

STATI

Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství — léta nadějí, krizí a zklamání 1945—1990

JOSEF CACH

Anotace: Metodologické poznámky k nejnovějším dějinám. Vývoj politiky v oblasti školství a vývoj vzdělávací soustavy. Význam roku 1968. Dílčí problémy vývoje: vztahy politiky a pedagogiky, tempo reformy a zápas kvantity a kvality, vzdělání a další vzdělávání učitelů.

Klíčová slova: Dějiny, školská politika, vzdělávací soustava, reformy, vývoj školství

Všechna rozumná a poctivá politika je provádění a upevňování humanity uvnitř a navenek; politiku jako vše, co děláme, nutno důsledně podřizovat zákonům etickým. — Karel Čapek: Hovory s T. G. Masarykem. Praha 1990, s. 306. Oddíl Politická teorie a praxe.

ÚVODNÍ POZNÁMKY.

Vznikla a vzniká nechuť zabývat se kritickou analýzou vývoje naší společnosti a její soustavy v oblasti vzdělání po roce 1945. Jde o relativně malý časový odstup, rychle se střídající kritéria (1948, 1968, 1989), „skryté“ dokumenty, střetávání objektivních přístupů s přístupy subjektivizujícími, danými i „prožitkem“ událostí. Navíc mnozí z aktérů této mladé historie žijí a jejich vzpomínky a memoáry se rozcházejí s hodnotícími měřítky této studie, která v nepatrném odstupu od listopadu 1989 může být jen studií přípravnou a v mnohém pochopitelně i diskusní. Problematika slovenská je v řadě ukazatelů problematikou samostatnou.

Co metodologie, když jsme již před rokem 1968 odmítli dogmatismus a simplifikace marxistické (rozlišuj od komunistické) historiografie (a řadu jejích podnětů rozvíjíme dodnes) a hledáme odpověď na věčně kladenou otázku po podstatě pravdy, která by přežívala změnu kritérií a vracela se i ke kladným výsledkům českého pozdního pozitivismu (O. Kádner: Padni komu padni). V mnohém se vracíme k metodologii filozoficko-historického díla J. Patočky a netrpělivě čekáme na „přehodnocování“ v dílnách našich historiků národních dějin, jež zatím postrádají akribie Patočkových sond do doby Komenského, Bolzana, Masaryka i po roce 1945.

Zatím je třeba zkoumat kritiku politiky Komunistické strany Československa v oblasti školství (a postupně i pedagogiky) ihned od roku 1948 a v období

příprav školského zákona z roku 1953. Stanoviska O. Chlupa a V. Příhody jsou svědectvím zvláště cenným. Je vědecká konference Československé pedagogické společnosti ČSAV na pedagogické fakultě UK v Trnavě v září 1965 a události po ní následující v letech 1966 až 1968 (III. vědecká konference Československé pedagogické společnosti ČSAV v Praze v prosinci t. r. a její kritická stanoviska k 21. srpnu) přelomem ve vývoji této kritiky? Je období normalizace po roce 1970 obdobím, s nímž se rozejdeme ve všech oblastech problematiky odborné i morální? Nebudeme také v tomto dvacetiletí pečlivě sledovat uvedené kritické sondy, vyvěrající tentokrát z illegality, poloilegality a perzekuce, jejíž nitky mistrně řídil J. Havlín?

Kromě jednostranných a principu stranickosti podléhajících kapitol ve vysokoškolských učebnicích dějin pedagogiky a školství (J. Váňa a kol., 1955; J. Mátej a kol., 1976; T. Srogoň a kol. 1981 a 1986; M. Somr a kol., 1987; částečně V. Štverák, 1983) a příručky Dějiny školství v Československu (UK Praha, I, 1982, II a III, 1982, dokumenty a literatura), v nichž jde především o vývoj jednotlivých stupňů školství, marxisticko-leninská věda nezanichala komplexní hodnocení let 1945 až 1989. Snahou o kritické hodnocení na příkladu vývoje vzdělání učitelstva jsou stati J. Cacha v Pedagogice (XVIII, 1968, č. 6 a XL, 1990, č. 2).

VÝVOJ POLITIKY V OBLASTI ŠKOLSTVÍ A VÝVOJ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY.

