

Sovjetisk utdanningspolitikk 1917-1931 – en historiografisk og realhistorisk fremstilling



Kampanjeplakat fra 1925, direkte oversatt:
Hjelper du til med likvideringen av analfabetisme? Alle med i foreningen
"Ned med analfabetisme"

Masteroppgave i historie ved Universitetet i Oslo

Våren 2008

Per André Wenneberg

Forord

Jeg vil først og fremst takke professor Åsmund Egge, som har veiledet oppgaven.

Deretter vil jeg takke Marte Graff Jensen for uvurderlig støtte gjennom hele prosessen, din støtte gjorde alt så mye lettere.

Foreldrene mine, Per og Ruth Wenneberg, fortjener også takk for all hjelp.

Også takk til Ingvild Torkelsen og Anja Roan for å ha lest korrektur.

Og til slutt, til mine russiske venner for hjelp og inspirasjon under skriveprosessen som tidvis har foregått fra St.Petersburg.

Oslo, 28. april 2008

Innhold

Kapittel 1: Innledning og bakgrunn

Tese	5
Avgrensing	6
Å skrive historiografisk	7
Kilder	8
Samfunns- og kulturhistorien	9
Sovjetstudiets utvikling	11
Bolsjevikenes utgangspunkt i synet på utdanning	15
Lenin og utdanningspolitikk	17

Kapittel 2: Utdanningspolitikken under krigskommunismen

Teori:	21
Den nye skolen	27
Høyere utdanning	29
Barnets rolle	32
Praksis:	35
Høyere utdanning	35
Barnehagepolitikk	39
Grunnskolehverdagen	40
Høyere utdanning etter borgerkrigen	43
Barnehageutbygging og hverdag	44
Delkonklusjon	46

Kapittel 3: Utdanningspolitikken i NEP-perioden

Teori:	51
Høyere utdanning	52
Kompleks metode	54
Barnehagepolitikken	55
Kampanjen mot analfabetisme	56
Praksis:	58
Skoleverket	58
Høyere utdanning	60

Kampanjen mot analfabetisme	62
Skoleverket i praksis	64
Barnehagepolitikken	68
Studenthverdag	69
ODN, foreningen ”ned med analfabetisme”	72
Delkonklusjon	75
Kapittel 4: Utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen	
Teori:	81
Skolens rolle	82
Høyere utdanning	84
Barnets plass i kulturrevolusjonen	85
Kampen mot analfabetisme	87
Praksis:	88
Universitetssystemet og sosial mobilitet	90
Skoleverket	91
Førskolekampanjen	92
Kulturkampanje mot analfabetisme	93
Skolehverdagen	95
Førskoletilbudet	97
Delkonklusjon	98
Konklusjon	101
Litteratur	106

Kapittel 1: Innledning og bakgrunn

Hvordan tolket forskere på den vestlige siden av jernteppet det sovjetiske samfunnet?

Totalitarismemodellen hadde fram til slutten av 1960-tallet hegemoniet innen angloamerikansk forskning på Sovjetunionen. Retningen tolket sovjetsamfunnet som gjennomtotalitært: som fullstendig underlagt kommunistpartiets totale kontroll. Den revisjonistiske kritikken av modellen vokste fram mot slutten av 1960-tallet, og utfordret den tidligere retningen både med tanke på tematikk og metode. Revisjonistene utvidet studiefeltet til å omfatte det bredere sovjetiske samfunnet, da tidligere forskning i all hovedsak konsentrerte seg om det storpolitiske nivået. Et slikt videre blikk ble muliggjort av større åpenhet i Sovjetunionen. Bedre kildetilgang for vestlige historikere muliggjorde for første gang siden den kalde krigens start grundige studier av sovjetsamfunnets utvikling. Denne oppgaven ser på utdanningssektoren slik den er fremstilt i angloamerikansk forskningslitteratur med mål om å tydeliggjøre endringene som har preget synet på Sovjetunionen, hvordan dette kom til uttrykk i behandlingen av utdanningspolitikken. Oppgaven tar også sikte på å gi et bilde av utdanningspolitikken og utdanningssektorens utvikling i den periode oppgaven dekker. Ved å se på den realhistoriske utviklingen blir det tydelig hva revisjonismen kom med som var nytt, i dette tilfellet et mer helhetlig bilde på utdanningspolitikken.

Tese

Synet på utdanningspolitikken i det tidlige sovjetsamfunnet endret seg vesentlig innen angloamerikansk historieforskning med revisjonismen. Paradigmeskiftet fra totalitarismemodellen til revisjonismen bidro med samfunns- og kulturhistoriske studier som grunnleggende reviderte synet på den sovjetiske utdanningssektoren 1917-1931.

Videre problemstillinger knyttet til tesen:

Hvis så, hva ved synet på sovjetisk utdanningspolitikk har endret seg?

Eller er det hovedsakelig en endring av metode og tematikk heller enn en reell revidering?

Og realhistorisk sett: Hvilke teorier og synspunkter gjorde seg gjeldende i sovjetisk politikk og samfunnsliv og i hvilken grad og hvordan ble disse teoriene satt ut i livet?

Avgrensning

Oppgaven begrenser seg til årene 1917-1931. Avgrensingen er gjort fordi disse årene framstår som én periode innen historien om det sovjetiske utdanningssystemet. Disse årene kan identifiseres som det jeg velger å kalle den idealistiske fasen av sovjetisk utdanningshistorie. Begrepet *The Great Retreat*¹ viser til det sterke retningsskiftet politikken i det stalinistiske samfunnet gjennomgikk tidlig på 1930-tallet. Der årene etter revolusjonen og 1920-tallet hadde vært preget av progressive trender som tidvis ledet ut i utopisk svermeri, ble 1930-tallet tiåret da tradisjonelle verdier, konservative kunstuttrykk og generelt en konservativ kulturpolitikk ble sementert som den ene rette vei.

Jeg har valgt å dele fremstillingen inn i to hovedaspekter ved utdanningspolitikken: hvert kapittel vil bli delt i en teori- og praksisdelt. Dette for å kunne tydeliggjøre forholdet mellom ideologi og politisk praksis, som kan sies å ligge som grunnlag for endringene som fant sted. Den revisjonistiske retningen vil bli sterkest representert fordi det i hovedsak er innen denne retningen de har interessert seg for kultur- og utdanningspolitikk, men også totalitarismemodellen vil bli behandlet. Der modellen kommer inn blir det med verker som kom i forkant av revisjonismens gjennombrudd. Revisjonismens analyser har videre blitt kritisert fra hva man kan kalle et nytotalitaristisk ståsted, men jeg har valgt å kun se på forskjellene mellom revisjonisme og den tidligere totalitarismen. Begrensningen er gjort på bakgrunn av to forhold: For det første blir hovedtyngden i oppgaven revisjonismen da det er innen denne retningen utdanningspolitikken har blitt gjenstand for studier. Dermed blir det, som med den tidligere totalitarismen også, et problem at det i den nyere kritikken av revisjonismen er lite å finne om utdanning. For det andre fremstår den revisjonistiske reaksjonen på den tidligere totalitarismen som det tydeligste skillet i synet på sovjetisk utdanningspolitikk, og videre det sovjetiske samfunnet, innen angloamerikansk forskning. Dermed mener jeg det er mest fruktbart å holde fokuset her i en masteroppgave om dette omfattende temaet.

Hvert kapittel i oppgaven tar for seg utviklingen innen utdanningssektoren i periodene kapitlene er oppdelt etter: krigskommunismen, NEP-perioden og kulturrevolusjonen. De forskjellige verkene som har tatt for seg utdanningspolitikken kommer fram gjennom den

¹ *Det store tilbaketog*: Avblåsningen av kulturrevolusjonen i 1931 innledet det sterke retningsskiftet som ledet fram til det mer konservative stalinistiske samfunnet. Begrepet ble introdusert av Nicholas Sergeyevitch Timasheff i verket fra 1946 med tittelen: *The Great Retreat: the growth and decline of Communism in Russia*

realhistoriske fremstillingen. Forskerne blir plassert i henhold til sin plass i den historiografiske utviklingen, med tanke på tematikk, når verket er skrevet og syn på sovjetsamfunnet.

