

K principům, formám a metodám komunistické výchovy mládeže*

Doc. PhDr. M. CIPRO, DrSc.,
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Stará Ezopova bajka vypráví o tom, jak se zvířata nepohodla s ptáky. Jedni nechtěli ustoupit druhým, až mezi nimi vypukl spor. Jednoho dne vycítil netopýr převahu zvířat a ve strachu z hrozícího nebezpečí opustil ptáky a přešel k nepříteli, o němž se domníval, že zvítězí. Ale krátce potom slétl mezi ptáky srdnatý orel, zahnal všechna zvířata na útěk, a tak ptáci vojnu vyhráli. Pak zavládl klid, jenom netopýr byl potrestán. Všeobecným rozhodnutím ptáků byl nad ním vysloven ortel: Aby se navždy vyhýbal světlu! Aby směl létat jen v noci!

Kdybychom měli názorně charakterizovat zlo, které nám v ideologické výchově způsobilo v uplynulém období tolik těžkostí, zlo oportunismu, sotva bychom našli výstižnější symbol, než je proslulý Ezopův netopýr.

Naše škola se dala po roce 1948 cestou socialistické výchovy, navazující na demokratické tradice Komenského i pokrokové tradice vlasteneckých učitelů z dob národního obrození. Inspirovala se přitom revolučními ideály sovětské školy, jejímiž zkušenostmi se snažila obohacovat svou vlastní praxi. Měla podporu dělnické třídy i převážné většiny národa. Učitelům byla dána velká důvěra; stali se nejbližšími pomocníky strany v ideově výchovné práci. Myšlenky socialismu a komunismu a přátelství se Sovětským svazem, nejdůležitějším jejich uskutečňovatelem, byly přijaty za základní ideovou linii výchovné práce naší školy. Vývoj však podrobil školu zkouškám, v nichž se projevíly zvláště v kritickém období let 1968 a 1969 vážné nedostatky. Pravicový oportunismus, vyvolávající nacionalistické vášně, ústící až k otevřenému antisocialismu a antisovětismu, zasáhl i školu a její výchovnou práci vážně zkomplikoval. Nemálo učitelů bylo dezorientováno. Za všeobecného matení hodnot se přizpůsobivý netopýr zdál najednou moudřejší a statečnější než sám orel. Dnes je tento omyl již jasně patrný, ale jeho důsledky nejsou dosud zcela překonány a sotva mohou být plně překonány, nebudeme-li se zajímat o to, z jakých kořenů mohl být takový omyl živěn.

*) Referát na konferenci o komunistické výchově 25. 8. 1970.

Ponechme přitom stranou takzvanou ideologickou diverzi a vůbec úsilí imperialistických sil o zvrát v našem politickém vývoji. To je trvalý faktor, s kterým je třeba počítat, ale míra jeho účinnosti nebo neúčinnosti je závislá na vnitřní pevnosti našeho systému. Proto je nutné analyzovat především faktory, které oslabují nebo naopak upevňují tento systém zevnitř. Musíme se zde pochopitelně omezit jen na oblast ideově pedagogickou, i když je nesporné, že významnou úlohu zde mají i aspekty ekonomické a jiné.

I.

Škola vždycky byla a bude politikum v tom smyslu, že její cíle a obsah jsou v nemalé míře spoludeterminovány idejemi, za kterými jde společnost a stát. Ale ani tyto ideje nejsou vzaty ze vzduchoprázdna. Mají svou genezi, svou historii a svou perspektivu. Rodí se z boje tříd, z konfliktů progresivních společenských sil se silami reakce, ze zápasů, které často přesahují národní rámec a přerůstají v internacionální sociální konflikty dlouhodobého trvání. Neznalost nebo podceňování třídní a sociální podstaty všelidských i národních dějin může vést k zkreslenému názoru na vztah mezi cíli národními, třídními a všelidskými.

Historie dávná i zcela nedávná nás poučuje, že vznešených ideálů humanity, rovnosti a svobody nelze dosáhnout cestou absolutizace zájmů nacionálních, že naopak oslabení třídního a internacionálního přístupu vede k popření a pošlapání lidské a národní důstojnosti, k činům doslova antihumánním.

Naše škola patřila v minulosti převážně vždy k nositelům idejí nejprogresivnějších. Vždy bojovala o duši dítěte a o duši národa na straně sociálního pokroku, na straně spravedlnosti a skutečné lidskosti. Škola a pedagogika patřily vždy k rozhodujícím kolbištím ideologických proudů, které se zde vzájemně střetávaly a křížily. Zvláště úporný byl — a v nových polohách u nás stále ještě přežívá — hluboký antagonismus mezi ideologií kapitalismu a socialismu. Patří k metodám ideologického zápasu, že se v něm často užívá i zneužívá líbivé, populární terminologie, že se licituje s emocemi lidí, že se dočasné úspěchy či neúspěchy absolutizují a činí předmětem více nebo méně obratné propagandy, která často zastírá směr skutečných dějinných tendencí, progresivní nazývá regresivním, levé nazývá pravým a naopak.

Učitelé mají však jednu velkou výhodu. Z teorie i vlastní praxe znají většinou dobře psychologii mladého člověka, dovedou rozeznat, co říká a dělá z přesvědčení a co jenom papouškuje, co je důsledkem pouhé imitace nebo psychózy. Učitel má mnoho společného s lékařem, neboť i on musí dělat správnou diagnózu a volit správnou metodu, aby dosáhl cíle. Proto by si měl klást dnes především zcela otevřeně otázku: Kde je počátek a příčina oněch stále ještě ne zcela překonaných antikomunistických a antisovětských nálad, které jsou v tak paradoxním rozporu s nejvlastnějšími zájmy tohoto národa a s jeho socialistickými ideály? Je to v obratném zneužití termínu okupace, o níž dnešní mládež ví tak trestuhodně málo? Je to v nedostatečné informaci a možná i mystifikaci národa, které se v nejkritičtějších měsících a týdnech dopouštěli někteří jeho vedoucí představitelé? Je to v podceňování ostroty třídního boje, v ideologickém odzbrojení a sebeuspokojení, které někteří šířili už dávno před lednem?

Je to v přílivu antisocialistické vlny, podepřené konjunkturou v některých kapitalistických zemích a našimi vlastními ekonomickými obtížemi? Je to v diskreditaci naší věci vinou chybných a nekvalifikovaných zásahů do našeho hospodářství a kultury? Všechny tyto a mnohé další otázky jsou postupně analyzovány a osvětlovány a otevřené odpovědi na ně nesporně ukazují mnoho věcí v novém světle. Důležité je především umět rozpoznat povrch a podstatu a nepodléhat iluzím. Nepřátelé socialismu umějí obratně vést svou psychologickou válku pod praporem socialismu a rádi nasazují skutečnému socialismu svou vlastní tvář imperialismu. Někteří z našich poctivých a důvěřivých lidí, kteří chtějí být upřímnými vlastenci a socialisty, se trochu podobají oné malé nezkušené myšce ze známé Tolstého bajky, která se na smrt vylekala kohoutího kokrhání, ale velké zalíbení našla v mírumilovně vypadající kočce, jejíž drápy ještě nestačila poznat.

Generace těch, kteří prožili skutečnou okupaci a vědí, co je skutečná imperialistická agrese, mají před mladými veliký dluh: obrátit jejich mladistvý elán tam, odkud hrozí míru a socialismu opravdové nebezpečí, a naučit je chápat, že pravým přítelem není vždy ten, kdo jen poklepává na rameno, ale ten, kdo neváhá — je-li třeba — mluvit i o věcech nepopulárních.

Hledáme-li dnes kořeny našich současných problémů v ideově výchovné oblasti, je třeba na prvním místě zdůraznit problém ideologické připravenosti učitele, která je ovšem závislá mimo jiné i na stavu ideologické propagandy. Už dlouhou dobu chybí našemu učiteli solidní syntetická učebnice marxismu-leninismu nebo aspoň soubor základních statí a dokumentů, v nichž by byly srozumitelně vyjádřeny hlavní myšlenky, tvořící pilíře našeho světového názoru, našeho politického kréda, naší komunistické morálky, v nichž by učitel, tak často dnes atakovaný různými pochybnostmi a kritikami, nacházel odpovědi na nejpalčivější politické otázky dneška. Četba klasiků na straně jedné i četba aktuálního stranického tisku na straně druhé je nutná, ale to nestačí. Učitel potřebuje určitý systém, který by byl zárukou, že podstatné nebude směřováno s nepodstatným. Tuto mezeru by měl vyplnit soubor statí a později i učebnice se zaměřením na základní obsahová témata ideově politické výchovy. Mezi nimi nesmějí chybět ani takové otázky, jako je problém internacionalismu a nacionalismu, problém míru a války, problém revoluce a kontrarevoluce, problém demokracie buržoazní a demokracie socialistické, problém komunismu a imperialismu, problém rovnosti a segregace, problém svobody a útlaku atd. Na všechny tyto a další otázky dává marxismus-leninismus jasné odpovědi, počínaje Komunistickým manifestem a konče deklarací komunistických a dělnických stran z roku 1969. Jen nesmíme spoléhat na to, že řadový učitel — i ten nejsvědomitější — bude s to všechno si sám vyhledat a zodpovědět. V tom mu musí účinně pomáhat i naše ideologická propaganda, uplatňující správné pedagogické zásady, nebo — jinak řečeno — musí mu v tom pomáhat naše pedagogika, vycházející ze správných ideologických principů.

Učitelé i žáci potřebují naléhavě také pomůcku, která by jim neustále připomínala — a to slovy nejautentičtějšími — ony veliké a krásné myšlenky, které osvětlují podstatu společenského vývoje, jeho vědeckou zákonitost a zároveň lidskou ušlechtilost ideálů, za něž bojuje komunismus.

Potřebují cosi jako komunistický breviář, jakousi čítanku, poskytující každodenní příležitost k zahloubání nad smyslem našeho počínání, nad problémy života a společnosti, její minulosti, přítomnosti i budoucnosti. Osobnost mladého člověka musí být v něčem zakotvena, nějak integrována, musí mít vedle své každodenní vnější tváře ještě určitou hloubkovou dimenzi, aby nebyla vydána na pospas banalitě, všednosti, povrchnosti, oportunismu. V nepřeborném bohatství idejí, které nahromadila lidská věda a kultura, je množství takových, které zasluhují, aby byly znovu a znovu připomínány, a to nikoli proto, abychom je papouškovali jako zkažené fráze, ale abychom je stále znovu promýšleli, konfrontovali se současností a dolovali z nich stále novou posilu a poučení ve prospěch toho, co děláme dnes a tady. Kdyby si mladý člověk pozorně přečetl denně třeba jen deset dvacet řádek nějakého dobře vybraného textu z díla Marxova či Leninova, z poezie Neumannovy či Nezvalovy, z historických dokumentů strany, z odkazu velkých pokrokových vědců a umělců a trochu se nad nimi vždycky zamyslel, vydalo by to v jistém smyslu za tlusté svazky. Bylo by to nemálo účinné opatření proti povrchnosti ve studiu a učení, která je bohužel dosti častá a mylně se ospravedlňuje kvantitou narůstajících poznatků současné vědy. Právě proto, že množství informací stále závratněji roste, je tak důležité, aby se v té džungli neztratilo to nejcennější, co může dát orientaci. Právě proto musíme z toho množství zvlášť pečlivě vybírat a předkládat mladému člověku četbu nesporně a trvalé hodnoty myšlenkové i emocionální. Prototypem takové četby je proslulý Komunistický manifest Marxův a Engelsův. Ale nemysleme si, že současnost nemá, čím by v něm pokračovala. Můžeme a musíme se k němu vracet, ale můžeme a musíme jej i spojovat s problematikou dneška, jak ji formuluje např. deklarace mezinárodní porady komunistických a dělnických stran ze 17. června 1969. To je jakýsi nový komunistický manifest současnosti. Připomeňme si jen jeho slova o míru a válce:

