

Raně sovětský model marxistické pedagogiky a socialistického školství

[K některým otázkám vztahu Října 1917 a výchovy]

Doc. dr. Josef Cach, CSc.

Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Říjen 1917 je — měřeno aspekty kvantitativními i kvalitativními — nejdůležitějším mezníkem v novodobém vývoji výchovy jako společenského jevu a v dějinách školských i mimoškolských vzdělávacích a výchovných institucí. V dějinách pedagogiky, zejména ve vlastních dějinách pedagogiky jako vědy, má významné místo jako počátek soustavnější a hlubší konfrontace marxistické pedagogiky s pedagogikou, k níž dospěl rozvoj buržoazní společnosti na počátku 20. století, a to i v oblasti metodologických a obecně teoretických problémů.

Ve studii, která může být pochopitelně jen jedním z východisek k zpřesnění historické lokalizace revolučních událostí v bývalém zaostalém carském Rusku po r. 1917, se pokusíme postihnout krajně složitý pohyb názorů při určování organizace, zásad a metod přenosu vzdělávacích a výchovných hodnot na děti, mládež i dospělé (utváření prvního systému socialistického školství) a při hledání podstaty a funkce vědy o výchově v nových podmínkách ekonomických, politických a kulturních (postupné uplatňování hledisek marxistické filosofie v pedagogice za neustálé a vnitřním dynamismem přímo nabitě konfrontace dosavadního vývoje marxistických názorů na výchovu a vzdělání s novou revoluční výchovnou skutečností).

Rozsah studie nedovoluje zabývat se všemi aspekty významu Října 1917 ve vývoji školství a pedagogiky ruské i sovětské i ve vývoji školství a pedagogiky v evropském a světovém měřítku, zejména v celkovém vývoji marxistických názorů na výchovu a vzdělání a z nich se postupně vytvářející marxistické pedagogické teorie. Soustředíme proto pozornost na dvacátá léta a z širokého rejstříku vzdělávacích a výchovných problémů nové sovětské společnosti především na problémy školské a na problémy pedagogických věd, které byly utvářením socialistické školské soustavy vyvolány. Proto jen okrajově konstatujeme šíření pedagogických idejí marxismu a informací o školství v porevolučním Rusku do ostatní Evropy včetně našich zemí a jen v nejnnutnějších souvislostech ze zabývá-



me vývojem školství a pedagogiky v SSSR v třicátých až padesátých letech.¹⁾

Hodnoty a hodnotící kritéria

Velkorysý sovětský školský a pedagogický experiment dvacátých let, z něhož a z dalšího vývoje po r. 1931 a po r. 1936 vyšla dnes již padesátiletá tradice školství a pedagogiky jedné ze dvou rozhodujících mocností dnešního světa, chápeme zcela nedogmaticky a s citem pro nanejvýš nutné zpřesnění hodnotících kritérií a na tento proces navazující zpřesnění některých soudů v dosavadní buržoazní i marxistické historiografii. Činíme tak ve smyslu Leninovy kritiky omylů období »válečného komunismu« a prvního období NEPu a ve smyslu jeho teze o právu na omyl při hledání modelu nové společnosti (včetně školství jako mimořádně důležité instituce v tomto modelu) na předělu dvou tak významných společenských řádů. Přitom ovšem odlišujeme právo na omyl v úvahách a při hledání vědeckého řešení koncepce nové společnosti a jejího školství a chyby, které po realizaci chybných hypotéz a po otálení s přiznáním chyb postihovaly a postihují životní a vzdělanostní úroveň lidu. Politický a etický smysl Leninova díla zcela jistě povede historiky pedagogiky a pedagogy k přesnějším soudům a závěrům o některých událostech i osobnostech včetně V. I. Lenina a N. K. Krupské, jejich úloze v počátcích první socialistické školy a v počátcích marxistické pedagogiky, které v dalším textu charakterizujeme jako antitezi Marx—Tolstoj—Dewey.

Stalinské období vývoje sovětské pedagogiky omezilo výběr faktů. Omezilo i kritéria hodnocení faktů, když již dříve byl většinou naznačen model hodnocení. V posledních letech nastává reinterpretace odkazu Října 1917 i v oblasti školství a pedagogiky. Objektivní hodnocení je však po deformacích zejména v první polovině padesátých let procesem dlouhodobým, komplexním a vyžadujícím spojeného úsilí historiků pedagogiky a pedagogů všech socialistických zemí i marxistických a dalších pokrokových pedagogů v kapitalistických státech.

V současné době nejsou ani v Sovětském svazu dějiny školství a pedagogiky psané na základě hlubších studií, které se v posledních deseti letech vyrovnávaly s obdobím dogmatismu a zjednodušování. Podobné dějiny neexistují i pokud jde o vývoj marxistické pedagogiky v Evropě jako celku.

Měnily se hodnoty. Měnila se i hodnotící kritéria v sovětské i západní literatuře. Jednostranně obdivné studie o sovětské škole a marxistické pedagogice v SSSR jako zjednodušeně chápaném vrcholu v rozvoji této vědy byly doprovázeny studiemi a knihami, které zkreslovaly fakta nebo z neznalosti širších souvislostí připouštěly neodborný výklad. V marxistické historiografii existovala linie, která již od r. 1927, prvního jubilejního východiska k hodnocení, usilovala o objektivní hodnocení nové revoluční situace. V SSSR byl výrazným představitelem této linie J. N. Medynskij, zakladatel marxistické pedagogické historiografie. J. N. Me-

1) Složitost hodnocení i blízkost jubilejních let 1968 a 1970 letošnímu 50. výročí Velké říjnové socialistické revoluce nás vedou k tomu, abychom se k této problematice vraceli v časovém odstupu v dalších studiích.

dynskij a jeho žáci, až na výjimky, k nimž vedla složitá politická situace od konce třicátých let, jen ve zmírněné podobě podlehli tlaku oficiálních hodnotících měřítek. Podobná linie, vycházející z buržoazní ideologie a snahy některých proudů moderní buržoazní pedagogické historiografie o maximálně objektivní hodnocení sovětské skutečnosti, existovala počínaje B. Russelem a jeho hodnocením Leninovy kulturní politiky i v kapitalistických státech. Jen tak pochopíme, že po r. 1945, který vítězstvím sovětských armád nad fašismem poskytl objektivnější základ i pro hodnocení sovětské výchovné skutečnosti, se objevila poměrně rychle řada hodnotných studií o sovětské škole a pedagogice nejen v Anglii, Francii, Itálii, ale i v USA aj.

Existovala i další v pořadí již pátá linie hodnocení vývoje sovětské školy a pedagogiky. Byly to studie a knihy ruské emigrace. Na Západě je dodnes pokládán za zakladatele bádání o sovětské škole a pedagogice S. I. Hessen, výrazný představitel buržoazní pedagogiky filosofického a kulturně srovnávacího zaměření, známý pedagogickým působením i rozsáhlou odbornou činností na československých a polských vysokých školách. I některé soudobé západoněmecké studie, které jinak vysoce hodnotí erudici i rozhled tohoto pedagoga, mu vytýkají, že pracoval i s fakty, která zkreslovala sovětskou skutečnost, a interpretoval tuto skutečnost podle apriorně přijatých šablon. Hessenův kantovský ideál vzdělání byl zábranou všestrannější koncipovaného přístupu k problémům pracovní a polytechnické školy.

V západní literatuře — včetně proudů západoněmeckých, např. L. Froese, O. Anweilera — dnes výrazněji proniká konstatování, že v minulosti docházelo a dosud dochází k zjednodušování vzájemných informací Západu o sovětské škole a Východu o škole v kapitalistických státech. Je zdůrazňován význam solidně fundované srovnávací pedagogiky a objektivní interpretace získaných faktů. Jemně a současně důrazně na tato nedoplnění na obou stranách upozornil v USA J. S. Brunner, když současně vyjádřil úctu k úrovni sovětského školského systému a sovětské vědy.²⁾

Úsilí J. S. Brunnera o solidní informace a vzájemnou úctu je v USA zastíňováno koncepcí I. L. Kandela, vynikajícího znalce světového školství a po J. Deweyovi snad nejvýraznější postavy soudobé americké pedagogiky. Kandel na základě konfrontace teorie a praxe novodobé pedagogiky od Komenského až po současnost vysoce cení demokratizaci sovětského školství, zejména tempo likvidace nigramotnosti. Současně — měřeno všelidskými a nadčasovými principy teorie hodnot, které jsou výrazem soudobé americké demokracie — uvádí tyto hodnoty v pochybnost, když je spojuje s tzv. indoktrinací. Jednotranné ideologické zaměření procesu demokratizace sovětského školství v duchu marxistické filosofie zmenšuje hodnotu tohoto procesu. Pozornější analýza Kandelových postupů i závěrů nás přivádí ke konstatování, že se na jeho tezí o indoktrinaci podílejí bohužel i chyby období dogmatismu a zjednodušených přístupů k marxistické filosofii a k některým výchovným problémům v SSSR a v dalších státech budujících socialistickou společnost.

2) »Ve světě snad nejsou dva jiné národy, které by byly silněji zainteresovány na vysoké dokonalosti svých systémů vzdělání než naše dvě země.« (Předmluva J. S. Brunnera k ruskému překladu jeho knihy *The Process of Education*.)

Západoněmecká pedagogická literatura, která po r. 1945 ze zcela pochopitelných důvodů dávala nepokrytě najevo svůj postoj k hodnotám sovětského školství a marxistické pedagogiky, uznává v poslední době i v širší frontě svých představitelů úroveň středního a vysokého školství a hovoří o sovětském školském systému jako o činiteli, který bude spolurozhodovat při měření sil Západu a Východu v období rozvíjející se vědeckotechnické a kulturní revoluce (Bildungswettlauf).