Å skrive historiografisk

En historiografisk² oppgave er en studie av faghistorien. En utfordring ved å skrive en historiografisk masteroppgave kan være å få fram selvstendige vurderinger, da kildene er faghistorikere. Jan Eivind Myhre kommer med fire distinksjoner som kan være nyttige redskaper i selvstendige analytiske vurderinger. Å skille mellom forskerne og vitenskapen kan være et grep. Man tar forskerens biografi og livsanskuelse med i analysen. Å skille mellom vitenskapen og samfunnet kan også vise seg å være fruktbart, å plassere forskerne i en større samfunnsmessig sammenheng. Med tanke på selve forskningen er det å se på tema og metode viktig. Hvorfor har forskeren valgt et gitt tema og metode? Å se på teori og praksis kan også være fruktbart. En mulighet er å se på forord og lignende med tanke på metode, der det ikke alltid er fullstendig samsvar med den faktiske bruken.³ Av disse fire mulig analytiske grepene, mener jeg to skiller seg ut som best egnet for denne oppgaven: å plassere forskerne i en større samfunnsmessig sammenheng og se på valg av tema og metode. Myhre skisserer også opp hvilke hovedformer historiografiske analyser tar. Fire av formene synes relevante for min oppgave: Den første er historieskriving som verkshistorie, å konsentrere seg om verkene heller enn forfatterne. Å skrive historiografisk om realhistoriske problemer eller problemkomplekser beskriver godt mitt prosjekt. Formen som tydeligst passer for min oppgave er å skrive om historiske ”skoler”: totalitarismemodellen og den senere revisjonismens syn på Sovjetunionen. Myhre kaller dette en vitenskapshistorie som blir en mellomting mellom institusjonshistorie og idéhistorie. Koblingen mellom historie og samfunn er også et aspekt som er relevant, de samfunnsmessige påvirkningene av faget og historieskrivingens eventuelle samfunnsmessige oppgave.⁴

² På norsk brukes dette begrepet tydelig som akkurat dette, mens det på andre språk er et mer tvetydig begrep. Denne oppgaven ser på engelskspråklige forskere, *Historiography* kan i tillegg til å bety studie av faghistorie også rett og slett bety historieforskning, selv om den mer presise bruken av begrepet er mest utbredt.

³ Myhre, Jan Eivind ”Historiografiens dobbeltbunn. Historikere som historie. Rapport fra HIFO-seminaret 1995.” Historisk institutt, NTNU 1996 s. 5-7

⁴ *ibid.* s. 7-10

Kilder

Fordi dette er en delvis historiografisk oppgave er kildene utelukkende faglitteratur om emnet. Utdanningspolitikk ble lite behandlet før revisjonismens gjennombrudd og oppgaven vil derfor ha hovedvekt på representanter for denne retningen. Totalitarismemodellen kommer med i argumentasjonen gjennom to sentrale representanter for retningen: Merle Fainsod og Robert Conquest. Fainsods standardverk *How Russia is Ruled*⁵, 1967 utgivelsen⁶, og Conquests *The Politics of Ideas in the USSR*⁷ fra 1967 vil være hovedreferansene til modellen. I tillegg vil et par artikler fra sent 1960-tallet/tidlig 1970-tallet være med: Frederic Lilge "Lenin and the Politics of Education"⁸ fra 1968 og James C. McClellands "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921"⁹ fra 1971.

Kultur- og utdanningspolitikk ble først grundig behandlet med revisjonismens framvekst, tyngdepunktet i oppgaven er derfor basert på studier fra sent 1960-tallet og framover. Det er mulig å dele verkene som er med i oppgaven i to grupper, selv om de overlapper både med tanke på tematikk og metode. Den første gruppen har et tydeligere samfunnshistorisk blikk, mens den andre i større grad benytter en kulturhistorisk vinkling. De første helhetlige verkene om sovjetisk kultur- og utdanningspolitikk kom med Sheila Fitzpatrick's *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky october 1917-1921*¹⁰ fra 1970. Hun gikk videre fram til 1934 i *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*¹¹, fra 1979, som i større grad ser på den sosiale mobiliteten utdanning ga i den nye sovjetstaten. Larry E. Holmes *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*¹² fra 1991 vil i tillegg til Fitzpatrick være en del av blikket på skoleverket i det tidlige sovjetsamfunnet.

Der Fitzpatrick's verker er helhetlige studier av kultur- og utdanningspolitikken skiller de senere forskerne rundt emnet seg ut ved at de har en snevrere tematikk, som muliggjør et grundigere blikk på en gitt sektor. Disse senere studiene bærer preg av et tydeligere

⁵ Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967

⁶ Jeg har valgt å bruke denne utgivelsen fordi den ligger tettest opp til revisjonismen i tid.

⁷ Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967

⁸ Lilge, Frederic "Lenin and the Politics of Education" *Slavic Review* Vol 27, No. 2. 1968

⁹ McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971

¹⁰ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970

¹¹ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979

¹² Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991

kulturhistorisk tilsnitt, for eksempel spiller kulturen rundt høyere utdanning eller ideologien bak barnehagepolitikken en større rolle i argumentasjonen. Av viktige verker innen det som kan kalles den senere revisjonismen som blir brukt i denne oppgaven bør nevnes: Michael David-Foxs *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929*¹³ fra 1997, Charles E. Clarks *Uprooting Otherness. The Literacy Campaign in NEP-Era Russia*¹⁴ fra 2000 og Lisa A. Kirschenbaums *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932*¹⁵ fra 2001. Et siste viktig bidrag innen temaet er antologien *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*¹⁶ fra 1978 der Gail Warshofsky Lapidus' artikkel "Educational Strategies and Cultural Revolution" og Fitzpatrick's "Cultural Revolution as Class War" er relevante for denne oppgaven.

Samfunns- og kulturhistorien

Det som kan betegnes som den nye samfunnshistorien¹⁷ fikk sitt gjennomslag på 1960-tallet. Samfunnshistorien tok et oppgjør med den da rådende forskningen som i hovedsak tok for seg de store og dramatiske hendelsene, det storpolitiske spillet og de mest tungtveiende politiske avgjørelsene og konsekvensene. Ser en på den som et forsøk på å kombinere samfunnsteori med reell samfunnshistorie, er den et eldre disiplin med røtter tilbake til storheter som Charles Motesquieu, Karl Marx og Max Weber.¹⁸ Werner Conze definerer samfunnshistorie slik: "the history of society or, more precisely, of social structures, processes and trends."¹⁹ Nøkkelen her er blikket på sosiale strukturer, prosesser og trender. Samfunnshistorien forutsetter troen på at det ikke er mulig å skille det politiske feltet fra samfunnet som helhet, den ene komponenten kan ikke fullt ut forklares uten den andre. Den tenderer til å vinkle forskningen fra et sosialt og økonomisk synspunkt eller fra et sosial- og institusjonshistorisk ståsted.²⁰ Samfunnsperspektivet bidrar i det minste til å utfylle tidligere storpolitisk historieforskning med studier av den institusjonelle eller det økonomiske nivået som det er rimelig å anta preget

¹³ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997

¹⁴ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000

¹⁵ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001

¹⁶ Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978

¹⁷ Forklar forskjellen mellom samfunnshistorie og sosialhistorie. Problemer med oversettelse fra engelsk.

¹⁸ Lloyd, Christopher *Explanation in Social History* Basil Blackwell Ltd Oxford 1986 s. 1

¹⁹ Werner Conze sitert i Burns, Robert M *Historiography Critical Concepts in Historical Studies Volum 2* Routledge London 2006 s. 13

²⁰ Burns, Robert M *Historiography Critical Concepts in Historical Studies Volum 2* Routledge London 2006 s.

den historiske utviklingen. Videre kan samfunnshistorien bidra med revideringer av etablerte historiske sannheter.

Samfunns- og strukturperspektivet baserer seg ikke på noen gitt ideologi, men samfunnshistorien egner seg som utgangspunkt innen en marxistisk historieforståelse: Ønsket om å forklare strukturelt passer godt inn i det historisk-materialistiske verdensbildet. Et strukturelt perspektiv på historie begrenser seg ikke til marxisme, den nye samfunnshistorien er bredere og ikke nødvendigvis avgrenset av hele rammeverk. Generelt kan retningen sies å bygge på en tro på forskning basert på strukturelle forklaringer. Som helhet ønsker den å forklare de strukturelle forutsetningene og resultatene av historiske hendelser. Fernand Braudel skiller mellom *histoire des structures* og *histoire evenementielle*.²¹ En slik deling tydeliggjør at det ikke er et nødvendig, men klart mulig motsetningsforhold mellom samfunnshistorie og eldre storpolitisk historie.