»Trvalý mír dnes již není utopií, je to plně uskutečnitelný cíl. Dnes na světě existují mohutné společenské a politické síly, které vystupují proti válce, za uvolnění a širokou mezinárodní spolupráci. Důsledná mírová politika první země socialismu, Sovětského svazu, a ostatních socialistických států, růst boje pracujících v kapitalistických zemích, vzestup národně osvobozenického hnutí i akce širokých kruhů světové demokratické veřejnosti a obránců míru odstraňují osudovou nevyhnutelnost nové světové války a vytvářejí reálnou možnost uvést v život snahy národů o mír.«¹⁾

To jsou slova ohromného významu — nejen pro svůj humanistický obsah, ale i svým původem. Je to hlas nejaktivnějších a nejpokrokovějších společenských sil z celého světa, hlas 75 komunistických a dělnických stran, představujících milióny a stamilióny pracujících. Je to poselství všemu lidstvu, poselství, jehož každé slovo bylo po mnoho týdnů a měsíců kolektivně zkoumáno a váženo, než bylo vyřčeno a přijato. Kdo jiný by měl tato slova pozorněji sledovat a jejich myšlenky šířit než právě socialistická škola? Jejím úkolem je pečlivě rozšifrovávat mládeži smysl těchto vět a inspirovat je k jejich promýšlení, k tomu, aby je každý mladý člověk přijal za svou věc a aktivně je prosazoval. V našich podmínkách je

¹⁾ *Výzva na obranu míru*, schváleno na mezinárodní poradě komunistických a dělnických stran 16. června 1969, in: *Mezinárodní porada komunistických a dělnických stran*, Moskva 1969, Svoboda Praha, 1970, str. 52.

zvláště v posledních letech stále velmi citlivá otázka vztahů národních a internacionálních zájmů. I na ni odpovídá moskevská deklarace. Vyplývá z ní pro nás mimo jiné, že stále platí výstižný výklad, který už v r. 1931 podal Z. Nejedlý ve stati »Nacionalismus a národnost«:

»A stejně i velká hnutí sociální, velké revoluce, anglická stejně jako francouzská i nyní ruská, vždy měly a mají, vedle svého obecného významu, i rysy svého konkrétního, národního prostředí. Na druhé straně však zase žádný velký duch a žádné velké hnutí se neomezovalo jen na jediný, svůj národ, nýbrž i když z něho vyrůstalo, usilovalo o víc, o dobro všech, celého lidstva, jehož je jim národ částí, složkou.

Ale to, i když je to národní, není nacionalismus, právě proto, že tu vedle národa nebo nad národem je ještě něco jiného, vyššího. Nebyl proto nacionalistou, abych to ukázal na příkladech, Hus. Vzpomeňme jen jeho věty, že jemu jest dobrý Němec milejší než špatný Čech. To je věta naprosto nenacionalistická, ano protinacionalistická, neboť se tu nad národ staví vyšší kritérium — mravnost. A rovněž nebyl nacionalistou, aspoň ne „integrálním“, Palacký, když řekl, že jemu je dobré lidské a dobré vědecké více než dobré národní. I to je zásada nenacionalistická, protinacionalistická, při veškerém jinak Palackého hodnocení národa i lásce k národu.«²⁾

Považujeme za užitečné sebrat k stejně aktuálním tématům podobně koncizní výklady, jichž nacházíme nemálo v dílech klasiků i dalších představitelů komunistického hnutí. Seznámení s těmito myšlenkami jistě nebude konečným cílem, ale nepochybně může inspirovat k další četbě i k vlastnímu přemýšlení. Ostatně rostoucí hora informací tak jako tak bude stále více vyžadovat nový způsob jejich uchovávání a pečlivý výběr myšlenek skutečně trvalé hodnoty bude stále nezbytnější ve všech oblastech, oblast ideologickou nevyjímaje.

Neméně důležité je ovšem i působení uměním a vůbec působení emocionální, které zasahuje citovou sféru a teprve jejím prostřednictvím získává a formuje celého člověka, celou jeho osobnost. Mladý člověk je takovému působení přístupný. Smích a pláč, radost a smutek je schopen prožívat velmi intenzívně. Ale nesmíme zapomínat, že tato mocná hnutí jsou vlastně původně slepá a teprve výchova jim dává směr. Býváme nejednou svědky, jak citlivé děvče v kině při představení hlasitě pláče, když na plátně umírá zločinec, který zabil mnoho lidí, ale zločinec představovaný sympatickým hercem a vykreslený až příliš neurčitě, tj. až příliš málo »černobíle«. To není výchova, jakou potřebujeme. Mladí lidé potřebují jasné kontury, umění určené pro ně nemá otrocky fotografovat nahý život a tím petrifikovat jeho ubohost a mizérii. Musí být stranické v tom smyslu, aby stranilo dobrou a odsuzovalo špatnost.

Proto bychom měli stavět co do výchovného významu v podstatě do jedné řady vědu a umění a uchýlit se občas i k verši, hudbě či obrazu tam, kde nestačí střízlivá próza, čerpat třeba z Nezvala tam, kde nestačí Nejedlý. Proto patří do komunistického breviáře slavná Nezvalova Báseň k 9. květnu, Wolkerovy verše k Prvnímu máji, Šrámkovy básně na paměť vyhlazení Lidic a další verše, vyjadřující vzrušenými slovy krédo básní-

²⁾ Zdeněk Nejedlý: *Nacionalismus a národnost*, in: *O smyslu českých dějin*, Spisy, sv. 16, Praha, Svoboda, 1952, str. 203.

ků, lidí, kteří dovedli dát díky své imaginaci a intuici velkým pravdám jakoby magickou moc pronikat až do srdce člověka.

A nejde zas o to, hrát jen na strunu vážnou nebo tragickou. K představě celého člověka patří i radost, smích, humor, a proto by ani ty neměly chybět mezi výchovnými prostředky. I velké myšlenky se dají vyjádřit někdy humorem a satirou plastičtěji než vážnými slovy. To věděl už Ezop, La Fontaine, Krylov a mnozí další velcí satirikové, básníci a myslitelé v jedné osobě. Jejich geniální bajky ne náhodou přetrvaly staletí, ba tisíciletí. Zesměšnit zlo je často nejpůsobivější cestou k jeho odhalení a překonání. Proto vždycky bude mít své významné místo v oblasti angažovaného umění satira a karikatura, ve škole pak zvláště klasická i moderní bajka, ale i vtipné havlíčkovské epigramy či pichlavé aforismy. Celou touto bohatou škálou vědy, umění a poezie působit na dítě není manipulace ani indoktrinace, je to naopak vedení po cestě poznání, po cestě pravdy, krásy a dobra, tedy k větší lidskosti a větší svobodě.

Dosah výchovné působnosti těchto a podobných prostředků je přímo úměrný ideové a kulturní připravenosti a vybavenosti učitele. Učitelské povolání — nazíráno z tohoto hlediska — má na rozdíl od mnoha ostatních povolání tu zvláštnost, že podstatou jeho odbornosti je všeobecnost. Ano, učitel právě proto, že není jen preceptorem či instruktorem v úzkém smyslu, sdělujícím jen určitý omezený okruh poznatků a dovedností, ale je zároveň i vychovatelem, jehož povinností je formovat osobnost člověka, musí mít ve své specializaci i základy obecné kultury, aby byl konečně i sám svou osobností vzorem pro své žáky. Proto naprosto není nadbytečné, žádáme-li, aby obsahem jeho studia už na pedagogické fakultě a vůbec na vysoké škole byly vedle jeho odbornosti, zahrnující užší specializaci plus přípravu pedagogickou, i otázky obecně kulturní a ideově politické. Nakolik tyto školy zatím neplní své poslání v tomto smyslu, je potřeba znovu je promýšlet a zpřesňovat, v praxi dalšího vzdělávání učitelů pak existující mezery soustavně vyplňovat.

Vedle ideologické připravenosti učitele má významnou úlohu systém celkového řízení politickovýchovné práce. V této oblasti se ukazuje jako hlavní problémy důslednost, respektive nedůslednost v plnění stranických usnesení a dalších základních dokumentů. Z nich zvláště důležité je usnesení ÚV KSČ Ke zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách ze září 1962, jehož smysl zůstal bohužel do značné míry nenaplněn, ačkoli představuje trest obecně uznávaných výchovných principů. Jejich důsledné uplatnění by bylo muselo přivést školu již mnohem dále, než kam dosud dospěla. Dosavadní praxe v plnění podobných dokumentů je charakterizována spíše metodou kampaní, které na krátkou dobu rozpoutají ohňostroj efektních, ale ne vždy dost efektivních akcí, načež zájem o věc zhasne zpravidla tak rychle, jak byl rozdmýchán. Ještě hůře je, když zároveň s takovou kampaní se místo objektivního hodnocení pozitivních i negativních stránek dosavadního vývoje utrhne lavina povrchní kritiky, která zavalí všechno a nutí začínat od začátku. V této souvislosti můžeme připomenout například osud tzv. »Osnov výchovné práce«, které byly svého času zmíněným stranickým usnesením podpořeny, ale přesto skončily v archivu a několikaleté zkušenosti s nimi zůstaly nevyužity. Považujeme za potřebné na tuto tradici navázat a správné myšlenky vyjádřené v usnesení postupně realizovat. Zčásti se o to pokoušíme v námětech pro mimo-

třídní výchovnou činnost, které byly vydány ve zvláštní příloze k souboru studií o novém pojetí základního vzdělání.

Co však považujeme za zvlášť důležité, je hned první věta zmíněného usnesení, v níž se praví, že »jednou ze základních podmínek úspěchu ve výchově mládeže je harmonický soulad mezi vzděláním a výchovou«. Právě na naší dnešní konferenci je třeba tento postulát důrazně připomenout, aby její smysl nebyl chápán tak, že nyní nám tedy půjde o to, méně vyučovat a více vychovávat, že výchova je důležitější než vzdělání apod. Tento nedialektický přístup už musíme jednou překonat, nechceme-li se točit stále v kruhu. Lépe vychovávat totiž předpokládá i lépe vyučovat a naopak, oba procesy představují dvojediný úkol. Zesílit důraz na komunistickou výchovu neznamena zeslabit důraz na modernizaci výuky, ale naopak musí jedno druhé podporovat. Naše země prochází dvojí revolucí: společenskou a vědeckotechnickou. Podstata marxismu-leninismu je právě v tom, že postihuje hlubokou kauzální souvislost a dialektickou jednotu obojího. Má-li škola plnit svou historickou funkci, musí přispívat k rozvoji obou těchto revolučních procesů tím, že bude vštěpovat mládeži revoluční ideologii komunismu zároveň s nejmodernějšími poznatky současné vědy a techniky. Podcenit první cíl by znamenalo ideové odzbrojení, apolitičnost, vyklizení pole reakčním ideologiím. Podcenit druhý cíl by znamenalo ohrozit školu výchovným formalismem a ideovou stagnací.

Jednotu vzdělávacího a výchovného aspektu školní práce má na mysli i usnesení ÚV KSČ k úkolům dalšího rozvoje školství a k výchově mládeže na školách z října r. 1964. Praví se v něm výslovně: »Úsilí o soustavné zvyšování úrovně vzdělanosti a odborné kvalifikace veškeré naší mládeže musí být bezpodmínečně provázáno intenzivní výchovnou prací v duchu komunistických idejí, která formuje marxisticko-leninský světový názor, utváří morální a charakterové rysy i aktivní, socialistický vztah k práci, odpovědnost ke kolektivu a společnosti.«

Plnit toto usnesení tedy znamená nejen modernizovat výuku a hledat efektivnější cesty výchovy talentů takovými formami diferenciací, které jsou slučitelné s principy socialistické školy, ale především také intenzivně vychovávat v duchu komunistických idejí. Vůbec je nutno říci, že stranická usnesení k otázkám výchovy by neměla být zaměňována za legislativní akty, jejichž vydání vždy automaticky znamená zrušení platnosti dosavadního zákona. Pro historii školské politiky naší strany a jejich základních ideových dokumentů je charakteristická návaznost a kontinuita. Každé následující usnesení znamená nikoli anulování dokumentů předcházejících, ale naopak jejich potvrzení a další doplnění. Tato tradice je v přímém rozporu s metodou krátkodechých kampaní a předpokládá dlouhodobé plnění úkolů. Sklon ke kampaňovitě, spíše formální než faktické realizaci dokumentů souvisí s představou jistě jejich efemérnosti, s názorem, že nový dokument je jakoby negací starého, že naše školská politika je vlastně jen nepřetržitou řadou omylů a jejich oprav, které už zítra samy zase jsou odhalovány jako omyly. S chybami a jejich opravami musíme vždy počítat a energicky se s nimi vyrovnávat, ale ještě více je třeba se orientovat na vytrvalé prosazování správných myšlenek. Těch je uloženo v stranických dokumentech nemálo. Proto i jejich studium by mělo tvořit trvalý zdroj inspirace k soustavné ideologické práci mezi učiteli, na pedagogických fakultách, v KPÚ, OPS i na školách.

