

Jůva, Vladimír

Sovětská pedagogika

In: Jůva, Vladimír. *Vývoj pedagogického myšlení*. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1987, pp. 95-114

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122286>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

8. SOVĚTSKÁ PEDAGOGIKA

Velkou říjnovou socialistickou revolucí v roce 1917 počíná nová epocha v dějinách lidské společnosti, epocha vítězných socialistických revolucí a plánovitého budování socialistických států jako společnosti nového typu zbavené třídního vykořisťování a rozvíjející svou ekonomiku, svou kulturu i svůj životní způsob na základě spolupráce neantagonistických tříd — průmyslového dělnictva, družstevního rolnictva a pokrokové inteligence. Od prvních dnů vítězné revoluce — přes všechny potíže způsobené následky světové války, kontrarevolucí a intervencí — věnoval mladý sovětský stát velkou pozornost komunistické výchově, která se stala vedle ekonomiky významným činitelem v hospodářském i kulturním rozvoji země. Poprvé v historii tak vznikla příležitost uvést do života ideje socialistické výchovy a spojit ji s konkrétní výstavbou i s obranou socialistické společnosti.

Rozvoj sovětské školy a pedagogiky v první polovině dvacátého století vytvořil předpoklady pro rychlý a úspěšný rozvoj socialisticky orientovaného školství i pedagogické teorie po druhé světové válce v těch zemích, které se po vzoru Sovětského svazu a za jeho aktivní pomoci osvobodily z kapitalistického područí a nastoupily úspěšnou cestu socialistické výstavby. Státy střední a východní Evropy a postupně i další země všech kontinentů, které vykročily na cestu socialistického rozvoje, se začlenily také v oblasti výchovy, školství a pedagogiky do mohutného proudu tvůrčího hledání nového výchovného modelu, nové výchovně vzdělávací soustavy i nové pedagogické teorie, která by na bázi idejí klasiků marxismu-leninismu zabezpečila účinné formování občanů socialistických států jako iniciativních a tvůrčích socialistických osobností, které svou aktivitou napomohou vybudovat a ochránit nový typ společnosti, zbavené třídního útlaku a poskytující všem občanům optimální podmínky k uspokojování všech jejich potřeb materiálních i kulturních.

LENINSKÁ VÝCHODISKA SOVĚTSKÉ PEDAGOGIKY

Ideje socialistické pedagogiky — jak vyplynulo již z předcházejících kapitol — mají staletou tradici. Setkáváme se s nimi v dílech raných utopických socialistů (More, Campanella), ve francouzském utopickém socialismu na přelomu 18. a 19. století (Saint-Simon, Fourier, Cabet) i v anglickém Owenově pokusu o socialistickou reformu ekonomickou, kulturní i pedagogickou. Tvůrci vědeckého socialismu Marx a Engels položili svým dílem filozofické základy nové koncepce výchovy jako významného činitele při budování beztřídní společnosti. Analyzovali úlohu výchovy v životě společnosti, odhalili její spojitost s ekonomickými, sociálně politickými a kulturními podmínkami a vytyčili jako obecný cíl socialistické výchovy všestranný rozvoj jedince jako aktivního tvůrce socialistické společnosti.

Ideovou koncepci socialistické výchovy, naznačenou již v díle předchůdců, dovršil a na konkrétní podmínky prvního socialistického státu na světě aplikoval Vladimír Iljič Lenin (1870—1924). Tento geniální marxistický filozof, strateg socialistické revoluce a tvůrce sovětského státu vytvořil svým filozofickým a politickým dílem ideová východiska, o která se již po mnoho desetiletí opírá nejen sovětská a socialistická pedagogika, ale která inspirují pokrokové pedagogické snahy na celém světě. V Leninově literárním odkazu nenajdeme sice práci, která by se výlučně a speciálně obírala pedagogickou problematikou, avšak všechny jeho základní spisy, projevy i dopisy vyslovují politické a filozofické ideje, na kterých stojí nejen koncepce sovětského státu, ale i koncepce sovětské pedagogiky. Tak nejvýznamnější Leninovo dílo filozofické *Materialismus a empiriokriticismus* (1908) kritikou pozitivistického agnosticizmu a rozbořením marxistické teorie poznání a hlavních kategorií filozofického materialismu a materialistické dialektiky vytváří dodnes obecné teoretické východisko pro novou analýzu výchovně vzdělávacího procesu i pro nové pojetí základních pedagogických principů. V tomto směru je významně doplňují *Filozofické sešity* posmrtně vydané z Leninových konseptů a glos k řadě filozofických spisů (Aristotelés, Hegel, Feuerbach ad.) a z jeho náčrtků k nedokončeným studiím, zvláště o marxistické dialektice. Z hlediska hlubšího sociálního a politického pochopení funkce výchovy ve společnosti mají nepopíratelnou cenu dva základní politické spisy — *Imperialismus jako nejvyšší stadium kapitalismu* (1916) a *Stát a revoluce* (1917). Pedagogika však oprávněně čerpá i z jeho významných politických projevů, jako byla jeho řeč na III. sjezdu Komsomolu v roce 1920, jeho projev o velké iniciativě a další.

Leninovo dílo *pomáhá pedagogice v několika směrech*. Jeho pojetí společnosti, její ekonomiky, politiky a kultury umožňuje socialistické pedagogice řešit obecnou koncepci výchovy v socialistických podmínkách.

V Leninově díle nacházíme dále významné podněty ke koncepci jednotlivých složek komunistické výchovy, jako je složka světónázorová, složka pracovní nebo složka mravní. Leninovy filozofické analýzy nám umožňují hlouběji postihnout a modelovat výchovně vzdělávací proces, jeho principy, formy a metody. V Leninově odkazu konečně nacházíme hluboké podněty týkající se sociální funkce, přípravy a působení socialistického učitele jako nezanedbatelného činitele komplexní přestavby společnosti.

Základní význam má Leninův odkaz pro *socialistickou obecnou pedagogickou koncepci*. Ve svém díle V. I. Lenin ukázal historický a třídní ráz výchovy v každé společnosti. Analyzoval vzájemný vztah výchovy, prostředí a dědičnosti a ve shodě s obecnou koncepcí Marxovou a Engelsonou vytyčil jako nejvyšší cíl výchovy všestranný rozvoj jedince jako budovatele *socialistické společnosti*. Proti preferenci individuálních výchovných cílů, příznačné pro západní pedagogiku na prahu dvacátého století, Lenin tak jednoznačně vyzvedl jako základní rys socialistické výchovy její společenskou angažovanost, její sociální funkci jako významného činitele při výstavbě a rozvoji socialistické společnosti.

Ve svém projevu k mládeži na třetím sjezdu Komsomolu v roce 1920 charakterizoval v obecných rysech hlavní zaměření socialistické výchovy. Ukázal na význam hlubokého a kritického osvojení vědeckých poznatků, na význam vytrvalé a houževnaté práce pro společnost a především na význam těsného sepětí vzdělání s *životní praxí v socialistické společnosti*. Proti levičácké koncepci proletářské kultury jako úplného popření kulturního odkazu minulých generací Lenin zdůraznil, že „proletářskou kulturu můžeme budovat jedině až důkladně poznáme kulturu vytvořenou celým vývojem lidstva, jedině až ji přepracujeme“. Proto i ze staré školy je třeba převzít to, co tam bylo dobré. „Nesmíme přejímat metody staré školy, které zatěžovaly paměť mladého člověka nesmírnou spoustou vědomostí, z devíti desetin nepotřebných a z jedné desetiny zkomolených, ale to neznamena, že se stačí omezit jen na komunistické poučky a naučit se nazpaměť jen komunistickým heslům. Tím komunismus nevybudujeme. Komunistou se může člověk stát jedině tehdy, obohatí-li své znalosti vším, co lidstvo vytvořilo“ (1974, s. 179).

