

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut mezinárodních studií

Katedra ruských a východoevropských studií

**Proměna přístupu státu ke vzdělávání dětí po roce 1917
v RSFSR**

Disertační práce

Autor práce: Miroslava Jasenčáková

Studijní program: Moderní dějiny

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Kolenovská, Ph.D.

Rok obhajoby: 2022

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 30. června 2022

Miroslava Jasenčáková

Bibliografický záznam

JASENČÁKOVÁ, Miroslava. *Proměna přístupu státu ke vzdělávání dětí po roce 1917 v RSFSR*. Praha, 2022. 191 s. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut mezinárodních studií. Katedra ruských a východoevropských studií. Vedoucí disertační práce Mgr. Daniela Kolenovská, Ph.D.

Rozsah práce: 359639 znaků (včetně mezer)

Anotace

Po roce 1917 došlo v bývalém ruském impériu k významným změnám ve společnosti. Jednu z nich představoval odlišný přístup ve vztahu ke vzdělávání dětí. Vznikající sovětský stát usiloval o vytvoření nové moderní společnosti založené na bolševickém pojetí komunismu. Dle bolševické ideologie měl nově navržený systém výchovy dětí a mládeže vést k rozrušení tradičních rodinných vazeb, vyvázání žen z péče o domácnost a přerušování mezigeneračního přenosu znalostí a zkušeností. Hlavním záměrem vzdělávacího systému bylo vyvinutí nové kolektivní identity u dětí a zároveň dětem vštípit bolševický světový názor jako jediný správný. Nový systém vzdělávání kladl důraz na masovou formu vzdělávání, vyzdvihoval hodnotu fyzické práce a preferoval kolektivní zájmy definované bolševickou stranou před těmi individuálními. Ve vztahu k dětem a mládeži záměrně vytvořil pevná pravidla a organizaci. Řečeno dobovou rétorikou jednalo se o formování nového sovětského člověka již od útlého věku. Cílem disertační práce je analýza raného období transformace sovětského vzdělávacího systému, které lze datovat do dvacátých let. Nejdříve jsou představeny výchozí podmínky pro realizaci reformy sovětského vzdělávání. Většina práce je věnována analýze aplikace probíhajících reforem v praxi na příkladu jedné konkrétní školy, která působila na území dnešní Kalužské oblasti.

Annotation

After 1917, there were significant changes in society in the former Russian Empire. One of them was a different approach in relation to education of children. The emerging Soviet state sought to create a new modern society, based on Bolshevik communism. According to Bolshevik ideology, the emerging system of raising children and young people was to lead to

a reversal in the traditional conception of the family, to exclude women from household care and to interrupt the intergenerational transfer of knowledge and experience. The main intention in the institutionalized educational system was to develop a new collective identity in children and to install in them a Bolshevik worldview as the only correct one. The newly created system emphasized a collective form of education, adored the moral value of physical labour, and preferred social interests defined by the Bolshevik Party over individual ones. In relation to children and youth, it purposefully created a solid order and organization. Said by the rhetoric of that times, it was forming a new Soviet man from early age. The aim of the dissertation is to analyse the early period of the transformation of Soviet education, which can be dated in the twenties. In its first part, the thesis presents the starting points of the Soviet regime for the reform of Soviet education. The main part of the thesis is devoted to the analysis of the application of ongoing reform in practise shown on the case of particular school, which operated in the territory of today's Kaluga district.

Klíčová slova

Sovětský svaz, vzdělávání, Naděžda Krupská, Anatolij Lunačarský, Stanislav Šacký, komisariát pro vzdělávání

Keywords

Soviet union, education, Nadezhda Krupskaya, Anatoly Lunacharsky, Stanislav Schatsky, commissariat of enlightenment

Title/název práce

Change of the state's approach to education of children after 1917 in RSFSR

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Daniele Kolenovské, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytnutí cenných rad. Dále poděkování patří také paní doc. Zoje Něnaševě z Moskevské státní univerzity, která mi byla oporou při hledání vhodných zdrojů. V neposlední řadě děkuji též paní Antonině Titové a jejím kolegům ze základní školy Stanislava Šackého ve městě Obninsk a pracovníkům místního městského archivu, kteří mi umožnili nahlédnout do historie vzdělávacích projektů Stanislava Šackého.

OBSAH

1.ÚVOD	9
1.1.KONTINUITA RUSKÉ PEDAGOGIKY	9
1.2.BADATELSKÝ KONTEXT	11
1.3.ČÍLE PRÁCE A METODY VÝZKUMU.....	23
2.VZNIK NOVÉHO ČLOVĚKA A SPOLEČNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM VÝCHOVY DĚTÍ.....	30
2.1.KONCEPT NOVÉHO ČLOVĚKA	30
2.2.NOVÝ ČLOVĚK V PROSTŘEDÍ SOVĚTSKÉHO SVAZU	32
2.3.INDOKTRINACE DĚTÍ TOTALITNÍMI IDEOLOGIEMI – VÝCHOVA NOVÉHO ČLOVĚKA?.....	36
3.BUDOVÁNÍ NOVÉHO SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ V POREVOLUČNÍM RUSKU ..	41
3.1.VÝCHOZÍ PODMÍNKY PRO ČINNOST KOMISARIÁTU PRO VZDĚLÁVÁNÍ	41
3.2.NOVÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V PRAXI – VYBRANÉ PROBLÉMY	48
3.2.1.Dvojitá role školy	49
3.2.2.Využití učebnic v rámci výuky v sovětské škole	54
3.2.3.Otázka náboženství v systému sovětského vzdělávání	57
3.2.4.Další praktické problémy zavádění nového systému	60
3.3.ZAHRANIČNÍ REFLEXE SOVĚTSKÉHO ŠKOLSTVÍ	67
3.4.SOVĚTSKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM OPTIKOU EMIGRANTŮ	73
4.ŠACKÉHO VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM A JEHO ROLE V PROMĚNĚ VÝCHOVY DĚTÍ V SSSR.....	79
4.1.CESTA STANISLAVA ŠACKÉHO K PEDAGOGICE	83
4.2.INSPIRACE VEDOUcí K PEDAGOGICKÉHO KONCEPTU STANISLAVA ŠACKÉHO	90
4.2.1.Teoretická východiska.....	90
4.2.2.Inspirace Lvem N. Tolstým a Ivanem P. Pavlovem.....	93
4.2.3.Inspirace čerpaná v zahraničí	97
4.2.4.Pedagogický koncept a organizace školní výchovy podle Šackého	102
4.2.5.Role učitele v Šackého pedagogice	104
4.2.6.Organizace práce ve školních třídách.....	112
4.3.PEDAGOGICKÉ PROJEKTY ŠACKÉHO V PRAXI V OBDOBÍ DO ROKU 1917	115
4.3.1.Setlment – první sociální a vzdělávací projekt.....	115
4.3.2.Dětské kluby v rámci společenství „Dětskij trud i otдых“	129
4.3.3.Kolonie Bodraja žižň.....	133
4.4.ČINNOST PO ROCE 1917 - PRVNÍ EXPERIMENTÁLNÍ STANICE	142
4.4.1.Nové možnosti.....	145
4.4.2.Kolonie Bodraja žižň v rámci První experimentální stanice.....	147
4.4.3.Každodenní práce kolonie na přeměně společnosti	152
4.4.4.Provoz kolonie.....	158
4.4.5.Politická výchova dětí	161
4.4.6.Výcvik učitelů	165
4.4.7.Exkurze jako součást výchovy	167

4.4.8.Perspektiva kolonistů	169
5.ZÁVĚR	171
POUŽITÁ LITERATURA	176

1. Úvod

1.1. Kontinuita ruské pedagogiky

Mnoho bolševiků spatřovalo v roce 1917 počátek nové éry lidské historie, která přinese zcela odlišnou podobu dosavadní společnosti – moderní a pokrokovou – v souladu s bolševickým pojetím komunismu. Podle většiny odborníků to byla představa značně utopická, protože dlouhodobá zaostalost stavěla ruskou společnost, v níž bolševici svůj plán zahájili, před nutností splnit dlouhodobě zanedbané úkoly, a nikoliv do role vizionáře, který ví, jak zajistit dobrou budoucnost. Hlubokou krizi způsobenou zátěží, kterou přinesla první světová válka, ještě umocnil následný vnitřní rozklad státu. Bylo tedy zřejmé, že k dosažení tak ambiciózního cíle, jež byl bolševiky stanoven, měla vést ještě velmi dlouhá a komplikovaná cesta. Změny byly nutné téměř ve všech aspektech života obyvatel bývalého Ruského impéria. K tomu, aby se zformovala společnost tak významně odlišná od předchozí, bylo zapotřebí značného úsilí. Požadavky bolševické ideologie totiž předpokládaly, že se lidé zřeknou veškerých předchozích vazeb a tradic; že například opustí víru v Boha, jeden ze základních pilířů individuální i kolektivní identity z časů carského Ruska, nebo že se odvrátí od tradiční rodiny a její patriarchální hierarchie. Bolševici fakticky požadovali co největší „zespolečenštění“ soukromého života a odmítali respektovat intimitu důvěrných příbuzenských nebo přátelských vazeb.

Pro naplnění svých nároků pokládali za nezbytné změnit přístup společnosti k dětem a jejich výchově i vzdělávání. Tento bolševiky vznesený požadavek lze považovat dokonce za jeden z nejdůležitějších ve vztahu k budoucímu rozvoji sovětského státu. Vytvoření nové moderní společnosti na základě bolševismu předpokládalo radikální reformu ve vzdělávání obyvatelstva, a to od nejútlejšího věku. Postupně se zformoval systém výchovy dětí a mládeže jako klíčového nástroje bolševického obratu proti tradičnímu pojetí rodiny.

Bolševická ideologie, strana i vláda v něm spatřovaly mimořádný potenciál pro přerušení mezigeneračního předávání znalostí a sdílení zkušeností. Z dobových ideologických textů lze vyvodit, že jakmile byl tento nástroj identifikován, začali bolševici připravovat komplexní strategii institucionalizace vzdělávacího systému, v němž chtěli rozvíjet novou kolektivní identitu, aby tak dětem vštíplili bolševický světový názor jako jediný správný. Zamýšlený systém měl klást důraz na společnou formu výchovy. Představitelé bolševiků adorovali morální hodnotu fyzické práce a upřednostňovali svou ideologií okleštěné společenské zájmy oproti individuálním. Ve vztahu k dětem a mládeži cíleně vytvářeli pevný řád a organizaci. Šlo o formování tzv. nového sovětského člověka již od raného věku.¹ Dvacátá léta, od kterých bolševici očekávali pevné základy pro novou sovětskou společnost, se ovšem navzdory snahám nového režimu nedokázala zcela rozejít s intelektuálním vývojem ruské společnosti. Ruská elita si byla vědoma nedostatků ve školském systému země a s ohledem na výzkumy předních evropských pedagogů uvažovala o jeho modernizaci ještě před válkou. Jakkoliv tedy bolševici stavěli rétoricky mezi sebe a předválečný vývoj nepřekonatelnou bariéru, sovětská pedagogika ve skutečnosti s názory předválečných ruských pedagogů pracovala a zpočátku je i zaměstnávala. Podobně jako tomu bylo ve vztahu ruské avantgardy a proletářského umění si tak bolševici zajistili přístup k moderním metodám, nástrojům a konceptům, které jim navzdory jejich chabým řídicím zkušenostem a všeobecné zaostalosti, chudobě i devastaci ruské společnosti násilím dovolily dosáhnout efektivní kontroly výchovy mládeže do té míry, že radikálně stoupla gramotnost obyvatelstva i jeho schopnost naplňovat očekávání bolševiků stran modernizace společnosti.²

¹ Viz např. Elisabeth Koutaissoff, „*Soviet Education and the New Man*“, *Soviet Studies*, č. 2 (říjen 1953): 103-137.

² Viz Boris Groys, *Gesamtkunstwerk, Stalin. Rozpolcená kultura v Sovětském svazu* (Praha: Akademie výtvarných umění, 2011).

Předkládaná disertační práce zjišťuje, jaký byl charakter spojení mezi předválečnou a poválečnou ruskou, resp. sovětskou, pedagogikou, jakým způsobem dokázali bolševici vytěžit moderní metody ve svůj prospěch a jaké důsledky to pro vzdělávání sovětské mládeže mělo. Proměny systému vzdělávání ve formujícím se Sovětském svazu sleduje od roku 1917 až do začátku třicátých let na příkladu dlouho promyšleného projektu systému alternativních škol pedagoga Stanislava Šackého, jehož největší rozvoj nastal právě v prvních letech existence Sovětského svazu v podobě vzniku tzv. První experimentální stanice - vzdělávací instituce zahrnující soustavu základních škol, knihoven, mateřských škol, středních škol a dětskou kolonii Bodraja žižň.

1.2. Badatelský kontext

Téma sovětského vzdělávání a školství představuje zejména pro výše zmíněný obrovský ideologický rozměr fenomén, jímž se zabývala a nadále zabývá řada badatelů zaměřených na pedagogiku a sovětské dějiny. Výzkum počátků sovětského vzdělávacího systému lze přitom pro výrazné odlišnosti, zejména v metodě a cílech kladených před badatele, rozdělit do dvou geograficky a chronologicky vymezených linií: na vlastní sovětskou (s následným ruským nástupnictvím) a zahraniční.

Sovětská literatura je velmi široká. Odborná literatura k tématu začala vznikat prakticky již v době, kdy se sovětský systém vzdělávání začal formovat. Z hlediska historického výzkumu je pochopitelně omezena ideologicky determinovanou formou přístupu sovětské historiografie, přesto vyžaduje určitou pozornost, pokud jde o originalitu sovětské pedagogiky. Za jeden z hlavních tematických problémů raného sovětského výzkumu lze totiž označit snahu o představení Sovětského svazu jako protikladu předchozího režimu, tedy v naprostém kontrastu ke vzdělávací politice tak, jak existovala v době před rokem 1917. Tento fenomén je nejpatrnější zejména v období stalinismu. V tehdejší odborné

literatuře byly jakékoliv intelektuální kontinuity s předchozím režimem zcela pomíjeny. Paradigmatický dopad tohoto přístupu byl značný a pozdější badatelé ho jen přebírali jako dogma. Například autor rozsáhlé a hojně citované studie *Očerki po istorii sovětskoj pedagogiki i školy, 1917-1921*³ Fjodor Filipovič Korolev s ním automaticky pracoval ještě koncem padesátých let.

Práce vznikající v poslední dekádě existence Sovětského svazu a v Rusku po roce 1991 nejsou již zatíženy ideologickou perspektivou, nadále se však soustřeďují na vlastní vývoj sovětského školství a opomíjejí širší historický a společenský kontext. Výrazný obrat v tomto ohledu lze nalézt v díle ruského historika Jevgenije Michajloviče Balašova. Ve své knize *Škola v rossijskom obščestve 1917–1927 gody: stanovlenije novogo čelověka*⁴ představuje nové metody, které bolševický režim začal využívat pro přetvoření lidské přirozenosti, aby vybudoval zcela jiný svět. K hlubšímu pochopení zaváděné reformy Balašov využívá konfrontace s carským režimem. Nové přístupy srovnává například s tradicí carské disciplíny ve vzdělávacích institucích. V této souvislosti kritizuje ústup od tradičních metod a vidí v něm cestu ke zhoršení poměrů ve školství a úpadku vzdělanosti. Nezapomíná ani na změnu původních rolí vzdělavatelů, kdy po roce 1917 došlo v tomto ohledu ke snížení významu rodiny a církve. Neméně důležitou roli z hlediska proměny obsahu zkoumání vzdělávání a systému školství ve vznikajícím Sovětském svazu sehrály práce dalších ruských autorů, kteří věnovali svou pozornost kontinuitě ruského školství a zejména problematice učitele, jehož prezentují jako klíčovou postavu pro rozvoj školy v celé jeho osobnosti – počínaje odbornou způsobilostí, přes společenské postavení či tvůrčí přístup v pedagogické činnosti. Takto k výzkumu přistoupil například Jevgenij Petrovič

³ Fjodor Filipovič Korolev, *Očerki po istorii sovětskoj pedagogiki i školy, 1917-1921* (Moskva: APN RSFSR, 1958).

⁴ Jevgenij Michajlovič Balašov, *Škola v rossijskom obščestve 1917–1927 gody.: stanovlenije novogo čelověka* (Petrohrad: Dmitrij Bulanin, 2003).

Belozercev⁵ či Alexandr Jurjevič Butov.⁶ Jejich výzkum přinesl hlubokou analýzu učitelského hnutí v Sovětském svazu, kořeny jeho modernity a také jeho zasadili již do období před rokem 1917.

První zahraniční studie k tématu vznikaly již v průběhu dvacátých let. Prakticky bez výjimky je vytvářeli západní autoři, kteří Sovětský svaz hojně navštěvovali a sympatizovali s jeho proměnami jako s žádoucím modernizačním procesem. Ve svých dílech vycházeli zejména z oficiálních materiálů škol a komisariátu pro vzdělávání a také ze své osobní zkušenosti i četných diskuzí se sovětskými pedagogy a žáky během vlastních návštěv některých vzdělávacích institucí. Jejich osobní zkušenost byla pozitivní. Jistě je jí však nutné chápat s určitým odstupem, protože byla do velké míry limitována tím, že jim sovětský stát nedovolil volně se pohybovat a úředníci se za každých okolností snažili vyvarovat situacím, kdy by cizinci mohli spatřit větší rozpory mezi praxí a oficiálními publikacemi. Vznikající vzdělávací systém v Sovětském svazu pak tito autoři často prezentovali jako záležitost nového státu. Intenzivní práce pedagogů působících za carského režimu je nezajímala stejně jako otázky kontinuity sociálních trendů. Navzdory popsanému omezení tito autoři zanechali velmi cenná svědectví o problémech raného sovětského školství a o představách sovětských pedagogů, jak by mělo ideálně vypadat. Mezi tyto autory můžeme zařadit například Johna Deweye,⁷ Lucy Wilson,⁸ Henryho Brailsforda,⁹ Thomase Woodyho,¹⁰ Scotta Nearinga,¹¹ Arthura Holitschera,¹² nebo Heinricha Vogelera.¹³

⁵ Jevgenij Petrovič Belozercev, *Obrazovanie. Istoriko-kulturnyj fenomen* (Moskva: Juridičeskij centr, 2004).

⁶ Alexandr Butov, *Narodnoje učitel'stvo Rossiji v obščestvenio-pedagogičeskom dviženii konca XIX. Načala XX. vv.* (Moskva: 1991).

⁷ John Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico – China – Turkey* (New York: New republic, Inc. 1929).

⁸ Lucy D. W. Wilson, *New Schools of Russia* (New York: Vanguard Press, 1927).

⁹ Henry Noel Brailsford, *The russian worker's republic.* (New York: Harper & Brothers, 1921).

¹⁰ Thomas Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen* (New York: Macmillan, 1932).

¹¹ Scott Nearing, *Education in Soviet Russia.* (Michigan: Social Science Institute, 1959).

¹² Arthur Holitscher, *Drei Monate in Sowjet-Russland* (Berlin: S.Fischer Verlag, 1921).

¹³ Heinrich Vogeler, *Reise durch Russland: die Geburt des neuen Menschen* (Dresden: Carl Reissner Verlag, 1925).

Pozdější západní práce vznikaly zejména po druhé světové válce, kdy se začínal rozvíjet zájem o Sovětský svaz převážně v souvislosti s novým velmocenským uspořádáním a počátkem studené války, vycházejí zejména z politických dějin. Širší rozpracování této problematiky podléhalo limitům v oblasti přístupnosti ke zdrojům, na jejichž základě by bylo možné učinit detailnější výzkum. Práce, které vznikaly, vycházely z dostupných děl předních osobností rané sovětské pedagogiky, jako byla například Naděžda Konstantinovna Krupská, Anatolij Vasiljevič Lunačarský či Anton Semjonovič Makarenko, případně informací, které pronikají ze Sovětského svazu díky emigraci.

S rozrůstající se dostupností zdrojů v souvislosti s větším zájmem západu o Sovětský svaz, novými kontakty a později v osmdesátých letech také v souvislosti s postupným uvolňováním v sovětské společnosti dochází i v západním výzkumu historie sovětské pedagogiky k posunu. Neopomenutelná v této souvislosti je například obsáhlá studie Larryho Eugena Holmese *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*¹⁴, která přinesla řadu nových poznatků založených na výzkumu primárních zdrojů, zejména dobových pedagogických časopisů a materiálů z lokálních ruských archivů, k nimž se otevřela cesta po roce 1991. Holmese ve své publikaci také poprvé zachytil vztah vzdělávací praxe z dob Ruského impéria k sovětské. Jinou knihou, kterou je dále potřeba v souvislosti se sovětským systémem výchovy a vzdělání zmínit, je monografie britského výzkumníka Janusze Tomiaka *World Education Series: The Soviet Union*,¹⁵ která předkládá čtenáři spíše stručnější, ale za to komplexní přehled vývoje sovětského školství od roku 1917 až do rozpadu SSSR.

Významně a do detailu se problematikou reformy vzdělávání zabývala přední revizionistická americká historička Sheila Fitzpatrick ve své knize *The Commissariat of*

¹⁴ Larry Eugene Holmese, *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia* (Bloomington: Indiana University Press, 1991).

¹⁵ Janus J. Tomiak, *World Education Series: The Soviet Union* (Hamden, Conn.: Archon Books, 1972).

Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917–1921.¹⁶ Fitzpatrick na základě rozsáhlého archivního výzkumu dokumentuje zejména nesnadnou transformaci bolševiků z původní opozice do role nové vládnoucí síly, které se má stát přizpůsobit. Monografie vysvětluje fungování lidového komisariátu pro vzdělávání, který odpovídal jak za proces vzdělávání ve státě, tak za umění a kulturu. Úřad představuje jako instituci, která v raných letech fungovala částečně jako komunikační prostředník mezi novou vládou bolševiků a starou úřednickou strukturou a intelektuální elitou. Kniha zároveň sleduje komplikace související se zaváděním nového systému a také s přebíráním a restrukturalizací původních částí úřadu. Kromě Anatolije Lunačarského je velký prostor věnován jeho blízkým spolupracovníkům, jako byli například Naděžda Krupská či Michail Pokrovský. Fitzpatrick neopomíjí ani kontinuitu se starým režimem, kterou představuje mimo jiné i v kontrastu pohledu některých radikálních členů bolševické strany vnímajících tuto návaznost jako negativní prvek a odklon od politiky a ideologie strany. Formování nového vzdělávacího systému ukazuje také z ekonomického pohledu v kontextu první světové války a občanské války, v jejichž souvislosti řada bolševiků vnímala investice do vzdělávací sítě jako nehospodárné a nadbytečné.

Sheila Fitzpatrick je také autorkou monografie *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934*¹⁷ věnující se v jedenácti obsáhlých kapitolách zavádění sovětské vzdělávací politiky. Fitzpatrick se zpočátku vypořádává s ideologickými otázkami školního vzdělávání a následně se věnuje praktické stránce dané problematiky. Zabývá se například vztahem učitelů a sovětské moci, vznikem škol ve venkovských regionech nebo problematikou sociální mobility ve vztahu ke vzdělávacím možnostem. Fitzpatrick zaměřuje svou pozornost na soupeření jednotlivých institucí a obhájuje tezi, že právě toto

¹⁶ Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917–1921* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

¹⁷ Sheila Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979).

institucionální soupeření mohlo představovat pro vývoj sovětské společnosti z hlediska vzdělávání větší význam než boje na nejvyšší politické úrovni mezi různými názorovými proudy v rámci strany.

Mezi revizionisty, kteří důvody pro zpochybnění totalitarismu hledali v oblasti vzdělávání, patří i americká historička Lisa Kirschenbaum. V obsáhlé studii *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932*¹⁸ komplexně objasňuje sovětskou koncepci dětství a politiku, která byla aplikována směrem k výchově dětí. Hlavní objekt výzkumu Kirschenbaum představuje rozvoj kurikula a zavádění vzdělávacích institucí s důrazem na předškolní vzdělávání. Zároveň je ale sledován také vývoj vztahu mezi rodinou a státem či bolševická vize nového sovětského člověka. Podobně jako již zmíněné tituly, se zabývá ideologickým modelem sovětského vzdělávání i australský historik Joseph Zajda.¹⁹ Důraz klade především na politický aspekt vzdělávacího systému. V knize *Education in the USSR: International Studies in Education and Social Change* se na rozdíl od publikací Fitzpatrick či Kirschenbam neomezuje pouze na počáteční období formujícího se SSSR, ale sleduje vývoj školství až do sedmdesátých let. Význam absence jednotného, dostupného a především povinného vzdělávání v pozdním Ruském impériu zdůrazňuje také britský historik Orlando Figes ve své knize *Lidská tragédie: Ruská revoluce 1891-1924*,²⁰ která je hlubokou sondou do všech vrstev ruské a sovětské společnosti na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Figes upozornil na rozšiřující se možnosti získat vzdělání zejména v souvislosti s kontrastem tradičního patriarchálního života na venkově, který pokládá za charakteristický svou zkosnatělostí založenou na heslu „takto to dělali naši otcové, tak my budeme také“, a touhou mladších generací po osamostatnění se z velké tradiční rodiny, která

¹⁸ Lisa Kirschenbaum, *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932* (New York: Routledge, 2001).

¹⁹ Joseph I. Zajda, *Education in the USSR: International Studies in Education and Social Change* (Oxford: Pergamon Press, 1980).

²⁰ Orlando Figes, *Lidská tragédie: Ruská revoluce 1891-1924* (Praha: Beta-Dobrovský, 2005).

je vyvolána právě novými možnostmi v oblasti vzdělání. Vzdělání zaujímá ve Figesově pojetí sovětských dějin roli významného prvku, který způsobil na venkově jakousi revoluci a výrazně rozšířil možnosti sociální mobility.

Československá reflexe tématu má stejně jako v předchozích případech kořeny již ve dvacátých letech. Poznávání této problematiky vycházelo jak prostřednictvím odborné literatury, která byla k dispozici, tak formou osobních zkušeností ze zájezdů československých pedagogů do Sovětského svazu. Sovětské školství a pedagogiku prezentoval např. časopis *Nové Rusko*, který vydávala Společnost pro hospodářské a kulturní sblížení s novým Ruskem. Nově vznikající systém sovětského školství byl představován vesměs pozitivně jako moderní a také v souladu s představou školy jako významného prostředku pro výchovu občanské základny daného státního režimu.²¹ Se založením Společnosti pro hospodářské a kulturní sblížení s novým Ruskem byl úzce spjat novinář Jiří Weil, který Sovětský svaz několikrát ve dvacátých a třicátých letech navštívil a část své práce věnoval také problematice sovětského vzdělávání. Weil prezentoval proměnu systému vzdělávání po roce 1917 jako unikátní boj se starým režimem, zejména s učiteli, které definuje jako nepřátele reformy. Navázal tak na sovětskou tradici prezentování nového systému v kontrastu s tím starým.

Zájem o sovětské školství narůstal po roce 1945 a s prohlubujícím se vlivem Sovětského svazu nabíral na intenzitě. Toto období přineslo také snadnější přístup k informacím o sovětské pedagogice. Významného propagátora sovětského školství po druhé světové válce představoval pedagog Karel Hanuš, který procesy probíhající po roce 1917 intenzivně studoval a ještě v předválečné době aktivně organizoval exkurze československých pedagogů do Sovětského svazu.²² Lze konstatovat, že pozitivní a nepříliš kritický přístup československých badatelů vůči ranému systému sovětského školství lze pozorovat až do

²¹ Viz např. L. Grolich, „Školství a osvěta v SSSR“, *Nové Rusko* 7-8 (Praha: 1925), str. 186-187.

²² Karel Hanuš, *30 let sovětské školy a výchovy (1917-1947)* (Praha: Orbis, 1947).

devadesátých let. Mezi jednu z prvních prací, jejímž úkolem bylo uspokojit nově rozšířený zájem o sovětské školství a pedagogiku, patří také kniha Ondreje Pavlíka *Vývoj sovietskeho školství a pedagogiky*,²³ ve kterém autor provedl důkladnou sondu do dějin sovětské pedagogiky počínaje rokem 1917 až po období třicátých let. V českém a československém kontextu nelze opomenout také pozdější další díla zabývající se odkazem sovětské pedagogiky a její využitelnosti v československém prostředí. Jmenovat lze například Libora Pecha.²⁴

Co se týče bádání ve vztahu k osobnosti a projektům Stanislava Šackého, opírám se jednak o jeho vlastní publikace a také o původní práce jeho kolegů. K dispozici jsou také některé články, které Šacký publikoval zejména v časopise *Na putjach k novej škole*. Z významnějších děl Šackého lze jmenovat knihu *Gody iskanij*²⁵, kde jsou zachyceny jeho vzpomínky z dětství a cesta k profesi učitele. Právě tato kniha je velmi důležitá z hlediska pochopení zájmu Šackého o pedagogiku a výchovu dětí. Významný zdroj také představuje publikace *Bodraja žizň*, v níž Šacký popsal jeden ze svých prvních výchovných projektů – letní dětskou kolonii práce a oddechu. Na těchto základech byl později po roce 1917 vybudován celý systém vzdělávání dětí, zahrnující předškolní přípravu, základní i střední vzdělávání a výcvik učitelů. Šacký ve své práci navazoval na výzkum Lva Nikolajeviče Tolstého a čerpal zejména z metod reformní pedagogiky. Reformní pedagogika představovala ve vývoji vzdělávání významný trend vedoucí k širokým změnám ve školství. Jednalo se o alternativu k dosavadnímu systému kladoucí důraz na individualitu žáků a odklon od převládající teoretické výuky a memorování velkého objemu učiva bez hlubšího

²³ Ondrej Pavlík, *Vývin sovietskeho školstva a pedagogika so zreteľom na školu povinnú* (Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení, 1945).

²⁴ Viz např. Libor Pecha, *A. S. Makarenko – Pedagog, spisovateľ, človek* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988).

²⁵ Stanislav Teofilovič Šacký, *Gody iskanij* (Moskva: Učpedgiz, 1935), 10–15.

pochopení. Mezi její významné představitele patřili například John Dewey nebo Maria Montessori.²⁶

První díla, která byla věnována činnosti Stanislava Šackého pochází od jeho současníků a spolupracovníků. Jednalo se například o Lva Nikolajeviče Skatkina, Michaila Nikolajeviče Skatkina, Luizu Karlovnu Schleger, Nikolaje Pavloviče Kuzina nebo Valentinu Nikolajevnu Šackou. Tyto práce zachycují především pedagogickou práci částečně s ideologickým kontextem odpovídajícím době.

Z díla Nikolaje Pavloviče Kuzina se dozvídáme o přístupu Šackého k organizaci života dětí a učitelů v rámci komunit, které vytvářely. Věnuje ovšem pozornost také jinému neméně významnému aspektu, který můžeme u Šackého výchovy pozorovat. Zřizované instituce, jak před rokem 1917, tak i po něm reagovaly i na jiný problém společnosti než bylo rozšiřování základního vzdělání ve smyslu gramotnosti nebo povědomí o kultuře. Nejen Šackého pedagogické projekty byly totiž zároveň nositeli jakési zdravotní osvěty v ruské společnosti. Hygienické poměry zejména v chudých vesnických regionech nebyly na příliš vysoké úrovni, a tak školy a dětské kolonie představovaly významný způsob, jak tyto návyky ve společnosti rozšířit, a to nejen v rámci dětských kolektivů, ale také do rolnických komunit v okolí. Kuzin odhaluje právě i tuto významnou roli.²⁷ Disertace využívá i Skatkinovo svědectví. Od založení Šackého pedagogických projektů byl jejich přímým účastníkem a jeho texty proto nabízí velmi unikátní příležitost nahlédnout jak do teoretických, tak praktických záležitostí s nimi spojených institucí. Kromě toho přišel Skatkin také se svébytnou analýzou návaznosti pedagogiky Šackého na jeho ruské předchůdce. Skatkin zastává názor, že Šacký představuje svou vzdělávací a výchovnou

²⁶ Viz např. John Howlett, *Progressive Education: A Critical Introduction* (London, New York: Bloomsbury Publishing, 2013).

²⁷ Nikolaj Pavlovič Kuzin, *O pedagogičeskom nasledii S.T. Šackogo*, (Moskva: 1980).

aktivitou kombinaci toho nejlepšího, co ruská pedagogika nabídla.²⁸ Tam, kde Skatkin zprostředkoval informace o odborném pedagogickém kontextu, Valentina Šacká zaznamenala obyčejné provozní problémy. Popsala například důsledky proměn sovětského kalendáře, který se nepřestával plnit novými svátky, pro nastavování režimu každého dne, nebo pro přípravu náplní výjimečných i slavnostních dní. Poznámky Šacké letmo zprostředkovávají informace o tom, jak účastníci kurzů První experimentální stanice (Pjervaja opytņaja stancija) takovéto speciální dny trávili.

V obdobném duchu se lze osobností Stanislava Šackého setkat také v díle Naděždy Krupské. Krupská měla velmi pozitivní postoj k Šackého postupům. Díky jejímu dílu můžeme pozorovat také skutečnost, že činnost Stanislava Šackého nebyla vždy z pozice komisariátu nebo některých bolševických představitelů přijímána pozitivně. Byla to právě Krupská, kdo Šackému zajistila dostatečnou podporu (význam jeho pedagogické práce dokonce uznal i Lenin).²⁹

Pozdější ruské zdroje k Šackému přistupovaly primárně jako k někomu, kdo modernizoval obor pedagogiky a zaváděl do něho postupy, jejichž cílem je rozvoj osobnosti dítěte a odklon od pouhé teoretické výuky. Ruští specialisté si více všímali pedagogické stránky a úvah o tom, jakým způsobem by mohly být Šackého výchovné metody využity pro další rozvoj pedagogiky do budoucna. Ústřední motiv těchto analýz představuje zejména samotná pedagogika a metodika výchovy dětí. Téma ovšem není v Rusku popsáno v širším politickém ani historickém kontextu. Důraz je kladen na metody výuky v souvislosti s jejich aplikovatelností na aktuální pedagogickou praxi. Mezi ty lze řadit například Michaila

²⁸ Michail Nikolajevič Skatkin, „Vydajuščijsja pedagog-obščectvenik (S. T. Šackij)“, *Učitel'skaja gazeta* (14. listopadu 1958); Stanislav Šacký, *Etapy novoj školy* (Moskva: 1923), 7-18.

²⁹ Viz například Naděžda Konstantinova Krupská, *Pedagogičeskije sočiněnija v 6 tomach* (Moskva: 1978).

Pavloviče Malyševa a Dinu Semjonovnu Beršadskou, kteří se zapojili do diskuse o možnostech využití některých prvků Šackého výuky.³⁰

Stejně jako u obecné problematiky sovětského školství, i o Šackého projekty se zajímali také zahraniční badatelé. Nabízeli vnější pohled a tedy poněkud odlišnou optikou (a odlišné zkušenosti). V disertaci pracuji s knihami a články zahraničních pedagogů, kterým se podařilo na nedostatek informací o vývoji pedagogiky v Sovětském svazu zareagovat jeho návštěvou a získáním osobní zkušenosti s novým systémem vzdělávání sovětských dětí. První experimentální stanice se těšila obrovskému zájmu zahraničních odborníků na vzdělávání dětí. Například jen v letech 1925–1926 navštívilo První experimentální stanici přibližně pět tisíc cizinců – zájemců o sovětskou školní reformu, a to z nejrůznějších zemí, například z Číny, Anglie, Německa, Spojených států, Polska, Španělska či Turecka.³¹ Po vlně kulturních výměn se zahraničím, a tedy i aktivních návštěv zahraničních učitelů v První experimentální stanici v polovině 20. let dvacátého století, se zvýšil počet zahraničních článků, zpráv a monografií pedagogů, kteří navštívili vzdělávací instituce založené Stanislavem Šackým. Tyto osobní reportáže odrážely individuální dojmy a závěry svých autorů.³² Většina z nich byli pedagogové, kteří měli možnost v praxi se seznámit s prací Stanislava Šackého a jeho spolupracovníků a považovali jeho činnost za velice významnou i z hlediska celosvětové pedagogiky. Vyjadřovali mu proto vysoké uznání. Obecně tito autoři často nasazení a odhodlání učitelů změnit poměry sovětského školství velmi oceňovali. Domnívali se, že zaostalé sovětské Rusko se stalo skutečnou laboratoří moderní

³⁰ Michail Nikolajevič Skatkin a Valentina Nikolajevna Šacká (eds.), *Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija* (Moskva: 1958).

³¹ Wilson, *New Schools of Russia*.

³² Viz Brailsford, *The russian worker's republic*, Nearing, *Education in Soviet Russia*, Wilson, *New Schools of Russia*, Dewey, *Impressions of Soviet Russia a Woody, New Minds: New Men?*.

pedagogiky, v níž lze prakticky ověřit teoretické předpoklady a v Šackém viděli kolegu, který se o to pokouší.³³

John Dewey hodnotí nový sovětský systém vzdělávání komplexněji, neorientuje se pouze na Šackého práci. Zájem ve vztahu Šacký–Dewey ovšem nebyl pouze jednostranný. Také Stanislav Šacký se o práci Johna Deweye velmi aktivně zajímal a do velké míry se jeho pedagogickou činností a teoretickými východisky inspiroval. John Dewey považoval Stanislava Šackého za velmi originálního pedagoga. Jednu ze svých četných zahraničních studijních cest proto podnikl v roce 1928 i do sovětského Ruska a strávil dva dny v První experimentální stanici. Soustředil se na organizaci života dětí a práce tamních učitelů. Pro Deweyho se jednalo o zajímavou a cennou zkušenost a určitou inspiraci, kam dále je možné posunout koncepty vzdělávání a výchovy ve Spojených státech. Inovativní postupy aplikované po roce 1917 v Rusku ho dokonce oslovily natolik, že jim přičítal celosvětový význam. Zároveň Dewey vnímal Šackého jasnou návaznost na specifické ruské kulturní tradice. Za významné také považoval poměrně unikátní podmínky pro vytváření Šackého institucí – ze strany státu. Americký profesor pedagogiky Thomas Woody se věnoval obdobné problematice jako John Dewey a tak jeho kniha jednak popisuje podobně širokou zkušenost jak se sovětským vzdělávacím systémem z hlediska celku, tak s První experimentální stanicí, jako v případě Deweye. Woody navštívil stanici dokonce dvakrát, a to v letech 1928 a 1929, tedy v době, kterou lze považovat za jakési vrcholné období této instituce. Setkal se také osobně se Stanislavem Šackým, takže jeho svědectví je ve srovnání s ostatními cenné zprostředkováním obsahu četných diskuzí se sovětským pedagogem samotným. Vysvětlují také Šackého motivaci stát se pedagogem. Woodyho kniha je zajímavá také tím, že se v ní čtenář setká také se zkušeností sovětského venkova s prvními

³³ Larry E. Holmes, „Soviet Schools: Policy Pursues Practice, 1921-1928“, *Slavic Review*, vol. 48 (1989) č. 2, s. 235.

kroky kolektivizace. Zde lze najít poměrně zajímavý rozdíl mezi interpretací postoje rolníků ke kolektivizaci ze strany pracovníků První experimentální stanice a Woodyho dojmy.

Samozřejmě v této souvislosti je třeba si znovu uvědomit, že vesměs kladné hodnocení vyvíjejícího se sovětského školství je značně dáno skutečností, že se tito zahraniční návštěvníci pohybovali především ve velkých městech v předem vybraných institucích (v případě venkovských škol pak v institucích spadajících pod První experimentální stanici, která měla zajištěné mimořádné podmínky pro veškerou svou činnost). Z tohoto důvodu je potřeba k těmto zdrojům přistupovat s určitou opatrností.

Z neruských autorů se nejvíce osobností Šackého zabýval australský historik William Partlett. Ten se v rámci svého výzkumu zaměřil na detailnější aspekty reformy sovětského školního systému, a to jak po stránce praktického fungování úřadů a vzdělávacích institucí, tak z hlediska teoretické koncepce výchovy dětí. Stejně jako ostatní práce však poněkud pominul osobní perspektivu pedagogů a dětí, kteří v rámci složitého a komplexního procesu vzniku nového systému školství prožívali své každodenní příběhy a reflektovali je.³⁴

1.3. Cíle práce a metody výzkumu

Cílem disertační práce je porozumět vývoji sovětského vzdělávacího systému a výchově, tak jak byl nastavován vůči dětem, a posoudit, zda rok 1917 znamenal bolševiky proklamovaný počátek nové éry, která měla potenciál společnosti vetknout odlišný tvar v souladu s bolševickým pojetím komunismu. Práce vychází z předpokladu, že poslední roky existence carského Ruska a první léta nově vznikající bolševické vlády představovaly období prudkých změn, kdy nebyly ještě stanoveny jasné meze, a nebylo zcela zřejmé, kam bude stát směřovat. Zároveň ve dvacátých letech v Sovětském svazu navzdory veškerým

³⁴ Viz např. William Partlett, „The Cultural Revolution in the Village School: S. T. Shatskii’s Kaluga School Complex, 1919-1932“, *Journal of the Oxford University History Society*, č. 3, 2005 nebo William Partlett, *Building Soviet Citizens with American Tools* (Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2011).

snahám nové vlády doposud existovala kontinuita intelektuálního a kulturního prostředí z předchozího období. Práce předpokládá, že i v oblasti výchovy a vzdělávání dětí existovala určitá kontinuita. V tomto ohledu se tedy dotýká širšího kontextu otázky kontinuity či diskontinuity ruských dějin, respektive spojitosti mezi carským a stalinským Ruskem. Lze v souvislosti se zavedením sovětského vzdělávání uvažovat stejně jako Boris Groys a konstatovat, že již v jádru moderní ruské pedagogiky, stejně jako v případě avantgardy, existovala totalitní politická ambice?³⁵ Nebo působila ve vzdělávání kontinuita v opačném směru a vzdělávací systém tak, jak byl zformován ve dvacátých letech, díky tomu neměl potenciál naplnit bolševickou vizi vytvoření sovětské společnosti v její nejradikálnější podobě? Argumenty pro ověření těchto hypotéz práce zkoumá v pěti dílčích výzkumných oblastech:

- 1) Překážky: s jakými problémy se musel nový sovětský systém vyrovnat?
- 2) Výsledky v oblasti ideologie: podařilo se v novém systému stanovenou bolševickou ideologii prosadit?
- 3) Výsledky v oblasti pedagogiky: podařilo se vybudovat funkční systém moderního školství?
- 4) Originalita sovětského vzdělávacího systému: jedná se o zcela nový systém prostý předchozích intelektuálních vlivů?
- 5) Výsledky v oblasti socializace a společenské důsledky zavedení nového systému vzdělávání.

V disertační práci využívám metody klasického historického výzkumu, opírám se o archivní prameny a jejich analýzu. Volím primárně sociálněhistorický přístup inspirovaný úvahou Michala Pullmanna *Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění*,³⁶ ale přihlížím rovněž

³⁵ Groys, *Gesamtkunstwerk*.

³⁶ Michal Pullmann, „Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění“, *Soudobé dějiny* 15(3) (2008), 703-717.

k politickým dějinám. Sleduji problematiku formujícího se sovětského vzdělávacího systému v teoretické i praktické rovině, a opírám se o četné příklady za sovětské praxe.

Nejprve v obecné rovině představuji teoretický rámec bolševických úvah o vzniku nové společnosti, vysvětluji, jakým způsobem se vyvíjelo chápání pojmu „nový člověk“. Prezentuji teoretické pojetí „nového sovětského člověka“ a zároveň konkretizuji důvody, proč právě děti představovaly pro bolševickou vládu ideální skupinu obyvatelstva, od níž očekávala zahájení přebudování společnosti.

Další část práce ukazuje praktické fungování sovětského vzdělávacího systému. Zde stavím zejména na archivních materiálech souvisejících s činností bolševické vlády v oblasti vzdělávání a aktivitami jednotlivých škol. Tato část práce se věnuje výchozí pozici vlády v době, kdy zahajovala reformu vzdělávacího systému, konceptu bolševické představy o novém společenském uspořádání a jeho následnému střetu s realitou vznikajícího státu. Zjišťuje podrobně, jak probíhalo nastavení nového systému vzdělávání a jak se vyrovnávalo s podobou základního školství zděděnou z posledních desetiletí existence carského Ruska. Nejprve proto stručně popisují kroky vlád Ruského impéria, které měly směřovat k rozšíření základní vzdělanosti. Následně se soustředím na bolševiky diskutovanou představu o ideální podobě vzdělávání společnosti a výchově nového sovětského člověka, jak rezonovala v prvním desetiletí existence Sovětského svazu. Tehdy se řešení praktických potřeb mísilo se zaváděním opatření na základě utopických představ některých čelních sovětských představitelů, kteří jako nástroj prosazení své vůle užívali ovšem teror napříč jednotlivými vrstvami obyvatelstva. Zároveň se tato část práce věnuje činnosti petrohradského (později moskevského centra)³⁷ ve vztahu k reformě vzdělávání. Představuje a analyzuje postupy, které prováděl lidový komisariát pro vzdělávání v čele s Anatolijem Lunačarským a Naděždou Krupskou, posuzuje praktické problémy, se kterými se musel komisariát

³⁷ Úřady nejdříve sídlily v Petrohradu, ale od roku 1918, kdy se hlavním městem státu stala Moskva, docházelo k jejich stěhování.

vyrovnávat, hodnotí, jakým způsobem byla do nového systému zahrnuta bolševická ideologie. Tato část práce se tedy zabývá například vztahem nově nastaveného vzdělávacího systému vůči náboženství, které se bolševický režim snažil radikálně vymýtit, nicméně byl trvale nucen se s ním ve sféře vzdělávání vyrovnávat. Práce sleduje vedle ideologické roviny také praktické problémy financování a vybavování škol, tvorbu učebnic, výcvik nových pedagogů, přístup k pedagogům zděděným z dřívějšího politického a sociálního systému atp.

Stěžejní část práce je věnována vzdělávacímu projektu Stanislava Šackého, v němž navázal na vzdělávací a výchovné projekty již z předrevolučního období a vytvořil podle svých názorů pro děti ideální podmínky pro vzdělávání. Utváření a fungování tohoto projektu sleduji jak z hlediska vývoje pedagogiky jako oboru tak optikou sociálních dějin v kontextu vývoje ruského a sovětského státu, jeho politiky a ideologie. Šackého činnost tak zkoumám počínaje prvními zájmovými kluby založenými již v prvním desetiletí dvacátého století v okrajových částech Moskvy až po První experimentální stanici - systém mateřských, základních a středních škol, knihoven a výcvikových center pro učitele zřízených Šackým v Kalužské oblasti po roce 1917. Stejně jako z pohledu vnějších pozorovatelů se i podle původního názoru bolševického centra mělo jednat o jakousi laboratoř vzdělávání, která poskytne prostor pro pokusy s různými pedagogickými metodami vycházejícími jak z bolševické ideologie, tak z principů reformní pedagogiky. Proto byly zcela přirozenou součástí aktivit První experimentální stanice kromě výuky dětí a výcviku pedagogů také mezinárodní konference, které inspirovaly širokou diskuzi o modernizaci školství.

Můj výzkum sovětského vzdělávacího systému by nebyl možný bez studia dokumentů z archivních sbírek dnešní Ruské federace. První část práce čerpá zejména z dobového tisku, učebnic, materiálů získaných z Ruské státní knihovny (Rossijskaja gosudarstvennaja bibliotěka), Vědecké pedagogické knihovny Konstantina Dmitrijeviče Ušinského v Moskvě

(Naučnaja Pedagogičeskaja bibliotěka im. Konstantina Dmitrieviče Ušinskogo). Významným pramenem práce je fond Naděždy Krupské a Anatolije Lunačarského v Ruském státním archivu sociální a politické historie v Moskvě (Rossijskij gosudarstvennyj archiv socialno-političeskoj istorii, RGASPI), který schraňuje jejich pracovní poznámky, články a korespondenci, týkající se přípravy nových učebnic, řešení problematiky hygieny a stravování ve školách, přípravy nových učitelů a podobně. Zajímavé doplnění práce z těchto fondů představují dopisy zasílané na komisariát dětmi, učiteli, ale i dospělými, kteří si v měsících se školách doplňovali vzdělání. Často jsou doprovázeny dokonce ilustracemi. Veškeré tyto materiály získané z archivu RGASPI představují unikátní soubor otevírající náhled do života společnosti tak, jak probíhal v nejhudších vrstvách ruského (později sovětského) obyvatelstva. Zejména korespondence zasílaná na komisariát pro vzdělávání z různých škol nebo i od jednotlivců zachycuje řadu osobních příběhů a tužeb.

V souvislosti s těmito prameny je ale nutné poukázat na určité komplikace při jejich interpretaci. Z jednotlivostí lze usuzovat o obecných podmínkách pro studium, částečné zklamání z těchto zdrojů však přináší skutečnost, že ne vždy se dochoval dostatečně robustní komplex korespondence, který by dovolil rekonstruovat příběh jednotlivce v jeho celosti. Například jeden z dopisů zasláný přímo komisaři Anatoliji Lunačarskému popisuje tíživou životní situaci mladého muže, který by rád dokončil studia. Jeho rodina, která přišla o otce, nemá však dostatečné prostředky ani k zajištění základních životních potřeb. Pisatel proto Lunačarského v dopisu prosí o zaslání 15 rublů, které by rodině v této záležitosti pomohly.³⁸ Tento pramen tedy představuje významný doklad o životě na ruské vesnici, bohužel ale nelze dohledat, zda Lunačarský situaci ověřil a zda se rodině dostalo pomoci. Další významným metodologickým problémem byla samotná podoba pramenů. U některých dokumentů se nedochovaly informace, které by umožnily získané zdroje místně nebo časově

³⁸ Dopis Lunačarskému od Petra Leontěviče Kosareva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 47.

přesněji určit. Neméně problematická pak často byla samotná forma dokumentů. Materiály ze zkoumané doby jsou velmi často psané ručně s různou kvalitou dochování papíru, písma i jazyka. V některých případech bylo proto mimořádně složité dospět k obsahu, který tyto dokumenty ukrývaly. Navzdory uvedeným omezením ale právě tyto dokumenty společně s materiály získanými z archivu města Obninsk představují unikátní a odbornou literaturou dosud systematicky nezpracované zdroje této disertace.