For å kunne definere kulturhistorie behøves først en avklaring av hva som menes med kultur. Kultur er mildt sagt et flyktig begrep. Peter Burke formulerer problemet slik: "How can anyone write a history of something which lacks a fixed identity? It is rather like trying to catch a cloud in a butterfly net."²² Ingar Kaldal forsøker å nærme seg begrepet og dets historiske utvikling og konkluderer med at begrepet er ubrukelig hvis en leter etter et entydig, varig og stabilt innhold. Hvis vi går bort fra forsøk på klare og varige definisjoner og heller ser på hvordan begrepet brukes i den nyere kulturhistorien er det mulig å dele det inn i tre: kultur som dagligliv og levemåte, kultur som erfaring og mentalitet og kultur som betydning og meningsinnhold. Med dagligliv og levemåte menes det studier av hvordan "vanlige folk" arbeidet, levde og ledet seg: om praksiser, normer og verdier knyttet til daglig virksomhet.²³ Denne ambisjonen samsvarer med samfunnshistorien, og kan ses på som en videreføring av oppgjøret med historie som studie av de store politiske hendelsene og personlighetene, elitehistorie om man vil. Studie av kultur som erfaringer og mentalitet kan tydeliggjøre forskjellen fra samfunnshistorien. Med kulturstudier blir også det subjektive, mentale og immaterielle temaer til fordypning.²⁴ Dette står i kontrast til samfunnshistoriens fokus på strukturer og materielle forhold. Det Kaldal kaller kultur som betydninger og meningsinnhold

²¹ Burns, Robert M *Historiography Critical Concepts in Historical Studies Volum 2* Routledge London 2006 s. 17

²² Burke, Peter *Varieties of Cultural History* Cornell University Press New York 1997 s. 1

²³ Kaldal, Ingar *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* Det Norske Samlaget Oslo 2002 s. 23-25

²⁴ *ibid.* s. 30

henviser ikke til emnet eller området en velger å forske på, men heller måten spor etter menneskelig liv analyseres på. Kulturhistorie blir med dette en strategi for teoretisk og metodisk selvrefleksjon.²⁵ Dette er et stort og abstrakt felt som vanskelig kan tydeliggjøres kortfattet, men stikkord er blant annet den språklige vendingen og poststrukturalistisk teori. Sosialantropologen Clifford Geetz har vært en viktig inspirasjon for denne retningen innen kulturhistorien, med analyse av kultur som tekst:

(..)man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.²⁶

Kulturhistorien deler altså ambisjonen til samfunnshistorien med tanke på blick på strukturer og ønsket om å skrive historie mer med utgangspunkt i ”vanlige folk”. Kulturhistorien kan tolkes til å ta oppgjøret med elitehistorien et skritt videre og forsøker å forstå, ikke bare det strukturelle, men også det subjektivt kulturelle. Ambisjoner om å gå forbi det materielle og inn i enkeltindividers subjektive oppfattelser kan her synes mulig.

Sovjetstudiets utvikling

Studiet av Sovjetunionen fikk nødvendigvis sterk relevans for vestlige akademikere med den kalde krigen. Den dominerende retningen i angloamerikansk forskning i etterkrigstiden var totalitarismen, eller den totalitaristiske modellen, som tok for seg det toppstyrte totalitære Sovjetunionen på det storpolitiske nivået. De så det totalitære systemet som noe unikt eller et meget sjeldent historisk fenomen. Den totalitære staten var et fullstendig sammenvevd sett av institusjoner. Politikk, økonomi, sivilsamfunn og kultur kunne ikke ses på separat fordi de alle var så sterkt knyttet til hverandre og styrt av den totalitære staten. Dermed ble det heller ikke mulig med reell reform av deler av samfunnet slik sett.²⁷ Totalitarismen må også ses i sammenheng med datidens generelle akademiske landskapet, da forskning på det storpolitiske nivået regjerte, i tillegg til den historiske perioden med kald krig.

Thorarinn Hjartarson skisserer i sin hovedoppgave, *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til*²⁸, opp en rekke hovedtrekk ved totalitarismen. Hjartarson kaller deres prosjekt et forsøk på å finne fellestrekk for det mange en tid hadde kalt totalitære stater, da hovedsakelig Nazi-Tyskland,

²⁵ Kaldal, Ingar *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* Det Norske Samlaget Oslo 2002 s. 36

²⁶ Clifford Geetz sitert i Kaldal, Ingar *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* Det Norske Samlaget Oslo 2002 s. 37

²⁷ Orlovsky, Daniel *Beyond Soviet Studies* Washington 1995 s. 18

²⁸ Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991

Mussolinis Italia og Sovjetunionen.²⁹ Det første hovedtrekket er *et stramt kontrollert samfunn*. Forholdet mellom samfunn og stat er ensidig: staten påvirker, kontrollerer og manipulerer et passivt samfunn. Resultatet blir et samfunn uten evne til å påvirke staten. Det andre hovedtrekket er *ideologisk styring*. Ideologien er ikke noe sekundært som makthaverne kun bruker for å kontrollere befolkningen, men en reell bestemmende politisk faktor. Maktelitens/diktatorens veldige maktkonsentrasjon gjør dermed ideologien avgjørende. Videre er totalitære systemer *et revolusjonssystem*. Det totalitære systemet vil omforme samfunnet og borgerne radikalt, i tråd med ideologien. Dette i kontrast til andre autoritære diktaturer, som ønsker å bevare samfunnsstrukturer. Et fjerde trekk er *utstrakt bruk av politisk terror*: Med mål om radikal endring av samfunn, så vel som individ, blir utstrakt bruk av politisk terror nødvendig for å muliggjøre prosjektet i et samfunn som motsetter seg de omfattende endringene. Et *atomisert samfunn* blir resultatet av statens totalitære terrorkontroll over samfunnet. Et samfunn uten autonome institusjoner og organisasjoner der også tradisjonelle strukturer som lokalmiljø, arbeidsmiljø, vennekretser og til og med familieband blir brutt opp. Individet står dermed alene og fullstendig hjelpeløs mot det totalitære regimet. Et videre trekk ved totalitarismen kaller Hjartarson *fuhrerregime/personlig diktatur*.³⁰ Dette trekket ble først framsatt av Robert Tucker som et tillegg:

The very bureaucratic machinery that might resist personality-oriented pressures at lower levels may transmit them with terrifying results when they come from the very top. The bureaucratic organization of the system then may become a conduit of the dictatorial psychopathology, so many machines for effectuating his will, serving his emotional needs, and acting out his private vision of reality.³¹

Dette siste trekket står i kontrast til tanken om partiets diktatur og myntes nok spesielt mot stalinismen med tanke på Sovjetunionen. De siste antagelsene som kan sies å ha preget modellen, var troen på at systemet var basert på *stadier og stabilitet/uforanderlighet*. Med *stadier* refereres det til felles utviklingstrekk ved totalitære stater. Carl Friedrich og Zbigniew Brzezinski uttrykte det slik:

the totalitarian dictatorship emerges some time after the seizure of power by the leaders...when the leadership sees itself obliged to employ openly and legally unadorned violence for maintaining itself particularly against internal opposition due to ideological dissensions arising from within the movement's own ranks.³²

²⁹ *ibid.* s.5

³⁰ *ibid.* s. 7-9

³¹ Robert Tucker sitert i Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991 s. 10

³² Carl Friedrich og Zbigniew Brzezinski sitert i Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991 s. 11

Troen på systemets *stabilitet/uforanderlighet* baserte seg på overbevisningen om systemets manglende evne til selv å skape endring og fornyelse. Dette henger sammen med betoningen av at alt initiativ utenom sentrum kveles og underkastes total kontroll.³³ Dermed forsvinner håpet om at systemet kan endre seg selv, forandring gjennom makt utenfra synes som det eneste håpet. Merle Fainsod avslutter *How Russia is Ruled* slik: ”The totalitarian regime does not shed its characteristics; it dies when power is wrenched from its hands”³⁴ Hovedtrekkene gir et bilde av teorien, men det er ikke dermed sagt at alle som forsket på sovjetsamfunnet innen denne skolen kunne skrive under på alle trekkene. Men generelt var totalitaristene mer enhetlige i sitt syn enn de senere revisjonistene, som ikke kan sies å ha et så samlet og tydelig syn på sovjetsamfunnet.