Svými podněty položil Lenin východiska k *pojetí hlavních složek komunistické výchovy v socialistické společnosti*. Jádrem této výchovy je rozvoj *světového názoru mládeže i dospělých*, osvojení si dialektického a historického materialismu jako filozofie socialistické společnosti a překonání náboženských přežitků ve vědomí lidí. Lenin správně viděl tento dvojí aspekt světónázorové výchovy v přechodném období od společnosti třídní ke společnosti beztřídní, v období, kdy idealistická filozofie a náboženství jsou ideologickou oporou starého světa.

Poznání a pochopení marxistického dialektického a historického materialismu a jeho aplikace ve vědě, ve výrobě i v každodenním životě se neobejde bez vědomého rozchodu s tradičními náboženskými představami.

Ve studii „O poměru dělnické strany k náboženství“ Lenin píše: „Náboženství je opium lidu — tento Marxův výrok je úhelným kamenem celého materialistického světového názoru na náboženství. Všechna novodobá náboženství a církev, nejrůznější náboženské organizace považuje marxismus vždy za orgány buržoazní reakce, sloužící k obhajobě vykořisťování a k ohlupování dělnické třídy“ (1957, s. 407 ad.). Ve shodě s Marxovou analýzou gnoseologických i sociálních kořenů náboženství a z toho vyplývající ateistickou výchovou založenou nejen na osvětovém působení, jak to činila již pokroková buržoazie, ale především na změně sociálních podmínek, které vytvářejí předpoklady pro náboženský výklad světa, zdůrazňuje Lenin úlohu aktivních sociálních přeměn, které vychovávají širokou veřejnost. „Marxista musí být materialistou, tj. nepřitelem náboženství, ale materialistou dialektickým, tj. nesmí stavět boj proti náboženství abstraktně, na půdu abstraktní, čistě teoretické, stále stejné propagandy, nýbrž konkrétně, na půdu třídního boje, odehrávajícího se ve skutečnosti a nejlépe vychovávajícího masu“ (1957, s. 413). Právě v této orientaci na aktivní proměny společnosti, které zbavují jedince útěku do náboženských fantazií, je podstata leninské koncepce světonázorové a ateistické výchovy v socialistické společnosti.

Marxismus hluboce docenil práci jako tvůrkyni všech hodnot i jako nástroj vývojových proměn lidského rodu. Orientace na *pracovní výchovu*, na rozvoj nového přístupu k práci, nové produktivní pracovní technologie i nového morálního postoje k práci tvoří podle Lenina rozhodující článek vedoucí ke konečnému vítězství socialistické revoluce. Ve stati *Velká iniciativa* (1919) Lenin píše: „Aby proletariát zvítězil, aby vytvořil a upevnil socialismus, musí vyřešit dvojnásobný, vlastně dvojjediný úkol: za prvé nadchnout svým sebeobětavým hrdinstvím revolučního boje proti kapitálu celou masu pracujících a vykořisťovaných, shrnout ji, organizovat ji a vést ji ke svržení buržoazie a k úplnému potlačení jakéhokoliv odporu z její strany; za druhé vést celou masu pracujících a vykořisťovaných, jakož i všechny maloburžoazní vrstvy cestou nové hospodářské výstavby, cestou vytváření nového společenského pojítka, nové pracovní kázně, nové organizace práce, spojující poslední vymoženosti vědy a kapitalistické techniky s masovým sjednocením uvědomělých pracovníků, budujících socialistickou velkovýrobu.“

Tento druhý úkol je obtížnější než první, neboť nemůže být v žádném případě vyřešen hrdinstvím jednorázového náporu, nýbrž vyžaduje nejtrvalejší, nejujournější, nejnesnadnější hrdinství masové a každodenní práce. Tento úkol je však podstatnější než první, neboť konec konců nejhlubším zdrojem síly k vítězství nad buržoazií a jedinou zárukou trvalosti a neotřesitelnosti těchto vítězství může být jen nový, vyšší způsob společenské výroby, nahrazení kapitalistické a maloburžoazní výroby socialistickou velkovýrobu“ (1955, s. 417). Zde podává Lenin skutečný program pracovní výchovy socialistických občanů — mládeže i dospělých.

Formování nového vztahu k práci, dosažení maximální produktivity racionalizací a novou organizací pracovní činnosti a současně stimulace pracovní aktivity, iniciativy a angažovanosti jsou hlavní cíle, které si klade socialistická pracovní výchova jak ve škole, tak v mimoškolních organizacích i na všech pracovištích.

Takto pojatá pracovní výchova tvoří nedílnou jednotu s *polytechnickým vzděláním*. Ve spojitosti s industrializací země vyzvedl Lenin polytechnické vzdělání jako nedílnou součást všestranného rozvoje každého člena socialistické společnosti. Toto polytechnické vzdělání souvisí s aktuálními potřebami rozvoje průmyslu i zemědělství a je vždy konkrétní. Z hlediska potřeb doby, s přihlédnutím ke grandióznímu plánu industrializace a elektrifikace země, kladl Lenin při polytechnickém vzdělání mladé generace důraz zvláště na osvojení teoretických i technologických základů elektrifikace jako nejvýznamnějšího úkolu sovětské země v dané historické epoše. Při této výchově zároveň varoval před monotecnizací, tj. před předčasnou orientací na jediný technický obor.

Vyústěním veškeré výchovy sovětských občanů má být *vypěstování základních rysů komunistické morálky*. Lenin odmítá představu nepřátel socialistické společnosti, že komunisté nemají morálku. Komunisté se staví kriticky k morálce buržoazní, která byla součástí celého ideologického systému útlaku v třídní společnosti; zároveň však vyzvedají novou komunistickou morálku, která je charakteristická kolektivismem, socialistickým vlastenectvím a internacionalismem, odpovědným vztahem k práci, uvědomělou kázní a humanismem. Kritériem morálního činu v socialismu je potřeba a prospěch společnosti. „Morálka je to“, píše Lenin, „co pomáhá zničit starou vykořisťovatelskou společnost a sjednotit všechny pracující kolem proletariátu budujícího novou společnost komunistů“ (1974, s. 184). Z tohoto hlediska se musí člen socialistické společnosti naučit hodnotit své činy, jakož i posuzovat činy jiných občanů a v tomto směru se má současně zaměřit svou sociální aktivitou.

Leninovo učení má také velký význam pro hlubší *analýzu výchovně vzdělávacího procesu*, jeho principů, forem a metod. V duchu Marxovy filozofie rozpracoval Lenin dialektikomaterialistickou gnoseologii, která chápe poznání jako odraz objektivního světa v lidském vědomí. „Hmota“, píše Lenin v *Materialismu a empiriokriticizmu*, „působí na naše smyslové orgány, vyvolává počítky. Počítek závisí na mozku, nervech, sítnici atd., tj. na určitým způsobem organizované hmotě... Naše počítky, naše vědomí jest jen určitým odrazem vnějšího světa. Naivní přesvědčení lidstva je materialisty vědomě kladeno v základ noetiky“ (1946, s. 39 ad.).

