

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Cíle a prostředky marxistické výchovy aplikované na vysokoškolskou mládež.
Případová studie zaměřená na Československý svaz mládeže
na Univerzitě Palackého v Olomouci v 50. letech 20. století**

Mgr. Monika Suková

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Cíle a prostředky marxistické výchovy aplikované na vysokoškolskou mládež. Případová studie zaměřená na Československý svaz mládeže na Univerzitě Palackého v Olomouci v 50. letech 20. století* vypracovala samostatně a že jsem řádně uvedla a citovala veškeré použité zdroje, které jsou vypsány v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne2024

Monika Suková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala mému školiteli doc. PhDr. Karlu Konečnému, CSc. za veškerou pomoc, cenné rady a doporučení. V neposlední řadě děkuji partnerovi, své rodině, přátelům a kolegům za neutuchající podporu a trpělivost ve studijním i osobním životě.

Abstrakt

Předkládaná disertační práce představuje příspěvek do výzkumu dějin pedagogiky. Rozvíjí vědeckou obcí dosud opomíjené téma marxistické pedagogiky a jejího výchovného působení na vysokoškolské studenty. Dané téma je zkoumáno prostřednictvím analýzy výchovné činnosti Československého svazu mládeže, který na Univerzitě Palackého v Olomouci na konci čtyřicátých a v průběhu padesátých let dvacátého století sdružoval studenty a organizoval jejich kulturní, studijní, sportovní a další aktivity. Vždy se tak dělo pod přímou ideologickou kontrolou svazu a Komunistické strany Československa.

Disertační práce má výzkumný charakter a svým designem spadá do kvalitativního výzkumu. Teoretická část popisuje historiografii dějin pedagogiky s důrazem na téma marxistické pedagogiky a objasňuje, jak ji ovlivnil filozofický směr marxismu-leninismu. Dále charakterizuje vývoj poválečných dějin vysokoškolského vzdělávání. V praktické části s využitím kvalitativní obsahové analýzy stanovujeme základní kategorie marxistické výchovy (principy, cíle, prostředky, podmínky). Dané dělení výchovy aplikujeme metodou instrumentální případové studie na typickém příkladu dobové vysokoškolské výchovně působící organizaci – na Československém svazu mládeže (ČSM). Na tuto vysokoškolskou organizaci doposud nebyla vytvořena žádná ucelená studie, proto jsme museli data o ní nejprve extrahovat metodou zakotvené teorie z archivního materiálu z Archivu Univerzity Palackého v Olomouci.

Cíl práce prezentujeme ve formě výzkumných otázek. Základní výzkumná otázka: Jaký byl historický vývoj, postavení a výchovné působení vysokoškolské skupiny ČSM na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1946–1960? Specifické výzkumné otázky: Jaký byl historický vývoj vysokoškolské skupiny ČSM v kontextu dějin Univerzity Palackého v Olomouci? Prostřednictvím jaké výchovné činnosti ČSM působil na studentstvo? Jaké postavení ČSM v rámci univerzity zaujímal?

Mezi hlavní přínosy disertační práce řadíme prohloubení výzkumu poválečných dějin vysokoškolského vzdělávání, identifikaci a zpracování struktury marxistické výchovy a její aplikování při výchově vysokoškolských studentů v období autoritativního politického režimu. Za přínosné můžeme označit i scelení těchto poznatků do vzdělávacího obsahu, který mohou pedagogové didakticky redukovat do vzdělávacího kurikula a s použitím didaktické transformace přetvořit do učiva použitelného v základním, sekundárním či terciálním vzdělávání.

Klíčová slova: Marxistická pedagogika, vysokoškolská výchova, Československý svaz mládeže, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstract

The present dissertation is a contribution to the research on the history of pedagogy. It develops the topic of Marxist pedagogy and its educational impact on university students, which has been neglected by the scientific community. The topic is explored through an analysis of the educational activities of the Czechoslovak Youth Union, which at Palacký University in Olomouc in the late 1940s and during the 1950s brought together students and organised their cultural, study, sport and other activities. This was always done under the direct ideological control of the Union and the Communist Party of Czechoslovakia.

The dissertation has a research character and its design falls into qualitative research. The theoretical part describes the historiography of the history of pedagogy with emphasis on the topic of Marxist pedagogy and explains how it was influenced by the philosophical direction of Marxism-Leninism. It also characterizes the development of the post-war history of higher education. In the practical part, using qualitative content analysis, we establish the basic categories of Marxist education (principles, goals, means, conditions). We apply the given division of education by means of an instrumental case study method on a typical example of a contemporary higher education organization – the Czechoslovak Youth Union (CYU). No comprehensive study has been done on this university organization so far, so we had to extract data about it first using the grounded theory method from archival material from the Palacký University Archives in Olomouc.

We present the aim of the thesis in the form of research questions. Basic research question: What was the historical development, position and educational activities of the CYU university group at Palacký University in Olomouc between 1946-1960? What was the historical development of the CYU university group in the context of the history of Palacký University in Olomouc? Through what educational activities did the CYU influence the student body? What position did the CYU occupy within the university?

The main contributions of the dissertation include deepening the research on the post-war history of higher education, identifying and elaborating the structure of Marxist education and its application in the education of university students during the period of authoritarian political regime. We can also consider the integration of these findings into educational content that educators can didactically reduce into an educational curriculum and, using didactic transformation, transform into a curriculum applicable in primary, secondary or tertiary education.

Keywords: Marxist pedagogy, university education, Czechoslovak Youth Union, Palacký University in Olomouc

OSNOVA:

Úvod.....	8
1. Výzkumný záměr, specifikace cílů a přínosu disertační práce	12
2. Současný stav problematiky a teoretická východiska práce	16
2.1 Výzkum dějin školství z pohledu pedagogiky	16
2.2 Výzkum dějin školství z pohledu historie.....	18
3. Poznámky k metodologii.....	21
3.1 Kvalitativní obsahová analýza	22
3.2 Případová studie.....	25
3.3 Zakotvená teorie	26
3.4 Kritéria kvality a etiky výzkumu	31
3.5 Shrnutí zvoleného designu výzkumu	36
4. Poválečná obnova Univerzity Palackého v Olomouci v kontextu dějin vysokého školství	38
4.1 Vznik vysokoškolské skupiny Československého svazu mládeže a její aktivity	46
5. Výchova jako základní předmět pedagogiky	54
5.1 Základní pojmy charakterizující výchovu	58
5.1.1 Pedagogické principy výchovy	58
5.1.2 Cíle výchovy	62
5.1.3 Prostředky výchovy.....	66
5.1.4 Podmínky výchovy.....	68
5.1.5. Výchova v současných vzdělávacích dokumentech	69
6. Marxistická pedagogika	74
6.1 Filozofické kořeny marxistické pedagogiky	76
6.2 Charakteristické znaky marxistické pedagogiky	78
6.2.1 Pedagogické principy marxistické výchovy.....	79
6.2.1.1 Obecně pedagogické principy marxistické pedagogiky	80
6.2.1.1.1 Princip stranickosti	81
6.2.1.1.2 Princip vlastenectví a internacionalismu	81

6.2.1.1.3 Princip humanismu	82
6.2.1.1.4 Princip kritiky a sebekritiky	83
6.2.1.2 Tradiční pedagogické principy	84
6.2.1.2.1 Zideologizované principy	84
6.2.1.2.2 Klasické pedagogické principy	97
6.2.2 Cíle marxistické výchovy	104
6.2.3 Prostředky marxistické výchovy	111
6.2.3.1 Výchovné metody	113
6.2.3.2 Složky marxistické výchovy	117
6.2.3.2.1 Výchova rozumová (vědecká, světonázorová)	121
6.2.3.2.2 Výchova mravní (morálně politická)	125
6.2.3.2.3 Výchova pracovní a technická	146
6.2.3.2.4 Výchova tělesná	155
6.2.3.2.5 Výchova estetická	163
6.2.4 Podmínky marxistické výchovy	175
Závěrečné shrnutí výsledků a přínosu disertační práce	180
Seznam použitých zdrojů	188
Seznam zkratek	200

Úvod

Dějiny pedagogiky a marxistické pedagogiky zvláště, dodnes stojí spíše stranou výzkumného zájmu teoretiků pedagogiky. Tento stav však není ideální, obzvláště když přihlédneme ke známému citátu, který nabádá, abychom se poučili z minulosti a vyvarovali se tak chybám, které učinili naši předci. Z tohoto pohledu je proto nadmíru zarážející fakt, že dosud vydávané publikace shrnující dějiny pedagogiky popisují jejich vývoj většinou pouze do první poloviny dvacátého století. Období, kdy české (tedy československé) školství bylo indoktrinováno marxistickou ideologií a kontrolováno Komunistickou stranou Československa (dále také KSČ), pomíjí. Přitom se jedná o dobu, kdy se k vychovávanému přistupovalo převážně autoritativně, jako k objektu určenému k formování. Když si uvědomíme, že se jedná o etapu, která přímo předcházela dnešnímu vzdělávání, je více než zásadní si uvědomovat kontrasty obou výchovných systémů, hledat, v čem jsme se předchozí érou inspirovali, a naopak upozorňovat na jevy, na které pohlížíme jako na již překonané, ale přesto se v běžné školní praxi stále objevující.

Na mezery ve výzkumu dějin pedagogiky upozorňuje ve své studii i Martin Strouhal (2016, s. 26): „V české pedagogice máme nejeden velký dluh. Jedním z takových dluhů je absence důkladné analýzy marxistické pedagogiky, jak se u nás po více jak padesát let pěstovala v období komunistického režimu. Bylo by přitom třeba, aby byly zpracovány a kriticky reflektovány nejen obecné formy marxistického diskursu a jeho vůdčích témat, nýbrž i jemné nuance, jež v hlavním proudu vytvořily drobné říčky, z nichž některé možná (soudě podle renesance zájmu o levicové myšlení) v sobě dodnes nesou potenciál stát se veletokem.“ S tímto názorem plně souzníme. Přestože nemáme v předkládané práci ambici podat komplexní rozbor marxistické pedagogiky postihující všechny její oblasti, chceme ji alespoň částečně naší případovou studií obohatit a rozšířit. Učinit tak chceme prostřednictvím teoretického rozboru a empirickým výzkumem dobové výchovy, kterou propojíme a porovnáme se současným stavem teorie výchovy.

Jak jsme již naznačili, jedná se pouze o příspěvek do výzkumu dějin marxistické pedagogiky. Abychom pronikli opravdu k jádru problému a nešlo pouze o přehledovou studii, museli jsme přistoupit k časovému zúžení námi zkoumaného období. Jelikož ke stanovení stěžejních bodů marxistického vzdělávání a výchovy došlo v padesátých letech, rozhodli jsme se na dané období s ohledem na předchozí poválečný vývoj zaměřit. Rok 1960, kterým výzkum rámcově uzavíráme, přestože v některých oblastech uvádíme i následné dějinné a procesní

dozvuky, představuje nejen zlom formálně ukončující desetiletí padesátých let, ale reálně reprezentuje změnu v určitém nastavení celé společnosti. KSČ v daném roce prohlásila, že v Československu již byly vybudovány základy socialismu a nyní se vstupuje do další etapy jeho rozvoje, což potvrdili i vydáním nové ústavy a změnou názvu státu na Československou socialistickou republiku. V padesátých letech převažoval poválečný entuziasmus vedoucí lidi dobrovolně se podílet na obnově státu například prostřednictvím neplacených brigád mající zlepšit státní ekonomiku, podporovat proklamace o válečných, štvavých západních státech, vědomě přijímat a přebírat marxistické demagogické floskule. Naopak v šedesátých letech se režim již stabilizoval, obyvatelstvo si navyklo na nastavené společenské pořádky, do popředí zájmu se dostaly otázky zvyšování životní úrovně, rozvoj kultury, vzdělávání, trávení volného času. V pedagogice se začala zdůrazňovat osobnost vychovávaného, což vedlo ke snahám zařadit do studia pregraduální přípravy učitelů ve větší míře například psychologii, etiku, defektologii i výchovu volného času. Změna nastala i u studentů vysokoškolského vzdělávání sdružených v organizaci Československého svazu mládeže (dále také ČSM). Zatímco v padesátých letech se jejich zájem soustředil na proklamaci marxistických tezí a oficiálních akcí, po roce 1960 si uvědomili, že dogmata stalinismu jsou jen bezobsažnými tezemi, které jim v budoucím zaměstnání příliš nepomohou. Daleko více tedy volali po praktickém zaměření studia na úkor ideologizace.

V předkládané disertační práci se tedy soustředíme na marxistickou výchovu v době poválečné a v období padesátých let se zaměřením na vysokoškolskou mládež. S čímž souvisí i náš hlavní cíl práce, vzhledem k charakteru kvalitativního designu výzkumu, prezentovaný základní výzkumnou otázkou: **Jaký byl historický vývoj, postavení a výchovné působení vysokoškolské skupiny ČSM na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1946–1960?** Tato výzkumná otázka je dále rozvíjena specifickými výzkumnými otázkami a podotázkami, které jsou podrobně rozepsány v kapitole Výzkumný záměr, specifikace cílů a přínosu disertační práce.

Struktura disertační práce je členěna do šesti hlavních kapitol.

Prvních pět kapitol (vyjma podkapitoly 4.1) představuje **teoretické zpracování tématu**, zejména vymezení výzkumného záměru, cílů a přínosu práce, na což navazujeme přehledem současného stavu výzkumu dějin pedagogiky a teoretickými východisky. Jako velmi důležitou hodnotíme třetí kapitolu, kde podrobně rozebíráme kvalitativní design metodologie použité

v našem výzkumu (jedná se o kombinaci tří metod výzkumu – kvalitativní obsahovou analýzu, případovou studii a zakotvenou teorii). Nečiníme tak proto, abychom sumarizovali cizí poznatky, ale abychom jasně a přehledně prokázali objektivitu našeho výzkumu a případnému dalšímu badateli nabídli metodologický „návod“ jak přistoupit k výzkumu dějin pedagogiky s užitím doposud nezpracovaného archivního materiálu. Ve čtvrtém (vyjma podkapitoly 4.1) oddílu přibližujeme historické reálie související s poválečným vývojem vysokoškolského vzdělávání, který hodnotíme jako zásadní pro získání patřičného dějinného kontextu, který by čtenáři mohl chybět při pronikání do navazující podkapitoly o vzniku a fungování vysokoškolské skupiny ČSM (viz níže). Jako stěžejní v teoretické části práce hodnotíme kapitolu pátou předkládající základní pojmy charakterizující současnou výchovu. S pomocí této kapitoly chceme v návazném empirickém výzkumu ověřit tezi, že na marxistickou výchovu je možné částečně pohlížet skrze strukturu současné teorie výchovy. V kapitole 6 a její první podkapitole 6.1 ještě uvádíme teoretický vstup k tématu marxistické pedagogiky, její vymezení a filozofické kořeny dané pedagogické školy.

Výše jsme uvedli, že kapitolu 4.1 nezařazujeme do teoretické části práce. Důvod tkví v jejím obsahu. Zabýváme se zde totiž vysokoškolskou skupinou ČSM na Palackého univerzitě, která představuje typický příklad vysokoškolské skupiny ČSM. Jelikož ovšem o dané skupině, ani jiných vysokoškolských skupinách dosud nevyšla žádná ucelená práce (pomineme-li články publikované autorkou studie viz Suková, 2020b; Suková a Kopeček, 2020; Suková, 2021), museli jsme data z archivního materiálu extrahovat metodou zakotvené teorie, což z daného textu činí kvalitativní empirický text.

Empirický výzkum užívající metody kvalitativní obsahové analýzy a případové studie jsme dále rozepsali v podkapitole 6.2 Charakteristické znaky marxistické pedagogiky. V této části za pomoci poznatků získaných od současných teoretiků výchovy a odborníků zabývajících se marxistickou pedagogikou pohlížíme na dobové odborné články teoretiků výchovy a hledáme klíčové pojmy a znaky popisující a kategorizující marxistickou výchovu. Vytváříme tak v českém prostředí po roce 1989 nejucelenější náhled na strukturu marxistické výchovy, jak se kterou je možné aplikovat napříč vzdělávacím systémem. Přestože v názvu práce ze základních pedagogických pojmů uvádíme pouze cíle a prostředky výchovy, po detailním rozboru teorie výchovy jsme museli uznat, že provázanost s principy a podmínkami výchovy je tak významná, že není možné tyto pojmy opomenout. Přesto jsme však nepřistoupili ke změně tématu disertační práce. Příčinou je obecná shoda teoretiků výchovy, kteří tvrdí, že cíle a prostředky se nejčastěji užívají pro popis a analýzu určitého výchovného směru.

Principy marxistické výchovy (viz podkapitola 6.2.1) jsme rozdělili na dvě hlavní oblasti. První reprezentovaná principy obecně pedagogickými (podkapitola 6.2.1.1) pojednává o výchovných zásadách stanovených sovětskou pedagogikou jako základní a nadřazené dalším principům. Tyto veskrze marxisticky orientované politické principy se nuceně implementovaly do vzdělávacích systémů jednotlivých socialistických států. Stejně tomu bylo i v případě československého prostředí, kde však v systému teoretické výchovy konkurovaly již dříve zavedeným tradičním pedagogickým principům (viz podkapitola 6.2.1.2), které stály na odkazu československé pedagogiky meziválečné, většina se však odkazovala na pedagogické zásady stanovené již Janem Amosem Komenským (1592–1670). Ani tyto tradiční pedagogické principy se však ve školství nemohly objevovat bez marxistické indoktrinace. V podkapitole 6.2.2 představujeme cíle marxistické výchovy. Přestože teoretikové výchovy uvádí převážně pouze sociální cíl, my jsme určili jako zásadní také cíl heteronomní, obecný, materiální a adaptační. Pro podrobnější analýzu marxistické výchovy považujeme jako nejprínosnější podkapitolu 6.2.3 Prostředky marxistické výchovy, z které vyzdvihujeme podkapitolu 6.2.3.2 Složky marxistické výchovy, v níž obsah výchovy dle vydaných zákonů a dobových odborných pedagogických článků rozdělujeme do pěti výchov, a sice na výchovu rozumovou, mravní, pracovní a technickou, tělesnou a estetickou. Každou z výchov následně detailně rozebíráme a provazujeme s již dříve zmíněnými pojmy (tj. principy, dalšími výchovami, cíli, výchovnými metodami). Poslední podkapitolou jsou Podmínky marxistické výchovy (6.2.4), kde jsme se ze všech možných oblastí, které podmínky výchovy zkoumají, zaměřili na hromadné sdělovací prostředky, konkrétně na vydávané mládežnické časopisy a tiskoviny. Nyní je vhodné objasnit, jak se v podkapitole 6.2 odrazil výzkum ČSM. Výše zmíněnou strukturu marxistické výchovy totiž vždy v druhé části dané podkapitoly demonstrujeme na příkladu činnosti této mládežnické organizace, která se ve vysokoškolském prostředí projevovala především školní a mimoškolní výchovou studentstva.

Poznatky uvedené v naší disertační práci a odpovědi na kladené výzkumné otázky shrnujeme v kapitole Závěrečné shrnutí výsledků a přínosu disertační práce. Jako úplně poslední část jsme zařadili seznam použitých zdrojů a seznam užitých zkratk.

1. Výzkumný záměr, specifikace cílů a přínosu disertační práce

Na počátku každého výzkumu si badatel musí stanovit výzkumný záměr, cíl (v případě kvalitativního výzkumu výzkumné otázky), vědecké metody práce, jednotlivé kroky při realizaci výzkumu a ujasnit si přínos práce pro vědeckou obec, což jsme se rozhodli předeštět v této kapitole.

V případě kvalitativních prací se teoretická část s praktickou částí výzkumu často prolínají (srov. Novotná a kol., 2019, s. 50–52), přesto bychom rádi alespoň rámcově vymezili obě oblasti v naší práci.

V teoretické části se věnujeme stanovení výzkumných otázek, ozřejmění záměru a postupu při výzkumu a přínosu práce (více níže v této kapitole), představení užívané metodologie (viz kapitola 3. Poznámky k metodologii), přehledu zkoumání marxistické pedagogiky z pedagogického a historického pohledu (viz kapitola 2. Současný stav problematiky a teoretická východiska), rozboru vývoje dějin vysokého školství od roku 1945 do roku 1960 a poválečnému vzniku olomoucké univerzity (viz kapitola 4. Poválečná obnova Univerzity Palackého v Olomouci v kontextu dějin vysokého školství), deskripci současné teorie výchovy (5. Výchova jako základní předmět pedagogiky), definování a charakteristice marxistické pedagogiky a jejím filozofickým východiskům (viz úvod ke kapitole 6. Marxistická pedagogika a její podkapitola 6.1 Filozofické kořeny marxistické pedagogiky).

Druhá část práce se zaměřuje **na kvalitativní empirický výzkum**, kde za pomoci aplikace kvalitativní obsahové analýzy, zakotvené teorie a instrumentální případové studie bude zodpovězena **základní výzkumná otázka**, která je dle pravidel kvalitativního výzkumu rozpracována do **specifických výzkumných otázek** (dále také SVO) a **specifických výzkumných podotázek** (dále také SVP). Empirický výzkum v předkládané práci nalezneme především v podkapitole 4.1 Vznik vysokoškolské skupiny Československého svazu mládeže a její aktivity a dále v oddíle s názvem Charakteristické znaky marxistické pedagogiky.

Základní výzkumná otázka:

Jaký byl historický vývoj, postavení a výchovné působení vysokoškolské skupiny ČSM na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1946–1960?

Specifické výzkumné otázky a specifické výzkumné podotázky:

Jaký byl historický vývoj vysokoškolské skupiny ČSM v kontextu dějin Univerzity Palackého v Olomouci? (SVO 1)

Jak ČSM na univerzitě vznikala? (SVP 1.1)

Jak se ČSM v průběhu padesátých let proměňoval? (SVP 1.2)

Prostřednictvím jaké výchovné činnosti ČSM působil na studentstvo? (SVO 2)

Jak byla strukturovaná marxistická výchova? (SVP 2.1)

Jaké konkrétní aktivity v rámci základních kategorií marxistické výchovy ČSM realizoval? (SVP 2.2)

V jaké výchovné činnosti se nejvíce projevil vliv marxistické ideologie? (SVP 2.3)

Jaké postavení ČSM v rámci univerzity zaujímal? (SVO 3)

Postup při realizaci výzkumu

Prvně musíme nashromáždit a analyzovat dobové zdroje, primární a sekundární odbornou literaturu. Stěžejní pro nás jsou především pedagogické publikace o výchově a dějinách pedagogiky, odborné historické monografie a články hlavně o dějinách vysokého školství, archivní materiál o vysokoškolské skupině ČSM, legislativní dokumenty se školskou tematikou, dobové pedagogické články o socialistické výchově publikované v odborných časopisech.

Dále musíme popsat současný stav problematiky dějin pedagogiky v Československu se zaměřením na období padesátých let s ohledem na předchozí poválečný vývoj. Vycházíme z odborné pedagogické literatury, kterou doplňujeme o dějinný kontext za využití historických monografií, článků a závěrečných akademických prací.

Třetím krokem ve výzkumu je deskripce poválečných dějin československého vysokého školství se zaměřením na Univerzitu Palackého v Olomouci, kde se vytvořila vysokoškolská skupina ČSM. Metodou zakotvené teorie extrahujeme data o dané skupině ČSM z archivního materiálu, abychom zodpověděli SVO 1 a částečně také SVO 3.

Systematicky kategorizovat výchovnou činnost ČSM nemůžeme bez nastínění jasné struktury marxistické pedagogiky. Nejdříve tedy jasně definujeme, jak se v současnosti teorie výchovy dělí a jakých pojmů se při její charakteristice užívá. Při výzkumu vycházíme z předpokladu, že pedagogičtí teoretikové výchovy, kteří v devadesátých letech a na počátku

nového tisíciletí vydali stěžejní díla o teorii výchovy (např. Jiří Pelikán,¹ Bohumír Blížkovský,² Vladimír Jůva st.,³ Jarmila Svobodová⁴ a Bohumíra Šmahelová), profesně působili i v období před pádem komunistického režimu, podíleli se na dobové konstrukci teorie výchovy či z jejího odkazu bezprostředně vycházeli. Tito teoretikové výchovy tedy dle našeho výzkumného předpokladu v současnosti publikují studie, které postihují základní strukturu rozdělení výchovy, která se vytvořila již za minulého režimu. Tuto tezi ověříme prostřednictvím metody kvalitativně obsahové analýzy aplikované na dobové pedagogické články, jejímž výsledkem by měla být nová externí teorie popisující základní znaky marxistické výchovy (viz SVP 2.1).

Posledním krokem bude aplikace externí teorie marxistické výchovy na zkoumanou vysokoškolskou skupinu ČSM a její výchovné aktivity, čímž zodpovíme SVP 2.2, SVP 2.3.

Přínos disertační práce

Předkládaná disertační práce přispěje k objasnění základních pojmů marxistické výchovy, především v kontextu vysokoškolského vzdělávání. **Nově definovaná struktura marxistické pedagogiky** může budoucím výzkumníkům posloužit jako velmi užitečný nástroj při výzkumu indoktrinace školní a mimoškolní výchovy napříč celým československým vzdělávacím systémem v období padesátých let dvacátého století. Disertační práce tak významně rozšíří doposud spíše opomíjený výzkum marxistické pedagogiky.

Další přínos práce spatřujeme v **prohloupení dosavadního výzkumu poválečných dějin vysokoškolského vzdělávání**. Tuto výzkumnou oblast obohatíme hlavně popsáním

¹ Jiří Pelikán (1932–2015) vystudoval pedagogiku a psychologii na Univerzitě Karlově v Praze. Studoval také na Moskevském humanitním pedagogickém institutu. Po studiích působil na pedagogických fakultách v Brandýse nad Labem a Karlově univerzitě v Praze. Po zapojení se do tzv. pražského jara na straně reformního proudu byl propuštěn. Přesto jej později zaměstnali na Výzkumném ústavu odborného školství. Plně rehabilitován byl po roce 1989. Z vybraných studií můžeme uvést například *K některým otázkám procesu výchovy*, *K některým závažným otázkám teorie výchovy*, *Metodologie výzkumu účinnosti pedagogického působení ve výchovně vzdělávacím procesu*, *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost pedagogického procesu*, *K některým problémům psychologických podmínek rozvoje tvořivosti* (Kořa, 2015).

² Bohumír Blížkovský (1929–2014) působil na Pedagogickém institutu v Liberci, na Univerzitě Jana Evangelisty v Brně, kde dosáhl titulu docenta v oboru pedagogika. Po srpnu 1968 musel odejít do Bratislavy na tamní výzkumné pedagogické instituce. Po revoluci dosáhl na titul profesora a do roku 1994 pracoval na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (Kučerová, 2021).

³ Vladimír Jůva (1925–2005) maturoval roku 1944, již roku 1950 získal titul doktora. Čtyři roky působil jako středoškolský profesor a od roku 1954 jako pedagogický pracovník ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Brně. Od roku 1957 byl jmenován vedoucím Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Roku 1963 získal titul docenta z oboru pedagogiky, profesura následovala roku 1968. Za svůj život napsal přes 300 odborných prací, 12 knižních monografií a 50 vysokoškolských skript (BLATNÝ, Lev, 2020; Vladimír Jůva sen., 2021).

⁴ Jarmila Svobodová, narozená 1948 v Přerově, působí jako odborná asistentka na Katedře pedagogiky na Masarykově univerzitě v Brně. Roku 1974 vystudovala pedagogiku a angličtinu na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Brně, kde také roku 1981 složila rigorózní zkoušku. Po revoluci připojila také titul kandidáta věd (Životopis, 2006).

aktivit marxisticky orientovaných studentů sdružených ve vysokoškolské skupině **Československého svazu mládeže**, která se zásadně podílela na výchovném formování všech studentů dané univerzity.

Za přínosné můžeme označit i scelení těchto poznatků do vzdělávacího obsahu, který je možné následně didakticky redukovat do vzdělávacího kurikula a s použitím didaktické transformace v budoucnu **přetvořit do učiva použitelného v základním, sekundárním či terciálním vzdělávání** při výuce dějin Československa v druhé polovině dvacátého století.

2. Současný stav problematiky a teoretická východiska práce

2.1 Výzkum dějin školství z pohledu pedagogiky

K výzkumu problematiky dějin pedagogiky můžeme přistoupit ze dvou teoretických východisek. Prvním je **vědní oblast pedagogiky**, druhým obor historie. V předkládané disertační práci primárně vycházíme z pedagogiky, přičemž jsme se rozhodli, že se zaměříme konkrétně na **dějiny výchovy**, „... které zkoumají vývoj výchovy jako společenského jevu, vývoj pedagogických idejí a koncepcí, ... i vývoj výchovně-vzdělávacích zařízení, jejich pojetí, organizace a řízení“ (Jůva, 1999, s. 21).

Pro základní přehled v této výzkumné oblasti jsme využili publikaci *Dějiny pedagogiky: Výchova, vzdělání a školství* (Kasper a Kasperová, 2008), z které vyplynulo, že dějiny školství jsou již velmi detailně zpracované především v první polovině dvacátého století.⁵ Absence zmínky o dalším vývoji nás motivovala se na dané období zaměřit.

Při rešeršní činnosti nás zaujalo, jak málo sumarizujících publikací o dějinách školství a výchovy se indoktrinací vzdělávání komunistickou stranou zabývalo.⁶ Pakliže se již k tématu vyjadřovaly, jednalo se převážně o velmi krátké, shrnující texty.

První přehled nalezneme v díle Vladimíra Václavíka (1997, s. 103–109), jenž charakterizuje socialistickou pedagogiku mezi roky 1945 až 1989, hledá její filozofické kořeny a obsah výchovy i vzdělávání. Zajisté čtenáře zaujme, že jeho studie, ač danou etapu školství reflektuje brzy po pádu komunistického režimu, přináší poměrně hodnotný soubor informací se zachováním objektivního vědeckého odstupu. Naopak například publikace Horáka a Kratochvíla (2001, s. 105) se československému školství věnuje pouze mezi roky 1945–1968 a to jen na několika řádcích. Následný vývoj pominula úplně.

V daném směru se jako hodnotnější, bohužel pouze obsahem, nikoli rozsahem, ukázala publikace Jůvy (sen.) a Jůvy (jun.), kteří se ale na problematiku dívali z pohledu vývoje dějin světového školství, proto zde specifika zúžení pro československé území nenalezneme. Přesto uvádějí základní charakteristiku sovětské pedagogiky „... jako teorie unitárního výchovně-

⁵ Obdobný stav můžeme sledovat i v zahraniční literatuře, např. v *Atlas Pädagogik* od Burkarda a Weiße z roku 2008.

⁶ Po roce 1945 můžeme dějiny školství rozdělit na tři hlavní úseky vzhledem k ustanovenému politického režimu. Mezi roky 1945–1948 se mluví o tzv. třetí republice, jejíž zpočátku demokratická linie se v únoru 1948 přerušila komunistickým pučem, kterým se k moci až do roku 1989 dostala Komunistická strana Československa. Po roce 1990 se opět navrátil demokratický režim. V předkládané disertační práci se zaměřujeme především na padesátá léta s ohledem na předchozí poválečný vývoj.

vzdělávacího systému založeného na marxisticko-leninských východiscích“, což se projevovalo ve formování sovětského občana do předem dané podoby a v sociálních výchovných cílech. Autoři publikace dále poukazují na důraz kladený na vytvoření jednotné státní školy, na vzdělávání přírodovědné a polytechnické. Jako typické zástupce dané školy uvádějí P. P. Blonskij (1884–1941), A. S. Makarenka (1888–1939) a V. A. Suchomlinskij (1918–1970) (Jůva a Jůva, 2007, s. 60–61).

Hábl a Janiš (2010) se rozhodli geografický horizont při vývoji dějin pedagogiky zohlednit a v publikaci *Přehled dějin pedagogiky* oddělili sovětskou pedagogiku (zastoupenou osobností a dílem A. S. Makarenka) od vývoje školství v českých zemích v letech 1948–1989. Přestože popis československé marxistické pedagogické školy v sobě nese stopy zaujatosti a antipatie, protože autoři daného textu jí byli vzdělávání a formování, můžeme z kapitoly vyčíst některé zásadní rysy této pedagogiky (např. masovost, kolektivnost, dogmatičnost, ideologizaci, indoktrinaci, nivelizaci). Stejně jako v publikaci výše se i zde autoři zmiňují o snaze komunistické strany sjednotit školský systém, dále ukazují, že programově měla pedagogika v českých zemích zkopírovat sovětský model vzdělávání podstavený na návratu k herbartismu (myšlenky J. F. Herbarta (1776–1841) o encyklopedickém obsahu učiva, frontálním, monologickým předáváním poznatků). Učitele označují vysloveně za „soustružníka“, který vyřezává žáka do požadované podoby. Problém nerovnoměrnosti ve vzdělání a výchově v daném období přiléhavě charakterizují v následující citaci: „... české komunistické školství jako celek bylo velmi efektivní v předávání (až indoktrinaci) informací, ale velmi problematické ve formování charakteru, ten byl naopak deformován celým nemorálním systémem“ (Hábl a Janiš, 2010, s. 107–108).

O odborné zhodnocení kvality a kvantity pedagogických děl, studií a článků vydaných v československém prostředí v druhé polovině minulého století se pokusil Josef Maňák (2013). Později na něj navázal Jan Průcha (2017, s. 23), když se v rámci historického vývoje pedagogiky krátce vyjádřil k marxistické a sovětské pedagogice.

Výchovou především z filozofického pohledu se zabývá publikace *Proměny paradigmatu výchovy*, která sice určuje hlavní výchovné koncepce v učení Karla Marxe (1818–1883) a Bedřicha Engelse (1820–1895), ale zůstává pouze u teoreticko-filozofických úvah. Faktické zrcadlení daných teorií v pedagogické praxi nerozebírá (Demjančuková a Stark, 2017, s. 236–245).

Z textu výše je patrné, že odborných monografií a článků zkoumajících dějiny výchovy z pedagogického pohledu v padesátých letech minulého století se doposud publikovalo malé množství. Při naší rešeršní činnosti jsme však přesto našli některé velmi hodnotné odborné články a sondy menšího rozsahu, v nichž jsme primárně v našem výzkumu vycházeli. Jedná se především o práce Martina Strouhala (2016), Davida Rybáka (2020), Gabriely Šarníkové (2022) a Jany Černé (2021).

Martin Strouhal (2016) ve svém odborném článku s názvem „*Antinomie totality a diskurs československé marxistické pedagogiky: touha po jednotě a touha po moci.*“ z filozoficko-pedagogického pohledu umě analyzoval problematiku prolínání totality a výchovy v marxistické pedagogice a jak se do ní promítá učení K. Marxe o dialektické teorii protikladů. David Rybák (2020) v článku *Lidství, věda a svět jako konstituenty Evropy a jejich proměna ve 20. století. Příklad marxistické pedagogiky* z filozoficko-pedagogického pohledu rozebírá kořeny marxistické pedagogiky a její výchovné působení na společnost, do kterého se propisoval totalitarismus komunistické strany toužící po moci a kontrole. Gabriela Šarníková (2022) věnovala jednu z kapitol své publikace vlivu marxismu na edukaci a vytvořila přehledný, sumarizující text základního vhledu do marxisticko-leninské filozofie a jejího dopadu na pedagogiku a vzdělávací proces. Disertační práce Jany Černé (2021) *"Podívejte se na děti!": Ideologická výchova dětí na socialistické škole mezi léty 1948–1970* z Masarykovy univerzity reprezentuje v českém prostředí nejpodrobnější analýzu dobové marxistické pedagogiky. Přestože Černá vychází z historicko-teoretických východisek, ve své práci zdařile identifikovala některé pojmy spojené s výchovou v základním a sekundárním vzdělávání. V mnoha ohledech vytvořila stěžejní počín pro pozdější odborný výzkum marxistické výchovy. Nedostatkem její studie je chybějící teoreticko-pedagogické epistemologické pozadí dnešního výzkumu výchovy, kvůli čemuž některé pojmy z pedagogiky řadí nesprávně. Na tento aspekt v předkládané práci navazujeme a korigujeme jej.

2.2 Výzkum dějin školství z pohledu historie

Přestože se tedy výchova v období vlády komunistické strany v některých pedagogických publikacích a člancích rozebírá, rozhodně se nejedná o komplexní charakteristiku daného fenoménu. Pro doplnění dějinného kontextu bychom se měli podívat na dějiny socialistického školství i z historického pohledu. K tomu nám poslouží odborné práce od předních českých historiků a pedagogů, mezi než bychom rozhodně zařadili kolektiv autorů z Masarykovy univerzity z Brna – Jiřího Zounka a Danu Knotovou z Ústavu pedagogických

věd a jejich kolegu Michala Šimáně z Filozofické fakulty. Ti stáli za výzkumným projektem mapujícím dějiny základního a středního školství za socialismu (především však v období tzv. normalizace mezi lety 1968–1989) atraktivní metodou mikrohistorie v kombinaci s metodou oral history (Zounek, Šimáně a Knotová, 2015; Zounek, Šimáně a Knotová, 2016; Zounek, Šimáně a Knotová, 2017; Zounek a Knotová, 2017). Publikace vzešlé z daného projektu, se ukázaly jako hodnotné a autorku předkládané disertační práce inspirovaly k napsání odborného článku o postavení učitele v totalitní společnosti (Suková, 2020a).

Období padesátých let se historici dějin školství však dosud spíše vyhýbali. Můžeme ovšem nalézt jiné tematicky blízké odborné práce z produkce úspěšné skupiny autorů koncentrujících se okolo historika Jiřího Knapíka, která se ve sledované době soustředila hlavně na dějiny každodennosti, výzkumy dětí a středoškolské mládeže (Knapík 2011, 2014, 2018, 2022).

Pro náš výzkum zaměřující se na mládežnickou organizaci ČSM operující v prostředí vysokých škol se jeví jako nezbytná také detailní analýza odborných historických monografií o dějinách vysokého školství. Na první pohled se může historický výzkum univerzitního školství v českých zemích mezi lety 1945 až 1989 zdát jako již dovršený a to hlavně zásluhou Pavla Urbáška a Jiřího Pulce. Oba autoři velice precizně a podrobně popsali vysokoškolské vzdělávání v druhé polovině dvacátého století například v publikacích *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990* (2003), která se soustředí na regionální a tematickou komparaci vývoje a fungování Masarykovy univerzity v Brně a Palackého univerzity v Olomouci, a také ve výrazně komplexněji pojatém pohledu na *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945–1969* (2012) v celorepublikovém kontextu vývoje vysokoškolského vzdělávání. Z pohledu historického výzkumu se v českém prostředí jedná o nejobsáhleji pojaté statě zabývající se danou problematikou. Doplnují tak předchozí publikace o Univerzitě Palackého od Navrátila (1973) a od kolektivu autorů Univerzity Palackého (1996). Pro získání širšího náhledu vztahy mezi univerzitami a komunistickou stranou jsme využili knihu Johna Connelyho (2008), který rozebral paralelní vývoj poválečného univerzitního školství v Čechách, východním Německu a Polsku.

K dějinám a činnosti vysokoškolské skupiny Československého svazu mládeže po roce 1989 neexistuje v českém prostředí žádná publikace. Museli jsme proto využít pro komparaci odborné práce o jiných skupinách Svazu české mládeže (dále jen SČM) a ČSM. O politickém životě středoškolských studentů v poválečném období a jejich boji proti prokomunistickému vedení SČM sepsal do časopisu *Soudobé dějiny* odborný článek Jakub Šlouf (2011). Další

zdroje informací pocházejí převážně ze závěrečných diplomových prací (dle výsledku obhajoby hodnocených jako vynikající). Brněnskou krajskou organizací ČSM se zabýval Michal Šindelář (2017). Výzkumem mapoval hlavně politickou výchovu realizovanou prostřednictvím čtenářských a politických kroužků, masové akce ČSM (např. Za milionovou organizaci, Mládež vede Brno, Květen – měsíc mládeže) a jeho kulturní činnost (tzv. Soutěž tvořivosti mládeže). K vyplnění časové mezery v archivním fondu ČSM při výzkumu kulturní činnosti vysokoškolských studentů v polovině padesátých let posloužila diplomová práce Pavlína Kráčmarové (2013). Pro doplnění dobových souvislostí při organizování oficiálních státních slavností, na nichž se nezdálo podílely jednotlivé skupiny ČSM, jsme prostudovali práci Šollara (2011) a Sobotkové (2011).

Shrnutí

V druhé kapitole jsme charakterizovali relevantní zdroje k výzkumu dějin pedagogiky se zaměřením na socialistickou a marxistickou pedagogiku. Přestože počet dosud vydaných odborných monografií a článků, které se daných tématem zabývají, není vysoký, vnímáme jako pozitivní, že v posledních deseti letech se intenzita výzkumného zájmu o ni postupně zvyšuje. Přestože vycházíme především z pedagogických východisek a jim odpovídajících odborných prací, ve výzkumu jsme čerpali i z vybraných historických publikací a statí, což se týkalo především pedagogů doposud opomíjeného tématu Československého svazu mládeže a jeho výchovných aktivit.

3. Poznámky k metodologii

Při zkoumání daného tématu z dějin pedagogiky se řídíme metodologickými pravidly pro kvalitativní pedagogické práce popsanými v publikaci od kolektivu autorů z Masarykovy univerzity z Brna pod vedením **Romana Švaříčka** a **Klára Šed'ové** (2007) a dále také od kolektivu autorů pod vedením **Hedviky Novotné**, **Ondřeje Špačka** a **Magdalény Šťovíčkové Jantulové** z Univerzity Karlovy z Prahy.

Kvalitativní výzkum po dlouhá staletí zaostával v sestavování metodologických pravidel a postupů za kvantitativním výzkumem. To vyvolávalo především od sedmdesátých let dvacátého století v akademických kruzích stavějících na ověřitelnosti a jasně dokazovatelné kvalitě výzkumu nedůvěru (srov. Reichel, 2009, s. 42). Téměř třicet následujících let se sváděly intelektuální disputace ve věci tzv. souměřitelnosti (či spíše nesouměřitelnosti) přírodních a sociálních věd, v jejichž důsledku si kvalitativní výzkum vytvořil přesné metodologické postupy (srov. Ochrana, 2021, s. 11–13). Také v pedagogice se tento posun od striktně kvantitativního výzkumu k otevřenosti vůči kvalitativnímu výzkumu odehrál. Jak uvádí Hendl v článku *Kvalitativní výzkum v pedagogice* (2006, s. 2): „Jedním z impulsů pro její rozšíření byla reakce výzkumníků na dominanci standardního kvantitativního výzkumu ... Proti tomuto přístupu se vytvořila opozice a někteří autoři mluví dokonce o kvalitativním obratu v metodologii pedagogického výzkumu.“

Pedagogičtí výzkumníci po vzoru obecně kvalitativních odborníků hledali nové cesty, jak kvalitativně zkoumat témata související s vědou o výchově a vzdělávání. Vytvořila se řada kvalitativních přístupů, někdy označovaných za design. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 83) napsali, že „... mezi tyto designy patří například etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum, evaluační studie.“ Přestože původně vznikaly pro každou jednotlivou kvalitativní metodu dogmatické, nepropustné texty cílící na vytvoření pevných a neměnných pravidel, i zde došlo později k příklonu směrem k relativizování těchto pravidel a ponechání vyšší míry rozhodování na konkrétním výzkumníkovi. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 83) tento již akceptovaný přístup „... spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik, bývá označován jako pragmatický.“ Ve shodě s daným tvrzením Švaříčka a Šed'ové jsme i v našem výzkumu přistoupili ke kombinaci různých výzkumných designů (případové studie, obsahové analýzy a zakotvené teorie, viz níže).

Než přejdeme k popisu užitých designů výzkumu praktické části, měli bychom uvést zásady, kterými jsme se řídili při tvorbě teoretické části výzkumu. V této souvislosti výzkumný tým Novotné (2019, s. 50–52) upozorňuje na to, že při psaní kvalitativních prací výzkumníci často na metodologii teoretických částí prací zapomínají, protože se zpravidla texty teoretické a praktické části neoddělují, ale prolínají a doplňují.⁷ Proto bychom rádi zmínili, že v teoretické části jsme pro vytvoření teoretického ukotvení práce museli nashromáždit a prostudovat rozsáhlý soubor odborné literatury a zároveň tvořit její odbornou literární rešerši (srov. Chrastina, 2019, s. 135–141). Po provedení tematické a obsahové redukce jsme získaný soubor odborných článků a publikací po vzoru Reichela (2009, s. 127–130) podrobili detailní obsahové analýze textu. Postupně jsme dosáhli teoretického nasycení, kdy později nalezené tematicky blízké publikace obsahovaly teze i konkrétní informace pro nás již známé (srov. Novotná a kol., 2020, s. 88; viz Současný stav problematiky a teoretická východiska práce). Z takto získaných dat jsme **kvalitativní obsahovou analýzou** extrahovali **externí teorii**, kterou jsme následně aplikovali na vybraný vzorový případ (viz níže instrumentální případová studie).

3.1 Kvalitativní obsahová analýza

Než přejdeme k charakteristice obsahové analýzy, rádi bychom vysvětlili, proč jsme zvolili konkrétní metodu zkoumání dobových pedagogických článků. Jůva (1999, s. 10) uvádí, že nejvhodnější způsob, jak rozebrat určitou výchovnou etapu vývoje společnosti, je užití **historikosrovnávací metody**. Ta účinně napomáhá řešit koncepční otázky pedagogiky (cíle, obsahy a prostředky výchovy) a analyzovat výchovné procesy (jejich principy, faktory a metody). Zároveň poznamenává, že tak nelze činit bez komparace současných pedagogických idejí a dobových myšlenek pedagogů.

Z tohoto důvodu jsme jako první přistoupili ke studiu konceptů a tezí soudobých teoretiků pedagogiky, na základě kterého jsme sestavili soubor základních pojmů teorie výchovy. Oproti původnímu předpokladu zaměřit se pouze na cíle a prostředky výchovy, jsme museli uznat, že bez zahrnutí pedagogických principů výchovy, podmínek výchovy

⁷ Tuto myšlenku dále rozpracovává Hendl (1997, s. 34), když uvádí, že oproti kvantitativnímu výzkumu, kde je teoretická i empirická část výzkumu jasně ohraničena a definována, se v kvalitativním výzkumu „... etapy identifikace problému a formulace výzkumné otázky, přípravy výzkumu, sběr dat a jejich vyhodnocování vzájemně prostupují.“ Tedy i v případě, že ve výzkumu reálně přecházíme k vytěžování a interpretaci empirických dat, stále se cyklicky navracíme k teoretickému rámci práce, skrze který na data opět pohlížíme a svá zjištění zobecňujeme. Přesto je však možné tvrdit, že po nastínění současného stavu bádání ve zkoumané problematice a přechodu k zodpovídání našich specifických výzkumných otázek a podotázek praktická rovina převažuje nad teoretickým rámcem.

a analýzy výchovy v současných vzdělávacích dokumentech státu by se jednalo o nekomplexní zkoumání problematiky. Tento soubor základních pojmů (viz kapitola Základní pojmy charakterizující výchovu) jsme poté obohatili o jevy zmiňované současnými výzkumníky marxistické pedagogiky (viz kapitola Současný stav problematiky a teoretická východiska práce). To nám vytvořilo výzkumnou „šablonu“, skrze kterou jsme následně metodou kvalitativní obsahové analýzy zkoumali dobové články teoretiků pedagogiky a hledali, zda a v jaké podobě se v dobové teorii výchovy dané pojmy vyskytují.

Podle Dvořákové (2010, s. 95–97) byla obsahová analýza coby výzkumná metoda definována již v 50. letech 20. století a prošla, podobně jako ostatní výzkumné designy, dynamickým vývojem. Její základní účel však zůstával stejný. Vždy sloužila k analýze obsahu komunikace (textu či obrazu). V případě jejího sociologického aplikování na média se zkoumalo hlavně institucionální, kritické a technologické paradigma, přičemž poslední jmenované pohlíželo na média jako na nástroje institucí a mocenských elit, které předávaly určitý způsob myšlení a organizování se. Tímto paradigmatem jsme i my pohlíželi na dobové pedagogické články a za užité relační analýzy jsme v textech hledali kategorie (určité jevy) a vztahy mezi nimi.

Ve shodě s Dvořákovou (2010, s. 98) jsme aplikovali pět základních etap analýzy: **rozmyšlení nad designem výzkumu, organizaci výzkumu, fázi ověřování, získávání dat a vyhodnocení dat**. Výběrový soubor dat se skládal především z odborných pedagogických článků z časopisu *Pedagogika* vydaných v padesátých letech dvacátého století. Úroveň analýzy (tedy definování kategorií) proběhla na základě výše zmíněné **komparace pojmů od současných teoretiků výchovy a současných výzkumníků marxistické pedagogiky**.

Explicitně se jednalo z o tyto **kategorie z první skupiny**: Principy (dle Jůvy (1999): cílevědomost, soustavnost, aktivnost, názornost, uvědomělost, trvalost, přiměřenost, emocionálnost, jednotnost výchovného působení; dle Svobodové a Šmahelové (2007) princip spojení školy se životem, opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného, vědeckosti, úcty ke každému člověku, demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovaným), cíle výchovy (dle Svobodové a Šmahelové (2007) sociální a individuální, materiální a formální, obecné a odborné, adaptační a anticipační, teoretické a praktické, autonomní a heteronomní), prostředky výchovy (dle Svobodové a Šmahelové (2007) nemateriální – organizační formy vzdělávání, výchovné metody, metody a formy užívané při vyučování, vzdělávací obsahy, výchovné prostředí, lidé, formy výchovy, materiální – didaktická technika, výukové pomůcky),

podmínky výchovy (dle Svobodové a Šmahelové (2007) vnější podmínky – hromadné sdělovací prostředky, vnitřní podmínky).

Od současných výzkumníků marxistické pedagogiky jsme převzali tyto **torzovitě pojímané jevy**: od Šarníkové (2022) zájmové kroužky, formování proti západnímu světu, tematiku mírového hnutí, nucenou autoritu a vyloučení nepřizpůsobivého jedince, od Strouhala (2016) spojení teorie s praxí a morální výchovu, ideál humanity a všestrannost výchovy socialistického občana, boj proti jiným pedagogickým školám, od Rybáka (2020) pojem socialistického humanismu a výchovu k větším znalostem, od Černé (2021) výchovu pracovní a brigády, polytechnickou výchovu, výchovu příkladem, výchovu láskou k práci, výchovu ateismem, oslavy a slavnosti socialistického státu.

Navazující kódování jsme prováděli v Atlasu.ti, kde jsme také nalezené kódy organizovali a strukturálně rozřadili. Primárně jsme se při rozřazování řídili současným systémem výchovy, což souviselo s naší výzkumnou otázkou pátrající po kontinuitě výzkumu a jeho kořenech. Je však nutné podotknout, že jsme při čtení článků, segmentaci a kódování našli i kategorie nové, v porevolučních výzkumech marxistické pedagogiky nezmíněné, čímž jsme výzkum marxistické pedagogiky významně obohatili. Jednalo se například o: principy (stranickosti, vlastenectví a internacionalismu, kritiky a sebekritiky), výchovy (tělesná, estetická, výchova k uvědomělé kázni, výchova ke společenské aktivitě, výchova k obraně vlasti). Vyhodnocením dat jsme získali novou, **externí teorii**, kterou jsme testovali na vybraném případě (výchovné práci olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM).

Jak jsme již uvedli dle Hendla (1997, s. 34) a výzkumného týmu Novotné (2019, s. 50–52) v kvalitativní práci není vždy jednoduché od sebe odlišit teoretickou od praktické stránky výzkumu. Přesto bychom vymezili, kde v naší studii končí čistě teoretická část výzkumu. Je ohraničena analýzou sekundární literatury současných pedagogických teoretiků výchovy a současných výzkumníků marxistické pedagogiky (tedy na konci kapitoly Filozofické kořeny marxistické pedagogiky), z níž jsme získali výše zmíněné kategorie. Následná kvalitativní obsahová analýza dobových článků a studií pedagogických teoretiků již představuje empirický kvalitativní výzkum generující externí teorii nutnou pro návaznou případovou studii. Chceme podotknout, že tato externí teorie, kterou vidíme strukturálně rozřazenou a obsahově popsanou v kapitole Charakteristické znaky marxistické pedagogiky, představuje v českém prostředí významný počín pro výzkum marxistické výchovy.

3.2 Případová studie

Nyní přistupme k **charakteristice případové studie**. Přestože se tento design využíval již na počátku dvacátého století především chicagskou sociologickou školou, musel si podobně jako další odnože kvalitativního výzkumu projít obdobím odmítání, přes výstavbu jeho pravidel tvorby až k obecnému přijetí (nejprve antropologií, psychologií, poté i pedagogikou). Případová studie, jak již název naznačuje, zkoumá konkrétní, předem záměrně vybraný případ, podrobně jej rozebírá s cílem mu porozumět (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 96–97). Podle Jana Chrastiny (2019, s. 88), který případovým studiím jakožto metodologickému fenoménu sociálněvědní, tedy i pedagogické, oblasti věnoval celou publikaci, mají případové studie bohatou typologii, která odkazuje na rozdílné přístupy jednotlivých metodologů. Pro účely našeho výzkumu jsme tato dělení přijali a skrze popis vybraných přístupů přiblížíme metodologická východiska naší případové studie. Chrastina tvrdí (2019, s. 88–90), že typologie vždy primárně vychází ze zkoumání samotného případu. S odkazem na Miovského jmenuje jednopřípadovou studii (jednoduchá, zájem jen o jednu osobu, typická pro psychologii), případovou studii životního příběhu (životní historie, biografický výzkum) a „... případovou studii zahrnující složitější, komplexnější systém (...) sociálních skupin nebo případové studie organizací a institucí“ (Chrastina, 2019, s. 88).

Protnutí v přístupech zahraničního (podle Robsona) a domácího (dle Hendla) metodologického výzkumu vidí Chrastina (2019, s. 90–92) v **dělení podle typu případu**. Robson a Hendl předkládají následující kategorie: jednotlivec (individuální či osobní studie), více jednotlivců (kolektivní, vícepřípadová studie), případové studie událostí, rolí, vztahů, kategorie komunita (zájem o skupinovou dynamiku, sociální fenomény, sociální role, mezilidské vztahy, kulturní identitu), sociální skupina (sledují se podobné jevy jako u předchozí kategorie v čase, místě a prostoru ku včleněným osobám skupiny či lidem z jiných skupin), **organizace či instituce** („... za případ můžeme považovat např. školu... Zpravidla je vyžadováno, že současně studované osoby jsou přirozenou součástí chodu vybrané organizace nebo instituce...“; Chrastina, 2019, s. 92). Chrastina následně sám stanovuje dělení **dle oblasti cíleného záměru**, kde může zaujmout hned první kategorie, **historická případová studie organizací**, využívající analýzu obsahů, dokumentů, rozhovorů (Chrastina, 2019, s. 92).

U případové studie nás především zajímá důvod vybrání konkrétního případu, což případové studie dělí na intrinsitní a instrumentální. Intrinsitní případ je svou podstatou neobvyklý a zkoumá se právě tuto specifickou odlišnost od jiných případů. **Instrumentální případová studie** si naopak převážně vybírá případy typické, vztahující se ke zkoumané

oblasti, dovolující na sebe aplikovat určitou externí teorii. „Případ je jakýmsi „prostředkem“ (tedy „instrumentem“) pro dosažení stanoveného cíle (výzkumu). Výzkumník také může propojovat vlastní výsledky s předchozími znalostmi o daném jevu.“ (Chrastina, 2019, s. 120–122; srov. Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 105).

Další typologizaci uvádí Chrastina (2019, s. 89–90) ve vztahu k zahraničnímu dělení studií. Zde upozorňuje na práci výzkumníka Levyho, kde se případové studie rozdělují podle metodologického záměru. Může se jednat idiografickou případovou studii (popisuje, vysvětluje konkrétní případ), dále o **hypotézu generující nebo testující studii** a o případovou studii pravděpodobnosti.

S tímto dělením souvisí i nejčastější způsob typologizace sociálněvědních případových studií (Chrastina, 2019, s. 90–102) na deskriptivní, exploratorní, explanatorní. Deskriptivní si klade za cíl zevrubně pochopit a popsat celý fenomén a jeho kontext. Dle Levyho typologizace by odpovídala idiografické případové studii. Exploratorní případová studie se snaží objevit, prozkoumat a pochopit dosud opomíjené jevy, identifikovat důležité kategorie, generovat pracovní hypotézu. Exploratorní studie se tvoří především při vstupu do tématu jako studie proveditelnosti, pilotní případové studie. **Explanatorní studie** se užívají „... ve složitějších studiích (např. organizací, komunit) ... jsou založeny na zjištěních, jak „něco funguje“, „jak si člověk něco vysvětluje“, „proč se někdo nějak chová“, a hledají pro ně adekvátní vysvětlení.“ Chrastina je také vysvětluje skrze definici výzkumníka Yina, jenž zdůrazňuje jejich snahu o pochopení a vysvětlení již dříve předpokládaných vztahů mezi studovanými jevy. Reichel (2009) pak mluví o principu hledání vzorců, určitých opakujících se momentů (reakcí, témat, způsobů jednání), které se dají určitým způsobem vysvětlit.

Po představení různých způsobů nahlížení na případové studie můžeme náš výzkum označit za instrumentální případovou studii prověřující externí teorii na typickém případě olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM.

3.3 Zakotvená teorie

Pro čtenáře nejspíše vyvstává otázka, jak se v našem výzkumu, který se výše jeví již jako formálně kompletně popsáný, objevuje design zakotvené teorie. Důvodem jeho zvolení je námi použitý instrumentální případ. Olomoucká vysokoškolská skupina sice představuje typický příklad pro demonstraci výchovných praktik marxistické pedagogiky ve vysokoškolském prostředí, ale problémem je, že na vysokoškolské skupiny ČSM se po roce 1989 dosud nevytvořila žádná ucelená studie, která by rozebírala jejich vznik, vývoj a fungování (vyjma odborných článků o založení a organizační struktuře ČSM vydaných

autorkou této práce v průběhu doktorského studijního programu viz Suková, 2020b; Suková a Kopeček, 2020; Suková, 2021). Pro zdokumentování činnosti této skupiny ČSM v 50. letech 20. století jsme museli s využitím zakotvené teorie extrahovat data z archivního fondu ČSM z Archivu Palackého Univerzity (dále jen AUP) a interpretací z nich sestavit kompletní obraz dané skupiny ČSM.

Nyní bychom si přiblížili design Zakotvené teorie a způsob jejího užití v předkládané studii. Zakotvená teorie (Grounded Theory), kterou v šedesátých let dvacátého století vytvořili Barney Glaser a Anselm Strauss, reagovala na již výše zmíněný problém tzv. souměřitelnosti přírodních a sociálních věd. Nabídla kvalitativnímu výzkumu pevně dané objektivní a ověřitelné vědecké postupy jak analyzovat a zpracovávat data. Jejím cílem bylo ukázat, že z dat i bez předchozích znalostí zpracovávaného tématu (bez teorie na vstupu) můžeme generovat novou teorii. Objevujeme důležité informace, pojmy, kritéria (tzv. proměnné) a identifikujeme vztahy, které mezi sebou mají. Následně při rozmyšlení nad těmito vztahy necháváme onu teorii se „vynořit“. V konečné fázi se přistupuje k porovnání nově objevené teorie s předchozími zjištěními ostatních výzkumníků daného oboru. Vyžaduje se možnost jejího zobecnění a reprodukovatelnost na další situace. Tento primárně sociologický induktivní způsob zkoumání lidské interakce si v průběhu let získal mnoho příznivců z řad vědeckých výzkumníků. Přestože se během let zakotvená teorie měnila (například názorový rozkol mezi Straussem a Glasserem, Glasserova publikace z roku 1978, spolupráce Strausse a Corbinové z roku 1999, konstruktivistická teorie Kathy Charmazové), zájem vědecké obce o ni přetrval a řada dalších metodologických designů se jí, především v rovině induktivních postupů analýzy a vytváření teorie ze získaných dat, inspirovala (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 84–87; Novotná a kol., 2020, s. 272–273).

Pravidly analýzy empirických dat dle zakotvené teorie se řídíme i v našem výzkumu. Analýza dat je dle Novotné (2020, s. 421–423) **tvořena pěti základními metodami**, které se vzájemně prostupují a doplňují. Jedná se o **redukci, čtení, porovnávání, zapisování a interpretaci**. V textu níže se tohoto dělení analýzy budeme držet.

Redukce dat je pro kvalitativní výzkum stěžejní a, jak podotýká kolektiv autorů pod vedením Novotné (2020, s. 278), její prostupnost všemi fázemi výzkumu můžeme demonstrovat na příkladu **Spradleyho „metody trychtýře“**. Ten ukazuje, jak postupně

zužujeme náš zájem od obecných dat a informací ke konkrétním sledovaným jevům. Tomu také odpovídá naše koncepce výstavby historického textu.

První vlnu třídění archivních zdrojů jsme provedli již v archivu. Archiválie, které jsme vyhodnotili jako relevantní, jsme postupně nafotili a vytvořili si základ naší datové matice (například u archiválií z Archivu Univerzity Palackého v Olomouci se jednalo o téměř **tři tisíce snímků**). Ke každému konkrétnímu snímku je možné se prostřednictvím speciálního číselného označení kdykoli vrátit. Další vlna redukce vyvstala během druhé fáze analýzy – čtení. Část materiálu jsme vyhodnotili jako tematicky příliš rozšiřující a nevztahující se k našim výzkumným otázkám. Zde opětovně odkazujeme na oddíl Kritéria kvality a etiky práce, který zmiňuje rizika spojená se samozřejmostí a příliš vysokým stupněm redukce materiálu způsobeným nepozorností či únavou výzkumníka.

V souvislosti s redukcí je vhodné odkázat na Švaříčka a Šed'ovou (2007, s. 88–89), kteří podotýkají, že se redukce prolíná i s **teoretickým vzorkováním**. Při něm nejen vyřazujeme nevhodný materiál, ale i dle dosavadních zjištění se snažíme „... zaplnit mezery v datech a ptáme se, která další skupina případů by mohla přinést nové relevantní poznání“. Ve výzkumu je tedy typické stálé hledání a doplňování dat (graduální sběr dat), a to především pro nasycení našeho hlavního výzkumného problému (páteří teorie).

Druhá metoda analýzy (**čtení**) značně závisí na formální i obsahové náročnosti zkoumaného materiálu a schopnostech výzkumníka. Naše archiválie byly psány česky (až na korespondenci ČSM se zahraničními studentskými organizacemi a na zprávy týkající se zahraničních studentů na Univerzitě Palackého). Naopak obtíže nezřídka činil styl psaného písma studentů, kteří dělali zápisy na schůzích ČSM. Od roku 1950 se však pro zápisy již užíval psací stroj a studenti měli povinnost ručně psané zápisy přepsat a poslat na okresní výbor ČSM, což nám značně zjednodušilo analýzu textu (*AUP, fond ČSM, K1, Zápis z 15. schůze – 1. 3. 1950*).

Třetí zásadu označujeme za **porovnávání**. Při ní v textech vyhledáváme konkrétní jevy, které hodnotíme dle námi stanovených kritérií, a následně je komparujeme. Jestliže se tedy jako v našem případě zaměřujeme na organizaci ČSM, tak čtením a porovnáváním archiválií nejprve identifikujeme rozdílné tematické zaměření těchto textů (zápisy ze schůzí, stanovy ČSM, korespondence a jiné) a později souběžně se **zapisováním** provádíme obsahové porovnávání jednotlivých témat (např. se zaměřujeme na formální podobu dopisu, jazykový styl, samotné sdělení textu). Paralelou k této metodě analýzy textu je specifická metoda historikovy práce –

typologická metoda, popsaná již v roce 1985 Hrochem (s. 89–98), která ukazuje, jak komparovat historické jevy.

Ke zmíněnému postupu zapisování se úzce vážou pojmy **segmentace**, **kódování** a **poznámkování**. Segmentaci, proces označení podstatných pasáží textu (od slov po celé strany archiválie), jsme prováděli s využitím nafoceného archivního materiálu, kdy jsme texty, a nebo jejich části přepisovali (metoda zapisování) do textového dokumentu Word a přiřazovali k nim konkrétní označení fotografie, abychom mohli archiválii zpětně dohledat. Postupně jsme všechny následující texty se stejnými hledanými kritérii barevně označovali a propojovali je. Toto kritérium (či skupina kritérií) vytvořilo pojmenování dané barevné skupiny textů, jistý krycí kód.

V archiváliích ČSM jsme prvotně hledali pouze informace o jejich aktivitách, ty jsme dělili podle barev a témat. Například červeně jsme obarvili písmo textu týkajícího se kulturně-vzdělávacích aktivit ČSM, oranžově schůzí ČSM, zeleně hodnocení studentů a učitelů, žlutě financí ČSM. Zároveň jsme při přepisování dat některé pasáže textu podbarvili (tzv. barva zvýraznění textu), například podbarvení světle modře odkazovalo na jména důležitých lidí a jejich osobní informace, žluté podbarvení na pedagogickou fakultu, zelené na lékařskou fakultu, světle fialové na filosofickou fakultu, tmavě fialové na teologickou fakultu.

Během procházení textu jsme se ve shodě s pravidly zakotvené teorie setkali s novými informacemi a museli jsme provést překódování segmentů. Například zelené obarvení písmen jsme překódovali a rozřadili. Následně jsme tmavě zeleně označovali všechny texty týkající se posudků na studenty i učitele (kádrování), vyšetřování jejich prohřešků, světle zeleně studentské či pracovní závazky (závazek studenta, že se za daný rok zapojí do určitého počtu brigád, nebo že všechny zkoušky splní v termínu a podobné), zelené s podtržením se týkalo řešení záležitostí spojených s kolejemi, růžově poté pedagogických a oborových praxí, zkoušek a příprav na ně. Také jsme postupně identifikovali konkrétní snahy ČSM získat pevné postavení v rámci struktury univerzity a snahy si jej udržet, což jsme začali označovat zelenohnědým podbarvením. Neposledně jsem si jasně barevně oddělili také ČSM od Svazu vysokoškolských studentů pomocí tmavě modrého označení. Důležité se také ukázalo naše zaměření se na sportovní akce označené tmavě zeleným podbarvením, skrze které jsme mohli sledovat postupné předávání těchto aktivit od jednotlivých tělovýchovných organizací směrem k univerzitní skupině ČSM. Dokázali jsme takto predefinovat původně vytipovaná zájmová témata (původně nastavené kódy) a identifikovat reálně stěžejní oblasti výzkumu (jednotlivé výchovné aktivity ČSM). Přestože tento proces segmentace a kódování je pro nás důležitý,

potřebujeme konkrétní skupinu a její segmenty vidět ideálně ve stejné chvíli všechny najednou. K tomu nám posloužil program Atlas.ti, který s těmito mechanismy pracuje, segmenty se stejným konkrétním kódem spojil a vizualizoval ve formě pojmové mapy.

Poslední součást zapisování, tedy **poznámkování**, jsme realizovali opět během celého procesu. Teorie rozlišuje čtyři typy poznámek: metodologické a reflexivní, které jsme si utvářeli během dosavadní fáze výzkumu a jsou rozšířeny v této části s názvem Metodologie a v oddílu Kritéria kvality a etiky výzkumu, dále teoretické a interpretativní poznámky, z kterých jsme sestavovali výsledný text, tedy jsme data **interpretovali** (Novotná a kol., 2020, s. 429–442). Některé z těchto závěrů, především vztažené k historickému vývoji ČSM, jsme již v minulých letech publikovali (Suková, 2020b; Suková a Kopeček, 2020; Suková, 2021), ale také jsme na nich **testovali výše zmíněnou námi sestavenou externí teorii případové studie marxistické výchovy**.

Nyní bychom se měli zaměřit na samotné **metody práce historika**, které jsme při tvorbě tohoto textu užili.

Jak již Hroch (1985, s. 23–27) jasně „kodifikoval“, rozlišujeme **metodu přímou**, čemuž odpovídá **nenormativní pozitivistický přístup v kvalitativní terminologii**, a **nepřímou (normativní pohled na výzkum)**. Z textu výše již vyplývá, že používáme obou metod. Přímou při nastínění kontextu dle současného stavu bádání, nebo při indukci informací z archiválií, nepřímou, když optikou současného stavu bádání na informace z archiválií pohlížíme a vyplňujeme tak chybějící místa ve výzkumu. Například, když chceme nastínit, jak se formovala struktura ČSM, nahlížíme do článků publikovaných ve svazáckém časopise Ústředního výboru ČSM (dále také ÚV ČSM) *Práce mladých* či v *Mladé frontě*. Využíváme tedy primární literatury, namísto archivních zápisů ze schůzí.

Dle Hrochovy kategorizace historikovy práce (1985, s. 28–35) náš výzkum pojímáme **metodou progresivní**, tedy lineárně chronologicky každé konkrétní téma popisujeme od nejstarších událostí k nejnovějším. Ze souborů různých zjištěných příčin zkoumaných událostí vyvozujeme její důsledky. Zároveň můžeme náš výzkum označit převážně za **diachronní**, protože se soustředíme pouze na vysokoškolskou skupinu ČSM na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zde vyvstává otázka, zda je nosné realizovat výzkum ČSM na příkladu Univerzity Palackého v Olomouci. SČM (pozdější ČSM) vznikl na vysokých školách a jednotlivých fakultách mezi roky 1946–1949 neřízeně, živelně a na vlně poválečného nadšení, takže se toto zakladatelské období ve skupinách mírně odlišuje. Olomoucká vysokoškolská

skupina byla jedna z prvních vzniklých, takže skýtá oproti jiným větší výzkumný materiál ze svých raných let. Na podzim 1949, po proběhnutí dubnové slučovací konferenci, již všechny univerzitní skupiny ČSM musely být organizovány shodně a vykonávat stejnou činnost, zabývat se shodnými aktivitami, protože byly podřízeny Ústřednímu výboru ČSM v Praze, který jim pravidelně zasílal v rámci interní pošty instrukce, jak postupovat. Tyto instrukce byly častokrát adresovány „všem univerzitním skupinám“. Dále stanovy ČSM byly platné pro všechny skupiny ČSM. A také všechny skupiny ČSM se musely shodně řídit poselstvími prezidenta Československé republiky a plány komunistické strany. A právě v této rovině opět spatřujeme typickost olomoucké vysokoškolské skupiny, která se důsledně pokyny ÚV ČSM řídila. Pro splnění zásady **triangulace** jsme data z místního archivního materiálu porovnávali s články z dobového tisku (*Práce mladých, Mladá fronta, Předvoj*, ale také například z odborného časopisu *Pedagogika*).

Jelikož se zabýváme dějinami a činností určité skupiny studentů působící ve školské organizaci, náš výzkum užíval i **biografické metody** dle charakteristiky Dvořáka (2014, s. 71–74) především skupinového rázu, která se místy zužovala do specifické individuální biografie.

Zakotvená teorie představuje sice složitou, ale světově uznávanou exaktní metodu pro kvalitativní výzkum řadící se mezi tzv. nevtíravé výzkumné přístupy (Novotná a kol., 2020, s. 393), s jejíž vyžitím jsme mohli získat teorii „ukrytou“ v datech, což v případě netříděného fondu vysokoškolské skupiny ČSM bylo velmi potřebné. Rekonstruovali jsme tak průběh založení této skupiny na olomoucké vysoké škole, její vývoj v padesátých letech a zmapovali jsme všechny její výchovné aktivity, které jsme následně s využitím externí teorie marxistické pedagogiky zařazovali k náležitým teoreticko-pedagogickým pojmům.

