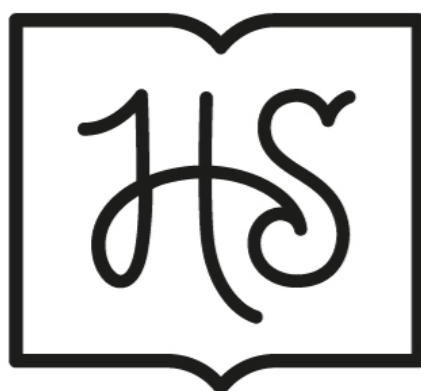


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**2/2015**

**Ročník / Volume 1**

**Praha / Prague 2015**

# Historia scholastica

Č. / No. 2/2015

Roč. / Vol. 1

---

## Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

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

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

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

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

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

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Univerzita Karlova v Praze)

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

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

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

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

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

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

Prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonná redaktorka / Executive Editor: Mgr. Ing. Petra Holovková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Vydavatel / Publisher:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

ISSN 2336-680X

Časopis Historia scholastica vychází 2x ročně.

Toto číslo vyšlo 31. prosince 2015.

## Obsah

---

ÚVODNÍK Tomáš KASPER Markéta PÁNKOVÁ	1
Co zmůže pedagogika, aneb krize lidskosti jako výzva pro edukaci Zdeněk HELUS	4
Teaching History During War Time – Preparation of history teachers at the University of Latvia during World War II Aija ABENS	11
A System Outside the System: Czech Salesians and their Clandestine Summer Camps in the 1970s and 1980s Dominik DVOŘÁK, Jan VYHNÁLEK	25
Tvorba Juraja Čečetku a ideológia Slovenského štátu v rokoch 1939 - 1945 Blanka KUDLÁČOVÁ, Lucia VALKOVIČOVÁ	38
Česká reformace a proměny kultury mezi husitstvím a Bílou horou Jaroslav PÁNEK	52
Výchova v období totalit a muzejní podsírky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského Markéta PÁNKOVÁ	67
Sen o všemohoucnosti: sebeklam socialistické pedagogiky v Polsku Dariusz STEPKOWSKI	83
Příběh jilemnického gymnázia Růžena VÁŇOVÁ	92

---

---

VARIA:	102
Historie již téměř zapomenutá: Jak tým doktora Karla Rašky zabránil rozšíření epidemie skvrnitého tyfu z Terezína	
Karel RAŠKA, Jr.	

---

VARIA:	110
Jak vzniká poezie – a trochu historie	
Pavel KOHN	

---

REPORT:	115
Educational reforms as topic of the history of education.	
<i>Conference of the section of historical educational research of the German Educational Research Association (GERA) in Vienna, September 17-19, 2015</i>	
Wilfried GÖTTLICHER	

---

REPORT:	117
The International Symposium “School Memories / La memoria escolar” (Seville, 22–23 September 2015)	
Branko ŠUSTAR	

---

RECENZE:	121
Kudláčová Blanka (ed.). <i>Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období</i> . Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDA 2014, 157 s.	
Kudláčová Blanka (ed.). <i>Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939-1945</i> . Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS a VEDA 2015, 178 s.	
Tomáš KASPER	

---

## Sen o všemohoucnosti: sebeklam socialistické pedagogiky v Polsku<sup>1</sup>

Dariusz STEPKOWSKI

---

### ARTICLE INFO

---

*Article history:*  
Received 16 June 2015  
Accepted 5 November  
2015  
Available online  
31 December 2015

---

*Keywords:*  
Ideology, socialist  
education theory,  
omnipotence, self-  
entanglement.

