

Řehořková, Marie

## Vlastenecká a internacionální výchova

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1985, vol. 34, iss. 120, pp. [77]-89*

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112602>

Access Date: 17. 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.

MARIE ŘEHOŘKOVÁ

## VLASTENECKÁ A INTERNACIONÁLNÍ VÝCHOVA

### CITOVÁ VÝCHOVA A ROZVOJ FANTAZIE JAKO PŘEDPOKLADY VLASTENECKÉ A INTERNACIONÁLNÍ VÝCHOVY

Socialistické společenské vztahy vytvářejí základ pro zlidštění a kultivování citů, otevírají prostor pro svobodný rozvoj vyšších morálně politických citů, jako je kolektivismus, vlastenectví a internacionalismus.

Sociální změny se však neodrážejí v individuální psychice automaticky, nýbrž jsou zprostředkovány společenskou a rodinnou výchovou.

Prvním výchovným prostředím, které jedince formuje, je rodina. Funkce současné rodiny je v podstatě trojí: reprodukční, ekonomická a výchovná. Výchovné poslání rodiny je nezastupitelné především v kultivaci pudů a primárních potřeb, v rozvoji fantazie a v citovém rozvoji jedince.

Citový rozvoj jedince začíná od narození v rodině, kde jsou uspokojovány jeho základní potřeby a kde se také vytváří zcela jedinečný, subjektivní vztah k osobám a předmětům nejbližšího okolí. Zpočátku jde o rozvoj tzv. nižších citů, souvisejících s uspokojováním organických potřeb dítěte (potřeby spánku, jídla, přiměřené teploty, pocitu ochrany, bezpečí). Vývojově vznikají u člověka jako společenského tvora tzv. vyšší city.

Vyšší city prokazují kvalitu, hodnotu člověka, jsou však závislé na kvalitě prostředí a na kvalitě výchovy v nejbližším slova smyslu. I nejsložitější city, které regulují vztahy člověka k lidem, k hodnotám, jsou výsledkem působení vnějších výchovných vlivů na vnitřní podmínky jedince. City jsou tedy formovatelné vlastnosti osobnosti, vyznačující se popularitou a ambivalencí. City lze ovlivňovat (smutek i veselí lze přenášet z jednoho člověka na druhého), citový prožitek je však ve své intenzitě neopakovatelný.

I v citové výchově je nutno postupovat od blízkého ke vzdálenému, od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu. Vlast je abstraktní pojem, nadřazený místu, v němž žijeme, lidem, které osobně známe, věcem a jevům zcela konkrétním, s nimiž jsme se již setkali a které zapůsobily na naše smysly a ovlivnily naše smýšlení, postoje, zájmy.

Kvalita vztahu k blízkému, konkrétnímu, ovlivní kvalitu vztahu k nadřazenému, abstraktnímu, k vlasti.

Citům nelze naučit jako učíme vědomostem nebo dovednostem. Lze je pouze navodit, vyvolat, a to zase jen city, citovým ovzduším, atmosférou. Přítomnost citu v rodině, ve škole, v jakékoliv výchovné instituci je tedy nezbytně nutná. Je prokázáno, že nedostatek citu k dítěti pozměňuje jeho základní reakce k okolí. Dítě je méně iniciativní, je nesamostatné, má sníženou sociální senzitivitu.

Při správném vývoji dítěte, v harmonické rodině, s citovou vazbou na stabilní osobu — matku, dochází k přiměřené sociální senzibilitě, tj. k citovému prožívání, hodnocení a také odreagování prožitých situací.

Vliv rodinného prostředí na citový rozvoj osobnosti plně uznávali klasické pedagogiky, J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi i A. S. Makarenko. Pestalozzi říká: „Kde dítěti již od počátku chybí mateřská láska, věrnost a účast lidská, kde rodiče ve svém vztahu k dítěti se od přirozenosti tak odchylují, že mu odeprou to nejsvětější, co mu náleží, svoje spolupůsobení ve výchově k lásce, tam je potom pro jejich dítě konec s výchovou k lásce a k činnosti z lásky. Podvod a povrchnost zaplaví lidského tvora od kolébky . . . Není-li otec a matka v tomto vzdělání k lásce tím, čím býti mají, pohlíží dítě na lidské pokolení jako na zlý rod, kterého se musí bát, aneb se s ním zlobit“ (1955, s. 156).

Pestalozzi vyslovil na počátku minulého století to, co později prokázala pedagogika spolu se sociologií a psychologií, že totiž na biologický základ jedince působí od nejútlejšího věku kvalita prostředí, v němž vyrůstá, i kvalita výchovy, již se mu nejdříve dostává v rodině, později ve škole a posléze v pracovních, zájmových i jiných kolektivech.

Rozvoj vyšších citů je zvláště významný v současné době, která se vyznačuje prudkým vědeckotechnickým rozvojem. Dialektika společenského vývoje, má-li být tento vývoj pokrokem a ne regresí, vyžaduje odpovídat na vědeckotechnický rozvoj zdokonalováním fyzické i psychické podstaty člověka.

Tělesná zdatnost jedince, oslabovaná nedostatkem pohybu na čistém vzduchu a nedostatkem tělesné práce, námahy, vykazuje tendenci k tzv. civilizačním chorobám (především cév a srdce). To je možné vyrovnat programem tělesné kultury, především aktivním sportem, který posiluje konstituci a soustavně prověřuje možnosti lidského organismu. Aristotelovská triáda, výchova rozumová — tělesná — mravní, dokládá nutnost zvýšeného zájmu o tělesnou kulturu ve společenském systému, který vyčlení ze života jedince tělesnou práci.