3.4 Kritéria kvality a etiky výzkumu

K ověřování kvality výzkumu je možné přistupovat různým způsobem. Podle Reichla (2009, s. 65) ve výzkumu zohledňujeme čtyři typy **triangulace** (teoretickou, datovou, metodologickou a triangulaci výzkumníků), které znemožňují autorovi textu vnášet do interpretace vlastní soudy a zvyšují tak objektivitu výzkumu.

Při první, **teoretické triangulaci**, výzkumník čerpá z různých zdrojů (především z rozličné odborné literatury), získává hluboké teoretické znalosti a následně je využije při analýze a interpretaci dat. Na výběr základní odborné literatury k textu se soustředujeme v kapitole Současný stav problematiky a teoretická východiska práce.

Druhou Reichl označil za **datovou triangulaci**. Při ní badatel hledá co nejvíce rozličných zdrojů, které mu nabídnou větší množství úhlů pohledu na zkoumanou problematiku. Zde poukazujeme na velkou archivní základnu výzkumu v podobě fondu ČSM v Archivu Univerzity Palackého, z kterého jsme pro daný výzkum, tematicky i časově ohraničený, nafotili a prošli přes tři tisíce archiválií různé provenience.

Jako další zdroj jsme chtěli zvolit metodu orální historie, což jsme nakonec po realizaci pilotních rozhovorů s doktorem Arnoštem Skoupým (dne 5. 8. 2021), profesorem Milošem Traplem (dne 25. 8. 2021) a s Janou Marákovou (roz. Lamačovou) a Ferdinandem Marákem (oba poslední jmenovaní osloveni dne 9. 9. 2023) zavrhlí. První dva jmenovaní již byli vytěženi v předchozích výzkumech (Skoupý, 2013; Kráčmarová, 2013; Trapl, 2014) a manželé Marákovi nepřinesli pro výzkum zásadní a nosná data, na kterých by bylo možné výzkum postavit. Proto jsme se rozhodli, že archiválie porovnáváme s dalším výrazným zdrojem informací, tedy dobovými tiskovinami (*Práce mladých, Předvoj, Stráž lidu: list komunistické strany československého kraje olomouckého, Troubadour: majálesový občasník olomouckých vysokých škol* z roku 1957, *Tribuna* – studentský časopis). Vzhledem k tomu, jak tyto noviny a média ovlivňovala vnějšími podmínkami působení výchovu studentů, rozebíráme je podrobněji v kapitole Podmínky výchovy. Důležité pro nás také byly odborné historické studie a publikace, stejně jako výzkumné práce soudobých i dobových teoretiků pedagogiky (viz Současný stav problematiky a teoretická východiska práce).

Třetí **triangulace (tzv. metodologická)** vyžaduje od historika orientaci v různých metodách výzkumu a možných přístupech k interpretaci. S odkazem na výše vypsané a citované metody je zde již pouze vypisujeme názvem bez podrobné charakteristiky (instrumentální případová studie, obsahová analýza, zakotvená teorie, historikovy metody výzkum – např. progresivní metoda, diachronní metoda, biografická skupinová a individuální metoda).

U čtvrté triangulace v podobě **triangulace výzkumníků**,⁸ s kterými byla práce konzultována, zmiňme především vedoucího práce docenta Karla Konečného (nar. 1965, Zábřeh), který se problematikou dějin školství (zejména vysokoškolského) zabývá dlouhodobě a v práci na jeho studie (Konečný, 2001; Konečný, 2003) často odkazujeme. Dále jsme konzultovali s doktorem Pavlem Kopečkem (nar. 1971, Olomouc) obecné dějiny doby poválečné a s doktorem Tomášem Hubálkem (nar. 1984, Ústí nad Orlicí) formální a etické náležitosti akademického výzkumu. Historici profesor Miloš Trapl (nar. 1935, Hustopeče)

⁸ Pro účely jejich přesné identifikace pouze v této části studie uvádíme aktuální dosažený akademický titul, rok a místo narození akademiků.

a doktor Arnošt Spurný (nar. 1934, Šebrov, zemř. 2024, Olomouc) nám věnovali čas a své vzpomínky během pilotáže u rozhovorů, a stejně jako doktor Pavel Urbášek (nar. 1959, Šumperk), doporučili vhodnou literaturu pro zkvalitnění výzkumu. Profesorka Jana Burešová (nar. 1959, Šternberk) kvitovala rozhodnutí se orientovat spíše než na rozhovory s pamětníky na studium soudobého tisku. Zároveň mi cenné rady předaly i profesorka Eva Šmelová (nar. 1958, nezjištěno) a docentka Michaela Prášilová (nar. 1954, Přerov) v podobě zaměření se na obsahovou náplň studovaných oborů, přednášek a na jejich rozvrhy, které byly důležité pro studentstvo i vedení univerzity, a vytvářely tak další oblast, kde se mohla svými zájmy ČSM realizovat.⁹

Kolektiv autorů pod vedení Novotné (2020, s. 283–285) se ke **kritériím kvality** vyjadřuje podrobněji a zmiňuje: zaměřenost, konzistenci (neboli komplexitu), nesamozřejmost, hloubku, výpovědní hodnotu dat, otevřenost účastníkům výzkumu, transparentnost. V textu níže podle tohoto dělení zpětně na výzkum pohlížíme a kontrolujeme, zda jsme jednotlivé body v bádání zohlednili.

Zaměřenost výzkumu podrobně obhajujeme v kapitolách Úvod, Současný stav problematiky a teoretická východiska práce a především v kapitole Specifikace cílů, klíčových pojmů a význam disertační práce.

Otázka **konzistence** výzkumu je pro historiky mnohdy velmi problematická, protože se často v datech objevují možné zajímavé odklony od původně zkoumané oblasti. Tyto odbočky ve výzkumu sice zmiňujeme, převážně v závěru jednotlivých kapitol a následně i v Závěrečném shrnutí výsledků práce, ale stále dbáme na celistvosti a logickou návaznost výzkumu.

Nesamozřejmosti jsme dosáhli vytrvalým výzkumem, který byl skrze nafocení si archiválií přenesen z badatelný archivu do domácího prostředí, čímž jsme si tak získali čas na podrobnou analýzu dat dle předem stanovených výzkumných kritérií a s ohledem na stejnou důležitost všech zkoumaných archiválií.

Hloubku výzkumu bychom rádi zdůraznili a její splnění potvrdili především ve vztahu k časové náročnosti, kterou mělo nashromáždění, prostudování nejen odborné literatury, ale především velkého souboru archivních materiálů. Doba nutná k analýze každého dokumentu archivní povahy se liší, ale u našeho výzkumu jsme se při redukci, čtení, porovnávání, zapisování (segmentaci, kódování, poznámkování) a interpretaci věnovali jedné

⁹ Všem zmíněným ještě jednou velmi děkujeme za konzultace a pomoc s výzkumem.

archiválii průběrně 20 minut. Pro prostudování fondu ČSM v AUP Zbrojnice čítajícího na **tři tisíce stran** bylo zapotřebí zhruba **72 dní čistého času**. I „zapálený“ výzkumník však dokáže udržet aktivní pozornost při analýze zdrojů maximálně po dobu šesti hodin v rámci jednoho dne. Při matematickém přepočtu výše zmíněných údajů jsme se analýzou archivních dat zabývali více jak **286 dní**.

Výpovědní hodnota dat je v případě historického výzkumu zaměřeného na práci s archivním materiálem ovlivněna především torzovitostí dat. Nevíme, jaké konkrétní dokumenty ve výzkumném souboru chybí, a jestli byly úmyslně či neúmyslně v minulosti redukovány. Jak upozorňují Zwettler a Čapka (1996, s. 82–83), musíme vzít v úvahu specifičnost a rozdílnost jednotlivých archiválií (mnohdy neznáme přesný důvod a účel vzniku těchto dat, motivaci autora textu či celkový společenský kontext). Za problematické můžeme označit i fakt, že fond ČSM z AUP dosud nebyl tříděn. Přestože se v rámci etiky výzkumu snažíme uvést všechny relevantní informace, které v současnosti mohou badateli pomoci konkrétní archiválii v rámci fondu nalézt,¹⁰ při pozdějším zpracování fondů budou archiválie pravděpodobně odlišně rozčleněny a očíslovány. Pro pozdější badatele by tak mohlo být složité informace dohledat. Tomuto problematickému bodu ovšem částečně předcházíme nafocením celého námi použitého archivního materiálu, skrze který na vyžádání můžeme následně na konkrétní dokument odkázat (si ohledem na budoucí vývoj technologií). Další nevýhodou související s výzkumem moderních dějin je sama velikost archivního materiálu a z toho vyplývající reálná neschopnost výzkumníka pojmout všechny data z archiválií vážící se k danému tématu výzkumu. Historik tak musí neustále uvažovat nad prováděnou redukcí a relevancí dat. Před samotnou analýzou archiválií si musí opětovně uvědomit, s jakými materiály bude pracovat. Uváží provenienci materiálu (úřední či oficiální, osobní, případně biografický původ) a holisticky k němu přistupuje. Zároveň však musí vnímat, že u něj může provést i segmentaci, tedy rozčlenit text na menší jednotky, které bude komparovat, přeskupovat, popisovat. To vše zhoršuje výpovědní hodnotu archivního materiálu.

¹⁰ Dle doporučené citační normy automaticky generované portálem Národního archivu Vademecum a s ohledem na konkrétní typ pramenu se snažíme vždy zmínit co nejvíce údajů z následujících jmenovaných: název archivu, fondu, oddělení, číslo pomůcky, registrurní období, signaturu, karton, inventurní číslo, archivní jednotku. V případě archiválií z AUP uvádíme název archivu, fondu, kartonu, fascikl (složku) a název dokumentu, z kterého vycházíme. Z důvodu dodržení pravidel směrnice o kvalifikačních pracích na Pedagogické fakultě UP v Olomouci z listopadu 2023 citujeme dle citační normy ISO 690 harvardský styl. Tato norma však nemá zakotvená pravidla pro citování archivního materiálu. Jelikož citace archivního materiálu se všemi výše uvedenými náležitostmi vytváří při citaci v textu nepřehlednost, rozhodli jsme se v celé práci jednotně uvádět zdrojové označení citované archiválie kurzivou.

Oproti archiváliím se u dobového tisku můžeme setkat s vyšší mírou kompaktnosti předávaných informací. Převážně jsou sceleny do článku, který má čtenáři předávat určité poselství. Jelikož se však jedná o oficiální periodika a tiskoviny (především *Práce mladých*, *Mladá fronta*, *Předvoj*, *Stráž lidu*), které podléhaly tehdejší oficiální kontrole a cenzuře, musíme brát překládaná tvrzení s nadhledem a „rezervou“. Při analýze těchto tiskovin bychom zároveň měli být schopni rozklíčovat různé jazykové konstrukty a novotvary typicky užívané prokomunistickými médii a nenechat se jimi při psaní výsledné studie strhnout.

Otevřenost účastníkům výzkumu je bod, který plníme úměrně použitým datům z rozhovorů s pamětníky. V této fázi výzkumu jsme se rozhodli přímé rozhovory s pamětníky nepoužít a výzkum vést tzv. nevtíravými výzkumnými metodami. Přesto jsme dle etických pravidel výzkumu od narátorů v úvodní části podniknutých rozhovorů získali informovaný souhlas a přislíbili s nimi případně použité informace z rozhovorů konzultovat (Hubálek, 2015, s. 15). Jelikož se však data z těchto rozhovorů nevyužila, není v této disertační práci informovaný souhlas vložen. V této souvislosti bychom se rádi zmínili i o zacházení s osobními daty získanými z archivních materiálů, kde jsme se řídili *Zákonem č. 499/2004 Sb. O archivnictví a spisové službě* (Česko, 2004). Jelikož náš výzkum pracuje s archiváliemi veřejně přístupnými, získanými z činnosti společenských organizací sdružených v Národní frontě, není naší povinností získávat písemný souhlas od osob dosud žijících. Přesto přistupujeme k určité anonymizaci dat v podobně neuvedení dřívější kompletní adresy trvalého bydliště, celého data narození. Pro dosažení historické přesnosti a zároveň i z důvodu zájmu o období vzdálenější soudobým dějinám (více než padesát let od současnosti), u kterého již očekáváme celospolečenský emocionální odstup, uvádíme jméno i příjmení osob (je-li zjištěno), město nebo obec trvalého nebo přechodného bydliště, rok narození, členství a případnou zastupovanou funkci v politické straně nebo zájmové organizaci. Více informací uvádíme pouze u exponovaných, veřejně působících osob za minulého režimu (např. rektorka

Jiřina Popelová-Otáhalová,¹¹ teoretikové pedagogiky Bohumír Kujal¹² či František Frendlovský¹³).

Transparentnost realizujeme skrze podrobné popsání metodologie výzkumu, důsledné citování zdrojů a následné zveřejnění disertační práce. Ve spojitosti s citováním upozorňuje Hubálek (2015, s. 15) na etickou rovinu historikovy vědecké práce, kdy by se měl snažit každý výzkumník uvádět všechny dostupné identifikátory, aby dohledání konkrétní archiválie (a dle našeho názoru i tezí a jednotlivých informací z odborné literatury) bylo pro další badatele co nejsnadnější.

3.5 Shrnutí zvoleného designu výzkumu

Po nastudování metodologie případových studií můžeme náš výzkum označit za **případovou studii zahrnující složitější, komplexnější systém organizace**, protože objektem našeho zájmu je organizace Československého svazu mládeže, která působila v komplexní struktuře Univerzity Palackého. Není tedy možné ČSM zkoumat bez přihlédnutí ke vztahům, které s vysokou školou měla (viz kapitola Poválečná obnova Univerzity Palackého v kontextu dějin vysokého školství). Případovou studii kvůli výběru typického příkladu můžeme dále označit za **instrumentální**. **Typickost a zkoumatelnost** daného příkladu shledáváme v kvalitním archivním materiálu o ČSM z Archivu Univerzity Palackého, který se nám například oproti brněnské vysokoškolské skupině ČSM dochoval sice netříděný, ale ucelený, a z vytrvalé snahy olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM v průběhu celých padesátých let dvacátého století uplatňovat na studenty výchovné přístupy socialistické pedagogiky (viz podkapitola Vznik vysokoškolské skupiny Československého svazu mládeže a její aktivity). **Explanatornost** případu vidíme ve výzkumném zaměření práce jdoucí po pochopení fungování vztahů v rámci ČSM a vzhledem k dalším subjektům (studenti, pedagogové vedení univerzity), v konstruování jeho vzorců jednání vzhledem k základním

¹¹ Jiřina Popelová-Otáhalová (1904–1985) se celoživotně zabývala filozofií, kterou společně s klasickou filologií vystudovala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Pedagogické zkušenosti získala jako pedagog na gymnáziích, na nichž pracovala téměř patnáct let. Po válce získala titul řádné profesorky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Mezi roky 1949–1953 byla jmenována rektorkou na Univerzitě Palackého v Olomouci. Vydala řady filozofických studií (např. *Studii o současné české filozofii*) (Gabriel, 2013).

¹² Bohumír Kujal (1908–1979) se profesně celý život zabýval pedagogikou. Z vědeckých institucí pracoval ve Výzkumném ústavu pedagogickém a vedl Pedagogický ústav J. A. Komenského při ČSAV (Československá akademie věd). Publikoval pedagogické články a studie. Podílel se na vydání dvoudílného Pedagogického slovníku. Napsal *Třicet let československé jednotné školy* (Kujal, Bohumír, 1908–1979, 2014).

¹³ František Frendlovský (1912–2006) pracoval v řadě důležitých institucí a funkcích, například ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Brně, jako tajemníkem referenta Zemského národního výboru, vedoucí katedry historie Masarykovy univerzity. Roku 1970 získal titul profesora z oboru pedagogika. Intenzivně se věnoval veřejné „osvětě“ o vědeckém ateismu (Konečný, 2011).

výchovným kategoriím a v komplexnosti pohledu na marxistickou výchovu. Tím rozšiřujeme dosavadní stav bádání ve výzkumu marxistické pedagogiky.

Na tento instrumentální případ byla aplikována externí teorie marxistické pedagogiky vzešlá z **kvalitativní obsahové analýzy** dobových teoretiků pedagogiky (viz Charakteristické znaky marxistické pedagogiky). Než jsme tak však mohli učinit, museli jsme instrumentální případ olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM extrahovat za použití **zakotvené teorie** z archivního materiálu, protože na ni doposud ostatní výzkumníci z oboru pedagogiky či historie nevytvořili po roce 1989 žádnou ucelenou studii.

Za zdůraznění stojí, že při zpracovávání disertační práce jsme brali ohled na dodržování kritérií kvality práce podle dvou významných teoretiků metodologie. Podle Reichla (2009, s. 65) jsme se zaměřovali na dodržení pravidel triangulace (triangulace teoretická, datová, metodologická a triangulace výzkumníků). Pro naši studii hodnotíme jako nejvýznamnější velmi širokou datovou triangulaci, po jejíž aplikaci můžeme výzkum hodnotit jako objektivní. V kritériích kvality podle Novotné (2020, s. 283–285) jsme se věnovali zaměřenosti, konzistenci (neboli komplexitu), nesamozřejmosti a hloubce výzkumu, dále také výpovědní hodnotě dat, otevřenosti účastníků výzkumu a transparentnosti. Konzistence, nesamozřejmost, hloubka a výpovědní hodnota dat v našem výzkumu upozorňují na možné limity práce výzkumníka. Otevřenost účastníkům výzkumu a transparentnost zohledňují etickou stránku výzkumu.

4. Poválečná obnova Univerzity Palackého v Olomouci v kontextu dějin vysokého školství

Po druhé světové válce se obyvatelé českých zemí vyrovnávali se silným traumatem z nacistické okupace, což do velké míry ovlivnilo plánované obnovení vysokých škol po jejich nuceném uzavření roku 1939. Přestože radikalizovaní studenti i vysokoškolští pedagogové chtěli navázat na meziválečnou tradici a kvalitu univerzitního školství a zároveň volali i po reformě vysokého studia, v košickém programu z 5. dubna 1945 se poválečná vláda směrem k vysokému školství vyjádřila pouze okrajově, a sice o nutnosti demokratizace univerzitního prostředí a umožnění co nejširšímu počtu zájemců dostat se na vysoké školy. Zásadu demokratizace však komunisté již v danou chvíli nejspíše chápali především třídně, tedy otevřít studium pro dělnickou a zemědělskou skupinu obyvatel i za cenu ústupku v požadované náročnosti studia. Tyto úvahy později vedly k významné reformě vysokoškolského studia, o které se zmiňujeme v této kapitole níže. Kvantitativní dostupnost vysokých škol se propsala v druhé důležité oblasti školské politiky, v zakládání vysokých škol. Záhy se totiž ukázalo, že počet přihlášených studentů na vysoké školy vysoce překračuje kapacity existujících univerzit. Na vysoké školy se totiž nehlásili pouze studenti právě zdárně ukončivší střední školy, ale i předváleční absolventi maturitních ročníků, kterým z důvodu uzavření vysokých škol bylo zabráněno dále studovat. Z jejich strany se tedy pochopitelně projevila oprávněná poptávka po zřízení nových vysokých škol (Urbášek a Pulec, 2012, s. 10–14). Tento názor podporovala i široká veřejnost, která argumentovala především přehnanou centralizací univerzitního života v Praze a Brně. Studenti z odlehlejších částí republiky tak museli cestovat za vzděláním na velké vzdálenosti a navíc vydávat za ubytování další finance, což perifériím determinovalo nízké procento vysokoškolský vzdělaného obyvatelstva (Urbášek a Pulec, 2012, s. 16–17). Tento pohled brzy přebrala i krajská města, která si zřízením celé univerzity či alespoň městské detašované fakulty významnější vysoké školy chtěla zvýšit svou prestiž (Urbášek a Pulec, 2012, s. 10–14). Shodou okolností tehdejší ministr školství Zdeněk Nejedlý hledal nějakou významnou oblast, v které by se mohl realizovat a zapsat do historie, proto tyto snahy o zřizování nových univerzit, případně alespoň regionálně rozmístěných fakult silně podporoval (Urbášek a Pulec, 2012, s. 20–21). Většina parlamentu i sama vláda se však projevovala výrazně zdrženlivěji, upozorňovali například na nedostatečně připravené zázemí pro zakládání nových škol, hlavně v oblasti kvalifikovaných pracovníků. Proti zakládání nových škol hovořil i výzkum Státního úřadu statistického

provedený v letech 1946 a 1947, který prokázal, že v nadcházejících letech nehrozí závažné komplikace pracovního trhu z důvodu nedostatku vysokoškolsky vzdělaných osob (Urbášek a Pulec, 2012, s. 10–14). Jak ale vidíme, stran lobujících za zřizování vysokých škol se zprvu jevilo více než subjektů tento názor zavrhujících. Vláda nakonec i pod celospolečenským nátlakem obyvatelstva českých zemí přikročila k zvažování různých scénářů při zakládání vysokých škol. Plnohodnotné univerzity bezprostředně po ukončení druhé světové války v československých zemích fungovaly pouze tři – Karlova univerzita v Praze, Masarykova univerzita v Brně a Slovenská univerzita v Bratislavě (od roku 1954 přejmenovaná na Univerzitu Komenského). Za specifických okolností, které jsme níže rozepsali, roku 1946 vznikla Univerzita Palackého v Olomouci. Kompletní vysoká škola vznikla na konci padesátých let, přesněji roku 1959, také v Košicích – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika (Pulec, 2003, s. 53–54). Z dalších zakladatelských plánů vybíráme pouze ty, které se zdařilo realizovat. Částečného úspěchu dosáhla Ostrava, Opava, Hradec Králové, České Budějovice či Plzeň. Na podzim roku 1945 se rozhodlo, že se do Ostravy přesune Vysoká škola báňská původně umístěná v Příbrami a roku 1959 v Ostravě vznikne i pedagogický institut jako náhrada za dříve požadovanou pedagogickou fakultu. V prosinci 1945 vznikla pobočka Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové (Urbášek a Pulec, 2012, s. 16–17), která zde existovala pouze do roku 1951, poté ji nahradila Vojenská lékařská akademie Jana Evangelisty Purkyně. Na podzim 1948 se otevřela pobočka Pražské pedagogické fakulty v Plzni a od roku 1950 zde fungovala Vysoká škola strojní a elektrotechnická. Zatímco v Českých Budějovicích vznikla roku 1948 pobočka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, v Opavě byla roku 1953 i přes dříve velmi zvažované založení pedagogické fakulty, vytvořena pouze vyšší pedagogická škola. Vysoká škola politická a sociální v Praze a Vysoká školy sociální v Brně vznikly roku 1945, ale již roku 1949 byly obě zrušeny a oborově nahrazeny Vysokou školou politických a hospodářských věd v Praze existující do roku 1953. (Pulec, 2003, s. 34–47; srov. Urbášek a Pulec, 2012, s. 22–42). Je ovšem nutné podotknout, že samotný proces zakládání a rušení těchto vysokých škol či pouze detašovaných fakult byl extrémně dynamický a doporučujeme si k němu podrobně nastudovat příslušnou sekundární literaturu.

Neméně zajímavá a složitá se ukázala i již naznačená poválečná reforma vysokých škol, s kterou se započalo v listopadu 1946, kdy ministerstvo školství vytvořilo zprávu s názvem *Novelizace a sjednocení právních předpisů na vysokých školách* a zaslala ji k připomínkování akademickým senátům všech vysokých škol. Dotýkala se například jednotnosti univerzit,

organizačního členění, autonomie, studijních řádů či účasti posluchačů na správě vysokých škol. Zatímco v průběhu padesátých let u základního a středního školství komunisté vyvíjeli intenzivní snahy o jednotnost školské soustavy, v případě vysokých škol by raději upřednostnili decentralizaci škol od tradičních, těžko kontrolovatelných univerzit (např. Univerzita Karlova v Praze), nejlépe v podobě regionálních jednofakultních škol (Urbášek a Pulec, 2012, s. 44–54; srov. Pulec, 2003, s. 9–15). Součástí změny musela být, podobně jako v celém veřejném prostoru, denacifikace, což se ale v univerzitním prostředí odrazilo prověrkami národní a politické spolehlivosti pedagogů i studentů trvající do května 1947, na které později navázaly prověrky všech subjektů působících na univerzitě a jejich vztahu ke komunismu a komunistické straně po únoru 1948 (Urbášek a Pulec, 2012, s. 10–14; srov. Pulec, 2003, s. 9–15). Při reformě se pamatovalo i na žádosti vzešlé od studentů, respektive od Svazu vysokoškolského studentstva z července 1945. Ve shodě s košickým programovým prohlášením o demokratizaci vysokého školství požadovali změny ve struktuře studia i odpuštění poplatků za studium, což jim ministerstvo školství brzy splnilo. Jejich další požadavky v podobě odstranění duplicitních zkoušek, zavedení dílčích zkoušek, možnost plánovat si pořadí a časový plán zkoušek se stal základem pozdější reformy (Urbášek a Pulec, 2012, s. 132–138).

Hlavní kroky k reformě z roku 1950 se učinily po únoru 1948. Již na podzim daného roku KSČ vydala školský dokument *Některé otázky školské politiky*, který navrhoval významné změny pro vysoké školství. Počítal s odstraněním maturity jako nezbytné podmínky pro přijetí a zřízení přípravných (ve smyslu vyrovnávacích) kurzů pro jednotlivé fakulty, výukou nového předmětu společenských věd a povinné praxe (Urbášek a Pulec, 2012, 146–148). Dále také řešil problematiku struktury a komplexního fungování vysokých škol. Z pohledu komunistické strany se totiž velké tradiční univerzity jevily jako nedobytný kolos svými hradbami se chránící před celospolečenskými vlivy a příkazy panujícího režimu. Tato idea se komunistům pochopitelně nezamlouvala. Proto se rozhodli v plánované reformě vysokoškolského prostředí tuto strukturální svázanost rozbít zavedením menších (lépe ovladatelných) jednotek v podobě fakult, na něž dohlížela Státní rada pro vysoké školy. Kolektivní zodpovědnost celého akademického sboru se měla nahradit odpovědností akademických funkcionářů, kteří by byli pečlivě komunistickou stranou vybíráni a funkcí pověřováni (Urbášek a Pulec, 2012, s. 146–154). Základní organizační jednotkou fakult se po sovětském vzoru staly oborově specializované katedry, čím se účelově zmenšovala a štěpila moc akademických funkcionářů mezi více osob (Pulec, 2003, s. 54). Důležitou úlohu při daných strukturálních i personálních změnách sehrály komise pro reformu studia, zřízené v lednu 1949 ministerstvem školství, věd

a umění na všech vysokých školách. Komise se skládaly ze zástupců pedagogů a studentů a jejich postavení na univerzitách bylo zpravidla velmi silné. Jimi navrhované změny mohl děkan provést i bez souhlasu tradičního fakultního sboru profesorů (Pulec, 2003, s. 33–34).

Zákon o vysokých školách vyšel v platnost 18. května 1950 a v základních rysech se udržel po dalších zhruba čtyřicet let. Podle Pulce (2003) ve faktické rovině „...odstranil do té doby přetrvávající korporátní prvky v postavení univerzit a vysoké školy plně podřídil státnímu řízení a dohledu.“ Kromě vzniku fakult a kateder se jako podstatné jeví zmíněné dosazování předem pečlivě vybraných a prověřených akademických funkcionářů. Rektory totiž nadále nevolili fakultní sbory profesorů, ale jmenoval je přímo prezident republiky na návrh vlády. Prorektory, děkany a proděkany jmenoval ministr školství. Nejvyšším sborovým orgánem se stala univerzitní rada (od roku 1956 se pro ni užíval název vědecká rada a zasedat a spolurozhodovat v ní mohli kromě akademických funkcionářů také vedoucí kateder, vybraní vědečtí pracovníci dané vysoké školy, odborníci z Akademie věd a z praxe; zástupci studentských a zaměstnaneckých organizací měli jen poradní hlas). Řízení a organizování vysokých škol měl pod svou patronací od roku 1950 Státní výbor pro vysoké školy zřízený pro potřeby ministerstva školství, věd a umění. Tento výbor stál za výraznými změnami v organizaci vysokých škol v průběhu padesátých let. V návrhu organizačních opatření z jara 1951 se hovoří v souvislosti se snahou zmenšit univerzity o vyčlenění lékařských fakult z univerzit a jejich ustanovení jako samostatných vysokých škol (týkat se to mělo vysokých škol v Praze, Hradci Králové, Plzni, Olomouci, Brně) a také o návrhu na rozdělení přírodovědeckých a filozofických fakult na Karlově a Masarykově univerzitě vždy na dvě fakulty (Pulec, 2003, s. 47–51).

Nekoncepční změny organizace vysokých škol se vystupňovaly roku 1953. Nejenže po sovětském vzoru vzniklo samostatné ministerstvo vysokých škol, ale učinil se i výrazný zásah do vysokoškolského vzdělávání učitelů. Všechny pedagogické fakulty se proměnily ve vysoké či vyšší pedagogické školy vzdělávající učitele pro základní a střední školy. Započaly tak turbulentní změny padesátých a šedesátých let ve vzdělávání učitelstva (Urbášek a Pulec, 2012, s. 42–43). Vysoké školy pedagogické vznikly v Praze, Bratislavě a Olomouci a studovali na nich budoucí učitelé devátého až jedenáctého ročníku jedenáctiletých středních škol, učitelé pedagogických a odborných škol. Oproti vyšším pedagogickým školám, vychovávajícím učitele šestého až osmého ročníku jedenáctiletých škol, se vysoké školy pedagogické členily zpravidla na fakultu společenských věd a fakultu přírodních věd. Vytvoření vysoké školy pedagogické pak mělo přímý vliv na zrušení filozofické fakulty v Olomouci a Univerzitě

Palackého tak „zbyla“ pouze jedna fakulta lékařská. I Masarykova univerzita utrpěla na svém významu. Její farmaceutická fakulta byla zrušena a sloučena s Farmaceutickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislavě (Pulec, 2003, s. 51–52). Od zrušení olomouckou univerzitu zachránilo vládní nařízení z 31. července 1959 počítající s vytvořením téměř dvaceti pedagogických institutů umístěných do krajských měst s právním statutem krajských zařízení, které od roku 1962 spadaly pod přímé řízení ministerstva školství a kultury a během své existence se potýkaly především s nedostatkem kvalitních pedagogů. Jelikož se v důsledku vzniku pedagogických institutů vzdělávání budoucích středoškolských pedagogů navrátilo do kompetence univerzit, Fakulty společenských věd a přírodních věd Vysoké školy pedagogické přešly opět pod Univerzitu Palackého v Olomouci, která se tak výrazně posílila a stabilizovala. Vysoké školy pedagogické v Praze a Brně se však zrušily (Pulec, 2003, s. 53).

Jak jsme se zmínili výše, v Olomouci se po válce zdařilo založit, respektive obnovit, plnohodnotnou univerzitu. Přitom většina vládních představitelů původně počítala pouze se zřízením lékařské fakulty, jakožto pobočky Masarykovy univerzity v Brně. Tento úmysl oficiálně potvrdil i Národní výbor hlavního města Olomouce a Okresní národní výbor v Olomouci svou žádostí zaslanou ministerstvu školství a osvěty 14. února 1946. Olomouc ale měla, oproti ostatním krajským městům, tu výhodu, že zde fungovala samostatná teologická fakulta jako relikv původně zde existující univerzity z let 1573–1860¹⁴ a navíc že odtud pocházel tehdejší ministerský předseda Zdeněk Fierlinger, jenž ve vládních kruzích znovuoobnovení univerzity výrazně podpořil a snad i stál společně s ministrem školství Zdeňkem Nejedlým za volbou názvu této nové univerzity (Urbášek a Pulec, 2012, s. 16–18; Konečný 2003, s. 144; Urbášek, 2023, s. 159).

Hlavním orgánem, který na regionální úrovni prakticky řešil všechny otázky a problémy se založením univerzity, byl Výbor pro obnovu univerzity založený v červenci 1945. Ten také musel před jejím zřízením vybrat vhodnou osobu na post rektora. Dočasně se uvažovalo o osobnosti profesora Františka Cinka z původní teologické fakulty, jenž se významně prosazoval pro rozšíření fakulty v plnohodnotnou univerzitu. Nakonec však Výbor pro založení filozofické fakulty navrhl Josefa Ludvíka Fischera, toho času děkana Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, převážně levicově smýšlejícího humanistu a významného filozofa

¹⁴ Více o Staré univerzitě v Olomouci se můžeme dočíst ve studii od Hrabové (1996, s. 15–27) či v textu od kolektivu autorů pod vedením Fialy a Mláčka (2003, s. 44–151).

s nemalými politickými ambicemi, kterého do funkce rektora ministr školství po krátkých průtazích nakonec i jmenoval (Konečný 2003, 145–147).

Činnost univerzity se stanovuje od přijetí *Zákona č. 35/1946 Sb. o obnovení university v Olomouci* na 21. února 1946 v 14 hodin 44 minut Prozatímním národním shromážděním (Urbášek. 2023, s. 160) a následným zápisem prvních studentů na lékařskou fakultu. Podle počtu přihlášených studentů na lékařskou a teologickou fakultu, v létě 1945 dosahujícího až 420 studentů, se reálně potvrdil enormní zájem studentstva o zřízení olomoucké fakulty. Od začátku zimního semestru akademického roku 1946/1947 na univerzitě tedy fungovala lékařská fakulta a cyrilo-metodějská fakulta bohoslovecká, dále státem při všech univerzitách zřízená pedagogická fakulta a za přičinění mnoha osobností a již zmíněného Výboru i filozofická fakulta (Urbášek a Pulec, 2012, s. 17).

Zpočátku měla univerzita mnoho problémů. Trpěla například nedostatkem budov, učeben i ubytovacích míst pro studenty, dočasně hostujícími profesory, chybějícími studijními texty a pomůckami, dále také nutnými, ale dlouhými personálními, stavebně-adaptačními a organizačními poradami. V této souvislosti ji do velké míry podpořila Masarykova univerzita, která přebrala patronát nad zřizováním lékařské fakulty. Bez této pomoci by byly funkční začátky dané fakulty pravděpodobně velmi pomalé a vleklé. Instituce Masarykovy univerzity zpočátku dohlížely na provoz lékařských klinik, teoretických ústavů, studentských kolejí a menzy, Jednotného studentského zdravotního ústavu a Ústavu pro tělesnou výchovu. Proces osamostatnění se na brněnské univerzitě byl dovršen až na jaře roku 1948, kdy se lékařská fakulta plně začlenila pod správu Univerzity Palackého jmenováním vlastního profesorského sboru (Konečný 2003, s. 148–150).

Na teologicky zaměřené fakultě, která se otevřela již v akademickém roce 1945/1946, se postu děkana ujal profesor František Cinek, později, po vzniku univerzity, jej vystřídal profesor Jan Konečný. Ač se velmi snažilo vedení této fakulty i její zaměstnanci podílet se na fungování univerzity, ale zároveň si ponechat částečně autonomii v rozhodování o interních záležitostech a zachovat tak důležitost a váženost teologie, nemohli se bránit politice komunistické strany prosazované napříč celou republikou a jejím proticírkevním krokům a perzekucím hlavně po roce 1948, v jejichž důsledku se fakulta *Zákonem č. 58/50 Sb. o vysokých školách* z 18. 5. 1950 vyčlenila ze svazku univerzity a ke konci července stejného roku zrušila (Cekota, 1996, s. 45–46).

Filozofická fakulta, nenavazujíc na žádnou dřívější tradici, se musela vytvořit od základů za přispění především rektora J. L. Fischera a děkana profesora Vincence Lesného,

který ve funkci vystřídal předchozího děkana profesora Jindřicha Šebánka. Především s Lesným se rektor profesně shodl a intenzivně za jeho pomoci vybíral vhodné adepty na posty pedagogů a vědeckých zaměstnanců filozofické fakulty. Po náborové akci na získání dostatečného počtu studentů se již v zimním semestru 1946/1947 mohlo začít s výukou na filozofické fakultě (Konečný, 2003, s. 150–159). Po vydání zákona o zřízení pedagogických fakult při existujících univerzitách se děkanem pedagogické fakulty v Olomouci stal profesor Vladimír Úleha a po něm profesor František Vitásek, oba původně působící na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Mezi roky 1948 až 1949 post děkanky převzala profesorka Jiřina Otáhalová-Popelová, na jejíž činnost do roku 1950 navázal v profesor Miloslav Trapl, na dva následující roky vystřídáný profesorem Josefem Metelkou a o rok později docentem Václavem Křístkou a roku 1953 dočasně také profesorem Josefem Šulou (Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta, 2016, 21–24). Kromě tradičních pedagogicko-didaktických oborů se nejméně osm ústavů fakulty orientovalo přírodovědně, což stálo za pozdější iniciativou rektora tyto přírodovědecké obory spojit a vytvořit v červenci 1946 biennium přírodních věd při filozofické fakultě, z kterého chtěl rektor v budoucnu vytvořit celou fakultu, k čemuž i za poněkud nečekaných okolností roku 1953 skutečně došlo (Konečný, 2003, s. 150–159).

V době poúnorové, jak již se naznačilo výše, se akademického prostředí dotkly především čistky v řadách zaměstnanců. Oproti jiným vysokým školám ale tento proces na olomoucké univerzitě nebyl tak dramatický a dotkl se lékařské fakulty čtyřmi případy, dvěma filozofické a jedním pedagogické fakulty (Konečný, 2003, s. 160–162). V případě studentů se šetřilo pouze pět studentů (Urbášek, 2023, s. 162). V souvislosti s prováděním poúnorové očisty vznikly na základě výzvy Klementa Gottwalda v únoru 1948 akční výbory na všech vysokých školách. Jejich primárním účelem sice bylo prověřování kádrových posudků univerzitních zaměstnanců a studentů, ale díky jejich nulové legislativní regulaci mohly vystupovat suverénně proti akademickým úřadům a sborům. Na Univerzitě Palackého tak vznikl jednotný celouniverzitní akční výbor v čele s Josefem Hádlíkem a Jiřím Skaličkou, který se počátkem roku 1949 diferencoval na samostatné akční výbory na jednotlivých fakultách správnou podléhající Krajskému akčnímu výboru Národní fronty v Olomouci (Pulec, 2003, s. 15–16; srov. Urbášek, 2023, s. 162). Na ně navázaly od roku 1951 na vysokých škol operující tzv. kádroví pracovníci a jejich útvary umístěné na rektoráty vysokých škol, od roku 1959 nahrazené útvary kádrových evidencí, jejichž agendy se sloučily roku 1965 s agendou personální a pro období normalizace představovaly zásadní kontrolní mechanismus

komunistické strany na vysokých školách (Pulec, 2003, s. 54). Tyto akční výbory stály i za „studijními prověrkami“ studentů a vyloučením více než sta studentů, což oproti pražské a brněnské univerzitě představovalo stále výrazně nižší procentuální poměr (Konečný, 2003, s. 162). Následné personální změny pedagogů na mnoha pracovištích univerzity se dotkly i postu rektora. J. L. Fischer rezignoval a na jeho místo v červnu 1949 nastoupila profesorka Jiřina Popelová-Otáhalová. Nová rektorka se plně sžila s nastalou pounorovou politickou změnou klimatu a vliv sovětizace na univerzitě podporovala, stejně jako výjezdy zaměstnanců a studentů do států sovětského bloku. Během její éry také došlo k založení kateder marxismu-leninismu při rektorátu (pro filozofickou a pedagogickou fakultu) a kabinetu marxismu-leninismu pro lékařskou fakultu, které zašitovaly povinnou výuku marxistických předmětů pro studenty daných fakult (Konečný, 2003, s. 167–172).

Turbulentní změny v organizaci Palackého univerzity jsme načrtli již výše. Pro shrnutí uveďme, že roku 1953 výuka učitelů přešla na nově vzniklou Vysokou školu pedagogickou, tvořenou fakultou společenských věd a fakultou přírodních věd, jejíž zřízení vedlo ke zrušení filozofické fakulty, která ukončila svou činnost na jaře 1957. Funkce rektora na Vysoké škole pedagogické se ujal profesor Jaromír Bělič¹⁵. V čele jednofakultní (lékařské) Univerzity Palackého roku 1953 ve funkci rektora vystřídal J. Popelovou-Otáhalovou profesor Josef Hádlík, roku 1954 nahrazený profesorem Jaromírem Hrbkem¹⁶. Sjednocení obou vysokých škol se poprvé rozbíralo na jednání předsednictva krajského výboru KSČ v Olomouci na konci listopadu 1956 a o rok později dostali oficiální potvrzení od ÚV KSČ o zřízení pouze jednoho rektorátu pro obě organizace v čele s Jaromírem Hrbkem, což vedlo 1. září 1958 ke sjednocení obou škol. Roku 1959 se fakulta společenských věd přejmenovala na fakultu filozofickou a fakulta přírodních věd následně nesla název fakulta přírodovědecká. Nadále však mimo univerzitu stály pedagogické obory sloučené pod pedagogickým institutem, a to až do roku 1964, kdy pedagogické instituty v celém Československu zanikly a nahradily je pedagogické fakulty. Od roku 1964 až do roku 1989 Univerzitu Palackého tvořily čtyři fakulty – lékařská,

¹⁵ Jaromír Bělič (1914–1977) vystudoval češtinu a němčinu na filozofické fakultě v Brně. Od roku 1949 pracoval jako profesor českého jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Mezi roky 1949–1952 byl děkanem dané fakulty, následně rektorem Vysoké školy pedagogické v Olomouci. Jako jazykovědec a literární historik se zabýval dialektologií, slovenštinou, slovenskou literaturou, dílem Karla Havlíčka Borovského (Večerka, 2008, s. 10–11).

¹⁶ Jaromír Hrbek (1914–1992) vystudoval neurologii a následně v daném oboru pracoval v Plzni, od roku 1951 začal působit jako profesor neurologie na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na této univerzitě získal post děkana Lékařské fakulty a později i rektora. Mezi roky 1969 až 1971 jej jmenovali ministrem školství. Jeho „zásluhou“ došlo během jeho působení na ministerstvu k dalším čistkám na vysokých školách. Jeho nejvýznamnější publikací jsou *Dějiny Plzně v datech* (Urbásek, 2004).

filozofická, přírodovědecká a pedagogická (Konečný, 2003, s. 172–179; Urbášek, 2023, s. 164–166).

Shrnutí

Pro dějiny vysokého školství je tento dynamický vývoj padesátých let dvacátého století zásadní, protože vytvořil organizační strukturu vysokých škol, která pouze s malými změnami, zůstala zachována do začátku devadesátých let. Nejvýznamnější roli hrály univerzity v Praze a Bratislavě, které měly největší počet fakult a odbavily tak nejvíce studentů, a tři kapacitně i významově menší univerzity (Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košicích, Univerzita Palackého v Olomouci a Masarykova universita, od roku 1960 vystupující pod názvem Universita Jana Evangelisty Purkyně v Brně) (Pulec, 2003, s. 54).

4.1 Vznik vysokoškolské skupiny Československého svazu mládeže a její aktivity

Z textu výše se může zdát, že studenti při vytváření olomoucké univerzity hráli pouze pasivní roli loutek, které se umísťovali do určených, studijních lavic. Při bližším výzkumu však zjistíme, že to tak nebylo (více Pospíšil, 1996, s. 33). V poválečné době se na univerzitě záhy vytvořil Svaz vysokoškolského studentstva (dále jen SVS) pod vedením Zdeňka Šprince, který důsledně dbal na apolitický charakter této organizace (Urbášek, 2023, s. 161). Tato nekonfliktnost místní SVS zajistila statut neutrality na univerzitě. Oproti vyhrčené pozici, kterou zastávala prokomunistická základna SVS v Praze a postupně se etablující protikomunistická brněnská skupina SVS, se olomoucký SVS nechtěl do sporů příliš zapojovat (více o SVS a jeho aktivitách v publikaci Urbáška a Pulce, 2012, s. 70–96) a raději se soustředil na pomoc nově vznikající domácí univerzitě a všem studentským spolkům, které pod její patronací fungovaly (Urbášek, 2023, s. 160–164). Podle záznamů z univerzitního archivu se však na této vysoké škole nejpozději v průběhu kalendářního roku 1947 založila první skupina SČM, protože již k lednu 1948 můžeme nalézt záznamy o jeho čilé korespondenci se SVS a dalšími spolky (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Jednací protokol pol. 2. roku 1948–1952 F 1-2, Rok 1948, Leden 1948*). Z torzovitých záznamů však předpokládáme, že začátky SČM byly velmi skromné. Podle nedůsledného užívání názvu SČM (občas se označovali za SPF, což snad lze považovat za spolek posluchačů filozofie), můžeme předpokládat, že se vytvořil pod SVS pouze jako běžný spolek. Pod vlivem pozdějších událostí se však měl vyvinout do monstrózních rozměrů. SČM, ač nejspíše nechtěně, pozdějším

historickým badatelům připravily nesnadný úkol, protože zakládání svých skupin na vysokých školách zpočátku cíleně příliš nekoordinovaly. Chtěly udržet zdání samovolného, „zdola“ žádaného, radostného duchu při vzniku skupin, veřejně publikovanými normami na svoje budoucí cíle neupozorňovat a na vlně poválečného nadšení dosáhnout přirozené masovosti organizace „... Abychom podtrhli přesvědčovací, spontánní a masový charakter vzniku skupin, přikročíme k centrálním opatřením až po vzniku prvních skupin a přípravných výborů zdola. Organisovanost však při tom zaručíme tím, že ihned na počátku akce založíme na všech fakultách i okresech přípravné výbory, které náборы budou řídit“ (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl I, Zápisy o schůzích ČSM-PU Olomouc 1949/50, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách*). Při zakládání svých organizací na základních a středních školách přitom postupoval výrazně odlišně a činnost řídil velmi důsledně (srov. Šlouf, 2011).

První aktivitu SČM na celostátní úrovni vyvinul již na začátku června 1945, když přípravný výbor spolku sdružující československou mládež podal registraci na ministerstvo vnitra, jenž ji k 29. 8. 1945 pod č. j. IV-3111-29/8-45-3 potvrdilo. Stanovy, název i strukturu si nově vzniklý SČM schválil na I. sjezdu SČM ve dnech 21.–24. března v Praze. „... Nejvyšším orgánem spolku byl valný sjezd, který volil předsedu, ústřední výbor, ústřední revizní komisi a čestný soud. Ústřední výbor měl 99 řádných členů a „přiměřený počet náhradníků“. Ten pak volil ústřední výkonný výbor skládající se z předsedy, tří místopředsedů, ústředního tajemníka, jeho zástupce, pokladníka, 23 členů a deseti náhradníků. Ústřední výkonný výbor dále volil předsednictvo (předseda, tři místopředsedové, ústřední tajemník a jeho zástupce, dva členové), které prakticky spolek řídilo. K ústředním orgánům patřila ústřední revizní komise a čestný soud. Do čela spolku byli na I. sjezdu zvoleni: Zdeněk Hejzlar (předseda), Stanislav Maleček (I. místopředseda), Rostislav Závodský (II. místopředseda) a Stanislav Pošusta (ústřední tajemník)“ (Kahuda, 2009, s. 45).

Vliv SČM se úměrně zvyšoval s rostoucí mocí komunistické strany v českých zemích, která gradovala až do února 1948, kdy se Strana plně ujala řízení státu a záhy pod svou mládežnickou organizaci SČM se rozhodla sdružovat všechny existující zájmová hnutí a spolky, ostatní skupiny mládeže musely ke koci roku 1948 zaniknout. Kvůli oficiálnímu sloučení dvou hlavních organizací, Svazu české mládeže a Zväzu slovenskej mládeže (zkráceně ZSM, v českém prostředí užívána zkratka SSM), se konala ve dnech 23.–24. dubna 1949 pražském Radiopaláci slučovací konference, po které se organizace, bez řádného legislativního zanesení změny na ministerstvo vnitra, začala označovat za Československý svaz mládeže (dále jen ČSM). Toto opomenutí napravila na I. sjezdu ČSM v Praze konaném od 7. do 11. června

roku 1950 hned v první den přijetím nového organizačního řádu a odhlasováním tohoto názvu (ministerstvo vnitra obě změny potvrdilo 16. prosince 1950 pod č.j. 260/01-10-II). Od 1. října 1951 již oficiálně vystupoval ČSM podle *Zákona č. 68/1951 Sb. o dobrovolných organizacích a shromážděních* jako dobrovolná organizace. O vzniku daného zákona však ČSM byl informován již dříve a v souladu s navrhovanými pravidly se také organizační řád 1950 sestavoval. Fungování organizace doznalo pouze drobné správní korekce, kdy se místo funkce předsedy a místopředsedy užívalo funkcí I. tajemníka a tajemníků (v případě ústředního vedení byli zvoleni za I. tajemníka Miloslav Vecker a na další posty tajemníků Ludvík Cibulka, Jaroslav Hejna, Miloš Jakeš, Ladislav Lis a Vladimír Meisner). II. sjezd se realizoval ve Sjezdovém paláci v Praze ve dnech 3.–6. února 1955 a mezi významnými řečníky zde figurovali Antonín Zápotocký a tajemník ÚV KSČ Miloš Jakeš (Belan, 2015, s. 28–48; srov. Kahuda, 2009, s. 45–46).

Organizační řád ČSM v podobě úzké kapesní příručky se v hojném množství na státní náklady rozesílal do všech skupin ČSM a tiskový referent, případně jiný pověřený člen výboru, jej musel detailně nastudovat. Stanovy ČSM, jako náhrada za dřívější organizační řád, se přijaly s platností od 25. dubna 1959 na III. sjezdu ČSM, jenž proběhl ve dnech 13.–15. 12. 1958 (ministerstvo vnitra stanovy registrovalo pod č.j. NV/2-2515/59), a potvrdily již zavedenou praxi podřízenosti ČSM Komunistické straně Československa. Tyto stanovy se zrušily až společně s ukončením činnosti Československého svazu mládeže roku 1969 (Kahuda, 2009, s. 46).

Svaz vysokoškolského studenstva, pod kterým SČM pravděpodobně na Univerzitě Palackého před rokem 1948 fungoval, se musel na základě tlaku komunistické strany postupně svých pravomocí vzdávat ve prospěch SČM. Ještě k roku 1949 je v záznamech ČSM uvedeno, že SVS byl ponechán dohled nad sociálními zájmy studenstva a tvorbou studijních plánů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Zápisy o schůzích ČSM-PU Olomouc 1949/50, Usnesení předsednictva ÚV ČSM o zakládání skupin ČSM na vysokých školách*). Přestože by se bez pomoci SVS pravděpodobně v překotných změnách na nově vzniklé univerzitě nedokázal SČM tak rychle zorientovat, musel si zároveň připravovat podklady pro pozdější zpochybnění jeho opodstatněnosti na univerzitě fungovat. Na adresu SVS se na své čtvrté schůzi v listopadu 1949 vyjádřil následovně: „... Nebyli seznámeni ani se zák. problematikou své práce; takže den ze dne vegetovali a konali pouze denní úkoly.“ Pro zlepšení tohoto stavu navrhli, že by bylo dobré, aby se na některé z vyšších postů SVS dosadili studenti z ČSM s lepším kádrovým posudkem a s delší praxí, kteří prošli řádnou politickou instruktáží (*AUP,*

fond ČSM, K1, fascikl 1, Zápisy o schůzích ČSM-PU Olomouc, 1949/1950, 4. schůze 17. 11. 1949). Nutno opět poznamenat, že toto řešení navrhoval ČSM ku SVS, přičemž do ČSM se hlásili převážně studenti mladších studijních ročníků, kdežto SVS vzniklo dříve a dá se tedy předpokládat, že se v něm vyskytovalo více starších studentů plně obeznámených s režimem univerzity. Je zřejmé, že si chtěl ČSM za asistence takto delegovaných studentů zajistit hladký průběh pohlčení SVS.

Jak jsme již psali výše, počátek činnosti SČM lze stanovit do roku 1947. Podle kusých zpráv odkazujících na odeslané dopisy z průběhu roku 1948 se zabývali například lednovou brigádou na zimním stadionu, pozváním na ples od okresního SČM Olomouc, přednáškou a školením od KSČ Olomouc, únorovým valným shromážděním SVS, v dubnu krajským majálesem pořádaným okresním SČM Olomouc, debatním večerem svazu českých mediků, v květnu uhelnou brigádou, v červnu například oslavou Františka Palackého, v září roku 1948 tryznou za Edvarda Beneše, oslavou třiceti let od založení republiky a plánováním oslav 17. listopadu (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Jednací protokol pol. 2. roku 1948–1952 F 1-2, Leden 1848–Září 1848*).

První oficiální schůze vysokoškolské skupiny po sjednocení ČSM tak proběhla 20. května 1949. Na jejím zasedání funkcionář Rosenfeld pronesl projev, jehož část se zaznamenala do zápisu: „Mládežnické hnutí je staré jako naše republika, ale mládež byla vychovávána tak, aby byla nejednotná. Takové snahy byly i před únorem. Nyní jde o to, mládež semknout a sjednotit. Důkaz toho: sloučení SČM a SSM v ČSM.“ Následně dodal, že založením jejich vysokoškolské skupiny „předběhli program“ a musí skupinu přeorganizovat do podoby, jakou mají i ostatní skupiny ČSM (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Z jednání 1. schůze 20. 5. 1949*). Upozornil tak na zajímavý fakt a sice, že olomoucká vysokoškolská skupiny ČSM byla oproti jiným opravdu velmi aktivní. Při vzniku ústředního výboru ČSM se vytvořily jednotlivá oddělení, jakožto jeho poradní orgány, soustředící se na konkrétní agendu práce ČSM (např. na základní a střední školství, zemědělství, vesnice, vysoké školy). Vysokoškolská rada při ÚV ČSM vytvořená na podzim 1949 dala příkaz ke zřízení základních skupin na vysokých školách. Tento oficiální pokyn tak přišel zhruba rok a půl poté, co se spolek posluchačů na olomoucké univerzitě začal označovat jako SČM a půl roku po jejich první schůzi jako ČSM. Od oficiálního zřízení olomoucké vysokoškolské skupiny dle pokynu ÚV ČSM se začaly jejich schůze opětovně číslovat jako 1., což vytvořilo při zpětném výzkumu zakladatelského období této skupiny mírný chaos v záznamech. V průběhu dvou měsíců akademického roku 1949/1950 totiž ČSM dvakrát hovoří o své první schůzi. Na schůzi 3. 11.

1949 se dle instrukcí od vysokoškolské rady ÚV ČSM dal pokyn k vytvoření přípravného okresního výboru ČSM při místní univerzitě, na nějž měl navázat řádně fungující okresní výbor vysoké školy tvořený zástupci ze všech fakult a jejich fakultních výborů. Správně tedy v daném akademickém roce měly vzniknout čtyři fakultní výbory, na lékařské, pedagogické, filozofické a teologické fakultě. Z důvodu zvyšujících se persekucí proti církevním hodnostářům, teologickým pedagogům i studentům však ČSM fungování teologické fakulty v daném roce již naprosto ignoroval (Suková a Kopeček, 2020, s. 378–379).

V následném období bylo hlavním úkolem komunistických hodnostářů dohlédnout na vybudování fungující a strukturálně správně členěné organizace ČSM, která by dokázala efektivně předávat pokyny mezi jednotlivými stupni své správy. Obecná struktura ČSM se jeví přehledně. Pod ústředním výborem ČSM se nacházely krajské skupiny v čele s krajským výborem, pod který spadaly okresní skupiny s vlastním výborem, jimž náležela správa nad místními (městskými) organizacemi, které se někdy dělily i do jednotlivých základních skupin při závodech, národních výborech, základních a středních školách). Na vysokých školách, které pojímaly velké množství studentů různých oborů a ročníků, se struktura dále členila. Jak jsme si výše načrtli, problematika zakládání vysokých škol byla velmi složitá a často se proměňovala, přesto s těmi vizemi musel ČSM dopředu počítat. Proto v hromadných pokynech pro vysokoškolské skupiny ČSM stanovil, že v Plzni, Budějovicích, Hradci Králové, Ostravě se vzniklé fakultní skupiny budou zodpovídat přímo okresnímu výboru spádového města, v Praze, Brně, Olomouci, Bratislavě, Košicích si vytvoří vlastní okresy ČSM tvořené 12 až 20 členy představenstva a maximálně osmi osobami ve výboru. Vždy předsedu a místopředsedu, následně dle potřeb okresu nabízeny například posty zástupce tajemníka, studijního referenta, kulturně propagačního referenta, budovatelského referenta, sportovního referenta, pokladníka či tiskového referenta. Předseda se musel zároveň i účastnit krajského zasedání ČSM (Suková, 2020b, s. 380).

Olomoucká skupina ČSM tedy tvořila základní organizaci odpovídající okresní skupině. Mezi jejich první úkoly patřilo zakládání fakultních skupin v čele s fakultním výborem. Počet fakultních výborů se v průběhu padesátých let měnil úměrně strukturálním změnám na univerzitě. Fakultní skupiny se dělily na dílčí skupiny tvořené 30 až 60 studenty nejčastěji podle oboru či nějak specificky podle situace na fakultě. V čele dílčí skupiny zasedal zpravidla pětičlenný výbor a staral se o všechny studenty daného oboru napříč ročníky). Pod dílčí skupiny se řadily pracovní skupiny (někdy označované jako kolektivy či studijní kroužky), v nichž se scházeli studenti stejného oboru a ročníku. Mezi hlavní úkoly studijních kroužků patřily

analýza stavu a pokroku studia každého ze studentů, rozbor aktuálního dění a prohlubování znalostí ze společenských věd. Později se zavedla funkce důvěrníka v každém ze studijních kroužků, který měl povinnost předávat zprávy o práci kroužku dílčí skupině a přijímat od ní pokyny. Členům kroužku důvěrník pomáhal se studiem, tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, psaním závěrečných odborných prací (Suková, 2020b, s. 380–381). Od roku 1956 se zaváděla i role důvěrníka pro dílčí skupinu, kterou většinou zastával některý z odborných asistentů kateder, které dílčí skupina oborově odpovídala (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM, Činnost ČSM na VŠ – Informativní přehled vypracovaný FV ČSM na PU pro učitele a svazácké funkcionáře na Palackého universitě na základě usnesení věd. rady ze dne 23. 11. 1956, s. 3*).

Nyní bychom se rádi vrátili k již zmíněnému Organizačnímu řádu ČSM a rozebrali, kdo se mohl stát členem a co vlastně bylo úkolem a posláním ČSM. Základní charakteristikou, na které si ČSM zakládal, aby mohl časem do svých řad zařadit všechnu mládež, byla naprostá otevřenost při přijímání členů. „Členem ČSM se může stát každý československý státní příslušník...“ (ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1950, s. 4). Pakliže daná osoba byla státním příslušníkem jiného státu, o jejím přijetí rozhodlo ÚV ČSM (pravděpodobně na základě prověrky bezpečnostních služeb). Fakticky limitující omezení, které bránilo vstupu všem občanům, bylo ve skutečnosti pouze jedno, sice věk. Člen musel být ve věku 15–26 let. Následné povinnosti a práva poté korigovaly veřejné i soukromé aktivity členstva a jejich neplnění či překračování se mohlo stát důvodem vyloučení z organizace, což se však stávalo zřídka. Mezi povinnostmi bychom našli nutnost pracovat v jedné ze skupin ČSM a při přijmutí složit členský slib, navštěvovat členské chůze, plnit usnesení ČSM, platit členské příspěvky, být bezmezně oddán lidově demokratické republice, připraven věnovat jejímu rozkvětu a obraně všechny své síly, být vzorem socialistického poměru k práci a učení, střežit národní vlastenectví a socialistickou zákonnost, odhalovat nepřátele republiky a být ostražitým proti snahám rozvratníků, zvyšovat svoji kvalifikaci a osvojovat si poznatky kultury, vědy a techniky, získávat pro práci a cíle Svazu neustále ostatní mládež, být čestným a pravdomluvným a k tomu samému vést i přátele a další studenty. Naopak práv se definovalo méně a patřilo mezi ně právo účastnit se schůze, volit a být zvolen, kritizovat na chůzích Svazu všechny orgány a pracovníky a obracet se s libovolnými otázkami, stížnostmi a návrhy na kterýkoli orgán Svazu (ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1950, s. 4–5).

V organizačním řádu se také opakovaně objevuje hlavní úkol ČSM – **vychovávat mládež**. Jasně si zde stanovuje, v jakých oblastech očekává, že bude socialistická mládež vychovávána a k jakému vzoru. Můžeme zde nalézt výchovu k „...oddanosti a lásce k lidově demokratické republice a jejímu presidentovu Klementu Gottwaldovi, k oddanosti a lásce, která je vyjádřena vůlí pro vlast pracovat a její nezávislost v případě potřeby ze všech sil i s nasazením života bránit...“ Dále se mládež vychovává k lásce ke Komunistické straně Československa, Sovětskému svazu, jakožto „...záštitě svobody naší republiky, obránci míru a předvoji pokrokových sil celého svět...“, ke vzdělání a všeobecnému rozhledu v odborných i kulturních otázkách domácích, světových a hlavně sovětských. Z výchovy by následně měli vzejít charakterově pevní a mravně čistí mladí lidé, obětaví, bdělí, nebojácní vlastenci s uvědomělou kázní rozvíjející svou tělesnou zdatnost v Sokolu i spolupráci s Revolučním odborovým hnutím na zlepšení sociální stránky mládeže, s pionýrskou organizací Junák na výchově dětí a jejich vstupu do ČSM. Také by se měli obeznámit s národními dějinami, základy vědeckého socialismu, učením Marxe, Engelse, Lenina a Stalina, myšlenkami a činností Sovětské federace demokratické mládeže a v mnoha dalších oblastech (ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1950, s. 1–3). Je důležité si uvědomit, že tyto pravidla platila pro všechny skupiny (na vesnicích, při středních školách, závodech). Speciálně pro oblast vysokých škol Ústřední výbor ČSM vydal příručku, která dále upřesňovala činnost těchto skupin. Kromě výkonu obecných úkolů se měl člen vysokoškolského ČSM měl zaměřit na příkladné studium, přispívat studovanému vědnímu oboru vlastním výzkumem, propojovat vědu s praxí a zároveň se setkávat a družít se stejně starou již pracující mládeží, rozšiřovat povědomí o ČSM a podporovat nábor nových členů, vysvětlovat politické události, „...organisovat studium základů vědeckého socialismu; podchytit, organisovat a rozšiřovat kulturní činnost studentstva, vést kulturní výchovu“ a také pořádat a aktivně se podílet na brigádách jako pomoci ekonomice socialistického státu (ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1949, s. 8).

Shrnutí

Rozsah výše vypsanych úkolů ČSM pro všechny skupiny a následně i pro vysokoškolskou skupinu se tak jeví **jako mimořádně široký a zároveň jako neutříděný** přehled všech různých oblastí, s kterými by se v budoucnu mohl mladý dospělý setkat. Domníváme se proto, že je potřebné lépe činnost ČSM zmapovat a jednotlivá témata kategorizovat a propojit s dobovým kontextem, ale i hlavními teoreticko-pedagogickými

výchovnými oblastmi, abychom mohli pochopit komplexnost komunistického přístupu k výchově.

Podle úkolů, které si ČSM předsevzal a které následně ve vysokoškolském prostředí vykonával, můžeme tvrdit, že z **pohledu formy výchovy jeho činnost oscilovala na pomezí školní a mimoškolní výchovy**. Část jeho úkonů se realizovala v prostorách školy (schůze, přednášky, výstavy, agitky, zájmové kroužky), ale část se rozvíjela i mimo její prostory (například brigády, návštěvy kulturních akcí, vystoupení zájmových kroužků ve státních podnicích a na vesnicích). Jak uvádí Břetislav Hofbauer (2006), teoretik pedagogiky volného času, od poloviny 50. let si v oblasti mimoškolní (v dané době označované pojmem *per negationem*, tedy „mimo“ třídu či školu) tyto organizace mládeže vybudovaly dominantní institucionální postavení. „U nás měly zakladatelský význam; nepřispívaly však příliš ani k ujasňování koncepčních a praktických souvislostí obou oblastí, ani ke komplexnímu přístupu k volnému času a jeho výchovného zhodnocování.“ Ke změně došlo od 60. let, kdy se již na mimoškolní výuku nenahlíželo v negativním smyslu prostého zaplnění „volného“ času, ale jako plnohodnotný výchovný prostor, kde se uplatňovaly skrze instituce dobrovolné výchovné a vzdělávací činnosti a specifické aktivity (Hofbauer, 2006, s. 32–33). ČSM na vysokých školách ve svých aktivitách **intencionálně i funkcionálně předával marxistickou výchovu**, vždy však v oficiálních dokumentech zdůrazňoval vedle poučného charakteru také podmínku zábavy a atraktivnosti činností pro mladé lidi. Naplňoval tak později stanovené základní funkce pedagogicky volného času, na které odkazuje Blažková (2008), tedy odpočinek, zábavu, rozvoj osobnosti. Zároveň však svým důrazem na povinnost účastnit se svých akcí popírala důležité prvky trávení volného času – dobrovolnost a žádný nátlak (Blažková, 2008, s. 10).

5. Výchova jako základní předmět pedagogiky

Abychom dokázali proniknout do hlavních oblastí marxistické výchovy, kterou jsme popisem činnosti ČSM naznačili v minulé kapitole, musíme si nejprve z dnešního pohledu vymezit, co vlastně výchova je, jak ji dělíme, ale i jak se v průběhu staletí vyvíjela. Tak budeme následně schopni marxistickou výchovu zasadit do širších dobových i teoreticko-pedagogických souvislostí. K tomu nám pomůžou vybrané odborné pedagogické publikace věnující se fenoménu výchovy.

Mezi základní literaturu se v tomto oboru řadí *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi* (1997) Bohumíra Blížkovského, který předložil ucelený soubor myšlenek nahlížení na výchovu, její podstatu, stěžejní pedagogické pojmy (včetně objasnění často opomíjených podmínek výchovy), analýzu faktorů ovlivňující jí v praxi (vztahy mezi subjekty, objekty). Jeho dílo přecházející místy až do oboru filozofie výchovy nás upoutá komplexností a celistvým pojmáním výchovného procesu. O dva roky dříve vyšla *Výchova jako teoretický problém* (1995), kniha Jiřího Pelikána, jež neměla v porevolučním českém prostředí konkurence. Pelikán jasně a přehledně rozpracoval hlavní témata teoretické pedagogiky. Začal přitom od samotných teoretických východisek výchovy, ukázal, že přijetím těchto odlišných inspiračních kořenů jsme se postupně propracovali k současné podobě výchově. Rozebral proces výchovy a vzájemné ovlivňování učitele a žáka. Ukázal, že žák není osamocený subjekt výchovy, ale je „sociální bytostí“, tedy jak důležité je pro učitele vnímat vedle pedagogiky, psychologie i sociologii, která se v druhé polovině dvacátého století částečně opomíjela. Jako zásadní pro rozbor pedagogických pojmů shledáváme dílo Vladimíra Jůvy sen., který společně se synem Vladimírem Jůvou jun. vydali publikaci *Úvod do pedagogiky* (1999) shrnující poznatky předchozích autorů a také poukazující na potřebnost uvádět správné definice základních pojmů. Věnují se analýze pedagogických principů, cílů, prostředků i rozboru různých forem výchovy (školní, mimoškolní, rodinná výchova a sebevýchova). V této publikaci se zřetelně propisuje hluboká edukovanost a odbornost autorů, kterou jsme u Vladimíra Jůvy sen. zřetelně pozorovali již v období sedmdesátých let, kdy publikoval řadu odborných článků v časopise *Pedagogika*, které oproti dílům mnoha jiným autorům dané doby byly vždy velmi kvalitní, koherentní, systematické a pedagogicky odborné. V *Úvodu do pedagogiky* se můžeme občas setkat s „pokrokovými“ názory, ale neměli bychom tyto slovní obraty vnímat jako důkaz jakéhokoli zpátečnictví, ale naopak jako poukázání na kontinuitu pedagogického výzkumu, kterému se oba autoři již před rokem 1989 věnovali, díky čemuž

na konci devadesátých let vytvořili pro teoretickou pedagogiku hodnotnou publikaci. Z dalších významných teoretiků výchovy, mezi které by se řadil například Jan Průcha či Jana Kantorová, se zmiňme o Jarmile Svobodové a Bohumíře Šmahelové, které při tvorbě publikace *Kapitoly z obecné pedagogiky* (2007) důsledně dbaly na přehlednost, srozumitelnost tématu, kategorizaci pojmů a jejich definování. Přitom shrnuly nejvýznamnější teze a teorie o výchově publikované od roku 1989. Kromě témat, které rozebírali autoři výše, se věnovaly také například etapám a metodám výchovy.

Proniknutí do oblasti výchovy a její pochopení není jednoduché. Již zmíněný Průcha (2017, s. 56) v knize *Moderní pedagogika* upozorňuje na problematičnost tradičního dvojího přístupu k pojmu výchova, „v širším smyslu“ a „v užším smyslu“, který znemožňuje jasné a kodifikovatelné definování pojmu výchova. **V širším smyslu** Jůva (1999, s. 8–28) tvrdí, že oproti biologickým determinantům či vlivům prostředí představuje výchova cílenou a záměrnou snahu rodiny, pedagogických pracovníků i celé společnosti rozvíjet jedince a jeho osobnosti. Podobně Blížkovský (1997, s. 41) vidí ve výchově „snahu o cílevědomé vedení komplexního procesu utváření člověka i lidských vztahů v zájmu jejich harmonického rozvoje.“ **V užším smyslu** se Průcha (2017, s. 56–57) odvolává na Vladimíra Václavíka tvrdícího, že se v českém prostředí výchova chápe jako výchova dobrých mravů, kdy se k obecnému pojmání výchovy připojuje například výchova mravní, vlastenecká, výchova k míru či sexuální výchova a výchova tak získává charakter eticko-normativní činnosti. Svobodová (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 46) upřesňuje, že se jedná o vytváření osobnostních kvalit člověka jako například rozumové, citové či volní kvality.

Navíc i při tomto zúženém pojmání výchovy Pelikán (1995, s. 34–35) upozorňuje na nemožnost vytvoření jedné platné definice výchovy, protože **její charakteristika se liší dle jednotlivých výzkumníků, kteří k výchově přistupují s různými výchozími pojetími výchovy**, tedy akcentují jiné složky již zmíněné eticko-normativní činnosti. Pelikán (1995, s. 34–36) se tak odvolává ke třem ideovým proudům výchovy, které konstruují základní definice výchovy. První skupina zdůrazňuje pedagoga a pedagogické instituce, jež ovlivňují jedince a přizpůsobují jej normám soudobé společnosti. Jedinec je tedy učen se přizpůsobit přítomnosti, ne budoucnosti. Mezi zástupce takového pojmání výchovy patří G. A. Lindner (1828–1887) a R. Hubert (1885–1954). Podle Pelikána (1995, s. 34–36) **se tento přístup objevuje často u režimů s totalitními praktikami, jakým byl například komunistický režim, snažící se vychovávat žáka k plné oddanosti autoritě**, a výchova se zde vymezuje jako „...cílevědomé, záměrné, řízené působení na osobnost žáka s cílem dosáhnout změn v jeho

chování a jednání“ (1995, s. 34). Jako problematické pro tento směr výchovy Pelikán vidí jeho neefektivnost, protože vychovávaný obvykle nepřijme pedagogem stanovený systém hodnot. Druhý proud definující výchovu staví do popředí osobnost vychovávaného, který se sám velkou měrou podílí na vlastním formování. Mezi představitele tohoto proudu Pelikán řadí J.–J. Rousseaua (1712–1778), I. Kanta (1724–1804) a inspiraci jím vidí i u M. Montessoriové (1870–1952), C. Freineta (1896–1966) či R. Steinerja (1861–1925) a jeho waldorfské školy a pozdějších reformních a alternativních škol. Třetí proud se dle Pelikána snaží o interakci mezi pedagogem a vychovávaným, kdy pedagog vybírá podstatné a žádoucí informace a hodnoty pro vzdělávání a motivuje vychovávaného, aby se o sám dále zajímal a rozvíjel. Mezi zástupce Pelikán řadí P. Petersona (1884–1952) či G. Mialareta (1918–2016). Pelikán se ztotožnil spíše s druhým a třetím pojmáním výchovy. Dále však výzkum rozvíjel a sám stanovil vlastní tezi výchovy, která je pro něj „... cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“ (Pelikán, 1995, s. 36).