Období 1945 až 1948 pokládáme za mimořádně významné mezidobí: předmnichovská republika, jejíž politika v oblasti vzdělání je ve znamení kompromisů od let 1920 až 1922 a jako taková nevytváří osobitý systém odpovídající koncepci T. G. Masaryka — vliv fašistické ideologie a její politiky v oblasti vzdělání, zasahující systém z roku 1939 jen částečně — budování tzv. lidově demokratické společnosti včetně denacifikace škol, nástupu demokratizace přístupu ke vzdělání, obsahové přestavby a zejména zápasů o jednotnou školu a její koncepci, podpořených v obecných rysech prezidentem E. Benešem, odborovým hnutím a většinou učitelstva základních škol. Bilance: pouhých dvacet let samostatného státu a jeho školství, obroda části jeho ideálů v letech 1945 až 1948 za zcela změněných podmínek mezinárodních i vnitropolitických, dvojí zásah diktatury jedné strany a ideologie (1939 až 1945, po roce 1948), třebaže vycházející z protikladností fašismu a komunismu. Takové je torzo nadějí, krizí a zklamání, jež v nejobecnější rovině můžeme sledovat v díle Jaroslava Seiferta a v naší rovině v díle Václava Příhody.

Kolektivní odpovědnost politických stran za školství v letech 1945 až 1948 (KSČ a její program důsledně jednotné školy a vysokoškolského vzdělání učitelstva a 40% volební vítězství v českých zemích v roce 1946; národní socialisté a jejich program jednotné školy diferencované z londýnského odboje; podobně sociální demokracie se silným zázemím vysokoškolské inteligence; lidová strana s požadavkem církevního školství a vyučování náboženství; na Slovensku získává Demokratická strana 61 % hlasů a podporuje v mnohém program lidové strany) je činitelem velmi plodným a aktivizujícím širší veřejnost k zájmu o problematiku vzdělání, výchovy, školských institucí a učitel-

stva. Jde o období, které v mnohém připomíná rok 1920 a jeho okolí, první sjezd učitelstva a jeho progresivní program. Sjezd v červenci 1945 je řazením front a diskusí o koncepci jednotné školy i pedagogiky.

Po roce 1948 přebírá odpovědnost za vývoj vzdělávací soustavy Komunistická strana Československa a vláda Národní fronty, zcela této straně podřízená. Označili jsme ještě v letech osmdesátých zákon o jednotné škole jako Magna charta vývoje českého a slovenského školství (máme přitom na mysli pokrokové tradice slovenského národa v oblasti vzdělání i peripetie, kterými procházel před rokem 1918 i v letech druhé světové války). Co platí dnes?

Zákon z roku 1953 a jeho důsledky mají evidentní znaky rozkladu politiky KSČ za kultu osobnosti, deformaci a byrokratizace, kdy dochází k řízení školství na stranických sekretariátech velmi často lidmi odborně a morálně nekvalifikovanými a lidsky nevraživými k výkonu funkce učitele. Je to počátek deziluzí, s nimiž šla „květnová generace“ do politické ofenzívy ve jménu přátelství se Sovětským svazem, kritiky kapitalismu a imperialismu a relativně velmi málo pravdy věděla o politických procesech, popravách, pracovních táborech, vzniku komunistické šlechty a absolutizace moci, perzekuci množství učitelů za postoje politické (vznik JZD apod.), náboženské i pedagogické. Teprve XX. sjezd KSSS a maďarské události odhalují v plnějším světle pravou tvář politické a morální situace a umožňují první kritické kroky i v oblasti školství.

Je probojován zákon z roku 1960, napravující některé deformace (amplituda povinné školní docházky v letech 1945—1960: 8, 9, 8, 9), mnohé nastolující (polytechnizace, nová ideologizace předmětů, budování sítě pedagogických institutů apod.). Rozporuplný režim A. Novotného postupně přináší a omezuje v letech 1964 (obnova pedagogických fakult, usnesení ideologické komise strany o pedagogických vědách, kritizující stav školství, Trnava 1965, určitá dočasná liberalizace Učitelských novin a Pedagogiky apod.) až 1968 milostivé léto kultury, vědy a příprav školské reformy jako určitou obnovu klimatu 1945 až 1948. Je to druhé příznivé období, kdy tentokrát pod vedením reformních komunistů se daří předkládat materiály k obnově politiky KSČ v oblasti školství ve smyslu nedogmatického a protistalinského přístupu k hodnotám vzdělání, období, které kulminuje v roce 1968. Existovala další alternativa?