V naší pedagogice jde dnes již o rozsáhlou bibliografii soudů o sovětském školství a pedagogice od prvních informací učitelů komunistů a postřehů Kvačalových a později Kádnerových a Uhrových (srovnávací zřetel směrem k evropskému i americkému školství) přes články v politickém a učitelském tisku pravicovém i levicovém až po syntetizující poznámky Chlupovy a Blažkovu studii o vztahu pedagogiky a vědeckého socialismu z r. 1934. V první marxistické učebnici dějin pedagogiky za redakce J. Váni z roku 1955 došlo v ovzduší doznívajícího dogmatismu ke zjednodušení interpretace kapitol věnovaných sovětské škole a pedagogice ve dvacátých letech a pedagogice v období, které je spojováno s osobností J. V. Stalina. Po prvních knižních informacích z třicátých let (P. Denk, V. Konvička aj.) a po knize O. Pavlíka Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky z r. 1945 nemáme bohužel dodnes publikaci, která by se solidněji uvedenou problematikou zabývala.

Raně sovětský model marxistické pedagogiky a socialistického školství byla a je středem pozornosti nejen pedagogů a historiků pedagogiky, ale i badatelů z jiných oblastí společenských věd, kteří se zabývají úrovní vzdělanosti. Dvacátá léta mají v celkovém hodnocení vývoje sovětského školství a pedagogiky zvláštní postavení. Vyplývá to z počtu studií sovětské pedagogické historiografie před r. 1945, z Pavlíkovy knihy jako prvního rozsáhlejšího pokusu tohoto druhu ve státech budujících socialismus z Anweillerovy poslední publikace o škole a pedagogice v Rusku od pádu carského režimu do počátku Stalinovy éry jako výsledku dosavadního bádání v západním Německu (Ostforschung), z prací amerických badatelů, zejména Beredaye, a z přehledu studií sovětské pedagogické historiografie posledních let, z nichž jako nejceněnější jsou hodnoceny práce Korolevovy. Na rozdíl od dosavadních prací, které obsahovaly problematiku těchto let až do r. 1931, prodloužil poslední sovětský nástin dějin školství a pedagogiky pro vysoké školy z r. 1966 toto období do r. 1936 jako vrcholu kritiky buržoazní pedagogiky, zejména pedologie, v SSSR. I toto posunutí předělu přes r. 1931, který je mezníkem ve vývoji školských institucí a mezníkem v konfrontaci marxistické pedagogiky s buržoazní pedagogikou západní, zejména americkou, naznačuje složitost procesu zpřesňování hodnocení školství a pedagogiky v tehdy jediném socialistickém státě.

V sovětské pedagogické historiografii posledních let nastal zřetelný obrat v hodnocení dvacátých let. Došlo zejména k rehabilitaci některých významných postav tohoto období. Nejde jen o K. N. Ventcela na straně jedné a S. T. Šackého, P. P. Blonského a dalších méně významných postav na straně druhé. Doceněn byl význam A. V. Lunačarského jako prvního komisaře lidové osvěty a vynikajícího vědce, který po ujasnění vztahů mezi revolucí a kulturou dal s nezištnou obětavostí své vědecké dílo do služeb revoluce a jejího školství. Rehabilitováno bylo dílo A. S.

Bubnova, druhého komisaře lidové osvěty, a dalších pedagogů a školských pracovníků, kteří se stali obětí omylů koncem třicátých let. Na základě nových dokumentů a v souvislostech s přesnějším hodnocením Leninova odkazu je zpřesňován i význam N. K. Krupské v počátcích sovětské školy a při utváření marxistických názorů na výchovu a vzdělání. Souborná vydání prací uvedených školských politiků a pedagogů jsou dalším důkazem pohybu hodnot v interpretaci období, jež zůstává jedním z klíčů k poznání mnohých problémů současné pedagogiky sovětské i pedagogiky v socialistických státech.

Naznačili jsme již, že objektivní interpretace uvedeného období je procesem dlouhodobým. Větší práce autorského kolektivu pod vedením F. F. Koroleva o dějinách sovětské školy a pedagogiky v letech 1921 až 1931, která navazuje na Korolevovu práci o letech 1917—1920, i poslední studie tohoto znalce vývoje sovětské školy a pedagogiky o P. P. Blonském a další studie jiných autorů jsou svědectvím jen pozvolného hledání cest. Tak např. Korolevova studie o Blonském se jen stručně zabývá obdobím, kdy Blonskij vytvářel sovětskou pedologii jako novou vědu o výchově vedle tradiční pedagogiky.

Z této atmosféry vyšly u nás v posledních letech stati, které nově přistupovaly i k sovětské pedagogické skutečnosti z počátku dvacátých let i k období jednostranně chápané kritiky buržoazní pedagogiky. Jejich předchůdcem je v mnohém i Váňova studie o metodologických problémech pedagogiky z r. 1961.³⁾

Orientace po literatuře předmětu a po základních problémech hodnot a hodnotících kritérií je svědectvím, že v literatuře marxistické i v literatuře západních států jsou vysoce hodnoceny výsledky sovětské školy. Naproti tomu při hodnocení rozvoje pedagogiky se historikové pedagogiky a pedagogové převážně shodují na stanovisku, že rozvoj marxistické pedagogiky — včetně počátků a rozvoje marxistické pedagogické teorie v SSSR — nebyl adekvátní rostoucím požadavkům nové společnosti a jejího školství i širšího výchovného systému a neodpovídal možnostem, které pedagogice socialistická společnost poskytovala. Vždyť právě socialistická společnost má sjednocovat aspekty teoretické s potřebami skutečnosti. Společenský a vědní prestiž pedagogiky nebyl adekvátní funkci pedagogiky v rozvoji socialistické společnosti.

Od vztahů mezi revolucí a výchovou k vztahům politiky a pedagogiky

Počínaje francouzskou buržoazní revolucí koncem 18. století byl v dějinách výchovy, školství a pedagogiky nastolen problém vzájemných vztahů mezi revolucí a výchovou. Jde o vztahy, jejichž intenzita zákonitě stoupala od buržoazních a buržoazně demokratických revolucí 19. a na počátku 20. století a od dočasné diktatury pařížského proletariátu v roce 1871 k proletářské revoluci v Rusku v podzimních měsících r. 1917.

Tento dramatický a pro rozvoj moderního pedagogického myšlení i pro realizaci pedagogických idejí v nové a nové porevoluční skutečnosti eko-

³⁾ Sem náleží pokus M. Dýmy o rehabilitaci odkazu P. P. Blonského, který byl uveřejněn v r. 1966 v 3. čísle tohoto časopisu. Pokus navazuje na poslední studie sovětské.

nomické, politické a kulturní nesmírně plodný proces nebyl v dosavadní buržoazní pedagogické historiografii komplexně analyzován. Pro vývoj buržoazní ideologie po r. 1917 je to pochopitelné. Výjimkou jsou dílčí pokusy o tuto analýzu a syntetické závěry, které by mohly být částí interpretace novodobých dějin školství a pedagogiky od Locka, Rousseaua a návrhů na reformu školství ve Francii po r. 1879 až po současnost, v historickopedagogické literatuře anglosaské, francouzské a v poslední době i západoněmecké. Méně pochopitelná je výše uvedená skutečnost v pedagogické historiografii marxistické, kde snahy o syntetický obraz vzájemných vztahů revoluce a výchovy mají stále víceméně učebnicový, popisný nebo jen deklarativní ráz. Všechny další pokusy o komplexní hodnocení významu Října 1917 v dějinách výchovy, školství a pedagogiky bez výše uvedených souvislostí jsou jen novým zjednodušováním tohoto základního metodologického principu marxistické pedagogické historiografie.

»Ruský revoluční příklad« byl ve vztahu revoluce a výchovy v určité míře zákonitým pokračováním předcházejících buržoazních revolucí. Mírníme tím především zájem vedoucích politických činitelů na jedné straně a zájem širokých lidových mas na straně druhé i o otázky vzdělávací a výchovné. Noví činitelé tohoto procesu, proletariát a komunistická strana, podmnili vyšší kvalitativní ráz této obecné zákonitosti, předurčili extenzitu tohoto procesu a zaručili neformálnost zákonných opatření, která byla znakem revolucí předcházejících. Značná část obyvatelstva si začala klást otázku, která byla v carském Rusku ještě počátkem 20. století jen středem zájmu odborníků: »Čemu se máme učit a jakým způsobem se máme učit, abychom maximálně rychle odstranili zaostalost Ruska?« Tím byla v nejobecnějších rysech naznačena příští hluboká vzdělanostní a vědecká revoluce.

Problémy protikladu i syntézy revoluce a evoluce, historické diskontinuity a kontinuity, pohybu vpřed a nutné stabilizace i v oblasti vzdělávací, školské a pedagogické byly tehdy na jedné šestině světa obnaženy v plné drsnosti i v neopakovatelném nadšení revolučního étosu. Mesianismem, který připomínal starověké a středověké sekty a kacíře, a současně tíhou odpovědnosti před ruským i mezinárodním revolučním hnutím a před pokrokovou učitelskou a pedagogickou veřejností byl určován veliký zápas o vzdělávací hodnoty, který neměl a patrně nebude mít v historii obdoby (máme na mysli jeho průkopnický ráz a extenzitu).