Psychická zdatnost jedince, projevující se především vyvráženým problémovým myšlením a pozitivní činností, plyne namnoze z ovládnutí současné vědy a techniky. Člověk může ovlivnit své potřeby, postoje i zájmy tak, aby věda a technika atomového věku byla lidstvu pouze potřebná, nikoli nebezpečná. Vyžaduje to však určitou rovnováhu v citovém a rozumovém rozvoji člověka.

Není-li jedinec schopen procítit sounáležitost s druhými lidmi, může být schopen rozvíjet nejen teorie, ale i činnost, která není všeobecně prospěšná. I rozumově vyspělý, vzdělaný člověk si může zdůvodnit bezohledné jednání vůči druhým ideologií skupinové, třídní, národní, rasové nadřa-

zenosti. Touto neblahou ideologií byl prosycen německý nacionalismus, který rozpoutal druhou světovou válku.

Když ve třicátých letech našeho století vyslovil Lion Feuchtwanger následující slova: „V Německu už neexistuje nic než zrádlo, chlast, soulož a spánek,“ měl na mysli likvidaci citové a mravní složky v jedinci, bez níž nemohli nacisté přistoupit k totální manipulaci s německým lidem.

Socialistické vlastenectví neplyne z národní nadřazenosti, ale z kolektivismu, z pocitu jedince, že sebeuvědomění si místa vlastního národa ve velké rodině národů. Proto je vlastenecký cit v rozporu s nacionalismem, ať už v kruté podobě nacionalismu německého, či zastřené podobě nacionalismu koloniálních a imperialistických mocností.

Citový rozvoj jedince je předpokladem jeho rozvoje mravního a obojí pak významně ovlivňuje harmonické vyvráždění celé osobnosti. Společenský pokrok je nemyslitelný bez harmonického rozvoje jedince. Ideu harmonie znala již stará řecká kultura i kultura indická (ve staroindických vědách je dobro a spravedlnost nejvyšším zákonem světa, který zabezpečuje všeobecný řád a harmonii).

Harmonický rozvoj jedince má počátek v kultivaci primárních potřeb, jež plynou z pudového vybavení člověka. Jen kultivované primární potřeby jsou dobrým základem pro vznik zdravých sekundárních potřeb, bohaté rozvětvených co do kvality i kvantity (intenzity).

Centrální nervová soustava odpovídá po celý život, nejvíce však v dětství i mládí, na karenci materiální (hodnotné) výživy (především) i karenci citových a stimulačních podnětů, jež jsou základem žádoucí sociální senzitivity. Citovým prožíváním a hodnocením životních situací se liší již děti, u adolescentů a dospělých jedinců jsou tyto rozdíly ještě výraznější a složitější. Nejhlubší prožití symbolu „vlast“ prokázali ve složitých životních situacích jen citově a mravně vyvráždění jedinci, schopní správné volby.

Citově nerozvinutí a mravně nevyvráždění jedinci této volby, která je podstatou osobního hrdinství, schopni nejsou. Říká-li Romain Rolland, že podstatou hrdinství není kvalita rozumu, ale kvalita srdce, má jistě na mysli právě onu citovou vyvrážděnost jedince.

Cit pro skupinovou odpovědnost vzniká poměrně brzy a postupně sílí spolu s tím, jak se utváří vztah emocionální složky osobnosti k hodnotám. Vztah hodnoty a citu bývá chápán trojím způsobem:

1. cit jako podstata hodnoty,
2. cit jako doprovod hodnoty,
3. cit jako to, co je hodnotou ukájeno (Popelová, 1977, s. 41).

Popelová je toho názoru, že hodnotu nelze redukovat na cit. Je to pouze první stupeň, jímž hodnocení probíhá. Druhým stupněm je pojmové zpracování hodnotových reakcí. Dále je nutno vidět i to, že hodnota je sice jedním svým aspektem užitkovou hodnotou a jako taková slouží k uspokojování citových potřeb, ale neslouží jen k uspokojování citových potřeb, nýbrž i k jejich probouzení, podněcování, obohacování. Nepotřebujeme jen city ukájet, ale pěstovat plný, pravdivý, hluboký, neustále intenzivnější citový život. A právě v tom nám pomáhají hodnoty.

Cit pro skupinovou, kolektivní odpovědnost vyvrážděná až v dospělosti, je atributem vyvrážděné osobnosti. Téhož názoru je i polský autor Szuman, který

říká, že s celospolečenskými cíli je schopna se ztotožnit jen vyzrálá osobnost.

V rozporu s citem pro druhé, pro kolektivní odpovědnost, je nedružný individualismus, jako projev nedostatečně vyzrálé osobnosti, projevující se někdy zcela negativně — parazitováním na druhých, na jejich práci, úsilí i citu.

Přítomnost vyšších citů v jedinci je neslučitelná s nekultivovaností primárních citů. Chceme-li tedy rozvinout jedince v oblasti vyšších citů (tedy i ve vlastenectví a internacionalismu), musíme začít s kultivací jeho citů primárních, podmíněných pudově. Sobectví, egoismus je cit primární, podmíněný pudem sebezáchovy. Bez kultivace sobectví nelze dosáti sociálního citění, jako předpokladu citění skupinového, národního, internacionálního.