Lewis H. Siegelbaum hevdet i 1992 at de tidligere totalitaristene hovedsakelig hadde ett fokus: De så på kommunistpartiet for å forklare hvordan bolsjevikene konsoliderte sin makt og dermed banet vei for den nye sosiale ordenen, det stalinistiske Sovjetunionen.³⁵ Kritikken av etterkrigstidens akademikere gikk ikke nødvendigvis på at de tok feil i sine analyser, men at tematikken var for ensidig. Det er åpenbart meget viktig å konsentrere seg om det storpolitiske for å forstå en stats historie, ikke minst i et samfunn som Sovjetunionen der partiet og staten hadde slik enorm makt. Mange forskere innen den totalitære modellen var statsvitere og konstruerte samfunnsvitenskapelige modeller i forsøk på å forstå, forutsi handlingsmønstre og den videre utviklingen i Sovjetunionen. Kildegrunnlaget var et problem, og fra historikerhold kom det kritikk om for svakt kildegrunnlag som resulterte i modeller uten grundig forankring i empirien.

En større relasjon innen totalitarismen, Robert Conquest, kommenterer i sin bok *Reflections on a Ravaged Century*, fra 1999, kritikken som har kommet fra det revisjonistiske ståstedet:

The word ”totalitarianism” is regarded by some, mainly academics, as an improper usage. This is usually argued by those concerned to avoid parallels between the Communist and the National Socialist orders, to deny its applicability to the USSR, and to suggest that there were no major or substantial difference between Communist regimes and various milder types of authoritarianism.³⁶

Conquest tilbakeviser kritikken med referanse til den italienske statsviteren Giovanni Sartoris argument: Han starter med å påpeke at motargumentet mot totalitarismen i hovedsak går på at

³³ Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991 s. 11

³⁴ Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1953 s. 500

³⁵ Siegelbaum, Lewis H. *Soviet state and society between revolutions, 1918-1929* Cambridge 1992 s. 2

³⁶ Conquest, Robert *Reflections on a Ravaged Century* John Murray London 1999 s. 73

ingen stat, selv ikke Sovjetunionen, fullt ut kunne kontrollere ethvert aspekt av et individs liv. Sartori påpeker så at et politisk konsept aldri fullt ut kan beskrive en reell stat. Han mener det er nok hvis: ideen bak regime legitimt kan kalles totalitært, og videre hvis regime i sin praksis er nærmere denne idealtypen enn noen annen.³⁷ Dermed holder det, i følge denne tankerekken, at et regime har tydelige intensjoner om et totalitært styre for at det skal kunne få merkelappen.

Den revisjonistiske retningen hadde sitt gjennombrudd mot slutten av 1960-tallet. Ifølge Sheila Fitzpatrick, som plasseres innen retningen, kan revisjonistene ses i kontrast til tidligere forskere på to plan: For det første ønsket de å tilbakevise totalitarismen, og for det andre utfordret de politisk vitenskap fra et samfunnshistorisk perspektiv.³⁸ Det er viktig å nevne det praktiske aspektet i forhold til kildetilgang og mulighet for å dra til Sovjetunionen her. Sovjetunionen ble etter hvert et mer åpent samfunn, som gjorde det lettere for historikerne på 1970-tallet å forske på sosiale og kulturelle forhold. En annen representant for retningen, William G. Rosenberg, poengterer også at tidligere politiske analyser ikke var feil i seg selv, men at de var for snevre. Han hevder at tidligere historikers fokus på 1920-tallets Sovjet som et samfunn i overgang mellom leninisme og stalinisme førte til forenklinger. Sentrale spørsmål var hvorvidt stalinismen var en nødvendig følge av leninismen, om Stalins maktkonsolidering reflekterte den logiske slutten på NEP³⁹ eller en fundamental korrumperting av bolsjevikenes verdier og institusjoner. Dette er meget sentrale spørsmål, men Rosenberg påpeker at 1920-årene også var en tid da bolsjevikerne var nødt til å forholde seg til komplekse sosiale og kulturelle strukturer nedarvet fra Tsar-Russland.⁴⁰ Forskning på sosiale og kulturelle aspekter blir derfor sentralt for å forstå samspillet og konfliktene mellom stat og samfunn.

Hjartarson deler retningen inn i første- og andregenerasjons revisjonister, der første generasjonen omfatter de som først utfordret totalitarismeskolen sent på 1960-tallet. De ville tilbakevise teorien både når det gjaldt tiden etter Stalin, og før under NEP. Sentrale navn var Robert Tucker, Moshe Lewin og Stephen Cohen. De tegnet et skarpt skille mellom bolsjevisme og stalinisme, som to atskilte politiske tradisjoner der den siste vant en

³⁷ *ibid.* s. 73

³⁸ Fitzpatrick, Sheila *The cultural front. Power and culture in revolutionary Russia*. New York 1992 s. x

³⁹ Novaja Ekonomitsjeskaja Politika. Ny økonomisk politikk.

⁴⁰ Fitzpatrick, Shelia Rabinowitch, Alexandre Stites, Richard *Russia in the era of NEP: explorations in Soviet society and culture* Indiana University Press 1991 s.

fullstendig seier over den første før 1930. De understreket også sovjetsystemets kapasitet til endring, eksempelvis med de endringene som kom som følge av Stalins død. Men når det gjelder Stalin-tiden godtok de totalitaristenes analyser.⁴¹ Verken Tucker, Lewin eller Cohen har i nevneverdig grad sett på utdanningssystemet og vil derfor ikke bli behandlet i denne oppgaven. Andre generasjons revisjonister utvidet kritikken ved også å utfordre ideen om stalinismen som et utelukkende totalitært system. Videre skisserer Hjartarson opp noen hovedtrekk ved revisjonismen: De er ikke tilhengere av en bestemt modell og stiller seg fritt ovenfor eller motsetter seg totalitarismeteorien. I hovedsak er studieobjektet analyser av stat-samfunn relasjoner. Og med dette utvidede forskningsfeltet blir flere elementer trukket inn den historiske forklaringen. Og til sist, de forholder seg i større grad til sovjetiske kilder.⁴²

Med tanke på den kulturhistoriske vinklingen ser Richard Stites, i artikkelen "Cultural History and Russian Studie" fra 1995, på hva de innen sovjetforskning har definert som kultur. Hans første poeng er at kunst, film, arkitektur og lignende har blitt tilsidesatt til fordel for litteraturstudier på universiteter, og at historikere har hatt et mindreverdighetskompleks i forhold til litteraturvitere når det gjelder kulturforskning. Hans andre poeng er at det som kan kalles populærkultur eller massekultur inntil nylig har blitt oversett og til dels latterliggjort.⁴³ Stites mener kulturhistorien har kommet i skyggen av samfunnshistorien på grunn av en snever forståelse av kultur. Ved å se kultur kun som det en kan kalle finkultur har samfunnshistorikere sett det som en eliteaktivitet på linje med diplomati, krig, statspolitikk.⁴⁴

Bolsjevikenes utgangspunkt i synet på utdanning

Utdanning kan sies å ha hatt en sentral plass hos bolsjevikene før 1917 i den forstand at flertallet av de sentrale aktørene i Oktoberrevolusjonen hadde erfaring innen utdanning og skolering av kadrer. Den mest kjente av partiskolene ble etablert på øya Capri i 1909. Målet var å utdanne permanente kadre fra arbeiderklassen som kunne bli ledende i partiet.⁴⁵ Gruppen som holdt til på Maxim Gorkijs hus på Capri flyttet seg siden til Bologna, samtidig som det ble etablert en rivaliserende skole i Longjumeau (forstad til Paris) under ledelse av Lenin. De rivaliserende skolene var et uttrykk for uenighet og fraksjonering blant

⁴¹ Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991 s. 17

⁴² *ibid.* s. 18-19

⁴³ Stites, Richard "Cultural History and Russian Studie" i Orlovsky, Daniel *Beyond Soviet Studies* Washington 1995 s. 306

⁴⁴ *ibid.* s. 309

⁴⁵ Fitzpartick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press 1970 s. 6

bolsjevikene. På capriskolen dominerte vperedistene, eller venstre-bolsjevikene, under ledelse av proletarkultur-filosofen Aleksandr Bogdanov. Hovedskillet fra Lenins mer ortodokse tolkning av marxismen var større vekt på bevissthet og kultur. Bogdanov og vperedistene⁴⁶ ønsket et sterkere fokus på å fremme og utvikle proletarkultur.⁴⁷ De mente at en forandring direkte på overbygningen, kulturfæren, i forkant av en revolusjonær forandring av basisen var nødvendig. Dette skillet kom også til uttrykk i synet på utdanning. Den sentrale rollen utviklingen av proletarkultur hadde hos Bogdanov førte til et åpnere syn på utdanning. Lenin hevdet massene bevisst måtte ledes, og ønsket dermed en utdanning organisert av partiet. Bogdanov ønsket en utdanning som var mer spontant organisert og regulert av massene selv.⁴⁸ Skolene eksisterte bare noen få år og konflikten mellom leninistene og vperedistene førte ikke til noe permanent skille i bolsjevismen, selv om Lenin og Bogdanov forble meningsmotstandere.