Výše uvedené vztahy bylo třeba urychleně převést do institucionální roviny a organizační základny. Zpřesňování vzájemných vztahů revoluce a výchovy bylo doprovázeno určením vztahů mezi politikou a pedagogikou. Formování politiky komunistické strany v oblasti školství v prvních porevolučních letech je i pro dnešní generaci školských politiků a pedagogů jevem nesmírného významu. Máme na mysli i elementární teoretické základy tohoto procesu, problém, který byl po první světové válce v jiné rovině řešen i ve vyspělých kapitalistických státech.⁴⁾

4) V příštím jubilejním roce bude třeba věnovat pozornost i utváření školské politiky naší buržoazie. Ze syntézy Habrman—Dršina, syntézy představitele levicové politické strany a představitele pedagogické teorie, která měla v pozadí Masarykův buržoazně demokratický program humanizace a meliorismu kapitalismu cestou školských reforem, je patrný původní záměr, který byl v příštích letech rozbit buržoazním

Kritika předrevoluční výchovy a školy, která byla v prvních porevolučních letech přímo motorem pohybu pedagogické reality vpřed a která dovoľovala i hlubší srovnávací pohled na perspektivní cíle komunistické výchovy, současně v některých aspektech dosti vážně narušila proces urychleného uvědomění si významu vzdělávacích hodnot pro revoluci.

Je zásluhou především Lenina, Krupské a Lunačarského, že vývoj byl usměrněn k syntéze ruské vzdělanostní tradice se vzdělanostní tradicí evropskou a k představě Ruska jako moderního socialistického státu s bohatě rozvinutým průmyslem, zemědělstvím a školským systémem, který bude zdrojem inspirace i pro státy s vyspělou školskou tradicí.

Tato »třetí školská revoluce«⁵⁾ snaha dosáhnout co nejdříve úrovně vzdělanosti ve vyspělých kapitalistických státech byla v rukou realistiky uvažujících revolucionářů spojována s úsilím o překonání hluboké zaostalosti lidových mas a o likvidaci negramotnosti a pologramotnosti.^{6), 7)}

Šlo o složité souvislosti mezi úsilím o likvidaci negramotnosti a pologramotnosti a představami o vyspělém a moderním školském systému, souvislosti mezi faktory, bez jejichž souběžné realizace nebyl možný pohyb vpřed porevoluční společnosti jako celku. Bohužel chyby, k nimž proti koncepci vedoucích politických a kulturních činitelů došlo nihilistickým a proletkultovským vztahem ke kulturnímu dědictví i k tradicím ruského školství, zejména středního a vysokého, jednostrannými a urychlenými aplikacemi směrů a školských modelů americké pedagogiky a negativním vztahem mnohých podřízených orgánů k učitelstvu, podstatně narušily principy leninské kulturní politiky v této oblasti.

Tyto principy byly v předrevolučním komunistickém hnutí v Rusku i v emigraci určeny pouze jako hypotéza, a to jen v nejobecnějších rysech. Teprve porevoluční praxe v boji proti domácí reakci a zahraniční intervenci a v úsilí o likvidaci hrozných následků války je prověřovala

politikařením a dovršen i osobní tragédií ušlechtilého buržoazního vědce, filosofa a pedagoga Drtiny. To vše se uskutečňovalo v atmosféře velmi silných vlivů Října 1917 na školskou a pedagogickou realitu let 1918—1922.

5) Máme na mysli první revoluci v oblasti vzdělávacích hodnot a ve školství za cara Petra I. počátkem 18. století a druhou revoluci, která je spojována s reformami cara Alexandra II. v šedesátých letech 19. století.

6) Od konce devadesátých let 19. století do r. 1920 snížil carský režim (ovšem včetně let 1917—1920, která jsou prvním výsledkem péče revoluční vlády o likvidaci negramotnosti) negramotnost v průměru o 15—25 %. Celková negramotnost a pologramotnost se pohybovala kolem 40—40 % obyvatelstva (podle jednotlivých území). Největší procento negramotných bylo mezi ženami ve věku 35—60 let na venkově a v ruských oblastech.

7) V těchto souvislostech je třeba mít na zřeteli i sociálně třídní a kvalifikační strukturu učitelstva základních škol. V r. 1911 bylo 20 % učitelstva (29 % učitelek) z rodin duchovenstva a téměř 10 % (15 % učitelek) z rodin bývalé šlechty. To je specifické pro ruské předrevoluční poměry. V r. 1924 pocházelo ve městech 18 % (na venkově 7 %) učitelstva z dělnických rodin, 40 % (na venkově 64 %) z rodin drobných a středních rolníků a procento učitelstva z rodin duchovenstva pokleslo na 6 % (na venkově na 15 %). Kvalifikační struktura učitelstva základních škol, zejména církevních, byla krajně neuspokojivá (v zemských a státních školách mělo v r. 1911 pouze 51 % učitelstva středoškolské vzdělání).

V poznámce 6) a 7) jsou konfrontovány údaje sovětské (zejm. F. F. Korolev, I. N. Medvynskij) s údaji, s nimiž pracuje současná historiografie západoněmecká (O. Anweiler).

a dávala jim přesněji podobu. V Leninových pokusech o teoretické zveřejnění této konfrontace hypotézy a skutečnosti byly od počátku problémy vzdělávací a výchovné částí problematiky kulturní revoluce a ta část řešení vztahů mezi ekonomikou, politikou a kulturou. Problémy kultury — včetně školství a pedagogiky — byly, ač jim byl připisován velký význam, zcela pochopitelně podřazeny životně důležitým problémům ekonomickým a politickým. Současně byla naznačena hypotéza o postupném vyrovnávání proporcí mezi ekonomikou a kulturou.

Vedle představ o vztahu politiky a pedagogiky, které se utvářely v předrevolučním a porevolučním komunistickém hnutí, byly zejména Krupské a Blonskému známy Deweyovy teze o vztahu státu a výchovy. Dewey podtrhl význam státu pro správnou výchovu občanů. Výchova vychází ze vzorů, které předkládá mládeži státní zřízení. Spravedlivý stát je zdrojem spravedlivé výchovy. Cílem výchovy však nemůže být jen stát. Je třeba skloubit cíle celospolečenské, národní a individuální. Bylo by zbytečné zabývat se v těchto souvislostech podrobněji podmíněností uvedených Deweyových idejí ideologií americké demokracie v prvních desetiletích tohoto století. Tato podmíněnost byla známa Krupské i Blonskému. Dewey však na ně v této oblasti zapůsobil vyhraněným postojem k syntéze výchovných cílů celospolečenských, národních a individuálních, která byla obranou před fetišizací jednostranně pojaté státní výchovy, před jednostrannou etatizací výchovného procesu a před byrokratismem v řízení školství i vzdělávacího a výchovného procesu ve škole, který v minulosti vždy doprovázel radikální zásahy státních orgánů do jemného ústrojí vzdělávacích institucí.

Podle názoru většiny tehdejších školských politiků, zejména Krupské, měla strana určovat nejobecnější cíle a úkoly výchovy a školské politiky, řídit tuto politiku jemným citem dirigenta a trpělivostí, jež zdobí revolucionáře i v situacích pro soudy revoluce nejtříživějších. Současně měla ukazovat meze bezbřehé revoluční iniciativě mas i jedinců. (Bylo třeba snít o škole budoucnosti a současně začít učit a zvyšovat postupně kvalitu práce školy.) V pozadí těchto názorů byl i odkaz ruské revoluční demokracie a Tolstého jako syntéza cílů revoluce a nástrojů k jejich realizaci po dobytí politické moci proletariátem. Likvidace třídní společnosti a vyhrocených majetkových rozdílů, rozbití polofeudální carské státní mašinérie a nastolení sovětské moci jako naplnitele dávných snů člověka o rovnosti, bratrství a postupně stále větší dávce svobody osobní i myšlenkové bylo činem maximálně humanistickým. Fetišizace moci však může být stejně nehumánní jako fetišizace majetku. Zdržuje cestu od nutné diktatury proletariátu k demokratizaci socialistické společnosti a ke svobodě člověka. Je nebezpečím pro tvůrčí atmosféru socialistické školy.

Vztahy mezi politikou a pedagogikou se formovaly v několika fázích. Škola v období válečného komunismu nebyla ještě »politicum« v plném slova smyslu. Strana sice ihned po převzetí politické moci proletariátem prohlásila školství za vyhraněně politickou sféru, občanská válka a mezinárodní intervence však byly zábranou realizace této teze.⁸⁾ V dalším vývoji chránila Krupská ve smyslu výše uvedené politické linie vnitřní autonomii školských institucí před rušivými zásahy státních orgánů. Ještě v r. 1921 se rozvinula diskuse mezi komunisty a buržoazně demokratic-

⁸⁾ VIII. sjezd komunistické strany v r. 1919.

kými pedagogy o mezích politických zásahů do školství. P. F. Kaptěrev a jiní vyjádřili obavy z podřízení výchovy straně a ze služebné úlohy pedagogiky vůči politice. Stoupenci buržoazně demokratického křídla zastávali jednostranná stanoviska, která nemohla být napříště východiskem pro solidní úvahy. Stejně jednostranná stanoviska zastávali i stoupenci radikálně politické linie při řešení vztahů mezi politikou a pedagogikou. Umírnění stoupenci obou křídel vyslovili dílčí názory, jejichž syntéza může i v nadčasovém měřítku sloužit jako racionální jádro pro »soužití politiky a pedagogiky«. Nemůže být školy izolované od cílů revoluce, pedagogika bude maximálně přispívat teoretickými podklady ke zkvalitňování práce školy; politika v oblasti školství však nesmí uvádět pedagogickou vědu do postavení pouhé ilustrátorky již dříve přijatých politických opatření.

Tato syntéza byla bohužel narušena opatřeními proti učitelstvu koncem dvacátých let, likvidací některých představitelů školské politiky z období válečného komunismu a pedagogického NEPu koncem třicátých let a úředními zásahy do pedagogické teorie po r. 1931. Příprava usnesení o pedagogii (odsuzujeme přitom podstatu i krajní výstřelky pedologie) byla vrcholem této linie.

