

DĚJINY PEDAGOGIKY

NĚKTERÉ PROBLÉMY PŘÍSTUPU K DĚJINÁM VÝCHOVY, ŠKOLSTVÍ A PEDAGOGIKY V ČSSR V LETECH 1945—1965

DOC. Dr. JOSEF CACH CSc.
Pedagogická fakulta UK Praha

Těsné vzájemné vztahy mezi sociálními revolucemi (K. Marx hovořil o revolucích jako o »lokomotivách dějin«) a otázkami výchovy a vzdělání mají mimořádně významné místo v marxistické koncepci dějin výchovy, školství a pedagogiky. Jde-li o revoluční změny v ekonomickém, politickém a kulturním ústrojí společnosti, z nichž se u nás po r. 1945 postupně rodila nová společnost socialistická, je hluboká analýza těchto vztahů dvojnásob žádoucí.

Analýza vývoje výchovy, školství a pedagogiky v období lidové demokracie a v období budování socialistické společnosti je jedním z dodnes nedoceněných předpokladů pro zpřesňování postupu při dobudování školského systému a pro ujasnění východisek k úspěšnějšímu rozvoji pedagogických věd v příštích letech. O zkušenostech z tohoto období hovoříme jako o pramenu dalšího rozvoje pedagogiky.

Na rozdíl od jiných oblastí společenských věd (máme na mysli mj. diskusi o politickém a literárním dědictví 30. a 50. let, která probíhala ve stranickém a kulturním tisku v m. r.) nemůžeme prozatím zaznamenat rozsáhlejší výměnu názorů o vytváření hodnot v oblasti výchovy a vzdělání v uplynulých dvaceti letech. A přece není možno říci, že by se po r. 1945 jistá tradice výměny názorů na palčivé problémy nevytvářela. Připomínáme diskusi o jednotné škole v l. 1946—1947, diskusi o vědeckém základech pedagogiky v l. 1949—1950, diskusi o tzv. pedagogickém reformismu v r. 1952, diskusi o některých základních problémech školské politiky v učitelském i kulturním tisku v r. 1956, pokusy (bohužel ne vždy úspěšné, ač redakce vycházela z dobrých podnětů) v časopise Pedagogika a v posledním období i v Kulturní tvorbě, zejména podnětný příspěvek J. Kotáska o některých problémech pedagogiky v roč. 1964 a příspěvek M. Havlínové o rozpácích teorie výchovy ve 4. čísle letošního ročníku. Autorka tohoto příspěvku se domnívá, že pedagogika je jednou z posledních oblastí socialistické kultury, kde se dogmatismus drží nejpevněji, a ptá se starší generace, proč došlo v pedagogice ke stagnaci.

Mnoho se však hovořilo a hovoří o některých deformacích marxistické pedagogiky a o chybách ve školské politice v období před r. 1956 mimo veřejná vystoupení. Již to naznačuje složitost situace na naší pedagogické frontě i nebezpečí vulgarizace a zjednodušování.

Úkolem tohoto článku je upozornit na některé problémy přístupu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v uvedeném období. Článek má diskusní ráz.

Pedagogická historiografie, v jejímž centru musí být i problémy hodnocení let 1945—1965, má proto na prvním místě vyvinout úsilí o racionál-

ní pochopení zákonitostí a o vědecké objasnění dialektiky historického vývoje výchovy, školství a pedagogiky této nejvýznamnější epochy národních dějin. Ovšem existence takových zákonitostí byla zdůrazňována i v období dogmatismu. Dogmatismus byl však právě v tom, že zákonitosti nebyly zkoumány a objasňovány tvůrčím způsobem, ale schematicky předurčovány, hrubě se opomíjela heuristická metoda bádání.

Deformace marxistické pedagogiky v období dogmatismu oslabily též funkci historicko-pedagogického myšlení a vědomí historické návaznosti a závaznosti u školských pracovníků, pedagogů a učitelstva. Teoreticky jsme ovšem i zde uznávali v 50. letech historismus jako základní princip marxistického přístupu k hodnocení společenských jevů.

