

OTÁZKY A NÁZORY

Formování totalitního školství v poválečném Československu

MARIE ČERMÁKOVÁ

A n o t a c e: Období od poloviny čtyřicátých let souvisí v Československu s negací tradic demokraticky orientovaného školství. Proces vytváření nového totalitního modelu vzdělávání představuje svými vazbami na změny uvnitř celé společnosti zatím téměř nedotčený, ale zajímavý objekt pro sociologickou analýzu.

K l í č o v á s l o v a: totalitní školství, zdroje, vzdělávací kultura, paradigma výhodného deficitu

V období 1918–1938 se Československo vyvíjelo jako jedna z demokraticky orientovaných společností. Její kultura, a tedy i vzdělávací tradice byly součástí západní civilizace s jejími antickými i křesťanskými duchovními zdroji. V oblasti ekonomiky patřily české země k vyspělým, staroindustriálním zemím, zatímco ekonomika Slovenska měla preindustriální charakter s těžištěm v zemědělské produkci. [Kuzmin 1971, s. 9 etc.] Nastolení komunistického režimu v roce 1948 mělo hluboký determinující vliv i na formování školského systému.

Změny, k nimž následně v této oblasti došlo, byly rozsáhlé, ale nejsou nezvratné. Výsledky úsilí o jejich nápravu je zatím obtížné predikovat. Tyto změny samy o sobě však představují z výzkumného hlediska zajímavý materiál pro analýzu evropské kultury, respektive její imunity vůči totalitním praktikám. Nelze je však interpretovat bez předchozího uvedení některých historicky podmíněných souvislostí.

1. ZDROJE A KOŘENY VZDĚLÁVACÍ KULTURY POVÁLEČNÝCH LET.

Východí idea obnovy demokracie po 2. světové válce byla v Československu spjata s modelem školského vzdělávání a výchovy konstituovaným v bázev podobě již v 80. letech minulého století jako integrovaného komplexu všech stupňů školského vzdělávání, od mateřských škol po university. Na jeho dotváření spolupracovaly po dlouhá desetiletí nesčetné osobnosti a stal se základem i pro vytvoření národního systému vzdělávání na Slovensku a v Pod-

karpatské Rusi, s nimiž se v době vzniku republiky spojily české země. Stabilita jeho koncepce byla narušena již po roce 1939. Okupace znamenala mj. pro české země zavření vysokých škol po celou dobu války, pronásledování národní inteligence, fyzickou likvidaci části duchovní elity národa. Tím se podstatně změnila organizace školství, v němž v předválečné době měly některé národnosti i oblasti zaručeny značná práva organizovat si svoji vlastní vzdělávací kulturu včetně vysokého školství.

Nastala však i zásadní změna ve vědomí lidí. Zklamání z Mnichova i vítězný postup Rudé armády ve válce ovlivnily zvláště mladou generaci. Vítězství SSSR na frontách bylo interpretováno jako efekt kvalit stalinisty uplatňované koncepce společenského vývoje. Tak se dá vysvětlit, proč byly potlačeny informace o tom, co se v této zemi dělo a děje, a proč byla přehodnocena varování vyslovená před válkou experty na sovětskou imperiální politiku. Proto mohli již v první poválečné vládě republiky komunisté tak snadno zaujmout významná místa i v řízení školství a zahájit propagaci teoreticky zcela nejasné a prakticky nerealizovatelné utopické ideje jednotné socialistické školy.

Už v době okupace z let 1939—1945 se v levicově orientovaných skupinách odboje začaly projevovat negativní postoje k tradičním demokratické společnosti jako důsledek zklamání ze selhání západní demokratické kultury v konfrontaci s nacistickou totalitní mocí. Byly současně zdrojem nekritického vztahu k sovětskému totalitarismu. [Za svobodu, 1945, str. 114—120]. Ve školské politice to znamenalo především nekritický obdiv a napodobování sovětského modelu řízení vzdělávacích procesů ve sféře institucionalizovaného školství i mimo něj. Právě spor o toto pojetí byl v prvních poválečných letech jedním z hlavních konfliktů mezi demokraticky orientovanými silami a komunisty. Brzy po převzetí moci zahájila komunistická decize proces rychlé centralizace řízení školství mimikrované jako realizace koncepce jednotné socialistické školy. Pod heslem kulturní revoluce, hluboké demokratizace, boje o socialistické myšlení, komunistické výchovy mas apod. byl předložen a realizován program rozchodu s předchozími tradicemi. Měl podobu zavedení jakoby jednotného (ve skutečnosti však uniformního) devítiletého nižšího středního školství, nahrazující už dříve rozvinuté a experimentálně prováděné diferencované jednotné školství pro mládež na základních školách (jednotná byla pouze výuka v prvních pěti třídách národní školy). Odmítnutí diferenciac na úrovni 6.—9. třídy bylo zdůvodněno sociální nevýhodností tohoto systému pro děti dělníků, rolníků a nižších zaměstnanců. Po první reformě, jejíž přísliby např. v podobě podstatné redukce počtu žáků alespoň v první třídě a v mateřských školách na maximálně 30 dětí — nikdy nebyly naplněny, přišly v krátkých periodách další a další reformy. Jejich dataci lze vymezit přibližně schvalováním nových školských zákonů¹.

