



His toria scholas tica



2024
10

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2024

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2024, ročník 10

Number 2, December 2024, Volume 10

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@npmk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovska 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica is published twice a year.*

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Editorial
- Studie** 11 Improving Children's Health. Hygiene, Medicine and
Studies Pedagogy in the Italian School-medical Service
and the Case of Milan (1950–1970)
— Simonetta Polenghi
- 33 Schule und Unterricht unter den Bedingungen
des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert am Beispiel
des Nürnberger Zellengefängnisses
*School and Lessons under the Conditions of the Penal System
in 19th Century on Example of the Nuremberg Cell Prison*
— Daniel Oelbauer
- 53 The Children in Need in Postwar Macedonia (1944–1950)
— Suzana Miovska-Spaseva
- 81 “Every City Dweller is, if not Ill, at Least in Need
of Recovery.” The *Schullandheim* (Rural School Hostel)
in the Context of Crisis and Reform after the First
World War
— Esther Berner
- 107 Education and Vulnerability. On the Historiographical
Analysis of the German Educational Discourse
on Punishment in the “Short” 19th Century
— Carsten Heinze
- 131 Deutungskämpfe um das Schulfach Wirtschaft –
Eine historische Diskursanalyse zur Pädagogisierung
gesellschaftlicher Problemlagen
*Conflicts of Meaning within the Implementation Period of a New
School Subject Economics – a Historical Discourse Analysis
of the Pedagogization of Social Problems*
— Maximilian Husny

**Studie
Studies**

- 153 “What We Can Do.” New Year’s Pioneer Revue at Prague Castle and the New Image of Socialist Childhood
— Jiří Knapík
- 181 Preparation of the Future Elites of the Communist Party in the Period of Communism in Slovakia
— Blanka Kudláčková
- 203 Sovietization in Poland and its Impact on Education and Pedagogy
— Janina Kostkiewicz
- 227 Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania
Latin as a Subject of Discussion within the Reform of Secondary Schools in the First Czechoslovak Republic. The Importance of Classical Education
— Annamária Adamčíková
- 263 Škola – služba systému, státu či bezpečí žáka. Vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice
School – Service to the System, State or Safety of the Pupil. Development of School Education in the Field of Safety Issues
— Miroslava Kovaříková
- 291 Vzdělávání jako podnikání: Role soukromých škol v procesu institucionalizace komerčního školství v Čechách do roku 1918
Education as a Business: the Role of Private Schools in the Institutionalisation of Commercial Education in Bohemia up to 1918
— Petr Kadlec
- Varia**
- 315 The State as the Owner of Education: Totalitarian Regimes and Education in Europe in the Second Half of the 20th Century. An International Conference, 12–13 October 2023, Trnava, Slovakia
— Simonetta Polenghi

Věnování

Dedication

Toto číslo je s úctou věnováno PhDr. Markétě Pánkové, zástupkyni šéfredaktora časopisu *Historia scholastica* a bývalé ředitelce Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, k jejímu životnímu jubileu.

Redakce časopisu Historia scholastica

This issue is respectfully dedicated to PhDr. Markéta Pánková, Deputy editor of *Historia scholastica* Journal and former director of the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, on the occasion of her jubilee.

The editors of Historia scholastica

Úvodník

Editorial

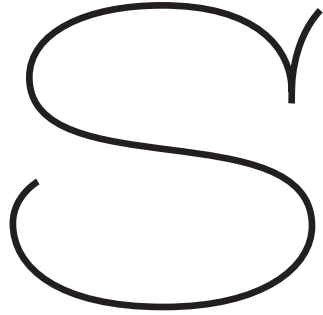
The second issue of the journal *Historia scholastica* of 2024 concludes with the topic of children in times of need and hope. There is also a full report on the project and the international conference of 2023 organized by the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague. This is a topic that, unfortunately, has continued relevance even in the second half of 2024, in the light of international conflicts, wars, environmental risks, climate change and their negative impacts on the lives of all.

This edition brings together academic studies as well as reports and reflections that highlight processes, actors and examples where educational struggles have faced external threats. We highlight pedagogical work for the betterment of children's lives with concrete examples, and showcase educators' efforts for improved physical health and psychological well-being as essential educational goals. However, the studies in this issue also point to the broader social and pedagogical context within which such efforts faced difficulties in overcoming many pedagogical barriers to progress in the complex political and social conditions of the 20th century, when totalitarian systems restricted the free creative work of many individuals.

We hope that this second issue of *Historia scholastica* in 2024 will also offer readers a range of suggestions for further in-depth study of the themes of the child in times of need and hope.

We wish us all good heart, good health, and great support in our educational efforts to promote the child's dignity and uniqueness of personality.

Tomáš Kasper
Markéta Pánková



Studie *Studies*

- 11 Simonetta Polenghi
- 33 Daniel Oelbauer
- 53 Suzana Miovska-Spaseva
- 81 Esther Berner
- 107 Carsten Heinze
- 131 Maximilian Husny
- 153 Jiří Knapík
- 181 Blanka Kudláčová
- 203 Janina Kostkiewicz
- 227 Annamária Adamčíková
- 263 Miroslava Kovaříková
- 291 Petr Kadlec

S

Improving Children's Health. Hygiene, Medicine and Pedagogy in the Italian School-medical Service and the Case of Milan (1950–1970)

Simonetta Polenghi^a

^a Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Educational Sciences, Department of Education, Italy
simonetta.polenghi@unicatt.it

Received 14 April 2024

Accepted 12 June 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-001

Abstract In 1910, Italy's General Healthcare Law set out plans for a school-medical service but limited it to the prevention of infectious diseases. It was only in 1961, three years after the establishment of the Ministry of Health, that the school-medical service was founded with a wider remit. The full implementation of the decree came in 1967 when the regulations were issued. This delay by the state was counterbalanced in Milan by the intense activity of the City Health Department. The capital of the economic boom in the 1950s and '60s, Milan had two mayors who were doc-

tors, a long tradition of care for children and schools, and a wide network of doctors involved in social medicine. The aim of this paper is to show how in Milan in the 1950s and '60s, children's physical condition was the subject of intense interest as a result of campaigns that linked hygiene, medicine and pedagogy to improve children's health.

Keywords school medicine, school doctors, health education, Italy, 20th century

Introduction

In his lectures in Rio de Janeiro in 1974, Michel Foucault focused his analysis on the birth of social medicine, recalling how medicine developed into a form of body control with the advent of the modern state and capitalism, when the role of medicine expanded to address society and not just the individual, and the body became a biopolitical reality. Foucault shows how in the UK during the decade from

1940–50, we see the birth of a new economy and a new policy of the body. Guaranteeing the health of the population became a priority for state intervention, resulting in a growth in state expenditure on public health, and the increasing power of medicine. In this context, the Beveridge Report, published in the UK in 1942, established the basis for the post-war reforms known as the welfare state, which included in the UK the creation of the National Health Service in 1948 and which became the model for other countries' welfare reforms (Foucault, 2021).

In the process of the gradual construction of “biopower”, body control, political surveillance, social hierarchy and health improvement were entangled in new forms of *Disziplinierung*. A key role in this was played by Health Departments, which Hüntelmann (2006) considers a fundamental part of biopower.

Historians of education have focused on the issues of children's health, school hygiene, and school doctors in different countries (see e.g. the monographic issues of “History of Education Review” 2017, 46/2 and of “Historia y Memoria de la Educación”, 2022, 15; see also the recent Tadmor-Shimony 2023 for Palestine and Israel and da Silva 2024 for Argentina). Research has covered the 19th century and the first decades of the 20th century. The years after WWII have attracted some scholars, who have analysed medicine, school and pedagogies of health in Britain (Newman, 2023); school medical inspections in the Netherlands (Bakker, 2017); and health education in Spanish schools (Terron, Comelles & Perdiguero, 2017; Hurtado-García & Terrón-Bañuelos, 2022; Perdiguero-Gil & Bueno Vergara, 2022).

Taking into account this heuristic and historiographical framework, our aim is to look into the Italian case, where the state was late in adopting direct control of public health, since the role of Health Minister was not created until 1958 and the National Health Service (*Servizio Sanitario Nazionale* – SSN) established as late as 1978.

During the Kingdom of Italy (1861–1946), the public health law was issued by Crispi in 1888. This law formed the backbone of the Italian public health system until 1978 (Vicarelli, 1997). The Crispi law made smallpox vaccination mandatory; and the Ministry of the

Interior established a network of local health officers and a Directorate of Public Health. The Crispi law required municipalities to hire a doctor and a midwife for the poor. These doctors became the symbol of the transmission of knowledge from the middle class, to which they belonged, to the working classes, with whom they came in contact (Chiosso, 2011, pp. 250–256). Residential care and special schools were under religious control. The Fascist regime introduced an occupationally-based social insurance system that was linked to the corporatist policy, a model that persisted during the first decades of the Republic, until the establishment of the SSN in 1978 completely changed the system. The SSN was “based on Beveridge’s principles of universalism, equity, and solidarity, financed by general taxation and modelled on the British NHS” (Taroni, 2021, VI).

Given this delay, we will try to see if we can still use Foucault’s categories, focusing on children’s health, school, and medicine in the first decades of the Italian Republic before the birth of the SSN.

The Hygienist Movement and Schools up to the 1950s

The hygienist movement, in the second half of the 19th century, assigned schools a prominent role in the programme of Italians’ physical regeneration, which went hand in hand with the secular moral control exercised by the ruling class. The need to combat the “physical degeneration of the population” with a vast programme of hygiene, medicine, and education was a *Leitmotiv* of positivist pedagogy. National unification was seen as the first step towards a gradual process of physical and moral regeneration of the Italian people, particularly the humbler classes, which needed to be extensively civilized (Bonetta, 1991, pp. 277–279): hygiene, civilization, and nation-state building were related watchwords. A grand project for the “hygienic re-foundation” of the country was planned and carried out, as a sanitary-therapeutic intervention on the one hand, and as a pedagogical-cultural action of prophylaxis on the other (Pogliano, 1984; see also Gianfrancesco, 2019).

Public health regulations issued in 1889 prescribed the supervision of school buildings and contagious diseases, to remove from school any pupil suffering from infectious diseases. In 1901 the General Health

Regulation of 3 Feb, No. 45, stipulated that each municipality should arrange for all schools to be visited at least once a month, without prior notice, by the medical health officer or by doctors delegated for the purpose, although this provision was very little complied with (Ragazzi M., 1923, p. 316). In 1903, the Ministry of Education established regulations for cases of contagious diseases in schools, but it was not until 1921 that the decree on the protection of schoolchildren's health was issued (Cea, 2019, p. 227).

In 1894, the Minister of Education, Guido Baccelli, a famous physician, had introduced into the elementary school curriculum the new subject of hygiene. The subject was called by Baccelli "a new science [...] the science of life" that showed "the path to civilization" (Lombardi, 1987, pp. 121–122). Indeed, the teaching of basic health rules was closely linked to ethics, as it was already in school textbooks. In 1923, as part of Gentile's school reform, Giuseppe Lombardo Radice, professor for education and a neoidealist, although also an advocate of progressive education (Scaglia, 2023), wrote the new elementary school programmes, where hygiene was presented to children in a new way, with simple concepts that were always related to their own experience. In 1934 the elementary school programmes were updated, being adapted to the Fascist spirit. The richness of Lombardo Radice's pedagogical suggestions was lost and hygiene became just a part of the Mussolini regime's modernisation programme. The content of the Washburne Programmes of 1945 was very similar to that of the Radicean programme of 1923: mechanical repetition of concepts was judged meaningless: children had to understand through personal research. In 1955, Minister Ermini issued new programmes, from which hygiene was excluded. This stood as evidence that the Italian state had achieved the minimum desired results in basic health education and above all in the dissemination of the principles of socially responsible behaviour, that were traditionally presented as intermingled. But this disappearance also confirmed the prevalence of the pedagogy of progressive education, which had first been present in Lombardo Radice's programmes, only to be blocked by Fascism and then reintroduced in 1945. As a subject, hygiene had been taught in a mnemonic and prescriptive way, with

strong moral (and with Fascism, political) connotations. Lombardo Radice and progressive education, on the contrary, left children free to experiment. By 1955, the traditional strict control of children's bodies, which had increased with Fascism, was no longer necessary, nor desirable for the pedagogy of the time. The combination of hygiene education, discipline and morality no longer corresponded to educational feeling. Notions related to the human body were therefore included in the science curriculum and hygiene disappeared as a school subject (Polenghi, 2021).

However, issues related to children's health and young people's bodies had certainly not disappeared; indeed children's health was a big issue after WW II and was addressed with local initiatives and organisations, led by doctors. The main problems were the poor diet during WW II and in the immediate postwar years; and the spread of illnesses and of child labour, especially in the south: all problems that led to a general weakening of children's bodies. Thanks to US support and the Marshall Plan, Italy managed to emerge from the destruction of the war years. 1950–1965 were the years of the Italian economic boom. Between 1951 and 1963, gross domestic product increased by a remarkable average of 5.9% per year. In 1958 the number of people employed in industry overtook those working in agriculture. The country also experienced a substantial wave of internal migration from the south to the north, with Milan and Turin as leading industrial cities (Sylos Labini, 1974).

Milan as a Leading City in School Medicine in the 1950s

Milan was the “capital of the Italian economic miracle” (Petrillo, 2023, p. 49), whose population rose by 25% in ten years (from over 1,257,000 in 1950 to over 1,580,000 in 1961). The wider county's population rose by 31.1%, welcoming many immigrants from the south. In 1960 Milan city and county produced 12.5% of the entire national income, and Turin 6% (*ibid.*, pp. 57–58, 62). Milan's municipality had a long and great tradition of efficiency and care for school and children, and a wide network of physicians involved in social medicine (Zocchi, 2006; Cosmacini, 2018).

The origins of the Milan Health Department go back to Joseph II and the Napoleonic era. During the Habsburg Restoration period, the City Health Department was improved and from 1869, following Italian unification, it was led by a doctor rather than a civil servant. It depended on the municipality, state control being weak (Zocchi, 2006). In 1901 Milan City Council had issued the first school health regulation, quite advanced for the time, which devoted 10 articles to health and hygiene surveillance in schools. In 1911 the first dental school service was created. From 1911 to 1947 the Chief School Doctor was the renowned Alfredo Albertini (1881–1952), an expert in special education and director of the Scuola Treves, the first special school for children with mild-moderate retardation in Italy to be totally supported by a municipality rather than private funds, opened in 1915. The Health Department focused on prophylaxis and care for weak and disabled children, often anticipating and going beyond the state regulation (Ragazzi C. A. & Gaito, 1952, pp. 11–15). It is worth noting that Milan had two doctors as mayors, the Socialist Angelo Filippetti (1920–22) and the Liberal Luigi Mangiagalli (1922–26), powerful rector of the State University of Milan, MP and senator.

The budget of the first City Council after WW II, led by Mayor Antonio Greppi, allocated much more spending to hygiene, health and welfare than other Italian cities. The welfare was directed by Ezio Vigorelli, who appreciated the English model of the Beveridge Report (Cosmacini, 2018, pp. 149–151). Milan had Socialist mayors and administration from 1946 until 1992; two mayors, after Filippetti and Mangiagalli, were doctors: Virgilio Ferrari (1951–61) and Pietro Bucalossi (1964–67), both members of PSDI, the Social Democratic Party (which was smaller and closer to the Catholic party than the old Socialist Party). Ferrari (1888–1975) graduated from Pavia with the Nobel Prize winner Camillo Golgi and became a renowned tuberculosis specialist. He was arrested twice as anti-fascist and sent to internment camp in 1944. Ferrari, Councillor for health with his predecessor Greppi, served two terms as mayor, but, maintaining the role of Councillor for health, really left his mark. He was Catholic and Socialist and a very efficient and scrupulous man (Fontana, 1981, pp. 110–152). His successor was Gino Cassinis, rector of

the *Politecnico* (Polytechnic University of Milan) who died suddenly in 1964. The City Council elected Bucalossi (1905–1992), a famous oncologist, and director of the Cancer Institute of Milan (*Istituto Nazionale dei Tumori*) from 1956. He was a Socialist but anti-communist, like Ferrari. Anti-fascist, he took part in the *Resistenza* movement at the end of WWII. Bucalossi was elected an MP for the PSDI in 1954 and was re-elected twice. When elected mayor in 1964, he left his parliamentary seat, with Ferrari taking over as MP for the PSDI (1964–1968). Bucalossi resigned as mayor in 1967, when the PSDI merged with the more powerful and more left-wing Socialist Party (Partito Socialista Italiano – PSI). He then joined the Republican Party, a small Liberal party, was re-elected MP in 1968 and twice again up to 1979. He served in the Ministry for Scientific Research (1973–74) and the Ministry for Public Works (1974–76) and was deputy president of the Chamber of deputies (1976–79). In 1977 he voted against the law that allowed abortion (Fontana, 1981, pp. 176–192; Melzi d’Eril, 1988, pp. 66–97).

The presence of these two honest and efficient mayors, both with a prominent scientific profile and deeply engaged with the needs of society, and whose views were not entrenched along party lines, help to explain how Milan took the lead in school medicine in the fifties and sixties.

Already by 1950, every school had up to 4 medical rooms and every school doctor was responsible for 2,000 children (Gaito, 1952). However, during Ferrari’s two mandates (1951–61), the City Health Department that he directed as Councillor for health, grew enormously and became “a model department” (Fontana, 1981, p. 143). The Chief medical health officer, Carlo Alberto Ragazzi (1886–1979), wrote a report showing the improvement in the department between 1951 and 1959 (Ragazzi C.A., 1960). In 1951 the Department had 16 doctors and officers; by 1959 it had two divisions with two medical inspectors in chief: one for environmental health and one for preventive medicine, each with three subdivisions. The first dealt with water, sewers, pollution, private and public hygiene facilities, and food control, and had 29 doctors and technicians plus 39 policemen. The second division already had two sections, prophylaxis and care, to which a third, specifically dedicated

to youth care, was added in 1951. Great emphasis was given to the battle against TB (it is no coincidence that Ferrari was a tuberculosis specialist). From 1951 to 1959 more than 546,000 adults and 447,000 school-children were screened with X-rays, and more than 300,000 children were administered the tuberculin patch test (on average 24% of them testing positive). Nearly 20,000 children were vaccinated for TB, on a voluntary basis, which required a propaganda campaign directed at parents. Smallpox and diphtheria vaccinations were also administered (diphtheria vaccination having been compulsory since 1939). By 1959, the Salk polio vaccination, announced officially by Jonas Salk in 1955, had been given to nearly 350,000 children in Milan. Thus, Milan anticipated the national law that prescribed the Sabin vaccination in 1966, by introducing the Salk one immediately after its discovery, replacing the Salk with the Sabin as soon as it was commercialized in 1961 (Cosmacini, 2018, p. 179). As for youth care, great attention was given to the disabled and to the many special schools. The number of school doctors increased from 47 in 1951 to 100 in 1959. A mass screening of elementary school pupils was undertaken, to detect heart conditions, rheumatism, bone pathologies, vision and hearing problems, and mental retardation or character problems, to decide which kind of health camps (mountain, seaside, or hills) was to be prescribed to weak children of the poor. Elementary schools had a room for UV rays and another for aerosol nebulizers. Agreements with University medical departments were also established (Ragazzi C.A., 1960).

Whereas myopia (Hofmann, 2015; Milewski, 2017) and scoliosis (Hofmann, 2015) had been typical school illnesses before, now the main issues were TB (Hofmann, 2016, pp. 90–113) and rheumatic illnesses. Nonetheless, attention was still given to sight problems (Milan had a special school for the blind but also one for the visually impaired) and from 1954, 3 lessons a week of corrective gymnastics were provided free of charge to poor elementary school pupils. A medical commission decided who had to attend these lessons. Dental services, that dated back to 1911, were also improved: from 1951 the Health Department employed 11 dentists, covering 5,000 pupils each, with 40 school rooms. In 1955 a survey of the school medical service showed that 83%

of pupils presented with dental caries. Fluoridated water was given to all schoolchildren. The need for showers in school buildings diminished, since after the war the new popular houses had private toilets and showers/baths, but in 1955, 51 out of 78 school collective showers were still in operation (Castoldi, 1955).

The Health Department provided germicidal lamps to disinfect school classrooms. Between 1955 and 1966, the City administration paid at least 50 million lire for these.¹ Vitamins were given to all elementary school pupils and great attention was paid to school canteens. The canteen rule had first been issued by the Municipality in 1900. Rich families paid, thus partially covering the costs for the poor, who were exempted. In 1905–06, they began to serve hot food (Mantegazza, 2020). Canteens existed both in elementary schools and nurseries, so that Milan was presented as a model by the *Rivista Italiana di medicina e igiene della Scuola* (Italian Journal of School Medicine and Hygiene). The elementary school canteens in Milan offered a balanced diet of 840 calories, with 45 g of protein (considered 80% of the daily protein requirement). In the special schools, children were better fed: the canteen provided 1350 daily calories and 62 g of protein, nearly the full daily protein requirement (Bandi, 1958, p. 217; for a comparison with a less wealthy town, see Debè, 2024). In the nursery schools, where children spent 8 hours a day, three meals were served and by 1962, the entire daily protein and calories requirement was provided (Magnone, 1962). From 1960 onwards, meetings were organised with mothers and school doctors, to educate families about healthy eating and the dangers of alcohol.

Not only had the City Health Department greatly expanded its staff and competences within a few years, the City Council also supported the scientific update of its doctors: from 1950 to 1963, the Municipality financed them to attend international conferences abroad.²

1 Resolutions of the Milan City Council, 1955–1966. Cittadella Archives of Milan.

2 Resolutions of the Milan City Council, 1955–1966. Cittadella Archives of Milan.

In short, the City Health Department concentrated its efforts around youth care on mass health screening of schoolchildren and on care for the disabled and those with chronic illnesses. Vaccinations and the cure of infectious diseases were still an aim, but the main objective was wider: a complete prophylaxis of the body and mind of children to allow healthy bodies to develop, and to help children with mental or physical incapacities or pathologies (Ragazzi C.A. & Gaito, 1952, p. 17). The Mayor Ferrari wrote in 1952 that the Municipality considered youth care one of its main duties, with a considerable part of the budget dedicated to it. After the destruction of the war years, the new generation needed support and care (Ragazzi C. A. & Gaito, 1952, pp. 7–8).

In 1956 Milan opened the first postgraduate School for school medicine, the only one in Europe. By 1958 all schools in Milan were equipped with the necessary medical-healthcare equipment (Gusberti, 1958, p. 146). The Municipality also paid for learning tools for special schools, such as type enlargers for the visually impaired, orthopaedic aids, dental equipment, hearing aids, vocational workshops and mental assessment equipment.³

Therefore it is not surprising that it was the Chief medical health officer of Milan, Carlo Alberto Ragazzi, who founded the Italian Society of School Medicine and Hygiene (SIMIS) in 1951, with the support of Professor Sergio Piccini “a valiant Milanese school physician as well as an illustrious historian of medicine” (Cantoni, Comolli, Magnone & Origlia, 1955, p. 9). The first section of the Society was established in Milan. The first president of the Lombard section was Marcello Cantoni (1914–2003), a very active paediatrician and supporter of Israeli rights, who would serve as president of the Society from 1957 to 1980. Dino Origlia (1920–2012) was vice president of the Lombard section. Origlia, a graduate of Turin medical school, specialised in paediatrics, neuropsychiatry and psycho-pedagogy. In Milan he had organised the first medical-psycho-pedagogical advisory service (Origlia, 1951).

3 *Resolutions of the Milan City Council, 1953–1973. Cittadella Archives of Milan.*

In 1953 Milan opened the first teacher training course in school medicine. Its success was such that it prompted the spread of SIMIS to Liguria and Tuscany in 1954, and then to other regions (Lazio, Venetia, Calabria, Sicily, and Trento). In 1954 in Milan the Society organised the first interregional conference on school medicine, with public health officials, psychologists, and school and hospital doctors.

In 1954 SIMIS awarded the position of honorary president to Mario Ragazzi, the “father of school hygiene”. A public health officer in Genoa, Mario Ragazzi had been tirelessly engaged in the school hygiene campaign. In 1909 he had founded the first magazine devoted to school hygiene, *L’igiene della scuola e dello scolaro* (School and Pupils’ Hygiene), directing it for 17 years. In 1955 SIMIS in turn, inspired by that periodical, launched the above mentioned *Rivista Italiana di medicina e igiene della Scuola*, which ran until 1984 (in reduced form from 1978). The journal devoted special attention to the welfare-health activities of the school medical service, disease prevention and school healthcare education. This Society focused on vaccinations, infectious diseases, special schools and disabled children and developed strong international contacts. In fact, the International Society of School and University Medicine and Hygiene was set up in Italy in November 1957, during the national conference of SIMIS, with Paris being chosen for its first symposium. The *Rivista Italiana di medicina e igiene della Scuola* showcased international models and in particular the school medical services of France, the UK and Sweden. In 1963, the third congress of the International Society of School and University Medicine and Hygiene took place in Rome, under the patronage of the President of the Italian Republic. Its works focused on school medical examinations, school buildings, and the prevention of psychiatric disorders in adolescents (SIMIS, 1963). SIMIS attended the conferences of this international society, of the WHO (World Health Organization) and of UNESCO.

How to Educate to Health? The Lombard Centre for the People’s Health and Hygiene Education

From the 19th century onwards, it was clear that effective action to ameliorate children’s health required not only doctors’ efforts, but also

those of teachers. Handbooks for elementary school teachers, such as *L'igiene della scuola e dello scolaro*, by Mario Ragazzi of Genoa, published in 1914, and republished in 1923 and 1965, carefully described medical and prophylaxis notions, covering a wide range of topics, from childhood illnesses to sexual development, from “abnormal” childhood to the stages of development (Polenghi, 2021, p. 187). Next came the Milanese Carlo Alberto Ragazzi’s handbook, *Igiene della scuola e del bambino*, which was published in at least six editions between 1964 and 1972.

In 1956, the *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola* stated that it was necessary to avoid rote learning and the imposition of moral norms (since health and hygiene cannot be taught as subjects, and indeed had been removed as such from the curriculum in 1955 as we have seen), favouring instead the introduction of behavioural norms that would be consolidated into habits. To this end, it observed that it is “easier to give the doctor’s arms to the teacher” than the other way round, and therefore teachers needed to be trained (Petrilli, 1956, p. 149).

To achieve that aim and to disseminate health knowledge among adults and young people, the SIMIS promoted the creation of the *Centro Lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo* [Lombard Centre for the people’s health and hygiene education] which was set up in January 1951 in Milan⁴. The president was Piero Radaelli, professor of pathological anatomy at the State University of Milan. The deputy was Carlo Alberto Ragazzi, the Chief medical health officer of Milan. The board was comprised of famous doctors, such as the child psychiatrist Eugenio Medea, the oncologist Pietro Bucalossi, future mayor of Milan, and Giovanni Maria Bertin, at the time professor of pedagogy at the State University of Milan, and later Bologna⁵ (*Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo: origini e scopi*, 1951). The Municipality of Milan financed the Lombard Centre.⁶

4 Unfortunately, the Lombard Centre left no archival sources.

5 There are no records of this among the Bertin papers in his Archives at the University of Bologna.

6 In Cittadella Archives of Milan, *Resolutions of the Milan City Council*, there are allocations in the years 1954, 1955, 1956, 1958, 1959, 1960 and 1962.

The Lombard Centre aimed to create a “healthcare awareness” using the means of modernity, posters, “radio and cinema first and foremost,” and using simple language (Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo, 1951). Traditional means (lectures, conversations, and debates) were still used but considered rather outdated and dull (Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo: origini e scopi, 1951). This optimism toward cinema is noteworthy because at the time distrust prevailed toward an instrument that was considered potential a source of mis-education (Felini, 2004, pp. 61–96).

The Lombard Centre made use of “filmstrip and short films, which due to the emotional form of the image combined with the word [...] are the most effective for capturing attention, clarifying concepts, and fixing memories”. The films shown dealt with several health and hygiene-related topics including: body hygiene, dental and food hygiene, mental healthcare, childcare, vaccinations and infectious diseases, tuberculosis, and finally injury prevention (Vignini Paloschi, 1955, p. 314). The films were viewed by the teachers and then discussed with the school physician. At the end of the course, participants were given a certificate of attendance. The films were then shown in all elementary schools in Milan as well as in four middle schools. In 1954, the Centre’s volunteer doctors extended their activities to teacher training institutes (*Istituti Magistrali*) and vocational schools. In 1967 they started an experiment in health education at the “Casa del Sole-Trotter”, a notable outdoor school in Milan (on which, see Tyssen, 2009), involving children from the third, fourth and fifth grades along with the school doctor and a teacher. During the meetings, the school doctor, in collaboration with the teacher, would cover various health and hygiene topics of education with the support of audiovisual materials (films and slides) from the Lombard Centre. The teacher would then take up the topics in class so that the pupils would revisit them in small groups, making the pupils’ participation active in line with the principles of progressive education. Within the groups, items such as “drawings, essays, ceramic tiles and mosaics” were produced and presented and discussed to stimulate new reflections (Bernuzzi, 1967, pp. 172–173). The Lombard Centre

was an inspiration for new Healthcare Education Centres that sprang up in Perugia, Bologna, Rome and Cremona⁷.

In 1963 the Lombard Centre organised the first health education course for secondary school teachers and school doctors in Milan, with the aim of changing young people's habits through close cooperation between teachers and doctors. Speakers were invited, in addition to headmasters and doctors, and professors from the State University (for scientific subjects) and the Catholic University (for pedagogy and psychology: the Catholic University had no scientific faculties in Milan). The pedagogy talk was given by Aldo Agazzi, one of the foremost professors of education at the time (Scurati, 2005; Vico, 2008). Agazzi emphasised that keeping healthy was a duty to oneself and to others, which cannot be learnt by rote. Pupils must be actively involved, starting from their interests – here he specifically quoted Claparède. Health and hygiene education was not to be a subject in itself, but cross-curricular content that involved all subjects and all teachers, although he assigned a primary role to the teachers of physical education and science (Centro Lombardo per l'educazione sanitaria del popolo, 1965, pp. 27–53).

Milan as a Leading City in School Medicine in the 1960s

In 1958 the Ministry of Health was established, 39 years after its UK counterpart (Taroni, 2021, pp. 165–185). Presidential Decree No. 264 of 11 February 1961 regulated school medical services, assigning them to the Ministry of Health, with the cooperation of the Ministry of Education and the Ministry of Labour and Welfare. Articles 9–19 were concerned with the general regulation of the school medical service. They attributed to school doctors the health and hygiene supervision of schools and pupils through monitoring the psycho-physical development of children; measures to combat infectious diseases; health-care in special schools; supervision of school premises, refectories, and

7 The Centre of Perugia still exists: <http://cespes.unipg.it/storia.htm>. In 1954–56 it published a journal for children that is not currently eligible for consultation in the National Library of Florence.

summer health camps; medico-legal supervision of school personnel; and the hygiene and health education of the school population. The latter element opened the field to cooperation with teachers. Municipalities were to provide suitable premises and appoint school doctors. In municipalities with a population of less than 30,000, the service could be entrusted to the municipal doctor. Provincial administrations and the ministry intervened with financial support for the poorest municipalities. The school doctor was employed by the City Health Department.

The decree implementing these measures however, No. 1518, came only on 22 December 1967. Consisting of 60 articles, it provided for a close understanding between the County School Department (*Provveditorato scolastico*) and the local Health Departments. For hygiene and health education, it relied on the cooperation of schools. Thus, the need for cooperation with teachers was reiterated, but there was no actual specification of how the educational work was to be implemented, so that it often remained on paper, whereas the Lombard Centre had been operating in practice. The doctor's tasks included screening the children, directing those with additional mental or physical needs to specialists or other centres; monitoring children's physical development; vaccination (tetanus vaccination became mandatory in 1963, as did the Sabin polio vaccine in 1966); disinfection measures in the event of infections and epidemics; and filling in and updating pupils' medical records. The doctor was to receive family members and contact them in case of need. He would remove pupils with suspected or overt infectious diseases from school and monitor their return. School doctors, specialised in hygiene, operated in pre-school, elementary and junior high schools with a requirement for one doctor to be appointed for every 2,000 pupils. In upper secondary schools, their task was limited to supervising pupils' gymnastic-sporting activities and determining their fitness to participate in sports competitions, in consultation with physical education teachers.

Every elementary school had to provide two rooms for the school doctor, who had to be assisted by a nurse. As previously stated, Milan schools had had four rooms since the fifties. Indeed, already in 1962, the County of Milan (*Provincia di Milano*) issued a rule about the 1961

law, anticipating the state regulation of 1967, and in 1963 the Municipality of Milan introduced the “Health card” (*Libretto sanitario*), a medical record for parents, teachers, and doctors.

In 1966–67, Milan’s Chief School Doctor, Giuseppe Celano, conducted a survey, to check the efficiency of 34 Italian counties (*province*), covering 2,643 cities and towns with 2,058.529 pupils aged 6–14 yrs. Predictably, big cities were found to normally cope better, whereas small towns guaranteed just the basic services. In 9 provinces out of 24, the school medicine service was totally absent: Asti and Cuneo in Piedmont; Padua in Venetia; Campobasso, L’Aquila and Teramo in the Centre of Italy; Palermo in Sicily; and Sassari and Nuoro in Sardinia (Celano, 1968, p. 359). The Milan municipality stood out as the most advanced, anticipating, as mentioned, the later state law. Another point that deserves mention is that whereas in the majority of the other cities the school medicine service operated only in elementary schools, in Milan it also functioned at secondary level, recognising the importance of reaching adolescents.

Conclusions

In the 20th century, children’s bodies came under strong medical control. The medicalisation of education (Petrina, 2006) reached its peak in Italy in the fifties and sixties, certainly in big industrial cities like Milan. Doctors had increasing power: indeed, the presence of doctors in schools, vaccinations and medical visits that took place inside the school buildings, and mass medical screening accustomed children to the figure of the physician (Hofmann, 2015, p. 102). Thanks to the work of the Milan City Health Department, doctors acquired a control of children’s bodies that improved health conditions. As for the disabled and their placement in special schools, we have to remember that Milan had very good special schools whose aim was to integrate through work. Indeed, in 1965, when he was an MP, Ferrari presented a bill proposing special schools for all disabled children and for their integration through work. I argue that the medicalisation of education is to be considered more positive, at least in Milan, than in other

countries (Petrina, 2006) or other areas of Italy, aiming at integrating disabled and weak children.

But, as regards preventative measures and the creation of a culture of health, this growing power of doctors could not operate without the help of teachers. No longer a subject in its own right, health education became a joint endeavour between teachers and doctors. In many areas of Italy this cooperation worked, with the industrial city of Milan leading the way, with its socialist administration and two doctors as mayors, and a recognised tradition of social medicine and welfare.

The Italian state health legislation came late. Milan compensated autonomously for this state delay. Thus in this case, we can talk of the biopower of medicine and local authorities, City Councils and City Health Departments – as Hüntelmann (2006) argues – more than a Foucaultian “State” biopower, until the creation of the Italian National Health Service (SSN) in 1978 led to the progressive disappearance of school doctors (sometimes regretted during the Covid-19 pandemic), and their replacement by family paediatricians, hospitals and local specialised SSN units. Between the 1930s and 70s, however, the figure of the school doctor made physicians more familiar to children. Their disappearance caused health education initiatives to cease, and pedagogy lost an important opportunity for interdisciplinary dialogue.

Since the 1980s, schools and medicine have gradually become distanced again, so that we have ultimately shifted to a Foucaultian state biopower without education and conversely to education without medicine. Oelkers (1998) wrote that physiology and medicine had an influence on school hygiene in the 19th and at the beginning of the 20th century, but not really on educational theories. In Italy, where Montessori worked until 1934, albeit with difficulties, we cannot say that there was not a pedagogy that stemmed from medicine. As regards the decades after WW II, however, we must concur with Oelkers’ statement. Both doctors and educationalists agreed in rejecting hygiene as a school subject to be learnt by rote. But even when educationalists such as Agazzi supported health education as an interdisciplinary topic, its absence from the school curriculum meant it was doctors’ concern (Bobbio, 2023) rather than a pedagogical re-elaborated topic.

Doctors and psychologists, for example, took part in the Congresses of SIMIS, but educationalists hardly ever did. The 1st SIMIS Congress, for instance, was dedicated to children with cardiac defects and to pupils' learning fatigue. This second topic was presented by 4 doctors, including Origlia, with long, detailed papers, full of experimental data and statistics. Lamberto Borghi, a famous professor of Pedagogy in Florence and a follower of Dewey, presented a two and half page paper, which contained no original research (SIMIS, 1958, pp. 129–131).

Archival sources

Resolutions of the Milan City Council, 1950–1973. Cittadella Archives of Milan.

Printed sources

BANDI, Giancarlo, 1958. La refezione scolastica: generalità, organizzazione e costi. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. IV, No. 3, pp. 213–222.

BERNUZZI, Sandra, 1967. L'educazione sanitaria nella scuola. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. XIII, No. 2, pp. 171–176.

CANTONI, Marcello, COMOLLI, Enrico, MAGNONE, Enrico & ORIGLIA, Dino, 1955. 1° Convegno Interregionale di medicina scolastica. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. I, No. 1, pp. 9–10.

CANTONI, Marcello, GIAROLA, Arturo & MAGNONE, Enrico (eds.), 1958. *Atti del 1. Congresso nazionale della Società italiana di medicina e igiene della scuola: Milano, 3–5 novembre 1957*. Milano: F. Maggioni.

CASTOLDI, Franco, 1957. *L'attività assistenziale scolastica dell'Ufficio igiene e sanità di Milano nell'anno 1955*. Milano: Tipografia F. Maggioni.

CELANO, Giuseppe, 1968. Risultati di un'indagine effettuata in 24 provincie italiane durante il biennio 66–67 sulla consistenza e efficacia funzionale dei servizi di medicina scolastica. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. XIV, No. 4, pp. 347–359.

Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo, 1951 (leaflet).

Centro regionale lombardo di educazione igienico-sanitaria del popolo: origini e scopi, 1951. Milano: Tip. S. Belfanti (leaflet).

CENTRO LOMBARDO PER L'EDUCAZIONE SANITARIA DEL POPOLO, 1965. *Primo corso di educazione sanitaria per insegnanti di scuole secondarie superiori e per medici scolastici*. Milano: Federazione italiana contro la tubercolosi.

- GAITO, Giovanni, 1952. Assistenza sanitaria nelle scuole. *Città di Milano*. Vol. 69, No. 8–9, pp. 127–129.
- GUSBERTI, M., 1958. Aspetti generali e particolari della medicina preventiva, curativa e sociale nelle scuole medie. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. IV, No. 2, pp. 145–152.
- MAGNONE, Enrico, 1962. La refezione scolastica nella scuola materna. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. VII, No. 4, pp. 347–356.
- ORIGLIA, Dino, 1951. Rendiconto dell'attività del consultorio medico-psico-pedagogico di Milano nell'anno scolastico 1950–1951. *Il lavoro neuropsichiatrico*. Vol. IX, No. 3, pp. 441–466.
- PETRILLI, Fernando L., 1956. L'educazione igienico sanitaria attraverso la scuola. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. II, No. 4, pp. 243–254.
- RAGAZZI, Carlo Alberto & GAITO, Giovanni (eds.), 1952. *Comune di Milano. Assistenza sanitaria nelle scuole*. Milano: Tip. Turati Lombardi e C.
- RAGAZZI, Carlo Alberto, 1960. *L'Ufficio di igiene e sanità di Milano (dal 1951 al 1959)*. Milano (leaflet).
- RAGAZZI, Mario, 1923. *L'igiene della scuola e dello scolaro*. Milano: Hoepli (1st edition: 1914).
- SIMIS, 1963. *Atti del IV Congresso internazionale di igiene e medicina scolastica e universitaria: relazioni*. Roma: Stab. Tipografico Quintily.
- VIGNINI PALOSCHI, Milla, 1955. Le organizzazioni regionali volontarie per l'educazione sanitaria e la Scuola. L'opera del Centro lombardo di educazione igienico sanitaria del popolo. *Rivista italiana di medicina e igiene della scuola*. Vol. I, No. 4, pp. 307–318.

Literature

- BAKKER, Nelleke, 2017. School Medical Inspection and the “Healthy” Child in the Netherlands, 1904–1970. *History of Education Review*. Vol. 46, No. 2, pp. 164–177. ISSN 0819-8691. DOI 10.1108/HER-05-2016-0026.
- BOBBIO, Andrea, 2023. *Medici educatori da Montessori ai giorni nostri*. Brescia: Scholé. ISBN 978-88-284-0552-8.
- BONETTA, Gaetano, 1991. *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli. ISBN 88-204-6557-4.
- CEA, Roberto, 2019. *Il governo della salute nell'Italia liberale: Stato, igiene e politiche sanitarie*. Milano: FrancoAngeli. ISBN 978-88-917-8790-3.
- CHIOSSO, Giorgio, 2011. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI. ISBN 978-88-05-07235-4.

- COSMACINI, Giorgio, 2018. *Salute e medicina a Milano: Sette secoli all'avanguardia*. Milano: l'Ornitorinco. ISBN 978-88-6400-069-5.
- DA SILVA, Lucila, 2024. Primary School Bathrooms as Hybrid Technologies: Materials, Objects and Practices (Buenos Aires, 1880–1930). *Paedagogica Historica*. Vol. 60, No. 1, pp. 143–169. ISSN 1477-674X. DOI 10.1080/00309230.2023.2255153.
- DEBÈ, Anna, 2024. Healthy Eating Education: the Role of School Meals in Late-1950s Italy and the Case of Piacenza. In: POLENGHI, Simonetta (ed.). *Educational Tools in History. New Sources and Perspectives*. Roma: Armando Editore, pp. 104–125. ISBN 979-12-5984-512-2.
- FELINI, Damiano, 2004. *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi, sviluppi*. Brescia: La Scuola. ISBN 88-350-1727-0.
- FONTANA, Ciro, 1981. *All'ombra di Palazzo Marino*. Milano: Mursia.
- FOUCAULT, Michel, 2021. *Medicina e biopolitica. La salute pubblica e il controllo sociale* (ed. by NAPOLI, Paolo). Roma: Donzelli. ISBN 978-88-552-2220-4 (the three Brazilian conferences were originally published on *Revista centroamericana de Ciencias de la Salud* [1976, 1977, 1978] and then in Foucault, Michel, 1994. *Dits et écrits 1954–1988, III, 1976–1979*. Paris: Gallimard).
- GIANFRANCESCO, Manuele, 2019. Scuola, igiene, Nation-building: maestri e medici nell'Italia liberale. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*. Vol. 37, No. 1. ISSN 2038-0925 [online]. [cit. 2024-04-04]. Available at: http://www.studistorici.com/2019/03/29/gianfrancesco_numero_37.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara & SUREDA GARCIA, Bernat, 2018. The Healthy Child: Photography and the Promotion of Health Awareness in Schools in Barcelona (1909–1933). *History of Education & Children's Literature*. Vol. XIII, No. 1, pp. 193–214. ISSN 1971-1131. DOI 10.1400/258307.
- HOFMANN, Michèle, 2015. Ärztliche Macht und ihr Einfluss auf den Schulalltag in der Schweiz im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. *Paedagogica Historica*. Vol. 51, No. 1–2, pp. 88–103. ISSN 1477-674X. DOI 10.1080/00309230.2014.997760.
- HOFMANN, Michèle, 2016. *Gesundheitswissen in der Schule: Schulhygiene in der deutschsprachigen Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript Verlag. ISBN 978-3-8394-3513-7. DOI 10.14361/9783839435137-008.
- HÜNTELMANN, Alex C., 2006. Eine biopolitische Geschichte der Gesundheitsämter. In: HÜNTELMANN, Alex C., VOSSEN, Johannes & CZECH, Herwig (eds.). *Gesundheit und Staat. Studien zur Geschichte der Gesundheitsämter in Deutschland 1870–1950*. Husum: Matthiesen, pp. 275–294. ISBN 978-3-7868-4104-3.

- HURTADO-GARCÍA, Inma & TERRÓN-BAÑUELOS, Aida, 2022. La educación para la salud en la escuela española (1970–1990): desafíos en la intersección de campos de saberes. *Historia y Memoria de la Educación*. Vol. 15, pp. 99–135. ISSN 2444-0043. DOI 10.5944/hme.15.2022.
- LANDONI, Enrico, 2007. *Il laboratorio delle riforme: Milano dal centrismo al centro-sinistra (1956–1961)*. Manduria (etc.): Lacaita. ISBN 88-89506-37-7.
- LOMBARDI, Franco V., 1987. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola. ISBN 88-350-7944-6.
- MANTEGAZZA, Amilcare, 2020. *Milano e la refezione scolastica*. Milano: Milano Ristorazione SPA [online]. [cit. 2024-04-04]. Available at: <https://www.milanoristorazione.it/i-nostri-libri/2720-milano-e-la-refezione-scolastica>.
- MELZI D'ERIL, Gian Paolo, 1988. *Con quattro sindaci a Palazzo Marino: 1955–1970*. Milano: Cavallotti Editori.
- MILEWSKI, Patrice, 2017. Historicizing Health and Education. Investigations of the Eyesight of School Children in the Early Nineteenth Century. *History of Education Review*. Vol. 46, No. 2, pp. 125–135. ISSN 0819-8691. DOI 10.1108/HER-03-2016-0018.
- NEWMAN, Laura, 2023. Bodies of Knowledge: Historians, Health and Education. *History of Education*. Vol. 52, No. 2–3, pp. 479–494. ISSN 1464-5130. DOI 10.1080/0046760X.2022.2112767.
- OELKERS, Jürgen, 1998. Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: SARASIN, Philipp (ed.). *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt, Main: Suhrkamp, pp. 245–285. ISBN 978-3-518-28943-3.
- PERDIGUERO-GIL, Enrique & BUENO VERGARA, Eduardo, 2022. El papel asignado a la educación sanitaria en la España de la Transición Democrática. *Historia y Memoria de la Educación*. Vol. 15, pp. 137–169. ISSN 2444-0043. DOI hme.15.2022.30556.
- PETRILLO, Gianfranco, 2023, *La capitale del miracolo: lavoro, sviluppo, potere a Milano 1953–1962*, Milano, Udine: Mimesis. ISBN 978-88-575-9992-2 (1st edition: 1992).
- PETRINA, Stephen, 2006. The Medicalization of Education: a Historiographic Synthesis. *History of Education Quarterly*. Vol. 46, No. 4, pp. 503–531. ISSN 1748-5959.
- POGLIANO, Claudio, 1984. L'utopia igienista (1870–1920). In: DELLA PERUTA, Franco (ed.). *Storia d'Italia. Annali*. Vol. 7: *Malattia e medicina*. Torino: Einaudi, pp. 587–631.

- POLENGHI, Simonetta, 2021. Hygiene, School and Children's Body in the Kingdom of Italy. In: POLENGHI, Simonetta, NÉMETH, András & KASPER, Tomáš (eds.). *Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules and Cultural Ideas*. Berlin, etc.: Peter Lang, pp. 187–206. ISBN 9783631835647. DOI 10.3726/b17818.
- SCAGLIA, Evelina, 2023. *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th Century. A Rediscovery of His Pedagogy*. Berlin, etc.: Peter Lang. ISBN 9783631882863. DOI 10.3726/b20519.
- SCURATI, Cesare (ed.), 2005. *Educazione, società, scuola. La prospettiva di Aldo Agazzi*. Brescia: La Scuola. ISBN 9788835015291.
- SYLOS LABINI, Paolo, 1973. Sviluppo economico e classi sociali in Italia. In: FARNETI, Paolo (ed.). *Il sistema politico italiano*. Bologna: Il Mulino, pp. 65–114.
- TADMOR-SHIMONY, Talia, 2023. The Body as an Educational Object. In: TADMOR-SHIMONY, Talia & RAICHEL, Nirit (eds.). *Jewish and Hebrew Education in Ottoman Palestine through the Lens of Transnational History*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 175–204. ISBN 978-3-031-34925-6.
- TARONI, Francesco, 2021. *Health and Healthcare Policy in Italy since 1861: A Comparative Approach*. Cham: Palgrave Macmillan. ISBN 9783030887339.
- TERRON, Aida, COMELLES, Josep M. & PERDIGUERO-GIL, Enrique, 2017. Schools and Health Education in Spain during the Dictatorship of General Franco (1939–1975). *History of Education Review*. Vol. 46, No. 2, pp. 208–223. ISSN 0819-8691. DOI 10.1108/HER-01-2016-0007.
- THYSSEN, Geert, 2009. The “Trotter” Open-air School, Milan (1922–1977): a City of Youth or Risky Business? *Paedagogica Historica*. Vol. 45, No. 1–2, pp. 157–170. ISSN 1477-674X. DOI 10.1080/00309230902746222.
- VICARELLI, Giovanna, 1997. *Alle radici della politica sanitaria in Italia: società e salute da Crispi al fascismo*. Bologna: Il Mulino. ISBN 8815057633.
- VICO, Giuseppe (ed.), 2008. *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero. ISBN 9788834316276.
- ZOCCHI, Paola, 2006. *Il Comune e la salute. Amministrazione municipale e igiene pubblica a Milano (1814–1859)*. Milano: FrancoAngeli. ISBN 88-464-7154-7.

Schule und Unterricht unter den Bedingungen des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses

Daniel Oelbauer

daniel.oelbauer@gmx.de

Received 8 April 2024

Accepted 2 July 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-002

Abstract School and Lessons under the Conditions of the Penal System in 19th Century on Example of the Nuremberg Cell Prison

Prisons are total institutions. One of their characteristics is that all areas of their inmates' lives, without exception, are subjected to the comprehensive control of an authority. The rules and regulations serve to achieve the institutional goal: in relation to prisons, these

are to ensure atonement for crimes committed, to protect society from criminals and to reform prisoners. Nevertheless, a total institution does not only involve coercion. Within certain limits, there can certainly be scope for action. Teaching in prisons is one of these areas of life. This can be described as a peripheral area of research in the 19th century. It is often addressed in overarching issues relating to the penal system and its reform. From the perspective of the total control of all actions in prisons by its inmates, the lessons taught in schools in the 19th century will be examined using the example of the Nuremberg cell prison. At the time, this prison was considered one of the most modern of its kind and has an extensive history. The focus is on the following questions: What were the general conditions for teaching at the Nuremberg cell prison? What was the lesson like as a result? Was there scope for action and could this be used for teaching?

Keywords penal system, Nuremberg cell prison, total institution, prison school, curriculum

Gefängnisse sind totale Institutionen. Zu deren Kennzeichen gehört es, dass ausnahmslos alle Lebensbereiche ihrer Insassen der umfassenden Kontrolle einer Autorität unterworfen werden. Die Regeln und

Vorschriften dienen dazu, das Institutionsziel zu erreichen: bezogen auf Gefängnisse sind das Sühne für begangene Verbrechen zu gewährleisten, die Gesellschaft vor Verbrechen zu sichern und Gefangene zu bessern (Goffman, 1981, S. 16f.). Gleichwohl ist mit einer totalen Institution nicht nur Zwang verbunden. Innerhalb gewisser Grenzen können sich durchaus Handlungsspielräume ergeben (Bretschneider, 2008, S. 23).

Der Unterricht an Gefängnissen ist einer dieser Lebensbereiche. Dieser kann für das 19. Jahrhundert als ein Randgebiet der Forschung bezeichnet werden. Er wird oftmals in übergeordneten Fragestellungen bezüglich Strafvollzug und dessen Reform behandelt (Henze, 2003; Fennel, 2006). Unter dem Aspekt der totalen Kontrolle aller Handlungen an Gefängnissen seitens seiner Insassen soll der schulisch erteilte Unterricht für das 19. Jahrhundert am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses in den Blick genommen werden. Dieses Gefängnis galt seinerzeit als eines der modernsten seiner Art und besitzt eine umfangreiche Überlieferung. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt: Welche Rahmenbedingungen galten für den Unterricht am Zellengefängnis Nürnberg? Wie gestaltete sich infolgedessen der Unterricht? Ergaben sich Handlungsspielräume und konnten diese für den Unterricht genutzt werden?

Neben allgemeiner Literatur zu Gefängnis und Strafvollzug (u.a. Foucault, 2008; Goffman, 1981; Henze, 2003; Sarasin, 2005) wird die Literatur zum Zellengefängnis (Streng, 1879; Streng, 1882) sowie die archivalische Überlieferung dieser Einrichtung aus dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv München für weitere Analysezwecke herangezogen. Insbesondere die von den Hauslehrern verfassten Jahresberichte geben Aufschluss über die unterrichtliche Praxis.

Der Untersuchungsgang fasst zunächst die für die Untersuchung wesentlichen Merkmale von (Zellen-)Gefängnissen als totaler Institution im 19. Jahrhundert zusammen. Das Zellengefängnis in Nürnberg stellt den Bezugspunkt für diese Studie dar. Es werden Rahmenbedingungen und organisatorisch-inhaltliche Aspekte des dort schulisch erteilten Unterrichts vorgestellt. Schließlich wird zu den Besonderheiten des Unterrichtens unter den Isolationsbedingungen übergeleitet und gezeigt, dass trotz allumfassender Beschränkungen Innovationen

hinsichtlich des Unterrichts möglich waren. Der Schluss bietet eine Ergebniszusammenfassung.

Das Gefängnis als totale Institution

Die Ablösung der Leibesstrafen durch die Freiheitsstrafe im Verlauf des 16. Jahrhunderts sollte Fragen des Strafvollzugs und der Gefangenenbehandlung in den Blickpunkt rücken. Die Überlegungen John Howards (1727–1790), die in Deutschland durch den Hallenser Strafanstaltsprediger Heinrich Balthasar Wagnitz (1755–1838) verbreitet wurden, markierten den Übergang zu einem modernen Vollzugsweisen und verhalfen einen an Besserung orientierten Strafvollzug zum Durchbruch. Die in diesem Zusammenhang als Hauptbesserungsmittel genannten Bereiche Arbeit, Seelsorge und Unterricht wurden zum Alltag eines bis dahin oftmals inhaltslos gebliebenen Gefangenendaseins.

Bis sich dieser Gefängnisalltag jedoch seinen Weg bahnte, musste noch eine lange Wegstrecke zurückgelegt werden und war einerseits an die Ausgestaltung des Straf- und Vollzugsrechts und andererseits an die (bauliche) Konstruktion von Gefängnis als totaler Institution gekoppelt. Das Rechtsverständnis Kant-Feuerbachscher Prägung maß der Strafe im deutschen Strafrecht des 19. Jahrhunderts letztlich keinen bestimmten Zweck wie Abschreckung, Sicherung oder Besserung bzw. Resozialisierung bei. Es ging vielmehr um die gerechte Vergeltung der begangenen Tat. Auch eine einheitliche Vollzugsregelung existierte bis 1976 nicht. Bis dahin erfolgte diese in Form von gefängnis- bzw. länderspezifischen Hausordnungen (Wetzell, 2018, S. 2). Diese boten jedoch die Möglichkeit, einen Wandel im Strafvollzug auf dem Verwaltungsweg voranzutreiben (Gmür/Roth, 2008, S. 146ff.). Die damit verbundene Ein- und Durchführung von Unterricht an Gefängnissen war Teil des Konzepts, den Vollzug in eine resozialisierende Richtung zu bewegen. Strukturbildend und den Gefängnisalltag dominierend waren aus dem Militär in den Zivilbereich gewanderte Disziplinierungsmechanismen, die eine neue Machttechnologie mit dem Ziel der Entwicklung sozialer Konformität begründeten (Sarasin, 2005, S. 140). Sie blieb letztlich durch ihre Zentrierung auf den Körper im Gegensatz zur Geldbuße physischer Natur, auch wenn sie ihre Brutalität durch die Abschaffung

der peinlichen Strafen verlor. Insofern besteht eine gewisse Kontinuität zwischen Leibes- und Freiheitsstrafen (Galli, 2011, S. 58).

Die Strafpraxis erfuhr daher nicht in quantitativer, sondern in qualitativer Hinsicht eine Veränderung. An die Stelle repressiver Maßnahmen traten in der Folge effektivere Disziplinierungsmethoden wie Überwachung, Hierarchisierung und Parzellierung (Foucault, 2008, S. 901–934). Sie finden in der ab den 1820er Jahren von Nordamerika ausgehenden Gefängnisarchitektur in Form des Zellengefängnisses ihre (nicht nur) bauliche Umsetzung. Hierbei handelt es sich um eine Modifikation des von Jeremy Bentham (1748–1832) entworfenen Panoptikums, einem idealen Gefängnisbau, der zugleich als Abbild der Überwachungs- und Herrschaftsstrukturen der modernen Zivilgesellschaft gedeutet werden kann und bei dem die Einzelzellen an den Außenseiten eines zylindrischen Bauwerks liegen. Von einem zentralen Beobachtungspunkt aus können alle Zellen überwacht werden. Der Gefängniswärter im Gegenlicht war in der Lage, alle Gefangenen zu erblicken, ohne von diesen selbst wahrgenommen zu werden. Auf diese Weise kann mit geringem Personalaufwand das Bedürfnis nach zentraler Übersicht, ständiger Kontrolle und Beaufsichtigung befriedigt werden (Graul, 1964, S. 52ff.).

Inbesondere stellt sich nun die Frage, wie infolge dieser totalen Erfassung und Vereinzelung der Kontakt der Gefangenen untereinander bzw. zum Anstaltspersonal organisiert werden konnte. Es bildeten sich zwei konkurrierende Systeme heraus, das Schweige- und Bußsystem. Beiden gemeinsam war ein striktes Kontaktverbot der Gefangenen untereinander. Unterschiede ergaben sich bezüglich der Handhabung des Kommunikationsverbots zwischen den Häftlingen. Das Schweigesystem wurde 1825 im Gefängnis von Auburn (New York) realisiert. Dieses war als Zellengefängnis errichtet, bei dem die Zellen im Inneren des rechteckigen Zellenflügels mit den rückwärtigen Schmalseiten aneinandergesetzt wurden (Graul, 1965, S. 60f.). Die Häftlinge mussten Freizeit und Nächte isoliert verbringen; Kontaktsituationen erfolgten unter der Maßgabe gegenseitigen Schweigens. Das Schweigegebot ließ sich nicht durchhalten, denn die Gefangenen verständigten sich unter Zuhilfenahme einer Zeichensprache und erfuhren

infolgedessen eine Misshandlung durch das Gefängnispersonal. Auf diese Weise kam es zunehmend zu einer Verrohung in den Anstalten (Schwind, 1976, S. 4f.).

Dem Bußkonzept lag die Vorstellung zugrunde, dass sich der Straftäter durch die begangene Tat von Gott abgewandt hatte. Zur Strafe wurden die Gefangenen bei Tag und bei Nacht vollständig voneinander isoliert. Die Isolationshaft sollte den Gefangenen dazu bringen, über seine Tat nachzudenken. Auf diese Weise leistete der Gefangene Buße und eine Versöhnung mit Gott konnte herbeigeführt werden (Laubenthal, 2009, S. 52f.). Seine Verwirklichung fand dieses Konzept in der 1829 in Betrieb genommenen Strafanstalt Cherry Hill (Philadelphia). In der ursprünglichen Konzeption des Architekten John Haviland (1792–1852) legten sich sieben eingeschossige Zellenflügel radial um die zentrale Aufsichtshalle. Jeder Flügel bestand aus etwa 38 geräumigen Einzelzellen. Dieser Entwurf wurde allerdings so verändert, dass nach der Fertigstellung dreier Flügel, die vier weiteren zweigeschossig erbaut und ihre Gebäudelänge erhöht wurde. Damit entstanden insgesamt 586 Einzelzellen. Von einem planmäßigen Einzelvollzug konnte keine Rede mehr sein. Das fortschrittlich geplante Gefängnis war zum überdimensionierten mittelalterlichen Verwahrhaus für Einzelhaft mutiert (Graul, 1965, S. 64.). Die permanente Isolation der Gefangenen sollte zu dauerhaften gesundheitliche Schäden führen (Schwind, 1976, S. 11).

Das Zellengefängnis von Philadelphia wurde zum Vorbild für europäische Gefängnisbauten, insbesondere für die zwischen 1840 und 1842 erbaute Anstalt Pentonville bei London. Dieses Gefängnis bestand aus vier dreistöckigen, sich in einem Mittelpunkt vereinigenden Zellenflügel. An den Außenwänden der Längsseiten befanden sich die Einzelzellen. Diese waren wiederum durch ein Netzwerk von Eisengalerien und -treppen zugänglich. Den Mittelpunkt der Zellenflügel bildete die Zentralthalle, von der aus im Sinne des Benthamschen Panoptikums alles überwacht werden konnte, da die Einzelzellen galerieartig miteinander verbunden waren und somit den Blick nicht verstellen konnten. Dies bedeutete im Gegensatz zu Philadelphia mit seinem eine totale Überwachung verhindernden Korridorsystem einen immensen Fortschritt

(Nutz, 2001, S. 199). Zugleich wurde in Pentonville im Gegensatz zum mit dem Philadelphia-System verbundenen mehr auf Abschreckung setzenden Vergeltungsvollzug die Idee eines resozialisierenden, auf Besserung der Gefangenen abzielenden Strafvollzugs in Form eines Stufenvollzugs verwirklicht. Bei diesem war nach einer Phase der Einzelhaft ein Übergang in Gemeinschaftshaft vorgesehen, an die sich bei guter Führung die Entlassung in die Freiheit anschließen konnte (Fenel, 2006, S. 22).

Zellengefängnis Nürnberg und Unterrichtsorganisation

Pentonville beeinflusste den europäischen und deutschen Gefängnisbau nachhaltig. Das Zellengefängnis Berlin-Moabit, das 1849 seine Pforten für die Unterbringung der Gefangenen öffnete, war eine exakte architektonische Kopie Pentonvilles und der Bau von Zellengefängnissen wurde in Preußen durch die Einführung der Einzelhaft 1842 begünstigt. Hinsichtlich des Vollzugs bildete das Philadelphia-System die Organisationsgrundlage, wie es ebenso für einen Großteil der europäischen Gefängnisse der Fall gewesen war (Pfeiffer, 1934, S. 106).

Bayern zog knapp 20 Jahre später mit der Errichtung des Nürnberger Zellengefängnis in den Jahren 1865 bis 1868 nach (Sonnenberger, 1985, S. 95). Vorausgegangen war die Verabschiedung des Gesetzes zur Einzelhaft 1861 (Behringer, 1909, S. 72). Das Gefängnis diente dem Vollzug von Gefängnisstrafen männlicher Personen von mehr als drei Monaten Dauer. Die Gefängnisinsassen setzten sich aus drei Kategorien zusammen: Jugendliche, die zur Zeit der Tat das 16. Lebensjahr vollendet hatten, Erwachsene ohne Vorstrafen und Gefangene aus der gebildeten Schicht (Streng, 1882, S. 6). Im Zeitraum von 1868 bis 1878 verbüßte die Mehrheit der Gefangenen dort eine Strafe von einem Jahr und weniger, die Gefangenenzahl lag bei durchschnittlich 650. Mehr als die Hälfte der Gefangenen war zwischen 19 und 30 Jahre alt (Streng, 1879, S. 159f.).

Das Nürnberger Gefängnis war gemäß dem anglo-amerikanischen Vorbild in der Strahlenbauweise mit Zentralhalle im Mittelpunkt und den von dort fächerförmig abgehenden Zellenflügeln errichtet worden. Die Zellen verteilten sich auf drei Ebenen um eine lang gestreckte

Halle. In den oberen zwei Ebenen waren die Zellentüren durch eiserne Laufstege miteinander verbunden. Im dreigeschossigen an den West- und Ostflügel angeschlossenen Anbau befanden sich die Büros der Gefängnisverwaltung, die -kirche sowie die beiden Unterrichtsräume (Streng, 1879, S. 46).

Die Gefangenzelle besaß eine Fläche von ungefähr zehn Quadratmeter und war rund drei Meter hoch. Jede Zelle war mit einem Fenster versehen, das einen Meter breit, einen dreiviertel Meter hoch und nach oben hin gewölbt war. Zum Zelleninventar gehörten ein aufklappbares, eisernes Bett mit Strohsack, Kopfpolster, Leintuch und wollene Decke, Tisch, Stuhl und kleinen Waschschrank mit Schüssel sowie Essschüssel, Besteck, Salzfläschchen, Zahnbürste, Seife und Geräte zum Reinhalten der Zelle. Der Abtritt befand sich in einer mit einer Türe versehenen Nische (Streng, 1882, S. 9).

Die Sträflinge mussten Gefängnisuniform tragen. Diese bestand aus Kleidern, die aus Leinen gefertigt waren. Im Winter erhielten die Gefangenen zusätzlich baumwollene Unterwäsche. Zur Uniform gehörte eine blaue, mit einem Lederschild versehene Tuchmütze, die heruntergeklappt außerhalb der Zelle zu tragen war, um das Gesicht zu bedecken (Streng, 1882, S. 11; Szuhany, 1867, S. 246–248). Damit wurde der Kontakt zu anderen Sträflingen unterbunden, wie es das Philadelphia-System vorsah.

Nach Aufzählung und Beschreibung der materiellen Verhältnisse soll nun zum Unterricht übergeleitet werden. Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, zeugen gute personelle Ressourcen und inhaltlich-organisatorisch bedachte Konzepte davon, dass dem Unterricht am Zellengefängnis eine große Bedeutung beigemessen und damit ein auf Resozialisierung abgestellter Strafvollzug als gewinnbringend beurteilt wurde. Im Einklang hiermit bestand die Zielsetzung der Nürnberger Gefängnisschule darin, als Wiederholungsschule in erster Linie zu geistiger Tätigkeit anzuregen, Wissenslücken schließen zu helfen sowie eine charakterliche Erziehung und Tugendbildung zu fördern; oftmals bedeutete der Gefängnisunterricht aus Gefangenenicht erstmals mit einer regelmäßigen Beschulung in Berührung gekommen zu sein. Im Anschluss an den Unterricht stand für das Selbststudium

in der Freizeit, wozu ausdrücklich animiert wurde, eine mehrere tausend Bände umfassende Bibliothek zur Verfügung (Streng, 1882, 13f.).

Am Zellengefängnis Nürnberg waren, getrennt nach den beiden Konfessionen, zwei sogenannte Hauslehrer beschäftigt. Zu ihren Aufgaben gehörte die Durchführung von 18 Unterrichtsstunden wöchentlich. Die restliche Arbeitszeit im Umfang von 21 Stunden verteilte sich unter anderem auf die Teilnahme an den Anstaltskonferenzen (2 Stunden) sowie die Durchführung von Aufnahmeprüfungen (2 Stunden) und Zellenbesuchen (8 Stunden), worüber im Folgenden noch zu sprechen sein wird.¹

Während teilweise bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein von ausgebildeten Lehrkräften erteilter Unterricht an Gefängnisse eher die Ausnahme bildete, handelte es sich bei beiden Nürnberger Hauslehrern um examinierte Volksschullehrer, die bereits über einschlägige Berufserfahrung durch Übernahme der Lehrtätigkeit an anderen Gefängnissen verfügten.² Im Gegensatz zu ihren Kollegen an den übrigen bayerischen Gefängnissen verdienten die beiden Lehrer am Zellengefängnis zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einem Jahresgehalt von je 3.000 Mark überdurchschnittlich gut³; die Spannweite betrug nach Behringer zwischen 1.860 und 1.949 Mark (Behringer, 1909, S. 132). Während ihre Kollegen an den Volksschulen erst in der Weimarer Republik den Beamtenstatus erlangten, erfolgte die Bestellung der Hauslehrer am Zellengefängnis Nürnberg zu beamteten Staatsdienern bereits im Jahr 1906.⁴

Seit 1862 wurde der Unterricht an bayerischen Zuchthäusern und Gefangenenanstalten im Rahmen einer Hausordnung einheitlich geregelt (Regierungsblatt, 1862, S. 1205–1258). In Nürnberg erließ man 1869 eine eigene Hausordnung (Regierungsblatt, 1869, S. 1945–2000). Im Vergleich zu den übrigen bayerischen Gefängnissen war in Nürnberg grundsätzlich jeder Häftling schulpflichtig. Statt drei wurden sechs

1 BHStA, MJu 22498, 16. 8. 1877.

2 BHStA, MJu 7127, 21. 12. 1867.

3 BHStA, MJu 6824, Jahresbericht 1906.

4 BHStA, MJu 6824, Jahresbericht 1906.

Klassen gebildet. In der ersten und zweiten Klasse wurden vier, in der dritten Klasse drei und in den übrigen Klassenstufen jeweils zwei Stunden wöchentlicher Unterricht in der Zeit von Montag bis Sonntag zwischen acht und zwölf Uhr vormittags und teilweise nachmittags von zwei bis vier Uhr erteilt (Streng, 1879, S. 66).⁵ An allen bayerischen Gefängnissen ging der Klassenzuteilung eine Kenntnisprüfung voraus.⁶

Der Unterricht an bayerischen Gefängnissen wurde nach einem Lehrplan erteilt, den jede Einrichtung individuell, den örtlichen Gegebenheiten entsprechend aufstellte. Ziel eines lehrplanmäßig erteilten Unterrichts war dessen Einheitlichkeit zu erhöhen; neben Bayern hielt nur Preußen an einem lehrplanerteilten Unterricht bis in die 1920er Jahre fest (Frede, 1928, S. 298). Während Lesen, Schreiben und Rechnen zum Unterrichtskanon aller bayerischen Gefängnisschulen gehörte, wurde in Nürnberg zusätzlich ein Schwerpunkt auf die Sachfächer wie Arithmetik, Geometrie, Geographie, Physik, Chemie, kaufmännische Buchführung und Englisch gelegt. Damit sollte der Nürnberger Lehrplan einen bedeutenden Umfang erreichen; kritische Stimmen sprachen allerdings von einer Überfrachtung und Überforderung der am Unterricht Teilnehmenden.⁷

Die heterogene Zusammensetzung, unterschiedliche Lebensalter und Kenntnisse der Gefängnisinsassen, aber insbesondere die Überfüllung einzelner Klassen und die häufigen Wechsel blieben für das Gefängniswesen und somit den Gefängnisunterricht einerseits charakteristische und andererseits herausfordernde Faktoren. Sie standen einem (lehr-)planmäßig fortschreitenden Unterricht entgegen. So hielt der Hauslehrer Anton Will in seinem Jahresbericht von 1905 fest, dass rund 25 Prozent der knapp 400 Gefangenen des Nürnberger Zellengefängnisses sehr geringe Kenntnisse besaßen; unter ihnen waren zahlreiche Analphabeten (Jahresbericht Hauslehrer Will, 1905).⁸ Sein Kollege Ernst Troelltsch äußerte im Anschluss an die Kenntnisprüfung,

5 BHStA, MJu 22498, 16. 8. 1877.

6 BHStA, MJu 7137.

7 BHStA, MJu 7137.

8 BHStA, MJu 6820.

dass „sehr viele Sträflinge [...] fast alles in der Schule Gelernte vergessen [haben]; auch bei vielen der sogenannten besseren Stände angehörigen Gefangenen kann konstatiert werden, daß sie mehr Einbildung als Bildung haben“ (Jahresbericht Hauslehrer Troelltsch, 1891).⁹ Bezüglich der Gefangenenwechsel war Troelltschs Jahresbericht von 1905 zu entnehmen, dass er zu Jahresbeginn 104 und am Jahresende 82 Gefangene unterrichtete; im Jahresverlauf standen 154 Zugängen 176 Abgängen gegenüber (Jahresbericht Hauslehrer Troelltsch, 1905).¹⁰

Charakteristisch für das Bildungswesen an Gefängnissen inner- und außerhalb Bayerns war die Orientierung an der Volksschule und der Methodik der Herbartianer, unabhängig davon, dass oftmals Häftlinge im Erwachsenenalter eine Beschulung erfahren sollten (Brandt, 1985, S. 41ff.). Dazu gehörte ein frontal ausgerichteter und lehrerzentrierter Wortunterricht sowie der Einsatz von Lehrmitteln wie Lese- und Rechenbüchern, Karten und Modelle aus dem Volksschulbereich.¹¹ Eigenständige Lehrmittel für den Gefängnisunterricht bildeten sich mit wenigen Ausnahmen hingegen nicht heraus. Zu diesen gehörten die von Ernst Troelltsch während seiner Zeit am Zellengefängnis verfassten Schriften zur Zins-, Kapital-, Zeit- und Zinssatzberechnung (Oelbauer, 2015, S. 262).

Isolation und Unterricht

Wie wirkte sich das Isolationsgebot im Unterricht aus? Vereinzelung und Separierung sollten konsequent im Unterricht ihre Fortsetzung finden und die Unterrichtsdurchführung bestimmen. Bereits auf dem Weg zum Schulraum mussten die Gefangenen die in jeder Kontaktsituation verpflichtend zu tragenden Gesichtsmasken aufsetzen (Müller-Dietz, 2008, S. 145).

Der Schulraum selbst war gleichfalls auf das Unterbinden des wechselseitigen Kontakts der Gefangenen ausgelegt. Er erstreckte sich über zwei Stockwerke, um die sogenannten stalls, auch Isolierstühle genannt,

9 BHStA, MJu 6784.

10 BHStA, MJu 6820.

11 BHStA, MJu 22585, 1. 11. 1930.

aufstellen zu können. Jeder Stuhl verfügte über ein Sitzbrett und ein zum Aufklappen gerichtetes Schreibpult (Streng, 1879, S. 46). Die Stühle zeichneten sich ferner durch eine erhöhte Anordnung über- und hintereinander aus, was die Sicht der Gefangenen aufeinander verhinderte, den Blick auf den Lehrer aber zuließ (Krohne, 1889, S. 299f.).

Der erhöhte Lehrerkatheder mit rücklings angeordneter Tafel und Landkarte bildete eine eigene Ebene, war durch einen Treppenaufgang erreichbar und Teil einer Balustrade (Das neue Zellengefängnis in Nürnberg, 1872). Er war zugleich Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens mit der Dominanz des Lehrervortrags einerseits und der Passivität der am Unterricht Teilnehmenden andererseits. Beides erfuhr durch das in der Kontaktsituation herrschende Sprech- und somit die Form eines Frageverbots seitens der Teilnehmenden annehmend, eine Verstärkung in die jeweilige Richtung.¹² Dies wurde von Troeltsch folgendermaßen kommentiert: „Der Unterricht im Zellengefängnis, wo die Gefangenen abgeschlossen in Isolierstühlen sitzen, ist gewiß anstrengender als in Strafanstalten mit gemeinsamer Haft, wie in letzteren Anstalten, wo die Gefangenen selbst an der Wandtafel und Landkarte beschäftigt werden können, während in einer Anstalt mit Einzelhaft jede unterrichtliche Tätigkeit vom Lehrer selbst ausgeführt werden muß.“¹³

Diese als Mangel empfundene vollständige Passivität der Teilnehmenden erfuhr eine Dynamisierung durch die eingangs erwähnten von den Lehrern mindestens alle zwei Wochen durchzuführenden Zellenbesuche. Deren Sinn bestand darin, individuell auf die Situation des einzelnen Gefangenen einzugehen, den Unterrichtsstoff nochmals zu erklären und in einzelnen Fächern Nachhilfe zu erteilen (Jahresbericht Hauslehrer Troeltsch, 1900).¹⁴ Diese Zellenbesuche gehörten zu den Kernaufgaben der Lehrer seit Bestehen des Nürnberger Zellengefängnisses¹⁵ und waren somit Teil des Unterrichtskonzepts. Das heißt, man war sich von Anbeginn der Schwächen eines durch Isolation gekenn-

12 BHStA, MJu 22496, 15. 3. 1930.

13 BHStA, MJu 22498, 11. 6. 1910.

14 BHStA, MJu 6802.

15 BHStA, MJu 7137.

zeichneten Unterrichts bewusst und baute durch die Zellenbesuche ein als notwendig empfundenes Korrektiv ein; zugleich wurde dadurch die Bedeutung der Lehrkräfte verstärkt, die gleichermaßen Erzieher, Autorität und Vorbild waren und als säkularisierte Seelsorger die Sträflinge auf die Rechte Bahn bringen sollten (Eberle, 1980, S. 156).

Isolation und Innovation?

Die Hauslehrer des Zellengefängnisses erkannten, dass die Isolation der Gefangenen, die häufigen durch die individuellen Haftstrafen bedingten Wechsel der Gefangeneninsassen und die lehrplanmäßige Erteilung des Unterrichts letztlich nicht miteinander vereinbar waren. Auf das Isolationsgebot konnten sie ebenso wenig Einfluss ausüben wie auf den Wechsel der Gefangenenpopulation, hingegen auf die Organisation und Gestaltung von Lehre und Lehrplan.

Die im täglichen Unterricht gewonnenen Erfahrungen veranlasseten die Lehrkräfte dazu, Änderungen im Unterrichtsablauf vorzunehmen. Die Zahl der gleichzeitig zu unterrichtenden Gefangenen wurden Anfang der 1880er Jahre reduziert, indem die Anzahl der stalls von 52 auf 32 herabgesetzt wurde (Streng, 1882, S. 13). 1891 sollte die Klasseneinteilung eine Veränderung erfahren. Bis zu diesem Zeitpunkt unterrichteten die beiden Lehrer entweder die ersten drei Klassen (Stufen 1 bis 3) oder die zweiten drei Klassen (Stufen 4 bis 6). Jetzt wurden die Stufen parallelisiert und jeder Lehrer unterrichtete alle Klassenstufen gleichermaßen; dies bescherte den Lehrkräften zugleich einen „abwechslungsreicheren“ Unterricht (Jahresbericht Hauslehrer Pregler, 1891).¹⁶

Schließlich erfolgte zwischen 1904 und 1906 eine auf den Arbeiten Anton Wills basierende Überarbeitung des Lehrplans, der 1907 in novellierter Form in Kraft trat und in der Folge für alle bayerischen Gefängnisse zum Musterlehrplan werden sollte, womit das Unterrichtswesen an bayerischen Gefängnissen eine weitere Vereinheitlichung, zumindest organisatorischer Art erfahren sollte. Dies bedeutete, dass der

¹⁶ BHStA, MJu 6784.

Unterricht nach einem durch die Aufsichtsbehörden (Staatsanwaltschaften) für jede Anstalt genehmigten Lehrplan zu erfolgen hatte (Gesetz- und Verordnungsblatt, 1907, S. 643–678). Da die unterrichtliche Tätigkeit an den Gefängnissen von Standort zu Standort durchaus verschieden geartet sein konnte, können nur weitere Quellenstudien darüber Aufschluss geben, ob das Reformkonzept Wills auch andernorts zur Anwendung kam.

Will hatte im Rahmen seiner unterrichtlichen Tätigkeit erkannt, dass die Behandlung eines Stoffgebiets in abgerundeten, kleinteiligen Einzelthemen erfolgversprechender für einen geordneten Unterrichtsablauf war. Der Lehrplan erfuhr somit eine Begrenzung auf das Wesentliche. Neben den Bereichen Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Sprachübungen, Aufsatz und Rechnen galt Wills Neukonzeption den Realienfächern Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik. Bei Letzteren wurde der Stoff in eine unterschiedliche Anzahl von Abteilungen (zwischen 13 und 21) so untergliedert, dass die einzelnen, ein geschlossenes Ganzes bildenden Teilgebiete organisch miteinander verbunden waren und somit der zu erarbeitende Stoff zur Wiederholung gelangte. Im Anbetracht von 30 bis 60 halben Stunden pro Schuljahr konnte für jedes Lehrfach in der Regel auch nicht mehr als eine Lektion behandelt werden. Darüber hinaus lässt gerade der Umfang in den Realienfächern mit ihren insgesamt 75 unterschiedlichen Lektionen den bereits an anderer Stelle erhobenen Vorwurf einer Überfrachtung bzw. Überforderung nicht ganz unbegründet erscheinen.