Po definování výchovy dle tří hlavních východisek bychom se měli zmínit i o **stylu výchovy**, který s nimi nepřímo souvisí a představuje oproti teoretickému pojmání výchovy jeho praktické aplikování. Ukazuje, jak „...se projevuje vychovatel ve vztahu k vychovávanému jedinci, s jakým zájmem, jaké užívá prostředky výchovy a co je podstatou jejich vztahu“ (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 62). Vzhledem k první skupině konstruované Jiřím Pelikánem (1995, s. 34–36) můžeme uvést styl výchovy **autokratický (autoritativní, dominantní)** vyznačující se velmi silnou, nucenou autoritou ze strany vychovatele, který disponuje plně rozhodovací mocí nad vychovávaným, stanovuje cíle a pravidla výuky i výchovy, v případě pochybení u vychovávaného mu provinění vyčítá, kritizuje ho, vyhrožuje mu a také vyměřuje dle vlastního mírnění úměrný trest. Vychovávaný s nerozhodnou či bázlívou povahou se přizpůsobuje ze strachu, nebo z vnitřní potřeby opory v pravidlech. Samostatnější či extrovertní vychovávaný se často nedokáže s tímto stylem výuky bránící kreativě a vlastnímu projevu přizpůsobit a rebeluje proti učiteli i nastavenému systému (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 62–63). Za druhý styl výchovy dle Svobodové (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 63) označujeme liberální styl, pro nějž je příznačný slabé či žádné řízení výchovy. Můžeme v něm tak vidět druhý extrém výuky oproti autoritativnímu stylu. Vychovatel požadavky určuje zřídka a také málokdy kontroluje jejich plnění, což u vychovávaných vyvolává pocit nejistoty, nechuti se něčemu dlouhodobě věnovat

či překonávat překážky. U vychovávaného následně chybí odolnost proti neúspěchu, svědomitost a odhodlání. Tento styl výchovy není možné jasně navázat na žádný z dříve stanovených proudů Jiřího Pelikána (1995, s. 34–36). Přesto u laické veřejnosti můžou některé školy s alternativním vzděláváním vzbuzovat dojem přílišné benevolence. To je však klamný dojem, protože školy, které opravdu staví do popředí osobnost vychovávaného, se jej snaží sice svobodně rozvíjet, ale přesto u něj podporují i vztah k pravidlům a řádu. Za střední cestu Svobodová (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 63) označuje demokratický, sociálně integrační styl výchovy aplikovatelný v demokratickém politickém zřízení, kde se klade důraz na respekt, práva a důstojnost mezi všemi osobami podílejícími se na vzdělávání. Vychovatel dává prostor vychovávanému se rozvíjet v kreativitu, myšlení a řešení problémů, jde tedy o holistický vývoj po stránce vzdělávání i v klíčových kompetencích. Odměny i tresty jsou aplikovány s rozmyslem dle řádu stanoveného pro celou školu stejně a doprovázený morálním poučením. Dle Pelikánovy (1995, s. 34–36) teoretické typologie pojmání východisek výchovy bychom mohli v její třetí skupině v kombinaci s definicí vytvořenou přímo Jiřím Pelikánem (viz výše) hledat paralely s demokratickým stylem výuky.

Pro potřeby naší studie zaměřující se na **marxistickou výchovu určujeme první skupinu teoretických východisek výchovy dle Jiřího Pelikána (1995, s. 34–36) a autoritativní styl praktické výchovy podle Svobodové (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 62–63) jako stěžejné pro období, kdy byla u moci komunistická strana.**

Pro doplnění bychom ještě rádi odkázali na Jůvu (1999, s. 30), který uvádí, že výchova je vždy determinována ideály své společnosti, ekonomikou, politikou, sociální strukturou a kulturou. V současnosti je výchova ovlivňována demokraticky, humanisticky a vlastenecky pojímanou Ústavou České republiky a dalšími domácími a zahraničními vlivy ve výchově. Můžeme ji tedy dle Jůvy „... definovat jako cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v rozvíjející se pluralitní demokratické společnosti“ (1999, s. 30). Za hlavní funkci a cíl výchovy se již od novověku podle Jůvy (1999, s. 39) určuje požadavek Jana Amose Komenského rozvíjet všechny ve všem všestranně, což bylo opakovaně deklarováno, ale zřídka naplňováno. V souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv pak došlo v českém prostředí po vzniku samostatné republiky v roce 1993 k přijetí obměněné formulace, tedy že má dojít k plnému rozvoji lidské osobnosti. Jak Jůva shrnuje „v tom současná pedagogika navazuje na pokrokový odkaz minulosti, samozřejmě v nových podmínkách a s novým zaměřením“ (1999, s. 39). Můžeme z jeho slov vyčíst přiznání **návaznosti na minulost, poučení se z ní i snahu nalézt historickou genezi současné výchovy.**

Bez znalosti dějinného vývoje výchovy, a to i z období minulého století, které bylo ovlivněno v českém prostředí dvěma totalitními režimy, bychom v současnosti nemohli přijmout respektující a demokratické tendence ve výchově, ke kterým se ve své publikaci přihlásil například Jiří Pelikán (1995, s. 36, viz výše).

5.1 Základní pojmy charakterizující výchovu

Blížkovský (1997, s. 105–106) ve své analýze výchovy staví do popředí základní bipolární vztah mezi lidskými aktéry (subjekty) a póly (objekty) výchovy (konkrétně jej označuje za „první základní a nejvýznamnější pedagogickou zákonitost“), ale zároveň poukazuje na důležitost cílů, prostředků a podmínek výchovy, které popisují složitost veškeré cílevědomé tvůrčí činnosti, která se okolo subjektů a objektů výchovy odehrává a zároveň je optimalizuje. Cílově-prostředkově-podmínkový vztah vytvářejí vlastní subsystém výchovy, který funguje, pouze pakliže se smysluplně využívá, obnovuje, graduje. „... Dialektika cílů, prostředků a podmínek výchovy je druhou základní pedagogickou zákonitostí.“ Blížkovský se snaží čtenáře odvést od pedagogicky ustáleného vyzdvihování cílů a prostředků výchovy na úkor podmínek výchovy, dává všem třem složkám stejnou váhu a význam (Blížkovský, 1997, s. 105–106).

Jak jsme si výše předestřeli, při snaze o komplexní výzkum výchovy na ni musíme pohlížet z různých úhlů, srovnávat a zobecňovat pedagogické jevy, které se ve zkoumané problematice vyskytují, abychom dosáhli odhalení pedagogických zákonitostí formujících pedagogický systém (Jůva, 1999, s. 9). Mezi stěžejné pojmy, které je potřeba analyzovat, abychom byli schopni popsat výchovu dané epochy, tak patří výchovné cíle, prostředky a podmínky výchovy, ke kterým bychom však měli přidat i principy výchovy, které zastřešují obecnou charakteristiku určité výchovně-vzdělávací činnosti, její normy, pravidla, přístupy (Jůva, 1999, s. 75).

5.1.1 Pedagogické principy výchovy

Jak jsme výše zmínili, Jůva (1999, s. 75) označuje pedagogické principy za pojem, který zastřešuje obecnou charakteristiku určité výchovně-vzdělávací činnosti. Setkat se můžeme i s označením pedagogické zásady výchovy. Postupně se formovaly na základně analýzy procesu řízení učení, ale i ze zkušeností s vedením výchovy (Kolář, 2012, s. 426), které se formovaly již od období antiky. Přestože jejich autoři, mezi které můžeme řadit například Platóna (428/427 př. n. l. – 347 př. n. l.), Aristotela (384 př. n. l. – 322 př. n. l.), M. F. Quintiliana

(asi 35–95), T. Campanellu (1568–1639), F. Bacona (1561–1626), J. A. Komenského, J.–J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho (1746–1827), H. Spencera (1820–1903) či J. Deweye (1859–1952), se ve svých pedagogických názorech rozcházel, většinu pedagogických principů od sebe eklekticky přejímali a dále je rozšiřovali (Jůva, 1999, s. 75). Společnost pak soubor těchto principů při výchovně-vzdělávacím působení (na všech stupních škol, ve společenských i zájmových organizacích, kulturních institucích i sdělovacích prostředcích) respektovala, zohledňovala a aplikovala, případně modifikovala, v souladu se sledovanými výchovně-vzdělávacími záměry (Jůva, 1999, s. 75–77).

Na konci devadesátých let dvacátého století pak Jůva dosavadní pedagogické principy shrnul a vytvořil typologii devíti základních kategorií, která se do současnosti uznává a na kterou pozdější autoři navázali vlastním teoreticko-pedagogickým výzkumem (Jůva, 1999, s. 78–83). Jedná se o následující principy: **princip cílevědomosti, soustavnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, přiměřenosti, emocionálnosti, jednotnosti výchovného působení.**

Princip cílevědomosti vyžaduje precizní stanovení konečných a ku nim i dílčích cílů výchovně-vzdělávací činnosti, jejich zdůvodnění a vysvětlení vzdělávaným subjektům tak, aby je plně pochopili a přijali. Z pohledu edukátora by se mělo jednat o vědomou, pedagogicky podloženou činnost, která skrze plnění daných cílů pomůže dosáhnout všestranného vývoje osobnosti vzdělávaných (Jůva, 1999, s. 78).

Princip soustavnosti (systematičnosti) operuje s potřebou návaznosti a koordinovanosti učební látky. Jůva s odkazem na J. A. Komenského zdůrazňuje potřebu logického osvojování poznatků, programového vyučování, zohledňování zpětné vazby a kontroly. Tento princip souvisí i s potřebou systematického vzdělávání, kdy učební látka je sestavovaná vzhledem k požadavkům jednotlivých předmětů, vyučovaných žáků, školských stupňů a druhů škol a dalších školských organizací, aby se vytvořil průchozí a návazný systém, což by zvyšovalo efektivitu výchovně-vzdělávacího působení (Jůva, 1999, s. 78–79).

Princip aktivity stojí na rozvoji tvořivosti u jedince, motivaci, zaktivizování jeho pozornosti, plném zapojení do činnosti, volném a emocionálním prožívání vzdělávání. Pedagogové při výuce vybírají takové činnosti, při kterých je žák veden od pasivního přijímání faktů a mechaničnosti při vzdělávání k aktivitě a kreativitě (Jůva, 1999, s. 80). V současné, podobně jako u reformní a alternativní pedagogiky v době meziválečné, bychom si pod tím mohli představit moderní metody a formy výuky, které vytvářejí podnětnou, zajímavou a na činnosti pestrou výuku.

Princip názornosti staví na dosavadních znalostech, zkušenostech a vnitřních obrazech vychovávaného jedince, které se rozvíjejí za užití audiovizuálních pomůcek. Jedinec tak skrze smyslové poznávání předmětů či jevů rozvíjí představivost, fantazii, kreativitu. Svá zjištění pak dokáže zobecnit a zasadit do širších souvislostí (Jůva, 1999, s. 80).

Princip uvědomělosti pracuje s potřebou pochopení probírané látky. Podle Jůvy (1999, s. 81) je zásadní „... vyloučit jakékoli mechanické osvojování skutečnosti, pouhé memorování bez hlubšího porozumění.“ Zároveň také odkazuje na J. A. Komenského a jeho propojování principu názornosti s uvědomělostí. Výuka musí být jasně předávána, musí vést žáka k přemýšlení, správnému jazykovému užívání pro obor podstatných pojmů, také k získu podstatných vědomostí a dovedností, které je možné užít v praxi (Jůva, 1999, s. 80–81).

Princip trvalosti je úzce spojen s předchozími principy (cílevědomost, systematicčnost, názornost, uvědomělost). Jejich zdárná realizace ve vyučovacím procesu vede k efektivní výchově. Trvalosti lze dosáhnout pouze v případě opakování a procvičování dané látky, při opětovném navracení se k látce z jiného úhlu pohledu. Jůva také zdůrazňuje, že učitel je povinen zvolit adekvátní pracovní tempo, které dovolí se do látky plně ponořit, a zároveň vybrat pouze základní učivo, aby nedošlo k přehlcení žáků. Trvalost může podpořit i motivace v podobě přidání emotivnosti do výchovné práce (Jůva, 1999, s. 81).

Na princip přiměřenosti má pedagog pamatovat, když vybírá obsah, formy a metody výchovy, a to především vzhledem k věku vychovávané skupiny, k jejím dosaženým znalostem a schopnostem. Měl by být detailně obeznámen s každým členem tohoto celku, znát jeho povahu i nadání. S těmito daty následně realizovat výuku, která by nebyla předimenzovaná, nekladla by na žáky nadstandardní nároky, ale také nevykazovala znaky poddimenzování, tedy že by plně nevyužila jejich potencionál (Jůva, 1999, s. 81–82).

Princip emocionálnosti (radostnosti) se ve vzdělávání uplatňuje skrze citové prožitky (např. vcítění se do osob perzekuovaných totalitním státním aparátem) a vytváření pozitivní atmosféry (dnes užíváno pozitivní školní klima), což Jůva zdůrazňuje i odkazy na J. A. Komenského a Herberta Spencera. Jůva poukazuje nejen na poutavost látky, na metody a formy, jakými se obsah výuky předává, ale i na samotného pedagoga, který má výrazný vliv na přístup vychovávaného ke studované látce (Jůva, 1999, s. 82).

Princip jednotnosti výchovného působení stojí na shodě všech učitelů a vychovatelů na tom, jak výchovu vést. Jůva tvrdí, že čím je vyšší shoda, pochopení a respekt na straně vzdělavatelů, tím je výchovné působení úspěšnější (Jůva, 1999, s. 82). V současnosti můžeme na školách tento konsenzus nalézt zakotvený například ve školním a klasifikačním řádu

či na pravidlech stanovených v rámci předmětové komise, přesto se však v reálné praxi bohužel často stává, že se učitelé těchto pravidel důsledně nedrží a proces výchovy je tak pro vzdělávané nepřehledný.

Tímto devátým principem jsme přiblížili Jůvou (1999) stanovené základní principy pedagogické výchovy. Bohumíra Šmahelová (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 123–125) tyto principy přebrala, ale připojila ještě pět dalších principů. Jelikož se některé z nich objevují i v námi zkoumaném tématu marxistické pedagogiky, rozhodli jsme se je také do přehledu základních pedagogických pojmů zahrnout. Stanovily tedy **princip spojení školy se životem, opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného, princip vědeckosti, úcty ke každému člověku a princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným.**

Princip spojení školy se životem upozorňuje na důležitost výběru takových poznatků, které je možné užít i v reálném životě, tedy akcentovat praktičnost a smysluplnost pro vzdělávaného. Ideálně tedy řešit praktické životní situace, nezůstávat pouze v rovině teoretičnosti (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 123).

Princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného Šmahelová (2007, s. 124) vytvořila propojením vybraných přístupů z Jůvových (1999, s. 81–82) principů přiměřenosti a emocionálnosti, kde autorka zdůrazňuje potřebu poznat každého vychovávaného, jeho kladné vlastnosti či zájmy a skrze ně jej motivovat a přibližovat výuce. Učitel by si dle Šmahelové měl k žákům vytvořit pozitivní vztah a být s nimi i v neformálním kontaktu (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 124).

Pro náš výzkum je podstatný i princip vědeckosti, protože Šmahelová vyžaduje, aby „... v průběhu výchovného procesu byly všechny informace vědecky podložené...“, což je v marxistické pedagogice vyzdvihováno, přestože užité vědecké poznatky jsou poplatné době (viz níže). Šmahelová však tuto vědeckost již rovnou spojuje s podmínkou maximální tolerance k jiným názorům, například respektování duchovního a náboženského života jiných, čímž do tohoto principu přináší prvky rovnosti a demokratičnosti (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 124).

Ideový posun autorky vidíme i u dvou dalších principů, které ze své podstaty jdou proti reálnému nastavení socialistické společnosti i samotné marxistické pedagogiky, přestože se v teoretické rovině, především v projevech a reprezentativních textech s nimi komunisté pracují, tedy princip úcty ke každému člověku a princip demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným. V principu úcty ke každému člověku rozvíjíme nápomocnost a důvěru v druhé i sebe sama, sebeúctu a snižujeme možné podceňování. V principu

demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným se opětovně zmiňuje kladná, pozitivní a radostná interakce mezi oběma subjekty výchovného procesu, ale za zásadní se zde považuje obousměrnost tohoto procesu, spolupráce, možnost svobodně říci svůj názor v rámci předem domluvených pravidel. Vyhranění se proti autoritativnímu přístupu pedagoga, jeho direktivním příkazům a nařízením (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 125).

Shrnutí principů

Při charakteristice v současnosti nejčastěji zmiňovaných principů výchovy jsme již naznačili, že principy se konstruovaly dlouhá staletí a postupem času se vytvořil konsenzus na jejich dodržování pro zvýšení efektivity výuky. Částečně jsme také naznačili, že tento proces se rozhodně během éry, kdy u moci byla komunistická strana, nezastavil, přestože si marxističtí teoretikové výchovy tyto principy přizpůsobili ideologickým potřebám socialistického státu a jím vedené výchovy, což podrobně rozepisujeme v kapitole o marxistické pedagogice.

5.1.2 Cíle výchovy

Každá společnost, jak jsem psali výše, rozvíjela dosavadní znalosti o pedagogickém působení na vychovávané, tedy principy výchovy, a udržovala v nich převážně shodu. Přesto však některé principy upřednostňovali, což vycházelo z jimi stanovených cílů výchovy, což dokládá, jak důležité postavení v teorii výchovy mají cíle výchovy. Na tom se shodují i přední teoretikové výchovy (Blížkovský, 1997, s. 117–118; Jůva, 1999, s. 34; Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 106), kteří cíle výchovy řadí mezi základní pedagogické kategorie. Blížkovský (1997, s. 106) jim dokonce přisuzuje při systémovém pojetí výchovy dominantní roli.

Kolář (2012, s. 59) cíle výchovy charakterizuje jako „... představy o ideálních kvalitách vychovávané osobnosti, skupiny, generace, kterých má být dosaženo prostřednictvím výchovy.“ Kolář (2012, s. 59) dále uvádí, že se konstruují na základně analýzy i syntézy dat získaných z rozboru soudobých společenských poměrů a potřeb člověka žijícího v této společnosti, z kvality reálně činěné práce, z lidského poznání a kultury a způsobu a schopností, jak se toto poznání užívá.

Jůva (1999, s. 34), Svobodová a Šmahelová (2007, s. 106) označují výchovné cíle za historickou kategorii, protože se měnily v závislosti na geograficko-historickém horizontu daným různou kulturou, národem, typem státu, dobovou filozofií či rozšířeným náboženstvím. Zároveň však Jůva (1999, s. 34) **upozorňuje, že právě analýza výchovných cílů nejlépe**

poslouží výzkumníkovi, chce-li zkoumat nějakou výchovnou koncepci, v našem případě tedy rozbor marxistické pedagogicky.

Rozdílnost v přístupu k cílům výchovy můžeme demonstrovat na několika příkladech. Například v antických Athénách se kladl důraz na vyvážení duševní i tělesné krásy, tzv. kalokagathii. Ve středověku se naopak upřednostňovala duchovní výchova, zaměřená na rozvoj dobrého života dle náboženských norem. Naopak v období humanismu je společnost nabádána k všestrannému „... rozvoji člověka, který zvládá všechny poznatky své doby (výchova mravní, rozumová, tělesná, pracovní, estetická),“ zároveň se však neodvrací od křesťanských základů. K tomuto ideálu všestranného člověka se následně opakovaně vrací i v pozdější filozofové výchovy, mezi které řadíme v první řadě J. A. Komenského, který položil základy v řadě pedagogických disciplín, u výchovných cílů se zaměřil na rozvoj rozumu, morálky, náboženství, estetiky, tělesnosti a výchovy k práci (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 106–108). J. A. Komenský ve své době také představoval zástupce **sociálních cílů**, které mají vyprodukovat jedince co nejprospěšnějšího pro společnost, schopného kvalitně naplnit očekávání, které na něj společnost klade. Opačným směrem, tedy se zaměřením na rozvoj konkrétního jedince, kladením důrazu na jeho vlohy a svobodu (tzv. **individuální cíle**), se zabýval John Lock, Jean Jacques Rousseau, Herbert Spencer a teoretikové reformní pedagogiky ve dvacátém století (například waldorfská a montessoriovská pedagogika či jenský plán) (Jůva, 1999, s. 34).

V devatenáctém a dvacátém století se vytváří velké množství různých pedagogických škol, které si určují vlastní výchovné cíle. Vedle existencialistické, neotomistické, sociologické pedagogiky, které si konkrétní cíle stanovovaly a jedince vedly a vychovávaly ke svému ideálu, můžeme jmenovat například i antipedagogiku, která naopak odmítala formování jakýchkoli cílů, protože v nich viděla pouze manipulativní tendence společnosti vzhledem k mladému jedinci, který tak nemůže svobodně rozvíjet svou osobnost (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 108–109). Pro potřeby našeho výzkumu musíme zmínit sovětskou pedagogiku, která stála primárně na sociálních cílech, výchově sovětského občana, což po vzoru sovětského Ruska postupně přebíraly státy, kde se po druhé světové válce politika řídila komunistickou ideologií. Pro ilustraci myšlenek sovětské pedagogiky můžeme uvést dva příklady jejích významných teoretiků, na které se i v české komunistické pedagogice ovšem pouze do té míry, nakolik to odpovídalo aktuálním potřebám komunistických představitelů. Konstantin Dmitrijevič Ušinskij podporoval výchovu člověka oddaného své společnosti, mravního a milujícího práci (Jůva, 1999, s. 34). Druhým teoretikem by byl Anton Semjonovič

Makarenko, který se zaměřoval na institucionální výchovu mládeže žádající nápravu chování, což realizoval prostřednictvím kolektivně vedené výchovy stojící na pevné správě kolonie, kázni a práci chovanců i na jejich trestání, pakliže jednali proti stanoveným pravidlům. Makarenko se tak snažil vychovat člověka, který by se i přes počáteční znevýhodněný status mohl ve společnosti uplatnit a získat lepší společenské postavení (Hábl a Janiš, 2010, s. 68–69).

Model výchovných cílů postmoderní společnosti, poučené z direktivních tendencí dvou hlavních totalitních režimů – nacismu a komunismu, se odvrací od autoritativního přístupu ve výchově, stojí na pluralitním nazírání na svět, akceptaci jiných lidí a jejich názorů, tolerantním, avšak samostatným chováním (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 109).

Jak vidíme, cíle výchovy se velmi dynamicky měnily v závislosti na školské politice vládnoucí skupiny. Zároveň však nelze generalizovat, že v dané epoše se projevoval pouze jeden typ cílů výchovy, spíše může mluvit o konkrétních představitelích, teoretických pedagogích, kteří určité cíle ve své výchově upřednostňovali. Z jakých cílů je tedy možné „vybírat“ a jak je kategorizovat? Na to nám odpovídá Kolář (2012, s. 59), který uvádí, že cíle výchovy můžeme charakterizovat v řadě poloh (např. cíle obecné a cíle konkrétní, nebo cíle etapové a anticipační). V naší studii jsme se rozhodli řídit typologií sestavenou Šmahelovou (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 109–110). Ta uvádí 12 cílů seskupených do šesti skupin, kde každé dva cíle představují svůj významový protipól, tj. **cíle individuální a sociální, materiální a formální, obecné a specifické, adaptační a anticipační, teoretické a praktické, autonomní a heteronomní**.

Cíle individuální a cíle sociální jsme již výše v souvislosti s historickým vývojem výchovných cílů charakterizovali. Zde bychom vzhledem k našemu výzkumu opětovně zdůraznili sociální cíle, které akcentovala v minulém století hlavně sovětská pedagogika (srov. Jůva, 1999, s. 34).

Podle Šmahelové (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 109–110) materiální zaměření výchovy stojí na osvojení si znalostí a dovedností. Formální cíle zastupují rozvíjení duševních schopností, abstrakce, logiky, paměti. Adekvátně vedená výuka by měla obsahovat vyváženě stanovené materiální a formální cíle a měla by bránit encyklopedickému vedení výuky, stojícím na přetěžování vychovávaného teoretickými daty. Pro srovnání uveďme, že Jůva (1999, s. 35) označuje materiální cíle také jako informativní, formální jako formativní, přičemž vysvětluje, že u formativní výchovy se učební látka „...chápe jako prostředek jedincova formativního rozvoje...“ například skrze předmět matematiky se rozvíjí logika.

Při uplatňování cílů obecných míříme na celou populaci, například dle Šmahelové (2007, s. 109–110) při všestranném rozvoji osobnosti či aplikování mravní výchově. Specifické, také označované za odborné, kladou důraz na konkrétní vědomosti, dovednosti potřebné pro určité zaměstnání, výchova je tak směřována jedním konkrétním směrem. Jůva (1999, s. 35) v obecných cílech vidí i pomoc při formování charakteru a chování jedince ze strany společnosti a lidu. Blížkovský (1997, s. 123) pro označení obecných cílů užívá pojmů celkové výchovy (všestranné, polyfunkční) a dílčí výchovy (specifické, monofunkční), obsahově však pojmy saturuje obdobně.

Jako další charakterizujeme cíle adaptační a cíle anticipační. Pojem adaptace odkazuje na schopnost vychovávané osoby se jednorázově přizpůsobit aktuálně nastavenému obrazu světa kolem, jeho ekonomickým či kulturním pravidlům, sžít se s nimi. Na rozdíl od anticipačních cílů nehledí do budoucnosti a na možné změny, nevychovává ke schopnosti se flexibilně přizpůsobovat v průběhu celého života. Podle Jůvy (1999, s. 37) se předchozí společnosti kvůli pomalému rozvoji orientovali právě na adaptační cíle a přetrvávali v ideji neměnnosti nastavených pořádků. Postmoderní myslitelé však razí teorii konce jedné epochy a počátku epochy nové, s kterou se pojící i neznámé výzvy, na které se nelze jednoduše připravit.

Cíle teoretické a cíle praktické již z názvu odkazují na teorii (vědomosti, znalosti) a praxi (dovednosti a návyky). Obě složky jsou spolu úzce provázané. Teorie bez praxe je nezajímavá a odtržená od reality, stejně jako praxe bez pevného teoretického základu by stála jen na nejistých, neověřených, subjektivních zkušenostech. Zde bychom měli odkázat na blízkou souvislost s principem spojení školy se životem, který jsme popisovali výše (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 123–125).

U cílů autonomních a cílů heteronomních upozorňuje Šmahelová (2007, s. 109–110) na důležitý faktor věku. V mládí jsou jedinci výrazněji formováni vnějšími činiteli (rodiči, učiteli či státem), kteří jim tak určují cíle výchovy (heteronomní cíle). Pakliže je taková výchova úspěšná, vychovávaný tyto cíle přijme za své, ztotožní se s nimi a začne je naplňovat. Cíle stanovené samotným jedincem pro vlastní potřeby se označují za autonomní a jejich vytváření je indikátorem vyspělosti dané osoby. Blížkovský (1997, s. 122) pro stejné meritum užívá poznačení vnější a vnitřní cíle.

Shrnutí cílů

Měli bychom si uvědomit, že předestřené cíle výchovy se mohou v určité podobě také uplatňovat zároveň v různých podobách a s odlišnou mírou kvalitativního naplnění. V jedné epoše tedy můžeme vysledovat cíle sociální i určitou skupinou prosazované individuální cíle. Stejně tak u vychovávaného můžeme identifikovat uplatňování cílů autonomních zároveň i heteronomních. Stejně tak tomu bylo i u marxistické pedagogiky (viz níže).

5.1.3 Prostředky výchovy

Dle Svobodové (2007, s. 106) výchovný cíl přímo ovlivňuje „... obsah výchovy, metody, formy a prostředky výchovy.“ Dle Kantorové (2010, s. 7) je naopak možné s využitím různých výchovných prostředků dosahovat výchovného cíle. Můžeme tedy vypožorovat, že cíl a prostředek se navzájem ovlivňují a úzce spolu souvisí.

Prostředkům výchovy se opět věnovala řada pedagogických výzkumníků např. Jůva a Jůva (1999), Horák a Kolář (2004), Kolář (2012), Stojan (2003) a přestože někteří autoři třídění prostředků výchovy provádí mírně odlišně (méně detailní klasifikace, užívání odlišné terminologie), v zásadě se na pojmech, které patří mezi výchovné prostředky, shodují.

Prostředky výchovy jsme se rozhodli třídit dle Svobodové (2007, s. 102–103), která ve své knize představuje modifikaci Blížkovského klasifikace prostředků výchovy. Na jedné straně se jedná o nemateriální (širší pojetí přístupu k prostředkům výchovy) a na druhé na materiální (užší pojetí prostředků).

Mezi **nemateriální** Svobodová řadí organizační formy vzdělávání (přednášky, kurzy, semináře, exkurze, vycházky, práci při frontálním, skupinovém či individuálním vyučování) a výchovné metody jako například přesvědčování, příklady a vzory, příkazy, režim, hodnocení, odměny a tresty. Tyto metody Kantorová (2010, s. 15) doplňuje také metodou potlačování (důsledné odmítání nevhodných názorů), metodou soutěže, metodou etické besedy (na aktuální téma, pomáhající utvářet hodnoty vychovávaných) či metodou rituálu (vytvářející pocit sounáležitosti a obřadnosti). Svobodová (2007, s. 102–103) mezi nemateriální prostředky výchovy dále zahrnuje metody, které se užívají při vyučování, například slovní či názorně-demonstrační metody, pedagogické principy (pro svou komplexnost byly vyjmuty a popsány v samostatné kapitole, viz výše Výchovné principy), vzdělávací obsahy samotné výuky ve vztahu ke školní, mimoškolní výchově a sebevýchově, výchovné prostředí odkazující na způsob užívání životního prostředí či prostředí školních institucí, všechny lidi, tedy všechny subjekty, kteří se vyskytují ve vzdělávání (vyučování, učitelé, rodiče) a konečně i formy výchovy (školní, mimoškolní výchova, rodinná výchova, sebevýchova). Vzhledem k zaměření

této práce považujeme za vhodné rozepsat výchovu školní a mimoškolní dle Šmahelové (2007, s. 126–128). **Školní výchova** se neomezuje pouze na čas, který vychovávaný tráví na vyučování a kde saturuje základní znalosti a naplňuje cíle výchovy, ale **obsahuje i výchovu realizovanou ve školních institucích a organizacích mimo vyučování**. Vychovávaný dochází na různé zájmové kroužky zřizované danou školou, společenskými nebo kulturními institucemi a vedené učiteli či odborníky převážně hromadně či skupinově. **Mimoškolní výchova či také výchova ve volném čase se uskutečňuje prostřednictvím společenských organizací zaměřujících se na zájmovou a rekreační činnost** (například tělovýchovné jednotky). Intenzivní výchovný vliv společenské organizace hlavně v oblasti formování postojů a názorů a přijímání předávaných informací se realizuje interně na jednotlivé členy i externě na širokou veřejnost. Důležité je zmínit, že společenské organizace působí dvojím způsobem, **intencionálně** (přímou snahou o výchovu v podobě přednášek a seminářů otevřeně přiznávajících výchovně formující charakter) a **funkcionálně**, kdy úsilí o výchovu není primárním cílem, přesto akce a dokumenty dané organizace výchovně na pozadí působí. Mimoškolní výuku můžeme nalézt v činnosti kulturních zařízení (například knihovny, divadla, kina, muzea) a hromadných sdělovacích prostředcích (tisk, rozhlas, knihy, film).

V užším pojetí, zaměřujícím se na prostředky materiální povahy rozlišuje Svobodová (2007, s. 103) didaktickou techniku (rádio, počítače, televize a podobně) a výukové pomůcky (zbytek předmětů, které se užívají během vyučování).

Pro doplnění uvedme, že Jůva (1999, s. 72–73) u výchovných prostředků zmiňuje důležitým vlivu, který může mít na vychovávaného práce, hra, umění, sport a kolektiv. Z pohledu dělení výchovných prostředků podle Svobodové, tak k těmto pojmům přistupuje jako k nemateriálním prostředkům výchovy (převážně v podobě vybraných výchovných forem a metod). Práce duševní i fyzická se dle Jůvy odvíjí od důležitosti vznikajícího produktu i prostředí, v kterém k práci dochází. Hru vyzdvihuje jako důležitý prostředek výchovy v každém věku, protože rozvíjí strategické myšlení i vytrvalost. Umění je potřebné pro rozvoj estetických, morálních, politických, světonázorových postojů vychovávaného. Sport a tělovýchova pomáhá zvyšovat nejen tělesnou zdatnost a výkon, ale působí i jako sdružující prvek, jako kultivátor morálky a estetiky jedince. Jůva také upozorňuje na kolektiv, který, ač je vnitřně diferenciován dle funkcí a úkolů, společně vystupuje jednotně s určitým veřejným míněním, které lze při dobrém sociologickém šetření vyučujícího skrze jednotlivé členy kolektivu ovlivňovat.

Shrnutí prostředků

Prostředky výchovy nám významně ovlivňují proces výchovy i naplnění očekávaných cílů. Při nevhodném užití nemateriálních prostředků, například některé z výchovných metod, nemusí být výchovného cíle vůbec dosaženo. Závisí tedy do velké míry na edukovanosti a schopnostech vyučujícího, jestli dokáže zvolit vhodné prostředky. To, co pedagog však může výrazně méně ovlivnit, je množství a kvalita materiálních prostředků, kterými škola aktuálně disponuje. Jejich nedostatek však může kompenzovat právě vhodným zvolením nemateriálních prostředků.

5.1.4 Podmínky výchovy

Poslední skupina jevů, které bychom měli při rozboru výchovy ozřejmit, jsou podmínky výchovy. Nejpodrobnější charakteristiku podmínek výchovy, ke které se další autoři odvolávají či na ni navazují, vytvořil Blížkovský (1997, s. 107–117, srov. Svobodová, 2007, s. 117–121), který upozornil na časté opomíjení podmínek výchovy na úkor cílů a prostředků výchovy, „...jako by konkrétní podmínky bytí a výchovy člověka ani neexistovaly“ (Blížkovský, 1997, s. 106). Blížkovský (1997, s. 107) tedy vidí podmínky výchovy jako jeden ze základních pojmů výchovy, které mají vliv, ale jsou i ovlivňovány cíli a prostředky výchovy a teoreticky do podmínek výchovy dle něho spadá celá mimovýchovná realita a z výchovy vše kromě právě cílů a prostředků. Explicitně tak zdůrazňuje jejich nezastupitelnou postavení ve výchově. Ve shodě s ním Svobodová (2007, s. 117) označuje podmínky výchovy jako určitý „...rámec nebo východisko pro procesy výchovné a vzdělávací...“ Jedná se tak o soubor jevů, které na vychovávaného působí uvnitř i vně, přičemž mohou mít na něj větší, ale i menší, až zanedbatelný význam, jenž nemusí vychovatel ani zohledňovat.

Blížkovský (1997, s. 109–112) mezi podmínky výchovy řadí všechny osoby podílející se na výchově, jejich životní úroveň i životní prostředí, věci a předmětné okolnosti a klasifikuje je do podmínek vnějších a vnitřních.

Do vnějších podmínek řadí sociální i přírodní okolnosti, životní prostředí a jeho vliv na vychovávané (např. rodina, skupina, **hromadné sdělovací prostředky**, výchovné prostředí chápáné jako učebny, jejich vybavení, prostředí celé školy, žádané hodnoty ve vzdělávání, sociální vztahy, profesionální pedagogové).

Vnitřní podmínky jsou dle Blížkovského (1997, s. 113–112) dány dosavadní úrovní vychovávaných, kterou tvoří výchovné vzdělávací výsledky a výsledky dosavadního pedagogicky nezáměrného utváření.

Vnější a vnitřní podmínky se úzce ovlivňují. Chceme-li opravdu pochopit chování vzdělávaného, musíme k oběma stránkám podmínek přihlédnout.

Je vhodné upozornit i na jinou klasifikaci podmínek výchovy, například podle Koláře (2012, s. 284), který dělí podmínky ovlivňující výchovu pouze na biologické (vnější, vnitřní), psychické (stav procesů a vlastnosti osobnosti) a na sociální (prostředí obecné a konkrétní). Přiznává jim aktivní roli působení na člověka. Jelikož se však jedná o minoritně používané dělení, rozhodli jsme se řídit Blížkovským.

Z popisu podmínek výchovy nám vyplývá, že vystihnout všechny hodnoty, kterých vybrané složky podmínek výchovy nabývají, se ukazuje jako velmi složité. To je také nejspíše jedním z důvodů, proč se teoretičtí pedagogové podmínkám výchovy doposud spíše vyhýbali (srov. Blížkovský, 1997, s. 107). Například nemůžeme exaktně a objektivně prokázat, jak velký posun subjekt výchovy v procesu učinil, když si nemůže být plně jistý, že soubor předávaných pokynů a pravidel vnitřně přijal. Pro badatele výchovy se jako těžké jeví i prokázání všech sociálních a životních vlivů na vychovávané, protože ku příkladu rodina z mimoškolního prostředí a skupina přátel z prostředí, které přímo nesledujeme, představuje další proměnné, které bychom měli zohledňovat, ale studovaný vzorek výzkumu by nám tak exponenciálně narostl. Naopak jevy jako hromadné sdělovací prostředky, místnosti, učebny a jejich vybavení či psaná pravidla školních a studijních řádů se pro deskripci a následnou analýzu hodí více. Přesto obsáhnout všechny tyto pro charakteristiku vhodné jevy by vydalo na mnoho dalších odborných studií. Proto se v našem výzkumu marxistické pedagogicky budeme blíže soustředit pouze na hromadné sdělovací prostředky a další oblasti přenecháme jiným badatelům.

5.1.5. Výchova v současných vzdělávacích dokumentech

Pro řádné završení popisu výchovy bychom měli nahlédnout do oficiálních dokumentů školské politiky České republiky a identifikovat, jak se do ní výchova propisuje. Jelikož největší míra státní kontroly v oblasti vzdělávání a výchovy se soustřeďuje na základní vzdělávání, vybrali jsme si právě tento stupeň vzdělávání jako modelový pro identifikování současnou společnosti preferovaných výchovných hodnot. V dnešní době se vzdělávání řídí Rámcovým vzdělávacím programem (Národní pedagogický institut České republiky, 2024; dále jen *RVP ZV 2024*)¹⁷, který rozpracovává i oblast výchovy ve vzdělávání.

¹⁷ V době tvorby této studie se jedná o nejaktuálnější návrh RVP určený k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024, pracovní verze dokumentu.

V RVP ZV 2024 (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 7–8) se jako hlavní cíl vzdělávání a výchovy určuje „...utvářet a postupně u žáků rozvíjet klíčové kompetence a základní gramotnosti a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělávání“. Dále se můžeme dočíst, že tyto hodnoty „...jsou utvářeny v průběhu celého vzdělávání žáka, zejména v každodenní výuce i při zájmovém a neformálním vzdělávání.“ Mezi čtyři aktuální hodnoty vzdělávání a výchovy podle tohoto dokumentu patří sdílené poznání (poskytující žákovi volnost v přístupu ke znalostem, svobodě jednání, možnost kreativního myšlení, potřebu invence vlastní snahy a úsilí při vzdělávání), respektování potřeb planety (stojící na odpovědném chování člověka v kontextu širšího ekologického systému naší planety a snahy jí chránit), podpora udržitelných technologií a inovací a důstojný život pro všechny (slouží k zajištění stejných práv pro všechny lidi a k zajištění mírového soužití lidí). Dané hodnoty jsou následně uplatňovány napříč celým vzdělávacím obsahem, který je „... vymezen očekávanými výsledky učení klíčových kompetencí, základních gramotností, průřezových témat a vzdělávacích oborů“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 18).

Nyní je vhodné charakterizovat základní pojmy vztahující se k vzdělávání a výchově v daném dokumentu. Nejprve se zaměříme na **klíčové kompetence** (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 18–19; dále jen KK), které „...představují funkční propojení vybraných znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité jak pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, tak i pro společnost a svět jako celek ...“ a jsou rozčleněny do osm kategorií: KK k učení, KK komunikační, KK osobnostní a sociální, KK k občanství a udržitelnosti, KK k podnikavosti a pracovní, KK k řešení problémů, KK kulturní, KK digitální. Vzhledem k charakteru naší studie bychom přiblížili pouze vybrané klíčové kompetence. KK osobnostní a sociální (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 32) vede žáka k poznání sebe sama, svých potřeb, silných i slabých stránek, sebereflexi a seberozvoji a skrze tato zjištění se má naučit i spolupracovat s dalšími lidmi, budovat dobré mezilidské vztahy založené na empatii a respektu. Mezi složky této KK patří Vlastní wellbeing, Resilience: odolávání obtížným situacím, Identita, Empatie a porozumění druhým, Budování a udržování zdravých vztahů. Dále charakterizujeme KK k občanství a udržitelnosti (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 37–38), kde se zaměřujeme především na složku výchovy k občanství, jenž učí žáka „... jednat jako zodpovědný občan...“ a utváří u něj „... schopnost hledat a poznávat výzvy současného světa, tak aby společnost a svět fungovaly lépe (prioritami je zaměření na posilování demokracie a udržitelnost.“ Žáci by si měli tuto kompetenci aktivně osvojit skrze například návštěvy demokratických institucí,

účasti na chodu školy či obce. Složkami KK k občanství a udržitelnosti jsou Respektující vztah k životu a světu, Zohledňování propojenosti světa, Směřování k udržitelné budoucnosti, Odpovědné rozhodování a jednání, Aktivní občanství, participace a přesvědčení o vlast. vlivu (zmocňování). V případě KK k podnikavosti a pracovní (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 38–39) bychom rádi upozornili na její cíl rozvíjet u žáků schopnost se vyrovnávat se změnami, nejistotou i neúspěchem, stejně jako snahu žáka vést k plánování a realizaci různých aktivit a projektů. Z jednotlivých složek této KK bychom rádi upozornili na složku Spolupráce a týmová práce, kdy se žáci učí týmovým rolím i odpovědnosti za společný výsledek. Z klíčových kompetencí bychom se rádi zastavili ještě u KK kulturní vedoucí žáky k přijímání umění jako určitého způsobu, jak poznávat svět a chápat jej, „... interpretovat a hodnotit různé kulturní a umělecké projevy a porozumět jejich významu a kontextu ... respektu vůči kulturní a umělecké rozmanitosti. Zahrnuje schopnost komunikovat a vyjadřovat se různými uměleckými formami... a aktivně se podílet na kulturním dění ve škole i v okolí ... hraje klíčovou roli při ... obohacování kulturního dědictví.“

Dále se zmiňme o **základních gramotnostech** (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 19), které navrhovaný RVP ZV dělí do dvou oblastí (logicko-matematická, čtenářská a pisatelská) představujících „... schopnost praktického uplatnění širokého souboru znalostí, dovedností, postojů a hodnot v rozmanitých životních situacích.“

Ozřejmení si zaslouží i průřezová témata. V návrhu z března 2024 se uvádí tři **průřezová témata** (Péče o wellbeing, Společnost pro všechny, Udržitelné prostředí). Péče o wellbeing (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 42) cílí na aplikaci „... získaných znalostí, dovedností a postojů v oblasti sebezrovoje a aktivní péče o sebe (vlastní wellbeing) a o druhé (wellbeing druhých), a to i v kontextu využívání digitálních technologií.“ Její uplatnění naplňuje potřeby žáků a zvyšuje jejich adaptabilitu a odolnost. Společnost pro všechny (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 43–44) se zaměřuje na rozvíjení demokratických principů, jakými jsou solidarita, vzájemný respekt tolerance, rovnost mezi lidmi a právo na důstojný život, dále u žáků podporuje pochopení globalizace a schopnost reflektovat sdělení z médií. Mezi jeho složky náleží Rozmanitý a propojený svět, Demokracie a odpovědnost, Život s médii. Udržitelné prostředí (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 45) u žáků utváří jejich vztah k životnímu prostředí, jeho ochraně, předkládá vztahy mezi enviromentální, sociální, ekonomickou a kulturní rovinou, vede žáky k aktivnímu řešení problémů souvisejících s životním prostředím.

Přiblížit si zaslouží i **vzdělávací oblasti**, obsahující **vzdělávací obory**. Právě vzdělávací obory představují kritické místo pro vzdělávání, protože je řada vzdělávacích institucí při vytváření svých školních vzdělávacích programů po vydání prvního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání automaticky chápala jako školní předměty (VÚP, 2009), proti čemuž se při tzv. „velké“ revizi Rámcových vzdělávacích programů (Národní pedagogický institut České republiky, 2024) její tvůrci snažili bránit neuvedením konkrétního učiva (srov. Jeřábek, 2023), ale vypsáním očekávaných výstupů, které může škola realizovat v rámci různých předmětů. V návrhu *RVP ZV 2024* (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 20) nalezneme následující vzdělávací oblasti a k nim náležící obory v závorkách: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika), Informatika (Informatika), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Geografie (Geografie), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis), Umění a kultura (Hudební, taneční a dramatická výchova, Výtvarná a filmová výchova), Člověk, zdraví a bezpečí (Výchova ke zdraví a bezpečí, Tělesná výchova), Člověk, jeho osobnost a svět práce (Osobnostní a sociální výchova, Polytechnická výchova a praktické činnosti). Oproti tzv. „malé“ revizi Rámcového vzdělávacího programu (více v Jeřábek, 2023) se tedy nově vytyčují jako samostatné vzdělávací oblasti Geografie (kvůli svému transdisciplinárnímu charakteru složenému ze složky sociální a fyzické geografie se dříve řadila do oblasti Člověk a příroda, v rámci které byla rozepsána, a zároveň i do oblasti Člověk a společnost), dále také Člověk, jeho osobnost a svět práce. Druhou zmíněnou oblast bychom rádi přiblížili. Z obecné charakteristiky vzdělávací oblasti (Národní pedagogický institut České republiky, 2024, s. 82–85) stojí za zmínku postupné budování dovedností pro řízení vlastní kariéry, další vzdělávání pro svět práce, osvojování schopností plánování, reflexe rozvoje. Přípravuje žáka na dynamicky se měnící pracovní trh, tedy i na nově vzniklé profese. „Oblast také přispívá k získání zkušenosti s praktickými činnostmi.“ Poslední zmíněná charakteristika se váže především k vzdělávacímu oboru Polytechnická výchova a praktické činnosti, jež podporuje „... osvojení základních pracovních dovedností a návyků, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, náradí, pomůcek a technologií při práci i v běžném životě.“

Shrnutí současné výchovy

Z charakteristiky *RVP ZV 2024* (Národní pedagogický institut České republiky, 2024) vyplývá, že současná vzdělávací politika důsledně nerozlišuje mezi pojmy vzdělávání

a výchova. Přesto za oblast, která prokazatelně pokrývá výchovu mladého člověka můžeme nalézt v klíčových kompetencích, které představují soubor jistých znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které se mají u žáka rozvíjet. K nim se částečně připojují i průřezová témata, která předkládají soubor okruhů aktuálních problémů světa, s nimiž by měl být mladý člověk obeznámen. Základní gramotnosti a vzdělávací oblasti pak obsahem zaměřeným převážně na znalosti a dovednosti spadá do vzdělávání.

Shrnutí základních pojmů výchovy

V této kapitole jsme předložili základní charakteristiku výchovy a jejích stěžejních částí (principy, cíle, prostředky, podmínky, přehled uplatnění současné výchovy ve vzdělávacích dokumentech státu). Bylo by vhodné upozornit na skutečnost, že výše zmínění teoretici pedagogové při popisu výchovy často používají řadu pojmů (žák, vychovávaný, školený, edukovaný, student, subjekt výchovného působení) k synonymnímu označení osoby, na kterou je výchova aplikována. Je tedy důležité si uvědomit, že výchova není striktně omezena věkem, pouze na určitou skupinu lidí (na děti – žáky, na mladistvé – studenty), ale může se uplatňovat i celospolečensky na všechny osoby v daném historicko-geografickém prostředí.

6. Marxistická pedagogika

Nyní přejdeme k charakteristice marxistické pedagogiky. Nejprve shrňme, co je vlastně marxistická pedagogika¹⁸ a kdo patří mezi její hlavní představitele, poté identifikujme filozofické kořeny marxistické pedagogiky a následně přejdeme k analýze hlavního předmětu marxistické pedagogiky, k marxistické výchově, strukturované podle základních výchovných pojmů, které jsme vypsali v minulé kapitole (tedy podle pedagogických principů, cílů výchovy, prostředků a podmínek výchovy).

Blížkovský (1997, s. 15) poznamenává, že každá filozofie si vytváří své ideály výchovy (Platón, Aristoteles a mnozí další). Stejně tak i ideologie Marxe, Engelse, kterou později svým potřebám přizpůsobili Lenin a Stalin, takové ideály má. Představu nejlepší možné výchovy, která by produkovala jedince, jenž by podporoval rozvoj socialismu. Vytváření této představy však není jednoduté. Důvodů je několik. Prvně se zde neodkazuje k jedné osobě, která by jasně definovala svou představu výchovy, jako tomu je například u J. A. Komenského, J.–J. Rousseaua, M. Montessoriové, P. Petersena či J. Deweyho (Kasper a Kasperová, 2008). Vychází se zde z převážně filozoficko-ekonomických tezí Marxe a Engelse, kteří se však k samotné výchově vyjadřují pouze okrajově. Samotné teze o výchově, která by tento model společnosti podporovala začali postupně sepisovat až jejich následovníci, v čele s Leninem, později Stalinem, u nás Gottwaldem či Nejedlým, podle kterých a také dle usnesení ze sjezdu Komunistické strany vytvářeli své stati vysokoškolští pedagogové. S tím tak souvisí další

¹⁸ Jako první nás jistě upoutá problematika adekvátního označení této pedagogiky. Díla pedagogů z období mezi roky 1948–1989 bývají v českém geografickém prostoru řazena mezi socialistickou, sovětskou, marxistickou či komunistickou pedagogiku. Při našem výzkumu nás daný nesoulad zaujal a domníváme se, že je způsobený torzovitostí realizovaných výzkumu ve spojení s nízkým zájmem o dané téma. Například Jan Průcha (2017, s. 23) v úvodních pasážích publikace *Moderní pedagogika* mezi pojmy marxistická a socialistická nerozlišuje, naopak je uvádí jako souřadné, místy i jako synonyma; „Dnes vyznívá téměř neskutečně, že se u nás o několik desetiletí dříve rozlišovala „pedagogika socialistická/marxistická“, jež byla oficiálně deklarovaná jako jediná správná, a „pedagogika buržoazní“ (příp. s méně pejorativním označením „nemarxistická“) ...“. Dále odkazuje na V. Václavíka, který roku 1997 popsal socialistickou pedagogiku, či na J. Mareše a jeho „... analýzu deformací způsobených představiteli marxistické pedagogiky...“, přičemž obě díla mají popisovat stejnou problematiku. Jelikož existuje značná rozrůzněnost v přístupu k užívané terminologii, rozhodli jsme se v naší studii užívat pojmu sovětská pedagogika pro vlivy, názory a pedagogické publikace ze zahraniční provenience ze států Svazu sovětských socialistických republik. Zde ovšem vždy zmiňuje stát východního bloku, odkud přesně tyto inspirace pocházejí, protože vnitřní vývoj státu a lokální politika do velké míry, stejně jako v československém horizontu, formovaly celkový ráz dané pedagogiky. Naopak pod pojmem marxistická pedagogika a výchova, chápeme pedagogickou diskuzi vedenou domácími československými pedagogy, kteří se zahraničními, sovětskými vlivy inspirovali, v případě vlivů z Ruské sovětské federativní socialistické republiky teze v podstatě dogmaticky přijímali (srovnání Průcha, 2017, s. 23), ale zároveň do svých prací absorbovali politická, kulturní a společenská specifika. Socialistickou a komunistickou pedagogiku poté vnímáme jako zastřešující, generalizující, synonymní pojmy pro pedagogiku konce čtyřicátých až osmdesátých let ve všech státech Svazu sovětských socialistických republik, kde byla u moci komunistická strana.

problém v koncipování styčných bodů komunistické pedagogiky. Větví se a štěpí se totiž dle jednotlivých autorů, kteří se k ní vyjadřují, mění se dle potřeb aktuálního vedení komunistické strany, která určuje směřování socialismu (srov. Maňák, 2013, s. 386–387; Strouhal, 2016, s. 33–34). Setkáváme se tak v československém prostředí s odbornými pedagogickými statěmi různého obsahu a kvality,¹⁹ kde si předkládané teze odborníků protirečí a operují s rozdílnými výchovnými strategiemi a zaměřují se odborné terminologické pojmy.²⁰ Základní body komunistické výchovy vycházející z marxisticko-leninistické ideologie stanovené v době poválečné a v padesátých letech však zůstávají neměnné, přestože se některé dále rozpracovávají a kategorizují. Příkladem můžeme uvést dynamický rozvoj technologií, což vedlo komunistickou stranu k vydání dokumentu *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSR* (Ústřední výbor Komunistické strany Československa (dále také ÚV KSČ), 1959), v důsledku čehož se v šedesátých letech dvacátého století vyvíjel zvýšený tlak na rozvoj výchovy polytechnické. Nebo postupné konstruování složek komunistické výchovy, na jejichž dovršený stav upozorňuje Václavík (1997, s. 107) odkazem na publikaci T. A. Iljině *Pedagogika* až v sedmdesátých letech dvacátého století.

I přes nekonceptnost a obsahovou protichůdnost danou vlivem totalitní ideologie, není možné marxistickou pedagogiku ignorovat a přejít jako „chybnou“ větev vývoje pedagogiky. „Při vši své deformující politizaci byla marxistická pedagogika živou větví pedagogické vědy, měla svůj vývoj, své objevy a cenné ideje, své neprobádané horizonty a možnosti a stejně tak byla schopna rovnocenné a kritické diskuse s ostatními teoretickými východisky a proudy“ (Rybák, 2020, s. 24). Ve shodě s Rybákem (2020, s. 24) se domníváme,²¹ že je nutné k marxistické pedagogice přistoupit z neutrální vědecko-badatelské pozice, kdy nemáme za cíl ji odsuzovat, ani oslavovat, ale spíše provést objektivní kritickou analýzu dobových odborných

¹⁹ Podle Maňáka (2013, s. 389–390) například časopis *Pedagogika* vykazoval i značných rozdílů v kvalitě jednotlivých článků. Posuzování jejich odbornosti a celkového dopadu je o to problematičtější, že se k ní po revoluci nikdo z autorů nevracel a odborná obec poté otevřeně marxistickou (stranickou) rovinu práce vypustila, ale předkládané pojmy či užívané metody výchovy převzala a s těmito kořeny vytvářela novou demokratickou pedagogiku a výchovu. Tato kontinuita způsobuje, jak podotýká Václavík (1997, s. 110), že i současná pedagogika se nemůže vymanit ze zaběhlých rámců vytvořených během druhé poloviny minulého století.

²⁰ Na tento problém upozornil i Jan Průcha (2017, s. 23) v poznámce pod čarou. Podle Průchy je nutné se zaměřit na „verbální abundanci (mnohomluvnost)“ v textech socialistické pedagogiky, což pozorujeme v nepřesném vyjadřování a protichůdnosti při užívání pojmů základních pro pedagogickou teorii.

²¹ Je nutné podotknout, že řada dalších osobností pedagogiky poukazuje na naléhavost odborného pedagogického výzkumu. Například Jan Průcha (2017, s. 23–24) poukazuje na torzovitost výzkumu marxistické pedagogiky a vybízí k vytvoření dalších studií. Stejně tak Josef Maňák (2013, s. 390) ve své analýze prací a tezí pedagogů v období vlády komunismu v závěru vybízí ke „... kritice komunistické pedagogiky, stejně jako komunistické ideologie vůbec, odhalovat její kořeny, podstatu i praktiky, které společnost výrazně negativně ovlivnily.“

pedagogických textů, na jež budeme pohlížet optikou současných odborníků zkoumajících marxistickou pedagogiku.

6.1 Filozofické kořeny marxistické pedagogiky

Učení marxismu vychází z myšlenek německých filozofů Karla Marxe a Bedřicha Engelse (Václavík, 1997, s. 105), kteří svá díla, představující základ historického materialismu, vytvářeli při pobytu v Anglii. Vycházejí především z anglické politické ekonomie, francouzského utopického socialismu (Maňák, 2013, s. 386) a z německých klasických idealistických filozofů například z G. W. F. Hegela (1770–1831), F. W. J. Schelling (1775–1854), Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), L. A. Feuerbach (1804–1872). Od Hegela se inspirovali dialektikou jako univerzální teorií a metodou. Feuerbachovy myšlenky o neexistenci Boha je přivedly k ateistickému aspektu myšlení. Tento filozof totiž považuje za základ všeho přírodu, které je člověk součástí. Boha naopak vidí pouze jako konstrukt vytvořený člověkem, který touží po vysvětlení smyslu bytí, po naplnění svých představ a tužeb (Šarníková, 2022, s. 177).

K. Marx a B. Engels poté tyto myšlenky eklekticky vložili do svého učení, jehož základem je materialistická teorie vzniku světa a člověka. Materie (věčná hmota, svět, lidstvo) se stále vyvíjí, mění a graduje, což je principem dialektiky. Tato materie, v tomto smyslu lidé, si vytváří vědomí a následně i ducha, jenž má ozřejmit jejich sny, pocity, duchovní představy. Přestože si člověk tyto ideje vymyslel, je stále smrtelný a měl by myslet nažitý (pozemský) život, v kterém by naplnil všechny své potřeby, měl adekvátní životní úroveň (Šarníková, 2022, s. 177–178).

U Marxova a Engelsova výkladu dějin využívajícího metodu materialistické dialektiky, označovaném jako historický materialismus, se zkoumal vývoj člověka v celém jeho historicko-geografickém horizontu a hledaly se jevy a vztahy, které by byly založeny na vývoji materie (Kučerová, 2014, s. 78). V sumarizující teorii historie předložili tvrzení, že docházelo k vykořisťování společensky a ekonomicky níže postavených skupin bohatšími a mocnějšími (ve starověku otroci a patricijové, ve středověku poddaní a feudálové, v novověku dělníci a majitelé továren). Tento nátlak vedl u nižších společenských skupin k nechuti pracovat, což je odvedlo od jejich přirozenosti, protože práce, tvorba, tvořivost, změna má být dle těchto filozofů pro lidi základní. Nutně tedy musí nastat změny v nastalém stavu (tj. revoluce), které by zajistily nové, ideálně spravedlivé rozložení moci, což by vyústilo v beztržní společnost – komunu (z toho pojem komunismus), kde by si byli lidé rovni stejně jako v prvotně pospolné společnosti v pravěku (srov. Demjančuková a Stark, 2017, s. 239). Revoluce tak chápou

v pozitivním smyslu jako žádané změny mající dovést společnost k lepší budoucnosti a jsou tedy hybatelem dějin, zajišťují pokrok a rozvoj vědy. Lidstvo by se však nevyvíjelo bez ekonomiky, výroby, práce, která představuje základnu společnosti a generuje finanční prostředky, jenž přispívají ke zvýšení životní úrovně lidí. Musí se ovšem jednat o práci dobrovolnou, radostnou, bez nátlaku, kde daný člověk zisk vkládá do společného kapitálu (společného vlastnictví), jehož „správci“ se starají, aby možnost podílet se na tomto vkladu byla dána všem (práce pro všechny lidi) a zároveň aby z daného kapitálu všichni získali stejný podíl. Soukromé vlastnictví by tomuto stavu bránilo, proto je zakazováno. Tato základna má přímý vliv na charakter a podobu nadstavby (politiku, právo, morálku, kulturu, náboženství). Opačný vliv je nízký, přesto se vyskytuje (Šarníková, 2022, s. 177–178).

Společenské hodnoty se proto do učení K. Marxe a B. Engelse promítají, ovšem jsou formované společenskou základnou. V etice stojí nejvýše mravnost komunistická založená na těch činech, úkonech a vlastnostech lidí, které přispívají společnosti, posouvají ji ve vývoji (Šarníková, 2022, s. 179). Jedná se o formu sounáležitosti s okolními lidmi i se širokou společností, což se považuje za humanitu, z čehož se odvíjí marxistické pojetí humanismu (tzv. socialistický humanismus).

Myšlenkový směr Marxe a Engelse zpočátku oslovil řadu filozofů, učenců a politiků a v určité rovině byl pro následovníky velmi atraktivní, protože se zakládal na idejích „... volnosti, rovnosti, bratrství a všeobecného bohatství“ a tím navazoval na odkaz humanismu (Václavík, 1997, s. 103–104). Jelikož se také brzy spojil s dělnickým hnutím a podporoval nemajetné vrstvy, není vlna podpory tohoto způsobu nahlížení na svět především ze strany liberálně a sociálně myslící inteligence nijak překvapivá. Nedostatek informací a konkrétních zpráv ze Sovětského svazu, který se oficiálně k těmto myšlenkám odkazoval, způsobil proluku v prozření a pochopení totalitních základů daného státu u řady významných osobností (Václavík, 1997, s. 103–104). Později se však filozofický směr obou filozofů štěpil na různé směry a odnože (sociální demokracie, bolševici, menševici, ...) (Maňák, 2013, s. 386). Mezi nejznámější následovníky, kteří se k odkazu Marxe a Engelse hlásili, patřil V. I. Lenin (1870–1924), L. D. Trockij (1879–1940), A. A. Bogdanov (1873–1928), K. Kautsky (1854–1938) a J. V. Stalin (1878–1953). Poslední jmenovaný odstranil své politické oponenty a filozofické myšlenky podřídil totalitním praktikám a direktu jedné (komunistické) strany (Maňák, 2013, s. 386).

6.2 Charakteristické znaky marxistické pedagogiky

V poválečné době řada pedagogů hledala inspirační zdroje, které by jim poskytl pevné základy pro vytvoření kvalitní pedagogické vědy, která by se mohla rovnat zahraniční konkurenci. Jako první navázali na světově uznávanou osobnost s českými kořeny na J. A. Komenského, jehož myšlenky postupně vytvořily podklad pro tvorbu pedagogicky osvědčených principů. Přestože se marxistickými pedagogiky kritizovala doba, v níž J. A. Komenský působil a vysvětloval se tak jeho „poklesek“ v podobě víry v Boha, stal se výzkum jeho osoby a pedagogických děl styčnou oblastí československého pedagogického výzkumu. Dalším východiskem pro pedagogický výzkum byla reformní pedagogika meziválečného období, z níž vyvstala idea jednotné školy a zdůrazňování metody práce jako mravně formulující činnosti. Názory prvorepublikových pedagogů, mezi které bychom řadili například Otakara Kádnera (1870–1936), Václava Příhodu (1889–1979), Františka Svojsíka (1878–1943), Jana Uhra (1891–1942), bylo jen stěží možné pominout. Proto se z jejich díla extrahovaly pedagogické myšlenky a ty se následně přizpůsobily ideologickým potřebám socialistického státu. Třetí a zároveň hlavní podnět přišel ze Sovětského svazu společně se změnou politické orientace východním směrem. Sovětská pedagogika se do československého prostředí přenesla především prostřednictvím zájezdů mladých pedagogů do Sovětského svazu, kde získali povědomí o socialistické pedagogice a čile ji po návratu přenášeli do domácí pedagogiky skrze přednáškovou činnost a publikování článků v pedagogických časopisech (Černá, 2021, s. 139–140).

Problémem socialistické pedagogiky ovšem byly nestabilní základy v učení Marxe a Englse, kteří se k pedagogice vyjadřovali pouze okrajově.²² Sovětští a českoslovenští pedagogové proto museli obecné mechanismy marxismu uměle „přizpůsobit“ pedagogickým zákonitostem. Například již zmiňovaný princip dialektiky ve smyslu sjednocení zdánlivě protikladných jevů v jeden celek, který následně změní a posune dějinný vývoj, popisuje roku 1954 akademik František Kozel²³ s odkazem na sovětského pedagoga Makarenka: „Makarenko ukázal, že už vychovávání každé vlastnosti socialistického člověka je vytvářením jednoty jejich

²² K výchově se vyjadřují hlavně v *Ekonomicko-filosofických rukopisech z roku 1844, Spisech 1 a Spisech 3* (Demjančuková a Stark, 2010, s. 238–246).

²³ František Kozel (1921–?) se odborně zabýval komunistickou výchovou a její sociální funkcí. Do svých prací promítal filozofii výchovy, obecnou teorii výchovy, sociální pedagogiku i poznatky z výchovné praxe. Mezi jeho studie a články patří *K materialistickému pojetí výchovy*, *Teoretické problémy komunistické výchovy*, *Komunistická výchova na vysokých školách technických: Pomůcka pro ved. funkcionáře a učitele vys. škol k provádění komunistické výchovy*, *O výchově k vědeckému ateismu: přednáška o vědeckoateistické výchově na odborných školách*, *Triedny učitel v socialistickej škole*, *O podstatě výchovného procesu*, *Cíle a zásady výchovy k vědeckému světovému názoru*, *Pedagogika v průmyslu*, *O komunistické výchově* (Grulich, 1980).

protikladných stránek... Při výchově cílevědomosti je nutno překonávat rozpor mezi blízkými a vzdálenými, starými a novými perspektivami. Tyto rozpory nelze překonávat jejich jednostranným řešením. Proto i každá zásada výchovného působení je jednotou rozporů. Jednostranné řešení výchovných problémů je lehčí a pohodlnější, ale nemůže vést ke správným výsledkům“ (Kozel, 1954, s. 601). Tam, kde si věda protiřečila, se uplatňovala dialektika mající ukázat uvědomění složitosti problému a komplexní snahy o jeho řešení, přesto stále s ohledem na marxistické učení.

Disputace odborných názorů a tezí se vedla především v dobově nejznámějším pedagogickém časopise *Pedagogika* vydávaném od roku 1951 původně ministerstvem školství, poté Pedagogickým ústavem J. A. Komenského ČSAV, z kterého jsme v naší studii čerpali velké množství článků. Velmi podnětné byly i studie ze *Sborníku prací Filozofické fakulty brněnské univerzity* soustředící se na pedagogicko-psychologický výzkum. Převážně za užití komparace článků z těchto dvou obsáhlých zdrojů společně s porovnáním toho, co o marxistické pedagogice napsali autoři po roce 1989, jsme sestavili následující soubor principů marxistické pedagogiky, cílů, prostředků a podmínek výchovy.

6.2.1 Pedagogické principy marxistické výchovy

Přesná identifikace principů výchovy je v podstatě nereálná, protože ani současní teoretikové výchovy se na souboru stejných principů neshodnou (viz výše). Principy se postupně vytyčovaly a ty, na kterých se shodl větší počet odborníků, se začaly uznávat jako významné. Hlavní problém tkvěl v nejednotně užívané terminologii, což je pochopitelné u vědy, která se po válce obnovovala a teprve hledala své teoretické základy, ale došlo tak k vytvoření rozsáhlé diskuze o základních principech a zásadách pedagogiky.

Dobový rozpor vznikl kvůli nucenému včleňování zpolitizovaných zásad do konceptu pedagogicky ověřených přístupů k žákovi. Z toho důvodu se postupně pedagogické zásady rozdělily na dvě odnože. Prvně se jednalo o **obecně pedagogické principy, představující soubor „nových“, tedy zpolitizovaných zásad** podporujících komunistickou výchovu, platné napříč celým vzdělávacím systémem. „... jsou to základní zásady, na nichž je vybudován celý systém přípravy našeho mladého pokolení. Odrážejí [Odrážejí, pozn. autora] podstatné zvláštnosti a potřeby všech hlavních stránek a všech základních částí komunistické výchovy a rozvoje dětí, určující tím celou její podstatu a všechny její základní kvalitativní zvláštnosti“

(Gončarov, 1954, s. 21)²⁴. Podle primární pedagogické literatury jsme do obecně pedagogických principů zařadili: princip stranickosti, princip vlastenectví a internacionalismu, princip humanismu, princip kritiky a sebekritiky.

Do druhé skupiny se uspořádaly **tradiční pedagogické principy**, které se věnovaly již prověřeným, běžným pedagogickým zásadám, roli učitele a žáka během vyučovacích hodin, vztahu mezi nimi, užívaným metodám a formám výuky a výchovy. Tento soubor principů se dále dělil na klasické principy, které vycházely z myšlenek a díla J. A. Komenského, a „modifikovaného“ odkazu J. A. Komenského, který marxističtí teoretikové výrazně obohatili o ideologické prvky marxistické pedagogiky (Černá, 2021, s. 162–163). V klasicky pedagogických principech bychom našli princip soustavnosti a cílevědomosti, princip trvalosti, princip přiměřenosti, princip emocionálnosti (radostnosti), princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného. Mezi zideologizované tradiční principy můžeme řadit princip názornosti, princip uvědomělosti, princip aktivity, princip jednotného výchovného působení, princip spojení školy se životem, princip vědeckosti.

6.2.1.1 Obecně pedagogické principy marxistické pedagogiky

Původně jsme ve studii chtěli začít charakteristikou tradičních pedagogických principů a následně je doplnit principy pro marxismus specifickými. Po studiu dobových odborných článků jsme však tento přístup přehodnotili a obrátili, protože na dodržování obecně pedagogických principů byl v marxistické pedagogice kladen výrazně vyšší důraz, než na zbylé principy, což dokládá i úryvek z článku Gončarova (1954, s. 21): „V principech sovětského systému výchovy jsou zahrnuty nejdůležitější přednosti a charakteristické rysy pedagogiky socialistické společnosti. Principy naší výchovy jsou výchozí a vedoucí pravidla komunistické výchovy dětí.“

Pokud se ještě zamyslíme nad užívanou terminologií, měli bychom upozornit na umělé navyšování důležitosti těchto pedagogických pravidel. Pro pedagogické principy má být typické, že se konstruovaly po staletí a jsou tak do určité míry odolné ideologickému formování dobovou společností. To ovšem naprosto neodpovídá rychlému teoreticko-pedagogickému zformulování těchto zpolitizovaných pedagogických pokynů ve čtyřicátých a padesátých letech

²⁴ Nikolaj Kirillovič Gončarov (1902–1972) pracoval pro Akademii pedagogických věd RSFSR v Moskvě. V padesátých letech pobýval na pracovní stáži v Československu. Jeho nejvýznamnější práce jsou *Istoriko-pedagogičeskije očerki*, *Základy pedagogiky*, *Krise školy a pedagogiky v USA*, *Pedagogika, Jak dosáhnout dobrého prospěchu všech žáků* (Vorlíček, 1954).

minulého století sovětskými pedagogiky, jejich okamžité označení za neměnné pedagogické principy a implementování do školní reality.