På tross av en del meningsforskjeller hadde de rivaliserende skolene like mål: å skape kadre, både profesjonelle revolusjonære og røde intellektuelle.⁴⁹ På det teoretiske planet hadde de et godt utgangspunkt, både gjennom sitt marxistiske ståsted og gjennom generelle pedagogiske teorier og egne erfaringer, fra eksilskolene så vel som i det russiske systemet. Utdanning var av Marx og Engels sett på som et viktig redskap på veien mot kommunisme, skolen skulle bli en arena for endring av menneskets sinn. Offentlig utdanning i et sosialistisk samfunn ville speile og utvikle en ny og bedre framtid, uten fordommer og fremmedgjøring av individet fra ens eget arbeid. Marx uttrykte problemet som skulle bli høyst reelt i Sovjet-Russland/Sovjetunionen:

On the one hand, a change of social circumstances is required to establish a proper system of education. On the other hand, a proper system of education is required to bring about a change of social circumstances.⁵⁰

Marx skrev om polyteknisk utdanning, hovedsakelig med tanke på utdanning av arbeiderklassebarn i datidens samfunn eller på det teoretiske planet i det klasseløse sosialistiske samfunnet. Dette ble dermed et vagt utgangspunkt for et helhetlig syn på utdanning i en kommunistisk stat. I sin enkleste form ble det polytekniske

⁴⁶ Andre profilerte aktører som Lunatsjarskij og Gorkij støttet også denne linjen

⁴⁷ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind* Cornell University Press 1997 s.29

⁴⁸ O'Connor, Timothy Edward *The Politics of Soviet Culture Anatolii Lunacharskii* UMI Research Press Michigan 1983 s. 9

⁴⁹ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind* Cornell University Press 1997 s.36

⁵⁰ Karl Marx sitert i Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 4

utdanningsalternativet tolket av bolsjevikene som antitesen til det akademiske gymnaset i det førrevolusjonære Russland.⁵¹

Utdannelse skulle ha en frigjørende effekt på individet. Det forbereder en til et samfunn hvor arbeidsdelingen ikke holder en nede, men frigjør gjennom meningsfullt og variert arbeid. Dette idealet forutsetter en bred grunnutdannelse der individet forbreides til et arbeidsliv med varierte arbeidsoppgaver. Samtidig skulle den skille seg fra det tidligere gymnaset med en praktisk tilnærming til arbeid i den nye arbeiderstaten. Dette motsetningsforholdet mellom ønsket om en bred og frigjørende allmennutdannelse og teknisk utdannelse knyttet til industri og arbeidsliv skulle komme til å prege utformingen av utdanningssystemet i Sovjetunionen. Institusjonene kom også til å bli preget av motsetningsforholdet mellom idealet om allmenn rett til utdannelse og behovet for å fremme interessene til arbeiderklassen. Behovet for egne røde spesialister og egen rød intelligentsia var et sterkt argument for kvotering av studenter med arbeiderklassebakgrunn på bekostning av prinsippet om lik rett til utdannelse. På tross av at flere sentrale bolsjevikere hadde klare formeninger om hva slags utdanningspolitikk de ønsket, var de som parti ikke nevneverdig engasjert i spørsmål om kultur- og utdanningspolitikk. Timothy O'Connor poengterer at dette spesielt var tilfellet i de første årene etter revolusjonen, da de i hovedsak var opptatt med å konsolidere maktposisjonen.⁵²

Lenin og utdanningspolitikk

Lenin var ikke blant de innen partiet som interesserte seg spesielt for utdanningspolitikk. Men med tanke på hans posisjon blir hans syn på feltet uansett høyst relevant. Uavhengig av hvordan en tolker sovjethistorien, er det helt klart at Lenins synspunkter og tanker veide tungt på alle områder. Dette var tilfelle i hans levetid og etter hans død. Med den framvoksende leninkulten ble hans tekster kanskje enda viktigere og aktivt brukt, og misbrukt, for å gi ekstra tyngde til en gitt politisk linje. Frederic Lilge har i "Lenin and the Politics of Education" fra 1968 som mål å sammenfatte og klargjøre Lenins syn og innvirkning på utdanningspolitikken. Lenins interesse for utdannelse kan hovedsakelig sies å ha vært indirekte, og dermed åpen for tolkning. Dette til forskjell fra bolsjevikere som Anatolij Lunatsjarskij, Bogdanov og Hadezjda Krupskaja som hadde mer helhetlige og tydelige syn på pedagogikk, og som i større grad var interessert i kultur- og utdanningspolitikk. Størst var som nevnt forskjellen mellom Lenin og

⁵¹ Fitzpartick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press 1979 s. 5

⁵² O'Connor, Timothy Edward *The Politics of Soviet Culture Anatolii Lunacharskii* UMI Research Press Michigan 1983 s.14

Bogdanov. Bogdanovs tro på viktigheten av utviklingen av en egen proletarkultur som forutsetning for en vellykket revolusjon førte til hans brudd med bolsjevikene. Lenin, med støtte i marxismen, så kulturen som en overbygning av den økonomiske basisen. Endring av kultur måtte dermed komme etter, og som følge av, endringer i den økonomiske basisen. Bogdanovs tro på endring først innen kulturen ble slik sett et brudd med ortodoks marxisme.

Lilge forsøker først å klargjøre Lenins syn ved å se på hva han utelukket i sitt syn på utdanning. Han tok avstand fra den sekulære tradisjonen om moderne offentlig utdanning med røtter fra opplysningstiden, og med dens moralbegreper. Troen på menneskets godhet og rasjonalitet i motsetning til korrupte sosiale institusjoner var utgangspunktet. Idealet ble utdanningsinstitusjoner styrt av autonome grupper intellektuelle, forskere og lærere. At dette ikke appellerte til marxisten Lenin er ikke overraskende, da dette bryter med grunnleggende marxistiske forståelser. Med et filosofisk utgangspunkt fra Hegel, Marx og Engels hvor fornuften er knyttet til maktformer som beveger seg gjennom historiske faser ble dette sett på av Lenin som et naivt utgangspunkt. Politisk ideologi måtte fortsette å kontrollere utdanningsinstitusjonene for å kunne sikre dens gradvise internalisering og dermed direkte innsats mot planlagte sosiale mål.⁵³ Dette var lite kontroversielt og i tråd med det herskende synet i partiet. Den andre tradisjonen som Lenin konfronterte var heller ikke i tråd med marxismen, men preget likevel de i partiet som var pedagogisk interesserte. Retningen hadde sitt utspring hos den kjente forfatteren Lev Tolstoj, som også var pedagog. Hans syn og forsøk innen pedagogikk sto sterkt blant progressive pedagoger i Russland før revolusjonen. Tolstojs utgangspunkt var heller anarkistisk enn sosialistisk, og ble dermed lett å argumentere mot fra et kommunistisk ståsted. Lenins kritikk av Tolstoj ble dempet av respekt for kunsten hans, samt av nyttige elementer han mente var å finne i Tolstojs samfunnskritikk. Men han fant likevel at forfatterens filosofi var utilgivelig: den var ifølge Lenin pasifistisk, anarkistisk, utopisk og preget av orientalsk pessimisme.⁵⁴ På tross av tydelige grunnforskjeller fortsatte Tolstoj å påvirke ledende bolsjevikere i synet på utdanning og pedagogikk. Lilge hevder Tolstoj var en viktigere kilde til inspirasjon for sentrale utdanningspolitikere i partiet enn Marx. Lenins kone Krupskaja var blant de sentrale utdanningspolitikere. Hun hevdet for eksempel i 1923 at: "Children and youth should not become instruments for the realization of

⁵³ Lilge, Frederic "Lenin and the Politics of Education" *Slavic Review* Vol 27, No. 2. 1968 s. 231

⁵⁴*ibid.* s. 232

aims that are extraneous and contrary to their interests.”⁵⁵ Hennes syn, samt tradisjonen fra Tolstoj, virker fra et vestlig-demokratisk ståsted mer appellerende som utgangspunkt for en utdanningspolitikk. Lilge blir relativt tydelig i sitt personlige syn da han kommenterer Krupskaja:

Had that belief been allowed to determine Soviet educational practice, it might eventually have contributed to sustaining some form of humanistic socialism. But the economic conditions and the political-administrative style of the party denied any such hopes. Krupskaja never exercised any power in the party leadership, and Lenin himself realized only too late, if at all, that socialist culture supposed a quality of human relationship that authoritarian administrative and organization could not create.⁵⁶

Ved å sette Lenin opp mot Lunatsjarskij kommer det fram en videre klargjøring av partilederens synspunkter. Ved Den første allrussiske kongressen for opplysning i august 1918 talte Lunatsjarskij metaforisk om skolen som et tempel dedikert til skapelsen av et mer humant samfunn og avskaffelsen av klassekultur. Ved samme kongress to dager senere hevdet Lenin at utdanning er en videreføring av politikken, å se skolen som utenfor livet og politikken var hyklersk. Videre kommer det fram lignende motsetninger to år senere ved Den tredje Komsomolkongressen der Lunatsjarskij refererte til skolen som et brorskap for læringen av human og kommunistisk ånd. Samme dag utfordret Lenin delegatene til disiplinerte studier nødvendige for utviklingen av industri, jordbruk og elektrifisering.⁵⁷ Med dette tydeliggjøres et skille i formuleringer og tematikk. Lunatsjarskij brukte metaforer som tempel og brorskap og fremhevet individets utvikling innen skoleverket. Lenin hadde et mer praktisk og konkrete mål: Utdanning ble beskrevet som et verktøy i utbyggingen av den nye kommuniststaten.

⁵⁵ Krupskaja sitert i Lilge, Frederic “Lenin and the Politics of Education “ Slavic Review Vol 27, No. 2. 1968 s. 232

⁵⁶ Lilge, Frederic “Lenin and the Politics of Education” Slavic Review Vol 27, No. 2. 1968 s. 232-233

⁵⁷ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 6

Kapittel 2:

Utdanningspolitikken under krigskommunismen

Oktoberrevolusjonen sikret på ingen måte bolsjevikenes grep om det tidligere Tsar-Russland. Store områder i vest ble avsett med fredsavtalen inngått i Brest-Litovsk som trakk Russland ut av 1.verdenskrig. Revolusjonen ble fulgt av borgerkrig, og bolsjevikene oppnådde først full kontroll med seieren i 1920. 1.verdenskrig og den påfølgende borgerkrigen fikk katastrofale følger for det russiske folket. Bolsjevikene vant mye av sin støtte, hovedsaklig i byene, med sine krav om å trekke Russland ut av krigen. Følgene av revolusjonen ble den kaotiske borgerkrigen der Den røde armé kjempet en krig på flere fronter mot en fiende som verken sto samlet eller var samkjørte. Intervensjonsstyrker fra andre land, de kontrarevolusjonære og konservative hvite, samt radikale som ikke støttet bolsjevikene var hovedgruppene som kjempet i den kaotiske borgerkrigen. Skritt for skritt tok Den røde armé, under ledelsen av Leo Trotskij, kontroll over det tidligere russiske imperiet.

Perioden har i ettertid blitt kjent som krigskommunismen. Dette begrepet henviser til systemet som vokste fram med borgerkrigen og varte til introduksjonen av NEP i mars 1921. Fra juni 1918 ble markedsøkonomien avskaffet, omfattende nasjonalisering av industrien fant sted og privat handel ble gradvis avvirket og erstattet av rasjonering. Offentlig fordeling av mat og andre nødvendige varer resulterte i at økonomien hovedsakelig ble en bytteøkonomi.⁵⁸

Borgerkrigen fikk katastrofale følger for alle samfunnslag i det tidligere imperiet, men spesielt prekært for bolsjevikene ble konsekvensene krigen fikk for arbeiderklassen, i hvis navn de hadde gjennomført revolusjonen. Russland hadde i 1917 3,6 millioner arbeidere, men innen 1920 hadde andelen sunket til 1,5 millioner. Grunnene til denne dramatiske nedgangen var i hovedsak forsyningsproblemer, som førte til at store deler av bybefolkningen flyttet ut på landsbygda, samt betydelig rekruttering innen arbeiderklassen til Den røde armé og administrativt arbeid i den nye arbeiderstaten.⁵⁹

Sovjetperiodens politiske system ble utformet i disse årene selv om betydelige endringer, spesielt i praksis, kom med stalinismen og de senere periodene. Det strukturelle apparatet ble etablert i disse årene: Systemet bygde i utgangspunktet på sovjetene, og den høyeste statsmakt ble i oktober 1917 tildelt Den andre allrussiske sovjetkongressen som var sammensatt av

⁵⁸ Egge, Åsmund *Fra Aleksander II til Boris Jeltsin* Universitetsforlaget, Oslo 1993 s. 114

⁵⁹ *ibid.* s. 115

representanter fra sovjetene på lavere nivå.⁶⁰ Det skulle snart vise seg at sovjetene, som var tenkt som grunnmuren i folkestyret, tapte makt på bekostning av partiet og statsapparatet. Borgerkrigsperioden førte til militarisering av bolsjevikene, som igjen bidro til at sovjetmakten i realiteten ble erstattet av partiets makt. Partiets grunnorganisasjon var celler organisert i fabrikker og landsbyer, i Den røde armé og ulike større organisasjoner. Sentralkomiteen var på toppen som partiets utøvende organ, med et enormt hierarki av sentrale og lokale partiorganer under seg. Partiets øverste organ, partikongressen, skulle i prinsippet møtes årlig. De årlige møtene fant kun sted de første årene etter revolusjonen, praksisen ble etter hvert at kongressen ble avholdt sjeldnere men relativt jevnlig.⁶¹ Det var altså denne etter hvert topptunge organisasjonen som satt med all vesentlig makt. Dette gjorde det mulig å fatte vedtak og sette politikk ut i praksis raskt. Konsekvensen ble et partistyre på bekostning av sovjetene, som makten i prinsippet skulle gå ut fra. De interne partistridighetene førte også etter hvert til fraksjonsforbud som hemmet den frie meningsutveksling innad i partiet.

Teori:

Bolsjevikene kom til makten i oktober 1917 med vissheten om at de var en del av noe helt nytt, for første gang satt et parti med kommunistisk ideologi ved makten. Det var første gang dette helhetlige ideologiske rammeverket skulle utprøves i en praktisk-politisk virkelighet. Den marxistiske ideologi ga dem en relativt helhetlig materialistisk verdensforståelse og deres forståelse av marxismen påvirket alle politiske vurderinger og avgjørelser. Men i møtet med den politiske virkeligheten var tolkningsmulighetene store. Utdanningspolitikk kan sies å ha en spesiell posisjon fordi utdanning skulle være nøkkelen til å gi massene, spesielt den oppvoksende generasjon, opplæring og tro på marxismen slik den ble tolket av bolsjevikene.

Den totalitaristiske tradisjonen så hovedsakelig på Sovjetunionen på det storpolitiske nivået og man finner som forventet lite konkret om utdanning innen denne retningen. Men gjennom større temaer som kultur og ideologi kan en indirekte se på tematikken. *The Politics of Ideals in the USSR* fra 1967 av Conquest kan bidra til et slikt indirekte blikk på utdanning i det tidlige Sovjetunionen. Han kommenterer selv tittelen slik:

‘The Politics of Ideas’ is a convenient formulation for bringing under one head the various methods employed in the USSR to impose the current ideas of the Party

⁶⁰ *ibid.* s. 116

⁶¹ *ibid.* s. 117

and to suppress all others. It should not be taken as meaning that there are no areas in which autonomous thought can exist.⁶²