So sah beispielsweise der Detaillehrplan für Geschichte 21 unterschiedliche Lektionen vor.¹⁷ Diese umfassten alle geschichtlichen Epo-

17 Die Lektionen im Einzelnen lauten: Die altern [sic] Deutschen und ihre Kämpfe mit den Römern, Das Zeitalter Karls des Großen und Einführung des Christentums, Die Zeit der deutschen Könige, Die Hohenstaufen und die Kreuzzüge, Die Zeit der Herrschaft der Landesfürsten, Die Zeit der Entdeckungen und Erfindungen, Die Blütezeit der Städte, Das Zeitalter der Reformation bis 1648, Das Zeitalter Ludwig XIV., Das Zeitalter Friedrich des Großen, Das Zeitalter der Revolution, Zweites Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen, Das ackerbaureibende Volk der Ägypter, Das kunstliebende Volk der Griechen, Das kriegerische Volk der Römer, Die ersten christlichen Reiche, Der Höhepunkt der Macht der deutschen Kö-

chen mit einem Schwerpunkt deutsche Geschichte. Sie sind so aufeinander bezogen, dass Rückbezüge zwischen einzelnen Lektionen möglich waren. So behandelten beispielsweise die Lektionen „Die Blütezeit der Städte“ und „München, ein Mittelpunkt der heutigen Kultur“ sowie „Die altern [sic] Deutschen und ihre Kämpfe mit den Römern“ und „Das kriegerische Volk der Römer“ zueinander anschlussfähige Inhalte, auf die aufgebaut werden konnte und somit die Vermittlung neuer Stoffeinheiten ermöglicht wurde.

Auch zwischen den einzelnen Fachgebieten bestand die Möglichkeit, Querbezüge herzustellen. So beschäftigt sich die fünfte und sechste Lektion der insgesamt 19 Lektionen in Naturgeschichte mit den Grundversuchen über Verbrennung in und den Bestandteilen von Luft und Wasser und die Lektionen fünf und sechs der insgesamt 13 Lektionen in Physik ebenso mit Luft und Wasser unter dem Aspekt unterschiedlicher Druckarten (Jahresbericht, 1906).¹⁸

Innerhalb einzelner Lektionen sorgten Wiederholungen für entsprechende Anknüpfungsmöglichkeiten für neu in den laufenden Unterricht eingetretene Häftlinge, die somit kein Hindernis mehr für den Fortgang des Unterrichts darstellten bzw. dem Unterricht müheloser folgen konnten; eine genauere Beschreibung dessen, wie das erfolgte, bleibt Will schuldig. Er lieferte jedoch den Hinweis, dass die Hauslehrer bei der Stoffauswahl für jedes Schuljahr und jede einzelne Klasse eine gewisse Wahlmöglichkeit besaßen und auf diese Weise den Unterricht an die jeweiligen Erfordernisse dynamisch anpassen konnten (Jahresbericht, 1906).¹⁹ In den nachfolgenden Jahresberichten wird nunmehr auf Wills Lehrmethode und den darauf fußenden Lehrplan verwiesen, ohne allerdings weitere Angaben, insbesondere

nige, Kreuzzüge, Die Entdeckung der Portugiesen und Spanier und die Erfindungen der Deutschen und deren Folgen, Die Reformation, Die Errungenschaften der Neuzeit, München, ein Mittelpunkt der heutigen Kultur (BHStA, MJu 6824, Jahresbericht, 1906).

18 BHStA, MJu 6824.

19 BHStA, MJu 6824.

zu den damit verbundenen Herausforderungen bzw. seiner eventuell erfolgten Weiterentwicklung zu machen.

Anton Will ließ sich bei seiner Konzeption von den Erläuterungen des Schuldirektors Max Zesch aus Großschönau in Sachsen bezüglich der konzentrationsfähigen Einzelgliederung des Unterrichtsstoffes (Zesch, 1906) und insbesondere von der Lehrplantheorie des Münchener Stadtschulrats Georg Kerschensteiner (1854–1932) mit seinem Konzept des exemplarischen Lernens leiten (Kerschensteiner, 1901, S. 70ff.; Adrian, 1998, S. 22). Letztlich handelte es sich um eine (mehr oder weniger geglückte) Adaption von Kerschensteiners Lernplantheorie an die Gegebenheiten des Gefängnisunterrichts, die Kerschensteiners Vorstellung aber verkürzt und damit verzerrt umsetzt (Jahresbericht Hauslehrer Will, 1906).²⁰ Während Kerschensteiner sich mit seiner Vorstellung einer Charakter- und Tugendbildung fördernden erziehenden Schule gut in den Bildungsauftrag der Gefängnisschule einfügen hätte können, zielte sein Lernplankonzept auf die Reformierung der Realienfächer an den Volksschulen (Wilhelm, 1991, S. 111; Knoop/Schwab, 1999, S. 162ff.) und ließ die unterschiedlichen Lebensalter der Gefangene unberücksichtigt. Auch der bereits in Kerschensteiners Lehrplantheorie mitschwingende Arbeitsschulgedanken mit dem Konzept von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit stand im Widerspruch zur grundlegenden methodischen Ausrichtung des herbartianischen Frontalunterrichts, an der sich den Aufzeichnungen Wills zufolge nichts geändert hat.

Der Gefängnisunterricht blieb also in seinem Wesen erhalten und sollte keine eigenständige Ausformung erfahren; die Rahmenbedingungen stellten eine unüberwindbare Entwicklungshürde dar. Dennoch wurde der Unterricht von den Gefangenen als positiv und gewinnbringend wahrgenommen. Söldner berichtete 1911 von einem abwechslungsreichen Unterricht, bei dem manches wieder in Erinnerung gerufen wurde, was längst vergessen schien (Söldner, 1911, S. 27).

20 BHStA, MJu 6824.

Fazit und Ausblick

Schule und Unterricht sollten erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in einem auf Resozialisierung zielenden Strafvollzug an Bedeutung gewinnen und sich neben Arbeit und Seelsorge zu einer dritten Säule erzieherischer Maßnahmen entwickeln. Gleichzeitig fußte das Strafvollzugskonzept auf Isolation und übte damit auf die erzieherischen Bemühungen sowie das inhaltliche und methodische Unterrichtsgeschehen einen direkten Einfluss aus, wie es am Beispiel des Nürnberger Zellengefängnisses gezeigt werden konnte. Es war ganzheitlich angelegt, angefangen vom unter Verwendung einer Gesichtsmaske beschrittenen Gang der Gefangenen zum Klassenzimmer, der Bestuhlung des Klassenraums und der einseitigen Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Klassensituation. Die Zellenbesuche als eine Art Nachunterricht dienten einerseits der Kenntnisprüfung. Andererseits stellten sie für die Gefangenen eine der wenigen Möglichkeiten dar, aus der alltäglichen, kommunikativen Isolation zu enttrinnen.

Die Lehrer am Nürnberger Zellengefängnis bemühten sich mit einer Überarbeitung des Lehrplans und unter Verwendung des exemplarischen Lernens eine gewisse Abwechslung in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen und übernahmen bereits bestehende Konzepte Kerstensteiners, die sie an die örtlichen Gegebenheiten anpassten. Sie konnten allerdings nicht vollständig zur Entfaltung gelangen. Denn am Nürnberger Zellengefängnis sollte die grundlegende Struktur des Unterrichts und Unterrichtens bis weit in die 1920er Jahre Bestand haben. Erst ein erneuertes Strafvollzugsverständnis während der Weimarer Republik sollte zu einer Änderung mit der vollständigen Aufgabe des Isolationsgedankens führen und der Unterricht weitestgehend demjenigen an öffentlichen Schulen entsprechen. Außerhalb Bayerns wurde der schulisch erteilte Unterricht um die Form der im Umfeld der Volkshochschulen entstandenen Arbeitsgemeinschaften ergänzt. Damit sollte der erwachsene Adressatenkreis gezielter angesprochen und zur Mitarbeit animiert werden (Oelbauer, 2022).

Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BHStA)

- MJu 6784. Jahresberichte Zellengefängnis Nürnberg 1891–1894.
- MJu 6802. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1900. Strafanstalten N–Z.
- MJu 6820. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1905. Strafanstalten N–S.
- MJu 6824. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1906. Strafanstalten N–P.
- MJu 7127. Akten des königlichen Staatsministeriums des Innern. Nun der Justiz. Betreff: Zellengefängnis Nürnberg. Schulunterricht Schuldienst. Ernennung der Hauslehrer. 1867–1890.
- MJu 7137. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Zellengefängnis. Hausordnung und Dienstinstruktionen 1870–1920.
- MJu 22496. Akten des Staatsministeriums der Justiz. DVO. Vollzug. Schulunterricht. Band II. 1930–1933.
- MJu 22498. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Strafanstalten. Hauslehrer. Schulunterricht. 1857–1924.
- MJu 22585. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Inspektion der Strafanstalt. Nürnberg. 1893–, Die Besichtigung der Gefangenenanstalt Nürnberg.

Literatur

- ADRIAN, Renate, 1998. *Die Schultheorie Georg Kerschensteiners. Eine hermeneutische Rekonstruktion ihrer Genese*. Frankfurt am Main: Lang. ISBN 978-3-631-33596-3.
- BEHRINGER, Gustav, 1909. *Die Gefängnisschule. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Stand und die Bedeutung des Schul- und Bildungswesens in Strafanstalten*. Leipzig: C. L. Hirschfeld.
- BRANDT, Peter, 1985. *Die evangelische Strafgefangenenseelsorge. Geschichte – Theorie – Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. ISBN 978-3-525-62309-1.
- BRETSCHNEIDER, Falk, 2008. *Gefangene Gesellschaft. Eine Geschichte der Einsperrung in Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert. Mit einem Vorwort von Jaques Revel*. Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft. ISBN 978-3-89669-624-3.
- Das neue Zellengefängnis in Nürnberg, 1872. Nach einer Zeichnung von Heinrich Grünewald. Nürnberg.
- EBERLE, Hans-Jürgen, 1980. *Lernen im Justizvollzug. Voraussetzungen und Ansätze einer Justizvollzugspädagogik und ihrer Didaktik*. Frankfurt am Main: Haag+Herchen. ISBN 978-3-88129-302-0.

- FENNEL, Katja, 2006. *Gefängnisarchitektur und Strafvollzugsgesetz. Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel des hessischen Vollzugs unter Einbeziehung innovativer Ideen aus England und Frankreich*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität. Doctoral Thesis. Available at: <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/year/2006/docId/1712>.
- FOUCAULT, Michel, 2008. *Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-42008-9.
- FREDE, Lothar, 1928. Geistige und seelische Hebung der Gefangenen In: BUMKE, Erwin (ed.). *Deutsches Gefängniswesen. Ein Handbuch*. Berlin: Vahlen, S. 294–309.
- GALLI, Thomas, 2011. *Lockerungsbegutachtungen im Strafvollzug. Kritik aus kriminologischer Sicht*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-18204-9.
- Gesetz- und Ordnungsblatt für das Königreich Bayern, 1907. Nr. 55.
- GMÜR, Rudolf & ROTH, Andreas, 2008. *Grundriss der deutschen Rechtsgeschichte*. 12. Auflage. Köln/München: Heymann. ISBN 978-3-452-26859-4.
- GOFFMAN, Erving, 1981. *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-10678-5.
- GRAUL, Hans-Joachim, 1965. *Der Strafvollzugsbau einst und heute*. Düsseldorf: Werner.
- HENZE, Martina, 2003. *Strafvollzugsreformen im 19. Jahrhundert. Gefängniskundlicher Diskurs und staatliche Praxis in Bayern und Hessen-Darmstadt*. Darmstadt/Marburg: Historische Kommission für Hessen. ISBN 978-3-88443-088-0.
- KERSCHENSTEINER, Georg, 1901. *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. Mit eingehenden methodischen Bemerkungen und Erläuterungen zu den beigefügten neuen Lehrplan der Weltkunde (Geographie, Geschichte, Naturkunde) für die siebenklassigen Volksschulen Münchens*. 2. Auflage. München: Carl Gerber.
- KNOOP, Karl & SCHWAB, Martin, 1999. *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten*. 4. Auflage, Wiebelsheim: Quelle & Meyer. ISBN 978-3-494-02253-6.
- KROHNE, Karl, 1889. *Lehrbuch der Gefängniskunde unter Berücksichtigung der Kriminalstatistik und Kriminalpolitik*. Stuttgart: Enke.
- LAUBENTHAL, Klaus, 2008. *Strafvollzug*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-540-79399-1.
- MÜLLER-DIETZ, Heinz, 2008. Die Justizvollzugsanstalt Leoben im Kontext der Gefängnisarchitektur. *Jahrbuch der Juristischen Zeitgeschichte*. Berlin: De Gruyter, Vol. 9, S. 134–155. ISSN 1869-6899.
- NUTZ, Thomas, 2001. *Strafanstalt als Besserungsmaschine. Reformdiskurs und Gefängniswissenschaft 1775–1848*. München: R. Oldenbourg Verlag. ISBN 3-486-56578-8.

- OELBAUER, Daniel, 2022. Die „Arbeitsgemeinschaft“ im Erziehungsvollzug der Landesstrafanstalt Untermaßfeld/Thüringen um 1930. *Historia scholastica*. Prag: NPMK und Technische Universität Liberec, Vol. 8, Nr. 1, S. 127–140. ISSN 1804-4913. DOI 10.15240/tul/006/2022-1-006.
- OELBAUER, Daniel, 2015. „... daß sie mehr Einbildung als Bildung haben ...“. Unterricht am Nürnberger Zellengefängnis (1868–1933). *Jahrbuch für fränkische Landesforschung*. Stegaurach: Wissenschaftlicher Kommissionsverlag, Vol. 75, S. 253–272. ISSN 0446-3943.
- PFEIFFER, Hans, 1934. *Neuzeitliche Gefängnisbauten und ihre Geschichte*. Stuttgart. C. Winter.
- Regierungsblatt für das Königreich Bayern, 1862. Nr. 28.
- Regierungsblatt für das Königreich Bayern, 1869. Nr. 77.
- SARASIN, Philipp, 2005. *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius. ISBN 978-3-88506-606-4.
- SCHWIND, Hans-Dieter, 1976. Kurzer Überblick über die Geschichte des Strafvollzugs. In: SCHWIND, Hans-Dieter & BLAU, Günther (ed.). *Strafvollzug in der Praxis. Einführung in die Probleme und Realitäten des Strafvollzugs und der Entlassenhilfe*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 1–21. ISBN 978-3-11006-547-3.
- SÖLDNER, August, 1911. *Sieben Monate im Zellengefängnis Nürnberg. Nach dem Leben erzählt von C. Robinson*. Augsburg: G. Rosenberg.
- SONNENBERGER, Franz, 1985. Die Bastion des Staates. Militär, Justiz, Strafvollzug. *Aufriss*. Nürnberg: Centrum, Vol. 5, S. 88–99.
- STRENG, Adolf, 1879. *Das Zellengefängnis Nürnberg. Mitteilungen aus der Praxis und Studien über Gefängniswesen und Strafvollzug*. Stuttgart.
- STRENG, Adolf, 1882. *Das Zellengefängnis Nürnberg dessen bauliche Einrichtung und die in demselben durchgeführte Organisation des Strafvollzugs*. Nürnberg: Campe.
- SZUHANY, Ferdinand, 1867. Wie soll die Kleidung der Strafgefangenen beschaffen sein? *Blätter für Gefängniskunde*. Heidelberg: Weiss, Vol. 2, S. 242–264.
- WETZELL, Richard F., 2018. Introduction. Crime and Criminal Justice in Modern Germany. In: Wetzell, Richard F. (ed.). *Crime and criminal Justice in Modern Germany*. New York/Oxford: berghahn, S. 1–30. ISBN 978-1-78533-657-7.
- WILHELM, Theodor, 1991. Georg Kerschensteiner (1854–1932). In: SCHEUERL, Hans (ed.). *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 2. 2. Auflage. München: Beck, S. 103–126. ISBN 978-3-406-35534-9.
- ZESCH, Max, 1906. *Lehrplan für eine achtklassige einfache Volksschule. Beraten und zusammengestellt vom Lehrerkollegium der Zentralschule Großschönau in Sachsen*. Leipzig: Klinkhardt.

S The Children in Need in Postwar Macedonia (1944–1950)

Suzana Miovska-Spaseva^a

^a Ss. Cyril and Methodius University
in Skopje, Faculty of Philosophy,
Institute of Pedagogy, Macedonia
suzana@fzf.ukim.edu.mk

Received 16 April 2024

Accepted 17 June 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-003

Abstract The article examines the educational and social needs of children in the devastated and impoverished People's Republic of Macedonia (Narodna Republika Makedonija – NRM) as one of the constituent units of the Yugoslav Federation (Federativna Narodna Republika Jugoslavija – FNRJ) in the first years after the end of World War II. The focus is primarily given on the measures and activities that the Macedonian policy makers undertook in the areas of education and social protection of children and the changes their implementation brought in children's

life. Based on the study of a large number of legal acts and other primary sources, the various aspects of the democratization of education and social care in the new postwar political context are examined: expansion of the school network, access to educational and social institutions and services for all children, recognition of the right to education in the mother tongue, establishment of pre-school education, special education and the protection of vulnerable children. The research interest is also focused on the needs of a large number of children refugees, mostly Macedonians, who were evacuated during the civil war in Greece from its northern parts and sent to the socialist states in the Balkans and in Eastern Europe. Most of them were housed in Yugoslavia and especially in Macedonia, which in 1948 became the largest transit center and shelter for thousands of children in need. Based largely on archival material and testimonies of child refugees, the article sheds light on the process of evacuation of children, their life in children's homes throughout Macedonia and the endeavors of the state to meet their needs for shelter, food, education and normal life.

Keywords children in need, child protection, postwar education, child refugees, Macedonia

Introduction

The period immediately after World War II is one of the most important and challenging stages in recent Macedonian history marked by

far-reaching political, social and educational changes. Those are years in which the foundations of the Macedonian socialist state were laid following a long struggle of Macedonian people for national freedom, social justice and cultural emancipation. Fighting together with the other Yugoslav nations against the fascist occupiers for four years, the Macedonians gained their statehood within Yugoslav federation as a state community of free and equal nations.¹ The People's Republic of Macedonia became one of the six republics in the Federal People's Republic of Yugoslavia, and the Macedonian language became one of the three official languages in the Yugoslav Federation, along with Serbo-Croatian and Slovenian (Jurukova, 1990, p. 53). It was a period of the so-called administrative socialism (1945–1953), of a strictly centralized state and economy, of party monopoly and ideology of monism.

The economic, cultural and educational conditions in post-war Macedonia were unfavorable. Yugoslavia at that time was one of the most underdeveloped countries in Europe, and Macedonia was one of its least developed republics, without its own industry and with extremely primitive agricultural production. The population in Macedonia was mostly agricultural and poor: 69.4% of all agricultural families were unable to realize a surplus for the market (Jurukova, 2003, p. 35). The educational structure of the population was extremely poor. In 1944, 67.5% of the total population over 10 years of age was illiterate; according to the 1948 census, 48,8% of the entire population over the age of 10 had not attended any school (Statistički godišnik na SRM, 1968, p. 6). In the report of the Presidium of ASNOM² from 1944 it is written: "Education was in a very difficult position due to a lack of professional staff, textbooks, school buildings..." (Veljanovski, 1987, p. 395). The

1 Deklaracija na AVNOJ [AVNOJ Declaration], 1943. Fund AVNOJ, 8/1496. Arhiv na oddelenieto za dokumentacija pri Institutot za nacionalna istorija, Skopje.

2 ASNOM is the acronym for the Anti-Fascist Assembly of the People's Liberation of Macedonia (Antifašističko Sobranie na Narodnoto Oslobođuvanje na Makedonija), which represents the first supreme government authority in the People's Republic of Macedonia (NRM) that was constituted on August 2, 1944 in the monastery of Prohor Pchinski.

damage to cultural and educational institutions during the war was extensive. During the retreat from Macedonia, the occupying armies completely or partially damaged almost all school buildings, and destroyed school equipment, teaching aids and rich school archival materials. This situation is confirmed by testimonies: “In November 1944, the buildings of almost all the schools in Macedonia were badly damaged, and the school inventory (desks, tables, blackboards, cabinets, etc.) was completely destroyed and taken away...” (Jurukova, 1990, p. 73). In addition, as a result of the expulsion of educational staff who did not want to be in the service of the Bulgarian educational policy authorities during the occupation, there was a serious shortage of teaching staff in Macedonia after the end of the war. When Macedonia was liberated, a total of 312 teachers were available, and for the normal functioning of the schools, 3000 to 3500 teachers were needed (Hristov, Todorovski & Veljanovski, 1984, p. 446).

As a consequence of the war damage and the inherited unfavorable conditions in all spheres of social life, most of the children in Macedonia in the first years of fragile peacetime lived in constant and urgent need for food, shelter, education, care, safety and protection. In the following text the state initiatives and policy actions to meet the specific educational and social children’s needs will be discussed.

School Access to All Children

Education was a top priority in the agenda of the Macedonian government since its constitution in 1944. It was considered to be the key factor for overcoming illiteracy and the poor educational structure of the population and a prerequisite for achieving progress in all areas of social life. Therefore, the Macedonian policymakers in the first years after the war undertook a series of activities to restore and expand the school network from the pre-war period and to meet the educational needs of all children. Hence, since the very beginning, the new Macedonian educational system was founded on the democratic principles which were incorporated in the first Constitution of the People’s Republic of Macedonia from 1946 (Ustav na NR Makedonija, 1947) and will remain pillars of the further development of education in Macedonia:

- accessibility of all schools and other organized forms of education to all the children, regardless their social status, gender, ethnic and religious origin;
- mother tongue education, in accordance with the principle of equality in education for all the constitutive nations and minorities in the Yugoslav Federation (Krneta, 1978, p. 111);
- compulsory and tuition-free primary education in public schools.

Organized efforts to open primary schools were made even before the final liberation of Macedonia. In the newly liberated areas, intensive activities for adapting school buildings, equipping them with school furniture and teaching aids, recruiting teachers, and creating curricula and methodological guidelines and texts, took place simultaneously with the enrollment of students: “[...] while these preparations are being made, students can be enrolled [...]” (Kamberski, 1994, p. 64).

After the war, the initial activities were aimed at enrollment of all children aged 7 to 10 years in four-year primary education, which resulted in an almost 40% increase over the pre-war period (94.6% in 1952/53, compared to 46.2% in 1939/40) (Osnovni statisticki podaci..., 1957, Statisticki godisnik na SRM, 1968). A great incentive for the development of the school network in Macedonia was the adoption of the Five-Year Plan of the National Economy of the People’s Republic of Macedonia for 1947–1951, which defined the educational priorities: “to eliminate illiteracy and ensure the education of the masses of people from the cities and villages. Children should be provided with a healthy development and education that will create hardworking, courageous and free citizens. By 1951, 30% of the entire school population should be covered with seven years of schooling” (Kamberski, 1994, p. 58). The available data of the official state statistics testify to the dynamic development of primary schooling in this five-year period and show a constant increase in the number of schools, students and teachers. Thus, in the period 1944–1950, 1096 schools were renovated and built in Macedonia (Opstoobrazovatelni skoli i skoli za nastaven kadar vo Makedonija 1940/41 – 1950/51, 1955, pp. 28, 29). In the academic year 1950/51, the number of primary school students increased by 72.2% compared to

the academic year 1944/45,³ which is the result of the increase in the birth rate, but also of the legal regulation of compulsory primary education and the increase of its duration from four to seven years (*Zakon za sedumgodisno osnovno obrazovanje*, 1948, p. 279), and later to eight years (*Resenija za otvranje osmoletki*, 1950).

Along with the expansion of the school network, the Macedonian educational authorities took measures regarding the program consolidation of primary education. The first official documents with a normative and methodological character were enacted in 1944–1945, aiming at providing a common core curriculum and incorporating the new school concept into the practical organization of the primary schools in early post-war Macedonia. The temporary plan for training in elementary schools adopted on September 30, 1944⁴ was the first document in Macedonia which, in addition to the program structure, determined the goals and tasks of primary education: “Primary education is mandatory and lasts seven years. The purpose of primary education is to enable the student to use pen and book not only while he is a student, but also afterwards; to acquaint him with our reality and that of other fraternal nations; [...] to inspire him with the spirit of our struggle, which is not separate, but connected to the struggle of the other fraternal nations of the Democratic Federal Yugoslavia.”⁵ The spirit of togetherness and the emphasized social dimension of the student and the school were also present in the Special Instruction of the Commission for Education within the Presidium of ASNOM dated January 10, 1945 (Kamberski, 1994, p. 65.). In this program document with an instructional character, teachers were asked to carry out a “real revolution in the old school”, to transform it “from a learning institution into a part of

3 Statisticki podatoci za site vidovi ucilista vo Makedonija od 1944–1951 [Statistical data for all types of schools in Macedonia from 1944–1951]. Fund 170/26, Unit 3/72-80. Drzaven Arhiv na Makedonija, Skopje.

4 Privremen nastaven plan i program za obuka vo osnovnite ucilista [Provisional curriculum for training in primary schools], 1944. Fund ASNOM/5. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

5 Ibid.

social life, from a book school into a social school". It should grow into a community of equal, free and hard-working children, into "a small student state, in which order, discipline, hygiene, achievements and everything else are the work of the students themselves, and not something imposed by teachers or officials". In terms of the teaching methodology, the Instruction calls for "relocating the pedagogical center, so that the student, who was a planet, become the sun around which the school program and the weekly distribution of lessons, order, hygiene and everything else in the school will revolve".

Although in these first program documents related to primary schooling in postwar Macedonia can be easily traced elements of the new school (Dewey's educational theory, Kerschensteiner's working school, social pedagogy), they did not find direct realization in practice. Primary school work in the early post-war period was firmly rooted in the Marxist and Leninist theory of education (such as developing a "universal" or "multilateral" personality) and in the achievements of the People's Liberation War and the Socialist Revolution (among which the greatest was the "brotherhood and unity of Yugoslav peoples and minorities"), and methodologically articulated in the traditional model of teaching (Miovska-Spaseva, 2015, pp. 124–126).

In the following years, the primary school curriculum was regulated by the Provisional program for primary schools adopted in 1946 (Angelovski, 1985, p. 85). Until 1948 the curricula were under the jurisdiction of the republics (Potkonjak, 1977, p. 43), and afterwards they were developed on the basis of the federal framework curriculum.

Education in Mother Tongue

One of the key factors for increasing student enrollment in schools was mother tongue education. The right to education in the mother tongue was already recognized in practice during the National Liberation War (1941–1944) when the first schools were opened, and guaranteed by the first Constitution of the Republic (Ustav na NR Makedonija, 1947). This is especially important if one take into account that

in pre-war Yugoslavia Macedonians, as well as members of minorities, did not have the right to school in their native language.

At the first meeting of ASNOM in 1944, the Macedonian language was declared the official language in Macedonia (Resenie na ASNOM..., 1945), and a year later its alphabet (Rezolucija po prasanjeto za makedonskata azbuka, 1945) and orthography (Resenie za pravopisot na makedonskiot jazik, 1945) were codified. Thus, for the first time in Macedonian schools, teaching was delivered in a standard Macedonian language. This created conditions for writing textbooks and manuals in Macedonian, thus contributing to raising the level of teaching in schools. Namely, before the codification of the alphabet, the first partisan schools in Macedonia did not have textbooks written in the Macedonian language. Textbooks from pre-war Yugoslavia were used, as well as bulletins, leaflets and slogans written in Macedonian that had more political and revolutionary than educational significance (Kitanoski, 1973, p. 31). In accordance with the ethnic structure of the population in Macedonia and the policy of national equality in the field of education, primary schools were opened not only in the Macedonian language, but also in Albanian, Turkish and Serbo-Croatian, for the children of the minorities.

The table below presents the development of the 4-year primary school network in the four languages of teaching in the period 1944–1950, and the increase in number of the primary students and teachers.

Table 1. Number of primary schools, students and teachers according to language of instruction (1944–1950)⁶

School year	Schools				Students				Teachers			
	MK	AL	TR	SC	MK	AL	TR	SC	MK	AL	TR	SC
1944/45	828	60	37	2	75602	3975	3334	186	1701	104	49	2
1945/46	830	142	55	7	85363	15494	6702	1166	1527	264	125	19
1946/47	816	148	65	7	86389	15980	7280	1408	1485	269	123	19
1947/48	964	166	71	2	97472	20714	10203	1702	1612	314	165	18
1948/49	982	179	71	7	94959	20714	10722	1717	1546	376	163	23
1949/50	1100	209	100	8	101549	26349	12621	1303	1745	421	249	22

6 The table is made by the author based on the statistical data given in Jurukova, 2003, pp. 65–73.

Statistical data show an increase in the number of schools, students and teachers in minority languages. Thus, compared to the academic year 1944/45, when in 89.3% of the primary schools teaching was in Macedonian, in 6.5% in Albanian, in 4% in Turkish and in 0.2% Serbo-Croatian, in the 1950/51, the number of primary schools with teaching in Macedonian language was 77.5%, 14.6% in Albanian, 7.1% in Turkish and 0.8% in Serbo-Croatian. The situation is similar in relation to the number of pupils and students: the number of pupils and teachers from minorities is increasing, while the number of Macedonians is decreasing.⁷

In addition to these schools, in this period there were also mixed schools in Macedonian, Albanian, Turkish and Serbo-Croatian languages, even with classes with less than 10 students. Their number was constantly increasing, so that in the academic year 1955/56 in Macedonia there were 74 mixed schools (Zlatku, 1985, p. 171).

This rapid and successful development of schools for minorities was, however, accompanied by the same difficulties faced by schools in the Macedonian language: lack of professionally qualified teaching staff, teaching aids and textbooks. In addition, part of the Turkish and especially the Albanian families did not enroll their children in school because they considered that going to school is “wasted time” and that “school is not necessary for village children” (Mustafa Avzi, 1985, pp. 184–185). Therefore, in the period 1945–1950, the enrollment of children, especially girls, in the four-year primary schools was below the planned minimum, and in the school year 1947/48 the dropout rate of students from the Albanian and Turkish minorities reached up to 90% (ibid, p. 185).

The issue of the lack of teaching staff was common to all nationalities in Macedonia and was addressed with equal commitment by the educational authorities. In the beginning, teachers’ courses in

7 Zbirna tabela za osnovnite ucilista, za ucenicite i za nastavniot kadar vo Makedonija od 1939/40 do 1950/51, [Summary table for primary school teachers, students and teaching staff in Macedonia from 1939/40 to 1950/51] pp. 291–309. Fund 170/26, Unit 7. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

Macedonian, Albanian and Turkish were organized during the summer vacation every year from 1945 to 1953. In 1945, the first teacher's school with teaching in the Macedonian language was opened, and shortly afterwards two more were established (Miovska-Spaseva, 2013, pp. 129–146). In 1947, a regular class in the Albanian language was opened at the teacher's school in Skopje for the preparation of teachers for elementary schools in the Albanian language, and from the school year 1950/51, an independent teacher's school in the Albanian language began to work in Tetovo. By expanding the primary school network and extending the duration of compulsory schooling, the level of teacher education raised. Thus, in the academic year 1947/48, post-secondary teacher training college were established in Skopje with the aim to prepare teachers for the lower classes of the secondary schools and upper classes of the primary schools, as well as educators for the students' homes and dormitories (Uredba za osnivanje Visa pedagogoska skola vo Skopje, 1947, p. 312). This institution played a particularly significant role in training staff not only in the Macedonian language, but in Albanian and Turkish as well.

The right to education in mother tongue was also implemented through the publication of school textbooks. In 1945 the first Primer in Macedonian language was published (Pop Eftimov et al., 1945), in the same year the first primer in Turkish was printed, and a year later in Albanian (Zlatku, 1985, pp. 176–178). In the beginning, textbooks written in Macedonian were translated into the languages of the minorities, for which a significant number of qualified translators were hired. At the same time, efforts were made to provide conditions for the creation of original textbooks for minority children in Macedonia. Thus, in the first ten years after the liberation, textbooks were published by 8 Albanian and 10 Turkish authors (*ibid.*, p. 177).

Preschool Childcare and Education

In addition to the intensified activities regarding the education of school children, the educational authorities in Macedonia in the early post-war period also paid great attention to the social protection and education

of preschool children.⁸ The employment of women mothers, as well as the migration of the population from the countryside to the city, emphasized the need for organized childcare in preschool institutions. Hence, in the initial period they received only children whose both parents were employed. The first kindergarten was opened in Skopje in February 1945, and a few months later two more were opened in Skopje. In these three kindergartens 54 children from 3 to 7 years were enrolled in specially adapted residential buildings, with living rooms, bedrooms, dining rooms, kitchens and the most necessary sanitary devices. The total area of the kindergartens was 90 m², with an average of 1.66 m² for each child. 6 people with incomplete education were employed in the kindergartens.⁹ One year later, nurseries started to operate as a consequence of the country's industrial development and the growing need to help the working mothers. The first nursery school with 70 children was opened in 1946 in the cigarette factory in Skopje.¹⁰

Seasonal kindergartens have also made a significant contribution to the expansion of the network and the spread of interest in preschool institutions until the 1950s. However, with the change in the method of financing (from budget financing to self-financing), the interest in attending them dropped significantly, and thus the coverage of children.

8 Godisen plan za rabotata na Otskot za preduciliski i vonuciliski ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM [Annual plan for the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia], 1946. Fund 170/11, Unit 11/28–38, pp. 28–38. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

9 Izvestaj za rabotata na Otskot za preduciliski i vonuciliski ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM [Report on the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia], 1947. Fund 170/11, Unit 18/73-75. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

10 Izvestaj za rabotata na Otskot za preduciliski i vonuciliski ustanovi pri Oddelenieto za skolstvo na Ministerstvoto za prosveta na NRM od januari 1945 do dekemvri 1948 [Report on the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at Department for Schooling at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia from January 1945 till December 1948], 1948. Fund 170/11, Unit 20/78-83. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

Beside kindergartens and nurseries, pre-school classes were established as non-compulsory and tuition free institutions for pre-school education of children aged 4–7. The educational activities were carried out in mother tongue in several areas: physical education, games, drawing, modeling and working with other materials, getting to know nature, musical education, developing speech, developing basic mathematical representations (Napatstvie za organizacija i rabota vo zabavistata, 1957, p. 520).

Initially, all preschool institutions, except pre-school classes, were treated as social welfare institutions under the authority of the Ministry of Social Policy. This status was regulated at the federal level by the first document on kindergartens, in which they were defined as “social institutions of the people’s government for daily care, nurturing and public education of children from 3 to 7 years of age”, and a basic requirement for admission of children was “that the mother should be at work during the day outside the house” (Napatstvie za organizacijata, socijalno-zdravstvenata i vospitna rabota..., 1945, p. 827). By the decision of the Government of NRM in 1948, kindergartens passed under the authority of the Ministry of Education and became educational institutions. In that way the interest of working parents in preschools increased. The work of preschool institutions was intensified with the adoption of the 1948 Federal Decree on the opening of kindergartens and nurseries,¹¹ which obliged all larger organizations that perform economic and other activities to open kindergartens and nurseries for the children of their employees. After the adoption of this decree, preschool institutions were opened in all cities in Macedonia, which significantly increased their number and the number of children enrolled.

The expansion of the network of preschool institutions of different types raised the issue of education of qualified personnel. The first step of the Ministry of Education and Culture to address this issue was the establishment of a class for pre-school teachers at the teacher’s school

11 DARM, 1947. Fund: Pretsedatelstvo na Vladata na NRM, 7/63.

in Skopje in 1948/49.¹² Two years later the Ministry adopted the Regulations for the organization and work of kindergartens (*Pravilnik za organizacija i rabota na detskite gradinki*, 1950), which until 1959, when the first law on preschool education was enacted, regulated the admission of children, their health care, educational activities, as well as the role and tasks of preschool educators and parents. These regulations preserved the social character of the kindergartens, since they were to “admit only children whose mothers went to work...” and defined them as “institutions of care and upbringing of healthy children from the age of 3 till starting school” in which all the activities were to be carried out in the mother tongue.

Education and Care for Children with Special Needs

There was no organized protection, education and rehabilitation for children with special needs in Macedonia before the war. There were only two classes for children with mental disabilities with 10–15 students each at two elementary schools in Skopje and one class with 18 students at the elementary school in Kumanovo (Kondarko, 1961, p. 320). In the first years after the war, with the joint efforts of the Ministry of Social Protection, the Ministry of Education and the Associations of the Deaf and Blind, special homes and shelters with educational character were organized for children and young people with visual, hearing and speech impairments, and with mental developmental disabilities. The first home for 32 blind children and young people was opened in 1946 in Bitola. Due to a lack of professional teachers, the five children who were literate were responsible for teaching other students in the home until 1951 (Janeva-Angelova, 1985, pp. 189–190).

In 1949, the first home for hearing-impaired children was opened in the village of Petrovec near Skopje, and in the same year a primary

12 Izvestaj za rabotata i problemite na preducilisni i vonucilisni ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM vo tekot na 1949/50 godina [Report on the work and problems of the pre-school and out-of-school institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia during 1949/50], 1950. Fund 170/11, Unit 39/223–228.

school for deaf children was opened near the home. Considering the poor spatial and hygienic working conditions and difficult communication with the city, in 1950 the home was moved to Skopje, where it was integrated with the Home for Blind Children and Youth, thus forming the so called Institute for Defective Children. This Institut would later grow into an important specialized institution for care, education and initial rehabilitation of children with various developmental disabilities and mark the institutional and conceptual foundation of the special education in Macedonia (Ajdinski, 1986, pp. 62–67). The legal acts regulating special education will be enacted more than a decade later.

Children's Homes and Student Housing

From the very beginning, the Yugoslav Federation and Macedonian Republic invested great endeavors and funds in the protection and education of the children who lost their parents in the war, had poor socio-economic background, and attended schools outside their place of residence. Already during the National Liberation War, in conditions of constant movement and danger of military actions, protection of children without parental care was organized in the liberated territories in a large number of children's homes, as well as in several dormitories attached to partisan gymnasia. Only after a few years, in addition to foster care and adoption, a wide network of children's homes and boarding schools was developed as social institutions in which children and young people in need received free accommodation, food, clothing, health protection and everything else they needed for normal living.

Considering the fact that during the war many boarding schools were damaged or destroyed, in the first post-war years army barracks, buildings of former schools and private apartments were also used as children's homes. As permanent or auxiliary institutions, dormitories were opened at almost every gymnasium, primary school and vocational school. According to the available statistical data, the number of children's and youth homes and their residents, in 1946 grew by five times compared to the pre-war situation: from 116 institutions with 10,066 residents in 1939, to 582 institutions (175 children's homes and 407 youth homes) with 52 417 residents (Statisticki godisnjak FNRJ,

1954, p. 355). In the following years, the number of children's homes and boarding schools and the number of the children and young people who were accommodated constantly increased, both at the federal and the republic level.

In Macedonia, which, compared to other republics, started with the smallest number of social institutions and their residents, there was a dynamic and almost constant expansion of the network of institutions and increase in the number of residents. This trend of rapid development in the period from 1947 to 1951 is shown in table 2.

Table 2. Children's homes and boarding schools by type (1947–1951)¹³

Year	Children's homes primary education		Boarding schools Gymnasia		Boarding schools vocational education		Boarding schools practical training		Total	
	homes	residents	homes	residents	homes	residents	homes	residents	homes	residents
1947	8	630	2	114	4	790	3	110	17	1644
1948	5	472	2	113	66	5137	7	412	80	6134
1949	9	546	/	/	22	6681	12	738	43	7965
1950	12	838	63	3776	23	4573	12	1125	110	10312
1951	76	4080	19	1841	42	6696	2	153	139	12770

During this period, there were 4 types of institutions for children and youth in Macedonia:

- Homes for primary school children (ages 7–14) opened to a large number of children whose parents died in the war and whose education was interrupted because of the war. These homes were the most numerous in the first post-war years, and played a significant role in the care and education of primarily village children. The statistics show that their number in 1948 declined, and in 1951 increased sharply.
- Dormitories that housed students from gymnasia and other secondary schools. They also included students attending teacher schools and courses that prepared them to become teachers in a short period

13 The table was created by the author based on the statistical data on the situation in children's homes and boarding schools in Macedonia in the period 1947–1951, which are presented in the Collection of materials from the conference on children's homes held in May 1960 (Juhas& Mihajlo [ed.], 1961, pp. 20–25).

of time. Unlike other Yugoslav republics in which the number of these institutions was significantly higher in the first post-war years (Juhas, 1961, p. 22), in Macedonia there were only 2 boarding schools, which were abolished in 1949. Their number significantly increased in 1950, and since 1951 it has been decreasing both in Macedonia and in other republics (*ibid.*).

- Dormitories at secondary vocational schools for young people who mostly came from the villages to acquire professional knowledge. Since there was a lack of professional staff who was considered to be of great importance for the industrial development of the country, the number of these boarding schools grew rapidly until 1951 in all the Yugoslav republics, except in Macedonia where the peak was reached in 1948.
- Dormitories at industrial schools and other schools with practical training, attended by the children of farmers and workers as a result of the large influx of unskilled people from agriculture and their mass employment in non-agricultural areas. In 1951, there was a sharp drop in the number of this type of dormitories, which is primarily the result of the transition to a new way of financing boarding schools.

The number of employees in children's and youth homes was relatively small. In addition to a manager and sometimes an educator, the home usually employed a housekeeper, cooks and support staff. As the health, cultural and educational needs of children grew, so did the number of educational, medical and administrative staff. Life in the dormitories was organized as a combination of family life and school life. Considering that the family was dominantly patriarchal in that period, and the school had the characteristics of the so-called old school, the attitude of educators towards children largely reflected the military system of work and life: strict discipline, constant supervision and obedience: "we commanded, and the students carried out those commands, they worked, and we sovereignly assessed, punished etc." (*ibid.*, p. 77). The arrangement of the homes was done according to the school's pattern, and following the organization of the school activities, the children from the homes were led to cultural events in groups.

The intensive development of the children's homes and students' housing until 1951 was closely related to the budgetary financing regarding their construction, equipment and maintenance. They were tuition-free institutions, in which a large part of the students received state scholarships. However, with the Decision on the financing of student dormitories and other social institutions (*Resenje o finansiranju djakih domova...*, 1951) they were declared to be institutions with independent financing, thus the main part of the costs for their maintenance were covered by the school fees of the students. The local or republican authorities (people's boards) continued to cover the expenses for the orphans, victims of fascism and children from socially disadvantaged families. Nevertheless, in the following period the number of children and accommodation facilities decreased significantly.

Protection of Child Refugees

Only three years after the end of the World War II, the Macedonian and Yugoslav leadership played a key role in the internationally organized program for the evacuation and protection of children from the civil war in Greece (1946–1949). Namely, in 1948 and 1949 Macedonia became the largest shelter and transit center of 25,000 to 28,000 refugee children¹⁴ (90% were Macedonians, and the rest Greeks), aged from three to fourteen, who were evacuated from northern Greek villages by communist activists and sent in the “brotherly” socialist countries in the Balkans and Eastern Europe where they would have peaceful life, care, food and education, until the end of the war conflict.

Regardless of the reasons for the evacuation of the children, which undoubtedly had a humanitarian, political and ethnical dimension (Sarova Mircevska, 2012, pp. 27–35; Hadjievaska, 2021, pp. 372–373), and of the different interpretations and naming of these historical events in different national contexts and by different authors (Ristovic, 2000; Sjöberg, 2011, Danforth and Van Boeschoten, 2012; Kitanoski &

14 The number of evacuated children is different in different sources. See more in: Sarova Mircevska, 2012, p. 23; Kirjazovski, 1989, p. 37.

Donevski, 2016), the fact is indisputable that thousands of children left their homes and were separated from their families, thus exposed to traumatic experiences that will leave a lasting mark on their lives. Accompanied by pre-recruited and trained girls and young women, and guarded by the soldiers of the Democratic Army of Greece, the columns of children secretly crossed the border points with Yugoslavia, and in smaller numbers with Albania and Bulgaria. The Yugoslav Red Cross together with The Committee for Social Care under the government of FНРY in collaboration with the Macedonian government played a major role in organizing the evacuation, transferring the children to other countries, as well as accepting the largest number of refugee children in its territory. In those poor times, it was a difficult and complex task to provide thousands of children with shelter, food, clothing, medical care and education. According to the incomplete data from March 30, 1948 to September 1949, 14,028 children were transported from Greece to the lands of the so-called democratic countries, and more than 11.000 children were accepted in Yugoslavia and accommodated in children's homes in Serbia, Croatia, Slovenia and Macedonia (Buckova Martinova, 1998, p. 33; Kirjazovski, 1989, p.37).

As soon as the evacuated children crossed Greek-Yugoslav border, medical teams were sent to examine them, after which they were transferred and temporarily accommodated to already prepared shelters/reception points in Macedonia (Resen and Bitola). They stayed there until their organized placement in children's homes, that is, until their departure to other Yugoslav republics or to one of the Eastern European countries (Hungary, Romania, Czechoslovakia, Poland, and as the number of refugees increased, to East Germany and the USSR). Considering the constant influx of new groups of refugees, adults and children, and the great poverty in Macedonia at that time, the living conditions in the shelters were unsatisfactory. One of the witnesses remembered the Brailovo shelter as "a small place, with walled shacks", where the life conditions were harsh: "It was difficult, especially with food. At that time there was poverty, there was no food, especially for us children. You could have a piece of bread for the whole day" (Sarova Mircevska, 2012, p. 91). Another testimony confirms the situation: "[...] They gave

us bread, they gave us food, but it was not enough. They gave one loaf of bread each, but that was for three days. We, being hungry, would have eaten the first day and we were hungry for two days” (ibid., pp. 91–92).

Simultaneously with the shelters, children’s homes for the youngest refugees were opened in Macedonia. Out of 41 children’s homes in Yugoslavia, 12 were located in Macedonia. In May 1948, the Macedonian Red Cross, in cooperation with the Ministry of Social Affairs, opened the first two homes for these children: one located in Matka near Skopje, which initially accommodated 332 children of preschool and school age, together with 10 women accompanying them from their native villages, and the other in the Skopje village of Petrovec, where 208 school-age children were accommodated (Kitanoski & Donevski, 2016). Starting from 1949, in the next few years, many children’s homes were opened, especially for refugee children. They accommodated younger children without parents, children whose parents were in Eastern European countries, but also children of parents located in Macedonia, who did not have the conditions to take care of them. All children attended compulsory primary education. The older ones, who had a desire for further education and professional development, were included in secondary education institutions and were accommodated in student dormitories that existed in the larger towns of Macedonia. In the following years, their numbers increased steadily as a result of the continuous influx of young people from the Yugoslav Red Cross homes in Serbia, Croatia and Slovenia.

Life in children’s homes was organized according to prescribed norms regarding accommodation, hygiene, health care, nutrition and clothing, educational and cultural work with children, financing and material costs. Those standards were prepared by the Ministry of Education of Macedonia, on the base of the federal guidelines for all social institutions of this type throughout the territory of Yugoslavia. All the norms and rules aimed to provide the children with proper physical development, conditions for schooling and their formation

into cultured, disciplined, determined and honest people, completely loyal to the homeland.¹⁵

However, the stipulated standards were hardly implemented in practice, because of the numerous difficulties the children's homes faced: they worked in already existing facilities that were often hastily and incompletely adapted, had no built-in sanitary units and water supply network, were equipped with old and insufficient furniture, had constant lack of bedding, kitchen utensils and hygiene products (Sarova Mircevska, 2012, p. 99). Although the health service was regulated by guidelines,¹⁶ in the majority of children's homes, there was no health service. Part-time doctors and nurses performed only a health examination of the children upon their admission to the institution, as well as systematic examinations twice a year.

In children's homes, special attention was paid to including children in schools according to their age, and to monitoring their school achievements and behavior. Education in the various types of secondary schools was supported by numerous scholarships awarded by the respective state institutions. A significant component of the children's lives in the homes were also extracurricular and leisure activities, which were supposed to foster community spirit, friendship and cooperation between them: pioneer and youth organizations for school-age children; children's occupations (evenings of children's works, indoor games, thematic contests, making wall newspapers), recreational activities (excursions in Macedonia and other parts of Yugoslavia, vacations in children's resorts, pioneer camping (Sarova Mircevska, 2012, pp. 101–103).

15 Napatstvija za organiziranje na nastavno-vospitnata i opsto-prosvetnata rabota vo detskite domovi za deca od ucilisna vozrast [Guidelines for organizing teaching and general educational work in children's homes for children of school age], 1948. Fund Ministerstvo za prosveta na NRM (1945–1951) 170/4, Unit 33. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

16 Napatstvija za zdravstvenata sluzba vo detskite domovi, gradinki i internati [Guidelines for the health service in children's homes, kindergartens and boarding schools], 1949. Fund Ministerstvo za prosveta na NRM (1945–1951) 170/4, Unit 51. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

The issue of child refugees in Macedonia was treated by the Macedonian government within the general issue of refugees from the Aegean part of Macedonia, who were mostly Macedonians and therefore were housed in Macedonia as a “mother” country. According to statistics, in the period 1945–1950, 16,068 refugee families with 71,591 members passed through Macedonia.¹⁷ Their protection, which requested large material costs and numerous organizational and personnel issues in a period of a decade, represented a great burden for the fragile post-war Yugoslav and, especially, Macedonian economy. The situation will be further aggravated in the coming period with the repatriation of refugees settled in Eastern European countries, for which Macedonia was the preferred destination. As the repatriation process will intensify in the mid-1950s, the number of child and adult refugees in Macedonia will continue to increase, and thus the state will continue to bear the responsibility for their integration into the life of the community.

Conclusion

The earliest post-war stage of the development of the Yugoslav Federation, and the People’s Republic of Macedonia as its integral part, is an extremely challenging and turbulent period of state building. On the political level, the foundations of the new social order were laid in which the state responsibilities in all areas of human life were strongly expressed. The primary task of the federal and republic policy makers was to overcome and compensate the damages of the war and to get the country out of the inherited economic and cultural backwardness. It was a complex and ambitious task for the fragile Macedonian economy burdened with poverty, undeveloped industry and destroyed infrastructure. Therefore, urgent measures for reconstruction and development were required and projected in the so-called five-year plans as the main tools of the centralized economy (Veljanovski, 2002, pp. 50–51).

17 Godisen izvestaj od rabotata na Ministerstvo za socijalni grizi za 1950 godina [Annual report of the work of the Ministry of Social Care for 1950], 1950. Fund 171/3, Unit 29. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

The educational and social tasks were particularly numerous and difficult to implement. The number of illiterate population, broken families and socially endangered children was huge. Preschool and special education almost did not exist, school buildings were destroyed, there were no textbooks, there was a lack of teaching staff and other personnel. Starting practically from scratch, the state during this period laid the foundations of the systems of education and social protection of children and youth, which will define the direction of development in these areas in the coming period.

On the educational level, significant progress was being made compared to the pre-war situation, considering that education and schooling for the first time were based on democratic principles that will be incorporated into the modern Macedonian educational system: the right to education for all children without any discrimination, free and compulsory primary education, education in mother tongue for Macedonians and for the minorities living in Macedonia. Impressive results were achieved in terms of increasing the cultural and educational level of children and youth, in the expansion of the network of educational institutions, especially at the primary level, and in their structural, programmatic and organizational setting. In general, no other social activity in the country at that time had such speedy and dynamic development as education had (Kamberski, 1994, p. 6), for it was the principal factor in the social, economic, cultural and scientific development of Macedonia.

On the other hand, large investments were also made in the area of child protection. In the first post-war years, there was a strong need in Macedonian society to heal the children's wounds made by two wars: one at home that had just ended leaving huge numbers of orphaned, poor, hungry and illiterate children, and the second war that took place in a neighboring country, in which 28,000 refugee children were victims of the post-war complex constellation of national and international political relations and interests. The refugee children who transited or stayed in Macedonia also experienced the consequences of the post-war ideological conflict between Yugoslavia and the USSR in 1948, which would later affect the process of repatriation of children from

Eastern European countries (Sarova Mircevska, 2012, pp. 119–126). The Macedonian state allocated huge material resources and human potential to accommodate all children in orphanages and boarding schools, to include them in educational institutions, provide them with health care and scholarships, and organize cultural and recreational activities. Very often, children from Macedonia and refugee children lived together in children's homes and student dormitories, and some of the homes that were specially built for the refugee children will continue to be used as homes for orphaned children from Macedonia.

However, when evaluating the achievements in this earliest stage of the socialist development in Macedonia, it should be taken into account that the educational work with children and young people in children's homes, schools and student dormitories was strictly centralized and reflected the ideological domination and control of the Communist party. The educational goals and programs were rooted in the theory of socialist education that was politically conditioned and ideologically defined as a "class liberation and revolutionary practice of the working class", and aimed at liberating the educational theory and practice from the recidivism of the "bourgeois school and ideology" (Damjanovski, 1985, pp. 23–43). Therefore, the upbringing and education in post-war Macedonia carried a burden of the party control, ideology of monism, apologetics and absence of critical approaches.

Literature

- AJDINSKI, Ljupco, 1986. *Opstetsvenata zastita i rehabilitacija na licata popreceni vo fizickiot i psihickiot razvitok vo SR Makedonija 1945–1985* [Public Protection and Rehabilitation of Persons with Disabilities in Physical and Mental Development in SR Macedonia 1945–1985]. Skopje: IPZRO Fonografika.
- ANGELOVSKI, Krste, 1985. Sadržinata i programskata struktura na osnovното vospitanie i obrazovanie [Content and Program Structure of Primary Upbringing and Education]. In: KOPROVSKI, Ljupco et al. (eds.). *Vospitaniето i obrazovaniето vo Makedonija 1943–1983*. [Upbringing and Education in Macedonia 1943–1983]. Skopje: Prosvetno delo, pp. 80–97.
- BUCKOVA MARTINOVA, Fani, 1998. *We Too Are Children of Mother Earth*. Skopje: Združenie na decata begalci od egejskiot del na Makedonija.

- DAMJANOVSKI, Anatoli, 1985. Cetirieset godini sloboden razvoj na vospitaniето i obrazovaniето vo Makedonija [Forty Years of Free Development of Education in Macedonia]. In: KOPROVSKI, Ljupco et al. (eds.). *Vospitaniето i obrazovaniето vo Makedonija (1943–1983)* [Upbringing and Education in Macedonia 1943–1983]. Skopje: Prosvetno delo, 1985, pp. 23–43.
- DANFORTH, Loring M., VAN BOESCHOTEN, Riki, 2012. *Children of the Greek Civil War: Refugees and the Politics of Memory*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-13598-4.
- HADJIEVSKA, Ivana, 2021. The Position of Oral History Testimonies from the “Child Refugees” in Macedonian Politics of Memory. Case Study: Testimony of a Child Refugee from the Greek Civil War. *Pro Tempore*. No. 16, pp. 371–392. ISSN 1334-8302.
- HRISTOV, Aleksandar, TODOROVSKI, Mile & VELJANOVSKI, Novica, 1984. ASNOM Dokumenti. Vol. 1, Book 2. Skopje: INI.
- JANEVA-ANGELOVA, Cveta, 1985. Specijalno vospitanie i obrazovanie [Special upbringing and education]. In: KOPROVSKI, Ljupco et al. (eds.). *Vospitaniето i obrazovaniето vo Makedonija 1943–1983*. [Upbringing and Education in Macedonia 1943–1983]. Skopje: Prosvetno delo, pp. 189–198.
- JUHAS, Mihajlo, 1961. *Domovi ucenika-internati. Reforma organizacije zivota i rada ucenika. Zbornik materijala sa savetovanja o domovima 1960 godine* [Student Dormitories-boarding Schools. Reform of the Organization of Students' Life and Work. Collection of Materials from Counseling on Homes in 1960]. Beograd: Savremena skola.
- JURUKOVA, Nada, 2003. *Kulturno-prosvetni pojavi i procesi vo Makedonija (1944–1953)*. [Cultural and Educational Phenomena and Processes in Macedonia (1944–1953)]. Skopje: Institut za nacionalna istorija. ISBN 9989-624-85-2.
- JURUKOVA, Nada, 1990. *Osnovnoto vospitanie i obrazovanie vo Makedonija (1944–1950)*. [Primary Upbringing and Education in Macedonia (1944–1950)]. Skopje: Institut za nacionalna istorija.
- KAMBERSKI, Kiro, 1994. *Od bukvar do univerzitet* [From Primer to University]. Skopje: Prosvetno delo.
- KIRJAZOVSKI, Risto, 1989. *Makedonskata politicka emigracija od egejskiот del na Makedonija vo Istocna Evropa* [Macedonian Political Emigration from the Aegean Part of Macedonia to Eastern Europe]. Skopje: Kultura.
- KITANOSKI, Boro, 1973. *Prvite makedonski ucilista vo NOB* [The First Macedonian Schools in NOB]. Skopje: Nasa kniga.
- KITANOSKI, Misko & DONEVSKI, Giorgi, 2016. *Deca begalci od Egejska Makedonija vo Jugoslavija* [Refugee children from Aegean Macedonia in Yugoslavia]. Toronto: Risto Stefov Publications. E-book available at: https://macedonianhistory.ca/Stefov_Risto/Refugee_Detsa%20Begaltsi%20-%20e-book%20Macedonian.pdf.

- KONDARKO, Blagoj, 1961. Specijalnoto školstvo vo NR Makedonija. *Prosvetno delo*. Skopje: Zdruzenie za teorija i praktika na obrazovanieto "Obrazovni refleksii". No. 5–6, pp. 320–331.
- KRNETA, Ljubomir, 1978. *Pedagogija*. Beograd: Naucna knjiga.
- MIOVSKA-SPASEVA, Suzana, 2013. Development of Primary Teacher Schooling in Macedonia (1869–1963). Roots and Fruits of a Century-long Tradition. History of Education and Children's Literature. Edizioni Università di Macerata, Italy. Vol. VIII, No. 1, pp. 129–146. ISSN 1971-1093 (print)/ISSN 1971-1131 (online).
- MIOVSKA-SPASEVA, Suzana, 2015. Achievements and Contradictions in the Development of Schooling and Pedagogy in Socialist Macedonia (1945–1990). *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS). Vol. 66 (132), Issue 2, pp. 114–128. ISSN 0038-0474.
- MUSTAFA, Avzi, 1985. Nekoi specifični problemi vo razvojt na osnovnoto obrazovanje i vospitanie kaj narodnostite vo SRM [Some specific problems in the development of basic education and upbringing of minorities in SRM]. In: KOPROVSKI, Ljupco et al. (eds.). *Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija 1943–1983 [Upbringing and Education in Macedonia 1943–1983]*. Skopje: Prosvetno delo.
- Napatstvie za organizacija i rabota vo zabavistata [Guide for organization and work in the pre-school classes], 1945. *Sluzben list na DFJ [Official gazette of DFJ]*, No. 57/I.
- Napatstvie za organizacijata, socijalno-zdravstvenata i vospitna rabota za deca od pretskolska vozrast vo gradovite i industriskite mesta [Guidelines for the organization, social-health and educational work for children of preschool age in cities and industrial areas], 1945. *Sluzben list na DFJ [Official gazette of DFJ]*, No. 82.
- Opstobrazovatelni skoli i skoli za nastaven kadar vo Makedonija 1940/41 – 1950/51 [General education schools and schools for teachers in Macedonia 1940/41 – 1950/51]*, 1955. Skopje.
- Osnovni statistički podaci o razvoju i stanju školstva u FNRJ. Dokumentacija uz Deklaraciju o sistemu obrazovanja i vaspitanja u FNRJ [Basic statistical data on the development and state of education in FNRJ. Documentation with the Declaration on the system of education and upbringing in FNRJ]*, 1957. Beograd: Savezna narodna skupština.
- POP EFTIMOV, Dimitar, CUCUK, Spase, JOSIFOVSKI, Jonce, KUNOVSKI, Vasil, KIRANDZIJSKI, Jordan & RISTIC, Gjogje, 1945. *Bukvar so citanka [A primer with a reader]*. Skopje: Drzavno knigoizdatelstvo na Makedonija.
- POTKONJAK, Nikola, 1977. *Od etatistike ka samoupravnoj socijalistickoj osnovnoj skoli [From state to self-governing socialist primary school]*. Belgrade: Prosveta.

- Pravilnik za organizacija i rabota na detskite gradinki [Rulebook for organization and work in kindergartens], 1950. *Sluzben vesnik na NRM* [Official gazette of NRM], No. 14.
- Resenie na ASNOM za zaveduenje na makedonskiot jazik kako sluzben jazik vo makedonskata drzava [ASNOM's Decree of announcing the Macedonian language as an official language in the Macedonian state], 1945. *Sluzben vesnik na FEM* [Official gazette of FEM], No. 1.
- Resenje o finansiranju djackih domova i ostalih socijalnih ustanova [Decree of financing of children's homes and other social institutions], 1951. *Sluzbeni list FNRJ* [Official gazette of FNRJ], No. 49–50.
- Resenie za pravopisot na makedonskiot jazik [Decree of Orthography of the Macedonian language], 1945. *Sluzben vesnik na FEM* [Official gazette of FEM], No. 12.
- Resenija za otvoranje osmoletki [Decrees for opening of eight-year primary schools], 1950. *Sluzben vesnik na NRM* [Official gazette of FEM], No. 24, p. 171; No. 30, p. 227; No. 31, p. 131.
- Rezolucija po prasanjeto za makedonskata azbuka [Resolution on the issue of the Macedonian alphabet], 1945. *Sluzben vesnik na FEM* [Official gazette of FEM], No. 7–8.
- RISTOVIC, Milan, 2000. *A Long Journey Home: Greek Refugee Children in Yugoslavia, 1948–1960*. Thessaloniki: Institute for Balkan Studies.
- SAROVA MIRCEVSKA, Katerina, 2012. *Nova destinacija-nova tatkovina: decata begalci od egejskiot del na Makedonija vo Jugoslavija i Makedonija 1948–1960* [New destination – new homeland: refugee children from the Aegean part of Macedonia in Yugoslavia and Macedonia 1948–1960]. Skopje: Az-buki. ISBN 9989151911.
- Statisticki godisnik na SRM* [Statistical yearbook of the SRM], 1968. Skopje: Republicki zavod za statistika.
- Statisticki godisnjak FNRJ* [Statistical yearbook of the FNRJ], 1954. Beograd: Savezni zavod za statistiku.
- Uredba za osnivanje Visa pedagogska skola vo Skopje [Decree of establishment of Teacher college in Skopje], 1947. *Sluzben vesnik na NRM* [Official gazette of NRM], No. 31, p. 312.
- Ustav na NR Makedonija, 1947. *Sluzben vesnik na NRM* [Official gazette of NRM], No. 1.
- VELJANOVSKI, Novica (ed.), 1987. *ASNOM Dokumenti* [ASNOM Documents]. Skopje: INI, Vol. I/3.
- VELJANOVSKI, Novica, 2002. *Makedonija 1945–1991 drzavnost i nezavisnost* [Macedonia 1945–1991 statehood and independence]. Skopje: INI. ISBN 9989-624-69-0.

Zakon za sedumgodisno osnovno skolovanje [Law on seven-year primary education]. *Sluzben vesnik na NRM* [Official gazette of NRM], No. 24.

ZLATKU, Avni, 1985. Vospitanieto i obrazovanieto na decata na narodnostite i drugite narodi vo SRM [Upbringing and education of the children of minorities and other peoples in the Socialist Republic of Macedonia]. In: KOPROVSKI, Ljupco et al. (eds.). Vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija 1943–1983 [Upbringing and Education in Macedonia]. Skopje: Prosvetno delo.

Archive Materials

Godisen izvjestaj od rabotata na Ministerstvo za socijalni grizi za 1950 godina [Annual report of the work of the Ministry of Social Care for 1950], 1950. Fund 171/3, Unit 29. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

Godisen plan za rabotata na Otsekot za preducilisni i vonucilisni ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM [Annual plan for the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia], 1946. Fund 170/11, Unit11/28-38. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

Deklaracija na AVNOJ [AVNOJ Declaration], 1943. Fund AVNOJ, 8/1496. Arhiv na oddelenieto za dokumentacija pri Institutot za nacionalna istorija, Skopje.

DARM, 1947. Fund: Pretsedatelstvo na Vladata na NRM, 7/63.

Izvestaj za rabotata i problemite na preducilisni i vonucilisni ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM vo tekot na 1949/50 godina [Report on the work and problems of the pre-school and out-of-school institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia during 1949/50], 1950. Fund 170/11, Unit 39/223-228.

Izvestaj za rabotata na Otsekot za preducilisni i vonucilisni ustanovi pri Ministerstvoto za prosveta na NRM [Report on the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia], 1947. Fund 170/11, Unit18/73-75. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

Izvestaj za rabotata na Otsekot za preducilisni i vonucilisni ustanovi pri Oddelenieto za skolstvo na Ministerstvoto za prosveta na NRM od januari 1945 do dekemvri 1948 [Report on the work of the Department for Pre-School and Out-of-School Institutions at Department for Schooling at the Ministry of Education of the People's Republic of Macedonia from January 1945 till December 1948], 1948. Fund 170/11, Unit 20/78-83. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.

- Napatstvija za organiziranje na nastavno-vospitnata i opsto-prosvetnata rabota vo detskite domovi za deca od ucilisna vozrast [Guidelines for organizing teaching and general educational work in children's homes for children of school age], 1948. Fund Ministerstvo za prosveta na NRM (1945–1951) 170/4, Unit 33. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.*
- Napatstvija za zdravstvenata sluzba vo detskite domovi, gradinki i internati [Guidelines for the health service in children's homes, kindergartens and boarding schools], 1949. Fund: Ministerstvo za prosveta na NRM (1945–1951) 170/4, Unit 51. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.*
- Privremen nastaven plan i program za obuka vo osnovnite ucilista [Provisional curriculum for training in primary schools], 1944. Fund ASNOM/5. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.*
- Statisticki podatoci za site vidovi ucilista vo Makedonija od 1944–1951 [Statistical data for all types of schools in Macedonia from 1944–1951]. Fund 170/26, Unit 3/72-80. Drzaven Arhiv na Makedonija, Skopje.*
- Zbirna tabela za osnovnite ucilista, za ucenicite i za nastavniot kadar vo Makedonija od 1939/40 do 1950/51 [Summary table for primary school teachers, students and teaching staff in Macedonia from 1939/40 to 1950/51]. Fund 170/26, Unit 7. Drzaven arhiv na Makedonija, Skopje.*

“Every City Dweller is, if not Ill, at Least in Need of Recovery.”¹

The *Schullandheim*

S (Rural School Hostel) in the Context of Crisis and Reform after the First World War

Esther Berner^a

^a Helmut Schmidt University/University
of the Federal Armed Forces Hamburg,
Faculty of Humanities and Social
Sciences, Germany
bernere@hsu-hh.de

Received 1 May 2024

Accepted 29 August 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-004

Abstract Rural school hostels have hardly been the subject of interest in educational history to date. This is despite the fact that after the First World War an actual rural school hostel movement was formed in Germany and corresponding institutions still exist today. The founding of rural school hostels can be placed in the post-war context, which was characterised by crises. At the same time, their success is fuelled by a multitude of intersecting and mutually reinforcing discourses whose origins go back further. These are re-constructed in this article under keywords such as urbanisation, hygiene and community

education. While the hygienic objectives (health, nutrition, architecture, etc.) followed a logic of objectification and standardisation, the ideal of a personalised close relationship between teacher and pupils was guided by modes of subjectivity and individualisation. The combination of these two tendencies merged sometimes into ideas of pedagogical omnipotence. Moreover, the focus on the individual child was always framed by an overarching collectivising idea of community, which was to take on increasingly totalitarian traits at the transition to and during National Socialism.

Keywords Rural school hostel, hygiene, community education, progressive education, urbanisation

1 MUCHOW, Hans, 1928. Schullandheim und Großstadt-Jugend. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 8, pp. 773–775, here p. 773.

1 Introduction

In contrast to the rural boarding school (*Landerziehungsheim*), the rural school hostel (*Schullandheim*)² has so far been of secondary interest in educational history.³ This is despite the fact that after the First World War an actual rural school hostel movement was formed, which was clearly reflected in contemporary educational discourse. Above all, however, the widespread impact of these institutions, which still exist today, was and is clearly greater than is the case with rural boarding schools. Their neglect has to do with the fact that they were a “bottom-up” movement. Thereby and in contrast to the rural boarding schools, the school hostel movement also lacks charismatic founding figures (cf. Oelkers, 2013).

The following analysis deals with the question of why the rural school hostel movement was so successful. The thesis is that large numbers were founded because this institution offered answers or solutions to various crisis perceptions that emerged after the turn of the century and became increasingly virulent after the war (cf. Berner, 2024, in print). These included, in particular, a general critique of modernization and civilisation, which was also articulated primarily as a critique of urbanisation, and, in relation to the institution of school, the discourse on school hygiene and overburdening. These perceptions of problems were expressed in criticism of the methods and content of schools with a one-sided focus on the intellect, which was also linked to concerns about health consequences. Many educators and (school) doctors considered the school and living conditions in the (big) cities

2 As Mayer (2020) states, there is no evidence for comparable educational institutions outside of Germany, even if related pedagogical activities developed at that time in other countries, too.

3 For a long time, the authors of historical articles were almost exclusively people who were themselves closely involved with the rural school hostel idea, for which the journal of the Verband Deutscher Schullandheime, “Das Schullandheim”, still provides a publication platform today (e.g. Kruse, 2002; Kruse & Mittag, 2000; Kruse, 1993). Pehnke (1990) provides an overview of the rural school hostel movement. For the rural school hostel movement in Bavaria cf. Petek, 1997; for Hamburg cf. Mayer, 2020; for developments in the Nazi era cf. König, 2002.

to be particularly harmful, with additional fears of moral and ethical dangers. Finally, the counter-programme to the “dirt” and temptations of the big cities, specifically a pedagogically guided form of communal living together in the countryside, was supported by the romanticising communal utopias of a philosophical and sometimes nationalistic cultural critique.

The focus of the following exposition is on the plausibility of the above-mentioned thesis and thus the elaboration of the most important discourses, from which the rural school hostel phenomenon can be regarded as emerging. These discourses are bundled under the keywords urbanisation critique, community discourse and educational progressivism. First, however, the origins and developments of the institution of the rural school hostel will be briefly presented.

2 The Rural School Hostel: One Institution – Three Goals

In 1930, the “Lexikon der Pädagogik der Gegenwart” defined the rural school hostel under the corresponding lemma as the “home of a school in the country. School, country and home combine in the [rural school hostel] to form a higher unity. The name clearly expresses the threefold task of the [rural school hostel] idea: teaching, physical training, education” (Lohmüller, 1930, col. 857). This threefold purpose was established soon after the first institutions were founded in 1919, although there were certain shifts in emphasis over time. In contrast to the rural boarding schools, which certainly set an example, these were basically institutions belonging to individual schools, which were founded on the private initiative of teachers, parents or citizens. Located in a rural setting, they were intended to enable pupils and teachers to escape the harmful influences of city life and mass schooling for a while. Usually, the stays were organised by class and lasted several weeks. Accommodation was provided in farmhouses, former inns, boarding houses or properties formerly used by the military, which were often converted, renovated and maintained with the voluntary help of teachers and parents. Paid staff were also brought in, for example for catering.

The first school hostels were clearly linked to the difficult living and subsistence conditions after the First World War (cf. e.g. Sahrhage, 1925/1993; Homfeldt, 1990).⁴ In the cities in particular, the food situation was precarious, partly as a result of the naval blockade of Germany (1914–1919); in addition to hunger, there were also illnesses and symptoms of deprivation. At the beginning of the 1920s, there was a strong increase in the number of such hostels, initiated particularly by schools in large cities such as Hamburg, Frankfurt and Berlin. The focus was on physical exercise, recreation and healthcare for children and young people. Nevertheless, it would be difficult to explain the idea of meeting this need by establishing hostels in the countryside where schoolchildren were accommodated for weeks without the receptiveness to the contemporary discourse that was critical of civilisation and modernisation, in addition to a widespread problematisation of an (intellectual) overload of pupils by teaching (methods) in schools.⁵ The basis was the assumption of a direct causal relationship between nature and health or the city and illness. This idea was supported by countless contributions from doctors and physiologists, including some empirical evidence, but also from philosophers and sociologists who were critical of culture, all of which lent it particular credibility.

By the mid-1920s, when an actual rural school hostel movement formed, the above-mentioned triad of purposes had become firmly established. However, the protagonists were already noticing a shift

4 Earlier foundations mentioned in the literature are more likely to be holiday camps that were only later used as rural school hostels (cf. Hilker, 1925). The first rural school hostel was that of the Vittoria School (lyceum with women's school) in Frankfurt a. M., initiated in 1918 and built in 1920 in Eppstein (Taunus) (cf. Vorbein, 1926).

5 As early as 1921, the hygienist and medical councillor Wilhelm von Drigalski pointed out that in the Weimar Republic there were various effective and less costly ways of providing prophylactic or curative support to children and families affected or threatened by poverty and illness (e.g. Drigalski, 1921/2014). The financing of the stays, especially with regard to pupils from poorer families, was a constant issue. In addition, the organization and realization of school hostel stays lasting several weeks required considerable commitment on the part of the teachers.

within this triad. As the worst post-war hardships were overcome, the health aspect receded somewhat into the background in favour of education, primarily understood as community education. The teaching purpose was also discussed more strongly, i.e. to what extent and in what form lessons should take place during a stay at a school hostel. This was also a reaction to the fact that critics of rural school hostels primarily cited learning deficits (cf. Schmidt, 1925; Erichsen, 1929).

The rural school hostel movement was given a boost by the support it received from the Berlin Zentralinstitut für Bildung und Erziehung. Founded in 1915, the institute headed by Ludwig Pallat developed into the central pedagogical information and work centre in Germany during the Weimar Republic (cf. Tenorth, 1996). Franz Hilker's "Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Schullandheimbewegung" lists 120 rural school hostels for the year 1926, with secondary schools being particularly active in founding them. Up to 1933 (250 rural school hostels) and thereafter, a steady increase is recorded (1942: 435 rural school hostels), which only stopped when the buildings were repurposed due to the war (cf. König, 2002). The publication organ of the Zentralinstitut, the "Pädagogisches Zentralblatt", regularly reported on developments in the school hostel sector, provided information on new establishments and advertised properties that were suitable for the establishment of school hostels. In 1925, the Zentralinstitut also initiated the first conference in Berlin dedicated entirely to the idea of rural school hostels (cf. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1926).⁶ On this occasion, the Reichsbund deutscher Schullandheime was founded; its six-member board included the leading representatives of the movement Heinrich Sahrhage (1892–1962)⁷ and Rudolf

6 Further national conferences were held in Düsseldorf in 1926 as part of the exhibition for "Gesundheitspflege, soziale Fürsorge und Leibesübungen", in Hamburg in 1928 and in Dresden in 1930 in connection with the "Internationale Hygieneausstellung".

7 Heinrich Sahrhage (Dr.), a leading representative of the rural school hostel movement alongside Nicolai, was a teacher from 1916, later becoming a senior teacher and head teacher at the Thae-Oberrealschule Holstentor in Hamburg. On his initiative, the association Schulheim Oberrealschule Holstentor was founded in 1921,

Nicolai (1885–1970)⁸ as well as Carl Matzdorff (1859–1938)⁹. In 1929, the Reichsbund launched its own magazine, “Das Schullandheim”.

3 The Rural School Hostel in the Context of Crisis and Reform

3.1 The Topos of the Disease-causing City

Accelerated modernisation, and the criticism of civilisation and culture that arose in response to this, manifested itself around and after 1900 in a longing for nature and a romanticised image of rural life. The war, whose destructive effects hit the cities particularly hard, reinforced this perception. The urban population suffered particularly from the subsistence crisis, and children and young people were especially affected by malnutrition and its health consequences. Although population figures stagnated around the First World War, the decades around the turn of the century saw considerable growth – which, together with

followed by a school hostel in Hoisdorf (Schleswig-Holstein). In 1933 he joined the National Socialist Teachers' League (Nationalsozialistischer Lehrerbund, NSLB) and on 1 May 1937 the NSDAP. In 1943 he was appointed state school commissioner for the *Kinderlandverschickung* – the evacuation of children to the countryside under the pretext of healthcare and recovery from 1940 – for the *Gau* Hamburg. As part of the denazification process, he was demoted to the position of teacher in 1947 – albeit only temporarily. Sahrhage remained at his previous school in the Hamburg civil service until his retirement in 1957 (cf. Groschek, 2001). On the organizational, ideological and conceptual developments and the role of the Reichsbund deutscher Schullandheime and its representatives in Nazi Germany cf. König, 2002.

- 8 Rudolf Nicolai (Dr.) was a teacher at the Realgymnasium Annaberg from 1911, and was active in the Wandervogel movement. He founded the rural school hostel in Jöhstadt (Erzgebirge) and became the East German spokesman for the rural school hostel movement. Joined the NSDAP in 1933; dismissed from the teaching profession in the course of the denazification process in the Soviet Occupation Zone. Together with Sahrhage and others, he campaigned for the revival of school hostel work after the war (cf. Pehnke, 2017).
- 9 Carl Matzdorff (Professor) was the editor of the “Schullandheime” section of the “Pädagogisches Zentralblatt”. He was a teacher and head teacher in Berlin and was the author of various textbooks for teaching biology at secondary schools. In contrast to Sahrhage and Nicolai, he distanced himself from the “ideological self-alignment” within the Reichsbund deutscher Schullandheime (König, 2002, p. 65).

industrialisation, was a central point of reference for critics of urbanisation: from 1871 to 1910, the total population increased by over 50% from 41,000.000 to 65,000.000; from 1910 to 1925, there was stagnation as a result of the war. In 1871 every twentieth German lived in a large city (over 100,000 inhabitants), in 1910 every fifth German. Between 1890 and 1910, Hamburg and Frankfurt experienced a particularly large growth spurt of 187% and 130% respectively, primarily due to immigration (cf. Nipperdey, 1990); in Berlin, where school hostels also gained an early foothold, the population grew from 613,000 to 4 million between 1861 and 1913 (cf. Statista, 2024). Urban living and working conditions were increasingly characterised by cramped living conditions, air pollution, monotony and hectic pace; in addition, political contrasts and social tensions became particularly noticeable in the metropolises. As a result, hygiene became an important field of state policy and scientific research, whether as occupational, social or indeed school hygiene (cf. Berner & Lauff, 2021; Umehara, 2013; Benack, 1990).

The physiologist William Preyer had already asserted in 1887, using data from recruitment surveys, that graduates of urban secondary schools in particular suffered from a variety of physical ailments such as short-sightedness, scoliosis and general weakness. In addition to the content and methods of grammar schools, he blamed this on a lack of exercise and poor air quality. The frequent occurrence of anaemia and diseases such as tuberculosis, scrofula and rickets were also linked to the problem of overburdening. Friedrich Schede (1933/2014) was certain that schools, i.e. “sitting for many hours in overcrowded, poorly ventilated rooms”, had a negative impact on pupils’ health (p. 161). He identified a whole “complex” of sitting-related problems. These included inferiority of the musculature, respiration and ligament apparatus, “obvious impairment of the metabolism, energy production and natural defences” (ibid.). He also saw the higher, i.e. urban, schools as a particularly unfavourable environment for the healthy development of children and young people. In addition to the damage caused by sitting, there was also “the increasing pollution of the air inside the big cities, due to the attenuation of sunlight, which is robbed of all

biological values by the haze of the city” (ibid.). Not only physical, but also psychological damage, namely illnesses such as neurasthenia, hysteria and general fatigue (cf. Cowan, 2008; Radkau, 2000) and moral degeneration were described as consequences of urban living, working and school conditions. Schede (1933/2014) spoke of a “characteristic psychological state”, which he described as a “deterioration of the mental attitude”, caused “by the noise, the nervous haste that makes metropolitan life increasingly unbearable” (p. 161).

