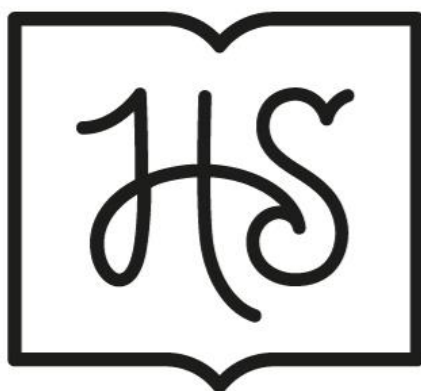


HISTORIA SCHOLASTICA



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.

ÚVODNÍK

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

druhé číslo časopisu *Historia scholastica* roku 2016 přináší dvě odborné studie a velký prostor je věnován formátu diskuse a různě. Tématem studií i diskusních příspěvků je problematika výchovy a vzdělávání v podmínkách společnosti vyznačující se nejen politickou ideologickou jednotou, ale i společenskou nesvobodou. Záměrně jsme do předkládaného čísla zařadili bohatou diskusi k otázkám vývoje a formování české pedagogiky po roce 1948 v tehdejší Československu. Domníváme se, že doposud často opomíjená problematika východisek, praktik a stavu pedagogické diskuse pod tíhou marxisticko-leninské ideologie, problematika vývoje významného humanitního oboru v soukolí totalitárního státu by měla v současném odborném pedagogickém diskurzu být intenzivněji tematizována. Přesto tomu z různých důvodů není.

Diskusní příspěvek otevírá obecnější zamyšlení nad utvářením humanitní vědy v podmínkách nesvobody a totality. Následuje pohled na vývoj Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v podmínkách normalizace a pohled na vývoj oboru pedagogiky na této instituci po roce 1968. Třetím diskusním příspěvkem je přehledový článek o vývoji psychologických disciplín po roce 1948. Diskusní část uzavírá text tážající se po kořenech současné migrační krize. Domníváme se, že aktuální diskusi nad evropskou migrační situací je nutno číst i v historických souvislostech utváření evropských společností po roce 1945, respektive 1948 a v kontextu obecných otázek, jaké jsou možnosti utváření „nových“ kulturních a společenských společenství zakládajících se na kulturních a sociálních východiscích současných evropských společností a obrovské heterogenity migrujícího obyvatelstva přicházejícího do jimi vybrané a preferované části Evropy. Je zřejmé, že obecně pedagogická analýza a historicko-pedagogická reflexe by v této otázce měla rovněž zaznívat – především v otázce integrace daného obyvatelstva-, i když se daná diskuse v tuto chvíli situuje především v politické geografii, politologii, historii či sociologii.

Pokud diskusní část vyvolá potřebu reagovat na nastolené otázky, bude redakční rada vítat další příspěvky. Jsme přesvědčeni, že zpracovat složité období nesvobodného vývoje pedagogiky jako vědy a její role v širší společensko-politické situaci druhé poloviny 20. století vyžaduje otevřenost a právě i prostor jak výzkumným studiím, tak i diskusním příspěvkům.

Tomáš KASPER
Markéta PÁNKOVÁ

Střední vojenské školství v Československu po roce 1948

Tomáš JIRÁNEK

ARTICLE INFO

Article history:

Received 19 October 2016
Accepted 5 December 2016
Available online 31
December 2016

Keywords:

Czechoslovak education
system after 1948, military
secondary schools,
education and teaching
under the Communist
regime

T. Jiránek
Ústav historických věd
Fakulty filozofické
Univerzity Pardubice •
Studentská 84 • 532 10
Pardubice • Česká republika
• tomas.jiranek@upce.cz

ABSTRACT

Military Secondary Schools in Czechoslovakia after 1948

The study deals with the form and development of secondary military education in Czechoslovakia between 1948 and 1989, including brief retrospective. The study includes the assessment of the main influences affecting this sphere of the education system.

Military secondary schools in Czechoslovakia after 1948 had their clearly defined position, goals and precise organisation based mainly on military rules. They were predominantly technically oriented institutions providing vocational or general secondary education. Old traditions were discarded; role-models were newly sought in the Soviet Union. By means of providing social benefits, military schools strove to attract new applicants for military career. In order to produce as many graduates as possible, the pupils were treated with great kindness and generosity, which became gradually reflected in their distorted worldview and view of their own position.

Vojenské školy by se mohly zdát ostrovem v rámci školství jako takového, něčím vzdáleným běžnému životu. Do jisté míry tomu tak bylo a je, ale současně je zřejmé, že existuje řada společných prvků. Kromě toho ne všichni žáci vojenských škol museli skončit jako příslušníci armády. Mnozí zvolili nakonec jinou dráhu, někteří se přímo proslavili v jiných oborech. Jako příklad lze jmenovat rakouského spisovatele Roberta Musila, který prošel kadetní školou v Hranicích na Moravě,¹ básníka Rainera Maria Rilkea či peruánského spisovatele Mario Vargas Llosu, navrženého i na Nobelovu cenu za literaturu.² Z českých autorů je možno uvést novináře a politika Ignáta Hořicu, jenž studoval kadetku v Terstu.

Vojenské střední školství v Československé republice po roce 1948 vykazovalo několik zvláštních rysů. Jednak nebylo stavěno zcela na zelené louce, protože tradice v oboru

¹Své zkušenosti se zvláštním zřetelem k jednomu drsnému případu šikanování spolužáka popsal v novele *Zmatky chovance Törlesse*, naposledy česky Praha: Argo, 2011. 192 s. ISBN 978-80-257-0136-2.

²O zkušenostech z peruánské kadetky vypráví Vargasova kniha *Město a psi*, naposledy česky Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1152-6.

v habsburské monarchii sahala až do 18. století. Za druhé – tato tradice měla být přerušena - únor 1948 přinesl i v této oblasti předěl, který znamenal odříznutí se od všeho starého, protože to nemělo mít nic společného s budováním nové společnosti. A za třetí byl stejně jako v jiných oblastech života jako vzor stanoven Sovětský svaz, nejlepší, neomylný a nedostižný. Téma nebylo dosud podrobně zpracováno, na čemž má svůj podíl i nedostatek přístupných archivních pramenů.³

Vojenské vzdělávání v habsburské monarchii

Vojenské vzdělávání na různých úrovních má poměrně dlouhou tradici. V habsburské monarchii vojenské školy vznikaly od 18. století. Nejznámější asi byla vojenská akademie Marie Terezie ve Vídeňském Novém Městě (1751), která připravovala důstojníky pěchoty a jezdeckta. Vedle ní později vznikly i školy zaměřené více technicky, například dělostřelecké nebo ženijní, či Josefinum – vojenská lékařská akademie ve Vídni (1785). Kromě vojenských akademií dodávaly mladé důstojníky kadetní školy, jejichž absolventi měli po nástupu k pluku nižší postavení než „vojenští akademici“. Ani zde ale pozornost věnovaná armádou mládeži nekončila. Je třeba připomenout, že existovaly také vojenské výchovné ústavy pro důstojnické děti, jež se nacházely v obtížném postavení, mohlo se jednat o sirotky po vojácích, potomky vojáků zraněných v bojích za habsburskou korunu či prostě o děti chudých vysloužilců. Všechny výše zmiňované výchovné instituce měly internátní povahu a v zásadě se za ně platilo. Bylo ovšem možno využít řady stipendií a soukromých nadací, často velmi úzce zaměřených – například pro potomky vojáků určitého pluku, sirotky po padlých v určité bitvě apod.

Ve vojenských školách vyučovali většinou důstojníci. Výjimku tvořilo zpravidla náboženství, ale vše ostatní, včetně jazyků a dějin, přednášeli příslušníci rakouské (rakousko-uherské) armády, již bývali za tím účelem na několik let uvolnění od svého pluku.

První československá republika

První československá republika v oblasti vojenského školství na habsburskou monarchii příliš nenavázala, protože se tvořilo nové spojení – na dohodové státy, především na Francii. Důstojníků byl po válce dostatek, ať už legionářských, nebo z tzv. domácího vojska, bylo jen nutno sjednotit jejich přípravu a přizpůsobit jejich myšlení jednotné vojenské doktríně. První kursy začaly v Praze již začátkem roku 1919, a to za spolupráce s francouzskou vojenskou misí, později vznikly stálé ústavy pro přípravu běžného důstojnictva podle jednotlivých odborností, jako např. Vojenská instrukční škola pro pěchotu v Milovicích, Vojenská akademie v Hranicích na Moravě, dělostřelecké učiliště v Olomouci, vojenské jezdecké učiliště v Hodoníně, později přestěhované do Pardubic, ženijní učiliště v Litoměřicích,

³Jedná se zejména o fondy Vojenského ústředního archivu – vojenského historického archivu (dále VÚA – VHA), kde jsou jednotlivé dokumenty značně rozptýleny, a archivů ministerstev školství, jež nejsou dosud z větší části přístupny.

vojenské železniční učiliště v Pardubicích, vojenské telegrafní učiliště v Kutné Hoře, vojenské automobilní učiliště v Praze, vozatajské učiliště v Bratislavě – to byla tzv. učiliště zbraní. Vedle nich byla zřízena učiliště pro některé služby - vojenská intendantská škola, zbrojní učiliště a vojenská lékařská škola. Dále je třeba zmínit se o vojenské tělocvičné škole pro výcvik instruktorů tělesné výchovy, škole pro doplňovací důstojníky a škole pro početní službu. Pro technické obory, jež vyžadovaly vyšší vzdělání, byla založena vojenská inženýrská kolej.⁴ V Praze byla roku 1921 zřízena Válečná škola (později Vysoká škola válečná), jejímž hlavním úkolem bylo připravovat vysoce vzdělané štábní důstojníky.

Vzdělávání budoucích důstojníků z povolání začínalo až na pomaturitní úrovni. Zejména na hranickou vojenskou akademii byli přijímáni absolventi středních škol poté, co prošli školou pro důstojníky v záloze. Zatímco do rakousko-uherských kadetek přicházeli žáci ve 14 až 15 letech, ČSR uplatnila jiný přístup: „(...) Bylo-li výhodou resp. nutností rakouské vojenské správy formovat duši a srdce vojenských žáků pro své cíle již v dětských letech, nemělo by být podobných potřeb v republice. Její armáda má dostávat dorost po lidské, občanské, mužné a tělesné stránce co nejlépe připravený tak, abychom mohli zdokonalovat, prohlubovat, a nemusili napravovat. Vždyť občanstvo i armáda mají společný cíl – dobro státu – a pro tento cíl žijí, jednájí a spolu vychovávají.“⁵ Důležitým předpokladem byla také demokratičnost v tom smyslu, že studenti vojenských škol mohli být nejrozličnějšího sociálního původu.

Průběžně probíhalo školení důstojníků v záloze, podrobnosti upravoval branný zákon z roku 1920.⁶ Z důvodu „demokratických požadavků doby“ byli k tomuto výcviku zpočátku připouštěni všichni branci, kteří prokázali vojenskou zdatnost a nutné všeobecné vzdělání buď absolvováním střední školy, nebo alespoň složením zkoušky před zvláštní komisí. Časem se ale ukázalo, že „vzdělání na rychlo sehnané přípravou ke zkoušce přece jen nestačí, aby se branec mohl s úspěchem připravit na funkce důstojníka v záloze, a proto byli později k výcviku připuštěni jen branci s úplným středoškolským vzděláním“.⁷ Zde je patrný rozdíl ve srovnání s vývojem po únoru 1948, kdy nehrály hlavní úlohu studijní předpoklady, ale třídní původ.

Výchovu poddůstojníků zajišťovaly samostatně jednotlivé pluky, které zřizovaly svoje poddůstojnické školy a zvláštní kursy.

Střední vojenské školství tedy za první ČSR v zásadě rozvinuté nebylo. Od poloviny 30. let nicméně existovala výjimka, v roce 1935 vzniklo Státní vojenské reformní reálné gymnázium v Moravské Třebové. Cílem bylo jednak přinést nějakou státní instituci do převážně německojazyčného prostředí, jednak zřídit školu, která by byla přednostně (ale ne za každou cenu) určena pro děti z vojenských rodin. V podstatě se jednalo o běžné veřejné reformní reálné gymnázium a bylo stanoveno, že absolventi nebudou mít žádnou výhodu ve věci

⁴Deset let Československé republiky, sv. I. Praha: [Vláda Republiky československé], 1928, bez ISBN, s. 151.

⁵Dvacet let československé armády v osvobozeném státě, s. 87.

⁶Dvacet let československé armády v osvobozeném státě. Praha: Památník osvobození, Vojenský ústav vědecký a Svaz čs. důstojnictva, s. d. [1938], bez ISBN, s. 86-87. Jednalo se o branný zákon č. 193 z 19. 3. 1920 Sb. z. a n., později novelizovaný zákony č. 53 z 8. 4. 1927 a č. 66. z 11. 5. 1932.

⁷Deset let Československé republiky, sv. I, s. 151-152.

budoucího přijetí do vojenské akademie. Pokud se absolventi rozhodli stát se vojáky z povolání, museli splnit všechny obecně stanovené podmínky, tj. také úspěšně projít školou pro důstojníky v záloze. Hned v prvním roce přesáhl počet přihlášených možnosti ústavu více než desetinásobně. Bylo tedy stanoveno, že zvýhodnění budou uchazeči z míst, kde není česká střední škola, a především ti z chudších poměrů. Za stejných podmínek se mělo přihlédnout k nadání uchazečů. Přednost měla být dána také „synům vojenských gázistů z povolání, potom synům vdov po vojenských gázistech z povolání, synům vojenských gázistů ve výslužbě, sirotkům po osobách padlých za války nebo zemřelých po zranění, v ojedinělých a zvláštního zřetele hodných pak případech synům četnických gázistů a příslušníků finanční, bezpečnostní stráže a ostatním“.⁸ Škola byla internátní, za měsíční pobyt v internátu se platilo 300 Kč, žáci ze sociálně slabších rodin platili polovinu. Jak je patrné, škola byla určena pro uchazeče „československé“, měla mít obdobnou náplň jako civilní školy, ale vojenský duch ji zasáhl také. Základní organizační jednotkou byla četa – třída, ročník tvořil rotu. Velitelem roty byl důstojník z povolání, při výcviku mu pomáhalo několik dělesloužících poddůstojníků. Učitelé byli civilisté. Škola, učitelský sbor, žáci a celé vedení spadalo pod zemskou školní radu, potažmo ministerstvo školství a národní osvěty, zatímco internát podléhal ministerstvu národní obrany, jež hradilo i věcné náklady a prvotní vybavení. Pro školu byl vydán zvláštní vojenský předpis Š-V-9.⁹ Součástí výuky byla také technicko-vojenská příprava, tělovýchovné kursy ... V symbolické rovině se nezapomínalo na tehdy zdůrazňované vojenské tradice: ředitel školy, ač civilista, byl bývalý italský legionář, velitelem internátu se stal aktivní důstojník – bývalý legionář ruský. Zajímavé je, že se nejednalo o školu čistě chlapeckou, ovšem dívky v průměru tvořily jen zhruba 1% žáků. Při posouzení účelu této střední školy ve všech souvislostech je patrný prvek národní – jednak ve vztahu k Moravské Třebové, jednak k možnostem rodin žáků a českému (československému) vyučovacímu jazyku, a dále prvek sociální, protože se dbalo na to, aby mohly studovat i děti z chudších rodin.

Vývoj po 2. světové válce

Archiváři uvádějí, že vojenské školství nebylo po roce 1945 ani jednotně řízeno, ani plánováno. Až do r. 1951 byly nejrůznější školy zřizovány a rušeny podle okamžité potřeby jednotlivých druhů vojsk, a ani tyto zásadní kroky nebyly jednotně zveřejňovány. Údaje o tom lze nalézt ve Věcném věstníku, Sbírce důvěrných výnosů, výnosech jednotlivých druhů zbraní nebo oddělení generálního štábu či v rozkazech prezidenta republiky a ministra národní obrany.¹⁰

⁸Věcní věstník MNO č. 28 ex 1935, výnos č. 230, č.j. 1948-hl. št./5. odděl. z 1/7 1935. Odkazuje na vládní usnesení z 25. 6. 1935 (intimát presidia ministerské rady ze dne 26. 6., č. j. 12 190/35 m. r.). Cit. dle: *70 let vojenského školství v Moravské Třebové*. Praha: MNO ČR – AVIS, s. d., 95 s. ISBN 80-7278-255-X, fotokopie dokumentu, s. 9.

⁹*70 let vojenského školství v Moravské Třebové*. s. 10.

¹⁰VÚA – VHA, f. Vývoj vojenského školství 1945-1965, Inventář, s. 4.

Jisté je, že po druhé světové válce československou armádu ovlivnila řada různých prvků. Na jedné straně byl dostatek důstojníků, většinou „frontáků“, kteří se svými bojovými zkušenostmi byli velmi žádoucí. Na straně druhé se již v mezidobí tzv. třetí republiky (1945-1948) měnila povaha armády v tom smyslu, že se přestávala zdůrazňovat její nepolitičnost, jak tomu bylo před válkou. Politické poměry ve společnosti se začaly odrážet i ve vojsku. Odhaduje se, že v období kolem února 1948 bylo asi 30% důstojníků nakloněno komunistickým myšlenkám. Pro komunisty, kteří tehdy převzali moc, měla armáda jakožto silový prvek velký význam, a proto chtěli její velitelský sbor ovládnout. Různými způsoby byli odstraněni nejen důstojníci, kteří se nechťeli ke komunistům připojit, ale zčásti také ti, již nemohli vykázt žádoucí, tj. dělnický původ. Podobně se postupovalo při přijímání uchazečů do vojenských škol. „Nevhodné živly“, které následně mohly proniknout do armády jako prvky politicky nespolehlivé, neměly co dělat na tak zodpovědném místě, navíc s možností přístupu ke zbraním. Proto bylo nutno situaci změnit a získávat lidi z prostředí dělnického, kteří ovšem neměli odpovídající vzdělání a mnohdy ani předpoklady je získat. To však v dané době nebylo rozhodující.

Tab. 1: Nábor do vojenských akademií dle původu (v %)¹¹

Třídní původ	1945/46	1946/47	1947/48	1948/49	1949/50	1950/51
tovární dělník	7,6	6,2	10,3	20	38	55
zemědělský dělník, samostatný rolník	6,5	3,6	6,9	8	8,5	8,5
státní úředník, voják z povolání	17,5	19	18,7	18,4	5,7	3,4

Ostatní studenti pocházeli z rodin živnostníků, obchodníků, soukromých úředníků, svobodných povolání aj. V každém případě je znát zlom v roce 1948. Jakkoliv se jedná o údaje týkající se vojenských akademií, lze předpokládat, že podobný vývoj zaznamenaly i vojenské školy nižšího stupně.

Další nepřehlédnutelnou skutečností se stal nucený obrat k sovětské armádě jakožto vzoru, zesílený po únoru 1948 – ten přinesl nutnost vojenské školství téměř od základu změnit.

Velký vliv měl zrychlený vývoj v oblasti zbrojení a vojenské vědy ve válečných letech. Díky válečné zkušenosti, zavádění nových zbraní a další techniky i z toho vyplývajícím stále úžeji specializovaným vojenským odbornostem se ukazovalo, že vojenské školství bude nutno těmto novým potřebám přizpůsobit. Neznamenal to, že vše staré bylo zapomenuto. Největší množství důstojníků příliš vysokou kvalifikaci nepotřebovalo - jednalo se o důstojníky pěchoty, potažmo motostřeleckých jednotek. U těch nižších stačilo i jednoduché školení v rámci dvouletých důstojnických škol (DDŠ).

U náročnějších vojenských odborností tomu ale bylo jinak. Na nejvyšší úrovni postupně vznikla řada vojenských vysokých škol: Vojenská technická akademie v Brně (1951, později

¹¹VÚA – VHA, f. Nejvyšší poradní orgány v armádě (1945-1956), inv. č. VR/3, č. j. 003/1951, 3. zasedání Vojenské rady ministra národní obrany 13. 6. 1951, příl. 7: Dnešní stav vojenského školství.

přejmenovaná na Vojenskou akademii Antonína Zápotockého), zaměřená na technické obory, Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově (zpočátku jako tankové učiliště založena 1947), Vysoká vojenská letecká škola Slovenského národního povstania v Košicích (1973), Vojenská lékařská akademie Jana Evangelisty Purkyně v Hradci Králové (1951), Vysoká vojenská technická škola Československo-sovětského přátelství v Liptovském Mikuláši (1973), Vysoká vojenská velitelsko-technická škola 1. čs. armádního sboru v SSSR v Martině (1973-1979) a Vysoká vojenská škola týlového a technického zabezpečení hrdiny ČSSR Jana Švermy v Žilině (1973-1983), dále Vojenská fakulta Vysoké školy dopravní v Žilině a Vojenská (politická) akademie Klementa Gottwalda v Praze (1951, za normalizace hned v roce 1969 rozpuštěna), později nově zřízena jako Vojenská politická akademie v Bratislavě (1972-1989, od roku 1974 s čestným názvem VPA Klementa Gottwalda), jejímž absolventům bylo dáno zajišťovat u jednotek politickou přípravu.¹²

Střední vojenské školství

Pro vojenské vysoké školy měly teoreticky připravovat uchazeče vojenské školy střední. Časem se ukazovalo, že to bude možné jen zčásti, a to z více důvodů: jednak počet těchto škol, a tím pádem i jejich absolventů nebyl dostatečný, jednak se stávalo stále více zřejmým, že velká část z nich by svojí úrovní nemohla dostát nárokům zejména obtížnějších vysokých vojenských škol. Pro ty se proto hledali schopní absolventi škol civilních, lákání na řadu výhod vojenskými školami poskytovaných.

Vzhledem k výše uvedeným zmatkům, značné nekonceptnosti a také díky zmíněné inspiraci z východu bylo ve vojenském vzdělávání několik let po druhé světové válce poněkud nejasno. Pojem „učiliště“ se používal pro označení přípravek důstojníků různých odborností (učiliště dělostřelecké, tankové, ženijní, chemické, spojovací, protiletecké obrany aj.), již už byli plnoletí a střední vzdělání, ať už všeobecné, nebo odborné, měli za sebou. V rámci „skutečného“ středního školství existovaly všeobecně vzdělávací střední vojenské školy Jana Žižky z Trocnova, střední odborné školy technického zaměření, vojenská hudební škola a krátce po únoru 1948 rovněž vojenská politická škola – v době, kdy se ještě soudilo, že političtí pracovníci v armádě vystačí se středním vzděláním.

Na přelomu 40. a 50. let se mluvílo a psalo o vojenských středních školách jako o „školách předvojenského dorostu“. Ty byly do srpna 1951 podřízeny 3. oddělení MNO – Správě bojové přípravy, poté Správě vojenského školství MNO. Materiálně i finančně tyto školy podléhaly vojenským okruhům podle svého umístění.¹³ Tyto vzdělávací ústavy se dělily do několika skupin. V roce 1951 existovaly dvě čtyřleté vojenské školy Jana Žižky z Trocnova

¹²Jedná se pouze o základní přehled, průběžně docházelo k organizačním změnám, jež tu nejsou v úplnosti zaznamenány. O vývoji československého vysokého vojenského školství viz též HANZLÍK, F. - KOZÍLEK, R. – RÁKOSNÍK, Z. *Historie a současnost: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově*. Praha: MNO – AVIS, 2002. ISBN 80-7278-160-X; *Univerzita obrany = University of Defense*. Praha: MNO – Vojenský historický ústav Praha, 2013. ISBN 978-80-7278-605-3.

¹³VÚA – VHA, f. MNO 1961, i. č. 182, kart. 58, sign. 38/8-36, č. j. 24 487 – NM-SVŠ, Přehled o zrušených školách, Archiv ČSLA Olomouc 22. 8. 1961.

(zřízené rozkazem MNO ze 14. 2. 1949) a dvě vyšší vojenské školy Jana Žižky z Trocnova, jež měly vychovávat „dorost“ pro vojenské akademie. Nacházely se v Moravské Třebové (463 žáků) a ve Spišské Nové Vsi (142 žáků), měly poskytovat vyšší obecné vzdělání škol III. stupně (v závorce bylo uvedeno „gymnasií“, což se jinak v dané době považovalo za neslušné slovo) a v bojové přípravě výcvik v rozsahu základní vojenské služby.¹⁴ Dále byly v Brně a Ostravě založeny vojenské vyšší průmyslové školy Jana Žižky z Trocnova, určené k výchově „technických kádrů“. Jejich celkem 160 žáků se vzdělávalo v oborech strojním, elektrotechnickém, stavebním, textilním a chemickém, přičemž studenti posledních dvou oborů se školili na civilních průmyslových školách. Školy během čtyř let poskytovaly vzdělání vyšších průmyslových škol a v bojové přípravě výcvik v rozsahu základní vojenské služby.¹⁵ Ve školním roce 1951/1952 ukončila činnost škola v Ostravě, v roce následujícím byly školy v Brně a Spišské Nové Vsi sloučeny v jednu školu umístěnou v Bratislavě. Zůstaly tedy jen dvě všeobecně vzdělávací Vojenské školy Jana Žižky z Trocnova – kromě Bratislavy také v tradičním sídle – Moravské Třebové.¹⁶ Těmto školám se říkalo „žizkárna“ a jejich studentům „žizkovci“.¹⁷

Zvláštní význam v dané době mělo deset škol důstojnického dorostu (ŠDD), ty trvaly zpravidla jen necelý jeden rok (podle odbornosti) a měly zřejmě povahu civilních dělnických přípravek, protože se v nich „dělnické kádry“ školily na velitele setnin čili rot. Původní plány byly velkorysejší, tyto ŠDD totiž vznikly na základě programového prohlášení československé vlády ze 17. června 1948 s cílem umožnit příslušníkům dělnické třídy vstup do vojenských akademií. V daném roce jich bylo sedm, největší počet působil v roce 1951, kdy se ŠDD nacházely v Mladé Boleslavi, Liberci, Pardubicích, Hradci Králové, Ostravě, Českém Těšíně, Novém Jičíně, Uherském Hradišti, Martině a v Košicích, navštěvovalo je tehdy 2 080 žáků.¹⁸ Od následujícího školního roku (1951/1952) se začalo s rušením ŠDD, jako poslední jsou uváděny tyto školy v Kremnici a Popradu, zrušeny byly pravděpodobně v roce 1957.¹⁹

Konečně je třeba uvést ještě šest výchovných středisek učňů, která připravovala vojenské učně pro vojenskou správu, trvala dva až tři roky a učilo se v nich 1 170 učňů. K tomu přistupovali ještě 332 žáci vojenské hudební školy.²⁰

¹⁴VÚA – VHA, f. Nejvyšší poradní orgány v armádě (1945-1956), inv. č. VR/3, č. j. 003/1951, 3. zasedání Vojenské rady ministra národní obrany 13. 6. 1951, příl. 7: Dnešní stav vojenského školství, s. 8. Obě školy byly založeny v roce 1949, slovenská byla o čtyři roky později přestěhována do Bratislavy, kde působila až do roku 1969, poté přesídlila do Banské Bystrice.

¹⁵Tamtéž, s. 9. Tyto školy vznikly na základě vládního usnesení z 28. 2. 1950, činnost zahájily 1. 9. téhož roku.

¹⁶VÚA – VHA, f. MNO 1961, i. č. 182, kart. 58, sign. 38/8-36, č. j. 24 487 – NM-SVŠ, Přehled o zrušených školách, Archiv ČSLA Olomouc 22. 8. 1961.

¹⁷Vzpomínky na moravskotřebovskou školu viz např. POSKOČIL, Stanislav. *Návrat – „Žizkárna“ nás formovala pro další život*. Národní osvobození, 2015, č. 7, bez ISSN, s. 5.

¹⁸VÚA – VHA, f. Nejvyšší poradní orgány v armádě (1945-1956), inv. č. VR/3, č. j. 003/1951, 3. zasedání Vojenské rady ministra národní obrany 13. 6. 1951, příl. 7: Dnešní stav vojenského školství, s. 8.

¹⁹VÚA – VHA, f. MNO 1961, i. č. 182, kart. 58, sign. 38/8-36, č. j. 24 487 – NM-SVŠ, Přehled o zrušených školách, Archiv ČSLA Olomouc 22. 8. 1961.

