



# Mechanismy a techniky komunistické moci při nápravě špatně vychovaných dětí a mládeže: Co dělat, když se vize o výchově nového člověka rozpadá?

Jana Černá

## MECHANISMS AND TECHNIQUES OF COMMUNIST POWER IN REFORMING IMPROPERLY RAISED CHILDREN AND YOUTHS: WHAT CAN BE DONE WHEN THE VISION OF RAISING THE NEW MAN COLLAPSES?

The New Socialist Man was defined by the norms of communist thinking and behaviour, the adoption of which primarily took place in schools. In the education of the new socialist generation after the coup, however, complications related to the demands of its religious (non)beliefs, study results and discipline arose. The subject of the study is to explain how the deviations in the opinions and actions of this new man in the early 1950s, taking into account the situation in Brno, were expected to be removed.

### KEYWORDS:

education; communism; children; moral upbringing; polytechnic upbringing

Po komunistickém únorovém převratu v roce 1948 našel i v Československu své pevné místo ideologický požadavek na výchovu nového socialistického člověka. Představa o novém člověku prošla v padesátých letech jen malou obměnou, a záhy po převratu vykrytalizoval ideální model nového člověka, který byl spojovaný se synonymy průkopník, nový bojovník či mladý budovatel socialismu. Jednalo se o ideologicky uvědomělého, pracovitého a ukázněného člověka, kterému připadlo na bedra vybudování socialistického ráje na zemi.<sup>1</sup> Vytvoření takového nového člověka mělo probíhat dlouhodobou a soustavnou výchovou nové generace, čímž významně stoupala úloha pedagogických věd. Zdeněk Nejedlý pronesl v roce 1949: „Nechávali jsme děti růst dlouho i přímo ve špatné atmosféře, v prostředí, které je kazilo, pod heslem ‚rodinné výchovy‘, ‚svobodné výchovy‘ [...] ale dítě jest příliš vzácné národní bohatství, než abychom je takto ponechávali komukoli na pospas.“<sup>2</sup> Už dvojice

---

1 Téma nový člověk pojednávají studie Lukáš FASORA — Denisa NEČASOVÁ, *Svědnost sociálního experimentu: nový člověk 20. století*, Praha 2018; Denisa NEČASOVÁ, *Nový socialistický člověk: Československo 1948–1956*, Brno 2018; Michaela PEŠKOVÁ, *Idea „nového člověka“ v ruské literatuře 20. a 30. let 20. století*, Plzeň 2012; Zdeněk NEBŘENSKÝ, *Revoluční kultura, reprezentace nového člověka a proměna panství v poúnorovém Československu a sovětském Rusku*, in: Jiří Kocián — Markéta Devátá (edd.), *Únor 1948 v Československu. Nástup komunistické totality a proměny společnosti*, Praha 2011, s. 261–269.

2 *Protokol IX. řádného sjezdu komunistické strany Československa: v Praze 25.–29. května 1949*, Praha 1949, s. 323.

Marx-Engels zdůrazňovala, že člověk je od přírody nadán nikoli hotovými schopnostmi nebo určitými vlastnostmi rozumu, vůle a charakteru, nýbrž pouze vlohami, které jsou předpokladem pro rozvoj těchto schopností a záleží na společenských podmínkách a na výchově, jestli dané schopnosti začnou působit jako skutečná hybná síla.<sup>3</sup>

Z uvedených citací je patrné, že hlavní odchylky od kýžených vlastností nového člověka nebyly viděny v samotné mladé generaci jako takové, ale v negativních vlivech jejího okolí. Tyto vlivy se měly důkladnou výchovnou prací odstranit. Pedagogický entuziasmus<sup>4</sup> padesátých let byl tudíž spojován s vírou, že „každé dítě je vychovatelné a každá charakterová vada se dá správným pedagogickým vedením odstranit a napravit.“<sup>5</sup> Velmi lákavou vizí se stal příklad napraveného hříšníka,<sup>6</sup> s jehož konkrétními podobami se lze běžně setkat ve školním prostředí. Např. v dochovaných zápisech z jedné brněnské zvláštní školy se hovořilo o případě Stanislava Hrubého, který byl několikrát kárán za nedbalou školní docházku. Jeho velká absence byla omlouvána nemocí, i když dle pozorování byl několikrát viděn na ulicích hrát fotbal nebo se potulovat. Případ byl řešen zásahem Ředitelství národní bezpečnosti a předvoláním rodičů k úřadům. Dokonce začaly padat i návrhy na umístění syna do některého z výchovatelství ústavů. Pohružky, domlouvání a správné výchovné vedení údajně vedlo k úspěšné převýchově a šťastnému konci. Celý případ zachytil třídní učitel v ročním výkaze: „Chybou bylo, že nechodil v dřívějších letech řádně do školy. Také na počátku tohoto roku zůstával často doma, ale bylo proti tomu ostře zakročeno (dán pod dozor SNB) a nastala náprava. Hoch si školu oblíbil a chodil celý rok. Nedopouštěl se přestupků vůči školní kázní, ba naopak, stal se vedoucím elementem celé třídy, usměrňoval chování spolužáků, u nichž byl velmi oblíben.“ Učitel dokonce zaznamenal i změnu v žákově charakteru: „Projevuje se jako velmi hodný, poslušný

3 Aleksandrovič Nikolaj KONSTANTINOV — Jevgenij Nikolajevič MEDYNSKIJ — Marija Fedorovna ŠABAJEVA, *Dějiny pedagogiky*, Praha 1959, s. 142.

4 Bezvýhradný pedagogický entuziasmus je záležitostí několika prvních popřevratových let. V pozdějších letech je možné se setkat s rozpaky pramenící z proměny diskursu, který ideologicky vnímaný pohled na dobré jádro hříšníka zkaženého okolními vlivy nahrazoval psychologizujícím názorem o zločinném a delikventním založení samotného jedince. Tato interpretace založená na psychologických výzkumech o nevhodných, zločinných až patologických jevech u dětí a mládeže v československé pedagogice zakotvila v šedesátých letech a svým přístupem se měla oprostít od povrchního nazírání, opomíjení dětské psychiky a přehlížení dětských individuálních vlastností. Václav FIALA — Miroslav ŠTEKL, *K problematice poruch chování u školní mládeže*, Praha 1964, s. 92.

5 Denisa HRIŇOVÁ, *Problémová mládež v českých zemích v 1. polovině 20. století aneb mládež „mravně vadná“*, Praha 2008, s. 87–88.

6 S ideologickým obrazem o napravení hříšníka přichází i Michaela Pešková ve své knize, v níž popisuje situaci v Sovětském svazu ve třicátých letech. Onoho hříšníka nejčastěji představoval mladý chuligán, který se pod vlivem kolektivu pracujících nejen zcela charakterově napravit, ale dokonce se zařadil mezi nejlepší úderníky, k čemuž samozřejmě mohlo dojít jen s důsledným výchovným dohledem strany. V celém příběhu se nejdůležitějším momentem stává přerod a neustálé zdokonalování lidské osobnosti. M. PEŠKOVÁ, *Idea*, s. 145.





a družný chlapec. Je dobrosrdečný a ochotný ke každé práci. Při sbírání jahod myslel vždy na nepřítomné a trhal i pro ně.“<sup>7</sup>

Z učitelova zápisu jasně vyplývá, že důvodem žákova dřívějšího nevhodného chování bylo zanedbání důležitého výchovného prvku — návštěvy školy. Funkce školy byla jasně definována hned prvním popřevratovým školským zákonem v roce 1948, v jehož § 2 se hovoří o tom, že školy mají vychovávat národně a politicky uvědomělé občany. Tím se škola stala nejdůležitějším prostředkem výchovy nového člověka a hrála důležitou roli při vymýcení jakýchkoli známek odchýleného chování či postojů žáka. Z hlediska totalitního popisu měla škola sloužit jako filtr pro „kal, špínu a hnilobu“,<sup>8</sup> kterou do ní někteří jedinci přinášeli. Tento totalitní pohled je však rozbitý pohledem na konkrétní dění na školách. Obtíže a těžkosti při prosazování některých stranických nařízení byly zachyceny nejen ve zprávách z jednotlivých škol, ale dokonce se odrážely i v oficiálních publikovaných textech. Studie si tak klade za cíl přiblížit různé mechanismy a techniky komunistického režimu v rozmezí let 1948–1953 při nápravě špatně vychovaných jedinců a zhodnotit, v jakých ohledech se skutečně stávaly integrovanou součástí školního života, a naopak kde odkrývaly jistou nefunkčnost systému.