Against the backdrop of the perceptions of crisis described above, which were exacerbated by the war and its aftermath, the establishment of hostels that offered urban schoolchildren recreation seemed an effective and attractive measure. Here, pupils were able to enjoy fresh air, sunlight, sufficient exercise and adequate food. Supported by the popular *Lebensreform* movement, the fact that these were health-promoting factors was generally accepted (cf. Skiera, 2006; Wedemeyer-Kolwe, 2004; Buchholz, Latocha, Peckmann & Wolbert, 2001). It was generally accepted that the “constant time spent outdoors, in the fresh air and [...] the extensive physical activity” during a stay at a school hostel stimulated the “metabolism powerfully” (Köster, 1929, p. 378). The beneficial effects included “strong weight gain, an increase in red blood cells, a lasting increase in sleep and appetite, strengthening of the nerves, refreshment of the mind and exhilaration of the emotional life” (Schmidt, 1925, p. 711). Some physicians saw the greatest effect in the “stimulus change”, i.e. a “stimulation therapy” (Schlesinger, 1926a, p. 92). The decisive factor here was the sum of the stimulus factors and stimulus change factors, which resulted from changes in living and climate, sporting activity, scheduled air bathing and sunbathing; in short “the change in the whole way of life and lifestyle” (ibid.). Dr. Oschmann from Erfurt made a distinction between the “healthy stimuli” of the rural environment of a well-run school hostel and the “unhealthy ideas generated by the city environment” (1926, p. 124). In the city, the child receives a vast number of impressions outside of school, “which must have a confusing effect because the child is left to its own devices in processing these impressions, [while] the clarifying and organising influence of the educator is missing” (ibid., p. 123). In addition, in this

pedagogically controlled environment, “the influences of closer and wider family life, which unfortunately can sometimes be said to be almost more of a hindrance than a help, [are] removed” (ibid., p. 124).

The contrast between disease-causing city life and healthy country life was underpinned by considerable data and solidified into a topos that was rarely questioned. A rare exception was the school doctor and medical officer Dr. G. Poelchau from Berlin-Charlottenburg, who did not attribute the health condition of schoolchildren to the urban-rural contrast, but simply to the economic status of the parents, i.e. to the difference between wealth and poverty (cf. Poelchau, 1927/2014). The subject of his 1927 study was the height, weight and state of health of 13 to 14-year-old boys and girls from the affluent district of Charlottenburg on the one hand and a small village near Liegnitz (Lower Silesia, Poland after the Second World War) on the other, with the former performing significantly better. In view of the cramped and unhygienic living conditions in the countryside, Poelchau concluded that children before the war “were perhaps better housed in the modern tenements than in the poorly ventilated dormitories in the countryside” (ibid., p. 55). As far as the accommodation of city children in the countryside was concerned, he therefore saw no recreational value. Even if this was directed more against the “*Verschickung*”¹⁰ of children than against rural school hostels, the findings nevertheless scratched at the romantic myth of healthy country life or at the assertion that in the city all schoolchildren simply suffered from exhaustion and fatigue (cf. Erichsen, 1929).¹¹

Apart from such isolated opinions, the beneficial effects of a stay at a rural school hostel were considered proven by reformists of any stripe. Initial and final examinations as well as health monitoring by a doctor were recommended (cf. Bacher, 1928). Children had to be free of

10 Such placements of city children in rural households took place during the food crisis caused by the war. Positive effects that were derived from this were then repeatedly put forward in favour of the rural school hostel idea.

11 For further critical voices against the pedagogical devaluation of city life, cf. Mayer, 2020; Hopfner, 2006.

“vermin and infectious diseases” when entering the hostel; those from families with infectious diseases and “bedwetters” were not admitted. “Determination of height, weight and chest size before the start of the stay” was desirable (Schirrmann, 1926, p. 45). Professor Eugen Schlesinger, a paediatrician from Frankfurt, who came to prominence in 1926 with his study “Das Wachstum des Kindes”, spoke out in favour of “objective and numerical, precise recording methods” (1926b, p. 91). In addition to “measuring and weighing” (ibid.) and likewise according to the before-and-after principle, he proposed “dynamometric measurements” of the compressive force of the hands (ibid., p. 92).¹²

The diet was planned, with a focus on simplicity and nutritional value of the food (cf. Salffner, 1934). In addition to the dietary aspect, this was also associated with an educational intention, as the “commonality of modest meals and a strictly organised daily schedule” was expected to have an “educational effect in the best sense” (Matzdorff, 1926a, p. 87). The ideal architectural design of the rural school hostel was also discussed from a hygienic and educational point of view.

The equipment and furnishings of the hostels were increasingly based on objective criteria; with regard to guidelines, reference was repeatedly made to the regulations issued jointly by the Hamburg Health Department, the High School Authority and the Working Group of Hamburg School Hostels (cf. Clemenz, 1930/2014).

3.2 The Rural School Hostel as an (Educational) Community

If one looks at the rural school hostel literature of the Weimar Republic, it is noticeable that the educational idea of community increasingly came to the fore. And it was this aspect that continued to make the institution particularly attractive within the National Socialist educational programme after 1933 (cf. König, 2002). The health and hygiene discourse and the community discourse shared a rejection of the city. In the course of an increasing popularisation of cultural criticism, the

12 On Schlesinger’s tabular measurement method cf. Schlesinger, 1933; on Schlesinger’s contribution to “constitution research” cf. Schlesinger, 1930.

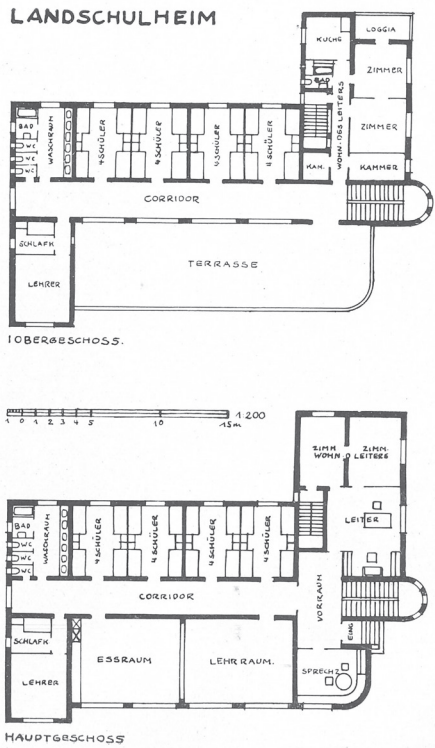


Fig. 1. Floor plan of a rural school hostel according to the architect Ludwig Hilbersheimer, Berlin (Hilbersheimer, 1926).

city became a symbol of alienation, uprootedness and hostility to life, whereby the hectic pace, anonymity and superficiality of city life lent its inhabitants a special character. In his essay “Die Großstädte und das Geistesleben” (1903), the cultural philosopher Georg Simmel noted an increasing “heightening of the nervous life” (p. 188) in the metropolises, caused by the diversity of constantly changing sensory impressions. This leads – as a protective reaction – to a specific mental character of the city dweller, which manifests itself in a tendency towards intellectualism, objectivity and egoism. Simmel contrasts the hectic hustle and bustle of the anonymous big city with rural or small-town life, which flows along at a slow rhythm and was characterised by closeness and familiarity.

The discourse was strongly dualistic, with Ferdinand Tönnies' (1887) influential juxtaposition of community and society providing an important reference (cf. Steinhaus, 1998). This pair of opposites was joined by others, such as culture/civilisation, soul/spirit or nature/technology. Thus, for M. Horn in his article "Die Bedeutung des Schullandheims für die großstädtische Jugend" (1930), technology and civilisation, the increasing needs of consumption and mobility, as they characterise the "metropolitan man", are not only to blame for the physical inhibition and atrophy, "but above all also for the inner, purely human concerns of the metropolitan youth" (p. 528). Heinrich Sahrhage, the leading Hamburg school hostel pedagogue, made a similar assessment: "[T]he much-vaunted advances in technology and the economy [inhibit and destroy] the human-forming forces of life. [...] The rural school hostel leads back from metropolitan civilisation to homeland-conscious culture, from book knowledge to direct contact with the things and events of nature, from school to real life" (1931, p. 212). All in all, the rural school hostel provided a "completely youthful community" (ibid.). This experience was particularly important for city children, as city dwellers generally lacked a sense of community and responsibility, which in turn manifested itself "as a deficiency in the civic sense" (ibid., p. 211).

In addition to the subordination of egoistic self-interests through the integration into the communal order of purpose and values, two positive consequences were associated with a stay at a rural school hostel. Firstly, it was hoped that living together in equal, simple conditions adapted to rural life for all pupils would have an equalising effect, levelling out different social classes and promoting understanding among the children. Above all, however, the aim was for the relationship between teacher and pupils to benefit in the sense of pedagogical relationship (cf. Nicolai, 1926). In order to emphasise the experiences and impressions gained together, the pupils were encouraged to keep a diary of their stay or to write reports (cf. Reinhold, 1926). Memory books and albums for the teachers have also been handed down, some of which may have been created spontaneously as a kind of expression

of gratitude and affection. The new medium of photography was used extensively, especially to record joint activities.

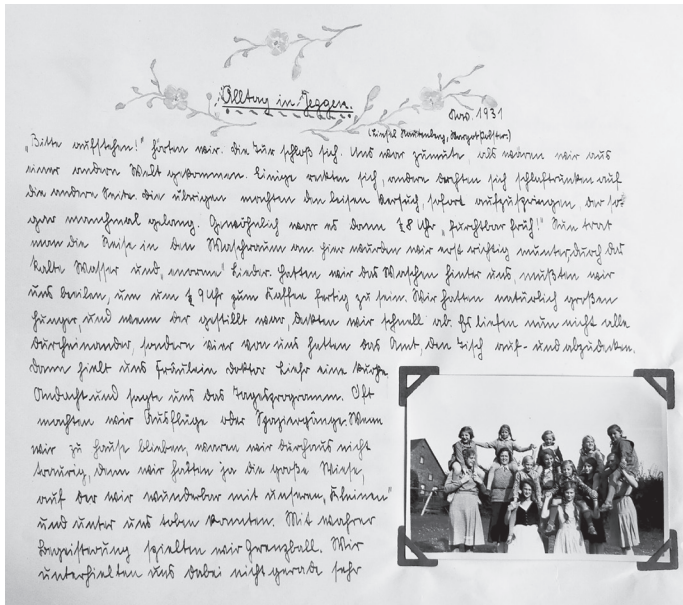


Fig. 2. Album of class DIIIa of the Elise-Averdieck-Gymnasium Hamburg: Stay at the rural school hostel in Jegggen, autumn 1931 (Elise-Averdieck-Gymnasium, 1931, StaHH 362-2/22_101).

Finally, the rural hostel situation was recognised as offering new opportunities to gain insights into the nature of individual pupils on whom educational influence could be strengthened accordingly (cf. Reinhold, 1925). For example, Erichsen (1929), in response to parents’ fears that their children might end up in “bad company” in the hostels, points out that “out here they can be educated more systematically and observed more closely than at home, where they are all left to their own devices for part of the day” (p. 324). Dr. Gersdorf from Leipzig (1925) came to a similar conclusion when he stated: “In the city, what is attempted to be planted in the pupils in the mornings cannot flourish. In the rural school hostel, the teacher can really be a guide. In the city, the image of the teacher and his influence disappears as soon as the school

doors are closed” (p. 465f.). Schmidt (1925) speaks in this context of an intensification of “permanently correct” assessment and “essential” influence (p. 711). Köster (1929) sees the greatest benefit of rural school hostel stays precisely in the boarding school community. Egoisms and special interests were suppressed here in favour of common tasks and goals. In contrast to normal school life, the teacher could be a “human being and educator” and the educator-pupil relationship was freer and more confidential. “In this influence on the inner life of his pupils he will then find his true satisfaction” (p. 378). The idea prevailed that teachers and pupils could meet on an equal footing, with the former taking on the role of friend and comrade, affectionate supporter and helper.

This idea of reducing hierarchy must at least be seen as ambivalent. The view of the school hostel educators on the advantages of living closely together is generally an instrumental one. The focus was on gaining the trust of the pupils in order to gain insights into their “inner life” (cf. e.g. Nicolai, 1928). Sahrhage formulated this rather bluntly in 1933 when he wrote: “In the rural school hostel, the teacher has an irreplaceable opportunity to monitor and influence his pupils and all their habits, not only in the way they work, learn, play and socialise, but also in the way they sleep, dress, wash, eat and carry out their domestic duties” (1933/2014, p. 156). Precisely because the nature and performance of the pupils were “largely physically determined”, Sahrhage hoped that the class teacher’s observations in the rural school hostel would provide important insights into the correct assessment and individual treatment of the pupils (*ibid.*). According to Dr. Clemenz (1930/2014), the head doctor of the school community at the Thae-Oberrealschule in Hamburg, doctors were able to not only spot incorrect or irregular nutrition and sleep disorders during the stay at the school hostel, but also child psychopathologies.

However, individualisation found its limits in the overriding purpose of the community formed during the stay in the hostel. With this in mind, the advocates of the rural school hostel movement recommended a strict organisation of the hostel stay with a structured daily routine. A day at the school hostel should begin at around 7 a.m. and

end at 9:30 p.m. According to one suggestion, the joint activities should be interrupted after lunch by a short rest period in the rooms or outside on the lawn, during which playing and making noise were “strictly forbidden”. It was also forbidden to stay in the bedrooms outside of the specified quiet times (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1926, p. 122; similarly Salffner, 1934).

3.3 Rural School Hostels and Educational Progressivism

When reservations were expressed about rural school hostels, whether by parents, teachers or school authorities, they usually concerned learning deficits that could result from the interruption of regular school lessons. In the course of time, especially when the worst of the post-war crisis and its health consequences had been overcome, teaching increasingly came to the fore (cf. Hilker, 1926). The amount of time devoted to (formal) teaching probably varied in practice. The Hamburg school authorities, for example, began to prescribe a daily three-hour workload. However, in the understanding of rural school hostel education, this was to be clearly divided from learning at school and thereby drew on a large reserve of progressivist concepts. The buzzwords were concepts such as community school, educational teaching and inner school reform, and special attention was of course to be paid to physical education. The general aim was “to allow the blessings of the large but costly rural boarding schools to benefit public schools” (Lietzmann, 1922, p. 114). The most common point of reference was the work-school method alongside rural boarding school pedagogy, with Hermann Lietz and Georg Kerschensteiner being the most prominent proponents. In addition to the work-school method, didactic and methodological concepts such as the weekly work plan and project-based learning were frequently mentioned, and there was repeated reference to “occasional”, “experiment-based” or “focused” teaching (cf. Sahrhage, 1931). There was a general criticism of the “materialistic, scientific view of the 19th century”, which was to be overcome by “recognising emotional life and inner, moral values” (Nicolai, 1928, p. 365). Thus, by turning to the “school of work and education”, the proponents of the rural school hostel movement wanted to distinguish themselves from

the “school of learning and knowledge” as an expression of a “materialistic age” (ibid., p. 209). Teaching was therefore less about imparting knowledge and more about shaping attitudes. This presupposed the new type of relationship between teachers and pupils living closely together in community as described above.

The necessity and significance of the pedagogical “gains” associated with rural school hostel pedagogy also had to be conveyed because, especially in the case of secondary schools, it required considerable additional effort. In higher school classes, the pupils were taught by several teachers or the teachers were responsible for several school classes, as the subject-specific teacher system prevailed. Since those who remained at home still had to be taught, i.e. not all teachers could travel to the school hostel, it proved useful to implement a type of weekly lesson plan that focused on selected subjects and interdisciplinary lessons (cf. Jaspert, 1926). For this reason, what were known as “occasional lessons” were deemed to be sensible: based on natural and cultural phenomena such as the weather, agriculture or local trades, subjects relating to nature, local history or economics were worked out more or less spontaneously (cf. Aevermann, 1926).



Abb. 6. Mathematik-Unterricht im Landheim der Musterschule Frankfurt a/M.

Fig. 3. Geology lessons in the quarry (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 1926).

For example, under the heading “the development of bread”, the production of this food from grain cultivation to the bakery could be traced in the form of a project. Sahrhage (1926) also envisaged the teaching of a “school hostel sociology” (p. 59) for the lower and middle grades of secondary schools.¹³ The basis for this was community life in the hostel, which was characterised by the students taking on different tasks and roles in rotation. This was supplemented by excursions, gardening and handicraft lessons, among other things. Agriculture provided the opportunity for a wide range of theoretical lessons (chemistry, biology, geography, astronomy, economics, etc.). In order to cover the subjects as broadly as possible without reverting to textbook-style teaching, it was suggested that contemporary studies (cf. Lüdemann, 1930) and foreign language lessons (cf. Sahrhage, 1926; Erichsen, 1929) be taught using various German and foreign-language newspapers. The top priority was to move lessons outdoors whenever possible (cf. Lietzmann, 1922).

4 Conclusion

For all their diversity, the rural school hostels had several things in common: more or less far away from urban civilisation, in a natural landscape that offered as many different stimuli as possible, classes or groups of pupils and teachers came together for a few weeks to form a living and learning community. In addition to community-building and real-life, hands-on learning, the third purpose of a stay at the hostel was healthcare. The daily routine, as exemplified here by the Zerpenschleuse school hostel (Brandenburg), was as follows: In the mornings, three hours were devoted to lessons in the main subjects – primarily natural sciences, German and local history, as there was a lot of illustrative material available for these subjects; in good weather, lessons took place outdoors. Once a week, a maths teacher and a history

13 Erichsen (1929) also used the term “school hostel sociology” (p. 323), referring to a civic education that conveys the cultivation of community spirit, including a reverence for supra-personal purposes, as fundamental for living together in the school hostel.

teacher arrived, as well as a drawing teacher and a sports teacher. After breakfast, everybody went swimming, air bathing and sunbathing. Then lunch was eaten, followed by an hour's rest. In the afternoon, learning took place in free study groups; they went for walks in the village and played sports and games. After dinner, pupils and teachers got together to sing and make music, read or play board games. There was also the opportunity to develop photos. On some days, they undertook hikes and excursions (cf. Zademack, 1927).

During their stay, the residents enjoyed normally five nutritious meals, with a typical menu being as follows:

- 1st breakfast (8:00 a.m.): semolina soup, white bread, sandwich
- 2nd breakfast (10:00 a.m.): milk, 2 sausage sandwiches
- lunch (12:30 p.m.): blueberry soup, savoy cabbage with mutton, currants
- afternoon (3:30 p.m.): milk cocoa, 2 rolls with plum jam
- evening (6:30 p.m.): rice with sugar-cinnamon, 2 sausage sandwiches (Köster, 1929, p. 378).

After the war, the main focus was on the recovery of children and young people with health problems, but once the post-war crisis had been overcome, the rural school hostels were now to function as “youth training centres” in a general sense (ibid.). According to Köster in 1929, “[w]hat is still healthy and strong in our national body today should be fully preserved for our healthy next generation. Training young people is a service to the people and the fatherland” (ibid.). The well-known paediatrician Eugen Schlesinger named the “ultimate goal [...] the *improvement, the rehabilitation of entire closed classes, entire age groups*” (1926, p. 90, emphasis in original). “[O]bjective and numerically, [sic] exact methods” were decisive for the success of “recreational care” (ibid., p. 91, emphasis in original). And not surprisingly, he demanded: “The rural school hostel itself must be in close contact with a doctor” (ibid., p. 102, emphasis in original).

In line with Schlesinger's demand, a clear tendency towards objectivization, standardisation and quantification was noticeable with regard to the daily structure, nutrition, furnishings and equipment

of the hostels (i.e. in the area of hygiene in particular). Chest circumference, height and weight of the pupils were recorded and evaluated before, during and after their stay in the hostel, but standards were also issued regarding minimum distances for the arrangement of beds in the dormitories, air space per child, window size, number of lavatories, etc. (cf. Brunn, 1930/2014). In countless reports and articles, one comes across plans for daily routines and nutrition, and in almost every case reference is made to the impressive quantitative expansion of rural school hostels (number of facilities, number of places and stays) (cf. Hilker, 1926).

An overview of the literature on school hostels reveals that the educational aspect of community-building became increasingly important over the years. Motifs such as the national community and the subordination of the individual to higher “supra-personal purpose[s]” were increasingly used (Reinhold, 1926, p. 7). The idea of (pedagogical) leadership now also emerged more frequently (cf. Nicolai, 1926, 1928; Lüdemann, 1927; Hirsche, 1934). This emphasis was flanked by teaching which, in addition to the natural sciences, focused on local history and thus the “cultivation of the sense of home” (Matzdorff, 1926b, p. 125) and the “German spiritual life” (Lietzmann, 1922, p. 125).

Overall, a tendency towards objectivization and standardisation can be observed in the area of hygiene, while subjectivity and individualisation were the guiding principles in the ideal of personalised close relationships between teachers and pupils. In some cases this certainly merged into ideas of teachers’ pedagogical omnipotence with regard to deeply investigating and influencing every individual pupil. The focus on the individual child was always framed by an overarching collectivising idea of community, which increasingly took on totalitarian traits.

In conclusion, the rural school hostel can be described as a product of different, intersecting and mutually reinforcing discourses, reform concerns and movements (criticism of civilisation, romanticising community utopias, hygiene discourse, rural boarding school movement, etc.), which united a large number of actors (educators, school councils, doctors, medical councils, architects, etc.). This is probably the reason for the attractiveness of the institution and its long survival to

the present day. Both the community and the health discourse identified a fundamental civilisational evil in the big city; the important concept of educational teaching and the community ideology were related to each other. Furthermore, the ideology of community and the emphasis on the (comradely) pedagogical relationship essential for the new progressivist teaching concepts were also linked to each other. And finally, the intimate relationship between educators and pupils also served a pedagogical-clinical view with which the teachers were to observe and monitor the hygienic and moral behaviour of the children (socialised in the family and in the big-city environment and therefore judged as problematic by the educators) for the purpose of promoting health and community. The rural school hostel flourished under National Socialism, survived the division of Germany (in the GDR as Houses of the Young Pioneers) and also proved to be adaptable to new discourses afterwards (ecology, environmental education, sustainability).

Archive documents

ELISE-AVERDIECK-GYMNASIUM. *Landheim Jeggen: Fotoalben und Erlebnisberichte der Schülerrinnen über ihren Aufenthalt im Landheim (1929–1936)*. Fund 362-2/22_101. Staatsarchiv Hamburg (StaHH).

Sources and literature

AEVERMANN, Fritz, 1926. Unterricht im Schullandheim: In der Volksschule.

In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.).

Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925. Langensalza: Beltz, pp. 47–56.

BACHER, 1928. Grundsätzliches zu Landheimreisen. *Pädagogisches Zentralblatt*.

Langensalza: Beltz. Vol. 8, pp. 479–480.

BENNACK, Jürgen, 1990. *Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene*

im preussischen Volksschulwesen. Köln, Wien: Böhlau. ISBN 978-3412194895.

BERNER, Esther, 2024. Das Schullandheim als Ort der Gesundheits-

und Gemeinschaftspflege. Eine dispositivanalytische Exploration.

In: ERNST-HEIDENREICH, Michael & DIMBATH, Oliver (ed.). *Schulbezogene Gruppenreisen*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 40–57. ISBN 978-3-7799-7700-1.

- BERNER, Esther & LAUFF, Johanna, 2021. Schule und Körper im Kaiserreich. Das Beispiel des Neubaus und der Verlegung des Hamburger Johanneums (1914). In: BERNER, Esther & LAUFF, Johanna (ed.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Vol. 27. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, pp. 249–272. ISBN 978-3-7815-2480-4.
- BRUNN, 2014. Aerztliche Gedanken zur Schullandheimbewegung (1930). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, pp. 135–139. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- BUCHHOLZ, Kai, LATOCHA, Rita, PECKMANN, Hilke & WOLBERT, Klaus, 2001. *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Vol. 1–2. Darmstadt: Verlag Häusser. ISBN 9783895520815.
- CLEMENZ, 2014. Die gesundheitlichen Gesichtspunkte im Schulheim (1930). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, pp. 140–147. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- DRIGALSKI, W., 2014. Deutsche Jugendnot. Körperliche Schäden und ihre Heilung (1921). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 18–51. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- ERICHSEN, Ernst, 1929. Das Schullandheim. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*. Langensalza: Beyer. Vol. 56, pp. 298–300; 305–308; 313–316, 320–324; 328–329.
- GERSDORF, Hans, 1925. Lehrer und Schüler im Landheim. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz, Vol. 5, pp. 465–466.
- GROSCHKE, Iris, 2001. *Sahrhage, Heinrich*. In: KOPITZSCH, Franklin & BRIETZKE, Dirk (ed.). *Hamburgische Biografie*. Vol. 1. Hamburg: Christians, pp. 262–263. ISBN 9783767213647.
- HILBERSEIMER, Ludwig, 1926. Die bauliche Gestaltung des Schullandheims. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 103–107.
- HILKER, Franz, 1925. Statistisches Material zur Landheimbewegung. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 5, pp. 468–475, 588–592.
- HILKER, Franz, 1926. Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Schullandheimbewegung. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 16–30.

- HISCHE, W., 1934. Zur psychologischen Grundlegung der Schullandheimbewegung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Leipzig: Quelle & Meyer, Vol. 35, pp. 185–205.
- HOMFELDT, Hans Günther, 1990. Eine Quelle der Schullandheimidee: Gesundheitsförderung. *Das Schullandheim*. Flensburg: Verband deutscher Schullandheime e.V. Vol. 149, No. 1, pp. 36–46. ISSN 0724-5262.
- HOPFNER, Johanna, 2006. Aufwachsen in der Großstadt. Einige vergessene Positionen der Reformpädagogik. In: SKIERA, Ehrenhard (ed.). *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Ursprünge, Ausprägungen, Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat Kiadó, pp. 204–220. ISBN 963-9610-49-6.
- HORN, M., 1930. Die Bedeutung des Schullandheimes für die großstädtische Jugend. *Die Mittelschule: Zeitschrift der Reichsfachschaft Mittelschule im Nationalsozialistischen Lehrerbund*. Halle (Saale): Reichsfachschaft Mittelschule im Nationalsozialistischen Lehrerbund Reich. Vol. 44, No. 38, pp. 527–530.
- JASPERT, August, 1926. Das Kinderdorf Wegscheide. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 31–41.
- KÖNIG, Karlheinz, 2002. Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik im Griff des totalitären Staates (1933–1943/45). In: KRUSE, Klaus (ed.). *Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik im Wandel der Zeiten. Zusammengestellt zum 75-jährigen Jubiläum*. Hamburg: Verl. Verband Deutscher Schullandheime e. V., pp. 61–136. ISBN 3-924051-44-5.
- KÖSTER, Heinrich, 1929. Beobachtungen und Erfahrungen im Schullandheim. *Der Volksschullehrer*. Bad Godesberg: Gesellschaft dt. Volksschulfreunde. Vol. 23, No. 43, pp. 376–378.
- KRUSE, Klaus, 1993. Der Reichsbund der Schullandheime – Ein Netzwerk reformpädagogischer Praxis. In: LEHBERGER, Reiner, Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993, pp. 148–157.
- KRUSE, Klaus, 2002. *Schullandheimbewegung und Schullandheimpädagogik im Wandel der Zeiten. Zusammengestellt zum 75-jährigen Jubiläum*. Hamburg: Verl. Verband Deutscher Schullandheime e.V. ISBN 3-924051-44-5.
- KRUSE, Klaus & MITTAG, Tobias, 2000. 75 Jahre Schullandheimbewegung. Zur Geschichte der Schullandheimbewegung. Teil 1: Von den Wurzeln bis zum Jahre 1933. *Das Schullandheim*. Flensburg: Verband deutscher Schullandheime e.V. Vol. 183, No. 1, pp. 4–55. ISSN 0724-5262.

- LIETZMANN, W., 1922. Unterricht im Landheim. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 3, pp. 113–119.
- LOHMÜLLER, J., 1930. Schullandheim. In: SPIELER, Josef (ed.). *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* 2. Freiburg: Herder, col. 857–861.
- LÜDEMANN, Ernst, 1927. *Von der Schulfahrt zum Landheim. Aus dem Werden und Wirken eines Schullandheims*. Düsseldorf: Lerch & Irmer.
- LÜDEMANN, Ernst, 1930. Gegenwartskunde durch Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften im Schullandheim. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 10, pp. 282–284.
- MATZDORFF, Carl, 1926a. Schullandheim und Elternhaus. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 84–88.
- MATZDORFF, Carl, 1926b. Die Pflege des Heimatsinns durch das Schullandheim. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 4, pp. 125–126.
- NICOLAI, Rudolf, 1926. Die pädagogische Bedeutung der Schullandheime. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 108–113.
- NICOLAI, Rudolf, 1928. Das Schullandheim. In: NOHL, Herman & PALLAT, Ludwig (ed.). *Handbuch der Pädagogik: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau*. Vol. 4. Langensalza: Beltz, pp. 365–369.
- NIPPERDEY, Thomas, 1990. *Deutsche Geschichte 1866–1918*. Vol. 1, 3rd edition. München: Beck. ISBN 978-3-406-34453-4.
- OELKERS, Jürgen, 2013. Eros und Lichtgestalten. Die Gurus der Landerziehungsheime. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz (ed.). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, pp. 121–155. ISBN 9783258078144.
- OSCHMAN, 1926. Die Bedeutung der Landheime. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 7, pp. 123–126.
- PEHNKE, Andreas, 1990. Schullandheime. In: PAETZ, Andreas & PILARCZYK, Ulrike (ed.). *Schulen, die anders waren: 20 reformpädagogische Modelle im Überblick*. 1st edition. Berlin: Volk und Wissen Verl., pp. 96–100. ISBN 9783062127809.
- PEHNKE, Andreas, 2017 (ed.). Rudolf Nicolai. *Sächsische Biografie* [online]. [cit. 2024-04-07]. Available at: <https://saebi.isgv.de/biografie/24324>.
- PETEK, Erwin, 1997. Schullandheimbewegung. In: LIEDTKE, Max (ed.). *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*. Vol. 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 109–124. ISBN 978-3-7815-0663-3.

- POELCHAU, G., 2014. Schulärztliche Untersuchungen von Dorfkinder, verglichen mit den Befunden bei großstädtischen Kindern (1927). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 52–55. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- PREYER, William T., 1887. *Naturforschung und Schule*. 3rd edition. Stuttgart: W. Spemann.
- REINHOLD, [Ferdinand], 1925. Die Landheimbewegung. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 3, pp. 450–456.
- REINHOLD, Ferdinand, 1926. Über Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft im Landheim. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 6–12.
- SAHRHAGE, Heinrich, 1993. Das Schullandheim ist eine pädagogische Tat (1925). *Das Schullandheim*. Flensburg: Verband deutscher Schullandheime e.V. Vol. 158, No. 1, pp. 34–40. ISSN 0724-5262.
- SAHRHAGE, Heinrich, 1926. Unterricht im Schullandheim: 2. Auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 57–77.
- SAHRHAGE, Heinrich, 1931. Freiluftunterricht und -erziehung. III. Freiluftunterricht und -erziehung im Schullandheim. *Die Arbeitsschule*. Leipzig: Quelle & Meyer. Vol. 45, No. 3, pp. 208–212.
- SAHRHAGE, Heinrich, 2014. Waldschulen und Landheime. Gesundheit und Erziehung im Schullandheim (1933). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 152–159. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- SALFFNER, Adolf, 1934. *Das Schullandheim*. Nürnberg: F. Kornsche Buchhandlung.
- SCHEDE, Friedrich, 2014: Die Leipziger Waldschule (1933). In: FÖRSTER, Gabriele (ed.). *Quellen zur nationalen und internationalen Schulgesundheitspflege während der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 160–164. ISBN 978-3-7815-1950-3.
- SCHIRRMANN, Richard, 1926. Kinderdorf Staumühle. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 42–46.
- SCHLESINGER, Eugen, 1926a. Die hygienischen Fragen des Landheimaufenthaltes. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 89–102.

- SCHLESINGER, Eugen, 1926b. *Das Wachstum des Kindes*. 1st edition. Berlin, Heidelberg: Springer. ISBN 978-3-642-90355-7.
- SCHLESINGER, Eugen, 1930. Habitus und Körperkraft bei Kindern und Jugendlichen. Ein Beitrag zum Konstitutionsproblem. *Zeitschrift für Kinderheilkunde*. Berlin, Heidelberg: Springer. Vol. 49, No. 1–2, pp. 159–178. DOI 10.1007/BF02248258.
- SCHLESINGER, Eugen, 1933. Tafel zur Bewertung von Größe, Gewicht und Brustumfang der Kinder und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinderheilkunde*. Berlin, Heidelberg: Springer. Vol. 55, No. 4, pp. 389–391. DOI 10.1007/BF02252144.
- SCHMIDT, Alwin, 1925. Das Schullandheim. *Das Schullandheim*. Flensburg: Verband deutscher Schullandheime e.V. Vol. 33, pp. 710–712.
- SIMMEL, Georg, 1903. Die Großstädte und das Geistesleben. In: PETERMANN, Theodor (ed.). *Die Großstadt. Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung. Jahrbuch der Gehe-Stiftung Dresden*. Vol. 9. Dresden: Zahn & Jaensch, pp. 185–206.
- SKIERA, Ehrenhard (ed.), 2006. *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Ursprünge, Ausprägungen, Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 963-9610-49-6.
- STATISTA, 2024. *Einwohnerzahl von Berlin in ausgewählten Jahren von 1600 bis 2022*. [online] [cit. 2024-04-12]. Available at: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1079347/umfrage/bevoelkerung-in-berlin/>.
- STEINHAUS, Hubert, 1998. Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. In: RÜLCKER, Tobias & OELKERS, Jürgen (ed.). *Politische Reformpädagogik*. Bern: Peter Lang AG, pp. 151–183. ISBN 978-3-906759-14-2.
- TÖNNIES, Ferdinand, 1887. *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. Leipzig: Fues.
- VORBEIN, Hans, 1926. Die Geburtsurkunde der Landheimbewegung. In: ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (ed.). *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz, pp. 1–5.
- WEDEMEYER-KOLWE, Bernd, 2004. „Der neue Mensch“: Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 978-3-8260-2772-7.
- ZADEMACK, Franz, 1927. Landheimleben in Zerpenschleuse. *Pädagogisches Zentralblatt*. Langensalza: Beltz. Vol. 7, pp. 459–463.
- ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, 1926. *Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. und 7. Oktober 1925*. Langensalza: Beltz.

Education and Vulnerability. On the Historiographical Analysis of the German Educational Discourse on Punishment in the “Short” 19th Century¹

Carsten Heinze^a

^a TU Dresden University of Technology,
Faculty of Education, Germany
carsten.heinze@tu-dresden.de

Received 17 May 2024

Accepted 17 August 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-005

Abstract Although the contemporary educational discourses in the 19th century considered educational punishment one of the most effective means of education, and although it was frequently used in the educational practice, its history in the German-speaking countries has been only rudimentarily researched. This is even more astonishing as the history of educational punishment must be understood as a history of violent educational practices. In this article, the question shall be pursued of how a historiography

of educational punishment in the 19th century could be theoretically and methodologically based. The research is guided by the thesis that educational punishment must be understood in the sense of exploiting the child's vulnerability.

Keywords vulnerability, punishment, violence, history of education, childhood

1 Introduction

Although the contemporary educational discourses in the 19th century considered educational punishment one of the most effective

¹ This contribution was worked out in the context of the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)-funded project “Erziehung und Verletzlichkeit. Strafe im Erziehungsdispositiv des 19. Jahrhunderts (Education and Vulnerability. Punishment in the Education Dispositive of the 19th Century)” (Project-No. 536068261). Dr. Mirko Wittwar translated the text, including the quotations in German, into the English language.

means of education, and although it was frequently used in the educational practice, its history in the German-speaking countries has been only rudimentarily researched (see Schäfer & Thompson, 2018, p. 29; Grüner & Raasch, 2019a). This is even more astonishing as the history of educational punishment must be understood as a history of violent educational practices. Although the reason given for educational punishment was again and again the correction of the child which was subject to education, the various punishment practices were meant to break the child's will and to bring its behaviour into subjection of the valid social norms (see Heinze & Straube-Heinze, 2019, pp. 10f.; Straube-Heinze, 2016; the same 2018; Gestrich, Krause & Mitterauer, 2003, p. 585; see also Schlumbohm, 1983; Ungermann, 1997, pp. 203–209). After all, educational punishment is based on the possibility to, by violent means, exploit the child's vulnerability to achieve the intended modification of its behaviour, in the context of which the pedagogical and education-scientific discourse used to aestheticise and discursively conceal the interdependence with violence far into the 20th century (see Heinze, 2016, p. 178; Hoff, 2023). This seems also to be the reason why hitherto the vulnerability of children as an analytical dimension has hardly been playing any role for the historiographic research of educational punishment (see Heinze, 2023).

In the following, the question shall be pursued of how a historiography of educational punishment in the 19th century could be theoretically-methodically based. For this purpose, at first the state of research is assessed, which is characterised on the one hand by historical-systematic interpretations of the "classical works" of the punishment discourse and, on the other hand, by pointed interpretations of the historical development in the area of tension of 'black pedagogy' and the 'humanisation' of educational punishments (2). Starting out from the finding that power relations have only insufficiently been considered by the research of educational punishment, then the child's vulnerability is worked out as an analysis-guiding category for a historiography of educational punishment (3). Research-guiding in this context is the thesis that educational punishment must be understood in the sense of exploiting the child's vulnerability. Then the question

is pursued in how far the punishment discourse can be reconstructed by way of a discourse-analytical approach which adapts methods of grounded theory (4). The presentation is concluded by hypotheses on educational punishment as a violent means of education (5).

2 The History(s) of Educational Punishment between “Black Pedagogy” and a “Humanisation” of Educational Behaviour

The analysis of educational punishment, which was intensified in the 1960s and 1970s, basically rested on the assumption that its history had to be interpreted as a process of progress, in the sense of the punishment practice becoming increasingly more humanised (see Reble, 1965; Scheibe, 1967; Netzer, 1959/1983; Hagemeister, 1968).² From a historical-systematic perspective, the focus was often on the relevance of the “classical works” of the respectively current educational theory and practice, which had to be perfected or improved (see Scheibe, 1967, pp. 289–356; Reble, 1961, pp. 55f.; Hagemeister, 1968, pp. 205–228). Doing so, the question about the violent consequences of those educational punishments which were considered legitimate was hardly considered. Studies which, beyond biographical histories, focused on the significance of scientific communications networks while also taking contextual influential factors into consideration are found rather seldom (see e.g. Biermann, 1970).

In 1977 Katharina Rutschky confronted the “illusion of progress”, which dominated the history of education, with her “attempt” to call the “consequences and concomitant phenomena of the attention [...] young people [were] subject to since the 18th century” “black pedagogy” (Rutschky, 1977/2001, pp. XXV, XV). By connecting to Norbert Elias’s civilisation-theoretical studies, by referring to a psychoanalytically inspired selection of sources from the end of the 18th century to the beginning of the 20th century, and while giving up on reconstructing the theoretical argumentation context, education is characterised

2 Even the scientific dealing with the perfection of corporal punishment follows this pattern of explanation (see e.g. Scheibe, 1967, p. 53; Netzer, 1959/1983, p. 13).

as a “totalitarian” (ibid., p. 148) “submission” motivated by “fear of the child” (ibid., p. 3, 24) and punishment as a “rationalisation of sadism” (ibid., p. 376). However, according to Rutschky’s reading, education becomes a sheer tool of repression, whereas the complexity of the discourse is ignored. Although “black pedagogy” attracted much attention by educational science and the term was used in the education-scientific discourse to name violent educational actions to achieve repressive submission, a broad topical debate on Rutschky’s interpretation offer has not happened, except for individual references (see, among others, Gstettner, 1981; Miller, 1983; Bernhard, 2009).

Meanwhile, given the lack of more recent research results, one refers to Rutschky, to be able to point out to the “black side” of education throughout its history (see Schäfer & Thompson, 2018, pp. 29f.; Seichter, 2020; Heuer, 2021, p. 87). Here we must furthermore point out to the results produced by Lloyd deMause’s team which, from a psycho-historical, presentist perspective, were adapted in this context and interpreted as a constant improvement of the child’s vulnerable position in the generational relations (on this see Baader, 2015, pp. 90f.; Bühler-Niederberger, 2022, pp. 477f.). Also Philippe Ariès (1960/1978) made such a problematic attempt to construe the history of childhood as a contrast to a “diagnosis of the present” (see Bühler-Niederberger, 2022, pp. 469–473) and, unlike deMause, interpreted the process of the institutionalisation of educational processes as a loss of freedom for the children (see Heywood, 2010). Neither deMause’s nor Ariès’s interpretation offers did become relevant for the historiographic research of violent educational punishment practices, except for the almost obligatory reference in the course of assessing the state of research.

A fundamental critical discussion of the historically-systematically grounded assumption that since Enlightenment the theory and practice of educational behaviour increasingly oriented at the welfare of those to be educated started in the course of the at first reluctant but then ever broader reception of Michel Foucault’s positions (see Balzer, 2020, p. 466) and resulted in a reassessment of the historical punishment discourse. In doing so, the analyses focussed first of all on transferring Foucault’s positions concerning “disciplinary power” to education

(see Foucault, 1975/1979; Caruso, 2003, p. 26f.). Accordingly, e.g. by connecting to Elias and Foucault, the pedagogy of Enlightenment is deconstructed as a purposively rational practice of exploiting the child by way of the “inextricable combination of affection and infantilising” (Glantschnig, 1987, p. 12), or the genesis of school is worked out as the “crucial dispositive of the disciplining power” from the Middle Ages to National Socialism (Pongratz, 1989, p. 215).

However, by reducing Foucault’s understanding of power to its repressive nature (on this see Balzer, 2004, p. 20 as well as Caruso, 2003, p. 49) and the sole focus on drilling the children by way of the “disciplining power” the question got out of sight how, in everyday educational situations and as a result of productive effects of power, they are constituted as subjects while at the same time learning how to actively create themselves as subjects (see Foucault, 1969/1972, p. 52, 54f., 122, 182; the same 1975/1979, p. 207; Butler, 1997, p. 15f.; Ricken, 2013). Starting out from a critique of the reduction of the reception of Foucault when it comes to the analytical figure of “disciplines”, there were research attempts at the beginning of the 21st century which, apart from the effects of the “disciplining power”, also made the entanglements of education with the interdependencies of “bio-power” a focus of attention (see Caruso, 2003, p. 48; Grabau, 2013, p. 10). In the context of the analysis of governmental techniques, these studies particularly pursue the question of how educational behaviour is strategically used for regulating the development of the population (see Grabau, 2013, p. 123; Caruso, 2003). In this context, there result new perspectives from considering the mutual influence of the techniques of “bio-power” and of “disciplining”.

Furthermore, by way of educational-historical, discourse-analytical studies on the history of educational punishment in the 18th and 19th centuries it could be shown that any reconstruction of the punishment discourse requires its location into overarching knowledge formations and, apart from the epistemological and education-theoretical contextual references, to also view at the educational-anthropological models of subject formation, the corresponding practices of subjectivization, as well as the institutional and social framings (see Heinze &

Straube-Heinze, 2019; Heinze & Heinze, 2013; Straube-Heinze, 2016; the same 2018; Heinze, 2008). Educational punishment is furthermore considered in the context of the historical research, from a historical science perspective, of “violence aiming at children” (Grüner & Raasch, 2019b, p. 8), in the context of which on the one hand the extension of the source basis results in new insights (see Grüner, 2019; Grüner & Raasch, 2019b; Hoff, 2023) while on the other hand, however, the education-theoretical justification discourses are left out of consideration (see Hoff, 2023). In sum, it may be stated that as yet we know relatively little about the justification of educational punishments and their practical implementation in the 19th century, except for the reproduction of the discourse of the “classical” educational works.

3 The Child’s Vulnerability as an Analytical Category for a Historiography of Educational Punishment³

The analysis of the discourse on educational punishment in the 19th century is meant as a contribution to a kind of educational historiography which asks about the historical conditions for the constitution of violent educational behaviour while critically reflecting on it. Such a study connects to historiographic approaches assuming that the “child’s vulnerability must be part of a history of childhood” and that in this context the focus must be on power relations and relationships of violence which have as yet only insufficiently been taken into consideration (Baader, 2015, p. 81; see Andresen, 2018a). To be able to meet this requirement, by referring to works by Michel Foucault and Judith Butler there happens an orientation at theories of subjectivization which direct the research interest towards an “empirical analysis of historical-cultural ways of subjectivization” (Reckwitz, 2021, p. 33) while including the constitutive function of power for the process of subject formation (see Foucault, 1975/1979; Foucault, 1982/2002; Butler, 1997; Ricken, 2006). At the same time, the thus

3 On this see the preliminary considerations on the development of vulnerability as the analytical dimension of a historiography of education in Heinze, 2023.

resulting vulnerability-theoretical connections are used to be able to historiographically grasp the significance of vulnerability in the context of the generational relation (see Butler, 2004/2020; the same, 2014; Burghardt et al., 2017; Liebsch, 2022; the same, 2014).

Starting out from the anthropological reflection, according to which vulnerability gives expression to the irresolvably relational constitution of human existence, the educational relationship must after all be understood as a relationship of vulnerability in the context of which the involved subjects depend on each other and are, moreover, exposed to each other (see Butler 2004/2020, pp. 23–28; the same, 1997, p. 6f.; the same, 2014, p. 102f., 114; Bünger, 2022). It is characterised by a configuration of dependencies on which at the same time a powerful subjectivization constellation of the involved individuals is based, as the practices of caring are oriented at those social norms as regulating the recognition of each respective vulnerability while also, as demonstrated by Butler, changing them (see Butler 2004/2020, p. 43). Accordingly, the analysis of educational punishment theories and practices rests on the awareness that the inter-generationally constituted recognition and vulnerability relations are a precondition for the subjectivization of the child (see Ricken, 2009, p. 122f.; Butler, 1997, p. 6f., 21), in the context of which the recognition of the subject and thus also the question of guilt and becoming guilty are considered powerful conditions of individual existence, the safeguarding of which is connected to the requirement of submitting to certain norms (see Butler, 1997, p. 13f., 83f.; Foucault, 1982/2002, p. 331; Heinze, 2017, p. 49f.).

Thus, although those educating are able to question the normative patterns of recognition, they run the danger of putting their own existence at risk (see Butler, 2005, p. 23). With rejecting the normative conditions for recognition, at the same time the confirmation of one's own self becomes precarious. The ambivalence of recognition, between confirming and compromising the process of identity formation, results in an inevitable vulnerability, which is particularly effective for children as a result of their social dependence in the context of the educational relationship of care. When it comes to a historical analysis of punishment, the interest is thus in shaping and legitimising

those ways of subjectivization as conditioned by shaping the educational vulnerability relations.

In the context of the educational relationship, vulnerability works as a criterion for defining the “moral status” of those educating (see Giesinger, 2007). To this their corresponds a positioning of the younger generation within age concepts, in the context of which the older generation mostly makes use of the criterion of the capability of autonomy or of reasonability to give reason to paternalistic interventions. By attributing to children a lack of capability of acting in their own interest, their dependence on care may at the same time be considered a justification of punishing, violent corrections of their behaviour (see Heinze, 2016, pp. 172–176). Vice versa, attributing competent creative power to the child may result in losing sight of the mutual relation of vulnerability and capability to act, as hazards resulting from the respective vulnerability relations are concealed by the alleged capability to act (see Heinze, 2017, p. 57f.). Of historical interest in this context are the modes of a pedagogisation of the child’s vulnerability, which is partly operationalised by way of corresponding conceptualisations such as, among others, ‘innocence’, the child’s ‘welfare’, ‘reasonability’, ‘care’, or ‘sensitivity’. This raises the question which consequences are drawn from the relationality of vulnerability as an irresolvable condition for social and political life when it comes to reflecting, in terms of education theory and practice, on educational punishment.

Essential for this process are educational moratoria established in society, to be able to structurally work what society demands from young people (see, inter alia, Zinnecker, 2000; Andresen, 2018b, pp. 370–374; Heinze, 2017, pp. 53–55). By temporarily exonerating the younger generation from tasks of social reproduction and by preparing them for contributing to society in the future, at the same time consequences for those are anticipated who are not in line with the normative guidelines (see Bühler-Niederberger, 2024, pp. 105–110). Accordingly, e.g. for the discourse on educational punishment at the end of the 18th and the beginning of the 19th century a degree of Janus-facedness of moratoria concepts may be stated, insofar as given the belief in controllability of the educational process there

happened a connection of the educational idea of the ‘innocent’ child with the possibility of disciplining it, and thus a perfection of concepts of corporal punishment (see Heinze & Straube-Heinze, 2019, p. 1f.).

When it comes to legitimising educational punishment, injuries are systematically accepted because – as summed up by Sachse still in 1879 – punishment without injury is impossible and punishment can thus be implemented only in the form of injuries (see Sachse, 1879/1913, p. 71). In the context of a historiography of educational punishment, reflections on the relation of violence and education or education and vulnerability must be considered crucial elements of moratoria concepts, which must inevitably be included into the analysis. Doing so, the research interest is in the social constitution of the moratoria as educationally controllable social spaces of subjectivization where, in relation to the social demands on the younger generation, specific needs profiles are defined as the basis for establishing educational measures and where thus vulnerabilities of children are pedagogised.

The question of how vulnerability is distributed among society is at the same time an issue of justice (see ten Have, 2016, p. 176). From the individual consequences of vulnerability there results social inequality which requires to pursue the causes for increasing this vulnerability and particularly to protect vulnerable individuals against potential harm (see Goodin, 1985, p. 109). Thus, the social perception and recognition of vulnerability is ethically and politically relevant to such a degree that it is necessary to identify the respective conditions under which vulnerability is updated and its consequences are increased. A history of educational punishment can thus not be written without reconstructing the knowledge of the child’s vulnerability and its recognition by society.

Attention must also be paid to the ambivalent consequences coming along with the social recognition of vulnerability, as the constitution of particularly vulnerable individuals or groups of people within society may result in excluding or discriminating effects (see Bueno Gómez, 2022, pp. 116f.). For example, the discourse on the legitimacy of educational punishment at the end of the 18th and the beginning of the 19th century conceptualised the child’s vulnerability, connecting

to Rousseau, by way of attributing ‘innocence’ to the child. However, the thus derived goal of protecting the children did not result in abandoning corporal punishment. Quite on the contrary, punishment was pedagogised, giving the reason that the children had to be ‘protected’ against their own misbehaviour. This way, the suffering caused for children could be socially aestheticized and justified (see Straube-Heinze, 2018, p. 74; Heinze & Heinze, 2013, pp. 64–66; see Bueno Gómez, 2022, p. 109f.).

4 Discourse-analytical Knowledge-research and Grounded Theory – Methodical Approaches

For the analysis of the historical conditions for subjectivization in the context of the punishment discourse in the 19th century we reach back to Foucault’s concept of the *dispositivo*, by way of which a strategically motivated constellation of discourses, institutions, objects, practices and power effects is described (see Foucault, 1978/1980; the same, 1975/1979, pp. 31–36; Heinze & Straube-Heinze, 2021, pp. 29–32; Bührmann & Schneider, 2008; Heinze, 2014; Rousmaniere, Dehli & de Coninck-Smith, 1997, pp. 7–10). By this strategic ‘network’, power unfolds its ‘productive’ effect on the constitution of the subjects, by way of which their discursive positioning of the possibilities to find a place within the ‘truth regime’ of the *dispositivo* is determined (see Foucault, 1978/1980). Against this background, the “strategic function” (ibid., p. 194f.) of the punishment discourse shall be considered, and in particular its being networked with scientifying pedagogy, the professionalising educational practice (as far as to special punishment practices and tools), the ways of institutionalising education as well as the demands by society are reconstructed (see e.g. Schauz, 2008; Kesper-Biermann, 2009; Caruso, 2003).

For the methodical operationalisation of the question an approach is chosen which makes sure that the epistemological claims to validity of the discourse, including the self-referential certainties of re-writing it in the form of a reception history of the “history of pedagogy”, will not be historiographically continued by their “immediate forms of continuity” (Foucault, 1969/1972, p. 26). For this purpose, by connecting to

Foucault, we reach back to an analysis of statements which aims first questioning the passed on contexts of a history of educational punishment, to be able to view at “the totality of all effective statements [énoncés] [...] in their dispersion as events and in the occurrence that is proper to them” (ibid., p. 27). Foucault describes the statement as „a function of existence that properly belongs to signs and on the basis of which one may then decide, through analysis or intuition, whether or not they ‘make sense’, according to what rule they follow one another or are juxtaposed, of what they are the sign, and what sort of act is carried out by their formulation” (ibid., p. 86f.).

Discourse analysis observes the relations of a “series of signs” which, because of these relations, “become a statement” (ibid., p. 89) and in doing so aims at the possibility conditions of those “objects” as being put into play and their delimitation (see ibid., p. 91), at the positions a subject may occupy to be able to speak during the discourse (see ibid., pp. 94f.), at the amount of statements by way of which each respective statement figures (see ibid., pp. 99f.), as well as at the “field of use” which allows for its repetition (the “materiality” of the statement) (see ibid., p. 104f.). The reconstruction of the rules-based structure of the field of statements allows for viewing at the “positivity” of the discourse (ibid., p. 125) which shall then be located within the ‘strategic network’ of institutions, objects, practices and power effects.

To implement the discourse analysis, qualitative-interpretative methods of knowledge analysis are used which, concerning the above explained claim of questioning reproduced ‘certainties’, adapt the way of proceeding of grounded theory.⁴ However, given the different epistemology-theoretical preconditions of discourse analysis and grounded theory when it comes to a possible approach at ‘reality’, this means that the ways of proceeding of grounded theory only serve as a model, under the epistemology-theoretical auspices of discourse analysis (see Gasteiger & Schneider, 2014, p. 141). Here, most of all the differing

4 The depiction of discourse-analytical knowledge research by way of which methods of grounded theory are adapted is oriented at Heinze & Straube-Heinze, forthcoming.

perspective at the position of the subject within the process of reality constitution must be taken into consideration, in the context of which Foucault's decentering of the subject is opposed to the action-oriented, interactionist orientation of grounded theory (see *ibid.*, pp. 143–145; Clarke, 2005/2012, pp. 93, 95–97, 185). To this there adds, from a discourse-analytical point of view, the epistemic significance of productive power relations when it comes to the analysis of ways of subjectivization, whereas for grounded theory the question about the effects of power is no crucial analysis category, although more recent conceptualisations locate the grounding of power relations in interactional practices (see Clarke, 2005/2012, p. 97; Strübing, 2013, p. 198). This can be made fruitful most of all concerning the ways of proceeding of 'theoretical sampling', 'open coding' including contrasting comparison, as well as concerning the concepts of 'theoretical saturation' and 'theoretical sensitivity' (see Strübing, 2021; Corbin & Strauss, 2015).

The analysis of the field of statements is based on a method of discourse-analytical coding. In this context, the coding system to be worked out is not the purpose of the research process but must be understood as a tool by help of which the preconditions for the process of systematic comparison and contrasting are supposed to be created and the interpretation of the rules-based context of the knowledge order is supposed to become possible (see Glasze, Husseini de Araújo & Mose, 2021). Furthermore, the coding of the knowledge contents is indispensable for being able to methodically grasp the distribution of knowledge elements across the voluminous corpus. Thus, for coding a coding strategy is preferred which must be worked out in the course of the research process and will be open to adaptations and recursive modifications (see Gasteiger & Schneider, 2014, p. 145; Diaz-Bone, 2010, p. 198).

As digital support, the Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS) ATLAS.ti will be used (see Friese, 2019, pp. 282–284). Every text included into the corpus will be digitalized and imported into the ATLAS.ti programme, where it can be administered as a 'document' and assessed by help of the analysis tools (see Friese, 2014). For this purpose, by a first step the appropriate knowledge

segments will be marked as ‘quotations’, and by a second step the appropriate ‘codes’ will be attributed. When it comes to interpreting at a later stage, the coding is the precondition for swiftly finding and compiling the appropriate ‘quotations’, so that it will be possible to compare each ‘quotation’ both to the other ones, however also to ‘documents’ and ‘document groups’. Furthermore, this software allows for accompanying the coding process by way of creating theory and code memos which may be reached back to in the course of the iterative-cyclic analysis process. Starting out from the qualitative-interpretative approach of the project, this way of proceeding may be attributed to ‘close reading’, in the context of which the Atlas.ti software will be used to be able to appropriately reconstruct discursive meaning contexts (see Zaagsma, 2013, pp. 23–25).

The formation of the corpus is based on Foucault’s statement that discourses must be understood as “practices” “that systematically form the objects of which they speak” (Foucault, 1969/1972, p. 49). Against the background of already existing studies (see Heinze & Straube-Heinze, 2019) as well as contemporary systematisations (see Sachse, 1879/1913), the analysis corpus will be compiled according to the concept of ‘theoretical sampling’ and will be continuously extended in the course of the research process, by following purposeful references and purposeful research. Crucial in this context is that, apart from the ‘classical works’ of the punishment discourse, the participation in the discourse will be recorded at the medium level of the documentation. As a crucial problem of previous studies a corpus formation must be stated which is reduced in this respect, producing the result of, due to topical limitations as well as a superficial orientation at the ‘classical’ texts, a constricted perspective of the discourse (see above, Section 2). With the extension of the corpus beyond its “ridge”, by way of texts which, in contrast to a “limited view”, historiographically depict the “general operation” (Fulda, 2016, p. 20; see Reichardt, 1998, p. 23; Heinze, 2008, p. 52f., 57), new insights may be expected insofar as now sources are analysed which take into consideration “what was dominating the market” (Fulda, 2016, p. 20). At the same time, the question will have to be asked in how far there were

connection lines between the texts at the medium level of the documentation and the ‘classical works’.

The chronological and spatial delimitation of the project happens according to the idea of the “short 19th century” (Osterhammel, 2007; p. 118; see *ibid.*, p. 120), starting out from the end of the “Sattelzeit” (Reinhart Koselleck) in the German-speaking countries from the end of the 1820s to the beginning of the *fin de siècle* at the end of the 1880s (see Osterhammel, 2007, p. 115). In conceptual terms, the choice of this period is not meant to give a concrete time of beginning and end, but it is rather about revealing the “temporal structures” of the topic-related processes (Osterhammel, 2010, p. 86f.). Accordingly, the analysis starts with the decline of the debates on the education of the Enlightenment and ends before the condensing of the discourse on a ‘progressive education’ developing at the end of the 19th century.

5 Educational Punishment as a Violence-related Means of Education? Hypotheses on its Historiography

Why corporal punishment as a possible means of education and a customary violent intervention into child’s development could prevail and even be education-theoretically legitimated in Germany until far into the second half of the 20th century, despite many critical voices, is one of the crucial questions concerning a historiography of educational punishment (see Grüner, 2019). It must be assumed that in most cases efforts at ‘humanising’ the punishment practices were connected to strategies of perfecting disciplining stimulations (see Heinze & Straube-Heinze, 2019) whose strategic optimum seems to have been achieved by expecting those punished to themselves implement the punishment stimulation (see Pongratz, 2013; Heinze, 2016, p. 180f.). This development comes along with aestheticizing the violent effects and thus connected injuries, which can be illustrated e. g. by the suggestive promise of the ‘natural punishment’ of being able to dissolve the connection of punishment and its physical effects. That this is an illusion can be pursued even in Jean-Jacques Rousseau who, according to the logic of an analogical conclusion, suggests locking up the

child displaying behavioural problems which repeatedly smashes windows in a dark room without windows (see Rousseau, 1762/1998, p. 80).

A historiography of the educational punishment discourse must thus be conceptualised under the assumption that in principle education runs the danger of becoming violent (see Andresen, 2018a, p. 6f.). Educational behaviour must be considered a social reaction to the child's vulnerability which, by its unstable dynamic, on the one hand creates an awareness of empathy, solidarity and care, while on the other hand, it provides violence with a target that can be exploited. Vulnerability gives expression to the child running the danger of being attacked and affected in its physical and personal integrity. It is grounded in the fragility of the child's body as well as in the relational social constitution of its existence. Being a possibility of experiencing painful suffering, vulnerability results from being open to development as well as from susceptibility and sensitivity towards impressions from the outside (see Wiesemann, 2019, pp. 185f.). As the child is able to sensually perceive and experience the world only by way of its body, due to its development-based openness towards the world it runs the risk of being injured in the course of the process of appropriating the world. This is where concepts of educational punishment for the sake of exploiting the child's vulnerability connect to, by way of which sensitivity and openness to development are misused to be able, by way of inevitably painful experiences, to work towards the desired behaviour in the most effective ways (see e. g. Straube-Heinze, 2016).

Assumptions of progress by way of which the historical development is interpreted against the background of the contemporaries run the danger of dissolving the complexity of the historical process according to the interpretation patterns of humanising educational behaviour. Consequently, the historical development of educational punishment should not, in theory and practice, be prematurely made subject to constructing overarching contexts of meaning. For example, any periodisation of the punishment discourse into comparably long phases (see Richter, 2018; Hoff, 2023) runs the danger of dissolving the 'positivity' of the discourse into the coherence of some overarching meaning. But the discourse on educational punishment "has not only

a meaning or a truth” (Foucault, 1969/1972, p. 127). Rather, the reconstruction of the social negotiating of the moral status of the child’s vulnerability as well as the subsequent punitive practice of subject formation in the context of educational moratoria requires considering the statements within the context of the discourse on educational punishment in “their dispersion”, “in their simultaneity, which is not unifiable, and in their succession, which is not deductible” (ibid.). Furthermore, the research process must consider the ambivalence of educational behaviour, which finds expression by the strategy, practiced over the centuries, of harmonising the child’s welfare with disciplining those growing up.

Literature

- ANDRESEN, Sabine, 2018a. Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 64, pp. 6–14. ISSN 0514-2717.
- ANDRESEN, Sabine, 2018b. Kindheit. In: BÖLLERT, Karin (ed.). *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 365–379. ISBN 978-3-531-19096-9.
- ARIÈS, Philippe, 1960/1978. *Geschichte der Kindheit*. München: dtv. ISBN 3-423-04320-2.
- BAADER, Meike Sophia, 2015. Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive. In: ANDRESEN, Sabine, KOCH, Claus & Julia KÖNIG (ed.). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 79–101. ISBN 978-3-658-07057-1.
- BALZER, Nicole, 2004. Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In: RICKEN, Norbert & Markus RIEGER-LADICH (ed.). *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, pp. 15–35. ISBN 978-3-8100-4137-1.
- BALZER, Nicole, 2020. Pädagogik. In: KAMMLER, Clemens, PARR, Rolf & Ulrich Johannes SCHNEIDER (ed.). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2nd, updated and extended ed., Stuttgart: Metzler, pp. 463–474. ISBN 978-3-476-05717-4.
- BERNHARD, Armin, 2009. Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung. In: BERNHARD, Armin et al. (ed.). *Jahrbuch für Pädagogik 2008: 1968 und die neue Restauration*. Frankfurt a.M.: Lang, pp. 71–90. ISBN 978-3-631-59064-5.

- BIERMANN, Rudolf, 1970. *Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung*. Bochum, Univ., Diss.
- BUENO GÓMEZ, Noelia, 2022. Zum post-biopolitischen Umgang mit Leid und Verletzlichkeit. In: COORS, Michael (ed.). *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik*. Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 105–126. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110734522-005>.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris, 2022. Geschichte der Kindheit. In: KRÜGER Heinz-Hermann, GRUNERT, Cathleen & Katja LUDWIG (ed.). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, 3rd, completely revised and extended ed., Wiesbaden: Springer VS, pp. 467–495. ISBN 78-3-658-24776-8.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris, 2024. The Normative Pattern of ‘Good Childhood’ and Intergenerational Relations. In: SCHIERBAUM, Anja, DIEDERICHS, Miriam & Kristina SCHIERBAUM (ed.). *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung. Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 103–121. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_7.
- BÜHRMANN, Andrea D. & Werner SCHNEIDER, 2008. *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-8394-0818-6.
- BÜNGER, Carsten, 2022. Vulnerabilität als Grenzbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 68, pp. 42–49. ISSN 0514-2717.
- BURGHARDT, Daniel, DEDERICH, Markus, DZIABEL, Nadine, HÖHNE, Thomas, LOHWASSER, Diana, STÖHR, Robert & Jörg ZIRFAS, 2017. *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 978-3-17-030175-7.
- BUTLER, Judith, 1997. *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford, California: Stanford University Press. ISBN 0-8047-2811-9.
- BUTLER, Judith, 2004/2020. Violence, Mourning, Politics. In: BUTLER, Judith. *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*. London, New York: VERSO, pp. 19–49. ISBN 978-178873-861-3.
- BUTLER, Judith, 2005. *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press. ISBN 978-0-8232-2504-0.
- BUTLER, Judith, 2014. Bodily Vulnerability, Coalitions, and Street Politics. In: SABADELL-NIETO, Joana & Marta SEGARRA (ed.). *Differences in Common. Gender, Vulnerability and Community*. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 99–119. ISBN 978-90-420-3835-6.

- CARUSO, Marcelo, 2003. *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Weinheim u.a.: Beltz; Weinheim: Dt. Studien-Verl. ISBN 3-407-32051-5.
- CLARKE, Adele E., 2005/2012. *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Ed. and with a foreword by R. Keller, Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-17184-5.
- CORBIN, Juliet & Anselm STRAUSS, 2015. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th ed., Los Angeles et al.: Sage. ISBN 978-1-4129-9746-1.
- DEMAUSE, Lloyd (ed.), 1975/1977. *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 3-518-07458-X.
- DIAZ-BONE, Rainer, 2002/2010. *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. 2nd, extended ed., Wiesbaden: VS. ISBN 978-3-531-91940-9.
- FOUCAULT, Michel, 1969/1972. *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books. ISBN 0-394-71106-8.
- FOUCAULT, Michel, 1975/1979. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books. ISBN 0-394-72767-3.
- FOUCAULT, Michel, 1978/1980. The Confession of the Flesh. In: FOUCAULT, Michel. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Ed. by Colin Gordon. Brighton Sussex: The Harvester Press, pp. 194–228. ISBN 0-85527-557-X.
- FOUCAULT, Michel, 1982/2002. The Subject and Power. In: FOUCAULT, Michel. *Power. Essential Works of Foucault 1954–1984*. Vol. 3, ed. by James D. Faubion, London: Penguin Books, pp. 326–348. ISBN 978-0-140-25957-5.
- FRIESE, Susanne, 2014. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. 2. ed., Los Angeles: Sage. ISBN 978-1-4462-8204-5.
- FRIESE, Susanne, 2019. Grounded Theory Analysis and CAQDAS. A Happy Pairing or Remodeling GT to QDA? In: BRYANT, Antony & Kathy CHARMAZ (ed.). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Los Angeles: Sage, pp. 282–313. ISBN 978-1-4739-7095-3.
- FULDA, Daniel, 2016. Geschichte für Leser. Warum ein deutscher Verlag um 1750 vornehmlich französische Historiographie publizierte. In: DÉCULTOT, Élisabeth & Daniel FULDA (ed.). *Sattelzeit. Historiographiegeschichtliche Revisionen*. Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 19–38. ISBN 978-3-11-044968-6.

- GASTEIGER, Ludwig & Werner SCHNEIDER, 2014. Die Modernisierung der Hochschule im Spannungsfeld von politischer Steuerung und Autonomie. Interpretativ-rekonstruktive Diskursforschung und Grounded Theory Methodologie. In: NONHOFF, Martin, HERSCHINGER, Eva, ANGERMULLER, Johannes, MACGLICHRIST, Felicitas, REISIGL, Martin, WEDL, Juliette, WRANA, Daniel & Alexander ZIEM (ed.). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Vol. 2: *Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse*. Bielefeld: Transcript, pp. 140–163. ISBN 978-3-8376-2722-0.
- GESTRICH, Andreas, KRAUSE, Jens-Uwe & Michael MITTERAUER, 2003. *Geschichte der Familie*. Stuttgart: Kröner. ISBN 978-3-520-37601-5.
- GESINGER, Johannes, 2007. *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-89942-795-0.
- GLANTSCHNIG, Helga, 1987. *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*. Frankfurt a.M., New York: Campus. ISBN 3-593-33804-1.
- GLASZE, Georg, HUSSEINI DE ARAÚJO, Shadia & Jörg MOSE, 2021. Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In: GLASZE, Georg & Annika MATTISSEK (ed.). *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. 3rd, revised and extended ed., Bielefeld: Transcript, pp. 379–403. ISBN 978-3-8376-3218-7.
- GOODIN, Robert E., 1985. *Protecting the Vulnerable. A Reanalysis of Our Social Responsibilities*. University of Chicago Press: Chicago. ISBN 978-0-226-30299-7.
- GRABAU, Christian, 2013. *Leben Machen. Pädagogik und Biomacht*. München: Fink. ISBN 978-3-7705-5579-6.
- GRÜNER, Stefan, 2019. Gewalt als Erziehungsmittel, Kindesrechte und Kinderschutz. Historische Grundlinien seit der Aufklärung. In: GRÜNER, Stefan & Markus RAASCH (ed.). *Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot, pp. 32–79. ISBN 978-3-428-15068-7.
- GRÜNER, Stefan, & Markus RAASCH, 2019a. Einleitung. In: GRÜNER, Stefan, & Markus RAASCH (ed.). *Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot, pp. 7–29. ISBN 978-3-428-15068-7.
- GRÜNER, Stefan & Markus RAASCH (ed.), 2019b. *Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot. ISBN 978-3-428-15068-7.
- GSTETTNER, Peter, 1981. *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. ISBN 978-3-499-17425-4.
- HAGEMEISTER, Ursula, 1968. *Die Schuldisziplin*. Weinheim, Berlin: Beltz.

- HEINZE, Carsten, 2014. On the Paedagogisation of Knowledge Orders. Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives. In: KNECHT, Petr, MATTHES, Eva, SCHÜTZE, Sylvia & Bente AAMOTSBAKKEN (ed.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 74–84. ISBN 978-3-7815-1991-6.
- HEINZE, Carsten, 2016. Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: id., WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH (ed.). „... was den Menschen antreibt...“. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena, pp. 163–187. Available at: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160997>.
- HEINZE, Carsten, 2017. Verletzlichkeit und Teilhabe. In: MIETHE, Ingrid; TERVOOREN, Anja & Norbert RICKEN (ed.). *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 47–63. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_3.
- HEINZE, Carsten, 2023. Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven. *Historia scholastica*. Vol. 9, No. 1, pp. 257–275. DOI <https://doi.org/10.15240/tul/006/2023-2-011>.
- HEINZE, Carsten & Kristin HEINZE, 2013. Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century. *Historia Social y de la Educación – Social and Education History*. Vol. 2, pp. 44–77. DOI <https://doi.org/10.4471/hse.2013.03>.
- HEINZE, Carsten & Kristin STRAUBE-HEINZE, 2019. Körperstrafen als Erziehungsmittel? Deutungsmuster im deutschen pädagogischen Diskurs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Translated and revised version: Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century. *Historia Social y de la Educación – Social and Education History*. Vol. 2 (2013), pp. 44–77. URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165667>.
- HEINZE, Carsten & Kristin STRAUBE-HEINZE, 2021. Theoretische und methodische Zugänge. In: STRAUBE-HEINZE, Kristin & Carsten HEINZE. *Lesen lernen im Nationalsozialismus. Theoriekonzepte – Kindheitsbilder – Bildungspolitik*. Bielefeld: Transcript, pp. 11–55. ISBN 978-3-8394-5255-4.
- HEINZE, Carsten & Kristin STRAUBE-HEINZE, forthcoming. Medialität und Subjektivierung im Dispositiv des Lesenlernens. In: STRAUBE-HEINZE, Kristin & Carsten HEINZE. *Die Medialisierung Kindheit in den Fibeln des Nationalsozialismus. Topoi der Zugehörigkeit zur ‚Volksgemeinschaft‘*. Bielefeld: Transcript.

- HEINZE, Kristin, 2008. *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff „Verbesserung“ im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*. Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress. ISBN 978-3-940755-05-6.
- HEUER, Sven, 2021. *Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-5916-5.
- HEYWOOD, Colin, 2010. Centuries of Childhood. An Anniversary – and an Epitaph? *Journal of the History of Childhood and Youth*. Vol. 3, No. 3, pp. 343–365. ISSN 1941-3599.
- HOFF, Sarina, 2023. *Der lange Abschied von der Prügelstrafe. Körperliche Schulstrafen im Wertewandel 1870–1980*. München, Wien: De Gruyter Oldenbourg (=Wertewandel im 20. Jahrhundert, 8). ISBN 978-3-11-062761-9.
- KESPER-BIERMANN, Sylvia, 2009. *Einheit und Recht. Strafgesetzgebung und Kriminalrechtsexperten in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Reichsstrafgesetzbuch von 1871*. Frankfurt a.M.: Klostermann. ISBN 978-3-465-04078-1.
- LIEBSCH, Burkhard, 2014. *Verletztes Leben. Studien zur Affirmation von Schmerz und Gewalt im gegenwärtigen Denken. Zwischen Hegel, Nietzsche, Bataille, Blanchot, Levinas, Ricoeur und Butler*. Zug/Schweiz: Die Graue Edition. ISBN 978-3-906336-63-3.
- LIEBSCH, Burkhard, 2022. Prolegomena zum Verständnis der Verletzbarkeit Anderer. In: COORS, Michael (ed.). *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik*. Berlin, Boston: De Gruyter, pp. 27–55. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110734522-002>.
- MILLER, Alice, 1983. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. ISBN 978-3-518-37451-1.
- NETZER, Hans (ed.), 1959/1983. *Die Strafe in der Erziehung*. 9th ed., Weinheim et al.: Beltz. ISBN 3-407-11024-3.
- OSTERHAMMEL, Jürgen, 2007. Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: CONRAD, Sebastian, ECKERT, Andreas & Ulrike FREITAG (ed.). *Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen*. Frankfurt a.M., New York: Campus, pp. 109–130. ISBN 978-3-593-38333-0.
- OSTERHAMMEL, Jürgen, 2010. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. 5th, revised ed., München: Beck. ISBN 978-3-406-58283-7.
- PONGRATZ, Ludwig A., 1989. *Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Studienverlag. ISBN 3-89271-136-4.

- PONGRATZ, Ludwig A., 2013. Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Strafarrangement. In: MAYER, Ralf, THOMPSON, Christiane & Michael WIMMER (ed.). *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 75–88. ISBN 978-3-658-00464-4.
- REBLE, Albert, 1961. Nachwort des Herausgebers. In: id. (ed.). *Joachim Heinrich Campe: Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 55f.
- REBLE, Albert, 1965. Das Problem der Strafe in der Erziehung. In: id. (ed.). *Das Strafproblem in Beispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 111–126.
- RECKWITZ, Andreas, 2021. *Subjekt*. 4th, updated and supplemented ed. Bielefeld: Transcript. ISBN 978-3-8252-5455-1.
- REICHARDT, Rolf, 1998. Historische Semantik zwischen lexicométrie und new cultural history. Einführende Bemerkungen zur Standortbestimmung. In: REICHARDT, Rolf (ed.). *Aufklärung und historische Semantik. Interdisziplinäre Beiträge zur westeuropäischen Kulturgeschichte*. Berlin: Duncker & Humblot, pp. 7–28.
- RICHTER, Sophia, 2018. *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-3768-5.
- RICKEN, Norbert, 2006. The Power of Power – Questions to Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 38, No. 4, pp. 541–560. ISSN 1469-5812.
- RICKEN, Norbert, 2009. Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: BERDELMANN, Kathrin & Thomas FUHR (ed.). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn u.a.: Schöningh, pp. 111–134.
- RICKEN, Norbert, 2013. Zur Logik der Subjektivierung. In: GELHARD, Andreas, ALKEMEYER, Thomas & Norbert RICKEN (ed.). *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, pp. 29–47. ISBN 978-3-7705-5484-3.
- ROUSMANIERE, Kate, DEHLI, Kari & Ning DE CONINCK-SMITH, 1997. Moral Regulation and Schooling. An Introduction. In: ROUSMANIERE, Kate, DEHLI, Kari & Ning DE CONINCK-SMITH (ed.). *Discipline, Moral Regulation, and Schooling. A Social History*. New York, London: Garland, pp. 3–17. ISBN 0-8153-1606-2.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1962/1998. *Emil oder über die Erziehung*. 13th ed. Paderborn et al.: Schöningh. ISBN 3-506-99157-4.
- RUTSCHKY, Katharina (ed.), 1977/2001. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. 8th ed., München: Ullstein. ISBN 978-3-548-35670-9.

- SACHSE, Johannes Josef, 1879/1913. *Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe*. 3rd, improved ed., Paderborn: Schöningh.
- SCHÄFER, Alfred & Christiane THOMPSON, 2018. Angst – eine Einleitung. In: SCHÄFER, Alfred & Christiane THOMPSON (ed.). *Angst*. Paderborn: Schöningh, pp. 7–36. ISBN 978-3-506-78249-6.
- SCHAUZ, Désirée, 2008. *Strafen als moralische Besserung. Eine Geschichte der Straffälligenfürsorge 1777–1933*. München: R. Oldenbourg. ISBN 978-3-486-58704-3.
- SCHEIBE, Wolfgang, 1967. *Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische Untersuchung*. Weinheim, Berlin: Beltz.
- SCHLUMBOHM, Jürgen (ed.), 1983. *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern Bürgern, Aristokraten wurden 1700–1850*. München: dtv. ISBN 3-423-02933-1.
- SEICHTER, Sabine, 2020. *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. ISBN 978-3-407-25838-0.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2016. Subjektbildung als Technologie. Antrieb und Bewegung im anthropologischen Modell der Maschine. In: HEINZE, Carsten, WITTE, Egbert & Markus RIEGER-LADICH (ed.). „...was den Menschen antreibt...“. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen*. Oberhausen: Athena, pp. 35–59. DOI <https://doi.org/10.25656/01:15767>.
- STRAUBE-HEINZE, Kristin, 2018. Kindheit zwischen Unschuld und moralischer Verfehlung. Die anthropologisch legitimierte Unterwerfung des Subjekts in den Moratoriumskonzepten der Aufklärung. In: BLASCHKE-NACAK, Gerald, STENGER, Ursula & Jörg ZIRFAS (ed.). *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, pp. 69–83. ISBN 978-3-7799-3775-3.
- STRÜBING, Jörg, 2013. Grounded Theory und Situationsanalyse – ein Kommentar. *Zeitschrift für Diskursforschung/Journal for Discourse Studies*. Vol. 1, pp. 194–200. ISSN 2195-867X.
- STRÜBING, Jörg, 2021. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4th, completely revised and expanded ed. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-658-24425-5.
- TEN HAVE, Henk, 2016. *Vulnerability. Challenging bioethics*. London, New York: Routledge. ISBN 978-1-138-65266-8.
- UNGERMANN, Silvia, 1997. *Kindheit und Schulzeit von 1750–1850. Eine vergleichende Analyse anhand ausgewählter Autobiographien von Bauern, Bürgern und Aristokraten*. Frankfurt a.M.: Lang. ISBN 978-3-631-32379-3.

- WIESEMANN, Claudia, 2019. Verletzbarkeit. In: DRERUP, Johannes & Gottfried SCHWEIGER (ed.). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: Metzler, pp. 185–190. ISBN 978-3-476-04745-8.
- ZAAGSMA, Gerben, 2013. On Digital History. *BMGN – Low Countries Historical Review*. Vol. 128, No. 4, pp. 3–29, DOI <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.9344>.
- ZINNECKER, Jürgen, 2000. Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: BENNER, Dietrich & Heinz-Elmar TENORTH (ed.). *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 36–68. ISSN 0514-2717.