²⁰VÚA – VHA, f. Nejvyšší poradní orgány v armádě (1945-1956), inv. č. VR/3, č. j. 003/1951, 3. zasedání Vojenské rady ministra národní obrany 13. 6. 1951, příl. 7: Dnešní stav vojenského školství, s. 35.

Zajímavý, ale z logiky věci příznačný je údaj, že ve školách předvojenského dorostu se projevoval nedostatek stálých občanských učitelů, potřeba byla kryta jen z 54%.²¹ Kritické stavy vykazovaly zvláště ŠDD, kde převažovali externí učitelé a pedagogický sbor se často obměňoval. To se podle velení armády odráželo i na kvalitě vyučování. Ovšem pravděpodobně je zde naopak na místě otázka, zda úroveň žáků těchto vojenských dělnických přípravek nezbavovala vyučující pedagogického optimismu a nevedla je k větší fluktuaci.

Očividně tyto záležitosti v dané době nebyly považovány za hlavní. Podstatné totiž bylo něco jiného, totiž to, že „[...] novým organizačním systémem se přibližujeme organizaci sovětského vojenského školství. [...] Až do roku 1948 byl výcvik a vyučování prováděno starými formami a metodami, vžitými ještě z doby buržoasně-kapitalistické. Po únoru 1948 nastaly i ve vyučovacím procesu zásadní změny. S odchodem reakcionářských velitelů a cvičitelů zmizely postupně i staré metody práce. Výcvik a školení se začalo usilovně provádět podle osvědčených metod sovětské armády. [...] K zvýšení politických hodnot i odborných vědomostí přispívají stranické a mládežnické organizace. Ideová práce a výchova spočívá na zásadách marxisticko-leninských [...]“²²

V pozdější době se prosazovala snaha uspořádat vojenské střední školství podle jasně stanovených pravidel a vytvořit pevně danou soustavu škol s přesně určenými cíli. Pro poddůstojníky z povolání vznikly střední odborné školy různého zaměření, většinou technického, a to na základě právě výše zmíněných vyšších vojenských a vojenských učilišť, jinak též školních výcvikových středisek týlu. Reforma v tomto smyslu přišla v roce 1967.²³

Velký význam si uchovaly vojenské střední školy všeobecně vzdělávací, jejichž hlavním účelem bylo připravovat budoucí studenty vojenských vysokých škol. I na nich lze ukázat, jak se při správě vojenských škol střetával prvek civilní a vojenský, přičemž zejména ten druhý mnohdy obtížně chápal nutné rozlišení nejen věcné, ale vzhledem k žákům středních škol také věkové. V roce 1961 například byl připraven návrh organizačního řádu výše zmíněné Vojenské školy Jana Žižky z Trocnova v Bratislavě a předložen k posouzení na různá místa. Vyšlo najevo, že v návrhu jsou žáci považováni víceméně za vojáky, a mělo by se s nimi proto nakládat dle armádního Řádu vnitřní služby. Legislativní oddělení MNO tehdy upozornilo, že pro žáky – stejně jako pro občanské zaměstnance školy - nemohou platit vztahy nadřízenosti a podřízenosti a rovněž kázeňská opatření musí vypadat jinak – nelze do nich zahrnout nejen krácení řádných dovolených (žáci nemají dovolenou, nýbrž prázdniny), ale dokonce ani vězení po službě, pro nějž jako pro druh trestu odnětí svobody v daném případě neexistoval zákonný podklad, nemluvě o tom, že i u vojsk byl tento trest údajně

²¹Tamtéž, s. 11.

²²VÚA – VHA, f. Nejvyšší poradní orgány v armádě (1945-1956), inv. č. VR/3, č. j. 003/1951, 3. zasedání Vojenské rady ministra národní obrany 13. 6. 1951, příl. 7: Dnešní stav vojenského školství, s. 36 a 22-23.

²³VÚA – VHA, f. Vojenská kancelář prezidenta republiky 1945-1977, inv. č. 2 109, kart. 46, č. j. 0542, Rozkaz prezidenta republiky o změnách ve vojenském školství ze 14. 6. 1967. Existence zmíněných vyšších vojenských a vojenských učilišť měla skončit vyřazením posledních absolventů, nejpozději v roce 1971.

využíván spíše výjimečně.²⁴ Řadu nedostatků se podařilo odstranit, organizační řád byl nakonec schválen a i podle něj můžeme posoudit, jak střední vojenská škola žila.

V úvodu organizačního řádu se pravilo: „[...] *Vojenská škola Jana Žižky z Trocnova (dále VŠJŽ) je součástí jednotné školské soustavy a je určena k výchově mládeže pro vojenské povolání. Má-li VŠJŽ úspěšně plnit své úkoly v komunistické výchově žáků a zároveň být spolehlivým organizátorem jednotného výchovného působení rodiny, Čs. lidové armády a společenských organizací, musí neustále zvyšovat cílevědomost, systematickosti a organizovanost své výchovné práce a celého života na škole. [...] VŠJŽ je internátní střední všeobecně vzdělávací škola větve matematicko-fyzikální, která poskytuje absolventům 9. ročníku základní devítileté školy úplné střední všeobecné a polytechnické vzdělání, základy odborného vzdělání automobilního nebo elektrotechnického oboru a základy vojenských znalostí a návyků potřebných k úspěšnému studiu na vojenských, zejména vyšších učilištích.*“²⁵

Velitele VŠJŽ stanovoval ministr národní obrany. Při výčtu funkcí a funkčních povinností byl hned za velitelem jmenován zástupce velitele pro věci politické – náčelník politického oddělení, který odpovídal za organizaci a stav stranicko-politické práce ve škole, spolu s výborem ÚO KSČ (útvarová organizace) měl důsledně uskutečňovat politiku strany ve škole v duchu usnesení ÚV KSČ a hlavní politické správy. Kromě řady dalších běžných frází zaujme poslední úkol, totiž „*problémy výchovy řešit v úzké spolupráci s náčelníkem školského oddělení*“.²⁶ Z toho jaksí vysvítá, že na vojenské škole byl důležitější tzv. „politruk“²⁷ než náčelník školského oddělení, ačkoliv ten byl v postavení prvního zástupce velitele školy. Jeho povinnosti, soustředěné do oblasti vzdělávání a výchovy, byly stanoveny až v dalším článku - třetím. Následovali zástupce velitele pro týl (čl. 4), hlavní lékař (čl. 5), organizační důstojník, mající na starosti zejména spisovou službu, zástupce náčelníka školského oddělení pro výcvik, který odpovídal za vojenskou a tělesnou přípravu žáků i vojáků z povolání, náčelník školské skupiny jako nadřízený všech učitelů, důstojník školského oddělení pro plánování výuky, instruktor pro agitaci a propagandu, instruktor kulturně osvětové práce a náčelník klubu, předseda celoškolského výboru ČSM.²⁸ Až v čl. 13 jsou uvedeny povinnosti tzv. starších učitelů, kteří řídili jednotlivé předmětové komise. Opět zde jsou patrné priority, neboť starší učitel mimo jiné „*zodpovídá za politickou a pedagogickou přípravu učitelů své komise, za úroveň jejich vyučování* [...]“²⁹ Další v pořadí byl tělovýchovný náčelník a poté běžní učitelé. Mezi jejich povinnostmi na prvním místě stálo: „[...] *pracovat s největším úsilím a péčí na rozumovém a mravním rozvoji svěřených žáků, aby vyspěli v uvědomělé občany*

²⁴VÚA – VHA, f. MNO 1961, i. č. 182, kart. 58, sign. 38/8-31, Návrh organizačního řádu, Připomínky legislativního oddělení sekretariátu ministra národní obrany z 10. 8. 1961.

²⁵Tamtéž, sign. 38/8-61, konečné znění organizačního řádu Vojenské školy Jana Žižky z Trocnova, část 1., Poslání a úkoly VŠJŽ, s. 3.

²⁶Tamtéž, část 2., čl. 2, s. 5.

²⁷Zkratka převzatá z ruštiny znamená „politický rukovoditel“, česky „politický vedoucí“.

²⁸ČSM – Československý svaz mládeže, zanikl v roce 1968. Za normalizace jej nahradil SSM - Socialistický svaz mládeže.

²⁹VÚA – VHA, f. MNO 1961, i. č. 182, kart. 58, sign. 38/8-61, konečné znění organizačního řádu Vojenské školy Jana Žižky z Trocnova, č. 2., čl. 13, s. 14.

*socialistického státu, v aktivní budovatele a obránce vlasti, pracujícího lidu a socialismu [...]*³⁰

Následovali velitelé rot a velitelé čet, kteří plnili u žáků školy víceméně úlohu vychovatelů a také prováděli vojenskou přípravu. K personálu školy patřili ještě učitel hudby a kapelník, náčelníci proviantní, výstrojní a finanční, zbrojní technik, instruktor automobilního výcviku a jeho podřízený skladník. Třetí část organizační řádu stanovila pravidla vnitřního řádu VŠJŽ, obsahující podmínky pro organizaci školního roku, každoroční výcvikový tábor pro žáky a denní řád. Ten byl vysvětlen až do podrobností, stanovujících např. zahájení a ukončení vyučovací hodiny. (Stanovený žák při příchodu učitele velel: „Vztyk! Pozor!“ a hlásil početní stavy. Učitel pozdravil: „Nazdar, soudruzi žižkovci!“, po jejich odpovědi „Zdar, soudruhu ... /podle hodnoti!“ mohla hodina začít.) Dále je zde řeč o samostudiu zpravidla řízeném ČSM (!), úklidu, zdravotní péči, vycházkách, řízení kulturní a sportovní činnosti atd. Jsou stanoveny povinnosti „žižkovců“ a odměny za jejich správné plnění - mimo jiné pochvala před nastoupenou jednotkou, prodloužení vycházek, pochvalné vyjádření v dopisu rodičům či dřívější škole žáka, věcný dar, udělení čestného titulu „vzorný žák“, zapsání do knihy cti nebo školní kroniky či zápis na tabuli cti. Trestem naopak mohlo být udělení důtky, zkrácení či nepovolení vycházek, snížení známky z chování, podmíněčné či nepodmínečné vyloučení ze školy.³¹ Zajímavé je ustanovení, že „žižkovci“, kteří byli v posledním ročníku hodnoceni trojkou z chování, museli skládat maturitu až v náhradním termínu.³²

V zásadě se dá říci, že v organizaci vojenských škol v dané době převládal vojenský prvek. Zatímco ve vojenském reformním reálném gymnáziu v Moravské Třebové mezi válkami se celkem jasně rozlišovalo mezi vlastní školou, spravovanou civilisty, a internátem, kde měli hlavní slovo důstojníci, v druhé polovině 20. století vojenský duch ovládl celé střední vojenské školy. Nesporná je také značná politizace poměrů ve školách.

Stav středního vojenského školství v 80. letech

Pro období po roce 1968 bohužel prozatím nejsou v archivech dostupné prameny, jež by nám umožnily zhodnotit poměry panující ve vojenském středním školství na základě úředních dokumentů. Autor této studie však sám na konci 80. let³³ jako učitel - absolvent vojenské katedry vysoké školy plnil svoji základní vojenskou službu na Vojenském gymnáziu Jana Žižky z Trocnova v Praze Ruzyni (dále VGJŽ), a proto může řadu údajů čerpat z osobní zkušenosti. Jedná se jistě o z převážné části subjektivní pohled, sondu, ne o vyčerpávající analýzu, ale snad i tento přístup může doplnit stávající poznatky o dané otázce.

V posledních letech komunistického režimu existovalo v Československu několik druhů středních vojenských škol. Byla to čtyři vojenská gymnázia Jana Žižky z Trocnova, a to

³⁰Tamtéž, čl. 15, s. 16.

³¹Tamtéž, čl. 11, s. 29.

³²Tamtéž, čl. 12, s. 30.

³³Jednalo se o období od srpna 1988 do července 1989.

v Praze, Moravské Třebové, Opavě a Banské Bystrici, jejichž absolventi měli pokračovat ve studiu na vojenských vysokých školách. Dále různě zaměřené **vojenské střední odborné školy** v Martině, Novém Městě nad Váhom, Liptovském Mikuláši, Žilině, Nitře, Prešově a Valašském Meziříčí, jejichž absolventi měli působit v armádě jako kvalifikovaní specialisté – praporčíci, ovšem ti nejlepší z nich měli také možnost přihlásit se na vojenské vysoké školy. Nelze opomenout Vojenskou hudební školu Víta Nejedlého v Roudnici nad Labem, na níž studovali budoucí praporčíci sloužící u vojenských hudeb. Studium na této škole bylo rovnocenné studiu na civilní konzervatoři.³⁴ Vesměs se jednalo o školy internátní. Vlastní život v těchto vojenských školách měl určitou předhistorii, zahrnující nábor a rozhodování uchazečů o studium i jejich rodičů, dále pravidla pro přijímání, každodenní život ve školách a jejich internátech, přístup studentů ke studiu a vyučujících a velitelů ke studentům, jejich hodnocení a v neposlední řadě zajištění kvalifikovaných pracovníků pro tyto školy.

Armáda měla stále zájem vychovávat si svůj dorost pro vysoké vojenské školy už od střední školy. Lákadel bylo více: Dobrodružný život (kdo si v dané době představoval stěhování mezi zastrčenými posádkami bez pestrého společenského života?), slušivý stejnokroj, dobrý plat (nástupní plat měli důstojníci podstatně vyšší než např. civilní inženýři). Značnou úlohu mezi argumenty pro vojenskou školu hrál sociální prvek, na to slyšeli zejména rodiče nebo zákonní zástupci: studijní pomůcky, internátní ubytování, stravování, ošacení a další vybavení - vše bylo poskytováno zdarma. Byl to náborový účel? Nepochybně. Díky tomuto přístupu se do vojenských škol ve větším počtu dostávali chlapci z rozvrácených či z jiného důvodu neúplných rodin, z nově složených rodin, kde starší dítě z jiného vztahu jaksi „nezapadalo“ (žáci z internátů vojenských škol měli „povinné“ návštěvy rodiny pouze jednou za několik týdnů), či prostě z rodin sociálně slabších, pro něž plné zajištění dítěte znamenalo finanční úlevu. Ovšem přijetím všech bezplatných výhod vznikl povinný závazek k vojenské službě. Ne hned – během prvního pololetí bylo ještě možno ze školy odejít „beztrestně“, kdo to ale nestihl, musel již platit odpovídající finanční náhradu. Nebo zůstat a odsloužit si na vojně – jak se tehdy říkalo - „šest spartakiád“. Při poměrně malém zájmu absolventů civilních středních škol si tak armáda zajišťovala potřebný počet studentů pro své vysoké školy. Jednalo se navíc o státní zájem, a proto byli učitelé základních škol nuceni přesvědčovat své žáky o tom, že by se měli pro vojenskou střední školu rozhodnout. Mnozí nechtěli své žáky k něčemu takovému nutit, ale našli se i takoví, kteří tento úkol pojali „zodpovědně“. Ostatně byli za něj odměňováni – za každého jednoho přihlášeného na vojenskou školu dostávali odměnu 500 Kč, což při tehdejší úrovni platů znamenalo výrazné přilepšení.³⁵

Vojenské školy byly výrazně dotované, a proto mohly nabídnout velmi dobré vybavení – v pražském ruzyňském VGJŽ se nacházela poměrně dobře zásobená knihovna, která

³⁴Vojenské školy, <http://www.csla.cz/armada/druhyvojsk/csla3skoly.htm>, [9. 6. 2015].

³⁵Autor sám zažil naprosto odlišný přístup vyučujících na základní škole a na gymnáziu. Zatímco rozumná třídní učitelka na základní škole nikoho nepřesvědčovala a pouze se o dané možnosti zmínila, ba spíše dala najevo, že cestu na vojenskou školu nepovažuje za vhodnou, na gymnáziu se vše odehrávalo zcela jinak (už se samozřejmě jednalo o nábor na vysoké vojenské školy). Třídní profesor si zval jednotlivé studenty do kabinetu a tam je důrazně přesvědčoval o výhodách vojenského studia, potažmo povolání.

neobsahovala jen knihy s vojenskou tematikou, kinosál, hřiště, ale i nákladná tělovýchovná hala. Pro zájemce o provozování hudby zde byly nástroje a vhodné prostory, pořádaly se soutěže v recitaci, konaly se sportovní soutěže i s jinými školami včetně civilních. To vše se dovídali rodiče možných uchazečů mimo jiné při dnech otevřených dveří.

Dalším zdánlivým kladem – a pobídkou – pro některé rodiče bylo, že vojenské školy přijímaly i prospěchově slabé uchazeče, pro něž byl sen o civilní střední škole, neřku-li gymnáziu, nesplnitelný.

Velitelé, učitelé a studenti. Zvláštní pozornost zaslouží velitelský a pedagogický sbor vojenského gymnázia. Oproti výše zmíněnému organizačnímu řádu VŠJŽ z počátku 60. let došlo k určitému zjednodušení, protože u některých funkcí se prokázala jejich nepotřebnost. V čele ústavu stál náčelník VGJŽ, v Ruzyni to byl plukovník, který přišel od vzorné bojové jednotky. Působil spíše jako symbol, vlastní chod gymnázia zajišťovali jeho zástupci – pro výuku, pro týl, pro věci politické ad. Na straně studentů byla základní jednotkou četa shodná s třídou, tři čety v každém ročníku tvořily rotu. Velitelem roty byl důstojník z povolání, zpravidla v hodnosti od nadporučíka po majora, velitelé čet pak byli buď nižší důstojníci z povolání, většinou nadporučíci a poručíci, nebo – pokud se jich nedostávalo – absolventi vojenských kateder vysokých škol, kteří v gymnáziu vykonávali svoji základní vojenskou službu. Většinou se jednalo – a mělo to svoji logiku – o absolventy učitelských oborů, protože ti měli mít nejlepší předpoklady pro práci s mládeží. Naproti tomu u řady důstojníků takovéto předpoklady scházely – často neměli odpovídající vzdělání, u některých se jednalo jen o dvouleté důstojnické školy, chyběly i pedagogické vlohy a osobnostní předpoklady, což vedlo k tomu, že žáci mnohdy neuznávali jejich autoritu.³⁶

Výuku zajišťoval pedagogický sbor smíšený v tom smyslu, že jen menší část tvořili důstojníci z povolání, vystudovaní učitelé, kteří to tzv. „na vojně podepsali“,³⁷ ti stáli v čele učebních skupin rozdělených podle povahy předmětů – humanitních (dějepis a občanskou nauku učili jen dobře prověření stálí učitelé), jazyků, přírodovědných ... Do těchto skupin patřili pak i civilní pedagogové a pedagožky a jako doplňky i někteří absolventi VKVŠ, protože plného stavu stálých pracovníků se nedařilo dosáhnout.

Na straně druhé ovlivňovali postoje učitelů žáci, kteří, jak už bylo uvedeno, z velké části neodpovídali nárokům na civilního gymnaziálního studenta ani studijními předpoklady, ani kázní. Ti nejhorší z nich se chovali k méně rázným pedagogům – většinou ženám – drze a v některých případech je dokázali ze školy velmi rychle vyštvať. Kázeňská opatření byla problematická – na jedné straně panovala disciplína, na druhé straně armáda neměla zájem na odchodu studentů a mnoho výchovných prohřešků tak bylo přehlíženo. Vyloučení pak postihlo většinou jen ty studenty, kteří nestačili ani již tak okleštěným studijním nárokům,

³⁶Je třeba zdůraznit, že ne všichni důstojníci byli takoví, že bylo možno pozorovat i velké rozdíly v jejich přístupu, a to nejen podle osobních vloh, ale také podle vlastního pracovního nasazení. Někteří plnili své povinnosti zodpovědně, a to se pak odráželo i na úrovni jejich žákovských rot, jiní se snažili práci si co nejvíce ulehčit.

³⁷Tj. stali se vojáky z povolání, ačkoliv neabsolvovali běžnou vojenskou školu.

nebo dali najevo nežádoucí politické zájmy, k nimž události v Praze konce 80. let nabízely řadu příležitostí.

Závěr

Vojenské střední školy v Československu po roce 1948 měly jasně vymezené místo, stanovené cíle a postupně získaly přesnou organizaci, jež vycházela převážně z vojenských pravidel. Poskytováním výhod se snažily přilákat budoucí zájemce o vojenské povolání, díky tomu také svým způsobem řešily některé výše zmíněné sociální potíže. V zájmu dosažení co největšího počtu absolventů podléhali studenti výrazně odlišným pravidlům studia než žáci civilních škol. Týkalo se to tak jak hodnocení jejich znalostí, tak i celkového pohledu na svět a vlastní postavení v něm. Mnozí studenti vojenských škol nepřicházeli z rodin s jednoduchým sociálním zázemím a „klidnými“ rodinnými poměry. To se odráželo velmi často v sociálním životě škol, ale i ve způsobu výuky a studia samotných studentů. Jejich aspirace a motivace byly odlišné. Někteří vkládali do vojenské kariéry veškeré schopnosti a „svůj úkol“ plnili s maximálním nasazením; jiní naopak ve svých výkonech značně polevovali a spoléhali s pořekadlem „Vyškov to jistí“, že tamní Vysoká vojenská škola pozemního vojska měla mít na studenty vysokých vojenských škol poměrně nízké nároky. Jaké byly studijní příběhy jednotlivých absolventů středních a vysokých vojenských škol, ukáží snad v budoucnu vydané vzpomínky či zápisky pamětníků. Jaké byly oficiální vzdělávací záměry a snahy socialistického vojenského školství v 80. letech 20. století, musí analyzovat další studie, jejichž pramenná základna ovšem nebude moci být - s ohledem na stav archiválií a přístup k nim – tak různorodá, jak jsme zvyklí v případech analýz týkajících se civilního školství.

Literatura:

70 let vojenského školství v Moravské Třebové. Praha: MNO ČR – AVIS, s. d., ISBN 80-7278-255-X.

Deset let Československé republiky, sv. I. Praha: [Vláda Republiky československé], 1928, bez ISBN.

Dvacet let československé armády v osvobozeném státě. Praha: Památník osvobození, Vojenský ústav vědecký a Svaz čs. důstojnictva, s. d. [1938], bez ISBN.

HANZLÍK, F. – KOZÍLEK, R. – RÁKOSNÍK, Z. *Historie a současnost: Vysoká vojenská škola pozemního vojska ve Vyškově.* Praha: MNO – AVIS, 2002.

VARGAS LLOSA, M. *Město a psi.* Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1152-6.

MUSIL, R. *Zmatky chovance Törlesse.* Praha: Argo, 2011. 192 s. ISBN 978-80-257-0136-2.

POSKOČIL, S. *Návrat – „Žižkárna“ nás formovala pro další život.* Národní osvobození, 2015, č. 7, bez ISSN, s. 5.

Univerzita obrany = University of Defense. Praha: MNO – Vojenský historický ústav Praha, 2013. ISBN 978-80-7278-605-3.

Inspektor Gustav Werner a jeho vliv na fungování českých středních škol v Protektorátu Čechy a Morava

Magdaléna ŠUSTOVÁ

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 June 2016
Accepted 15 December 2016
Available online 31 December 2016

Keywords:

Second World War, history of education, Protectorate of Bohemia and Moravia, secondary schools, Gustav Werner, *Zemská školní rada* (the Land School Board), collaboration, *Mimořádné lidové soudy* (Special People's Courts)

M. Šustová
Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského •
Valdštejnská 20 • Praha 1 •
Česká republika •
sustova@nmpmk.cz

ABSTRACT

Inspector Gustav Werner and his influence on the functioning of the Czech secondary schools in the Protectorate of Bohemia and Moravia

State school inspector Gustav Werner is today an already forgotten figure that has plagued Czech secondary schools during the World War Second. A secondary school teacher, who was originally loyal to Czechoslovakia, became a Gestapo and Sicherheitdienst informer after the occupation of Bohemia and Moravia. Werner applied his great influence in the educational system in particular to build a network of informers and to destruct existentially (and in some cases physical) persons against whom he was personally prejudiced. He also participated in the Nazi indoctrination of Czech professorial community by organizing of the so-called retraining courses. His decision concerning the conclusion of some schools, approving the number of newly admitted students and personal interventions during the school-leaving examinations stood behind the wartime devastation of Czech secondary schools. Reconstruction of Werner's fates during the World War Second uncovers not only the career of an informer, but also shows tremendous pressure, with whom professors and students of Czech secondary schools had to deal with.

České školství bylo v období Protektorátu Čechy a Morava drasticky postiženo nejenom uzavřením vysokých škol, ale také devastací sítě škol středních a přeplněním škol obecných a měšťanských. Základní rysy vývoje popisuje několik historických studií (Bosák 1969; Novotný (ed.) 1968; *Čeští učitelé v protifašistickém odboji 1939-1945*. 1978; Morkes 2005; Jasiński 2006), přesto však zůstávají oblasti, kterým dosud nebyla věnována odpovídající pozornost. Jsou to témata spojená s dějinami každodenního života konkrétních vzdělávacích ústavů, ale také problematika učitelů a profesorů kolaborujících s nacistickým režimem. Do této oblasti spadá i činnost německého školního inspektora pro české střední školy Gustava Wernera. V literatuře věnující se dějinám školství však o Gustavu Wernerovi a jeho činnosti

nalezneme pouze velmi stručné zmínky, častěji na něj narazíme v řadě vzpomínkových almanachů středních škol. Různé historky, jichž je Werner hlavní postavou, dnes působí téměř neuvěřitelně a čtenář může nabýt dojmu, že je obětí „selektivní amnézie“ autora, jehož paměť vytěsnila tragické zážitky a ponechala si pouze komické historky.

Tento rozpor byl způsoben absencí téměř jakéhokoli materiálu, z něhož by bylo možné rekonstruovat Wernerovy životní osudy. Tímto klíčovým zdrojem informací je soudní spis Gustava Wenera, který vznikl u Mimořádného lidového soudu v Praze.³⁸ Celkový obraz je možné doplnit i díky již výše zmíněným almanachům středních škol, v nichž jsou zachyceny vzpomínky studentů i profesorů. A tak se po téměř 70 letech vynořil obraz životních osudů jednoho z ničitelů českého středního školství, jehož jeden z profesorů charakterizoval jako muže „... s tváří notorického opilce, s chováním pastýře vepřů anebo spíše handlíře s dobyt看, zjev odporný a duševně nesporně úchylný“.³⁹

Zemský školní inspektor Gustav Werner patří k osobnostem, které výrazně ovlivňovaly fungování českých středních škol i Zemské školní rady, osudy středoškolských profesorů a studentů. Jeho udavačská aktivita zasáhla i mimoškolní prostředí, bohužel často spjaté s Wernerovým nejbližším okolím.

Gustav Werner se narodil 13. července 1887 hospodáři Franzi Wernerovi a jeho manželce Marii, rozené Tachecí v obci Prosmky⁴⁰ u Lovosic. Po absolvování německé obecné školy chodil na nižší gymnázium v Bohosudově a vyšší gymnázium v Litoměřicích, kde také 30. června 1906 složil maturitní zkoušku.⁴¹ Na jeho vysvědčení z oktávy i na maturitním vysvědčení je hodnocen i český jazyk, a sice v oktávě známkou befriedigend (uspokojivý, trojka na šestistupňové škále), u maturity pak pouze jako genügend (dostatečný, čtyřka). Není bez zajímavosti, že při výslechu u Krajského soudu⁴² v Praze uvedl, že doma česky nehovořili a češtinu se naučil až na vojně, což je v rozporu s výše uvedenými studijními výsledky na střední škole. Z řady svědectví vysvítá, že Wernerova čeština nebyla prosta silného německého přízvuku. Ovšem i jeho němčina byla ovlivněna silným akcentem, jak o tom zachoval svědectví i Josef Škvorecký. Werner tehdy spílal profesoru náchodského gymnázia Puchweinovi, „... jakýmsi sudeťáckým dialektem“. (Škvorecký 2003, s. 14) O úrovni Wernerova rodného jazyka svědčí i výrok dalšího z výroků profesorů náchodského gymnázia Propilka, který mu údajně měl říci: „*Ich lehre Goethes Deutsch, Herr Inspektor, ich lehre nicht Schweindeutsch.*“ (tamtéž)

Na podzim roku 1906 se zapsal ke studiu na teologické fakultě ve Vídni, ale již v dalším semestru se zapsal na filosofické fakultě německé university v Praze ke studiu latiny, řečtiny

³⁸Státní oblastní archiv v Praze (dále jen SOA), fond Mimořádného lidového soudu (dále jen MLS), spis LS 2119/1946. Fond ještě není uspořádán, jednotlivé archiválie jsou pouze očíslovány, aby jej bylo možné studovat a nedošlo ke ztrátě archiválií. Z toho důvodu není možné u archiválií udávat signatury či inventární čísla. V poznámkovém aparátu se proto odvolávám pouze na co nejpřesněji charakterizované archiválie.