Specifičností tohoto vývoje byl vzestup a vrchol pedagogického NEPu v období, kdy ekonomika NEPu byla všeobecně na ústupu. Pokusy o masové uplatnění některých didaktických a metodických hledisek americké pedagogiky vyvrcholily právě v letech 1928—1931. Podíl Krupské na těchto opatřeních ještě více komplikuje složitou problematiku hodnocení. Hodnocení pedagogického NEPu se proto až diametrálně rozchází.⁹⁾

Poslední léta pedagogického NEPu jsou navíc komplikována Šulginovou teorií tzv. odumírání školy. Od ruského předrevolučního anarchismu a od pochybených závěrů vyvozených z Leninovy teze o postupném odumírání státu vedla cesta k teorii o škole jako vedlejším produktu výrobního procesu a o splnutí dosavadního vzdělávacího systému se životem. Proti této »druhé revoluci« v vývoji sovětské školy po r. 1917 se výrazně pozvedly nejen hlasy stranických a státních orgánů, ale i pedagogů, kteří byli stoupenci radikálního uvolnění struktury staré školy a maxi-

⁹⁾ Většina historiků pedagogiky a pedagogů přistupovala k tomuto období se sympatiemi jako k období dalekosáhlých pedagogických a školských experimentů. Je všeobecně známé stanovisko J. Deweye na straně jedné a N. K. Krupské na straně druhé (i když přijala stranická usnesení po r. 1931). Stoupenci tzv. pedagogického reformismu u nás v třicátých letech argumentovali právě sovětským pedagogickým NEPem ve prospěch pokusných škol a reformní pedagogiky. Na pokusných školách pracovali učitelé komunisté. — O. Pavlík v knize o sovětské škole a pedagogice (1945) odsoudil toto období pro předčasnou odbornost, monotechnicizaci, rozbití školského systému prostřednictvím komplexů a zmatek, který v pedagogické teorii zavládl. Podobné stanovisko zaujímá O. Anweiler ve své poslední knize, když dříve vyjádřil sympatie ke směrlým sovětským pokusům v oblasti školství. Chaos v pedagogické teorii byl podle Anweillera po r. 1931 vystřídán stabilizací, která se odrazila i v práci školy. — Pokládáme zmíněné soudy za jednostranné a předčasné. Nemíníme být v této studii soudcem pedagogického NEPu. Teprve trpělivá analýza historických dokumentů teoretické i praktické povahy a konfrontace dosavadního vývoje sovětského školství s dnešními aktuálními potřebami socialistického školství může přinést nové podněty hodnotícího rázu a zpřesnit míru kladných i negativních soudů. V každém případě je to období velikých hodnot, období přitažlivé svou blízkostí převratné revoluční době.

málního sblížení, vzdělávacího a výchovného procesu ve škole s praxí socialistické výstavby. Zásadně odmítl Šulginovu teorii Šackij.

Šulginova teorie »odumírání školy« v socialistické společnosti, která ve skutečnosti nebyla jen výplodem zjednodušených přístupů k marxistické filosofii, výplodem revolučního romantismu či anarchismu, nýbrž i předmětem vážných úvah o uvedení v život, byla před r. 1931, spolu s výstřelky výše zmíněného pokusnictví a s uváděním novinek amerického školství do specifických poměrů ruského školství, vyvrcholením hledání cest k podstatě socialistické školy, jejího vztahu ke společnosti a její vnitřní tvářnosti.

Nová kvalita vztahů mezi revolucí a výchovou vnesla tvůrčí napětí do vztahů politiky a pedagogiky. »Pedagogiku ideálů« bylo třeba konfrontovat s tvrdou skutečností válek znivelizovaných hodnot hospodářských a kulturních, s úsilím o likvidaci analfabetismu a s hledáním cest ke konsolidaci vnitřní práce školy. Poprvé v dějinách školství a pedagogiky bylo za této situace otevřeně hovořeno o političnosti výchovy a školy a o školském systému jako nástroji třídního boje za upevnění diktatury proletariátu. Uvedené skutečnosti se plně odrazily v hledání cest marxistické pedagogiky.

Marx—Tolstoj—Dewey?

Vývoj marxistických názorů na výchovu a vzdělání v západní Evropě a v Rusku v druhé polovině 19. století a počátkem 20. století naznačil model školy v příští socialistické společnosti jen v hrubých rysech a vytvořil zatím jen nejobecnější podklady k rozvíjení metodologických a teoretických problémů marxistické pedagogiky a ke konstituování této pedagogiky jako uznávané vědy. Tyto podklady nemohly být pochopitelně adekvátní úrovni více než 200 let trvajícimu rozvoji buržoazní pedagogiky ve vyspělých kapitalistických státech.

Jaké byly tedy teoreticko pedagogické základy sovětského experimentu s první socialistickou školou? Byl sovětský experiment v určité míře opakováním historie buržoazních revolucí? Vždyť J. Locke vytvářel názory na výchovu anglického gentlemana až po revoluci a francouzská buržoazie (i když měla oporu v předrevolučních názorech J. J. Rousseaua) hledala po r. 1789 teoretické zdůvodnění dalekosáhlé demokratizace vzdělávacího a školského systému až v průběhu revoluce. Relativně nejlepší předpoklady byly vytvořeny v Německu, které na počátku 20. století mohlo spojit silnou tradici pokrokové pedagogiky buržoazní (J. H. Pestalozzi a jeho vliv v Německu, J. F. Herbart, F. W. A. Fröbel, A. Diesterweg aj.) se solidním základem názorů na výchovu a vzdělání v dělnickém hnutí (z východisek obsažených v politických, ekonomických a filosofických úvahách K. Marxe a B. Engelse formoval názory na výchovu a vzdělání W. Liebknecht, A. Bebel a později C. Zetkinová). Právě Německo, které bylo slabým článkem v řetězu buržoazních a buržoazně demokratických revolucí v Evropě, bylo nejsilnějším střediskem marxistických názorů na výchovu a vzdělání před r. 1917. Ucelená teorie marxistické pedagogiky a zejména její metodologické základy však konstituovány nebyly.

V sociálně demokratickém hnutí v jednotlivých státech Evropy a Ameriky se na základě národních specifičností a specifičností myšlení jed-

motlivých myslitelů vytvářely i diferencované představy o modelu marxistické pedagogiky. Nikdy však nedošlo ke konfrontaci těchto představ a nástinů modelu. Ke konfrontaci v širším měřítku otevřel brány teprve Říjen 1917. S výjimkou dvacátých let však k této konfrontaci v plné míře nedošlo. Brány byly opět uzavřeny obdobím dogmatismu a izolace marxistické a buržoazní pedagogiky.

Modely marxistické pedagogiky, přesněji, řečeno marxistických názorů na výchovu a vzdělání, byly před r. 1917 víceméně modifikovány v programech sociálně demokratických stran a v programu ruských komunistů. Získaly tím na přesnosti, byly interpretovány v širších souvislostech společenských a kulturních, ztrácely však na hodnotě zejména v rovině filosofické. Tím lze také vyložit poměrně velmi slabou metodologickou úroveň počátků marxistické pedagogiky. Není třeba zdůrazňovat, že tato skutečnost měla negativní důsledky zpětně i v rovině školskopolitické.

V programech nakonec zbývala jen koncepce státní jednotné školy, protináboženské a na výsledcích vědy založeného vyučování, pokyny pro oblast didaktickou a metodickou ve smyslu aktivizace a boje proti formalismu, požadavky, které měly postavit učitele na místo, které mu dosud vývoj společnosti odpíral. Tím naprosto nechceme podceňovat politický a pedagogický (spíše školskopolitický) význam těchto programů.

Nelze rovněž zapomínat, že také buržoazní a maloburžoazní politické strany a skupiny měly v některých případech i podobně koncipované programy pro oblast školské politiky. Tyto strany však ponechávaly úvahy o vztahu politiky a pedagogiky spíše universitním profesorům a zajišťovaly si víceméně výtěžky jejich úvah pro vlastní politické cíle. Levicové sociálně demokratické a komunistické hnutí však až na Krupskou a částečně Zetkinovou podobné teoretiky nemělo.

Nebylo tu ani praktických zkušeností. Pokus Pařížské komuny jen naznačil cesty demokratizace školství a odluky školství od církve a nesl na sobě pečeť specifických podmínek rozvinuté kapitalistické velmoci v sedmdesátých letech minulého století. V pozdějším ideologicky složitém rozvoji mezinárodního dělnického a sociálně demokratického hnutí byly postupně vytvářeny vlastní vzdělávací instituce, vedle proletářské výchovy rodinné zaznamenáváme tradici dělnických vzdělávacích spolků, dělnických akademií a dělnických škol s učiteli z řad inteligence i dělníků. Tyto počátky proletářské komunistické výchovy, které měly obdobu i v podmínkách carského Ruska, mohly být v prvních letech budování socialistického školství jen poměrně málo účinným nástrojem.

Bylo mnoho činitelů, které bránily ustavení pedagogiky na úrovni rozvinutých věd za podmínek, kdy již nic podstatnějšího nemělo stát v cestě jejímu rozvoji. Dosud však o nich pedagogická historiografie víceméně mlčela. Byl to např. vztah utvářející se marxistické pedagogiky jako oficiálního směru a rozmanitosti směrů v západní pedagogice i v pedagogice sovětské ještě na začátku dvacátých let. Problém vztahů mezi tradicí domácí, jejíž bohatství možno reprezentovat především rozvinutým odkazem Ušinského a Tolstého, moderní pedagogikou západní, jejíž rozmanitost na počátku 20. století byla v počátcích marxistické pedagogiky v SSSR redukována především na dílo J. Deweye, a dosavadním vývojem názorů na výchovu a vzdělání v dělnickém a komunistickém hnutí, jak je představovaly především názory Marxovy a Leninovy. »Marxistické« a

»revoluční« pojetí pedagogiky byly velmi často dva různorodé pojmy. Snaha o jednotnou linii marxistické pedagogiky však byla zcela zákonitě (až do období úředních zásahů do rozvoje vědy) doprovázena procesem vnitřní diferenciací této pedagogiky (Krupská, Blonskij, Šackij a později Makarenko). Vedle sebe se rozvíjela pedagogika koncipovaná na ryze třídním a politickém pojetí výchovy jako společenského jevu a školy jako zbraně v třídním boji, pedagogika domů svobodné výchovy, pedagogická biosociologie, pedologie, pedagogika perspektivních linií a novátorské strategie při utváření dětského kolektivu i individua. O složitosti vývoje kritérií svědčí obdiv k pedologii ve dvacátých letech, hodnocení pedologie jako »zvrácenosti« v r. 1936, přístup k pedologii jako tabu ve čtyřicátých a padesátých letech a nesmělé pokusy posledních let o postižení historické pravdy, které poukazují na objektivní příčiny aklimatizace a rozvoje pedologie ve specifických podmínkách dvacátých let a na krajnosti doprovázející tento rozvoj a kritické účtování.

