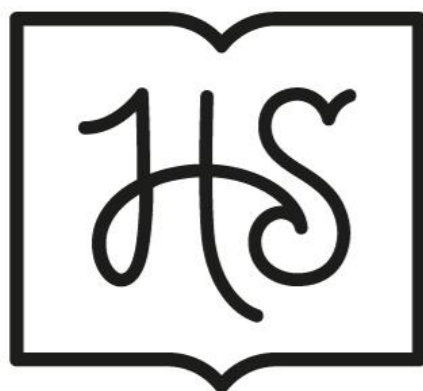


HISTORIA SCHOLASTICA



2/2016

Ročník / Volume 2

Praha / Prague 2016

Historia scholastica

Č. / No. 2/2016

Roč. / Vol. 2

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. prosince 2016.

Obsah

ÚVODNÍK Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
Střední vojenské školství v Československu po roce 1948 Tomáš JIRÁNEK	2
Inspektor Gustav Werner a jeho vliv na fungování českých středních škol v Protektorátu Čechy a Morava Magdaléna ŠUSTOVÁ	15
DISKUSE: Antinomie totality a diskurs československé marxistické pedagogiky: touha po jednotě a touha po moci Martin STROUHAL	26
Diskurs o modernizaci výuky a školy v podmínkách totalitární společnosti (na příkladu FF UK v Praze po r. 1968 v normalizačním režimu) Jaroslav KOŤA	36
Československá pedagogická psychologie ve službách socialistické pedagogiky. Richard JEDLIČKA	42
VARIA: Evropská migrační krize a její historické kořeny. Jaroslav PÁNEK	57
REPORT: Mezinárodní vědecká konference „Humanita jako základní hodnota výchovy a vzdělávání. Od Komenského nápravy věcí lidských k pedagogům, vychovatelům - humanistům v dramatických událostech 20. století“. Magdaléna ŠUSTOVÁ	71

REPORT:

73

Medzinárodné sympóziium *Kontinentálna „pedagogika“ – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike*, Smolenický zámok, 17. – 18. október 2016.

Blanka KUDLÁČOVÁ, Andrej RAJSKÝ

RECENZE:

76

Kudláčová, Blanka (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918-1945*. Trnava 2016, 413 s.

Tomáš KASPER

DISKUSE:

Antinomie totality a diskurs československé marxistické pedagogiky: touha po jednotě a touha po moci.

Martin STROUHAL^a

^a Katedra pedagogiky, Filosofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

V české pedagogice máme ne jeden velký dluh. Jedním z takových dluhů je absence důkladné analýzy marxistické pedagogiky, jak se u nás po více jak padesát let pěstovala v období komunistického režimu. Bylo by přitom třeba, aby byly zpracovány a kriticky reflektovány nejen obecné formy marxistického diskursu a jeho vůdčích témat, nýbrž i jemné nuance, jež v hlavním proudu vytvořily drobné říčky, z nichž některé možná (soudě podle renesance zájmu o levicové myšlení) v sobě dodnes nesou potenciál stát se veletokem. Protože na omezené ploše studie nelze provést komplexní analýzu vývoje a pádu marxistické pedagogiky, řadím svůj příspěvek spíše k pokusům o otevření diskuse, jež k tomuto tématu dosud chybí. Vzhledem k rozsahu budu nucen výrazně zjednodušovat, zejména v otázce plurality proudů marxistického myšlení a omezím se jen na několik málo československých příkladů. Je nutno říci, že formy soudobého marxismu jsou mnohem sofistikovanější než ty, s nimiž jsme učinili zkušenost v socialistických zemích předlistopadové doby. Ale i v nich přetrvává jistý dogmatismus a vázanost veškerého uvažování na předpoklady, jež se vymykají hloubce radikální kritičnosti – protože ji nepřipouštějí. V této úvaze se však chci soustředit především na *antinomický moment, jenž je vysledovatelný nejen ve všech formách marxismu, ale nalezneme ho rovněž v základech veškeré pedagogiky, je-li uvažována jako prostředek k výchově, a tedy k určité proměně člověka.*