³⁹SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesora Městského dívčího reálného gymnázia v Hradci Králové dr. Jaroslava Knoba.

⁴⁰Obec Prosmky (německy Prosmik) dnes neexistuje, její katastrální území tvoří součást katastru Lovosic.

⁴¹SOA v Litoměřicích, fond Gymnázium Litoměřice, Hauptprotokol der Maturitäts-Prüfung im Schuljahre 1905/6, s. 23.

⁴²SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, protokol z 16. srpna 1945 sepsaný u Krajského soudu v Praze.

a německé literatury. Studia završil závěrečnými zkouškami v letech 1914 - 1916,⁴³ avšak za několik týdnů po jejich složení narukoval do armády, ze které byl propuštěn 17. října 1917.⁴⁴ V roce 1920 byl ustanoven na německé reálné gymnázium v Mostě, kde působil až do podzimu 1937 jako vyučující latiny, němčiny a češtiny. V roce 1922 se zde oženil Emilií Pavlou Grieselovou, narozenou 18. září 1903 ve Vtelně u Mostu. Z tohoto manželství se narodili dva synové - Konrad (1923) a Bernhard (1928). Za války oba chlapci museli narukovat, Konrad sloužil na italské frontě a poslední zprávu od něj rodina dostala v únoru roku 1945. Protokol sepsaný na policejním ředitelství⁴⁵ se zmiňuje o možnosti, že se Konrad ukrývá v Mostě. Mladší Bernard byl s celou kvintou německého gymnázia v Praze VI. odveden jako do Srbska jako Flackenhelfer. V květnu 1945 již byl zpět v Praze.

V Mostě se Werner stal členem Deutschechristlich-sozialistische Volkspartei a byl i členem okresní správní komise. Podle poválečné výpovědi Jana Lankaše působil dojmem občana velmi loajálního k meziválečné republice, často se angažoval v zájmu českého gymnázia v Mostě.⁴⁶ Policejní rada Mainer ve své výpovědi uvedl, že si mu Werner stěžoval na neloajalitu profesorů německého gymnázia v Mostě k republice a také na noční cvičení studentů, kteří pak při vyučování spali.⁴⁷ Oba muži ve svých výpovědích zmiňují Wernerovu náklonnost k požívání alkoholu a karetním hrám.

V době mosteckého působení se Gustav Werner zřejmě věnoval i odborné činnosti. Když zalistujeme rejstříkem autorů České národní bibliografie, objevíme pod jménem Gustav Werner čtyři publikace,⁴⁸ vydané v letech 1936 a 1938 v České Lípě. V rejstříku není u autora jména žádný další údaj, nicméně vzhledem k okolnosti, že publikace se věnují antickým reáliím, je pravděpodobné, že jejich autorem je právě Gustav Werner - středoškolský profesor a zemský školní inspektor.

Z Mostu Werner odešel na podzim 1937, kdy byl k 1. říjnu⁴⁹ či 1. listopadu 1937⁵⁰ povolán k zemské školní radě a na počátku roku 1938 se za ním do Prahy přestěhovala i jeho rodina. Podle výpovědi Josefa Endta v prvním roce služby nijak nápadně nevystupoval. Po odstoupení Sudet němečtí profesori, kteří působili na území okleštěného Československa, často žádali o přeložení do Sudet. Tuto žádost, které bylo vyhověno, podal i Gustav Werner. Krátce po jejím schválení navštívil Werner Josefa Endta, ... *v presidiu zemské školní rady*,

⁴³Archiv Univerzity Karlovy v Praze. Poslední zkoušku složil 2. června 1916.

⁴⁴SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, zadržovací protokol z května 1945.

⁴⁵SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, protokol sepsaný na policejním ředitelství 16. května 1945.

⁴⁶SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď Jana Lankaše, ředitele Benešova reálného gymnasia v Praze XIX. z 26. března 1946.

⁴⁷SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď policejního rady JUDr. Josefa Mainera z r. 1946. Dr. Mainer byl od června 1935 do odstoupení Sudet Německu policejním ředitelem v Mostě, za války působil v Plzni. Podle svých slov před Wernerem varoval české profesory v Plzni i zemského školního inspektora Horu. Poradil jim, aby v případě nutnosti upozornili Wenera na existenci svědků jeho předválečné politické činnosti.

⁴⁸Jedná se o publikace Allg. Mythologie, ein Abriss der Götter- und Hellenkunde (vydáno 1936); Deutsche Dichtung- und Verslehre. Ein Abriss mit Ergänzungen aus der klassischen und romantischen Verslehre (vydáno 1936); Schriftum der Römer (vydáno 1938) a Staatswesen und Kulturleben der Römer. Realien (vydáno 1938). Všechny publikace byly vydány nakladatelstvím Johann Künstner v České Lípě.

⁴⁹87. Jahresbericht des deutschen Staatsoberrealschuljahres in Brüx über das Schuljahr 1937/38. Brüx 1938, s. 3.

⁵⁰SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď zemského školního inspektora Josefa Endta z 23. února 1946.

*poklek na kolena, sepial ruce a zřejmě v rozrušení zvolal „Nechte mě tady, nemohu do Sudet, oni by mě tam...“, přičemž rukou pod krkem naznačil oběšení.“*⁵¹ Nakonec byl z rozhodnutí Ministerstva školství a národní osvěty ponechán v Praze, kde byl po 15. březnu 1939 přidělen k německé části právě rozdělované Zemské školní rady.

Záhy po vzniku Protektorátu Čechy a Morava se dosud nenápadný zemský školní inspektor začíná měnit. *„Ze skromného, tichého a nenáročného kolegy stal se sebevědomý, hrdý a pánovitý člověk, který své sympatie k Čechům zaměnil za německou nenávist a tvrdil, že proti českým profesorům musí se přísně vystupovati, poněvadž jsou to samí „Benešovci“ a na středních školách vychovávají mládež v protiněmecké tendenci.“*⁵²

Stvrzením této změny byl i Wernerův vstup do Sudetendeutsche Partei⁵³ a záhy začal pracovat nejprve pro Sicherheitsdienst (dále jen SD), záhy i pro Gestapo. Iniciátorem Wernerova vstupu do služeb SD byl člen SS dr. Emil Erlebke, s nímž se znal z Mostu.⁵⁴ V polovině května 1939 došlo k setkání ve vinárně, jehož se účastnili ještě dr. Pfaff a dr. Patig, na němž byla Wernerovi vytýkána jeho předválečná činnost v Mostě. Již v srpnu 1939 se stal konfidentem SD a podle dotazníku z 10. 8. 1939, z něhož zaneseny údaje do zadržovacího protokolu z počátku května 1945, byl již čekatelem na členství v NSDAP. Členkou SDP a čekatelkou na členství v NSDAP byla i jeho manželka Emilie. K žádosti o členství v NSDAP udával, že ji podal v květnu 1939 proto, aby se udržel v úřadě.⁵⁵ 20. listopadu 1940 či 9. prosince 1940⁵⁶ přešel do českého oddělení Zemské školní rady, kde měl dohlížet na vyučování němčiny na českých středních školách v Čechách, záhy však na sebe strhl veškerý dohled a agendu českých středních škol. V roce 1942 byly česká i německá zemská školní rada sloučeny do Landespräsident Hauptabteilung für Erziehung und Unterricht a Werner pracoval jako vedoucí oddělení pro německé a české školy. 1. srpna 1944 byl jmenován vládním radou.⁵⁷

Wernerovu konfidentskou činnost, kterou zahájil v červenci 1939, můžeme rozdělit do dvou okruhů. První skupinu tvoří tři „náhodné“ případy, druhou pak oběti, které uvázly ve Wernerově informační síti, kterou na žádost SD promyšleně budoval na českých středních školách.

Skupina tří „náhodných případů“ byla tvořena případy děkana Tylíka v pražských Nuslích, P. Ferdinanda Prokopa a případem udáním rodičů sazeče Státního nakladatelství Jaroslava Havla z poslechu zahraničního rozhlasu (tento případ však v konečném rozsudku vůbec zmíněn, vina nebyla Wernerovi dokázána).

⁵¹SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď zemského školního inspektora Josefa Endta z 23. února 1946.

⁵²SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď dr. Rudolfa Klečky z 21. 2. 1946.

⁵³Podle kartotéky členů SdP uložené v Archivu bezpečnostních složek vstoupil do SdP 1. 4. 1939.

⁵⁴SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, nedatovaná výpověď Gustava Wernera.

⁵⁵SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, protokol z 16. srpna 1945 sepsaný u Krajského soudu v Praze.

⁵⁶SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, protokol z 16. srpna 1945 sepsaný u Krajského soudu v Praze. Podle výpovědi zemského školního inspektora Josefa Endta z 23. února 1946 byl k českému oddělení ZŠR přidělen až 9. prosince 1940.

⁵⁷Zemští školní inspektoři mohli být po několika letech dobré služby jmenováni vrchním školním radou, posléze vládním radou. Vzhledem k okolnosti, že místa vrchních i vládních radů byla systematizována, byla délka „dobré služby“ nutná k povýšení dosti proměnlivá.

Jak již bylo zmíněno, Gustav Werner si budoval na středních školách síť konfidentů, kteří jej informovali o dění v ústavu. Jeho informátory byli jak profesori, tak studenti. Tuto síť budoval díky své úřední moci, neboť mohl ovlivňovat přeložení profesorů na konkrétní školy, jmenování či odvolávání ředitelů či zatímních správců ústavů. Někdy však jeho plány nevyšly, jako v případě profesora smíchovského dívčího reálného gymnázia Vojtěcha Blahouta, kterého si z neznámých důvodů oblíbil a zasadil se o jeho jmenování ředitelem gymnázia v pražské Resslově ulici. Během Wernerovy návštěvy gymnázia „... šli po chodbě a tu Werner uviděl viset velký kříž. „Co ten kříž tady?“ „Ten tu asi visel odjakživa.“ „Tak půjde pryč.“ „Ten kříž tu zůstane“, nevzrušeně oponoval Blahout. „Povídám, že ten kříž musí pryč.“ „A já povídám, že ten kříž tady zůstane.“ To už Werner neunesl. Bez pozdravu vyběhl ze školy a jel rovnou na ministerstvo školství s naléháním, aby byl Blahout okamžitě zbaven ředitelské funkce. Tam prý to nechtěli spolknout tak horké. Vždyť právě nedávno byl jmenován ředitelem na Wernerův návrh. Ostatně pro tak malichernou věc se na ministerstvo nebude vystavovat posměchu.“⁵⁸

Nejznámějšími Wernerovými spolupracovníky byli profesor Miroslav Cášek z reálného gymnázia v Kolíně (v závěru války pracovník Školního nakladatelství pro Čechy a Moravu a redaktor časopisu Rodiče a škola) a profesor Vratislav Lány z humpoleckého reálného gymnázia (později redaktor časopisu Mladý svět a profesor malostranského reálného gymnázia).⁵⁹ Právě série Lányho udání z roku 1942 skončila tragicky. Lány nejprve udal Wernerovi ředitele gymnázia dr. Františka Jahodu a profesorský sbor ústavu jako benešovce. Výsledkem bylo suspendování, zatčení a uvěznění ředitele Jahody, přeložení profesorů Pokorného a Blumauera a vyšetřování profesorů Pýchy a Koberleho Gestapem. Gymnázium bylo zakázáno otevřít vyšší ročníky. Ve Wernerově soudním spise je naznačeno spojení tohoto případu se zatčením starosty Humpolce Emila Hrdličky a evangelického pastora Rudolfa Mahovského, kteří později popraveni pro schvalování atentátu na R. Heydricha. Jak však vyplývá ze soudního spisu Vratislava Lányho, Emila Hrdličku, Rudolfa Mahovského (mimochodem přítele Lányho rodiny, který mu zprostředkoval zaměstnání na humpoleckém gymnázium) a humpoleckou obchodnici Marii Svobodovou udal právě Lány. Dále pro schvalování atentátu udal i Jaroslava Čumpelíka a Bohumila Dřeva z Mělníka, jejichž prohrěšek mu prozradil kolínský profesor Miroslav Cášek. Wernerův podíl na tomto případě není zcela vyjasněn - při soudním přelíčení Werner tvrdil, že Lány tlačil na vyšetření kauzy Gestapem. Lány však byl v době Wernerova procesu již mrtev, a tak nemohl toto tvrzení vyvrátit.

Dalším Wernerovým informátorem byl řídící učitel Filip z Jičína, v jehož domácnosti „... Werner býval na nocleh a kdež se štválo a udávalo velmi lehkomyšlně.“⁶⁰ Podle svědectví

⁵⁸HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 44. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955.

⁵⁹Po válce byli oba dva odsouzeni k trestu smrti. Trestní spisy jsou uloženy v SOA v Praze, MLS, spisy LS 0855/46 (Miroslav Cášek) a LS 1759/46 (Vratislav Lány). Za informace děkuji kolegovi Daliboru Státníkovi.

⁶⁰SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď Václava Mánka, ředitele reálného gymnázia v Jičíně v době druhé světové války.

tehdejšího ředitele reálného gymnázia v Jičíně Václava Mánka měl Werner intimní poměr s manželkou učitele Filipa a po její smrti s chotí profesora Douska z jičínského gymnázia. Děsivé bylo i předávání kázeňských prohrěšků studentů, které bylo možné vykládat jako politickou provokaci, Gestapu. V řadě nejružnějších svědectví se mi podařilo dohledat dva takové případy. Prvním byla událost z tábořského reálného gymnázia z 20. dubna 1942, kdy v ústavu probíhala oslava vůdcových narozenin. Po projevu ministra školství a národní osvěty byla hrána říšská hymna, při níž měli studenti pozdravit zdviženou pravicí. Septimán Josef Kárník předepsaný pozdrav nedodržel, a protože třídu navštěvoval konfident Ulrich Hlinák, třídní profesor Červený celý případ nahlásil řediteli Vincenci Kubovi. Buď ředitel či některý člen profesorského sboru doporučil Kárníkovi, aby si opatřil lékařské potvrzení, že si při tréninku v atletickém klubu způsobil zranění, které mu nedovolilo zdravit zdviženou pravicí. I profesor deskriptivní geometrie potvrdil, že v březnu student nemohl při popisování výkresu natáhnout ruku. Kárník byl pokárán ředitelskou důtkou a ředitel Kuba o celém případu informoval zemskou školní radu v protokolu o III. klasifikační poradě, nikoli zvlášť a nikoli ihned poté, co k události došlo. Zemská školní rada vrátila ústavu případ k došetření a pro Wenera se stal záminkou k likvidaci ředitele Vincence Kuby, kterého podle dobových svědectví nesnášel. 3. června 1942 byli ředitel Vincenc Kuba i septimán Josef Kárník zatčeni Gestapem. Zastupujícím správcem tábořského reálného gymnázia jmenoval Werner profesora Karla Mádlu - „*Der Direktor Kuba wird nicht mehr zurück kehren! Morgen werden Sie das Geschäft übernehmen!*“⁶¹ Vincenc Kuba byl 27. června 1942 zastřelen pro schvalování atentátu na R. Heydricha. Septimán Kárník byl 19. října 1942 rozhodnutím Ministerstva školství a národní osvěty vyloučen z řádného i privátního studia na řádných i privátních školách v Protektorátu Čechy a Morava.

Druhý, velmi obdobný případ se odehrál na reálném gymnáziu v pražské Truhlářské ulici rovněž na jaře 1942. Tercián Hladík byl v hodině zeměpisu přistižen, jak si kreslí. Na papírku „... *byl tužkou nakreslen maltézský kříž, u něho svíčka s plamínkem, palmová ratolest a pod tím byla napsána jména několika žáků s poznámkou květiny.*“⁶² Zeměpisář předal celou záležitost třídnímu, který byl členem Vlajky a „... *pojal podezření, že maltézským křížem je míněn hákový kříž a že rozsvícená svíčka a palmová ratolest symbolizují pohřeb.*“⁶³ Tercián tuto spojitost popřel. Zatímní správce ústavu celou záležitost konzultoval se zemským školním inspektorem Janem Vitovským a případ posoudili jako běžný kázeňský přestupek. Profesor třídní však věc dále vyšetřoval a podařilo se mu jednoho z terciánů přimět k výpovědi, že Hladík měl prohlásit: „*Už to nebude dlouho trvat a Němci to prohrají.*“⁶⁴ Toto již zatímní správce Haupt nemohl nechat bez odezvy. Snažil se najít co nejméně bolestivé řešení, nechtěl uškodit Hladíkovým spolužákům, rodině ani škole. Proto se rozhodl svolat poradu pedagogického sboru, přečetl protokoly o výsleších a oznámil, že zemské školní radě

⁶¹SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesora Karla Mádlu.

⁶²HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 103. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955.

⁶³Tamtéž.

⁶⁴Tamtéž.

navrhne Hladíkovo vyloučení. Když byl návrh doručen zemské školní radě, postup znovu řešil spolu s Hauptem inspektor Vitovský a viceprezident JUDr. Novák. Shodli se, že případ je politický a musí ho předat Wernerovi. Ten se další den dostavil ještě s jedním mužem do gymnázia a tři hodiny zde Hladíka vyslýkali. Po výsledku Werner konstatoval, že tercián Hladík „... ist war dumm, aber brav.“⁶⁵ Dokonce Hladíkovi povolil další návštěvu školy, ovšem za cenu, že se stal konfidentem gestapa. Na konci školního roku propadl a gymnázium se ho tak zbavilo. Stačil však udat svého domácího učitele, který jej během vyšetřování celého případu, kdy Hladík nesměl chodit do školy, učil. Věznění pedagog naštěstí přežil.

Gustav Werner však české střední školy neterorizoval pouze hrozbou udání studentských prohřešků Gestapu. Pro distingované středoškolské profesory bylo šokující již samotné Wernerovo vystupování při inspekcích. „*Při první návštěvě zdejšího ústavu dne 28/3 1941 přišel Gustav Werner jako obchodník vepřovým dobyt看em. Měl vysoké boty, jezdecké usmolené kalhoty, kožený usmolený kabát a naražený klobouk. Vboural se do ředitelny a ani se nepředstavil. Hnal se k věšáku, svlékal se a volal: „Helfen sie mir“. Potom se dal do jídla. Z aktovky si vzal chléb mazaný silně sádlem, chodil po ředitelně, zastavoval se před zat. správcem, který pracoval nějaký přípis pro zemskou školní radu, a velmi provokativně mlaskal. Když se najedl, napil se z čutory vína, funěl od velké námahy, ptal se po rozvrhu hodin němčiny.*“⁶⁶ I podle dalšího svědectví se odíval do jezdeckých kalhot a holínek, dvojřadového proužkovaného saka, v jehož klopě se skvěl odznak NSDAP (Beran 1999).

Šokující bylo Wernerovo chování vůči členům a zvláště členkám profesorských sborů, které běžně urážel ve třídách před studenty. „*Třetí inspekce byla nejhorší. Přišel do VI.a třídy v r. 1943. Se žačkami mluvil česky, říkal o mně, že jsem duševně neschopna, abych chápala smysl a poslání národního socialismu a nosila jej jako bonbonek do vyučovacích hodin a otvírala tím obzor svěřené mi mládeže. On že si na mne ale posvítí, poněvadž ví, jak učím, resp. neučím.*“⁶⁷ Některá svědectví působí i s odstupem více než 70 let zcela neuvěřitelně. „*Při své poslední inspekci se mi Werner před začátkem hodiny schoval do poslední lavice a nedovolil před ním sedícím žákům povstati, abych ho nezpозorovala. Věděla jsem sice, že je na ústavě, ale netušila jsem jeho přítomnost ve třídě. Po čtvrt hodině vyučování vyskočil z poslední lavice jako gumový míč a začal zuřiti, že takové „voloviny“ ještě neslyšel a že mě nebude poslouchat. Jeho nadávky se hrnuly takovým přívalem až do konce hodiny, že se vůbec na nic nepamatují, jen na jeho poslední slova „Mit Ihnen sprech ich zum letztenmal.“ Načež jsem odpověděla „Gott sei Dank“. V té chvíli jsem si myslila, že mě zabije.*“⁶⁸

Nejpalčivějším problémem však bylo Wernerovo naprosto svévolné chování během inspekci, nerespektování platných předpisů a naprostá nepředvídatelnost jeho rozhodnutí. Zvlášť vyhrčené byly maturitní zkoušky v letech 1942 a 1943. Před maturitami ve školním roce

⁶⁵Tamtéž, s. 105.

⁶⁶SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď zatímního správce reálného gymnázia v Kladně Vojtěcha Burdy z 30. listopadu 1945.

⁶⁷SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesorky Městského dívčího reálného gymnasia Krásnohorská v Praze II. Hany Nečesalové-Jirsikové ze 14. listopadu 1946.

⁶⁸SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesorky reálného gymnázia v Liberci Marie Sýkorové-Rybové z 9. listopadu 1945, která za války učila na Městském dívčím reálném gymnáziu v Hradci Králové.

1941/42, které probíhaly v době krátce po atentátu na R. Heydricha, obeslal Werner předsedy maturitních komisí důvěrným dopisem, v němž uvádí, že „... *přibližně 20% žáků nevyhovuje plně požadavkům, zvláště v němčině. ... Se zřetelem na zvláště zdůrazněnou důvěrnost se současně činíte osobně odpovědným za přesné dodržení těchto pokynů.*“⁶⁹ Obdobný příkaz zaslal předsedům maturitních komisí i v roce 1943, o rok později se od kvóty propadlých ustoupilo, neboť ke zkouškám dospělosti již dospěli studenti z ročníků, z nichž byli ti se slabším prospěchem vylučováni.⁷⁰ U maturitních zkoušek konaných v roce 1942 také požadoval, aby celá zkouška probíhala v němčině, ač tento předpis platil až od dalšího školního roku.

Werner rovněž využíval nového předpisu, podle něhož sice stanovil výslednou známku předseda zkušební komise, avšak pokud byl přítomen německý školní inspektor, rozhodoval o známce on. Na jičínském reálném gymnáziu při maturitách, které se konaly 8. června 1942 a probíhaly až do 22.30, vyhodil 32% maturantů, které si vybíral bez ohledu na předem stanovené pořadí zkoušených.⁷¹ O dva roky později se u maturitní zkoušky setkal s Wernerem jičínský fyzikář Jaroslav Zeman: „*Zasahoval do průběhu zkoušky takovým způsobem, že se to ani zkoušce nepodobalo. Měl jsem dojem, že mne vyhodí i s kandidátem.*“⁷²

Leckdy svou inspekci u maturitní zkoušky vykonal naopak proto, aby pomohl studentům, kteří u něj měli protekci. „*Sám mu pomáhal při zkoušce z němčiny a z latiny. Z němčiny mu nadiktoval známku výbornou, z latiny mu dal sám místo, s nímž však potom neuměl sám hnouti a musil přenechat vedení zkoušky examinátorovi.*“⁷³ Stejně tak zasáhl při maturitách na dívčím reálném gymnáziu na pražském Smíchově, kdy otázku své chráněnkyně zodpověděl sám a maturantka čas od času přitakala Ja nebo Nein. Werner její vystoupení zhodnotil jako „... *výborné, vorzüglich, nicht war*“⁷⁴. Nevydržel však do okamžiku, kdy komise rozhodovala o známkách, takže předseda komise prof. Haupt výbornou (proti předpisům) změnil na dobrou a naopak nechal projít studentku, kterou Werner původně vyhodil.

Dalším místem střetů českých profesorů s Wernerem byly tzv. přeškolovací kurzy pro učitele dějepisu, které probíhaly v první polovině roku 1942 (podrobněji viz Šustová 2013). Podle dobových svědectví byli někteří profesori zbaveni práva vyučovat dějepis (Bosák 1969). Ve Wernerově soudním spisu je konkrétně zmiňován případ profesora domažlického reálného gymnázia Karla Rečka, který vedl přeškolovací kurs v Plzni. Jak ovšem pamětník

⁶⁹HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 40. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955

⁷⁰HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 45 a 47. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955

⁷¹SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď ředitele reálného gymnázia v Jičíně Václava Mánka.

⁷²SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesora reálného gymnázia v Jičíně Jaroslava Zemana.

⁷³SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď ředitelství Akademického gymnasia v Praze II. z 10. listopadu 1945.

⁷⁴HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 43. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955.

poznamenal, „Že někteří účastníci byli zbaveni práva vyučovat DZ, bylo v tehdejší době jen ulehčení.“⁷⁵

Podle poválečných výpovědí se Gustav Werner začal s blížícím se koncem války „... znatelně mírněji, neboť viděl, že by se mohlo přece jen vyplnit to, čemu prý se při svých návštěvách dříve posmíval, to je zadrhnutí jeho propitého hrdla.“⁷⁶ Zatímní správce jičínského reálného gymnázia Václav Mánek ve své výpovědi zpětně usuzoval, „že vyvrcholením jeho teutonského furoru na zdejším ústavě byl právě onen hrozný rok 1942 a že v dalších letech se Werner znatelně mírnil asi vlivem válečných událostí po německé katastrofě u Stalingradu, kdež ztratil též nejstaršího syna. [jednalo se jeho nemanželského syna Ericha Nitsche, narozeného 23. 4. 1916] ... Také jeho inspekce ve třídách a chování k prof. sboru i mně se podstatně zlepšilo.“⁷⁷

Gustav Werner byl zadržen již 5. května 1945, údajně profesorem přiděleným k zemské školní radě dr. Chovancem.⁷⁸ Do 16. května byl internován v zajateckém shromaždišti ve smíchovské Zborovské ulici, odkud se vydával na práci při odstraňování barikád a údajně se dvakrát pokusil spáchat sebevraždu.⁷⁹ Zajímavé je dodnes dochované prohlášení Josefa Karbulky, bytem Švecova ulice 34 v Praze-Bubenči, datované 13. května 1945 a podepsané ještě dalšími třemi obyvateli téhož domu.⁸⁰ V tomto prohlášení Karbulka uvádí, že Werner i jeho žena se po celou válku chovali velmi slušně a „sami mne upozornili, abych si pečlivě uschoval zbraně, které jsem měl ve svém držení. O úschově těchto zbraní celou dobu války věděli.“⁸¹ Werner ovšem bydlel v Brokoffově ulici 17⁸² na pražském Smíchově, což dokazuje jeho dochovaná válečná korespondence, která je součástí soudního spisu a tatáž adresa je uvedena jako Wernerovo poslední bydliště i v samotném zadržovací protokolu. Pravděpodobně se jednalo o neúspěšný pokus dosáhnout Wernerova propuštění ze zadržovacího shromaždiště. Odtud byl 16. května 1945 předán Policejnímu ředitelství a o den později do vazební věznice Krajského soudu v Praze na Pankráci. 1. června 1945 byl z pankrácké vazby převzat důstojníky NKVD a při odsunu Rudé armády byl transportován na východ. Ze soudního spisu není jasné, kdy se dostal zpět na československé území - prvním dokladem o jeho opětovné přítomnosti je protokol sepsaný u pražského Krajského soudu 16. srpna 1945.

⁷⁵SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesora reálného gymnázia v Plzni dr. Zdeňka Bíby z 9. 11. 1945.

⁷⁶SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď zatímního správce reálného gymnázia v Roudnici nad Labem Antonína Kalouse.

⁷⁷SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď profesora (válečného zatímního správce) reálného gymnázia v Jičíně Václava Mánka.

⁷⁸HAUPT, J. *Truhlárna v peřejích dějin. Výňatky ze vzpomínek správce gymnázia Dr. Jaroslava Haupta „Ve Sklenářce za okupace“*, s. 88. Rukopis vzpomínek je uložen v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, podsbírka Knihy, inv. č. 03 1955.