II.

Závažný fakt, který charakterizuje dnešní situaci ve výchově mládeže, je výrazný posun ve spektru výchovných činitelů, mezi nimiž škola stále obtížněji prosazuje své vedoucí postavení, což není bez vlivu ani na výchovnou funkci rodiny. Je to ostatně právě také jeden z důsledků nezadržitelně se rozvíjející vědeckotechnické revoluce. Představme si jen takovouto situaci: Někde v Mexiku se zatřepe míč v síti a v tomtéž okamžiku reagují velmi bouřlivě stamilióny lidí u televizních obrazovek po celé zeměkouli. Tady vstupuje na scénu nová, ohromná síla, skrytá v moderních prostředcích masové komunikace. Tato síla spočívá ve spojení maximální bezprostřednosti, maximální názornosti a maximální masovosti informace. To vše vede k vysoké míře sugestivnosti a má dalekosáhlé účinky pro formování myšlení lidí a jejich životních postojů. Tady už přesahuje odpovědnost za činnost těchto prostředků rámec pouhé nevinné zábavy, ba i rámec oblasti kultury chápáné tradičně v užším slova smyslu. Tady se střetává s odpovědností školy i rodiny, protože nejde o nic méně než o formování charakteru národa, jeho ideálů, světového názoru, jeho emotivních postojů. Rozvoj moderní sdělovací techniky učinil z tisku, kina, rozhlasu a televize skutečnou pedagogickou velmoc, ale tím zároveň postavil do zcela nové situace školu, která v minulosti měla v oblasti vzdělání postavení téměř monopolní. Dnes není pro ni jiného východiska než ovládnout tuto moderní sdělovací techniku pro své pedagogické cíle a zároveň pronikat svým vlivem i ven — do sféry masové činnosti těchto komunikačních prostředků, přispívat k jejich pedagogizaci v nejlepším slova smyslu. Jinak by se nám mohlo stávat stále častěji, že bude docházet k dalším loupežím století, inspirovaným filmem. Případ studentů ústecké průmyslovky, kteří se nedávno zcela vážně a metodicky pokusili podle filmového vzoru oloupit vedoucího obchodního domu o statisícovou částku, je dokladem dost alarmujícím.

Závažnost věci můžeme ilustrovat ještě na dalším příkladě. Je dobře známo, že člověk motivuje své chování ať už vědomě či podvědomě velmi často pod vlivem příkladu lidí, kteří získali jeho obdiv a sympatie. To platí zvláště o mládeži, která bývá velmi sugestibilní a přístupná vlivu atraktivních vzorů. Proto jsme už v roce 1962/63 provedli malé modelové šetření o tom, jaké jsou životní vzory žáků ZDŠ, kterým známým osobnostem by se chtěli podobat. O výsledku jsme podali informaci v knize Vychováváme pro komunismus (SPN 1964). Letos jsme toto šetření opakovali. Rozdíl ve výsledcích je pozoruhodný. Není tak podstatné, že dnešní děti vidí své ideály v jiných osobnostech, každá doba má samozřejmě podle trvalých, tak říkajíc nadčasových ideálů (jako je třeba Hus, Žižka apod.) i své osobnosti jen pro ni typické. Za pozornost však stojí výrazný posun zájmu, pokud jde o sféru činnosti oblíbených vzorů. Už před sedmi lety jsme museli konstatovat, že celkově nejpočetněji byli zastoupeni herci a zpěváci. Přesto mezi první desítku nejčastěji jmenovaných se nedostal žádný z nich. Nejvíce hlasů dostal Lenin, po něm Němcová, Gagarin, Fučík, Smetana atd. Letos — tedy po 8 letech intenzivního rozmachu televize a dalších sdělovacích prostředků — je hegemonie herců a zpěváků téměř úplná. Mezi prvními deseti jsou Neckář, Vondráčková, Gott, Horníček, Matuška, Bohdalová, de Funès, Němcová, Čáslavská a Pe-

lé. Tedy 7 zpěváků a herců, dva sportovci a mezi nimi B. Němcová, ale už ne na 2. místě jako v roce 1962, ale na 8. místě. I když nejde o nic víc než poměrně omezené modelové šetření (účastnilo se ho v r. 1962 614 žáků ze tří škol, letos 1994 žáků ze šesti škol), není sporu, že jeho výsledky signalizují dosti výmluvně v tomto směru povážlivě slábnoucí vliv školy a jeho ústup před sílícím vlivem televize, rozhlasu a kina. Nemělo by to ani tolik překvapovat, když uvážíme, že podmínky školní práce se za uvedené období příliš nezměnily, ale zato počet televizorů mezi obyvatelstvem vzrostl na trojnásobek. Zatímco v roce 1962 měla televizor teprve každá třetí domácnost, dnes má v průměru každá domácnost svůj televizor, takže telefikace vzrostla trojnásobně a je dnes prakticky stoprocentní.

Tyto kvantitativní změny nemohou nést ve svých důsledcích ke kvalitativně novým situacím a novým problémům. Tak jako kostel se svými obřady, hudbou, zpěvem a kázáními byl rozhodujícím nástrojem světonázorového působení v době církevní ideologické hegemonie a pedagogického monopolu, tak jako se škola stala »politikum« od časů Marie Terezie, která z ní začala vytvářet nástroj všeobecného vzdělání veškeré mládeže, tak dnes začíná přejímat v důsledku své téměř stoprocentní masovosti a navíc i veliké sugestivnosti stále významnější úlohu audiovizuální sdělovací technika. Zastavit tento vývoj samozřejmě nelze. Je však možno a nutno jej usměrnit.

Nejde o to, že by se mládeži neměli líbit také dobří herci, zpěváci a sportovci. Jsou-li dobří, nechť mají zaslouženou popularitu. Jde však o proporce, o celkový profil národa, o míru a specifickou váhu té které činnosti. Mládež si vždycky bude vybírat své vzory pod vlivem toho, co vidí a slyší, čím je obklopena, co se jí k vidění a slyšení předkládá, co zaměstnává dominantně její mysl a její city.

Schopnost stavět si cíle, tj. překračovat v myšlenkách přítomný stav a přenášet se do předpokládané budoucnosti patří k specifickým lidským vlastnostem, které nechybějí ani dítěti. Dítě dobře ví, že nezůstane dítětem, a ani si samo nijak necení svého dětství, spíše naopak, touží co nejdříve být dospělým a podobat se někomu z těch, kteří mu imponují. »Až budu velký...« patří k nejfrekventovanějším výrazům dětské řeči a svědčí o tom, jak často se dítě zaměstnává svou budoucností a představou sama sebe v této budoucnosti. A není to jen záležitost fantazie, hnané potřebou nápodoby a snahy vyrovnávat se dospělým, zvláště těm, kteří jsou úspěšní. Je to ve svých důsledcích i záležitost vůle a morálky, neboť jednou vytvořený ideál nabývá jakoby magnetické síly, která vede kroky mladého člověka a determinuje jeho jednání. Hoch, kterému zaimponoval strýc hudebník a sám už se vidí na pódiu jako předmět aplausu, má jiný vztah k hudbě než chlapec, který se zhlédl ve slavném sportovci a touží kráčet v jeho stopách, nebo další, který se obdivuje úspěšnému konstruktérovi letadel a věnuje proto své volné chvíle leteckému modelářství. Imitací potřebu, tkvící hluboko v povaze dítěte, je samozřejmě původně do značné míry slepá, je to forma bez obsahu, její mechanismus pracuje s tím, co se mu zkušeností předkládá. Říkáme-li »do značné míry«, je tomu tak proto, že ovšem musíme předpokládat přece jen i jistou obsahovou pre-determinaci, danou vrozenými specifickými vlohami. Jejich tolerance je ovšem veliká, takže konec konců o morálním vývoji jedince rozhodují pře-

devším vlivy, s kterými se setkává v procesu svého růstu asi tak, jako o směru říčního toku nerozhoduje tolik původní tok pramene jako spíše souhrn všech dalších činitelů, kteří se mu buď stavějí v cestu, nebo naopak urychlují jeho spád. Chceme tím v podstatě říci, že imitační potřeba dítěte je zpočátku morálně víceméně neutrální a že právě morální kvalita vzorů, které ovlivňují vývoj dítěte, do velké míry rozhoduje o tom, zda z něho vyroste člověk kolektivní nebo asociální, sobecký či nesobecký, statečný nebo zbabělý, pracovitý nebo líný. I morálně negativní vzory totiž mohou působit onou magnetickou atraktivností, jíž mladý člověk podléhá, jsou-li to vzory svým způsobem úspěšné, a tedy imponující. To věděl již Rousseau, který upozorňoval na dvojsečnost výchovného účinku některých bajek, v nichž často podvod, sobectví, podlost a jiné nectnosti triumfují nad důvěřivostí a dobrotou. Rousseau ovšem opominul jednu důležitou věc: že totiž kritériem mravního činu nesmí být jen jeho praktický efekt, ale i jeho estetická dimenze. Liška z Ezopových bajek svou lstivostí sice dosahuje úspěchů, ale přesto její činy nejsou morální, protože nejsou pěkné, nemohou se líbit tomu, kdo má cit pro to, co je krásné a co je ošklivé. Proto je tak důležité, aby ve výchově spojily své síly etika s estetikou, morálka s uměním, dobro s krásou.

Užili jsme přirovnání mravního vývoje člověka s tokem řeky. I když nejde o víc než pouhou analogii, přesto z ní můžeme vytěžit ještě jeden podnět. Moderní technika dovede již regulovat toky řek a obracet je potřebným směrem, nezávisle na jejich původní živelné dráze. I moderní socialistická pedagogika může a musí uplatnit svou regulující strategii a usměrňovat vývoj dítěte podle svých záměrů tak, aby to bylo k prospěchu společnosti i jedince zároveň. Jedním z nejmocnějších regulativů lidského chování jsou nesporně životní ideály, které si mladý člověk formuje již od dětství. Proto věnuje této věci zaslouženou pozornost i pedagogika ostatních socialistických zemí.

Sovětská pedagožka L. M. Nikolajevová ve své studii »Osobennosti formirovanija nraŭstvennyh idealov u staršeklassnikov«,³⁾ rozlišuje konkrétní, syntetické a zobecněné ideály. Jsou to vlastně tři etapy zobecňujícího procesu, z nichž prostřední představuje jakýsi přechodný článek mezi ideálem představovaným konkrétní osobou a ideálem již abstraktním, v němž jsou shrnuty vlastnosti odporované u různých osob. Podle výzkumu L. M. Nikolajevové se tyto zobecněné ideály objevují u 65—70 % žáků vyšších ročníků střední školy. Hlavní zdroje, z nichž žáci sovětské školy čerpají své ideály, jsou — jak dovozuje autorka — především poznatky získané při vyučování a v mimotřídní práci školy (60 % žáků), dále literatura a kino (12 %), události veřejného života (10 %), lidé z bezprostředního okolí, rodiče, učitelé (8 %), zájem o umění (5 %) a výrobní praxe na závodech (3 %).