Je zřejmé a pochopitelné, že se totalitou a totalitarismem zabýváme vždy především v sociálně-politických souvislostech. Nejen pedagogové vědí, že výchova byla, je a bude vždy „politikum“. Výchovné ideály, praktiky spjaté s tvorbou a reprodukcí vědění, jakož i edukační instituce, jimiž každá společnost zajišťuje své vlastní přežití, byly již mnohokrát analyzovány ve světle politických ambicí dílčích sociálních skupin či tříd i jednotlivců. A byl to kritik ideologií Karl Marx (Marx 1958, např. s. 47-48, 52-53 aj.), kdo jako jeden z prvních přesvědčivě ukázal neuvědomovanou vázanost lidského jednání na politické struktury, tj. struktury sociálního života, který je vždy určován mocí, resp. ideologiemi jakožto funkcemi této moci. Já si však chci položit otázku, *zda téma totality v pedagogických souvislostech nepřekračuje politické konotace. Pokusím se připomenout, že existuje něco jako přirozený*

vztah mezi patřičně interpretovanou (tj. ne-politickou) totalitou a výchovou a že totalita jakožto idea celku je jedním z kořenů humanistické, resp. skutečně lidské pedagogiky, z něž čerpá živiny a sílu udržující ji v působnosti a nasazení pro věc, jež je jejím předmětem či posláním – pro věc výchovy. Zároveň se pokusím nastínit, jak důležitou roli hraje ve výchovatelské touze po ucelení života rozpor a jak skrze potlačení rozporů v marxistické pedagogice tato touha po jednotě a celku zdegenerovala do touhy po moci.

Moc a výchova – odvěké téma

Otázka vztahu mezi výchovou a celkem (TO HOLON, příp. TO HEN, *totum*) byla nastolena již v samotných základech evropského pedagogického myšlení, dávno před kritikou ideologií 19. století. Vědomí významu této otázky bylo chápáno jako typický znak filosoficky myslících lidí, jak naznačil již Platón (*Theait.* 175a). Různé variace na toto téma z pozdějších filosofických reflexí výchovy nezmizely, často se ovšem původní otázka transformovala do podoby hledání poměru mezi výchovou a mocí, resp. direktivním vedením v lidském společenství, což je ostatně jedno z klíčových témat Platónovy *Ústavy*. Zcela specifické zpracování poměru výchovy k moci vázané na duchovní vládu theologických koncepcí najdeme v období středověku. V renesančních textech často kontrastoval vztah svobodného formování zkušenosti a drilu výchovného pravidla (např. u Montaigne, *Essais I, XXVI, De l'institution des enfants*). Političtěji zabarvený vztah moci a výchovy byl řešen v tehdy populárních utopiích (Campanella, More). A v období novověku a osvícenství už bychom s těžší nalezli jméno sociálního filosofa, jenž by se poměrem výchovy a státní moci nezabýval.

V perspektivách moderního myšlení se úvahám o zmíněném poměru dostalo nových impulzů. Antinomie svobodné výchovy a řízené manipulace, přítomná již v platónských textech, byla obnovena v duchu hegelovsko-marxovské filosofie odcizení. Výchova je stále reflektována jako zkušenost bytostně lidského významu, ale akcentuje se její pojetí jako otevřené možnosti selhání, manipulace, mocenského ovládnutí a deformace člověka. Výchova může člověka přivést k jeho vlastní podstatě a otevřít mu svět tím, že roztržštěnou mnohost věcí a zkušeností scelí do totality světa a do smysl dávající jednoty jeho prožitku. Výchova jej však může jeho podstatě stejně tak dobře odcizit a svět mu navždy uzavřít tím, že jej nahradí zkresleným ideologickým obrazem, jak to známe ze společností, v nichž vládou totalitní režimy.

V soudobé pedagogice je na místě klást si řadu otázek, zejména zda je po zkušenostech 20. století ještě vůbec legitimní mluvit o totalitě v pedagogice jako o něčem žádoucím, ba nezbytném? Jak dnes totalitu ve výchově uchopit? Kde ji máme hledat, kde o ni usilovat a kde se jí obávat? A jestliže víme o ohroženích plynoucích z totalitních tendencí, jsou ve hře ohrožení čistě politická? Hrozí jen tzv. „vymývání mozků“, které vidíme nebo jsme viděli v hnědých či rudých totalitních režimech? Máme se obávat pouze ideologizace výchovy a vzdělávání, v nichž vládne jakýsi diktát schválených kolektivních reprezentací, zatímco reprezentace kvalifikované jako ohrožující jsou vytěšňovány nebo sankcionovány?

Především by bylo chybou vykreslit jednoduchý, protože výhradně politický obraz „totalitní“ pedagogiky a ten konfrontovat s pedagogikou „svobodnou“. Dvojznačnost i nebezpečí skrývající se v totalitních tendencích jsou mnohem hlubší než to, co se odhaluje v rovině politických struktur a praktik a co lze demonstrovat i na pedagogice naší minulosti: jakkoli kruté okolnosti provázely život v nesvobodě, proti nejvýraznějším excesům politické bolševizace pedagogiky se šlo poměrně jednoduše (alespoň niterně) bránit. Byly totiž natolik ideologické a formalistické, že jejich nesmyslnost a hloupost byla nasnadě.