Během 42 let existence koncepce jednotné socialistické školy tak oblast základního školství prochází 4 velkými reformami (včetně reformy, která byla v roce 1990 iniciována schválením obnovení devítileté základní školy s perspektivou jeho rozšíření na 10 či víceleté základní školní vzdělávání (v závislosti na zlepšení ekonomické situace), a k níž směřuje v podobě rozpracování nového programového pojetí základního a středního školství činnost někte-

řích školských institucí. Kromě toho zaznamenala tato oblast i řadu dalších novelizací, quazi- i pseudoreforem.

Podobné změny se odehrály i v oblasti středního vzdělání, včetně učilišť i gymnázií². I zde došlo kromě toho k řadě dalších inovací a pseudoinovací v souvislosti se zaváděním tzv. polytechnického vzdělávání, vytvářením speciálních krajských gymnázií pro matematické talenty.

Neméně závažný charakter měly změny zasahující vysoké školství. Prioritním stimulem zde byla potřeba zvýšit ideologickou kontrolu nad tímto tradičně decentralizovaným, samosprávnými mechanismy řízeným školským stupněm. Po zákonu o vysokých školách z roku 1950 zbavujícím tyto instituce samostatnosti a zavádějícím centralizované řízení v této sféře byly další hlubší změny kodifikovány novými zákony, včetně zákona o vysokých školách předkládaného v roce 1990 jako základ nové reformy umožňující obnovit ve značné míře dřívější samosprávné tradice. Celé období od roku 1950 v jistém smyslu postrádalo právní normu, která by byla dodržována. Vztahuje se to především na otázku řídicího centra, kterým podle dříve platných zákonů mělo být ministerstvo školství. Jeho úlohu suplovaly orgány komunistické strany.

Všechny uváděné (úplné i částečné) reformy představují vzájemně propojený celek změn, jehož motorem byla na přelomu 40. a 50. let snaha získat trvalou moc pro totalitní režim nad touto sférou jako předpoklad úspěšné konzervace sociálního systému. S výjimkou připravovaných reforem z roku 1990 motivovanými bohužel ne vždy promyšlenými nápravnými snahami vrátit věcem jejich přirozený řád a tradice, vyvolávaly svými účinky rozsáhlý pokles dříve vysoké úrovně vzdělávací kultury. V zásadě totiž pouze simulovaly změny ve školství. O skutečné změny v podobě zvýšení kvality poskytované vzdělání nešlo. Školství mohlo reagovat na takový vývoj pouze kumulováním nových a nových problémů. Jde o přirozenou reakci na snahy dosahovat pouze vnější efekty, například v podobě krátkodobého zvýšení počtu studujících³.

V oblasti základního školství šlo například o dosud nezvládnutelný problém vícesměnného vyučování, na základních i středních školách o permanentní prohlubování feminizace pedagogického sboru.

Jako neřešitelný se v daných podmínkách jevil dlouhodobě problém přijímání na výběrové střední školy, ale i na mnohé učební obory. Porovnání zájmu o určité profesní zaměření s jeho saturací po dokončení školní docházky dlouhodobě signalizuje, že téměř polovina dospívající mládeže je zavedeným způsobem přijímání přeorientována na jiné formy přípravy. Snížená motivace k takové přípravě pak zase vede k oslabení výkonnosti. Nezpůsobilost zajistit větší míru individualizace výuky a s tím spojené snižování počtu žáků a studentů ve třídách vedlo k ústupu od požadavků na integraci invalidních a jinak postižených dětí do normálních škol, k zvyšování počtu dětí s tzv. odloženým startem. Do školy vstupuje v 80. letech více než 6 % dětí později než v 6 letech, podíl dětí v tzv. zvláštních školách se rovněž zdvojnásobuje (4 %), předčasně ukončuje školu v 6. 7. třídě 3 % dětí. Rovněž se nepodařilo zastavit úpadek v oblasti péče o nadané děti a mládež ve sféře institucionalizovaného školského systému.⁴

Prakticky žádná navrhovaná a prováděná reforma nebyla a není v poválečném období zajištěna dostatečnými teoretickými pracemi, ani nebyla průběžně na bázi výzkumné činnosti vyhodnocována a zdokonalována.