Hlubší analýza této skutečnosti stále více ukazuje, jak nesmírně důležitým činitelem při revizi hodnot minulosti a jejich konfrontaci s novou porevoluční realitou byl odkaz L. N. Tolstého i v oblasti školské a pedagogické. Jestliže Krupská hledala u Pestalozziho a Owena zárodky spojení vyučování a výchovy s prací, byli Rousseau a Tolstoj symbolem osvobození školy a dítěte po stránce vnější i vnitřní. Máme na mysli především sílu argumentace Tolstého, když protestoval proti tradiční škole jako knižní, verbální a pamětní, a jeho ideál tvořivé školy, na jehož realizaci se sám v Jasné Poljaně neopakovatelným způsobem podílel. Dosud totiž právě ve výše uvedených souvislostech nebyl dostatečně zhodnocen proud ruského pokrokového pedagogického myšlení, které bylo inspirováno Tolstého jasnopoljanskou školou (odděluje v tomto případě názory na výchovu a vzdělání v díle Tolstého od této pedagogické reality) a které těsně před první světovou válkou mělo poměrně širokou základnu mezi inteligencí (zdaleka ne jen mezi učitelstvem!), jako hnutí za osvobození ruského dítěte. Byl to spolu s ekonomickým a politickým rozbořením stavu školství v revolučním a komunistickým tisku vrchol kritiky »svěrací kazajky« carského školského systému.

K. N. Ventcel, představitel tohoto proudu, nepovažoval po vítězství revoluce za ideál tradiční školu, nýbrž »dům svobodného dítěte« jako realizaci ideální pedagogické obce za spolupráce dětí, učitelů a rodičů.

Tolstoj podstatně ovlivnil i další představitele porevoluční pedagogiky včetně Krupské. Bylo zásluhou Krupské, že ve smyslu svých předrevolučních poznámek interpretovala ve dvacátých letech Tolstého jako geniálního myslitele dvou tváří. Tolstoj jako zdroj inspirace pro učitele a vychovatele a Tolstoj jako náboženský myslitel odvracející se od palčivých problémů moderní společnosti. V porevolučním období působila z Tolstého jasnopoljanské školy zejména její atmosféra (něco podobného platí dodnes o atmosféře Rousseauova Emila, který byl inspiračním zdrojem Tolstého názorů na výchovu a vzdělání), v níž byly řešeny velmi jemné vztahy mezi dítětem a učitelem. Tuto atmosféru v letech 1918—1920 respektoval Blonskij při koncipování jednotné pracovní školy. V r. 1921 však ve studii o marxismu jako metodě řešení pedagogických problémů napsal, že svobodná výchova reprezentuje zpátečnický utopismus, anarchii a není únosná pro koncepci socialistické školy.

Byla nová nádoba marxistické koncepce výchovy naplněna starým vínem Tolstého pedagogiky?¹⁰⁾ Ve specifických podmínkách vývoje ruské školy a pedagogiky nebyla tato syntéza jevem nelogickým, především ve smyslu výše zmíněné atmosféry pedagogického procesu.

Kritika tradiční školy v díle Tolstého byla i kritikou odcizení výchovy její podstatě. Byla v nejobecnějším pojetí blízka v určité míře kritickým postřehům Marxovým, zejména pokud jde o antro-po-humanistický profil Marxova myšlení. Stejně hluboce jako Marx a Tolstoj zasáhl svými kritickými sondami do ústrojí tradiční evropské (a zpětně i americké) školy moderního pedagogického myšlení i Dewey jako klasický představitel americké filosofie pragmatismu a její pedagogické teorie. Deweyův protest proti tradiční škole z konce 19. a počátku 20. století byl v Evropě přijímán stejně příznivě jako předtím protest Tolstého či později kritické postřehy Spencerovy, u nás stejně jako v carském Rusku. Před Říjnem 1917 byla v Rusku překládána západní pedagogická literatura včetně literatury severoamerické. Špičkám ruského předrevolučního myšlení byl poměrně dobře znám i vývoj americké školy a pedagogiky od H. Manna na přelomu první a druhé poloviny minulého století až po Deweyovu filosofii výchovy, jeho názory na vztahy státu a výchovy a návrhy moderního didaktického modelu. Podtrhujeme právě tyto roviny Deweyova díla zejména rovinu poslední, protože ona odlišuje, a mnohému současně přibližuje (uvolnění pedagogického procesu) protest Deweyův od protestu Tolstého.

Pro koncepci sovětské porevoluční školy byl problém maximálního sblížení školy s výstavbou nové společnosti problémem prvořadým. Otcem antinomíe škola — život byl v klasické evropské pedagogice Herbart. Herbartismus, který podstatně zasáhl i do vývoje americké školy v druhé polovině 19. století v podobě pedagogiky Zillerovy a Reinovy (syntéza jeho názorů je z r. 1902) tuto antinomii rozvinul. Dewey byl pro sovětskou pedagogiku porevolučního období myslitelem, který již počátkem 20. století tuto antinomii překonal. Proti evropské škole lekce a formálních stupňů postavil zájem žáků, postup předmětů podle životních okruhů a situací, degradoval tradiční školu a jejího učitele do podružné funkce. Ve své filosofii výchovy konfrontoval Dewey evropskou klasickou filosofii. V této konfrontaci se setkal i s dílem K. Marxe, jeho teorií práce a transponoval ji do jazyka pedagogické vědy. Marx byl jedním ze zdrojů Deweyovy koncepce sblížení školy se životem prostřednictvím specificky chápané pracovní školy. Pedocentrická modifikace pedagogického procesu a pracovní škola, realizovaná cestou komplexů, byly pro Deweye objevy významu převratných tezí Koperníkových.

Říjen 1917 byl rehabilitací Marxova odkazu i v oblasti jeho názorů na výchovu a vzdělání. Je paradoxem, že se Marx vracel do země diktatury proletariátu též prostřednictvím pedagogické teorie představitele filosofie pragmatismu, výrazné opory americké buržoazní demokracie.¹¹⁾ Ta-

¹⁰⁾ Otázku si položil L. Froese v knize *Russische und sowjetische Pädagogik* (2. Aufl. Heidelberg 1963). Podobný výklad věnuje Tolstému a Makarenkově jako tvůrcům zjevům ve vývoji moderního pedagogického myšlení. Blonskému připisuje velkou dávku »starého vína« Tolstého pedagogiky.

¹¹⁾ Deweyův didaktický model moderní školy byl v USA podroben kritice školských politiků i pedagogů. Hodnoty jeho díla, se dnes v USA uplatňují nejvíce v oblasti filosofie výchovy.

to skutečnost nebyla rehabilitací Marxe, nýbrž aktuální nutností a později i ústupkem. Dosavadní vývoj marxistických názorů na výchovu a vzdělání přispíval k řešení složitých a přitom krajně naléhavých problémů počátků socialisticky koncipovaného školství jen obecnými tezemi o sblížení školy se životem a o spojení vyučování a výchovy s prací, zejména s produktivní prací.

Dalekosáhlou hypotézu K. Marxe o utváření všestranně rozvinuté osobnosti v příští socialistické a komunistické společnosti, v níž klíčovou úlohu bude mít vyřešení antinomie škola—život—práce,¹²⁾ přetlumočili do jazyka moderní pedagogiky především¹³⁾ dva myslitelé, a to Blonskij a Dewey, kteří k novátorským pokusům o rozbití tradiční školy evropské a americké přistoupili se solidní výzbrojí filosofickou a psychologickou a v kontaktech s celkovou ekonomickou i kulturní situací svých zemí.

Ve Spojených státech severoamerických, kde hospodářský i lidský potenciál byl již před první světovou válkou předzvěstí příštího postavení této velmoci ve světové ekonomice a politice, byl tímto novátorem J. Dewey. Jeho pedagogická teorie pronikala do prvního socialistického státu již z USA jako prvořadé velmoci imperialistického tábora, velmoci s bohatě rozvinutým průmyslem, prosperujícím zemědělstvím a školstvím, které především v oblasti středního a vysokého školství rychle vyrovnávalo předstih tradiční evropské školy. Naproti tomu se v troskách ekonomicky i politicky zaostalého carského Ruska a v atmosféře bojů s domácí kontrarevolucí, mezinárodní blokádou a intervencí utvářela hypotéza jednotné pracovní školy (1919) jako první pokus o podrobnější vyjádření teoretických základů školského systému diktatury proletariátu.

Blonskij byl spolu s Krupskou (méně výraznější bylo tehdy úsilí Pistraka, Pinkeviče, Šulgina aj.) prvním teoretikem sovětské marxistické pedagogiky v počátcích jejího utváření jako konfrontace dosavadního marxistického myšlení v oblasti školství a pedagogiky a porevoluční výchovnou a školskou situací, jejíž palčivost nedovolovala odklad řešení. Z antiteze Marx—Tolstoj—Dewey se pokusil konstruovat obraz pracovní školy, v níž se tradice domácího protestu proti tradiční škole spojovala s modelem moderní školy americké a vyjadřovala tak ihned v prvních porevolučních letech horečné úsilí o vnější a vnitřní model školy, která by byla adekvátní Marxovým představám. .