Pokud se týká vztahu zkoumaných žáků k jejich ideálům, dospěla L. M. Nikolajevová k rozlišení pěti skupin. Do první patří žáci, kteří mají svůj ideál a považují jej za podnět vlastní sebevýchovy. Úkolem učitele a vychovatele v práci s touto skupinou je pomoci sladit ideál s osobním zaměřením, vybrat takový druh společenské činnosti, v němž by se maximálně projevila potřeba mravního ideálu.

³⁾ Sovetskaja pedagogika 1970, č. 2, str. 61—66.

Do druhé skupiny řadí autorka žáky, kteří sledují svůj ideál nepravdivě, epizodicky. Pro ty má velký význam vytvoření konkrétních předstáv o mravním ideálu. Nejvíce na ně působí kladné příklady chování lidí z jejich blízkosti. Těmto žákům je nutno pomáhat v sebekritickém hodnocení jejich chování, sestavit určitý sebevýchovný program.

Třetí skupinu tvoří žáci, kteří mají nestálý, slabě působící ideál. S touto skupinou radí L. M. Nikolajevová pracovat tak, aby pocítili uvědomělou potřebu ideálu a zvolili si ideální vzor, který by působil k jejich zdokonalení.

Ve čtvrté skupině jsou žáci, kteří mají svůj ideál, ale nežádoucí, falešný. Zde doporučuje autorka uplatnění tzv. »metody přepínání« (metod pereključenija), dále metody slovního přesvědčování a příkladu. Jde v podstatě o vyburcování celé osobnosti dítěte, o mobilizaci všech jejích stránek, aby došlo k zásadní názorové změně. Domníváme se, že v tomto případě je nezbytné zbavit falešný ideál kouzla důsledným odhalením jeho záporných vlastností a konfrontací s jiným vzorem, který má některé pozitivní vlastnosti podobné, ale je prost vlastností negativních.

Dětem a mládeži imponuje síla, energie, odvaha, chytrost, ale ne vždy dovedou rozpoznat, čemu slouží. Teprve morální pozadí těchto vlastností rozhoduje o jejich skutečné etické hodnotě. Kritérium je konec konců jednoduché: odvaha, chytrost, houževnatost jsou etickými hodnotami tehdy, užívá-li jich jedinec, kolektiv, národ ne pouze pro své úzce egoistické cíle, ale je-li solidární s celkem, k němuž přísluší.⁴⁾

Pátou a poslední skupinu v klasifikaci L. M. Nikolajevové představují žáci, kteří se nesnaží mít ideál a s kterými je tedy třeba pracovat jakoby od začátku. K tomu ovšem musíme podotknout, že ani v těchto případech jistý akutní vzor nechybí, problém je spíše v tom, že není uvědomován nebo že žák o něm nemluví z ostychu apod.

L. M. Nikolajevová uzavírá svou studii poznatkem, že »proces formování mravního ideálu u žáků je nasycen vnitřními konflikty«. Mohou to být podle ní srážky mezi protikladnými snahami a záměry, nesoulad mezi požadavky morální povinnosti a dříve vypracovaným stylem chování, rozpor mezi tím, jak žáka hodnotí druhí a jak hodnotí sám sebe, nespokojenost s vlastní situací v kolektivu. Úkolem učitele je odhalovat tyto vnitřní protiklady a pomáhat v jejich řešení. Aby to učitel mohl dělat, potřebuje ovšem sám pomoc, neboť škola — i když jí patří teoreticky stále vedoucí úloha — ve skutečnosti bývá často zastiňována, jak jsme viděli, činiteli v jistém smyslu daleko působivějšími.

Řešení otázky mravního vzoru a životního ideálu, jež patří vůbec ke klíčovým otázkám morální, politické a světonázorové výchovy mládeže, musí jít v našich podmínkách cestou vzájemné spolupráce rodiny, školy a sdělovacích prostředků. Nechť mládež má i nadále své populární zpěváky, herce a sportovce. Dokonce by neškodilo, kdyby škola více navazovala na tyto sympatie a využívala jich jako motivace. Vždyť i dráha

⁴⁾ V této souvislosti musíme poznamenat, že existuje nejen individuální egoismus, ale i egoismus kolektivní, stavovský, národní. Sportovní družstvo nebo osazenstvo nějakého závodu, staví-li zájmy svého kolektivu ostře proti zájmům celku, propadá pseudokolektivismu a stejně tak i národ, který porušuje solidaritu se svými přáteli a spojenci, staví své zájmy do izolace od jejich zájmů, propadá národnímu egoismu — nacionalismu.

umělce nebo sportovce vyžaduje velké úsilí, vytrvalost, sebezapření a jiné vlastnosti. Mládež ovšem musí vidět i krásu jiných povolání, okruh jejích životních ideálů musí být mnohem bohatší a všestrannější. To zavazuje i školu a rodinu, aby v této věci vyvinuly více iniciativy. Kolik jen velkých mravních vzorů znají dějiny práce, vědy, umění, techniky — a nejen dějiny, ale i naše přítomnost nebo nedávná minulost. Považujeme proto za potřebné, aby mladí lidé byli zaujati pro četbu plasticky zpracovaných životopisů takových osobností, které by jim mohly sloužit jako inspirující vzory k vytváření vlastních životních ideálů. V malé vnitřní anketě, které se zúčastnilo 86 pedagogů, byli pro tento cíl nejčastěji doporučováni Komenský, Hus, Lenin, Fučík, Smetana, Havlíček, Curieová, Němcová, Purkyně, Aleš, Gagarin, Marx a další. Rozumí se, že i tento výčet je ovlivněn určitým ovzduším a že ideální výběr vhodných osobností se musí řídit ještě jinými zřeteli než pouze hlediskem frekvence vyplynuvší z ankety. Nicméně ze srovnání těchto jmen s výsledkem zkoumání žákovských ideálů je patrné, jak velký je rozdíl mezi tím, jaké ideály podle představ pedagogů by žáci měli mít, a tím, jaké ideály skutečně mají. Škrtnat tyto jejich ideály a vnucovat jim jiné ovšem nejde. Ale ukázat jim omezenost jejich volby a umožnit volbu širší je úkol, který by měly vzít za svůj společně jak škola a rodina, tak i rozhlas, televize, tisk a další činitelé.

III.

Tím se logicky dostáváme k dalšímu problému, jehož podcenění nám nutně muselo působit těžkosti. Je to otázka komplexnosti výchovného působení. Zatímco proces vzdělávání v užším smyslu se může relativně přesněji vymezit určitou dobou a určitým prostorem, proces výchovy probíhá de facto nepřetržitě tak, že do něho zasahuje prakticky celý komplex společenských faktorů, s nimiž dítě přichází do styku. Tak tomu bylo vždycky. Ale ne vždycky z toho vyvozovala škola a pedagogika patřičné závěry — a také ne vždycky působil tento komplex společenských vlivů tak diferencovaně a tak intenzivně jako dnes. Srovnejme jen pedagogickou morfologii Kádnerovu nebo ještě Hendrichovu s dnešní situací. Kádner⁵⁾ pojednává v příslušné kapitole svých Základů obecné pedagogiky o rodině a škole, o výchově internátní a o poměru školy k státu a církvi. Obdobně Hendrich⁶⁾ zařazuje do kapitoly o činitelích výchovy rodinu, školu, stát, církve a národ. Dnes vidíme problém pedagogické morfologie a teorie výchovných činitelů mnohem složitěji. Především vycházíme z faktu, že socialistická společnost a její dělnická třída spolu s rolnictvem a inteligencí má svou avantgardu v komunistické straně, která uplatňuje svou vedoucí úlohu ve všech společenských oblastech, tedy i ve výchově v nejširším slova smyslu. Nástrojem její politické moci je stát se všemi svými institucemi včetně školy, ale její vliv se uplatňuje i v nestátních společenských organizacích a nepřímou zasaahuje i základní buňku společnosti a základní článek výchovy — rodinu. Konečně ovlivňuje přímo i nepřímou prostřednictvím státních institucí i společenských organizací celý komplex faktorů, jejichž význam z hlediska mravní, politické a světonázorové výchovy i z hlediska vzdělání

⁵⁾ Viz O. Kádner: *Základy obecné pedagogiky*, díl I, Praha 1925, str. 306 n.

⁶⁾ Viz J. Hendrich. *Úvod do obecné pedagogiky*, Praha 1946, str. 56 n.

neustále stoupá. Mluvili jsme už o sdělovacích prostředcích. Ale ty jsou spíše médiem než vlastním zdrojem formujícího působení. Skutečným jeho zdrojem jsou nebo by měly být věda, výroba a technika, umění a kultura, v neposlední řadě i sport a další faktory. Všechny tyto zdroje jsou víceméně institucionalizovány, takže vzniká velmi složitá hierarchie, kterou můžeme jen velmi zjednodušeně vyjádřit schématem zahrnujícím nejméně tři vrstvy činitelů. První z nich představuje avantgardní ideově výchovná a organizátorská funkce strany. Druhou tvoří stát se svým výchovným zařízením, školou, dále společenské organizace a rodina a konečně třetí vrstvu tvoří závody se svou výrobní technikou a organizací, instituce vědecké, kulturní, tělovýchovné, zdravotnické a jiné.

Předsocialistická pedagogika vůbec nebrala (nebo lépe: nechtěla brát) na vědomí, že každá společnost má a musí mít svou vedoucí politickou sílu, která konec konců rozhoduje o cílech a základních principech výchovného systému. Pro ni byl nejvyšší instancí stát, který tu vystupoval na pohled jako cosi nadčasového a nadstranického, ačkoli ve skutečnosti jeho instituce včetně školy vždy byly v rukou vládnoucích stran, které zastupovaly své úzké třídní zájmy, odporující zájmům širokých mas. Socialistická pedagogika poprvé ukazuje skutečnost takovou, jaká je, protože nepotřebuje přikrývat zájmy vládnoucí třídy aureolou jakoby nadtřídního státu. Říká otevřeně, že vedoucím činitelem výchovy je komunistická strana, která tím, že prosazuje zájmy dělnické třídy, prosazuje zájmy společnosti jako celku. Z toho plyne i logický důsledek, že vedoucí ideologií je ideologie komunistické strany — marxismus-leninismus.

Buržoazní pedagogika stojící na pozicích antikomunismu označuje takový stav za totalismus, ale ve chvílích upřímnosti i ona přiznává přednosti našeho systému, který dokonce dává — aspoň v jistém smyslu — za vzor své vlastní škole. Christophera Dawsona, autora knihy »Abendländische Bildung in der Krise«, známého představitele křesťanské linie západní pedagogiky, nikdo nepodezírá ze sympatií ke komunismu. Ale tím cennější je jeho otevřená kritika konzumní společnosti Západu, v níž uznává — se všemi výhradami buržoazního ideologa — přednosti komunismu a připouští, že západní demokracie nad ním sotva zvítězí, nezmění-li svůj systém výchovy. Aspoň dva odstavce z jeho knihy stojí za to citovat doslova:

»Demokraticko-technologická společnost je sice svobodná, ale chybí jí vyšší mravní cílové představy, které by mohly ospravedlnit tak nesmírný rozvoj technické moci a organizace. Náš systém nalézá své existenční oprávnění především v uspokojení materiálních požadavků spotřebitelů, tyto požadavky jsou opět uměle produkovány reklamními odborníky, kteří jsou sami placeni výrobci, takže celý systém představuje kruh, který se vrací sám do sebe.

