedně uměla církev využívat umění k tomu, aby udržovala lid v nevědomosti a odváděla jej od konkrétního boje za lepší život zde na zemi.“<sup>962</sup>

„Na vycházkách do přírody seznamuje učitel žáky s různými jevy, na nichž dokazuje žákům neslučitelnost náboženství s vědou a nesmyslnost náboženských výkladů přírodních jevů a různých pověr.“<sup>963</sup>

...dva citáty z jedné studie otištěné v časopise *Komenský* poukazují na přímé provázání obou rovin – osvojování si poznatků a upevňování vědeckého světového názoru. Až pateticky by se dal výchovný proces „osvojování“ a „upevňování“ přirovnat k procesu postupného „osvícení“, který pro současnou mládež ukončil dlouhá léta zaslepenosti a nevědomosti ztotožňovaných s náboženskou vírou či jinými „falešnými“ světovými názory. Mimo rozšiřování vědomostí a znalostí založených na vědeckých poznatcích se tak stejně důležitou součástí rozumové výchovy stalo i vyvracení všech poznatků vědecky nepodložených - dobovou terminologií označované jako boj proti tmářství a pověrám.

V případě boje proti tmářství a pověrám se v první řadě jednalo o demonstraci toho, že vědecký komunistický světový názor je jediný správný a nenabízí prostor pro odlišné výklady různých jevů. Nový vědecký přístup ve vyučování ukazoval žákům, že „svět je svou podstatou hmotný, že nebyl nikým stvořen“<sup>964</sup> a osvojením ověřených poznatků měli žáci odmítnout „představy o stvoření světa a o nadpřirozených silách nebo bytostech, které prý řídí a rozhodují o osudu lidí, stejně jako výklady o nesmrtelnosti duše, posmrtném životě a podobně.“<sup>965</sup> Prostřednictvím výuky měli žáci pochopit, „že příroda a člověk nebyli stvořeni, ale zákonitě se vyvíjeli“<sup>966</sup> a okolní svět měl být v jejich očích poznatelný bez žádných skrytých míst pro věci záhadné a zázračné. „Nic se neděje z moci nějaké vyšší vůle, ale podle přírodních a společenských zákonů,“<sup>967</sup> se stalo hlavním heslem, které si žáci měli ze školy odnést.

---

<sup>961</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 11.

<sup>962</sup> DŘEVO, Václav: *O některých nedostacích ve výchově k vědeckému ateismu a o cestách k jejich odstranění*. *Komenský* 83, 1959, s. 521.

<sup>963</sup> TAMTÉŽ.

<sup>964</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl*. Praha 1958, s. 10.

<sup>965</sup> TAMTÉŽ.

<sup>966</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

<sup>967</sup> TAMTÉŽ.

Poznáváním přírody a odhalováním jejich „tajemných“ sil umožnilo člověku postupně odhalovat všechna domnělá tajemství boží,<sup>968</sup> a tak v přírodovědných předmětech mělo být žákům dokázáno, že *„náboženství je nesprávným, fantastickým výkladem světa, založeným na nevědecké abstrakci a vzniklo z bezmoci lidí ovládnout vlastní přirozenost a vnější přírodu.“*<sup>969</sup> Bylo proto žádoucí, aby optikou dialektického materialismu byly děti vedeny k poznávání a vysvětlování přírodních jevů, neboť *„tmářství a pověry bují především tam, kde je nejvíce temnoty a nevědomosti, kam nejslaběji proniklo vědecké poznání.“*<sup>970</sup> Vlivem pozorování okolního světa, živé i neživé přírody, měli žáci hledat souvislosti mezi jednotlivými jevy a odpovědi na otázky kdy, proč a jak vyvrátit všechny náboženské předsudky.

Je pravdou, že v boji proti tmářství nesly velkou váhu přírodní vědy, přesto i společenskovední obory mohly značnou měrou přispívat k osvětlení falešných projevů náboženství. *„Tajuplné zákony přírody a stejně nevysvětlitelné zákony mravního jednání lidí vedly člověka k přesvědčení o existenci nadpřirozené mocnosti, o existenci bohů a boha. Byla to neznalost, omezenost a bezmocnost člověka, které zplodily náboženskou víru,“*<sup>971</sup> obdobné výklady se objevovaly ve spojitosti s četnými historickými exkurzy, které vznik náboženství vkládaly do souvislosti s podrobením společnosti za doby otrokářství, feudalismu a kapitalismu. Náboženství *„je především produktem určitých hospodářských a sociálních poměrů. Je produktem vykořisťování a útlatu pracujících mas, které neviděly východisko ze svého postavení,“*<sup>972</sup> uvádí Jiří Loukotka.

Velkým tématem v rámci boje proti tmářství a pověrám se stala i otázka škodlivých vlivů, které víra člověku přinášela. V prvním případě se jednalo o projevy strachu, který dle dobového výkladu se stal podstatnou součástí víry a který udržoval člověka závislého na nepoznaných silách přírody a nevyjasněných vztazích ve společnosti. Vedle strachu však velmi často v textech rezonoval i pocit neschopnosti či vlastní malosti: *„Náboženství neřeší lidem problémy, ponechává člověka v závislosti na přírodě a udržuje lidi ve společenské porobě a zaostalosti [...] náboženství je eventuálně podobně jako opium, tlumí bolest společnosti, avšak samu příčinu bolesti neodstraňuje, ve skutečnosti ji udržuje.“*<sup>973</sup>

<sup>968</sup> FRENDOVSKÝ, F.: *Světový názor a náboženství*. Komenský 77, 1952-1953, s. 551.

<sup>969</sup> FRENDOVSKÝ, F.: *Ateistická a mravní výchova – součást výchovy k vědeckému světovému názoru*. Pedagogika 8 (4), 1958, s. 404.

<sup>970</sup> MOKRÝ, Vladimír: *Boj proti tmářství a pověrám v učení o přírodě*. Komenský 76, 1951-1952, s. 205.

<sup>971</sup> LINHART, J.: *Vývoj socialistické osobnosti. II. díl*, s. 75.

<sup>972</sup> LOUKOTKA, Jiří: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*. Praha 1961, s. 26.

<sup>973</sup> TAMTÉŽ, s. 554.

Obdobné vyhraněné postoje objevující se v pedagogickém tisku se měly promítnout i do pedagogické praxe v 50. letech, a bylo tudíž žádoucí, aby i samotní učitelé se podíleli na argumentačním boji: „Škola má soustavně bojovat proti tmářství a pověrám a proti náboženským přežitkům v myslích žáků.“<sup>974</sup> Spojení slov jako boj proti tmářství a pověrám či lživý obraz světa v terminologii velmi rychle zevšednilo a stalo se hlavním prostředkem k počínajícímu boji o ateistický charakter výuky. Tento boj navozoval představu velmi ostrého rozdělení světa a tento bipolární vztah se měl také odrážet ve vlastním výkladu učitele, nově vydávané pedagogické texty měly „boj s tmářstvím“ usnadnit.<sup>975</sup> Je však nutné podotknout, že souběžně bylo upozorňováno na to, že „výchovná práce nesmí urážet náboženské citění žáků, které bylo vypěstováno v rodině,“<sup>976</sup> a tento boj se v ideálním případě měl držet na bázi logické argumentace a racionálního vyvracení veškerých nesmyslných představ, které z náboženství údajně plynuly. Jednalo se o přímou ukázkou nedůslednosti postupu socialistického experimentu při prosazení ateismu ve vyučování, neboť k důslednému rozbití rodinných tradic chyběla komunistům odvaha. „Tmářství a pověry jsou neslučitelné s vědou, neprobouzejí v člověku touhu ovládnout přírodní síly, ba naopak nutí ho, aby se otrocky sklonil před domněle nevyzpytatelnými zákony přírody a kapituloval před přírodními silami,“<sup>977</sup> mělo učitelům sloužit jako hlavní argument, který v hodinách používali. Pomocí obdobných tvrzení se velmi snadno mohli odkazovat na to, že víra žáky omezuje a neprobouzí v něm pravé socialistické vlastnosti, nepovzbuzuje ho k učení, nežene ho vpřed k lepším výsledkům.

Boj proti tmářství, pověrám a náboženským předsudkům tak neměl být veden formou zakazování nebo nařizování: „Tím můžeme vzbudit jen odpor a narušit morálně politickou jednotu nově se formulující společnosti. Boj nemůžeme vést ani formou dogmatickou.“<sup>978</sup> V knize Miroslava Cipra se uvádí, že sám Bedřich Engels odmítal přímý boj proti náboženství a už v roce 1874 přišel s kritikou příliš drastických opatření. Svou kritiku opřel o poznatky z psychologie, podle nichž je pronásledování věřících nejlepší prostředek, jak podporovat nežádoucí názory.<sup>979</sup> Dle Engelsova názoru přímý boj by jen dopomohl mučednictví

<sup>974</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl.*, s. 11.

<sup>975</sup> Výběrově z časopisu Komenský. MOKRÝ, Vladimír: *Boj proti tmářství a pověrám v učení o přírodě*. Komenský 76, 1951–1952, s. 204–208.; HENEK, Tomáš: *Bojujeme proti přežitkům ve vyučování přírodopisu*. Komenský 76, 1951–1952, s. 250–252.; FRENDOVSKÝ, František: *Světový názor a náboženství*. Komenský 77, 1952–1953, s. 247–258.; TICHÝ, Otakar: *Pověry a pravda o stavbě vesmíru*. Komenský 78, 1954, s. 371–381 a další.

<sup>976</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl.*, s. 11.

<sup>977</sup> MOKRÝ, V.: *Boj proti tmářství a pověrám v učení o přírodě*. Komenský 76, 1951–1952, s. 205.

<sup>978</sup> TAMTÉŽ.

<sup>979</sup> Autor v knize cituje B. Engelse. CIPRO, Miroslav: *O vědecko-ateistické výchově žáků. Sborník statí*. Praha 1959, s. 12.

a prodloužil tím náboženství život,<sup>980</sup> tudíž sám z boje proti náboženství vyloučil metody administrativního nátlaku jako politicky škodlivé a psychologicky neúčinné.<sup>981</sup> Což byl názor, který se odrazil i v československé pedagogické diskuzi, a boj proti věřícím se měl nést pouze v rovině ideologie: „*myslíme tím výchovu a převýchovu – uvědomujeme si protináboženský boj jako výchovný proces.*“<sup>982</sup> Avšak skutečnost ukázala, že pedagogická praxe se administrativního boje nevzdala úplně.

### ***Administrativní zásahy do hodin náboženské výchovy***<sup>983</sup>

Navzdory výše uvedeným argumentům bylo možné se na školách s administrativními zásahy proti náboženství setkat. Palčivou otázkou totiž představovaly hodiny náboženství, které i po komunistickém převratu zůstávaly nedílnou součástí školní výuky. Tyto hodiny náboženství pro mnohé ideology představovaly problémovou otázku, jejímuž radikálnímu vyřešení ve formě zrušení samotných hodin bránila existence platné Ústavy z 9. května roku 1948. Tato ústava stanovovala svobodu svědomí (§15) i právo vyznávat soukromě i veřejně jakoukoli náboženskou víru nebo být bez vyznání, zároveň se v Ústavě hovořilo o tom, že všechna náboženská vyznání a bezvyznání jsou si před zákonem rovna (§16).<sup>984</sup> I když ve výkladu Ústavy lze nalézt pasáže, které po doslovné interpretaci nabízely prostor pro budoucí omezování náboženské výchovy (zvláště §14 a §15), tak vydaný dokument svým postojem potvrzoval možnost kontinuity výuky náboženství na národních školách.

Důležitou platformu pro zásahy do hodin náboženství mohly však nabízet školské zákony. O tom, v jakém duchu se ponese první popřevratový školský zákon, napovídaly vládní debaty před jeho samotným vydáním. Na zasedání jeho přípravného výboru prohlásil ministr zdravotnictví Josef Plojhar: „*Nový směr a vývoj od únorových událostí dávají plnou záruku svobody nejen na poli politickém, hospodářském a sociálním, ale také kulturním, plnou svobodu i náboženského přesvědčení každému.*“<sup>985</sup> Zmíněná benevolentnost, se plně zrcadlila i ve znění Zákona o jednotné škole, který nabil účinnosti 1. září 1948.<sup>986</sup> V zákoně je uvedeno, že škola je povinna starat se o náboženskou výchovu žáka, a náboženství tak nadále

<sup>980</sup> MARX, Karel – ENGELS, Friedrich: *O náboženství*. Praha 1957, s. 139.

<sup>981</sup> CIPRO, M.: *O vědecko-ateistické výchově žáků*, s. 17.

<sup>982</sup> SACHSOVÁ, Hana: *Vědeckoateistická výchova v práci naší školy*. Praha 1960, s. 20.

<sup>983</sup> Téměř v doslovné verzi vyšlo: ČERNÁ, Jana: *Administrativní zásahy do hodin náboženské výchovy na národních školách v 50. letech na příkladu města Brna*. Sborník muzea Brněnska 2019, s. 65-79.

<sup>984</sup> „Světový názor, víra nebo přesvědčení nemůže být nikomu na újmu, nemůže však být důvodem k tomu, aby někdo odpiral plnit občanskou povinnost uloženou mu zákonem (§15) [...] nemůže být v neshodě s veřejným pořádkem ani dobrými mravy“ (§17). Obdobné výroky nabízely prostor pro širokou interpretaci v závislosti na aktuální potřeby protináboženského boje. Ústavní zákon č. 150/ 1948 Sb., Ústava Československé republiky.

<sup>985</sup> Schůze Ústavodárného Národního shromáždění republiky Československé ze středy, 21. dubna 1948.

<sup>986</sup> Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).



zůstávalo hodnoceno jako předmět povinný a klasifikovaný, který se uváděl na první straně školního vysvědčení. Hodiny náboženství však mohly navštěvovat jen děti, které patřily k určité církvi, děti bez vyznání se do náboženské výchovy nemohly přihlásit ani jako do nepovinného předmětu (rodičům zde byla naopak poskytnuta i možnost, aby své dítě od předmětu oficiální cestou „osvobodili“). Zákon rovněž stanovil i rozsah vyučování. Náboženství se tak mělo vyučovat na národních školách, tedy dřívějších pětiletých obecných školách, a v prvních třech postupných ročnících střední školy (to znamená v osmi třídách celkem), po dvou hodinách týdně. Ve čtvrtém postupném ročníku střední školy se náboženství vyučovalo jen jednu hodinu týdně.<sup>987</sup>

Není pochyb o tom, že zákon vystupoval vůči hodinám náboženství velmi smířlivě. Jak výstižně podotýká český právník a vysokoškolský učitel Záboj Horák, je možné ztotožnit se s domněnkou, že v prvních letech po komunistickém převratu zde existovaly reálné snahy začlenit náboženskou výchovu do vzdělávacího procesu a vytvořit pro ni právní rámec. Mluvit ale o rozšířené svobodě při samotném vyučování by však bylo scestné. Již měsíc po vydání školského zákona byl zřízen Státní úřad pro věci církevní,<sup>988</sup> kterým byl položen základ pro přísný státní dozor nad církví: kontrolovaly se osobní a platové podmínky učitelů náboženství, upravoval se systém vyučování, učební osnovy, učebnice i pomůcky. Dohled byl zesílen i ze strany Ministerstva školství a osvěty,<sup>989</sup> které mělo kontrolovat, zda výchova náboženství je plně v souladu s výchovnými cíli školy. Obecně můžeme situaci shrnout takto: po stránce věroučné vykonávali dozor diecézní inspektoři příslušné církve nebo náboženské společnosti a dozor nad stránkou pedagogickou a na dodržování školních předpisů náležel do kompetence ředitelů škol a okresních a krajských školských inspektorů.<sup>990</sup> Rozdělení kontroly však trvalo jen do roku 1956, kdy byl Státní úřad pro věci církevní zrušen a všechny kompetence přešly na Ministerstvo školství a osvěty.

Období veřejně prezentované tolerance vůči hodinám náboženství netrvalo dlouhou dobu. Debatu o novém kurzu vyvolaly statistické údaje, informující o tom, že v roce 1952 navštěvovalo hodiny náboženství v brněnském kraji až 99 % všech dětí.<sup>991</sup> Tento fakt dal podnět k tomu, aby se k hodinám náboženství přistupovalo radikálněji. Změna kurzu se

---

<sup>987</sup> HORÁK, Záboj: *Církev a české školství. Právní zajištění působení církve a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha 2011, s. 137.

<sup>988</sup> Zákon č. 217/1949 Sb., Zákon, kterým se zřizuje Státního úřadu pro věci církevní.

<sup>989</sup> Nařízení vlády č. 228/1949 Sb., Vládní nařízení o působnosti a organizaci Státního úřadu pro věci církevní.

<sup>990</sup> HORÁK, Záboj: *Právní úprava výuky náboženství v českých zemích v letech 1948-1989*, Revue církevního práva = Church law review 16 (47), 2010, s. 205-206.

<sup>991</sup> HORÁK, Z.: *Církev a české školství*, s. 145.

odrazila v nově vydaném výnosu *O vyučování náboženství na školách prvního a druhého stupně*<sup>992</sup> vydaný Ministerstvem školství, věd a umění v červnu roku 1952. Daný výnos prezentoval veřejnosti všechny údajné obtíže, které hodiny náboženství vyvolávaly pro normální průběh vyučování. Za zvlášť palčivý problém bylo uvedeno, že rodiče neoznamovali s předstihem, jestli jejich dítě bude nebo nebude do hodin náboženství docházet. To mělo vést k závažným organizačním obtížím jako stanovení počtu učitelů náboženství (a jejich platové ohodnocení) nebo umístění hodin náboženství do rozvrhu tak, aby nevznikala dlouhá prodleva ve vyučování pro žáky, kteří se náboženské výuky neúčastnili.<sup>993</sup>

Znění výnosu se odrazilo i v dění na konkrétních školách, kam byl národním výborem zaslán oběžník *Vyučování náboženství na všeobecně vzdělávacích školách*, který výnos z roku 1952 plně reflektoval a jeho znění shrnul do několika bodů: „1) Náboženství se bude vyučovat ve 2. - 7. postupném ročníku všeobecně vzdělávacích škol. 2) Náboženství nebude zařazeno do učebních plánů školy a nebude se tedy klasifikovat na vysvědčení. 3) Dosavadní předpisy o povinném přihlašování dětí do náboženství zůstávají v platnosti. Ředitelé škol upozorňují na tuto okolnost ty rodiče, kteří loňského roku své děti do náboženství posílali. 4) Učitelům náboženství bude vyhrazena doba pro výuku náboženství v hodinách po skončení řádných učebních předmětů. 5) Ředitelé škol budou dohlížet na průběh vyučování náboženství jako dosud.“<sup>994</sup> Oficiální kritika hodin náboženství a s ní přicházející změny otevřela prostor pro razantnější zásahy do samotné organizace předmětu.

Na úvod lze zmínit skutečnost, že na základě vyhlášky z roku 1952 i zmíněného oběžníku byly hodiny náboženství vyjmuty z první a poslední třídy. Tento počin lze považovat za promyšlený ideologický tah. První třídě bylo prisuzováno „zvláštní poslání“ vycházející ze skutečnosti, že dítě přicházelo do školy z rodinného prostředí, kde v mnoha případech bylo vystaveno náboženským tradicím. Tím, že v první třídě nebylo náboženství vyučováno, mohlo dojít k narušení nábožensko-rodinného vlivu a žák-prvňáček se nerušeně mohl seznamovat s novým (co možná nejvíce socialistickým) prostředím. Velikou úlohu zde měla hrát sounáležitost ke zbytku třídy. V ideálním případě bylo počítáno s tím, že samo dítě nebude chtít ve druhé třídě do hodiny náboženství ani nastoupit. Slibně bylo odůvodňováno i zrušení hodin náboženství v posledním ročníku: „V 8. postupném ročníku se žáci musí dokonale připravit na závěrečné zkoušky, nebude se v těchto ročnících náboženství

---

<sup>992</sup> *Vyučování náboženství na školách I. a II. stupně*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 8 (18), 30. 6. 1952, s. 247.

<sup>993</sup> HORÁK, Z: *Církev a české školství*, s. 145.

<sup>994</sup> AMB, B1/8 Oddělení církevní, kancelář církevního tajemníka (1881)1947-1990, inv. č. 301 Úprava vyučování náboženství ve školním roce 1954/1955.

vyučovat.“<sup>995</sup> Ve stejném dokumentu bylo odkazováno na povinnost žáka připravit se na závěrečné a přijímací zkoušky, a nebyl tak důvod ho zatěžovat ještě předmětem náboženství.<sup>996</sup> Těmto úvahám nahrával i školský zákon z roku 1953, který byl všeobecně přijímán velice rozpačitě. Nedůvěru zvláště vzbuzovalo na jeho základě zkrácení školní docházky o jeden rok a z toho plynoucí přetěžování žáků.

Uvedený výnos z roku 1952 poskytuje vhodný podnět k hlubšímu zamyšlení. Z podstaty výše uvedené vyhlášky i oběžníku plynula rodičům povinnost přihlásit své dítě do hodin náboženství. Tiskopisy přihlášek byly školám poskytnuty od národního výboru na konci srpna<sup>997</sup> a posléze byly na školách rozděleny mezi rodiče. Ti měli povinnost odevzdat přihlášku zpět na školu nejpozději do 8. září. Jednalo se tak o rozmezí jen několika dnů, během nichž musel celý „výměnný proces“ proběhnout a už jen z podstaty krátkého časového úseku se zde zrodilo několik byrokratických úskalí.

Zajímavé však je, že na některé brněnské školy nebyly tiskopisy přihlášek vůbec distribuovány. Dokladem je případ z osmileté školy na Kuldově ulici, kde jedna původní přihláška byla okomentována následujícím způsobem: „*Stylisace této původní přihlášky však byla chybná, poněvadž nevyjadřovala výslovné přání. Zněla takto: ‚Nemáme námitek, aby naše dcera...atd.‘ Tato přihláška byla ředitelstvem školy žákyni vrácena a na novou, která mohla být podána až po termínu, nebyl vzat zřetel.*“<sup>998</sup> Je patrné, že na zmíněné škole byly alespoň některé přihlášky psány vlastní rukou rodičů. V těchto případech velmi záleželo na jejich stylistické dovednosti a absenci podobných laxních výrazů. Přihláška měla být napsána důrazně a obsahovat nezpochybnitelná slova, jako přeji si, požaduji či přihlašuji. Jakékoli benevolentnější vyjádření poskytovalo možnost přihlášku odmítnout.

S formální stránkou přihlášky souvisel i problém s podpisem rodičů. Příkladem může být konkrétní situace na pětileté škole v Tábořské ulici, kde původní přihlášku sice odevzdal žák včas, ale na přihlášce chyběl podpis otce. Ředitelství školy si původní přihlášku ponechalo, ale upozornilo žáka, aby přinesl přihlášku novou. Poněvadž to však už bylo po termínu, nemohla být nová přihláška, jejíž podání se zdrželo nepřítomností otce, znovu přijata.<sup>999</sup> Z příkladu vyplývá, že správně podaná přihláška musela obsahovat podpisy obou

---

<sup>995</sup> TAMTÉŽ.

<sup>996</sup> TAMTÉŽ.

<sup>997</sup> TAMTÉŽ.

<sup>998</sup> AMB, B1/8, inv. č. 303, Zpráva Farního úřadu církve Československé v Brně-Židenicích.

<sup>999</sup> TAMTÉŽ.

rodičů, pokud chyběl jeden podpis bez řádného odůvodnění, jednalo se o závažný důvod k jejímu nepřijetí jakožto neplatné.

Největší problém však působil systém odevzdávání přihlášek a bez nadsázky se může říct, že každá škola měla svá vlastní pravidla. Někde se přihláška měla donést učiteli náboženství, jinde třídnímu učiteli nebo do vlastních rukou ředitele. Na jistých školách mohl přihlášku podat sám žák, někde se musel dostavit jeden z rodičů, objevily se i případy, kde se s přihláškou museli dostavit oba rodiče. Pro názornost jsou uvedeny dva příklady z osmileté školy na Balbínově ulici, které potvrzují následující hypotézu - pokud bylo vyžadováno, aby přihlášku podali oba rodiče, a ještě k tomu ji předali osobně do rukou učitele či ředitele, mohl nastat problém daného zaměstnance na škole skutečně zastihnout.<sup>1000</sup> V případě, kdy oba rodiče chodili do práce, se jejich pracovní doba mnohdy kryla s dobou učitele či ředitele, a bylo tudíž téměř nemožné si osobní schůzku zjednat:

*„Ředitelství původně požadovalo osobní příchod rodičů a přihlášku ze 6. září od dítěte nepřijalo. Rodiče nemohli do školy jít, poněvadž jsou oba zaměstnaní. Když v poslední chvíli byly přihlášky přijímány na dívčí škole i od dětí, poslala matka přihlášku žáka po starší dcerce, která se rovněž přihlašovala. Svou přihlášku dcerka svému řediteli včas odevzdala, ale ředitele na škole svého bratra nenašla. Druhý den již přihlášky nebyly přijímány.“<sup>1001</sup>*

*„Rodiče poslali přihlášku včas po dítěti. Třídní učitel žádal osobní účast rodičů. To nebylo možné pro zaměstnání obou. Termín byl tak promeškán, ačkoli přihláška byla správně formulována a oběma rodiči podepsána.“<sup>1002</sup>*

Není pochyb o tom, že dané byrokratické normy měly za cíl, co nejvíce ztížit rodičům podání přihlášky. K tomu je nutné zdůraznit, že k vrácení neplatných přihlášek zpět rodičům často docházelo až po termínu odevzdání, tedy až po 8. září. Její opětovné podání tak bylo možno až po oficiálním termínu, což přinášelo nové starosti.<sup>1003</sup>

---

<sup>1000</sup> Zjištěno studiem přihlášek a dodatečných přihlášek uložených v Archivu města Brna. AMB, B1/8, inv. č. 295 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1951/1952, inv. č. 300 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1953/1954, inv. č. 303 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955, inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957, inv. č. 308 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy.

<sup>1001</sup> AMB, B1/8, inv. č. 303, Zpráva Farního úřadu církve Československé v Brně-Židenicích.

<sup>1002</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1003</sup> Zjištěno studiem přihlášek a dodatečných přihlášek uložených v Archivu města Brna. AMB, B1/8, inv. č. 295 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1951/1952, inv. č. 300 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1953/1954, inv. č. 303 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955, inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a

Jaké možnosti měli rodiče, pokud nestihli přihlášku podat nebo jim byla vrácena zpět jako nevyhovující? Termín 8. září byl závazný, následující den byl školou sestaven seznam všech dětí přihlášených do hodin náboženství a 13. září byl tento seznam poslán na národní výbor. Zmíněné rozpětí pěti dnů však dávalo rodičům jistou šanci, aby dodatečně své děti do náboženství zapsali. Svou přihlášku ale museli na národní výbor zaslat sami. Jednalo se o jakýsi polooficiální prodloužený termín a dle archivního výzkumu byla drtivá většina takto opožděně podaných přihlášek akceptovaná. Problém však nastal, pokud rodiče dodatečnou přihlášku zaslali na městský výbor až po 13. září. Naděje na přijetí dodatečné přihlášky se snižovaly, s čím větším časovým odstupem byla přihláška podána. Je zjevné, že čas zde hrál opravdu zásadní roli, toho si byli mnozí vědomi. Přesto v tomto kontextu působí až trochu bizarně zpráva z farního úřadu zaslaná na národní výbor v roce 1955. Jestli byl požadavek vzaslaném dopisu myšlen vážně či jako lehká provokace, se dnes již nezjistí, ale pro vlastní posouzení je zde uveden v plném znění: „Rodiče vyplnili a poslali po dítěti včas svou přihlášku. Dítě zapomělo přihlášku odevzdat, rodiče to zjistili a přinesli přihlášku na farní úřad. Pravdivost jejich prohlášení by mohla být prozkoumána chemickým zjištěním doby, v níž byla přihláška psána. Je přiložena původní přihláška.“<sup>1004</sup>

K přihlášce zaslané po 13. září bylo zároveň nutné připojit i zdůvodnění opožděného podání a dodatečná přihláška prošla řízením, které rozhodlo o její oprávněnosti či zamítnutí. První, kdo dodatečnou přihlášku posuzoval, byl ředitel samotné školy a zde samozřejmě sehrál důležitou roli jeho lidský přístup. Mohou zde být jmenovány dva kontrastní případy z roku 1956. Zatímco na jedné škole ředitel navrhnul po rozhovoru s matkou, aby bylo jejich žádosti vyhověno: "*Matka byla ve Vídni a potom v návalu starostí zapoměla na přihlášku. Otec je přesvědčen, že chlapec hodiny náboženství potřebuje*",<sup>1005</sup> tak radikálnější ředitel z jiné školy důvod dodatečné přihlášky nehodlal akceptovat. K žádosti ze 14. září ve znění: "*Náš syn byl na začátku školního roku první týden v nemocničním stavu, a nemohl se tudíž školního vyučování zúčastnit*," připsal strohé hodnocení: „*Vzhledem k prošlé lhůtě nedoporučuji*.“<sup>1006</sup> Ředitelův komentář byl přiložen k dodatečné přihlášce a zaslán na národní výbor, kde probíhalo finální řízení, a rodiče se výsledek dozvěděli zpravidla v půlce listopadu.

---

odhlášky ve školním roce 1956/1957, inv. č. 308 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy.

<sup>1004</sup> AMB, B1/8, inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956.

<sup>1005</sup> AMB, B1/8, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957.

<sup>1006</sup> TAMTÉŽ.

Pokud podání řádné přihlášky přinášelo rodičům mnohé starosti, tak při podání přihlášky dodatečně se tyto starosti několikanásobně zvětšovaly. Pro dodatečnou přihlášku totiž neexistoval žádný tiskopis a její formulace byla odkázána na stylistické dovednosti rodičů. Jestliže však neexistoval vzor, neexistovalo ani oficiálně definované měřítko, jakým bylo možno přihlášky hodnotit. Otevřela se tím cesta pro nahodilé a nesystematické posuzování přihlášek: co v jenom roce bylo akceptováno, ve druhém roce mohlo být okamžitě zamítnuto. Značné výkyvy v hodnocení lze pozorovat v případech, kdy rodiče odkazovali na zdravotní potíže či pracovní vytížení. Velkou roli zde sehrálo, do jaké míry se rodiče rozepsali o rodinných a osobních problémech. Zjednodušeně lze říci, že čím osobnější byla zpověď rodičů, tím větší naděje byla na úspěšné přijetí přihlášky. Z přijatých přihlášek byly vybrány následující ukázky:

*„Syn onemocněl v srpnu inf. žloutenkou a nastoupil do školy až 16. září. Po dobu karantény mi nebylo možné zjistit termín podání přihlášky a po nástupu do školy byl promeškán. Podotýkám ještě, že se sama o synka starám a tudíž žádost za nepřítomného otce sama podepisuji.“*

*„Jsem zaměstnaná 12 hodin denně v restauraci a jídelen. Pro nedostatek času jsem zameškala lhůtu přihlášek. Ani sem vlastně nevěděla, že se musí dítě do náboženství přihlašovat a dětem ve škole o tom nikdo nic neřekl. Jsem 7 let rozvedená a vychovávám svého syna sama, jsem katolička a proto je moje přání, aby můj syn chodil do náboženství.“<sup>1007</sup>*

K přijetí přihlášky mohly pomoci přiložená potvrzení, ať od zaměstnavatele či od doktora.<sup>1008</sup> V kontrastu prosté konstatování skutečnosti nebylo zpravidla schváleno. Dělo se tomu i v uvedených případech.

*„Přihlášku nepodal jsem v termínu z toho důvodu, že moje manželka onemocněla a jest na léčení mimo Brno.“*

*„Prosíme o prominutí, že nebyla včas přihláška podána, poněvadž jsme oba zaměstnání a tím jsme dobu zmeškali.“<sup>1009</sup>*

---

<sup>1007</sup> Obojí AMB, B1/8, inv. č. 308 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy.

<sup>1008</sup> Zjištěno studiem přihlášek a dodatečných přihlášek uložených v Archivu města Brna. AMB, B1/8, inv. č. 295 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1951/1952, inv. č. 300 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1953/1954, inv. č. 303 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955, inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957, inv. č. 308 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy.

<sup>1009</sup> Obojí AMB, B1/8, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957.

Pokud zdravotní a pracovní důvody byly za jistých okolností omluvitelné, tak dodatečné přihlášky odvolávající se na zapomnětlivost vlastních dětí takovou výsadu neměly a rázně byly zavrženy jako neopodstatněné. Pro názornost uvedeno několik ukázek zamítnutých přihlášek.

*„Jelikož přihlášku, kterou sem mu napsal, po prázdninách, někde zahodil a nebo ztratil, aniž by doma něco řekl. Žádám, aby mě bilo vyhověno, aby chodil nadále do náboženství říms. kat.“*

*„Přihláška je odevzdána opožděně proto, že žák nosil přihlášku do náboženství v aktovce a zapomněl ji odevzdat svému učiteli.“<sup>1010</sup>*

Za stejně neakceptovatelné byly považovány důvody odvolávající se na vlastní neinformovanost. Tím je na mysli například nutnosti podávat novou přihlášku každý rok, neznalost rodičů ohledně termínu, místa a způsobu odevzdání nebo povinnost opatřit přihlášku podpisy obou rodičů apod. Důvody tohoto administrativního charakteru byly označeny za nepodstatné a rodiče byli odkázáni na to, že si potřebné informace měli zjistit dopředu sami. Opět pro názornost několik nepřijatých přihlášek:

*„Svoji opožděnou žádost odůvodňujeme tím, že jsme nevěděli, že je třeba dceru každým rokem přihlašovat znovu. Domnívali jsme se, že stačí to sdělit učiteli náboženství. Teprve po 10. září jsme zjistili, že jsme propásli termín.“*

*„Žádost zasíláme proto, jelikož jsme nevěděli, že se žáci do hodin náboženství mají hlásit do 8. září, a ze školy jsme na to nebyli upozorněni“<sup>1011</sup>*

Existovala však určitá strategie, kterou mohla být šance na dodatečné přijetí přihlášky podstatně zvýšena. Tato strategie spočívala ve využití „ostřejšího tónu“ a odvolání se na osobní svobody zaručené Ústavou z roku 1948. Ladit přihlášky konfliktněji se ukázalo jako velice účinné a dle zjištěných případů byly všechny bez výjimky přijaty. Doslova v dodatečných přihláškách stojí:

*„Stalo se tak proto, že v době, kdy dcera přinesla ze školy přihlášku, byla manželka na zemědělských pracích na venkově a nemohla přihlášku včas vyřídit. Protože svoboda náboženství dosud platí, doufám, že není jiných námitek proti přijetí mé dcery do náboženství. Jsou-li jiné důvody než toto nezaviněné pozdější přihlášení o několik dní, žádám, aby mě byly písemně oznámeny.“*

---

<sup>1010</sup> Obojí AMB, B1/8, inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956.

<sup>1011</sup> Obojí AMB, B1/8, inv. č. 307 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957.

„Není možné se spokojit se striktním zamítnutím, které by porušovalo naše občanské právo.“

„Což děcko nesmí navštěvovat náboženství, mě není známo ani nevím o tom zákoně, který by to zakazoval.“

„Tím, že jsem zaměstnán v Mor. Třebové a právě jsem po dovolené nastoupil v pondělí před začátkem šk. r. práci, ve které jsem se vrátil k rodině 11. 9. t. r. Moje žena žádost podala, ale tuto jste zamítli proto, že tam nebyly podpisy obou rodičů, což ale odporuje zákonu o rodin. právu. Očekávám kladné vyřízení a zdravím.“<sup>1012</sup>

Jak bylo uvedeno, administrativní nátlak nebyl považován za preferovaný styl boje proti náboženství. Z toho důvodu začal být obohacován i o protináboženskou propagandu, která byla cílena hlavně na rodiče a vrcholila zpravidla v období před podáváním přihlášek.<sup>1013</sup> V propagandě byl kladen důraz na rodičovský cit a sugestivně bylo poukazováno na negativní dopad hodin náboženské výchovy na duchovní rozvoj dítěte. S názorem o škodlivém vlivu náboženství pronikl do československého prostředí sovětský pedagog K. I. Běljajev, jehož kniha byla do češtiny přeložena na konci 50. let.<sup>1014</sup> Na Běljajevovy názory záhy navázali někteří čeští pedagogové jako Alois Glogar a Jiří Loukotka, kteří ve svých dílech hovořili o tom, že náboženství děti poškozují, brzdí jeho vývoj a vzbuzuje v něm pasivitu, strach, stavy skleslosti, bázně a zakřivenosti,<sup>1015</sup> na což se narazilo v předchozí části „v boji proti tmářství a pověrám“.

Ke zdůraznění negativního vlivu náboženství přispívala i štvavá kampaň vedená proti učitelům náboženství. Jako příklad lze využít citát z Glogarovy knihy, který popisuje konkrétní situaci ve vyučování: „Kaplan začal po suchu polykat, koulet očima, na děti rvát, nadávat jim a své nesmysly odůvodnil slovy: ‚Mně musíte věřit, já jsem na místě božím, já pána boha každý den mám v rukou a požívám ho i s krví a mám i universitu. Učitelé, ti umějí jen trochu psát a počítat a vám lžou‘ Přitom tloukl na stůl a pak děti vyhnal ven.“<sup>1016</sup>

Obdobný případ se však v archivních materiálech nenachází, čímž citát působí do značné míry přehnaně. Nereálnosti Glogarova citátu potvrzuje i krátký dotazník, který měli brněnští učitelé na konci školního roku 1953 vyplnit a zaslat zpět na národní výbor. Na konkrétní otázku: „*Jak se chová učitel náboženství?*“ byli v dotazníku učitelé hodnoceni jako klidní

<sup>1012</sup> Postupně citováno AMB, B1/8, inv. č. 303 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955; inv. č. 305 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956; inv. č. 308 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy; inv. č. 303 Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955.

<sup>1013</sup> Autor v knize uvádí zkušenosti z 50. let. VONDRA, Josef: *Sborník referátů a diskuzních příspěvků z konference o světonázorové a ateistické výchově žáků*. Hodonín 1977, s. 5.

<sup>1014</sup> BĚLJAJEV, Konstantin Ivanovič: *Ateistická výchova dětí v rodině*. Praha 1959, 57 s.

<sup>1015</sup> GLOGAR, A.: *O výchově k vědeckému světovému názoru na škole*, s. 23.

<sup>1016</sup> TAMTÉŽ, s. 36.



a rozvázní lidé s dobrým a nekonfliktním vztahem ke zbylému učitelskému kolektivu.<sup>1017</sup> Jednalo se o diametrálně odlišné hodnocení učitelů náboženství od zachyceného popisu v oficiálně vydávané literatuře.

Ideologické působení však neprobíhalo jen směrem k rodičům, ale bylo zacíleno i na děti. Filozofie propagandy využívala potenciál, který nabízela Pionýrská organizace: „*Podarili se nám navodit situaci, kdy dítě do náboženství jde, protože musí (proti své vůli), a na pionýrské akce jde pro jejich přitažlivost, máme vyhráno – naším úkolem je tedy vhodnou mimoškolní činnost prohlubovat již existující nechuť dítěte k náboženské výchově, která mu vlastně neskýtá téměř žádnou možnost využití a je na hony vzdálená jeho myšlení.*“<sup>1018</sup> Navodit v dětech zájem o činnosti Pionýra se dařilo pomocí celodenních výletů, filmových představení a schůzek zájmových kroužků, které byly velice prozíravě uskutečňovány v nedělních dopoledních hodinách, aby se čas pionýrských aktivit kryl s návštěvou nedělní bohoslužby.<sup>1019</sup>

Nechuť některých žáků navštěvovat hodiny náboženství byla využívána i v uvedených publikovaných textech, ve kterých byla zmiňována jejich školní nekázeň. Na rozdíl od pomlouvačných výroků na adresu učitelů náboženství se nekázeň žáků projevila i ve výše zmíněném dotazníku pro učitele.<sup>1020</sup> Lze dosvědčit výběrem odpovědí několika pedagogů na otázku: „*Jak probíhá vyučování náboženství?*“ mezi něž se zařadilo např.: „*O kázni v této hodině se nedalo vůbec mluvit, žáci se bavili, otáčeli, lezli pod lavice.*“ Z dalších odpovědí lze vybrat: „*V hodinách náboženství se jeví veliká nekázeň pro nezáživný způsob vyučování, což způsobuje veliký nezájem u dětí o tento předmět a mnoho dětí chodí do náboženství jen z rodinných důvodů.*“ nebo další potvrzující zmínkou: „*Hodiny jsou mimo vyučování, utíkají žáci, protože někteří prohlásili, že je to nebaví.*“<sup>1021</sup> Přiložené odpovědi dosvědčují, že zvláště u žáků vyšších ročníků se problémy s kázní opravdu vyskytovaly. Rozjívené chování dětí bylo pravděpodobně způsobeno i skutečností, že hodiny náboženství probíhaly v odpoledních hodinách, kdy ostatní žáci měli již po vyučování a odpolední činnosti a hrami mohli utvrzovat přátelství. O tom, že samy děti měly mnohdy k hodinám náboženství velmi vlažný vztah, svědčí i výše zmíněné dodatečné přihlášky, kde za jedno z nejčastějších odůvodnění pro pozdní podání bylo uváděno, že žáci lístek ztratili nebo zapomněli odevzdat. Uvedené

<sup>1017</sup> AMB, B1/8, inv. č. 296 Zprávy škol o vyučování náboženství ve školním roce 1952/1953.

<sup>1018</sup> Autor v knize uvádí zkušenosti z 50. let. VONDRA, Josef: *Sborník referátů a diskuzních příspěvků z konference o světonázorové a ateistické výchově žáků*, s. 29.

<sup>1019</sup> KNAPÍK, Jiří: *Socialistické školství a tzv. mimoškolní výchova dětí*. In: Knapík, J. a kol.: *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*, s. 74-75.

<sup>1020</sup> AMB, B1/8, inv. č. 296 Zprávy škol o vyučování náboženství ve školním roce 1952/1953.

<sup>1021</sup> TAMTÉŽ.

argumenty o „nezájmu žáků“ režimním snahám nahrávaly a propagandou byly dále zveličovány.

Návštěvnost předmětu náboženská výchova byla režimem ostře sledována. Ihned po ukončení řádných přihlášek (zpravidla mezi 8. - 10. září) byl školou sepsán soupis všech dětí, které se do hodin náboženství přihlásily. Oficiální *Výkaz o vyučování náboženství na školách národních, osmiletých a jedenáctiletých středních*<sup>1022</sup> byl ze školy zaslán do 13. září na školský odbor národního výboru a posléze putoval i na odbor církevní. Z jednotlivých výkazů lze vyčíst zajímavá fakta o návštěvnosti náboženství v jednotlivých třídách. Zatímco ve druhé a třetí třídě počet dětí, které chodily do náboženství, značně převažoval nad těmi, které do náboženství nechodily, v šesté třídě došlo k procentuálnímu obratu.<sup>1023</sup> Čtvrtý a pátý ročník se tak jeví zcela přelomově. Tato změna byla jistě vyvolána i prvním svatým přijímáním, které žáci v uvedených letech absolvovali a po jehož vykonání rodiče mnohdy už déle netrvali na tom, aby jejich dítě do náboženství docházelo. Nutné je však zvážit i vliv Pionýrské organizace, jelikož ve čtvrté třídě se pro žáky otevřela možnost k jejich přijetí.

Zprávy o průběhu přihlašování dětí do náboženství byly z městských národních výborů zasílány k výboru krajskému. Komunisté tak byli o výuce náboženství na školách dobře informováni a jistě panovala v jejich kruzích radost, že procento návštěvnosti se neustále snižovalo:<sup>1024</sup> od roku 1952, kdy se návštěvnost pohybovala okolo 99 %, se snížila ve školním roce 1955/1956 více jak o polovinu (47,59 %).<sup>1025</sup> Všeobecné veselí však kazila obava z tzv. skryté religiozity. „Procento návštěvnosti není a nemůže být jediným kritériem hodnocení úrovně světonázorové práce školy“, zdůraznil vedoucí školského odboru.<sup>1026</sup> Nebyl sám, kdo vyjádřil obavu z toho, jestli žáci, kteří se odhlásili z výuky náboženství, to učinili z vlastního přesvědčení nebo z pouhých pragmatických důvodů. „Nemůžeme považovat žáka za vyrovnaného s náboženskou otázkou, který pět let navštěvuje náboženství a v 7. ročníku se nepřihlásí, protože chce jít z 8. ročníku studovat a obává se, že jeho religiozita bude v komplexním hodnocení negativním faktorem.“<sup>1027</sup> Pochyby pedagogů a ideologů zde byly

<sup>1022</sup> Např. AMB, B1/8, inv. č. 304 Výkazy o vyučování náboženství ve školním roce 1955/1956.

<sup>1023</sup> Zjištěno dle statistik AMB, B1/8, inv. č. 299 Výkazy o vyučování náboženství ve školním roce 1953/1954, inv. č. 301 Úprava vyučování náboženství ve školním roce 1954/1955, inv. č. 304 Výkazy o vyučování náboženství ve školním roce 1955/1956, inv. č. 306 Vyučování náboženství ve školním roce 1956/1957.

<sup>1024</sup> Statistické údaje o počtu dětí přihlášených na náboženství: BABIČKA, Václav: *Vývoj katolické religiozity v českých zemích v letech 1949-1989. (Na základě zjišťování Státního úřadu pro věci církevní a ministerstva kultury - Sekretariátu pro věci církevní)*. Sborník archivních prací 55 (2), 2005, s. 379-506.

<sup>1025</sup> AMB, B1/8, inv. č. 304 Výkazy o vyučování náboženství ve školním roce 1955/1956.

<sup>1026</sup> VONDRA, J.: *Sborník referátů a diskuzních příspěvků z konference o světonázorové a ateistické výchově žáků.*, s. 4.

<sup>1027</sup> TAMTÉŽ.

zcela namístě. Bylo logické, že administrativní tlak musel být obohacen o pomalu se rozvíjející vědecko-ateistickou propagandu, jejíž největší rozmach však nastal až počátkem 60. let.<sup>1028</sup>

I když právě záležitost skryté religiozity velmi stěžuje hodnocení administrativních zásahů a jejich vliv na duchovní život žáků, lze hodnotit jejich vliv na proměnu nejvyšší legislativy, tedy školských zákonů. Změny, které proběhly od 1948 na úrovni ministerských vyhlášek, se v plné míře projeví i v novém Zákoně o školské soustavě a vzdělávání učitelů z roku 1953<sup>1029</sup> a to takovým způsobem, že se v novém zákoně o hodinách náboženství vůbec nedotečeme. Došlo tak k radikální proměně, kdy počáteční snahy o přímé začlenění hodin náboženství do školské soustavy zcela vymizely, a z hodin náboženství se stal předmět, se kterým se v budoucnosti nemělo vůbec počítat. Tímto gestem se hodiny náboženství dostaly na okraj školské politiky bez jakéhokoli zákonného podkladu, což umožňovalo zásahy jen na základě interních směrnic.<sup>1030</sup> Tento stav přetrval až do konce školního roku 1989/1990.

### ***Vědecko-ateistická výchova***

V roce 1960 si politička Hana Sachsová položila důležitou otázku: „*Jak poznáme stav religiozity mezi žáky?*“ Sama si ihned odpověděla, že skutečnou míru lze zjistit pouze soustavným pozorováním jedince a „prověrkami“, v nichž by žáci odpovídali na dané otázky na počátku a na konci školního roku. Z takto vedené „prověrky“ na jedné škole vyplynulo, „že poměrně mnoho žáků se otevřeně hlásí k náboženství, a to i v 11. ročníku – tedy i ti žáci, kteří vyrůstají již jedenáctý rok pod výchovným vlivem lidově demokratické školy.“<sup>1031</sup> I když sama autorka připustila, že přihlášek do vyučování náboženství ubývá, neopomněla připomenout, že mnohé administrativní zásahy a opatření byla nadále považována za nevhodná a škodlivá.<sup>1032</sup> H. Sachsová se tak stala jednou z prvních autorek a autorů, kteří hledali novou cestu při výchově ke světovému názoru u žáků a v boji proti náboženským přežitkům. Tato nová cesta se měla více odpoutávat od negativního boje (ve smyslu argumentačního rozbíjení falešného obrazu světa vytvořeného náboženstvím), ale mnohem více se soustředit na pomyslnou druhou fázi - na „*pozitivní úsilí o vytvoření vědeckého světového názoru.*“<sup>1033</sup> V této souvislosti lze sledovat i proměnu bojovného vyznění nejen v dobových

<sup>1028</sup> OLŠÁKOVÁ, Doubravka: *Věda jde k lidu! Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí a popularizace věd v Československu ve 20. století*. Praha 2014, s. 411.

<sup>1029</sup> Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

<sup>1030</sup> HORÁK, Z.: *Cirkve a české školství*, s. 147.

<sup>1031</sup> SACHSOVÁ, H.: *Vědeckoateistická výchova v práci naší školy*, s. 59.

<sup>1032</sup> TAMTÉŽ, s. 70.

<sup>1033</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 95.

pedagogických textech, ale i v učebnicích, kdy důsledné vyvrácení pověr a tmářství bylo nahrazováno požadavkem, aby byl žákům nabídnut nový a bohatý pohled na svět. Uvedený proces se vžil pod názvem ateistická výchova, případně vědecko-ateistická výchova, která rozumovou výchovu posouvala na pomyslně vyšší úroveň. Totiž cílem vědecko-ateistické výchovy nemělo být nadále jen budování ateistického přesvědčení prostřednictvím logického vyvrácení víry a osvojování konkrétních poznatků, ale i ateistické přesvědčení z hlediska postojů a chování. Vědecko-ateistická výchova se tak měla zaměřit na všechny stránky žákovy osobnosti.

Doba vědeckého ateismu však přišla až koncem 50. let. Do této doby totiž v Československu neexistovala žádná oficiální instituce, která by se na rozvoj problematiky vědeckého ateismu soustředila, a dokonce ani ke studiu zde nebyla dostupná vhodná literatura. Dobovou optikou je považován za přelomový moment konání zasedání ÚV KSČ z roku 1959 a následně vydaného Usnesení *O těsném spojení školy se životem*.<sup>1034</sup> Hlavní slovo na zmíněné akci patřilo Jiřímu Hendrychovi, jehož projevy a vyvozené závěry z dosavadní situace vedly nejen k předefinování kurzu boje s náboženstvím, ale i k celkovému přístupu ve výchově nové generace, jehož hlavním novým mottem se stalo sepětí školy se životem a dřívější bojovnost měla být postupně nahrazena soustavnou propagandou a přednáškovou činností pod názvem ateistická výchova. Místo násilné ateizace společnosti začal být prosazován populární výklad nových objevů astronomie, biologie, fyziologie, fyziky, chemie a jiných věd.<sup>1035</sup>

Následně začaly vznikat i první oficiální instituce vědeckého ateismu. Silný ohlas získala Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí, jež působila jako koordinátor a prostředník mezi Ministerstvem kultury, Ministerstvem školství, ROH, ČSM a Státním úřadem pro věci církevní,<sup>1036</sup> ale vzhledem ke svým možnostem a intenzitě působení, finančním a organizačním starostem je její vliv nutné brát s rezervou. Na základě výzkumu situace v Brně silnější pozici vykazala Československá akademie věd (ČSAV), kde v Kabinetu pro filozofii bylo v roce 1960 zřízeno samostatné oddělení vědeckého ateismu (v roce 1972 přetvořeno na samostatný Ústav vědeckého ateismu ČSAV). Prvním ředitelem pozdějšího Ústavu se stal přední český odborník na problematiku vědeckého ateismu profesor Jiří Loukotka, jehož práce můžeme hodnotit jako zakladatelské a průkopnické.<sup>1037</sup> Jakoby

---

<sup>1034</sup> Rozvoj vědeckého ateismu dává do souvislosti s usnesením ÚV KSČ např.: LOUKOTKA, Jiří: *Škodlivost vlivů náboženské výchovy na duševní vývoj dítěte*. Komenský 83, 1959, s. 577.

<sup>1035</sup> OLŠÁKOVÁ, D.: *Věda jde k lidu!*, s. 411.

<sup>1036</sup> TAMTÉŽ, s. 420.

<sup>1037</sup> VÁCLAVÍK, D.: *Český ateismus ve 20. století. K vývoji a institucionalizaci v letech 1948-1989*, s. 481.

snad název první Loukotkovy knihy *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*<sup>1038</sup> předurčil směr, kterým se měl vědecký ateismus dále ubírat. Totiž závěry o ateistické výchově byly brzy na návrh Ministerstva školství zapracovány i do učebních osnov,<sup>1039</sup> čímž celý koncept měl získat na odbornosti. Hovořilo se o pedagogických zásadách, prostředcích a metodách výchovy uplatňovaných při ateistické výchově.

„Řada drobnějších i větších statí o vědeckoateistické výchově, z kterých dnes mohou učitelé čerpat poučení, byla tenkrát ještě nepochybně jen v pracovních plánech autorů. Mohl jsem tehdy použít převážně jen spisů a statí sovětských, ať už přeložených nebo u nás dosud nevydaných,“<sup>1040</sup> komentuje obtíže s metodologickou přípravou nového výchovného zaměření na školách J. Loukotka. Společně s výše zmíněnou knihou Jiřího Loukotky je nutné uvést i dílo československé komunistické političky Hany Sachsové *Ateistická výchova v práci školy*.<sup>1041</sup> Oba autoři v úvodních pasážích vyzdvihli potíže při psaní svých děl, které souvisely s nedostatkem původních pedagogických prací a s obavou z prostého kopírování zkušeností sovětských autorů bez akceptování odlišnosti sovětského a československého prostředí.<sup>1042</sup> Přestože stěžejní část těchto děl spočívá stále v teoretické rovině, která vysvětluje význam a poslání ateistické výchovy ve školství, poskytli autoři dostatečný podklad pro následný boom v knižní produkci s ateistickou tematikou. V učitelských knižnicích (*Učitelé o své praxi, Na pomoc učiteli, Škola a život*) i pedagogických časopisech postupně vyšla mnohá díla, která se svým obsahem více či méně přibližovala k praktickým radám ohledně ateistické výchovy. V nich autoři obohacovali své rady o případy z vlastní zkušenosti a nejednou je doplnili i o zvláštní metodické listy s přesným rozpisem průběhu konkrétní hodiny určitého předmětu. Ke značnému rozšíření vydávaných tiskovin přispělo zejména zapracování ateistické výchovy do učebních osnov pod Výchovným ústavem pedagogickým.<sup>1043</sup>

V čem tedy spočíval koncept vědecko-ateistické výchovy? V prvé řadě se koncept vymezoval vůči praktické stránce rozumové výchovy na posilování ateismu u žáků. „Na školách převládala dost dlouho tendence redukovat ji víceméně na racionální kritiku a racionální vyvracení víry, tj. jednotlivých náboženských představ a názorů, jejich

<sup>1038</sup> LOUKOTKA, Jiří: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*, 110 s.

<sup>1039</sup> OLŠÁKOVÁ, D.: *Věda jde k lidu!*, s. 437.

<sup>1040</sup> LOUKOTKA, J.: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*, s. 8

<sup>1041</sup> SACHSOVÁ, H.: *Vědeckoateistická výchova v práci školy*, 104 s.

<sup>1042</sup> LOUKOTKA, J.: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*, s. 8.

<sup>1043</sup> SACHSOVÁ, H.: *Vědeckoateistická výchova v práci naší školy*, s. 24.

*konfrontaci s vědeckými poznatky nebo upozorňováním na rozpory v nich,*<sup>1044</sup> naráží na zásadní problém J. Loukotka. V dosavadní běžné školní praxi bylo náboženství vykládáno pouze jako určitá soustava falešných, nepravdivých názorů s cílem tyto názory logicky vyvrátit jako nesprávné a dosavadní výchova ke světovému názoru se omezovala zpravidla pouze na sféru poznávací činnosti. Tento zjednodušený výklad a výchovná praxe se v první řadě soustředil na rozumovou stránku a byl až přespříliš provázán s intelektualismem, což vedlo k naprostému podceňování niterného světa žáka. S ohledem na dosavadní zkušenosti však tentýž autor zdůrazňuje, „že v náboženství hraje velmi důležitou úlohu také cit, nicméně jsme emocím připisovali až druhotný odvozený význam.“<sup>1045</sup>

Na téma nedostatečného zájmu při výchově k světovému názoru o duševní oblast dítěte narazil J. Loukotka hned v několika svých článcích, které provází myšlenka o nemožnosti využít plně potenciál vědeckého ateismu, pokud „nepůsobíme při překonávání náboženských přežitků a vlivů náboženské výchovy promyšleně na celou oblast duševna dítěte, výsledky naší práce musí být nezbytně hubené.“<sup>1046</sup> Představa, že logická argumentace přírodních a společenských jevů v konfrontaci s náboženstvím je dostačující a základy vědeckého světového názoru si dítě osvojí tím, že mu bude zprostředkována určitá suma jistým způsobem uspořádaných vědeckých poznatků, se stále více ukazovala jako nefunkční.<sup>1047</sup> Do centra zájmu odborníků i pedagogů tak pomaloučku vstupoval obor dětská psychologie. Jiří Loukotka nebyl ve svých tezích osamocen a i další přispěvatelé do časopisu *Komenský* Bohumil Uher nebo Václav Dřevo podněcovali diskuzi o nedostatcích výchovy vědeckého ateismu a cestách k jejich odstranění. První ze jmenovaných psal o nutnosti nasadit do mysli a srdce dětí „zdravé kořeny optimistického, radostného pohledu na svět, zbavit je strachu z boží pomsty a věčného zatracení a vlít jim do srdcí nadšení pro komunistickou přeměnu světa.“<sup>1048</sup> Václav Dřevo v té souvislosti považuje za nutné praktikovat individuální přístup – jak v učebně výchovném procesu, tak mimo vyučování i mimo školu.<sup>1049</sup>

Nesmíme, ale propadnout iluzi, že zájem o dětskou psychiku a vnitřní prožívání byl v počátcích konstituování vědeckého ateismu nějak výrazně vzdálený od bojů ve svém negativistickém vyznění. I zde se zájem spíše opíral o konotace s vykreslením utrpení

---

<sup>1044</sup> LOUKOTKA, Jiří.: *K prohloubení výchovy k vědeckému ateismu, zejména na prvním stupni základní devítileté školy*. *Komenský* 86, 1961-1962, s. 261.

<sup>1045</sup> TAMTÉŽ, s. 263.

<sup>1046</sup> LOUKOTKA, J.: *Škodlivost vlivů náboženské výchovy na duševní vývoj dítěte*. *Komenský* 83, 1959, s. 593.

<sup>1047</sup> LOUKOTKA, Jiří: *Některé aspekty vytváření základů vědeckého světového názoru u žáků 1. - 5. ročníku*. *Komenský* 90, 1965-1966, s. 526.

<sup>1048</sup> UHER, B.: *Všestrannou výchovou proti náboženským přežitkům*. *Komenský* 83, 1959, s. 267.