To je již doba plného nástupu reformních komunistů i části bezpartijních k promýšlení koncepce reformy soustavy vzdělání, která by přihlížela k pokrokové tradici české a slovenské, k pokrokovým trendům v západní Evropě, USA i ve státech socialistické soustavy. Rok 1968 je rokem zasluhujícím samostatnou studii pramennou a dokumenty doloženou, jež, bohužel, není dnes schopna publikování. Odsuzovat aktéry té doby, pokud se nekompromitovali v období normalizace, by bylo nespravedlivé a antihistorické. Je však nutné hodnotit jejich činnost před rokem 1956. Mimořádnou úlohu v tomto dočasném procesu aktivizace progresivních sil a jejich zápasu s nomenklaturními kádry v oddělení ÚV KSČ i na ministerstvu má III. celostátní konference Československé pedagogické společnosti ČSAV, konaná ve dnech 10. až 12. prosince 1968 v Praze a odrážející plně klima společnosti po vstupu sovětských a dalších vojsk do Československa. Časopis Pedagogika (XIX, 1969, č. 2 a 3) publikuje mj. stati J. Skalkové a J. Kotáska, z nichž zejména druhá se stává

programem progresivních sil v roce 1969 a terčem sil kolem husákovského a biřakovského programu konsolidace. Povaha doby určila zmenšení podílu diskusí na koncepci vzdělání a jejím filozofickém základu a také v Kotáskově referátu zvýšila podíl diskusí o vztahu pedagogiky a tzv. školské politiky, třebaže v souvislostech navazujících na první polovinu tohoto sdělení:

„Nová pedagogická orientace musí zahrnovat i nově chápanou národní výchovu. Veškerá výchova, vzdělání, školství kdekoli ve světě má vždy národní kontext a prosazuje se bez ohledu na to, je-li v pedagogice či školské politice explicitně formulován. Nová národní výchova není jen vzkrácením obrozenec-kého ducha školství, tedy nahrazováním chybějících struktur národního života školou a osvětou (J. Kotásek: Vědomí doby a československá pedagogika. Pedagogika, XIX, 1969, č. 2, s. 247).

V časopise Pedagogika za redakce K. Gally z roku 1972 (XXII, č. 1) je publikována zpráva o činnosti Československé pedagogické společnosti (zejména v českých krajích) v letech 1968 až 1969, založené na materiálu zvláštní komise (kdo?) pro oddělení školství a vědy ÚV KSČ (komu?). Za velkou chybu je pokládáno především to, že se nereagovalo na Literární listy ze dne 2. 5. 1969 (Pedagogika a pedagogové) a že v Učitelských novinách z 12. 9. 1968 byla publikována stať podobného zaměření, podepsaná řadou pedagogů moravských (mj. B. Blížkovským, V. Kučerovou, J. Maňákem, L. Pechou aj.). Zejména je však studie J. Kotásky předmětem nomenklaturní analýzy a odsouzení. K podobnému tématu přistupuje K. Galla také v časopise Pedagogika na podzim 1972 (XXII, č. 5 a opírá se již o výsledky XIV. sjezdu KSČ v roce 1971). Rok 1968 je charakterizován jako destruktivní doba, v níž se do popředí dostali „revizionisté a oportunisté“, kteří „hrubě napadli největší vymoženost celých dějin české a slovenské výchovy“. Do popředí se dostávají podobné stati K. Angelise a M. Matušíáka o „ideologické destrukci“ ve školství i pedagogice.

Stranické orgány ve spolupráci s jimi určenými odborníky připravují materiály pro rok 1976, kdy je přijata v podstatě první „komplexní“ a dlouhodobá koncepce rozvoje systému výchovy a vzdělání, podrobovaná od počátku kritice z hledisek politických (normalizačních a nomenklaturních) a odborných i neobdobných (lékaři, psychologové a psychiatři, pedagogové, zvláště pak rodičovská veřejnost).