Odraz reality ve vědomí není však pouhé mechanické zrcadlení vnějšího světa, ale neustále se rozvíjející dialektický proces. V tomto procesu můžeme rozlišit tři základní etapy: etapu bezprostředního smyslového poznávání, etapu zprostředkovaného myšlenkového poznávání zobecněného ve formě pojmů, soudů a úsudků a etapu ověřování pravdivosti

myšlenkových závěrů konfrontací ve společensko-historické praxi. „Od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a od něho k praxi — taková je dialektická cesta poznání pravdy, poznání objektivní reality“ (1954, s. 140). Východiskem poznávacího procesu je „živé nazírání“ reality v praktické činnosti. Smyslové vnímání v celé rozmanitosti bezprostředních zážitků je základem veškerého myšlení a konání. Jeho nedostatkem však je, že postihuje jen vnější stránku předmětů a jevů. Předpokladem aktivního působení na svět je však postižení vnitřní stránky reality, odhalení její podstaty; k tomu dospíváme abstraktním myšlením. „Myšlení, stoupajíc od konkrétního k abstraktnímu, se nevzdaluje — je-li správné — od pravdy, nýbrž se k ní přibližuje. Abstrakce hmoty, přírodního zákona, abstrakce hodnoty atd., jedním slovem všechny vědecké abstrakce odrážejí přírodu hlouběji, věrněji, úplněji“ (1954, s. 140). Přitom smyslové a rozumové poznání nestojí v protikladu, ale tvoří dialektickou jednotu. „Podstata se jeví. Jev je podstatný. Lidské myšlení se neustále prohlubuje od jevu k podstatě, od podstaty prvního, abych tak řekl, řádu k podstatě druhého řádu atd. bez konce“ (1954, s. 229). Východiskem a současně vyústěním celého poznávacího procesu je podle Lenina praxe, avšak nikoliv jako individuální a subjektivní zkušenost, ale jako společensko-historický činitel, který orientuje naše poznání, určuje mu hlavní problémy k řešení a zároveň se stává i kritériem jeho pravdivosti. „Teoretické poznání nám má podat objekt v jeho nutnosti, v jeho všestranných vztazích, v jeho rozporném pohybu, an und für-sich. Ale lidský pojem tuto objektivní pravdu poznání ‚definitivně uchopí‘, zachytí a zmocní se jí teprve tehdy, až se pojem stane ‚bytím pro sebe ve smyslu praxe‘. Tj. praxe člověka a lidstva je ověřením, kritériem objektivnosti poznání.“ (1954, s. 177).

Leninová gnoseologická analýza poznávacího procesu, úlohy smyslového a rozumového poznání a společensko-historické praxe ukazuje pedagogice správný postup při výchovně vzdělávací činnosti a odhaluje podstatu základních pedagogických principů, forem i metod, jimiž se výchova a vzdělávání uskutečňují. Podtržením plynulého dialektického postupu od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a odtud k praxi, kdy absolutizace kterékoliv etapy vede ke zkreslenému a nesprávnému poznání, ukazuje funkci jednotlivých pedagogických principů i jejich dialektiku; nově odkrývá vztah principu názornosti, uvědomělosti a soustavnosti, podtrhuje význam principu spojení výchovně vzdělávací činnosti se životem a vyzvedá princip jednoty teorie a praxe ve výchově. Leninská gnoseologie se stává výchozím nástrojem každého socialistického učitele a vychovatele k tomu, aby se v jejích intencích vyvaroval závažných a v praxi dosud rozšířených chyb a jednostranností. Ukazuje cestu rozvoje poznávacích schopností jedince a jeho orientace ve světě, kterému má nejen porozumět, ale který má svou aktivitou měnit a změnit.

Splnění všech výchovně vzdělávacích záměrů socialistické společnosti

je závislé na úrovni učitelů, na jejich politickém i občanském profilu, na jejich vzdělání i na jejich charakterových rysech. Ve svých úvahách o nové výchově se Lenin mnohokrát dotýká právě této problematiky, ukazuje náročnou a záslužnou společenskou funkci učitelstva při výchově mládeže i při osvětové práci mezi občany, klade na učitele oprávněné nároky a doporučuje jejich stimulaci morální i materiální. „Učitele lidové školy“, píše Lenin, „musíme pozvednout na takovou výši, na jaké nikdy v buržoazní společnosti nebyl, není a nemůže být. To je pravda, kterou není třeba dokazovat. K tomu musíme docházet soustavnou, neústupnou a houževnatou prací, usilující jak o rozšíření jeho obzoru, tak i o všestrannou přípravu k jeho opravdu vysokému poslání a — což je hlavní, hlavní a zase hlavní — o zlepšení jeho hmotného postavení.“

Leninův pedagogický odkaz se stal východiskem sovětské pedagogiky i sovětské školské politiky. Z jeho podnětů čerpají pedagogové při zpracovávání obecné koncepce výchovy a vzdělání, při projektování výchovně vzdělávací soustavy i při řešení výchovných principů, forem i metod. Leninova filozofie a politika i jeho pedagogické úvahy, ve kterých organicky navázal na podněty svých předchůdců v oblasti výchovy mládeže i dospělých, jsou dnes pramenem poznání nejen v Sovětském svazu, ale i v ostatních socialistických zemích a pronikají stále více i do oblastí nesocialistických a rozvojových zemí. Socialistická pedagogika se znovu a znovu vrací k Leninovu dílu jako k myšlenkovému zdroji, ve kterém nachází cenné podněty, poučení i inspiraci.

KLASIKOVÉ SOVĚTSKÉ PEDAGOGIKY

Počátky sovětského státu vyžadovaly nesmírné úsilí v mnoha směrech. Upevnění sovětské moci a zabezpečení obrany mladé republiky proti kontrarevoluci a zahraniční intervenci, ekonomická stabilizace a postupný rozvoj průmyslu a zemědělství v průběhu jednotlivých pětiletok, položení základů nové socialistické kultury a hledání socialistického způsobu života — to vše mobilizovalo síly sovětského lidu a odhalovalo skryté a neutešené rezervy ve všech oblastech života.

Velký úkol stál od počátku také před pedagogickou vědou. Na jedné straně zde byla pokroková pedagogická tradice v odkazu revolučních demokratů, Ušinského, Tolstého a dalších; na straně druhé však bylo nutné najít kvalitativně nový model výchovy mládeže i dospělých, který by odpovídal potřebám i perspektivám socialistické společnosti. Leninovy podněty v oblasti výchovy a vzdělání našly své následovníky. Krupská,

Makarenko, Kalinin a další pedagogičtí a kulturní pracovníci objevili postupně cestu, jak koncipovat i realizovat sovětskou výchovu i sovětskou školu z hlediska socialistické přítomnosti i komunistické budoucnosti. Nešlo to bez diskusí, bez názorových konfrontací i bez dílčích omylů. Ve svých spisech, projevech i v praktické činnosti však tito autoři vytvořili klasický odkaz rané socialistické pedagogiky, odkaz, který v mnoha směrech čeká ještě dnes na své plné uskutečnění.

První kroky sovětského školství a sovětské pedagogiky jsou nerozlučně spjaty se jménem Naděždy Konstantinovny Krupské. Ve významných státních funkcích neúnavně organizovala přestavbu rané sovětské školy i dalších výchovně vzdělávacích institucí a svou rozsáhlou publikační činností i řadou veřejných vystoupení na významných fórech politických i odborných vedla sovětské učitele i kulturní pracovníky ke správnému pochopení cílů, obsahu i metod sovětské výchovy ve škole i v celé sovětské společnosti.

Naděžda Konstantinovna Krupská (1869—1939) zahájila svou životní dráhu po absolvování gymnázia a vysokoškolských kursů jako učitelka v Petrohradě. Počátkem 90. let se zapojuje do práce petrohradských marxistických kroužků, učí ve večerní dělnické škole a podílí se na revoluční propagandistické činnosti. V této době poznává Vladimíra Iljiče Lenina a po jeho boku pracuje v revolučním hnutí až do jeho smrti. Pro svou politickou činnost je v roce 1896 zatčena a vypovězena na tři roky na Sibiř, kde ve vsi Šušenské se provdá za Lenina a po vypršení lhůty svého vyhnanství odchází s ním za hranice. Byla sekretářkou redakce Jiskry, vedla korespondenci s ruskými sociálně demokratickými organizacemi a řídila dopravu revoluční literatury do carského Ruska.