Studie je regionálně zaměřena na město Brno, kde hlavní pramennou základnu tvoří archivní materiály z národních a zvláštních škol a dále archivní materiál z provenience referátu sociální péče Národního výboru města Brno. Brno bylo vybráno pro svůj potenciál, kdy především v zakladatelském období komunismu mělo ambice stát se výkladovým a ukázkovým městem socialismu. Tomu nahrává i časové ohraničení studie, která reflektuje dobu, kdy byla víra ve výchování nového člověka a pedagogický entuziasmus nejsilnější. Komparací uvedených pramenů a dobové odborné literatury vykristalizovaly tři oblasti, které byly režimem považovány za zdroj největších problémů při výchově nového člověka. Do první skupiny jsou řazeny různé projevy žáka vyvolané vlivem konkurenčního ideového světa (na myslí je oblast náboženství), do druhé a třetí skupiny spadají provinění vůči studijním povinnostem: špatné studijní výsledky a problémy v chování.

## NÁBOŽENSTVÍ JAKO ZDROJ POTENCIÁLNÍHO NEBEZPEČÍ

Vztah komunismu a náboženství se dá charakterizovat jako soupeření dvou myšlenkových světů, které i přes svoji určitou podobnost byly zcela nekompatibilní. Církev byla chápána jako konkurence, která nabízela nekontrolovatelný prostor (ať v abstraktním či konkrétním smyslu), v jehož rámci mohlo dojít k zamezení nebo minimálně zpomalení působení komunistické výchovy. Mohlo však náboženské působení v rámci onoho nekontrolovatelného prostoru vést k jednání žáka, které by bylo režimem označeno jako rušivé a odchýlené? Odpověď je jednoznačná. Příslušnost k ná-

7 Archiv města Brna (dále jen AM Brna), České školy, M182 Zvláštní škola, Traubova 6, Brno, inv. č. 567, Osobní výkazy žactva Hn–Hy, spis Stanislav Hrubý, Osobní karta — Zápisy o dítěti za návštěvy pomocné školy 1948–1949.

8 M. PEŠKOVÁ, *Idea*, s. 145, s. 35.



boženské obci opravdu pro mnoho dětí mohla znamenat první odchýlení od státních doktrín. Tímto tématem se zabývala i Tina Kwiatkowski-Celofiga, která se zaměřila na výzkum pronásledovaných jedinců v důsledku jejich odchýleného chování mimo jiné vyvolaného i náboženským smýšlením. Ve svých závěrech autorka zdůrazňuje, že v případě, kdy žák (nebo jeho rodiče) odmítl z náboženských důvodů účast na branném cvičení nebo členství v pionýrské organizaci, mohlo být jeho rozhodnutí doprovázeno různými sankcemi a odepřením možnosti dalšího vzdělání. Tato omezení mohla vést k tomu, že byla ze strany rodičů vznesena námitka a v nejkrajnějších případech mohlo dojít k odmítnutí samotného systému, oponování proti státnímu nátlaku či dokonce odchodu do opozičních skupin.<sup>9</sup> Případy odmítnutí vstupu do pionýrské organizace nebo účasti na branné výchově nejsou v případě brněnských škol doložitelné konkrétními prameny, ale o tom, že náboženské přesvědčení žáka mělo rozhodující vliv na jeho další vzdělání, nemůže být pochyb.<sup>10</sup>

Na národních školách se boj vůči náboženství nejmarkantněji odrazil v zásazích do hodin náboženství. Archivní zprávy se z větší části omezují na kladení byrokratických překážek, které přinesl výnos *O vyučování náboženství na školách prvního a druhého stupně*, který vzešel z kompetence ministerstva školství v červnu roku 1952.<sup>11</sup> Daný výnos prezentoval veřejnosti všechny obtíže, které hodiny náboženství vyvolávaly pro normální průběh vyučování. Jako zvlášť palčivý problém bylo uvedeno, že rodiče neoznamují s předstihem, jestli jejich dítě bude nebo nebude do hodin náboženství docházet. To mělo vést k závažným organizačním obtížím, jako bylo stanovení počtu učitelů náboženství (a jejich platové ohodnocení) nebo umístění hodin náboženství do rozvrhu tak, aby nevznikala dlouhá prodleva ve vyučování pro žáky, kteří se náboženské výuky neúčastnili.<sup>12</sup> Znění výnosu se odrazilo i na dění na konkrétních školách, kam byl národním výborem zaslán oběžník *Vyučování náboženství na všeobecně vzdělávacích školách*, který výnos z roku 1952 plně reflektoval a jeho znění shrnul do několika bodů: „1) Náboženství se bude vyučovat ve 2–7 postupném ročníku všeobecně vzdělávacích škol. 2) Náboženství nebude zařadeno do učebních plánů školy a nebude se tedy klasifikovat na vysvědčení. 3) Dosavadní předpisy o povinném přihlašování dětí do náboženství zůstávají v platnosti. Ředitelé škol upozorňují na tuto okolnost ty rodiče, kteří loňského roku své děti do náboženství posílali.

9 Tina KWIATKOWSKI-CELOFIGA, *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*, Göttingen 2014, s. 153.

10 Pro názornost je uveden příklad z okresu Šternberk, kde ředitelé místních škol při pohovoru s rodiči během doby podávání přihlášek do hodin náboženství apelovali na jejich politické uvědomění a také připomínali, že záznam o náboženském přesvědčení může mít pro děti nepříznivé výsledky. Jitka JONOVÁ, *Omezování náboženské výuky a účasti dětí na náboženských obřadech v padesátých letech 20. století na příkladu šternberského okresu*, in: Markéta Doležalová (ed.), *Církev za totality — lidé a místa: sborník k životnímu jubileu opata Heřmana Josefa Tyla*, Praha 2016, s. 205–211, zde s. 207.

11 Výnos Ministerstva školství, věd a umění z 23. června 1952, č. j. 14941/52-I/4-MŠVU, O vyučování náboženství na školách I. a II. stupně.

12 Záboj HORÁK, *Církev a české školství: právní zajištění působení církve a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*, Praha 2011, s. 145.



4) Učitelům náboženství bude vyhrazena doba pro výuku náboženství v hodinách po skončení řádných učebních předmětů. 5) Ředitel škol budou dohlížet na průběh vyučování náboženství jako dosud.<sup>13</sup> Skutečnost, že na základě vyhlášky byly hodiny náboženství vyjmuty z první a poslední třídy, lze považovat za promyšlený ideologický tah. První třídě bylo přisuzováno „zvláštní poslání“<sup>14</sup> vycházející ze skutečnosti, že dítě přicházelo do školy z rodinného prostředí, kde v mnoha případech bylo vystaveno náboženským tradicím. Tím, že v první třídě nebylo náboženství vyučováno, mohlo dojít k narušení nábožensko-rodinného vlivu, a žák-prvňáček se nerušeně mohl seznamovat s novým (co možná nejvíce socialistickým) prostředím. Velikou úlohu zde měla hrát sounáležitost ke zbytku třídy. V ideálním případě bylo počítáno s tím, že samo dítě nebude chtít ve druhé třídě do hodiny náboženství nastoupit. Odůvodněno bylo i zrušení hodin náboženství v posledním ročníku: „V 8. postupném ročníku se žáci musí dokonale připravit na závěrečné zkoušky, nebude se v těchto ročnících náboženství vyučovat.“<sup>15</sup> Zde bylo odkazováno na povinnost žáka připravit se na závěrečné a přijímací zkoušky a nebyl důvod ho zatěžovat předmětem náboženství.<sup>16</sup> Těmto úvahám narával i školský zákon z roku 1953, který byl všeobecně přijímán velice rozpačitě. Nedůvěru zvláště vzbuzovalo zkrácení školní docházky o jeden rok a z toho plynoucí přetěžování žáků.