Kritika se vztahuje ke všem stupňům systému vzdělání. Je vystupňována ve vrcholné krizi normalizačního režimu, kdy se na oficiální kritice dokumentu z roku 1976 a školských zákonů k němu kupodivu podílejí mnozí z těch, kteří stáli u jeho zrodu. Labyrint světa, ale bez ráje srdce, řečeno s Komenským a bez Komenského. V druhé polovině osmdesátých let jsou již patrné náznaky „návratů“ k politickému a vědnímu klimatu roku 1968, návratů ještě skrývaných a modifikovaných podle míry pozornosti cenzury a „telefonního“ dozoru, návratů postupně přesahujících kritéria roku 1968.

Alea iacta est, tentokrát — po roce 1970 — očividně směrem zpět. A přece určité pokroky jsou i v retardaci, škola pracuje dále, děti si nejsou vědomy pochybených kroků školské reformy, učitelé překonávají tyto pochybené kroky a současně podle míry svědomí pokračují v křivení charakterů svých i dětí a mládeže. Opět Komenský a Labyrint, když absolventi těchto škol jsou u zro-

du 17. listopadu ... Signum jejich zplození — sovětské tanky 1968 ...

Kdo se na tomto kroku zpět podílel i za cenu ztráty občanské cti a často i odborné akribie? Normalizační velké doktoráty na vysokých školách i v ČSAV, docentury a profesury i hodnosti děkanské etc. Jsou znamením stagnace vědy a nivelizace systému vzdělání (a v roce 1990 v nové kvalitě znovu?). Podobně tomu převážně bylo na místech ředitelských a inspektorských v základním a středním školství. O řídicích nomenklaturních kádrech minister-
ských nemluvě. K tomu přistupuje dvacetiletá perzekuce všech nepohodlných učitelů, pedagogů a vědců (zákaz obhajob prací) jako snad světové monstrum, nemyslitelné u vzdělaných národů. Budiž proklet tento promyšlený a přitom hloupý systém devastace hodnot vzdělání v národě Komenského, Lindnera a namnoze i Chlupa!

DÍLČÍ PROBLÉMY VÝVOJE.

Vracíme se k problematice politiky KSČ v oblasti hodnot vzdělání a školství, k tomu, co bylo od překladu publikace N. K. Gončarova, obránce našich tradic a zákona z roku 1948, *Základy pedagogiky* (1950) charakterizováno jako vztahy politiky a pedagogiky. Období 1945 až leden 1948 je obdobím nadějí, zákon z dubna 1948 je již přijímán pod politickým tlakem února 1948 a zasedání předsednictva ÚV KSČ v Lánech dne 15. září 1952 za výše zmíněného klimatu mezinárodního, vnitrostátního a stranického je již paradoxem vývoje strany, k níž za první republiky se hlásila řada významných levicových učitelů a někteří z nich zahynuli ve fašistických koncentračních táborech a věznicích.

Jednání, které je věnováno jen problematice nové školské reformy a o němž je dosud naše pedagogická a učitelská veřejnost informována velice málo nebo vůbec, řídí K. Gottwald (tehdy trvale nemocný) a Z. Fierlinger jako místopředseda vlády přednáší návrh již dříve přijatý v nejužším kruhu bez konzultací s odborníky. Máme-li na zřeteli způsob jednání o záležitostech nanejvýš závažných v národě s vysokou kulturou hospodářskou, vzdělanostní i školskou, domníváme se, že je třeba se zastavit u některých fakt (Z deníku A. Zajíce, perzekuovaného náměstka ministra Z. Nejedlého, který se jednání neúčastnil; deník měl autor této studie k dispozici).