Totalitní stát na druhé straně je přes svůj zásadní imoralismus v situaci, že dává své technické organizaci relativní mravní cíl, tato organizace slouží společnému prospěchu — prospěchu státu a ne tak prospěchu určitých finančních nebo průmyslových zájmových skupin. A toto zaměření na společný prospěch je pro jednotlivého člověka zdrojem mravní síly, i když stát jako takový žádné vyšší mravní cíle neuznává. Sparta nebyla patrně ničím víc než idealizovaná kasárna, Sybaris azylem ušlechtilosti a kultury, a přece byla Sparta v celém řeckém světě oslavována a Sybaris

pohrdána, neboť Sparťané žili podle zákona a byli připraveni věnovat všechno společnému prospěchu, kdežto Sybarité žili jen pro sebe a neměli žádné jiné životní měřítko než bohatství a požitek. Viděno z tohoto hlediska je tedy málo rozumných důvodů věřit, že ve sporech dnešního světa získá demokracie vítězství nad komunismem, nebude-li hájit nic jiného než vyšší životní standard, než techniku, která slouží uspokojení materiálních požadavků a obohacení oněch finančních a průmyslových organizací, které mohou nejúčinněji produkovat a uspokojovat požadavky spotřebitele.«⁷⁾

Zde tedy máme obrázek západní ideologie kouzla zbavené, obrázek o to cennější, že je pořízen dobrým jejím znalcem a přívržencem, který nechce komunismus a tendenčně zkresluje jeho smysl, a přece uznává, že v jeho ideologii je síla, ve srovnání s kterou se jeví přízemní utilitarismus, individualistický egoismus a partikularismus kapitalistické společnosti jako nutně odsouzený k zániku. Ideologický pluralismus a liberalismus Západu, který otvírá doširoka dveře všem těmto tendencím, je spíše ctností z nouze než skutečnou hodnotou a Dawson si to dobře uvědomuje. Tím potřebnější by bylo, aby si tuto skutečnost uvědomoval marxistický pedagog a učitel a vážil si toho, že naše škola má ideologii, která představuje vrchol dosavadního myšlenkového vývoje lidstva a která ukazuje cestu k jeho skutečnému morálnímu i hmotnému povznesení.

Předsocialistická pedagogika většinou také nebrala na vědomí celou složitost společenských institucí včetně institucí výrobních, chápala výchovný proces úzce, odtrženě od reálných souvislostí s výrobní základnou. Teprve marxismus-leninismus přináší obrat, když poukazuje na objektivní společenskou podstatu výchovy a její podmíněnost výrobními a dalšími reálnými faktory. Důsledně komunistickou výchovu si nelze představit jako proces izolovaný od života společnosti a její výrobní báze. Proto marxistická pedagogika tolik zdůrazňuje polytechnický princip a princip spojení školy s výrobou, proto je třeba stále navazovat na tradici započatou u nás rokem 1959 a později diskreditovanou neobratnou organizací a zbytečnými chybami, které byly neprávem absolutizovány, a tak zastínily pozitivní výchovně vzdělávací smysl celého hnutí. Od výrobních závodů nelze samozřejmě chtít nemožné, jak se to někdy chtělo. Ale bez spojení školy s nimi a bez přiměřené jejich angažovanosti třeba formou patronátů, družeb nebo jinak nelze mluvit o skutečné realizaci komunistické výchovy. Proto věnujeme na naší konferenci celou jednu sekci výchově pracovní a její souvislosti s výchovou vůbec, proto považujeme za potřebné rehabilitovat plně myšlenku spojení školy s výrobou a realizovat ji postupně nikoli v barnumských rozměrech, ale v rozsahu slučitelném s možnostmi školy na jedné straně a závodů na straně druhé. Není pochyby, že tou měrou, jak se bude opět upevňovat vedoucí výchovná a organizátorská funkce strany na školách i v závodech, budou opět vytvářeny příznivější předpoklady pro jejich vzájemnou spolupráci a tím i pro důslednější ideově politickou výchovu mládeže. Jinak bychom stáli tvář v tvář paradoxnímu faktu, že generace našich dětí ve věku technické revoluce bude vzdálenější výrobě než generace našich otců, kteří vyrůstali v prostředí otcovy řemeslnické dílny nebo zemědělského hospodářství.

⁷⁾ Christopher Dawson: *Abendländische Bildung in der Krise*, Übersetzt und besorgt von Hansmartin Buchmann, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 1967, str. 138–139.

Chceme-li přistupovat marxisticky k problémům výchovy, nesmíme podceňovat ani problém dětské psychiky a základních motivů její aktivity. Říká-li se někdy, že úkolem školy je vyvolávat aktivitu dětí, je to formulace přinejmenším velmi nepřesná. Aktivitu dětí není třeba vyvolávat, ta je jednou z jejich nejpřirozenějších vlastností. Spíše bychom si měli dát za úkol neumrtvovat tuto aktivitu, ale podněcovat, koncentrovat, stupňovat a usměrňovat ji vhodnou stimulací, přiměřenou schopnostem dítěte, tak, aby se chování žádoucí z hlediska společnosti stávalo žádoucím i z hlediska jednotlivce, aby se povinnost měnila v potřebu.

K centrálnímu problému při formování komunistické zaměřenosti patří správný vztah materiálních a duchovních potřeb, ale i potřeb osobních a společenských. Převládají-li v životě osobnosti materiální potřeby, jsou-li její činy a chování určovány pouze motivy osobní materiální výhodnosti, osvojuje si člověk zaměřenost cizí komunistickým ideálům. V této souvislosti je nutno znovu a znovu připomínat, že etické cíle filosofického materialismu obsahují nesrovnatelně více skutečných duchovních, ideálních hodnot než morálka filosofického idealismu, jehož vyznavači bývají v etické praxi často bezohlednými prospěcháři. Peníze, zlato, dolary, majetek — to jsou hodnoty, jimž se klanějí a jimž obětují i hodnoty skutečně lidské a duchovní, čistotu mezilidských vztahů, důstojnost a čest, svědomí a lásku, zdraví a vnitřní spokojenost, krásu přírody a umění. My, když srovnáváme životní úroveň kapitalistických a socialistických zemí, přijímáme někdy bezděky jejich kritéria, kritéria typické konzumní společnosti, a pak ovšem výsledek tohoto srovnání bývá zkreslený. Zapomínáme, že socialistická společnost dává člověku hodnoty, které nelze vždy dobře vyčíslit penězi, ale právě proto jsou nesrovnatelně cennější než hodnoty ryze materiální. Konkrétní humanismus, úcta k člověku, jeho základní lidská práva, garantovaná socialistickou ústavou a zákonodárstvím a v praxi důsledně prosazovaná, jsou hodnoty, jež nelze dost docenit. Aby se však mohly plně realizovat, je zapotřebí i správného vztahu mezi jedincem a společností. Ani převaha duchovních potřeb v životě člověka sama ještě nevede ke komunistické zaměřenosti. J. V. Šarov⁸⁾ správně připomíná, že člověk může nalézat uspokojení ve vědě a umění, materiální zájmy mohou mít v jeho životě podřízenou úlohu, a přece může zůstat individualistou. Podstata věci je v tom, aby nejen duchovní potřeby nezaostávaly za materiálními, ale aby také osobní potřeby odpovídaly potřebám společnosti. Teprve když rozvinuté kulturní potřeby člověka jsou spjaty s potřebou být užitečný společnosti, pracovat pro její dobro, můžeme mluvit o komunistické morálce a komunistickém světovém názoru. Mezi právy a povinnostmi musí být rovnováha, aby mohl být překonán protiklad mezi obojím, aby se povinnost stala potřebou, aby lidé dělali bez donucení, prostě z pocitu potřeby to, co zpočátku je ukládáno jako povinnost. Socialistické vztahy člověka k člověku vytvářejí nezbytné předpoklady pro takový vývoj, ale svou úlohu zde musí sehrát i cílevědomá výchova. Společenská zaměřenost osobnosti nevzniká sama od sebe, je výsledkem výchovy, výsledkem toho, jaký význam ve formování osobnosti se přikládá rozvoji jejích potřeb ve společenské a pracovní činnosti.

Socialistická pedagogika, především pedagogika sovětská, zdůrazňuje

⁸⁾ J. V. Šarov: *Formirovanije duchovnyh potrebnostej podrastajuščego pokolenija*. Sovetskaja pedagogika 1970, č. 5, str. 94.

stále více fundamentální význam vnitřních psychických stavů a procesů, které jsou zdrojem dětské aktivity. I. S. Marjenko např. právem tvrdí, že »motivy mravního chování osobnosti jsou přímo i nepřímo spjaty s potřebami materiálně biologickými (nižšími) a společenskoduchovními (vyššími)«. ⁹⁾ Domníváme se, že studium a ovlivňování potřeb, zájmů, ideálů, motivů a postojů je jedním ze základních předpokladů úspěchu ve výchově, zvláště je-li spojováno se správným hodnocením chování, které přihlíží především k jeho obecné prospěšnosti, ale i k subjektivnímu záměru, k míře samostatnosti, k míře osobní oběti, k odvaze, vytrvalosti, rozhodnosti a dalším momentům. I když objektivní výsledek nějakého činu je samozřejmě rozhodující pro posouzení jeho morálních kvalit, nelze přehlížet ani uvedené momenty subjektivní. Například i antisocialistický postoj studenta může být přes svůj společensky negativní dopad podložen subjektivně ušlechtilými záměry, jde-li o jedince dezinformovaného a dezorientovaného falešnou propagandou apod. Takových případů je nemálo a nelze je směšovat s oním nevelkým počtem těch, kteří jednájí programově z pozic nacionálního šovinismu, motivovaného zaslepeným egoismem.

K nejdůležitějším principům morálně politické výchovy patří princip výchovného vyučování. Bylo o něm popsáno ve světové i v naší pedagogické literatuře nemálo papíru. Přesto se k této věci musíme vracet znovu a znovu. Vyučování je v podstatě po formální stránce proces jazykové komunikace mezi učitelem a žákem, přičemž důležitým médiem tu je zároveň učebnice a další pomůcky. Protože hlavním prostředkem je slovo, bývá vyučování často znehodnocováno verbalismem, a tedy formalismem. Avšak jak jinak se má dorozumívat učitel a žák než řečí? Nebezpečí formalnosti slovního působení ve výchově neodstraníme tím, že budeme rezignovat na tuto metodu a omezovat se na prostředky jiné. Vždyť ani pracovní výchovu a jiné formy aktivní činnosti nelze organizovat jinak než pomocí slova. Jde jen o to, aby se slova učitele nerozcházel se skutečností, aby měla autoritu a důvěru. Taková slova sama jsou pak činem a mají někdy mocnější sílu než střílná zbraň. Nejde totiž o slova jako pouhé zvuky, ale o významy, které vyjadřují fakta, realitu — a tu jsme u podstaty věci: výchovné je takové vyučování, které sděluje žákům fakty, jež mají pro ně osobně nějaký význam, jež jsou s to pohnout jejich citem, vyburcovat jejich fantazii, provokovat zvědavost, přimět je k zaujetí stanoviska, formovat jejich postoje. Moderní pedagogika zdůrazňuje více rozvoj logického myšlení než pamětné učení, a to je správné. Ovšem jsou mnohá fakta, která zasluhují, aby si je žáci hluboko vryli do paměti, protože právě ona představují premisy, z nichž je možné logickým myšlením dojít ke správným závěrům. Znájí např. naši žáci a znají všichni naši učitelé aspoň nejdůležitější fakta o obětech druhé světové války? Možná, že by o mnohém soudili jinak, kdyby o nich měli jasnější představu, kdyby jim například došlo, že vítězství nad fašismem, který tak totálně zlikvidoval naši státní samostatnost, si vyžádalo daleko více životů sovětských vojáků, než kolik má Československá socialistická republika vůbec obyvatel. Výchova k internacionalismu nejsou jen vznešená slova, jsou to

⁹⁾ I. S. Marjenko: *Osnovnyje istočniki i stimuly nraštennogo razvítia ličnosti školnika*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 6, str. 32 n.

také prostá fakta, ale taková fakta, nad nimiž je třeba chvíli postát v zamýšlení, fakta, za nimiž se skrývají lidské tragédie, nebo jindy zas fakta povznášející k hrdosti a optimismu. Učitelé dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, fyziky, chemie a dalších předmětů vědí sami nejlépe, co je možno vytěžit z učební látky pro výchovné cíle, aniž je přitom třeba se uchylovat k násilným aktualizacím, neorganicky vkládaným do hodin.