Hlavní starosti, které plynuly rodičům ze zmíněného výnosu, se týkaly podávání samotných přihlášek do hodin náboženství. Přihlášky způsobovaly rodičům silné byrokratické těžkosti ohledně formátu, obsahu, a dokonce i místa a času doručení, přičemž neexistovaly oficiálně vydané pokyny a školy se ve své praxi lišily.<sup>17</sup> S obtížemi, které vyhláška přinesla, souvisel i požadavek, aby se výuka konala v odpoledních hodinách. Při sestavování rozvrhů bylo žádoucí zařadit hodiny náboženství na „co nejméně vhodný čas“, např. po čase, kdy dětem odjížděl poslední autobus domů nebo v době, kdy se konaly zájmové kroužky.<sup>18</sup> Obdobně se přistupovalo i k různým oslavám, slavnostem (dětské dny, spartakiády apod.) a výletům, které byly pořádány v takovém čase, aby se dětem zamezilo zúčastnit se mše nebo náboženských průvodů.<sup>19</sup>

13 AM Brna, Národní výbor města Brna, B1/8. Oddělení církevní, kancelář církevního tajemníka (1881)1947–1990, inv. č. 301, Úprava vyučování náboženství ve školním roce 1954/1955.

14 Tamtéž.

15 Tamtéž.

16 Tamtéž.

17 Blíže archivní materiály: AM Brna, Národní výbor města Brna, B1/8 Oddělení církevní, kancelář církevního tajemníka (1881)1947–1990, inv. č. 295: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1951/1952; inv. č. 300: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1953/1954; inv. č. 303: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1954/1955; inv. č. 305: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1955/1956; inv. č. 307: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1956/1957; inv. č. 308: Vyučování náboženství, dodatečné přihlášky a odhlášky ve školním roce 1957/1958 řazené dle abecedy.

18 J. JONOVÁ, *Omezování*, s. 207.

19 Jiří KNAPÍK, *Socialistické školství a tzv. mimoškolní výchova dětí*, in: Jiří Knapík a kol., *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*, Oprava 2014, s. 45–80, zde s. 75.



Druhým způsobem omezování vlivu náboženského přesvědčení se vedle byrokratických překážek stala ateistická výchova. Ateistická výchova na počátku padesátých let byla spojována s tzv. bojem proti tmářství a pověrám. Z pedagogického článku o ateistické výchově může být vyňat citát, který vysvětluje, že „tmářství a pověry jsou neslučitelné s vědou, neproboouzejí v člověku touhu ovládnout přírodní síly, ba naopak nutí ho, aby se otrocky sklonil před domněle nevyzpytatelnými zákony přírody a kapituloval před přírodními silami“.<sup>20</sup> Na jeho základě je zcela patrné, že nejvíce prostoru, který se pro ateistickou výchovu otevíral, nabízely přírodní vědy a výuka přírodopisu. Bylo žádoucí, aby optikou vědeckého světového názoru byly děti vedeny k poznávání a vysvětlování přírodních jevů, neboť „tmářství a pověry bují především tam, kde je nejvíce temnoty a nevědomosti, kam nejslaběji proniklo vědecké poznání.“<sup>21</sup> Vlivem pozorování okolního světa, živé i neživé přírody, měli žáci hledat souvislosti mezi jednotlivými jevy a odpovědi na otázky kdy? proč? nač? a jak? vyvrátit všechny náboženské předsudky. „Na základě toho děti postupně pochopí, že nemáme nikdy práva mluvit o zázracích, i když se nám vždy nepodaří některé příčiny v souvislosti odhalit.“<sup>22</sup> Součástí takto vedené ateistické výchovy byl i další průvodní jev. V jedné předchozí citaci bylo uvedeno, že náboženské smýšlení děti omezuje, svazuje a nutí je „otrocky se sklonit před přírodou“. Sovětský autor Konstantin Ivanovič Běljajev, jehož dílo bylo na počátku padesátých let přeloženo do češtiny, uvedl: „Náboženství se zakládá na slepé víře v biblické báje, na přiznávání pravdy fantastickým výmyslům a podáním. Bez jakýchkoliv důkazů zatemňuje vědomí člověka, odsuzuje ho k pasivitě vůči přírodním silám, spoutává jeho tvořící činnost a iniciativu.“<sup>23</sup> Tímto propagandisticko-pedagogickým prvkem byl vyvíjen tlak přímo na rodiče a do kontrastu ke svazující náboženské pasivitě byl stavěn jeden z hlavních cílů komunistické výchovy — vychovat děti s aktivním postojem a po vzoru slavného sovětského sadaře Mičurina v nich vzbudit bojovné nadšení v možnost přetvářet přírodu a získat z ní veškeré bohatství, které nabízí.

O metodách a praktikování ateistické výchovy existovalo v padesátých letech jen několik nesystematických prací.<sup>24</sup> Školení učitelů v novém výchovném směru tak byla znesnadněna naprostou absencí vhodné pedagogické, metodické i didaktické literatury. Ani o soustavném školení učitelů prostřednictvím speciálních přednášek či konferencí nemůžeme hovořit až do konce padesátých let. Doba vědeckého ateismu přišla téměř o deset let později, kdy začaly vznikat první oficiální instituce vědeckého ateismu. Na základě výzkumu situace v Brně vykazovala silnou pozici Československá akademie věd (ČSAV), kde na Kabinetu pro filozofii bylo v roce 1960 zřízeno samo-

20 Vladimír MOKRÝ, *Boj proti tmářství a pověrám v učení o přírodě*, Komenský 76, 1951–1952, s. 204–208, zde s. 204.

21 V. MOKRÝ, *Boj proti tmářství*, zde s. 205.

22 Tamtéž, s. 206.

23 Ivanovič Konstantin BĚLJAJEV, *Ateistická výchova dětí v rodině*, Praha 1959, s. 10.

24 Mimo zmíněného příspěvku Vladimíra Mokrého lze z časopisu Komenský jmenovat: Tomáš HENEK, *Bojujeme proti přežitkům ve vyučování přírodopisu*, Komenský 76, 1951–1952, s. 250–252; František FRENDOVSKÝ, *Světový názor a náboženství*, Komenský 76, 1951–1952, s. 247–258; Otakar TICHÝ, *Pověry a pravda o stavbě vesmíru*, Komenský 78, 1954, s. 371–381.



statné oddělení vědeckého ateismu. Jeho prvním ředitelem se stal Jiří Loukotka, jehož kniha *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*<sup>25</sup> o ateistické výchově na školách může být v dané problematice hodnocena za průkopnickou.

## BOJ PROTI ŠPATNÉMU PROSPĚCHU

V časopise *Pedagogika* byl v roce 1951 otištěn článek ředitelky dívčí školy v Moskvě N. F. Panfilenkové: „Proč nejlepší pracovníci v průmyslových podnicích i vedoucí kolchozníci na polích nepřipouštějí ve své práci brak a pokládají za věc cti pracovat bez zmetků? Jak se můžeme my, sovětské učitelé, smířit s propadáváním? Propadávání žactva se projevuje jako zmetek v naší práci.“<sup>26</sup> I v československém prostředí sloužily známky jako hlavní indikátor „změření“ žákova potenciálu stát se pravým socialistickým občanem. „Měření“ mělo usnadnit i zavedení žakovských knížek v roce 1951, díky nimž se kontrola známek stávala přehlednější a rychlejší. Stejně tak i uzákonění *Zkušebního řádu* z téhož roku nemělo nikterak menší ambice než jasně definovat měřítko „úspěchu“ a „neúspěchu“ komunistické výchovy, a to prostřednictvím konkrétně definované stupnice hodnotící prospěch.<sup>27</sup> Ta se měla stát základní oporou pro učitele v hodnocení žakovských znalostí a vědomostí.