Deutungskämpfe um das Schulfach Wirtschaft – Eine historische Diskursanalyse zur Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen

Maximilian Husny^a

^a TU Dresden, University of Technology,
Faculty of Education, Germany
maximilian.husny@tu-dresden.de

Received 29 April 2024

Accepted 29 May 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-006

Abstract Conflicts of Meaning within the Implementation Period of a New School Subject Economics – a Historical Discourse Analysis of the Pedagogization of Social Problems

This article analyses the phenomenon of pedagogization in relation to the implementation of a new school subject. The aforementioned subject is called “Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung” within the German federal state of Baden-Württemberg and was instituted in 2016. Even before the

launch, a huge media dispute about the role of economic knowledge in schools ensued. Politicians, the scientific community and foundations weighed in on the design of the school subject. The article presents these actors and their view on the matter as a phenomenon of pedagogization, as the subject was continuously described as a rudimentary contribution to solve a multitude of societal problems.

Keywords Economic education, educational policy, pedagogization, discourse analysis, political education

Einleitung

Seit dem Jahr 2000 findet eine deutschlandweite Intensivierung von öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über die Form einer adäquaten ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem statt. Ausgelöst wurde dies von Memoranden wichtiger gesellschaftlicher Akteur:innen, wie der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, des Deutschen Gewerkschaftsbunds oder des Deutschen

Aktieninstituts (vgl. Engartner & Engartner, 2022). Alle drei verlangten, damals noch uniform, eine Stärkung ökonomischer Bildung. Bald darauf entflammte jedoch ein Streit um die optimale Verankerung wirtschaftlicher Bildungsinhalte in der Schule, worauf sich zwei konträre Akteurskonstellationen formierten¹. Diese beiden Diskursgemeinschaften versuchten auf mannigfaltige Art und Weise, den Entstehungsprozess² der erstmaligen Implementation eines eigenständigen Pflichtfachs Wirtschaft, namens „Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) in Baden-Württemberg³, zu beeinflussen. Hohe öffentliche Wirkmacht entfaltete die Auseinandersetzung dieser beiden Gruppen mit den Arbeits- und Anhörungsfassungen des Bildungsplans zu diesem Fach. Der Autor vertritt im Folgenden die These, dass die Argumente für die Notwendigkeit der Facheinführung und deren kontroverse Auslegungen (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 11) als Phänomene der Pädagogisierung analysiert werden können, um neue Einsichten zur Entstehung von Schulfächern zu gewinnen.

Dafür skizziert der Artikel zu Beginn ein Begriffsverständnis der Pädagogisierung (Kap. 1) und die methodische Vorgehensweise (Kap. 2). In den inhaltlichen Kapiteln (vgl. Kap. 3–4) wird die Einführungsperiode von WBS, der historischen Diskursanalyse folgend, auf der Grundlage von Aussagen diskurskonstituierender Akteur:innen rekonstruiert und analysiert. Im Fazit wird eine Gegenüberstellung der Narrative mit dem Phänomen der Pädagogisierung diskutiert.

-
- 1 Diese Gemeinschaften werden im weiteren Artikel entlang des Konzepts der Diskursgemeinschaft analysiert. Akteur:innen der Diskursgemeinschaft Separation fordern von politischen Akteur:innen mindestens die Stärkung der ökonomischen Bildung in bestehenden Fächern, idealerweise jedoch ein Separatfach Wirtschaft (vgl. Retzmann & Seeber, 2022). Im Gegensatz dazu fordert die Diskursgemeinschaft Integration ein Integrationsfach, das die sozialwissenschaftliche und/oder sozioökonomische Bildung stärkt, ohne die politische Bildung zu schwächen (vgl. Engartner & Engartner, 2022).
 - 2 Mit dem Erscheinen der ersten Arbeitsfassung zum Bildungsplan zu WBS (2014) entstand eine rege Auseinandersetzung über diesen und alle weiteren Versionen, bis das Fach in der aktuellen Fassung 2016 in Kraft trat.
 - 3 Erlass des Bildungsplans im Jahr 2016, Einführung des Schulfachs 2017/18, im Gymnasium ab dem Schuljahr 2018/19.

1 Pädagogisierung im Kontext ökonomischer Bildung

Labaree (2008, S. 447) bezeichnet als Pädagogisierung jenen Prozess, in dem die Lösung sozialer Probleme an die Schulsysteme delegiert wird, anstatt entsprechende Gesetze zu erlassen. Die pädagogischen Professionellen übernehmen diesen Auftrag freiwillig und motiviert. Diese Vorgehensweise hat in den vergangenen zwei Jahrhunderten eine enorme Ausweitung erfahren, da das Bildungssystem, nach Labaree (2008, S. 448), prädisponiert sei, „to embrace and embody the social reform missions that have been imposed upon it“. Der Prozess der Pädagogisierung entfaltet sich oft defizitär, da die Verantwortungsübernahme der Schulen das System regelmäßig über deren Handlungsrahmen hinaus belastet (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen genießt dennoch hohes öffentliches Vertrauen, da dies, nach Labaree, mit der liberalen Konstitution der politischen Ordnung westlicher Gesellschaften vereinbar sei.

Ein solcher Pädagogisierungsprozess geschieht auch in Bezug auf öffentlich kontrovers diskutierte Themen wirtschaftlicher Natur. Oftmals wird fehlendes ökonomisches Wissen für eine Reihe gesellschaftlicher Fehlentwicklungen verantwortlich gemacht. Die Stärkung schulischer ökonomischer Bildung ist diesbezüglich ein stetig rekurrierender Lösungsentwurf in öffentlichen Debatten. Bis heute wird die Effektivität schulischer ökonomischer Bildung bei der Schaffung finanzieller und ökonomischer Alltagskompetenzen hitzig diskutiert (vgl. Hedtke, 2022; Seeber et al., 2022b). Die Pädagogisierung, als theoretisches Modell, wird als Ausgangspunkt der Analyse im empirischen Teil genutzt, um Ambitionen der Bildungspolitik, Reaktionen universitärer Fachvertreter:innen sowie Deutungen der Sozialpartner mittels einer Diskursanalyse darzulegen.

2 Methode

In diesem Artikel⁴ werden zwei Arten zeitgeschichtlicher Datenquellen zur Analyse des Diskurses der Fachimplementationsphase (2014–2016)

4 Dieser Artikel stellt die überarbeitete Fassung des Vortrags „Diskursive Kämpfe der ökonomischen Bildung um ein eigenes Schulfach“ bei der Tagung „Pädagogisierung in der Identitätsbildung und Professionalisierung: die Rolle der Wissenschaft,

von WBS in Baden-Württemberg genutzt. Der Datenkorpus beinhaltet einerseits die vom Autor recherchierte Literatur sowie andererseits episodische Interviews⁵. Als Methode wurde die Historische Diskursanalyse nach Landwehr (2018) gewählt. Daher wird im inhaltlichen Teil der Frage nachgegangen, „wie im historischen Prozess bestimmte Formen des Wissens und der Wirklichkeit ausgebildet wurden“ (ebd., S. 19). Um „historische Wirklichkeiten in ihrem sozialen Konstruktionscharakter“ (ebd., S. 98) aufzuarbeiten, gilt es nach Landwehr, Diskurse in ihrer Kontextualisierung zu analysieren. Dabei geht es um den *situativen* Kontext (Frage, wer zu welchem Zeitpunkt, an welchem Ort, was tut), den *medialen* Kontext (Medienform des untersuchten Materials), den *institutionellen* Kontext (Bedingungen der Materialentstehung) und den *historischen* Kontext (politische, gesellschaftliche und ökonomische Gesamtsituation) (vgl. ebd., S. 104 f.). Im Laufe der Kontextualisierung erwies sich überdies das Konzept der „Diskursgemeinschaft“ als hilfreiches Ordnungsinstrument des Diskurses (Pogner, 1999). Diskursgemeinschaften haben geteilte Ansichten über diskussionswerte gesellschaftliche Themen und Problematiken, besitzen einen methodischen Fundus zu deren Untersuchung und greifen auf gemeinsame Strategien zur Sedimentierung ihrer Ansichten bei gesellschaftlichen Phänomenen zurück (vgl. Pogner, 1999, S. 146). Dafür streuen die Gemeinschaften in verschiedenen Kontexten „Aussagen“ (Keller, 2011, S. 68), die Keller als typisierten Gehalt von einer Vielzahl ähnlicher und in verschiedenen Kontexten verstreuten „Äußerungen“ (ebd.) versteht. Die Summe der Aussagen bildet den spezifischen Beitrag der Diskursgemeinschaften zum jeweiligen Diskurs (bzw. hier der Debatte).

Im gesichteten Material wurden die Diskursgemeinschaften und ihre Äußerungen rekonstruiert, um entlang von „Schlüsselkategorien“

Wissensvermittlung, Bildung und Sozialfürsorge“ dar, die vom 23. bis 24. 6. 2022 in Prag stattfand.

5 Hinzugezogen wurden insgesamt 30 Dokumente, darunter sechs Zeitungsartikel (online), sechs fachdidaktische Artikel, zwölf Lehrplanstellungen sowie neun Interviews. Die Anonymisierung wurde mit den Interviewten individuell abgeklärt.

(Keller, 2011, S. 101) die Hauptaussagen der zwei Gemeinschaften zu subsumieren, um letztlich Erkenntnisse über WBS als zeitgeschichtliches Phänomen eines historischen Diskurses um ein Schulfach Wirtschaft zu generieren. Damit der Generalisierungsprozess methodisch angeleitet ablaufen konnte, wurde ein Datenkorpus erstellt und mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory aufgearbeitet. Ein weiterer Schritt des methodischen Verfahrens ist die Kontextualisierung der Hauptaussagen der zwei Diskursgemeinschaften im Fallbeispiel Baden-Württemberg. Der Artikel leistet mit der Aufarbeitung der Diskurse innerhalb der Einführungsphase von WBS einen Erkenntnisgewinn über die Wirkkraft eines historisch potenten Diskurses bezüglich der Rolle der Wirtschaft im deutschen Schulsystem.

3 Die Einführung von WBS als pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Herausforderungen

1999 wurde der ökonomischen Bildung in Baden-Württemberg noch eine „eher stiefmütterliche Behandlung“ (Weber, 2015, S. 3) attestiert. Seitdem sei es zu einem „evolutionären Prozess nachhaltiger Expansion“ (Interview Arbeitgeberverband UBW) dieses Bildungsinhalts gekommen. Nachdem 2004 ein Pflichtfach Wirtschaft in der gymnasialen Oberstufe (ohne Kontroversen) etabliert wurde, verkündete die SPD 2014 den Wunsch nach der Einführung desselben Fachs in allen Schulformen der Sekundarstufe. Die federführenden Fachinitiatoren, die SPD-Minister Andreas Stoch (Kultus) und Nils Schmid (Wirtschaft), kommunizierten ihre Beweggründe bereits im Vorfeld in den Medien und auf Tagungen (vgl. Otto [Die Zeit], 2014b). Besonders erhellend ist diesbezüglich ein gemeinsames Interview der beiden, veröffentlicht in „Die Zeit“ (ebd.). Schmid stellte darin fest, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) die gesellschaftliche Relevanz von Ausbildungsberufen und Fachkräften nicht ausreichend bewusst sei, da ein zunehmender „Akademisierungswahn“ (Schmid [Die Zeit], 2014b) im Schulsystem das öffentliche Bild der dualen Ausbildung verzerre. WBS würde den einseitigen Fokus des Gymnasiums auf ein Studium ausgleichen, indem das Fach die „exzellenten Karrieremöglichkeiten“ (ebd.) von nicht akademischen Fachkräften aufzeige. Der Ansatz der beiden

Minister sollte ein Überdenken der „fatalen Fehleinschätzung“ erreichen (ebd.), dass „der Mensch erst etwas wert sei, wenn er das Abitur hat“ (Stoch [Die Zeit], 2014b).

Bereits die Ankündigung eines Separatfachs hatte eine rege öffentliche Debatte ausgelöst. Mehrmals wurden in Zeitungen massive Vorwürfe lobbyistischer Einflüsse auf die beiden Minister erhoben. Bezüglich der Anschuldigungen rekapitulierte Stoch (vgl. Interview Stoch) den Einführungsprozess als einen zwar polemisch geführten, aber dennoch offenen Dialog, im Zuge dessen er sowohl Wünsche von Vertreter:innen der Arbeitnehmer als auch der Arbeitgeber ernst nahm. Die Einführung von WBS hatte, nach Stoch, zu einer Reihe, teils heftiger, Reaktionen geführt. So hatte er in einem Radiointerview auf die Frage, wer dieses Fach denn unterrichten solle, geantwortet, dass dies selbstverständlich von Lehrkräften gemacht werden müsse. Diese sollten auch über den notwendigen Bezug zur betrieblichen Praxis verfügen, z. B. durch Praktika. Daraufhin wurde ihm von einer Gymnasiallehrkraft vorgeworfen, er wolle die Lehrkräfte „auf die Felder schicken“ (ebd.). Die emotionale Reaktion dieser Lehrkraft kann als Manifestation einer Abwehrhaltung gedeutet werden, die des Öfteren bereits als problematisches Erbe neuhumanistischer Bildung gegenüber praxisorientierten Lehrinhalten kritisiert wurde (vgl. Retzmann & Seeber, 2022, S. 1). Dies sei Teil einer gesellschaftlich weitverbreiteten marktskeptischen Haltung, die ökonomisches Wissen „moralisiere“ und „politisiere“ (Frohn, 2020). Solche Muster „bildungsbürgerlicher Arroganz“ (ebd.) und „kultusministeriellem Beharrungsvermögen“ (Retzmann & Seeber, 2022, S. 3) seien besonders problematisch durch ihre weite Verbreitung bei politischen Entscheidungsträger:innen, was die Institutionalisierung der ökonomischen Bildung bisher maßgeblich erschwert habe. Auch Gymnasiallehrkräfte sollen diese Abwehrhaltung gegen ökonomische Themen internalisiert und sich deshalb bisher nicht berufen gefühlt haben, entsprechende Inhalte zu vermitteln (vgl. Frohn, 2020), wie es auch die Minister bemängelten (vgl. Otto 2014b). Der Hauptgrund der Facheinführung war für die Initiator:innen demnach, gesellschaftlichen Problemlagen wie der systemischen Abwertung des Ausbildungsbereichs, gymnasial-historisch gefestigten Vorurteilen oder

dem Schattendasein der ökonomischen Bildung zu begegnen. Im Tenor der Pädagogisierung wurde die Notwendigkeit von WBS als pädagogische Antwort auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Missstände postuliert.

Auch die Bildungsplankommission, verantwortlich für den Bildungsplan von WBS, proklamierte das Fach als elementaren gesellschaftlichen Mehrwert, wie an der Präambel des Plans zu erkennen ist: „Wie kann eine effiziente und gleichzeitig gerechte Versorgung trotz begrenzter Ressourcen (...) erreicht werden? Durch die Lösung dieser Frage kann – bei unterschiedlichen, bisweilen konfliktreichen Interessenlagen – ein gutes Zusammenleben ermöglicht werden“ (KM BW, 2016, S. 3). Ökonomische Bildung erhielt dadurch die „äußert anspruchsvolle“ (Interview Berater:in Bildungsplankommission) Aufgabe, die Grundlage des guten Zusammenlebens in der Gesellschaft zu fördern. Das könne „am zuverlässigsten in einem separaten Fach Wirtschaft passieren“ (ebd.), da es zur fundierten Kritik ökonomischer Phänomene aus verschiedenen Blickwinkeln einer soliden disziplinären⁶ Basis bedarf (vgl. Loerwald & Schröder, 2011). Den Anhörungsfassungen des Bildungsplans wurde mit einer „Lawine an Stellungnahmen“ (Interview Berater:in Bildungsplankommission) begegnet, die sich mit den Stellungnahmen auseinandersetzten, jedoch auch, oftmals sehr polemisch, die Intention der Facheinführung per se unterschiedlich auslegten, wie im folgenden Kapitel ausdifferenziert wird.

4 Das Eingreifen der bundesweiten Diskursgemeinschaften in den Entstehungsprozess von WBS

Der analytische Teil des Artikels beginnt mit der Rekonstruktion der bundesweit aktiven Diskursgemeinschaften Separation und Integration. Die Hauptaussagen beider Gruppen werden durch Schlüsselkategorien gerahmt und daraufhin im Fallbeispiel WBS in Baden-Württemberg 2014–2016) eingebettet und dementsprechend kontextualisiert. Nach der Präsentation des deskriptiven Rahmens von WBS (Kap. 3)

6 Optimal wäre dafür die wirtschaftsdidaktische Aufarbeitung wirtschaftswissenschaftlicher Theorien, wie dies exemplarisch bei Retzmann et al. (2010) vorzufinden sei (vgl. Birke, 2015).

folgen nun in den Kapiteln 4.3 und 4.4 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften in spezifischen Kontexten des WBS-Diskurses.

4.1 Diskursgemeinschaft Separation: Der „mutige“ Schritt zum effizienten Pflichtfach Wirtschaft

Die in der Einleitung knapp skizzierte Diskursgemeinschaft Separation wurde mittels der methodischen Auswertungsschritte unter Schlüsselkategorien subsumiert, welche ihre wichtigsten Aussagen und Argumentationen widerspiegeln. Ein Separatfach sei a) für die optimale und schülergerechte Vermittlung von Wirtschaftskompetenzen notwendig, da b) der Wissensmangel der deutschen Bevölkerung bei Wirtschaftsthemen durch eine defizitär verankerte ökonomische Bildung ausgelöst werde. Zudem könne ein Schulfach Wirtschaft c) erfolgreich gesellschaftliche Missstände bekämpfen, gegen dessen Einführung die Separatfachkritiker:innen d) mit Falschbehauptungen und Verzerrung ankämpfen würden.

Kategorie a: Die Diskursgemeinschaft Separation präferiert für die Institutionalisierung ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe ein eigenes Fach, was von den Vertreter:innen in unterschiedlichen Kontexten bereits zahlreich verlangt wurde (vgl. Klein, 2015; Loerwald, 2008; Loerwald & Schröder, 2011; Otto, 2014a; UBW, 2015). Eine Vielzahl von Studien habe die Notwendigkeit dieses Fachs sowie der Stärkung der ökonomischen Bildung bereits bewiesen (vgl. Loerwald, 2020). Ein Separatfach könnte durch die Vermittlung einer spezifisch ökonomischen Perspektive etwas „Originäres zur Entschärfung der sozialen Probleme in der modernen Gesellschaft beitragen“ (Loerwald, 2008, S. 232). In Anbetracht der knappen Stundendeputate gesellschaftswissenschaftlicher Fächer könne nur ein Separatfach als „eigenständiges (...) Schulfach (...) einen kategorial legitimierten, an Lebenssituationen exemplifizierten und domänenbezogenen Kompetenzerwerb ermöglichen“ (Loerwald & Schröder, 2011).

Kategorie b: Das Separatfach sei außerdem notwendig, da die Schule bis heute ökonomische Bildung defizitär verankert habe. In einer Vielzahl von Zeitungsartikeln, Studien und Memoranden hatten Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation einen

alarmierenden „ökonomischen Analphabetismus“ deutscher SuS (Otto, 2014a) postuliert.

Kategorie c: Dieses Mangelwissen führe zu verheerenden Folgen für die Gesellschaft wie u. a. ein vermehrtes Tappen in die Schuldenfalle, laienhaftes Deuten wirtschaftlicher Zusammenhänge oder ein fehlender, jedoch notwendiger Unternehmergeist in der deutschen Bevölkerung, denen durch ein Pflichtfach entgegen gewirkt werden könnte.

Kategorie d: Trotz der offensichtlichen Relevanz eines Schulfachs Wirtschaft erkennen Vertreter:innen der Gemeinschaft Separation mit der zunehmenden Verankerung ökonomischer Bildung in Deutschland einen zeitgleichen Anstieg der kritischen Opposition. Die Gegner:innen, meist Gewerkschaften und politik- oder sozialwissenschaftliche Didaktiker:innen, würden um ihre Einflussmacht an deutschen Schulen fürchten und betrieben daher eine ideologisch motivierte Kampagne, um „das Wirtschaftliche“ als gesellschaftliches Feindbild zu konstruieren (vgl. Retzmann & Seeber, 2022, S. 3).

Kontextualisiert man nun die oben beschriebenen Kategorien nach dem Ansatz von Landwehr auf die Einführungsperiode hin, ergeben sich Parallelen zwischen den bundesweiten Aussagen und denen zu WBS. In Baden-Württemberg habe etwa eine „breite Allianz“ (UBW, 2015, S. 6) gesellschaftlicher Akteur:innen seit Langem ein Separatfach gefordert, da dieses der Relevanz ökonomischer Bildung als „unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung“ (ebd.) entsprechen würde. Akteur:innen, wie der Arbeitgeberverband Unternehmer Baden-Württemberg, empfanden das separate Fach „weitaus wirkungsvoller“ (ebd.) als das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip; die Unternehmerstiftung Dieter von Holtzbrinck war erfreut über das Separatfach Wirtschaft und wiederholte sowohl in Positionspapieren als auch in Zeitungen⁷ Aussagen über die große Bedeutung ökonomischer Bildung

7 Medialer Kontext: Speziell in der Wochenzeitung „Die Zeit“ (Eigentümer: jeweils 50 Prozent DvH Medien und Verlagsgruppe Georg von Holtzbrinck) wurden Narrative der Diskursgemeinschaft Separation wie der Wissensmangel und die defizitäre ökonomische Bildung reproduziert (vgl. Otto, 2014a). In „Die Zeit“ erschien jedoch auch der kritischste Artikel eines Integrationsakteurs zur Facheinführung

(vgl. *Kat. a*). Für Akteur:innen der Diskursgemeinschaft Separation war auch in Baden-Württemberg der Ausgangspunkt für die Notwendigkeit eines Fachs die defizitäre ökonomische Allgemeinbildung der deutschen SuS (vgl. Otto, 2014a; *Kat. b*). Vertreter:innen begrüßten den „mutigen Schritt“ der Bildungspolitiker:innen (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 15), erstmalig ein Fach Wirtschaft in der Sekundarstufe einzuführen, trotz der breit angelegten Gegenkampagne der Gewerkschaften (vgl. UBW, 2015, S. 6; *Kat. d*). Dadurch hätte sich auch die SPD der „Unangemessenheit des Rangs“ (Otto, 2014a) ökonomischen Wissens in der Gesellschaft angenommen und sich nicht mehr „der Kampfansage an den ökonomischen Analphabetismus verweigert“ (ebd.). Mit WBS sei sowohl für Diskursgemeinschaften als auch für die Fachinitiatoren ein großer Schritt in Richtung ökonomischer Mündigkeit und der Bildung mündiger Wirtschaftsbürger:innen getan worden (vgl. Klein, 2015; Retzmann & Seeber, 2022; Seeber et al., 2022a; KM BW, 2016; Otto, 2014b; *Kat. c*).

Eine Forschungsgruppe, rund um den Wirtschaftsdidaktiker und Separatfachbefürworter Prof. Günther Seeber, konnte das Fach während und nach der Einführung wissenschaftlich evaluieren und resümierte insgesamt positive Effekte (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 17) eines eigenständigen Fachs Wirtschaft bei der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen. Auch könne das fachdidaktische Konzept von Retzmann et al. (2010), im Gegensatz zur oftmaligen Kritik der Einseitigkeit (vgl. Hedtke et al., 2010), als Grundlage für ein multiperspektivisches und alternative Denkweisen zulassendes Schulfach Wirtschaft dienen (vgl. KM, 2016). Ferner hatte die Forschergruppe mit der Studie laut ihres Fazits beweisen können, dass sich der von Kritiker:innen stetig wiederholte Vorwurf einer möglichen Indoktrination der SuS durch ein Separatfach nicht bewahrheitet habe (vgl. Seeber et al., 2022a, S. 17; *Kat. d*). Dennoch habe sich, laut Seeber et al. (2022b), der Modus Operandi absichtlicher Falschaussagen von Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft

(vgl. Lange, 2016). Hedtke und Möller (2011) sehen in der Wochenzeitung „Die Zeit“, der „WirtschaftsWoche“ oder dem „Handelsblatt“ (Haupteigentümer: DVH Medien) die medialen Verbreitungsorgane der Separationsgemeinschaft.

Integration auch bei der Evaluation des Fachs gezeigt. In Baden-Württemberg hätte sich dies wiederholt, als Seeber und sein Team sich einer „im Grundtenor falschen, selektiven und verzerrten“ Kritik des prominenten Integrationsfachbefürworters, Prof. Reinhold Hedtke, ausgesetzt sahen (vgl. ebd.; *Kat. d*).

4.2 Diskursgemeinschaft Integration: Ein Verbundfach als adäquater Rahmen der Erziehung zur Mündigkeit

Analog zu den Aussagen der Diskursgemeinschaft Separation werden nun jene der Diskursgemeinschaft Integration mittels drei Schlüsselkategorien präsentiert. Ein Separatfach führe e) zur artifiziellen Herauslösung des Wirtschaftlichen aus ihren gesellschaftlichen Kontexten; das geforderte Separatfach ist f) Teil einer orchestrierten und undemokratischen Lobbykampagne und g) nur ein sozioökonomisch konstituiertes Integrationsfach entspreche den Anforderungen einer pluralen Gesellschaft und den Kriterien schulischer politischer bzw. sozialwissenschaftlicher Bildung⁸.

Kategorie e: Die Gesellschaft sei, laut der Diskursgemeinschaft, als durchzogen von verschiedenen Teilsystemen, Denkweisen und Akteur:innen zu verstehen, die sich teilweise konflikthaft gegenüberstehen. Diese Subsysteme (rechtlich, politisch, wirtschaftlich) haben andere Herangehensweisen an gesellschaftliche Probleme und die Herauslösung des ökonomischen Denkansatzes würde die Verbindungen, Abhängigkeiten und Konflikte der Systeme artifiziell separieren (und dadurch dem Wirtschaftlichen eine Sonderposition zuweisen).

Kategorie f: Die Diskursgemeinschaft Integration steht einem Separatfach Wirtschaft skeptisch gegenüber. Sie sieht in Bemühungen um ein solches Fach ein lobbyistisch-politisches Projekt von Unternehmerverbänden. Hinter dem Verlangen nach mehr Wirtschaft an der

8 In der Debatte beziehen sich Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Integration oftmals auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, der konsensuale ethische Richtlinien für die schulische politische Bildung darstellt. Oftmals wird der Diskursgemeinschaft Separation und ihren Konzepten eine adäquate Ausrichtung am Beutelsbacher Konsens abgesprochen (vgl. PhV BW 2015).

Schule stünde ein „Konglomerat aus wirtschaftsliberalen Verbänden, Parteien und Personen“ (Hedtke 2012, S. 74), die durch Lobbying und „propagandistische“ (ebd., S. 75) Umfragen zum ökonomischen Wissensmangel eine neoklassische sowie neoliberale ökonomische Bildung normalisieren wollen.

Kategorie g: Die Diskursgemeinschaft Integration präferiert die bestehenden Integrationsfächer der Sozialwissenschaften (im Falle Baden-Württembergs Gemeinschaftskunde). Nur ein solches Fach präsentiere gesellschaftliche Systeme, wie den Arbeitsmarkt, multifaktoriell, wodurch Interessen von Arbeitnehmer:innen, Mechanismen der Ungleichheit und kritisch-reflexive Konzepte ökonomischer Bildung adäquat berücksichtigt werden können.

Kontextualisiert man nun die Schlüsselkategorien der Diskursgemeinschaft Integration im Fallbeispiel WBS, können ebenso deutliche Parallelen zwischen bundesweiten Aussagen von Integrationsbefürwortern im Zuge der Facheinführungsphase rekonstruiert werden. Der Wunsch zur Einführung von WBS wurde von mehreren Akteur:innen als Teil einer Ökonomisierung der Bildung verstanden, die das schulische Lernen von der Möglichkeit zur Selbstentfaltung hin zur wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit transformiere (vgl. PhV BW, 2015; GEW BW et al., 2015; *Kat. f*). Beispielhaft sah die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Bildungsplan (Arbeits- und Anhörungsfassung) zu WBS im Inhaltsfeld der Entrepreneurship Education eine „Idealisierung der persönlich haftenden Unternehmerpersönlichkeit“ (GEW BW, 2015, S. 36), wodurch eine einseitige Sichtweise auf Strukturen des Arbeitsmarkts Eingang fände. Die Gewerkschaften äußerten mehrfach die Befürchtung, dass das Fach somit Gefahr laufe, „Schüler nur als ‚funktionierende‘ und unkritische künftige Arbeitnehmer zu formen“ (Stuttgarter Zeitung, 2015; *Kat. f*). Die Entwürfe des Bildungsplans hätten an vielen Stellen die Prämissen der politischen Bildung unterlaufen, wie wissenschaftliche Kontroversität oder Mündigkeit (vgl. PhV BW, 2015; *Kat. g*). Auch der Facheinführungsprozess selbst sei durch ein intransparentes und undemokratisches Vorgehen seitens der bildungspolitischen Akteur:innen konstituiert gewesen (vgl. GEW BW et al., 2015; *Kat. f*), was bereits deutschlandweit ein konstitutives Merkmal der

privatwirtschaftlich finanzierten Kampagne für ökonomische Bildung gewesen sei (vgl. Hedtke, 2012). Der Philologenverband Baden-Württemberg erkannte im Vorhaben von WBS eine von wirtschaftlichen Interessengruppen vorangetriebene Ökonomisierung der Bildung, welche in der rot-grünen Landesregierung ein dafür untypisches Vollzugsorgan gefunden hätte (vgl. PhV BW, 2015). Ein bezeichnendes Dokument der Diskursgemeinschaft Integration ist ein Positionspapier einer Koalition aus des Philologenverbands, der Gewerkschaften sowie Verbänden der politischen und geografischen Bildung. In diesem wurde die Anhörungsfassung des Bildungsplans als ein fachdidaktischer Entwurf mit monodisziplinär verkürztem Bezug zu neoklassischen und -liberalen Ansätzen der Wirtschaftswissenschaften dargestellt (vgl. GEW BW et al., 2015; *Kat. e*). Diese inhaltliche Verengung verlaufe konträr zu einem multidisziplinären und -paradigmatischem Bildungskonzept, wie es für sozialwissenschaftliche Fächer typisch sei. Weiterhin wurde durch das Vorhaben WBS eine Schwächung des Fachs Gemeinschaftskunde sowie der gesellschaftlichen Bildung als Ganzes erkannt. Diese Fächereinführung geschah, seitens der Koalition, ohne ergebnisoffene und transparente Diskussion, obwohl die Landesregierung stark auf eine Beteiligung betroffener Akteur:innen setzen wollte. Privilegiert worden sei lediglich die Unternehmerstiftung Dieter von Holtzbrinck, die einseitig interessengeleitet operiert haben solle, weshalb diese Zusammenarbeit aufs Schärfste kritisiert wurde (vgl. ebd.; *Kat. f*).

Die Ansprüche der Fachinitiatoren (Minister und Bildungsplan-Kommission), wie die Stärkung der Berufsorientierung und die praxisnahe Vermittlung wirtschaftlicher Kompetenzen, könnten letztlich nur in einem Integrationsfach realisiert werden (vgl. GEW BW, 2015, S. 36; *Kat. g*). Auch der Philologenverband war gegen die Entkopplung des Themas Wirtschaft aus dem Fach Gemeinschaftskunde, weil wirtschaftliche Fragen nicht artifizuell ohne Einbettung in ihre „ethischen, sozialen und politischen Kontexte unterrichtet werden“ könnten (PhV BW, 2015; *Kat. e*). Eine Einführung von WBS hätte letztlich eine paradigmatische Verschiebung im Bildungsverständnis bedingt: „Bildung hat nicht die Ausbildung zum ‚Wirtschaftsbürger‘, sondern die Erziehung zum ‚mündigen Bürger‘ als Ziel“ (Santelmann, 2018, S. 7). Die

Sorge und die Kritik, welche die Diskursgemeinschaft Integration häufig mit der Entstehung von Pflichtfächern der Wirtschaft in Deutschland geäußert hat, wurde für sie sowohl durch den Bildungsplanentwurf als auch durch den Prozess der Einführung von WBS bestätigt.

4.3 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften um fachdidaktische Konfliktlinien

Die im bundesweiten Diskurs oftmals rezipierten universitären Fachdidaktiker:innen (Reinhold Hedtke, Thomas Retzmann, Günther Seeber, Birgit Weber) aus den drei Feldern der sozialwissenschaftlichen Bildung (Soziologie, Politik, Wirtschaft) hatten sich an der Entstehung vom Fach WBS rege beteiligt. Exemplarisch für eine solche Partizipation kann ein Gutachten, in Auftrag gegeben vom Deutschen Gewerkschaftsbund, über die Bildungsplanentwürfe, verfasst von Prof. Birgit Weber, gelesen werden. Es entstand im Kontext eines gewerkschaftlichen Auftrags, beinhaltete paradigmatische Argumentationsmuster der Diskursgemeinschaft Integration und führte zu zwei Stellungnahmen von Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation (vgl. Birke, 2015; Klein, 2015). Webers Gutachten setzte sich differenziert mit den Vor- und Nachteilen von Wirtschaft als eigenständigem Fach auseinander. Analog zu den bundesweit mehrmals postulierten Vorbehalten gegenüber einem Separatfach erkannte auch Weber im Bildungsplan zu WBS eine einseitige Orientierung an neoklassischen Modellen, wie dem Effizienzkriterium und die dadurch „unnötige“ und „letztlich vermeidbare“ (Weber, 2015, S. 4) Herauslösung der ökonomischen Perspektive aus gesellschaftswissenschaftlichen Domänen (vgl. *Kat. e*). Ihre Skepsis würde durch die Wahl des fachdidaktischen Konzepts der Separatfachbefürworter Prof. Thomas Retzmann et al. (2010) der Bildungsplankommission von WBS noch potenziert werden, da dieses kontroverse Ansätze der Ökonomik ausblende und Effizienz als Urteilkriterium einseitig favorisiere (vgl. Weber, 2015, S. 5). Durch „Parteiergreifung für innerdisziplinär umstrittene Paradigmen“ (Hedtke, 2015, S. 1) entspräche das Konzept nicht dem sozialwissenschaftlichen Status quo und stelle ein Schlüsseldokument der

Lobbykampagne der Diskursgemeinschaft Separation dar (vgl. Hedtke & Möller, 2011, S. 14, *Kat. f*).

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln, bereits öfter den Separatfachbefürworter:innen zugeordnet, reagierte mit einer Stellungnahme auf das Weber-Gutachten (vgl. Klein, 2015). Darin kritisierte Klein, als Vertreter des Instituts das „Verhalten“ (ebd., S. 3) der Gewerkschaften in Debatten um ökonomische Bildung als stetige Diskreditierung wirtschaftsdidaktischer Entwicklungen und die Reproduktion des Narrativs der Wirtschaftswissenschaften als gesellschaftliches „Feindbild“ (ebd., S. 4), wozu auch das Weber-Gutachten beitrüge. Anstatt einer angekündigten „kritisch-konstruktiven Analyse“ (Weber, 2015, S. 5; zit. nach Klein, 2015, S. 5) deutete Klein Webers Ausführungen als „subjektive Interpretation“ (ebd.). Klein subsumierte, neben zahlreichen Fehlinterpretationen und dem Aufgreifen unreflektierter gewerkschaftlicher Aussagen, das Weber-Gutachten als eine von zahlreichen „sozialwissenschaftlichen Streitschriften“ (ebd.), in welchen ein Separatfach Wirtschaft stets kategorisch abgelehnt werden würde (*Kat. d*).

Weniger zugespitzt evaluierte die Professorin für Wirtschaftsdidaktik Franziska Birke, als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Bildungsplankommission von WBS, das Gutachten von Weber (vgl. Birke, 2015). Der oftmals vorgebrachten Kritik der Diskursgemeinschaft Integration, ein Separatfach Wirtschaft könne keine multiperspektivische Bildung vermitteln, entgegnete Birke (S. 4), dass der WBS-Bildungsplan durch die stetige Perspektivenerweiterung des Ökonomischen diesem Anspruch durchaus gerecht werden würde. Birke resümierte, dass die Bildungsplankommission bereits viele Kritikpunkte Webers explizit adressiert hatte. Wäre Weber in ihrem Gutachten exakter vorgegangen und hätte Textstellen aus dem Bildungsplan korrekt paraphrasiert, hätten sich ihre Befürchtungen letztlich als haltlos herausgestellt (vgl. Birke, 2015).

Vertreter:innen der Diskursgemeinschaft Separation formulierten derartige Vorwürfe im bundesweiten Diskurs bereits häufiger. Kammertöns (2011) interpretierte Publikationen der Diskursgemeinschaft Integration als „Abwehr von Neuerungen“, da das Schulfach Wirtschaft

einen Bedeutungsverlust der Sozialwissenschaften und ihrer Didaktik herbeiführen könnte (ebd., S. 127). Wie Kammertöns (2011) kritisierte auch Seeber (2014, S. 23) das Vorgehen im Publikationsverhalten der Integrationsbefürworter:innen. Personen wie Prof. Reinhold Hedtke operierten „mit bewussten Verkürzungen der von ihnen kritisierten Texte“ (ebd.), intentionalen Falschinterpretationen oder dem Postulieren eines Generalverdachts gegenüber der Ökonomiedidaktik, um dadurch letztlich eine Aufwertung der eigenen sozialwissenschaftlichen Konzepte zu erreichen (vgl. ebd., S. 23 ff., *Kat. d*). Diese Strategie sei auch in den Stellungnahmen der Integrationsakteur:innen zu WBS zu finden, wodurch diese die wissenschaftlich stringente und transparente Arbeit des Kultusministeriums und der Bildungsplankommission entwertet hätten (vgl. Klein, 2015, S. 6).

Die Publikationen der Fachdidaktiker:innen dienen beispielhaft zur Darstellung der (fach-)politischen Auseinandersetzungen in der Debatte um ein Schulfach Wirtschaft. Dieser Disput wurde des Öfteren Austragungsort des diskursiven Ringens über die Hegemonie des (wissenschaftlichen) Auslegens von gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen. Bereits seit dem Jahr 2000 strichen die Akteur:innen die gesellschaftliche Relevanz der Debatte heraus. Nicht nur die PISA-Studie stelle den „Brennpunkt der öffentlichen Debatte um die Zukunft unserer Schulen“ (Hartwich, 2002, S. 5) dar, sondern auch die Streitfrage, wie viel mehr Wirtschaft es an Schulen brauche. Nicht grundlos sprechen mehrere Akteur:innen der Debatte von einem Kampf um die Köpfe der SuS. Damit avanciert der Disput um ein Separatfach Wirtschaft zu einer elementaren Grundsatzdiskussion um die Zukunft politisch favorisierter Bildungsinhalte.

4.4 Auseinandersetzungen der Diskursgemeinschaften um eine adäquate Vermittlung von Phänomenen des Arbeitsmarkts

Nicht nur durch das Gutachten von Birgit Weber waren Sozialpartner in die Facheinführungsdebatte von WBS involviert. Bei der Durchführung der Diskursanalyse stach ferner die Auseinandersetzung der Sozialpartner über die Natur moderner Arbeitsverhältnisse heraus, als Beispiel einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme. Der Deutsche

Gewerkschaftsbund verlangt eine explizite Integration des Phänomens der „Prekarisierung der Arbeitswelt“ in den Bildungsplan, während der Arbeitgeberverband Unternehmer Baden-Württemberg sich die Definition der „flexiblen Beschäftigungsformen“ (UBW, 2015, S. 7) wünschte. Die Anhörungsfassung des Plans lobte er als vorbildlich politisch neutral, erkannte jedoch in der Formulierung „prekäre Arbeitsverhältnisse“ (ebd.) eine gewerkschaftsideologische Färbung (vgl. *Kat. d*). Im Gegenzug dazu schlug er eine „neutrale“ (ebd.) Formulierung vor. Im Unterricht sollten „die Bedeutung von Arbeit, sowie die Folgen von flexiblen Beschäftigungsformen (Teilzeit, Zeitarbeit, Werkverträge etc.) und Arbeitslosigkeit beschrieben“ werden (ebd.). Die Gewerkschaften hingegen verlangten eine kritische Reflexion der in Teilzeitverhältnissen wirkenden Mechanismen der Ungerechtigkeit und nannten den Begriff „prekäre Arbeitsverhältnisse“ als adäquate Beschreibung solcher Beschäftigungsformen (vgl. DGB BW, 2015, *Kat. g*).⁹

Für eine universitäre Vertreter:in der Wirtschaftsdidaktik hätten fachdidaktische Strukturfragen von derartigen sozialpolitischen Fragen getrennt werden sollen. „Euphemismen wie flexibel und prekär“ (Interview Vertreter:in Wirtschaftsdidaktik) hätten von Anfang an nicht in den Bildungsplan integriert werden sollen. Die interviewte Person wies darauf hin, dass es eine Grundfunktion von kompetenzorientierten Lehrplänen sei, inhaltliche Ambivalenzen zu verhindern. Politische Färbungen im Bildungsplan würden das Ergebnis von Deutungsprozessen gewissermaßen schon festlegen. Dieses Beispiel weist auf die Schwierigkeit der Exklusion von ideologischen Diskursen hin, speziell in einem so umstrittenen Bereich wie dem der sozialwissenschaftlichen Bildung.

Fazit

Nach der Analyse des vorliegenden Materials kann die Anhörungsphase als Kulminationspunkt mehrerer historischer Diskursstränge

9 In der finalen Version des Bildungsplans 2016 ist im Unterpunkt „Arbeitnehmer“ die Teilkompetenz prekäre Arbeitsverhältnisse zu finden (KM BW, 2016, S. 17).

verstanden werden. Mehrmals kamen ‚neuhumanistische Vorurteile‘ gegen eine Zweckbildung auf, welche die Menschen den ökonomischen Notwendigkeiten unterwerfe und Lehrkräfte entsprechend als ‚Handlanger‘ der Wirtschaft instrumentalisieren. Auch aktualisierte sich der Prozess der Pädagogisierung, speziell hinsichtlich ökonomisch-gesellschaftlicher Problematiken, immer wieder in Argumenten zur Facheinführung. Die federführenden Akteure der Facheinführung (SDP-Minister) bewarben bereits im Vorfeld WBS als effektives Mittel gegen die von ihnen erkannten gesellschaftlichen Missstände wie dem ‚Akademisierungswahn‘ oder dem schlechten Ruf von Ausbildungsberufen. Auch die Mitglieder der Bildungsplankommission beschrieben das Fach als essenziellen schulischen Beitrag zum „effektiven“ und „guten Zusammenleben“ in der Gesellschaft (KM BW, 2016, S. 1). Entsprechend der Pädagogisierung kann sowohl die Einführungsphase als auch das Fach selbst, mit Labaree (vgl. 2008), als Übersetzung sozialer Problemlagen in pädagogische Dispositive (neue Lehrpläne, Studiengänge, Schulbücher) verstanden werden. Die tatsächliche Erfolgsquote des Fachs, was die Lösung der Probleme betrifft, ist bis heute umstritten. Die Autorengruppe um Seeber et al. (2022a; 2022b) evaluierte das Fach als erfolgreiches Modell zur Förderung von Wirtschaftskompetenzen. Für Hedtke (2022, S. 64) hingegen blieb das Fach, in Bezug auf den organisatorischen Mehraufwand der Einführung, „weitgehend wirkungslos“. Der nach dem Erscheinen der Seeber-Studie entstandene Diskurs um die fragliche Effektivität von WBS in Bezug auf dessen Vorhaben, gesellschaftliche Probleme zu lösen, ist ein Beispiel für Labarees Befund der zweifelhaften Effektivität von Pädagogisierungsprozessen.

Stellt man sich mit Landwehr abschließend die Frage, wie von Gesellschaften der Vergangenheit die Welt in Worte gefasst und damit überhaupt erst zu einer relevanten Wirklichkeit gemacht wurde (vgl. Landwehr, 2018, S. 123), ist der Fall WBS ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie politisch mächtige Akteur:innen gesellschaftliche Missstände deuten und konstruieren, wie universitäre Fachvertreter:innen diese politischen Vorhaben entlang didaktischer Ansprüche auslegen und wie Verbände die politischen Intentionen kritisieren oder unterstützen. Schlussendlich goss die Bildungsplankommission die in verschiedenen

Kontexten entstandenen Aussagen und Deutungen in das Dokument eines finalen Bildungsplans, wodurch ein hochdifferenzierter Diskurs in einem Dispositiv festgehalten wurde, an dem man, trotz deskriptiver Kompetenzorientierung, normative Deutungen über die Rolle der Wirtschaft im deutschen Schulsystem ablesen kann.

Literatur

- BIRKE, Franziska, 2015. *Stellungnahme zur Stellungnahme von Prof. Birgit Weber*. Kommissionsgutachten PH-Freiberg.
- ENGARTNER, Tim & ENGARTNER, Christine, 2022. Stärker im Verbund. Zum Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. *Politik und Zeitgeschichte*. Bd. 72, Nr. 48, S. 41–46. ISSN 2194-3621.
- DGB BW – Deutscher Gewerkschaftsbund Bezirk Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme zur Bildungsplanreform 2016 [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://bw.dgb.de/++co++42594e42-99a3-11e5-9a3f-52540023ef1a/DGB-Stellungnahme-zur-Bildungsplanreform-2016-Fach-Wirtschaft-Berufs-und-Studienorientierung-und-Leitperspektive-Berufsorientierung.pdf>.
- FROHN, Phillip, 2020. *Regiert der „Sowi-Filz“?* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.wiwo.de/my/politik/deutschland/schulfach-wirtschaft-regiert-der-sowi-filz/26070328.html>.
- GEW BW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg et. al., 2015. Gemeinsame Stellungnahme zum geplanten Schulfach WBS. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/12/7886438a44a6cec273bd0ace5a22eda8.pdf>.
- HARTWICH, Hans-Hermann, 2002. Im Brennpunkt: Ökonomische versus politische Bildung?—ein sinnloser Konflikt! *GWP—Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*. Bd. 51, Nr. 1, S. 5–6.
- HEDTKE, Reinhold, 2012. Wirtschaftswissenschaft als Politik? *HiBiFo—Haushalt in Bildung und Forschung*. Bd. 1, Nr. 2, S. 73–85.
- HEDTKE, Reinhold, 2015. *Stellungnahme zum Bildungsplan WBS 2016 in Baden-Württemberg* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.iboeb.org/sites/iboeb.net/files/Hedtke_Kommentar_Bildungsplan_2016_BW_WBS_final.pdf.
- HEDTKE, Reinhold, 2022. Wirkungslos und virtuell? Das Schulfach Wirtschaft in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. *GW-Unterricht*. Bd. 166, Nr. 2, S. 62–71.

- HEDTKE, Reinhold & MÖLLER, Lucca, 2011. *Wem gehört die ökonomische Bildung?* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/254459240_Wem_gehort_die_okonomische_Bildung_Notizen_zur_Verflechtung_von_Wissenschaft_Wirtschaft_und_Politik.
- KAMMERTÖNS, Annette, 2011. „Welche Bildung darf es sein?“ Überlegungen zu einer „besseren“ politisch-ökonomisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. *Politische Bildung*. Bd. 44, Nr. 2, S. 120–131.
- KELLER, Reiner, 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-17352-8.
- KLEIN, Helmut, 2015. *Bildungsplan Wirtschaft sichert ökonomische Grundbildung! Eine Entgegnung zur Stellungnahme von Birgit Weber zu den Bildungsplänen 2016 Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung*.
- KM BW – *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 2016. *Bildungsplan 2016 für das Gymnasium WBS* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/WBS/IK/8-9-10>.
- LABAREE, David, 2008. The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*. Bd. 58, Nr. 4, S. 447–460. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>.
- LANDWEHR, Achim, 2018. *Historische Diskursanalyse*. Bd. 4. Frankfurt/New York: Campus Verlag. ISBN 9783593508658.
- LOERWALD, Dirk, 2008. Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: LOERWALD, Dirk, WIESWEG, Maik & ZOERNER, Andreas (Hrsg.). *Ökonomik und Gesellschaft: Festschrift für Gerd-Jan Krol*. Wiesbaden: Springer VS, S. 232–250.
- LOERWALD, Dirk, & SCHRÖDER, Rudolf, 2011. *Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33409/zur-institutionalisierung-oekonomischer-bildung-im-allgemeinbildenden-schulwesen/>.
- OTTO, Jeanette, 2014a. *[Die Zeit] Fünfte Stunde: Soll und Haben* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2014/52/baden-wuerttemberg-schule-unterricht-wirtschaft>.
- OTTO, Jeanette, 2014b. *Das Geld fällt nicht vom Himmel: Zwei Minister aus Baden-Württemberg erklären, warum sie sich für das Schulfach Wirtschaft einsetzen. Ein Gespräch* [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2014/52/unterricht-baden-wuerttemberg-wirtschaft>.

- PhV BW – Philologenverband Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme zum geplanten eigenständigen Fach Wirtschaft. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: <https://www.phv-bw.de/philologenverband-baden-wuerttemberg-phv-bw-gegen-geplantes-eigenstaendiges-fach-wirtschaft-und-gegen-den-faecherverbund-biologie-naturphaenomene-und-technik-an-allgemein-bildenden-gymnasien/>.
- POGNER, Karl-Heinz, 1999. *Textproduktion in Diskursgemeinschaften*. S. 145–158. [online]. [zit. 2024-04-29]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Karl-Heinz-Pogner/publication/274696730_Textproduktion_in_Diskursgemeinschaften/links/5525427d0cf24fc7fdee2d8a/Textproduktion-in-Diskursgemeinschaften.pdf.
- RETMANN, Thomas, & SEEBER, Günther, 2022. Ökonomische Bildung in der Schule als Politikum – zur Geschichte und Situation einer umstrittenen Selbstverständlichkeit. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*. Bd. 23, Nr. 2, S. 81–93. DOI <https://doi.org/10.1515/pwp-2021-0063>.
- RETMANN, Thomas et al., 2010. *Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemein bildenden Schulen*. Essen u.a.: Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft.
- SANTELMANN, Cord, 2018. Demokratiebildung und das neue Fach Wirtschaft in Baden-Württemberg. *Gymnasium Baden-Württemberg*, Nr. 9–10, S. 7–8.
- SEEBER, Günther, 2014. Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft*. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110508703-003>.
- SEEBER, Günther et al., 2022a. Wirtschaft als eigenes Schulfach?: Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg. wbv Media GmbH & Company KG. DOI 10.25656/01:30032.
- SEEBER, Günther, et al., 2022b. Effekte des neuen Schulfachs Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg. *GW-Unterricht*. Bd. 167, Nr. 3, S. 50–54. DOI 10.1553/gw-unterricht167s50.
- STUTTGARTER ZEITUNG, 2015. *Kritik an Plänen zum Schulfach Wirtschaft*.
- UBW – Unternehmer Baden-Württemberg, 2015. Stellungnahme der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände zur Bildungsplanreform 2016 auf Grundlage der Anhörungsfassungen.
- WEBER, Birgit, 2015. *Stellungnahme zu den Anhörungsfassungen: Wirtschaft/ Berufsorientierung unter Berücksichtigung des Faches Gemeinschaftskunde zum Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg*. [online]. [zit. 2024-03-05]. Verfügbar unter: <http://bw.dgb.de/themen/++co++3822a0ec-ec75-11e6-9357-525400e5a74a>.

“What We Can Do.” New Year’s Pioneer Revue at Prague Castle and the New Image of Socialist Childhood

Jiří Knapík^a

^a Silesian University in Opava, Faculty of Philosophy and Science, Department of Historical Sciences, Czech Republic
jiri.knapik@fpf.slu.cz

Received 28 May 2024

Accepted 5 August 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-007

Abstract This study examines a pioneer revue, which was broadcast live from Prague Castle by Czechoslovak Television on 1st January 1965. By reconstructing the programme, the study aims to shed light on the circumstances surrounding the creation of the revue, examining both the critical reflection on the pioneer movement at the time and the formulation of a new image of socialist childhood influenced by changes in the post-Stalin Soviet Union – two general aspects previously explored in the literature. Utilizing cultural historical research methods, the study combines

media research and the cultural-political elements of the children’s movement within the socialist state. It investigates contemporary attitudes towards some of the values associated with childhood and the image of the ideal pioneer (e.g. children’s public service activities, engagement, physical fitness, and relationship with authority), linking them to efforts to reform the pioneer movement in the second half of the 1960s.

Keywords childhood, pioneers, celebrations, propaganda, Pioneer Organization of the Czechoslovak Youth Union (PO ČSM), television, pioneer revue, variety show, Antonín Novotný

Six decades ago, a specific programme was a staple of Czechoslovak Television’s New Year’s programme – a live broadcast of the Pioneer Revue from the Spanish Hall at Prague Castle, airing right after the President’s New Year’s speech. In the second half of the 1960s, this two-hour cultural show featured children’s groups, hundreds of pioneers and top communist officials, highlighting the importance the Communist Party of Czechoslovakia (KSČ) placed on the Pioneer Organization of the Czechoslovak Youth Union (PO ČSM), and not only that. At that

time, as membership in the pioneer organization reached historic highs with nearly every schoolchild being a pioneer or a spark, affiliation to the PO ČSM lost its exclusivity, and being a pioneer became synonymous with “socialist childhood”.¹ This fundamental shift towards a dual understanding of childhood inconspicuously elevated the New Year’s programme of “pioneers for pioneers”, which was purposefully broadcast on television from 1965, into a highly political event.

The main programme at Prague Castle during that era included a pioneer revue called “What We Can Do” (Co my dokážem). This show served as a dramaturgical synthesis of the media portrayal of socialist childhood, incorporating all established symbols and reflecting some of the current priorities of the pioneer movement. The programme’s exclusive airtime invites exploration into the circumstances surrounding the creation of the pioneer revue. The present study aims not only to reconstruct the revue’s form but also to provide insight into why this specific dramaturgical form was adopted by comparing the few surviving scripts from the New Year’s celebrations at Prague Castle. By understanding the creators’ intentions, we can situate this forgotten pioneer cultural programme within a broader context of the mediatization and political instrumentalization of childhood. Additionally, we can place it in the context of celebrations and propaganda templates in general. These practices have historically served to legitimize the power of various totalitarian regimes, which have become highly skilled at utilizing mass media for this purpose (cf. e.g. Taylor, 1998, Reichel, 1991, on the instrumentalization of May Day celebrations, see Somogyvári, 2022).

The relationship between children and the media is a significant aspect of historical research on the young generation, although it has not been extensively studied in the context of television. In the Soviet bloc countries, initial discussions in the early 1950s emphasised that

1 On the development of the pioneer movement in Czechoslovakia, including a summary of research to date, see Knapík et al., 2022. The more general topic of childhood in socialist Czechoslovakia has been addressed by the same research team in Knapík & Franc et al., 2018. On the concept of socialist childhood in a broader context, see e.g. Andresen, 2006, Bühler-Niederberger, 2020.

television, as a new and attractive medium, should not distract children from their school duties. However, the desire to educate children through television quickly took precedence, establishing the foundations of programmes designed exclusively for children (Kelly, 2007, pp. 482–483). In the Czechoslovak Television, broadcasting for school and preschool children was set in the first half of the 1960s. The programmes tried to balance leisure, aesthetic appeal and educational purposes, often incorporating propaganda content. The need for attractive programmes resulted in a variety of children’s shows and cabarets, sometimes in collaboration with East German or Polish productions. By 1966, viewers could compare them with the French variety show broadcast as part of Eurovision (Jirák & Köpplová, pp. 121–131; for a more detailed discussion of the subject, see M. Štoll in Knapík & Franc et al., 2018, pp. 199–228). Throughout the 1960s, there was a particular focus on “engage” pioneer themes and the pioneer viewer, highlighted by the magazine “Vlaštovka”, which was broadcast from 1958 (on pioneer broadcasting, see M. Štoll in Knapík et al., 2022, pp. 363–405). In contrast, as historian Paula S. Fass’s methodological encyclopaedia points out, the Western world in the 1950s debated whether children could become actors in television programmes (Fass, 2004, pp. 814–815). In the Soviet bloc countries, this issue was essentially irrelevant.

Children were not only subjected to the propaganda interests of communist or generally undemocratic regimes. The first half of the 20th century demonstrated that modern propaganda viewed children as crucial tools for influencing society, such as to support the war effort during both world conflicts (Collins, 2023). The propagation of an ideal image of the child and childhood, often based on cultural stereotypes of a particular country, became a permanent feature of media coverage. The proliferation of television in the 1950s and 1960s only reinforced this trend. In the Soviet bloc countries, the image of childhood can be viewed as part of efforts to formulate a new socialist individual (cf. Nečasová, 2018). This image changed over time, though. Historians have noted that during the first two decades of the Cold War, the portrayal of children in the West and the East exhibited more similarities

than differences (Peacock, 2014, p. 119). Consequently, similar values were often associated with the image of childhood in both contexts.

New Year's Meeting of Pioneers at Prague Castle

The tradition of New Year's meetings of pioneers at Prague Castle became closely associated with Antonín Novotný when he assumed the presidency of the Czechoslovak Republic in November 1957. This tradition also signified a new approach of the Czechoslovak Communist leadership towards children at the end of the 1950s. In the late 1940s and early 1950s, children's engagement was prominently featured as part of building the pioneer movement. However, communist leaders at the time used the pioneers primarily as a backdrop for party congresses and various other official events. This approach lacked a personal dimension and was limited to reminding children of the duties that the regime expected them to perform. Personal contact with children was first established by President Antonín Zápotocký (1953–1957), but significant systemic change occurred only under his successor, Novotný. While party officials continued to use pioneers as mere backdrops at important public events, Novotný *reversed the roles*: high-ranking party and state officials started to attend new mass events to engage with the pioneers. This shift demonstrated interest in the children's world, granting them a certain sense of distinctiveness. By the late 1950s, these children represented a truly "socialist generation" – they had never experienced any other system than the one established in Czechoslovakia after the communist regime assumed power in February 1948. Additionally, the regime aimed to positively influence society as a whole, with a special focus on parents (Knapík & Franc et al., 2018, pp. 80–83).

On 1st January, starting in 1958, pioneers from all over the country gathered in the representative premises of Prague Castle. Much like the "meetings of the pioneers with the representatives of the party and the government" held at the end of the school year, this event brought together the best pioneers, pupils of the 6th to 8th grades of primary schools, from all regions of the country. Initially, about a thousand pioneers attended each year, though this number was later reduced to

between six and eight hundred. Selection criteria included good school grades (not necessarily excellent) and exemplary pioneering engagement, particularly community service. The press occasionally wrote about some of the selected children in this context.² Over the course of eleven years, nine thousand children participated in the event. Preparations for the New Year's festivities at Prague Castle always started in the autumn and were coordinated by all branches of the Czechoslovak Youth Union (ČSM) in cooperation with the Office of the President of the Republic and the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia. The festive afternoon, attended by top party and state officials, followed a fixed programme. The main highlight was always a varied entertainment programme in the Spanish Hall, provided by the cultural groups of the pioneers. Additional activities were offered in other halls of Prague Castle, where children engaged in discussions with interesting guests and met their favourite actors or singers (the fixed structure of the pioneer afternoon was comparable to the stereotypical choreography of May Day celebrations; Somogyvár, 2022). Such an event did not have a tradition in Czechoslovakia, nor could it find inspiration in other Soviet bloc countries. For example, the Moscow Kremlin hosted an annual lavish social evening with politicians, diplomats and long-standing workers, while Soviet television aired a New Year's Eve extravaganza featuring the country's leading artists.³ Soviet children were entertained at the New Year's Yolka (Kelly, 2007, p. 552).

Although the format of the Czechoslovak "New Year's meetings" of pioneers with leading figures of the Communist Party and state was largely innovative, it developed a new presentation of the image of childhood common to other Soviet bloc countries against the backdrop of changes in the post-Stalin Soviet Union. Similarly to the first half of the 1950s, children were primarily depicted in the media as

2 E.g. the report about the best boy of the pioneer group in Sulkov, Pilsen region. – (hk): Vašek pojede na Hrad... *Pravda*. Vol. 43, 29 December 1962, No. 308, p. 2; Pionýři jedou na Hrad. *Rovnost*. Vol. 81, 31 December 1966, No. 314, p. 1.

3 -ZH-: Novoroční svátek v Kremli. *Rudé právo*. Vol. 44, 2 January 1964, No. 2, p. 3; *Czechoslovak Radio and Television*. Vol. 31, 1964, No. 45, p. 1.

symbols of peace and the peace efforts of the progressive countries. However, they were no longer portrayed as passive victims of potential aggression from behind the Iron Curtain. Rather, they were presented as active *co-creators* of a “new world”. The previous image of children gratefully looking up to Stalin or other leaders was replaced by the depiction of a children’s collective, with the party leader being present but not central. This shift emphasized the ideal of children’s independence and active participation, moving away from mindless imitation of adult activities. This new perspective was explicitly articulated by N. S. Khrushchev in his 1962 speech (Peacock, 2014, pp. 94–98).

The dramaturgy of the New Year’s pioneer event was based not only on the aforementioned concept of childhood but also on the presentation of adults, particularly political leaders. The event was attended by Antonín Novotný, the President of the Republic who was also the First Secretary of the Central Committee of the Communist Party of the Czechoslovak Republic, along with members and candidates of the Presidium of the Central Committee of the Communist Party of the Czechoslovak Republic, secretaries of the Central Committee of the Czechoslovak Communist Party, heads of the First and Second Departments of the Central Committee of the Communist Party of the Czechoslovak Republic, the Minister of Education, the President and Deputy President of the National Assembly, chairmen of the National Front parties, the Chairman of the Central Council of Trade Unions, the heads of the Czechoslovak Union of Physical Education, the Union for Cooperation with the Army, the CSM and the secretaries of the Central Committee of the ČSM.⁴ These dignitaries all arrived at Prague Castle before 2 p.m., having likely adapted their private New Year’s Eve celebrations to accommodate this event. At precisely 2 p.m., the President and his wife, accompanied by the pioneers, entered the Spanish Hall to the sound of festive music. The harmony between the official representatives and the pioneers was underscored

4 E.g. The Central Committee of the Czechoslovak Youth Union Fund (ÚV ČSM), card 1444. National Archives (NA); Sign. Z I d 3. Archives of the Office of the President of the Republic (hereinafter A KPR).

by subtle reminders of significant political anniversaries of the coming year incorporated into the main programme; for example, in 1964, it was the 15th anniversary of the Pioneer Organization, followed by the 20th anniversary of Liberation and the 3rd National Spartakiad (1965), and the 13th Congress of the Communist Party (1966). State representatives engaged in informal discussions with children in various halls of Prague Castle. The event concluded at around 6 p.m. with a pioneer party that featured dancing and the pioneers thanking the President for the invitation. The pioneers were consistently referred to as “the President’s guests”, and press photos frequently showed the President surrounded by pioneers, who were often officials of the pioneer group. Until 1965, when the event began to be televised, the press always reported that the children would eagerly share their impressions of Prague Castle and their meeting with the President with other children upon returning home. The narrative that Prague Castle also belonged to children was further reinforced by the establishment of the House of Czechoslovak Children in the burgrave’s house at the castle (1963) (see Rollová, 2019, pp. 202–226). Simultaneously, similar New Year’s meetings of pioneers were organized in Bratislava. The format was replicated also in Brno, where in 1966, a New Year’s meeting was held with the best pioneers from local schools and the artistic director of the Moscow House of Culture.⁵

The presence of the pioneers at Prague Castle at New Year’s time conveyed a clear message to the public. It not only demonstrated the interest of the highest political leadership in the children’s generation but also provided an opportunity to highlight important attributes of socialist childhood. In the early years, this was achieved through political propaganda (including the final shout-out to the Communist Party), contrasting childhood experiences during the “bourgeois republic” with the bright prospects of contemporary children. In 1958 and 1961, the theatre club sketches inspired by the activities of the

5 Nové formy výuky ruského jazyka. *Rovnost*. Vol. 80, 19 October 1965, No. 250, p. 4.

pre-war Red Pioneers illustrated this contrast.⁶ “Joyful childhood” was naturally associated with the pioneer movement and its symbols (red scarves, the opening pioneer fanfare). The pioneers showcased their public service achievements in the programme, including reports about the collection of scrap metal and the number of trees planted. In 1960, a model of a blast furnace was featured in the programme to commemorate the so-called pioneer smelting. In 1962, President Novotný closed the meeting by reiterating the vision that today’s children would live in a communist society.⁷ By the mid-1960s, the straightforward political agitation had noticeably receded, but the theme of children’s active participation in a happy future remained prominent. This future was often associated with space explorations, symbolized by starships, satellites, cosmonauts and journeys to distant stars. In 1959, Grandfather Frost came to the pioneers on an “interplanetary plane”.⁸ Emphasizing children’s physical fitness and the importance of education were also enduring themes. The President of the Republic always reserved a speech for this purpose at the end of the festivities. Despite his efforts to connect with the children, President Novotný sometimes struggled to find the right words. In January 1961, he tried to engage with the children by “exercising with them in a disciplined manner” (along with the Minister of the Interior Rudolf Barák and the Chairman of the CSM Vratislav Krutina). However, he ended the meeting with an encouraging but somewhat misplaced statement: “So children, on the threshold of the third five-year period, together with the workers, take a firm, bold step into the new learning!”⁹

Until 1961, the dramaturgy of the main programme was to present a simple, albeit festive pioneer variety show, featuring a mix of collective

6 The scene in 1961 culminated in a “brutal police intervention against proletarian children.” *Rudé právo*. Vol. 38, 2 January 1958, No. 2, pp. 1–2; *Rudé právo*. Vol. 41, 2 January 1961, No. 2, p. 1; MICHÁLKOVÁ, V. Písničko, zpívej, hudbo hrej – našim dětem! *Rudé právo*. Vol. 41, 2 January 1961, No. 2, p. 2.

7 MAŠÍN, J. Pokolení v nástupu. *Rudé právo*. Vol. 42, 2 January 1962, No. 1, p. 2.

8 Radostné odpoledne pionýrů. *Rudé právo*. Vol. 39, 3 January 1959, No. 2, pp. 1–2.

9 MICHÁLKOVÁ, V. Písničko, zpívej, hudbo, hrej – našim dětem! *Rudé právo*. Vol. 41, 2 January 1961, No. 2, p. 2.

games, sports performances, children's dances and songs. The simplicity was partly due to the participation of up to two hundred pioneers of all ages, including sparks (a precursor to membership in the Pioneer Organization for children aged 6 to 9) and preschoolers who performed in the Spanish Hall. While this approach effectively showcased the concept of "socialist childhood", it also limited the potential for more complex performances. In the following years, this approach began to change significantly, as evident from two dramaturgical innovations. While in 1958, the cultural programme was presented by the pioneers themselves (with the help of the figure of Všechnovidělek [See-It-All]),¹⁰ in the subsequent years, an adult performer – initially more of a mentor – began to add dynamism to the variety show. In 1959, it was the aforementioned Grandfather Frost to whom the pioneers reported their public successes. He, in turn, encouraged them to participate in household chores. In 1962, the show featured a mime called "Přítel" (Friend), portrayed by the dancer Antonín Hodek or the popular Robot Emil (played by Jiří Šašek) and his "mechanic" Karel (Antonín Šůra). These characters marked a transition to figures more relatable to children. In later years, this type of adult friend was further developed by the actor and cartoonist Miloš Nesvadba (1925–2020), who appeared in several pioneer programmes.

The second significant change was the introduction of critical elements directed at the children's collective. This approach was first employed in the stage play "We Were Born for the Boldest Deeds" (My zrodili se k nesmělejším činům) (1962),¹¹ which aimed to highlight various children's vices and shortcomings within pioneer life. The sketches were authored by poet and leading pioneer official Oldřich Kryštofek (1922–1985). The dance sketch called "Slabikář" (Spelling Book) used rhymes to caricature the inhabitants of different fictional places: "Darebník" (Naughtyville), representing those who did not observe the rules of proper behaviour; "Hledsebe" (Mirrorville), where

10 *Rudé právo*. Vol. 38, 2 January 1958, No. 2, pp. 1–2.

11 ÚV ČSM, file 1438. NA.

girls paid too much attention to their appearance; and “Hlupice” (Dumbville), where the children failed to apply themselves at school. The criticism extended to “Poradov” (Counselville), where the pioneers neglected their duties in favour of taking endless meetings and resolutions, and “Závazkov” (Dutyville) which abounded with promises and empty words. Although the form of such criticism remained “child-like”, it can be viewed as part of the efforts to mobilize the pioneer movement at the time. By the mid-1960s, these efforts culminated in attempts to reform the pioneer organization. This shift was reflected in the transformation of critical tones into a more coherent pioneer satire,¹² which was incorporated into meetings of pioneers with party and state officials. Additionally, this period saw the cultural variety show evolve into a pioneer revue.

From Castle Variety Show to Television Pioneer Revue

In 1963–1964, the creators of New Year’s pioneer programmes began to experiment with a pioneer satire. The main programme still retained the character of a series of dance, singing and dramatic performances aimed at children around the age of 10, also featuring performances by younger schoolchildren. The script “To the Shores of Future” (K břehům budoucího času) (1963) was again authored by Oldřich Kryštofek. The programme highlighted the playful and active pioneers while being critical of those who “do not yet resemble Gagarin”.¹³ The show included a playful song, short sketches and slogans that admonished those circumventing pioneer tasks, did poorly at school, and devoted their free time to fashion and idleness.¹⁴ Another satirical song touched on the

12 The satirical sketch “The Waiter and the Guest” (Číšník a host) was performed in January 1959, but it was not part of the main programme. It was staged in one of the side halls by members of the National Theatre drama Miloš Nesvadba and Ljuba Skořepová using a puppet.

13 ÚV ČSM, file 1438. NA; dále (haj): K břehům budoucího času. *Rudé právo*. Vol. 43, 2 January 1963, No. 2, p. 2.

14 The performers presented various “slogans”: “I’ll be a pioneer of new technology. Always the latest models... – Obstacles are for others to overcome. – I have gained more badges /pioneer badges/ than anyone else. By trading them with others. – I’ll

current anti-religious campaign and problems in the supply industry. In 1964, the main programme (conceived as a “living” pioneer newspaper) criticized superficiality and snobbery among the pioneers, alongside other common childhood vices (selfishness, laziness, grumpiness).¹⁵

The potential of the pioneer programme was underscored by the “meeting of pioneers with representatives of the state and the government” in the summer of 1963, which was similar to the New Year’s events at Prague Castle. Since 1958, President Novotný had been convening these meetings at various locations around the country to coincide with the end of the school year and the start of summer holidays. The two-day meetings were attended by over two thousand pioneers and featured cultural and sports programmes. These events also included discussions with the highest party and state officials (Knapík & Franc et al., 2018, pp. 86–88). In early July 1963, the fourth such meeting was held in Hluboká nad Vltavou, where the pioneer revue “We Are Everywhere” (J sme všude) was presented. The show, watched by 1,500 children alongside President Novotný, was written by the scriptwriter Jiří Bauer (1929–2009).¹⁶ Actor Miloš Nesvadba played an important role in both the design and as the key adult guide.

The programme was notable for its length, running 75 minutes without an intermission. Unlike earlier variety shows that consisted of a sequence of dance, singing or sports numbers, this programme was characterized by a simple yet coherent plot and elaborate dialogue. Previously, a very short sketch or a song with critical content constituted only one of many numbers, but in this instance, multiple performances were integrated into a unifying *story*.¹⁷ The story centred around a seven-member girl pioneer team (with roles played by members of the

take part in every sports competition. As a spectator. – I’ll stay active right where I am. On the couch, in front of the TV.”

15 *Rudé právo*. Vol. 44, 2 January 1964, No. 2, p. 1; *Mladý svět*. Vol. 6, 1964, No. 2, p. 2; *Československý sport*. Vol. 12, 2 January 1964, No. 1, p. 1.

16 J. Bauer co-wrote the screenplay for the short children’s film “Pětikoruna” (1960). Available from: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/person/75887/jiri-bauer>. [cit. 2024-10-30].

17 ÚV ČSM, file 1438. NA.

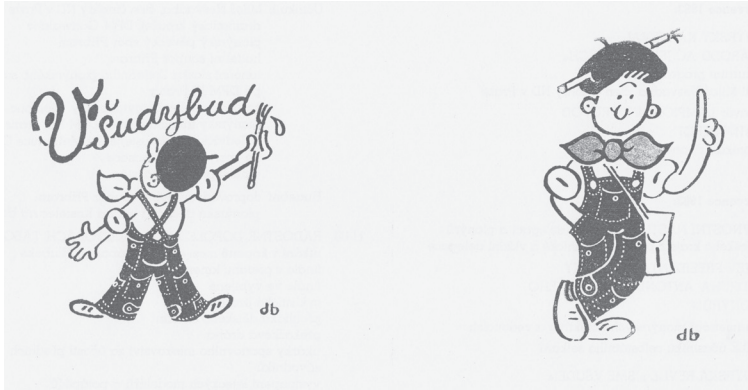
drama club of the House of Pioneers and Youth in Gottwaldov, now Zlín). From the opening dialogues, it was evident that the girls were bored – they showed no interest in the Sunday match of the pioneer teams taking place behind the fence. Originally, they were supposed to go on a Sunday outing with their leader, who had missed the past few meetings. As the story unfolds, it is revealed that the leader had been neglecting the club because of her boyfriend.

The central character of the revue is Všudybud (Ubiquitous), a figure drawn by one of the girls on a (paper) fence. At one point, this character comes to life and enters the scene. Všudybud, whose name is inspired by a key work of the reformer and educator J. A. Comenius (1592–1670), “The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart”, is portrayed as the “younger brother” of the youth union member Všudybyl (Everywhere).¹⁸ Miloš Nesvadba brought Všudybud to life as a positive character, who initially communicates with the pioneer girls through pantomime. As the performance progresses, he begins to speak and express himself through vivid drawings on a large glass board placed on the stage.¹⁹ In twelve scenes filled with songs and dances, Všudybud engages the girls, encouraging their collective spirit. He also interacts with thousands of children in the audience, using both words and drawings. In the end, it becomes clear that the girls are not entirely disillusioned with pioneering. Instead, they craved adventure and new experiences but were held back by the monotony of the pioneer life, as well as by teachers and parents who lacked understanding. The story reveals that the true enemy was their own feelings of guilt and hurt. Having fulfilled his mission, Všudybud returns to the paper fence, ready to help the next pioneer unit in need.

18 The Všudybyl movement was launched as a campaign by the ČSM to boost the productivity of young workers and to highlight issues within businesses.

19 For responses and images see Ljb. Hluboká 1963. *Mladý svět*. Vol. 5, 12 July 1963, No. 28, p. 3; MOULÍKOVÁ, Vlasta. Prezidentská vlajka na Hluboké. *Vlasta*. Vol. 17, 17 July 1963, No. 29, p. 2; Radostné setkání. *Lidová demokracie*. Vol. 19, 9 July 1963, No. 162, p. 1; *Večerní Praha*. Vol. 9, 8 July 1963, No. 158, p. 1.

The central moment of the programme “We Are Everywhere” was a critique of one of the main issues within the pioneer movement, delivered through lively satire and presented from the perspective of the children themselves, in their own language. The audience heard the girls express their frustrations about the pervasive suppression of initiative and personal freedom: those wanting to learn to play the guitar are labelled as troublemakers; school collecting activities are dull because they are compulsory; the school library offers only required reading; the adults at home or school does not understand them... Although the girls participate in pioneer leisure activities, they do not enjoy them because everything feels “somehow compulsory”. Instead of sympathising with them, Všudybud challenges the girls not to wait for an adult to entertain them. He urges them to come up with their own pioneering activities and make them both diverse and meaningful. At the same time, he subtly reprimands the negligent pioneer leader and the teacher who believes that a proper pioneer is always an obedient and disciplined child. The solution for the bored pioneer unit ultimately lies in cooperation, symbolized by a large collection of paper brought onto the scene by truck. This collection is the result of an initiative announced by Všudybud at the start of the gathering of all pioneers in Hluboká nad Vltavou – they had been collecting small scraps of paper that might not have otherwise made it to the recycling centre, all while helping the environment. As a result, even the members of the “bored team” on stage enthusiastically join the pioneer initiative.



Picture 1. The figure of the pioneer Všudybud in a pen-and-ink drawing by Miloš Nesvadba. The initial “V”, designed as a face, was briefly used in print as a logo for pioneer public events. ČSM Central Committee Fund, card 1438. NA; printed with permission of the National Archives and Michal Nesvadba.

The innovation of mass pioneer events featuring a revue programme captured the attention of both organizers and audiences. From the outset, the creators envisioned that the character of Všudybud / Miloš Nesvadba would continue to inspire pioneer engagement, especially in public service activities. The drawing of Všudybud (or his initial) was prominently featured in the promotion of the national pioneer game “Always Ready” (Vždy připraven).²⁰ Additionally, the event “Všudybud with a Magnifying Glass” (Všudybud s lupou) was created in connection with the youth union. Soon after, a “winter pioneer revue” titled “He’s Here” (Už je tu) (directed by Jiří Bauer) was staged at the Convention Palace of the Prague Park of Culture and Recreation for three thousand older children. Once again, Nesvadba’s pioneer character Všudybud was the star, joined by actress Pavlína Filipovská, singer Karel Gott (1939–2019) and others.²¹

If the ambitious pioneer revue was intended not only as entertainment but also to engage pioneers and offer critical reflection on the

20 Všudybud. *Vedoucí pionýrů*. Vol. 19, 1963, No. 11, p. 2.

21 *Lidová demokracie*. Vol. 19, 5 December 1963, No. 290, p. 4; *Večerní Praha*. Vol. 9, 10, December 1963, No. 291, p. 2.

movement, an apparent paradox had to be addressed: why present a satirical programme, such as the one about “a bored pioneer unit”, to a select group of the *best pioneers* in the country? The solution lay in expanding the audience through a television broadcast. Prague Castle provided the ideal setting for presenting the revue.²² Due to the demands on the organization, it was possible to test this model with a delay – during the New Year’s meeting of the pioneers with the President in January 1965. This marked the first time the main programme was broadcast live, offering viewers a glimpse of what was happening in other halls as well.

“What We Can Do”

The eighth New Year’s Eve meeting of the six hundred best pioneers with the President of the Republic at Prague Castle was also reported in a television guide; the accompanying information specified that the programme was intended for children aged eight and above, emphasising its focus on *pioneer-aged* children rather than the youngest viewers or sparks. The live broadcast of the event began at 2 p.m. and concluded shortly before 6 p.m.²³

Preparations in the Spanish Hall had been underway since mid-December 1964, with the set and scenery being constructed according to the design by architect Miloš Ditrich (1927–2016). Raised platforms for the large orchestra and smaller backing band were built on the sides of the open stage, which was designed in a star shape in the background. Two hundred performing pioneers arrived in Prague on 27 December, and starting the next day, 11 children ensembles began rehearsing the programme. The dress rehearsal, which included the television technicians, took place on New Year’s Eve. The Pioneer

22 Pioneer variety shows were broadcast by Czechoslovak Television from 1955.

23 *Rudé právo*. Vol. 45, 3 January 1965, No. 2, p. 1; *Radostné chvíle na Pražském hradě*. *Lidová demokracie*. Vol. 21, 3 January 1965, No. 2, p. 1; *Červené šátky na Pražském hradě*. *Mladá fronta*. Vol. 20, 3 January 1965, No. 2, p. 3. Se snímky z akce – viz Pionýrský rok. *Květy*. Vol. 15, 16 January 1965, No. 2, p. 1; Děti se setkaly s prezidentem. *Vlasta*, Vol. 19, 13 January 1965, No. 2, p. 3.

delegations arrived in Prague at the turn of the year and stayed at the dormitories of the Party University; the House of Czechoslovak Children organized the children's stay and also prepared their New Year's Eve entertainment.²⁴

The main programme, entitled "What We Can Do", along with the live broadcast, was directed by the experienced television director Miloslav Zachata (1925–1970), who also wrote the script for the pioneer revue and lyrics for some of the songs.²⁵ The leadership of the Youth Union intended for the revue to provide viewers with "a balanced view" of the pioneer movement: it would satirically point at some of "the darker aspects of pioneer life" while also drawing attention to "the good things that surround us and that we help to create". Again, the creators were asked to keep a child's perspective on the central themes. This time, the satire targeted the stereotypical and uninventive meetings of pioneer units or the dishonest practices in collecting waste materials. Criticism was also directed at the arrogant children who elevated themselves above others and forgot the basic pioneer principles in the pursuit of primacy. Using songs and dance performances, the programme aimed to emphasize the importance of cooperation as a fundamental prerequisite for achieving goals. This generally optimistic message was also meant to reflect the current political themes of the coming year, including the 20th anniversary of the liberation of Czechoslovakia and the Third National Spartakiad. Additionally, the revue featured references to space rockets, cosmodromes and the theme of space exploration in general, celebrating the peak achievements of the human spirit.²⁶ The New Year's event (apart from the main pioneer revue) also included activities in other representative halls of

24 Sign. Z I d 3. A KPR. Report on the New Year's celebration (22 November 1964).

25 The lyrics for the songs were written by Alois Palouček (1931–1986) and Oldřich Flosman (1925–1995). M. Zachata began collaborating with television in 1956. In addition to a series of productions, he recorded performances, including rare recordings of the plays "Těžká Barbora" and "Balada z hadrů" (1960) by J. Werich and J. Voskovec.