Pokud jde o výchovu k internacionalismu a náš vztah k Sovětskému svazu, rád bych v této souvislosti uvedl jen jednu zkušenost z rozhovoru se sovětským pedagogem, který viděl řadu našich škol a mnohé se mu líbilo. Na jednu věc však kriticky poukázal: Proč čeští učitelé, kteří se poctivě snaží o rozvíjení přátelského vztahu k Sovětskému svazu, považují za nutné stále jen zdůrazňovat, že Sovětský svaz je tak veliký, kdežto Československo je malé, a že už proto musíme stát po jeho boku? Není to vlastně utrvozování zbytečného pocitu malosti a méněcennosti, který skutečné přátelské vztahy může spíše narušovat než upevňovat? Samozřejmě nelze nebrat na vědomí ani tuto geografickou realitu, zejména v úvahách vojenskopolitických, ekonomických a jiných. Ovšem zakládat naši internacionální výchovu jen na tomto kvantitativním poměru by vskutku bylo povrchní a nedostačující.

Výchovná hodnota vzdělávacího obsahu naší školy je takřka nevyčerpatelná, jen je nutné ji správně rozpoznat a využít jí. Z hlediska světónáborové výchovy má zvláštní význam princip historismu, který platí nejen pro vyučování dějepisu a literatuře, ale vztahuje se na všechny předměty. Odvolávám se v této souvislosti na V. M. Chvostova, presidenta APN v Moskvě, který na pedagogickém kongresu ve Varšavě důrazně podtrhl univerzálnost tohoto principu: »Každý objekt poznání i v přírodě i ve společnosti může být zkoumán ze stanoviska jeho okamžitého stavu, ale takové poznání nutně bude neúplné. Každý objekt poznání nejen ve sféře společenského života, ale i v přírodě je možno a nutno sledovat i v procesu jeho změn v času, jeho geneze, vzníkání a rozvoje — jinými slovy historicky.«¹⁰⁾ Úspěšnost aplikace tohoto principu není tedy závislá jen na počtu hodin dějepisu, ale na tom, jak učitelé nejen tohoto, ale i ostatních předmětů dokáží postihnout dynamiku své disciplíny, jak se jim podaří přesvědčit žáka, že současná věda a kultura jsou výsledkem dlouhých dramatických dějin, ale zároveň i nástupišťem k dalšímu vývoji, jehož nositelem zase není nikdo jiný než člověk. V tomto poznání je podstata humanizace techniky i technizace humanity, které se právě v socialistické společnosti mohou nejdůsledněji dovršit.

Rozumí se, že výchovná funkce vyučování má kromě své stránky obsahové i další aspekty. Nejenom obsahem látky, ale i formou a metodou a celou organizací školní práce vychováváme. Od mladého dělníka na závodě bychom těžko mohli očekávat zčistajasna vysokou pracovní morálku, kdyby ji neměl vstřípenou již školou a rodinou. Disciplína, plnění povinností, racionální využívání učební doby, pořádek, organizovanost — to všechno jsou kvality, které se buď zformují v dětství a mládí, kdy za člověka odpovídá škola a rodina, anebo už se nezformují vůbec.

Ovzduší dělnosti, pracovitosti, ukázněnosti, ovzduší nesmiřitelnosti

¹⁰⁾ V. M. Chvostov: *Roľ obščestvennych nauk v školnom obrazovanji*, Meždunarodnyj kongress, Varšava 1969.

k lajdáctví, k povrchnosti a lenosti nikterak není v rozporu s požadavkem radostné školy, naplněné humanistickým optimismem, jak o ní snil Komenský a jak se ji snažil realizovat Nejedlý. Právě Komenský tolik zdůrazňoval, že škola bez kázně je mlýn bez vody, a neváhal doporučovat přísné sankce proti rušitelům disciplíny. Čteme-li dnes alarmující zprávy o vzrůstající kriminalitě mládeže, musíme si uvědomovat i odpovědnost školy za tento neblahý jev a čelit mu včas systémem patřičných preventivních opatření, především vyžadováním a prosazováním důsledné pracovní disciplíny.

IV.

Teorie a praxe marxisticko-leninské výchovy si musí být vědoma všech těchto a dalších problémů, jejichž naléhavost je stupňována přítomným stavem, a řešit je pohotově a bezodkladně. To však naprosto neznamená, že můžeme upustit od systematickosti a plánovitosti v naší pedagogické práci. Naopak — právě ona může být nejspolehlivější zárukou, že výchovné cíle socialistické školy budou realizovány do všech důsledků. Vždyť právě také nedostatek systematickosti a s ní související nedostatek všestrannosti a harmoničnosti výchovného působení patřily k hlavním příčinám našich komplikací. Ne náhodou proto věnuje socialistická pedagogika nemálo pozornosti otázce systému výchovných cílů, forem a metod, jejich správné klasifikaci.

Pokud jde o nejobecnější cíle komunistické výchovy, musíme rozlišovat jejich stránku objektivní a subjektivní, obsahovou a formální. Z hlediska objektivního patří k nejobecnějším cílům výchovy nejvyšší všelidské hodnoty, které právě teprve komunismus může realizovat do všech důsledků — to jest pravda, krása a dobro —, pravda vědeckého světového názoru, krása socialistického umění a života vůbec a dobro kolektivní morálky socialistického vlastenectví, internacionalismu a humanismu. Z hlediska subjektivního patří k nejobecnějším cílům výchovy všestranný rozvoj každé osobnosti, její stránky rozumové, citové i volní. V jednotě a harmonii těchto nejvyšších postulatů objektivních a subjektivních, obsahových a formálních, spočívá podstata výchovného cíle socialistické školy.¹¹⁾

Konkretizace těchto cílů je věcí učebních osnov a výchovných programů, které by měly být realizovány jednotným metodickým systémem, uplatňujícím v optimálních proporcích všechny základní formy a metody výchovné.

Z různých klasifikací forem výchovné práce, jejichž přehled uvádějí např. V. I. Kosolapov a I. I. Monoszon,¹²⁾ se jeví jako nejpracovnější klasifikace rozlišující tři základní skupiny těchto forem: a) slovní formy, b) praktické formy a c) názorné formy. Veliká bohatost výchovné metodiky, k níž se dopracovala sovětská škola a pedagogika, je patrná z následující konkretizace uvedeného třídění. K slovním formám výchovným patří podle citovaných autorů: politické informace, komсомolské schůze, pionýrská shromáždění, pionýrské linějky, leninské lekce, diskuse, konference, přednášky, referáty, setkání, žákovské společnosti,

¹¹⁾ Názorné vyjádření viz v tab. V.

¹²⁾ V. I. Kosolapov a I. I. Monoszon: *O vybere form kommunističeskogo vospitanija škol'nikov*, Sovetskaja pedagogika 1969, č. 9, str. 43 n.

university kultury, radiožurnály, světelné a rozhlasové noviny, školní tisk aj. Mezi praktické formy patří: pochody, exkurze, lektoráty, divadla, spartakiády, olympiády a soutěže, svátky, přehlídky a štafety, pásma pionýrské a pásma komsomolské akce, žákovské výrobní brigády, činnost rudých pátračů, komsomolský reflektor, pionýrská lucernička, kroužky technické tvořivosti, hnutí mladých přírodovědců, mladých vlastivědců, sportovní a umělecké kroužky a studia, komsomolské a pionýrské subotniki, pracovní a tvořivé hry; školy komsomolského a pionýrského aktivu, kluby mladých přátel armády, pohraničnicků, kosmonautů, kluby mezinárodního přátelství, mladých techniků, klub Olympie, mladých přírodovědců, klub »Hvězdička«, timurovská družstva. Konečně do třetí skupiny tzv. názorných forem patří: muzea, leninské koutky a výstavky, pionýrské koutky, galérie hrdinů války a práce, malé treťjakovské galérie, výstavky umělecké a technické tvořivosti, tematické nástěnky, vitríny, knižní výstavky atd.

Všechny uvedené formy se vzájemně doplňují a prolínají, někdy ta či ona forma přechází v druhou. Například v posledních letech se místo kroužků začaly vytvářet různé společnosti a zájmové kluby, exkurze a pochody v některých školách nabývají charakteru malých odborných expedic.

Není pochyby o tom, že naše škola má dost zkušeností z minula a dost předpokladů do budoucna, aby rozvíjela ve spolupráci s nově vznikajícími a upevňujícími se jednotnou organizací mládeže (SSM) a dětí (PO) podobně pestrou činnost s vlastními specifickými formami. Rád bych při této příležitosti podtrhl velký význam setkání našich žáků a studentů se sovětskými vojáky, jak se už organizují na mnoha školách např. v Jihočeském kraji, ale i jinde. Neméně potřebné je znovu intenzívně rozvíjet dopisování našich žáků se sovětskými přáteli a vůbec podporovat osobní styky se sovětskými lidmi a sovětskou mládeží stejně jako s občany a mládeží ostatních socialistických zemí. Takový internacionalismus v praxi je zvláště účinnou formou komunistické výchovy.

Vedle klasifikace výchovných forem, které mají na zřeteli spíše v nejširší podobu výchovného procesu, musíme ovšem respektovat i systém výchovných metod, v nichž nám jde o vnitřní podstatu tohoto procesu. Zde můžeme bohatě čerpat z naší vlastní literatury starší i novější. Podrobně jsme se sami zabývali touto otázkou např. v knize »O mravní výchově mládeže«.¹³⁾ Nicméně i zde dochází k nepřetržitému vývoji a každá nová klasifikace, pokud vychází ze znalosti a solidního studia starších systémů, zasluhuje pozornosti. Např. sovětsští pedagogové, vycházejíce z dualismu vědomí a jednání, rozlišují zpravidla dvě skupiny výchovných metod. Tak T. E. Konnikova dělí metody mravní výchovy na ty, které formují společenské chování a zkušenosti v oblasti vztahů (poučení, organizace obecně prospěšné práce, využití tvořivé hry a socialistické soutěžení), a ty, které utvářejí mravní vědomí (vyprávění, přednášky, besedy, disputace na etická témata).¹⁴⁾ B. T. Lichačev rozlišuje metody bezprostředního ideologického působení a metody zprostředkovaného působení. K prvním řadí vysvětlování — přesvědčování, příklad revoluční, bojové a pracovní tradice národa; k druhým počítá: požadavek, systém perspek-

¹³⁾ M. Cipro: *O mravní výchově mládeže*, Praha, SPN 1957.

¹⁴⁾ Viz: *Pedagogika*, vyd. Prosveščenije 1966, red. G. I. Sčukina a kol., str. 374–399.

tivních linií, soutěžení, povzbuzení a trest.¹⁵⁾ Také I. T. Ogorodnikov se přidržuje dichotomie rozlišující metody přesvědčování (přednášky, referáty, disputace, politinformace, kolektivní a individuální besedy, čtení a rozhovory o literatuře, shromáždění, večery atd.) a metody organizace a řízení činnosti rozmanité společenské činnosti.¹⁶⁾ V. M. Korotov, který podrobil otázku klasifikace výchovných metod zvláštnímu rozboru,¹⁷⁾ považuje toto dvojdělení za nedostačující a sám navrhuje klasifikaci do tří kategorií, vycházejí z trojího základního zaměření výchovné práce: »Především je to organizace a upevňování výchovného kolektivu, řízení rozvoje kolektivu, procesu hromadění jeho tradic a zkušeností. Za druhé je to formování ideově mravních přesvědčení, napomáhající dialektickému procesu rozvoje dovednosti žáků »vypracovávat vlastní komunistické názory« (Lenin). Za třetí je to pedagogické působení jakožto soubor prostředků stimulace a řízení dětské činnosti ze strany pedagogů a organizovaného dětského kolektivu.«¹⁸⁾ V souladu s těmito třemi základními úkoly výchovné práce kategorizuje Korotov její metodiku do těchto tří oblastí: výchovný kolektiv, ideově mravní přesvědčování a pedagogické působení. Pokud jde o výchovu kolektivem, připomíná krajnosti, kterými v minulosti prošla sovětská pedagogika. Zatímco ve dvacátých letech se široce využívalo žákovské samosprávy a podcenila se úloha jednotných pedagogických požadavků, zdůrazňovaly se naopak na přelomu let čtyřicátých a padesátých jednostranně jednotné požadavky na kolektiv, aniž se docenila úloha jeho samosprávné aktivity. Podle V. M. Korotova patří ke komplexu metod organizace výchovného kolektivu: metoda jednotných požadavků, metoda samoobsluhy, metoda soutěžení a metoda samosprávy.