Jaké jsou argumenty pro nový školský zákon (1953)? Zákon z roku 1948 nevyhovuje, protože délka povinné školní docházky odporuje novým požadavkům ekonomiky (Z. Fierlinger: zkrátit proto povinnou školní docházku z 9 na 8 let a gymnázium, od roku 1948 čtyřleté, zrušit a podle Gottwaldovy hypotézy a sovětského vzoru zavést jedenáctiletku, zkrácenou ve srovnání s rokem 1948 o dva roky. L. Zápotocký z funkce předsedy vlády: nemám víru v zákon Nejedlého, devět let je luxus; z dalších diskusních příspěvků je patrné, jak diskutující jsou chatrně zpraveni o problematice vzdělání a školství včetně zákona z roku 1948). Je nutno urychlit výchovu v intencích komunistických ideálů a postupně zavést středoškolské vzdělání pro všechny (V. Kopecký, člen předsednictva a ministr informací), je třeba pozvat sovětské experty a učit se ze sovětských zkušeností (K. Bacílek, ministr národní bezpečnosti, a V. David, ta-

jemník ÚV KSČ), inspektory se mohou stát i dělníci (J. Krosnář, člen předsednictva), v dalším je kritika zaměřená na ministerstvo a učitelstvo (J. Tesla, kandidát a později tajemník ÚV KSČ, J. Harus, předseda komise stranické kontroly aj.).

Jaká je obrana zákona z roku 1948? V. Pavlásek a A. Zajíc, předváleční komunisté a náměstkové ministra Z. Nejedlého, brání na pokyn ministra zásadní teze zákona z roku 1948 jako výsledek dlouhodobých požadavků pokrokového učitelstva a argumentují, že orientace na sovětskou školu by neměla být krokem vzad (ve srovnání s vývojem carské a sovětské školy měla monarchie již v roce 1869 osmiletou povinnou školní docházku). A. Zajíc uvádí proti argumentům K. Gottwalda jeho projev na Staroměstském náměstí po přijetí zákona z roku 1948 jako vysoké ocenění tohoto zákona a ptá se, proč nyní takový obrat... K tomu řada diskutujících a zejména K. Bacílek uvádějí protiargument (zcela nelogický a urážející lidskou důstojnost), že poznámky A. Zajíce jsou částí ideologie buržoazních nacionalistů.

V období první vlny demokratizace kulturní fronty dokument komise ÚV KSČ o pedagogice z roku 1964 je kritikou politiky strany tohoto druhu, zejména tzv. posluhujícího vztahu pedagogiky k politice strany v oblasti školství. Byla však — kromě stranických usnesení přijímaných na pokyn vyšších orgánů jako program pro určité období zatím s ojedinělými kritickými výhradami, po roce 1970 takřka bez výhrad — odborná pedagogická fronta stavěna před úkol být poradcem?

K tomu se ve stati *Pedagogika a pedagogové* z května 1968 uvádějí fakta: „Jedním z bolestivých bodů politického vývoje za posledních dvacet let byla školská otázka. Škody napáchané chaotickými školskými reformami a necitlivými zásahy do práce škol budeme těžko napravovat, ale začít musíme co nejdříve. Budou to žádat široké kruhy občanstva a rodičů. Svůj hlas zesílí také ti, kdo už dříve veřejně kritizovali bludné cesty vývoje školství a permanentně havarijní stav naší vzdělávací soustavy, totiž přední kulturní a vědeckí pracovníci. Klademe si otázku: Jaký vliv na vývoj našeho školství měli u nás představitelé pedagogických institucí (*Literární noviny* ze dne 2. 5. 1968)? K tomu se pojí takřka shodné stanovisko představitelů předválečných komunistů, jak je uveřejňuje „obrozené“ *Rudé právo* také v květnu 1968. Kritizovány jsou zejména byrokratismus a neomylnost školského aparátu strany a zmatek ve školských zákonech.

Teprve však — když O. Chlup jako neukázněný straník váhá a jako kritik rušení pedagogických fakult i tažení proti zákonu z roku 1948 píše do *Učitelských novin* v letech 1954 až 1955 články obhajující zkrácení školní povinnosti, perspektivu docházky do 17 let a jednotnou školu nediferencovanou (tyto Chlupovy články jsou z jeho činnosti „eliminovány“) — V. Příhoda, enfant terrible české pedagogiky, ne již jako pedagog, ale 79letý pedagogický psycholog uveřejňuje v *Učitelských novinách* ze dne 11. dubna 1968 rozhovor s redaktory (Z. Janíkem a J. Kůstkou) „o současných otázkách“, který je první závažnou obžalobou stranického monopolu. Ratio bojuje a emotio místy vítězí. Ale i takové jsou cesty k historické pravdě, zejména když tehdy „pomáhal mlčením, protože mluvit znamenalo lhát“.