Dvacet let je pro historii skutečně málo, i když jsou tato léta v životě lidu i ve vývoji školství a pedagogiky revolučním přelomem. Historie je tu spojena s předmětem hodnocení četnými osobními dojmy a prožitky, subjektivním hodnocením jevů. Navíc je pedagogika u nás (máme na mysli zejména její kvantitativní rozvoj, rozběh do šíře v minulých letech) jednou z mladších věd. Vždyť její rozvoj v plném slova smyslu nastal právě v tomto období (rozvoj vědecké práce v ústavu ČSAV a v poslední době jmenovitě na katedrách pedagogiky na vysokých školách, pokusy o vědeckovýzkumnou činnost v nově založených výzkumných ústavech pedagogických). Sama hodnotící měřítka byla v minulých letech přehodnocována. Odtud vyplývají potíže v přístupu k nejnovějším dějinám.

Nemáme dosud větší práci, která by se komplexně zabývala hodnocením vývoje výchovy, školství a pedagogiky u nás po r. 1945. Dílčí pokusy z minulých let jsou většinou poznamenány chybnými hledisky 50. let. Je proto aktuálním úkolem historiků pedagogiky a pedagogů přehodnotit postupně chyby, které jsou v rozporu s tradicí pokrokového a revolučního učitelského a pedagogického hnutí u nás, a otevřeně a čestně se vypořádat se vším, co brzdilo a snad by ještě dnes mohlo brzdit všestrannou analýzu vývoje výchovy, školství a pedagogiky v nejnovějším období národních dějin. Máme na mysli vybudovat v pedagogické historiografii postupně novou oblast bádání, která by byla v těsné spojitosti se srovnávací pedagogikou (vývoj výchovy, školství a pedagogiky v ostatních socialistických státech i ve vyspělých státech kapitalistických) a měla k dispozici široké možnosti pramenné (počínaje ústředními orgány stranickými a státními, tiskem, návrhy apod.).

Pedagogický tisk v SSSR se v posledních letech pozorněji zabýval významem hodnocení cesty sovětské školy a marxistické pedagogiky po r. 1917 a po r. 1945, zejména při zpřesňování některých základních problémů současné a zvláště budoucí školy (připomeňme, že byla položena i otázka, v jaké míře plní soudobá škola poslání školy vskutku socialistické). V kritice dosavadních statí a monografií jde o mechanické přenášení periodizace dějin KSSS do dějin školství, rozměšování stranických usnesení o škole, přeceňování úspěchů tam, kde jsou očividné nedostatky, neujasněný vztah k odkazu Krupské, Lunačarského, Blonského aj.

Je třeba si povšimnout i soustavného úsilí soudruhů v NDR v oblasti pedagogické historiografie. Ujali se organizace (za mezinárodní účasti vědeckých pracovníků dalších socialistických států včetně ČSSR) dlou-

hodobého vědeckého úkolu, jakým jsou dějiny marxistické pedagogiky v Evropě, počínaje pokusem o přesnější výklad názorů K. Marxe a B. Engelse na výchovu a vzdělání, školskou politikou jednotlivých dělnických stran I. a II. internacionály a konče podrobným rozbořem vývoje školství a pedagogiky v socialistických státech po r. 1945. Postup historicko-srovnávací je spojen se zpracováním jednotlivých problémů, které mohou být podkladem pro teoretické studie o problémech současné a budoucí školy a pedagogiky (vztah politiky a pedagogiky, všestranný rozvoj osobnosti, samostatnost a aktivita ve výchově, výchovné otázky dětského a mládežnického hnutí, volba povolání, pedagogika dospělých, vzdělání a další vzdělávání učitelů).

Úspěchy v rozvoji komunistické výchovy (v konkrétní podobě postupně uskutečňovaného systému socialistické výchovy lidových mas po únoru 1948, předstupně to vlastní komunistické výchovy), úspěchy v rozvoji socialistického školského systému (máme na mysli zejména boje o jednotnou školu, školský zákon z r. 1948 a stranické usnesení o školství z r. 1959 spojené se zákonem o školské soustavě z r. 1960), úspěchy v rozvoji marxistické pedagogiky jsou nesporné a znamenají ve vědomí učitelstva i veřejnosti kvantitativně i kvalitativně zcela novou epochu v dějinách výchovy, školství a pedagogiky v českých zemích a na Slovensku. Máme hlubokou úctu k tomuto období a vystupujeme nekompromisně proti zkreslujícím interpretacím let 1945—1965 v soudobé oficiální školské politice a v pedagogice v kapitalistických státech i proti ojedinelým názorům u nás, které na základě jednostranné analýzy i z rozhořčení nad nedostatky znevažují cestu dvaceti let. Pouhých dvacet let — ve srovnání se staletou tradicí buržoazního školství a pedagogiky v nejvyspělejších kapitalistických státech.