---

D. Stepkowski  
Cardinal Stefan  
Wyszynski University •  
Faculty of Pedagogical  
Sciences • Dewajtis 5 •  
Warsaw • Poland •  
d.stepkowski@uksw.edu.  
pl

### ABSTRACT

---

#### *Dream of Omnipotence: Self-Entanglement of Polish Pedagogy in the Socialist Epoch*

Over the past 25 years in Poland systematic analysis on the so called socialist theory of education was not carried out. A few studies which address the issue focused on the impact of the Marxist ideology on theoretical as well as practical education. An unrecognized problem is still being configured with an error in pedagogical thinking (and it is not just the socialist thinking error). In accordance to this error, the subordination of education to State politics and its objectives shall be regarded as unquestionable.

In my speech I would like to present a different approach to understand the epoch of dominance of the socialist education theory in Poland. The basis for my consideration is a launched in the 19<sup>th</sup> century process of gaining autonomy by education action which started being interpreted as a separate realm of human *praxis* headed by its own rules. As a result of this process, pedagogical reflection tracks the basic idea of educating which expresses its own logic and distinguishes this type of activity from other forms of human actions, such as ethics, economics, art, politics, and last but not least religion. The first paragraph of my speech is dedicated to the presentation of these issues. In the second one the entanglement of the Polish pedagogy and its dream of omnipotence will be explained. In my opinion, the reason for the false self-understanding was not only political dependency, but also a misconception of what actually is meant by bringing up. Finally, in the third paragraph, I present some indications for the future debate on the legacy of socialist theory of education in Poland. In particular I am concerning on the philosophy of education (general pedagogy) as a discipline dealing with the fundamental questions of educating and teaching.

---

<sup>1</sup>Uvedený text je zkrácenou a přepracovanou verzí článku Dietricha Bennera i Dariusze Stepkowského, který vyšel ve dvou jazykových verzích: polsky pod názvem *Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntowywać politycznie* (Benner – Stepkowski 2012a) a německy pod názvem *Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann* (Benner – Stepkowski 2012b). Změny byly provedeny se souhlasem spoluautora.

V průběhu posledních 25 let nebyla v Polsku provedena systematická analýza ani vypořádání se s tzv. socialistickou pedagogikou. Čas od času se sice na vydavatelském trhu objeví práce, které by mohly vyvolat širokou veřejnou diskusi o této otázce (Gorloff, Grzybowski, Kołakowski 2010), ale jejich dopad je zatím spíše marginální.

Autoři patřící k hlavnímu proudu moderní polské pedagogiky zjevně nemají zvláštní zájem o toto, ač tak nedávné, období v historii domácího pedagogického myšlení. Naopak, ještě do nedávné doby se záměrně snažili odvést pozornost od těchto problémů tím, že ve jménu údajného dohánění kulturního zpoždění Polska preferovali problémy a témata, jež se diskutují na Západě, zvláště v angloamerickém jazykovém okruhu

Při studiu nemnohých analýz stavu polské pedagogiky v období 1945-1989 si můžeme lehce učinit závěr, že jejich autoři vkládali veškeré své úsilí do toho, aby se prokázala ideologická (v tomto případě socialistická) východiska jak pedagogů, tak idejí, které hlásali.

Přijetí takového pohledu na věc nutně vede k ospravedlnění socialistických teorií výchovy coby mesaliance pedagogů a pedagogiky s politikou. Jako příklad lze uvést práce Terezy Hejnické-Bezwińskiej (1996) a Vincence Okoně (2003). Přesto, že tito autoři vidí a pojmenovávají „deformace“ socialistické pedagogiky, kladou všechnu vinu na bedra politiků, kteří se, podle jejich názoru, zmocnili oblasti výchovy a podřídili ji svým politickým (ideologickým) cílům.