Svou roli při kultivaci primárních citů a potřeb sehrává i fantazie. Emocionální, citová stránka jedince, její rozvoj, je do značné míry spjat s rozvojem fantazie. Fantazie je vlastní pouze člověku, je specificky lidský projev. Včleňuje se v podstatě do každé činnosti člověka, i když různou měrou. Nejvíce je zastoupena ve vědecké a umělecké činnosti člověka.

Na tvořivé činnosti je jedinec daleko více citově a volně zainteresován, pracuje z vnitřních pohnutek, bez vnějších pokynů a donucení. City, které provázejí tvořivou fantazii, dodávají jí působivosti, sílu — vedou k realizaci toho, co v nás vzniká jako představa díla uměleckého, vědeckého i běžného pracovního procesu.

Naše pedagogika plně uznává hru jako významný výchovný prostředek i kompenzační prostředek, a to nejen v dětství a mládí, ale i v dospělosti. Hra rozvíjí fantazii i schopnost vžít se do druhého — vždyť odpradáвна mistry tohoto vcítění se do druhých byli herci. Čím rozvinutější byla tato schopnost u herce, tím sugestivnější byl jeho umělecký projev.

Kolektivní hry (sportovní i společenské) učí respektovat řád, pravidla, podřizovat se celku, dbát o úspěch skupiny, družstva. Hry napodobivé, socializující a posléze intelektuální provází jedince po celý život, rozvíjejí jeho tvůrčí schopnosti a nadání. Proto je s nimi nutno počítat nejen v rodině a ve výchově mimoškolní, zájmové, ale také ve škole, kde by měly být vřazovány jako vhodný kompenzační prostředek po intelektuálním úsilí. Komenského „škola hrou“ je stálou výzvou moderní škole, která se musí více ubírat cestou citového a fantazijského rozvoje jedince.

Z nedostatku citu a fantazie plyne omezenost člověka pouze na sebe sama, neschopnost vcítit se do druhého, prožít jeho radost, bolest, zklamání, nadšení. Postrádá-li jedinec fantazii, potřebnou k soucítění, nelze od něho očekávat ani pochopení, ani pomoc. Lhostejnost člověka k druhému člověku je stavebním kamenem lhostejnosti k celku, k jeho hodnotám.

Vlastenecký cit je cit k celku, k národu, k národní kultuře a je hluboce podložen fantazijský schopností procíťit tyto pojmy v rovině jedinečné, v lásce ke zcela určitému člověku, příteli, spolupracovníkovi, soudruhovi, v lásce k rodnému městu, obci, kraji.

„Každý jednotlivec je nejen syntézou existujících vztahů, ale také dějin těchto vztahů, je výsledkem celé minulosti“ (Grulich, 1983, s. 25).

V roce 1983 jsme si připomněli 100. výročí otevření Národního divadla v Praze, „jehož vybudování z všenárodních sbírek bylo neopakovatelným činem obrozeného národa, ojedinělým ve světových kulturních dějinách“

(Národní divadlo, 1982, s. 7). Vlastenecké poslání Národního divadla bylo zcela mimořádné, nikoli však ojedinělé. Obdobný význam na Slovensku mělo v roce 1863 založení Matice slovenské a neméně velký význam pro rozvoj vlasteneckého citění mělo i založení Sokola v roce 1864.

Po vzniku ČSR v roce 1918 nabývá vlastenectví nového obsahu, odvozeného od nových cílů. Vyznačuje se především úsilím lidu vybudovat samostatný stát, který by byl pokud možno nezávislý na cizí, zahraniční pomoci. Zároveň je to však i úsilí o partnerství s pokrokovými proudy v Evropě i mimo ni. U nejuvědomější části národa (třídně uvědomělých dělníků a inteligence) je to i snaha o navázání hlubších kontaktů se SSSR.

Základy pro toto smýšlení a citění nepoložila ani tak škola, jako spíše pokroková výchova v některých rodinách a společenských organizacích (v sociálně demokratické a od roku 1921 komunistické straně). Tato pokroková vlastenecká výchova byla podporována i určitými formami a obsahy avantgardního umění (divadelního a literárního především).

Umění může sehrát významnou roli při rozvoji vlasteneckých citů a internacionálních postojů. Umění obohacuje osobnost, otevírá ji druhým lidem schopností bezprostředního fantazijního i citového prožitku.

Umělecké dílo je jedním z nezastupitelných zdrojů národní síly, v něm se síla národa koncentruje a jako taková je pak prezentována navenek, mimo hranice svého vzniku. Kulturní spolupráce mezi národy je charakteristickým projevem národního citění a smýšlení. Čím více se na kulturní spolupráci kterýkoliv národ podílí, tím větší míru vlastenectví a internacionalismu prokazuje.

„Již druhá polovina 19. století přinesla tu skutečnost, že kulturní a vědecká činnost se stala ukazatelem úrovně civilizace a základních tendencí jejího budoucího vývoje“ (Slavíková, 1978, s. 70). Úsilí tvůrčí inteligence směřuje k prohloubení tohoto zdroje národní síly a ukazatele úrovně civilizace, k prezentaci národních děl na mezinárodním fóru.