Významným pramenem mé disertace byla Vědecká pedagogická knihovna Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, kde se mi dařilo ke studiu získat dobové učebnice a vzdělávací materiály. Průběhem sovětské školské reformy se zabývala kromě toho řada ruských pedagogických periodik, zejména časopis *Narodnyj učitel'*. Ty také poskytly relevantní informace pro zhodnocení diskuze o podobě vzdělání před a po říjnu 1917 v disertaci. Zajímavý doplněk pak představuje dobová zahraniční odborná literatura, která zachytila několik osobních zkušeností amerických pedagogů s ranou podobou sovětského školství.

Pro dotvoření kompletní představy o situaci na sovětských školách ve dvacátých letech jsem svůj výzkum doplnila také o materiály ze sociologického průzkumu *Harvard Project on the Soviet Social system*. Představuje unikátní soubor informací o politických, sociálních a ekonomických podmínkách v Sovětském svazu počínaje rokem 1917, který vznikl v amerických táborech pro uprchlíky, kteří se po druhé světové válce odmítali vrátit na území Sovětského svazu. Byl důsledně anonymizován a respondenti tak svými odpověďmi nemohli získat žádné výhody ani nevýhody. Informace získané touto cestou jsou proto pokládány za minimálně zatížené autocenzurou respondentů.

Samotná analýza aktivit Stanislava Šackého je založena zejména na výzkumu prováděném v archivu ve městě Obninsk v Kalužské oblasti. Zde byl pro práci získán obsáhlý soubor informací o činnosti Šackého a jeho kolegů, neboť se na území tohoto tehdy ještě neexistujícího města nacházela kolonie Bodraja žižň a později na ni navazující První

experimentální stanice. Mezi velmi cenné zdroje své disertace jsem v tomto archivu získala například vzpomínky dětí a pedagogů, kteří prošli těmito vzdělávacími institucemi, dále zápisy z jejich aktivit, průběhu exkurzí nebo dobové fotografie a fragmenty časopisu, který si děti samy vyráběly.

2. Vznik nového člověka a společnosti prostřednictvím výchovy dětí

2.1. Koncept nového člověka

Obecně vzato koncept „nového člověka“ není v dějinách nijak novým pojmem. Utopická vize osoby, která do posledního detailu splňuje přísná kritéria konkrétního režimu, mohla být produktem náboženství, filozofie nebo později totalitních politických ideologií, jako například v případě v Evropě neznámějšího nacismu nebo komunismu. Právě z tohoto důvodu hned z kraje vyjasňuji, jak je chápán v rámci mé práce a jaká jsou v ní pro něj nastavena kritéria.

Nahlédneme-li do minulosti, koncept „nového člověka“ prošel zejména v posledních 200 letech dynamickým vývojem. Ve filozofické rovině nelze nezmínit koncept „nadčlověka“ (*Übermensch*) zformulovaný německým filozofem Friedrichem Nietzschem v jeho pravděpodobně neznámějším díle *Tak pravil Zarathustra*. Nietzsche z kořenů teorie evoluce a předpokladu, že člověk přišel na místo svého předchůdce jako jeho lepší verze, vyvodil, že tudíž i on bude nahrazen jakýmsi nadčlověkem, tedy svým lepším typem. Definoval pak dva typy lidí – nadčlověka a posledního člověka. Poslední člověk představuje v jeho chápání zástupce lidského pokolení staré doby, který je na vrcholu svých možností a již netouží po dalším rozvoji, po hledání dokonalosti. Takový člověk již podle Nietzscheho ztratil naději v budoucnost a je tím pádem předurčen ustoupit pokroku a modernizaci v podobě nadčlověka.³⁹ Příchod nadčlověka je z Nietzscheho pohledu nevyhnutelnou jistotou vyplývající z postupu času a prostoru otevírajícího nové možnosti. Nietzscheho Zarathustra tedy opouští svou samotu a mnoholeté přemítání, přichází do nejbližšího města, kde zrovna probíhá velké shromáždění místních obyvatel, čehož ihned využívá a k davu promlouvá. „Hlásám vám nadčlověka. Člověk je cosi, co má býti překonáno. Co jste

³⁹ Friedrich Nietzsche, *Tak pravil Zarathustra* (Olomouc: Votobia, 1995).

vykonali, aby byl překonán? Všechny bytosti dosud vytvořily něco nad samy sebe a vy chcete být odlivem tohoto velkého přílivu a raději snad se vrátit ke zvířeti, než abyste překonali člověka?⁴⁰“

Navzdory tomu, že se v tomto případě pohybujeme pouze ve filozofické sféře úvah, toto podobenství evolučního vývoje v podstatě určuje univerzální model pokroku společnosti. Tento základní princip lze pak dohledat ve všech pozdějších úvahách o novém člověku. Pojetí nového člověka z hlediska politické ideologie s sebou ale přináší mnohem radikálnější rozměr těchto představ, kterému nechybí touha zbavit se všeho, co považuje za součást starého světa, a to za jakoukoliv cenu.

Rané znaky tohoto radikálnějšího pojetí můžeme pozorovat na příkladu Velké francouzské revoluce pohledem amerického profesora historie George L. Mosse. Ten poukazuje na skutečnost, že francouzská revoluce sama sebe definovala jako „nový počátek vytvářející národ bratrů, zatímco někteří radikálové již mluvili o vytvoření nového člověka.“⁴¹ Francouzskou revoluci samotnou tedy Mosse sice nevidí jako proces, jehož ambicí by byl vznik naprosto nové společnosti složené z nových „nadlidí“, ale zároveň si je vědom toho, že radikálnější kruhy revolucionářů by na ni takto nahlížet mohly.⁴² A budou to obdobně radikální kruhy, které takovou myšlenku ožíví ve dvacátém století.

Popularita ideje o vzniku nového člověka vzrostla zejména v souvislosti s pokrokem v technice a medicíně a formulováním evoluční teorie Charlese Darwina. Koncem devatenáctého století se zároveň objevuje eugenika jakožto vědní a filozofický směr, jehož cílem, na základě teorií o dědičnosti, bylo dosažení co nejlepších vlastností člověka a tím následně také k postupnému vytvoření ideální společnosti. Jeden z hlavních nástrojů k dosažení vytyčeného ideálu bylo zhodnocení vhodné a nevhodné reprodukce. Začátkem

⁴⁰ Ibid., 75-76.

⁴¹ George Lachmann Mosse, *The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany, from the Napoleonic Wars Through the Third Reich* (New York: Fertig, 1975), 22.

⁴² Ibid.

dvacátého století se pak eugenika jako původně spíše teoretická záležitost různých intelektuálních setkání postupně přesunula také mezi body některých politických programů.⁴³

Ve dvacátém století byla snaha vytvářet podmínky pro vzestup nového člověka spojena zejména se vznikem totalitních režimů, které usilovaly o radikální změny dosavadní struktury s cílem vytvořit bezchybnou společnost v souladu se svou ideologií. Takto badatelsky dogmatická definice totalitních režimů byla reprezentována například Hannah Arendt.⁴⁴ Ta považovala za jeden ze základů ovládnutí společnosti naprostou loajálnost režimu, a tudíž nový člověk pro ni představoval jeden z významných prostředků k dosažení tohoto cíle. Nové totalitní režimy se tak snažily přetvořit jedince ke svému obrazu. Populace, která zažila „starý svět“, byla vychovávána určitým hodnotovým rámcem a vyrostla obklopena řadou rozličných vazeb, nepředstavovala pro totalitní režim snadno tvarovatelný materiál. Takoví lidé již měli vybudovanou identitu a názory i vzorce chování. Bylo tedy komplikovanější přesvědčit je k přijetí nových hodnot, vize a ideologie. Obdobné pojetí nového člověka jakožto jedince vykořeněného z tradiční společnosti prezentují i čeští badatelé Stanislav Balík a Michal Kubát.⁴⁵

2.2. Nový člověk v prostředí Sovětského svazu

V ruském prostředí, tradičně pracujícím s myšlenkou ruské mise vedoucí ke spáse lidstva, nebyl požadavek na vznik nové společnosti a nového člověka, který by představoval její základní stavební kámen, pouze záležitostí bolševické ideologie. Například filozof Ivan Iljin ve svých úvahách definoval požadavek na stát jakožto společenství duchovně solidárních lidí, jedinců, kteří jsou svobodní a autonomní, ale na základě svého přesvědčení jednají

⁴³ Philippa Levine, *Eugenics: A Very Short Introduction*, (Oxford: Oxford University Press, 2017), 1-2.

⁴⁴ Viz. Hannah Arendt, *Původ totalitarismu*.

⁴⁵ Viz Stanislav Balík a Michal Kubát, *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů* (Praha: Dokořán, 2004).

v souladu se zájmem celé společnosti. Předpokládal, že člověk by měl v ideálním případě dosáhnout stavu, kdy se stane duchovně celistvou osobností vedoucí pravý a plný život.⁴⁶ Nahlédneme-li na fenomén nového sovětského člověka a mýtus, který se kolem něho vytvořil, zjistíme, že se jedná o téma, které fascinovalo celou řadu historiků, kteří na něho nahlíželi skrze perspektivu různých aspektů společnosti, jako například skrze umění (připomeňme v této souvislosti alespoň dílo Johna Haynese „*New Soviet Man: Gender and Masculinity in Stalinist Soviet Cinema*“ nebo knihu Kateriny Clark „*Sovětský román: dějiny jako rituál*“) či z hlediska společenských rolí (např. „*The New Soviet Man and Woman: Sex-Role Socialization in the USSR*“ od Lynne Attwood nebo rozsáhlá publikace „*The New Soviet Woman: Model Or Myth*“ zpracovaná Maggie McAndrew a Jo Peerssem). Neméně významný příspěvek do debaty o problematice přetváření společnosti formované ideami komunismu poskytuje také kniha české historičky Denisy Nečasové „*Nový socialistický člověk: Československo 1948-1956*“. Navzdory tomu, že je kniha primárně zaměřená na dění v Československu, Nečasová o dané problematice uvažuje mnohem širěji a přináší řadu poznatků o novém sovětském člověku jako o komplexním fenoménu.

V Sovětském svazu se předpokládalo, že nový sovětský člověk bude vylepšenou verzí jak po fyzické, tak po mentální stránce. Na rozdíl například od nacistického Německa, zde ale nepřevládá přístup k dosažení stanoveného výsledku biologickou cestou, tedy výběrem výjimečných jedinců z genetického hlediska. V Sovětském svazu byl hlavní důraz kladen na výchovu jakožto na hybatele procesu proměny společnosti. Vznikající sovětský stát usiloval o vytvoření nové moderní společnosti založené na bolševickém pojetí komunismu. Obecně lze říci, že dle bolševické ideologie měly být rozrušeny tradiční rodinné vazby, přerušen mezigenerační přenos znalostí a zkušeností. Mělo dojít k vyvinutí nové kolektivní

⁴⁶ Viz např. Marlene Laruelle a Margarita Karnyševa, *Memory Politics and the Russian Civil War: Reds Versus Whites* (London: Bloomsbury, 2020).

identity společnosti. Nový režim vyzdvihoval hodnotu fyzické práce a preferoval kolektivní zájmy definované bolševickou stranou před těmi individuálními.

Ačkoliv dosažení ideální společnosti bylo jasně stanoveným cílem, přístup předních představitelů bolševické moci k otázce její podoby a způsobu vytváření se přece jen lišil. Například Lev Davidovič Trockij si představoval, že společnost v Sovětském svazu opět projde významnou proměnou, jako se stalo ve světové historii již několikrát, a člověk bude schopen ovládnout své vlastní pocity, pozvednout své přirozené podvědomé instinkty do sféry vědomí. Tento proces považoval za přirozený. Zároveň zvažoval také fyzickou stránku a předpokládal, že dojde ke vzniku vyššího biologického typu člověka. V této souvislosti dokonce užívá výrazu „nadčlověk“ („svěrchčlověk“). V Trockého vizi byl tento nadčlověk silnější, chytřejší, ovládal ladnější pohyb, jeho hlas měl znít muzikálněji. Předpokládal, že průměrný člověk se pod taktovkou sovětského státu pozvedne na úroveň Aristotela či Marxe.⁴⁷ Například pro Nikolaje Ivanoviče Bucharina představovala nová společnost zejména praktickou cestu k tomu, jak dosáhnout stability sovětského režimu a omezit zpochybňování oficiální ideologie. V roce 1925 například varoval, že v případě, že větší svoboda projevu a tvorby povede k šíření „škodlivých“ diskusí, například o monarchii. To odmítal připustit. Ideologickou výchovu nové inteligence považoval za nezbytnou.⁴⁸

Oproti tomu první komisař pro vzdělávání a jeden z hlavních tvůrců vzdělávací reformy Anatolij Vasiljevič Lunačarský byl z hlediska nové společnosti opatrnější. Nechtěl, aby nový systém znamenal ztrátu všeho individuálního. Domníval se, že komunistický systém by měl představovat harmonickou kombinaci všech lidí v něm žijících, kteří mají odlišné schopnosti. Takové společenství přirovnával k orchestru, kde každý hudebník má svou určitou roli a nadání a společně pak díky těmto jednotlivým schopnostem utváří komplexní

⁴⁷ Lev Davidovič Trockij, *Literatura i revoljucija* (Moskva: Glavpolitprosvet, 1924), 192-195.

⁴⁸ Evald Vasilevič Ilenkov, *Drama sovětskoj filosofii (Kniga dialog)* (Moskva: Rossijskaja akademija nauk, 1997), 101.

harmonii orchestru.⁴⁹ Sílu socialistické společnosti nehledal v uniformitě a jednotné šedé mase, ale ve spolupráci a solidaritě jednotlivých zájmů.⁵⁰ Anatolij Lunačarský se nejednou vyjádřil k tomu, jak by měl nový sovětský člověk vypadat. Za významný aspekt napomáhající proměně „starého ruského člověka“ na „nového sovětského“ považoval umění a ideologii v něm obsaženou. Proměna měla probíhat postupnými kroky.⁵¹ Lunačarský nebyl stoprocentním zastáncem opuštění všeho starého, lpěl na starém umění a kultuře. Obecně lze tedy konstatovat, že se k reformě stavěl opatrněji. Jeho neradikální přístup dokládá mimo jiné i jeho reakce na zprávy, které v listopadu 1917 během bojů o moc ve velkých městech přicházely do Petrohradu z Moskvy. Týkaly se bombardování Kremlu a zničení chrámu Vasila Blaženého, Uspeňské katedrály a Spasské věže. V reportáži publikované v rámci knihy *Ten days that shocked the world* zaznamenal americký žurnalista John Reed, očitý svědek revolučních událostí, že Lunačarského tato informace velmi rozrušila, a dokonce se rozhodl v reakci na toto „monstrózní ničení krásy a tradice“, jak sám celou situaci označil, rezignovat na post komisaře (tento krok ale nakonec neučinil).⁵²

Z těchto několika příkladů postojů jednotlivých představitelů bolševického státu jasně vidíme, že základní idea byla sice stanovena, ale jednotlivé přístupy k její realizaci a stejně tak i její vlastní pojetí byly rozdílné a první léta formování nového státu tak byly spíše časem hledání a nejistot. Obdobná situace panovala také ve sféře kultury, výchovy a vzdělání, kde se střetávala celá řada různých názorových proudů.

⁴⁹ Anatolij Vasilevič Lunačarský, *Čemu sloužit teatr* (Moskva: Mosk. teatr. izd-vo, 1925), 46.

⁵⁰ Anatolij Vasilevič Lunačarský, „Osnovnyje principy jedinoy školy“, *Narodnoje obrazovanie*, č. 10, (1999): 40-47.

⁵¹ Anatolij Vasilevič Lunačarský, „Osnovnyje zadači sovětskoj vlasti v oblasti iskusstva“, in *A. V. Lunačarskij: neizdannye materiály*, red. N. A. Trifonov (Moskva: Nauka, 1970), 14-15.

⁵² John Reed, *Ten days that shocked the world* (New York: Boni & Liveright, 1922), 311-312.

2.3. Indoktrinace dětí totalitními ideologiemi – výchova nového člověka?

Na počátku dvacátých let metody využívané pro indoktrinaci dětí raným sovětským režimem byly formovány též mimořádnými okolnostmi občanské války. Venkovské regiony byly drancovány, a to jak ze strany bolševických ozbrojených sil, tak ze strany tzv. bílých. Sovětský válečný komunismus vedl k násilnému rekvírování obilí na venkově a zabavování hospodářských zvířat. To vyvolalo vybití dobytka, opakovaně nízkou úrodu a následně až hladomor. Ten si například v letech 1921–1922 v regionu Povolží vyžádal miliony obětí.⁵³ Rolnické obyvatelstvo se bouřilo a bolševický stát proti němu násilně zasahoval. Těmto hrůzám všedního dne byly vize komisariátu pro vzdělávání o podobě školy vzdálené. Dětem se mělo kromě výuky teoreticky dostávat také celodenní bezplatné stravování. Ačkoliv na vybraných místech plán skutečně poskytoval dětem útočiště před válečnou realitou, z ekonomických důvodů nebyl ve všech případech naplněn. Závažný problém se v souvislosti jak s první světovou válkou, tak s občanskou válkou objevil při zajišťování péče o bezprizorné děti a mládež. Řešení muselo být ze strany státu aktivně hledáno, protože početná bezprizorná mládež byla často spojena s krádežemi a podvody, které jí zajišťovaly alespoň nějakou obživu. Stát neusiloval o hledání pěstounských rodin a zakládal ústavy a kolonie, kde byly tyto problematické děti vychovávány.⁵⁴ S tehdejšími programem ústavní převýchovy bezprizorných dětí je spojen zejména Anton Makarenko, který stanul v čele Poltavské kolonie. Její činnost zachytil v knize *Pedagogická poéma*. Z ní se lze dozvědět jak o počátečních problémech se zázemím kolonie, tak o obtížích spojených s výchovou problematických dětí. Úsilí, které ale nakonec ve své pedagogické činnosti vynaložil, vedlo

⁵³ Viz Richard Pipes, *Russia under the Bolshevik regime* (London: Penguin books, 1974) a Andrejev E. M., *Naselenije Sovětskogo sojuzu 1922-1991*, Moskva 1993.

⁵⁴ Více informací k problematice bezprizorných dětí viz např. Elizabeth White, *A Modern History of Russian Childhood: From the Late Imperial Period to the Collapse of the Soviet Union* (London: Bloomsbury Publishing, 2020).

ve většině případů k úspěchu a Makarenkovi se pro bezprizorné děti podařilo vytvořit poměrně přátelské prostředí.⁵⁵

Takto by se tedy daly shrnout podmínky pro vytvoření nového člověka z hlediska přežití jedince v nastaveném systému. Pro komplexní pochopení podmínek pro indoktrinaci dětí je ale nutné zvážit také mechanismy výchovy zavedené ve školách a psychologické aspekty rozvoje osobnosti dítěte. Školy, jejichž úkolem mělo být formování nové společnosti, jistě neměly prostor pro aplikaci demokratických principů. Například americký progresivní pedagog John Dewey definoval takový systém nedemokratických škol jako místa, kde je aplikován autoritativní přístup, kde je všeobecné veřejné školství pečlivě rozplánováno do posledního detailu a řízeno centrálně úzkou skupinou lidí tak, aby veškerý jeho obsah a dění byly pod drobnohledem. To ve svém důsledku potlačuje svobodný projev individualismu jak u dětí, tak u vyučujících. Dětem je vštěpováno konkrétní shora stanovené přesvědčení.⁵⁶

Hannah Arendtová zachází ve své definici autoritářského přístupu totalitních škol ještě o něco dále. Tvrdí, že „cílem totalitního vzdělání nikdy nebylo vštípení přesvědčení, ale zničení schopnosti jakékoliv přesvědčení vůbec získat.“⁵⁷ Zničení jedinečné individuality člověka považuje Arendtová za poslední stupeň ovládnutí společnosti a totální nadvlády nad ní ze strany státu. Tomuto stupni předchází ještě likvidace osoby právní a osoby morální.⁵⁸

Americký profesor Bryan Warnick věnující se otázkám vývoje metod vzdělávání školu definoval jakožto „agenta státu“, jehož úkolem je vychovávat děti ve veřejném zájmu a ochraňovat je proti újmám. Dále školy mají sloužit pro rodiče jako pomocník při výchově. Jako třetí významný aspekt škol pak uvádí vztah mezi školou a dětmi samotnými. Škola má z jeho pohledu dětem sloužit, nese určitou míru odpovědnosti vést děti k samostatnému a čínorodému životu. Toto jsou základní tři principy, na nichž by měla fungovat škola

⁵⁵ Anton Semenovič Makarenko, *Pedagogická poéma* (Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976).

⁵⁶ John Dewey, *Democracy in Education*, 3-4.

⁵⁷ Hannah Arend, *Původ totalitarismu I-III* (Praha: OIKOYMENH, 2013).

⁵⁸ *Ibid.*, 590-610.

v demokratickém systému.⁵⁹ Warnick také poukazuje na to, že pro rozvoj a blaho dítěte je nutné vzít v úvahu jeho zájmy, potřeby, ale také schopnosti. To je ovšem pouze první krok. Dále je nutné uvážit, jaké jsou nároky a požadavky okolního světa. Warnick také odkazuje na definici Johna Deweyho, která tyto dvě skupiny aspektů výchovy dítěte shrnuje do dvou skupin jako psychologické (schopnosti a zájmy) a sociální (požadavky společnosti).⁶⁰

Ve vztahu k totalitním státům Warnick upozorňuje, že mohou kromě oficiálně vymezené výchovy ve školách kombinovat nástroje pro naplnění své vize podoby společnosti také s výchovou rodičovskou. V této souvislosti připomíná praktiky odebrání dětí z rodin pro stát nepohodlných skupin a jejich předávání k výchově v rodinách státu loajálních. Připomíná také skutečnost, že tento postup lze vysledovat i v Sovětském svazu, kde byly odebrány děti některým silně křesťansky založeným rodinám.⁶¹ Asi nejznámějším evropským příkladem je ale převýchova dětí odebraných nacisty během druhé světové války a jejich svěření do výchovy v německých rodinách. Zde je ale třeba upozornit, že motivy obou totalitárních systémů – sovětského a německého fašismu – byly odlišné. Na rozdíl od bolševické vize společnosti nacismus necílil na vybudování nové sociální struktury státu. Nacismus společnost podle Michala Reimana také do značné míry transformoval, ale na rozdíl od sovětského totalitarismu neusiloval o eliminaci určitých společensko-majetkových vrstev. Vůči stávající podobě systému vystupoval německý fašismus spíše jako jakási konsolidační síla a jeho sociální demagogie cílila proti liberálním představitelům hospodářství a politiky a také na základě rasových motivů proti židovskému obyvatelstvu.⁶²

⁵⁹ Bryan R. Warnick, *Understanding Student Rights in Schools: Speech, Religion, and Privacy in Education* (New York: Teachers College, 2013), 42.

⁶⁰ *Ibid.*, 44.

⁶¹ *Ibid.*, 45.

⁶² Michal Reiman, *O komunistickém totalitarismu a o tom, co s ním souvisí* (Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000), 49-50. Více k problematice totalitarismu a podstaty obou systémů – sovětského a německého – viz Sheila Fitzpatrick a Michael Geyer, *Za obzor totalitarismu* (Praha: Academia, 2012).

Americký historik Walter Laqueur zaměřující se mimo jiné také na problematiku totalitních států Evropy ve dvacátém století upozorňuje, že určitou míru indoktrinace dětí státní ideologií vykazují systémy školního vzdělávání v různých režimech. Tuto náplň výuky vzdělávací instituce doplňují požadavkem patričních znalostí a dovedností, které by si dítě mělo osvojit. Na příkladu amerických škol poukazuje na rozšířené mínění, že je povinností těchto institucí seznámit děti se základními principy a ideály státu a indoktrinovat je americkou demokracií.⁶³ Navzdory tomu, že do výchovy v rámci demokratických států zařazuje tento požadavek na výchovu, ale nakonec Laqueur zdůrazňuje základní rozdíl ve výuce demokratických a totalitních států. Tu spatřuje v tom, že demokratické školy, kromě indoktrinace dětí základními ideami státu a morálky, poskytují též prostor pro vývoj kritiky a samostatného myšlení dítěte, které je pak schopno samo s určitou mírou nadhledu zpracovávat okolní dění a vlivy. Systém vzdělávání v totalitních státech toto neumožňuje.⁶⁴ Všechny teorie výchovy a vzdělání v demokratických a nedemokratických režimech staví na předpokladu, že ideálním stavebním prvkem společnosti, který lze formovat do různých tvarů, je dítě. Tento předpoklad vychází z představy popsané již v 17. století Lockeho teorií empiristického poznání. Tu definoval ve svém *Eseji o lidském rozumu*. Podle Johna Lockeho je na počátku života lidská mysl prázdná „tabula rasa“ (nepopsaná deska, nepopsaný list), do které se v průběhu života ukládají nejrůznější ideje. Ty jsou získávány v průběhu života na základě empirického poznání. Lidský rozum pak má v mysli úlohu třídění a slučování těchto idejí a vytváří z nich ucelené poznání a lidskou osobnost.⁶⁵ Na koncept nepopsaného listu a principu nutnosti vzdělávání nejlépe od útlého věku navazuje také Jean-Jacques Rousseau. Ten se domnívá, že lidé jsou učenliví pouze v mládí a v momentě, kdy jsou již

⁶³ Walter Laqueur, *The political Psychology of Appeasement: Finlandization and Other Unpopular Essays* (New York: Routledge, 2017).

⁶⁴ *Ibid.*, 78.

⁶⁵ John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1690), česky viz John Locke, *Esej o lidském rozumu* (Praha: Svoboda, 1984).

jejich návyky a tradice ustáleny, stávají se nenapravitelnými. Výchovu a vzdělání je tedy nutno zahájit velmi brzy.⁶⁶ Ve své knize *Emil, čili o výchově*, popisuje Rousseau ideální stav pro výchovu malého dítěte jako situaci, kdy má učitel či vychovatel dítěte celé dění ve své moci bez vnějších zásahů a vlivů. Přípravuje pro něho ideální podmínky pro učení formou simulovaných výjevů reálného života.⁶⁷ Lockeho i Rousseauovy teorie nadále navázalo mnoho dalších autorů, nicméně hlavní principy jejich teorie zůstaly nadále relevantní a zachované. Předpokládají, že dítě představuje pro výchovu ideální objekt, neboť je zatím neznalé, ba dokonce nezkažené vnějším světem, a vývoj jeho osobnosti závisí na formě, době zahájení a průběhu vzdělání.

Představitelé sovětské reformy vzdělávání si byli těchto principů vědomi, tudíž se snažili výchovu dítěte zajistit již od útlého věku počínaje systémem jeslí a mateřských škol. Děti základní školy však představují věk, který nabízí ideální prostor pro vštěpování základních principů chování a morálky, a pokročilejších principů a ideálů společnosti, neboť v tomto věku jsou děti ještě v podstatě tabula rasa, a vštěpovaná pravidla tak mají možnost dopadat na úrodnější půdu, ale zároveň již mohou mít vybudovaný jistý základ z předchozí doby. Děti v tomto věku si do školy přinášejí určitý druh chování vštípeného rodinnými vzorci nebo pravidly vzdělávacích institucí zaměřených na rané stadium dětství. Školní děti se velmi rychle přizpůsobují potřebám školního kolektivu za předpokladu, že se dítě nijak nevymyká a touží do nového kolektivu zapadnout a obstát v něm. Škola tak představuje velmi mocný nástroj upravující chování a vnímání jedince.⁶⁸

⁶⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Émile, ou De l'éducation* (1762), česky viz Jean-Jacques Rousseau, *Emil, čili o výchování, I. díl* (Praha: Dědictví Komenského, 1910), 128.

⁶⁷ *Ibid.*, 129-130.

⁶⁸ Jeff Q. Bostic a Colby C. Brunt, „Cornered: An Approach to School Bullying and Cyberbullying, and Forensic Implications“, *Forensic Psychiatry, An Issue of Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America* 20, č. 3 (červenec 2011): 460-461.

3. Budování nového systému vzdělávání v porevolučním Rusku

3.1. Výchozí podmínky pro činnost komisariátu pro vzdělávání

Události listopadu 1917 vnesly do ruské společnosti nové procesy, které se značně podepsaly na její budoucí podobě. Jejich dynamika nebyla v prvních letech výrazná. Listopadový bolševický převrat ale změnil tvář dosavadní společnosti postupně k nepoznání. Stav ruského základního školství byl značně neuspokojivý, jeho reforma proto patřila k prvním úkolům komisariátu pro vzdělávání v čele s Anatolijem Lunačarským.⁶⁹

V průběhu devatenáctého století zaváděla většina evropských států povinnou školní docházku. Státem řízený unifikovaný systém vzdělávání tak nahradil tradiční soukromé v bohatších rodinách a školy provozované církvemi.⁷⁰ Zavedení povinné školní docházky s sebou přineslo na první pohled množství výhod, jakými bylo dramatické snížení negramotnosti nebo rozšíření možností profesního uplatnění obyvatelstva. Méně zřetelná byla zprvu schopnost přijatých opatření měnit do velké míry strukturu a charakter společnosti. Důsledkem zavedení povinné školní docházky bylo totiž zpravidla také částečné vyvázání dítěte z pracovních povinností – například v zemědělství či v továrnách – tedy jevu do té doby v chudších vrstvách obyvatelstva zcela běžného.

Pro Ruské impérium ale tento v podstatě celoevropský vzorec neplatil. Stát se v této době systémově problematikou vzdělávání obyvatelstva příliš nezabýval. První větší impuls k řešení celoplošného základního vzdělávání v zemi, a zároveň k liberalizaci školních poměrů, přišel až ve druhé polovině devatenáctého století v rámci reform realizovaných za vlády Alexandra II. Poté, co bylo v Ruském impériu v roce 1861 zrušeno nevolnictví, otevřel

⁶⁹ Anatolij Vasilevič Lunačarský, Přepis přednášky „Vospitanije novogo čeloveka“ z 23. května 1928 v Leningradu, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk.

⁷⁰ Yasemin Nuhoglu Soysal a David Strang, „Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe“, *Sociology of Education* 62 (1989): 277.

se prostor pro zavedení širšího vzdělávacího systému, který by otevřel cestu ke vzdělávání také právě osvobozeným rolníkům.⁷¹ V této oblasti existoval velký prostor pro zlepšení a otázka vzdělávání rolníků měla pro Ruské impérium vzhledem k jejich celkovému podílu na počtu obyvatel Ruska nemalý význam. Společně se zřízením zemstev začaly vznikat po roce 1864 také tzv. zemské školy, které fungovaly ve venkovských oblastech. Jejich činnost upravovala nařízení o základních veřejných školách vznikající v letech 1864–1874. V rámci těchto škol se dětem mohlo dostat vzdělání v tříletých kurzech. Studium probíhalo ve společných třídách, kde se potkávaly děti všech tří ročníků najednou. Hlavním cílem této školy bylo rozšíření gramotnosti, vyučovalo se zejména písmo, jednoduché základy aritmetiky a náboženská výchova. Tyto školy byly zřízeny na lokální úrovni z pozice zemstev, které byly v tomto ohledu odpovědné centrálnímu dohledu úředníků ministerstva školství. Financoval je stát a jednotlivé venkovské komunity. Snahy o změnu ale ukončilo roku 1881 zavraždění cara a následné utužení poměrů a nástup konzervativnějšího směru.⁷² Další výraznější krok směrem k rozšíření celoplošného vzdělání v Rusku byl učiněn až téměř po třiceti letech na začátku dvacátého století v období vlády cara Mikuláše II. Vláda Pjotra Arkad'jeviče Stolypina v této době pracovala na návrhu zákona zavádějícího všeobecnou povinnou školní docházku. Reforma počítala se zavedením čtyřletého vzdělávání pro děti od osmi let.⁷³ Byl vypracován zákon „*O zavedení všeobecného základního vzdělávání v Ruské říši*“. Ten měl zajistit základní vzdělání pro chlapce i dívky. Jednotlivé školy měly být zřizovány a řízeny místní samosprávou. Předpokládalo se, že na jednoho učitele připadne maximálně padesát dětí.⁷⁴

⁷¹ Více informací k reformám Alexandra II. viz např. Marek Pečenka a Bohuslav Litera, *Dějiny Ruska v datech* (Praha: Dokořán, 2011).

⁷² Vladimír Michajlovič Filipov, *Očerki istorii rossijskogo obrazovanija: K 200-letiju Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii, Tom 2* (Moskva: MGU, 2002), 4–5.

⁷³ „Zákon O vvedenii vseobščego načalnogo obučenija v Rossijskoj imperii“, <http://www.doc20vek.ru/node/1638> (staženo 20. prosince 2020).

⁷⁴ *Ibid.*

Místním samosprávám tento zákon určoval povinnost do dvou let od vstupu jeho ustanovení v platnost vypracovat systém školní sítě a také plán její realizace. Tento plán měl obsahovat jak časovou osnovu zavádění školních institucí v dané lokalitě, tak také finanční nároky na jeho realizaci. Povinnost podílet se na rozvoji místního školního systému měly také instituce v oblasti vzdělávání již činné, jako byly například církevní školy. Zákon také požadoval, aby školy zajistily dostatečně kvalifikované učitele, vhodné školní prostory splňující hygienické podmínky a především bezplatné vzdělání. Školy, které byly do té doby vedeny jako farní, mohly vstoupit do tohoto systému a využívat výhod státního financování školní sítě.⁷⁵

Návrh zákona „*O zavedení všeobecného základního vzdělávání v Ruské říši*“ byl předložen Třetí státní dumě na konci roku 1907. Duma zákon posoudila a provedla několik úprav zejména v oblasti financování. Návrh nakonec schválila v březnu 1911 a předložila ke schválení Státní radě, která do něho též zapracovala vlastní úpravy zejména v oblasti financování. Navzdory všem snahám nedošla ke společnému konsensu s Dumou, a tak byl nakonec návrh zákona v červnu 1912 Státní radou zamítnut. Ačkoliv zákon tedy nebyl schválen, školství se až do začátku první světové války velmi dynamicky rozvíjelo.⁷⁶

Státní aparát nadále v přípravách celoplošného školního systému pokračoval, ale jeho snahy zastavila první světová válka a následný rozpad ruského impéria. Ruská intelektuální elita, která vzdělávání obyvatelstva považovala za důležitý krok vpřed pro ruskou společnost, pracovala nezávisle na oficiálních krocích vlády na modelování optimálního vzdělávacího systému dětí, v jehož budoucí zavedení doufala. Jednalo se však často o pouhé teoretické polemiky, objevující se na stránkách odborných pedagogických periodik, nebo o lokální experimenty. Z nich je možné jako jeden z nejznámějších připomenout snahy Lva Nikolajeviče Tolstého o vzdělávání vesničanů pracujících na jeho půdě, anebo právě aktivity

⁷⁵ Filipov, *Očerki istorii rossijskogo obrazovanija*, 5.

⁷⁶ „Zákon O vvedenii vseobščego načalnogo obučenija v Rossijskoj imperii“.

Stanislava Šackého, které započaly po roce 1904 založením dětského kolektivu „Setlment“ v okrajové části Moskvy a následně pokračovaly zakládáním dalších vzdělávacích institucí pro děti. Zhruba ve stejném období se začala formovat také bolševická představa o podobě ideálního vzdělávacího systému.

V únoru 1917 vytvořená Prozatímní vláda neměla v destabilizované a válkou vyčerpané zemi velký prostor pro realizaci větších projektů v zavádění centrálně organizovaného školství. Řada ruských intelektuálů si ovšem od zániku monarchie slibovala ideální příležitost ke vzniku nového systému všeobecného vzdělávání. Nadšené reakce a výzvy k budování svobodné a vzdělané společnosti na sebe nenechaly čekat. Například z úvodního slova redaktora časopisu *Narodnyj učitel'* Oresta Smirnova v jednom z únorových výtisků je pozitivní přijetí změn patrné. Smirnov vyzval učitele, jakožto nositele vzdělání, aby se zapojili do nelehké práce budování svobodného státu poté, co byl „vytržen z rukou samoděržavného cara a jeho přísluhovačů dusících zemi útlakem libovůle a ponížení“.⁷⁷ Zároveň je možné pozorovat, že intelektuálové, kteří byli zapojeni do diskuze o vzdělávání, si plně uvědomovali stav ruské společnosti a její složení a nesoustředili se pouze na minoritní skupinu městského obyvatelstva. Projevovali též značný zájem o venkov.⁷⁸ Několikaměsíční trvání nového ruského státu ale představovalo příliš krátké období k zavedení diskutovaných idejí do praxe. Výraznější změna tak začala až s příchodem bolševické vlády.⁷⁹

Dle Leninova pojetí se škola měla stát mocným nástrojem pro zavedení „diktatury proletariátu“. V tomto ohledu hrála nesmírně důležitou roli také postava učitele. Nestačilo mít dobře ideologicky či ekonomicky nastavený systém. Podstatné bylo, jestli na pozadí pevně vybudovaného zázemí bude stát oplývat také lidmi, kteří budou schopni své žáky oslovit a dovést k deklarovanému cíli. O této potřebě svědčí i vyjádření Nikolaje Bucharina,

⁷⁷ Orest Smirnov, „K svobodě!“, *Narodnyj učitel'* 8, 1917, 3–4.

⁷⁸ „Zadači i organizacija vsrossijskogo Učitělskogo sojuza“, *Narodnyj učitel'* 8, 1917, 4–5.

⁷⁹ Filipov, *Očerki istorii rossijskogo obrazovanija*, 4–5.

který v učiteli viděl „jednoho z nejdůležitějších budovatelů socialismu a agenta nového světa mezi rolnickými masami, který ukončí rolnickou ignoranci, zničí negramotnost a spojí město s vesnicí.“⁸⁰ Učitel se tak mohl stát významným činitelem v tvoření nového komunistického systému. Jeho role byla důležitá také z ekonomického pohledu, neboť bylo nutné vzdělávat a vytvářet kompetentní dělníky a odborné pracovníky z řad rolníků. Zastánci tvrdé linie prosazování modelu socialistické společnosti si zase představovali, že výsledkem nového vzdělávacího systému bude ideologicky vzdělané obyvatelstvo. To mělo povědomí o komunistické představě fungování státu získat právě od spolehlivých učitelů, kteří by šířili ideologickou doktrínu strany.

Pro účely zavádění nového vzdělávacího systému byl nedlouho poté, co se k moci dostali bolševici, založen komisariát pro vzdělávání (Narodnyj komisariat prosvetščenija). Nově vzniklý úřad nahradil instituce ustanovené jak předchozí provizorní vládou po „únorové revoluci“, tak ty z carské doby. Došlo tak ke sloučení Ministerstva veřejného vzdělání, Státní vzdělávací komise, ale také ministerstva, které mělo dohled nad kulturou, uměním a paláci.⁸¹ V čele komisariátu stanul Anatolij Lunačarský, pod jehož vedením úřad fungoval až do roku 1929.⁸²

Právě Anatolij Lunačarský představoval ústřední postavu raného formování systému vzdělávání. Lunačarského vize komunismu byla v podstatě kulturní utopií, ve které bylo místo pouze pro perfektní bezchybnou společnost. Společně s další výraznou osobností, která se zasadila o reformu ruského školství – Naděždou Krupskou – zastávali názor, že ideové hodnoty společnosti by měly být podporovány stejnou měrou jako materiální stránka proměny státu. Účast Krupské na reformě vzdělávacího systému byla velmi významná, a to

⁸⁰ Nikolaj Bucharin, *Narodnyi učitel' 1* (1924), 6.

⁸¹ Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917–1921* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 11.

⁸² N. N. Glucharev, „K voprosu o dejatel'nosti A. V. Lunačarskogo na dolžnosti predsedatělja učenogo komitěta CIK SSSR (1929–1933)“, *Vestnik MGOU. Serija Istorija i političeskie nauki* 2, 2011, 53-54.

jak díky jejím pedagogickým zkušenostem, tak z důvodu jejího politického vlivu a podpore se strany jejího manžela Vladimira Iljiče Lenina. Krupská se na činnosti komisariátu pro vzdělávání začala podílet již od jeho samotného vzniku. Její pracovní nasazení bylo dle jejich současníků velmi vysoké, často pracovala dlouho do noci.⁸³

Inspiraci pro vzdělávací reformu jak Lunačarský, tak Krupská čerpali vedle komunistické ideologie také z teoretických východisek zahraničních pedagogů.⁸⁴ Bolševické základní školství tak představovalo kombinaci moderních liberálních pedagogických směrů a zájmu strany a ideologie. Hlavním cílem bylo vytvoření nového sovětského člověka.⁸⁵

Poté, co se Anatolij Lunačarský stal komisařem pro vzdělávání, čekala na něho řada praktických problémů, které bylo nutné řešit co nejrychleji. Za jeden z prvních cílů stanovil budování nových vzdělávacích struktur a nalezení dostatečného množství kompetentních pracovníků komisariátu.⁸⁶ Zejména personální obsazení jak úřednických, tak odborných pedagogických postů, se ukázalo velmi obtížným. Zároveň byl však tento úkol prioritní povahy, neboť bez spolehlivých úředníků a učitelů nebylo možné dosáhnout v dané oblasti jakéhokoliv pokroku. Problémů, které s sebou úkol nesl, byla celá řada. Bolševické snahy o zavedení reformy školství byly neustále vystavovány kritice z řad ruských intelektuálů, kteří rozvíjeli ideje systému demokratického ruského státu (školství nevyjímaje) již v předrevolučním období. Kritika často mířila na násilné a radikální metody bolševiků, potlačování svobodného tisku, který po únorovém pádu monarchie zažil krátkodobou vlnu oživení, četné zatýkání odpůrců atp.⁸⁷

O složitém postavení komisariátu pro vzdělávání informovala i redakce nově vzniklého časopisu *Trudovaja škola* vydávaného komisariátem. Ve svém prvním čísle čtenáře

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Christopher Read, *Culture and power in revolutionary Russia: the intelligentsia and the transition from tsarism to communism* (New York: Macmillan, 1990), 95–99.

⁸⁵ Lunačarský, *Vospitanije novogo čelověka*, 10–15.

⁸⁶ Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*, 11.

⁸⁷ „Moskovskoje oblastnoje bjuro V. U. Sojuza“, *Narodnyj učitel'* 29–30, 1918, 9.

informovala o komplikacích a pomalém postupu při vytváření a zavádění systému nové školy, neboť bylo nutné vypořádat se se „sabotující buržoazní inteligencí“. Komisaríát se potýkal také s řadou finančních problémů.⁸⁸ Kromě represivních opatření se snažil apelovat na protestující intelektuální elitu, aby se zapojila do příprav nového systému a přestala práce komplikovat.⁸⁹

Je tedy zřejmé, že najít dostatečné množství kompetentních a loajálních zaměstnanců nového komisariátu nebylo jednoduché, a to jak po stránce praktického provozu, tak po stránce koncepce vzdělávacího systému. Zejména s ohledem na požadovanou odbornost bylo nezbytné, aby se bolševická vláda začala poohlížet i vně vlastních řad. Pozornost hlavních představitelů se tedy mimo jiné přesunula směrem k pedagogům, kteří byli činní ještě před změnami roku 1917 a vznikajícimu státu nebyli příliš nakloněni. Určitou změnu a zlepšení v personálních otázkách komisariátu přineslo období 1920-1921, kdy řady tamních pracovníků posílili lidé, kteří se vraceli z front občanské války. V této době na komisariátu začala vznikat řada nových oddělení a komisí. Vznikla například Státní vědecká rada (Gosudarstvennyj Učjonyj Sovět), která pod sebe koncentrovala několik sekcí. Jedné z nich – Vědecko-pedagogické sekci – předsedala Naděžda Krupská. Kromě toho, že se komisariát rozrůstal o různé odborné útvary, začal také ve větší míře vydávat nejrůznější metodiky a odborná periodika. Právě Krupská stála za vznikem jednoho z nejrozšířenějších časopisů *Na putjach k novoj škole*, který začal být publikován od roku 1922.⁹⁰

Poté, co se bolševická vláda přesunula v březnu 1918 do Moskvy, Krupská ve své práci pokračovala i nadále s velkým úsilím. Otevřela se jí také cesta k tomu, aby se mohla nadále věnovat již pouze pedagogice. Ve svém mládí působila několik let jako učitelka. Poté, co se začala věnovat aktivitám bolševiků a snahám o prosazení revoluce, jí ale na problematiku

⁸⁸ „Ot redakcii“, *Trudovaja škola (Narkompros) 1–2*, 1918, 1–2.

⁸⁹ „Vozvanie Lunačarskogo“, *Narodnyj učitel' 29–30*, 1918, s. 9.

⁹⁰ Materiál o životě Naděždy Krupské, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 23, l. 54.

pedagogiky již nezbyval takový prostor. Navzdory tomu se ale v případě, když se naskytla příležitost, věnovala pedagogice alespoň částečně. Zejména roky strávené v emigraci pro ni byly velmi inspirativní. Měla totiž příležitost seznamovat se s nejnovějšími světovými pedagogickými trendy. Po roce 1917 tak měla utvořenou jasnou a komplexní představu o tom, že je nutné změnit obsah výuky ve školách, které byly ještě z dob cara protkány vlivem pravoslavné církve. Nejednalo se samozřejmě pouze o pravoslavnou církev, školní vzdělávání bylo ovlivněno v závislosti na regionu různými náboženstvími, která byla na území Ruska vyznávána. Krupská si uvědomovala, že bude nutné vytvořit systém dostupné výuky a začít budovat síť klubů, knihoven a škol, díky kterým bude možné postupně formovat mysl obyvatel sovětského Ruska. Vzhledem k tomu, že z počátku nebyla v bolševickém Rusku dostatečně rozšířená komunikační síť, skrze kterou by bylo možné šířit novou bolševickou ideologii, vydala se Krupská v létě 1919 na agitační misi na parníku „Krasnaja zvezda“ společně s dalšími představiteli bolševické strany. Trasa této agitační mise vedla především po Volze. Krupská aktivně vystupovala na jednotlivých zastávkách a diskutovala s místními, čímž si rozšiřovala představu o akutních potřebách sovětského školství.⁹¹ Tato cesta byla ale více než s pedagogickou prací spojena zejména se snahou bolševiků o upevnění pozic v době stále ještě probíhající občanské války.

3.2. Nový vzdělávací systém v praxi – vybrané problémy

Před komisariátem pro vzdělávání stálo množství výzev, se kterými se musel vypořádat, aby očekávaným způsobem přispěl k bolševiky deklarovanému cíli proměny společnosti skrze vzdělávání. Tato kapitola se blíže věnuje vybraným problémům, se kterými se komisariát potýkal a skrze jejich analýzu hodnotí, zda v jejich řešení byl úspěšný či nikoliv. Nejprve představí koncept pracovní školy, kurikulum, její význam pro bolševickou ideologii a snahu

⁹¹ Ibid.

o vymýcení náboženské výuky. Dále se ve vnějším (zahraničním) dobovém kontextu zaměřil na praktické problémy, se kterými se potýkaly sovětské školy, učitelé i žáci.

3.2.1. Dvojitá role školy

System sovětského vzdělávání byl centralizovaný a zaštitěný komisariátem pro vzdělávání. Významná část kompetencí však existovala na lokální úrovni. V rámci správy každého regionu byl zřízen odbor zabývající se problematikou vzdělávání, oddělení věnované vzdělávání bylo možné nalézt také v každém městě. Určité prvky systému tak byly pro každý region upraveny dle lokálních potřeb.⁹² Regionální podíl na budování vzdělávacího systému ilustruje následující příklad vzniku nové školy. Dozvídáme se o něm z pozvánky, kterou komisaři Lunačarskému poslalo Novljanské průmyslově-výrobní a zemědělské družstvo. Šlo o školu založenou z iniciativy místního spolku, který na venkově společně hospodařil na pronajaté půdě. Spolek zahájil svou činnost v roce 1922 a za šest let se mu podařilo rozšířit a dobře prosperovat. Díky tomu se družstvo rozhodlo za své prostředky postavit ve vesnici Novljanskoje školu s kapacitou až 285 žáků. I tímto způsobem tedy mohly vznikat nové školy.⁹³

Centrální sovětská vláda ovšem měla vše pod svou kontrolou a hlavní jednotící prvky se do jednotlivých regionů dostávaly kromě oficiálních úředních cest také formou četných konferencí a časopiseckých informací.⁹⁴ System se během dvacátých let různě proměňoval, ale jeho základní strukturu lze popsat zhruba následovně. Pro nejmenší děti od osmi let byla určena základní škola, kterou navštěvovali do svých patnácti let. Následně mohly ve svém vzdělávání pokračovat na škole pro rolníky, na továrních školách nebo na školách

⁹² Scott Nearing, *Education in Soviet Russia* (Michigan: Social Science Institute, 1959), 19-21.

⁹³ Pozvánka zaslána Lunačarskému od Novljanského průmyslového a zemědělského ze dne 12. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 26.

⁹⁴ Nearing, *Education in Soviet Russia*, 19-21.

s odborným zaměřením. Před nastoupením školní docházky byla pro děti zřízena také síť mateřských škol.⁹⁵

Co se týče náplně výuky, některé aspekty fungování školy lze postihnout prostřednictvím původního konceptu Naděždy Krupské, který vznikl pro první ročníky. Krupská považovala za velmi důležité motivovat děti ke vzdělání již od samého počátku jejich školní docházky. Proto v jednom ze svých plánů náplně výuky jednotlivých ročníků rozvíjela myšlenku, jak by měly vypadat první dny začínajících školáků. Předně předpokládala aktivní působení dětí z vyšších ročníků na mladší děti prostřednictvím sdílení jejich zkušeností. Starší děti měly pro mladší spolužáky připravit uvítání, třídu vyzdobit například květinami či papírovými ozdobami. Následně se očekávalo, že se v prvních dnech budou novým žákům intenzivně věnovat a ukáží jim, jak škola funguje. V první řadě měly starší děti za úkol ty mladší seznámit i s takovými záležitostmi jako bylo očištění nohou před vstupem do školy nebo kam si všet oblečení. Starší žáci dále měli seznámit nováčky s třídou a učitelem, něco jim o škole povědět, zazpívat si s nimi, ale také je seznámit s hygienickými návyky, ukázat, kde se děti mohou umýt atp. Prvních pět dní považovala Krupská za zásadní pro to, aby se děti naučily základní pravidla a vstúpily si přátelského ducha školy. To dle její představy mělo velmi usnadnit následnou další školní práci.⁹⁶ Za důležité Krupská také považovala to, aby se práce učitele i starších spolužáků během prvního uvítacího týdne soustředila na zjištění toho, jak na tom jsou děti s psaním, čtením či kreslením, jaké mají zájmy. Dále bylo také nutné položit základy skupinové spolupráce, což se mělo dít prostřednictvím nejdříve menších skupin (nejdříve tří, později pětičlenných), ve kterých si děti vzájemně pomáhaly a snažily se o dosažení společného cíle.⁹⁷

⁹⁵ Ibid., 23.