<sup>1049</sup> DŘEVO, V.: *O některých nedostatcích ve výchově k vědeckému ateismu a o cestách k jejich odstranění*. *Komenský* 83, 1959, s. 520.

a zkázy, kterou víra pro člověka přináší. Za přímou ukázkou může posloužit stať *Škodlivost vlivů náboženské výchovy na duševní vývoj dítěte*, v níž se ani její autor Jiří Loukotka, zastánce a propagátor nového chápání a pedagogického přístupu v ateistické výchově, neubráníl popisům založených na destruktivním vlivu náboženských předsudků na křehkou osobnost dítěte. V článku se zajímá o poznávací procesy, volní vlastnosti, tvorbu charakteru a v neposlední řadě o oblasti citů a emocí dítěte. Zvláště v posledně jmenované oblasti Loukotka považuje znovu za dobrého pomocníka bipolární rozdělení myšlenkových světů komunismu a náboženství: „*Vidí-li náboženství ctnost v pokoře, sebeponižování, askezi atd., chceme my člověka hrdého, zdravě sebevědomého, všestranně rozvinutého a šťastného. [...] Pěstuje-li náboženství v člověku pocity bezmocnosti, osamělosti a opuštěnosti, v kterém mu může pomoci jedině bůh, naše učení mu ukazuje jeho vlastní sílu, obrovskou sílu soudružského kolektivu.*“<sup>1050</sup> Ve své podstatě tak autor považuje všechny projevy dětské neurózy za nežádoucí podmíněné reflexy, které vznikají nevhodnými podněty, a zcela jednoznačně Loukotka ztotožňuje tyto nevhodné podněty s vlivy náboženství, které „*na jedné straně nežádoucím způsobem podněcují např. dětskou fantazii a vyvolávají stavy citové předrážděnosti, na druhé straně oslabují logické myšlení a vůli dítěte.*“<sup>1051</sup>

V samotném školním prostředí se tak prolínalo hned několik přístupů v realizaci vědecko-ateistické výchovy. I když následující teze nemůže být přímo potvrzena archivními prameny, je možné podložit ji tezí z pedagogické učebnice, která vědecko-ateistickou propagandu neodlučitelně spojuje v první řadě s metodou vysvětlování. A tak i v polovině 60. let bylo na učitelích požadováno, aby trpělivě vysvětlovali neudržitelnost náboženských věrouk, které vznikly v minulosti z utrpení a bezmocnosti lidí, a důsledně svůj výklad opírali o poznatky moderní vědy, která stále „*úplněji odhaluje obraz světa, zvyšující moc člověka nad přírodou, a neponechávali tak místo pro fantastické výmysly náboženství o nadpřirozených silách.*“<sup>1052</sup> V tomto ohledu se metodika za patnáct let příliš nezměnila, neboť vysvětlení nové látky optikou vědeckého ateismu se nemohlo od negativního pohledu zcela oprostít.

Na druhou stranu je nutné dodat, že mimo rozumovou výchovu a metodu výkladu se na stránkách učebnice setkáme i s požadavkem o nutném aktivnějším a angažovanějším přístupu samotných žáků při vlastním vytváření vědeckého světového názoru, neboť „*ateistickou výchovu nemůžeme omezovat jen na konfrontaci náboženských názorů*

<sup>1050</sup> LOUKOTKA, J.: *Škodlivost vlivů náboženské výchovy na duševní vývoj dítěte*. Komenský 83, 1959, s. 585–586.

<sup>1051</sup> TAMTÉŽ, s. 585.

<sup>1052</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 124.

s vědeckými poznatky [...] *Výchova k ateismu musí pronikat veškerou výchovou, intelektuální, citovou i volní, morální i politickou, musí obsáhnout žáka celého.*<sup>1053</sup> Není těžké si představit, že se zde otevírala opravdu široká paleta možností, z nichž několik již bylo zmíněno v minulých kapitolách. Za velice oblíbené byly považovány například přednášky a besedy na předem zvolené téma, kdy klíčem k úspěšně provedené debatě byla přečtená četba. O významu knihy při vědecko-ateistické výchově svědčí vydávané bibliografické brožury a seznamy obsahující beletristickou i naučnou ateistickou literaturu schválenou pro děti určitého věku.<sup>1054</sup> K prostředkům výchovy lze zařadit i vybraná filmová a divadelní představení nebo návštěvu muzeí. Patří sem i exkurze do JZD a továren, jejichž hlavním smyslem bylo u dětí konkretizovat to, čemu se učili ve škole. Obdobným účelům sloužila i turistika a výlety do přírody, kde děti mohly sledovat děje v přírodě. K prostředkům je možné připojit i seznam dalších pomůcek obsahující například různé stavebnice, chemické, fyzikální a topografické sady do laboratorních cvičení, mapy nebo dokumentární filmy, které byly na školy objednávány učitelem či ředitelem prostřednictvím tzv. Služby školy. Ateistická výchova tudíž měla prostupovat celým výchovným procesem, být obsažena ve všech vyučovacích předmětech, mimoškolní výchově i v zájmových kroužcích organizovaných jak školou, tak Pionýrskou organizací.

Navíc, jak bylo uvedeno, ateistická výchova měla zasáhnout všechny složky žákovy osobnosti. V ideálním případě byla „podchycena“ intelektuální stránka osobnosti prostřednictvím rozumové výchovy, zájmová a motivační prostřednictvím široké nabídky aktivit, zbývalo tedy zaměřit pozornost na stránku citovou a morální a usilovat o důkladné poznání emocionální roviny života každého dítěte tak, aby uspokojování svých citových potřeb nemuselo následně nacházet v náboženství, v biblické dějepřevě, v kostele.<sup>1055</sup> Jestliže destruktivní pohled na náboženství do jisté míry rozbíjel a narušoval náboženskou morálku, cit a přesvědčení u žáků (alespoň se to předpokládalo), bylo nutné toto „prázdné“ místo vyplnit. *„Říká se proto jistě právem, že výchova musí zpravidla současně bořit a stavět. Platí to jistě i pro oblast vědeckoateistické výchovy,*<sup>1056</sup> uvádí Jan Zouhar, pracovník Ústavu vědeckého ateismu ČSAV v Brně. Citová studie *K teorii vědeckoateistické výchovy* byla sice vydána až v roce 1982, avšak problematika je zde pojímána v historických souvislostech a uvedený autor v ní uvádí, že je velmi důležité „nasadit“ do mysli a srdce dětí zdravé kořeny

<sup>1053</sup> LOUKOTKA, J.: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*, s. 29.

<sup>1054</sup> Lze využít KREJČOVÁ, Eva: *Dětská kniha pomáhá ateistické výchově. Výběrový seznam literatury pro mládež*. Praha 1960, 10 s.

<sup>1055</sup> LOUKOTKA, J.: *K prohloubení výchovy k vědeckému ateismu, zejména na prvním stupni základní devítileté školy*. Komenský 86, 1961-1962, s. 265.

<sup>1056</sup> ZOUHAR, Jan: *K teorii vědeckoateistické výchovy*. Pedagogika 31 (5) 1982, s. 548.



optimistického, radostného pohledu na svět a vlít jim do srdcí nadšení pro komunistickou přeměnu světa, dát jim jistotu šťastného života.<sup>1057</sup> Tím autor zamýšlí „nasadit“ dětem nový vnitřní svět založený na komunistické morálce, citech a přesvědčení, které by vzniklé prázdné místo obsadilo. V pedagogické praxi tento proces nesl označení mravní (morální) výchova.

### ***Mravní výchova***

Mravní výchova představovala od prvních popřevratových let jeden z hlavních stavebních pilířů socialistické pedagogiky a budování mravnímu profilu nového socialistického člověka postupovalo pedagogickou diskuzí po celé sledované dvacetiletí. Z tohoto pohledu se jeví téměř překvapivě, že vlastní podstata mravní výchovy nebyla po celé sledované období dostatečně pedagogicky rozpracována. Tento fakt souvisel v první řadě s neukotvením základních pojmů jako morálka, mravnost a systém hodnot. „*Zdá se, že právě narážíme často na jednu vážnou zábranu, která ostatně ztěžuje práci ve výchově vůbec, totiž na to, že dosud nemáme rozpracovanou obecnou marxistickou teorii hodnot a tím méně můžeme myslet na rozpracování její pedagogické aplikace,*“<sup>1058</sup> komentuje situaci Jiří Loukotka v roce 1965. Po více jak patnácti letech fungování komunistického režimu by jistě mnozí očekávali, že teorie hodnot nového socialistického člověka již bude pedagogicky ukotvená.

Samozřejmě, teorie mravní výchovy se postupně rozvíjela již od roku 1948 nebo lépe vyjádřeno, byla krátce po komunistickém převratu postupně přejímána, avšak pedagogické studie z pozdějších let se vůči poznatkům přejatých ze sovětského prostředí do značné míry vymezovaly. Docent z pražské univerzity, katedry pedagogiky na filozofické fakultě, Richard Sedlář vydal v roce 1969 v časopise *Pedagogika* rozsáhlou studii, v níž první léta po převratu komentuje následovně: „*Na první pohled je patrné, že počáteční období rozvoje socialistické pedagogiky u nás je poznamenáno jistou bezradností, která se projevuje jednostrannou závislostí vědecké tvorby v pedagogice na sovětské odborné pedagogické literatuře.*“<sup>1059</sup> Stejná teze byla rozvíjena i v předchozí kapitole o vývoji československé pedagogiky, avšak R. Sedlář situaci vztahuje konkrétně k dějinám mravní výchovy. Publikace o mravní výchově od oficiálních sovětských autorů neměly daleko k učebnicím a svým obsahem vycházely spíše z politicko-filozofických spekulací a z jednostranného empirismu než pedagogické odborné

---

<sup>1057</sup> UHER, B.: *Všestrannou výchovou proti náboženským přežitkům*. Komenský 83, 1959, s. 25.

<sup>1058</sup> LOUKOTKA, J.: *Některé aspekty vytváření základů vědeckého světového názoru u žáků 1. - 5. ročníku*. Komenský 90, 1965-1966, s. 530.

<sup>1059</sup> SEDLÁŘ, Richard: *Výsledky a perspektivy vědecké práce v oblasti teorie výchovy*. *Pedagogika* 19 (1) 1969, s. 6.

činnosti. Možný odborný a pedagogický pohled na teorii mravnosti se tak rozplynul v neustálém citování a rozpracování stanovisek stranických orgánů.

Kritické analýze dostupných sovětských učebnic z hlediska mravní výchovy byl na stránkách *Pedagogiky* (od pol. 60. let) věnován dostatek prostoru. Zdena Jesenská, pracovnice Pedagogického ústavu J. A. Komenského, shrnula praktiky 50. let, pomocí nichž se vytvářely optimální vlastnosti nového sovětského člověka jako pilnost, láska k vlasti, čestnost, pracovitost, skromnost, obětavost atd. Autorka zdůrazňuje, že úkolem tehdejší mravní výchovy bylo důsledné přesvědčování, poučování a ukázání žákům vzorů komunistické morálky. Takto budovaná komunistická morálka a mravní cesty pak měly být v praxi procvičovány vhodnou činností. Pokud někteří lidé uvedenými vlastnostmi neoplývali, nebo dokonce se projevovali vlastnostmi zápornými, jednalo se pouze o přežití kapitalismu.<sup>1060</sup> Tento jednoduchý model teorie mravní výchovy byl de facto založený na prostém popisu kýženého silného a slabého charakteru či vlastností. Avšak v kritické analýze Josefa Váňi se poukazuje na fakt, že již v samotném vytyčení cílových vlastností v komunistické mravní výchově panovala naprostá nejednotnost a jednotliví sovětské autoři přisuzovali různou míru důležitosti různým vlastnostem, což dle autora svědčilo o tom, „že pedagogická teorie nemá oporu v pevném vědeckém systému komunistické morálky.“<sup>1061</sup> Mimo nekritického přebírání sovětských východisek při realizaci mravní výchovy, nepropracovaného systému komunistické morálky a teorie hodnot, bylo za další problém shledáváno i nerozlišení základních pojmů, jako např. vlastnosti, vztahy, postoje apod.<sup>1062</sup> Na nejednotnost zmíněných pojmů, na jejich zaměňování a směšování, upozornila autorka Iva Slabinová v kritické studii z roku 1970, v níž hodnotí uplynulé dvacetiletí.<sup>1063</sup>

Všechny zmíněné nešvary sovětské mravní výchovy se logicky promítly v první dekádě komunismu i v té československé. Za příklad může sloužit jeden z prvních článků věnovaný teorii mravní výchovy sepsaný Bohumilem Uhrem na počátku 50. let. V něm autor předkládá návod ke studiu problému mravní výchovy na národní škole a doporučuje studium zásadních pramenů, za něž považuje v první řadě učebnici pedagogiky od dvojice autorů B. P. Jesipova a N. K. Gončarova z roku 1951 a další knihy, z nichž drtivá většina byla

<sup>1060</sup> JESENSKÁ, Zdena: *Některé metodologické problémy teorie mravní výchovy*. Pedagogika 14 (4), 1964, s. 399.

<sup>1061</sup> VÁŇA, Josef: *K problému teoretických základů komunistické mravní výchovy*. Pedagogika 11 (4) 1961, s. 433.

<sup>1062</sup> SLABINOVA, Iva: *K současnému stavu teorie mravní výchovy*. Pedagogika 20 (4) 1970, s. 433.

<sup>1063</sup> Autorka upozorňuje na směšování pojmů vlastnost (uvědomělá kázeň, dokonalá spořádanost, zásadovost, pravdomluvnost a poctivost), postoje (sovětské vlastenectví, proletářská internacionalismus, komunistický poměr k práci a společenskému vlastnictví, kolektivismus), vztahy (přátelství, soudružství) a dovednosti (kriticky hodnotit své chování i chování jiných). TAMTÉŽ.

sepsána sovětskými autory.<sup>1064</sup> B. Uher v článku předkládá obraz o základních pojmech, zásadách a definicích mravní výchovy a obsah výchovy komunistické mravnosti dělí na základní části: socialistické vlastenectví, základy vědeckého světového názoru, socialistický humanismus, kázeň a vůle a charakteru. Značně schematický popis, se kterým B. Uher přišel, jen s mírnou obměnou nalezneme i v pozdější učebnici *Pedagogiky* z roku 1955, která mravní výchově věnuje jednu kratší kapitolu. Učebnice vydaná o tři roky později se zabývá mravní výchovou již obšírnější a její teorii dělí hned do několika bloků, v nichž je věnován prostor základní terminologii, zásadám, metodám i obsahu (výchova k socialistickému vlastenectví, k práci, k uvědomělé kázni).<sup>1065</sup> Nejobšírnější rozpracování mravní výchovy poskytla učebnice z roku 1963. Stejně jako v učebnici předchozí je i zde věnováno značného prostoru obsahu a procesu mravní výchovy, na něž je navázáno výchovou ke kolektivismu, k socialistickému vlastenectví, k socialistickému poměru k lidem, k uvědomělé kázni a vytváření volných vlastností charakteru. Učebnice novější o dva roky se liší oproti té předchozí jen v nepatrných detailech. Nabízí se zde nyní velmi důležitá otázka: mohli se učitelé na základě československých učebnic pedagogiky v teorii mravní výchovy dostatečně vzdělávat a být schopni ji posléze i efektivně realizovat?

Slovy jako determinace osobnosti či nevědecky chápané sovětské skutečnosti popisuje Z. Jesenská typické znaky pro práce z období 1948-1955, které dle akademické pracovnice bylo možné nalézt i v pedagogických učebnicích nejnovějších: „*Výjimkou bohužel není ani nedávno publikovaný projekt nové vysokoškolské učebnice pedagogiky.*“<sup>1066</sup> Tomu, že značně zpolitizovaný pohled na mravní výchovu nadále přetrvával i v 60. letech, a to i navzdory rozvíjející se pedagogické diskuzi, dopomohl i nově vydaný morální *Kodex budovatele komunismu*, se kterým přišel XXII. sjezdu KSSS v roce 1961. Není zcela nezajímavé, že z pohledu stranických sjezdů se jednalo o velmi důležitý a potřebný manuál k rozvíjení výchovy nového socialistického člověka a tím i výchovy mravní. Síla *Kodexu* tkvěla v prezentování jednoty v hodnotách, názorech a způsobu chování nového člověka, na což bylo v oficiálních pedagogických učebnicích upozorňováno.<sup>1067</sup> Avšak v odborných textech a pedagogické diskuzi se zmíněnému *Kodexu* dostalo spíše jen okrajové pozornosti a ve

<sup>1064</sup> UHER, Bohumil: *Mravní výchova na národní škole*. Komenský 76, 1951-1952, s. 611.

<sup>1065</sup> Na mysl je učebnice: UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl*. Praha 1958, 176 s.

<sup>1066</sup> JESENSKÁ, Z.: *Některé metodologické problémy teorie mravní výchovy*. *Pedagogika* 14 (4), 1964, s. 399.

<sup>1067</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 149.

světle ostatních textů působí otištěná reakce sovětských autorů zdůrazňující hodnotu Kodexu pro další rozvoj mravní výchovy povrchně a až stranicky povinně.<sup>1068</sup>

Navzdory pedagogickému zhodnocení vlastního *Kodexu* je XXII. sjezd sovětské strany v dobové literatuře přirovnáván ke zlomovému okamžiku v dějinách výzkumu mravní výchovy. Oficiální sovětská pedagogika dřívějších let, poznamenaná stejně jako jiné vědní obory deformacemi kultu osobnosti, neumožnila náležitě rozvíjet vědecké bádání v pedagogických vědách a měla také nepříznivý vliv na rozvíjení pedagogické praxe. „*Tento stav trval až do XXII. sjezdu KSSS v r. 1961, kdy se započala uvolňovat cesta k tvořivému rozvíjení marxistické koncepce i v pedagogice bojem proti dogmatismu a schematismu ve vědě,*“<sup>1069</sup> uvádí myšlenku Richard Sedlář, podle níž práce vyšlé do roku 1961-1962 byly v drtivé většině poznamenány tlakem politických deformací. Období na počátku 60. let přineslo prostor pro odbornou diskuzi, na niž bylo upozorněno v předchozí kapitole o československé pedagogice na základě textu Josefa Váňi a studie od dvojice autorů Jarmily Skalkové-Procházkové a Jarolíma Skalky.

Netrvalo dlouho a na sovětský sjezd bylo navázáno XII. sjezdem KSČ<sup>1070</sup> a po jeho ukončení byl představen sedmiletý plán rozvoje na léta 1964—1970 týkající se mimo jiné i vědeckého záměru v pedagogice.<sup>1071</sup> Plán představoval důležitý podnět pro rozvoj vědecké práce v tom smyslu, že měla být nejen založena na boji proti dogmatismu a schematismu, ale především doplněna tvořivou teoretickou i experimentální prací.<sup>1072</sup> Morální výchova však měla těžkou startovací pozici, neboť patřila k nejméně propracovaným oborům v československé pedagogice a opěrných pilířů, na kterých by se nyní mohlo stavět, příliš nebylo. Jestliže k plnohodnotné vědecké práci v obecné pedagogice bránila její nízká úroveň metodologické připravenosti vědeckých pracovníků, nedostatek informací z jiných vědních oborů u nás i v zahraničí, pro odvětví morální výchovy to platilo dvojnásobně. Nezbyvalo než začít od úplných základů a vymezit u mravní výchovy „*její cíl a obsah a stanovit účinné metody a prostředky její realizace na jednotlivých věkových stupních,*“<sup>1073</sup> jak vyzývá Josef Váňa v roce 1961.

---

<sup>1068</sup> Odkázat se lze na články sovětských autorů otištěných v časopise *Pedagogika* v roce 1962. VYSOTINOVA, Ljubov Akimovna: *O metodice výzkumu otázek mravní výchovy*. *Pedagogika* 12 (5), 1962, s. 532-540.; BOLDYREV, Nikolaj Ivanovič: *Principy a metody mravní výchovy v sovětské škole*. *Pedagogika* 12 (6), 1962, s. 630-641.

<sup>1069</sup> SEDLÁŘ, R.: *Výsledky a perspektivy vědecké práce v oblasti teorie výchovy*. *Pedagogika* 19 (1) 1969, s. 6.

<sup>1070</sup> Otázka morálky a mravní výchovy se stala důležitým bodem programu stranických sjezdů z počátku 60. let. Viz kapitola 2.2.2 60. léta: liberalizace ve školské politice.

<sup>1071</sup> Sedmiletý plán rozvoje zmíněn také ve třetí kapitole, závěr části 3.2.3 Čas pro kritiku, čas na změnu.

<sup>1072</sup> SEDLÁŘ, R.: *Výsledky a perspektivy vědecké práce v oblasti teorie výchovy*. *Pedagogika* 19 (1) 1969, s. 7.

<sup>1073</sup> VÁŇA, J.: *K problému teoretických základů komunistické mravní výchovy*. *Pedagogika* 11 (4) 1961, s. 425.

Nová dekáda přinesla evaluaci dosavadního stavu. „V teorii výchovy to bylo na jedné straně fetišizování společenských hledisek ve výchově, přehlížení konkrétního, živého člověka ve jménu abstraktně pojatých společenských potřeb a zájmů, na druhé straně se vytvářel kult abstraktního člověka, vytrženého z historických souvislostí,“<sup>1074</sup> přichází R. Sedlář s velmi podstatným postřehem o naprostém přezírání žákovy činnosti, zájmů a motivů a neschopnosti zohlednit jeho prožívání, čímž dlouhá léta pedagogická teorie i praxe mravní výchovy trpěla. Nová mravní výchova měla přestat lpět na obsahové stránce založené na eticko-politických úvahách o úkolech a cílech výchovy, o charakteristických vlastnostech socialistického člověka,<sup>1075</sup> ale v jejím rámci mělo dojít k předefinování základních hodnot, jichž mělo být u žáka dosaženo. Nové rozpracování pojmů jako vlastnost, temperament či charakter se mělo zakládat na zodpovězení otázek, co charakter ovlivňuje a co jej utváří a dřívější rozbor charakteru končící u stručného popisu rysů charakteru měl být vystřídán jeho podrobnou analýzou.

Pokusy o diferencovaný, analytický přístup k otázkám struktury a vzniku se samozřejmě neměly omezovat jen na záležitost charakteru (či jiných termínů z teorie osobnosti), ale do čela pozornosti měl vstoupit i člověk v interakci s jeho okolím. Nedostatečná znalost objektu výchovy, samotné mládeže, jejich mravních představ, ideálů a přesvědčení vedlo k tomu, že pedagogická teorie rezignovala na otázku vlivu rodinného prostředí či ekonomicko-společenské skutečnosti, a přitom analýza vlivu žákova okolí na jeho mravní profil měla do budoucna tvořit základní teoretická východiska pro rozvoj mravní výchovy. V článku *Některé metodologické problémy teorie mravní výchovy* rozvíjí Zdena Jesenská svůj názor o závislosti výchovy na společensko-hospodářských podmínkách, což mělo zabránit nekritické víře o všemocných vlivech výchovy a účinky výchovy by se neměly v některých případech přeceňovat.: „Projevuje se to mimo jiné v tendenci vysvětlovat všechny nedostatky, které se vyskytují mezi mládeží, ať již je to sobectví, pokrytectví, společenská pasivita atd. nedostatečnou výchovou, nedostatky učitelovy osobnosti apod. Malá pozornost se věnuje analýze vztahů mezi možnostmi výchovy a společenskými příčinami mravních nedostatků mládeže i dospělých.“<sup>1076</sup> Rozvoji mravní výchovy měly přispět i výsledky bádání ve vědách příbuzných pedagogice - zejména filozofii, sociální psychologii, ekonomii a antropologii, pomocí nichž by bylo možné více nahlédnout do vlastního prožívání žáků a jeho odraz ve vlastním chování.

---

<sup>1074</sup> SEDLÁŘ, R.: *Výsledky a perspektivy vědecké práce v oblasti teorie výchovy*. Pedagogika 19 (1) 1969, s. 19.

<sup>1075</sup> JESENSKÁ, Z.: *Některé metodologické problémy teorie mravní výchovy*. Pedagogika 14 (4), 1964, s. 393.

<sup>1076</sup> TAMTÉŽ, s. 397.

Disertační práce bohužel nenabízí prostor pro hlubší analýzu rozvoje mravní výchovy z hlediska teoretických východisek.<sup>1077</sup> Důležité je ale podotknout, že na problematiku se od 60. let začínalo nahlížet z mnoha úhlů opírajících se o nové poznatky biologické, psychologické a sociologické. Zájem byl nově upínán i na působení vnějších a vnitřních činitelů na duševní vývoj dítěte, na rozvoj jeho samostatnosti a aktivity. Všechny uvedené faktory měly být v pedagogické teorii zohledňovány a jejich prostřednictvím vytvořen rámec pro vychování nového jedince. Měl však metodologický rozvoj v rámci teorie vliv i na praktickou výuku mravní výchovy na školách?

Diskuze odborníků a pedagogů nad teorií morální výchovy tvořila pouze jednu část problematiky, stejně závažným problémem bylo zodpovězení otázky, jakým způsobem mravní výchovu praktikovat na školách. Snaha zavést systematické učení o komunistické morálce tvoří druhou část rozvíjející se pedagogické diskuze. Urgentnost zavést principy morální výchovy do praxe se v komunistickém Československu objevovala již od poloviny 50. let, kdy byla vyvolána ostrou kritikou ze strany rodičů, kteří se odvolávali na to, že pouze hodiny náboženství dokáží dát jejich dětem správný systém morálních hodnot a že bez náboženské výchovy v budoucnosti zákonitě dojde k uvolnění mravů ve společnosti. „*Rodiče, kteří většinou sami prošli výchovou náboženskou, se mnohdy domnívají, že škola neposkytuje dětem žádnou náhradu za mravní výchovu,*“<sup>1078</sup> což údajně byl jeden z důvodů přetrvávající vysoké účasti dětí na hodinách náboženství. „*Mnozí lidé, především rodiče, se ptají, jak socialismus zajistí výchovu morálky, o které se domnívají, že byla vytvářena jen výchovou náboženskou,*“<sup>1079</sup> uvádí F. Frendlovský řečnickou otázkou debatu nad přetrvávající představou, že výchovné problémy jako alkoholismus či chuligánství jsou způsobeny odvratem lidí od náboženství. Tato představa měla být vyvrácena ujištěním, že budováním nové socialistické společnosti se současně buduje i nový morálně politický postoj jejich členů. Uvedené názory zapříčinily, že rozvíjející se vědecko-ateistická výchova ve školách neměla být vedena bez soustavné pozornosti k mravním otázkám.<sup>1080</sup>

Ani mravní výchově se však nevyhnul negativistický přístup provázaný s ateistickou výchovou. První fáze boje by se tak dala přirovnat k demystifikaci hodnoty náboženské

---

<sup>1077</sup> Podrobný výčet dosavadní literatury věnující se teorii mravní výchovy nabídl ve své studii Richard Sedlář pod názvem *Výsledky a perspektivy vědecké práce v oblasti teorie výchovy* otištěné v časopise *Pedagogika* v roce 1969.

<sup>1078</sup> HLAVOŇ, Karel: *Sborník otázek a odpovědí o náboženství. Náboženská a komunistická morálka*. Brno 1959, s. 81.

<sup>1079</sup> FRENDLOVSKÝ, F.: *Světový názor a náboženství*. Komenský 77, 1952-1953, s. 557.

<sup>1080</sup> MACHOVEC, Milan: *O metodách ateistické výchovy*. Filozofický časopis 7 (5), 1959, s. 687

morálky a zdůraznění jejího prostého základu, který vyjadřoval vztah člověka k jiným lidem a k společnosti. Takovýto okleštěný systém křesťanské morálky otevíral snadnou cestu pro zdůraznění jeho nedokonalosti, nabízel možnost nahradit jej systémem dokonalejším (komunistickým)<sup>1081</sup> a v zásadě zdůrazňoval, že vlastní podstata náboženství se zakládá na pozemské a humanistické morálce - nekrást, nezabíjet, nelhat, myšlenky lásky a míru atd. Tyto myšlenky samy o sobě samozřejmě nebyly vyhodnoceny jako špatné, za škodlivou byla hodnocena jen jejich idealistická interpretace a začlenění do teocentrického systému.<sup>1082</sup> Boží síla či všudypřítomné oko boží mělo vést dítě k mravnosti pouze prostřednictvím zastrašování a neustálým hlídání, oproti socialistickému budování morálky, které je založeno na aktivním uvědomělém postoji budování šťastného života ve společnosti.<sup>1083</sup>

V podstatě tak docházelo k ocesání každé jednotlivé zásady na její holou podstatu, na které mohli komunisté postavit své vlastní teorie. Velmi vděčným tématem se stala láska a nenávist: „*My klademe proti abstraktnímu a fantastickému zkomolení ideálu všelidské lásky ideál všelidské lásky opravdové, jež se bude v maximální intenzitě realizovat v komunismu [...], a právě proto i proti fantastickému zkreslení nenávisti v křesťanskou nenávist k „tělu, světu, ďáblu“ klademe nenávist opravdovou, nenávist ke skutečnému zlu tohoto světa, k egoismu, cynismu, kořistnictví, despotii, panským výsadám nad utrpením miliónu v kapitalistickém zřízení,*“<sup>1084</sup> porovnává filozof Milan Machovec vnímání lásky v rámci dvou světových názorů. Vytváření negativního obrazu o náboženské morálce tedy vyžadovalo souběžně předávat žákům rozpracovaný morální systém komunistický, neboť jak uvedl již citovaný filozof: „*Nám nejde především o to, něco lidem brát [...], my nechceme lidem brát víru (a snad dokonce ji nahrazovat skepsí a prázdnotou srdce), my chceme lidem vracet víru, pravou víru, víru v člověka, v jeho schopnosti a budoucnost.*“<sup>1085</sup>

Hlavním prostředkem vyučování mravnosti ve škole bylo od počátku komunistického režimu výchovné vyučování. Přesto ale do pedagogické diskuze s postupným rozvojem teorie

---

<sup>1081</sup> Z badatelského hlediska lze hovořit o konceptu politického náboženství. V knize z roku 1999 *Politická náboženství. Totalitní režimy a křesťanství* si Hans Maier klade otázku o příbuznosti a podobnosti náboženských a totalitních prvků, kde vztah totalitárních režimů k náboženství dává do spojitosti se snahou režimu nahradit náboženství vlastní totalitní ideologií. V dnešní době je koncept politického náboženství přijímán rozporuplně. Objevuje se kritika nejen vlastní podstaty konceptu, kdy prostý popis podobnosti mezi ideologií a náboženstvím již není postačující a vynořující se otázky ohledně hlubšího smyslu a významu jednotlivých prvků, ale zároveň se objevují kritické hlasy, jestli je vůbec možné ideologii (a zvláště komunistickou) a náboženství srovnávat. MALTE, Rolf: *Zwischen antikirchlichem gegenfest und volksreligiöser Feiertradition*. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas 52 (4), 2004, s. 494-514.

<sup>1082</sup> MACHOVEC, M.: *O metodách ateistické výchovy*. Filozofický časopis 7 (5), 1959, s. 687.

<sup>1083</sup> FRENDOVSKÝ, F.: *Světový názor a náboženství*. Komenský 77, 1952-1953, s. 557.

<sup>1084</sup> MACHOVEC, M.: *O metodách ateistické výchovy*. Filozofický časopis 7 (5), 1959, s. 687.

<sup>1085</sup> TAMTÉŽ, s. 684.

mravní výchovy pronikala obava, jestli výchovné vyučování je plně dostačující a jestli by nemělo být doplněno o zavedení nového jednotného předmětu. Obsahem nově založeného předmětu mravní výchova se měl stát systematický výklad teorie komunistické morálky a zásad podle přesně definovaných pravidel a nově sestavených učebnic pro každý ročník, zároveň měl být předmět vyučován speciálně vyškoleným učitelem,<sup>1086</sup> čímž by nový předmět napomáhal při vytváření vědeckého světového názoru. Mravní výchova měla představovat plnohodnotný předmět (ne jen jakousi vycpávku v učebním plánu), jak po stránce svého obsahu, učebního plánu i ukotvené metodologie.<sup>1087</sup>

Diskuze o zavedení zvláštního předmětu do školních osnov pronikla ve školním roce 1957/1958 i na stránky významného kulturního periodika *Tvorby*. Jejich prostřednictvím představil Zdeněk Lahůlek-Faltys, spoluzakladatel Společnosti pro šíření vědeckých a technických znalostí, svůj názor pro zavedení nového vyučovacího předmětu mravní výchova. Ve svém článku *Jan Amos Komenský a komunistická výchova*<sup>1088</sup> neopomíjí zdůraznit celou řadu argumentů, jež se opírají jak o názory jednoho z nejuznávanějších sovětských pedagogů Antona Semjonoviče Makarenka, tak didaktické zásady Jana Amose Komenského.<sup>1089</sup> Kladně pro zřízení hodin morální výchovy se vyjádřil i autor druhého textu *Problém mravní výchovy* Karel Hlavoň, externí člen Ústavu vědeckého ateismu ČSAV v Brně. Svou řečnickou otázkou: „*Stačí dnes pro mravní výchovu mládeže život v kolektivu a příležitostná vysvětlení vychovatelů?*“<sup>1090</sup> se připojil ke skupině těch, kteří pochybovali o tom, že současný stav mravní výchovy mládeže je uspokojivý. Sám K. Hlavoň zhodnotil dosavadní mravní výchovu jako nejednotnou a povrchní, a to především v konfrontaci s náboženskou výchovou, která systematicky rozpracovala ucelený systém morálních názorů, čímž žákům nabídla hotový a celistvý obraz světa. Oproti komunistické morálce tím náboženství získávalo zcela jasnou převahu a bylo nutné obdobně ucelený a jednotný obraz vytvořit i u morálky komunistické.<sup>1091</sup>

<sup>1086</sup> LAHŮLEK-FALTYS, Zdeněk: *Jan Amos Komenský a komunistická výchova*. Tvorba. List pro kritiku a umění 22 (36), 1957, s. 4.

<sup>1087</sup> LOUKOTKA, J.: *Škodlivost vlivů náboženské výchovy na duševní vývoj dítěte*. Komenský 83, 1959, s. 593.

<sup>1088</sup> LAHŮLEK-FALTYS, Z.: *Jan Amos Komenský a komunistická výchova*. Tvorba. List pro kritiku a umění 22 (36), 1957, s. 3-5.

<sup>1089</sup> Lahůlek-Faltys v článku konkrétně hovoří o: 1) „*pěstování ctností musí začít od nejútlejšího věku, ještě dříve než nectností zasáhnou ducha*“; 2) „*vše, čemu se žáci mají učit, budiž jim předloženo a vyloženo tak jasně, jako by to měli před sebou tak jako svých pět prstů*“; 3) „*mládeži musí být vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky. Neboť z toho, co je řádné a mravné, nelze vyjímati ničeho, nemá-li povstati mezeza a porušení souladu*“.

TAMTÉŽ, s. 4.

<sup>1090</sup> HLAVOŇ, Karel: *Problém mravní výchovy*. Tvorba. List pro kritiku a umění 22 (38), 1957, s. 10.

<sup>1091</sup> TAMTÉŽ, s. 11.



Pokud se má jednat o plnohodnotnou diskuzi, je za potřebí i opačného názoru, podle něhož se zavedení morální výchovy jako nového vyučovacího předmětu jevílo zcela zbytečné až škodlivě. K opozičnímu stanovisku vedlo přesvědčení, že morální hodnoty se měly u žáků vytvářet i bez zavedení speciálního předmětu, a to především prostřednictvím výše zmíněného výchovného vyučování. Nový předmět by pak vlastně jen opakoval to, čemu mělo být vyučováno v jiných hodinách, což zvyšovalo riziko tolik obávaného formalismu: „*Učitelé jednotlivých předmětů by svrhovali odpovědnost za teoretickou výchovu k vědeckému světovému názoru na učitele, politiky a dospělí bychom k tomu, že by jednotlivé předměty se staly faktografickými, že by se vzdávaly výchovných závěrů. My však chceme, aby každý poznatek, ať je podáván v jakémkoli předmětu, vedl k závěrům výchovně působícím na žáka.*“<sup>1092</sup> Kritici se opírali o sílu výchovného vyučování, jehož prostřednictvím měl za morálně politickou výchovu mládeže odpovídat celý kolektiv učitelů, a nést tak kolektivní odpovědnost. Zvláštní hodiny morální výchovy by tak mohly přivést učitele všech ostatních předmětů na myšlenku, že tedy mravní výchova již není jejich záležitostí a že ve svých předmětech mohou již pracovat jen čistě odborně: „*Kdyby tomu tak skutečně bylo, znamenalo by ovšem zavedení zvláštních výchovných hodin opravdové neštěstí, neboť vychovávat občanské ctnosti a rozvíjet marxisticko-leninský světový názor jen v jedné týdenní hodině by bylo věru málo,*“<sup>1093</sup> komentuje Miroslav Cipro, který se do debaty o zavedení nového vyučovacího předmětu zapojil se svým diskuzním příspěvkem na stránkách Pedagogiky v roce 1959.

V textu *K otázce uvědomělosti v mravní výchově* se M. Cipro zabývá především otázkou formalistického charakteru vyučování, který by mohl nový předmět morální výchova zesílit, a reaguje v něm na nejčastější kritické názory ohledně zavedení zvláštního předmětu, jako bylo například zeslabení kolektivní odpovědnosti. Předloženými argumenty se následně pokouší obavu ze zesílení formalismu rozptýlit. Na své otázky „*Jaké úspěchy ve výchovném vyučování může dnes mít učitel, který by v hodinách výchovy spatřoval alibi pro sebe a oddal by se čisté vědě?*“, případně „*Jestli v souhře všech jednotlivých předmětů bude zajištěno vše, co je potřebné k výchově uvědomělých občanů socialistického státu*“ odpovídá velmi razantně. „*Máme-li ještě dost takových učitelů, budou hodiny morálně politické výchovy, svěřené uvědomělým učitelům, jenom záchranou. A máme-li jich málo, mohou takové hodiny*

---

<sup>1092</sup> VOLF, Josef: *O mládeži, škole, výchově a morálce*. Tvorba. List pro kritiku a umění 22 (39), 1957, s. 9-10.

<sup>1093</sup> CIPRO, Miroslav: *O otázce uvědomělosti v mravní výchově*. Pedagogika 9 (4), 1959, s. 471.

znamenat jen prospěšnou pomoc a posílení výchovné činnosti všech učitelů,<sup>1094</sup> čímž se přidal na stranu těch, kteří v zavedení nového předmětu viděli přínos.

Ve výsledku však mravní výchova jako samostatný předmět zavedena nebyla. Do jisté míry její náplň ale zastával předmět občanská výchova, který byl od počátku 60. let vyučován v 6. - 9. třídě po jedné hodině týdně. Cíl předmětu definovaný v učebnicích pedagogiky hovořil mimo jiné o poučení žáků o právních základech a organizaci společenského a státního zřízení republiky, také o výchově mládeže k uvědomělému životu v socialistické společnosti, předání uceleného vědeckého světového názoru a prohloubení komunistické morálky.<sup>1095</sup> Na druhou stranu se však s požadavkem o prohloubení mravní výchovy můžeme setkat v popisu u všech učebních předmětů: Četba přispívá k výchově socialistického humanismu i socialistickému vlastenectví, zeměpis má zase význam pro výchovu k socialistickému vlastnictví i k proletářskému internacionalismu. V dějepisu zase žáci poznávají souvislost společenských jevů a jejich zákonitý vývoj, což kladně působí na socialistické city, vůli a charakter, kladné příklady historických osobností mají zase vliv na rozvoj mravních vlastností žáků.<sup>1096</sup>

Zásady, obsah a cíle mravního vyučování rozpracované zvláště v *Pedagogice* z let 1963 a 1965 měly být prosazeny do celého vyučovacího procesu. Zjistit, jakým způsobem se však mravní výchova definovaná nejen v učebnicích, prosadila přímo do vyučovací na konkrétních školách, je vlivem absence průkazné pramenné základny obtížné. Odpověď by mohla přinést sonda do jednotlivých učebních předmětů, avšak o většině z nich poskytují studované archivní prameny a dobová literatura jen velmi formální představu. Svým obsahem se dotýkají zpravidla pouhého vytyčení a následného naplnění cílů, jejichž popis až nápadně kopíruje obecné cíle mravní výchovy deklarované v učebnicích a jiných pedagogických textech. Zároveň jsou tyto texty vedeny bez snahy o podrobnější proniknutí do problematiky prostřednictvím jiných než doporučených metod. Ve využití metod se učitelé měli držet zažitého vzorce odpovídající tradiční nabídce, a tak i v učebnici z roku 1965 se učitelé dočetli o možnostech metody přesvědčování, napodobení, vysvětlování, využití příkladu, debaty, etických rozhovorů či pracovní a společenské činnosti.<sup>1097</sup> „*Bude od teoretiků i praktiků vyžadovat mnoho tvořivého myšlení a poctivého úsilí, protože se snad v žádné oblasti pedagogiky dnes neseťkáváme s tolika mystifikacemi a pseudokonkrétnostmi minulých let,*

---

<sup>1094</sup> TAMTÉŽ, s. 472.

<sup>1095</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 46.

<sup>1096</sup> Průřezově TAMTÉŽ, s. 43-46.

<sup>1097</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*, s. 152-155.

*jako právě v oblasti teorii i praxe mravní výchovy,*<sup>1098</sup> vybízí k novému pohledu Zdena Jesenská. Přílišnému rozletu ve využití nových metod a technik ve vyučování zabránila počátkem 70. let normalizace, a stejně jako léta před srpnovými událostmi se mravní výchova po obsahové stránce opírala nadále o učební náplň jednotlivých předmětů.

---

<sup>1098</sup> JESENSKÁ, Z.: *Některé metodologické problémy teorie mravní výchovy*. Pedagogika 14 (4), 1964, s. 412.

## **5. KAPITOLA. Socialistické svátky jako pódium pro uvedení nového člověka**

V předchozí kapitole byl sledován ideální průběh vyučování v takové podobě, v jaké byl definován v odborných i laických pedagogických textech. Vlivem nedostatku archivních pramenů není mnohdy možné sledovat prvky socialistické výchovy v jednotlivých vyučovacích hodinách s patřičnou intenzitou či v dlouhodobé kontinuitě, což ukázal i příklad mravní výchovy. Z toho důvodu byly hledány jiné možnosti, které by poodkryly konkrétní projevy socialistické výchovy ve školním prostředí – tento prostor nabídly školní slavnosti.

Je nutné uvést, že státní svátky, ale také památné a významné dny byly a jsou spojovány s důležitými mezníky v životě národa bez ohledu na státní uspořádání, a stávají se možným zdrojem jeho legitimacy. Ve své stati Radovan Suchánek vysvětluje podstatu oněch dní jako „*připomínku události nebo osob, které se podstatným způsobem podílely na formování státu, vyjadřují ideu státnosti v její oficiální interpretaci. Představují zároveň i výzvu pro její naplňování a uchování do budoucnosti.*“<sup>1099</sup> Ve stejném textu autor přirovnává svátky ke státním symbolům, ačkoliv v ústavách států bývají uváděny jen velmi zřídka. Přesto lze svátky považovat za určitý zdroj státní legitimacy už jen z toho důvodu, že odkazují ke kořenům státní moci.<sup>1100</sup> I Jan Socha v obdobném duchu uvádí: „*že každé politické uspořádání se ve své legitimizaci opírá o určitý výklad minulosti,*“<sup>1101</sup> a dle autora jsou právě svátky a památné dny jejím skvělým reprezentantem: „*Tyto dny představují jednu z nejvíce viditelných forem prezentace politického uspořádání a jeho hodnot a skrze ně se stát snaží konstruovat a nabízet svou identitu (...). Mají [svátky] vyjadřovat vztah k historickým událostem, které jsou soudobou společností považovány za klíčové v dějinách státu či národa. Z minulosti jsou vybrány takové události, které skrze konkrétní interpretaci získávají nějaký vztah k současnosti.*“<sup>1102</sup> O úloze svátků nemusí být vedeny dlouhé rozpravy, vždyť jejich úloha se víceméně neměnila před ani po pádu komunistického režimu a korespondují s výše uvedenými citacemi. Dynamiku do problematiky však vnáší pohled, který propojuje úlohu svátků se zesílenou propagandou v komunistickém Československu a jejich využití nejen pro legitimační, ale i pedagogické účely.

---

<sup>1099</sup> SUCHÁNEK, R.: *Vývoj svátkového práva od vzniku ČSR po současnost*, s. 114.

<sup>1100</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1101</sup> SOCHA, Jan: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*, s. 57.

<sup>1102</sup> TAMTÉŽ.

## 5.1 Vývoj socialistického kalendáře s ohledem na školní prostředí

Dříve, než bude věnován prostor vlastní pedagogické úloze svátků za doby socialismu, je nutné pochopit svátkový socialistický kalendář v jeho obecné rovině. V několika vydaných studiích<sup>1103</sup> se lze dočíst, že první léta po komunistickém převratu (konkrétně 1948-1951) vykazovaly ve svátkovém kalendáři vzhledem k bouřím, které se prohnaly politickou scénou, jistou stagnaci. „Změny se v kalendáři neobjevují, jako by snad ani k žádnému převratu nedošlo,“<sup>1104</sup> uvádí historička Doubravka Olšáková: „Svátkové právo sice pozornosti komunistů neuniklo, ale ani jednou nedošlo k výraznějším změnám oproti dosavadní normě a většina státních svátků a památných dnů měla buď náboženský charakter, nebo odkazovala k starším dějinám země.“<sup>1105</sup> Při studiu pramenné základny ke komunistickému školství lze vysledovat, že ke změnám svátkového školního kalendáře však docházelo již v prvním roce platnosti nového školního zákona. Již od září roku 1948 se objevují svátky a výročí odkazující na soudružnost a přátelství se Sovětským svazem, jako byl odkaz na založení Rudé armády, její pomoc při osvobození Brna, narození Stalina či Lenina a samozřejmě připomínka Velké říjnové socialistické revoluce.

Je však nutné zdůraznit, že o sovětizaci svátkového školního kalendáře v prvních letech hovořit zcela nelze a svátky uváděné ve školních kronikách do značné míry kopírují upozornění výnosů otištěných ve Věstníku ministerstva školství s ohledem na dosud platný předúnorový svátkový zákon. Situace se však měla radikálně změnit po vydání zákona č. 93/1951 Sb. o státním svátku, o dnech pracovního klidu a o památných a významných dnech, který sovětizaci vycházel vstříc. Zákon nabyl účinnost dnem 1. ledna 1952 a zůstal v platnosti po celou dobu fungování komunismu. Na jeho základě vznikl kalendář a koncepce svátkového práva, která v souladu s úvodními tezemi vyzdvihovala historické události, od nichž politická moc mohla odvozovat svou kontinuitu, legitimitu a hodnoty a na jejichž základě došlo k navázání na socialistický režim.

Na základě nového zákona tak došlo k několika zásadním změnám. V první řadě se jednalo o zavedení 9. května jako jediného státního svátku, který na sebe přebral roli zakladatelského mýtu a v komunistické rétorice vytvořil protipól 28. října. Prohlášením tohoto

---

<sup>1103</sup> Mimo níže citované autory může být zmíněna studie PELKOVÁ, Petra: *Vývoj svátků a oslav na příkladu okresů Opava a Hlučín v 50. a 60. letech*. In: Acta historica Universitatis Silesianae Opaviensis 9, Opava 2016, s. 175-194.

<sup>1104</sup> OLŠÁKOVÁ, D.: *Pohyblivé svátky. Kalendáře a významná výročí let 1945-1960*, s. 34.

<sup>1105</sup> TAMTÉŽ.

dne za státní svátek bylo navíc jasně řečeno, komu patří dík a zásluhy za ukončení války, což vedlo k jednomu z nejdůležitějších argumentů pro nastolení socialismu a práva vládnout.<sup>1106</sup> Nový kalendář komunistického režimu tak zahrnoval jeden svátek, šest dnů pracovního klidu (1. leden, velikonoční pondělí, 1. květen, 28 říjen, 25. a 26. prosinec), nově tři významné dny (25. únor, 29. srpen a 7. listopad) a dva dny památné (5. a 6. červenec), a jak dodává Doubravka Olšáková, kalendář dále obsahoval „*přesně tolik výročí, připomínek a oslav, kolik jich požadovala Moskva, mezinárodní situace a nová kolektivní paměť.*“<sup>1107</sup>

S velmi trefným bonmotem D. Olšákové nelze nesouhlasit a sama autorka ve své studii uvádí za příklad rok 1954, během něhož byly z různých důvodů připomínány osoby Wilhelma Piecka (prezidenta NDR), Georgije Maxmilianovič Malenkova (předsedy Rady ministrů SSSR), Matyáše Rákosiho (tajemníka ÚV a člena sekretariátu Maďarské strany pracujících), Kim Ir Sena (předsedy Dělnické strany Korejské lidové demokratické republiky), Bolesława Bieruta (generálního tajemníka Polské dělnické sjednocené strany) či Mao Ce-tunga (předsedy Ústřední lidové vládní rady ČLR),<sup>1108</sup> jež přímo dokládají plnění sovětizaci svátkového kalendáře v praxi, a na první pohled je patrné, že panteon významných osobností se měnil podle stávající linie Moskvy.<sup>1109</sup> Navzdory proměnám zůstávalo hlavní poslání po celou dobu jasné: zajistit takovou minulost, která by odpovídala tehdejší budovatelské přítomnosti.<sup>1110</sup> Přičemž již několikrát citovaná autorka dále uvádí, že přerod revolučního kalendáře byl současně doprovázen potlačováním jakýchkoliv národních specifik ve prospěch velkého kolektivu socialistických států. Z toho důvodu bylo v 50. letech českým i slovenským osobnostem věnováno neporovnatelně menšího prostoru. Za jedinou výjimku D. Olšáková považuje K. Gottwalda, Z. Nejedlého, později A. Zápotockého. Ve výčtu dále zmiňuje Jana Švermu, Julia Fučíka, Jana Husa a samozřejmě J. A. Komenského.<sup>1111</sup> Nabízí se ale otázka, jestli se zesílená míra sovětizace promítla i ve školství, resp. ve školním svátkovém kalendáři?

Již bylo uvedeno, že výročí se socialistickou tematikou se odrazila ve školním prostředí již v prvních popřevratových letech, nový svátkový zákon tento trend jenom podpořil. Dle archivních dokumentů škol i zpráv z Věstníku Ministerstva školství je možné považovat za svátkově „nejnaditějším“ školní rok 1952-1953, což plně koresponduje s novým entuziasmem v souvislosti s vydáním nového svátkového zákona. Na základě výzkumu

<sup>1106</sup> SOCHA, J.: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*, s. 60.

<sup>1107</sup> OLŠÁKOVÁ, D.: *Pohyblivé svátky. Kalendáře a významná výročí let 1945-1960*, s. 34.

<sup>1108</sup> TAMTÉŽ, s. 36.

<sup>1109</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1110</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1111</sup> TAMTÉŽ.

zmíněných zdrojů byl na ukázkou vytvořen „ideální“ kalendář památných a významných dnů a výročí, jež měly být v tomto školním roce na školách připomínány:

29. 8.	Den výročí Slovenského národného povstání
8. 9.	Výročí úmrtí Julia Fučíka (případně 21. 9. Den tisku, rozhlasu a televize)
9. 9.	Den horníků
9. 9.	Státní svátek Bulharské lidové republiky
15. 9.	Narození básníka Petra Bezruče
17. 9.	Den československého letectva
30. 9.	Výročí uzavření Mnichovské dohody
6. 10.	Den československé lidové armády
28. 10.	Den znárodnění
1. 10.	Státní svátek Čínské lidové republiky
7. 11.	Výročí Velké říjnové socialistické revoluce
17. 11.	Mezinárodní den studentstva
18. 11.	Výročí narození Mikoláše Alše
23. 11.	Den narození prezidenta Kl. Gottwalda
12. 12.	Výročí uzavření smlouvy o přátelství, vzájemné pomoci a poválečné spolupráci mezi Československem a SSSR
21. 12.	Výročí narození J. V. Stalina
1. 1.	Slavnostní vstup do dalšího roku pětiletky
21. 1.	Den výročí úmrtí V. I. Lenina
10. 2.	Výročí narození Zdeňka Nejedlého
23. 2.	Výročí narození Julia Fučíka
23. 2.	Den Sovětské armády a sovětských námořních sil
25. 2.	Den vítězství československého pracujícího lidu, Vítězný únor
8. 3.	Mezinárodní den žen
28. 3.	Den učitelů, Výročí narození J. A. Komenského
22. 2.	Výročí narození V. I. Lenina
1. 5.	Svátek práce
5. 5.	Den povstání pražského lidu
7. 5.	Den radia, ocenění objevu A. S. Popova (Den sovětského rozhlasu)
9. 5.	Den osvobození ČSR Rudou armádou, státní svátek
27. 5.	Výročí založení Leningradu
30. 5.	Výročí úmrtí Mikuláše Koperníka
1. 6.	Mezinárodní den dětí
28. 6.	Radovánky dětí na ukončení školního roku

Na první pohled je patrné, že sice došlo k sovětizaci i školního kalendáře, avšak socialistický panteon, o němž hovořila D. Olšáková, se zde v plné míře neodrazil. Průřezově v rámci několika let se sice můžeme setkat s požadavkem připomínat osobnost Puškina, Majakovského, Tolstého, Gogola, Mičurina, Popova či Mickiewiczze, avšak zároveň je nutné dodat, že dané osobnosti se ve školních kronikách či vyhláškách neobjevovaly pravidelně, ale vždy s blížícím se určitým kulatým výročím.<sup>1112</sup> Navíc jejich hlavní přínos byl zpravidla vysvětlován více na poli kultury a vědy než v politické rovině. Rovina politická ve školním kalendáři byla obsazována jménem J. V. Stalina (do roku 1956) či V. I. Lenina.

K rozrůstání počtu svátků lze připojit poznámku, že v roce 1953 byla ve Věstníku otištěna nová Kulturně-historická rubrika, jejímž hlavním deklarovaným účelem bylo

<sup>1112</sup> Získáno studiem školních kronik a Věstníků ministerstva školství v rozmezí 1948-1970.

upozornit na blížící se výročí a památné dny, a potvrzuje, že uvedený školní rok patřil z hlediska oslav k neaktivnějším. Zvláště přínosná měla být současně i nabídka aktivit, jak tyto dny náležitě oslavit, a jež zahrnovala mimoškolní a mimotřídní činnost žáků (viz níže). Rubrika však neměla dlouhého trvání a následující rok se již na stránkách Věštníku neobjevuje.

Zánik Kulturně-historické rubriky navozuje otázku, jak se dál vyvíjela situace se svátky? Zajímavým úkazem je strmý úbytek památných a významných dnů, a tím i vhodných výročí k slavení, které je znatelně dle archivního výzkumu pozorovatelné od roku 1956. Sama D. Olšáková v již několikrát citované studii uvádí, že z předešlého výčtu by v roce 1958 bylo mnoho výročí hledáno již marně.<sup>1113</sup> S blížícím se koncem dekády se výročími začalo jaksi „šetřit“, a tak zatímco v předchozích letech se na stránkách školních kronik dočteme až o několika desítkách dnů, které byly rozličnými formami na školách slaveny, již ve školním roce 1955/1956 je počet mnohem nižší. S výjimkou několika prvních „bouřlivých“ let se během sledovaného období vytvořil relativně neměnný svátkový kalendář, který dle archivního výzkumu odrážel několik stále se opakujících dní vycházejících ze svátkového zákona.

V jakých souvislostech tuto proměnu pochopit? Nabízí se několik možností výkladu. V první řadě je souvislost nutno hledat s pádem kultu osobnosti, což nesouviselo jen s pádem jména Stalina, ale i s degradací kultu jako takového, kdy manifestační a zveličované projevy náklonnosti ke konkrétní osobě začaly vycházet z módy. Druhý výklad souvisí se zvýšením nároků kladených na učitele v důsledku nových požadavků na polytechnickou, ateistickou, ale i socialistickou výchovu obecně. Omezování těch oslav, které byly hodnoceny jako pedagogicky nepřínosné, je tak možné vložit do kontextu s omezováním dalších formalit, jako bylo zveličování administrativní činnosti, neefektivní socialistické soutěžení a sběr.

Bylo stále více patrné, že nového socialistického člověka se nedaří plošně a masově vychovávat, a stále častěji se začínalo hovořit o nedostacích školní práce, kterou dokládal zhoršující se prospěch žactva, zvyšující se procento propadávajících a diskuze o urgentní potřebě reorganizace školy i pedagogiky.<sup>1114</sup> Tato potřeba se znatelně promítla i na stránkách

---

<sup>1113</sup> OLŠÁKOVÁ, D.: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*, s. 36.

<sup>1114</sup> Již bylo uvedeno, že s potřebou reorganizace práce ve školství přišlo v druhé polovině 50. let několik stranických dokumentů: *Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství z roku 1956* a *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu z roku 1959*. Oba dokumenty vzbudily čilou diskusi na mnoha místech se snahou svou činnost vést jiným směrem. V otázce školské politiky a výchovy prodělaly změny národní výbory, Pedagogický ústav



zázpisů z pedagogických porad i samotných školních kronik. Zde byl prostor více věnován problémům při zavádění polytechnické výchovy, problémům neprospívajících žáků v důsledku rozvrácených rodin či řešení romské problematiky, případně otázkám diferenciaci školní výuky a jejího polo odborného rázu než opulentním výrazům ze školních slavností. Diskuze ve zmíněných archiváliích je vedena více intimním charakterem s cílem zlepšit každodenní činnost než manifestačně dokládat loajalitu dané školy. Hypotézu o postupném úbytku výročí a oslav dokládá i přehled z Věstníku, v němž od počátku 60. let mizí hesla jako „výročí“ či „oslav“, čímž je snížení úlohy a významu výročí obohaceno o další úroveň vzešlou z ministerstva školství.

Výše zmíněné snahy o určitou reorganizaci školství a ochabnutí manifestační úlohy školních výsledků však musí být brány s rezervou. Neustálé propojení politického dění se školstvím i vzájemný vztah agitačně laděného svátkového kalendáře s kalendářem školním dosvědčuje s novou razancí počátek sedmdesátých let a počínající normalizace. Úvodní teze o významu svátků jakožto nositelů tradic a legitimizace se potvrdilo ve školním roce 1970/1971, který je spojován se 100. výročím narození V. I. Lenina, s 50. výročím založení KSČ, a 25. výročím osvobození republiky Rudou armádou. V tento školní rok se opět nejen na stránky oficiálního Věstníku ministerstva s neobyčejnou razancí navrátila oficiální povinnost slavit, ale znatelný byl opětovný ohlas v samotných školních dokumentech, kdy se po delší časové odmlce vrátily nové zmínky o velkých školních oslavách.

## 5.2 Význam svátků z pedagogické perspektivy

*„Příprava a provádění oslav revolučních (národních) svátků má velký význam pro socialistickou výchovu dětí,“*<sup>1115</sup> upozorňuje učebnice pedagogiky na využití významných a památných dnů v pedagogické praxi. V téže učebnici se jejich výchovný potenciál spojuje v první řadě s politickou prací, jejíž základ se měl opírat o aktuální významná jubilejní data,<sup>1116</sup> jaká byla například výše představena: ať už se jednalo o oslavy VŘSR, vznik jednotlivých lidových republik či veřejně deklarovaná podpora armády ať rudé či československé. Politická výchovná práce ve svém konkrétním projevu tak směřovala k vyjádření ideového souznění mezi režimem a společností, v případě školních oslav konkrétně mezi režimem a žákem.

---

J. A. Komenského i směr diskuze pedagogických i odborných pracovníků. Změna se však odrazila i v interních zprávách na škole, které informují o potřebě vnitřní reorganizace a obnovy stylu práce.

<sup>1115</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 210.

<sup>1116</sup> TAMTÉŽ.

V tomto pojetí se školní oslavy připodobňovaly k prostoru sloužícímu k vyjádření podpory a loajality k nastolenému politickému kurzu, a zároveň pro evaluaci dosavadní politické a společensky prospěšné činnosti. Staly se také místem pro demonstraci pokroku a úspěchu, kterého bylo dosaženo v rámci určitého období, ale i místem pro představení vize dalšího budoucího rozkvětu. Takto pojímaná školní oslava snad může i navozovat zdání divadla zastřešujícího celou výchovou práci s úkolem, aby samotné „divadelní představení“ slavnostně představilo novou vychovanou generaci socialistických lidí.

Pro výzkum pedagogické perspektivy školních oslav je nutné rozšířit badatelský zájem za hranici jednoho slavnostního dne. Na ukázkou může sloužit směrnice vydaná k organizaci školního roku 1955/1956, ve které jsou uvedeny pouhé čtyři slavnosti zasahující do celého vyučování, z nichž pouze dvě (výročí Velké říjnové socialistické revoluce k 7. listopadu 1955 a výročí osvobození Rudou armádou 8. května 1956) mohly plnit výše nastíněnou politickou úlohu.<sup>1117</sup> Ale co další významné a památné dny? Tatáž směrnice se k ostatním výročím (celkem jich zde je uvedeno 14) vyjadřuje z hlediska výchovného působení pouze v rámci konkrétního tematicky blízkého vyučovacího předmětu.<sup>1118</sup> Doslovnou interpretací dané směrnice se mimo jednoho konkrétního slavnostního dne zde otevírá prostor pro úvahu nad výchovným potenciálem svátků v přímé vyučovací době z dlouhodobějšího časového horizontu a v přímém pedagogickém působení učitelů. „*Svátky na škole tak nelze chápat jako neorganický přívěšek ostatní práce ve škole, někdy dokonce jako nutné zlo zastřešující učitele. Nový socialistický rok se svými svátky, slavnostmi apod. se musí stát ústrojnou součástí ideově výchovné práce školy, každý učitel mu musí věnovat maximální pozornost a hluboce pomýšlet jeho organizaci, jeho využití ve své výchovné činnosti,*“<sup>1119</sup> přichází Jiří Loukotka s kritikou neefektivního využití svátkového potenciálu. Avšak požadavek na zapojení jednotlivých výročí do vlastní výuky vyžadovalo od učitelů mnohem větší angažované nasazení a tvůrčí činnost.