Fantazie, s níž pracuje vědecké nebo umělecké poznání, je cestou i ke stálému zkvalitňování mezilidských vztahů. Fantazie nám skýtá druh poznání poněkud jiného než rozumová činnost, jde spíše o poznání smyslů na úrovni 1. signální soustavy. Rozvíjet a kultivovat tyto smysly znamená kultivovat a zkvalitňovat i fantazii a jejím prostřednictvím pak mezilidské vztahy.

Prostředky, rozvíjející fantazii, musí tedy zároveň kultivovat smyslovou základnu člověka, musí kultivovat pudy. Působí-li nejednotně, rozvíjí-li pouze fantazii a nesocializují-li, neregulují-li pudy, působí na lidský organismus obdobně jako lék, který je podáván v nesprávných dávkách. Jako příklad si uvedme působení filmu.

Není-li šedá kůra mozková ještě na takové úrovni (dětský věk), aby eliminovala krutost, bezpráví a další zlo, páchané ve filmu jeho protagonisty, pak se tyto protagonisté stávají vzory pro napodobování, nikoli odstrašujícím příkladem, hodným zavržení.

Důležitý je však nejen výběr obsahu, který má na rozvoj fantazie působit, ale i samotné dávkování tohoto obsahu. Přesycení kulturními hodnotami (zrovna tak jako jejich nedostatek) vede k povrchnímu vnímání, bez citového zainteresování a patřičného prožití prezentované hodnoty. Tímto se vyznačuje např. kulturní snobismus.

V podstatě můžeme znehodnotit vše, nejen kulturní hodnoty, ale i sportovní aktivity, a to tím, že je zbavíme prožitku radosti. Znehodnocení zdrojů, důležitých pro rozvoj fantazie, může vést k závažným poruchám v citové sféře jedince, a to tím větším, čím mladšího jedince zastihnou. Znehodnocení zdrojů fantazie působí stejně nebezpečně, jako absence těchto zdrojů (např. absence hry v životě dítěte).

Člověk je od přírody aktivní, zvědavý a iniciativní, proto je nutno dbát jeho svobody jak při citovém, tak i fantazijním rozvoji. Vhodné je spíše jen navozovat podmínky (v rodině režimem dne, přátelskou, radostnou atmosférou, nenápadným usměrněním) a situace, které by přirozenou aktivitu jedince netlumily.

Škola by měla dát více prostoru rozvoji citu a fantazie, a to nejen v hodinách tzv. výchovy literární, hudební, výtvarné, pohybové výchově — ale také v hodinách fyziky, chemie, biologie, matematiky atd. To ovšem znamená, aby se učitelé více zamýšleli nad citovým a fantazijním rozvojem jedince, nedbali jen o jeho rozumový rozvoj.

V tomto směru by měla lépe plnit výchovné cíle nejen základní a střední škola, ale i škola vysoká. Emocionální vztah k oboru, studijní a pracovní nadšení, je namnoze závislé nejen na výchozích předpokladech citového a fantazijního rozvoje mladého člověka, ale i na způsobech vedení výuky na vysoké škole (v přednáškách, seminářích, cvičeních, exkurzích i praxích).

Působí-li vysokoškolský učitel i na cit, fantazii, zajímá studenta daleko hlouběji na předmětu studia. Vždyť ve všech oborech vysokoškolského studia je nejen možná, ale i velmi žádoucí tvořivá, kreativní činnost, směřující k originálním přístupům, řešením. Takováto činnost se neobejde bez hlubokého citového zaujetí. Studium jakéhokoliv oboru může ovšem rozvoj vyšších citů, o kterých je tu řeč, také eliminovat. Zvolíme si některé příklady.

I studium takového oboru, jako je historie, nemusí automaticky vést k rozvoji vlasteneckého citění a internacionálního smýšlení. Působíme-li pouze na intelekt studenta, nikoliv na jeho cit, těžko asi jeho cit rozvine, prohloubíme, obohatíme. Podobně studium literatury nemusí vést k zálibě v četbě literatury, studium herectví nevede automaticky k procítění divadelního představení, divadelního umění atd. Může dokonce dojít i k negativnímu prožívání, ke znechucení studiem (např. v literární výchově při suchopárných rozborech básnických děl našich klasiků).

Základní požadavek kvalitní výchovy spočívá v harmonizující realizaci výchovných cílů obecných a specifických, při čemž obecné výchovné cíle jsou dány cíli jednotlivých výchovných složek a jejich soustavným prolínáním v praktické výchovné činnosti. Model komunistické výchovy sepětí obecných a specifických výchovných cílů podtrhuje, neboť životní praxe v socialismu nevyžaduje jen odborníka v příslušném oboru lidské činnosti, ale odborníka — uvědomělého občana socialistického státu, schopného podílet se svou prací na úkolech, které vyžaduje společenský pokrok a blaho druhých.

Vlastenecká výchova k internacionálnímu smýšlení je součástí kvalitní výchovy, při níž se realizují obecné a specifické výchovné cíle v určité vyváženosti, v harmonii.

Vlastenecká výchova je v jistém slova smyslu předstupněm internacionalismu. Internacionalismus je relativně mladý společenský jev, nemá tak hluboké zázemí a tradice jako vlastenectví. Vznikl jako organická součást vědeckého socialismu, proto může existovat jen na vyhraněně třídním základě. Je vědeckým odrazem skutečnosti, je teoretickým vědomím, proto ani v socialistických podmínkách nemůže vznikat a rozvíjet se živelně. Jedinec musí projít určitou ideově teoretickou přípravou, aby si internacionální postoje a smýšlení mohl osvojit (Bajcura, 1973, s. 301).