Domnívám se, že je třeba pojem totality nahlížet strukturovaněji (což ostatně není nijak objevným stanoviskem). Jde o to, porozumět totalitnímu postoji *sui generis*, jenž vytváří pozadí *každé uvědomělé pedagogiky*, pokud je obecnou teorií výchovy a teorií komplexního formování člověka. Ve výchově a vzdělávání také existuje množství totalizačních snah, které se realizují „podprahově“, neuvědomovaně a nezdůvodňovaně, a tudíž s minimální šancí získat vůči nim rezistenci. Tato teze předpokládá, že v první řadě promyslíme, v jakém smyslu lze o totalitě v pedagogice hovořit, jaké významové roviny lze v tomto pojmu rozlišit a jak je vztáhnout k výchovatelské činnosti.

Totalita jako podmínka možnosti výchovy – příklad platonismu

V úvahách o totalitě bychom měli rozlišovat nejméně dva významy, ačkoli drobných významových odstínění s ohledem na různost myšlenkových i praktických kontextů jejich užívání bychom našli mnohem víc. V duchu rozlišení mezi vztahem k celku a mocenskou ambicí *je třeba rozlišit mezi totalizačním a totalitárním postojem*. Zatímco výraz „totalitární“ je zpravidla vyhrazen společenským a politickým tendencím mocensky prosazovat určitá stanoviska a druhy jednání na úkor svobodného myšlení a rozhodování jednotlivců, „totalizačním“ zde budu mínit takový postoj, jenž se vyznačuje úsilím reflektovat celek. Pedagogika jako teorie výchovy a celkové kultivace člověka vždy totalizační úsilí nutně předpokládá. Nejen že pracuje vždy s větším množstvím komplexních struktur (vývojově-psychologických, kognitivních, morálních, sociálních apod.), ale je také založena na určité představě toho, co je člověk, co je vychovaný člověk a jaké místo zaujímá v celku věci přírody a dějin. To, že zpravidla nebývá tato představa za všech okolností plně zvědomována a že dokonce mnozí ani nemají o této představě ponětí, nijak neumenšuje její komplexní vlivy, jimž naše pedagogické působení podléhá. Obraz doby je vždy obrazem celku, byť se vyznačuje určitým redukcionismem, neboť pomíjí specifické stránky reality podle toho, jaký ideologický aparát se právě prosadil. Nicméně tíhnutí k celku je zde vždy. Už samotný fakt, že výchova je proces celoživotní a že přijetím závazku za jeho iniciaci i dlouholeté aktivní udržování a orientaci předjímáme jeho výsledek, cíl a smysl, naznačuje ambici totalizovat v představě, v záměru, v ideji život vychovávaných a činit nad ním jisté posouzení. Zastánci tzv. svobodné výchovy by chtěli, aby se dítě rozvíjelo bez nátlaku, samo ze sebe, bez manipulativního dohledu vnější autority – avšak to není možné. *Každá svoboda začíná jako nesmělé odpoutávání od totalizace světa, kterou předkládá vychovatel a bez níž by se svět nikdy světem nestal, tj. nestal by se smysluplným celkem* (o němž má být později jistě vedena

diskuse) a zůstal by mozaikou, vnitřně neintegrovaným shlukem parciálních událostí a zkušeností. Verbalizace světa, jeho logická reprezentace, předpoklady vzájemné mezilidské komunikace, jakož i morální řád – to vše jsou totality svého druhu, celky, jež je v prvních letech života dítěti nezbytné zprostředkovat, aby se stalo člověkem.

Prvním teoretikem významu totality pro výchovu člověka byl nesporně Platón. Tento myslitel je personifikací problému, o němž tu přemýšlíme. Nikomu se nepodařilo lépe vystihnout nutnou rozporuplnost, která provází výchovu jako proces kultivace přítomnosti hodnot pravdy, dobra a krásy v nitru člověka.