Nedá se vyloučit, že vydání *Zkušebního řádu* mělo přímý podíl na fenoménu postihující školy na počátku padesátých let: růst špatných známek a zvyšování počtu propadávajících. Nicméně nejmarkantnější propad v prospěchu žáků následoval až po vydání školského zákona z roku 1953,<sup>28</sup> jehož silný sovětskačnický podtext přinesl následky pro československé školství na mnoho dalších let. Zákonem zkrácená povinná školní docházka zapříčinila, že na žáky byly kladeny mnohem větší požadavky a museli zvládnout více učiva za menší dobu. Přesto na základní otázku, proč roste počet propadávajících, vzešla z dobového ideologického diskursu jiná odpověď. Hlavní vina byla spatřována v práci učitelů, z nichž někteří se údajně ještě neoprostili od starého způsobu výuky, zkoušení a hodnocení<sup>29</sup> a přehlížejícího přístupu k individualitě žáků.<sup>30</sup> Tento přístup však měl být radikálně změněn, přičemž o směru této

25 Jiří LOUKOTKA, *Zkušenosti z vědecko-ateistické výchovy žáků*, Praha 1961, 110 s.

26 N. F. PANFILENKOVÁ, *Boj proti neprospěchu žactva*, *Pedagogika* 1, 1951, č. 1-2, s. 64-75, zde s. 65.

27 § 5 Hodnocení prospěchu a chování žactva, *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*, *Věstník ministerstva školství, věd a umění* 7, 1951, s. 7-11.

28 Předpis 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

29 „Špatný prospěch žactva v jazyku a chudoba jeho jazykového vyjádření zavinují ti učitelé, kteří nejraději poslouchají sami sebe a nedávají žákům prostě příležitost k souvislému projevu, podvazují jejich samostatnost otázkami příliš úzkými, sami na ně z větší části z nedočkavostí a stálého spěchu odpovídají nebo dokonce žákům odpověď přímo předřívají.“ František VÍTEK, *Do boje za zlepšení prospěchu žactva*, *Komenský* 78, s. 561-564, zde s. 563.

30 V textech je možné se dočíst o „malém zájmu o zázemí žáka, ke které se přidává malá produktivita vyučovacích hodin, jejich špatná stavba, povrchní nebo chybné provedení. Mnozí učitelé ztrácejí většinu času nevhodnou prověrkou domácích prací a nedobře volenými



změny se diskutovalo již v přípravné diskuzi k vydání nového školského zákona.<sup>31</sup> S konkrétními požadavky však přišel až výše zmíněný *Zkušební řád*, který v konečném důsledku za hlavního tvůrce žákova úspěchu či neúspěchu označil samotného učitele a čtenář *Zkušebního řádu* mohl rychle nabýt dojmu, že žák na svém školním hodnocení nesl jen minimální zodpovědnost. Co když učitel měl přehled o tělesném i zdravotním stavu daného žáka, znal jeho domácí prostředí i pracovní podmínky, udržoval přímý styk se školním lékařem, s jeho rodiči i s jinými výchovnými činiteli (zejména Československý svaz mládeže)? Co když učitel bedlivě sledoval, jak daný žák přijímal výklad nového učiva, jak odpovídal na příležitostné otázky, jak plnil písemné, grafické a praktické práce ve škole a jak zpracovával domácí úkoly? Co když učitel žáka soustavně pozoroval (tedy ne jen nahodilá a ojedinělé projevy) a z pozorování vedl pravidelné záznamy?<sup>32</sup> Co když učitel přistupoval ke své práci zodpovědně, když dodržoval všechny výše zmíněné nároky na něj kladené, a přesto se prospěch žáka nezlepšil?<sup>33</sup>

I. Kairov v *Pedagogice* radil, jak obdobné případy řešit: „Jestliže žákovo zpoždění není velké, mezery ve vědomostech nejsou hluboké, tu k odstranění takového zpoždění stačí, aby učitel pomohl žákovi při vyučování, uložil mu několik doplňovacích úkolů, které vždy pečlivě a podrobně prověří.“<sup>34</sup> Jestliže doplňující úkoly nestačily, A. I. Kairov doporučil za následující krok zříditi tzv. doplňující vyučování.<sup>35</sup> Zřizování doplňujícího vyučování našlo své místo už ve školském zákoně v roce 1948 a dalšími podrobnostmi se následně zabýval i *Organizační řád pro národní školy*.<sup>36</sup> Podle uvedených dokumentů měly být doučovací skupiny zřízeny pro žáky, kteří se při vyučování nebo v postupu opozdili pro nemoc nebo pro jinou závažnou příčinu.<sup>37</sup> Dle výzkumu zápisů z učitelských porad na brněnských školách se doučovací skupiny organizovaly pro žáky slabé v počtech, českém a ruském jazyce již od školního roku 1948/1949.<sup>38</sup> Výsledky z archivního výzkumu zaměřeného na Brno mohou být doloženy v obecném měřítku i výčtem článků z časopisu *Komenský*, na jehož stránkách se mnohdy

---

otázkami, jimiž chtějí „vyspravit“ zjištěné mezery. Na vlastní výklad a procvičení nového učiva jim potom přirozeně již čas nezbude — a chaos v hlavách žáků se jen zvětšuje“. F. VÍTEK, *Do boje* s. 562.

- 31 K otázce se postupně vyjádřil poslanec Jaroslav Krofta a poslankyně Anděla Sukupová na schůzi Národního shromáždění 24. dubna 1953, Zpráva výboru kulturního k vládnímu návrhu zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).
- 32 § 3 Pozorování žactva, *Zkušební řád pro školy prvního až třetího stupně*, *Věstník ministerstva školství věd a umění* 7, 1951, s. 7–11.
- 33 Tamtéž.
- 34 Ivan Andrejevič KAIROV, *Pedagogika*, Praha 1951, s. 195.
- 35 I. A. KAIROV, *Pedagogika*, s. 195.
- 36 § 2 Podpůrné vyučování, *Organizační řád pro národní školy*, Výnos MŠO z 30. VII. 1948, č. A-166 000-II, *Věstník ministerstva školství a osvěty* IV, 1948, s. 354.
- 37 § 15, *Předpis 95/1948 Sb.*, Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).
- 38 Zprávy o zřizování doučovacích skupin v počtech, ruském a českém jazyce se objevují na národních školách buď v kronikách, nebo v zápisech z učitelských porad. Např. AM Brna, České školy, M349 Základní devítiletá škola, Pekařská 61, inv. č. 27, Kronika školy, 1949–1950.





objevovaly rady, jak docílit zlepšení prospěchů žáků právě ve výše uvedených předmětech. Ze stejných pramenů lze zároveň vyčíst i první zprávy o činnosti a zvláště problémech narychlo zřízovaných doučovacích skupin. V prvé řadě se jednalo o nedostatek místností a nekvalitní podmínky pro výuku (čisté prostory, vytápění místností, množství pomůcek).<sup>39</sup> Problémy přinášelo i stanovení minimálního počtu žáků v jedné skupině (osm žáků). Tento počet byl hodnocen jako neobvykle vysoký zvláště pro skupiny, které měly být ustanoveny jen pro jeden předmět. Nezodpovězenou otázkou také zůstávalo, kdy žáka z doučovací skupiny propustit — po zvládnutí zameškané látky nebo až na konci pololetí?<sup>40</sup>

Práce učitele ve skupině měla plně odrážet pedagogický přístup definovaný ve *Zkušebním řádu* a měla se tedy vyznačovat individuálním přístupem k žákovi: pozorovat žáka v hodině, zhodnotit jeho schopnosti a zjistit důvod jeho opoždění.<sup>41</sup> Učitel měl jasně rozlišovat, jestli se žák opozdil z důvodu zameškání většího počtu hodin, kvůli špatnému poměru ke škole a učení nebo jestli zhoršení prospěchu bylo způsobeno jeho nechápavostí a sníženým intelektem. Až z podstaty onoho zpoždění měl učitel promyslet organizování výuky v doučovací skupině a zvolit individuální přístup k žákovi. Ze soustavného pozorování žáka vyplynula pro učitele další povinnost, zanést všechny zjištěné informace do zvláštního žákova osobního listu, kde byl postupně zaznamenáván i jeho postup při probírané látce. A nejen to. V osobním listu měl být na základě učitelova pozorování zapsán i zdravotní stav žáka i jeho společenské prostředí, vztahy se spolužáky, kamarády i rodinou. Osobní list obsahoval i údaje o jeho silných a slabých stránkách, jeho stav vůle, paměti a pozornosti. Všechny zjištěné informace tak měly směřovat k jedinému cíli, najít příčiny žákova neprospěchu<sup>42</sup> a dřívější chyby ve výchově systematicky odstraňovat. Na tomto procesu se neměl podílet jen učitel, ale velký důraz byl kladen i na výchovnou sílu kolektivu — konkrétně třídního kolektivu v čele s nejlepšími žáky, pionýry.<sup>43</sup> „Doučovací skupiny nejsou jen záležitostí učitele. Musí se stát samozřejmě záležitostí celého dětského kolektivu, zvláště těch nejnadanějších a nejsilnějších jedinců. Řekli jsme si, že nová škola dává těmto nadprůměrným jedincům mnohé možnosti k uplatnění.“<sup>44</sup>

39 AM Brna, České školy, M183 I. Pětiletá národní škola na nám. Míru, inv. č. 35 Zápisy 1950–1951, 18. červen 1951, Zhodnocení práce za školní rok.