Zároveň si však klademe i jiné otázky.

Jaká byla Marxova představa výchovy a školy v budoucí socialistické společnosti? Jak zpřesnil Lenin společně s Krupskou tuto představu (model) v prvních letech po Velké říjnové socialistické revoluci? Jak jsme v ČSSR při respektování specificky národních podmínek tento model rozvinuli (tvůrčím způsobem)?

Jak korespondovalo pedagogické myšlení u nás v uvedeném období s dramaty tak pohnuté epochy světových dějin? Otázky, které člověku 20. století, speciálně po r. 1917 a po r. 1945, položily krize a revoluce, stejně jako otázky, které člověku položila současná věda a technika, žádají odpověď (připomeňme, že velmi závažnou odpověď) i od pedagogů, školských pracovníků a tisícových mas učitelstva, které má v rukou výchovu generace vytvářející nové hodnoty vědecké, technické, umělecké i obecně lidské pro přelom 20. a 21. století.

Úroveň kultury a vzdělání našeho lidu byla uznávána již v podmínkách vyhraněně buržoazně třídní struktury školství v habsburské monarchii před první válkou a v měřítku evropském po r. 1918, kdy vláda nad školstvím přešla do rukou české a slovenské buržoazie. Díky úsilí lidových vrstev — v posledním období národních dějin zejména dělnické třídy — po vyšším vzdělání mimo oficiální školské instituce, díky vlasteneckým snahám tisíců učitelů o sebevzdělání a o pomoc lidu při zvyšování vzdělání byly alespoň v hrubých rysech stírány ostré hranice mezi

rozsahem a úrovní vzdělání pro užší okruh vládnoucích vrstev a mezi vzděláním pro lidové masy. Tato skutečnost byla proto středem pozornosti v západních státech ihned po únoru 1948. Buržoazie čekala, jak si povedou komunisté při řízení školské politiky ve státě, který měl dobrou školskou tradici. Komunistické strany a uvědomělá část dělnické třídy v západních státech pozorně sledovaly a sledují naši cestu, protože pro ně je utváření jednotného školského systému a marxistické pedagogiky v bývalém vyspělém kapitalistickém státě pokusem nesmírného politického i teoretického dosahu. Máme na mysli zejména KS Francie, Itálie a Anglie.

Totéž ovšem platí — i když jde pochopitelně o jiná měřítka — i o státech socialistických, zejména o těch, kde úroveň výchovy a vzdělání byla v letech 1944—1945 na nízké úrovni a kde byly hledány cesty urychlené nápravy protilidové politiky dřívějších vládnoucích vrstev.

Klademe si otázku zásadního rázu. Splnili jsme v uvedeném dvacetiletí opravdu všechny naděje, které v nás kladli komunisté a pokrokoví pedagogové a učitelé v socialistických státech i ve státech kapitalistických?

Jsme např. znepokojeni — i když objektivně by to měl být jev nesmírně radostný — zprávami našich vědeckých pracovníků a učitelů vysokých škol, přijíždějících ze studijních cest v Rumunsku, a velmi rozvázném a nanejvýš seriózním přístupu k řešení školské politiky a pedagogické teorie ve státě, který patřil vinou feudálně buržoazní kliky k nejzaostalejším v Evropě.

Domníváme se, že bylo třeba ještě důsledněji a přesněji (šlo přece o školství, instituci pro výchovu nové generace dělnické třídy a národa, která měla být společně s problémy politicko-ekonomickými středem pozornosti nové společnosti) včas stanovit na základě všestranné politické úvahy i vědecké analýzy rozdílnost postupu při budování socialistického školství a v jisté míře i pedagogické teorie v dřívějším kapitalisticky vyspělém Československu od postupu v polofeudálním carském Rusku po r. 1917 (při plné účtě k významným tradicím ruské školy a pedagogiky). Přitom do budoucna sledovat jako cíl postupné sblížování školských soustav jednotlivých socialistických států. Zdá se, že ústup od školského zákona z r. 1948 byl ústupem od původního tvůrčího přístupu naší strany i k problematice školské a pedagogické. V posledních letech jsou tyto chyby napravovány.