⁷⁹SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, dopis vrchnímu policejnímu radovi Vysloužilovi z 13. 5. 1945.

⁸⁰SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, prohlášení Josefa Karbulky z 13. května 1945. Z prohlášení vyplývá, že Karbulka se dostavil na policejní ředitelství již 11. května 1945.

⁸¹Tamtéž.

⁸²Před válkou a krátce po válce Komenského ulice, dnes ulice Na Bělidle.

17. června 1945 vyšel v Lidové demokracii první z novinových článků (J. B. 1945) věnovaných činnosti Gustava Wernera, na nějž navázal o tři dny později druhý (Černík 1945) a 23. června 1945 vyšlo v Mladé frontě upozornění,⁸³ že Werner byl zatčen a studenti mají podat svědectví o jeho činnosti. Ze soudního spisu vyplývá, že Zemská školní rada obeslala střední školy, aby profesori, prozatímní správci a ředitelé rovněž vydali své svědectví.

15. června 1946 bylo s Gustavem Wernerem zahájeno trestní řízení, samotný proces začal 14. listopadu téhož roku a byl ukončen 26. dubna 1947. Obhájcem ex offio byl Wernerovi ustanoven JUDr. Jiří Schauer, který substitučně zmocnil JUDr. Vladimíra Popelku. Mezi svědky byli i zemští školní inspektoři Vitovský a Endt. Werner byl nakonec zbaven některých obvinění z udání či uvěznění řady osob, na druhou stranu byl obviněn z likvidace českých škol, což zemská školní rada doložila i následující statistikou:⁸⁴

datum	počet českých středních škol	počet tříd	počet žáků
k 10. 9. 1937	116	1509	58 273
k 1. 12. 1938	107	1525	61 411
školní rok 1944/45	77	706	24 085

Zásahů Gustava Wernera nezůstala ušetřena ani zemská školní rada. V roce 1942 dosáhl penzionování zemského školního inspektora Jana Vitovského (podle Vitovského výpovědi za celou akci zřejmě stáli kolínský profesor Cásek a profesor Boháč z malostranského reálného gymnázia⁸⁵; studium Cáskova spisu aktivitu profesora Boháče nepotvrzuje), který byl 19. února 1943 zatčen Gestapem a internován v Buchenwaldu. Zatčen byl i vládní rada Antonín Dvořák ze Zemské školní rady. Z obvinění ze zatčení obou kolegů z úřadu byl však osvobozen. Stejně jako na střední školy, i na zemskou školní radu dosadil Werner své oblíbence a spolupracovníky.

Gustav Werner byl odsouzen za zločiny proti státu podle § 3/2 zákona č. 16/1945 Sb. (členství v NSDAP a SDP), §3/1 (propagace nacismu a fašismu v době zvýšeného ohrožení republiky); dále za zločin proti osobám podle §5/2 (§ 98b/ a §99 - veřejné násilí vydíráním a veřejné násilí veřejným vyhrožováním) a §7/1 (zavinění ztráty svobody občana či občanů republiky) a §11 (udavačství). Rozsudek jej navždy zbavil občanské cti, jeho jmění propadlo státu a odsoudil ho k trestu smrti, který byl týž den vykonán, podle svědectví řady novinových deníků okolo 13. hodiny.⁸⁶ Jeho ostatky byly pohřbeny do společného hrobu na hřbitově v pražských Ďáblicích, kde za několik let byli pohřbíváni popravení, které k trestu smrti

⁸³Mladá fronta (23. 6. 1945, II. vyd.), s. 2.

⁸⁴SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, Výkaz zemské školní rady o počtu českých středních škol, tříd a žáků v Čechách před okupací a na konci okupace z 22. 1. 1947.

⁸⁵SOA v Praze, MLS, spis LS 2119/1946, výpověď zemského školního inspektora Jana Vitovského.

⁸⁶O Wernerově smrti informovala 27. 4. 1947 Mladá fronta, Rudé právo, Lidová demokracie a Právo. Výstřižky z těchto deníků jsou součástí spisu uloženého v Archivu bezpečnostních složek. Archiv bezpečnostních složek, sign. 305-625-5, s. 138-141.

odsoudil Státní soud v Praze. Ve sbírkách Památníku Pankrác je uložena oprátka, na níž byl Gustav Werner oběšen.⁸⁷

Z dosavadního výzkumu jasně vyplývá, že vliv inspektora Gustava Wenera na české střední školství byl obrovský. Nejenže rozhodoval o přeložení profesorů z ústavu na ústav, jejich penzionování, jmenování ředitelů či zatímních zástupců, ale také o osudech celých ústavů a samozřejmě i studentů. Jeho ignorování zákonných norem, alkoholismus a zřejmě i opojení z pocitu moci z něj činily nebezpečného a nevyzpytatelného člověka s velkým vlivem.

Literatura:

- BERAN, M. Jak běsnící inspektor dostal „emana“. In: *Jičínské gymnázium 1624-1999. Almanach k 375. výročí*. Jičín: Lepařovo gymnázium, 1999, s. 108.
- BOSÁK, F. *Česká škola v době nacistického útlaku*. České Budějovice: Pedagogická fakulta České Budějovice ve Státním pedagogickém nakladatelství, 1969.
- Čeští učitelé v protifašistickém odboji 1939-1945*. Praha: Práce, 1978.
- ČERNÍK, J. Ještě Werner, zemský školní inspektor. In: *Lidová demokracie* (20. 6. 1945, II. vyd.), s. 2.
- JASIŃSKI, Z. *Czeska szkola w protektoracie Czech i Moraw*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2006.
- J. B.: Zemský školní inspektor Werner. In: *Lidová demokracie* (17. 6. 1945, II. vyd.), s. 2.
- MORKES, F. *Československé školy v letech 2. světové války*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2005.
- NOVOTNÝ, J. (ed.). *Učitelé v práci a v boji*. Praha: Práce 1968.
- ŠKVORECKÝ, J. Dříví do lesa. *Danny* 2/2003. Literární akademie ve spolupráci se Společností Josefa Škvoreckého, s. 14. ISSN 0862-772-X.
- ŠUSTOVÁ, M. Výuka dějepisu na českých středních školách v Protektorátu Čechy a Morava. In: *XIII. svatováclavské mezinárodní setkání v Jeseníku: Dějiny středního školství na Jeseníku*. Jeseník: Vlastivědné muzeum Jesenicka, 2013, s. 93-98.

⁸⁷Za informace děkuji PhDr. Aleši Kýrovi, vedoucímu kabinetu dokumentace a historie Akademie Vězeňské služby ČR.

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 nejeden 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 ovládání 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 skrývajících 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 neuменьšuje 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 dvojím 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, potíží 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 soutěžením různých pedagogických směrů“ 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 dokresluje 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 dovoluji 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.

Diskurs o modernizace výuky a školy v podmínkách totalitární společnosti (na příkladu FF UK v Praze po r. 1968 v normalizačním režimu).

Jaroslav KOŤA^a

^a Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

Při zamyšlení nad totalitární epochou narážíme na diskrepanci mezi výroky zobecňujícími historické události a vlastní paměti, v níž chováme soustavu hluboce osobních prožitků a pocitů z období okupace po r. 1968. Navíc právě ve vztahu k autoritativním režimům hrají významnou roli i odlišné pozice a k nim se pojící postoje jednotlivých lidí. Pokusím se připomenout několik žitých problémů doby a proplout mezi Skyllou a Charybdou osobní a zobecnělé kolektivní paměti. Téma totalitarismu je složité a mnohohrstevnaté, pokusím se je na malé vymezené ploše konfrontovat s vybranými momenty života na Filozofické fakultě. Ta jako součást univerzity Karlovy měla být vzorovou institucí šířící ideje pravdy, morálky, demokracie či svobody, ale současně jako veškeré vzdělávací organizace byla podrobena řadě totalitárních praktik a manipulací.

Nejprve je vhodné zmínit několika slovy atmosféru normalizace na fakultě v sedmdesátých letech. Prvním momentem ovlivňujícím chování lidí byla trvalá vzpomínka na obecně represivní model komunismu padesátých let a obava z opakování jeho excesů. V okupačním režimu nazývaném „normalizace“ nebyla vyloučena možnost recidivy všech možných forem již historicky vyzkoušeného útlaku v období nástupu komunistického režimu. O tom, že dojde k politickým čistkám mezi učiteli a veřejně angažovanými studenty nikdo soudný nepochyboval, ale otázkou bylo, jak daleko okupační režim zajde...

Nástup normalizačního režimu v sedmdesátých letech byl vyznačen zastrahováním oponentů politickými čistkami, především propouštěním z práce a posléze doplňovaný i občasnými procesy, které v následujících dvaceti letech plnily preventivní varovnou funkci. Paradoxně platilo, že uvolnění šedesátých let přineslo utlačovatelům výstrahu, že režim lze zostřit, ale nelze vyloučit budoucí odplatu. Slyšel jsem nejednou z úst příslušníků strany povzdech, že je jednou lidé stejně vyházejí z oken...

První vlna normalizace na FF UK v Praze proběhla ve znamení čistek v komunistické straně a následném propouštění. Tato fáze byla naplánována normalizační skupinou (tzv. „normalizační pětka“). Prvními kroky byla výměna děkana, proměna složení vědecké rady

a volba nových proděkanů (na vědecké radě 24. 9. 1970). Z fakulty bylo nuceno odejít šest profesorů, 13 vyučujících zůstalo v zahraničí (z toho dva profesori a jeden docent). V průběhu akademického roku 1970-1971 byl ukončen pracovní poměr s deseti profesory a pěti docenty, propuštěno v nomenklatuře děkana bylo dalších 14 učitelů, z toho dva docenti. Na základě nového zákona nuceně odešlo do výslužby 11 profesorů a dva docenti. Bylo odvoláno 12 renomovaných badatelů z funkcí vedoucích kateder a nahrazení povětšinou lidmi bez vědecké a výraznější publikační aktivity. Nově bylo navrženo 13 docentů a profesorů z lidí, o nichž bylo veřejně známo, že jsou jmenováni za politickou angažovanost a nikoliv pedagogické nebo vědecké výsledky.⁹¹ Došlo k reorganizaci a slučování kateder a 15 učitelů bylo převedeno mezi katedrami. Dále pro „ideově politickou nedůvěru byla pozastavena pedagogická činnost“ 27 učitelům (z toho třem profesorům, sedmi docentům a sedmnácti asistentům). Celkově lze říci, že tzv. konsolidační opatření první vlny se dotkla 83 osob, z toho 27 profesorů, 17 docentů a 39 asistentů (*K analýze činnosti...*). Výsledkem těchto a dalších následných propouštění bylo, že kapacita pedagogických pracovníků fakulty se snížila téměř o čtvrtinu, což začínalo působit značné potíže při zajištění výuky včetně vedení diplomových a disertačních prací. Do toho přišlo zastavení všech habilitací a profesur včetně těch, kde byly již obhájeny práce apod. Na fakultu začaly přicházet tzv. kádrové posily z vnějšku.⁹²

Kádrová politika strany v první normalizační vlně nebrala žádné ohledy na to, jakou ztrátu pro fungování vědních oborů bude mít odchod nadaných a odbornou veřejností respektovaných osobností. Výhodou bylo pouze to, že se nezdařil návrat k praktikám komunismu padesátých let. Již výraz normalizace symbolizoval jistou společensko-politickou změnu, protože v podstatě nahradil přežitý termín „třídní boj“. V následujících 70. a 80. letech byly činěny mnohé kompromisy, neboť společnost v principu usilovala o realizaci omezené modernizace v rámci daných možností. Ani mladší a střední generace nebyly ochotny vystupovat jako revoluční fanatici; čas stalinských budovatelů byl minulostí. Totalitární režim si ovšem až do pádu komunismu udržoval míru kontroly vnitřního dění na fakultě a to jednak po stranické linii, druhou linií byla pozoruhodně rozsáhlá aktivita Státní bezpečnosti a snaha získat co nejvíce informací o skrytých aktivitách některých pracovníků, především těch, kteří měli osobní kontakty se zahraničím.

Tzv. totalitární období je zajímavé tím, jak se v něm střetávaly zděděné tradiční vzdělávací aspirace malého národa a pokusy o modernizaci s tendencemi podrobit vědu a vzdělání mocenským tlakům a ideologickému dozoru. Zvláštností socialismu bylo, že chtěl ekonomicky „dohnat a předejít“ kapitalistické státy, čímž - de facto - do značné míry rezignoval na tvorbu vlastních cílů. Ekonomika byla navíc podle marxistické doktríny

⁹¹Na oboru pedagogika to byli bývalý propagandista ÚV KSČ doc. M. Cipro a odložený náměstek ministra školství doc. K. Angelis; oba byli záhy jmenováni profesory. Publikační činnost prof. K. Angelise přitom zřejmě činila za celý život dva propagandistické články.

⁹²Upozornit lze, že tato vlna podobně jako všechny další byla jmenovitě naplánována, realizována a sledována. Ve skutečnosti první vlna čistek nikdy ani za komunismu zcela přesně vyčíslena nebyla, protože na fakultě existoval chaos ve spisovém materiálu, který konstatovala jak interní zpráva KSČ o čistkách, tak polistopadová Petráňova badatelská práce.

považována za hnací sílu společnosti. V principu v tzv. totalitárním socialismu šlo o přisvojení progresivních západních technologií a populistických prvků konzumního životního stylu; režim však nebyl schopen zajistit jejich bezproblémové fungování. Celkový rozvoj nakonec výrazně limitovala existence kastovního společenského systému, který vytvářel kvazifeudální výhody politickým elitám a přívržencům režimu, ostatní udržoval v poslušnosti kombinací zastrašování a příslibů podílu na některých výhodách, k nimž patřila i možnost naplnění práva na práci artikulované v ústavě státu.

Vysokoškolská pracoviště pěstující pedagogické vědy nefungovala ve vzduchoprázdnu, ale jeho provoz ovlivňovaly širší aspekty fungování pedagogické vědy a možné reálné školské praxe. Máme-li se pokusit na minimální ploše popsat zplošťující charakteristiky školství v období totality (se zaměřením na oblast pedagogiky), lze je pracovně rozdělit zhruba do následujících oblastí:

V první řadě je třeba zmínit *deformace ideologické a politické povahy*, které se odvíjely od ideologie marxismu-leninismu (ostatní světonázorové, filosofické a teologické proudy byly odmítány, část vědních oborů byla "zakázána", či výrazně potlačována jako například srovnávací pedagogika); v jednotlivých oborech včetně pedagogiky se na oficiální úrovni nevedly skutečné vědecké diskuse a spory. V rámci „ideologického dohledu“ byly potlačovány nové ideje a teorie. O zásadních pedagogických problémech se rozhodovalo především v politické sféře, kde vládl nepotismus a osobnosti, které sice patřily do komunistické nomenklatury, ale většinou nebyly vědeckými ani morálními autoritami. Zveřejněné školsko-politické dokumenty byly činěny nedotknutelnými a vědecká pracoviště měla za povinnost je ideově podporovat. Návrhy a připomínky k reformám nebyly nikdy v úplnosti zveřejněny a připomínky učitelů a veřejnosti se nebraly v potaz. Po tzv. Havlínově školské reformě v r. 1976 byla dokonce vyhlášena oficiální teze, že „reforma školství není předmětem kritiky, ale realizace“.

Druhou výraznou oblast tvořily *deformace pedagogické vědy a výzkumu*: pedagogický výzkum byl silně redukován a výzkumné pedagogické ústavy byly do značné míry degradovány na úřadovny ministerstva školství. Trvale byla udržována úzká vědeckovýzkumná základna a nadaní pracovníci ve vědě byli odsouzeni k provozování výzkumů na koleně a bez patřičného vybavení živořili v ústraní a v izolaci. Mnozí celé roky balancovali na hranici mezi neoficiálními a oficiálně povolenými aktivitami. Systém vědeckých hodností povyšoval především jedince bez prokazatelných výsledků, mnohé nadané a tvůrčí osobnosti naopak odsuzoval do role outsiderů. Interdisciplinární vztahy a mezinárodní kontakty byly velmi sporadické a nesystematické; možnosti účasti na konferencích a stážích v zahraničí minimální. Veškeré osoby usilující o jakýkoliv kontakt s vědci v západních zemích se ocitaly v hledáčku Státní bezpečnosti. Vědecká literatura vycházela neobyčejně pomalu a monopol Státního pedagogického nakladatelství vylučoval větší publikační možnosti v pedagogické oblasti. Vybavení vědeckých pracovišť a vysokých škol literaturou, technikou a pomůckami bylo trvale nedostatečné. Kompenzace uvedených nedostatků pomocí osobních kontaktů a skrytých aktivit byly pomalé a efektivní pouze ve

velice omezené míře.

Třetí nezanedbatelnou oblast tvořily *deformace v oblasti morální a osobnostní*: ani jedinci s odbornou vědeckou erudicí, či obecně uznávané autority nedokázaly a ani nemohly zaštitit rozvoj věd o výchově a bránit jejich integritu proti snahám podrobit je ideologickému dozoru a vměšování; bylo obtížné trvale vzdorovat tlaku a současně vykonávat svobodnou soustavnou vědeckou a výchovnou práci, což se u mnohých projevilo v etických a osobních deformacích. Existoval výrazný rozdíl mezi mluvenou a přednášenou verzí vědění a výzkumu - a tím, co bylo možné publikovat. Návyk autocenzury vedl nejen ke čtení mezi řádky, ale i k návyku na mlhavé vyjadřování myšlenek a k neschopnosti jasně a přesvědčivě argumentovat vlastní stanoviska. Narušená vnitřní integrita vedla u mnohých ke ztrátě zájmu o vše nové včetně snah o inovace; řada učitelů a vychovatelů postupně přestala sledovat literaturu z oboru, ale i z pedagogiky, psychologie, sociologie, dějin, filosofie a dalších disciplín, které jsou potřebné pro kvalifikovanou vzdělávací činnost. Deformovaný vývoj směřoval k podcenění tvrdé a ukázněné práce na sobě samém, na sebevzdělání a na vlastní kultivaci.⁹³ Nezanedbatelným důsledkem celospolečenské pokrytecké hry na poslušnost bylo utváření schizofrenní morálky a široce rozvíjené schopnosti předstírat, klamat a lhát, které se staly součástí jednání jak v každodenním provozu, tak v běžném životě vrcholných vědeckých institucí.

Vzhledem k tomu, že klíčové je ve školství působení učitelů, tvořily další oblast *deformace v oblasti učitelské profese*. Již po r. 1948 byli učitelé oklestěni o svá práva; byly zlikvidovány jejich stavovské organizace a spolky a nahrazeny nuceným členstvím ve státem povolených organizacích.⁹⁴ Učitelé jako veřejně působící jedinci byli vystaveni ideologické kontrole jak od politických orgánů, tak od široké veřejnosti. Jako příslušníci inteligence byli podezřelí z neloajality a nedostatečné politické uvědomělosti. Učitelé byli nuceni k politickým aktivitám a kampaním, které neměly nic společného s výukou.⁹⁵ Do samotné vzdělávací

⁹³V oblasti základního a středního školství bylo možné pozorovat tendence k eliminaci živých a přirozených projevů dětí a mladých lidí, jejich svobodné projevy byly tlumeny; řešení problémů s výchovou neklidných dětí bylo odsouváno stále více mimo zdi školy a problematických dětí se školy začaly zbavovat. Řada výukových aktivit byla provázena hlubokým úpadkem pedagogického mistrovství, čímž se pro dospívající generace vyučování měnilo v nudu, rostla bezcitnost, nesnášenlivost, či lhostejnost; potlačovány byly empatie, soucit, vzájemná podpora žáků a kooperace. Výukové metody předepisované státními instituty potlačovaly tvořivé aspekty rozvoje osobnosti, ztrácela se schopnost konstruktivní spolupráce, komunikativní dovednosti, altruistická reciprocita, růst zdravého sebevědomí, ale i interiorizace norem lidské solidarity a podpory, jakož i sounáležitost s druhými bez ohledu na pohlaví, rasu či ideové vyznání.

⁹⁴Zanikla bohatá škála stavovských a spolkových časopisů a namísto nich byly vydávány metodické plátky. Pouze v omezené míře fungoval systém školských informací. Učitelé ztratili právo hovořit do zásadnějších školských otázek a systém vzdělávání učitelů byl koncipován bez jejich větší účasti. Kritické výhrady učitelů podléhaly cenzuře a posléze autocenzuře; s jejich výhradami (např. na konferencích) nebyla seznamována veřejnost. Výuka byla organizována s odkazem na jednotné osnovy, jednotné učebnice a školská správa dokázala vyžadovat i předepsané metody výuky. Žánrová paleta textů, které učitel dostával k dispozici, byla poměrně úzká a částečně frázovitá - a nezanedbatelná část zcela nezajímavá. Skončil produktivní dialog učitelů s veřejností; byla z nich eliminována věcná a rozumná diskuse, či přátelská výměna názorů na činnost školy. V úpadkové fázi osmdesátých let byly zrušeny normy pro další vzdělávání učitelů a do pádu totalitního režimu nebyly vytvořeny nové.

⁹⁵Výuka byla organizována s odkazem na jednotné osnovy, jednotné učebnice a školská správa dokázala vyžadovat i předepsané metody výuky.

činnosti byly vloženy mnohé „disciplíny“, které neměly odborný, ale čistě ideologický charakter. Požadavky uvolnit učitele občansky a plně podporovat možnosti jejich odborného a vědeckého růstu nebyly nikdy naplněny.

Vraťme se k problémům výuky na FF UK. Připomeňme si, že součástí celospolečenského konsenzu bylo, že se nebude hovořit o některých vybraných tématech, na humanitních fakultách to byly například okupace vojsky Varšavské smlouvy, Charta 77 nebo činnost opozice a sebeupálení Jana Palacha. Tabuizovaná byla otevřená kritika komunistického režimu. Na druhé straně bylo evidentní, že filosofická fakulta se přes řadu politických zásahů nikdy nestala normalizovanou ani příliš konformní. Stačí připomenout druhou vlnu pokusu o normalizaci po r. 1980, která byla reakcí KSČ na nonkonformní chování studujících i absolventů fakulty. Fakulta byla podezřelá již nevyváženým počtem straníků a nestraníků, který zůstal po celou dobu normalizace z hlediska strany nepříznivý. Po čistkách počet nestraníků mezi učiteli a studenty byl nejen daleko vyšší než straníků, ale od r. 1980 dokonce stále mírně stoupal.

Tady by bylo možné položit na stůl řady statistik, ale důležité je poznamenat, že *obtížnost posouzení tehdejšího vývoje je dána také tím, že dějiny neznají žádná kdyby. Analýza historického vývoje nemůže být vedena morálními odsudky*. Proto úvahy o tom, jaké by školství u nás či fakulta byly, kdyby nedocházelo k totalitárním deformacím, je z oblasti nenaplnitelných snů.⁹⁶

Jako jedny z klíčových mýtů o minulosti v totalitárním státu lze pojmut úvahy o omezené modernizaci společnosti. Lidé žijící v potlačovaném společenství mohou a mívají často pocit hrdosti na to, že se jim podařilo i ve velmi skromných a nepříznivých podmínkách udržovat jistou kontinuitu kultury a vzdělanosti malého národa. Mají pocit zadostiučinění z toho, že se vyhnuli zásadním kompromitujícím amorálním skutkům a udrželi si jistou míru vlastní osobnostní a morální identity. Na druhou stranu je ovšem otázkou, zda každý režim – včetně totalitárních – nevede jejich aktéry k tomu, aby si vytvořili a přijali za svůj nějaký ospravedlňující existenční mýtus či diskurs, který posvěť to, že byli nuceni v takovém režimu žít, akceptovat jej a dokonce mu být se zařatými zuby sloužit. Výraz „modernizace“ se právě v této souvislosti ukazuje nikoliv jako vědecký, ale především vhodný ideologický pojem – a s jeho pomocí lze podpořit alibi všech, kdo se se domnívali, že slouží nikoliv režimu, ale právě jí.

Z učebnic dějepisu jsou nakonec vždy vymazány veškeré osobní pocity a zůstanou jen vybraná fakta, letopočty, popisy událostí a konstrukce prolínané s interpretacemi. Proto se obtížně uchopitelné i po čtvrtstoletí stává ideové a morální dědictví totalitarismu: snahy znesvobodňovat druhé, obrovská tolerance vůči lhaní a přetvářce, malá výkonnost a pohodlnost, ale i nedostatek úcty k sobě samému, defétismus, absence respektu k druhým

⁹⁶To ovšem neznamená smíření a vyrovnání, ale spíše naopak: neschopnost v historii najít pevná kritéria k posouzení totalitárních režimů s jejich rozpory mezi slovy a skutky, se systémem zastrahování a dozoru, s rozvinutým špehováním a udavačstvím, ale i s jistými podobami heroičnosti v přežití každodennosti a snahy neztratit zcela tvář jak sám před sebou, tak současníky – to vše vytváří pozoruhodnou směs podnětů k dalším analýzám.

a nedostatek tolerance. Interiorizovaná směs obav smíšených s nenávistí, lži a přetvářka nejdou jen tak ze dne na den vymazat z lidské duše. Možná by se následky totalitárních režimů daly měřit kvalitou mezilidských vztahů a mírou tolerance panující ve společnosti právě uplynulého čtvrtstoletí od pádu totalitárního komunistického režimu.

Literatura

- ČERNÝ, F. *Normalizace na pražské filozofické fakultě (1968-1989). Vzpomínky*. Praha: Filozofická fakulta UK, 2009. ISBN 978-80-7308-276-5.
- JAREŠ, J. – SPURNÝ, M. – VOLNÁ, K. a kol. *Náměstí Krasnoarmějců 2 Učitelé a studenti Filozofické fakulty UK v období normalizace*. Praha: FF UK – Togga, 2012, 404 s. ISBN 978-80-7308-426-4.
- JAREŠ, J. – SPURNÝ, M. – VOLNÁ, K. *S minulostí zúčtujeme. Sebereflexe Filozofické fakulty UK v dokumentech sedmdesátých a devadesátých let 20. století*. Praha: Academia, 2014. 978-80-200-2345-2.
- KOŤA, J. Těžké loučení s mýtem totality. In: SUP. J. (ed.) *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s totalitním režimem* (konference 7. a 8. září 1995). Brno: MU, 1995, s. 75 – 78. ISBN 80-7204-060-X.
- KOŤA, J. *Předběžný nástin kritické analýzy vývoje našeho školství od února 1948 do listopadu 1989*. (Interní materiál pro školský úřad Praha 1 z 21.11.1993).
- PETRÁŇ, J. *Filozofové dělají revoluci. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy během komunistického experimentu (1948-1968-1989)*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-2462994-0
- RYBÁŘ, R. – VALACH, M. (edit.) *Totalitarismus ve 20. století. Československé zkušenosti*. Brno: PedF MU, 2002. ISBN 80-210-2541-7.
- Budoucí profil filozofické fakulty UK*. (interní cyklostylový materiál KSČ se zprávou o čistkách a dalších perspektivách výuky z r. 1975).
- K analýze činnosti filozofické fakulty UK v letech 1968 – 1969*. (cyklostylovaný interní materiál KSČ se zprávou o čistkách na FF UK – pro jednání rektora 17. 12. 1970).
- Politická situace na filozofické fakultě UK* (zpráva KSČ na FF UK k 15. 6. 1975 – strojopisná kopie).
- Souhrnná zpráva o politických rehabilitacích na filozofické fakultě UK a o činnosti rehabilitační komise na této fakultě v období od prosince 1989 do 31. března 1992*. (xerokopie čtené zprávy fakultní komise o průběhu čistek a rehabilitací na FF UK).