⁹⁶ Materiál Naděždy Krupské ke školnímu programu pro první ročníky, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 186, l. 15.

⁹⁷ Ibid., l. 15-16.

Z dalších školních činností stojí za povšimnutí téma výuky „Lidé a práce“. Krupská považovala tuto problematiku pro děti v pracovní škole za nejvýznamnější. Domnívala se, že představuje základ, který děti musí poznat ihned od začátku. Děti se měly seznamovat s tím, jak vypadá život ve městech i na vesnici, s principy přírody a také poznávat jiné národy Sovětského svazu. Téma mělo být vykládáno od základních jevů, které jsou dítěti blízké, jako například práce, která probíhala v rodině, až po obecnější témata, například jak vypadá organizace zemědělství. Veškerá témata bylo potřeba začínat již v prvním ročníku a postupně je rozšiřovat. Krupská si představovala, že například u tématu „zemědělství“ se nejprve začne s vysvětlováním, proč rostliny potřebují teplo a vláhu nebo jak funguje počasí a jaký je jeho význam pro zemědělství. Později se měly přidávat složitější informace o konkrétních zemědělských plodinách a způsobech, jak o ně pečovat. Krupská také očekávala zájem dětí o techniku, proto vznesla požadavek, aby již v rámci prvních ročníků byla řešena otázka rozdílu mezi ruční a mechanizovanou prací, což by mělo ve svém důsledku dětem vytvořit také základní představu o tom, jak vypadá práce dělníků v továrnách.⁹⁸

Další významnou náplní prvního roku školáků bylo seznámení se stranou, a to jako stranou rolníků a dělníků. Krupská považovala za důležité, aby děti pochopily blízkost strany ke všem pracujícím bez ohledu na jejich národnost. Nezbytnou součástí výuky měly být také exkurze, kde by školáci měli možnost pozorovat různé druhy práce. Důraz měl být kladen zejména na mechanizaci. Reálnou podobu práce mohly děti poznávat také procházkou po okolí, pokud se nedaleko nacházela nějaká továrna, nebo pořádáním setkání (besídky) s někým z rodičů žáků, kteří mohli vyprávět o tom, jak funguje například jejich továrna nebo práce na poli. Aby děti lépe pochopily, že národnost není v novém státu důležitá, Krupská doporučovala, aby v případě, že ve vesnici žije člověk jiné národnosti, byla uspořádána beseda také s ním.⁹⁹ V uvedeném stručném přehledu kurikula pro první ročníky lze již

⁹⁸ Ibid., l. 31.

⁹⁹ Ibid., l. 32.

pozorovat významné prvky způsobu, jímž byly děti v Sovětském svazu později vedeny prostřednictvím vzdělávání k začlenění do nového společenského systému.

Ke školám vždy také přiléhala bolševická stranická organizace určená pro děti pionýr¹⁰⁰. Soustava stranických organizací pro děti a mládež vznikala souběžně se systémem vzdělávání a velmi se s ním prolínala. Pionýři zastávali v šíření státní ideologie velmi významnou pozici. Děti, které splňovaly představu bolševického státu o uvědomělém sovětském občanovi (ačkoliv zatím velmi mladém), měly potenciál stát se nositeli těchto idejí a předávat je dál, například pokud se pionýrovi nebo školákovi z měst otevřela možnost strávit nějaký čas v rámci aktivních prázdnin na venkově. Takové dítě mělo dle představy komisariátu pro vzdělávání řadu povinností vůči vesnici, do které přijelo. Tyto povinnosti souvisely s rozvojem společnosti na vesnici a podporou místních dětí, které sice měly k dispozici místí venkovskou školu, ale přesto zde byl spatřován dostatečný prostor pro další diskuzi a podporu.¹⁰¹

Školák či pionýr, který do vesnice přijížděl, měl za úkol místní vesnické organizaci pomoci a činnost školy a pionýrské skupiny oživit například tím, že místní děti bude učit nové básně a písně. Zároveň po něm byla vyžadována i další mnohem náročnější aktivita, jako například pomoc místním pionýrům se zapojením se do práce rolnického sovětu, zapojit se do práce na polích a zahradách, které patří ke škole a podílet se na pomoci vesnické chudině.¹⁰² Pionýrská organizace na venkově se zabývala také problematikou pomoci dětem-čeledínům, tedy dětem, které pro svou obživu musely pracovat v zemědělství. Dítě přijíždějící z města mělo tedy povinnost dostatečně objasňovat místním špatné postavení dětí-čeledínů na vesnicích. Pokud by pak dotyčný školák zjistil, že není s těmito dětmi nakládáno dobře, a že

¹⁰⁰ Jednalo se o organizaci založenou v roce 1922 určenou pro děti ve věku od devíti do patnácti let. Více viz např. Joseph Zajda, *Education in the USSR: International Studies in Education and Social Change* (Oxford: Pergamon Press, 1980), 116.

¹⁰¹ Informační text pro pionýry „Naši zadanija pioněru i školniku-otputniku v děrevně“, RGASPI, Moskva, fond 142, op. 1, d. 578, l. 1.

¹⁰² Ibid.

například nemají uzavřenou dohodu o práci nebo za ni nejsou dostatečně ohodnoceny, bylo povinností školáka aktivně se obrátit na místní rolnický sovět a upozornit na platné sovětské zákony, které upravovaly dětskou práci.¹⁰³

Školákům bylo také doporučeno, aby se na odjezd na vesnici připravili již dopředu a byli pak schopní zapojit se v prospěch místních rolníků i na odbornější rovině, například pokud si nebudou vědět rady s výpočtem daní tak, jak je stanovuje sovětská vláda. Školák měl tedy v ideálním případě být připraven dopředu a následně, pokud by byl požádán o pomoc, měl být schopný dané téma vysvětlit. O tom, jak postupovat, se školák mohl dozvědět například z časopisu *Pioněrskaja Pravda*.¹⁰⁴

Na tomto příkladu je vidět, že nejen samotná výuka představovala významný nástroj v budování nové společnosti, ale v návaznosti na ni působili i samotní žáci. Zejména koncem dvacátých let, kdy stále ještě bylo poměrně těžké prosazovat ideologii sovětského režimu na venkově, považoval komisariát pro vzdělávání roli sovětského školáka za velmi užitečnou. Školák či pionýr měl být agitátorem veškerých opatření, které sovětská vláda přijímala pro fungování venkova, a to jak na veřejných místech, jako byly různé venkovské knihovny či studovny zřizované státem, tak také v jednotlivých rodinách. Školáci měli zejména podporovat kampaň na vstupování zemědělců do kolektivů a na využívání modernějších postupů pro obdělávání půdy, například pro aplikaci minerálních hnojiv. Školák mohl také ve spolupráci s místní knihovnou pomáhat v boji proti ngramotnosti a distribuovat mezi rolníky knihy. V rámci této knihovní spolupráce měl školák doporučeno před samotným odjezdem na vesnici aktivně kontaktovat například městské knihovny či školy ve městě a získat od nich materiály, které by na venkov mohl odvézt. Tím mohly být venkovu

¹⁰³ Ibid., l. 1.

¹⁰⁴ Ibid., l. 1.

poskytnuty knihy, ale také například noviny. Za obzvláště důležité v souvislosti s venkovem bylo pak považováno šíření protináboženské literatury a plakátů.¹⁰⁵

Prostřednictvím pionýra nebo školáka z města, který odjel na vesnici za odpočinkem, strana také plánovala šíření významného nástroje, který měl mít do budoucna potenciál prosadit větší povědomí o sovětské moci a ideologii. Vyjíždějící děti totiž měly též za úkol zagitovat místní vesnický sovět, aby zvažil pořízení rozhlasu. Role městských dětí v tomto ohledu neměla být pouze pasivní, ale sovětu měly pomoci například tím, že uspořádají setkání vesničanů, na kterém vysvětlí důležitost využití rozhlasu a zároveň tím otevřou otázku získávání financí pro jeho zavedení.¹⁰⁶

Škola samotná tak neměla v rámci naplňování cílů sovětského státu pouze pasivní roli při vytváření nové společnosti, ale zastávala velmi aktivní agitační funkci ve vztahu k širším vrstvám společnosti.

3.2.2. Využití učebnic v rámci výuky v sovětské škole

Učebnice představovaly pro novou sovětskou školu poměrně významný pilíř. Ačkoliv jejich užívání nebylo zcela v souladu s představou komisariátu o výuce, systém z nich též čerpal. Na druhou stranu, pro veřejné vzdělávání, bylo jejich užití nezbytné, a to i s ohledem na nedostatečné vyškolení ze strany učitelů. Otázka kvality a podoby učebnic se tak stala jednou z těch prioritních. Staré učebnice byly pro nový režim samozřejmě nevyhovující. Například Krupská upozorňovala, že v každé staré předrevoluční učebnici byl opěvován car a vyzdvihována církev, což ale zajisté nepředstavovalo nijak neočekávaný fakt. Takové učebnice, které byly využívány ke studiu předchozími generacemi, nebyly po roce 1917 nadále použitelné. Krupská se domnívala, že staré učebnice dokonale ilustrují ohromnou propast mezi předrevolučním a porevolučním vzdělávacím systémem. Mimo jiné kritizovala

¹⁰⁵ Ibid., l. 1.

¹⁰⁶ Ibid., l. 2.

také tendenčně zbarvené učebnice i takových věd, jako byla matematika. Poukázala například na případy matematických úloh, kde bylo úkolem vypočítat dobu uplynulou od narození nějakého světce.¹⁰⁷

V průběhu prvních pěti let z tohoto důvodu ustoupily školy od používání učebnic, což ale mělo za následek komplikace při výuce a nevelké pokroky studentů. Na jednu stranu totiž byla prosazována praktická poznávací výuka, na stranu druhou, ale tato metoda kladla velmi vysoké nároky na přípravu učitelů a promyšlenost studijních plánů. To často představovalo problém a zejména u vyšších ročníků nebo v případě náročnějších předmětů to způsobovalo, že žáci ve svém studiu nedělali výrazné pokroky. Vznik nových učebnic vhodných pro potřeby škol tak Krupská významně prosazovala. Nové učebnice měly vycházet z programů, které vznikly po roce 1917 a ze zkušeností získaných praktickou výukou v prvních letech po aplikaci těchto programů, například ze zkušeností experimentálních škol.¹⁰⁸ Daná problematika byla pro Naděždu Krupskou tak významným tématem, že se do vývoje učebnic, které by byly vhodné pro žáky nové sovětské školy, do velké míry sama aktivně zapojila. Nově vznikající učebnice pečlivě studovala, a především vůči nim nešetřila kritikou.

Krupská učebnice nehodnotila pouze ve vztahu k jejich obsahu z hlediska nároků nového režimu v kontrastu s tím starým carským, ale během analýzy obsahu učebnic uplatňovala také své široké znalosti v oblasti pedagogiky a hodnotila taktéž zvolené metody výuky, přehlednost učebnic, přiměřenost vysvětlení a pochopitelnost pro děti. Příklad jedné z jejich důkladných analýz můžeme najít na příkladu slabikáře *Oktjabrjata* určeného pro vesnické školy. Slabikář vznikl koncem dvacátých let, tedy v době bohatších zkušeností s výukou a zároveň postupného utužování společnosti vlivem nastupujícího stalinismu. Krupská k této

¹⁰⁷ Dopis Naděždy Krupské týkající se problematiky starých učebnic, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 219, l. 1.

¹⁰⁸ Ibid.

výukové pomůcce nezaujala kladný postoj. Kritizovala zejména nedostatečně propracované metody k výuce čtení. Za chybné považovala také to, že učebnice užívala řadu slov bez jakéhokoliv kontextu, který by umožnil dítěti pochopit samotný pojem. Krupská se dále domnívala, že kvůli tomu, že slova byla stavěna samostatně bez věty, neumožňovala učebnice dítěti rychlé osvojení čtení celých frází a spojování slov. Kritika Krupské se nevyhnula ani samotnému výběru slov a ilustrací, jejichž úkolem měla být podpora paměti a chápání dítěte. Dle jejího názoru autor slabikáře nevybral pro tento účel vhodná slova, která by byla dítěti blízká a pochopitelná. Krupská zdůraznila nezbytnost toho, aby se v učebnicích pro účely výuky čtení používaly takové výrazy, které již dítě zná. Dokud dítě čtení naprosto neovládne, neměly by učebnice pracovat s výrazy, které jsou nepochopitelné a pod kterými si malý čtenář neumí nic představit. Jako příklad uvedla slovo „kolchoz“. Krupská jej považovala za důležitý pojem k objasnění, ne ale za ideální pro výuku čtení. Speciálně u něho zmínila, že je důležité během výuky s dětmi o tomto pojmu, obzvláště v případě vesnických škol, diskutovat a řádně vše vysvětlit, pro využití v slabikářích za účelem učení čtení se jí ale nejevilo vhodným. Tím, že je pojem pro děti neznámý a příliš abstraktní je dle Krupské od čtení zdržuje.¹⁰⁹

Kromě praktických nedostatků Krupská ale samozřejmě upozorňovala i na nedostatky související s rozvojem povědomí o sovětském režimu. Jiná z dostupných kritik Krupské byla směřována ke slabikáři určenému pro městské školy a pro všechny negramotné děti. Výtky Naděždy Krupské tentokrát směřovaly k ideovému obsahu učebnice. Nepovažovala ji za vhodnou pro děti nové společnosti a označila ji jako „knížku pro panské děti“. V tomto konkrétním slabikáři totiž Krupská postrádala prvky důležité pro režim, domnívala se, že v jeho obsahu chybí pracovní atmosféra, která by měla být protkána veškerými novými učebnicemi určenými pro výchovu dětí v sovětské škole. Její pozornosti neunikly ani

¹⁰⁹ Dopis Naděždy Krupské hodnotící návrh nového slabikáře „Okt'abrjata“ ze dne 15. 7. 1930, RGASPI, Moskva, fond 12 opis 1 d. 219, l. 3.

ilustrace, které z jejího pohledu též nebyly vyhovující, některé dokonce považovala za společensky pohoršující.¹¹⁰

3.2.3. Otázka náboženství v systému sovětského vzdělávání

Požadavek na vyřazení náboženství a vlivu náboženských institucí ze systému vzdělávání byl vznesen hned mezi prvními body nového vzdělávacího systému. Bolševická vláda náboženství považovala za rušivý prvek patřící do starého světa. Otázkou jeho vykořenění ze společnosti se zabývala poměrně intenzivně již od počátku, a tak 20. ledna 1918 bylo vyhlášeno oddělení církve a školy. Okamžitým výsledkem bylo odstranění náboženské výuky ze školního kurikula a zároveň byla ukončena také diskriminace některých žáků z důvodu jejich víry.¹¹¹ Přesto po celá dvacátá léta náboženství představovalo problém, se kterým se musel vyrovnávat také komisariát pro vzdělávání. Překvapivá je existence tohoto tématu zejména v pozdějším období.

V roce 1927 se Krupská obrátila na své spolupracovníky v otázce výuky náboženství. Důvodem bylo to, že v rámci formování vzdělávacího systému se objevil nový projekt s návrhem na povolení výuky náboženství ve školách. Jeho cílem mělo být usmíření středního rolnictva, u kterého bylo dle slov Krupské možné předpokládat, že je „štváno pravoslavnými knězi proti sovětské moci“.¹¹² Právě v tomto období otázka výuky náboženství ve školách překvapuje. Jedná se totiž o dobu, kdy se v Sovětském svazu začalo tvrdě vystupovat jak proti pravoslavné církvi, tak proti dalším náboženským institucím fungujícím na území státu. Kromě toho, že velká část náboženských představitelů byla perzekuována, docházelo také k zabavování majetku a jeho využití pro potřeby státu. Řada

¹¹⁰ Ibid., l. 7.

¹¹¹ Theresa Bach, *Educational Changes in Russia* (Washington: U.S. Government Printing Office, 1919), 5-6.

¹¹² Vyjádření Naděždy Krupské k problematice navrácení výuky náboženství do škol, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 133, l. 3-4.

chrámů se v této době měnila na sklady nebo jiné užitkové budovy či dokonce v symbolické a ideologické rovině na muzea ateismu. Jedním z velmi známých případů z této doby je osud katedrály Krista Spasitele v Moskvě. Tato katedrála otevřená v roce 1883 byla po necelých padesáti letech od otevření zdemolována, aby na jejím místě mohl být vystaven naplánovaný Palác sovětů. Ačkoliv by se určitý smířlivý postup vůči rolníkům, jejichž život byl náboženstvím před rokem 1917 ovlivňován obrovskou měrou, mohl jevit jako logický, nakonec převládlo ideologické hledisko. Krupská k otázce obnovení náboženské výuky na školách zaujala nekompromisní odmítavý postoj a upozornila, že je nezbytné od myšlenky realizace tohoto projektu ustoupit.¹¹³

Praktické dopady kampaně proti náboženství ve školství nalézáme ve dvou svědectvích, které se objevily v korespondenci Lunačarského. V jednom z dopisů, adresovaných komisaři pro vzdělávání, se na něho s prosbou obrátila bývalá učitelka E. Studickaja. Ta Lunačarského žádala o pomoc, protože jí nebylo umožněno pokračovat v její učitelské práci. Jako pedagog pracovala již v době před rokem 1917 dlouhých sedmnáct let a následně působila jako učitelka i po revoluci. V roce 1921 byla z rodinných důvodů na vlastní žádost přesunuta do Tomského okruhu, ale nemohla začít pracovat, protože se musela starat o své dítě. V roce 1928 ale chtěla navázat na svou učitelskou dráhu, místní orgány jí to ovšem neumožnily. Argumentovaly dvěma důvody. Prvním důvodem byla zdravotní indispozice. E. Studickaja byla totiž částečně hluchá. Tato překážka ovšem nebyla tou hlavní. Studickaja totiž ohluchla již v roce 1919, pravděpodobně následkem prodělaného tyfu, kterým se nakazila od dětí ve škole. Po roce 1919 se ale své profesi bez větších obtíží i nadále věnovala ještě další dva roky. Sama tedy nepovažovala svůj handicap za relevantní příčinu toho, aby nemohla nadále pokračovat ve své učitelské profesi. Druhým důvodem pro její odmítnutí

¹¹³ Ibid., l. 4.

byl fakt, že nebyla členkou svazu učitelů.¹¹⁴ V tomto případě se lze domnívat, že v tomto období již značně sílil vliv politiky na požadavky a rozhodování, koho mezi učitele přijmout a koho ne. E. Studickaja prožila významnější část své učitelské kariéry v předchozím režimu, mohla tak představovat pro nový systém určité riziko. Hlavní příčinu jejího problému nakonec odhaluje stanovisko městského sovětu města Tajga. Oficiálně byly ve stanovisku sice uvedeny zejména zdravotní důvody pro její odmítnutí, zároveň se ale dozvídáme, že E. Studickaja během své učitelské kariéry vyučovala především náboženství a že také patřila do skupiny osob, kterým bylo odebráno volební právo.¹¹⁵ Je tedy zřejmé, že odmítnutí E. Studickoj bylo motivované především ideologií režimu.

Boj sovětského státu proti náboženství lze považovat za systematický a úspěšný. Náboženská víra představovala handicap také pro žáky jednotlivých škol. To se dozvídáme na příkladu korespondence od tatarského chlapce Marufa Volkova, který se také se svým problémem obrátil přímo na Lunačarského, jakožto na poslední možnou autoritu, která by mohla v jeho věci zakročit. Kromě potvrzení fenoménu potlačování náboženství ve společnosti ze strany státu ale význam Marufova dopisu spočívá ještě v něčem jiném. Ze všech získaných zdrojů asi nejvíce potvrzuje sílu propagandy bolševických idejí ve školách a přibližuje tak Marufa částečně onomu ideálnímu typu nového člověka. Maruf Volkov byl v době, kdy se obrátil na Lunačarského, čtrnáctiletý chlapec z malé vesnice Nižnyj Čekursk v Samarské oblasti. Tou dobou se učil ve čtvrté skupině místní školy a zjistil, že jeho další studium je ohroženo, že pravděpodobně nebude moci do školy dále docházet. Příčina k ukončení jeho studia byla prostá – byl synem mulláha. Na Lunačarského se tedy obrátil s prosbou, aby mu komisař zajistil možnost nadále se vzdělávat. Způsob, kterým ve svém dopisu argumentoval, pak ukazuje nový systém vzdělávání jako velmi účinný nástroj

¹¹⁴ Dopis Anatoliji Lunačarskému od E. Studickoj ze dne 23. prosince 1928, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 19.

¹¹⁵ Stanovisko městského sovětu města Tajga ze 14. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 21.

k proměně společnosti a dosažení vytyčených cílů společenské revoluce. Maruf Volkov totiž uvedl, že není jeho vinou, že se narodil do rodiny mulláha a že v ní musel žít, ačkoliv sám ani nechtěl. Muslimskou víru nepraktikoval a nepovažoval se za věřícího, naopak jeho snem bylo stát se komunistou a bojovat proti nepřátelům sovětského státu. S otcem se pokoušel promluvit a domluvit mu ohledně otázek víry, ale jelikož otec byl již starý a komunismus nechápal, své víry se zřící nehodlal. Maruf přemýšlel, že od rodiny odejde, ale nemohl si to dovolit z existenčních důvodů, protože by pak neměl zajištěné ani základní potřeby jako například potraviny.¹¹⁶

V případě dvou zmíněných příběhů se nejedná o kvantitativně významnou informaci, spíše o ilustraci atmosféry dvacátých let v otázkách likvidace náboženství. Obě dvě zkušenosti ale můžeme vnímat jako určitý signál vyvíjejícího se trendu. Navzdory tomu, že není známo, co obsahovala odpověď Marufovi Volkovi či jestli vůbec nějaká existovala, samotný jeho dopis je zajímavým příkladem manipulace dětské mysli ze strany školy. Škola měla zřejmě dostatečnou schopnost vzbudit v chlapci odmítavý postoj k náboženství a to i navzdory tomu, že jeho rodinný život byl svázán s jistě velmi přísnými obřady víry. V úvahu je ovšem nutné vzít také fakt, že Marufův oficiální postoj ke státu, uváděný v dopise, mohl představovat určitou venkovní masku, kterou mělo v té době s cílem obyčejného přežití nasazeno velké množství sovětských obyvatel.¹¹⁷

3.2.4. Další praktické problémy zavádění nového systému

Komisariát pro vzdělávání se vyrovnával s řadou různých problémů od organizačního hlediska přes politiku až po sociální otázky. Obrovská chudoba napříč celou zemí se nutně musela odrazit i při budování nového vzdělávacího systému. Na komisariát, často konkrétně

¹¹⁶ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Marufa Volkova, konec 20. let, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 59.

¹¹⁷ Viz např. Figes, *Šeptem: Soukromý život ve Stalinově Rusku*.

na Lunačarského, se v průběhu celých dvacátých let obracela řada lidí v naději, že jim pomůže v jejich tíživé životní situaci a umožní také získat vzdělání. V následujících odstavcích se práce zaměří na některé vybrané případy a pokusí se je v kontextu představit. Jeden z takových případů zachytil dopis Petra Leontěviče Kosareva, jehož rodina se nacházela v tíživé životní situaci. Otec zemřel následkem revmatu a patrně také na následky zranění z občanské války, které mu, jak Petr Kosarev zmínil, způsobili Bělogvardějci. Z rodiny mu zůstala ještě nezletilá sestra, která chodila do školy, a nemocná padesátiletá matka. Rodina žila ve velmi sešlé chatě a nevlastnila žádný dobytek. Způsob obživy měla rodina značně limitovaný a nezbývalo jí dostatek prostředků ani na zajištění obuvi a ošacení. Například Kosarev sám už po delší dobu musel používat velmi starou a roztrhanou obuv, která zejména v zimě neplnila svou funkci. Anatolije Lunačarského požádal o zaslání patnácti rublů, které považoval za dostatečné na vyřešení složité situace rodiny. Zároveň Kosarev tuto sumu považoval za dostatečnou k tomu, aby sám mohl dokončit školu. Zmínil se také, že jeho velkým snem je být studovaným a stát se členem komunistické strany.¹¹⁸ Tento dopis – stejně jako většina ostatních – vzbuzuje řadu otázek. Zejména se nabízí ta (obdobně jako v případě Marufa Volkova), zda lidé, kterým se otevřely možnosti vystoupit z bludného kruhu nigramotnosti, věřili bolševické ideologii a státu, nebo nastavený systém zkoušeli využít ve svůj prospěch prostřednictvím tichého souhlasu s režimem.

Obdobnou žádost, která sice není tak existenčního charakteru, ale poukazuje na přetrvávající problém v rozšiřování kultury a vzdělání ve venkovských oblastech i po deseti letech od zahájení reformy, zaslal Lunačarskému Timofej Stěpanovič Mironov. Timofej Mironov byl chlapec z rolnické rodiny, která také nedisponovala pronajatou půdou. Na jeho dopisu stojí za povšimnutí skutečnost, že navzdory snahám bolševiků o šíření nové kultury a ideologie po celém státě, ne všude se jim to dařilo, a to patrně zejména z finančních důvodů. Timofej

¹¹⁸ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Petra Leontěviče Kosareva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 47.

Mironov popsal svou vesnici jako místo vzdálené šedesát kilometrů od nejbližšího města, ve kterém není kulturní vyžití a nelze v něm sehnat četbu. Škola, do které docházel, mu také nebyla schopná zajistit potřeby pro jeho velkou vášeň – malování. Timofej Lunačarského v této souvislosti požádal o zaslání výtvarných potřeb, aby mohl své nadšení pro výtvarnou tvorbu nadále rozvíjet a k dopisu také přiložil velmi vydařené kresby Lunačarského a letadla.¹¹⁹

Školy zakládané především v odlehlejších částech státu, pokud je finančně nepodporovalo například prosperující místní rolnické sdružení, často nebyly příliš dobře vybavené. Timofejův dopis je jen jedním z mnoha, které to dokládají. Stát se potýkal s velkou chudobou obyvatelstva. Snažil se sice některým lidem poskytovat určité sociální dávky, ty ale byly velmi nízké a sotva vystačily na pořízení potravin. Stávalo se tedy poměrně často, že se na komisariát, zejména osobně na Lunačarského, jakožto jeho hlavního představitele, obracely děti se žádostmi o zaslání knih do školních knihoven nebo i pro osobní potřebu. Obdobně jako Timofej se na Lunačarského obrátil také Petr Kňjazez z vesnice Kulikovo, který Lunačarského žádal o zaslání vybraných spisů Lenina a také knihu *Politika partii v děrevně* od Vjačeslava Molotova. Kňjazez argumentoval svou touhou podrobněji se věnovat politice, aby mohl šířit ideje strany také na venkově.¹²⁰

Další obdobná prosba od teprve šestiletého chlapce obsahovala žádost na Lunačarského o zaslání „alespoň jedné zajímavé knížky“. Chlapec z Ivanovské Lisice, jehož jméno se bohužel nepodařilo v nalezeném materiálu identifikovat, do školy sice ještě nechodil, ale Lunačarskému sdělil, že už umí psát, číst, počítat a kreslit, protože se to naučil sám.¹²¹ Lunačarskému chodila i řada jiných žádostí, nejen z oblasti poskytování financí a literatury.

¹¹⁹ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Timofeje Stěpanoviče Mironova, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 52.

¹²⁰ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Petra Kňjazeva ze dne 28. května 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 19.

¹²¹ Dopis Anatoliji Lunačarskému z Ivanovské Lisice, RGASPI, Moskva, fond 148, opis 1, d. 578, l. 11.

Například pionýr Anatolij Golikov svým dopisem Lunačarského žádal o kopii materiálů ke konstrukci dynama a vysvětlil, že by se rád podíval do Moskvy. Komisaře požádal, aby mu napsal, jak by se to dalo zařídit.¹²²

Lunačarský byl v podpoře vzdělávacích institucí i na úrovni osobní komunikace poměrně aktivní, jak dokládá například dopis od kolektivu jedné ze škol, kterou navštívil počátkem roku 1929. Škole během své návštěvy daroval knihovnu, za což mu její učitelé a žáci dopisem děkovali, ale zároveň jej žádali o zaslání nějakých knih, jichž je sám autorem.¹²³ Podobně byly knihy komisariátem pro vzdělávání poskytovány i dalším školám. Jiný děkovaný dopis za obdrženou knihovnu zaslali žáci školy z vesnice Lunačarskoje v květnu 1929. Z dopisu víme, že knihovnu měli žáci k dispozici již před tím, ale neobsahovala žádné knihy, pouze noviny a časopis *Pioněrskaja Pravda*. Z dopisu se také dozvídáme o kapacitním stavu školy, učilo se zde 115 žáků. Zajímavé také je, že v době, kdy tento dopis škola Lunačarskému posílala, nedocházelo do jejich tříd velké množství žáků, protože většina byla zapojena do jarních výsadbových prací na polích. Zároveň zde také popsali, že si založili svůj vlastní časopis a začali slavit svátek „První brázdy“. V následujících několika dnech školáky také čekalo zahájení prací na školních políčkách. Další zajímavou informací, kterou dopis uvádí, je sdělení, že v předešlém roce, kdy školáci také pracovali na školních polích, prodali svou úrodu a získané prostředky využili na podporu dětí z chudých poměrů, které se na škole učí. Nalézt zde můžeme také odkaz na počínající kolektivizaci. Školáci v dopise popsali svou účast na všech kampaních na podporu kolektivizace, které probíhaly.¹²⁴

¹²² Dopis Anatoliji Lunačarskému od pionýra Anatolije Golikova z roku 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 28.

¹²³ Dopis Anatoliji Lunačarskému od kolektivu Nižegorodské školy No. 4 ze dne 29. března 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 30.

¹²⁴ Dopis Anatoliji Lunačarskému od školáků z vesnice Lunačarskoje ze dne 15. května 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 34.

Nedostatky ve vybavenosti škol, zejména pak absence učebnic, dokládají další prosby z jednotlivých škol, někdy psané učiteli, někdy přímo školáky. Jedna z těchto žádostí od A. V. Sivajeva poukazuje na značný nedostatek finančních prostředků pro vybavení školy a absenci učebnic, což ve škole vedlo k tomu, že se děti příliš neučily, výuka je nebavila a učitelé ve škole tak nebyly schopni udržet pozornost a kázeň.¹²⁵ O dodání knih pro svou školu žádal komisariát také Alexej Gusev, který mimo jiné také upozornil na to, že některé jiné školy nejen že měly dostatek knih na čtení během výuky, ale žáci si je mohli půjčovat také domů a například je předčítat svým rodičům.¹²⁶

Této široké škály různých materiálních nedostatků si byl samozřejmě komisariát vědom a projevoval snahu tyto problémy řešit. To není nijak překvapivé, neboť bylo v zájmu státu, aby materiály šířící sovětskou ideologii byly dostupné co největšímu množství škol. Uvědomovala si to i Naděžda Krupská, která ve své korespondenci s Lunačarským zdůraznila, že by v souvislosti s desetiletým výročím „Velké říjnové revoluce“ byla ráda, kdyby byl naplněn ambiciózní cíl vybudování rozsáhlé sítě knihoven, které budou dostupné veškerému obyvatelstvu.¹²⁷

Dvacátá léta kromě literatury a rozhlasu přinášela ještě další modernější a velmi atraktivní možnost k šíření bolševických myšlenek. Jednalo se samozřejmě o rozvoj kinematografie, což byla záležitost pro mnohé regiony nedostupná. Přesto i v tomto ohledu lze zaznamenat její postupné rozšiřování, což dokládá například dopis studentek školy ve městě Tobolsk. Ty Lunačarského kontaktovaly ohledně filmu *Salamandra*¹²⁸, který byl natočen v roce 1928 a v němž si Lunačarský dokonce zahrál. Film byl v květnu 1929 promítán studentům

¹²⁵ Dopis Anatoliji Lunačarskému od A. V. Sivajeva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 42.

¹²⁶ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Alexeje Guseva, konec 20. let, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 61-62.

¹²⁷ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Naděždy Krupské, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 779, l. 30.

¹²⁸ *Salamandra* je sovětsko-německý němý film z roku 1928 režiséra Grigorije Rošala inspirovaný životním příběhem rakouského biologa Paula Kammerera (ve filmu postava profesora Zange). Více viz např. Denise J. Youngblood, *Movies for the Masses: Popular Cinema and Soviet Society in the 1920s* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992) nebo Liliya Berezhnaya a Christian Schmitt, *Iconic Turns: Nation and Religion in Eastern European cinema since 1989* (BRILL, 2013).

Tobolské školy. Studentky, které dopis odeslaly, film velmi zaujal, ale zároveň v nich vyvolal řadu otázek a tak se rozhodly oslovit komisaře s doplňujícími dotazy, například je zajímalo, zda byl film natočen podle skutečné události.¹²⁹

Vzdělávací systém samozřejmě nefungoval ideálně i v jiných než jen materiálních aspektech. Kromě nastavení veškerých procesů ze strany komisariátu pro vzdělávání spočívala rizika jeho nedokonalosti především na jednotlivých školách a zejména na lidech, kteří v nich pracovali. Navzdory snaze centra byla lokální linie nezanedbatelná a to zejména po personální stránce. Jeden z nekončících problémů představoval výcvik učitelů, který se patrně nevyvíjel očekávaným tempem. Naděžda Krupská byla v tomto ohledu velmi nespokojená, v jednom se svých dopisů Lunačarskému probíhající přípravy popsala následujícími slovy: „to, co se u nás doteď provádělo, ve mně vyvolává hrůzu... tak zastaralý styl, taková pedagogická kontrarevoluce, že je nutné něco podniknout!“¹³⁰

Problematická nebyla ale pouze připravenost a kompetence učitelů. Při přenášení odpovědnosti na regiony existovalo riziko působení lokální svévole v rozhodování o osudech jednotlivců a korupční rizika. Lze například poukázat na dění ve městě Tajga. V prosinci 1928 Lunačarský pobýval pracovně v rámci své inspekční cesty v daném regionu. Při této příležitosti se na něho místní obraceli se svými problémy s vedením tamní školy.¹³¹ Studenti školy města Tajga kontaktovali komisaře ve věci přijetí žačky N. Kosové. Ve svém dopise uvedli, že navzdory tomu, že ve studijní skupině školy byla volná místa, místní ředitel Kalugin odmítl studentce umožnit vzdělávat se, aniž by to jakkoliv vysvětlil. Popsali také případ, který se stal asi měsíc před odesláním dopisu. Ředitel se se studentkou setkal, vzal si od ní peníze, které mu dala, aby mohla chodit do školy, a ještě ten samý den ji odmítl

¹²⁹ Dopis Anatoliji Lunačarskému od kolektivu školy Felixe Džeržinského v Tobolsku z roku 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 48-49.

¹³⁰ Dopis Anatoliji Lunačarskému od Naděždy Krupské, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 779, l. 30.

¹³¹ Dopis Anatoliji Lunačarskému od rolníka Sopolňaka z 23. prosince 1928, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 17.

přijmout. Ostatní žáci školy se rozhodli Kosové pomoci. Nejdříve se obrátili na místní městskou a školní organizaci v naději, že jim v tomto problému pomůže. To se ale nestalo, pouze byli informováni, že organizace nemá právo zasahovat do kompetencí ředitele. Proto se také tento případ nakonec dostal až k Lunačarskému.¹³²

Na případě školy ve městě Tajga lze popsat kromě již zmíněných záležitostí také dopady politických změn roku 1928. Stejný ředitel, který nechtěl umožnit studium žákyni N. Kosové, rozhodl také o ukončení studia třináctiletého syna místního rolníka Sopolňaka, a to z toho důvodu, že rodina hospodařila na malém statku. Sopolňak se také obrátil na Lunačarského, kterého považoval za poslední naději. Ještě předtím, aby dosáhl narovnání celé situace a umožnil svému synovi pokračovat ve studiu, se obrátil na úřady v Tomsku, které ale celý problém předaly Tajginskému městskému sovětu. Ten ale přílišnou aktivitu v dané věci nevyvinul. V době, kdy se Sopolňak obracel přímo na Lunačarského, ležela jeho stížnost u městského sovětu již více než dva týdny.¹³³ Proměna atmosféry v zemi a postupný nástup stalinských represí namířených vůči určitým vrstvám obyvatelstva jsou tu zřejmé. Navzdory původně deklarovaným ideálům a cílům pracovníků komisariátu pro vzdělávání, mohly být možnosti získat vzdělání, optikou režimu nežádoucím skupinám, omezovány. Úřady se nakonec stížnosti rolníka Sopolňaka věnovat začaly a v lednu následujícího roku vydaly k jeho stížnosti své stanovisko. Dle šetření úřadu byl Sopolňakov syn v době, kdy se utvářely studijní skupiny, které kladly důraz na děti s horším sociálním postavením, zaregistrovaný jako syn dělníka. Jak se ale později ukázalo, jeho otec dělníkem nikdy nebyl, byl nájemcem statku. Zároveň byl také zařazený na seznam občanů, kterým bylo odebráno volební právo. Pro jeho syna se tak místo ve studijní skupině nenašlo.¹³⁴

¹³² Dopis Anatoliji Lunačarskému od žáků školy města Tajga, l. 12.

¹³³ Dopis Anatoliji Lunačarskému od rolníka Sopolňaka, l. 17.

¹³⁴ Stanovisko městského sovětu města Tajga z 11. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 18.

3.3. Zahraníční reflexe sovětského školství

Zájem sovětských pedagogů o práci jejich zahraničních kolegů byl značný, ale možnosti poznávat naopak poněkud omezené. Přesto nakonec existovala v této oblasti čilá komunikace, a to zejména díky četným zahraničním návštěvám. Ve dvacátých letech vzbuzoval vznik Sovětského svazu v řadě evropských zemí i v Americe velkou zvědavost a patrně také určitou atraktivitu u levicově smýšlejících intelektuálů. V těchto zemích ale neexistovalo příliš informací o nově vznikajícím státu, a tak se řada osobností vydala do Sovětského svazu získat svou vlastní představu o jeho organizaci. Vzdělávací systém, navržený komisariátem pro vzdělávání, představoval také jedno z vyhledávaných témat ke zkoumání.

Komisariát pro vzdělávání se snažil sledovat, co se na poli zahraniční pedagogiky děje prostřednictvím dostupné literatury. Zajímal se také o zahraniční hodnocení svého vlastního systému, jak dokládá například dopis adresovaný Naděždě Krupské z dubna 1929. Komisariát v něm informoval Krupskou o návštěvě amerického pedagoga M. Rondse, který do Sovětského svazu přijel i se svými studenty za účelem zkoumání výukových metod uplatňovaných v rámci systému nové školy. Výstupem z jeho návštěvy byl článek publikovaný v americkém pedagogickém časopisu. Jeho obsah komisariát považoval za úspěch sovětského systému, činnost v oblasti vzdělávání dětí a fungování škol v něm totiž byly hodnoceny kladně.¹³⁵ Jiný dopis Krupské z téhož roku odhalil čerpání inspirace z pedagogických metodik vzniklých ve Švýcarsku. Dopis odkazoval na bohatou spolupráci Anatolije Lunačarského se švýcarským psychologem a pedagogem Pierrem Bovetem.¹³⁶ Vzhledem k tomuto zájmu, který Sovětský svaz v zahraničí vyvolal, se následující část práce zaměří na zahraniční reflexi sovětského školství.

¹³⁵ Dopis Naděždě Krupské z dubna 1929 informující o návštěvě amerického pedagoga M. Rondse, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 504, l. 1.

¹³⁶ Dopis Naděždě Krupské ohledně pedagogických metodik vzniklých ve Švýcarsku, 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 504, l. 4.

Jedním z těch, kteří se o Sovětský svaz aktivně zajímali, byl americký spisovatel Scott Nearing. Navštívil řadu vzdělávacích institucí, některé oficiální cestou v doprovodu zástupce komisariátu, některé ale navštívil také „na vlastní pěst“ neoficiálně. A, jak sám uvedl, nikde nebyl odmítnut. Jeho zkušenost se sovětským školstvím tak přináší velmi zajímavý vhled do jeho počátků. Nearing si plně uvědomoval komplikované podmínky, které pro vzdělávání v Sovětském svazu vznikly. Chybělo zde vybavení, knihy, studijní materiály, ve školách dokonce tak základní věci jako lavice či tabule. Budovy škol byly zastaralé a prostory nedostatečné. Jako jeden z největších problémů vnímal Nearing obrovský nedostatek učitelů, který byl v této době odhadován zhruba na 250 tisíc. Sovětské vzdělávací instituce popsal jako bitevní pole, kde jsou školy neustále nuceny svádět boje s nedostatečným financováním, materiálním zázemím, ale také s nedostatkem lidských zdrojů.¹³⁷

Na druhou stranu je jistě pozoruhodná jiná zkušenost, kterou Nearing předložil. Děti mimo města sice nikdy neměly možnost setkat se s cizincem, ale četly například knihy Jacka Londona nebo Uptonu Sinclaira. Viděly filmy s Charlie Chaplinem, slyšely o Henry Fordovi nebo Ku Klux Klanu.¹³⁸ Dále také zdůraznil, že během jeho návštěv ve školách, zejména ve vyšších stupních základní školy, s ním děti chtěly diskutovat a zahrnovaly ho řadou otázek týkajících se Ameriky. Ptaly se například, proč Spojené státy neuznávají Sovětský svaz. Stejně tak možnost probrat rozdíly a užívané metody využívali učitelé. Ti se zároveň také hojně ptali, jaký má Nearing dojem z vyučování na školách, které navštívil.¹³⁹ Tyto zkušenosti sice v podstatě ukazují na to, že Scott Nearing byl svědkem výuky především v těch regionech, kterým se dostávalo větší finanční či materiální podpory, přesto zaznamenal řadu potíží, se kterými se systém potýkal.

¹³⁷ Nearing, *Education in Soviet Russia*, 13.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ *Ibid.*, 14-15.

Jiný návštěvník, americký pedagog Henry Brailsford do Sovětského svazu dorazil poměrně krátce po převzetí moci bolševiky. Brailsford považoval prostor, který bolševická vláda poskytla budování systému vzdělávání, za potenciální počátek konce diktatury, který by díky zvyšujícímu se vzdělání obyvatelstva mohl v Rusku během několika generací nastat. Formující se sovětské školství chápal jako moderní, pokrokové a liberální, naprosto odlišné od toho, co v Rusku fungovalo před rokem 1917. Výsledkem fungování takového školství by pak dle jeho názoru měla být fungující liberální společnost.¹⁴⁰ Za nejdůležitější a nejvíce inspirativní záležitost vznikajícího vzdělávacího systému ale Brailsford považoval to, že v Rusku bylo vzdělání univerzální a k dispozici velké části obyvatelstva. Postrevoluční Rusko považoval za zemi, která prolomila bariéry společenského rozdělení v oblasti vzdělávání. V novém systému viděl řešení pro budoucnost dětí především v materiálním smyslu. Lepší vzdělání mělo potenciál vyvést celou generaci z chudoby.¹⁴¹

Ideální podobu vzdělávacího systému, kterého by bolševická strana chtěla dosáhnout, popsal Brailsford následovně. Děti budou vzdělávány v institucích, jako jsou venkovské kolonie nebo školy s internáty. Nebudou do škol docházet ze svých domovů. Takto vzniklé instituce budou mít za cíl vytvořit atmosféru radosti, společenské odpovědnosti a svobody, kde dítě bude mít prostor ke svému vlastnímu rozvoji a dosažení svého osobního maxima.¹⁴² V této souvislosti Brailsford také poukazoval na fakt, že životní podmínky dětí v rodinách jsou velmi neuspokojivé. Navzdory tomu, že mnoho rodin bylo z chudinských dělnických čtvrtí ve městech nastěhováno do velkých domů, jejichž majitelé dle režimu nepotřebovali tolik místa, stále se jednalo o prostředí ignorující potřeby dětí, prostředí, které bylo špinavé a nevyhovující. I z tohoto důvodu obdivoval myšlenku umístění dětí do společných obydlí,

¹⁴⁰ Henry Noel Brailsford, *The russian worker's republic* (New York: Harper & Brothers, 1921), 73.

¹⁴¹ *Ibid.*, 74-75.

¹⁴² *Ibid.*, 77.

kde se jim bude dostávat všeho potřebného a kde budou mít dostatečné intelektuální stimuly.¹⁴³

Henry Brailsford si stejně jako Scott Nearing povšiml zejména materiálních nedostatků ve školách.¹⁴⁴ Osobně navštívil tři školy v okolí Petrohradu. Ty trpěly zejména absencí již tolikrát zmíněných knih, ale i papíru, per a tužek. Brailsford ale uvedl, že tyto nedostatky byly vynahrazeny nadšením místních učitelů. Školy také často narovnávaly nedostatek vybavení samovýrobou. Některé nástroje, a to i pro výzkum v laboratořích, si například vyráběli sami žáci, zejména ze starších ročníků. I to přispělo k jejich rozvoji, neboť se jim tím otevřela možnost naučit se některé řemeslné postupy.¹⁴⁵

Za velmi unikátní v rámci sovětského vzdělávacího systému Brailsford považoval důraz, který byl kladen na umění – například podporu hudby. Dětské domy, které navštívil, měly vždy k dispozici piano. Děti byly kromě hudby podporovány také například v malování. Navzdory obecnému problému s nedostatkem školních pomůcek a materiálu, se na podporu umění komisariát i jednotlivé školy či jiné instituce snažily materiál zajistit. Každý z domů měl také nastavenou svou samosprávu a sněmy, na kterých děti za pomoci učitelů diskutovaly nebo se snažily najít společné řešení každodenních problémů. Školy také organizovaly divadelní představení a některé dokonce disponovaly školní kapelou. Amerického pedagoga zaujal také způsob, jakým probíhaly hodiny jazyků. Brailsford byl svědkem hodiny němčiny, kdy, k jeho překvapení, téměř nebyla použita ruština, ale naopak děti byly povzbuzovány k tomu, aby se snažily cizí jazyk aktivně využívat. Opět zejména díky nadšení a schopnostem učitelů, protože knihy a výukové materiály nebyly k dispozici téměř žádné.¹⁴⁶

¹⁴³ Ibid., 77-78.

¹⁴⁴ Nearing, *Education in Soviet Russia*, 14.

¹⁴⁵ Brailsford, *The russian worker's republic*, 81-82.

¹⁴⁶ Ibid.

Výuka bez pomůcek měla velkou výhodu v tom, že učitelé byli nuceni promýšlet výukové plány a hledat různá alternativní řešení, jak vést hodinu. Na druhou stranu, výuka bez veškerých pomůcek byla velmi závislá na schopnostech konkrétních učitelů. Při jednom z rozhovorů, které Brailsford s pedagogy vedl, si mu jedna z učitelek postěžovala, že neví, jak má bez učebnic angličtiny své žáky učit. Nedostatek výukových pomůcek nejvíce zasáhl zejména starší a konzervativnější učitele. Ti neuměli pracovat s novými metodami, které byly představeny komisariátem pro vzdělávání.¹⁴⁷ Henry Brailsford hodnotil sovětský systém velmi kladně, ačkoliv i on byl schopen vyzorovat řadu nedostatků a problémů, se kterými se systém vyrovnával. V tomto ohledu představuje jeho svědectví velmi cenný materiál. Na druhou stranu je ale na první pohled patrné, že neměl příliš velké možnosti k nahlédnutí pod povrch celého problému.

O něco kritičtější je pedagožka Lucy Wilson, která zhodnotila první desetiletí existence nového sovětského vzdělávacího systému jako období, kdy bylo sice odvedeno velké množství práce, nicméně navzdory tomu, považovala systém za nedostatečný, a to zejména z hlediska zajištění dostatečných kapacit ve školách. Hlavní problém nacházela v nedostatku kvalitních učitelů (který zdůvodňovala především nízkými platy) a opět v neodpovídajícím materiálním zabezpečení škol. Jako úspěch ale vnímala nastavení a vytvoření konceptu nového vzdělávacího programu, který jí byl ovšem opět představen ve své lepší podobě.¹⁴⁸

Na sovětském systému Wilson v kontrastu ke své zemi velmi obdivovala to, co bylo sovětské školství schopno poskytnout svým žákům plošně a bezplatně – možnost vzdělávat se v rámci postupů reformní pedagogiky. Jakožto zastánkyně reformního směru poukázala na to, že ve Spojených státech tuto možnost měla jen část dětí prostřednictvím soukromých škol. Metody reformního školství, jako je například dětská samospráva, princip vlastní aktivity jednotlivce nebo kolektivismus, považovala za velmi rozvinuté. Zároveň kladně

¹⁴⁷ Ibid., 83.

¹⁴⁸ Lucy D. W. Wilson, *New Schools of Russia* (New York: Vanguard Press, 1927), 2-3.

hodnotila také propojení školního vzdělávání a skutečného světa. Sovětské Rusko, na základě svých zkušeností, vnímala jako zemi, která ke vzdělávání svého obyvatelstva přistupuje zodpovědně. Wilson si povšimla také toho, že v rámci reorganizace školství sovětského Ruska došlo ke vzniku řady institucí, které byly zcela nové. Jednalo se například o vesnická dětská hřiště, venkovské školy zaměřené na vzdělávání rolnických dětí, ale objevovaly se také pojízdné knihovny, čítárny, lidové komunitní domy, a mnoho dalších.¹⁴⁹ Lucy Wilson si všimla také toho, že takto komplexní systém vzdělávání bylo sovětské Rusko patrně schopné vytvořit zejména díky tomu, že začínalo na „zelené louce“. Vzhledem k tomu, že předchůdce sovětského Ruska neměl vytvořený systém vzdělávání celoplošně a jednotně, a zároveň se po roce 1917 koncentrovala veškerá moc do rukou bolševiků, bylo umožněno začít systém stavět od základů.¹⁵⁰ Wilson ale zároveň nedémonizuje carský režim, naopak poukazuje na snahy reformovat a modernizovat výchovu a vzdělávání dětí v Rusku ještě před rokem 1917. Připomněla například aktivity Lva Tolstého nebo jiný, menší příběh regionální školy nacházející se nedaleko Schlussenburku, jejíž ambicí bylo také vytvoření školního prostředí, které by umožnilo dětem spojit výuku s realitou jejich životů.¹⁵¹

Takto vypadaly postřehy cizinců, kterým se dostalo možnosti nahlédnout do celého systému oficiální cestou. Pro získání komplexnější představy o vnější interpretaci problémů raného sovětského vzdělávacího systému napomáhá i jiná perspektiva. Své zkušenosti s prvními roky bolševické vlády popsala dobová kniha *From a Russian diary, 1917–1920 (by an Englishwoman)*. Kniha sice není věnovaná pedagogice a analýze vzdělávacího systému vznikajícího Sovětského svazu, je ale svědectvím o situaci v porevolučním Rusku. Okrajově popisuje také situaci školství a pozici dětí. Letmá zmínka odkazuje na stav školy, ve které

¹⁴⁹ Ibid., 3- 4.