Platón se stal mnohokrát terčem kritiky pro svůj údajně totalitární způsob myšlení. Jedno z nejslavnějších odmítnutí platonismu v antropologii a politické filosofii najdeme v Popperově práci o nepřátelích otevřené společnosti (Popper 1994). Rakouský racionalista však ve své kritice nepřihlížel dost pečlivě k rozdílu mezi Platónovou snahou přivést člověka k reflexi celku a politickým nátlakem – možná právě proto, že Popper platónský vztah k celku nechápal jinak než v zásadě politicky. Podařilo se mu však poukázat na problematičnost velmi neostré a stále se proměňující hranice mezi filosofickou vírou v duchovní význam celku spjatou se snahou tento celek myšlenkově zachytit na jedné straně a pokusy svést ideu celku do světa lidské aktivity na straně druhé. To, oč patrně šlo v hloubce Platónovi, byla vize života, který nepodléhá dílčím a pomíjivým podnětům, u nichž nikdy není předem známé, zda a nakolik vůbec jsou pro člověka důležité.

Domnívám se, že Platónův filosofický koncept dokonalé obce je třeba číst jako *metaforu* o síle a svodech projektů racionalizace politického zřízení.⁸⁸ Platón v celém svém díle záměrně provokuje, a jestliže jsme ochotni promýšlet klíčová místa jeho textů jako duchaplná podobenství, proč nepřiznáváme tutéž formu některým pasážím z *Ústavy*, nota bene těm, které jsou v rozporu s principiálními platónskými stanovisky týkajícími se dobrého života a úlohy reflexe ve starších textech jako *Euthyfrón*, *Symposion*, *Gorgias* či *Alkibiadés*? V čem spočívá provokace *Ústavy*? Mám za to, že hlavně v radikalizaci rozporuplných důsledků, jež plynou ze stanovisek v textu zastávaných (podobně postupuje Platón např. v *Parmenidovi*, rozdíl je jen v explicitně přiznané aporetičnosti hypotéz). Platónova neblahá zkušenost s athénskou demokracií, jejíž excesy spojené se Sókratovou popravou překonaly i chyby tyranské vlády třicítky, vedly k hledání forem takové vlády, u níž by nehrozila porážka rozumu a spravedlnosti pouhým množstvím a jeho názorem.

Neměli bychom ztrácet ze zřetele důslednost, s níž Platón usiluje vynést na světlo právě rozpory – rozpory plynoucí jak z demokratických, tak oligarchických a tyranských způsobů řízení obecných věcí a z jejich výchovných dopadů. Platón je myslitelem rozporů, i když vykazuje intenzivní touhu po jednotě – reflektované rozpory jí však neobětovává. Jednotu myslí jako nutnou podmínku uceleného života, k němuž lze dospět jen skrze vědomí trvalé nejednotnosti a neucelenosti lidského poznání a existence. Snaha odstranit ze života rozpory

⁸⁸Srv. např. stanovisko Hagerovo ve studii HAGER, F.-P. (1994) *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Praha: Karolinum. Viz též např. BURNYEAT, F. M. Utopia and Fantasy: The Practicability of Plato's Ideally Just City. In FINE, G. ed. (2000) *Plato 2: Ethics, Politics, Religion and the Soul*. Oxford Readings in Philosophy, s. 175-187.

by vedla k odstranění podmínek dialogického prověřování bytostné jednoty, která je v pozadí našich otázek po podstatách. Neboť podstata se vyjevuje vždy skrze to, co ji zakrývá a každá věc je tajemným spojením zjevného a nezjevného, skrytostí v odkrývaném.

Víme, že výchova je na jedné straně sociálním faktem a vždy se odehrává v kontextu předem známého. Naše představy o tom, k čemu chceme dítě vést, se odvíjejí vůči horizontu zjevnosti. Ale to podstatné, co by měla výchova obnažit, je dosud skrytá a jedinečná stránka lidskosti konkrétního člověka a její jedinečné možnosti interpretovat a přetvářet známý svět. Stejně tak by měla sama vychovatelská aktivita odhalovat dosud utajené, a přitom důležité souvislosti našich vychovatelských ambicí, nároků a cílů. Všude tam, kde je výchova jednostranně svazována a limitována dobovými, obecnými, stereotypními, neřkuli politickými přesvědčeními, kde sama sebe neproblematizuje, stává se nelidskou a její totalizační, polidšťující dimenze se proměňuje v totalitární praktiku. *Uznání rozporu a nejednoznačnosti se jeví jako podmínka svobodné a zdravé výchovy.*

Totalita jako forma ohrožení výchovy – příklad československého marxismu

Marxismus jako typický příklad totalitárního uvažování je jedním z historicky nejmladších pokusů o odstranění veškerých rozporů z reality. Všechny jeho podoby deklarativně směřovaly k harmonizaci života individua a celé společnosti, vycházely ovšem z iluze, jež se historicky prokázala jako velmi nebezpečná. Inspirovala totiž velké totalitární snahy, které byly vedeny dvojitým typem touhy: touhou po harmonizaci lidského a společenského života, jakož i touhou moci, touhou ovládat člověka do posledního zbytku a detailu, vnutit mu předem definované způsoby rozhodování a jednání, přesvědčit ho o tom, že smysl života není předmětem samostatného a celoživotního hledání, nýbrž hotovou věcí, kterou lze nalézt v objektivizovaných sociálně-politických strukturách a s níž se stačí identifikovat.