Československá pedagogická psychologie ve službách socialistické pedagogiky

Richard JEDLIČKA^a

^a Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, Česká republika

Východiska

Pedagogická psychologie představuje odbornou disciplínu, jež se vytvořila na hranicích věd o výchově a vzdělávání s naukami, které se zabývají procesy vnímání, prožívání, myšlení a chování. Hlavním posláním oboru od jeho počátku bylo – a dodnes je – objasňování psychologické podstaty jevů odehrávajících se v průběhu učení a vyučování, včetně popisu i výkladu relevantních podmínek ovlivňujících pedagogický proces a jeho výsledky. Proto do obsahu oboru patří také metodologické přístupy, jichž lze využít k výzkumu psychické podstaty pedagogických jevů, nebo postupy vhodné k rozpoznávání individuálních dispozic ovlivňujících jedincovo učení, počítaje v to i hledání přiměřených způsobů psychologické podpory a výchovného ovlivnění těch, kteří se z různých příčin vymykají z běžného proudu. S vývojem vlastního psychologického poznávání, s rozvojem věd pedagogických, ale i s měnícími se společenskými zakázkami, které jsou na učitele a další profesionální vychovatele kladeny, přibývají této vědě různé oblasti dalšího odborného zájmu. Pro porozumění tomu, jaké výstupy prezentuje akademická produkce, na co klade důraz a jaké teorie mohou být uplatňovány v praxi, jsou důležité společenské poměry ovlivňující v konkrétní době stav školství a vzdělávání. Předložená studie se zabývá tím, jaké byly dominantní vlivy na obsah a vývoj oboru v době nadvlády komunistické ideologie nad československým školstvím⁹⁷. Proto, aby mohl čtenář dopady politických poměrů na osudy vědy (i jejích lidských aktérů) náležitě zvážit, bude vhodné věnovat příslušnou pozornost rovněž předchozímu údobí, kdy se v předválečném Československu začala pedagogická psychologie konstituovat jako odborná disciplína, napájená podněty z řady různorodých myšlenkových zdrojů (více Kasperová – Kasper 2006). Závěrem stati poukazuje text stručně na to, jaké jsou po pádu komunistické totality dozvuky popsání stavu.

Studie si neklade za cíl analyzovat vývoj pedagogické psychologie v období socialismu na pozadí marxisticko-leninské filozofie či komunistické doktríny. Primárně studie neporovnává východiska vědeckého marxismu-leninismu, tehdejšího jediného možného odborného

⁹⁷Předkládaný text se opírá o publikovanou studii autora Sto let vývoje českých učebnic pedagogické psychologie a kontexty jejich zrodu – obraz proměn v pojetí oboru. In *Pedagogika*, 1/2014, s. 5-33.

diskursu, s vývojem pedagogicko-psychologické diskuse ve vymezeném období. Daná problematika je natolik široká, že by si zasloužila samostatné další zpracování.

Začátky pedagogické psychologie v předválečném Československu a soudobé odborné vlivy

Přestože první publikace s názvem: *Pedagogická psychologie* byla u nás vydána Josefem Šústalem (vyučujícím v „mužské vzdělavatelně učitelské v Brně“) již roku 1913 ve Velkém Meziříčí, počátky skutečného vědního bádání se datují až od období první republiky (blíže Jedlička in: Kohnová 2012). Jsou spojeny především se jménem Václava Příhody, nejprve středoškolského pedagoga a posléze akademického pracovníka Filosofické fakulty University Karlovy v Praze. (Cach – Váňová 2000, s. 4.)

Po svém prvním studijním pobytu ve Spojených státech vydal V. Příhoda v nakladatelství Dědictví Komenského roku 1924 knihu *Psychologie a hygiena zkoušky*. Na základě úspěšné obhajoby této práce pak na Filosofické fakultě UK téhož roku habilitoval a byl jmenován docentem pro obor didaktika. O rok později vychází v Melantrichu jeho monografie: *Psychologický výběr ve výchově: Pět kapitol filosofie středoškolské pedagogie*. Následující rok prožil V. Příhoda opět v USA, kde mimo jiné studoval u J. Deweye a E. L. Thorndika. V roce 1929 spolu s Ladislavem Urbanem v Brně vydali překlad čtyřsetstránkové učebnice Edwarda Lee Thorndika: *Pedagogická psychologie*. Text představoval významnou podporu svépomocných vzdělávacích aktivit, které organizoval Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě. Krom práce překladatelské, činnosti výukové a organizační Příhoda rovněž intenzivně bádál a své výsledky záhy publikoval (podrobněji Cach – Váňová 2000; více též Kasper in: Jedlička (ed.) 2014). Roku 1930 vychází v Bakulově ústavu v Praze jeho *Teorie školského měření: Testování na škole prvního stupně*. Čtyři roky na to byla péčí nakladatelství Orbis vydána publikace: *Globální metoda: Nové pojetí výchovy*. V roce 1935 vychází v Dědictví Komenského reformně orientovaná studie Édouarda Claparèda: *Škola podle míry*, kterou přeložil spolu s Antonínem Maršálkem z francouzštiny. O rok později v tomtéž nakladatelství vychází Příhodova *Praxe školského měření*. Jeho průkopnická díla byla tou dobou nejvíce inspirována americkou behaviorální psychologií a pragmatickou pedagogikou. Na pedagogiku přitom hleděl jako na vědu o změnách v chování, jejíž výsledky by měly být racionálně uchopitelné, změřitelné a vyčíslitelné. (Kasper 2014, s. 45.) Přes autoritu, kterou Václav Příhoda požíval, to ovšem neznamenal, že by měla učitelská veřejnost možnost čerpat poznání jen z jediného zdroje, či byla nucena opírat se pouze o jediný psychologický směr. Například v letech 1925 a 1928 vyšla v Brně dvoudílná publikace švýcarského lékaře a psychologa Édouarda Claparèda: *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika*. Překlad pro Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě pořídili Bohuslav Kratochvíl a Ludmila Ondrůjová-Velinská. Předmluvou jej opatřil profesor Otokar Chlup, jenž vedl tou dobou na Masarykově univerzitě v Brně Pedagogický seminář. Claparède se podobně jako M. Monterssoriová, E. Keyová a další neorousseauisté snažil přesvědčit co nejširší odbornou veřejnost o tom, že výchovné působení nesmí být založeno na uniformním drilování, ale má

se přizpůsobit zájmům a individuálním potřebám vzdělávaného jedince, vyplývajícím z přirozeného vývoje. Asi nejlépe vystihuje cíle tzv. nové výchovy následující výrok: „Základní omyl, jehož se dopouštíme, když chceme, aby se dítě namáhalo z pouhé lásky k povinností, z pouhé úcty k abstraktní disciplíně, je ten, že zapomínáme, že dítě není dospělým člověkem, a že hodnotám, které platí pro dospělé lidi, odpovídají u něho jiné hodnoty.“ (Claparède 1925, s. 113.) O rok později vyšel v Praze díky péči o vzdělávání členek Svazu československých učitelek škol mateřských překlad díla italské psychiatricky, psychologu a pedagožky Marie Montessoriové: *Příručka vědecké pedagogiky. Zásady výchovy orientované na potřeby dítěte* opírá nejen o studium Rousseaua, Pestalozziho a Froebela, ale především o vlastní terapeutickou a edukativní praxi s dětmi běžnými i mentálně postiženými či sociálně zanedbanými. Jejich zdraví a osobnostnímu rozvoji věnovala pozornost jak v nemocnicích a útlucích, tak především Casa dei Bambini (tzv. Domech dětí). Text z italštiny přeložila Božena Kožíšková a předmluvou jej opatřil profesor experimentální psychologie na FF UK František Šeracký. V roce 1935 byla v překladu K. Valešky v pražském Orbisu vydána kniha zakladatele vídeňských výchovných poraden a hlavního představitele individuální psychologie Alfreda Adlera: *Člověk, jaký jest*. Pro úplnost lze dodat, že ve 30. letech 20. století byl Adler profesorem vídeňského pedagogického institutu, ale krom vlastní poradenské a psychoterapeutické praxe spolupracoval i s řadou škol, v nichž pomáhal učitelům uplatňovat individuální přístupy k žákům při současné podpoře spolupráce a pocitu vzájemné sounáležitosti (podrobněji Kovařík in: Adler 1999). O rok později vyšla díky překladu J. Růžičky čerstvá publikace dětské analytičky Anny Freudové. Podle jejího mínění má vzdělaný vychovatel hledat a nalézat střední cestu mezi dvěma extrémy, jaké představuje bezduchá polovojenská kázeň a ničím neomezená dětská svévole. Měl by být schopen pro každý věkový stupeň vymezit chovanci správnou směr poskytování uspokojení a omezování pudů. (Freudová 1936, s. 55-61.) Za pozornost stojí fakt, že německý originál psychoanalytické propedeutiky pro učitele se objevil ve Vídni, v Bernu a Stuttgartu r. 1935. Podtrhněme, že rychlost práce překladatele, nakladatele a tiskárny je obdivuhodná i při dnešních technických možnostech. Rok po zmíněném vydavatelském počínu byl nakladatelstvím Orbis vydán *Úvod do individuální psychologie* od Rudolfa Dreikurse. Text rakousko-amerického psychiatra a pedagoga kladl důraz na porozumění osobitým zvláštnostem životního příběhu každého dítěte. Dreikurs na příkladech objasňoval, jak jsou při výchovné práci ve škole důležité rané vzpomínky dítěte a zážitky, týkající se jeho přijetí nebo odmítnutí ze strany rodičů. Podobně jako Adler zdůrazňoval, jak významné jsou primární prožitky uspokojení ze spolupráce mezi sourozenci nebo pocity revnivosti a závisti. Upozorňoval učitele na to, jak mohou různé individuální zkušenosti formovat odlišné sociální návyky žáků, ovlivňovat jejich sebepojetí, samostatnost, školní píli a poslušnost.

Jaké byly inspirační zdroje poválečné pedagogické psychologie a jaké bylo pojetí oboru v době budování socialistické společnosti

Spolu se změnou poválečné politické orientace celé naší země se proměňovala jak pedagogika, tak pedagogická psychologie a jejich inspirační zdroje. Dne 21. dubna 1948 přednesl ministr školství a osvěty profesor Zdeněk Nejedlý před Ústavodárným Národním shromážděním republiky Československé projev, jímž doporučil ke schválení *zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)*. Tento dokument už v preambuli stanovil, že veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělání na školách, které tvoří jednotnou soustavu. Určil také, že vzdělávací instituce mají krom péče o všestranný rozvoj žactva rovněž vychovávat uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu. V manifestačním hlasování byl jednomyslně přijat. (Morkes 2002, s. 53-55).

Roku 1948 ještě stačil vyjít překlad díla Anny Freudové a Dorothy Burlinghamové: *Děti bez rodin*. Útlá monografie představující výzkum prováděný u kojenců a batolat umístěných v Hampsteadských válečných jeslích se stala podkladem následných výzkumů Reného Spitze, prací Donalda Winnicotta, Johna Bowlbyho a řady dalších dětských terapeutů či vývojových psychologů. Inspirace čerpaná z tohoto díla je patrná např. v koncepci první etapy epigenetické teorie Erika H. Eriksona – proslulého žáka A. Freudové – jehož myšlenky u nás rovněž nesměly být po řadu desetiletí publikovány. Připomeňme si jen stručně, jak Erikson zdůrazňoval důležitost láskyplné mateřské péče o kojence a to, jaké negativní následky mívá pro psychosociální vývoj nedostatečné pečování či zanedbávání emočních potřeb. (Erikson 2002, s. 224-228.)

Poznatky Anny Freudové a jejích spolupracovníků poukázaly na to, že vynucené odloučení od matek vyvolává u kojenců a batolat známky silné separační úzkosti, frustrace a při delším pobytu mimo rodinu i projevy emoční deprivace (více k tomu Jedlička (ed.) 2014). V době zakládání jeslí a mateřských škol s celotýdenním provozem, propagace umělé výživy kojenců a kolektivní výchovy od neútlejšího dětství nebyl o takovéto poznatky zájem. Socialistická pedagogika a pedagogická psychologie začaly v těchto letech čerpat inspiraci z jinak orientovaných zdrojů. (Text Freudové a Burlinghamové byl spolu s dalšími „ideově nevhodnými“ díly zapovězen, vřazen do archivu a na dlouhá léta zapomenut. Ve sbírkách knihovny Pedagogické fakulty UK v Praze, kde je kniha uložena, lze zjistit, že první výpůjčka pochází z roku 1948, druhá je z léta 1968 a třetí byla učiněna až na jaře 1995.)

Rok po převzetí moci komunisty vydal psycholog Josef Linhart v pražském nakladatelství Melantrich revolučně laděné dílo *Americký pragmatismus: rozbor krise buržoazního myšlení*. V knižnici Dědictví Komenského pak publikoval r. 1950 týž autor téměř třísetstránkový text: *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte: příspěvek k analýze rozvoje schopností venkovských a městských dětí*. V knize určené podpoře celoživotního vzdělávání učitelů podrobuje ostré kritice eugenicky orientované buržoazní psychologické teorie a dokazuje, že rozvoj dětí je určován především společenskými vztahy, v nichž žijí. S oporou o vědecké práce Karla Marxe, akademika Pavlova a jeho následovníků vyjadřuje J. Linhart přesvědčení,

že nově budovaná beztřídní společnost nabídne městské i vesnické mládeži stejné podmínky k všestrannému uplatnění.

Roku 1952 vyšla ve Zdravotnickém nakladatelství v Praze pozoruhodná kniha *Nárys pathofysiologie vyšší nervové činnosti: Podle prací I. P. Pavlova a jeho školy*. Byla překladem díla Anatolije Georgijeviče Ivanova-Smolenského, jenž patřil k blízkým spolupracovníkům zesnulého ruského nobelisty. Originál byl oceněn Stalinovou cenou druhého stupně za rok 1949. V části textu nazvané *Možnost použití experimentálních výsledků, uvedených v předchozích kapitolách*, cituje autor svého učitele Pavlova: „Můžeme-li znalosti získaných na vyšších zvířatech o funkci srdce, žaludku a jiných orgánů, tak shodných s lidskými, použít jen s opatrností při neustálém ověřování faktické shody v činnosti těchto orgánů u člověka a u zvířat, jak neobyčejnou zdrženlivost nutno potom projevit při přenosu právě po prvé získaných přesných přírodovědeckých znalostí o vyšší nervové činnosti zvířat na nejvyšší činnost člověka! Neboť právě tato činnost tak překvapivě ostře vyzdvihuje člověka z řady zvířat, tak nezměrně vysoko staví člověka nad veškerý živočišný svět. Bylo by velmi lehkomyšlné považovat první kroky fyziologie mozkových hemisfér, úplné jen programem, ale ovšem nikoli obsahem, již za nějaké řešení obrovského problému o nejvyšším mechanismu lidské podstaty.“ (Ivanov-Smolenskij 1952, s. 42-43.)

Zdrženlivost při aplikaci poznatků, učiněných v laboratořích na zvířatech, k níž sovětský vědec vyzýval, však nebyla vlastní řadě marx-leninských učenců působících tou dobou v československé pedagogické vědě. V kolektivní monografii *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu* – vydané téhož roku jako překlad díla Ivanova-Smolenského – horlivě propagovali výchovné postupy opírající se o poznatky pavlovovské experimentální psychologie Josef Linhart spolu s Vladimírem Tardym a Milošem Macháčem. Vzápětí po vydání tohoto bezmála šestisetstránkového spisu se dostaly na pulty knihkupců dva stručnější učební texty seznamující studující, ale i širší odbornou veřejnost s tím, jak lze náležitě využívat teorii klasického podmiňování ve výchovné a vzdělávací praxi. V Praze roku 1953 publikuje J. Linhart ve Státním pedagogickém nakladatelství skripta nazvaná *Vyšší nervová činnost dítěte: 1. díl Obecné zákonitosti vyšší nervové činnosti dětí*. V téže době vychází v Bratislavě z tvůrčí dílny Tomáše Pardela text *Pavlovovo učenie a psychológia: Študijná pomôcka pre učiteľov*. Následujícího roku byla ve Státním pedagogickém nakladatelství v Praze vytištěna klíčová skripta Václava Příhody *Úvod do pedagogické psychologie: Učební texty vysokých škol*. Hned na samém začátku textu autor vymezil jejich poslání: „Tento úvod do pedagogické psychologie je určen těm pracovníkům, kteří hodlají působiti jako vědečtí poradci, vychovatelé či ředitelé v dětských domovech, v přípravě pracovních záloh, v továrnách při zacvičování dělnictva v nových methodách, na psychiatrických a pediatrických klinikách i v jiných střediscích, v nichž má pedagogická psychologie základní důležitost pro budování nového hospodářského a společenského řádu.“ (Příhoda 1954, s. 5.) Přes jistý budovatelský patos je z citace i z analýzy obsahu patrné, že pisatele nezajímaly jen samotné procesy učení, měření výsledků vzdělávání či postupy formativního působení na jedince a kolektivy, ale zamýšlel se také nad podobami psychologické pomoci těm, kteří z jakýchkoliv příčin sociálně selhávají. Na řadě stran se Příhoda zabývá procesy

podmiňování, zpevňováním žádoucích návyků, ale též postupy, jimiž jde snižovat nadměrnou zátěž, zvyšovat psychohygienou práce a tím, jak lze s oporou o dílo Antona Semjonoviče Makarenka napravovat poruchy chování prostřednictvím kolektivní výchovy.

Profesor Příhoda chtěl svůj text následně vydat jako učebnici. To se mu však napoprvé nezdařilo. Podle recenzního posudku začínajícího marxistického vědce dr. Emila Holase – vedoucího katedry psychologie Filozofické fakulty Palackého univerzity v Olomouci – byla Příhodova publikace málo ideová. E. Holas ve svém odborném dobrozdání uvedl, že vydání skript jako knihy by bylo na škodu samotnému autorovi, protože předloženou práci recenzent pokládal: „za zcela chybnou, ne-li přímo scestnou“. V závěru svého posudku napsal: „Zvláštní pozornosti by potřebovaly odvolávky na různé poučky dialektického a historického materialismu. Nelze se zbavit dojmu, že citace klasiků marx-leninismu se tu ocitají v cizím prostředí, že je jich používáno nějak mechanicky a deduktivně. Stačí se podívat, jak autor aplikuje Engelsovy závěry o významu práce pro vývoj člověka, zatím co při výkladu o společnosti se omezuje jen na biologické hledisko, význam práce při vzniku a rozvoji společnosti se zde zcela ztrácí a Marxův citát o společnosti jako o produktu vzájemného působení lidí je skoro mimo vlastní kontext“. Aby se popisovaná situace dala lépe pochopit, je vhodné připomenout, jakými slovy charakterizoval tajemník pedagogického oddělení Československo-sovětského institut J. Skalka ideovou výchovu „mladých kádrů“ roku 1951 v nově založeném odborném periodiku *Pedagogika*. Jarolím Skalka v prvním ročníku časopisu pro vědy o vzdělávání a výchově napsal: „Soudruh Stalin přesvědčivě ukázal na význam kritiky a sebekritiky jako hybné síly vývoje socialistické společnosti, jako bolševické metody výchovy mladých kádrů. Mládež by se měla řídit slovy soudruha Stalina: „Kdo chce šetřit sebeúctu našich kádrů zastíráním jejich chyb, ten ničí kádry i jejich sebeúctu, neboť zastíráním usnadňuje opakování nových a možná mnohem vážnějších chyb, které s největší pravděpodobností povedou k úplnému selhání kádrů, — ke škodě jejich ‚sebeúcty‘ a ‚klidu‘. Otevřená a přímá kritika a sebekritika bez ohledu na jednotlivce, poctivé odhalování chyb a nedostatků, aby mohly být neprodleně napraveny — to je osvědčená bolševická metoda výchovy mladých kádrů.“ (Skalka 1951, s. 521)

Příhoda následně svůj text přepracoval a hustě proložil citáty z děl klasiků marxismu-leninismu, přičemž se neopomněl opakovaně distancovat od pochybeného učení Thorndikova a Skinnerova. Rovněž proklamoval kritický postoj k dílu É. Claparèda, jehož reformní myšlenky před několika lety z francouzského originálu českým učitelům překládal. V nové učebnici však o jeho díle napsal: „Tato jednostrannost, biologisace pedagogické psychologie, je základní vadou celé jeho vědecké a literární činnosti. Řešení fundamentálních otázek se ženevský psycholog vyhýbá, pokládá je za metafyzické. Popírá materialistický mechanismus, který vidí v učení I. P. Pavlova.“ (Příhoda 1956, s. 37.) V takovéto podobě už mohla kniha ve Státním pedagogickém nakladatelství vyjít. Její obsah byl rozčleněn do deseti kapitol: *Pojem pedagogické psychologie, Stručný nástin vývoje pedagogické psychologie, Výzkumné metody pedagogické psychologie, Reflexní mechanismy, Základní vývojové faktory, Podmínky individuální zkušenosti, Psychologie učení, Psychologie práce vzhledem k výchově, Změny v metodě výchovy vzhledem k věku, Kolektiv a osobnost v procesu*

výchovy. Lze dodat, že v 1. kapitole se profesor Příhoda na straně 27 s uznáním zmiňuje o pedagogicko-psychologických pracích Lva Semjonoviče Vygotského. Ačkoliv kniha *Мышление и речь* vyšla v moskevském nakladatelství Akademie pedagogických věd ve 2. vydání roku 1956 (poprvé 1934), její překlad do češtiny byl pořízen až v liberální atmosféře konce šedesátých let Janem Průchou. Za podivuhodný je možno označit fakt, že přínos prací L. S. Vygotského k rozvoji kognitivní psychologie a procesů učení byl vysoce oceňován nejen sovětskými psychology a vysokoškolskými pedagogy (viz předmluva profesorů A. N. Leont'jeva a A. R. Luriji k českému vydání knihy *Myšlení a řeč* z roku 1970), ale je uznáván i v širokém mezinárodním měřítku. Naším učitelům, psychologům a studentům příslušných oborů byl však náležitě prezentován s mnohaletým zpožděním.

Roku 1957 vydal Jan Čáp v pražském SPN dvoustetstránkovou publikaci: *K psychologii cviku ve světle učení I. P. Pavlova*. (Následně Čápův text díky pochvalné recenzi Josefa Linharta a Jarmily Skalkové-Procházkové vychází zkrácený a aktualizovaný tamtéž ještě roku 1964 v edici *Na pomoc učitelům* pod názvem *Psychologie pracovního výcviku*.)

O koncepci vytčenou profesorem Příhodou se opírala publikace slovenského psychologa Tomáše Pardela: *Pedagogická psychológia* vydaná v Bratislavě 1957. V upravené podobě pak vyšla v letech 1963 a 1967 také v českém překladu. Ve třetím rozšířeném a přepracovaném vydání se k českým čtenářům dostala v roce 1967, kdy její text byl autorem obohacen o shovívavěji podanou kritickou analýzu vybraných západních psychologů a pedagogů. Ta se mohla opírat i o dlouhodobou překladatelskou, badatelskou a publicistickou produkci Františka Singuleho, kterou o rok dříve shrnul do kultivovaně psané reprezentativní monografie *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*.

Situace pedagogické psychologie v období částečného politického uvolňování a v době tzv. normalizace poměrů po vojenské okupaci Československé socialistické republiky

O zhodnocení stavu a perspektiv tuzemské pedagogické psychologie se pokusili v roce 1968 pracovníci Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československá akademie věd: „Přes dosažené úspěchy však současné podmínky ještě zdaleka neodpovídají ani potřebám dalšího rozvoje pedagogické psychologie, ani jejímu společenskému významu. Tak především stav kádrového, technického a prostorového vybavení (v ČSAV, na vysokých školách a v resortních ústavech) je téměř havarijní a nedovoluje rozvíjet tzv. základní a aplikovaný výzkum s potřebnou intenzitou, v patřičném rozsahu a s dostatečným předstihem před potřebami společenské (zejména pedagogické) praxe. Přes značné úsilí nebyly např. dosud zajištěny přiměřené podmínky pro rozvíjení vědeckovýzkumné práce na vysokých školách, podmínky pro vybudování takové sítě odborných poradenských, diagnostických a výchovně terapeutických zařízení, která by odpovídala životním potřebám vyspělé, vědecky řízené socialistické společnosti. Značně neuspokojivé jsou i možnosti výchovy nových odborných a vědeckých kádrů atd.“ (Michalička – Pešinová 1968, s. 824.)

Neměli bychom přehlédnout, že v době relativního společenského uvolnění začaly vycházet překlady děl vybraných západních autorů, jejichž práce byly do té doby zcela nedostupné,

nebo přístupné jen nemnoha čtenářům (blíže k situaci s překlady cizojazyčné literatury Kulič – Mareš 1993). Jako obohacující byla pedagogickou veřejností vnímána například *Učebnice experimentální psychologie* desetičlenného autorského kolektivu pod vedením švýcarského profesora Richarda Meiliho a jeho rakouského kolegy Huberta Rohrachera. Text psaný z kognitivně-behaviorálních pozic vydalo Státní pedagogické nakladatelství v Praze roku 1967 v knižnici psychologické literatury. Autoři v něm kromě výsledků vlastních výzkumů z oblasti psychologie osobnosti, sociální psychologie a psychologie učení, prezentovali rovněž podrobné odkazy na díla dalších významných badatelů. Vzhledem k odborné orientaci pisatelů není nikterak překvapující, že závěrečná kapitola učebnice byla věnována důkladnému popisu statistických metod užívaných při plánování a vyhodnocování psychologických experimentů. (Meili – Rohrer a kol. 1967.)

Lze poznamenat, že zhruba ve stejné době vyšla pod názvem *Marxismus a existencialismus* v nakladatelství Svoboda podstatná část *Kritiky dialektického rozumu* od existenciálně laděného levicového filozofa a spisovatele Jena-Paula Sartra. (Sartre 1966.) O rok později bylo tamtéž vydáno také Frommovo dílo *Člověk a psychoanalýza* (v New Yorku publikováno 1947 pod názvem *Man for Himself*). V esejisticky pojatém textu se psychoanalyticky vzdělaný terapeut, vysokoškolský učitel a filozof Erich Fromm pokoušel o syntézu Marxova a Freudova učení. Doslov ke knize napsal germanista a filozof Jiří Cvekl. (Fromm 1967.) V dohasínajícím úsvitu Pražského jara ještě některá nakladatelství stačila realizovat dříve připravené ediční plány. Tak bylo možné vydat v roce 1969 v pražském Melantrichu Cveklův *Člověka v psychoanalytickém poli* s podtitulem *nástin psychoanalytické antropologie* a v roce 1972 v bratislavské psychodiagnostice Pardelovy *Problémy psychoanalytického hnutí*. Záhy ale nastoupila normalizace se zcela jinou kulturní politikou. Podle vzpomínek Jiřího Pelikána – psychologa a pedagoga aktivně se účastnícího tehdejšího obrodného procesu – existencialismus a psychoanalýza zaujaly mnohé učitele (a dodejme i další angažované intelektuály) především svým pojetím úlohy člověka v moderní společnosti a otevíráním cest do lidského nitra. J. Pelikán vyjádřil přesvědčení, že „mělkost většiny dosavadních koncepcí výchovy spočívá právě v tom, že zůstávají na úrovni jevové a nepronikají do podstaty celého procesu.“ (Pelikán 1995, s. 23.)

V roce 1968 byl vedoucím čtyřčlenného autorského kolektivu – docentem Františkem Jiránkem – předán do Státního pedagogického nakladatelství v Praze rukopis nesoucí název *Pedagogická psychologie*. Z koncepce a zpracování celého textu bylo zřejmé, jaký vliv měla na Jiránkovu tvorbu jeho překladatelská práce na díle Jeana Piageta: *Psychologie intelligence*. Velmi moderně pojatý učební text rozdělili jeho tvůrci do osmi kapitol, které pojmenovali: *Obecné otázky, Základní pojmy, Osobnost žáka, Osobnost učitele, Psychologie učení, Psychologie výchovy, Psychologická analýza učiva a Vztahy mezi učitelem a žáky*. Na straně 35 navazuje F. Jiránek v pojetí oboru na V. Příhodu, když píše: „Pedagogická psychologie má přinášet pomoc – zatím tak činí způsobem nedostačujícím – vychovatelům a pracovníkům výchovných zařízení ve školství, v osvětě, ve zdravotnictví, ve výrobě, v distribuci, v armádě atd. její poznatky jsou zvláště důležité pro vedoucí pracovníky v institucích, kde se jakkoli pečuje o výchovu a vzdělávání.“ (Jiránek a kol. 1997, s. 35.)