¹⁵⁰ Ibid., 5-6.

¹⁵¹ Ibid., 13.

autorka měla vyučovat. Vzhledem ke všeobecnému nedostatku byla škola nevytopená. Při svém příchodu autorka zaznamenala, že téměř všichni žáci byli shromážděni v jedné místnosti, která jako jediná měla kamna, a aby se trochu ohřáli, topili vším, co bylo k dispozici, zejména nábytkem. Nikdo se neučil, do školy dorazili jen z toho důvodu, že se zde distribuoval příděl chleba pro žáky a učitele. Tuto situaci autorka zažila během roku 1919.¹⁵² Její zkušenost odpovídá realitě probíhající občanské války a nedostatečného zásobování velkých měst potravinami a palivem. Zamyslíme-li se tedy nad optimistickými závěry Henryho Brailsforda, které učinil na základě zkušeností z obdobného období, lze se domnívat, že k jeho vývodům je nutné přistupovat se značnou rezervou. Obdobně na tom budou patrně i další zahraniční účastníci akcí, oficiálně zaštitěných komisariátem pro vzdělávání, kteří neměli takový prostor nahlédnout dostatečně hluboko pod povrch rodícího se vzdělávacího systému. Jejich svědectví ale v kontextu celkové mozaiky sovětského školství ve dvacátých letech rozhodně přinášejí zajímavá poznání.

3.4. Sovětský vzdělávací systém optikou emigrantů

Situaci na sovětských školách ve dvacátých letech postihl z pohledu pamětníků i sociologický průzkum Harvardského projektu na sovětský sociální systém. Informace získané touto cestou charakterizuje poněkud jiný, světonázorově otevřenější pohled. Jednotlivé příběhy a zkušenosti vyplývající z průzkumu mezi těmi, kdo se po druhé světové válce odmítali vrátit na území ovládané Sovětským svazem a dali přednost pobytu v táborech pro utečence v západní Evropě, potvrzují většinu odbornými pracemi, dokumenty a memoárovou literaturou ze sovětského prostředí zachycených fenoménů sovětského školství a doplňují je o důležité detaily, které si respondenti dokázali uvědomit teprve s delším časovým odstupem, když získali perspektivu širší životní zkušenosti.

¹⁵² An Englishwoman, *From a Russian Diary, 1917-1920* (Londýn: John Murray, 1921), 243.

Jeden z respondentů průzkumu do školy nastoupil v roce 1923. Strávil v ní tři roky, poté byl ale ze školy vyloučen, protože sovětský režim zbavil jeho otce práv. Jeho školní příběh se tak řadí mezi četné případy omezení práv sovětských dětí pouze na základě toho, že byly potomky lidí, které bolševický stát trestal. Dotazovaný ve svých vzpomínkách na školní docházku také zmínil skutečnost, že bylo zavedeno pravidlo, které zakazovalo potomkům lidí podléhajícím represi získat lepší vzdělání. Tyto režimem stigmatizované děti mohly navštěvovat jen nižší ročníky školy. Ale i tam jejich původ představoval významnou překážku, protože učitelé často neváhali dát dětem najevo, že jsou pro bolševickou společnost nežádoucí. Docházka do školy tak pro tyto děti spíš, než cestu k lepšímu životu představovala značnou psychickou zátěž.¹⁵³

Dalším limitem pro vzdělání, na který dotazovaný muž poukazuje, byly také materiální rodinné poměry. Vzhledem k velmi složitým hospodářským poměrům ve dvacátých letech se velké množství rodin ocitlo v bídě. Docházku dítěte do školy tak mohlo ovlivnit i to, že dítě nevlastnilo boty. Pokud bylo příliš špatné počasí, velká část dětí z tohoto důvodu zůstávala doma. Jiným velkým problémem byla také nedostatečnost sítě škol, některé z dětí tak narážely také na překážku velkých vzdáleností.¹⁵⁴ Omezení školní docházky způsobené příslušností k z hlediska bolševiků nepatřičné vrstvě společnosti potvrzují i další respondenti. Jednomu z nich nebylo po čtyřech letech školní docházky (okolo roku 1928) umožněno dále pokračovat, protože jeho otec byl poslán do exilu. Dotazovaný také zdůraznil, že k tomu došlo navzdory tomu, že o další vzdělávání velmi stál a ve škole měl výborné výsledky.¹⁵⁵

¹⁵³ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 15, Case 304, Male, 38, Great Russian, Locomotive engineer, Widener Library, HU, s. 25-27.

¹⁵⁴ Ibid.

¹⁵⁵ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 23, Case 471, Male, 35, Great Russian, Lumberjack, Widener Library, HU, s. 27-28.

Vzpomínky jiného zprostředkovávají další svědectví o tom, jakým způsobem se režim vypořádával s dětmi, jejichž rodiče se mu znelíbili. U tohoto konkrétního případu můžeme sledovat dva příběhy s obdobným začátkem, ale odlišným závěrem. Otec dotazovaného respondenta byl poslán na rok do exilu do Voroněže, ale jeho matka tuto skutečnost škole zatajila. Respondent tedy se školní docházkou neměl potíže. Strýc tohoto muže byl poslán do exilu na Sibiř, o čemž se ale vědělo. Na rozdíl od dotazovaného potomci jeho strýce měli s možnostmi vzdělávání velký problém. Rodina se dozvěděla, že její zařazení mezi nepřátele sovětského lidu je překážkou včasného přijetí dětí ke vzdělání. Kromě ideologického stigma exilu se vyskytl ale také praktičtější problém. V oblasti vysídlení nebyl dostatek škol a navzdory intenzivní snaze se rodině proto nedařilo děti umístit též z kapacitních důvodů.¹⁵⁶

Z jiného dotazníku je patrné, že pokud škola měla pedagogy dostatečně loajální vůči sovětskému státu, mohla poměrně snadno prosazovat stanovené ideje. Respondent se pak domníval, že její škola ovlivnila mnohem více než jeho vlastní rodina a učinila ho nezávislým. S odstupem času ale došel k závěru, že škola vyvinula velké úsilí k tomu, aby stavěla děti proti rodičům. Jeho rodina byla velmi nábožensky založená; ve škole v souladu s oficiální ideologií dětem vštěpovali, že náboženství představuje „opium lidstva“ a Bůh neexistuje. Rodina se sice snažila udržet na děti vliv (zejména skrze matku a babičku), ale nebyla v tomto ohledu úspěšná, protože oponovala ideologii, ale podporovala vzdělanost. Proti škole jako instituci se rodina nestavěla také proto, že by to znamenalo čelit přímo státu a režimu.¹⁵⁷ Existovaly nicméně i opačné situace. Jiný dotazovaný konstatoval, že ani škola nebyla všemocná. Jeho rodiče – hluboce věřící rolníci – měli na svého syna v rámci rodiny

¹⁵⁶ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 36, Case 127/(NY) 1578, Male 28, Great Russian, Widener Library, HU, s. 3-3a

¹⁵⁷ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 12, Case 147, Male 37, Great Russian, Widener Library, HU, s. 30-31.

dostatečný vliv. Ten tedy snaze školy v tomto ohledu nepodlehly a nikdy o existenci Boha nepochyboval.¹⁵⁸

Respondenti projektu reflektovali také proměnu podoby škol po revoluci. Jeden z dotazovaných mužů své základní vzdělání absolvoval v letech 1916-1923 a byl schopen srovnávat. Sovětskou školu pokládal oproti škole za carského systému za lepší a vstřícnější. Za významné považoval, že zejména školákům z chudších rodin ulehčila vzdělávání skutečnost, že nově – na rozdíl od předchozí doby – škola poskytovala dětem učebnice, tudíž rodiny nebyly zatíženy náklady na jejich pořízení. V praxi ovšem tento systém příliš nefungoval a narážel na nedostatek financí. Docházelo tak velmi často k situacím, kdy školy nedisponovaly dostatečným počtem knih a děti je musely během výuky sdílet. Zejména pro učitele velkých skupin to přinášelo velké komplikace.¹⁵⁹

Z dalších výraznějších změn výsledky projektu poukázaly na prakticky okamžité odstranění náboženské výuky z kurikula základního školství. To postupně zaznamenalo i jiné úpravy. Učivo bylo postupně redukováno, zmizela například výuka přírodních věd a hlavní důraz byl kladen především na osvojení četby, psaní a základů matematiky. Pomalu se také začala objevovat politická výchova. Jeden z respondentů vzpomínal, že učitelé přestali být přísní. Velká část učitelského sboru také školy opustila. Šlo zejména o ty s vyšším vzděláním, což částečně vysvětluje ústup od náročnějších částí kurikula a snížení požadavků.¹⁶⁰ Vzdělanější učitele, kteří patřili mezi předrevoluční intelektuální elitu, hodnotil bolševický režim spíše jako nepřátelské. Z projektem dochovaných vzpomínek je zřejmé, že je systematicky nahrazoval mladými učiteli. Ti disponovali nižším vzděláním i zkušenostmi; z hlediska bolševického režimu se ale vyznačovali loajalitou k sovětskému systému. Jeden

¹⁵⁸ Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 35, Case 118, Male 40, Great Russian, Widener Library, HU, s. 31.

¹⁵⁹ Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 24, Case 481, Male 41, Great Russian, Widener Library, HU, s. 65-66.

¹⁶⁰ Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 24, Case 481, Male 41, Great Russian, Widener Library, HU, s. 65-66.

z respondentů vzpomínal na první roky své školní docházky jako na čtyřletou dobu, kdy se děti nejdříve učily pouze psát, číst a počítat. Poměry, které ve škole panovaly, vnímal poměrně negativně a mezi školáky zaznamenal velmi slabou disciplínu. Chlapci ve věku deseti let kouřili a používali velmi obhroublý jazyk. Ve škole, kterou tento muž v dětství navštěvoval, fungovala také pionýrská skupina. Ta sice neměla mnoho členů, ale ti, kteří ji navštěvovali, platili na rozdíl od ostatních za svědomité studenty s dobrými výsledky a věnovali se činností nad rámec školních povinností. Jednalo se zejména o přípravu dekorací a nástěnek v souvislosti s oslavami výročí takzvané říjnové revoluce nebo jiných nově zavedených bolševických svátků.¹⁶¹

Vztahy mezi učiteli a žáky byly ve velmi náročných poměrech složité. Jedna z účastnic projektu poukázala zejména na množství sirotek a bezprizorných dětí, které podle ní beztretně kradli nebo se dokonce v některých případech uchylovali i k zabíjení. Nikdo ze školy s touto situací ale nic nezmohl. Ostatní žáci a stejně tak i učitelé měli z těchto dětí strach, a problémy neřešili.¹⁶² Skutečnost, že poměry v některých sovětských školách byly ve dvacátých letech opravdu náročné, potvrzují i další. V jednom z realizovaných rozhovorů respondent dokonce uvedl, že část dětí si brala do školy dokonce zbraně, se kterými pak děsily učitele.¹⁶³

Další dotazovaný muž navštěvoval školu v letech 1920-1927. Jeho vzpomínky osvětlují, jak komplikovaně komisariát pro vzdělávání a bolševická strana obecně dosahovala v prvních letech své vlády stanovených cílů. Zcela ovládnout vzdělávací systém ihned nedokázaly. Ve škole, kterou muž navštěvoval, nadále působili staří učitelé a velká část učitelského sboru nebyla členy bolševické strany. Mnoho pedagogů otevřeně projevovalo antibolševické

¹⁶¹ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 37, Case 395/(NY) 1706, Male 37, Great Russian, Lumber worker, Widener Library, HU, s. 30-31.

¹⁶² Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 30, Case 642, Female 32, Great Russian, nurse, Widener Library, HU, s. 4.

¹⁶³ Harvard Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 27, Case 522, Male 38, Great Russian, Radio technician, Widener Library, HU, s. 18.

nálady a vůči straně se velmi kriticky vymezovalo. Dalším významným aspektem, který kritiku podporoval, byl fakt, že velká část sboru byla hluboce věřící. Jejich názory sdílela velká část žáků a na škole proto nefungovala ani pionýrská organizace. Indoktrinace ideologií bolševické vlády proto na této škole neprobíhala podle představ komisariátu. Jak bylo již řečeno v předchozích kapitolách, obdobná situace nebyla ojedinělá a po určité době se vyskytovala v řadě dalších škol po celé zemi. I v uvedeném konkrétním případě ale dotazovaný muž potvrzuje, že problém byl pro režim pouze dočasný, protože státu neloajální pedagogové byli později uvězněni nebo beze stopy zmizeli.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 1, Case 10, Male, 37, Great Russian, Machinist in sugar refining industry, Widener Library, HU, s. 15-16.

4. Šackého vzdělávací systém a jeho role v proměně výchovy dětí v SSSR

Nikolaj Sergejevič Serogonov zaslal v září 1981, na žádost tehdejšího ředitele Nikolaje Sergejeviče Kadomského, základní škole v Obninsku dopis, ve kterém vzpomínal na své dětství strávené v kolonii Bodraja žižň – instituci, která v době, kdy ji navštěvoval, patřila do vzdělávacího a výchovného systému První experimentální stanice. Nikolaj Serogonov pocházel z obce Bělkino, která se nacházela nedaleko od kolonie a neměl ani otce, ani matku. Jeho dětství bylo poznamenáno značným nedostatkem a chudobou, ale v roce 1923 se mu naskytla možnost přestěhování do kolonie Bodraja žižň. Tam mohl žít a vzdělávat se na náklady státu. Kolonie a její ostatní obyvatelé pro něho představovali novou velkou rodinu.¹⁶⁵ Ve své vzpomínce zmiňuje jako prvního Stanislava Šackého, pedagoga, který stál u zrodu instituce, ve které Nikolaj Serogonov strávil podstatnou část svého dětství, a kde byl vychován a získal vzdělání. Šacký Nikolajovi i ostatním kolonistům vštěpoval pracovní zásady a pokud mu zbýval čas, učil své svěřence zejména manuálními činnostmi. V té době ale již Šackému tolik prostoru pro výuku nezbývalo, protože byl plně zapojen do aktivit komisariátu pro vzdělávání. Zároveň se také snažil pro kolonii a další součásti První experimentální stanice zajišťovat veškeré potřebné zázemí. Serogonov také vzpomínal, že Stanislav Šacký věnoval značnou část své pozornosti okolním vesnicím, kde se setkával s rolníky a snažil se mezi nimi o jakousi kulturní i pracovní osvětu. Usiloval také o to, aby se v těchto lokalitách stavěly nové školy a rozšiřovala se tak možnost místních dětí k získání vzdělání. Například v roce 1927 byla otevřena nová škola ve vesnici Krivskoje. Serogonov ve svém dopise poukazuje také na to, že ani kolonie nebyla izolovaná od svého okolí a její obyvatelé často jezdili po přilehlých vesnicích a pořádali pro místní koncerty a divadelní

¹⁶⁵ Dopis Nikolaje Sergejevič Serogonova Nikolaji Sergejeviči Kadomskému, řediteli základní školy v Obninsku, září 1981, Archiv města Obninsk, OGKM, KP č. 36, 2-6.

představení. Přitom si s sebou museli vozit veškeré vybavení, což často komplikovaly lokální podmínky jako například velmi špatná síť cest, které byly blátivé a s výmoly. Serogonov dokonce uvádí, že skupinky kolonistů, které pořádaly kulturní vystoupení, s sebou na povozu taženém koňmi vozily i klavír, díky kterému pak mohla Valentina Šacká, manželka Stanislava a pedagožka působící v kolonii již od jejího založení, přehrávat vesničanům klasická díla ruských hudebních skladatelů.¹⁶⁶

Nikolaj Serogonov v kolonii prožil 8 let života, odešel v roce 1931. Dopis řediteli Kadomskému dále prozrazuje, že Serogonov po opuštění kolonie pokračoval ve studiu v učebním oboru na Moskevské technické škole, kterou zakončil v roce 1933. Následně pracoval jako zámečník a soustružník na stavbě, kde působil až do chvíle, kdy Sovětský svaz zasáhla druhá světová válka. Serogonov si z této doby pamatoval i projev Vjačeslava Molotova v rádiu, kterým se komunistická strana obracela k sovětským občanům s výzvou na obranu vlasti proti nacistickému Německu. Stejně jako řada dalších sovětských obyvatel se také on nakonec ocitl ve víru války. Ta pro něho skončila o tři roky později, kdy byl těžce raněn v bojích u Kurska.¹⁶⁷

Nikolaj Serogonov je jedním z mnoha případů dětí, kterým možnost studia v systému vzdělávacích institucí organizovaných Stanislavem Šackým, do velké míry změnila život. Jaký by byl jeho osud, jakožto chudého vesnického sirotka v době, kdy sovětským venkovem otřásala násilná kolektivizace, se můžeme jen dohadovat. Kolonie Bodraja žižň mu ale otevřela širší možnosti a především také poskytla skutečné dětství, které pro mnoho dětí v prvních dekádách dvacátého století nebylo, nejen v ruských podmínkách, samozřejmostí. Ačkoliv vzpomínky zachycené na několika listech dopisu dělí od doby, kdy kolonie žila rušným životem padesát let, přesto oněch několik stran přináší svědectví o unikátním způsobu výchovy dětí, který byl sice značně ovlivněn dobou a podmínkami, ve

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ Ibid.

kterých se vyvíjel, na druhou stranu ale měl velký potenciál měnit osudy těch, kterých se dotýkal.

V současné době je osobnost Stanislava Šackého vnímána jako prominentní a specifický fenomén ruské a sovětské pedagogiky. Zájem o jeho činnost sice na nějakou dobu upadl, a to zejména ve třicátých a čtyřicátých letech, patrně v souvislosti s proměnou celé společnosti vlivem atmosféry stalinismu, v následujících letech ale řada sovětských pedagogů vyvinula značné úsilí při výzkumu jeho práce a vyhodnocení, jak by bylo možné jeho originální vzdělávací metody i nadále využívat. Tento znovuobjevený zájem souvisel také s aktivitou některých stále činných spolupracovníků Stanislava Šackého, případně jeho žáků. I díky lokálnímu zájmu obninské základní školy, která se k odkazu Šackého postupně začala aktivně hlásit, máme v současné době k dispozici řadu vzpomínkových materiálů, fotografií, ale také dokumentů spojených s fungováním kolonie Bodraja žižň, jež umožňují unikátní vhled do formování nového sovětského vzdělávacího systému nejen optikou centra – tedy předních představitelů a odborníků na pedagogiku aktivních v rámci komisariátu pro vzdělávání – ale zejména očima těch, kteří byli dennodenně v kontaktu s realitou sovětské výchovy a vzdělání, tedy dětmi účastnicími se učebních programů První experimentální stanice a jejich učiteli. Díky tomu se naskytla příležitost pokusit se vytvořit detailnější představu o fungování a podobě sovětského školství ve dvacátých letech v jedné z jeho ideálních podob a být jen na krátkou dobu nahlédnout do jeho každodenního života.

Modernost postupů systému výchovy dětí a výcviku učitelů, který vytvořil Stanislav Šacký, je v některých ohledech srovnatelná s jinými, i v současné době uplatňovanými výchovnými a vzdělávacími metodami, jako například s čím dál tím populárnějšími programy Waldorfské školy založené na pedagogických zásadách formulovanými Rudolfem Steinerem nebo Montessori školami vycházejícími ze zásad, které v systému vzdělávání dětí

uplatňovala italská pedagožka Maria Montessori.¹⁶⁸ S ohledem na fakt, že tento typ vzdělávání klade poměrně přísný důraz na podporu dítěte v rozvíjení poznatků a schopností vycházejících z jeho vlastních zájmů a priorit, může se na první pohled jevit podoba se systémem vzdělávání, který byl rozvíjen a podporován sovětským komisariátem pro vzdělávání v době, kdy stát postupně nastoloval totalitní systém, jako poněkud zvláštní. Skutečnost je ovšem taková, že nehledě na region, období konce devatenáctého a začátku dvacátého století přinášelo na poli celosvětové pedagogiky nevídané změny a nevyjímalo ani ty státy, u jejichž režimu na první pohled liberální formu výchovy dětí nelze předpokládat.

Analýza pedagogické činnosti Stanislava Šackého, který nepatřil mezi zastánce bolševismu, ale zároveň se souhrou řady okolností ocitl ve vztahu k reformě sovětského školství přímo v centru dění dokládá, jak inovativní myšlenky se v procesu restrukturalizace sovětského školství objevovaly. Byly v jistém ohledu v kontrastu se snahou sovětského státu o vytvoření ideální poslušné, a především uniformní společnosti. Zároveň však paradoxně toto propojení, a snaha o obdobný výchovný vzdělávací proces, vzbudily zájem Naděždy Krupské o spolupráci se Šackým.¹⁶⁹ To potvrzuje i poměrně široký výzkum ruských pedagogických badatelů, kteří se problematikou reformní pedagogiky v Sovětském svazu a osobností Šackého zabývali, například Diny Semjonovny Beršadské.¹⁷⁰

Pro pochopení významu přínosu pedagogické činnosti do sovětského systému vzdělávání je nutné pojmout činnost Stanislava Šackého komplexně. Časově se jeho aktivity neomezují pouze na období po roce 1917, naopak významná část jeho práce spadá do „dorevolučních“

¹⁶⁸ Více informací k tématu viz např. Francis Edmunds, *An introduction to Steiner Education: The Waldorf School* (Londýn: Rudolf Steiner Press, 2004) nebo Rita Kramer, *Maria Montessori: a biography* (New York: Diversion Books, 2017).

¹⁶⁹ R. P. Gutsalyuk, L. I. Pershina, *Z istorii pervoj sovetskoj školnoj reformy*. (Moskva: Sov. Pedagogika, 1989).

¹⁷⁰ Viz například: Dina Semenovna Beršadskaja, *Pedagogičeskie vzgljady i dějatel'nost S. T. Šackogo* (Moskva: Izdatel'stvo APN, 1960).

let. Tam lze nalézt kořeny jeho myšlenek a představ o ideální formě a podobě školy, která vychová dítě jakožto jedince orientujícího se na své vlastní zájmy, ale zároveň člověka chápajícího, že je součástí širší společnosti, na jejímž fungování nese svůj podíl.

4.1. Cesta Stanislava Šackého k pedagogice

Cesta Stanislava Šackého k formě výchovy a vzdělávání dítěte, kterou považoval za ideální, začala již v době jeho dětství. Narodil se 1. června 1878 ve Smolensku do polsko-ruské rodiny. Od raného dětství ovlivňovaly Šackého složité domácí poměry, neboť, jak sám vzpomínal ve svých pamětech, jeho matka byla velmi netrpělivá a děti často trestala. Otec – státní úředník – zastával k výchově striktní přístup. Na druhou stranu se Šackého matka snažila poskytnout svým dětem co nejlepší vzdělání. Muzikálně nadaný otec pak rodinu ovlivňoval po hudební stránce a děti organizoval do domácího sboru. Měl ale zřejmě, jak Šacký uvádí ve svých pamětech, pro danou dobu typické diktátorské sklony a děti vychovával velmi přísně bez schopnosti docenit jejich snahy či zohlednit jejich názor, zájem nebo touhu. Na druhou stranu rodinné prostředí a způsob výchovy měly za důsledek vytvoření úcty ke starším a pocitu odpovědnosti ke všem povinnostem, které byly Šackému svěřeny. Zároveň Šackému otevřely dveře k jeho celoživotní vášni – hudbě a divadlu. Ve svých pozdějších vzdělávacích aktivitách se o ni dělil se svými dětskými svěřenci.¹⁷¹

Stanislav Šacký vzpomíná na své dětství v knize *Gody iskanij*, kde naznačuje svou cestu k budoucímu povolání pedagoga, která byla inspirována částečně právě rodinnými poměry.¹⁷² Vzpomínky z dětství tedy tvoří jeden ze základních kamenů jeho pedagogické práce a pravděpodobně přispěly k pochopení dětské duše a světa natolik, aby byl Šacký dostatečně motivován k zpracování komplexního výchovného plánu ke vzdělávání a formování dětského chování.

¹⁷¹ Stanislav Teofilovič Šacký, *Gody iskanij* (Moskva: Učpedgiz, 1935), 10–15.

¹⁷² Ibid.

V době, kdy Šacký započal své středoškolské vzdělání na gymnáziu, zažívala celá země nástup konzervativní politiky na úkor liberálních reforem, které byly realizovány za vlády cara Alexandra II. Tato situace samozřejmě zasáhla i život Stanislava. Ovlivnila jak rodinnou situaci, tak průběh jeho vzdělávání. Otázka rodinných poměrů pro Šackého v této době znamenala velkou psychickou zátěž, vzbuzovala obavy. V pozdějších letech se při jedné z návštěv První experimentální stanice amerického pedagoga Thomase Woodyho dokonce svěřil, že jeho otec působil ve státních službách a v rodině proto panovala velmi napjatá atmosféra. V době, kdy byly potlačovány pozůstatky reformní vlády Alexandra II. a kdy byl zaváděn svými projevy až policejní režim, žila Šackého rodina v neustálém strachu. Otec měl obavu o své společenské postavení i práci a ty se postupně přenesly také na mladého Stanislava. Obdobné pocity pak zažíval i během svého středoškolského studia.¹⁷³ Zaměříme-li se na utužení poměrů, Šacký zužitkoval výzvy doby jako impuls k budoucí kariéře pedagoga-inovátora, jak bývá často označován zejména pozdějšími ruskými autory. Školy byly vlivem všeobecného utužení a cenzury nuceny zpřísnit svůj program. Velký důraz byl kladen na formální vystupování a projev respektu vůči autoritám (které byly autoritami – alespoň optikou Šackého – často pouze svou pozicí, nikoliv přirozeně). Studenti byli detailně sledováni a museli dodržovat řadu nařízení a nekriticky respektovat autority.¹⁷⁴ Zpřísnění a komplikace v možnostech získat vzdělání dokládá například zpráva britské Rady pro vzdělávání mapující fungování školství v zahraničí. Ta poukazuje zejména na skutečnost, že úřady ruského impéria vzdělávání širokých mas vnímaly jako určité riziko pro stabilitu režimu. I děti, kterým bylo umožněno studovat, musely dodržovat přísná pravidla. Ta platila i pro univerzity. Studenti například nesměli sepsávat petice, bylo zakázáno zakládat kluby nebo zájmové spolky a provozovat mimoškolní aktivity. Dále se

¹⁷³ Thomas Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen* (New York: Macmillan, 1932), 45.

¹⁷⁴ Šacký, *Gody iskanij*, 20–30.

museli vyvarovat projevů na veřejnosti a účasti na veřejných neoficiálních setkáních nebo se dokonce sdružovat do tajných spolků.¹⁷⁵ Pokud studenti chtěli v této době postoupit k vyššímu vzdělání, musela škola univerzitám předkládat podrobnou zprávu o jednotlivcích, která se netýkala pouze prospěchu, ale zároveň i dalších aktivit či rodinných poměrů.¹⁷⁶ Z pohledu tehdejší doby se nejednalo o žádný mimořádný fenomén, státy napříč Evropou vnímaly studenty jako potenciální bezpečnostní riziko či jakousi doutnající hrozbu a z tohoto důvodu docházelo k situacím, kdy byly vzdělávací instituce podrobeny přísnější kontrole. Význam tohoto stavu ruského vzdělávacího systému pro námi sledovaný příběh ale tkví v tom, že Šackému ukázal cestu, kterou pro vzdělání nepovažoval do budoucna za ideální. Sám se ale s nastaveným režimem potýkal bez větších problémů. Ve svých vzpomínkách poukázal na skutečnost, že tento systém mu díky přísné rodinné výchově nebyl až tak cizí a neměl tedy problémy akceptovat jej, nebo výstižněji, smířit se s ním a fungovat v jeho nastaveném rámci.¹⁷⁷

Šacký ve svých vzpomínkách toto zpřísnění poměrů na školách velmi kritizoval. Podotkl také, že celý systém byl nastavený tak, že kromě samotného pokroku ve vzdělání ničil i vzájemné vztahy mezi studenty. Nefungovala zde přátelství či jakákoliv solidarita, všichni se obávali překročit jakákoliv pravidla a vybočit z řady, neboť by takový prohřešek mohl znamenat ukončení jejich ambicí na jakoukoliv budoucí kariéru.¹⁷⁸

Woodymu se Šacký později svěřil také se svými vzpomínkami na učitele. Vnímal je jakožto pedagogy, kteří vyučovali tak špatným způsobem, jako by zapomněli, že sami bývali dětmi a mladými studenty a nechápali, jak krutý jejich způsob výuky a obecně přístup ke studentům byl. Nebyli schopní empatie a chovali se ke svým svěřencům tak, jako by si sami

¹⁷⁵ Great Britain, Board of Education, *Special reports on educational subjects. Vol. 23, Education in Russia* (London, 1909), 445-6.

¹⁷⁶ Anatolij Vasilevič Semčenko, *Socialno-pedagogičeskie vzgljady S. T. Šackogo* (Tambov 2002), 10.

¹⁷⁷ Šacký, *Gody iskanij*, 20–30.

¹⁷⁸ *Ibid.*

nepamatovali, že sedávali ve stejných školních lavicích, procházeli obdobným vzdělávacím systémem a mohli se cítit pod vedením svých tehdejších učitelů stejně nekomfortně, jako se jejich stávající studenti cítili pod tím jejich. Tento přístup považoval Stanislav Šacký za hlavní důvod útlumu jakéhokoliv pokroku. Studenti měli tendenci podvádět a lhát, aby docílili zisku dobrých známek, namísto toho aby jejich hlavní prioritou bylo získání nových znalostí.¹⁷⁹

Šacký se domníval, že cílem systému bylo především vychovat z gymnazijních studentů poslušné úředníky bez vlastních názorů a předejít tak potenciální možnosti revoluce.¹⁸⁰

V rámci své pozdější činnosti se tomuto přístupu – a to i na základě osobní zkušenosti – postavil a snažil se nastolit změnu. Jak sám uvádí, bylo to právě v době jeho studií, kdy začal vnímat, že ve školní výchově probíhá cosi špatně. Učitele sice vnímal jako authority, kterým nelze odporovat, ale zároveň na ně začal pohlížet velmi kriticky. Jeho respekt k těmto autoritám nevyplýval z přirozeného chodu věcí, tedy schopností pedagogů vyčnívat svou znalostí či schopnostmi nad studenty. Naopak navazoval na naučený mechanismus disciplíny, který v něm byl zakořeněný již z rodinného prostředí, což byl princip, který s narůstajícími schopnostmi a intelektem nemohl být udržitelný. Postupně se tak propracoval k závěru, že vystupování některých pedagogů vůči jejich žákům nebo studentům je neakceptovatelné. Zároveň začal pochybovat také o jejich odborných kompetencích.¹⁸¹

Navzdory svému kritickému přístupu ke škole patřil Stanislav Šacký mezi velmi úspěšné a svědomité žáky. Tím, že uznával authority učitelů a zároveň měl vynikající studijní výsledky, si během svého studia vybudoval mezi učiteli dobrou pověst a postavení. Po čem ale – dle jeho vlastních vzpomínek – opravdu toužil, bylo nalezení takového učitele, který by jej okouznil silou své osobnosti, byl mu oporou a průvodcem, a který by měl pro něho

¹⁷⁹ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 45-46.

¹⁸⁰ Šacký, *Gody iskanij*, 20–30.

¹⁸¹ *Ibid.*

pochopení. Získání takového životního vzoru a průvodce očekával již od studia na střední škole. Jak bylo již naznačeno, tento předpoklad se mu ale nevyplnil. Naopak, zejména ve vyšších ročnících se Šacký této ideji více vzdaloval. Starší studenti si totiž nedostatky školství a napětí ve vztazích k pedagogům začínali plně uvědomovat. Často pak sváděli se svými učiteli jakési nečestné bitvy, které spočívaly především v různých formách žertů a drobných podvodů směřujících k získání lepší známky. To nutně vedlo jak k drobným vítězstvím, tak i k porážkám, které ovšem mohly mít významnější dopady, nežli ona drobná vítězství. Učitelé, jejichž autorita byla žertem či podvodem při zkouškách zpochybněna, museli dát velmi zřetelně najevo nepřipustnost takového jednání. Nepřátelská atmosféra, napětí ve vztazích a mnohdy nesmyslné požadavky na učivo pak vedly k tomu, že v lepším případě nebyl výuka pro studenty zajímavá, v těch horších byla až odrazující.¹⁸²

Šacký vnímal svůj negativní postoj k tomuto období velmi intenzivně. Způsob tehdejšího vzdělávání i u něho vedl k velké demotivaci věnovat se čemukoliv. Kromě ztráty zájmu o studium také cítil, že ztratil schopnost soustavně a systematicky pracovat. Výsledky svého gymnazijního studia hodnotil tak, že sice absolvoval s mimořádně dobrými výsledky, současně ale s extrémně malými znalostmi. Zlepšení si sliboval od následného studia na univerzitě.¹⁸³ Ovšem ani univerzitní studium mu v tomto ohledu nakonec nepřineslo úplné uspokojení. I na akademické půdě nacházel navzdory svým očekáváním profesory, kteří dbali primárně na zkoušky formální povahy, ale již nebyli ochotní k diskuzi a k zodpovídání otázek, které studium a vědecká práce nabízely.¹⁸⁴ Tento stav trval v nezměněné podobě v podstatě až do revoluce roku 1905.

Ponurou a nepřátelskou atmosféru na univerzitách dokládá také svědectví ruského historika a politika Pavla Miljukova, který ze svého pozdějšího exilu v Chicagu vzpomínal na podobu

¹⁸² Ibid, 18.

¹⁸³ Ibid., 14.

¹⁸⁴ Ibid., 18.

života na ruských univerzitách v době starého režimu. Upozorňoval, že se setkal s případy, kdy studenti byli vyloučeni jen z toho důvodu, že toužili po přečtení prací literárního kritika Vissariona Bělinského nebo pokud přišli do knihovny půjčovat takové knihy pro své příbuzné. Pro studenty v tomto období mohla představovat hrozbu vyloučení také účast na různých setkáních se vzdělanou společností, ale dokonce též návštěva divadel, kdy se často po studentech požadovalo, aby měli povolení od vedení univerzity. Miljukov také upozornil, že přísný režim dohlížející na studenty nebyl omezen pouze na život a činnost v rámci univerzity, ale doprovázel studenty i za jejich zdmi a kontroloval je v jejich domovech.¹⁸⁵

Svědectví dojmů z univerzitního života Šackého můžeme dopátrat také v postřezích Thomase Woodyho. Šacký mu totiž svá nenaplněná očekávání popisoval v souvislosti s objasňováním své motivace stát se pedagogem a vytvořit takovou vzdělávací instituci, která bude respektovat zájmy a potřeby dítěte. Dle svého tvrzení sice univerzitu vnímal jako místo se svobodnější atmosférou, základní problém ale představovali opět formalističtí profesori. Ve srovnání s vyučujícími z předchozích středoškolských studií dopadli v podstatě stejně. I u nich, kromě již zmíněných předpisových požadavků, nacházel především lhostejnost vůči studentům a jejich potřebám, nezáměr vysvětlit cokoliv nad rámec stanoveného kurikula.¹⁸⁶

V rámci vysokoškolských studií nezažíval Šacký ale pouze zklamání z přístupu všech vyučujících. Jeho pozornost si získal profesor Alexej Fedorovič Fortunatov, který na rozdíl od jiných profesorů, vyžadujících zejména formální plnění povinností, apeloval na studenty již od prvního ročníku, aby svou pozornost zaměřili na vlastní vědecký výzkum a podporoval užívání jejich vlastního úsudku.¹⁸⁷ To bylo v době, kdy Šacký studoval na Zemědělské akademii a přístup profesora jej tak oslovil, že dokonce zvažoval akademickou

¹⁸⁵ Wilson, *New Schools of new Russia*, 10.

¹⁸⁶ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 46.

¹⁸⁷ Šacký, *Gody iskanij*, 18.

kariéru. Nakonec ale došel k závěru, že pedagogická práce je pro něho přitažlivější a skýtá mnohem větší výzvy a prostor k seberealizaci. Atraktivní Šackému připadalo zejména to, že se jedná o sociální práci prospěšnou pro společnost, dále že má možnost vytvořit svůj nový vlastní koncept, který bude poskytovat prostor k sebevyjádření každého účastníka a také skutečnost, že z příslušníků chudé vrstvy obyvatelstva může vytvořit novou pracovní sílu, které se zkvalitní život a zároveň se stane hodnotnou součástí celé společnosti.¹⁸⁸

Setkání s profesorem Fortunatovem ovšem daleko přesahovalo pouze skutečnost, že Stanislav Šacký konečně objevil takového pedagoga, kterého mohl považovat za partnera a vzor. Alexej Fortunatov měl přístup ke studentům a pojetí výchovy dítěte, které se velmi vymykaly dobovému standardu.¹⁸⁹ Toto setkání lze v procesu formování Šackého konceptu výchovy a vzdělávání dítěte považovat za klíčové. Šacký začal postupně docházet k přesvědčení, že je třeba ponechat dítěti volnost v tom smyslu, že mu alespoň částečně nebude v rámci docházky do školy nuceno to, co se má za úkol naučit, ale naopak iniciativa bude ponechána na dítěti samotném, bude pramenit z jeho individuálního zájmu.¹⁹⁰ Inspiraci u Fortunatova pak Šacký našel ještě v dalším aspektu, který později aplikoval při přípravě svých pedagogických projektů. Jednalo se o zahrnutí zemědělských prací a široké poznávání okolí a přírodních zákonitostí do jeho systému vzdělávání dětí. To se později stalo jedním z klíčových znaků výchovy v institucích založených Stanislavem Šackým (z počátku k tomuto typu činnosti nebyla příležitost, ale poté, co začala fungovat kolonie Bodraja žižň, staly se zemědělské práce a praktická výuka v přírodě neoddělitelnou součástí Šackého školy).

¹⁸⁸ Ibid., 18.

¹⁸⁹ Více k tématu viz např. M. G. Plochova a F. A. Fradkin, *Učenič Lesgafta, učitel' S. T. Šackogo i A. V. Čajanova* (Moskva: Pedagogika, 1996), 94-96 nebo G. M. Kodžaspirova, *Istorija obrazovanija i pedagogičeskoj mysli: tablicy, schemy, opornye koncepty* (Moskva: 2003).

¹⁹⁰ Plochova, *Učenič Lesgafta*.

Díky rokům strávených na univerzitě vykryštovaly také další základy Šackého pedagogické činnosti. Během studia si často přivydělával doučováním. V postupech, které během doučování uplatňoval, lze nalézt další kořeny jeho pedagogického přístupu. Woody uvádí, že Šacký na svou roli doučovatele vzpomínal poměrně kriticky. Na druhou stranu ji ale vnímal jako významný krok na cestě ke své pedagogické dráze. Vzpomínal, že jeho výsledky při doučování nebyly vždy valné, protože se stávalo, že děti ve škole neuspěly nebo byl vyhozen rodiči, kteří s průběhem doučování nebyli spokojeni. Navzdory drobným neúspěchům, ale považoval toto období svého života za mimořádně důležité pro rozvoj své vzdělávací koncepce. Zde měl poprvé možnost vnímat duši dítěte z pozice učitele a uvědomit si alespoň částečně dětské chápání. V rámci doučování se svým svěřencům také nažil výuku zpestřit, a proto společně prováděli například chemické a fyzikální experimenty. I díky tomu pochopil, že úspěch vzdělání člověka tkví pravděpodobně v názornosti.¹⁹¹

Během tohoto období svého univerzitního života byl Šacký nakonec schopen zformulovat základní principy vzdělávání, tak jak je později prosazoval. Vzdělávání dětí dle něho mělo stát na čtyřech hlavních pilířích – 1) fyzická práce, 2) nezávislost a svoboda dítěte, 3) přátelský vztah mezi učitelem a žákem a 4) absence učebnic.¹⁹² Na tomto základu pak později rozvíjel své další koncepce.

4.2. Inspirace vedoucí k pedagogickému konceptu Stanislava Šackého

4.2.1. Teoretická východiska

První impulsy k vytvoření unikátního vzdělávacího systému vzešly z dob mládí a studia Stanislava Šackého a jeho vlastních životních zkušeností. To byl ovšem pouze začátek jeho dlouhé cesty k ambicióznímu ideálu, který si Šacký stanovil. Zároveň chápal, že k jeho

¹⁹¹ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 46.

¹⁹² Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 46.

dosažení bude nezbytná vytrvalá a systematická práce zahrnující pečlivé zkoumání teoretických i praktických východisek jeho pedagogických předchůdců i současníků. Proto budou nyní představeny koncepty jiných pedagogů, na jejichž práci Stanislav Šacký navazoval a které jej inspirovali.

Konec devatenáctého a začátek dvacátého století přinesl jak v ruské, tak v celosvětové pedagogice značný rozvoj a posun. Potřeba rozšiřovat možnosti vzdělávání obyvatelstva a měnit tím sociální poměry společnosti byla všeobecně rozšířená. Pro Rusko představoval počátek nového stovetiletí specifické období, kdy procházelo řadou změn, ale zároveň si v některých ohledech zachovávalo svůj specifický ráz. To bylo asi nejvíce patrné na kontrastu zrychleného hospodářského růstu spojeného s masivní industrializací a pokusů o přeměnu zastaralé struktury společnosti. Snahy o proměnu Ruska na moderní průmyslový stát, které byly iniciovány zejména katastrofálním fiaskem v Krymské válce, stát podporoval. Dynamika obdobného modernizačního procesu, který by cílil na proměnu společnosti, byla ale výrazně pomalejší. V roce 1861 sice bylo zrušeno nevolnictví, v praxi ale tato změna až tak úspěšná nebyla a následky nedůslednosti reformy si jak po společenské, tak po hospodářské stránce, neslo carské Rusko až do svého zániku v roce 1917.¹⁹³ Ačkoliv se možnosti získat vzdělání přece jen rozšiřovaly, většinu studentů i nadále tvořili lidé ze šlechtických kruhů nebo obyvatelé měst. Vzhledem k tomu, že ruská společnost byla tvořena především venkovským obyvatelstvem, možnost školní výuky se většině nenaskytla.¹⁹⁴

Byl to nakonec právě rozvoj hospodářství, který do velké míry přispěl k tomu, že si ruské vládnoucí elity začaly uvědomovat důležitost vzdělaného obyvatelstva jakožto rezervoáru

¹⁹³ Více viz např. Zbyněk Vydra a kol., *Dějiny Ruska* (Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2017) nebo Pečenka, *Dějiny Ruska v datech*.

¹⁹⁴ V roce 1897 proběhlo sčítání ruského obyvatelstva, ze kterého byl tento neuspokojivý trend v oblasti vzdělávání jasně patrný. Viz E. D. Dněprova (ed.), *Očerki istorii školy i pedagogičeskoj mysli narodov SSSR. Koněc XIX.- načala XX věka* (Moskva: 1991), s. 12-22.

pracovní síly, která je schopná získat alespoň základní kvalifikaci. O reformě školství a zavedení povinné školní docházky probíhaly široké diskuse. Ačkoliv plán na její formu existoval, nepodařilo se jej ale až do začátku první světové války realizovat a v jejím průběhu pak na takovouto reformu nebyl dostatečný prostor ani materiální zdroje. Všeobecně přijímaná podoba vzdělávání měla v Rusku převážně konzervativní ráz, takový, jaký byl naznačen již v předchozí kapitole. Školy byly také velmi často organizovány ze strany církve, což byl model, který státním představitelům vyhovoval. S rostoucími možnostmi vzdělanosti, napříč vrstvami obyvatelstva, narůstaly totiž obavy ze strany státu z potenciálních protestů proti ruskému systému absolutistické vlády. Navzdory tomu nebo možná i v důsledku únavy, kterou přísná disciplína a bezduché memorování na školách vyvolávalo, vznikaly paralelně s konzervativním systémem školství také ostrůvky experimentující s inovátorskými metodami. V ruském prostředí tyto myšlenky navazovaly zejména na odkaz Konstantina Dmitrijeviče Ušinského. Podíváme-li se hlouběji do historie, tak se hlásily také k humanistickému odkazu Michaila Vasiljeviče Lomonosova. Mezi tyto inovátory lze zařadit například Lva Nikolajeviče Tolstého.¹⁹⁵

Již Konstantin Ušinský přišel s požadavkem na základní všeobecně dostupné vzdělání pro ruské obyvatelstvo. Kladl důraz na výchovu k vlastenectví a získání elementárních schopností jako bylo čtení, psaní, základní historický a zeměpisný přehled. Věnoval se také aktivitám v oblasti experimentální pedagogiky a úpravy přístupu ve vztahu učitel–žák. V roce 1910 byla například založena Společnost experimentální pedagogiky, která kladla velký důraz na prozkoumání vývoje osobnosti dítěte a vytvoření ideálních podmínek pro jeho vzdělávání.¹⁹⁶ Jinou významnou osobností tehdejší ruské pedagogiky byl Petr

¹⁹⁵Dubna: Feniks, 2013) 136-140.

¹⁹⁶ Alexandra Alexejevna Nikolskaja, *Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija v dorevoljucionnoj Rossii* (Dubna: Feniks, 2013) 136-140.

Francevič Lesgaft. Ten ve svém konceptu formuloval požadavek na respekt vůči osobnosti dítěte, důraz na jeho individuální potřeby, podporu jeho zájmů a kreativity.¹⁹⁷

Stanislav Šacký tedy nebyl zdaleka prvním, kdo si kladl otázky týkající se ideální formy vzdělávání a výchovy dětí. Část těchto myšlenek, sdílených mezi pedagogickými nadšenci v řadě periodik, pomohla formovat představu Šackého o tom, jak by měla ideální forma výuky a výchovy dítěte vypadat. Vrátime-li se ještě k postavě Petra Lesgafta, kromě formulovaných základních principů vztahu k dítěti, tkvěla podobnost jeho přístupu s konceptem Šackého ještě v další neméně zajímavé záležitosti. Žákem Lesgafta byl totiž již zmiňovaný profesor Fortunatov - vyučující, se kterým se Šacký setkal během svých univerzitních studií, a který měl patrně obrovský vliv na Šackého pozdější práci. Kontinuita s Lesgaftovou pedagogikou je tak potvrzena i tímto propojením. Vliv Lesgafta a Fortunatova lze v procesu formování Šackého konceptu považovat za klíčové. Podpořilo v Šackém totiž přesvědčení, že je třeba ponechat dítěti volnost v tom smyslu, že iniciativa a projevy individuálního zájmu budou ponechány na dítěti samotném.¹⁹⁸

4.2.2. Inspirace Lvem Nikolajevičem Tolstým a Ivanem Petrovičem Pavlovem

Podobný dojem z ruského školství, jaký nabyt o něco později Stanislav Šacký během svých studií, měl jiný významný ruský filozof a pedagog – Lev Nikolajevič Tolstoj. Pro Šackého představoval obrovskou inspiraci a v jeho práci můžeme narazit na časté odkazy právě na Tolstého. Šackého okouznil zejména Tolstého protest proti běžným životním podmínkám a jeho potřeba zacílit svou činností na nejchudší skupiny obyvatelstva. Těžký osud celé řady lidí, žijících v bídnych podmínkách rychle se rozrůstajících průmyslových měst Tolstého

¹⁹⁷ P. F. Lesgaft, *Sobranije sočiněnija v 5-ti tomach* (Moskva: 1951-1954).

¹⁹⁸ M. G. Plochova a F. A. Fradkin, *Učenič Lesgafta, učitel' S. T. Šackogo i A. V. Čajanova* (Moskva: Pedagogika, 1996) 94-96.

velmi tížil a tak se postupně začal zaměřovat na to, jak by se těmto lidem dalo pomoci. Jednou z možností bylo poskytnutí finanční pomoci na podporu posílání dětí do škol.¹⁹⁹ Mimořádně silný dojem na Šackého udělala Tolstého kniha *Tak čo že nam dělat*²⁰⁰ o organizaci školy v Jasné Poljaně.²⁰¹ V této souvislosti musíme Tolstého koncept stručně připomenout. Lev Nikolajevič Tolstoj si byl vědom toho, že stát chce výchovou ve školách především získat poslušné poddané, kterých nebude třeba se obávat. Hlavní problém ve výchově dítěte a v systému tehdejšího školství nalézal v jeho násilném průběhu. Domníval se, že dítě se s nepřirozeným a násilným způsobem výchovy setkává již od raného dětství, kdy se jej formují rodiče, kteří tak činí často na základě vlastního pocitu nenaplněných tužeb. V případně chudších společenských vrstev také významný vliv na způsob výchovy rodiči nacházel v požadavku na prosté přežití, které bylo ve venkovských oblastech spojeno s pracovními nároky a ve městech často také s kriminální činností. Po této zkušenosti bylo (v lepším případě) dítě konfrontováno s výchovným systémem škol, který jej vystavoval dalšímu tlaku v podobě nebezpečí fyzických i psychických trestů. Tolstoj ve svém konceptu školy zdůrazňoval nenásilný a svobodný přístup a podporu vlastní touhy dítěte po poznání.²⁰² Zároveň vnímal jako velmi problematický celkový stav společnosti, rozšířenou chudobu a bídu a všeobecnou neochotu státu danou situaci řešit. Vzdělání považoval za jeden z možných prostředků, jak tento neuspokojivý stav postupně narovnat.

V již zmiňované knize, která ovlivnila Šackého přístup ke vzdělávání dětí, Tolstoj uvádí příklady pramenící z jeho vlastní zkušenosti, kdy se vyptával při běžných setkáních na ulici na osudy lidí, které potkal. Ačkoliv se samozřejmě nejednalo o soustavný výzkum ruské společnosti, poskytla mu tato náhodná setkání určitou představu o jejím neuspokojivém stavu. Díky těmto setkáním si uvědomoval, kolik nevzdělaných lidí, kteří za svou tvrdou

¹⁹⁹ Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 1, 5.*

²⁰⁰Moskva: Librocom, 2012).

²⁰¹ Šacký, *Gody iskanij*, 15-16.