Ve francouzských intelektuálních kruzích se v šedesátých letech mluvívalo o humanistickém marxismu i marxistickém humanismu a marxisté se rádi humanismem zaštiťovali, ten československý oblíbenou figurou „socialismu s lidskou tváří“. Přesvědčení (byť mnohdy jen dočasné) nemalé části západních intelektuálů o humanistickém náboji marxismu pramenilo z kritického naladění marxistů vůči silám produkujícím „jednorozměrného člověka“ kapitalistické společnosti. Pro představitele humanistické pedagogiky bylo zase atraktivní, že marxismus držel určité, byť velice zkreslené vědomí významu filosofie pro pedagogiku – pracuje totiž s představou *úplného* člověka, jenž by nebyl odcizován sám sobě v systému neosobních funkcí a nároků konzumní společnosti a nebyl by tedy redukován jen na jednu životní dimenzi. Zcela nelidská však byla jak snaha o systémové pojetí pedagogiky nesoucí se v duchu identifikace obecné vědní metodologie s principy marxismu-leninismu, tak výchovný cíl spočívající ve zformování člověka podle přesně vymezených šablon. Těchto dvou rysů československého marxistického diskursu bych si rád povšiml blíže.

Roku 1973 si v normalizační zprávě o neblahých důsledcích deideologizace pedagogiky koncem 60. let stěžoval Bohumír Kujal, že jen ojediněle a nedostatečně se pedagogické

problémy řeší „ve spojitosti s obecnou metodologií vědy, jíž je právě marxismus-leninismus.“ (Kujal 1973, s. 528). Zde koření jeden z velkých problémů marxismu – ambice být *jedinou* pravou vědou. Jak uvádí Michel Foucault, potíž takových diskursů, jakými jsou marxismus či psychoanalýza, spočívá v tom, že chtějí diskvalifikovat jiné typy vědění v okamžiku, kdy se prohlásí vědou (Foucault 2005, s. 26). Proto bychom se – nezávisle na tom, o jaký typ diskursu jde – měli zabývat mocenskými ambicemi, jež v sobě nese samotný nárok být vědou. Foucault píše: „Když vás pozoruji, jak se snažíte ustanovit, že marxismus je věda, nepozoruji, abych pravdu řekl, že se snažíte prokázat jednou provždy, že má marxismus racionální strukturu, a že v důsledku toho jeho výroky podléhají verifikačním postupům. Pozoruji nejprve a především, že činíte něco jiného. Pozoruji, že navazujete na marxistický diskurs a že přikládáte těm, kteří se tohoto diskursu přidržují, ony mocenské důsledky, jež Západ už od středověku přidělil vědě a jež vyhradil těm, kdož se přidržují vědeckého diskursu“ (Foucault 2005, s. 26). Po platónských ryze spekulativních pokusech a po částečně úspěšných snahách středověku nejtěsněji propojil diskurs o pravdě s mocenskými procedurami a praktikami moc generujícími právě marxismus.

S mocenským chápáním vědy souvisí další typický znak marxismu, jímž je nezájem o teorii, ba dokonce postoj tvrdící zbytečnost teoretického poznávání, není-li v bezprostředním vztahu k praxi a potřebám života v socialistické společnosti. (Králíková 1983, s. 100). František Kozel se ve svém článku *Na cestě k vědecké koncepci teorie výchovy* s vděčností vyznává z inspirací Makarenkem a opakuje jeho floskuli, že „knižní formule, jichž není možno využít v praxi, jsou nepotřebné“ (Kozel 1975, s. 725). Bylo by možné s ní (patříčně interpretovanou) do jisté míry souhlasit, kdyby ovšem tato floskule neměla o odstavec níže dodatek, podle něhož nám Makarenko nejvíce pomohl tím, že „nás začal zbavovat dualistického pohledu na vztah pedagogiky a politiky“ (Kozel 1975, s. 726).