Základní výchovné pilíře, na nichž byla vystavena teorie socialistické pedagogiky a jež byly tématem i předchozích dvou kapitol, vytváří pomyslnou vstupní bránu

---

<sup>1117</sup> *Ukončení školního roku 1954/1955 a organizaci školního roku 1955/1956*. Věstník Ministerstva školství 11 (15), 31. 5. 1955, s. 140-143.

<sup>1118</sup> Ke vzpomínkám, jež mají být reflektovány ve vyučovacích hodinách, jsou dle směrnice řazeny následující: Výročí Slovenského národního povstání; Den horníků; Den čs. armády; Mezinárodní den mládeže; Mezinárodní den studentstva; Narození K. Gottwalda; Výročí uzavření Spojenecké smlouvy mezi ČSR a SSSR; Narození A. Zápotockého; Narození J. V. Stalina; Výročí Dne vítězství čs. pracujících lidu; Mezinárodní den žen; Den učitelů; Narození V. I. Lenina; Svátek práce. TAMTÉŽ.

<sup>1119</sup> LOUKOTKA, Jiří: *Vytvářet a upevňovat nové socialistické tradice a plně jich výchovně využívat*. Komenský 83, 1959, s. 138.

i k pochopení pedagogického významu oslavovaných dní. Základ je možný hledat už při velmi zjevné skutečnosti, kterou se stal pokus o nahrazení církevního kalendáře kalendářem světským – ateistickým, což vytvořilo vhodný předpoklad i pro rozvoj ateistické výchovy na školách. Na toto téma naráží J. Loukotka v článku *Vytvářet a upevňovat nové socialistické tradice*, v němž zdůraznil význam vytvoření nového socialistického roku místo starého církevního a jeho soustavné, cílevědomé plné využití ve výchově: „*Vždyť přece známe počátek éry skutečného lidství, kterou budujeme, máme Velkou říjnovou socialistickou revoluci, máme radostné nástupy do svých pětiletok, slavné a radostné dny prvních májů a našeho osvobození Sovětskou armádou, dny mezinárodní solidarity pracujících, žen, mládeže atd. výroční dny velkých bojovníků za práva lidu a nového člověka.*“<sup>1120</sup> Od vydání nového svátkového zákona v roce 1951 tak docházelo k postupnému vytvoření nového socialistického ročního cyklu, který nahrazoval svátky církevní,<sup>1121</sup> a to nejen po stránce obsahové, ale z hlediska výchovy velmi žádoucí i po stránce ideové, společenské a především emoční.

Postupné rušení liturgických slavností, omezování svátků církevních a tím i pracovního volna<sup>1122</sup> vedlo v podstatě k zachování pouze svátků vánočních a velikonočních, avšak obojí byly vybaveny novým pokrokovým narativem. Obzvláště slavení Velikonoc zůstávalo trnem v oku, a tak z velikonočních svátků, které se tradičně slavily pět dní, byly v kalendáři ponechány pouze dva - neděle velikonoční a velikonoční pondělí, coby dny pracovního klidu. To ovšem nestačilo, a tak v 2. polovině 50. let, jak hovoří Zdeněk Demel, se přichází s protiakcí zvanou svátky jara, které se dotýkaly také velikonoční neděle, a jejímž cílem bylo odvrátit pozornost veřejnosti od církevního slavení velikonočních svátků.<sup>1123</sup> Církevní smysl Vánoc byl zase neutralizován snahou nahradit jejich původní charakter s letitými tradicemi a zvyky tradicemi sovětskými – mezi nejmarkantnější změny se bezpochyby zařadila záměna Ježíška za Dědu Mráze. S velmi konkrétním popisem předvánočních veselí přišla směrnice o slavení *Radostných novoročních svátků dětí* otištěná

---

<sup>1120</sup> TAMTÉŽ, s. 137.

<sup>1121</sup> DOBEŠOVÁ, Lenka: *Rozhlasový večerníček a svátečnost v letech 1961-1971*. In: *Národy – města – lidé – slavnosti*. Praha 2018, s. 205.

<sup>1122</sup> Po zákonu z roku 1951 zrušeno pracovní volno u celkem 7 liturgických slavností - byly to Zjevení Páně, Nanebevstoupení Páně, Božího těla, svatých apoštolů Petra a Pavla, Nanebevzetí Panny Marie, Všech svatých a Neposkvrněného početí Panny Marie. Pokud tyto slavnosti připadly na všední den, přesouvalo se jejich slavení na následující neděli. Více k tématu DEMEL, Zdeněk: *Neděle a totalita. Jak bylo v totalitním Československu omezováno svěcení nedělí*. In: *Katolická církev a totalitarismus v českých zemích*. Praha 2011, s. 97-119.

<sup>1123</sup> TAMTÉŽ, s. 104.

ve Věstníku ministerstva v roce 1953.<sup>1124</sup> Podle ní měly radostné dny probíhat po celou druhou polovinu prosince a měly být rozděleny do dvou obsahově navazujících částí.

První část zahrnovala tzv. putování Dědy Mráze ze Sovětského svazu do Československa, jehož cílem bylo seznámit žáky se životem sovětského lidu, s důležitými místy a historickými událostmi SSSR a vyzvednout vzájemné spojení. K tomuto tématu se v materiálech pro předsednictvo městského výboru ČSM zachovalo několik málo instrukcí ke sledování této daleké cesty: „*Ale co kdybychom děti, dědu Mráze překvapili? Co kdybychom mu ukázali, že jsme pečlivě sledovali jeho cestu z knížek, filmů, z Pionýrských novin a obrázkových časopisů a poznávali místa, kterými on děda Mráz projíždí? Až děda Mráz přijde do naší školy, aby všude viděl nástěnky, mapy o své cestě, aby mu děti mohly s hrdostí říct, že po celou dobu jeho putování si vyprávěly o místech z jeho cesty.*“<sup>1125</sup> Prostřednictvím návodné otázky a stylizované odpovědi jsou vlastně uvedeny i hlavní aktivity, kterých se měly děti zúčastnit. Otištěný „autoreferát“ samotného Dědy Mráze o sovětském lidu v domovině na Čukotce: „*Ted' spí [čukotské děti] a možná se jim zdá zlý sen o chladných zakouřených stanech, o hladových polárních nocích, kdy ani severský pes nic nenašel a tvrdý paroh soba nic nevyhrabal, zlý sen, který jejich tatínkové a maminky ve svém mládí prožívali. Tehdy, dokud nepřišla sovětská vláda, tu nebylo těch pěkných budov s velkými okny plných pohodlí a tepla,*“<sup>1126</sup> na druhou stranu zase předjímá hlavní výchovný význam vyprávění o putování.

Druhý bod programu radostných dní před Vánoci byl spojován s nadílkou Dědy Mráze, která byla obohacena besedami, estrádami a divadlem.<sup>1127</sup> Na Základní škole na ulici Pekařská se přistoupilo k větším oslavám hned tři zimy po sobě. Na uvedené škole se Pionýrská organizace starala o hodnotný program slavnosti v zábavných jizbách se spoustou atrakcí a nečekaných překvapení: „*Děda Mráz v úvodním projevu na slavnosti v aule pěkně žactvu pověděl o jeho úkolech a poslání v naší socialistické společnosti. Předností slavnosti bylo, že se na ní podíleli všichni žáci, střídavě byli diváky, střídavě účinkující.*“<sup>1128</sup> Obdobné zápisy z kronik jiných škol jsou však naprosto výjimečné, což dokládá, že snahy v 50. letech

<sup>1124</sup> *Radostné novoroční svátky dětí.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (33), 30. 11. 1953, s. 371-372.

<sup>1125</sup> AMB, R 92, kart. 36, inv. č. 235 Ostatní akce 1952, Děda Mráz 1952.

<sup>1126</sup> TAMTĚŽ.

<sup>1127</sup> *Radostné novoroční svátky dětí.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (33), 30. 11. 1953, s. 371-372, s. 371.

<sup>1128</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1956/1957.

zavést po ruském vzoru Dědu Mráze do jisté míry selhaly a do budoucna i odradily od dalších podobných radikálních změn.<sup>1129</sup>

V rámci „reformování“ vánočních svátků docházelo souběžně i k potlačení jejich charitativního významu. Důvod těchto změn byl velice prostý a z pohledu režimu i velmi logický, totiž jestliže v socialistické společnosti bylo dobře o všechny postaráno, charitativní význam sbírek již nebyl potřebný. Tato změna se nejvíc dotkla celorepublikové akce *Vánoční strom republiky*, pod kterým se organizovaly vánoční sbírky pro chudé a opuštěné děti. Sběrka *Vánoční strom republiky* pod tímto názvem probíhala až do roku 1951, kdy i sledované školy se akce účastnily, a navíc její vyhlášení doplnily i hudebními a pěveckými čísly. Peněžní sbírka však byla brzy nahrazena předvánočním přijímáním závazků pod heslem „*Péče o mládež zájmem celého národa*“<sup>1130</sup> nebo „*Šťastné děti – radostná budoucnost*.“<sup>1131</sup> Konkrétně se jednalo např. o přísliby úprav či zřizování hřišť, tělocvičen, ale i sociálních zařízení pro děti.<sup>1132</sup>

Již na ukázce dvou největších církevních svátků je patrné, že nahrazení svátkového církevního kalendáře světským mělo mít hluboký výchovný význam. Z hlediska pedagogického působení však nešlo jen o vlastní proměnu ideové interpretace svátku, ale snahou bylo vlastní změnou zacílit i na prožívání a city dítěte. Nové socialistické oslavy měly být tedy ještě radostnější než svátky bývalé: „*Jsou-li oslavy těchto svátků dobře provedeny, zůstávají dlouho v paměti žáků, upevňují v nich důvěru budování socialismu v naší zemi a v její šťastnou budoucnost, budí v nich důvěru ve vlastní síly,*“<sup>1133</sup> stojí v učebnici pedagogiky. Podceňování emocionální roviny výchovně vzdělávací práce bylo dlouhodobým problémem, k jehož řešení poskytovaly oslavy a svátky dostatek příležitostí: „*Vždyť hluboký dojem z oslavy 1. máje může vydat výchově několásobně víc než pouhý výklad učitele o 1. máji ve vyučovací hodině, účinek zážitku z dobře připravené slavnosti dědy Mráze na škole už po psychologické stránce může být daleko působivější než výchovný účinek pouhého vysvětlování obsahu vánoc, byť i vědecky správně fundovaného,*“<sup>1134</sup> odůvodňuje Jiří Loukotka.

---

<sup>1129</sup> PEŠTÁK, Michael: *Svátky a oslavy za socialismu*. In: Ročenka Státního oblastního archivu v Plzni. Plzeň 2007, s. 140.

<sup>1130</sup> Oběžník uložen např. AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948. Oběžník všem školám ze dne 28. 12. 1948.

<sup>1131</sup> Oběžník uložen ÚNV v Brně, např. AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1949. Oběžník všem školám ze dne 21. 11. 1949.

<sup>1132</sup> PELKOVÁ, P.: *Vývoj svátků a oslav na příkladu okresů Opava a Hlučín v 50. a 60. letech*, s. 181.

<sup>1133</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 210-211.

<sup>1134</sup> LOUKOTKA, J.: *Vytvářet a upevňovat nové socialistické tradice a plně jich výchovně využívat*, s. 138.

Na základě obdobných tezí začala získávat estetická výchova po prvních letech značně zformalizovaného přístupu k oslavám více prostoru. Z hlediska pedagogických cílů měla usilovat o hlubší citové vnímání okolních skutečností a o rozvíjení tvůrčí činnosti žáků.<sup>1135</sup> Bylo nejvýše žádoucí, aby oba dva definované cíle se v rámci příprav na významné dny rozvinuly v plné šíři. Vše okolo svátků mělo na dětskou duši co nejvíce působit a na druhé straně se žák měl na veškerých přípravách co nejvíce podílet.

Tím, co takové propojení mělo v praxi znamenat, se zabývaly i pedagogické učebnice, které na první místo prostředků úspěšné estetické výchovy kladly výzdobu školního prostředí: budovy, společných prostor i tříd. Škola a její okolí totiž měly působit co nejlepším dojmem a sami žáci měli být vedeni k tomu, aby aktivně přispěli k udržování pořádku a čistoty.<sup>1136</sup> Za další vhodnou příležitost k rozvoji estetické výchovy byla považována příprava na kulturní program oslavy – nacvičování recitačních pásem, divadelních představení a dalších. Zde však hrál roli nejen vhodný výběr kulturních vložek, ale také snaha učitelů pedagogicky cílit na žáka, aby daný umělecký projev pronikl hlouběji do mysli i k duši dítěte: „*Slavnost dědy Mráze s jolkou nemůže vyhrát s poezií koled s jezulátkem, jestliže nedokážeme víc než naplnit ji primitivními, všelijak slátanými říkankami. Náš nový socialistický rok je třeba naplnit silnou, jásavou a i něžnou poezií, písněmi, které oslavují nového člověka a jeho práci.*“<sup>1137</sup> Dle doporučení Aloise Toufara, učitele z Brtnice u Jihlavy, měly veškeré projevy známé z kulturních slavností vést k radosti a odbourání pocitu školní povinnosti. Tudíž i v případě různých básní a četby bylo žádoucí oprostít se od prostého získávání vědomostí a více se zaměřit k mravní a estetické výchově.<sup>1138</sup>

Avšak šlo zaručit, aby děti svátky prožívaly skutečně radostně? Jestliže vzrůstající důraz na rozvoj estetické výchovy měl teoretickou šanci uspět, pak možnosti mravní výchovy k zatraktivnění školních slavností značně pokulhávaly. Totiž pokud socialistická škola měla být spojena se současným děním a reagovat na význačné vnitropolitické i mezinárodní události, znamenalo to, že si učitelé ve svém výkladu měli všimnout důležitých a významných událostí v životě národa<sup>1139</sup> a brát si z nich inspiraci. Už jen z této podstaty se mravní výchova rovnala vysoce politické záležitosti, která nabízela pro tvořivý pedagogický přístup jen velmi omezený prostor.

---

<sup>1135</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl.* Praha 1958, s. 89.

<sup>1136</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 186.

<sup>1137</sup> LOUKOTKA, J.: *Vytvářet a upevňovat nové socialistické tradice a plně jich výchovně využívat*, s. 138.

<sup>1138</sup> MRVKA, Antonín: *Patnácté výročí osvobození a čítanky našich národních škol.* Komenský 84, 1960, s. 269.

<sup>1139</sup> *Kulturně historický kalendář.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (27), 30. 9. 1953, s. 314.

K výkladu lze dále připočíst některé kategorické pojmy spojované s mravní výchovou, jako bylo socialistické vlastenectví, proletářský internacionalismus, socialistický vztah k práci, socialistické vlastenectví, uvědomělá kázeň, kolektivismus a mnohé další pojmy, jež se stávaly důležitým atributem spojovaným s pedagogickým významem oslav a na které bylo v rámci pedagogického působení během významných a památných dnů velmi živě odkazováno. Účast žáků a mládeže na hospodářském a kulturním životě socialistické společnosti se stávalo běžnou součástí svátkového rituálu a praxe zahrnující různé závazky a budovatelské nadšení platilo za přímou ukázkou pracovní a polytechnické výchovy zdůrazňující veškeré výchovné úspěchy. Zpětně se tak otevírá připodobnění slavnosti k vhodnému prostředí pro okázalé představení nového člověka.

Jestliže teoretická příprava oslav počítala se zapojením všech pilířů socialistické výchovy – výchovy rozumové, estetické, mravní, polytechnické i tělesné - lze předpokládat, že souběžně se mohla vytvořit široká nabídka různorodé činnosti. Tento pedagogický potenciál oslav se však v učebnicích neodrazil v takové míře, v jaké bychom mohli očekávat, a v nich uváděná nabídka forem práce odpovídala spíše obecným popisům vycházející z katechetických příruček.<sup>1140</sup> I když učebnice pravděpodobně představovaly pro učitele základní pomůcku, z níž mohli čerpat znalosti o základní pedagogické práci během příprav na významné dny, je nutné okamžitě podotknout, že tomuto tématu bylo v učebnicích vyčleněno velmi málo prostoru. Ve své podstatě se omezilo na pouhé zdůraznění ideové a výchovné činnosti v jednotlivých vyučovacích hodinách.

Příprava na samotnou oslavu byla sice považována za velmi důležitou, ale soustavná pozornost jí v učebnicích věnována není. Ona příprava je shrnuta spíše do několika hlavních bodů, které by měla správně provedená oslava zahrnovat. „*Velký výchovný význam má pro děti samotný průběh příprav na oslavu: vyzdobování tříd a jiných školních místností, vydávání zvláštního čísla nástěnných novin, příprava programu, nácvik recitací a písni nebo hudebních produkcí. To všechno jsou práce, které děti radostně vzrušují. Tyto zážitky si často pamatují po celý život. Proto je důležité začínat přípravu k oslavám včas a provádět ji co nejpečlivěji,*“<sup>1141</sup> je prakticky jedinou ucelenou tezí, kterou lze v učebnicích k oslavám nalézt.<sup>1142</sup>

---

<sup>1140</sup> DÝMA, M.: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce*, s. 338.

<sup>1141</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 211.

<sup>1142</sup> Oslavy jsou zmiňovány pouze v prvních dvou studovaných učebnicích – tedy z roku 1955 a 1957(8), které oslavy a svátky řadí k vyučovacím metodám přispívajícím k rozvoji a výchově nového člověka. Ve dvou novějších učebnicích (*Pedagogika. Učební text pro vysoké školy* z roku 1963 a *Pedagogika. Příručka pro vysoké*

Mimo toho, že bylo nutné začít s přípravou včas a pečlivě, se v učebnicích také uvádí, že do příprav měla být zahrnuta i mimotřídní i mimoškolní činnost.<sup>1143</sup> Tento požadavek však kladl vysoké nároky na svou atraktivitu, neboť angažování mimo vyučovací dobu logicky počítala s organizováním aktivit žáků v jejich volném čase. Z principů socialistické výchovy sice mimoškolní činnost měla podporovat a přímo navazovat na povinné vyučování, avšak jak učebnice uvádí: „*Naproti tomu nesmí být žákům odňata, ale naopak posílena možnost odpočinku, pobytu na čerstvém vzduchu a rekreace.*“<sup>1144</sup> Z této premisy měly vycházet aktivity, které se přípravy na oslavy dotýkaly, avšak jak již bylo několikrát ukázáno, nabídka se vyznačovala ne zcela nepatrnou dávkou formálnosti, což logicky muselo vzbuzovat i formální reakce ze strany žáků.

Teze o zkosnatěném a unifikovaném průběhu oslav, resp. příprav k oslavám, lze doložit i průzkumem z Věstníku ministerstva školství. Zde v prvních letech fungování režimu vycházely velmi stručné informace o tom, v jaký den se má konat školní oslava, jaký školský stupeň se má oslavy zúčastnit a jakým konkrétním způsobem má být daná událost vzpomínkou hodinu, u jiných zase velkou školní slavnost, přičemž nebyly ve směrnici opomenuty informace o tom, co by u správně provedené slavnosti nemělo z kulturního či politického obsahu chybět. Za příklad takového stručného doporučení může sloužit výnos k 35. výročí *Velké říjnové socialistické revoluce a Měsíce československo-sovětského přátelství na školách* z roku 1952, v němž nechybí otištěný politický referát vhodný k přednesu na školách, připomenutí události v jednotlivých učebních předmětech, požadovaná výzdoba školní budovy i doporučení uspořádat školní slavnost. Nechyběla samozřejmě výzva k účasti školy na veřejných oslavách i aktivnímu zapojení rodičů.<sup>1145</sup>

Zprávy ve Věstníku, stejně jako učebnice pedagogiky, přinášely i základní doporučenou nabídku prostředků, jimiž by mohly být významné dny slaveny a pomocí nichž se o daném výročí mohlo vyučovat. Jednalo se o nabídku nepříliš odlišnou od náplně běžné pedagogické činnosti. Na prvé místo byla řazena četba doporučené literatury s tematikou památného dne, na níž mohly navazovat různé besedy, ať už o samotné knize nebo s účastníky veřejných událostí, s významnými pracovníky či národními umělci. Právě

---

*školy* z roku 1965) zůstávají oslavy bez větších zmínek. V těchto učebnicích dokonce chybí celá kapitola o mimoškolní činnosti, čímž prakticky zmizelo i místo, které by oslavám věnovalo větší pozornost. Od poloviny 60. let je tudíž v podstatě na pedagogický rozbor svátků a oslav v učebnicích rezignováno a učitelé byli nuceni si základní informace hledat jinde.

<sup>1143</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 210.

<sup>1144</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl*, s. 137.

<sup>1145</sup> 35. výročí *Velké říjnové socialistické revoluce a Měsíce československo-socialistického přátelství na školách*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 8 (27), 30. 9. 1952, s. 349-354.



pořádání besed vyzdvihuje i učebnice pedagogiky: „*Na žáky působí velmi silným dojmem, jestliže slyší o nějaké události vyprávět její účastníky, stejně jako na vlastenecké city dětí má zvlášť velký vliv setkání s účastníky boje proti nepřátelům naší vlasti, s partyzány a vojáky, kteří bojovali za naše osvobození pro boku Sovětské armády.*“<sup>1146</sup>. Za silný nástroj pro mobilizování dětí k úsilí o dobrý prospěch a uvědomělou kázeň a zároveň rozvíjející jejich společenskou aktivitu a kulturní růst<sup>1147</sup> byla považována jejich spoluúčast na pořádání různých tematických výstavek, nástěnek nebo výroba vhodných nápisů a transparentů s předem schválenými hesly, jež byly také ve Věstníku pravidelně otištěny. Nesmělo se zapomínat doplnit výchovnou činnost i o filmová a divadelní přestavení a o pravidelné poslouchání rozhlasu k daným výročím. Bylo rovněž žádoucí, aby budovatelské úsilí bylo u dětí posilováno formou závazků, přičemž konkrétní nabídku poskytl již citovaný výnos k výročí VŘSR.<sup>1148</sup> Je však nutné poznamenat, že všechny rady a tipy k přípravám byly představeny pouhou formou výčtu krátkých bodů a doporučení.

### 5.3 Pedagogicko-ideový přínos vybraných svátků

Výše citovaná rubrika Kulturně-historický kalendář z roku 1953 přímo doporučovala využívat všechny představené formy práce, vzájemně je kombinovat a střídát. „*Zkušenosti ukazují, že školy dosud nedovedly při vzpomínkách a výročích vhodně využít bohatých a pestrých forem, které mají k dispozici, a omezovaly se na formální provádění těchto akcí,*“<sup>1149</sup> je uváděno v téže rubrice. Na formalizace činnosti se sice upozorňovalo, avšak pedagogická teorie, odborné texty a učebnice zvláště jiný přístup k oslavám nepřinášely. Bylo možné z doporučené nabídky nalézt spojující a pedagogicky přínosný prvek, který by výchovnou práci učitelů skutečně usnadňoval?

V podstatě tento jednotící prvek vycházel ze samé podstaty každého jednotlivého významného dne ať už ve spojitosti s konkrétní osobou, historickou událostí či oslavovaným činem. Slovo konkrétní zde hraje velmi důležitou úlohu, jelikož právě konkrétní ideový význam daného památného dne byl připodobňován do jedné či hned několika osobnostních stránek nově vychovávaného jedince, čímž konkretizoval nejen jeho mravní profil, ale

<sup>1146</sup> KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 211.

<sup>1147</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1148</sup> Mezi závazky učitelů a žáků bylo řazeno zvýšená četba knih, zhotovování učebních pomůcek, udržování čistoty, zvýšení sběru, veřejně prospěšné brigády a mnohé další. Dlouhý seznam nabídl např. *35. výročí Velké říjnové socialistické revoluce a Měsíce československo-socialistického přátelství na školách*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 8 (27), 30. 9. 1952, s. 353-354.

<sup>1149</sup> *Kulturně historický kalendář*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (27), 30. 9. 1953, s. 314.

i projevy jeho chování. A tak zatímco v učebnicích se učitelé dočetli o proletářském internacionalismu, socialistickém humanismu či socialistickém vlastenectví, tak právě daná výročí se stávala názornou ukázkou, k čemu mají být noví jedinci vychováváni, jaké hodnoty mají vyznávat a jakými činy se mají prokazovat. Z tohoto pohledu se vlastně svátky stávaly pro učitele významnou pomůckou ke konkretizování výchovy nového člověka – ať už z hlediska mravního profilu, vědeckého ateismu či polytechnizace.

Nabízí se otázka, kde učitelé mohli zjišťovat konkrétní informace, pedagogicky hodnotných a přínosných, k výchovně hodnotným přípravám. Do poloviny 50. let za informační kanál fungoval Věstník ministerstva školství, avšak jak bylo ukázáno, od dalších let zde bylo různým výročím věnováno stále méně pozornosti. Na stejnou úroveň mohou být řazeny i oběžníky zasílané KNV (ÚNV) či MNV v Brně, jejichž prostřednictvím byly školy informovány o blížícím se výročí, avšak jejich konkrétní obsah se příliš nelišil od informací z ministerských výnosů. Ještě méně přínosně se jevil časopis *Pedagogika*, který k několika málo výrazným výročím (především kulatá výročí VŘSR a vzniku KSČ) přinesl pouze obecné historické souvislosti založené na ideologických a politických frázích. Za pozornost však stojí pedagogické časopisy, např. hojně citovaný časopis *Komenský*, v nichž otištěné články mohly pro učitele představovat hodnotný zdroj informací z teoretického i praktického hlediska.

Právě v časopise *Komenský* je možné se setkat s velmi důležitým postřehem, a to nutností vypořádat se „nedokonalostí“ učebních osnov v souvislosti s organizováním oslav. Žáci nižších ročníků o některých výročích (a i těch z hlediska režimu podstatných) neměli totiž bližší znalosti, natož přehled o hlubších ideologických souvislostech, čímž se pro učitele otevíral důležitý úkol, a to předat žákům potřebné historické povědomí poněkud „zjednodušeně“. V důsledku toho bylo žádoucí, aby učitelé z daného tématu vybírali do svého výkladu to podstatné, rezignovali na vyprávění celého historického příběhu a předávali žákům informace srozumitelně s ohledem k jejich věkovému vývoji. „*Není možné, aby každou historickou událost pochopil žák mladšího školního věku v plné její šíři. Musel by znát značné množství pojmů a faktů, mít bohaté životní zkušenosti a prožitky z četby literárních děl, upínajících se k tomuto problému. Čím mladší je událost sama, tím složitější je její průběh i obsažnější historický materiál. K pochopení historické události je třeba, aby žák již dosáhl určitého stupně rozvoje logického myšlení a mohl chápat historický proces přeměny společenského řádu, který v něm vyvolalo určité myšlenky a city,*“<sup>1150</sup> výstižně komentuje

---

<sup>1150</sup> ŠMERHOVSKÝ, Karel: *Probírání tematu „Vítězný únor“ v hodinách čtení. Komenský 82, 1958, s. 71.*

učitel Karel Šmerhovský. Na učitele tak bylo apelováno, aby si sami v rámci plánování výuky k blížícímu se výročí zodpověděli důležitou otázku *CO?* – tedy *co* z události je schopen žák pochopit a *co* z určitého historického obrazu vybrat, aby událost byla pro žáky dostatečně přitažlivá.<sup>1151</sup>

Vynořovala se však i další důležitá otázka - *JAK?*<sup>1152</sup> Jestliže měla být festivity založená na emocích a citovém prožitku účastníků, tak *jak* se učitelé měli vypořádat s tím, že děti danou historickou události nezažily, a neměly tudíž přímou zkušenost, o níž by se vyvolání citové reakce mohlo bezprostředně opřít. „*Naše mládež nemá vlastní prožitky z těchto dnů, a proto nemůžeme bezprostředně nic evokovat, leč pouze to, co slyšela od svých rodičů nebo učitelů, z vyprávění našich bojovníků nebo z četby,*“<sup>1153</sup> upozorňuje ve svém textu Antonín Mrvka. Právě četba pro učitele měla představovat slibného pomocníka v nahrazování chybějícího přímého citového prožitku a pomocí ní mohly být v žákově vědomí konstruovány konkrétní obrazy, neboť umělecké texty přinášely daný příběh s velmi jasnou a jednoduchou kompozicí, přibližovaly žákům život v minulosti, rozšiřovaly a zpestřovaly představy o hrdinech.<sup>1154</sup> Právě tato morálně estetická hodnota uměleckého díla a její citové působení mělo usnadnit čtenáři vytvořit si reálné představy o abstraktních jevech a pojmech, jejichž význam mohl žákům unikát. Mezi ně patřil např. boj lidí za svobodu, upevňování míru, nezaměstnanost, kapitalista apod. „*I přes učitelův výklad působí nesprávné představy pojící se k pojmu bída podvědomě velmi dlouho, proto i dítě v 5. ročníku zůstává někdy citově nezainteresováno k slovům bída nezaměstnaných apod. Proto je nutno vyprávět dětem mnoho různých příběhů, aby pochopily význam slov statečnost, obětovat svůj život za vlast,*“<sup>1155</sup> zdůrazňuje Zita Kalinová význam psaných příběhů ve výuce na národní škole z hlediska seznámení žáků s důležitými pojmy a souvislostmi společenského vývoje.

Velkou oporou se pro učitele měly stát žákovské učebnice pro jednotlivé ročníky. V první řadě se jednalo o učebnici Vlastivědy. Poté, co byla vlastivěda jako předmět zrušena, zvýšil se význam učebnic mateřského jazyka a čítanek. Texty otištěné v čítankách byly účelně vybírány a skládány k záživnějšímu (estetickému) předávání informací spíše než osvojování prostých faktů, a to právě díky jejich velmi jasné a jednoduché kompozici. Na využití čítanek je odkazováno i v mnoha textech v časopisu *Komenský*, v nichž je z různých hledisek nazíráno na jejich správné a pedagogicky plnohodnotné využití během příprav na významné

---

<sup>1151</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1152</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1153</sup> MRVKA, A.: *Patnácté výročí osvobození a čítanky našich národních škol*. Komenský 84, 1960, s. 267.

<sup>1154</sup> ŠMERHOVSKÝ, Karel: *40. výročí založení KSČ v hodinách českého jazyka*. Komenský 85, 1960-1961, s. 450.

<sup>1155</sup> KALINOVÁ, Zita: *Jak v 1. a 2. ročníku vzpomenout 15. výročí osvobození ČSR*. Komenský 84, 1960, s. 199.

dny, a zároveň byly čítanky v uvedeném periodiku i několikrát podrobeny kritice. Text z roku 1960 vedl například k objasnění, kolik vhodných textů obsahují čítanky k blížícímu se výročí osvobození republiky Sovětskou armádou. Možnosti byly shledány uspokojující, i když situace v próze byla hodnocena příznivější než u poezie. „*Využijme proto promyšleně článků z čítanek národní školy, nacvičujme přednes básní o slavné Sovětské armádě a jejích velitelích, o našem statečném lidu a jeho obětavých vůdcích, o naší slavné moderní historii,*“<sup>1156</sup> vyzval k pedagogické práci A. Mrvka.

Ani o dalších šest let později nebylo množství textů reflektujících významné události hodnoceno jako zcela dostatečné. V článku *Naše školy k 50. výročí Velké říjnové socialistické revoluce* z roku 1966 bylo připuštěno, že vzhledem k tomu, že čítanky mají mimo umělecké funkce i funkce další, jako např. didaktickou, bývalo učitelům doporučováno, aby vyhledávali vhodné umělecké texty (především básně) i z jiných pramenů – jako byly knihy pro mimočítankovou či mimoškolní četbu, filmy, rozhlas, televize atd.<sup>1157</sup> Avšak vhodný materiál byl značně rozptýlen. Řešení bylo viděno ve vydávání kompletních sborníčků pro děti národních škol, který by obsahoval nejlepší díla k blížícímu se výročí.<sup>1158</sup> Právě speciálně vydávané sborníky dětské poezie a prózy se měly stát základem pro výuku ve vyučovacích hodinách i při uspořádání kulturního pásma v rámci školní oslav.

Výzkum významných a památných dnů na národních a základních školách z hlediska jejich pedagogického potenciálu otevírá prostor i k jejich interpretaci z hlediska politické a společenské funkce, kterou ve školním prostředí sehrávaly. V následujícím textu jsou významné dny děleny do základních tří bloků právě dle definované funkce s uvedením konkrétních příkladů. Následné dělení se může na první pohled jevit schematicky, nicméně se opírá o rozsáhlý výzkum školní festivity na vybraných brněnských školách. Je však nutné zdůraznit, že u většiny svátků bychom část jejich ideové a společenské interpretace mohli spatřovat napříč uvedenými bloky. První blok zahrnuje svátky formulující morální rysy nového člověka, druhý blok se opírá o navození legitimacy prostřednictvím reflexe historické skutečnosti, třetí blok směřuje k mírové tematice.

---

<sup>1156</sup> MRVKA, A.: *Patnácté výročí osvobození a čítanky našich národních škol*. Komenský 84, 1960, s. 271.

<sup>1157</sup> ŠMERHOVSKÝ, Karel: *Naše školy k 50. výročí Velké říjnové socialistické revoluce*. Komenský 91, 1966-1967, s. 517-520.

<sup>1158</sup> MRVKA, A.: *Patnácté výročí osvobození a čítanky našich národních škol*. Komenský 84, 1960, s. 269.

### 5.3.1 Využití morálního profilu oslavence

Při pohledu na socialistický svátkový kalendář upoutá čtenáře množství jmen (zvláště v prvních popřevratových letech), kterým bylo dáváno prostoru a připomínáno jejich narození či úmrtí. Oslavenci se však stávaly vhodným „objektem“ k výchově, a to z hlediska snadného rekonstruování jejich životních osudů, což učitelům mohlo usnadňovat popis jejich konkrétních morálních vlastností i konkrétních hrdinských činů. Z tohoto hlediska se stávali vhodným objektem nejen k oslavám, ale i příkladem výchovy. Úvahou se dostáváme k praktické rovině využitelnosti svátkového kalendáře prostřednictvím slavných jmen v samotné školní praxi. Totiž mladá nastupující generace se měla oslavencům v jejich mravním profilu vyrovnat. Stimulováním a důrazem na správný charakter každého jednotlivého žáka měla být vychována nová socialistická generace, která by hranice socialismu posunula o další krok vpřed.

Mnohé z výchovného potenciálu výchovy příkladem bylo uvedeno již v předchozí kapitole – zvláště z pohledu otázky slabého a silného charakteru, kladných a záporných vlastností. Kapitola o výchově příkladem byla pojímána z širších perspektiv: od příkladu v rodině, přes příklad přátel, učitelů, i příklady z žákova blízkého i širšího okolí. V předchozí kapitole byla rozvedena metodologie výchovy příkladem i její pedagogické zdůvodnění, teorie byla doplněna i výčtem hlavních výchovných prostředků a technik, jako byla četba, besedy, využití uměleckého textu apod. Dokonce v uvedeném bloku došlo k zodpovězení otázky, jakou váhu měla na výchovu jména známých politiků, vědců, vojáků a jak postupně váha zvučných jmen ustupovala ve prospěch sílící masy kolektivu, zvláště po odhalení Stalinova kultu. Z důvodu, aby v textu nedocházelo k duplování uvedených informací, bude v následující části přistoupeno k rekonstrukci jednoho konkrétního příkladu oslav, na kterém lze postupy teorie výchovy příkladem přímo ukázat.

#### ***Příklad kontinuity: V. I. Lenin***

Z československých socialistických dějin největší pozornost budila jména domácích prezidentů a pak sovětských vůdců Stalina a Lenina. Z prvních let budování komunismu se jistě pro ukázkou výchovy příkladem nabízí osobnost J. V. Stalina a s ním spojované manifestační oslavy výročí jeho narození. Zvláště oslavy k 69. a 70. narozeninám měly ve studovaných dokumentech až monumentální ohlas. Oslavy pořádané na školách byly

doplňovány projevy známých osobností, masově vycházela vhodná literatura<sup>1159</sup> a učitelé byli vybízeni k soustavnému studiu života J. V. Stalina a jeho díla za tím účelem, aby význam této osobnosti v dějinách socialismu mohli správně prezentovat před svými žáky.<sup>1160</sup> K příležitosti Stalinových narozenin byl pořádán tzv. Týden vzorné práce<sup>1161</sup> a jeho 70. narozeniny se velkou měrou odrazily i ve směrnících Věstníku ministerstva školství.<sup>1162</sup> Téma 70. narozenin J. V. Stalina již však rezonuje hned v několika vydaných studiích,<sup>1163</sup> a do značné míry tak byly tyto oslavy detailně popsány, avšak důvod, proč bude pozornost věnovaná jiné osobě, je odlišný.

Pro případovou studii disertační práci byla vybrána osoba V. I. Lenina, neboť se s tímto jménem setkáváme ve svátkovém kalendáři napříč celým sledovaným obdobím. I když v prvních letech jméno V. I. Lenina figurovalo ve stínu žijící legendy J. V. Stalina, je nutné dodat, že zatímco jméno Stalin z kalendářů naopak prakticky okamžitě po roce 1956 zmizelo, jméno Lenina „přežilo“ veškeré politické výkyvy sledovaného období. Příkladem může být vyzvednutí vůdčí úlohy během Velké říjnové socialistické revoluce, kdy až do doby odhalení kultu osobnosti byla nebývalá úloha přičítána právě Stalinovi, a to i v učebních textech. O rok později je však doporučováno, aby pro pedagogické účely byl za skutečného vůdce označován V. I. Lenin. Poznámka, že „*vliv Stalinův se uplatňoval hlavně později. Nebudeme proto jeho zásluhy ve VŘSR zvláště zdůrazňovat (nebudeme je však také popírat), zato zdůrazníme úlohu strany, která po dlouhou dobu připravovala boj ruských dělníků proti carovi, továrníkům a velkostatkářům,*“<sup>1164</sup> svědčí o proměně výkladového narativu ve prospěch síly lidu, o němž byla řeč v kapitole o výchově příkladem.

---

<sup>1159</sup> Oběžník o pořádání manifestačního večera v sokolském stadiu v Brně, během něhož měl vystoupit ministr školství, věd a umění Dr. Zdeněk Nejedlý. AMB, M 36, inv. č. 96 Korespondence 1948. Oběžník ze dne 13. 12. 1948. Narozeniny generalissima J. V. Stalina. Objednávka publikací.

<sup>1160</sup> Povinnost účasti minimálně dvou učitelů z každé školy na krajské přednášce o životě a díle J. V. Stalina. Účast učitelů měla být kontrolována formou presenční listiny. AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1949. Oběžník ze dne 7. 12. 1949.

<sup>1161</sup> „*Brněnské školy projevují nejrůznějším způsobem svůj vděk a lásku k sovětskému Svazu a zvláště nyní připravují se školy k oslavě 70. narozenin gen. J. V. Stalina. Doporučujeme školám organizovati s ŽO a ČSM od 12.12 do 19. 12. týden vzorné práce [...] abychom zachytili vše, co školy vykonají v týdnu vzorné práce, přikládáme formulář, který vyplňte a vraťte 20. prosince do 14 hodin IV. ref. ÚNV v Brně- neboť ještě téhož dne vypracujeme souhrnnou zprávu za celé město.*“ AMB, M 36. Oběžník ze dne 9. 12. 1949, Týden vzorné práce.

<sup>1162</sup> *Dny československo-sovětského přátelství a oslavy sedmdesátých narozenin generalissima J. V. Stalina.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 5 (28), 10. 12. 1949, s. 426-429.

<sup>1163</sup> KOURA, Petr – KOUROVÁ, Pavlína: *České Vánoce. Od vzniku republiky do sametové revoluce.* Praha 2010, 356 s.; SLÁČKA, Dušan: *Stalinův kult osobnosti v Československu na příkladu oslav 70. narozenin.* Bakalářská diplomová práce, Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Historický ústav; VLNAS, Vít: *Dárek pro J. V. Stalina.* Dějiny a současnost. Kulturně historická revue 13 (6), 1991, s. 53-55.

<sup>1164</sup> Poznámka redakce k článku TUPÝ, Karel: *Velká říjnová socialistická revoluce v dějepisném učivu 5. ročníku.* Komenský 81, 1957, s. 770.

Jedno z možných vysvětlení této kontinuity je spojováno s tím, že s Leninem se nikdy nepojilo slovo „kult“. V publikacích je uváděno, že v sovětské tradici se pod tímto termínem rozumí nepřiměřené zneužívání reálné moci kombinované s politickým terorem a je spojováno výhradně se Stalinem, s Leninem nikdy.<sup>1165</sup> V tomto ohledu nebylo Leninovo jméno zdiskreditováno. „*Dle vzoru Sovětského svazu se vládnoucí režim po ideologickém otřesu z odhalení tzv. kultu osobnosti obrátil k Leninovi jako zářivému majáku nezkažených revolučních principů,*“<sup>1166</sup> a tak připomínku oslav je možné pozorovat každý rok ať už v archivním materiálu či studovaném Věstníku. Lenin se tak jeví jako ideální nekompromitovaný kandidát, přičemž upomínky na jeho osobu byly doprovázeny okřídlenou formulací: Lenin je věčně živý - dokud je živ proletariát, je živ i Lenin.<sup>1167</sup>

Poslední otázka k zamyšlení se týká toho, jestli větším pedagogickým potenciálem disponovala oslava Leninova narození či úmrtí, jelikož obě dvě výročí se ve školních zápisech objevovaly pravidelně. I když obě výročí měla velmi podobné agitační vyznění, při přihlédnutí k „využitelnosti“ výročí ve školním prostředí jednoznačně dominují vzpomínky na Leninovo mládí. Narození, dětství a postupné dospívání totiž nabízelo žákům jedinečnou možnost se s hrdinou (a to nejen s Leninem) lépe ztotožnit, snadněji se vžít do jednotlivých životních etap a společně prožívat významné činy, které byly s danou osobou spojeny. Tato perspektiva navíc otevírala možnosti ve vydavatelské činnosti a téma mládí hrdiny platilo i za velmi vhodné témata pro rozhovory či besedy. O vhodnosti širšího zapojení příkladů z hrdinova dětství do výkladu hovoří jak pedagogické učebnice,<sup>1168</sup> tak i komentáře k učebním osnovám otištěným v časopisu Komenský.<sup>1169</sup> Jako důvod se shodně uvádí potenciál na silnější emoční působení.

Samozřejmě nejen příběhy z dospívání měly zapůsobit na dorůstající generaci. V případě V. I. Lenina do popředí vstupovala jeho dějinná úloha ve světovém dění. K 30. výročí narození Lenina vyšel v Českém časopisu historickém článek se zásadní otázkou: V čem byla Leninova velikost a síla, proč ho milovaly miliony pracujících nejen v Rusku, nýbrž na celém světě? Autorka příspěvku Kladivová Vlastimila píše o Leninově

---

<sup>1165</sup> HANUŠ, Jiří: *Lenin. Kontinuita a/nebo diskontinuita ruských dějin?* Brno 2013, s. 117.

<sup>1166</sup> ŠINDELÁŘ, Jan: *Leninovy pomníky v Československu. „Ale ne každému z nás bylo dopřáno vidět Vladimíra Iljiče živého“*. Dějiny a současnost 39 (8), 2017, s. 33.

<sup>1167</sup> HANUŠ, J.: *Lenin. Kontinuita a/nebo diskontinuita ruských dějin?*, s. 122.

<sup>1168</sup> V učebnici je uváděno za vhodné téma dětství a mládí V. I. Lenina, J. V. Stalina, K. Gottwalda, J. Fučíka a jejich boj za práva dělníků a rolníků. KOPECKÝ, J.: *Pedagogika*, s. 208.

<sup>1169</sup> Komentář k učebním osnovám národní školy k prosinci a lednu v roce 1953, v nichž je vyzdvihováno jméno K. Gottwalda, A. Zápotockého, J. V. Stalina a I. V. Lenina. V komentářích je doporučováno využít články a knihy o dětství zmíněných mužů. Výklad poté doplnit i vydanými obrazovými publikacemi. DŘEVO, Václav: *Vyučování dějepisu v 2. až 5. postupném ročníku v listopadu, v prosinci a v lednu*. Komenský 77, 1953, s. 511.

vlivu na mezinárodní dělnické hnutí a na odhalování a drcení nepřátel dělnické třídy.<sup>1170</sup> Lenin byl z hlediska historického i svátkového narativu prezentován jako velký marxistický teoretik a bojovník za osvobození proletariátu z kapitalistického útlaku i za vytváření nového a spravedlivého řádu. Velká říjnová socialistická revoluce pak ukázala pravdivost jeho díla a umožnila mu stát se vlastním zakladatelem Sovětského svazu, prvního socialistického státu světa.<sup>1171</sup>

A samozřejmě nic toho by nebylo dosaženo, kdyby V. I. Lenin neoplýval potřebnými vlastnostmi, jako byla pracovitost, odhodlanost, nekompromisnost, cílevědomost či bojovnost. Obraz o Leninově životě, jeho vlastnostech a skutcích dokreslovala i jeho sestra Marija Iljična Uljanovová, která prostřednictvím vlastních knih či otištěných projevů dávala žákům radu, učit se nejen od literárního odkazu, ale i u Lenina jako člověka. Vyzvala k výchově mládeže na příkladu života V. I. Lenina, který se od mládí oddal boji za lepší, světlejší život pracujících.<sup>1172</sup>

Výklad Leninova života, jeho mravního profilu a činů pro pedagogické účely zůstal po sledované období neměnný. Proto i v roce 1960 se zájemce mohl dočíst, že „výročí Leninova narození (...) bude využito k prohloubení socialistické výchovy mládeže. Ředitelé škol učiní opatření, aby žáci zvláště v tomto jubilejním roce byli seznamováni s revolučním a budovatelským dílem Leninovým, a to formou přiměřenou věku mládeže.“ Citace pochází z vyhlášky k oslavám 90. výročí Leninova narození.<sup>1173</sup> Zásadní otázkou pak bylo, jak toho docílit?

Největší váha výchovy příkladem spadala do každodenního vyučovacího procesu. Aby výchova příkladem mohla probíhat správnou formou, tedy aby žákům byl správně prezentován význam dané postavy a žáci mohli být díky jejímu příkladu vychováváni, bylo naprosto nezbytné, aby o způsobu vyučování, výchovy a „využití“ daného výročí byli informováni předně samotní učitelé. Teprve osvojení, co přednášet a jak vyučovat, mohlo zabezpečit, že učitelé náležitou formou poučí i žákovský kolektiv. Z tohoto konceptu nebyli vynecháni ani učitelé zvláštních škol. Např. v provenienci Zvláštní školy na ulici Příční se dochovala pozvánka na konferenci učitelů, která byla pořádána k blížícímu se výročí úmrtí

<sup>1170</sup> KLADIVOVÁ, Vlastimila: *K 30. výročí smrti V. I. Lenina*. Československý časopis historický 2 (1), 1954, s. 18.

<sup>1171</sup> 90. výročí narození Vladimíra Iljiče Lenina. Věstník Ministerstva školství a kultury 16 (6-7), 10. 3. 1960, s. 89.

<sup>1172</sup> HRDLIČKA, František: *Několik námětů k leninským oslavám*. Praha 1970, s. 27.

<sup>1173</sup> 90. výročí narození Vladimíra Iljiče Lenina. Věstník Ministerstva školství a kultury 16 (6-7), 10. 3. 1960, s. 89.



Lenina, a na níž přednášející hovořil nejprve na téma „*Lenin a Leninismus*“, druhá část konference byla věnována významu a dílu V. I. Lenina.<sup>1174</sup> Zprávy o dalších konferencích byly otištěny i ve Věstníku ministerstva, který obdobné učitelské konference přirovnával k politickému školení.<sup>1175</sup> Nelze se tedy divit, že podobné učitelské konference a přednášky přesahovaly do jisté míry zájem o samotnou osobu Lenina či jeho díla a sloužily i jako podklady pro vysvětlení samotné ideologie z pohledu soudobého politického dění.<sup>1176</sup>

Osvojené znalosti, dovednosti a možnosti prezentace měli učitelé samozřejmě uplatnit ve vyučovacích hodinách. Bylo žádoucí, aby připomínce daného výročí byla věnována alespoň jedna vyučovací hodina, „*v níž bude žákům způsobem přiměřeným jejich věku vysvětlen význam Leninova díla pro vytváření nové společnosti. Starším žákům objasní učitelé zejména neutuchající životnost leninismu, který je stále pevným základem pro mírové soužití národů bez rozdílů jejich společenského zřízení a pevným základem pro dobudování socialismu v naší vlasti.*“<sup>1177</sup> Především tezi o návaznosti Leninova učení k současnému politickému dění potvrzuje požadavek, aby učitelé nejen připomenuli Lenina jako historickou postavu, ale ukázali „*především závažnost leninismu pro současné naše úkoly i pro budoucí politický vývoj v celém světě.*“<sup>1178</sup>

Ono prezentování významu V. I. Lenina však s sebou přinášelo zvláště pro učitele jedno velké úskalí, na které již bylo upozorněno na předchozích řádcích. Tím úskalím bylo, že např. žáci prvního stupně dle školních osnov vlastně neměli vědět, kdo Lenin byl. Samozřejmě bylo pravděpodobné, že žáci Leninovo jméno slyšeli v médiích, od rodičů i při zmínce učitele, ale ve školních osnovách nebylo samotnému Leninovi věnováno zvláštního prostoru a jeho jméno bývalo zmíněno jen velmi okrajově v souvislosti s Velkou říjnovou revolucí, kterou žáci probírali až po pátém postupném ročníku.<sup>1179</sup> Tuto situaci měla vyřešit pomocná literatura, která tentokrát byla určena samotným žákům a která byla psána se zcela účelným přesahem. Tento přesah zahrnoval lidskost Lenina v tom smyslu, že v knihách byl formován romantický obraz dospívajícího člověka se všemi kladnými i méně kladnými

<sup>1174</sup> Konference proběhla 18. ledna 1949. AMB. M 188, inv. 29 Zápisy o poradách učit. sboru 18. 7. 1945, 1945(46)-1951(2), 24. leden 1949.

<sup>1175</sup> 25. výročí smrti V. I. Lenina. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (24), 31. 12. 1948, s. 581-582.

<sup>1176</sup> Příkladem může být Sborník k oslavám výročí V. I. Lenina a J. V. Stalina určený pro školy a osvětové pracovníky a uspořádaný Koubkovou Boženou. Sborník byl vydán v roce 1949 a dochází v něm k významovému agitačnímu propojení obou zmíněných osobností. KOUBKOVÁ, Božena: *Lenin – Stalin. Sborník oslavám výročí V. I. Lenina a J. V. Stalina pro školy a osvětové pracovníky. Básně, sborové recitace, zpěvy, scénky, dramatisace a proslovy.* Praha 1949, 127 s.

<sup>1177</sup> 88. výročí narození Lenina. Věstník ministerstva školství a kultury 14 (10-11), 1958, s. 130.

<sup>1178</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1179</sup> ČERNÝ, Norbert: *Metodický list k oslavám stého výročí narození Vladimíra Iljiče Lenina. Pro učitele 1.-5. ročníků ZDŠ.* Brno 1970, s. 12.

vlastnostmi, jenž se vlivem svých činů navzdory těžkostem stal sovětským hrdinou, se kterým se mladí čtenáři mohli a měli ztotožnit.

Jako zásadní pro budování charakteru mladých byly vyzdvihovány dvě publikace, které vycházely pravidelně v nových nákladech po celé sledované období. První vyšla z pera samotné Leninovy sestry Anny Iljičny Uljanovové s názvem *Leninova dětská a školní léta*, kde prostřednictvím krátkých příběhů je představena cesta Lenina od dítěte k revolucionáři. Jednalo se o velmi populární knihu, která měla být využívána před blížícím se výročím a pro praktickou výuku sloužila jako doplňující čítanka, ze které bylo předčítáno ve třídě nahlas. Stejně využití doznala i druhá kniha sepsána A. T. Kononovem s názvem *Vyprávění o Leninovi*. O popularitě těchto knih svědčí fakt, že úryvky z nich se pravidelně znovu přetiskovaly i v nových titulech, jako bylo např. *Lenin žil, žije, bude žít* a či *Několik námětů k leninských oslavám*. Nedílnou součástí těchto „čítanek“ byl i obrazový materiál. Několik obrazů Lenina vyšlo sice i v knize Uljanovové, ale pro úplnost je nutné uvést i knihu *Lenin v obrazech*,<sup>1180</sup> kde je Lenin vyobrazen jako dítě, revolucionář i na smrtelném loži. Zajímavostí je, že na několika obrazech figuruje i postava Stalina a je otázkou, jestli takto byla kniha propagovaná i v pozdějších letech.

Se stejným účelem jako byly pomocné knihy pro děti, vycházely různé metodické listy, které sloužily jako zdroj inspirace pro učitele. Ve výše citovaném *Metodickém listu pro 1. – 5. ročník* bylo otištěno hned několik básní, jež mohly být ve školách využity. Stejně tak i ve sborníku k oslavám výročí V. I. Lenina a J. V. Stalina pro školy a osvětové pracovníky z roku 1949<sup>1181</sup> se objevily oslavné básně od Majakovského, Prokovjeva či Bědnyjeva, z českých básníků od Hostáňa, případně vzpomínky od Gorkého, Nejedlého a Halase. Mimo básně byly ve sborníku otištěny různé Leninovy životopisy či úryvky ze zmíněné knihy Uljanovové.

Je však nutné zdůraznit, že v archivních pramenech se informace o povinnosti četby předložených knih zpravidla nenachází. Tím není tvrzeno, že k četbám třeba opravdu nedocházelo, jen to poukazuje na fakt, že skutečné dění v hodinách se ve studovaných typech dokumentů objevuje jen velmi výjimečně. Co se na druhé straně v zápisech porad i školních kronikách objevuje, je povinnost poslechu školního rozhlasu a různých rozhlasových

---

<sup>1180</sup> ULJANOVŮVA, Anna Iljična: *Leninova dětská a školní léta*. Praha 1951, 39 s.; KONONOV, Aleksandr Teren'tjevič: *Vyprávění o Leninovi*. Praha 1952, 62 s.; ŽIŽKOVÁ, Ludmila: *Lenin žil, žije, bude žít. Malá výběrová bibliogr. pro 1.-5. třídu zákl. devítiletých škol*. České Budějovice 1970, 14 s.; HRDLIČKA, František: *Několik námětů k leninských oslavám*. Praha 1970, 28 s.; UHER, Bohumil: *Lenin v obrazech. Učeb. pomůcka pro školy 2.-3. stupně*. Praha 1952, 20 s.

<sup>1181</sup> HRDLIČKA, František: *Několik námětů k leninských oslavám*. Praha 1970, 28 s.

pásem.<sup>1182</sup> V archivních materiálech se rovněž dochovaly výzvy k návštěvě tematických výstav. Např. hned v roce 1949 došlo na školy upozornění na výnos Zemské školní rady v Brně o blížící se výstavě *Život a dílo V. L. Lenina*, která měla být otevřena po dobu 14 dnů v Domě umění v lednu téhož roku. Výstava dle výnosu měla obsahovat: „*vzácný fotografický a dokumentární materiál o životě a činnosti Leninově. Svým názorným uspořádáním spolehlivě informuje o Leninově významu, a může být proto dobrým doplňkem politické výchovy na školách II. a III. stupně.*“<sup>1183</sup> Výstava byla pořádána k příležitosti 25. výročí úmrtí V. I. Lenina, a bylo tudíž dle výnosu ministerstva ředitelstvím škol svoleno, aby žactvo navštívilo výstavu v hodinách češtiny, dějepisu nebo občanské nauky a současně s tím důrazně doporučeno, aby poznatků získaných na této výstavě bylo důkladně využito při vyučování v uvedených předmětech.<sup>1184</sup>

Významná výročí měla svůj vrchol v podobě školních oslav, narozeniny V. I. Lenina samozřejmě nebyly výjimkou. Samotné oslavy měly poměrně jednotnou formu, která zahrnovala buď uctění památky v jednotlivých vyučovacích hodinách, případně byla na škole pořádána vzpomínková slavnost, která dle dochovaných oficiálních nařízení měla poměrně unifikovaný průběh.<sup>1185</sup> Jednotlivé třídy měly být vyzdobeny portréty Lenina s výjevy jeho života, na stěnách měla viset tematicky připravená nástěnka a žáci si měli navzájem recitovat básně a úryvky z knih. Společná oslava měla být zahájena úvodní řečí, během níž vybraný učitel, jež studoval z doporučených materiálů, žactvu v krátkém a populárním proslovu představil život a dílo V. L. Lenina. Po projevu zpravidla následovalo vzpomínkové pásmo z Leninových myšlenek, které bylo vedeno a nastudováno již samotnými žáky. Nesměly chybět slavnostní básně českých a slovenských autorů i autorů socialistických zemí. Oblíbené básně byly zvláště ty, které oslavovaly nejen Lenina, ale celý Sovětský svaz. Zároveň se doporučovalo slavnosti obohatit dramatickými vsuvkami, hudbou, zpěvem a hymnami. Ale i zde vyvstává otázka, jaká byla realita na školách? Je pravda, že na školách byly záznamy o proběhnutých oslavách vedeny, ale jedná se o záznamy velmi strohé, které se často omezují na citace: „*22. dubna - vzpomenu pracujícím na celé zemi osmdesátých narozenin V. I. Lenina, hlavy Říjnové revoluce, zakladatele a budovatele prvního socialistického státu.*

---

<sup>1182</sup> Např. fond školy na ulici Pekařská (M349), Křížová (M36), v Králově Poli (M110), na Náměstí Míru (M183), Příčí (M188) a další.

<sup>1183</sup> AMB, M 36, inv. č. 97 Korespondence 1949. Výstava „Život a dílo V. I. Lenina“. Doporučení návštěvy.

<sup>1184</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1185</sup> 25. výročí smrti V. I. Lenina. Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (24), 31. 12. 1948, s. 581-582.

*Na naší škole bylo k této oslavě slavnostní společné shromáždění i pro rodiče žáků,*<sup>1186</sup> z níž určit skutečnou intenzitu a rozsah proběhnuté slavnosti jde jen velmi těžší. Konkrétní program o deseti bodech se např. zachoval na Zvláštní škole v Králově poli k oslavě 80. narozenin, konaných pod názvem *Lenin a děti*, která se konala 22. dubna 1950. Školní slavnost se skládala z proslovu ředitele školy, tří básní o Leninovi a jedné básni o revoluci, zazněla zde i májová píseň od Majakovského a písně s partyzánskou tematikou, následovaly různé písně s národnostní tematikou, píseň práce a veřejné čtení dopisu Leninovi.<sup>1187</sup>

Pravděpodobně však nejvíce pozornosti se Leninovi dostalo při oslavách jeho stých narozenin v roce 1970. K této příležitosti byl dokonce do češtiny přeložen sborník, jenž v originálu vyšel v Moskvě v roce 1969 pod názvem *Věnováno Iljičovi*.<sup>1188</sup> Sborník byl uspořádán Františkem Hrdličkou a jednotlivé příspěvky pojednávaly o zkušenostech s přípravou v klubech a knihovnách k blížícímu se jubileu a možnostech a nových formách propagandy, jako byla např. tzv. leninská tribuna (besedy o různých stránkách Leninova života doplněné četbou, filmovým i zvukovým materiálem), dále výstavky knih, které buď sepsal sám Lenin, nebo byly o Leninovi napsány, nebo patřily k Leninovým nejoblíbenějším. Nesmělo se zapomenout na hudební večery, přednášky či konference. V roce 1970 byla urychleně opětovně vydávána dřívější Leninova díla, vycházely nové metodické manuály, avšak slavnostní a historický narativ se prakticky za oněch dva a dvacet let nezměnil. Dále byla vyzdvihována bojovnost, houževnatost a cílevědomost, a proto bylo dětem i tehdy ke stému výročí narození V. I. Lenina připomínáno: *„že jedině tehdy, naučíte-li se dobře pracovat a plnit své úkoly - nyní ve škole, později na závodech či ve vědeckých ústavech, jako dělníci, rolníci, inženýři, učitelé, lékaři, vědci nebo umělci, v menších nebo ve vysokých funkcích - budete moci úspěšně a lépe pokračovat v práci vašich dědů, otců a matek a vybudovat i v naší vlasti šťastnou, bohatou a dobře zorganizovanou socialistickou společnost. Vás především se týká nyní Leninovo heslo: Učit se, učit se a učit se!*“<sup>1189</sup>

Oslavy k 100. výročí narození Lenina však představovaly i velmi dobrý most k obnovení zčásti ztracené loajality k Sovětskému svazu způsobené srpnovými událostmi o dva roky dříve. Na počátku normalizace znovu docházelo k utužování vazeb a oprášení dlouholetého narativu o provázání obou zemí – Sovětského svazu a Československé republiky. Rok 1970 se z tohoto pohledu jevil velmi vhodný, neboť kombinoval nejen kulaté

<sup>1186</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1949-1950.