40 Bohumil GRULICH, *Z ročních zkušeností s doučovacími skupinami*, Komenský 74, 1949–1950, s. 17–20, zde s. 19.

41 Bohumil GRULICH, *Práce v doučovacích skupinách na škole národních*, Komenský 73, 1948–1949, s. 192–194, zde s. 193.

42 Bohumil GRULICH, *Předpoklady úspěchu podpůrného vyučování*, Komenský 74, 1949–1950, s. 232–236, zde s. 232.

43 Výchova kolektivem se stala preferovanou a integrovanou součástí socialistické výchovy. Budování, funkci a využití správně sestaveného třídního kolektivu věnovali značnou pozornost sovětské pedagogové a v překladech se výchovný potenciál kolektivu odrazil i v československém prostředí. Z domácích knih o organizování a aplikování kolektivní výchovy lze zvolit Josef LINHART, *Vývoj osobnosti a její rozvoj v socialismu II*, Praha 1953, s. 156–165.

44 Jaromír JUST, *Ideová základna doučovacích skupin*, Komenský 73, 1948–1949, s. 234–335.



Výchovný potenciál doučovacích skupin však byl do značné míry omezován veřejným pohledem. V mnoha případech se totiž na tento styl výuky nahlíželo jako na trest. Tomu mělo být zabráněno, a naopak měli být žáci poučováni o tom, že docházením do doučovacích skupin nezůstávají tzv. po škole a že rychle dohnat zameškané učivo je jen jedna součást práce v doučovacích skupinách.<sup>45</sup> Těžiště práce učitele v doučovacích skupinách, jak bylo výše uvedeno, měla spočívat v hledání příčin žákova neúspěchu a jejich odstraňování. Žáci s dobrým prospěchem, kteří se opozdili kvůli vysoké absenci, nebyli považováni za hlavní cílovou skupinu. Doučovací skupiny měly být připraveny zvláště pro žáky, kteří o předmět nejevili zájem z důvodu špatného poměru k předmětu, vyučování a celkově ke školní instituci. Výchovně působit na odstranění těchto nedostatků se stalo úkolem pedagogiky, která mnohdy narážela na neznalost učitelů při jejím důsledném uplatňování<sup>46</sup> a která stírala hranice mezi špatným prospěchem žáka a jeho mravně závadným chováním.

## DEFINICE MRAVNĚ VADNÉ MLÁDEŽE

Souběžně s debatou o prospěchu žactva probíhala diskuze i o klasifikaci chování, jejíž mantinely byly také nastaveny ve *Zkušebním řádu*. V chování bylo primárně hodnoceno, jak se žák projevuje z hlediska socialistické morálky: jak zachovává školní řád, jaký je jeho poměr k práci, ke kolektivu spolužáků, k lidově demokratickému zřízení a jaký má poměr k řádu společenskému. Při provinění vůči uvedeným řádům však opatření typu doučovacích skupin na školách neexistovala a učitelé byli často nuceni využít jen svého pedagogického umu. Nevhodné chování dětí a mládeže a jeho napravení se stalo svěbytnou otázkou a daná problematika začala nést označení péče o mravně vadnou mládež.<sup>47</sup>

Kdo byl z hlediska komunistické ideologie řazen ke skupině mravně vadných? Jednalo se převážně o jedince, kteří se nějakým způsobem dostali do konfliktu s komunistickou morálkou a kteří nenaplnovali základní představu o správných charakterových vlastnostech nového socialistického člověka. Zájem o povahu dítěte a pozorování jeho osobních vlastností byl vyvolán přesvědčením, že špatný charakterový profil je jistým předpokladem k mnohem vážnějším mravním pokleskům a následně i k deviantnímu chování.<sup>48</sup> V osobních kartách žáků na školách je proto jejich charakterovým vlastnostem věnován zvláštní prostor. Jeden žák byl popsán jako neposlušný, drzý, odmlouvačný,<sup>49</sup> druhý jako úskočný, vychytralý,<sup>50</sup> další jako dráždivý,

45 Jindřich RAAB, *Doučovací skupiny*, Komenský 73, 1948–1949, s. 335–336.

46 B. GRULICH, *Z ročních zkušeností*, s. 18.

47 Od šedesátých let 20. století byl v odborných i pedagogických textech termín „mravně vadná mládež“ nahrazen označením „mládež obtížně vychovatelná“.

48 D. HRIŇOVÁ, *Problémová mládež*, s. 60.

49 AM Brna, České školy, M187 Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích, ulice Jindřicha Procházky 1, inv. č. 77: Zápisy o poradách učitelského sboru 1946–1953, porada 28. června 1952, charakterový popis Ladislava Krajíčka.

50 Tamtéž, charakterový popis Jana Šindelky.



vznětlivý,<sup>51</sup> u jiného bylo uvedeno, že je nesnášenlivý, neukázněný, neposlušný a umíněný.<sup>52</sup> Ani dívky nesměly být z výčtu opomenuty a mezi jejich nehezké vlastnosti často patřila nedůtklivost, urážlivost, hašteřivost či hrubost.<sup>53</sup> Uvedené příklady byly sice vybrány náhodně, ale v popisu charakterových vlastností existovala logika. V rámci komunistické morálky byl vypracován systém správných vlastností, které byly stavěny v dichotomickém vztahu k vlastnostem špatným, což vytvořilo jasně definovanou stupnici, podle níž se dalo konkrétní chování posuzovat a hodnotit. Na jedné straně stála pevnost charakteru a vůle, na druhé jeho pochybení a slabosti, jak ukazuje následující tabulka.

<b>Pevnost charakteru</b>	<b>Slabost charakteru<sup>54</sup></b>
cílevědomost, rozhodnost	lehkomyslnost (nesvědomitost, nezájem o budoucnost a pohrdání minulostí, egoismus)
pravdomluvnost, neoblomnost, statečnost	lživost (zbabělost, přetvářka)
poctivost	podvodnictví
ukázněnost	vzdorovitost (neposlušnost, svéhlavost)
vytrvalost, pracovitost, houževnatost, iniciativnost, samostatnost	lenost (žebrota, nechut k učení, k uložené práci)
sebeovládání, úcta k jiné osobě	surovost (zlomyslnost, násilnost, hrubé projevy slovy i činy)

Druhý krok k definování dětí mravně vadných představoval konflikt se školním řádem, společenským řádem nebo dokonce se zákonem. Na školách mezi nejčastější prohřešky patřilo tuláctví, které bylo charakterizováno jako touha po větší volnosti a zvědavost po cizích krajích. Příčiny byly viděny v nespokojenosti s dosavadním životem, nechuti zvyknout si na školní či ústavní řád nebo pouhé touze po dobrodružství.<sup>55</sup> Na školách se tuláctví spojovalo s vysokou absencí a zanedbáváním školní docházky, což se společně s dalšími průvodními jevy jako alkoholismus a kouření řadilo k nejčastějším projevům porušení kázně a školního řádu. Na dalším místě byly uváděny krádeže, které stejně jako tuláctví byly odůvodňovány touhou po dobrodružství, cvičením obratnosti či ověřováním vlastní odvahy. Byť lehčí krádeže mohly být viděny jako určitý druh hry,<sup>56</sup> jejich závažnost v konfrontaci s komunistickou mo-

51 AM Brna, České školy, M187: Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích, ulice Jindřicha Procházky 1, inv. č. 81: Aktový materiál 1951, charakterový popis Jana Ptáčníka.