6.2.1.1.1 Princip stranickosti

Z potřeb socialistického státu a jím vedené výchovy se jako nejdůležitější princip označil princip stranickosti, tedy oddanosti komunistické straně, což dokládá i následující výrok (Gončarova, 1954, s. 22): „Všechny ostatní principy naší výchovy jsou neoddělitelné od principu stranickosti a jsou mu podřízeny.“

Vycházelo se z názoru, že výchova musí být plně svázána s marxistickou ideologií, kterou uvádí v účinnosti politici z komunistické strany. Proto se stanovilo, že výchova musí být úzce svázána s politickým směřováním státu, má za úkol plnit aktuální zájmy a potřeby socialistického státu, reflektovat nově vydané směrnice komunistické strany a bojovat proti případným nedostatkům u vychovávaných, kterými může být například inklinace k „reakční buržoasní“ pedagogice do sovětských zemí importovaná hlavně ze západních zemí Evropy a ze Spojených států amerických. Výchovu ke stranickosti zajišťoval pedagogický sbor, mládežnické organizace a domácí působení rodičů (Gončarov, 1954, s. 22).

Všechny následující principy, především ze skupiny obecně pedagogických principů, ze stranickosti přímo vycházely, nebo se na něj a na komunistickou stranu zpětně odvolávaly. Princip stranickosti je dále rozpracován v prostředcích výchovy, u složek výchovy – konkrétně ve výchově mravní (morálně politické).

6.2.1.1.2 Princip vlastenectví a internacionalismu

Patriotismus dříve omezený hranicemi vlastního státu se měl rozšířit „v duchu družby mezi národy celé zeměkoule“ (Gončarov, 1954, s. 24). Proti tomuto směru ve výchově bychom nic nenamítali ani v současnosti, kdyby ovšem tuto tezi v okolních rádcích nedoprovázelo ostré vyhranění se proti Západu (tedy proti státům západní Evropy a hegemonem amerického kontinentu, proti Spojeným státům americkým) a jejich hodnotám i problémům. „Buržoasní výchova se zakládá na reakční ideologii rasismu, šovinismu a kosmopolitismu“ (Gončarov, 1954, s. 24). Můžeme si tedy povšimnout, že deklarovaná láska k národům je omezena geograficky a ideologicky, protože „budování komunismu a internacionální výchova jsou od sebe neoddělitelné.“

Príznačně se jeví shrnutí hlavních bodů principu vlastenectví a internacionalismu Gončarovem (1954, s. 24): „a) rozvíjení lásky a oddanosti k socialistické vlasti; b) rozvíjení sovětské národní hrdosti, c) rozvíjení úcty k ostatním národům světa, pohotovosti dát jim

všemožnou pomoc v jejich národním rozkvětu; d) výchovu nenávisti proti imperialistickým agresorům jako k nejhorším nepřátelům svobodmilovných národů.“ Gončarov také zmiňuje, že tento bod má být ve výchově naplňován studiem národní i sovětské historie, politiky, ekonomiky, kultury a společnosti, vyzdvihováním socialismu nad kapitalismem, poukazováním na „vykořisťování“ pracujícího lidu v kapitalistických, koloniálních i v závislých územích, studiem historie a těžkých životních podmínek lidí, žijících v koloniálních a rozvojových státech, kde „bojující o své národní osvobození“.

Zamyslíme-li se nad obsahem textu, můžeme hlavní program tohoto principu shrnout do tří bodů. Prvně se jedná o vytvoření pojítka mezi tradičně vyučovanou „láskou k vlasti“ a nově zavedenou „láskou k národům Sovětského svazu“ jako celku, dále rozklíčujeme boj proti západním státům a jejich hodnotám a jako třetí identifikujeme snahu o vytvoření „proklentistického přístupu“ směrem k rozvojovým zemím, které se komunisté snaží přesvědčit o prospěšnosti z přijetí komunismu jako vůdčí ideologie. Princip vlastenectví a internacionalismu se odráží ve výchově mravní (morálně politické), konkrétně u výchovy vlastenecké, kterou rozebíráme u složek výchovy.

6.2.1.1.3 Princip humanismu

Komunističtí představitelé ve snaze navázat na historické kořeny J. A. Komenského, jakožto autoritu pedagogického bádání, s oblibou zdůrazňovali, že důležitým bodem marxistické pedagogiky je akceptace humanistických hodnot. Problém tkvěl v selektivním vybírání pouze určitých tezí humanismu a jejich modifikaci pro potřeby sovětské společnosti do takzvaného socialistického humanismu.

Strouhal (2016, s. 30) připomíná, že tato snaha komunistů o marxistické vyznění jejich tezí přinesla v šedesátých letech do francouzských intelektuálních kruhů zájem o tzv. humanistický marxismus či marxistický humanismus, vycházející z odporu proti „jednorozměrnému člověku“ konzumní, kapitalistické společnosti, který v československé společnosti vyústil v idealistické vidění režimu do tzv. „socialismu s lidskou tváří“. Strouhal dále dodává, že „promarxističtí“ pedagogové koncept socialistického humanismu přijímali s povděkem, protože se jim tak vytvářelo nosné pojítko se stále uznávanou vědní oblastí – filozofií (Strouhal, 2016, s. 30). Můžeme předpokládat, že autorům se zamlouval především rozměr, kterého se tak při tvorbě filozoficko-pedagogických „odborných“ esejí dokládajících jejich celospolečenských přehled dalo dosáhnout.

Výzkumný zájem (ale zároveň i problematické místo) také vyvolávala volnost výkladu pojmu humanismus, ke kterému bylo možné přistoupit z různých východisek,

což pro socialistický humanismus platilo násobně, protože dlouhou dobu neexistoval žádný konsensus nad jeho předmětem a oborem. Zařazovaly se do něj přístupy různých autorů. Příkladem můžeme uvést článek Gončarova, který princip humanismu určil jako jednu z základních zásad pro sovětskou pedagogiku a tedy i pro pedagogiky jednotlivých států Sovětského svazu. Mezi hlavní body socialistického humanismu patřila podle Gončarova (1954, s. 25) péče o člověka a o uspokojování jeho potřeb. Podle oficiálních proklamací měl být princip naplňován v obecné rovině prostřednictvím lásky a úcty k pracujícím lidu, cílenou podporou lidí a jejich lepších životních podmínek, odstraňováním negativních jevů a nedostatků ve vlastním životě a rozvojem nenávisti proti „imperialistům“. Konkrétně se má při výchově podporovat a rozvíjet družba a přátelství s pracujícími, dobré mezilidské vztahy, vyvažovat žákovský individualismus a potřebu kolektivního sdružování i vhodné pedagogické působení na žáky (Gončarov, 1954, s. 25).

Rybák (2020, s. 27) si ve své studii povšiml dichotomního výkladu svobody, s kterým se v socialistickém humanismu operuje. Prvně se jedná o osvobození se od „buržoásního“ způsobu formování vědomí lidí (ve smyslu odtržení se od negativních vlivů západní konzumní společnosti), zároveň člověk nabývá svobody přijmutím „socialistického uvědomění“, dobrovolným naplňováním socialistické morálky, uznáváním nastavených společenských pravidel a požadavků. Podle učení marxismu se tak člověk, sžitý s jejich ideologií, sám osvobozuje a stává se humanistickou, komplexní bytostí (Rybák, 2020, s. 27).

Princip humanismu se do veřejného prostoru propsal výchovou mravní (morálně politickou) a to především řadou podpisových akcí na podporu boje koloniálních států proti „útlaku“ kapitalistických zemí (více níže u mravní výchovy).

6.2.1.1.4 Princip kritiky a sebekritiky

Důležitým bodem, kterého komunisté při demagogické propagandě napříč celou společností využívali, byl princip kritiky a sebekritiky, která by v obecné platnosti odůvodnění měla i v dnešní době z pohledu objektivní reflexe a sebereflexe. Pro komunisty ale složila jako účinný nástroj pro ospravedlnění udavačství, založeného na reálném podkladě i obsahově naprosto vymyšleném, které mělo za cíl dehonestovat neoblíbenou osobu, případně, jak podotýká Šarníková (2022, s. 179), ji různým způsobem potrestat (špatnými známkami či přeřazením do speciální školy, nebo jako nepřizpůsobivou osobu úplně vyloučit z kolektivu). Tento princip se stal na vysokých školách hojně využívaným při hledání různých přestupků

proti osobám, které se staly režimu nepohodlnými z řad studentů i pedagogů a ústil do tzv. čistek.

Gončarov (1954, s. 27) shledává zatajování nedostatků a chyb pedagogů i žáků před veřejností i jimi samými jako neodpustitelné chování, které „... vytváří u nich [u prověřovaných osob, poznámka autora] falešné představy o jejich práci a chování, vyvolává protispolečenské city, pěstuje neodpovědnost v plnění povinností, vyvolává škodlivý cit uspokojení s výsledky vlastní práce a tím porušuje jejich správný růst a rozvoj.“ Gončarov tak umně slučuje jednotlivé pedagogické problémy a za jejich vznikem vidí nízkou míru kritiky a nedostatečné sebehodnocení. Nejvíce sporně působí vyhranění se proti uspokojení s výsledky vlastní práce. Cílená snaha o zpochybňování všech provedených činností, jevů i chování u lidí vyvolávala pocity hluboké nejistoty a nízkého sebevědomí, což komunistům zajistilo jednodušší ovládání této masy lidí.

Ve školní i mimoškolní výuce se tento princip uplatnil u metody hodnocení (viz níže u kapitoly Prostředky výchovy, metody výchovy).

6.2.1.2 Tradiční pedagogické principy

6.2.1.2.1 Zideologizované principy

Nyní nejprve představíme tradiční principy, které podlehlly na konci čtyřicátých a počátku padesátých let výraznější indoktrinaci marxistickým režimem. Jejich obsahové zaměření nabízelo marxistickým pedagogům množství příležitostí, jak do nich ideologii efektivně promítnout.

Princip názornosti

Požadavek názornosti při výuce se vztahuje k odkazu J. A. Komenského, který ji prosazoval během celé své pedagogické praxe (nejpozději však roku 1658, kdy bylo vydáno dílo *Orbis sensualium pictus*). Během staletí se názornost úzce svázala s efektivní výukou, proto ji ani marxistická pedagogika nemohla opomenout. Na což upozorňuje i Pavlík²⁵ (1951, s. 417) a vyzdvihuje zaměření na smyslovou výuku za využití různých pomůcek a obrazových učebnic, které pomáhají žákům si slovně předávané informace vizualizovat. Přesto si však neodpustil poukázání na „omezení“, s kterými se musí počítat, když se princip názornosti zkoumá přímo

²⁵ Ondrej Pavlík (1916–1996) pracoval mezi roky 1936 až 1938 jako řádný pedagog na národních školách. Během druhé světové války působil v odboji. Po skončení války přednášel na Pedagogické fakultě v Banské Bystrici a na Filozofické fakultě Komenského v Bratislavě. Jakožto člen Komunistické strany Slovenska se stal i poslancem Prozatímního Národního shromáždění a Slovenské národní rady. Roku 1957 jej dočasně vyloučili ze strany. Později jej rehabilitovali. Z vděčnosti se z Pavlíka stal výrazným podporovatelem Gustáva Husáka (Ondrej Pavlík, 2012).

z Komenského pohledu. Pavlík (1951, s. 417) upozorňuje na Komenského přizemnost a ztrnulost, která pramení z empirické a sensualistické inspirace anglickým prostředím (konkrétně měl být vzorem F. Bacon). Mimoto Pavlík (1951, s. 412) neopomněl ani zkritizovat Komenského přichylnost k víře a „pokřivenost“ výchovy k náboženství. Tyto kritiky, ač doplněné i pochopením pro dobový kontext, byly neoddelitelnou součástí odborných textů komeniologie, kde dokládali autoři dodržení marxistických hodnot.²⁶

Princip názornosti z pedagogického pohledu navíc zvyšoval pro žáky a studenty atraktivitu výuky. Vedl učitele k praktické výuce na základě příkladů z blízkého, okolního světa. Umožňoval navštěvovat prostřednictvím exkurzí různá místa, získat o teoreticky předložené informaci osobní zkušenost.²⁷ Této přednosti si však brzy všimla i marxistická propaganda a do centra názornosti postavila marxistickou ideologii. Učitel musel mít při odkazování na příklady z praxe vždy na paměti socialistický přesah dané skutečnosti. Ideje, obrazy, slogany socialismu upřednostňoval před běžnými příklady z okolního světa. Pro potřeby učitelů v této souvislosti vycházely různé metodické články, které nabízely cesty, jak žáky přiblížit socialistickému životu, tedy provázat teorii s praxí (např. Pešek²⁸, 1951, Nejedlý²⁹, 1952; Procházková³⁰, 1954, Kojzar³¹, 1955).

Kromě výše zmíněného, Černá (2021, s. 164) vidí v principu názornosti také způsob, jak mohli učitelé bojovat proti tzv. tmářství a pověrám, podle marxistů prosazovaných náboženstvím, a s využitím poukázání na konkrétní jevy vést studující k vědeckému chápání světa. Názorně předkládat příklady ze života, na které si mohli vychování sáhnout a zrealit tak vědecké bádání. Tohoto se v případě pověr a biblických příběhů dosáhnout nedalo.

²⁶ Pro srovnání doporučujeme přečíst článek Josefa Maňáka (2013), který se na straně 389 zmiňuje o odevzdávání uctivé dani stranickým usnesením nebo Leninovu odkazu jako povinné součásti odborných textů.

²⁷ Metodu názornosti podle Kratochvíla (1957, s. 64) propagoval i Jan Evangelista Purkyně ve svých pedagogických textech kvůli rozvíjení schopnosti poznávat okolní svět vlastními smysly. Za vhodné proto považoval výlety a exkurze v letních měsících, kdy je možné přírodu pozorovat, zkoumat, překreslovat a popisovat zblízka a bez újmy na zdraví žáka.

²⁸ Zdeněk Pešek (1909–?) pracoval jako docent na katedře pedagogiky. Mezi jeho práce patří *Didaktika: učební text pro pedagogické instituty, K otázce metodiky vytváření soustavy didaktických pojmů při vyučování pedagogice ve 3. ročníku pedagogické školy, Některé otázky učitelského vzdělání v ČSSR* (Pešek, 2019).

²⁹ Zdeněk Nejedlý (1878–1962) zastával řadu funkcí. Pro oblast pedagogiky je důležité, že mezi roky 1945–1946 a 1948–1953 zastával funkci československého ministra školství. Z této pozice se vyjadřoval k řadě otázek napříč vzděláváním (Růžička, 2016).

³⁰ Jarmila Skalková-Procházková (1924–2009), ač vystudovala filozofii a ruský jazyk na Filozofické fakultě na Karlově univerzitě, profesně se zaměřovala na pedagogické vědy, kde propojovala teorii s výchovně vzdělávací praxí. Její publikace spadají do didaktiky, obecné pedagogiky, komparativní pedagogiky, vysokoškolské pedagogiky a metodologie (Jarmila Skalková, 2009).

³¹ Jaroslav Kojzar (1917–1982) pracoval jako vědecký pracovník Kabinetu Zdeňka Nejedlého. Jako novinář upravoval projevy Zdeňka Nejedlého. Často také překládal pedagogická díla z ruského jazyka do českého. Mezi jeho díla patří: *Pracovní výchova v rodině, Třicet let vysokoškolského vzdělání v Sovětském svazu, Kritika základů pedagogiky prof. N.K. Gončarova, O Zdeňkovi Nejedlém, K problematice podstaty a společenské funkce výchovy, Zdeněk Nejedlý a jeho význam v pedagogice* (Kojzar, Jaroslav, 1917–1982, 2020).

Potřebu názorné výchovy si uvědomoval také vysokoškolský ČSM,³² proto kladl velký důraz na propagaci, kterou realizoval vícero způsoby. Například s využitím dvojice agitátorů, kteří slovně přesvědčovali studenty ke vstupu do ČSM či s využitím doprovodné obrazové výzdoby při akcích uvnitř budov nebo při průvodech v ulicích, ale také při vydávání časopisů a novin celorepublikových z produkce Mladé fronty, nebo pouze univerzitních od tamějších studentů. Vizualní názornost hrála výraznou aktivační, motivační a výstražnou roli také v případě tzv. Nástěnek (Tabulích) cti a hanby, které se umisťovaly na chodby fakult a funkcionáři na nich vyvěšovali informace o studentech, kteří buď příkladně či naopak ostudně plnili své studijní povinnosti (účast či absence na brigádách, pouze papírové členství v Sokole bez docházení na výcviky) (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–51, Zápis ze schůze výboru ČSM dne 16. 11. 1950; AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Usnesení POV ČSM VŠ Olomouc, 16. ledna 1951*).

Princip názornosti nabízel komunistům a členům ČSM velké množství aktivit, při kterých mohli ostentativně předávat myšlenky socialismu. Z tohoto pohledu můžeme daný princip hodnotit jako nejvíce zasažený marxistickou ideologií.

Princip aktivity

Zatímco v současném vzdělávání se princip aktivity pojí především s různými formami a metodami výuky, s rozvojem kreativity, s volným a emociálním prožíváním (Jůva, 1999, s. 80), v období padesátých let se tento princip podle Černé (2021, s. 167–168) pojil především s plněním společenských povinností. To dokládá Kozel (1954, s. 603), když aktivnost pojí se zásadou uvědomělosti, kterou chápe jako vědomou činnost konanou po vzoru chovanců z Makarenkovy nápravné vzdělávací kolonie pro dobro celého společenství, kolektivu. Podle Černé (2021, s. 167–168) se předpokládalo, že je potřebné studujícího různými způsoby dovést k nadšení pro socialismus a jeho hodnoty, k dobrovolnému a radostnému oslavování Sovětského svazu a komunistické strany. Mohlo jít například o exkurze na venkov, besedy s pracujícími z různých profesí, příběhy bojovníků z vlastenecké války či chrabrá tažení

³² Zajímavý materiál v této souvislosti dostal od ústředního výboru okresní vysokoškolský výbor ČSM, který následně distribuoval svým fakultním skupinám o způsobu vedení agitace: „Názorná agitace je nejpřístupnější a silným prostředkem politického působení na masy. Nebojme se už konečně kritizovat veřejně na bleskovkách, tepat na vývěsních tabulích chyby všech i funkcionářů...využijme Tabule cti a hanby. Názorná agitace má být pružná, konkrétní, pravdivá, aktuální, nemá se však stát veřejnou podívanou pro členstvo, které si bude číst ostré, celkem bezpředmětné dopisy dvou svazáků, nebo dokonce funkcionářů.“ V oficiálním dokumentu ČSM tak vidíme vyjmenovány přípustné způsoby uplatnění názorné výchovy (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Masově politická práce – od POV ČSM VŠ Olomouc pro fakultní výbory*).

husitů. Přestože nepopíráme, že schopný učitel mohl svým zápalem především žáky základního školství skrze tyto aktivity nadchnout pro hodnoty socialismu, nešlo rozhodně o plošný úspěch. V úvahách nad způsoby zvýšení iniciativnosti žáků a studentů totiž absentoval odhled na jejich osobitost. Cílem socialistické aktivity bylo formovat studujícího do předem definované podoby bez ohledu na jeho zájmy, což se v době politického uvolňování roku 1967 ostře kritizovalo (Černá, 2021, s. 167–168). V sedmdesátých letech se opět společenský rozměr aktivity žáka akcentoval, ale zároveň se do něj zařadily i výsledky kritiky šedesátých let. „V současné pedagogice je aktivita chápána jako složitý komplex podmínek, kterými se utváří osobnost člověka“ (Ducháčková³³, 1977–1978, s. 122). Došlo k pochopení, že aktivnost může nabývat různých podob (např. biologická aktivnost ve smyslu pohybu, aktivita jako vlastnost osobnosti a psychiky, aktivita jako motiv, podnět k činnosti či aktivita společenská). Pedagogický výzkum zařadil princip aktivity do mravní výchovy, kde ji realizovali skrze tzv. výchovu ke společenské aktivitě jakožto součásti obecného cíle komunistické výchovy (Ducháčková, 1977–1978, s. 122–123), čímž mu zajistili pevné a důležité místo v pozdější výchově normalizační éry.

Problémem nízké aktivity a zapálení se zabýval ČSM opakovaně. Hledaly se cesty, jak přilákat nové studenty do řad organizace. Oproti základnímu a střednímu školství, o kterém píše Černá (2021, s. 167–168), se způsoby „nadchnutí“ u vysokoškolských studentů nacházely velmi složitě. Z archiválií můžeme vyčíst opakované volání po přizpůsobení se zájmům a volnočasovým aktivitám studentů, jejichž organizace by přilákala zájemce. Zde ovšem zajisté dobrý záměr selhával při konfrontaci se souborem aktivit a činností schvalovaných socialistickou, konzervativní společností, proti které se mladí studenti vyhraňovali. Pakliže by došlo k nabídnutí zájmové činnosti zaměřené na poslech hudebního žánru rock’n’roll, zájemců by bylo zajisté mnoho. To bylo ovšem v dané době v Československu jako oficiální aktivity ČSM nemyslitelné. Členové ČSM se proto museli smířit s oficiálními akcemi v podobě např. oslav 17. listopadu, říjnové revoluce, majálesu či účasti v ideologicky nezávadné zájmové činnosti (např. šachový kroužek). Vedle kroužků s volnočasovými aktivitami však vznikaly i vědecké kroužky zaměřené na studium oborových znalostí a dovedností, o které měli studenti v padesátých letech, kdy dostupnost relevantní odborné i metodologické literatury byla velmi špatná, mimořádný zájem.

³³ Olga Ducháčková napsala několik publikací, například *Samostatnost v práci aktivu PO ČSM, K některým problémům výchovy dětí k samostatnosti ve školní družině, Výchova ke společenské aktivitě v systému výchovné práce třídního učitele. Materiály ke studiu teorie výchovy, Pedagogika pro střední pedagogické školy* (Ducháčková, Olga, 2018).

Všechny tyto oblasti organizování se však chtěla mít ČSM (a samozřejmě i komunistická strana) pod kontrolou, proto se na základě této poptávky stále zdokonaloval systém kontroly a organizovanosti. Způsoby, jak princip aktivity zasáhl výše zmíněné oblasti, podrobněji rozebíráme níže v kapitole Složky výchovy – oficiální akce a oslavy u vlastenecké výchovy, zájmové kroužky u estetické výchovy a vědecké kroužky u rozumové výchovy.³⁴

Princip uvědomělosti

Když se opětovně povídáme, jak se v současnosti podle Jůvy (1999, s. 80–81) daný princip chápe, zjistíme, že Jůva jej popisuje naprosto apoliticky. Hledá pouze pedagogické důvody, proč by žák měl chápat důvody, které vedly tvůrce kurikula k začlenění právě probírané látky do vzdělání. Klade na učitele povinnost jasného a logického zdůvodnění dané skutečnosti, vysvětlení, proč jsou pro život studujícího konkrétní poznatky zásadní a jak souvisí s mimoškolní realitou.

Naproti tomu marxistická pedagogika k principu přistupovala jako k závazku úzce propojit výchovu a vzdělávání se socialismem. Studující si ve skutečnosti měl uvědomit potřebnost socialistického zřízení a své postavení v rámci něj, aktivně jej podporovat, rozumět socialistickému učení a uvádět jej svými činy do praxe (srov. Černá, 2021, s. 166–167). Z toho vzešla nová složka výchovy – výchova k uvědomělé kázni, kdy vychovávaný vědomě činí vše proto, aby dostal morálním a politickým očekávaní Strany a vstal se vzorem pro ostatní mládež (více níže u výchovy k uvědomělé kázni).

Možný rozpor mezi vědomím a jednáním jednotlivce demonstroval Kozel (1954, s. 603) v návaznosti na Makarenka a jeho řešení výchovných problémů v kolektivu. Makarenko tvrdil, že není možné pouze moralizovat, poučovat vychovávané. Výchovné požadavky se musí doprovodit odůvodněním daného jednání tak, aby bylo prospěšné pro kolektiv a tím i pro jednotlivce. Skrze tento přístup si vychovávaný uvědomí správnost požadovaného jednání a ztotožní se s ním. Jak vidíme, odklon od memorování k vysvětlování a dobrovolnému přijetí tezí zde navazuje na povinnost být prospěšný pro kolektiv, pro socialistickou společnost.

Při vzdělávání měl studující naplnit princip uvědomělosti dobrovolným, důsledným vzděláváním se a oprostit se od memorování, proti kterému v padesátých letech vedli komunisté kampaň pod názvem „boj proti formalismu“, jakožto přežitku pedagogiky první poloviny

³⁴ Specifickou skupinu kroužků představovaly čtenářské a politické kroužky v této práci řazené u mravní výchovy, které svým charakterem dobrovolnosti spadají do zájmových kroužků s primárním zaměřením na výuku marxismu-leninismu.

dvacátého století (Černá, 2021, s. 167). V praxi však tento boj nebyl příliš úspěšný. Při pravidelném vyhodnocování výsledků zkoušek na vysoké škole se stále opakovalo, že formalismus u studentů přetrvává a že se neučí průběžně, ale naopak se jednorázově před zkouškou určitý text naučí a po zkoušce hned zapomenou (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Zpráva okresu Vysoké školy Olomouc 1951*). Princip uvědomělosti tedy ve výchovné realitě naprosto selhával.

Princip jednotnosti výchovného působení

Z pohledu marxistické pedagogiky se jednalo o jednotný postup v různých tématech vzdělávací oblasti. Jednalo se o jednotné výchovné působení všech aktérů ve vzdělávání, v podstatě shodné s tím, jak jej chápeme i v současnosti (Jůva, 1999, s. 82), ale prolnuté marxistickou ideologií, o společné striktní odmítání západních pedagogických vlivů a o jednotnost ve smyslu kolektivní pospolitosti.

Prvně tedy šlo o jednotu celého vzdělávacího systému, vzájemné působení mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním, jednotlivými složkami výchovy (provázanost např. obecného a polytechnického vzdělávání, mravní, pracovní, estetické či tělesné výchovy), o nerozlučné spojení mezi metodami a prostředky výchovy a vyučováním, jednotnými cíli a prostředky výchovy (Gončarov, 1954, s. 16). Hlavním pojícím faktorem mezi těmito všemi jevy však reálně byla marxistická ideologie, která do nich byla různými cestami a způsoby implementována. Nad jejím dodržováním a případným usměrňováním bděla komunistická strana. „Strana rovněž určuje a konkretizuje v té které historické etapě vývoje socialismu z pozic marxismu-leninismu cíle, obsah, metody a základní prostředky komunistické výchovy.“ (Grulich³⁵, 1973, s. 31). Podle Šarníkové (2022, s. 180) to v praxi „...znamenalo snahu o jednotné myšlení v duchu marxismu-leninismu, socialismu a komunismu, což znamená dovést člověka k tomu, aby myslel materialisticky, ateisticky, kolektivisticky a protikapitalisticky.“ Proto se pro potřeby strany jevilo jako ideální vytvořit jednotný, provázaný systém školské soustavy, který by mohla efektivně kontrolovat a ovlivňovat obsah vzdělávání skrze školní osnovy (více v kapitole Princip soustavnosti).

Ostře se však marxistická pedagogika stavěla proti všem možným narušením a vlivům ze zahraničí a proti jiným pedagogickým školám. Nevraživost proti západní literatuře, kultuře

³⁵ Vladimír Grulich po válce vystudoval filozofii v kombinaci s češtinou na Filozofické fakultě Karlovy univerzity. Krátce také působil na ministerstvu školství. Později získal titul doktora, roku 1966 docenta a roku 1983 profesora. Na ČVUT učil marxistickou filozofii. Profesně se soustředil na metodologii pedagogické vědy, světónázorovou výchovu, filozofické otázky polytechnické výchovy (Zouhar, 2013).

či pedagogice jako reálnému působení především Spojených států amerických, ale i dalších států západního světa vnímala jako zasahování do své sféry vlivu (srov. Šarníková, 2022, s. 180). Proto se boj proti imperialismu a kapitalismu stal důležitým bodem výchovy (více viz Princip vlastenectví a internacionalismu).

Odpor proti dalším pedagogickým školám se propisoval do veřejného prostoru obdobně tvrdě. Strouhal (2016, s. 31) připomíná teze M. Foucaulta (1916–1984), který tvrdil, že marxistická ideologie měla ambici stát se „jedinou pravou vědou“ a na základě pochybných, neverifikovatelných argumentů diskvalifikovat jiná vědění, tedy jiné pedagogické školy (Strouhal, 2016, s. 31). Pro marxistické pedagogy, mezi které Strouhal zařadil například Marii Králíkovou³⁶ a Bohumíra Kujala se jevilo jako nepředstavitelné, aby v československém prostředí proti sobě bojovaly různé pedagogické školy, protože by došlo k narušení jednotného působení komunistických myšlenek. Z tohoto důvodu se jevilo například vystoupení W. Brezinky z Innsbrucku na konferenci Československé pedagogické společnosti v září roku 1966 jako mimořádné (Strouhal, 2016, s. 32–33). Československá vědecká pedagogická obec, chtěla-li vystupovat jako mezinárodní a uznávaná, nemohla se čistě uzavřít do nepropustného obalu socialistického geografického horizontu a musela čas od času zahraniční hosty, především ty významné, na své akce pozvat. Vyhranění se proti prezentovaným myšlenkám pak působilo jako povinná daň marxistickému režimu.

Spornost tohoto vyhranění přenáší do širších souvislostí Jana Černá (2021, s. 139–140), když hledá kořeny československé marxistické pedagogiky a její inspirační zdroje. Jak jsme již popsali výše v úvodu kapitoly Charakteristické znaky marxistické pedagogiky odkazuje se například k J. A. Komenskému a sovětské socialistické pedagogice, ale také k reformní pedagogice meziválečného období v Československu. Staví se tedy proti obdobným zdrojům, s kterými pracovaly i zavrhané zahraniční pedagogické školy.

Další zajímavý projev jednotnosti výchovného působení můžeme spatřovat v **kolektivní výchově**, která vycházela z myšlenky socialistické vzájemnosti a naplňování občanských povinností vůči společnosti. Marxističtí vědečtí pedagogové řešili problém vztahu jednotlivce ku kolektivu, jejich vzájemné potýkání a ovlivňování. Kozel (1954, s. 601)

³⁶ Marie Králíková vydala několik marxisticky orientovaných publikací. Například *Diferenciace učebního plánu střední všeobecně vzdělávací školy, Obsah, metoda a forma v didaktickém procesu a uplatnění jejich vztah v pedagogických dokumentech, Práce ve speciální závěrečné třídě ZDŠ, Perspektivy výuky v socialistické škole, Rodina a škola ve výchovné spolupráci*. O jejím životě jsme nenašli další informace (Seznam knih autora Marie Králíková, 2020).

se rozhodl tento jev rozpracovat do tří zásad³⁷ – zásada jednoty kolektivního a individuálního působení, zásada paralelního pedagogického působení a zásada jednoty autority vychovatele a samostatnosti dítěte, které po vzoru dialektiky naplňují rysy protichůdnosti. V prvním jmenovaném řeší Makarenkovo dilema s výchovou jednotlivce v kolektivu, přičemž předkládá ideu, že bez kolektivu se jednatel nemůže dobrat správné výchovy, nedokázal by rozeznat, co je dobré pro společnost a v konečném ohledu i pro samotného jednotlivce. „Učí se chápat, že to, co posiluje kolektiv, posiluje i jeho, i kdyby mu to bylo nepříjemné, proto se učí dělat i nepříjemné věci.“ Ukazuje, že výměnou za ztrátu individuality a konformity, je jednateli nabídnuto společenské přijetí. Tato myšlenka byla pro komunistickou společnost příznačná. Vytváří se stejně myslící a pro celkové dobro kolektivu (řízeného jednou skupinou) jednající masa lidí. Gončarov (1954, s. 26–27) vidí potřebu výchovy ke kolektivismu již přímo v ekonomických základech marxismu – ve společenském vlastnictví výrobních prostředků, které jsou sdílené a po lidech vyžadují toleranci, vzájemnou podporu, spolupráci a pracovitost, ovšem za předpokladu, že vše vytvořené bude sloužit celé socialistické společnosti, dojde tedy k navrácení produktu do společného vlastnictví. Tato koncepce se staví ostře do kontrastu k západní společnosti, pro kterou je typické soukromé vlastnictví a velký důraz na individualismus, chápáný jako dravý a nesmiřitelný. „Rozlišujeme dvě věci, individualnost a individualismus. Individualnost je duševní a fyzický způsob projevu člověka. Individualista je člověk egoista, který se domnívá, že pouze on je »sůl země« a všichni ostatní lidé si nezaslouží pozornosti. Takové kvality individualismu ovšem nevychováváme.“ Gončarov (1954, s. 26).

Zásada paralelního působení (Kozel, 1954, s. 601) stojí v marxistickém učení také na vztahu mezi jednatelcem a kolektivem. „... neboť působením na jednotlivce se působí na celý kolektiv a působením na kolektiv se působí na každého jednotlivce... Kolektiv svým působením omezuje vliv náhody na rozvoj jednotlivce.“ Kolektiv působí jako kontrolní mechanismus při vývoji jednotlivce a nedopustí se odchylky a nekonformitu. Potřeba individuálního projevu jednotlivce se cíleně upozadí, jako podstatnější jsou mu vštěpovány potřeby celé společnosti.

O tom vypovídá i pravidlo jednoty autority vychovatele a samostatnosti dítěte, která netkví v liberálním přístupu k jednateli, ale naopak direktivní výchově, která donutí vychovávaného se samostatně přizpůsobit vychovateli. „Děti je nutno vychovávat tak,

³⁷ Přestože zde Kozel užívá pojmu „zásada“, z teoreticko-pedagogického pohledu se jedná pouze o doporučující pravidlo. Rozhodně však ne o zásadu čili princip, který by představoval staletím prověřený způsob pedagogické výchovy.

aby dělaly to, co mají dělat, aby si přály to, co si mají přát, aby jako své osobní potřeby chápaly potřeby socialistické společnosti. Autorita vychovatele zastupuje autoritu společnosti a dítě má samostatně dělat to, co je ve shodě s touto autoritou. V tom tkví podstata uvědomělé kázně.“ (Kozel, 1954, s. 601)

Mezi hlavní způsoby, jak ve výchově uplatňovat spojení kolektivu a jednotlivce spatřuje Gončarov (1954, s. 26) v upevňování pedagogického sboru a žákovského třídního a mimotřídního kolektivu, v podpoře mládežnické organizace či v realizaci hromadné celoškolské akce.

Jak jsme si demonstrovali, princip jednotnosti výchovného působení se v marxistické pedagogice uplatňoval výrazně obsáhleji, než jak jej chápeme nyní. Marxisté v něm viděli především efektivní způsob, jak svázat i vzájemně provázat jednotlivé oblasti pedagogické výchovy.

Princip spojení školy se životem

Tento princip byl prezentován jako snaha o propojení teorie a praxe, což je i z pohledu současného školství pochopitelné a prosazované. Přesto však nelze souhlasit se záměrem předávat zároveň i komunistickou ideologii. „Princip nerozlučného spojení teorie [teorie, poznámka autora] s praxí ve výchově a vyučování mladého pokolení znamená jednotu vyzbrojování žáků vědomostmi a praktickými návyky, jednotu vytváření komunistického vědomí s výchovou komunistického jednání, jednotu slova s činem“ (Gončarov, 1954, s. 23). Výše citovaný výrok jasně demonstruje razanci, s jakou se spojení teorie a praxe prosazovalo. Gončarov (1954, s. 23), přenášející do československého prostředí sovětské přístupy ke vzdělávání, dále uvádí, že se ve školství princip měl uplatňovat „... uskutečňováním všeobecného polytechnického vyučování, prováděním systému praktických prací a cvičení se žáky, výchovou lásky k práci, vytvořením podmínek pro svobodný výběr zaměstnání žáků, organizací společensky prospěšné práce žáků, vytrvalým plněním přijatých usnesení a daných slibů, všemožným rozvojem čestnosti a poctivosti, stanovením přesného systému kontroly a sebekontroly v učení, v práci a při jednání, vysokou pracovní kázní, přesností a pečlivostí v práci a v chování a vytvářením pracovního stylu v celém školním životě.“ Dále podotýká, že by se tyto hodnoty měly rozvíjet i při mládežnické činnosti v zájmových organizacích. Z citovaného úseku Gončarova můžeme vyčíst několik konkrétních aktivit a tendencí, které marxistická pedagogika ve vztahu ke školství uplatňovala.

Z výčtu bychom zdůraznili systém kontroly a sebekontroly, který blízce souvisí s principem kritiky a sebekritiky představeným v této studii již výše (viz princip kritiky a sebekritiky).

Dále se autor článku zmiňuje o polytechnickém vzdělávání.³⁸ V souvislosti v něm, musíme pochopit, jaké postavení zaujímalo v marxistickém systému a v socialistické pedagogice. Podle Černé (2021, s. 190–199) se o polytechnické výchově zmiňují již Karl Marx a Bedřich Engels, který ji v důsledku rozvoje průmyslu vidí jako stěžejní při vzdělávání mladé generace. Získané znalosti měly lidem pomoci se uplatnit v moderní společnosti a dále podporovat pokrok a rozvoj práce, což by podpořilo i rozvoj ekonomicky státu a emancipaci společnosti. Problém ovšem jako u dalších teoretických tezí marxismu tkvěl v tom, že oba zakladatelé marxismu stanovili cíle a úkoly polytechnické výchovy, ale nevysvětlili, jak konkrétně má být polytechnická výchova ve vzdělávání realizována. Vznikla řada dílčích pokusů o její realizaci (např. po první světové válce Volná socialistická škola v Kladně, nebo Pokusná pracovní škola v Holešovicích, v Sovětském svazu v třicátých a čtyřicátých letech skrze dílčí aktivity ve vzdělání, jakými byly exkurze do výrobních podniků či pěstitelské práce na pozemcích škol). Z diskusí předních pedagogických odborníků však vyplynulo, že takto nemůže být polytechnická výchova ve vzdělávání mladé generace dostatečně zastoupena. To bylo potvrzeno i školským zákonem z roku 1948, který stanoval užší provázanost vyučování a práce. Konkrétní kroky však stále absentovaly. Těch se školní prostředí dočkalo až v druhé polovině padesátých let (respektive po vydání usnesení ÚV KSČ *O zvýšení úrovně a dalším rozvoji vzdělávacího školství* roku 1955). K přírodovědně zaměřeným předmětům (fyzika, chemie, biologie, matematika a zeměpis) se začaly vydávat metodiky a příručky, povinně se zaváděly družby se státními podniky a exkurze do nich (Černá, 2021, s. 190–199).

Vytvářel se tak soubor činností realizovaných v prostorách školy (školní výuka), i v mimoškolních prostorách (mimoškolní výuka), která často nabývala podoby Gončarovem (1954, s. 23) zmiňované „společensky prospěšné práce“, pod kterou bychom si dnes představili brigádní činnost podle Černé (2021, s. 223–232) především studentů středních a vysokých škol v zemědělství (např. chmelové brigády, sběr brambor), při zvelebování města a blízkého okolí nebo sběru papíru, textilu, plechu. Studující se také podíleli na socialistickém soutěžení, například ve spoření či prospěchu (podrobněji níže u polytechnické výchovy).

³⁸ V padesátých letech panovalo výrazné terminologické nepochopení rozdílu mezi výchovou a vzděláváním. V případě, že odkazujeme na dobové zdroje, užíváme v souladu s nimi daných pojmů, jinak se držíme pojmu výchova.

Další usnesení z roku 1959 ÚV KSČ *O nalezení správné cesty ke vzdělání v etapě dovršení socialismu, Hledání těsného sepětí školy se životem* a hlavně v dubnu vydané *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu* předznamenávaly dovršení zahrnutí polytechnické výchovy do vzdělávání, které se zrcadlilo ve školském zákoně z roku 1960. Studium základů různých vědních oborů, polytechnické vyučování a pracovní výchova se integrovaly do tzv. výrobní práce, která měla být ve vzdělávání realizována přiměřeně věku vychovávaného a napříč všemi předměty (Černá, 2021, s. 190–199).

Za zmínku stojí, že principem spojení školy se životem, jako podstatným bodem marxistické výchovy, se ve svých odborných studiích zabývali i Strouhal (2016) a Rybák (2020).

Rybák (2020, s. 29) se v rozboru marxistické pedagogiky zaměřil na vztah teorie a praxe z filozofického pohledu. „...Metafyzické schéma produkce slouží jako politické interpretandum přítomnosti a důraz na práci tak vystupuje jak v teoreticko-pedagogických úvahách, tak v politických programech.“ (Rybák, 2020, s. 29). Poukazuje tak na snahu komunistů v době poválečné zdůrazňovat propojení těchto složek a na konci padesátých let zpětně legitimovat jejich násilnou implementaci do společenského systému, což dokládá i předložením výše uvedeného programového usnesení ÚV KSČ přijatého ve dnech 22. až 23. dubna roku 1959 s názvem *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSR* (Ústřední výbor Komunistické strany Československa, 1959), který potvrzuje přizpůsobování politiky ekonomickým potřebám doby, především ve vztahu k novým technologiím a postupům, které je potřebné vyučovat ve školství v obecné rovině skrze rozvíjení zásady lásky k práci a pracovitosti, konkrétně prostřednictvím realizace výrobní práce žáků a studentů a vyučováním polytechnicky zaměřených předmětů (Rybák, 2020, s. 29).

Strouhal (2016, s. 31) se na druhou stranu vyhraňuje proti danému principu spíše kvůli reálným důsledkům, které v československém prostředí vyvolal. V souvislosti s jeho uplatňováním kritizuje snahu komunistické strany degradovat teorii (vědecké bádání, teoretické oborové znalosti) ve prospěch praxe (života, zaměstnání), což mělo za cíl snížit vliv teoretiků (vědců, akademiků) a naopak posílit moc strany, která nuceně prosazovala integraci marxistické ideologie do pedagogiky.

Závěrem popisu komunisty prosazovaného principu spojení školy se životem, které se ve vzdělávání odrazilo polytechnickou výchovou, bychom rádi odkázali na první část této studie, kde jsme charakterizovali návrh revidovaného RVP ZV 20024 (Národní pedagogický

institut České republiky, 2024), který zahrnuje také vzdělávací oblast Člověk, jeho osobnost a svět práce se vzdělávacími obory Polytechnická výchova a praktické činnosti. Z popisu celé oblasti i konkrétního oboru můžeme vyčíst mnohé společné body s polytechnickou výchovou prosazovanou komunisty, například získat základní přehled ve vyučovaných vědních oborech či si osvojit praktické dovednosti. Hlavním rozdílem je úplná absence jakéhokoli ideologického obsahu v případě *RVP ZV 2024* (Národní pedagogický institut České republiky, 2024), který se drží pouze rozvoje žáka, jeho přípravy na budoucí zaměstnání a nabytí předpokládaných dovedností a návyků včetně znalosti různých postupů a pomůcek. Socialistická polytechnická výchova totiž marxistickou ideologii naplňovala také prostřednictvím souběžné výchovy určitých morálních rysů a vlastností, které měly podtrhovat jeho zaujetí pro práci, socialistické vlastenectví a podřízenost systému (houževnatost, vytrvalost, svědomitost, plánovitost). Další rozdíl spatřujeme v marxistické polytechnické výchově zaměřené na přípravu na budoucí zaměstnání, které by ovšem mělo spadat do souboru státem preferovaných profesí, k výběru kterých byli již od základního vzdělávání žáci vedeni skrze výchovu ke správné volbě povolání (srov. Černá, 2021, s. 221). Oproti tomu současná polytechnická výchova žáka při volbě povolání nemanipuluje, ale uvědomuje si „dynamicky měnící se pracovní trh“, který v budoucnosti pravděpodobně dá zaniknout mnohým dnešním profesím a nabídne nová zaměstnání (Národní pedagogický institut České republiky, 2024).

Princip vědeckosti

Jedním z velmi diskutovaných principů první poloviny padesátých let se stal princip vědeckosti. Za hlavního propagátora a garanta vědeckosti se prohlásila sama komunistická strana. Jako základ vědeckého poznání určila již výše zmiňovanou metodu tzv. dialektického materialismu, stojící na odporu proti duchovnímu (případně jinak nadpřirozenému) hybateli dějin, vysvětlení vývoje světa viděla v neustálé změně, pokroku lidstva, jeho práci a ekonomické produkci vedoucí k další emancipaci lidského druhu a vědního poznání. Z tohoto důvodu strana cíleně ovlivňovala obsah vzdělávání ve snaze odstranit náboženské vlivy, lidové pověry, vědecké poznatky z kapitalistických zemí, naopak zvýšit zájem o Sovětský svaz a jeho výzkum. „Jasnými pokyny naší strany byl přesně určen obsah školního vzdělání, zahrnující základy věd přírodních, společenských a o současné průmyslové výrobě“ (Gončarov, 1954, s. 11). Při stanovování zmiňovaného obsahu se přihlíželo k principu přiměřenosti vzhledem k věku a kognitivním schopnostem žáků a studentů. Poznatky se měly předávat postupně, logicky a vždy od jednodušších ke složitějším, ovšem za předpokladu, že se zachová významová vědecká správnost (viz Princip přiměřenosti).

Ve vzdělávání se princip vědeckosti uplatňoval v rámci tzv. rozumové výchovy (viz níže Složky výchovy – rozumová výchova), která se uplatňovala napříč celým vzděláváním. Jejím cílem bylo vyvést člověka z područí „mylných“ náboženských představ a tyto ideje nahradit vědeckými poznatky o člověku a přírodě (Frendlowský, 1958, s. 407).

Vědeckost se ve vzdělávání a výchově odrazila také při polytechnické výchově, která měla být postavena hlavně na vědeckých znalostech a jejich praktickém uplatňování v praxi. Na princip vědeckosti proto navazoval princip spojení teorie a praxe, tedy vzdělávat v praxi použitelných tématech (Kozel, 1954, s. 604). Na toto propojení se kladl důraz především v druhé polovině padesátých let. Školství se vyčítalo velké zaměření na teoretické poučky a slovní výklad bez pochopení jejich faktického fungování, což neodpovídalo socialistickým hodnotám vztaženým k praktickému životu a na konci padesátých let pod vlivem ekonomického vývoje i potřebám státu volajícím po větším počtu fyzicky pracujících dělníků, rolníků i polytechnicky vzdělaných odborníků. Tuto situaci shrnul na zasedání ÚV KSČ ze dne 22. dubna 1959 Jiří Hendrych³⁹ slovy: „... část naší mládeže není dostatečně připravena k práci, zvláště k práci fyzické, ... má v rozporu s potřebami naší společnosti a obrazem naší budoucnosti zájem spíše o práci v kancelářích, v úřadech či ústavech“ (Hendrych, 1959, s. 269).

Kladem příklonu k vědeckosti v polytechnické výchově bylo zvýšení praktických pomůcek, obrazů a schémat ve výuce odborných předmětů na základních a středních školách, přestože toto vybavení do značné míry vycházelo z různých sbírek od žáků i široké veřejnosti či z vlastní tvořivosti pedagogů (Černá, 2021, s. 206). Z dosavadního výzkumu vyplývá, že finance se naprosto nedostávaly pro vysokoškolské studium, které trpělo nedostatkem skript a učebnic pro stávající i nově otevřené obory, základních pomůcek a nástrojů, odborných učeben hlavně pro lékařské a přírodovědné obory (Konečný 2003, s. 148–150).

Uplatňování principu vědeckosti se dále využívalo pro efektivní prosazování vědeckého ateismu. Frendlowský (1958, s. 409–410) nabádá učitelskou obec, aby žáky a studenty na vysokých školách vedli k tzv. „důvěře ve vědu“ například vzhledem k neustálému přesvědčování, že věda se rozvíjela v přímé návaznosti na lidstvo a dovedla jej k objevení a pochopení komunismu, jako jediného správného politického uspořádání. Měly být studujícím neustále logicky a vědecky vysvětlovány zákonitosti okolního světa a naopak v případě náboženství se muselo neustále poukazovat na negativní důsledky náboženství, například šíření tmářství a pověr. Za kritické místo při boji proti tmářství považuje nedostatečný

³⁹ Jiří Hendrych (1913–1979) byl vysoko postavený politik za éry Antonína Novotného. Stal se součástí Ústředního výboru KSČ, poslanec Národního shromáždění ČSR, Národního shromáždění ČSSR a Sněmovny lidu Federálního shromáždění. Dohlížel nad ideologií a kulturou v Československu (Jiří Hendrych, 2012).

stupeň vědeckého poznání, jež nedokáže objasnit všechny otázky světa a z toho důvodu, že náboženské deziluzi propadají i výchovní a vědečtí pracovníci, což si alibisticky vysvětluje jejich zaměřením na úzký teoretický obor, absencí zájmu o široké společenské otázky a odtržením se od praktického života a politiky (Freudlovský, 1958, s. 409–410).

Kromě výše předestřené převážně stinné stránky však důraz na vědeckost a rozvoj rozumové výchovy mladé generaci přinesl Československu i pozitivní jevy. Například se jednalo o zvýšení počtu základních a středních škol, v jejichž důsledků plošně vymizela negramotnost, národ získal dobrou základní vzdělanost (srov. Hábl a Janiš, 2010, s. 107). Narostl i počet vysokoškolských fakult, na kterých studovalo rekordní množství studentů, kladl se zde důraz na odbornost a vědeckost bádání, což zvyšovalo kvalitu studia. Ač politický plán demokratizace, jak komunistická strana tento trend nazvala, byl v mnoha ohledech značně problematický (např. prověrky a čistky nepohodlných studentů a učitelů, zásahy do obsahu vyučovaných oborů, upřednostňování a výrazné studijní podpora studentům dělnického a rolnického původu), musí se mu přiznat reálné otevření vysokých škol většímu počtu studujících (srov. Urbášek a Pulec, 2012, s. 10–54).

6.2.1.2.2 Klasické pedagogické principy

Druhá skupina principů se soustředí především na pedagogiku, tradiční vzdělávací a výchovné zásady, na výchovný proces i celkově vzdělávací systém. Pro jejich úzkou, výrazně pedagogickou profilaci bylo pro komunisty obtížné nalézt způsoby, jak je podrobit indoktrinaci, přestože se o to opakovaně snažili.

Princip přiměřenosti

Princip přiměřenosti se projevil jako stěžejní ve spojitosti se základním bodem marxistické výchovy vycházející z všestranně vedené přípravy. „Zajištění všestranného rozvoje dětí je základním zákonem výchovy, vzdělání a vyučování v socialistické společnosti“ (Gončarov, 1954, s. 21). Snaha zdůrazňovat návaznosti na humanistické kořeny vzdělanosti, z kterých čerpal J. A. Komenský, vyústila v socialisticky pojímaném školství v neadekvátní přetěžování studujících ve snaze předat jim z každého oboru co největší penzum vědomostí, ovšem bez potřebné redukce obsahu vzhledem ke kvantitě předmětů. Tento problém se projevoval napříč celým vzdělávacím systémem (ÚV KSČ, 1955, s. 485).⁴⁰

⁴⁰ Všeestranné zaměření výuky je v této studii podrobněji rozepsáno u cílů marxistické pedagogiky.

Problematicnost přílišné zaměřenosti na znalosti se v odborných člancích zrcadlila i na pozadí takových témat jakými byla ateistická a mravní výchova a její výuka ve školní realitě. Frendlovský v roce 1958 upozorňoval (s. 410) na provázanost vědeckého předávání znalostí s principem přiměřenosti vyučování. „Přísné uplatnění principu přiměřenosti zajišťuje dosažení konečných cílů vědeckosti vyučováním tím, že stanoví učební látku, postup, vyučovací formy a metody tak, aby vyučování, odpovídající věkové vyspělosti mládeže, mohlo plnit naukově výchovný úkol.“ Nabádal učitelskou obec k postupnému gradování a nabalování vědeckých znalostí s ohledem na didaktickou poučku postupu od jednoduchého ke složitému.

Všestranné vzdělávání žáků a studentů se projevilo i ve vysokoškolském studiu učitelů, kdy dle poučky „... Aby učitel mohl všestranně vychovávat žáky, musí sám být všestranně rozvitým člověkem“ (Gončarov, 1954, s. 21), docházelo k přetěžování studentů. K tradičně vyžadovaným oborovým vědomostem přibyl důraz na pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti, s velmi časově náročnou marxisticko-leninskou přípravou. Seznam povinně studovaných předmětů se tak výrazně navýšil, což nám demonstruje i následující výňatek z článku: „Ideologické vyzbrojení, politická vyspělost, vědecká vzdělanost, metodická připravenost, vysoká kultura, jednání, umění řeči, pedagogický takt, pracovitost, sebeovládání a síla vůle, hluboké znalosti dětské psychologie, umělecké literatury, umění a pod. – to vše je jen neúplný okruh vlastností každého opravdového pedagoga“ (Gončarov, 1954, s. 21–22).

Na vysokých školách si studenti často stěžovali na přetížení povinnostmi, které mělo za důsledek horší výsledky u zkoušek. Přetížení dolehlo především na studenty, kteří při studiu pracovali či se věnovali zájmové činnosti. V archivních spisech ČSM jsou dobře zdokumentovány četné příklady studentů, kteří zastávali v rámci ČSM funkce ve vedení výborů a jejichž přetížení řadou funkcí a zároveň studijními povinnostmi vedlo ke zhoršeným výsledkům studia.⁴¹

⁴¹ Můžeme uvést dva příklady práce funkcionářů ČSM a jejich studijního přetížení, které jim bránilo kvalitně vykonávat další činnost pro fakultu. První pochází z listopadu roku 1950 a upozorňuje na problematičnost jmenování nižších ročníků do vedení ČSM, protože mají výrazně více povinností, než studenti z vyšších ročníků, kteří však o ČSM zájem neprojevují. Mladí vysokoškoláci se ještě plně nevyznají v univerzitním prostředí či ve fungování masových organizací, což vede k množství procesních chyb, kterých by se zkušený „svazák“ nejspíše nedopustil (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Od 7.11. do 13.11. členové ČSM z jednotlivých univerzitních měst dávají podněty k nápravě nedostatků*). Druhý vzorový záznam pochází ze shrnující zprávy, kterou zaslala lékařská fakulta vysokoškolskému výboru ČSM a kde se k přetěžování studentů-funkcionářů podrobněji vyjadřují: „Práce FS ČSM na léc. fakultě trpí přetížením členů a funkcionářů studijními úkoly. Projevuje se to hlavně v období zkoušek, kdy činnost celé skupiny polevuje. Chťejí-li funkcionáři plnit dobře své funkce, doplatí na to většinou zpožděním ve studiu...“ (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Sjezdové hlášení fakultní skupiny ČSM – Fakultní skupina Lék. fakulty PU, okres Vys. školy – Olomouc*).

Podle Černé (2021, s. 169–170) se akceptace osobnosti studujícího a jejího vlivu na schopnost přijímat předkládané množství učiva začala v pedagogice otevřeně rozebírat až na počátku šedesátých let (autorka odkazuje na článek od Pařízka z roku 1963). Cílem mělo být vyvažování mezi obsahem vyučovacích osnov a osobností vyučovaného, ovšem za předpokladu zachování stejného všeobecného vzdělání pro všechny studující osoby, což vedlo k redukci učiva a změnám v osnovách na základních a středních školách a vydání nových studijních řádů a plánů studia na vysokých školách.

Princip trvalosti

Potřeba trvalosti žakovských a studentských poznatků se považuje od doby J. A. Komenského za důležité pravidlo pedagogiky a do dnešní doby se na jeho charakteristice i cílech příliš nezměnilo (srov. Pavlík, 1951, s. 417; Jůva, 1999, s. 80). Pedagogové padesátých let dvacátého století pro zajištění delšího uchování poznatků zdůrazňovali hlavně potřebu logické návaznosti předávané látky, hledání různých způsobů motivace a od šedesátých let také přizpůsobování obsahu vyučovanému subjektu a jeho schopnostem (Černá, 2021, s. 165–166, srov. Jůva, 1999, s. 80).

Pokud se problém s trvalostí poznatků u studujících vůbec otevřel, převážně byl spojován s přetrvávajícím formalismem ve výuce. Danilov (1951, s. 280)⁴², sovětský autor, se snažil propojit problém nízké trvalosti⁴³ znalostí se zkonstatěným vzdělávacím systémem, který málo odkazoval na názorné příklady z praxe a držel se pouze teorie. Do trvanlivost tak promítá princip marxisticky požímané názornosti a potřeby spojení teorie s praxí (oboje rozebráno výše), která má dát vyučovanému smysl a prohloubit jeho motivaci si poznatky uchovat. Důvod neefektivnosti trvalého uchování znalostí, už méně logicky, také vidí v nekvalitně vedené marxistické výchově, v nedostatečném vztahování vyučovaného k vědeckému zázemí oboru, opomíjení všestranného rozvoje studujícího toužícího po vědomostech a nedůsledné vedení k ukázněnosti, vůli, charakteru a vědeckému světovému názoru (k marxismu). Jako by snad přidání vědecké a světonázorové ideologie, tedy další složité a komplexní teorie, a autoritativní vynucování vzdělávání mohlo s problémem trvalosti reálně pomoci.

⁴² Michail Aleksandrovič Danilov (1899–1973) byl sovětský pedagog, mezi jehož hlavní díla přeložená do češtiny řadíme publikace *Didaktika*, *Didaktika střední školy*, *Metodologie výchovných problémů a metodiky*.

⁴³ Pro upřesnění uvádíme, že Danilov (1951, s. 280) ve svém článku používá místo pojmu trvalost slova trvanlivost v synonymním významu.

Tento pokus Danilova o ideologizaci principu trvalosti se v našem výzkumu ukázal jako opravdu výjimečný a jak výše vidíme, nepříliš zdařilý. Srovnáme-li proto princip trvalosti s ostatními principy, docházíme k názoru, že nebyl ve velké míře zneužíván k propagandě, především pro svůj primárně pedagogický rozměr.

Princip soustavnosti (systematičnosti) a Princip cílevědomosti

Princip soustavnosti (používány také pojmy jako postupnost, systematičnost) se zaměřoval na komplexní chápání vzdělávacího procesu, na návaznost a logické předávání vědeckých poznatků ve vyučování, důslednou přípravu učitelů na vyučování v podobě metodicky promyšlené stavby hodiny, což by odbouralo nekoncepční improvizaci a docílilo se tak větší efektivity výchovy i vzdělávání (Pavlásek, 1952, s. 269). Pakliže bychom tuto charakteristiku porovnali s tím, jak ji na konci devadesátých let popisoval Jůva (1999, s. 78–79, viz výše kapitola Principy výchovy), zjistili bychom, že v době postkomunistické nedošlo k výraznějšímu obsahovému posunu. Důvodem je opětovné odkazování se k pedagogické autoritě v oboru, J. A. Komenskému, který podle Ondřeje Pavlíka (1951, s. 417) pojímal systematičnost obdobně jako trvanlivost a návaznost jako součást „přirozené metody“, tedy jako styčné body pedagogiky. Komenského definováním systematičnosti se následně inspirovaly pozdější pedagogové a výzkumníci v oboru.

K tomuto názoru dospěla ve své disertační práci i Jana Černá (2021, s. 165), která si však položila otázku, jestli i zde bylo možné nalézt nějakou ideologickou konotaci. Dospěla k názoru, že hlavní program „marxistické“ soustavnosti tkvěl v kritice tzv. volné školy, tedy reformních či alternativních škol. Volnost v rozvrhu či výuka v tematických blocích, zrušení zkoušek a klasifikace se vyhodnotila jako škodlivá při soustavné výchovné práci. Pozitivní přínos marxistické pedagogiky u principu soustavnosti Černá vidí ve snaze o logickou nástavbu výuky, její provazování napříč vzdělávacím systémem, což vedlo ke vzniku učebních plánů a učebních osnov. Všechny školy stejného stupně a typu měly dodržovat obdobný výukový plán (Černá, 2021, s. 165).

I přestože učební osnovy přinesly řadu pozitivních výhod (studující mohli přestoupit z jedné školy na druhou a mít jistotu návaznosti, docházelo k logickému vrstvení poznatků), neměli bychom zapomínat, že v nich komunisté oprávněně spatřovali mechanismy umožňující jim uplatňovat vyšší míru kontroly nad vzdělávacím systémem a vyučovaným obsahem. Po konsolidaci základního a středního školství (hlavně po roce 1956), se objevují tendence přenést princip soustavnosti do prostředí vysokých škol a vytvořit zde pole pro důslednou kontrolu vysokoškolského prostředí a obsahu, který se studentům předával. Reálné vyústění

těchto snah můžeme spatřit v roce 1962, kdy byl vydán dokument Ke zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách 1. a 2. cyklu a na školách vysokých, který tuto snahu komunistů potvrzoval (Grulich, 1973, s. 27).

Nutno ještě poznamenat, že v sovětské pedagogice se jako součást principu soustavnosti často zařazovala i cílevědomost výchovy. Předpokládalo se, že bez cíleného, promyšleného stanovení plánu výuky, není možné soustavnosti docílit. „Pouze systematická a postupná, cílevědomá práce nám dá žádoucí výsledky v přípravě lidí hodných naší epochy. Náhodnost je přímý nepřítel komunistické výchovy“ (Gončarov, 1954, s. 29). Cílevědomost se však jako princip vysloveně nevytyčovala. Důvodem snad může být fakt, že komunisté sami předkládali jasně dané cíle výchovy a vzdělávání a nepovažovali proto za zásadní, aby s nimi učitel dále jakkoli kreativně pracoval. Oproti dnešnímu výkladu principu cílevědomosti se tedy v padesátých letech opomíjela spolupráce mezi učitelem a žákem na sestavování cílů výchovy, jejich jasné objasnění a přizpůsobení potřebám žáka. Tyto přístupy se dobově uplatňovaly u výše zmíněné, komunisty zavrhané, volné školy.

Princip emocionálnosti (radostnosti)

Na princip emocionálnosti se pohlíželo v souladu s dobovým přístupem k vyučovanému jako předmětu výchovy určenému k formování do očekávaného produktu socialistické společnosti, osobnost žáka a jeho city a emoce se často opomíjely (Rybák, 2020, s. 30). Naopak se zdůrazňovala role učitele jako hlavního formujícího faktoru, který svým projevem mohl nadchnout vyučované pro svůj předmět. „Víme také, že některé děti mají ten který předmět raději. Je to většinou však proto, že tento předmět učí učitel nebo učitelka, kteří za tímto předmětem stojí a kteří právě děti strhnou. Když je však učitel studený – jak se někdy říká jako „psí čumák“ – tak samozřejmě nikoho nestrhne“ (Nejedlý, 1952, s. 261). Podstatný přitom byl i způsob výuky učitelem, tedy jaké formy a metody výuky využíval, na což se začalo upozorňovat až na konci padesátých a počátku šedesátých let (Černá, 2021, s. 169–170).

Princip emocionálnosti souvisí s principem aktivnosti a uplatňoval se ve výchově estetické, dále se odrazil i ve výchově vlastenecké v oficiálních oslavách socialistického státu a slavení svátků (obě výchovy rozpracovány níže), k čemuž došla i Černá (2021, s. 285–286). Ve své práci upozornila na dobové přetrvávající nedostatky v podceňování emocionální roviny výchovně vzdělávací práce ve vzdělávání, s čímž právě tyto akce měly pomoci, protože nabízely změnu aktivity, vpuštěním vychovávaného do prožívání oné oslavy mu nabídly možnost jejího prožití a spojení s kladným, veselým zážitkem.

Princip opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného

U principu vědeckosti a přiměřenosti (viz výše) jsme se zmínili o přetěžování žáků velkým množstvím učiva způsobeným snahou předávat z každé vědecké oblasti základní soubor poznatků bez potřebné redukce, ale zároveň i o metodickém pokynu pro učitele respektovat věkovou vyspělost mládeže a tomu přizpůsobovat složitost předávaných informací (Freudlovský, 1958, s. 410). Mezi oběma těmito pedagogickými závazky se schopný učitel snažil balancovat. Zároveň hledal vhodný způsob, jak do vědeckého obsahu učiva umně implementovat marxistickou ideologii se zachováním atraktivity výuky. Pomoci mu měly různé metodické příručky a doporučení, která upozorňovala na důležitost zvýšení zájmu vyučovaného o vzdělávání skrze osobnost učitele a způsob, jakým látku předává (Nejedlý, 1952, s. 261). Pakliže měl učitel charisma a dokázal dobře vysvětlit probíranou látku, mohl dosáhnout výrazné efektivity při výuce. Zbytek učitelů si však museli i pod vlivem rozvoje polytechnické výchovy hlavně v druhé polovině padesátých let „pomáhat“ různými formami a metodami výuky (viz Princip emocionálnosti), kdy již bylo nezbytným požadavkem ohlížet se na věk, kognitivní vyspělost a osobní specifikace vzdělávané skupiny, na jejich zájmy a schopnosti.

Tato tendence pomalu pronikala i do dalších oblastí výchovy, například při uplatňování principu kritiky a sebekritiky se podobná drobná „vlaštovka“ nesoucí poukázání na osobnost vzdělávaného a jeho vlastnosti ukázala u Gončarova (1954, s. 28): „... Mnohostranná pedagogická zkušenost ukazuje, že správné užívání kritiky a sebekritiky ve výchově a vyučování žáků je založeno na následujících důležitých pravidlech: 1. včas a přímo ukázat každému jeho nedostatky a chyby, 2. všestranně znát každého žáka, jeho život, práci i chování, ... 4. při vytýkání nedostatků předvídat a plánovat rozvoj kladných vlastností; 5. nejen ukazovat na nedostatky a chyby, ale také pomáhat je odstraňovat;... 8. nepřipomínat minulé chyby a přestupky; 9. nikdy nesnižovat osobu žáka a jeho důstojnost;...“ Minimálně v teoretické rovině uvědomění tedy ve výzkumu již v polovině padesátých let figuroval důraz na rozvoj kladných vlastností vychovávaného.

Pakliže se tedy na počátku padesátých let na studujícího pohlíželo jako na objekt ve výuce, kterého je potřebné formovat podle potřeb marxistického učení (srov. Rybák, 2020, s. 30), na konci padesátých let a počátku let šedesátých do pedagogické diskuze, snad i pod vlivem postupného politického uvolňování a velmi pozvolného otevírání se západním vlivům, začíná pronikat změna při nahlížení na osobnost studujícího, na jeho schopnosti, vůli, houževnatost a zájem. Do pedagogiky se tím dostává v Československu

doposud završovaná *zásada individuálního přístupu*, rozvíjená dále v průběhu šedesátých let (Černá, 2021, s. 169–170).

Shrnutí marxistických principů

Po představení pedagogických principů výchovy už vidíme, že obecně pedagogické principy byly nově vystavěny komunisty ve snaze podtrhnout důležitost socialistického zřízení, komunistické strany a v konečném důsledku zvýšit kontrolu nad obyvatelstvem státu. Nižší míru pedagogické indoktrinace vykazovala skupina principů v této studii označované jako zideologizované principy. Významnost obou skupin navíc sovětští a marxističtí teoretici pedagogové podtrhli vytvořením řady výchov, které z těchto principů vycházely a přímo se propisovaly do obsahu výchovného působení ve školní i mimoškolní výchově. Oproti skupině klasických pedagogických principů se jeví tento rozdíl jako velmi markantní.

V naší studii jsme vytvořili kategorizaci principů, která odpovídá teoretickým definicím pedagogické vědy a zároveň akceptuje dobový společenský kontext. Tento přístup v českém výzkumném prostředí zatím absentuje, přestože dle studie Černé (2021) je velmi potřebný. Jana Černá svou prací sice vytvořila zásadní badatelský počín, často se však velmi nejistě pochybovala v pedagogické terminologii, což je ovšem pochopitelné, protože její teoretická východiska byla primárně historická a až následně pedagogická. Mezi obecně pedagogické principy tak řadí „... vědeckost vyučování (tedy vytvoření vědeckého světového názoru), požadavek na výchovný ráz vyučování a důsledné spojení teorie a praxe“ (Černá, 2021, s. 162), do skupiny tradičních zásad Černá (2021, s. 162–170) umístila zásadu soustavnosti, zásadu systematickosti, zásadu trvalosti, zásadu uvědomělosti (ve spojení s iniciativností a aktivností). Některé principy tak třídí nesprávně či sporně,⁴⁴ mnohé další principy ani nezmiňuje. Dělení dle Jany Černé je tedy jen jedním z možných nahlížení na řazení pojmů vztažených k marxistické pedagogice a vypovídá o zmatenosti pedagogické terminologie padesátých let, která se teprve postupně konstruovala a pro dnešní badatele proto představuje nepřehlednou zmršť často protichůdných tezí. Dle našeho názoru však nepřesné užívání termínů vytváří odtržení od současného pedagogického výzkumu, a tak i znesnadňuje celkový výzkum marxistické pedagogiky. Proto je důležité dobové pojmy přiřadit k současné kategorizaci

⁴⁴ Například nerozumíme onomu požadavku na výchovný ráz vyučování, protože pedagogové tento aspekt rozhodně neurčovaly za nějaké obecné platné pravidlo. Pouze z generalizovaného pohledu vycházeli z premisy, že vyučování by mělo zároveň i vychovávat. Také nesouhlasíme s určením principu spojení školy se životem (tj. teorie s praxí) mezi obecně pedagogické principy, protože tento přístup ve vzdělávání se objevil již dříve, nejpozději, jak sama zmiňuje, v období meziválečném (srov. Černá, 2021, s. 165).

výchovných pojmů, zpětně identifikovat kontinuitu vývojové linie a určit shodné i rozdílné inspirační zdroje marxistické i současné výchovy.

6.2.2 Cíle marxistické výchovy

V kapitole Cíle výchovy nalezneme historický exkurz do formování tohoto pedagogického pojmu. Je důležité si připomenout, že zatímco principy výchovy představují jistý pedagogy napříč stoletími potvrzený konsensus v tom, co je při výchově důležité a neměnné, cíle výchovy jsou specifické pro konkrétní společnost a odrážejí v sobě základní postoj a názorové směřování vzdělávací politiky státu. Pro shrnutí této politiky a vytyčení cílů výchovy musíme analyzovat vydávané zákony.

Komunisté cíl výchovy explicitně uvedli v *Zákoně č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)* (Česko, 1948). V druhém paragrafu je kodifikováno: „Školy pečují o všestranný rozumový, citový, mravní a tělesný rozvoj žactva. Vzdělávají mládež v duchu pokrokových národních tradic a ideálů humanity, vychovávají k samostatnému myšlení, cílevědomému jednání, čínorodé práci i družné spolupráci a probouzejí v mládeži touhu po sebevzdělání a pokroku. Vedou ji k činné účasti na životě školy a na budovatelském díle republiky. Pěstují smysl pro společenství v rodině, národu, Slovanstvu a lidstvu. Vychovávají národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu.“ Teoretičtí pedagogové později pro zjednodušení převážně přebírali pouze první větu pojednávající o všestrannosti rozvoje žactva ve čtyřech hlavních oblastech. Přesto je vhodné z daného paragrafu extrahovat i další oblasti zájmu marxistické pedagogiky, označované někdy za jednotlivé výchovy či jako dílčí cíle výchovy, jindy jako východiska pro tvorbu marxistických principů výchovy.