2. RYSY TOTALITNÍHO ŠKOLSTVÍ

I komunistické školství mělo své tradice a koncepce. Pokud chyběla reálná kontinuita byla nahrazena vykonstruovanou (fiktivní). Takovým případem byl i vztah mezi ideou jednotné socialistické školy a revoluční ideou jednotné školy, která v evropském školství krystalizovala již v minulém století. Nová idea formálně navazující na dřívější snahy o rozšíření ideje jednotné školy ze sféry základního školství i na střední školu (s respektováním přirozené diferenciaci vloh v mladé populaci), sehrála svoji úlohu při přípravě a schvalování prvního poválečného školského zákona a na něj navazující reformě školství. Další vývoj ukázal, že se jednalo ve skutečnosti o kontrarevoluční zásah.

V krátkých periodách následovaly pak další změny, jejichž cílem nebylo zvýšit vzdělávací kulturu, ale posílit vliv vládnoucí elity. Baconova téze „kdo má vědění, má i moc“ měla být vyvrácena praxí založenou na předpokladu, že kdo má moc, vládne i vědění. V samotném základu totalitní moci mimikrované hesly o rovnosti a sociální spravedlnosti byla zakodována potřeba stabilizovat režim osobní moci etabloující se v zemi s demokratickými tradicemi pod vlivem politických kataklysmat 40. let. Kultivace vědění a s tím spojený školský systém umožňující mladým lidem rozvíjet samostatné myšlení byly zákonitě nepřijatelné pro komunistický model společnosti. Musela být proto zavržena i koncepce vzdělávání založená na tradičním paradigmatu „rozvíjení vzdělání jako svébytného potenciálu“.

Tato koncepce vycházela z předpokladu, že rozvíjení vzdělanosti individuů a celé společnosti až k samému stropu vzdělatelnosti má smysl i v případě, kdy člověk sám, ani společnost aktuálně nedisponují možnostmi ji plně využívat. Vzdělávací potenciál je zde pochopen jako komplex parametrů charakterizující schopnost subjektu řešit nejen stávající, ale i perspektivní úlohy vyžadující zatím nepředvídatelnou úroveň vzdělání. Vzdělanost proto může nabýt i charakter specifického osobního kapitálu, do něhož společnost i subjekt mohou investovat. Zároveň však s ním jeho nositel může disponovat i podnikat, pokud se vytvoří vhodné podmínky k jeho využití.

Vzdělanost tak nabývá vlastnost specifické akumulované duchovní energie. Pro totalitní moc je však toto pojetí zcela nepřijatelné. Jejím hlavním zájmem je zachování statu quo, tedy kontinuální držba moci. Rozvinuté vědění, zvláště vědění spjaté s rozhodovacími procesy je ohrožujícím, krajně rizikovým faktorem, a proto nemůže a nesmí být tolerováno. Proto i cesty k jeho dosažení, včetně školského vzdělávání a rodinné výchovy musí být v této společnosti pod kontrolou. Společnosti i každému jejímu členu je postupně vnučováno a posléze vnučeno paradigma výhodného deficitu. Vznikalo ve stalinistické doktríně jako reálná platforma vzdělávací politiky, i když takto nebylo manifestně deklarováno. Jeho podstatou je preference určité míry nedostat-

ku, neuspokojení vzdělávacích potřeb. Výslovně zavrhuje tzv. vědění pro vědění, vzdělávání pro vzdělávání. Jde o to, že člověk shánějící neustále něco, co potřebuje k zajištění životního minima, je tím natolik vyčerpáván, že všechny ostatní potřeby se mu musí jevit z daného úhlu pohledu jako zbytné (odtud implikace k pojetí odvětví školství jako zbytkového resortu). Je to teorie i realita optimální pro vládnoucí elitu v totalitním společenství. Pokud míra hladu po věcech a snížení životní úrovně nepřesáhne kritickou hranici vedoucí k nekontrolovatelné vzpouře mas, má v chudých společnostech tato praxe stabilizující účinek na neměnnost takové společnosti.