Proto je pro nás tak významným činitelem i zhodnocení vývoje vzájemných vztahů mezi politikou a pedagogikou, přesněji řečeno mezi politicko-organizačními opatřeními ve školství a teorií výchovy a vzdělání. Deformace marxistické pedagogiky v období dogmatismu v 50. letech snad nejvíce postihly právě tyto vztahy. Strana dnes hovoří zcela otevřeně o chybách v ekonomice, v řízení národního hospodářství a v kultuře. Chyby, jichž jsme se dopustili ve školství a při utváření marxistické pedagogiky, byly již také naznačeny.¹⁾

¹⁾ Máme na mysli především jednání a usnesení ideologické komise ÚV KSČ ze září 1964 o naléhavých úkolech pedagogické vědy, první dokument o příčinách nedostatků (příčiny rázu metodologického, příčiny vyplývající ze specifické povahy pedagogiky a jejího řízení, kádrová situace v pedagogice jako jedna z příčin neuspokojivého stavu) a o opatřeních k nápravě nedostatků v pedagogice. V těchto souvislostech uvádíme i referát Vl. Kouckého, tajemníka ÚV KSČ, na zasedání ÚV KSČ »O

Od r. 1956, kdy se otevřeně začalo hovořit o chybách dogmatického období, uplynula poměrně dlouhá doba. Chyby začaly být soustavněji napravovány od r. 1959. Otevřené slovo bylo řečeno v odstupu osmi let na ideologické komisi ÚV KSČ v září m. r. a na zasedání ÚV KSČ ke školství v říjnu m. r.

V 50. letech docházelo často k zjevnému podceňování pedagogické vědy (bude třeba více analyzovat jak podíl neutěšeného stavu pedagogiky, tak podíl pedagogů na této skutečnosti), k směřování politiky s pedagogikou. Došlo i k deformacím v chápání společenské funkce pedagogiky, pedagogika se stávala pouhou ilustrátorkou již přijatých a rozhodnutých politicko-organizačních opatření.

Jde skutečně o hluboké protiklady mezi rostoucím významem vědecky založené školské politiky a podstatnými chybami v provádění této politiky.

Bolestný obrodný proces socialistického světa v minulém desetiletí nám odhalil mnohé nedostatky, nedomyšlená opatření, o nichž jsme byli přesvědčeni jako o správných východiscích školské politiky. Prošli jsme obdobím, kdy jsme se domnívali, že i vztahy mezi politikou a pedagogikou jsou jednou provždy a ku prospěchu obou dořešeny jako bezkonfliktní jednota mezi politikou a pedagogikou.

Byla ovšem také léta, kdy kritika dnes již očividných nedostatků byla některými pracovníky (dnes bychom je mohli nazvat nepřáteli tvůrčí stranické linie ve školství) spojována s podezříváním z protistranické a protistátní linie.

Sama stranickost marxistické pedagogiky, princip, který jsme po úporu 1948 jako mladí pracovníci v pedagogice s takovou vážností střežili a postupně aplikovali v myšlení historickopedagogickém i v promýšlení problémů současné pedagogické teorie, byla často vulgárními výklady, zjednodušováním a zejména strnulou dogmatickou praxí znevažována.

Mohlo by se zdát, že pod tíhou těchto skutečností mizí představa o teoretické předvídavosti a dokonalosti politiky strany ve školství. I když také zde budeme patrně mnohé korigovat a zpřesníme představy o teoretické předvídavosti, nebude to snižování politiky strany, nýbrž naopak posílení její autority ve smyslu tvůrčího marxismu. Je ovšem třeba přísně oddělovat hledání na základě všestranné vědecké analýzy od chyb dogmatismu. Domníváme se také, že právě v těchto souvislostech bude třeba daleko více vyzvednout kritické hlasy, které již počátkem 50. let ukazovaly na neslučitelnost některých zásahů do školské politiky strany se skutečně marxistickou koncepcí školství a pedagogiky. Tyto hlasy budou pojítkem mezi tradicí počátků marxistického pedagogického myšle-

úkolech rozvoje našeho školství a výchovy mládeže na školách» z 21. X. 1964. S. Koucký uvedl, že na většinu nedostatků upozorňoval ÚV KSČ již při projednávání stranického usnesení o školství v r. 1959.