Metoda jednotných požadavků spočívá v tom, že pedagogové rozpracovávají určitý seznam požadavků, vyjadřujících základní normy kolektivní činnosti žáků, uplatňují je vůči dětem s důslednou jednotností a tím je aktivizují pro jejich realizaci v praxi.

Kolektivní samoobsluha je podle charakteristiky L. J. Gordina účast žáků v pracovní činnosti k vytvoření optimálních podmínek pro život a práci vlastního kolektivu, jejich každodenní péče o pracovní a životní podmínky kolektivu, přerůstající postupně i v péči o druhé kolektivy, o celou společnost.¹⁹⁾

Metoda soutěžení má v marxistické pedagogice starou tradici. Rozvíjí se pod vlivem socialistického soutěžení na závodech již od dvacátých let, a to zejména zásluhou komsomolské a pionýrské organizace.

Pedagogická účinnost žákovské samosprávy je závislá zejména na správném řešení systému orgánů školního kolektivu, na obsahu a organizaci pedagogického řízení samosprávy a na zabezpečení vedoucích úloh komsomolské organizace.

Kombinace všech uvedených metod musí ve svých proporcích odpovídat konkrétní situaci a vývojovému stupni. Tak v prvních fázích organizace dětského kolektivu převládá metoda jednotných požadavků, později, když

¹⁵⁾ Viz Sovetskaja pedagogika 1966, č. 5.

¹⁶⁾ Tamtéž.

¹⁷⁾ V. M. Korotov: *K voprosu o klassifikacii metodov vospitaniija*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 3, str. 61—71.

¹⁸⁾ Tamtéž, str. 62.

¹⁹⁾ L. J. Gordin: *Kollektivnoje samoobsluživanie školnikov*, Moskva 1965, str. 55.

kolektiv dosáhl už vyššího stupně organizovanosti, vystupuje do popředí metoda soutěžení a samosprávy.

Metodiku ideově morální výchovy kategorizuje Korotov do těchto čtyř specifických metod: metoda informací, metoda hledání, metoda diskuse a metoda vzájemného poučení. Metoda informace žáka učitelem stojí na prvním místě, ale je nezbytně kombinovat ji s ostatními metodami, při nichž se více uplatňuje samostatná aktivita dítěte.

Pokud jde o třetí hlavní oblast, upozorňuje Korotov na nevhodnost ztotožnění pojmu »metody výchovy« s pojmem »metody pedagogického působení«, jak to činí např. B. T. Lichačev.²⁰⁾ Sám považuje metodiku pedagogického působení pouze za součást metodiky výchovného procesu. Její specifiku spatřuje v tom, že dává soubor prostředků zabezpečujících bezprostřední řízení činnosti žáků, stimulaci jejich obecně prospěšného chování a útlum chování nežádoucího. Patří sem: pedagogický požadavek, perspektiva (v makarenkovském smyslu), korekce (tj. povzbuzení a trest) a veřejné mínění. Z nich nejsilnější je prostředek poslední, veřejné mínění, jež představuje zároveň nejvyšší etapu rozvoje morálních požadavků v kolektivu. Jím se mění kolektiv z objektu výchovy v její subjekt, v aktivního nositele pedagogického působení.²¹⁾

Rád bych k tomuto přehledu metod komunistické výchovy připojil aspoň jednu poznámku, mířící k otázce v naší situaci zvláště aktuální. Jde o problém výchovy mravní aktivity nebo jinak řečeno společenské angažovanosti, což souvisí zároveň do značné míry i s otázkou mravní sebevýchovy.

Ne náhodou pocífuji mnozí naši pedagogové a učitelé potřebu důsledněji než dosud uplatnit v systému kolektivní výchovy princip dětské samosprávy. Úmyslně mluvím o principu, nikoli o určité — takové či onaké podobě této samosprávy. Princip samosprávy je jeden z těch, které našly všeobecný souhlas v pedagogické teorii, a je plně uznáván i marxistickou pedagogikou, neboť v socialistické škole má zvlášť příznivé podmínky ke svému uplatnění. Je zde obecně považován za jeden z nejdůležitějších principů organizace dětského kolektivu a činnosti pionýrské a komso-molské organizace.²²⁾ Významný vklad do teorie dětské samosprávy přinesla N. K. Krupská, podle níž boj za polytechnickou školu je i bojem za správně pojatou samosprávu. Známé zkušenosti A. S. Makarenka a jeho následovníků tuto tezi potvrdily a dále rozvinuly. Ani naše pedagogika není v tomto směru bez zkušeností. Vždyť už Komenský zavedl na své škole potocké dekuriiony volené samými žáky, takže každá třída představovala jakýsi samosprávný celek. Starší historii této otázky dost podrobně líčí Kádner v 3. svazku svých Základů obecné pedagogiky, později se tímto problémem zabývali Příhoda i jiní. Máme tedy na co navazovat, ale také už i nemálo zkušeností, abychom věděli, čeho se varovat. Správná realizace myšlenky dětské samosprávy není snadná. Jejím největším nebezpečím je formalismus a přespřílišná romantická důvěra v možnosti žáků. Bez cílevědomého a ovšem maximálně taktního vedení dospělými pedagogy by byla dětská samospráva jako výchovná metoda odsouzena k neúspěchu. Jinak je nezbytným prostředkem kolektivní výchovy a úspěšnou činností pionýrské a mládežnické organizace si lze bez ní těžko před-

²⁰⁾ Viz Sovetskaja pedagogika 1969, č. 5.

²¹⁾ Přehledně znázorňuje Korotovovu klasifikaci schéma 1.

²²⁾ Pedagogičeskaja encyklopedia, sv. III, heslo Samoupravlenije detskoje.

stavit. Jiný je problém, zda má škola mít vedle těchto organizací ještě další formy dětské samosprávy. V SSSR jsou na školách vedle Komsomolu a PO ještě tzv. žákovské výbory. V našich specifických podmínkách zaslouhují podpory především nově se ustavující organizace jednotného SSM a PO. Jejich existence však nemusí vylučovat, aby škola sama hledala účinné prostředky kolektivní výchovy, směřující k obdobným cílům, jaké si kladou tyto organizace.

V této souvislosti chceme upozornit na mimořádnou pedagogickou účinnost takových metod ideově morálního přesvědčování a pedagogického působení, jako je aktivní vystoupení žáka samého v roli informátora a agitátora, jakož i žákova vlastní kritika a sebekritika. To už jsou rozhodné kroky k sebevýchově.

N. V. Jefremenko použil jako pomůcky k morálnímu hodnocení a sebehodnocení velmi užitečného »zpovědního zrcadla«, které stojí za to zde ocitovat. Pedagogové i žáci sami podle něho zpytují, jak si stojí v těchto »disciplínách«: zvědavost, píle, pracovitost, osobní přesnost, šetrný vztah ke společnému vlastnictví, ukázněnost, kolektivismus, citlivost, zdvořilost, nesmiřitelnost k nedostatkům, organizátorské schopnosti, samostatnost, odpovědnost, jednota slova a činu, pravdivost, skromnost, sebekritičnost, iniciativnost, aktivnost, síla vůle.²³⁾

Jde samozřejmě o výčet nezávazný, jiní pedagogové mohou užít jiného kánonu, ale podstata věci stojí za posouzení a aplikaci.

Pokud jde o současný stav teorie kolektivní výchovy, která je zvláště v SSSR a dalších zemích socialismu předmětem trvalého zájmu, vyslovuje se k této otázce nejnověji leningradská pedagogka T. E. Konnikova.²⁴⁾ Výzkumem dospěla k závěru, že působení kolektivu na osobnost žáka se uskutečňuje pouze v takové míře a intenzitě, nakolik on sám aktivně vystupuje v kolektivu. Pouhý tlak kolektivu na pasivně přihlížejícího žáka, vyžadovaný vychovatelem, má malý účinek. Teprve organizace společného života a činnosti, poskytující každému příležitost aktivně se projevovat, vede k cíli.

Z á v ě r e m

Mohli jsme zde dát v krátkosti nahlédnout jen do části celé té složité problematiky, kterou nazýváme teorie komunistické výchovy. Její studium a aplikace je dnes pro našeho učitele úkol nad jiné aktuální a potřebný. Kdybychom měli shrnout aspoň to nejpodstatnější, co jsme si chtěli připomenout, mohli bychom říci závěrem asi tolik:

1. Komunistická výchova vždy bude mít své problémy aktuální a trvalé. Oběma se musí věnovat současně, protože spolu neoddělitelně souvisejí. Aktuálním úkolem dneška je především důsledně překonávat pozůstatky antikomunismu a nacionalistických nálad, vyvolaných pravicovým oportunismem. Nestačí však jen negující kritika, a proto je stejně důležitým úkolem pozitivně uplatňovat s dlouhodobou perspektivou celý systém

²³⁾ N. V. Jefremenko: *K voprosu ob učete rezultatov vospitaniia*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 6, str. 63.

²⁴⁾ T. E. Konnikova: *Mechanizm vozdejstviia kollektiva na ličnost škol'nika*, Sovetskaja pedagogika 1969, č. 11, str. 27 n.

principů, forem a metod, směřujících k výchově všestranně rozvitých občanů s vědeckým světovým názorem a komunistickou morálkou.

2. Ideologická připravenost učitelů a vychovatelů předpokládá vedle soustavného studia klasiků marxismu-leninismu a aktuální ideově politické problémy i existenci soustavných učebnic o základních tématech komunistické výchovy a dalších pomůcek pro učitele i žáky, které by byly spolehlivým zdrojem informace a inspirace v ideově výchovných otázkách. Učitelé a mládež by měli studovat životopisy předních představitelů dělnického a komunistického hnutí, představitelů pokrokové vědy, techniky a kultury, hrdinů boje a práce. Jde o to, aby životní ideály mladých lidí nebyly jednostranně ovlivňovány živelně dosud působícím příkladem sdělovacích prostředků, ale formovány s cílevědomým zaměřením na skutečné potřeby společnosti i mnohostranné individuální schopnosti jedince.

3. Naše společnost uskutečňuje dvojí revoluci: společenskou, jejímž konečným cílem je uskutečnit komunismus a do důsledků tak osvobodit člověka od všech forem útlaku, a revoluci vědeckotechnickou, která směřuje k plnému ovládnutí přírody a nebývalému materiálnímu povznesení životní úrovně. Obě se vzájemně podmiňují. Právě tak jsou i výchova a vzdělání dvě neoddelitelné stránky téhož procesu. Potřeby socialistické společnosti i zájmy každého jejího člena vyžadují, aby škola usilovala zároveň jak o nejlepší výsledky v oblasti morálně politické, tak o modernizaci, intenzifikaci a efektivnost vzdělání žactva v základech věd společenských, přírodních a technických. Podcenění kterékoli z těchto dvou stránek může vést jen k deformacím a škodám. Jestliže tedy dnes zdůrazňujeme potřebu zintenzivnění výchovného aspektu školní práce, bude toto úsilí plně úspěšné jen tehdy, bude-li škola zároveň poskytovat mládeži co nejkvalitnější vzdělání, odpovídající celospolečenským zájmům i individuálním schopnostem každého jedince.

4. Ve složité hierarchii výchovně působících faktorů socialistické společnosti přísluší vedoucí úloha komunistické straně, s jejímiž ideály v souladu působí stát a škola, společenské organizace a rodina spolu s institucemi výrobními, vědeckými, kulturními, sportovními a jinými. Zvláště spojení s výrobou a praxí je jeden ze základních předpokladů komunistické výchovy dorůstajících pokolení.