²⁰² Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogičeskije sočiněnija, Tom 2* (Moskva, 1989), 212–213.

fyzickou práci získávali jen velmi omezené prostředky, ve městech přežívá. Tito lidé se často uchýlovali k drobným podvodům pro získání okamžitého zisku a bez jakékoliv další vize do budoucna. Takovou situaci ilustruje Tolstoj na příkladu chudého muže z Kalugy, který si Tolstému stěžoval, že již nemá další prostředky na živobytí a shání marně práci. Tolstoj mu poskytl peníze a také muži domluvil práci na pile, kam měl následující den nastoupit. Muž ale nedorazil. Tolstoj zdůrazňoval, že se nejednalo o výjimečnou situaci. Dokonce se mu stávalo, že si ho někteří lidé nepamatovali a žádali o pomoc pod stejnou falešnou záminkou i několikrát po sobě.²⁰³ I tyto zkušenosti jej následně povzbudili v jeho pedagogické činnosti, stejně jako později Stanislava Šackého, který v ruské společnosti spatřoval tytéž problémy.

Tolstoj se rozdělené společnosti, městské chudobě a bídným životním podmínkám věnoval velice do detailů, patrně na základě svých vlastních bohatých zkušeností, což dokládají také jeho četná literární díla. Zároveň si také postupně uvědomil, že řešení tohoto problému nespočívá v darování peněz chudým lidem, ale v obraně principu jejich samotného žití. Smysluplné mu připadalo například právě otevření příležitostí pro vzdělání, aby děti z chudinských čtvrtí měly naději na lepší budoucnost.

Všechny aspekty Tolstého uvažování byly klíčové i pro Šackého a měly na něho zásadní vliv. Vzhledem ke svému mimořádnému hudebnímu nadání se mohl Stanislav Šacký vydat na patrně velmi úspěšnou hudební dráhu, ale nakonec se rozhodl pro výchovu dětí a lze předpokládat, že inspirován nejvíce Lvem Tolstým obrátil již od počátku svou pozornost právě na chudinské moskevské čtvrti. Tolstoj Šackého ovlivnil ještě v dalším aspektu. Šacký, který neměl příliš široké zkušenosti s vesnicí a zemědělstvím, ale naopak byl spíše městským typem člověka, začal obracet svou pozornost na venkov (v čemž ho vydatně podpořilo také studium Zemědělského institutu). Nakonec i jeho vrcholné pedagogické dílo

²⁰³ Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach*, Tom 1, 2-3.

– systém První experimentální stanice fungující pod záštitou komisariátu pro vzdělávání – byl velmi úzce spjat s prací v zemědělství a cílil mimo jiné ve velké míře také na rozvoj venkovských škol pro děti rolníků.²⁰⁴

V souvislosti s výukou dětí za povšimnutí stojí, že Šacký projevoval významný zájem o dílo profesora Ivana Petroviče Pavlova. Předpokládal totiž, že Pavlovův výzkum podmíněných reflexů a jeho případná aplikace na člověka může představovat velký potenciál pro výukové postupy. K této možnosti ale přistupoval s pokorou a byl si vědom toho, že aplikace Pavlovových experimentů na člověka by rozhodně nemohla představovat řešení k úpravě mechanismu lidské přirozenosti. Na druhou stranu se mu ale zalíbila Pavlovova myšlenka, že výchova, rozvoj vzdělání, disciplína všeho druhu a v podstatě soubor veškerých návyků jsou výsledkem dlouhé řady podmíněných reflexů. Z tohoto důvodu se Šacký domníval, že by učitelé měli neustále sledovat a analyzovat tyto podmíněné reflexy svých studentů.²⁰⁵

V souvislosti s podmíněnými reflexy Šackého zaujal také Pavlovovy připomínky k pedagogické práci. Pavlov se zamýšlel nad jednotlivými podněty, kterými učitel dráždí a vytváří podmíněné reflexy studentů. Hovoří například o problému souvisejícím se slabými a monotónními podněty, které způsobují, že jsou lidé ospalí, unavení a letargičtí. Šacký v tomto našel významnou souvislost s pedagogickou prací. Uvědomoval si, že běžnou realitou škol jsou dlouhé výklady vedené pomalým monotónní hlasem, což následně vede k tomu, že studenti na hodinách nevnímají a z hodiny si neodnášejí žádné informace. Jako obdobně škodlivé vnímal přetěžování studentů a zadávání příliš složitých úkolů, se kterými si studenti nevěděli rady.²⁰⁶

²⁰⁴ Šacký, *Gody iskanij*, 17.

²⁰⁵ Stanislav Šacký, „Metodičeskije iskanija“, in *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. (Obninsk: Grani uspecha, 2017), 77.

²⁰⁶ *Ibid.*, 79-80.

4.2.3. Inspirace čerpaná v zahraničí

Stanislav Šacký v začátcích své pedagogické činnosti vycházel primárně z ruských zdrojů a nechal se inspirovat nejprve ruskou pedagogickou tradicí. Později ale obrátil svou pozornost také za hranice. Pro pochopení přístupu Stanislava Šackého k vývoji zahraniční pedagogické teorie ale i praxe a zejména pak k Šackého vztahu k ní, má velký význam článek *Na puti k trudovoj škole* (1918). Tato práce je širokým pohledem na světovou pedagogickou zkušenost s danou problematikou a zahrnuje také Šackého dojmy a postoje k novým možnostem, které mu zahraniční pedagogika nabídla. Úvodem Šacký odkazuje na činnost Jana Ámose Komenského, Johna Lockeho, či Jeana-Jacquesa Rousseaua.²⁰⁷

Podíváme-li se podrobněji alespoň na odkaz Komenského, můžeme jej považovat za logického předchůdce Šackého v návaznosti na proud reformní pedagogiky. V rámci reformní pedagogiky byl totiž Komenský obecně považován za jednoho z nejvýznamnějších předchůdců tohoto směru. To je spojeno zejména s tím, že v rámci historického vývoje výuky a vzdělávání bylo nezbytné, aby došlo nejprve k obratu vnímání samotného dítěte. Právě v tomto ohledu je za zlomový moment obecně považována chvíle, kdy došlo k uznání, že samotné děti jsou z hlediska své mentální, intelektuální i fyzické úrovně vyspělosti charakterizovány jiným způsobem než dospělí.²⁰⁸ Právě Jan Amos Komenský, již v 17. století přistupoval ke vzdělávání dětí tímto pokrokovým způsobem. Výukové materiály, formu výkladu i samotnou praktickou část výuky, na rozdíl od svých současníků, do velké míry přizpůsoboval potřebám dětí, které vnímal právě z pohledu jejich odlišné úrovně vyspělosti od dospělých jedinců. V rámci své práce vytvořil Jan Amos Komenský na svou dobu unikátní vzdělávací systém – praktický základ školního kurikula, na kterém mohly stavět další modernizační přístupy k formám vzdělávání.²⁰⁹

²⁰⁷ Stanislav Šacký, *Na puti k trudovoj škole: pedagogičeskije sočiněnija, Tom 2* (Moskva, 1964), s. 13-14.

²⁰⁸ John Howlett, *Progressive Education: A Critical Introduction* (London, New York: Bloomsbury Publishing, 2013), 18.

²⁰⁹ *Ibid.*

Podobnost s reformní pedagogikou a také činností Stanislava Šackého je zřejmá na první pohled. Komenský po svých studentech požadoval, aby zkoumali skutečný svět a skutečné věci. Důležité je zdůraznit, že Komenský chápal rozvoj vzdělávání jako jeden z klíčových aspektů pokroku společnosti, což pravděpodobně souviselo s rozdělením tehdejší Evropy z hlediska náboženství. Jak známo, sám Komenský musel opustit České království kvůli svému vyznání. Dosažení vzdělání tak chápal jako něco víc než je získání schopnosti k výkonu profese. Mělo být celoživotní záležitostí a rozvojem, který ve svém finále povede k určité harmonii v celosvětové společnosti. Zároveň Komenský prosazoval také vzdělávání napříč všemi vrstvami, tedy možnost všeobecného vzdělání pro všechny děti, a to bez ohledu na společenské postavení jejich rodin.²¹⁰

Z hlediska historie vzdělávání tak lze na Jana Amose Komenského nahlížet jako na skutečného předchůdce moderního reformního směru pedagogiky, který ve svém díle definoval její hlavní principy. Tyto principy mohly posloužit jako určitá forma inspirace pro pedagogy devatenáctého století, kteří formulovali základní podstatu reformní pedagogiky. Komenský může být vnímán jako jeden z prvních pedagogů, který měl schopnost skutečně porozumět dětským potřebám a zároveň, který si uvědomil, že vzdělávání dětí je nutné rozdělit do různých věkových kategorií, neboť děti se nacházejí v různém stupni svého vývoje a jsou tak schopny zvládat pouze určitou náročnost úkolů.²¹¹

Teoretický koncept uspořádání škol podle Komenského do velké míry koresponduje s cílem, který si určil pro své vzdělávací instituce také Stanislav Šacký, a to počínaje širokým záběrem vzdělání přes skutečnost, že výuka musí sloužit především jako příprava pro život. Dále Šacký navazuje na Komenského tezi, že vzdělání nemá probíhat násilnou nucenou formou, ale naopak má být milým aspektem života. Jeho neopomenutelným cílem má být

²¹⁰ Jan Amos Komenský, *Didaktika velká* (Brno: Nakladatelství Komenium, 1948), 37.

²¹¹ Howlett, *Progressive Education: A Critical Introduction*, 20-21.

také to, že člověku především umožní řídit se vlastním rozumem a nepodléhat cizím vlivům bez kritického zvážení. Principů, které jsou shodné se Šackého prací lze najít velké množství. Z hlediska posouzení role Šackého pedagogiky, jsou ale tyto výše zmíněné patrně nejdůležitější. Naznačují totiž, jakou cestou se Šacký vydával.

Zhruba od roku 1910 začíná inspirace Stanislava Šackého prací Johna Deweyho a obecně americkou reformní pedagogikou, kterou lze považovat za klíčovou. Na Deweyovi ho upoutal zejména pragmatismus ověřování myšlenek a teorií v praktické práci s dětmi a také jeho analýza zájmů dětí. Šacký se nadále držel své původní teze přípravy dětí na jejich budoucí práci a z toho důvodu se mu čím dál tím více líbila myšlenka pracovní školy.²¹² Jedna zásadní věc ale Šackému v Deweyho teoriích chyběla. Šacký se totiž domníval, že je nutné do jeho teorie zavést také prvek prostředí působícího na dítě. Byl přesvědčený, že neexistuje nic jako „svobodné dítě“ (tím je myšleno dítě nepoznamenané prostředím, ve kterém strávilo první roky svého života). Naopak, byl přesvědčen, že dítě je významně ovlivněno vším, co ho obklopuje a zrcadlí v sobě veškeré výchovné (i nevýchovné) a vzdělávací vlivy svého okolí. Z tohoto důvodu prosazoval Šacký myšlenku nezbytnosti zavádění významných sociálních změn a také výchovu dítěte již od útlého věku.²¹³

Šacký zkoumal také práci amerického psychologa Granville Stanleyho Halla. Ačkoliv je v některých aspektech v pohledu na psychologii dítěte s Hallem ve shodě, tak jak sám uvádí, Hallův koncept jej příliš neoslovil. Nepovažoval ho pro svou praktickou práci za příliš užitečný a nesdílel s ním představu o vývoji dítěte, kterou Hall přirovnával k procesům lidské evoluce. Zejména pak nesouhlasil s Hallovou domněnkou, že dítě není formováno svým prostředím, naopak, jak již bylo vysvětleno, zastával opačný názor a na okolí, ve kterém dítě vyrůstalo, kladl velký důraz.²¹⁴

²¹² Šacký, *Gody iskanij*, 21.

²¹³ *Ibid.*, 22.

²¹⁴ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 48.

Stanislav Šacký se neomezoval pouze na informace nabyté prostřednictvím odborných publikací zabývajících se světovou pedagogikou. Jeho názory byly formovány také díky osobním zkušenostem získaným během zahraničních výzkumných cest. Na svou první se Šacký vydal v roce 1910. Nejprve se zaměřil na výzkum ve Skandinávii, kde se věnoval studiu výchovných postupů v sirotčincích. Během této cesty si získal jeho pozornost zejména praktický a organizovaný přístup skandinávských učitelů. Byl s nimi ale ve sporu v otázkách trestů, a to včetně fyzických, které byly v rámci výchovy ve skandinávských sirotčincích hojně užívány.²¹⁵ Tato zkušenost v něm pevně ukotvila víru v to, že tento postup není v případě jeho vzdělávacích projektů přijatelný. Druhá výzkumná cesta Šackého do zahraničí proběhla v letech 1913–1914, a sice do Německa, Belgie, Francie a Švýcarska. Během této cesty Stanislava Šackého velmi zaujala činnost pedagogické organizace De Crolis a Institut Jean-Jacquesa Rousseaua v Ženevě. V porovnání s evropskými postupy a teorií pro pracovní školu ale Šackého nejvíce uchvátil materiál pocházející z Ameriky.²¹⁶ Na základě svých zahraničních zkušeností nakonec dospěl k závěru, že nejlepší bude vydat se svou vlastní pedagogickou cestou, která bude spočívat v převzetí toho, co považoval v koncepcích jednotlivých pedagogů za nejlepší. Od Deweyho nakonec převzal především myšlenku toho, jak organizovat pracovní školy, jakým způsobem rozdělovat jednotlivé úkoly mezi účastníky. Pro rozvoj života dětí považoval také za užitečné inspirovat se americkou zkušeností z mimoškolních aktivit. Určitou inspiraci nakonec našel také u Halla. Ten jej zaujal svým studiem psychiky dítěte a zohledněním fyzických schopností dětí při zvažování organizace školní výchovy.²¹⁷ Veškeré úspěchy a pokroky světové i ruské reformní pedagogiky ale Šacký vnímal stále jen jako pouhou cestu za dokonalostí celého systému, po které je třeba nadále kráčet a hledat

²¹⁵ Šacký, *Gody iskanij*, 21.

²¹⁶ Woody, *New Minds: New Men*, 48.

²¹⁷ *Ibid.*

nová zlepšení. Dosažení kýženého cíle a ideální podoby vzdělávacího systému, bylo podle Šackého možné pouze za předpokladu, že k široké proměně pedagogické činnosti v ruských školách a vytvoří se systém, který se bude věnovat dítěti již od raného věku, tedy od mateřských škol.²¹⁸

Zahraničním pedagogickým inovacím samozřejmě věnoval velkou pozornost také komisariát pro vzdělávání, na čemž měl Šacký také svůj velký podíl. Velká část idejí vzešlých z reformní pedagogiky a zahraničních konceptů pracovních škol, nebyla cizí ani pedagogům vycházejícím z bolševické ideologie. K zahraniční pedagogice se stavěli velmi prakticky a předpokládali, že se z její zkušenosti poučí, ale zároveň přejmou pouze tu část, která se pro stát jevila použitelnou. Chtěli odstranit prvky, které byly neslučitelné se zájmy bolševiky vytvořené a upřednostňované společenské třídy. Podle nich musel být eliminován „buržoazní“ obsah výuky amerických a evropských učitelů, metody nikoliv.²¹⁹ Lze zde tedy nalézt odkaz na princip třídního přístupu tehdejší sovětské pedagogiky. Na druhou stranu je nutné vnímat, že sovětská pedagogika nebyla uzavřená a přebírala ze zahraničí určité hodnoty, jež můžeme označit za univerzální v moderním vztahu pedagoga a žáka.

Ve vztahu k zahraničním metodám, které měl Stanislav Šacký možnost prozkoumat a toužil aplikovat i ve svých vzdělávacích projektech, stojí za povšimnutí ještě jeden významný aspekt. Šacký velmi obdivoval pokusy o zavedení principů pracovní školy a nadšení s jakým se do něho vrhli někteří jeho zahraniční kolegové. V podmínkách Ruska se ale urychleného zavádění těchto principů a institucionalizace v celostátním měřítku obával, neboť se domníval, že na to nejsou vytvořeny vhodné podmínky. K tomu, aby bylo zavádění pracovních škol úspěšné, považoval za důležité vnímat celý proces jako skutečnou vzdělávací revoluci. Taková revoluce byla ovšem obtížně proveditelná v tak ohromném rozsahu. Šacký postupoval pragmaticky a byl si vědom, že je velmi obtížné zahodit vše staré,

²¹⁸ Šacký, *Na putjach k trudovoj škole*, 42.

²¹⁹ „Ot redakciji“, *Na putjach k trudovoj škole*, č. 1 (1923), 192.

a že většina pedagogů má strach odvrhnout zažitá postupy a metody. Na druhou stranu právě propojení starého a nového se poněkud obával. I v této zdrženlivosti a trpělivosti lze patrně nalézt rozdíl mezi Šackého pedagogikou a přístupem státu. Šacký usilovně budoval jak svůj teoretický koncept, tak praktické projekty po mnoho let a zřetelně si uvědomoval, že je v zájmu učitelů i dětí některé změny zavádět postupně. Uvědomoval si rizika spojená se snahou přenastavení celého systému najednou a okamžitě, a proto prosazoval ideu postupné proměny systému a především aktivní rozsáhlou výstavbu chybějící struktury.

4.2.4. Pedagogický koncept a organizace školní výchovy podle Šackého

Svou pedagogickou činnost Stanislav Šacký zahájil v letech 1903–1904. Inspirován idejemi Tolstého, a předchozí osobní zkušeností s přístupem profesora Fortunatova, zformuloval svou vlastní představu o člověku a jeho společenském poslání. Člověk jako takový měl dle jeho vize disponovat velkou mírou sebekázně a pracovat pro druhé a pro svůj národ. Podstatné ale bylo to, že to měl činit ze své vlastní vůle a svou jedinečnou cestou, kterou by našel skrze fyzickou práci a zároveň hluboké kulturní a intelektuální vzdělávání. Z této ideje Šacký postupně vytvořil také svůj vlastní pedagogický přístup k pracovní škole. Ideální podoba člověka chtěl dosáhnout průběžným vzděláváním.²²⁰

Tento teoretický základ vzdělávání se ale odlišoval od takzvané „leninsko-marxistické“ vize, oficiální linie prosazované komisariátem pro vzdělávání. Navzdory mnohým shodným rysům, jaké představoval například koncept prolínání teoretického vzdělání s fyzickou prací, je možné v přístupu Šackého a komisariátu pro vzdělávání vidět zásadní rozdíl. Optikou Šackého dítě představovalo unikátní samostatnou osobnost, jejíž osud náležel jen jí samotné a pro jejíž budoucnost bylo podstatné vlastní úsilí, motivace a sebekázeň. To se ovšem nevyklučovalo s tím, že takto vzdělaný člověk měl své místo ve společnosti a jejím prospěchu

²²⁰ Lev Vladimirovič Mardachajev, *Mir detstva v pedagogičeskom nasledii S. T. Šackogo* (Moskva: Izdatel'stvo RGSU, 2004), 68.

jako kolektivu. Oficiální bolševický přístup v dítěti ale rovnou spatřoval součást kolektivu, poslušné kolečko zapadající do jednoho obrovského stroje. Jak bylo již uvedeno, odrážel touhu po vytvoření dokonalého nového člověka, který zapadne do sovětské společnosti a nebude nijak vyčnívat. Dalo by se říci, že v tomto se sovětský režim v podstatě nelišil od svého předchůdce, který ve školách prostřednictvím tuhé kázně dohlížel na to, aby kdokoliv nevybočoval z masy poslušných poddaných.

Dvacátá léta, a tedy první roky hledání nové cesty jak vzdělávat obyvatelstvo, byly spojeny s řadou experimentů a podílelo se na nich velké množství pedagogických pracovníků činných již před rokem 1917, kteří se neztotožňovali s bolševickou vizí. Zároveň také, jak bylo již nastíněno, přední představitelé komisariátu pro vzdělávání, jako například Naděžda Krupská nebo Anatolij Lunačarský, byli ovlivněni různými směry, zkušenostmi i idejemi, a proto zejména zpočátku utváření nového systému školství podléhalo poměrně široké a vcelku liberální diskuzi. Tento trend lze v určité míře pozorovat až do začátku období stalinismu, k jeho opouštění dochází postupně v době zahájení kolektivizace – ačkoliv například První experimentální stanice vydržela fungovat ještě v prvních rocích třicátých let a, jak bude ukázáno později, dokonce se podílela na kampani v její prospěch.

Prizvání Stanislava Šackého k podílu na vývoji nového vzdělávacího systému, otevřelo příležitost pracovat na projektu již zmiňované První experimentální stanice, která s sebou přinášela možnost široce rozvinout Šackého představy komplexního vzdělávání a výchovy dětí. To zahrnovalo vzdělávací proces, který neměl zahrnovat pouze organizaci školy, ale zároveň měl také vytvářet pro hodnotné trávení volného času, ať už formou různých činností v rámci klubových aktivit nebo trávením volného času v letních koloniích v přírodě na venkově. Ty měly mít dle Šackého stěžejní podíl na rozvoji individuality dítěte a také poskytnout prostor pro prohloubení konkrétních zájmů každého jedince. Jeho nová role v rámci komisariátu pro vzdělávání s sebou nesla ale i další povinnosti, které znamenaly

také nové příležitosti. Šackému se otevřel široký prostor k tomu, aby pozoroval také práci ostatních ruských pedagogů. Navštěvoval různé semináře a školy, měl možnost nahlédnout do některých hodin a posoudit, jakým způsobem probíhala nově nastavená výuka v praxi. Díky tomu mohl neustále pracovat také na programech na tolik potřebném vzdělávání nových (nebo výstižněji staro-nových) pedagogů. Nyní se blíží podíváme zkušenosti a dojmy Stanislava Šackého v této oblasti.

Jak bylo již řečeno cestu Šackého ke konceptu pedagogiky, který nakonec vytvořil, formoval jeden z jeho univerzitních profesorů – Alexej Fortunatov. Roky strávené pod jeho vedením Šackého významně ovlivnily. Profesor Fortunatov neuznával zkoušky a své studenty povzbuzoval k tomu, aby se věnovali zejména své samostatné akademické práci a to již od samých počátků jejich studia. Navzdory tomu, že Fortunatovo zaměření se od Šackého zájmů lišilo, fascinovaly Šackého zejména široké možnosti laboratorní a výzkumné práce, které profesorovy metody zahrnovaly.²²¹ To Šackého dovedlo k přesvědčení, že učitel představuje nejvýznamnější proměnnou v celém systému vzdělávání.

4.2.5. Role učitele v Šackého pedagogice

Šacký předpokládal, že celá organizace hodiny závisí na tom, jaký přístup učitel zvolí a jaká jeho osobnost. Učitel měl být tím, kdo určuje prostor pro jednotlivé činnosti, seznamuje s novou látkou a především tím, jehož úkolem by mělo být motivovat a systematicky vést dítě k cíli. Za ideální považoval Šacký takovou situaci, kdy učitel představuje ve svém oboru skutečného odborníka, nenadřazuje se nad studenty a nedává jim najevo to, že daný úkol nemohou zvládnout. Nová témata by měl učitel nejdříve pečlivě a srozumitelně vysvětlit, a následně by studentům měl zadat úkoly, díky kterým si tato nová témata bezpečně osvojí. Pokud by učitel koncipoval hodinu tak, že by děti pouze seděly a poslouchaly jeho výklad,

²²¹ Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 1*, 56.

jednalo by se dle Šackého o významné pochybení. Koncentrace dětí na představované téma by pravděpodobně velmi rychle klesala a výklad by jim tedy prakticky nepřinesl žádný užitek. Praktickou část výuky považoval Šacký za stěžejní.²²²

Podle Šackého by studenti, poté co učitel vše objasní a zadá úkol, měli provádět různá cvičení a rozvíjet konkrétnější témata programu a těmi se do detailu zabývat, vyjadřovat své myšlenky a diskutovat. Úlohou učitele v této fázi mělo být především naslouchání a kontrolování žáků i jejich postupu. Učitel musel zároveň celou činnost garantovat a radit dětem v případě nutnosti. Šacký si ovšem uvědomoval, že tato představa je do určité míry velmi utopická. Nároky kladené na školství a dostupné kapacity se rozcházely a nebylo v silách učitele je v daném počtu žáků sladit v očekávaném výkonu.²²³

Šacký sice na jednu stranu oceňoval práci, kterou učitelé vyvíjeli ve snaze rozšířit obzory svých žáků, na stranu druhou si ale byl vědom toho, že počátek reformy bude čelit značnému množství překážek. Kromě kapacitního a materiálního nedostatku na školách viděl i další problémy. Na školách nadále zůstávalo velké množství oněch „starých učitelů“, tedy učitelů, kteří byli zvyklí na staré pořádky a neměli tendenci přizpůsobovat se novým metodám, lpěli na postupech podle metodických příruček a oné pevné kázni vynucované různými prostředky. Zároveň se díky reformě objevilo ve školství také velké množství nových nadšených pedagogů, kteří se snažili využívat nových postupů, ale neměli pro to vždy úplně vhodné podmínky a také dostatečné zkušenosti. Šacký tak patřil mezi významné kritiky toho, jakým způsobem probíhala výuka v rámci nově zavedené pracovní školy a také rychlosti, s jakou se nové postupy zaváděly. Domníval se, že nedostatky by bylo možné odstranit vhodnějšími podmínkami na školách, zlepšením jejich materiálního zázemí, rozšířením výukových pomůcek, systematickým a propracovaným proškolením a

²²² Ibid.

²²³ Stanislav Šacký, „O tom kak my učili i kak sledujet učit'...“, in *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. (Obninsk: Grani uspěcha, 2017), 16.

výcvikem samotných pedagogů. Zároveň – právě za účelem přípravy pedagogických pracovníků – apeloval na pozorování toho, co se ve školách děje. Pro hlubší a detailní pochopení procesů v jednotlivých třídách považoval za důležité nestranné a nezúčastněné pozorování třídní hodiny, které sám často praktikoval. Považoval je za přínosné jednak pro samotného pozorovatele, který se mohl buď přiučit novému postupu, nebo mohl v praxi odhalit nějaký nedostatek, a zároveň také pro pedagogy, kteří hodinu vedli, neboť se jim pak naskytla možnost průběh výuky konzultovat a vyměnit si zkušenosti.²²⁴

O podobě inspekčních hodin měl Šacký jasnou představu. Podíváme se na ně blíže. Šacký považoval za důležité, aby pozorovatel nejprve sledoval celý kolektiv třídy a zhodnotit jeho fungování jako celku. Následně ale od kolektivu postupně měl přenášet svou pozornost na jednotlivé žáky a pozorovat, jaký je jejich vztah k probírané látce. Šacký se totiž domníval, že vztah žáka k výuce je možné vypořádat z tváří dětí, v nichž se buď odráží živý zájem o danou věc, nebo naopak je patrný bezduchý výraz nezájmu. Šacký považoval za klíčové, aby učitel tyto drobné každodenní detaily vnímal a uvědomil si díky tomu, kdo z žáků ho poslouchá a jakým způsobem.²²⁵

Navzdory tomu, že realizace programu nového systému vzdělávání dětí byla již v plném proudu, Šacký si byl vědom, že zejména u starších učitelů nadále přetrvává tradiční model výuky a daří se tak zaujmout pouze část pozornější žáků. S jedním z takových případů se setkal při příležitosti prezentace svého příspěvku na konferenci v Institutu Petra Lesgafta²²⁶ v Leningradu. Vzhledem k tomu, že mu do jeho vystoupení zbýval dostatek času, rozhodl se Šacký aktivně tento prostor využít a navštívil kurzy ručních prací. O jejich obsah se v té době velmi zajímal a uvažoval o jejich případném zavedení také v rámci První

²²⁴ Ibid., 6-7.

²²⁵ Ibid., 8.

²²⁶ Institut Petra Lesgafta byl založen v roce 1896 za účelem vzdělávání učitelů tělesné výchovy. V průběhu formování nového vzdělávacího systému v sovětském Rusku zde byly pořádány pedagogické konference za účelem vyměňování zkušeností z různých škol.

experimentální stanice. V kurzu bylo třicet studentů – chlapců i dívek, kteří se věnovali studiu postupů při výrobě kartonů. Šacký popsal následující scénu, která v něm zanechala smíšené pocity. Zkušená starší učitelka ukazovala svým žákům, jak se zachází se speciálním nožem určeným pro zpracování kartonu. Byla obklopena čtyřmi studenty, kteří se vyptávali na nejrůznější záležitosti, půjčovali si prezentovaný nůž a zkoumali způsob jeho použití. Dalších několik žáků celé dění sledovalo, dohromady se takto přímo v blízkosti učitele zapojilo kolem deseti žáků. Několik dalších stálo za touto skupinkou a předstíralo zájem, aby na sebe zbytečně neupozorňovali, ale ve skutečnosti nevnímali, o čem se mluví. Ostatní zhruba polovina celého kurzu pracovala u stolů s kartony, což nakonec vzbudilo Šackého větší zájem než teoretické instrukce učitelky, jak má být s kartony nakládáno. Šackému se tak naskytl pohled na žáky, kteří tupými noži křivě řezali papír, následně jej mazali velmi silnou vrstvou lepidla a nerovnosti papíru, které byly na první pohled viditelné, se pokoušeli zakrýt další a další vrstvou kartonu, aby nebyly příliš vidět.²²⁷

Tato scéna z průběhu výuky byla jen jednou z mnoha obdobných, které reforma vzdělávání v sovětském Rusku poskytovala. Šacký si samozřejmě uvědomoval, že v žádné třídě nelze dosáhnout naprosté dokonalosti. Jednak kvůli tomu, že kapacita třídy byla příliš velká, a zároveň proto, že každé dítě má jako individualita odlišné zájmy a schopnosti a vyžaduje tak osobní přístup učitele. Na druhou stranu uvedený příklad částečně naplňoval Šackého představu o práci ve třídě, protože většina žáků byla zapojena a v praxi zkoušela to, co učitelka vysvětlila. Přesto Šacký hodnotil výuku negativně. Skutečnost, že velká část žáků prováděnou činnost vykonává špatně, považoval za nepřijatelnou. Učitelka, která hodinu vedla, měla činnost třídy naplánovat a koordinovat takovým způsobem, aby kontrolovala celé dění ve třídě, vše nejdříve dostatečně vysvětlit a ukázat. V případě, že by žáci i přes to používali špatný postup práce, učitelka měla obratem reagovat a vysvětlit nedostatky.²²⁸

²²⁷ Stanislav Šacký, „O tom kak my učili i kak sledujet učit'...“, 10-11.

²²⁸ Ibid., 11-12.

S další ukázkou neefektivního vzdělávání dětí se Šacký setkal při hodině čtení, kde učitel, který vedl hodinu, opět aplikoval tradiční zavedené metody. Děti se střídaly ve čtení jedno po druhém, zápasily se složitými texty a slabikovaly jednotlivá slova, aniž by chápaly význam textu. Šacký se domníval, že hlavním cílem tohoto pedagoga nebylo naučit děti číst, ale především splnit svou pracovní povinnost a vyplnit čas pro hodinu určený. Výuka tak nebavila ani děti, ani samotného vyučujícího. Kromě dětí, které číst neuměly, ale ve třídě byly ale i takové, kterým čtení problémy nedělalo. Právě na jejich příkladu Šacký pozoroval, jak negativní dopady může mít neschopnost učitele žáky dostatečně zaujmout a zapojit. Šacký pozoroval chlapce Míšu, kterého během této hodiny učitel vyvolal. Míša patřil právě mezi ty žáky, kteří měli pocit, že číst umí, a tak svou pozornost věnoval místo čtení svým spolužákům a byl učitelem přistižen při nepozornosti. Učitel jej tedy vyvolal k tabuli. Dle Šackého v tomto momentě nastala další chyba ze strany pedagoga. Míša nepochopil tomu, co měl u tabule vyřešit, ale učitel opět zvolil tradiční přístup a žáka nechal u tabule na pospas jeho tápání. Zbytek třídy se mezitím nudil, v těch horších případech se vyvolanému Míšovi posmíval. Zároveň také namísto probírané látky věnovali ostatní žáci svou pozornost především tomu, aby také oni nebyli přistiženi při jiné činnosti. Samozřejmě tím chtěli předejít možnému trápení u tabule, kterému neunikl jejich spolužák. Optikou Šackého pedagogiky byla i v tomto případě chyba na straně učitele, který nedokázal dětem program výuky zorganizovat tak, aby její čas účelně využily. Zároveň jeho další pochybení spočívala v trestání a ponížení dítěte za to, že nepochopilo zadání, které mělo řešit. Kvalitní učitel dle Šackého měl naopak takovou situaci využít jako příležitost motivovat dítě ke zlepšení se v dané oblasti.²²⁹

Třetí příklad z inspekční hodiny, kterou měl Šacký možnost realizovat, ukazuje na další nešvar, který Šacký vnímal jako velice problematický ve vztahu k efektivitě výuky. Jednalo

²²⁹ Ibid., 11-13.

se o neúspěšné zacházení s časem, který byl výuce vyhrazen. V tomto konkrétním případě se Šacký účastnil hodiny, ve které se probíral sovětský monetární systém. Učitelka, která hodinu vedla, měla vše velmi dobře připravené a na začátku výuky srozumitelně vysvětlila, jak bude celý program probíhat, a jaká očekávání od dětí má. Na začátku hodiny ale opomenula drobný detail - nezkontrolovala, zda jsou děti na hodinu dostatečně vybavené. Postupně se jí tak během výkladu začali ozývat jednotliví žáci, že jim například došel inkoust či dopsali sešit. Zpočátku to nepůsobilo velké potíže, děti si k učitelce chodily pro požadované vybavení. Tyto problémy ale přetrvávaly celou výuku a vždy se tak našel někdo, kdo učitelku v průběhu výkladu vyrušil například požadavkem na doplnění inkoustu.²³⁰ Navzdory tomu, že pedagožka vyvinula velké úsilí, aby na hodinu připravila kvalitní program, její úsilí nakonec nemělo kýžený efekt, jelikož se vlivem drobných nedomyšlených detailů koncentrace na téma rozmělnila. V této souvislosti Šacký apeloval na to, aby učitelé promýšleli veškeré aspekty organizace výuky, včetně takovýchto technických detailů, a dbali také na to, že na výuku budou připraveny i děti.²³¹ Mělo tak dojít k jakési racionalizaci výuky – učitel vše dopředu promyslel a tak již věděl, že má na začátku hodiny zkontrolovat, zda děti mají dostatek inkoustu, ostrouhané tužky a dostatek papíru. Pokud bylo toto ověřeno, hodina pak mohla proběhnout s patřičným soustředěním na její náplň bez zbytečného vyrušování kvůli banalitám.²³²

Z těchto příkladů je zřejmé, jak obrovský důraz klade Šacký na roli učitele. Rozlišuje pedagogů na čtyři základní typy. Prvním je již výše popsáný typ učitele, který si v podstatě ulehčuje práci tím, že pracuje dle zaběhlých postupů a věnuje svou pozornost jen těm žákům, kteří stíhají tempo hodiny a jsou aktivní. Druhým typem učitele, je pak takový pedagog, kterého Šacký označuje jako motivačního. Ten je totiž schopný donutit všechny děti, aby se

²³⁰ Ibid., 51-52.

²³¹ Ibid., 51-52.

²³² Ibid., 58.

do činnosti zapojily, v případě potřeby se snaží jít za žákem a vysvětlit mu, co se od něho očekává a jak postupovat. Třetí typ učitele Šacký popisuje jako usnadňujícího. Takový učitel je v hodinách velmi aktivní, obchází žáky a pomáhá jim s prací, ale zároveň jim poskytuje také prostor pro jejich vlastní iniciativu. Nejceněnější a zároveň nejvzácnější je pak čtvrtý typ učitele – spolupracující. Ten předpokládá, že učitel se svými svěřenci spolupracuje na zadaných úkolech, a má také na pedagoga nejvyšší nároky co do zkušeností a praxe.²³³

V souladu se svou kritikou vůči netečným učitelům staré školy a touhou po postupné přeměně pedagogického sboru na ony spolupracující učitele, považoval Šacký za nezbytné, aby se role učitele v životě a činnosti dítěte naprosto změnila. Učitel měl představovat přítele a partnera, ne vzdálenou autoritu, která dítě k ničemu nemotivuje a neinspiruje. Zároveň měl podporovat dětskou iniciativu a zájem formou kvalitně připraveného programu hodiny. Z tohoto důvodu Šacký kladl na přípravu učitelů nejvyšší možné nároky. V kurzech pro výcvik stávajících učitelů se snažil sestavit jejich program tak, aby učitelé, kteří je absolvují, byli zcela připraveni na praktickou práci s dětmi. Kladl důraz na kombinaci fyzické a duševní práce, upozaděné nezůstalo ani umění. Učitelé měli mít prostor pro diskuzi a výměnu názorů i praktických zkušeností.²³⁴

Zároveň se Šacký zabýval také otázkou přípravy budoucích pedagogů. Výcvik nových učitelů, který organizoval v prvních letech bolševické vlády, byl zejména produktem aktuální potřeby rozšíření řad učitelů, kteří by začali vyučovat v duchu metod nové školy. Do budoucna ale Šacký předpokládal, že bude nutné začít vést mládež k pedagogické dráze mnohem dříve než v dospělosti. Vzněl ovšem také požadavek na praktické zkušenosti s výchovou dětí při vytváření nové generace pedagogů. Obával se totiž, aby se budoucí učitelé v rámci svého studia neomezili pouze na teorii a akademické prostředí, a nebyli tak

²³³ Ibid., 56.

²³⁴ Sergej Alexejevič Zolotarev a Stanislav Teofilovič Šacký, *Trudovaja škola* (Moskva: tip. K. L. Men'šova, 1918), 114.

odtržení od praktické činnosti a reality.²³⁵ Důraz na praxi zakotvil i do svého programu výchovy nových učitelů, kde trval na tom, aby mladí studenti věnující se pedagogickým oborům byli v průběhu celého studia nuceni absolvovat řadu praxí, ať už formou individuální pomoci s výukou nebo v třídách sovětských škol. Za naprosto nevhodnou formu přípravy učitelů považoval – stejně jako u dětí – prostou přednášku.²³⁶

Šacký kladl velký důraz na přípravu učitele na každou jednotlivou hodinu. Důležitá měla být jeho činnost zejména ve dvou ohledech. Zaprvé učitel musel být vždy perfektně připraven a látku probíranou s dětmi musel plně ovládat. Druhý neméně významný aspekt vedení hodiny představovala samostatná práce s dítětem – jedincem, osobností. Probíraná témata měla být koncipována tak, aby na sebe navazovala, a dítě tak mělo možnost dosahovat neustálého pokroku. Učitel měl zároveň tento vývoj pozorně sledovat a ve výuce zohledňovat individuální pokroky a růst dětí.²³⁷

Šacký se často setkával s požadavky pedagogů na přesné metodiky a postupy, které by mohly ve svých třídách uplatňovat, a to zejména v oblasti trestání dětí za prohřešky proti řádu výuky. Učitelé chtěli mít jasno v tom, zda je výchovné například poslat dítě, které neposlouchá a vyrušuje výuku, za trest do kouta. Šacký už jen tuto samotnou úvahu vnímal jako chybnou. Způsob a přiměřenost trestu totiž nepovažoval za záležitost, o kterou by pedagogové měli projevovat takový zájem. Za jejich hlavní úkol považoval předcházení situacím, které by vůbec potrestání vyžadovaly. Mělo se tak dít právě prostřednictvím již zmiňované kvalitní přípravy na hodinu, zapojení všech dětí do dění a dostatečným zaujetím jejich pozornosti.²³⁸

²³⁵ Šacký, *Gody iskanij*, 212-215.

²³⁶ *Ibid.*, 214-215.

²³⁷ Stanislav Teofilovič Šacký, *Izbrannie pedagogičeskie sočinenija* (Moskva: Učpedgiz, 1958), 365-368.

²³⁸ Stanislav Šacký, „O racionalizacii zanjatij v škole“, in *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija*. (Obninsk: Grani uspěcha, 2017), 46-49.

4.2.6. Organizace práce ve školních třídách

Vedle role učitele, považoval Stanislav Šacký za nutné dodržovat určité principy, které měly vést k logické a efektivní organizaci školní výuky. Při dodržování těchto princip měla škola představovat pro dítě místo skutečného poznání a vzbuzovat jeho zvědavost a touhu naučit se něčemu novému. Jednalo se o nastavení rozumného pracovního tempa dětí s důrazem na jejich individuální potřeby, vhodné využití a rozvržení času určenému pro hodinu, omezení rozsáhlé domácí práce za účelem podpory volného odpočinkového času dítěte a společné rozhodování o náplni programu, který měla reflektovat zájmy dítěte.

Šacký se domníval, že poznání žáků a nastavení fungování třídy, může být založeno na postupném narovnávání počátečního chaosu. V tomto navazuje na principy aplikované v Tolstého škole v Jasné Poljaně. Zavrhl, že třída, která je přidělena jednomu konkrétnímu učiteli, nepředstavuje homogenní skupinu. Naopak se dělí na řadu menších podskupin, jejichž zájmy, ale také tempo práce a motivace se liší. Pedagog si této skutečnosti musí být vědom a pracovat s ní při plánování organizace hodin. Nejprve by tedy pedagog měl být schopný se zorientovat v počátečním chaosu a poznat jednotlivě své svěřence. Mohl by mít ve skupině děti, které navzdory stejnému věku jsou na různém stupni vývoje nebo pocházejí z velmi odlišných prostředí. Učitel se tak může potkat například s dětmi, které jsou pečlivé a kladou velký důraz na detail, ale tím je zároveň velmi zpomaleno tempo jejich práce. Stejná skupina může zahrnovat také jedince, kteří budou s prací rychle hotovi, ale její kvalita nemusí být dostatečná. V souvislosti s pracovním tempem Šacký uvádí, že učitelé si velmi často váží zejména rychle pracujících dětí a nedoceňují kvalitu těch pomalejších. Zároveň je ale přesvědčen, že budoucnost správného pedagogického přístupu tkví v tom, že učitel se nakonec ve třídě dostatečně zorientuje a bude schopen ve vztahu k různým skupinám dětí či jednotlivcům nastavit správné tempo práce tak, aby u každého dítěte dosáhl co možná nejlepšího výsledku. Představa Stanislava Šackého tedy byla, že školní lekce

budou postupně individualizovány. Šacký si ale uvědomoval, že v podmínkách sovětského školství, kde mohlo být ve třídě i více než 40 žáků, bude naplnění tohoto požadavku velmi náročné. Věřil ale, že nebude nemožné.²³⁹

Z hlediska využití času ve školách považoval Šacký za problematickou skutečnost, že nebyl ze stran pedagogů dobře organizován. Děti trávily ve škole denně čtyři až šest hodin. Velkou část tohoto času ale nevyužívali efektivně, nudily se a hledaly zástupné aktivity. Takový stav pokládal Šacký za značně demotivující. Pasivní pobyt ve škole dětem nepřinášel žádná pozitiva, ba naopak mohl odrazovat od dalších snad zapojit se do studia. Z tohoto důvodu Šacký zastával názor, že je nezbytné poskytnou dětem takový program, který je naučí pracovat samostatně a zapojit se efektivně do fungující společnosti v rámci země.²⁴⁰

Šacký kritizoval také zadávání domácích úkolů, které mnohdy zahrnovaly dvě až tři hodiny samostudia. Takto využitý čas považoval za velmi neefektivní zejména na základě vlastní gymnaziální zkušenosti. Šacký zdůraznil, že vhodné podmínky pro studium by měla vytvářet samotná škola, zatímco v domácím prostředí nemusí být ve všech případech takové podmínky pro efektivní studium vytvořeny. Sám neměl vhodné podmínky pro domácí samostudium a přípravu úkolů. Studoval v noci, která by ale podle jeho názoru měla být určena k odpočinku. Zadání některých domácích úkolů vnímal také jako pochybení pedagoga, který v rámci výuky nebyl schopný vykládanou látku dostatečně objasnit. U žáka pak mohl takový přístup vytvořit špatné návyky a odpor k samotnému studiu, neboť systém ho neučil, jak efektivně a správně pracovat. Místo toho, aby den rozdělila na dobu intenzivní a soustředěné práce a odpočinku, mu škola a zasahovala do veškerých aspektů celého života.²⁴¹

²³⁹ Ibid., 53-54.

²⁴⁰ Šacký, „O tom kak my učili i kak sledujet učit’...“, 13.

²⁴¹ Ibid., 14.

Významný důraz kladla pedagogika v pojetí Šackého na organizaci a formu rozhodování o programu činností dětí. Šacký v tomto ohledu kladl důraz opět na samotné děti. Částečně rozhodovaly o denním programu a dělení úkolů formou vědomé diskuze. Předem bylo jasné, že některé činnosti je pro daný den nezbytné vykonat a zároveň se spravedlivě podělit o jejich plnění. V systému kolektivního vzdělávání se pravděpodobně nejednalo o pojetí, které by mohlo být aplikováno plošně. Šacký jej ale rozvíjel v První experimentální stanici a již v předchozích projektech počínaje založením Settlementu. Řada kolegů Stanislava Šackého s tímto postojem souhlasila. Například Alexandr Fortunatov, jeden z pracovníků kolonie v Kalužské oblasti, považoval odpovědnost založenou na kolektivních rozhodnutích za velmi významnou. Domníval se, že u dětí tento způsob rozhodování vytváří pocit odpovědnosti. Tímto projevem důvěry, se dětem otevřel prostor, v němž se nevěnovaly aktivitám, které by jim někdo nařizoval, ale naopak samy posoudily vážnost jednotlivých činností.²⁴² Tento princip jim podle očekávání pedagogů následujících Šackého měl do budoucna pomoci získat schopnost samostatně plánovat a rozvrhovat práci, a především posuzovat pracovní priority.

²⁴² Alexander Alexejevič Fortunatov, „Pervye šagi v pedagogičeskoj dejatel'nosti Šackogo“, in *S. T. Šackij, 1878-1934, Sbornik statej* (Moskva: Učpedgiz, 1935), s. 87.

4.3. Pedagogické projekty Stanislava Šackého v praxi v období do roku 1917

4.3.1. Settlement – první sociální a vzdělávací projekt

Nejvýznamnější aspekt přístupu Šackého k výuce představovala jeho aplikace v praxi, a také samotná skutečnost, že na rozdíl od řady bolševických pedagogických teoretiků měl Šacký řadu osobních zkušeností s výukou a prací s dětmi již z předchozích období.²⁴³ Jak tedy vypadal jeho koncept v praxi a jaké byly jeho cíle? Kromě původních pedagogických cílů, bylo primární úlohou prvních projektů, které byly organizovány na osobní bázi a zájmu zúčastněných pedagogů, především řešení špatné sociální situace dělnických rodin ve městě. Jednalo se v podstatě o celoevropský problém spojený v průmyslovou revolucí, která ale neprobíhala ve všech zemích ve stejném období a stejně intenzitě. Skupina pedagogů-nadšenců v čele se Šackým tak necítila pouze na problematiku vzdělávání dětí, ale její činnost je také značně spojená s různými aspekty socialismu a dělnického hnutí, ovšem ne v jejich politické rovině. Cílem této skupiny pedagogů tak byla z počátku zejména pomoc pracujícím rodičům a jejich dětem.

Začátek dvacátého století byl ve velkých městech do velké míry poznamenán rozvíjejícím se průmyslem, který v Rusku nastartovala série reforem posledních třiceti let devatenáctého století. Rusko mělo za průmyslově vyspělejším zbytkem Evropy velké zpoždění. Podobně jako v průběhu zejména rané industrializace jiných evropských zemích i v Rusku zažívala města, ve kterých se rozjížděla průmyslová výroba, velký příliv nové pracovní síly z venkova, pro kterou bylo složité vyrovnat se s náhlou změnou prostředí. Zároveň podmínky ve městech a při továrnách nebyly připraveny (a ani neměly ambici připraveny

²⁴³ Stanislav Teofilovič Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 2* (Moskva: Prosvešeniije, 1964), 409–20.

být) na příchod této posily. Z tohoto důvodu nebyly podmínky rodin továrních dělníků ve městech příznivé.

Na jednu stranu se i ve městech zachoval „duch občiny“ a dělníci se sdružovali do skupin „art'olů“, které jim život ve městech částečně usnadňovaly. Na druhou stranu ale prostředí, ve kterém žili, vykazovalo řadu negativních prvků. Vysoká míra chudoby, nedostatečná výživa a nevyhovující hygienické podmínky vedly k vyšší nemocnosti. Vypořádávání se se složitým prostředím často zahrnovalo patologické jevy jako alkoholismus a vysokou kriminalitu. To rodiny v těchto dělnických čtvrtích přivádělo do ještě hlubší chudoby, ze které se nenabízelo mnoho cest. Otcové rodin, kteří představovali hlavního živitele, často za alkohol utratili převážnou část příjmů. Matky se tradičně staraly o rodinu a výchovu dětí, ale vinou chudoby musely samy hledat přivýdělek, aby zajistily rodině alespoň základní prostředky. Podmínky a obtíže chudých rodin žijících v průmyslových oblastech velkých ruských měst se příliš nelišily od situace průmyslových měst Evropy i Ameriky. Děti vyrůstající v tomto prostředí podobně, jako příslušníci jejich rodin pokračovaly v těžké nekvalifikované práci v továrnách, v horším případě pak propadaly alkoholismu a svou obživu si zajišťovaly kriminální činností.