<sup>1187</sup> AMB, M 110 Zvláštní (pomocná) škola v Králově poli, inv. č. 65 Zápisy o schůzích učitelského sboru 1949-1950, 9. květen 1950

<sup>1188</sup> HRDLIČKA, František: *Několik námětů k leninským oslavám*. Praha: Osvětový ústav 1970, 28 s.

<sup>1189</sup> FUJAN, Jaroslav: *Pověst o velikém bohatýru. Metodický text besedy pro mládež k 100. výročí narození V. I. Lenina*. Plzeň 1970, s. 13.

výročí Leninova narození, ale také 50. výročí vzniku KSČ i 25. výročí osvobození republiky Rudou armádou.

### 5.3.2 Jak využít výročí k budování republiky

*„Památné dny našeho pracujícího lidu a významné dny, které jsou milníky slavné historie našeho nejlepšího přítele SSSR, ve škole prožíváme, čerpáme z nich sílu a odhodlání vybudovat socialismus.“*<sup>1190</sup> Uvedený příklad pocházející ze školní kroniky Národní školy na ulici Pekařské vyzdvihuje význam památných dnů v životě žáků. Bez ohledu na to, že se pravděpodobně jedná o provolání do jisté míry přehnané a cíleně v kronice zapsané, bude položena otázka: Jaké památné dny byly považovány za ony významné milníky, z nichž lid československý nabíral sílu a odhodlání?

Ve školním svátkovém kalendáři bylo možné najít hned několik svátků – milníků - jejichž připomínky měly u dětí vzbuzovat odhodlání podílet se na budování socialismu. Dle výzkumu pedagogické literatury se jednalo o čtyři hlavní události: Velká říjnová socialistická revoluce, vznik Československé republiky, ustanovení KSČ a Vítězný únor 1948. Všechny čtyři události byly vzájemně provázány ideologickou historickou závislostí, přičemž bez jedné události by nemohlo dojít k následující. Právě odkaz na historickou reflexi bylo důležitou součástí svátkového narativu a stávalo se i požadovaným zdrojem legitimacy státního režimu. Legitimitu však na druhou stranu souběžně zaručoval (a i doplňoval) výhled do budoucnosti. Totiž odkaz VŘSR (stojící na začátku řetězce) a Vítězného února (který historické události ukončoval) byl prezentován jako stále živý a trvajících: *„Únor 1948 není minulostí, oddělenou od našich dní nepřekročitelnou hradbou uplynulých let, uzavřenou do sebe, nemající zvláště mladším a mladým již co říci. Není to něco vzdáleného, co se náš už netýká,“*<sup>1191</sup> upozorňuje Jiří Loukotka na význam výkladu o završení historických událostí vybízející k dalšímu budování vlasti.

#### ***Velká říjnová socialistická revoluce***

Revoluce v Rusku roku 1917 byla v socialistickém světě ztotožňovaná se zrodem nového světa a stávala se bodem, od kterého se začaly psát nové dějiny: *„Říjnová revoluce byla prvním krokem do nové epochy dějin lidstva – do věku socialismu a komunismu,“*<sup>1192</sup> uvádí Norbert Černý k 40. výročí VŘSR. Uvedený výklad během sledovaných let neprošel

<sup>1190</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1956-1957.

<sup>1191</sup> LOUKOTKA, Jiří: *K 20. výročí únorových událostí v roce 1948*. Komenský 92, 1967-1968, s. 323.

<sup>1192</sup> ČERNÝ, Norbert: *Jak hovořit s menšími žáky o Velké říjnové socialistické revoluci*. Komenský 81, 1957, s. 561.

znatelnými změnami,<sup>1193</sup> a 7. listopad se tak stal společným a stěžejním svátkem všech zemí socialistického bloku, Československo nevyjímaje. „*Velká říjnová socialistická revoluce podnítila i revoluční národně osvobozené hnutí českého a slovenského lidu, které skončilo dobytím národní svobody a státní samostatnosti v říjnu 1918,*“<sup>1194</sup> výklady o vzájemné závislosti mezi VŘSR a vznikem Československé republiky byly s oslavou výročí neodmyslitelně provázány a stávaly se stěžejním výchovným poselstvím konaných oslav.

Propojení obou významných událostí se stávalo pravidelným tématem vlastivědy (případně prvouky, českého jazyka či dějepisu) v listopadových osnovách, jež byly doplňovány příběhem o tom, jak říjnová revoluce vytvořila pro utlačované a vykořisťované lidi maják, kterým jim osvětloval cestu a ukázal možné perspektivy.<sup>1195</sup> Z tohoto tvrzení vycházel i pro učitele výchovný úkol: seznámit žáky s tím, co pro sovětské děti revoluce znamenala, co jim přinesla a jaké možnosti před nimi otevřela. Oslavy se tak měly nést v duchu vděčnosti, upevnění jednoty, posílení citů a vztahu ke SSSR, ale zároveň měly být svátky naplněné vlastním odhodláním, že až samy děti dorostou, budou i ony pracovat pro rozkvět vlasti, pro socialismus a komunismus.

Vděčnou pomůcku představovaly pro učitele doplňující texty, které měly blízko k pohádkám, pověstem či bájím. V době blížícího se výročí VŘSR se jich vždy několik (ať už doslova či pouhým upozorněním na konkrétní tituly) dostalo na stránky časopisu Komenský:

*Venkované, jeden z mnohých mladých národů na Sibiři, vymyslili pohádku po své děti: Široká a bohatá byla krajina. Všechno v ní bylo v hojnosti: zvěře, i ryby, i ptáky. Evencové by byli mohli žít blaze. Ale létal nad nimi dvouhlavý sup. Všechno jim z krajiny odnášel. A Evenci měli hlad a bídu. Tak to bylo bez počtu let. I sebrali se Evenci a prosili velikou horu: Pomoz nám vypořádat se s dvouhlavým supem. A veliká hora řekla: Nemohu vám pomoci, stojím na místě, ale v mých jeskyních vyrůstají dva mladí orlíci. Až zesílí, přiletí a supy přemohou. Poděkovali hoře a čekali. Dočkat se nemohli. A přece se dočkali. Orlíci vyletěli a supu vyhnali. Letěl daleko a potom spadl do moře a vlny se za ním zavřely. Orlové přiletěli k lidem. Ze všech stran k nim lidé běželi. Smáli se, tančili a děkovali jim. Orlové řekli: „Pojďte s námi na vysokou horu, my vám ukážeme to, co vaši otcové a dědečkové nikdy neviděli.“ Vyvedli je na tu velikou horu a řekli jim: vidíte ty lesy kolem? – Vidíme, a či jsou ty lesy? – Vaše jsou všechny, řekli orlové. A vidíte jezera, řeky, rybníky, pole a louky? – Vidíme, či jsou ta pole, rybníky a řeky? – Vaše jsou. A vidíte pod lesem ta stáda jelenů? – Vidíme a či jsou ta stáda? – Vaše jsou. A všechno kolem, co tu vidíte je vaše. Jen pracujte, orejte na polích, hlídejte stáda a dobře se vám povede. Budete mít hojně jídla a oděvů. A domy si vystavíte. Orlové potom odletěli do jiných krajů dát lidem štěstí. Děti*

<sup>1193</sup> Např. k výročí 50. bylo v Rudém právu otiskováno Provolání ÚV KSČ, v němž bylo „dílo Října“ stále označováno za velký dějinný mezník v historickém vývoji společnosti. *Provolání ÚV KSČ k 50. výročí Velké říjnové socialistické revoluce*. Rudé právo, 12. 2. 1967, s. 1.

<sup>1194</sup> ŠLAJER, Josef: K 35. výročí Velké říjnové socialistické revoluce. *Pedagogika* 2 (7-8), 1952, s. 396.

<sup>1195</sup> KOPÁČ, Jaroslav: K 35. výročí Velké říjnové socialistické revoluce. *Komenský* 76, 1951-1952, s. 770.

*začaly chodit do školy, ženy a muži se dali do práce a sami si vládli. Vede se jim dobře. Nikdy se neměli tak dobře – vy se ptáte, kdo to byli ti orlové. Všichni lidé na svět znají jejich jména. Byl to Lenin a je to Stalin.*<sup>1196</sup>

Na stránkách čítanek bylo možné najít několik dalších textů různých žánrů, avšak dle průzkumu zasloužilého školského pracovníka N. Černého nebyly vhodné natolik, aby o ně učitel mohl opřít svůj výklad.<sup>1197</sup> Autor uvedl, že výkladu stěžejní historické události lidstva nemohli učitelé věnovat pouhých 45 minut, ale sám téma VŘSR rozčlenil do čtyř vyučovacích hodin. N. Černý navíc doplnil svůj článek konkrétními ukázkami s doporučením, aby učitelé maximálně využívali místopisu a jiných dostupných materiálů. V jednotlivých hodinách odkazuje na témata carské Rusko, Lenin a i samotnou říjnovou revoluci, avšak díky nedostatku vhodné literatury v čítankách se sám přiklání k využití dětských pohádek, jako např. O zlém caru nebo Leninská pravda. Zároveň doporučil četbu doprovodit básněmi a vhodnou písní: *Úspěch naší práce bude záležet na tom, zda dovedeme děti citově zaujmout, strhnout.*<sup>1198</sup>

Studie N. Černého byla otištěna v časopise Komenský v roce 1957, tedy v době příprav na 40. výročí sledované události. Kulaté výročí se však dostalo do hledáčku i dalších pedagogů a prakticky celý ročník zmíněného periodika se nesl ve znamení VŘSR a její pedagogické i didaktické perspektivy. „40. výročí VŘSR nutí učitele národních škol k vážnému zamyšlení, zda tomuto důležitému tematů učili v minulých letech úspěšně, zda se jim podařilo dát žákům národní pevné základní vědomosti o této světodějně události,<sup>1199</sup> reaguje Karel Tupý na článek N. Černého. Sám se rozhodl sepsat své zkušenosti, jak tematů učil v minulých letech, v nichž neopomněl zmínit hlavní téma učiva, pomůcky i konkrétní organizaci dvou vyučovacích hodin.

Samotné oslavy však nevybočovaly ze zažitých standardů a zahrnovaly odpovídající výzdobu, poslech sovětské hymny, vyvěšení sovětské vlajky a uspořádání školní besedy s kulturním programem pro rodiče a přátele školy.<sup>1200</sup> Vzhledem k faktu, že samotné oslavy měly jen nízký výchovný účinek i vzhledem k důležitosti dané historické události, bylo velmi brzy rozhodnuto, že oslavy VŘSR se stanou pevnou součástí tzv. *Měsíce československo-sovětského přátelství*, jehož hlavní poselství opět směřovalo k utužování přátelství obou zemí. *Měsíc československo-sovětského přátelství* byl zpravidla zahájen 7. listopadu manifestacemi

<sup>1196</sup> *Prvouka v listopadu*. Komenský 74, 1949-1950, s. 143.

<sup>1197</sup> ČERNÝ, N.: *Jak hovořit s menšími žáky o Velké říjnové socialistické revoluci*. Komenský 81, 1957, s. 561.

<sup>1198</sup> TAMTĚŽ.

<sup>1199</sup> TUPÝ, K.: *Velká říjnová socialistická revoluce v dějepisném učivu 5. ročníku*. Komenský 81, 1957, s. 768.

<sup>1200</sup> *Měsíc československo-sovětského přátelství 1956*. Věstník ministerstva školství 12 (27-28), 10. 10. 1956, s. 281-282.

k výročí VŘSR a ukončen 12. prosince oslavou podepsání Smlouvy o přátelství vzájemné pomoci mezi ČSR a SSSR. Na dvou brněnských školách je však možné ihned v prvním roce konání (1949) sledovat pravděpodobně nejdelší „Měsíc“ v celé jeho historii. Měsíc se totiž „natáhl“ od oslav výročí státní samostatnosti 28.10 až k 70. narozeninám J. V. Stalina dne 21. 12.<sup>1201</sup>

Hlavním organizátorem byl Svaz československo-sovětského přátelství ve spojitosti se všemi složkami Národní fronty a dalšími institucemi veřejného života, mezi něž se řadily i školy. Dle ministerských vyhlášek a oběžníků *Měsíc československo-sovětského přátelství* měl svým hlavním výchovným cílem navazovat na edukační ráz říjnové revoluce, a stát se tudíž prostorem pro seznámení žáků se životem a prací sovětských občanů, k osvojení zkušeností a pracovních metod sovětských novátorů, dělníků, techniků, pracovníků ze zemědělství a taktéž metody práce Komsomolu z jednotlivých úseků.<sup>1202</sup> Samotná akce byla využívána k propagaci politické, hospodářské a kulturní spolupráce Sovětského svazu s Československou republikou, čemuž odpovídala i hesla ke konání události: „*Se Sovětským svazem za vítězství socialismu a míru*“<sup>1203</sup> nebo „*V bratrské jednotě s lidem Sovětského svazu kupředu za dovršení socialistické výstavby v naší vlasti.*“<sup>1204</sup>

Nabídka aktivit a náplně práce byla opravdu široká a dle archivních záznamů se jednotlivé školy v Brně do *Měsíce československo-sovětského přátelství* více či méně zapojily. Např. Základní škola na Pekařské se ve své kronice neopomněla pochlubit, že se jí podařilo zorganizovat více jak 15 různých akcí zahrnujících přednášky, besedy a čtenářské aktivity.<sup>1205</sup> Nezapomínalo se na kulturní akce poskládané z návštěv výstav, divadel, koncertů i sovětských filmu, např. Po Volze, Moskva - hlavní město SSSR, Ruské národní tance nebo Moskevské Zoo.<sup>1206</sup> Nesměla chybět propagace sovětského tisku. Bez zajímavosti jistě nebylo ani doporučení ministerského výnosu k navázání, rozšiřování a prohloubení dopisování se sovětskými školami, s komsomolci a sovětskými pionýry: „*Desítky dopisů, zdravic a srdečných přání zůstali naši žáci žactvu desítiletky v Čeljabinsku, s níž jsme uzavřeli pevné přátelství. Na besedách PO pročítali žáci dopisy sovětských přátel a zhotovovali desítky dárků*

<sup>1201</sup> AMB, ZŠ Kamenáčky (neinventarizováno), Školní kronika 1949-1950; AMB, M349, inv. č. 27 Školní kronika 1949/1950.

<sup>1202</sup> AMB, R 92, kart. 33, inv. č. 202 Měsíc československo-sovětského přátelství 1955. Materiál na předsednictvo MV ČSM, 22. srpna 1955.

<sup>1203</sup> *Měsíc československo-sovětského přátelství 1956*. Věstník ministerstva školství 12 (27-28), 10. 10. 1956, s. 281.

<sup>1204</sup> *Měsíc československo-sovětského přátelství, 41. výročí Velké říjnové socialistické revoluce a 15. výročí spojenecké smlouvy s SSSR*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (29), 20. 10. 1958, s. 299.

<sup>1205</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1959/1960

<sup>1206</sup> AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951, Zpráva o konání Měsíce československo-sovětského přátelství.



pro čeljabinské druhy,<sup>1207</sup> uvádí kronika Základní školy na ulici Pekařská. Jiná škola se zase rozhodla pořádat celý týden desetiminutovky v přesně stanoveném čase (7:55-8:05) za účelem popularizace znalostí o Sovětském svazu, a navíc dvakrát týdně nacvičovat ruské písně v českém znění.<sup>1208</sup>

### ***Vznik Československé republiky***

Oslava vzniku Československé republiky prošla během doby komunismu podstatnými změnami, přičemž původní význam svátku se postupně umenšoval. I když po druhé světové válce byl den 28. říjen stále veden jako státní svátek, podle zákona z roku 1951 však status státního svátku tento den ztratil. Navíc bylo rozhodnuto, že dojde i k jisté významové proměně a hlavním tématem oslav 28. října mělo být do následujících let znárodnění. Svátek 28. října se stal „pouhým“ dnem pracovního klidu, ovšem pokud to vyžadovaly hospodářské zájmy státu, mohl se přesunout na jiný den, podotýká dvojice autorů, která se proměnou 28. října zabývá ve své studii.<sup>1209</sup> Společně s proměnou hlavního poselství může být pozorována i významová změna ve vnímání prvního československého prezidenta. Výročí narození T. G. Masaryka bylo na školách připomínáno i v prvních letech po převratu, avšak v roce 1950 jeho jméno ze svátkového kalendáře zmizelo. A tak zatímco zprvu byla oceňována Masarykova činnost během první světové války, boj za vědeckou pravdu, antisemitismus, rasismus, boj proti klerikalismu a proti reakčnímu šovinismu,<sup>1210</sup> tak již v roce 1951 bývalý prezident pobuřoval svým životním stylem, rodinným prostředím (oženil se s Američankou) i vlastním smýšlením,<sup>1211</sup> čímž si vysloužil nálepkou nepřítele SSSR a oddaného služebníka imperialismu.<sup>1212</sup>

Uvedenou proměnou vnímání prvního československého prezidenta bylo nutno uvést do souladu i s výkladem samotného svátku. *Je třeba potírat legendy o 28. říjnu*, vyzývá název článku v časopisu *Komenský*, který pro učitele poskytnul vodítko, jak o významném dni ve škole vyučovat. Už jen samotný proces vzniku Československa prošel proměnou a stal se v podstatě důsledkem říjnové socialistické revoluce z roku 1917. Bez 7. listopadu by nebylo

<sup>1207</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1957/1959.

<sup>1208</sup> AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951, Zpráva o konání Měsíce československo-sovětského přátelství.

<sup>1209</sup> Podle zákona č. 56/1975 ze dne 11. června 1975 přestal být 28. říjen dnem pracovního klidu a stejně jako 25. únor, 29. srpen a 7. listopad se stal významným dnem Československé socialistické republiky. Za státní svátek byl znovu uznán až po roce 1988 HÁJKOVÁ, Dagmar – MICHELA, Miroslav: *Oslavy 28. října*. In: HÁJKOVÁ Dagmar – HORÁK, Pavel: *Sláva republice*. Praha 2018, s. 134-135.

<sup>1210</sup> UHER, Bohumil: *TGM. Komenský 74, 1949-1950*, s. 321.

<sup>1211</sup> KNOTEK, František: *Je třeba potírat legendy o 28. říjnu*. *Komenský 76, 1951-1952*, s. 81.

<sup>1212</sup> TAMTÉŽ, s. 83.

28. října - se po roce 1948 stávalo běžnou výchozí frází při prezentování historické návaznosti obou svátků. Všudypřítomné teze o tom, jak ideje přejímané ze sovětského Ruska se i pro československý lid staly velkou inspirací a vedly k tomu, že i lid u nás se semkl pevněji a směřoval k jedinému cíli – k socialistické republice - patřily k novému svátkovému koloritu: „*Lid u nás už k 28. říjnu 1918 prohlašoval socialistickou republiku!*“ Stejně jako, že „*živelné hnutí lidu nemělo však, bohužel, takového spolehlivého vůdce, jakým byla bolševická strana v Rusku. V říjnu 1918 se posléze stará monarchie po úderu lidu vzpoury rozsypala,*“<sup>1213</sup> komentuje další události o údajných kontrarevolučních buržoazních silách, jejichž působením došlo o několik let později ke zradě ze západu a nacistické okupaci: „*(...) tak byl vývoj republiky, zrozené dechem VŘSR a z přání českého lidu, na 20 let zkomolen a obrácen zhoubným směrem.*“<sup>1214</sup>

Právě tato interpretace více než cokoli jiného silně demonstrovala legitimitu komunistického režimu a okázale odkazovala na vzájemné provázání našich a sovětských historických událostí. Původní význam 28. října se tak postupně rozplýval v oslavách Velké říjnové socialistické revoluce. Zpívání hymny, věšení praporů a výzdoba tříd bylo prodchnuto vděčností k Sovětskému svazu a mobilizací pro splnění a překročení pětiletého plánu, pro rozšíření údernického hnutí v závodech a pionýrského hnutí ve školách.<sup>1215</sup> Nedílnou součástí oslav 28. října se staly budovatelské závazky (v časné docházce, v kázni, ve vlastní práci a pomoci spolužákům, ve sběru, ve spoření a další),<sup>1216</sup> které vděčnost Sovětskému svazu a oddanost v budování socialismu veřejně podporovaly. Ze svátku připomínajícího národní státnost zůstal den znárodnění, který byl oslavován např. společným čtením textu z čítanky s názvem *Továrna na slunci* vysvětlující, či byly továrny dříve, jak se v nich dělníkům vedlo a kdo osvobodil dělníky z kapitalistického otroctví?<sup>1217</sup>

### ***Významné dny spojené s Komunistickou stranou Československa***

„*Spokojený život nám vybojovala KSC*“<sup>1218</sup> - bylo důležitým poselstvím Dne znárodnění a i odpovědí na otázku, komu se vděčí za rozkvět naší země. Vždyť bez Komunistické strany Československa by nemohl být kontrarevoluční vývoj první republiky navrácen do správných kolejí, a tento fakt bylo nutné si neustále připomínat.

---

<sup>1213</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1214</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1215</sup> *Oslavy státního svátku 28. října na školách.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 5 (23), 20. 10. 1949, s. 393.

<sup>1216</sup> CHMELÍŘ, V. – VLASTNÍKOVÁ, K.: *Prvouka v říjnu.* Komenský 74, 1949-1950, s. 85.

<sup>1217</sup> HENEK, Tomáš: *Plán práce v 1. až 4. postupném ročníku v září a v říjnu 1953.* Komenský 77, 1953, s. 381.

<sup>1218</sup> TAMTÉŽ.

Dobrým důvodem k připomínání byly oslavy k samotnému založení strany. „*Všechn náš lid si bude připomínat [...] tu cestu, kterou prošla Komunistická strana Československa od chvíle, kdy na ustavujícím sjezdu v Karlíně dozněl potlesk delegátů,*“<sup>1219</sup> uvádí Jiří Loukotka v článku pro časopis *Pedagogika*, v němž vyzvedává jeden z hlavních bodů oslav spojených s KSČ. Tímto hlavním a opěvovaným atributem se stalo zdůraznění významu strany pro rozmach československého socialistického školství. Během oslav tak mělo být vyzdvihováno veškerých úspěchů, kterých se na tomto poli podařilo dosáhnout. V první řadě byly opěvovány dva školské zákony (z roku 1948 i z roku 1953), na jejichž základě došlo k rozšíření sítě škol i zajištění práva na vzdělání, což nabízelo prostor pro srovnání školy socialistické a „buržoazní“.

S obdobnou rétorikou bylo možné se setkat při oslavách VŘSR a srovnání života za carského a sovětského Ruska. Za obdobnou přelomovou událost v čs. historickém narativu však nebyl považován 28. říjen, ale Vítězný únor, jehož připomínka se stala dalším důležitým momentem nejen z dějin KSČ. Únor 1948, Vítězný Únor, Vítězství pracujícího lidu – několik názvů pro označení klíčového bodu pro nástup a rozvoj socialismu a pro zvyšování vzdělanosti nové generace. Ačkoliv byl z ideologického hlediska Vítězný únor označován za stěžejní událost, v rámci školních oslav se tento významný den zpravidla odrazil pouze poslechem připomínkových rozhlasových pásem.

Přesto bylo učitelům doporučováno, aby ve svém běžném výkladu ve dnech blížících se oslav Vítězného února používali literaturu zobrazující práci a život lidu v minulosti, v současnosti i jeho smělé plány do budoucnosti. Tyto texty vyzdvihovaly vedoucí úlohu KSČ, která změnila život lidu ve městě i na vesnici: „*Ukážeme-li dětem, kolik úporných bojů a vysilující práce musela vynaložit dělnická třída, aby nám připravila svobodný život, a zapálíme-li v dětech oheň nenávisti proti každému útlaku a násilí prostřednictvím živých literárních obrazů, působících silou mateřštiny a ztvárněných uměním spisovatele, pak si děti učiní alespoň počáteční představy o nesmírném významu vzniku KSČ,*“<sup>1220</sup> zdůrazňuje Karel Šmerhovský. O přínosu KSČ pro rozvoj společnosti se nemělo jenom číst, oslavy měly být doprovázeny i konkrétními činy.

Všechna výročí ke KSČ byla prodchnuta radostnou a tvořivou prací pro budování stále lepšího a spravedlivějšího světa. Závazky, jak ze strany učitelů tak dětí měly umocňovat a dále rozvíjet dosavadní obětavou prací, přičemž nejviditelnější podobu nabíraly ve spojení

---

<sup>1219</sup> LOUKOTKA, Jiří: *Boj KSČ za socialistickou školu (k 40. výročí založení KSČ)*. *Pedagogika* 11 (2), 1961, s. 125.

<sup>1220</sup> ŠMERHOVSKÝ, K.: *40. výročí založení KSČ v hodinách českého jazyka*. Komenský 85, 1960-1961, s. 453.

se Svátkem práce, jehož prostřednictvím byl komunistické straně demonstrativně vyjadřován přetrvávající vděk. „*Letošní oslava 1. máje má být výrazem radosti z dosažených úspěchů v boji o osvobození pracujících z pout kapitalismu, a má proto hledat nové formy oslavy práce a jejich úspěchů,*“<sup>1221</sup> stojí v oběžníku zaslaných na školy z KNV v roce 1949. Pracovní a budovatelské závazky (nejen k 1. máji) vyjadřovaly vládě a parlamentu díky za poúnorovou politiku a jejich prostřednictvím veškerá mládež měla na oslavách dokazovat svou vůli k spoluúčasti na budování stále lepší republiky.<sup>1222</sup> Školy se prvomájových oslav účastnily zajišťováním výzdoby, tvorbou transparentů a organizováním estrádního programu na závěrečných oslavách a veselicích.<sup>1223</sup> Je však nutné podotknout, že většina akcí se dotýkala pouze pionýrských skupin, které byly na školách ustanoveny, angažovanost zbylých žáků není v archivních pramenech nějak zvlášť reflektována.

### 5.3.3 Svátky ve znamení mírotvorné činnosti

A vděk provází i poslední část věnovanou socialistickým oslavám. Nejedná se však o vděk za pokrok a rozvoj, ale vděk za udržování míru. Slovo mír rezonovalo v komunistické propagandě s vysokou frekvencí a ani interpretace mnoha významných dnů se bez slova mír nemohla obejít. „*Svět socialismu byl bohatě dekorován atributy míru, byl představován jako svět poklidné mírové práce se stejnou jednoznačností jako byl Západ představován jako svět válečných příprav a války,*“<sup>1224</sup> definuje Vladimír Macura. Tak jako již několikrát se ukázalo naprosto schematické rozdělení světa na dobrou a zlou polovinu, tak i svět míru spojovaný s východem se odděloval od světa války zosobňovaný západními velmocemi. Z tohoto pohledu tak byly i vojenské aktivity socialistického bloku interpretovány jako snaha za zachování světového míru, „*mír prostě nebyl chápán jako klidový stav, jako stav pokojné harmonie [...], ale jako zápas a nelítostný boj.*“<sup>1225</sup> Mimo zvýšeného pracovního úsilí v budování socialismu se tak dalším důležitým atributem nového socialistického člověka stal jeho neúnavný boj za trvalý mír a jeho připomínání v rámci významných výročí. „*Poučíme děti o tom, že jsou těž boje a války spravedlivé. Vzbudíme v dětech nadšení a obdiv pro boj utiskovaného proti utiskovateli. Přesvědčíme dítě, že boj proti otrokářům, kolonizátorům a okupantům všech druhů byl a je boj vždy čestný, spravedlivý a člověk důstojný. Velký*

<sup>1221</sup> AMB, M 110, inv. č. 76 Aktový materiál 1949, Oběžník č. 200 Zaslaný z KNV v Brně.

<sup>1222</sup> *Oslavy Květnové revoluce a Dne vítězství v r. 1948.* Věstník Ministerstva školství věd a umění 4 (8), 30. 4. 1948, s. 166.

<sup>1223</sup> AMB, R 92, kart. 36, inv. č. 235, Ostatní akce, 1952.

<sup>1224</sup> MACURA, V.: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*, Poslední bitva s. 19-22.

<sup>1225</sup> TAMTÉŽ.

*příklad je náš národní odboj a Velká vlastenecká válka SSSR proti německým fašistům,*<sup>1226</sup> uvádí učitel Josef Pleva svůj výklad k jednomu ze socialistických svátků s mírovou tematikou.

### ***Svátek osvobození Rudou armádou***

Josef Pleva v citovaném díle hovoří o svátku osvobození republiky Rudou armádou, který se po roce 1951 stal jediným oficiálním svátkem československého kalendáře. Svátek 9. května, jak bylo výše uvedeno, na sebe přejal roli zakladatelského mýtu a v komunistické rétorice vytvořil protipól 28. října. Prohlášením tohoto dne za státní svátek bylo navíc jasně řečeno, komu patřil dík a zásluhy za ukončení války, což vedlo k vyzdvihování Rudé armády na úkor západních spojenců. Jak podotýká historik Jan Socha, stal se tento akt jedním z nejdůležitějších „právních“ argumentů pro nastolení socialismu.<sup>1227</sup> Pod heslem „*Rudá armáda – naše osvoboditelka*“<sup>1228</sup> se i tento nový státní svátek stal prostředkem k vyjádření vděčnosti. Uvedený historický narativ nebyl opomenut ani v myšlenkové osnově referátu pro oslavy 5. výročí osvobození Brna, který na jednotlivé školy zasílal ÚNV a v němž byly zdůrazněny čtyři základní atributy svátku osvobození: 1) hrdinství a statečnost rudé armády 2) rozhodující podíl SSSR na osvobození 3) klíčová událost pro únorové dny 4) zobrazení imperialistického tábora a boje za upevnění tábora míru.<sup>1229</sup>

Státní svátek s sebou přinášel nároky na propojení historických událostí na konci druhé světové války a zařazení mírové tematiky do vyučování. „*Musíme si uvědomit, že naši žáci neviděli a nezažili příjezd sovětských vojsk, neviděli na ulicích sovětské tanky, nezažili tu horoucí radost a vroucí nadšení květnových dnů roku 1945,*“<sup>1230</sup> předestírá Alois Toufar, a proto se učitelům jevilo za vděčné téma domov a právo na jeho vlastní obranu. Učitelka Miroslava Reitmayerová navozovala svůj výklad otázkami, co je domov a jak za války docházelo k jeho ničení.<sup>1231</sup> Podpořit výklad otázkou, jaké pocity vyvolá ztráta drahé, krásné a milované věci, doporučoval např. i ministerský výnos z roku 1964, který zároveň zdůraznil,

<sup>1226</sup> PLEVA V. Josef: *O výchově k míru na škole národní*. Komenský 75, 1950-1951, s. 337.

<sup>1227</sup> SOCHA, J.: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*, s. 60.

<sup>1228</sup> ŠIMANOVÁ, Anna – LUPÍNKOVÁ, Jarmila: *Přípravy z prvouky na měsíc květen*. Komenský 73, 1948-1949, s. 403.

<sup>1229</sup> AMB, M 110, inv. č. 77 Aktový materiál 1950. Osvobození Brna, osnova referátu.

<sup>1230</sup> TOUFAR, Alois: *Patnácté výročí osvobození ČSR ve výtvarných projevech dětí. Poznámky k tematickému kreslení*. Komenský 84, 1960, s. 96.

<sup>1231</sup> REITMAYEROVÁ, Miroslava: *U pomníku rudoarmějců. Z praxe ve 2. postupném ročníku*. Komenský 75, 1950-1951, s. 474.

že žáky může zaujmout i pátrání po historii osvobozeného města (vesnice), ze kterého sám pochází.<sup>1232</sup>

Důraz na národní i místní historii a rozhovory s osobami, které válku zažily, mělo být hlavní náplní vyučování před blížícím se výročí. „*Na schůzích PO byly pořádány besedy o průběhu osvobozovacích bojů. V rozhlasových relacích i přímo ve vyučování byli žáci poučováni o rozdílech mezi životem lidu v kapitalistickém Československu a v dnešním socialistickém státě a o činnosti KSČ v předmnichovské republice, za okupace a po osvobození,*“<sup>1233</sup> stojí v zápise kroniky ze školního roku 1959/1960 jedné brněnské školy. Ani na ostatních školách se situace v podstatě nelišila a mimo objasňování historických událostí se nedílnou součástí příprav stalo opětovné udělování budovatelských závazků, soutěží a zlepšování prospěchu.<sup>1234</sup> Vyvrcholení příprav pak přinesly školní akademie a slavnostní shromáždění, které se konaly zpravidla u příležitosti kulatých výročí.<sup>1235</sup>

Osvobozovací boje vyzdvihly ještě jeden důležitý aspekt - hrdinství. Mimo čtení hrdinných příběhů (oblíbeným tématem byli partyzáni) se vděčnou činností pro zesílení emočního působení na žáky stala návštěva pietních míst a hřbitovů, kde děti mohly položit věnce k pomníkům padlých vojáků. Samotný akt byl zpravidla doprovázen vyprávěním o zesnulých hrdinech i vzpomínkou na umučené, kteří padli pro svobodu a svou vlastní obětí umožnili, aby se mohlo žít šťastněji.<sup>1236</sup> Návštěva památníků bojů a sovětské armády byla doporučována i ze strany ministerstva<sup>1237</sup> a mnohé školy touto metodou posilování vlasteneckého citění do programu skutečně zapojily. Květnová návštěva Ústředního hřbitova v Brně žáky Národní školy na ulice Křížové<sup>1238</sup> či Základní školy na Pekařská („*zdejší pionýři položily květiny k hrobům rudoarmějcům a stáli jako čestná stráž u pomníku padlých*“)<sup>1239</sup> je přímým dokladem. Žáci druhé jmenované školy pravděpodobně navštěvovali pietní místa pravidelně, o čemž svědčí opakovanost zápisů ve školní kronice: „*Pionýři navštívili hroby padlých sovětských hrdinů na Ústředním hřbitově i na různých místech v okolí Brna, kde*

---

<sup>1232</sup> *Oslavy 20. výročí osvobození Československa Sovětskou armádou na školách I. a II. cyklu.* Věstník Ministerstva školství a kultury 20 (23), 20. 8. 1964, s. 249-250.

<sup>1233</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1959-1960

<sup>1234</sup> AMB, ZŠ Kamenačky 4 (neinventarizováno) Zápisy pedagogických rad 1965, 25. a 26. srpna

<sup>1235</sup> Dochovaný program ze školní akademie k 20. výročí osvobození konané 22. dubna 1965 v 18 hod.

Akademie byla pořádána ve spolupráci se SRPŠ. Po úvodním slově a slibu jisker pionýrů 3. ročníku, následovalo vyhlášení nejlepšího pionýrského oddílu a ukázka spartakiádních skladeb. AMB, ZŠ Kamenačky 4 (neinventarizováno) Zápisy pedagogických rad 1965, 5. dubna.

<sup>1236</sup> Reitmayerová, M.: *U pomníku rudoarmějců. Z praxe ve 2. postupném ročníku*, s. 474.

<sup>1237</sup> *Oslavy 20. výročí osvobození Československa Sovětskou armádou na školách I. a II. cyklu.* In: Věstník Ministerstva školství a kultury 1964, s. 249-250.

<sup>1238</sup> AMB, M 36, inv. č. 101 Kronika 1952/1953

<sup>1239</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1951/1952

osvobozovací boje byly zvláště těžké a vyžádaly si mnoho obětí na životech.<sup>1240</sup> Pocity lásky a úcty k hrdinům vlastního národa a tím i vlasti samotné, byly z pedagogické terminologie označovány jako vývoj vlasteneckých citů či výchova k socialistickému vlastenectví. „*Socialistické vlastenectví je vlastenectví vyššího typu, vyrostlé v boji za osvobození člověka od jakéhokoli útisku a vykořisťování v procesu budování socialismu,*“<sup>1241</sup> uvádí učebnice pedagogiky. Lásky k vlasti ve spojitosti s budováním socialismu se stala námětem jedné z předchozích kapitol.<sup>1242</sup>

V souvislosti se socialistickým vlastenectvím bylo zároveň požadováno, aby v pedagogické teorii i praxi „*bylo vyzdvihováno bratrství českého a slovenského národa.*“<sup>1243</sup> Vhodný námětem (vzhledem k tématu osvobozování) se mohly jevit oslavy Slovenského národního povstání. Avšak datum tohoto výročí připadlo na konec prázdnin, a z toho důvodu nebylo na školách výrazně reflektováno. Ze školních zápisů výrazněji vystupuje až rok 1964, kdy vzpomínka na Slovenské povstání byla dávána do spojitosti s oslavou kulatého 20. výročí osvobození Československa. V tomto roce došlo k manifestačnímu propojení obou významných dní i ve školním prostoru. Na osvobození Československa „*naváží oslavy 20. výročí Slovenského národního povstání a přispějí tak k prohloubení jednoty obou našich národů i ke zvýšení znalostí žáků o slavných kapitolách našich dějin,*“<sup>1244</sup> uvádí ministerská směrnice. Oslavy měly doprovázet slavnostní zahájení školního roku,<sup>1245</sup> během nichž měl být žákům vysvětlen nejen význam samotného historického dne. Ideologicky pojatým historickým narativem se stávaly dalším dokladem všestranné pomoci Sovětského svazu na konci druhé světové války.<sup>1246</sup> Na pomoc práci učitelů k této příležitosti připravil Výzkumný ústav pedagogický v Bratislavě sborník metodických statí, který obsahoval podněty, jak výchovně využít tento výroční den v některých předmětech. A nejen tyto materiály se měly stát pro učitele povinnou četbou, ale i „*denní tisk, Československý rozhlas a Československá televize poskytnou pedagogickým pracovníkům dostatek podnětu, aby využili Slovenského*

<sup>1240</sup> AMB, M349, inv. č. 27 Školní kronika 1959-1960.

<sup>1241</sup> UHER, B. – KOPÁČ, J. – UHER, V.: *Přednášky z pedagogiky. III. díl.* Praha 1958, s. 62

<sup>1242</sup> Lásky k vlasti zasazena do úvodu kapitoly 4.2.2 Výchova láskou k práci.

<sup>1243</sup> CHLUP, O. – KOPECKÝ, J.: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*, s. 174.

<sup>1244</sup> *Oslavy 20. výročí osvobození Československa Sovětskou armádou na školách I. a II. cyklu.* Věstník Ministerstva školství a kultury 20 (23), 20. 8. 1964, s. 249-250.

<sup>1245</sup> Jediná ucelenější zmínka o oslavách 20. výročí Slovenského národního povstání se dochovala ze Základní devítileté školy na Pekařské ulici. „*Hned zahájení nového škol. roku bylo touto významnou a slavnou událostí poznamenáno, když jsme ho zahájili oslavou 20. výročí Slovenského národního povstání. Letos tato událost, tak významná v našich národních dějinách, doznala nového vědeckého pojetí i výkladu, zbavena řady nepravd z období kultu osobnosti. Rok oslav 20. výročí osvobození ČSR byl podnětem MěNV k vypsání soutěže o rozvoji nových pomůcek a názornin pro modernizační vyučovacího procesu,*“ stojí ve školní kronice. AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1964/1965

<sup>1246</sup> *Oslavy 20. výročí Slovenského národního povstání na školách I. a II. cyklu.* Věstník ministerstva školství a kultury 20 (21), 31. 7. 1964, s. 225-226.

*národního povstání, této skvělé stránky v historii slovenského národa, co nejvíce při výchově naší mládeže.*<sup>1247</sup> Stojí ve směrnici *Oslavy 20. výročí Slovenského národního povstání na školách I. a II. cyklu*. Jednalo se však o jedinou směrnici ministerstva školství, která k oslavám za sledované období vyšla.

### ***Den československé armády a letectva***

Získaný mír v socialistickém světě však vyžádal přítomnost silné armády, která byla schopna vybojovaný mír bránit. Bylo proto žádoucí, aby taková armáda míru „měla“ své významné dny, které by její úlohu lidu připomínaly: *„K upevnění spojení armády a ostatních ozbrojených složek s lidem a posílení důvěry pracujících v nepřemožitelnou sílu tábora míru a demokracie v čele se Sovětským svazem,*<sup>1248</sup> odkazuje na význam takových dní směrnice z Věstníku ministerstva školství. V našem prostředí patřily československé armádě dokonce dny dva - 17. září Den československého letectva a 6. října Den československé lidové armády - a jako i svátky ostatní, tak i tyto představovaly vhodnou příležitost k posílení přátelského vztahu k Sovětskému svazu, na což se v citované směrnici upozorňuje. Uvedené dva dny sice do oficiálního svátkového kalendáře nebyly zařazeny, připomínka oslav však byla pravidelně tištěna na stránkách Věstníku. Je ale nutné dodat, že se víceméně jednalo o krátké zmínky zahrnující především ústřední hesla k danému roku:

*„Vpřed za nerozbornou obranu vlasti, za socialismus a mír mezi národy*<sup>1249</sup>

*„Po vzoru sovětských letců střežíme socialismus, mír a šťastný život našeho lidu*<sup>1250</sup>

*„Po boku Sovětského svazu, v pevné jednotě našich národů, vpřed za socialismus, za mír!*<sup>1251</sup>

*„V pevné družbě armády s lidem za rozkvět a bezpečnost vlasti, za mír mezi národy*<sup>1252</sup>

*„Letecký den - mohutná přehlídka síly vzdušných obránců mírové, budovatelské práce našeho lidu*<sup>1253</sup>

*„Kupředu za nové úspěchy budování socialismu a upevňování obranyschopnosti naší vlasti*<sup>1254</sup>

*„V pevné jednotě s lidem za další úspěchy v budování a obraně naší vlasti*<sup>1255</sup>

*„Kupředu za dovršení výstavby socialismu a upevnění obranyschopnosti naší vlasti*<sup>1256</sup>

<sup>1247</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1248</sup> *Kulturně historický kalendář*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (27), 30. 9. 1953, s. 283-284.

<sup>1249</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1250</sup> *Den československého letectva*. Věstník Ministerstva školství 10 (23), 20. 8. 1954, s. 209.

<sup>1251</sup> *Oslavy Dne československé armády*. Věstník Ministerstva školství 10 (25), 10. 9. 1954, s. 258.

<sup>1252</sup> *Den československé lidové armády*. Věstník Ministerstva školství 11 (27), 30. 9. 1955, s. 222.

<sup>1253</sup> *Den československého letectva*. Věstník Ministerstva školství 11 (19-22), 10. 8. 1955, s. 191.

<sup>1254</sup> *Den československé lidové armády*. Věstník Ministerstva školství 12 (25-26), 20. 9. 1956, s. 276.

<sup>1255</sup> *Den československé lidové armády v roce 1957*. Věstník Ministerstva školství a kultury 13 (26), 20. 9. 1957, s. 320.

<sup>1256</sup> *Den Československé armády v roce 1958*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (25-26), 20. 9. 1958, s. 280.



Je vidět, že hlavní heslo a téma oslav se měnilo v průběhu let jen minimálně, a neměnný zůstal i ideový význam sledovaných dní. Jejich hlavní poselství bylo zacíleno na veřejnou demonstraci jednoty armády s lidem a zvýšení osobní odpovědnosti každého občana za obranu vlasti.<sup>1257</sup> Jakým způsobem však podpora armády mohla probíhat na školách? Dle zápisů z Věstníků měly být tyto svátky na školách využity co k nejširšímu zapojení žáků i učitelů do branné výchovy a civilní obrany, k ustanovování organizací SVAZARMu (u vyšších ročníků), k prohloubení družby, přátelských vztahů a k uzavírání patronátních svazků mez školou a ozbrojenými složkami.<sup>1258</sup> Obdobné požadavky přinášely na školy i oběžníky z ÚNV, které vyzývaly k tematické výzdobě školních budov a k psaní pozdravných dopisů vojákům<sup>1259</sup> (v nichž žáci měli vyjádřit své chápání významu lidové armády)<sup>1260</sup> i k organizování školních slavností.

Jestli obdobná provolání ministerských směrnic opravdu došla k naplnění, nebylo výzkumem zcela průkazně potvrzeno. Zprávy ze škol sice odkazují na realizaci besed s vojáky, které při troše dobré vůle za školní slavnost můžeme považovat, avšak jejich náplň a konkrétní průběh dnes již těžko dohledáme.<sup>1261</sup> O pozvaných hostech se dochovaly jen kusé zmínky. Na školu na ulici Křížová byl pozván kapitán Bulnařík, na školu na Pekařskou zase desátník Tenuš a dalších šest vojínů.<sup>1262</sup> Na Zvláštní školu na Šujanově náměstí dorazili dva zástupci z řad vojáků osvětářů, kteří údajně osvětlili dětem význam Dukly a úkol armády v lidově demokratické republice.<sup>1263</sup> Je však možné očekávat, že u žáků vyvolávalo větší zájem téma každodenní život vojáků v kasárnách.

### ***Mírový akcent v dalších svátcích – Mezinárodní den žen a Mezinárodní den dětí***

Otázka míru měla posouvat hranice Československé republiky a stát se pojítkem s ostatními zeměmi socialistického bloku. V zápisech ze školních kronik pak vystupují dva svátky, které tento požadavek plně naplňovaly. Tím prvním se stal Mezinárodní den žen

<sup>1257</sup> *Oslavy Dne československé armády*. Věstník Ministerstva školství 10 (26), 20. 9. 1954, s. 258.

<sup>1258</sup> *Kulturně historický kalendář*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (27), 30. 9. 1953, s. 283-284.

<sup>1259</sup> Zmínky o aktivní účasti při dopisování s vojáky, např. na Zvláštních školách v Králově Poli (M110) a Šujanově náměstí (M56)

<sup>1260</sup> Uloženo např. AMB, M 187, inv. č. 81 Aktový materiál 1951. Den čsl. armády 1951, Oběžník ÚNV – IV. referát v Brně, dne 14. září 1951.

<sup>1261</sup> Krátká zpráva o průběhu oslavy ke Dni čsl. armády v roce 1950 se dochovala v archivu Zvláštní školy v Husovicích. Oslava byla zahájena proslovem ředitele dle zaslané osnovy z KNV, následovala recitace a zpěv (Husitské zpěvy; Neuman: Hrdý buď, Přísaha vlajkám) za účasti žactva zájmového kroužku hudebně-dramatického. Oslava zakončena hymnami. AMB, M 187, inv. č. 80 Aktový materiál 1950. Zpráva o Dni čsl. armády.

<sup>1262</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Školní kronika 1949/1950

<sup>1263</sup> AMB, M 56, inv. č. 36 Korespondence 1960. Den čsl. armády – oslava na škole provedení, ze dne 5. října 1950.

(MDŽ) slavený 8. května, který vyzdvihoval revoluční tradici a úlohu žen ve společnosti v boji za mír, což byl akcent, který se odrazil i v nejrozmanitějších heslech doporučených ministerskými směrnicemi: „*Matka budovatelů bojovnicí za mír*“<sup>1264</sup> „*Za mír mezi národy, za socialismus v naší vlasti, za štěstí dětí*“<sup>1265</sup> „*Za radostnou práci, za štěstí rodin, za mír a bezpečnost vlasti*“<sup>1266</sup> „*Za šťastný život v míru, za nové úspěchy v budování socialismu*“<sup>1267</sup> „*Československé ženy do boje za dovršení výstavby socialismu v naší vlasti, za mír ve světě!*“<sup>1268</sup> Druhým atributem spojovaný s úlohou žen v dějinách bylo samozřejmě mateřství, čímž žena získala označení Dárkyně života.<sup>1269</sup>

Ve školním prostředí byl MDŽ spojován se Svátkem (Dnem) matek a jeho připomínky se na školách objevovaly každoročně. Samotným oslavám předcházela výklad učitelů o úloze žen/matek ve společnosti – a to navozením otázek: co dělají maminky pro samotné žáky, pro rodinu a blízké okolí, ale i pro stát. Žáci pak byli vedeni k tomu, aby pochopili význam žen v budování socialismu a při plnění hospodářských a politických úkolů.<sup>1270</sup> „*Čím děti oplátí mamince její práci a lásku?*“<sup>1271</sup> bylo zásadní otázkou, která provázela oslavy na školách. Ženám bylo nutno se odvděčit a děti byly vyzývány k tomu, aby maminku obdarovaly co nejmilejším dárkem: „*Budeme si všimnout maminčiny práce; budeme k mamince zvlášť pozorní; budeme jí pomáhat, poslechneme jejích rozkazů, budeme se nažít udělat jí radost,*“<sup>1272</sup> doporučovaly učební osnovy prvouky za vhodný dar pomoci v domácnosti.

Svátek matek byl však ve školách pojímán šířeji. Součástí příprav byla i výroba nějakého malinkého dárku – přáníčka – kterým měla být obdarována nejen vlastní maminka, ale dárky byly vyráběny i pro ženy činných ve veřejné správě, masových organizacích i pracovním patronátního závodu. To samé platilo i pro školní besídku, kam bylo zváno široké spektrum žen. Např. na školní oslavy Základní školy na Pekařské byly pozvány mimo maminek i pracovnice Středomoravských pivovarů a továrny na cukrovinky v Horních Heršpicích, kde kromě kulturního programu byly tyto zasloužilé pracovnice obdarovávány drobnými dárky.<sup>1273</sup>

<sup>1264</sup> *Svátek matek. Účast škol.* Věstník ministerstva školství, věd a umění 6 (12), 30. 4. 1950, s. 98.

<sup>1265</sup> *Mezinárodní den žen 1953. Účast škol.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (4), 10. 2. 1953, s. 35.

<sup>1266</sup> *Mezinárodní den žen 1955.* Věstník Ministerstva školství 11 (4), 10. 2. 1955, s. 38.

<sup>1267</sup> *Mezinárodní den žen v roce 1956.* In: Věstník Ministerstva školství 12 (5-6), 29. 2. 1956, s. 53.

<sup>1268</sup> *Mezinárodní den žen 1958.* Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (5), 20. 2. 1958, s. 61.

<sup>1269</sup> Úloha a význam ženy za doby socialismu z pohledu angažované občanky, pracovnice, hospodyně, matky a manželky viz NEČASOVÁ, Denisa: *Nový socialistický člověk*. Brno 2018, 271 s.

<sup>1270</sup> *Mezinárodní den žen v roce 1956.* Věstník Ministerstva školství a kultury 12 (5-6), 29. 2. 1956, s. 53.

<sup>1271</sup> ŠIMANOVÁ, A. – LUPÍNKOVÁ, J.: *Přípravy z prvouky na měsíc květen*. Komenský 73, 1948-1949, s. 404.

<sup>1272</sup> TAMTÉŽ, s. 403.

<sup>1273</sup> AMB, M 349, inv. č. 27, Školní kronika 1957/1958

U druhého svátku představovalo hlavní téma dětství samotné. Mezinárodní den dětí (MDD) připadl na 1. června, přičemž poprvé byl slaven v roce 1950.<sup>1274</sup> Smysl oslav se zaměřil na seznámení veřejnosti s životem dětí ve světě a vyzdvižení sociálního zabezpečení ve státech sovětského bloku. Důležitou součástí tvořily besedy o šťastném životě dětí v SSSR i v lidových demokraciích ve srovnání se strádáním dětí v kapitalistických a koloniálních státech. Díky své ideové náplni MDD představoval v socialistickém světě mírovou kampaň za šťastné dětství a obranu dětí před nebezpečím další války. Z uvedené náplně byla vyvozována i hlavní hesla oslav:

„Za mír a štěstí dětí“<sup>1275</sup>

„Budováním socialismu a bojem za mír zajišťujeme šťastný život našich dětí“<sup>1276</sup>

„Pro radostný život dětí bráníme mír!“<sup>1277</sup>

„Radost a mír dětem celého světa“<sup>1278</sup>

Oslavy v 1. polovině 50. let však byly navíc doplněny o mírové kampaně spojené s válkou v Koreji nebo s hrozbou znovuvybrojení SRN, s jejichž přímou odezvou se setkávaly i děti na brněnských základních školách. Oficiální výzva k mírovým kampaním pocházela z ministerstva školství pod názvem „Hlasujeme za Pakt míru“. Tato výzva kladla hlavní úkoly do rukou ČSM, který měl na školách organizovat mírové besedy a podpisové přesvědčovací kampaně proti remilitarizaci západního Německa.<sup>1279</sup> I když primárně byla akce určena pro nejvyšší stupně, měli se o významu akce a mírové politice dozvědět prostřednictvím výkladu i žáci nižších ročníků. Učitelé měli zařazovat téma míru do hodin vlastivědy či občanské nauky, mírová témata měla být podpořena výzdobou školy či tematickou výrobou nástěnek.<sup>1280</sup>

Ještě silnější odezvu na školách však zaznamenala mírová kampaň proti válce v Koreji. Na několika školách se dochovaly přímé zmínky o zasílání protestů proti bakteriové válce: „*My děti všech škol Masarykovy čtvrti v Brně, kteří ještě pamatujeme hrůzy války našeho těžce bombardovaného Brna, jménem 811 dětí protestujeme proti kruté válce v Koreji, bombardování škol a vraždění dětí a voláme s nimi Pryč ruce od Koreje. Nechte nás všechny*

<sup>1274</sup> PELKOVÁ, P.: *Vývoj svátků a oslav na příkladu okresů Opava a Hlučín v 50. a 60. letech*, s. 188.

<sup>1275</sup> *Mezinárodní den dětí*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (13), 10. 5. 1953, s. 123.

<sup>1276</sup> *Mezinárodní den dětí 1954*. Věstník Ministerstva školství 10 (14), 20. 5. 1954, s. 133.

<sup>1277</sup> *Mezinárodní den dětí*. Věstník Ministerstva školství 11 (14), 20. 5. 1955, s. 129.

<sup>1278</sup> *Mezinárodní den dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 12 (12-13), 10. 5. 1956, s. 127.

<sup>1279</sup> *Věstníku Hlasujeme za Pakt míru a proti remilitarizaci západního Německa*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 7 (13), 10. 5. 1951, s. 129.

<sup>1280</sup> AMB, M 56, inv. č. 37 Korespondence 1951 Odpověď na oběžník KNV (Lidové hlasování za uzavření mírového paktu mezi pěti velmocemi a proti znovuvybrojení západního Německa, účast škol) ze dne 16. června 1951.

*děti na celém světě v klidu, pokoji a míru*“ zní příklad rezoluce zaslané předsedovi Rady bezpečnosti Organizace spojených národů dětmi Zvláštní školy na Šujanovo náměstí.<sup>1281</sup> Žáci a učitelé jiných škol se podíleli například i finančními sbírkami pro korejské děti: „*Válka v Koreji způsobila nesmírné škody. Naše děti, rodiče, učitelé pomáhají peněžními i věcnými sbírkami zmírnit nedostatek této nešťastné země,*“<sup>1282</sup> stojí v kronice školy na Pekařské.

MDD se však postupně odpoutával od podobných mírových závazků a ve druhé polovině 50. let se oslavy zaměřily na pozitivnější dopady mírového úsilí. V kronikách se tak hovoří o tzv. Radostných dnech mládeže spojovaných se slavnostním ukončením školního roku zahrnující divadelní a filmová představení, vycházky, výlety, návštěvy výstav a nejrůznější hry.<sup>1283</sup> Avšak Radostné dny mládeže se stávaly i pomyslným informačním kanálem, jehož prostřednictvím měla být veřejnost seznámena s výchovnou prací dané školy na základě vyhlášení výsledků soutěží v čistotě, učení, docházce, výzdobě tříd.<sup>1284</sup> Radostné dny ve své podstatě také „radostně“ dokumentovaly celoroční práci školy.

---

<sup>1281</sup> AMB, M 183 I. Pětiletá národní škola na nám. Míru, inv. č. 35 Zápisy 1950/1951, Zápis 1. září 1950.

<sup>1282</sup> AMB, M 349, inv. č. 27, Školní kronika 1953/1954.

<sup>1283</sup> Např. AMB, M 418, Školní kronika 1947/1948; AMB, M 349, inv. č. 27, Školní kronika 1955/1956.

<sup>1284</sup> Např. AMB, M 56, inv. č. 35 Korespondence 1949, Oběžník KNV ze dne 11. června 1949, Radostné dny mládeže – Slavnostní zakončení šk. r. 1948/1949.

## **6. KAPITOLA. Co dělat, když se vize o výchově nového socialistického člověka rozpadá?**

Úvodem k tématu lze vnést otázku, která se dostává do rozporu s dosavadní prezentací a ideologickým vnímáním socialistické výchovy: byly děti optikou komunismu vždy vnímány jako naděje pro budoucnost nebo v sobě tento objekt zájmu nesl i potenciální nebezpečí? V kapitole o novém socialistickém člověku bylo stanoveno, k jakému cíli měla dospět komunistická výchova v Československu. Jednalo se o utopistický ideál formulovaný již ve 20. letech, který ve svých hlavních bodech prošel do pádu komunismu v Evropě jen malou obměnou. Vytvoření nového člověka ideologicky uvědomělého, pracovitého a ukázněného zůstalo vrcholem pedagogického snažení přes všechny vnitřní politické otřesy. Jestliže však existovaly přesně dané parametry onoho nového člověka a jestliže k tomuto ideálu měla být nová generace teprve vychována, je zcela logické, že se musely objevovat odchylky od vytyčeného kurzu v chování a v požadovaných povahových rysech nového pokolení. Přes veřejný ideologický entuziasmus související s výchovou dětí bylo mnohým pracovníkům ve školství jasné, že odchylky od normovaného ideálu existují, a jestliže se jedním dechem dodávalo, že děti jsou nadějí a budoucností komunismu, tak tím druhým dechem se o dětech hovořilo jako o potenciální hrozbě.

Již Anatolij Lunačarskij hovořil o tom, že „*děti nejsou takové, jaké bychom je chtěli mít. Naopak se ozývají hlasy, že děti jsou nedisciplinované, vyrůstají v chuligány a učitelé je nedokáží udržet na uzdě.*“<sup>1285</sup> Z citátu vyplývá, že děti nebyly považovány jen za největší naději v budování loajality k režimu, ale mohly pro stát představovat potenciálně i velký problém. Ten nastával v případě, když mladý člověk nedodržel morální požadavky a hodnoty, nežil aktivně politickým společenským životem, nepodílel se na budování státu a svým chováním nezapadal do idealisticky prezentované socialistické společnosti.<sup>1286</sup> Pro takové individuální odchylky však nebylo v komunistické ideologii místo a režim věnoval mnoho prostředků k jejich potlačení a k boji proti všem nežádoucím projevům mladého člověka. Pokud bylo doposud v práci uváděno, že hlavním cílem výchovy bylo vytvořit nového socialistického člověka, je nutné dodat, že součástí této výchovy bylo i kompletní odstranění veškerých negativních vlastností, pudů, citů, názorů, které do vytyčeného konceptu

---

<sup>1285</sup> Citace A. Lunačarského byla převzata od Michaely Peškové. PEŠKOVÁ, M.: *Idea „Nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 35.