52 AM Brna, České školy, M182 Zvláštní škola, Traubova 6, inv. č. 563: Osobní výkazy žactva Bl-Bz, spis Vladimíra Buchty.

53 AM Brna, České školy, M182 Zvláštní škola, Traubova 6, inv. č. 568: Osobní výkazy žactva Ch-J, spis Jarmily Jodmnemové.

54 Slabosti charakteru přejaty z knihy Bohumír Justýn POPELÁŘ, *Úvod do nápravné pedagogiky*, Brno 1949, s. 83–87.

55 B. J. POPELÁŘ, *Úvod*, s. 86.

56 Jozef KURIC, *Poznej své dítě. Kniha pro rodiče o psychologii a výchově dětí a mládeže*, Praha 1965, s. 137.



rálkou (okrádání vlastního státu) nebyla podceňována. Jako třetí se nejčastěji objevovala pohlavní zvrácenost. Mezi nejčastější pohlavní úchytky dospívající mládeže byla řazena onanie, homosexualita, sexuální násilnosti u nedospělých hochů a prostitute u dívek.<sup>57</sup>

Souběžně probíhala i diskuze o tom, jakými činiteli byla tato mravní narušenost u dospívajících způsobena. Po roce 1948 byly příčiny spatřovány ve dvou hlavních oblastech. Tou první se stalo zcela nevymýcené dědictví z dob první republiky (buržoazního režimu), který se řádně nestaral o výchovu dětí a jejich sociální zabezpečení. Tuto tezi nelze jednoznačně zavrhnout jako ideologické klišé. Totiž už ve dvacátých a třicátých letech byly příčiny mravního úpadku viděny především ve špatných hospodářských a sociálních poměrech, které nastaly po první světové válce a které byly prohloubeny hospodářskou krizí z let třicátých. Ekonomické svízele byly následně spojovány s mravním rozpadem rodiny v důsledku dlouhé nepřítomnosti mobilizovaných otců v době války i mimořádným zaneprázdněním matek. Obdobné argumenty byly vztaženy i k období po druhé světové válce.<sup>58</sup> Pokud k těmto faktorům připočteme i dosavadní nereformované školství a nesystematickou snahu při sociálním zabezpečení, tak argumenty odvolávající se na určité přežitky z období „kapitalismu“ se nejeví až tak nemístně. Druhá příčina v jisté míře navazovala na předešlou a dotýkala se tzv. „mravní nákazy“ v rodinném prostředí.<sup>59</sup>

K rozpoznání vadného rodinného prostředí sloužily tiskopisy, které byly vyplňovány jak učiteli, tak lékaři a tvořily běžnou součást osobních výkazů sledovaných žáků. Rodinné prostředí v nich bylo zkoumáno z několika úhlů sledujících jak zdravotní, tak i duševní a morální stav jednotlivých členů rodiny: rodičů, sourozenců i dalších příbuzných. Mezi sledované otázky patřily rodinné případy alkoholismu, zločinnosti, výstřednosti, nestálosti v práci, podivínství, sebevraždy, choromyslnosti, slabomyslnosti, padoucnice a jiná nervová onemocnění. Vedle zdravotní anamnézy byla druhým zkoumaným jevem záležitost sociálních a majetkových poměrů, s důrazem na bytovou otázku, stravování dítěte i hygienu.<sup>60</sup> Ve vážnějších případech byla formou zvláštních *Dotazníků o výdělkových, majetkových a rodinných poměrech* zjišťována i výdělková mzda a hodnota celkového majetku rodiny.<sup>61</sup>

Nejtíživější situace — po stránce sociální i morální — bývala konstatována v cikánských rodinách a cikánském způsobu života, který byl spojován s mnoha stereotypy. Jedním z nich byl často se objevující předsudek, že cikánské děti „nebyly navyklé primárním základům společenské výchovy, neměly ponětí o chování a školní kázní,

57 B. J. POPELÁŘ, *Úvod*, s. 87.

58 D. HRIŇOVÁ, *Problémová mládež*, s. 84–85.

59 AM Brna, České školy, M187 Zvláštní (pomocná) škola v Husovicích, ulice Jindřicha Procházky 1, inv. č. 82: Aktový materiál 1952, Žádost o zákrok v šetření případu Jitky Kuchařové.

60 Z tiskopisu osobního záznamu žáka zvláštní školy. Např. AM Brna, České školy, M182 Zvláštní škola, Traubova 6, Brno, inv. č. 562: Osobní výkazy žactva A-B, spis Zdeněk Bernát.

61 Dotazník uložený např. AM Brna, Národní výbor města Brna, B/27, Referát sociální péče, inv. č. 151, Osobní spisy mládeže, která potřebovala veřejné ochrany a pomoci, a proto byla u ní navrhována další opatření, tj. hlavně umístění ve všech ústavech uvedených pod, Písmo A-D, spis Bláha Rudolf.



byly těžce ukáznitelné a na druhé straně až chorobně citlivé na domnělé křivdy ze strany bílých spolužáků.<sup>62</sup> Cikánské rodinné vlivy údajně vyvolávaly v dětech odpor k práci, ke škole a naopak je sváděly k toulkám, žebrotě a v mnoha případech i ke krádežím. K těmto stereotypům patřily i fráze o tzv. cikánské krvi, díky níž se cikánské děti chovaly odlišně, a jejímž vlivem tyto děti snadněji podléhaly únavě, měly malou schopnost se soustředit a jejich jediným zájmem byl zpěv a tanec.<sup>63</sup>

## BOJ PROTI ŠPATNÉMU CHOVÁNÍ

Nicméně, ať byly mravní závady v chování dítěte vyvolány z jakýchkoliv příčin, jejich prvotní řešení připadlo znova do kompetence učitelů, jakožto hlavních zprostředkovatelů mezi oficiálními cíli komunistické výchovy a problémovými, neukázněnými dětmi. Že se jednalo o mimořádně citlivou a náročnou pedagogickou práci, která překračovala rámec obecné pedagogiky, dokazuje fakt, že při řešení mnoha případů bylo využíváno poznatků z pedagogiky speciální a zřizování škol pro mládež vyžadující zvláštní péči.

O začlenění škol pro mládež vyžadující zvláštní péče do vzdělávací soustavy se zasloužil *Zákon o jednotné škole* z roku 1948,<sup>64</sup> který byl rozpracován výnosy Ministerstva školství a osvěty 30. září a 2. listopadu 1949.<sup>65</sup> Na jejich základě byl sestaven seznam škol, z jehož výčtu se z hlediska zkoumaného tématu nejatraktivněji jeví národní a střední školy pro těžko vychovatelné a při výchovných. Bohužel není známo, že by tento typ škol v okolí města Brna existoval. Okolnosti tudíž nutily sáhnout k jinému řešení. Takovým řešením se staly zvláštní školy. Zvláštní školy byly primárně zřizovány pro děti s duševním a intelektuálním postižením, pokud však na tyto školy měly přicházet i děti, jejichž „postižení“ se týkalo převážně mravního charakteru, bylo možné očekávat, že takové rozhodnutí vyvolá rozpaky rodičů i pedagogů. Z toho důvodu mělo dojít ke změně v prezentování obrazu zvláštních škol, které začaly být vnímány jako tzv. škola sociální, v jejímž rámci měla být největší pozornost věnována sociálnímu postavení rodin a žactva a její práce měla v hlavním bodě směřovat k vypěstování mravního charakteru u dětí.<sup>66</sup> Jejím dalším posláním se stalo i opětovné začlenění jedince do společnosti.<sup>67</sup> Zvláštní školy tak neměly být veřejností chápány

62 AM Brna, České školy, M188 2: zvláštní škola Příční 16 Brno, inv. č. 29: Zápisy o poradách učit. sboru, Závěrečná porada 1951–1952.

63 Směrnice o výchově a vyučování cikánských dětí, čj. 52 717/62-I/3, Věstník ministerstva školství a kultury 19, 1963. s. 21–23.