Výjimkou v takovém prostředí nebylo ani domácí násilí. Typický příklad takové rodinné situace popsala ve svých vzpomínkách Alexandra Vasilievna Levina-Bogačeva, jedna z účastnic Šackého vzdělávacích projektů, která nakonec motivována možnostmi, které jí nejprve moskevský klub a následně po roce 1917 také První experimentální stanice poskytly, pokračovala ve spolupráci se Šackým i v pozici vychovatelky a pedagožky. Její příběh můžeme sledovat napříč trvání Šackého pedagogických projektů.²⁴⁴

V roce 1904 Alexandra žila s matkou, sestrou a pěti bratry v Moskvě v Tichvinské uličce. Pocházela z velmi chudé rodiny, matka pracovala jako švadlena a otec jako dělník v továrně,

²⁴⁴ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy , 1.

kteřá se nacházela nedaleko od jejich domova. Veškerý svůj výdělek otec obvykle propil, a tak pro matku Alexandry bylo velmi obtížné vůbec vyjít s penězi a rodinu uživit. Alexandra byla nejstarším dítětem v rodině, a tak její pozice byla složitá. Navštěvovala sice školu, ale zároveň musela matce pomáhat se šitím a živením rodiny.²⁴⁵ Zhruba ve stejné době začal také Stanislav Šacký realizovat do praxe svůj pedagogický koncept. Impuls k zahájení pedagogické činnosti přišel v roce 1905, kdy se Šacký seznámil s ruským architektem Alexandrem Zelenkem. Zelenko uskutečnil do roku 1904 cestu po Velké Británii, Indii, Austrálii a Spojených státech amerických. Během této cesty získal široké zkušenosti s americkým školstvím a hnutím tzv. „Settlementů“ (Settlement House Movement). Hnutí „Settlementů“ vzniklo v osmdesátých letech v Anglii, ale velmi rychle se rozšířilo i do dalších zemí včetně Spojených států amerických. Jeho podstatou byla především snaha rozšířit vzdělanost mezi chudé vrstvy městského obyvatelstva zaměstnané především v rozrůstajícím se průmyslu a prostřednictvím takové osvěty zlepšovat jejich životní podmínky. Obecně lze říci, že hlavním impulsem pro vznik a dynamické rozšíření těchto institucí byly právě sociální podmínky chudšího městského obyvatelstva způsobené dynamikou industrializace. Kromě ambicí na pozvednutí životní úrovně v konkrétních oblastech ale bylo hnutí spojováno také s levicově zaměřenou politikou, která iniciovala změny ke zlepšení pracovních a životních podmínek okrajových částí společnosti. V této souvislosti byla její realizace v podmínkách Ruska na počátku dvacátého století značně komplikovaná.²⁴⁶

Alexandr Zelenko se Šackým o své zkušenosti z cest podělil a rozhodl se také zapojit do vzdělávacích aktivit v okrajových částech Moskvy. Na základě Zelenkova vyprávění se

²⁴⁵ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 1.

²⁴⁶ Pro více informací ohledně vývoje hnutí „Settlement“ v Anglii a USA viz např. John Gal a Stefan Königeter, eds., *The Settlement House Movement Revised: A Transnational History*, (New York: Policy Press, 2020), Mina Carson, *Settlement Folk: Social Thought and the Americal Settlement Movement, 1885-1930* (Chicago: University of Chicag Press, 1990).

Šacký rozhodl zaměřit svou činnost na vzdělávání a výchovu dětí a zvýšení kulturní i vzdělaností úrovně ruské populace. Za tímto účelem zřídil svůj první sociální a vzdělávací projekt. Nejdříve ve formě malé zkušební letní kolonie, kterou Šacký společně se Zelenkem vytvořil nedaleko Moskvy pro patnáct chlapců ze sirotčince. S koncem léta navázal na tuto činnost otevřením klubu pro děti z chudých poměrů v Butyrské rajónu v Moskvě a soustavu několika dalších zařízení zacílených na děti (to zahrnovalo například dětský klub, mateřské školy nebo lékařskou ordinaci). Podle svého amerického vzoru byl projekt pojmenován „Setlment“. Díky Zelenkovým aktivitám se také v rámci Setlmentu podařilo otevřít knihovnu obsahující přední díla světové i ruské pedagogiky, která k projektu přilákala řadu osobností.²⁴⁷

Setlmet, stejně jako vzor, podle kterého vznikl, představoval také místo pro liberální diskuze mezi různými politickými směry. Zdůrazňována byla myšlenka sociálního smíření tříd. Je tedy patrné, že vytvořením Setlmentu necítil Šacký a jeho spolupracovníci pouze na vzdělávání dětí, jednalo se o významnější sociální experiment. V souvislosti s ním je také potřeba upozornit, že nepředstavoval pouhý import zahraničních postupů a myšlenek, ač jejich podíl byl významný, ale zároveň měl Setlment a idea rozvoje společnosti i domácí ruské kořeny vycházející z myšlenek Lva Tolstého.²⁴⁸

Byl to právě dětský klub Setlmentu, který objevila již zmíněná Alexandra Vasilievna Levina-Bogačeva. Ve svých vzpomínkách uvedla, jednoho dne nedaleko od svého bydliště našla dům, do kterém nějací lidé zvou místní děti z ulice. Klub vlastně objevila zejména díky svému mladšímu bratrovi. Její dvanáctiletý bratr totiž onen záhadný dům, kde klub sídlil a kam byly místní děti zvány, navštívil a vrátil se velmi nadšený. Měl tam možnost hrát různé hry, učil se společně s ostatními dětmi zpívat, kreslit a také přinesl domů zprávu,

²⁴⁷ Článek „K istorii moskovskogo obščestva Setlment“ (V. Malinin), Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk.

²⁴⁸ Šacký, *Moj pedagogičeskij put'*, Tom 1, 55-57.

že v létě bude pro děti organizována cesta na venkov do dětské pracovní-vzdělávací kolonie. Takto se tedy Alexandra poprvé dozvěděla o práci Šackého a jeho kolegů. V tuto chvíli se jí ale ještě nedostalo možnosti klub osobně prozkoumat, a to z velmi jednoduchého důvodu. Alexandřina matka konzultovala možnost docházení své dcery do klubu se svými sousedkami a ty jí nedoporučily, aby jí k tomu dala svolení.²⁴⁹

Šacký a jeho spolupracovníci v klubu nabízeli možnost výuky velmi širokého spektra předmětů. Děti se mohly věnovat vědním oborům, například historii, chemii, fyzice či matematice, a zároveň dalším praktičtějším činnostem, například truhlářství, vaření, šití atp. Speciální důraz byl kladen na umění, především pak na hudbu. Současně byl tento pro děti atraktivní program dne doplněn o přísný řád (razantně se zakročovalo proti drobným krádežím či potyčkám atp.). Klub dětem nabízel všechno to, čeho by se ve složitých poměrech svých domovů jen těžko dočkaly. Dle vzpomínek některých dětí - účastníků nabízeného programu - je kluby zřejmě zachránily před životy kriminálníků.²⁵⁰

V duchu hlavního hesla „vrátit dětem dětství“ Šacký a jeho kolegové pro své malé svěřence připravili skutečné dětství a možnost úniku z každodenní chudé reality. Dovednosti, které děti během účasti v jednotlivých kroužcích nabyly, mohly nadále rozvíjet a díky zázemí klubu zkoušet v praxi. Šacký se nespokojil s výukou ohraničenou jedním předmětem. Naopak je velmi rafinovanou formou propojoval a zároveň konfrontoval s realitou každodenního života.²⁵¹ T. Sokologorská, účastnice těchto moskevských kroužků a pozdější obyvatelka kolonie Bodraja žizň, uvedla ve svých vzpomínkách, že v rámci hodin zpěvu děti například nacvičovaly operu Sněhová královna, na kterou si zároveň musely připravit také veškeré kostýmy a rekvizity. Některá představení dokonce navštěvovali i rodiče.²⁵²

²⁴⁹ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy , 1.

²⁵⁰ Vzpomínky A. P. Ščerbakova, Archiv města Obninsk, Papka – Ankety, vospominanie, biografii vospitanikov „Bodroj žizni“.

²⁵¹ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy , 1.

²⁵² Vzpomínky T. Sokologorské, Archiv města Obninsk, Papka – Ankety, vospominanie, biografii vospitanikov „Bodroj žizni“.

Budeme-li i nadále sledovat osudy Alexandry, dozvíme se, že po roce 1907 do klubu chodily už všechny děti z její rodiny, a to včetně matky, která se také aktivně zapojila - učila děti šít. Tehdy se konečně podařilo klub navštívit i Alexandře. V té době jí bylo sedmnáct let. V programu ji nejvíce zaujala astronomie. V klubu byla totiž zřízená malá observatoř a děti tam měly možnost dozvědět se o planetách nebo Měsíci.²⁵³ Kromě zájmu o astronomii (o kterou se nakonec začala zajímat i Alexandřina matka a hodiny navštěvovaly společně) vzpomíná Alexandra také na přístup a jednání členů a organizátorů klubu. Když byla v klubu poprvé, přijímal jí Stanislav Šacký se svou ženou Valentinou a následně se seznámila i s jejich ostatními kolegy. Pro Alexandru bylo velmi překvapivé, že s ní i s její matkou všichni tito vzdělaní lidé jednali jako s rovnými druhy. Značným překvapením pro ni představoval systém rozhodování v klubu, kde každý disponoval hlasem naprosto stejné váhy, a to jak organizátoři, tak účastníci klubu. Zaskočila ji také vážnost problémů, ke kterým byla touto cestou přijímána řešení. Mohlo se jednat prakticky o jakoukoliv záležitost. Neméně zajímavý je také výsledek Alexandřina pobývání v Setlmentu. Alexandra ve svých vzpomínkách uvádí, že se v klubu, stejně jako její matka, zbavila náboženského smýšlení, stala se také více společenskou a pocítila, že je člověk, který má možnost měnit svůj život tím, že se bude učit a zdokonalovat. Z tohoto důvodu se také rozhodla získat další vzdělání, opustila na tři roky Moskvu a vydala se za studiem účetnictví.²⁵⁴ Rezignace na náboženské smýšlení představuje významný prvek společný pro Stanislava Šackého a bolševické pedagogy.

Zájem o aktivity Setlmentu nadále rostl a to i díky tomu, že se Šackému podařilo sehnat štědrú finanční podporu. To je patrné i z široké nabídky činností, kterou klub poskytoval, a také z vybavení kterým disponoval. Zároveň díky velkému nadšení a přesvědčení všech zúčastněných pedagogů a vychovatelů, kteří měli z velké části dokonce vysokoškolské

²⁵³ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy , 1.

²⁵⁴ Ibid., 1-2.

vzdělání, nebylo třeba odčerpávat prostředky na podporu organizátorů. Díky příznivé finanční situaci došlo navýšení této atraktivity klubů ještě z dalšího důvodu. Dětem byla totiž kromě programu a zázemí poskytována také strava.²⁵⁵

Zázemí, které bylo v Moskvě určené pro pořádání dětských kroužků, nebylo příliš velké. V budově, která byla pro tento účel vyčleněna, se nacházely tři místnosti, kuchyně, předsín a šatna. Tyto prostory využívali všichni účastníci dětských klubů. V rámci klubu fungovalo několik skupin, které měly kapacitu patnáct osob, dívky a chlapci do nich byli zařazeni odděleně. Každá z těchto skupin nesla nějaký svůj název, jednalo se například o „*Ruský klub*“, „*Anglický klub*“, „*Klub přátel*“ či „*Rakouský klub*“. Scházely se dvakrát za týden v odpoledních hodinách, obvykle od 17:30 do 20:00. Pokud se někdo chtěl stát členem jedné z těchto klubových skupin, nestačilo pouze do klubu začít chodit a přihlásit se, ale takovýto člen-kandidát musel být nejprve přijat zbytkem skupiny, na jejíž činnosti se chtěl podílet. Skupina o přijetí nového člena rozhodovala hlasováním. Do skupiny pak takový kandidát mohl samozřejmě vstoupit pouze za předpokladu, že byla menší patnácti členů a tudíž v ní ještě bylo pro něho místo. Do skupiny se nový člen mohl přihlásit například tak, že jej doporučil jeden z dosavadních členů skupiny. Po takovém doporučení mohl tento kandidát navštěvovat setkání skupiny, ale ještě ne v roli řádného člena. Ostatní ho postupně poznávali a vytvářeli si názor, zda je vhodné, aby se tento kandidát stal členem skupiny. Pro takové poznávání kandidáta byla určena první čtyři setkání. Podle jeho chování a podílu na práci skupiny bylo následně rozhodnuto, zda se stane členem nebo nikoli.²⁵⁶

Co se týče fungování samotné skupiny, v každé z nich byl určen z řad dětí její předseda. Ten byl volen pomocí hlasování, a to tak, že každý z členů měl rovnocenný hlas. Ke skupinám byl vždy přidělen také jeden ze spolupracovníků-pedagogů pracujících v rámci klubu, i ten

²⁵⁵ „K istorii moskovskogo občestva Setlment“.

²⁵⁶ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 1.

měl v rámci skupiny svůj hlas, který byl také rovnocenný s hlasem dětských účastníků. Tento spolupracovník v klubu pomáhal dětem svým metodickým vedením, mohl radit předsedovi, jak vést zasedání, zodpovídal různé dotazy ze strany členů skupiny a pomáhal s praktickými úlohami. V jeho kompetencích ale nebylo rozhodování o směřování a činnosti skupiny. Tato odpovědnost byla vnímána jako kolektivní a veškerá rozhodnutí byla přijímána společně formou hlasování. O něco významnější roli hrál přidělený pedagog ve skupinách s mladšími dětmi, kde jim fakticky pomáhal jak s řízením skupiny, tak s jednotlivými činnostmi. Potřeba této pomoci se projevovala zejména u skupin, ve kterých byly dívky. V těch chlapeckých měl pedagog menší roli, neboť chlapci měli větší tendenci se zapojovat do diskuzí a prosazovat svou vizi činnosti skupiny.²⁵⁷

V rámci klubu byla stanovena velmi jednoduchá pravidla pro fungování jednotlivých skupin. Hlavním pravidlem byl již zmíněný maximální počet členů, tedy patnáct. Vedení skupiny bylo tvořeno předsedou a tajemníkem, ti byli voleni do této role na období jednoho měsíce. Dalším důležitým pravidlem bylo to, že v době, kdy jednotlivé skupiny zasedaly a prováděly svou činnost, byl každý člen skupin povinen nerušit ostatní. Předseda měl právo setkání členů řídit a moderovat jejich diskuzi. Pokud v rámci skupiny někdo vyrušoval a komplikoval tak práci ostatních, byl ze skupiny pro danou chvíli vyloučen a musel opustit místnost, kde setkání probíhalo. Člena skupiny bylo také možné vyloučit. Důvody k takto radikálnímu kroku byly stanoveny dva. Prvním bylo vynechání dvou po sobě jdoucích setkání skupiny bez omluvy, druhým důvodem pro vyloučení bylo výtržnictví v prostorách klubu. Uvedená pravidla nebyla ale zcela závazná pro všechny skupiny, některé si odsouhlasily o něco přísnější pravidla, jiné skupiny byly o trochu benevolentnější.²⁵⁸

Činnost, kterou děti v klubu prováděly, se odvíjela od jejich dohody v rámci skupiny. Mohly se věnovat různým výukovým lekcím, diskusním kroužkům. Společně s pedagogy klubu se

²⁵⁷ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 1.

²⁵⁸ Ibid., 2.

mohly věnovat studiu různých předmětům, jako byla například chemie, matematika nebo fyzika.²⁵⁹ Klub nabízel také pestrou škálu různých her, a to jak sportovních, tak společenských, například šachy nebo lotto. Organizovány byly také literární večery, společenské večírky a dramatická představení. Činnost každé skupiny probíhala odděleně, ale docházelo i k situacím, kdy se ve spolupráci spojilo více skupin, například právě při organizaci různých večírků a divadelních představení, kdy bylo potřeba obsadit větší množství rolí nebo sehnat členy, kteří disponovali nějakou konkrétní požadovanou schopností. Například při hudebních představeních byl velký zájem o ty, kteří uměli zpívat nebo hrát na hudební nástroj. Dále byly v rámci skupin klubu organizovány exkurze a různé naučné procházky.²⁶⁰ Alexandra Vasilevna Levina-Bogačeva ve svých vzpomínkách uvedla, že v rámci klubu měly také děti možnost chodit do galerií nebo divadel. Ona sama díky této nabídce navštívila například Treťjakovskou galerii nebo Velké moskevské divadlo, kde měla možnost zhlédnout opery Evžen Oněgin, Piková dáma, Lohengrin, Faust, Sněhurka nebo Rusalka. V jejím případě se ale jednalo o pozdější období, kdy činnost klubů neprobíhala již v rámci původního Settlementu.²⁶¹

Provoz klubu byl každý den zajištěn minimálně čtyřmi pracovníky, z nichž každý pracoval zhruba polovinu týdne. Tito pracovníci ale netrávili čas v klubu pouze v době, kdy jej navštěvovaly děti. Poté, co děti klub opustily, organizovali ještě různá zasedání, na kterých probírali různé metodické porady a vzdělávací semináře. Pedagogičtí pracovníci klubu zde sdíleli své praktické zkušenosti. Z těchto večerních setkání později vznikly základy pro systematický výcvik pedagogů, který Stanislav Šacký organizoval v rámci pozdějších projektů.²⁶²

²⁵⁹ „K istorii moskovskogo obščestva Settlement“.

²⁶⁰ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 2.

²⁶¹ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 3.

²⁶² Ibid., 2.

Sdílení zkušeností učitelů a konfrontací jejich dojmů vnímal Stanislav Šacký jako velmi významné. Cenné pro něho byly zejména kritické postoje některých pedagogů, které mu dávali impuls k hledání řešení nedokonalosti, které se v klubech vyskytovaly. Například pedagožka Naděžda Masalitinovová, na rozdíl od většiny účastníků klubů, jejichž vzpomínky se dochovaly, přistupuje k činnosti klubu poměrně kriticky. Jedná se mimochodem o jeden z mála takto kriticky vyznívajících dokumentů vůči Šackého vzdělávacím projektům. Lze tedy považovat za důležité argumenty Masalitinovové vzít v potaz. Její kritika byla namířena zejména ke způsobu, jakým v klubu probíhaly diskuse o činnostech skupin a rozhodování, tedy na ten aspekt, který činil kluby poměrně originálními. Princip samotný nepovažovala za špatný. Problém ale spatřovala v jeho konkrétním uplatnění v praxi. V jednom z dochovaných dopisů popisuje svůj dojem z návštěvy dívčí skupiny „Zarja“. Diskuze, která mezi dívkami ve skupině probíhala však v Masalitinovové vyvolala dojem, že nežli jakousi formu demokratického a parlamentního rozhodování připomínají zasedání spíše obrovský chaos a anarchii vyvolanou nedisciplinovaností členek. Dospěla sice nakonec k závěru, že určitá představa dívek o společném rozhodování a respektování názoru druhých existuje, na druhou stranu v ní ale zasedání, jehož byla svědkem, zanechalo značně negativní dojem, protože dívky se spolu hádaly, jedna druhé nadávaly, dohadovaly se o tom, která z nich bude zvolena předsedkyní a tajemnicí. Zároveň dívky nebyly ochotné argumentovat a veřejně se přihlásit ke svým názorům, prosazovaly tajné hlasování namísto otevřeného. Masalitinovové vadila také skutečnost, že tímto nekonstruktivním hlasováním a dohadováním dívky ztrácejí mnoho času a nezbývá jim pak prostor věnovat se jiným užitečnějším činnostem.²⁶³

Svou kritiku ale Masalitinovová nesměrovala pouze na dívky samotné. Naopak největší zodpovědnost za neúspěch při organizaci diskuze přisuzovala pedagogovi (v čemž se

²⁶³ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 4.

shodovala se Šackým), který byl ke skupině přidělen jakožto rádce a koordinátor. Na jednu stranu ocenila, že tento rádce se snažil děti podpořit v samostatnosti, a že se k nim chová velmi vstřícně, ale na druhou stranu zastávala názor, že ve vzniklém chaosu křiku dívek to měl být on, kdo by zasáhl, sjednal disciplínu a dbal by dodržování pravidel. Masalitinovová v kontrastu s původní Šackého ideou byla toho názoru, že není možné v dětském kolektivu umělým způsobem zničit autoritu dospělého nebo staršího a zkušenějšího člena skupiny. Dle jejího názoru má mít především působit jako autorita a v případě sporu z této pozice zasáhnout, přijmout rozhodnutí a spor ukončit. Na rozdíl od Šackého trvala na tom, že děti je nutno vnímat stále jako děti v tom smyslu, že jejich chování ještě není dostatečně vyvinuté, aby mohly v různých aspektech svého života a činnosti klubu v rozhodování postupovat jako dospělí. Význam role učitele nacházela zejména ve dvou základních rovinách. Shodovala se s Šackým v tom, že učitel může a má být pro své žáky přítelem a spolupracovníkem, ale zároveň vyslovila požadavek, aby vždy zůstala zachována i druhá neméně důležitá rovina, a sice že učitel zůstává učitelem a tedy přirozenou autoritou vyplývající s jeho postavením.²⁶⁴ Materiál, který Masalitinovová zanechala, odhaluje, že mezi jednotlivými pedagogy podílejícími se na činnosti klubu nepanovala vždy stoprocentní shoda, jak to může působit z pozdějších prací jiných zainteresovaných pedagogů.

Přes svou kritiku ale Masalitinovová Šackého projekt velmi podporovala, považovala jej za přínosný a přistupovala k němu se značným osobním nasazením. Považovala jej za správnou cestu ke zlepšení vzdělávacího systému v Rusku a k poskytnutí větších příležitostí dětem ze složitého prostředí a jejich zapojení do společnosti. V organizaci moskevského klubu nacházela hlubší smysl a považovala jej za přínosný. Byla velkou zastánkyní navýšení kapacity jednotlivých skupin, a to až na dvacet členů. V souladu se svým přesvědčením o roli učitele ale v souvislosti s potenciálním rozšířením klubu kladla důraz na potřebu zajistit

²⁶⁴ Ibid.

ve spolupráci se všemi pedagogy, angažujícími se v klubu, větší kázeň v rámci skupin. Zkušenost s činností dívčí skupiny „Zarja“ v ní patrně zanechala značně negativní dojmy. Na druhou stranu, se ale vůči principu dětské samosprávy nestavěla zcela skepticky. Kromě již zmiňované dívčí skupiny se Masalitinovová zúčastnila také zasedání jedné z chlapeckých skupin. Jejich organizaci společného zasedání a kolektivního rozhodování zhodnotila jako mnohem efektivnější a organizovanější než ve skupině dívek. Zdůraznila dokonce zajímavý prvek jakéhosi předvolebního boje. Ještě před samotným zasedáním se totiž chlapci, kteří měli zájem o vedení skupiny, pokoušeli o jakousi předvolební agitaci ve formě představení své perspektivy organizace činnosti skupiny s cílem přesvědčit ostatní ještě před zahájením samotného zasedání, aby v nadcházející volbě hlasovali pro ně.²⁶⁵

Setlment se mohl stát kulturním střediskem a pracovním prostorem a svou aktivní činností mohl dosáhnout zvýšení kulturní úrovně okolního prostředí. Oproti svému původnímu vzoru – organizovaným setkáním amerických liberálů – ovšem Rusko po událostech 1905 pro způsob myšlení a debatování v Setlmentu neposkytovalo vhodnou půdu. S rostoucí oblibou jeho činnosti narůstala také pozornost a podezření ze strany duchovenstva a policie. Jistý odpor projekt vzbuzoval i u tradičně smýšlejících učitelů městských škol. Tento vývoj nakonec dospěl až do bodu, kdy z důvodu obav ze šíření radikálních socialistických myšlenek mezi dětmi a mladými lidmi²⁶⁶ moskevské úřady v roce 1908 Setlment uzavřely.²⁶⁷ Šacký a Zelenko byli zatčeni.²⁶⁸

Šacký si byl vědom toho, že některá radikálnější politická uskupení o činnost Setlmentu projevovala nemalý zájem. Sám ale neměl politické ambice a jeho hlavním cílem bylo poskytnutí prostoru pro rozšíření vzdělání a kulturní úrovně té části městské společnosti,

²⁶⁵ Ibid., 5.

²⁶⁶ Stanislav Teofilovič Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 1* (Moskva: Prosvešeniije, 1962), 56.

²⁶⁷ Šacký, *Gody iskanij*, 19.

²⁶⁸ Wilson, *New Schools of Russia*, 16.

kteřá ťivořila ve složitých ťivotnřích podmřnkách. Přitahovala ho sociální povaha projektu, možnost poskytnout prostor kreativitě kaťdému ze zúčastněných a uspokojení zájmů a potřeb dětí. Setlment v tomto ohledu považoval za ideální projekt.²⁶⁹

Tento postoj ale nebyl sdřlen radikálnějšimi socialistickými kruhy. Šacký se například dostal do ostrého sporu s Leonidem Borisovičem Krasinem, kteřý první pedagogický pokus Šackého považoval přímo za škodlivý. Domnřval se totiž, ťe je nesmyslné snaťit se vystavět vzdělávací systém nebo instituci na základech staré společnosti a státu. Za vhodnějši považoval věnovat pozornost politickým aktivitám a teprve ať bude starý režim svrťen, obrátit zájem na budování nových institucí nezatřžených starými kořeny. Šacký ale tyto argumenty nepřijřmal a ačkoliv také doufal ve změnu poměrů, považoval za důležitějši pracovat usilovně na rozšřření vzdělanosti a institucí, kteřé ji budou dětem poskytovat.²⁷⁰

Odmyslíme-li liberální náplň programu jednotlivých skupin organizovaných v rámci Setlmentu, jejich demokratickou samosprávu a odmřtavý postoj k náboťenství, mohla to břit právě obdobná setkání a diskuze s představiteli radikálních politických směrů, kteřé ve svém důsledku a navzdory apolitičnosti organizace vedly k problémům s moskevským vedením.

Poté, co byl projekt z iniciativy úřadů ukončen, pro další projekty se situace velmi zkomplikovala. Velká část mecenášů, kteři před tím podporovali tyto aktivity s dětmi finančně, od své podpory z obavy před úřady ustoupila.²⁷¹ Navzdory všem problémům spojeným s uzavřením Setlmentu svou snahu Šacký nevzdával. V krátké době společně se svými spolupracovníky vytvořil nový projekt, kteřý se Setlmentu velmi podobal. Jednalo se opět o soustavu klubů nazvanou „Dětskij trud i otdych“ (Dětská práce a odpočinek). Název nového projektu zvolil tentokrát již v ruštině, předchozí název přejatý z angličtiny představoval totiž také jeden z bodů, kteřé moskevské úřady považovaly za podezřelé. Pro

²⁶⁹ Šacký, *Pedagogičeskje sočiněnija v četjrech tomach, Tom 1*, 56.

²⁷⁰ *Ibid.*, 56-57.

²⁷¹ Z dopisů Naděťdy Osipovny Masalitinovové - sbřrka dopisů, 2.

realizaci tohoto nového projektu se podařilo sehnat povolení úřadů, vzdělávací činnost byla ale omezena na děti do patnácti let. Zároveň zde ovšem mohly probíhat kurzy zaměřené na výcvik učitelů.²⁷²

²⁷² Wilson, *New Schools of Russia*, 14.

4.3.2. Dětské kluby v rámci společenství „Dětskij trud i otdych“

Po uzavření Settlementu tedy činnost spojená se vzděláváním a rozvojem dětí a mládeže ukončena nebyla. V roce 1909 v Moskvě v Butyrském rajóně započalo činnost společenství „Dětskij trud i otdych“, které navázalo na činnost Settlementu a především nadále provozovalo dětské kluby. Zkušenosti s prací v Settlementu otevřely prostor pro zahájení nových projektů, a zároveň také poskytly již stabilní skupinu pedagogů, která měla zájem v započaté práci pokračovat.²⁷³

Problém s financováním klubu byl nakonec také úspěšně vyřešen. Na původní podporu projektu Settlement významně navázal například moskevský milionář Četvrikov. Ten zároveň podpořil Šackého v rozšíření pedagogických obzorů, když si jako jednu z podmínek pro financování klubů stanovil předpoklad, že Šacký procestuje Evropu a Ameriku a na základě zkušeností získaných z těchto cest vypracuje program, na jehož základě mohou být podobná zařízení pro děti budována po celém Rusku.²⁷⁴

Podpora a zájem mecenášů o kluby postupně zesílili. Obecně lze říci, že zájem o obdobné sociální projekty byla na přelomu devatenáctého a dvacátého století v Rusku poměrně populární. Například již v době, kdy probíhaly diskuze o zrušení nevolnictví, se v salonech ruské šlechty scházeli její významní zástupci, nevyjímaje ani širší rodinu cara, a o stavu společnosti živě diskutovali. Díky zájmu o tato témata ze strany šlechty, ale také (a to zejména) ze strany bohatých obchodníků, se nakonec podařilo získat další také Stanislavu Šackému. Jeho projekty se tak nadále mohly rozšiřovat. Například v roce 1914 Šacký získal od nejmenovaného mecenáše 10 tisíc rublů. Tyto peníze byly využity na opravu budovy a také na poskytnutí stravy účastníkům kurzů. Klub byl díky této štědré dotaci schopen zajišťovat dvakrát za den jídlo pro 200 lidí. Další získané finanční prostředky také umožnily

²⁷³ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 3.

²⁷⁴ Ibid., 8.

otevření mateřské školy s kapacitou šedesát dětí. Ta fungovala již od brzkého rána a usnadňovala tak život rodinám z okolí. Společně s úspěchy Šackého nadále shánět finance stoupal zájem okolí o činnosti klubu. Navštěvovat jej začalo mnohem více dětí. Nový přísun peněz umožnil po roce 1914 další rozšíření mateřské školy o dvacet míst. Začaly fungovat také jesle pro kojence a zprovozněna byla malá škola o třech třídách. Nejvíce ale pravděpodobně atraktivitu klubu podtrhla zdarma podávaná strava. Ta lákala cílovou skupinu klubu, tedy chudé a potřebné. Pro děti z chudých rodinných poměrů, tak kromě zábavy a možnosti něčemu se přiučit, vznikala další motivace, proč kluby navštěvovat.²⁷⁵

Poskytování stravy bylo velmi dobře zorganizováno. Dopolední i odpolední jídlo bylo připravováno zejména pro menší děti, které v klubech trávily více času. Odpolední strava byla obvykle podávána kolem čtvrté hodiny a byla určena také pro ty, kteří se účastnili činnosti večerních klubů. Přípravu obědů i večeří zajišťovaly dětské účastnice klubů, kteří již obdobnou zkušeností prošly během letních akcí v letní dětské kolonii v Kalužské oblasti, která fungovala od roku 1911 a její činnost byla provozována paralelně s moskevskými kluby. Děti, které stravu připravovali, přistupovali ke svému úkolu velmi vážně a zodpovědně. Svou práci nakonec zorganizovali do takové míry, že byli například schopni všech 200 obědů zajistit přesně na dvanáctou hodinu a do dvou hodin nejen, že byly obědy ukončeny, ale vše bylo také uklizeno a připraveno na zahájení prací k přípravě večeří.²⁷⁶

V době již zaběhlého fungování společenství „Dětskij trud i otdych“ se do Moskvy navrátila také Alexandra Vasilevna Levina-Bogačeva. Po svém návratu zjistila, že její otec nadále pije a rodině se nedostává dostatek peněz. Rozhodla se, že se poradí se Šackým jak dále postupovat. Poté, co se na něho obrátila, jí Šacký doporučil, aby začala pracovat a zároveň jí také nabídl pomoc při hledání zaměstnání. Poslal ji k jedné ze svých kolegyně z klubu, Marii Vasilevně Politajevě, která díky svým konexím práci mohla zajistit. V té době bylo

²⁷⁵ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 21-22.

²⁷⁶ Ibid., 22.

velmi obtížné práci bez známostí vůbec sehnat, tudíž Alexandra byla vděčná za každou pomoc. Nakonec práci získala u profesora Kist'jakova. Jejím úkolem bylo chodit na procházky s jeho dvěma malými syny (čtyřletým a sedmiletým) a v době, kdy děti odpočívaly, pro ně měla šít oblečení. O rok později ji díky dobře odváděné práci profesor doporučil do jiného zaměstnání, a tak se Alexandře otevřela možnost začít pracovat v redakci časopisu *Majak a Svobodnoje Vospitanie*. Tam zastávala funkci expeditora.²⁷⁷ Na tomto příkladu je vidět, jak kluby kromě vzdělávací funkce také plnily specifickou sociální roli. Ti, kteří byli s činností klubu nějakým způsobem spojeni, se mohli navracet a obvykle se jim dostalo pochopení a případné pomoci.

Inspirována pedagogy v klubu, při práci, kterou jí sehnal profesor Kist'jakov, začala Alexandra studovat učitelství v rámci večerních kurzů. Zároveň také opět začala navštěvovat klub, kde společně s několika kolegy vymysleli, že by mohli připravit placená představení pro veřejnost. Získané finance vybrané ze vstupů na představení měly podpořit chod klubu a také provoz letní kolonie. S organizací tohoto představení jim pomohl jak Stanislav Šacký, tak jeho žena Valentina. Ti také vybrali představení, které se mělo nacvičit. Hrála se Čechovova *Svatba*. Šacký také domluvil, že se do příprav představení zapojil umělec z místního divadla Golovcev. Ten pomohl zejména se zkouškami. Představení nakonec proběhlo velmi úspěšně. Navštívil ho například Konstantin Sergejevič Stanislavský nebo Vladimír Ivanovič Němirovič-Dančenko. Na základě této dobré skutečnosti Šacký dokonce nabídl Alexandře, aby se do činnosti klubu zapojila více.²⁷⁸

Alexandra měla se Šackým velmi blízký a přátelský vztah, jak odhaluje jedna z jejích vzpomínek. Jedním z jejích úkolů v klubu bylo hlídání dětí v místnosti určené pro společenské hry, ke se hráli například šachy. Alexandra v té době tuto hru neovládala, ale Šacký ji učil, až se jí nakonec jednoho dne podařilo nad ním zvítězit. V této době bylo

²⁷⁷ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 2.

²⁷⁸ Ibid.

Alexandře dvacet let a nakonec se v klubu stala plnohodnotným spolupracovníkem, protože intenzivně studovala večerní školu učitelství, a mohla se tak podílet více na organizaci klubu a účastnit se pedagogických setkání.²⁷⁹ Společenství „Dětskij trud i otdych“ pokračovalo ve své činnosti až do roku 1917, a to velmi úspěšně. Podařilo se mu překonat i těžké časy, které zažívalo během první světové války. Toto období nebylo spojeno pouze s určitým finančním a materiálním nedostatkem, pro Šackého se také jednalo o významnou výzvu v podobě toho, jak se vyrovnat s vysvětlením války dětem. Vzhledem k prostoru, který byl v klubech ponechán pro diskuzi, hrozil potenciální střet názorů členů klubů s oficiální vládní interpretací. Tato situace ale patrně nenastala, protože navzdory dřívějšímu podezřívavému vztahu úřadů vůči činnosti Stanislava Šackého, se v tomto období začal tento postoj měnit. Od moskevského zastupitelstva dostaly kluby dokonce finanční podporu.²⁸⁰

Období první světové války přinášelo těžkosti i jednotlivým účastníkům klubů. Jejich soudržnost se ale ukázala i za této situace. Na podzim v prvním roce války, onemocněla Alexandřina matka, a tak veškerá práce a starost o rodinu přešla na Alexandru, která se tak nemohla nadále podílet na práci v klubu. I v tomto těžkém životním období se přátelský vztah se Šackými a vůbec v rámci komunity. Šacký sehnal pro nemocnou matku lékaře. Pro rodinu se ale i tak jednalo o velmi náročné období, matka se plně zotavila až po roce. V roce 1915, když se situace v rodině dostatečně stabilizovala, mohla Alexandra navázat na své předchozí ambice stát se pedagogem. Byla přijata na univerzitu, ale s ohledem na její pracovní povinnosti musela navštěvovat večerní kurzy. Na pravidelnou činnost v klubech i nadále nezbýval čas, ale pokud měla příležitost, účastnila se alespoň koncertů a kulturních večerů a zachovávala tak i nadále svůj kontakt s komunitou pedagogů kolem Šackého.

²⁷⁹ Ibid., 2.

²⁸⁰ Dokumenty občestva „Dětskij trud i otdych“, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk.

Mezitím někteří z mladších Alexandřiných sourozenců pokračovali v docházení do klubu a v létě trávili v Kalužské oblasti v kolonii „Bodraja žizň“.²⁸¹

4.3.3. Kolonie Bodraja žizň

Jeden z projektů, který Šackého velmi lákal a kombinoval jeho zkušenosti ze studia na zemědělské akademii s odkazem jeho velkého pedagogického vzoru Lva Tolstého, bylo zřízení vlastní školy na vesnici se zaměřením na zemědělské vzdělání a umožnění městským dětem seznámit se s přírodou a jejími zákonitostmi. Z počátku si ale sám velmi dobře uvědomoval, že tento směr by představoval příliš riskantní první krok. Vedení školy proto vnímal jako příliš zodpovědné rozhodnutí a mimo jiné i to byl významný důvod, proč se na počátku své pedagogické cesty nerozhodl pro takový vysněný projekt a zakládal zprvu menší kluby. Další důvod byl patrně pragmatictější. Založení rozsáhlejší školy-kolonie, ať už s letním či celoročním provozem, bylo také pro svou potřebu solidního zázemí ekonomicky náročnější a nemělo také potenciál uspokojit tolik zájemců.²⁸² V rámci společenství „Dětskij trud i otdych“ si ale Šacký nakonec tento sen splnil. V roce 1911 totiž úspěšně sehnal sponzora a vhodné prostory a zahájil nový velmi ambiciózní výchovně-vzdělávací experiment. Založil dětskou letní kolonii Bodraja žizň.²⁸³

Kolonie představovala složitější a rozsáhlejší projekt. Nacházela v Kalužské oblasti a vznikla v podstatě na zelené louce. Jedinou původní stavbou, která v místě kolonie stála v době příjezdu jejích prvních obyvatel (dětí účastnících se moskevských kroužků a pedagogů), byl kamenný dům, který Šackému poskytla vdova po bohatém obchodníkovi Margarita Kirillovna Morozovová. Ta tento projekt také podpořila štědrým finančním

²⁸¹ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 2-3.

²⁸² Stanislav Teofilovič Šacký, *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 4* (Moskva: Prosvešeniye, 1965), 54.

²⁸³ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk, 11.

darem.²⁸⁴ Šacký a jeho spolupracovníci byli spokojeni, že se jim od Morozovových podařilo získat prostor na výstavbu kolonie. Problematické však bylo místo, kde se tento pozemek, který měl být primárně určený pro výuku v přírodě a jakousi zemědělskou školu, nacházel. Oblast totiž nebyla z hlediska zemědělství příliš vhodná, původně se tam rozprostíraly březové lesy, které bylo potřeba částečně vykácet. To by nepředstavovalo až takový problém, nejzávažnější byla skutečnost, že půda, která se na pozemku nacházela, nebyla vhodná pro obdělávání. Jednalo se o velmi těžkou a kamenitou půdu, se kterou si příliš neuměli poradit ani místní zemědělci.²⁸⁵

Od samého počátku Šacký doufal, že se podaří dokončit před zahájením provozu metodologické studie pro výchovu a vzdělávání, nicméně hlavním úkolem bylo vytvoření struktury a vůbec plánu každodenního provozu tohoto nového projektu.²⁸⁶ Šacký se domníval, že není možné vytvářet samostatné jednotlivé instituce, ale že výhodnější bude vytvořit vzdělávací komplex, který bude zahrnovat práci s různými věkovými kategoriemi. Věřil také, že se do budoucna podaří tento školní systém doplnit o další instituce, jako knihovny, dětské kluby a prostory pro různé workshopy a diskuze. V tomto duchu chtěl také kolonii koncipovat.²⁸⁷

Intenzivní práce na přípravě dětské letní kolonie v Kalužské oblasti byly zahájeny již počátkem roku 1911. Kolonie byla pojmenována Bodraja žižň („Veselý život“). Její název vybraly samy děti na jednom z prvních setkání a měl evokovat hodnotně strávený život naplněný jak zábavou, tak přínosnou prací. V létě 1911, kdy do kolonie vyrazila první skupina dětí, nebylo pro nově příchozí připraveno příliš dobré zázemí. Na pozemku byl pro všechny k dispozici jen již zmíněný dům, veškeré další budovy bylo nutné postavit. Děti-

²⁸⁴ Anna Michailovna Kuzmičeva, *Pervaja škola Obninska: stranicy istorii* (Obninsk, 2003), 5–6. Kuzmičeva, *Pervaja škola Obninska*, 5–6.

²⁸⁵ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 11.

²⁸⁶ Kuzmičeva, *Pervaja škola Obninska*, 5–6.

²⁸⁷ Šacký, *Gody iskanij*, 22.

kolonisté tak byly vybírány částečně také podle zdravotního stavu. Na léto do kolonie zamířily ty, které byly zdravé a silné.²⁸⁸

Společně s dětmi, v tomto prvním roce vzniku kolonie, vyrazili pouze Šacký, jeho žena Valentýna a několik pedagogů z moskevského klubu. Co se samotných kolonistů týče, toho léta z Moskvy přijelo čtyřicet sedm dětí, pět chlapců bylo ve věku od patnácti do sedmnácti let a jednalo se o výraznější členy klubu. Šacký na ně během výstavby kolonie velmi spoléhal jakožto na spolehlivou a významnou pracovní sílu. Většina dětí byla ale ve věku od deseti do čtrnácti let. První kolonisty si vybral sám Šacký, ačkoli původně chtěl výběr ponechat na jednotlivých účastnících klubů. Nakonec to ale byly samotné děti, které Šackému řekly, ať si vybere první kolonisty raději sám, a to i s ohledem na potřeby při výstavbě kolonie.²⁸⁹

Ihned po příjezdu bylo důležité zajistit organizaci při budování kolonie a především její chod. Kolonie měla totiž již od samého počátku své výstavby fungovat v rámci možností soběstačně. Proto na úplně prvním společném setkání bylo určeno, kdo bude zajišťovat podpůrné práce, které zahrnovaly například přípravu jídla a úklid. Čtyři určené děti se podílely na chodu kuchyně a přípravě jídel, čtyři byly určené jakožto ti, kteří budou zajišťovat pořádek v ložnicích a společných prostorách, dva z účastníků se starali o dostatek dřeva, dva byli určení k tomu, aby zajistili údržbu prádla (což zahrnovalo jak praní, tak žehlení), jeden kolonista se zabýval výrobou chleba a jeden byl stanoven hospodářem. Toto rozdělení úkolů bylo určeno vždy na jeden týden a následně se podle aktuální potřeby obměňovalo. Ostatní děti, které nebyly určeny k tomu, aby zajišťovaly tyto podpůrné činnosti v rámci života kolonie, se podílely na práci při výstavbě. Každý den se této činnosti

²⁸⁸ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 10.

²⁸⁹ Stanislav Teofilovič Šacký, *Bodraja žižň: iz opyta dětskoj trudovoj kolonii* (Moskva: Gramotej, 1915), 10-12.

musely věnovat pět hodin - tři hodiny dopoledne od šesti do devíti, následně pak ještě další dvě hodiny odpoledne od čtyř do šesti.²⁹⁰

První záležitost, se kterou se museli kolonisté vypořádat, byl úklid celého areálu, zejména okolí obytného domu a následně míst, kde chtěli připravit záhony pro pěstování zeleniny. Úklidu se věnovali zejména v prvních dnech. Příprava záhonů a polí představovala velmi těžkou práci vzhledem k druhu půdy. Práce na ní vyžadovala značnou fyzickou sílu. Prvotní nadšení dětí po takto náročné činnosti začalo slábnout, a tak na shromáždění, které bylo svoláváno každý večer, bylo navrženo, že se bude vždy dvacet minut pracovat a poté bude následovat desetiminutová přestávka určená k odpočinku. Ne všechny děti se k práci postavily stejně jako ostatní a tak bylo také rozhodnuto, že během práce bude jeden z kolonistů na ostatní dohlížet, jestli si práci neulehčují nebo se jí dokonce nevyhýbají.²⁹¹

Vedle činností spojených s výstavbou kolonie probíhal také program vzdělávacích aktivit. Ty zahrnovaly pracovní, fyzickou a estetickou výchovu. Cílem pracovní části programu bylo jednak vzbudit u dětí úctu k práci a vyvolat vědomí, že nic není zadarmo. Zároveň bylo cílem této činnosti připravit kolonisty na jejich potenciální budoucí zaměstnání. Šacký dbal na to, aby děti disponovaly možností vybírat si konkrétní aktivity pokud možno dle vlastních zájmů. V rámci pracovní náplně programu bylo kromě výstavby kolonie a zajištění jejího provozu zahrnuto také pěstování zeleniny na zahradě a přilehlých polích, péče o domácí zvířata, a dokonce i podíl na výrobě oděvů. V rámci kolonie existoval též systém samosprávy. Podmínky v kolonii a společné soužití vyžadovalo pevná pravidla a fungující mechanismus správy a rozhodování. Šacký a jeho spolupracovníci zavedli v kolonii poměrně demokratický systém v duchu předchozích projektů. Značná část záležitostí

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 11.

běžného každodenního chodu se rozhodovala na společných shromážděních, na kterých se mimo jiné také rozdělovaly úkoly pro nadcházející dny.²⁹²

Náročné podmínky prvního roku ovšem způsobovaly řadu obtíží. Zejména z počátku bylo velice těžké děti k práci motivovat. Dle Masalitinovové musel Šacký nakonec přistoupit i k negativní motivaci (a tím ustoupit od svých teoretických principů) a pohrozit dětem, které se nechtěly do každodenních povinností zapojovat tím, že by mohly být vyloučeny z aktivit moskevského klubu. Šacký také vysvětlil, že pokud nebudou nadále probíhat práce na přípravě kolonie, nebude možné ji využívat, protože nebude existovat. Tato motivace se nakonec ukázala jako fungující a práce na vzniku kolonie pokračovaly.²⁹³

Jedním z dalších problémů se kterým se Šacký musel v rámci kolonie vyrovnat, byla také šikana mezi dětmi, která se v kolektivu objevila. Objektem šikany se stal jeden z fyzicky slabších chlapců, který nevládal nastavené pracovní tempo.²⁹⁴ Nevyžádanou pozornost u ostatních chlapců vzbudil také svým strachem z noci a strašidel. Tento případ se zpočátku nepodařilo odhalit. Učitelé v kolonii zjistili, že k takové situaci dochází až ve chvíli, kdy se starší kolonisté rozhodli slabšího chlapce z legrace vyděsit. V noci se zamotali do prostěradel a předstírali, že jsou duchové. Šikanovaný chlapec byl tak vyděšený, že utekl do lesa. Celá nastalá situace se nakonec řešila na jednom z večerních setkání. Šacký se rozhodl, že větší naději na vyřešení problému přinese spíše než trest podrobné vysvětlení, jakou hrůzu a ponížení šikanovaný chlapec kvůli ostatním prožil. Problém ve vztahu k tomuto konkrétnímu chlapci se vyřešil a znovu se již neopakoval.²⁹⁵ Vztahy mezi dětmi ovšem představovaly nekonečné téma. Masalitinovová například vyzorovala, že mezi dívkami byly horší vztahy než mezi chlapci. Některé dívky po příjezdu změnilly na svůj pobyt v

²⁹² Šacký, *Bodraja žizň*, 16-17.

²⁹³ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 11-12.

²⁹⁴ Ibid.

²⁹⁵ Šacký, *Bodraja žizň*, 38-40.

kolonii názor a nechtěly se tolik zapojovat do pracovní činnosti. Stěžovaly si také na stravu, která jim nechutnala. To pak vyvolávalo spory s dívkami, kterým se v kolonii líbilo.²⁹⁶

O tom, že první rok vzniku kolonie byl velmi těžký, svědčí i skutečnost, že se mezi jejími dětskými obyvateli objevila infekce spály. Sedm dětí se nakazilo a onemocnělo. Infekce byla do kolonie zavlečena pravděpodobně z okolních vesnic, ze kterých byly příležitostně dováženy některé produkty. Vzhledem k ne zcela uspokojivým hygienickým podmínkám a fyzické náročnosti programu pak nákaze nic nebránilo v rozšíření.²⁹⁷

S postupem času si děti na práci a nastavený systém nakonec přivykly a s ohledem na to, že pobyt byl doprovázen poměrně bohatým programem, začalo se jim v kolonii líbit. Některé děti se dokonce pokoušely zvelebit činnost kolonie svou vlastní iniciativou, a tak například vymyslely, že bude v areálu vykopaná strouha, aby bylo jednodušší zavlažovat zahradu a samy tento nápad realizovaly. Ne všechny děti si ale na náročnost pobytu přivykly. Někteří z kolonistů nakonec z kolonie odjeli zpět do Moskvy.²⁹⁸

Navzdory veškerým těžkostem ale první léto existence kolonie přineslo řadu úspěchů a vzniklo tak zázemí, které bylo připraveno pro příjezd dalších dětí. Činnost kolonie byla ale v této době možná především v létě. Ambice rozšířit činnost kolonie též na zimní období se objevila vzápětí, ale zpočátku se její naplnění příliš nedařilo. Ještě téhož roku byla ale zahájena další výstavba, neboť se kolonie potýkala s potřebou vybudovat celou řadu hospodářských budov a vylepšit zázemí pro samotné účastníky kolonie.²⁹⁹ Tato výstavba byla ale již realizována pracovní silou, která byla profesionální a najatá. Tato činnost byla pro děti již příliš náročná, a tak se na ní nepodílely. Práce byly zahájeny až po jejich návratu do Moskvy. Najmutí profesionálních pracovníků bylo umožněno také tím, že se Šackému v

²⁹⁶ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 12.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ Ibid.

²⁹⁹ Šacký, *Bodraja žizň*, 57-58.

Moskvě podařilo sehnat větší podporu a více finančních prostředků, které bylo možné do vzniku kolonie investovat.³⁰⁰

Celkové náklady na provoz kolonie za dva a půl měsíce se v roce 1911 se vyšplhaly na 4115 rublů, z toho nejvyšší náklady byly použity zejména na stavební úpravy pozemku. Ty činily 2125 rublů. Další finance byly použity například na pořízení nástrojů, oblečení a látek, dopravu do kolonie a zpátky, zakoupení pračky. Významnou položku tvořily také služby lékaře a nákup léků vzhledem k propuknutí epidemie spály. Celou tuto sumu na provoz kolonie získal Šacký od Morozovové. Ta také podpořila práce, které probíhaly ze strany profesionálních nájemních pracovníků poté, co děti kolonii opustily. Pro kolonii také zajistila nákup dobytka a drůbeže, která měla v dalších letech sloužit pro provoz kolonie a umožnit rozšíření počtu účastníků. Celkové náklady na stavební práce a pořízení zvířat činily zhruba 20000 rublů. Kolonie měla postupně pojmout až sto dětí, z nichž určitá část měla pocházet také z rolnických rodin z okolí.³⁰¹ Z tohoto stručného přehledu nákladů na budování kolonie je patrné, že se jednalo o velmi nákladný projekt, pro který bylo nutné neustále shánět finanční podporu, a to ať už prostřednictvím činnosti moskevských klubů (například organizací divadelních představení a prodejem vstupenek), tak za pomoci mecenášů ochotných projekt financovat.

Jak již bylo řečeno navzdory tomu, že se první léto kolonie v Kalužské oblasti neslo ve znamení potřeby vybudovat zázemí, aby kolonie mohla fungovat do budoucna, neznamenal pobyt zde pouze práci. Celodenní program byl doplněn také o řadu zájmových činností. Děti se například chodily koupat a opalovat na slunce, velmi často se také hrál fotbal. Mezi oblíbenou činností některých dětí, překvapivě patřila také účast ve skupině, která měla za úkol zajistit podmínky pro pobyt kolonistů. Mezi nejoblíbenější patřila příprava jídla, se kterou jim pomáhala Valentina Šacká. Typický oběd, kteří kolonisté připravovali, tvořila

³⁰⁰ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 10.