Socialistické vlastenectví se stává východiskem k pochopení kultury druhého národa, vcítění se do jeho potřeb a životních zájmů. Bez tohoto výchozího stanoviska není možná spolupráce mezi národy na základě vzájemných potřeb a zájmů. Citová komponenta výchovy je tedy zastoupena i v internacionálním smýšlení. Schopnost vhledu do druhého je předpokladem sociálního citění, které je dále umocňováno vědomím vzájemné pomoci, vzájemné hospodářské a kulturní spolupráce.

Pro soudobého člověka je internacionalismus — jako projev socialistického vlastenectví a schopnost spolupráce mezi národy — životně důležitý. Kulturní a hospodářské kontakty mezi jednotlivými socialistickými i nesocialistickými státy jsou nezbytné, působí na celkový rozvoj země a zkvalitňují mezinárodní vztahy.

„Systémem mezinárodních vztahů rozumíme historicky podmíněnou, stále se vyvíjející dialektickou jednotu vztahů mezi státy, seskupení států, mezi národy, třídami, organizacemi. Tyto vztahy odpovídají ekonomicko-sociálně-ekonomické struktuře a zahrnují všechny základní stránky, tj. ekonomickou stránku, sociální, politickou, kulturní atd.“ (Slavíková, 1978, s. 69).

Internationalismus představuje prozatím nejvyšší možnou kvalitu v mezinárodních vztazích a do všech důsledků (vzájemné pomoci a spolupráce) se může realizovat jen mezi státy se stejným, tj. socialistickým zřízením. Této úrovni spolupráce odpovídají i mezinárodní právní normy, které se konkrétně dotýkají hospodářské, vědecké, kulturní spolupráce.

Proto také národní systémy výchovy a vzdělávání v socialistických státech soustavně realizují výchovu k socialistickému internacionalismu, tj. výchovu k internacionálnímu citění, smýšlení a jednání dětí, mládeže i dospělých.

## **INTERNACIONALISMUS A VLASTENECTVÍ JAKO SOUČÁST PROFILU ABSOLVENTA VYSOKÉ ŠKOLY**

Obecný profil absolventa vysoké školy tvoří tyto složky:

- světonázorový a morálně politický profil,
- široký teoretický základ pro odborné disciplíny,
- hluboké znalosti v profilových disciplínách,
- možnosti uplatnění.

Světonázorový a morálně politický profil absolventa vysoké školy v sobě zahrnuje i úroveň vlasteneckých citů a internacionálních postojů.

Výchova k socialistickému vlastenectví a internacionalismu se tedy úzce spíná se světonázorovou a morálně politickou výchovou vysokoškolského studenta. Ta se realizuje v zásadě jednotným obsahem společenskovědních



disciplín — dějin MDH a KSC, politické ekonomie, marxisticko-leninské filozofie a vědeckého komunismu.

Obsah těchto disciplín bývá v jednotlivých oborech, příp. skupinách oborů, diferencovaně prohlouben a doplněn podle charakteru studia. Diferencované prohloubení obsahu zabezpečuje rozvoj těch schopností, které souvisejí s žádoucí aplikací teoretických vědomostí do praxe.

Uvedené disciplíny zabezpečují absolventovi světónázorovou jistotu a schopnost orientovat se na bázi vědeckého poznání světa v současné vnitropolitické i mezinárodní situaci. Bez této kognitivní stránky rozvoje osobnosti nelze předpokládat tvorbu a rozvoj takových přesvědčení a postojů, které pozitivně ovlivňují společenskou aktivitu jedince.

Grulich říká: „Důležitou součástí a nezbytnou konstruktivní bázi ideové zaměřenosti osobnosti jsou znalosti. Osvojení určitého souhrnu poznatků, jejich ucelení ve světový názor a přeměna světového názoru v přesvědčení mají základní význam při utváření uvědomělosti lidí“ (1979, s. 50).

I vlastenecké a internacionální uvědomění vysokoškolských studentů je ve své podstatě výslednicí poznání. A to nejen poznatků se shora uvedených disciplín, ale také disciplín širšího teoretického základu pro odborné disciplíny a poznatků z profilovaných disciplín.

Zpravidla se mluví o dovršení zralosti studenta v průběhu vysokoškolského studia v následujících čtyřech rovinách:

1. zrání po stránce intelektuální, zejména pokud jde o utváření vědeckého světového názoru,
2. zrání citové, včetně širšího okruhu prvků, týkajících se vztahů k hodnotám společnosti,
3. zrání vůle a charakteru, včetně utváření základních sociálně politických postojů,
4. zrání zájmů, schopností a zejména schopnosti samostatně tvořit v oblasti, které se věnuje profesionálně.

Osobnost vysokoškolského studenta je v období intenzivního zrání, utváří se jeho vědecký světový názor, vyžívá citově, volně i po stránce charakterové, vyhraňuje se v zájmech a počíná tvořivě myslet v oboru svého studia. Lze tedy na něho působit i ve směru rozvoje jeho vlasteneckého citění a internacionálního smýšlení. Lze upevňovat jeho pozitivní postoje k socialistické vlasti, k ostatním socialistickým státům i k pokrokovému hnutí ve všech ostatních státech světa.