Pro totalitní ideologii omezování kvantitativního a hlavně kvalitativního vývoje školského vzdělání neznamenal tedy explicitní program, ale zajištění bezprostřední a účinné kontroly nad celým vzdělávacím procesem. Přitom ze statistických údajů z období 50. a 60. let vyplývá, že ve srovnání jak s předválečným stavem, tak s vývojem v jiných vyspělých zemích Evropy došlo k poměrně vysokému zvýšení formální vzdělanosti. Např. v oblasti vysokého školství se ještě v roce 1960 ve srovnání s jinými zeměmi Evropy řadilo Československo na 4. místo z hlediska kvantitativních souhrnných ukazatelů produkce vysokých škol. Skutečným cílem režimu nebylo zrušit či kvantitativně omezit školství, ale znemožnit, aby jejich prostřednictvím vznikala přirozená elita vzdělaných a schopných osobností.

Poměrně značná dynamika růstu formální vzdělanosti obyvatelstva v prvních dvaceti poválečných letech vývoje byla spjata mj. i se snižováním nároků kladených na uchazeče o postup do vyšších stupňů školského systému. Byl to i důsledek privilegizací některých skupin mladých lidí ze sociálních vrstev, defavorizovaných v předchozí etapě společenského vývoje. Výsledným efektem těchto a dalších opatření byla postupná devalvace hodnoty vzdělání. Následný průnik nedovzdělaných jednotlivců na odpovědné pozice vedl k dalším, již řetězovým deformacím a ztrátám.

V dalších etapách vývoje totalitní společnosti je především v souvislosti s těmito efekty (či defekty) spojena i politika snižování a omezování dotací do sféry vzdělávání. Školství je dosud pokládáno za neproduktivní odvětví národního hospodářství. Následný sestup Československa z předních míst ukazatelů výkonnosti školského systému je ovšem zaviněný už i stagnací a poklesem výkonnosti celé ekonomiky. S podobným poklesem efektů se setkáváme pak i v ukazatelích rozvoje vědy, techniky, kultury i v jiných oblastech tvorby. Jsou zde sice hůře měřitelné, než ve sféře vzdělávání či ekonomiky, ale svými dopady neméně tvrdé. V 80. letech se Československo dostává na spodní část žebříčku v Evropě, měřeno jak formálními kritérii kvantitativního typu, tak zvláště porovnávali-li kvalitativní úroveň.

To vše ovšem bylo v přímém rozporu s ideologickým principem o všestranně rozvinuté harmonické osobnosti jako základním cíli společenského vývoje. Vzdělávací příležitosti byly přizpůsobovány odhadovaným možnostem využití vzdělání. Na všech úrovních vyšších forem vzdělávání než je základní škola mohlo být přijato jen tolik uchazečů, kolik si jich pracovní sféra naplánovala. Tato politika postihuje nejen vysoké, ale i střední školství.⁵

Paradigma výhodného deficitu podmiňovaly přirozeně i ekonomické a so-

ciální podmínky. Potřeba deficitů se odůvodňovala oficiálně i potřebou vyrovnávání, rozuměj zprůměrování, mezi vzdělanostní úrovní českých zemí a Slovenska, mužů a žen, kvalifikačním zajištěním různých skupin oborů v různých neadekvátně preferovaných odvětvích apod. Jejich řízená nivelizace však vedla zpravidla ke vzniku nových nerovností. Tak například v celé řadě ukazatelů dnes Slovensko předstihuje české země. Vzniká nepoměr mezi počtem dívek a chlapců uchazečů o vysokoškolské studium ve prospěch dívek v mnoha studijních oborech ad. Výrazná je nekompatibilita s růstem vzdělanosti v jiných vyspělých zemích a také mezi tím, co je obsahem vzdělávání a tím, co by podle vzdělávaného subjektu, či podle představ učitelů, potřeb pracovního systému apod. jím mělo být.⁶

Primárním zdrojem těchto problémů byl proces extrémní monopolizace, moci stimulující působením svých vnitřních, nepsaných zákonů odstraňování konkurence. A to i konkurence v jiných sférách společenského života. Vznikají zákonitě monopoly, včetně sféry vědění. Následně dochází k rozkladu konkurenceschopnosti i v oblastech, které patří do sféry soukromého života, včetně té, která souvisí se vzdělanostním vybavením, závislém na školství, v němž byl uplatněn specifický princip monopolu pod heslem jednotné socialistické školy.