<sup>1286</sup> VOGEL, R. A.: *Auf dem Weg zum neuen Menschen. Umerziehung zur „socialistischen Persönlichkeit“ in den Jugendwerkhöfen Hummelshain und Wolfersdorf (1961-1989)*, s. 8.

nového člověka nezapadaly. V odborných textech se tak cíl napravení „defektního“ jedince nejčastěji spojuje se snahou z každého dospívajícího člověka vytvořit platného člena socialistické společnosti a děti vychylující se obecně přijímaným měřítkům přinejmenším uschopnit k prospěšné práci a jak komentuje Bohumír Popelář: *„Naučit defektní dítě užitečné práci se stává hlavním cílem pedagogického snažení.“*<sup>1287</sup>

Odstranění veškerých odchylek mělo probíhat intenzivním pedagogickým působením spojovaným s tzv. pedagogickým entuziasmem, který byl přítomný ve všech formách výchovné, vzdělávací i osvětové práce. Ivan Andrejevič Kairov píše: *„nejtěžší pro učitele jsou případy, když špatně prospívající žák přes všechny domluvy, přes příznivé poměry, přes nabídnutou pomoc nepracuje, je lenivý, nechodí do doplňovacích hodin, prohlašuje, že se nechce učit.“*<sup>1288</sup> Autor zastává názor, že neexistují děti od přirozenosti lenivé, a jejich nezájem tudíž není bez příčiny. *„Když v žákovi vznikla lenivost, je věcí učitele a rodičů, aby zjistili její kořeny a pomohli žákovi zbavit se tohoto nedostatku. Je možné, že žák není zdrav, proto se rychle unavuje a nechá práce brzy potom, kdy ji začal. Snad je žák jednostranně zaujat nějakou prací nebo zábavou a spotřebuje na to tolik energie, že k učební práci mu jí dost nezbyvá [...] někdy se žák nechce učit, protože je zhýčkávan rodiči, kteří na něm nic nežadají, ale ponechávají mu úplnou volnost, a dokonce nadržují jeho rozmarům.“*<sup>1289</sup> Z uvedené citace vyplývá, že hlavní problém nezájmu dětí o učení nebyl viděn v nich samých, ale především v jejich okolí a případné negativní vlivy se měly soustavnou výchovnou prací odstranit. Tento entuziasmus se spojoval se základním principem pedagogické práce: *„každé dítě je vychovatelné a každá charakterová vada se dá správným pedagogickým vedením odstranit a napravit.“*<sup>1290</sup>

S příběhem o napravení hříšníka přichází i Michaela Pešková ve své knize *Idea Nového člověka*, v níž popisuje situace v Sovětském svazu ve 30. letech. Onoho hříšníka nejčastěji představoval mladý chuligán, který se pod vlivem kolektivu pracujících nejen zcela charakterově napravil, ale dokonce se zařadil mezi nejlepší úderníky, k čemuž samozřejmě mohlo dojít jen s důsledným výchovným dohledem strany. V celém příběhu se

<sup>1287</sup> POPELÁŘ, Bohumír Justýn: *Úvod do nápravné pedagogiky*. Brno 1949, s. 18.

<sup>1288</sup> KAIROV, I. A.: *Pedagogika*, s. 197

<sup>1289</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1290</sup> Za krajní případ lze považovat deviantní chování dětí a mládeže, které bylo způsobeno zděděnými vlohami nebo prodělanou nemocí. V těchto případech byly děti označovány za „psychopaty“. Po celá 30. a 40. léta bylo upozorňováno, že mravní vada je zde způsobena vnitřními důvody a že by měli být mladí „psychopati“ umístováni do nějakého zvláštního ústavu pod dohledem lékařů. Zajímavé je však sledovat proměnu po roce 1948, která se odvolává na teorii, že každý je napravitelný a správnou výchovou (společně s léčením) je možné zabránit vzniku antisociálních přečinů a napravit vzniklé poruchy v chování dětí. HRIŇOVÁ, Denisa: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*. Diplomová práce Univerzita Karlova v Praze 2008, s. 87-88.

nejdůležitějším momentem dle Peškové stává přerod a neustálé zdokonalování lidské osobnosti.<sup>1291</sup> Obdobnou interpretaci napravených hříšníků lze nalézt i na sledovaných brněnských školách. V interních zápisech jedné zvláštní školy v Brně se hovoří o případu Stanislava Hrubého, který byl kárán za nedbalou školní docházku. Velká absence byla v jeho případě omlouvána nemocí, i když dle pozorování byl několikrát viděn na ulicích hrát fotbal nebo se potulovat. Případ byl řešen zásahem Ředitelství národní bezpečnosti (ŘNB) a předvoláním rodičů k úřadům, začaly padat i návrhy na umístění syna do některého z výchovateckých ústavů. Výhrůžky, domlouvání a správné výchovné vedení údajně vedlo k úspěšné převýchově a šťastnému konci, jak uvádí třídní učitel v ročním výkaze: „*Chybou bylo, že nechodil v dřívějších letech řádně do školy. Také na počátku tohoto roku zůstával často doma, ale bylo proti tomu ostře zakročeno (dán pod dozor SNB) a nastala náprava. Hoch si školu oblíbil a chodil celý rok. Nedopouštěl se přestupků vůči školní kázi, ba naopak, stal se vedoucím elementem celé třídy, usměrňoval chování spolužáků, u nichž byl velmi oblíben.*“ Změna nastala i v žákově charakteru: „*Projevuje se jako velmi hodný, poslušný a družný chlapec. Je dobrosrdečný a ochotný ke každé práci. Při sbírání jahod myslel vždy na nepřítomné a trhal pro ně jahody.*“<sup>1292</sup>

Pedagogické nadšení typické pro první polovinu 50. let však prošlo svojí proměnou. „*Péče o mládež obtížně vychovatelnou je dokladem pedagogického optimismu, který se u nás pod vlivem socialistické pedagogiky pevně ujal zvláště po roce 1948. Sledujeme-li první zprávy o péči o tuto mládež, setkáváme se již u prvních náznaků s rozpaky,*“<sup>1293</sup> uvádí Ludvík František.<sup>1294</sup> Tyto rozpaky pramenily z proměny diskursu, který dřívější a ideologicky vnímaný pohled na dobré jádro hříšníka, které je zkaženo jen okolními vlivy, postupně nahrazoval psychologizující názor o „zločinném“ a delikventním založení samotného jedince. Tato interpretace založená na psychologických výzkumech o nevhodných, zločinných až patologických jevech u dětí a mládeže v československé pedagogice zakotvila v 60. letech a svým přístupem se měla oprostit od povrchního nazírání na výchovnou problematiku, opomíjení dětské psychiky a přehlížení dětských individuálních vlastností.<sup>1295</sup>

<sup>1291</sup> PEŠKOVÁ, M: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 145.

<sup>1292</sup> AMB, M 182 Zvláštní škola, Traubova 6, Brno, inv. č. 567 Osobní výkazy žactva Hn-Hy, spis Stanislav Hrubý, Osobní karta – Zápisy o dítěti za návštěvy pomocné školy 1948-1949.

<sup>1293</sup> FRANTIŠEK, Ludvík: *Ústavní a ochranná výchova dětí a mládeže*. Praha 1958, s. 7.

<sup>1294</sup> František Ludvík (18. 10. 1908 - 5. 12. 1974), český defektolog, byl v roce 1949 jmenován do funkce ústředního školního inspektora na úseku pro mládež vyžadující zvláštní péče na ministerstvu školství. V roce 1958 přešel do Výzkumného ústavu pedagogického jako vedoucí oddělení škol pro mládež vyžadující zvláštní péče. Též působil jako odpovědný redaktor časopisu *Otázky defektologie*.

<sup>1295</sup> FIALA, Václav – ŠTEKL, Miroslav: *K problematice poruch chování u školní mládeže*. Praha 1964, s. 92. (Separát ze Sborníku Pedagogického institutu v Plzni)

Škola jako nejdůležitější místo, na kterém mělo docházet k vytvoření nového socialistického člověka, hrála i důležitou roli při vymýcení jakýchkoli známek odchýleného chování či postojů žáka. Škola se stala první institucí, která měla proti nejrozličnějším žakovým pochybením zakročit. V rámci propagace tak škola nesloužila jen k masovému organizování žáků v Pionýrské organizaci, ale z hlediska totalitního popisu sloužila i jako filtr pro „kal, špínu a hnilobu“,<sup>1296</sup> kterou do školy někteří jedinci přinášeli. K odstranění rušivě působících elementů na školách byla velmi brzy ve vzdělávací soustavě vytvořena třífázová metodika, která postupovala od běžných opatření spadajících do kompetence všeobecně vzdělávacích škol, přes modifikované výchovné prvky na školách vyžadujících zvláštní péče (zahrnující i zvláštní školy) až k výuce v léčebných a speciálních výchovných ústavech. I když zdaleka ne ve všech případech se postupovalo podle definované kontinuální stupnice, je pro přehlednost následující část práce rozdělena do kapitol, jejichž názvy odpovídají definovaným stupňům.

## **6.1 I. stupeň – obecná pedagogika a národní školy**

Výše uvedené označení „kal, špína a hniloba“ vztahující se k dětem nezapadajícím do definice nového socialistického člověka je silně pejorativního vyznění. V praxi se však nemuselo jednat o tak dramatické případy, které tomuto označení doslovně odpovídaly. Z výzkumu vedeného na národních školách, v jejímž rámci docházelo i k prvním reedukačním a represivním pedagogickým zásahům, jasně vykryštovaly tři oblasti potenciálního nebezpečného jednání. Do první skupiny je možné zařadit různé projevy konkurenčního ideového světa, který nezapadal do mantinelů vědeckého materialismu a ateismu (na mysli je oblast náboženství), do druhé a třetí skupiny spadají provinění vůči studijním povinnostem, které se projevovaly buď špatným studijním výsledkem, nebo které odporovaly komunistické morálce a morálním vlastnostem nového socialistického člověka z hlediska chování.

### **6.1.1 Náboženství jako zdroj potenciálního nebezpečí**

Vztah komunismu a náboženství se dá charakterizovat jako soupeření dvou myšlenkových světů, které i přes svoji určitou podobnost, byly zcela nekompatibilní. Církev

---

<sup>1296</sup> PEŠKOVÁ, M: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 35.



byla chápána jako konkurence, která nabízela nekontrolovatelný prostor (ať v abstraktním či konkrétním smyslu), v jehož rámci mohlo dojít k zamezení nebo minimálně k zpomalení působení komunistické výchovy. Mohlo však náboženské působení v rámci onoho nekontrolovatelného prostoru vést k jednání žáků, které by bylo režimem označeno jako rušivé a odchýlené? Odpověď je jednoznačná. Příslušnost k náboženské obci opravdu pro mnoho dětí mohla znamenat první odchýlení od státních doktrín. Tímto tématem se zabývala i autorka knihy *Verfolgte Schüler* Tina Kwiatkowski-Celofiga, která se zaměřila na výzkum pronásledovaných jedinců v důsledku jejich odchýleného chování mimo jiné vyvolané i náboženským smýšlením. Autorka ve sledované problematice bere ohled i na mnoho případů pubertálního chování, které sice nepředstavovalo žádné „politické nebezpečí“,<sup>1297</sup> ale svým charakterem bylo označováno za nehodící se k nové socialistické osobnosti. Zajímavě působí autorkou přejatá stupnice, která „nevhodné chování“ rozděluje do čtyř stupňů: nekomfortní chování, odepření, námitka a protest.<sup>1298</sup> Na jejich základě Kwiatkowski ukazuje potenciální nebezpečí, které náboženská víra mohla přinést a které celý boj režimu proti víře opodstatnilo.

Za modelový příklad Kwiatkowski volí případ žáka pocházejícího z křesťanské rodiny: I když v daném komunistickém státě fungovala svoboda vyznání, v momentě, kdy žák přišel do první třídy, byl nucen čelit střetu dvou myšlenkových světů. Tento střet však byl nevyrovnaný, protože ze státního pohledu už v tento moment představovala žákova religiozita odchýlení od propagovaného vědeckého světového názoru a ateismu. Žákovo odchýlené chování bylo zesíleno v případě, pokud začal navštěvovat hodiny náboženství. Jelikož však žákův postoj nepramenil z politických důvodů, ale většinou z rodinných tradic, bylo jeho chování hodnoceno zatím jako nekonformní. Nebylo však vyloučeno, že žákovo odchýlené chování nebude dále eskalovat. Touto eskalací byl myšlen případ, když rodiče nebo ve výjimečných případech sám žák odmítl z náboženských důvodů členství v PO nebo v případě pacifistických pohnutek účast na branném cvičení. V tomto případě se odchýlené chování změnilo na odepření a jako takové bylo spojováno s různými sankcemi, nejčastěji s obtížemi při získání dalšího vzdělání. Omezení dalšího vzdělání mohlo vést až k tomu, že byla ze strany rodičů vznesena námitka vůči tomuto rozhodnutí a v nejkrajnějších případech mohlo dojít k odmítnutí samotného systému, oponování proti státnímu nátlaku, či dokonce odchod do

---

<sup>1297</sup> KWIAWKOWSKI-CELOFIGA, Tina: *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*, s. 151

<sup>1298</sup> Stupnice přejela od Detley Paukerta, který hodnotil „nevhodné chování“ v rámci nacistického režimu. Autorka zasazuje do komunistické diktatury. TAMTÉŽ, s. 151.

opozičních skupin. V tomto bodě se chování rodičů i žáků stalo politiky motivované a bylo hodnoceno posledním stupněm, stupněm odporu.<sup>1299</sup>

Aby se zamezilo krajnímu chování a vzniku opozičních skupin u budoucí generace, byla již na škole zavedena preventivní ochrana, která spočívala v boji proti náboženství. Této problematice byla věnována část jedné z předchozích kapitol,<sup>1300</sup> ve které byla snaha minimalizovat vliv náboženství rozdělena do dvou na sebe navazujících fází. První fáze v sobě zahrnovala administrativní zásahy vůči hodinám náboženství ze strany komunistického režimu, které byly spojovány především s byrokratickými obtížemi. Druhá fáze boje datována od počátku 60. let se opírala o dynamicky se rozvíjející výchovný systém nazývaný jako ateistická výchova.

### 6.1.2 Boj proti špatnému prospěchu

V časopise *Pedagogika* byl v roce 1951 otištěn článek ředitelky dívčí školy v Moskvě N. F. Panfilenkové, ve kterém bylo položeno několik řečnických otázek: „*Proč nejlepší pracovníci v průmyslových podnicích i vedoucí kolchozníci na polích nepřipouštějí ve své práci brak a pokládají za věc cti pracovat bez zmetků? Jak se můžeme my, sovětští učitelé, smířit s propadáváním? Propadávání žactva se projevuje jako zmetek v naší práci.*“<sup>1301</sup> I v československém prostředí sloužily známky jako hlavní indikátor pro určení úspěšného či neúspěšného jedince a ke „změření“ jeho potenciálu stát se pravým socialistickým občanem. Obdobná tvrzení lze nalézt i v mnoha pedagogických publikacích sovětských autorů, jejichž definice správně fungující školy se odrážela na učitelských poradách i v československém prostředí. Na mysli je především kniha *Pedagogika* od I. A. Kairova, který o zkoušení a následném hodnocení žáka hovořil jako o prostředku „*povzbuzujícím žáky k pravidelné, soustavné a každodenní práci na osvojování a zdokonalování vědomostí, dovedností a návyků*“.<sup>1302</sup> Kairov ve své knize dále uvedl, že zjišťování hodnocení prospěchu žáků má podléhat státní kontrole a stát se hlavním měřítkem pro hodnocení práce celé školy i každého učitele.<sup>1303</sup> Není divu, že dobrý průměr známek všech žáků na škole ležel na srdcích mnoha ředitelů a tento požadavek se pravidelně odrážel v motivačních proslovech při slavnostním zahájení nového školního roku. Z proslovu o zlepšení školního prospěchu může být vybráno několik bodů od ředitele Leopolda Racka, jenž navázal na proběhnuvší VII. celostátní

---

<sup>1299</sup> TAMTÉŽ, s. 153.

<sup>1300</sup> O omezování náboženského vlivu ve školním prostředí pojednává celá kapitola 4.2.3 Ateistická výchova.

<sup>1301</sup> PANFILENKOVÁ, N. F.: *Boj proti neprospěchu žactva*. Pedagogika 1 (1-2), 1951, s. 65.

<sup>1302</sup> KAIROV, I. A: *Pedagogika*, s. 184.

<sup>1303</sup> TAMTÉŽ.

konferenci učitelů a strohým výčtem uvedl seznam úkolů, na které se měli učitelé ve školním roce 1952/1953 zaměřit. Na první místa byly ředitelem kladeny úkoly: „*Zlepšit pracovní prospěch žáků ve všech předmětech [...] a věnovat pozornost žakovským knížkám.*“<sup>1304</sup>

Jak naznačil ředitel Racek, váha známek byla zesílena i zavedením žakovských knížek v roce 1951,<sup>1305</sup> díky nimž se kontrola známek stávala přehlednější a rychlejší, a jejichž vznik je možné dát do souvislostí s uzákoněním nového Zkušebního řádu, který nabyl platnost 1. února téhož roku. Účel nově vydaného Zkušebního řádu byl definovaný v §1 ve třech bodech:

- a) sjednotit hlediska pro hodnocení výsledků a vzdělávací práce na školách podle zásad socialistické výchovy
- b) soustředit zájem školy, žáků i učitelů, pionýrských a školských skupin Československého svazu mládeže, žakovské organizace a rodičů na prospěch žáků
- c) vymezením stupňů prospěchu a chování žáků přispět k tomu, aby klasifikace byla ukazatelem, jak škola plní své úkoly<sup>1306</sup>

Z proklamovaných cílů je patrné, že Zkušební řád neměl nikterak menší ambice než jasně definovat měřítko „úspěchu“ a „neúspěchu“ komunistické výchovy, a to prostřednictvím konkrétně definované stupnice hodnotící prospěch.<sup>1307</sup>

Nedá se vyloučit, že vydání Zkušebního řádu mělo přímý podíl na fenomén postihující mnoho škol na počátku 50. let: dramaticky vzrůstající počet zhoršujících se známek a zvyšování počtu propadávajících. Samozřejmě, označit za viníka samotný Zkušební řád by bylo zavádějící, ale přiřknout mu částečnou spoluvinu již od věci není. Avšak na základní

---

<sup>1304</sup> AMB, M 349, inv. č. 27 Kronika školy, Školní rok 1952/1953

<sup>1305</sup> Žakovské knížky sloužily nejen k přehledné a rychlé kontrole veškerých známek žáka, ale zároveň se v žakovských knížkách objevoval i prostor pro udělování závazků, zaznamenané aktivity během *Týdne vzorné práce* a pro další úkoly.

<sup>1306</sup> *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*. Věstník Ministerstva školství věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 7-11.

<sup>1307</sup> §5 Hodnocení prospěchu a chování žactva. TAMTÉŽ.

1. stupeň (výborný) dostane žák, který bezpečně ovládá všechno učivo předepsané učebními osnovami, na otázky k učivu v rozsahu osnov odpovídá správně, s porozuměním a s jistotou, dovede samostatně řešit praktické úlohy. V ústních odpovědích i v písemných pracích užívá správného jazyka.

2. stupeň (chvalitebný) dostane žák, který ovládá učivo předepsané osnovami, na otázky k učivu v rozsahu osnov odpovídá celkem správně a dovede bez větších obtíží řešit praktické úkoly. V ústních odpovědích a v písemných pracích užívá vcelku správného jazyka, nedopouští se hrubých chyb a dělá jen chyby málo významné.

3. stupeň (dobrý) dostane žák, který v podstatě ovládá učivo předepsané osnovami, na otázky odpovídá celkem správně, ale nepřesně a neúplně, při řešení praktických úloh má sice potíže, ale s pomocí učitele je překonává. V ústních odpovědích a v písemných pracích se dopouští jen zřídka hrubých jazykových chyb.

4. stupeň (dostatečný) dostane žák, který má mezery ve znalostech učiva předepsaného osnovami, odpovídá zpravidla na návodné otázky učitele a praktické úlohy řeší s velkými potížemi. V ústních a písemných projevech se častěji dopouští hrubých jazykových chyb.

5. stupeň (nedostatečný) dostane žák, který projevuje celkovou neznalost učiva předepsaného osnovami.

otázku, proč vzrůstá počet propadávajících žáků, vzešla z dobového ideologického diskursu trochu jiná odpověď. Hlavní vina byla viděna v práci učitelů, kteří mnohdy tápali v hlavních zásadách a metodách komunistické pedagogiky. Pokud tedy látka nebyla předávána požadovanou formou, nemohly být výsledky žáků testované požadovanými normami uspokojivé. Nicméně nejmarkantnější propad v prospěchu žáků následoval až po vydání školského zákona z roku 1953, jehož silný sovětizační podtext přinesl následky pro československé školství na mnoho dalších let. Zákonem zkrácená povinná školní docházka zapříčinila, že na žáky byly kladeny mnohem větší požadavky a museli zvládnout více učiva za menší dobu. O důsledcích tohoto kroku a způsobených komplikacích se vyjadřuje i přípravná diskuze k vydání zákona, kde je jasně vyjádřena obava z dalšího možného zhoršení prospěchu žáků a zvýšení počtu propadávajících. Z přípravné diskuze vyplynulo, že je nutno připravit se na následky plynoucí ze zkrácení školní docházky a boj proti očekávanému zhoršení prospěchu měl připadnout opět na starost učitelům. O úloze učitele v tomto boji se postupně vyjádřil poslanec Jaroslav Krofa (*„Potřebujeme učitele, kteří povedou žáky k trvalému zvyšování prospěchu, kteří povedou boj proti propadávání, způsobujícímu socialistické výchově mládeže největší škody.“*)<sup>1308</sup> i poslankyně Sukupová (*„Učiteli nesmí být lhostejné, jestli žák propadá. Musí pátrat po příčinách, když je tomu tak, a odstranit je.“*)<sup>1309</sup>.

Může se zdát, že na několik následujících let debata o hodnocení a klasifikaci žáků naprosto utichla, a je pravdou, že v následujícím období se otázka prospěchu žáků řešila spíše jako doplňková záležitost nebo přidružený jev v hledání cesty k socialistickému školství v druhé polovině 50. let. Na pedagogické scéně se objevily tíživější a urgentnější záležitosti k řešení vycházející z usnesení ÚV KSČ v roce 1958 a 1959: soustavné zavádění polytechnické výchovy, vzdělávání pracujících, otázka mimoškolní výchovy, působení Pionýrské organizace atd.<sup>1310</sup> Tato situace se však změnila na počátku 60. let, kdy po vydání nového školského zákona v roce 1960 se objevila potřeba znovu prodiskutovat okolnosti ohledně hodnocení a prospěchu žactva. Diskuze o změně Zkušebního řádu se vedla při Pedagogickém ústavu J. A. Komenského na Akademii věd, na jejíž půdě Alexandr Tuček uvedl: *„V posledních letech jsme svědky zvýšeného teoretického, reformního a diskusního zajmu o školní hodnocení, zajmu velmi rozmanitého. Hledají se podmínky školního hodnocení,*

<sup>1308</sup> Jaroslav Krofta (24. 10. 1910 – 4. 9. 1971), poslanec a pedagog, působil v aktivní politice jako poslanec Národního shromáždění do roku 1960, zároveň byl jmenován i děkanem Pedagogické fakulty v Plzni. Jaroslav Krofta na schůzi Národního shromáždění 24. dubna 1953.

Dostupné online: <https://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>

<sup>1309</sup> Anděla Sukupová na schůzi Národního shromáždění, 24. dubna 1953. TAMTÉŽ.

<sup>1310</sup> Pro více informací kapitola 2.2 Vliv komunistické strany na školskou politiku.

sestavují se normy pro hodnocení, vedou se spory o klasifikační stupnice apod. Lze soudit, že se dosavadní hodnocení žáků dostává do rozporu s cíli a podmínkami školy ve vyspělé socialistické společnosti. Východiskem k řešení tohoto velmi komplexního problému je otázka, v čem tkví dnes smysl školního hodnocení, jaké jsou jeho dnešní úkoly?<sup>1311</sup> Odpověď na otázku mělo přinést přepracování Zkušebního řádu, které získalo finální podobu v novém *Klasifikačním řádu pro základní devítileté školy* s účinnou platností od 1. září 1963.<sup>1312</sup> Stejně jako v předchozím Zkušebním řádu, tak ani zde hodnocení nepřestalo být trvalou součástí výchovně vzdělávacího procesu a důležitým prostředkem ke splnění výchovně vzdělávacích úkolů školy. Klasifikace se nadále považovala za ukazatele úspěchu komunistické výchovy. Avšak mezi oběma kvalifikačními řády je možné vysledovat několik podstatných proměn. Zatímco v roce 1951 tvoří oddíly o poslání školy coby rozhodujícího činitele při utváření mladého člověka, vzdělaného, politicky vyspělého, charakterově pevného, statečného obránce a nadšeného budovatele socialismu<sup>1313</sup> a o povinnosti školy klasifikovat žákovo politické uvědomění, ideové zaměření a kladný poměr ke kolektivu základ Zkušebního řádu,<sup>1314</sup> tak v *Klasifikačním řádu* z roku 1963 jsou ony vyprázdněné ideologické pasáže do značné míry upozaděny.

Klasifikační řád z roku 1963 tupí hrany požadavku na politickou vyspělost a charakterovou pevnost žáka a v souvislosti s hodnocením a klasifikací se hovoří pouze ve smyslu „pomoci vychovat všestranně rozvinutého člověka, postihnout celou osobnost žáka, jeho vědomosti, dovednosti a návyky.“<sup>1315</sup> Nový řád se tak oprošťuje od čistého dogmatismu a schematismu a obrací se na samotnou žákovu osobnost, zajímá se o žákovy schopnosti a hledá cesty k posílení žákovy sebedůvěry a jeho uplatnění v souladu s jeho předpoklady.<sup>1316</sup> Vstřícnost směrem k žákovi se v *Klasifikačním řádu* projevuje i tím směrem, že hodnocení a klasifikace má na žáka působit především povzbudivě a při srovnání obou klasifikačních stupnic vyvstává jeden podstatný rozdíl v přístupu ke zkoušenému. První stupnice je orientovaná na znalosti a dovednosti žáka předepsanými učebními osnovami, jejichž zkoušení

<sup>1311</sup> TUČEK, Alexandr: *Úkoly školního hodnocení ve vyučování*. Pedagogika 13 (5), 1963, s. 529-543.

<sup>1312</sup> Klasifikační řád prošel v roce 1967 jednou dodatkovou úpravou. Tato změna se týkala hodnocení předmětu Občanská výchova, který v tomto roce začal být klasifikován jako ostatní předměty. *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (1), 10. 5. 1963, s. 133-136.; *Klasifikační řád pro základní devítileté školy – změna*. Věstník Ministerstva školství a Věstník Ministerstva a informací 23 (6), 28. 2. 1967, s. 37.

<sup>1313</sup> *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*. Věstník Ministerstva školství věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 7-11.

<sup>1314</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1315</sup> Účel a principy klasifikace. *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (1), 10. 5. 1963, s. 133-136.

<sup>1316</sup> TAMTÉŽ.

mělo probíhat na základě jasně definovaných otázek ze strany učitele a jasně formulované odpovědi žáka, stupnice druhá se odvolává na samostatnost myšlení. V Klasifikačním řádu se jasně hovoří o projevech samostatnosti, vlastní iniciativě, pohotovosti i bystrosti myšlení žáka a dle řádu má učitel ocenit svědomitost, iniciativnost a aktivní přístup.<sup>1317</sup> Samozřejmě není možné odkazy na vlastní myšlení, svobodu a iniciativnost přeceňovat a klást jim absolutní význam, ale v duchu celkové liberalizace komunistické výchovy a vzrůstající nezávislosti pedagogické vědy na stranické politice nelze přejít uvedené „odpolitčtění“ klasifikačního řádu bez povšimnutí.

Zkušební i Klasifikační řád soustředil značnou pozornost i na samotnou osobnost učitele. V jejich rámci byl učitel považován za hlavního činitele při hodnocení žákova úspěchu či neúspěchu a při čtení obou dokumentů může čtenář nabýt dojmu, že žák na výsledku nese minimální zodpovědnost. Je ale nutné položit si otázku, co měl učitel dělat, když dodržoval všechny nároky na něj kladené, a přesto se prospěch žáka nezlepšil? Co když učitel (dle řádu z roku 1951) měl přehled o tělesném i zdravotním stavu daného žáka, znal jeho domácí prostředí i pracovní podmínky, udržoval přímý styk se školním lékařem, s jeho rodiči i s jinými výchovnými činiteli (zejména s pionýrem a ČSM)? Co když učitel bedlivě sledoval, jak daný žák přijímal výklad nového učiva, jak odpovídal na příležitostné otázky, jak plnil písemné, grafické a praktické práce ve škole a jak zpracovával domácí úkoly? Co když učitel žáka soustavně pozoroval (tedy ne jen nahodilé a ojedinělé projevy)

---

<sup>1317</sup> Klasifikační stupnice. *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (1), 10. 5. 1963, s. 133-136.

Stupeň 1 (výborně): žák bezpečně ovládá učivo předepsané osnovami. Projevuje samostatnost, pohotovost a bystrost myšlení. Svě myšlenky dovede výstižně a poměrně přesně vyjadřovat. Dobře chápe souvislosti mezi předměty a jevy. Pracuje samostatně, iniciativně, přesně a s jistotou. Při řešení úkolů spolehlivě a uvědoměle používá získaných vědomostí a dovedností. Je aktivní, učí se svědomitě a se zájmem.

Stupeň 2 (chvalitebný): žák ovládá učivo předepsané osnovami. Uvažuje celkem samostatně a dovede celkem výstižně vyjadřovat své myšlenky. Získaných vědomostí a dovedností dovede používat při řešení úkolů. Při práci se dopouští malých, ne příliš častých chyb. Učí se svědomitě.

Stupeň 3 (dobrý): žák v podstatě ovládá učivo předepsané osnovami. Projevuje menší samostatnost myšlení a myšlenky nedovede dosti přesně vyjádřit. Získaných vědomostí a dovedností dovede při práci používat za pomoci učitele, a tak s jeho pomocí snadno překonává určité potíže a chyby, kterých se dopouští při řešení úkolů. K učení a pracovním činnostem nepotřebuje větších podnětů.

Stupeň 4 (dostatečný): žák ovládá učivo předepsané osnovami jen částečně a projevují se u něho značné mezery ve vědomostech a dovednostech. V myšlení je nesamostatný a své myšlenky vyjadřuje se značnými obtížemi. Při práci se dopouští podstatných chyb a má potíže, které nesnadno překonává. O učení jeví malý zájem a je nutno stále mu pomáhat a pobízet ho k práci,

Stupeň 5 (nedostatečný): žák neovládá učivo předepsané osnovami, a proto i na návodné otázky odpovídá nesprávně a praktické úkoly nedokáže splnit ani s pomocí učitele. Veškerá pomoc a pobízení se prozatím ukázaly neúčinnými

a z pozorování vedl pravidelné záznamy?<sup>1318</sup> Nebo dle předpisů z řádu z roku 1963 učitel přistupoval k žákovi individuálně, působil klidně, laskavě, nevyvolával v žákovi úzkost, strach a zkoušení neutilizoval jako prostředku upevňující kázně, nekumuloval zkoušky v jediný den? Zkoušel dle konkrétních a přiměřených požadavků a pouze předepsané, probrané a náležitě procvičené učivo, a zároveň formy zkoušení volil zásadně vzhledem k povaze vyučovacího předmětu, k cíli zkoušení, k věku a stupni rozvoje žáka?<sup>1319</sup> Co měl učitel dělat, když dodržoval všechny didaktické i pedagogické zásady, postupy i metody učitelovy práce, a přesto se žák ve svém prospěchu nezlepšil?

A. I. Kairov v *Pedagogice* radil, co dělat v případě nezlepšujícího se prospěchu: „Jestliže žákovo zpoždění není velké, mezery ve vědomostech nejsou hluboké, tu k odstranění takového zpoždění stačí, aby učitel pomohl žákovi při vyučování, uložil mu několik doplňovacích úkolů, které vždy pečlivě a podrobně prověří.“<sup>1320</sup> Jestli však doplňující úkoly nestačily, A. I. Kairov doporučil za následující krok zřídit tzv. doplňující vyučování.<sup>1321</sup> Zřizování doplňujícího vyučování našlo své místo i ve školském zákoně v roce 1948. Dle §15 Zákona o jednotné škole mělo být pro žáky, kteří se při vyučování nebo v postupu opozdili pro nemoc nebo pro jinou závažnou příčinu, zřízeno podle potřeby podpůrné vyučování v samostatných skupinách tak, aby se žákům umožnil další normální postup.<sup>1322</sup> Podrobnostmi o organizaci podpůrného (doplňujícího) vyučování se následně zabýval i Organizační řád pro národní školy.<sup>1323</sup> Doučovací vyučování bylo okamžitě zřizováno na mnoha brněnských školách již od školního roku 1948/1949 a tento zájem byl ještě zesílen po vydání Zkušebního řádu, jehož uvedení do praxe bylo dáváno přímo do souvislosti s dalším rozšiřováním doučovacích skupin. Na druhou stranu zpřísnění požadavků na hodnocení žáků a masivní vznik doučovacích skupin upozornilo na nedostatky, s nimiž se v počátečním budování komunismu školy vyrovnávaly. Zde je na mysli málo místností pro doučovací skupiny, nekvalitní podmínky pro výuku (čisté prostory, vytápění místností, množství

---

<sup>1318</sup> §3 Pozorování žactva. *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*. Věstník Ministerstva školství věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 7-11.

<sup>1319</sup> Účel a principy klasifikace, *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (1), 10. 5. 1963, s. 133-136.

<sup>1320</sup> KAIROV, I. A: *Pedagogika*, s. 195.

<sup>1321</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1322</sup> V zákoně je stanoveno, že ve skupině může být maximálně 20 žáků. Společná ustanovení pro žáky prvního a druhého stupně, § 15, Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)

<sup>1323</sup> Dle organizačního řádu se zřizuje podpůrné vyučování (1) pro žáky, kteří se při vyučování nebo v postupu opozdí, pro nemoc nebo pro jinou závažnou příčinu. Dále je v řádu uvedeno, že (3) skupina může být povolena, prokáže-li, že se nejméně 8 žáků opozdilo při vyučování nebo v postupu pro nemoc nebo pro jinou závažnou příčinu. Zřizuje se ve školním roce na dobu potřeby a vyučuje se v ní 1-2 hodiny týdně. (4) Skupinu zřizuje okresní školní úřad na návrh ředitele školy. §2 Podpůrné vyučování, *Organizační řád pro národní školy*. Věstník Ministerstva školství a osvěty 4 (14a), 12. 8. 1948, s. 354.

pomůcek)<sup>1324</sup> nebo i nedostatek angažovaných učitelů. Možná právě z posledně jmenovaného důvodu byla péče o doučovací skupiny do značné míry svedena na Pionýrskou organizaci, v jejímž rámci se péče o doučovací skupiny stala pravidelnou součástí plánů, slibů a závazků mnohých pionýrů.

V rámci sledovaných tří školských zákonů byl zákon z roku 1948 jediný, který poskytoval zákonný podklad pro zřizování doučovacího vyučování. V zákonech z let 1953 a 1960 zmínky o podpůrném vyučování chybí. Důvod vypadnutí tohoto paragrafu je nejasný a dá se konstatovat, že od druhé poloviny 50. let se zájem o doučovací vyučovací jakoby vytratil. Pro mapování jeho dalšího vývoje je jedinou oporou směrnice Ministerstva školství a kultury o *Zřizování doučovacích skupin na základních devítiletých školách*, která byla vydaná v roce 1964.<sup>1325</sup> Tato potřeba vydat novou směrnici nejspíše nepramenila z potřeby zlepšit známkový průměr na školách, ale spíše odrážela zvýšený důraz na individuální péči o žáka, který byl patrný nejen v Klasifikačním řádu z roku 1963, ale také v obecném směřování pedagogické metodiky.

Mimo doučovací skupiny se školy vypořádávaly se špatným prospěchem žáků prostřednictvím budovatelských akcí typu *Týden vzorné práce*, *Týden dětské radosti* nebo během *Radostných dnů mládeže* a veřejnými soutěžemi, jako byl *Boj proti propadávání* či *Boj za zlepšení školního prospěchu*. Zmíněné akce a soutěže měly působit jako silný katalyzátor při zvyšování motivace žáků a ke zvýšení jejich píle a úsilí, což bylo velmi často podporováno i povinnostmi žáků udělovat si osobní závazky nebo soutěžní rivalitou mezi jednotlivými třídami ve zlepšování prospěchu.<sup>1326</sup>

### 6.1.3 Boj proti špatnému chování

Souběžně s debatou o prospěchu žactva probíhala diskuze i o klasifikaci chování, jejíž mantinely byly také nastaveny ve Zkušebním a Kvalifikačním řádu.<sup>1327</sup> Jediný pozorovatelný

---

<sup>1324</sup> AMB, M 183 I. Pětiletý národní škol na nám. Míru, inv. č. 35 Zápisy 1950-1951, 18. červen 1951, Zhodnocení práce za školní rok.

<sup>1325</sup> V rozdílu od dřívější praxe je ve směrnici uvedeno, že doučovací skupiny jsou zařízeny až od 5. do 9. ročníku na návrh učitele příslušného předmětu. Výuka v doučovacích skupinách byla stanovena na dvě hodiny týdně a po přihlášení žáka se pro něj výuka stala povinná. Ve směrnici je zároveň jasně uvedeno, že skupiny se mají zakládat pouze pro český jazyk, matematiku a ruštinu a počet dětí byl snížen z 20 na 15. *Zřizování doučovacích skupin na základních devítiletých školách*, Věstník Ministerstva školství a kultury 20 (30), 31. 10. 1964, s. 340.

<sup>1326</sup> O negativním výchovném vlivu socialistického soutěžení pojednává kapitola 4.2.2 *Výchova láskou k práci, Socialistické soutěžení*.

<sup>1327</sup> §5 Hodnocení prospěchu a chování žactva, *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*. Věstník Ministerstva školství věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 7-11.

Stupeň 1 (velmi dobré) dostane žák, který plně vyhovuje všem požadavkům na chování žáka ve škole i mimo školu.



rozdíl mezi oběma sledovanými řády představoval fakt, že dřívější čtyřstupňové hodnocení bylo okleštěno na pouhé tři stupně, avšak obsahové hodnocení chování jako „dobrého“ zůstalo stejným. V chování tak bylo primárně hodnoceno, jak se žák projevuje s hlediska socialistické morálky, tj. zejména, jak zachovává školní řád, jaký je jeho poměr k práci, ke kolektivu spolužáků, k lidově demokratickému zřízení<sup>1328</sup> a jaký má poměr k řádu společenskému. Při provinění vůči uvedeným řádům však opatření typu doučovací skupin na školách neexistovala a učitelé byli často nuceni využít jen svého pedagogického umu. Pokud však problémy s chováním přes veškerá předchozí opatření přetrvávaly a běžnými praktikami na národní škole je nešlo vymýtit, stávaly se tyto problémové případy podnětem pro zvláštní výchovné působení.

## 6.2 II. stupeň – speciální pedagogika a zvláštní školy

Problémy s chováním žáků byly režimem dávány do souvislosti s potenciálním ohrožením budování komunismu. Důraz na tuto problematiku a její závažnost se projevovала množstvím publikací, které se k danému tématu vyjadřovaly ať z hlediska čistě ideologického, pedagogického, výchovného či v kombinaci všech jmenovaných. Nevhodné chování dětí a mládeže a především zásahy k jejímu napravení se staly nakolik svébytnou otázkou, že daná problematika si vysloužila samostatné označení jako péče o mládež obtížně vychovatelnou (termín užíván od 60. let 20. století zaštitoval obě věkové skupiny: děti i mládež; méně často se používá samostatný termín péče o děti obtížně vychovatelné). Péče o obtížně vychovatelnou mládež však nebyla v komunistickém režimu žádnou popelkou a starost o děti s problémy s chováním lze sledovat již v době předúnorové. Nutno však

---

Stupeň 2 (uspokojivé) dostane žák, jehož chování má některé méně závažné nedostatky nebo který se dopustil lehčích provinění proti školnímu řádu.

Stupeň 3 (méně uspokojivé) dostane žák, jehož chování má závažné nedostatky, a který se dopustil těžších nebo opakovaných provinění proti školnímu řádu. Tato známka je žákům výběrových škol výstrahou, že mohou být ze školy vyloučeni.

Stupeň 4 (neuspokojivé) dostane žák, jehož chování vážně ohrožuje výchovné působení školy. Takový žák bude z výběrové školy třetího stupně vyloučen.

Klasifikační stupnice, *Klasifikační řád pro základní devítileté školy*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (1), 10. 5. 1963, s. 133-136.

Stupeň 1 (velmi dobré), dostane žák, jehož chování ve škole i mimo školu je v souladu se školním řádem a s pravidly socialistického soužití. Pokud se někdy dopustí méně závažných přestupků proti školnímu řádu, je přístupný výchovnému působení a svoje uvědoměle překonává a napравuje.

Stupeň 2 (uspokojivé) dostane žák, který ve škole i mimo školu porušuje školní řád nebo pravidla socialistického soužití a výchovnému působení je méně přístupný.

Stupeň 3 (neuspokojivé) dostane žák, v jehož chování se ve škole i mimo školu projevují vážné přestupky proti školnímu řádu nebo socialistickému soužití.

<sup>1328</sup> §5 Hodnocení prospěchu a chování, *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*. Věstník Ministerstva školství věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 7-11.

podotknout, že tato péče získala po roce 1948 nových rozměrů, které se týkaly nejen zvýšeného zájmu pedagogického a ideologické, ale i snahy o její systematictější zasazení do školské soustavy.

### 6.2.1 Definice obtížně vychovatelné mládeže a etiologie optikou ideologie

Vybrat jedno pojmenování, které by souhrnně označilo děti s problémy s chováním, není zcela jednoduché, a v dobových materiálech najdeme mnohé varianty. Tato různorodost byla způsobena především tím, že v průběhu celého 20. století se název velmi proměňoval a užívání konkrétního termínu záviselo na soukromých preferencích jednotlivých autorů. Ve spisech se tak průběžně vystřídala označení jako mládež mravně zpustlá, mravně ohrožená, mravně zatížená nebo deprivovaná, někteří autoři hovoří o mládeži zanedbané, zvrácené, provinilé, nebo dokonce narušené. Významný představitel zabývající se v 1. pol. 20. století touto problematikou Josef Zeman, inspektor působící na Ministerstvu školství a národní osvěty, preferoval např. označení mládež úchylná. Na druhé straně Alois Zikmund, ředitel Zemské vychovatelný v Opatovicích nad Labem, se přikláněl k termínu mládež mravně vadná. Tento termín se stal nejpoužívanějším v době počátečního období komunismu, od 60. let 20. století byl však vystřídán termínem mládež obtížně vychovatelná,<sup>1329</sup> který v sobě nenesl dřívější pejorativní konotaci, a z toho důvodu je posledně jmenovaný termín užíván také v této práci.

Nezbývá než si položit otázku, kdo byl z hlediska komunistické ideologie řazen ke skupině obtížně vychovatelných? Jednoduše by se dala otázka zodpovědět tak, že se jednalo převážně o jedince, kteří se nějakým způsobem dostali do konfliktu s komunistickou morálkou a kteří nenaplňovali základní představu o správných charakterových vlastnostech nového socialistického člověka. Zvýšený zájem o povahu dítěte a pozorování jeho osobních vlastností byl vyvolán přesvědčením, že špatný charakterový profil je jistým předpokladem k mnohem vážnějším mravním pokleskům a následně i k deviantnímu chování.<sup>1330</sup> V osobních zápisech žáků je jejich charakterovým vlastnostem věnováno zvláštního prostoru a je mnohdy obdivuhodné, s jakou nápaditostí a různorodostí mohl být špatný charakterový profil sepsán. Jeden žák byl popsán jako neposlušný, drzý, odmlouvačný,<sup>1331</sup> druhý jako

---

<sup>1329</sup> Dnes je užíváno pojmu delikventní mládež, příp. obecnější terminologií problémová mládež. HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 57.

<sup>1330</sup> TAMTÉŽ, s. 60.

<sup>1331</sup> AMB, M 187, inv. č. 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, porada 28. června 1952, charakterový popis Ladislava Krajíčka.

úskočný, vychytralý,<sup>1332</sup> další jako dráždivý, vznětlivý,<sup>1333</sup> u jiného bylo uvedeno, že je nesnášenlivý neukázněný, neposlušný a umíněný.<sup>1334</sup> Ani dívky nesměly být z výčtu opomenuty a mezi jejich nehezké vlastnosti často patřila nedůtklivost, urážlivost, hašteřivost či hrubost.<sup>1335</sup> Uvedené příklady byly vybrány namátkově a mohou působit lehce nahodile. Ve skutečnosti zde však existovala přísná logika. V rámci komunistické morálky byl totiž vypracován systém správných vlastností, které byly stavěny v dichotomickém vztahu k vlastnostem špatným, což vytvořilo dvoustrannou velice jasně definovanou stupnici, podle níž se dalo konkrétní chování posuzovat a hodnotit. Na jedné straně tak stála pevnost charakteru a vůle, a na druhé pak jeho pochybení a slabosti. Na místě je také zmínit, že se nejednalo o pouhé teoretické poučky, ale dle přesně vymezené škály se měla žáková osobnost také hodnotit a dané hodnocení se pak odrazilo v žákově osobním spisu.<sup>1336</sup>

Druhým krokem k definování dětí obtížně vychovatelných se stal konflikt se školním řádem, společenským řádem, nebo dokonce se zákonem. Speciální pedagog Miloš Sovák uvádí, že *„obtížná vychovatelnost se manifestuje těmi obtížemi, které má mladý člověk v sociálním prostředí nebo které vyplývají z výchovných opatření. Tam, kde se socializace nevytvoří nebo selže, mluvíme u mladého člověka o obtížné vychovatelnosti.“*<sup>1337</sup> Mezi nejčastější konflikty s okolním prostředím objevující se na školách patřilo tuláctví, které bylo charakterizováno jako touha po větší volnosti, nebo jako zvědavost po cizích krajích. Příčiny vedoucí k tuláctví byly viděny v nespokojenosti s dosavadním životem, nechutí zvyknout si na školní či ústavní řád nebo pouhé touze po dobrodružství.<sup>1338</sup> Na školách se tuláctví spojovalo s vysokou absencí a zanedbáváním školní docházky, což se společně s dalšími průvodními jevy jako alkoholismus a kouření řadilo k nejčastějším projevům porušení kázně a školního řádu. Pro dokreslení je vybrán případ Otakara Hedvábného ze Zvláštní školy v Brně: *„Jak se otevřelo jaro, přestal vůbec chodit do školy a celý den strávil touláním se po předměstích Brna. Zpočátku ho matka kryla, na naše upomínky odpovídala lživými omluvami. Až později ho začala trestat – už bylo pozdě, utekl z domu. Matka ho přestala trestat a chlapec úplně zpustl a do školy nechodí. Matka ho občas přivede do školy. Když ho nestrčí přímo do třídy do rukou třídní učitelky, počká na záchodě a opět uteče. Celý den se toulá,*

<sup>1332</sup> TAMTÉŽ, charakterový popis Jana Šindelky.

<sup>1333</sup> AMB, M 187, inv. č. 81 Aktový materiál 1951, charakterový popis Jana Ptáčníka.

<sup>1334</sup> AMB, M 182, inv. č. 563 Osobní výkazy žactva B1-Bz, spis Vladimíra Buchty.

<sup>1335</sup> AMB, M 182, inv. č. 568 Osobní výkazy žactva Ch-J, spis Jarmily Jodmňemové.

<sup>1336</sup> Popis pevného a slabého charakteru z pedagogické perspektivy viz kapitola 4.2.1 Výchova příkladem.

<sup>1337</sup> HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 23.

<sup>1338</sup> POPELÁŘ, B. J.: *Úvod do nápravné pedagogiky*, s. 86.

*kouří a vrací se pozdě v noci.*<sup>1339</sup> Vedle tuláctví, nikotinismu a alkoholismu byly na dalším místě uváděny krádeže. Stejně jako tuláctví byly dětské krádeže odůvodňovány touhou po dobrodružství, cvičením obratnosti či ověřování vlastní odvážnosti, smělosti či bystrosti. Byť lehčí krádeže mohly být viděny jako určitý druh hry,<sup>1340</sup> jejich závažnost v konfrontaci s principy komunistické morálky (okrádání vlastního státu) nebyla podceňována. Jako třetí se nejčastěji objevovala pohlavní zvrácenost, kde mezi nejčastější pohlavní úchylku dospívající mládeže byla řazena onanie,<sup>1341</sup> homosexualita, sexuální násilnosti u nedospělých hochů a prostituce u dívek.<sup>1342</sup>

Souběžně s definováním dítěte jako obtížně vychovatelného probíhala i diskuze o tom, jakými činiteli byla tato mravní narušenost u dospívajících způsobena. Po roce 1948 byly příčiny viděny ve dvou hlavních oblastech. Tou první se stalo zcela nevymýcené dědictví z dob první republiky, tedy z kapitalistického a buržoazního režimu, který se řádně nestaral o výchovu dětí a u těch potřebných o jejich sociální zabezpečení. Tuto tezi nelze jednoznačně zavrhnout jako ideologické klišé. Totiž už ve 20. a 30. letech byly příčiny mravního úpadku viděny především ve špatných hospodářských a sociálních poměrech, které nastaly po první světové válce a které byly jen prohloubeny hospodářskou krizí z let třicátých. Ekonomické svízele byly následně i spojovány s mravním rozpadem rodiny v důsledku dlouhé nepřítomnosti mobilizovaných otců v době války i mimořádným zaneprázdněním matek. Obdobné argumenty byly vztahovány i k období po druhé světové válce.<sup>1343</sup> Pokud k těmto faktorům připočteme i dosavadní nereformované školství a nesystematickou snahu při sociálním zabezpečení pro potřebnou mládež, tak argumenty odvolávající se na určité přežitky z období „kapitalismu“, se nejeví až tak nemístně. Druhá příčina odchýleného chování žáka, která v jisté míře navazovala na předešlou, byla viděna v samotném působení rodiny. O nepříznivém rodinném prostředí pro výchovu jedince se v dobové pedagogické

<sup>1339</sup> AMB, M 182, inv. č. 566 Osobní výkazy žactva Ha-HI, spis Otokara Hedvábného.

<sup>1340</sup> KURIC, Jozef: *Poznej své dítě. Kniha pro rodiče o psychologii a výchově dětí a mládeže*. Praha 1965, s. 137.

<sup>1341</sup> Jozef Kuric popisuje, jak onanie může vést až k narušení charakteru dospívajícího jedince, a z toho důvodu je řazena mezi úchylné chování: „*Jde-li o časté a dlouhotrvající projevy onanie už od pubertálního období, není možno popírat, že má za následek celkové nervové oslabení. Nejde-li však o jev příliš častý, nemůže mít žádné vážnější následky v oblasti tělesné. Onanie má ale nepříznivější následky na psychiku dospívajícího. Narušuje ideály čisté erotické lásky a pozdějšího normálního vztahu mezi mužem a ženou, může vést k pohlavním výstřednostem. Jejimi následky jsou rychlá únava, slabost vůle, skleslost, samotárství, individualismus, roztržitost, rozpačitost ve styku s lidmi, nedostatek elánu, odvahy a optimismu. Je vždy projevem slabé vůle, často i projevem nepevné a mravně porušené osobnosti dítěte, znakem duševní zaostalosti, což je vidět i z toho, že se jí oddávají zejména nejslabší žáci a žáčky.*“ TAMTÉŽ s. 168-169.

<sup>1342</sup> POPELÁŘ, B. J.: *Úvod do nápravné pedagogiky*, s. 87.

<sup>1343</sup> HRIŇOVÁ, Denisa: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 84-85.

diskuzi mohlo hovořit jako o tzv. „nákaze“ z rodinného prostředí.<sup>1344</sup> K přesnému zjištění, o jaký druh „nákazy“ se mohlo jednat, sloužila detailně provedená vyšetřování žáků, kteří této potenciální „nákaze“ byli vystaveni.

Rodinné prostředí bylo zkoumáno z několika úhlů. První bod se ve školních posudcích a lékařských záznamech týkal zdravotního a duševního (z hlediska inteligence i charakteru) stavu jednotlivých členů rodiny. První místo bylo samozřejmě věnováno rodičům, následně se pozornost stáčela k sourozencům, a to nejen k jejich zdraví, ale i k případným anomáliím při vývoji a prospěchu ve škole. Své místo v posudcích zaujali i další příbuzní, kde byla sledována otázka rodinných případů alkoholismu, zločinnosti, výstřednosti, nestálosti v práci, podivínství, sebevraždy, choromyslnosti, slabomyslnosti, padoucnice a jiných nervových onemocnění.<sup>1345</sup> Vedle zdravotní anamnézy byla druhým zkoumaným jevem vztahujícímu se k rodině záležitost sociálních a majetkových poměrů, s důrazem na bytovou otázku, stravování dítěte i jeho hygiena.<sup>1346</sup> Ve vážnějších případech, které si zasloužily soustavnější pozornost, byla formou zvláštních Dotazníků o výdělkových, majetkových a rodinných poměrech zjišťována i výdělková mzda a hodnota celkového majetku rodiny.<sup>1347</sup> Pro názornost je uveden příklad jednoho „nakažlivého“ rodinného prostředí: *„Hospodářské poměry jsou bídné. Rodiče, když nemusejí, tak nepracují, lístky potravinové všechny prodávají a z výtěžku žijí. Není tedy možné, aby měly děti to, co potřebují.“*<sup>1348</sup> Je patrné, že nepracující rodiče nemohli předat svým potomkům tolik uznávanou a oceňovanou charakterovou vlastnost, za jakou byla považována pracovitost.

Uvedený příklad, ve kterém se rodiče vypořádávali s tíživou ekonomickou situací zapříčiněnou především svojí pasivitou, nebyl samozřejmě ojedinělý. V mnoha případech řešila rodina sociální otázku svépomocí, a to v tom smyslu, že „využívala“ k práci svých vlastních dětí. Objevovaly se tak případy, kdy samy děti musely vypomáhat rodičům ať prostřednictvím příležitostných brigád, nebo domácími pracemi. I když mnohokrát bylo zdůrazněno, že děti měly být vedeny k lásce k práci a k pomoci rodičům, tak případy, kdy práce zapříčinila zvýšené zanedbání školní docházky, nebyly z hlediska výchovného působení

---

<sup>1344</sup> AMB, M 187, inv. č. 82 Aktový materiál 1952, Žádost o zákrok v šetření případu Jitky Kuchařové.

<sup>1345</sup> Z tiskopisu osobního záznamu žáka zvláštní školy. Např. AMB, M 182, inv. č. 562 Osobní výkazy žactva A-B, spis Zdeněk Bernát.

<sup>1346</sup> Z tiskopisu osobního záznamu žáka zvláštní školy. TAMTÉŽ.

<sup>1347</sup> AMB, B/27 Referát sociální péče, inv. č. 151 Osobní spisy mládeže, která potřebovala veřejné ochrany a pomoci, a proto byla u ní navrhována další opatření, tj. hlavně umístění ve všech ústavech uvedených pod inv. čísl. 160-282 a 290-305, ustanovení poručníka, vyšetření poměrů u mladistvého v sociodiagnostickém ústavě, zákroky a domluva u rodičů nebo pěstounů, odevzdání do pěstounské péče, osvojení apod. Řazeno abecedně, Písmeno A-D, spis Bláha Rudolf.

<sup>1348</sup> AMB, M 182, inv. č. 563 Osobní výkazy žactva B1-Bz, spis Ludvík Borák.

považovány za přínosné. V dochovaných archivních dokumentech se nejčastěji hovoří o nutnosti, aby dítě zastalo povinnosti během nemoci jednoho z rodičů. Tyto případy byly sledovány samotnými učiteli a průběžně zaznamenávány v osobních kartách dítěte. Obdobný náhled na problematiku dostatečně nabízejí i dochované omluvenky z vyučování sepsané rodiči. Průřezovou ukázkou mohou být omluvenky žáka zvláštní školy Romana Fraita, jehož matka omlouvala jednak kvůli své nemoci („*Jsem churavá na srdce, tak mě musel v pátek a v sobotu zastat*“<sup>1349</sup>) i nutné pomoci v domácnosti („*Roman mi v sobotu pomáhal vyklízet byt, měla jsem objednaného malíře*“ „*Roman byl včera doma, prala jsem a potřebovala jsem ho*“).<sup>1349</sup> Další ukázkou nabízí i případ žákyně Anny Zelené, jejíž matka zasílala učitelům omluvenky odvolávající se na své srdeční záchvaty: „*Omluvte mou dceru, že nebyla v sobotu ve škole, poněvadž sem měla srdečný záchvat tak musela býti se mnou doma, přece sama mě nemůže nechat doma.*“<sup>1350</sup> Je nutné podotknout, že matka měla srdeční záchvaty dle omluvenek ještě minimálně pětkrát.

Uvedené případy a mnohé další naznačovaly, že špatná sociální otázka byla spojována i s mravními poklesky v rodině. Co se tím myslí dokládá výše zmíněný případ Anny Zelené, jejíž matka byla tak náchylná na srdeční příhody. Dle pozorování učitelů se o chování Anny ze školního roku 1950/1951 dočteme: „*Bohužel ale v tomto případě je to smutná pravda, že neštěstím pro dítě je jeho vlastní matka. Kdyby byla se Anička mohla dostat do jiného prostředí, byl by z ní docela jiný člověk. Matka lže, vede k tomu děvče, přetvařuje se a chce-li něčeho dosáhnout, dovede ze sebe udělat úlisnou a velmi milou osobu. Běda však, jestliže se jí nevyhoví. To vybuchne a hystericky soptí a spílá. Za největší neštěstí pro děvče považovala to, že chodí do školy resp. do naší školy a nejraději by ji vůbec do školy neposílala. Našla si vždy nějaké záminky, aby si děvče mohla nechat doma. Pravda je, že Anička není zdravá, ale fakt je také, že jejímu zdravotnímu stavu byla ze strany matky věnována pozornost jen tehdy, když chtěla děvče nechat doma. Jinak na její zdravotní stav nedbala. Kdyby neměla mravní vzor ve své matce, mohla být jiná. Špatný příklad ji však sváděl ke lži, k toulkám po ulicích a tancovačkám, kouření apod. Nemá pevné vůle, snadno se dá svést, jinak je dobrosrdečná a uctívá.*“ Předchozí řádky ukazují, jak morálně devastačně na některé dítě mohly působit rodinné vlivy a potenciální ohrožení dítěte rodinným prostředím pařilo k základním pilířům etiologie obtížně vychovatelné mládeže.

---

<sup>1349</sup> Některé omluvenky jsou datovány už k roku 1946. AMB, M 182, inv. č. 565 Osobní výkazy žactva F-G, spis Roman Frait.

<sup>1350</sup> AMB, M 182, inv. č. 585 Osobní výkazy žactva Z, spis Anna Zelená.

Nejtěžší případy byly viděny buď v alkoholismu někoho z rodičů, či v prostituci matek. V těchto případech byla situace popisována obdobně jako u žáka Jana Mokrého, jehož nevlastní matka byla vyšetřována právě z opilství a prostituce: „*O nemanželského syna Jana se matka nestará, ponechává jeho výchovu tetě, aby sama mohla žítí volným životem, životem lehké ženštiny, která se práci vyhýbá. V případech, když se dozví, že se o ni zajímají úřady, že nepracuje, vezme si na nějaký čas dítě zase zpět k sobě a tímto způsobem se vychytrale kryje před pracovním nasazením. Po revoluci ještě nikde nepracovala, žije z toho, co vydělá její sestra a co si přivydělá způsobem nečestným.*“<sup>1351</sup> V dalším zápisu nechybí varování, že v obdobném prostředí nelze vychovat dítě v „*platného a slušného občana lidské společnosti, a to jak po stránce mravní, tak po stránce národnostní, poněvadž jest prodchnuta německou vzpupností.*“<sup>1352</sup>

Problémové a jako ničivé pro morální formování dítěte byly uváděny i hygienické návyky v rodině. V případě Polupové Boženy a jejich sourozenců se podle šetření uvádí: „*Matka nedbá o čistotu dětí, které jsou stále špinavé, roztrhané a zavšivené, již jednou byly poslány správou školy na odvšivení. Polupová má velmi špatnou pověst, je stálým hostem v pochybných tanečních podnikách a lokálech, bývá často opilá, udržuje známosti s různými muži, které si velmi často vodí také do bytu, což neblaze působí na výchovu dětí, které jsou jejím počínáním mravně ohroženy. Děti jsou nepořádné, často vynechávají školu, mají špatný prospěch a všechny měly již svrab.*“<sup>1353</sup> V zápise opět nechybí přímá zmínka o škodlivosti takového prostředí na vývoj dítěte a zdůraznění, že už jedna z dcer má sklon ke krádežím.