Perioden før 1928 blir lite behandlet i denne boken, det finnes hovedsakelig korte referanser i form av faktaopplysninger om når forskjellige instanser ble opprettet. Målet for boken bidrar med forklaringen på hvorfor utdanning så å si fullstendig er utelatt. Boken tar for seg historien og formen til det sovjetiske systemet av ”tankekontroll”, historien om den bevisste begrensning og veiledning til godtatte uttrykk innen alle områder.⁶³ At denne trenden ble betydelig sterkere etter Stalins fullstendige grep om makten er velkjent, og det virker dermed riktig at hovedoppmerksomheten til et slikt verk blir liggende etter 1928. Men å unnlate å behandle den prestalinistiske perioden kan virke mot sin hensikt. En antagelse kan være at Conquest valgte bort denne perioden fordi den i liten grad var preget av dette systemet av ”tankekontroll”, slik han formulerer det. Ved å hoppe over denne delen av sovjetisk historie kan det gis inntrykk av at dette systemet av ”tankekontroll” ikke eksisterte før stalinismen, at denne tankemåten ikke var gjeldende før 1928. Det er ikke dermed sagt at man skal tillegge Conquest denne meningen, men historien om det sovjetiske systemet av ”tankekontroll” før 1928 blir stående som uklart. I kapittelet *The Theory: Historical Materialism, Ideology and Determinism* finner en et argument for denne avgrensningen, med referanser til klassisk marxisme. Kort skissert ligger ideene innen klassisk marxisme i overbygningen og er dermed betinget av den økonomiske basisen. Ideene blir betinget av økonomien og mister derfor noe av sin rolle som en aktiv kraft innen marxismen slik bolsjevikene generelt tolket den. Conquest hevder dette endrer seg radikalt med stalinismen:

The real turning point-what might be called the rehabilitation of the superstructure-occurred when the Five-Year Plans were getting into their stride and when the State, under Stalin, not only showed no signs of `withering away` as Engels had prophesied, but took control of every aspect of the life of its citizens⁶⁴

Staten, og dens kontrollmekanismer, bredte om seg i mye større grad med stalinismen og dermed blir historien herfra og videre mer relevant for hans verk.

Innledningsvis i kapittelet om marxistisk teori og ideologi hos Conquest er det en kobling mellom utdanning og kontroll som kunne begrunne et større fokus på temaet. Med referanse til Lenin ser han på forholdet mellom det nye samfunnet som skulle bygges, og det nye mennesket som skulle formes. Det nye samfunnet forutsatte det nye mennesket og logisk

⁶² Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967 s. 10

⁶³ *ibid.* s. 11

⁶⁴ *ibid.* s. 15

fulgte det dermed at det måtte skapes aktivt. Dette var det fremste målet og hensikten med sovjetisk utdanning og tankekontroll.⁶⁵ I fremstillingen av stalinismen blir utdannelse behandlet i et kort avsnitt som sier vel så mye om perioden før, som etter:

In education, as in other fields, the mobilisation of thought was reflected in sweeping changes in the early 1930s when the relatively untrammelled experimental ideas of the first years after the Revolution gave place to the practical, purposive criteria of the Five-Year Plans. (...) Soviet schools during this period ceased to be a medium trying to provide an ideal environment in which the adolescent personality could blossom in a free self-governing community. Instead they became institutions designed to turn out loyal and productive Soviet citizens.⁶⁶

Også her ser vi et sterkt skille mellom stalinismen og årene før. Det kan gjennom dette virke som det ikke er noen sammenheng mellom utdanningssystemet før tidlig 1930-tallet og den stalinistiske utdannelsen som målrettet ville skape lojale og produktive sovjetborgere. Dette synet passer inn i det helhetlige totalitarismesyntet der enkeltindividet er fullstendig underlagt det totalitære styret uten noen som helst evne til å påvirke sin egen situasjon: Med Stalins fullstendige grep om makten kunne han forme utdanningen til å bli akkurat slik han ønsket den og dermed helt annerledes enn hva den tidligere hadde vært.

Synet på perioden før stalinismen hos Conquest kan føre til noen problematiske antagelser. Teksten må settes inn i sin samtid da kildetilgangen var dårlig og relativt lite var kjent om utdanningshistorien i Sovjetunionen da boken kom ut. Likevel synes det kritikkverdig å sette opp et så sterkt motsetningsforhold mellom utdanningssystemet før og etter stalinismen. Var revolusjon ovenfra noe så revolusjonerende nytt at styresmaktene gikk direkte, og uten sammenheng, fra en relativt fri og eksperimentell skole som søkte å utvikle barnets fulle potensial til en skole der det kun dreide seg om å skape lojale og produktive sovjetborgere? Det virker slik av teksten, selv om det ikke nødvendigvis var Coquests intensjon. Ved å sette et så sterkt skille, og med så lite stoff om utdanningspolitikken før det konservative skiftet, kan teksten synes å helle i den retningen. I et mer helhetlig perspektiv kan dette tolkes som en del av problematikken rundt forholdet mellom leninisme og stalinisme. Var stalinismen en logisk konsekvens av leninismen eller var den et brudd og noe nytt? Totalitarismeteorien støtter seg generelt til tanken om at stalinismen var en videreutvikling av leninismen. Det tidlige Sovjet-Russland/Sovjetunionen var slik sett en ufullstendig totalitarisme, men likevel et system på vei mot den stalinistiske totalitarismen. Denne antagelsen støttes opp av Conquests tidligere viste tilbakevisning av kritikken fra revisjonismen. Han svarte revisjonismen ved å definere

⁶⁵ *ibid.* s. 13

⁶⁶ *ibid.* s. 30

totalitarismen ikke kun ut ifra hva de faktiske realitetene i samfunnet var, men også ved å se på intensjonene til maktøverne. Det tidlige Sovjet kan med dette sees på som en intendent totalitarisme som først fikk muligheten til fullbyrdelse med stalinismen.

Innen studiet av utdanningspolitikken i det tidlige Sovjet er det spesielt en historiker som står fram: Sheila Fitzpatrick. Sent på 1960-tallet og tidlig 1970-tallet sto hun for de første helhetlige engelskspråklige studiene om sovjetisk kulturpolitikk fra revolusjonen til og med stalinismen. Hennes to bøker⁶⁷ er politisk- og samfunnshistoriske verker som ser på Narkompros⁶⁸ i sin helhet: kommissariatet som politisk institusjon, hvilke mål de satt seg og hvordan de forholdt seg til andre maktinstanser er den røde tråden i verkene.

De første årene etter Oktoberrevolusjonen var preget av kaotiske tilstander, da bolsjevikene ikke hadde oppnådd fullstendig grep om makten. 1.verdenskrig og den påfølgende borgerkrigen førte til at vilkårene ble forverret for store deler av befolkningen. På tross av dette var perioden preget av sterk idealisme og framtidstro hos det nye regimets støttespillere. I alt kaoset så de også muligheten til et nytt og bedre samfunn, der bolsjevikene skulle utforme politikken for det nye sosialistiske samfunnet. 27. oktober 1917 kom Lunatsjarskij med sin første erklæring som kommissær for utdannelse:

The government cannot give it to them, nor the intelligentsia, nor any force outside themselves. Schools, books, theatres, museums, and so on can only be aids. The people themselves, consciously or unconsciously, must evolve their own culture...The State Education Commission is certainly not a central power directing educational institutions. On the contrary, all schools affairs must be handed over to the organs of local self-government. The independent action of...workers`, soldiers` and peasants` cultural-educational organizations must achieve full autonomy, both in relation to the central government and to the municipal centres...⁶⁹

Ideen var en utdanningspolitikk formet ut fra folkelig og lokalt initiativ. Ser vi på tidspunktet, revolusjonsmåned, blir dette i hovedsak et ideal som ennå ikke hadde blitt underlagt den politiske virkeligheten. Mer konkret ønsket Narkompros at organiseringen skulle skje gjennom utdannelsessovjeter valgt av folket på *volost*, *ujezd*, *gubernija*- og *oblast*nivå.⁷⁰ Disse utdannelsessovjetene skulle ha kontroll over administrasjonen av utdanningspolitikken i sine områder samtidig som de var underlagt sentralpolitisk overvåking. Narkompros ønsket

⁶⁷ *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky October 1917-1921* og *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*

⁶⁸ *Narodnyj Komissariat Prosvesjtsjenija*. Kultur- og utdanningsdepartementet.

⁶⁹ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 26

⁷⁰ *Oblast* kan oversettes til fylke. *Gubernija*, region med opp til 40 000 mennesker. *Ujezd* kan oversettes til kommune, 20-30 000 mennesker. *Volost*, administrativ enhet opprettet etter 1861, lå under *Ujezd*.

dermed en posisjon som regjeringsorgan på toppen av en pyramide av valgte sovjetere, men uten rett til sentral dirigeringsmakt. Kommissariatet la fram en plan som tok avstand fra sterk sentralmakt allerede før den generelle administrative strukturen til Sovjetrepublikken var utformet.⁷¹

Det tydelige ønsket om en svak sentralmakt innen utdannelse skurrer med totalitarismens generelle syn på sovjetsamfunnet. Etter hvert som den administrative strukturen kom på plass, fikk også Narkompros retningslinjer som satte begrensinger på lokalt initiativ og kontroll. Likevel kommer det fram med disse tidlige planene et ideal innen deler av maktapparatet om folkelig kontroll over egne lokale anliggende. Slike idealer fører til at argumentet om at bolsjevikene i utgangspunktet ønsket å etablere en totalitær stat kan nyanseres. Det er tydelig at det innen Narkompros var sterke krefter som ønsket relativt stor grad av lokalt selvstyre.