26 ÚV ČSM, file 1444. NA; Sign. Z I d 3. A KPR.

the Prague Castle, culminating in a final dance party, a gathering of all pioneers and a speech by the President of the Republic.

The very first scene introduced the core theme of the revue. A vocal ensemble, accompanied by soloists, performed the opening song, which was later repeated in various forms throughout the programme. The song celebrated creative work across all professions. The pioneers, too, were encouraged to prepare for their future contributions to society: “Our country may ask: what can we do?” The development of children’s creativity was presented as a fundamental goal of the pioneer movement: “Although we are still small / everyone must learn a skill / one day we’ll be generals / or fly to the stars.”

The revue opens with a conversation between pioneers Karel and Pavel about what they plan to submit to the Youth Creativity Competition (STM).²⁷ It quickly becomes apparent that Pavel is far from modest, and while ambition and engagement are valued in pioneers, he tends to be a bit of a “braggart”. He boasts that he can build a rocket that can travel 100 trillion kilometres per hour, construct a fountain pen with a radio, or build a bridge over the Vltava River. Karel even invites his classmates to come up with something Pavel cannot do but to no avail. However, when it comes to simple tasks like chopping wood or hanging a picture, Pavel dismissively says: “I don’t do such simple things. I leave those to my sister.” In contrast, Karel plans to submit a practical household item in the competition – a table to hold a TV – something Pavel scoffs at before exiting the scene. At first, it seems that Pavel is quickly losing the audience’s sympathy, but one of the girls (Helenka) puts things into perspective: “He’s a clever fellow, but when he starts bragging, he doesn’t know when to stop.” As a result, the children decide to “take him down a peg”. When Pavel returns to the scene, Karel tells him that they have something better than his rocket – a set of “life-like” pioneer figurines – and invites him to go and see them at the Pioneer House. The children quietly share

27 The Youth Creativity Competition was a large-scale event organized by the Youth Union. Participants could apply for the technical or artistic section.

the plan among themselves. What follows is a variation of the opening song, this time cautioning against those who “lag or race ahead in the relay” and risk losing the entire race for the collective...

In the next scene, Pavel grapples with the concept of “life-like pioneers”. He attempts to imitate Karel but fails, managing only to create a large paper puppet of a pioneer that he cannot move even with the help of his sister Helenka. Frustrated, he concludes that constructing “life-like pioneers” is impossible and plans to mock Karel. In the fifth scene, Pavel comes to observe Karel’s mechanized pioneers represented by his friends, whom he instructed to stand rigidly like statues at all times. Pavel is unimpressed with the result, especially when the pioneers do not move at Karel’s first command. Karel responds, “Have you ever seen a pioneer who obeyed immediately?” Eventually, Karel sets the pioneers in motion, leading into the main part of the revue – the following four scenes satirize various vices and shortcomings of the pioneers through song, addressing issues like dull pioneer meetings, unfair scrap metal collection practices, excessive body weight and vanity.

The first song showcases the “mechanized pioneers” in meetings that resemble school classes more than enjoyable gatherings. The oft-repeated refrain captures this sentiment: “First they sing a song / then recite what they read in school / and finally they go wild / playing Chinese whispers.” The image concludes with a mocking verse: “So it went day after day / just like clockwork. / They reported how they had / *such varied* (this is meant ironically) meetings.” Pavel is quite impressed by the mechanized pioneers and is particularly curious how Karel managed to “get them to sing”. In response, Karel tugs on his ear and explains that his mechanized pioneers have a wire installed in a sensitive spot and “their wailing makes for quite a good song.” It is now clear that the *sensitive spot* is a metaphor for a deeper issue within the pioneer movement that needs addressing. Karel then adds that

his mechanized pioneers have several such sensitive spots: “There are enough of them to make a Prague Spring.”²⁸

Another song features pioneers who “are touchy about being accused of lacking independence and initiative compared to adults”. The song tells the story of Jirka, a pioneer who wins a competition by collecting twelve tons of scrap metal. However, this impressive feat turns out to be a scam: “It’s not rocket science, / just get the family involved. / They collect the cast iron, / I collect the receipts. My dad, my mom, my grandmothers and grandfathers, / they all collect iron for my competition.” And so Jirka wins the main prize – a holiday at the international pioneer camp in Soviet Artek in Crimea – despite facing challenges at home, such as worrying “what will they say in Artek when I bring my grandmothers along”. The song ends with Jirka receiving cheers for making it to the national competition: “Everyone praises Jirka now, the Central Committee invited him to the Castle / and all he did was collect receipts – not even one kilo of iron.”

The third scene with the mechanized pioneers caricatures clumsy, chubby children who struggle with simple exercises and disrupt the gymnastic performances of their peers. Their failures are attributed to laziness and excessive TV time. Before the final scene featuring the mechanized pioneers, Karel hands Pavel a pair of large, odd glasses, described in the script as looking like “the glasses brought to the Fučík from Helsinki”.²⁹ Through the glasses, Pavel sees a pioneer strikingly similar to himself – constantly boasting while avoiding collective activities. Recognizing the critique, Pavel initially tries to “get back at the other children” by pretending to be “mechanized”. However, he eventually reveals his true self and seems to have reformed. The finale, featuring a final rendition of the theme song, transitions smoothly into

28 Prague Spring is a traditional international music festival that has been held since 1946.

29 A possible reference to the dance group of the J. Fučík Ensemble from Prague, which performed at the 8th World Festival of Youth and Students in Helsinki (1962). KRA-TOCHVÍL, Jiří. A few remarks on Helsinki. *Hudební rozhledy*. Vol. 15, 30 August 1962, No. 16, p. 682.

the second part of the programme – a series of performances by pioneer cultural groups, including songs, dances, Spartakiad routines and gymnastic numbers. The finale of the Pioneer Revue celebrates the competencies and future of the pioneers with the lyrics: “The country is calling: Pioneers / you are my future / today’s pioneers / will be tomorrow’s heroes.” As the last verse plays, the pioneers march to the party leaders with flowers, reflecting the political anniversary of the coming year: “While the children are still young / the country is twenty years old. / Youth has always wanted to play / youth has always wanted to move forward.”

It might have seemed that a bright future awaited not only the youth but also the pioneer revue as a new genre. However, this turned out to be the last revue of its kind. The New Year’s gatherings at Prague Castle reverted to variety shows in the following years. In 1966, the television aired the pioneer variety show “Relay of Youth” (Štafeta mládí), hosted by Miloš Nesvadba.³⁰ The next year brought the show “Merry-Go-Round” (Kolotoč)³¹ and the final New Year pioneer programme was broadcast in 1968. The vibrant variety show “Little Masters and Big Masters” (Malí a velcí mistři) had to be postponed to 7 January due to a major political event – the historic meeting of the Communist Party Central Committee at Prague Castle, which launched the reform process known as the Prague Spring of 1968. This meeting with the pioneers was attended not only by President Novotný but also by the new First Secretary of the Czechoslovak Communist Party, Alexander Dubček, who symbolized the coming reforms.³² The reason for the shift in programme content remains unclear. In addition to musical, dance and sports performances, the pioneer programmes continued to feature satirical sketches criticizing the issues within the pioneer organization. These sketches were written and directed by the experienced Miloslav Zachata. This suggests that the revue format could have been

30 *Rudé právo*. Vol. 46, 3 January 1966, No. 2, p. 1; ÚV ČSM, file 1446. NA; Sign. Z I d 3. A KPR.

31 *Rudé právo*. Vol. 47, 2 January 1967, No. 2, p. 1.

32 *Rudé právo*. Vol. 48, 8 January 1968, No. 7, p. 1.

too demanding for the child performers and the live television production. It is also possible that a family-oriented television programme was preferred over a more complex satirical revue.

The Image of a Childhood of the Pioneer Age (Conclusion)

Pioneer cultural programmes, which became a regular feature of meetings between selected pioneers and the highest state and party leaders in Czechoslovakia during the late 1950s and early 1960s, offer a unique glimpse into the presentation of “socialist childhood” and the role of pioneers during that era. These programmes were part of a series of media-exposed celebrations created by the communist regime in Czechoslovakia, in which children either represented a segment of broader social groups (May Day celebrations, International Women’s Day, Spartakiads; see, e.g., Ratajová, 2000; Roubal, 2016) or took central stage (International Children’s Day; Knapík & Franc et al., 2018, pp. 67–80).

Initially, the New Year’s celebrations at Prague Castle followed relatively straightforward and familiar formats that were easy for schoolchildren and young pioneers to understand, while also catering to the expectations of a politically conscious audience. The cultural programme centred on children and youth, highlighting their bright prospects in a socialist society. Children’s lives were portrayed as joyful and filled with diverse and creative activities designed to help them choose a future profession. In contrast, the audience was reminded that the lives of most pre-war children had been shaped by their parents’ struggles with existential hardships. This perspective, which primarily reflected the regime’s and adults’ view of the world, gradually began to take into consideration the mentality and real experiences of children. As a result, cultural programmes started to convey more complex messages, which inevitably influenced their format. The original pioneer variety shows, which featured songs, dances and sports games, began to offer a critical view of the life of contemporary Czech and Slovak children. Over time, the introduction of satirical elements transformed these variety shows into pioneer revues, complete with a central theme and underlying message.

This shift was undoubtedly driven by a change in the communist leadership's view of the youngest generation and the growing dissatisfaction with the pioneer organization. On the one hand, politicians emphasized that the schoolchildren of that era had grown up entirely in the post-revolutionary system; on the other hand, they increasingly reflected that children took many social and extracurricular activities for granted. This led to a perception that the pioneer movement had become overly formal and had little impact on the children's leisure time. These concerns were reflected in the pioneer revues of 1963–1965, which can be perceived as a distinctive media format aimed at promoting the pioneer movement and highlighting the necessary changes.

The programme “We Are Everywhere” incorporated many of the criticized aspects of the pioneer movement (see Knapík et al., 2022). The lax attitude of the pioneer leaders, especially the unionists, undermined the movement crucially by eroding the children's trust in adolescents and adults. One of the persistent issues was the high turnover and unavailability of leaders, which made it difficult to maintain consistent guidance. It is therefore not surprising that the character of *Všudybud* encouraged children to take initiative on their own. The two revues we examined share a common trait: the shortcomings of the pioneers (such as boredom and boastfulness) were never confirmed – the children had “a healthy core” and ultimately reformed themselves. There was always room for personal engagement.

In the mid-1950s, the Pioneer organization also discussed the need for an authentic “pioneer romance” – a set of activities that would not only be socially useful but also appealing and truly engaging for children. The term “healthy romance” was revived again between 1962 and 1965 amid discussions on the urgent need to innovate the methodological approach within the pioneer movement. There was a persistent tension between the requirements of the educational system (outlined as “What a pioneer should know and be able to do”) and the voluntary activities of the pioneers. The variety revue “We Are Everywhere” addressed this issue by encouraging the spontaneous collection of old paper by the pioneer collective. During this event, one of the girls remarked: “Collecting every scrap of paper that would have gone up

the chimney unnecessarily, discovering lost values by ourselves and voluntarily – that’s something!” At the same time, this “wholesome romance” sought to avoid the educational practices associated with forbidden scouting. Before 1948, scouting had effectively worked with scout troops, which were groups smaller than pioneer units. In contrast, the system of pioneer units, which had theoretically been part of the pioneer organization since its inception, proved dysfunctional. The *troop* played an important role in “We Are Everywhere”, and the show encouraged children to follow this model of pioneer activity. And not only that. Let us point out that this was an unschooled troop *of girls*. In contrast, the TV show “What We Can Do” included a disparaging remark about the girls made by the boastful Pavel.

The revue “What We Can Do” elaborated on the criticism of pioneer life, particularly addressing the monotony of pioneer meetings that resembled school and the dishonesty in collecting activities aimed at achieving quick success. Beyond these issues, the revue also tackled broader aspects of children’s lives.³³ Previous variety shows often emphasized physical fitness and sportsmanship as essential elements of a healthy childhood. For instance, a newspaper report from a New Year’s Day celebration in January 1962 mentioned a pioneer who had participated in a cultural programme and was described as “a slim boy”.³⁴ The revue “What We Can Do” went even further in its criticism, portraying excess weight as a major negative factor that prevents pioneers from leading an active life. The references to fuller body proportions in the revue went to extremes; at the opening of the fourth scene, Pavel complained that Helenka had “fat legs”, which he claimed impeded his ability to build a paper pioneer puppet. Additionally, in the eighth scene, the script called for two “fat pioneers” (!) who struggled to perform even basic exercises. It remains unclear whether

33 In this context, we can recall the harsh criticism of the PO ČSM in J. Fairaizl’s documentary “Malované děti” (1967), which appeared to adopt the style of critical television journalism seen in the programmer “Zvědavá kamera”. For more details see M. Štoll in KNAPÍK et al., 2022, pp. 363–405.

34 MAŠÍN, J. Pokolení v nástupu. *Rudé právo*. Vol. 42, 2 January 1962, No. 1, p. 2.

the show's creators altered the performers' costumes for these roles or cast genuinely overweight children, thus subjecting them to ridicule *on live television*... Such portrayal is not surprising; it aligned closely with the contemporary campaign against obesity, which political leaders increasingly viewed as a pressing social problem affecting children. Notably, Antonín Novotný had long advocated for the increase in the price of confectionery, a policy implemented in 1962. He commented at the time that "our children are fat" (Franc, 2009, p. 34). Therefore, the emphasis on physical fitness and the specific criticism of "fat pioneers" in the New Year's programme likely reflected Novotný's personal concerns.

The portrayal of adult characters in pioneer cultural programmes evolved in interesting ways over time. As older children took on roles in the more ambitious pioneer revues and the programme was more targeted at their peers, the representation of adult figures also shifted. We can observe a transition from the "guide/friend" archetype to more complex representations of adult authority. In "We Are Everywhere", the character of Všudybud is accompanied by a lax pioneer leader who fails to win the children over. A particularly intriguing development occurs in "What We Can Do", where *the school caretaker* is introduced at the start of the revue as the sole embodiment of adult authority. In the second scene, when one of the children announces the caretaker's arrival, all the children immediately freeze, quiet down and – as the script notes – "greet him most respectfully and politely". This raises the question about the source of the caretaker's unique authority. By the 1960s, the feminisation of primary education was essentially complete, with a sharp decline in male teachers. Yet, the school caretaker retained a strong presence in this environment, remaining "omnipresent" as he both lived at the school and took care of its maintenance. Interestingly, the caretaker was not a particularly likeable figure (as reflected, e.g. in the famous children's book by Bohumil Říha)³⁵. "What We Can

35 Říha, 1959, p. 52; Here, we see the character of the school caretaker Vozáb: "He was a sullen fellow and did not care for the school youth much."

Do” mirrors this sentiment as well when the caretaker’s male authority is relativized by the children – after the caretaker leaves the scene, the pioneers “jump up / and run away”.

During the New Year’s celebrations, the President of the Republic consistently embodied the unquestioned adult authority. His influence was evident not only in his speeches but also in his interaction with the pioneers and his participation in the closing feast. However, he did not always manage to foster a genuine connection with the children. A clear example of this disconnect occurred during Novotný’s speech at the celebration in January 1965. When he asked the children if they were preparing for the Spartakiad, everyone in the hall raised their hand. Perhaps influenced by the revue “What We Can Do”, which poked fun at formality and insincerity, Novotný doubted the authenticity of the children’s responses. He pointedly remarked that “the Castle has the names and addresses of those present and could double-check”.³⁶ And at that very moment, the President effectively assumed the role of the proverbial “school caretaker” ...³⁷

Literature

- ANDRESEN, Sabine, 2006. *Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung*. 1st edition. München: Ernst Reinhardt Verlag. ISBN 978-3497018666.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris, 2020. *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. 2nd edition. Weinheim – München: Beltz Juventa. ISBN 978-3779926238.
- COLLINS, Ross F., 2023. *Children, War and Propaganda*. 2nd edition. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers. ISBN 978-1433196805.
- FASS, Paula S. (ed.), 2004. *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* 3. New York: MacMillan Reference Library. ISBN 978-0028657158.

36 Co my dokážem... (*What We Can Do*). *Československý sport*. Novotný eventually stopped challenging the children’s claim and said, “Let us part as allies,” urging them to join him in promoting the Spartakiad.

37 The article was translated by Mgr. Markéta Johnová, PhD.

- FRANC, Martin, 2009. Tloušťka a socialismus. Obezita jako vědecký a společenský problém v Československu 1948–1968. *Kuděj: časopis pro kulturní dějiny*. Praha. Vol. 11, No. 1, pp. 28–42. ISSN 1211-8109.
- JIRÁK, Jan & KÖPPLOVÁ, Barbara, 2014. Nabídka televizních programů dětskému publiku v 60. letech. In: KNAPÍK, Jiří et al. *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava: Slezská univerzita, pp. 121–131. ISBN 978-80-7510-057-3.
- KELLY, Catriona, 2007. *Children's World. Growing up in Russia 1980–1991*. 1st ed. New Haven and London: Yale University Press. ISBN 978-0300112269.
- KNAPÍK, Jiří & FRANC, Martin et al., 2018. *Mezi pionýrským šátkem a mopedem. Děti, mládež a socialismus v českých zemích 1948–1970*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2890-7.
- KNAPÍK, Jiří et al., 2022. *Pionýři, malované děti? Pionýrská organizace ČSM a dětský kolektiv (1949–1968)*. Praha: Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-837-7.
- NEČASOVÁ, Denisa, 2018. *Nový socialistický člověk. Československo 1948–1956*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-185-8.
- NOSKOVÁ, Gabriela, 2006. *Vývoj českého činoherního divadla na obrazovce České televize (50. a 60. léta)*. Brno. Diploma Thesis. Masaryk university, Faculty of Arts.
- PEACOCK, Margaret, 2014. *Innocent Weapons. The Soviet and American Politics of Childhood in the Cold War*. 1st ed. The University of North Carolina Press. ISBN 978-1469618579.
- REICHEL, Peter, 1991. *Der schöne Schein des Dritten Reiches: Faszination und Gewalt des Faschismus*. 1st ed. Carl Hanser Verlag. ISBN 978-3446148468.
- RATAJOVÁ, Jana, 2000. Pražské májové oslavy 1948–1989. Příspěvek k dějinám komunistické propagandy. *Kuděj: časopis pro kulturní dějiny*. Praha. Vol. 2, No. 1, pp. 51–64. ISSN 1211-8109.
- ROLLOVÁ, Veronika, 2019. *Pražský hrad na cestě ke komunistické utopii (1948–1968)*. 1st ed. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. ISBN 978-80-87989-80-7.
- ROUBAL, Petr, 2016. *Československé spartakiády*. 1st ed. Praha: Academia, p. 405. ISBN 978-80-200-2537-1.
- ŘÍHA, Bohumil, 1959. *O letadélku Káněti. Veselé příhody pekelských dětí i jejich psa s malým letadlem*. 2nd ed. Praha: Státní nakladatelství dětské literatury.
- SOMOGYVÁRI, Lajos, 2022. Celebrating May 1: Visual Propaganda from Different Perspectives in Communist Hungary. *Historia scholastica: International Review for History of Education*. Prague. Vol. 8, No. 1, pp. 59–78. ISSN 1804-491.
- TAYLOR, Richard, 1998. *Film Propaganda: Soviet Russia and Nazi Germany*. 2nd edition. I. B. Tauris. ISBN 978-1860641671.

Archival sources

The ÚV ČSM Fund. National Archives (NA).

Archives of the Office of the President of the Republic. A KPR.

The Period Press

Československý rozhlas a televize, 1964.

Československý sport, 1964–1965.

Hudební rozhledy, 1962.

Květy, 1965.

Lidová demokracie, 1963, 1965.

Mladá fronta, 1965.

Mladý svět, 1963–1964.

Pravda, 1962.

Rovnost, 1965–1966.

Rudé právo, 1958–1968.

Večerní Praha, 1963.

Vedoucí pionýrů, 1963.

Vlasta, 1963, 1965.

Electronic resources

J. Bauer [online]. [cit. 2024-10-30]. Available from: www.filmovyprehled.cz/cs/person/75887/jiri-bauer.

S Preparation of the Future Elites of the Communist Party in the Period of Communism in Slovakia¹

Blanka Kudláčová^a

^a Trnava University in Trnava,
Faculty of Education, Department
of Educational Studies, Slovak Republic
blanka.kudlacova@truni.sk

Received 23 January 2024

Accepted 25 November 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-008

Abstract The research is focused on organization and content of education of the future party elites in Slovakia during the period of communism. In 1953, a special Party College of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia (renamed to the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia in 1965, further on Political Institute of the CC CPC) was created in Czechoslovakia for the purpose of their training. It was directly managed by the Central Committee. After the suppression of the Prague Spring and the onset of nor-

malization (the beginning of the 1970s), a new faculty called the Faculty of the Political Institute of the CC CPC was established in Bratislava and it began its activities in 1972. The research is based on the study of archival sources of relevant funds of the Slovak National Archive in Bratislava. The research shows that the faculty 1) provided a relatively wide spectrum of graduate and postgraduate education in both full-time and part-time form, 2) also provided higher forms of education (rigorous examination procedures and scientific postgraduate studies), 3) had a well-thought-out and well-organized comprehensive system of education for the future elites of the ruling Communist Party, including spending their leisure time. The faculty disappeared after the fall of communism in 1990.

Keywords communism, communist party, party elites, party education, Slovakia

1 The study is a part of the research project VEGA 1/0190/24: Regime Engagement vs. Silent Resistance in Totalitarian Education in Slovakia.

Introduction

Totalitarian regimes typically exhibit a distinctive pattern marked by the dominance of a single leader, single party and single ideology. Therefore, Timothy Snyder, in his book *On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century* warns: beware a state where there is a single party (Snyder, 2017). The continuity of power in totalitarian regimes is ensured by various types of party education, in which the focus is mainly on ideological training of the future elites. The aim of the study was to explore how the education of the future party cadres was ensured during the period of communism in Czechoslovakia, specifically in Slovakia. Answers to the following questions were sought: *When was the education established and who decided about it? How was it organised? What was its development like? How did the education take place, in what ways and forms? Whether and to what extent was leisure time of the participants organised?*

As far as the current research is concerned, political education in Czechoslovakia is addressed from a broader perspective in publications by Urbášek, 2008; Devátá et al., 2011; Devátá, 2014; Olejník, 2018; Gabzdilová, 2018; Kudláčová (ed.), 2019 and 2023; Cuhra et al., 2020. As for the Political Institute of the CC CPC the studies by Dinuš (2008 and 2010) are to be noted. The presented research is based mainly on the study of archival sources of the Slovak National Archive in Bratislava (the Fund of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC), contemporary documents and secondary literature related to the topic.

Socio-political and Historical Context

After the end of the WWII, taking into consideration the victorious powers, it was completely clear that Czechoslovakia would focus on the East and its foreign policy orientation would change. The turn from an orientation towards the Western powers to a close alliance with the Soviet Union, was a key change in the post-war Czechoslovakia.²

2 Although the study focuses on party education during the era of communism in Slovakia, it is impossible to ignore the fact that Slovakia was part of Czechoslovakia at that time. Czechoslovakia was established on October 28, 1918, as one of

The February coup in 1948 was only a formal act by which Czechoslovakia became part of the Eastern Bloc and the Communist Party began to rule. A fundamental step in the formation of the communist regime was the adoption of the Constitution of the Czechoslovak Republic on May 9, 1948 in Prague. From 1949, Czechoslovakia was part of the economic organization the Council for Mutual Economic Assistance and from 1955, it was part of the military pact the Warsaw Pact.

It may be stated that all essential structural, organisational and personnel changes in the school system in Slovakia were carried out in the period of Stalinism.³ It was the first stage in the development of the socialist school, which was typical of the strongest indoctrination by the ideology of Marxism-Leninism⁴. The content of education at all

the successor countries after the dissolution of Austria-Hungary, while the state organization was defined by the Constitution of February 29, 1920. It is a Central European country that existed between 1918 and 1992, excluding the period of the WWII. After the end of the WWII, Czechoslovakia was restored to the borders it had before 1938, with the exception of Subcarpathian Ruthenia, which became part of the Soviet Union. Already during the Second World War, in December 1943, an alliance treaty between the Soviet leader Joseph V. Stalin and the Czechoslovak president-in-exile Eduard Beneš was signed, making the Soviet Union Czechoslovakia's closest ally. After the communist coup in February 1948, the new Constitution of May 9, 1948 was adopted, which defined the Czechoslovak Republic as a "people's democratic state" and ensured the laying of the foundations of socialism in all areas of social life.

- 3 Stalin died in 1953, however, condemnation of the cult of his figure occurred only at the 20th Congress of the Communist Party of the Soviet Union in 1956, which marked the process of de-Stalinization. On the politicization of the school system and education, see the collective monograph KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.), 2019. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989* [tr. *Pedagogical Thinking and Education in Slovakia Between 1945 and 1989*]. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- 4 For details on implementation of the ideology of Marxism-Leninism in all areas of society in Czechoslovakia, see DEVÁTÁ, Markéta, 2014. *Marxismus jako projekt nové společnosti* [tr. *Marxism as a Project of New Society*]. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. On ideologization of the system of education and transformation of education in Slovakia, see OLEJNÍK, Milan, 2018. *Implementácia marxisticko-leninskej ideológie vo sfére vzdelávania na Slovensku v kontexte politického vývoja v rokoch 1948–1953* [tr. *Implementation of Marxist-Leninist Ideology in the Sphere of Education*

levels of schools “as well as extracurricular education were subordinated to it” (Gubricová, 2023). According to Cuhra et al. (2020, p. 30), Marxism-Leninism represented “a fundamentalist direction that was elevated to the state ideology in socialist countries of the Soviet-type”.

The forty-year period of communism was not homogeneous. The main landmark is represented by the period of reform process in the 1960s, known as the Prague Spring. Favourable conditions for liberalization of the regime arose as a result of de-Stalinization in the Soviet Union. A secret speech delivered by Nikita Khrushchev, the new general secretary of the Communist Party of the Soviet Union, in 1956, represented an impulse for this. In the speech, he criticized the period of the cult of personality under Stalin and pointed to his crimes. Echoes of de-Stalinization reached Czechoslovakia with delay because the party leadership led by Antonín Novotný, responsible for the trials committed in the 1950s, postponed taking responsibility for these political processes (Londák, Sikora & Londáková, 2002).

The political liberalization in August 1968 ended abruptly due to the invasion of the Warsaw Pact troops led by the Soviet Union. This was followed by a period known as normalization⁵, typical especially in the 1970s. In December 1970, the party leadership adopted a document that became the ideological canon of normalization, *Poučenie z krízového vývoja v strane a spoločnosti po XIII. zjazde KSČ* [tr. Lessons from the Crisis Development in the Party and Society after the 13th Congress of the Communist Party of Czechoslovakia]. It summarizes the goals of normalization as follows: to achieve normalization of conditions in the country on the basis of Marxism-Leninism, to restore the leading role of the party and the authority of the state power of the

in Slovakia in the Context of Political Development between 1948 and 1953]. Prešov: Universum.

5 The term “normalization” can be understood in a narrower and broader sense. In a narrower sense, it is the period of liquidation of the reforms of the Prague Spring contained in the so-called Moscow Protocol from August 1968 to the 14th Congress of the Communist Party of Czechoslovakia in May 1971. In a broader sense, it is the historical period from August 1969 to the end of 1989.

working class, to eliminate counter-revolutionary organizations from political life and to strengthen international ties of the Czechoslovak Socialist Republic with the Soviet Union and other socialist allies (Lessons..., 1970).

The reform process was presented by the communists as a counter-revolution and the Soviet occupation was portrayed as fraternal and international aid. In this sense, the regime proceeded to liquidate the reform measures and returned to the application of the leading role of the Communist Party of Czechoslovakia and the Marxist-Leninist ideology in all areas within the society. One of these steps was the establishment of Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava.

The Beginnings of Party Education in Czechoslovakia after the February Coup

The initial forms of party education began to take shape immediately after 1948. Its aim was to acquire and deepen the knowledge in the field of Marxism-Leninism, with the target audience being members of the Communist Party. Initially, it was organized in the form of training sessions known as the *Days of Communist Education*. The *Year of Party Training* was introduced in 1949. Within these programs, education took place in three forms: basic courses of Marxism-Leninism, Marxism-Leninism study groups, and evening schools of Marxism-Leninism. Starting in 1951, party education was also open to non-party members. In 1953, the evening schools of Marxism-Leninism were renamed to Evening Universities of Marxism-Leninism [orig. *Večerné univerzity marxizmu-leninizmu*, orig. abbr. VUML], and the duration of studies was extended to two years.

“Party education was founded on a unified and centrally approved ideological line and was systematized” (Cuhra et al., 2020). It was carried out through various forms (courses, study groups, etc.), some of which gradually took on the form of institutionalized education (e.g. Evening Schools of Marxism-Leninism). However, there was a lack of education for the future top party cadres. Therefore, on January 19, 1953, the Presidium of the Central Committee of the Communist Party of

Czechoslovakia⁶ decided to establish the Party College of the CC CPC in Prague [orig. *Vysoká stranická škola pri Ústrednom výbore Komunistickej strany Československa*] (Dinuš, 2008). This marked the transformation of party education to university education. Its goal was “to train party leaders so that, equipped with the knowledge of Marxism-Leninism, they could implement the party’s policy in practice, selflessly lead workers in building the socialist society and be always ready to protect their homeland” (Organizational Statutes, 1953, p. 3). In 1965, this Party College was renamed to the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia [orig. *Vysoká škola politická pri Ústrednom výbore KSČ*, further on the *Political Institute*]⁷ and its graduates were trained as party cadres for the highest political positions. Formally, it was placed at the level of other universities, however, it was not a state school. It was funded by the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia (further on Central Committee of the CPC). As part of the normalization process, a new faculty of the Political Institute was established in Bratislava by the resolution of the Presidium of the Central Committee of the CPC from March 13, 1970.⁸

Establishment, Objectives and Structure of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava

The Faculty of the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia in Bratislava (further on

6 Presidium of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia was elected by the Central Committee, in order to manage the work between the regular meetings of the Central Committee. It had 10 to 12 members and met once a week.

7 On the Political Institute of the Central Committee of the CPC see DINUŠ, Peter, 2008. *Vysoká škola politická ÚV KSČ* [tr. Political Institute of the CC CPC]. In: *Studia Politica Slovaca*, Vol. 1, No. 2, pp. 14–32.

8 Resolution of the 165th Meeting of the Presidium from March 13, 1970. Fund of the Faculty of the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia (further on SNA, the fund of the Faculty), A-02, box 1, vol. 3, p. 1. Slovak National Archive.

the Faculty) was part of the Political Institute of the Central Committee of the CPC in Prague.⁹ The Faculty was established on September 1, 1971 and the classes started in 1972. According to the Statutes, its goal was: “1) education of Marxist-Leninist cadres for the needs of the party, state and social bodies and organizations, 2) participation in the development of social sciences, deepening their connection with the politics of the Communist Party, 3) scientific training of cadres in the fields of Marxism-Leninism and other fields of social sciences.”¹⁰ It was a politically oriented party education of the future communist cadres, potentially involving re-training of the already established cadres. The Faculty was funded directly from the budget of the Central Committee of the Communist Party of Slovakia (further on Central Committee of the CPS).

The dean of the faculty was appointed by the Central Committee of the CPC and was a member of the board of the rector of the Political Institute in Prague. He dealt with all serious tasks together with the section of education and science of the Central Committee of the CPS and the political-organizational department of the Central Committee of the CPS. The board of the dean of the faculty was made up of senior staff and functionaries of the faculty: dean, vice-deans, head of economic administration, head of cadre department, chairman of the Institution Committee of the CPS [orig. Celozávodný výbor KSS], chairman of the Baseline Organization of the Communist Party of Slovakia and chairman of the Institution Committee of the Revolutionary Trade Union Movement. Pursuant to the Resolution of the Central Committee of the CPC of March 13, 1970, the following structure of departments was proposed: 1) Marxist-Leninist philosophy, 2) political economy, 3) scientific communism, 4) theory and practice of party building, 5) history of the Czechoslovak Socialist Republic and the Communist Party of Czechoslovakia, 6) history of the Communist Party of the Soviet Union, 7) history of the international labour movement,

9 Ibid.

10 Statutes of the Political Institute, 1983. Fund of the Faculty, A-01, box 1. SNA.

8) national economic policy of the Communist Party of Czechoslovakia and the economy of industry, 9) agricultural policy of the Communist Party of Czechoslovakia and economy of agriculture, 10) state and law, 11) cultural policy of the Communist Party of Czechoslovakia, journalism, science, education, 12) languages and rhetoric, 13) cabinet of physical education.¹¹ Departments were established gradually. Initially, the following departments were established at the faculty: Marxist-Leninist Philosophy (Department Head: RSDr.¹² Emil Gröhner), Political Economy (Assoc. Prof. Zdenka Sitárová), History of the Czechoslovak Socialist Republic and the Communist Party of Czechoslovakia (RSDr. Augustín Vanka), International Communist and Workers' Movement (PhDr. Milan Hrbko), State and Law (JUDr. RSDr. Ján Zemánek), and Theory and Practice of Party Building (Assoc. Prof. Juraj Bobota).¹³ Assoc. Prof. Jolana Herzková was appointed as the dean of the faculty in 1972. The faculty's management, alongside her, consisted of two vice-deans responsible for pedagogical and scientific activities (Prof. Juraj Zvara and Assoc. Prof. Jozef Danáš). As of October 1, 1971, the faculty employed 19 teachers, including 1 professor, 2 associate professors, and 16 research assistants.¹⁴

The Report on pedagogical and educational activities for the academic year 1974/75 states that "there were 12 departments and Cabinet of Physical Education at the faculty. The number of teachers increased to 57..."¹⁵ Apparently, departments specialised swiftly, and the number of full-time teachers was increasing. Activities of individual departments were regularly evaluated at the dean's collegium. Compliance

11 Ibid.

12 For the title RSDr. see footnote no. 24.

13 Uznesenie 36. schôdze ÚV KSČ zo dňa 25. apríla 1972 [tr. Resolution of the 36th Meeting of the CC CPC from April 25, 1972]. Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 3, SNA.

14 Ibid.

15 Správa o pedagogicko-výchovnej práci na Fakulte VŠP ÚV KSČ v Bratislave v školskom roku 1974/75 [tr. Report on pedagogical and educational activities at the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava in the academic year 1974/75]. Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 2, SNA.

with the so-called pedagogical norm by individual staff members as well as their publication and research activities were also evaluated.



Figure 1. *Opening of the new school year at the Faculty of the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia, September 7, 1972.*
Source: Archives of the Press Agency of the Slovak Republic (photo by Borodáčová).

Possibilities of Undergraduate and Postgraduate Education, Cadre Policy

The study at the faculty took place in the form of internal study (four years) or external study while employed (five years). In addition to regular study, the Faculty offered one-year specialized courses and a wide range of short-term courses, which were shorter than one year. The curriculum for each academic year was approved by the Secretariat of the Central Committee of the CPC¹⁶.

16 The Secretariat was another body of the Central Committee of the CPC. It managed the regular course of work, monitored implementation of resolutions, also dealt with cadre policy, and send and received national and international delegations.

In the academic year 1974/75, there were 312 students enrolled at the faculty in regular study programs (135 in internal form of study and 177 in external study while employed), and 168 students underwent training in short-term courses.¹⁷ The first graduates of the regular study graduated in 1975/76.

The faculty provided a large number of short-term courses, approved one year in advance by the Secretariat of the Central Committee of the CPC. Their aim was to “ensure cyclical retraining of party officials and bodies included in the nomenclature of the Central Committee of the CPC, to acquaint the attendees with new knowledge in various scientific disciplines, especially Marxist philosophy, political economy, history, scientific communism, and the formation and work of the party”.¹⁸ Short-term courses lasted either one, two or four weeks or a month and they were focused on specific categories of the managerial personnel of the communist party. For instance, in the academic year 1973/74 the following short-term courses were conducted: in September, one-month course for officials of district committees of the CPS and chairmen of major baseline organisations of the CPS was held in the Hungarian language¹⁹; a month-long course for employees of regional committees and district committees in the field of ideological work of the party took place in September, too; in October, a three-week seminar for members of regional, district, and company committees of the CPS was held; in November, a month-long course took place

17 Správa o pedagogicko-výchovnej práci na Fakulte VŠP ÚV KSČ v Bratislave v školskom roku 1974/75 [tr. Report on pedagogical and educational activities at the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava in the academic year 1974/75]. Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 2, SNA.

18 See *Zásady výberu a rozmiestňovania poslucháčov Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Prahe, jej fakulty v Bratislave, pripojených kurzov a Vysokej straníckej školy KSSZ v Moskve* [tr. *Principles of Selection and Placement of Students of the Political Institute of the CC CPC in Prague, its Faculty in Bratislava, Affiliated Courses and the Party College of the CPSU in Moscow*], 1971.

19 The Hungarian minority is the largest minority with historical roots in Slovakia. According to the population census from 1970, this minority consisted of more than 500,000 inhabitants (about 12% of the total population of Slovakia), available at: www.statistics.sk.

for personnel of regional and district committees of the CPS responsible for overseeing party work in the agricultural sector; additionally, a two-week seminar was organized for lecturers from regional and district committees of the party, as well as teachers from regional political schools, focusing on current issues related to scientific atheism and the church policy of the party (conducted twice). In December a two-week seminar was held for members of regional and district committees of the CPS. In February, a month-long course was conducted for nomenclature cadre of the Central Committee of the CPS in the field of personnel and human resources management. Additionally, there was a week-long nationwide seminar for members of regional and district committees of the CPS and a week-long nationwide seminar addressing current issues in the content and methodology of party propaganda for lecturers from district committees of the party and the Houses of Political Education [orig. Domy politickej výchovy] (conducted twice). In March, a one-month course for nomenklatura cadre of the CC CPS in the field of cadre and personnel work as well as a one-month course for nomenklatura cadre of the CC CPS in the field of national economy were held. In April, a two-month course for lecturers of the regional and district committees of the CPS focused on the national economy policy of the party took place.²⁰ The faculty also provided a one-year, one-and-half-year and two-year postgraduate programs focusing on the training of the officials of the party bodies.

Pursuant to the resolution of the Presidium of the CC CPC on cadre and personnel work from November 6, 1970, it was necessary to carry out an objective evaluation of personnel regularly, because “education of party personnel and the proposal for job placement requires a comprehensive evaluation of work, intensity of study, political activity and

20 See *Zásady výberu a rozmiestňovania poslucháčov Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Prahe, jej fakulty v Bratislave, pripojených kurzov a Vysokej straníckej školy KSSZ v Moskve* [tr. *Principles of Selection and Placement of Students of the Political Institute of the CC CPC in Prague, its Faculty in Bratislava, Affiliated Courses and the Party College of the CPSU in Moscow*], 1971.

character traits of each attendee”.²¹ The assessment was processed both continuously for each year of regular study, but also as a final assessment in one-year, one-and-a-half-year and two-year distance postgraduate courses. In all forms of study, there was a final comprehensive assessment, too. Within it, the following areas were evaluated: 1) academic performance, 2) political involvement and alignment in all activities, 3) character and personal qualities, health status.²² Each grade had its own grade teacher who worked out the assessment of individual students. For each grade, a so-called information report was processed, encompassing details such as the number of students and their enrolment at the beginning of the academic year, assessments of teaching quality, student participation, evaluation of order and discipline, along with conclusions and recommendations for any necessary measures. Both long-term and short-term courses underwent similar evaluation procedures.

The faculty also paid attention to integration of theory and practice. Students acquired practical experience through involvement in party and political-organizational activities within party, social, and state bodies and organisations. First and second-year students were required to undertake internships within party bodies, particularly in the district committees of the CPS, during holidays. Third-year students completed a pre-diploma internship. Furthermore, they engaged in practical training related to individual subjects throughout the academic year, ranging from 3 to 14 days in duration. The assessment of the practical training was also a part of the evaluation process.

The resolution of the CC CPS from June 5, 1979 states that “based on the impactful work results, the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava has firmly established itself as a university workplace in the Slovak Socialist Republic... and it gained public recognition as a pedagogical-theoretical institution. The Faculty of

21 Smernica rektora k hodnoteniu poslucháčov VŠP ÚV KSČ zo dňa 19. 10. 1978 [tr. Directives of the rector on evaluation of the students of the Political Institute CC CPC from October 19, 1978]. Fund of the Faculty, A-01, box 7. SNA.

22 Ibid.

the Political Institute of the CC CPC in Bratislava plays a significant role in education of cadres and in addressing political and theoretical tasks".²³ In the informative report on the resolution it was discovered that as of June 5, 1979, the faculty had an enrolment of 400 students in both internal and external study programs. By 1979, 179 students had successfully graduated from the faculty in both internal and external form of study, with 81 graduates earning the degree of Doctor of Social and Political Sciences (RSDr.²⁴), the faculty trained more than 300 students in one-year courses, and more than 3,000 students in short-term courses.²⁵ By 1979, education was carried out exclusively in the field of study *Ideological Work of the Party*, however, as stated in the report, education in two more fields of study was being prepared: *Economic Policy* and *Party Management and State Administration*. The faculty provided 12 forms of short-term courses, of which 5 were nationwide.²⁶ The quality of the teaching process, which took place in the form of lectures, seminars, exercises, students' independent work and consultations, was also regularly monitored. In the teaching process, the emphasis was placed on seminars and exercises, as well as on

23 Uznesenie z 80. schôdze Predsedníctva ÚV KSS zo dňa 5. 6. 1979 [tr. Resolution from the 80th meeting of the Presidium of the CC CPC from June 5, 1979]. Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 2. SNA.

24 The academic degree RSDr. (Lat. *rerum socialium doctor*, Slov. *doktor sociálnych vied*, Eng. *Doctor of social sciences*, and since 1980, *doktor sociálno-politických vied* [doctor of social and political sciences], so called "small doctorate degree") is an academic degree awarded to graduates of schools of political focus during the period of the communist regime in Czechoslovakia who completed their studies with a rigorous exam. It used to be a target of many jokes and explanations of pejorative nature. The best known one: RSDr. – in the Slovak language "rozhodnutím strany doktor" (tr. by the decision of the party a doctor).

25 Uznesenie z 80. schôdze Predsedníctva ÚV KSS zo dňa 5. 6. 1979 [tr. Resolution from the 80th meeting of the Presidium of the CC CPS from June 5, 1979], Príloha III. [tr. Attachment III], Informatívna správa o činnosti Fakulty Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Bratislave a návrhy na jej ďalší rozvoj a perspektívy [tr. Informative report on the activities of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava and proposals for its further development and perspectives]. Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 2, pp. 1–2. SNA.

26 *Ibid.*, pp. 2–3.

individual work, which was meant to lead to the development of the students' activity. Pedagogical-Methodological Cabinet was established with the task of improving methodology and modernizing teaching. During this period, instruction was mainly conducted by internal faculty members, although some teaching continued to be carried out by external staff from the Political Institute of the CC CPC in Prague and external experts with extensive experience from the CC CPC, CC CPS, the Institute of Marxism-Leninism of the CC CPS in Bratislava, scientific research institutes of the Slovak Academy of Sciences, and Bratislava universities. As of June 1979, the faculty had 70 teachers, including 5 professors, 10 associate professors, 52 research assistants, and 3 assistants (1 with DrSc.²⁷, 20 with CSc.²⁸).²⁹ As of December 31, 1985, the total number of the faculty's teaching staff was 101, including 9 professors and 27 associate professors with CSc., 7 professors and associate professors without CSc., 16 research assistants with CSc. and 37 in postgraduate studies, 5 without CSc. outside postgraduate studies (including 4 DrSc.).³⁰ A comparison of the faculty's teaching staff in the mentioned years is in Table no. 1. The report also states that despite improvements in political education between 1971 and 1976, by the end of 1976, only 19,8% political workers of the communist party had university political education; 26.2% completed short-term courses and 6.9% had basic political education.³¹ Of the total number of nomenklatura cadres, approved for positions between 1971 and 1975, only 25%

27 DrSc. (Lat. *doctor scientiarum*, Slov. *doktor vied*) is a title awarded after the defense of a dissertation. Together with the title CSc., it formed a pair of scientific degrees in Slovakia, where DrSc. represented a higher title. It has been awarded based on significant scientific achievements only to exceptional individuals since 1953 to the present.

28 CSc. (Lat. *candidatus scientiarum*, Slov. *kandidát vied*) is a title awarded after the defense of a dissertation, used in Slovakia from 1953 to 1996.

29 Ibid., Príloha IV [tr. Attachment IV].

30 Zasadnutie Kolégia dekana 3. 1. 1986 [tr. Dean's collegium meeting], Materiál k bodu Zhodnotenie výsledkov a ďalšie perspektívy zvyšovania kvalifikácie [tr. Material to the point Evaluation of results and further perspectives of improvement of qualification]. Fund of the Faculty, A-01, box 10. SNA.

31 Ibid, p. 10.

of workers graduated from higher forms of political education (including the Evening University of Marxism-Leninism), which is only 28.4% of the total nomenklatura.³²

Table No. 1. *Comparison of the faculty's teaching staff in June 1970 and December 1985.*

Position	June 1979	December 1985
Professors	5	9
Assoc. professors with CSc.	10	27
Professors and Assoc. professors without CSc.	-	7
Research assistant with CSc.	20	16
Research assistant without CSc.	32	-
Research assistant in postgraduate studies	-	37
Research assistant outside post-graduate studies	-	5
Assistant	3	-
Total number	70	101

In addition to pedagogical and scientific activities, propagandist and lecturing activities for the purposes outside of the faculty represented an important component of the agenda of the faculty. "Over the past three years, teachers delivered over 5,000 hours of lectures as part of the propagandist activities. During the same period, they published up to 200 propagandist works in party publications, radio, and television. They actively participate in the preparation of background studies for party bodies, departments of the CC CPS and lecturing groups. In just the last two years, they have prepared 82 materials for these purposes."³³

In accordance with the resolution of the Secretariat of the CC CPC dated September 16, 1980, the faculty became a training centre for education of scientific aspirants in five scientific fields: dialectical and

³² Ibid.

³³ Ibid, p. 6.

historical materialism, political economy, theory of scientific communism, general history (with the focus on history of international revolutionary and communist movement, and history of the Communist Party of the Soviet Union), and Czechoslovak history and history of the CPC.³⁴ From 1988, the faculty provided scientific postgraduate studies also in the field of economic policy of the CPC and Marxist-Leninist sociology. The possibility of scientific postgraduate studies and improvement of the qualification structure of the faculty established the prerequisites for the Scientific Council of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava to be granted the authority to award the scientific degree DrSc. in the following fields: history, scientific communism, Marxist-Leninist philosophy, and political economy. Beginning in September 1, 1988, new study plans and programs approved by the Presidium of the CC CPC on January 6, 1988 started to be carried out. Also, two-year external postgraduate form of study began to be implemented.

In accordance with the concept of development of the faculty outlined in 1979, after the completion of building processes of the first part of a new building, the plan was to admit 50 internal students and 60 external students annually. This would result in 500 graduates of the internal study and 600 graduates of the external study, totalling 1100 graduates by 1985. Following the completion of the initial phase of the building, the plan was to increase the number of internal students to 70 to 80 annually, the same held for external students; thus, around 2,000 students were supposed to graduate from the faculty in regular studies by 1995. Considering the special one-year courses, the plan was to train 1,100 internal students and 900 external students by 1995, along with around 13,000 students in the short-term courses.

34 Ašpirantský poriadok Fakulty Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Bratislave zo dňa 1. 9. 1986 [tr. Postgraduate regulations of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava from September 9, 1986]. Fund of the Faculty, A-01, box 1, SNA. The studies of political economy or history were possible at other universities as well; however, their content here was entirely subordinated to the needs of the Communist Party.

Around 800 students were anticipated to be trained in the postgraduate form of study.³⁵

Conditions for Admission of Students and Care for Students

Regarding the selection of students, the Secretariat of the CC CPC approved *Zásady výberu a rozmiestňovania poslucháčov Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Prahe, jej fakulty v Bratislave, pripojených kurzov a Vysokej straníckej školy KSSZ v Moskve* [tr. Principles of Selection and Placement of Students of the Political Institute of the CC CPC in Prague, its Faculty in Bratislava, Affiliated Courses and the Party College of the CPSU in Moscow] (further on Principles) on September 28, 1971. According to the Principles, the selection of the students had to strictly adhere to the “criteria of class, political awareness, loyalty to socialism, Marxism-Leninism and principles of the proletarian internationalism” (Principles, p. 1). For regular university studies (four-year and five-year studies), the selection was made from the leading political workers of the district and regional committees of the party, the Central Committee of the CPS and CPC, who have proven themselves in practice; workers of party bodies who were prospectively considered for these positions or who were capable of performing responsible positions in the state administration, mass and social organizations, the press, radio and television; the proven workers from the field of the Socialist Youth Union (further on SYU); but also from conscious and talented workers – officials, directly from the factory. The admission conditions were as follows: completed secondary school education with a school leaving examination diploma (in the case of comrades who could no longer pursue this study, completion of a preparatory

35 Uznesenie z 80. schôdze Predsedníctva ÚV KSS zo dňa 5. 6. 1979 [tr. Resolution from the 80th meeting of the Presidium of the CC CPS from June 6, 1979], Príloha: Informatívna správa o činnosti Fakulty Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Bratislave a návrhy na jej ďalší rozvoj a perspektívy [Attachment: Informative report on the activities of the Faculty of the Political Institute of the CC CPC in Bratislava and proposals for its further development and perspectives], Fund of the Faculty, A-02, box 1, vol. 2, p. 12. SNA.

course for studying at the Faculty and successful passing of entrance exams were required instead), at least five years of membership in the CPC (exceptions were only allowed for members of the SYU up to 25 years of age, where a three-year membership in the CPC was sufficient), experience in execution of party and public roles and age up to 40 years³⁶ (cf. Principles, pp. 5 and 6). “With all students, their perspective and envisaged way of their political alignment must be clarified before their enrolment. Students admitted to studies commit to taking on roles according to party’s need after they graduate” (Principles, p. 6). The admission of students was determined by the Secretariat of the CC CPC based on proposals from the party’s regional committees and the Central Committee of the CPC. The proposals had to be accompanied by comprehensive personnel materials and a medical report on health status. Postgraduate students typically had to have completed university education, be politically active in party and public functions, and be under 50 years of age. The Secretariat of the CC CPC decided on the placement of all graduates.

Regarding the selection of students for year-long specialized courses, decisions on their admission were made by the Secretariat of the CC CPC. The admission criteria were as follows: at least five years of membership in the party, age up to 40 years of age, and a minimum of two years of experience in party work or work in the SYU, or other relevant civic organizations. Proposals for students for short-term courses were submitted by the regional committees of the party to the political-organizational department of the CC CPC no later than two months before the start of the course. In the case of short-term courses lasting longer than 3 months, the participants were approved by the Secretariat of the CC CPC; proposals for students for courses shorter than 3 months were approved by a committee composed of representatives from the political-organizational department of the CC CPC, the propaganda and agitation department of the CC CPC, the Political Institute

36 In the case of students admitted to external study, it could also involve older students, but up to a maximum age of 40 years.

of the CC CPC, supplemented by a representative from the department of the CC CPC for which the course was organized (Principles, p. 8).

The students of the faculty and their family members were provided with comprehensive care, which, based on the experience from the initial years of the activities of the faculty, was transformed to a written material entitled *Program komplexnej starostlivosti o poslucháčov a pracovníkov Fakulty ÚV KSČ v Bratislave na roky 1989–1990* [tr. *Comprehensive Care Program for Students and Staff of the Faculty of the CC CPC in Bratislava between 1989 and 1990*].³⁷ The care was provided by the faculty in cooperation with the Faculty Committee of the Revolutionary Trade Union Movement. As the regular internal study at the Faculty had a residential nature, the program also regulated the basic conditions of accommodation and life of students in the faculty's dormitory. The program included care for students in the following areas: work and living conditions and environment; care for the conditions of study, accommodation, and the life of students in the faculty's dormitory; care for meals, recreation, physical education, and sports; care for cultural and social life; care for women and children; care for the housing matters of students; social welfare.

Change in Political Conditions and the Closure of the Faculty

There is no indication in the archival materials and reports that the Faculty would have responded to the policies of restructuring (orig. perestroika), which can be observed with the beginning of leadership of Mikhail Gorbachev in 1985. Some members of the KSČ leadership considered restructuring a Soviet specificity that could not be consistently applied to the Czechoslovak conditions. However, the KSČ could not completely resist the application of the new pro-reform policy and glasnost also emerged in Czechoslovakia on a limited scale. Expressions such as 'decentralization' or 'democratization' appeared in the public

37 Program komplexnej starostlivosti o poslucháčov a pracovníkov Fakulty ÚV KSČ v Bratislave na roky 1989–1990 [tr. Comprehensive Care Program for Students and Staff of the Faculty of the CC CPC in Bratislava between 1989 and 1990]. Fund of the Faculty, A-01, box 1, vol. 1. SNA.

space. At the beginning of 1987, the document *Principles of Restructuring of the Economic Mechanism in Czechoslovakia* (Štrougal & Jakeš, 1987) was published, and these principles became the basic starting point for the reconstruction of Czechoslovakia. Public dissatisfaction grew, because the problems felt by the public were also reported in the party press (McDermott, 2015).

The events of the Velvet Revolution marked the end of the totalitarian regime and the political primacy of the Communist Party in Czechoslovakia. By the resolution of the 2nd meeting of the Executive Committee of the CC CPC on January 27, 1990, the activities of the Political Institute, including its Faculty in Bratislava, were terminated. The management of the Faculty responded to this resolution at its meeting on January 29, 1990, where decisions related to the liquidation of the faculty, discontinuation of education in various grades, and termination of employment contracts with staff were adopted.³⁸ The activities of the faculty were terminated on August 31, 1990.

Conclusion

Collectivist ideologies reject seeing society as a result of free actions of individuals and specific human conduct (Schama, 1989) because it allows overlooking the responsibility of specific actors governing the given society. Bertrand Russell (2004, p. 23) asserts, “We have too readily assumed that if a man acquires certain abilities through knowledge, they will use them in a way that is socially beneficial.” This fact is confirmed by the results of the presented research. The concept of political education is still politicized in Slovakia, which is a result of the communist era. Historians and historians of education have focused on researching political education in the given period only in recent years. Dealing with the legacy of totalitarian regimes and totalitarian education, through which entire generations were ideologically indoctrinated, is not easy. This historical context of political education contributes

38 Zázpisnica z porady vedenia fakulty dňa 29. 1. 1990 [tr. Minutes of the faculty management meeting, January 21, 1990]. Fund of the Faculty, A-01, box 9. SNA.

to the fact that the term politics or political education itself has significantly negative connotations in Slovakia, closely resembling the meaning of indoctrination.

Archival sources

Fund of the Faculty of the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia, part A-01. Slovak National Archive.

Fund of the Faculty of the Political Institute of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia, part A-02. Slovak National Archive.

Period documents

Organizační statut Vysoké stranické školy při Ústředním výboru KSČ [tr. *Organizational Statutes of the Party College of the Central Committee of the CPC*], 1953. Praha: Rudé Právo.

Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. sjezdu KSČ. [tr. *Instruction from the Crisis Development in the Party and Society after the 13th Congress of the Communist Party of Czechoslovakia*], 1970. [online]. [cit. 2023-11-21]. Available at: http://www.dejinyksc.usd.cas.cz/vnitrostranicke-informace-sekretariatu-uv-ks/doc_details/137-poueni-z-krizoveho-vyvoje-ve-stran-a-spolenosti-po-xxiii-sjezdu-ks.html.

ŠTROUGAL, Lubomír & JAKEŠ, Miloš, 1987. *Zásady přebudování hospodářského mechanismu ČSSR: schváleno předsednictvem ÚV KSČ a vládou ČSSR. K otázkám přestavby hospodářského mechanismu / projevy na celost. aktivu ÚV KSČ 27. ledna 1987*. Praha: Svoboda.

Zásady výberu a rozmiestňovania poslucháčov Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Prahe, jej fakulty v Bratislave, pripojených kurzov a Vysokej stranickej školy KSSZ v Moskve. [tr. *Principles of Selection and Placement of Students of the Political Institute of the CC CPC in Prague, its Faculty in Bratislava, Affiliated Courses and the Party College of the CPSU in Moscow*], 1971. Praha: ÚV KSČ.

Literature

DINUŠ, Peter, 2008. Vysoká škola politická ÚV KSČ. In: *Studia Politica Slovaca*, Vol. 1, No. 2, pp. 14–32. ISSN 1337-8163.

CUHRA, Jaroslav, ČERNÁ, Marie, DEVÁTÁ, Markéta, HERMANN, Tomáš & KOUROVÁ, Paulína, 2020. *Pojetí a prosazování komunistické výchovy v Československu 1948–1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, pp. 7–30. ISBN 978-80-7285-250-5.

- GUBRICOVÁ, Janette, 2023. Model Extracurricular Education – “Sparks, Pioneers and Unionist Ready to Build and Defend the Socialist Motherland!”.
In: KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.). *Two Sides of the Same Coin. Examples of Free and Unfree Education in Slovakia during the Period of Socialism*. Berlin; Bratislava: Peter Lang; VEDA, pp. 144–163. ISBN 978-3-631-90307-0; ISBN 978-80-224-2018-1.
- LONDÁK, Miroslav, SIKORA, Stanislav & LONDÁKOVÁ, Elena, 2002. *Predjarie. Politický, ekonomický a kultúrny vývoj na Slovensku v rokoch 1960–1967*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-0707-0.
- McDERMOTT, Kevin, 2015. *Communist Czechoslovakia, 1945–89: a Political and Social History*. London: Macmillan Education. ISBN 978-02-3021-71-57.
- RUSSEL, Bertrand, 2004. *In Praise of Idleness. And Other Essays*. 2nd ed. London and New York: Routledge. ISBN 9780415325066.
- SCHAMA, Simon, 1989. *Citizens. A Chronicle of the French Revolution*. New York: Alfred A. Knopf, Random House. ISBN 978-0670810123.
- SNYDER, Timothy, 2017. *On Tyranny: Twenty Lessons from the Twentieth Century*. New York: Crown. ISBN 0804190119.

Sovietization in Poland and its Impact on Education and Pedagogy

Janina Kostkiewicz^a

^a Jagiellonian University, Faculty of Philosophy, Institute of Education, Poland
janina.kostkiewicz@uj.edu.pl

Received 21 May 2024

Accepted 25 September 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-009

Abstract The purpose of this article is to identify the roots of the phenomenon known as Sovietization, and to explore its implementation in Polish education and pedagogy.

In Poland (and other countries of Central and Eastern Europe), which was left in Stalin's sphere of influence as a result of the conferences at Yalta (February 4–11, 1945) and Potsdam (July 17, 1945 – August 2, 1945), Sovietization is a painful page of history. Understood as the imposition of economic, social, and cultural solutions modeled on Soviet Russia and then the USSR, combined with communist in-

doctrination, it had negative consequences for education and pedagogy. These effects resulted from the anthropological and cultural assumptions of Sovietization, which were implemented in education by the creation of a new paradigm of knowledge about education – socialist pedagogy.

The history of Sovietization in Poland had two politically distinct stages. It operated 1) during the period of Polish independence (1918/20 – 1939) and 2) during the period of communist enslavement (1945–1989). In the first period, the influence of communism was limited. The second stage, which represents an interesting and at the same time cruel experience of the Poles, demands greater attention from historians.

Keywords Sovietization, ideological terror, Sovietization in Poland, Sovietization in education, Soviet pedagogy, socialist pedagogy

The Roots of the Term and the Phenomenon

The term 'sovietization' is of Russian origin [from Russian совет (soviet) – council], but its actual roots reach back to the tradition of the structures and operations of the international communist movement. The colloquial association of sovietization with Russia is warranted only superficially, being connected with the political upheaval

inspired by the movement known as the October Revolution of 1917. Subsequent to its victory, the name of the newly created state that emerged from Russia began to be used as *Sovetskaya Rossiya* – Soviet Russia; *Sovietskiy Soyuz* – Soviet Union (Rosja Sowiecka, in: *Encyklopedia PWN*). The councils (СОВЕТЫ), as the structures that managed the various roles of the state, were mostly workers’ councils that represented the working class, since the Marxists of the nineteenth and first half of the twentieth centuries took this social group to be their proletariat.

The councils (soviets) operated in many European countries in which a Marxist-inspired socialist movement developed. In Germany, for example, a sailors’ revolt broke out in Kiel in November 1918. Soldiers seized the city; the rebellion was supported by workers, following which the revolutionaries formed the soldiers’ and workers’ councils in the city they controlled. The All-German Congress of Councils was then formed, and the Bavarian Republic of Councils came into existence. And although the November Revolution of 1918 in Germany was ultimately unsuccessful, its structures in the form of workers’ and soldiers’ soviets are a historical fact. The significance of the soviets intensified as the Red Army approached Warsaw in 1920 (Nowak, 2020), and the leaders of Soviet Russia announced their willingness to “shake hands” with their German comrades following their march “through the corpse of white Poland”.

The delegate councils of the socialist (communist) movement were also active in Belgium, where a number of parties of Marxist origin were established at the time. In Poland, they were active before the regaining of independence in 1918 within the left-wing parties the Social Democracy of the Kingdom of Poland and Lithuania (SDKPiL) and the Polish Socialist Party-Left (PPS-Lewica), as well as after WWII.

In Russia, councils of workers’ delegates were originally formed during the 1905/1907 revolution, mainly to manage strikes in factories. They were liquidated by the police before 1907 but revived during the February Revolution of 1917, mainly as the Councils of Soldiers’ Delegates, and by July of that year, they became an element of the two powers in Russia, i.e. the Provisional Government and the Councils of

Delegates. Initially, the councils were led by the representatives of the Socialist Revolutionaries and the Mensheviks. After the October coup, they were taken over by the Bolsheviks¹ and then, under the dictates of the Executive Committee of the Councils of Workers' and Soldiers' Delegates, the seizure of power in Russia was announced.² In the structure of power, a *soviet* was the basic unit which gave the impression of the power being taken by the people.

All this leads us to the claim that the Councils of Workers' Delegates (also of Soldiers' and Peasants') known as *soviets* were politically representative institutions used by the Marxists associated with the Communist International. In fact, hardly any European country managed to avoid an invasion of the international communist movement and the impact of its powerful structures in the form of *soviets*.

Despite the clearly international status of the communist (Marxist) movement and its organizations, its effects – in the form of sovietization – are commonly attributed to Soviet Russia.³ Sovietization is thus understood as the process of the USSR (as the Russian state) imposing upon the countries of Central and Eastern Europe, which were dependent on it as a result of the Yalta agreements, of its political forms, institutions of public life and the model of social and individual

-
- 1 The term “Bolshevik” originates from Lenin’s work. In 1903. “at the Brussels-London congress of social democrats he brought about a split into Mensheviks (mieńsze – less) – those who were in the minority and Bolsheviks (bolshe – more), those who had the majority” (V. Lenin, *State and Revolution*, 1919, p. 100, quoted after Szymański, 1920, p. 7).
 - 2 The Bolshevik government in Russia consisted of the Council of People’s Commissars; after the October Revolution the Councils of Peasants’ Delegates (RDCh) were formed; from March 1918 the delegates’ councils were called the Councils of Workers’, Peasants’ and Red Army Delegates ([cit. 2021-08-16]. Available at: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Rady-Delegatow-Robotniczych;3965574.html>.)
 - 3 In 2010, Walicki wrote the same as Szymański did in 1920: treating the Soviet Communists “as heirs of the French Revolution and executors of the testament of its radical wing (as Richard Löwenthal, for example, does) is not unfounded” (R. Löwenthal, 1988). Beyond the “Institutionalized Revolution” in Russia and China. In *The Soviet Union and the Challenge of the Future*, Vol. 1, New York, p. 14 (after Walicki, 2010, p. 127).

life inherent in the ideological doctrine of Marx–Engels–Lenin–Stalin (MELS), aimed at creating a “new man” and a “new civilization”. The process itself, understood in this way, was to lead to the lasting subordination of the countries placed by the anti-Hitler coalition at the Yalta Conference under the “protection” of the communist center of Moscow, and to their ideological unification (Sowietyzacja, in: *Encyklopedia PWN*). This act of placing central Europe “under Stalin’s protection” is sometimes seen as of a gesture of payment for the Soviet Union’s war effort, whereas in all truth, it was a violent expansion of the international communist movement’s sphere of influence, without the consent of the central European countries.

Since Russia was the first country in which the communists successfully seized power, the gradual domination of the MELS ideology in the region began to be seen as Russian in origin. This colloquial association is as obvious as it is essentially untrue, as was the recognition of countries such as Poland, Hungary, Romania and others as communist states by international communities. The whole fallacy of this categorization can be explained in terms of the nations under Soviet rule fighting for many years against the imposed communist power and its ideology, Poland being a leading example. As already mentioned, the real sources of sovietization lie in the operations of the communist internationals, not Russia as a nation-state. After all, it was under the aegis of international socialism /Marxism/ communism that it was not only possible to successfully execute a revolution in Russia (and later in China), but also to start a process of sovietization in Central and Eastern Europe and, in the popular perception, shift the blame for the degrading crimes committed by the international communists onto the Russian people⁴. Another issue is the presence of representatives of this nation among core communists, which could be down to strong

4 The 1917 revolution “imported” in an armored train (Moskała, 1920) also had its Russian background perfectly described in: J. Kucharzewski, *Od białego caratu do czerwonego* [From White to Red Tsarism] Vol. I – 1923, Vol. 2 – 1925, Vol. III – 1928, Vol. IV – 1931, Vol V – 1931, Vol. VI – 1933, Vol. VII – 1935, Warsaw: Wydawnictwo Kasy im. J. Mianowskiego.

beliefs but also fear and many other reasons, as well as the strength of the resistance against sovietization – an example of which can be found in Alexander Solzhenitsyn “The Gulag Archipelago 1918–1956”.

Such a diagnosis can be found in the analyses of the Polish Sovietologists of the interwar period, with the prevailing view that the October revolution of 1917 consisted in the enactment of Marxist ideology with the aim of creating a communist system, which was accomplished with the participation of German plans and money, and Swedish banks. It was also suggested that it was an experiment by Western socialists, into which the Russian people fell in a situation of their government being weak and the country devastated by war, and that the “liberators” succeeded in sacrificing the Russian nation for the verification of the Marxist vision of the world (Szymański, 1920, p. 3; *ibid.*, 1939, p. 444)⁵.

Anthropological and Cultural Dimensions of Sovietization⁶

Bolshevism interpreted man and man’s nature from a materialistic and naturalistic viewpoint, rejecting all religiosity and the realm of the spirit, which the Bolsheviks deemed unfounded and redundant. Man was merely a tool of history with its creative economic factors. The Bolsheviks argued that man is by nature a creature of revolution, continuous struggle and always in the process of ‘becoming’, and that revolution itself was an organic law of the world and life. Critics of Bolshevism pointed out that these anthropological assumptions are

5 Antoni Szymański published the analysis of documents included in the collection: *Spisek niemiecko-bolszewicki. Dokumenty, dotyczące związku bolszewików z niemieckim naczelnym dowództwem, wielkim przemysłem i finansami oraz reprodukcja fotograficzna dokumentów* [German-Bolshevik Conspiracy. Documents, concerning the Bolsheviks’ connection with the German high command, big industry and finance, and a photographic reproduction of the documents] Warsaw, 1919 (Szymański, 1920, p. 3). In 2010 Walicki writes that Lenin’s treatise *State and Revolution* served „as an explanation and legitimization of the communist experiment in Russia” (Walicki, 2010, p. 125); he also says, “we regard with distrust those who remind us of this obvious fact” (*ibid.*, p. 123).

6 The remainder of this chapter is a compilation of content from my publications mentioned in the bibliography.

not without their axiological consequences. In revolution, as defined by Bolsheviki, truth and all norms leading to the spiritual development of man are lost (Kosibowicz, 1937, p. 122). Although these presuppositions do not work in a positive sense, they have practical implications, as they consider individuals to be without volition. On this view, humanistic values are abandoned along with the idea of man as an independent, self-conscious, searching and responsible being. Such was an inevitable consequence of historical materialism, mainly because in Bolshevism (communism) only economic relations are conceived of as the determining factor, while man alone is, and continues to be seen as, next to nothing (Szymański, 1937, pp. 231–232). Even though Marx recognizes the influence of man and the institutions created by man in the course of history, he sees them as secondary factors, because the assumption of complete determinism (“existence determines consciousness”) is paramount, economic determinism being its variant (Szymański, 1937, p. 232).

Polish criticism of Bolshevism recognized the fact that the collective was supposed to be the only reality, and within the collective, the individual was to be entirely deprived of privacy, even in the psychophysical sphere. People were to think like the collective, feel like the collective, and act like the collective. Collective thinking was augmented by the loss of private ownership and the introduction of shared property. These rules were applied in schools, organizations and workplaces.

Sovietization also affected the family and morality. Bolshevik doctrine opposed both, and argued for the redundancy of the family. This was drawn directly from Marx’s *Capital* (1867), where he argues that the family is an “obvious absurdity” in its Germanic-Christian formula regarding socialization into social roles and child rearing. This was reiterated by Engels in *The Origin of the Family, Private Property and the State* (1884), where he claims that monogamy is linked to private property, which means that when the ownership of the means of production is shared, the family loses its *raison d’être*; child-rearing becomes a public affair, and love finally regains its freedom (Szymański, 1937, pp. 240–241). Following this, in Soviet Russia, divorce laws were liberalized as early as November 1917, and abortion on demand was introduced.

Children were provoked to make ideologically critical statements about their parents, which resulted in loss of employment, imprisonment, or internment in a labor camp. This created a 7–9-million-strong army of “biezprizorni” – homeless children without care, which persisted in these numbers for many years, despite the drastically high mortality rate. Prisons for children were common. The death penalty was applied to 13-year-olds, and reportedly also to 10-year-olds (Podoleński, 1938, pp. 241–242).

Culture, as desired by the Bolsheviks, was to be international and ultimately nation states were to be abandoned. This was a culture of struggle and, as a new form, was to create a better world. Szymański refers to this hope, along with many other Marxist claims behind materialism and militant atheism, as ‘unjustified’. The concept of godlessness was crucial to Bolshevism; they even issued a Moscow-published periodical called ‘Bezbozhnik’ (Godless). Atheism was considered to be a direct consequence of dialectical materialism and combined with a materialistic interpretation of the world, it was to create a new “religion” whereas, as Szymański says, in fact “it has its dogmas that require faith, its infallible masters and books that are interpreted by the ruling group” (ibid., pp. 221–223).

The newly proposed “religion of socialism” was programmatically a religion of hatred, its symbol being the outstretched fist (ibid., p. 225). The word “hatred” was promoted as the second most important word after “exploitation”. Polish magazines often quoted Soviet examples of the promotion of hatred in order to abolish exploitation. The need for the idea of hate, speech and practice of hatred was proclaimed. Their application at school was made effective by the activists of pioneer and Komsomol organizations, who evaluated teachers and used their position to marginalize any demands made by teachers. A comprehensive critique of the culture of communism (Bolshevism) cannot be conclusive because the communists either lack the final vision, or it is altogether infantile. They simply lack a description of the paradise to be achieved. Polish critics of Marxism argued that the West ‘practiced’ Marxism theoretically, but actually practiced it in the East.

Although the young General Tukhachevsky dreamt in 1920 of reaching “red Paris”, owing to the Polish army he did not even reach Berlin; neither did Lenin and Stalin reach Prague, Vienna or Rome (Nowak, 2020). In the context of sovietization, the Molotov-Ribbentrop Pact of August 1939 is a pact of red and brown socialisms. Soon, in 1939–45, Nazism in its expansion into Central and Eastern Europe left Bolshevism behind in spreading evil, even though the latter came back to power after WWII, with the support of the Marxists, including the Frankfurt School intellectuals, and took possession of Central and Eastern Europe.

Implementation and Stages of Sovietization

For critics of Bolshevism, sovietization meant the loss of the cultural unity of Europe, including its philosophical, social and political concord, thus leading to the destruction of Latin civilization. As a global undertaking, it meant that Russia, conquered by the Bolsheviks, became the center for the worldwide expansion of communism.

The implementation of sovietization in the countries of Central and Eastern Europe, including Poland, began immediately after the victory of the October Revolution. It took place in stages and in particular forms. In Poland itself, two politically distinct phases can be distinguished: the period of the Second Republic (1918–1939) and the time after WWII. In the former, the Polish state successfully resisted the official Bolshevik line, while in the latter sovietization became the political program of the government as “presented to” Poland.

The first stage began with Lenin and his comrades (Trotsky, Stalin, Kamenev) deciding, as early as 1918, to attempt the military conquest of Europe and to break through to Germany, marching, as already noted, “through the corpse of white Poland”. To unite with the German socialists, the Western Front of the Red Army was formed in the fall of 1918, occupying successive lands abandoned by the German army. In Lithuania, Belarus and Ukraine, the Bolsheviks immediately formed communist governments. A Soviet government for Poland was also established in Moscow. Michal Klimecki argues that Bolsheviks had an idea to create a Bolshevik Republic on the lands of central Poland.

In order to carry out the project, a Polish Bureau (Polbiuro) was set up in Moscow on July 19, 1918, with Feliks Dzierżyński, Julian Marchlewski, Feliks Kon, Edward Próchniak, and Józef Unszlicht declaring themselves the Provisional Revolutionary Committee of Poland (Polish abbreviation: TKRP). The group was to become the revolutionary authority until the seizure of Warsaw by the Red Army. Its defeat in a clash with the Polish Army in the Battle of Warsaw (August 1920) caused the TKRP to cease its activities and change its membership, and the Central Committee of the All-Russian Communist Party (B) – RKP(b) – directed it to undertake covert tasks related to the sovietization of Poland (Klimecki, 2016). After losing the war of 1920⁷, communists who stayed in Moscow did not rest in their ideological efforts to make a win, while sovietization in Poland focused on unofficial influence and external interference in the life of the Polish state.

The first stage of Sovietization was almost ineffective due to the resistance of Catholic Polish society. The memory of the victims of the war with the Bolsheviks (1920), the information reaching Poland about the cruel methods of Bolshevik operation in Soviet Russia, the anti-Bolshevik influence of the Catholic Church, the anti-Bolshevik attitude of the governments of the Second Polish Republic – all this resulted in a decisive blockade of Sovietization.

In the second stage, after World War II, the implementation of sovietization or MELS ideology [various researchers including Hejnicka-Bezwińska (2015) put an equal sign between the two] in the countries called the Countries of People's Democracy (KDL), including Poland, became possible with the rule of terror and an unimaginable number of victims. This took place not only prior to Stalin's death (1953), but

7 Sovietization past the "corpse of white Poland" would mean not only the fall of Poland, but also the spread of Bolshevism throughout Europe. Pilsudski anticipated it by directing Polish offensive to Kiev, but under the pressure of much stronger Red Army, the Polish army had to retreat. The Polish government's plea for help to the Western powers met with hostility, mainly from British Prime Minister David Lloyd George, who aimed for an agreement with Soviet Russia and was willing to sacrifice Poland for this purpose (see A. Nowak, 2016; 2020).

also later (Poznań – June 1956; the Hungarian and Polish Octobers of 1956). The people who lived in the countries under Stalin’s “protection” were left alone by the international community, labelled “communist” and condemned to brutal methods of abuse and destruction by Marxists.⁸ Its essential element was the destruction of the social fabric. In addition to physical destruction, devastation occurred through wage policy, access to higher education, and distribution of goods. In Poland, most affected were those who resisted the new ideology, including the landed gentry, patriotic aristocracy and intelligentsia, national, Catholic and conservative circles, and all those who in any way voiced their criticism.

Protection of Poland against Sovietization in 1920–1939

The real invasion of sovietization began after the Red Army lost the war against Poland in 1920 (Podoleński, 1928; Kostkiewicz, 2020). Polish protective and preventive actions took place in terms of:

- intelligence and counterintelligence;
- official cultural policy deprecating Marxism and Bolshevism. As part of this, criticism of communism, led by the Polish state and its institutions and the Catholic Church in Poland, was developed through academic research and journalism via the creation of sovietological research;
- the dissemination of knowledge by the Catholic Church within the framework of Catholic social teaching, and humanists about the threats to spiritual life and morality posed by communism.

Soviet agents, embedded in interwar Poland, and their methods of operation were identified and recognized through the work of intelligence and counterintelligence. These facts are known to contemporary historians (Kołakowski, 2000), particularly that “the Soviet special services conducted intensive intelligence and sabotage work on the Polish territory. Especially dangerous were espionage actions organized by military intelligence. (...) It had at its disposal large financial

8 In this way, the 390,000-strong Home Army, the largest underground fighting organization in world history, was exterminated in Poland. Its last Polish soldier was killed by an UB bullet in 1963.

resources and consistently realized tasks entrusted to it by the General Staff of the Red Army. Military intelligence residences were designed as long-term, planned activity on the territory of the Polish state. For this purpose, the Intelligence Board directed agents from distant countries, such as the United States or Great Britain, to Poland. (...) Since mid-1939 the intensification of USSR intelligence was connected with preparations for the aggression against Poland” (Ibid., pp. 22–23). Polish intelligence responded counter-offensively (the work of military intelligence and counterintelligence will not be discussed further here). In addition to these services, resistance to sovietization was put up by means of press and literary agitation, cinema, and training courses conducted by various organizations and associations, and also by schools.

The cultural policy of the 20 years between the world wars was also anti-communist. Just as the expansion of sovietization was carried out by the communists from Moscow with the use of a large number of books and the press, Polish culture responded with anti-communist and anti-Bolshevik publications. Within this framework, one can distinguish texts published in magazines such as: *Prąd* (the magazine of the Catholic Academic Youth Association “Odrodzenie”), the *Przegląd Powszechny* [General Review] of the Krakow Jesuits, the Silesian *Chowan-na*, the elite magazine *Kultura i Wychowanie* [Culture and Education], the patriotic-national *Kwartalnik Pedagogiczny* [Pedagogical Quarterly], the *Ateneum Kapłańskie* [The Priests’ Athenaeum], *Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy* [Catechetical and Educational Monthly Magazine], *Przegląd Filozoficzny* [Philosophical Review], *Problemy Europy Wschodniej* [Problems of Eastern Europe], *Biuletyn Instytutu Naukowego* [Bulletin of the Research Institute], *Badania Komunizmu* [Research on Communism], *Przegląd Socjologiczny* [Sociological Review], and *Problemy Europy Wschodniej* [Problems of Eastern Europe] published from January to September 1939. Also series of monographs entitled *Komunizm bez maski* [Communism without a Mask] was also launched in Krakow. In addition to the academic/cultural texts, contemporary anti-Bolshevik articles were published in the press of a Catholic and patriotic profile (Kostkiewicz, 2020).