Podle Příhody monopol moci v oblasti politiky ve školství začal již koncem roku 1945 nástupem mladých komunistů, kteří bez znalosti světových trendů a s orientací na stalinské výnosy o školství, na Kairovou Pedagogiku jako „dernier cri marxistické pedagogiky“, zapomínali, co znamenala sovětská škola za Krupské, Blonského, Kalašnikova aj. jako „originální produkční škola“ k úžasu celého světa. Omylem Chlupa jako teoretika „buržoazních nových škol“ bylo, že neprohlédl (v roce 1951 velmi prohlédl, ale nevyvodil důsledky, jak ukazuje dopis E. Strnadovi, pozn. J. C.) toto „hrobařství pokrokových idejí“ a „dělal zed“ dogmatickým přežvýkavcům za kultu osobnosti a „pedagogického temna“.

Podle Příhody, který neznal doklady k jednání v Lánech v září 1952, K. Gottwald zákonem (zákon přijat po smrti K. Gottwalda, pozn. J. C.) z roku 1953 „osobně rozbořil celou školskou soustavu zřízením jedenáctileté...“ a „skvělý“ zákon o jednotné škole (ač Příhoda hájil koncepci jednotné školy diferencované, pozn. J. C.). Školská politika od roku 1952 postrádá vědeckou analýzu a hokynaří včetně zřízení „vešek“ v roce 1960: „Zbavili jsme se akademického gymnázia, které žilo 400 let, zničili jsme gymnázium olomoucké, ať z ignorance nebo zlé vůle“, aj. střední školy, které vychovaly elitu národa. Příhoda však vystupuje kriticky i ke koncepci devítileté a zastává názor, že po základě pětileté školy obecné („základní škola je termín ukradený“) by měla být nová tříletá a psychologicky odůvodněná škola druhého stupně pro mládež pubescentní, jednotná a diferencovaná. Podobně kriticky vystupuje i proti Chlupově koncepci pedagogických fakult (jde o odborný spor od roku 1937).

Poněkud jinak tuto problematiku vidí M. Somr jako přední představitel pedagogické fronty v období normalizace a perzekuce tzv. osmašedesátníků, když v Učitelských novinách z 5. ledna 1978 (příloha) staví na Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti a rok 1968 hodnotí jako útok proti principům jednotné školy, jako rok schválení zákona o čtyřletých gymnáziích a jako rok zrození obnovy gymnázií osmiletých. Jde o jeden z příkladů, které podávají svědectví o novém nepochopení podstaty vztahů politiky a pedagogiky či pedagogiky a politiky, jak je v oblasti „školské politiky“ živá od dob Marie Terezie na straně jedné a T. G. Masaryka na straně druhé, podle jehož mínění podřízení politiky etice chybí. Je však tato podstata pochopená po pádu normalizace i rezidui „školské politiky“ bez adekvátních odborných expertíz a mezioborových vztahů? Rozumí noví správcové našeho školství jeho tradici a dnešnímu tepu a dovedou se soustředit nad pracemi nad prognózami jeho vývoje po roce 1990? Jestliže ne, bude, zdá se, krize pokračovat, jen herci se budou měnit! Memento mori!

Tempo reformy a zápas kvantity s kvalitou je další kapitolkou tohoto zamyšlení nad minulostí a dneškem a snad i budoucností. Jestliže Itálie má evropský rekord v počtu vlád, má Československo po roce 1945 evropský rekord v počtu reformy školství a v počtu správců (ministrů) školství. Jde o konstatování krajně smutné, vyplývající zejména z kapitoly předcházející. Jestliže tolikrát kritizovaná monarchie reformovala soustavu školství v podstatě dvakrát, a to v odstupu 75 až 95 let (s novelami více), první republika po roce 1918 jen jednou, nedostatečně v roce 1922, po roce 1945 jde o šest záko-