V tomto příspěvku bych se chtěl vyrovnat s minulou érou trochu jinak, chtěl bych se jí především pokusit porozumět. Začneme u procesu, který začal v 19. století, tj. autonomizace celé sféry výchovy vůči ostatním oblastem života, jako je ekonomika, umění, náboženství, morálka nebo právě politika. V důsledku tohoto procesu začala pedagogika hledat základní myšlenku (J. F. Herbart), která by byla schopna vyjádřit vlastní logiku (smysl) pedagogického působení. Této otázce je věnován první bod mých úvah. Ve druhém představím analýzu socialistické pedagogiky v Polsku s ohledem na její sebeklam v podobě zvláštního „snu o všemohoucnosti“. Zdrojem tohoto chybného přístupu k postavení a roli pedagogiky ve společnosti nebyla v první řadě politická závislost pedagogů a vliv ideologie na jejich učení, ale přednovověké pochopení logiky (smyslu) pedagogické práce. V závěrečném třetím bodě představím základní podmínku, která dle mého názoru umožní začít diskusi o dědictví socialistické pedagogiky v Polsku.

## 1. Emancipace pedagogického myšlení

Od Aristotela k Montesquiemu, ale i v současných základních zákonech (ústavách), ve školské legislativě a osnovách jasně zaznívá přesvědčení, které lze stručně popsat takto:

- „Zákonodárce“, musí sladit „vládu“ ve státě a „vzdělávání mládeže“ tak, aby cestou výchovy člověka a občana zaručil udržení „zvláštní povahy [daného] režimu“. Díky tomu bude zajištěno zachování „demokratických charakteristik demokracie, oligarchických oligarchie...“ (Aristoteles 2001, s. 214).

- Protože „zásady výchovy musí záviset na politice vlády [...], budou v rámci každé formy vlády odlišné. V monarchii jsou vázány na čest; v republice na ctnost; v despotismu na strach” (Montesquieu 1997, s. 36).

V uvedených myšlenkách (autorů ze 4. století před naším letopočtem a z poloviny 18. století našeho letopočtu), se zajímavě spojují představy o odvěkém vztahu mezi politikou a vzděláním s vírou v historicky variabilní formy spojení mezi konkrétními legislativními ustanoveními a pedagogickou praxí. Názor, že systém výchovy musí být přizpůsoben politickému zřízení státu, se považuje za obecně platný. Školní legislativa by proto měla být různá v zemi s diktátorským režimem, v monarchii, v oligarchii, ve společnosti aristokratické a demokratické. Nicméně to neznámá, že tyto systémy jsou mezi sebou navzájem stejně hodnotné. Naopak, už Aristoteles ve své kritice Platonovy výchovy dokazuje, že v nejlepších politických zřízeních se soukromá rodinná výchova odděluje od společné výchovy státní. U Montesquiho však můžeme číst, že vzájemné uznání a ctnost, čili „láska v rovnosti” (Montesquieu 1997, s. 46), jsou možnými a nutnými výchovnými cíli pouze v demokratickém zřízení.

V tomto kontextu získává na důležitosti problém, že podle obou těchto myslitelů nepocházejí podobnosti a rozdíly mezi státními právními předpisy a vzděláním z logiky vzdělávání, ale musí být vyvozeny z obecné podřízenosti vzdělání vůči politice a politickým principům státu. To znamená, že vznik různých typů vzdělávání podle formy vlády není založen na konkrétní pedagogické logice, ale na primátu politiky vůči výchově.

K tomuto tématu se na počátku devatenáctého století vyjádřil Johann Friedrich Herbart ve svém projevu nazvaném *Vzdělání za účasti veřejnosti* (Über Erziehung unter Öffentlicher Mitwirkung): „Troufám si tvrdit, že cesta od politiky k pedagogice je chybná” (Herbart 2008, s. 152). Herbart jako vysvětlení dodává, že politika a pedagogika jsou spojeny odlišnými postupy a logikou činnosti, které nelze na sebe navzájem redukovat, či jedny z druhých vyvozovat: „Jestliže vzdělávání nechce přijmout jakékoli rozkazy od politiky, tím spíše se ta druhá nenechá podřídit té první.” (Herbart 2008, s. 152). Nedoceněný a dnes již zapomenutý klasik pedagogiky dodává následující připomínku týkající se jeho doby: „Nikdo, kdo začíná s výkladem věci jako prostředku k dosažení něčeho jiného, nepozná [svůj] objekt správným způsobem. Stejně tak málo rozumějí vzdělávání ti, kteří se poté, co opustili názory hlásající umělost státních struktur, snaží vymyslet novou pedagogiku. Chtějí vynalézt takovou novou disciplínu, která by byla schopna podpořit jejich politické ideje” (Herbart 2008, s. 151).