Je však nutno vidět, že vstupní úroveň zralosti osobnosti s ohledem na další rozvoj vlasteneckého citění a internacionálního smýšlení je u vysokoškolských studentů rozdílná. Dokumentujme si tuto rozdílnost mezi vysokoškolskými studenty na osvojení tzv. jednoduchých mravních norem.

Mezi základní komponenty vlastenecké a internacionální výchovy na základní a střední škole, kterou každý vysokoškolský student prochází, patří:

- výchova úcty a lásky k rodině, k příbuzným, ke svému národu, k národní hrdosti, ke kulturním tradicím národa,
- výchova lásky k rodné zemi, k přírodě a ke všemu cennému, co předchozí generace vybudovaly,
- výchova úcty ke všem pracujícím, upevňování víry v tvořivé schopnosti lidí a odhodlání bránit jejich zájmy,

- výchova úcty k dělnické třídě a ke Komunistické straně Československa,
- výchova lásky k socialistickému zřízení a ochota toto zřízení chránit a zdokonalovat,
- výchova ke sblíživání a upevňování jednoty Čechů a Slováků a výchova úcty ke všem ostatním národnostem v naší vlasti,
- výchova lásky ke všem socialistickým zemím a zvláště k Sovětskému svazu jako první zemi socialismu,
- výchova lásky a úcty k pracujícím na celém světě.

Při promyšlené realizaci obsahu vlastenecké a internacionální výchovy si žáci osvojí tzv. jednoduché mravní normy, spočívající v hlubokém citovém vztahu k nejbližšímu okolí, k rodnému městu, obci, kraji, k regionálním kulturním hodnotám a tradicím. Tyto jednoduché mravní normy tvoří základ pro utváření dalších citových vztahů a vazeb na vyšší gno-seologické úrovni.

Pro svoji jednoduchost a samozřejmost jsou však školou někdy opomíjeny, nevěnuje se jim dostatečně promyšlená péče ani ve vyučování, ani v mimovyučovacím čase (ve školních klubech a družinách). Tam, kde výchova v rodině je schopna po této stránce školu nahradit, dojde k osvojení jednoduchých mravních norem, kde však nikoli, setkáváme se s jejich absencí, neboť automaticky, bez výchovného působení, si je nikdo neosvojí.

Má-li být výchova vysokoškolského studenta dále vedena v duchu vlastenectví a internacionalismu, musí vyrovnat případné nedostatky v osvojení jednoduchých mravních norem. Je nutné provést diagnózu osobnosti studenta a na základě této diagnózy volit vhodný obsah, formy a metody výchovy v duchu jednoduchých mravních norem. Výchova v duchu jednoduchých mravních norem na vysoké škole není zanedbatelná ani z hlediska rozmisťovacího řízení absolventů, zvláště pak absolventů učitelských fakult, ale i lékařů, právníků, zemědělských inženýrů atd.

Za zvláště vhodnou formu výchovy na vysoké škole v duchu jednoduchých mravních norem lze považovat společensko-politickou praxi vysokoškolských studentů. Tato forma by neměla rozvíjet jen organizátorské schopnosti studentů, což také není zanedbatelné, ale při vhodném zaměření by mohla významně napomáhat jejich vlastenectví, především upevněním citových vazeb k trvalému bydlišti, k rodnému kraji, k jeho tradicím, památkám i současnému společenskému dění, budování a výstavbě.

Vysokoškolští studenti pocházejí z okresních i menších měst, ze střediskových obcí i z docela malých obcí a tam všude je velmi žádoucí jejich podíl na kulturním, společenském i sportovním dění. Jejich pobyt na kolejích může být překážkou pouze tehdy, jde-li o velké vzdálenosti a nedojíždějí-li domů pravidelně.

Setrvávají-li studenti v průběhu vysokoškolského studia jen při aktivitách vyvíjených v rámci vysoké školy, mezi svými spolužáky, jednoduché mravní normy se nerozvíjejí. Společensko-politická praxe by měla směřovat mimo vysokou školu, do praxe, neboť ta nejlépe ověří schopnosti studentů.

Centra vysokých škol, naše hlavní a krajská města, si rozhodně nevycho-  
vávají budoucí vysokoškolsky erudované odborníky jen pro sebe, ale pro

instituce, podniky, ústavy a školy v celé naší republice. Takto je nutno od počátku studia všechny vysokoškolské studenty vést a účinně je motivovat ke spoluodpovědnosti za kvalitu rozmistovacího řízení, kterým úspěšně vysokoškolské studium končí.

Cílem vlastenecké a internacionální výchovy na vysoké škole je připravit vysokoškolsky vzdělaného občana socialistického státu, odborníka s takovými citovými, volními a mravními kvalitami, které by byly vždy a za všech okolností prospěšné dalšímu rozvoji socialistické společnosti. Konkretizace tohoto obecně formulovaného cíle je pak dána obsahovým zaměřením vysokoškolského studia příslušného směru.

Od cíle a obsahu se odvíjejí formy, metody, prostředky a principy vlastenecké a internacionální výchovy na vysoké škole. Jsou určovány stupněm vyzrálosti osobnosti vysokoškolského studenta.