In the academic sphere, in 1930 Poland established the Research Institute of Eastern Europe at Vilnius University (Kornat, 2000), and in 1931 the Scientific Institute for the Study of Communism in Warsaw, which was financed by the Ministry of Foreign Affairs. The Warsaw center led the way in collecting documentation in Russian, conducting press reviews, presenting the accounts of Russian refugees and witnesses of events, and issuing academic and popular publications. It was created for academic research on communism to make sure that the society was familiar with communist ideology, to be able to counteract its expansion. After 1936, the Institute was mainly engaged in anti-communist propaganda. J. Puchalski's work (2011) on its initiator and vice-president, Fr. Antoni Kwiatkowski T. J., is certainly of interest.

Polish critics considered Bolshevism as a Marxist doctrine which was subject to evolution. It was understood as intended, i.e. as an intention to create communism on a global scale (Czuma, 1930; Kosibowicz, 1937; Pastuszka, 1933; Urban, 1932; Szymański, 1937; Wyszynski, 1933). Adam Krzyżanowski wrote that Lenin's pamphlet *The State and Revolution* serves to justify the compatibility of Bolshevik doctrine with Marx's views, and that his writings were the gospel of Bolshevism (Krzyżanowski, 1920, pp. 3–4).

The main motive of Polish critique of Bolshevism was to protect the nation from sovietization and to defend Christian civilization. It focused mainly on criticism of the version of Bolshevism implemented in Russia, but with a full awareness of the global expansion of the Communist International. It was known, for example, that the manifesto of a local communist party postulating the communist revolution and the creation of the United States of Soviet America appeared in the US. People were aware of a slanderous campaign against the Second Polish Republic about the alleged daily executions and Pilsudski's terror against the population. American communist parties lobbied for US non-involvement in Poland's defense after German and Soviet aggression in September 1939 as long as the Molotov-Ribbentrop Pact lasted. Things changed in 1941; after Hitler invaded the USSR the American communists, aiming at extending the communist rule, began lobbying the Roosevelt government in the direction of 'paying'

Stalin for the war effort by bringing Poland and Central Europe under his influence (Kostkiewicz, 2020).⁹

Sovietization in Poland after World War II

Sovietization in its next stage, after WWII, was carried out by the government established for Poland, with methods of implementation sanctioned by supra-national arrangements¹⁰.

In Poland, sovietization was confronted by the tradition of the Polish Underground State and the struggle waged against the Germans by the Home Army and the National Armed Forces during World War II. On the face of it, the goal of the independence underground was to liberate itself from Bolshevism. After 1945, everyday life was reduced to the protection of civilians from the NKVD and the freeing political prisoners from communist torture, e.g. the liberation of approximately 350 inmates from the Kielce prison by Captain A. Hedy “Szary” in August 1945, or a release of almost 300 political prisoners from a prison in Radom by “Harnaś” in September 1945. Open battles were also fought between partisan units and operational groups of the UB, NKVD, militia, or the army.

The anti-Soviet conspiracy began to shrink once 35–45 thousand soldiers took advantage of the amnesty announced in August 1945. Its official purpose was to allow the partisans to return to normal life. In fact, the mass independence resistance ended with the amnesty of 1947. The last soldier of the Home Army and Freedom and Independence organization (WiN), Józef Franczak “Laluś”, died in 1963, which symbolically ended the stage of armed resistance against sovietization.

9 Antonio Gramsci’s concept of the “creeping” cultural revolution emerged already before 1937 (not changing the Marxist goals but the method). Eventually – after the contribution of H. Marcuse and other intellectuals of the Frankfurt School – it was called Cultural Marxism, with many variations still politically active today.

10 In 1947, leaders of 9 communist parties from countries destined for sovietization met in Szklarska Poreba, Poland to establish the Information Office of Communist and Workers’ Parties to coordinate policies implementing the new ideology (Hejnicka-Bezwińska, 2015, p. 189).

The political consolidation of sovietization in Poland was served by legal procedures: “1) the unilateral denunciation of the Concordat by the Government of National Unity on September 12, 1945, 2) the establishment of the Main Office of the Press, Publications, and Stage Shows (GUPPiW) in July 1946, 3) the establishment of the Cultural and Educational Commission and the corresponding department in the Central Committee of the Polish Workers’ Party (PPR) in February 1947 in order to prepare the ideological offensive realized later” (Hejnicka-Bezwińska, 2015, p. 188). The above-mentioned and other legal acts of the “Polish” government created the opening for the sovietization of education and science.

Sovietization in Education

Sovietization in education began around 1948, i.e. after the initial consolidation of power in the military, economic, and administrative areas.¹¹

Changes in adult and secondary education were particularly significant due to the need to fill the wartime gap in young people’s education (Hellwig, 1986). These were met by accelerated junior secondary school courses, which received the Ministry of Education’s guidelines with a declaration that they were created “in consideration of the needs of older youth, who, as a result of the occupation, suffered a long break in education”¹²

Schools and courses for adults initially resembled those of the pre-war period, although the curriculum had been thoroughly changed. Thus, public universities were established as knowledge-disseminating institutions along with people’s universities, and schools of social work. Thousands of young people passed through these in the first years after the war. As late as 1950, 84 public universities were in place with over 10,000 students enrolled and 27 schools of social work with

11 In the earlier stages of Sovietization, there was no access to school education due to the government’s policy and the attitude of Polish society.

12 Ordinance of 13. XII. 1944, L. Dz. II – 2617/44, on pedagogical care and supervision in the so-called accelerated courses and courses for adults, quoted after (Fassel, 1958, p. 9).

about 5,000 students (Fassel, 1958, p. 9). The authorities wanted to endure the education of activists for social organizations, who would remain in the service of the new ideology. Efforts were made to replace the elites, as the order stated “to make it possible for adults who in due time could not normally attend and complete secondary school to make up for the shortcomings of their previous education, to facilitate further education, to enter universities and to have opportunities for the so-called social advancement, and at the same time, to create the cadres of professionally educated intelligentsia”.¹³

The goals thus formulated in August 1945 did not yet foreshadow the obsessive ideological offensive that emerged in middle and high schools for adults after 1949 (Kozmian, 2002). The tasks put forward by the authorities in 1949 already included the postulate of “preparation for work in the construction of socialism by providing a new folk intelligentsia. The obligation to consolidate the principles of a scientific worldview, socialist morality, popular patriotism, and proletarian internationalism is emphasized, and therefore the need to fill the subject curricula with ideological content” (Fassel, 1958, p. 17). This program also involved the use of the collective to consolidate the students’ Marxist worldview so that they would become conscious builders of the socialist system.

The sovietization of education was carried out with the help of deliberately chosen ideologizing tools, such as student self-government, self-government activism, frequent meetings of activists and of whole classes, student evaluation cards, a grade for ‘behavior’ for adults, and the entanglement of teacher evaluations with suggestions by class activists, which was in fact a form of supervision of inexperienced but fanatical student activists over the teaching staff.

Let us look at a description of this reality: “The school self-government consisted of an executive elected (...) from representatives delegated by the classes, by the Polish United Workers’ Party (PZPR) and

13 Ordinance of August 29, 1945, No. VII OD-96/45 N, on the organization of junior high schools and high schools for adults, quoted after (Fassel, 1958, pp. 9–10).

Socialist Youth Union (ZMS) activists, and from the presidents of the various [school] groups and teams. Meetings were held once a week with the school principal in attendance (...). At each meeting, the class delegates presented important events and communicated the classes' postulates. Once a week, class meetings were held in the presence of the class teachers – all at the same time, usually after the second lesson on the day following the school self-government meeting. Resolutions of the self-government required the approval of the Director (...). In order to ensure the full implementation of these resolutions, social control committees consisting of representatives of the self-government and student activists were set up. Each class (group, team) was visited by committee members at least once during the period (...). (...) An important tool for control were the student evaluation cards kept by the class activists, in which comments were recorded on the attitude of each student, his/her attitude towards learning and school duties, social work, his/her colleagues, etc. At each meeting the entries from several cards were read and discussed; this provided a factual basis for criticism and self-criticism, for evaluating the remedial measures used, and for assessing the impact of individual classmates on the moral and political atmosphere of the class. At the end of each period, the class activist in conjunction with the class teacher determined an evaluation of each student's social attitude and entered it in the card" (Fassel, 1958, pp. 41–43).

These tools of ideologization were combined with the surveillance of students and teachers by the special services, which triggered internal ideological terror¹⁴.

Sovietization also involved students' families. The school's sphere of influence was broadened by inviting students to parties and celebrations, by including them in excursions, collective visits to museums, cinemas or theatres. There was also a direct ideological influence on the workplaces of the students through the school's participation in cultural-educational activities, through inviting factory employees to

14 The specifics of terror varied in different countries (Kasper, 2018).

school celebrations and parties, and through providing assistance in organizing events.

The influence on the workplace was a deliberate transfer of experiences and habits learned at school, particularly in the area of socialized goods, which had been already taken away from their owners, and means of production.

Neither party organizations nor ZMP units were founded at schools for working youth, as the students were forced to belong to these organizations at the workplace. Yet PZPR and ZMP activist cells were organized in each class, as well as on a school-wide basis. Their task was to make sure that “each member of the organization fulfilled his or her duties in an exemplary manner and that his or her socialist attitude (...) contributed to the proper approach towards science and social work (...). PZPR and ZMP activists maintained contact with appropriate organizations in workplaces” (ibid.).

The sovietization of education system destroyed institutions, most often those of great merit. Thus, when members of the Folk School Association [Towarzystwo Szkoły Ludowej], the Association of Folk Libraries and the Polish Educational Society [Towarzystwo Czytelni Ludowych i Polskiej Macierzy Szkolnej] came forward with a project to establish a single, joint organization called the Society for the Development of National Culture and Education in Poland [Towarzystwo Rozwoju Kultury Narodowej i Oświatowej w Polsce], the administrative authorities did not permit its registration, and in this way the enormous achievements accumulated since the time of the partitions were destroyed. The position of the authorities was dictated by the PPR's desire to gain full control over education and child-rearing” (Wojtas, 1995, p. 65).

Some educational institutions originating from the Second Polish Republic did not easily submit to liquidation, due to the terms ‘folk’, ‘democratic’ being part of their names. Yet they were liquidated because of their roots in the Polish independence tradition of the partition or the interwar period. And so, for example, began 1947 the process of liquidating the organisational independence of the People's Institute of Education and Culture [Ludowy Instytut Oświaty i Kultury], which

had been created in 1940 from a merger of the Institute of Adult Education [Instytutu Oświaty Dorosłych], the Library Advisory Centre of the Polish Librarians' Association [Instytutu Oświaty Dorosłych, Poradni Bibliotecznej Związku Bibliotekarzy Polskich], the Staszic Institute of Education and Culture [Instytutu Oświaty i Kultury im. Staszica], and the Association of Educational and Social Organisations [Zrzeszenia Organizacji Oświatowo-Społecznych] (*ibid.*, p. 66).

In 1949, resolutions of the 5th Plenum of the Central Committee of PZPR resulted in the centralisation of all activities in the area of education and culture. The enormity of the changes, and mainly of the liquidation processes, seems unbelievable nowadays, as “all socio-cultural organisations, all educational journals, all people’s universities were liquidated” (Kargul, 1998, p. 89). The new model of an employee of a cultural and educational institution was to be a propagandist and agitator.

In the process of Sovietization of education in Poland after 1948, stronger and weaker forms can be identified. Stronger forms were related to the content of textbooks, compulsory school readings, and ministry-controlled curricula, mainly history. These forms resulted from government policy. The weaker element of Sovietization were teachers – in practice, they often did not implement the recommendations of the communist government; resistance to Sovietization also came from students’ families. The factor that overall weakened Sovietization was the Catholic Church. In Poland in the years 1948–1989 we have a situation of unequivocal trust in the Church and a hostile attitude of the majority of Poles towards the communist authorities.

Sovietization in Pedagogy in 1948

Pedagogy as a science shared the fate of the humanities. Its pre-war model and practice were questioned. The analysis of changes in pedagogy inspired by the Soviet version of Marxist ideology can be found in the works of many researchers (Hejnicka-Bezwińska, 2015, 2019; Śliwerski, 2019; Kostkiewicz, 2019).

The sovietization of the humanities and social sciences began around 1948, following the patterns developed in the Soviet Union,

and relying on people from the apparatus of power established by Moscow. Among those at the forefront of change were Jakub Berman, Adam Schaff, Zhanna Kormanova, Leszek Kołakowski, Zygmunt Bauman (all of them not of Polish origin), Jerzy Borejsza and others. The year 1968 would be for many MELS functionaries an escape to a better world and new versions of Marxism.

The meaning of these changes in the humanities and social sciences was determined by the model of science presented by Soviet scholars at the London Congress of the History of Science in 1931, who spoke of its practicality and subordination to society according to Lenin's three functions of practice, i.e. the source of knowledge, the criterion of its truthfulness and the means of transforming reality, and the project of action "N", or the "dekulakization of science", presented by Adam Schaff at the plenum of the Central Committee of the Polish United Workers' Party in April 1949 (Hejnicka-Bezwińska, 2015, p. 195).

As a result, many highly educated scholars were removed from the active practice of science. The transition, postulated already in 1947, "from a culture with a predominantly humanistic element to a culture of the humanistic-technical type, actually meant the liquidation of the traditionally understood humanities and a double distortion of the social sciences 1) resulting from ideological indoctrination in the teleological sphere; 2) resulting from practical instrumentalization" (Hejnicka-Bezwińska, 2015, p. 199). Scientism became a model of scholarship; it was supposed to make it possible to replace ethicality with methodological correctness along with appealing to ideological interpretation. This condition resulted in the reduction of pedagogy to a practical science capable of building only so-called small theories (e.g. the theory of collective upbringing).

The replacing of the pre-war academics who had managed to survive WWII was aided by structural changes at universities. Following the Soviet model, chairs were abolished and replaced by institutes and departments, and the management staff was also replaced. Professors who did not sign a declaration of loyalty to the new ideology were denied contact with students. Among the pedagogues most affected, to say the least, by the authorities of Soviet origin were Professor Ludwik

Jaxa-Bykowski, who after investigation and torture by the Department of Security (UB) was released from prison and died in 1948, and also Jan Stanisław Bystron. Other prominent scholars who were placed “on leave” or outright removed from universities by the Main Council for Science and Higher Education included Władysław Tatarkiewicz, Janina Kotarbińska, Roman Ingarden, Stanisław Ossowski, Tadeusz Kotarbiński, Ludwik Kolankowski (ibid., p. 201) and Bogdan Nawroczyński.

In pedagogy, new periodicals giving ideological direction to educational thinking and research came to the fore. These were *Nowa Szkoła* [New School] (the first issue appeared as early as July 1945) and *Nowe Drogi* [New Ways] (the first issue appeared in July 1945). Notably, it was Zhanna Kormanowa who played an important role on both editorial boards. The eminently anti-Polish article she wrote, expressing outright hatred towards Polish children and repeating the motif of “our children ate bread”, is detached from historical facts while also outlining a vision of an extension of anti-national Marxist policy. The textbook by Ivan A. Kairova, *Pedagogika*, vol. 1–2 (many editions, e.g. Warsaw, 1950), was in use at university pedagogy departments. Other works by this author include, e.g., *New Program of the CPSU and the Tasks of Pedagogy* with an Introduction by B. Suchodolski (Warsaw, 1965), or the monograph *Narodnoe obrazovanie v SSSR* [Public Education in the USSR] (Moscow, 1957). Nikolai Goncharov, Boris Yesipov, Antoni Makarenko and his *Poemat Pedagogiczny* [Pedagogical Poem] (Warsaw, 1955) became leading authors who set the tone in Polish pedagogy. Bogdan Suchodolski, Zygmunt Myślakowski and Heliodor Muszyński, among others, took part in the creation of a new model of socialist pedagogy.

This list would not be complete without the mention of the Central Office of Press, Publication and Stage Show Control [Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk], established in 1946, which was the censorship office responsible for all press, book and stage show distribution.

Socialist pedagogy of 1948–1989 lost its autonomy and identity as a result of having its non-Marxist theoretical foundations questioned and undermined. Subordinated to ideological and political interests, in the same way as sociology, psychology, political science, economics,

or law, it merely became a tool for the worldview of the revolution (Śliwerski, 2019). Its particular task was to eliminate any pedagogical idea that failed to conform to communist ideology and Marxist orthodoxy. It was meant not to address or censor the results of research on issues such as religious or civic education, historical truth, social maladjustment, and many other areas. As a result, the value and legitimacy of knowledge and educational measures that were founded on different pedagogical thought were destroyed. Some scholars focused on the so-called politically safe issues or cognitive problems that were still of interest to them, narrowing down the field of their investigations in the name of alleged methodological accuracy. In their analyses, they had to sever all links with the history of pedagogical thought, macro-social analyses of educational policy, comparative studies, socialization and educational pathologies, dysfunctions of public educational institutions, etc. Still, Polish pedagogues did not become fascinated by the Soviet pedagogy the way some scholars of other nationalities did, nor did they fully accept its tenets (Śliwerski, 2019).

Conclusions

The roots of sovietization, which consisted of the Marxist doctrine in the MELS version, lie in the international communist movement and its organizational structures. Poland, as the neighbor of a Russia swept by communist power, was the first to stand in its way in 1920. Polish humanists of the interwar period demonstrated exceptional knowledge of the issue of sovietization, and they not only conducted in-depth research of Bolshevism but also created a wave of criticism of it. At this point, the Polish state and culture in its broadest sense resisted sovietization.

When Poland fell into the USSR's sphere of influence after WWII, education and pedagogy suffered from its destructive impact and ideological consequences. During the period of its official rule (1944–1989), it seemed to those who were in opposition to socialism that it would never penetrate the collective life of Poles, that it would not take over and impose the “only right” axiological profile. Yet it did, leaving many

people deeply entangled in the process; some are still professionally and socially active today.

More than three decades ago the majority of Polish pedagogues faced the task of restoring the academic status of the discipline devastated after 1948 by socialist ideology. For, as Śliwerski emphasizes, unlike in other socialist countries, in Poland certain paradigms of research and thinking developed, the results of which were only given as part of university lectures or were published underground (Śliwerski, 2019).

Today, on the beginning of the third decade of the 21st century, it is time to admit that sovietization has left deep scars in Poland by deceiving many educators and drawing them into the space of evolving Marxism (neo-Marxism/cultural Marxism). Leaving aside its current state it must be said that in 1989 Polish pedagogy was well- prepared for the political change and the shift in the paradigm.¹⁵

Bibliography

- CZUMA, Ignacy, 1930. *Filozoficzne punkty styczne zachodu i bolszewizmu*. Lublin: Drukarnia Narodowa.
- FASSEL, Abraham, 1958. Z doświadczeń w dziedzinie kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach dla pracujących. *Studia Pedagogiczne*. No. VI.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, Teresa, 2015. *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej (w poszukiwaniu logiki zmian)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-0119-036-1.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, Teresa, 2019. Pedagogika socjalistyczna. In: KWIECIŃSKI, Zbigniew & Bogusław ŚLIWERSKI (eds.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 189–201. ISBN 978-83-01-20715-1.
- HELLWIG, Jan, 1986. *Oświata pracujących w Polsce*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. ISBN 832-02-0447X.

15 Translated by Marta Robson.

- „Rady Delegatów Robotniczych”. *Encyklopedia PWN* [online]. [cit. 2021-08-16]. Available at: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Rady-Delegatow-Robotniczych;3965574.html>.
- „Sowietyzacja”. *Encyklopedia PWN* [online]. [cit. 2021-08-05]. Available at: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sowietyzacja;3977919.html>.
- „Rewolucja listopadowa”. *Wikipedia* [online]. [2021-08-01]. Available at: https://pl.wikipedia.org/wiki/Rewolucja_listopadowa.
- Sowietyzacja Polski w 1920 roku*: based on the book: KLIMECKI, Michał, 2016. *Sowietyzacja Polski w 1920 roku* [online]. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK. [cit. 2021-05-12]. Available at: <https://wydawnictwo.umk.pl/pl/products/3731/sowietyzacja-polski-w-1920-roku-tymczasowy-rewolucyjny-komitet-polski-oraz-jego-instytucje-latem-i-jesienia-tegoz-roku>.
- KARGUL Józef, 1998. *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 838-680-31-18.
- KASPER, Tomáš, 2018. Škola, církev, stát. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky. [“National” Education in the First Czechoslovak Republic]. Praha: Academia, pp. 35–41. ISBN 978-80-200-2891-4
- KOŁAKOWSKI, Piotr, 2000. Z działalności sowieckiego wywiadu wojskowego przeciw II Rzeczypospolitej. *Dzieje Najnowsze*. No. 32/4, pp. 21–38.
- KORNAT, Marek, 2000. Instytut Naukowo-Badawczy Europy Wschodniej w Wilnie (1930–1939) i jego wkład w rozwój polskiej sowietologii. *Kwartalnik Historyczny*. No. CVII.
- KOSIBOWICZ, Edward, 1937. Ideowe źródła współczesnego bezbożnictwa. *Przegląd Powszechny*. No. 215, pp. 111–125.
- KOSTKIEWICZ, Janina, 2002. Oświata dorosłych w latach 1944–1956. In: WALEWANDER, Edward (ed.). *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*. Lublin: Katedra Pedagogiki Porównawczej KUL, pp. 339–348.
- KOSTKIEWICZ, Janina, 2019. Polski nurt krytyki totalitaryzmów. In: KWIECINSKI Zbigniew & Bogusław ŚLIWERSKI (eds.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 166–176. ISBN 978-83-01-20715-1.
- KOSTKIEWICZ, Janina, 2020. The Polish Current of Criticism of Communism (Bolshevism) in the Years 1917–1939. Bibliography of sources. *Polska Myśl Pedagogiczna*. Vol. 6, pp. 363–374. ISSN 2450-4572.
- KOŹMIAN, Danuta, 2002. Polityka oświatowa wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce w latach 1944–1956. In: WALEWANDER, Edward (ed.). *Oblicze ideologiczne szkoły polskiej w latach 1944–1955*, Lublin: Katedra Pedagogiki Porównawczej KUL, pp. 81–103. ISBN 83-917-0561-7.

- KUCHARZEWSKI, Jan. *Od białego caratu do czerwonego*. Volume I – 1923, Volume II. – 1925, Volume III – 1928, Volume IV – 1931, Volume V – 1931, Volume VI – 1933, Volume VII – 1935. Warszawa: Wydawnictwo Kasy im. J. Mianowskiego.
- MOSKAŁA, Romuald, 1920. Nasz sąsiad wschodni (Szkie o bolszewizmie), Part I, II. *Przegląd Powszechny*. No. 145, pp. 376–388; No. 146, pp. 33–47.
- NOWAK, Andrzej, 2016. *Pierwsza zdrada Zachodu: 1929 – zapomniany appeasement*. Kraków: Wydawnictwo Literackie. ISBN 978-83-08055-50-2.
- NOWAK, Andrzej, 2020. 1920 – polski „*annus mirabilis*”. [cit. 2021-08-20] [online]. Available at: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-andrzej-nowak-1920/>.
- PASTUSZKA, Józef, 1934. *Filozofia współczesna*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- PODOLEŃSKI, Stanisław, 1928. Walka z komunizmem. *Przegląd Powszechny*. No. 45/178, pp. 394–396.
- PODOLEŃSKI, Stanisław, 1928. Wychowawczo – oświatowa akcja socjalizmu w Polsce. *Przegląd Powszechny*. No. 45/177, pp. 257–272; No. 45/178, pp. 282–305.
- PUCHAŁSKI, Jacek, 2011. Instytut Naukowego Badania Komunizmu w Warszawie (1930–1939). Program, organizacja, zbiory prace księgoznawcze. In: KUŹMINA, Dariusz (ed.). *Bibliologia polityczna*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, pp. 214–243. ISBN 978-83-6146-488-4.
- Sowietyzacja*. Internetowa Encyklopedia PWN. [cit. 2021-08-20] [online]. Available at: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/sowietyzacja;3977919.html>.
- SZYMAŃSKI, Antoni, 1920. *Bolszewizm*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- SZYMAŃSKI, Antoni, 1937. Bolszewizm jako prąd kulturalny i cywilizacyjny. *Prąd*. No. 33, pp. 207–243.
- ŚLIWERSKI, Bogusław, 2019. Main Development Lines of Polish Pedagogy from Socialist Orthodoxy to Postmodern Heterogeneity. *Polska Myśl Pedagogiczna*. No. 5, pp. 17–51. ISSN 2450-4572.
- URBAN, Jan, 1932. Ideologia bolszewizmu. *Przegląd Powszechny*. Vol. 194, pp. 129–143.
- WALICKI, Andrzej, 2010. Rewolucja Październikowa jako projekt komunistyczny. In: KOZUB-CIEMBRONIEWICZ Wiesław, KOWALSKA-STUS Hanna, SZLACHTA Bogdan & Małgorzata KIWIOR-FILO (eds.). *Totalitaryzmy XX wieku. Idee, instytucje, interpretacje*. Kraków: Wydawnictwo UJ, pp. 123–132. ISBN 978-83-2333-0189.
- WOJTAS, Andrzej, 1995. Oblicze ideowe i główne kierunki działalności Ludowego Instytutu Oświaty i Kultury w latach 1945–1947. *Kultura i Edukacja*. No. 4(4), pp. 65–73.
- WYSZYŃSKI, Stefan, 1933. Nowe metody walki religijnej w Rosji Sowieckiej. *Ateneum Kapłańskie*. Vol. 31, pp. 159–161.

S Latinčina ako predmet diskusie v rámci reformy strednej školy v 1. ČSR. Význam klasického vzdelania

Annamária Adamčíková^a

^a Catholic University in Ružomberok,
Faculty of Arts and Letters,
Department of History, Slovak Republic
amyadamcikova1@gmail.com

Received 22 April 2024

Accepted 27 June 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-010

Abstract Latin as a Subject of Discussion within the Reform of Secondary Schools in the First Czechoslovak Republic. The Importance of Classical Education

The Latin language formed an essential component that conveyed the image of antiquity in the secondary schools of the First Czechoslovak Republic. Latin was one of the most controversial topics in the context of secondary school reform. A heated debate stirred up about its limitations within secondary education. This dispute polarized the defenders and opponents of classical languages. Therefore, this study aims to recon-

struct, through a critical discourse analysis, how Latin was perceived, how it was discussed and what place was attributed to it by the different parties. The author places the topic in the context of interwar period in the Czechoslovak Republic and the reform of the secondary school. The work is based on the critical study of contemporary periodicals, documents and literature. This thesis can contribute to an assessment of the place of antiquity in present secondary education and, by extension, of the humanities education overall.

Keywords Latin Languages, Classical Languages, School Reform, Grammar Schools, Czechoslovakia

Úvod

Ešte pred vznikom prvej Československej republiky (1. ČSR) prebiehala bohatá diskusia ohľadom reformy strednej školy (SŠ). Predmetom debaty bola tak vonkajšia organizácia, ako i obsah vzdelania SŠ. Adresátom kritiky boli najmä gymnáziá, ktoré boli príliš jednosmerne (humanitne) zamerané, kládli veľký dôraz na vedomosti a memorovanie,

preťažovali žiakov a pre vyučovací proces bola príznačná pasivita žiakov. Podľa mnohých absentoval význam učiva pre život. Učitelia svojim vedeckým a sústavným odovzdávaním učiva a metódami často nerešpektovali poznávacie procesy dieťaťa, čo bolo mnohokrát spôsobené nedostatočným pedagogickým vzdelaním profesorov. Pragmatizmus a pedocentrizmus formovali aj reformne pedagogickú diskusiu a pedagogické myslenie. Nárast pedagogických a psychologických poznatkov nebolo možné prehliadať. Reakciou na tento stav boli reformné požiadavky, domáhajúce sa okrem iného, vytvoriť väčší priestor pre predmety potrebné pre praktický život – tzv. reálne predmety¹ a moderné jazyky (Kádner, 1929; Valenta, 1990, 1992; Vymětalová, 2014; Čeněk, 1926; Důvodová zpráva, 1925; Kádner, 1925; Kasperová & Kasper, 2018).

Úsilie o presadenie týchto reformných myšlienok však stála v ceste latinčina.² V mnohých polemikách sa riešil cieľ, obsah, metóda, ale i zmysel vyučovania tohto jazyka.³ Novohumanizmus klasického gymnázia už nenachádzal svoje opodstatnenie v danej dobe. Antika sa začala chápať len ako jedna zo zložiek moderného sveta. V súvislosti s latinčinou mnohí upozorňovali na jej nedostatočne zdôvodnený význam pre život, ale i na množstvo vynaloženého úsilia, ktoré nezodpovedalo priamoúmerne výsledkom študentov. Hoci je potrebné dodať, že zlé výsledky mohli byť spôsobené použitím zlých metód, ale aj nízkou úrovňou pedagogického a didaktického vzdelania (Valenta, 1978; Vymětalová 2014; Kádner, 1929). Monopol klasických jazykov bol po Bonitz-Exnerovej reforme v roku 1849 narušený. Autori reformy ale ponechali klasickým jazykom naďalej vysoký⁴ počet hodín (Svatoš, 2000; Řezničková, 2007; Vymětalová, 2014; Důvodová zpráva, 1925). Bolo preto možné

1 Medzi reálne predmety zaraďujeme: matematiku a prírodné vedy.

2 Hoci predmetom tejto štúdie je latinčina, kritika bola rovnako adresovaná aj gréčtine. Niekedy sa preto dotkneme klasických jazykov ako takých.

3 Klasické jazyky a ich miesto vo vzdelávaní boli predmetom diskusie v období 1. ČSR aj v zahraničí, o čom svedčia dobové pedagogické periodiká, napríklad *Věstník pedagogický* (1924–1924).

4 Konkrétne sa latinčina vyučovala vo všetkých triedach celkovo 47 hodín a gréčtina 28 hodín, čo predstavovalo 40 % vyučovacích hodín (Kádner, 1929).

očakávať, že v blízkom čase sa otázka redukcie hodín stane znova predmetom diskusie, čo sa napokon i potvrdilo.

Po vzniku 1. ČSR bola otázka reformy SŠ naďalej jednou z diskutovaných tém⁵, hoci Ministerstvo školstva a národnej osvety (MŠaNO) neuskutočnilo po prevrate radikálne kroky. Dôsledkom roztriešteného systému nižšieho sekundárneho stupňa škôl bol sťažený prestup žiakov medzi jednotlivými typmi škôl. Veľkú úlohu zohrávali aj finančné dôvody, pretože nie všetci rodičia mohli umožniť svojmu dieťaťu štúdium v inom meste. Výber typu školy tak nemusel byť podmienený nadaním žiaka. Problematický bol aj prestup žiakov, ktorí sa presťahovali a v mieste nového bydliska neexistoval rovnaký typ školy. V 1. ČSR sa preto tento stav chápal ako nedemokratický a determinoval možnosť prístupu ku vzdelaniu. Žiaci boli zároveň nútení rozhodnúť sa v nízkom veku⁶ o budúcom smere svojho štúdia.⁷ Podľa niektorých však išlo o vek, kedy sa nadanie žiakov ešte naplno neprejavilo, a preto ho nebolo možné istotou určiť (Vocílka, 1927; Anketa MŠaNO, 1929; Bydžovský, 1937; Důvodová zpráva, 1925). Školy však mali zohľadňovať i individuálne schopnosti a záujmy žiakov. Čoraz viac sa preto objavovali tendencie oddialiť toto rozhodnutie žiakov a potreba školstvo demokratizovať. Jedným z možných riešení bolo vytvorenie jednotného spoločného základu v rámci nižších tried SŠ, kde ale veľkú diskusiu vzbudila latinčina.

Otázka postavenia latinského jazyka bola v období 1918–1938 naďalej predmetom diskusie, čím sa latinčina stala súčasťou širšej otázky, týkajúcej sa reformy SŠ.⁸ Latinčina sa stala ohniskom rozdelenia a nezhôd pri hľadaní odpovedí na jej miesto v rámci stredoškolského vzdelávania, no najmä v spoločnom základe. Na jednej strane stali

5 Okrem reformy SŠ sa riešili aj ďalšie témy: pedagogické vzdelanie profesorov, koedukácia, mravná výchova, a i.

6 Najčastejšie sa rozhodovali v 10. alebo 11. rokoch.

7 To, aký typ SŠ absolvovali, malo následne vplyv aj na vstup na vysokú školu.

8 Latinčina patrila medzi jednu z najspornejších otázok aj v ankete MŠaNO v roku 1922, o čom svedčia aj jednotlivé odpovede (*Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*, 1922. Praha: Státní nakladatelství).

akýsi apologeti klasických jazykov a proti ním tí, ktorí sa usilovali o ich obmedzenie. Predmetom tohto článku preto budú SŠ – klasické (KG), reálne (RG) a reformné reálne gymnáziá (RRG) a reálky, s vyučovacím jazykom československým, a to v období 1. ČSR, pričom sa na tieto školy budeme pozerat' z pohľadu vyučovania latinčiny a dobových reformných požiadaviek. Geograficky sme ohraničili SŠ na územie Čiech, Moravy a Sliezska, kde sa zároveň sústredila diskusia o reforme. Okrem toho, táto téma nebola doposiaľ predmetom žiadnej ucelenej práce.⁹ Reforma SŠ bola v tomto období determinovaná jednak pedagogickou tradíciou, reformnými myšlienkami, prenikajúcimi zo zahraničia, ale zohľadňovala i nové pomery štátu.

Prečo predstavovala latinčina „jablko sváru“ v rámci reformy SŠ a akú rolu v nej zohrávala? Aké návrhy či možné riešenia boli prezentované? Aké dôvody či argumenty prinášali jednotlivé strany? Táto historicko-pedagogická práca, založená na štúdiu dobových periodík a prameňov, sa pokúsi prostredníctvom kritickej diskurznej analýzy odpovedať, ako bola latinčina vnímaná, akú úlohu jej pripisovali jednotlivé strany a akým spôsobom sa o nej vyjadrovali. Postavenie latinčiny (ale i gréčtiny) v rámci SŠ zohrávalo významnú úlohu v tom, aký obraz antiky si absolventi so sebou odnášali. Napokon to ovplyvnilo i samotný obraz humanitného vzdelania. A preto tento príspevok môže napomôcť ďalšiemu hodnoteniu, či je súčasný stav antiky, ale aj humanitné vzdelanie, na SŠ opodstatnený.

Jednou z platforiem diskusie, kde si jednotlivé spolky či jednotlivci vymieňali svoje názory v otázke postavenia latinčiny, boli i dobové pedagogické periodiká (napr. *Věstník českých profesorů* [1895–1921], *Střední škola* [1920–1948], *Věstník pedagogický* [1923–1943], *Věstník*

9 Základné informácie o tejto problematike priblížil doposiaľ Josef Valenta (1978), a to vo svojej diplomovej práci, ktorá bola zameraná na dejiny vyučovania latinčiny. Istý vhlad do problematiky poskytuje aj jeho ďalšia práca J. Valenta (1992). Okrem toho sa podobnej téme venoval aj Bořivoj Marek (2020), ktorý ale priblížil tému čítania latinských literárnych diel (koniec 19. storočia – prvá polovica 20. storočia). Cennou je aj práca autorky Jany Kepartovej (2014), ktorá priblížila obraz antiky na SŠ v tretej štvrtine 19. storočia. Zo zahraničných prác, ktoré sa venujú podobnej téme, spomenieme zaujímavú publikáciu od Erica Adlera (2020).

československých profesorů [1921–1942]). Profesor klasickej filológie František Novotný¹⁰ publikoval aj niektoré zo svojich prednášok, zdôvodňujúce význam klasických jazykov na SŠ (Novotný, 1919; 1923). Obidve strany chceli informovať o tejto problematike aj širšiu verejnosť, a preto svoje názory prezentovali i v dennej tlači.

Latinčina ako „jablko sváru“ v rámci reformy SŠ

Aj v období 1. ČSR sa objavila požiadavka vyrovnáť pomer reálnych a humanitných predmetov. Podľa osnov z roku 1919 sa latinčina vyučovala na KG¹¹ a RG v celkovom týždennom rozsahu, sčítajúc všetkých osem tried, 45 hodín¹², čo predstavovalo 18 % z celkového počtu vyučovacích hodín.¹³ Vo vyšších triedach RRG jej prislúchalo dokopy 30 hodín (Výnos č. 25.552 6/1919). Ďalší výnos (č. 42.322 9/1919) upravil a doplnil učebné osnovy a stanovil ciele jednotlivých predmetov. Úlohou klasickej jazykov bolo pripraviť študentov gramaticky na čítanie antických literárnych diel, čím by žiak nadobudol návod na porozumenie antickej kultúry. Uvedené čísla niektorí považovali za príliš vysoké, a preto sa usilovali o ich väčšie obmedzenie.

Hoci v medzivojnovom období nebol spochybňovaný význam klasickej jazykov, čoraz viac ale narastali požiadavky, aby sa vytvoril priestor aj pre ďalšie predmety, ktoré by boli absolventom nápomocné v živote (Smernice pro reformu, 1923). V hľadani rôznych riešení a prístupov stála často práve latinčina. Odporcovia klasickej jazyky označovali ako „nepotrebné a málo využiteľné“. Zástancom praktického vzdelania bol i ľavicovo orientovaný stredoškolský profesor Dr. František Benák (1919). Nespochybnil význam antiky, no poznatky o antickej kultúre by študenti podľa neho mohli nadobudnúť v materskom jazyku

10 F. Novotný (1881–1964) bol od roku 1920 vysokoškolským profesorom klasickej filológie na Masarykovej univerzite v Brne.

11 Na klasickej gymnázii by sme mohli pripočítať ešte počet hodín venovaných gréčtine, ktorý sa vyučoval v III.–VIII. triede s celkovým počtom 28 hodín.

12 Pre porovnanie: československému jazyku prislúchalo celkovo 29 hodín.

13 Na území Slovenska bol ale počet hodín, venovaných latinčine znížený. Dôvodom boli pomery na Slovensku a potreba slovakizácie slovenského školstva.

a úspešne ich tak zužitkovať v živote. Vynaložený čas, venovaný klasickým jazykom, označoval za premrhaný a presadzoval moderné jazyky. SŠ sa mala prispôbiť novej dobe a mala dbať o prípravu do skutočného života, čo sa malo prejavíť v jej obsahu a organizácii. Všetko nepotrebné malo byť zo školy podľa neho eliminované, čím by sa vytvoril priestor pre veci, potrebné pre život. S tým ale zástancovia klasických jazykov nesúhlasili. Súviselo to s ich vnímaním antickej kultúry, kde latinčina predstavovala jej podstatnú zložku, bez ktorej ju nebolo možné žiakom sprostredkovať. Problém predstavovali aj profesori. Učitelia dejepisu či vyučovacieho jazyka, ktorí neovládali latinčinu a gréčtinu, by nemohli odovzdať antickú kultúru v jej plnom rozsahu.

Antickú kultúru v danom období mnohí považovali za dôležitý a nenahraditeľný prvok vzdelania, pretože bola univerzálna, prinášala porozumenie pre európsku kultúru, vychovávala k estetickému vnímaniu, poskytovala úvod do terminológie všetkých vedných odborov a jej výsledkom bola humanita (Výsledky ankety, 1922).

Jedným z ďalších odporcov bol stredoškolský profesor A. Ledec (1918), presadzujúci zníženie počtu hodín, venovaných klasickým jazykom: „Co platno – monopol jazyků klasických stále klesá a význam přírodních věd v životě i ve vědě stále stoupá“ (s. 19). Ani Jednota českých matematiků a fyzikův nezaradila vo svojom návrhu latinčinu medzi všeobecno-vzdelávacie predmety, pretože čoraz viac narastal význam ďalších predmetov, významnejších pre život a vzdelanie moderného človeka. Pre časové možnosti preto nebolo možné ponechať vyučovanie latinčiny. Naopak, Jednota klasických filológov stála v opozícii. Základy tohto jazyka považovali za praktickú potrebu pre všetkých študentov, a preto ju zaradili medzi všeobecno-vzdelávacie predmety. Jej vyučovanie malo začať v I. triede (tr.)¹⁴ (Návrhy na reformu, 1919). Jedným z najvýraznejších obrancov latinčiny a gréčtiny bol F. Novotný (1919). Pripomenul, že je potrebné porozumieť úlohe, akú má SŠ. Upozornil, že škola nepripravuje na konkrétne praktické povolania. Inak by

14 Spôčiatku boli za jej vyučovanie od III. tr., neskôr to ale zmenili (Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol, 1920. *Věstník českých profesorů*, 27(2), s. 75–79).

to znamenalo existenciu toľkých škôl, koľko je odborov práce. Uznával, že študenti mnohokrát nadobudnuté poznatky zabúdali či nevyužívali v živote, no zároveň cieľom SŠ nebol podľa neho sumár vedomostí. Študenti prostredníctvom SŠ nadobúdali istý rozumový a mravný stav, ale i dispozíciu dobre rozmyšľať a žiť. Preto podľa neho: „[...] vzdělaný člověk zůstane vzdělaným, i kdyby zapomněl všechny své vědomosti“ (Novotný, 1919, s. 33). To, ako sa budú jednotliví autori pozerat na latinčinu, preto bude úzko späté s tým, aký cieľ a úlohu budú pripisovať SŠ. To napokon ovplyvní či latinčinu zahrnú do vyučovania, alebo nie.

Mnohí s latinčinou nesúhlasili, vyčítajúc jej memorovanie a preťažovanie v nižších triedach. Latinčinu preto chceli posunúť do vyššieho oddelenia. Jedným z podobne zmyšľajúcich bol stredoškolský profesor a riaditeľ Václav Kubelka.¹⁵ Nebol za absolútne eliminovanie klasických jazykov, ale podľa neho by bez ich redukcie nebolo možné uskutočniť reformu. Usudzoval, že latinčina spôsobuje v útlom veku preťažovanie žiakov. Latinský jazyk označil za „[...] pedagogické a didaktické monstrum [...]“ a za „[...] zkušební kámen jejich schopností“ (Kubelka, 1921, s. 70–71). Upozornil, že študenti prichádzali do I. tr. nedostatočne gramaticky pripravení v materskom jazyku a okrem toho sa mali učiť ďalším dvom jazykom. Podľa jeho návrhu sa mala latinčina vyučovať od III. tr. Predpokladal, že by bolo možné docieľiť rovnaké alebo lepšie výsledky a to rýchlejšie a bez väčšej námahy.

Nemôžeme ale zjednodušovať, že by odborníci či profesori reálneho smeru boli protivníkmi latinčiny. Potvrďuje to napríklad profesor vysokej technickej školy v Brne Vladimír List (1922), ktorý vychádzajúc zo svojich skúseností s absolventami reálok a gymnázií, badal význam v latinčine. Hoci kritizoval dĺžku učenia v škole, obšírny obsah a vedecký systém učebníc, pokladal latinčinu a matematiku za prostriedok, akým sa študenti mohli učiť zákonom uvažovania. Zároveň latinčina poskytovala dobré východisko pri vyučovaní iných jazykov.

15 Autora článku môžeme pravdepodobne stotožniť s V. Kubelkom (1859–1929), stredoškolským profesorom a riaditeľom. Autor publikácie: Kubelka (1898). [Úmrtí. Václav Kubelka, 1930. *Věstník československých profesorů*. 37(9)].

Veľkú pozornosť vzbudzovala i požiadavka demokratizácie – aby všetkým bolo umožnené a sprístupnené vzdelanie, nezávisle od ich sociálneho statusu. Sporný bol najmä prestup nadaných žiakov z meštianky na SŠ, ale rovnako i rôznorodé typy SŠ. Táto roztrieštenosť nižšieho sekundárneho stupňa spôsobovala, že jednotlivé typy škôl sa navzájom odlišovali v cieľoch či dĺžke a koniec-koncov aj svojím obsahom. Meštianky boli trojtriedne, odovzdávajúce vyššie všeobecné vzdelanie, na rozdiel od ľudových škôl. Vyučovanie na nich prebiehalo bez latinčiny a mali pripravovať na praktický život. SŠ mali poskytovať jednak vyššie všeobecné vzdelanie, ale i pripraviť na vysokoškolské štúdium (Část informační, 1924a). Reakciou na túto situáciu bol akýsi jednotný spoločný základ.¹⁶ Uvažovalo sa i o splynutí alebo zblížení nižšej SŠ s meštiankou. S tým ale niektorí nesúhlasili,¹⁷ obávajúc sa zníženia úrovne SŠ (Návrh na organizaci, 1923). Škola mala ale odpovedať i na individuálne nadanie. V tomto kontexte latinčina predstavovala tzv. *cassus belli*, pretože najviac odlišovala jednotlivé typy škôl. Vyučovanie latinčiny sa najviac sústredilo na KG a RG, kde sa vyučovala od I. tr. Na RRG sa vyučovala latinčina od V. triedy a na reálkach sa nevyučovala vôbec. Skúška dospelosti z latinčiny bola častokrát podmienkou pre ďalšie štúdiá¹⁸ (Část informační, 1924a). Postavenie latinčiny v stredoškolskom vzdelaní tak bolo predmetom diskusie v rámci reformy aj v súvislosti s požiadavkami, vyplývajúcimi z nových pomerov štátu.

Uvedené skutočnosti: vysoký počet hodín, jednosmerné zameranie, praktická „neužitočnosť“, potreba školstvo demokratizovať – uľahčiť prestup žiakov, sa vkrádali ako dôvody, prečo je nutné latinčinu obmedziť. No nebolo to také jednoduché, pretože bolo potrebné predložiť aj

16 Pričom myšlienka jednotného spoločného základu nebola novou.

17 Väčšinou nesúhlasili stredoškolskí profesori [Sjezd ředitelů čs. středních škol, 1923. *Věstník pedagogický*, 1(7–8)] a vysokoškolskí učitelia [Reforma středních škol, 1925. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(8)].

18 Uvádžame dva príklady: Absolventi KG sa mohli uchádzať o štúdium na všetkých fakultách a vysokých školách okrem technickej vysokej školy. V prípade záujmu štúdia na technike museli urobiť doplňujúcu skúšku z kreslenia a deskriptívnej geometrie. Ak chceli študovať na univerzite absolventi reálok, museli vykonať skúšku z latinčiny a v prípade štúdia niektorých odborov aj z gréčtiny.

adekvátne odpovede. Latinčina vzbudzovala mnoho otázok: aký zmysel má jej vyučovanie v nižších triedach, v ktorých triedach by sa mala vyučovať a v akom rozsahu. To sa vzťahovalo na ďalšie otázky: aký cieľ a úlohy by mala mať SŠ, akú úlohu by malo zohrávať humanitné vzdelanie¹⁹ a aký je jeho význam (Valenta, 1992). Rozmýšľalo sa o rozdelení cieľov SŠ, čím by nižšia SŠ nadobudla len všeobecno-vzdelávaciu funkciu (Část informační, 1921). Otáznikom preto nebola len samotná latinčina, ale súvisela s radom ďalších otázok, ktoré bolo potrebné brať do úvahy. V rámci reformy bolo nutné zohľadniť aj nárast poznatkov z rozličných oblastí. Na druhej strane zástancovia videli zmysel latinčiny najmä v jej kultúrno-vzdelávacom význame, ktorý bolo možné docieľiť len s istým primeraným počtom hodín. Predmetom mnohých uvažovaní preto bola otázka, ako nastaviť vyučovanie latinčiny pri zníženom počte hodín tak, aby bolo možné dosiahnuť tento cieľ. Zároveň reformu SŠ sprevádzala aj otázka či je nutné, aby sa latinčinu učili v rámci nižších tried SŠ všetci žiaci, alebo malo ísť o výberový predmet, ktorý by sa učili len žiaci vo vyšších triedach v rámci humanitnej vetvy. Reforma jedného stupňa škôl je zároveň vždy spätá s celým systémom školstva. Obzvlášť problematika postavenia latinčiny súvisela so štúdiom na vysokej škole. Reformné pedagogické myslenie ovplyvnil i pedocentrizmus a pragmatizmus. Svojimi myšlienkami narážali na latinčinu, kde bolo vyučovanie postavené najmä na mechanickom memorovaní a mala pridelený vyšší počet hodín. V očiach odporcov latinčina príliš zaťažovala deti v nízkom veku bez toho, aby bol jej význam v bežnom živote hmatateľne viditeľný. V procese hľadania riešenia bolo publikovaných mnoho návrhov, od jednotlivcov až po samotné MŠaNO, no vo svojich názoroch na latinčinu sa nezhodovali. Protichodné a nejednoznačné odpovede v súvislosti s latinčinou tak následne determinovali aj samotný postup reformy SŠ a s tým súvisiaci diskurz. V čom sa líšili a ako odôvodňovali svoje návrhy a postoje z pohľadu latinčiny a jeho postavenia v rámci spoločného základu?

19 O význame humanitného vzdelania pozri aj Kasper & Kasperová (2023).

Hľadanie riešení a limity s tým spojené

Návrhy Jednoty klasických filológov a Jednoty českých matematikov a fyzikov patria medzi najvýraznejšie z nich a reprezentujú dva protipóly. Rozchádzajú sa napríklad v ich nazeraní na cieľ SŠ, ale i v riešení otázky postavenia latinčiny v rámci spoločného základu (Návrhy na reformu, 1919). Vo všeobecnosti môžeme povedať, že Jednota klasických filológov v rámci svojich vyjadrení a návrhov, prinášala bohatú argumentáciu a pokúsila sa predstaviť a poukázať na význam klasických jazykov na SŠ. Okrem toho svojimi cennými poznámkami prispievali aj jednotlivci, ktorých združovala. Veľmi významným bol i návrh učebných osnov jednotnej SŠ prof. Jana Čenka²⁰, vypracovaného za pomoci prof. Přemysla Hájka. Napriek tomu, že ťažisko všeobecne-vzdelávacieho významu postavili na vyučovaní materského jazyka, zahrnuli latinčinu aj v rámci jednotného spoločného základu, hoci mala prevládať viac jej všeobecná, než odborná úloha a predpokladali redukciu počtu hodín vyučovania. Latinčinu považovali za prostredníka antickej kultúry, ktorá tvorila podstatnú zložku všeobecného vzdelania moderných ľudí. Podľa nich hodnota latinčiny pozostávala v jej objektivite a umožňovala zachovanie kontinuity s kultúrnymi predkami a ich dielami. Ak by sa latinčina vyučovala od I. tr., žiaci by sa mohli dobre pripraviť na štúdium francúzštiny a zvyknúť si na prísnu disciplínu práce (Čeněk & Hájek, 1922). J. Čeněk neskôr ale upustil od svojho návrhu, kde mala svoje miesto v rámci spoločného základu latinčina a postavil sa na opačnú stranu.

V roku 1921 zvolal minister školstva Josef Šusta schôdzu *poradného zboru stredoškolského*. Tá sa zaoberala aj otázkou reformy SŠ. K téme referoval prof. Otakar Kádner²¹ a dotkol sa i problematiky latinčiny.

20 J. Čeněk (1884–1964) bol stredoškolským profesorom, riaditeľom SŠ, ale aj členom poradného zboru pri MŠaNO, neskôr bol členom pracovnej komisie pre reformu SŠ a vzdelania učiteľov pri poradnom zbore. Isté obdobie bol prednosta pedagogického oddelenia Pedagogického ústavu J. A. Komenského a bol zodpovedným redaktorom časopisu *Věstník pedagogický* (Chlup, Uher & Kubálek, 1938).

21 O. Kádner (1870–1936) bol profesor pedagogiky, klasický filológ. Istý čas zastával miesto riaditeľa Československého ústavu J. A. Komenského.

Nepreferoval jej prevedenie do vyššieho oddelenia SŠ, naopak, vedel si ju predstaviť aj v rámci spoločného základu. Myšlienky, obsiahnuté v návrhu Jednoty matematikov a fyzikov, vnímal v istom zmysle ako prekročenie istých zábran v boji proti latinčine a gréčtine. Usudzoval, že istá znalosť tvaroslovia a skladby latinčiny by bola užitočná pre všetkých žiakov v rámci spoločného základu. Inak by latinčine museli vo vyšších triedach priradiť primeraný počet hodín k tomu, aby bolo možné dosiahnuť potrebný výsledok. Pripustil vyučovanie latinčiny od III. tr. Stredoškolský profesor klasickej filológie Jan Brant sa taktiež zastal vyučovania latinčiny od I. tr. (Část informační, 1921). Redukcia počtu hodín, venovaných latinskému jazyku či jej ohraničenie len do vyšších tried, by však mohli spôsobiť isté komplikácie.

V tomto kontexte preto spomínaný J. Brant varoval pred obmedzením latinčiny: „Kdyby na vyšším stupni učitel měl doplňovati mluvnicki, rušilo by to podstatně cíl tohoto vyučování a znemožňovalo vytěžení těch hodnot, které jen antika nám může dáti“ (Část informační, 1921, s. 108). Ani jeden návrh ale nebol ideálny. V prípade zavedenia latinčiny od I. tr. pre všetkých žiakov na spoločnom základe, by neostal priestor pre reálne-praktický smer. Naopak, jej obmedzenie len na vyššie triedy v rámci jednej vetvy by zapríčinilo prílišné zaťaženie vyšším počtom hodín latinčiny, ak mali byť dosiahnuté podobné výsledky. Následkom toho by latinčina už nemohla byť prostriedkom všeobecného gramatického výcviku a tým by stratila svoj podstatný význam (Čeněk, 1923). Otáznym by zostal aj kultúrno-vzdelávací význam, ktorý by musel ustúpiť gramatike.

Bolo preto rozhodujúce, v ktorej triede by sa latinčina začala vyučovať vzhľadom na jej stanovené ciele a kultúrno-vzdelávací význam. Žiaci mali dospieť k čítaniu významných antických diel a takýmto spôsobom spoznávať antickú kultúru. Splniť tento cieľ si zástancovia pri zníženom počte hodín nedokázali predstaviť. Gramatická príprava by bola oddialená do vyšších tried a tým by bola posunutá aj schopnosť pracovať s antickými literárnymi dielami. Takto by jazyk – podstatná zložka antickej kultúry – stratil svoju úlohu, ktorá spočívala v umožnení dotyku s touto kultúrou. Na hodinách latinčiny sa žiaci nezoznamovali

len s jazykom ako takým, ale boli príležitosťou vysvetľovať realie či pozadie jednotlivých autorov a rovnako i vychovávali k občianstvu.

Samostatnú kategóriu predstavoval postoj univerzít, ktoré neostali ticho. Tie totiž predpokladali dostatočnú znalosť latinčiny, resp. skúška dospelosti z nej bola častokrát podmienkou pre vstup na viaceré fakulty. Filozofická fakulta Masarykovej univerzity (FF MU) prostredníctvom svojho memoranda, zaslaného MŠaNO v roku 1921, odmietla obmedzenie či eliminovanie klasických jazykov (Anketa, 1929). V nasledujúcom roku mal F. Novotný prednášku na 1. ríšskom zjazde českoslov. učiteľov vysokých škôl k problému klasických jazykov v spojitosti s reformou. Po bohatej diskusii plenárne zhromaždenie pristúpilo k prijatiu rezolúcie, podľa ktorej označili klasické jazyky za podstatný prvok všeobecného vzdelania a ako osožné pre ďalšie štúdiá (pre niektoré odbory boli podmienkou). Navrhli preto MŠaNO, aby prihliadali na nároky súčasnej kultúry pri riešení otázky reformy SŠ ale tak, aby nenastala zásadná škoda v ich vyučovaní (Novotný, 1923). Aj v roku 1923 sa FF MU vyjadrila na svojej schôdzi v súvislosti s Bechyně-Máškovým návrhom k redukcii klasických jazykov (Anketa, 1929). Zdá sa, že osoby, zodpovedné za reformu SŠ, nie vždy brali do úvahy postoj univerzít či vysokoškolských profesorov. Svedčia o tom jednotlivé ministerké návrhy, ktoré prišli s radikálnymi krokmi voči latinčine.

Návrhy MŠaNO o reforme SŠ

S cieľom posunúť otázku reformy SŠ, sa MŠaNO rozhodlo ustanoviť špeciálne oddelenie, ktoré viedol ministerský rada František Mašek. Výsledkom ich jednaní bol v roku 1923 zverejnený *Návrh na organizaci občanské a střední školy*.²² Mal za cieľ oddialiť žiakovo rozhodnutie o svojej budúcnosti a mal vychádzať z reformných myšlienok z domova a zahraničia. Prihliadať mal i na výsledky pedagogického výskumu. Podľa neho mala existovať trojtriedna meštianka ako povinná a trojtriedna nižšia SŠ, no nepovinná. Latinčina sa v týchto triedach nemala vyučovať. Vyššia SŠ,

22 Tento návrh nesie názov i Bechyně-Máškův (Valenta, 1992).

tvorená I.–IV. tr., sa delila na typ A a typ B.²³ Ťažisko vyučovania prvého typu bolo postavené na jazykovom vyučovaní a počítalo s latinčinou. Vyučovanie typu B sa zameriavalo na deskriptívnu geometriu a kreslenie. Za zmienku stojí uviesť, že návrh predpokladal v IV. tr. obidvoch typov vyučovanie predmetu: „*dejiny antickej kultúry*“ (Část informační, 1923). Tento koncept ale podnietil horlivú diskusiu.

Spomínaný návrh bol problematický vôbec vo svojej podstate: absentovala definícia reformovanej školy a nebol dostatočne stanovený pomer meštianskej a nižšej SŠ. Otázka postavenia latinčiny preto nebola v centre pozornosti. Kritické poznámky v súvislosti s latinčinou vyjadrila aj jedna z ankiet. Zúčastnení pochybovali, že by vyučovanie latinčiny a gréčtiny mohlo úspešne splniť svoj cieľ pri zníženom počte hodín. Význam vyučovať tieto jazyky spočíval podľa nich len ak vyučovanie dospelo k čítaniu antických diel. Navrhovali preto stanoviť počiatok vyučovania do III. tr. (Návrh na organizaci, 1923). Svoje stanovisko k uvedenému návrhu zaujali aj riaditelia československých SŠ na ich zjazde v roku 1923. Kriticky poukázali na chýbajúce kultúrne idey, stanovenie cieľu SŠ a osnovy, na základe ktorých by bolo možné posúdiť ducha reformy. Nesúhlasili ani so splynutím či nahradením nižšej SŠ meštiankou, alebo aby táto pripravovala na SŠ. Prijali rezolúciu, v ktorej žiadali zachovanie integrity SŠ ako celku (Sjezd ředitelů, 1923). Je potrebné mať na pamäti, že realizácia reformy SŠ si vyžadovala mať komplexný prístup, prihliadať na diskusiu a potrebu zodpovedať na množstvo rozličných otázok. Návrh svojim obsahom nenaplnil očakávania a bol neprimeraný danej situácii. Bol tak vopred určený k neúspechu, čo sa napokon potvrdilo – ministerský návrh bol zamietnutý. Na druhej strane ale debata, ktorá sa po zverejnení návrhu rozprúdila a poukázala na nedostatky návrhu, prispela k ďalšiemu premýšľaniu o reforme SŠ.

S cieľom riešiť otázku reformy SŠ, menoval minister Rudolf Bechyně *pracovnú komisiu pri poradnom zbore*. Jej cieľom bolo zhotoviť podklad

23 Študenti mohli postúpiť ešte do V. tr., ktorá sa delila na: klasickú, modernú, prírodovedeckú, matematickú a pedagogickú vetvu.

pre formuláciu zákona o SŠ, pričom mali brať do úvahy aj diskusiu, ktorá sa vyvinula po publikovaní ministerského návrhu. V jej vedení stál jeden z najvýraznejších odporcov klasických jazykov Bohumil Bydžovský²⁴ (1937). Jednej zo subkomisii bola pridelená úloha stanoviť ideové základy SŠ a meštianky, ich poslanie, sociálnu a kultúrnu hodnotu a ich vzájomný pomer (Zprávy, 1923). Ich výsledok bol napokon i publikovaný a môžeme sa dozvedieť, ako charakterizovali jednotlivé školy či aké ciele im pripísali. Zároveň determinovali ďalší postup reformy. Jedna z ustanovených subkomisii sa mala zaoberať jazykovou otázkou a pokúsiť sa zistiť, ktoré cudzie jazyky by sa mali vyučovať (Pracovní komise, 1923).

Táto subkomisia predložila svoj návrh, čím zároveň poskytla odpoveď, akým jazykom sa má vyučovať na SŠ. SŠ mala byť osemročná so spoločným štvorročným základom. V V. tr. mala byť zavedená bifurkácia na dve vetvy – s latinčinou a bez nej. V prípade, že študenti neplánovali pokračovať v štúdiu na univerzite, mohli svoje štúdium ukončiť v VII. tr. Stredom všetkého vyučovania mal byť vyučovací jazyk. Návrh dokonca počítal ešte so zriadením dvoch zvláštnych typov: klasického a slovanského²⁵. Klasický typ poskytoval vyučovanie latinčiny od II. tr., francúzsky jazyk pribudol vo IV. tr. a gréčtina v V. tr. Tento dôraz na jazyky bol zámerný, nakoľko bol tento typ adresovaný pre žiakov s jazykovým nadaním (Část informační, 1924b) Podľa niektorých sa ale odchyli od jednotného spoločného základu, zriadením zvláštno klasického typu. V istom slova zmysle tak jednotný spoločný základ strácal svoje opodstatnenie²⁶ (Zprávy, 1924). To, že počítali so zriadením klasických typov malo určite viacero príčin. Jedným z nich mohla

24 B. Bydžovský (1880–1969) bol stredoškolský učiteľ a neskôr vysokoškolský profesor matematiky na Prírodovedeckej fakulte Karlovej univerzity. Bol autorom učebníc, člen, ale i predseda viacerých komisií, podieľajúcich sa na reforme SŠ (Chlup, Uher & Kubálek, 1938).

25 Prvé 4. triedy zvláštno slovanského typu mali byť totožné so spoločným základom normálnej strednej školy.

26 „Tedy buď lze nadání poznati v 11. letech, a pak nelze tímto důvodem operovati pro společný základ, anebo toho nadání poznati nelze a pak také nelze pro typ gymnasijní vybírati jazkově nadané“ (Zprávy, 1924, s. 313).

byť potreba uspokojiť zástancov klasických jazykov. Pravdepodobne nemohli ignorovať ani postoj univerzít, či iných autorít. Na druhej strane si pravdepodobne uvedomovali, že škola by mala odpovedať i záujmom a nadaniu žiaka. V tomto kontexte preto museli vytvoriť podmienky pre jazykovo nadaných žiakov a poskytnúť im dostatočnú prípravu pre ďalšie štúdiá. Veľkým otáznikom by zostala ale dostupnosť takýchto škôl pre žiakov. Týmto krokom komisia v kontexte dobovej diskusie nepriamo pripustila, že pestovanie klasických jazykov je koniec-koncov nevyhnutné.

V roku 1924 pracovná komisia publikovala aj svoj návrh, týkajúci sa organizácie SŠ (Část informační, 1924c). V nasledujúcom roku napokon zverejnila aj *Návrh zákona o reformě střední školy* (1925). K zákonu bola pripojená aj *Důvodová zpráva* (1925) a neskôr komisia predložila i *Rozvrh předmětů a výťah z osnov*, ktorý bol poslaný i ústredným úradom (Část informační, 1925).

Podľa návrhu sa latinčina nemala vyučovať v prvých štyroch triedach na normálnom type. Latinčina sa objavila až v gymnaziálnej vetve v V. – VII. tr. Napokon sa posledná – VIII. tr. mala rozdeľovať na duchovné, prírodovedecké a matematické oddelenie. Prvé z nich poskytovalo možnosť vyučovania latinčiny a dejepisu. Na prírodovedeckom oddelení latinčina nebola povinná. Študenti si ale mohli vybrať hodinu latinskej vedeckej terminológie. Vyučovanie latinčiny na klasickom type malo prebiehať od II. tr. (*Návrh zákona*, 1925; *Část informační*, 1925). V *Důvodovej zprávě* (1925) sa dočítame, že význam latinčiny (sprostredkovať antickú kultúru) sa podľa nich nemá preceňovať, pretože hlavnou nositeľkou tejto kultúry je gréčtina. A preto obraz antickej kultúry bolo možné odovzdať žiakom prostredníctvom dejepisu alebo čítaním diel, preložených do vyučovacieho jazyka.

Důvodová zpráva vo svojom dejinnom prehľade predstavila rôzne návrhy, týkajúce sa vyučovania latinčiny, v ktorých zdôraznila najmä názory, žiadajúce vyučovanie latinčiny vo vyššom oddelení. Naopak, takmer neobsahuje informácie, kto zastával opačné stanovisko. Napríklad vôbec nespomína vyhlásenie vysokoškolských profesorov, čím je názorovo nevyvážená a nadobúda istý charakter tendenčnosti.

Problematickým bol i fakt, že návrh zákona pripúšťal neúplnú SŠ – len s jednou vetvou. Žiak by tak nemal možnosť zvoliť si smer štúdia, ktorý by zodpovedal jeho nadaniu. Autori tak odporovali jednej z nimi stanovených zásad. Návrh zákona spolu so správou tvrdil, že klasický typ by vznikol tam, kde bolo dovtedajšie KG vysoko navštevované a na mieste, kde už existovala normálna SŠ. Klasické typy mali byť zároveň rovnomerne rozložené v republike. Nie je ale jasné z príkladov, ktoré uviedli, aké kritérium by definovalo KG ako vysoko navštevované. Zároveň správa mylne uvádzala, že absolventi RG a RRG nemali možnosť študovať na vysokej škole klasickú filológiu. Okrem toho autori uviedli v *Dôvodovej zpráve*, že nadanie žiaka nie je dostatočne zreteľné pri nástupe do I. tr., čím následne zdôvodnili štvorročný spoločný základ. Návrh ale ponechával problém rozhodovania žiaka o jeho smere štúdia existenciou dvoch typov škôl. Tvrdením, že klasický typ je určitý filologicky nadaným žiakom, pripúšťali možnosť spoznať nadanie žiaka v nízkom veku. *Dôvodová zpráva* si v tomto prípade opäť protirečovala. Toto všetko vytváralo atmosféru nedôveryhodnosti. Návrh sa tak stal v nasledujúcom období predmetom kritiky.

Autori podľa návrhu plánovali prevedenie latinčiny od V. tr. v rámci gymnaziálnej vetvy. Latinčinu sa mali učiť tí žiaci, ktorí by si sami zvolili humanitný smer štúdia. Predpokladali rýchlejší postup učiva, pripravených žiakov, primerane upravený cieľ, lepšiu metódu a i. Na rozdiel od RRG by na gymnaziálnej vetve mal byť jednotnejšie zameraný výber učiva, hoci gymnaziálna vetva sa líšila od reálnej len v hodinách latinčiny.²⁷ Latinčine napokon prideliť nižší počet hodín ako tomu bolo na RRG²⁸. Ešte jazyková subkomisia definovala identický cieľ latinčiny pre normálny i klasický typ, no nevytvorili pre nich rovnaké podmienky.²⁹

27 Na reálnej vetve mali namiesto latinčiny deskriptívnu geometriu a kreslenie.

28 Ak by žiaci skončili v VII. tr. súčet počtu týždenných hodín za všetky triedy by predstavoval 17 hodín. Ak by končili v VIII. tr. duchovného oddelenia išlo by o 24 hodín.

29 Na rozdiel od normálneho typu, mal klasický typ len o niečo rozšírený cieľ latinčiny.

Na gymnaziálnej vetve tak mali žiaci veľmi skoro dospieť k čítaniu súvislých článkov, konkrétne už v druhom polroku V. tr.

Argumentačné východiská pre vyučovanie latinčiny

O návrhu informovali tak pedagogické periodiká, ako aj denná tlač a podnietil prudkú diskusiu. Mnohí zverejnili svoj oficiálny postoj k návrhu zákona. Svoje stanovisko vyjadril aj Ústredný spolok československých profesorov, ktorý sformuloval svoje požiadavky na zmeny, no nezamietol celý návrh. Podobne s nimi súhlasil aj Vysokoškolský zväz (Stanovisko Ústredného spolku). Spolok riaditeľov československých stredných škôl taktiež schválil návrh, no žiadal trojročný spoločný základ (Školské reformy, 1925). Ústredný spolok československých profesorov dokonca vyzýval odbory a jednotlivcov, aby rozvrh predmetov a výťah osnov podrobili analýze a poslali im svoje názory a návrhy (Různé zprávy, 1925). Ako ale vyzerala diskusia k otázke jazykového vyučovania z pohľadu latinčiny?

Josef Novák³⁰ (3. 3. 1925) sa vyjadril k návrhu, a obzvlášť k téme pracovnej školy kriticky a uviedol aj príklady. Hodnotu latinčiny na SŠ prirovnal k významu prstokladu v hudbe či modelu ľudského tela pri učení anatómie. Jej prevedením na vyšší stupeň by stratila i svoju schopnosť „cvičenia“ v myslení. Absencia latinčiny by tak spôsobovala, že učitelia by nedisponovali prostriedkami, potrebnými k poznaniu nadania žiaka. Študent by taktiež strácal možnosť spoznať svoje nadanie a tým aj priestor pre samostatnú prácu. S J. Novákom ale nesúhlasil B. Bydžovský (5. 3. 1925), podľa ktorého priestor pre pracovnú metódu poskytovali všetky predmety a hlavne všetky jazyky. Odmietol, aby bola iba latinčine pripisovaná takáto úloha, ale i to, žeby učitelia nedokázali bez latinčiny určiť nadanie žiaka za 4 roky.

I pedagóg Emil Čapek³¹ referoval stručne o reforme v časopise *Nové Čechy*, kde kritizoval „povrchné“ jazykové vyučovanie. Žiaci sa mali učiť štyri cudzie jazyky, teda o 1 viac, pričom povinná dĺžka štúdia mala byť

30 J. Novák bol pravdepodobne stredoškolský profesor klasickej filológie.

31 E. Čapek (1880–1960) bol pedagóg, komeniológ, spisovateľ, redaktor a vydavateľ periodika *Nové Čechy*.

skrátaná o 1 rok. Takémuto jazykovému vyučovaniu by chýbalo opodstatnenie a nedosiahlo by úspech, keďže žiakom by absentoval gramatický výcvik, ktorý bol vtedy pokrývaný štúdiom klasických jazykov (E. Č., 1925a).

Bohumil Trnka (5. 7. 1925) odporúčal latinčinu nahradit' modernými jazykmi napriek tomu, že uznával význam antickej kultúry v súvislosti s porozumením európskej civilizácie. Dokázal si latinčinu predstaviť i na reálnej vetve vyššej školy, no s časovou dotáciou 1–2 hodiny týždenne. Ministerský rada Karel Velemínský (17. 3. 1925) upozornil, že cieľom reformy nie je eliminovať klasické jazyky, ale ich obmedziť, pretože je potreba poskytnúť priestor moderným zložkám vyššieho vzdelania. Kritizoval zástancov klasických jazykov a ich snahy o zavedenie latinčiny pre všetkých na spoločnom základe. Podľa neho (s. 6): „To dokazuje jen, že autoři takových výroků ignorují fakta moderní pedagogiky a myslí, že se u nás děje něco ojedinělého, kdežto jde o hnutí světové.“

Na návrh zákona reagovala i Jednota českých filológov v Prahe a jej pobočka v Brne, ktorá vydala *Poznámky k Návrhu zákona o SŠ* [1925], čím verejne informovali o svojom stanovisku. Vyčítali komisii, že v nej nemali zastúpenie aj klasickí filológovia, napriek tomu, že klasické jazyky boli považované za jednu zo sporných otázok. Upozornili, že monopol klasických jazykov pominul v roku 1849. Ponúkli malú štatistiku, podľa ktorej sa v školskom roku 1923/1924 latinčinu učilo 52 % žiakov a grécky jazyk 3,7 %. Naopak, francúzsky sa učilo až 62,7 % stredoškôľakov. Zároveň pochybovali o zriadení gymnaziálnej vetvy, pretože návrh neobsahoval konkrétne podmienky a okolnosti jej otvorenia: „Tím se ono omezení klasických jazyků ještě značně zvětšuje“ (*Poznámky k Návrhu*, 1925, s. 2). Podobne upozornili aj na zriaďovanie zvláštnych klasických gymnázií, ktoré taktiež nemali bližšie určené, za akých okolností a kde by boli zriadené. Nazdávali sa, že komisii nešlo o ich skutočné zriadenie ako skôr o pripustenie možnosti ich zriadenia.

Ticho nezostali ani odporcovia. B. Bydžovský a J. Čeněk, reagujúci na *Poznámky*. Aj oni s verejnosťou zdieľali svoje myšlienky, ale opačného názoru. Vo svojej práci hájili niektoré z téz autorov *Důvodovej zprávy*, vyjadrili sa i k otázke formálneho vzdelania či VIII. tr. Zavedením latinčiny by sa podľa nich neprihliadalo na individualitu dieťaťa:

„[...] každý žák střední školy bez výjimky, beze zřetele k tomu, jakého druhu je jeho nadání, beze zřetele k tomu, zda pro svou praxi životní či pro svá další studia potřebuje latiny či ne, musil by se povinně učit latině“ (Bydžovský & Čeněk, 1925, s. 9). Rovnako poukazovali na potrebu cudzích jazykov, berúc do úvahy geografickú polohu 1. ČSR. SŠ by tak bola už dosť jazykovo zaťažená a povinná latinčina by nebola v takom kontexte vhodná pre filologicky menej nadaných žiakov. Vtedajšie skúsenosti podľa nich potvrdzovali, že všeobecné vyššie vzdelanie je možné nadobudnúť aj bez latinčiny. Formálne vzdelanie, poskytované latinčinou, bolo podľa nich možné vykonávať aj na živých jazykoch. B. Bydžovský a J. Čeněk tak zastávali názor, že latinčina by mala byť výberovým predmetom, ktorý mal pripravovať len žiakov, ktorí ju potrebovali k ďalším štúdiám na vysokej škole.

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že obidve strany sa navzájom chytali za slovíčka a miestami je ťažké určiť, kto mal pravdu. Určite ale môžeme povedať, že Jednota klasických filológov jednoznačne upozornila na niektoré sporné miesta návrhu. Za zmienku stojí napríklad ich trefná pripomienka, že vyučovanie živých a mŕtvych jazykov je založené na rozdielnych metódach a cieľoch. Upozornili preto, že gramatická metóda, typická pre formálny výcvik a využívaná pri vyučovaní klasických jazykov, nebola vhodná pre všetky jazyky. Rozdielny cieľ moderných jazykov by zapríčiňoval, že formálne vzdelanie by bolo obmedzené na úkor praktického ovládania moderného jazyka. Je ale rovnako potrebné povedať, že B. Bydžovský a J. Čeněk poukázali na niektoré mylné údaje, ktoré klasickí filológovia uviedli vo svojich poznámkach.

V súvislosti s návrhom rozvrhu hodín z r. 1925 sa vyjadrili aj subkomisie podľa jednotlivých predmetov, zriadené pri Pražskom krajinskom odbore. Môžu nám poskytnúť informácie o tom, ako sa oni pozerali na návrh. Subkomisia videla problém aj v nedostatočnom osvojovaní gramatiky. Návrh totiž ponechával gramatiku v úzadí. V takom prípade by bol profesor nútený ju neustále objasňovať pri čítaní diel. Dôsledkom toho by latinčina strácala svoj kultúrno-vzdelávací význam. K návrhu osnov subkomisia poskytla bohaté komentáre a návrhy. Latinčinu žiadali vyučovať od I. triedy.

Povedomie o spornej otázke klasických jazykov v návrhu zákona šírili i klasický filológ Jaroslav Ludvíkovský³² (29. 3. 1925). Čitateľom prerozprával pripomienky F. Novotného, ale pozastavil sa i pri slovách K. Velemínskeho. Odmietol, že by si klasickí filológovia necenili reálne vzdelanie a uvedomovali si ich veľký význam v rôznych odvetviach. Tvrdil, že sami absolventi reálok sa sťažovali na jednosmerne praktické zameranie. Objasnil, že klasickí filológovia nebránili prenikať reálnemu a modernému smeru, no pokúsili sa obhájiť aspoň ten pozostatok gymnaziálneho vzdelania.

Profesor klasickej filológie Antonín Kolář³³ (1926) postrehol v návrhu zákona, že síce normálny a klasický typ mali mať identický cieľ, no nemali disponovať rovnakými prostriedkami k ich naplneniu. Osnovy na normálnom type ponechávali gramatiku v úzadí, na druhej strane mali žiaci začínať s prekladom priskoro. Pripomenul, že gramatika sa považovala za všeobecne dôležitý prostriedok učenia sa akéhokoľvek jazyka. Vyučovanie, počas ktorého mali žiaci prekladať súvislé články bez dostatočného poznania gramatiky, nemalo podľa neho význam. Hoci musíme povedať, že klasický typ by určite poskytoval hlbšie preniknutie do antickej kultúry aj tým, že žiaci mali rozsiahlejší a rozmanitejší výber literárnych diel a vyučovanie bolo doplnené i o štúdium gréčtiny.

Zorganizovaná bola dokonca i anketa o reforme SŠ, ktorú zabezpečila redakcia časopisu *Nové Čechy* v spolupráci s klubom A. Čížek a časopisom *Ruch filosofický*. Jedna z otázok zisťovala názory na možné posunutie latinčiny do V. triedy v rámci jednej vetvy. Následne boli zverejnené odpovede jednotlivých respondentov: mnohých vysokoškolských profesorov, odborníkov, osobností a i. Väčšina účastníkov bola za ponechanie latinčiny v rámci niektorej triedy z nižšieho oddelenia (Nové Čechy, 1925, s. 8, 6–8). Najlepšie vystihol podstatu ankety redaktor E. Č. (1925b, s. 66): „[...] at je psali moderní filologové, právníci, lékaři, historikové či

32 J. Ludvíkovský (1895–1984) bol vysokoškolský profesor klasickej filológie a dekan Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v rokoch 1937–1938.

33 A. Kolář (1884–1963) bol profesor klasickej filológie na Komenského univerzite v Bratislave.

filolosové, že antika a studium starých jazyků má pro nás dosud větší význam než připouští důvodová zpráva komise“. Táto anketa tým upozornila, že mnohí odborníci z rôznych oblastí považovali latinčinu za podstatný prvok vyučovania v rámci spoločného základu.

Množstvo rôznych príspevkov, venujúcich sa problematike rozsahu vyučovania latinčiny, svedčí, že záujem vyjadriť sa malo široké publikum. Apologéti klasických jazykov v diskusii priblížili rôzne závažné nedostatky návrhu, ale i následky, ktoré by mohli nastať. Vo viacerých prípadoch tým dosvedčovali nepremyslené a nedostatočne opodstatnené kroky v súvislosti s otázkou latinčiny. Hoci mal návrh aj viacero pozitívnych stránok, nepreukázal, že spornú otázku klasických jazykov riešil komplexne, systematicky, erudovane a prihliadajúc na názory druhej strany. Napokon sa o návrhu zákona v parlamente nehlasovalo (Bydžovský, 1937).