I Kujal si stěžoval, jak se teoretické problémy ve jménu dezideologizace začínají řešit abstraktně (!), v tomto pojetí to znamená odděleně od problémů komunistické výchovy: „Nedostatečný zájem o obecnou metodologii vědy se v československé pedagogice projevuje zvláště v krizovém období také v tom, že se teoretické problémy začínají řešit odtrženě od praxe komunistické výchovy, že začínají převládat abstraktní teoretické úvahy, které nesledují rozvoj výchovy a vzdělávání v socialistické společnosti, nevycházejí z praxe a nevracejí se k ní.“ (Kujal 1973, s. 528).

Kozel k téže tématice ve výše citované studii uvádí: „Byli bychom nejspíše uvízli na mělčině utopismu podobně jako mnoho pedagogů a nadšenců osvětářů před námi, kdybychom své úsilí o ‚nápravu věcí lidských‘ výchovou nebyli začali uskutečňovat v době osvobození Československa Sovětskou armádou a kdybychom toto úsilí nebyli jednoznačně vyjádřili vstupem do Komunistické strany Československa. A tak jsme začali teorii mravní výchovy, která byla silně zatížena přežitky utopismu a idealismu, studovat zároveň se soustavou marxisticko-leninské teorie. Tak jsme v teorii výchovy nastoupili cestu ‚od utopie k vědě‘, od abstraktního humanismu k humanismu socialistickému, od obecně lidského přístupu k třídnímu přístupu ve výchově, od pojetí komunistické výchovy jako hesla k jejímu pojetí

jako soustavy, která se postupně stala našim životním vyznáním“ (Kozel 1975, s. 725).⁸⁹ Odklon od utopismu a pokrok ve vědě, zde konkrétně v oblasti teorie morální výchovy, je jednoznačně ztotožněn s přijetím marxisticko-leninské doktríny.

Typickým výhonkem touhy formovat a ovládat celého člověka v duchu abstraktně dogmaticky pojaté představy o jednotě skrze politicko-ideologické nástroje se stal koncept „výchovy komunistického občana“. Marie Králíková (Králíková 1983, s. 100) varovala ve své práci *Komunistická výchova a její složky* před „konvergenčními nebo soutěženými různými pedagogickými směry“ v české pedagogice a škole, protože intervence jiných než marx-leninských principů by jen narušovala vývoj socialistické společnosti.

Marxističtí autoři svorně odmítali, aby se socialistická škola stala kolbištěm, na kterém soupeří různé směry a přístupy (Kujal 1973, s. 528; Králíková 1983, s. 100), upozorňovali na ohrožení komunistických myšlenek buržoazními směry. Komunistická výchova je charakterizována jako „progresivní vývojový stupeň výchovy v její společenskohistorické determinaci s výrazným marxistickým zakotvením ve spojení rozvoje člověka s rozvojem společnosti“ (dle Králíková 1983, s. 7). Sovětský *Pedagogičeskij slovar* z roku 1960 ji vymezuje jako „proces přípravy všestranně rozvinutých lidí, aktivních a uvědomělých budovatelů komunismu“ (dle Králíková 1983, s. 7). „Marxisticko-leninský světový názor“ a „komunistická zaměřenost osobnosti“ (sic!) jsou potom určující definiční prvky v *Pedagogičeskije encyklopedii* (Moskva 1965, dle Králíková 1983, s. 8). Vladimír Grulich neváhá bez hlubší analýzy a upřesnění esenciálních rozdílů ztotožnit leninské principy výchovy s obecnými didaktickými zásadami, jejichž první (a samozřejmě apolitické) formulace najdeme u Komenského: „V oblasti komunistické výchovy se uplatňují leninské principy výchovy, jako je vědecký charakter výchovy, její stranickost, princip polytechnizace, spojení vyučování se životem, internacionalistický a kolektivistický charakter komunistické výchovy aj. V didaktice jsou známy jako didaktické principy zásada názornosti, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada přístupnosti a přiměřenosti, zásada soustavnosti a postupnosti, zásada trvalosti, zásada spojení teorie s praxí, zásada vědeckosti“ (Grulich 1982, s. 660-661). Ačkoli marxističtí pedagogové svorně vytýkali svým ideologickým odpůrcům „schematičnost“ a „utopismus“, nacházíme tyto „nešvary“ v samotných základech marxistických definicí. Tak například Jarolím Skalka opakuje fráze o „hlavní a určující strukturální komponentě systému komunistické výchovy“, kterou spatřuje v obecném cíli „všestranného harmonického rozvoje člověka“. Uvádí, že „realizace tohoto cíle v etapě rozvinuté socialistické společnosti a nastupující vědeckotechnické revoluce vyžaduje ve výchově především věnovat v první řadě pozornost vytváření marxisticko-leninského vědeckého světového názoru, které plní v systému komunistické výchovy integrující funkci. To proto, že vědecký světový názor jako syntéza soudobé vědy a praxe utváří celkový uvědomělý vztah člověka k světu, ke společnosti, k práci, k druhým lidem i k sobě samému.