Podle výše uvedeného Herbartova postulátu o vytváření vlastní logiky pedagogické práce není dobré ukotvit vzdělání v rádooby přirozené závislosti pedagogiky na politice nebo ji odvozovat z právních předpisů státu. Pro další úvahy přijímáme tezi, že máme co do činění se dvěma odlišnými systémy, které jsou někdy v souladu, ale jindy jsou jeden s druhým v rozporu. Když se pedagogika osvobodí z moci politiky (lat. emancipatio) neznámá to konec hledání řešení problémů vzniklých mezi oběma oblastmi života a lidské činnosti, ale ve skutečnosti jeho začátek. To se odráží v palčivé otázce: Jak může v moderním státě korelovat státní zřízení (např. demokratické) a vzdělávání? Pokud takováto otázka není nastolena, nejčastěji se předpokládá, že odpověď je samozřejmá a vyplývá z normativního předpokladu prvenství

politiky před pedagogikou. S takovým přístupem jsme právě měli, co do činění v období socialismu.

## 2. „Ztracená/dezorientovaná pedagogika”

Od roku 1944 do roku 1989 se pedagogika v Polsku nacházela ve stavu napětí, vytvořeného ideologizací výchovy a v důsledku přeceňování účinnosti pedagogického působení. Jak jsem již zmínil v úvodu, stávajícím studiím o historii polské socialistické pedagogiky dominuje teze o jejím zapletení se s ideologií. (*Edukacja w warunkach...*; Hejnicka-Bezwińska 1996, s. 29; Kunowski 1993, s. 123-150; Radziwiłł 1981, s. 2-3). Podle této teze se po druhé světové válce sféra výchovy a vzdělávání proměnila v bitevní pole, na němž dominovaly politické zájmy socialistických hegemonů. Bitva o „vládu duší” začala hned poté, co Rudá armáda přinesla - samozřejmě v uvozovkách - svobodu naší vlasti. Mezi lety 1945 a 1947 došlo k zásadní politické změně spočívající v tom, že po zfalšování parlamentních voleb a vnučeném referendu se Polsko stalo de facto sovětskou republikou. Moc převzali „polští komunisté” řízení Moskvou. Noví vládcové se od počátku snažili podmanit si osvětu. Nejprve to bylo provedeno způsobem maskovaným, ale brzy, když se cítili jistější, přešli na formu otevřené sovětizace. Ta se stala hlavním motivem „ideologické ofenzívy“, kterou v dubnu 1947 vyhlásilo politické byro Polské strany práce (PPR), a v prosinci následujícího roku byla přijata jako prioritní politický cíl na sjezdu Polské sjednocené dělnické strany. Je třeba poznamenat, že heslo „ideologická ofenzíva“ bylo v Polsku oficiálním sloganem až do roku 1990, kdy došlo k seberozpuštění komunistické strany. Ačkoli napodobování sovětských ideálů vždy budilo v polské společnosti značný odpor, nelze popřít, že oblast vzdělávání a výchovy byla vtažena do formování „nového“, tj. socialistického člověka (Kahl 2012).