Blonskij se totiž od jara a léta r. 1917 vyrovnával se základními problémy vztahu revoluce a výchovy, politiky a pedagogiky, úlohy proletariátu a lidových mas v kulturní revoluci a' současně jako kultivovaný psycholog měřil problémy filosofie a postupně i pedagogiky aspekty této

¹²⁾ Bohužel nejen v buržoazní pedagogice, ale i v dalším vývoji marxistické pedagogiky byly citáty z Marxových spisů — od poznámek k politické ekonomii přes instrukce pro činnost I. internacionály ke Kapitálu — používány stále více mechanicky a postupně i dogmaticky, v problematice spojení vyučování a výchovy s prací dokonce v některých případech i zkresleně.

¹³⁾ Nemůžeme se v této studii zabývat podrobněji rozsáhlou problematikou činné školy a pracovní školy, jejich nejružnějšími odstíny, vztahem německé pedagogické teorie z konce 19. a počátku 20. století (Lay, Kerschensteiner aj.) a pedagogiky v carském Rusku i v počátcích socialistické společnosti po r. 1917.

vědy. Již v r. 1921 věnoval zvláštní pozornost marxismu jako metodologickému základu pro řešení problémů pedagogiky. Když po výše uvedené konstrukci obrazu pracovní školy a prvních pokusech o uvedení této konstrukce v život nenalezl v tehdejší pedagogice domácí i zahraniční dostatečný teoretický základ pro stanovení objektivních zákonů výchovy (romantismus porevoluční pedagogiky byl konfrontován s pozitivistickou tradicí ruské vědy), orientoval se od r. 1924 na pedologii (pedagogika jako biosociologie, přesněji »biosociální pedagogická psychologie«, v níž došlo k přecenění hledisek biogenetických i sociálních), v níž hledal zákonitosti pro zpřesnění vědeckých základů pedagogiky. V r. 1926 bylo toto hledání vyjádřeno v jeho knize o pedologii.¹⁴⁾ Blonskij nenalezl uspokojení ani v pedologii. I když i nadále byl angažován v úsilí o řešení problémů sovětské školy a marxistické pedagogiky, vrátil se po více než desetiletém hledání k psychologii a významně přispěl k jejímu teoretickému a institucionálnímu rozvoji.¹⁵⁾ Jde o životní osudy vědce, který se stal pod vlivem Října 1917 revolucionářem a hledačem teoretických základů socialistické školy, osudy nanejvýš charakteristické pro období dvacátých let v SSSR.

Mladá sovětská pedagogická věda vytvořila v těchto letech solidní základy obecných teoretických problémů pedagogiky, nástin filosofie výchovy adekvátní stavu tehdejší marxistické filosofie na straně jedné a pedagogiky na straně druhé, převedla »ideály vzdělání« z obecné roviny do konkrétních kategorií, odpovídajících vzdělávací a výchovné skutečnosti, rozvinula spolu s pedologií i experimentální pedagogiku,¹⁶⁾ sociologii výchovy¹⁷⁾ a nastínila rozvoj specializací pedagogiky, zejména pedagogiky dětského hnutí, pedagogiky dospělých a pedagogiky povolání. Tento slibný rozvoj — naplněný i protiklady, revoluční romantikou a často i omyly — byl umožněn tvůrčím přístupem k marxistické filosofii i k teoretickým problémům pedagogické vědy a konfrontací »revoluční« i marxistické pedagogiky s pedagogikou západní. Podle našeho soudu se právě v této oblasti vytvořily v dvacátých letech poměrně solidní základy pro plný rozvoj marxistické pedagogické vědy. Bohužel další vývoj v období dogmatismu a zjednodušování problémů, jmenovitě problémů metodologických, a v období jednostranného nediferencovaného přístupu k buržoazní pedagogice 20. století jako pedagogice reakční, zvolnil tempo slibného nástupu a v mnohých aspektech je zabrzdil úplně.

Ve srovnání s výše dosaženými úspěchy, které nesporně znamenají novou etapu ve vývoji marxistické pedagogiky v Evropě jako celku, zůstaly podle našeho soudu značně pozadu problémy oblasti pedagogiky,

¹⁴⁾ Po knize o pracovní škole z r. 1919 publikoval v r. 1922 učebnici pedagogiky, v r. 1925 knihu o základech pedagogiky a v letech 1925-26 připravil knihu o pedologii.

¹⁵⁾ V r. 1935 Blonskij publikoval rozsáhlou studii o paměti a myšlení.

¹⁶⁾ Na předělu let 1927--1928 se konal v Moskvě I. kongres pedologů za účasti předních představitelů politických i školských (Bucharina, Krupské, Lunačarského).

¹⁷⁾ V r. 1927 napsal Lunačarskij studii o sociologických základech marxistické pedagogiky. — Tato data uvádíme proto, abychom si uvědomili, že plnokrevný pohyb hodnot v marxistické pedagogice trval více než deset let. Je zjednodušením odsuzovat tento pohyb poukazováním jen na omyly, k nimž v tomto prudkém pohybu došlo. Jen dogmatik může tvrdit, že sovětská pedagogická věda měla mít ihned v počátcích budování socialistické školy k dispozici její přesný model a že se měla vyhnout hledání, experimentování a odtud plynoucím omylům.

kteřá je dnes ve většině prací nazývána teorií výchovy. Veliké úsilí bylo vynaloženo v oblasti didaktiky. Kritika tradiční školy v této oblasti i příliv novinek západoevropské a americké didaktiky byl tak silný, že v poměrně malém časovém rozpětí (10—14 let) jen otevřel problémy a naznačil jejich řešení.¹⁸⁾

V Marxově díle byly těsně spjaty vztahy nové společnosti a nové lidské individuality. Ustoupit od ideálu všestranně rozvinutého člověka znamenalo vždy ustoupit od ideálu komunismu, tj. ustoupit v nejobecnější filosofické rovině také od Marxe.

V Leninově reinterpretaci těchto hodnot nastoupila cestu pokusů o konstrukci modelu výchovy nového člověka také mladá sovětská pedagogická věda. Některé její další vývojové fáze byly ústupem a tím i odcizením vlastní podstatě.

Revoluční dynamika výchovné a školské praxe

Máme-li na mysli celkový vývoj ruské a sovětské školy, zejména základního školství a částečně i školství středního, zhruba v posledním století, jsou porevoluční léta a v širším rozpětí i celá dvacátá léta osobitým úsekem tohoto vývoje. Znamenají podstatně hluboký přerыв vývoje tradiční evropské školy a jsou obdobím dalekosáhlých experimentů, které byly ukončeny po r. 1931, kdy byla postupně vydávána usnesení stranických a státních orgánů o stabilizaci školského systému. Naznačili jsme již dříve, že v prudké dynamice revoluční a porevoluční výchovné a školské praxe byl verifikován dosavadní vývoj marxistických názorů na výchovu a vzdělání a v modelu první socialistické školy byly ověřeny možnosti realizace hypotézy, jakou tvářnost dát občanům státu budujícího socialismus.

Dynamika výchovné a školské praxe byla ovlivněna napětím mezi pedagogickou teorií a skutečnostmi denního života. Existovalo vážné napětí mezi kvantitou, ohromným vnějším růstem školského systému, rapidně se zvyšujícím tempem tohoto růstu koncem dvacátých let a kvalitou výsledků didakticko-metodické a výchovné práce školy. Toto napětí se projevilo ve vztahu demokratizace vzdělání, která byla přelomem v dějinách vzdělanosti a školství ve světovém měřítku, a určitou nivelizací vzdělávacích hodnot, která byla v minulosti doprovodným zjevem pokusů o zlidovění vzdělání. V procesu socialistické revoluce šlo o maximální zmírnění této nivelizace. Úsilí o urychlenou likvidaci bezprizornosti a jiných doprovodných jevů války, revoluce i kontrarevoluce, jež mnohdy znamenaly první etapu humanizace člověka a vytváření elementárních podmínek pro jeho další výchovu, naznačuje složitost této problematiky. Neméně významným byl proces etatizace školských institucí, a to zdaleka ne jen ve sféře odluky školy od církve a realizace světského vyučování, nýbrž i jako problém vztahů mezi institucemi a člověkem v zemi, kde byla poměrně silná tradice anarchismu, nihilismu a svobodné výchovy a školy. Zdrojem napětí uvnitř revoluční dynamiky školské

¹⁸⁾ Konfrontováno v odstupe padesáti let je možno říci, že Leninovi a Lunačarskému šlo spíše o rozbití tradiční školy v aspektech politických a obsahových, kdežto Blonskému i v aspektech didaktických a metodických. Krupská hledala syntézu tohoto tříbení aspektů.

praxe byla i míra experimentů. Vždyť jejich předmětem bylo dítě a hodnoty vzdělávací v nesmírně citlivém ústrojí školy. Extrémy a přexponování experimentů mohly i vážně narušit vysoce humanistické cíle školské politiky.