⁸⁹K problematice spojení marxisticko-leninských východisek a empirického výzkumu v pedagogice srv. též Skalka, J. Vývoj, současný stav a hlavní směry rozvoje pedagogické vědy v ČSSR. In *Pedagogika*, 2/1976, s. 145-149.

Je obecnou metodou myšlení a jednání i základem hodnotové orientace člověka, jeho socialistických politických, ideologických a mravních postojů. Umožňuje vidět a chápat smysl lidského života v angažované účasti na práci, životě i obraně socialistické a komunistické společnosti, na vytváření materiálních i duchovních hodnot této společnosti“ (Skalka 1975, s. 388).

Následující tabulka ilustruje zcela abstraktní a simplifikovanou představu marxistické pedagogiky 80. let o vztazích v systému komunistické výchovy. Principy harmonizace, všestranného rozvoje osobnosti a vychovatelský celostní přístup jsou zde provázány kategoriemi jako stranickost, kolektivismus či všudypřítomná jednota teorie a praxe.

Komplex principů k pohybu systémů	Komplex principů k obsahu systému	Komplex principů k člověku v systému
perspektivnost → ←	všestrannost → ← harmoničnost	demokratismus
zásadovost → ← uvědomělá aktivita	spojení se životem → ← vědeckost, stranickost	zřetel k osobnosti
ideová a akční jednota → ←	spojení teorie → ← s praxí	kolektivismus

Tabulka č. 1: Principy v systému komunistické výchovy (dle Králíková 1983, s. 9).

Dogmatiku uzavřeného systému a všudypřítomný pocit vnějšího ohrožení v marxisticky koncipované pedagogice dokreslují pasáže z citované Kujalovy zprávy. V ní Kujal konstatoval, že na konferenci Československé pedagogické společnosti v září 1966 „byly předneseny cenné podněty pro rozvoj československé marxistické pedagogiky. Je však s podivem, že na ní mohl vystoupit W. Brezinka z Innsbrucku, který velmi takticky propagoval teorii konvergence v oblasti pedagogiky, i když sám stojí velmi výrazně na pozicích buržoazní ideologie křesťanského zaměření a zaujímá velmi výrazný postoj v ideologických otázkách. Kladl na jedné straně vedle sebe ideály svobodného intelektuálně zralého křesťanského nebo socialistického člověka, na druhé straně nesouhlasil, aby se mravní filosofie výchovy zaměřovala s dogmatikou nebo apologetikou jakéhokoliv světového názoru, určenou pro vychovatele.“ (Kujal 1973, s. 527-528).

Marxismus jako výraz strachu z rozporů

Citovaný vzorek formulací budiž dokladem obav, jež měli marxisté z rozporování předem narýsované podoby reality. Je to o to víc zarážející, že učinili podstatou svého učení dialektickou teorii protikladů. O nich se však hovoří jen proto, aby mohlo být jednou provždy,

na základě metanarativních předpokladů formulovaných v zákonech kontradikace a negace negace dialektického materialismu, *rozhodnuto* o jejich zrušení (srv. Aron 1998, s. 182). Povaha marxistických definic v této věci je vždy stejná, Kozel hovoří takto: „Komunistická výchova je *nejvyšší historicky vzniklou kvalitou výchovy, protože dialektickou negací přivádí na vyšší kvalitativní úroveň všechno kladné, co s sebou přinesl historický vývoj výchovy*: úsilí o rozvoj individuality člověka přivádí na úroveň úsilí o formování socialistických vztahů mezi lidmi“ (Kozel 1975, s. 726, zvýraznil M. S.).

Odkážeme-li k výše uvedené formulaci o vztahu zjevného a nezjevného ve výchově, zůstal marxismus v oblasti zjevnosti. Nezbytnou totalizaci světa označuje zavádějícím způsobem jako proces tvorby světového názoru, přičemž trvá na tom, že tento světónázor je tím posledním, k čemu je třeba dítě přivést.⁹⁰ Jen musí být světónázorová výchova ještě doplněna výchovou ideově politickou, protože teprve „v jejich souvztažnosti je záruka, že světónázorová výchova nezůstane jen ve vědní oblasti a že ideově politická výchova nezůstane bez teoretického zdůvodnění praxe.“ „Spojení vědeckosti a stranickosti“, píše Králíková, „je v komunistické výchově vztahem jejich vzájemného působení nezbytnou podmínkou účinnosti. Pochopení tohoto vztahu osvětluje oboustrannou cestu k osvojení vědeckého světového názoru jako kompasu myšlení a jednání člověka socialistické společnosti“ (Králíková 1983, s. 229).