„Vzdělávání v duchu pokrokových národních tradic a ideálů humanity“ se u teoretiků pedagogiky odrazilo v ustanovení principu (socialistického) humanismu, o kterém jsme se zmínili již výše. Tento způsob chování odvolávající se k humanistickým hodnotám byl komunisty uměle vytvořen pro zisk kulturního rozměru a historické kontinuity marxistické pedagogiky. „Výchova k samostatnému myšlení, cílevědomému jednání, (...) sebevzdělávání a pokroku“ se propsala do principu vědeckosti (viz výše) a také do rozumové a mravní výchovy (viz složky výchovy). Výchovu k „...čínorodé práci i družné spolupráci“ „...a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu“ nalezneme v pozdějších letech jako součást principu spojení školy se životem, rozvíjeného výchovou pracovní. Principem aktivity a z rozumové výchovy se vydělující výchovou ke společenské aktivitě teoretikové odkazovali k části: „Vedou

ji k činné účasti na životě školy a na budovatelském díle republiky.“ Princip vlastenectví a internacionalismu se vytvořil jako shrnující oblast pro pojmy obsažené v pasáži: „Pěstují smysl pro společenství v rodině, národu, Slovanstvu...“ a také částečně ve větě: „Vychovávají národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu...“, přičemž tato druhá věta se projevila i v principu uvědomělosti (dále rozvíjeném v mravní a politické výchově). Tělesná výchova, na kterou navazovala branná výchova seznamující mládež s armádou, jejími pravidly i kariérou vojáka, se ustanovila jako reakce na „...Vychovávají... statečné obránce vlasti...“

Takto definovaný cíl výchovy se po další téměř tři roky stal základním kamenem, o který se opíralo školství a podle něhož se formovalo. Paralelně však s tím, jak komunistický režim v Československu nabíral na síle, mohl si dovolit stále více prosazovat i indoktrinaci marxismu-leninismu ve školství. Kujal roku 1951 (s. 268–269) reaguje na *Usnesení ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy* a označuje jej za přelomové a stěžejní pro další teoreticko-pedagogické úvahy o cíli a úkolech výchovy. Jako důvod uvádí ideologický posun, kterého *Usnesení* doznalo. „...Výchovný cíl a úkoly naší školy jsou v usnesení už pojaty v těsné souvislosti s politikou naší strany jako vedoucího činitele při budování socialismu, a to v etapě, která proti počátku roku 1948 znamená jak v hospodářství, tak i kultuře a ideologii rozhodné zpevnění vývojové linie a zrychlení vývoje k socialismu...“ (Kujal, 1951, s. 268).⁴⁵

Zákon č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) (Česko, 1953) v prvním paragrafu cíl výchovy uvádí již zjednodušený. V bodě jedna stojí: „...Pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše škola vychovávat všestranně rozvitě a dokonale připravené nové socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci“, na což navazuje druhým bodem obsahujícím: „...Toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování a s politickým, hospodářsko-technickým a kulturním rozvojem vlasti a s její obranou.“ Třetí bod se obrací ke vzdělávání učitelů a zdůrazňuje jeho zásadní vliv na ideovou i odbornou vybavenost těchto pracovníků, což v budoucnu ovlivňuje celý systém školství. Po rozboru těchto tří bodů vidíme, že přetrvává všestrannost a socialistická zaměřenost výchovy společně s potřebou vojensky bránit stát. Nově se projevuje daleko větší

⁴⁵ Ze zmíněného *Usnesení* Kujal (1951, s. 268) cituje tento text: „Škola má svést zápas o duši nejmladší generace národu Československa, má tuto generaci vychovávat jako generaci socialistickou, generaci nových společenských vztahů, generaci nové kultury, nové morálky. Má vychovávat mládež čestnou, pilnou, hrdou, statečnou, odhodlanou k práci a k obraně vlasti, oddanou svému lidu, zanícenou pro výstavbu socialismu, jak nám ji ukazuje soudruh Klement Gottwald a Komunistická strana Československa, mládež věrnou spolenectví se Sovětským svazem, věrnou velikým myšlenkám Leninovým a Stalinovým. Ruku v ruce s velkou socialistickou přestavbou a výstavbou naší země má škola vychovávat uvědomělé socialistické pracovníky, dělníky a rolníky a vytvořit novou socialistickou inteligenci.“

zájem o hospodářství a technologie, nejspíše v souvislosti s hrozícím zaostáváním východního bloku oproti západním zemím, a také se explicitně poukazuje na důležitost tří profesních skupin – dělníků, rolníků a možná překvapivě i inteligence, pod kterou si můžeme představit studenty vysokých škol, v budoucnu pracovníky na významných postech.

Z výše uvedeného rozboru zákonů marxistické pedagogiky můžeme usoudit, že se komunisté snažili vytvořit člověka všestranného, vzdělaného ve všech základních přírodovědných a humanitních oborech dané doby a schopného se uplatnit v různých profesích. Měl tak být vytvořen nový typ člověka loajálního k režimu, již od dětství vychovávaného k podpoře socialistického zřízení, dodržujícího socialistickou morálku, ochotného za obranu státu dokonce položit i svůj život.

Podle Nečasové (2018, 48-49) tak komunisté navázali na trend dřívějších politických systémů, které si volily své privilegované podpůrce, které stavěly na piedestal jako vzor pro ostatní obyvatelstvo. Poté Nečasová odkazuje na Ericha Voegelina, který se při analýze politických ideologií zaměřil na koncept vzniku režimem zidealizovaného člověka a došel k názoru, že se tato praxe odvíjí od prototypu zbožného křesťana dodržující desatero představující soubor morálních pravidel středověké a raně novověké společnosti. Stejně tak i režimy, které potřebovaly nějakou ideologickou základu, označily určitou skupinu lidí za vyvolené a za vzor pro ovládanou masu lidí. Na Voegelina navázal Emilio Gentile, který tvrdil, že totalitářské politické režimy si takovou skupinu lidí přímo sami vytvářejí. Dávají vzniknout novému člověku, který je plně odevzdáný danému režimu, čehož se dosahuje prostřednictvím čtyř předpokladů: režim upevňuje svou ideologii prostřednictvím násilí a represí, dále podněcuje k šíření povinného nadšení pro kult strany či vůdce prostřednictvím propagandy, vychovává novou generaci na základě adorace vybraných mužů a žen a posledně diskriminuje odlišné jedince (Nečasová, 2018, 48–49).

Při rozboru tvorby nového socialistického člověka dojdeme ke zjištění, že komunisté konstruovali dvě jeho verze, ideální a „živoucí“. Ideální, ač neosobní, s nejasnými charakterovými rysy a vlastnostmi, vznikala souběžně s postupně se vytvářejícím revolučním hnutím v carském Rusku, gradovala během říjnové socialistické revoluce roku 1917 a dotvořila se vznikem ruského socialistického státu. Na ni ve třicátých letech dvacátého století navázal „druhý“ nový člověk s konkrétními charakteristikami, kterého již bylo možné postavit jako vzor před lidí a odvolávat se na něj. Jeho faktické uvedení do reálného života se poté událo zanesením jeho charakteristik do vzdělávací politiky a zákonů daného státu. Velkého posunu při propagaci nového člověka vychovávaného socialistickou školou a kulturou se doznalo

po XIX. sjezdu Komunistické strany Sovětského svazu, po němž došlo k systematickému zaměření se na vzdělávání a výchovu v celém socialistickém bloku. V československém prostředí se tento sjezd odrazil vydáním výše zmíněného druhého školského zákona (Černá, 2021, s. 33–40).

V kapitole Cíle výchovy jsme podle soudobých autorů cíle výchovy charakterizovali a využili k tomu typologii Šmahelové (2007, s. 109–110), podle které můžeme výchovný cíl socialistické společnosti označit především za **cíl heteronomní, obecný, sociální, materiální a adaptační**. V dílčích případech bychom však mohli v marxistické pedagogice identifikovat také **cíle autonomní, specifické a anticipační, teoretické a praktické**.

Důvod, proč můžeme cíl marxistické společnosti označit za **heteronomní** vyplývá z úvodu kapitoly Cíle marxistické výchovy. Komunistické vedení státu jasně určovalo na zasedáních KSČ a v později vydaných usneseníh Ústředního výboru KSČ aktuální cíle státní vzdělávací politiky, z kterých při stanovování hlavních i dílčích cílů výchovy měli povinnost vycházet pedagogičtí teoretikové, pedagogové od základního po vysoké školství, zájmové organizace i rodiče. Na druhé straně **autonomní** cíle si měli žáci a studenti stanovovat sami. Vyvstává zde otázka, zda u žáka či studenta při uplatňování heteronomních cílů proběhla interiorizace (tedy přijetí, zvnitřnění; více Šmahelová, 2007, s. 109–110) těchto cílů stanovených vnějším činitelem. Bylo by zajisté stejně těžké je prokazovat jako nyní zpětně hledat cíle autonomní. V obou případech se můžeme jen stěží dobrat nosných tvrdých dat. Částečně zdokumentované jsou z prostředí vysokých škol tzv. závazky, které si studenti stanovovali na pokyn vedení univerzity a ČSM, buď sami (počet zkoušek splněných na výbornou, splnění všech studijních povinností v daném akademickém roce), nebo se přihlašovali k závazkům oficiálně vypsáným (např. účast na brigádách, příspěví do sbírky na podporu koloniálních států). Problematické ovšem je, že závazky svých obsahem oscilují na hraně cílů sebevýchovy a soukromých vzdělávacích cílů. Přesto se domníváme, že představují zajímavý příspěvek k tématu interiorizace.

Obecné cíle výchovy naplňují svou podstatu prostřednictvím zaměření se na celou populaci obyvatelstva, jako tomu bylo v případě přijetí ideologie marxismu-leninismu. Ten si totiž společnost v Československu měla osvojit celá, od žáků na základních školách po studenty na vysokých školách, zaměstnance v podnicích při různých stranických školeních, po důchodce při veřejných akcích a oslavách.

Obecné cíle se vztahují i k uzákoněné „všestrannosti“ výchovy (Česko, 1948; Česko, 1953; srov. Šmahelová, 2007, s. 109–110). Jarolím Skalka⁴⁶ vidí základ naplnění cíle všestranného harmonického rozvoje všech lidí socialistického státu ve vytvoření „marxisticko-leninského vědeckého světového názoru“ „... realizace tohoto cíle v etapě rozvinuté socialistické společnosti a nastupující vědeckotechnické revoluce vyžaduje ve výchově především věnovat v první řadě pozornost vytváření marxisticko-leninského vědeckého světového názoru, které plní v systému komunistické výchovy integrující funkci. To proto, že vědecký světový názor jako syntéza soudobé vědy a praxe utváří celkový uvědomělý vztah člověka k světu, ke společnosti, k práci, k druhým lidem i k sobě samému“ (Strouhal, 2016, s. 32). Primárně tedy Skalka nehledá cesty, jak onu harmonickou osobnost rozvíjet v různých oblastech, ale určuje, že musí být naplněna jedním konkrétním obsahem, a sice marxistickým. Obecné cíle výchovy v marxistickém pojetí tak primárně nabývají podoby formování člověka do jistého ideálního stavu. S touto myšlenkou pracuje i Rybák (2020, s. 30) „... smyslem cíle vychovat harmonickou osobnost není tato harmonická osobnost, ale právě *produkovatelnost* či *konstruovatelnost* („vytváření“) jisté představy o člověku...“, což odpovídá výše vytyčené snaze komunistického režimu vytvořit nového socialistického člověka.

S obecnými cíli výchovy souvisí pro marxismus typická sociální a ekonomická rovnost. Jak uvádí Šarníková (2022, s. 180–181) v teoretické rovině se jednalo o koncept přerozdělení společného vlastnictví všem stejným dílem. „... I když praxe byla mnohdy jiná, propagoval se průměrný, standardní život, uniformní školy z hlediska obsahu výuky i materiálního zajištění. Výroba a ekonomika byly charakteristické tím, že byly bez konkurence, bez podnikání, bez možnosti svobodně uplatňovat vlastní přesvědčení a dovednosti“ (Šarníková, 2022, s. 180–181). Ovšem i tato rovnost byla limitována. Propsalo se do ní námi výše zmiňované upřednostňování vybrané, privilegované skupiny obyvatelstva představující vzor socialistického občana, tedy dělnické a rolnické třídy, dle učení marxismu-leninismu, třídy dříve „utlačované“. Aby jim byla dána možnost se etablovat, byli jim snižovány požadavky na přijetí na vysokou školu, případně se pro ně speciálně otevíraly „nulté“ ročníky na vysokých školách, nebylo ani neobvyklé, že jim byly přijímací zkoušky odpuštěny úplně.

Obecné cíle tedy měly být uplatňovány na všechny obyvatele státu a mělo dojít ke komplexní výchově. V praxi se však výchova uplatňovala nerovnoměrně na jednotlivé

⁴⁶ Jarolím Skalka (1928–?) vystudoval češtinu, ruštinu, pedagogiku na Univerzitě Komenského v Praze. Pracoval v Československo-sovětském institutu, na Vojenské politické akademii, na Univerzitě Karlově, v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského při ČSAV. Profesně se zaměřoval na psychologii a pedagogiku dospělých. Mezi jeho práce se řadí: *Výchova a vzdělávání dospělých v kontextu pedagogiky a celoživotní výchovy*, *Základy pedagogiky dospělých*, *Kapitoly z pedagogiky politického vzdělávání* (Řehák, 1988).

skupiny lidí a byla profilována výrazně úžeji, než se oficiálně propagovalo, směrem k socialistickým státům podporovaným výchovným oblastem.

Sociální cíle určují, že jedinec podle nich vzdělávaný bude co nejprospěšnější pro společnost a naplní její očekávání (Jůva, 1999, s. 34). Tato očekávání se váží již k základům marxismu-leninismu, které pracují s myšlenkou neustálého vývoje a změny, která by se ovšem nerealizovala bez ekonomické emancipace lidstva, bez zlepšení jeho životní úrovně, tedy sociálních podmínek všech jeho skupin (Šarníková, 2022, s. 179). Z této teze vyrůstají ony sociální cíle, tedy že člověk bude podporovat tento vývoj svou prací pro společnost. Protipólem sociálních cílů jsou individuální cíle, které se v socialistické pedagogice v padesátých letech objevovaly spíše sporadicky. Jejich četnější výskyt můžeme spatřovat až počátkem šedesátých let v souvislosti se zvyšujícím se zájmem o osobnost vzdělávaného (Černá, 2021, s. 169–170).

Přestože v odborné literatuře pedagogičtí teoretikové tvrdili, že mladá generace je vychovávána pro dynamickou budoucnost, obsah i pojetí celé marxistické pedagogiky bylo zaměřeno na uplatnění se v aktuálním světě. Jelikož socialistické učení nepřipouštělo ani možnou změnu společenských podmínek směrem ke kapitalismu (avšak v jádru socialistického učení byla myšlenka, že dané zřízení je předstupeň dokonalého, ideálního komunistického světa), nemělo důvod vytvářet flexibilního, kreativně myslícího jedince. Naopak se po něm požadovala povinnost a podřízení se ekonomickým a kulturním pravidlům okolního světa (srov. Jůva, 1999, s. 37). Z tohoto úhlu pohledu tedy výše popsané obecné a sociální cíle marxistické výchovy můžeme zároveň označit za **adaptační** cíle, tedy za cíle formující vychovávaného pro soudobou společnost.

Nyní je vhodné poukázat na cíle výchovy **materiální** a formální. Po připomenutí charakteristiky těchto cílů podle Jůvy (1999, s. 35) můžeme říci, že pro potřeby fungování socialistického státu postaveném na myšlence všestranně vzdělaného jedince bylo výhodné studující „naplnit“ v souladu s materiálními cíli hlavně teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi pro výkon fyzické práce. Komunistický režim neměl velký zájem na rozvoji kreativně myslící osobnosti, proto se o rozvoji duševních schopností či abstrakce (formálních cílů výchovy) pedagogika padesátých let ve větší míře nezmiňuje.

Je zajímavé sledovat, jak tento zavedený systém socialistického fungování společnosti a její výchovy musel neochotně pod vlivem technologicko-ekonomického soupeření s vyspělými západními státy přijímat změny, nové technologie a postupy. Přitom, jak jsme psali výše, již Karl Marx stanovil v souvislosti s průmyslovou revolucí v devatenáctém století jako

velmi zásadní polytechnickou výchovu. Až do konce padesátých let dvacátého století však přetrvávaly adaptační cíle výchovy a polytechnická výchova se potýkala s nejednoznačnou koncepcí výuky, což vyplývalo z neochoty ji plně integrovat do marxistické pedagogiky. Režim si však byl dobře vědom její potřeby, protože mu chyběli schopní, vzdělaní pracovníci v zemědělských, dělnických i technických oborech a základy těchto věd měla mladá generace získat právě skrze polytechnickou výchovu. Můžeme tedy mluvit i o **specifických** cílech výchovy zaměřených na tzv. technizaci člověka a humanizaci vědy. Z tohoto pohledu můžeme cíle výchovy související s polytechnickou výchovou označit za **anticipační**, protože vedly k přípravě pro budoucí uplatnění člověka v technologicky se měnící době ovšem v úzké profesní specializaci.

V předchozí kapitole jsme si charakterizovali Princip spojení teorie s praxí. S tímto principem úzce souvisí **cíle výchovy teoretické a cíle praktické**. Jak jsme již psali výše s odkazem na Šmahelovou (2007, s. 123–125), v současné pedagogice jsou obě složky úzce provázané. To však v době ustanovování marxistické pedagogiky v československých zemích tak samozřejmé nebylo, ač se po tom pedagogičtí odborníci volali. Těsně po druhé světové válce se v Československu tradovala teorie pedagogiky z doby meziválečné obohacovaná o trendy ze zahraničí, přičemž vliv sovětských zemí brzy převažoval nad ostatními zeměmi a domácí pedagogika byla nucena do sebe překotně vkládat teze socialistické pedagogiky, bez patřičného terminologického vysvětlení a ukotvení. Při takto vzniklém teoretickém „chaosu“ se nemůžeme divit, že si pedagogové v praxi, po kterých se přímo vyžadovala aplikace marxistické pedagogiky ve školní realitě, často nevěděli rady a dožadovali se metodického vedení a rad. Od poloviny 50. let proto řada metodických textů a brožurek vznikala a vydávali je často i odborní teoretikové z prostředí vysokých škol, což ovšem mohlo vést k dalšímu zmatení v pedagogické teorii, protože se těmito didakticko-metodickými texty nahrazovalo teoretické, odborné zázemí vědy (Černá, 2021, s. 158–160). Můžeme tedy říci, že teoretické cíle marxistické pedagogiky se formulovaly postupně a publikovaly se v pedagogických odborných časopisech, z kterých i v této studii často citujeme. Praktické cíle primárně vycházející z tradičních pedagogických principů se v průběhu padesátých let obohacovaly o marxistické teze.

Shrnutí cílů marxistické pedagogiky

Po objasnění cílů marxistické pedagogiky s využitím řady poloh v souladu s Kolářem (2012, s. 59), jsme získali velice detailní pohled na jejich konstruování. Přestože jsme

rozpracovali i okrajově zastoupené cíle autonomní, specifické a anticipační, teoretické a praktické, je nutné marxistickou pedagogiku vymezovat především charakteristickými cíli heteronomními, obecnými, sociálními, materiálními a adaptačními, protože právě na nich v praktické rovině tato pedagogika systematicky fungovala.

6.2.3 Prostředky marxistické výchovy

U definování prostředků marxistické výchovy v současnosti jsme uvedli, že se dělí na materiální a nemateriální (Svobodová, 2007, s. 102–103). V případě materiálních prostředků výchovy se vzhledem k dobovému kontextu padesátých let, vybavení univerzity a financemi, s kterými operovaly katedry i studenti můžeme zabývat především studijními skripty, učebnicemi a oborovými nástroji (např. užívanými v lékařství). Přestože výzkum těchto předmětů představuje součást celkového obrazu marxistické výchovy, my jsme se je v práci rozhodli nerozebírat, protože se domníváme, že se o nich již dílčí výzkumy realizovaly a v základních obrysech již popsány byly (např. Navrátil, 1973, s. 247–268; Konečný, 2003, s. 148–150; Überall, 2010, s. 7). Naopak se však věnujeme nemateriálním prostředkům, které se v primární, sekundární literatuře i archivním materiálu objevují převážně torzovitě či ideologicky skrytě a představují výrazně zajímavější, i když na faktické dokazování složitější oblast výzkumu, která v české společnosti dosud výrazně absentuje.

Při dělení nemateriálních prostředků marxistické výchovy bychom rádi připomněli, že je třeba rozlišovat mezi formou výchovy školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovou (jejich popis v kapitole Prostředky výchovy), přičemž v této předkládané práci se zabýváme školní a mimoškolní výchovou. Od základních po vysoké školy se školní a mimoškolní výchova realizovala dle principů a cílů výchovy, které jsme popsali již výše v kapitolách. Do nemateriálních prostředků výchovy se řadí organizační formy a metody vzdělávání, výchovné metody, výchovné obsahy (označované také jako složky výchovy), výchovné prostředí a lidé, kteří ve vzdělávání vyskytují. V textu níže se podrobněji vyjadřujeme k organizačním formám a metodám vzdělávání, výchovným metodám a složkách výchovy, na kterých můžeme nejlépe demonstrovat marxistickou indoktrinaci vysokého školství se zaměřením na aktivity Československého svazu mládeže.

Vzdělávací formy a metody vzdělávání se v padesátých letech často rozebíraly teoretiky pedagogiky. Především se řešilo, jak proměnit výuku, zvýšit její atraktivitu a efektivitu při přijímání marxistické ideologie. Kladl se zvýšený důraz na princip názornosti, na využívání obrazového materiálu, ilustračních modelů a různých vizuálních praktických pomůcek, které

si měli učitelé shromažďovat prostřednictvím sbírek do odborných kabinetů či je společně se žáky vytvářet (více viz kapitoly Princip názornosti a Princip vědeckosti). Tato diskuse se rozvířila také v souvislosti se zařazováním polytechnické výchovy do vzdělávání. Hlavním limitem při uplatňování nových forem a metod bylo nedostatečné technické zázemí i celkové finanční prostředky, kterými školy disponovaly (Černá, 2021, s. 206).

Na základních a středních školách v padesátých letech převládala hromadná forma výuky s využitím majoritně ústní výukové metody⁴⁷ (např. mluvené metody výkladu, vysvětlování či vyprávění, rozhovoru, diskuse), dále také psané v metodě slohových prací, rozboru a analýze textů.

Na vysokých školách převládala hromadná přednášková forma výuky převážně ústní mluvenou metodou výkladu, dále jsou zařazovány samostatnou formou vedené semináře, cvičení (využívány ústní, názorně-demonstrační i dovednostně-praktické metody), případně samostudium z doporučené literatury a individuální konzultace s pedagogy, u některých studijních oborů také organizační formy exkurzí a podobných činností (Grulich, 1973, s. 37). Například Procházková (1953, s. 298–299) zmiňuje, že na pedagogických institutech se společenské vědy vyučují hlavně na přednáškách. „...v prvních dvou letech studia jsou zařazeny přednášky a cvičení ze základů marxismu-leninismu, v dalších dvou letech se přednáší dialektický a historický materialismus a politická ekonomie.“ Výuka těchto ideových a politických předmětů byla pro komunisty velmi důležitá, proto hodnotili nakolik zajímavě a poutavě ji dokázali přednášející na vysokých školách podávat. Kritizovali se především ti pedagogové, kteří se drželi pouze teoretického výkladu bez uvádění praktických příkladů z okolního světa, neporovnávali výhody socialistického a nevýhody kapitalistického světa, nebo nedokázali svá tvrzení podložit relevantními argumenty a obhájit je (Procházková, 1953, s. 298–299).

Jelikož se výchova realizovala i v rámci již zmiňované mládežnické organizace Československého svazu mládeže, měli bychom také u něj přiblížit nejčastější užívané organizační formy a metody výuky (opět dle typologie Maňáka a Švece, 2003, s. 53–130). Většina akcí ČSM měla hromadnou formu. Příkladem můžeme uvést metody slovní mluvené, jakými byly besedy a shromáždění s lidmi loajálními s režimem, např. s regionálními pamětníky, dělníky, vlastenci, historiky. Měli porovnávat životní podmínky za kapitalismu a socialismu, poznávat historii československého národa, hrdiny druhé světové války, mělo

⁴⁷ Pro kategorizaci forem a metod vyučování zde používáme současné didaktické řazení podle Maňáka a Švece (2003, s. 53–130), což se domníváme, pomůže jasnějšímu a snazšímu pochopení školní reality v době socialismu.

se jim ukazovat „zločinnou tvář amerických imperialistů, kteří rozpoutali a vedou nelidskou morovou válku proti korejským ženám a dětem“ (Kujal, 1952, s. 319–320). Jako doprovodné akce se doporučovaly dovednostně-praktické metody, konkrétně různé produkční metody opět organizované hromadnou formou, např. výstavky knih a obrazů během besed, tvorba vlastních kreseb nebo plastových prací se zkoumanou tematikou (např. s motivem dělnické demonstrace), výroba doprovodné ilustrační nástěnky, nebo vytvoření společně se žáky propagačního plakátu s pozvánkou na akci či sborník výstřižků o tématu. Jako další byly vhodné společně organizované formy vzdělávání v podobě exkurzí a návštěv muzeí, galerií, kina, divadla, kde by bylo dané téma umělecky ztvárněno a kde se žáci a studenti vzdělávali hlavně prostřednictvím názorně-demonstračních metod (Kujal, 1952, s. 319–320).

Všechny tyto formy a metody vzdělávání měly dopomoci u žáků a studentů vytvořit „aktivní poměr k probíraným otázkám, vychovávat v nich lásku k dělnické třídě a nesmířitelnou nenávist k jejím utlačovatelům, k nepřátelům naší republiky a vytvářet ... odhodlání bránit naši vlast a vymoženosti vydobyté dělnickou třídou, kdyby je chtěl někdo ohrožovat“ (Kujal, 1952, s. 319–320).

6.2.3.1 Výchovné metody

Komunisté se snažili žáky a studenty vychovat do určité předem dané podoby, proto využívali několik pro ně ověřených metod, které vycházeli hlavně z autoritativního stylu výchovy. Převaha moci a autority učitele nad žákem, úplné ovládnutí výuky a výchovy, volba trestů za provinění proti nastavenému řádu (Svobodová, 2007, s. 62–63) se aplikovala prostřednictvím různých metod. Jednalo se například o metodu hodnocení ve smyslu shrnutí činnosti dané osoby, jeho kritiky či sebekritiky, uvádění vzorových příkladů morálky a práce (Černá, 2021, s. 174), jasnými příkazy, pravidelným režimem, o metodu výstrahy (Maňák, 2013, s. 390–391), či o aplikaci metod přesvědčování a vysvětlování (Gončarov, 1954, s. 16–17), která mohla gradovat od metody výstrahy až k metodě trestu (Svobodová, 2007, s. 102–103), dále mohlo jít o metodu potlačování (důsledné odmítání nevhodných názorů), metodu soutěže a metodu etické besedy (na aktuální téma, pomáhající utvářet hodnoty vychovávaných) (Kantorová, 2010, s. 15).

Metodou příkladu, která vycházela z principu názornosti, se zabývala například Černá (2021). Ze studia dobových učebnic vyčetla, jaký důraz komunistický režim kladl na výuku mladších žáků, kteří se ze své podstaty dají snáze ovlivnit a nechají se řídit **příklady**, které jsou jim ukázány. Mezi takové výchovně nejefektivnější příklady se řadily osoby postupně překonávající vlastní nedostatky a jdoucí pevně za svým morálním sebezdokonalením (Černá,

2021, s. 174). Důležité se jeví i osoby z blízkého okolí, proto teoretikové pedagogiky vybízeli učitele, aby se stali co nejvýraznějšími ukázkami socialistického vlastnictví a komunistické morálky. „Neméně důležité je, aby učitel také vlastním příkladem ukazoval dětem ony vlastnosti, které jim chce vštípit, aby svou osobní autoritou dodával váhy a přesvědčivosti svým výkladům i požadavkům. Učitel, který sám ve své práci neprojevuje důslednost, sílu vůle, přesnost, ukázněnost a ostatní rysy bolševického charakteru, ztěžuje [stěží, poznámka autora] vychová tyto vlastnosti u svých žáků... Jestliže učitel se chová vždycky organisovaně, ukázněně, je-li přesný, dosáhne toho, že takoví budou i jeho žáci“ (Kujal, 1952, s. 320).

Konkrétní akce, v nichž se uplatňovala metoda příkladu, byly vzorné týdny, nebo také týdny vzorové práce. Slouka⁴⁸ (1952, s. 554) uvádí, že je středním školám doporučily skupiny ČSM na podporu plnění školních řádů, ale že se neprojevily jako efektivní z důvodu izolovanosti a nárazovosti akce. Studující jednorázově zvýšili svou aktivitu, ale následně se opět vrátili k „...starému „nevzornému“ způsobu života.“

Další metoda uplatňovaná marxistickou pedagogikou byla **metoda hodnocení**, o které jsme se již výše zmínili u principu kritiky a sebekritiky, a svým obsahem částečně navazuje na metodu příkladu. Ve školním prostředí se hodnocení provádělo na třídních shromážděních, kde se rozebírala činnost celé třídy za dobu od poslední schůze. Svou formou připomínaly v současnosti na základních a středních školách pořádané třídnické hodiny. Slouka (1952, s. 555–557) se svým textu o práci ČSM na středních školách, čtenáře informuje, že v Brně krajské vedení Československého svazu mládeže doporučilo pravidelná třídní shromáždění jako důležité pro všechny školy třetího stupně vzdělávání a označilo je za „týdenní pracovní prověrku“. „...Při tom se měla kolektivně posuzovat pracovní morálka v jednotlivých předmětech, vzájemná pomoc žáků při přípravě na vyučování, příprava sama u jednotlivých žáků, plnění pracovního plánu, docházka do školy, případy „narušené kázně“ (napovídáním, opisováním, nedbalostí v práci i jiným špatným chováním).“ Na schůzi měli referenti vyučovaných předmětů (předem určení studující) jmenovat jednotlivé spolužáky, kteří v daném období pochybili, a vybízet je k veřejné sebekritice a poté slibu nápravy. Samotní členové ČSM byli dle Slouky podrobováni ještě přísnější a důslednější kontrole, aby představovali vhodný

⁴⁸ Vojtěch Slouka (1899–1954) vystudoval češtinu, němčinu, filozofii na Karlově univerzitě. Následujících 26 let působil jako gymnaziální profesor. Roku 1949 nastoupil na Výzkumný ústav pedagogický v Brně. Vědecky se soustředil na výchovné problémy na gymnáziích, na práci školských skupin ČSM, na večerní studium pracujících na rodinnou výchovu. Mezi významnější studie patří: *O psychologických názorech v díle Engelsově a Marxově, Žákovské organizace a skupiny ČSM jako důležité činitele při plnění vyučovacího a výchovného úkolu školy, Výzkum práce v kurzech pro pracující při gymnáziích, Výchova k uvědomělé kázni u J. A. Komenského* (VÚP, 1954).

příklad pro vrstevníky (Slouka, 1952, s. 554). Kontrola povinností všech členů ČSM navzájem, otevřená a ostrá kritika v případě pochybení či ostentativní sebekritika se stala součástí každé schůze a její důsledné neuplatňování v co nejextrémnější podobě dávalo podnět k obvinění z protekce a přílišného ochraňování. Kritiky se užívalo „... v práci komsomolské a pionýrské organizace, kde každý pionýr a každý komsomolec je povinen říkati vždy pouze pravdu, přímo a pravdivě hovořit o vinících, kteří porušili školní řád, aby se tím úplně odstranily společenské přestupky mezi některými žáky...“ (Gončarov, 1954, s. 28).

Kritice se nevyhnuli ani učitelé na poradách pedagogického sboru na základních a středních školách či na poradách kateder na vysokých školách. Podle Gončarova (1954, s. 28), přenášejícího do československého prostředí sovětský vzor v pedagogice, se mělo vždy jednat o interní kritiku. Toto hodnocení nesměl provádět žák či student vůči svému učiteli, protože „... učitel je nespornou autoritou pro žáky. Kritika znamená odhalení chyb a pomoc, jak se jich zbavit. Žák nemůže pomoci učiteli odstranit jeho chyby“ (Gončarov, 1954, s. 28). Přesto se však na vysokých školách v rámci tzv. Týdne kritiky a sebekritiky rozvinula veřejná diskuse o kritice pedagogů. Autorka této studie se domnívá, že tato výjimka při hodnocení pedagogů oproti běžné praxi na nižších stupních vzdělávání byla vytvořena proto, aby došlo k cílenému snížení autority vysokoškolských pedagogů a získání negativních hodnocení od studentů, které mohly později posloužit jako doklad nekvalitní práce pedagoga a být podnětem pro jeho vyloučení.

Metodu přesvědčování a vysvětlování jsme našli u Gončarova (1954, s. 16–17), jenž ji stanovuje sice jako základní pro socialistické školství, ale při překročení pro něj snesitelné hranice dobrého chování mladého jedince, přistupuje hned k donucovací **metodě trestu**, který měl okamžitě zlepšit chování. Důležitý faktor při ukládání trestu vidí v povaze učitele. Efektivní dopad může mít podle něho pouze takový trest, který ukládá „vážený“ učitel ve smyslu autority. „Všiml jsem si na příklad v jedné z vašich škol takového případu: vejde mladíček, umyje si ruce a obrátí se na ředitele, aby mu podal ručník. Je to možné? Já bych ho ihned potrestal. Umyl bych mu nejenom ruce, ale i hlavu“ (Gončarov, 1954, s. 16–17). Z citace je patrné, že se i na učitele při užívání dané metody kladly výchovné požadavky a formovaly jej do podoby autoritativního učitele hodného pouze obdivu a úcty. Přesto však Gončarov dodává, že přílišné aplikování trestů snižuje jejich účinek „Myslí-li si učitel, že základem působení na žáky je trest, bylo by lépe, kdyby takový učitel odešel ze školy“ (Gončarov, 1954, s. 16–17). Samotných trestů se však během marxistické výchovy užívalo velké množství, naopak motivace a odměňování se objevovaly výjimečně. Důvodem

byl strach z důsledků, které by umožnění narušení aury přísnosti a nedotknutelnosti učitele mohlo u vychovávaných vyvolalo. Režim se obával, že opovážlivý žák či student, který není hned tvrdě potrestán, si na vzdorovité chování navykne a bude jej aplikovat v budoucnu i vůči dalším autoritám či správním orgánům.

Před udělením trestu se však z pravidla dávala **výstraha**. Příklad metody výstrahy jsme našli u Maňáka (2013, s. 390–391) odkazujícího na článek Cipra⁴⁹ z roku 1957: „Rozebírá v něm mimo jiné provinění pionýra svým pozdním příchodem domů. Ustaraným rodičům autor doporučuje, aby použili metodu výstrahy a syna varovali, že bude-li se jeho pozdní příchod opakovat, bude si na něho matka stěžovat pionýrskému vedoucímu.“ Maňák zároveň podotýká, že se jednalo o čistě absurdní výstrahu. Vzhledem k zájmu této studie o organizaci Československého svazu mládeže bychom však rádi poukázali na dobový rozměr výroku. Cipro zde přikládá pionýrskému vedoucímu velkou váhu a moc, kterou však reálně mít nemusel. Za úvahu však stojí, zda Cipro vědomě nenadsadil důležitost pionýrské organizace, aby jí tak zajistil vyšší celospolečenskou prestiž, což byl i cíl komunistické strany.

Výchovné **metody etické besedy** se uplatňovaly pro předávání hodnot socialistického humanismu mladým dospívajícím, např. o navazování trvalých přátelství a lásce, o ctižádosti a cílevědomosti v novém socialistickém zřízení, tedy jak chápat dokonalého chlapce a dokonalou dívku, jak pracovat se svými povahovými nedostatky (Slouka, 1952, s. 558–559; více v kapitole Složky výchovy – mravní výchova).

Shrnutí výchovných metod

Z nejčastěji užívaných metod marxistickou pedagogikou se nám vyprofilovaly metody příkladu, hodnocení, přesvědčování a vysvětlování, výstrahy a trestu, které měly funkci nátlakovou až zastrahovací. Pozitivně laděné výchovné metody (např. s užitím motivace, odměňování či pochvaly) se v dobových člancích padesátých let objevují sporadicky a spíše jen ve formě teoretizování při upozornění na potřebu mírnit vyvíjený výchovný tlak s ohledem na osobnost jedince (srov. Gončarova, 1954, s. 28).

⁴⁹ Miroslav Cipro (1918–2003) po úspěšném dokončení studia filozofie a ruštiny na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze se rozhodl pokračovat na doktorské studium filozofie, které zakončil v roce 1951. Později získal titul kandidáta věd, doktora pedagogických věd, docenturu v oboru pedagogiky a roku 1971 řádnou profesuru. Od roku 1950 pracoval pro Výzkumný ústav pedagogický především v oblasti výzkumu kázně a morálky (např. studie *O mravní výchově mládeže*), od roku 1964 jej i řídil. V první polovině sedmdesátých let působil jako náměstek na ministerstvu školství. Mezi roky 1976 až 1980 zastával funkci vedoucího pracovníka na Sekretariátu UNESCO v Paříži. Jeho nejvýznamnějším dílem byl *Slovník pedagogů* (Jůva, 2001).

6.2.3.2 Složky marxistické výchovy

Dalším významným tématem při rozboru nemateriálních prostředků výchovy jsou složky (někdy užíváno také obsahy) výchovy. O jejich definování se vedly dlouhé teoreticko-pedagogické diskuse, protože jednotliví českoslovenští pedagogové je v padesátých letech dvacátého století kategorizovali odlišným způsobem, čemuž se však nelze příliš divit. Problém spočíval v nepřesném vymezení tohoto pojmu již v socialistické pedagogice, kde těsně v době poválečné převládala ideologická rovina potřeby šířit marxismus-leninismus nad rovinou řádně vedeného vědeckého výzkumu. Odpověď pedagogičtí teoretikové nenacházeli ani v nejasných projevech tuzemských politických představitelů komunistické strany. Proto jednotlivé pokusy o vymezení základních složek výchovy se v průběhu padesátých let značně rozcházely. V úvodu této kapitoly jsme se pokusili z odborných článků identifikovat a charakterizovat nejčastěji zmiňované složky. Podotýkáme však, že se rozhodně nejedná o vyčerpání tématu, spíše o chronologický, sumarizující přehled autorů a jejich tezí.

První zdrojový článek ze sledovaného období k tématu složky výchovy jsme našli v časopise *Pedagogika*. Pojednával o *Usnesení předsednictva Ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích* vydaném 28. května 1951 a výchova podle něj měla obsahovat „...politickou výchovu v duchu zásad lidové demokracie, vyjádřených v ústavě, výchovu vlasteneckou, výchovu k cílevědomému jednání, činnorodé práci a družné spolupráci v duchu socialistické mravnosti, vzdělání směřující k poznání podstaty a zákonitosti přírody a společnosti v duchu pokrokových národních tradic a ideálů humanity a péče o všestranný rozumový, citový, mravní a tělesný rozvoj žactva a vytváření pevného charakteru,“ s hlavním důrazem na výchovu vědeckého světového názoru a na výchovu k vlastenectví. Usnesení dále školám ukládalo rozvíjet tělesnou výchovu, myšlení, povahové charakteristiky socialistického člověka a polytechnickou výuku (Kujal, 1951, s. 269). Z tohoto výčtu terminologicky neukotvených pokynů bylo velmi složité vyčíst konkrétní teoreticko-pedagogické závěry. Jasněji se vyjádřil o rok později kolektiv pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského, když se odkázali k ruské sovětské pedagogice. Definovali **rozumovou, mravní, polytechnickou, tělesnou a estetickou** výchovu. Složky, jejich cíle a obsah však necharakterizovali (Kujal, 1952, s. 297).

Další zmínku nacházíme u Gončarova (1954, s. 16), který bez náležité kategorizace pojmů hovoří o polytechnickém vzdělání, mravní výchově, pracovní výchově, estetické výchově, tělesné výchově, rozvoj řeči a myšlení, předškolní výchově a školní výchově, veřejné

výchově a rodinné výchově a důležitosti jejich propojení. Nejenže zde mísí složky výchovy s formami výchovy, ale také nerozlišuje mezi pojmy výchova a vzdělávání.

Dílčím příspěvkem do diskuse může také být referát Jiřího Hendrycha (1959, s. 19), který propojil tělesnou výchovu s brannou výchovou, přičemž brannou výchovu určil jako výchovu podřazenou tělesné výchově a dále ji rozvíjející. Kromě přímé přípravy na vojenskou kariéru si v branné výchově měli žáci a studenti osvojit základní zdravotnické zásady a učit se uvědomělé kázni a kolektivismu.

Konečně pak Vladimír Jůva (1975, s. 8) ve své studii podrobil dosavadní teoretický výzkum složek výchovy detailnímu zhodnocení. Na jedné straně vyzdvihl analýzu výchovných složek, kterou do československého prostředí přenesla ruská sovětská pedagogika v průběhu padesátých a šedesátých let, ale zároveň ji kritizuje pro neschopnost složky výchovy propojit se souborem cílů, forem a prostředků výchovy a vysvětlit vzájemné vztahy a funkci jednotlivých složek výchovy v pedagogickém procesu.

Jůva uvádí (1975, s. 11–12), že v polovině padesátých let vznikl v socialistických státech převažující konsensus zařazovat do výchovných složek výchovu rozumovou (vědeckou a světonázorovou), výchovu pracovní a technickou (polytechnickou), výchovu tělesnou, výchovu mravní (morálně politickou) a výchovu estetickou. Roku 1962 Josef Váňa⁵⁰ doporučil vzít za základní kritérium formy společenského bytí a vědomí. Předložil tak osm kategorií – výchovu tělesnou, výchovu jazykovou, výchovu pracovní a technickou, výchovu vědeckou, výchovu vědeckého světového názoru, výchovu politickou, výchovu mravní a výchovu uměleckou. Z dřívější rozumové výchovy tím vyčlenil samostatné výchovy (jazykovou, vědeckou, světonázorovou) a politickou výchovu vyjmul z mravní výchovy a etabloval ji na svébytnou výchovu. O rok později Vlastimil Pařízek⁵¹ ve studii *Problémy konkretizace a členění cílů výchovy* kritizoval, že složky výchovy do té doby vycházely pouze z potřeb společnosti a ignorovaly osobnostní stránku vychovávaného, proto doporučil přidat druhou klasifikaci, která by z osobnosti jedince vycházela. Mělo se jednat o „tělesný rozvoj, rozvoj

⁵⁰ Josef Váňa (1899–1966) byl český pedagog a psycholog. Po studiích působil jako asistent Psychotechnického ústavu Masarykovy akademie práce. Na akademické půdě působil i po druhé světové válce, kdy získal post ředitele Výzkumného ústavu pedagogického. Roku 1945 také vstoupil do Komunistické strany Československa. Mezi oblasti jeho výzkumu patří psychotechnika při výběru povolání, testy inteligence, zjišťování povahových vlastností, zkoumání citů, racionalizace a psychologie, měření prospěchu žáků na střední škole (Galla, 1966).

⁵¹ Vlastimil Pařízek (1930–2002) vystudoval pedagogiku a psychologii. Vědeckou aspiranturu získal pod Otakarem Chlupem na Pedagogickém ústavu J. A. Komenského při ČSAV. Pracoval na Univerzitě 17. listopadu a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Výzkumně se orientoval na obecnou a srovnávací pedagogiku, didaktiku a pedeutologii. Napsal například publikace *Pedagogické problémy vzdělávacích soustav: srovnávací studie, Otakar Chlup a perspektivy výchovy, Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku, Obecná pedagogika* (Kotásek, 2003).

vnímání, pozornosti, paměti, myšlení, řeči, obrazotvornosti, potřeb, motivů a zájmů, citů, vůle, dovedností, schopností a nadání a charakteru“ (Jůva, 1975, s. 12). V roce 1968 vyšla studie Gustáva Pavloviče⁵², který toto dělení přebíral, pouze uměleckou výchovu nahradil pojmem výchova estetická. Ve stejné roce se Miroslav Cipro opět navrátil ke kategorizaci Váni, navíc s přidáním výchovy ateistické, kterou vyjmul z mravní výchovy (Jůva, 1975, s. 12).

Přehled výčtu dobových autorů pojednávajících o složkách výchovy bychom uzavřeli publikací Marie Králíkové (1983), proti které se oprávněně pro vysokou míru ideologizace jejích článků a publikací staví Martin Strouhal (2021), která ale zároveň na počátku osmdesátých let vydala nejucelenější studii o složkách marxistické výchovy, jež kategorizovala a systematizovala. Složky výchovy rozdělila do soustavy dvou skupin podle kritéria společenského bytí, vědomí a podle struktury osobnosti, přičemž výchovy a jejich vnitřní charakteristiky a dílčí výchovy byly na sobě závislé a vzájemně provázané. Stanovila skupinu výchov společenských, obsahující pracovní, vědeckou (její součástí byla výchova jazyková), mravní a estetickou výchovu, a skupinu osobnostní, složenou z tělesné, rozumové, citové, volní výchovy. Měli bychom opětovně zdůraznit, že proces teoretického ukotvení složek marxistické výchovy se ukázal jako velmi složitý a neobvykle dlouhý a i Marie Králíková (1983) ve své práci přiznala, že rozhodně ne dovršený, protože dané dělení odpovídalo soudobým požadavkům společnosti, a že předpokládá v následujících letech jejich další vývoj a proměnu, což se, i vzhledem k současné podobě vzdělávací a výchovné soustavy (viz RVP ZV 2024, Národní pedagogický institut České republiky, 2024), skutečně stalo.

V kontextu výše načrtnutého výčtu dobových teoreticko-pedagogických prací o složkách výchovy je vhodné ještě nahlédnout do odborných textů autorů, kteří své studie hodnotící a reflektující marxistickou pedagogiku publikovali po roce 1989. Musíme zdůraznit, že se vždy dopouštěli vzhledem k rozsahu povolených stran odborných článků a komplexnosti daného tématu pochopitelné generalizace. Uváděli vždy jen jeden příklad výčtu složek výchovy, ovšem bez přesného odkazu na roky, ke kterým se toto dělení vázalo (výjimkou je zde pouze Blížkovský, viz níže).

Blížkovský (1997, s. 122) při stanovování složek marxistické výchovy vycházel z článku *O metodologických problémech a rozvoji pedagogické teorie* od již výše zmíněného Josefa Váňy z roku 1962, který složky dělil podle obsahu a forem společenského života.

⁵² Gustáv Pavlovič (1907–1990) působil jako pedagog na Slovenské univerzitě v Bratislavě, spolupracoval se Slovenskou akademií věd, Československou akademií věd a Ústavem experimentální pedagogiky Slovenské akademie věd. Soustředil se na polytechnickou výchovu a vývoj dětí. Mezi jeho publikace patří: *Polytechnická výchova v SSSR, Základy pracovnej a polytechnickej výchovy, K histórii československej socialistickej školy, Akcelerácia vývinu a socialistická škola* (Gavora, 2023).

Strouhal (2016, s. 34) ve své studii ukázal, že marxismus toužil po totalizaci světa a že tak činil prostřednictvím tvorby světového názoru, ke kterému chtěl žáka vychovat. Zmiňuje následně výchovu světonázorovou a výchovu ideově politickou, které souvisejí s výchovou k vědeckosti a ke stranickosti. Pojmy však pouze uvedl a zasadil do kontextu kritiky marxistické ideologie. Teoreticko-pedagogicky je neobjasňoval, protože to primárně nesouviselo s cílem jeho práce.

Černá (2021, s. 157–158) s odkazem na import složek výchovy z ruské sovětské pedagogiky jmenovala výchovu rozumovou, polytechnickou, mravní, estetickou, tělesnou. Rozumovou výchovu chápe jako výchovu rozvíjenou u mladších žáků zaměřenou na osvojení si poznatků o vývoji přírody a lidské společnosti, v pozdějším věku na ni měla navázat výchova k vědeckému světovému názoru, v rámci kterého byli studenti vzděláváni také k vědeckému ateismu (Černá, s. 259–265). U mravní výchovy se podle Černé užívalo dalších v teoreticko-pedagogické hierarchii podřazených pojmů „...jako výchova k socialistickému vlastenectví, proletářskému internacionalismu, novému vztahu k práci, socialistickému vlastenectví, uvědomělé kázni, kolektivismu a socialistickému humanismu...“, dále také charakteristické rysy nového socialistického člověka, kterými byla např. pevná vůle či iniciativa (Černá, 2021, s. 157–158). Černá ve své práci opakovaně nedůsledně kategorizovala pojmy, což se projevilo právě zde u uvedení polytechnické výchovy jako samostatné složky výchovy, přestože ji ve své práci později označovala jako výsledek výchovy láskou k práci (Černá, 2021, s. 190–228). V této rovině působí práce Černé jako náhodný výběr pedagogických pojmů, kterým se věnuje bez jejich terminologicky správného zařazení (podobně pracuje s pojmem „výchova příkladem“, který evokuje vztah ke kategorii složek výchovy, přestože je jedná o výchovnou metodu příkladu; Černá, 2021, s. 171–190). Navíc výše zmíněný výčet složek výchovy odpovídá dělení z počátku padesátých let, a to se jeví v její práci reflektující padesátá i šedesátá léta jako zavádějící. Autorka tohoto textu však předpokládá, že tak Černá učinila ze stejného důvodu, proč i zde se níže dle tohoto dělení jednotlivé složky charakterizují, a sice pro jednoduchost a přehlednost daného výčtu.

Poněkud odlišně postupovala ve své publikaci *Dějiny filozofie výchovy* Šarníková (2022, s. 180). Podle ní se při hledání složek výchovy musí primárně vycházet ze stanoveného cíle výchovy (to ostatně uváděla i Marie Králíková (1983) ve své publikaci). Základními složkami výchovy dle Šarníkové tedy jsou rozumová, tělesná, estetická a morální výchova. Jedná se tedy o pojmy uvedené ve školském zákoně z roku 1948, pouze slovo citová je u Šarníkové nahrazené slovem estetická.

Jak vidíme z porovnání informací od Blížkovského, Strouhala, Černé a Šarníkové, není jednoduché složky výchovy jasně stanovit a v krátkosti výstižně, ale komplexně popsat. Problém, jak jsme již psali výše, spočívá v postupném vývoji daných pojmů. Přesto je však vhodné vnímat marxistickou pedagogiku v rozptylu padesátých až osmdesátých let a přiznat jí schopnost se vyvíjet a své vlastní koncepty měnit.

V druhé polovině padesátých let se v Československu již ustálil pohled na složky výchovy, jak je popisoval výše Vladimír Jůva (1975, s. 11–12) a sice, že se dělily na výchovu rozumovou (jinak také vědeckou a světonázorovou výchovu), výchovu pracovní a technickou (tedy i polytechnickou), výchovu tělesnou, výchovu mravní (morálně politickou) a výchovu estetickou. Nyní bychom jednotlivě tyto výchovy rozebrali, uvedli jejich charakteristiku, případně i výchovy, které je dále rozvíjejí, a nahlédli do vysokoškolského prostředí, jak se zde uplatňovaly především z pohledu výchovné činnosti ČSM.

6.2.3.2.1 Výchova rozumová (vědecká, světonázorová)

Výchova rozumová (vědecká a světonázorová, ideová), jak se již mohl čtenář dočíst výše, rozvíjela princip vědeckosti. Školy jejím uplatňováním měly poskytovat **kvalitnější a hlubší znalosti a vědomosti z různých věd**, což mělo představovat nutný **základ pro pozdější pochopení vědeckého marxistického světového názoru**, který se společně s oborovou teorií vychovávaným předával (Pavlík, 1951, s. 3).

Mezi hlavní cíle rozumové výchovy náležela povinnost žáky a studenty učit o přírodních a společenských vědách (okolní svět a jevy v něm se vyskytující vědecky správně vysvětlovat, vnímat zákony přírody, společnosti a člověka). Další cíl tkvěl v předávání vědeckého ateistického světového názoru, umožnit jim pochopit podstatu církevního tmářství, pověr, ale i představit náboženství jako ideologickou zbraň, kterou využívají vládnoucí třídy v kapitalistickém světě pro podrobení si pracujících a slibování jim lepšího posmrtného života (Freudlovský, 1958, s. 406–408). Z poslední části je patrné, že boje proti církvím a náboženství komunisté využívali i jako argumentu proti západním zemím, které označovaly za zpátečnické, protože dovolují lidem víru v nadpřirozeno. Rovinu pokrokovosti tohoto kroku v dobrovolnosti a osobní svobodě, kterou tak lidé mají, komunisté záměrně pomíjeli. Poslední cíl měl u vychovávaných rozvíjet poznávací schopnosti a vlastnosti odpovídající socialistickému novému člověku (Kujal, 1951, s. 269–270; Kujal 1952, s. 303), čímž se tato výchova dostávala do blízkého vztahu s výchovou mravní. Propojenost měla také s výchovou estetickou, která doplňovala racionální vzdělávání o osobnostní, citovou rovinu (Jůva, 1975, s. 15).

Při výuce této výchovy se pracovalo i s principem přiměřenosti, tedy že žákovi mají být předávány znalosti adekvátně jejich věku a kognitivním schopnostem. V tomto smyslu se v nižších stupních vzdělávání uplatňovala rozumová výchova, která postupně na středních a vysokých školách přecházela ve vědeckou výchovu. Přiměřeně tomu měli být žáci a studenti obeznámeni s marxistickým světonázorem.

Vědecká výchova se na vysokých školách propisovala ve snaze po vysoké odbornosti a vědeckosti studia a tím univerzitní vzdělávání vyrovnala na úroveň západního světa. Aby byla odbornost důsledně podporována, zakládaly se již od roku 1948 **studentské vědecké kroužky**. Jejich vedoucí kroužků studenty učili metodologii a vědeckou práci v oboru, dohlíželi na průběh tvorby odborných prací a také garantovali, že zpracovávaná **témata budou odpovídat politickým, ekonomickým a ideovým potřebám státu, tedy zaměřené na průmyslovou a zemědělskou výrobu**. Na vědecké kroužky navazovala práce ve specializovaných centrech vznikajících na jednotlivých fakultách jako **Studentské vědecké společnosti**. Například ještě před rokem 1952 je doloženo, že na Filozofické fakultě Univerzity Palackého založili filozofický a literárně vědecký klub, který pracoval právě dle principů Studentské vědecké společnosti (Bečvář, 1952, s. 729). Oficiálně byly studentské vědecké kroužky zavedeny *Směrnicí MŠ čj. 83279/53* ze dne 18. 9. 1953 pro zřizování studentských vědeckých kroužků, na niž navazovala *Směrnice MŠ čj. 63420/54-C-III/2* ze dne 1. 8. 1954 pro organizaci vědecké práce na vysokých školách (Urbášek, 2003, s. 58–59). Tato cílená podpora studia vedla k výraznému pozvednutí úrovně odborných studentských prací, což podpořilo i pořádání celostátních kol **studentské vědecké tvořivosti** (srov. Navrátil, 1973, s. 126).

Na fungování vědeckých kroužků, později také na Studentské vědecké společnosti a studentskou vědeckou tvořivost se organizačně podíleli pracovníci jednotlivých kateder a svazácké organizace (rozumějme starší studentští funkcionáři z ČSM) (Bečvář, 1952, s. 729). Spolupráce mezi katedrami a ČSM však rozhodně nebyla bez problémů. Obě strany se snažily mít hlavní slovo při rozhodování, což vyvolávalo konflikty. Zatímco pedagogové viděli v ČSM nežádoucí subjekt zasahující do jejich kompetencí, mající maximálně pořádat studentské oslavy, ale do faktického fungování univerzity nezasahovat a do struktury školy nijak nepronikat, ČSM měl názor naprosto opačný. Z archivních záznamů z průběhu sledovaného období dokonce vyplynulo, že od Ústředního výboru ČSM měla tato vysokoškolská skupina pokyny právě tuto činnost cíleně, ale zároveň oficiálně nepřiznaně dělat. Museli se před širokou veřejností, studenty, ale hlavně před pedagogy tvářit skromně, nápomocně, úslužně a ke každé

autoritě přistupovat s pokorou. Toho se však ne vždy docílilo. Studenti se mnohdy oslnění získanou mocí chovali k pedagogům povýšeně.⁵³ Proto také své členy umravňovalo samotné vedení ÚV ČSM a připomínalo jim vhodné způsoby práce. „Školské organizace musí upevňovat autoritu učitelů a dbát na dodržování školních řádů. Mají zvát učitele na své schůze, radit se s nimi o práci a předkládat jim k vyjádření své pracovní plány...“ (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 5, Zápisy ze schůzí LF 1953-54, XIII. plenární zasedání Ústředního výboru ČSM V Praze dne 19. července 1954, Za upevnění a prohloubení vědomostí všech studentů, s. 22–24*). Pedagogové však byli i poté ve spolupráci s ČSM často liknaví. To však ve svém projevu o rok později kritizoval František Kahuda, ministr školství, který dále uvedl, že rektor i děkan se musí aktivně zajímat „o práci vysokoškolských organizací mládeže, snažit se o tom, aby byly skutečně aktivním pomocníkem ve výchovné práci vedení i učitelskému sboru školy. Rektor a děkan musí být svazákům rádcem a starším soudruhem, který včas upozorní na naléhavé úkoly“ (Kahuda, 1955, s. 166–167).

Na výše zmíněnou směrnicí z roku 1953 reagoval také olomoucký ČSM ve svých záznamech, kde si stěžoval, že v předchozích letech byla mimořádně špatná spolupráce mezi jednotlivými fakultními výbory ČSM, ale i vzhledem k hlavnímu univerzitnímu výboru a vedení fakult, která se propisovala do výsledných studentských prací. „... Až výnos ministerstva školství o zakládání vědeckých kroužků při katedrách – uvedl správný poměr ČSM a jednotlivých kateder – ČSM trpělivě jedná s katedrami, katedry zajistí pracovníky, hodnocení a opublikování prací“ (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 5, Zápisy ze schůzí LF 1953-54, Výroční schůze ČSM – Za HV ČSM PU: Věroslav Golda, předseda, 23. 11. 1953*).

V důsledku vydání *Usnesení ÚV KSČ o zvýšení úrovně a dalším rozvoji vysokých škol* ze dne 16. 4. 1956 proběhla v říjnu 1957 celostátní porada o studentské vědecké činnosti, jejíž výsledky se zapracovaly do *Směrnice MŠK čj. 41487/58-III/5 o rozvoji samostatné vědecké činnosti studentů vysokých škol* ze dne 1. 10. 1958. Ta ustanovila, že studentská vědecká činnost bude nadále součástí práce vysokých škol, vymezila konkrétní kompetence ČSM při fungování

⁵³ Podle jednoho z referátů, který byl přednesen na oficiálním celorepublikovém setkání vysokoškolských skupin ČSM na Právnické fakultě Karlovy Univerzity v Praze, výbor ČSM opakovaně zaznamenal nedostatečnou práci pedagogů jednotlivých kateder ve věci studentských vědeckých kroužků. Danou skutečnost nejen že oznámili děkanovi fakulty, ale „...s jeho svolením na to upozornili na nástěnkách... Pracovníci kateder si svolali schůzky se SVK [studentské vědecké kroužky, pozn. autora] a odstranili nedostatky... Třebaže nyní si někteří funkcionáři na škole stěžují na to, že ČSM nepostupoval správně, domnívám se, že opak je pravdou“ (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 5, Zápisy ze schůzí LF 1953-54, Referát na poradu tajemníků vysokoškolských a fakultních výborů ČSM dne 2. 4. 1954*). Podobné praktiky ČSM však vyvolávaly tak výraznou nevoli na straně pracovníků kateder, že od nich muselo být upuštěno.

kroužků a zavedla Radu studentských vědeckých kroužků, která nad celým procesem na fakultách dohlížela a skládala se ze zástupců ČSM a děkanátu (Novotná, 1987, s. 105–106).

Na jednotlivé ČSM vysokých škol se zaslaly prvotní instrukce již v listopadu roku 1956 a vztahy mezi pedagogiky i členy ČSM se začaly postupně stabilizovat. Pedagogové měli nadále povinnost ČSM všestranně podporovat, např. „... účastí na svazáckých akcích (hrátkách, plenárkách), přispíváním do nástěnných novin, zájmem o soubory apod.)“. Spolupráce mohla vyústit i do osobního styku pedagogů s jednotlivými členy ČSM, kterým by v práci mohli případně poradit či by na základě pozvání člena ČSM přišli za jimi spravovanými dílčími či pracovními skupinami, které vykazovaly špatné studijní výsledky, a kriticky rozebrali studium těchto mladých lidí a jejich přípravu. Vedoucí kateder také mohli pověřit asistenty svých ústavů, aby se aktivně prací ČSM zabývali (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM, Činnost ČSM na VŠ – Informativní přehled vypracovaný FV ČSM na PU pro učitele a svazácké funkcionáře na Palackého universitě na základě usnesení věd. rady ze dne 23. 11. 1956, s. 3*).

Shrnutí rozumové výchovy

Výchova rozumová, ve vysokoškolském prostředí vědecká, oproti jejímu uplatnění na základních a středních školách daleko citelněji zasahovala do hlavní zájmové oblasti univerzit, do oborového vědeckého výzkumu. To je nejspíše důvod, proč právě při jejím uplatňování se nejvýrazněji projevovaly konflikty mezi vedením univerzity (pracovníky kateder) a ČSM. Československý svaz mládeže úkoloval své členy, zpočátku především studenty prvních a druhých ročníků, aby, kromě školení ostatních studentů, také „radili“ odborným asistentům, docentům a profesorům, jak správně vědecké předměty vyučovat, jak do nich implementovat marxistický světový názor, jak rozumově studenty vychovávat, jaká témata závěrečných prací vypisovat a dokdy tak mají učinit. To mohli zkušení akademičtí pedagogové jen stěží přejít s nadhledem. Následné konflikty jsou proto více než pochopitelné. Musíme si však zároveň uvědomit, že toto zpochybňování kvalitně odváděné vzdělávací a výchovné práce vysokoškolských pracovníků komunistické strany, která na činnost ČSM dohlížela, v mnoha ohledech vyhovovalo a, přestože dané chování prostřednictvím ÚV ČSM kritizovala, od roku 1958 ČSM řadu těchto pravomocí oficiálně schválenou směrnicí potvrzovala.

6.2.3.2.2 Výchova mravní (morálně politická)

Stejně významná jako výchova světonázorová byla pro komunisty i výchova mravní (morálně politická, politická) vycházející z marxistických principů stranickosti, humanismu⁵⁴, vlastenectví a internacionalismu. Vychovávané pedagogové utvářeli dle pravidel socialistické pedagogiky a morálky ve shodě s politikou socialistického státu, tedy aby získali odpovědný vztah k práci, ke společnému socialistickému vlastnictví, ke společenské aktivitě, překonali egoismus, individualistickou bezohlednost (Angelis, 1959, s. 12–17) a aby si utvářeli socialistické charakterové vlastnosti (uvědomělou kázeň, pevnou vůli, iniciativnost, rozhodnost, statečnost, vytrvalost a podobně). „Vyvrcholením této výchovy je poznání podstaty socialistického politického systému, politických norem a občanských práv a povinností a výchova uvědomělého a angažovaného občanského jednání“ (Jůva, 1975, s. 16). Výchova mravní se měla uplatňovat napříč celým vzděláváním, ale zvýšený důraz na ni kladly hlavně humanitní obory, specificky se uváděla hlavně občanská nauka (filozofie, právo), dějepis. (Jůva, 1975, s. 15–16; Nejedlý, 1951, s. 387).

Vyústění výchovy morálně politické (a částečně také světonázorové) u ČSM spatřujeme v realizaci **školení propagandistů**, zakládání a činnosti **čtenářských a politických kroužků**, které svým charakterem a obsahem spadaly do zájmových kroužků v rámci školní formy výchovy.

Školení budovalo u vedoucích čtenářských a politických kroužků, označovaných za propagandisty, povědomí o marxismu-leninismu, socialismu, politické výchově i aktuálních tématech. Šindelář (2017, s. 23–27) podrobně dle archivního materiálu popisuje výběr a školení těchto propagandistů. Zároveň upozorňuje, že ač jejich samotné školení mohlo být velmi kvalitní, nezaručovalo to, že později i oni budou odvádět stejně dobrou práci při vlastním vedení kurzů. Šindelář (2017, s. 25) například uvádí program školení brněnských členů ČSM z roku 1952, který se skládal ze čtyř přednášek: „1. Ideologická práce v ČSM, diskuse, beseda na téma Propagandista vychovatel mládeže; 2. seminář k přednášce z minulého školení, práce s názorným materiálem, knihou a samostatné studium; 3. seminář k předcházející přednášce, Metodika I. tématu; 4. seminář k předcházející přednášce, Metodika práce v kroužku, diskuse, Závěr.“ Absolvent kurzů měl mluvit jasně a srozumitelně, jednoduše vysvětlovat rozebíranou

⁵⁴ Mladá generace se má při morální výchově podle slov Stalina učit vyznávat zásady socialistického humanismu, tedy si vážit a respektovat každého pracovníka, který podporuje fungování státu, a dále mít úctu ke všem lidem (Skalka, 1951, s. 519). V této parafrázi vidíme demonstrativní vyčlenění a zdůraznění výjimečnosti pracujícího lidu, o který se komunistický režim do velké míry opíral. K jejich „uctívání“ jako vzoru socialistického občana proto mládež morálně vychovávali již od základní školy.

tematiku, odpovídat na rozšiřující dotazy týkající se tématu, mít skrze pravidelnou četbu denního tisku přehled v aktuálních událostech (Šindelář, 2017, s. 27).

Pakliže již ČSM měl připraveny školitele pro vedení čtenářských a politických kroužků, mohlo se přistoupit k jejich zakládání. Vizí ÚV ČSM bylo, že čtenářské kurzy se budou realizovat jako základní školení a na ně budou navazovat politické kurzy, které budou rozebírat složitější témata komplexněji. A ač se často hovoří o jejich vzniku na základních a středních školách, je potřebné si uvědomit, že vznikaly napříč celou společností (ve státních podnicích, ve školství, při národních výborech) a měly se jich účastnit všechny skupiny obyvatel (srov. Šindelář, 2017, s. 27). V Olomouckém kraji čtenářské kroužky ve většině organizací ČSM započaly činnost 1. 11. 1951 a politické kroužky 1. 12. 1951 (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Výroční zpráva ke krajské konferenci ČSM v Olomouci ve dnech 14., 15. a 16. března 1952*). Ale na fakultách Univerzity Palackého se s nábořem do čtenářských kroužků započalo již na podzim roku 1950 a první setkání se mělo realizovat v prosinci stejného roku (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Dodatky k plánu práce OV ČSM-VŠ Olomouc – říjen-prosinec*).

V čtenářských kroužcích, které bychom si mohli v současnosti představit jako čtenářské dílny, se rozebíraly nejvýznamnější ideologické knihy a filmy a žáci a studenti si zde budovali základní povědomí o marxismu-leninismu. Seznam knih a filmů však musel být předem komunistickou stranou a ÚV ČSM schválen. Aby se podnítil zájem o přečtení těchto knih, byla od října 1949 celorepublikově zavedena soutěž o tzv. Fučíkův odznak (dále také FO).⁵⁵ Před komisí museli žáci a studenti nejen převyprávět obsah knihy, ale být i schopni o ní diskutovat, podrobit ji kritice a projevit na ni svůj vlastní názor (Slouka, 1959, s. 557–558), který však musel být v souladu se socialistickým myšlením.⁵⁶ Podle plánu fakulního výboru

⁵⁵ Šindelář (2017, s. 28–29) dle brněnských archiválií ČSM řadí do seznamu schválených knih, z kterých si vzdělávání mohli vybírat, následující: „tři politické publikace: Ústava 9. května, President Gottwald mládeži, Lenin Stalin a Kalinin mládeži, Jiráskův román Proti všem, dále na výběr k přečtení dva z následujících románů: Siréna od Majerové, Olbrachtova Anna proletářka, Vít se vrací od Jilemnického, V zemi, kde zítra znamená již včera a Reportáž psaná na oprátce od Fučíka. Dále dvě z knih básní: Nerudovy Zpěvy páteční, Bezručovy Slezské písně, Wolkrův Výbor Wolker pracujícím a Výbor a hrdý buď od S. K. Neumana. Následoval jeden ze tří sovětských románů: Fadějev: Mladá garda, Ostrovskij: Jak se kalila ocel, Polevoj: Příběh opravdového člověka. Nakonec si měl každý čtenář vybrat dvě odborné knihy, které měly nejbližší vztah k jeho povolání a zhlédnout dva československé a tři sovětské filmy. Pro úplnost doplníme, že soutěž o Fučíkův odznak se realizovala fakticky jen v českých zemích, na Slovensku se uděloval Jilemnického odznak.“

⁵⁶ Při studiu dobových článků nás zaujala poznámka, kterou měl Němeček ve svém článku o Jakubu Janu Rybovi a jeho didaktických pracích o cíleném výběru pouze českých knih. Důvod tohoto zúžení povoleného seznamu knih Ryba ve svých textech vysvětloval tím, že po obsahové stránce nemohou přinášet nic škodlivého, protože všechny knihy v říši musí projít cenzurou s. k. soudního úřadu, který hlídal náboženskou, vlasteneckou i mravní nezávadnost knih. Němeček se k této skutečnosti staví s přezíravým náhledem slovy: „...Jistě charakteristické pro Rybovu dobu...“ (Němeček, 1958, s. 472). Fakt, že v době psaní daného odborného pedagogického článku jeho vlastní text musel projít cenzurou (komunistického státního aparátu), Němeček beze slova přešel.

ČSM se na Fučíkův odznak na jaře roku 1951 mělo na pedagogické fakultě připravovat zhruba 50 studentů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951, Plán práce FV ČSM na PU Olomouc na dobu od 1. 1. – 30. 4. 1951*). Tuto vizi však nedokázali tak záhy po založení dané fakultní skupiny ČSM naplnit (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Výroční zpráva ke krajské konferenci ČSM v Olomouci ve dnech 14., 15. a 16. března 1952*). Nejprve bylo potřebné akci propagovat, ukázat její výhody a celospolečenský rozměr, přes agitaci přilákat studenty, podchytit organizační i obsahové nedostatky. Postupně se však práce čtenářských kroužků zlepšovala a studentů, schopných a ochotných je vést, přibývalo. V akademickém roce 1958/1959 se dobrovolně přihlásilo 30 studentů společenských věd k vedení kroužků připravujících ostatní studenty na soutěž Fučíkova odznaku (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Hodnocení kulturní práce – za letní semestr*).

V politických kroužcích se na tyto znalosti a vědomosti navazovalo. Od školitelů politických kroužků se zde očekávala zevrubná znalost státní ideologie i režimu, čehož ČSM dosáhl proškolením vedoucích, vydáváním osnov a brožurek pro vedení kroužků. Podobně jako u čtenářských kroužků se u vedoucích politických kroužků oceňovalo zapálení pro danou činnost a vlastní iniciativa k oživení kroužků, například shromažďováním výstřižků z novin k tématům či předkládáním názorných mapek a doprovodných referátů na související témata, soutěžemi, čtením a rozbořem aktualit z novin (Slouka, 1959, s. 557–558). Politické kroužky přesto měly přesnou podobu a strukturu, na což na počátku padesátých let krajský výbor upozorňoval i vysokoškolskou skupinu a kladl jí na srdce, že pro správné proškolení studentů je vhodné, aby účastníci prošli všemi pěti lekcemi. Mělo se jednat o témata „...1) SSSR, záštita míru, 2) Jak bojoval a zvítězil náš lid, 3) Jak vybudujeme socialismus v naší vlasti (...), 4) Jak je vybudován ČSM, 5) Boj za mír, náš přední úkol...“přičemž každé téma se mělo probírat 5 týdnů (1. týden úvodní přednáška, 2. týden samostudium, 3. týden ve formě besedy, 4. týden samostudium, 5. týden závěrečná, sumarizující beseda a zhodnocení tématu) (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, ČSM sekretariát KV – Olomouc – 23. 7. 1951 – pro OV ČSM k rukám vedoucího tajemníka*).