Kačání správně poukazuje na to, že „Jednotlivec formuje svůj vztah k vlasti nejen na základě předkládaných cílů, ale především v důsledku konkrétních objektivních okolností, vnějších vlivů, které se vytvářejí a projevují v syntéze politické a hospodářské atmosféry země. Proto i v základním pojetí cílů vlastenecké výchovy bude třeba více přihlížet k tomu, že vlast nejen požaduje, ale i umožňuje plné rozvinutí osobnosti, uspokojuje osobní cíle a zájmy jednotlivce a chrání jeho základní práva...“ (1969, str. 127).

Systém komunistické výchovy na vysokých školách, jehož součástí vlastenecká a internacionální výchova je, dává dostatek prostoru pro toto širší pojetí cílů vlastenecké a internacionální výchovy. Rozpracování obsahu, forem, metod a prostředků vlastenecké a internacionální výchovy na vysoké škole je jedním z úkolů vysokoškolské pedagogiky, který v současné době řeší.

## VYHODNOCENÍ ANKETY K JEDNODUCHÝM MRAVNÍM NORMÁM

Anketa byla použita u studentů učitelských kombinací na filozofické fakultě UJEP v Brně ve šk. roce 1982/83. Zúčastnili se jí studentky a studenti 1. ročníku ve věku 19 let. Anketa měla formu otevřených otázek, byla anonymní a dobrovolná. Respondenti byli motivováni tím, že údaje, které poskytnou, budou zpracovány a uveřejněny ve Sborníku prací filozofické fakulty. Ankety se zúčastnilo 38 respondentů.

Z dotazovaných mělo trvalé bydliště:

- v obci 24 0/0,
- v menším městě 21 0/0,
- v okresním městě 37 0/0,
- v krajském městě 18 0/0.

Přehled o historických památkách, místních tradicích a kulturních hodnotách v místě trvalého bydliště má:

- velmi dobrý 47 0/0,
- povrchní 29 0/0,
- žádný 24 0/0,

při čemž do poslední skupiny jsou zařazeny výpovědi těch, kteří tvrdí,

že v místě bydliště žádné historické památky nejsou, místní tradice a kulturní hodnoty také ne.

V druhé skupině jsou značně zastoupeni respondenti, jejichž rodným městem a trvalým bydlištěm je Brno.

#### Podíl na kulturním životě v místě trvalého bydliště

- 82 % má,
  - nemá 18 %,
- při čemž do 1. skupiny jsou zařazeni všichni, kteří se alespoň občas účastní kulturních akcí v místě trvalého bydliště i jako diváci, posluchači, účastníci tanečních zábav atd. Podíl na zájmové umělecké činnosti je poměrně malý.

Důvody těch, kteří jsou zařazeni do 2. skupiny, jsou v podstatě dva:

- bydlí na kolejích,
  - v místě trvalého bydliště kulturní život neexistuje.
- Respondenti první skupiny se ve značné míře vyjadřují kriticky k nízké úrovni tzv. „čajů“ a diskoték.

Podíl na sportovním životě v místě trvalého bydliště

- má 71 %,
  - nemá 29 %,
- při čemž je nutno zdůraznit, že v 1. skupině jde u naprosté většiny respondentů pouze o vlastní sportovní vyžití, nikoliv o organizování a vedení sportovních aktivit druhých. Sportovní oddíl v místě bydliště vede pouze jeden student (tenisový oddíl mladších žáků) a dvě studentky vedou v místě bydliště taneční kroužek.

Podíl na veřejně prospěšné činnosti v místě bydliště

- má 82 %,
  - nemá 18 %,
- při čemž v 1. skupině je 58 % respondentů, kteří jako veřejně prospěšnou činnost vykazují především PO SSM. Jsou zde zahrnuti i takové odpovědi, jako „účastním se brigád, pokud mi to dovolí čas“ nebo „pouze v období prázdnin“.

Do druhé skupiny jsou zahrnuti záporné odpovědi, zdůvodněné většínou pobytem mimo trvalé bydliště, na kolejích.

Na otázku „Kdo tě naučil milovat rodné místo, kraj“ odpovídají respondenti následovně:

- rodina 61 %,
  - rodina + škola 21 %,
  - škola 8 %,
- při čemž v 1. skupině lze rozlišit ještě
- rodiče 39 %,
  - rodiče + prarodiče 22 %.

Z učitelů jsou uváděni učitelé jazyka českého na ŽŠ i na gymnáziu.

Některé odpovědi svědčí o hlubokém vztahu k místním tradicím, např.: „Miluji zvláště Slovácko, jeho lidové zvyky a ráda oblékám kyjovský lidový kroj“; tato respondentka uvádí tři činitele, kteří formovali její vztah k rodnému kraji — rodiče, prarodiče a učitelé na gymnáziu v Kyjově.

Na tuto otázku se však vyskytují i takové odpovědi, jako „nikdo mě ne-

naučil milovat rodný kraj“ nebo „nemám vyhraněný vztah k rodnému kraji, jsem kosmopolita“.

Zajímavé jsou odpovědi respondentů na otázku, zda by v budoucnu chtěli v rodném kraji žít nebo alespoň pobývat (o prázdninách, dovolených atd.).

- 37 % z dotázaných se vyjadřuje jednoznačně pozitivně, chtěli by v budoucnu žít v rodném kraji. Převažují mezi nimi studenti a studentky z okresních měst a z Brna. Jejich zájem o rodný kraj v budoucnu vykazuje poměrně vysokou korelaci s odpověďmi, které se vztahují k současným sportovním a kulturním aktivitám v místě trvalého bydliště.
- 50 % respondentů nemá ještě představu, kde by v budoucnu chtěli žít. Jsou zastoupeny menší lokality, okresní města i krajské město.
- 13 % respondentů, kteří pocházejí z menších lokalit (obcí), se vyjadřuje záporně, nechťeli by v budoucnu v rodné obci žít. Důvody, které uvádějí, jsou v podstatě dvojího druhu:
  - malé kulturní vyžití,
  - sociální kontakty na nižší úrovni.