nů a zákon o gymnáziu, o urychlené střídání, kdy první zákony (1948, 1953) téměř neprojdou základním obdobím, kdy kvantita očividně vytlačuje kvalitu a přitom se jen málo mění koncepce vzdělání, takže bezkonceptnost reformy je nebezpečnou zákonitostí vývoje socialistického školství. Vydávají se vysvědčení, a to i v nové formě dálkového studia, ale jejich hodnota často klesá rovnoměrně s inflací hodnot vzdělání vůbec, třebaže ve stranických dokumentech je tomu naopak. Československo ve světových parametrech klesá od jedné z nejvyspělejších zemí k průměru a dále a pozorovatel této situace se ptá, zda obrát v letech 1990 až 1995 (v roce 1992 se budeme „chlubit“ dědictvím Komenského) tento sestup zastaví, zda případně dojde k obrátu. Zejména kvalita gymnázia je stále nesouměřitelná s kvalitou gymnázia předmnichovského. Podobné konstatování platí bohužel o řadě vysokoškolských fakult, jejich studentech a zejména učitelích.

Přitom tzv. indoktrinace hodnot vzdělání ve smyslu jednotné ideologie je problémem až příliš evidentním a brzdícím vzestup kvality. Bývalá školská gramotnost se proto jen částečně mění ve vyšší stupeň gramotnosti kulturní a vědecké.

Problematika tzv. dopadu vzdělávací činnosti jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy na tuto gramotnost se týká kvantity reformy. Proto nejstabilnějším článkem je odborné školství, které od dob monarchie má stále úroveň evropskou.

Také tyto komponenty spolu s dalšími utvářejí teorii školy, mající vzdálené zázemí v tezi Komenského o „světlé škole potocké“, v Akademii J. E. Purkyně a v Chlupově stati o „škole budoucnosti“, postrádající však náležitou péči ve vývoji společnosti socialistické, kde teprve v roce 1976 je připraven perspektivní dokument. Půjde v budoucnu o podobný „úřední“ a slohem „studený“ dokument, nepůjde raději o řadu kvalitních studií vysoce kvalifikovaných odborníků, z nichž po výměně názorů vznikne ještě kvalitnější a perspektivnější syntéza?

Od makrostruktury problematiky přejdeme do mikrostruktury. Volíme k tomu příklad z hlediska znalce vývoje po roce 1945 v Evropě atraktivní, z hlediska znalce vývoje v Československu však varující. Jde o problematiku utváření „osobností“ učitelů a vychovatelů zejména na vysokých školách, jde o vzdělání a další vzdělávání učitelského dorostu. Činíme tak především proto, že tradice (Lindner, Uher, Chlup i Příhoda) mluví pro tyto rozhodující činitele zkvalitňování činnosti školských institucí, klima společnosti i školy, osobnost učitele a vychovatele. Organizace školských institucí a koneckonců i oblast didaktiky a tzv. výchov jsou v tomto kontextu činiteli druhořadými, třebaže „usus tyrannus“ posledních desetiletí vedl myšlení cestami jinými: „Podstata učitelského povolání není ve znalostech, nýbrž v osobnosti, v tom nejosobnějším, lidsky nejdůvěrnějším, v tom, co těsně spojuje člověka s člověkem, třeba beze slov a všeho vědění, v umění styku je skryto tajemství výchovného a naučného úspěchu (J. John, spisovatel a pedagog: Nejsvětější stránky pochybností. Kritický měsíčník, 1946, 7, s. 149). K tomu J. Uher jako psycholog učitelství: „Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem. Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani nová organizace, třeba je důleži-

tá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Ducha dává výchově jen osobnost; kde té není, zůstává mechanismus, třeba skvělý, ale přece jen mrtvý. Je tedy osobnost hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustřed'ujme proto hlavní pozornost na vytváření učitel'ských osobností (Psychologie učitel'ství. In: O praktickém vzdělání učitel'ském. Praha 1932, s. 14).

Vývoj této problematiky po roce 1945 a především po roce 1950, kdy jsou budována pedagogická gymnázia jako relativně úspěšný pokračovatel učitel'ských ústavů (zbytečně předčasně rušených) a pedagogické fakulty po pouhém čtyřletém novátorském působení mají být redukovány, je dalším důkazem nekvalifikovaných zásahů školské politiky stranického aparátu do úvah odborníků a tužeb učitel'stva, které z vlastní iniciativy a prostředků mělo v předmnichovské republice Školu vysokých studií pedagogických. Jde totiž o organismus krajně citlivý, jehož vzestup i sestup je očividný v celém škol'ství.