Veškerá činnost těchto ideologicky-politických školení však neprobíhala hladce. Slouka (1959, s. 557–558) vytvářejíc dojem výjimečnosti dané situace přiznává, že místy se tyto kroužky stávaly pro žáka a studenty pouze formální povinností, kterou plnili bez vnitřního zaujetí „... jenom proto, že je to „v módě“ nebo že odtud očekávají výhody. Pak ulpívají

ve své práci na povrchu, omezují se na „obsah“ přečteného díla a na určení pokrokových a reakčních tendencí v něm“ (Slouka, 1959, s. 557–558). Podle záznamů se však problémy vyskytovaly i na straně ČSM. Podle Šindeláře (2017, s. 32–33) se brněnská skupina ČSM v první polovině padesátých let potýkala s velkými nedostatky u vedoucích čtenářských i politických kroužků, hlavně ve věci jejich ideologické vyspělosti a organizačních schopnostech (Šindelář, 2017, s. 32–33). Další kritické místo těchto kroužků se roku 1952 otevřeně přiznalo na krajské konferenci v Olomouci. V předchozím roce totiž docházelo k papírovému zakládání kroužků. Takto uměle vykázané počty nebyly rozhodně zanedbatelné. Čtenářských kurzů mělo být k 1. 10. 1950 v celém Olomouckém kraji založeno 652, při kontrole k 31. 6. 1952 jich fungovalo pouze 243. U politických kroužků ze založených zhruba sta svou úlohu plnila pouze pětina (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Výroční zpráva ke krajské konferenci ČSM v Olomouci ve dnech 14., 15. a 16. března 1952*). Přes tyto obtíže se čtenářské a politické kroužky osvědčily. Pro ideologické, politické školení široké veřejnosti fungovaly dobře a později k nim přibýly další druhy školení.

Mezi nové metody, jak školit studenty, bychom zařadili i cyklus etických a morálních besed v malých skupinkách označovaných názvem **Učební rok**, který vznikl na Palackého univerzitě z iniciace tamní skupiny ČSM. Poprvé besedy zavedl ČSM v akademickém roce 1957/1958 jako pokusné projekty v pracovních a dílčích skupinách, kde se měly v průběhu roku povinně realizovat až tři besedy s dopředu určeným tématem, na něž by se účastníci povinně připravovali (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–1959 – v Olomouci 25. 9.*). Dohled nad akcemi přebíral buď odpovědný důvěrník ČSM dané dílčí skupiny, nebo na besedu pozvaný pedagogický pracovník (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–1959 – v Olomouci 25. 9.*).

V zimním semestru akademického roku 1958/1959 předsednictvo olomouckého vysokoškolského ČSM doporučilo dílčím skupinám uspořádat besedy o socialistické rodině a morálce, dobové západní ideologii, socialistickém světonázoru a ateismu, nebo vybrat nějaké oborově zaměřené téma (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Usnesení fakultní konference ČSM na PV VŠP – 30. 9. 1958*). Vykázanou činnost dílčích skupin následně hodnotili. Na fakultě Přírodních věd se pochvaly dočkala dílčí skupina fyzikářů, kteří odváděli v rámci učebního roku nejkvalitnější práci. Na 13. listopadu 1958 naplánovali společně s dílčí skupinou tělesné výchovy besedu *O lásce a manželství*. Zbylé dvě dílčí skupiny se věnovaly oborovým tématům – biologie měla *Využití nerostného bohatství severní Moravy*

a matematika *Z historie matematiky* (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě za zimní semestr šk. roku 1958/59*). Na fakultě společenských věd vykazaly besední činnost dílčí skupiny západní filologie a historie (tématem *Buržoazní nacionalismus a individualismus*), bohemistika s rusistikou (*Je nutná mravní výchova i u vysokoškoláků?*) a výtvarná a hudební výchova (*Morálka socialistického umělce*), (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě za zimní semestr šk. roku 1958/59*). I na lékařské fakultě se však tématu věnovali odpovědně. Podle zpětného hodnocení se akcí ve všech sedmi dílčích skupinách lékařské fakulty účastnilo mezi 90 až 100 % studentů (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě za zimní semestr šk. roku 1958/59*). Pro zimní semestr roku 1958 plánovali besedy na téma komunistické morálky a boje proti západní ideologii (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM LF, Usnesení fakultní konference ČSM na lékařské fakultě ze dne 23. září 1958 o činnosti ve studijním roce 1958/59*). Oborové téma nakonec neslo název *O morálce socialistického lékaře* a dle archivních záznamů se ho zúčastnilo na 700 studentů. Jelikož údaj pochází ze zprávy čtené ve veřejném rozhlasu, je možné, že jej z propagačních důvodů nadsadili (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM, Relace pro olomoucké studio Československého rozhlasu /vysíláno 4. března 1959/*). Kromě besed pořádala lékařská fakulta i tzv. **Volné tribuny**, kterých se studenti účastnili hromadně, takže formou připomínaly přednášky, ale studentům se při následné diskusi poskytl dostatečný prostor pro dotazy. Témata zde obsažená se opět týkala převážně socialistické morálky, jako například dne 10. 12. 1958 na téma *O vztahu chlapců k dívkám*, kdy na studentské dotazy odpovídali profesor Lejhanec a doktor Mackerle a na akci se dostavilo 70 studentů (AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 *Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě za zimní semestr šk. roku 1958/59*).

Že komunistická strana velmi kladně ocenila tyto akce olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM vidíme v zanesení zmínky o Učebním roku do publikace reflektující projevy z celostátní konference studentů vysokých škol: „Za povšimnutí zde stojí iniciativní zavádění takových forem politického školení ČSM, jako jsou tematické cykly besed a diskusí k aktuálním ideologickým otázkám v pracovních skupinách, ročnících i fakultách, jež organizují soudruzi na Palackého universitě v Olomouci, kroužky Učebního roku ČSM se zvláště upraveným a přizpůsobeným programem pro svazáky I. ročníků...“ (ÚV ČSM,

1959). Komunističtí představitelé státu tak chtěli zdůraznit vlastní studentskou aktivitu při realizaci a motivovat další vysoké školy, aby postupovaly obdobně. Tuto snahu následně i legitimizovali v *Usnesení ústředního výboru ČSM o učebním roce ČSM 1960–61* (ÚV ČSM, 1959). Ústřední výbor ČSM název i celou myšlenku akce převzal a určil ji jako závaznou pro všechny vysoké školy v Československu. „Posláním Učebního roku ČSM na vysokých školách je prohloubit komunistickou výchovu studentů, jejich znalosti marxismu-leninismu, systematickou ideově výchovnou činností i zapojováním studentů do praktické politické práce. Ještě více zesílit výchovu ke komunistické morálce, kolektivismu a správnému vztahu k fyzické práci.“ Navíc jí dal přesnou formální i obsahovou podobu. Učební rok měl svými besedami navazovat na studium marxismu-leninismu a rozvíjet ho. V nižších ročnících vysokoškolského studia se jako vhodné určilo zakládat **kroužky mezinárodní politiky, kroužky ke studiu otázek výstavby socialismu v ČSR, kroužky ke studiu vybraných kapitol z dějin a současné politiky KSČ a kroužky vědeckého komunismu**. Pro studenty vyšších ročníků se měly organizovat přednášky na aktuální ideologická témata (např. úloha socialistické inteligence či profil socialistického člověka). Studenty, kteří se v Učebním roce osvědčí svou prací a zaujetím, mají organizace ČSM doporučovat na další školení označovaná jako **kroužky pro studium životopisů Lenina a Stalina** (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, ČSM sekretariát KV – Olomouc – 23. 7. 1951 – pro OV ČSM k rukám vedoucího tajemníka*). Takoví studenti se totiž považovali za důvěryhodné a bylo vhodné, aby se začali blíže seznamovat s praktickým fungováním komunistické strany, s jeho krajskými představiteli a postupně se připravovali na budoucí politickou dráhu, o čemž svědčí i fakt, že si komunistická strana vymínila přímý dohled nad politickou výchovou studentů: „Orgány a organizace ČSM budou všechny otázky politické výchovy mládeže řešit v těsném spojení s orgány a organizacemi KSČ a opírat se o jejich pomoc“ (*AMU, fond G8, ČSM Vysokoškolský výbor UJEB Brno, K5, Politicko-výchovný úsek 1959–1961, Usnesení ústředního výboru ČSM o učebním roce ČSM 1960–61*).

Tento způsob výchovy především ve čtenářských a politických kroužcích orientovaný na výchovu politickou a částečně i vlasteneckou (rozpracovaná níže) a na výchovu morální a etickou v Učebním roce a Volné tribuně, se ve vysokoškolském prostředí osvědčil. Vidíme, že komunistická strana skrze ČSM mohla účinně ovlivňovat výchovu vysokoškolské mládeže, dohlížet na ni a vzhledem k vývoji socialismu ji postupně korigovat. Pro náš výzkum se také jeví jako zajímavý aspekt aktivnost olomoucké vysokoškolské skupiny, která propagovala

prohloubení marxisticko-leninské morálně politické výchovy. Je to tedy již podruhé, kdy ve své činnosti „předběhla“ jiné vysokoškolské skupiny.

Podobně jako u jiných složek výchovy se i morálně politická výchova dále rozvíjela prostřednictvím „podřízených“ výchov (např. výchovy ke společenské aktivitě, výchovy k uvědomělé kázni či vlasteneckou výchovou).

Spojením principu mravnosti s principem uvědomělosti došlo k umělému vytvoření **výchovy k uvědomělé kázni**. Skalka (1951, s. 520) na uvědomělou kázeň pohlíží podle Stalina, který stanovil, že by si žák a student měl být vědom své povinnosti vůči socialistickému státu a měl by odvádět co nejlepší pracovní výsledek, ale jelikož zatím pro stát fakticky nepracuje, měl by se tedy alespoň poctivě vzdělávat, chovat se podle pravidel komunistické morálky a udržovat kázeň. „Železná kázeň nevylučuje, ale naopak předpokládá uvědomělost a dobrovolnost, podřizování se, neboť pouze uvědomělá kázeň může být skutečně železnou.“ Citát dosvědčuje, že vedle uvědomělého vztahu ke státu se vychovávaný musel podvolovat autoritě. Tuto myšlenku Skalka (1952, s. 25) o rok později při rozboru díla Makarenka dále rozvádí a zamýšlí se nad rovinou uvědomělosti. Čtenáři vysvětluje, že socialismus nechce jen plně podřízeného a pokorného jedince, ale že od něj vyžaduje, aby o správnosti svého místa v socialistickém světě byl niterně přesvědčen a aktivně režim podporoval. Snaží se dosáhnout dojmu, že ten, kdo se této ideji odevzdá, bude sice muset překonat řadu „těžkostí, překážek a nepříjemností“, ale získá status výjimečnosti, téměř hrdinnosti.

Během výzkumu u autorky vyvstala otázka, kam přesně do systému výchovy zařadit uvědomělou kázeň. Nejistota pramenila z terminologického neukotvení pojmu v dobových odborných pedagogických člancích i ze zjevně chybného označení výchovy uvědomělou kázní pouze jako výchovné metody Janou Černou (2021, s. 353–356). Teprve poté, co jsme daný jev sledovali v chronologickém sledu, jsme zjistili, že se jedná o příklad postupné výstavby teorie marxistické pedagogiky. Doboví pedagogové sami hledali v systému pro uvědomělou kázeň vhodné místo. V roce 1952 Skalka (1952, s. 25–26) s odkazem na Makarenka uvádí, že podle tohoto sovětského pedagoga se kázně dosahuje v rámci celého systému výchovy. „... V takovém pojetí není kázeň podmínkou, metodou nebo prostředkem správné výchovy, ale jejím výsledkem“ (Skalka, 1952, s. 25–26). **Kázeň a charakteristiky pro žáka z ní vyplývající tak lze chápat jako vzor pro podobu výsledného produktu výchovy, do kterého měli učitelé své žáky a studenty formovat.** To si za svůj profesní cíl ve výchově

mladé generace stanovila řada učitelů. Příkladem můžeme uvést Marii Miličovou (1953, s. 421–424), jež ve svém článku v časopise *Pedagogika* roku 1953 uvádí konkrétní případy, jak na 75. osmileté střední škole v Praze 12 uvědomělou kázeň aplikuje. Jmenuje potřebnost organizovanosti hodiny, řízení kolektivu a dobrou spolupráci s rodinou. Velkou oporou její práce jí je školní řád, který důsledně od svých žáků vyžaduje dodržovat. František Kahuda (1955, s. 591–592) z pozice ministra školství na IX. celostátní konferenci učitelů a školských pracovníků již jasně definoval postavení uvědomělé kázně v systému marxistické pedagogiky. Vyjádřil se o ní jako o složce výchovy, která vytváří nového socialistického člověka, jenž je formován školou od útlého dětství, kdy pokorně plní příkazy, až po dospělost, kdy úkoly plní vědomě a dobrovolně.

Výchova k uvědomělé kázni představuje vrchol demagogicky vymáhané podřízenosti socialistickému státu. Na základě popření svých vlastních hodnot, postojů a zájmů se má vychovávaná osoba plně a dobrovolně poddat vládnoucímu režimu a pomáhat jej udržovat ve funkčnosti.

Olga Ducháčková (1977, s. 121–123) rozebírá **výchovu ke společenské aktivitě**, která z morální výchovy vyplývá, a dochází ke zjištění, že jedinec se má aktivně účastnit společenského dění, dobrovolně a ochotně plnit společenské úkoly odpovídající věku vychovávaného, což vycházelo z myšlenek S. T. Šackije, podle kterého Ducháčková navíc i zdůrazňovala potřebu vychovávané vést k aktivitě prospěšné pro kolektiv, nejen pro něj samotného. Takovou aktivitou tehdy mohla být ku příkladu míněna povinná účast na kulturních akcích (např. v rámci májových průvodů; více níže ve výchově vlastenecké) či brigádní činnost (kupříkladu při stavbě kulturních domů či stromové brigády; podrobně rozpracováno u výchovy pracovní).

Výchovu vlasteneckou (také označovanou za výchovu láskou k vlasti) označovali přední politické osobnosti i teoretičtí pedagogové jako stěžejní pro zachování budoucí suverenity státu. Zdeněk Nejedlý (1952, s. 259) nabádal při vlastenecké výchově nejen o vlastenectví mluvit, ale i co nejlépe vlast znát. Mělo se vycházet od prostoru, v kterém lidé vyrůstali, od detailního poznávání vlastního města či vesnice a až poté s mládeží pořádat po území celého Československa výchovné výlety a exkurze, skrze které by ke své vlasti získali vztah, oblíbili si ji. Úkol při poznávání vlasti kladl i na vyučovací předměty zeměpis a dějepis, kde zavrhoval čistě popisný a historiografický výklad a požadoval neustálé vysvětlování,

proč je konkrétní informace důležitá pro „vývoj a pokrok naší vlasti“ (Nejedlý, 1952, s. 259). Dále doporučoval připomínat významné události české historie spojené se Sovětským svazem, jakožto „osvoboditelem Československa“, nebo chodit se žáky k pomníkům sovětských vojáků či si prohlížet dobové fotografie a obrazy příchodu Rudé armády (Nejedlý, 1952, s. 263). Tak se dostáváme k zajímavému jevu v marxistické pedagogice, o kterém jsme se již zmínili při charakteristice principu vlastenectví a internacionalismu. Geografický pojem „vlasti“ se rozšířil na území celého Sovětského svazu. Láska k vlasti tedy znamenala i lásku a úctu „... k Sovětskému svazu, k sovětským lidem, k osvoboditelské Sovětské armádě, oddanosti velkým myšlenkám Leninovým a Stalinovým, věrnosti spojenectví se Sovětským svazem.“ Došlo k tzv. nucené sovětizaci v celé společnosti. O těchto zemích si podle Kujala (1952, s. 306) měli získávat studenti povědomí především skrze četbu povinné literatury o sovětských hrdinech války či dle Procházkové (1954, s. 657) vysvětlováním významu socialistického hospodářství vedeného po vzoru Sovětského svazu. Kromě adorace ruského státu a národa se v principu vlastenectví a internacionalismu kladl důraz na kontakt s (post)koloniálními a rozvojovými státy, které se skrze cílenou humanitární, materiální pomoc a veřejné, ostentativní projevy přátelství snažil východní blok sovětizovat a radikalizovat je kapitalismu a vlivu západního světa.

Kolektiv pracovníků Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského v Praze navíc zdůrazňoval, že není možné, aby vlastenecká výchova vycházela pouze z intelektuálních znalostí, ale i z citového vztahu k vlasti a volního rozhodnutí vědomě bojovat za svůj národ. „...Ale teprve spojíme-li toto vlastenecké uvědomění a vlastenecké cítění také s vlasteneckým chováním, můžeme mluvit o pravém vlastenectví.“ Pod oním chováním si autoři v době války představovali, že dospělý občan za vlast položí svůj život a v době míru ochotně, vytrvale a pokorně plní zadanou práci, což v důsledku pomůže státu a národu se etablovat. U žáků se příkladné vlastenecké chování mělo projevovat pilným vzděláváním, řízením se pravidly chování a účastí na společenském životě školy či členství v ČSM (Kujal, 1952, s. 301). Vlastenecká výchova se tím navazovala na výchovu estetickou, rozumovou i výchovu k uvědomělé kázni, což dosvědčuje snahu marxistické pedagogiky mířit k integrovanému systému výchovy.

Oblibu vlastenectví a lásku k vlasti měly zvýšit i o **akce reflektující významné události komunistického režimu či historická výročí** vztažená k československém horizontu. Podle Sobotkové (2011) se v Československu připomínal 28. říjen (Den znárodnění), Vítězný únor,

První máj (místy spojovaný s majálem či přípravami na něj), Osvobození Československa sovětskou armádou (Den vítězství), oslavy Slovenského národního povstání. Oslavy těchto dnů buď navazovaly na odkaz meziválečného Československa (ty se však postupně upozadily), či již souvisely s ustanovením komunistického režimu na našem území.

Ve vztahu k dalším sovětským státům se jedná o oslavy Velké říjnové socialistické revoluce (dále jen VŘSR) a připomínání česko-sovětského přátelství. Dále se oslavovaly významné osobnosti socialistické části světa (V. I. Lenin, J. V. Stalin, méně často Puškin, Tolstoj, Gogol, pro doplnění uveďme i neopomenutelné osobnosti z československého prostředí jakými byli K. Gottwald, Z. Nejedlý, A. Zápotocký, J. Fučík, J. Hus a J. A. Komenský). Olšáková si povšimla nekontinuity v připomínání význačných osobností, což vycházelo z dynamicky se proměňující politické situace.⁵⁷ Pakliže někdo upadl v očích ruských komunistů „v nemilost“, byl z kalendáře významných osobností vyškrtnut a zapomenut (Černá, 2021, s. 277–279).

Po podrobné analýze archivního fondu vysokoškolského ČSM musíme konstatovat, že původně logicky předpokládané události, převážně se shodující s výše zmíněnými událostmi Sobotkovou souvisejícími s československým územím, se v archiváliích výrazněji nepropisovaly.⁵⁸ Nalezly jsme různé důvody tohoto jevu. Podle teze Černé (2021, s. 280) vzdělávací sektor oproti celospolečenskému prostředí z výčtu všech akcí selektoval pouze nejvýznamnější události kvůli nízké časové dotaci, kterou mohlo školství oslavám věnovat. Omezený výběr akcí ze strany školské instituce by odpovídal i druhému vysvětlení, které

⁵⁷ Vysokoškolští studenti si významné osobnosti připomínali především v rámci besed v dílčích skupinách či na čtenářských a politických kroužcích. Masově pojaté akce vážící se k osobnostem se koncentrovaly do období mezi lety 1949–1950. V červnu 1949 proběhly puškinovské oslavy „...před nimiž studenti během jara vyráběli ozdoby, secvičovali scénky, učili se Puškinovy básně a připravovali hudební vystoupení...“, v listopadu stejného roku se uskutečnila podpisová akce k narozeninám J. V. Stalina a sbírka ve prospěch fondu Aloise Jiráska. V březnu 1950 ve spolupráci s vedením univerzity organizovali výročí narození T. G. Masaryka (Suková, Kopeček, 2020, s. 141). V dalších letech se již jednalo pouze o akce připomínající kulaté výročí od narození či úmrtí dané osobnosti. Například v březnu 1951 studenti ve spolupráci se státní osvětovou péčí a výbory obránců míru pořádali oslavy stoletého výročí úmrtí Gogola (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Plán práce na březen 1951*). V roce 1953 k 22. březnu vzhledem k úmrtí Stalina a po něm v krátkém časovém úseku i Gottwalda, museli ČSM vydat oficiální resoluci, kde vyjadřovali podporu komunistické straně a idejím socialismu. Z úcty k oběma osobnostem se zavázali nadále zvyšovat ideologickou úroveň studentů, důsledně kontrolovat činnost funkcionářů ČSM, ještě důsledněji dbát na studijní a výchovné působení v pracovních skupinách a pravidelně informovat o novinkách sovětské vědy (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd., Návrh resoluce okresní konference ČSM na PU v Olomouci konané 22. 3. 1953)*).

⁵⁸ Například Vítězný únor můžeme nalézt v archiváliích teprve po deseti letech, při jeho výročí. Studenti lékařské fakulty ve všech ročnících (kromě třetího ročníku) pozvali na besedu o Vítězném únoru „staré komunisty“, z pracovníků z fakulty šlo o docenty Lóna a Pelikána, z mimouniverzitního prostředí o jisté soudruhy Stibora a Řeháčka. Účastnilo se průměrně 70 % studentů z ročníku (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o činnosti ČSM lékařské fakulty za škol. rok 1957/58*). Skrze princip názornosti a metodu vyprávění a diskuze se měli studenti vžít do popisované doby a pocítit empatie ke komunistickému hnutí.

primárně nesouvisí s nedostatkem času. ČSM se opakovaně snažil přiblížit studentům, a proto zdůrazňoval ty akce, které mohly být pro vysokoškolské studenstvo atraktivní, např. studentské, mezinárodní a humanitní aktivity, s tím, že svou povinnost výchovy socialistického občana splnil připomínáním akcí oslavujících hlavně Ruskou sovětskou federativní socialistickou republiku (dále jen RSFSR). Za třetí možné objasnění mezery v připomínání vybraných událostí považujeme určitý způsob rozdělení pravomocí v rámci univerzity, stejně tak v rámci města. Podobně jako v akademickém prostředí řadu akcí rektorát univerzity pořádal sám a ČSM ke spolupráci zval pouze zřídka, i v prostředí města se základním a středním školám při oslavách ponechávaly pouze vybrané události mající pedagogický rozměr a další náležely do kompetencí národních výborů. Z prostoru tedy úplně nevymizely, pouze se „přerozdělily“ mezi jednotlivé instituce (tj. organizace). Autorka předkládané studie se pro vysokoškolské prostředí kloní ke kombinaci druhého a třetího vysvětlení, ale přiznává, že i nedostatek času mohl výjimečně ovlivnit nerealizaci některé z naplánovaných akcí. Tato skutečnost by si však zasloužila následný podrobnější výzkum. My se však nyní vrátíme k výchovným aktivitám vysokoškolského ČSM.

Jako nejzásadnější z veřejných, hromadných akcí, jichž se účastnili studenti, se jeví **majálesy**. Zatímco při oslavách Prvního máje plnili v průvodu pouze reprezentativní funkci, mající dokumentovat jejich oddanost komunistické straně a socialismu, při majálesech se mohli realizovat v daleko větší míře. Na jejich pořádání, jako na jedné z mála akcí, spolupracovali pravidelně i s rektorátem a děkanáty. Při rozboru míry podílu na realizaci této akce jsme vypožorovali postupně se zvyšující zapojení ČSM na úkor vedoucích představitelů univerzity, což dokumentuje postupné získávání větší moci ČSM v akademickém prostředí.

Na majálesu roku 1950 se ČSM podílel pouze v rovině účasti v průvodu a zpěvu písní oslavujících sovětský svaz a myšlenky socialismu. Šlo například o písně: Píseň brigády, Čapajev Hrdina, Směr Praha, Avanti popolo, Hymna Ellas, Kaťuša, Pochod rudých námořníků, Zpěv svobody, Svět patří nám, dále také Přijdi, Jano, k nám, Svatá válka, Pochod demokratické mládeže (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis z 15. schůze 8. 3. 1950*).

O rok později však studenti upozorňovali, že akce již nebyla „zajišťována po lince státního aparátu“, ale že si ji do své gesce přebralo vedení univerzity a ČSM zajišťoval propagaci akce, staral se o průvod, vystoupení kulturních souborů, o zábavu na nádvoří univerzity (v Křížkovského ulici), o zábavu na Stadionu Míru (Andrův stadion). Oproti předchozímu roku se dostavilo tentokráte o pět set studentů v modrých košilích více (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951, Zápis ze schůze*

předsednictva okresu ze dne 8. 5. 1951). Podle záznamů se ČSM před realizací majálesu staral i o vybrání vhodných hesel na transparenty a plakáty. „... hlavní heslo: Věda bojuje za mír; a pak kontrast: Imperialistická věda ničí, socialistická tvoří. Pak hesla dle fakult. FF: Bojujeme proti kosmopolitismu. Naším vzorem je sovětská věda...“ **V této činnosti zřetelně spatřujeme rovinu politické a vlastenecké výchovy**, která se do akce promítala. ČSM předem prokazatelně promýšlel, jak bude průvod organizován a jak bude působit na pozorovatele. Do čela průvodu postavili významné osobnosti univerzity, ale především také vlajkonoše s československou a sovětskou vlajkou, účastníkům připínali odznaky Palackého univerzity, komunistické strany, Revolučního odborového hnutí, ČSM a důraz kladli na účast studentů ze socialistických zemí (Polska a Bulharska) (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–1951, Přípravy 1. máje: s. Matouš*). Podle ČSM se průvod tvořený vysokoškolskými studenty hodnotil kladně. Přesto při pozdější reflexi akce vyvolala nejspíše neshody mezi rektorátem a předsednictvem univerzitního ČSM, protože ČSM poslalo oficiální výtku krajskému výboru ČSM, kde informovalo o nestandardním chování rektorky (jednalo se o profesorku Jiřinu Popelovou-Otáhalovou), jež v průběhu akce vyjádřila nadšení nad průběhem i organizací, ale druhý den práci ČSM kritizovala. Svazu mělo být, kromě poněkud banálních výtek o povinnosti chodit ve vojenském útvaru a příliš velkém počtu transparentů, hesel, obrazů a hudebních souborů na chodnících, vytýkán direktivní přístup (označován až za „teror“) při zajišťování studentské účasti na majálesu. ČSM naopak namítal, že během celé akce se zachovalo spontánní nadšení, zpívalo se a tančilo v kruhu, k čemuž nakonec i strhli přihlížející obecnost (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951, Zápis ze schůze předsednictva okresu ze dne 8. 5. 1951*). Archivní materiál však ČSM usvědčuje z částečného zastírání pravdy. K 15. dubnu do vlastních zápisů vkládají upozornění na potřebu vytvořit seznam studentských závazků k majálesu a později dle seznamu důsledně kontrolovat účast studentů na akci (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–1951, Přípravy 1. máje: s. Matouš*).

Další záznamy k majálesu jsme našli k roku 1954. Odehrál se v předvečer 1. máje a z důvodu špatného počasí se ho účastnilo zhruba pouze 20 studentů (ze zdroje není jasné, zda se jedná o údaj za celou univerzitu či pouze za lékařskou fakultu), protože autor zápisu dodává, že se průvodu ve větším počtu účastnily „ostatní školy“. Zajímavé je, že, ač celou organizaci měl na starosti právě ČSM, otevřeně zde přiznává, že daný ročník byl neúspěšný. Podobně méně zdařilá byla i účast vysokoškolských studentů následující den na 1. máji

(zúčastnilo se zhruba 60 % všech studentů) „...mnozí posluchači, mezi nimi i funkcionáři ČSM odjeli domů. Bylo ohlášeno, že se půjde v jednom oblečení – v bílých [bílých, pozn. autora] pláštích, ale přišlo jen několik. Vypadalo to, jako by se ostatní za ně styděli (...) Toto všechno svědčí o nedostatečné přesvědčovací práci RV a hlavně PS“ (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 5, Zápisy ze schůzí LF 1953-54, Zpráva o činnosti FV ČSM LF PU za stud. rok 1953/54*). Důvod neúspěchu můžeme také spatřovat v době, kdy se majáles odehrál. Již opadlo původní poválečné nadšení a účast na majálesu měla hlavně formální funkci.

Zatímco rok 1955 představuje slepé místo ve výzkumu majálesů, v roce 1956 se studentský svátek realizoval za spolupráce obou univerzit (Palackého univerzity a Vysoké školy pedagogické). Organizátoři se museli, podle podrobné studie Karla Konečného (2001), vyrovnat s řadou překážek. Nejvýznamnější z nich se týkala nedůvěry představitelů komunistické strany k organizaci tak rozsáhlé akce ve vysokoškolském prostředí, které dlouhodobě vykazovalo neuspokojivé výsledky ve fungování vzdělávacího aparátu (např. velký počet studentů opakujících zkoušky) i v nedostatečné ideové pevnosti studentů i některých pedagogů. Dalším zádrhelem se jevil termín majálesu stanovený na 30. dubna, což někteří straničtí činovníci pokládali za neúctu či provokaci, pakliže není realizován až po 1. máji. Důvodem tohoto rozhodnutí bylo přesvědčení studentů lékařské fakulty, že by jim následně zbývalo dostatek času na přípravu na zkoušky. Starosti majálesové komisi dělalo i nepříznivé, deštivé počasí. Těchto nepříjemností se však organizátoři nezalekli a přípravám věnovali veškerou píli a mnoho času. O oficiální podporu požádali i oba rektory univerzit (profesor Jaromír Hrbek za Palackého univerzitu a profesor Jaromír Bělič za Vysokou školu pedagogickou). Příslib záštity nakonec zmírnil pochybnosti stranických činovníků. Ke konečnému úspěchu majálesu výrazně pomohla velmi dobře provedená dlouhodobá propagace v podobě opakovaného zvaní studentů na přednáškách, vyvolávání informací o události v dobových kostýmech v ulicích města, otištění zvací výzvy v regionálním listu *Stráž lidu* i výtvarně zdařile provedené plakáty. Akce se nakonec konala i přes přetrvávající špatné počasí 30. dubna za bedlivého dohledu Státní bezpečnosti. Majáles se stylizoval do středověké a fantaskní tematiky. Průvod čítající 300 studentů v různých kostýmech osnil pozorovatele trubadúry, zbrojnoši, bakaláři, dvěma alegorickými vozy, zvukovými i barevnými efekty, satirickými nápisy. Po průvodu následoval ve vnitřních prostorách VŠP kulturní program, kterého se zúčastnilo přes dva tisíce lidí (Konečný, 2001, s. 93–97). Kráčmarová (2013, s. 40–42) ve své práci zaměřené na hudební kapely na Univerzitě Palackého ve dvacátém století uvádí, že v hlavním sále vystupovali Hispanisté (kapela studentů hispanistiky),

následování tanečním souborem Polského tance a divadelními představeními laděnými do staročeské tematiky a třemi scénkami ze Shakespearových Veselých paniček.⁵⁹ Konečný (2001, s. 98–99) uvádí, že událost svým průběhem i rozsahem pravděpodobně neměla v padesátých letech v Olomouci obdoby. Její úspěch vyústil v nápad uspořádat tzv. „Dozvuky majálesu“, které se za účasti zhruba osmi set návštěvníků realizovaly 8. května stejného roku a omezily se pouze na taneční zábavu s programem na nádvoří VŠP. Ač byl majáles nepopíratelným organizačním i kulturním úspěchem studentů obou univerzit, již v prosinci roku 1956 na IV. městské konferenci ČSM v Olomouci se objevila kritika některých protistátních, satirických hesel. Jelikož se však předpokládalo, že šlo pouze o bezprostřední reakci na XX. sjezdu v Sovětském svazu a celá událost až na tyto sporadicky se objevující nápisy proběhla v poklidu a bez jakýchkoli studentských výstředností či demonstrací, byla diskuse o majálesu 1956 ukončena. V souvislosti s maďarským povstáním a účastí maďarských vysokoškolských studentů padlo doporučení zkvalitnit v Olomouckém kraji kurzy marxismu-leninismu a celkově povzbudit kulturní a sportovní život v socialistickém duchu (Konečný, 2001, s. 98–99).

Otázka pořádání majálesu roku 1957 tak zůstala ze strany vedení krajského ČSM i městského stranického vedení otevřená. Naopak studentské nadšení pro majáles přetrvávalo, což je patrné i z vydání majálesového občasníku Troubadour, k čemuž došlo 9. dubna 1957. Jednalo se o jedno číslo novin zveřejněné jako propagace k blížícímu se majálesu. Obsahovalo množství humorných inzerátů, poznámek, karikatur, básní a vyprávění mapující život vysokoškolské mládeže. Mimo to zde mohli čtenáři nalézt program majálesu, který se měl v daném roce rozprostřít do čtyř dnů. Prvního května se na nádvoří Vysoké školy pedagogické plánovala korunovace majálesového krále, druhého května se mělo konat sportovní odpoledne na Stadioně Mír, třetího května majálesové čepobití v ulicích města (účelem bylo za hraní hudby procházet městem a upozorňovat na studentské slavnosti) a konečně čtvrtého května měl program vyvrcholit dopoledním proslovem a odpoledním dvouhodinovým průvodem městem s následnou taneční zábavou na nádvoří a v sálech Vysoké školy pedagogické. Studenti si tentokrát při vymýšlení hesel i samotného obsahu programu vypomohli soutěží. Nejlepší nápady měly být velmi bohatě oceněny (1. místo za 300 Kčs, 2. za 200 Kčs, 3. za 100 Kčs, naopak 4. a 5. místo mělo dostat pouze symbolickou odměnu ve výši 5 Kčs) (Majálesová

⁵⁹ Práce Pavlína Kráčmarové, která majáles roku 1956 shrnuje prostřednictvím dokumentu s názvem *Vyúčtování vysokoškolských Majáles 1957 v Olomouci* vyvolává mírné pochyby o precíznosti při práci s prameny. Daný zdroj jsme na základě očividného nesouladu v datování (majáles z roku 1956 měl reflektovat dokument z roku 1957) cíleně prostudovali a musíme konstatovat, že opravdu reflektoval majálesovou veselici z roku 1957. Výše zmíněný program však odpovídá roku 1956.

komise, 1957). Události po vydání tohoto majálesového čísla však nikdo nemohl předpokládat. Shodou okolností se dostalo prostřednictvím pracovníka ústředního výboru strany, který byl v Olomouci na rutinní kontrole, do Prahy. Jelikož mezitím pod vlivem silících konzervativních komunistických názorů došlo k utužení režimu a ústřední vedení rozhodlo o zákazu majálesů na všech vysokých školách v Praze, nebylo překvapením, že podobný pokyn zamířil i do Olomouce. A ač studenti velmi tvrdě bojovali proti zrušení zákazu, který na ně vyvinulo vedení obou vysokých škol, krajský výbor KSC i vedení ČSM, nedokázali dlouhodobě vzdorovat a museli majáles včetně průvodu a korunovace krále majálesu zrušit. Jako ústupek bylo studentům dovoleno uspořádat taneční zábavu podle původního plánu (Konečný, 2001, s. 9–100). Záznamy k majálesům z let 1958 až 1960 se nepodařilo dohledat ani v archivním materiálu, ani v sekundární literatuře.

Z akcí vztahujících se k sovětským státům, především tedy k RSFSR, se na akademické půdě Univerzity Palackého v Olomouci v padesátých letech připomínaly oslavy VŘSR, česko-sovětského přátelství či Světového festivalu mládeže a studentstva.

Jak uvádí Sobotková (2011, s. 49) většina **oslav VŘSR** se soustředila na 7. listopadu, čímž se připomínalo revoluční převzetí moci ruských bolševiků od prozatímní vlády v Ruské republice 7. 11. 1917 a pozdějšího rozšíření socialismu do dalších států. Tento svátek měl zastínit národní oslavy vzniku státnosti (v případě Československa výročí vzniku samostatného státu 28. října 1918) a soustředit do sebe veškeré projevy vlastenectví. Aby se podtrhla významnost dané události, rozhodlo se sovětské vedení komunistické strany rozšířit oslavy a k slavnosti VŘSR připojit **měsíc československo-sovětského přátelství** (dále jen MČSP) někdy také označovaný jako Dny československo-sovětského přátelství (Úkoly organizací ČSM ve dnech Čs.-sovětského přátelství, 1949), představující soubor doprovodných akcí a událostí, jejichž celospolečenský rozptyl byl velmi široký. Oslavy VŘSR na příkladu Brněnského kraje podrobně ve své velmi zdařilé magisterské diplomové práci rozebírá Miroslav Šollar (2011). Například se jednalo o **tělovýchovně a vlastenecky zaměřené běžecké štafety** *Poselství míru a přátelství*, které se realizovaly buď jako krajské (běžci si předávali štafetu v prostoru celého Československa), nebo jako hvězdicové štafety (účastníci vybíhali pouze v rámci jednoho okresu). Jejich cílem bylo upozorňovat svou fyzickou aktivitou na probíhající oslavy, předávat zdravotní rady, vybírat dary a závazky plánu práce od obcí, organizací, jednotlivých zemědělských družstev (Šollar, 2011, s. 31). Dále se uskutečňovaly **vědecké a světonázorové osvětové výchovné akce v podobě Lidových kurzů ruštiny**, na něž nábor účastníků sice probíhal během oslav MČSP, ale samotná výuka probíhala až do léta

následujícího roku (Šollar, 2011, s. 49), a pořádali se i velký počet **přednášek, výstav sovětských knih** (např. *Sovětské zápisky* od Jana Kopeckého či *Žatva* od Galiny Nikolajevové; Knihy měsíce přátelství, 1953) i **festival sovětských filmů** a plošná agitace pro vstup do Svazu československo-sovětského přátelství (označované také jen zkratkou SČSP). Pro účely naší studie je důležité zdůraznit, že oficiálním organizátorem VŘSR a MČSP byly nejpozději od roku 1951 na krajské a okresní úrovni oficiálně pověřeni zástupci z KSČ, SČSP, Akčních výborů Národní fronty, národních výborů a Revolučního odborového hnutí, na místní úrovni přípravné výbory či obvodové osvětové komise, později i vznikly v krajských, okresních, městských, obecních správních centrech specializované výbory zabývající se pouze agendou MČSP (Šollar, 2011, s. 11). VŘSR a MČSP tedy primárně nenáležely do agendy pořádaných akcí ČSM, přesto se k plánovým oslavám měl připojovat vlastními akcemi, propagací městských slavností a zajištěním účasti členstva, přednáškovou činností, prodejem brožurek *Lenin, Stalin, Kalinin k mládeži*, četbou svazáckých novin, agitací mezi žáky a studenty pro vstup do Lidových kursů ruštiny, ozdobou hrobů padlých rudoarmějců a čestné strážě u nich (Úkoly organizací ČSM ve Dnech Čs.-sovětského přátelství, 1949).

Olomoucký vysokoškolský ČSM nebyl výjimkou. O VŘSR a MČSP nalezneme pouze torzovité zprávy a především v souvislosti s obecným záměrem podporovat sovětizaci na vysokých školách, jako je tomu ve zprávě z akademického roku 1949/1950 reflektující kulturně-výchovnou práci ČSM na vysoké škole, kde se doporučuje větší propagace sovětské vědy, kontrola kroužků ruštiny, organizace nových kroužků a soutěže mezi nimi, podpora přednášky a diskuze nad sovětskými vědeckými díly, hydroelektrárnami a jinými technickými otázkami, historie, astronomie, nového právního řádu (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, K otázkám kulturně výchovné práce Československého svazu mládeže na VŠ*). S tímto tématem také obeslal Československo-sovětský institut všechny dílčí skupiny vysokoškolského ČSM. Nabádal je popularizovat mezi studentstvem časopisy Sovětské vědy, které vycházely pro obory filozofie, historie, jazykovědy, pedagogika-psychologie, státopěda a právo, biologie, lékařství, matematika a fyzika, chemie. Odkazoval přitom na článek vedoucího vysokoškolského oddělení ÚV ČSM Schwarze psaného do periodika Tvorba (číslo 12). Jako oficiální závazek ČSM tam Schwarz sliboval, že: „... Větší péči je třeba věnovat popularisování výsledků sovětské vědy, nejpokrokovější vědy na světě. I v tom musí ČSM účinně pomáhat škole, propagovat mezi studenty studium většiny i publikace, které vydává Česko-sovětský institut...“ Na listopad roku 1951 proto v reakci na dopis olomoucký vysokoškolský ČSM stanovil plán zabývat se přednáškovou a osvětovou prací směřující

k prohlubování studentských znalostí o SSSR (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Československo-sovětský institut – 28. 3. 1951 v Praze pro - /všechny/ dílčí skupiny ČSM na vysokých školách k rukám soudruha předsedy*). Svým závazkem se dle pozdějších archivních dokladů začali zabývat v říjnu, kdy vyzývali studenty k účasti na místních oslavách VŘSR. Stanovili si i oficiální heslo pro rok 1951: „Každý svazák členem SČSP!“, které zveřejnili na nástěnkách a používali jej i při osobní agitaci pro vstup do SČSP a odběru časopisu Sovětská věda. V seznamu činností za listopad se vyskytovala diskuse o knize *Jak se kalila ocel*, dále celovečerní koncert sovětské hudby v Divadle hudby, návštěva filmů v olomouckém kině v rámci Festivalu sovětských filmů pod názvem *Sovětská mládež* a následnou diskusí, účast na štafetě *Poselství míru a přátelství*, ve vztahu k 17. listopadu pořádali celý týden připomínkové studentské akce a nakonec kolem 23. 11. uspořádali sovětský večer za doprovodu taneční a hudební skupiny VUK (celým názvem Vysokoškolský umělecký kolektiv, více o něm níže u výchovy estetické) a oslavili tak narozeniny Klementa Gottwalda (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Přípravy měsíce čsl. sovět. přátelství*).

Mezi roky 1952 až 1956 se o VŘSR a MČSP v archivních dokumentech ČSM referuje jen sporadicky a převážně pouze upozorněním pro studenty, že se mají olomouckých slavností, případně oslav v domácích regionech, (nejlépe povinně) zúčastnit. Toto časové snížení zájmu o oslavy odpovídá přenesení dané agendy na městské pověřené výbory.

Opětovně se ČSM oslavám věnuje až k roku 1957, kde ve svých záznamech ostentativně na pořádání výročních čtyřicátých oslav VŘSR upozorňuje, což zřejmě souvisí s celkovým tlakem komunistického vedení na utužení poměrů na vysokých školách a zvýšeného dohledu nad prohlubováním socialistické výchovy. Potvrzení, že tak olomoucký vysokoškolský ČSM opravdu činí, si pojistil chytrým tahem uspořádat v listopadu 1957 besedu o festivalu konaném v daném roce v Moskvě. Na besedu pozval jako oficiálního hosta a řečníka člena okresního výboru KSČ Knýbla, který se festivalu také zúčastnil, aby předal své zážitky a dojmy. Při reflexi své činnosti tak Knýbl na okresnímu předsednictvu KSČ osobně referoval o „záslužné“ výchovné činnosti svazu. O týden později následovala beseda s absolventy studia v SSSR (studenti Hřebíček a Bayerem). Autorům záznamu se navíc šikovně podařilo do zprávy připojit i zmínku o studentech z rozvojových zemí, což bylo zajisté cílenou snahou o připsání bonusových bodů v rozvíjení internacionalismu. „Beseda byla velmi početně navštívena a její účastníci vydrželi až do pozdních hodin, kdy se na ní dostavili 3 jihoameričtí studenti, kteří tehdy dleli v Olomouckém kraji.“ Vzhledem k tomu, že se dostavili až na konec programu,

můžeme předpokládat, že se o obsah přednášky vlastně příliš nezajímali. To už však autor zápisu takticky přešel. Zajímavé je, že v daném roce do akcí vážících se k MČSP zařazují i události z prosince, konkrétně 2. 12. *Večer socialistické poezie* a 6. 12. Studentskou vědeckou společností pořádanou studentskou vědeckou konferencí. Konec záznamu vypočítavě utvrzuje čtenáře v důsledné a dobré práci ČSM: „Srovnáme-li aktivitu ČSM už na počtu akcí uspořádaných za jediný měsíc hned na začátku činnosti s předchozími lety, pozorujeme podstatný vzestup naší organizace...” (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o činnosti ČSM, Jak vypadala politicko-výchovná práce ČSM na naší fakultě*).

V roce 1958 oslavy VŘSR poprvé ČSM organizoval sám bez podpory vedení univerzity, pouze ve spolupráci s národním výborem. I zde spatřujeme výraznou snahu o zdůraznění zásluh ČSM a naopak upozorňování na nedostatky na straně jiných složek a organizací. Podle ČSM se akce jako celek zdařila, přestože ze společenských věd a z části lékařské fakulty dorazilo málo studentů a že oznámení o přenesení organizace z rektorátu na ČSM se oznámilo se zpožděním a také navzdory špatně zvolené organizaci starající se o průběh samotného programu VŘSR dodané národním výborem (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Hodnocení činnosti VŠV za zimní semestr škol. r. 58/59*). V rámci MČSP se studenti tělovýchovy účastnili štafety čsl. sovětského přátelství (pravděpodobně se jedná jen o jiné označení pro štafetu *Poselství míru a přátelství*) (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Fakulta přírodních věd ČSM 1958–1959, Plán tělovýchovné činnosti skupiny ČSM na fakultě přírodních věd – 31. 10. 1958 FV ČSM*).

Z myšlenek socialistického humanismu, internacionalismu a boje za světový mír vyvstává **podpisová akce Pakt míru**, realizovaná napříč socialistickými zeměmi. Měla za úkol donutit západní země, aby zastavily poválečnou obnovu (ve finanční i materiální podobě) v západním Německu. Nešlo ani tak o strach z opětovné restituce nacistického Německa, jak Sovětský svaz ve své štvavé kampani prohlašoval, jako spíše z neochoty připustit, aby se západní Německo dostalo pod ideologický vliv kapitalistických států. „... Dokáže-li lid všech zemí přinutit vlády USA, Velké Británie a Francie, aby uzavřely Pakt míru se Sovětským svazem a lidovou Čínou a aby upustily od obnovování nacistických armád v západním Německu, bude mír a bezpečnost poctivých lidí na celém světě zajištěna.“ Pakt míru vyhlásil Československý výbor obránců míru⁶⁰ na 26. května až 17. června roku 1951 a uskutečněn měl

⁶⁰ Po druhé světové válce se hledaly cesty, jak zajistit světový mír na dlouhá léta do budoucna. Ve dne 25.–28. 8. 1948 proběhl v polské Varšavě Světový kongres kulturních pracovníků a vzešlo z něj ustanovení Stálého mírového výboru kulturních pracovníků se sídlem v Paříži, který společně s Mezinárodní demokratickou federací žen a 75 významnými osobnostmi ze 17 zemí dal podnět ke svolání tzv. Světového kongresu obránců míru, který proběhl v druhé polovině dubna 1949 a představoval největší poválečné setkání podporovatelů míru. Během jeho

být ve všech závodech, úřadech, školách a obcích. Předsednictvo ÚV ČSM se k iniciativně připojilo a svým organizacím zadal úkoly, jak se zapojit. Pionýři do 15 let svůj podpis přidat nemohli, ale dostali doporučení, aby symbolickým kresleným či malovaným ztvárněním života a práce v míru vyzdobili agitační střediska, v nichž budou pracovat starší svazáci (středoškoláci a vysokoškoláci), kteří budou osobně obcházet členy i nečleny ČSM, zaměstnance podniků, v okolí žijící obyvatelstvo a vyzývat k podpisu listiny a uzavření závazku. V závodech se závazky týkaly prověřování výkonnostních a technických norem, které měly odhalovat skryté chyby ve fungování a správě podniku (např. i kádrové prověrky zaměstnanců). Na vesnicích se lidé zavazovali k vysoké pracovní morálce během žňových prací (Za pakt míru, 1951).

I studenti Univerzity Palackého vyslyšeli výzvu ÚV ČSM a ve dnech 28. května až

1. červa uspořádali na chodbách pedagogické fakulty akci lidového hlasování. K podpisu museli studenti dodat i svůj závazek podílet se na stavbě mládeže v Ostravě a nápravě vlastních nedostatků. Fakultní výbory ČSM na setkání 21. května promýšleli nejvhodnější způsob, jak akci pojmout, aby nedošlo pouze k mechanickému podepisování, ale aby opravdu **plnila funkci vlastenecké a osvětové rozumové výchovy** napříč celou univerzitou. Před podpisovou akcí se měly vytvořit agitační „úderky“ (dvojice nejschopnějších svazáků), kteří v každé dílčí skupině ČSM budou přesvědčovat vrstevníky o důležitosti akce. „K soudruhům, kteří se ještě k věci chovají chladně postavíme drastické případy Koreje a naše upomínky na okupaci – mnozí studenti prožili totální nasazení v nac. Německu (...) Získáme k agitaci oblíbené profesory...Nejlepší agitátory nám budou dělničtí studenti, kteří poznali ...fašismus...“ (AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, ZA PAKT MÍRU!)

Dalším příkladem způsobu, jak se u studentů **rozdíjela vlastenecká výchova ve spojení s politicky-morální výchovou** především v rozměru podpory internacionalismu, byla **podpora aktivit Světové federace demokratické mládeže**⁶¹, která se rozhodla roku 1951 založit

průběhu se navrhlo, aby vznikaly stálé národní mírové výbory. Návrh na vytvoření československého výboru byl podán 11. 6. 1949. Na ustanovující schůzi 7. 7. 1949, po bouřlivé debatě o oficiálním znění názvu, byl definitivně odsouhlasen Československý výbor obránců míru (Štér, 2018, s. 240–243).

⁶¹ Mimořádná publikace belgického historika a politologa Joëla Kotka přibližuje svět mládežnických a studentských hnutí a organizací ve dvacátém století na pozadí složitých politických intrik mající za cíl proniknout skrze mladé lidi z východních do západních struktur a naopak. Ukazuje, že nejen ruská, ale i americká tajná bezpečnostní služba si byla plně vědoma benefitů, které může mít podpora těchto hnutí a zároveň i výchova mladé nastupující generace. Pro účely této studie jsme čerpali především z kapitol The Creation of the World Federation of Democratic Youth, The International Student Conference a The World Youth Festival of Berlin 1951. Na popud Sovětského svazu byla 3. října 1945 založena SFOS – Světová federace odborových svazů (World Federation of Trade Unions, zkratka WFTU), podporující vztahy mezi Brity, Rusy a Američany, následovaná v listopadu vzniklou Mezinárodní demokratickou federací žen (česká zkratka MDFŽ, mezinárodním názvem

Festivalový fond solidarity a vyzvala československou mládež (prostřednictvím organizace ČSM), aby do něj také přispívala. Finanční obnosy získané z této sbírky měly dopomoci mladým studentům z koloniálních a kapitalistických zemí zúčastnit se Světového festivalu mládeže a studentstva (Festivalový fond solidarity, 1951). Olomoucká vysokoškolská skupina ČSM se sice první sbírky nezúčastnila, ale na druhý festival se již skrze agitace a přednášky připravovala. Jako doprovodnou akci k festivalu pořádala na univerzitní půdě besedy se zahraničními studenty té doby studující v Olomouci (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, ČSM Sekretariát ÚV – Připomínky k pracovním plánům vysokoškolských OVČSM a skupin*). Na pokyn ÚV ČSM rozšiřovala mezi vysokoškolskými studenty roku 1952 bulletin o životě a boji koloniálních studentů, vydala rezoluci s podpisy studentů a finančními příspěvky do fondu na podporu „žen a dětí Koreje“ (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, ÚV Československého studentstva – Praha – 19. 1. 1952*). Přestože z první poloviny padesátých let nemáme přesné záznamy o vybraných částkách do fondu solidarity, od roku 1957 již tyto záznamy existují. Roku 1957 ČSM na univerzitě vybral 11.945 Kčs (od každého studenta průměrně 6,17 Kčs) (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál FV ČSM na VŠP - Zápisy ze schůzí, ustanovení, plány – 1957–1958, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–1959*), roku 1958 12.095 Kčs (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o politicko-organizačním zajištění výsledků celostátní konference studentů vysokých škol*), přičemž například studenti filozofické fakulty dle záznamů dodali 2.174 Kčs (na studenta průměrně 6,05 Kčs) (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Zpráva o výsledcích budovatelské soutěže na filosofické fakultě UP*).

Women's International Democratic Federation, zkratka WIDF), poté také Světovou federací demokratické mládeže (v československém prostředí užívána zkratka českého názvu, tedy SFDM, originálním mezinárodním označením World Federation od Democratic Youth, zkratka WFDY) a Mezinárodní svaz studentstva (v československém prostředí užívána zkratka českého názvu, tedy MSS, originálním mezinárodním označením International Union of Students, zkratka IUS). Kotek následně umě předestřel sílu sovětské propagandy, která pevně dle svých proklamací držela tezi o politické neutralitě při založení WFDY a nulové účasti Sovětského svazu, a to až do přelomu druhé poloviny devadesátých let. Na konkrétních počtech členů ukazuje, jaká část z nich měla prokazatelně komunistické zázemí a že tedy Sovětský svaz WFDY ovlivňoval již od data založení (Kotek, 1996, s. 62–71). Hlavní událostí, kterou pořádaly organizace WFDY a IUS, byl Světový festival mládeže a studentstva (World Festival of Youth and Students). Roku 1947 se první ročník konal v Československu (Praha), druhý roku 1949 v Maďarsku (Budapešť), třetí 1951 ve východním Německu (Východní Berlín), čtvrtý 1953 v Rumunsku (Bukurešť), pátý 1955 v Polsku (Varšava), následně 1957 v Sovětském svazu (Moskva) a roku 1959 v Rakousku (Víděň) (Kotek, 1996, s. 174–186). Poté se již další ročníky realizovaly ve větších časových rozestupech (až do roku 2017).

Shrnutí mravní výchovy

Při pohledu na roky, z kterých pocházejí archivní záznamy, nemůžeme souhlasit s tezí, kterou vyjádřila Černá (2021, s. 280–281) s odkazem na historičku Doubravku Olšákovou, že kvantita oslav byla ve školním prostředí výrazně větší v první polovině padesátých let, zatímco v druhé polovině dekády se zájem o oslavy snižoval. Černá to přičítala pádu kultu osobnosti Stalina, zmírnění tlaku na sovětizaci a vystoupení do popředí jiných, aktuálních, pedagogických problémů. V případě její práce zaměřené na problematiku základního a středního školství se jednalo o zavádění polytechnické výchovy, řešení neprospívajících žáků či jejich sociálního zázemí. Vysokoškolské prostředí a jeho výchova sice vycházela ze stejných oficiálních socialistických oslav, reagovala na stejné události první poloviny padesátých let (a mezi roku 1953 až 1955 opravdu k mírnému poklesu kvantity i kvality akcí dle archivních záznamů nejspíše i došlo), ale zájem, který ministerstvo školství od roku 1956 projevovalo o vysokoškolský sektor a s ním hrozící další prověrky a vylučování studentů a pedagogů, vedl k výraznému zvýšení výchovné práce napříč všemi jeho složkami, což se zdá patrné i ze zvýšené aktivity olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM od roku 1957 (nová politická školení, morální a etické besedy Učebního roku a přednášky Volné tribuny, ostentativní zdůrazňování zapojení do oslav VŘSR i přijetí zákazu na pořádání majálesů).

Z pohledu dělení marxistické pedagogické teorie je vhodné podotknout, že jsme se v textu výše několikrát zmínili o dalších principech a složkách výchovy, které se prostřednictvím oslav ve výchově projevovaly. Např. princip humanismu v případě májových oslav a Paktu míru i Festivalového fondu solidarity. Princip stranickosti se promítal ve všech akcích zabývajících se osobnostmi a dějinami komunistické strany. Princip názornosti vidíme ve snaze názorně demonstrovat hromadné veselí, pospolitost sovětského národa při veřejných akcích a průvodech, což se promítá i do principu jednotnosti výchovného působení a s ním související kolektivní výchovy. Tyto oslavy jsme ovšem uváděli také jako jeden z možných projevů principu emocionálnosti a aktivity, propisující se ve výchově emocionální, která se snaží do výchovy přenášet nejen rozumový, ale i citový rozměr, podněcovat zájem vychovávaného prostřednictvím zážitků a motivovat jej se o daný jev dále zajímat. Do pořádní oslav se promítla i výchova ke společenské aktivitě v rovině uvědomování si odpovědnosti k vládoucí komunistické straně a potřebě ji oslavovat a propagovat. Nyní si uvědomujeme, že oproti jiným činnostem a výchovám, které prosazovaly komunistická strana a ČSM, se **u oslav a slavností střetává neobvykle velké množství jednotlivých výchovných principů a výchov**. Bez bližšího proniknutí do tématu by se mohlo zdát,

že se jedná pouze o umělé novodobé konstruování pedagogického systému, ale opak je pravdou. My zde pouze popisujeme mechanismy, které si komunisté plně uvědomovali a vědomě je uplatňovali. Jako naprosto zásadní právě tuto provázanost všech pojmů výchovy vidí např. Jůva (1975) či Králíková (1983). Naopak v současnosti představuje bez znalosti pedagogického teoretického zázemí pro mnohé badatele v marxistické pedagogice pomyslného „ježka v kleci“, který se svými ostny dotýká více hran, a proto je velmi složité nalézt správnou cestu pro jeho vyjmutí, tedy v případě výchovy pro kategorizaci právě zkoumaného pojmu. To můžeme demonstrovat na příkladu Černé (2021, s. 276), která ke svátkům a slavnostem přistupuje především jako k prostoru, jak ukázat na „...konkrétní projevy socialistické výchovy ve školním prostředí...“ Oproti předchozím částem práce, kde podrobně rozebírá např. vlasteneckou výchovu či polytechnickou výchovu se jeví svátky a oslavy z pohledu dobové marxistické výchovy jako nepodstatné a pedagogicky málo využitelné. Důvodem nejspíše také je až přílišná zaměřenost Černé na prostor školy a jejích hranic ve smyslu uplatňování pouze školní formy výchovy a pominutí možnosti mimoškolní výchovy.

6.2.3.2.3 Výchova pracovní a technická

Výchova pracovní a technická (polytechnická) představuje jeden ze způsobů, jak se v socialistickém školství uplatňovalo spojení teorie s praxí (viz Princip spojení školy se životem). Kromě předpokládatelné zaměřenosti na osvojení znalostí o dobové výrobě a technice a zisku dovednosti ovládat jednoduché nástroje a stroje se skrze toto zaměření výchovy učili žáci a studenti vybudovat si pracovní návyky, zorganizovat práci, plánovat, ale i rozvinout charakteristické vlastnosti, jakými byla důslednost a vytrvalost v pracovním úsilí, schopnost překonávat překážky (Jůva, 1975, s. 15).

Dále pomáhala s profesní adaptací na povolání, které socialistická společnost potřebovala (Pešek, 1951, s. 154), tedy se zaměřením na přírodovědné a technické předměty pro dělnické profese a do zemědělství. K tomu na základních a středních školách od počátku padesátých let vedla tzv. výchova k volbě povolání. Jejím úkolem bylo kromě obeznámení s různými profesemi přidat i ideovou stránku sdělení, citově zabarveným výkladem a vyprávěním dělnických „úderníků“ nadchnout vzdělávané k dané profesi. „Žáci znají proslavená jména úderníků Misky, Svobody, Doutnáče a jiných, málo se však dovídají o jejich skutečné práci. ... Nepodařilo se nám ještě učinit z nich ideál našich chlapců a děvčat, velké vzory, které by toužili napodobit, jež by toužili následovat. I tu se musíme ještě mnoho a mnoho učit od Sovětského svazu, kde se uctívání hrdinů práce stalo dávno samozřejmostí, zdrojem

veliké výchovné síly“ (Pešek, 1951, s. 157). K výchově k volbě povolání se v polovině padesátých let přidávala zmíněná polytechnická výchova, jež se nejprve uplatňovala pouze v technických zájmových kroužcích (Pešek, 1951, s. 158), ale postupně pronikala do celého vzdělávacího procesu (více viz Princip spojení školy se životem).

V případě vysokého školství se výchova pracovní a potažmo i polytechnická uplatňovala v plošných opatřeních obtížně. Důvod nalézáme v odlišně odborně pojatých studiích. V případě technických, přírodovědných a lékařských oborů se cesty aplikace ještě nalézt daly, ale nebylo možné ty samé podmínky uplatnit i pro obory učitelské či filozofické fakulty. Československý svaz mládeže proto hned od založení své skupiny na olomoucké vysoké škole plnit pokyny ÚV ČSM o výchově k práci a pomoci ekonomice socialistickému státu **propagací a účastí na pracovních brigádách**, které bylo možné zároveň pojímat i jako součást výchovy ke společenské aktivitě. Níže jsme vybrali některé brigádní akce, které vysokoškolská skupiny ČSM zorganizovala a plnila v průběhu padesátých let.

Poprvé jsme se v archivním materiálu s brigádami setkali v jarních měsících akademického roku 1948–1949, kdy členové ČSM uvádějí, že se vypravili na tzv. **stromkovou brigádu**, během níž v obci Bílá Voda na Jesenicku sázeli a zastříhávali stromky (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Výborové schůze SPF F 1-1, Schůze 1948–1949, 23. 2. 1949 – Schůze výboru*). Jelikož měla brigáda u studentstva úspěch (hlavně pro její bezproblémový průběh i snesitelnou fyzickou náročnost), rozhodl se ČSM, že od 13. 8. 1949 naváže oficiální spolupráci s touto obcí a převezme patronát nad Československými státními lesy Javorník národního podniku polesí Bílá Voda. V záznamech se nám dochoval dokonce i přepis tohoto patronátu: „My všichni členové záv. skupiny ČSM PU v Olomouci tímto dekretem přijímáme patronát nad Čsl. stát. lesy řed. Javorník n. p. polesí Bílá Voda, jsouce si vědomi svých práv a povinností, které plynou z těchto závazků. My členové ČSM-PU v Olomouci se zavazujeme, že budeme podle svých časových možností dojíždět na brigády na polesí Bílá Voda, při nichž budeme pomáhat uvedenému polesí při zalesňování, pracech na školkách, prořezávkách v sečích plecích, úpravě cest a jiných pracích, odpovídajících naší tělesné zdatnosti (mimo výroby hroubí). Budeme pracovat s největší pílí a svědomitostí, abychom ulehčili jmenovanému polesí jeho úkoly a zároveň přispěli k socialistické výstavbě naší republiky. Jsme si vědomi své odpovědnosti nad provedením uvedených prací, které se ustává přijetím patronátu. Dále se zavazujeme, že neomezíme brigády ve výše jmenovaném polesí na svůj ročník, ale budeme vysílat do jmenovaného polesí brigády dle časových našich možností a dle potřeby polesí B. Voda ze všech našich ročníků, když polesí o nás čtrnáct dní předem požádá. Polesí Bílá Voda

se zavazuje, že poskytne brigádníkům ČSM-PU při uskutečnění brigády ubytování, stravování v závodní kuchyni a vhodnou práci, odpovídající tělesné zdatnosti jednotlivých brigádníků. Dále se zavazuje, že personál polesí B. Voda bude brigádníkům v přidělených pracích nápomocen radou a náležitým vysvětleními. Obě strany, tj. ČSM-PU a polesí Bílá Voda se zavazují, že budou šetřiti této vzájemné úmluvy a zachovávat ji. Tím přispějí k utužení oboustranného přátelství a zároveň sblížení města s venkovem“ (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Předání patronátu Bílá Voda*). Prostřednictvím tohoto strategicky zvoleného patronátu mohl ČSM v budoucích letech pravidelně vykazovat závazkovou činnost, jako tomu bylo například k 9. sjezdu KSČ, kterému jako svůj dar odevzdal stromkovou brigádu v rozsahu až 14 dnů, přičemž v rámci agitace se rozhodl i plnit slib z patronátu, tedy rozšířit tuto brigádu do vyšších ročníků studentstva (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, ZÁPIS SCHŮZE – 10. 3. 1949*), které se brigádám spíše vyhýbaly, nejen kvůli studijním povinnostem, ale také z důvodu dosavadního nižšího zásahu socialistickou ideologií a tak i nízké vnitřní motivaci plnit tuto neplacenou práci pro stát. Podle říjnové schůze okresního přípravného výboru ČSM VŠ roku 1949 se však ukázalo, že permanentní vyžadování plnění brigádních povinností se u studentů neseťká s kontinuálním nadšením a odhodláním. Obzvláště pak v letních měsících. Na stromkovou brigádu, plánovanou na srpen, se v jarních měsících přihlásilo až padesát studentů, ale nakonec do Bílé Vody odjelo jen 23 brigádníků, kteří však práci plnili příkladně. Z tohoto stavu bylo vedení ČSM i účastníci brigády rozčileni a na nedbalé studenty si opakovaně při kulturních večerech vzpomněli (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis ze schůze 20. 10. 1949*). Na plánování dalších brigád a s tím související agitaci však ČSM rezignovat nemohlo. Naopak v zimních měsících na přelomu roků 1949 a 1950 do Bílé Vody vyslal hned dvě brigády o zhruba 26 lidech na každou z nich a navíc tam i v rámci družby s obcí a zaměstnanci lesního podniku pořádal kulturní večírky (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis z 13. schůze z 25. 1. 1950 v 19. hodin v místnosti SVS*). Problém s plněním závazku však nastal v březnu roku 1950, kdy se ČSM pedagogické fakulty ozvala Bílá Voda s žádostí o pomoc při sázení stromů. Daný termín zasahoval do plánované výuky a narušil průběhu semestru a přednášek. Nakonec, na základě výjimky od děkana dané fakulty, se zapojení brigádníci mohli zúčastnit přednášek realizovaných v náhradním termínu speciálně pro ně (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Výborové schůze SPF F 1-1, Schůze 1948–1949, Zápis o schůzi 27. 3. 1950 v 19 hodin – SVS*). Později se však ukázalo, že tak dochází k výraznému narušení průběhu semestru a vícekolajnost výuky pedagogům nevyhovuje. Brigáda se proto měla stát povinnou pro všechny studenty

ročníku, aby někteří nebyli s výukou „napřed“. Účast se měla hlídat podle oficiálního seznamu studentů a případná absence se omlouvala pouze na základě lékařského potvrzení (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis o 22. schůzi ze schůze předsednictva – 18. 4. 1950 – SVS*). Náhle se k brigádě přistoupilo jako k povinné součásti studia. Její nesplnění mohlo ohrozit studentův postup do dalšího ročníku. Takto nastavené podmínky v průběhu semestru, navíc bez náležité předchozí přípravy, však měly i svou stinnou stránku. Muselo se najít pracovní uplatnění pro výrazně větší počet studentů. Povinnou účast u této brigády děkanát určil studentům 2. ročníku, tvořeného 150 studenty, což však o 80 míst překračovalo ubytovací možnosti obce Bílá Voda, kvůli čemuž se musela celá brigáda zrušit a brigádní povinnost druhého ročníku přesunout na později s určením jiné pracovní náplně (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Výborová schůze 25. 4. 1950 SVS*). Pro problémy, které tento direktivní přístup k brigádám vyvolal, se od podobného kroku v budoucnu upustilo. Pakliže brigády měly být vyhlášeny jako povinné, měly být realizovány pouze v jeden den, plánová výuka odpadla a studenti si látku museli dostudovat. V případě že šlo o vícedenní brigádu, měla být pouze dobrovolná a neměla zasahovat do výuky. V případě, že se s termínem brigády nedalo hýbat, měl být student bez náhrady omluven a sám si měl materiály z výuky zajistit. Tímto nešťastným incidentem však spolupráce s Bílou Vodou neskončila. Podle archivních záznamů ČSM naopak pokračovalo až do konce sledovaného období padesátých let (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 8, 1958–1959 Zápis ze schůzí ČSM, Plán práce a organizace akcí – POV a OV*).

Mezi nárazovité brigádní akce patřily **řepné brigády** (sběr cukrové řepy). V letních měsících roku 1950 dostal ČSM oficiální výzvu od ÚV ČSM, aby se připojil k celostátně pořádané 1. řepné brigádě na některém v blízkých hospodářských statků (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis výborové schůze dílčí skupiny ČSM ze dne 9.2.1950 /I. ročník/*). Od 6. 10. probíhala cílená agitace v získávání co největšího počtu studentů. Mělo se jednat o jednodenní řepnou brigádu, která se vykazovala v rámci závazkové činnosti k sjezdu Krajský výbor Obránců míru (více v Štér, 2018). Brigáda měla být „... na státních statcích, které přistoupily letos k novému způsobu pěstování cukrovky... [kdy je, pozn. autora] třeba rychle sklídit v době vysoké cukernatosti... OV ČSM to chápe a souhlasí s tím, ... Stromečková brigáda bude odvolána (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, OPV ČSM 1949–1950, Zápis a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–51, Zápis schůze OV ČSM VŠ – 4. října 1950; AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–51, Zápis ze schůze výboru ČSM dne 5. 10. 1950*). Později došlo k výběru státního hospodářství v Ondrášově (nyní

v okrese Moravský Beroun, přibližně 30 kilometrů severně od Olomouce) (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–51, ÚV ČSM – Kraj Jiřího Wolkeru – Olomouc – 7. 10. 1950*). Této brigády se nakonec zúčastnilo, podle údajů dodaných jednotlivými fakultními výbory, na 700 studentů, ostatní se později podíleli na náhradních brigádách. (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–51, Zpráva o činnosti OV ČSM vysoké školy*). Při zpětném zhodnocení brigády se přišlo na mnohá pochybení. Za první se označila účast na brigádě, která byla výrazně nižší, než vykázaly jednotlivé fakultní výbory. Problém se však projevil i na straně státního podniku, který se s přípravami zpozdil, proto studenti museli ještě po příchodu na pole čekat, než se řepa vyorala. V 10 hodin však filozofická fakulta začala již sama řepu ručně vytrhávat. Ač pracovali celých deset hodin, výtěžek se ukázal jako velmi malý, proto se okresní výbor vysokoškolského ČSM rozhodl jej celý věnovat na podporu mírové mise v Koreji (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–51, Zápis ze schůze POV-VŠ Olomouc 18. 10. 1950*). Při kontrole činnosti se ještě později zjistilo, že, ač fakultní výbory proklamovaly špatnou pracovní morálku a účast, tedy pouze na vykázaných 35 %, v dalším záznamu se hovořilo o účasti pouze 130 studentů, což by činilo zhruba pouze osmnáctiprocentní výkonost. Zbytek na brigádě absentujících studentů měl být umístěn na brigádu buď do uhelných dolů, nebo do solných mlýnů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–51, Zápis ze schůze OV ČSM-VŠ Olomouc – 1. 11. 1950*). Aby ještě více ostrakizoval fakultní výbor pedagogické fakulty neúčast některých studentů na brigádě, měl jeho člen Smolka vytvořit nástěnku s názvem Tabule cti a kritiky, kde by vyvěsil konkrétní jména „svazáků“, kteří se brigády neúčastnili (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–51, Zápis ze schůze výboru ČSM dne 16. 11. 1950*). Veřejná kritika na studenstvo nejspíše zapůsobila, protože v dalším roce, kdy se řepná brigáda opět organizovala v rámci vládou republiky vyhlášené národní směny, se dostavilo téměř všech sedm set přihlášených studentů a „... V poměrně kratší době udělali více práce než minulý rok“ (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951; AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Výroční zpráva ke krajské konferenci ČSM v Olomouci ve dnech 14., 15. a 16. března 1952*).