Závěr k anketě:

Osvojení jednoduchých mravních norem je u různých vysokoškoláků v 1. roč. jejich studia na vysoké škole různé. Rodina vystupuje jako základní činitel při osvojování jednoduchých mravních norem. Škola neplní v plném rozsahu úkoly, které jsou jí z hlediska mravní výchovy a speciálně vlastenecké a internacionální výchovy svěřovány. Tam, kde se oba činitelé (rodina + škola) vhodně ve výchově doplňují, dochází k účinnému působení na mladého člověka, na jeho vztah k místním tradicím, ke kulturním hodnotám, který se projevuje i ve snaze osobně prospět dalšímu rozvoji v rodném městě, obci.

Má-li vysoká škola, obsahem, metodami, formami sobě vlastními, dále rozvíjet a obohacovat vlastenecké cítění a internacionální smýšlení svých studentů, musí pravidelně provádět diagnózu studentových předpokladů, daných úrovní osvojení jednoduchých mravních norem.

## L I T E R A T U R A

- ARCHANGELSKIJ, L. M.: Problémy etiky. Praha 1978.
- BAJCURA, I.: Internacionálna a vlastenecká výchova na vysokých školách. In: Aktuální problémy komunistické výchovy na vysokých školách. Praha 1973.
- GRULICH, V.: Formování socialistického přesvědčení. In: K otázkám komunistické výchovy. Praha 1979.
- GRULICH, V.: Osobnost a její společenský rozvoj. Praha 1983.
- HARTMAN, J.: Vysoké školy. Praha 1981.
- KACÁNI, V.: Problémy konkretizácie cieľov a noriem morálnopolitickej výchovy. In: Zborník filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava 1969.
- Národní divadlo. Praha 1982.
- KOTOČ, J. a kol.: Mravná výchova. Bratislava 1967.
- PESTALOZZI, J. H.: Jak Gertruda učí své děti. In: Čítanka k dějinám pedagogiky. Praha 1955.
- PESTALOZZI, J. H.: Výbor z pedagogických spisů. Praha 1956.
- POPELOVÁ, J.: Etické hodnoty socialistické společnosti. In: Informace a materiály hlavního úkolu státního programu základního výzkumu č. VIII-5-6. Praha 1977.
- SLAVÍKOVÁ, Z.: Příspěvek k mezinárodním vztahům kulturním. In: Informace a materiály hlavního úkolu státního programu základního výzkumu č. VIII-5-6. Praha 1978.

## ВОСПИТАНИЕ В ДУХЕ ПАТРИОТИЗМА И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА

Вопрос о воспитании в духе патриотизма и интернационализма в педагогической литературе Чехословакии решен в рамках нравственного воспитания. В научной статье автор пытается доказать, что основной предпосылкой нравственных качеств индивида является его эмоциональное развитие и развитие фантазии. Развитие так называемых „высоких“ чувств, к которым относится и чувство патриотизма, должно базироваться на воспитании примарных нужд и так называемые „более низких“ чувств индивида.

Воспитание в духе патриотизма — это в определенном смысле слова преддверие к воспитанию социалистического интернационализма. Интернационализм — это относительно молодое общественное явление, у него нет такой глубокой традиции и платформы, как у патриотизма. Он возник как составная часть научного социализма и поэтому может существовать лишь на четко определенной классовой базе.

Воспитание в духе патриотизма и интернационализма в вузах своей целью, содержанием, формами и методами вытекает из предпосылок студентов, данных прежде всего уровнем освоения так называемых „простых“ нравственных норм.

## ERZIEHUNG ZUM PATRIOTISMUS UND INTERNATIONALISMUS

Die Erziehung zum Patriotismus und Internationalismus wird in unserer pädagogischen Literatur im Rahmen der moralischen Erziehung untersucht. Die vorliegende Studie versucht zu beweisen daß eine grundlegende Voraussetzung für die Entfaltung der moralischen Qualitäten eines Individuums seine emotionale Entwicklung der Phantasie sind. Der Entfaltung der sog. höheren Gefühle, zu denen die patriotische Gesinnung gehört, muß die Kultivierung der primären Bedürfnisse und der sog. niedrigeren Gefühle des Individuums vorangehen.

Die Erziehung zum Patriotismus bildet im gewissen Sinne eine Vorstufe des sozialistischen Internationalismus. Der Internationalismus ist ein relativ junges gesellschaftliches Phänomen, er verfügt nicht über ein so tiefes Hinterland und solche Traditionen wie der Patriotismus. Er entstand als ein organischer Bestandteil des wissenschaftlichen Sozialismus, er kann also folglich nur auf einer ausgeprägt klassenbezogenen Grundlage existieren.

Die Erziehung zum Patriotismus und Internationalismus an der Hochschule knüpft in ihren Zielen, ihrem Inhalt, ihren Formen und Methoden an die Voraussetzungen der Studenten an, die vor allem durch das Niveau der Aneignung der sog. einfachen moralischen Normen gegeben sind.