³⁰¹ Ibid.

obvykle polévka ze zeleniny a másla, do které se přidávala smetana. K dispozici byla dále kaše a mléko. Oběd mohl být doplněn o různé kompoty nebo čerstvé lesní ovoce, které si děti samy nasbíraly. Večeře sestávala ze dvou jídel, a sice ze stejné polévky, která byla předtím servírována k obědu, a z čerstvé kaše. Za dobu pobytu v kolonii, která činila dva a půl měsíce, bylo spotřebováno například 2000 vajec, 5 pudů³⁰² másla, 8 pudů pohanky, 5 pudů rýže atd. Tato statistika odkazuje na další činnost, které se děti věnovali. Jednomu z kolonistů bylo svěřeno hospodaření, a jehož povinností bylo veškerou spotřebu a náklady pečlivě zapisovat a hlídat.³⁰³

První rok práce v kolonii přinesl několik různých impulsů naznačujících, že bude nutné některé záležitosti ještě přehodnotit a zapracovat na nich. Šacký a jeho spolupracovníci se snažili poučit se z chyb, které se v prvním roce konání letní kolonie vyskytly. Jako jeden z návrhů, který vznikl na základě prvních zkušeností, bylo předloženo, že pobyt v kolonii bude nabízen pouze dětem, které jsou zdravé a fyzicky způsobilé k tomu, aby se s náročným programem v kolonii byly schopné vyrovnat. Další návrh ke zlepšení života v kolonii směřoval k otázce přípravy jídla, která se v době konání kolonie stala také jedním z bodů sváru. Výběr toho co se bude vařit, měl být nově z určité části (také dle finančních možností kolonie) ponechán na kolonistech, kteří se podíleli na přípravě pokrmů a provozu kuchyně, a to z toho důvodu, aby byl kladen větší důraz na přípravu takových pokrmů, které děti určené pro tuto činnost zvládají připravit. Další bod, který byl na základě zkušeností z prvního roku poměrně kritizován, byla tříhodinová ranní práce v čase od 6:00 do 9:00, aniž by předtím byla podávána snídaně. Dále byla také hodnocena role hospodáře, což vedlo k závěru, že se jedná o velmi složitou a zodpovědnou funkci, a tudíž by kolonista, který tuto funkci zastává, měl být pro její výkon lépe připraven.³⁰⁴

³⁰² Pud byla ruská jednotka hmotnosti odpovídající 16,38 kg. Byla používána do roku 1924.

³⁰³ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 12.

³⁰⁴ Ibid.

Na druhou stranu provoz kolonie nebyl pouze kritizován, naopak se našla řada aspektů, které byly vyzdviženy jako kladné a s jejich zahrnutím do programu se počítalo i do budoucna. Oceněna byla například organizace společných shromáždění, na kterých se řešily záležitosti kolonie. Tato shromáždění se pravděpodobně poučila z některých předchozích neúspěchů, které byly spojeny s činností moskevských klubů. Shromáždění v kolonii probíhal mnohem organizovaněji a byla přehlednější. Děti nehádaly a diskuze probíhaly poměrně rychle a konstruktivně. Klidnější průběh shromáždění oproti těm, které probíhaly v rámci klubů, mohla pravděpodobně ovlivnit také osobní účast Šackého. Ke klidnějšímu průběhu těchto shromáždění mohl přispět také fakt, že na rozdíl od skupin z moskevského klubu v kolonii nedocházelo k volbě předsedy a tajemníka.³⁰⁵

Práce na projektech nadále pokračovala a v roce 1915 se jí dokonce dostalo finanční podpory ze strany města. Suma samotná, jak Šacký poukazuje, nebyla nijak závratná, ovšem v tomto případě byl mnohem důležitější signál, který tím vedení města vyslalo. Otázka výchovy a vzdělávání dětí i činnosti vyvíjené v rámci projektu dětské kolonie se pro něho stala důležitou.³⁰⁶

Z výsledků činnosti a pokusů s výchovou a výuky realizované do roku 1915 vyšla najevo také další záležitost, která se pak stala velmi zásadním aspektem dalších kroků při vytváření komplexního vzdělávacího systému. Vyplynulo totiž, že kromě intenzivní práce s dětmi je také potřeba zařadit systematickou přípravu pedagogů. To v praxi znamenalo vytváření institutů pro výcvik nových učitelů, prostoru pro sdílení pedagogických názorů a zkušeností a knihoven, které poskytnou dospělým zájemcům o výchovu dítěte širší vhled do problematiky. V roce 1915 se ovšem tohoto cíle ještě nepodařilo dosáhnout. V tomto ohledu se začalo dařit až později pod záštitou komisariátu pro vzdělávání.³⁰⁷

³⁰⁵ Ibid., 15.

³⁰⁶ Šacký, *Gody iskanij*, 22.

³⁰⁷ Ibid., 22.

Vrcholnou představou o ideální podobě školy Šacký ve svých teoretických základech zformuloval na základě svých dosavadních zkušeností s prací v kolonii Bodraja žižň kolem roku 1917. Jednalo se již o úplnou představu o ideální podobě pracovní školy. Šacký se domníval, že pracovní škola představuje ideální formu organizace dětského života a může dítěti poskytnout čtyři základní aspekty, které formují z dítěte dospělého člověka: 1) sociální, 2) pracovní, 3) duchovní, 4) emocionální. Šacký předpokládal, že pokud učitelé budou disponovat schopností posloužit dětem v tomto ohledu, bude tak zformován ideální výchovný model.³⁰⁸ Nicméně v roce 1917 ještě nebylo v tomto ohledu jasno, zatím se jednalo pouze o teoretický koncept a Šacký a jeho spolupracovníci v podstatě stáli nadále na cestě za hledáním jakési vzdělávací dokonalosti.

4.4. Činnost po roce 1917 - První experimentální stanice

Jednoho sobotního večera Nina Tavrina v rámci povinností pravidelné služby roztápěla kamna po celé budově, ve které společně s ostatními kolonisty přespávala. Dům v kolonii, která nyní spadala pod První experimentální stanici, byl zcela prázdný. Ačkoliv svůj topičský úkol plnila svědomitě, ve svých myšlenkách byla také ona daleko od onoho místa. Potulovala se po Bělkinu³⁰⁹, jedné z okolních vesnic, kam kolonisté čas od času zavítali se svými divadelními představeními nebo koncerty. Pro místní zejména rolnické obyvatelstvo představovala tato vystoupení příjemné zpestření všedních dnů plných těžké zemědělské práce. A právě toho večera se v Bělkinu konalo jedno z dalších představení. Mladší skupina dětí připravovala hru „Žabí princezna“ velmi pečlivě a dlouho dopředu. Nina byla

³⁰⁸ Ibid., 23.

³⁰⁹ Bělkinu bývala vesnice nacházející se v severní části dnešního města Obninsk v Kalužské oblasti, v současné době patří mezi jednu z jeho čtvrtí.

přesvědčená, že krásně malované dekorace a propracované kostýmy by mohlo dětské kolonii závidět i lecjaké profesionální divadlo.³¹⁰

Nina si velmi přála představení také vidět, a tak se poté, co obstarala všechna kamna v domě, rozhodla vydat sama do Bělkina a shlédnout alespoň jeho část. Napadlo jí, že by si cestu mohla urychlit jízdou na lyžích. Přes důkladné prozkoumání domu, a to včetně chlapeckých ložnic, ale žádné neobjevila. Nezbylo jí než se na cestu vydat pěšky. Tento příběh se odehrál během zimy, kdy se dny již významně krátily, takže Ninu během jejího přesunu zastihla tma. Na cestě mezi zasněženými poli nedaleko před její cílovou vesnicí se nacházelo rozcestí, v jehož středu se tyčil sloup. Dle místní vesnické pověry (která se donesla samozřejmě také do kolonie) se věřilo, že v tomto sloupu přebývají temné síly, krouží kolem něho a číhají na pocestné. Těm se pak mohlo lehce stát, že je tyto temné síly zmátly do té míry, že ztratili cestu a zabloudili. A přesně to se na rozcestí u sloupu stalo i Nině, jak později s určitou mírou nadsázky sama konstatovala ve svých vzpomínkách na život v kolonii. Ať už vinou činných temných sil, nebo dílem malého orientační přešlapu způsobeného tmavou nocí a zasněženou cestou, Nina bloudila a nemohla stále najít správný směr. Válenky měla plné sněhu, byla již velmi unavená a při hledání cesty vypotřebovala veškeré zápalky, které měla k dispozici. V momentě, kdy se jí již začal zmocňovat strach, náhle v dálce uviděla malé jiskřičky světla poletující vzduchem tak pravidelně, jako kdyby se někdo pohyboval okolní krajinou. Zkoušela křičet, ale nikdo se neozval. Strach narůstal a Nina měla pocit, jako by ji obklopovali vlci. Kromě narůstající paniky ji zároveň také nadále tížila skutečnost, že pokud dostatečně rychle nenajde správnou cestu, nestihne z divadelního představení vůbec nic. Najednou ji z těchto ponurých úvah vyrušil zvuk, takový, jako když někdo jede na lyžích. Zkusila tedy ještě jednou zakřičet a konečně byla zachráněna. Šťastně se setkala s chlapci z kolonie a společně s nimi nakonec dorazila do Bělkina. Představení sice již

³¹⁰ Vzpomínky Niny Tavriny, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/53, OGKM KP No. 1355/63.

začalo, ale stihli shlédnout alespoň jeho polovinu. Diváků se mezi vesničany našlo mnoho, do divadla dorazilo také velké množství starších lidí, a všichni tito diváci byli spokojeni a děkovali mladým hercům za zpestření večera.³¹¹

Tato drobná příhoda jednoho sobotního zimního večera s dobrým koncem v sobě možná skrývá mnohem hlubší poselství než bychom se při jejím prvním přečtení mohli domnívat. Přináší příběh odehrávající se na pozadí rozsáhlého sociálně-vzdělávacího experimentu, který První experimentální stanice v podstatě představovala. Tajuplný sloup tyčící se uprostřed zasněžených polí, svádějící zmrzlé pocestné špatnými směry, jako by byl připomínkou staré ruské venkovské společnosti spoutané mýty, pověrami a nevědomostí. Obdobné společnosti, která například otrásla představou Maxima Gorkého o utopické, harmonické a rovnostářské společnosti na ruské vesnici poté, co se během svých aktivit v rámci tzv. „chození mezi lid“ přesvědčil o skutečných poměrech panujících v tomto prostředí.³¹²

Mohl by příběh Niny Tarviny, hlavní aktérky celé události, sloužit jako příklad založení nové moderní sovětské společnosti? Ačkoliv zdroje, které skrze její vzpomínky líčí příběh jediného zimního večera, zmiňují řadu detailů, nelze z nich bohužel dovodit přesné datum, kdy k události došlo. Pravděpodobně šlo první polovinu dvacátých let, kdy se celé generaci dětí otevřela možnost získat vzdělání v novém systému zaváděném po roce 1917. Nina k ní patřila a stala se tak součástí celé mozaiky procesů, které probíhaly s cílem rozšířit základní vzdělání od posledních dekád existence Ruského impéria. Kulturní představení a jiné aktivity, pořádané obdobnými vzdělávacími institucemi, představovaly vedle toho také cestu

³¹¹ Ibid.

³¹² Chození mezi lid bylo součástí aktivity narodníků zejména v sedmdesátých letech 19. století. Narodníci vycházeli z romantické představy toho, že na ruských vesnicích panují díky systému společného obdělávání půdy rovnostářské a harmonické poměry, na jejichž principech bude možné budovat společnosti. Často se ale během svých návštěv na venkově setkávali s nepochopením ze strany rolníků. Více např. viz Orlando Figes, *Lidská tragédie: ruská revoluce 1891-1924* (Praha, Plzeň: Beta – Dobrovský, 2000) nebo Maxim Gor'kij, *Detstvo: V ljudjach; Moi universitety* (Petrozavodsk: Karelija, 1970).

k přeměně venkova a korelovaly se zájmy bolševické ideologie. Staly se specifickým a s ideologickou propagandou na první pohled nespojovaným způsobem šíření bolševické moci. Rolníci žijící v okolí stanice chápali tyto kulturní akce (a nejen ty) jako symbol modernizace státu, zájmu centra o regiony a snad ho přijali i jako inspirující ukázkou způsobu, jak sami zlepšovat vlastní život a život svých potomků. To vše s vědomím, že ona zlepšení tu mohou být díky aktivitám nové bolševické vlády.

4.4.1. Nové možnosti

Únorová revoluce v roce 1917 vzbudila u Stanislava Šackého velká očekávání. Předpokládal, že poskytne dostatečný prostor a posun v práci na budování vzdělávacího systému a především eliminuje nežádoucí pozornost ze strany podezřívavých úřadů carského režimu. Vzápětí ještě téhož samého roku ale došlo k nečekanému obratu v podobě říjnové revoluce, kterou Šacký z počátku nepřijal a stejně jako řada dalších ruských intelektuálů se k ní stavěl velmi kriticky. Stanislav Šacký nebyl zastáncem marxistické ideologie a do příprav vzdělávací reformy po bolševickém převratu se zprvu zapojit nechtěl. Nová bolševická vláda měla ale o činnost Stanislava Šackého již od počátku velký zájem. Šacký ale nabídku podílet se na formování nového vzdělávacího systému pod taktovkou komisariátu pro vzdělávání nejdříve razantně odmítl. Stejně jako mnoho dalších ruských intelektuálů nastalou radikální změnu vlády odsoudil a otevřeně kritizoval. Zároveň také patrně předpokládal, že bolševická vláda nebude mít dlouhého trvání. V jednom z říjnových čísel periodika Narodnyj učitel lze dohledat reakci Stanislava Šackého na nabídku Anatolije Lunačarského, aby zasedl v jedné z nově vznikajících komisí zabývajících se národním vzděláváním. Názor Šackého byl zcela jasný. Otevřeně ve své odpovědi kritizoval jak

Lunačarského, tak celou bolševickou vládu, které kladl za vinu pronásledování ruských intelektuálů. Konstatoval, že nemůže a nehodlá spolupracovat s lidmi, kterých si neváží, a jmenovitě mezi ně, kromě Lunačarského zahrnul též Lenina a Trockého. Za povšimnutí stojí i fakt, že Šacký zašel tak daleko, že výraz „pravitel'stvo“ (vláda) v článku uváděl v uvozovkách, což také vypovídá o jeho vztahu k bolševické vládě.³¹³

Navzdory svému původnímu postoji Stanislav Šacký nakonec podíl na přípravách reformy přijal. Vzhledem k tomu, že vzdělávací program bolševiků zahrnoval postupy reformního vzdělávání, pojal Šacký své pozvání k podílu na reformě jako možnost rozšířit svůj sen o vytvoření vzdělávací základny pro děti, která by fungovala celoročně a zahrnovala komplexní vzdělávací program. Od roku 1919 tedy začal pracovat na novém rozsáhlém projektu budovaném na základech kalužské kolonie a moskevských klubů. Vznikla tak První experimentální stanice – vzdělávací instituce zahrnující soustavu 14 základních škol, knihoven, mateřských škol, dvě střední školy a kolonii Bodraja žizň. Lze ji označit jako výkladní skříň nového sovětského školství. Činnost této soustavy byla komisariátem velmi povzbuzována a hlavní podpory se Stanislavu Šackému dostalo od Naděždy Krupské, která projevovala o Šackého pedagogickou činnost velký zájem. První experimentální stanice představovala ideální formu sovětského vzdělávacího systému a byla prostorem pro aplikaci teoretických poznatků o pracovních školách společně s řadou praktických zkušeností, kterou Šacký a jeho spolupracovníci získali během předchozích let intenzivní prací v klubech a kolonii.

Naděžda Krupská podporovala pedagogické aktivity Šackého významně a díky ní se První experimentální stanici dostalo štědrého financování. Dokonce v rámci této instituce byly zajišťovány mezinárodní konference se západními kolegy, které byly v rámci První experimentální stanice organizovány zejména za účelem výcviku učitelů. Ze strany

³¹³ Stanislav Teofilovič Šacký, „Šackij Lunačarskomu“, *Narodnyj učitel'* 29–30, 1917, 8–9.

zahraničních pedagogů o ně byl poměrně velký zájem, svou roli zde sehrála zvědavost, jakým způsobem Sovětský svaz aplikuje nové nejmodernější přístupy vzdělávání v praxi. Například v průběhu let 1925–1936 byla instituce navštívena až 5000 zahraničními hosty z Belgie, Číny, Anglie, Francie, Německa, Japonska, Polska, Španělska, Turecka, Spojených států amerických a dalších. Zájem ze zahraničí byl tak velký, že někteří z pracovníků První experimentální stanice dokonce odjížděli rozvíjet program nastavený v Sovětském svazu do jiných zemí. Například Lucy Wilson zaznamenala zřízení dětské kolonie v Palestině. Sovětští pracovníci, kteří se vydali šířit vzdělávací systém do zahraničí, zůstávali s První experimentální stanicí v kontaktu a informovali ji o tom, jakým způsobem byly její metody rozvíjeny v tolik odlišném prostředí.³¹⁴

První experimentální stanici například také jeden ze Šackého vzorů - americký reformní pedagog John Dewey, a to v roce 1928 a následně ještě jednou o rok později. Na základě poznatků získaných z této cesty později vydal knihu *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world*, kde velmi oceňuje právě práci Šackého. Považuje ho za symbol pedagogického hnutí Sovětského svazu a za reformátora, jemuž se naskytly ideální podmínky pro uplatnění svých idejí v praxi. Systém První experimentální stanice považoval Dewey za příklad ideálního modelu školy.³¹⁵

Nebyla to ovšem pouze setkání se zahraničními kolegy, která Šacký považoval za důležitá. Jako neméně významnou vnímal také spolupráci s blízkým okolím První experimentální stanice a to zejména v případě kolonie Bodraja žižň, která tvořila její základ. Blízké okolí představovaly především vesnice v regionu a školy, z nichž některé tako patřily do systému První experimentální stanice.

³¹⁴ Wilson, *New Schools of Russia*, 17.

³¹⁵ John Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico – China - Turkey* (New York: New republic, Inc. 1929), 65.

4.4.2. Kolonie Bodraja žižň v rámci První experimentální stanice

Až do roku 1919 kolonie Bodraja žižň jakožto školní zařízení nefungovala. Od roku 1919 ale v tomto ohledu došlo ke změně a kolonie se stala součástí První experimentální stanice zřízené komisariátem pro vzdělávání. Fungovala pak jako dětská kolonie se základní školou prvního a druhého stupně (devítiletá). Ve fungování celé První experimentální stanice představovala klíčovou součást a v podstatě udávala tempo celého projektu.³¹⁶

Navzdory tomu, že kolonie až do roku 1919 nefungovala v podobě stálé vzdělávací instituce, zavádění systému školního vzdělávání v jejích podmínkách nemuselo být budováno zcela od začátku. Již dříve byly mezi pracovníky kolonie vedeny čilé diskuse o tom, jak by měla základní škola vypadat, a tak měli zdejší pedagogové již vybudované základy, na kterých mohli svou další práci stavět. Diskuze, které zde ale do roku 1919 probíhaly, se týkaly především programu pro městské děti, což bylo potřeba do budoucna změnit. Vzhledem k okolnostem a zařazení kolonie do systému První experimentální stanice byl vznesen požadavek na uzpůsobení vzdělávacího programu místním podmínkám, tedy potřebám vesnické školy.³¹⁷

Z hlediska materiálního zabezpečení byly pro kolonii (i celou experimentální stanici) první dva roky velmi náročné, a tak do popředí vystoupaly více organizační záležitosti než otázky pedagogiky, protože i První experimentální stanice, navzdory tomu, že byla komisariátem pro vzdělávání velmi podporována, musela v prvních letech čelit obdobným nedostatkům a problémům jako zbytek země zatížený občanskou válkou.³¹⁸ Podpora, které se ale později První experimentální stanici dostávalo, byla velmi štedrá. Lze to doložit na mnoha příkladech. Investice proudily například do výstavby zázemí. V létě 1925 v kolonii proběhly

³¹⁶ Ročenka kolonie Bodraja žižň, 1925-1926, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk., NV-93, 1.

³¹⁷ Sešit o škole 1923-1924, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk, NV-92, 4.

³¹⁸ Ibid.

výrazné stavební úpravy.³¹⁹ Díky tomu byl školní rok 1925–1926 poměrně přelomový, protože kolonisté a docházející žáci se nemuseli konečně učit (a žít) v provizorních dřevěných domech. Ložnice, ale i třídy byly díky novým stavebním úpravám světlejší a vzdušnější, také poskytovaly větší teplo.³²⁰ Během stejného školního roku se podařilo získat nové knihy a učebnice, nicméně jejich počet nebyl považován za dostatečný (koupeno bylo kolem 900 titulů).³²¹ O podpoře kolonie Bodraja žižň svědčí i její další vybavení. Bylo zde zřízeno kino a děti tak mohly každou sobotu sledovat film.³²² Nákladná modernizace ale provázela nejen výuku a volný čas, ale i běžné provozní záležitosti. Dětem jejich práci v některých případech ulehčovaly stroje. Kolonie například disponovala novou pračkou. Mechanizovanou pomoc měly děti k dispozici také při zakládání nového sadu nebo při obracení sena.³²³

Zpočátku fungovala kolonie nadále jako uzavřená instituce vůči svému okolí. Po roce 1923 si vedení kolonie ale uvědomilo, že nebude možné provozovat ji nadále tímto způsobem, jakožto instituci oddělenou od svého okolí. Proto bylo rozhodnuto, že kolonie začne do své školy přijímat také místní děti a více propojí svou činnost s přilehlými vesnicemi. Od tohoto propojení si vedení kolonie slibovalo, že dětem v kolonii se rozšíří obzory ohledně venkovského života a prací a zároveň se venkovským dětem otevře možnost poznat nové postupy vhodné pro jejich budoucnost na vesnici a dojde ke zlepšení jejich životní úrovně (nejen z hlediska vzdělání, ale také v praktických oblastech života jako byla například hygiena, výživa či zdravotní stav).³²⁴ Novým zadáním kolonie, která nyní byla součástí

³¹⁹ Ročenka kolonie Bodraja žižň, 1925-1926, 3-4.

³²⁰ Ibid., 9.

³²¹ Ibid., 3-4.

³²² Vzpomínky Anastazie Konstantinovny Čelkové, 1963, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/44.

³²³ Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy, 21. 3. 1984, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1463/27.

³²⁴ Výroční zpráva kolonie Bodraja žižň, 1924, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk., NV-91, 1-2.

První experimentální stanice, tak kromě výuky a výchovy dětí byla pomoc při reorganizaci zemědělství v regionu a jeho celkový rozvoj.³²⁵

Snahy o rozvoj regionu lze sledovat na příkladu interakcí kolonie s okolními školami. Například na konci března 1924 byla kolonie navštívena žáky druhého stupně školy z Ugodského Zavoda. V této instituci byly vzdělávány převážně děti z rolnických rodin. Poté, co byli tito návštěvníci provedeni kolonií, připravili pro ně kolonisté literárně-hudební večer. Děti si také vzájemně ukazovaly školní časopisy, které v rámci svých vzdělávacích institucí připravovaly. V průběhu tohoto večera mohli žáci obou škol zaznamenat, jaké mezi nimi jsou rozdíly, posoudit, v čem je která škola lepší. Ukázalo se, že silnou stránkou kolonie je týmová spolupráce, která navazovala na tradici všech předchozích vzdělávacích institucí Stanislava Šackého a zároveň naznačovala snahy vzbudit v dětech zájem o kolektivní život a spolupráci. Oproti tomu rolnická škola se orientovala především na život a práci na vesnici, což bylo logicky dáno již z podstaty jejího přirozeného prostředí. Oproti kolonistům ugodští žáci v podstatě už znali své místo v pracovním procesu vesnice a měli jasnou představu, co všechno život v ní obnáší. Dětem z obou škol se tak otevřel široký prostor pro diskuzi. Ty z vesnické školy se velmi zajímaly o exkurze do vzdálených míst, které kolonisté měli možnost podnikat. Chlapce z vesnické školy také velmi zajímala možnost práce v dílnách, kterými kolonie disponovala a poskytovala tak svým svěřencům možnost naučit se řemeslným pracím. Vesnické školáky také lákal způsob, jakým fungovala organizace kolonie, její samospráva, kterou si vedli sami kolonisté.³²⁶

Takováto setkání byla pro děti velmi užitečná, jelikož mohly porovnávat to, jakým způsobem fungovala jejich škola oproti ostatním. Za prospěšné je považovali také představitelé komisariátu pro vzdělávání. V podstatě lze říci, že při takovýchto setkáních

³²⁵ Ročenka kolonie Bodraja žižň, 1923-1924, 8.

³²⁶ Poznámky Valentiny Nikolajevny Šacké k životu v kolonii, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk, 8.

docházelo ke střetu dvou poměrně odlišných světů, jelikož děti v kolonii měly odlišné možnosti a zázemí, než děti ve vesnických školách. Vraťme se ale ještě k samotné návštěvě ugodských školáků. Druhého dne jejich pobytu byla během dopoledne pro děti z obou škol uspořádána jakási konference, kde mohly sdílet své budoucí plány. Představovaly se programy pro letní práce, cíle škol, ale hovořilo se i o nedostacích v organizaci školního života. Tato konference byla otevřená také veřejnosti, která o ni projevila poměrně velký zájem. V publiku se nakonec objevili také bývalí kolonisté nebo zástupci komsomolu z přilehlého okolí. Na základě této zkušenosti se kolonisté rozhodli, že budou hledat různé příležitosti pro spolupráci těchto dvou škol, aby podpořili vzájemnou komunikaci a spolupráci.³²⁷

Pro žáky ugodské školy byla spolupráce s kolonií nesmírně zajímavá, a to zejména z toho důvodu, že mimo výuku ve škole, neměli vesnické děti organizovanou téměř žádnou jinou činnost. Po návštěvě kolonie tyto děti informovaly o svých zkušenostech také ostatní žáky své školy a její vedení. Svou návštěvu kolonie zaznamenaly ve formě zprávy z exkurze a také připravily besedu pro své spolužáky a pedagogy, kde je s obsahem zprávy a svými zkušenostmi seznámily. Zájem o život v kolonii byl tak velký, že kolonii rozhodli navštívit další žáci i učitelé. Chtěli poznat způsob hospodaření kolonie, její materiální zázemí a princip, díky němuž fungovala jako soběstačná. O návštěvu kolonie projevili zájem i místní rolníci. Ti se například velmi zajímali o to, jakým způsobem se v kolonii chová dobytek. I pro tuto další návštěvu bylo mladšími žáky připraveno kulturní hudební vystoupení. Následně byl ponechán opět prostor pro diskuze, kde se návštěvníci mohli dotazovat na způsob organizace kolonie a na její úkoly. Kolonisté pak mohli poskytnout ještě navíc vyprávění ze svých četných exkurzí, například na Kavkaz či Krym. Rozhodli se také poskytnout kolegům z druhé školy k dispozici knihovnu, která byla velmi dobře vybavena.

³²⁷ Ibid., 9.

Učitelům byla představována zejména nejmodernější technika a vybavení kolonie. Zajímala je například elektřina a to, jak fungují některá zařízení, která měla kolonie k dispozici. Pro rolnickou školu bylo také nadmíru vzrušující večerní pozorování Měsíce dalekohledem.³²⁸ Tato exkurze, která z velké části cílila na rolníky, splnila úspěšně své cíle. Na návštěvníky udělala velký dojem a v následujícím roce byl zaznamenán zvýšený zájem o studium na druhém stupni školy. Prohloubila se také spolupráce mezi kolonií a místní školou. Kolonie v tomto případě sloužila v podstatě jako jakási výstavní skříň možností Sovětského svazu, což je zřejmé jak z jejího materiálního zázemí, tak také v porovnání s tím, jak byly vybaveny jiné školy po celé zemi, což bylo nastíněno v předchozích kapitolách. Nacházíme zde zároveň určité náznaky nasvědčující tomu, že navzdory původním snahám Šackého o apolitičnost jeho institucí, bylo po roce 1917 přijetí státní doktríny navzdory veškerým snahám nevyhnutelné, jak bude ještě podrobněji rozebráno později. V souvislosti s tímto krátkým a předbíhajícím exkurzem do světa První experimentální stanice je třeba poukázat na významnou roli, kterou tato instituce obstarávala pro měnící se stát – představovala potenciálního prostředníka k navázání kontaktu s vesnicí, tedy prostorem pro stát nesmírně významným z ekonomického hlediska, ale zároveň takovým, v němž byla v prvních letech bolševické vlády zažehnuta oboustranná nedůvěra.³²⁹

4.4.3. Každodenní práce kolonie na přeměně společnosti

Nyní přesuneme pozornost na běžné procesy probíhající v kolonii Bodraja žižň a dalších částech První experimentální stanice a pokusíme se v nich identifikovat ty, které mohly mít

³²⁸ Ibid., 10-11.

³²⁹ V důsledku nasycení hospodářských požadavků bolševické vlády v době občanské války a následnému zavedení válečného hospodářství, jehož hlavním úkolem bylo tyto požadavky uspokojit, procházel sovětský venkov až do roku 1921 vlnou hladomorů a brutálního zacházení ze strany státní moci, což ve svém důsledku nejen že nevedlo k cíli zajistit stabilní potravinové zásobování měst a armády a získat zboží pro mezinárodní obchod, ale zároveň tato situace vytvořila hlubokou krizi na venkově a nedůvěru vůči státu, která nebyla překonána i v důsledku dalších událostí v podstatě až do 50. let.

nezastupitelnou roli v postupné přeměně společnosti. Jedná se o drobná dění všedního dne, která u dětí i jejich okolí vytvářela nové návyky a vzorce chování, které ve svém důsledku mohly mít jak potenciál posílení důvěry v režim, tak sílu zlepšit jejich životní úroveň. Nahlédneme tedy do všedního chodu školy a kolonie.

Děti byly podle věku rozděleny do školních studijních skupin. Zároveň se ale mohly dle svého výběru účastnit různých kroužků a podílet se na jejich činnosti na základě svých zájmů.³³⁰ Činnost dětí v kolonii lze rozdělit do šesti okruhů, které pokryly celý život dítěte v kolonii. První bylo definováno jako fyzický život, který zahrnoval základní potřeby jako spánek, stravu, osobní hygienu, odpočinek a procházky. Ačkoliv se to může z dnešního pohledu zdát jako určitá samozřejmost, v kolonii se jednalo o významný krok v nastavení denního režimu dětí a zajištění jejich fyzického zdraví, a to zejména ve vztahu k dětem, které do kolonie docházely z okolních vesnic. Druhý okruh zahrnoval fyzickou práci, pod kterou byla zařazena práce související se zajištěním fungování kolonie (například služby v kuchyni, příprava dřeva nebo úklid společných prostor) nebo také aktivity v dílnách či zemědělské práce. Třetí nedílnou součástí života dětí představoval společenský život, který obsahoval například různá shromáždění, účast v komisích, kroužcích nebo na společenských večerech. Čtvrtý okruh byl definován jako umělecký. Ten zahrnoval především hudební výchovu, ale nechybělo ani malování, divadlo či tvorba časopisu. Stejně jako před rokem 1917 hrála umělecká činnost v životě kolonie významnou roli a představovala významný způsob jak navázat kontakt s okolím. Pěvecký sbor kolonie velmi často vystupoval v okolních vesnicích a pravidelně se účastnil jejich společensko-politických aktivit. Umění představovalo také významný nástroj, kterým si kolonie získávala pozornost a možná také vzbuzovala u místních obyvatel větší zájem o svou činnost. Předposlední okruh byl věnován studiu a škole, jednalo se tedy o teoretické vyučování a také samostudium. Do poslední kategorie

³³⁰ Ročenka kolonie Bodraja žižň 1923-1924, 18.

činnosti dětí pak spadala náplň volnočasových aktivit, jednalo se o různé diskuze a hraní společenských her.³³¹

Denní režim kolonie se od toho, jak byl nastavený v předchozím období před rokem 1917, až tak moc neodlišoval. Je ale patrné, že došlo ke zlepšení zázemí kolonie a její přeměně ve státem organizované vzdělávací zařízení. Děti se v průběhu dne již nevěnovaly pracovním činnostem v takovém množství, protože určitou část programu zabrala školní výuka.³³²

Harmonogram nebyl vždy stejný, ale v principu vypadal následovně. V zimním období děti vstávaly v 7:30 a poté byl ponechán prostor pro ranní hygienu, úklid v ložnicích a snídání. Od 8:00 do 8:30 probíhala ranní sportovní aktivita, děti se mohly procházet nebo například lyžovat. Od 9:00 do 12:00 probíhalo vyučování. Předpokládalo se, že veškeré přestávky budou děti trávit venku na čerstvém vzduchu, dvakrát za týden pak v průběhu dopoledního vyučování probíhaly sportovní hry v délce 45 minut. Od 12:00 byl podáván oběd a následně od 13:00 byl zařazen také krátký prostor pro odpočinek. Po skončení odpočinku pokračovalo do 14:30 vyučování. Po další dvě hodiny měly děti vyhrazen volný čas po vyučování, který mohly využít dle svého uvážení, v ideálním případě ke sportovním aktivitám. Část dětí v této době plnila povinnost služby a připravovala dřevo (tato činnost byla omezena na jednu hodinu, aby dětem zbyl ještě nějaký čas pro jejich volnočasovou aktivitu). Od 16:30 do 17:00 se podávala svačina. Do 19:30 pak probíhala klubová činnost a dvakrát týdně také aktivity v rámci pionýra. Večeře byla podávána do 20:00 a poté byl vyčleněn čas na večerní hygienu. Až do večerky, která byla stanovena na 22:00, měly děti opět volný čas pro své vlastní aktivity.³³³

V letním období byly některé činnosti omezeny nebo posunuty. Děti vstávaly již v 6:30. Do 7:00 měly prostor pro hygienu a úklid v ložnicích a poté začínaly zemědělské práce, které

³³¹ Ibid., 24-28.

³³² Ročenka kolonie Bodraja žižň 1925-1926, 9-11.

³³³ Ibid.

děti dle harmonogramu prováděly do 8:30. Poté probíhala snídane a koupání, následovaná výukou, která končila v 13:00. V 13:00 byl pro děti připraven oběd. Po obědě byl dětem ponechán volný čas do 16:30. Předpokládalo se, že jej využijí k procházkám (například mohly vyrazit na sběr lesních plodů). Po skončení volného programu byl podáván odpolední čaj. V pozdním odpoledni se děti ještě jednou věnovaly zemědělským pracím, následoval opět prostor pro volnočasové aktivity, večeri a večerní hygienu. Večerka byla v letním období posunuta na 22:30. Takto vypadal základní režim dne, ten se ještě částečně upravoval dle toho, zda výuka probíhala venku či uvnitř (dle období).³³⁴

V kolonii byl dětem k dispozici lékař, který zároveň vyučoval také u starších ročníků. Působil jako člen učitelského sboru a účastnil se veškeré pedagogické práce, k jejíž činnosti měl kompetenci se vyjadřovat. Hlavní slovo pak měl v otázkách režimu dne, množství fyzické práce, kterou mohly děti vykonávat, v otázkách výživy a pravidel stravování. Lékař také zastával funkci vedoucího hygienické komise, ve které působili i ostatní učitelé a kolonisté. Pro děti byly zavedeny pravidelné zdravotní prohlídky, které probíhaly dvakrát ročně - před začátkem zimního období a před začátkem zemědělských prací. Nemocné a slabé děti se nacházely pod pravidelnou kontrolou lékaře a na základě jejich zdravotního stavu se pro ně připravovaly speciální podmínky.³³⁵

Z hlediska hygieny dětí byl v kolonii odveden velký kus práce. Každodenní koupání a čištění zubů se stalo pro kolonisty povinností. Dbalo se také na správnou a pravidelnou výživu a na dostatek sportovních aktivit. Co se týče stravování, v zimě děti dostávaly k obědu dvě jídla, k večeri dvě jídla a dvakrát denně (ráno a odpoledne) čaj či kávu s chlebem. V létě byly nastaveny určité změny zejména u snídane, kdy před zahájením zemědělských prací děti dostávaly k snídani mléko s chlebem a po skončení práce byla podávána ještě druhá snídane sestávající z másla a bílého chleba. Lékař se musel také často vypořádávat z řadou nemocí,

³³⁴ Ročenka kolonie Bodraja žižň 1925-1926, 9-11.

³³⁵ Ibid., 7.

kteře děti postihovaly. Napřříklad v lednu 1926 byla kolonie nucena na nějaký čas přerušit svou činnost (zhruba na čtyři týdny) z důvodu epidemie chřipky a spalniček.³³⁶

Otázka hygieny a zdraví měla ovšem přesah za hranice kolonie. I z hlediska celostátně nastaveného programu vzdělávání představovala významný, ač zdánlivě nesouvisející pilř celého systému. Nahlédneme tedy teď podrobněji do praxe, která byla realizována v regionu První experimentální stanice. Stanovená hygienická komise měla významnou pozici. Zabývala se jak otázkami hygieny a udržování vhodného prostředí v kolonii, tak problematikou dostatečné výživy dětí, ale i obstaráváním nemocných. Zdravotní a hygienickou osvětlu šířila dále i mimo kolonii mezi místní obyvatelstvo. V rámci této činnosti probíhal například boj proti parazitům ve vesnických domácnostech. Byl také zřizen program, který měl zlepšit stav výživy místních dětí, což se úspěšně dařilo. Řada rodin pravidelně posílala své děti do kolonie na obědy, aby se zlepšil jejich fyzický stav (toto stravování bylo částečně zpoplatněno).³³⁷

Dalším významným projektem, který byl realizovaný ve vesnických rodinách za účelem zlepšení zdravotního stavu dětí, byl boj s alkoholismem, který představoval významný problém. Hygienická komise si tedy kladla za cíl přesvědčit rodiče, aby dětem nedávali pít vodu nebo samohonku. V této problematice byla kolonie velmi aktivní a zhruba v polovině dvacátých let její představitelé vyhodnotili, že se v dané oblasti podařilo dosáhnout úspěchů a alkoholismus mezi dětmi postupně vymizel. Kromě alkoholismu se v domácnostech komise zaměřovala také na redukci dětské práce, a to zejména v souvislosti se zlepšením docházky do školy. Dbalo se také o tělesnou hygienu, škola v kolonii poskytovala dětem docházejícím z vesnických rodin například možnost pravidelného koupání. Na rodičovských

³³⁶ Ibid., 11-15.

³³⁷ Ibid., 7-8.

schůzkách pak i tyto záležitosti představovaly významné téma, se kterým byli rodiče vždy seznamováni.³³⁸

Z dříve řečeného je zřejmé, že kolonie Bodraja žižň byla velmi blízce svázaná s okolními školami přes systém První experimentální stanice. Tyto vztahy byly nastaveny zejména z toho důvodu, aby se místním vesnickým školám dostalo pomoci, částečně materiální, ale primárně z hlediska výukových postupů, a to zejména v umělecké a společensko-politické oblasti. Významná byla také spolupráce na úrovni školáků. Kolonie zachovávala čilé vztahy s rodiči dětí, které do ní docházely. Konaly rodičovské schůzky a zároveň kolonie podobně jako instituce, které jí předcházely, pořádala pro rodiče řadu výstav či divadelních vystoupení. Prostřednictvím spolupráce s rodiči kolonie také podporovala místní vesničany. Poskytovala služby lékaře z kolonie rodinám dětí, které žily v okolí a docházeli do školy (pro rodiny tak vznikala významná motivace děti do školy posílat).³³⁹ Tento způsob vzájemné komunikace tak lze považovat do jisté míry za užitečný nástroj režimu, jak postupně překračovat prahy jednotlivých domácností a to zejména na venkově, kde šíření informací probíhalo pomaleji. Na druhou stranu pro místní rolnické rodiny zároveň představoval účinný způsob, jak zlepšit svou životní situaci. Otevřela se jim možnost zajistit svým potomkům lepší život skrze vzdělání a kolonie jim poskytovala i další formy materiální podpory.

Kromě vztahů s rodinami dětí se kolonie ve svých aktivitách zabývala také vztahy s ostatním obyvatelstvem. Tyto vztahy opět mohly sloužit k šíření nové ideologie, měly ovšem i nemalý potenciál na zlepšení životní situace těch, kteří se těchto aktivit účastnili. Kolonie například pořádala zájmové kluby pro místní mládež, kde docházelo k setkání mezi kolonisty a místními. V rámci těchto klubů probíhala společná práce, diskuze, vzdělávací přednášky,

³³⁸ Ibid.

³³⁹ Ibid., 4.

kulturní akce, jako byly například koncerty či divadelní představení. Pro členy klubů byla k dispozici knihovna a fungoval zde také šachový kroužek.³⁴⁰

Významnou roli ve vztahu k okolí také hrálo téma zemědělství. Kolonie pořádala zemědělské výstavy. Prezentovala úrodu, kterou se podařilo vypěstovat s pomocí nejmodernější techniky. Na tyto výstavy byly zvány vesnické školy, aby se mohly poučit o užitečnosti mechanizace v zemědělství. Děti z vesnických škol se mohly také poučit o některých nových plodinách. Překvapení u vesnických dětí vyvolala například rajčata. Dochované materiály poskytly možnost bližšího seznámení s jednou z takových slavnostních výstav nesoucí název „Urožaj“ (úroda), která byla nejprve uspořádána v kolonii pro městské děti a pracovníky továren z Moskvy. Poté byla opakována také pro vesnice v okolí kolonie. Kromě těchto výstav byla pomoc a spolupráce realizována také formou návštěv v jednotlivých vesnických školách, kdy starší zkušenější kolonisté radili na základě svých dosavadních zkušeností s tím, jak nastavit ideální podmínky pro pěstování plodin. V tomto ohledu je patrná paralela s představou komisariátu pro vzdělávání o tom, že informace, které děti získají ve školách, budou aktivně šířit dále.³⁴¹

4.4.4. Provoz kolonie

V oblasti udržování chodu kolonie i v době První experimentální stanice nadále pokračovala v tradici z předchozích let. Práce týkající se údržby byla částečně realizována dětmi, které se dělily o své úkoly na společných shromážděních a přistupovaly k nim s velkou odpovědností. Anastazia Konstantinovna Čelková ve svých vzpomínkách uvedla, jak takové práce probíhaly v praxi. Například o krávy, kterých kolonie ve dvacátých letech vlastnila deset, se starala skupina tří mladších kolonistů pod vedením některého ze starších dětí. Péče

³⁴⁰ Ibid., 5.

³⁴¹ Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy, 21. 3. 1984, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1463/27.

o ně zahrnovala jak jejich dojení, tak zabezpečení ustájení a hlídání na pastvě.³⁴² Ze vzpomínek Natálie Ivanovny Rublevy se dozvídáme opět v souvislosti s péčí o krávy, jak se u dětí postupně vyvíjel pocit odpovědnosti za své povinnosti i vůči kolektivu. Rubleva vzpomínala například na situaci, kdy na ni vyšla řada s pasením krav. Zpočátku se jí zdálo, že se jedná o nenáročnou práci, a tak se usadila na pastvině do stínu stromu a začala se do knihy. Po nějaké době ale zjistila, že se jí krávy rozprchly. Jak sama uvádí, neměla ani tak obavu z toho, že by jí snad někdo z pedagogů v kolonii za tuto událost vynadal, ale obávala se reakce svých vrstevníků, se kterými se v práci střídali. Byla si vědoma toho, že bylo její odpovědností věnovat pozornost kravám a uhlídat je. Rubleva si zapamatovala také to, že děti si ke zvířatům, o která pečovaly, našly blízký vztah. Jednou došlo k události, kdy se jedna z krav, kterou děti pojmenovaly Laska, poranila. Při jejím dojení se ukázalo, že společně s mlékem vytéká z vemene také krev. Všichni se obávali, že kráva pojde. Vzhledem ke svému zranění k sobě ani nechtěla pouštět nikoho, kdo se o ni staral. Nakonec se ale jednomu z chlapců, Koljovi Šilnikovovi, podařilo ke krávě dostat a díky jeho celodenní a celonoční nepřetržité péči se kráva Laska nakonec uzdravila.³⁴³

Kromě péče o hospodářská zvířata se děti i nadále podílely na kuchyňských pracích. Příprava pokrmů ale byla zajištěna většinou kuchařem. Děti pomáhaly zejména s distribucí jednotlivých jídel či mytím nádobí. Takto to probíhalo ve všední dny, kdy děti byly zaneprázdněny studiem a školní prací. Během volných dní ale pokrmy připravovaly samy.³⁴⁴ Informaci, jaké praktické problémy chodu kolonie se například řešily na společných setkáních, získáváme opět u Rublevy. Ta vzpomíná, že na jednom z takových organizačních setkání se řešil problém s pohankovou kaší, kterou téměř nikdo nejedl, protože nebyla dostatečně rozvařená. Nakonec byl problém vyřešen snížením objemu vařené pohanky, a

³⁴² Vzpomínky Anastazie Konstantinovny Čelkové, 1963, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/44.

³⁴³ Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy.

³⁴⁴ Vzpomínky Anastazie Konstantinovny Čelkové.

tak se lépe provařila. Jiný problém zase souvisel s nepozorností služby v kuchyni, která nevěnovala dostatečnou pozornost své práci a připálila oběd. Shromáždění kolonistů pak rozhodlo o tom, že děti, které se této službě účastnily, budou mít službu o den prodlouženou.³⁴⁵ V souvislosti s kolektivním rozhodováním o činnostech a fungování kolonie stojí též za povšimnutí, že zejména vybraní starší kolonisté se společně s pracovníky kolonie mohli částečně podílet i na rozhodování o tom, jak budou vynaloženy finanční prostředky, kterými kolonie disponovala, a to například v otázkách nákupů oděvů a obuvi pro děti nebo plánování oprav a stavebních úprav kolonie.³⁴⁶

S dětmi byly diskutovány také programy ročních plánů praktické výuky. Vzhledem k tomu, že v kolonii se v danou dobu nacházely jak městské děti, tak ty vesnické, docházelo v otázce podoby plánu k určitým rozporům. Bylo to dáno odlišností zájmů obou skupin, které měly jiné potřeby v přípravě na svůj budoucí život. Lze je demonstrovat například u nejstarších ročníků, které k ročním plánům praktické výuky přistupovaly dvojí optikou. Pro vesnické děti byla praktická práce zajímavá a především jim připadala užitečná, neboť právě při ní se učily stěžejní dovednost pro svůj budoucí život. Děti, které s vesnicí spojeny nebyly, sice tuto část školní náplně považovaly také za významnou, ale pouze pokud nezasahovala příliš do jejich systematické teoretické přípravy. Mezi městskými dětmi byl totiž často velký zájem o pokračování studia na vyšších školách či univerzitách. Praktická práce jim ubírala čas, který by mohly věnovat pečlivé přípravě.³⁴⁷ Ze záznamů Woodyho se například dozvídáme o Koljovi Anatolieffovi, osmnáctiletém absolventovi kolonie. Ten v době, než začal žít v kolonii, patřil mezi řadu bezprizorních dění bez střechy nad hlavou. V momentě, kdy se setkal s Woodym, již byl dospělým mužem, který se chystal pokračovat ve svém vzdělání na umělecké škole.³⁴⁸

³⁴⁵ Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy.

³⁴⁶ Ročenka kolonie Bodraja žižň 1923-1924, 16.

³⁴⁷ Ibid., 24.

³⁴⁸ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 44.

Woody zaznamenal také náplň jednotlivých studijních plánů. Například pro první ročníky byla stanovena následující učební témata – první kroky ve škole, podzimní práce, péče o zdraví, svátek říjnové revoluce, příprava na zimu a na zimní práce, život a práce v zimě, příprava programu na Leninův den, příprava na jaro a jeho práce, jarní práce, příprava na svátek 1. máje, účast na přípravě výstavy školní práce.³⁴⁹ Děti byly vedeny k tomu, aby si o všech aktivitách, které probíhaly v rámci studijních plánů i mimo ně vedli deníky. Díky nim měly mít větší přehled o tom, jak tráví svůj čas.³⁵⁰

V rámci praktické výuky se děti nevěnovaly pouze zemědělské práci, ačkoliv ta tvořila dominantní část pracovní náplně. Školní vybavení žákům umožňovalo pronikat také do tajů moderní techniky. Šacký Woodymu ukázal vybavení laboratoře. Bylo možné pracovat v ní s elektřinou, k dispozici byl také například stroj na stloukání másla, šicí stroj, traktorová a automobilovou techniku.³⁵¹ Díky laboratoři mohly děti realizovat i složitější projekty. V rámci praktické výuky fyziky byla například vyrobena elektrostanice. V kolonii vznikla i velká část komponent, ze kterých byla elektrostanice zkonstruována, například akumulátory. Kolonisté se podíleli také na rozšíření techniky do vesnic, pomáhali například se zavedením rozhlasu. V kolonii fungovaly také řemeslné dílny. Rubleva například vzpomínala na výrobu lyží. Každé z dětí si lyže připravovalo pro své užití, a to od začátku až do jejich finálního dokončení. Lyže, které si v kolonii Natálie Rubleva vyrobila, vydržely až do roku 1941.³⁵²

4.4.5. Politická výchova dětí

Vedle praktické výuky byla pozornost věnována také teoretické výuce, s níž souvisí vzdělávací aktivity týkající se politických otázek. Politická výchova významně ovlivnila například výuku dějin, ale promítla se i do dalších aktivit. Postupně – zejména v druhé

³⁴⁹ Ibid., 52-53.

³⁵⁰ Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy.

³⁵¹ Ibid.

³⁵² Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy.

polovině dvacátých let - začala být významnou součástí života napříč První experimentální stanicí.