5. Marxisticko-leninská koncepce výchovy přihlíží k potřebám a zájmům celé společnosti i k potřebám a zájmům každého jejího člena. Tyto potřeby jsou předmětem pečlivého studia, aby proces výchovy nebyl pouze mechanickým nátlakem, ale spíše systémem stimulů koncentrujících a stupňujících přirozenou aktivitu mladého člověka směrem odpovídajícím zájmům společnosti i jeho vlastního prospěchu.

6. Systém komunistické výchovy vychází z jednoty cílů obsahových a formálních, objektivních i subjektivních. Výrazem této jednoty je zejména vědecký světový názor, komunistická stranickost, angažovanost za pravdu, proletářský internacionalismus, socialistické vlastenectví a humanismus, kolektivní mravní cítění, obecně prospěšná práce, ale i estetická soudnost, vkus a tvořivost inspirovaná ideály socialistického umění. Tyto cíle jsou uskutečňovány celým komplexem výchovných forem a metod, v němž se harmonicky kombinuje působení slovní, praktické i názorné a v němž se vzájemně doplňují metody organizace výchovného kolektivu,

metody ideově morálního přesvědčování a metody přímého pedagogického působení.

7. Poslední, zvláště důležitou zásadu bych rád opět vyjádřil obrazně — tentokrát pomocí známé Krylovovy bajky o labuti, raku a štice. Jak známo, rozhodli se tito tři odvézt kamsi loďku s nákladem. Ale protože labuť chtěla vzlétnout vzhůru, rak couval zpátky a štika táhla směrem ke dnu, náklad se ani nepohnul. Tahle bajka je jedním z nejpěknějších symbolických vyjádření principu jednotnosti. Je to princip, který má pro socialistického pedagoga a učitele nejméně trojí význam. Chceme především podporovat jednotu socialistického tábora, za druhé jednotu v řešení zásadních otázek naší školské politiky a konečně jednotu v působení všech činitelů, které odpovídají ať přímo nebo nepřímo za komunistickou výchovu naší mládeže.

Schéma 1

Klasifikace výchovných metod podle V. M. Korotova

	Metody organizace výchovného kolektivu	Jednotné požadavky Samoobsluha Soutěžení Samospráva
Metody výchovného procesu	Metody ideově morálního přesvědčování	M. informační M. hledání M. diskuse Vzájemné poučení
	Metody pedagogického působení	Pedagogický požadavek Perspektiva Korekce (povzbuzení a trest) Veřejné mínění

Tab. 1. *Z kterých oblastí lidské činnosti jsou osobnosti žáky uváděny jako jejich vzory (rok 1962)*

Oblast činnosti	Počet uváděných osobností
Herci, zpěváci	56
Spisovatelé	53
Veřejní činitelé, politikové, státníci	43
Sportovci	42
Vědci	35
Osoby z okolí dítěte	28
Hudebníci	17
Vynálezci, technici	17
Malíři, sochaři	13
Vojevůdci, vojáci a hrdinové povstání	13
Z různých oborů	11
Objevitelé, mořeplavci, cestovatelé	10
Kosmonauti	10
Postavy z literatury a filmu	5
Novátoři	1

Poznámka: Do této statistiky nejsou pojata jména osob, která se vyskytla jen jednou. Dotázáno bylo celkem 614 žáků z 21 tříd (1.—9. roč.).

Tabulka 2. Z kterých oblastí lidské činnosti jsou osobnosti žáky uváděny jako jejich vzory
(rok 1970)

Oblast činnosti	Počet uváděných osobností
Herci, zpěváci	97
Sportovci	48
Postavy z literatury a filmu	46
Spisovatelé	45
Veřejní činitelé, politikové, státníci	45
Hudební skladatelé, hudebníci	13
Z různých oborů	13
Osoby z okolí dítěte	11
Malíři, sochaři	10
Kosmonauti	9
Vědci	8
Objevitelé, mořeplavci, cestovatelé	7
Vojevůdci, vojáci, hrdinové povstání	7
Vynálezci, technické	2

Poznámka: Do této statistiky nejsou pojata jména, která se vyskytla jen jednou. Dotázáno bylo celkem 1994 žáků z 89 tříd (1.—9. roč.).

Tabulka 3. Kolikrát byly celkem uvedeny osobnosti z různých oblastí lidské činnosti
jako vzory žáků ZDS (rok 1962)

Oblast činnosti	Kolikrát uvedeny celkem
Veřejní činitelé, politikové, státníci	1730
Spisovatelé	1005
Kosmonauti	746
Hudebníci	450
Sportovci	370
Herci, zpěváci	337
Vojevůdci, vojáci, hrdinové povstání	325
Vědci	310
Malíři, sochaři	217
Vynálezci, technické	141
Objevitelé, mořeplavci, cestovatelé	90
Osoby z okolí dítěte	89
Z různých oborů	25
Postavy z literatury a filmu	15
Novátoři	3

Poznámka: Do této statistiky nejsou pojata jména osob, která se vyskytla jen jednou. Dotázáno bylo celkem 614 žáků z 21 tříd (1.—9. roč.).

Tabulka 4. *Kolikrát byly celkem uvedeny osobnosti z různých oblastí lidské činnosti jako vzory žáků ZDŠ (rok 1970)*

Oblast činnosti	Kolikrát uvedeny celkem
Herci, zpěváci	4594
Veřejní činitelé, politikové, státníci	1432
Sportovci	1009
Spisovatelé	770
Osoby z okolí dítěte	406
Postavy z literatury a filmu	323
Hudební skladatelé, hudebníci	231
Vojevůdci, vojáci, hrdinové povstání	176
Malíři, sochaři	175
Z různých oborů	159
Kosmonauti	138
Vědci	77
Objevitelé, cestovatelé, mořeplavci	30
Vynálezci, technici	10

Poznámka: Do této statistiky nejsou pojata jména, která se vyskytla jen jednou. Dotázáno bylo celkem 1994 žáků z 89 tříd (1.—9. roč.).

Tabulka 5. *Jednota subjektivních a objektivních cílů komunistické výchovy*

Objektivní cíle	Pravda	Krása	Dobro
Rozum	vědecký světový názor logická soudnost	estetická soudnost	proletářský internaciona- lismus etická soudnost
Cit	komunistická stranic- kost cit pro pravdu	estetický vkus socialistická kulturnost	kolektivní mravní cítění
Vůle	angažovanost za pravdu studijní aktivita	estetická tvořivost	mravní aktivita obecně prospěšná práce

Literatura

Mezinárodní porada komunistických a dělnických stran. Moskva 1969, Praha, Svoboda 1970.

Dawson, Christopher: *Abendländische Bildung in der Krise*, Übersetzt und besorgt von

Hansmartin Buchmann. Paderborn, Ferdinand Schöningh 1967. str. 138—139.

Gordin, L. J.: *Kollektivnoje samobsluživanie školnikov.* Moskva 1965, str. 62.

Hendrich, J.: *Úvod do obecné pedagogiky.* Praha 1946, str. 56 n.

- Chvostov, V. M.: *Roľ obščestvennych nauk v školnom obrazovaní*, Meždunarodnyj kongress. Varšava 1969.
- Jefremenko, N. V.: *K voprosu ob učete rezultatov vospitanija*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 6, str. 63.
- Kádner, O.: *Základy obecné pedagogiky*, díl I. Praha 1925, str. 306 n.
- Konnikova, T. E.: *Mechanizm vozdejstvija kollektiva na ličnost školnika*, Sovetskaja pedagogika 1969, č. 11, str. 27 n.
- Korotov, V. M.: *K voprosu o klassifikacii metodov vospitanija*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 3, str. 61—71.
- Kosolapov, V. I., Monoszon, I. I.: *O vybore form kommunističeskogo vospitanija školnikov*. Sovetskaja pedagogika 1969, č. 9, str. 43 n.
- Marjenko, I. S.: *Osnovnyje istočniki i stimuly npravstvennogo razvitija ličnosti školnika*, Sovetskaja pedagogika 1970, č. 6, str. 32 n.
- Nejedlý, Z.: *Nacionalismus a národnost*, in: *O smyslu českých dějin*. Spisy, sv. 16, Praha, Svoboda 1952, str. 203.
- Pedagogičeskaja encyklopedija*, sv. III, heslo Samoupravlenije detskoje.
- Pedagogika*, red. G. I. Ščukina a kol., vyd. Prosveščeniye 1966, str. 374—399.
- Šarov, J. V.: *Formirovanije duchovnyh potrebnošej podrastajuščego pokolenija*. Sovetskaja pedagogika 1970, č. 5, str. 94.
- Nikolajeva, L. M.: *Osobennosti formirovanija npravstvennyh idealov u staršeklassnikov*. Sovetskaja pedagogika 1970, č. 2, str. 61—66.
- Cipro, M.: *O mravní výchově mládeže*. Praha, SPN 1957.

МИРОСЛАВ ЦИПРО

К ПРИНЦИПАМ, ФОРМАМ И МЕТОДАМ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье дается анализ состояния воспитательной работы в идейно-политической и моральной сферах и в области формирования мировоззрения. В первом разделе автор указывает на основное значение источников научной информации и необходимость правильного подбора текстов в идеологическом и педагогическом отношении, способствующих ориентировке и побуждению к самостоятельному мышлению, воспитанию морального и эстетического чувства и к активной деятельности молодежи на благо социалистического общества.

Во втором разделе дается оценка усиления роли и ответственности современных средств связи, в растущей мере воздействующих на жизненные идеалы молодежи.

Третий раздел посвящен вопросу комплексности воспитательного воздействия в связи с развитием педагогической морфологии. Школа может сыграть свою педагогическую роль только в том случае, если она будет учитывать всю сложную иерархию воспитательных факторов социалистического общества.

В четвертом разделе автор приводит обзор классификации основных форм и методов воспитательной работы.

В заключение автор подчеркивает, помимо иного, единство обучения и воспитания, как взаимно обуславливающих друг друга процессов. Система коммунистического воспитания исходит из единства целей по содержанию и форме, объективных и субъективных. Выражением такого единства является, в частности, научное мировоззрение, коммунистическая партийность, ангажированность в борьбе за правду, пролетарский интернационализм, социалистический патриотизм и гуманизм, коллективное моральное чувство, общественный труд, но также и эстетическая рассудительность, вкус и творчество, вдохновляемое идеалами социалистического искусства. Достижение этих целей осуществляется при помощи целого комплекса

воспитательных форм и методов, гармонически сочетающего в себе словесное, практическое и наглядное воздействие. В этом комплексе взаимно дополняют друг друга методы организации коллектива воспитателей, методы идейно-морального убеждения и методы непосредственного педагогического воздействия.

MIROSLAV CIPRO

ON THE PRINCIPLES, FORMS AND METHODS OF COMMUNIST EDUCATION OF THE YOUTH

The article analyses the state of educational work in the field of ideology, politics, ethics and world outlook. The first part of the article deals with the fundamental significance of the study sources and the necessity to select texts that are ideologically and pedagogically correct so as to orientate and inspire independent thinking, moral and aesthetic feeling, and the actions of young people for the benefit of socialist society.

In the second part an assessment is made of the role and the responsibility of the modern communication media, which have an ever-increasing influence on the youth's ideals of life.

The third part is devoted to the question of the complexity of educational influences. The school can only play its role if it respects all the complicated hierarchy of the educational factors in a socialist society.

In the fourth part a survey is given of the classifications of the basic forms and methods of educational work.

In conclusion stress is laid, among other things, on the unity of classroom teaching and education in the broad sense of the word, as two processes conditioning each other. The system of communist education proceeds from the unity of aims as regard content and form, the unity of objective and subjective aims. This unity finds expression primarily in the scientific world outlook, communist partisanship, commitment to the truth, proletarian internationalism, socialist patriotism and humanism, collective ethical feeling, work useful to the community, but also aesthetic judgement, good taste and creativeness inspired by the ideals of the socialist arts. These aims are implemented by an entire complex of educational forms and methods, in which verbal, practical and visual influences are harmoniously combined, and in which the methods of the organization of the educational team, the methods of the process of ideological and moral persuasion and the methods of direct pedagogical influence supplement one another.