V letech 1905—1909 působila v Petrohradě, pak odchází s Leninem znovu do zahraničí, aby se teprve v roce 1917 natrvalo vrátila do vlasti. V zahraničí studovala různé vzdělávací soustavy a spisy pedagogických klasiků i současných autorů. Z této doby pocházejí její četné stati publikované v radikálním ruském časopise Svobodná výchova (například K otázce svobodné školy — 1910; Sebevraždy mezi žáky a svobodná pracovní škola — 1911; Jak hodnotí francouzský pedagog Lva Tolstého — 1912). V roce 1912 dokončila Krupská svou knihu „Lidové vzdělání a demokracie“, ve které sleduje historii pracovní školy, charakterizuje školství v kapitalistických zemích a rozebírá Marxovy a Engelsovy myšlenky o polytechnickém vzdělání.

Po návratu do Ruska pracovala Krupská v organizaci pro lidové vzdělání ve vyborgském obvodu v Petrohradě. V bolševických novinách uveřejňovala stati o lidovém vzdělání a organizovala aktiv komunistických pedagogů. Za Velké říjnové socialistické revoluce patří od počátku k vedoucím pracovníkům v lidovém komisariátu pro osvětu, kde vede mimoškolní vzdělání. V letech 1920—1930 působí jako předsedkyně hlavního politicko-osvětového výboru. Po zřízení státní vědecké rady se stává ve-

doucí její vědecko-pedagogické sekce. V této době rozvíjí rozsáhlou organizačtorskou i publikační činnost, zúčastňuje se četných pedagogických sjezdů a konferencí, řídí práci na učebních plánech, píše stati obecně pedagogické, didaktické i metodické. Mnoho článků věnovala pedagogickým názorům Marxovým a Leninovým, pojetí komunistické výchovy, mimoškolské výchově a pionýrské organizaci, předškolní výchově i dalším oblastem výchovné práce. V posledních letech svého života byla náměstem lidového komisaře osvěty a řídila knihovnictví v RSFSR. Její literární odkaz znovu vydávaný v nejrozmanitějších výběrech se stal živou školou socialistické pedagogiky pro generace sovětských učitelů a vychovatelů a v dějinách novětské pedagogiky jí právem přísluší přední místo.

Pedagogické dílo Naděždy Konstantinovny Krupské se zaměřuje několikrát směry. Její největší význam je v tom, že rozpracovala základní otázky *komunistické výchovy dětí a mládeže*. Hlavní rysy této výchovy viděla v její všestrannosti, v její ideové angažovanosti a v jejím těsném sepětí se životem socialistické společnosti. „Naše škola musí dětem dávat opravdovou, vskutku komunistickou výchovu. Musí je vyzbrojovat pravými vědomostmi. Musí jim dávat nikoliv jen jakési úryvky, kousíčky vědomostí, ale poskytovat to nejpotřebnější a nejdůležitější, musí klást základy materialistického, marxisticko-leninského světového názoru“ (1951, s. 195 ad.).

Dominantou veškeré výchovy je podle Krupské *mravní výchova*, charakteristická kolektivismem spojeným s individuálním zřetelem k dítěti a se socialistickým humanismem. V dopise Maximu Gorkému roku 1932 vyslovuje své představy o smyslu a zaměření mravní výchovy v socialistické společnosti: „Budovat socialismus ne znamená budovat jen gigantické závody a továrny na obilí. Je to sice nezbytná podmínka, ale nestačí k vybudování socialismu. Lidé musí růst rozumem i srdcem. A na základě tohoto individuálního růstu každého se utvoří v našich podmínkách nakonec jakýsi nový typ mohutného socialistického kolektivu, kde „já“ a „my“ splyne v nerozlučný celek. Takový kolektiv bude moci vyrůst pouze na základě hlubokého stmelení a citového sblížení, vzájemného pochopení“ (1951, s. 184 ad.).

S takto orientovanou mravní výchovou těsně souvisí *výchova estetická*, která má mládež rozvíjet v oblasti umění a krásy a jejich působením zajistit její celkovou estetizaci a kultivaci. Smysl estetické výchovy vidí Krupská v tom, aby se u mládeže rozvíjely nejrozmanitější formy estetického projevu a aby se naučila prostřednictvím umění hlouběji vyjadřovat své myšlenky i city. Nikoliv tedy v pouhé estetické recepci, ale především v estetické aktivitě vidí Krupská jádro této výchovné složky, která je — jak to vyjádřil již Lev Nikolajevič Tolstoj — skutečnou školou tvořivosti. Přitom Krupská vysoce zdůrazňuje přiměřenost a přirozenost této výchovy; musíme „respektovat to, aby v dítěti nebyl potlačen přirozený vývoj projevu písni, rytmem, hudbou, tancem, aby mu nebyly

vnucovány složitě rozvinuté formy projevu dospělých“ (1951, s. 111 ad.).

Vedle mravní a estetické složky hraje v komunistické výchově významnou úlohu *výchova pracovní*, která mládež připravuje k efektivní a společensky angažované tvůrčí pracovní činnosti. „Naše všeobecné vzdělávací školy“, píše Krupská, „musí vyzbrojit žactvo obecnou pracovní zručností, jakou vyžaduje dnešní technický rozvoj, a tak jim otevřít cestu k celé řadě povolání. Není radno spěchat s volbou povolání: to by znamenalo podvazovat svobodu volby. V. I. Lenin před předčasnou volbou zaměstnání důrazně varoval“ (1951, s. 253).

Takto komplexně pojatou komunistickou výchovu nemůže samozřejmě uskutečnit jenom učitel. Významným činitelem, který podle Krupské dlouhodobě formuje mladou generaci, je *pionýrská organizace*. Tato organizace nese odpovědnost za kvalitu vzdělávacích činností, za utváření kladného postoje k práci, za morální profil dětí i za rozvoj jejich kulturní orientace. Nejsilnějším činitelem, kterým pionýrská organizace na své členy působí, je podle Krupské zdravé veřejné mínění dětského kolektivu. Vedle aktivizace pionýrské organizace je důležitým předpokladem úspěšné komunistické výchovy dětí a mládeže těsná *spolupráce školy s rodinou* při sjednocování výchovných cílů i výchovných kritérií, což ovšem vyžaduje stálou pedagogickou propagandu mezi rodiči.

Velký význam mají podněty N. K. Krupské v oblasti *předškolní výchovy*. V mnoha studiích vyslovila nezbytnost veřejných předškolních institucí — jeslí a mateřských škol — a již koncem 19. století vystoupila s požadavkem bezplatných městských mateřských škol pro děti z dělnických rodin. Ústřední výchovný prostředek v předškolním věku tvoří hra. Na rozdíl od fröbelovské koncepce didaktických her dává Krupská přednost tvořivé dětské hře, která daleko více rozvíjí fantazii a iniciativu. Významnou součástí hry je také hračka; Krupská doporučuje dávat dětem takové hračky, „které by je k činnosti podněcovaly, organizovaly ji a určitým způsobem zaměřovaly“ (1951, s. 254). Zároveň má mateřská škola položit také první základy ke kolektivnímu citění a vypěstovat u dětí návyky kolektivního soužití. Podněty Krupské v oblasti předškolní výchovy se staly v sovětské pedagogice východiskem pro systematické rozpracování socialistické předškolní pedagogiky.

Teoretické práce i praktické působení N. K. Krupské sehrály v rozvoji sovětské pedagogiky a školy mimořádnou úlohu. Jako nejbližší Leninova spolupracovnice usilovala po celý život o naplnění jeho odkazu v sovětské pedagogice i ve školské politice, rozpracovala obecnou koncepci komunistické výchovy mladého pokolení sovětského státu, položila pevná východiska k teorii jednotlivých složek komunistické výchovy, ukázala jasný směr sovětské škole, pionýrské organizaci, jakož i celé sovětské veřejnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Stala se vzorem pracovníka, který na každém kroku rozvíjí teorii v jednotě s praxí a který zdokonalení výchovy obětuje všechny své síly.