Současně je třeba vést v patrnosti statí zásadního rázu, které se v nedávné minulosti zabývaly nedostatky naší pedagogiky. Máme na mysli zejména tyto statí: Josef Váňa: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*, Pedagogika 1962, č. 3, zejména kapitulu o současném stavu pedagogiky a kapitulu o základních předpokladech pro rozvoj pedagogické teorie. — J. Skalková-Procházková, J. Skalka: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, Pedagogika 1963, č. 3, zejména část o vlivu tzv. kultu osobnosti a s ním spojeného dogmatismu v pedagogice.

ní v předmnichovském Československu a bojem proti dogmatismu po r. 1956. Znovu zdůrazňujeme, že by bylo hrubou chybou vidět v období dogmatismu v 50. letech přerušení rozvoje marxistické pedagogiky a zabývat se jen její stagnací. Podle našeho soudu může např. mnohé ujasnit pečlivá analýza názorů O. Chlupa z těchto let, střetnutí těchto názorů na základní problémy pedagogické teorie i na problémy didaktické nejen s přežitky buržoazní pedagogiky, nýbrž i s levičáckými a dogmatickými proudy v našem pedagogickém myšlení.

Probíhá proces zpřesňování a ujasňování této složité problematiky. Zřejmě ani letošní jubilejní rok vše neujasní. Je třeba trpělivosti, ku prospěchu tak závažné problematiky, ku prospěchu naší pedagogické vědy a zejména našeho školství a výchovy nové generace.

V časopise *Pedagogika* probíhala před třemi roky diskuse o vztahu politiky a pedagogiky. Mladší generace pedagogů přišla tehdy po projevu J. Váni o metodologických problémech v rozvoji pedagogické vědy s četnými podněty. Všimněme si však jistě neujasněnosti. J. Kojzar rozvedl teze o vedoucí úloze politiky a relativní samostatnosti výchovy, o rostoucím významu politiky v socialistické společnosti i o tom, že cíle výchovy stanoví politika, ne pedagogika, etika, filosofie apod.²⁾ J. Skallová-Procházková a J. Skalka ve studii o metodologických otázkách naší pedagogické vědy³⁾ (upozorňujeme, že studie nenavazuje přímo na výše uvedenou diskusi) uvádějí, že otázka cíle výchovy je problémem komplexním, na jehož řešení se musí podílet řada vědních disciplín. Uvádíme tyto příklady proto, abychom upozornili, že o podobných zásadních problémech je třeba psát naprosto přesně, protože v rukou nezasvěceného interpretátora mohou mít i různý výklad. Uvedení autoři se jistě v zásadních východiscích shodují.

M. Havlínová v článku o rozpacích teorie výchovy⁴⁾ uvádí, že pedagogika trpně přijímá »rozhodnutí a usnesení orgánů jako závazná a neoddiskutovatelná a vědeckými metodami neprověřená«. Vl. Uher v odpovědi v *Učitelských novinách*⁵⁾ tuto výtku uznává, ale brání politiku i pedagogiku před jednostrannou generalizací. Vl. Uher pochybuje, že by se autorce podařilo najít takové usnesení, které by směřovalo proti obecným principům socialistické výchovy. Domnívám se, že i zde dochází k nedorozumění. Oba autoři se shodují v tom, že v minulosti docházelo k trpnému postavení pedagogiky vůči politice. Jestliže máme na mysli 50. léta, je možno generalizovat, jak to činí M. Havlínová, nikoli však pro období po r. 1959. Vl. Uher má sice pravdu, že by se v usnesení nesnadno hledala místa, jejichž interpretace by byla v rozporu se zásadami marxistické pedagogiky. Možná, že by se i takové výjimky našly. To ovšem nic nemění na výtce, kterou M. Havlínová po mém soudu správně adresuje pedagogické vědě.

Všechny tyto a jiné skutečnosti je třeba posuzovat na základě všestranné znalosti konkrétní situace. Skutečně nelze předčasně a jednostranně

²⁾ J. Kojzar: *Ke vztahu politiky a výchovy*, *Pedagogika* 1962, č. 5, str. 562—571.