Nejtěživější situace jak po stránce sociální, i morální byla viděna v cikánských rodinách. O výchově cikánských dětí se často hovořilo jako o samostatné kategorii, což dosvědčuje i vyčleňování cikánských dětí, ke kterému na zkoumaných školách přinejmenším po formální stránce (formou různých seznamů) docházelo. Oddělení cikánských dětí od dětí „normálních“ souviselo se specifickým náhledem na cikánský způsob života, který byl spojován s mnoha stereotypy. Jedním z nich byl předsudek, že cikánské děti „*nebyly navyklé primárním základům společenské výchovy, neměly ponětí o chování a školní kázni, byly těžce ukáznitelné a na druhé straně až chorobně citlivé na domnělé křivdy ze strany bílých spolužáků.*“<sup>1354</sup> Cikánské prostředí bylo často automaticky spojováno i s velkým množstvím

---

<sup>1351</sup> AMB, B1/27 Referát sociální péče, inv. č. 151 Osobní spisy mládeže, Písmeno M-NEV, spis Jan Mokrá.

<sup>1352</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1353</sup> TAMTÉŽ, Písmeno NĚM-P, spis Božena Polupová.

<sup>1354</sup> Během hodnocení celoroční práce školy ve školním roce 1951/1952 bylo uvedeno, že školu navštěvuje 40 % dětí z cikánských rodin. AMB, M 188, inv. č. 29 Zápisy o poradách učitel. sboru 18. 7. 1945, 1945(46)-1951(2), Závěrečná porada 1951-1952.

alkoholu, zpěvem, tancem nebo harmonikou,<sup>1355</sup> což v žádném případě nebylo hodnoceno jako vhodné prostředí pro výchovu nového socialistického občana. Cikánské rodinné vlivy údajně vyvolávaly v dětech odpor k práci, ke škole a naopak je sváděly k toulkám, žebrotě a v mnoha případech i ke krádežím. K těmto stereotypům patřily i fráze o tzv. cikánské krvi, díky níž se cikánské děti chovaly odlišně, a jejímž vlivem tyto děti snadněji podléhaly únavě, měly malou schopnost se soustředit a jejich jediným zájmem byl zpěv a tanec.<sup>1356</sup> Cikánská krev byla zmíněna i v případě Vojtěcha Horvátha, žáka zvláštní školy, který byl popisován jako hodný, způsobilý a ochotný. Přesto jednou za čas „*jeho cikánská krev zneklidněla a je jako vyměněný, což je patrné i v učení, úpravě písma a všeho. Jeho oči bývají kamsi do daleka zahleděné, tékavé a je jak duchem nepřítomen, a až přejde toto mámení je to zas starý Vojta*“.<sup>1357</sup> Cikánská krev údajně ovlivňovala i jeho bratra Julia, na kterého sice výchovný vliv školy do značné míry kladně působil, ale „*občas se ozve znova cikánská krev, a to pak nepřijde do školy a pije. Rád chodí do společnosti dospělých cikánů, kteří ho vedou ke kouření a ke karbanu*“.<sup>1358</sup>

V jistém ohledu je zarážející, že již na přelomu 40. a 50. let docházelo k tak zjevnému vyčlenění cikánských rodin a k diskuzi o cikánské krvi. Z hlediska komunistické ideologie a pedagogického optimismu neměly hrát obdobné vlivy zásadní roli a oddělení cikánské problematiky odporovalo víře, že biologické predispozice dětí a vliv dědičnosti je možné překonat správnou výchovou. Již v této rané fázi komunismu si však mnoho pedagogů zabývajících se výchovnou problematikou uvědomovalo, že cikáni představují problematickou skupinu a ze zápisů škol vyplynulo, že sami učitelé si nevěděli rady a na výchovu cikánských dětí často rezignovali. Už od roku 1949 se objevovaly první seznamy cikánských dětí, které měly nastoupit do povinné školní docházky.<sup>1359</sup> Je nutné podotknout, že v tomto období se jednalo o pouhé interní vyčlenění pro vlastní potřeby školských záležitostí. K veřejnému vyčlenění cikánských dětí došlo až později na konci 50. let, a především pak v letech 60, kdy z dřívějšího pedagogického optimismu v důsledku nezlepšující se spolupráce mezi školou a cikánskými rodinami a přetrvávajícími problémy s nepravidelnou školní docházkou, dětskou žebrotou a krádežemi, mnohé nezbývalo. Začlenění cikánských dětí mezi děti „normální“ ustoupilo názoru, že těmto dětem má být věnována výhradní péče.

---

<sup>1355</sup> AMB, M 56, inv. č. 20 Osobní výkazy žáků A-K, spis Josefa Balážová.

<sup>1356</sup> *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (3), 31. 1. 1963, s. 21-23.

<sup>1357</sup> AMB, M 182, inv. č. 567 Osobní výkazy žactva Hn-Hy, spis Vojtěch Horváth.

<sup>1358</sup> TAMTÉŽ, spis Julius Horváth.

<sup>1359</sup> AMB, M 110, inv. č. 76 Aktový materiál 1949, Cikánské děti – školní docházka.



Výhradní péče o cikánské děti nabírala konkrétní podobu na přelomu 50. a 60. let, kdy byly vydávány směrnice z kompetence ministerstva školství zabývající se touto problematikou. Je však možné zpochybnit, nakolik byly nové směrnice přínosné a v řešení inovativní. Při bližším průzkumu je patrné, že následující směrnice spíše jen souhrnně popisovaly dosavadní výchovné problémy s cikánskými dětmi a předložily řešení, které v praxi fungovalo již několik let. Význam nových směrnic lze sledovat spíše z nepřímého hlediska v tom smyslu, že se jednalo o první dokumenty, které veřejnou cestou cikánské děti jistým způsobem „stigmatizovaly“. První směrnice vyšla v roce 1958 pod názvem *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*,<sup>1360</sup> která se zaměřovala na roli učitelů, masových organizací a národních výborů ve výchovném procesu. Ve druhé směrnici z roku 1963 *O výchově a vyučování cikánských dětí a mládeže*<sup>1361</sup> se více zdůrazňovala odlišná morální úroveň cikánských dětí, jejich odlišný postoj ke společnosti, k práci a kultuře vzhledem k propagovaným měřítkům. Jen pro úplnost je uvedena *Směrnice o výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí z roku 1969*,<sup>1362</sup> která sice potvrdila zvláštní místo pro cikánské děti ve výukovém procesu, ale nové výchovné cesty také nepřinesla.

V dobovém diskursu ohledně zjišťování příčin delikvence mládeže došlo na přelomu 50. a 60. let k podstatným změnám. Názory na dětskou a mládežnickou delikvenci se začaly dělit na dvě velké skupiny. První z nich viděla původ mravních poklesků dětí v psychologii, z čehož plynul vzrůstající zájem a věnování větší pozornosti směrem k citovému životu dětí

---

<sup>1360</sup> Učitelé byli nabádáni, aby se o cikánské děti starali individuálně, dbali o jejich pravidelnou a včasnou docházku do školy a osobně se přesvědčovali, v jakých poměrech žijí. Zároveň zde bylo stanoveno, že mají spolupracovat s orgány národních výborů, SRPŠ a PO a ČSM. Uvedené informace nepůsobí převratně a většina zde uvedeného již byla v praxi praktikována několik let. Obdobně lze okomentovat i další část směrnice, která se obrací k národním výborům. Výkonné orgány národních výborů měly zajistit, aby rodiče přihlašovali své děti k zápisu do školy. Pokud se tak nestalo, výkonný orgán národního výboru měl zjednat potřebná opatření k nápravě, a to i s pomocí použití trestní pomoci. *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (30), 31. 10. 1958, s. 311-313.

<sup>1361</sup> „Stále zůstává značná část cikánů, kteří se vyhýbají práci, žijí na úkor společnosti a na nízké životní a kulturní úrovni, čímž je ohrožován zdravý vývoj cikánských dětí. Stále přetrvává problém, že část cikánských dětí nedochází do školy buď vůbec, nebo dochází nepravidelně. Místo školního vyučování se cikánské děti potulují po ulici, bývají sváděny k žebrotě i ke krádeži a jejich mravní vývoj je tím ohrožen. Důvody jsou viděny v rodinném prostředí, ale také v nesprávném poměru některých učitelů k cikánským dětem, kteří jim vždy nevěnují potřebnou individuální péči. Kriticky bylo hodnoceno, že většina cikánských dětí zaostávají a většina končí docházku ve 3. nebo 4. ročníku, což samozřejmě nepříznivě ovlivňuje jejich zařazování do povolání.“ Uvedená citace znovu odráží kulturní stereotypy, které byly o cikánských dětech i rodinách v pedagogickém diskursu přítomny už od počátku 50. let. *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 19 (3), 31. 1. 1963, s. 21-23.

<sup>1362</sup> *Směrnice o výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí z roku 1969*. Věstník Ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky 25 (8), 20. 8. 1969, s. 103-104.

a dospívajících.<sup>1363</sup> Je logické, že citový život dítěte byl v přímé závislosti k citovému životu celé rodiny, a proto i zde byly příčiny vzniku delikvence mládeže viděny v rodinném prostředí a rodinné výchově. Zájem o rodinné vlivy na chování jedince však začínal od konce let 50. směřovat ke stále hlubším analýzám a statistickým rozborům. Zásadní úlohu zde měl hrát rozpad rodinných vztahů v důsledku úmrtí jednoho z rodičů, rozvráceného manželství nebo zanedbanost dítěte v důsledku nezájmu či zaměstnání rodičů. Mezi další zajímavé a potřebné údaje patřily informace ohledně početnosti rodiny, sociálního postavení rodičů nebo zaměstnanosti matek. Orientační průzkum vedený Václavem Fialou a Miroslavem Šteklm ukázal, že to, co měli vyšetřovaní delikventi společného, nebyla ani duševní choroba, ani jiná anomálie ústředního nervového systému, ale rozvrácené rodinné prostředí. Šlo o mladistvé z rodin rozvedených rodičů nebo rodičů před rozvodovým řízením.<sup>1364</sup> Výsledkem obdobných analýz bylo zjištění, že jakékoliv nedostatky v rodině se s velkou pravděpodobností mohly projevit na vlastní osobnosti dítěte, a výzkumy potvrzovaly, že pro správnou výchovu dítěte může být platná jen úplná rodina s harmonickými vztahy a s bohatým citovým životem. *„Bez těchto předpokladů nemůžeme očekávat vytvoření a fixaci citové vazby dítěte na rodiče, která je v pozdějším věku základem správné sociální adaptace.“*<sup>1365</sup>

Miloš Sovák odůvodnil vznik delikventního chování *„nedostatkem citových podnětů, nedostatkem pocitu jistoty, přičemž dochází k pocitu „hladovění“, které se projeví chřadnutím, oslabením a ochuzením organismu.“*<sup>1366</sup> Na jiném místě hovořil o potřebě dítěte tzv. citovým nasycením, při kterém dítě potřebuje lásku, uznání a pocit bezpečí. *„Dítě stejně jako dospělý musí mít jistotu, že někam patří, že se do některé skupiny začlenilo. Proto je vážným proviněním, když je dítě v rodině odmítáno jako nežádoucí, nemilované stvoření.“*<sup>1367</sup>

M. Sovák zde naznačuje problém, který může být pojmenován jako citová deprivace dítěte. Objevení se pojmu deprivace dítěte ve vědeckém diskursu je do značné míry překvapující vzhledem k požadavkům unifikace a kolektivistické výchovy prosazované v oficiálních kruzích, i když v těchto letech se jedná do značné míry pouze o prosazování formální. Onu formálnost potvrzuje i přehodnocení vztahu k dosavadnímu přístupu k výchově obtížně vychovatelných dětí a k dlouhodobým pobytům dítěte ve výchovných, eventuálně zdravotnických zařízeních, při níž byly zjištěny negativní důsledky označované jako syndrom

---

<sup>1363</sup> O vývoji pedagogiky jako vědecké disciplíny pojednává třetí kapitola. Více informací o liberalizaci v pedagogickém myšlení konkrétně kapitoly 3.2.3 a 3.2.4

<sup>1364</sup> FIALA, V. – ŠTEKL, M.: *K problematice poruch chování u školní mládeže*, s. 79.

<sup>1365</sup> SOVÁK, Miloš: *Obtížně vychovatelná mládež. K pojmu, etiologii a prevenci*. Praha 1969, s. 69.

<sup>1366</sup> TAMTÉŽ, s. 115.

<sup>1367</sup> TAMTÉŽ, s. 136.

hospitace, citová karence či výše uvedená psychická deprivace.<sup>1368</sup> Obloukem zde dochází k rehabilitaci rodiny – tedy rodiny, která nejen může být potenciálním „nakažlivým“ amorálním prostředím, ale spořádána rodina naopak představuje základní prvek pro výchovu morálně zdravého jedince. Výchovná práce se vracela do rodinného prostředí a zařízení kolektivní výchovy (jesle, všechny typy škol, dětské domovy, vychovatelný apod.) mohly nadále plnit jen pomocnou funkci. „*Je téměř neuskutečnitelné dát dítěti mimo rodinu rovnocenné a přiměřené uspokojení v citovém životě, trvalou péči obdobnou matčině a současně jednotné prostředí na celé dětství, aby se cítilo jako doma u rodičů.*“<sup>1369</sup> Uvedený citát od M. Sováka může doplnit i tvrzení Zdeňka Matějčka,<sup>1370</sup> který uveřejnil práci, v níž se zabýval vyšetřováním dětí umístěných od nejtělejšího dětství v dětských domovech a došel k závěrům, že průměrné vývojové hodnoty u těchto dětí jsou nižší než u zbylé populace.<sup>1371</sup>

Vedle důvodů psychologických byla druhá velká skupina příčin mravní vadnosti viděna v socioekonomických faktorech. I zde je možné vysledovat rozdílný přístup k danému tématu. Jak bylo popsáno, v předchozích letech byla mravní pokleslost vysvětlována špatnými hospodářskými podmínkami v rodině. „*Bída se všemi svými průvodními znaky, jako jsou přeplněné byty, přelidněné špinavé, a pusté periferie, malé vzdělání chudých, špatné sousedské vztahy mezi lidmi na periferii, to všechno je přímo semenišťem zločinnosti,*“<sup>1372</sup> uvádí M. Sovák. Vzápětí však zaznívají pochyby, jestli opravdu zlepšením sociálních a ekonomických podmínek dojde k úbytku zločinnosti a jestli odstraněním vykořisťování a soustavným zvyšováním hmotné a kulturní úrovně nevyhnutelně vymizí delikventní chování dětí a mládeže.<sup>1373</sup> Na přelomu 50. a 60. let bylo čím dál jasnější, že podobné prognózy jsou jen stěží udržitelné a vlivem stále vzrůstající kriminality došlo dokonce k jejich odmítnutí. Dokonce se u některých pedagogů začal objevovat zcela odlišný přístup k sociálnímu zabezpečení dětí a do popředí vystoupila otázka zárodečného vzniku konzumní společnosti, ke které bylo řazeno i přílišné využívání rozhlasu či televize. Jedním z těchto pedagogů byl i M. Sovák, který se o příznivých materiálních podmínkách a přehnané péči o materiální potřeby dítěte vyjádřil jako o nezdravém výchovném klimatu, které u dítěte může vyvolat až

---

<sup>1368</sup> TAMTÉŽ, s. 11.

<sup>1369</sup> TAMTÉŽ, s. 91.

<sup>1370</sup> Zdeněk Matějček (16. srpen 1922 - 26. říjen 2004) byl světově uznávaný dětský psycholog, který se věnoval studiu podmínek vývoje dětí v ústavech a zabýval se pojmy tzv. psychického strádání neboli deprivace. Z. Matějček je považován za moderního reformátora péče o děti, který zdůrazňoval nezastupitelnou úlohu rodiny.

<sup>1371</sup> Výsledky Z. Matějčka jsou interpretovány v knize: FIALA, V. – ŠTEKL, M.: *K problematice poruch chování u školní mládeže*, s. 83.

<sup>1372</sup> M. Sovák v knize odkazuje na počátky vědecké sociologie a jednostranné názory na delikvenci Émila Durkheima. SOVÁK, M.: *Obtížně vychovatelná mládež*, s. 133.

<sup>1373</sup> TAMTÉŽ, s. 13.

kult hmotných potřeb. „*Taková situace je pak zdrojem lhostejnosti vůbec, k duchovním hodnotám zvláště, je otupována zvědavost a snižována vlastní aktivita. [...] Vznik pasivního přijímání materiálního dostatku vedlo k samozřejmosti, povrchnosti a růstu požitkářství spojované se vzrůstající zálibou v kouření, alkoholu a sexuálních experimentů.*“<sup>1374</sup> Je zde sledována zajímavá proměna ideologické interpretace zabezpečení rodiny, kdy dřívější požadavky na dostatečné materiální uspokojení dětských potřeb se začaly stávat ostrým zdrojem kritiky.

Za stejně rizikový faktor jako vzrůstající materiální zabezpečení bylo vnímáno i trávení volného času. Historici Jiří Knapík a Martin Franc uvádí, že dle statistik docházelo k nejvíce trestným činům mladých lidí v době školních prázdnin, v sobotách a v nedělích a ve večerních hodinách. Přebytek volného času byl vnímán jako potenciální zdroj kriminality v tom případě, zejména když si mládež neuměla „efektivně“ poradit s jeho trávením, a jak zmínění historici uvádí „*značná část kriminality páchané v partách zkrátka pramenila z nudy*“.<sup>1375</sup> Za účinný prostředek v boji proti nevhodnému trávení volného času byla považována jednak revize forem a metod práce Pionýrské organizace a ČSM, a také celková reforma prevence proti patologii volného času a prevence proti škodlivým vlivům působícím na mládež.

### 6.2.2 Speciální pedagogika a školení učitelů

Nicméně, ať byly mravní závady v chování dítěte vyvolány z jakýchkoliv příčin, jejich prvotní řešení připadlo do kompetence učitelů, jakožto hlavních zprostředkovatelů mezi oficiálními cíli komunistické výchovy a problémovými, neukázněnými dětmi. Že se jednalo o mimořádně citlivou a náročnou pedagogickou práci, která překračovala rámeček obecné pedagogiky, dokazuje fakt, že při řešení mnoha případů bylo využíváno poznatků a podnětů vycházejících z pedagogiky speciální.<sup>1376</sup>

---

<sup>1374</sup> TAMTÉŽ, s. 142.

<sup>1375</sup> FRANC, Martin – KNAPÍK, Jiří: *Volný čas v českých zemích 1957-1967*. Praha 2013, s. 296.

<sup>1376</sup> Následující část textu, která pojednává o problematice speciální pedagogiky, byla zpracována s využitím dobových tištěných pramenů určených pro pedagogické pracovníky: učební texty, přednášky pro posluchače vysokých škol, komentované poznámky, diskuzní referáty a různé úvody k otázce obtížně vychovatelných dětí. V materiálech se objevují cenné pasáže o tom, jak nahlížet na speciální výchovu, jak ji pojímat v praktickém vyučování a jak problematiku obtížně vychovatelných dětí prezentovat před společností. V textu je z větší části rezignováno na hlubší sondu do speciální pedagogiky z pohledu lékařského a pedagogicko-lékařského. Mimo knih Bohumíra Popeláře jsou využívány texty od dalšího vysokoškolského učitele a odborníka na speciální pedagogiku Miloše Sováka.

Název speciální pedagogika je z hlediska pedagogických věd poměrně novým termínem, který do širšího povědomí intenzivně pronikal až po roce 1953.<sup>1377</sup> Dříve se užívalo výrazu nápravná pedagogika, ale jak bylo uváděno, název zcela neodpovídal tomu, co vše tato disciplína v sobě zahrnovala. Úkol speciální pedagogiky totiž nebyl definován jen jako náprava, nýbrž také jako preventivní ochrana před poruchami ve výchově, vzdělání a vyučování. V československém prostředí se rovněž vedle označení speciální pedagogika užívalo i názvu defektologie, který byl přejat ze Sovětského Svazu.<sup>1378</sup> Cílovou skupinou pro obor speciální pedagogiky představovala tzv. mládež vyžadující zvláštní péče. Různorodost dětí spadajících do této kategorie byla značně široká a je namístě využít dobovou kategorizaci. Mládež byla dělena do tří skupin: mládež tělesně vadná, mládež duševně vadná<sup>1379</sup> a mládež vadná společensky. Z prostého výčtu je patrné, že termín mládež vyžadující zvláštní péče zahrnoval různé druhy anomálií, z nichž vzhledem ke zkoumanému tématu je vybrán jen úzký segment. Skupina, které je věnováno v textu soustavnější pozornosti, je dle předchozího členění zahrnuta do skupiny dětí se společenským narušením. O jaký typ společenského narušení a sociální úchylnky se jednalo, bylo zkoumáno v předchozí části Definice mládeže obtížně vychovatelné

Učitelé, kteří přišli do bližšího styku se sociálně vadnou mládeží, byli povinni absolvovat odpovídající pedagogickou přípravu, která ve sledovaném období měla dvojitou podobu. Do roku 1954 mohli učitelé vykonávat zkoušky v rámci Zkušební komise pro učitelství na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče. Zkušební komise však byla v roce 1954 vydáním výnosu ministerstva školství zrušena a pobočky v Praze a Brně byly postupně likvidovány, poslední zkoušky před touto komisí bylo možné absolvovat v roce 1958.<sup>1380</sup> Adekvátní náhradou se od roku 1954 stalo absolvování předmětu zvaného defektologie na vyšších pedagogických školách a vysokých školách pedagogických.<sup>1381</sup> Brněnské prostředí bylo svázáno zvláště s osobou Bohumíra Popeláře, zakladatele dálkového studia defektologie

---

<sup>1377</sup> Bohumír Popelář dal rozšíření povědomí o pojmu speciální pedagogika do souvislosti s proběhnutými celostátními semináři učitelů, které se konaly v roce 1949 v Levoči, 1950 v Ivančicích, 1951 v Liberci, 1952 v Kroměříži a 1953 ve Znojmě. POPELÁŘ, Bohumír Justýn: *Úvod do studia speciální pedagogiky*. Praha 1954, s. 4.

<sup>1378</sup> Obsah sovětské defektologie byl pojímán širěji než československý ekvivalent nápravné či speciální pedagogiky. Defektologie zahrnovala všechny pomocné vědy speciální pedagogiky, vlastní teorii výchovy a výuky defektních jedinců, a dokonce obsahovala i vědní obory, které jen částečně využívaly poznatků speciální pedagogiky. TAMTÉŽ.

<sup>1379</sup> Mládež tělesně vadná byla charakterizována defektem na jejich vlastním těle či tělesným onemocněním. Mládež duševně vadná byla spojována s duševními onemocněními a sníženým intelektem.

<sup>1380</sup> *Zkušební komise pro učitelství na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče – zrušení*. Věstník Ministerstva školství 11 (5-6), 28. 2. 1955, s. 47.

<sup>1381</sup> POPELÁŘ, B. J.: *Úvod do studia speciální pedagogiky*, s. 3.

na Moravě a autora mnoha učebních textů pro Vysokou školu pedagogickou v Brně.<sup>1382</sup> Bohumír Popelář rovněž působil na Pedologickém ústavu v Brně při Zemské péči o mládež a v mnoha lékařských posudcích figuruje jeho jméno při sepsání závěrečné zprávy o umístění dítěte do příslušného léčebného a výchovného ústavu.

Zisk teoretických zkušeností v rámci předmětu defektologie, však v žádném případě nemohlo učitele připravit na to, s čím se v praktickém životě mohli potýkat a učitelé v mnoha případech byli odkázáni pouze na vlastní zkušenosti a výuku formou pokus-omyl. Hledání nových pedagogických možností při práci s obtížně vychovatelnou mládeží proniklo do širší debaty hned po roce 1948. Debata měla být podnícena vyplněním různých dotazníků, které na školu přicházely už od září téhož roku a ve kterých měli učitelé zaznamenávat své zkušenosti s výukou dětí obtížně vychovatelných. Učitelé případně mohli prezentovat své zkušenosti i na pravidelných schůzích OPS. Jako problémové se v následujících letech ukázaly i žákovské učebnice. Ty nebyly přizpůsobeny pro potřeby škol vyžadující zvláštní péče a často byly podrobovány ostré kritice ze strany učitelů, kteří byli nuceni využívat učebnice pro národní školy. Absence vhodných učebnic byla kompenzována například tím, že někteří učitelé na nižším stupni si sami sestavovali učební materiály, a tím vytvářeli vlastní učební postupy a metody práce.<sup>1383</sup>

Zdroj nových informací mohly pro učitele představovat pravidelné přednášky a schůze v rámci OPS a KPS, které pořádaly i několikadenní kurzy. Informace o účasti učitelů na přednáškách nebo kurzech se pravidelně objevovaly na konferenčních školních poradách, což vede k úvaze buď o velké oblibě těchto akcí, nebo o povinné účasti. Ať tak či onak, několikadenních kurzů se pravidelně účastnilo vždy několik zástupců z každé zvláštní školy. První Kurz pro učitelstvo škol pro mládež vyžadující zvláštní péče proběhl v roce 1949 v Levoči a o rok později na něj navázal celodenní seminář v Liberci. O přínosu zmíněných kurzů se mohou vést diskuze, zda se jednalo spíše o politicko-ideologickou akci nebo zde své podstatné místo měla i vědecká a pedagogická část. Hlavní heslo kurzu v Levoči *Za socialistickou školu – za socialistickou výchovu*, hlavní referát Zdeňka Nejedlého a množství politických přednášek a diskuzí svádí přiklonit se spíše k první možnosti.<sup>1384</sup> Z odborného a především praktického přínosu mohou být hodnoceny spíše učitelské exkurze do okolí města Brna či Jihomoravského kraje, které byly organizovány také OPS. Z uskutečněných

---

<sup>1382</sup> Jedná se především o vysokoškolské texty a výtahy z přednášek *Úvod do nápravné pedagogiky* a *Úvod do studia speciální pedagogiky*.

<sup>1383</sup> AMB, M 188, inv. č. 29 Zápisy o poradách učit. sboru 18. 7. 1945, 1945(46)-1951(2), 22. červen 1951, Zpráva ze závěrečné porady.

<sup>1384</sup> AMB, M 187, inv. č. 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, 1. září 1951.

exkurzí může být zmíněna prohlídka Ústavu pro duševně choré v Černovicích, Ústavu hluchoněmých v Ivančicích, vychovatelny v Moravském Krumlově a hospitace na pomocných a zvláštních školách v Kroměříži nebo ve Znojmě.<sup>1385</sup>

### 6.2.3 Začlenění obtížně vychovatelné mládeže do školské soustavy

Z předchozích řádek vyplynulo, že řešení případů dětí se závažnými problémy v chování bylo v mnoha případech vyňato z kompetence všeobecných národních škol a jejich další řešení připadlo školám pro děti vyžadující zvláštní péče. Dosavadní praxi shrnuje Jaroslav Kojzar, pracovník Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, tím, že „dosavadní péče o děti tělesně postižené nebo děti s vadami smyslů byly předmětem soukromé iniciativy v různých ústavech a ústavních školách. Jen takzvané pomocné školy, zřizované podle zákona č. 86/1929 pro mládež se sníženými duševními schopnostmi, se přimykaly ke školské soustavě.“<sup>1386</sup> O začlenění škol pro mládež vyžadující zvláštní péče do širší výchovné soustavy se postaral až Zákon o jednotné škole z roku 1948 ve své páté části tvořenou třemi paragrafy.<sup>1387</sup> Zákon o jednotné škole lze hodnotit jako vstupní bránu k rozšíření zájmu o obtížně vychovatelné děti. K této úvaze nás vede fakt, že o speciálním školství se v zákoně hovoří jen v obecných konturách, a spíše zde zaznívá příslib k hlubšímu rozpracování evidence dětí potřebujících zvláštní péči, podmínek pro zřizování a rušení příslušných škol i budoucí vydání učebních osnov. Uvedený příslib byl zčásti naplněn hned o několik měsíců později, konkrétně 30. září, kdy byl vydán prováděcí výnos Ministerstva školství a osvěty, ve kterém bylo uvedeno základní dělení škol pro mládež vyžadující zvláštní péči:

- a) školy pro mládež duševně vadnou (dosavadní pomocné školy),
- b) školy pro mládež mravně vadnou ve výchovných ústavech,
- c) školy pro mládež tělesně vadnou, s vadami smyslů a řeči (zejména dosavadní školy pro hluchoněmé, slepé, zmrzačené apod.),

<sup>1385</sup> Údaje o uskutečněných exkurzích byly získány ze zpravodajů OPS a ze zápisů z učitelských porad na zvláštních školách. Zvláště AMB, fondy M 110 a M 187.

<sup>1386</sup> KOJZAR, Jaroslav: *Zdeněk Nejedlý a provádění základního školského zákona v letech 1948-49 a 1949-50*. Pedagogika 31 (6), 1981, s. 708.

<sup>1387</sup> Část pátá. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

§ 59. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče plní podle možnosti úkoly škol podle tohoto zákona; děje se tak zvláštními prostředky, které jsou přiměřené sníženým schopnostem dětí.

§ 60. (1) Školy se zřizují zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. (2) Při školách se zřídí podle potřeby žákovské domovy (§ 67) nebo jiná ubytovací zařízení, nutná pro účely školy.

§ 61. Ministerstvo školství a osvěty v dohodě se zúčastněnými ústředními úřady a) určí, kdo povede v patnosti děti vyžadující zvláštní péče, a upraví řízení, podle něhož se tyto děti zařazují do škol; b) vydá předpisy o obvodech, o zřizování, a rušení škol podle jejich druhů, po slyšení výzkumných ústavů pedagogických stanoví organizační řády, učební osnovy, podmínky pro zřizování tříd a určí názvy škol.

- d) školy pro mládež postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách.<sup>1388</sup>

Uvedený výčet byl do značné míry vnímán jako příliš strohý a pouze provizorní, z toho důvodu byl téměř přesně o rok později (2. listopadu 1949) výnos přepracován. Seznam škol pro děti a mládež vyžadující zvláštní péče zněl následovně:

1. školy zvláštní
2. mateřské, národní, střední a zvláštní školy pro hluchoněmé
3. mateřské, národní a střední školy pro slepé
4. národní a střední školy pro slabozraké
5. národní a střední školy pro nedoslýchavé
6. národní a střední školy pro vadně mluvící
7. národní a střední školy pro tělesně vadné
8. národní a střední školy pro těžko vychovatelné a při výchovných
9. školy při léčebných ústavech a při ozdravovnách<sup>1389</sup>

Zajímavé z hlediska zkoumaného tématu by bylo jistě sledovat dění na národních a středních školách pro těžko vychovatelné a při výchovných, o kterých pojednává bod 8. Bohužel není známo, že by takové školy v okolí města Brna opravdu existovaly, a okolnosti tudíž nutily sáhnout k jinému řešení. Takovým řešením se staly zvláštní školy (bod 1). Zvláštní školy byly zřizovány primárně pro děti s duševním a intelektuálním postižením, pokud však na tyto školy měly přicházet i děti, jejichž intelekt a duševní svět nevybočoval z obecných měřítek a jejich „postižení“ se týkalo převážně jejich mravního charakteru, bylo možné očekávat, že takové rozhodnutí vyvolalo rozpaky rodičů i pedagogů. Z tohoto důvodu mělo dojít ke změně v prezentování obrazu zvláštních škol a zvláštní školy začaly být vnímány především jako tzv. školy sociální. Samotní ředitelé těchto škol hovořili o novém poslání zvláštní školy, v jejímž rámci měla být největší pozornost věnována sociálnímu postavení rodin a žactva, a její práce měla v hlavním bodě směřovat k vypěstování mravního charakteru u dětí.<sup>1390</sup> Za školu sociální byla zvláštní škola označena i z důvodu, že jejím dalším posláním se stalo opětovné začlenění jedince do společnosti: „*Mládež nám svěřená bude vedena k chápání politického, sociálního a hospodářského dění v našem státě a bude ve stálém styku se životem, sledovat a napodobovat pracovní soutěžení, údernictví*

<sup>1388</sup> *Prováděcí předpisy k ustanovení §61 zák. 95/1948 Sb. (školského zákona) o školách pro mládež vyžadující zvláštní péče.* Věstník ministerstva školství, věd a umění 4 (21), 15. 11. 1948, s. 515-516.

<sup>1389</sup> *Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení.* Věstník ministerstva školství, věd a umění 5 (19), 10. 9. 1949, s. 363-364.

<sup>1390</sup> AMB, M 187, inv. č. 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, 1. září 1948, Společná schůze OPS, komise zvláštních škol.



*i lepší formy práce dospělých pracovníků. Žactvo naší zvláštní školy bude vedeno zvl. prostřednictvím ručních prací k zálibě v pracovních oborech, kde je nedostatek pracovních sil,*<sup>1391</sup> jak předesílá i ředitel Zvláštní školy v Králově Poli

*„Škola musí svést zápas o duši nejmladší generace. Vychovat tuto generaci jako socialistickou, nových společenských vztahů, s novou kulturou a novou morálkou. Musíme mít všichni na zřeteli výchovu mládeže čestné, pilné, hrdé, statečné, odhodlané k práci i k obraně vlasti. Na škole především záleží, jak vyzbrojí nové pokolení naší mládeže k úkolům, které na ni čekají,*<sup>1392</sup> uvedeným citátem zahájil ředitel jiné zvláštní školu školní rok 1951/1952. Zde se také dokazuje, že zvláštní školy neměly být veřejností chápány pejorativně jako školy pomyslné „druhé kategorie“, ale z hlediska výsledných cílů výchovy jako naprosto rovnoprávné ke školám všeobecným. Z toho důvodu bylo osvětou mezi učiteli i rodiče národních škol šířeno, aby se zvláštní školou žákům v žádném případě nehrozilo jako trestem, a naopak měl být tento typ škol prezentován jako dobrodiní.<sup>1393</sup>

Během prvních let fungování komunistického režimu se velmi rychle ustálilo pravidlo, že na zvláštní školu přicházely děti, které na všeobecných školách dosahovaly špatných studijních výsledků. Tento jev mohl být způsoben jak sníženou inteligencí a duševními poruchami dítěte, ale zároveň i poruchami v chování. Závažnost a charakter těchto poruch však byla posuzována často až zpětně, což vedlo k takovému jevu, že v 50. letech se na zvláštních školách vytvořila silně různorodá skupina dětí. Ve vybraném posudku sepsaného učitelem zvláštní školy o žákovi Romanu Fraitovi stojí: *„Počítá dobře, čte dobře, kreslí pěkně, ale je nepozorný a nedbalý. Má malý zájem. Do školy zvláštní nepatří, neboť po stránce rozumové byl normální, ba dokonce v mnohém směru vynikající, jeho úchylka spočívala v oblasti psychické: byl neukázněný, lhal, kradl, toulal se, na spolužáky měl nepříznivý vliv, byl sprostý, hrubý, odpíral poslušnost, takže s ním byly stále nepříjemnosti [...], jestli nebude podchycen v nějakém vychovávacím ústavě, vyroste z něj nebezpečný rušitel lidské společnosti, neboť je rafinovaný, prolhaný.*<sup>1394</sup> Obdobných případů lze celou řadu, a bylo jen otázkou času, než zvláštní školy začnou být pro děti obtížně vychovatelné jen přestupní stanice, z níž budou buď vráceny zpět na všeobecnou školu, nebo přemístěny do speciálních ústavů.

<sup>1391</sup> AMB, M 110, inv. č. 65 Zápisy o schůzích učitelského sboru 1949-1950, 1. září 1949.

<sup>1392</sup> AMB, M 188, inv. č. 29 Zápisy o poradách učit. sboru 18. 7. 1945, 1945(46)-1951(2), 28. říjen 1951.

<sup>1393</sup> AMB, M 187, inv. č. 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, 1. září 1948, Společná schůze OPS, komise zvláštních škol.

<sup>1394</sup> AMB, M 182, inv. č. 565 - Osobní výkazy žactva F-G, spis Roman Frait.

Na mládež vyžadující zvláštní péče pamatoval v §6 i nový školský zákon z roku 1953.<sup>1395</sup> I nově vydaný zákon přistupoval k otázce mládeže vyžadující zvláštní péče do značné míry formálně a k vyřešení naléhavé otázky ohledně jejího umístění nepřispěl. Zákon byl opětovně jako v předchozím případě doplněn základními směrnicemi o zřizování, organizaci a správě škol pro mládež vyžadující zvláštní péče, na jejichž základě došlo k drobným proměnám. Ty se týkaly především včlenění zvláštních škol do škol pro mládež s vadným duševním vývojem. Finální dělení znělo následně:

- 1) školy pro mládež s vadným duševním vývojem
- 2) školy pro mládež s vadami sluchu a řeči
- 3) školy pro mládež s vadami zraku
- 4) školy pro mládež tělesně vadnou
- 5) školy pro mládež obtížně vychovatelnou
- 6) školy pro mládež postiženou chorobami nebo oslabenou a umístěnou v nemocnicích a odborných ústavech léčebných a ošetrovacích<sup>1396</sup>

Vzhledem k přetrvávající absenci škol pro mládež obtížně vychovatelnou (bod č. 5) v Brně, nové členění problém s umístěním problémové mládeže nevyřešilo. Zásadní přelom nepřinesl ani školský zákon z roku 1960, který se opět omezil na pouhé konstatování, že „v souladu s humanismem socialistické společnosti dostává se mládeži duševně, smyslově nebo tělesně vadné, mládeži obtížně vychovatelné a mládeži umístěné v léčebných ústavech a ozdravovnách povinného základního, popřípadě i středního vzdělání a přípravy pro povolání zvláštními prostředky a metodami, které jsou přiměřené schopnostem této mládeže, a to ve školách pro mládež vyžadující zvláštní péče.“<sup>1397</sup> Novinkou je zákonem zdůrazňovaná možnost, že se žáci mohli po úspěšné reedukaci vrátit do normálních škol.<sup>1398</sup> V praxi se tomu dělo již v minulosti, ale v rámci tří školských zákonů 50. let se tato možnost objevila oficiálně poprvé.

Na základě předchozích tří zákonů se ustálila praxe, že děti s vážnými problémy v chování velmi často přecházely v Brně na zvláštní školy. Nejvážněji byl pocíťován problém

---

<sup>1395</sup> školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

§ 6. (1) Pro mládež se sníženými schopnostmi se zřizují školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. (2) Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče poskytují podle potřeby mládeži také výcvik pro praktické povolání. Na takových školách může být povinná školní docházka přiměřeně prodloužena.

<sup>1396</sup> Důvodová zpráva, B. Část zvláštní, K § 6. Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

<sup>1397</sup> § 20 Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

<sup>1398</sup> Důvodová zpráva, B. Část zvláštní, K § 20. Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

s cikánskými dětmi a mládeží. V roce 1958 dle měřnic Ministerstva školství však bylo výslovně stanoveno, že cikánské děti, u kterých nebyl jasně prokázán vadný duševní vývoj, nesměly být vřazovány do zvláštních škol. Odpovědnost byla svalena na samotné ředitele a předsedy komisí pro evidenci mládeže vyžadující zvláštní péče, kteří měli nesprávnému umístění cikánských dětí do zvláštních škol zabránit, a pokud k tomu již došlo, měli okamžitě zjednat nápravu.<sup>1399</sup> Z toho důvodu začaly být zřizovány speciální cikánské třídy nebo školy,<sup>1400</sup> které se svým charakterem odlišovaly od škol všeobecných, a byly proto řazeny do kategorie škol pro mládež obtížně vychovatelnou.<sup>1401</sup>

Záležitost cikánských dětí dala silný podnět k přezkoumání, na jakých základech byly děti do zvláštních škol skutečně přijímány. Dle výzkumu, který probíhal v následujících letech, bylo zjištěno, že do zvláštních škol byly skutečně zařazovány děti duševně normální, u nichž prospěchové potíže byly způsobeny jiným důvodem než intelektuální zaostalostí.<sup>1402</sup> Teprve v roce 1961 vyšly pod ministerstvem školství instrukce, které konkrétně definovaly, kdo má nebo nemá být do zvláštních škol přijímán. Z přijímaných dětí na základě instrukcí byly přímo vyňaty děti, u nichž byl neprospěch zaviněn absencí, děti výchovně zanedbané a děti, které se nemohly vzdělávat na základní devítileté škole pro velmi závažné poruchy chování (tedy nikoliv pro nedostatky v rozumové oblasti).<sup>1403</sup> Jednalo se o důležité

---

<sup>1399</sup> Článek IV. *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (30), 31. 10. 1958, s. 311-313.

<sup>1400</sup> Článek II. (1) Pro zanedbané cikánské děti starší 8 let, které dosud vůbec nedocházely do školy nebo chodily tak nepravdělně, že je nelze zařadit ani do 2. postupného ročníků základní devítileté školy zřídí okresní národní výbor samostatnou školu nebo třídu jen pro cikánské děti (4) V žádném případě nebude škola nebo třída označována dodatkem „pro cikánské děti“. (8) O každém žáku vede třídní učitel osobní záznam. V něm uvede všechny skutečnosti, které mají podnítit individuální péči o zanedbané cikánské děti i při další školní docházce. Článek IV. *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (30), 31. 10. 1958, s. 311-313.

<sup>1401</sup> Článek II. (10) Vzhledem k snadné počáteční únavě cikánských dětí, jejich malé schopnosti soustředit se, jejich zájmu o zpěv a tanec, upraví učitel podle místních poměrů a časových podmínek rozvrh hodin a vyučování tak, aby získal co největší zájem dětí o práci. Může proto v zájmu výchovného a vyučovacího cíle školy provést i účelnou redukci učiva, ovšem tak, aby žáci mohli úspěšně pokračovat ve vzdělávání ve vyšších postupných ročních bez mezer v základních vědomostech. *Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí*. Věstník Ministerstva školství a kultury 14 (30), 31. 10. 1958, s. 311-313.

<sup>1402</sup> *Zařazování dětí cikánského původu do škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – upozornění*. Věstník Ministerstva školství a kultury 16 (19-20), 10. 7. 1960, s. 205-206.

<sup>1403</sup> Seznam dětí, které se nezařazují do zvláštní školy. *Pojetí škol pro mládež školního věku vyžadující zvláštní péče a učební plány těchto škol – Příloha k instrukci ze dne 15. května 1961*. Věstník Ministerstva školství a kultury 17 (20), 31. 5. 1961, s. 237-246.

- a) děti, které nejsou schopné vzdělávání
- b) děti, u nichž byl neprospěch zaviněn absencí
- c) děti výchovně zanedbané
- d) děti s těžšími smyslovými nebo tělesnými vadami
- e) děti, které trpí velmi častými nebo těžkými epileptickými záchvaty
- f) děti, které se nemohou vzdělávat na základní devítileté škole pro velmi závažné poruchy chování nikoliv pro nedostatky v rozumovém vývoji
- g) děti 5. a vyšších ročníků základní devítileté školy nebo děti po více než šestileté školní docházce s výjimkou těch případů, kdy bylo prokázáno, že neprospěch dítěte je způsoben vadným duševním

upozornění, které mělo vymýtit předchozí nešvary a zabránit, aby se vedle sebe na zvláštních školách vzdělávaly jak děti s intelektuálními deficity, tak děti s problémy v mravním profilu. Počátek 60. let tak lze považovat za odrazový můstek pro přehodnocení, kam zařadit děti a mládež obtížně vychovatelnou. Problém může ale nastat při zkoumání praktické roviny. Archivní materiály z brněnských škol se pro období 60. let dochovaly jen velmi torzovitě, a nelze tak přesně definovat, jestli se počet cikánských dětí a dětí s problémy v chování na zvláštních školách opravdu radikálně snížil.

#### 6.2.4 Evidence obtížně vychovatelné mládeže

Problémy spojené s rozmístěním dětí obtížně vychovatelných měla usnadnit jejich přesná evidence, která se týkala nejen dětí, které školy pro mládež vyžadující zvláštní péče již navštěvovaly, ale i těch, které by ji v budoucnosti mohly potřebovat.<sup>1404</sup> První, na koho připadl úkol problémové děti „identifikovat“ a zadat impuls k jejich nápravě, byli samozřejmě učitelé. Až na dalších místech byli ve statistikách uváděni rodiče, školní inspektoři, lékaři, popř. pracovníci pověřeni péčí o mládež při ONV, v několika případech iniciativa vzešla i ze strany Ředitelství národní bezpečnosti. O osudu dětí, které byly zařazeny do škatulky mládeže vyžadující zvláštní péče, rozhodovala zvláštní Odborná komise pro evidenci mládeže vyžadující zvláštní péče při IV. referátu ONV.<sup>1405</sup> Ukázalo se, že činnost této komise nebyla vždy dostačující a její stanovky byly z toho důvodu třikrát přepracovány vyhláškami z let 1953, 1959 a 1961,<sup>1406</sup> přesto je nutné poznamenat, že úprava činnosti komise byla v jednotlivých

---

vývojem, jehož příčinou je onemocnění nebo choroba, která vznikla nebo se projevila až v pozdějším věku

<sup>1404</sup> Evidence mládeže vyžadující zvláštní péče, dotazník s uvedeným seznamem dětí. *Pokyny pro vedení evidence mládeže vyžadující zvláštní péče*. Věstník Ministerstva školství, věd a umění 6 (30), 31. 10. 1950, s. 315-316.

- a) které nechodí do školy, protože podle úředního zjištění je nelze vzdělávat pro těžkou nemoc anebo pro duševní nebo tělesnou vadu,
- b) které chodí do školy pro mládež vyžadující zvl. péče, která je mimo obvod národní školy – která je školou střední nebo neúpl. stř. šk,
- c) které navštěvují kursy pro nápravu vadné výslovnosti,
- d) které navštěvují oddělení zvláštní tělesné výchovy,
- e) které dosud nechodí do školy pro mládež vyžadující zvláštní péče nebo nenavštěvují kursy (oddělení) uvedené v bodech c, a d, ačkoliv by tuto zvláštní péči potřebovaly.

<sup>1405</sup> V roce 1961 se odborná komise skládala z předsedy, kterým byl zpravidla okresní školní inspektor pověřený dozorem na školy pro mládež vyžadující zvláštní péče, ze dvou učitelů, z nichž jeden měl odbornou způsobilost pro vyučování na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče, z pracovníka péče o mládež odboru školství a kultury ONV, z pracovníka určeného odborem sociálního zabezpečení ONV (zpravidla referenta ústavní péče nebo umístěvatele osob se změněnou pracovní schopností) a z lékaře (dětského-školního), kterého určí odbor zdravotnictví ONV. *Odborná komise pro mládež vyžadující zvláštní péče*. Věstník Ministerstva školství a kultury 17 (21), 10. 6. 1961, s. 253-255.

<sup>1406</sup> *Základní směrnice o zřízení, organizaci a správě škol mateřských, škol všeobecně vzdělávacích, škol pro mládež vyžadující zvláštní péče, škol odborných a škol pedagogických*. Věstník Ministerstva školství a osvěty 9 (18), 30. 6. 1953, s. 161-173.; *Okresní komise pro mládež vyžadující zvláštní péče*. Věstník Ministerstva školství

verzích minimální. Komise projednávala každý případ problémového jedince odděleně. V průběhu řízení členové komise získali komplexní přehled o vývoji žáka a jednomyslným rozhodnutím měli zajistit vhodné opatření k nápravě jeho chování. Podklady, které měla komise k dispozici, byly tvořeny materiály od učitelů národních škol, kterou dítě navštěvovalo,<sup>1407</sup> souhrnnými informacemi o poměrech rodinného prostředí žáka a také posudkem školního lékaře. Navíc, během rozhodování měl každý člen odborné komise právo navštívit školu, do které dítě chodilo, být přítomen vyučování, nahlédnout do spisů dítěte (i důvěrných) a seznámit se s prostředím, ve kterém dítě žilo. Rozhodnutí komise mělo být jednomyslné, a pokud k tomu nedošlo, bylo komisí zpravidla požadováno dalšího odborného vyšetření dítěte v sociodiagnostickém či Pedologickém ústavu v Brně.<sup>1408</sup> Praxe z počátku 50. let byla v zásadě potvrzena i oficiální cestou prostřednictvím *Zásad pro zařazování dětí do škol pro mládež vyžadující zvláštní péče*, podle nichž zařazení dětí mělo být opatřením pedagogickým a celé šetření se mělo dít na podkladě pedagogických zřetelů s přihlédnutím k výsledkům odborného vyšetření lékařského i sociálního.<sup>1409</sup>

Až dosud se mohly zdát teoretická východiska o zařazení obtížně vychovatelného dítěte do vhodného školského zařízení ujasněná, ale praktickou rovinu komplikoval fakt, že v dochovaných dokumentech se hovoří i o tzv. Okresní odborné komisi pro vřadění dětí do pomocných škol v Brně, jejíž sídlo se nacházelo na Troubově ulici.<sup>1410</sup> Přes mírně zavádějící název komise, bylo jejím hlavním smyslem určit, jestli jednotlivé případy náležely do výchovné kompetence zvláštních škol či nikoli. Právě zde je možné hledat vysvětlení, proč

---

a kultury 15 (21-22), 10. 8. 1959, s. 206-207.; *Odborná komise pro mládež vyžadující zvláštní péče*. Věstník Ministerstva školství a kultury 17 (21), 10. 6. 1961, s. 253-255.

<sup>1407</sup> Zpráva o dítěti obsahovala základní osobní údaje, jako datum a místo narození, dále výčet známek z jednotlivých předmětů, údaje o čtení, psaní a počtech, vyjadřovacích schopnostech, chování dítěte ve škole i poměr rodiny ke školní instituci. Ke zprávě byly připojeny i informace o opatřeních, která měla vést ke zlepšení prospěchu, jako pomoc spolužáků, žákovské organizace, pionýrů a také činnost doučovacích skupin. Měly být uvedeny i pravděpodobné příčiny školního neprospěchu (nedostatek nadání, výchovné péče, vliv prostředí, poruchy citu, vůle, mravní úchylky, tělesný stav, nemoci, záchvaty, ochrnutí atd.). Za důležitou informaci bylo považováno, kdo dal podnět k zařazení dítěte do zvláštní školy a vyjádření rodičů o podnětu k zařazení dítěte do zvláštní školy. Celá zpráva byla opatřena podpisem třídního učitele a potvrzena na poradě učitelského sboru.

AMB, M 56 3. Zvláštní škola v Brně (Šujanovo nám. 2), inv. č. 20 – Osobní výkazy žáků A-K, spis Baláž Tibor.  
<sup>1408</sup> Úkolem sociodiagnostického ústavu (Gorkého 6) bylo poskytnout mladistvému psychologické a lékařské vyšetření, provést sociální a rodinnou anamnézu a po celou dobu pobytu jedince provádět pedagogická pozorování. Pedologický ústav plnil obdobnou funkci jako sociodiagnostický úřad jen s tím rozdílem, že jedinec nemusel být v ústavu hospitalizován.

<sup>1409</sup> *Zásady pro zařazování dětí do škol pro mládež vyžadující zvláštní péče. Pojetí škol pro mládež školního věku vyžadující zvláštní péče a učební plány těchto škol – Příloha k instrukci ze dne 15. května 1961*. Věstník Ministerstva školství a kultury 17 (20), 31. 5. 1961, s. 237-246.

<sup>1410</sup> Definovat vztah pomocných škol ke školám zvláštním není jednoduché. Z oficiálního pohledu se jednalo o dvě rozdílné výchovné instance. Do pomocných škol měly být zařazovány na přechodnou dobu duševně vadné děti, u nichž byla potřeba rozhodnout, zdali byly vzdělatelné a patřily do zvláštní školy nebo měly být osvobozeny od povinné školní docházky. Dle výzkumu se však mnohé názvy pomocných a zvláštních škol překrývaly nebo školy byly přejmenovávány. Praktickou ukázkou může být přejmenovaná Zvláštní (pomocná) škola v Králově Poli nebo Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích.

mnoho dětí bylo nuceno přestoupit na zvláštní školy, byť svých intelektem jejich kritériím neodpovídaly. Někteří iniciativní učitelé, kteří sice dodrželi požadavky o evidenci problémového dítěte, totiž možná svou přílišnou horlivostí zasílali informace pouze k této úzce profilované komisi bez ohledu na existenci instance se širším profilovým záběrem. Tato dvojkolejnost způsobovala jistě řadu obtíží, které byly zesíleny i silnou kritikou, která se snažela na odbornou způsobilost v pořadí druhé jmenované komise.<sup>1411</sup> Na druhou stranu váha této komise nemůže být příliš přeceňována, vzhledem k nevyjasněnému vztahu mezi Odbornou komisí pro evidenci mládeže vyžadující zvláštní péče a Okresní odbornou komisí pro vřadění dětí do pomocných škol v Brně, k nezjištěné váze jejího rozhodnutí v oficiální školské politice nebo dokonce vzhledem k nedostatku relevantních informací (např. jak dlouho tato komise působila a jestli činnost této komise nebyla pouhým přechodným místním „přežitkem“ z doby předúnorové).

Povinnost evidovat mládež přestupem do konkrétní školy pro mládež vyžadující zvláštní péče pro učitele neskončila. Naopak. Zatímco na národních školách byl soupis problémových dětí velice stručnou záležitostí, na zvláštních školách se zápisy rozrostly do obsáhlých osobních složek. Význam žákovy složky s komplexní anamnézou vyzdvihovali především odborníci z řad speciálních pedagogů, podle nichž poznání celého člověka, tedy nejen jeho defektu, mělo pomoci při jeho opětovném sociálním zapojení.<sup>1412</sup> S obdobným tvrzením přišel i ministerský výnos z roku 1949, který nejdůležitější předpoklad pro práci s mládeží vyžadující zvláštní péče viděl ve všestranném poznání žáka: jeho tělesnou i duševní stránku, vývoj, rodokmen, jeho sociální prostředí, schopnosti, sklony, záliby a zájmy.<sup>1413</sup> Z toho důvodu bylo na pedagogích požadováno, aby žákům zakládali ihned po přijetí na danou školu osobní složky, které obsahovaly: osobní kartu,<sup>1414</sup> všechny dokumenty o zařazení žáka do zvláštní školy i lékařské posudky sociodiagnostického či pedologického ústavu.

---

<sup>1411</sup> AMB, M 110, inv. č. 75 Aktový materiál 1948, Zpráva o prohlídce pomocné školy.

<sup>1412</sup> SOVÁK, M.: *Defektologie obecná*, s. 234.

<sup>1413</sup> *Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 5 (19), 10. 9. 1949, s. 363-364.

<sup>1414</sup> Osobní karta obsahovala tyto části: I. Personálie (vstup žáka na zvláštní školu), II. Posudky (výpis z návrhu k přijetí do pomocné školy, posudek odborné komise), III. Anamnéza jedince, která se týkala jak rodinného prostředí (sourozenci, příbuzenstvo), tak i jeho tělesného vývoje (nitroděložní vývoj, porod, výživa, zoubkování, chůze, řeč, nemoci a úrazy), IV. Status presens (současná postava – výživa, svalstvo, nález školního lékaře o tělesném stavu, měření a vážení v jednotlivých školních letech, mluva, letora, hybnost, nálada, duševní stavy, chování), V. V pomocné škole (duševní stav a projevy při vstupu do pomocné školy, prostředí dítěte hmotné poměry, výchovné působení rodičů), VI. Zápisy o dítěti za návštěvy pomocné školy (každý rok zvlášť), VII. Zápisy o lékařských prohlídkách, VIII. Stav při odchodu z pomocné školy. Je nutné podotknout, že u drtivé většiny případů osobní karta u žáka zůstala z větší části nevyplněna. Nejcennější informace se nacházely v oddílu VI. Zápisy z pomocné školy, které byly psány pro každý rok a díky nimž bylo možné sledovat vývoj dítěte, zlepšení či zhoršení jeho chování a případně i odchod ze školy. Např. AMB, M 56, inv. č. 20 Osobní výkazy žáků A-K, spis Baláž Josef.

Osobní složka byla postupně doplňována soustavným pozorováním třídního učitele, který na konci školního roku sepsal celoroční hodnocení ohledně zlepšení nebo zhoršení žákova chování, žákův přístup ke spolužákům, k autoritě učitele a celkově ke společnosti. Osobní složka měla po celou dobu žákova vzdělávání zůstat se všemi doklady v archivu příslušné školy, kterou žák navštěvoval, a pouze po přeřazení na školu jinou, měla být relativní část dokladů zaslána na školu novou.<sup>1415</sup>

Dalším evidenčním dokumentem, který provázel každého jedince zařazeného do zvláštní péče, byl záznam o jeho odchodu do pracovního poměru či přestup na vyšší stupeň ve vzdělávací soustavě. Z pohledu režimu byl odchod ze školy vnímán jako nejdůležitější bod celého výchovného procesu, což vyplynulo z poslání speciální výchovy: opětovné začlenění dítěte do společenského života a zaměstnání. *„Je třeba, aby se všemi vyučovacími předměty neustále prolínala výchova k správné volbě povolání. Její výsledky se ukáží v tom, že děti nebudou rozdělovat povolání na ‚lepší‘ a ‚horší‘, že nebudou projevovat zájem jen o povolání zdánlivě pohodlná, že nebudou podceňovat povolání zabývající se sice těžkou, ale pro celou společnost životně důležitou prací,“*<sup>1416</sup> s obdobnými upozorněními z ÚNV v Brně byla často konfrontována ředitelství zvláštních škol.

Není překvapením, že oním správným oborem bylo myšleno hornictví.<sup>1417</sup> Téměř chorobná snaha získat dorost do tohoto *„dosud neprávem opomíjeného oboru“*<sup>1418</sup> byla dokazována opakovanými výzvy o nábor: *„prvořadým úkolem všech škol je dodati naším dolům a hutím dostatečné množství nového dorostu. Žádáme Vás, abyste se i Vy zaměřili na chlapce, kteří by podle Vašeho názoru byli jak tělesně, tak i duševně schopni vykonávat hornické nebo hutnické povolání a snažili se je pro tyto obory získat.“*<sup>1419</sup> Z náboru nebyly opomíjeny ani dívky, které byly lanařeny především do stavebnictví a kovoprůmyslu. Nejmasivnější náborová akce se vžila pod názvem *Lánská akce*, která sílila každoročně v měsíci dubnu. Duben byl vybrán z toho důvodu, že právě v tomto měsíci se žáci končí povinnou školní docházku rozhodovali o svém dalším životním uplatnění: *„Mezi vystupujícími žáky musíme soustavně hledat bojovníky naší první bitevní linie boje o socialismus a mír. Naše doly potřebují nejlepší chlapce, kteří by se stali horníky. Střední a zvláštní školy města Brna obdržely v minulých dnech zvýšené kvóty pro nábor chlapců do*

---

<sup>1415</sup> *Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení.* Věstník ministerstva školství, věd a umění 5 (19), 10. 9. 1949, s. 363-364.

<sup>1416</sup> AMB, M 56, inv. č. 36 Korespondence 1950, Spolupráce školy s poradnou pro volbu povolání.

<sup>1417</sup> Příkladem mohou být stanovené kvóty pro přijetí studentů do různých studijních oborů. Více v podkapitole 2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise. *Přínos rozvoji komunistické výchovy*

<sup>1418</sup> AMB, M 56, inv. č. 36 Korespondence 1950, Spolupráce školy s poradnou pro volbu povolání.