V roce 1946 Československo budováním pedagogických fakult jako také středisek kultury a vědy v určitém regionu stanulo na výspě světového pokroku. Vždyť šlo o koncepci vzdělání dorostu v interním a poprvé také dálkovém studiu od mateř'ských škol po tehdejší školy III. stupně, a to na základě „proudění“ pokrokových směrů psychologie, pedagogiky a jejich specializací a za pomoci O. Chlupa, V. Příhody, J. Hendricha, J. V. Klímy, S. Velinského, C. Stejskala aj.

V roce 1953 ještě vznikají tři vysoké školy pedagogické, které v podstatě odpovídají záměru G. A. Lindnera zejména v propojení vzdělání v aprobační dvojici předmětů se vzděláním psychologickým a pedagogickým (včetně metodik a praxe) a se vzděláním ekonomicko-filozofickým již podle marxistickoleninského pojetí. V roce 1959 jsou však po šestiletém úspěšném působení rušeny, studium učitel'ství pro střední školy se vrací na filozofické a další fakulty, buduje se 20 pedagogických institutů (!), když je známo, že krajské zřízení bude redukováno, v roce 1964 jsou rušeny pedagogické instituty a obnoveny pedagogické fakulty. Kolotoč v očích laika! Co však teorie vzdělání a vzdělávání, její výsledky jako obnovené pedeutologie, její prognózy? A přece fakulty vzdělávají dále a zejména pedagogické fakulty se poměrně rychle a všestranně normalizují a po 17. listopadu prožívají trauma studentské a učitel'ské.

Nedávno při odborném semináři k této problematice byl připomenut výrok G. B. Shawa: Kdo umí, ten bádá — kdo neumí, ten učí — kdo neumí ani učit, učí budoucí učitele . . . Kéž by G. B. Shaw v národě obrozujících se „zapadlých vlastenců“ neměl pravdu.

Klesla autorita fakult vzdělávajících učitele, klesla autorita škol, neklesá však náš optimismus v obrodu záležitostí, bez nichž úsilí prezidenta, vlád, parlamentu i občanských a studentských iniciativ bude pokulhávat možná i na obě nohy.

ZÁVĚR.

Návrat k Masarykově tezi o politice jako upevňování humanity a o záko-

nech etiky jako základu politiky není historismem. Je však jedním z východů z krize společenské i morální a z labyrintů školských, jejichž genezi po roce 1945 jsme se snažili kriticky zhodnotit. Zdá se, že nám všem chybí hrubě zanedbaná filozofie vzdělání, a to i se specifickým zaměřením na oba národy, „differentia specifica“ v evropském prostoru, jak problém charakterizoval V. Přihoda.

Došlo do redakce: 20. 10. 1990

Adresa: doc. J. CACH, CSc. FFUK, Celetná 20, Praha 1

JOSEF CACH

NOTICES TO THE DEVELOPMENT OF POLITICS AND INSTITUTIONS IN THE AREA OF THE SCHOOL SYSTEMS (YEARS OF HOPES? CRISES AND DISAPPOINTMENT, 1945 – 1990)

On the basis of searching after more precise methodological approaches than the approach of the marxist historiography the author analyses critically the development of educational institutions in Czechoslovakia after the year 1945, and is looking for the reason of their reformation under the communist party politics in Czechoslovakia in the area of the school system. There is a discrepancy between the united school law preparation from 1945 and the preparation of the school law from 1953 in September 1952 at Lány under the chairmanship of K. Gottwald. Then already the relations between politics and education were seriously ill-affected. In the second half of the sixties and in the year 1968 these deformations

were partly put right. The years 1970–1989 were a period of deformations, and that together with the 1968 ideologists' persecution.

Within this common frame the author deals in more details with individual facts from the area of the politics-education relations, with the quantity and quality of the reforms as well as the teachers' in-service education. In T. G. Masaryk's view politics must be anchored in moral principles. The accidental character masked by the so called scientific bases of marxism is to be excluded and subsided by an all-sided scientific analysis of the school system.

The study is a stimulation for further studies of this kind.