Podoby „výhodného deficitu“ jsou různé. Protože nelze vycházet při analýze vývoje vzdělávací kultury pouze z údajů týkajících se vývoje školství v Československu minulých let, tedy z údajů týkajících se úrovně formálního vzdělání, nelze ani přijmout tézi, která je často v podobných analýzách reprodukována a týká se tvrzení, že zaostávání Československa za vývojem v jiných evropských zemích lze datovat až od 60. let. Stále se prohlubující zaostávání v této oblasti není tedy ve skutečnosti zaviněno jen chybnou ekonomickou strategií prosazenou v 50. letech v podobě extenzivně se rozvíjející ekonomiky spojené s jednostrannou orientací na těžký průmysl, kolektivizované zemědělství s extrémně etatistickým způsobem řízení. Skutečným významným zdrojem tohoto procesu byla záměrná devastace vzdělanostního fondu motivovaná obavou ze schopných, samostatně myslících a tedy i rozhodujících se individualit z řad lidí vzdělávaných na kvalitních základních, středních i vysokých školách, stimulovaných kulturně i ekonomicky dobře zajištěným záze-
mím rodin hodnotově zaměřených na rozvíjení vloh a nadání svých dětí jako na prioritní úkol.

Úpadek vzdělávací kultury byl tímto způsobem v podstatě naprogramován. Pro mocenské struktury bylo po určitou dobu nedostatečné vzdělání ovládaných výhodné. Později se však začalo negativně projevovat v ekonomické sféře prostřednictvím dopadů nedostatečné výbavy pracovníků na její výkonnost. Tím, že se tato oblast dostávala v konkurenčním boji s jinými ekonomikami do nežádoucí závislosti, ovlivňovala dynamiku růstu respektive poklesu životní úrovně obyvatelstva. Vznikalo tak napětí, které za určitých okolností mohlo představovat riziko mocenského zvratu. Situace, kdy deficit ve vzdělanosti i v jiných sférách života přestal být výhodný a únosný, vznikla v Československu i v řadě jiných zemí sovětského bloku už v polovině 80. let. Přitom již v roce 1967 byly známy závažné sociologické informace o proměně vzdě-

lání v mezigeneračním sledu a názorně demonstrováno hluboké a promyšlené narušení generační kontinuity v této oblasti. V důsledku tvrdé redistribuční politiky dosáhla generace potomků těch, kteří v předválečném období dosáhli nadprůměrnou úroveň vzdělanosti, nižšího standardu formálního vzdělání než generace jejich otců (zatímco otcové byli úspěšnější než generace jejich otců, kteří do života vstupovali na přelomu století). Naopak ti, kteří v 50. 60. letech dosahovali vyššího než průměrného vzdělání, byli podstatně vzdělanější než jejich otcové. [Machonin a kol., 1969, str. 265—294].

Závažný problém v distribuci privilegií ke vzdělávání (a tím i diskriminací na straně druhé) vznikal však logicky v následné generační vlně. Mezitím totiž došlo k určité inverzi sociálně třídní struktury. Bývalí intelektuálové a zaměstnanci se nechtěně stali dělníky, zatímco z bývalých dělníků a jejich dětí se stali příslušníci nedělnických profesí. V obou případech vznikaly snadno deficity. Na jedné straně v podobě neuspokojování vzdělanostních potřeb generovaných rodinným zázemím, zděděnými či jinak získanými zájmy a vlohami. Na druhé straně zase jde o deficit schopností tyto potřeby získat během jediné generace a navíc v podmínkách slabého nivelizovaného školství, postiženého mj. i úpadkem zájmu veřejnosti o jeho problémy. Po letech praxe komunistické moci vznikl v procesu formování sociálně třídní struktury společnosti a v její hierarchizaci chaos, který měl mnoho podob, v nichž se realizovalo paradigma výhodného deficitu. Vedl nakonec k silné konzervaci školských struktur nejen z hlediska sítě institucí, forem, aktivit apod., ale i počtu a vybavení školských zařízení.

Kádrové očisty, kterými opakovaně prošlo domácí školství v uplynulých 41 letech byly zvlášť efektními aplikacemi paradigmatu výhodného deficitu. Zčásti navazovaly na protektorátní selekce i na čistky zaměřené proti učitelům kolaborujícím s nacisty. V poválečné době proběhly ve dvou velkých vlnách na počátku 50. let a na počátku 70. let. Motivem pro jejich odstartování byla snaha vychovat si vlastní inteligenci třídně a ideologicky spjatou s novým režimem, nikoliv dosažení nové kvality ve školském vzdělávání⁷.