Z fyzicky náročných brigád bychom jmenovali brigádu v Moravských železárnách, v Deltě Šternberk, na přestavbě mansard v univerzitních budovách a nejméně oblíbené práce

v dolech. **Brigáda v Moravských železárnách v Olomouci-Řepčín** se realizovala v opakovaných cyklech v akademickém roce 1950/1951. Zatímco v prosinci 1950 brigáda dvanácti studentů zasahovala do výukového harmonogramu a studenti si byli nuceni chybějící látku sami zajistit, další cyklus problém s narušením výuky akceptoval a výbor ČSM brigádu určil na leden 1951, během zkouškového období, kdy si sami studenti termíny zkoušek u pedagogů domluvili a přeskupili (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Usnesení ze schůze mimořádného rozšířeného předsednictva OV ČSM VŠ Olomouc, 1. XII. 1950; AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Usnesení POV ČSM VŠ Olomouc, 16. ledna 1951*).

V akademickém roce 1950/1951 vedení univerzity muselo čelit stále se prohlubující krizi s ubytováváním nových studentů. Dosavadní kapacity již nestačily a dle propočtů do budoucna, počítajícím s dalším navyšováním jednotlivých studijních oborů, se ukazovalo jako nereálné najít místa pro studenty. K březnu 1951 bylo na koleji ve Vodární ulici (číslo popisné 6) 173 lůžek, na koleji v Kateřinské ulici (číslo popisné 17) 82 lůžek, na koleji ve Štursově ulici (číslo popisné 5) 88 lůžek a na koleji na Žerotínově náměstí (číslo popisné 2) 80 lůžek. Pro další akademický rok se v rámci tzv. demokratizace školství plánovalo přijmout 400 nových studentů. Rektorát se neprodleně obrátil na Jednotný národní výbor Olomouc, aby povolil navýšení kapacit na kolejích, k čemuž i došlo. Vodární koleje se navýšily o 65 míst, Štursovy o 30 míst, Kateřinské o 14 míst. Stále však kapacity chyběly. Rektorát se proto obrátil na Ministerstvo školství, věd a umění v Praze, aby požádal o přidělení peněz na výstavbu buď nových kolejí (během období padesátých let však nakonec k výstavbě nových ubytovacích budov nedošlo), na rekonstrukci starých budov ve správě města (do budoucna nerentabilní), nebo na dostavbu univerzitních budov, konkrétně mansard. Nakonec byla zvolena poslední možnost, přičemž návrh obsahoval mansardy na rektorátě (s kapacitou až 70 lůžek za odhadem 2.500 Kčs), v Kateřinské ulici (až 25 míst za 1.000 Kčs), na lékařské fakultě v Lidické ulici (75 míst za 2.600 Kčs) (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–1951, Zpráva rektorátu pro Ministerstvo školství, věd a umění Praha I.*). S **výstavbou mansard** se začalo neprodleně. Již k 29. květnu 1951 je doloženo, že zde brigádní povinnost plnilo 96 studentů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Usnesení POV 29. 5. 1951*). A ve stejné době se ČSM zavázal dodat na stavbu ještě další studenty. Podle příslibu zde v červenci a srpnu roku 1951 mělo téměř 280 studentů plnit brigádní činnost (*AUP,*

fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Zpráva okresu Vysoké školy Olomouc 1951). Zaměřenost rektorátu i stavebních závodů na výkon a rychlost můžeme dokumentovat i nízkým zájem o faktické zapojení studentů, protože by jej museli školit a dohlížet nad nimi. Ani studenti však k brigádní činnosti dle záznamů neprojevovali velkou ochotu: „...špatná pracovní morálka studentů, bylo jim to vytýkáno a vysvětlováno, že to dělají pro sebe (...) studenti pak byli drzí a přirovnávali je ke gestapu...“ (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951*). O zapojení studentů do budování mansard se zmiňuje i publikace *Kapitoly z dějin olomoucké university 1573–1973*, která uvádí, že se studenti zapojili do výstavby mansard nejen na Křížkovského ulici na rektorátě, ale i v Kateřinské ulici a v Leninově ulici. O pozitivních či negativních stránkách výstavby kolejí se však, vzhledem k datu vydání publikace, pochopitelně autor nezmiňuje (Navrátil, 1973, s. 120).

Ve školním roce 1950/1951 ČSM také umístil **brigádu do závodů Delta ve Šternberku** na pomoc se zhotovováním dřevěného nábytku do studentských kolejí (mansard) v Olomouci. Celkem se muselo zúčastnit 46 studentů-maturantů nově přijatých na univerzitu, střídajících se po měsíci podle domovské fakulty (červenec z lékařské fakulty, srpen z pedagogické fakulty, září z filozofické fakulty) (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, OV ČSM VŠ Ol – Zhodnocení letní aktivity – léto 1951 – školní rok 1950/1951*). Tito budoucí studenti prvního ročníku byli ubytováni na olomouckých kolejích a do Šternberku denně dojížděli. Podle zápisů ČSM z filozofické fakulty studenti měli řízený večerní kulturní program, byli obeznámeni se studiem a prací na vysoké škole a ve volných dnech navštěvovali další státní podniky (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951*).

Podle záznamů univerzitní skupiny dostal olomoucký vysokoškolský ČSM dne 4. dubna 1957 příkaz od ÚV ČSM získat 60 studentů na prázdninovou **uhelnou brigádu** pro první Generel Ostravsko-karvinského revíru. Univerzitní výbor si na schůzi stěžoval na pozdní dodání daného pokynu navíc bez dalších podrobností, např. bez podrobných platových a ubytovacích podmínek brigády. Tato data ÚV ČSM zaslal až v polovině května. Bohužel šlo o velmi špatně placenou práci, proto se přihlásilo jen několik mužských studentů z druhého ročníku a nově přijatí studenti ze středních škol. Teprve poté, co se do organizace vložilo s podporou a propagací vedení univerzity se zdařilo sehnat celkem 67 studentů (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM, FV – funkční období začalo 1. 11. 1956*). Přesto

se ohlasy na brigádu ze strany studentů ukázaly převážně jako negativní. Proto se na lednové schůzi roku 1958 ustanovilo, že ČSM již nadále nebude neposílat studenty do dolů (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál FV ČSM na VŠP – Zápisy ze schůzí, ustanovení, plány – 1957–1958, Zápis z 3. schůze předsednictva MěV ČSM v Olomouci 16. 1. 1958*).

Jak vidíme, brigádní činnost prošla dynamickým vývojem a částečně zasahovala do výukového harmonogramu a studijního plánu studentů. K povinnému plnění brigád jako součásti studijních povinností se univerzita opětovně navrátila od akademického roku 1959/1960 v souvislosti se zvyšujícím se důrazem kladeným na začleňování polytechnické výchovy do vzdělávání, který se projevil zavedením speciální formy výchovy tzv. **výrobní práce**, v které se měli žáci a studenti aktivně (fyzickou prací) věnovat některému z polytechnických oborů. Výrobní práce se musela uplatňovat napříč celým vzděláváním, proto ji i vysoké školy musely promítnout do studijních plánů a vytvořit z ní povinnou podmínku studia.

Velký vliv při prosazování výrobní práce měly i vysokoškolské skupiny ČSM, které byly o daném záměru informovány přednostně, a to již v prosinci roku 1958 na schůzi ÚV ČSM, přičemž se tak mělo dít na základě závěrů z červnového XI. sjezdu KSČ z roku 1958. ČSM oproti vysokým školám měl proto více času hledat cesty, jak výrobní práci zavést na všech stupních studia (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 8, Dílčí skupina zaměstnanců UP Agenda v době 1959–1960, IX. plenární zasedání ústředního výboru ČSM 18. července 1958 – ČSM 13.–15. 7. 1958*). Ze záznamů reflexe výročních fakultních schůzí ČSM z února 1959 lze vyčíst, že se výrobní prací a z ní plynoucího vytížení studenti živě zabývali. Obavy z nedostatku času vedly studenty přírodovědecké fakulty k návrhu výrobní práci plnit ve formě již zavedených brigád. Výrobní práci rozebírali i studenti učitelské fakulty (z Vysoké školy pedagogické). Rámcově se s povinností smířili, ale měli řadu znepokojených připomínek k organizaci této formy výuky. Naopak studenti lékařské fakulty se rozhodli rovnou pominout podmínku zemědělského a dělnického zaměření výrobní práce a naopak prosazovali pouze odborné, lékařské praxe. Chtěli tak spojit výrobní práci s již povinnými odbornými praxemi. To se však na schůzi představenstva vysokoškolského ČSM kritizovalo, protože by tak vznikly nerovné podmínky mezi jednotlivými fakultami. Medici naopak argumentovali, že již nyní jsou studijně přetíženi. Celouniverzitní konsenzus se tak nejevil jako reálný (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 8, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě za zimní semestr šk. roku 1958/59, Hodnocení konferencí na fakultách PU ke III. sjezdu ČSM – konference proběhly ve dnech 15.–22. 2. 1959*).

V tomto kontextu nás ovšem zarazí pokrytectví olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM na celostátním sjezdu Svazu, kde se tvářil jako hlavní podporovatel výrobní práce a deklaroval, že se již všechny fakulty dohodly na podobě zavedení výrobní práce (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 8, Zápisy ze schůzí, Celostátní konference ČSM – resoluce březen 1959*). Dokonce se tak i vyjádřil v novinovém článku v periodiku *Stráž lidu*. „... Fakulta společenských věd zavede výrobu škvárobetonových tvárnic, studenti II. a III. ročníku fakulty přírodních věd pracují jeden den v týdnu v závodech Olomouckého kraje... ČSM na Universitě Palackého tak znovu dokázal, že chce plně přispět k úkolu – **vychovávat pro novou společnost nového člověka, všestranně připraveného, s hlubokými vědomostmi a velkými dovednostmi, člověka všestranně rozvinutého, vysoce kulturního, s komunistickou morálkou**“ (Kafka, 1959, s. 3). Vize vedoucích představitelů univerzitní skupiny ČSM, kteří chtěli výrobní praxi pojmut dle instrukcí z ÚV ČSM jako suverénní součást studia zaměřenou praktickým, polytechnickým směrem, se i nadále diametrálně rozcházela s očekáváním studentů, ale i pedagogů především lékařské fakulty, kteří opakovaně poukazovali na již stávající přetížení studentů odbornými i ideologicky zaměřenými povinnostmi. I studenti přírodovědeckých a pedagogických oborů, jak vidíme výše, se plně nesžili s představou další povinné práce, která by přibyla k již stávajícím brigádám.

Se začátkem akademického roku 1959/1960, konkrétně 30. září, se proto akademičtí pracovníci Univerzity Palackého sešli k projednání podoby výrobní práce na všech fakultách. Bylo vytyčeno, že se výrobní práce bude na univerzitě realizovat pouze ve formě povinných brigád. Studenti se měli účastnit zemědělských a stavebních prací (např. meliorační stavby u Litovle). Jediná lékařská fakulta si díky své silné pozici na univerzitě mohla pro své studenty vyjednat výjimku v plnění a povinné brigády spojit s již zavedenými odbornými praxemi na olomouckých zdravotnických pracovištích (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Porada pedagogických proděkanů a jiných pracovníků*). Aby však alespoň formálně učinila drobný ústupek ostatním fakultám, domluvila povinné výrobní brigády na letní měsíce mimo harmonogram výuky, a to již od letních měsíců v roce 1959. Například vyslala dívčí brigádu složenou ze studentek prvního a druhého ročníku na Státní statek národního podniku Staré Město pod Sněžníkem. Aby vedení lékařské fakulty podtrhlo svůj zájem o průběh brigád, rozhodli se, že vybraní zástupci fakulty se přijedou 11. srpna podívat na její průběh. Dostavil se proděkan docent Lón, docent Šimek za okresní výbor ČSM, doktor Pálka za fakultní výbor ČSM lékařské fakulty a tajemník ČSM pro vysoké školy Pohanka. Reálný stav mohl být u takto oficiálně pojaté návštěvy samozřejmě jiný,

ale v nalezených archivních dokumentech místní pracovní dívky chválili „o čemž svědčí i pochvalná slova vedoucího farmy Vigantice [Vikantice, pozn. autora] s. Koutného i krátká zpráva ve Statkovém zpravodaji...“⁶². Dívky se s vedením statku také domluvily na přiměřeném ubytování, fyzické náplni práce i stravě. V textu se však naznačuje, že si musely podmínky vyjednat. Strava se zlepšila až poté, co se začaly po jedné každý den střídat s výpomocí v kuchyni. V rámci podpory spolupráce a přátelských vztahů se rozhodly napsat článek do Statkového zpravodaje i zorganizovat kulturní večer ve spolupráci s místní skupinou ČSM (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zápisy ze schůzí, Zpráva o brigádách studentů PU v měsících srpnu*).

Shrnutí pracovní výchovy

Výše uvedené brigády představují pouze zlomek celkové brigádní činnosti, kterou ČSM zajišťoval, a daná oblast by si zasloužila ještě podrobnější rozbor v návazném výzkumu. Například nezmiňujeme zapojení vysokoškolských studentů v brigádách na sběr brambor, chmelu, jako vedoucí v pionýrských oddílech či při Stavbě mládeže. Přesto se domníváme, že pro demonstraci uplatnění výchovy pracovní a výchovy ke společenské aktivitě výše předestřený přehled činnosti postačuje. Můžeme z něj vyčíst, jaké praktické komplikace brigády i výrobní práce do univerzitního systému přinášely. Současně také pozorujeme změnu pozic, které vysoká škola musela vůči státu přikázaným povinnostem v průběhu padesátých let učinit. Jasně i vidíme rozložení moci a suverenity jednotlivých fakult. Lékařská fakulta během turbulentního období změn ve struktuře vysokoškolského studia fungovala mezi lety 1953–1958 jako jediná fakulta Univerzity Palackého a po jejím sjednocení s Vysokou školou pedagogickou se Lékařská fakulta od ostatních mírně izolovala, protože oproti nim neřešila problémy s obnovováním pracovišť a se začleňováním studentů.

6.2.3.2.4 Výchova tělesná

Výchova tělesná pronikala do všech předmětů. Žákům a studentům se předávaly informace o zdravém životním stylu a rozvíjely se u nich pohybové dovednosti, tělesná i duševní zdatnost (odvaha, sebeovládání, ukázněnost). Učitelé se museli starat se o hygienu pedagogického prostředí (např. časté větrání, dostatečné osvětlení) či o hygienu výchovné práce (ku příkladu často střídání činností při výuce, bezpečnost práce). Soubor všech těchto znalostí, schopností a dovedností měl žákům a studentům v budoucnu pomoci v běžném životě

⁶² Vikantice je obec nyní spadající pod Hanušovice, v okrese Šumperk.

i při případné obraně socialistického státu, což se rozvíjelo v tzv. **branné výchově**, někdy označované za **výchovu k obraně vlasti** (Jůva, 1975, s. 16–17).

Branná povinnost se představovala vychovávaným jako nezbytná podmínka při udržení po druhé světové válce nastoleného míru, jako způsob obrany před „krvelačnými imperialisty“, dále jako prostředek ochrany obyvatel Československa, tedy i jejich nejbližších přátel a rodiny. Podle slov Alexeje Čepičky, ministra národní obrany, nemělo jít o pacifismus, ale o aktivní boj za mír. „Zbraně v rukou imperialistických vykořisťovatelů znamenají válku, smrt a zkázu. Zbraně v rukou bojovníků za mír znemožňují vedení války a znamenají skutečný klid zbraní. Není tudíž žádného rozporu nebo protikladu, jestliže u nás budujeme ozbrojené síly na obranu míru.“ Branná výchova proto souvisela blízce i s láskou k vlasti a vlastenectvím (Kujal, 1952, s. 269). Atraktivitu armády a kariéry v ní na školách zvyšovaly návštěvy vojáků z povolání ve výuce a vyprávění o jejich pracovní náplni (Nejedlý, 1952, s. 263) či příběhy a historky o velkých činech sportovně založených jedinců, kteří se díky své tělesné zdatnosti vyznamenali během druhé světové války. „V těžkých dnech Velké vlastenecké války sovětsí sportovci hrdinně bojovali a ničili nepřátele na frontě. Bojovali v partyzánských oddílech, silí smrt a paniku v hlubokém týlu nepřátel“ (*Čtení o tělesné kultuře. Morální profil sovětského sportovce*, 1951). Aby žáci svému státu dokázali, že oplývají fyzickou zdatností a jsou připraveni k obraně státu, zaváděly se sportovní soutěže o tzv. **Tyršův odznak zdatnosti** (dále jen TOZ) a od roku 1952 také o odznak PPOV (**Připraven k práci a k obranně vlasti**), který kladl zvýšený důraz na brannou výchovu.

„Každý svazák–Fučíkovec vlastníkem TOZ a každý vlastník TOZ vlastníkem FO“ bylo oficiální heslo propagované organizacemi ČSM a Sokol v jarních měsících roku 1951 (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951, Plán práce FV ČSM na PU Olomouc na dobu od 1. 1. – 30. 4. 1951*). Takto formulované heslo v sobě jasně stanovovalo, že sportovní výchova nemá být nadále považována za okrajovou, ale za plnohodnotnou složku výchovy. Dále také poukazovalo na ideovou stránku, tedy že není možné účastnit se oficiálních tělovýchovných akcí a zároveň nevyznávat hodnoty socialistického státu, které se prokazovaly při soutěži o FO. TOZ zavedl zákon z roku 1949 po sovětském vzoru jako sportovní výkonnostní limit (Roubal, 2012a, s. 1067). Svůj název získal od původního zakladatele Sokola, Miroslava Tyrše, s jehož myšlenkami o užitelnosti sportu, kolektivismu, brannosti a slovanství komunistická strana souzněla (Roubal, 2012b, s. 843).

Nejvýznamnější tělovýchovnou aktivitou SČM a později ČSM představovala na konci čtyřicátých a počátku padesátých let **rekreace**, která byla jedním z konkrétních kroků, kterým chtěli komunisté demonstrovat zájem o sociální situaci dělnické a zemědělské třídy obyvatelstva v poválečné době a nabídnout jim státem dotovaný program, kde „...pracující člověk ... už není okrádán a vydírán, už není pouhou námezdní silou, kterou mohl zaměstnavatel kdykoliv vyhodit na dlažbu“ (Rekreace, 1948). Počet nabízených míst na rekreaci byl však značně omezený, proto se jí mohli zúčastnit pouze osoby oddané socialismu. Pro demonstraci celkového počtu osob, které se zúčastnili rekreace, nám mohou posloužit záznamy sociálně-politického oddělení z roku 1947. Podle nich se zimní rekreace od ledna do března účastnilo 3.500 středoškoláků, letních akcí v ústředních a krajských zotavovnách 2.912 osob, ve školách v přírodě 751 dětí, při rekreaci dospělých 55 osob, na školení mládeže, konferencích a rekreaci Svazu české mládeže 1061 osob, kurzech a konferencích pro dospělé 883 osob, rekreaci zemědělské mládeže zhruba 450 osob, na vánoční rekreaci na 600 účastníků a 158 rekreantů v zahraničí (Sociální a rekreační oddělení, 1948). Svaz české mládeže se zabýval zotavovacími a rekreačními akcemi pro mládež ve věku 14 až 28 let, které bylo možné označit za „nejlepší funkcionáře hnutí, průkopníky práce a všechny ty, kteří si svou prací zaslouží pobyt na rekreaci SČM. Za dobrou práci – rekreaci!“.

Z takto formulovaného omezení se zdá zřejmé, že osoby, hlásící se na rekreaci, byly podrobně prověřovány. Ovšem ani kladný výsledek jim nezaručoval, že se rekreace budou moci zúčastnit. Roli zde totiž hrála i finanční stránka. Částka, kterou měl účastník rekreace pořádané Svazem české mládeže (později ČSM) zaplatit, vycházela ze součtu příjmu obou rodičů a jeho vlastního, děleného počtem osob a sourozenců bez výdělku žijící v jedné domácnosti. Při výsledku nižším než 500 Kčs na osobu platil účastník za celotýdenní pobyt pouze 50 Kčs (tzv. uznávací poplatek). Existovala však šance získat celý pobyt zdarma, pokud účastník vyhrál některou z oficiálních soutěží mládežnických organizací, např. roku 1948 se vyhlásily soutěže *Pionýři práce*, *Mládež buduje republiku*, *Středoškolská soutěž*, *Soutěž tvořivost a zdatnosti*, nebo za příkladnou organizační práci v SČM či výjimečně dobrý výkon při Stavbě mládeže (Rekreace, 1948).⁶³ Od roku 1949 se o rekreaci (po Slučovací konferenci mládežnických

⁶³ Pro úplnost doplňme, že již v dalším roce byl tento sociální faktor finančního zvýhodňování chudších skupin obyvatelstva zrušen a vytvořily se plošné tabulky podle věku účastníků. Mládež ve věku 15 až 18 let platila 300 Kčs, od 18 do 21 let 500 Kčs. Stále však mohli vítězství v různých soutěžích získat pobyt zdarma pouze za uznávací poplatek 100 Kčs. Jako zajímavé se také jeví přesné počty osob, které se mohly akcí účastnit. Od roku 1949 mohl pobyt v soutěži vyhrát celkem pouze 12.000 mladých (7.000 z pracovní, později označované za studijní, části STM (soutěže tvořivosti mládeže), 4.000 z kulturní části STM, 1.000 nejlepších funkcionářů ČSM). Při plném hrazení se rekreace mohlo zúčastnit maximálně 16.000 účastníků, ale výběr musel podléhat procentuálnímu zastoupení. 75 % měla představovat pracující mládež, zhruba 20 % středoškolské mládeže, nejvýše 5 % vysokoškolské mládeže.

organizací) staral Československý svaz mládeže a rekreace se prostřednictvím této organizace mohli zúčastnit členové i nečlenové ČSM od 15 do 21 let a pouze funkcionáři ČSM a vysokoškoláci ve věku 21 až 26 let. Tento krok se zajisté učinil jako forma motivace pro starší mládež ke vstupu do ČSM. Na rekreaci se poté nečlena ČSM prostřednictvím propagandy snažili přesvědčit do ČSM vstoupit. **Tělesná a sportovní výchova, na těchto akcích byla doplňována politickou, mravní a také brannou výchovou.** K rekreaci totiž v časopise *Práce mladých* roku 1949 přistupují vysloveně jako k „výchovnému prostředku“, který má pomáhat v rozvoji politického uvědomění, soutěživosti a zlepši atmosféry ve skupinách ČSM prostřednictvím her a zábavy, kterou zde účastníci pochyty a do základních skupin přenesou (Krejčová, 1949).

U vysokoškolské skupiny ČSM se o rekreaci dochovaly záznamy především z počátku padesátých let. Převážně se jednalo o zjednodušené záznamy o plánované rekreaci, počtu nabízených míst a prověrkách přihlášených studentů. Například v červnu roku 1949 studentka Dostálová nedostala kladné hodnocení pro zahraniční rekreaci (v plánu bylo Polsko, Bulharsko, nebo Maďarsko), protože nevykazovala žádnou spolkovou práci pro ČSM či univerzitu (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Výborové schůze SPF F 1–1, Schůze 1948–1949, Výborové schůze S 15.6. 1949*). Povšimli jsme si také ve výše citovaných časopisech *Práce mladých* nezmiňované možnosti zapojení se do rekreace z pozice vedoucích (např. pro pionýrské oddíly na letních táborech v přírodě) nebo zdravotníků (určeno pro studenty medicíny). V takovém případě měli vysokoškolští studenti zodpovědnost za žáky mladší 15 let a na akcích vystupovali jako **školitelé tělesné a politické výchovy** (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis z 15. schůze – 1. 3. 1950 – v 19. h; AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis z 22. schůze – Zápis o 22. schůzi ze schůze předsednictva – 18. 4. 1950*). V květnu roku 1951 ze záznamů ČSM můžeme vyčíst, že se zahraniční rekreace účastnili studenti Matouš, Bieberle, Müller, Žemličková, Šindelář, Kalužová (náhradníci – Vymětal, Kůrková). Po srovnání těchto jmen se záznamy z členských schůzí a plenárních zasedání ČSM musíme konstatovat, že se beze zbytku jednalo pouze o členy fakultních výborů či předsednictva vysokoškolské skupiny ČSM. Na rekreaci tedy navrhovali členové ČSM sami sebe či své blízké kolegy (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Zápis ze schůze POV ČSM VŠ – 15. 5. 1951*).

(Krejčová, 1949). Pakliže se zamyslíme nad těmito kvótami, vysokoškolák, který by měl zájem o účast na rekreaci, by se pravděpodobně spíše pokusil pobyt vyhrát (tedy usilovně pracovat pro ČSM či se účastnit soutěže STM), než se hlásit do placeného výběru, kde by měl malou šanci na úspěch. Jako motivace pro práci pro ČSM tedy rekreace smysl měla.

Důležité je také zmínit, že Československý svaz mládeže vedl tělesnou výchovu prostřednictvím dvou hlavních organizací, které sice **obě vychovávaly mládež k tělesné zdatnosti, sportu a vztahu k přírodě**, ale zároveň zastávaly **diametrálně rozdílné principy**, které ovlivnily jejich osudy. Jde o Junáka, představitele českého skautingu, a Sokola. Oběma bychom se v této práci věnovali pouze krátce.

Pozici, kterou zastával **Junák** v poválečném období, trefně charakterizoval Jan Cholinský (2013, s. 3) ve své studii: „Podstata a zásady skautingu byly v příkrém rozporu jak s komunismem, tak dalšími totalitními ideologiemi a úsilí, které skauti a skautky tradičně vynakládali při výchově dětí a mládeže, bylo v přímém protikladu k sovětizaci společnosti a k výchově tzv. nového socialistického člověka podle ideologie marxismu-leninismu.“ Mládež vedli k etickému systému založenému na **duchovních hodnotách a zdravém sebevědomí, oddanosti československé demokratické republice, jejím zákonům a humanitě**. Nemůžeme se proto divit, že masové hnutí, které po válce velmi rychle získalo na dvě stě tisíc členů, se stalo trnem v oku komunistického režimu. Jeho likvidaci provedli ve dvou fázích podobě jako u řady jiných organizací té doby – začlenili jej do Svazu české mládeže a poté jej cíleným očerňováním a intrikami dovedli do izolace, později ke zrušení (Cholinský, 2013, s. 3–13). Tento pohnutý osud se odrazil i v záznamech olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM, která záhy po svém založení doporučila svým členům nastudovat pozitivně laděné články o skautingu, např. ze *Stráže lidu* o úspěších vodních skautů z Olomouce, kteří si sami budovali klubovny, přístavy a loděnice (Brouk a Miloš, 1947), ale už v březnu 1949 sháněla studentské vedoucí do **osvětových** skautských letních táborů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Výborové schůze SPF F 1–1, Schůze 1948–1949, Zápis schůze 30. 3. 1949*) a v lednu 1950 prováděla pečlivý výběr **uvědomělých** studentských pracovníků na letní zotavovny (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Československý svaz mládeže – dne: 28. 1. 1950 – číslo dokumentu B4-1.169*). Z posledních dvou aktivit je jasně patrné přijetí zásad rekreace a myšlenek socialismu přesně dle pokynů komunistické strany předávaných prostřednictvím prokomunistického křídla Junáka. V červenci 1958 pak ostentativně a tvrdě zavrhuje lidi, „...kteří vychvalují skauting...“, stejně jako představu, že ČSM má být jen kulturně-zábavnou organizací bez politicko-morální výchovy (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Dílčí skupina zaměstnanců UP Agenda v době 1959-1960, IX. plenární zasedání ústředního výboru ČSM 18. července 1958 – ČSM 13.-15. 7. 1958, Projednával závěry XI. sjezdu KSČ*).

Druhá organizace – **Sokol** – se v poválečné době obnovila k 20. květnu 1945. Ke konci daného roku jednota čítala 1.368 členů a o dva roky později 2.898 příslušníků. Po událostech února 1948 se pod organizaci Sokola musely přidat všechny tělovýchovné a sportovní spolky a kluby. Od 1. května 1948 pak vystupovaly pod nově vytvořenou Československou obcí sokolskou, pakliže tak neučily, znamenalo to jejich faktické zrušení (např. tělocvičná jednota Orel). Původní Sokol s novou organizační a správní strukturou nesouhlasil, i přestože přejímala částečně jeho název, a proti začleňování opakovaně vznášel námitky. Komunistický tlak však donutil jeho odbojné členy se podvolit či odejít z organizace (některé dokonce i emigrovat). Celkově po slučovací akci pod Československou obcí sokolskou působilo 18 organizací (Trapl, 2009, s. 341–343).

Roku 1952 komunistická strana přistoupila k nové organizační struktuře tělesné výchovy a sportu a dala vzniknout dobrovolným sportovním organizacím (dále jen DSO) tvořeným ke konci února 1953 devíti celky spadající pod Ústřední radu odborů. Pro účely naší studie se zmiňme pouze o Slavii, která celorepublikově zastřešovala tělovýchovu pro zaměstnance a studenty vysokých škol a vědeckých ústavů školství. Československá sokolská obec ztratila suverenitu a přešla pod DSO. Proces sjednocování tělovýchovy se dovršil v lednu 1957, kdy vyšel v platnost nový zákon o tělesné výchově. V jeho důsledku byly všechny tělovýchovné organizace sloučeny pod tzv. jednotné dobrovolné tělovýchovné organizace řízené od března 1957 Československým svazem tělesné výchovy (Šíkula, 2018, s. 333–334).

Sokol Univerzity Palackého (také užíváno jen Sokol UP) vzniklý v listopadu 1950 zaštitovala osobnost docenta lékařské fakulty Jana Mělky. Zpočátku se tato organizace potýkala s nedostatkem financí i místností na cvičení, ale postupně se rozvinula, především díky založení kateder tělesné výchovy na jednotlivých fakultách univerzity v roce 1952. Od roku 1953 do konce devadesátých let vystřídala řadu názvů: DSO Slavia UP, Slavia Vysoké školy Olomouc a Tělocvičná jednota Vysoké školy Olomouc. Důležitou změnu ve fungování Sokol zaznamenal roku 1955, kdy jeho tradiční slety nahradily spartakiády (Trapl, 200, s. 341–343). K 10. listopadu 1950 vysokoškolský výbor ČSM vykazoval členskou základnu čítající až pět set členů (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–1951, Zpráva o činnosti OV ČSM vysoké školy za období od 1. 10. do 10. 11. 1950*), při měsíčním hlášení ústřednímu výboru ČSM k dubnu 1951 uváděl, že z celkového počtu je 377 osob zároveň i řádných členů ČSM a jen deset osob je z fakultního výboru či z hlavního vysokoškolského představenstva ČSM. Tento údaj se zdál ČSM příliš

malý a svým funkcionářům vyčítala malou fyzickou aktivitu (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950–1951, Měsíční hlášení okresního výboru ČSM – 13. 4. 1951*). Daný údaj ovšem také poukazuje na to, že pouze čtvrtina členů Sokola nebyla zároveň i členy ČSM, což dokládá vysokou provázanost obou jednotek. Nemůžeme se proto divit, že ČSM, obdobně jako při jiných svých aktivitách (např. účast na brigádách), přísně dohlížela na pracovní morálku. Pokud se ukázalo, že některé osoby byly ve sportovní organizaci pouze papírově a na cvičení nedocházeli, veřejně se na ně upozornilo na nástěnkách ČSM, tzv. Tabulích hanby (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Usnesení POV ČSM VŠ Olomouc, 16. ledna 1951*). Kritiky ze strany ČSM se dostalo i výše zmíněnému docentu lékařské fakulty Mělkovi, který na přednáškách i na valné hromadě Sokola opakovaně „...budil a budí protisvazáckou náladu, stále ukazuje na nedostatky práce ČSM...“, (následující část logicky nenavazuje na info o doc. Mělkovi) případně i na neschopnost funkcionářů ČSM, když nedokázali při výuce reagovat na jeho vědomostní otázky (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Jednací protokol pol. 2. roku 1948–1952 F 1-2, Usnesení předsednictva OV ČSM Vysoké školy – 13. 3. 1951*). Převaha ČSM se však brzy v oddíle Sokola UP projevila nejen početně, ale i ideově. Funkcionáři ČSM začali prověřovat propagačně-výchovnou činnost Sokola, která se ukázala jako velmi špatná, shodně tomu však bylo i na celorepublikové úrovni. ČSM muselo ve všech svých skupinách vybrat jednoho člena, který by následně pro místní oddíl Sokola sloužil jako politický vedoucí a pro ČSM jako odpovědný sportovní referent, který **dohlíží na ideologické vzdělávání sportovců**. Tato činnost je příléhavě shrnuta v úryvku z referátu předneseném na schůzi ČSM: „Nechceme přece mít ze sportovců rekordmany, nýbrž občany sovětského státu, kteří musí mít nejen pevné svaly a dobrý zažívací aparát, nýbrž především široký politický rozhled a organizační schopnosti“ (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Sokol a zvýšení brannosti na PU – referát – listopad 1951*).

Olomoucký vysokoškolský Sokol spoluorganizoval či se pouze účastnil řady oficiálních akcí. Například hvězdicové štafety, o které jsme se zmínili již výše u výchovy k vlastenectví a internacionalismu u oslav měsíce československo-sovětského přátelství v rámci akce *Poselství míru a přátelství, Pochodu míru, Sokolského dne, Běhu mládeže, spartakiád mládeže* či dohlížel nad plněním a udělováním TOZ a PPOV. Pro demonstraci jsme vybrali pouze *Pochod míru* a *Sokolský den*. Další zmíněné akce by si však zasloužily podrobný rozbor v návazné studii.

Pochod míru byl oficiálně vyhlášený na 1. dubna 1951 (v jednotlivých obcích Olomouckého kraje se však realizoval různě v průběhu dubna), protože začátek dubna prohlásil Sokol za oficiální start sportovní sezony a pořádal během něj slavnostní nástupy, kde sportovci vyslechli propagandistický projev o mírovém boji socialistických zemí proti kapitalistickým a sami se zavázali k čestnému soutěžení a aktivnímu prosazování socialistických myšlenek. Podle logiky komunistického myšlení právě výchova k tělesné zdatnosti a brannosti představovala způsob, jak činit praktické kroky při aktivním boji za mír. Účastí na Pochodu míru tak občané socialistického státu **ostentativně demonstrovali svou „touhu a vůli bránit mír“**. Účastnili se ho složky „Národní fronty, Sokolové, svazáci, odboráři, hasiči, pracující z továren a zemědělství“ (Lamplotová, 1951). Záznamy olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM za svou organizaci tento fakt potvrzují téměř sto procentní účastí všech svazáků (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Zpráva o činnosti OVČSM Palackého university – duben 1951 – březen 1952*). V Olomouci se *Pochod míru* zorganizoval 21. dubna a začínal na Stadioně Míru v šestnáct hodin (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Usnesení POV VŠ Olomouc – 10. 4. 1951*).

O akci **Sokolský den** víme jen, že proběhla o víkendu 26. a 27. května roku 1951 pod patronací krajského vedení Sokola za spolupráce a agitace olomouckých skupin ČSM. Program se dělil na tělovýchovnou (soutěže v lehké atletice, plnění TOZ, závody branné zdatnosti) a kulturní část (agitky ČSM, vystoupení uměleckých tanečních a hudebních souborů, vysvětlování důležitosti Sokola) (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Sokolský den má tři části*). V kulturní části tak spatřujeme implementaci politické výchovy.

Shrnutí tělesné výchovy

V podkapitole o tělesné výchově jsme si ukázali, jak komunistický režim postupně sdružoval a svazoval tělovýchovné organizace pod svou jednotnou správu. Hlasitým vyvoláváním potřeby dbát o tělesnou výchovu a fyzickou zdatnost lákal do svých řad mladé lidi pod příslibem finanční a materiální dotace jejich sportovních aktivit. S postupně utužujícími se mocenskými pozicemi komunistické strany, především po roce 1948, se stále více k radosti ze sportu přidávala povinná politická morální výchova, zaměřená na výchovu k vlastenectví a obraně státu. Vzhledem k politicko-ideovému selektování účastníků rekreace, vyhranění se proti skautingu a prosazování Sokola, pořádáním veřejných tělovýchovných akcí

a nucenému politickému školení sportovců se olomoucká vysokoškolská skupina ČSM jeví jako ideální příklad postupné indoktrinace tělesné výchovy.

6.2.3.2.5 Výchova estetická

Poslední uváděnou složkou výchovy je výchova estetická (citová) pojímající oblast umění, krásy a jejich vnímání, chápání, cítění, prožívání, hodnocení i její aktivní tvořivost (Chlup, 1954, s. 747–745⁶⁴; Kojzar, 1955, s. 93–94). Daná výchova navazuje na princip emocionálnosti a dále jej rozpracovává. Rozvíjena je především v literární, výtvarné, hudební, divadelní, filmové, taneční výchově, přičemž se měly tyto výchovy vyučovat vyváženě, aby došlo k všestrannému rozvoji jedince (Hendrych, 1959, s. 273). Vedle již zmíněných se do estetické výchovy řadí i například estetika školního prostředí či přírody. Do kurikula se propisuje v jednotlivých předmětech uměleckých výchov (Jůva, 1975, s. 16), ale uplatňuje se také napříč předměty jako doprovodná podpůrná činnost při aplikaci výukových forem a metod např. ve školní výchově v zájmových kroužcích či při Soutěži tvořivosti mládeže (Hendrych, 1959, s. 273). Učitel ji může realizovat i v rámci mimoškolní výchovy, kde se projevuje prací různých kulturních institucí a hromadných sdělovacích prostředků (Jůva, 1975, s. 16).

Chlup (1954) ve svém silně ideologické článku ukazujícím roli estetické výchovy v socialistické společnosti nejprve rozebírá její historický vývoj a následně konstatuje, že „...Umění tedy není jen produkce, ale i nástroj určitého stupně historického a kulturního vývoje.“ Ukázkou pokroku socialistické společnosti je dle jeho mínění umělecký sloh socialistického realismu (Chlup, 1954, s. 742), který měl být přizpůsoben potřebám společnosti (velký rozvoj v poválečném Československu pod vlivem industrializace a mechanizace zažil například průmyslový design). Od umělce se očekávalo, že bude ochotný **vystupovat na veřejných režimních akcích, bude podporovat pozitivní výchovu mládeže i celé společnosti k vlastenectví, morálním socialistickým hodnotám, k jednotě socialistického světa proti západnímu světu. Proto také režim tak tvrdě reagoval na všechno nonkonformního** (srov. Blažek, 2010).

⁶⁴ Otokar Chlup (1875–1965) vystudoval francouzštinu a češtinu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Po studijních cestách po zahraničí složil státní a rigorózní zkoušku. Po zisku pedagogických zkušeností začal publikovat v odborných časopisech, například studie *Vývoj citů a vůle, Paměť, studie z pedagogiky psychologické, Rozhledy po mravním vývoji dítěte*. Roku 1920 se stal docentem na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, spolupracoval s Pedagogickým ústavem J. A. Komenského. Roku 1922 získal titul mimořádného profesora a začal vydávat pedagogické studie (*Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných a Vývoj pedagogických ideí v novém věku, Pedagogika a Středoškolská didaktika*) (Veselá, 1954).

S výchovou estetickou souvisí mimo jiné také myšlenka, ke které Frendlovský (1958, s. 411) došel při zkoumání ateistické a morální výchovy ve školství. Uvědomil si, že opírat výuku ateismu pouze o poukázání na rozum a logiku nevyvolá automatický zájem a nadšení žáků. V tom případě by chyběla emocionální stránka obsahu. Frendlovský si uvědomil, že výuka musí obsahovat estetické zážitky a zkušenosti projevující se v toužení po pravdě a krásnu, pomoci druhým lidem. Jeho úvaha, dle autorky této práce, mohla vycházet z analýzy toho, co člověku dává víra a čím je náboženství pro člověka pozitivní, protože sám uznává, že určité rysy křesťanské morálky formující vlastnosti věřících byly dobře zvoleny (Frendlovský, 1958, s. 406–407) a že křesťanské náboženství mělo jako ideologie velký vliv na životy lidí (Frendlovský, 1958, s. 401–402). Můžeme se domnívat, že došel k názoru, že nestačilo náboženství postavit jen na Bibli, ale i na mystice, prožívání a hlubokém souznění s nadpřirozeným světem, kterého někteří lidé při modlitbách dosahovali. Sám tedy pro boj proti náboženství chtěl použít tuto citovou rovinu, ovšem vycházející ze snahy poznat reálné, živoucí jevy, vcítit se do nich a získat uspokojení z jejich pochopení vědeckým vysvětlením. Podobná myšlenka je ostatně i obsažena v článku Chlupa (1954, s. 742–743) „...proto se člověk vnímáním, reprodukcí esteticky objektivně reálných věcí mění, vyvíjí, převychovává, utváří jako syn své historicky konkrétní společnosti, dané etapy vývoje.“

Emocionality a pozitivní radosti z prožitku se komunisté u vychovávaných snažili dosáhnout především **prostřednictvím kulturních událostí**, které pořádali, ale také výzvami, aby **sami žáci a studenti zakládali zájmové a vědecké kroužky a různé kulturní soubory**. Tím by se aktivně zapojili do chodu vzdělávací instituce, vypomohli při pořádání akcí kulturním programem a hlavně tvořili zábavu, která by pro ně samé byla atraktivní. O těchto aktivitách jsme se již zmínili výše u principu aktivity, kde jsme kroužky (v padesátých letech označované také jako spolky) ve školství rozdělili na zájmové a vědecké. Specifickou skupinu představovaly kroužky v této práci řazené u mravní výchovy (tedy čtenářské a politické kroužky), které svým charakterem dobrovolnosti spadají do zájmových kroužků, ale oproti jiným, kde se politická výchova vyskytovala spíše formálně, se zde zabývali primárně politikou a mravní výchovou. Podle pedagogické teorie však s jistotou můžeme všechny tyto kroužky zařadit do školní výchovy realizované mimo přímé vyučování v prostorách školy školskou organizací (tedy Československým svazem mládeže) či pedagogickými pracovníky. Vědecké kroužky jsme rozebrali u rozumové výchovy. Zde u estetické výchovy se věnujeme zájmovým kroužkům, které můžeme pojmut buď jako umělecké kroužky, či jako tematicky volnočasové.

Již v roce 1948 si Zdeněk Hejzlar, předseda Svazu české mládeže, plně uvědomoval důležitost zvyšování atraktivity mládežnické organizace pro potencionální mladé členy. „Novým členům musí se v našich skupinách líbit. Musí cítit, že přišli do radostného prostředí práce, veselí a družného života,“ čehož se mělo dosahovat zábavnými a zajímavými formami práce, výlety, kulturní prací i zakládáním různých zájmových kroužků (Hejzlar, 1948). **Zájmové kroužky volnočasové** se následně vytvářely na všech stupních škol a nabídka jejich zaměření byla opravdu velmi pestrá. Vždy v nich však musely být naplňovány základní principy marxistické pedagogiky. Například princip spojení školy se životem zrcadlil zájmový kroužek vzniklý na Univerzitě Palackého v letním semestru roku 1950, jenž **propagoval mladé pracovníky ze státních podniků se studenty z univerzit**. Studenti, odborně vzdělaní v jednom oboru, přednesli přednášku v závodech, odborníci z praxe naopak studenty obohatili přiblížením své práce v technickém oboru. Filozofická a pedagogická fakulta tyto kroužky realizovala pro první až třetí ročník studia (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Úkoly ČSM na vysokých školách na leden–červenec 1950*). Od října roku 1950 až do roku 1959 se v archiváliích také pravidelně opakovaly záznamy o **šachovém kroužku** a turnajích, které proti sobě organizovaly jednotlivé fakulty (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Plán práce FS ČSM na filozofické fakultě pro 10.-12. měsíc 1950; AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958-59 Současné úkoly na zimní semestr šk.r.1958-9 vyplývající z usnesení fak. konference ČSM ze dne 30. října 1958*). V souvislosti s ateistickou výchovou propagovanou v celém školství je zajímavý zájmový kroužek existující v zimním semestru akademického roku 1950/1951 s názvem *Tábor*, jehož členové se hlásili k evangelickému vyznání. Jelikož se o něm pozdější záznamy již nezmiňují a v daném záznamu ČSM podotýká, že je potřebné jeho činnost detailně prověřit, dá se předpokládat, že byl zrušen (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Zápis z mimořádné schůze předsednictva OV ČSM-VŠ Olomouc – 1. 12. 1950*). V akademickém roce 1952/1953 je doložen *Spolek posluchačů pedagogické fakulty PU* zaměřený všestranně (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zvyšování kvality studia ze strany ČSM – Referát*). V akademickém roce 1954/1955 se plánovaly otevřít „...**kroužky ruského jazyka a dějin ČSR, kroužky národního hospodářství, kroužky o vzniku a vývoji člověka, kroužky přátel ruského jazyka, kroužky dějin ČSR, kroužky historie pokrokového hnutí mládeže v ČSR, kroužky historie města Olomouce, kroužky technické** (zejména čtení výkresů, atomová fyzika, astronomický)“

(AUP, fond ČSM, K3, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM, Do ČSM se hledají vedoucí zájmových kroužků z pokud možno vlastních zdrojů).

Vedle již popsanych zájmových, volnočasových kroužků se na univerzitě vyskytovaly také **umělecké zájmové kroužky**. Bezprostředně po znovuoobnovení univerzity však tyto kroužky nevznikly. Studenti teprve poznávali univerzitní život a zjišťovali své studijní povinnosti. S uměleckou produkcí hromadného charakteru se tak v záznamech setkáváme při schůzích přípravného výboru ČSM, na kterých, přesně dle pokynů vedení Svazu české mládeže, se na závěr pravidelně zpívala Hymna demokratické mládeže. Hromadné nácvičky písní (např. na májové oslavy) se v zimní semestru roku 1949 realizovaly také ve studijních kroužcích, jakožto základní organizační jednotce studenstva, ale již od počátku roku 1950 se začínají objevovat torzovité zápisy o nově vzniklých či rozpadlých uměleckých kapelách a souborech. Níže jsme chronologicky rekonstruovali dané archivní zápisy a naznačili, jak velkou míru aktivity studenti vykazovali.

V březnu 1950 se jako první objevuje neurčitá zpráva o **kulturní a později i dramatické agitce**, do kterých se mohli studenti sdružovat. Klasické hudbě se věnovalo **komorní quarteto** pod vedením studenta Hraby *(AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Zápis o 18. schůzi, 22. 3. 1950 - 15. h.)*. Z těchto agitek se mohl vyvinout Fakultní agitační kolektiv (zkráceně pouze **FAK**). Přímý důkaz o návaznosti na dříve zmíněné agitky však chybí. FAK také mohl být založen nezávisle na dříve zmíněných agitkách jako nový soubor v roce 1950, přičemž o zániku předchozích agitek se zprávy nedochovaly. Prokazatelně však od října 1950 FAK vyvíjel činnost, protože v zápisu za schůze 23. 1. 1951 je zanesen úkol, že ČSM musí zaslat děkovný dopis FAKu „...za to, že tento soubor vykazuje takovou aktivitu a ochotu v každé akci *(AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Zápis předsednictva – 23.1.1951 – okres ČSM Vysoké školy, Olomouc)*. Na konci roku 1951 však již ČSM konstatoval, že se FAK rozpadl. Důvodem byl nedostatek organizačně schopných a iniciativních vedoucích. Oproti jiným souborům se mezi členy vyvinulo přátelství a sympatie, které podporovaly pracovní morálku i nadšení. „Přestávky mezi nacvičováním byly věnovány svazáckým formám zábavy a výchovy a tím se kolektiv FAKu ještě více upevnil.“ Členové byli navíc svolní vystoupit i při nárazové akci, v čemž ČSM spatřoval vysokou socialistickou mravní kázeň *(AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951)*.

V průběhu roku 1950 ČSM napříč univerzitou založil velký Vysokoškolský pěvecký soubor Jiřího Wolkera, později na návrh studentů medicíny změněn na Wolkerův umělecký soubor Palackého university (zkráceně **WUSPU**). Jelikož byl vytvořen „shora“, měl i pevné vedení. Politickým vedoucím se stal jistý student Fiala a za organizačního referenta pro předávání zpráv ČSM byl určen student Batěk. Na 8. listopadu 1950 přijali pozvání na vystoupení v olomouckém rozhlase a později 17. listopadu zpívali v městě na veřejné oslavě studenstva, na kterou museli všichni povinně **dorazit ve svazáckých košilích a zpívat sovětské písně**. Při rekapitulaci jejich činnosti je na své schůzi sice vedoucí výbor univerzitního ČSM pochválil za dosavadní výsledky, ale zároveň se velmi tvrdě vyhranil proti špatné docházce některých členů na zkoušky souboru, která měla mít vliv na funkčnost celého souboru, proto výbor doporučit prezenci účastníků bedlivě sledovat a kárat případná provinění (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Podrobný plán práce OV ČSM-VŠ Olomouc na říjen 1950*). Nedostatečná kázeň v docházce se projevila i na účasti členů na STM (Soutěž tvořivosti mládeže), kde „WUSPU skončilo debaklem...z 126 členů se dostavilo 26“ (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Zpráva o činnosti OVČSM Palackého university – duben 1951–březen 1952*).

Z výše naznačeného jasně vyplývá **autoritativní přístup ke studentům a organizační pevná svázanost**, kterými se tento soubor vyznačoval. Takový dohled nad aktivitou, realizovanou navíc ve volném čase studentů, nebyl nejspíše příliš vítaný, což odpovídá i problémům s docházkou, čehož si byl ČSM vědom, ač to otevřeně nepřiznal. Pro změnu atmosféry v souboru navrhoval členy mezi sebou více spřátelit, aby měli zájem spolu volný čas aktivně trávit. Navrhoval proto uspořádat společnou návštěvu kina, hromadnou účast na některé z brigád či se účastnit jiné oficiální politické aktivity. Jak je vidno, až na návštěvu filmu (a i u té se můžeme domnívat, že mohlo jít pouze o předem schválený, nejlépe sovětský film) ČSM nedisponoval zrovna nejatraktivnějšími nápady, jak kolektiv sžít, což ovšem také bylo dáno jejich omezenými možnostmi. Jako oficiální organizace si nemohli dovolit příliš „experimentovat“ a všechny činnosti musely odpovídat státem schváleným aktivitám (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951, Podrobný plán práce OV ČSM-VŠ Olomouc na říjen 1950*). Přesto dle plánu práce WUSPU fungoval s jistotou ještě roku 1959, protože 18. dubna na schůzi ČSM reflektoval jeho práci v daném roce (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zápisy ze schůzí ČSM, Plán práce a organizace akcí – POV a OV*).

Opačný příklad vzniku souboru, tedy z přímé iniciativy studentů, vidíme na filozofické fakultě, kde v letním semestru roku 1951 studenti prvního ročníku z osvětového kroužku vytvořili soubor **SUK** (nejspíše Sovětský umělecký kolektiv) pod vedením studenta Leoše Švagery, který „počtem i důležitostí vystoupení brzo zahanbil [na fakultě dříve existující, pozn. autora] FAK...“ a postupně se přetvořil ve Vysokoškolský umělecký kolektiv, často označovaný pouze zkratkou **VUK** (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951*). O úspěchu VUK svědčí i fakt, že ještě v letním semestru roku 1953 máme doklady o jeho fungování. Uměleckým vedoucím byl stále Švagera, nyní již absolvent, politickým vedoucím jistý Hladiš, student čtvrtého ročníku (nejspíše filozofické fakulty). Postupně se soubor výrazně rozrostl a vytvořil čtyři odbory. První – pěvecký – soubor tvořilo 34 členů, stálých však zhruba o deset méně. Kvůli nedostatku chlapců (tenorů) se omezovali na lidové a masové písně a zkoušeli každý týden dvě hodiny. Druhý odbor se zaměřil na tanec pod vedením Jurečky z pátého ročníku. Tvořilo jej 15 až 20 členů a tančili hlavně čardáše a slovenské karičky (tanec v kruhu). Za doprovodu zmíněného pěveckého odboru a cimbálové muziky (třetího odboru) vytvořili celé pásmo složené z českých a slovenských písní. Třetím odborem tedy byla cimbálová muzika věnující reprodukci hlavně slovácké a valašské hudby skládající se z osmi členů a vedoucího Poláška z druhého ročníku přírodních věd. Poslední odbor představoval osmičlenný taneční orchestr zajímavý se o populární taneční hudbu vedený Novákem z prvního ročníku přírodních věd. Z výše jmenovaných největší úspěch zaznamenával třetí odbor opakovaně zvaný na univerzitní drobné oslavy (tzv. hrátky) a vystoupení v městském agitačním středisku ČSM. VUK jako celek uspořádal v letním semestru 1951 celovečerní program ve fakultním agitačním středisku ČSM a vystoupení v psychiatrickém oddělení v kroměřížské nemocnici (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd., Zpráva o činnosti kulturních souborů na VŠP)*). Konec činnosti tohoto souboru můžeme stanovit do poloviny padesátých let a nejspíše byl způsobený pozdějším pevným řízením spolku, vnitřními dramaturgickými spory i generační výměnou studentů (Skoupý, 2013, s. 133).

Na základě porovnání práce WUSPU a VUK si ČSM musel přiznat, že soubory, které vznikly ze studentské iniciativy menších kolektivů pracovaly mnohem lépe, než soubory vytvořené direktivně, na pokyn Svazu (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951; srov. Skoupý, 2013, s. 133*). To se potvrdilo i v případě **dramatického**

a recitačního kolektivu založeného třetí dílčí skupinou filozofické fakulty v letním semestru 1951. Ani nad ním však nenechal ČSM dohled náhodou „...je zapotřebí toto nadšení dobře podložit politicky... aby se tak stal ze souboru dobrý politicko-agitační kolektiv“ (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951*).

Z dalších spíše útržkovitých záznamů víme, že v akademickém roce 1951/1952 na univerzitě figurovaly ještě jisté soubory **Drak** a **kulturní agitka LF** (vedl ji Vladimír Strojil), jenž parafrází autora archivního záznamu chápaly svou činnost nejen jako zábavnou („kulturničení“), ale i jako politickou povinnost (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Zpráva o činnosti OVČSM Palackého university – duben 1951 – březen 1952*). V akademickém roce 1952/1953 také existoval **dramatický kroužek** pod vedením jistého Šedy ze třetího ročníku (fakulta neuvedena) o dvaceti členech zkoušecí ve dvou skupinách. První nacvičovala hru *Třicet stříbrných*, druhá *Měsíc nad řekou*, s níž později vystupovala v Litovli. Zkoušeli běžně dvakrát až třikrát za týden a společnou schůzi měli jednou za šest týdnů. ČSM je chválil za uvědomělou politickou práci, protože byli ochotni nárazovitě podpořit jejich agitační středisko kulturním program v podobě pásma sovětské poezie (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd., Zpráva o činnosti kulturních souborů na VŠP)*).

V květnu 1951 se okresního kola STM v Olomouci vedle souboru SUK, který získal druhé místo, účastnil i **Polský pěvecký soubor**, který se umístil na třetím místě (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, Jednací protokol pol. 2. roku 1948–1952 F 1-2, Zhodnocení okresního kola STM v Olomouci 16.-20.5.1951*), ale soubor již pravděpodobně existoval dříve, měl totiž vystupovat na mikulášské oslavě 5. 12. 1950 pořádané ČSM (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951, Zápis ze schůze výboru ČSM dne 23. 11. 1950*). Jeho práce je připomínána ještě v akademickém roce 1953/1954 (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd., Zpráva o činnosti kulturních souborů na VŠP)*), ale o další činnosti polských studentů mezi roky 1955 až 1957 záznamy nemáme, přestože si jich podle záznamů ČSM velmi cenil hlavně pro jejich mezinárodní přesah dokládající internacionální práci studentstva. O aktivitách polských studentů se opětovně dozvídáme až v říjnu 1958, kdy oficiálně Vysokoškolskému výboru ČSM zaslali dopis, kde oznamovali založení kulturního souboru polských studentů a žádali, aby „...jako kulturní soubor, ve kterém jsou členové všech fakult, měli svého zástupce

ve vysokoškolském ČSM...“ a dále o finanční příspěvek na běžný provoz souboru. Předsedou byl ustanoven Molenda Otmar, zástupcem Boguslav Kula, tajemníkem Františka Raszková, kulturně-organizačním referentem Janusz Gaudyn, pokladníkem Stanislav Medrek, řádnými členy Mrózek, magistr Poernikarski, asistent na Vysoké škole pedagogické, Mrózková a dirigentem Ervin Wolny. Celkový počet členů, kteří se k souboru polských studentů hlásil, však čítal až 45 jmen. Vzhledem k tak vysokému počtu členů, jasné organizační struktury a plánu nadcházející práce se nedomníváme, že by se jednalo o nezkušené studenty, kteří mezi roky 1955 až 1957 žádnou spolkovou činnost nevyvíjeli. Na schůzi 5. listopadu si odhlasovali užívání názvu **Sdružení polských studentů** (zkratkou SPS) a souboru určili dva hlavní větve (mužské kvarteto a dívčího trio; zbytek studentů se nejspíše věnoval jiné zájmové činnosti). Zároveň se zavázali před každou schůzí důsledně **dbát na naplnění politické výchovné složky** prostřednictvím krátké diskuze o aktualitách z politiky, kultury a hospodářství. Polští studenti později **realizovali i veřejné besedy** (např. na témata Novodobá polská literatura za účasti magistra Piernikarskiho, 40. výročí ČSR a na téma Slezsko), soukromé akce pro členy a pozvané hosty a u příležitosti Mezinárodní den studentstva vystupovali v aule Palackého Univerzity (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Soubor polských studentů – 1958/59*).

V pozdějších záznamech nalézáme i program hrátek lékařské fakulty, v rámci kterých vystoupil jistý taneční soubor s Pásmem slezských tanců, mužské kvarteto s dvěma písněmi Jaroslava Ježka, černokněžník v podání studenta Jiřího Šimsy z třetího semestru, Valašský kroužek WUSPU. Mezi jednotlivými čísly hrál k tanci **jazzový soubor Extase** pod vedením Radima Kuchaře (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, Program hrátek ČSM Palackého university 30. 11. 1950*). K březnu 1951 však zjišťujeme, že stálý jazzový soubor pro potřeby ČSM a celouniverzitní akce nebyl vytvořen (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. – šk. rok 1950-1951, OV ČSM - Zpráva o činnosti kult. prop. referátu – referát Stránský*). Můžeme se buď domnívat, že onen soubor Extase již zanikl, nebo se omezoval pouze na akce lékařské fakulty. O založení jazzového orchestru nás informuje až záznam z listopadu roku 1957 (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM, Činnost ČSM na VŠ – Informativní přehled vypracovaný FV ČSM na PU pro učitele a svazácké funkcionáře na Palackého universitě na základě usnesení věd. rady ze dne 23. 11. 1957*). Z pozdějšího záznamu se dozvídáme, že orchestr o 14 členech vznikl v zimním semestru 1956 za velké pomoci externích hudebníků z mimouniverzitního prostředí, ale již v listopadu bylo složení souboru obměněno pouze vysokoškolskými studenty, kteří vystupovali povětšinou

v pěti až šesti lidech (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě, Jazzový orchestr*). Podle záznamu z 15. března 1958 se soubor oficiálně jmenoval **Orchestr Palackého university** a jeho politickým vedoucím byl student Jiří Krutký, uměleckým vedoucím student Ludvík Novák a jejich oficiálním zřizovatelem ČSM. Krutký s Novákem v dopisové korespondenci ČSM vytykali malý zájem o jejich činnost, přestože ČSM zákonně zasílali osm procent svého zisku. Především požadovali, aby se ČSM zasadilo o nábor nových členů (hlavně ze svých vlastních řad). Jako doklad své činnosti přiložili působivý seznam své činnosti a plánů v akademickém roce 1957/1958 (srov. Kráčmarová, 2013, 48–49). Mezi nejvýznamnější úspěchy patřilo vítězství v ústředním kole STM (2.–7. července 1957) v Ostravě v kategorii jazzové a estrádní orchestry. Podle plánu se Orchestr chtěl zúčastnit také ústředního kola v Bratislavě v akademickém roce 1957/1958. Podle hodnocení kulturní práce za letní semestr roku 1959 Orchestr stále vykazoval činnost, např. v zimních měsících na plese a hrátkách lékařské fakulty (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM, Přehled akcí fakultních organizací ČSM na Palackého universitě, Jazzový orchestr*).

O kulturní činnosti studentstva nemáme v akademických rocích 1953/1954 a 1954/1955 ve fondu ČMS žádné podrobnější záznamy. Musíme si tedy pomoci dalšími zdroji. Jako velmi hodnotná se zde ukázala iniciativa studentky Kráčmarové, která ve své diplomové práci zkoumala profesionální i studentské hudební umělce olomoucké univerzity ve dvacátém století. Tento výzkum ji přivedl k osobnosti olomouckého historika, pedagoga a hudebníka Arnošta Skoupého,⁶⁵ s kterým v roce 2013 učinila rozhovor, v němž jí přibližoval činnost studentského hudebního tělesa **Hispanistů**, v kterém sám působil. Projevený zájem o tuto studentskou skupinu motivoval Skoupého k napsání vlastního odborného článku do časopisu Střední Morava (2013) a podrobného rozboru činnosti souboru. Skupina studentů španělštiny (hispanistiky) vystupovala nejprve velmi nepravidelně, v rámci tzv. estrád, tedy zábavních, kulturních večerů organizovaných některou z dílčích či pracovních skupin studentů mezi roky 1954 až 1955. Vzhledem k jejich studovanému oboru příliš nepřekvapí, že reprodukovali především hudbu a lidové písně střední a jižní Ameriky (v rytmu mamby, samby, rumby, tanga a podobně). Jejich představení měla původně spíše amatérský ráz, který se však postupně

⁶⁵ PhDr. Arnošt Skoupý, CSc. (29. 1. 1934 – 5. 4. 2024) po absolutoriu historie a češtiny mezi roky 1954 až 1957 učil na základní i střední škole. Pedagogická praxe mu roku 1962 otevřela dveře k postu asistenta na Katedře dějepisu Pedagogického institutu v Olomouci. Od roku 1978 působil na Katedře historie Filozofické fakulty Univerzity Palackého jako didaktik dějepisu a odborník na národy bývalé Jugoslávie a posrpnovou emigraci roku 1968. Více v: Trapl, 2014; Statutární město Olomouc, 2018.

profesionalizoval v souvislosti se získáním kvalitních iberoamerických písní a originálními kostýmy (Skoupý, 2013, s. 133–134).

V říjnu 1955 na bramborové brigádě na Státním statku v Bruntále se tato skupina mladých hudebníků místo sběru brambor mohla na základě jim speciálně udělené výjimky z děkanátu filozofické fakulty věnovat tvorbě kulturního programu na večerní, někdy i denní představení. Úspěch, který studenti se svými estrádními čísly zpěvů a scének zaznamenaly, je vedl k myšlence založit si stálý soubor, který by vycházel z jejich studijního oboru, tedy **Soubor písní a tanců Španělska a Latinské Ameriky** (neoficiálně se členům souboru přezdívalo Hispanisté). Jak se záhy ukázalo, po závanu exotiky, navíc ze zemí pro socialistický svět sprátelených a představujících **naplnění principu socialistického internacionalismu**, byl velký zájem napříč celou univerzitou i hanáckým regionem. Dokonce roku 1956 vystupovali i na výstavě Mexické grafiky v Brně, účastnili se ústředního kola STM v Praze a ve spolupráci s Moravskou filharmonií natočili nahrávku pro Český rozhlas (Skoupý, 2013, s. 134–138, srov. Kráčmarová, 2013, s. 45–46).⁶⁶

Arnošt Skoupý také stál za Cimbálovou muzikou působící v letech 1956 až 1960 (ze studia archivního materiálu ČSM a sekundární literatury vyplynulo, že se jedná o nově založenou skupinu, která nesouvisela s výše zmíněným VUKem). Soubor vznikl z potřeby předvést moravský folklór na kulturním výjezdu do tehdejší Německé demokratické republiky (na univerzitu v Lipsku) studentů Filozofické fakulty Palackého Univerzity a Fakulty společenských věd Vysoké školy pedagogické. Zaměřoval se na hudbu, písně a tance z Valašska a Slovákka (Skoupý, 2013, s. 137–138; srov. Kráčmarová, 2013, s. 46–48).

Pro doplnění uvedme, že kromě již zmíněných studentských hudebních těles na fakultě společenských věd fungoval **divadelní kroužek**, který v akademickém roce 1957/1958 vyhrál první místo v krajském kole STM s pásmem satirických scének (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál FV ČSM na VŠP – Zápisy ze schůzí, ustanovení, plány – 1957–1958, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–1959 – v Olomouci 25. 9.*), dále také **soubor**

⁶⁶ S doktorem Arnoštem Skoupým, bývalým členem Souboru písní a tanců Španělska a Latinské Ameriky, jsme 5. 8. 2022 realizovali rozhovor. Ač jsme po komparaci získaných informací ze zde uváděným článkem Skoupého a magisterskou prací Kráčmarové seznali, že nám rozhovor nepřinesl nové informace, přesto nás zaujala poznámka pana Skoupého, když byl tázan na zapojení Hispanistů do ČSM. Pan Skoupý uvedl, že Hispanisté nikdy oficiálně pod ČSM nespádali, což jim skýtalo volnost v obsahové i organizační rovině. Vystupovali pod oficiální záštitou Palackého univerzity (nejspíše tedy jeho rektorátu či děkanátu Filozofické fakulty, na jedné akci je oficiálně zaštitila Závodní organizace Revolučního odborového hnutí Vysoké školy pedagogické a po zániku Filozofické fakulty je podporoval i rektorát Vysoké školy pedagogické) a od nich či mimouniverzitních osob a organizací získávali finanční dary. Toto tvrzení se propisuje také v absenci záznamů k Hispanistům v archivním materiálu ČSM, který je oproti řadě jiných souborů ani nezmiňuje jako existující studentské těleso (srov. Skoupý, 2013, s. 135).

soudruha Hudce, dramatický soubor, Germanisté, Ruské písně při rusistice, které jsou uváděny bez dalších souvislostí (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958-59, Zápis 7. schůze FV spol. věd, konané dne 20. 11. 1958*).

Shrnutí estetické výchovy

O kulturní a umělecké činnosti studentů Palackého univerzity v druhé polovině dvacátého století se mezi výzkumníky a badateli olomouckého vysokoškolského prostředí udržuje obecné povědomí, ovšem bez detailně zpracované odborné studie. Výše předložený text rozebírající aktivity studentů a jejich tvořivou činnost v průběhu padesátých let dvacátého století tak představuje významný badatelský počín a může sloužit jako základ pro návazný výzkum. Z pohledu analýzy uplatňování marxistické výchovy při této zájmové činnosti studentů bychom měli poukázat na důraz, jaký ČSM kladlo na politickou práci uměleckých kolektivů. Oceňovali sice studentskou tvořivou, uměleckou aktivitu jakožto **projev uvědomělého chování socialistického občana ke kolektivu a širší veřejnosti** a rozhodně i podporovali **všestranný rozvoj osobnosti mladého člověka v kulturní oblasti**. Ovšem bez jasného prokazování marxisticko-leninských hodnot, **politické a mravní výchovné práce takový kulturní soubor u ČSM vyvolávat pouze podezřívavost** a potřebnost důsledně jejich činnost kontrolovat a hodnotit. Tento tlak se jeví především ke konci padesátých let jako výraznější. Na počátku padesátých let sice sledujeme autoritativní přístup ČSM k souborům a rozmrzelost, když některý z nich nevykazoval dostatečně politicky uvědomělou práci, ale dohled zde nebyl soustavný. Zároveň se zde udržovala snaha podporovat studentské nadšení, radost z umělecké tvořivosti, která se přílišným dohledem mohla snadno „zašlapat“, což ČSM v případě WUSPU a později částečně i VUKu reflektoval. V polovině padesátých let o kulturní soubory ztratil ČSM zájem zcela. Ke konci padesátých let sledujeme, jak ČSM při shrnutí práce všech hudebních souborů naprosto ignoroval existenci Hispanistů, kteří politickou práci vykazovat nechtěli a od ČSM se distancovali, a naopak ČSM výrazně ocenil činnost Sdružení polských studentů, jejich hudební vystoupení, politické, kulturní a hospodářské diskuse a besedy a také dobrou organizační a byrokratickou práci, kterou vykonávali. Můžeme tedy říci, že ČSM činnost uměleckých a kulturních souborů podporoval obdobně, jako výše tělovýchovné aktivity studentů, ovšem pouze v případě **dodržení vysoké úrovně doprovodné politické a světonázorové výchovy**.

Shrnutí prostředků marxistické výchovy

Prostředky výchovy, konkrétně výchovné metody a hlavně složky výchovy, do kterých jsme promítali cíle a principy výchovy, **se nám ukázaly jako nejvhodnější pro rozbor marxistické výchovy,** protože skrze ně lze v komplexnosti a předhlednosti dobovou výchovu demonstrovat na příkladu námi sledovaného případového vzorku mládežnické organizace ČSM. V rozumové výchově jsme vypožadovali důraz na vědeckost výzkumu, s kterým se studentům předával marxistický světový názor, a cíle ČSM proniknout do struktury univerzity prostřednictvím studentských vědeckých kroužků. Arogance, s kterou ČSM přistupoval ke studentům, ale i pedagogickým pracovníkům univerzity, snaha je ve výchovné práci poučovat, vedla k mnohým konfliktům. Přesto však v konečném výsledku ČSM na univerzitě důležité postavení nejen získal, ale za legislativní podpory komunistické strany i upevnil a širokými pravomocemi ovlivňoval fungování vysoké školy. Svůj primární účel, tedy sdružování mládeže a dohled nad jejich myšlením i chováním, si udržoval prostřednictvím morálně politické výchovy, kterou široce uplatňoval napříč celou univerzitou. **Intencionálně k tomu využíval především čtenářských a politických kroužků, kroužků pro studium životopisů Lenina a Stalina či morálně a eticky zaměřených besed Učebního roku a přednášek Volné tribuny.** Výchovou k uvědomělé kázni, ke společenské aktivitě a výchovou vlasteneckou mobilizoval studentstvo a **funkcionálně, na pozadí kulturních akcí** (např. majálesu, oslav VŘSR, běžeckých štafet, sovětizujících přednášek a výstav), **předával marxisticko-leninský světónázor.** Sbližování s poselstvím socialismu a komunistické strany si u studentů ČSM pojistil i podchycením pro ně atraktivní zájmové činnosti ve sportu a kultuře. Po centralizaci všech sportovních klubů a organizací **pod Sokolem, tělovýchovu ČSM indoktrinoval doprovodnou, ale soustavnou politickou, mravní a také brannou výchovou, aby si vychoval oddanné, fyzicky zdatné obránce státu.** V kulturní rovině, tzv. estetickou výchovou, podporoval vztah studentstva ke kolektivu i široké veřejnosti, kterou měli umělecky povznášet, a tak podporovat všestranný rozvoj socialistického lidu, **být ochotni a schopni kdykoli svou kulturní činností podporovat oficiální socialistické akce** komunistické strany a Československého svazu mládeže. A to vše zároveň opět prokládat uvědomělým studiem marxismu-leninismu. A konečně poslední pracovní a technickou výchovou se do paměti tehdejších studentů ČSM zapsal svou nejznámější činností a sice **realizováním studentských brigád,** které měly u studentů, převážně zaměřených intelektuálně, rozvíjet jejich spojení s fyzickou prací, dělnictvem a rolnictvem. Komunistický režim tak částečně činil proto, aby snížil dobový celospolečenský obdiv a úctu k akademické půdě a univerzitnímu výzkumu,

ale také z daleko prozaičtějšího důvodu. Marxismus-leninismus stál na emancipaci společnosti, která podle jeho učení byla možná pouze za předpokladu růstu ekonomiky a bohatství státu. **Studenty proto režim využíval jako levnou pracovní sílu**, která si postup do dalšího ročníku musela odpracovat.