Může být překvapující, že *Pedagogická psychologie* Jiránkova autorského týmu se dočkala svého prvního vydání až po třiceti letech. Zdeněk Holubář – poslední žijící ze spoluautorů – v závěru publikace vysvětlil nezvyklé dlouhou dobu, která uplynula mezi napsáním a vytištěním textu: „Srpnové události, které naši zemi v témže roce potkaly, způsobily, že nesměla vyjít.“ (Jiránek a kol., 1997, s. 164.)

Ještě v polovině roku 1969 mohl být otištěn v časopise *Pedagogika* článek Jiřího Kotáska, v němž spolu s kritikou stávající politické situace vyjádřil i naději, že škola a její učitelé v době „národní krize“ ve své výchovné funkci neselžou. „Nadměrná monopolizace a koncentrace politické moci, doprovázející formování socialistické společnosti, potvrzuje školu jako společenskou periférii. 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. Mizí individuální odpovědnost učitele za výchovu, učitel je nesamostatným výkonným článkem přísně centralistického řízení školství...Výchova se orientuje na přítomnost a podléhá krátkodobým kampaním a úkolům, které vzápětí reviduje a tím zcela relativizuje hodnocení, ale i samy sdělované poznatky. 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. Před současnou školou se otvírá drama událostí, divadlo světa, z něhož lze čerpat nepřeberné množství podnětů pro vzdělávací práci. Tragická doba, rozpor proklamovaných ideálů a skutečnosti, pravdy a bezostyšně šířených lží, to je sféra, v níž má výchova mnohem širší uplatnění než v klidných dobách, než v dobách opatrnosti a lhostejné nejednoty charakterizující minulá léta. Paradoxně je teď naše národní krize nejpłodnějším výchovným obdobím, obdobím, v němž škola může ukázat svou nepostradatelnost v životě mládeže.“ (Kotásek 1969, s. 241-249.) Společenské poměry se však vyvíjely mnohem hůře, než tento badatel, pedagog a psycholog v citovaném textu předvídal. Období stranických čistek a další roky po něm, lze jen těžko ohodnotit jako „výchovně nejpłodnější“. O několik desítek let později konstatovala Eliška Walterová v časopise *Orbis scholae*, že Kotáskovy mezinárodně uznávané srovnávací studie: *Current problems of Teacher Education* (Hamburg: Unesco Institute for Education, 1970) a *L'idée d'éducation permanente dans la réforme actuelle des systèmes éducatifs et de la formation des maîtres* (Paris: Unesco, 1972), které byly publikované a citované v zahraničí, nedostaly v jeho vlasti v době, kdy zde fungovaly normalizační mechanismy, povolení k tomu, aby byly vytištěny v češtině. (Walterová 2006, s. 127-134.)

Připomeňme si, že v období tzv. očisty strany a normalizace stavu společnosti prověřkové komise vylučovaly z KSČ a zbavovaly práce učitele, vychovatele nebo výzkumníky, které označily za ideově pomýlené či politicky nespolehlivé. Školství museli opustit všichni ti, kdo byli představiteli komunistického aparátu prohlášeni za nositele pravicových, protistranických a protisovětských názorů. V nakladatelstvích a redakcích odborných časopisů zavládla

cenzura a posléze přísná autocenzura, přičemž z knihoven byly hromadně vyřazovány publikace pokládané stranickými dohlížiteli za myšlenkově závadné. K jasnějšímu osvětlení tehdejší společenské situace přispívají vzpomínky profesora Radima Palouše publikované v roce 2004 na stránkách časopisu *Pedagogika*: „Brzy po zveřejnění seznamu signatářů CHARTY 77 vpadli členové StB do Jiránkovy vily a vyšetřovali, jaké „podvratné“ kontakty udržuje. Dostal z univerzity okamžitou výpověď. Tento brutální tlak trval i v dalších týdnech. Patočka zemřel 13. března 1977, doc. Dr. František Jiránek, CSc., pak brzy nato nedlouho po svém posledním policejním výslechu 18. dubna v půl sedmé ráno.“ (Palouš 2004, s. 85-87.)

Roku 1974 vyšel v Bratislavě *Úvod do pedagogickej psychológie* Ladislava Ďuriče. Autor na samém začátku předznamenává, že „v současné době má pro pedagogickou psychologii mimořádný význam dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*, který vychází ze závěrů XIV. Sjezdu KSČ a výsledků červencového zasedání ústředního výboru strany v roce 1972 a z usnesení XV. Sjezdu KSČ.“ (Ďurič 1974, český překlad z r. 1979, s. 7.) Náplň knihy představovaly otázky související s náležitým vymezením oboru, jeho postavením v systému psychologických a pedagogických disciplín, problémy výběru a aplikace vhodných výzkumných metod, determinace lidské psychiky a psychologie učení. Dodejme, že při srovnávání obsahu kapitoly týkající se psychologického výzkumu z publikace R. Meiliho, H. Rohrachera a spol. (s. 309 až s. 345) s obdobně zaměřenou částí Ďuričova díla (s. 62 až s. 104) nedopadá jeho tvorba příznivě. Těžiště této učebnice však spočívalo jiné oblasti. V období tzv. konsolidace a normalizace, probíhající po sovětské okupaci naší vlasti, charakterizuje L. Ďurič obor, na nějž soustředil pozornost, následovně: „Pedagogická psychologie jako speciální psychologická disciplína a přitom hraniční věda má jedinou úlohu, a to pomoci svými přístupy realizovat cíle naší socialistické soustavy vyučování a vzdělávání. Posluchači učitelských fakult a vysokých škol se mají naučit všechny základní psychologické zákonitosti výchovně vzdělávací činnosti praktického pedagoga a zákonitosti učení jako individuálního procesu žáka.“ (Ďurič 1979, s. 55.)

V přehledové studii publikované počátkem 90. let 20. století v časopise *Pedagogika* vyjádřili psychologové Václav Kulič a Jiří Mareš názor, že vývoj oboru doplácel na vynucenou podřízenost oficiální pedagogice: „Přinášelo to s sebou ideologický tlak, který se projevoval mj. v požadavcích na „psychologické rozpracování“ úkolů, které školství ukládala usnesení stranických orgánů, v určování témat, která jsou pro výzkum prioritní, v rozhodování, která výzkumná paradigma a metody lze ještě akceptovat, aniž hrozí nebezpečí, že tím dojde k „nekritickému přejímání cizích vlivů“. (Kulič – Mareš 1992, s. 338.)

Je nutné dodat, že ne všechny učební texty, které byly vydávány v období občanské nesvobody, trpěly stejnou mírou politizace a služebnosti totalitnímu myšlení. Roku 1977 vyšla v Bratislavě *Psychológia pre učiteľov*. Kniha byla zpracovaná devítičlenným autorským kolektivem. Hlavními autory a editory byli L. Ďurič a J. Štefanovič. Jako spoluautoři jsou uvedeni: J. Grác, M. Jedináková, L. Maršálová, T. Pardel, E. Rybárová, F. Rudaš a I. Šipoš. Celý obsah téměř šestisetstránkové učebnice byl promyšleně rozvržen do osmi kapitol: *Základní pojmy obecné psychologie*, *Základní pojmy vývojové psychologie*, *Psychologie učení*, *Základní pojmy pedagogické psychologie*, *Psychologie výchovy*, *Psychologie*

vyučování, *Metody poznávání a charakteristika žáka, Psychologie učitelovy osobnosti*. V této práci obor není vymezován z ideologických pozic: „Predmetom pedagogickej psychológie je skúmať psychologické zákonitosti výchovno-vyučovacieho procesu vzdelávania v školských a mimoškolských podmienkach. Z tohoto určenia predmetu našej vedy vyplynie aj jej definícia: Pedagogická psychológia je veda o psychologických zákonitostiach výchovno-vyučovacieho a vzdelávacieho procesu.“ (Ďurič – Štefanovič a kol. 1997, s. 266.) Lze připomenout, že obdobnou i když o něco stručnější charakteristiku můžeme objevit v českém překladu díla Nikolaje Dmitrijeviče Levitova, profesora moskevského Státního pedagogického institutu, které vyšlo v Praze již roku 1951. V knize *Základy pedagogické psychologie* ruský vědec v úvodní kapitole píše: „Pedagogickou psychologií se nazývá to odvětví naší vědy, které má za úkol studium psychologických základů výchovy a vyučování.“ (Levitov 1951, s. 18.)

Od počátku šedesátých let začaly periodicky vycházet knihy a další učební texty psychologa a pedagoga Univerzity Karlovy v Praze Jana Čápa (blíže Jedlička 2014). V období „perestrojky a glasnosti“, v níž lze spatřovat známky rozkladu sovětského impéria, uvádí profesor Čáp v seznamu užité literatury mimo abecední pořádek na prvních místech sedm prací z dílny V. I. Lenina a K. Marxe. (Čáp 1987.) Dodejme, že k problematice pedagogické psychologie se citovaná díla nikterak jasně nevztahovala. Kniha *Psychologie pro učitele* z roku 1987 byla rozvržena do tří velkých oddílů: *Psychologie, její základní pojmy, principy a metody, Psychologické otázky vyučování a Psychologické problémy ve výchově*. V úvodní kapitole charakterizoval autor studovaný obor čtenářům takto: „Pedagogická psychologie je odvětví psychologie, které zkoumá z psychologického hlediska otázky pedagogické praxe; psychologicky analyzuje podmínky, průběh a výsledky výchovy a vyučování; zkoumá člověka, jeho činnosti, učení a formování osobnosti v podmínkách výchovy. Na podkladě toho pedagogická psychologie přispívá k vytváření pedagogické teorie, zejména k rozpracování teorie výchovy a didaktiky, ale i přímo k vzdělání učitelů a ostatních výchovných pracovníků, k využití psychologických poznatků, zásad a metod při plnění úkolů ve výchovné praxi. Zároveň přispívá k rozvoji psychologické teorie.“ (Čáp 1987, s. 17.)

Při zamyšlení nad zněním definice, obsahem učebnice a dobovým kontextem lze připomenout, že již v roce 1963 byla na středních všeobecně vzdělávacích školách zřízena funkce poradce pro výchovu k volbě povolání a o čtyři léta později se z pokynu ministerstva začala ve všech krajích zřizovat odborná psychologicko-výchovná pracoviště. Tak byl v tehdejší České socialistické republice položen roku 1967 základ pro utváření školského poradenského systému. K jeho pevnějšímu právnímu ukotvení došlo roku 1978. Stalo se tak prostřednictvím § 37 zákona č. 63/1978 Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol. Prováděcí předpis pak představovala *Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství*. Podle zmíněného dokumentu měly být žákům, jejich rodičům a učitelům zabezpečeny psychologické služby jednak krajskými pedagogicko-psychologickými poradnami, dále poradnami okresními a konečně výchovnými poradci přímo ve školách. Poradenské, diagnostické a preventivně-výchovné služby měly být zaměřeny zejména na péči o zdravý vývoj dětí a mládeže, na otázky jejich školní úspěšnosti

a profesní přípravy, ale i na pomoc dětem s poruchami vývoje, emočními problémy a obtížemi v sociální adaptaci. Reflexi existence poradenského systému a odpovídající analýzu dvacetiletých zkušeností získaných při poskytování pedagogicko-psychologických služeb ve školách a školských zařízeních čtenář v Čáповě učebnici z roku 1987 nenalezl.

Ale ani kniha vycházející již ve svobodné občanské společnosti pod názvem *Psychologie výchovy a vyučování* v nakladatelství Karolinum se charakteristikou školských poradenských služeb řádně nezabývá. Vyjadřuje ji až vymezení předmětu pedagogické psychologie uváděné v knize vydané roku 2001, kterou napsal Jan Čáp spolu s Jiřím Marešem. Dodejme však, že od roku 1997 měli zájemci o tuto oblast k dispozici kvalitní překlad⁹⁸ učebnice britského psychologa, analyticky orientovaného terapeuta a pedagoga Davida Fontany: *Psychologie ve školní praxi*, v níž je věnován výchovným a vzdělávacím problémům ve spojení s poradenskou pomocí žákům obsažný a srozumitelný výklad.

Shrnutí

Po počátečním údobí širokých mezinárodních kontaktů inspirujících v časech první republiky řadu paralelních ideových proudů, byla u nás pedagogická psychologie téměř půl století pojímána především jako deskriptivní a normativní disciplína, která se orientovala hlavně na abstraktní konstrukt průměrného žáka, technologii výuky (odborného výcviku), konformitu a harmonické vztahy v třídním či mládežnickém kolektivu. Pro ilustraci lze srovnat výzvy V. Příhody (1956) a F. Jiráňky (viz text z r. 1968 vydaný 1997) k rozšíření pole působnosti pedagogické psychologie do oblasti poradenství, do zdravotnictví, respektive k implementaci poznatků o psychologii výchovy do dětské psychiatrie a ústavní péče, s realitou obsahů učebnic J. Čápa (Čáp 1957, 1963, 1987). Žáci mimořádně nadaní, handicapovaní, ale také děti a dospívající s osobnostními nebo sociálními problémy nebyli po většinu času v pozornosti vědy, jejíž představitelé si dali za úkol: „pomoci realizovat cíle socialistické soustavy vyučování a vzdělávání“ (viz Ďurič odvozující rozvoj vědního oboru z ideologických proklamací přejatých ze závěrů sjezdů komunistické strany). Socializační obtíže nonkonformních jedinců i psychické strádání neúspěšných žáků se vymykalý idealizovanému obrazu školské reality, který stvořila komunistická propaganda a s nímž pracovala na ní závislá akademická psychologie. Poznatky z oblasti logoterapie, transakční analýzy, humanistické psychologie, analytické psychologie, psychologie objektních vztahů a mnoha dalších psychologických disciplín se v učebnicích nebo na přednáškách téměř neobjevovaly a nemohlo o nich být ani volně diskutováno.

Omezení odborných kontaktů a umělé oddělení od řady zdrojů vědního poznání poznamenaly pojetí a vývoj oboru nejen v době občanské nesvobody, ale i v dalším desetiletí.

⁹⁸Překlad anglického originálu do češtiny pořídil klinický psycholog, psychoterapeut a vysokoškolský učitel K. Balcar. O oblibě Fontanovy učebnice svědčí, že v současnosti je čtenářům k dispozici již třetí vydání.

Užité prameny a literatura:

- ADLER, A. *Člověk jaký jest: základy individuální psychologie*. Praha: Orbis, 1935.
- CACH, J.; VÁŇOVÁ, R. Václav Příhoda (1889–1979): Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, 2000, r. 50, č. 1, s. 3–12.
- CLAPARÈDE, É. *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika. 1. díl. Úvod, problémy, metody*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1925.
- CLAPARÈDE, É. *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika 2. díl. Historický přehled. Duševní vývoj*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1928.
- CLAPARÈDE, É. *Škola podle míry*. Praha: Dědictví Komenského, 1935.
- CVEKL, J. *Člověk v psychoanalytickém poli: nástin psychoanalytické antropologie*. Praha: Melantrich, 1969.
- ČÁP, J. *K psychologii cviku ve světle učení I. P. Pavlova*. Praha: SPN, 1957.
- ČÁP, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN, 1963.
- ČÁP, J. *Psychologie pracovního výcviku*. Praha: SPN, 1964.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3 vyd. Praha: SPN, 1987.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DREIKURS, R. *Úvod do individuální psychologie*. Praha: Československá grafická unie, 1937.
- ŽURIČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1979.
- ŽURIČ, L.; ŠTEFANOVIČ, J. a kol. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-4.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FREUD, A. *Psychoanalyse für Pädagogen: Eine Einführung*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber, 1935.
- FREUDOVOÁ, A.; BURLINGHAMOVÁ, D. *Děti bez rodin: studie o výhodách a nevýhodách výchovy dětí v útulcích*. Praha: Orbis, 1948.
- FROMM, E. *Člověk a psychoanalýza*. Praha: Svoboda, 1967.
- HOLAS, E. *Posudek dr. E. Holase Příhodova Úvodu do pedagogické psychologie*. Strojopis v rozsahu 4 stran, blíže nedatováno (1954?). V archivu autora této stati.
- IVANOV-SMOLENSKIJ, A. G. *Nárys pathofysiologie vyšší nervové činnosti: Podle prací I. P. Pavlova a jeho školy*. Praha: Zdravotnické nakladatelství, 1952.
- JEDLIČKA, R. Proměny a perspektivy pedagogicko-psychologické přípravy učitelů. In: KOHNOVÁ, J. a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. s. 91–98. ISBN 978-80-7290-625-3.
- JEDLIČKA, R. Sto let vývoje českých učebnic pedagogické psychologie a kontexty jejich zrodu – obraz proměn v pojetí oboru. *Pedagogika*, 2014, r. 64, č. 1, s. 5–33. ISSN 3330-3815.
- JEDLIČKA, R. (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

- JIRÁNEK, F. a kol. *Pedagogická psychologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997. ISBN 80-7194-081-X.
- KASPER, T. Teorie výchovy v české meziválečné pedagogické diskusi. In: JEDLIČKA, R. (ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014. s. 35 – 48. ISBN 978-80-246-2412-9.
- KASPEROVÁ, D.; KASPER, T. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-134-0.
- KOTÁSEK, J. Vědomí doby a československá pedagogika. *Pedagogika*, 1969, r. 19, č. 2, s. 241 – 249.
- KOVAŘÍK, Š. Slovo o autorovi. In: ADLER, A. *Porozumění životu: Úvod do individuální psychologie*. Praha: Aurora, 1999. s. 151 – 153. ISBN 80-85974-76-2.
- KULIČ, V.; MAREŠ J. Pedagogická psychologie – současný stav a potřeby školy. *Pedagogika*, 1992, r. 42, č. 3, s. 335 – 343. ISSN 3330-3815.
- LEVITOV, N. D. *Základy pedagogické psychologie*. Praha: Práce, 1951.
- LINHART, J. *Americký pragmatismus: rozbor krise buržoazního myšlení*. Praha: Melantrich, 1949.
- LINHART, J. *Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte: příspěvek k analýze rozvoje schopností venkovských a městských dětí*. Praha: Dědictví Komenského, 1950.
- LINHART, J. *Vyšší nervová činnost dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.
- LINHART, J.; TARDY, V.; MACHAČ, M. *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952.
- MEILI, R.; ROHRACHER H. a kol. *Učebnice experimentální psychologie*. Praha: SPN, 1967.
- MICHALIČKA, M.; PEŠINOVÁ, H. Problémy a perspektivy pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 1968, r. 18, č. 6, s. 823 – 828.
- MONTESSORI, M. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz čsl. učitelek škol mateřských, 1926.
- MORKES, F. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2002. ISBN 80-01461-9-8.
- PALOUŠ, R. Vzpomínka na Františka Jiráka. *Pedagogika*, 2004, r. 54, č. 1, s. 85 – 87. ISSN 3330-3815.
- PARDEL, T. *Pavlovovo učenie a psychológia: Študijná pomôcka pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1953.
- PARDEL, T. *Pedagogická psychológia*. 3. zrevid., dopl. a preprac. vyd. Bratislava: SPN, 1967.
- PARDEL, T. *Problémy psychoanalytického hnutia: (hlbinná psychológia)*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1972.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Přeložil František Jiránek. Praha: SPN, 1964.
- PŘÍHODA, V. *Úvod do pedagogické psychologie. Učební texty vysokých škol*. Praha: SPN, 1954.

- PŘÍHODA, V. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1956.
- SARTRE, J.-P. *Marxismus a existencialismus*. Praha: Svoboda, 1966.
- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN, 1966.
- SKALKA, J. J. V. Stalin o komunistické výchově mládeže. *Pedagogika*, 1951, r. 1, č. 9–10, s. 516–521.
- ŠÚSTAL, J. *Pedagogická psychologie*. Velké Meziříčí: Nakladatelství Alois Šašek, 1913.
- THORNDIKE, E. L. *Pedagogická psychologie: kratší kurs*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1970.
- Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství.*
- WALTEROVÁ, E. Jiří Kotásek stále mezi námi. *Orbis scholae*, 2006, r. 1, č. 1, s. 127–134. ISSN 1802-4637.
- Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).*
- Zákon č. 63/1978 Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol.*

VARIA:

Evropská migrační krize a její historické kořeny.

Jaroslav PÁNEK ^a

^a Historický ústav Akademie věd ČR, Praha, Česká republika

Evropa, zejména její západní a střední část, zažily bezprecedentních sedm desetiletí míru. Ačkoli jde o multikauzální jev, sotva lze pochybovat o tom, že významnou zásluhu na tom měla existence Evropské unie a Severoatlantické aliance. Přes všechny jejich nedostatky a chybná rozhodnutí, jež se projevíly v poslední době, si lze stěží představit, že k udržení míru a relativního blahobytu Evropanů by mohla přispět jejich destrukce a pokus o zcela samostatnou, z širšího geopolitického kontextu vytrženou existenci malých či větších evropských států. Samozřejmě to neznamená, že by nynější uspořádání Evropy bylo ideálním nebo konečným stavem vývoje tohoto kontinentu. Se svými přednostmi i slabinami je pouze jednou z možných podob Evropy, je dočasným historickým jevem, který bude podléhat proměnám a který může nejen prosperovat, ale může i zaniknout. Současnou migrační krizi, ačkoli v ní působí silné vnějškové faktory, lze chápat také jako *krizi Evropské unie*, jako krizi, která odhalila její *vratkost, omezenou soudržnost, špatně zakrývanou směřováním k byrokratickému dirigismu, a nejistotu ve formulaci a obhajobě vlastních zájmů*. Ačkoli důvěra občanů evropských států vůči struktuře Evropské unie a způsobu jejího vedení nebyvale poklesla, lepší řešení se zatím nenabízí; Evropská unie, má-li v nějaké podobě přetrvat, potřebuje elementární konsensus svých 500 milionů občanů, zatímco půlmiliarda občanů potřebuje funkční a akceschopnou Evropskou unii. Zda a do jaké míry tato teze platí, ukáže s velkou pravděpodobností řešení migrační krize, která se stala zásadní zátěžovou zkouškou společenství evropských států.

Pro hledání konsensu není právě nejpriznivější situace. Zájmové a názorové rozpory jsou patrné na všech stranách, antagonistické politické tábory se vytvořily jak v jednotlivých zemích, tak do jisté míry i v Evropské unii. Poklesla někdejší přitažlivost členství v Evropské unii a zesílily odstředivé tendence; nízká autorita Evropské komise je spojována s představou, že se stala jen prodlouženou rukou německé kancléřky a ignoruje hlas menších států; avšak vedení Evropské unie dál prosazuje svou dlouhodobou strategii – snahu o centralizaci uvnitř (jev příznačný pro vícenárodní státy v minulosti), přičemž projevuje slabost navenek (což je rys blízký chamberlainovskému appeasementu, který se před druhou světovou válkou snažil udržet dohodu se zjevnými agresory za jakoukoli cenu a s jakkoli katastrofálními důsledky). Zdá se, že správa Evropské unie v nynější podobě se neosvědčila a že došel čas k její

proměně. Otázka, zda to bude směrem k federalizaci, či naopak k opětovnému posílení jednotlivých států v rámci společného ekonomického prostoru, zůstává otevřená. Migrační krize ovšem přinesla prubířský kámen, na němž se srážejí rozdílné koncepce, a vytvořila situaci, která *nesnese nekonečné odklady*.

Téma migrační krize, která plnou silou propukla v roce 2015, budí mnoho kontroverzí, politických prohlášení a silných emocí. Není divu, neboť tam, kde vidíme malé děti utonulé v moři na jedné straně a těla roztrhaná výbušninami v ulicích evropských metropolí na straně druhé, je obrovský potenciál pro emoční vzepětí. Avšak využívání emocí by bylo při snaze o hlubší poznání problému kontraproduktivní. Účinnější může být diskuse, která se nepodřizuje ani tlaku emocí, ani pravidlům kdysi opodstatněné, ale dnes již vyprázdněné politické korektnosti, tedy kritická analýza, která se pokusí nahlédnout pod povrch současných událostí.

Možnosti vědců jsou ovšem při řešení velkých geopolitických a geoekonomických problémů značně omezené. Badatelé však mohou přispět k celkové charakteristice současného dění, jeho podmíněnosti a snad i k naznačení vývojových alternativ. V daném případě mohou ukázat, že migranti (tento širší neutrální pojem zahrnuje jak ekonomické migranty, tak i skutečné uprchlíky ohrožené na životě), stejně jako aktivisté, kteří je podporují i kteří je odmítají, jsou jen miniaturními pěšáky na velké šachovnici soudobých dějin; že jsou namnoze bezděčnou obětí v soukolí velkých strategických her.

Jde o velmi široké a komplikované téma, k němuž lze přistupovat z různých úhlů. Zde volím přístup historický, který hledá dějinné kořeny současného vývoje a souvislosti zdánlivě odtažitých jevů; někdy i naznačuje otevřené alternativy. Činí to ovšem s vědomím, že nejde o žádnou futurologii, nýbrž jen o hypotetickou projekci zjistitelných dlouhodobých tendencí do blízké budoucnosti; a zároveň se sebekritickým pochopením, že predikovatelnost je velice omezená a že vždy zůstává více vývojových možností. Pokus o obrysové naznačení problematiky je nemůže vyčerpat a naznačení rámcových východisek nechce jakkoli omezovat další diskusi.

I. Možnosti poznání

Možnosti bádání o dnes probíhajících jevech nejsou ani zdaleka optimální. Komplexní téma současné migrace vyžaduje spolupráci mnoha oborů (politologie, filosofie, historie, sociální a politické geografie, sociologie, psychologie, ekonomie, právní vědy, antropologie, religionistiky atd.) a specialistů na jednotlivé regiony, přičemž žádný z těchto specialistů si nemůže činit nárok na celistvou charakteristiku situace. Nejdůležitější prameny, které by svědčily o skutečných aktivitách rozhodujících mocenských kruhů, jsou a ještě dlouho budou nedostupné; možná se s nimi seznámí historici za nějakých padesát či sedmdesát let, neboť po takové době bývají zpřístupněny ožehavé a dlouhodobě utajované písemnosti. Téma migrační krize je navíc zatíženo informační válkou, v níž se šíří vědomě jednostranné, zkreslující nebo lživé *informace, které lze bez přístupu k primárním zdrojům velmi těžko ověřovat*; často je nutné analyzovat spíše symptomy jevů než jejich podstatu.