Reformné reálne gymnázium ako argument pre vyučovanie latinčiny vo vyšších triedach

Jedným z argumentov, prečo posunúť vyučovanie latinčiny do V. tr., boli RRG, kde jej vyučovanie takýmto spôsobom už prebiehalo. Tí, ktorí takto rozmyšľali, predpokladali, že vyučovanie bude rýchlejšie a efektívnejšie, pretože starší žiaci by boli schopnejší a vyspelejší. Učivo, ktoré iní nadobudli v nižších triedach, bolo podľa nich možné dobehnúť. Zvýšil by sa počet hodín vo vyšších triedach, ako aj tempo žiakov. V súvislosti s ministerským návrhom z r. 1923 sa vyjadril aj riaditeľ V. Kubelka (27. 5. 1923), považujúci klasické jazyky, za hlavnú prekážku reformy. Nazdával sa, že latinčine by jej obmedzenie do IV. tr. neuškodilo. Aj *Důvodová zpráva* (1925) predpokladala, že žiaci rozhodnutí pre humanitný smer učiva by boli zároveň vyspelejší a pripravenejší a v kombinácii s lepšou metódou by mohli dosiahnuť prispôsobený cieľ.

Už v roku 1921 O. Kádner (Část informační, 1921) pochyboval na schôdzi poradného zboru, že by bolo vhodné, aby sa argumentovalo len niekoľko ročnými skúsenosťami RRG, pričom zároveň išlo o vybraných študentov. Bol potrebný istý čas, ktorý by poskytol informácie o tom, ako zvládli štúdium na vysokej škole ich absolventi na odboroch, kde

bola znalosť latinčiny nevyhnutná. Aké skúsenosti mali ale profesori z tohto typu gymnáziá?

Učiteľ Antonín Kudrnovský³⁴ (1924) tvrdil, že získať dobré výsledky je možné aj na RRG. Mal však mnoho podmienok: žiakov mal vyučovať skúsený učiteľ, žiaci mali byť pracovití, triedy nesmeli byť preplnené a i. Napokon ale uznal, že dosiahnuť učebný cieľ nie je na RRG ľahké ani pre učiteľov, ani pre žiakov v porovnaní s RG. Tvrdil, že správne sa latinsky vyjadrovať nevedeli ani žiaci KG a RG. Vo svojom príspevku odprezentoval niekoľko svojich návrhov, prostredníctvom ktorých by sa postupne mohli upraviť aj učebné osnovy RRG. V kombinácii s lepšou metódou by tak bolo možné dosiahnuť cieľ vyučovania, hoci o niečo znížený. Aj Vladimír Groh³⁵ (1924) zastával názor, že nie je možné takto dosiahnuť zadaný cieľ latinčiny a to: „[...] pokud jest vyjádřen požadavkem poskytnouti spolehlivou znalost latiny a to jednak jako prostředku, aby žák porozuměl původním textům spisovatelů, jednak jako základu filologického vzdělání (s. 306). Žiaci podľa neho neprichádzali filologicky pripravení, pretože im to čeština ani moderné jazyky nesprostredkovali. Tým padala i možnosť dobre si osvojiť latinčinu na RRG. Preto dúfal, že RRG nebudú predstavovať východisko pre reformu SŠ.

Problematický bol i stanovený počet hodín. RRG mali najhoršie podmienky vyučovania latinčiny, no zároveň sa predkladali ako argument k posunutiu latinčiny. Rozvrh predmetov (Část informační, 1925) určil ale nižší počet hodín latinčine než na RRG. Preto bolo otázne či by gymnaziálna vetva vôbec bola schopná dosiahnuť cieľ.

I subkomisia pre klasické jazyky, zriadená pri Pražskom krajinškom odbore, protestovala so zavedením latinčiny od V. triedy v rámci jednej vetvy. Taktiež argumentovali skúsenosťami z vyučovania na RRG. Žiaci aj podľa nich neprichádzali dostatočne jazykovo pripravení na štúdium latinčiny, hoci sa opierali o poznatky nadobudnuté na

34 A. Kudrnovský (1878–1939) bol stredoškolský profesor a riaditeľ, autor učebníc latinčiny.

35 V. Groh (1895–1941) bol klasický filológ, vysokoškolský profesor starovekých dejín a dekan FF MU.

iných jazykoch a pochybovali, že by bolo možné dosiahnuť cieľ pri zníženom počte hodín. Prax z RRG dokazovala, že už 30 hodín bolo sotva dostačujúcich. Zároveň zdôraznili, že žiaci by boli nútení osvojovať si množstvo poznatkov v krátkom čase, čoho dôsledkom by sa učivo neuchovalo dostatočne v pamäti žiaka a nebolo by možné precvičovať učivo v škole. (K návrhu osnov, 1926). Podobne zmyšľal i E. Čapek (E. Č., 1925a, s. 63).

Klasickí filológovia vo svojich *Poznámkach* považovali podmienky RRG za najmenej priaznivé. Na tomto type školy skúsenosti hovorili, že latinčina sa stávala predmetom odborným, nie všeobecne-vzdelávacím, čo sa vzpieralo pojmu SŠ. Zároveň profesori z RRG žiadali vyučovanie latinčiny aj v nižších triedach. Aj oni považovali latinčinu za indikátor nadania žiakov. Jej absencia by znemožňovala rodičom a učiteľom objavenie nadania žiakov.

Latinčinu od V. tr. odmietol i prof. práva Emil Svoboda (1925), vychádzajúc zo svojich skúseností tvrdil, že reálka sa mala upraviť bližšie ku gymnáziám, čím by sa spomalila dehumanizácia. Naopak, odborný učiteľ Jan Uher (1925), vychádzajúc zo svojej osobnej skúsenosti, si vedel predstaviť latinčinu od V. tr., no predpokladal upravené metódy a rešpektovanie didaktických zásad. Aj prof. štatistiky Dobroslav Krejčí (1925) bol rovnakého názoru, pričom by sa tým vyriešil aj prestup z meštianky na SŠ. Navrhol zaradiť do III. a IV. tr. hodinu latinskej a gréckej kultúry, ktorú by im sprostredkovalo čítanie a výklad preložených diel.

Skúsenosť osôb, vyučujúcich latinčinu na RRG, nepotvrdila, že by žiaci dokázali splniť stanovený cieľ – podobný tomu na KG alebo RG. Jednotliví autori upozorňovali na nepriaznivú hodinovú dotáciu, ťažko splniteľný cieľ a gramatickú nepripravenosť žiakov, študujúcich na tomto type SŠ. Zároveň tvrdili, že takýto model odporoval didaktickým zásadám. Autori objasňovali, že u žiakov z RRG nebolo tak úspešné formálne vzdelanie, realizované na vyučovacom a cudzom jazyku. Vo všeobecnosti preto môžeme zhodnotiť, že prax z RRG nepotvrdzovala správnosť predpokladov o rýchlejšom tempe a vyspelosti žiakov zo strany odporcov. Nehovoriac o tom, že návrh komisie stanovoval nižší počet hodín. Tento údaj len znásoboval pochybnosti o možnosti

splnenia definovaných cieľov. Vo vyučovaní by sa tak strácal kultúrny význam latinčiny a vzdelávací proces by bol sprevádzaný prílišným gramatizovaním.

Ďalší vývoj reformy SŠ v súvislosti s latinčinou

V nasledujúcom čase ale diskusia o reforme SŠ zostala v úzadí. Dosvedčuje to aj množstvo publikovaných príspevkov v pedagogických časopisoch.³⁶ V krátkom čase sa vystriedali traja ministri školstva. Ďalší minister Otakar Srdínko prerušil ďalšie rokovanie o návrhu zákona. Neskôr sa ministrom školstva stal Milan Hodža. V r. 1927 vydal výnos, ktorým došlo ku kurikulárnemu zblíženiu KG s RG a reálky s RRG. Táto úprava sa nazýva aj ako tzv. *Malá Hodžova reforma*. Išlo o krok, smerujúci k vytvoreniu jednotného spoločného základu tým, že bolo posunuté vyučovanie gréčtiny na klasickom gymnáziu do V. tr. a podobne aj vyučovanie francúzštiny (angličtina) na reálnom gymnáziu. Upravené bolo i vyučovanie deskriptívnej geometrie a odstránil sa i predmet kreslenie z V.–VI. tr. Na RRG sa ale radikálne znížil počet hodín latinčiny o 13 hodín. Uvedenou reformou sa vytvorili dva štvorročné spoločné základy, jeden pre KG a RG a jeden pre reálky a RRG. Následne MŠaNO upravilo i cieľ latinčiny v V. tr. v oblasti gramatiky (Výnos č. 71.214-II 6/1927; Výnos č. 78.538-II 6/1927; Kádner, 1931; Bydžovský, 1937).

Aj na tento krok MŠaNO zareagovali mnohí. Správny výbor Ústredného spolku českoslov. profesorov zverejnil svoje stanovisko k posunu spomínaných jazykov do V. tr. Poukázali na chýbajúci údaj o oprávnenosti absolventov RRG vzhľadom na štúdium na vysokej škole ešte pred zápisom 1927/28 (Projev správniho výboru, 1927). Aj Jaroslav Vocílka³⁷ (1927) bol znepokojený nad posunutím jazykov, pretože SŠ sa tak nepribližovala praktickému životu. Zároveň zdôraznil, že RG bolo populárne aj tým, ako malo postavené vyučovanie latinčiny a francúzštiny. Podľa F. Novotného bolo vyučovanie latinčiny na RRG len „zdanlivé“.

36 Väčšia pozornosť sa sústreďovala na témy ako: prijímanie prímanov, problematika učebníc či otázka preťažovania žiakov.

37 J. Vocílka bol profesor reálneho gymnázia.

Klasickí filológovia na svojom zjazde navrhovali zrušiť RRG. Aj František Groh³⁸ sa vyjadril, že RRG sa za 10 rokov existencie republiky neosvedčili. Riaditeľ dievčenskej reálky Alois Vaňura podmieňoval existenciu RRG ich reformou (Anketa, 1929). Je však zaujímavé, že aj jeden z najväčších odporcov klasických jazykov B. Bydžovský považoval radikálne zníženie počtu hodín latinčiny na RRG za prehnané a že to bol omyl (Anketa, 1929).

Uvedený stav zapríčinil, že filozofické fakulty nechceli prijímať absolventov RRG bez doplňujúcej skúšky z latinčiny (Bydžovský, 1937). Neskôr boli preto podmienky prijatia na filozofických fakultách upravené a stanovovali, že študenti sa mohli zapísať, pričom museli vykonať doplňujúcu skúšku z latinčiny do konca druhého semestra v prípade, že chceli nadobudnúť učiteľskú spôsobilosť alebo absolvovať rigoróznú skúšku.³⁹ Rozsah zodpovedal skúške na KG a RG (Výnos č. 46.128-II, 6/1928).

Je potrebné povedať, že MŠaNO v tejto reforme nezohľadnilo predošlú diskusiu v súvislosti s latinčinou, keď zredukovalo počet týždenných hodín latinčiny, sčítajúc všetky triedy, na 17. Skúsenosti z RRG neodporúčali, aby bol tento typ gymnázia prekladaný za východisko reformy v súvislosti so spôsobom vyučovania latinčiny. Výsledky žiakov ani prax tomu nezodpovedali a upozorňovali na to kompetentné osoby. Už vtedy profesori považovali hodinovú dotáciu latinčiny na RRG za nepostačujúcu. Je preto prekvapivé, že MŠaNO sa rozhodlo pristúpiť k radikálnemu zníženiu hodín.

V roku 1929 minister Anton Štefánek zorganizoval anketu. Opätovne zazneli otázky zblíženia meštianky a SŠ, riešil sa prestup žiakov z meštianok, ale i otázka jednotnej SŠ. Nami skúmanej témy sa týkala 6. otázka, v ktorej sa zisťovalo či je možné, aby latinčina, sprostredkujúca všeobecné a formálne vzdelanie, bola nahradená modernými jazykmi a či by postačovalo, aby bola latinčina obmedzená len do vyšších tried v súvislosti so štúdiom na filozofických, právnických

38 F. Groh (1863–1940) bol klasický filológ, profesor a dekan na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity, spoluredaktor Listov filologických.

39 Pri niektorých odboroch bolo nutná i doplňujúca skúška z gréčtiny.

a teologických fakultách. Neskôr boli jednotlivé referáty účastníkov publikované a podľa úvodných slov ministra, sa anketa mala sústreďovať najmä na vonkajšiu reformu, hoci sa zdá, že v súvislosti s latinčinou ide o vnútornú reformu. V rámci ankety F. Novotný ponúkol syntézu svojich predošlých myšlienok, zdôvodňujúc jej kultúrne a formálne-vzdelávací a praktický význam. V mene prírodovedeckej a lekárskej fakulty MU, vysokej poľnohospodárskej školy a veterinárskej vyjadril požiadavku latinčiny od I. triedy (Anketa, 1929).

Vo všeobecnosti môžeme povedať, že hoci v predošlom období postavenie latinčiny v rámci nižšej SŠ predstavovalo spornú tému, väčšina účastníkov ankety bola za jej ponechanie v nižších triedach, resp. od I. triedy, pričom predpokladali znížený počet hodín. Zaujímavé je i to, že hodnotu latinčiny ocenili i ľudia z oblasti techniky (Anketa, 1929; Uher, 1929). B. Bydžovský uvedený stav zdôvodnil: „Přes to jsem přesvědčen, že vhodnějším výběrem osob mohl se nejvyšší úřad školský vyhnouti výtce jednostrannosti“ (Bydžovský, 1937, s. 36). To ale neznamená, že nezazneli slová odporcov klasických jazykov. Okrem toho táto anketa opäť ukázala, že mnohí boli naďalej za ponechanie latinčiny v rámci nižších tried a že nebolo tak jasné a jednoduché zodpovedať, aké miesto by mala mať latinčina v rámci stredoškolského vzdelania.

Na konci roka 1929 sa ministrom školstva stal Ivan Dérer. MŠaNO následne v r. 1930 výnosom vyhlásilo novú úpravu prehľadu hodín na jednotlivých typoch SŠ v I. a II. tr. Bol tak ustanovený dvojročný spoločný základ bez vyučovania latinského jazyka a jednotný pre všetky typy SŠ. Ďalšie triedy sa diferencovali najmä v jazykovom vyučovaní. Osnovy mali byť platné od školského roku 1930/1931 (Výnos č. 87.128-II 6/1930). Nedošlo k úprave vonkajšej organizácie SŠ, ale išlo o kurikulárne zblíženie jednotlivých typov SŠ. O. Kádner (1931) poukázal, že išlo v podstate o pôvodný návrh ešte prof. František Drtiny či o pôvodný návrh klasických filológov. Zároveň sa SŠ kurikulárne zblížila s meštiankami, čím sa zjednodušil i prestup medzi nimi (Bydžovský, 1937). Novým bolo, že hodiny klasických jazykov mali sprostredkovať aj ako grécko-rímska vzdelanosť poznačila národné kultúry v Európe. To bolo dôvodom, prečo sa napokon čítali i stredoveké či novoveké diela, napísané latinsky. Za zmienku stojí uviesť, že výnos zvýšil aj

počet hodín latinčiny na RRG, kde sa mala vyučovať s celkovým počtom hodín 23.

Reformná komisia pre reformu SŠ, ktorá bola ustanovená ministrom I. Dérerom, sa následne podieľala aj na tvorbe osnov (Ministerstvé vyhlásy, 1933). Výsledkom mnohých jednaní bol *Návrh učebných osnov pro střední školy* (1933). Podľa výnosu MŠaNO sa malo podľa nich postupne vyučovať od školského roku 1933/1934, pokiaľ nebudú definitívne upravené (Výnos č. 4547-II 7/1933). V nasledujúcom období k výraznejšej úprave či obmedzeniu latinčiny do konca trvania 1. ČSR už ale nedošlo.

Diskusia a záver

Predkladaná štúdia sa snažila predstaviť latinčinu ako jednu zo sporných otázok v súvislosti s reformou SŠ. Latinčina, ktorá bola v období Rakúska-Uhorska istým zjednocujúcim prvkom, bola v období 1. ČSR postupne nahrádzaná vyučovacím jazykom a do popredia sa čorazviac tlačili moderné jazyky. Odporcovia klasických jazykov upozorňovali na jednosmerné (humanitné) zameranie SŠ, v ktorom veľkú úlohu zohrávala latinčina, zdôrazňovali potrebu zaradiť a zvýšiť zastúpenie ďalších predmetov. Pripomínali ich „neužitočnosť“ pre praktický život, dôsledkom čoho tak poukazovali na praktickú potrebu ovládať moderné, živé jazyky. Pokúšali sa preto posunúť vyučovanie latinčiny do V. tr. v rámci jednej vetvy. Tento svoj zámer sa snažili zdôvodniť tým, že predpokladali väčšiu vyspelosť žiakov, rýchlejší postup učiva a jedným z argumentov sa stali RRG. Podľa nich bolo možné formálny výcvik sprostredkovať aj na hodinách vyučovacieho jazyka (československého) v kombinácii s cudzím jazykom. Prax z RRG ale nepotvrdovala tieto ich predpoklady. Zástancovia klasických jazykov ale upozorňovali, že stredné školy nemali za cieľ len prípravu na život, ale svojich študentov chceli predovšetkým integrálne formovať.

V diskusii o latinčine zohrávali veľkú úlohu aj reformné požiadavky, zdôrazňujúce potrebu rešpektovať duševných vývin dieťaťa. Niektorí preto považovali vyučovanie latinčiny v rámci nižších tried za nepriemerané veku a schopnostiam detí. Tento stav ale nemusel byť nutne riešený posunutím latinčiny do vyšších tried. Išlo skôr otázku metód,

ktoré používali profesori klasickej filológie. Mohlo to viesť k diskusii, v ktorej by sa prehodnocovala situácia s pedagogickým a didaktickým vzdelaním stredoškolských profesorov. Zdá sa, že odporcovia v tom nevideli problém napriek tomu, že štúdiom na univerzitách bolo v danom období postavené na vedeckom sprostredkovaní učiva. Absolventi sa stávali v prvom rade odborníkmi vo svojom odbore a chýbali im poznatky a schopnosti, ako odovzdať učivo primerane veku ich žiakov, čiže pedagogicko-didaktická príprava.

Na prvý pohľad sa zdá, že jedným z riešení by mohol predstavovať model, v ktorom by sa latinčina vyučovala od I. tr., pričom by sa predpokladal znížený počet hodín aspoň v prvých dvoch triedach. Veľkú úlohu tu zohrávala ale požiadavka demokratizovať školstvo. Ponechanie latinčiny od I. tr. by nezjednodušilo prestup nadaných žiakov z meštianky na SŠ či prestup medzi jednotlivými typmi. Naopak, niektorí preto videli riešenie v odstránení latinčiny z nižších tried a jej prevedení v rámci jednej vetvy. Latinčina by sa tak stala výberovým predmetom. Takáto redukcia latinčiny by zúžila časové možnosti a obmedzila aj rozsah sprostredkovaného učiva, čím by nebolo možné dosiahnuť ciele, ktoré boli nevyhnutné k tomu, aby bolo možné zužitkovať význam klasických jazykov. Mnohí, vrátane vysokých škôl, preto nesúhlasili.

S cieľmi súviselo i formálne vzdelávanie, ktoré sprostredkovávala najmä latinčina. „Apologéti“ klasických jazykov prezentovali latinčinu ako najvhodnejší prostriedok formálneho vzdelania pre jej objektivitu, pestrosť, uzavretosť a metódu. Naopak, druhá strana zastávala názor, že na formálnom vzdelávaní sa podieľajú všetky predmety. Nevideli preto problém v tom, aby túto funkciu plnil vyučovací a cudzí moderný jazyk. Tieto myšlienky ale nepotvrdzovali skúsenosti a prax z RRG, kde sa profesori pri vyučovaní latinčiny opierali o poznatky, nadobudnuté na hodinách cudzieho a vyučovacieho jazyka.

Druhý cieľ bol spätý s jej kultúrnou hodnotou. Viacerí zástancovia klasických jazykov sa pokúšali zdôvodniť miesto latinčiny poukázaním na kultúrno-vzdelávací význam antiky, s ktorou sa žiaci zoznamovali prostredníctvom čítania literárnych diel. Klasické jazyky (no najmä latinčina) predstavovali v skúmanom období jednu zo zložiek antickej kultúry. Ich vyučovanie preto považovali zástancovia za nevyhnutné

pri jej sprostredkovaní. To bol zároveň dôvod, prečo sa preklady anti-ckých diel neuznávali ako plnohodnotná náhrada čítania originálov.

Zároveň môžeme povedať, že zástancovia klasických jazykov boli postavení do pozície brániť klasické jazyky, a preto prezentovali bohaté argumenty a príklady, zdôvodňujúce význam latinčiny. Častokrát sa vyjadrovali a vystupovali pokojnejšie. Opozícia často zostávala len pri útoky a svoje tvrdenia argumentačne nepodkladala. Je zároveň dôležité povedať, že proti latinčine sa väčšinou vyjadrovali osoby, ktoré tento predmet nevyučovali a častokrát s ňou mali skúsenosť ešte zo svojich študentských čias, čo mohlo predstavovať istý problém. Takýmto spôsobom vychádzali zo svojich subjektívnych pocitov, ktoré v danom čase už nemuseli zodpovedať aktuálnej situácii. Podobne ako iné predmety, aj latinčina sa menila.

Na príklade predstaveného diskurzu o reforme SŠ v súvislosti s latinčinou môžeme badať viaceré zaujímavé skutočnosti. Osoby, zodpovedné za reformu SŠ prezentovali rôzne návrhy či zrealizovali viaceré kroky v otázke postavenia latinčiny. Niekedy sa zdá, že ich názor predstavoval ten väčšinový. No nebolo to úplne tak. Za ponechanie latinského jazyka vystupovali mnohé authority, od jednotlivcov až po vysoké školy, ktoré mali k obmedzeniu latinčiny vážne výhrady. Svedčia o tom mnohé stanoviská, ktoré boli publikované v rôznych časopisoch, vyhláseniach či anketách. Zdá sa, že na návrhy či samotný postup reformy SŠ v tejto veci malo vplyv to, kto boli členovia komisií a aké názory zastávali.

Protichodné názory, nejednoznačnosť v hľadaní odpovedí na spornú otázku postavenia latinčiny a nejednota boli výrazne premenné, ktoré ovplyvnili i konečné riešenie reformy SŠ. Reforma SŠ napokon vyvrcholila vytvorením dvojročného spoločného základu bez latinčiny. Tento model ponechal jednotlivé typy SŠ, zjednodušil prestup žiakov, oddialil žiakovo rozhodnutie o jeho ďalšom smerovaní a i. Boj zástancov klasických jazykov ale určite prispel k tomu, že nezvítal model odporcov, v ktorom sa mala latinčina stať len výberovým predmetom. Hoci došlo k redukcii počtu hodín latinčiny, podarilo sa im ale obhájiť potrebu zachovania latinčiny (v rámci III. až VIII. tr.) na KG a RG. Úspechom bolo i opätovné navýšenie počtu hodín latinčiny na RRG.

Výsledkom reformného procesu v 1. ČSR bol akýsi kompromis medzi dvoma, oproti sebe stojacimi stranami. Reforma napokon pripustila istý význam latinčiny na SŠ a potrebu jej vyučovania ako vzdialenú prípravu na štúdium na rozličných fakultách. Zároveň nepriamo oceňovala význam antickej kultúry pre stredoškolské vzdelanie.

Boj o zachovanie latinčiny v rámci stredoškolského vzdelania vo svojej podstate predstavoval zápas o význam humanitného vzdelania ako takého. V uvedenom období bola dôležitosť humanitných predmetov spochybňovaná a hodnotená či meraná najmä z pohľadu ich prínosu do sveta práce a každodenného života človeka. Hoci nie je význam humanitných predmetov hmatateľne viditeľný, nemôžeme spochybňovať ich prínos. Hodiny klasických jazykov (ale i ďalšie humanitne zamerané predmety) v skúmanom období boli priestorom, kde sa žiaci oboznamovali s ideami demokracie, pojmom občan, odovzdávali estetické a etické hodnoty, čím formovali aj občanov 1. ČSR, čo malo v danom období nesmierne veľký formačný a výchovný význam v kontexte mladej demokracie vzniknutej ČSR.

Primárne pramene a literatúra

Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní (1918–1937)

E. Č., 1925a. Poznámka o reformě středního školství: vyučování jazykové. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(6–7), s. 62–63.

E. Č., 1925b. Reforma středních škol. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(8), s. 65–67.

KREJČÍ, Dobroslav, 1925. Reforma středních škol. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(8), s. 84–85.

Reforma středních škol, 1925. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(8), s. 65–95.

SVOBODA, Emil, 1925. Reforma středních škol. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(8), s. 89–91.

UHER, Jan, 1925. Reforma středních škol. *Nové Čechy: pokroková revue politická, sociální a kulturní*. 8(9), s. 120–122.

Střední škola (1920–1948)

GROH, Vladimír, 1924. Latinská četba na reformním reálném gymnasiu. *Střední škola*. 4(5), s. 305–309.

K návrhu osnov pro reformovanou střední školu. *Střední škola*. 6(5), s. 212–233.

KOLÁŘ, Antonín, 1926. Jest možná nová metoda ve vyučování latině. *Střední škola*. 7(1–2), s. 28–32.

KUBELKA, V., 1921. Příspěvek k reformě střední školy. *Střední škola*. 2(2), s. 69–73.

KUBELKA, V., 27. 5. 1923. Reformě střední školy. *Národní listy*. 63(143), s. [9].

KUDRNOVSKÝ, Antonín, 1924. Latina na reformním reálném gymnasiu. *Střední škola*. 5(2), s. 70–73.

LIST, Vladimír, 1922. Naše střední škola. *Střední škola*. 3(2), s. 58–64.

Zprávy, 1924. *Střední škola*. 4(5), s. 313–316.

Tribuna (1919–1924)

BYDŽOVSKÝ, Bohumil, 5. 3. 1925. Reforma, pracovní škola a latina. *Tribuna*. (54), s. [1].

NOVÁK, Josef, 3. 3. 1925. Pracovní škola. *Tribuna*. (52), s. [1].

Věstník československých profesorů (1921–1942)

Projev správního výboru ÚSČSP, 1927. *Věstník československých profesorů*. 35(1), s. 1–3.

Různé zprávy, 1925. *Věstník československých profesorů*. 33(6–7), s. 91.

Stanovisko Ústředního spolku československých profesorů k návrhu zákona o reformě střední školy. *Věstník československých profesorů*. 32(14), s. 205–210.

Úmrtí. Václav Kubelka, 1930. *Věstník československých profesorů*. 37(9), s. 147.

VOČÍLKA, Jaroslav, 1927. Komentář. *Věstník československých profesorů*. 35(1), s. 4–8.

Věstník českých profesorů (1895–1921)

LEDEČ, A., 1918. Kontinuita přírodních věd na gymnasiích. *Věstník českých profesorů*. 26(1), s. 15–19.

Odpověď klasických filologů, sdružených v Jednotě českých filologů, na ministerský dotazník o reformě středních škol, 1920. *Věstník českých profesorů*. 27(2), s. 75–79.

Věstník Ministerstva školství a národní osvěty (1918–1942)

Část informační, 1924a. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 6(5), s. 248–258.

Část informační, 1924b. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 6(4), s. 172–180.

Část informační, 1921. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 3(13–16), s. 101–124.

Část informační, 1923. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 5(4), s. 253–259.

Část informační, 1924c. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 6(6), s. 344–350.

Část informační, 1925. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 7(11), s. 213–233.

Ministerské vyhlášky, 1933. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 15(7), s. 123–125.

Výnos č. 25.552 6/1919. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 1(1–17), s. 38–43.

Výnos č. 42.322 9/1919. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 1(1–17), s. 60–79.

Výnos č. 71.214-II 6/1927. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 9(7), s. 233–240.

Výnos č. 78.538-II 6/1927. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 9(7), s. 233–244.

Výnos č. 46.128-II, 6/1928. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 10(6), s. 223–224.

Výnos č. 87.128-II 6/1930. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 12(7), s. 354–355.

Výnos č. 4547-II 7/1933. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 15(7), s. 210.

Věstník pedagogický (1924–1943)

Školské reformy, 1925. *Věstník pedagogický*. 3(4), s. 126–129.

Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského (1923)

ČENĚK, Jan, 1923. Organizace našeho středního školství nyníjší stav a návrhy reformní. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(2), s. 35–38.

Návrh na organizaci občánské a střední školy, 1923. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(5), s. 81–86.

Pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(9–10), s. 156–161.

Sjezd ředitelů čs. středních škol. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(7–8), s. 124–127.

Směrnice pro reformu střední školy, 1923. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(2), s. 33–35.

Zprávy. *Věstník československého pedagogického ústavu J. A. Komenského*. 1(7–8), s. 129.

Iné periodiká

- BENÁK, František, 1919. Socialism a boj kulturní. *Akademie: orgán socialistické mládeže*. 23(11), s. 400–407.
- VELEMÍNSKÝ, K., 17. 3. 1925. Zásadní otázky reformy školské. *Národní osvobození*. 2(75), s. 6.
- LUDVÍKOVSKÝ, Jaroslav, 29. 3. 1925. *Venkov: orgán České strany agrární*. 20(75), s. 3.
- TRNKA, Bohumil, 5.7.1925. Může zůstat střední škola klasickou? *Národní listy*. 5. 7. 1925, 65, s. [11].
- UHER, Jan, 1929. Střední školství. *Naše doba: revue pro vědu, umění a život sociální*. 36(8), s. 490–494.
- Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929 v zasedací síni senátu Národního shromáždění v Praze, 1929.* Praha: Ministerstvo školství a nár. osvěty.
- BYDŽOVSKÝ, Bohumil & ČENĚK, Jan, 1925. *Odpoověď k „Poznámkám“ klasických filologů*. Praha: Státní nakladatelství.
- BYDŽOVSKÝ, Bohumil, 1937. *Naše středoškolská reforma*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví.
- ČENĚK, Jan & HÁJEK, Přemysl, 1922. *Návrh učebné osnovy jednotné střední školy v republice československé*. Praha: Státní nakladatelství.
- ČENĚK, Jan, 1926. *Střední školství, jeho vývoj a jeho problémy*. Praha: B. Kočí.
- Důvodová zpráva, 1925. *Návrh zákona o reformě střední školy: elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu*. Praha: Státní nakladatelství, s. 8–77.
- CHLUP, Otakar, UHER, Jan & KUBÁLEK, Josef, 1938. *Pedagogická encyklopedie I*. Praha: Novina, 1938.
- KÁDNER, Otakar, 1925. *Základy obecné pedagogiky*. Zv. 2, Praha: Unie.
- KÁDNER, Otakar, 1929. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, sv. 1.
- KÁDNER, Otakar, 1931. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, sv. 2.
- KUBELKA, Václav, 1898. *Římské realie*. Uherské Hradiště: Václav Kubelka.
- Návrh učebních osnov pro střední školy, 1933*. Praha: Státní nakladatelství.
- Návrh zákona o reformě střední školy: elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu, 1925*, Praha: Státní nakladatelství.
- Návrhy na reformu střední školy, 1919*. Praha: Ústřední spolek čes. profesor.
- NOVOTNÝ, František, 1919. *Latina a řečtina na střední škole: příspěvek k diskusi: přednáška, kterou konal ve Filosofické jednotě 4. a 11. února 1919*. Praha: B. Kočí.

NOVOTNÝ, František, 1923. *Střední škola bez klasických jazyků?*. Praha: L.K. Žižka.

Poznámky k Návrhu zákona o střední škole, [1925]. [S.l.: [s. n.].

Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy, 1922. Praha: Státní nakladatelství.

Sekundární literatura

ADLER, Eric, 2020. *The Battle of the Classics. How a Nineteenth-Century Debate Can Save the Humanities Today*. Oxford: University Press, ISBN 978-01-9751-878-6.

KASPER, Tomáš, 2020. Střední školství v období první republiky. In: NOVOTNÝ, Miroslav (ed). *Velké dějiny země Koruny české. Tematická řada Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, s. 356–369. ISBN 978-80-7432-985-2.

KASPEROVÁ, Dana & KASPER, Tomáš, 2018. Reforma školy v ČSR jako úsilí učitelstva o reformu společnosti a národa. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & PANKOVÁ, Markéta, 2018. (eds.). „Národní“ školství za první Československé republiky. Praha: Academia, s. 161–166. ISBN 978-80-200-2891-4.

KASPEROVÁ, Dana & KASPER, Tomáš, 2023. K významu humanitního vzdělávání. Pohled středoškolských učitelů v meziválečném Československu. *Historia scholastica*. 9(2), s. 301–317. DOI: 10.15240/tul/006/2023-2-013. ISSN print 1804-4913, eISSN 2336-680X.

KEPARTOVÁ, Jana. Středoškolská antika ve třetí čtvrtině 19. století. *Historica olomuncensia*. 47, s. 91–116. ISSN 1803-956.

MAREK, Bořivoj, 2020. Latinská četba na gymnáziích od konce 19. století do roku 1948. *Auriga*. 62(1), s. 91–116.

ŘEZNIČKOVÁ, Kateřina, 2007. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867–1919*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-163-9.

SVATOŠ, Martin, 2000. Exner-Bonitzovy školské refomy a jejich důsledky pro gymnaziální školství v habsburské monarchii v 19. století. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnaziálního vzdělávání*. Semily: Státní okresní archiv, s. 42–48. ISBN 80-86254-02-X.

VALENTA, Josef, 1978. *Problematika cíle a výuky latinského jazyka na gymnáziích*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra věd o antickém starověku.

VALENTA, Josef, 1990. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školství. Vysoké školy humanitního směru. In: CACH, Josef & VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách III. 1. část 1848–1914*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 35–135.

- VALENTA, Josef, 1992. Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázia a reálky).
In: VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel & VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách, IV. díl – 1. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství 1848–1939), (střední školství a učitelské vzdělání 1914–1939)*. Praha: Univerzita Karlova, s. 174–311.
- VYMĚTALOVÁ, Karla, 2014. Více nebo méně latiny. Peripetie odborných diskusí na stránkách dobového tisku o způsobu a obsahu výuky latiny na středních školách rakouské monarchie na přelomu 19. a 20. století. *Historica olomuncensia*. 47, s. 117–145. ISSN 1803-956.

S Škola – služba systému, státu či bezpečí žáka. Vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice

Miroslava Kovaříková^a

^a Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education, Czech Republic
miroslava.kovarikova@tul.cz

Received 31 July 2024

Accepted 20 October 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-011

Abstract School – Service to the System, State or Safety of the Pupil. Development of School Education in the Field of Safety Issues

The article discusses the issue of the development of school education within the scope of security problems, education in the school subject “civil defence education”. This discussion is set in the context of the development of teacher training in the given area. The text reconstructs selected “reactions” of educational policy and teachers’ training processes regarding the contemporary perception of “safety

in school”. The last part of the text is dedicated to connecting historical contexts and current issues of safety in schools and education that supports health and a safe environment in schools.

Keywords safe school, school safety, security, school, teacher education, safety issues

Úvod

Současná nejen česká společensko-politická diskuze se velmi rychle proměnila v otázce bezpečnosti a bezpečnostní politiky. Na přelomu 20. a 21. století ve světové politice převažovala témata evropské integrace, ekonomického sjednocování, podpora ekonomického růstu, otevírání Západu a dalších částí světa a doba počátku 21. století byla chápána jako období mnoha výzev a možností, aniž by celková stabilita a optimismus světového růstu a pevného rozložení sil ve světě byly zásadně přehodnocovány. Dnes tomu tak ale není. Současná diskuze staví do popředí „ohrožení Západu“ (Ferguson, 2014). Zřejmě je

narůstání sociálních rozdílů a proměny hodnot Západu, respektive oslabování jeho tradičních kulturních a ekonomických pilířů (Ferguson, 2016; Zakaria, 2012; 2017). S tím souvisí i velmi silné proměny tématu bezpečnosti, ohrožení a jistoty – osobní i společenské – v pedagogické diskuzi. Tento článek předkládá historicko-komparativní vývoj školní edukace v bezpečnostní problematice¹ se zaměřením na výchovnou složku. Téma bezpečnosti, „ekonomické i bezpečnostní stability“, představuje zásadní podklad mnoha diskuzí o cílech vzdělávání a výchovy v moderních západních společnostech. Bezpečnostní problematika ve škole úzce koresponduje s potřebami a výzvami bezpečnosti v daných obdobích. Konceptualizace bezpečnostní problematiky se ve školním prostředí vyvíjí od předvojenské výchovy, resp. výchovy k brannosti, k sociálním, psychologickým (Mareš, 2014; Kebza, 2013), ekonomickým, ekologickým a informačním souvislostem moderní civilizace (Zakaria, 2021; Sak, 2018). Společenské systémy jednotlivých zemí jsou vzájemně úzce provázané, pokračuje proces globalizace (Eichler, 2009) s environmentálními a sociálními dopady včetně migrace (Huber, 2016). Technologický rozvoj přináší nové informační a kybernetické hrozby. Komplexnost bezpečnostních témat se dotýká mnoha vzdělávacích oblastí a dílčích vzdělávacích oborů. Bezpečnostní hrozby mají své geografické, historické, společensko-kulturní, politické a další souvislosti. Z tohoto pohledu je zřejmé, že bezpečnostní témata ve školní edukaci nelze tematizovat odděleně, v jednotlivých „oborech“, ale musí být pojata provázaně v kontextu tzv. kultury bezpečnosti školy (Mayer & Jimerson, 2019; May, 2018). Jak ukazuje například opakované šetření České školní inspekce (ČŠI, 2016; 2017), je nutné širší problematiku bezpečí ve škole ukotvit ve státní úrovni projektového kurikula, v Rámcových vzdělávacích programech, s jasně vymezenými očekávanými výsledky učení a důslednou mezioborovou spoluprací. Samotné opodstatnění existence bezpečnostní problematiky jako obsahu vzdělávání

1 Termín bezpečnostní problematika školní edukace označuje soubor bezpečnostních témat, která tvoří součást vzdělávání k zajištění osobního bezpečí a bezpečnosti státu.

a procesů výchovy souvisí s proměnami aktuálních oblastí ohrožení ve společnosti.

Historicky se vyvíjelo nejenom označení této problematiky od vojensko-vlastenecké výchovy (ministrský výnos z roku 1915) přes občanskou nauku a výchovu (zákon č. 226/1922 Sb., tzv. malý školský zákon) k branné výchově (výnos o zavedení branné výchovy na středních školách a učitelských ústavech z roku 1934 Ministerstva školství a národní osvěty, dále zákon č. 184/1937 Sb., zákon o obranné výchově, zákon č. 92/1951 Sb., zákon o branné výchově) až po výchovu ke zdraví a bezpečí (MŠMT, 2024). Výchovný a vzdělávací obsah bezpečnostních témat zahrnoval vždy naukově-odbornou složku a zejména výchovnou část zdůrazňující problematiku cílů a mravních hodnot mládeže s ohledem na „bezpečnostní hrozby“ společnosti.

Cílem textu je rekonstruovat vybrané „reakce“ vzdělávací politiky a procesů přípravy učitelů s ohledem na dobové vnímání „bezpečnosti ve škole“. Studie nemá ambici poskytnout historicky úplný přehled vývoje výuky této problematiky. Otázky výchovy v rámci bezpečnostní problematiky jsou ovlivněny jak širšími kulturními normami, tradicemi a pravidly dané společnosti, tak i specifickým zaměřením „aktuálních společenských hrozeb“. Týká se toho, čím se chování členů určité společnosti nebo skupiny řídí s ohledem na širší kulturní a historické souvislosti (Zakaria, 2021) a jak reaguje „výcvikem“ na aktuální hrozby. Otázka norem „bezpečného chování“ vychází z principů a zásad správného jednání, kterými se člověk řídí z vnitřního přijetí a přesvědčení, nikoli ze strachu, donucení či ideologického očekávání. Historický pohled na výchovu a vzdělávání v bezpečnostní problematice dokládá obtížnost hledání souladu a vzájemného poměru mezi teoreticko-praktickou přípravou (techné), tedy nacvičeným chováním a normativním „nastavením“ jedince v kontextu názorů, postojů a hodnot, a ideologií doby (epistéme), chováním zažitým v rodině, škole a společnosti.

1 Vývoj kurikula bezpečnostních témat s ohledem na koncepční změny ve vzdělávání

Vývoj edukace v oblasti bezpečnostních témat odráží vývoj vnímání bezpečnostních hrozeb na území státu či ve vymezeném společenském útvaru (Smolík & Šmíd, 2010). Společenské, ekonomické, politické změny představují rovněž proměny bezpečnostního prostředí, což v pedagogické oblasti vyžaduje hledání nových pojetí kurikula, obsahů, přístupů, metod, forem k „ochraně“ základních hodnot společnosti i jedince v ní žijícího (Timm, 2019). Bezpečnostní věda reflektuje rizika, která s sebou přináší rozvoj civilizace, a poskytuje konceptuální rámec pro teorii i praxi bezpečnostní problematiky (Porada & Holcr, 2011). Vývoj edukace v bezpečnostní problematice je zajímavým příběhem hledání společenského konsenzu v přítomných dobových hrozbách, rovněž příběh dopadu politiky na život školy i žáků nebo snahy o ochranu lidských životů, ale i fenomén strachu².

1.1 Výuka k brannosti do roku 1918

Otázka kurikula bezpečnosti ve školní výuce byla spjata na přelomu 19. a 20. století, v období další fáze utváření „národních“ států, ale i modernizace nadnárodních státních útvarů, zejména s tématem brannosti, přípravy chlapců na jejich úlohu při obraně státu. Počátek výuky v oblasti brannosti (předvojenské výchovy) je spojen se snahou o zajištění fyzicky zdatných odvedenců do armády a zavedením výuky tělesné výchovy pro chlapce do tzv. „národních“ škol Říšským školským zákonem z roku 1869. To mimo jiné souviselo se zavedením všeobecné branné povinnosti v roce 1868, ale i diskuzí o „společenském“ zdraví a zdraví jedince nejen pro obranu národa, ale i pro jeho rozvoj. Po vypuknutí první světové války dochází k výrazné militarizaci chlapeckého tělocviku, zejména na středních školách zavedením jednotek tzv. junobraný. V podstatě se jednalo o vojenskou přípravu. V témže roce byla na všech školách také zavedena vojensko-vlastenecká výchova (Šimek & Halířová, 2021). Ta měla za cíl především morální

2 Srov. termín v díle Franka Fuerdiho *Jak funguje strach*. Praha: Academia, 2023.

povzbuzení branců, budoucích vojáků, cílila mimo jiné na jejich emocionálně-hodnotovou složku osobnosti. Tato vojensko-vlastenecká výchova měla prostupovat různými předměty, zejména zeměpisem, dějepisem a cizími jazyky (Beneš & Pfeifer, 1916). „[...] na základě přítomných událostí, a že se jim [pozn. – žákům] přesvědčivě vyloží potřeba tohoto studia jako úkolu vlasteneckého. Podle vynesení c. k. zemské škol. rady ze dne 19. září 1914 č. III-B 1588 ukládáme, aby se tím všechny osoby učitelské řídily“ (Sedláček in Žípek, 1929, s. 208). Její realizaci ve školách a značný rozpor mezi státním zájmem habsburské říše a morálními principy českých učitelů v českých školách dokládají svědectví účastníků: „Orientace vídeňská z výnosu přímo čiší; tam se buď neví, nebo nechce vědět o náladě českého žactva i učitelstva“ (tamtéž, s. 208). Autor dále pokračuje konstatováním o zprávách „úředních“, které „svědčí o loyálnosti učitelů i žáků“ (tamtéž, s. 208). Školy byly následně zapojovány do válečných sbírek, pomocných prací pro válečné hospodářství, jako je výroba cupaniny [pozn. – materiál na výrobu obvazů], sběru léčivých rostlin apod. (tamtéž, s. 207). Z dnešního pohledu je zajímavé připomenout význam i mimoškolní přípravy v brannosti. Již v roce 1862 byl založen tělocvičný spolek Sokol, který propojoval mravní, vlasteneckou a tělesnou výchovu (Nolte, 2002). „Mýlil by se, kdo by jednotu sokolskou považoval za pouhý obyčejný ústav k sílení svalů a křepkosti těla“ (Sokol pražský, 1883, s. 14). „Účel Sokola leží výše, mnohem výše! On leží v oněch výšinách nejušlechtlejších ideálů, pravých lidumilů a vlastenců, ve výšinách onoho mravného nadšení, bez něhož v dějinách národů žádných slavných, žádných velkých skutků vykonáno nebylo. Nadchnout junáctvo české horoucí láskou pro ony věčné, skvělé ideály lidstva, pro svobodu, osvětu, mravnost, pro pravdu a právo, rozníti v mladých srdcích posvátný plamen čistého vlastenectví...“ (tamtéž, s. 14). Otázka vlastenectví a tělesného rozvoje ovšem nebyla zdaleka jen cílem mužů, ale i žen (Schůtová, 2003; Beranová, 1998), a nejen úkolem Sokola, ale i dalších tělocvičných jednot zaměřených dle světónázoru jejich členů. V roce 1909 vznikl Orel, katolická tělovýchovná jednota, která zastřešovala jednoty hlásící se ke katolické

církví³ – a i ta cvičila nejen pro cíle „vyšší“ a podporu katolické sjednocené síly lidstva, ale i pro národ vedený s ohledem na katolické hodnoty (Tlustý, 2022; Štumbauer et al., 2015; Štumbauer, 2020). Dále se na konci 19. století od Sokola oddělily i tzv. Dělnické tělocvičné jednoty a i dělnictvo cvičící pro národ, ale samozřejmě i pro mezinárodní sjednocení dělnictva a sociální pokrok (Waic, 2013). Tyto rozkoly nezůstaly v hlavním spolku sokolů nepovšimnuty, ba udávaly dynamiku rozvoje „národního“ tělesného cvičení v české diskuzi: „Že lidé pokrokoví, příslušníci českého národa ani v otázce tělesné výchovy nesešli se v táboře jednom, není vinou sokolstva“⁴. „[...] jsou dělnické jednoty tělocvičné, vedle Sokola, ba někde dokonce proti Sokolu, toho příčinou je politická nesnášenlivost, politické kastovníctví“ (tamtéž, s. 70). Samozřejmě, že specifická diskuze panovala rovněž v německých tělovýchovných organizacích na území českých zemí (Waic, 2008; Luh, 1988; Burian, 2012). Od roku 1911 posílilo otázku „národní“ tělovýchovné připravenosti u mládeže skautské hnutí, jehož představitelem byl v českých zemích spolek Junák založený českým učitelem Antonínem Benjaminskem. Skauting byl spojen s pobyty v přírodě, zaměřoval se na zvyšování odolnosti jedince a dovednosti postarat se o sebe, a to vše s účelem podpořit tělesný rozvoj jedince pro „sílu národa“ a individuální rozvoj jedince (Břicháček, 2001; Šantora, 2012). Skautské hnutí nabízelo ideální příležitost k procvičování branných dovedností (Svojsík, 1991; Svojsík, 2021). Velké nároky klade skauting také na rozvoj hodnot obětavosti, vytrvalosti, sebekontroly, zvládnutí dovedností samostatného pobytu v přírodě, odolnost, pracovitost, tedy na vlastnosti podporující připravenost jedince na soužití ve společnosti. Skautské hnutí se stalo součástí kultury mládeže. Studenti učitelských ústavů měli být seznámeni se zásadami „výchovy prací a tábořením“, aby tyto zásady mohli dále šířit mezi mládeží v učitelské roli (Šimek & Halířová, 2021). Německý skauting v českých zemích pak rovněž rozvíjel „národní úkol“ tělesné výchovy, mnohdy ovšem nacionálně zaměřený (Kasper, 2007).

3 *Věstník sokolský: List svazu československého sokolstva*, 1909. Roč. 13, sešit 18.

4 Česká obec sokolská, 1910. *Věstník sokolský: list Svazu československého sokolstva*. Praha: Svaz československého sokolstva, 1897–1934.

Podobně se zaměřovaly na „národní rozvoj“ a „národní bezpečnost“ další německé spolky (Balcarová, 2013).

1.2 Meziválečné Československo 1918–1938

Po vzniku Československa došlo v roce 1923 k zavedení občanské nauky, k posílení vlastenectví a občanské výchovy v duchu světonázorové otevřenosti, kulturní a náboženské tolerance a kosmopolitní otevřenosti (Kasper in Kasper, Kasperová & Pánková, 2018, s. 23–33) na základě zákona č. 226/1922 Sb., tzv. „malý školský zákon“. Právě občanská nauka se později stala důležitým spolupilířem pro výchovnou složku branné výchovy (Šimek & Halířová, 2021). Z jakého důvodu? Výchova k občanství obsahovala apel na přípravu mravních hodnot chránících státní bezpečnost, ale i „vyšší“ hodnoty lidstva. Tento „mravní“ základ se ve 30. letech 20. století promítl i do branné výchovy a nepodařilo se jej „překrýt“ ani stále se zvyšujícím a rostoucím bezpečnostním rizikem ze strany fašismu a nacismu, později otevřené agrese hitlerovského Německa. To se ukazovalo již v postupně přijímaných výnosech ministerstva školství reagujících na zhoršující se mezinárodně politickou bezpečnostní situaci v Evropě. V roce 1934 Ministerstvo školství a národní osvěty vydalo výnos o zavedení branné výchovy na středních školách a učitelských ústavech. Tento výnos požadoval, aby prvky branné přípravy prostoupily všechny předměty. V roce 1935 došlo k přijetí zákona č. 82 Sb., o ochraně a obraně proti leteckým útokům, byla zřízena civilní protiletecké ochrana (ve zkratce CPO), jejímž řízením bylo pověřeno Ministerstvo vnitra. Výchovná složka branné výchovy byla zaměřena na vlastenectví, poučení o armádě, ale i na rozvoj charakteru a posilování vymezených vlastností člověka podporujících jeho obětavost pro společné cíle a připravenost chránit společnost a stát: „Teprve na základě obecné výchovy mravní a tělesné vyvíjí se nadstavba specifické branné výchovy a jejich praktických aplikací“ (Skořepa, 1938, s. 25). „Tato poučení a cvičení nevytvoří u nás žádného zvláštního učebního předmětu, nýbrž prostoupí celý vyučovací proud... A v tom je jeden z podstatných rozdílů mezi naší brannou výchovou a starým pojetím výchovy předvojenské, která bývala zvláštním předmětem po výtce praktického rázu“ (tamtéž, s. 25). Samotný zákon o branné výchově byl

přijat až v červenci roku 1937 (zákon č. 184/1937 Sb., o branné výchově). Branná výchova se týkala všech občanů od zahájení školní docházky v 6 letech do 30 let a pro službu v protiletectvé ochraně do 50 let. Školní branná výchova tak tvořila pouze dílčí úsek vzdělávání v celkové branné výchově. Po ukončení školní docházky branné vzdělávání přebírala výuková střediska a určené organizace.

Lze říci, že v meziválečném Československu panovala ve výuce bezpečnostních témat snaha o vyvážený rozvoj morálních vlastností jedince, propojení teoretické výuky a praktických nácviků branných dovedností, přesto se nepodařilo najít jednotný postup v této oblasti pro celou republiku. Problémy se týkaly realizace této výchovy u národnostních menšin, zejména u početné německé (Šimek & Halířová, 2021).

1.3 Branná výchova od roku 1945 do konce 50. let

Po roce 1945 došlo ke znovuobnovení zákona o branné výchově z roku 1937, i když zkušenost 2. světové války znamenala pro brannou výchovu velký koncepční mezník (zákon č. 184/1937 Sb.). V návaznosti na prvo-republikový vývoj branná výchova obsahovala mravní, naukovou a tělovýchovnou část. Nauková složka byla tvořena brannými akcenty v jednotlivých vyučovacích předmětech (Šimek & Halířová, 2021). Mravní složka se zaměřovala zejména na otázky vlastenectví, základní poučení z vlastivědy a občanské nauky, poučení o armádě, tříbení charakteru, rozvoj solidarity a statečnosti.

Po společensko-politických změnách roku 1948 došlo k zásadnímu obratu v pojetí výuky bezpečnostních témat v souvislosti s ideologizací cíle výchovy v „lidově demokratickém“ Československu. Cíl komunistické výchovy člověka s sebou nesl nejen oddanost „budování komunismu“, důraz na disciplinovanost ve škole⁵, ale i oddanost bránit „ideály“ komunistického světázoru a „socialistický tábor míru“. Disciplinovanost a oddanost „sloužit socialismu“ podporovaly rovněž

5 K tomu srov. opatření proti rušivým zásahům do vyučování na školách č. 15247-I. *Věstník MŠVU*, 1951. Roč. 7, č. 2, s. 14–16.

zdůraznění významu branné výchovy v životě školy, když výnosy ministerstva školství hned po roce 1948 a v 50. letech měnily chod školního života.

Ve Věstníku ministerstva školství, věd a umění z 20. 1. 1951 dochází k doplnění osnov pro školy II. a III. stupně v druhém pololetí školního roku 1950/1951 se zřetelem k branné výchově⁶: „Výchova uvědomělých a statečných obránců lidově demokratické vlasti a světového míru je jedním z hlavních úkolů školy. Branné hledisko se musí projevovat při veškeré školní práci ve všech předmětech. Branná zdatnost žáků je podmíněna vysokou uvědomělostí politickou a mravní, zdatností fyzickou a vyspělostí rozumovou.“⁷ Branná výchova na střední škole (na dnešním druhém stupni) zahrnovala složky branně-politické přípravy, pořadových cvičení, střelecké přípravy, přípravy pro zdravotnickou službu a topografii s branně-tělesnou přípravou. Celkem bylo ve všech čtyřech ročnících věnováno 112 hodin teoretické a 112 hodin praktické přípravě. Školy III. stupně vyučovaly navíc i složku branné výchovy věnovanou řádům čs. branné moci. Celkem bylo ve všech čtyřech ročnících škol III. stupně věnováno 104 hodin teoretické přípravě a 104 hodin praktické přípravě.

V roce 1951 byl vydán zákon o branné výchově, který svým zpolitizováním bezpečnostních témat na dlouhou dobu ovlivnil postoje ke vzdělávání v této oblasti. Zákon číslo 92 z roku 1951 zrušil zákon o branné výchově č. 184 z roku 1937 a zavedl povinnou brannou výchovu, která byla realizována ve školách, ve střediscích pracujícího dorostu⁸ a v zájmových organizacích. „Účelem branné výchovy je zajištění řádné

6 Název škola druhého stupně (6.–9. ročník) jako škola střední a označení pro navazující školy III. stupně (základní odborné, odborné, vyšší odborné a čtyřletá gymnázia) byly zavedeny zákonem č. 95 z roku 1948, který vešel do obecného povědomí jako zákon o jednotné škole (Čornejová, Kasper a kol., s. 444).

7 *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 20. 1. 1951, Roč. 7, č. 2, s. 16.

8 Střediska pracujícího dorostu byla zařízení vytvořená v roce 1951 v Československu na základě zákona č. 96/1950 Sb. Tato střediska měla za cíl poskytovat odborný výcvik a vzdělání mladým lidem, kteří byli v učebním nebo pracovním poměru. Byla součástí širšího plánu socialistické výchovy, která zahrnovala nejen odborné, ale i politické, kulturní a tělesné vzdělání. Střediska byla zřizována národními, stát-

přípravy nejširších vrstev pracujícího lidu k plnění úkolů obrany vlasti, prohloubení jednoty pracujícího lidu s lidově demokratickou armádou, výchova pracujícího lidu k věrnosti a spojeneckému svazku se Sovětským svazem a se státy lidové demokracie, zvýšení jeho odhodlanosti a schopnosti k obraně vlasti a tím i úsilí o zajištění světového míru.⁹ Dle zákona se tedy nejednalo v rámci školního vzdělávání o samostatný předmět, nýbrž o „infiltraci“ branné tematiky do chodu školy, školní výchovy a vzdělávání. Ve školách byla zavedena brannost v různých povinných formách – branná cvičení, branné kurzy nebo závody branné zdatnosti.¹⁰

Paragraf 5 tohoto zákona zřizoval Svaz pro spolupráci s armádou, který organizoval a řídil provádění branné výchovy rovněž v dobrovolných organizacích, které se staly členy Svazu pro spolupráci s armádou a byly pověřeny prováděním branné výchovy.

Od školního roku 1951/52 se vyučovalo podle osnov o provádění branné výchovy na školách II. a III. stupně.¹¹ Tyto osnovy obsahovaly část branné přípravy a branně-politické přípravy. Složky branné přípravy byly pro oba typy škol stejné, lišily se v hodinových dotacích. Jednalo se o šest základních složek: pořadová cvičení, střelecká příprava, příprava pro zdravotnickou službu, branný zeměpis, bojová příprava a řády čs. branné moci. Celkem bylo branné přípravě věnováno

ními a komunálními podniky a skládala se z učňovských dílen, základních odborných škol a domovů pro pracující dorost.

9 Zákon č. 92/1951 Sb., zákon o branné výchově.

10 V roce 1955 se konala první celostátní spartakiáda, která navazovala na tradici Vsesokolských sletů, a druhá celostátní spartakiáda v roce 1960 na Strahovském stadionu v Praze. Tyto masové sportovní akce byly součástí státního plánu tělovýchovy a souzněly s pětiletými plány, které byly klíčové pro socialistické Československo. V roce 1957 byl založen Československý svaz tělesné výchovy (ČSTV), který měl na starosti organizaci těchto akcí a celkovou koordinaci tělovýchovy v zemi. V roce 1960 byl zaveden první ročník Sportovních her mládeže a také odznak „Připraven k práci a obraně vlasti“. Tyto iniciativy byly součástí širšího úsilí o podporu fyzické zdatnosti a připravenosti (*Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1960. Roč. 16, č. 9, s. 97–98). Zákon ze dne 12. 12. 1952 o organizaci tělesné výchovy a sportu (zákon č. 71/1952 Sb.) potvrzuje podřízení tělovýchovných cílů branným.

11 *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1951. Roč. 7, č. 22.

118 hodin výuky na školách II. stupně a 116 hodin na školách III. stupně. Složky, počet hodin i učivo bylo stejné pro chlapce i dívky. Učivo branné politické přípravy se mělo zařazovat do předmětů povahově odpovídajících předmětu občanská nauka. V každém školním roce bylo v I. až IV. ročníku škol II. a III. stupně věnováno 8 hodin následujícím tématům: „1. Boj demokratického tábora za mír a socialismus proti útočné politice angloamerických imperialistů; 2. Sovětská armáda – naše osvoboditelka a učitelka; 3. Naše lidově demokratická armáda, SNB a milice, záštita pracujícího lidu a naší cesty k socialismu; 4. Vlastnosti vojáka. Branná příprava ve školách zcela podlehla zpolitizování a celkové indoktrinaci“ (Směrnice pro provádění branné výchovy k zákonu č. 92/1951 Sb., s. 1).

K praktickému procvičení probraného učiva prováděla každá škola zimní a letní branné cvičení v době vyučování v délce 4 hodin, resp. 5 hodin u škol III. stupně. Ředitel školy určil jednoho učitele tělesné výchovy jako koordinátora vyučování branné výchovy ve všech třídách. Podrobné topografické mapy sloužily jako tajná pomůcka a musely být na každé škole v přesné evidenci.

Zákon č. 92 z roku 1951 byl upraven zákonem číslo 87 z roku 1952, který zavedl povinnou brannou výchovu na školách II. a III. stupně¹². Tato změna ovšem neměla dlouhého trvání, neboť k 1. 9. 1953 přestala být branná výchova povinnou a stala se předmětem zájmové činnosti žactva: „Dobrovolná branná výchova poskytuje odborné znalosti a zvláštní výcvik důležitý pro brannost chlapcům a děvčatům mladším 14 let ve zdravotnických a letecko-modelářských zájmových kroužcích, žactvu staršímu 14 let pak v základních organizacích Svazarmu na školách.“¹³ V rámci školní výuky byla branná výchova nahrazena povinnou předvojenskou výchovou pro chlapce v 9., 10. a 11. ročníku škol všeobecně vzdělávacích a v 1., 2. a 3. ročníku odborných škol a škol pedagogických. Osnovy předvojenské přípravy obsahují složky: taktická

12 Toto rozhodnutí nastalo v době vyhroceného konfliktu korejské války (1950–1953), největšího konfliktu studené války. V této době jak USA, tak Sovětský svaz disponovaly jadernými zbraněmi.

13 *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1953. Roč. 9, č. 24, s. 247.

příprava střelecká, spojařská a zdravotnická příprava, branný zeměpis a řády čs. branné moci. Celková hodinová dotace za rok činila 33 hodin. Hodiny se spojovaly do 4hodinových bloků jednou za měsíc. I nadále pokračovala branná cvičení na všech všeobecně vzdělávacích, odborných a pedagogických školách v počtu dvou cvičení za rok v lednu a květnu. Branná cvičení byla chápána jako jedna z forem masové přípravy k civilní ochraně na školách.¹⁴ K dalším úpravám předvojenské přípravy pro střední školy došlo v roce 1954. Učivo zahrnovalo protichemickou přípravu a ochranu při použití atomických zbraní¹⁵. Od školního roku 1959/1960 bylo prodlouženo základní povinné školní vzdělání na 9 let a od 1. 9. 1959 byl v 9. třídách základního vzdělání zaveden kurz všenárodní přípravy k civilní obraně. Kurz obsahoval témata politického úvodu, chemické, atomové, biologické zbraně a ochrana proti nim, zásady první pomoci, požární prevenci, ochranu píce, vody a předmětů denní spotřeby, jejich odmořování a dezaktivace, to vše v celkovém rozsahu 18 hodin. Průběžně byla upravována i branná cvičení¹⁶ jako důležitá branná, tělovýchovná a morálně-politická část výchovy.¹⁷

Je zřejmé, že v období let 1948–1960, kdy byly přijaty tři důležité školské zákony měnící jak vzdělávací strukturu, tak i cíle vzdělávání, se měnily formy a metody branné výuky. Jak ve škole, tak v rámci volnočasových organizací měla být rozvíjena branná fyzická i politická „připravenost“ mládeže. To vše se odehrávalo v kontextu „boje za vítězství komunismu“, ve vyhrocené rétorice studené války. Je tedy zřejmé, že branná výchova nesla jasný politický a ideologický cíl, který se nemohl odchýlit od politiky KSČ a „boje za vítězství“ socialistických zemí. To vše u žáků podporovalo pocity strachu či ohrožení, s nimiž se pracovalo

14 *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, 1953. Roč. 9, č. 24, s. 247.

15 Atomické zbraně – tento termín je uváděn v dobovém dokumentu. *Věstník ministerstva školství*, 1954. Roč. 10, č. 24, s. 239.

16 Za tímto účelem byl stanoven pro jednotlivé ročníky rozsah pochodů: 1.–5. ročník 1–6 km se zátěží, 6.–7. ročník 6–8 km se zátěží a 8.–9. ročník 8–10 km a střední školy odborné i všeobecné 8–10 km se zátěží. Pro každou skupinu ročníků byl stanoven i nácvik dovedností civilní ochrany. Postupně bylo učivo branné výchovy redukováno na civilní ochranu.

17 *Věstník ministerstva školství a kultury*, 1965. Roč. 21, č. 1, s. 2.

jak v oblasti fyzické připravenosti „na boj“, tak i v utváření jejich politicko-společenského vědomí.

1.4 Branná výchova od roku 1960 do konce 80. let

V roce 1960 byla přijata nová ústava, název státu byl změněn na Československou socialistickou republiku, výstavba socialismu „byla dokončena“. Ve společnosti nastávalo postupné uvolnění poměrů, probíhala diskuze o reformě společnosti. Obecně jsou 60. léta považována za období uvolnění mezinárodního napětí po překonání karibské krize. Další eskalace napětí začala válkou ve Vietnamu, do stejného období můžeme zařadit i invazi spojeneckých vojsk Varšavské smlouvy; po roce 1969 nastalo období „normalizace“.

V roce 1961 zákon o obraně ČSSR (zákon č. 40/1961 Sb.) ruší zákon z roku 1951. Branná příprava zůstala na středních školách integrována do tělesné výchovy. Úpravou z roku 1968 byla na středních všeobecně vzdělávacích školách, středních odborných školách a odborných školách vyučována jako samostatný předmět branná příprava, na odborných učilištích a učilištích zůstala součástí tělesné výchovy.¹⁸ K přípravě učitelů sloužily kurzy branné přípravy na vysokých školách, vyučovat ale mohli i důstojníci ve výslužbě. Od školního roku 1969/1970 se na středních školách znovu vyučovala branná příprava jako tematicky ucelená část předmětu tělesná výchova.¹⁹

V roce 1970 došlo k úpravě obsahu povinných branných cvičení základních devítiletých škol a škol poskytujících střední a vyšší vzdělání.²⁰ Branná cvičení se konala zpravidla dvakrát do roka. V prvním až pátém ročníku základních devítiletých škol se konalo branné cvičení v trvání 4 hodin čistého času a v šestém až devátém ročníku v rozsahu pěti hodin. Směrnice o branných cvičeních uvádí rozpis činností k jejich obsahu. Ty jsou rozděleny do tří skupin: 1) Činnosti k sebeochraně žáků a k pomoci jiným osobám (činnosti při vyhlášení vzdušného, chemického a radiačního poplachu, překonání úseku zamořeného radioaktivními

18 *Věstník ministerstva školství*, 1968. Roč. 24, č. 25, s. 334.

19 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1969. Roč. 25, č. 8.

20 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1970. Roč. 26, č. 8.

látkami a očista v nezamořeném prostoru, poskytnutí první pomoci v zamořených územích; 2) Činnosti školy vyplývající z opatření školy pro civilní obranu (signály CO, vzdušný, radiační, chemický poplach, evakuace, protipožární ochrana, činnosti k ochraně osob a opatření v případě zasažení žáků zápalnými prostředky – napalmem);²¹ 3) Ostatní branné činnosti, tělesná cvičení, hry a soutěže (organizovaný pochod se zátěží 1.–5. ročník 3–6 km, 6.–7. ročník 6–8 km, 8.–9. ročník 8–10 km; branné činnosti na stanovištích – zdravotnické úkony, protipožární, topografické úkoly, hod míčkem, granátem, střelba ze vzduchovky pro 8. a 9. ročník, zdolávání terénních překážek a řešení dopravních situací). Toto detailní rozpracování obsahu branných cvičení a návazné metodické podpory dokládají význam věnovaný branné přípravě řídicích složek státu. K diskuzi se nabízí funkčnost v praxi realizovaných konkrétních ochranných prvků (radiační zamoření, napalm), ale vyvolání strachu a pocitu ohrožení plnily. V roce 1971 byla do realizace branné výchovy zahrnuta nově i dopravní výchova pro děti a mládež na školách a výchovných zařízeních I. a II. stupně.

Rok 1973 je pro brannou výchovu klíčový – předmět branná výchova se stal povinným na základních a středních školách. Dále byla na počátku roku 1973 posílena také střelecká příprava na školách poskytujících střední a vyšší vzdělání.²² Od školního roku 1974/75 se branná výchova vyučovala ve všech ročnících 2. stupně.²³ Název vyučovacího předmětu „tělesná výchova a branná příprava“ se zrušil a místo něj se zavedl předmět „branná výchova“.²⁴ Ta se vyučovala v rozsahu dosavadní branné přípravy jednu hodinu týdně. Pokyn ministerstva školství

21 Učebnice branné výchovy pro 6. a 7. ročník ZDŠ (SPN, 1974) věnuje ochraně před zápalnými látkami čtyři strany. Na závěr kapitoly jsou uvedeny následující otázky: Jaká pravidla sebeochrany proti hořícímu napalmu znáte? Jak byste zneškodnili chuchvalce hořícího napalmu? Jak byste zasaženým poskytli první pomoc před příchodem lékaře?.

22 Podrobně k realizaci střelecké přípravy viz *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1973. Roč. 29, č. 8.

23 Od akademického roku 1968/1969 byla zavedena také učitelská aprobace oboru branná výchova.

24 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1975. Roč. 31, č. 1.

z 11. února 1976 uvádí podrobný metodický návod pro brannou výchovu žáků 1. –9. ročníku základní devítileté školy. Branná výchova mezi hlavní výchovné a vzdělávací úkoly zahrnovala naukovou (odborně-technickou) část, mravní část v socialistickém duchu (formování osobnosti z hlediska socialistické brannosti), ale i dnes stále aktuální spoluvytváření odolnosti žáků vůči psychické a fyzické zátěži. Důraz byl kladen i na rozvoj zájmu mládeže o vojenskou a brannou problematiku. Stanoveny byly také výstupní požadavky na žáky pro jednotlivé ročníky. V prvním a pátém ročníku to byla aktivní adaptace na ochranná opatření před účinky zbraní hromadného ničení, dále dovednosti ukrytí a návyky chování v úkrytech, znalost signálů civilní obrany, poskytování první pomoci, příčiny a šíření požáru.²⁵ Předmět branná výchova byl v učebním plánu zařazen v 7. a 8. ročníku a branné dovednosti byly dále dotvářeny systémem branných cvičení, uplatňováním branného zřetele v jednotlivých předmětech a ve školním režimu (zejména stanoveným vnitřním řádem školy), oslavami výročí podle branného kalendáře, budováním síně bojových a revolučních tradic, školními výlety a exkurzemi s brannou náplní, zájmovou brannou činností, aktivitami školní družiny, pionýrské organizace²⁶ a patronátní službou školy s jednotkou ozbrojených sil. Systém tedy důsledně pamatoval na všechny složky vzdělání s podporou mediální propagandy.

Se zavedením povinného předmětu branná výchova vznikl nedostatek jejich učitelů. Situace byla řešena Metodickým návodem k organizačnímu zajištění kurzů pro učitele vyučující brannou výchovu na základních devítiletých školách. Obsahem dalšího vzdělávání učitelů branné výchovy byly marxisticko-leninské učení o válce a armádě, filosofické, sociálně-ekonomické, vojensko-politické a technické poznatky související s obranou socialistického státu a socialismu a s brannou výchovou obyvatelstva, branný systém státu, teorie a didaktika branné

25 *Věstník ministerstva školství*, 1976. Roč. 32, č. 6.

26 V roce 1976 došlo k vyhlášení celostátní branné hry pionýrské organizace socialistického svazu mládeže (PO SSM) „Vždy připraven“ pro všechny děti od 9 do 15 let. Hra měla přispět k prohlubování komunistické výchovy (*Věstník ministerstva školství*, 1976. Roč. 32, č. 6, s. 189).

výchovy, prostředky a způsoby ochrany před účinky nepřátelského napadení hlavně zbraněmi hromadného ničení.²⁷ Tyto kurzy byly poskytovány v rozsahu 5 dní k učivu pro 6.–9. ročník, týdně k učivu 7. ročníku a třídní doplňující kurz k učivu 8. ročníku. Národní výbory měly za povinnost organizovat pro učitele povinná dvou- až třídní školení, a to jedenkrát za rok.

Na základní škole přestala být branná výchova povinným předmětem po zkrácení základní školy na osm ročníků. Přejít na osmiletou základní školu byl ukončen v roce 1983/84 – z tohoto důvodu byly v roce 1985 zavedeny branné kurzy. Branné kurzy a branná cvičení byly povinné v každém ročníku 2. stupně dvakrát do roka v počtu 6 vyučovacích hodin blokového vyučování. Branná výchova na základních školách byla pak uskutečňována jako integrovaný víceoborový předmět, jako samostatný povinný předmět zůstala pouze na středních školách.²⁸ V posláních branné výchovy se nově objevil i požadavek na internacionální vědomí a citění. Mezi prostředky a formy branné výchovy byly nově zařazeny třídnické hodiny s brannévýchovnou tematikou, branná agitace a propaganda a práce s branným tiskem, literaturou a vysílání Čs. rozhlasu a televize.²⁹ Stranou nezůstaly ani vysoké školy, neboť v roce 1977 ministerstvo školství a ministerstvo kultury vydalo pokyny pro brannou výchovu na vysokých školách. Na systém realizace dohlížela komise ministerstva školství pro brannou výchovu „jako poradní, koordinační a iniciativní orgán v oblasti branné výchovy“.³⁰

27 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1975. Roč. 31, č. 8, s. 128.

28 Učebnice *Branné výchovy pro 1. ročník SŠ z roku 1984* v úvodu vysvětluje: „Jedním z nových výchovně-vzdělávacích předmětů, se kterým se na střední škole setkáváte, je branná výchova [...] v branné výchově na středních školách se projevuje jednota školské a branné politiky Komunistické strany Československa a československého socialistického státu“ (Ištok, 1984, s. 7). Učebnice obsahuje témata obrany vlasti, orientace v terénu, základy první pomoci, individuální ochranu před účinky zbraní hromadného ničení, základy střelby, ale i kapitoly *Válka a mír v současnosti* (základní rysy možné světové raketojaderné války) a podklady pro branná cvičení. Kontrolní otázky (opakování) se v textu zaměřují zejména na znalosti.

29 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1993. Roč. 39, č. 7–8.

30 *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury*, 1978. Roč. 34, č. 6, s. 89.

Tato komise metodicky a odborně usměřňovala činnosti dalších komisí pro brannou výchovu. V padesátých letech započaté zpolitizování bezpečnostních témat tedy systematicky pokračovalo v letech sedmdesátých a osmdesátých.

Utvářet povědomí o branné výchově pouze pohledem jazyka oficiálních dokumentů by ale mohlo být zjednodušující. Systematické zmapování výuky branné výchovy a dalších dílčích témat bezpečnostní problematiky (dopravní výchova, prevence úrazů) pohledem samotných aktérů výuky, učitelů a žáků, zatím chybí, i když některé dílčí výpovědi nacházíme díky projektu Paměť národa. V 70. letech 20. století byla morálka v Československu ovlivněna normalizačními procesy, které následovaly po období tzv. pražského jara. Normalizace s sebou přinesla zpřísnění politické kontroly, cenzuru a potlačování svobody slova. Učitelé se tak ocitli v situaci, kdy byli nuceni vyučovat a propagovat státní ideologii, i když mnozí z nich s ní nemuseli souhlasit. V učebnicích branné výchovy ze 70. let dominují teoretická branně-politická témata. Zřetelná je v učebnicích propagace ozbrojených sil, Lidových milicí, tradic Československé lidové armády a Varšavské smlouvy. Atmosféru strachu v učebnicích dokreslují kapitoly o ochraně proti škodlivým látkám a zbraním hromadného ničení.

1.5 Současná analýza školního vzdělávání v bezpečnostních tématech

V roce 1991 došlo ke zrušení branné výchovy a do roku 1997 neprobíhalo v dané oblasti žádné vzdělávání. V roce 1999 vydalo MŠMT pokyn, který ukládal všem školám poskytujícím základní a střední vzdělávání začlenit od 1. 9. 1999 tuto problematiku do výuky (MŠMT, 1999). Po povodních v roce 2002 představujících zásadní ohrožení obyvatelstva byla v roce 2003 začleněna problematika ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávání, a to v počtu 6 hodin ročně v každém ročníku (Kovaříková & Marádová, 2020). V roce 2000 byl přijat zákon o integrovaném záchranném systému č. 239/2000 a zákon o krizovém řízení č. 240/2000 Sb. Tyto zákony převádějí ochranu obyvatelstva z ministerstva obrany na ministerstvo vnitra, resp. na Hasičský záchranný sbor ČR. Nový impuls pro začlenění bezpečnostní

problematiky do vzdělávání přinesl nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který zavedl rámcové vzdělávací programy (RVP). Rámcové vzdělávací programy určují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Učivo týkající se ochrany člověka za běžných rizik i mimořádných událostí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2005) bylo rozloženo do několika vzdělávacích oblastí, zejména do oblasti Člověk a zdraví. Na základě RVP si školy vytvářejí své školní vzdělávací programy. Tento fakt ovlivňuje výslednou rozdílnou realizaci výuky bezpečnostních témat v edukační realitě a zapřičiňuje tak dosahování různé úrovně vzdělávacích výsledků žáků. Úpravy RVP ZV v roce 2013 rozšířily témata týkající se ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, dopravní výchovy, ochrany zdraví a první pomoci, prevence kriminality, boje proti terorismu a extremismu a nově byla zařazena témata přípravy k obraně státu. Tyto změny jsou platné od 1. 9. 2013 doposud (MŠMT, 2013). Z důvodu identifikace dosahování různé úrovně vzdělávacích výsledků žáků v České republice bylo přistoupeno k tvorbě Standardů pro základní vzdělávání. Účelem úprav bylo na bezpečnostní témata více upozornit, doplnit je a zdůraznit jejich důležitost. Přijaté úpravy však nenaplnily očekávání (Tupý, 2018). Při analýze a evaluaci vzdělávacích výsledků žáků ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví je detekována nedostatečná úroveň právě v tematické oblasti vztahující se k očekávanému výstupu VZ-9-1-16, který zahrnuje výlučně tematiku ochrany člověka za mimořádných událostí (Hřivnová, 2017). V roce 2019 vydalo ministerstvo obrany novou Koncepti přípravy občanů k obraně státu na roky 2019–2024. Tato koncepte zahrnuje zejména zdravotnickou přípravu, přípravu k civilní obraně, zájmovou činnost s technickým a sportovním zaměřením, přípravu obyvatelstva k sebeobraně a vzájemné pomoci a další činnosti spojené s branností a se zabezpečením přípravy k obraně státu.³¹ Za jeden z hlavních nedostatků koncepte se uvádí: „Stávající pedagogický sbor, zejména na základních, ale i středních školách, není k výuce

31 Srov. Koncepte přípravy občanů k obraně státu na roky 2013–2018 ministerstva obrany z roku 2012, § 52 zákona č. 222/1999 Sb., o zajišťování obrany České republiky.

problematiky obrany státu dostatečně odborně připraven, nemá dostatek informací k obsahu výuky a nedisponuje doporučeními ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k formám a metodám výuky předmětné problematiky v jednotlivých hodinách. Tato skutečnost je umocňována nefunkčním systémem přípravy budoucích pedagogických pracovníků v oblasti obrany státu na pedagogických fakultách vysokých škol“ (Gerhát, 2019). V roce 2015/2016 provedla Česká školní inspekce šetření v oblasti vzdělávání v bezpečnostních tématech v předškolním, základním a středním vzdělávání (ČŠI, 2016). Z rozboru výsledků inspekční činnosti lze shrnout následující závěr – školy se výuce bezpečnostních témat věnují, ale výuka nepokrývá adekvátně všechna témata. Inspekce dále doporučila směrem k terciárnímu vzdělávání a celoživotnímu vzdělávání podporovat začleňování bezpečnostních témat do pregraduální přípravy učitelů a podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků ve všech bezpečnostních tématech (ČŠI, 2016).

Na výše citovanou inspekční zprávu navazuje šetření provedené ve školním roce 2016/2017. Jedná se o výběrové šetření výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol. Jeho výsledky byly zveřejněny v listopadu 2017 (ČŠI, 2017) a jeho obsahem byly na 1. stupni ZŠ (v 5. ročníku) vybrané vzdělávací oblasti a obory, mimo jiné i Člověk a jeho svět. Na 2. stupni ZŠ (v 9. ročníku) byly sledovány výsledky ve vybraných vzdělávacích oblastech a oborech, tedy i ve výchově ke zdraví a v ochraně člověka v rizikových situacích. Výsledky žáků v této oblasti zůstaly za očekáváním. Požadovaná, očekávaná (minimální) úspěšnost byla stanovena na hodnotu 67 %, reálně však žáci v celkovém průměru dosáhli v celém testu jen 60 % – z výsledků šetření tedy vyplývá nutnost věnovat větší pozornost všem tematickým okruhům dané problematiky. Na základě provedených šetření vydalo Generální ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR Zprávu o výsledcích analýzy současného stavu výuky bezpečnostních témat ve školách (GŘ HZS, 2017). K významným závěrům patří formulování požadavku na systém přípravy budoucích pedagogů v oblasti bezpečnosti a s tím související rozvoj didaktiky oboru bezpečnostních témat. Pro podporu výuky

bezpečnostních témat v rámci předškolního, základního a středního vzdělávání schválila vláda České republiky v roce 2011 materiál „Začlenění tematik Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova do studijních programů pedagogických fakult“ (GŘ HZS, 2011) s cílem připravit kvalifikované učitele kompetentní k výuce předmětné problematiky.