V rámci politické výchovy byla velká pozornost věnována například organizaci tzv. „revolučních svátků“. V této souvislosti nebyla na rozdíl od jiných činností iniciativa ponechána pouze na dětských pracovních skupinách, ale vyžadovalo se aktivní zapojení učitelů. Ti se měli podílet především na výběru vhodné literatury, ze které by školáci mohli čerpat informace, dále pomáhat o posuzovat připravované referáty týkající se revolučních témat a spoluorganizovat vystoupení žáků. Pořádaly se besedy či přednáškové večery, vytvářely se časopisy. Nejdůležitější však byla organizace samotných svátků (to se týkalo kromě říjnové revoluce například také oslav 1. máje, únorové revoluce či výročí Pařížské komuny).³⁵³

Pokračování příběhu Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy z doby vzniku První experimentální stanice doplňuje výše popsany fenomén ještě další roviny – potlačování náboženství. Stanislav Šacký Alexandru oslovil v roce 1919 s přáním, aby vyučovala mladší žáky v kolonii. Když po Šackého aktivní intervenci mohla v následujícím roce opustit původní zaměstnání a připojila se k práci v První experimentální stanici, ujala se organizace divadelních her a představení, se kterými učitelé a děti z kolonie vyjížděli do okolních vesnic. Plánovala je především na období církevních svátků, aby byla pozornost dětí i vesničanů odvedena jiným směrem. V tomto ohledu byla kolonie dle Alexandřina názoru poměrně úspěšná, protože mezi místními byl o jejich vystoupení velký zájem.³⁵⁴

Potenciál a prostor obsazený nově politickou výchovou dětí zaznamenal také Woody. S ohledem na období, ve kterém Woody svou návštěvu První experimentální stanice realizoval, je třeba upozornit na skutečnost, že jedno z největších témat v době jeho pobytu

³⁵³ Výroční zpráva kolonie Bodraja žižň, 1924, 3.

³⁵⁴ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy (8. dubna 1958), Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/47, 6-8.

představoval první pětiletý plán a kolektivizace. Woody popsal, že děti se zdály být touto problematikou přímo uchváceny a přistupovaly k ní až se vzrušujícím úsilím, jako kdyby byla bojována nějaká významná válka. Zmínil také zápal dětí pro dobrovolné aktivity spojené s podporou kolektivizace a první pětiletky.³⁵⁵

Během pobytu v První experimentální stanici se Woodymu naskytlá příležitost získat osobní zkušenost také se slavením jedno ze svátků. Vzhledem k tomu, že se jeho návštěva odehrávala v listopadu, první, co vzbudilo jeho pozornost, byly papírové dekorace připravené na nadcházející oslavu říjnové revoluce. Zejména dominovaly červené papírové vlajky, dále pak obrazy těch, které režim považoval za významné osobnosti, zejména Lenina a Stalina.³⁵⁶

Z Woodyho postřehů týkajících se průběhu výuky v souvislosti s politickou výchovou stojí za povšimnutí jeho popis výuky dějin. Výklad historie začínal obvykle epochou feudalismu. Důraz byl kladen zejména na to, jak kněží, bohatí a dobře narození lidé využívali své pracující poddané. Oblíbená témata pro studium historie představovaly také revoluce - anglická (1642-1651), francouzská (1789-1799), německá (1848) a ruská 1905. Významná pozornost byla věnována samozřejmě také dění v roce 1917. Woody osobně navštívil hodinu historie, na které se řešila problematika revoluce z roku 1905. Děti byly rozdělené do skupin po čtyřech nebo šesti žácích. Každá skupina dostala k dispozici knihu k čerpání informací. Po zhruba patnácti až dvaceti minutách začala diskuze, která se ale nakonec roku 1905 věnovala jen okrajově a poměrně záhy se přesunula k tématu roku 1917, rolnické otázce či zvláštnostem jednotlivých regionů Sovětského svazu.³⁵⁷

Z celé zkušenosti s První experimentální stanicí Woodyho nejvíce uchvátila škola v Kabicinu. Tam byl svědkem další hodiny, jejímž cílem bylo seznámení žáků se základní

³⁵⁵ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 50-51.

³⁵⁶ *Ibid.*, 51.

³⁵⁷ *Ibid.*, 53-54.

ideologií nového státu. Hodina se věnovala říjnové revoluci. Nejdříve příběh revoluce předložila dětem mladá učitelka, následně se do činnosti zapojovali také samotní žáci, kteří recitovali básně na téma revoluce.³⁵⁸ Za zmínku stojí také jiný Woodyho postřeh z Kabicina, který sice až tak nesouvisí s problematikou vzdělávání, ale zřetelně ukazuje procesy střetu starého a nového světa, které nejen na vesnici probíhaly. Woodymu se naskytla také možnost prohlédnout si nově postavenou místní školu, která byla zděná. Prohlídku školy mu navrhla ona mladá učitelka, která vedla hodinu týkající se revoluce. Nová budova se jí totiž velmi líbila a byla na ní hrdá. Woody ale vzpomněl ještě na jiný dojem, který si z prohlídky nové školy odnes. Budova jej totiž skutečně ohromila. Proto se domníval, že není možné, aby někdo ve vesnici pochyboval o nové sovětské společnosti. Během jeho návratu z novostavby se k němu ale připojil jeden z místních rolníků. Woody s ním začal konverzovat a pochválil mu novou pěknou stavbu. Rolník mu ale odpověděl nečekaně kriticky. Stěžoval si, že v Kabicinu sice mají novou školní budovu, ale chybí jim svoboda. Vzdělání, které škola poskytuje, tento muž nepovažoval za přínos, který pro venkov získá svobodu, ale za nástroj k upevnění státní moci. Woody se s touto kritikou setkal zejména u starší generace.³⁵⁹ Pro ni byl nový systém vlády obdobně cizí, jako ten starý, a to zejména poté, co s koncem dvacátých let přestal naplňovat požadavek rolníků na možnost hospodaření na vlastní půdě. Pro novou generaci reprezentovanou dětmi z První experimentální stanice ale kolektivní hospodaření na půdě představovalo modernější a bližší způsob, jak zajistit úrodu.

U forem promítnutí státní ideologie do chodu škol ještě setrváme. V souvislosti s touto problematikou je neméně zajímavá také oblast praktického vztahu kolonie Bodraja žižň (a obecně celé experimentální stanice) ke straně a politické reprezentaci státu. Byly totiž udržovány pravidelné a intenzivní vztahy, a to prostřednictvím účasti na schůzích místních stranických buněk, zejména při místní fabrice „Trud“. Kolonie s fabrikou spolupracovala, a

³⁵⁸ Ibid., 52.

³⁵⁹ Ibid.

to jak po praktické pracovní stránce, tak ve smyslu šíření nových myšlenek mezi dělníky v továrně. Zároveň probíhala spolupráce také na základě vzájemných návštěv a organizování poznávacích exkurzí. Spolupráce se stranou probíhala také na úrovni místních vesnických stranických buněk. V kolonii fungovala také pionýrská organizace a komsomol. Někteří učitelé z kolonie, nebo přilehlých škol spadajících pod První experimentální stanici, se také podíleli na činnosti rolnických sovětů, většinou se věnovali problematice hygieny.³⁶⁰

V otázce postoje Šackého vzdělávacích institucí k politice tak lze zaznamenat ve dvacátých letech značnou proměnu. Jak bylo již zmíněno dříve, Šacký sice tíhl k socialismu, ale zprvu bolševické uchopení moci odmítal a kritizoval, považoval jej za krok zpět. V jeho pedagogické práci prostor pro politiku ponechán nebyl, kladl ale důraz na vedení dětí k soužití v kolektivu a kladnému vztahu k práci. Koncem dvacátých let lze ale zaznamenat, že jeho interpretace událostí roku 1917 i postoj k sovětskému režimu prošel proměnou. Události roku 1917 nově prezentoval jako velkou příležitost pokračovat ve svých vzdělávacích aktivitách pod vlivem a vedením Krupské a s pozměněným přístupem po nastudování prací Marxe a Lenina.³⁶¹ Jeho posun v této oblasti dokládá také setkání s Woodym, kterému vysvětlil, že přejaté postupy ze zahraničí musely být upraveny pro ruské poměry – politická nestrannost těchto postupů prošla proměnou. Za cíl svých pedagogické činnosti Šacký označil vybudování skutečné kultury, což považoval za zcela unikátní jev, kterého zatím nedosáhla žádná další země. Tato pravá kultura měla být založena na principu dobra pro všechny, čehož mělo být dosaženo pomocí spojením politiky, školy a nové vzdělávací filozofie. Jednotnost, disciplínu a kolektivní společnost považoval za lepší než chaotické uspořádání svobodné západní společnosti. Dosažení vytyčeného ideálu považoval za povinnost dobové pedagogiky.³⁶²

³⁶⁰ Ročenka kolonie Bodraja žižň 1925-1925, 5-6.

³⁶¹ Woody, *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen*, 48-49.

³⁶² *Ibid.*, 49.

4.4.6. Výcvik učitelů

Určitých proměn, které u Šackého vize nastaly po roce 1917, si z pozice zahraničního pozorovatele povšimla i Lucy Wilson. První experimentální stanici považovala za velice významný projekt s nezanedbatelným vlivem na formování sovětského školství, který vzhledem ke svým kořenům, sahajícím k předchozím předrevolučním projektům, ovlivnil celý systém i liberálnějšími postoji.³⁶³

Za největší přínos sovětskému školství ze strany Šackého Wilson ale považuje jeho usilovnou práci při výcviku učitelů. Ten Šacký zahájil již po své roční zahraniční zkušenosti po roce 1911 v letní kolonii. Právě tuto ranou fází považuje Wilson za klíčovou, a to z toho důvodu, že Šacký již tehdy apeloval na pedagogy, aby prostřednictvím letní kolonie poznávali také okolní prostředí a zároveň se také snažili o pochopení, z jakého prostředí děti pocházely, a chápaly je komplexní bytosti s konkrétními potřebami. Učitelé tak měli být schopni rozpoznat, jaké dobré a špatné návyky s dětmi přicházejí. Dobré měly podporovat a rozvíjet, špatné se pokusit odbourat. Základem pro práci s dětmi byl důraz na osvojení pracovních návyků a vybudování sociálního citění.³⁶⁴

Jiné prameny dokládají zvýšené nároky důraz na výcvik učitelů i po roce 1917. Dozvídáme se o nich například z dopisů Naděždy Masalitinovové. Ta se osobně účastnila v roce 1920 dvou kurzů - základního pro učitele a letního, který byl zaměřen na vesnické učitele. Na tyto kurzy pak ještě navázaly dvoudenní semináře pořádané v zimním období. Šacký po účastnících vzdělávacího programu pro pedagogy kromě teoretické přípravy vyžadoval také nácvik jednotlivých činností, které v rámci výukového a výchovného plánu prováděli děti napříč všemi institucemi První experimentální stanice. Masalitinovová tuto praxi vnímala jako užitečnou. Největší přínos těchto vzdělávacích akcí pro učitele ale viděla v možnosti

³⁶³ Wilson, *New Schools of Russia*, 14.

³⁶⁴ *Ibid.*, 23.

diskuze a sdílení osobních zkušeností jednotlivých účastníků těchto kurzů, kteří přicházeli z rozdílných prostředí a s odlišnou mírou pedagogické praxe.³⁶⁵

Jak dokládá jedna z posledních vzpomínek Alexandry Leviny-Bogačevy samotné absolvování kurzů úspěch v praktické práci s dětmi nezaručovalo. Vzdělávací program kolonie, ve které začala působit jako učitelka, navazoval na její předchozí činnost z moskevských klubů. Alexandra jej považovala za vyvážený a zajímavý. Navzdory svým předchozím zkušenostem a pečlivé přípravě na jednotlivé hodiny ale stále ještě narážela na určité překážky, se kterými se ve své pozici pedagoga musela vyrovnat. Velmi dobře pamatovala například den, kdy měla s dětmi z kolonie kosit trávu a sušit seno. Do té doby zkušenost s touto činností neměla. Vzhledem k nárokům, které byly na učitele kladeny, se ale rozhodla, že nemůže děti doprovázet nepřipravená. Vstala tedy velmi časně, dříve než ostatní, rozhodnutá, že si práci alespoň vyzkouší. Zpočátku příliš úspěšná nebyla, ale měla štěstí, že se při svých pokusech narazila na Šackého. Ten jí vše vysvětlil a ukázal.³⁶⁶

V prvních letech fungování První experimentální stanice se Šacký v kolonii i přilehlých školách zdržoval častěji. Díky tomu měli zejména začínající pedagogičtí pracovníci možnost konzultovat s ním své praktické problémy všedního dne. Později se ale Šacký začal mnohem více věnovat metodické práci pro komisariát pro vzdělávání a nebyl tedy vždy k dispozici. To bylo alespoň částečně kompenzováno ze strany zkušených spolupracovníků Šackého, kteří se podíleli na jeho projektech od samého začátku. Ti každý večer připravovali pro své nové kolegy lekce, díky kterým měli noví učitelé možnost rozšiřovat své schopnosti. Například Valentina Šacká své mladé kolegy seznamovala s hudbou, Naděžda Masalitinovová představovala různé hry, které mohly dětem obohatit volný čas. Stanislav Šacký navzdory svému velkému pracovnímu vytížení hledal prostor, který by mohl novým učitelům věnovat. Pokud se mu naskytl, věnoval jej vysvětlování pedagogických metod.

³⁶⁵ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 33-34.

³⁶⁶ Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, 7.

Jejich praktickou aplikaci pak svým mladším kolegům představoval formou výletů po okolní přírodě s cílem rozšířit jejich znalosti a schopnosti předávat je dál.³⁶⁷

4.4.7. Exkurze jako součást výchovy

Již bylo řečeno, že První experimentální stanice pro své žáky organizovala také exkurze. Ty byly pořádány jak pro kolonisty, kteří tak měli možnost poznávat jiné části Sovětského svazu, tak pro okolní (i vzdálenější školy), jejichž žáci mohli přijíždět do kolonie za novým poznáním. Oba typy exkurzí byly velmi oblíbené. Děti z kolonie toužily vyrazit za poznáním do jiných krajů, děti z vesnických školy projevovaly velký zájem o dění v kolonii, které se v mnoha ohledech lišilo od jejich všední reality. Návštěvy jiných škol v kolonii byly tak oblíbené, že se jich během roku pořádalo – s ohledem na další činnosti kolonie – poměrně velké množství. Ve školním roce 1923/1924 se například jednalo o pět exkurzí ze vzdálenějších škol, osm z regionu a také bylo pro místní děti i veřejnost uspořádáno pět „revolučních svátků“.³⁶⁸

Exkurze byly náročné na financování. Jeden ze způsobů, jak získat potřebné prostředky byl již uveden v souvislosti s pořádáním divadelních představení. Další způsob, jak podpořit tyto aktivity, bylo cestou komisariátu pro vzdělávání a jeho regionálních organizací, jak dokládá dopis Šackého z 3. července 1928. Šacký dopisem sjednával exkurzi do nedalekého Serpuchova. Dopis také dokládá, že na organizaci a realizaci těchto aktivit se podíleli také děti z kolonie. Dle dopisu Šacký poslal na místo dva starší kolonisty Šilnikova a Panova vyjednat možnost, jak co nejvíce redukovat náklady. Snažili se především sehnat ubytování. Další potřebné prostředky již nepředstavovaly takový problém, protože exkurze probíhala s ohledem na malou vzdálenost pěšky.³⁶⁹

³⁶⁷ Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové - sbírka dopisů, 35.

³⁶⁸ Ročenka kolonie Bodraja žižň 1923-1924, 28.

³⁶⁹ Dopis Stanislava Šackého ze 3. července 1928, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 36.

Z dochovaných materiálů se dále dozvídáme také o cestě dětí z kolonie do města Cherson. Účastníci exkurze zkoumali místní historii a na základě tohoto výzkumu pak zpracovali referát s přehledem dějin města Cherson. Historii se děti věnovaly poměrně do hloubky, o městě se dozvěděly, že bylo spojeno se starověkou řeckou civilizací a poté patřilo Římanům, pro které představovalo významný obchodní bod. Následně zkoumaly jeho tureckou historii a velká pozornost byla věnována svatému Vladimíru, který jej dobyl.³⁷⁰ Období svatého Vladimíra děti věnovaly velkou pozornost a se dozvěděly o zákonech, které ve městě platily či o schopnostech místních řemeslníků. Následující den se děti věnovaly opět historii, tentokrát o něco modernější. Dozvěděly se o průběhu Krymské války z let 1853–1856, protože jejich exkurze pokračovala do Sevastopolu, kde navštívily vojensko-historické muzeum.³⁷¹ Pozornost ale nebyla věnována pouze otázkám historie. Účastníkům exkurze se také otevřela možnost rozšířit také své přírodovědné vzdělání během návštěvy biologické stanice. Stanice se zaměřovala na výzkum mořských živočichů žijících v Černém moři.³⁷² O mořském životě se děti dozvěděly také na jiné exkurzi, která probíhala o rok dříve. Ze zápisu, který vznikl v jejím průběhu, vyplývá, že se děti dozvíдалy například o funkci planktonu. Poučily se také životě medúz, korýšů či měkkýšů a v souvislosti s výskytem slávek v Černém moři se dokonce kolonistům podařilo propojit znalosti přírody s historií navštíveného místa. Odhalili totiž důležitost hojného výskytu slávek pro přežití místních obyvatel v roce 1921, kdy byl v oblasti hladomor.³⁷³ Jiný zápis z exkurze vypráví pro změnu o výletě kolonistů do Bachčisaraj. Děti navštívily staré město a pevnost, dozvěděly se o minulosti Tatarů a seznámily se s tím, jak probíhaly obřady v tatarských mešitách.³⁷⁴

³⁷⁰ Zápis z exkurze na Krym z 16. listopadu 1927, OGKM KP No. 1355/15.

³⁷¹ Zápis z exkurze na Krym z 17. listopadu 1927, OGKM KP No. 1355/15.

³⁷² Zápis z exkurze na Krym z 16. listopadu 1927.

³⁷³ Zápis z exkurze k moři (Alušta), 7. června 1926, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/18.

³⁷⁴ Zápis z exkurze na Krym od Kosti Michailova, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/16, Zápis z exkurze na Krym od Kosti Michailova, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/17.

Na těchto několika příkladech lze tedy doložit snahu připravit pro děti opravdu pestrý program, který jim pomocí praktického poznání poskytne mnohem širší znalosti a zkušenosti než by nabídla pouhá teoretická výuka. Zároveň je patrné privilegované postavení První experimentální stanice a zejména kolonie Bodraja žižň v rámci celého sovětského vzdělávacího systému.

4.4.8. Perspektiva kolonistů

Kolonie Bodraja žižň i celá První experimentální stanice představovala pro region, ve kterém byla zřízena významné kulturně-vzdělávací centrum a bez pochyb lze říci, že jak dětem, které v instituci žily nebo do ní docházely za vzděláním, významně zlepšila život. Do určité míry se První experimentální stanice zasloužila o rozvoj regionu všeobecně. Pracovně-vzdělávací program, který pro děti zorganizovala, patrně dovedl řadu z dětí, které jej absolvovaly, k lepšímu životu, než jaký by je čekal v případě, že by se nový vzdělávací systém nezačal rozšiřovat. Podíváme-li se na pozdější uplatnění absolventů vzdělávacího programu První experimentální stanice, zjistíme, že řada z nich pokračovala ve vzdělávání dále a získané znalosti a zkušenosti uplatňovala ve svých profesích.

Například již zmiňovaný Kolja Šilnikov poté, co opustil kolonii, vystudoval Vyšší odbornou technickou školu N. N. Godovikova. Po jejím dokončení pracoval jako letecký technik a konstruktér. Ve svých vzpomínkách na dětství v kolonii oceňoval především přátelskou atmosféru a široké spektrum činností, které bylo dětem k dispozici.³⁷⁵ Zajímavý je také pohled na jinou absolventku kolonie, Jelizavetu Mavrinu. Na jejím životním příběhu můžeme pozorovat úspěšnou integraci dětí vychovávaných v První experimentální stanici do sovětské společnosti. Mavrina vystudovala zootechnický institut a nejdříve se věnovala práci v zemědělství na venkově v době kolektivizace, později, před začátkem druhé světové

³⁷⁵ Vzpomínky Kolji Šilnikova, 4. 8. 1948, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/65.

války, pracovala jako laborantka na vysoké škole. Druhá světová válka posunula její pracovní zaměření zcela jiným směrem. Nejprve působila ve vojenských nemocnicích jako laborantka, ale později ke konci války byla přeřazena na Dálný východ, kde pracovala s japonskými válečnými zajatci. Tato zkušenost ji později dovedla k profesi, v rámci které se věnovala převýchově vězňů v pracovních táborech, kterou realizovala mimo jiné podílem na organizaci volnočasových aktivit vězňů – například formou amatérských uměleckých kroužků, vydáváním novin, diskuzí o literatuře. Jelizaveta též zmiňuje, že měla širokou zkušenost s prací v různých kolektivech a díky schopnostem získaným v kolonii byla svými spolupracovníky často volena do pozice vedoucí místní stranické organizace.³⁷⁶ Z životního příběhu Jelizavety Mavriny tak můžeme vyvodit, že První experimentální stanice patrně měla potenciál vychovávat ze svých svěřenců lidi loajální vůči novému státu.

³⁷⁶ Vzpomínky Jelizavety Mavriny, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/68.

5. Závěr

Nový vzdělávací systém, který po roce 1917 začal ve formujícím se Sovětském svazu budovat komisariát pro vzdělávání pod vedením Anatolije Lunačarského a pod dohledem Naděždy Krupské, lze s ohledem na stav gramotnosti ruského obyvatelstva považovat za významný milník. Poslední roky existence carského Ruska a první léta nově vznikající bolševické vlády představovaly období prudkých změn. Ještě nebyly stanoveny jasné meze, a nebylo ani zřejmé, kam bude stát dále směřovat. V oblasti výchovy a vzdělávání dětí existovala ze strany nové vlády ambice na vytvoření nového systému vzdělávání, zcela odlišného od předchozího. Výchova a vzdělávání byly totiž vnímány jakožto hybatel procesu proměny společnosti. Vznikající sovětský stát usiloval o vytvoření nové moderní společnosti založené na bolševickém pojetí komunismu. Společnosti, která nebude zatížena tradičními rodinnými vazbami, mezigeneračním přenosem znalostí a zkušeností či náboženským přesvědčením. Mělo dojít k vyvinutí nové kolektivní identity na úkor té individuální.

V souvislosti se snahou o zavedení nové podoby vzdělávání se ale musel sovětský systém vyrovnávat s poměrně rozsáhlými problémy. Ještě před tím, než se nový stát mohl naplno začít věnovat pouze otázkám vzdělávání obyvatel, musel se zejména v prvních letech své existence vyrovnat s řadou problémů týkajících se tak základních věcí, jako bylo materiální zázemí, výživa dětí a pedagogů (zejména v období občanské války) nebo nezbytnost prosazení základních hygienických návyků ve společnosti. S podobnými záležitostmi se bolševici museli co nejrychleji vypořádat, aby vůbec mohli začít pracovat na plnění svých cílů.

Kromě těchto praktických záležitostí naráželi ale i na další komplikace. Pro výuku dětí v duchu nových idejí potřeboval sovětský systém ve školách loajální učitele. Takových, kteří

by zároveň dosahovali potřebné kompetentnosti, ale nebyl dostatek. Na školách často působili staří učitelé, kteří otevřeně projevovali antibolševické nálady a vůči straně se kriticky vymezovali. Indoktrinace dětí ideologií bolševické vlády proto neprobíhala zejména z počátku na všech školách podle představ komisariátu. Tento problém byl ale pro režim pouze dočasný. Neloajální pedagogové byli v pozdějších letech uvězněni nebo beze stopy zmizeli.

Disertační práce zkoumala také výsledky v oblasti prosazování bolševické ideologie na školách. Systém vzdělávání byl nastaven tak, aby děti vedl ke kolektivnímu životu a fyzické práci a eliminoval staré zvyklosti, tradice a náboženství. Zároveň měl děti vzdalovat od jejich rodin a přetrhávat linii mezi starým a novým světem. Zatímco rodiče ztráceli příležitosti vlastního uplatnění, děti z nové školy vystupovaly vůči nim jako autority, které se naučily v novém a moderním společenském systému lépe orientovat. Archivní materiály, které byly v této práci prozkoumány, naznačují, že tyto snahy komisariátu pro vzdělávání o proměnu stratifikace společnosti byly částečně úspěšné. Školy přešly na nový systém a v průběhu dvacátých let se postupně formoval nový pedagogický sbor, který již vyučoval v souladu s bolševickou ideologií. Některé ze zkoumaných zdrojů, například dopisy s žádostmi o pomoc adresované komisaři Lunačarskému, také naznačují, že metody uplatňované na lokálních úrovních nevyužívaly pouze potenciál pečlivě připravené náplně výuky, ale zároveň prostřednictvím reálného omezování možností dětí a učitelů pokračovat ve studiu resp. v pedagogické praxi pracovaly také regulativně. Neváhaly dokonce sáhnout ani k represí, jak ukázaly například výsledky odmítavého postoje sovětských úřadů k žádosti E. Studické, aby mohla pokračovat v práci učitelky, nebo k případu sovětům loajálního chlapce M. Volkova, jehož rodinný původ chápal režim jako zavrženíhodný, protože byl synem mulláha. V podobných případech sféra vzdělávání a výchovy budoucích sovětských

občanů nijak nebránila rozvíjení represe vycházející z roviny politické ideologie a působila patrně jako její komplementární součást.

V oblasti pedagogiky došel výzkum k závěru, že se komisariátu pro vzdělávání podařilo vybudovat funkční systém moderního školství, a to také díky úzké spolupráci se zkušeným pedagogem Stanislavem Šackým. Informace, které byly v rámci práce analyzovány v souvislosti s pedagogickou prací Šackého, naznačují, že komisariát pro vzdělávání byl v dosahování svých modernizačních cílů poměrně úspěšný. Šacký byl velmi kompetentním specialistou na vzdělávání s dlouholetou praxí a moderním přístupem, což byly vlastnosti, které oceňovali i čelní představitelé komisariátu, Šackého původně negativnímu postoji k bolševické vládě navzdory. Pedagogická práce Šackého proto do velké míry ovlivnila podobu sovětského školního vzdělávání dětí v prvním desetiletí existence Sovětského svazu. Koncept vzdělávání, který představil, se často shodoval s plány komisariátu, a to zejména v oblasti propojení teoretické výuky a praktické práce. Byl však unikátní v několika konkrétních rysech: zdůrazňoval individualitu, podporu a rozvíjení individuálních zájmů a myšlení dítěte, demokratičnost i vnímání průvodcovské role učitele v kontrastu s jeho striktní autoritativní podobou v dřívějším období. Navzdory časté kritice Šackého ze strany zastánců konzervativního marxistického přístupu, který mimo jiné zahrnoval také vedení k politické angažovanosti a kolektivnímu způsobu života, dovedl Šacký ve dvacátých letech svůj pokrokový koncept prosadit.

Zejména koncem dvacátých let lze ale také zaznamenat postupný odklon od Šackého původního konceptu. Nástup bolševiků k moci se do fungování institucí, které Šacký založil, značně promítnul a od druhé poloviny dvacátých let již lze zcela zřetelně vidět propojení politiky a konceptu komisariátu pro vzdělávání s činností První experimentální stanice. Koncept, který Šacký rozvíjel od devatenáctého století a v kontextu podobných modernizačních snah jinde ve světě, prošel v tomto ohledu zřetelnou modifikací. V době

přelomu dvacátých a třicátých let, tedy v době začínající Stalinovy éry, kdy se ustupovalo od veškerých liberálních výdobytků zavedených v průběhu vlády Leninovy, se zvýšil důraz na soulad státní ideologie s činností školy. S ohledem na její zaměření směrem k vesnici a zemědělství hrála První experimentální stanice a zejména nadále fungující kolonie poměrně významnou roli v rozšiřování povědomí a důvěry směrem k počínající kolektivizaci. Šackého pedagogické metody z raných let byly pozapomenuty.

V souvislosti s výše zmíněným lze posoudit také otázku originality nového vzdělávacího systému. Sovětská forma vzdělávání nepředstavovala zcela nový systém prostý předchozích intelektuálních vlivů. Kontinuita mezi carským Ruskem a Ruskem sovětským v oblasti vzdělávání byla zachována. Právě Stanislav Šacký a jeho pedagogika patřil mezi její hlavní reprezentanty. Některé Šackého principy zůstaly součástí sovětského vzdělávacího systému dokonce i v pozdějších obdobích. Vliv, který měla jeho výchova na první generaci dětí a na učitele, ve školách nadále setrval. Velká část absolventů jeho vzdělávacích institucí i někteří z jeho nejbližších kolegů navazovali na jeho práci a pečovali o jeho mimořádný odkaz.

Dále je v souvislosti s originalitou sovětského vzdělávacího systému nutné upozornit ještě na jeden důležitý aspekt. Sovětská škola a pedagogika se alespoň ve dvacátých letech nenacházela ve stavu samostatné izolace. Promítaly se do ní také zahraniční vlivy, který byly zejména zpočátku poměrně významné. Řada pedagogů nebo jiných významných osobností bolševické strany, v čele s Naděždou Krupskou, Anatolijem Lunačarským nebo Antonem Makarenkem, byla do velké míry ovlivněna ne jen vlastní ruskou pedagogickou linií, ale také zahraničními postupy zejména v oblasti reformního vzdělávání.

V oblasti socializace a společenských důsledků zavedení nového systému vzdělávání lze konstatovat, že nový vzdělávací systém prosazovaný po roce 1917 přinesl velké části obyvatelstva možnost ke zlepšení života prostřednictvím získaného vzdělání a zároveň se

podílel na ideologickém zformování společnosti. Pokud jde o celkový potenciál sovětského vzdělávacího systému zcela přetvořit společnost podle bolševické ideologie, zůstal jeho dopad ve dvacátých letech spíše omezený. Byl vázán na nahodilá setkání vysoce režimu loajálních učitelů s dětmi plně vykořeněnými z rodin.

Výsledky výzkumu obsaženého v dizertační práci vedou k závěru, že nový vzdělávací systém, který po roce 1917 začal ve formujícím se Sovětském svazu budovat komisariát pro vzdělávání, nedosáhl ve dvacátých letech vytyčené ambice na vytvoření zcela odlišného systému od toho předchozího. Naopak lze říci, že zde fungovala kontinuita s jádrem moderní ruské pedagogiky vznikajícím zejména na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Vzdělávací systém tak, jak byl zformován ve dvacátých letech, neměl potenciál naplnit bolševickou vizi vytvoření sovětské společnosti v její nejradikálnější podobě, protože se do něho promítal liberální odkaz moderní pedagogiky z dob carského Ruska.

Použitá literatura

- An Englishwoman. *From a Russian Diary, 1917-1920*. Londýn: John Murray, 1921.
- Andrejev, E. M. *Naselenije Sovětskogo sojuza 1922-1991*. Moskva, 1993.
- Arend, Hannah. *Původ totalitarismu I-III*. Praha: OIKOYMENH, 2013.
- Bach, Theresa. *Educational Changes in Russia*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1919.
- Balašov, Jevgenij Michajloviš. *Škola v rossijskom občestve 1917–1927 gody.: stanovlenije novogo čelověka*. Petrohrad: Dmitrij Bulanin, 2003.
- Bernet William a Bradley W. Freeman. *Forensic Psychiatry, An Issue of Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America*. Amsterdam: Elsevier Health Scinces, 2011.
- Beršadskaja, Dina Semjonovna *Pedagogičeskie vzgljady i dějatel'nost S. T. Šatskogo*. Moskva: Izdatel'stvo APN, 1960.
- Bolkonskij, A. N., Skatkin M. N., Šacká V. N. (eds.). *Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. Moskva: 1958.
- Bostic Jeff Q. a Brunt Colby C., „Cornered: An Approach to School Bullying and Cyberbullying, and Forensic Implications“, *Forensic Psychiatry, An Issue of Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America* 20, č. 3 (červenec 2011): 460-461.
- Brailsford, Henry Noel. *The russian worker's republic*. New York: Harper & Brothers, 1921.

- Carson, Mina. *Settlement Folk: Social Thought and the Americal Settlement Movement, 1885-1930*. Chicago: University of Chicag Press, 1990.
- Dewey, John *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico – China – Turkey*. New York: New republic, Inc. 1929.
- Dněprova, E. D. *Očerki istorii školy i pedagogičeskoj mysli narodov SSSR. Koněc XIX.- načala XX věka*. Moskva: 1991.
- Edmunds, Francis. *An introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Londýn: Rudolf Steiner Press, 2004.
- Figes, Orlando. *Lidská tragédie: ruská revoluce 1891-1924*. Praha, Plzeň: Beta – Dobrovský, 2000.
- Figes, Orlando. *Revoluční Rusko 1891-1991*. Praha: Beta-Dobrovský, 2019.
- Figes, Orlando. *Šeptem: Soukromý život ve Stalinově Rusku*. Praha: Beta-Dobrovský, 2009.
- Filipov, Vladimir Michajlovič. *Očerki istorii rossijskogo obrazovanija: K 200-letiju Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii, Tom 3*. Moskva: MGU, 2002.
- Filipov, Vladimir Michajlovič. *Očerki istorii rossijskogo obrazovanija: K 200-letiju Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii, Tom 2*. Moskva: MGU, 2002.
- Fink, Eugen. *Filozofie Nietzscheho*. Praha: Oikoymenh, 2011.
- Fitzpatrick, Sheila. *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

- Fitzpatrick, Sheila. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917–1921*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Fortunatov, Alexander Alexejevič. „Pervye šagi v pedagogičeskoj dejatel’nosti Šackogo“. In *S. T. Šackij, 1878-1934, Sbornik statej*. Moskva: Učpedgiz, 1935.
- Gal, John, Köngeter, Stefan (eds.). *The Settlement House Movement Revised: A Transnational History* (New York: Policy Press, 2020).
- Glucharev, N. N., „K voprosu o dejatel’nosti A. V. Lunačarskogo na dolžnosti predsedatělja učenogo komitěta CIK SSSR (1929–1933)“, *Vestnik MGOU. Serija Istorija i političeskie nauki* 2, 2011.
- Gorkij, Maxim. *Detstvo: V ljudjach; Moi universitety*. Petrozavodsk: Karelija, 1970.
- Great Britain, Board of Education. *Special reports on educational subjects. Vol. 23, Education in Russia*. London, 1909.
- Groys, Boris. *Gesamtkunstwerk, Stalin. Rozpolcená kultura v Sovětském svazu*. Praha: Akademie výtvarných umění, 2011.
- Hoffman, Victoria. *Soviet Education and the Building of the New Soviet Man*. Eckerd College, 1980.
- Holmese, Larry Eugene. *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- Howlett, John. *Progressive Education: A Critical Introduction*. London, New York: Bloomsbury Publishing, 2013.

- Ilenkov, Evald Vasilevič. *Drama sovjetskoj filosofii (Kniga dialog)*. Moskva: Rossijskaja akademija nauk, 1997.
- Kirschenbaum, Lisa. *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932*. New York: Routledge, 2001.
- Kodžaspirova, G. M. *Istorija obrazovanija i pedagogičeskoj mysli: tablicy, schemy, opornye koncepty*. Moskva: 2003.
- Komenský, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Nakladatelství Komenium, 1948.
- Kramer, Rita. *Maria Montessori: a biography*. New York: Diversion Books, 2017.
- Krupská, Naděžda K. *Pedagogičeskije sočiněnija v 6-ti tomach*. Moskva: 1978.
- Krupská, Naděžda Konstantinovna. *Narodnoje obrazovanie i demokratia*. Moskva–Leningrad: Gosudarctvennoe izdatel'stvo RSFSR, 1921.
- Krupská, Naděžda Konstantinovna. *Pedagogičeskije sočiněnija v 6-ti tomach*. Moskva: 1978.
- Kuzin, N. P. *O pedagogičeskom nasledii S. T. Šackogo*, Moskva: 1980.
- Kuzmičeva, Anna Michailovna. *Pervaja škola Obninska: stranicy istorii*. Obninsk, 2003.
- Kuzněcov Maxim Sergejevič, „A. V. Lunačarskij o vospitanii novogo čeloveka“, *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta* (červen 2020): 10–13.
- Laqueur, Walter. *The political Psychology of Appeasement: Finlandinization and Other Unpopular Essays*. New York: Routledge, 2017.
- Levine, Philippa. *Eugenics: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

- Locke, John. *Esej o lidském rozumu*. Praha: Svoboda, 1984.
- Lunačarský Anatolij Vasilevič, „Osnovnyje principy jedinoj školy“, *Narodnoje obrazovanie*, č. 10 (1999): 40-47.
- Lunačarský, Anatolij Vasilevič. „Osnovnyje zadači sovětskoj vlasti v oblasti iskusstva“. In *A. V. Lunačarskij: neizdannye materiály*, ed. N. A. Trifonov. Moskva: Nauka, 1970.
- Lunačarský, Anatolij Vasilevič. *Čemu služít teatr*. Moskva: Mosk. teatr. izd-vo, 1925.
- Makarenko, Anton Semenovič. *Pedagogická poéma*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- Mardachajev, L. V. *Mir detstva v pedagogičeskom nasledii S. T. Šackogo*. Moskva, 2004.
- Mosse, George Lachmann. *The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany, from the Napoleonic Wars Through the Third Reich*. New York: Fertig, 1975.
- Nearing, Scott. *Education in Soviet Russia*. Michigan: Social Science Institute, 1959.
- Nikolskaja Alexandra Alexejevna, *Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija v dorevoljucionnoj Rossii*. Dubna: Feniks, 2013.
- Partlett, William. *Building Soviet Citizens with American Tools*. Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2011.

- Partlett, William. „The Cultural Revolution in the Village School: S. T. Shatskii’s Kaluga School Complex, 1919-1932“, *Journal of the Oxford University History Society*, č. 3, 2005.
- Patzelt, Werner J. „Reality Construction under totalitarianism, an ethnomethodological elaboration of Martin Drath’s concept of totalitarianism“. In *The totalitarian paradigm after end of Communism: Towards a Theoretical Reassessment*, ed. Achim Siegel. Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi, 1998.
- Pipes, Richard. *Russia under the Bolshevik regime*. London: Penguin books, 1974.
- Plochova, M. G., Fradkin, F. A. *Učenič Lesgafta, učitel’ S. T. Šackogo i A. V. Čajanova*. Moskva: Pedagogika, 1996.
- Pullmann, Michal, „Sociální dějiny a totalitněhistorické vyprávění“, *Soudobé dějiny* 15(3) (2008), 703-717.
- Read, Christopher. *Culture and power in revolutionary Russia: the intelligentsia and the transition from tsarism to communism*. New York: Macmillan, 1990.
- Reed, John. *Ten days that shocked the world*. New York: Boni & Liveright, 1922.
- Reiman, Michal. *O komunistickém totalitarismu a o tom, co s ním souvisí*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000.
- Rosen, David M. *Child Soldiers: A Reference Handbook*. Oxford: ABC-CLIO, 2012.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emil, čili o vychování, 1. díl*. Praha: Dědictví Komenského, 1910.
- Sabine Collmer, „Child Soldiers – An Integral Element in New, Irregular Wars?“, *Connections* 3, č. 3 (září 2004): 1-12.

- Semčenko, Anatolij Vasilevič. *Socialno-pedagogičeskie vzgljady S. T. Šackogo*. Tambov 2002).
- Singule, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. Praha, 1990.
- Skatkin, Michail Nikolajevič, „Vydajuščijsa pedagog-obščectvenik (S. T. Šackij)“, *Učitělskaja gazeta* (14. listopadu 1958).
- Soysal Yasemin Nuhoglu a Strang David, „Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe“, *Sociology of Education* 62 (1989).
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Bodraja žizň: iz opyta dětskoj trudovoj kolonii*. Moskva: Gramotej, 1915.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Izbrannie pedagogičeskie sočinenija*. Moskva: Učpedgiz, 1958.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. „Metodičeskije iskanija“. In *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. Obninsk: Grani uspěcha, 2017.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. „O racionalizacii zanjatij v škole“. In *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. Obninsk: Grani uspěcha, 2017.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. „O tom kak my učili i kak sledujet učit'...“. In *Laboratorija dětstva: Izbrannyje pedagogičeskije sočiněnija*. Obninsk: Grani uspěcha, 2017.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Gody iskanij*. Moskva: Učpedgiz, 1935.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Na puti k trudovoj škole: pedagogičeskije sočiněnija, Tom 2*. Moskva, 1964.

- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 1.* Moskva: Prosvešeniye, 1962.
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 4* (Moskva: Prosvešeniye, 1965).
- Šacký, Stanislav Teofilovič. *Pedagogičeskie sočiněnija v četyrech tomach, Tom 2.* Moskva: Prosvešeniye, 1964.
- Tolstoj, Lev Nikolajevič. *Pedagogičeskije sočiněnija. Tom 2.* Moskva, 1989.
- Tomiak, J. J. *World Education Series: The Soviet Union.* Hamden, Conn.: Archon Books, 1972.
- Trockij, Lev Davidovič. *Literatura i revoljucia.* Moskva: Glavpolitprosvet, 1924.
- *Vtoroj sjezd RSDRP: Protokoly.* Moskva, 1959.
- Warnick, Bryan R. *Understanding Student Rights in Schools: Speech, Religion, and Privacy in Education.* New York: Teachers College, 2013.
- Wilson Lucy D. W. *New Schools of Russia.* New York: Vanguard Press, 1927.
- Woody, Thomas. *New Minds: New Men: The Emergence of the Soviet Citizen.* New York: Macmillan, 1932.
- Zajda, Joseph I. *Education in the USSR: International Studies in Education and Social Change.* Oxford: Pergamon Press, 1980.
- Zolotarev, Sergej Alexejevič, Šacký, Stanislav Teofilovič. *Trudovaja škola.* Moskva: tip. K. L. Men'sova, 1918.

Primární zdroje

RGASPI:

- Dopis Naděždy Krupské hodnotící návrh nového slabikáře „Okt’abrjata“ ze dne 15. 7. 1930, RGASPI, Moskva, fond 12 opis 1 d. 219, l. 3.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Marufa Volkova, konec 20. let, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 59.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Petra Leontěviče Kosareva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 47.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Timofeje Stěpanoviče Mironova, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 52.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od A. V. Sivajeva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 42.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Alexeje Guseva, konec 20. let, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 61-62.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od kolektivu Nižegorodské školy No. 4 ze dne 29. března 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 30.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od kolektivu školy Felixe Džeržinského v Tobolsku z roku 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 48-49.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Naděždy Krupské, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 779, l. 30.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Petra Leontěviče Kosareva, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 47.

- Dopis Anatoliji Lunačarskému od pionýra Anatolije Golikova z roku 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 28.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od školáků z vesnice Lunačarskoje ze dne 15. května 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 34.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od žáků školy města Tajga, l. 12.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému z Ivanovské Lisice, RGASPI, Moskva, fond 148, opis 1, d. 578, l. 11.
- Dopis Naděždy Krupské týkající se problematiky starých učebnic, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 219, l. 1.
- Informační text pro pionýry „Naši zadanija pioněru i školniku-otpuštniku v děrevně“, RGASPI, Moskva, fond 142, op. 1, d. 578, l. 1.
- Materiál N. Krupské ke školnímu programu pro první ročníky, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 186, l. 15.
- Materiál o životě Naděždy Krupské, RGASPI, Moskva, fond 12, opis 1, d. 23, l. 53-54.
- Pozvánka zasláná Anatoliji Lunačarskému od Novljanského průmyslového a zemědělského ze dne 12. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 26.
- Stanovisko městského sovětu města Tajga z 11. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 18.
- Stanovisko městského sovětu města Tajga ze 14. ledna 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 21.

- Dopis Anatoliji Lunačarskému od Petra Kňazeva ze dne 28. května 1929, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 19.
- Fond 12 opis 1 d 133 listy 3-4
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od E. Studickoj ze dne 23. prosince 1928, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 19.
- Dopis Anatoliji Lunačarskému od rolníka Sopolňaka z 23. prosince 1928, RGASPI, Moskva, fond 142, opis 1, d. 578, l. 17.

Harward Project on the Soviet Social System

- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 15, Case 304, Male, 38, Great Russian, Locomotive engineer, Widener Library, HU, s. 25-27.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 23, Case 471, Male, 35, Great Russian, Lumberjack, Widener Library, HU, s. 27-28.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 36, Case 127/(NY) 1578, Male 28, Great Russian, Widener Library, HU, s. 3-3a
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 12, Case 147, Male 37, Great Russian, Widener Library, HU, s. 30-31.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 35, Case 118, Male 40, Great Russian, Widener Library, HU, s. 31.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 24, Case 481, Male 41, Great Russian, Widener Library, HU, s. 65-66.

- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 37, Case 395/(NY) 1706, Male 37, Great Russian, Lumber worker, Widener Library, HU, s. 30-31.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 30, Case 642, Female 32, Great Russian, nurse, Widener Library, HU, s. 4.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 27, Case 522, Male 38, Great Russian, Radio technician, Widener Library, HU, s. 18.
- Harward Project on the Soviet Social System, Sch. A, Vol. 1, Case 10, Male, 37, Great Russian, Machinist in sugar refining industry, Widener Library, HU, s. 15-16.

Archiv města Obninsk

- Vzpomínky A. P. Ščerbakova, Vzpomínky absolventů kolonie Bodraja žižň, Archiv města Obninsk, Papka – Ankety, vospominanie, biografii vospitanikov „Bodroj žizni“.
- Vzpomínky T. Sokologradské, Archiv města Obninsk, Papka – Ankety, vospominanie, biografii vospitanikov „Bodroj žizni“.
- Dopis Nikolaje Sergejevič Serogonova Nikolaji Sergejeviči Kadomskému, řediteli základní školy v Obninsku, září 1981, Archiv města Obninsk, OGKM, KP č. 36, 2-6.
- Vzpomínky Alexandry Vasilevny Leviny-Bogačevy, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/47.
- Vzpomínky Anastazie Konstantinovny Čelkové, 1963, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/44.

- Vzpomínky Jelizavety Mavriny, Archiv města Obninsk
- Vzpomínky Kolji Šilnikova, 4. 8. 1948, Archiv města Obninsk, OGKM KP 1355/65.
- Vzpomínky Natálie Ivanovny Rublevy, 21. 3. 1984, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1463/27.
- Vzpomínky Niny Tavriny, Archiv města Obninsk, OGKM KP č. 1355/53, OGKM KP č. 1355/63.
- Zápis z exkurze k moři (Alušta), 7. června 1926, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/18.
- Zápis z exkurze na Krym od Kosti Michailova, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/16.
- Zápis z exkurze na Krym od Kosti Michailova, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/17.
- Zápis z exkurze na Krym z 16. listopadu 1927, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/15.
- Zápis z exkurze na Krym z 17. listopadu 1927, Archiv města Obninsk, OGKM KP No. 1355/15.
- Žádost Stanislava Šackého o podporu při organizaci exkurze z 3. července 1928, Archiv města Obninsk, OGKM KP 36.

Dokumenty poskytnuté základní školou No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk

- Kolonie Bodraja žižň – ročenka – 1924, dokument poskytnutý základní školou No. 1 Stanislava Šackého ve městě Obninsk, NV-91.
- Poznámky V. Šacké k životu v kolonii.
- Kolonie Bodraja žižň – ročenka 1923-1924.
- Kolonie Bodraja žižň – ročenka 1925-1926 NV-93.
- Z dopisů Naděždy Osipovny Masalitinovové, sbírka dopisů.
- Anatolij Vasilevič Lunačarský, Přepis přednášky „Vospitanije novogo čeloveka“ z 23. května 1928 v Leningradu, Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk.
- Článek „K istorii moskovskogo obščestva Setlment“ (V. Malinin), Muzeum základní školy No. 1 Stanislava Teofiloviče Šackého ve městě Obninsk.

Dobový tisk

- Smirnov Orest, „K svobode!“, *Narodnyj učitel' 8*, „Na putjach k trudovoj škole, Trudovaja škola (Narkompros) 1917, 3–4.
- „Vozvanie Lunačarskogo“, *Narodnyj učitel' 29–30*, 1918, s. 9.
- „Zadači i organizacija vserossijskogo Učitělskogo sojuza“, *Narodnyj učitel' 8*, 1917, s. 4–5.
- Šackij, Stanislav Teofilovič, „Šackij Lunačarskomu“, *Narodnyj učitel' 29–30*, 1917, s. 8–9.

- „Ot redakcii“, *Narodnyi učitel' No. I*, 1923, s. 192.
- Bucharin, Nikolaj: *Narodnyi učitel' 1*, 1924, s. 6.
- „Ot redakcii“, *Narodnyi učitel' 1–2*, 1918, s. 1–2.
- „Moskovskoje oblastnoje bjuro V. U. Sojuza“, *Narodnyj učitel' 29–30*, 1918, s. 9.

Další dokumenty

- Zákon „O vvedenii vseobščego načalnogo obučenija v Rossijskoj imperii“, <<http://www.doc20vek.ru/node/1638>>. (staženo 20. prosince 2020).

Abstrakt

Po roce 1917 došlo na území bývalého carského Ruska k významným změnám ve společnosti. Jednu z nich představoval odlišný přístup ke vzdělávání dětí. Vznikající sovětský stát usiloval o vytvoření nové moderní společnosti založené na bolševickém pojetí komunismu. Ve vztahu k dětem a mládeži se záměrně snažil vytvořit vzdělávací systém s cílem formování nového sovětského člověka již od útlého věku. Disertační práce zjišťuje, jaký byl charakter spojení mezi předválečnou a poválečnou ruskou, respektive sovětskou, pedagogikou, jakým způsobem dokázali bolševici vytěžit moderní metody vzdělávání ve svůj prospěch a jaké důsledky to pro vzdělávání sovětských dětí a mládeže mělo. Práce nejprve v obecné rovině představuje teoretický rámec bolševických úvah o vzniku nové společnosti a vysvětluje, jakým způsobem se vyvíjelo chápání pojmu „nový člověk“. Prezентuje teoretické pojetí „nového sovětského člověka“ a zároveň konkretizuje důvody, proč právě děti a mládež představovaly pro bolševickou vládu ideální skupinu obyvatelstva, od níž očekávala zahájení přebudování společnosti. Proměny systému vzdělávání ve formujícím se Sovětském svazu sleduje dizertační práce zejména od roku 1917 až do začátku třicátých let. Nejdříve se soustředí na bolševicky diskutovanou představu o ideální podobě vzdělávání společnosti a výchově nového sovětského člověka, jak rezonovala v prvním desetiletí existence Sovětského svazu. Tehdy se řešení praktických potřeb mísilo se zaváděním opatření na základě utopických představ některých čelních sovětských představitelů. Následně se práce soustředí na dlouho promyšlený projekt systému alternativních škol pedagoga Stanislava Šackého, jehož největší rozvoj nastal právě v prvních letech existence Sovětského svazu v podobě takzvané První experimentální

stanice, což byla vzdělávací instituce zahrnující soustavu základních škol, knihoven, mateřských škol, středních škol a dětskou kolonii Bodraja žižň.