Svět jednání a praxe, podobně jako svět myšlení, o nichž mluví marxisté, ovšem nesměly vykazovat žádné rozpory jako známky vnitřní problematičnosti socialistického zřízení. Foucaultovský, resp. obecně strukturalistický zájem o význam lokálních diskursivit na utváření celkové povahy vědění a jednání v určité epoše, byl v československém marxismu zcela potlačen. Lokální diskursivity jsou totiž důsledkem, resp. příčinou rozporů, jež charakterizují lidský svět a samozřejmě i výchovný fenomén s jeho teoretickou reflexí, pedagogikou. Marxismus by tak musel reagovat na skutečnost, že jeho výklad je pouhou rétorikou nepřiznávající význam řadě strukturních momentů, jimiž se výchovná realita utváří. Svými totalitárními sklony, a především propojením vědy s mocenskými strukturami si k dynamice poznání výchovné reality uzavřel cestu.

Závěrem této krátké glosy dovoďte ještě jednu poznámku. Byť jen letmý pohled na diskursivní praktiky československé marxistické pedagogiky ukazuje, že problém marxismu, problém marxistické totality není zdaleka jen problémem politickým, nýbrž myšlenkovým. Vyznačuje se nepochopením toho, že jednoty není možné nikdy (natož politickými prostředky) plně dosáhnout. V praxi totalitárních systémů se tak mohl realizovat Hegelův bonmot, podle něž odporují-li fakta pravdě systému, tím hůře pro fakta. Neschopnost pracovat s trvalými rozpory a patologická obava ze všeho, co narušuje systém, se staly slepou skvrnou marxistického uvažování. I dnes existuje důvod zabývat se marxistickými tezemi, protože způsoby myšlení a diskursivní praktiky, o nichž jsou mnozí přesvědčeni, že patří nenávratně historii, jsou zde

⁹⁰„Světovým názorem člověka rozumíme souhrn názorů vyjadřujících celkovou obecnou představu o světě a životě, celkový charakter jeho hodnotových představ, životních norem a kodexů, které se staly jeho přesvědčením, a ovlivňují tak jeho rozhodování a jednání.“ (MUŽÍK, J. *Marxismus-leninismus – ideový základ socialistického uvědomění*. In *Dialektika formování socialistického vědomí*, Praha 1981, s. 30, 34. Cit. dle Králíková 1983, s. 226.)

stále s námi. Nezanikají totiž zároveň s krachem politických struktur a institucí, které je ještě nedávno ztělesňovaly.

Literatura

- ARON, R. *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard, 1998.
- BURNYEAT, F. M. Utopia and Fantasy: The Practicability of Plato's Ideally Just City. In FINE, G. (ed). *Plato 2: Ethics, Politics, Religion and the Soul*. Oxford Readings in Philosophy, s. 175-187, 2000.
- FOUCAULT, M. *Je třeba bránit společnost*. Praha: FILOSOFIA, 2005.
- GRULICH, V. Marxismus-leninismus – metodologický základ pedagogické vědy. In *Pedagogika* 6/1982, s. 653-663.
- HAGER, F.-P. *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Praha: Karolinum, 1994.
- KOZEL, F. Na cestě k vědecké koncepci teorie výchovy. In *Pedagogika* 6/1975, s. 725-731.
- KRÁLÍKOVÁ, M. *Komunistická výchova a její složky*. Praha: SPN, 1983.
- KUJAL, B. Ideologické problémy rozvoje československé marxistické pedagogiky. In *Pedagogika* 5/1973, s. 523-544.
- MARX, K., ENGELS, F. Německá ideologie. I. Feuerbach In MARX, K. – ENGELS, B. *Spisy*, sv. 3. Praha: Státní nakladatelství politické literatury, s. 31-90, 1958.
- MONTAIGNE, M. *Essais I*. Paris: Gallimard, 2002.
- PLATÓN. *Spisy I-V*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
- POPPER, K. R. *Otevřená společnost a její nepřátelé*. Praha: OIKOYMENH, 1994.
- SKALKA, J. Za vytváření a realizaci jednotného systému komunistické výchovy. In *Pedagogika* 4/1975, s. 387-391.
- SKALKA, J. Vývoj, současný stav a hlavní směry rozvoje pedagogické vědy v ČSSR. In *Pedagogika*, 2/1976, s. 135-154.