Nové cesty efektivní a společensky angažované výchovy jedince jako tvůrce socialistické společnosti ukázal svým literárním dílem i svou praktickou činností Anton Semjonovič Makarenko (1888—1939). Narodil se v Bělopoli v Charkovské gubernii, kde byl jeho otec mistrem v železničních dílnách. Makarenko absolvoval městskou školu a poměrně velmi mlád začal působit jako učitel od roku 1903 v železniční škole. V roce 1914 pokračoval v pedagogickém studiu na poltavském učitelském ústavu, který s vyznamenáním absolvoval. V roce 1917 byl jmenován inspektorem vyšší počáteční školy.

Významným mezníkem v Makarenkově životě se stal rok 1920. Vzhledem ke svým pedagogickým zkušenostem byl pověřen, aby organizoval u Charkova pracovní kolonii pro mladistvé provinilce. S vypětím všech sil a s krajní obětavostí se mu podařilo v několika letech vytvořit vzornou pedagogickou instituci nazvanou Pracovní kolonie Gorkého. Pokračováním této kolonie bylo vybudování Pracovní komuny Dzeržinského u Charkova pro výchovu bezprizorných dětí (1927—1935). V obou institucích Makarenko zavedl vojenskou organizaci; žáci byli zařazeni do oddílů, v jejichž čele stáli velitelé, nejvyšším orgánem byla rada velitelů, které předsedal Makarenko. Několik hodin denního vyučování se spojovalo se čtyřmi hodinami výrobní práce; organickou součástí výchovy byla rozsáhlá mimovyučovací činnost kulturní a zájmová.

V roce 1936 odešel Makarenko do Moskvy a plně se věnoval literární činnosti, ve které chtěl uměleckou formou zachytit své bohaté pedagogické zkušenosti. Jeho pedagogické romány *Pedagogická poema* (Začínáme žít), *Vlajky na věžích* a *V tónině dur* jsou živé a barvité, přinášejí podrobné charakteristiky pedagogů i žáků, ukazují účinné výchovné metody a jsou plny pedagogického optimismu a humanismu. V posledních letech se Makarenko stále více zabýval také rodinnou výchovou. V *Knize pro rodiče* analyzoval na jednotlivých případech správnou i chybnou metodu rodinné výchovy dětí. Často přednášel rodičům, učitelům a osvětovým pracovníkům o výchovné problematice a připravoval systematickou publikaci o rodinné výchově. První z jeho připravovaných spisů vyšel po jeho náhlé a nečekané smrti 1. dubna 1939 pod názvem *Přednášky o výchově dětí* (česky O výchově dětí v rodině). Makarenkova pedagogická koncepce teoreticky vyjádřená ve studiích *Metodika organizace výchovného procesu* a *Problémy školní sovětské výchovy* se stala po jeho smrti předmětem stále většího zájmu, studia i aplikací.

Ve své pedagogické teorii řeší Makarenko *obecné pojetí výchovy* socialistického člověka. Klade si otázku, jaké jsou cíle této výchovy, jakými principy se má řídit i v jakých formách a jakými metodami se má uskutečňovat. *Cíl výchovy* pojímá Makarenko komplexně jako *program lidské osobnosti*. Ve své studii *Problémy sovětské školní výchovy* píše: „Cílem výchovy rozumíme program lidské osobnosti, program lidského charakteru, při čemž do pojmu charakteru vkládám celý obsah osobnosti, tj. ráz

vnějších projevů i vnitřní přesvědčení i politickou výchovu a vědomosti, úplně celý obraz lidské osobnosti; soudím, že my pedagogové musíme mít takový program lidské osobnosti, k němuž máme směřovat.“ (1954, s. 84)

Tohoto náročného a komplexního cíle výchovy můžeme dosáhnout jediné tehdy, když ve své pedagogické činnosti uplatníme základní principy úspěšného výchovně vzdělávacího působení. Výchozím Makarenkovým principem je *pedagogický optimismus*, pedagogovo hluboké přesvědčení o účinnosti výchovy a jeho důvěra v žákovy síly a schopnosti dosáhnout předpokládaných výchovných cílů. K tomu přistupuje jeho *pedagogický humanismus*, projevující se trvalou náročností spojenou s úctou k žákově osobnosti. Třetím klíčovým principem Makarenkovy pedagogiky je *perspektivnost*. Hlavním cílem účinné výchovy má být „výchova perspektivních cest“, tj. vypěstování blízkých, středních i dlouhodobých perspektiv u žáků.

Proti teorii „svobodné výchovy“ zdůrazňuje Makarenko *pedagogovu řídící úlohu* v každé výchovné situaci, která vyplývá z jeho společenské odpovědnosti za dosažení stanovených výchovných cílů. Makarenko odmítá falešné autority, jako je autorita založená na útlaku, na odstupu nebo na nafoukanosti, na pedantismu nebo na rozumářství, na nezdravé lásce a dobrotě, stejně jako na falešném přátelství nebo na podplácení. Pedagogova autorita má vyplynout z hodnoty jeho práce, z jeho zásadovosti, z jeho organizačního mistrovství i z jeho kladného vztahu k žákům.

Mnoho pozornosti věnoval Makarenko problému *kázně a režimu*. Odmítá představu, že kázeň je pouhý výchovný prostředek. Kázeň je výslednicí našeho snažení, jedince k ní dlouhodobě vedeme prostřednictvím odpovídajícího výchovného režimu. Ve studii *Metodika organizace výchovného procesu* o tom píše: „Kázeň je výsledek výchovného procesu, především výsledek všeho úsilí samotného kolektivu chovanců, projevující se ve všech oborech života: ve výrobním, osobním, školním, kulturním. Kázeň v naší společnosti je jevem mravním i politickým. Ve staré společnosti nikdo nepovažoval neukázněného člověka za člověka nemravného. Nekázeň, neukázněný člověk v naší společnosti je člověk vystupující proti společnosti, a my ho posuzujeme nejenom z hlediska vnějšího technického pohodlí, ale i z hlediska politického a mravního. Takto musí nezbytně chápat kázeň každý pedagog a každý chovanec“ (1954, s. 27). Kázeň má své zdůvodnění. Je nutná pro kolektiv, pokud má úspěšně dosahovat svých cílů, je potřebná z hlediska optimálního rozvoje každého jedince, musí být postavena nad zájmy jednotlivců, je zároveň i ozdobou kolektivu, každému jedinci zabezpečuje svobodu a pocit bezpečí a projevuje se především v mezních životních situacích.

Cestou k dosažení kázně je výchovný režim. „Na rozdíl od kázně, která je vždy výsledkem celého výchovného procesu, je režim především prostředkem, jehož pomocí kolektiv organizuje vnější rámec chování, přičemž

ponechává každému chovanci, aby naplnil tento režim vnitřním obsahem“ (1954, s. 30). Správný režim charakterizují takové znaky, jako je jeho účelnost, přesnost, obecná závaznost a jeho určitost. Režim není neměnný. Je dán vždy podmínkami výchovy a modifikuje se z hlediska aktuálních výchovných cílů i z hlediska dosažené úrovně výchovné práce.

Hlavní výchovnou formou je Makarenkovi *kolektiv*. Rozumí jím takovou skupinu jedinců, která má jasný cíl své činnosti a je organizována vnitřně. Sovětský dětský kolektiv má podle Makarenka charakterizovat radostnost, pocit vlastní důstojnosti, vzájemná zdvořilost, orientační schopnost jeho členů, pocit bezpečí každého jedince a kulturnost vnějších projevů. Kolektiv vychovává silou veřejného mínění, které pedagog usměrňuje jednak přímo, jednak nepřímou prostřednictvím *aktivu*, jemuž Makarenko věnoval zvláštní pozornost, zvláště jeho výběru a výchově. „Aktivem rozumíme všechny chovance“, píše Makarenko, „kteří mají dobrý vztah k ústavu a jeho úkolům, účastní se práce orgánů samosprávy, vedení výroby i práce klubovní a kulturní. Aktiv je zdravá a ve výchovném dětském ústavu nezbytná rezerva, která zajišťuje poslušnost pokolení v kolektivu, uchovává styl, tón a tradice kolektivu. Dorůstající aktiv nastupuje ve veřejné práci na místa propuštěných chovanců a zajišťuje tak jednotnost kolektivu“ (1954, s. 25). Aktiv je třeba cílevědomě vytvářet, trvale zapojovat do činnosti a vždy respektovat, má-li zajistit žádoucí paralelní výchovné působení na kolektiv, tj. spojení přímých podnětů pedagoga s nepřímým působením veřejného mínění navozeným aktivem.