<sup>1419</sup> AMB, M 56, inv. č. 38 Korespondence 1952, Nábor dorostu do hornictví a hutnictví.

hornictví. Kolektiv učitelů, pionýrských skupin a SRPŠ prohloubily propagační a přesvědčovací akci mezi žactvem a rodiči, pochopily politický úkol LA a na mnohých školách splnění a překročení kvót se stalo ctí všech spolupracovníků.<sup>1420</sup> Celou Lánskou akci měla doprovázet silná vlna optimismu a nadšení, během níž měl být v dětech vyvoláván pocit jejich užitečnosti a potřebnosti v celorepublikovém hospodářském procesu. Pocity euforie neutichaly, ani když nějaký hoch skutečně vstoupil do preferovaného učení, právě naopak. Daný hoch se měl opětovně zařadit do náborového procesu i z jeho druhé strany. Tzn. prostřednictvím stálého styku se školou a příležitostnými návštěvami měl „naverbovaný“ žák své bývalé spolužáky seznamovat s pracemi a životem horníků, a tím „vzbudit u ostatních zájem o toto důležité povolání a získat další hochy pro hornictví,<sup>1421</sup> čímž sám začal propagovat Lánskou akci.

Nábor dětí a mládeže do oborů potřebných pro budování socialistické republiky zesílil rokem 1953. Tento rok spojený s vydáním nového školského zákona, byl prodehnut důraznou sovětizací i důrazem na pomoc dětí a mládeže při budování vize komunismu. Ideologický a propagandistický význam nového školského zákona ohledně většího zapojení dětí a mládeže do budování republiky byl podpořen i směrnicí ministerstva školství pro pomoc škol při rozmístění patnáctiletého dorostu, která vyšla téhož roku: „Škola musí dát mládeži nejen potřebné všeobecné základní vzdělání, ale také vlastenecké nadšení pro budování socialismu v naší vlasti. Z tohoto nadšení musí u žáka pramenit též pochopení a odhodlání pracovat na těch místech, kde je to nutné, třeba i v nejodlehlejších oblastech republiky.“<sup>1422</sup> V uvedené směrnicí ministerstva školství zároveň zazněl požadavek i na užší spolupráci s IV. referátem pro školství, osvětu a tělesnou výchovu a V. referátem práce a sociální péče při národních výborech.<sup>1423</sup> Také druhý dokument navazující na ideologickou výzvu zakotvenou ve školském zákoně s názvem *Zdroje mládeže pro státní plán na rok 1953* se zabýval užší spoluprací mezi školou a národními výbory. Důležitá výzva uvedená ve zmíněném dokumentu se týkala urychleného zpracování seznamu žactva dokončujícího povinnou školní docházku v tomto roce s cílem jejího využití pro hutní a hornický průmysl.<sup>1424</sup> Škola na jeho základě byla povinna zasílat národnímu výboru informace o tom, jak aktivně podporuje nábor, a zároveň i zasílat seznamy žáků, kteří do odborného učení vstoupili. Svou roli při

<sup>1420</sup> AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951, Nábor do hornictví v roce 1952.

<sup>1421</sup> AMB, M 110, inv. č. 68 Zápisy o schůzích učitelského sboru 1952-1953, Kolektivní závazky učitelů.

<sup>1422</sup> *Směrnice pro pomoc škol při rozmístění patnáctiletého dorostu a pro závěrečné zkoušky na středních školách ve školním roce 1952/1953.* Věstník Ministerstva školství, věd a umění 9 (3), 31. 1. 1953 s. 23-26.

<sup>1423</sup> Tato spolupráce se měla dotýkat také přímého kontaktu školských pracovníků s rodiči jednotlivých žáků, kteří byli přesvědčováni o správné volbě svého potomka. TAMTÉŽ.

<sup>1424</sup> AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951, Zdroje mládeže pro státní plán na rok 1953.



náboru dětí sehrála i Poradna pro volbu povolání v Brně, která měla být se školou v aktivním kontaktu.<sup>1425</sup> Těsnou návaznost měl na zvláštních školách i předmět Výchova k volbě povolání, v jehož rámci byly využívány besedy s bývalými žáky, exkurze do učilišť, odborných škol, do průmyslových i zemědělských závodů nebo družba s těmito závody a učilišti.

Je možné si povšimnout jistého koloběhu, kdy prostřednictvím ideologické kampaně se mladí chlapci (i dívky) nechávali lákat k protěžovanému povolání určujícím zbytek jejich života, aby za několik let se sami stávali těmi, kteří budou lákat žáky jen o několik let mladší. Jakou reálnou odezvu však měla Lánská akce na zvláštních školách?<sup>1426</sup> Opět se zde ukazuje markantní rozdíl mezi ideologickým snem a reálným děním. V praxi se ukázalo, že odezva na Lánskou akci byla na zvláštních školách v mnohém menším rozsahu, než jaké byly původní představy. Z interních zpráv vyplynulo, že na některých školách nebyl jediný žák, který by byl uznán za vhodného pro práci v hornictví nebo hutnictví, což z části mohlo být vyvoláno i požadavkem, aby na dané obory byli přijímáni jen hoši tělesně zdatní a bystří.<sup>1427</sup>

### 6.2.5 Sociální výchova obtížně vychovatelných dětí: kázeň, mravnost, ideovost

I když otázka institucionálního začlenění obtížně vychovatelného dítěte přinášela mnohé nesnáze i na konci 50. let, obecné výchovné postupy a metody při práci s napravováním vadného charakteru se ustálily záhy po převratu. V rámci obecných postupů totiž jen v okrajové míře záleželo na tom, jestli pedagogická práce spadala do kompetence škol všeobecných, zvláštních či jiných výchovných institucí. Uvedená teze může být podložena každoročně vycházejícími učebními osnovami a plány. Již v prvním ministerském výnosu určeném pro školy mládeže vyžadující zvláštní péče o učebních osnovách, kde jsou výslovně jmenovány i školy zvláštní, se přímo uvádí: „*školy pro mládež vyžadující zvláštní péče plní podle možnosti úkoly škol mateřských, škol národních a středních.*“<sup>1428</sup> Tím je myšleno, že na zvláštních školách se měly využívat směrnice vydané pro školy národní, a cíle a metody výchovy tak na obou typech škol vycházely z podobného základu. Tvrzení, že

<sup>1425</sup> AMB, M 56, inv. č. 36 Korespondence 1950, Spolupráce školy s poradnou pro volbu povolání.

<sup>1426</sup> Zjištění celkového počtu žáků, kteří odešli do učebních oborů propagovaných Lánskou akcí, nelze zjistit. Nedostatek potřebných informací je vyvolán tím, že v drtivé většině případů nebyly osobní karty žáků zcela vyplněné a údaje o jejich dalším směřování chybí.

<sup>1427</sup> V seznamu žáků, kteří se hlásili do povolání: hornictví, hutnictví, pro těžký průmysl (hoši tělesně zdatní, bystří), pro strojírenství (dívky), pro další studium na výběrových školách III. stupně, pro jiná povolání bylo uvedeno, že do hutnictví a výběrových škol se nepřihlásil ani jeden žák. AMB, M 110, inv. č. 78 Aktový materiál 1951.

<sup>1428</sup> *Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče – společná ustanovení.* Věstník ministerstva školství, věd a umění 5 (19), 10. 9. 1949, s. 363-364.

v prvních letech byly metody komunistické výchovy na zvláštních a národních školách podobné, dosvědčuje i dochovaná korespondence. V ní jsou obsaženy dopisy, oběžníky či jiné dokumenty, které byly určeny pro oba typy škol a kterými se oba typy škol měly řídit. Samozřejmě zde může být nadnesena otázka, kolik z požadovaných úkolů mohlo být zvláštní školou akceptovatelných a kolika předepsaných akcí se mohli žáci zvláštních škol účastnit. Tato polemika však nic nemění na tom, že požadavky kladené na oba typy škol zůstávaly totožné.<sup>1429</sup>

Jestliže z pohledu oficiální stranické politiky měly být na zvláštních školách využívány metody a didaktické principy určené i školám národním, z hlediska speciální pedagogiky určitý rozdíl ve výchově dětí přeci jen existoval. Podle teoretiků speciální pedagogiky měla být výchova dětí obtížně vychovatelných zacílena na tzv. výchovu sociální,<sup>1430</sup> za jejíž stěžejní prvek byla považována kázeň. „*Ve škole je kázeň rozhodující podmínkou úspěšného vyučování. A nejen to. Je to základ pro tvoření bolševické povahy, volních a mravních vlastností sovětského občana, vlastenectví, socialistického poměru k práci a organizovaného kulturně-společenského chování,*“<sup>1431</sup> cituje učitel zvláštní školy knihu A. I. Kairova. Základní oporou k výchově ke kázni představoval Školní řád.<sup>1432</sup>

Školní řád poskytoval základní pravidla, která měla zabránit porušování kázně, a tím vést děti k ukázněnému chování nejen ve škole, ale i v budoucím životě. Školní řád byl vyzdvihován již sovětskými pedagogy, kterými byl jeho význam vykládán z dvojího hlediska. První byl význam výchovný: na základě řádu měly děti přivykat k soustavnému a důslednému dodržování řádem stanových požadavků. Druhý význam byl psychologický. Školní řád měl svými pravidly v dětech podporovat stálost, houževnatost a nepřetržitost v jejich úsilí při práci, a zároveň je navyknout, aby každou práci včas, ihned a bez výmluv vykonaly.<sup>1433</sup> Ze sovětského prostředí byly přejímány i přesné znaky, kterými se měl školský řád vyznačovat. Dle A. I. Kairova měl být správný školní řád sestaven tak, aby byl účelný a cílevědomý (všem má být jasné, proč se určité pravidlo musí dodržovat), přísný (pravidla nesmí připouštět výjimky, v dodržování pravidel nesmí panovat žádná shovívavost), se všeobecnou platností (řád je závazný pro všechny, tedy pro vedoucí i podřízené), a v neposlední řadě neměl školní řád připouštět nejasnost ve výkladu pravidel (pravidla a nařízení musí být jasná a přesně

---

<sup>1429</sup> Příkladem může být odmítnutí některých zvláštních škol podílet se na sběru léčivých bylin z důvodu náročnosti tohoto podniku. Více o sběru 4.2.2 Výchova láskou k přírodě, *Polytechnická výchova v mimoškolních aktivitách*.

<sup>1430</sup> POPELÁŘ, B. J.: *Úvod do studia speciální pedagogiky*, s. 8.

<sup>1431</sup> AMB, 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, zpráva o pomoci učitelstva o prázdninách.

<sup>1432</sup> *Školní řád pro žáky jednotné školy*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 4-5.

<sup>1433</sup> KAIROV, I. A.: *Pedagogika*, s. 227.

vymezená).<sup>1434</sup> Školní řád pro žáky jednotné školy vyšel 1. února 1951 a hned ve své první části přinesl základní pravidla chování, která měl každý žák dodržovat. Tato pravidla lze rozdělit do pěti skupin. První skupina se vztahovala ke školní kázní,<sup>1435</sup> další ke kázní pracovní,<sup>1436</sup> následovala pravidla o kázní k socialistickému humanismu a vztahu mezi lidmi,<sup>1437</sup> zmíněna byla i kázeň k samotné žakově osobě<sup>1438</sup> a do poslední skupiny byla řazena kázeň ke správnému poměru ke společnému (školnímu) majetku.<sup>1439</sup> Zajímavě může být interpretována i druhá část Školního řádu, v jehož oddílu o zvláštních předpisech pro školy prvního a druhého stupně je uvedeno, že žák je odpovědný vůči škole i za své chování v mimoškolní době i o čase prázdnin.<sup>1440</sup>

Na druhou část Školního řádu lze navázat tvrzením sovětského pedagoga L. T. Ogorodnikova, který ve své knize *Pedagogika* sice vyzdvihuje úlohu, význam a obecnou platnost obdobných školních řádů, ale zároveň neopomíná zdůraznit: „*Z dlouhé chvíle začíná dítě být nezvedené ve třídě, při vyučování. Z dlouhé chvíle se špatně chová o přestávce, na ulici apod. Proto musí škola zavést celkový řád, který zahrnuje čas žáka při učení i mimo učení jak ve škole, tak i v rodině. Jestliže se podaří zavést prakticky takový řád, který*

---

<sup>1434</sup> TAMTÉŽ, s. 318.

<sup>1435</sup> *Školní řád pro žáky jednotné školy*. Věstník ministerstva školství, věd a umění 7 (1), 2. 1. 1951, s. 4-5.

1. Žák chodí řádně do školy a pilně se učí, aby svými znalostmi a svým jednáním co nejvíce prospěl své lidově demokratické vlasti.
2. Poslouchá ochotně ředitele a učitele a řídí se jejich pokyny.
3. Přichází do školy včas a řádně upraven. Má v pořádku věci potřebné k učení a před hodinou si připraví vše, co bude potřebovat při vyučování.
4. Je po zazvonění na svém místě. Vstoupí-li ředitel, učitel nebo jiná povoláná dospělá osoba do třídy, pozdraví povstáním. Při vyučování nevychází ze třídy bez dovolení učitele.

<sup>1436</sup> TAMTÉŽ:

5. Při vyučování sedí slušně a sleduje pozorně výklad učitele i odpovědi žáků. Nevyrušuje mluvením a nezabývá se vedlejšími věcmi.
6. Hlásí se, chce-li odpovědět nebo se učitele na něco zeptá. Je-li vyvolán, postaví se zpřímá a sedne si jen na pokyn učitele.
7. Pracuje poctivě, neopisuje úkoly, nenapovídá.
8. Udržuje své místo v čistotě a pořádku; zachází šetrně se svými věcmi i s věcmi spolužáků.

<sup>1437</sup> TAMTÉŽ.

9. Chová se vždy uctivě k řediteli, učitelům i ke všem osobám, s nimiž se ve škole setkává, a zdvořile je zdraví.
10. Chová se přátelsky a soudružsky ke svým spolužákům a pomáhá jim v práci.
11. Řídí se dobrými radami svých rodičů, ochotně pomáhá jim i svým sourozencům. Udržuje čistotu v bytě, má v pořádku všechny své věci.
12. Je vždy zdvořilý, chová se všude skromně a slušně, nevyjadřuje se hrubě, nehraje o peníze.
13. Je pozorný a ochotný, zvláště k starým a nemocným lidem, uvolňuje jim cestu, místo a všemožně jim pomáhá. Je starším druhem malým dětem.

<sup>1438</sup> TAMTÉŽ.

14. Chrání zdraví své i svým spolužákům. Dbá bezpečnosti na ulici a na silnici; zachovává dopravní předpisy.

<sup>1439</sup> Tamtéž.

15. Šetří školní zařízení a všechnen národní majetek a chrání je, když jsou ohroženy.
16. Přičiňuje se o dobrou pověst a čest své školy i třídy a váží si jí jako své vlastní.

<sup>1440</sup> TAMTÉŽ.

organizuje čas žáka, upoutá ho zajímavým a pro něho užitečným zaměstnáním, hrami a jinými kulturními zábavami, bude tím položen solidní základ k soustavě mravní výchovy a to bude do značné míry přispívat k úspěšné komunistické výchově dětí.“<sup>1441</sup> Tímto druhým řádem má Orogodnikov na mysli řád společenský, který v sobě zahrnoval pravidla pro chování nejen ve třídě, škole, ale i na veřejném prostranství, a dokonce i v rodině. Podstata společenského řádu tkvěla v tom, že celá veřejnost měla dozírat na chování dětí a reagovat na jejich přestupky, čímž mělo dojít k odstranění tzv. dvojí morálky: „*Případy, kdy se žák chová vzorně ve škole a doma, a přitom si na ulici dovolí nepřijatelné skutky. To se ovšem vysvětluje tím, že si žák nevytvořil pevné mravní zásady a zvyky, že se jen ‚zdá‘ být kulturním a mravně ustáleným sovětským žákem.*“<sup>1442</sup> Z tohoto důvodu bylo požadováno, aby všichni občané vykonávali mimoškolní dozor nad chováním dětí a kontrolovali např. návštěvnost nepřístupných filmů a nevhodných klubů nebo konzumování alkoholu a nikotinu. Tyto a další požadavky byly ukotveny ve směrnících Ministerstva školství z roku 1955,<sup>1443</sup> na jejichž základě měla škola spolu s rodinou a školskou organizací ČSM vytvořit výchovnou jednotu, která by zajišťovala výchovu žáků k uvědomělé kázni, a zároveň by mládež chránila před škodlivými vlivy. Téma ochrany dětí a mládeže před škodlivými vlivy bude tématem i následující části.

Dle výzkumu vedeného na zvláštních školách v Brně byla sociální výchova na zvláštních školách zaměřena především na výchovu mravní a výchovu politicko-ideologickou. Oběma typům výchovy byla věnována část jedné z předchozích kapitol a z toho důvodu zde budou uvedeny jen zjevné rozdíly mezi výukou na národních a zvláštních školách. Mravní výchova se na zvláštních školách zacílila především na napravení nejpalčivějšího problému u žáků, za který byla považována nedbalá a nepravdivá školní docházka spojená s tuláctvím, nezájmem o práci a špatným prospěchem. Největší potenciál převýchovy byl viděn v polytechnické výchově a mnohačetných možnostech, které tato výchova nabízela. Na prvním místě musí být zmíněny samotné hodiny ručních prací a pracovní výchovy, které na zvláštních školách měly i v určitých letech mnohonásobně větší hodinovou dotaci než na školách všeobecných. Zatímco ruční práce (či pracovní výchova) na všeobecných školách byly dle tištěných informací ve Věstníku Ministerstva školství dotovány v nižších ročnících jednou hodinou týdně (ve vyšších pak hodinami dvěma), na zvláštních školách se jejich počet zvyšoval na čtyři případně i šest hodin týdně.<sup>1444</sup> Jednoduché počty

---

<sup>1441</sup> OGORODNIKOV, I. T. – ŠIMBORJOV, P. N.: *Pedagogika*, s. 234.

<sup>1442</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1443</sup> *Ochrana mládeže před škodlivými vlivy*. Věstník Ministerstva školství 11 (32), 20. 11. 1955, s. 273-274.

<sup>1444</sup> Srovnání provedeno v letech 1953, 1957 a 1968 dle učebních osnov otištěné ve Věstníku Ministerstva školství.

vedou k utvrzení, že v pracovní činnosti byl viděn jeden ze základních pilířů, jak obtížně vychovaného jedince přivést na správnou cestu vedoucí k novému socialistickému člověku. Hodiny pracovní výchovy měly být obohaceny i budovatelskými akcemi zahrnující sběr, hledání mandelinky bramborové, chov bource morušového, nebo dokonce chmelové brigády, zalesňovací akce apod.<sup>1445</sup> I zde se brzy v plné míře projevila nedokonalost systému, ve kterém byly děti s problémy v chování vsazeny do stejného rámce s dětmi se sníženým intelektem, díky čemuž se zvláštní školy musely v mnoha případech své účasti zříci. Omezení polytechnické výchovy jako celku často souviselo i s materiálním zabezpečením školy, ke kterému se přidávala i nutnost sociálně zabezpečit některé žáky. Vzhledem k tíživým sociálním podmínkám, se kterými se museli rodiče mnoha žáků potýkat, se škola stala povinnou starat se o zlepšení ošacení a stravování svých žáků.<sup>1446</sup> Žádosti o finanční příspěvek na sociální zabezpečení i příspěvek na zlepšení vybavení školních dílen a pozemků vzhledem k rozšiřování polytechnické výchovy byly zasílány na národní výbory, které jen málokdy měly dostatek možností obdobné požadavky zcela uspokojit.<sup>1447</sup>

Také politicko-ideologická výchova na zvláštních školách a míra politizace školy měla svá úskalí. O konkrétním průběhu politicko-ideologické výchovy existuje jen velmi málo konkrétních zpráv, a její výzkum je tudíž omezen jen na dochované oficiální předpisy a upozornění, které byly zasílány na všechny typy škol (zvláštní školy nevyjímaje). Z konkrétních doložených politických událostí, kterých se zvláštní školy zúčastnily, lze jmenovat pouze zprávy o průběhu Února 1948, přípravné práce k IX. sjezdu KSC v roce 1949 nebo seznámení žáků s politickou situací v Koreji.<sup>1448</sup> Jedná se o kusé informace, které jsou k hlubší analýze politizace zvláštních školy nedostačující. Diskuzi, na kolik byla politizace zvláštní školy možná a kolik prostoru se otevíralo politicko-ideologické výchově, otevírá otázka ohledně Pionýrské organizace: Bylo vhodné zakládat na zvláštních školách Pionýrskou organizaci?

Jak bylo dříve uvedeno, Pionýrská organizace měla sdružovat děti, které vykazovaly ten nejlepší potenciál k budování socialismu a budoucího komunistického státu, což se velmi často dostávalo do konfliktu s požadavkem na masovost této organizace. Tento rozpor byl silně pociťován na zvláštních školách a jiných výchovných ústavech, kde se děti a mládež s potřebným potenciálem vyskytovaly jen zřídka. Ve směrnících ČSM z roku 1952 stojí: „*Touhou dětí postižených vadami je stát se pionýry. Na některých školách pro mládež*

---

<sup>1445</sup> Výběr z akcí, které se objevovaly ve fondech zkoumaných zvláštních škol.

<sup>1446</sup> Získáno výzkumem korespondence i zápisů z učitelských porad na brněnských zvláštních školách.

<sup>1447</sup> Národní výbory a jejich vliv na rozvoj komunistické výchovy viz kapitola 2.3.3

<sup>1448</sup> Výběr z akcí, které se objevovaly ve fondech zkoumaných zvláštních škol

vyžadující zvláštní péče byly z iniciativy výchovných pracovníků založeny pionýrské skupiny a výsledky jejich práce potvrzují, že pionýrská organizace na těchto školách může být účinným pracovníkem při plnění hlavních úkolů.<sup>1449</sup> Druhým dechem však bylo dodáno, aby se s rozvahou určilo, na jakém typu školy pro mládež vyžadující zvláštní péče pionýrský kolektiv organizovat. Ke směrnicím byl připojen i konkrétní výčet škol, na kterých bylo doporučeno Pionýrskou organizací založit.<sup>1450</sup> Z tohoto seznamu však byly zvláštní školy vyňaty, což lze doložit i bližším výzkumem a zjištěním, že ani v pozdějších letech na zvláštních školách v Brně jednotky Pionýrské organizace nebyly zakládány.<sup>1451</sup>

Pochyby o politické funkci zvláštních škol vyvolává i bližší pohled na spojení mezi školou a veřejností s důrazem na poměry v SRPŠ. Spolupráce v SRPŠ na zvláštních školách může být připodobněna k jakési utopistické vizi vzhledem k tomu, že mnoho dětí zde studujících pocházelo z cikánského prostředí a domluva mezi učitelem a rodičem nebyla vždy ideální. Z toho důvodu i působení směrem ze školy na rodiče zde mělo své hranice a často se omezovalo pouze na striktně výchovné a přesvědčovací prvky bez ambicí na zvyšování politického uvědomění rodičů. Ani fakt, že se školy pravidelně účastnily různých socialistických svátků a budovatelských akcí, nemůžeme brát jako směrodatný prvek určující míru její politizace. Ve spisech se objevují údaje o účasti na Svátku matek, Týdnu dětské radosti, oslavě narozenin Gottwalda a Týdnu vzorné práce, Dnu čsl. armády, oslav k osvobození města Brna a mnohé další. Dle těchto zpráv byl průběh oslav na zvláštních školách totožný se slavením na školách národních, ať co do výzdoby třídy, nástěnek, chodeb a průčelí škol nebo stejného sylabu při projevech o významu svátku a událostech ve vyučovacích hodinách. Je však nutné zdůraznit, že angažování školy a účast žáků při různých příležitostech mimo školní budovu bylo do značné míry omezené a s ohledem na stav a chápavosti dětí byla účast na venkovních akcích často odříkána.<sup>1452</sup>

---

<sup>1449</sup> AMB, M 182, inv. č. 82 Aktový materiál 1952, PO na školách vyžadující zvláštní péče.

<sup>1450</sup> PO lze zakládat na školách pro tělesně vadné, pro děti s vadami sluchu a řeči, pro děti s vadami zraku, pro obtížně vychovatelnou mládež a na školách při léčebných ústavech. TAMTÉŽ.

<sup>1451</sup> Jediná ze zkoumaných škol, na které byla PO založena, byla Zvláštní škola v Králově Poli, kde se k pionýru přihlásilo nejprve 7 poté 9 dětí. Samotná pionýrská skupina však založena nebyla vzhledem k nedostatku vedoucích.

<sup>1452</sup> Účast na Svátku matek například odřeknuta na 3. Zvláštní škole v Brně vzhledem k duševnímu stavu žáků a malému počtu žactva na škole. AMB, M 56, 35 Korespondence 1949.

## 6.3 III. stupeň - ústavní výchova

### 6.3.1 Tři modelové případy a další vyšetřování obtížně vychovatelné mládeže

Přezvinský Jiří, narozen 9. ledna 1939:

6. duben 1948, Ředitelství národní bezpečnosti – oddělení ochranná sociální péče ÚNV: „*Pokud se týká pověsti rodiny Přezvinské v ohledu státoobčanském nebylo proti ní zjištěno nic závadného, avšak výchova dětí není vedena tak, jak by bylo záslužno. Děti se často zdržují mimo domov i ve večerních hodinách, a nejsou tak pod náležitým dozorem rodičů. Bylo zjištěno, že rodiče odejdou mnohdy večer z domu za zábavou (do kina apod.), kdy děti nejsou ještě doma, takže není o tyto i po strážce hmotné postaráno [...]*“<sup>1453</sup>

11. června 1948, Obecná škola chlapecká, Židenice: „*Otec je zaměstnan, matka chodí po posluhách. To je příčinou toho, že hoch zůstává většinu dne bez dozoru a dá se lehko svést špatným příkladem starších žáků. Hoch jim lehce podléhá, stává se lhavým a úmyslně zanedbává školu. Často je doma používán k dohledu na mladší sourozence [...]*“<sup>1454</sup>

Buchta Vladimír, narozen 3. března 1940

Osobní výkaz, Zvláštní škola Brno-Troubova, záznam ze školního roku 1948/1949: „*S Buchtou byla velmi těžká až vysilující práce. Hoch silně psychopatický, zlostný, nevladatelný. Toulal se, do školy chodil pozdě a často musel být násilím vtažen do třídy. Byl postrachem dětí, těžkým problémem pro učitele, rozrušujícím elementem celé třídy. Chlapec zvláštní, který měl za sebou trpkou školu života, prostředí rozhárané rodiny, duševní zatížení – alkoholičtí předkové a mravní bahno [...]. Jak by zde byl vypomohl internát pro duš. úchylné děti!*“<sup>1455</sup>

Šebela Drahomír, narozen 1. června 1941:

27. prosinec 1951, Ředitelství Zvláštní školy v Brně-Husovicích: „*Hoch nechodí vůbec do školy, toulá se, pravděpodobně krade, policii jest často hledán, protože v době vyučovací provádí trestné činy. Matka byla volána do školy 5krát, vždy se dostavila a slíbila nápravu. Jest zřejmo, že výchovou na dítě nestačí a hoch propadá zřejmě zločinnosti.*“<sup>1456</sup>

10. prosinec 1952, ředitelství Zvláštní školy v Brně-Husovicích: „*Hoch přeřazen do zvláštní školy ze školy v Obřanech, kde chodil nepořádně do školy, neučil se, a proto jeho prospěch byl nedostatečný. Po zařazení do zvláštní školy opakovalo se tuláctví, matka byla několikrát volána do školy, slibovala nápravu, ale výsledek byl naprosto negativní. Hoch do školy vůbec nechodí a matka místo, aby dbala o dítě, vyslovuje se o škole urážlivě. Vyšetřování v sociodiagnostickém ústavu, ani hlášení ref V. soc. nevede k nápravě pro zdlouhavost jednání, mezi čímž dítě pustne a propadá dle sdělení SNB – zločinnosti. Je třeba okamžitě přemístit hoča do vychovatelný.*“<sup>1457</sup>

<sup>1453</sup> AMB, B1/27 Referát sociální péče, inv. č. 151, NĚM-P, spis Přezvinský Jiří.

<sup>1454</sup> TAMTĚŽ.

<sup>1455</sup> AMB, M 182, 563 Osobní výkazy žactva B1-Bz, spis Buchta Vladimír

<sup>1456</sup> AMB, M 187, inv. č. 81 Aktový materiál 1951, věc Šebela Drahomír.

<sup>1457</sup> TAMTĚŽ.

4. prosince 1953, Ředitelství Zvláštní školy v Brně-Husovicích, Urgence trestního oznámení: „Žák nechodí do školy, toulá se s vědomím matky, odcizil a poškodil školní zařízení, dopouští se trestných činů a uvádí školu v špatnou pověst. Ředitelství trvá na zařazení žáka okamžitě do vychovatelny pro mravně zpustlé a trestní zásah pro matku, která podporuje hochovu zpustnutí.“

Vybrané tři případy mladých delikventů, které svým charakterem překračovaly výchovné možnosti národních a zvláštních škol, ukazují, s jakými nejčastějšími prohřešky přicházeli učitelé do kontaktů, a které byli nuceni řešit. Ve všech uvedených případech byla příčina viděna ve špatném či nedostatečném vlivu rodičů a v tzv. „morálním rozbahnění“ rodinného prostředí, které vedlo k mravní zkaženosti dítěte, školnímu lajdáctví, potulkám a následně i ke kriminálním deliktům různé závažnosti. Navzdory mírnému očekávání nebyly při výzkumu objeveny případy, kde by intenzivní pedagogické šetření a zásah ochrany sociální péče s evidencí u ŘNB bylo spojováno s náboženským vlivem nebo motivováno politicky. Možné spojení s politickým vlivem, i když lehce vzdálené, je možné vysledovat u krádeží, vandalství a kriminalitě obecně, které byly mnohdy prezentovány jako útok proti republice, socialistickému pořádku a jako ohrožení budování komunismu. Avšak mimo uvedeného ideologického balastu se jednalo o přestupky, které by zajisté vyvolávaly znepokojení státních orgánů i v době před a po době existenci komunistického státu.

Za stěžejní bod, který dával záminku k dalšímu šetření, byla považována již několikrát zmiňovaná nedbalá školní docházka spojovaná s tuláctvím. Při zvýšeném počtu neomluvených vyučovacích hodin byli učitelé nuceni sáhnout k postupu, který byl v pedagogickém působení využíván i před komunistickým převratem. Jeho prvním krokem bylo zasílání připomínek školy k rodičům či jiným zákonným zástupcům žáka. Pokud nedošlo ke snížení absence, byl zákonný zástupce povinen dostavit se do školy osobně. Druhý krok zahrnoval případy, které se označovaly za chronické, kdy se rodiče neobtěžovali na připomínky reagovat a pozvání do školy zcela ignorovali.<sup>1458</sup> V uvedených případech ředitelé škol zasílali oznámení o dotyčných k V. referátu sociální péče ÚNV k tzv. ochranově mládeže. S mírnou nadsázkou je možné říci, že zde vyšetřovací práce začala znova od nuly. Osobní složky žáků totiž zůstávaly na výchovném ústavu, kde se žák vzdělával, a z toho důvodu byl při ochranově mládeže založen žákovi nový tzv. Popisný list o dítěti potřebném ochrany.<sup>1459</sup> Důležitou složkou v Popisném listu byly speciální vložky. V případech dětí

<sup>1458</sup> Postup byl získán výzkumem řady osobních spisů jednotlivých případů uložený v AMB ve fondu B1/27 Referát sociální péče, inv. č. 151 Osobní spisy mládeže.

<sup>1459</sup> Popisný list je možné považovat za obdobu osobních záznamů dochovaných na zvláštních školách. Popisné listy, uložené při referátu sociální péče ÚNV, obsahovaly informace týkající se I. osobních a rodných dat dítěte, rodičů, sourozenců a pěstounů, II. zdravotních, výchovných, mravních a hmotných poměrů dítěte a prostředí



obtížně vychovatelných byla obzvlášť důležitá vložka č.3 s názvem Dítě vadné neb úchylné.<sup>1460</sup> První část této vložky vyplnil lékař v Pedologickém ústavu, který v Brně sídlil v 9. patře nervové kliniky při Zemské nemocnici. Mimo funkce diagnostické byl tento ústav opatřen i významnou funkcí spolurozhodovat o dalším umístění „úchylného“ dítěte. Vyplnění další části vložky č. 3. (Duševních schopností dítěte a vzdělání; Popis chování) spadalo do povinností školy.<sup>1461</sup> K dotvoření kompletního obrazu o žákovi sloužily i další informace ze školní provenience, které byly získávány vyplněním zvlášť zasláného dotazníku s otázkami: 1) Klasifikace a školní docházky; 2) Prospěch, píle a mravy 3) Vztah k učiteli a spolužákům 4) Zvláštní charakterové jevy u nezletilého; 5) Posouzení rodinného prostředí, pokud je vám známo.<sup>1462</sup>

Pokud ÚNV získával informace z lékařského i školního prostředí svépomocí, bylo nutno, aby získal i vlastní zprávy o prostředí rodinném. V případech, kde bylo silné podezření, že nevhodné a mravně narušené chování žáka je způsobeno rodinným vlivem, sehrálo svoji roli oddělení ochranné sociální péče pod Ředitelstvím národní bezpečnosti při ÚNV. ŘNB jistě před mnoha rodiči vzbuzovalo náležitý respekt, k čemuž přispívala i jeho prezentace před veřejností: Národní bezpečnost jako mocná instituce, která „*napomáhá škole chrániti dítě před mravní zkárou a tím i celou naši společnost zbavuje lidí štítících se práce a žijících v budoucnu na úkor pracujícího kolektivu.*“<sup>1463</sup> ŘNB byly připsány silné pravomoci, které umožňovaly jeho pracovníkům navštívit rodinné prostředí žáka i rozesílat tzv. předvolánky a výzvy rodičům opatřené policejní výstrahou s hrozbou případné finanční pokuty, pokud by se rodiče do budovy ÚNV nedostavili.<sup>1464</sup> Příslušné oddělení ŘNB jistě mělo k dispozici kusé informace o rodinném prostředí mladého delikventa ze záznamu třídních učitelů, přesto často jeho samotní pracovníci vypracovávali vlastní posudek o rodinných a majetkových poměrech vyšetřovaného jedince, který opětovně ukazoval na škodlivost rozvrácené rodiny. Dělo se tomu i v rodině Pokorného Františka dle zprávy z 23. března 1948: „*Matka je známa ve svém okolí jako osoba hašteřivá, sprostá, drzá,*

---

a III. a IV. informace o rozhodnutí a dalšího návrhu ochranné péče. Viz např. AMB, B1/27, inv. č. 151, A-D, spis Čermáková Marta a Luboš.

<sup>1460</sup> Pro zajímavost může být doplněno, že vložka č. 2 nesla název Dítě duševně úchylné neb nervově choré.

<sup>1461</sup> Lékař měl vyplnit část I. Zdravotní stav, ve které byl posuzován zdravotní stav a duševní vlastnosti rodičů, sourozenců, příbuzných i samotného dítěte. Pracovníci ve škole se měli zaměřit na duševní schopnosti dítěte, vzdělání a dále na popis jeho chování. Na tomto místě může být zmíněna zajímavá otázka z dotazníku, v níž je pracovník ve školách dotazován, zdali dítě jeví sklony ke lži, k toulkám, krádežím, rvavosti a dalším jiným nevhodným činnostem. Otázky v dotazníku také nepřímě směřovaly k objasnění nevhodného chování žáka v důsledku narušeného rodinného prostředí. Další konkrétní otázky viz např. AMB, B1/27, inv. č. 151, J-KRAT, spis Lubomír Jonáš.

<sup>1462</sup> Viz např. AMB, B1/27, inv. č. 151, NĚM-P, spis Pořízek Václav.

<sup>1463</sup> AMB, M 56, inv. č. 34 Korespondence 1948, Spolupráce škol a odd. ochranné péče ŘNB, 4. 12. 1948

<sup>1464</sup> Viz např. AMB, M 187, inv. č. 77 Zápisy o poradách učitelského sboru 1946-1953, spis Frait Roman.

*neslušná a mravně zkažená, je matkou 5 nezaopatřených dětí. Tyto děti žijí ve špatných sociálních poměrech a jsou mravně zkažené. Matka je nemocná na TBC a o domácnost a čistotu svých dětí se naprosto nestará. František je znám jako chlapec velmi drzý, sprostý a mravně zkažený. Ve škole vyvádí různé nemravnosti a nepřístojnosti hlavně vůči děvčatům (těmto nadzdvihuje sukně, sahá jim na přirození neb je svalí na zem a lehá si a ně). [...] doporučuje se umístění v některém výchovném ústavě, poněvadž jeho rodinné poměry nedávají naprosté záruky případného zlepšení jeho mravní a charakterové úrovně.*<sup>1465</sup>

V případech, kdy rodiče nereagovali na žádnou ze zaslaných upomínek a nedostavili se na ÚNV ani na základě úředního předvolání, začal převládat názor, že ke zlepšení výchovných poměrů v rodině nedojde jinak než soudní cestou. Na základě předchozích zkušeností tak bylo vydáno trestní oznámení proti rodičům a následovalo i jejich předvolání k civilnímu soudu za zanedbání výchovných povinností.<sup>1466</sup>

### **6.3.2 Umístění obtížně vychovatelné mládeže: dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí a záchytné dětské domovy**

Nezodpovězenou otázkou zůstává, jakou váhu měly nashromážděné jednotlivé informace o jednom žákovi, jak se v množství zpráv pracovníci orientovali a jaké údaje se staly pro řešení případu stěžejní? Byly údaje získané ze školy cennější než lékařsky provedená anamnéza zdravotního stavu žáka? Byl popis rodinného prostředí ze strany školy upozaděn ve světle zpráv od pracovníků ŘNB? Odpověď na uvedené otázky lze jen těžko nalézt, zvláště s přihlédnutím, že u jednotlivých případů se jen ve výjimečných případech dochovala celistvá anamnéza se všemi výše uvedenými vložkami a doplňky. Navíc ve většině případů nebyl zjištěn výsledek celého šetření. S jistou pravděpodobností je však možné konstatovat, že konečné rozhodnutí bylo provedeno na základě Popisného listu, kde ve III. oddílu Návrh důvěrníkův na ochranu dítěte byly uvedeny veškeré možnosti připadající v úvahu. Těmito možnostmi se staly:

1. Dítě bylo ponecháno v dosavadním prostředí.

---

<sup>1465</sup> AMB, B1/27, inv. č. 151, NĚM-P, spis Pokorný František.

<sup>1466</sup> Pro doplnění může být uvedeno, že zájem ŘNB nebyl omezen jen na rodinné prostředí, ale s interakcí je možné se setkat i přímo z dění na základních a zvláštních školách. Např. na základě výnosu Zemské školní rady v Brně ze dne 26. 4. 1948 byly na školy zaslány speciální dotazníky, v nichž byla ředitelství škol nabádána k vyplnění zprávy o výsledcích spolupráce s ŘNB prostřednictvím následujících otázek:

1) V kolika případech bylo požádáno o součinnost, 2) V kolika případech byl výsledek kladný, 3) V kolika případech byl výsledek záporný, 4) O jaké případy se jednalo, 5) Jak dlouho zásahy SNB účinkují, 6) Zvláštní poznatky ze spolupráce SNB se školami. Bohužel z dochovaných spisů nelze sledovat reakce škol na předložené otázky. AMB, M 110, inv. č. 75, Spolupráce škol s oddělením ochranné soc. péče SNB.

2. Dítě bylo ponecháno v dosavadním prostředí, avšak bylo nutné poskytnout mu pomoc.<sup>1467</sup>
3. Dítě bylo nutno přemístit do jiného prostředí, kterým byl zpravidla z výchovného hlediska myšlen ústav (konkrétně dětský domov).<sup>1468</sup>

V ústavní výchově zvláště v počátečním období komunismu byl viděn nejbezpečnější prostředek, jak napravit obtížně vychovatelného jedince. Základní ideologické východisko ústavní výchovy může být přirovnáno k teorii tzv. oddělení zrna od plevele. Cíl teorie byl jasný: zajistit, aby obtížně vychovatelná mládež svým působením neohrožovala tu bezproblémovou. Zprávy o obavě před narušenými dětmi, které ovlivňovaly výchovu jiných dětí na škole,<sup>1469</sup> o hrozbě rozvrácení vyučování, zdárného prospěchu ostatních žáků, nebo dokonce i o ohrožování fyzickém ze strany delikventní mládeže<sup>1470</sup> se objevovaly v dochovaných archivních materiálech opakovaně. Teorie o oddělení zrna od plevele však fungovala i v opačném smyslu. To znamená, že mělo dojít k omezení styku jedince s rodinným prostředím a jeho odstříhnutí od škodlivých vlivů.<sup>1471</sup> Bezprizorní dítě pro režim představovalo ideální „materiál“ k výchově nového socialistického člověka, resp. jeho bezprizornost nabízela nové možnosti k překonání všech neduhů v jeho charakteru, čímž mohl být konečně splněn základní smysl socialistické výchovy definované v úvodu kapitoly: odbourání všech zvláštností a odchylek v osobnostním rozvoji, v myšlení a chování. *„Nebylo zde nutné překonávat vliv rodiny, protože žádná neexistovala. Děti a mladiství byli vedeni rovnou ke kolektivistickému způsobu života a k ideálu socialistické společnosti,*“<sup>1472</sup> komentuje výhody ústavní výchovy M. Pešková z pohledu komunistické ideologie. Není tak třeba se podívat nad tím, že součástí procesu uvedení dítěte do ústavní výchovy bylo

<sup>1467</sup> Poskytnutí pomoci za účelem odstranění závad a) v poměrech zdravotních, b) v poměrech výchovných a mravních c) v poměrech hmotných. Viz např. AMB, B1/27, inv. č. 151, A-D, spis Čermáková Marta a Luboš.

<sup>1468</sup> Dle uvedených zpráv se za alternativu k dětským domovům uvádělo i umístění dítěte v cizí rodině: tzv. poručnická péče. O umístění rozhodovat ÚNV po důkladném prošetření poměrů, do nichž mělo dítě přijít – především z hlediska zdravotního stavu rodiny. Dále byl však zkoumán i postoj rodiny, která dítě měla přijmout, k lidově demokratickému řádu a republice. Budoucí vychovatel dítěte musel být schopen vzbudit v dítěti nadšenou lásku k lidově demokratické vlasti a její socialistické výstavbě, k práci a k lidem, smysl pro plnění občanských povinností a vychovat z něho řádného občana. Dále se zvažovalo, jaké možnosti mohlo dát dítěti nové prostředí pro vzdělání, kulturní růst a přípravu pro budoucí povolání, jak daleko mělo dítě do školy a mládežnických organizací. *Pokyny pro umístování dětí, které nemohou být vychovávány vlastními rodiči.* Věstník Ministerstva školství, věda a umění 7 (19), 10. 7. 1951, s. 214- 216.

<sup>1469</sup> AMB, M 56, inv. č. 35 Korespondence 1949, Městský školní výbor v Brně, 2. července 1949.

<sup>1470</sup> AMB, M 187, inv. č. 81 Aktový materiál 1951, věc Šebela Drahomír.

<sup>1471</sup> V mnoha případech bylo současně s vykořeněním dítěte z rodinného prostředí spojeno i s vykořeněním ze „zhoubného“ prostředí města. AMB, B1/27, inv. č. 151, J-KRAT, spis Kertess Otto Gabriel

<sup>1472</sup> M. Pešková ve své práci uvádí příklad sovětských dětí přicházejících do výchovných kolonií, které díky tzv. „tabule rase“ byly považovány za ideální materiál k převýchově. PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 108.

i podepsání protokolu rodiči, kterým se vzdávali veškerého vlivu na výchovu a výživu svého potomka po dobu jeho pobytu v daném ústavě.<sup>1473</sup>

Ústavní výchova byla začleněna do jednotného výchovného systému a školské soustavy okamžitě po únorovém převratu, čímž se jednotlivé typy ústavy staly zároveň institucemi státními. Za těžiště převýchovy obtížně vychovatelných dětí a mládeže byly považovány především dva typy dětských domovů: dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí (řazeny pod obecné dětské domovy) a záchytné dětské domovy,<sup>1474</sup> které svůj zákonný podklad získaly až ve školském zákoně z roku 1953. Školský zákon o jednotné škole z roku 1948 se o dětských domovech vyjadřuje jen velice skoupě, a to pouze v §67 Domovy a družiny mládeže, kterým jsou zmíněné instituce začleněny mezi výchovná a sociální zařízení.<sup>1475</sup> Obdobný charakter má i školský zákon z roku 1960, který se omezuje jen na prostý výčet mimoškolních zařízení.<sup>1476</sup> Základním informačním zdrojem zůstává zákon z roku 1953, jehož část o dětských domovech obsažená v §14 o mimoškolních zařízeních<sup>1477</sup> byla dále rozpracována vydanými zvláštními instrukcemi Ministerstva školství z 26. června roku 1956.

Na základě uvedených instrukcí bylo definováno, že v prvním z typů dětských domovů, obecné dětské domovy, byly vychovávány děti ve věku od tří do čtrnácti let, které nemohly zůstat v rodině ze závažných společenských nebo výchovných důvodů. Mezi tyto důvody byly řazeny osiřelé nebo opuštěné děti nebo děti zanedbané v důsledku nevhodného

---

<sup>1473</sup> Viz např. AMB, B1/27, inv. č. 151, J-KRAT, spis Kellnerová Zdeňka a Hilda.

<sup>1474</sup> Mimo obecné dětské domovy a záchytné dětské domovy uvádí zákon ještě třetí typ domova domovy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Podle zákona se tento typ domova týkal dětí, kterým rodina neposkytovala pro jejich smyslovou nebo duševní vadu potřebnou výchovu. Do domovů poskytující zvláštní péče byly umístovány i děti školního věku, které nemohly ze svého bydliště docházet do příslušné školy. Domovy pro mládež vyžadující zvláštní péče byly členěny podle druhu vady dětí a mladistvých na:

- a) domovy pro slabozraké,
- b) domovy pro slepé,
- c) domovy pro hluchoněmé,
- d) domovy pro žáky s vadami řeči,
- e) domovy pro žáky zvláštní školy, tj. pro děti a mladistvé s vadným duševním vývojem.

Důvodová zpráva, A část všeobecná, K § 14 Mimoškolní výchovná zařízení. Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

<sup>1475</sup> § 67 Domovy a družiny mládeže, Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

<sup>1476</sup> V zákoně jsou k mimoškolním výchovným zařízením připočítány i dětské domovy, které se členily podle věku dětí a podle příčiny umístění (například domov pro děti předškolního věku, domov pro mládež vyžadující zvláštní péče, domov se zvýšenou výchovnou péčí). Mimo dětské domovy byly k mimoškolním výchovným zařízením řazeny i družiny mládeže, domy pionýrů a mládeže, žákovské a učňovské domovy (internáty), dětské zotavovací zařízení a ústavy sociální péče pro tělesně vadnou mládež i školní jídelny. Důvodová zpráva, B. Část všeobecná, K§ 24, Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).

<sup>1477</sup> Důvodová zpráva, A část všeobecná, K § 14 Mimoškolní výchovná zařízení. Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

rodinného prostředí. Toto prostředí mohlo vzniknout pracovními podmínkami nebo vážnou nemocí matky či otce, kteří nebyli schopni zajistit řádnou náhradní péči o dítě. Za nevhodné prostředí bylo považováno i takové, které nesplňovalo základní bytové podmínky, což mohlo opět vést k vážnému ohrožení vývoje dítěte.<sup>1478</sup> Instrukce stanovovaly, že dětem mimořádně zanedbaným a projevující se vážnými charakterovými i mravními nedostatky, jako bylo soustavné narušování práce školy, měla být věnována zvýšená výchovná péče ve zvlášť vybraných dětských domovech, a to v tzv. dětských domovech se zvýšenou výchovnou péčí.<sup>1479</sup> V okolí Brna se nacházelo několik domovů se zvýšenou výchovnou péčí, ve statistických průzkumech se uváděly domovy pro dívky v Brno-Ivančice a v Boskovicích, pro chlapce ve Vyškově a v Moravském Krumlově.<sup>1480</sup>

Také záchytným domovům věnovaly instrukce z roku 1956 svůj díl pozornosti. Do záchytných domovů měly být umísťovány děti školního věku s charakterovými nebo mravními nedostatky a děti výchovně zanedbané nebo s vadným duševním vývojem, u nichž bylo třeba před rozhodnutím o přijetí do příslušného domova provést řádné pedagogické, psychologické a odborné lékařské vyšetření. Jednalo se případy dětí, které se nacházely v situaci při náhlém úmrtí rodičů, při naléhavé potřebě okamžitého odnětí z nevhodného prostředí nebo např. dítě zadržené při potulkách. V instrukcích bylo zároveň stanoveno, že do záchytných domovů se měly přijímat zásadně jen děti z rodinné péče, nikoliv přemístěním z domovů, a pobyt dítěte v těchto domovech nesměl přesáhnout dobu dvou měsíců.<sup>1481</sup> V Brně byl takový záchytný domov společný pro chlapce i dívky umístěn na Veslařské ulici v Brně.<sup>1482</sup>

Pro kompletní přehled musí zmíněna existence vychovatelů,<sup>1483</sup> které byly určeny pro soudně nařízenou výchovu nezletilých s dokončenou školní docházkou. Jejich předchůdcem byly polepšovny, avšak z důvodu, že tyto polepšovny neměly v očích veřejnosti příliš dobré jméno, byly od 20. let přebudovávány ve vychovatelny pro nápravu obtížně

---

<sup>1478</sup> *Přijímání dětí a mladistvých do dětských domovů, záchytných domovů a domovů pro mládež vyžadující zvláštní péče a jejich propouštění z těchto domovů.* Věstník Ministerstva školství 12 (19-23), 20. 8. 1956, s. 209-213.

<sup>1479</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1480</sup> HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 96.

<sup>1481</sup> *Přijímání dětí a mladistvých do dětských domovů, záchytných domovů a domovů pro mládež vyžadující zvláštní péče a jejich propouštění z těchto domovů.* Věstník Ministerstva školství 12 (19-23), 20. 8. 1956, s. 209-213.

<sup>1482</sup> HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 96.

<sup>1483</sup> Je možné se setkat i s dobovým označením výchovny.

vychovatelných.<sup>1484</sup> Z obecného pohledu byly vychovatelny vnímány jako instituce pro chovance, u nichž mravní narušenost přetrvávala již dlouhou dobu (osm i více let), a z toho důvodu byla i převýchova chovanců ve vychovatelnách považována za dlouhodobou.<sup>1485</sup> V širším okolí Brna (okres Kroměříž) se vychovatelna pro hochy nacházela ve Střílkách.<sup>1486</sup>

### 6.3.3 Výchova v ústavech: kolektiv a práce dle Makarenkova modelu?

Průzkum výchovných metod napříč různými typy dětských domovů a vychovatelem může vést k sepsání povrchního textu příliš odcizeného od života v uvedených ústavech. Z těchto důvodů následující řádky rezignují na podrobný popis výchovných a vzdělávacích metod internovaných dětí a místo nich je zde formou kratší úvahy navázáno na výchovné principy známé již ze škol zvláštních a uvedení problematiky ústavní výchovy dle Makarenkova modelu.<sup>1487</sup>

Výchova na zvláštních školách byla vedena s důrazem na školní řád, kázeň a pořádek, tím spíše se o zmíněné pilíře opírala i výchova v dětských domovech. Dětský psycholog Oldřich Matoušek<sup>1488</sup> hovoří o ústavu jako o „*uměle vytvořeném výchovném prostředí, kde je život omezenější a předvídatelnější, a oproti okolnímu sociálnímu řádu do velké míry regulován různými pravidly. Ústavní prostředí je od okolního světa izolováno a vstup do něho je kontrolován. Ústav je svět sám pro sebe, kde platí jiná pravidla žití. Je pro něj typický určitý vnitřní řád, udržovaný pozitivními i negativními sankcemi, formální i neformální hierarchie společenských pozic, zvláštní atmosféra, folklor a slovník.*“<sup>1489</sup> Právní základ pro takto pojímanou výchovu přinesl Organizační a provozní řád pro dětské domovy.<sup>1490</sup> Ve zmíněném řádu je uvedeno, že „*stálou osnovou denního života v domově je pevně ustálený pořádek, režim dne, v jehož rámci probíhají pravidelné, denně se opakující úkony a různé druhy zaměstnání a zábavy. Účelný a přesný režim v domově zaručuje správné a hospodárné*

<sup>1484</sup> HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 91.

<sup>1485</sup> FRANTIŠEK, L.: *Ústavní a ochranná výchova dětí a mládeže*, s. 43.

<sup>1486</sup> AMB, B1/27, inv. č. 151, J-KRAT, spis Kertess Otto Gabriel.

<sup>1487</sup> Limity výzkumu byly dány i absencí dostatečně rozvinutému badatelskému zájmu o ústavní výchovy na našem území za doby komunismu. Za vhodný zdroj informací a metodologické inspirace považují: GATZEMANN, Andres: *Die Erziehung zum „neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau*; ZIMMERMANN, Verena: *Den neuen Menschen schaffen* a VOGEL, Rahel Marie: *Auf dem Weg zum neuen Menschen* (viz seznam literatury). Publikace je nutné podrobit kritice vzhledem k odlišnostem mezi československým a německým prostředím, a to především s přihlédnutím k zostřeným metodám výchovy využívaným v převýchovných institucích NDR.

<sup>1488</sup> Oldřich Matoušek (narozen 31. ledna 1947) působí od roku 1991 na katedře sociální práce na Filozofické fakultě UK.

<sup>1489</sup> Přejatá citace od autorky. HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 91.

<sup>1490</sup> *Organizační a provozní řády pro dětské domovy pro děti předškolního věku, dětské domovy pro děti školního věku, dětské domovy se zvýšenou výchovnou péčí, záchytné domovy a domovy pro mládež vyžadující zvláštní péči*. Věstník Ministerstva školství 12 (30), 31. 10. 1956, s. 309-323.

využití času.“<sup>1491</sup> V pokynech je otištěn i vzorový příklad časového rozvrhu pro všední dny zahrnující ranní přípravy, odchod do školy, trávení volného odpoledne, večerní program i aktivity v rámci sobot a nedělí. Již při letném pohledu je zřejmé, že nastavený režim dne musel být pro mnoho dětí náročný. I když se v uvedeném plánovaném rozvrhu objevuje značné množství míst, které teoreticky mohly poskytovat prostor pro dětskou zábavu, bližším pohledem však tato „volná místa“ byla vyplněna záslužnou činností, která se jako volnočasová jevila jen zdánlivě. Za příklad může být uveden večerní program, který zahrnoval hodnocení dne ve skupinách, četbu, besedu o knize nebo o významných událostech, či schůzky pionýrských družin. Starší děti měly večerní program věnovat podle potřeby také přípravě na vyučování na druhý den. Stejně se přistupovalo i k programu o sobotách a nedělích. Čas o víkendu měl být vyplněn pracovními úkony, pionýrskými schůzkami a hodnocením celotýdenní práce a aktualit.<sup>1492</sup>

Pravidla uvedená v Organizačním a provozním řádu měla poskytnout pevný základ výchovy v ústavech, a tím se stát základním prostředkem k dosažení hlavního výchovného cíle. Tento cíl byl mnoha pedagogy spatřován v dosažení absolutní uvědomělé kázně a podřízení osobních zájmů zájmům kolektivu.<sup>1493</sup> Problémem však bylo, že vychovat chovance k uvědomělé kázni nebylo jednoduchým úkolem a vychovatelné se v mnoha případech museli setkávat s kázní vynucenou. „*U našich chovanců bude ve vysoké míře nutno užívatí vynucené kázně než dobrovolné [...]. Nemůžeme očekávat, že defektní dítě bude samo o sobě ochotno podrobovat se řádu, který v mnohém směru bude proti jeho touhám a přáním,*“<sup>1494</sup> uvádí Bohumír Popelář. Mnozí teoretikové považovali možnost převychovat mladého delikventa s užitím standardních metod všeobecně vzdělávacích škol za utopistickou. V ústavní výchově se tak mělo přistoupit k zosťveným metodám, jejichž inspirace byla hledána v Sovětském svazu.

Rozhodující roli při vštěpování kázně měla jednoznačně hrát kolektivní výchova. O. Matoušek spatřuje hlavní smysl ústavní výchovy v manipulovatelném kolektivu jako účinném prostředku k formování třídního uvědomění. Tento druh manipulace mohl být zvláště využíván u vymezené skupiny problémové mládeže v ústavní péči.<sup>1495</sup> Z toho plyne, že uzavřené „neproniknutelné“ prostředí ústavu představovalo ideální podmínky pro plné rozvinutí možností, které kolektivní výchova nabízela, z nichž většina měla užší či širší

---

<sup>1491</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1492</sup> TAMTÉŽ.

<sup>1493</sup> Např. POPELÁŘ, B. J.: *Úvod do nápravné pedagogiky*, s. 89.

<sup>1494</sup> TAMTÉŽ

<sup>1495</sup> HRIŇOVÁ, D.: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, s. 91.

návaznost na pedagogickou tvorbu asi nejznámějšího a nejčtenějšího sovětského pedagoga Antona Makarenka. A. Makarenko se v rámci speciální pedagogiky a převýchovy stal ikonickou postavou a často je právě jeho výklad výchovy spojován s pedagogickým entuziasmem a pedagogickým optimismem v napravování hříšníků. Makarenkovo dílo *Pedagogická poema* se stala základní a povinnou literaturou pro každého začínajícího i pokročilého pedagoga a informace získané z knihy měly být realizované i v pedagogické praxi. Zvláště Makarenkova teorie o vzniku a působení kolektivu patřila mezi nejcitovanější teze. Makarenko rozdělil vznik kolektivu do tří fází. První fáze, tzv. diktátorská fáze, byla vázána na systém řízení, tvrdou disciplínou, dodržování norem a byla spojovaná téměř s vojenským či polovojenským charakterem. Ve druhé fázi budování kolektivu se pracovalo s uvědomělou disciplínou a ve fázi třetí měl být vytvořený „zkázněný“ kolektiv již schopný vlastního vedení a kladení vlastních výchovných a pracovních požadavků. Třetí fáze byla často spojována se vznikem vlastní samosprávy.<sup>1496</sup> Je zde vidět zjevná návaznost na další hojně zdůrazňovaný bod Makarenkovy výchovy vedoucí ke zkáznění jedince. Tímto bodem se stala pracovní výchova. Je známo, že komunistická výchova měla být uvedena do souladu s potřebami státu, avšak jak pedagog a makarenkolog Libor Pecha<sup>1497</sup> uvádí, význam fyzické práce v Makarenkově pedagogickém díle byla až příliš přeceňována. Svou tezi opírá o důkladný rozbor *Pedagogické poemy* a rozsáhlý archivní výzkum. L. Pecha dospěl k přesvědčení, že Makarenko, na rozdíl od dobových sovětských ideologů, se k fyzické práci nikdy neklaněl a nedával jí principiální pedagogický význam, nýbrž doslovně uváděl, že ho k ní v kolonii přivedla především ekonomická nutnost – potřeba obživy.<sup>1498</sup>

Obdobný mýtus, jako bylo zveličení významu práce v Makarenkově díle při budování správného sovětského charakteru mladého jedince, vznikl i v oblasti politické výchovy. Je nepopiratelné, že v ústavní výchově bylo věnováno značné pozornosti i formování politického uvědomění chovanců, tento bod se v Makarenkově práci však objevuje jen velmi sporadicky. Zmíněný jev vysvětluje L. Pecha tím, že samotný Makarenkův vztah byl k probíhajícím politickým otřesům Sovětského Ruska do značné míry vlažný a vše, co na oslavu Stalina a stalinismu Makarenko publikoval, bylo vyvoláno smrtelnou úzkostí z vykonstruovaných procesů a vycházelo spíše z nutnosti těmto procesům uniknout.<sup>1499</sup> V *Pedagogické poemě* se

<sup>1496</sup> GATZEMANN, Andres: *Die Erziehung zum „neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau*. Berlin 2008, s. 47.

<sup>1497</sup> Libor Pecha (1926-2010) absolvoval studium filozofie a ruštiny na Masarykově univerzitě. V letech 1955-1958 působil ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Brně, mezi lety 1959-1991 pracoval na katedře pedagogiky Filozofické fakulty na Univerzitě v Olomouci. Na základě výzkumu a studia v sovětských archivech vydal několik publikací zabývajících se životem a působením A. S. Makarenka.