Výše uvedená ideologizace byla doprovázena ještě jiným fenoménem, kterému zatím nebyla věnována větší pozornost. Myslím, že je komplementární k ideologizaci, ale má také své vlastní charakteristiky, kterým bychom se měli věnovat odděleně. Tento fenomén se vyznačuje přesvědčením o všemohoucnosti výchovy a z toho vyplývajícím přeceňováním možností a účinnosti pedagogického působení. Toto přeceňování je na jedné straně způsobeno ignorováním vlastního logického myšlení a pedagogické činnosti, na což upozorňoval a co obšírně prezentoval na počátku XIX. století německý spolutvůrce obecné pedagogiky Friedrich Schleiermacher (Stępkowski 2010, s. 219-228), na straně druhé pak instrumentalizací pedagogiky teoretické i praktické. Ve svém vrcholném období byla socialistická pedagogika v komunistickém Polsku transformována ve scientisticky argumentující teorii, nebo lépe technologii výchovy, a degradována na nástroj politické indoktrinace a manipulace. Mnoho vynikajících předválečných pedagogů se nechalo lapit do osidel systému, jak to představili Tereza Hejnicka-Bezwińska (2010) a Vincenc Okoń (2003) ve svých studiích o vztahu mezi politickou ideologií a akademickou pedagogikou v éře PLR. Byla to pouhá kratší nebo déle trvající mesaliance, oportunistické šokbrtnutí, nebo bychom to měli hodnotit spíše jako závažné chyby, které, nejsou-li přímo zradou, tak alespoň zpronevřením se základním pedagogickým principům?



Snadno lze dokázat, že alespoň pro některé z poválečných polských pedagogů nebyly v základu jejich „flirtování“ se socialistickou ideologií zájmy jen politické nebo konjunkturální, ale také striktně pedagogické. Například Zygmunt Mysłakowski (1890-1971), navzdory skutečnosti, že již před druhou světovou válkou byl známým a uznávaným profesorem pedagogiky, otevřeně a s vnitřním přesvědčením podporoval ideologii nového režimu. V roce 1948 publikoval v časopisu „Nová škola“ článek s příznačným titulem: *Kompetenční spor o výchovu*. V závěru přichází s následujícím prohlášením: „Výchova představuje druh politiky, vedený odlišnými prostředky. Mezi politikou [ ... ] a výchovou není a nemůže být rozporu a dokonce ani různosti, pokud předpokládáme, že ve vývoji osobnosti není na výběr: existuje pouze jedna cesta, která vede skrze postupné vrůstání do společenského života a jeho kultury až k dosažení všeho, co znamená bytí člověkem.” (Mysłakowski 1948, s. 19-20).

Bylo by naivní si myslet, že se Z. Mysłakowski nechal ovládnout ideologií své doby. Jeho jasná deklarace, v níž uznává primát politiky, obsahuje důležitou pedagogickou složku. Jde o deterministický předpoklad, že utváření člověka (osobnosti), lze vysvětlit pomocí principu příčiny a následku, a co víc, že ho lze ovlivnit (cestou formace) a směřovat k předem vytyčeným cílům. Náзор Z. Mysłakowského je v těsné souvislosti s vysoce problematickým výkladem Herbartovy pedagogiky, který převládal v zemích nacházejících se pod vládou „diktatury proletariátu“. O tomto pokřiveném obrazu Herbarta napsala Anna Radziwiłłová v roce 1981 následující: „Je možné někoho „naučit“ milovat Sovětský svaz, „naučit“ nenávidět Tita atd. Vyučování je zde chápáno herbartovsky – jako předání ucelených, hotových vědomostí, učení jako proces nabývání informací” (Radziwiłł 1981, s. 11).

Kromě učitelů „vznávajících“ všemohoucnost vzdělávání nechyběli v PLR ani obyčejní „funkcionáři“, kteří byli připraveni vyvozovat pedagogické zásady z politických směrnic. V roce 1954 se ve výše zmíněném časopise „Nová škola“ objevil úvodník s názvem *Od redakce*. Jde o dobrý příklad pseudopedagogického myšlení. Autoři píší mj.: „Sovětský svaz, první socialistický stát na světě, realizuje poprvé v dějinách lidstva heslo osvobození člověka od útlatku a vykořisťování, člověka, který bojuje za šťastný život všeho pracujícího lidu. Pod vedením Komunistické strany Sovětského svazu vybudovaly sovětské národy pod vedením Lenina a Stalina socialismus a už dnes začínají budovat komunismus” (*Od redakce* 1954, s. 441).