Ještě výraznější byly čistky mezi studenty. Mnozí studenti byli pro svůj aktivní postoj proti komunistům vylučováni již v roce 1948/49 v rámci tzv. mimořádných opatření. Nebyla to však jen jednorázová čistka, ale na ni přímo navazující dlouhotrvající selekce nových kádrů jak pro funkci učitelů, tak i pro uchazeče o vysokoškolské studium podle kritérií nemajících vazbu na schopnost podat tvůrčí výkon. Vztahovalo se to i na výběr uchazečů o práci ve vědě v rámci výběru do postgraduálního studia na bázi aspirantury. V zákonu o vědecké výchově, respektive v prováděcí vyhlášce byl přímo uplatněn požadavek, aby uchazeč splňoval podmínku oddanosti myšlenke socialismu. Přitom pouze z řad absolventů tohoto studia byly rekrutovány v dalším období kádry pro výuku na vysokých školách i pro práci v akademiích věd. Spolu s přísně prováděným výběrem režimu oddaných mladých lidí, kteří měli — bez ohledu na aktuální odborné kvality — nahradit učitele vyhozené z kateder vysokých škol, měl tento proces probíhající celá desetiletí jednoznačnou podobu i deologizace vysokého školství⁸.

Se vším dopadem na vědeckou úroveň vysokých škol, zaujímajících v poli-

tické strategii totalitního systému významnou pozici i proto, že se režim — přes proklamovaný antiintelektualismus — nemohl obejít ve svých základních funkcích bez profesionálů s vysokoškolskou přípravou. Potřeboval lékaře, kolaborující právníky, ideology i technicky vzdělané odborníky schopné realizovat gigantické industrializační programy. Neobešel se ani bez učitelů pro základní a střední školy. Byly proto vypracovány seznamy míst v podobě tarifně kvalifikačních katalogů, podle nichž bylo možné centrálně plánovat a normovat výši vzdělání pro každé pracovní místo.

Specifické místo ve výše uvedeném procesu zaujímají vysokoškolští učitelé. Nová garnitura těchto pracovníků byla vzhledem k svému rozchodu s původními učiteli od samého počátku zatížena fenoménem samouctví. Programové zřeknutí se všech poznatků, které byly či mohly být v přímém či nepřímém rozporu s proklamovanými ideologickými tézemi nerespektujícími např. dominanci sovětské vědy a kultury, bylo bezpodmínečné. Postupně se museli vyrovnávat s touto zátěží všichni adepti kariér. Pokud z takové sebereflexe provedli realistické závěry, stávali se sami oběťmi nových čistek zasahující vysoké školy stejně jako nižší stupně školství na počátku 70. let po nové okupaci Československa v srpnu 1968. Kybernetika, genetika, sociologie i všechny proudy nemarxistické současné filosofie byly v různých časových obdobích tohoto totalitního systému prohlášeny za pseudovědy, stejně jako snahy pravdivě vyložit různá historická fakta.

V souhrnu šlo o pokus vytvořit zcela nový typ civilizace, v němž byla sféra vědy bezpodmínečně podřízena ideologickým dogmatům. Nové socialistické inteligenci byla proto přisouzena role strážců nedotknutelnosti ideologie vědou. To ovšem vyvolávalo problém odpadlictví a tím i potřebu strážců. Přesto průniky výsledků západní vědy za železnou oponou vedly často k infiltrátům do ideologie režimu. „Odhalování buržoazních importů“ pak zase vedlo k pronásledování jejich nositelů a šířitelů. Nezřídka však byly za importy prohlašovány názory a poznatky, které za svůj vznik vděčily pouze realitě života a zdravému rozumu.

ZÁVĚREM

Rozpad totalitního školství vrcholící v období konsolidace je ze sociologického hlediska relativně samostatným problémem. Svými účinky na formování celého generačního spektra se bude týkat minimálně ještě prvních dvou desetiletí příštího století. Potřeba vyrovnání se s defekty ve sféře cílů a hodnotových orientací (spojených s nízkou kvalitou vzdělanosti a indoktrinací marxistických schémat) předpokládá znovu a znovu se zabývat okolnostmi, za nichž tento systém vznikl a rozvíjel se. Bude se s ním muset ovšem vyrovnávat i pedagogická obec. Pro současné období je nezbytné aktivovat sebereflexi a analyzovat z mnoha pohledů a přístupů minulé, ale i dnešní vzdělávací procesy. Není možné nevidět současnou praxi, kde mnohé jakoby reformní podněty, ve skutečnosti vycházejí opět z ryze spekulativních představ o ideálních modelech školství a v prostředí základních škol se mění tak málo a nepodstatně. Podmínkou je naprostá a jednoznačná transparentnost odpovědnosti kon-

krétních pracovníků ve školství na všech úrovních. Průkazným svědectvím o složitosti procesů překonávání dědictví totality ve školství je současný stav, kdy nejen ve školských institucích, ale i v politické a ekonomické sféře se rozhoduje o podmínkách a paradigmatech vzdělání a výchovy bez nebezpečí nést jakoukoliv přímou odpovědnost.