Aktuální soubor bezpečnostních témat je dán obsahovým vymezením této problematiky v Rámcových vzdělávacích programech. Jedná se o témata: ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, dopravní výchova, příprava občana k obraně státu, zdravotní příprava, prevence kriminality, boj proti terorismu a extremismu. Na tato základní bezpečnostní témata nově navazuje na základě proběhlé revize RVP v digitální oblasti i kybernetická bezpečnost a schopnost správně vyhodnocovat získané informace. V aktuálně probíhající revizi kurikula došlo k propojení problematiky zdraví a bezpečí v jednu vzdělávací oblast nazvanou „Člověk, jeho zdraví a bezpečí“ (MŠMT, 2024). Pozitivním přínosem kurikulární reformy je i návrh zavedení nové vzdělávací oblasti v RVP ZV Člověk, jeho osobnost a svět práce (MŠMT, 2024), která se systematicky věnuje hodnotovému rozvoji a zvyšování odolnosti jedince. Tato nová navržená oblast by mohla přispět k rozvoji hodnoty osobního bezpečí a soudržné společnosti. I když panuje shoda o potřebě vzdělávání v bezpečnostních tématech žáků i jako součást pregraduální přípravy učitelů, samotné vymezení názvu vzdělávací oblasti je výsledkem déletrvající diskuze (Šíman, 2016). Byla by škoda nevyužít možnosti, které revize kurikula přináší, a soustředit se pouze na vzdělávací obsah. Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci (EU-OSHA) v dokumentu „Occupational Safety and Health and Education: a Whole School Approach“ již roce 2013 doporučuje celoškolní přístup k problematice zdraví, bezpečnosti a pohody (EU-OSHA, 2013). Celoškolní přístup vyžaduje nejenom diskuzi nad obsahem výuky, ale soustředí se i na učební prostředí, které by mělo být zdravé (v holistickém pojetí), bezpečné a mělo by rozvíjet celkový wellbeing všech aktérů vzdělávacího procesu (Fryč et al., 2020). Tento přístup vyžaduje celkovou změnu

v kultuře vzdělávacích institucí s podporou managementu školy, rodičovské veřejnosti a celé společnosti (Mayer & Jimerson, 2019; Scott Dunlab, 2013). Zdraví člověka je z vnějších faktorů ovlivnitelné především životním stylem, ale jeho bezpečnost je především ovlivněna životním způsobem společnosti, která je tvořena činnostmi přesahujícími dimenzi jedince (Sak, 2018). Pro úspěch aktuálně probíhající tzv. velké revize v oblasti bezpečnostních témat je důležité získat pro dané změny učitele i veřejnost.

Závěr

Bezpečí a bezpečnostní problematika jsou ve společnosti deklarovanými hodnotami, ale k důležitým rozhodnutím často dochází až pod tlakem přímého ohrožení nebo bezprostředně po krizových událostech. Ukazuje se, že doposud není snadné najít optimální řešení pro výuku bezpečnostních témat v systému vzdělávání ve 21. století, a to i s ohledem na složitost tohoto tématu ve školní výuce 20. století. V závěrečném shrnutí se jedná o tato možná doporučení. Výuka musí zohledňovat jak znalostní přípravu (poznatky), tak i přípravu k praktickým činnostem a ani jeden extrém není vyhovující. Výuka bezpečnostních témat se nemůže vyhnout komplexitě sociálněpsychologického působení na žáky, na jejich hodnotový profil. Zřetelný je historický posun ve vnímání obsahu bezpečnostní problematiky od brannosti ke komplexnímu vnímání hodnoty bezpečí. Při tvorbě didaktických materiálů je třeba zohlednit multikulturní danosti společnosti, národnostní různorodost žactva v české škole. Dále je nutné se zaměřit nejen na problematiku školního kurikula, ale využít všech možností, které nabízí neformální vzdělávání. Dosažení očekávané úspěšnosti ve sledovaných oblastech lze naplnit pouze při pravidelné systematické výuce s nutnou podporou koncipované oborové didaktiky výchovy ke zdraví a bezpečí. V bezpečnostních tématech vzdělávají občany především školy a školská zřízení, na přípravě se ale mohou podílet subjekty neformálního vzdělávání. Rozšířit by se měla i nabídka celoživotního vzdělávání nejenom pro pedagogické pracovníky. Je samozřejmé,

že edukace v oblasti zdraví a bezpečí bude vždy vyžadovat multidis-
ciplinární a multidimenzionální, ale především kontinuální přístup.

Literatura

- BALCAROVÁ, Jitka, 2016. „Jeden za všechny, všichni za jednoho!“: *Bund der Deutschen a jeho předchůdci v procesu utváření „sudetoněmecké identity“*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2234-7. Dostupné také z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=3319621>.
- BERANOVÁ, Jitka & WAIC, Marek. 1998. *Kulturně výchovná a vzdělávací činnost českých tělovýchovných organizací*. Praha: Národní museum. ISBN 80-7036-063-1.
- BENEŠ, Bohuslav & PFEIFFER, Adolf, 1916. *Škola a světová válka. Příručka o organizaci naší armády a loďstva, sbírka vojenských a národohospodářských dat a početních příkladů, pokyny pro vojenskou službu mládeže*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva československého v Praze.
- BURIAN, Michal, 2012. *Sudetoněmecké nacionalistické tělovýchovné organizace a československý stát v letech 1918 až 1938*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2217-0.
- BŘICHÁČEK, Václav, 2001. *Junák na přelomu století*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR. ISBN 80-86109-56-9.
- ČORNEJOVÁ, Ivana & KASPER, Tomáš et al., 2020. *Velké dějiny zemí koruny české: Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-985-2.
- ČŠI, 2014. *Tematická zpráva – Výsledky zjišťování podpory výchovy ke zdraví v mateřských školách, základních a středních školách*. Praha: ČŠI.
- ČŠI, 2016. *Tematická zpráva – Vzdělávání v bezpečnostních tématech*. Praha: ČŠI.
- EICHLER, Jan, 2009. *Mezinárodní bezpečnost v době globalizace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-540-0.
- EU-OSHA, 2009. *The European Agency for Safety and Health at Work. OSH in the School Curriculum – Member States Activities*. Bilbao: Facts 82, Luxembourg.
- FERGUSON, Niall, 2014. *Civilizace: Západ a zbytek světa*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-1114-9.
- FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel & BERAN, Jaromír et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.
- GERHÁT, Ivan, 2019. *Koncepce přípravy občanů k obraně státu: 2019–2024*. Praha: Ministerstvo obrany České republiky – Vojenský historický ústav Praha. ISBN 978-80-7278-775-3.

- GŘ HZS, 2011. *Začlenění tematik Ochrana člověka za mimořádných událostí, péče o zdraví a dopravní výchova do studijních programů pedagogických fakult.* Praha: GŘ HZS.
- GŘ HZS, 2017. *Zpráva o výsledcích podrobné analýzy současného stavu výuky všech bezpečnostních témat ve školách s návrhy dalšího postupu.* Praha: GŘ HZS.
- HUBER, Wolfgang, 2016. *Etika: Základní otázky našeho života.* Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-706-9.
- HŘIVNOVÁ, Michaela, 2017. *Analýza úrovně dosaženého kurikula žáky v kontextu standardu pro základní vzdělávání ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví. Acta Humanica.* Žilina: Žilinská univerzita v Žilině. Roč. 14, č. 1. ISSN 1336-5126.
- IŠTOK, Jozef, 1984. *Branná výchova pro 1. ročník středních škol.* Praha: SPN.
- KASPER, Tomáš, 2007. *Výchova či politika? Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1410-6.
- KEBZA, Vladimír, 2013. *Chování člověka v krizových situacích.* 2. vyd., 1. dotisk. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie. ISBN 978-80-213-2210-3.
- KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava & MARÁDOVÁ, Eva, 2020. *Didaktika výchovy ke zdraví a bezpečí v kontextu kurikulární reformy a učitelského vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-142-5.
- LUH, Andreas, 1988. *Der Deutsche Turnverband in der Ersten Tschechoslowakischen Republik: vom völkischen Vereinbetrieb zur volkspolitischen Bewegung.* München: Oldenbourg, Veröffentlichungen des Collegium Carolinum. ISBN 3-486-54431-4.
- MAREŠ, Jiří, 2012. *Posttraumatický rozvoj člověka.* Psyché. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3007-3.
- MAYER, Matthew J. & JIMERSON, Shane R., 2019. *School Safety and Violence Prevention.* American Psychological Association. ISBN 9781433828942.
- MAY, David C., 2018. Introduction to the Special Issue on School Safety: Increasing Understanding/Decreasing Misunderstandings in the Realm of School Safety. *American Journal of Criminal Justice.* 43, 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12103-018-9433-y>.
- MAYER, G. R., 2001. Introduction [to the Special Issue on School Violence]. *Education & Treatment of Children.* 24(4), 411. ISSN 0748-8491.
- MAYER, Matthew J., & FURLONG, Michael J., 2010. How Safe Are Our Schools? *Educational Researcher.* 39(1), 16–26. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357617>.
- MEJSNAR, Karel, 1974. *Branná výchova pro 6. a 7. ročník základní devítileté školy.* Praha: SPN.

- MINISTERSTVO OBRANY, 2012. *Koncepce přípravy občanů k obraně státu na roky 2013–2018*. Praha: Ministerstvo obrany.
- MINISTERSTVO OBRANY, 2019. *Koncepce přípravy občanů k obraně státu na roky 2019–2024*. Praha: Ministerstvo obrany.
- MŠMT, 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, verze 2005*.
- MŠMT, 2013. *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. Praha: MŠMT.
- MŠMT, 2024. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání návrh RVP k veřejné konzultaci 2024*. Pracovní verze.
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, verze 2021*.
- MŠMT, 2023. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, verze 2023*.
- MŠMT, 2024. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pracovní verze k 28. 3. 2024*.
- MŠMT, 1999. *Pokyn MŠMT čj. 34776/9822*, 4. května 1999.
- NOLTE, Claire Elaine, 2002. *The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation*. New York: Palgrave. ISBN 0-333-68298-X.
- PORADA, Viktor & HOLCR, Květoň, 2011. *Policejní vědy*. Plzeň: nakl. Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-314-8.
- PŘADKA, Milan, 1973. K problematice komunistické mravní výchovy. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské university I*. Brno, s. 49–53.
- SAK, Petr, 2018. *Úvod do teorie bezpečnosti*. Petrklíč. ISBN 978-80-7229-652-1.
- SCOTT DUNLAB, E., 2013. *The Comprehensive Handbook of School Safety*. Boca Raton: Taylor Francis. ISBN 978-1-138-07779-9.
- SCHŮTOVÁ, Jitka (ed.) & WAIC, Marek (ed.), 2003. *Tělesná výchova a sport žen v českých a dalších středoevropských zemích: vznik a vývoj do druhé světové války = Turnen und Sport der Frauen in den böhmischen und anderen mitteleuropäischen Ländern: Entstehung und Entwicklung bis zum zweiten Weltkrieg*. Praha: Národní muzeum. ISBN 80-7036-158-1.
- SMOLÍK, Josef & ŠMÍD, Tomáš, 2010. *Vybrané bezpečnostní hrozby a rizika 21. století*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5288-8.
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- SKOŘEPA, Miloslav, 1938. *Výchova k obraně míru*. Praha: Dědictví Komenského.
- SOKOL PRAŽSKÝ, 1883. *Památník vydaný na oslavu dvacetiletého trvání tělocvičné jednoty Sokola pražského*. Praha: Sokol pražský.

- ŠIMAN, Jaromír, 2016. Optimalizace výuky problematik „bezpečnosti“ v pravidelném vzdělávání. 112. *Odborný časopis požární ochrany, integrovaného záchranného systému a ochrany obyvatelstva*. Praha: MV-generální ředitelství HZS ČR.
- ŠIMEK, Jan & HALÍŘOVÁ, Martina, 2021. *Škola a válka: branná výchova v české škole*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. ISBN 978-80-86935-56-0.
- ŠTUMBAUER, Jan & TLUSTÝ, Tomáš a kol., 2015. *Vybrané kapitoly z historie tělesné výchovy, sportu a turistiky v českých zemích do roku 1918*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-548-0.
- ŠTUMBAUER, Jan, 2020. *Soubor vybraných přednášek z dějin tělesné výchovy a sportu v českých zemích a Československu*. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Eruditio. ISBN 978-80-7394-837-5.
- SVOJSÍK, Antonín Benjamin, 1991 *Základy junáctví*. Praha: Merkur ve spolupráci s Junáckou edicí Ústřední rady Českého Junáka. ISBN 80-7032-001-X.
- SVOJSÍK, Antonín Benjamin, 2021. *Základy junáctví*. 3. vydání dle prvního vydání z roku 1912. Praha: Junák-český skaut. ISBN 978-80-7501-158-9.
- TIMM, Paul, 2019. *School Security*. Oxford: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0-12-40-7811-6.
- TIMM, Paul, 2021. *School Security: How to Build and Strengthen a School Safety Program*. Oxford: Butterworth-Heinemann. ISBN 978-0-12-407811-6.
- TLUSTÝ, Tomáš, 2022. *Katolická organizace Orel: historie tělesné výchovy a sportu v českých zemích a Československu do roku 1948*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-930-3.
- TUPÝ, Jan, 2008. *Výchova ke zdraví v dosavadních RVP a ŠVP na základních a středních školách*. In: *Program zdraví 21 a výchova ke zdraví*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5366-3.
- TUPÝ, Jan, 2018. *Podkladová studie. Člověk a zdraví*. Praha: NÚV. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3505/>.
- WAIC, Marek, 2013. *Tělovýchova a sport ve službách české národní emancipace*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2259-0.
- WAIC, Marek, 2008. *Německé tělovýchovné a sportovní spolky v českých zemích a Československu = Deutsche Turn- und Sportvereine in den tschechischen Ländern und in der Tschechoslowakei*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1489-2.
- ZAKARIA, Fareed, 2021. *Deset lekcí pro postpandemický svět*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-489-0.
- ZAKARIA, Fareed, 2012. *Budoucnost svobody: neliberální demokracie v USA i ve světě*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2037-6.

ZAKARIA, Fareed, 2017. *Obrana liberálního vzdělání*. Praha: Academia.
ISBN 978-80-200-2717-7.

ŽIPEK, Alois, 1929. *Domov za války: (svědectví účastníků)*. Praha: Pokrok.

Archivní zdroje

Česká obec sokolská, 1910. *Věstník sokolský: list Svazu československého sokolstva*. Praha: Svaz československého sokolstva, 1897–1934.

Věstník sokolský: list Svazu československého sokolstva, 1909. Roč. 13, sešit 18.

Věstník sokolský: list Svazu československého sokolstva, 1910. Roč. 14, sešit 3.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1951. Roč. 7, sešit 36.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1951. Roč. 7, sešit 2.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1953. Roč. 9, sešit 6.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1953. Roč. 9 sešit 1.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1951. Roč. 7, sešit 22.

Věstník ministerstva školství, věd a umění, 1953. Roč. 9, sešit 24.

Věstník ministerstva školství, 1954. Roč. 10, sešit 24.

Věstník ministerstva školství a kultury, 1959. Roč. 15, sešit 16.

Věstník ministerstva školství a kultury, 1960. Roč. 16, sešit 9.

Věstník ministerstva školství a kultury, 1965. Roč. 21, sešit 1.

Věstník ministerstva školství, 1968. Roč. 24, č. 25, sešit 25.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, 1969. Roč. 25, sešit 8.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, 1970. Roč. 26, sešit 8.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, 1971. Roč. 27, sešit 10.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, 1971. Roč. 27, sešit 12.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury, 1973. Roč. 29, č. 8, sešit 9.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, 1975. Roč. 31, sešit 8.

Věstník ministerstva školství, 1976. Roč. 32, č. 6, sešit 6.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury, 1978. Roč. 34, č. 6, sešit 7.

Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury, 1993. Roč. 39, č. 7–8, sešit 7.

Zákon č. 226/1922 Sb., ze dne 13. července 1922, jímž se mění a doplňují zákony o školách městanských a obecných.

Zákon č. 184/1937 Sb., ze dne 1. července 1937, o branné výchově.

Zákon č. 96/1950 Sb., ze dne 12. července 1950, o pracujícím dorostu.

Zákon č. 92/1951 Sb., ze dne 2. listopadu 1951, o branné výchově.

Zákon č. 71/1952 Sb., ze dne 12. 12. 1952, o organizaci tělesné výchovy a sportu.

Zákon č. 31/1953 Sb., ze dne 24. dubna 1953, o školské soustavě a vzdělávání učitelů.

Zákon č. 40/1961 Sb., ze dne 18. dubna 1961, o obraně Československé socialistické republiky.

Zákon č. 73/1973 Sb., ze dne 27. června 1973, o branné výchově.

Zákon č. 217/1991 Sb., o zrušení zákona č. 73/1973 Sb., o branné výchově, ve znění zákonného opatření předsednictva Federálního shromáždění č. 17/1976 Sb.

Zákon č. 239/2000 Sb., ze dne 28. června 2000, o integrovaném záchranném systému.

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, školský zákon.

Vzdělávání jako podnikání: Role soukromých škol v procesu institucionalizace komerčního školství v Čechách do roku 1918¹

Petr Kadlec^a

^a University of Ostrava, Faculty of Arts,
Centre for Economic and Social History,
Czech Republic
petr.kadlec@osu.cz

Received 1 July 2024

Accepted 23 October 2024

Available online 31 December 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-012

Abstract Education as a Business: The Role of Private Schools in the Institutionalization of Commercial Education in Bohemia up to 1918

The study is dedicated to the role of private schools in the process of institutionalization of the commercial education between the half of the 19th century up to 1918. It takes into account the quantitative development, organisation and study programmes. The author aims to highlight the specifics of these schools and their complicated relationship with other commercial educational institutions. From

a nationwide perspective the text is delving into the level of specific schools.

Keywords commercial education, Bohemia, 19th century, 20th century, schools

Předkládaná studie je věnována problematice institucionalizace komerčního školství² v Čechách do roku 1918 – konkrétně roli, jakou v tomto procesu sehrály soukromé školy. Komerční školství zahrnovalo

1 Studie je finančně podpořena Grantovou agenturou České republiky (GAČR), reg. č. 23-06062S s názvem *Modernizace komerčního vzdělávání v Předlitavsku v letech 1848–1918: projevy, trendy, mechanismy*.

2 Termín „komerční“ byl v dobové školské praxi běžně zaměňován s výrazem „obchodní“, o ustálení terminologie lze hovořit až od 80. let 19. století. Označení „komerční“ podle autora lépe vystihuje širší zaměření těchto školských institucí, tj. připravovat nejen budoucí obchodníky a podnikatele, ale i úředníky pověřené finanční agendou. Oproti tomu výraz „obchodní“ až příliš implikuje vzdělávání pro živnostenské či podnikatelské kariéry a naopak zastíňuje přípravu budoucích

v předlitavské části habsburské monarchie poměrně širokou paletu škol různé vzdělávací úrovně i organizace výuky a také rozličných zřizovatelů (zejm. spolky a obchodní grémia, jednotlivci, obce, stát). Rozlišit lze v zásadě dvě hlavní kategorie těchto škol, které současně představují dvě vzdělávací úrovně: 1) se zkráceným výukovým programem (vzdělávání kupeckých učňů; dvou- až tříleté, několik hodin výuky týdně v odpoledních/večerních hodinách všedních dnů, popř. o nedělích); 2) s vyučováním v klasickém celodenním formátu (jedno- až čtyřleté studium pro obchod a podnikání středního a většího rozsahu, stále více ale i pro administrativu podnikovou, úřady samosprávných sborů a pro státní správu) (Engelbrecht, 1986, s. 198–199, 206–210; Kadlec, 2020, s. 179–286).

Soukromé školy představovaly specifickou kategorii komerčních učilišť, z více důvodů poměrně obtížně uchopitelnou. Jejich studijní programy totiž kombinovaly nežádka obě výše uvedené vzdělávací úrovně, délka studia u nich kolísala mezi několika měsíci a dvěma lety. Dobový název „soukromá škola“ / „Privatschule“ odkazuje jednak na provizorní zákon z 27. 6. 1850, který umožňoval realizovat tzv. *Privatunterricht*, jednak na jejich zřizovatele.³ Dominovali mezi nimi totiž jednotlivci z řad obchodníků či komerčních úředníků (*Private*), jež doplňovaly výjimečně (u některých dívčích škol) řeholní kongregace. Jednalo se ze své podstaty o veřejné školy, které nedisponovaly vždy tzv. právem veřejnosti (jejich výstupní vysvědčení nebyla vždy všeobecně uznávána). Důležité je, že zřizovatelé vznik soukromých škol nejen iniciovali, ale také je řídili a osobně participovali na výuce. Někdy byli jedinými vyučujícími, jindy zaštiťovali vícečlenný učitelský sbor. Jak ukážeme níže na příkladu pražských škol, některá soukromá učiliště

úředníků, kteří ale mezi absolventy škol s celodenní výukou ve sledovaném období převažovali.

3 Norma, na niž se odvolávali žadatelé o zřízení soukromých škol až do konce sledovaného období, zejména definovala podmínky nezbytné pro vznik těchto škol či postup povolovacího procesu. Kaiserliche Verordnung vom 27. Juni 1850, Nr. 309. In: *Allgemeine Reichs- und Regierungsblatt für das Kaiserthum Oesterreich*, 1850. Část CI, s. 1271–1274.

představovala takřkajíc rodinný podnik, jehož vedení se předávalo mezigeneračně. Soukromé komerční školy představovaly pro jejich zřizovatele zdroj příjmů – někdy jediný, jindy jeden z mnoha. Vzdělávání se tak v jejich podání proměnilo v předmět podnikání, tedy na činnost provozovanou za účelem zisku, což se projevovalo mj. ve flexibilních úpravách jejich organizace, studijních programů i vyučovacích jazyků. Výdělečný charakter těchto škol byl současně jedním ze zdrojů jejich kritiky. Soukromé školy nepředstavovaly specifikum území Čech. Setkat se s nimi bylo možné takřka napříč celým předlitavským prostorem, zdaleka nejvíce ovšem právě v Čechách a v Dolních Rakousích, resp. ve Vídni (*Statistisches Jahrbuch*, 1877, s. 62–64; *Österreichische Statistik*, 1912, s. 98–111). Nicméně podrobnější celopředlitavský přehled není možný, prameny jsou torzovité a míra jejich registrace školskými statistikami sice vzrůstala, ale ani v letech těsně před první světovou válkou nebyla úplná.

Práce o komerčním školství náleží k tradičním oblastem výzkumu dějin školství a vzdělanosti, představují ale nepatrnou část veškeré tvorby. A to přesto, že první z nich byly pro české země, resp. pro rakouskou část habsburské monarchie, vydány pedagogy, statistiky a národohospodáři již v závěru 19. a na počátku 20. století (např. Richter, 1873; Glasser, 1893; Zehden, 1897; Dlabač & Gelcich, 1910; Gruber, 1913). Typologicky převládají kratší, převážně popisné texty zaměřené na osudy jednotlivých škol, pedagogů či žáků. Syntetizující práce a širě koncipované přehledy, kde by bylo komerční školství zahrnuto do obecnějších trendů vývoje české (rakouské) společnosti a hospodářství, jsou výjimkou, stejně jako kvalitní případové studie (Nefe, 1986/1989; Pott, 1989; Świeboda, 2010; Westritschnig, 2015; Kadlec, 2023). Navzdory tomu, že komerční školy připravovaly kvalifikované pracovní síly pro dva důležité komponenty hospodářského rozvoje – obchodní činnost a stále důležitější administrativu – úloze těchto institucí pro industrializaci, byrokratizaci a společenskou transformaci tzv. dlouhého 19. století nebyla věnována pozornost. Práce zabývající se vývojem soukromých škol pak schází zcela.

Cílem studie je představit soukromé školy jako důležitou a specifickou součást soustavy komerčně vzdělávacích institucí v Čechách před rokem 1918. Má ambici obohatit dosud nepříliš rozvinutý historický diskurz o komerčním školství (resp. odborném vzdělávání jako celku) o téma komercializace odborných škol. Autor hodlá identifikovat charakteristické prvky soukromých škol, jejich odlišnosti i podobnosti s ostatními komerčními školami. Pokusí se vystihnout roli soukromých škol v procesu utváření soustavy komerčních škol v Čechách a ukázat, v čem lze spatřovat jejich přínos a jaké byly jejich stinné stránky. Ačkoliv je text zaměřen hlavně na pražské instituce, jež tvořily klíčovou část soukromých vzdělávacích škol v zemi, zohledňuje i učiliště z jiných míst Čech.

Komerčně vzdělávací aktivity rodin Kheilů a Skřivanů

Zatímco si budoucí drobní obchodníci vystačili ještě na počátku druhé poloviny 19. století (postupně ovšem čím dál méně) s klasickým učebním poměrem, doplněným o mezigenerační přenos zkušeností a poznatků a případně o příležitostné mimoškolní vzdělávací alternativy, nelze totéž říci o jedincích, kteří se realizovali v obchodě a podnikání většího rozsahu, ve velkoobchodě, ve finančních institucích, popř. v administrativě společností zajišťujících směnu zboží se zahraničím. V souvislosti s nárůstem kvalifikačních požadavků aktivně vyhledávali vzdělávací instituce, jež by je adekvátně připravily na profesní praxi. Společenská poptávka přitom narážela dlouho na omezené vzdělávací kapacity, čímž se otevíral prostor pro soukromé iniciativy.

Soukromé školy představovaly vůbec první vlašťovky v nesmělém budování infrastruktury komerčních učilišť v habsburské monarchii před polovinou 19. století. Nejstarší z nich vznikly v Lublani (1834) a Vídni (1840/1848), byly povětšinou charakteru nedělního a svátečního vyučování, což platilo i pro instituce zřizované ve stejné době grémii obchodníků pro kupecké učně (Gruber, 1913, s. 844–845).⁴

4 V načasování i v rozsahu rozvoj soukromých komerčních škol v habsburské monarchii zaostával za německými státy, kde v letech 1804–1849 vznikly nejméně

Za ostatními centry předlitavské části habsburské monarchie příliš nezaostávala ani Praha, středisko Čech s tradičně vysokou koncentrací obchodních a finančních aktivit. Vůbec první soukromé vyučování v obchodních vědách zde v německém jazyce realizoval Karel Petr Kheil (1817–1881) v závěru 40. let 19. století.⁵ Pražský obchodník a autor učebnic o účetnictví, směnečném právu a obchodním stylu zapojil v průběhu 60. let do výuky rovněž syny Karla Petra ml. (1843–1908, více o něm viz Blecha, 1965) a Napoleona Manuela (1849–1923). Zmínka o zapojení potomků není samoučelná, neboť dokládá generační přenos profese. Oba jmenovaní navíc později zřídili a provozovali v Praze vlastní komerční školy: starší syn ji založil v roce 1875 (po něm v roce 1902 převzal vedení jeden z učitelů školy František Hlaváček), mladší o šest let později. Zajímavá je i jazyková perspektiva – zatímco škola nejstaršího z „učitelského rodu“ Kheilů byla podle vyučovacího jazyka ryze německou, učiliště jeho staršího syna Karla Petra bylo české a na škole Napoleonově se vyučovalo jak v češtině, tak i v němčině.⁶ Adorace českého jazyka ve výuce u potomků Karla Petra Kheila st. neodrážela patrně jen jejich osobní preference či národnostní identifikaci. Zřizovatelé soukromých škol postupovali pragmaticky v intencích „škola = výdělečný podnik“. Je tedy namísto spíše uvažovat o reakci na proměnu česko-německého poměru v hospodářském a obchodním životě, společenskou transformaci a emancipaci jazykově české populace v poslední čtvrtině 19. století, což ve výsledku stimulovalo zájem zástupců českojazyčné

tři desítky těchto učilišť. Některá z nich sice po pár letech přestala existovat, jiná ovšem přetrvala řadu desetiletí, tři dokonce do současnosti (Pott, 2015, s. 41–42).

- 5 Soukromé vyučování Kheilovo probíhalo prokazatelně již v roce 1848, přičemž postupně se rozšiřovala nabídka vyučovacích předmětů a zprvu volně přednáškové cykly nabývaly charakteru školy (Wurzbach, 1864, s. 208). Německý vyučovací jazyk byl patrně důvodem, proč ji Josef Gruber vůbec nezmínil v přehledu o vývoji obchodního školství v Čechách a proč tentýž autor naopak adoroval český ústav Skřivanův (Gruber, 1913, s. 844–849, 861–862).
- 6 Zdá se, že bilingvní charakter Napoleonovy školy přispíval mj. k většímu zastoupení žáků původem z německojazyčných rodin, jak naznačují školské statistiky pro léta 1892/93 a 1902/03. Z tohoto etnického prostředí pocházelo tehdy 15 z 34, resp. 19 z 53 jejích žáků (*Österreichische Statistik*, 1896, s. 62–63; totéž, 1905, s. 76–77).

komunity mj. právě o komerční vzdělání v českém jazyce. Školy bratrů Kheilových spojovalo, že vycházely ze zkušeností a koncepce otcovy vzdělávací praxe. Vedle vyučovacího jazyka se odlišovaly i velikostí, když učiliště Karla Petra ml. mělo pravidelně podstatně více žáků (dvoj- až trojnásobně) než škola Napoleonova. Jestliže v pražském i celozemském měřítku náležela soukromá škola Karla Petra Kheila ml. spíše k větším vzdělávacím ústavům téhož druhu, učiliště jeho bratra Napoleona se řadilo k těm menším. V počtu vyučujících se v některých školních letech naopak obě školy vyrovnaly.⁷

Jiným rodem, jenž se významně angažoval v oblasti českého (pražského) komerčního školství již od poloviny 19. století, byla rodina Skřivanů. Základy rodinné tradice položil Antonín Skřivan (1818–1887), jenž soukromě vyučoval v Havlíčkově Brodu údajně již v závěru 30. let 19. století. Po příchodu do Prahy v roce 1848 se definitivně obrátil k učitelskému povolání; nejprve vyučoval na německé gremiální nedělní škole v Praze (zal. 1850) účetnictví, směnkářství a počty. Posléze v roce 1856 zřídil vlastní komerční školu, kde vyučování probíhalo nejprve v němčině a od roku 1861 též v českém jazyce, což učinilo Skřivanovo učiliště vůbec prvním s výukou v jiném než německém jazyce nejen v Praze, ale i v celých Čechách. Právě čeština hrála pro Antonína Skřivana klíčovou roli, neboť pedagogickou činností a vytvořením prvních česky psaných učebnic položil základy české obchodní terminologie (Wurzbach, 1877, s. 93–95; Blecha, 1965, s. 132–133). Na výuce ve Skřivanově škole participoval od roku 1872 též jeho syn Vladimír (1853–1924), jenž převzal její vedení v roce 1887. Česko-německý charakter školy se udržel po celé sledované období (*Österreichische Statistik*, 1914, s. 106).

7 Ve školním roce 1892/93 navštěvovalo školu K. P. Kheila ml. 102 žáků, zatímco učiliště jeho bratra pouze 34. O deset let později byl rozdíl v počtu žáků obou škol stejně markantní, první studovalo 133 žáků (z toho 32 dívek) a druhou 55 (10 dívek). V letech 1875–1897 navštěvovalo školu K. P. Kheila mladšího celkem 2 549 žáků (Kleibel, 1899, s. 456).

Rozvoj soukromých škol od konce 60. let 19. století a jejich rozšíření mimo Prahu

Zůstanou-li stranou Kheilovy a Skřivanovy výjimečné vzdělávací aktivity z období okolo poloviny 19. století, evidujeme další soukromé školy v této zemi až v závěru 60. let – jednak v Praze (1868, česko-německá škola autora učebnic o účetnictví a směnečném řádu Adolfa Nocara [1838–1907]), jednak v České Lípě (1868, německá škola Julia Patzeltova).⁸ Podle statistiky pro rok 1874 se lišily počtem ročníků (1.–3.), přičemž vyšší počet ročníků nutně neznamenal více žáků: Kheilovu školu jich navštěvovalo tehdy 40, Skřivanovu 178, Nocarovu 77 a Patzeltovu 38 (*Statistisches Jahrbuch*, 1877, s. 63–64). Do počátku 80. let je doplnily pouze již zmiňovaná učiliště Kheilových synů a školy Wilhelma Wertheimera (1854–1930, autor publikací o účetnictví) v Praze,⁹ resp. Antonína Kotěry (1844–1909) v Ústí nad Labem. Příklady Nocara i Kotěry dokumentují jev, jenž byl pro soukromé vzdělávací ústavy typický: úmrtím (Nocar) nebo přestěhováním (Kotěra do Plzně) existence těchto škol nezřídka končila. Pokud nebyl k dispozici nástupce (např. potomek či někdo ze členů učitelského sboru), který by jejich vedení převzal, tak zpravidla záhy ukončily činnost. Hospodářský útlum v 70. letech 19. století sice de facto zastavil rozvoj soukromých komerčních škol, nicméně dříve založená učiliště prokazatelně přečkala jak omezení investičního kapitálu, tak i změnu vzdělávacích priorit.

Na počátku 80. let 19. století existovalo v Čechách podle školské statistiky po Dolních Rakousích nejvíce soukromých komerčních škol

-
- 8 Škola se k 29. výročí existence pyšnila 1 000 žáky dvouleté školy a 522 žáky zvláštního oddělení. Ve školské statistice figurovala naposledy Patzeltova škola ve školním roce 1901/02. Je otázkou, jestli existenci komerčního učiliště ukončila smrt jejího zakladatele a provozovatele, nebo konkurence v podobě městské školy, která byla v České Lípě zřízena v roce 1895 (Kleibel, 1899, s. 353–354, 444–447).
- 9 Soukromé vyučovací aktivity bankovního úředníka Wertheimera se datují již k roku 1875, podobu skutečné školy nabyly ale zřejmě až v roce 1889. Počet žáků v průběhu 90. let kontinuálně rostl, ze zhruba 100 se vyšplhal až na 275 v roce 1898. Na počátku 20. století přesáhl 500, čímž se tato škola stala nejnavštěvovanějším soukromým komerčním učilištěm nejen v Praze, ale i v celých Čechách (Kleibel, 1899, s. 458–459; *Österreichische Statistik*, 1912, s. 106–107).

v Předlitavsku. Evidováno jich zde bylo celkem pět (z toho 4 v Praze), v Dolních Rakousích osm (vše Vídeň). Ostatní země pak v tomto směru výrazně ztrácely, když zde fungovala maximálně dvě (Morava) až tři (Štýrsko) soukromá učiliště. V této době se vedle zemského hospodářského potenciálu naplno projevila síla klíčových středisek s vysokou koncentrací obyvatel, obchodních aktivit a administrativy, kde se nejlépe snoubily kapitálové zdroje se společenskou poptávkou. Zároveň se ukázal velký rozdíl, který v tomto směru panoval mezi Vídní a Prahou, resp. dalšími zemskými centry (Štýrský Hradec, Brno). Podle statistických dat tvořila soukromá učiliště důležitou část komerčních škol v Čechách, když představovala ve školním roce 1881/82 téměř jednu třetinu všech vzdělávacích zařízení tohoto druhu v zemi (5 ze 16) a 1/2 pražských škol (4 z 8). Na druhou stranu se vyznačovala menší kapacitou (dohromady 284 ze všech 1 772 žáků komerčních škol); vynikala mezi nimi především Skřivanova škola (144 žáků), jež se řadila k větším vzdělávacím institucím v Čechách (*Oesterreichische Statistik*, 1884, s. 26, 58).

Počet soukromých škol v Čechách začal růst znovu až v průběhu 90. let 19. a na počátku 20. století. Fáze stagnace zde tedy byla delší než u jiných komerčních škol, patrně v souvislosti s nárůstem konkurenčního prostředí a směřováním státní podpory primárně do spolkových a městských škol. S ohledem na organizaci výuky a její zaměření se přitom nezdá, že by soukromým učilištím přímo konkurovaly školy spolkové či obecní, které tvořily hlavní část nově otevíraných vzdělávacích institucí. Ačkoliv to současníci vnímali jinak (srov. *Jednání ankety*, 1898, *passim*), soukromé školy si konkurovaly spíše jednak vzájemně, jednak jim konkurenty byla státními úřady neschválená soukromá učiliště a individuální výuka (*Einzelunterricht/Hausunterricht*).¹⁰ Mezi soukromými školami bychom však našli i případy spolupráce a fúzování – např. v Plzni se majitelé dvou tamních soukromých škol

10 K tomu srov. případy komerční výuky Emila Bobka, Maxe a Eduarda Hankeových v Liberci. Unterricht Allgemein 1848–1940. Fond Ministerium für Kultus und Unterricht, sign. 16A-D/5, Faszikel 4056. Allgemeines Verwaltungsarchiv (dále AVA). Österreichisches Staatsarchiv (dále ÖStA).

Drahošlav Lambert Wildt a Robert Quido Feurich rozhodli spojit jejich učiliště v nepříznivém válečném období na přelomu let 1917/18.¹¹

I pro zakladatelskou vlnu z přelomu 19. a 20. století, podpořenou soudobým dynamickým rozvojem hospodářství a obchodu, platilo, že většina z nových učilišť byla založena v Praze, popř. v jejím nejbližším okolí (Královské Vinohrady). Z celkem 20 zjištěných soukromých škol, jež se otevřely v Čechách v letech 1890–1910, se jednalo o dvanáct případů. Další byly otevřeny v Plzni (1894, 1906), Náchodě (1896), Liberci (1895), Teplicích-Šanově (1895), Táboře (1898), Trutnově (1907) a Kladně (1910), případně se v průběhu let přemístily do regionů z Prahy, což byl případ školy Jana Rančáka. Ta se otevřela již roku 1888 v Praze, ovšem v roce 1907 se přestěhovala do Liberce, což znamenalo i změnu vyučovacího jazyka: z česko-německého učiliště se stala škola ryze německá. Po úmrtí majitele a převzetí školy Janem Čermákem (1911) doplnila němčinu významněji čeština (opakování probírané látky v českém jazyce, pro německé děti čeština volitelným předmětem).¹² Naopak do Královských Vinohrad se v roce 1907 přestěhovala původně v Chrudimi roku 1900 zřízená dívčí škola kongregace Školských sester O. S. F.¹³ K posunům ovšem docházelo i v rámci Čech: původně v Táboře založené učiliště Antonína Svobody se přemístilo počátkem 20. století do Náchodu.

Většina soukromých komerčních škol v Praze i v Čechách měla po celé sledované období z hlediska vyučovacího jazyka česko-německý charakter. Výklad v obou zemských jazycích a ovládnutí základů odborné terminologie a stylistiky pro obchodní praxi rozšiřovaly profesní možnosti absolventů. Uvedené zvyšovalo atraktivitu škol, jejichž existence a rozvoj závisely na patřičném zájmu o studium. Právě ten byl často proměnlivý, jak dokládají data pro Skřivanovu školu pro

11 Tamtéž.

12 Tamtéž.

13 Srov. fond Soukromá obchodní škola kongregace Školských sester O. S. F., neutříděno. Archiv hlavního města Prahy.

období od počátku 80. let 19. století do školního roku 1908/09.¹⁴ Jestliže ještě ve školním roce 1881/82 nemělo uvedené učiliště ve srovnání počtu žáků s jinými soukromými školami konkurenci (144 žáků), v závěru téhož desetiletí prořídly jejich řady pouze na polovinu (71), aby na počátku 90. let vystoupal počet žáků takřka na původní hodnotu (138). Více než 100 žáků vítala škola každoročně až do konce 19. století, nicméně na počátku 20. století se žactvo zredukovalo na maximálně několik desítek (1902/03: 37; 1908/09: 22). Proměnlivou návštěvnost Skřivanovy školy lze stěží vysvětlit jedinou příčinou, jistě se jednalo o souběh více faktorů. Z těch obecnějších je možné zmínit výkyvy hospodářského vývoje nebo rozšíření studijních možností pro mládež, jež vyhledávala tento typ odborné přípravy. Jak ukážeme níže, v průběhu let se v Praze otevřelo hned několik soukromých škol s česko-německými výklady. Potenciální uchazeči mohli tedy upřednostnit zkrátka jiné učiliště před Skřivanovým, ať už kvůli lepší dostupnosti, levnějšímu studiu, vhodnější organizaci či formě výuky, popř. pro atraktivnější nabídku vyučovacích předmětů, jakkoliv jejich základní spektrum bylo v zásadě stejné. V oblasti soukromého komerčního vzdělání se počátkem 20. století zrodilo vysoce konkurenční prostředí a zájemci se rozprostřeli do vícera učilišť, což některým školám přineslo pokles zápisů ke studiu, redukci studijních programů a snížení učitelských úvazků. Bilingvní charakter mnohých škol jim pomohl v konkurenčním boji o žáky. Z institucí založených na přelomu 19. a 20. století v Čechách se jednalo jednak o některé instituce v Praze (Tomáše Jana Maděry [zal. 1900], Adolfa Eckerta z roku 1893 [zde probíhala výuka i v srbštině] a Jana Čermáka v Královských Vinohradech z roku 1900), jednak o část mimopražských (školy R. a O. Feurichů v Plzni z roku 1894; Antonína Svobody v Táboře z roku 1898, Františka Švarce v Náchodě z roku 1896, Karla Mayera v Teplicích-Šanově z roku 1895). V této době vznikaly i školy profilované jako jednojazyčné, např. učiliště Otty Bergmanna (1900, něm.) a J. Hnilíčka (1910, čes.) v Praze, Heřmana Konejla v Plzni

14 Zdrojem této části textu jsou svazky školské statistiky uvedené v seznamu tištěných pramenů.

(1906, čes.) nebo dívčí školy Ignaze Richtera v Liberci (1895, něm., později v čele tamní učitel Friedrich Schiller), Sabine Taussig (1907, něm.) a Marie Teisslerové v Praze (1894–1903, čes., původně byl její současný i vzdělávací kurz pro muže) či Marie Egemové v Kladně (čes.). Ať už byl vyučovací jazyk jakýkoliv, jeho volba odrážela hlavně pragmatický kalkul, aby byl zajištěn dostatečný nábor studujících.

Praha a Čechy jako střediska soukromého komerčního vyučování

V nabídce soukromých komerčních škol po celou sledovanou dobu neměla Praha v rámci Čech konkurenci. Tato učiliště zde jednak vznikala nejdříve, jednak se zde uplatnila v největším rozsahu. Částečně to vypovídá ale i o tom, že právě v zemském hlavním městě nebyla dostatečně saturována společenská poptávka po komerčním vzdělávání ze strany ostatních škol, ať už s celodenní výukou, nebo se zkrácenou pro kupecké učně.

Podle statistiky za školní rok 1881/82 fungovala v Praze čtyři soukromá učiliště, které v rámci Čech doplňovaly dvě školy v Ústí nad Labem a v České Lípě. V tomto směru neměla Praha – zůstane-li stranou metropole Vídeň s osmi školami tohoto druhu – v rámci Předlitavska konkurenci. Jen pro ilustraci: v Brně existovala podle téhož pramene jediná, ve Štýrském Hradci a v Lublani dvě, ve Lvově, Krakově či Opavě dokonce žádná (*Oesterreichische Statistik*, 1884, s. 58).

Zhruba o dvacet let později (školní rok 1902/03) fungovalo v Praze již 10 soukromých škol spravovaných jednotlivci, ve zbytku Čech jen polovina tohoto počtu. Pražské instituce tedy stále dvojnásobně převyšovaly jejich protějšky v regionech. Ba co více, v tomto směru Praha předstihla dokonce i Vídeň (zde 9 škol) a Čechy předčily výrazně Dolní Rakousy (celkem 10 škol). Ostatní země Předlitavska i klíčová střediska pak za Čechami, resp. Prahou výrazně ztrácely. Na Moravě fungovaly celkem tři soukromé školy spravované jednotlivci (Brno, Hodonín, Šumperk), v Haliči pět (z toho ve Lvově jedna), v kraňské Lublani dvě a ve Štýrském Hradci pouze jedna (*Österreichische Statistik*, 1905, s. 72–82). Ve školním roce 1910/11, kdy lze naposledy provést srovnání v celopředlitavské perspektivě, existovalo podle školské statistiky

v Čechách 14 soukromých komerčních škol, z nichž sedm se nacházelo v Praze a zbývající ve větších střediscích (dvě v Plzni a Liberci, po jedné v Náchodě, Teplicích-Šanově a Královských Vinohradech). Dominantní pozice Prahy tak v rámci Čech zůstala zachována i v letech před první světovou válkou. Praha ani Čechy se ovšem neztrácely ani v předlitavském srovnání. V Dolních Rakousích se ve stejné době vyučovalo na jedenácti školách téhož druhu, všechny se nacházely ve Vídni. Podobně jako v Čechách se i v rakouské metropoli jednalo o kombinaci jedno- až dvouletých škol a odborných kurzů, které doplňovalo víceleté učiliště Franze Glassera z roku 1906. Vysvětlení, proč mnohem větší hlavní město monarchie nepřevyšovalo v tomto ohledu Prahu, spočívá ve dvou základních faktorech: 1) vídeňské školy kapacitně převyšovaly ty pražské (zdá se, že jednotlivé instituce měly lepší finanční, personální i prostorové zajištění výuky); 2) nabídka a kapacita ostatních komerčních škol zde dokázaly lépe saturovat poptávku po takto zaměřeném studiu, než tomu bylo v případě Prahy. Ostatní země za Čechami a Prahou výrazně ztrácely – na Moravě byla pouze tři podobná učiliště (z toho dvě v Brně), v Kraňsku dvě (obě v Lublani), ve Štýrsku tři (dvě ve Štýrském Hradci), v Haliči pět (dvě ve Lvově; vyučovacím jazykem polština či polsko-německý charakter) a ve Slezsku jediná v Těšíně (*Österreichische Statistik*, 1914, s. 124–157).

Zajímavou perspektivu nabízí i zjištění, jaké místo zaujímal soukromá učiliště v rámci veškerého komerčního školství v zemském hlavním městě. Podle městských adresářů pro Prahu, u nichž je pravděpodobná menší míra podregistrace než v celostátní statistice, tyto školy tvořily důležitou součást zdejší soustavy komerčních škol (kolísající v letech 1884–1910 mezi 1/3 a 2/3 škol) (Lešera, 1884, s. II/117, III/66–67, 80; Idem, 1891, s. 87, 106, 154; Idem, 1901, s. 86, 108, 175; Kraus, 1910, s. 244, 282, LXXIII).

Organizace studia a kvalita škol

O organizaci soukromých komerčních škol a jejich vnitřním fungování toho víme velmi málo. Částečně je tomu tak pro jejich specifický charakter, zčásti pro nesourodost a torzovitost pramenné základny. Stát je podroboval většinu dohledu až od konce 19. století, jejich inspekční

či výroční zprávy se – stejně jako organizační stanovy a učební plány – dochovaly jen sporadicky.¹⁵ Následující část je tedy nutně spíše ilustrativní povahy, ukazuje na možné charakteristické znaky soukromých škol, jejichž ověření/vyvrácení by vyžadovalo výzkum v jiných zemích.

Víme, že po polovině 19. století se na soukromé škole Karla Petra Kheila vyučovaly zejména kupecké počty, účetnictví, směnkářství, obchodní styl a kontoár. Vedle chlapců ji navštěvovaly i dívky. Zdá se, že pro jeho učiliště platilo to, co pro řadu soukromých škol: nabízelo více studijních oborů, částečně specializovaných (např. účetnictví pro mlýny) i průnik koedukace. Tomu odpovídalo i poměrně pružné rozvržení výuky v čase, jak alespoň napovídá inzerce školy z počátku 60. let 19. století. Podle ní probíhalo vyučování dam ve čtyřměsíčním studijním cyklu, každý den vždy mezi 11. a 13. hodinou s tím, že se pánové mohli zapojit do každé hodiny. Učňům sloužila škola mezi 8. a 11. hodinou dopolední a 14. a 17. hodinou odpoledne, popř. mezi 18. a 21. hodinou večer. Důležitá je Kheilova poznámka, která plně odráží vstřícnou strategii a flexibilitu zřizovatele školy: „Rozdělení hodin jest pro pány dle přání a může tu každý ve svém svobodném čase nechat se vyučovat“ (*Národní listy*, 1862, s. 6).

Podobně byla koncipována i výuka na Skřivanově škole, na níž se vyučovalo kupeckému slohu, jednoduchému a podvojnému účetnictví, krasopisu, počtům a směnkářství, přičemž prvním třem předmětům česky i německy a posledním dvěma v němčině, pokud se nepřihlásil dostatečný počet zájemců o vyučování v češtině. Každému vyučovacímu předmětu byly vyměřeny tři hodiny týdně, přičemž učební plán počítal s výukou v denních i večerních hodinách (*Národní listy*, 1862, s. 7; Kleibel, 1899, s. 450). Inspiraci u K. P. Kheila st. čerpali jeho synové, přičemž Karel Petr ml. navštěvoval v mládí mj. právě Skřivanovo učiliště. Tento aspekt mohl ovlivnit nejen Kheilův pedagogicko-didaktický přístup,

15 Soukromé školy v Čechách na počátku 20. století kontrolovalo pět inspektorů, a sice ředitelé obchodních akademií Theodor Ried (Praha – něm.), Friedrich Schiller (Liberec), Jan Ctíbor (v penzi, dříve ředitelem v Chrudimí) a Jan Řežábek (Praha – čes.), doplnění o vedoucího učiliště pro textilní průmysl v Aši Franze Gärtnera (*Jahrbuch*, 1914, s. 44–45).

ale i celkovou organizaci výuky, která na jeho škole zahrnuje krasopis, kupecké počty, účetnictví (jednoduché/podvojně), obchodní korespondenci (českou/německou), nauky o obchodu a směnečnému právu. Vyučování probíhalo ve všední dny s výjimkou středy od 8. do 11. hodiny dopoledne a dále od 14. do 17. hodiny odpoledne, pro pracující žáky od 18:30 do 20:30. Podceňovat význam této školy není namístě. Vedle kvalitního učitelského sboru (mj. František Dolejška, profesor české obchodní akademie v Praze; František Hlaváček, v letech 1902–1913 ředitelem a majitelem školy; Hugo Raulich, později ředitel prostějovské obchodní akademie a školní inspektor, autor prací o účetnictví) zmiňme i obsáhlou knihovnu s více než 10 000 svazky (Kleibel, 1899, s. 456; Blecha, 1965, s. 137–138).

Zatímco školy K. P. Kheila st. a A. Skřivana byly podle statistiky pro rok 1874 koncipovány jako jednoleté, později zřízená Nocarova nabízela dvouletý studijní program a Patzeltova škola dokonce tříletý. Na posledně jmenovaném učilišti lze dokumentovat dynamický rozvoj, jenž byl pro soukromé instituce typický. Založena byla v závěru 60. let jako jednoletá, ale už od roku 1872 nabízela dvouleté studium se zvláštním oddělením pro vyučování kupeckých předmětů (pro prodavače). Vyučovalo se v ní němčině, kupeckým počtům, účetnictví, korespondenci a kontoárním pracím, nauce o obchodu a směně, obchodnímu zeměpisu, zbožíznalství, krasopisu a těsnopisu (*Statistisches Jahrbuch*, 1877, s. 63–64; Kleibel, 1899, s. 353–354).

Jednou z prosperujících soukromých škol na přelomu 19. a 20. století byla nepochybně Wertheimerova škola v pražském Poříčí. Měla podobu celodenní školy s večerním vzdělávacím kurzem, kladl se v ní důraz na individuální přístup, podobně jako u škol Ottokara Bergmanna nebo Adolfa Eckerta. Vedle obvyklých komerčních předmětů se na ní vyučovalo nepovinně krasopisu, těsnopisu, moderním jazykům či psaní na stroji (Kleibel, 1899, s. 458–459). Výjimečnost Wertheimerova učiliště nespočívala jen v preferovaném způsobu výuky či ve velikosti (ve školním roce 1907/08 celkem 542 žáků a 21 učitelů), ale i v tom, že jako jediná ze soukromých škol nabízela na počátku 20. století přípravný

kurz pro jednoleté dobrovolníky.¹⁶ Ačkoliv byla tato škola prokazatelně velmi populární, platilo pro ni to, co pro řadu dalších soukromých učilišť: z podnětu ministerstva kultu a vyučování ji realizované inspekce podrobovaly až zdrcující kritice. V závěru roku 1906 například inspektor Theodor Ried ministerstvu oznamoval, že na škole se ve skutečnosti nevyučuje a označení „škola“ pro ni není vůbec namístě. Trnem v oku mu byly individuální aspekt výuky, kvalita a koncepce vyučování většiny předmětů, umisťování žáků v rámci školy do studijních oddělení, nízké pedagogické kvality učitelů a ředitele (absence aprobovaných učitelů, zdůvodněno – zejména u žen – nízkými honoráři) či nedostatek relevantních učebnic (aprobované učebnice jen pro kupecké počty, obchodní korespondenci a účetnictví; jinak byly využívány Wertheimerovy vlastní učební texty).¹⁷ Podobně nelichotivého hodnocení se na počátku 20. století dočkala i škola Adolfa Eckerta od Jana Ctibora a Jana Řežábka, což vedlo mj. k vyžádání komisionálního šetření pražského magistrátu. Inspekční zprávy ukazují vedle nedostatků pedagogicko-didaktických a prostorových (materiálních) i na jiné spektrum potíží, s nimiž byla činnost soukromých škol ve sledovaném období pravděpodobně nedílně spojena: průběžný zápis žáků do školy v průběhu roku a s tím spojené praktické potíže, nedostatečný rozsah učiva, absence kvalifikovaných pedagogů i neoprávněné užívání titulu „profesor“.¹⁸ Nedostatky přitom byly zjevnější a více kritizovány u škol, které avizovaly, že poskytují vyšší vzdělání. Současně zprávy inspektorů odhalují nedostatky stále platného předpisu o soukromém vyučování

16 Handelsschule Wertheimer. Fond Ministerium für Kultus und Unterricht, Unterricht Allgemein 1848–1940, sign. 16A-D/5, Kart. 4056, Jahresbericht 1905–1906. AVA. ÖStA.

17 Kritická inspekční zpráva tak – nikoliv překvapivě – kontrastuje s prospekty, inzerčí v tisku a výročními zprávami školy, v nichž ředitel a majitel v jedné osobě naopak školu prezentoval v nejlepší světlo. Lze předpokládat, že se jednalo o rozšířený jev. Příkladem je informace z výroční zprávy o 21 přezkoušených učitelích školy, ačkoliv inspektor Ried na místě nezjistil jediného.

18 Zprávy o inspekcích škol z 23. 4. 1901 (Ctibor) a 19. 8. 1908 (Řežábek). Fond Ministerium für Kultus und Unterricht, Unterricht Allgemein 1848–1940, sign. 16A-D/5, Kart. 4056. AVA. ÖStA.

z roku 1850, zejm. s ohledem na personální, materiální a prostorové zajištění výuky. S personálními problémy se potýkala v letech před první světovou válkou i škola Jana Čermáka v Liberci. Dotyčný jednak úplně postrádal komerční vzdělání, ačkoliv v prospektu školy uváděl, že je aprobován pro vyšší obchodní školy a obchodní akademie. Navíc paralelně (dva dny v týdnu) učil na kupecké pokračovací škole Nového obchodního grémia v Praze, aniž by ale za sebe zajistil pro Liberec adekvátní náhradu.¹⁹

Zatímco některé soukromé školy nabízely pouze jediný studijní program/kurz (např. Schillerova liberecká dívčí škola s obchodním kurzem a psaním na stroji), jiné hned několik. Uvedme Maděrovu pražskou školu, při níž fungovaly jednoleté a půlroční kurzy (vždy zvláště pro pány a dámy), večerní a speciální kurz. Podobnou organizaci měla i škola Ottý Bergmanna, která ale zahrnuje před první světovou válkou i dvouletý studijní program. To samozřejmě kladlo zvýšené nároky na personální a prostorové zajištění výuky. Nicméně ve školské praxi neplatila vždy jednoduchá rovnice „složitější organizační struktura = větší počet žáků“. Jestliže Bergmannova škola měla ve školním roce 1902/03 235 žáků a Maděrova 126, učiliště Wilhelma Wertheimera s výrazně jednodušší organizací (obchodní škola, zvláštní kurz, večerní kurz) jich měla ve stejném roce 470, neboť žactvo bylo rozděleno do většího počtu oddělení (*Österreichische Statistik*, 1905, s. 76–81).

Nabídka studijních programů se u soukromých škol navíc v průběhu let nezdídky výrazně proměňovala, ať už cíleně, nebo pod tlakem okolností. Roli přitom sehrávaly jak prostorové a personální zajištění vyučování, tak i proměny společenské poptávky a potřeb trhu práce. Prosperující školy rozšiřovaly nabídku studijních programů, zřizovaly paralelní třídy a mohly si dovolit zaměstnat více učitelů. Naopak instituce potýkající se s úbytkem zájemců redukovaly nabídku studia i učitelské úvazky, v krajním případě zanikly. Liberecká škola Jana Čermáka nabízela před první světovou válkou pětiměsíční vzdělávací

19 Tamtéž, zprávy Theodora Rieda a Jana Ctíborů o inspekci školy ze 17. 12. 1913, resp. 8. 6. 1914.

kurzy (zvláště pro muže/ženy), jednoleté komerční studium pro muže a ženy, zvláštní kurz s individuální výukou (pro muže/ženy), speciální odborné kurzy a večerní kurzy (šestiměsíční, individuální).²⁰ Pražská škola Adolfa Eckerta sestávala naproti tomu v roce 1908 z dvouleté školy pro chlapce, jednoleté školy pro dívky, tzv. odborných škol pro chlapce/dívky a z večerního vzdělávacího kurzu pro zaměstnance. Vedle toho při ní fungovaly i zvláštní kurzy psaní na stroji, těsnopisu a psaní jazyků. Právě Wertheimerova škola a Maďerova škola představovaly spolu s Eckertovým učilištěm na počátku 20. století soukromé vzdělávací instituce s vůbec nejvyšším podílem dívek/žen mezi studujícími, jenž kolísal mezi jednou třetinou až jednou polovinou veškerého žactva.

Závěr

Soukromé školy hrály důležitou roli v distribuci komerčního vzdělání před rokem 1918 v Čechách, stejně jako v ostatních vyspělých zemích Předlitavska (zejm. v Dolních Rakousích a na Moravě). Představovaly zajímavou alternativu k jiným typům komerčních škol, které charakterizovaly ve sledovaném období omezená kapacita, méně pružné a z části předimenzované učební plány. Výskyt soukromých škol lze považovat za příznak neukojené společenské poptávky po komerčním vzdělání i za odraz určité nespokojenosti se studijními programy institucí škol jiných zřízovatelů. Ačkoliv je v závěru 19. století početně převýšila učiliště zřízovaná městskými samosprávami, spolky obchodníků či obchodníky a živnostenskými komorami, význam soukromých institucí podtrhovaly dvě skutečnosti: 1) umístění v lokalitách s vysokou poptávkou po komerčně vzdělaných jedincích, kde však k založení jiné školy buď vůbec nedošlo, nebo kapacita stávajících institucí nedostačovala; 2) autonomie jejich správy – nikoliv vždy absolutní, ovšem zcela jistě výrazně vyšší než u škol ostatních. Praktickým projevem byly rozmanité způsoby organizace studia a tvorby učebních plánů, sestavovaných na míru proměnlivým požadavkům trhu práce.

20 Tamtéž, Von der k. k. Statthalterei konzessionierte Privat-Handelsschule Direktor Johann Čermák, [1912].

Tištěné prameny

Allgemeines Reichs-Gesetz- und Regierungsblatt für das Kaiserthum Oesterreich, 1850.
Část CI.

Jednání ankety o nedostacích školství obchodního, která se konala dne 27. června 1898, byvší svolána správním výborem sboru pro zřízení a vydržování československé akademie obchodní v Praze, 1898. Praha.

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mi Einschluss, 1914. Wien:
F. Tempsky.

KRAUS, Vojtěch (red.), 1910. *Adresář královského hlavního města Prahy a obcí sousedních Bráníka, Břevnova, Bubeneč, Dejvic, Karlína, Kobylis, Košíř, Michle, Nuslí, Podolí-Dvorců, Proseka, Radlic, Smíchova, Strašnic, Strěšovic, Stržkova, Troje-Podhoří, Veleslavína, Král. Vinohradů, Vršovic, Vysočan a Žižkova*. Praha.

LEŠERA, Václav (red.), 1884. *Adresář královského hlavního města Prahy a sousedních obcí Bubeneč, Holešovic-Buben, Karlína, Smíchova, Kr. Vinohradů a Žižkova*. Praha.

LEŠERA, Václav (red.), 1891. *Adresář královského hlavního města Prahy a sousedních obcí Bubeneč, Karlína, Smíchova, Kr. Vinohrad, Vršovic a Žižkova*. Praha.

LEŠERA, Václav (red.), 1901. *Adresář královského hlavního města Prahy a sousedních obcí Bubeneč, Dejvic, Karlína, Košíř, Libně, Michle, Nuslí, Smíchova, Král. Vinohrad, Vršovic a Žižkova*. Praha.

Národní listy, 2. 10. 1862, č. 232.

Oesterreichische Statistik, Band III, Heft 2: Statistik der Unterrichts-Anstalten in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Schuljahr 1881/82, 1884. Wien.

Österreichische Statistik, Band XLIV, Heft 1: Statistik der Unterrichts-Anstalten in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1892/93, 1896. Wien.

Österreichische Statistik, Band LXXVI, Heft 1: Statistik der Unterrichts-Anstalten in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1902/1903, 1905. Wien.

Österreichische Statistik, Band XCIII, Heft 1: Statistik der Unterrichts-Anstalten in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1908/1909, 1912. Wien.

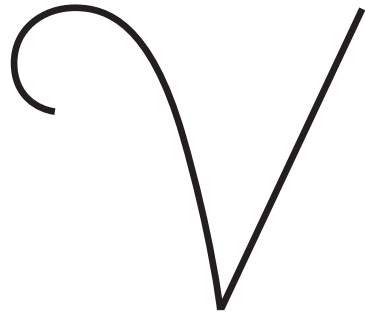
Österreichische Statistik, Neue Folge, Band 8, Heft 2: Statistik der Unterrichts-Anstalten in Österreich in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1910/1911, 1914. Wien.

Statistisches Jahrbuch für das Jahr 1874, Heft V, 1877. Wien.

Literatura

- BLECHA, Josef, 1965. *Über das Leben und Werk von Karl Peter Kheil jun.* Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
- DLABAČ, Friedrich & GELCICH, Eugen, 1910. *Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich.* Wien: Alfred Hölder.
- ENGLBRECHT, Helmut, 1986. *Geschichte des österreichischen Bildungswesen, Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie.* Wien: Österreichischer Bundesverlag. ISBN 3-215-05191-5.
- GLASSER, Franz, 1893. *Das commerciale Bildungswesen in Österreich-Ungarn auf Grundlage des elementaren und mittleren Unterrichtes und die kaufmännischen Lehranstalten des Deutschen Reiches.* Wien & Leipzig: Alfred Hölder.
- GRUBER, Josef, 1913. Školství obchodní. In: TOBOLKA, Zdeněk Václav (ed.). *Česká politika. Díl pátý: Kulturní, zvláště školské úkoly české politiky.* Praha: Jan Laichter, s. 841–924.
- KADLEC, Petr, 2020. *Vzdělání – společnost – hospodářství. Utváření profesně vzdělávací infrastruktury v Předlitavsku od poloviny 19. století do roku 1914 na příkladu rakouského Slezska.* Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7564-461-9.
- KADLEC, Petr, 2023. Cieszyn as an Alternative Centre of Commercial Education in Austrian Silesia before 1918? *The City and History.* Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Roč. 12, č. 1, s. 64–83. ISSN 1339-0163.
- KLEIBEL, Anton, 1899. *Denkschrift über die Entwicklung des österreichischen Handelsschulwesens während der fünfzigjährigen Regierung seiner Majestät des Kaisers Franz Joseph I.* Wien: Alfred Hölder.
- NEFE, Ivan, 1986. Vznik středního českého ekonomického školství po dovršení průmyslové revoluce. *Hospodářské dějiny/Economic History.* Praha: Ústav československých a světových dějin Československé akademie věd. Roč. 14, s. 117–150. ISSN 0231-7540.
- NEFE, Ivan, 1989. Vývoj obchodní akademie v Chrudimi (1882–1914). *Hospodářské dějiny/Economic History.* Praha: Ústav československých a světových dějin Československé akademie věd. Roč. 16, s. 275–310. ISSN 0231-7540.
- POTT, Klaus Friedrich, 1989. *Die Entwicklung der österreichischen Handelsakademien (1848–1918). Die Entstehung eines Modells schulischer Kaufmannsausbildung. Inaugural – Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Technischen Hochschule Darmstadt Fachbereich Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaft.* Darmstadt: Technische Hochschule.

- POTT, Klaus Friedrich, 2015. *Berufsbiographien von Handelsschullehrern des 19. Jahrhunderts oder Bausteine einer überfälligen Geschichte der kaufmännischen Vollzeitschulen des 19. Jahrhunderts*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- RICHTER, H. M., 1873. *Die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichts in Oesterreich nebst einer documentarischen Geschichte der Wiener Handels-Akademie*. Wien: Wiener Handels-Akademie.
- ŚWIEBODA, Józef, 2010. Szkolnicwo handlowe w Galicji. *Analecta*. Warszawa: Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk. Roč. 19, č. 1–2, s. 203–272. ISSN 1509-0957.
- WESTRITSCHNIG, Karl Josef, 2015. *Berufsbildung in Österreich während der Habsburgermonarchie 1848–1918: Bildungsebenen – Bildungsarten – Bildungsprinzipien*. München: GRIN Verlag. ISBN 978-3-668-07867-3.
- WURZBACH, Constant von (ed.), 1864. *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich, Eilfter Theil: Károlyi – Kiwisch und Nachträge*. Wien: K. k. Hof- und Staatsdruckerei.
- WURZBACH, Constant von (ed.), 1877. *Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich, Fünfunddreißigster Theil: Sinacher – Sonnenthal*. Wien: K. k. Hof- und Staatsdruckerei.
- ZEHDEN, Carl, 1897. Zur Geschichte des commerciellen Bildungswesens in Oesterreich von 1848–1918. *Supplement zum Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Oesterreich*, s. 1–54.



Varia

315 Simonetta Polenghi

The State as the Owner of Education: Totalitarian Regimes and Education in Europe in the Second Half of the 20th Century.



An International Conference, 12–13 October 2023, Trnava, Slovakia

Simonetta Polenghi^a

^a Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Educational Sciences, Department of Education, Italy
simonetta.polenghi@unicatt.it

DOI 10.15240/tul/006/2024-2-013

The International Conference “The State as the Owner of Education” took place on 12–13 October 2023 in Trnava, Slovakia. Organised by team of researchers lead by Blanka Kudláčová from the Faculty of Education at Trnava University, it wel-

comed 23 scholars from 12 European countries. The aim of the conference was to analyse the involvement of totalitarian regimes in Europe in the field of education during the second half of the 20th century. The conference created a space to examine the issues in a pan-European perspective and bridged existing analyses that focused either on the countries of the former Eastern bloc with left-wing regimes or on the countries of Western Europe with right-wing regimes. Countries from the former Eastern European bloc (Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Czech Republic, German Democratic Republic, Hungary, Lithuania, Slovakia, and Slovenia), were examined alongside Greece, Spain and Portugal. The papers presented dwelt on school legislation, youth organisations, the role of the Church, ideological doctrines, propaganda and the function of pedagogy. From a methodological point of view, different sources were used: aside from archival files,

pedagogical journals, the pedagogical press and textbooks were cited, while oral sources also proved an important means of reconstructing daily life during the era of totalitarian regimes.

A key point, shared by many scholars, was the aim of giving voice to the victims of the Soviet regime, shedding light on the life of people involved in resistance against it. Remembering the victims and the dissidents is a moral obligation inherent in historical research. In this respect, a new book with great value is *Two sides of the same coin. Examples of free and unfree education in Slovakia during the period of Socialism* (Blanka Kudláčová ed., Peter Lang – VEDA, Berlin, Bratislava 2023) which was presented during the conference. Two points highlighted both in this book and in the conference were the different kinds of dissent (e.g. religious, civic or artistic) and the memories of people who lived a double life, keeping their freedom, their religion and their thoughts. This was particularly painful for children, who grew up with a double morality, pretending, for example, not to be believers and hiding their faith when at school. An important role in maintaining a private faith was played by grandmothers, as Irena Stonkuvienė demonstrated in Lithuania. The Communist regime's atheist campaign was both very strong and highly active (e.g. posters showing the first astronaut also featured the statement "he did not find God in the sky"). 1940 saw more than 1000 teachers exiled in Lithuania as schools were sovietised. Some teachers used public shaming, blackmail, and psychological and physical violence towards children from religious families who refused to join the Pioneers.

Viewing the Eastern bloc as a typical socialist regime, the papers revealed the internal differences between various countries according to political changes, even if all sat within a common framework. The ideological beliefs were provided by the central governments in accordance with the USSR's Soviet guidelines. Blanka Kudláčová researched the college of the Communist Party of Czechoslovakia in Prague and then its Faculty in Bratislava (1973) and its function in Slovakia in training party elites who would loyally follow Marxist-Leninist theory. Her paper highlighted the rigour of these Faculties, which provided

a well-organised, selective and comprehensive system of teaching, including free time. Considering other academic institutions, Tomáš Kasper and Dana Kasperová showed how science was planned, managed and controlled by the state. Every university student had to take a compulsory exam on Marxism-Leninism, but the ideology was not always “inner felt”: without necessarily leading a double life, it was also possible to have a merely formal adherence to the direction of the central Party. The Czech educational system was modelled on the USSR’s, with Marxism-Leninism replacing other pedagogical theories, and USSR books translated and imposed. Czech pedagogical science went through different periods which are analysed by the authors (Stalinism from 1948–1953; a careful “thawing” from 1953–1965; and socio-political liberation before the 1968 Prague Spring from 1965–1968).

Following World War II, Hungary also experienced different political phases that influenced the science of education (1945–48, 1948–56, 1956–72, and 1972–85). Lajos Somogyvári, Imre Garai, Zoltán András Szabó and András Németh, using already well-established research works, managed to illustrate how the Socialist age was not homogeneous in Hungary even within the ideological framework of Marxism-Leninism, being subject to the changing aims and tendencies of the leading political actors. Edvard Protner, too, demonstrated the swings of Socialism in Slovenia and the changes in pedagogical ideas within Socialist theories. Pre-war left-oriented educationalists were ignored or persecuted by post-war Slovenian communists. Both in Hungary and Slovenia the pedagogical world was more fragmented than one might think.

Similarly, the end of Stalinism and the economic crisis led to stronger support for technical education in Czech schools and universities in the 1960s. The Prague Spring, as Kasper and Kasperová demonstrated, gave impetus to a humanisation of schooling but also to polytechnic education. In the so-called Socialism with a human face there was an opening towards non-Marxist pedagogies, learning machines, audiovisual teaching, and programmed learning. Henning Schluß provided new sources for future teachers on video-recording lessons on the construction of the Berlin Wall in East Germany

(videotapes, photos, and personal memories). Polytechnic education with a production-oriented approach was introduced in Bulgaria in 1952, with the law that instituted 12 years of schooling for all pupils. Mariyana I. Ilieva and Alexander H. Hristov reconstructed the post-war Bulgarian totalitarian education, dividing it into the periods of 1944–48, 1948–59 and 1959–83. The Catholic religion was prohibited, textbooks were modelled on the Soviet ones, and schools and teachers had no freedom. In Bosnia and Herzegovina too, Soviet authors were translated and imposed. Snježana Šušnjara reconstructed school life during the totalitarian period in Bosnia and Herzegovina, including the campaign for adult literacy (in 1945, 72% of adults were illiterate) and the use of emotions in teaching (e.g. through the use of movies about WW II). Children's free time was controlled by the party, with TV, radio, and magazines as well as the Pioneers all affected.

Another common trait that emerged was that since Marxism-Leninism provided the educational aims, it replaced pedagogical theories. Education could simply provide the means, so that pedagogy was not considered a science, but a practice (in Lithuania the department of education was closed).

In Southern European countries, totalitarian Fascist regimes were to be found in Spain, Portugal and Greece. Antonio Francisco Canales described the Copernican turn of Franco's policy in the 1960s. The national Catholicism had produced a golden age for Catholic schools in Spain, with schools being ideologised and teachers deprofessionalised. But at the end of the 1950s, the regime began to support state schools. The reason behind this dramatic change was that the economic crisis experienced by the state obliged the regime to ask for international help and to open the market. External forces, such as the OECD, compelled Franco to change and modernise the school system, in order to receive economic support. Therefore, efficiency, technocracy and functional theories replaced the regime's religious legitimisation.

Luis Grosso Correia reconstructed the school system in the years of "Estado Novo" (1945–74), where the Catholic church played an important role, without being as strong as in Spain. In Portugal, too, modernisation took place in the 1960s with an expansion of the educational

system favoured by the OECD, and here, too, economic expansion required technical education. In 1970–74 a “democratization of education” under the totalitarian regime was reached, also ending the segmentation of post- elementary schools.

Dimitris Foteinos and Panagiotis Kimourtzis discussed the Greek military regime (1967–1974) and looked for totalitarian aspects in Greek education that may remain at the present time.

During the conference, the exhibition “Victims of the Communist Regime in Slovakia”, curated by the Nation’s Memory Institute in Bratislava, was opened. Although any comparison between Eastern Socialist countries and Southern Fascist states after WW II has to be conducted carefully, and despite the many differences (e.g. the very different role played by religion – being oppressed in the socialist countries and allied with leaders of totalitarian regimes in fascist countries), there are some common traits in pervasive totalitarian regimes that emerge in educational policy (modernisation, technological and polytechnic education, youth organisations, and political resistance). One of the great merits of this conference lies in bringing together leading scholars from various countries with formerly totalitarian regimes, providing a new and fresh in-depth analysis of educational systems under totalitarian regimes in the second half of the 20th century, but also giving back a voice to those teachers, children, educationalists and priests who resisted and were forced into silence by a totalitarian state.

O autorech

About the authors

Annamária Adamčíková

Annamária Adamčíková is a PhD student at the Department of History at the Faculty of Arts and Letters at the Catholic University in Ružomberok. Her research focuses on the teaching of antiquity in secondary schools in the period of the First Czechoslovak Republic.
amyadamcikoval@gmail.com

Esther Berner

Esther Berner, PhD, Professor of Educational, with a focus on the history of ideas and historical discourse analysis at the Helmut Schmidt University/University of the Federal Armed Forces in Hamburg. Her research interests include body education, body history, sex education, sex & education, historical epistemology, pedagogy and the military in a historical perspective.
bernere@hsu-hh.de

Carsten Heinze

Carsten Heinze, Dr. phil., is a professor of general pedagogy at the TUD Dresden University of Technology. His research interests include subjectivation and vulnerability, education and violence, education under National Socialism, discourse analysis of knowledge and the historical anthropology of the child. He is currently researching the German-language discourse on educational punishment in the 19th century.
carsten.heinze@tu-dresden.de

Maximilian Husny

Maximilian Husny is a research assistant at the Institute of General Educational Science, TU Dresden, Germany. His fields of study are mainly political and economic education. He is currently researching the discourse analysis of current developments in economic education. maximilian.husny@tu-dresden.de

Petr Kadlec

Mgr. Petr Kadlec, PhD, works at the Centre for Economic and Social History, University of Ostrava, where he lectures on economic and social history and history of education. He has worked on the social history of the Czech lands in the 19th and first half of the 20th centuries, especially in connection with the history of education and Czech-German relations. He is the author of monographs on the composition of secondary school students in Moravia and Silesia (2013) and on the formation of the Cisleithanian vocational education infrastructure (2020), as well as a biography of Moravian politician Fritz Plachky (2022). His current research focuses on commercial education in Imperial Austria between 1848 and 1918.

petr.kadlec@osu.cz

Jiří Knapík

Prof. Dr. Jiří Knapík has been working at the Department of Historical Sciences, Faculty of Philosophy and Science, Silesian University in Opava since 2000 (concurrently since 2014 at the Faculty of Social Sciences of Charles University). Topics of professional interest include: cultural policy in Czechoslovakia after 1945, lifestyle and social aspects of leisure in the 1950s and 1960s, history of Bohemian Silesia in the 20th century. He is currently engaged in the issues of the Pioneer Organization and research on the socialist children's collective. He is the author or main author of 14 professional monographs.

jiri.knapik@fpf.slu.cz

Janina Kostkiewicz

Janina Kostkiewicz is a full Professor in the Institute of Pedagogy at the Jagiellonian University in Krakow (Poland); founder and editor-in-chief of *Polska Myśl Pedagogiczna* [*Polish Pedagogical Thought*]; author of over 150 publications in the field of pedagogy and the history of education i.a. *Crime without Punishment... The Extermination and Suffering of Polish Children during the German Occupation 1939–1945*, ed. J. Kostkiewicz (2020); *Polish Catholic concerns regarding the rise of National Socialism in Germany* (*European History Quarterly*, 2021, 51/2).
janina.kostkiewicz@uj.edu.pl

Miroslava Kovaříková

PhDr. Miroslava Kovaříková, PhD, works at the Faculty of Natural Sciences, Humanities and Pedagogy of the Technical University of Liberec. In her scientific and pedagogical activities, she connects the education of teachers with the development of safety issues in schools, general didactics and subject-specific Didactics of Health and Safety Education. She participates in the creation of curricular documents, textbooks and methodological materials for teachers. As a member of the expert teams of the Ministry of Education, Youth and Sports, she strives for the further development of the field.
miroslava.kovarikova@tul.cz

Blanka Kudláčová

Blanka Kudláčová is a full Professor of History of Education at the Faculty of Education of Trnava University in Trnava, where she was vice-dean of faculty (2003–2011), vice-rector of university (2011–2015) and from 2016 she is the head of the Department of Educational Studies. Her research focuses on the historical background of educational thought, especially on the twentieth century in Slovakia. She is the author and editor 8 monographs (6 domestic and 2 foreign in English), more than 100 scientific studies, she is vice-president of the Central European Philosophy of Education Society (CEUPES), a member of the ISCHE and several editorial boards of scientific educational journals.
blanka.kudlacova@truni.sk

Daniel Oelbauer

Daniel Oelbauer holds a PhD in European Ethnology. His area of research and publishing comprises education and penal system in the German Empire and Weimar Republic, regional educational history, museology and exhibition history, agricultural education and knowledge transfer in the 19th and 20th century.

daniel.oelbauer@gmx.de

Simonetta Polenghi

Simonetta Polenghi is Full Professor of History of Education in the Faculty of Educational Sciences at the Catholic University of the Sacred Heart of Milan, Italy. She has been President of the Italian Society of Pedagogy (SIPED) (2017–20), member of the Executive Committee of ISCHE (2016–22) and Head of the Department of Education in the Catholic University (2010–22), convenor of ISCHE 43 Milan 2022. She has published extensively about the history of university, the history of schooling and pedagogy, the history of special education, the history of childhood, educational history and new sources.

simonetta.polenghi@unicatt.it

Suzana Miovska-Spaseva

Suzana Miovska-Spaseva is a Full Professor of History of Education, Comparative Education and Social Pedagogy at the Faculty of Philosophy at the University Ss. Cyril and Methodius in Skopje. Her research interests include the historical and comparative aspects of schooling, teacher education and educational theories and reform movements, with a focus on Macedonia, Europe and the US. She has written five books, and published over 80 essays and scientific articles in monographic volumes and international journals in Macedonia and abroad.

suzana@fzf.ukim.edu.mk