V socialistických teoriích byly pedagogika a politika velmi těsně spojeny. V tomto ohledu byla „vůdčí síle národa“, jak se tehdy říkalo komunistické straně, přisouzena vedoucí role, což de facto znamenalo úplné zneschopnění výchovy a vzdělávání. To pak bylo dále spojeno s vírou v jejich všemohoucnost a přehlížení reálných možností. S takto deformovaným chápáním výchovy a politiky se setkáváme ještě jednou, v období krize socialistického systému v Polsku na konci 60. let. Tehdy se znovu dovolávali výchovy coby všeléku na všemožné těžkosti a problémy při „budování socialismu“. Vznikl také nápad urychlení tohoto budování prostřednictvím školské reformy, která spočívala, samozřejmě podle sovětského vzoru, v zavedení desetileté střední školy s technickým zaměřením. Realizaci této „inovace“, předcházela práce skupiny odborníků, která měla za úkol zjistit skutečný stav

polského školství na začátku 70. let. Vedoucím této skupiny byl Jan Józef Szczepanski (1919-2003). Ve svých pamětech nám zanechal takovouto diagnózu své doby:

„Výchovné problémy v socialistických společnostech lze snadno popsat. Vznikají především v první fázi boje o režim, kdy se v boji angažují všechny instituce a společenské skupiny. Tehdy musí samozřejmě docházet ke konfliktům v rámci systému vzdělávání a osvěty, který teprve začíná vznikat, a tento proces nemůže probíhat nekonfliktně. Nicméně, ve fázi, kde se nacházíme teď, mají tyto potíže i jiné zdroje. Skončilo již období boje za upevnění režimu se silami tomuto režimu nepřátelskými. Hlavním zdrojem současných problémů jsou nesrovnalosti a rozdíly mezi strukturou jednotlivých institucí a jejich skutečným fungováním a ideologickými předpoklady, které mají realizovat” (Szczepański 1973, s. 64-65).

Na neodbytnou otázku, co je třeba změnit: instituce a lidi pracující v nich nebo ideály, kterým tyto instituce slouží, dává Szczepanski „dialektickou“ odpověď. Snaží se kombinovat oba tyto prvky a jako řešení navrhuje „všeobecný systém výchovné společnosti” (Szczepański 1995, s. 168). Jak je třeba rozumět tomuto pojmu, vysvětluje takto: „rodina, škola, mládežnické organizace, podniky, veřejné sdělovací prostředky, vědecké instituce, kulturní instituce, divadla, kina, muzea, sport a turistika, dále úřady z oblasti spravedlnosti a všechny státní instituce, které spravují záležitosti občanů a uspokojují jejich potřeby” (Szczepański 1973, s. 45), jedním slovem všechno má být podřízeno nadřazenému cíli, kterým je předávání (transfer) socialistických hodnot a ideálů. V tomto duchu byla v polovině 70. let minulého století zahájena nikdy nedokončená reforma polského vzdělávacího systému. Jednou z jejích nejvýmluvnějších charakteristik bylo asi to, že se jí nepodařilo zastavit pád socialismu v Polsku.