POZNÁMKY

¹ V roce 1953 došlo k redukci povinného školního vzdělání na úroveň 8 tříd (Osmiletá střední škola). V roce 1960 bylo obnoveno devítileté základní vzdělání (Základní devítiletá škola). V letech 1978—1984 byla zredukována částečně, později úplně na osmileté vzdělání s inovací v podobě dvouleté nástavby na některém z tří proudů středního vzdělávání. Přitom dvě třetiny populace starší 15 let směřovaly do některého z 957 středních odborných učilišť (školní rok 1989/90). Z nich 15 % se připravovalo ve čtyřletých studijních oborech, 61,6 % v učebních oborech v délce 3 roky a 4 měsíce, 18,8 % v tříletých učebních oborech a zbytek v kratších učebních oborech. Ostatní mládež v tomto věku šla buď do některého z 336 gymnasií nebo 472 středních odborných škol a konzervatoří.

² Pozoruhodná je relativní stagnace sítě těchto školských zařízení. V letech 1979—1989 se v Československu zvýšil jejich počet jen o 2 absolutně a počet tříd se zhruba zvýšil jen o 5 %. V některých regionech jako Praha však došlo v retrospektivě minulých 40 let k celkovému snížení počtu. V roce 1989—90 tvořil 60,5 % podíl dívek. Při celkovém počtu 152 057 studentů zde bylo zaměstnáno 10 769 interních učitelů a 1 631 externích.

³ Po zrušení reálných gymnázií s délkou 13 let přípravy v roce 1953 a zavedení 11letých středních škol se tak na krátký čas uvolnily prostorové i pedagogické kapacity pro přijetí většího počtu středoškoláků. Podobně po roce 1979—1980, kdy došlo ke zřízení 4letých studijních oborů místo 5letých téměř v polovině studijních oborů se uvolnění kapacit projevilo v krátkodobém zvyšování počtu vysokoškolských studentů v denním studiu z 142 226 na 152 177 v roce 1981—82, ale s následným poklesem pod 140 000 po roce 1984—85. Tedy i k vzrůstu podílu přijímaných z daného populačního ročníku na 18 % místo standardních 15.

⁴ V letech 1953/4—1988/9 se počet žáků na základních školách vyučovaných ve 2. či 3. směně snížil ze 193 tisíc na 47 560 žáků. I tak je tedy organizací výuky postiženo 2,4 procenta dětí, zejména ve velkých aglomeracích. Feminizace pedagogického sboru na základních školách je zhruba v posledních letech 80,3 % v ČSR a 76,9 % v SSR, rovněž s řadou důsledků na organizaci vyučování, včetně kontinuity učebního procesu v souvislosti s mateřskými dovolenými.

⁵ Přitom se připouští, že schopnost škol připravit specialisty použitelné v pracovním systému je stejně omezená, jako schopnost praxe takové potřeby specialistů plánovat. Reakcí na to je formulace koncepce tzv. širokého profilu absolventů, zasahující jak vyučence, tak maturanty a vysokoškolsky připravované osobnosti. Ještě v 1984 byla schvalována politická direktiva pro limit příjmu na tzv. výběrové střední školy a na vysoké školy ve výši 36 %, respektive 15 % z daného populačního ročníku s výhledem platnosti pro rok 1995. Základem takového „plánování“ však nebyly žádné objektivní analýzy, ale jen subjektivní odhady.

⁶ V polovině 70. let dosahovala průměrná úroveň vzdělání vypočtená z průměrné délky školního vzdělání ekonomicky aktivních osob za pomoci redukčních koeficientů 10,3 let — tedy zhruba o 2 roky méně než například v USA. [Kalinová 1981, s. 8—9]. Přitom podle M. K. Benetta ve 30. letech právě v oblasti školní docházky a jejich uka-

zatelů mělo Československo ve srovnání s ostatními zeměmi největší dynamiku rozvoje [Havránek, 1988, s. 545].