64 Část pátá. Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Předpis 95/1948 Sb., Zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

65 Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče — společná ustanovení. Vým. MŠVU z 2. IX. 1949, č. 115 350-I, Věstník ministerstva školství, věd a umění 5, 1949, s. 363–364.

66 AM Brna, České školy, M187, inv. č. 77: Zápisy o poradách učitelského sboru 1946–1953, 1. září 1948, Společná schůze OPS, komise zvláštních škol.

67 AM Brna, České školy, M110, Zvláštní škola, Slovanské náměstí 2, Brno — Královo Pole, inv. č. 65: Zápisy o schůzích učitelského sboru 1949–1950, 1. září 1949.



pejorativně, jako školy „druhé kategorie“, kterým bylo dětem vyhrožováno,<sup>68</sup> ale z hlediska výsledných cílů výchovy jako naprosto rovnoprávné ke školám všeobecným.

Jak bylo zmíněno, vlivem absence vhodnějších vzdělávacích institucí se během prvních let fungování komunistického režimu velmi rychle ustálilo pravidlo, že na zvláštní školu přicházely děti, které na všeobecných školách dosahovaly špatných studijních výsledků. Tento jev mohl být způsoben jak sníženou inteligencí a duševními poruchami dítěte, ale zároveň i poruchami v chování. Závažnost a charakter těchto poruch však byl posuzován často až zpětně, což vedlo k takovému jevu, že v padesátých letech se na zvláštních školách vytvořila silně různorodá skupina dětí. Mnohdy až zpětně po důkladném přezkoumání případů byly některé děti po několika měsících vráceny zpět na školy národní.<sup>69</sup> Tato situace byla reflektována nejen na samotných zvláštních školách, ale závažnost problematiky se odrazila i v periodiku *Pedagogika*: „O možnosti omylu nás přesvědčují případy, kdy dítě bylo vráceno na národní školu a tam dobře prospívalo, nebo i takové případy, jak o nich někdy píše Učitelství noviny, kdy děti, původně již určené pro zvláštní školu, zvýšenou péčí učitele byly výchovně podchyceny a v normální škole se dobře osvědčily. [...] Nelze sem dávat děti, které pouze přechodně jeví nedostatky ve školní práci. Zvláštní škola není podpůrným zařízením, není přechodnou institucí, kde by děti doháněly to, co zameškaly.“<sup>70</sup> V citovaném textu se dále hovoří o nutnosti rozpoznávat dvě skupiny dětí: výchovně zanedbané a opravdu inteligenčně slabší. „Rozlišení těchto dvou skupin dětí je nutné, máme-li zjistit, zdali rozumová opožděnost dítěte je trvalejším jevem, jak se to dá předpokládat u fyziologických poruch mozku, nebo jde-li pouze o jev přechodný u dětí výchovně zanedbaných.“<sup>71</sup> Situaci nevyřešil ani nový školský zákon z roku 1953,<sup>72</sup> který přistupoval k otázce mládeže vyžadující zvláštní péče do značné míry formálně.

I když otázka institucionálního začlenění mravně vadného dítěte přinášela mnohé nesnáze i na konci padesátých let, obecné výchovné postupy a metody při práci s napravováním vadného charakteru se ustálily záhy po převratu. V rámci obecných postupů totiž jen v okrajové míře záleželo na tom, jestli pedagogická práce spadala do

68 AM Brna, fond České školy, M187, Zvláštní škola, Jindřicha Procházky 1, Brno-Husovice, inv. č. 77: Zápisy o poradách učitelství sboru 1946–1953, 1. září 1948, Společná schůze OPS, komise zvláštních škol.

69 Schválení žádosti o opětovný přestup na národní školu např. v záležitosti žáka Jana Machálka ze zvláštní školy v ulici Troubova 6. Žák původně přišel do zvláštní školy ze 4. třídy národní školy. Dle zápisu učitele však učinil pokroky: „počítá správně, ale chápe velmi zvolna a těžce, čte plyně, technicky je neobratný, nezručný, od tělesné výchovy byl osvobozen pro srdeční vady, jelikož nastalo zlepšení prospěchu byl na přání rodičů poslán před odb. komisi, která ho přijela do 4 tř. národní školy pod podmínkou, že bude navrácen do zvl. školy kdyby opět neprospěval“. AM Brna, České školy, M182 Zvláštní škola, Traubova 6, Brno — Královo Pole, inv. č. 572 Osobní výkazy žactva Ma-Me, osobní spis Jan Máchálek.

70 Jan SOUČEK — Jan DOLEŽAL, *Příspěvek k problému výběru dětí do zvláštní školy*, *Pedagogika* 3, 1953, s. 284–296, zde s. 285.

71 J. SOUČEK — J. DOLEŽAL, *Příspěvek*, zde s. 286.

72 § 6 školy pro mládež vyžadující zvláštní péče. Předpis 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).



kompetence škol všeobecných, zvláštních či jiných výchovných institucí. Uvedená teze může být podložena každoročně vycházejícími učebními osnovami a plány,<sup>73</sup> jejichž vyznění podtrhlo premisu, že na zvláštních školách se měly využívat směrnice vydané pro školy národní. Cíle a metody výchovy tak na obou typech škol vycházely z podobného základu. Tento fakt dosvědčuje i dochovaná korespondence na zkoumaných zvláštních školách. V ní jsou obsaženy dopisy, oběžníky či jiné dokumenty, které byly určené pro oba typy škol a kterými se oba typy škol měly řídit.

Avšak z hlediska speciální pedagogiky určitý rozdíl ve výchově dětí na obou typech škol přeci jen existoval. Podle teoretiků speciální pedagogiky měla být výchova dětí mravně vadných zacílena na tzv. výchovu sociální.<sup>74</sup> Základní oporu představoval *Školní řád*, který vyšel 1. února 1951 a obsahoval upozornění, jak by se žák měl ve škole chovat. „Musíme žáky neustále přesvědčovat o tom, které jednání je správné a které nikoliv, abychom je dobře připravili pro život v socialistické společnosti, kterou budujeme. Z toho plyne, že je nutno dát žákům přesná a jasná pravidla a požadavky, jež socialistická společnost klade na své občany.“<sup>75</sup> Je patrné, že smyslem *Školní řádu* bylo ukáznění neposlušného žactva, což se mělo nejvíce ocenit na zvláštních školách, kde se výchova ke kázní a zmravnění považovala za první stupeň k „opětovnému včlenění do společnosti.“ Školní řád obsahoval celkem 16 pravidel, která měl každý žák dodržovat. Tato pravidla lze rozdělit do pěti skupin. První skupina se vztahovala ke školní kázní, další ke kázní pracovní, následovala pravidla o kázní k socialistickému humanismu a vztahu mezi lidmi, zmíněna byla i kázeň k samotné žákově osobě a do poslední skupiny byla řazena kázeň ke správnému poměru ke společnému (školnímu) majetku.

Ze základního předpokladu, že socialistická ukázněnost je nezbytným rysem morálního profilu nového člověka,<sup>76</sup> vyplýval i hlavní důraz na konceptuální uchopení výchovy na zvláštních školách, která byla zcela účelně zaměřena na výchovu mravní. Ta zde byla zacílena především na napravení nejpálčivějšího problému u žáků, za který byla považována nedbalá a nepravidelná školní docházka spojovaná s tuláctvím, s nezájmem o práci a špatným prospěchem. Největší potenciál převýchovy byl viděn v polytechnické výchově a mnohačetných možnostech, které tato výchova nabízela. Na prvním místě musí být zmíněny samotné hodiny ručních prací a pracovní výchovy, které na zvláštních školách měly mnohonásobně větší hodinovou dotaci než na školách všeobecných. Zatímco ruční práce (či pracovní výchova) na všeobecných školách byly dle tištěných informací ve *Věstníku ministerstva školství* dotovány v nižších ročnících jednou hodinou týdně (ve vyšších pak hodinami dvěma), na zvláštních školách se jejich počet zvyšoval na čtyři, případně i šest hodin týdně.<sup>77</sup> Jednoduché

73 *Učební osnovy, učební plán a organizační řád škol pro mládež vyžadující zvláštní péče — společná ustanovení*, Věstník ministerstva školství, věd a umění 5, 1949, s. 363–364.