### **3. Zapomenutá podmínka moderního pedagogického myšlení**

Zeptáme-li se, co si polská pedagogika vzala ze zkušenosti s PLR, dovolím si tvrdit, že nemnoho. Týká se to stejně tak pedagogů, kteří více nebo méně upřímně uvěřili v socialismus, jakož i těch, kteří kritizovali nelidský systém a čelili proto šikaně nebo ztrátě zaměstnání (Kozłowska 2014). O tom, jak málo se poučili vyznavači socialistické vize podřízení pedagogiky politice, svědčí slova J. J. Szczepańskiego, který ještě v polovině 90. let napsal: „V jistém smyslu jsou všichni pedagogové marxisty, protože v jistém smyslu chtějí měnit a zdokonalovat svět cestou výchovy a vzdělávání nových pokolení” (Szczepański 1995, s. 163). Abychom správně rozuměli této větě, měli bychom vzít v úvahu, že když je autor v roce 1995 psal, byl si dobře vědom, že „velký socialistický experiment výchovy nového člověka” (Szczepański 1995, s. 166) skončil fiaskem. A přesto byl naprosto přesvědčený, že úkolem pedagogiky je právě sloužit politice jako nástroj upevňování aktuálního režimu. Proto také tvrdil, když hleděl do budoucnosti, že budou vždy vznikat „nové experimenty ideologické výchovy” (Szczepański 1995, s. 186). Lze s úspěchem pochybovat o tom, že by to byla jediná a nutná cesta „vývoje” pedagogiky. Současně by to ale mohlo být impulsem k hlubšímu zamyšlení nad „lekcí”, kterou bezpochyby představoval sebeklam socialistické pedagogiky v Polsku (a nejen tam) a její iluzorní „sen o všemohoucnosti”.

Tím, co nepochybně podmiňuje pochopení místa a role pedagogiky (a nejen socialistické), je vědomí radikálního průlomu, který byl učiněn na prahu moderní doby. V tradičních společnostech určoval životní role a sociální postavení mládeže stav, ve kterém se narodili. Povolání se dědilo z rodičů na děti. Jedinec sám ho netvořil, nýbrž získal ho jako něco hotového od rodičů, kteří za něho předem provedli volbu. V těchto společnostech byly vzdělávání a socializace tak úzce spjaty, že pro většinu z jejich členů nebylo vůbec zapotřebí profesionální formy vzdělávání. Systematickému školnímu vzdělávání se věnovaly jen některé stavy, a bylo vyučováno jen to, co nemohlo být předáno nebo absorbováno přímo socializací, a to: čtení a psaní, aritmetika, geometrie a kreslení, přírodní vědy, cizí jazyky a historie. Naproti tomu v moderních společnostech jsou všichni dospívající „odsouzení“ k profesionálně organizovanému procesu učení a vyučování. Podle zákona se dnes každý musí naučit to, co bylo kdysi vyhrazeno jen vyšším společenským vrstvám. Odborné vzdělávání již navíc není odpovědností rodičů nebo jimi zaměstnaných soukromých učitelů, ale děje se pod vedením odborně kvalifikovaných učitelů ve veřejných institucích, jako jsou centra péče o děti, školy a univerzity.

Výše uvedené „znárodnění“ vzdělávání je často používáno jako argument, který legitimizuje vměšování státu do pedagogických záležitostí. I když se v moderních zemích pohlíží na výchovu a vzdělávání mladé generace jako na nástroj sloužící k zachování mezinárodní konkurenceschopnosti, na způsob, jak zvýšit individuální i společenskou prosperitu, a jako na prostředek předávání ustálených hodnot a kulturních symbolů, přesto tento stav věcí nevyplývá z primátu politiky, nýbrž z toho, že sebezáchovu a další rozvoj společenského organismu v dnešní době nelze zajistit pouhou socializací. Stále více je nutné zapojovat umělé, tj. profesionální formy výchovy. Avšak společnost, která pečuje o svou kontinuitu pomocí „umělé“ výchovy, nemůže stimulovat systém vzdělávání a výchovné *praxis* podle vzorců, které pocházejí zpoza oblasti výchovy a vzdělání, jako tomu bylo v přednovověké epoše. V zájmu vlastního dobra a budoucnosti musí využít vlastní logiku myšlení a pedagogického působení a právě tu učinit základem institucí, které slouží vzdělávacím cílům. (Benner 2010, s. 21-26). Vznik specifické logiky pedagogického působení s sebou nese na jedné straně nutnost modifikace toho, co je v současnosti míněno pod pojmem výchova, na straně druhé ukazuje, jaké jsou její důsledky individuální, institucionální a v neposlední řadě také profesionální, tedy ty, které se týkají samotného povolání pedagoga. Všechny tyto aspekty spolu tvoří to, co by se dalo nazvat výdobytky moderní společnosti a nepomíjející povahou moderní pedagogiky.