Významným činitelem výchovy socialistické osobnosti je pro Makarenka pracovní činnost. Po léta se ve svých výchovných zařízeních zamýšlel nad pojetím *pracovní výchovy*, nad jejími jednotlivými faktory i nad podmínkami její účinnosti. Na základě svých zkušeností zdůrazňuje tvůrčí charakter žákovských pracovních činností, kvalitní výcvik pracovních organizačních dovedností a návyků, úlohu dlouhodobých pracovních úkolů i význam správné motivace pracovních aktivit. Práce je prostředkem, který nejen vytváří společenské hodnoty, ale zároveň formuje žákovu osobnost, vychovává ho k samostatnosti a k iniciativě a zaměřuje jeho postoje k druhým lidem. To vše se neuskutečňuje automaticky. Jaká je kvalita, organizace a efektivnost pracovní činnosti, takové jsou i její výchovné výsledky.

Bohaté podněty přinesl Makarenko ke zkvalitnění *rodinné výchovy*. Ve svých pracích z této oblasti ukázal, že rodinná výchova je neoddělitelnou součástí v komplexní celospolečenské výchově socialistického občana a že na její úrovni závisí, jak se bude dařit výchova ve škole i v dalších institucích. Na závěr své první přednášky o rodinné výchově shrnul Makarenko hlavní pokyny pro rodiče, které jsou koncentrací jeho pedagogického přesvědčení: „Musíte se snažit o správnou výchovu, abyste se pak nemusili zabývat převýchovou, což je mnohem těžší. Musíte si pa-

matovat, že řídíte novou sovětskou rodinu. Podle možnosti musíte usilovat o správnou strukturu této rodiny. Je nezbytné, abyste měli přesný cíl a program vychovatelské práce. Musíte si stále uvědomovat, že dítě není jen vaše radost, ale také nastávající občan a že jste za něho odpovědní své vlasti. Musíte být především sami dobrými občany a své občanské citění musíte přenášet do rodiny. Musíte si klást nejvyšší požadavky, pokud jde o vaše vlastní chování. Nesmíte doufat v žádné recepty a hokuspokusy. Musíte být vážní, prostí a upřímní. Nesmíte počítat s velkou ztrátou času, musíte umět dítě vést, a ne je chránit před životem. Nejhlavnější na vychovatelské práci je organizace života rodiny s úzkostlivou pozorností k maličkostem“ (1953, s. 19). Tyto požadavky na rodiče mají obecnou platnost. Ukazují makarenkovské pojetí výchovy jako permanentní interakce vychovávaného a vychovatele, při kterém pedagogův profil, jeho společenský postoj i životní styl, stejně jako prostředí, které kolem jedince vytváří, determinují účinnost každého výchovného podnětu a tak rozhodují o výsledku veškerého výchovně vzdělávacího úsilí.

Makarenkovo dílo nebylo vždy přijímáno s plným pochopením. Trvalo dlouho, než byly doceněny jeho nové pohledy na výchovný proces a než byl překonán argument jeho odpůrců, že vychází pouze ze zkušeností s výchovou morálně i lidsky narušených jedinců. Avšak právě jeho možnost ověřit si v mezích výchovných podmínkách určité koncepce, principy, formy i metody výchovné práce dala vznik dílu, které má oprávněně stále více obdivovatelů a z něhož dnes čerpá nejen celá socialistická pedagogika, ale i pedagogické teorie západního světa. Jeho pedagogický odkaz se stal nevyčerpatelným zdrojem inspirace a má své zanícené pokračovatele.

Vedle Lenina, Krupské a Makarenka stojí u základů sovětské pedagogiky od jejich počátků významný státník a politik Michail Ivanovič Kalinin (1875—1946). Kalinin spojil celý svůj život s dělnickým hnutím. Podílel se již na přípravě buržoazní revoluce v roce 1905, účastní se agitací a propagandistické činnosti mezi pracujícími a jako jeden z vedoucích činitelů a státníků sloužil socialistické revoluci a výstavbě socialistického státu. V roce 1919 se stal předsedou Všeruského výkonného výboru a od roku 1938 až do své smrti zastával jedno z vedoucích postavení v Sovětském svazu jako předseda Nejvyššího sovětu SSSR.

Ve svých nesčetných projevech a statích zodpověděl Kalinin základní koncepční otázky komunistické výchovy v sovětské společnosti. Zabýval se nejen školskou výchovou, ale i výchovou v Komsomolu a v jeho pionýrské organizaci, výchovou v armádě i v Komunistické straně SSSR. Tím jeho přístup k výchově překročil tradiční omezení na školskou problematiku a naznačil cesty jednotného celospolečenského řešení výchovy mládeže i dospělých. Dvacet let po slavném Leninově projevu na III. sjezdu Komsomolu pronesl Kalinin 2. října 1940 základní projev „O komunistické výchově“ na moskevském stranickém aktivu, kde rozebral pojem

výchovy, její třídní rysy v třídní společnosti i specifičnost komunistické výchovy jako významného činitele v rozvoji socialistické společnosti.

Výchovou rozumí Kalinin „cílevědomé a systematické působení na chovancovu psychologii, vštěpování mu takových vlastností, které učitel považuje za dobré.“ (1949, s. 63) Výchova v sobě zahrnuje utváření určitého světového názoru, určitých povahových rysů, vůle, návyků a vkusu, jakož i rozvíjení četných vlastností fyzických. Kalinin rozlišuje jednak výchovu školní, jednak výchovu uskutečňovanou působením celého socialistického způsobu života. Buržoazní výchova je charakteristická svou třídní orientací. „V buržoazní společnosti je pracující člověk od narození až do smrti stále pod vlivem myšlenek, citů, zvyků prospěšných vládnoucí třídě. Toto ovlivňování je prováděno nejrůznějšími způsoby, někdy sotva znatelnými. Náboženství, škola, umění, tisk, film, divadlo, nejrůznější organizace — to vše jsou nástroje k výchově mas v buržoazním duchu, morálce a světovém názoru.“ (1949, s. 65) Komunistická výchova se liší od výchovy buržoazní jak svým zaměřením, tak svými metodami. Je těsně spjata s danou etapou výstavby socialistické společnosti a je vždy konkrétní. Jejím ústředním cílem je zajistit vítězství socialismu jako vývojově nejvyšší formy společenského uspořádání. Nejdůležitější úkoly komunistické výchovy shrnul Kalinin do několika skupin: výchova odpovědného vztahu k práci a úsilí o vyšší pracovní produktivitu; výchova odpovědného vztahu ke společenskému vlastnictví; výchova socialistického vlastenectví; výchova kolektivismu jako základního společenského postoje; výchova ke kulturnosti. V těchto komplexních úkolech jsou koncentrovány základní charakterové rysy i životní postoje člověka socialistické společnosti a jejich dosažení se stává předpokladem jeho občanské angažovanosti.