³⁾ J. Skallová-Procházková, J. Skalka: *K metodologickým otázkám naší pedagogické vědy*, *Pedagogika* 1963, č. 3.

⁴⁾ M. Havlínová: *Rozpaky teorie výchovy*, *Kulturní tvorba* 1965, č. 4.

⁵⁾ Vl. Uher: *Rozpaky teorie výchovy?*, *Učitelské noviny* 1965, č. 8.

generalizovat. Vzpomínám např., jak v období tzv. kultu osobnosti před rokem 1955 vznikala první naše marxistická učebnice dějin pedagogiky. Autorskému kolektivu nikdo nediktoval hodnotící měřítka v přístupu k dědictví buržoazie v oblasti výchovy a vzdělání, zejména v přístupu k pedagogice v období imperialismu. Přitom šlo o záležitost, kde vztahy politiky a pedagogiky jsou zcela evidentní. Tak i v období dogmatismu vznikla práce, za níž se autorský kolektiv nemusí stydět ani v odstupu deseti let. Pokud v této práci došlo k některým omylům, byla to spíše daň době a součást celkové atmosféry v oblasti společenských věd.

Tak tomu bylo i v některých dalších případech. Pokládáme proto závěry ideologické komise ÚV KSČ k dokumentu o naléhavých úkolech pedagogické vědy ze září 1964 za historický mezník ve vývoji naší marxistické pedagogiky, mezník, který uzavírá období tzv. kultu osobnosti a dogmatismu a plně otvírá cestu tvůrčímu rozvoji pedagogiky.

Výsledky bádání v pedagogických vědách mají být napříště důsledně základním východiskem pro tvorbu politicko-organizačních opatření a směrnic ve školství vyspělé socialistické společnosti. Směřujeme k vyšší syntéze vztahů mezi politikou a pedagogikou, směrujeme k důslednému uplatnění vědeckého bádání ve vědeckém řízení společnosti, včetně vědeckého řízení našeho školství.

Připomínám jen, že stejným způsobem, jakým jsme se pokusili o rozvoj nedostatků, bude třeba pečlivě analyzovat příčiny úspěchů školské politiky i pedagogických věd po roce 1945. Byl to zejména tvůrčí přístup k marxismu, otevřená diskuse o palčivých problémech a plná důvěra k pedagogům a učitelstvu.

Uvádím další problémy, jež bude třeba pozorně analyzovat a z této analýzy vyvodit závěry pro další rozvoj našeho školství a pedagogiky.

V oblasti školství je to např. problém vztahu mezi hlubokou demokratizací vzdělání, kterou naše společnost po r. 1945 prošla a která navazuje na tradice našeho lidu v celé národní historii, a jistou nivelizací vzdělání, k níž zákonitě docházelo v minulosti v revolučních obdobích. Vzniká však otázka, kdy a jak této nivelizaci předcházet, aby byla jevem skutečně jen dočasným a nezasahujícím hlouběji do ústrojí celé společnosti.

V oblasti pedagogiky je to např. ztráta toho, co nazveme »filosofií výchovy«, když v minulých letech došlo ke značnému zjednodušení v pojetí vědeckosti pedagogiky a současně k jejímu rozšíření daleko mimo řady učitelstva. Je to pravděpodobně doprovod dočasné ztráty hlubších filosofických, sociologických a kulturně společenských aspektů v naší pedagogice.

Sem patří i poněkud pragmatické pojetí školy a funkce učitele, jak jsme se s ním v rozporu s vysoce humanistickým chápáním těchto jevů v marxistické pedagogice setkávali u nás v 50. letech. Přitom i zde byla zároveň vysoce zdůrazňována úloha učitele a školy. Průmyslová revoluce se stala základním kritériem pokroku. Došlo k tomu, že se měřítka společenských potřeb staly ekonomické ukazatele. To se zvláště bolestně projevovalo ve školství. Úloha školy a učitele se často v pragmatickém výkladu některých národohospodářů redukovala na pouhou »službu« vel-

kým ekonomickým cílům. Škola se stala jakýmsi doplňkem (i když bylo tvrzeno, že důležitým) ekonomie a průmyslu.