⁷ V praxi to znamenalo odchod velké části zvláště učitelů na vysokých školách z pedagogických funkcí. Část musela odejít jako neproduktivní síly, nepřátelské vůči režimu a nepřevychovatelné do výroby. Část přešla i do nově utvářených ústavů akademií věd, kde sice mohli pokračovat ve své vědecké práci, ale bez práva podílet se na výchově mladé generace. Jen v Československé akademii věd bylo již v době založení v roce 1953 celkem 2 311 pracovníků, z toho 653 vědeckých, většinou z vysokých škol. Mohli sice organizovat postgraduální vědeckou přípravu, ale jen pro ty absolventy vysokých škol, kteří prošli tzv. nomenklaturním řízením selektivně v četných případech ovlivňujícím přechod vědeckých talentů do řad vědeckých tvůrčích pracovníků.

⁸ O světonázorové orientaci poválečných studentů svědčí i to, že v roce 1947/48 bylo v českých zemích z 52 tisíc vysokoškolských studentů jen 11 % bez vyznání, zatímco 62 % se hlásilo k římskokatolickému náboženství. Mezi slovenskými studenty byla tato orientace ještě vyhraněnější. Přitom velká část studentů byla vzhledem k 6 letému uzavření vysokých škol již věkově starší. Necelá polovina byla ve věku 21–24 let a 10 % z nich bylo dokonce starších 30 let. Těsně před pučem v roce 1948 byla jen velmi malá část (5 %) organizována v KSČ. Organizovanost studentů v řadách Sociálně demokratické strany byla dvakrát vyšší.

PRAMENY A LITERATURA

- Analýza výchovně vzdělávací soustavy v Československu.* Praha, SPN 1988.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy – projekt a důvodová zpráva.* Praha, MŠ ČSR, SPN 1976.
- Hejdová, A., Habartová, Z. a kol.: *Vybrané ukazatele za předškolní, školní a mimoškolní zařízení v ČSFR, ČR, SR ve školním roce 1989/90.* Praha, UŠI 1990.
- Hayek F. A. von: *Cesta do otroctví.* England, Rozmluvy, 1989.
- Havránek J.: *Co přinesl říjen 1918 československému školství.* In Vesmír, č. 10/1988, s. 545–547.
- Jelínková V., Smolka R.: *Základní školství v ČSFR a některé trendy jeho vývoje od roku 1981.* Praha UŠI 1989.,
- Kalinová L.: *Kvalifikační struktura pracovních sil ve vztahu k technickému rozvoji (stav a perspektivy).* Praha, SPK–VÚPŘNH – 1981.
- Kračmarová H.: *Vysokoškoláci v revolučních letech 1945–1948 (Politický vývoj studentů na českých vysokých školách),* Praha, MF 1976.
- Kuzmin N. N.: *Vývoj školství a vzdělání v Československu.* Praha, Academia 1981.
- Machonin P. a kol.: *Československá společnost,* Bratislava, Epoque 1969.
- Richta R. a kol.: *Civilizace na rozcestí.* Praha, Svoboda 1969.
- Singule F.: *Vývojové trendy československého školského systému.* Praha, UŠI 1984.
- Somr M.: *Od reformního úsilí ke škole reálného socialismu.* Praha, ÚVPP, 1982.
- Stručková N.: *Efektivně využití práce mládeže.* Bratislava, Práce, 1984.
- Úvaha o rozvoji školství v ČSSR do roku 1980.* MŠ 1967.
- Za svobodu do nové Československé republiky (ideový program domácího odbojového hnutí vypracovaný v letech 1939–41).* Knihnice Nové Svobody. Praha, Orbis 1945.

MARIE ČERMÁKOVÁ
THE FORMATION OF A TOTALITARIAN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE
POST – WAR CZECHOSLOVAKIA

The article „The Formation of a Totalitarian Educational System in the Post-War Czechoslovakia“ is a sociological view of the rise and development of an educational system during first twenty years after the second world war. It analyses the resources and the roots of that period educational culture. It deals with both the historical circumstances of the rise and the acception of the unified socialist school conception and other economic and political factors which determine its functions. It gives characteristics of many

accompanying features of the totalitarian education inclusive of the power inspection of education process, the damage of generation continuity, devaluation education as value, ideologization of universities and high schools, the fenomen of self-taught person, the distribution of privileges. The conclusion of the article points out how today school is connected with the remainders of totalitarian practice, which burden the orientation and the fighting power of people enagaged in educational changes.

Došlo do redakce: 30. 10. 1990

Autor: PhDr. MARIE ČERMÁKOVÁ, Sociologický ústav ČSAV, Jilská 1, Praha 1