Velkou pozornost věnoval Kalinin sovětskému učiteli. *Učitel* je podle něho jedním z rozhodujících činitelů při realizaci všech výchovných záležitostí společnosti; na jeho ideovém a politickém profilu i na jeho vzdělání a přístupu k žákům závisí, zda budou splněny nejen vzdělávací, ale především výchovné úkoly sovětské školy. Z tohoto hlediska klade Kalinin na sovětského učitele velké nároky. „Domnívám se“, řekl na poradě učitelů pořádané redakcí časopisu *Učitel'skaja gazeta* v prosinci 1938, „že učitelem se musí člověk narodit a nikoliv jen stát. Učitel musí zdolávat mnoho překážek a má velkou odpovědnost. Vyučování určitému předmětu je jeho hlavní prací. Žáci však učitele ve všem napodobují. Proto také světový názor učitelův, jeho chování, jeho život, způsob, jakým se vyrovnává s jednotlivými problémy — to vše v značné míře žáky ovlivňuje. Často toho ani nepozorujete. To však není ještě všechno. Můžeme směle říci, že má-li učitel velkou autoritu, zanechává v některých lidech stopy svého vlivu po celý život. Proto je velmi důležité, aby učitel na sebe dbal, aby si byl vědom, že jeho chování a jednání je stále přísně kontrolováno. Sledují jej desítky dětských očí a není nic pozornějšího, bedli-

vějšího a vnímavějšího, nikdo nezachytí tolik podrobností jako oko dítěte.“ (1949, s. 43 ad.)

Významné výchovné poslání přikládal Kalinin *mládežnické organizaci*. Všesvazový leninský komunistický svaz mládeže (Komsomol) má napomáhat rozvoji vzdělání mládeže a formovat její světonázorový postoj i její přístup k práci, ke kultuře i ke sportu. Hlavním smyslem této celé výchovné práce Komsomolu je utvářet mladou generaci tak, aby se správně orientovala v podmínkách své doby, aby našla své místo ve společnosti a aby svou aktivitou a iniciativou podstatně přispěla ke společenskému pokroku. Při oslavách 25. výročí založení Komsomolu v říjnu 1943 zhodnotil Kalinin jeho poslání těmito slovy: „Náš svaz mládeže prošel slavnou cestu. Komsomol má velké historické zásluhy o vlast. Zrodil se v bojích za sovětského zřízení a na výzvu strany po boku se starším pokolením hrdinně bojoval proti bělogvardějcům i interventům, bránil mladou sovětskou republiku. Za dvacet pět let prodělal svaz mládeže dobrou školu. Komsomolské organizace si získaly autoritu ve všech oborech státní, hospodářské a kulturně výchovné činnosti. Tam, kde bylo zapotřebí mladé energie, mladistvého nadšení a obětavosti, byli komsomolci vždy v popředí.“ (1949, s. 160 ad.) Taková byla úloha Komsomolu v minulosti a takové výchovné poslání stojí před ním i v budoucnosti.

Pedagogické podněty Kalininovy významně ovlivnily rozvoj sovětské pedagogiky i školy. Kalinin dále rozpracoval východiska položená Leninem, Krupskou a Makarenkem, modifikoval socialistickou pedagogickou koncepci podmínkám Velké vlastenecké války a nastínil cestu výchovy a školy na prahu poválečného rozvoje SSSR. Svou konkrétností, bezprostředností a přesvědčivostí široce ovlivnil učitelskou, vychovatelskou i propagandistickou veřejnost a vnesl do komunistické výchovy jasné cíle, koncentraci na podstatné, jakož i vysokou sociální angažovanost.

ROZVOJ SOVĚTSKÉ PEDAGOGICKÉ TEORIE

Ve shodě s ideami klasiků sovětské pedagogiky došlo v Sovětském svazu poměrně v krátké době k základní *přestavbě školského systému* a k rychlému rozvoji škol všech stupňů. Již v lednu 1918 je vydán *dekret o odluce církve od státu a školy od církve* a škola se stává státním zařízením. Sovětský stát usiluje od počátku o důslednou *demokratizaci vzdělání*. Roztříštěný a třídně diferencovaný školský systém carského Ruska je nahrazen *jednotnou školskou soustavou*, vyučování na všech stupních škol je bezplatné a nařízením o koedukaci z května 1918 je

odstraněna nerovnost mužů a žen ve vzdělání. Z Leninovy iniciativy vychází v prosinci 1919 dekret lidového komisariátu osvěty o likvidaci negramotnosti.

Sovětská škola musela v prvních letech překonávat nejen četné *překážky materiální* (nedostatek školních budov, učitelů, učebních pomůcek), ale i *překážky ideologické*, způsobené vlivy buržoazních pedagogických koncepcí (teorie pracovní a volné školy, vliv pedagogie, pseudorevoluční teorie „odumírání školy“ ad.). Tento stav byl předmětem oprávněné kritiky ústředního výboru Všesvazové komunistické strany (bolševiků), který ve svých rezolucích ze třicátých let vyzývá k urychlené nápravě ve směru komplexního rozvoje jednotné socialistické školy těsně spjaté se životem socialistické společnosti, která žákům poskytne soustavné vědecké vzdělání a která je vychovává v duchu vědeckého světového názoru jako angažované budovatele i obránce socialistické vlasti.

Pozitivní rozvoj sovětského školství nemohla zastavit ani druhá světová válka a je přímo symbolické, že právě uprostřed bojů na konci roku 1943 vydává Rada lidových komisařů nařízení o založení *Akademie pedagogických věd RSFSR* jako nejvyššího vědeckovýzkumného centra v oblasti pedagogiky. Vážné škody materiální i kádrové způsobené válkou byly rychle překonány, v roce 1949 je uzákoněna povinná sedmiletá školní docházka, která se prodlužuje v roce 1958 na osm let. Postupně se prosazuje *přechod k úplnému středoškolskému vzdělání*, prohlubuje se integrace vzdělání všeobecného a polytechnického a zkvalitňuje se příprava pro povolání. Prudce narůstá počet odborných a vysokých škol formujících širokou kádrovou základnu odborníků, kteří mají zajistit postupný přechod společnosti ke komunismu.

Rozvoj sovětského školství provází od jeho počátků i rozvoj pedagogické teorie, pěstované na univerzitách, na pedagogických institutech, ve vědeckovýzkumných ústavech Akademie pedagogických věd i v dalších zařízeních. Sovětská pedagogická věda se zvláště po druhé světové válce intenzivně rozvíjí v celé řadě oborů. Vznikají práce z obecné pedagogiky a z obecné didaktiky, z dějin pedagogiky a z pedagogiky srovnávací, z teorie výchovy, z oblasti jednotlivých školských stupňů od pedagogiky předškolní až po pedagogiku vysokoškolskou, z pedagogiky dospělých i z dalších oborů. Probíhá rozsáhlý výzkum pedagogických problémů ve všech oblastech výchovy a vzdělávání, vychází stále více syntetických pedagogických prací i speciálních monografií, rozvíjejí se pedagogické časopisy věnované jednotlivým okruhům výchovně vzdělávací problematiky.

O syntetizačních snahách v sovětské pedagogice svědčí především četné obecné pedagogiky z pera jednotlivců i celých autorských kolektivů. Typickým příkladem takového pokusu o kolektivní učebnici pedagogiky pro přípravu učitelských kádrů byly tři verze „Pedagogiky“ za redakce I. A. Kairova (1. vydání 1939, 2. přepracované vydání 1948, nová

verze 1956). Tyto učebnice zahrnovaly ve stručné formě pedagogickou metodologii, obecnou pedagogiku, didaktiku, teorii výchovy i základní informace o řízení škol. Obdobný charakter měly i další syntetické práce, jako byl „Úvodní kurs pedagogiky“ (1950) *M. T. Smirnova* nebo učebnice pedagogiky *Jesipova a Gončarova* (1950) a *Ogorodnikova a Šimbirjova* (1947, 2. přepracované vydání 1950). Všechny tyto práce usilovaly především o vystižení současného výchovně vzdělávacího systému. Na rozdíl od nich byly „Základy pedagogiky“ *N. K. Gončarova* (1947) založeny především na historickosrovnávací analýze a ukázaly tak druhý možný přístup k řešení syntetické učebnice pedagogiky. Na tyto práce z přelomu čtyřicátých a padesátých let navazují jak po obsahové stránce, tak i svým uspořádáním práce z dalšího období jako například „Základní otázky pedagogiky“ *Konstantinova, Saviče a Smirnova* z roku 1957 nebo *Gončarovovy „Otázky pedagogiky“* z roku 1960.