Aby pedagogika mohla splnit velké poslání do budoucna, musí vycházet nejen z moderních metod vědeckého bádání, musí se opírat nejen o široký okruh tzv. pomocných věd a v terénu o masy vědecky připraveného učitelstva a školských pracovníků, ale i o pečlivou analýzu svého vztahu k dějinám výchovy, školství a pedagogiky v našich zemích a o stejně pečlivou analýzu proudů světového pedagogického myšlení.

V minulých letech docházelo ke značné izolaci naší pedagogiky nejen od západní buržoazní pedagogiky (přesvědčivost marxistického pedagogického myšlení může vyrůstat dnes mimo jiné také z konfrontace se současnou buržoazní pedagogikou ve vyspělých kapitalistických státech), ale v jisté míře jsme nedostatečně sledovali a snad i po jistou dobu podceňovali vývoj školství a pedagogiky v jednotlivých socialistických státech. Hluboce si vážíme pokrokových a revolučních tradic ruské a sovětské pedagogiky. Proto orientace na sovětskou pedagogiku po roce 1948 byla zcela přirozená. Nelze však zapomínat, že se tak stalo právě v letech vrcholícího dogmatismu a subjektivismu.

V 50. letech jsme zapomínali, že pozdně buržoazní svět může ještě stále vytvářet významné hodnoty (i když dílčí) i v oblasti pedagogiky. Setkávali jsme se též s levičáckým přístupem k dílčím výsledkům buržoazní pedagogiky, jehož důsledkem je stále ještě nedostatečná informovanost o stavu školství a pedagogiky v kapitalistických státech, stále ještě nedostatečně ujasněný vztah k tzv. klasikům moderní buržoazní pedagogiky, jakým byl v USA J. Dewey a jiní. Dostatečně jsme v marxistické pedagogice dosud nezevšeobecnili zkušenosti severských států, zvláště Švédska, při budování tzv. jednotné diferencované školy v podmínkách vyspělé kapitalistické společnosti.

Jistě nelze právě v těchto souvislostech opomenout vztah k našemu pedagogickému dědictví, k pokrokovým a revolučním tradicím výchovy, školství a pedagogiky i k tradicím našeho učitelstva. Jak jsme po roce 1945 ujasňovali vztah k tomuto dědictví a jak jsme postupně při uskutečňování jednotné školy a při utváření marxistické pedagogiky čerpali z těchto skutečně u nás mimořádně vzácných fondů? Jak jsme navazovali na počátky marxistického pedagogického myšlení v předmnichovském Československu? Mám na mysli zejména pozoruhodný zjev učitele a pedagoga O. Blažka a činnost a dílo O. Chlupa, jehož Středoškolská didaktika, kniha vzácné pedagogické moudrosti, vyšla právě před třiceti lety. Naše dělnická třída a po roce 1921 Komunistická strana Československa má přece i v oblasti výchovy a vzdělávací tradice, které jsou v mnohém též přínosem do vývoje marxistické pedagogiky v evropském měřítku. Skutečnost je ovšem taková, že jsme tento vzácný pramen v dostatečné míře nezpracovali a nenavázali naň, ačkoli to je pramen, který měl být jedním ze základních při utváření nové školy a pedagogiky. Bude třeba se velmi rychle vrátit k všestrannějšímu posouzení tzv. pokusnictví našich pokrokových učitelů v dvacátých letech a k problematice tzv. pedagogického reformismu v třicátých letech. Zejména zpřesnění principu přestavby výchovné a vzdělávací práce na našich základních de-

vítiletých školách, problémy prohloubeného individuálního přístupu k žákům a všestrannější zájmové činnosti volají po takové analýze.

Ke splnění uvedených úkolů bude třeba vybudovat v naší pedagogické historiografii postupně celou oblast bádání o nejnovějších dějinách výchovy, školství a pedagogiky. Soustředit se přitom zejména na zevšeobecnění metodologických zkušeností jako poučení pro budoucnost. Rozlišit přitom zvláštní oblast, která se bude zabývat hodnocením vývoje školského systému i hodnocením vývoje vnitřní práce školy, zvláštní oblast, která se bude zabývat vývojem pedagogiky jako vědy, a konečně oblast, která by se zabývala hodnocením vývoje výchovy v širším slova smyslu. Zvláště důležité bude vyjasnit co nejdříve metodologické problémy přístupu k tomuto nejvýznamnějšímu období v dějinách našeho školství a pedagogiky.