*Pro názornost uvedu jeden příklad, který se týká počátku „horké fáze“ migrační krize 2015. Ještě v létě toto roku byla reakce Německa na záplavu migrantů, přicházejících přes Balkán především do Maďarska, vcelku zdrženlivá a evropská veřejnost měla v paměti pět let staré prohlášení kancléřky Angely Merkelové o ztroskotání multikulturalistického přístupu zejména k přistěhovalcům muslimů. Avšak v září 2015 došlo k náhlému zvratu. Přinejmenším časová shoda ukazuje možnou souvislost dvou oborově odlehlých, a přece ne tak vzdálených událostí. Na ekonomické mapě světa totiž v letech 2014-2015 probíhal střet dvou obřích korporací automobilového průmyslu – amerického *General Motors* a německého *Volkswagenu*, který tehdy získal převahu na vysoce lukrativním čínském trhu. General Motors při obraně svých obchodních pozic zaútočily na Volkswagen a v září 2015 odhalily jeho gigantické podvody při vykazování emisí u milionů aut VW. Aféra nazvaná *Dieselgate* neměla jenom nedožrnné justiční, finanční a ekologické důsledky, ale i velmi vážný politický dopad. Podvrátila totiž věrohodnost jednoho ze základních pilířů německé ekonomiky a otřásla dlouhodobě budovanou představou o naprosté solidnosti Německa, jeho mezinárodně obchodní politiky a důsledně ekologické orientace. Už nešlo jen o miliardy dolarů, ale také o pracně získanou, penězi nedocenitelnou pověst Německa. V této kritické chvíli učinila kancléřka Merkelová zásadní krok k uvolnění proudu migrantů do střední Evropy. Podle pravidel mediálního světa jednu velkou aféru překryla jiná aféra – pro Evropu samozřejmě ještě mnohem významnější. V nově vzniklé situaci mediální obraz skandálu VW značně pobledl; zůstal sice tématem pro mezinárodní justici, ale byl překryt naléhavou problematikou obrovsky posílené migrace. Německo sice nebylo na takový příval uprchlíků připraveno, ale ať už byly vládní záměry jakékoli, v prestižním ohledu se mu ulevilo. Navíc se naskytla vítaná příležitost prestiž země ještě více posílit: oproti údajně „xenofobním“ balkánským a středoevropským státům Německo velmi obratně deklarovalo svůj humanismus, který smazával stále živé – a při 70. výročí konce druhé světové války znovu zesílené – vzpomínky na holocaust, genocidní a jiné zločiny nacismu. Nutno přiznat, že z hlediska německých národních zájmů by bylo pošetilé takové příležitosti nevyužít. – Toto je ovšem prosté konstatování časové koincidence událostí. Dál už historik bez přístupu k pramenným dokladům o jednáních, jež tehdy proběhla v rozhodujících německých politických a ekonomických kruzích, zajít nemůže. Smí si jen položit otázku: Byl přesun světové pozornosti z Dieselgatu na neřízenou migraci skutečně *pouhou časovou shodou okolností*, nebo *cílevědomou reakcí* německé vlády? Byla to náhoda, nebo substituce, která měla promyšleně zachraňovat příznivý mediální obraz Německa jako vůdčí evropské velmoci a „učitele“ evropské demokracie?*

V každém případě platí, že Německo sehrávalo a sehrává v migrační krizi klíčovou úlohu. Ostatně německý sociolog a politolog Ulrich Beck už v době předchozí finanční krize, spjaté s insolencí Řecka a s německými regulačními zásahy, dospěl k názoru, že místo „evropského Německa“, velkého snu poválečné doby, vznikla v uplynulém desetiletí (za vlády kancléřky Merkelové) „německá Evropa“, silně ovlivňovaná německými národními zájmy a specifickou hegemonistickou politikou; podle její představitelky a s odkazem na renesančního teoretika tvrdě účelové politiky ji nazval *merkiavelismus*. Ačkoli se stále oficiálně zdůrazňuje, že

Německo neusilovalo o hegemonii, jeho ekonomická a politická převaha je – při poklesu vyvažující role dalších evropských mocností – faktorem, který do značné míry určuje vnitřní vývoj a zahraničně politickou reprezentaci Evropské unie. Nutno přiznat, že německá politika je dosud vedena civilizovaně a že si nezaslouží, aby byla ztotožňována s nacistickou expanzí, jak se čas od času děje v Řecku či v projevech extrémistů jinde v Evropě. Na druhé straně ji lze označit za politiku vědomě uplatňované převahy nad ostatními státy v duchu dávného prohlášení německého historika Volkera Presse, že „Německo je na Evropu příliš velké“. Tím více ovšem záleží na způsobu vedení této politiky ve vztahu k ostatní Evropě.

Vyjdeme-li v této otázce z prací německých badatelů, pak stojíme před problémem komunikace tamních politiků nejen s domácí (německou) veřejností, ale také s partnerskými státy v rámci Evropské unie; zejména v těchto vztazích se projevují nápadné rysy vzájemného odcizení. Prosycenost politiky lží tam, kde se jedná o kontroverzní témata, připouští i německý evangelický teolog Wolfgang Huber ve svém novém syntetickém díle o *etice* a oprávněně odtud vyvozuje znechucení politikou. Ostatně již Hannah Arendt ve svých esejích *Wahrheit und Lüge in der Politik*, prohlašovala, že „lež se vždy považovala za povolený prostředek politiky“. To samozřejmě pro pozorovatele, poněkud obeznámeného s politickými dějinami evropskými či světovými, není žádné překvapení. Jde však o míru vědomého zkreslování situace, zejména ve zlomových situacích. A také o vědomí, že mnohem nebezpečnější než zjevná lež je taková selekce a takové zkreslení dat, které ve službě mocenským záměrům vedou na bludnou cestu a programově matou veřejnost.

Opět malá odbočka na okraj. Žijeme v době, kdy vlivnou část reality tvoří média, resp. síly, které médiím vládnou. Co není medializováno, ve veřejném prostoru jako by neexistovalo. Z tohoto hlediska je pozoruhodný další *iniciační motiv* „horké fáze“ *migrační krize*. Podobně jako se v nedávné minulosti Evropané příliš nedojímali utrpením a násilnou smrtí statisíců, ba milionů lidí, kteří se stali obětí válek či hladomoru v různých částech Asie a Afriky od Kambodže přes Írán a Irák po Etiopii či Súdán, tak ještě delší dobu po zahájení občanské války v Sýrii vnímali tamní ztráty jen jako statistické údaje, přicházející z jiného světa. Lékaři bez hranic a občanští aktivisté různého zaměření tu sice byli i dříve, ale skutečnou mobilizaci veřejného zájmu se podařilo vyvolat teprve ve chvíli, kdy mnohá média začala cílevědomě působit na city a věcnou diskusi nahradila emocionálními výlevy. Výborně se při tom osvědčil „efekt My Lai“ – zkušenost se snímkem zuboženého děvčátka prchajícího před masakrem a napalmovými bombami, který koncem šedesátých let minulého století proměnil postoj americké veřejnosti k vietnamské válce. Tentokrát, v roce 2015, se podařilo stejným způsobem využít fotografie chlapce utonulého na tureckém pobřeží. Byl jistě smutný pohled na obraz, který měl symbolizovat netečnost Evropanů vůči utrpení uprchlíků. Představil však pouze jednu – spíše sekundární – stránku tragédie: smrt nevinného dítěte na svízelné cestě do Evropy. Média se již neptala, proč hošíkovi rodiče nezůstali v první bezpečné zemi a nepřečkali tam hrůzy války; neptala se, proč jim turecká pohraniční policie nezabránila pokračovat na nebezpečné cestě; nepoložila provokativní otázku, proč tomuto dítěti a jeho rodině neotevřely své hranice bohaté státy Arabského poloostrova... Nikoli: šlo o programový symbol bezcitnosti Evropy, která nepřijala všechny migranty a neposkytla jim

útočiště. Byl to emocionálně silný apel na Evropany, který dosáhl svého propagandistického cíle.

Ještě počátkem února 2016 využil stejného efektu známý čínský výtvarník Aj Wej-wej, který se dal vyfotografovat, když ležel na zemi podobně jako ten nešťastný chlapeček. Byla to zvláštní karikatura individuální tragédie. Leč v umění je dovoleno všechno, zvláště když výtvarník prohlásí, že stojí vždy na straně těch znevýhodněných. Ale proč se pak Aj Wej-wej při kritice evropské sobeckosti nedal zobrazit také jako mladá švédská žena umírající pod bodnými ranami vstřícně přijatého muslimského migranta, nebo rovnou jako kusy těla roztrhaného bombou sebevražedného útočníka kdesi v Paříži? Něco takového se již do propagandistického záměru nevešlo. Jistěže každá reklama je jednostranná; pokud se však vytváření reklamních obrazů zapojí do politického ovlivňování veřejnosti, dokáže na nějaký čas roznítit lidské city, ale sotva může přispět k řešení evropské migrační krize. Neboť emocionální vzepětí v politice nemívá dlouhého trvání. Po výbuchu nastává útlum, po umělém vybičování citů otupělost. Tak jako si Evropané svého času zvykli na bombardování vlastních měst, ještě mnohem snáze mohou uvyknout přílivu zpráv o hromadném umírání na jiných kontinentech a o ztrátách, jež působí živelná, jen zjištěnými zájmy pašeráků usměrňovaná migrace. Ušlechtilá vůle pomáhat potřebným může zachraňovat jednotlivce, ale řešení migrační krize vyžaduje především racionální nadhled a vůli překonat jednostrannost vlastního vidění.

II. Rozpory a otázky

Jeden ze základních problémů politických proklamací o migraci je dán *dvěma – věcně i geneticky – zásadně rozpornými motivy pro přijímání migrantů*: interpretací práva na ochranu uprchlíků, a politickým resp. ekonomickým kalkulem. Na jedné straně jde o tvrzení, že přijetí migrantů je *povinností* evropských států, v podstatě určenou *právně zakotveným milosrdenstvím*. Ženevská konvence z roku 1951 definovala uprchlíka jako „osobu, která se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů“. Následný newyorský protokol z roku 1967 a další normy mezinárodního práva zajistily vysokou míru ochrany uprchlíků a jejich lidských práv v hostitelských zemích. Byly však koncipovány tak, aby chránily *jednotlivce*, nikoli aby otvíraly cestu k přesunu velkých skupin či dokonce statisícových mas osob, jež se cítí ohroženy z důvodů probíhající války, nepokojů, sucha či nepříznivých ekonomických podmínek v jejich vlasti, ani těch, které už nechtějí setrvávat v uprchlických táborech jiných zemí. A už vůbec nemohly zaručovat volný přístup (popřípadě násilně vynucený vstup) hromadně se pohybujících migrantů (mnohdy se záměrně zfalšovanou identitou) do kterékoli země podle jejich vlastního výběru.

Jakmile se něco podobného projevílo (při pronikání balkánskou trasou nebo při pokusech skupinovým *násilím* prolomit jižní hranici Maďarska či Makedonie), vznikla kritická situace, kterou se zatím naštěstí dařilo pacifikovat omezeným nasazením pořádkových sil, ale která už

v sobě skrývala potenciál krvavého střetu. Lze si představit, že pokud by snad k něčemu podobnému došlo před rokem 1989, situace by vyústila v krveprolití. Zdrženlivost mocenských složek dotčených evropských států nebyla dána jen demokratickým charakterem jejich vlád a rozdílnými stanovisky jednotlivých členských a kandidátských států Evropské unie, ale také obavami z rozpoutání konfliktu, do něhož by se mohly zapojit jak migranti již pobývající na evropském území, tak i extrémistické síly z řad domácího obyvatelstva. Na takovém vývoji nemůže mít zájem žádný stát, ale především takový, který má na svém území usazeny početné menšiny, jež by se z náboženských důvodů mohly s aktuálními migranty solidarizovat.

Ponechme zde stranou skutečnost, že *moderní právo není nějakým metafyzicky určeným, navždy platným kánonem*, ale že se mění – byť s jistým zpožděním za iniciačními událostmi – v závislosti na společenských a politických okolnostech; a tudíž musí reagovat i na zásadní změnu migračních pohybů a na rizika, která to přináší zemím, jež se stávají cílem neregulované migrace. Stačí uvést, že u masové migrace nemůže jít o automatickou povinnost (nedobrovolně) přijímajících zemí, což dokládají celé evropské dějiny a také pragmatické jednání jiných států euroamerického civilizačního okruhu, jako USA či Austrálie; právě ony jednoznačně nadřadily vlastní bezpečnost nad snahy o otevření hranic migrantům.

V příkrém rozporu s milosrdenstvím či solidaritou je druhý hlavní motiv pro přijímání migrantů, totiž tvrzení, že Evropa nemá dostatečnou natalitu a tudíž potřebuje *nové pracovní síly*, které budou vydělávat na důchody stárnoucí evropské populaci. Tento nezakrýlý *ekonomický pragmatismus* nazírá na migranty jako na doplňkovou pracovní sílu, která je už po půl tisíciletí zapojována do služeb ekonomiky západoevropských metropolí v podobě černých otroků, imigrujícího dělnictva, válečných zajatců, v krajním případě vězňů koncentračních táborů, nověji gastarbeiterů nebo na dálku využívané extrémně levné pracovní síly ve východní polovině Evropy či v Asii.

Často opakovaný odkaz na starobní důchody není ovšem vyjádřením celé skutečnosti. Primární je nedostatek *levné* pracovní síly, jinak řečeno postupně se prosazující zdražování práce v zemích Evropské unie. Tento proces nebylo možno zastavit využitím vnitřních zdrojů ze zemí, kde jsou nastaveny vyšší mzdové standardy; proto také velký kapitál projevil pramalý zájem o zoufale nezaměstnanou mládež v jižní Evropě. Naproti tomu arabské jaro a (asistovaný) rozpad tamních autoritativních režimů nabídly východisko v podobě hromadné imigrace. Nikoli proto, že by tím do Evropy přicházela nezbytná nebo dokonce zvlášť kvalifikovaná pracovní síla, nýbrž proto, že masovým příchodem migrantů lze – navíc v době robotizace – vytvořit obrovský přetlak poptávky po práci nad nabídkou volných míst, což by mohlo vést k postupnému poklesu ceny práce také u Evropanů. Takovýto racionální kalkul velkých korporací, které stojí za vládami evropských mocností, představuje pouze logické pokračování vývoje liberálního kapitalismu, který dlouhodobě zdůrazňuje – z hlediska optimalizace zisku jistě oprávněně – neudržitelnost evropského sociálního státu a který nenese náklady na migraci ani nepřejímá odpovědnost za její důsledky. Pokud by takovýto výklad (navazující na pronikavou interpretaci vývoje nesmírně flexibilního kapitálu v novodobých dějinách z pera Fernanda Braudela) alespoň částečně vystihoval situaci, pak by se podněty

k migraci a k otevření evropských hranic, neochota je bránit, porušení dosud platných imigračních pravidel, dlouhodobé tolerování zločineckých převaděčských gangů, spoléhání na autoritářský turecký režim v roli garanta evropské bezpečnosti, stejně jako nevěle změnit problematickou orientaci evropské politiky jevíly v jiném světle, než proklamovaný výraz humanity a obrana evropských hodnot.

I bez ohledu na tuto hypotézu lze říci, že milosrdenství je pouze ušlechtilou snahou zlepšit některé negativní důsledky migrační vlny. Její skutečnou hnací silou je však *optimalizace zisku* – v plné shodě s přirozeným směřováním liberálního kapitalismu, který přinesl velké části lidstva vedle problémů i některé pozitivní stránky, především dnešní hmotný blahobyt. Dnes však stojí Evropa bez jasně deklarovaného výhledu do budoucnosti mezi dvěma krajnostmi. Ocítá se mezi deklarací vznešených ideálů a uplatňováním dílčích materiálních zájmů. Ryzí *pragmatismus* stojí za vztahem velkých korporací k migrantům, jejichž příliv vytváří pro ně výhodnou situaci na trhu práce; pragmatický je samozřejmě vztah vlád ke korporacím jako k největším hybatelům ekonomiky; pragmatické je jednání převaděčských gangů, které v obchodu s lidmi našly zlatý důl; pragmatické je také chování migrantů, kteří nechtějí zůstat v první bezpečné zemi a neusilují o návrat do vlasti, ale snaží se proniknout do nejbohatších zemí Evropy. Jistěže v jejich rozhodování hrají úlohu i další zřetele, jakými jsou snahy zapojit se do již vzniklých imigrantských komunit a preference „velkých“ jazyků (řekněme angličtiny a němčiny) oproti „malým“ (polštině nebo češtině), jež by si migranti měli v novém domově osvojit. Jak ukázaly zkušenosti Polska a Česka, v pragmatické volbě není rozdíl mezi křesťanskými a muslimskými běženci, což mnohdy potvrzuje tvrzení, že tu nejde o záchranu holého života (už proto, že se na celém území Sýrie či Iráku neválčí a že by bylo možné nalézt dočasné útočiště v zemích geograficky bližších), nýbrž o hledání sociálních výhod, tedy o ekonomickou migraci.

Rozporná je i politická argumentace ve věci přijímání migrantů. Odráží se to ve střídání pohledu čelných politiků na migranty jako na *osoby vhodné k trvalé integraci*, či naopak *k dočasné ochraně*. Ekonomický pragmatismus vede politiky k tomu, že marginalizují možnost doplňkové ochrany a do popředí posouvají integraci, tedy trvalé ovlivnění pracovního trhu v Evropě. Navíc neujasněné představy o výměru lidských práv imigrantů v hostitelských zemích vedou některé levicové aktivisty k závažnému politickému tvrzení, že nelze přistěhovalcům „vnucovat“ jazyk a způsob života většinové společnosti, neboť by to mohlo znamenat nepřípustný projev údajné „civilizační nadřazenosti“. Z podobných úvah plyne multikulturalistická politika imigrantských ghett, tendence k prosazování vlastního pojetí práva pro imigrantské menšiny a představa, že by se přistěhovalci neměli učit jazyk své nové vlasti, ale že by domácí obyvatelstvo mělo zvládnout rovný přístup k multilingválnímu způsobu života; tedy zejména v Německu by měla být do škol zavedena arabština, kterou by se učily i německé děti, aby si rozuměly se svými vrstevníky z přistěhovaleckých rodin.

Na první pohled je to humánní a kulturně obohacující přístup. Potíž spočívá v jeho nedomyšlenosti a praktické nerealizovatelnosti. Vzhledem k etnické pestrosti masy přistěhovalců by to znamenalo zvládnutí nejen arabštiny, ale také turečtiny, perštiny, afghánského jazyka paštó, pákistánské urdštiny a nejspíš i dalších orientálních jazyků.

Nedošlo by však jen k *jazykové fragmentaci*, která by způsobila nepředvídatelné změny v etnické skladbě obyvatelstva a mj. rovněž v uplatnitelnosti jednotlivých jeho složek na pracovním trhu. Nastala by také atomizace v právním smyslu, zejména při zavedení práva šaría u muslimské části obyvatelstva. To by vedlo k narušení a poté rozpadu jednoho z největších výdobytků staletého evropského vývoje – *teritoriality práva*, která zajišťuje všem občanům téže země stejné postavení před právem. Podvrácení jednoho z pilířů moderní evropské společnosti by s vysokou pravděpodobností mělo za následek nejen ohrožení demokratického systému vlády, ale také novou diferenciaci společnosti, ohrožení soudržnosti států a celé Evropské unie.

Zvláště nápadná je nevůle otevřít otázku po *absorpční schopnosti Evropy* v době demografické exploze v Africe a v některých částech Asie. To je vážná chyba, jejíž důsledky, totiž nedostatek výhledu do poněkud vzdálenější budoucnosti, oprávněně zneklidňují veřejnost i u nás, a mohly by její část přivést na stranu extrémistů. Problém nerovnoměrného demografického vývoje a jeho zvládání je téma, které má klíčový význam pro budoucnost Evropy i celého lidstva, a bezprostředně se dotýká života našich dětí a vnuků. Politici se drží naprosto neurčitých prohlášení o tom, že migrace je trvalým jevem a že Evropa nese zodpovědnost za přijetí a zaopatření uprchlíků, kteří mají – ať už jakkoli definované – právo na azyl. Takový přístup politiků je z dlouhodobého hlediska nezodpovědný a z krátkodobého hlediska politicky kontraproduktivní. Pohled na masy lidí volně přicházejících do Evropy, či dokonce útočících na hraniční zábrany, obraz, který se v roce 2015 velmi často objevoval na televizních obrazovkách, vyvolal u mnoha Evropanů děs, že dochází k nepřátelské invazi, vůči níž zůstává Evropa naprosto pasivní.

Kardinální problém ovšem nespočívá ve statisících migrantů, kteří již do Evropy přišli a kteří otrásli dříve vcelku pokojnými vztahy mezi evropskými státy. Skutečné existenční riziko by přinesly teprve další miliony či spíše desítky až stovky *milionů migrantů*, kteří by se postupně mohli dát na pochod. Potenciálně rizikové oblasti severní Afriky, Blízkého a Středního východu, v nichž by mohly v dohledné době vypuknout občanské nebo mezistátní války, převážně vyvolané džihádistickým terorismem, nebo konflikty mezi sunnity a šíity, popřípadě mezi konkurujícími státy aspirujícími na postavení regionálních mocností, již dnes přesahují hrubým odhadem miliardu obyvatel. Ještě daleko větší lidský potenciál představují proudy lidí, kteří by se mohli dát do pohybu v důsledku přelidnění, nedostatku vody a potravin. Sociální demograf Dušan Drbohlav odhaduje, že demografická exploze probíhající na černém kontinentu by mohla do roku 2100 dosáhnout „trojnásobku Číny“, tj. přibližně 4 miliardy obyvatel, tedy osminásobku počtu obyvatel současné Evropské unie; přitom v centrální části kontinentu působí nebezpečná džihádistická organizace Boko Haram, kdežto na severu upevňuje své pozice Islámský stát, o dalších zdrojích konfliktů ani nemluvě. Kdyby se i jen část z této záplavy Afričanů, soužených krveprolitím, hladem a žízní, dala na pochod k severu a hodlala překonat Středozemní moře, znamenalo by to pro Evropu apokalypsu. A to i za realistického předpokladu, že by část migrantů (v počtu dosahujícím až několika desítek procent migrujících osob) cestou podlehl hladomoru, epidemiím, kriminálnímu násilí a ozbrojeným konfliktům, jevům doprovázejícím takto masové přesuny obyvatel.

Naznačená katastrofa by mohla nastat v případě, že by Evropa k demografickému vývoji pasivně přihlížela a setrývala na představě, že má jakousi imaginární povinnost pomáhat všem potřebným a při tom v duchu politické korektnosti mlčet. Takovým postojem by Evropa ublížila nejen sobě, ale i Afričanům či Asiatům, v nichž by vyvolávala a živila nerealistické představy o svých neomezených absorpčních schopnostech. Podle mého přesvědčení by však konsolidovaná EU mnohem více prospěla sobě i ostatním kontinentům formulací jasných stanovisek:

(1) Důstojnou budoucnost národům dvou sousedních – větších a lidnatějších – světadílů nemůže zajistit přesun mobilnější části jejich obyvatel do Evropy, nýbrž pouze *využití nesmírně rozsáhlého potenciálu afrického a asijského kontinentu*. Zdrojem blahobytu se musí stát využití přírodního bohatství těchto zemí a práce jeho obyvatel. Jako příklad úspěšného vývoje mohou posloužit na jedné straně Izraelci, kteří proměnili poušť v rajské zahrady, na druhé straně Maročané a Jihoafričané, kteří dokázali využít domácích zdrojů a sil k hospodářskému růstu.

(2) Zdroje, které je schopna poskytnout Země, nejsou neomezené a nezajistí obživu nekonečně přibývajícímu počtu obyvatel. Moderní lidstvo do jisté míry narušilo přirozenou rovnováhu člověka a přírody tím, že rozmachem lékařské péče a zvýšenou hygienou radikálně snížilo dětskou úmrtnost a prodloužilo průměrnou délku dožití. Jestliže takto *zásadně omezilo mortalitu*, nezbyvá mu, než aby také regulovalo *natalitu*. *Plánované rodičovství a vedení ekonomicky únosné rodinné politiky* je v rukou jednotlivých rodin a vlád států, v nichž žijí. Obyvatelé a vlády států se zvláště vysokou natalitou stojí před perspektivní *volbou – plánované rodičovství a blahobyt, nebo mnohočetné rodiny a strádání*.

Lidé v chudých zemích pochopitelně touží po stejném blahobytu, k jakému se dopracovali Evropané, Severoameričané a na Dálném východě Japonci nebo nejnověji Číňané. Toho však nelze dosáhnout při současném sexuální chování. Cestu modelově ukázali Číňané, kteří dosáhli blahobytu až po přísné regulaci porodnosti na jedno dítě v rodině, načež v poměrně konsolidované společnosti toto striktní pravidlo postupně uvolňují. Opačnou cestou se naproti tomu vydává Turecko, jehož prezident Erdogan s odvoláním na muslimské zásady vyzývá k co nejvyšší porodnosti (alespoň tři děti na jednu ženu), a to současně s nátlakem na Evropu, aby Turkům otevřela dveře k bezvízovému cestování, umožňujícímu plíživou kolonizaci. Za této situace by měla *Evropa zřetelně naznačit, že o způsobu regulované imigrace si rozhodne sama*.

(3) Pokud bude mít Evropská unie dostatek prostředků, na základě dohod o jejich racionálním využití může *podporovat rozvoj nejvíce potřebných zemí*. Spolu se svými spojenci v Severoatlantické alianci by však měla soustavně tlačit především na nejbohatší muslimské státy, aby významnější část svých ropných výnosů (využívaných na stavbu absurdních babylonských věží či umělých ostrovů a na extrémně nákladný luxus) věnovaly na podporu zemí třetího světa a zvláště aby otevřely své hranice válečným uprchlíkům.

Souhrnně vzato: Teze o pomoci Evropy všem lidem trpícím pronásledováním, válkou, hladem či suchem v době, kdy se ve světě otvírají stále nová válčiště a konfliktní zóny a kdy počet „people in need“ nabývá astronomických čísel, je nerealistická, nepravdivá a ze strany

politiků bezpochyby není míněna vážně. Verbálně popírá reálné, tedy omezené absorpční možnosti druhého nejmenšího kontinentu, a ve svých důsledcích nemůže vést k překonání evropské migrační krize.

Jelikož dosud byla řeč především o nositelích politické moci, je třeba říci kritické slovo také o deficitech vědců. Humanitní a sociální vědy by si měly položit řadu dalších otázek a pokusit se o zaujetí jasného stanoviska k některým politickým a mediálním tezím, které mají pro věcné pochopení migrační krize klíčový význam; měly by prověřit pravdivost tvrzení jako: současná migrační vlna zvyšuje/nezvyšuje riziko terorismu a konfliktů v Evropě; koncentrace muslimských přistěhovalců v evropských zemích vytváří/nevytváří základny pro působení islamistického terorismu; humánní zaopatření dětí migrantů přinese/nepřinese v dalších desetiletích jejich frustraci z nerovnocenného postavení v evropské společnosti, čímž může/nemůže vytvořit nový potenciál ke konfliktům s většinovým obyvatelstvem; Evropa je/není schopna zajistit milionům imigrantů takovou životní úroveň, aby se opravdu integrovali; příchozí zejména z islámských zemí mají/nemají vůli a ochotu přijmout evropský způsob života a podřídit se právnímu řádu evropských zemí; současný politický systém Evropy je/není schopen účinně se bránit rozkladu v konfrontaci se silnou migrační vlnou, soustavnou hrozbou terorismu a zároveň narůstajícím odporem pravicového i levicového extrémismu, pro nějž je otřesení bezpečnostních standardů v Evropě živnou půdou; a tak by bylo možno dále pokračovat. Pokud platí předpoklad, že migrační tlak na Evropu se stane dlouhodobým jevem, je vysoce pravděpodobné, že otázky tohoto druhu nezůstanou jen předmětem zájmu politiků, bezpečnostních analytiků a jednotlivých badatelů, ale že také podstatně ovlivní výběr preferovaných výzkumných témat v oblasti humanitních a sociálních disciplín.

III. Evropská civilizační zkušenost a její dualita

Evropská unie vstoupila do migrační krize pod heslem „evropských hodnot“. Porůznu jsou mezi ně zahrnovány základní lidská práva a občanské svobody, od náboženské svobody až po osvobození ducha z náboženského sevření, volnost projevu, vzdělávání a poznávání, ale také rovnost občanů, rovnoprávnost žen a mužů, právo na azyl atd. Pojem „evropských hodnot“ není jasně definován, je odlišně vnímán praktikujícími a nekonfesijními křesťany, agnostiky a ateisty, různé zájmové skupiny ho naplňují rozdílným obsahem. Krach pokusů o schválení Evropské ústavy z roku 2004 (odmítnuté zakládajícími státy Francií a Nizozemím) napovídá spíše tomu, že závazná formulace společných hodnot je v současné Evropě čirou iluzí.

Jako reálně postižitelná se jeví spíše *evropská civilizační zkušenost*. Pod tímto pojmem rozumím velký souhrn staletých zkušeností, prožitků a poznatků, na které občané pozapomínají a politici je jen výběrově připomínají, ale které jsou v nás a v krizových situacích se nečekaně vyjevují. Evropskou civilizační zkušenost tvoří odkaz antiky, židovství a křesťanství se všemi svými světlými i stinnými stránkami, velký kulturní a myšlenkový odkaz středověku, renesance, osvícenství a dalších podnětných epoch, převratné revoluce agrární, průmyslová a komunikační, úžasný rozvoj vědy, techniky a všestranného poznávání

světa, stejně jako kolonialismus a rasismus, komunismus, fašismus, nacismus a holocaust. Je to dědictví rozmachu a budování, válek a ničení, vzájemných konfliktů a opětného sblížení mezi evropskými národy, ale také urputného boje o sebezáchovu Evropy, od řecko-perských válek přes obranu proti arabskému výboji ve středověku až po staletý existenční zápas proti zničující turecké expanzi.