74 Bohumír Justýn POPELÁŘ, *Úvod do studia speciální pedagogiky*, Praha 1954, s. 8.

75 *Školní řád pro žáky jednotné školy — cesta k uvědomělé socialistické kázní*, Komenský 75, 1950–1951, s. 296–308, zde s. 296.

76 *Jak sovětská škola vštěpuje žákům pravidla chování*, Komenský 75, 1950–1951, s. 298–301, zde s. 298.

77 Srovnání provedeno v letech 1953, 1957 a 1968 dle učebních osnov otištěných ve *Věstníku ministerstva školství*.



počty vedou k utvrzení, že v pracovní činnosti byl viděn jeden ze základních pilířů, jak obtížně vychovaného jedince přivést na správnou cestu vedoucí k novému socialistickému člověku. Hodiny pracovní výchovy měly být obohaceny i budovatelskými akcemi zahrnující sběr, hledání mandelinky bramborové, chov bource morušového, nebo dokonce chmelové brigády, zalesňovací akce apod. I zde se brzy v plné míře projevila nedokonalost systému, ve kterém byly děti s problémy v chování vsazeny do stejného rámce s dětmi se sníženým intelektem, díky čemuž se zvláštní školy musely v mnoha případech své účasti zříci. Omezení polytechnické výchovy jako celku často souviselo i s materiálním zabezpečením školy, ke kterému se přidávala i nutnost sociálně zabezpečit některé žáky. Vzhledem k tíživým sociálním podmínkám, se kterými se museli rodiče mnoha žáků potýkat, se škola stala povinnou starat se o zlepšení ošacení a stravování svých žáků.<sup>78</sup> Žádosti o finanční příspěvek na sociální zabezpečení i příspěvek na zlepšení vybavení školních dílen a pozemků vzhledem k rozšiřování polytechnické výchovy byly zasílány na národní výbory, které jen málokdy měly dostatek možností obdobné požadavky zcela uspokojit.

Výše bylo zmíněno, že v socialistické pedagogice nebyla podceňována výchovná síla třídního kolektivu v čele s pionýry. Vyvstává však otázka, jestli tato síla mohla být plně rozvinuta i na zvláštních školách. Bylo vhodné zakládat na zvláštních školách pionýrskou organizaci? Pionýrská organizace měla sdružovat děti, které vykazovaly ten nejlepší potenciál k budování socialismu a budoucího komunistického státu, což se velmi často dostávalo do konfliktu s požadavkem na masovost této organizace. Tento rozpor byl zvláště pocítován na zvláštních školách a jiných výchovných ústavech, kde se děti a mládež s potřebným potenciálem vyskytovaly jen zřídka. Ve směrnicích Českomoravského svazu mládeže z roku 1952 stojí: „Touhou dětí postižených vadami je stát se pionýry. Na některých školách pro mládež vyžadující zvláštní péče byly z iniciativy výchovných pracovníků založeny pionýrské skupiny a výsledky jejich práce potvrzují, že pionýrská organizace na těchto školách může být účinným pracovníkem při plnění hlavních úkolů.“<sup>79</sup> Druhým dechem však bylo dodáno, aby se s rozvahou určilo, na jakém typu školy pro mládež vyžadující zvláštní péči pionýrský kolektiv organizovat. Ke směrnicím byl připojen i konkrétní výčet škol, na kterých bylo doporučeno pionýrskou organizaci založit. Z tohoto seznamu však byly zvláštní školy vyňaty, což lze doložit i bližším výzkumem a zjištěním, že ani v pozdějších letech na zvláštních školách v Brně jednotky pionýrské organizace nebyly zakládány.<sup>80</sup>

78 Zmíněná péče o zlepšení sociální úrovně žáků vyplývala z podstaty škol zvláštních jako škol sociálních. V oběžníku Okresního pedagogického sboru doslova stojí: „V prvé řadě je zvláštní škola školou sociální, kde musí věnovati otázkám sociálního postavení rodin a žactva co největší pozornosti, aby byl v dětech vypěstován mravní charakter.“ AM Brna, České školy, M110, Zvláštní škola, Slovanské náměstí 2, Brno — Královo Pole, inv. č. 64: Zápisy o schůzích učitelského sboru 1948–1949, Učitelstvo pomocných škol Velkého Brna, shromážděné na společného schůzi OPS, komise zvláštních škol.

79 AM Brna, České školy, M182, inv. č. 82 Aktový materiál 1952, Pionýrská organizace na školách vyžadujících zvláštní péči.

80 Jediná ze zkoumaných škol, kde byl učiněn pokus o založení pionýrské organizace, byla Zvláštní (pomocná) škola v Králově Poli. Zde se k pionýru přihlásilo nejprve sedm, poté





Stejně problémově se jeví i další výchovný prvek, který mohl mravně působit na žáky, a to angažované rodinné prostředí a organizování Sdružení rodičů a přátel školy na zvláštních školách. Vzájemná spolupráce v mnoha ohledech pokulhávala, což často pramenilo z faktu, že mnoho dětí zde studujících pocházelo z romského prostředí a domluva mezi učitelem a rodičem nebyla vždy ideální.

\* \* \*

Brno mezi lety 1948–1953 patřilo mezi československá města s největším potenciálem vychovat nového socialistického člověka dle přání a nařízení komunistické strany. Avšak již v tomto stalinistickém období existovaly ostrůvky ve výchově, které rozbíjely dobový pedagogický optimismus a nadšení. K mnohým „kapitalistickým dědictvím“ se přidaly i tři oblasti potenciálního nebezpečí, které ohrožovaly zdárný průběh výchovy nového socialistického člověka. Zakladatelská fáze komunistického režimu pro své krátké trvání nabídla jen několik možností, jak překonat nezdar v dosavadní výchově, a je nutné podotknout, že období 1948–1953 se vyznačovalo důrazem na mechanismy a techniky komunistické moci, které se z větší části opíraly o byrokratická řešení. Byrokratické zásahy se zvláště citlivě projevíly hned v první oblasti konfliktu: v konkurenčním náboženském smýšlení, které na národních školách bylo spojováno s hodinami náboženství. Nelze podceňovat vliv byrokratických zásahů, ale vzrůstající důraz na ateistickou výchovu dosvědčoval, že těžiště boje s „pověrami a tmářstvím“ mělo ležet jinde. Stejnou argumentaci lze využít i při hodnocení špatného prospěchu žactva, do jehož centra se po vydání *Zkušebního řádu* stavěl až pateticky kladený důraz na osobu učitele a nutnost osvojení si nových socialistických postupů a metod ve výchově žáka. Důležitost důsledné byrokracie se projevila i v posledním sledovaném případě, v boji proti špatnému chování, a to konkrétně při vyplňování osobních listů a karet jednotlivých žáků a zrychlenému přerazování do zvláštních škol. I v tomto systému se brzy objevily trhliny a pod vlivem rostoucího požadavku na individuální výchovný přístup k žákovi došlo brzy i na zvláštních školách k revizi příjímavé a výchovné praxe.

## RÉSUMÉ:

The basis of communist ideology was the concept of raising up a New Socialist Man. The idea of the New Man as politically conscious, hardworking and disciplined remained unchanged through the duration of the communist regime. In addition to the precise “parameters” of the New Man, there were also deviations in the behaviour, attitudes and opinions of the educated child in real life. However, there was no place for deviations in ideology and the regime devoted many resources to their suppression. The place where unwanted thinking and behaviour were to be eliminated was the school. Three areas that threatened communist education came to light here. It was an area of competitive religious thinking, poor study results and unruly deviant behaviour. But

how can we prevent their dissemination? Different administrative interventions represented by

.....  
 devět dětí. Samotná pionýrská skupina však založena nebyla pro nedostatek vedoucích.

academic rules, regulations and ministerial decrees were the preferred means. The second mechanism comprised pedagogical practices influenced by communist ideology, particularly atheistic, polytechnic and moral upbringing. The application of these procedures can be found in primary and special schools.



**Mgr. Jana Černá** studuje doktorský program historie Masarykovy univerzity v Brně. Zaměřuje se na výzkum školství v padesátých a šedesátých letech v Československu a výchovu nového socialistického člověka (jana.cerna@atlas.cz).