<sup>1498</sup> PECHA, Libor: *Krutá poema. Makarenko, jak ho neznáme*. Brno 1999, s. 58.

<sup>1499</sup> TAMTÉŽ, s. 209.



Makarenko naopak podivuje nad poměry porevoluční společnosti a za své odpolitické názory byl Makarenko ve své době označován za samorosta a opozičníka vůči oficiální pedagogice.<sup>1500</sup> K rehabilitaci *Pedagogické poemy* a v ní zmíněných výchovných invencí došlo až ve 40. letech.<sup>1501</sup> Až v této době začal být Makarenko společensky oceňován, označován za vynikajícího pedagoga a inovátora socialistické pedagogiky. Tedy až několik let po autorově smrti došlo k „posvěcení“ jeho teorií, které začaly být vnímány jako marxistickoleninské. Následně se v Makarenkově odkazu začalo hledat vše cenné, co by mohlo být aplikováno i pro běžnou školu:<sup>1502</sup> to souviselo se zdůrazněním úlohy pracovní výchovy i s obohacením kolektivní výchovy o ideologickou náplň, i když její původní jádro se omezovalo pouze na sociální funkci.

#### 6.3.4 Ochrana obtížně vychovatelné mládeže

Kolektivní výchova spojená s důrazem na řád a disciplínu, opřená o metody pracovní a politické výchovy se stala ideologickým předpokladem napravení „hříšné“ dětské duše. Důležitou součástí nápravného výchovného procesu se však stala i různá opatření, která měla zabránit tomu, aby děti deviantnímu chování podléhaly. Opatření měla návaznost na dodržování Orogodnikova společenského řádu, avšak v prvních letech fungování režimu se jednala o opatření značně nesystematická. Konkrétní formu přinesla až instrukce Ministerstva školství v roce 1955 s názvem *Ochrana mládeže před škodlivými vlivy*,<sup>1503</sup> které dosavadní praxi shrnuly do osmi stručně definovaných bodů. S obšírnějším rozpracováním obsahu uvedených instrukcí přišel o několik let později pedagog a docent na Pedagogické fakultě v Brně Josef Kurfürst ve své stejnojmenné knize *O ochraně mládeže před škodlivými vlivy*, ve které podrobně rozpracoval základní myšlenku prevence na základě návrhu a diskuze, která proběhla ve Školském odboru NV v Brně.<sup>1504</sup> V tematicky oddělených kapitolách J. Kurfürst vyjmenoval největší svody, kterým byla dospívající generace údajně vystavena. Předně se jednalo o nebezpečí potulování, a tedy požadavek, aby děti mladší 14 let se ve večerní době

<sup>1500</sup> PEŠKOVÁ, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 110.

<sup>1501</sup> V 80. letech dochází k další proměně vnímání Makarenkova odkazu. S přibývajícemi léty začaly být kritizovány autokratické prvky v Makarenkově díle. S tím se objevily i pochyby o vedoucí síle kolektivu jako určujícího prvku při výchově. Byla vznesena otázka, zdali kolektiv chovanců může být schopen samostatného vedení. Stále silněji bylo slyšet, že Makarenkův koncept je sotva stačitelný a kritické hlasy varovaly před „mechanickým přejímáním“ Makarenkova učení. GATZEMANN, A.: *Die Erziehung zum „Neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau*, s. 41.

<sup>1502</sup> Pešková, M.: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, s. 110.

<sup>1503</sup> *Ochrana mládeže před škodlivými vlivy*. Věstník Ministerstva školství 11 (32), 20. 11. 1955, s. 273-274.

<sup>1504</sup> Diskuze ve Školském odboru NV v Brně proběhla na základě výnosu Ministerstva školství dne 3. října 1955. Byl vypracován návrh úkolů, které měly jednotlivé orgány a instituce plnit, a který byl následně schválen i školskou odbornou radou. Ze schváleného návrhu vychází i kniha Josefa Kurfürsta. KURFÜRST, Josef: *O ochraně mládeže před škodlivými vlivy*. Praha 1959, s. 139.

nezdržovaly venku mimo své obydlí bez doprovodu rodičů. Večerní dobou J. Kurfürst rozuměl v měsících duben až září od 20. hodiny (v ostatních měsících dobu po 19. hodině). Další nebezpečí J. Kurfürst viděl v dojíždění dětí do školy hromadnými dopravními prostředky, které poskytovaly prostor k vandalismu. Kurfürst uvedl také hrubé výrazy, kterými se žáci často bavili, jejich kritiku učitelů i školy, kouření, pití lihovin nebo čtení brakové literatury: „*Při jízdě v tramvaji si někteří mladí cestující libují v naskakování do vozu za jízdy a ve vyskakování dříve, než vlak zastaví, v jízdě na stupátkách, což všechno ohrožuje jejich zdraví a někdy i život*“.<sup>1505</sup> Za cestu k nevhodnému chování viděl Kurfürst i v nesprávném poměru dětí k penězům. „*Děti, které jsou přepychově odívány, jsou vychovávány k samolibosti, k ješitnosti, k pyšce a k vynášení se nad ostatní spolužáky. Luxus má na ostatní chlapce a děvčata neblahý vliv*“.<sup>1506</sup> Za stejně škodlivé považoval i výchovnou praxi rodičů, při které motivovali žáka k učení jen prostřednictvím finanční odměny. Za jasné nebezpečí autor označil i taneční zábavy pořádané pro dospělé a filmová, divadelní, koncertní a estrádní představení nevhodná pro děti a u každého uvedeného podniku Kurfürst požadoval, aby bylo jasné určeno, zdali je nebo není dětem a mládeži přístupné. Za nepřítel dobré výchovy jmenoval Kurfürst i nevhodnou brakovou četbu a zdůraznil její škodlivý vliv na mladé čtenáře s bujnou fantazií. Ti pak „*často nesmyslným výmyslům věří, uvažují o nich, a jak ukazují trpké zkušenosti s mladými provinilci i naše příklady, často je i napodobují*“.<sup>1507</sup> O ničivém vlivu alkoholu a nikotinu na děti, který Kurfürst v knize neopomenul zaznamenat, nemusí být dlouhé povídání.

Více než vyjmenování jednotlivých škodlivých vlivů se přínosněji jeví v knize sepsaný návod s teoretickými i skutečnými východisky, jak před zmíněným nebezpečím děti chránit, a který odráží dobový ideologický diskurz o tématu. V předchozí části byla zmíněna úloha výchovné jednoty, do které měla být zahrnuta celá společnost tehdejšího Československa. Onu výchovnou jednotu zdůraznil i J. Kurfürst a největší úlohu v otázce ochrany dětí připsal rodičům a jejich výchovnému působení. Právě rodiče měli jít svým dětem příkladem v chování a v životních postojích. Rodiče měli zajistit dětem zábavu v domácím prostředí, aby již dále netoužili po večerním potulování, rodiče měli děti vést ke skromnosti, šetření a střídmosti v oblékání a být natolik uvědomělí, aby je nevodili na nevhodná představení.<sup>1508</sup> I když Kurfürst přidělil rodičům velký podíl, uvedl i další orgány a instituce, jejichž vzájemným působením mělo dojít k vytvoření kompletní výchovné jednoty. Ve výčtu

---

<sup>1505</sup> TAMTÉŽ, s. 27.

<sup>1506</sup> TAMTÉŽ, s. 62.

<sup>1507</sup> TAMTÉŽ, s. 103.

<sup>1508</sup> Josef Kurfürst zmiňuje úlohu rodičů v otázce prevence průřezově v celé knize.

figuruji ředitelé škol a učitelé, kteří měli přesvědčovat žáky a jejich rodiče k dodržování vydaných ministerských instrukcí a k důslednému prostudování školního řádu. K užší spolupráci Kurfürst vyzýval i SRPŠ, nabádal je k užší spolupráci se školou a zdůrazňoval jejich podíl na organizaci volného času žáků. Svoji úlohu měli sehrát i pionýři a svazáci, kteří měli jít příkladem při dodržování pravidel školního řádu, inspirovat ostatní k četbě hodnotné literatury a brakovou literaturu, která stále mezi žáky kolovala, měli nahradit za cennější díla. Do výchovné jednoty byly zapojeny i národní výbory, které měly dohlížet na to, aby mládež mladší 15 let nebyla dovolena účast na tanečních zábavách. To připadlo za úkol i pořadatelům těchto představení. Kurfürst neopomněl zmínit ani úlohu průvodčích ve veřejné dopravě, jež měli dohlížet na chování dětí a mládeže a případy neukázněného chování okamžitě ohlásit ředitelům školy. Svou výzvu směřoval i k prodejcům a jejich ostražitosti při prodeji alkoholických nápojů.

Své pevné místo ve výchovné jednotě mělo i ŘNB. Jak bylo uvedeno, ŘNB bylo v úzkém kontaktu se školou při vyšetřování přestupků některých problémových žáků, tento kontakt však měl i preventivní charakter. ŘNB byl na školu odesílán seznam otázek, na které měla škola podle své praxe odpovědět. Otázky byly ve znění:

- a) jaké praktické úkony v oblasti krim. prevence o výchově ohroženou a mravně narušenou mládeží provádíte nebo v budoucnosti jste ochotni ve spolupráci ŘNB provádět,
- b) se kterými jinými organizacemi, institucemi a korporacemi spolupracujete,
- c) jaké jiné prostředky na základě svých praktických zkušeností a poznatků po studiu individuálních konkrétních případů provinilosti mládeže navrhuje, aby jich bylo také použito.<sup>1509</sup>

Zodpovězení otázek mělo přispět k posílení koordinace výše jmenovaných institucí, avšak k jakému reálnému výsledku a výstupům na základě dotazníků došlo, je dnes bohužel těžko zjištělné z prostého důvodu, že se žádná odpověď na zasláný dotazník ve zkoumaných fondech nezachovala. Mimo uvedeného si pracovníci ŘNB měli i všimnout, nepotulují-li se děti večer po ulicích. Takové děti měli pracovníci zavést domů a poučit rodiče o nebezpečí, kterému jsou večer děti na ulici vystaveny. Mezi povinnosti ŘNB patřily i namátkové kontroly, nechodí-li děti a mládež na představení, která jsou jim nedostupná.<sup>1510</sup>

<sup>1509</sup> Zaslání dotazníku proběhlo na základě výnosu Zemské školní rady v Brně ze dne 26. 4. 1948. AMB, M 110, inv. č. 75 Aktový materiál 1948, Spolupráce škol s oddělením ochranné soc. péče SNB.

<sup>1510</sup> KURFÜRST, J.: *O ochraně mládeže před škodlivými vlivy*, s. 145.

Je patrné, že popis ochranné péče před škodlivými vlivy mohl vlivem působení mnoha organizací a institucí působit do značné míry improvizovaně a roztržitě. Z toho důvodu na počátku 60. let zesílily tlaky, aby se do prevence a ochrany vnesl jasný řád, jednotné řízení a koordinovanost celého projektu. Důležitá úloha nakonec připadla na bedra národních výborů,<sup>1511</sup> jejichž povinnosti v této oblasti byly rozvedeny v zákoně ze dne 26. června 1961 *O úkolech národních výborů při zajišťování socialistického pořádku a vládního nařízení* ze dne 25. března 1964.<sup>1512</sup>

---

<sup>1511</sup> Téma ochrana před škodlivými vlivy je tématem i kapitoly o národních výborech (2.3.3 Stěžejní oblasti činnosti školské a kulturní komise). V uvedené kapitole jsou sledovány kroky, které byly podniknuty ze strany NV ke vzniku jednotné výchovné fronty.

<sup>1512</sup> Autor odkazuje na Nařízení vlády č. 59/1964 Sb., Vládní nařízení o kolech národních výborů při péči o děti. SOVÁK, M.: *Obtížně vychovatelná mládež*, s. 187.

## ZÁVĚR

Název disertační práce *Podívejte se na děti!* odkazuje na text spisovatele Jana Drdy, v němž autor vyzdvihl to, čeho si na mladé generaci nejvíce cení. Statečnost, poctivost, uvědomělost a loajálnost byly jedny z mnoha atributů, které jí byly přisouzeny, a v disertační práci se odkrývá, jaký výchovný potenciál si pod podobnými abstraktními názvy mohl člověk představit. Cílem disertační práce bylo zmapovat institucionální i pedagogickou rovinu socialistické výchovy a podrobit ji kritice ze strany učitelské praxe. Na předchozích stránkách byla sledována vlastní cesta k naplnění snu o stvoření nového socialistického člověka v dlouhém časovém rozmezí 1948-1970. I když se tato cesta v průběhu proměňovala, cíl zůstával stále stejný...

...výchova nového socialistického člověka, byla neodlučitelně spojována s vizí o budování šťastné a lepší budoucnosti. S různými obměnami a důrazem na různá specifika se s novým člověkem setkáváme napříč staletími. Nový socialistický člověk tak představuje jen jednu z podob, která však vynikala svou intenzitou i délkou svého trvání. I když i v československé tradici bychom našli svébytné vize o nové generaci, byl po roce 1948 obraz nového socialistického člověka silně ovlivněn sovětskou rétorikou. Obraz plný optimismu, vidiny úspěchu a naděje při budování šťastných zítřků byl silně provázán s aktivitou podílet se na dovršení socialistické výstavby. Odtud pramenilo důsledné propojení výchovných cílů s požadavky na rozvoj národního hospodářství i socialistické společnosti.

Vysoký politický status celé záležitosti vedl k hledání ideálních podmínek pro plnohodnotné rozvinutí socialistické výchovy. Vznikla socialistická škola, která, na rozdíl od nedůsledně kontrolovaného rodinného prostředí, se zařadila mezi důležité nástroje komunistické moci. Nová škola byla ztotožňována s podnikem, do jehož kompetence patřilo indoktrinovat žáky marxisticko-leninskou ideologií, a díky povinné školní docházce byl každý jedinec vystaven jejímu působení. K nástrojům komunistické moci se zařadila i pedagogická věda, jejímž hlavním úkolem pod vlivem politických a ideologických požadavků bylo vytvořit ucelenou metodologii a teoretické podklady pro výchovu nového socialistického jedince.

Únorovým převratem se začaly psát nové dějiny výchovy v Československu. Jednalo se o zlom převratný, nikoli však nekompromisní. Mnoho z předúnorových tradic přežívalo

několik následujících let (at' se jednalo o prvorepublikový koncept pracovní školy či revoluční tradice z dějin pedagogického myšlení...), a díky vhodnému využití a přeformulování se stávaly zdrojem legitimizace nových socialistických pořádků. Nicméně vývoj na počátku 50. let velmi zřetelně ukázal, že je žádoucí směřovat výchovu nové generace ke stále větší sovětizaci. Její vrchol je spatřován v roce 1953. V tomto roce došlo k vydání školského zákona, který zastřešil předcházející sovětskou diskuzi o potřebě zvýšit efektivitu vzdělání, uspišit přípravu mládeže pro budovatelské úkoly a především novou generaci co nejrychleji zapojit do pracovního procesu.

V této první fázi budování komunismu byly vymezeny cíle pedagogického snažení a souběžně rozpracovány plány, jak školství a výchovu těmto cílům podřídít. Došlo k přesnému rozdělení úkolů odpovědným institucím, aniž by bylo přihlédnuto k jejich vlastní iniciativě. Velká část plánů se opírala o byrokratická řešení, což bylo velmi znatelně cítit při samotném vytváření jednotného socialistického školství nebo při zásazích do hodin náboženské výchovy. Obdobně se vyvíjela situace při práci na teorii socialistické výchovy. Velmi záhy byla vytvořena přesná metodika s předem nadefinovanými vzorci, které určovaly, jaké chování, jednání či myšlení žáka je považováno za žádoucí a jaké už nikoli. Popis byl velmi často soustředěn pouze do dvou krajních poloh a k povaze nového člověka byla analogicky řazena povaha nevychovaného jedince. V centru pedagogických úvah tak nestál konkrétní žák, ale jeho deindividualizovaná ideální podoba.

Hodnocení úspěšné/neúspěšné výchovy se vtěsňovalo do nadefinovaných vzorců, které umožňovaly velmi snadnou zpětnou kontrolu. Problémem však bylo, že systém kontroly hledal inspiraci mnohdy jinde než v pedagogických východiscích. Procentuální zhodnocení plánů nebo socialistické soutěžení představují jasný příklad, kdy se výchovná činnost inspirovala pracovním úsilím v závodech. Přebírání zkušeností z továrenského života však vypovídalo o nedostatečném prostoru pro pedagogickou invenci. Většina pedagogických spisů z 50. let totiž byla obsahově i jazykově normovaná, psaná zcela formálně a propagandisticky, což do značné míry právě plynulo z mechanicky přejímání sovětských zkušeností.

Nadšení a entuziasmus byl reflektován ve většině politických projevů i tištěných stranických dokumentech. I když víra v úspěšné dovršení díla nepolevovala, postupně docházelo ke změnám ve vnímání, jakým vizím nadále věřit. Totiž popis podoby nového socialistického člověka přecházel od utopistické podoby k realističtějšímu popisu. Tuto proměnu lze klást do souvislostí s odhalením kultu osobnosti, které zapříčinilo nabourání

představy o zbožštělých nadlidských silách a neochvějných vlastnostech jedince. O tom, že do obrazu nového člověka pronikala racionalita a důraz na současnost, svědčí stranická debata na konci 50. let. Na jejím základě došlo ke zlidštění nového člověka a zdůraznění jeho úlohy v přítomnosti, kdy za nového člověka byl považován každý jednotlivý žák. Přetrvávající podřízené postavení výchovných cílů vzhledem k budování socialistického státu však nadále potvrzovalo tezi, že nového člověka je potřeba okamžitě. V této souvislosti se v politické debatě zvyšoval zájem o možnosti spojení teoretického vyučování s jeho přímým uplatněním v praktickém životě.

Na pedagogické scéně se objevily nové výzvy, které nesly názvy polytechnická výchova, výchova ateistická nebo výchova ke komunistické mravnosti. Jejich zapracování do přetrvávajícího strnulého modelu výchovy však naráželo na metodické problémy, které plynuly z několikaleté nesvobodné pedagogické práce a z omezeného metodologického zázemí. Zvláště palčivě byla viděna nedostatečná empirická činnost. Stále intenzivněji zněly hlasy odborníků, aby na školách byla zjištěna vzdělávací a výchovná úroveň výuky a zároveň aby došlo k přezkoumání dosud prezentovaných výsledků.

To, že socialistická výchova v praxi narážela na zkonstatělost celého systému, bylo přičítáno do značné míry stranickému vedení a přílišnému prosazování zažitých pedagogických postupů. Ty byly mnohdy hodnoceny jako neatraktivní a nezajímavé, a to jak pro žáky, tak i pro samotné učitele. Navíc se mnohé školy musely neustále vypořádávat s neodpovídajícími podmínkami pro plnohodnotné výchovné působení. Nehygienické prostory, nevybavené odborné kabinetů a učebny, nekvalifikovaní učitelé - byly jen jedním z mnoha zjištěných nedostatků. Už jen z těchto důvodů velké procento brněnských škol nebylo schopno na nové výzvy socialistické výchovy plně reagovat. K tomu se přičítalo i nedodržování základních didaktických zásad, které plynuly z přemíry požadavků na výchovu ke komunisticky správnému výkladu společenských i historických souvislostí.

Praktická stránka socialistické výchovy se na školách odrážela ve většině případů jen v dílčí pojímané činnosti. Ta byla mnohdy založena na nesourodých jednotlivých úkolech, které vedly k přetěžování samotných žáků. Místo systematické práce na pedagogické teorii se do centra pozornosti stavěla samotná práce učitelů. Jejich sdílená praxe a zkušenosti pak platily jako hlavní zdroj inovativních přístupů k novým pedagogickým výzvám. Avšak takto separovaná pedagogická činnost byla zpětně hodnocena jako nedostatečná, a to díky své malé návaznosti na hlavní výchovně-vzdělávací cíle. Panovala oprávněná obava, že úsilí o plnohodnotnou a komplexní výchovu nové socialistické generace vyznívá do prázdna.

Politická i odborná diskuze tak přinesla zjištění, že výchova na školách neprobíhá optimálně. Z oficiálních míst zaznívalo, že samotná výchova se dostává do krize, ze které vede cesta jen prostřednictvím přehodnocení přístupu ke společnosti i k člověku jako jedinci. Z toho vplynuly i nové výzvy pro pedagogickou vědu. S počátkem 60. let se začaly pootvírat dveře k vlastní revizi. Obroda pedagogické vědy vedla ke zhodnocení dosavadního vývoje, přičemž se nešetřilo i velmi ostrými výrazy o stagnujícím a nefunkčním systému. Rozvíjející se diskuze o budoucím směřování socialistické pedagogiky, do níž se zapojili nejen komunističtí funkcionáři, ale i veřejnost složená z odborných vědeckých pracovníků i jednotlivých učitelů, měla nemalý vliv na postupné uvolňování dosud unifikované představy o socialistické výchově. Teoretické rozpracování získávalo svobodnější a volnější kontury a do popředí se dostávaly i dílčí badatelské výzvy, jako pedagogika mimoškolní, volného času, rodinná výchova či pedagogická psychologie.

Výsledkem byl rozpad jednotného výchovného modelu, neboť částečné uvolnění otěží umožnilo zohledňovat přístup k žákovi jako svébytné osobnosti. Podpora zájmů a zálib jednotlivce, snaha u každého žáka rozvinout jeho schopnosti a dovednosti se stalo stěžejním a směrodatným tématem. Cíl a obsah výchovy byl sice stále podmíněn deklarovanou potřebou vybudování komunismu, avšak cesta k naplnění společenské funkce výchovy byla stále častěji spojována s přihlédnutím k individualitě lidské osobnosti se všemi jejími tělesnými i emocionálními specifiky.

Předkládaná práce představuje jednu z cest, kterou je možné usilovat o revizi tradičního pohledu na dějiny výchovy po roce 1948. Práce poukazuje na nedostatky interpretace založené na pojetí výchovy a vzdělávání dětí výlučně pod taktovkou státu a komunistické strany. Byrokratismus je tak v práci souběžně spojován s tématem decentralizace a iniciativností nižších složek školské správy. Tím je v práci současně revidován postoj, že pouze nařízenými postupy bylo možné usilovat o výchovu nového socialistického člověka. Že se jednalo o otázku mnohem barvitější, dosvědčuje proměna představy o samotné pedagogické vědě. Období utopistické naděje bylo totiž vystřídáno silnou skepsí a nedůvěrou. Pedagogický entuziasmus padesátých let spojovaný s vírou, že každé dítě je vychovatelné díky správnému stranicky orientovanému pedagogickému vedení, bylo nabouráváno šířícím se problémem mravně deviantního chování. Výchova mravně ohrožených dětí se od 60. let dostávala do centra pozornosti pedagogiky a v důsledku jejího rozvoje se stala námětem hned několika pedagogických disciplín. To mělo za následek, že



pozvolna docházelo k rehabilitaci rodinného prostředí i akceptování citového prožívání každého jedince.

Společným průsečíkem uvedených sil bylo hledání odpovědi na důležitou otázku *Co dělat, když se rozpadá představa o samotné socialistické výchově?* A to zvláště po smrti Stalina, kdy došlo k zeslabení konceptu socialistické výchovy ovlivněného přílišnou sovětizací. Naopak se tím otevřel prostor pro hledání nových východisek, které však později, v době normalizace, byly odsouzeny jako „kontrarevoluční a antisocialistické síly“ v pedagogickém myšlení.

## Seznam pramenů

### Archivní fondy

Památník národního písemnictví (PNP)

fond Jan Drda

Archiv města Brna (AMB)

B 1/1 Národní výbor města Brna – Sbírká zápisů o schůzích Národního výboru města Brna a jeho složek

B 1/8 Národní výbor města Brna – Oddělení církevní, kancelář církevního tajemníka

B 1/27 Národní výbor města Brna – Referát sociální péče

M 32 (Čtyřtřídní) Národní škola v Přizřenicích

M 36 I. (Pětítřídní) národní škola v Brně, Křížová č. 2

M 56 3. zvláštní škola v Brně (Šujanovo nám. 2)

M 110 Zvláštní (pomocná) škola v Králově Poli

M 168 Národní škola, Filipínského 1, Brno-Židenice

M 169 (Pětítřídní) národní škola dívčí (I. stupně) v Brně - Židenicích (Filipínského 1)

M 182 Zvláštní škola v Traubově 5

M 183 I. Pětítřídní národní škol na nám. Míru

M 184 14. pětítřídní (Smíšená obecná) škola Břenkova na Veverí 133

M 187 Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích, ulice Jindřicha Procházky 1

M 188 2. zvláštní škola Příční 16

M 191 (Pětítřídní) Národní (obecná) škola v Bystřici

M 313 Základní devítiletá škola (I. stupeň), Zieberlichova 49, Brno-Soběšice

M 334 Základní škola v Brně - Řečkovících, Hapalova 6

M 349 Základní devítiletá škola, Pekařská 61, Brno

M 380 Základní škola, Mendlovo náměstí 4, Brno

M 388 Základní devítiletá škola, Vídeňská 26-28, Brno

M 418 Základní škola, Merhautova 37, Brno-Černá Pole

ZDŠ Janouškova, neinventarizováno

ZŠ Kamenačky 4, neinventarizováno

ZŠ Koněvova 26, neinventarizováno

ZŠ Tábořská 185, neinventarizováno

R 92 Československý svaz mládeže - městský výbor, Brno

R 93 Československý svaz mládeže - obvodní výbor, Brno II

R 94 Československý svaz mládeže - obvodní výbor, Brno III

R 95 Československý svaz mládeže - obvodní výbor, Brno IV

R 96 Československý svaz mládeže - obvodní výbor, Brno V

R 97 Československý svaz mládeže - obvodní výbor, Brno VI

Moravský zemský archiv v Brně

B 124 Krajský národní výbor Brno

B 338 Jihomoravský krajský národní výbor Brno

B 315 Krajský pedagogický ústav Brno

## Periodika

Filozofický časopis

Komenský

Pedagogika

Rudé právo

Tvorba

Učitelské noviny

Věstníky ministerstva školství

## Tištěné prameny

11. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 1958, 256 s.

13. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 31.5 - 4. 6. 1966. Praha 1967, 960 s.

22. sjezd Komunistické strany Sovětského svazu. Praha 1961, 373 s.

Desátý sjezd Komunistické strany Československa. *Projevy a dokumenty*. Praha 1954, s. 651- 952.

HENDRYCH, Jiří: *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu. Referát Jiřího Hendrycha na zasedání ÚV KSČ dne 22. dubna 1959 a Usnesení ÚV KSČ ze dne 23. dubna 1959*. Praha 1959, 69 s.

HENDRYCH, Jiří: *Za komunistickou výchovu mladé generace. Referát Jiřího Hendrycha, který pronesl na zasedání ÚV KSČ, Praha, listopad 1961*. Brno 1961, 15 s.

*Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa. V Praze 25. - 29. května 1949*. Praha 1949, 575 s.

*Usnesení předsednictva Ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy*. Praha 1951, 27 s.

*Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství. V Praze v červnu 1955*. Praha 1955, 14 s.

XII. sjezd Komunistické strany Československa. Praha 4. - 8. prosince 1962. Praha 1963, 710 s.

*Zahajovací projev soudruha Antonína Zápotockého, X. sjezd Komunistické strany Československa. Projevy a dokumenty*. Nová mysl 8 (7), 1954, s. 688-691.

## Zákony a vládní nařízení

- Nařízení vlády č. 14/1950 Sb., Vládní nařízení o organisaci místních národních výborů.  
Nařízení vlády č. 32/1953 Sb., Vládní nařízení o přeměně dosavadních škol na školy podle nového školského zákona.  
Nařízení vlády č. 59/1964 Sb., Vládní nařízení o úkolech národních výborů při péči o děti.  
Nařízení vlády č. 71/1960, Vládní nařízení o rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů a o uspořádání a činnosti jejich orgánů.  
Nařízení vlády č. 139/1949 Sb., Vládní nařízení o organisaci lidové správy v okresech.  
Nařízení vlády č. 228/1949 Sb., Vládní nařízení o působnosti a organizaci Státního úřadu pro věci církevní  
Ústavní zákon č. 100/1960 Sb., Ústavní Československé socialistické republiky.  
Ústavní zákon č. 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky.  
Zákon č. 13/1954 Sb., Zákon o národních výborech  
Zákon č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).  
Zákon č. 65/1960 Sb., Zákon o národních výborech  
Zákon č. 69/1967 Sb., Zákon o národních výborech.  
Zákon č. 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).  
Zákon č. 120/1920 Sb., kterým se uvozuje ústavní listina Československé republiky z 6. března 1920.  
Zákon č. 186/1960 Sb., Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon).  
Zákon č. 217/1949 Sb., Zákon, kterým se zřizuje Státního úřadu pro věci církevní.

## On-line prameny

Národní shromáždění 21. dubna 1948

<https://www.psp.cz/eknih/1946uns/stenprot/106schuz/s106001.htm>

Národní shromáždění 24. dubna 1953

<https://www.psp.cz/eknih/1948ns/stenprot/075schuz/s075001.htm>

Národní shromáždění 15. prosince 1960

<https://www.psp.cz/eknih/1960ns/stenprot/005schuz/s005001.htm>

## Seznam literatury

### Primární literatura

- AUERSWALD, František: *Konference pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského ve dnech 15. a 16. července 1955 v Praze o „Usnesení Ústředního výboru KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství“*. Praha 1955, 113 s.
- BACHAREV, Andrej Nikolajevič: *I. V. Mičurin, veliký přetvářitel přírody*. Praha 1953, 93 s.
- BARTOŠ, Josef: *Československý svaz mládeže v letech 1945–1955. Příspěvek k mládežnickému hnutí v ČSR*. Praha 1958, 182 s.
- BARTUŠKOVÁ, Marie: *Naši nejmenší, příroda a lidská práce. Sborník z pedagogického čtení*. Praha 1962, 105 s.
- BĚLJAJEV, Konstantin Ivanovič: *Ateistická výchova dětí v rodině*. Praha 1959, 57 s.
- BENEŠ, Vojta: *Nový řád? Nový člověk! Deset článků o výchově, škole a politice*. Praha 1946, 80 s.
- BLATNÝ, Ladislav: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1979, 163 s.
- BOHÁČ, Antonín: *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. Praha 1982, 129 s.
- CACH, Josef: *Některé problémy přístupu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v ČSSR v letech 1945-1965*. *Pedagogika* 15 (3), 1965, s. 327-335.
- CACH, Josef: *Vztahy pedagogiky a dějin pedagogiky v historické retrospektivě*. *Pedagogika* 19 (2), 1969, s. 173-181.
- CIPRO, Miroslav: *O vědecko-ateistické výchově žáků. Sborník statí*. Praha 1959, 163 s.
- ČERNÝ, Norbert: *Metodický list k oslavám stého výročí narození Vladimíra Iljiče Lenina. Pro učitele 1.-5. ročníků ZDŠ*. Brno 1970, 22 s.
- ČMOLÍK, Otto: *Kapitoly z dejín pionierskej organizácie v Československu. Stručný náčrt vývoja v rokoch 1945-1981*. Bratislava 1983, 258 s.
- DOHNAL, Josef: *50 let českého základního školství, Valtice 1920-1970*. Valtice 1970, 47 s.
- FIALA, Václav – ŠTEKL, Miroslav: *K problematice poruch chování u školní mládeže*. Praha 1964, s. 75-99.
- FRANTIŠEK, Ludvík: *Ústavní a ochranná výchova dětí a mládeže*. Praha 1958, s. 75-99. (Separát ze Sborníku Pedagogického institutu v Plzni)
- FRENDLOVSKÝ, František: *Otázky výchovy k vědeckému světovému názoru a k vědeckému ateismu ve škole*. Praha 1960, 59 s.
- FUJAN, Jaroslav: *Pověst o velikém bohatýru. Metodický text besedy pro mládež k 100. výročí narození V. I. Lenina*. Plzeň 1970, 14 s.
- GLOGAR, Alois: *O výchově k vědeckému světovému názoru ve škole*. Praha 1959, 105 s.
- GOTTWALD, Klement: *Mládeži*. Praha 1976, 90 s.
- HABĚTÍN, Vladimír: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1965, 142 s.
- HRDLIČKA, František: *Několik námětů k leninských oslavám*. Praha 1970, 28 s.
- HUDEC, Jaroslav: *Jak využívám družby závodu se školou při polytechnickém vyučování*. Praha 1958, 22 s.

- CHLUP, Otokar: *Pedagogika: úvod do studia*. Praha 1948, 310 s.
- CHLUP, Otokar: *Školský zákon. Výklad zákona a prováděcích předpisů*. Praha 1949, 180 s.
- CHLUP, Otokar – ANGELIS, Karel: *Čítanka k dějinám pedagogiky pro pedagogické, vyšší a vysoké pedagogické školy. Díl I*. Praha 1957, 298 s.
- CHLUP, Otokar - KOPECKÝ, Jaromír: *Pedagogika. Příručka pro vysoké školy*. Praha 1965, 346 s.
- CHLUP, Otokar – KOPECKÝ, Jaromír: *Pedagogika. Učební text pro vysoké školy*. Praha 1963, 357 s.
- JANDA, Jaroslav: *Mládež jako věková sociální skupina a jako generace*. Sociologický časopis 1 (5), 1965, s. 537-546.
- JELÍNKOVÁ, Vladimíra: *Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921*. Praha 1989, 50 s.
- JESIPOV, Boris Petrovič – GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Pedagogika*. Praha 1951, 414 s.
- JŮVA, Vladimír: *Pedagogika jako věda*. Brno 1977, 194 s.
- JŮVA, Vladimír: *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno 1987, 177 s.
- JŮVA, Vladimír – VESELÁ, Zdenka: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1985, 147 s.
- KAIROV, Ivan Andrejevič: *Pedagogika*. Praha 1951, 450 s.
- KAIROV, Ivan Andrejevič - GONČAROV, Nikolaj Kirillovič: *Pedagogika*. Praha 1958, 428 s.
- KALININ, Michail Ivanovič: *O komunistické výchově*. Praha 1949, 225 s.
- KLADIVOVÁ, Vlastimila: *K 30. výročí smrti V. L. Lenina*. Československý časopis historický 2 (1), 1954, s. 17-28.
- Kniha vedoucího sovětských pionýrů*. Praha 1956, 586 s.
- KOLÁŘ, František: *Mičurinský kroužek na jednotřídní národní škole*. Praha 1959, 31 s.
- KONSTANTINOV, Nikolaj Aleksandrovič – MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1959, 541 s.
- KOPECKÝ, Jaromír: *Kapitoly z dějin pedagogiky (se zřetelem k vývoji v českých zemích)*. Praha 1964, 135 s.
- KOPECKÝ, Jaromír: *Pedagogika. Učební text pro žáky pedagogických škol pro vzdělání učitelů národních škol*. Praha 1955, 354 s.
- KONONOV, Aleksandr Teren'jjevič: *Vyprávění o Leninovi*. Praha 1952, 62 s.
- KOUBKOVÁ, Božena: *Lenin – Stalin. Sborník oslavám výročí V. I. Lenina a J. V. Stalina pro školy a osvětové pracovníky. Básně, sborové recitace, zpěvy, scénky, dramatisace a proslovy*. Praha 1949, 127 s.
- KRÁČMAR, Vojtěch: *Praktická cvičení na školních pozemcích v 6. – 8. postupném ročníku*. Praha 1958, 65 s.
- KRÁČMAR, Vojtěch: *Praktická cvičení v dílnách podle zkušeností zájmových kroužků*. Praha 1957, 63 s.
- KRÁLÍKOVÁ, Marie – SPĚVÁČEK, Václav – NEČESANÝ, Josef: *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha 1977, 184 s.
- KREJČOVÁ, Eva: *Dětská kniha pomáhá ateistické výchově. Výběrový seznam literatury pro mládež*. Praha 1960, 10 s.
- KRUPSKAJA, Naděžda Konstantinovna: *O výchově a vyučování*. Praha 1951, 357 s.

- KŘENEK, Karel: *Jak využívám práce na školním pozemku při vyučování botanice v 6. ročníku*. Praha 1957, 52 s.
- KURIC, Jozef: *Poznej své dítě. Kniha pro rodiče o psychologii a výchově dětí a mládeže*. Praha 1965, 211 s.
- KURFÜRST, Josef: *O ochraně mládeže před škodlivými vlivy*. Praha 1959, 155 s.
- LENIN, Vladimír Íljič: *Spisy. Svazek 31, duben – prosinec 1920*. Praha 1955, 583 s.
- LENIN, Vladimír Íljič: *V. I. Lenin o výchově*. Praha 1980, 175 s.
- LINHART, Josef: *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu. II. díl*. Praha 1952, 582 s.
- LOUKOTKA, Jiří: *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*. Praha 1961, 110 s.
- LUNAČARSKIJ, Anatolij Vasiljevič: *O vzdělávání lidu*. Praha 1982, 174 s.
- MARX, Karel: *Karel Marx – jeho pojetí výchovy a vzdělání*. Praha 1981, 157 s.
- MARX, Karel – ENGELS, Friedrich: *O náboženství*. Praha 1957, 368 s.
- MEDYNSKIJ, Jevgenij Nikolajevič: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1953, 576 s.
- NEJEDLÝ, Zdeněk: *O výchově a vzdělání*. Praha 1953, 379 s.
- NEJEDLÝ, Zdeněk: *Zdeněk Nejedlý a jeho význam v pedagogice*. Praha 1978, 211 s.
- Nejvýznamnější mezníky historie pokrokového mládežnického hnutí v Československu*. Praha 1976, 58 s.
- O naléhavých úkolech naší pedagogické vědy*. Pedagogika 15 (4), 1965, s. 409-433.
- OGORODNIKOV, Ivan Trofimovič – ŠIMBIREV, Pavel Nikolajevič: *Pedagogika*: Praha 1952, 383 s.
- OPATA, Rudolf: *Nástin vývoje marxisticko-leninské pedagogiky v ČSSR*. Praha 1981, 227 s.
- OPATA, Rudolf – SÝKORA, Václav: *Ke koncepci polytechnického vzdělání a pracovní výchovy*. Pedagogika 15 (6), 1975, s. 657-682.
- PAVLÁSEK, Vojtěch: *Československé školství na cestě k socialismu. Úkoly vytyčené IX. sjezdem KSČ*. Praha 1949, 43 s.
- PAVLÍK, Ondrej: *Didaktika*. Bratislava 1949, s. 47.
- PEŠEK, Zdeněk: *Didaktika. Učební text pro pedagogické instituty*. Praha 1964, s. 9-10.
- Pionýrská encyklopedie*. Praha 1978.
- POPELÁŘ, Bohumír Justýn: *Úvod do nápravné pedagogiky*. Brno 1949, 96 s.
- POPELÁŘ, Bohumír Justýn: *Úvod do studia speciální pedagogiky*. Praha 1954, 101 s.
- RIEDL, Miroslav: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1979, 210 s.
- SACHSOVÁ, Hana: *Vědeckoateistická výchova v práci naší školy*. Praha 1960, 104 s.
- SAMEK, Jaroslav: *Práce technického kroužku a pomoc odborníků ze závodu*. Praha 1958, 34 s.
- SEDLÁŘ, Richard: *Soutěžení ve škole*. Pedagogika 4 (8), 1954, s. 580-593.
- SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Jarmila – SKALKA, Jarolím: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*. Pedagogika 13 (3), 1963, s. 257-271.
- SOMR, Miroslav: *Dějiny školy a pedagogiky*. České Budějovice 1983, 164 s.
- SOVÁK, Miloš: *Defektologie obecná*. Praha 1955, 276 s.
- SOVÁK, Miloš: *Obtížně vychovatelná mládež. K pojmu, etiologii a prevenci*. Praha 1969, 251 s.
- STRUMHAUS, Oldřich: *O výchovném vlivu zemědělských prací na žáky*. Praha 1962, 156 s.
- STUHLÝ, František: *Mládež včera, dnes a zítra*. Praha 1947, 36 s.
- ŠKODA, Václav: *Deset let práce národních výborů*. Nová mysl 5, 1955, s. 496-505.

- ŠKODA, Václav: *Národní výbory – základní orgány jednotné státní moci v ČSSR*. Praha 1975, 256 s.
- ŠTEFL, Vladimír: *Koncepce rozvoje školství v Brně-městě 1968-80*. Brno 1968, 195 s.
- ŠTVERÁK, Vladimír: *Dějiny pedagogiky. [Díl] 2*. Praha 1981, 331 s.
- ŠTVERÁK, Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele*. Praha 1983, 380 s.
- Třicet let socialistického školství v Československé socialistické republice 1945-1975. 1. díl Základní školy*. Praha 1975, 29 s.
- UHER, Bohumil: *Lenin v obrazech. Učeb. pomůcka pro školy 2.-3. stupně*. Praha 1952, 20 s.
- UHER, Bohumil – KOPÁČ, Jaroslav – UHER, Vlastimil: *Přednášky z pedagogiky. I a II. díl.*, Praha 1957, 174 s.
- UHER, Bohumil – KOPÁČ, Jaroslav – UHER, Vlastimil: *Přednášky z pedagogiky. III. díl.*, Praha 1958, 157 s.
- UHER, Vlastimil – JEDLIČKA, Josef: *Základy pedagogiky*. Ostrava 1966, 67 s.
- UJÁNOVOVA, Anna Iljinična: *Leninova dětská a školní léta*. Praha 1951, 39 s.
- VÁŇA, Josef: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1961, 379 s.
- VÁŇA, Josef: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Pedagogika 12 (3), 1962, s. 272-315.
- VESELÝ, Jaroslav: *Úkoly a cíle dnešní školy. (Výklad hlavních zásad usnesení ÚV KSČ o všeobecně vzdělávacím školství)*. Olomouc 1956, 25 s.
- VONDRA, Josef: *Sborník referátů a diskuzních příspěvků z konference o světonázorové a ateistické výchově žáků*. Hodonín 1977, 35 s.
- ŽIŽKOVÁ, Ludmila: *Lenin žil, žije, bude žít. Malá výběrová bibliogr. pro 1.-5. třídu zákl. devítiletých škol*. České Budějovice 1970, 14 s.

## Sekundární literatura

- ARENDDT, Hannah: *Původ totalitarismu I-III*. Praha 2013, 679 s.
- BABIČKA, Václav: *Vývoj katolické religiozity v českých zemích v letech 1949-1989. (Na základě zjišťování Státního úřadu pro věci církevní a ministerstva kultury - Sekretariátu pro věci církevní)*. Sborník archivních prací 55 (2), 2005, s. 379-506.
- BALÍK, Stanislav: *Junák-skaut. Příklad Rudolfa Plajnera*. In: Fasora, Lukáš – Hanuš, Jiří – Malíř, Jiří – Nečasová, Denisa (eds.): *Člověk na Moravě ve druhé polovině 20. století*. Brno 2011, s. 101-122.
- BALÍK, Stanislav – KUBÁT, Michal: *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*. Praha 2012, 216 s.
- BALÍK, Stanislav a kol.: *Lokální politický pluralismus. Brno ve třech stoletích*. Brno 2006, 199 s.
- BARTEL, Frank: *Freie Deutsche Jugend und Pionierorganisation „Ernst Thälmann“*. Regenstauf 2015, 572 s.
- BLATNÝ, Ladislav: *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno 1996, 75 s.



- BOSÁK, František: *Česká škola v době nacistického útlaku. Příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova po osvobození*. České Budějovice 1969, 65 s.
- BROCK, Angela: *The Making of the Socialist Personality. Education and Socialisation in the German Democratic Republic 1958-1978*. London 2005, 255 s.
- BRODALA, Marta – LISIECKA, Anna – RUZIKOWSKI, Tadeusz: *Przebudowac człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Varšava 2001, 202 s.
- CACH, Josef: *Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945-1990*. Pedagogika 41 (5-6), 1991, s. 677-691.
- CACH, Josef: *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství – léta nadějí, krizí a zklamání 1945-1990*. Pedagogika 41 (2), 1991, s. 135-144.
- CIGÁNEK, Radim: *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945-1949*. Praha 2009, 208 s.
- CUHRA, Jaroslav – ČERNÁ, Marie – DEVÁTÁ, Markéta – HERMANN, Tomáš – KOUROVÁ, Pavlína: *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948-1989*. Praha 2020, 308 s.
- ČECHOVÁ, Gabriela: *Vývoj organizace a působnosti národních výborů v českých zemích v letech 1945-1960*. Archivní časopis 12 (3), 1962, s. 129-147.
- ČERMÁKOVÁ, Marie: *Formování totalitního školství v poválečném Československu*. Pedagogika 41 (3), 1991, s. 323-333.
- ČERMIN, Jan: *Brněnské národní výbory a její funkcionáři (1945-1954)*. Diplomová práce, Historický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2015, 82 s.
- DEMEL, Zdeněk: *Neděle a totalita. Jak bylo v totalitním Československu omezováno svěcení nedělí*. In: *Katolická církev a totalitarismus v českých zemích*. Praha 2011, s. 97-119.
- DOBEŠOVÁ, Lenka: *Rozhlasový večerníček a svátečnost v letech 1961-1971*. In: *Národy – města – lidé – slavnosti*. Praha 2018, s. 201-211.
- DROIT, Emmanuel: *Vorwärts zum neuen Menschen? Die sozialistische Erziehung in der DDR (1949-1989)*. Köln 2014, 380 s.
- DUŠKOVÁ, Vlasta: *Československý svaz mládeže v Brně*. Souborný inventář. Diplomová práce na Ústavu pomocných věd historických a archivnictví FF MU. Brno 2010.
- DÝMA, Mojmir: *Vliv recepce sovětské pedagogiky na naši pedagogiku po druhé světové válce (Historicko-kritické poznámky)*. Pedagogika 41 (3), 1991, s. 335-346.
- FASORA, Lukáš – HANUŠ, Jiří – NEČASOVÁ, Denisa: *Svůdnost sociálního experimentu. Nový člověk 20. století*, Praha: Nakladatelství lidové noviny 2018, 27 s.
- FORMÁNKOVÁ, Pavlína: *Kampaň proti „americkému brouku“ a její politické souvislosti. Paměť a dějiny*. Revue pro studium totalitních režimů 2 (1), 2008, s. 22-38.
- FORMÁNKOVÁ, Pavlína: *Propaganda pro nejmenší. Dětská literatura ve službách komunistické propagandy (1948-1956)*. Dějiny a současnost. Kulturně historická revue 29 (1), 2007, s. 17-20.
- FORTI, Simona: *The Biopolitics of Souls. Racism, Nazism, and Plato*. Political Theory 34(1), 2006, s. 9-32.
- FOUCAULT, Michel: *Je třeba bránit společnost. Kurz na Collège de France 1975-1976*. Praha 2005, 284 s.
- FRANC, Martin – KNAPÍK, Jiří: *Mezi pionýrským šátkem a mopedem. Děti, mládež a socialismus v českých zemích 1948-1970*. Praha 2018, 727 s.
- FRANC, Martin – KNAPÍK, Jiří: *Volný čas v českých zemích 1957-1967*. Praha 2013, 573 s.

- FRITZSCHE, Peter – HELLBECK, Jochen: *Nový člověk stalinského Ruska a nacistického Německa*, In: Geyer, Michael – Fitzpatrick, Sheila, *Za obzor totalitarismu. Srovnání stalinismu a nacismu*. Praha 2012, s. 404-456.
- GATZEMANN, Andreas: *Die Erziehung zum „Neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis*. Münster 2008, 250 s.
- GLASOVÁ, Katarina: *Premena ľudskej bytosti v totalitním režime*. In: Rybář, Radovan – Valach, Milan: *Totalitarismus ve 20. století*. Brno 2001, s. 61-68.
- HAGEMEISTER, Michael: *Nový člověk. Projekty raného sovětského období*. *Církevní dějiny* 9 (20), 2016, s. 79-91.
- HÁJKOVÁ, Dagmar – MICHELA, Miroslav: *Oslavy 28. října*. In: Hájková Dagmar – Horák, Pavel: *Sláva republiky*. Praha Academia 2018, s. 75-136.
- HANUŠ, Jiří: *Lenin. Kontinuita a/nebo diskontinuita ruských dějin?*. Brno 2013, 163 s.
- HÁBL, Jan - JANIŠ, Kamil ml. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové 2010, 113 s.
- HÄDER, Sonja: *Schlülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958)*. Köln 1998, 384 s.
- HELUS, Zdeněk: *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodinu*. Praha 2009, 286 s.
- HORÁK, Záboj: *Církev a české školství. Právní zajištění působení církve a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha 2011, 264 s.
- HORÁK, Záboj: *Právní úprava výuky náboženství v českých zemích v letech 1948-1989*, *Revue církevního práva = Church law review* 16 (47), 2010, s. 201-223.
- HORÁK, Josef - KRATOCHVÍL, Milan: *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec 2003, 121 s.
- HRIŇOVÁ, Denisa: *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*. Diplomová práce Univerzita Karlova v Praze 2008, 200 s.
- JANKO, Jan: *Nástup mičurinské biologie v českých zemích*. In: *Věda v Československu v letech 1945-1953*. Sborník z konference. Praha 1999, s. 447-457.
- JŮVA, Vladimír: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno 2003, 91 s.
- KAISER, Beate: *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann. Pädagogik, Ideologie und Politik. Eine Regionalstudie zu Dresden 1945–1957 und 1980–1990*. Frankfurt am Main 2013, 436 s.
- KASPER, Tomáš - KASPEROVÁ Dana: *Dějiny pedagogiky*. Praha 2008, 224 s.
- KAŠKA, Václav: *Neukáznění a neangažovaní. Disciplinace členů Komunistické strany Československa v letech 1948–1952*. Praha 2014, 291 s.
- KNAPÍK, Jiří a kol.: *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava 2014, 207 s.
- KOLÁŘ, Pavel: *Soudruzi a jejich svět. Sociálně myšlenková tvářnost komunismu*. Praha 2019, 295 s.
- KOLÁŘ, Pavel: *Strana jako utopie. Komunistická identita po pádu stalinismu*. *Soudobé dějiny* 19 (2), 2012, s. 227-255.
- KOPEČEK, Michal: *Ve službách dějin, ve jménu národa. Historie jako součást legitimizace komunistických režimů ve střední Evropě v letech 1948-1950*. *Soudobé dějiny* 8 (1), 2001, s. 23-43.

- KOURA, Petr – KOUROVÁ, Pavlína: *České Vánoce. Od vzniku republiky do sametové revoluce*. Praha 2010, 356 s.
- KOUROVÁ, Pavlína: *Dětská kniha a „výchova nového člověka“*. Marginalia Historica. Časopis pro dějiny vzdělanosti a kultury 3 (2), 2012, s. 59-70.
- KOUROVÁ, Pavlína: *Propagandistické kampaně v Československu v letech 1948-1953*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra dějin a didaktiky dějepisu, 235 s.
- KRAUSZ, Daniela: *Jugendwerkhöfe in der DDR. Der Geschlossene Jugendwerkhof Torgau*. Hamburg 2010, 115 s.
- KREJČÍ, Vladimír: *Náčrt vývoje výchovy, školství a pedagogiky*. Ostrava 1988, 194 s.
- KWIATKOWSKI-CELOFIGA, Tina: *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*. Göttingen 2014, 441 s.
- LACLAVÍKOVÁ, Miriam – ŠVĚCOVÁ, Adriana: *Dieťa medzivojnového Slovenska. Verejná sociálna starostlivosť o deti a mládež na Slovensku a jej inštitucionálna základňa*. Praha 2019, 192 s.
- MACURA, Vladimír: *Šťastný věk. Symboly, emblémy a mýty 1948-1989*. Praha 1992, 130 s.
- MAIER, Hans: *Politická náboženství. Totalitní režimy a křesťanství*. Brno 1999, 134 s.
- MALTE, Rolf: *Das sowjetische Massenfest*. Hamburg 2006, 453 s.
- MALTE, Rolf: *Zwischen antikirchlichem gegenfest und volksreligiöser Feiertradition*. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas 52 (4), 2004, s. 494-514.
- MALÝ, Ivan: *Učebnice dějepisu jako nástroj ideologického boje*. In: Proměny diskursu české marxistické historiografie. (Kapitoly z historiografie 20. století). České Budějovice 2008, s. 301-318.
- MORKES, František: *České školy v letech 2. světové války*. Praha 2005, 35 s.
- MORKES, František: *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích (období let 1848-2001)*. Praha 2002, 122 s.
- MRŇKA, Jaromír: *Mládež nová, mládež Gottwaldova?* In: Petráš, Jiří – Svoboda, Libor: Předjaří. Československo 1963-1967. Praha 2016, s. 154-164.
- NEČASOVÁ, Denisa: *Nový socialistický člověk. Československo 1948-1956*. Brno 2018, 271 s.
- NUHLÍČEK, Josef: *Spisová služba národních výborů v letech 1945-1955*. Archivní časopis 5 (3), 1955, s. 135-146.
- OLŠÁKOVÁ, Doubravka: *Pohyblivé svátky. Kalendáře a významná výročí let 1945-1960*. Dějiny a současnost. Kulturně historická revue 30(8), 2008, s. 34-36.
- OLŠÁKOVÁ, Doubravka: *Věda jde k lidu! Československá společnost pro šíření politických a vědeckých znalostí a popularizace věd v Československu ve 20. století*. Praha 2014, 678 s.
- PECHA, Libor: *Krutá poema. Makarenko, jak ho neznáme*. Brno 1999, 205 s.
- PELKOVÁ, Petra: *Vývoj svátků a oslav na příkladu okresů Opava a Hlučín v 50. a 60. letech*. In: Acta historica Universitatis Silesianae Opaviensis 9, Opava 2016, s. 175-194.
- PERNES, Jiří: *Mládež vede Brno. Otto Šling a jeho brněnská kariéra (1945-1950)*. Soudobé dějiny 11 (3), 2004, s. 45-60.
- PERNES, Jiří: *Příliš nebezpečná Morava? Moravský patriotismus v poválečném Československu (1945-1989)*. Soudobé dějiny 17 (3), 2010, s. 392-420.

- PEŠKOVÁ, Michaela: *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*. Plzeň 2012, 221 s.
- PEŠŤÁK, Michael: *Svátky a oslavy za socialismu*. In: Ročenka Státního oblastního archivu v Plzni. Plzeň 2007, s. 137-140
- PROUD, Judith K., *Children and Propaganda. Il était une fois...: Fiction and Fairy Tale in Vichy France*. Oxford 1995. 90 s.
- PROZOROV, Sergei: *Foucault and Soviet biopolitics*. History of the Human Sciences 27 (5), 2014, s. 7-25.
- PROZOROV, Sergej: *Living Ideas and Dead Bodies: The Biopolitics of Stalinism*. Alternatives: Global, Local, Political 38 (3), 2013, s. 208-227.
- PROZOROV, Sergei: *The Biopolitics of Stalinism. Ideology and life in Soviet socialism*. Oxford 2016, 352 s.
- PRŮCHA, Jan: *50 let časopisu Pedagogika: vývoj média české pedagogické vědy*. Pedagogika 49 (4), 2000, s. 340-364.
- RANDÁK, Jan: „Die Schule erzieht im Geist des Sozialismus“ Ziele und Grenzen der „neuen Schule“ in der stalinistischen Tschechoslowakei. Bohemia. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der böhmischen Länder. A Journal of History and Civilisation in East Central Europe 56 (1), 201, s. 145-172.
- RATAJOVÁ, Jana – RATAJ, Tomáš: *Národní výbory. Pokus o nový model veřejné správy (1945-1989)*. In: Fejtová, Olga – Ledvinka, Václav – Pešek Jiří: Osm set let pražské samosprávy. Sborník příspěvků z 18. vědecké konference Archivu hlavního města Prahy, uspořádané ve spolupráci s Institutem mezinárodních studií FSV UK ve dnech 16. a 17. května 2000 u příležitosti výstav Osm století pražské samosprávy (Clam-Gallasův palác 4. května – 6. července 2000) v rámci akcí Praha – evropské město kultury. Praha 2002, s. 183-195.
- REISKY-DUBNIC, Vladimír: *Communist propaganda methods. A Case Study on Czechoslovakia*. New York 1960, 265 s.
- REULECKE, Jürgen: *Mannmännliche Gefühlswelt im jugendbewegten Jungmännerbund*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 2012, s. 65-79.
- SABROW, Martin: *Socialismus jako myšlenkový svět. Komunistická diktatura v kulturněhistorické perspektivě*. Soudobé dějiny 19 (2), 2012, s. 196-208.
- SKYBA, Peter: *Mládežnická politika v Sovětské okupační zóně a NDR v letech 1945-1961*. Soudobé dějiny 7 (1-2), 2000, s. 88-106.
- SLABOTINSKÝ, Radek: *Krajský výbor KSČ v Brně v letech 1945-1951*. Diplomová práce, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2001.
- SLABOTINSKÝ, Radek: *Otto Šling – pokus o politický portrét komunistického funkcionáře*. Bolševismus, komunismus a radiální socialismus v Československu 4, Praha 2005, s. 177-198.
- SOCHA, Jan: *Proměna příběhu aneb státní svátky, významné a památné dny v letech 1946-1990*. Historie-Otázky-Problémy 4 (1), 2012, s. 55-71.
- SUCHÁNEK, Radovan: *Vývoj svátkového práva od vzniku ČSR po současnost*. In: Státnost česká a československá - tradice a kontinuita. Příspěvky přednesené na vědecké konferenci konané ve dnech 4.-5. 6. 1998 v Zahrádkách. Praha 1999, s. 103-114.

- ŠINDELÁŘ, Jan: *Leninovy pomníky v Československu. „Ale ne každému z nás bylo dopřáno vidět Vladimíra Iljiče živého“*. Dějiny a současnost 39 (8), 2017, s. 32- 24.
- ŠMAHELOVÁ, Bohumíra: *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno 2008, 97 s.
- TENORTH, Heiz-Elmar – KUDELLA, Sonja – PEATZ, Andreas: *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim 1997, 298 s.
- URBANOVÁ, Svatava: *Metamorfózy dětské literatury. Přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomouc 1999, 191 s.
- VÁCLAVÍK, David.: *Český ateismus ve 20. století. K vývoji a institucionalizaci v letech 1948-1989*. Soudobé dějiny 14 (2-3), 2007, s. 471-487.
- VOMÁČKA, Jiří: *Rukověť dějin pedagogiky*. Ústí nad Labem 1990, 88 s.
- VÁŇOVÁ, Růžena: *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha 1995, 40 s.
- VÁŇOVÁ, Růžena: *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha 1999, 90. s.
- VOGEL, Rahel Marie: *Auf dem Weg zum neuen Menschen. Umerziehung Zur Sozialistischen Persoenlichkeit in Den Jugendwerkhofen Hummelshain Und Wolfersdorf (1961-1989)*. Frankfurt 2011, 112 s.
- VYDRA, Zbyněk: *Kdo žije šťastně ve Stalinově Rusku? (Propaganda a realita ve 30. letech)*. In: Kouba, Miroslav – Magincová, Dagmar – Říha, Ivo. *Kontexty propagandy*. Pardubice 2012, s. 166-180.
- VYKOUKAL, Jiří: *Sovětizace jako výkladový problém. Moderní dějiny. Sborník k dějinám 19. a 20. století 15*, 2007, s. 287-301.
- Základní školství v České republice (retrospektiva let 1780-1989)*. Praha 1991, 20 s.
- ZAREMBA, Marcin: *Komunizm, legitymizacja, nacjonalizm. Nacjonalistyczna legitymizacja władzy komunistycznej w Polsce*. Varšava 2001, 427 s.
- ZIMMERMANN, Verena: *Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990)*. Köln 2004, 435 s.
- ZOUNEK, Jiří – ŠIMÁNĚ, Michal – KNOTOVÁ, Dana: *Dějiny socialistického školství: terra inkognita historicko pedagogického výzkumu? K problematice zdrojů poznání minulosti*. Pedagogická orientace 25 (3), 2015, s. 319-344.
- ŽATKULIAK, Jozef: *Národní výbory – mocenský nástroj přeměny společnosti*. In: Kocian, Jiří – Devátá, Markéta. 1948: únor 1948 v Československu: nástup komunistické totality a proměny společnosti. Praha 2011, s. 93-102.