V základních rysech mají společnou civilizační zkušenost všichni Evropané. Zároveň však je tato zkušenost vnitřně členěna nejen ve smyslu národním a sociálním, ale především se zřetelem k dualitě Evropy. Tato dualita je objektivním důsledkem rozdílného vývoje v uplynulém pětistíciletí a zvláště ve 20. století. V jednotlivinách, někdy velmi důležitých, se liší zkušenost evropských zemí západních (*postkoloniálních*) a východních (*posttotalitních*). Na rozdíl od maritimních mocností na západě Evropy (včetně Německa) se státy střední a východní Evropy (se specifickou výjimkou Ruska) nikdy nepodílely na koloniální expanzi a hromadném vyvražďování domorodého obyvatelstva v zámoří, nedosáhly podobného bohatství ani globálních zkušeností a po rozpadu koloniální soustavy se nestaly příjemci přistěhovalců z bývalých kolonií. Naopak, národy v této části Evropy získaly trpké zkušenosti s okupací tureckou, rakouskou, německou, ruskou a sovětskou, některé z nich se za druhé světové války ocitly v nebezpečí totální likvidace nacistickým režimem. To samozřejmě neznamená, že by neměly ve svých dějinách temné skvrny a že by se jejich představitelé i řadoví příslušníci nedopouštěli krvavých zločinů, neboť minulost žádného lidského společenství není křišťálově čistá.

Nezpochybnitelné však je, že obyvatelé posttotalitní části Evropy se nepodíleli na koloniálních výbojích, genocidách a kořistění, tudíž ani nemají takto vzniklý „dluh“ či historickou zodpovědnost vůči národům někdejších kolonií. Periferní postavení v Evropě za jejího vzestupu ke světovládě značně snížilo ambice národů ve střední a východní části kontinentu, ale zároveň je vybavilo mnohem větší ostražitostí vůči hrozbě diktátu a nucených proměn, včetně vnucené imigrace. Přezíravý postoj západních politiků vůči nim vychází nejen z velmocenského komplexu, ale hlavně z nepochopení této odlišné dějinné zkušenosti, která se nutně projevila v konfrontaci s migrační krizí. Jak daleko toto přezírání dospělo, ukázal na jaře 2016 hmatatelný příklad navržené kompenzace za jednoho nepřijatého migranta částkou 250 000 eur, což odpovídá úhrnu průměrného výdělku „Východoevropana“ asi za 30 let, tedy za téměř celý jeho produktivní život. Tím dala Evropská komise najevo, jak chápe existenční potřeby evropských obyvatel (neformálně zařazených do druhé kategorie občanů Evropské unie) v porovnání s finančními nároky migrantů.

Laciné odsuzování údajné xenofobie „Východoevropanů“ zcela přehlíží, že v jejich zemích došlo k dobrovolné a vcelku bezproblémové integraci nejen Ukrajinců, ale i Vietnamců a dalších národnostních menšin. Bez ghett, bez „citlivých městských oblastí“ (zvaných též *no-go zóny*) a bez terorismu. Vzniká proto otázka, zda západní část Evropy docení tuto modifikovanou zkušenost a její důsledky pro jednání států ve východní polovině Evropské unie jako obohacení celkové evropské zkušenosti, nebo zda se bude snažit o její násilné potlačení, jak to naznačuje technika jednání o kvótách na přerozdělování migrantů.

IV. Hrozby

Humanitní a sociální vědy by měly přispívat k tomu, aby podávaly veřejnosti věcné (byť i nepříjemné) informace, a tím zabráňovaly vzniku panického strachu, který vzniká tam, kde vládne neznalost a kde se provalí lživost ubezpečování o tom, že vlastně o mnoho nejde. Je třeba *znát případná rizika*, připravit se na ně a pokud možno jim předcházet, neboť *nezvládnutý iracionální strach by byl tím nejhorším možným průvodcem do budoucnosti*. Bezpečnostní analytici (včetně Europolu) jsou v této věci upřímnější než politici, neboť stojí v první linii boje s reálnými hrozbami, a ti varují: (1) skončila doba, kdy se Evropané mohli cítit bezpeční; dnes nikdo neví, kdy a kde bude následovat další *teroristický útok a vraždění Evropanů*, při němž nelze vyloučit ani použití zbraní hromadného ničení; (2) rozvinulo se *zločinné převaděčství* a stalo se jedním z nejvýnosnějších druhů podnikání, jež produkuje ročně miliardy eur; vybudovalo si vyspělou infrastrukturu od Belgie po Thajsko, čítající počátkem roku 2016 kolem 40.000 zaměstnanců, a velmi obratně využívá mezer v evropské obraně, právním a politickém systému; (3) *přistěhovalecké gangy*, které mají sociální zázemí v místech s vysokou koncentrací migrantů, vytvářejí novou síť evropské kriminality; mají velké možnosti náboru mezi frustrovanými migranty a jejich potomky z druhé a třetí generace.

Nejde však jen o zjevná bezpečnostní rizika. Migrační krize odkryla také další hrozby: (1) Vznikla *ad hoc zájmová spojení* i nové *tenze*: spojení části levice, propagující téměř neomezenou otevřenost hranic, a části pravice, podporující optimalizaci zisku ve prospěch velkých korporací; spojení některých severních států řešících svůj demografický deficit a některých jižních států zaplavených migranty. Své národní zájmy prohlašují zainteresované státy za zájmy „evropské“ a snaží se je vnutit všem členům Evropské unie, což nesmírně oslabuje soudržnost Evropské unie. (2) *Obrana* vnějších hranic Evropské unie je trestuhodně zanedbávána, takže záchranné kroky musí činit jednotlivé – i nečlenské – státy Evropy. Ústupky Turecku, které má Evropu „bránit“, ale přitom autoritativně zasahuje do vnitřních evropských záležitostí, přináší další erozivní potenciál. (3) Reagence na migrační vlnu *zpochybnila právní řád Evropy*. Ukázala, že lze nátlakem silných států suspendovat některé zákony a obvyklé postupy. Tlak na kvóty a *holistický přístup* k řešení světových migračních problémů, proklamovaný částí Evropského parlamentu, naznačily, že má být popřeno i tak základní právo členských států Evropské unie, jakým je rozhodování o přílivu cizinců na území jednotlivých států. (4) Rozpor mezi nároky na centrální zásahy bruselské administrativy (řízené ovšem z jiných mocenských center) do existenčních zájmů členských států Evropské unie a neschopností této administrativy zajistit bezpečnost byť i jen v centru Bruselu, *podvrací důvěru vůči Evropské unie*. Každé další volby ve státech Evropské unie se stávají – podle výstižné charakteristiky Alexandra Vondry – „hororem“ a mohou přerůst v hnědou katastrofu. (5) Nerovnost v přístupu k západním a východním reakcím na migrační krizi zvětšuje propast mezi postkoloniálními a posttotalitními státy Evropské unie. Spolu s neschopností Evropské unie ujmout se obrany to vede ke *spontánní militarizaci* států, ozbrojených skupin a jednotlivců. (6) Nelze vyloučit, že pokud bude pokračovat migrační vlna, frustrovaní Evropané a někde i paramilitární oddíly se střetnou s migranty

a s přistěhovaleckými gangy. Ty by mohly odpovědět dalšími teroristickými útoky a spustit spirálu nevládnutelného vraždění. Za takové situace by stávající vojenské a bezpečnostní síly evropských států nedokázaly chránit zároveň hranice, větší města a všechny důležité rizikové objekty (od atomových elektráren přes přehrady a zásobárny pitné vody až po komunikační systémy). Evropské státy by se tím přiblížily *totálnímu chaosu a stavu občanské války*.

V. Východiska

V dlouhodobé historické perspektivě se jeví současná situace jako velmi vážná a reakce evropských politiků na ni jako nedostatečná. Neměli bychom však propadat beznaději a deterministické představě, že migrační krize je přírodní pohromou, vůči níž jsou lidé naprosto bezmocní. Ve světle nových zkušeností – alespoň z pohledu historika – vystupují do popředí i možná pozitivní východiska, pokud by Evropa využila svých historických zkušeností a rozhodla by se jednat s racionálním sebevědomím:

(1) Evropská unie může opustit dosavadní problematický centralizační kurs a může se vrátit k modelu *dobře fungujícího hospodářského společenství* v podobě, která by vyhovovala státům ve východní části Evropské unie, když už se nepodařilo zabránit brexitu.

(2) S využitím zkušeností Severoatlantické aliance může Evropská unie *vybudovat vlastní obranu a kontrolu vnějších hranic*, aby se zbavila nedůstojného a krajně nebezpečného postavení jako rukojmí Turecka a severoafrických států.

(3) *Evropské státy, které chtějí zvýšit počet svého obyvatelstva, mohou regulovat migraci podle svých potřeb, aniž by tím zatěžovaly ostatní státy*; mohou si stanovit kvóty pro sebe (podle vzoru Rakouska), migranty si vybírat mimo Evropu a dopravovat je letecky například rovnou do Německa; nepochybně by to bylo humánnější, bezpečnější a levnější než dodatečné prověřování svévolně přicházejících migrantů a nucené vrácení části z nich zpět do Afriky či Asie.

(4) Evropská unie by měla nově a zodpovědněji než dosud *promyslet svou identitu*, následně modifikovat i její *právní a institucionální zakotvení*, které by bylo přiměřené reálné síle Evropy a jejímu postavení ve světě 21. století; znamenalo by to *opuštění reziduí neokolonialismu*, zejména předstírání odpovědnosti za celý svět; důsledné vědomí *odpovědnosti především za vlastní občany*, byť při zachování *únosné míry solidarity s jinými kontinenty*; formulaci zásady, že nejen *za řešení vnitřních konfliktů v Asii a Africe*, ale také *za regulaci tamní demografické exploze nesou odpovědnost v první řadě státy a kontinenty, v nichž tyto problémy vznikají*.

Evropa se zajisté nemůže hermeticky uzavřít vůči ostatním kontinentům, ale pokud projeví vůli, má možnost přistěhovalectví regulovat přiměřeně své kapacitě a svým potřebám; *vůči svým občanům má ovšem povinnost minimalizovat rizika*, která z jiných kontinentů přicházejí. Evropa znovu stojí na dějinné křižovatce – buď aktivně vezme svůj osud do vlastních rukou, nebo bude vláčena událostmi, jejichž výsledkem se může stát rozvrat evropské civilizace. Migrační krize to odhalila v plné nahotě, ale *pozitivní řešení je stále ještě v silách Evropanů*.

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

** 1947, Praha; v současnosti emeritní profesor historie na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, vedoucí vědecký pracovník Historického ústavu Akademie věd ČR a ředitel Českého historického ústavu v Římě; vedoucí redaktor Českého časopisu historického a dalších vědeckých periodik. Působil jako prorektor Univerzity Karlovy pro zahraniční styky (1997-2000), ředitel Historického ústavu Akademie věd ČR (1998-2005), místopředseda Akademie věd ČR (2005-2013), předseda Sdružení historiků ČR (1996-2002), předseda Českého národního komitétu historiků (2002-2010). Zabývá se dějinami raného novověku, dějinami novodobé historiografie a civilizačními problémy. Je autorem 20 knih a asi 500 studií, publikovaných v mnoha zemích Evropy, Ameriky, Asie a Austrálie.*

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^a

^aNárodní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, Praha, Česká republika

Dne 17. října 2016 se v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského konala již čtvrtá konference věnovaná dějinám školství a pedagogiky, kterou za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) uspořádalo Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci, Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou. Setkání bylo symbolicky věnováno jubilantům doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc. a PhDr. Martinu Steinerovi, předním českým odborníkům v oblasti dějin školství a komeniologie.

Konferenci zahájili náměstkyně pro řízení sekce ekonomické MŠMT RNDr. Zuzana Matušková a děkan Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci prof. Jan Pícek, CSc., spolu se zástupci organizačního výboru PhDr. Markétou Pánkovou (ředitelkou Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, Praha) a doc. PhDr. Tomášem Kasperem, Ph.D. (proděkanem Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci). Po slavnostním zahájení byla minutou ticha uctěna památka komenioložky prof. PhDr. Dagmar Čapkové, CSc., která zesnula 24. května 2016.

V dopolední části programu vystoupil PhDr. Martin Steiner (Filozofický ústav Akademie věd ČR) s referátem „Humanita v antické tradici“, jehož cílem bylo poukázat na prameny, z nichž bylo čerpáno v novověku a také na cesty, kterými se názory antických autorů dostávaly k intelektuálům raného novověku. Na tento příspěvek společně navázali doc. PhDr. Jana Přívratská, CSc. (3. lékařská fakulta Univerzity Karlovy) a Vladimír Přívratský, CSc. (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy) s příspěvkem „Pojetí humanity v edukační koncepci Komenského jako příspěvek lidské budoucnosti“, který představil lidství nejenom jako cíl a základní etickou hodnotu Komenského koncepce, ale i jako prostředek fungování lidské společnosti. Po českých příspěvcích vystoupili zahraniční hosté, a to prof. Dr. Frank

Tosch (Universität Postdam) a prof. Dr. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg). Prof. Tosch přednesl referát „Humanita ve filantropické myšlence a praxi: školní reforma Friedricha Eberharda von Rochowa (1734-1805) na vzorné škole v Reckahnu“, v němž představil znaky humanity ve filantropickém výchovném hnutí a detailně analyzoval reckahnský reformní projekt. V závěru své přednášky pak systematizoval dimenze filantropického myšlení a jednání coby stimulujícího faktoru pro dlouhodobější účinek humanitního ideálu. Prof. Skiera věnoval svůj referát „Výchova a kontrola ve „století dítěte“ – o totalitním pokusu v pedagogice“ analýze pedagogických zásad, které na počátku 20. století představila Ellen Key a výchovných zásad Marie Montessori a Rudolfa Steinera, v nichž překvapivě našel řadu prvků autoritativního pojetí výchovy.

V odpolední části byl nejprve představen projekt Křižovatky osudů, jehož úkolem je přiblížit tzv. „akci Zámky“ organizovanou Přemyslem Pittrem. Díky této akci bylo zachráněno více než 800 bezprizorních 800 českého, německého i židovského původu, které se na konci druhé světové války ztratily svým rodičům či byly zachráněny v koncentračních táborech. Díky projektu Křižovatky osudů se pracovníci Archivu Přemysla Pittra a Olgy Fierzové PhDr. Lence Lajskové z Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského se podařilo zachytit výpovědi několika zachráněných dětí. Po Lence Lajskové vystoupila doc. PhDr. PhDr. Růžena Vánová, CSc. s referátem „Učitelé – humanisté“, v němž se soustředila na formy realizace humanistických idejí v činnosti učitelů pokusných škol v meziválečném Československu.

Ve druhé části odpoledního programu měli možnost vystoupit čtyři pamětníci, kteří se jako děti či dospívající ocitli v pekle koncentračních a pracovních táborů zřizovaných totalitními režimy. Byli to akademická malířka Helga Hošková-Weissová, výtvarník Pavel Kohn a pedagog Vojmír Srdečný, kteří prošli nacistickými koncentračními tábory. K nim patří i paní Věra Sosnarová, která jako zázrakem přežila devatenáct let věznění ve stalinském pracovním táboře (GULAG). Posledním pamětníkem byl Jiří Zajíc, vedoucí skautského oddílu v době normalizace. Vyslovená svědectví, zejména pak emotivní výpověď Věry Sosnarové vzbudila mezi účastníky velký ohlas. Záznam z jejich vystoupení byl zpracován a bude zveřejněn v časopise Historia scholastica v roce 2017.

Na závěr konference pak organizační výbor představil odbornou akci připravovanou na rok 2017, kdy od 25. do 27. dubna proběhne mezioborové sympozium „Učitelé na cestách v 18. až 20. století“, na jehož realizaci spolupracují kromě výše zmíněných institucí Památník národního písemnictví, Katedra dějin a didaktiky dějepisu a Katedra hudební výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a Západočeské muzeum v Plzni; finanční podporu opět přislíbilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

REPORT:

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

Blanka KUDLÁČOVÁ, Andrej RAJSKÝ^a

^a Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko

Cieľom sympózia, ktoré zorganizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave spoločne so Stredoeurópskou spoločnosťou pre filozofiu výchovy so sídlom v Prahe, bola reflexia súčasnej kontinentálnej pedagogiky v kruhu odborníkov z krajín strednej, južnej a juhovýchodnej Európy v historickom a filozofickom pohľade. Kontinentálna pedagogika sa v súčasnosti dostáva do kontaktu s anglosaskou tradíciou pedagogického myslenia, ktoré vychádza z odlišných princípov. To spôsobuje „prelínanie sa dvoch svetov“, ktoré nie sú vždy kompatibilné a otvára viacero otázok: napr. problém pedagogiky ako vedeckej disciplíny, problém pedagogickej terminológie, problém obsahovej štruktúry a zamerania študijných programov v oblasti vied o výchove, problém prípravy pedagógov a pod. Toto „stretávanie sa“ dvoch pedagogických tradícií však môže mať aj pozitívny efekt a viesť k jasnejšiemu vymedzeniu identity súčasnej kontinentálnej pedagogiky.

Sympóziu nadviazalo na tradíciu v organizovaní podobne zameraných konferencií v trojročnej frekvencii, ktoré sa uskutočnili rovnako v malebnom Smolenickom zámku (2010, 2013). Nadviazalo tiež na viaceré zahraničné konferencie, ktoré reflektovali vývoj pedagogiky v regióne strednej, južnej a juhovýchodnej Európy, na ktorých bolo konštatované, že aj napriek špecifickému vývoju, ktorý prebiehal v súvislosti s utváraním národnej identity jednotlivých štátov v priebehu 19. a začiatku 20. storočia (najmä v priestore bývalej Rakúsko-Uhorskej monarchie), možno badať viaceré podstatné spoločné prvky: výrazný vplyv nemeckej pedagogickej tradície, etablovanie podobných modelov univerzitného vzdelávania učiteľov a vychovávateľov, vytváranie podobného typu akademických a vedeckých inštitúcií a pod. (viď napr. konferencia v Maribore 2012, v Prahe 2012 a v Liberci 2013). Nastupujúci fašizmus a nacionalizmus v Európe spôsobil, že výchova a vzdelávanie sa dostali do ideologického područia (Belehrad, 2014 a Liberec, 2015). V druhej polovici 20. storočia bola Európa rozdelená berlínskym múrom na dve časti nielen teritoriálne, ale aj mentálne. Komunikácia filozofov a pedagógov bola zmrazená niekoľko desaťročí. V západnej časti Európy sa presadilo postmoderné myslenie, ktoré sa v 90. rokoch

rozšírilo aj do východnej časti a pedagogika začala strácať svoje filozofické ukotvenie (Trnava 2010 a 2013, Lodž 2014, Varšava 2016). Zdá sa však, že pedagogika v krajinách strednej, južnej a juhovýchodnej Európy má stále spoločné východiská a dosť veľa príbuzných znakov, tiež sa ukazuje, že máme problémy podobného charakteru (Maribor 2010, 2015).

Rokovanie sympózia prebiehalo v dvoch líniách: reflexia kontinentálnej pedagogiky v historickej optike a reflexia kontinentálnej pedagogiky vo filozofickej optike. Sympózia sa zúčastnili zástupcovia z 12 krajín. Čo sa týka plenárnych prednášok, prvé dve boli zamerané na konceptualizáciu filozofie výchovy v súčasnej situácii nejasného prelínania sa kontinentálnej a anglosaskej tradície pedagogického myslenia (Zdenko Kodolja, Educational Research Institut, Ľubľana: *Čo je filozofia výchovy?* a Rafał Godoń, University of Warsaw, Varšava: *Reflexia a dianie vo filozofii výchovy. Sporné momenty v anglosaskej pedagogickej tradícii*). Ďalšie dve plenárne prednášky boli historickou reflexiou pedagogiky; vychádzajúc z národných špecifik v období kreovania pedagogiky ako vedeckej a akademickej disciplíny a jej rozvoja v konkrétnych politických podmienkach, poukázali aj na súčasných problémy, ktoré sa javia ako spoločné v širšom európskom kontexte (Simonetta Polenghi, Catholic University of the Sacred Heart, Miláno: *Akademická pedagogika v ostatných dvoch storočiach v Taliansku* a Suzana Miovska-Spaseva, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje: *Pedagogika ako akademická disciplína medzi tradíciou a modernou v Macedónsku*). Nasledujúce rokovanie bolo rozdelené do dvoch paralelných sekcií: filozofickej a historickej. Vo filozofickej sekcii odznelo desať príspevkov, rovnako ako v historickej sekcii. Treba konštatovať, že počas plenárneho rokovania a tiež počas rokovaní v sekciách bolo veľa času venovaného diskusiám, ktoré často pokračovali aj počas prestávok. Oživením sympózia bola prezentácia novej publikácie kolektívu autorov, spracovanej pod editorským vedením Blanky Kudláčovej: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Ako konštatoval jeden z jej recenzentov, prof. Milan Katuninec, publikácia vyplňa prázdne miesta v dejinách slovenskej pedagogickej vedy, školstva a vzdelávania v 20. storočí. Vychádzajúc z plodných diskusií, participantí v záveroch sympózia identifikovali viaceré skutočnosti, ktoré sú predmetom súčasnej pedagogickej diskusie: zmätočnosť a nevyjasnenosť v oblasti pedagogickej terminológie; fragmentácia spôsobená presahom neoliberalných tendencií, často vychádzajúcich z prostredia Európskej únie; funkcionálna podriadenosť pedagogiky a výchovy, ktoré sa stáva opäť – ako už neraz v dejinách – prostriedkom na presadzovanie záujmových a mocenských cieľov; narušenie pôvodného modelu pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov; potreba znovupremyslenia štruktúry vied o výchove a ich obsahu; marginalizácia základného pedagogického výskumu, rozvoj historicko-pedagogických bádání, ktorý však nie je realizovaný za účelom reflexie pedagogickej minulosti a tým rozvoja pedagogiky, ale skôr tenduje do oblasti sociológie výchovy a pod. V záveroch boli tiež načrtnuté niektoré trendy a východiská, ktoré môžu viesť k hľadaniu odpovedí na množstvo nastolených otázok: napr. potreba internacionalizácie v bádaniach v oblasti filozofie a histórie výchovy; vytváranie spoločných personálnych sietí a platforiem,

ktoré by vytvárali priestor pre spomenutú internacionalizáciu; spojenie filozofického a historického prístupu, ktorým je možné prekonávať fragmentáciu a môžu pomôcť pri odhaľovaní nových trendov a smerovania vo vedách o výchove; postupné vyjasňovanie a klarifikácia pedagogickej terminológie a pod.

Nasledujúce, v poradí 4. sympóziu, je plánované na október 2019. Keďže tohtoročné sympóziu, jeho dopady, následné diskusie a výstup v podobe spoločnej publikácie nám môže pomôcť s vyjasnením identity kontinentálnej pedagogiky, naším budúcim zámerom je prekročiť rámec kontinentálnej pedagogiky a vytvoriť priestor pre reálne stretnutie sa odborníkov z kontinentálnej a anglosaskej tradície pedagogického myslenia a priame vyjasňovanie si pozícií, porozumenia a vízie chápania vied o výchove a samotnej výchovy a vzdelávania.

RECENZE:

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

ISBN 978-80-8082-955-1.

Tomáš KASPER^a

^aTechnická univerzita v Liberci, Liberec, Česká republika

Kolektivní monografie *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918-1945* je zaměřena, jak již poukazuje název, na tři oblasti – dějiny pedagogického myšlení, dějiny školství a dějiny vzdělávání na Slovensku v letech 1918-1945. Dále publikace zahrnuje oblast dějin výchovy a osvěty (lidovýchovy). Jak tematické, tak časové vymezení publikace je velmi široké. Přesto se autorům podařilo rozvrhnout kolektivní monografii velmi provázaně a kniha vytváří jasný celek.

První část kolektivní monografie je věnována historicko-pedagogickým metodologickým východiskům při výzkumu daného tématu (Kudláčová). Dále zasazuje téma do širšího společensko-politického a historického kontextu (Jašek) a analyzuje ideová a filozofická východiska tehdejšího politického a společenského myšlení (Rajský). Jedná se z hlediska řešeného tématu o zásadní kapitoly, které poukazují na složitost řešené problematiky, neboť před autory stál složitý úkol – měli zpracovat danou tematiku, jak v období svobodného demokratického republikánského československého státu, tak i v období totalitního a ideologicky pevně sevřeného Slovenského státu, který svoji existenci spojil s velmi těžkým obdobím – s druhou světovou válkou. Autoři na danou skutečnost poukazují a v úvodních kapitolách ukazují rozporuplnost „svobodného“ rozvoje slovenského školství pod tíhou velmi nebezpečné ideologie a v rámci totalitární moci Slovenského státu, který si byl vědom „síly a moci“ výchovy a vzdělávání.

Podobně jako školství za první republiky nutno číst v jistých rámcích – snahy o demokratizaci společnosti a její důraz na samostatnost občana, řešení sociální otázky, celková modernizace společnosti; podobně jako druhou republiku interpretujeme jako krátké období rychlé ztráty demokratických principů pomalu, pracně, nejednoduše budovaných v období první republiky, pak období po roce 1939 na Slovensku, období Slovenského státu, představuje etapu nejtěžší – skutečnost národní trpké „prohry“ a propadu do totalitárního státu. V takto vymezeném prostoru nutno číst i kolektivní monografii slovenských autorů, kteří se s danými úskalími vyrovnávají v jednotlivých kapitolách.

Druhá část publikace zaměřuje pozornost na východiska a analýzu diskuse pedagogického myšlení na Slovensku v meziválečném období. Druhá část obsahuje hned několik kapitol, které přináší nové výsledky základního výzkumu. Zmíníme zejména přehledovou kapitolu k vývoji pedagogiky jako vědy na Slovensku (Kudláčová), či kapitolu přinášející analýzu ohlasu světových pedagogických proudů v meziválečné slovenské pedagogické diskusi (Krankus). Ale i další kapitoly druhé části jsou pro čtenáře významné - rekonstrukce pedagogických východisek J. Čečetky (Wiesenganger), pohled na konstituování speciálně pedagogické teorie i praxe (Lechta), pohled na reformně pedagogické meziválečné snahy na Slovensku (Lukáč), či přehledová kapitola informující o nabídce tehdejších pedagogických časopisů na Slovensku (Lopatková).

Třetí část kolektivní monografie zaměřuje pozornost v první rovině na otázky školského systému na Slovensku. V této části se čtenář hlouběji seznámí s problematikou vývoje slovenského školství obecně (Kázmerová), s problematikou vzdělávání učitelů (Štulrajterová), s otázkami vývoje vysokého školství na Slovensku (Slezáková), ale i s oblastmi vzdělávání národnostních menšin (Gašparovičová), katolického školství (Cipár), s personální a jazykovou otázkou v slovenském školství (Zacharová), či s otázkami vzdělávání dívek (Kičková). Druhou rovinu třetí části představuje analýza osvětové činnosti a výchovy v mimoškolní oblasti (Lenčo, Marks) a bez pozornosti nezůstala rovněž sociálně pedagogická problematika daného období na Slovensku (Šuhajdová).

Celkově můžeme zhodnotit, že se po dlouhé časové odmlce podařilo slovenskému kolektivu autorů vrátit téma historicko-pedagogické analýzy do centra pedagogické odborné diskuse. Kniha je důkazem odborného odhodlání hlavní editorky a autorky kapitol Blanky Kudláčové, ale i dokladem významu základního výzkumu v oblasti pedagogických věd. Jak publikace ukazuje, je pro utváření současné odborné pedagogické diskuse stěžejní, aby byly rekonstruovány jak hlavní směry utváření pedagogické diskuse v meziválečném období, které bylo z velké části i na Slovensku obdobím svobodného rozvoje pedagogického myšlení. Publikace dobře dokladuje, jak komplikované bylo utváření pedagogické diskuse na území Slovenska, jaké vlivy sehrávaly v jejím formování důležitou roli. Publikace je doporučena ke studiu nejen odborníkům z oboru pedagogika, ale i doktorandům a studentům magisterských studijních programů, aby lépe nahlédli specifika utváření slovenské pedagogiky, ale i školství, výchovy a osvěty.

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 sympóziu *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