Podíváme-li se z této strany na socialistickou pedagogiku, je těžké zbavit se dojmu, že nebyla schopna poskytnout uspokojivé odpovědi na neznámou a kontingentní budoucnost moderního člověka. Navíc se v důsledku ideologické instrumentalizace, které podlehla, řídila hlasem instancí mimo pedagogiku, zejména politiky, která, místo aby se výchovy a vzdělávání spoluúčastnila, je zcela ovládla a podřídila vlastním nepedagogickým zájmům. Objasnění procesu, který k tomu vedl, je stále ještě nerealizovaným úkolem současné pedagogické historiografie.

## Literatura

- ARYSTOTELES. *Polityka*. In *Dzieła wszystkie*. Vol. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, p. 25-226. ISBN 83-01-13355-4.
- BENNER, D. – STĘPKOWSKI, D. Warum Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann. In ANHALT, E. – STĘPKOWSKI, D. (eds.). *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Jena: IKS Gamond, 2012b, p. 49–71. ISBN 978-3-943609-71-4.
- BENNER, D. – STĘPKOWSKI, D. Dlaczego w demokracjach nie można wychowania ugruntowywać politycznie. In ANHALT, E. – STĘPKOWSKI, D. (eds.). *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2012a, p. 75-100. ISBN 978-83-7201-438-2.
- BENNER, D. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Juventa Verlag, 2010. ISBN 978-3-7799-2172-1.
- GORLOFF, E. – GRZYBOWSKI, R. – KOŁAKOWSKI, A. (eds.). *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii: 1945-2009*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010. ISBN 978-83-7587-506-5.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. Profesor Bogdan Suchodolski – Moja pedagogika. In SZTOBRYN, S. – ŁATACZ, E. – BOCHOMOLSKA, J. (eds.). *Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, p. 383-394. ISBN 978-83-7525-416-7.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. *Zarys historii wychowania (1944-1989)*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996. ISBN 83-7173-184-1.
- HERBART, J. F. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007. ISBN 978-83-89501-67-7.
- HERBART, J. F. *Wychowanie przy publicznym współudziale*. Przegląd Historyczno-Oświatowy. 2008, no. 3-4, p. 151-155. ISSN 0033-2178.
- KAHL, E. Oświata w ładzie monocentrycznym (na przykładzie Polski Ludowej). In ANHALT, E. – STĘPKOWSKI, D. (eds.). *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, p. 41-73. ISBN 978-83-7201-438-2.
- KOZŁOWSKA, Z. T. Anna Radziwiłł – między samotnością a społecznym zaangażowaniem. Słuchacz, obserwator, negocjator, uczestnik. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2014, no 1-2, p. 69-74. ISSN 0023-5938.
- KUNOWSKI, S. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1993. ISBN 83-85528-61-X.
- MONTESKIUSZ, K. L. *O duchu praw*. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 1997. ISBN: 83-903600-1-2.
- MYSŁAKOWSKI, Z. Spór kompetencyjny o wychowanie. *Nowa Szkoła*, 1948, no. 5-6. ISSN 0029-537X.
- Od redakcji*. *Nowa Szkoła*, 1954, no. 5. ISSN 0029-537X.



- OKOŃ, W. Szkic problemu: miejsce polityki w pedagogice. In SZTOBRYN, S. – SLIWERSKI, B. (eds.). *Idee pedagogiki filozoficznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, p. 297-310. ISBN 83-7171-682-6.
- RADZIWIŁŁ, A. *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948-1956 [próba modelu]*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza „Nowa”, 1981.
- STĘPKOWSKI, D. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart’a i Friedricha D. E. Schleiermachersa*. Warszawa: Towarzystwo Franciszka Salezego, 2010. ISBN 978-83-61451-08-2.
- SZCZEPAŃSKI, J. J. *Refleksje nad oświatą*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973.
- SZCZEPAŃSKI, J. J. *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji, 1995. ISBN 838-60-3145-1.