Z analýzy **výchovných metod** také vidíme, jak autoritativně se ČSM ke studentům chovala. Neustále hledala cesty, jak udržet dominanci ve školním prostředí, a **negativní vnější motivací vyžadovala poslušnost v souladu s celkovým nastavením marxistické pedagogiky**, která se tyto autokratické tendence snažila prezentovat jako své kladné stránky a stavět na nich celé své výchovné působení. K této činnosti přiléhavě sedí citace kolektivu autorů v čele s Kujalem, kteří se pokusili shrnout výchovnou činnost vzdělávacího aparátu jeho přirovnáním k armádě „Školu jistě nelze zaměňovat s vojnou a učitele nelze zaměňovat s velitelem vojenského útvaru. Ale je třeba říci, že jedině takovou nekompromisností a důsledností v kladení požadavků a v jejich kontrole i v plnění vlastních povinností, jakou se vyznačují vojenští velitelé, dosáhne učitel u svých žáků opravdové autority a tím i výchovných úspěchů.“ **Autoritativní styl výchovy**, a v souladu s ním užívání různých metod výchovy, je z tohoto citátu více než patrný. To doplňuje Kozel (1954, s. 597–610), když uvádí, že „... Makarenko nám svým příkladem ukazuje, že oblast možností využívání výchovných prostředků je veliká, a nabádá nás k tomu, abychom se též nebáli ohlédnout se po nejvhodnějším prostředku a nesetrvávali často u nějakého šablonovitého řešení... Ve výchově existuje mnoho možností řešení dané výchovné situace, ale vždy jen jedno je správné... Chceme-li povznést význam výchovy v naší vlasti, musíme ovládnout učení marxismu-leninismu, učení I. P. Pavlova o vyšší nervové činnosti a sovětskou pedagogiku...“ Ať již tedy pedagogové ve školství využívali kteréhokoli z námi zmíněných prostředků výchovy, vždy měl vzniknout produkt („všestranně rozvitý a dokonale připravený nový socialistický občan“; upravená citace z Česko, 1953), který by odpovídal předem daným požadavkům komunistické výchovy a socialistického státu, čehož dle tehdejšího československého teoreticko-pedagogického konsensu nešlo učinit jinak než autoritativně, direktivně.

6.2.4 Podmínky marxistické výchovy

Oblast podmínek marxistické výchovy představuje nejsložitější postihnutelnou oblast výzkumu. V teoreticko-pedagogických dobových textech k dané tématice nalezneme pouze kusé informace. Přesto při její charakteristice můžeme vyjít ze základních myšlenek marxismu-leninismu. Za hlavního hybatele změny u společnosti se považuje práce, tvorba, ekonomika

generující finanční prostředky, které ovlivňují životní úroveň lidí (Šarníková, 2022, s. 177–178). Mají-li se všechny společenské skupiny (třídy) vyvíjet, musí být zajištěny jejich potřeby, což je hlavním posláním socialistického státu. „Čím příznivější jsou podmínky hmotného života, tím více je možno učinit pro rozvoj dítěte“ (Gončarov, 1954, s. 18). Ekonomická stránka marxistické základny potřeb společnosti má tedy přímý vliv na oblasti života společnosti v marxistické nadstavbě, do které bychom zahrnuli politiku, morálku, pedagogiku i například kulturu „... Čím kulturnější je okolní prostředí, v kterém dítě žije, tím větší může být změna“ (Gončarov, 1954, s. 18).

Jak jsme již psali výše, František Kozel (1954, s. 596) přemýšlí v souvislosti s užíváním výchovných prostředků o „okolnostech“ výchovy (rozumějme podmínkách výchovy). Po vzoru Makarenka zastává názor, že není možné výchovné prostředky hodnotit jako dobré či špatné, ale že vždy „...záleží na okolnostech, na době, na odlišnosti osobnosti i kolektivu, na nadání a průpravě vykonavatelů, na nejbližším cíli, na právě minuvší konjunktuře...“ Pod touto tezí je již možné identifikovat paralely s definicemi podmínek výchovy podle porevolučních autorů (Blížkovský, 1997, s. 107–113; Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 117–121). Z dané citace můžeme vytušit dobové akceptování podmínek výchovy, jakými jsou **vychovatelé** (profesionální pedagogové), **kolektiv** (studující vrstevníci) i **sociální, přírodní a životní okolí**, které působí na vychovávaného.

Ze všech různých vnějších vlivů si jako modelové pro potřeby naší studie vybíráme **hromadné sdělovací prostředky**, kterých komunisté při ovlivňování společnosti hojně využívali a pro efektivní předávání ideologické propagandy je systematicky centralizovaly. Mezi roky 1948 až 1953 média spadala pod tiskový odbor kulturního a propagačního oddělení ÚV KSČ, později pod neveřejný cenzurní orgán Hlavní správy tiskového dohledu náležící pod ministerstvo vnitra. Na výchovný aspekt se média zaměřila po ratifikaci *Zákona č. 184/1950 Sb. o vydávání časopisu a o Svazu československých novinářů*, kde v prvním paragrafu stojí: „Posláním tisku je napomáhat budovatelskému úsilí československého lidu a jeho boji za mír a spolupracovat na jeho výchově k socialismu.“ (Bednařík, Jiráček a Köpplová, 2019, s. 253–280). O periodika a časopisy zaměřené na mládež se staral Československý svaz mládeže (původně Svaz české mládeže) pod přísným kontrolním dohledem komunistické strany. Hlavním nakladatelstvím a vydavatelstvím mládežnických listů byla **Mladá fronta**, pod kterou spadalo celkem 11 periodik (*Mladá fronta*, *Práce mladých*, *My 64*, *Junáci vpřed*, *Mladý technik*, *Směna*, *Činovník*, *Předvoj*, *Štěpnice*, *Vteřiny světa*, *Mateřídouška*, *Práce*) (Vagaday, 2012, s. 15)

Nejvýznamnějším časopisem ČSM se stala *Práce mladých* vydávaná v letech 1946 až 1963, později nahrazena listem *My 64* a *Mladou frontou*. Do roku 1950 vycházela jako měsíčník, následně jako čtrnáctideník. Představovala hlavní komunikační kanál předávající instrukce mezi ÚV ČSM a funkcionáři jednotlivých základních skupin. Zasílat každé skupině zvlášť poštou obsáhlé instrukce nebylo ve finančních ani organizačních schopnostech ústředí, proto se zavedla povinnost, aby se v každé skupině zřídila funkce referenta starajícího se o odběr a studium tisku. Do časopisu se umísťovaly obecné pokyny k plánovaným akcím kulturního, organizačního i správního charakteru, náplní práce výborů a jejich funkcionářů, přehled nejvýznamnějších domácích a zahraničních zpráv (Vagaday, 2012, 8–10). Texty mohly být i specificky zaměřeny na práci skupin na vesnicích, v továrnách či na univerzitách, přičemž poslední jmenované zúžení na vysokoškolské prostředí se v periodiku vyskytovalo spíše sporadicky. Úkolem každého tiskového referenta bylo z každého čísla vyčíst obecné pokyny a aplikovat je na prostředí, v němž pracoval. **Proto se faktická činnost univerzitních skupin ČSM v oblasti výchovy výrazně nerozcházela s fungováním skupin ČSM na základních a středních školách.**

Mladá fronta, jako list Svazu české mládeže, vznikla roku 1945 s denním nákladem 80.000 výtisků. Mezi roky 1945 až 1953 jej vydávalo stejně nazývané nakladatelství a vydavatelství, později přešlo pod přímou správu ÚV ČSM. Jelikož se jednalo o hlavní nadregionální periodikum, mohlo si dovolit vydávat i svá regionální vydání (např. ostravskou variantu mezi lety 1953–1990 a brněnskou variantu mezi lety 1954–1990) (Bednařík, Jiráček a Köpplová, 2019, s. 243). Silné postavení daného listu dokládá i fakt, že navzdory obvyklému nedostatku novinového papíru mohla nadregionální Mladá fronta svůj týdenní rozsah z 28 stran rozšířit na 34 a postupně i navyšovat svůj náklad (Bednařík, Jiráček a Köpplová, 2019, s. 270).

Výše zmíněný časopis *Práce mladých* patřil společně s *Mladou frontou* k nejoblíbenějším a také nejčastěji odebíraným časopisům olomouckými studenty. V první polovině padesátých let osciluje počet pravidelně odebíraných čísel obou časopisů mezi 160 až 210 kusy. Oba časopisy ÚV ČSM opakovaně v průřezu padesátých let doporučoval jednotlivým skupinám ČSM k odběru a studiu. Vysokoškolský ČSM jej často používal pro přehled aktualit, yvstříhoval z něj články na své nástěnky a dokonce do něj i přispíval (AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM A POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, usnesení atd.), Plán práce FV ČSM na ZS šk. r. 1952-53; AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd.), Zpráva o činnosti POV a OV ČSM na PU v Olomouci – okresní konference 22. 3.).

Dalším doporučovaným časopisem byl *Předvoj*, který však dle záznamů ČSM nezaznamenal velký úspěch. Pro potřeby ČSM sloužila především v zakladatelských letech rubrika „*Ze života ČSM*“, zbylé části Svaz mládeže nevyužil. Když později celá organizační a komunikační agenda ČSM přešla pod časopis *Práce mladých*, ČSM od doporučeného odběru *Předvoje* upustil (*AUP, fond ČSM, K1, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950, Československý svaz mládeže, sekretariát ústředního výboru, 28. ledna 1950 pro Okresní, přípravný výbor ČSM Olomouc*).

Ve sledovaném období vydávali své vlastní časopisy i vysokoškolští studenti. Mezi významnější počiny patří časopis *Elán* a *Tribuna*. Nepravidelně se také vydávaly občasníky k plánovaným majálesům (k roku 1956 viz Konečný, 2001; k roku 1957 viz MAJÁLESOVÁ KOMISE, 1957). Největší úspěch zaznamenal studentský časopis *Elán* vydávaný ve formátu nástěnných novin od akademického roku 1950/1951 dílčí skupinou matematiky a fyziky z přírodovědecké fakulty (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Zpráva pro předsednictvo městského výboru ČSM v Olomouci, 16. 1. 1958, Předkládá: Bieberle Josef*). Zpočátku se publikovala témata z různých oblastí, ale již od třetího čísla se *Elán* stal „svazáckým časopisem“ „... měl pomáhat v práci ČSM, sledovat kult. činnost na F [fakultách, pozn. autora] a pomáhat vlastní tvořivé práci posluchačů.“ ČSM však nebyl spokojen s prací jeho redaktorů a přispěvatelů, protože *Elán* vycházel nepravidelně, projevoval nízký zájem o reálnou práci studentských pracovních skupin a obecně vykazoval na svazácký tisk málo bojovnosti a celospolečenské kritiky. ČSM se proto rozhodl podpořit jeho činnost a ke spolupráci přizval studenty filozofické fakulty. Přestože se úroveň zlepšila, vyvstaly jiné praktické problémy, například s nedostatkem papíru (*AUP, fond ČSM, K2, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952, Zpráva o činnosti fakultní skupiny FF ČSM od dubna 1950 do prosince 1951 dne 6. 12. 1951; AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd.), Výroční zpráva fakultního výboru ČSM – FF – REKAPITULACE ZA ROK 1951/52; AUP, fond ČSM, K2, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd.), Zpráva o činnosti POV a OV ČSM na PU v Olomouci – okresní konference 22. 3. 1953*). Přestože měl časopis řadu problému a některá čísla se s vydáním opozdila, zdařilo se jeho existenci udržet, a to až do konce padesátých let (*AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Hodnocení konferencí na fakultách PU ke III. sjezdu ČSM – Konference proběhly ve dnech 15.–22. 2. 1959*).

Tribuna naopak prokazatelně vycházela pouze krátce mezi roky 1958 až 1960. Hlavními dopisovateli byli studenti František Mezihorák, Eva Hornová, Jiří Daehn, Jiřina Vitásková,

doprovodné kresby dodávala Luklová a na cyklostylu texty přepisoval Kovář. Časopis publikoval texty týkající se aktuálních problémů studentského života, často v podobě volných básní a sonetů, fejetonů, krátkých žertovných příběhů, zpráv. První ročník vyšel v akademickém roce 1958/1959 v šesti číslech (první v listopadu, druhé v prosinci, třetí a čtvrté v květnu roku 1959, datумы pátého a šestého čísla nezjištěna), druhý ročník v akademickém roce 1959/1960 opět v šesti číslech. Jelikož páté a šesté číslo z března roku 1960 bylo vydáno u příležitosti 3. celostátní studentské vědecké konference, obsahovalo i ukázky nejlepších vědeckých prací studentů (*AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Zpráva o činnosti na zimní semestr – za tiskového referenta VŠV; (AUP, fond ČSM, K3, fascikl 7, Materiál FV ČSM na VŠP – Zápis ze schůzí, stanovení, plány – 1957–1958, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–1959 – v Olomouci 25. 9.; AUP, fond ČSM, K4, fascikl 8, Zápis ze schůzí ČSM, Fakultní organizace ČSM na FSV PU; Tribuna, 1959; Tribuna, 1960)*⁶⁷

Shrnutí podmínek výchovy

Jak jsem si výše předestřeli hromadných sdělovacích prostředků komunistická strana využívala vícero, především však *Mladou frontu*, *Práci mladých* a dočasně i *Předvoje*. Zároveň v nich také často předkládala své úspěchy ve všemožných (i nemožných) oblastech lidské činnosti. Výchova nebyla výjimkou. Bohužel podobně jako v případě problematického dokazování přijetí a vyznávání heteronomních marxistických cílů výchovy, je i zde velice složité zpětně zjišťovat faktickou úspěšnost při marxistické výchově mládeže. A proklamacím předkládaným v oficiálních periodických podléhajících komunistické cenzuře se dá věřit jen stěží. Prostřednictvím drobných sond dosavadního výzkumu, které se zaměřují na nonkonformní mládež (např. Blažek, 2010; Černá, 2021, s. 317–372), zjišťujeme, že očekávání, která komunistický režim od soustavné marxistické výchovy měl, se často nenaplnovala.

⁶⁷ Pouze pro doplnění uvedme, že citovaná čísla časopisu Tribuna je možné si vypůjčit ve Vědecké knihovně Olomouc.

Závěrečné shrnutí výsledků a přínosu disertační práce

Předkládaná disertační práce představuje příspěvek do vědní oblasti dějin pedagogiky. Zkoumá dlouhodobě opomíjenou oblast marxistické výchovy primárně z pedagogického pohledu. Přitom většina studií, které se dosud sepsaly o této epoše, zkoumala fenomén školství v druhé polovině dvacátého století z historického, nebo filozofického pohledu. Z tohoto důvodu hodnotíme naši práci pro pedagogiku jako velmi cennou.

Disertační práce byla členěna do dvou částí. Na teoretickou a praktickou. V **teoretické části** jsme představili výzkumný záměr, cíle a přínos disertační práce, současný stav problematiky, užitou metodologii, kritéria kvality a etiky výzkumu. Dále jsme shrnuli poválečný vývoj vysokého školství s poukázáním na specifika Univerzity Palackého v Olomouci, v rámci které působil Československý svaz mládeže. Dále jsme popsali současnou teorii výchovy, jejíž strukturu jsme využili při kategorizaci pojmů marxistické výchovy. Při plánování výzkumu jsme pracovali s předpokladem, že pedagogičtí teoretikové výchovy při tvorbě svých porevolučních statí (tedy po roce 1989) částečně přebrali za socialismu používaný systém dělení výchovy, ale předávaný obsah odideologizovali a přizpůsobili demokratickým hodnotám ve vzdělávání. Tato premisa se nám během výzkumu opakovaně potvrdzovala, což umožnilo v rámci **empirické části** disertační práce (metodou kvalitativní obsahové analýzy) rekonstruovat strukturu marxistické výchovy a upozornit na kontinuitu ve vývoji pedagogické teorie, která se v odborných publikacích dějin pedagogiky reflektujících z dvacátého století pouze pedagogiku v době meziválečné, v období třetí republiky, tzv. pražského jara a porevoluční, jevila jako přerušená. Ve shodě s Rybákem (2020, s. 24) jsme k dané epoše přistupovali objektivně a s odstupem, jako ke kterémukoli jinému zkoumanému období. Upozornili jsme na indoktrinované prvky výchovy i na jevy po staletí neměnné, na kterých se i v marxistické výchově stavělo. Rekonstruování tohoto přehledného systému marxistické výchovy, který vychází ze sovětské a československé státní výchovné politiky a je tak aplikovatelný napříč vzdělávacím systémem, považujeme za stěžejní přínos disertační práce. V této části jsme tak naplnili specifickou výzkumnou podotázku **SVP 2.1** (***Jak byla strukturovaná marxistická výchova?***).

Než jsme mohli postupovat dále v analýze výchovné činnosti ČSM (před rokem 1949 SČM) na vysoké škole, museli jsme o něm empiricky extrahovat data z archivního materiálu metodou zakotvené teorie. V této části jsme tedy odpovídali na specifické výzkumné podotázky **SVP 1.1** a **SVP 1.2**, což vedlo k naplnění specifické výzkumné otázky **SVO 1** (***Jaký byl***

historický vývoj univerzitní skupiny ČSM?). Vzhledem k **SVP 1.1** (*Jak ČSM na univerzitě vznikl?*) bychom rádi poznamenali, že olomoucká vysokoškolská skupina SČM (ČSM) byla oproti jiným skupinám na vysokých školách mimořádně aktivní. A to již při svém založení roku 1947, kdy „předběhla“ i oficiálně vydané směrnice Vysokoškolské rady ÚV ČSM o struktuře a činnosti daných skupin. Přestože se místní SČM (ČSM) utvořil velmi brzy a překotně na vlně poválečného nadšení levicově smýšlejících studentů, musel se později oficiálními pokyny ÚV ČSM řídit a svou skupinu přestavět dle jejich požadavků. Velmi záhy navázal důležité kontakty s místními organizacemi a začal se podílet na výchovné činnosti na univerzitě, v Olomouci a dokonce někdy i v periferních oblastech Olomouckého kraje. Ke specifické výzkumné podotázce **SVP 1.2** (*Jak se ČSM v průběhu padesátých let proměňoval?*) bychom uvedli, že mezi lety 1947 až 1953 olomoucká vysokoškolská skupina SČM (ČSM) vykazovala zvýšenou aktivitu, kterou přičítáme poválečné euforii. Naopak v následujícím období, až do počátku zimního semestru roku 1957, ČSM vykazoval spíše útlumovou činnost (jedinou výjimkou byly majálesy v letech 1956 a 1957). V této fázi padesátých let došlo ke stagnaci v aktivitě ČSM podobné obecnému snížení četnosti oficiálních státních oslav na základním a středním stupni vzdělávání, ke kterému došla ve své studii i Černá (2021, s. 280–281). Zatímco však na nižších stupních vzdělávání v druhé polovině padesátých let se útlum kulturních akcí spíše prohluboval, v našem výzkumu sledovaná skupina ČSM se naopak aktivizovala. V akademickém roce 1957/1958 se tato skupina ČSM podílela na pořádání oslavy československo-sovětského přátelství a o rok později se stala oficiálním pořadatelem nejdůležitější akce MČSP, tedy oslavy Velké říjnové socialistické revoluce. Na obě akce přitom při reflexi své činnosti ostentativně poukazovala. Také v pracovní a polytechnické výchově se ČSM výrazněji mobilizoval v akademickém roce 1958/1959, kdy se tato skupina ČSM snažila vystupovat jako zastávce a podpůrce tzv. výrobní práce, která měla představovat pracovní povinnost (hlavně v dělnických a rolnických oborech) platnou pro všechny studenty, realizovanou nejlépe nad rámec zavedených brigád. V neposlední řadě i v estetické výchově, v případě dozoru a kontroly nad kulturními soubory, ČSM na konci padesátých let vyvíjel důslednou politicky motivovanou činnost. Zatímco politicky neaktivní a s ČSM nespolupracující Hispanisty ignoroval, Sdružení polských studentů často vystupující na oficiálních univerzitních akcích a na událostech vysokoškolské i městské skupiny ČSM plně podporoval. Při pohledu na vývoj dějin vysokého školství se tento zlom v činnosti ČSM jeví jako důsledek zvýšeného zájmu ministerstva školství o vysokoškolský sektor. (po roce 1956). Studenti i pracovníci vysokých škol se ze strachu z hrozících prověrek, které se od roku 1958 i oficiálně realizovaly,

aby prověřily inklinaci osob k víře a náboženství, téměř předháněli v dokazování své oddanosti komunistické straně a souznění se zásadami marxismu-leninismu a vědeckého ateismu.

Po představení vývoje a činnosti ČSM bychom rádi přešli ke shrnutí výsledků naší práce vzhledem ke specifické výzkumné otázce **SVO 2 (*Prostřednictvím jaké výchovné činnosti ČSM působil na studentstvo*)**. První specifickou výzkumnou podotázku jsme již výše uvedli jako splněnou (SVP 2.1). Jejím vyřešením jsme vytvořili přehlednou strukturu marxistické výchovy, ke které jsme přistupovali jako k externí teorii, již jsme aplikovali na námi sledovaný typický, instrumentální případ výchovné činnosti mládežnické skupiny ČSM na vysoké škole. V kapitole 6.2 Charakteristické znaky marxistické pedagogiky jsme především u prostředků výchovy, konkrétně u složek výchovy, uvedli, jak se v nich činnost ČSM odrazila. V jednotlivých složkách výchovy jsme zároveň ukazovali na blízce provázané principy či jiné výchovy, které se navzájem ovlivňovaly a doplňovaly.

Aplikací externí teorie jsme tedy získali odpovědi na specifickou výzkumnou podotázku **SVP 2.2 (*Jaké konkrétní aktivity v rámci základních kategorií marxistické výchovy ČSM realizoval?*)**. Obecně pedagogické **principy** se v činnosti vysokoškolské ČSM propisovaly napříč jimi konanými aktivitami a nejvíce v sobě odrážely marxisticko-leninskou ideologii. Ve zkratce můžeme říci, že princip stranickosti tato skupina ČSM vykazovala důslednou spoluprací s KSČ a plněním jejich nařízení, realizací pokynů od ÚV ČSM, pořádáním oficiálních akcí. Princip vlastenectví vidíme ve výchově k vlastenectví (viz níže) a princip internacionalismu v zájmu ČSM o zahraniční studenty. Princip humanismu u studentů ČSM podporoval podpisovými akcemi, které schvalovaly a vyzdvihovaly boj koloniálních států proti „útlaku“ kapitalistických zemí. Princip kritiky a sebekritiky nalezneme v metodě hodnocení (viz níže u prostředků výchovy, u metod výchovy). Z tradičně pedagogických principů ČSM ve své činnosti nejčastěji uplatňoval princip názornosti, například při agitaci ke vstupu do ČSM, při výzdobě budov či veřejného prostoru během státních oslav a slavností nebo na tzv. Nástěnkách (Tabulích) cti a hanby, kde se zveřejňovaly seznamy provinilých či oceňovaných studentů. Princip aktivity, tedy jak a nakolik se studenti zapojovali do výchovných akcí, rozebíráme u složek výchovy – oficiální akce a oslavy u vlastenecké výchovy, zájmové kroužky u estetické výchovy a vědecké kroužky u rozumové výchovy. K principu uvědomělosti nabádal ČSM vysokoškolské studenty při přípravě na zkouškové období, kdy po nich vyžadoval, aby dokázali svou oddanost komunistické straně a myšlenkám socialismu dobrovolným, průběžným a důsledným studiem. Princip jednotnosti výchovného působení ČSM viděl v obecném zavrhování vlivu západní (kapitalistické) ideologie

na vychovávané a v podpoře kolektivně vedené výchovy. Naopak princip spojení školy se životem v případě ČSM nabýval konkrétní podoby společensky prospěšné práce skrze brigádní činnost studentů v průmyslu a v zemědělství (např. uhelné a řepné brigády), při zvelebování města a blízkého okolí nebo sběru papíru, textilu, plechu. Principu vědeckosti se ČSM věnoval v rámci výchovy rozumové (níže). Zatímco předchozí tradičně pedagogické principy (v naší práci souhrnně označované jako zideologizované principy) doznaly větší míry indoktrinace marxistickou ideologií, do klasických pedagogických principů se marxismus komunistickým teoretikům výchovy včleňoval obtížněji. Přesto například principu přiměřenosti předávaného množství učiva se vysokoškolský ČSM věnoval při řešení přetížení svých členů studiem a zároveň vykonávanou funkcí ve Svazu. Princip trvalosti a soustavnosti pak ČSM opět vztahoval pouze k důsledné přípravě během studia. Princip emocionálnosti souvisel s principem aktivity a uplatňoval se ve výchově estetické, dále se odrazil i ve výchově vlastenecké v oficiálních oslavách socialistického státu a slavení svátků.

Cíle výchovy se převážně nedaly jednoduše prokazovat nějakou konkrétní činností, spíše rámcovaly a dokládaly výchovné tendence marxistické pedagogiky. Při obecné analýze marxistické výchovy jsme identifikovali cíle heteronomní, obecné, sociální, materiální a adaptační. Okrajově u některých méně typických dobových jevů také cíle autonomní, specifické a anticipační, teoretické a praktické.

U **prostředků** marxistické výchovy jsme se vzhledem k ČSM zmínili o hromadně vedených formách výuky, převážně s užíváním metody slovní mluvené (např. besedy a shromáždění s lidmi loajálními s režimem, kteří vyprávěli své životní příběhy dokumentující „velikost“ socialismu). Jako doprovodné akce se doporučovaly dovednostně-praktické metody, konkrétně různé produkční metody opět organizované hromadnou formou, např. výstavky knih a obrazů během besed. Jako další byly vhodné společně organizované formy vzdělávání v podobě exkurzí a návštěv muzeí, galerií, kina, divadla, kde by bylo dané téma umělecky ztvárněno a kde se studenti vzdělávali prostřednictvím názorně-demonstračních metod. Mezi majoritně využívané výchovné metody bychom zařadili metodu hodnocení, metodu přesvědčování, vysvětlování, metodu výstrahy a trestu, metodu etické besedy. Ku příkladu metoda hodnocení se ve vysokoškolském prostředí užívala často. Kritika nejen mezi studenty a členy ČSM, kteří sami sebe ostentativně očerňovali, aby prokázali, že jsou svému kolektivu plně otevření a nic netají, ale i kritika od studentů vůči učitelům se uplatňovala v hojné míře (např. akce Týden kritiky a sebekritiky). Jak jsme uvedli výše, aktivity olomoucké vysokoškolské ČSM jsme podrobně rozpracovali ve složkách marxistické výchovy, do kterých

jsme dle školských zákonů zařadili výchovu rozumovou, výchovu mravní (morálně politickou), výchovu pracovní a technickou (polytechnickou), výchovu tělesnou, výchovu estetickou. V rámci výchovy rozumové (na vysokých školách spíše užíváno pojmu výchova vědecká či světonázorová) členové ČSM zakládali a často i vedli studentské vědecké kroužky určené k výuce metod práce ve studovaném oboru a pomoci při tvorbě závěrečných prací, které měly být a priori zaměřené na průmyslovou a zemědělskou výrobu, aby tak byly co nejvíce prospěšné socialistickým potřebám státu. Nejlepší studentské závěrečné práce se přihlašovaly do celostátní soutěže s názvem studentská vědecká tvořivost. Do výchovy morálně politické (a částečně také světonázorové) spadala školení propagandistů, dále také čtenářských a politických kroužků, které měly rozvíjet znalosti marxismu-leninismu. Tato základní školení námi sledovaná skupina ČSM obohatila o cyklus etických a morálních besed s názvem Učební rok a o přednášky tzv. Volné tribuny. Olomoucká ČSM dala vzniknout novým kroužkům (např. kroužky ke studiu vybraných kapitol z dějin a současné politiky KSČ, nebo kroužky pro studium životopisů Lenina a Stalina). Pod morálně politickou výchovu spadala i výchova k uvědomělé kázni, výchova ke společenské aktivitě a výchova vlastenecká. Vlasteneckou výchovu ČSM realizoval prostřednictvím akcí reflektujících významné události komunistického režimu či historická výročí vztažená k československém horizontu. Mezi nejvýznamnější akce olomouckého vysokoškolského ČSM řadíme majálesy (z let 1956, 1957), při nichž studenti veřejně deklarovali sepětí s univerzitou i olomouckým regionem, oslavy VŘSR, na které navazoval MČSP, či akce podporující Světovou federaci demokratické mládeže. Především pracovní výchovou v podobě brigád se ČSM zapsal do kolektivní paměti obyvatel Československa. Mezi brigády, které podnikala olomoucká vysokoškolská skupina ČSM v padesátých letech, můžeme zařadit stromkové, řepné, uhelné brigády, dále brigády v Moravských železárnách v Olomouci či ve dřevozpracujícím podniku Delta ve Šternberku či brigády na mansardách univerzitních budov pro studentské koleje. Od akademického roku 1957/1958 se také realizovaly tzv. výrobní práce, představující fyzickou práci v technických oborech nad rámec brigádní činnosti. Při výchově tělesné olomoucká vysokoškolská skupina ČSM sice podporovala širokou škálu sportovních aktivit, ale vždy za předpokladu, že se sportovci budou také politicky vzdělávat. Činila tak prostřednictvím soutěží o Tyršův odznak zdatnosti (případně také o odznak Připraven k práci a k obranné vlasti), dotovanou rekreací pro nejschopnější studenty a svazáky, centralizací sportovní činnosti pod Sokolem či celodenními sportovními akcemi pořádanými pro studenty i ostatní obyvatele Olomouce. Do výchovy estetické můžeme zařadit pod ČSM vzniklé zájmové kroužky volnočasové

(např. šachové kroužky, kroužky ruského jazyka a dějin ČSR, kroužky historie pokrokového hnutí mládeže v ČSR, kroužky historie města Olomouce) a zájmové kroužky umělecké. Zatímco činnost volnočasových kroužků (sdružující malý počet studentů) ČSM detailněji nesledoval, nad uměleckými dlel permanentní, bedlivý dohled. Všechny umělecké a kulturní kolektivy, které pod ČSM vznikaly, mohly sice počítat s finančním příspěvím na provoz, ale také musely být ČSM k dispozici a vystupovat na jejich hromadných, veřejných akcích. Mezi nejúspěšnější soubory, které pod ČSM působily, patřil Wolkerův umělecký soubor Palackého university, Vysokoškolský umělecký kolektiv, Orchester Palackého university a Sdružení polských studentů.

V **podmínkách** marxistické výchovy jsme se zaměřili na hromadné sdělovací prostředky využívané vysokoškolskou skupinou ČSM. Z celostátních časopisů se jednalo o *Práci mladých*, *Mladou frontu* a *Předvoj*. Tyto časopisy sledovaná skupina ČSM nejenže pravidelně odebírala, ale často do nich také přispívala vlastními články. Od členů ČSM a dalších studentských přispěvatelů pak pocházejí dva ryze studentské časopisy, a sice *Elán* a *Tribuna*.

Pakliže bychom se opětovně zaměřili na výše uvedené činnosti ČSM a pokusili se zodpovědět specifickou výzkumnou otázku SVP 2.3 (***V jaké výchovné činnosti se nejvíce projevil vliv marxistické ideologie?***), rozhodně bychom v první řadě poukázali na obecně pedagogické principy, které se dále rozvíjely v mravní a vědecké výchově. Tradičně pedagogické principy marxistickou ideologii předávaly také, ale výrazně méně. Z konkrétních aktivit ČSM může prokázat vysoký podíl marxistické ideologie u morálně-politických školení, z nichž nejznámější jsou čtenářské a politické kroužky, ale důležité jsou také například kroužky pro studium životopisů Lenina a Stalina. V těchto školeních se primárně marxistická ideologie předávala a rozvíjela. Dále jsme zaznamenali vyšší míru indoktrinace u studentských vědeckých kroužků a u státních oslav (např. VŘSR či MČSP). U dalších oblastí vidíme spíše menší vyžadování naplnění obsahu marxistickou ideologií. Přesto však jak u brigád, tak i u sportovních aktivit a při účasti v uměleckých kolektivech se stále paralelně s primárně tematickou vykazovanou činností dbalo na dodržení doprovodné politické a světonázorové výchovy.

Třetí specifická výzkumná otázka SVO 3 (***Jaké postavení ČSM v rámci univerzity zaujímal?***) se v průběhu výzkumu ukázala jako velmi složitá a komplexní. Přesto jsme byli schopni z archivního materiálu vyčíst některé důležité skutečnosti, které ji při celkovém pohledu na vývoj dané skupiny ČSM v průběhu padesátých let ozřejmily. Na konci čtyřicátých let, po založení SČM, se tato skupina musela vypořádat se svým hlavním konkurentem

v podobě Svazu vysokoškolského studentstva. SVS byl nucen se SČM spolupracovat a postupně mu předávat svou agendu. SČM si přitom těchto kroků příliš nevážil a snažil se SVS pomluvami zdiskreditovat, aby mohl odstranit vedoucí činovníky SVS a dosadit místo nich své věrné podporovatele, což se jim i později zdařilo. SČM (respektive ČSM) se poté stal jedinou zastřešující mládežnickou organizací na celé univerzitě pro všechny druhy studentské činnosti. Tento status však vysokoškolskému ČSM nestačil. Z archivních záznamů z průběhu sledovaného období dokonce vyplynulo, že ÚV ČSM jej instruoval, aby cíleně pronikal do struktury univerzity a pro vedoucí představitele instituce se stal potřebným, až nezbytným. Udělených pokynů se sledovaná skupina ČSM zhostila „zodpovědně“. Mnohdy natolik, že se jeho členové k pedagogickým pracovníkům vysoké školy chovali arogantně. To se projevilo při zakládání studentských vědeckých kroužků před rokem 1953, kdy se vedení kateder dostávalo do konfliktu se členy ČSM, kteří pedagogy často poučovali o správně vedené marxistické výchově. Jelikož se konflikty kvůli zasahování do suverenity vysokoškolských vzdělávacích institucí projevily i na dalších vysokých školách, vydala KSČ roku 1953 a poté roku 1957 dvě důležité směrnice, které posílily postavení a pravomoci ČSM na vysokých školách. SVO 3, jak jsme si nyní předestřeli, měla za cíl zmapovat velmi obtížné téma. Z dosud realizovaného historického výzkumu poválečných dějin Univerzity Palackého se mocenským postavením skupiny ČSM nikdo intenzivně nezabýval. Není tedy možné naše dílčí zjištění komparovat s jiným výzkumem. Domníváme se však, že by si daná oblast zasloužila ještě další rozpracování především s ohledem na detailní rozbor komunikace mezi vedením univerzity (fakult, kateder) a představenstvem ČSM a také vzhledem k organizačně-správnímu fungování ČSM.

Na základě výše uvedeného shrnutí odpovědí na specifické výzkumné otázky a podotázky můžeme konstatovat, že jsme základní výzkumnou otázku ***Jaký byl historický vývoj, postavení a výchovné působení vysokoškolské skupiny ČSM na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1946–1960?*** zodpověděli. Stanoveného výzkumného cíle **disertační práce tak bylo dosaženo.**

Závěrem bychom rádi připomenuli, že předkládaná disertační práce má přispět k ujasnění struktury marxistické výchovy a užívané pedagogické terminologie. V tomto bodě **shledáváme naši práci** vzhledem k dosavadnímu stavu bádání u marxistické pedagogiky **jako velmi přínosnou**. Navrženou kategorizaci pedagogických pojmů marxistické výchovy mohou budoucí badatelé využít při vlastním výzkumu napříč vzdělávacím systémem a ověřit tak její funkčnost. Náš výzkum hodnotíme jako cenný také z pohledu historického, protože

předestřením činnosti olomoucké vysokoškolské skupiny ČSM prohlubujeme doposud učiněný výzkum dějin vysokoškolského vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura – Daný oddíl obsahuje archivní materiál, odborné články, studie, časopisy, zákony vzniklé před rokem 1989.

Archiv Masarykovy univerzity (AMU), fond G8, ČSM Vysokoškolský výbor UJEP Brno
– K5, Politicko-výchovný úsek 1959–1961.

Archiv Univerzity Palackého v Olomouci (AUP), fond ČSM

- K1 ČSM, fascikl 1, Zápisy o schůzích ČSM–PU Olomouc, 1949/1950.
- K1 ČSM, fascikl 1, Jednací protokol pol. 2. roku 1948–1952 F 1–2.
- K1 ČSM, fascikl 1, OPV ČSM 1949–1950.
- K1 ČSM, fascikl 1, Výborové schůze SPF F 1–1, Schůze 1948–1949.

- K1 ČSM, fascikl 2, Materiál pro jednání OV ČSM VŠ – Plány, zápisy ze schůzí atd. šk. rok 1950–1951.
- K1 ČSM, fascikl 2, Pedagogická fakulta – zápisy ze schůzí 1950–1951.
- K1 ČSM, fascikl 2, Zápisy a ustanovení z OV ČSM VŠ (POV ČSM) 1950–1951.

- K2 ČSM, fascikl 3, Zápisy z OV ČSM VŠ 1951–1952.
- K2 ČSM, fascikl 4, Materiál pro jednání OV ČSM a POV ČSM (plány, zápisy ze schůzí, ustanovení atd.

- K3 ČSM, fascikl 5, Zápisy ze schůzí LF 1953–54.
- K3 ČSM, fascikl 6, Zápisy ze schůzí ČSM.
- K3 ČSM, fascikl 7, Materiál FV ČSM na VŠP – Zápisy ze schůzí, ustanovení, plány 1957–1958.

- K4 ČSM, fascikl 8, Dílčí skupina zaměstnanců UP Agenda v době 1959–1960.
- K4 ČSM, fascikl 8, Fakulta přírodních věd ČSM 1958–1959.
- K4 ČSM, fascikl 8, Soubor polských studentů – 1958/59.
- K4 ČSM, fascikl 8, Zpráva o činnosti ČSM na PU ve školním roce 1958–59.
- K4 ČSM, fascikl 8, Zápisy ze schůzí.
- K4 ČSM, fascikl 8, 1958–1959 Zápisy ze schůzí ČSM.

ANGELIS, Karel, 1959. K současným otázkám kulturní revoluce, výchovy a školství u nás. *Pedagogika*. 9(1), 4–25.

BEČVÁŘ, Josef, 1952. O studentské tvořivosti na vysokých školách. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 7(1–2), 728–730.

BROUK a MILOŠ, 1947. Stránka SČM, Junáka, SOKOLA a ostatní pokrokové mládeže. Vodní skauti nespí. *Stráž lidu: Měsíčník levicové orientace*. 3(64). ISSN 1805–0190.

ČESKO, 1948. Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 19. 6. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>.

ČESKO, 1953. Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 8. 7. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-31>.

Čtení o tělesné kultuře. Morální profil sovětského sportovce, 1951. *Stráž lidu: Měsíčník levicové orientace*. 7(13), 12.

DANILOV, M. A., 1951. O cestách k zlepšení prospěchu v sovětské škole. *Pedagogika*. 1(5–6), 274–292.

DUCHÁČKOVÁ, Olga, 1977–1978. K problematice výchovy ke společenské aktivitě. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*. 26–27(12–13), 121–124.

Festivalový fond solidarity, 1951. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 6(10), 10–11.

FRENDLOVSKÝ, František, 1958. Ateistická a mravní výchova – součást výchovy k vědeckému světovému názoru. *Pedagogika*. 8(4), 401–413.

GALLA, Karel, 1966. Josef Váňa. *Pedagogika*. 16(6), 641–652.

GAVORA, Peter, 2023. Gustáv Pavlovič, profil socialistického vedca. *Zborník vedeckých štúdií Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. 35(4), 37–42.

GONČAROV, N. K., 1954. Základy a principy výchovy v sovětské škole. *Pedagogika*. 4(1), 9–30.

GRULICH, Vladimír, 1973. K systémovému pojetí komunistické výchovy na vysokých školách. *Pedagogika*. 23(1), 27–39.

GRULICH, Vladimír, 1980. František Kozel. Teoretické problémy komunistické výchovy. *Pedagogika*. 30(1), 123–126.

HENDRYCH, Jiří, 1959. Za výchovu a vzdělání v komunistickém duchu. *Pedagogika*. 9(3), 261–297.

CHLUP, Otokar, 1954. O estetické výchově. *Pedagogika*. 4(10), 733–751.

JŮVA, Vladimír, 1975. Složky výchovy jako pedagogický problém. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*. 24(10), 7–18.

KAFKA, Jaroslav, 1959. Vysokoškoláci sněmovali. *Stráž lidu: Měsíčník levicové orientace*. 15(39), 3. ISSN 1805–0190.

KAHUDA, František, 1955. Vedení jednotnou vůlí, zasvětime všechny své síly výchově nového člověka. *Pedagogika*. 5(8), 566–607.

Knihy měsíce přátelství, 1953. *Mladá fronta: deník Československého svazu mládeže*. Ostrava, 1(280), 4.

- KOJZAR, Jaroslav, 1955. Zdeněk Nejedlý o významu umění a estetické výchově. *Pedagogika*. 5(2), 90–100.
- KOTÁSEK, Jiří, 2003. Dovršení životní pouti a dílo profesora Vlastimila Pařízka. *Pedagogika*. 53(1), 97–102.
- KOZEL, František, 1954. Dialektika výchovného procesu u A. S. Makarenka. *Pedagogika*. 4(8), 594–610.
- KRÁLÍKOVÁ, Marie, 1983. *Komunistická výchova a její složky: systém komunistické výchovy a jeho realizace v československé výchovně vzdělávací soustavě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KRATOCHVÍL, Milan, 1957. Názory Jana Evangelisty Purkyně na výchovu a vzdělání. *Pedagogika*. 7(1), 54–74.
- KREJČOVÁ, Vlasta, 1949. Jak letos provedeme rekreaci. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 4(5), 4.
- KUJAL, Bohumír, 1951. Usnesení předsednictva ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích – jasná směrnice naší cesty k socialistické škole, k socialistické výchově. *Pedagogika*. 1(5–6), 268–273.
- KUJAL, B., M. CIPRO, J. ŠLAJER, et al., 1952. Výchova žactva v duchu aktivního boje za mír. *Pedagogika*. 2(5–6), 294–322.
- LAMPLOTOVÁ, Božena, 1951. Čtení o tělesné kultuře. Příslušníci Sokola do prvních řad Pochodu míru. *Stráž lidu: Měsíčník levicové orientace*. 7(13), 12.
- MAJÁLESOVÁ KOMISE, 1957. Pořad majáles v roce 1957. *Troubadour: majálesový občasník olomouckých vysokých škol*. Olomouc: Majálesová komise PU a VŠP. 1(1), nečíslováno.
- MILIČOVÁ, Marie, 1953. Jak vychovávám děti k uvědomělé kázni. *Pedagogika*. 3(7), 420–428.
- Mladá fronta: deník mladých lidí*. Praha: Mladá fronta, 1945–1990. ISSN 0323–1941.
- NEJEDLÝ, Zdeněk, 1951. Projev ministra školství, věd a umění, laureáta státní ceny, prof. dr. Zdeňka Nejedlého na VI. celostátní konferenci školských pracovníků. *Pedagogika*. 1(7–8), 386–394.
- NEJEDLÝ, Zdeněk, 1952. Za výchovu mládeže k socialistickému vlastenectví. *Pedagogika*. 2(5–6), 257–264.
- NĚMEČEK, Jan, 1958. Z didaktických prací Jakuba Jana Ryby. *Pedagogika*. 8(4), 468–478.
- NOVOTNÁ, Jarmila, 1987. Studentská vědecká činnost na vysokých školách v socialistických zemích. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*. 22(36), 103–114.
- PAVLÁSEK, Vojtěch, 1952. Vybudujeme socialistikou [socialistickou, pozn. autora] školu radostnou, vlasteneckou a bojovnou! (O úkolech školské správy a učitelstva v novém školním roce.). *Pedagogika*. 2(5–6), 264–289.

PAVLÍK, Ondrej, 1951. S J. A. Komenským do budování socialistické školy. *Pedagogika*. 1(7–8), 410–420.

PEŠEK, Zdeněk, 1951. Závěrečné zkoušky — nástup k dalšímu rozvinutí a prohloubení výchovy na našich školách. *Pedagogika*. 1(3–4), 153–159.

Práce mladých: měsíčník Svazu české mládeže. Praha: Mladá fronta, 1947–1963.

PROCHÁZKOVÁ, Jarmila, 1953. Výchova učitelů na sovětských pedagogických institutech. *Pedagogika*. 2(5), 296–308.

PROCHÁZKOVÁ, Jarmila, 1954. K otázce výchovného vyučování. *Pedagogika*. 4(9), 641–662.

Předvoj, 1945–1960. Praha: Ústřední výbor Národní fronty ČSR.

Rekreace, 1948. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 3(5), 9–10.

ŘEHÁK, Miloslav, 1988. K životnímu jubileu Prof. Dr. Jarolíma Skalky, DrSc. *Pedagogika*. 38(4), 480–481.

SKALKA, Jarolím, 1951. J. V. Stalin o komunistické výchově mládeže. *Pedagogika*. 1(9–10), 516–521.

SKALKA, Jarolím, 1952. O některých pedagogických názorech A. S. Makarenka. *Pedagogika*. 2(1–2), 16–27.

SLOUKA, Vojtěch, 1952. Úkol školských skupin Československého svazu mládeže při plnění školního řádu na školách III. stupně. *Pedagogika*. 2(9–10), 551–560.

Sociální a rekreační oddělení, 1948. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 3(1), 4.

Stráž lidu: list komunistické strany československé kraje olomouckého, také užíváno *Stráž lidu: Měsíčník levicové orientace*. Olomouc: KV KSČ, 1945–1992. ISSN 1805–0190.

Tribuna: studentský časopis, 1959. Olomouc: Fakultní výbor Československého svazu mládeže fakulty společenských věd University Palackého v Olomouci. 1(1–4).

Tribuna: studentský časopis, 1960. Olomouc: Fakultní výbor Československého svazu mládeže na filosofické fakultě University Palackého v Olomouci. 2(5–6).

Troubadour: majálesový občasník olomouckých vysokých škol. Olomouc: Majálesová komise PU a VŠP, 1957.

Úkoly organisací ČSM ve Dnech Čs.–sovětského přátelství, 1949. *Práce mladých*. 4(11), 3.

ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1949. *Co má vědět vysokoškolák o ČSM*. Praha: Mladá fronta.

ÚSTŘEDNÍ VÝBOR ČESKOSLOVENSKÉHO SVAZU MLÁDEŽE, 1950. *Organizační řád Československého svazu mládeže*. Praha: Mladá fronta.

ÚSTŘEDNÍ VÝBOR KOMUNISTICKÉ STRANY ČESKOSLOVENSKA, 1959. O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v ČSR. *Pedagogika*. 9(3), 298–309.

ÚV ČSM, 1959. *Celostátní konference studentů vysokých škol: Praha, 23.–24. března 1959: Projevy a dokumenty. Učit se a pracovat pro vítězství socialismu a komunismu*. Ústřední výbor ČSM.

ÚV KSČ, 1955. Usnesení Ústředního výboru KSČ O zvyšování úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství. *Pedagogika*. 5(7), 481–493.

VORLÍČEK, Chrudoš, 1954. Z diskusi s profesorem N. K. Gončarovem. *Pedagogika*. 4(2), 105–113.

VÚP, 1954. Za PhDr. Vojtěchem Sloupkou. *Pedagogika*. 4(5–6), 455–456.

Za pakt míru, 1951. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 6(10), 2–3.

Sekundární literatura – Daný oddíl obsahuje monografie, studie, odborné články a závěrečné kvalifikační práce.

BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ, 2019. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. 2., upravené a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978–80–271–0553–3.

BELAN, Rudolf, 2015. *Zvázáci: (1945–1970)*. Bratislava: Slovart, 319 s. ISBN 978–80–556–1432–8.

BLATNÝ, Lev, 2020. Prof. PhDr. Vladimír Jůva, DrSc. *Internetová encyklopedie dějin Brna* [online]. 2020 [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: https://encyklopedie.brna.cz/home-mmb/?acc=profil_osobnosti&load=14330.

BLAŽEK, Petr, 2010. „Celá zábava se zvrhla v tancování“. Kampaň proti rock’n’rollu na podzim 1957. *Dějiny a současnost*. 32(10), 37–39. ISSN 0418–5129.

BLAŽKOVÁ, Monika, 2007. *Pedagogika volného času – charakteristika, cíle a metody*. In: KAPLÁNEK, Michal, ed. *Konference o výchově a volném čase 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 8–12. ISBN 80–7040–849–9.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1997. *Systémová Pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2. upr. vyd. dopl. novým shrnujícím přehledem a problémovými úlohami. Ostrava: Amosium servis. Dědictví Komenského. ISBN 80–85498–23–5.

BURKARD, F. P., WEIß, A. *dtv – Atlas Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2008, 261 s. ISBN 978–3–423–03327–5.

CEKOTA, Vojtěch, 1996. Teologická fakulta (1860–1996). In: UNIVERZITA PALACKÉHO. *Padesát let z dějin obnovené univerzity*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 39–58. ISBN 80–7067–626–4.

CONNELLY, John, 2008. *Zotročená univerzita: Sovětizace vysokého školství ve východním Německu, v českých zemích a v Polsku v letech 1945–1956*. Praha: Karolinum. ISBN 978–80–246–1185–3.

ČERNÁ, Jana, 2021. *"Podívejte se na děti!": Ideologická výchova dětí na socialistické škole mezi léty 1948–1970*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Historický ústav.

ČESKO, 2004. Zákon č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě a o změně některých zákonů. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010–2023 [cit. 4. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-499>. (Výjimka v řazení. Správně by zákony spadaly spíše do primární literatury, ale předchozí oddíl je omezen časově.)

Danilov, Michail Aleksandrovič, 1899–1973, 2001. *Krajská knihovna Františka Bartoše ve Zlíně* [online]. [cit. 2024-11-03]. Dostupné z: <https://1url.cz/m1jDx>.

DEMJEANČUKOVÁ, Dagmar a Stanislav STARK, 2017. *Proměny paradigmatu výchovy*. Praha: EPOCH. ERUDICA. ISBN 978-80-7557-100-7.

Ducháčková, Olga, 2018. In: *Pedagogická knihovna J. A. Komenského* [online]. [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: <https://1url.cz/U1j3G>.

DVOŘÁK, Tomáš, 2014. Úvod do studia dějepisu. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7012-7.

DVOŘÁKOVÁ, Ilona, 2010. Obsahová analýza / formální obsahová analýza / kvalitativní obsahová analýza. *Antropowebzin*. 6(2), 95–100.

FIALA, Jiří, Leoš MLČÁK, Tomáš PARMA, Michal SÝKORA a Pavel URBÁŠEK, 2023. Jezuitské začátky, léta konfliktů, reformy: Stará univerzita v Olomouci v letech 1573–1860. In: *Univerzita v Olomouci 1573–2023*. 3., upravené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 44–151. ISBN 978-80-244-6350-6.

GABRIEL, Jiří, 2013. Jiřina Popelová. *Filozofická fakulta MUNI* [online]. [cit. 2024-11-03]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/popel.html>.

HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ, 2010. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 113 s. ISBN 978-80-7435-044-3.

HEJZLAR, Zdeněk, 1948. Do nového období práce SČM. *Práce mladých: časopis pro funkcionáře ČSM*. 3(1-2), 1.

HENDL, Jan, 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. Praha: Karolinum, 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

HENDL, Jan, 2006. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]. Praha: Česká asociace pedagogického výzkumu [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf>.

HOFBAUER, Břetislav, 2006. Vývoj, současný stav a výhled pedagogiky volného času v České republice. In: KAPLÁNEK, Michal, ed. *Konference o výchově a volném čase 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, s. 32–44. ISBN 80-7040-849-9.

HORÁK, Josef a Milan KRATOCHVÍL, 2001. *Nástin dějin pedagogiky*. Vyd. 3. Liberec: Technická univerzita. ISBN 8070834722.

HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. Skripta. ISBN 80-7044-572-6.

HRABOVÁ, Libuše, 1996. Dědictví staré univerzity. In: UNIVERZITA PALACKÉHO. *Padesát let z dějin obnovené univerzity*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 15–28. ISBN 80–7067–626–4.

HROCH, Miroslav, 1985. *Úvod do studia dějepisu: celostát. vysokošk. učeb. pro stud. ped. a filoz. fak. stud. oboru učit. všeob. vzděl. předmětů – dějepis*. Praha: SPN, 304 s.

HUBÁLEK, Tomáš, 2015. Etické a morální aspekty v přístupu k výzkumu „moderních“ dějin pedagogiky. In: Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Plzeň: Česká asociace pedagogického výzkumu, s. 10–16. ISBN 978–80–261–0551–0.

CHOLINSKÝ, Jan, 2013. Boje a úskalí ve hře o velkou sázku. Český skauting za časů komunistického temna 1948–1989. *Paměť a dějiny – čtvrtletník*. VII(1), 3–13. ISSN 1802–8241.

CHRASTINA, Jan, 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study – a method of qualitative research strategy and research design* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2024–03–17]. ISBN 978–80–244–5373–6. Dostupné z: doi:10.5507/pdf.19.24453736.

Jarmila Skalková, 2009. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2024–11–02]. Dostupné z: <https://1url.cz/b1ja6>.

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ, ed., 2023. *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2024–08–05]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf.

Jiří Hendrych, 2012. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ji%C5%99%C3%AD_Hendrych.

JŮVA, Vladimír sen. a Vladimír JŮVA jun., 1999. *Úvod do pedagogiky*. 4. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80–85931–78–8.

JŮVA, Vladimír sen. a Vladimír JŮVA jun., 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978–80–7315–151–5.

JŮVA, Vladimír sen., 2001. Odešel profesor Miroslav Cipro. *Pedagogická orientace*. 11(4), 109–110.

KAHUDA, Jan, 2009. Písemnosti ústředních orgánů Československého svazu mládeže. *Zpravodaj grantového projektu Komunistická strana Československa a bolševismus*. 2(2), 45–50.

KANTOROVÁ, Jana, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex. Edukace. ISBN 978–80–7409–030–1.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ, 2008. *Dějiny pedagogiky: Výchova, vzdělání a školství*. Praha: Grada. *Pedagogika*. ISBN 978–80–247–2429–4.

KNAPÍK, Jiří, 2011. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948–1967*. Praha: Academia. Šťastné zítřky, 5. ISBN 978–80–200–2019–2.

KNAPÍK, Jiří, 2014. *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Ústav historických věd, 207 s. ISBN 978–80–7510–057–3.

KNAPÍK, Jiří, 2018. *Mezi pionýrským šátkem a mopedem: děti, mládež a socialismus v českých zemích 1948–1970*. Praha: Academia, 727 s. Šťastné zítřky, 30. ISBN 978–80–200–2890–7.

KNAPÍK, Jiří, 2022. *Pionýři, malované děti?: Pionýrská organizace ČSM a dětský kolektiv (1949–1968)*. Praha: NLN, 542 s. ISBN 978–80–7422–837–7.

Kojzar, Jaroslav, 1917–1982, 2020. In: Muni [online]. [cit. 2024–11–02]. Dostupné z: <https://1url.cz/o1j3W>.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* [online]. Praha: Grada [cit. 2024–05–19]. ISBN 978–80–247–3710–2. Dostupné z: bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1844084/.

KONEČNÝ, Karel, 2001. Majáles v Olomouci 1956. *Střední Morava*. 7(12), 93–103. ISSN 1211–7889.

KONEČNÝ, Karel, 2003. Univerzita Palackého v Olomouci 1945–1960. In: URBÁŠEK, Pavel, Jiří PULEC, Karel KONEČNÝ a Jiřina KALEDOVSKÁ. *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s. 131–185. ISBN 80–244–0594–6.

KONEČNÝ, Karel, 2011. Sdružení křesťanských pedagogů, případ V. Lepil a spol. *Časopis Matice moravské* (130), s. 317–334.

KOTEK, Joël, 1996. *Students and the Cold War*. London: Macmillan Publishers, 279 s. ISBN 0333630157.

KOŤA, Jaroslav, 2015. Ohlédnutí za životem a dílem doc. PhDr. Jiřího Pelikána, CSc. *Pedagogika*. 65(2), 230–235

KRÁČMAROVÁ, Pavlína, 2013. *Hudba na Univerzitě Palackého v letech 1946–1989* [online]. Olomouc [cit. 2023–11–19]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t4uya0/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Teorie a dějiny hudebního umění. Vedoucí práce Petr Lyko.

KUČEROVÁ, Stanislava, 2021. Bohumír Blížkovský – český pedagog na pomezí 20. a 21. století. *Medias res* [online]. [cit. 2024–11–04]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1wFUACbIpCTnXA1vDiV96WvDKmrucMJj0/view>.

Kujal, Bohumír, 1908–1979, 2014. *Středočeská knihovna v Kladně* [online]. [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: <https://1url.cz/u1jsr>.

MAŇÁK, Josef, 2013. *Pedagogika a pedagogové v období vlády komunismu. Pedagogická orientace* [online]. 23(3), 386–391 [cit. 2024–08–01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/269652806_Pedagogika_a_pedagogove_v_obdobi_vlady_komunismu.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80–731–5039–5.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY, 2024. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Návrh RVP k veřejné konzultaci – export z IS RVP k 28. 3. 2024* [online]. NPI [cit. 2024–08–05]. Dostupné z: <https://1url.cz/81VYQ>.

NAVRÁTIL, Jan, 1973. *Kapitoly z dějin olomoucké univerzity 1573–1973*. Ostrava.

NEČASOVÁ, Denisa, 2018. *Nový socialistický člověk. Československo 1948–1956*. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 978–80–7577–185–8.

NOVOTNÁ, Hedvika a kol., 2020. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 495 s. ISBN 978–80–7571–025–3.

OCHRANA, František, 2021. *Metodologie sociálních věd*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 134 s. ISBN 978–80–246–4968–9.

Ondrej Pavlík, 2012. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2024–11–02]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ondrej_Pavl%C3%ADk.

PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80–85498–27–8.

POSPÍŠIL, Miloslav, 1996. Obnovení olomoucké univerzity. In: UNIVERZITA PALACKÉHO. *Padesát let z dějin obnovené univerzity*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 29–38. ISBN 80–7067–626–4.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní Pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–1228–7.

PULEC, Jiří, 2003. Přehled vývoje českého vysokého školství v letech 1945–1960. In: URBÁŠEK, Pavel, Jiří PULEC, Karel KONEČNÝ a Jiřina KALEDOVSKÁ. *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s. 9–68. ISBN 80–244–0594–6.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 2009. Praha: Grada, 184 s. Sociologie. ISBN 978–80–247–3006–6.

ROUBAL, Petr, 2012a. Zákon o tělesné výchově. In: KNAPÍK, Jiří a Martin FRANC. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948–1967. Svazek II., P–Ž*. Praha: Academia, s. 1067–1068. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978–80–200–2019–2.

ROUBAL, Petr, 2012b. Sokol. In: KNAPÍK, Jiří a Martin FRANC. *Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948–1967. Svazek II., P–Ž*. Praha: Academia, s. 842–844. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978–80–200–2019–2.

RŮŽIČKA, Daniel, 2016. Zdeněk Nejedlý. *Totalita.cz* [online]. [cit. 2024–11–02]. Dostupné z: https://www.totalita.cz/vysvetlivky/o_nejedlyz_01.php.

RYBÁK, David, 2020. Lidství, věda a svět jako konstituenty Evropy a jejich proměna ve 20. století. Příklad marxistické pedagogiky. *Historia Scholastica* [online]. 2020–12–31, 6(2), 22–34 [cit. 2024–08–02]. ISSN 2336680X. Dostupné z: doi:10.15240/tul/006/2020–2–002.

Seznam knih autora Marie Králíkové, 2020. *Bukz* [online]. [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: <https://bukz.cz/knihy/autor//203237/marie-kralikova/>.

SKOUPÝ, Arnošt, 2013. Soubor písní Španělska a Latinské Ameriky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (1954–1957). *Střední Morava: vlastivědná revue*. 19(35), 133–140.

SOBOTKOVÁ, Jitka, 2011. Komunistické slavnosti v Československu v letech 1948–1989. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra historie.

STATUTÁRNÍ MĚSTO OLOMOUC, 2018. Cena města v oblasti Jiné: PhDr. Arnošt Skoupý, CSc. *Cena města* [online]. 2024 [cit. 2024–10–01]. Dostupné z: <https://cenamesta.cz/laureati/arnost-skoupy/>.

SUKOVÁ, Monika, 2020a. *Czechoslovak Education between the Years 1968 and 1989 in the Context of an Oppressed Civil Society* [online]. In: . Vienna: Ss. Cyril and Methodius University, s. 62–71 [cit. 2023–11–13]. ISSN 2671–3179. Dostupné z: <https://ia-institute.com/iai-academic-conference-proceedings-virtual-conference-29-april-2020/>.

SUKOVÁ, Monika, 2020b. Vznik a utváření Československého svazu mládeže na Univerzitě Palackého v Olomouci mezi roky 1948–1953. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVI.* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 377–383 [cit. 2023–11–05]. ISBN 978–80–244–6011–6. Dostupné z: <http://www.scup.cz/wp-content/uploads/2021/12/ONLINE-SBORNIK-FINAL.pdf>.

SUKOVÁ, Monika a Pavel KOPEČEK, 2020. Aktivita Československého svazu mládeže na Univerzitě Palackého na konci 40. a na začátku 50. let 20. století. In: *Civilia. Odborná revue pro didaktiku společenských věd* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 86–97 [cit. 2023–11–05]. ISBN 1805–3963.

SUKOVÁ, Monika, 2021. (Un)Official Activities of University Students. Czechoslovak Youth Union at Palacký University in Olomouc between the Years 1946–1956. In: *AI Academic Conference Proceedings* [online]. Vienna: International Academic Institute, s. 32–40 [cit. 2023–11–05]. ISSN 2671–3179. Dostupné z: <https://ia-institute.com/wp-content/uploads/2021/10/IAI-Proceedings-5-July-2021.pdf>.

STOJAN, Mojmir, 2003. *Přehled obecných pedagogických kategorií*. Vyd. 2., dopl. Brno: CERM. ISBN 80–7204–323–4.

STROUHAL, Martin, 2016. Antinomie totality a diskurs československé marxistické pedagogiky: touha po jednotě a touha po moci. *Historia Scholastica* [online]. 2(2), 26–35 [cit. 2024–08–01]. ISSN 2336–680X. Dostupné z: <http://www.historiascholastica.com/sites/www.historiascholastica.com/files/HS/2-2016/hs-2-2016-martin-strouhal.pdf>.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN 978–80–86633–81–7.

ŠARNÍKOVÁ, Gabriela, 2022. *Dějiny filozofie výchovy*. Praha: Grada. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978–80–271–3560–8.

ŠIKULA, Martin, 2018. Od spolků ke společenským organizacím pod Národní frontou. Regionální sonda do vývoje po únoru 1948. *Paginae Historiae*. 26(2), 319–343.

ŠINDELÁŘ, Michal, 2017. *Československý svaz mládeže jako prostředek ideologického působení na mládež v Brně (1949–1953)* [online]. Brno [cit. 2023–11–19]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vip2cs/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Historické vědy. Vedoucí práce Denisa Nečasová.

ŠLOUF, Jakub, 2011. "Nechceme svaz mládeže, když má rudé otěže!" Politický život pražských a plzeňských středoškoláků v letech 1945–1948. *Soudobé dějiny* [online]. 2011–12–1, 18(4), 627–668 [cit. 2023–10–09]. ISSN 12107050. Dostupné z: doi:10.51134/sod.2011.044.

ŠOLLAR, Miroslav, 2011. „Se Sovětským svazem na věčné časy a nikdy jinak!“ Měsíc československo-sovětského přátelství 1951–1953 na příkladu Brněnského kraje [online]. Brno [cit. 2024–09–28]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/lrtna/>. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Historický ústav. Vedoucí práce Tomáš Dvořák.

ŠTÉR, Roman, 2018. Československý výbor obránců míru a Československý mírový výbor v letech 1949–1989. *Paginae historiae: Sborník Národního archivu*. 26(2), 240–264. ISSN 1211–9768.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–313–0.

TRAPL, Jiří a Miloš TRAPL, 2009. Tělovýchova a sport. In: SCHULZ, Jindřich. *Dějiny Olomouce*, 2. svazek. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 341–345. ISBN 978–80–244–2369.

TRAPL, Miloš, 2014. *Můj život s historií*. Olomouc: Univerzita Palackého, 230 s. Paměť UP. ISBN 978–80–244–4046–0.

TRAPL, Miloš, 2014. Návraty, zvláště k Jihoslovanům. K jubileu PhDr. Arnošta Skoupého, CSc. In: *HISTORICA OLOMUCENSIA*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 275–280. ISSN 1803–9561. Dostupné také z: https://historie.upol.cz/fileadmin/users/164/HO_46–2014_final.pdf.

UNIVERZITA PALACKÉHO. *Padesát let z dějin obnovené univerzity*, 1996. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 29–38. ISBN 80–7067–626–4.

UNIVERZITA PALACKÉHO. PEDAGOGICKÁ FAKULTA, 2016. *70 let Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci 1946–2016*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978–80–244–4987–6.

URBÁŠEK, Pavel, 2003. *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990*. Olomouc: Univerzita Palackého, 383 s. ISBN 80–244–0594–6.

URBÁŠEK, Pavel, 2004. Rektoři Univerzity Palackého v Olomouci – Jaromír Hrbek – rektor „monarcha“. *Žurnál UP*. 14(7), 7–8.

URBÁŠEK, Pavel, 2023. Univerzita Palackého v Olomouci (1946–2023). In: FIALA, Jiří, Leoš MLČÁK, Tomáš PARMA, Michal SÝKORA a Pavel URBÁŠEK. *Univerzita v Olomouci 1573–2023*. 3., upravené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 158–168. ISBN 978–80–244–6350–6.

URBÁŠEK, Pavel a Jiří PULEC, 2012. *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945–1969*. Olomouc: Univerzita Palackého, 433 s. ISBN 978–80–244–2979–3.

ÜBERALL, Ivo, 2010. Z historie výstavby teoretických ústavů lékařské fakulty UP. *Žurnál UP* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 20(3), 7 [cit. 2024–10–18]. Dostupné z: <https://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XX/zurnal2003.pdf>.

VÁCLAVÍK, Vladimír, 1997. *Cesta ke svobodné škole: Kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové. Studijní skripta. Univerzita Hradec Králové.

VEČERKA, Radoslav, 2008. *Biografickobibliografické medailonky českých lingvistů: bohemistů a slavistů*. 2. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 1801–5336.

VESELÁ, Zdena, 2016. Otokar Chlup. *Filozofická fakulta MUNI* [online]. [cit. 2024–11–04]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/chlup.html>.

Vladimír Jůva starší, 2021. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Vladim%C3%ADr_J%C5%AFva_star%C5%A1%C3%AD.

VÚP, 2009. Odpovědi k RVP ZV. *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2009–09–21 [cit. 2024–08–05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/rvp/6639/ODPOVEDI-K-RVP-ZV.html>.

Zdeněk Pešek, 2019. *Knihovny.cz* [online]. [cit. 2024–11–02]. Dostupné z: <https://1url.cz/f1jRW>.

ZOUHAR, Jan, 2013. Vladimír Grulich. *Filozofická fakulta MUNI* [online]. [cit. 2024–11–03]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/grulch.html>.

ZOUNEK, Jiří a Dana KNOTOVÁ, 2017. *Normální život v nenormální době: základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978–80–7552–709–7.

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ, 2015. Dějiny socialistického školství: terra inkognita historicko pedagogického výzkumu?: K problematice zdrojů poznání minulosti. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 25(3), 319–344 [cit. 2023–11–13]. ISSN 1805–9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3669/pdf_Zounek.

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ, 2016. Cesta k učitelství v socialistickém Československu pohledem pamětníků. *Studia paedagogica* [online]. 1. Brno: Studia paedagogica, 21(3), 131–158 [cit. 2023–11–13]. ISBN 2336–4521. Dostupné z: doi:10.5817/SP2016–3–7.

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ, 2017. Život Karla: příběh učitele v socialistickém Československu. *Orbis Scholae* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 11(2), 31–52 [cit. 2023–11–13]. ISSN 1802–4637. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.56>.

ZWETTLER, Otto a František ČAPKA, 1996. *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*. Brno: Masarykova univerzita, 119 s. ISBN 80–210–0366–4.

Životopis, 2006. *MUNI* [online]. [cit. 2024–11–04]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/zivotopisy/cv?kod=SZ1013a;lang=cs;uco=928>.

Seznam zkratek

Seznam použitých zkratek rozdělen do dvou skupin – historické a ostatní

Historické zkratky (součástí například zkratky institucí, organizací, států)

ČSAV	Československá akademie věd
ČSM	Československý svazu mládeže
DSO	Dobrovolná sportovní organizace
F	Fakulta
FAK	Fakultní agitační kolektiv
FF	Filozofická fakulta
FO	Fučíkův odznak
FS	Fakultní skupina
FV	Fakultní výbor
IUS/MSS	International Union of Students/Mezinárodní svaz studentstva
Kčs	Koruna československá
KV	Krajský výbor
KSČ	Komunistická strana Československa
LF	Lékařská fakulta
MČSP	Měsíc československo-sovětského přátelství
MUNI	Masarykova univerzita
POV ČSM	Předsednictvo okresního výboru Československého svazu mládeže
PPOV	Připraven k práci a k obranně vlasti
PU	Palackého univerzita
PV	Předsednictvo výboru
PS	Pracovní skupina
RSFSR	Ruská sovětská federativní socialistická republika
RV	Ročníkový výbor
SČM	Svaz české mládeže
SČSP	Svazu československo-sovětského přátelství
SPF	Spolek posluchačů filozofie
SPS	Sdružení polských studentů
ZSM/SSM	Zváz slovenskej mládeže/Svaz slovenské mládeže
SSSR	Svaz sovětských socialistických republik

STM	Soutěž tvořivosti mládeže
SUK	Sovětský umělecký kolektiv)
SVS	Svaz vysokoškolského studentstva
TOZ	Tyršův odznak zdatnosti
UJEB	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
UP	Univerzita Palackého
ÚV ČSM	Ústřední výbor Československého svazu mládeže
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany Československa
VŘSR	Velká říjnová socialistická revoluce
VŠ	Vysoká škola
VŠP	Vysoká škola pedagogická
VUK	Vysokoškolský umělecký kolektiv
WIDF/MDFŽ	Women's International Democratic Federation/Mezinárodní demokratická federace žen
WFDY/SFDM	World Federation of Democratic Youth/Světová federace demokratické mládeže
WFTU/SFOS	World Federation of Trade Unions/Světová federace odborových svazů
WUSPU	Wolkerův umělecký soubor Palackého university

Ostatní zkratky (součástí také značení archivů a archiválií, zkratky grafické, zkratky metodologické)

AMU	Archiv Masarykovy univerzity
AUP	Archiv Univerzity Palackého
Č. j.	Číslo jednací
Jun.	Junior
K	Karton
KK	Klíčové kompetence
Např.	Například
Nar.	Narozen/narozena
Sb.	Sbírka zákonů
Sen.	Senior
SVO	Specifická výzkumná otázka
SVP	Specifická výzkumná podotázka

Tj.	To je
Tzv.	Tak zvaný/zvaná/zvané
Zemř.	Zemřel/zemřela