Okruh problémů i hloubka záběru obecně pedagogických prací se ovšem stále více rozšiřuje a tak vznikají stále rozsáhlejší a komplexnější publikace, které ve shodě s rozšiřováním zájmového pole sovětské pedagogiky postupně překonávají úzký pohled na výchovu jako na pouhou záležitost mládeže ve školních podmínkách a přecházejí na pozici celoživotní výchovy uskutečňované v jednotě školy i mimoškolní oblasti v plné šíři. Typickým příkladem je „Pedagogika“ od *T. A. Iljinové* (1969), která ve dvaceti čtyřech kapitolách podává systematický obraz o stavu sovětské pedagogické teorie i praxe, nebo další rozsáhlá „Pedagogika“, kterou v roce 1968 zpracoval čtyřčlenný kolektiv, tvořený předními sovětskými pedagogy *N. I. Boldyrevem, N. K. Gončarovem, B. P. Jesipovem a F. F. Korolevem*. Zvláštní pozornosti si zaslouží „Obecné základy pedagogiky“ od *F. F. Koroleva a V. E. Gmurmana* (1967), které jsou pokusem o hlubší metodologickou analýzu pedagogiky jako vědy; podrobně zkoumají vznik a rozvoj pedagogické teorie, základní pedagogické kategorie, vztah pedagogiky k jiným vědám a především metody pedagogického výzkumu za využití matematických postupů.

Sovětské obecně pedagogické práce v sobě zahrnují ve větší nebo menší míře i partie didaktické. Kromě toho však vycházejí četné samostatné didaktiky a didaktické monografie o některém dílčím problému. Ze starších prací tohoto typu stojí za pozornost rozsáhlá systematická „Didaktika“ od *M. A. Danilova a B. P. Jesipova* (1957) a studie *O. D. Lordkipanidze „Zásady, organizace a metody vyučování“* (1957). Z novějších prací jmenujme obsáhlé „Základy didaktiky“ (1967) za redakce *B. P. Jesipova*, které řeší jak problémy koncepční, tak aplikované otázky vzdělání a vyučování. Významné závěry z experimentálních didaktických výzkumů, týkající se systémovosti, přiměřenosti a náročnosti vyučovacího procesu, jakož i cílů a metod vyučování, přináší *L. V. Zankov* v práci „Didaktika a život“ (1968).

V sovětské didaktice je věnována široká pozornost také teorii progra-

movaného učení. Shrnutí dosavadních výsledků s bohatými odkazy na domácí i zahraniční literaturu obsahuje práce *N. F. Talyzinové* „Teoretické problémy programovaného učení“ (1969), ve které autorka podrobně rozebírá řízení učebního procesu, utváření rozumových operací, koncepci programovaného učení i některé výsledky z experimentální praxe. Základní problémy moderního systému ve vyučování za využití soudobé techniky odhaluje *L. N. Landa* ve spise „Algoritmizace ve vyučování“ (1966). Vedle otázek vzdělání a vyučování věnuje sovětská pedagogika stále větší pozornost také metodologickým problémům (*E. I. Monozson, L. V. Zankov*).

Významné práce přinesla sovětská pedagogika také na poli dějin výchovy. Základním dílem v tomto směru jsou rozsáhlé „Dějiny pedagogiky“ *J. N. Medynského* (1947), které podrobně sledují jak vývoj světové pedagogiky od starověku až po dvacáté století, tak zvláště rozvoj ruského a sovětského pedagogického myšlení i rozvoj ruské a sovětské výchovně vzdělávací soustavy. Na toto dílo navazují o několik let později „Dějiny pedagogiky“ z pera *N. A. Konstantinova, J. N. Medynského* a *M. F. Šabajevové*, vycházející v několika inovovaných vydáních (1956, 1966, 1974), jakož i některé práce další. Z historickopedagogických monografií jsou pro československou pedagogiku zvláště zajímavé kmenologické monografie *A. A. Krasnovského* „Jan Amos Komenský“ (1953), *D. O. Lordkipanidze* „Velký český pedagog J. A. Komenský“ (1957) a „Jan Amos Komenský“ (1970) a *G. Džibladze* „Filozofie Komenského“ (1973).

Stále intenzivněji se rozvíjí vedle dějin pedagogiky i pedagogika srovnávací, která se snaží na základě srovnávání se socialistickým výchovně vzdělávacím systémem v Sovětském svazu podat kritické zhodnocení stavu a vývoje výchovně vzdělávacích soustav v jiných zemích. *Z. L. Maľkovová* a *B. L. Vulfson* ve spise „Současná škola a pedagogika v kapitalistických zemích“ (1957) podrobně rozebírají vztah současného kapitalismu a školy, krizi buržoazního pedagogického myšlení i školské soustavy vybraných kapitalistických států. Zdařilým pokusem o systematickou srovnávací pedagogiku je práce *M. A. Sokolovové, E. N. Kuzminové* a *M. L. Rodionova* „Srovnávací pedagogika“ (1978), která zkoumá metodologické základy tohoto oboru, školskou politiku v socialistických, kapitalistických i rozvojových zemích i otázky obsahu a organizace vyučování v různých státech světa. Výchozí a vzdělávání v evropských socialistických zemích zevrubně analyzuje na základě srovnání jejich jednotlivých znaků a součástí *V. V. Gomonnaj* v práci „Lidové vzdělání v evropských zemích socialistického společenství“ (1978).

Od počátku sovětské pedagogické teorie stojí v popředí problematika pracovní a polytechnické výchovy. Východí podněty k jejímu řešení dali již klasikové sovětského pedagogického myšlení — Lenin, Krupská a Makarenko. Na počátku sovětského státu vydává *P. P. Blonskij* spis „Pracovní škola“ (1919), ve kterém se snažil charakterizovat základní

rysy školy nového typu. Rozvoj teorie pracovní a polytechnické výchovy nastal po Velké vlastenecké válce, kdy se tyto otázky dostaly natrvalo do popředí přestavby sovětské školy. Problematika se řešila jak historicky, tak systémově. Starší zahraniční snahy o pracovní školu nastínil historik *A. I. Piskunov* ve svém spise „Teorie a praxe pracovní školy v Německu“ (1963). *N. N. Skatkin* v díle „Úloha práce v polytechnickém vyučování“ (1955) odhalil nové tendence a možnosti této výchovy v sovětské společnosti. *V. G. Zubov* přinesl další podněty k rozvoji této výchovné složky v monografii „O současných problémech polytechnické školy“ (1975).

Nemenší rozkvět můžeme sledovat i v dalších pedagogických oborech. Četné monografie řeší problémy mravní výchovy (*G. G. Akmambetov*, *N. I. Boldyrev*, *I. F. Svadkovskij*, *V. A. Suchomlinskij*) a výchovy estetické (*N. A. Dmitrijevová*, *G. Džibladze*, *S. T. Lichačev*, *N. V. Šacká*). Zvláštní pozornosti se těší předškolní výchova (*E. A. Flerinová*, *A. I. Sorokinová*, *N. A. Vetluginová*), která byla v sovětských podmínkách dovedena do skutečného systému. V pedagogice dospělých se stala výchozí prací rozsáhlá studie *S. Kovaleva* „Komunistická výchova pracujících“ (1960), ve které autor řeší klíčové problémy komunistické výchovy dospělých v socialistické společnosti se zvláštním zřetelem k etickému profilu sovětského občana. Rozsáhlou oblast pedagogických publikací tvoří posléze metodiky konkrétních oborů, ve kterých sovětská pedagogika podrobným rozpracováním vyučování jednotlivým předmětům přinesla dílo skutečně průkopnické.