Dynamika tohoto procesu byla doprovázena diferenciací uvnitř institucionální základny. Jestliže po r. 1931 mluvíme o víceméně unifikovaných didaktických a metodických východiscích práce sovětské školy, existoval v prvních letech po revoluci a ve dvacátých letech celý rejstřík těchto i šířeji koncipovaných obecně pedagogických východisek od pokusů o svobodnou školu Tolstého a její různé varianty, o realizaci školy jako dětské republiky a jako dětské pracovní komuny se širokou samosprávou a integrálním způsobem vzdělání, přes školy — komuny na venkově a výchovné kolonie pro bezprizorné a přes uvedení amerických pedagogických teorií a pokusných škol do praxe sovětské školy cestou daltonského plánu a pedagogických a didaktických plánů dalších, k tzv. tovární pedagogice a k pokusům, které pramenily z teorie odumírání školy jako instituce. Toto pokusnictví a experimentování zasáhlo většinu výchovného a školského území. Bylo by však omylem domnívat se, že institucionální základna byla uvedenými koncepcemi zasažena totálně. Existovaly v každé oblasti desítky škol, v nichž učitelské kolektivy jako celek i jednotlivci mezi učiteli učili »po staru«, ve třídě a v systému vyučovacích hodin s klasickými stupni struktury vyučovací hodiny. Jen obsahově přizpůsobili školu porevolučním změnám. Výchovnou a školskou realitu uvedeného období je proto třeba vidět komplexně a při hodnocení úrovně práce školských a výchovných institucí vycházet ze syntézy nutné dynamiky i snah o stabilizaci. Odpovědnost učitelů za výsledky práce a transfer vzdělávacích hodnot byla v tomto složitém procesu činitelem mimořádného dosahu. Docházelo tak i k napětí mezi představiteli úředních míst a řadovými učiteli, mezi dynamikou byrokratického zabarvení a stabilizačním faktorem, který nechtěl být činitelem retardačním. V tomto komplexním hodnocení nelze ovšem eliminovat podstatné vlivy církevních i bývalých politických a školských činitelů, které byly faktorem vyloženě retardačním a brzdily často i iniciativu učitelstva.

Dynamika i rozpornost tohoto období byly určovány i činiteli nadřazenými výše uvedené problematice. Uvádíme jako příklad protiklad mezi koncepcí budovat jednotnou pracovní školu v rozsahu devíti let, jak byla vtělena do opatření strany a vlády z r. 1918, a utvářením této školy jen jako sedmileté podle dalšího opatření z r. 1920, které bylo přijato jako dočasný ústupek proti původním návrhům Krupské, Lunačarského a v určité míře i Lenina. Byl to rozpor mezi velkorysími plány v oblasti vzdělání lidu, revolučním romantismem a drsnou realitou? Byla to nedůslednost v prosazování původní koncepce, která odpovídala i programům mezinárodního sociálně demokratického a komunistického hnutí před r. 1917 nebo linie ústupků, z nichž některé byly rehabilitovány až ve značném časovém ostupu? Historie učí, že i délka školní povinnosti je záležitostí krajně citlivou v ústrojí národní vzdělanosti jako celku. Lze přece dočasně ustoupit a ponechat přitom předpoklady k rozvoji původní koncepce školské soustavy. To je věcí strategie a taktiky školských reforem.

Lze uvedenou mnohotvárnost školské skutečnosti již dnes posoudit

tak, aby byl bez rozpaků určen nejprogresivnější typ dvacátých let? Touto cestou by totiž měla pedagogická historiografie napomáhat dnešní pedagogické teorii. Domníváme se, že stav dnešního bádání ještě nedovoluje, aby byly pronášeny předčasné soudy. Vždyť dosud nebyla provedena všestranná analýza výše uvedených faktorů v celé jejich komplexnosti a složitosti. Navíc téměř žádný z uvedených typů a pokusů neexistoval v čisté podobě. Lze však pronést osobní úsudek, který vyplývá z předběžné analýzy uvedených faktorů a z mezinárodního srovnání školské a pedagogické problematiky dvacátých let. Nejprogresivnější ruské tradici a požadavkům revoluce odpovídající jsou pokusy v podobě škol-komun, jež byly realizovány především na venkově a ve spojení s internáty. K nim se také dosud nejvíce vracela sovětská pedagogická historiografie i pedagogika ve studiích, které rehabilitovaly porevoluční období.

Naši studii bude vytýkáno, že poměrně málo místa věnuje rozboru a hodnocení uvedení daltonského plánu a dalších didaktických a metodických modelů, projektů, problémů a komplexů do vnitřní práce sovětské školy. Podle našeho soudu však nelze v této oblasti pronášet definitivnější hodnocení, dokud nebudou známa pevnější stanoviska pedagogů a zejména teoretiků didaktiky při určení míry aktivity a samostatnosti v činnostech žáků, při určení podstaty a mezí problémového vyučování, při určení vztahů mezi vyučováním, učením a prací (máme na mysli zejména produktivní práci) atd. V této oblasti jsou totiž hodnotící měřítka historie výchovy, školství a pedagogiky spojena i s hodnocením určitého pedagogického jevu v dnešní pedagogické teorii.

Výsledky americké pedagogiky a školských pokusů byly mimo americké území v největším rozsahu vyzkoušeny právě v prvním socialistickém státě. V období pedagogického NEPu, kdy byly dovoleny ústupky kapitalistické ekonomice, byla v oblasti kultury a vědy těmito ústupky nejvíce zasažena právě škola a pedagogická věda. Vrchol masového zavádění tezí a experimentů americké pedagogiky a školy byl koncem dvacátých let, kdy ekonomické ústupky byly nahrazeny intenzivním rozvojem průmyslu, hlubokými změnami v zemědělské politice, kdy byla zvýrazněna hesla o přípravě vysoce kvalifikovaných kádrů.

V pedagogické teorii převládala teze, že daltonský plán a jiné nástroje moderní americké pedagogiky k rozbití tradiční školy mohou sloužit stejně kapitalismu i socialismu, teze v obecných rysech správná (a popřená vývojem po r. 1931), avšak v uvedené aplikaci sporná. Podle některých teoretiků (Svadvovskij) i školských politiků odkrýval daltonský plán perspektivu marxistické pedagogiky. Tato extrémní stanoviska svědčí jen o odporu proti tradiční škole a o snaze maximálně rychle nahradit tuto školu systémem aktivní a všestranné pracovní školy.

V pozadí všech opatření školské politiky a při utváření obecných závěrů marxistické pedagogiky v té době byla Krupská, významný teoretik pedagogiky, zasloužilý školský politik a především nejbližší spolupracovník V. I. Lenina. Již tyto skutečnosti nenechávaly nikoho na pochybách, že by výše uvedený postup mohl být k neprospěchu upevnění politické moci sovětů.

Blonskému učarovala úloha práce ve výchově. Tovární pedagogika a škola bez tříd se stala módou. Extrém střídal extrém. Brigádně výrobní vyučování bylo na úkor soustavné práce ve škole. Monotechnizace na-

hrazovala Marxův princip polytechnizace vyučování. Brigádně laboratorní způsob vyučování eliminoval pomocí komplexů systém vyučování podle předmětů. Místo komplexního způsobu vyučování nastoupily postupně a v některých případech převládaly projekty. Jejich propagátoři měli koncem dvacátých let vedoucí postavení ve školské politice. Projekty byly nesmírně lákavým způsobem vyučování, někteří teoretikové v nich viděli vrchol moderní didaktiky. Princip koncentrace, globalizace a rekapitulací teorie prostupovaly a doplňovaly toto pokusnictví.

Zasažena byla především základní škola. Největší slabiny při aplikaci amerických »novinek« se ukázaly v práci škol II. cyklu, poměrně dobře obstály odborné školy.

Nové pojetí vyučování bylo zaváděno rychle a masově proti hlasům zkušených pedagogů. Z nového způsobu vyučování se většinou stával způsob univerzální. Školy byly nedostatečně vybaveny, učitelé byli připraveni pro vyučování v tradiční škole. Kritické hlasy byly ponechány většinou stranou nebo odsuzovány jako retardační. Eliminování téměř všech specifických sovětského porevolučního prostředí získalo bohužel převahu nad konkrétními návrhy, aby bylo postupováno střízlivě ve smyslu syntézy zdravé domácí tradice, tradice škol-komun a jiných pokusů, s ověřováním výsledků americké a západoevropské pedagogiky, která byla odklonem od pasivní a k formalismu směřující školy.

V r. 1931 byl konstatován úpadek pokusnictví a byl proveden obrat o více než 180 stupňů. Bez analýzy, která by šla ke kořenům a smyslu socialistické školy. Dnešní sovětská pedagogika odsuzuje především ztrátu systému věd a soustavnosti poznatků (v oblasti didaktické) a výchovu k neodpovědnosti, pokles kázně (v oblasti výchovných hodnot). V uvedeném období staví do popředí výchovu k samostatnému pozorování, experimentální metodu a výsledky některých škol ve sféře racionálně uspořádaných projektů. Učení žáků na základě řešení úkolů a problémů je jedním z nejvíce diskutovaných přístupů ke zkvalitnění práce školy v Polsku i u nás.

Málo pozornosti bylo dosud věnováno sovětskému učiteli, dějinám učitelstva i dějinám učitelského vzdělání v období pro historii tak významném. Mějme na zřeteli skutečnost, že čistky koncem dvacátých let postihly učitelstvo politicky a přeexponované pokusnictví, odsunutí učitele v pedagogickém procesu na vedlejší kolej je postihlo i ve sféře pedagogické. Byla to značná degradace učitelství v době, kdy školská politika a pedagogická teorie proklamovaly renesanci učitelství v socialistické společnosti a kdy sovětská společnost vyžadovala kvalitně připravené kádry.

Je tu ještě jedna otevřená otázka. Makarenko. Je paradoxem, že současná marxistická pedagogická literatura u nás má o této veliké postavě světových dějin pedagogicky méně studií než pedagogika západoněmecká. Makarenko šel v uvedených letech samostatnou cestou praktika i teoretika. Opíral se ve své dialektice výchovy o výtěžky marxistické filosofie a o novou porevoluční výchovnou realitu. Obrátil se zády k buržoazní pedagogice v době, kdy její výsledky slavily v sovětském školství dočasné úspěchy. Jako jeden z prvních vyslovil kritické poznámky k extrémům pedologie. Ne úředním tónem, ale jako praktik a jako hledač syntézy hluboce humánních a současně vysoce náročných vztahů učitele a vychovatele k dítěti.

Studie, která pojednává o raně sovětském modelu marxistické pedagogiky a socialistického školství, je pokusem otevřít řadu palčivých a nedořešených problémů, které se týkají vztahu Října 1917 a výchovy. Činí tak u vědomí, že jde o mimořádně důležitou kapitolu nejen ve vývoji sovětské školy a pedagogiky, ale i v dějinách marxistické pedagogiky v Evropě jako celku. Soustřeďuje se proto na některé uzlové body školské politiky, teorie pedagogiky, zejména její metodologie, a na dynamiku výchovné a školské skutečnosti a praxe v období revolučním a těsně porevolučním.

Nová kvalita vztahů mezi revolucí a výchovou vnesla tvůrčí napětí do vztahů politiky a pedagogiky. »Pedagogiku ideálů« bylo nutno konfrontovat s tvrdou skutečností válkou znivelizovaných hodnot hospodářských a kulturních, s úsilím o likvidaci analfabetismu a s hledáním cest ke konsolidaci vnitřní práce školy. Poprvé v dějinách školství a pedagogiky bylo s takovou otevřeností hovořeno o političnosti výchovy a o školském systému jako nástroji třídního boje za upevnění diktatury proletariátu. Uvedené skutečnosti se plně odrazily v hledání cest marxistické pedagogiky.

Blonskij byl spolu s Krupskou prvním teoretikem sovětské marxistické pedagogiky. Z antiteze Marx—Tolstoj—Dewey se pokusil konstruovat obraz pracovní školy, v níž se tradice domácího protestu proti tradiční evropské škole spojovala s modelem moderní školy americké a vyjadřovala tak ihned v prvních porevolučních letech horečné úsilí o postižení vnějšího a vnitřního modelu školy, který by byl adekvátní představám Marxovým.

Tento model byl verifikován v atmosféře prudké dynamiky výchovné a školské praxe, v níž existovalo napětí mezi kvantitou, vnějším růstem školského systému, tempem tohoto růstu a kvalitou výsledků vyučovací a výchovné činnosti školy, mezi dalekosáhlou demokratizací vzdělávacích hodnot a určitou nivelizací vzdělání, mezi etapizací školství a lidským individuem v zemi, kde byla poměrně silná tradice nihilismu, anarchismu a svobodné výchovy.

Teprve soustavná vědecká práce v této oblasti za spolupráce historiků pedagogiky a pedagogů Sovětského svazu a všech socialistických zemí, konfrontace vývoje marxistické pedagogiky v SSSR s vývojem buržoazní pedagogiky ve vyspělých kapitalistických státech a přesnější zjištění ohlasu pedagogických idejí Října 1917 u nás i v ostatní Evropě umožní vyslovit závěry, které by odpovídaly významu tohoto přelomu v dějinách a které by reprezentovaly pedagogickou vědu u nás i v jiných socialistických státech před ostatním světem.

LITERATURA

Anweiler, O., *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin—Ära*, Berlin 1964.
Anweiler, O.—Meyer, K., *Die sowjetische*

Bildungspolitik seit 1917, Dokumente und Texte, Heidelberg 1961.
Bereday, G. Z. F., *The Politics of Soviet Education*, New York 1960.
Bereday, G. Z. F. —Brickman, W. W.—Read,

- G. H., *The Chancing Soviet School*, Cambridge 1960.
- Blonskij, P. P., *Trudovaja škola*, Moskva 1919.
- Blonskij, P. P., *Pedagogika*, Moskva 1924 (8. vyd.).
- Blonskij, P. P., *Pedologija*, Moskva 1925.
- Blonskij, P. P., *Osnovy pedagogiki*, Moskva 1929 (3. vyd.).
- Blonskij, P. P., *Pamjat i myšlenije*, Moskva 1935.
- Blonskij, P. P., *Izbran. pedagog. prozvedenija*, Moskva 1961.
- Buchholz, A., *Neue Wege sowjetischer Bildung und Wissenschaft*, Köln 1963.
- Counts, G. S., *The Challenge of Soviet Education*, New York 1957.
- Denk, P., *Nová ruská škola*, Brno 1932.
- Dyma, M., P. P. Blonskij (K 25. výročí smrti), *Pedagogika* 1967, č. 3, s. 347—360.
- Froese, L., *Russische und sowjetische Pädagogik*, Heidelberg 1963 (2. Aufl.).
- Froese, L.—Haas, R.—Anweiler, O., *Bildungswettbewerb zwischen West und Ost*, Freiburg 1961.
- Hessen, S.—Nikolaus, H., *Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen*, Berlin 1933.
- Konstantinov, N. A.—Medynskij, J. N., *Očerki po istorii sovetskoj školy RSFSR za 30 let*, Moskva 1948.
- Konvička, V., *Výchovné profily SSSR*, Praha 1935.
- Korolev, F. F., *Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki, 1917—1920*, Moskva 1958.
- Korolev, F. F.—Kornejčik, T. D.—Ravkin, Z. I., *Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiky, 1921—1931*, Moskva 1961.
- Krupskaja, N. K., *Pedagog. sočiněníja*, t. I.—X., Moskva 1957—1963.
- Lunačarskij, A. V., *Problemy narodnogo obrazovanija*, Moskva 1923.
- Makarenko, A. S., *Spisy sv. I—VII*, Praha 1953—1955.
- Pavlik, O., *Vývin sovietského školstva a pedagogiky*, Bratislava 1945.
- Pedagogičeskaja enciklopedija*, t. I—III, Moskva 1927—1929 (red. A. G. Kalašnikov).
- Sovětská pedagogika a sovětské školství v naší knižní a časopisecké literatuře v l. 1918—1938*, Bibliografie (připravili T. Henek a D. Kleskeňová), Brno 1966.
- Šackij, P. P., *Gody iskanij*, Moskva 1935.
- Šackij, P. P., *Pedagog. sočiněníja*, t. I.—IV., Moskva 1962—1965.
- Škola a lidové vzdělání v SSSR*, Praha 1934.
- Volpicelli, L., *Storia della Scuola sovietica*, Brescia 1953.

ЙОЗЕФ ЦАХ

РАННЯЯ СОВЕТСКАЯ МОДЕЛЬ МАРКСИСТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Автор очерка анализирует сложный процесс формирования модели марксистской педагогики и социалистической школьной системы в специфических послереволюционных условиях Советского Союза в двадцатых годах, останавливаясь более подробно на проблемах величин и критериях оценки, на взаимоотношении между революцией и воспитанием, политикой и педагогикой, на антитезисе Маркс—Толстой—Дьюи и на динамике новой воспитательной и школьной действительности. В то время на территории одной шестой части земного шара были раскрыты в полной наготе и неповторимой революционной морали проблемы противоречий и синтеза революции и эволюции, исторической последовательности и отсутствия последовательности, движения вперед и необходимой стабилизации также и в области воспитания и образования, в сфере школы и педагогики.

Блонский вместе с Крупской стали первыми теоретиками советской марксистской педагогики. Исходя из антитезиса Маркс—

Толстой—Дьюи, Блонский попытался в 1919 г. нарисовать картину единой трудовой школы, в которой традиция отечественного протеста против традиционной европейской школы сочеталась с моделью современной американской школы и явилась сразу же после революции выражением стремления к постижению внешней и внутренней модели школы, отвечающей чаяниям Маркса.

Проверка этой модели осуществлялась в атмосфере бурной динамики воспитательной и образовательной практики, которая тогда отличалась напряженностью между количеством, небывалым увеличением числа школьных учреждений, темпами этого возрастания и качеством результатов воспитательно-образовательной деятельности школы, между широкой демократизацией ценности образования и определенной уравниловкой в деле образования, которой сопровождаются крупные общественные перевороты, между школьным образованием, перешедшим в ведение государства, и индивидуальной личностью в стране, где наряду с традицией

демократического и революционного движения существовала мощная традиция нигилизма, анархизма и свободного воспитания.

В очерке затронут целый ряд проблем, решение которых необходимо будет осущест-

влять на базе сравнительного изучения и при взаимном сотрудничестве между историками педагогики и педагогами не только в социалистических, но и в капиталистических странах.

JOSEF CACH

THE EARLY SOVIET MODEL OF MARXIST PEDAGOGY AND SOCIALIST EDUCATION

This study deals with the complex process of forming the model of Marxist pedagogy and a Socialist educational system in the post-revolutionary specific conditions of the Soviet Union in the twenties. It deals in greater detail with the problem of values and the criteria of evaluation, the relationships of revolution and education, politics and pedagogy, the antithesis of Marx—Tolstoy—Dewey and the dynamics of the new educational reality. The problems of the antithesis and the synthesis of revolution and evolution, historical continuity and discontinuity, the forward movement and the necessary stabilization in the field of schools, education and pedagogy, too, were then fully unveiled in one sixth of the world in an unrepeatable revolutionary ethos.

Blonskiy, together with Krupskaya, was the first theoretician of Soviet Marxist pedagogy. In 1919, proceeding from the antithesis Marx—Tolstoy—Dewey, he tried to construct the image of a uniform working school, in which the tradition of domestic protest against the traditional European school was linked with the model of the modern American school

and from the very first post-revolutionary months represented feverish efforts to create the external and internal model of a school in keeping with Marx's ideals.

This model was verified in an atmosphere of violent dynamics of educational and classroom practice, in which there was a tension between the quantity, an unprecedented external growth of educational institutions, the rate of this growth, and the quality of results achieved by the educational work of the school, between the far-reaching democratization of educational values and a certain levelling of education which accompanies great social upheavals, between the introduction of a state school system and the human individual in a country where besides the tradition of a democratic and revolutionary movement there was also a strong tradition of nihilism, anarchism and independent education.

The study presents a number of problems which will have to be solved on a broader basis of comparative studies and in co-operation with historians of pedagogy and educationalists not only in the socialist countries but also in the capitalist countries.