En annen størrelse innen den totalitaristiske tradisjonen, Merle Fainsod, skiller seg i tema og bredde fra Conquest med verket *How Russia is Ruled*, førsteutgave utgitt i 1953. Forskjellene kommer fram allerede i titlene, Fainsods er et omfattende verk som favner vidt mens Conquests er en relativt kort innføring i en begrenset tematikk. Det er også her lite å finne om utdanning. Kun ved å gå indirekte gjennom kulturpolitikk, som også bare blir kort behandlet, finner man noe. Dette til tross for at verket er i overkant av 500 sider. Under beskrivelsen av borgerkrigsperioden ser han på motsetningsforholdet som framtrådte gjennom utformingen av maktapparatene til den totalitære stat. Samtidig som partiet sikret seg makten var dette også en periode med framtidshåp og nytenkning blant dem som støttet en omfattende endring av det russiske samfunnet. Fainsod beskriver de først årene som en tid med omfattende sosial eksperimentering, der det nye regimet følte seg fram på veien inn i fremtiden. Det var også en tid med opprør mot familie og tradisjonelle verdier, håp om kvinnefrigjøring, styrking av de unges posisjon, utdanningsinnovasjoner og en relativt fri litterær og kunstnerisk produksjon.⁷² Denne fremstillingen synes å passe med de idealene Narkompros viste med den første erklæringen om utdanning. Ved å sette dette opp mot framveksten av maktapparatene til den totalitære staten, kommer en av hovedkonfliktene i den prestalinistiske utdanningspolitikken tydeligere fram. Motsetningsforholdet mellom idealer og samfunnsbehov kom til å prege utdanningssystemet fram til kulturrevolusjonen.

⁷¹ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 26

⁷² Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967 s. 95-96

I Narkompros lå ikke utdanningsidealene kun innen marxistisk tradisjon. Inspirasjonen kom like mye fra progressive pedagoger som så verden utenfor kommunistenes ideologiske rammeverk. Dette kompliserte motsetningsforholdet mellom idealer og samfunnsnytte ytterligere. Som vist i innledningskapittelet krediterte Frederic Lilje Tolstoj for å være hovedinspirasjonskilden til utdanningsidealene som preget bolsjevikene i kommissariatet. Larry E. Holmes fremhever, i *The Kremlin and the Schoolhouse* fra 1991, Stanislav Sjatskij som hovedinspirasjon. Sjatskij utviklet sine alternative pedagogiske ideer i kontrast til det han mente både var irrelevante og kjedelige metoder innen det klassiske gymnaset og Universitetet i Moskva. Han opprettet alternative barnehager, skoler og voksenopplæringscentre i tiårene før revolusjonen, støttet både av private midler og tidvis av myndighetene. Hovedmålet var å utvikle hvert individs kunstneriske, mentale og fysiske ferdigheter. Dette skulle gjøres ved å kombinere akademiske fag med aktiviteter som ekskursjoner, gymnastikk, metallarbeid, bokbinding, sying, jordbruksarbeid, dyrehold samt kjøkken- og vaktmesterarbeid i de koloniene han opprettet.⁷³ Man ser her en del likhetstrekk med Narkompros' visjoner om pedagogiske metoder. Men, som med Tolstoj, er det også tydelige forskjeller. Med et marxistisk grunnsyn ble slike alternative skoler også sett på som naivistiske. Bolsjevikene så det som nødvendig, og uunngåelig, med en politisert skole. Ideologien i samfunnet ville uansett gjenspeile seg i undervisningen, men graden av politisering var det delte syn på blant kommunistene. Selv om Sjatskij ikke delte bolsjevikenes visjoner, ble han likevel etter noen års motstand del av det nye utdanningssystemet da kolonien hans ble Narkompros' første eksperimentelle skolekommune.

Motsetningsforholdet mellom de totalitære og eksperimentelle trekkene innen sovjetisk utdanningspolitikk synes klarere når idealene og bakgrunnen fra før revolusjonen blir belyst. Kombinasjonen progressive utdanningsidealene og troen på den marxist-leninistiske parti- og samfunnsmodellen førte til en vanskelig balansegang mellom individers rettigheter og den nye kommuniststatens behov. Målet var en skole som skilte seg radikalt fra den i Tsar-Russland, en skole som både hadde vært indoktrinerende og konservativ. I den nye skolen skulle barnet få utvikle seg i sin helhet, samtidig som styresmaktene ønsket oppdragelse i kommunistiske idealer. Det nye kommunistiske mennesket skulle gjennom en slik utdanning vokse fram. Samtidig måtte de tilpasse skolen samfunnets behov og realiteter. Et dilemma var hvordan

⁷³ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 13

man skulle få inn kommunistiske idealer i en befolkning uten særlig kjennskap til ideologien og samtidig unngå en indoktrinerende skole.

Den nye skolen

Prinsippene for skolepolitikken skapte sterk debatt i Den statlige utdanningskommisjonen våren og sommeren 1918. Debatten ble grunnlaget for hvordan skolepolitikken de første årene etter revolusjonen kom til å se ut. På dette tidspunktet var det innen Narkompros to retninger i synet på skolens form. Den ene hadde sitt senter i Petrograd, ledet av Lunatsjarskij og Ljudmila Menzjinskaja, og den andre, Moskvagruppen, var ledet av V. M. Poznjer og P. N. Lepsjinskij. Skillelinjene kan trekkes tilbake til Marx og uklarheten rundt karakteren av polyteknisk utdanning. Det sentrale temaet var i hvor stor grad skolen skulle være knyttet opp mot arbeidslivet. Begge retningene hadde som utgangspunkt ideer om aktive læringsmetoder, elevdeltagelse, uformell kontakt mellom lærere og elever og et marxistisk grunnsyn der utdannelsesinstitusjonene var basert på polytekniske skoler. Petrogradgruppen trodde på en anti-autoritær, ikke-skolastisk utdanning som skulle oppmuntre utvikling av barnets individualitet. Deres forståelse av polyteknisk utdanning var opplæring innen grunnleggende tekniske ferdigheter praktisert i en velutstyrt skole. Spesialisering skulle først forekomme senere i ungdomsårene. Moskvagruppen ønsket skolekommunen som en mer fullstendig ramme rundt barnets omgivelser, sju dager uka, året rundt.⁷⁴

Går vi inn på forholdet til samfunnsstrukturene var Moskvagruppen mer radikal og utopisk, fordi skolekommunen direkte ville utfordre familien som institusjon. De kritiserte Petrogradgruppen for å ha et for akademisk forhold til polyteknisk utdanning og hevdet at arbeidsferdigheter ikke kunne læres på skolen, men måtte erfares ved organiseringen og vedlikeholdet av skolekommunen. Det nye systemet måtte være klart til skolestart høsten 1918 og ble debattert både i Den første allrussiske utdanningskongressen i august-september og senere i Den statlige utdanningskommisjonen i september samme år. Uenighet mellom de forskjellige fraksjonene førte til at skolestarten måtte utsettes en måned da de ikke kom til enighet.⁷⁵

⁷⁴ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 29-30

⁷⁵ *ibid.* s. 30

Resultatet av uenighetene ble *Deklarasjonen om den enhetlige arbeidsskolen* og *Erklæring om den enhetlige arbeidsskolen*,⁷⁶ dokumentene som ga retningslinjer til den nye skolen.

Deklarasjonen var tydelig preget av den progressive utdanningstradisjonen som Petrogradgruppen kjempet for. "Enhetlig skole" ble definert som et helhetlig skolesystem fra barnehage til universitet, der alle barn skulle starte likt og ha samme mulighet til å kunne klatre stigen helt opp i systemet. Arbeidsprinsippet ble forstått som et aktivt og kreativt møte med verden. Målet var å gjøre elevene kjent med det som var mest nødvendig for dem i det virkelige liv, nemlig jordbruk og industriarbeid i alle dets variasjoner. Balansen mellom Moskva- og Petrogradgruppen lå i målet om at arbeidet måtte være reelt produktivt arbeid, men uten noen gang å miste sin pedagogiske karakter. Når det gjaldt temaer fortsatte fag som russisk(og/eller andre morsmål), matematikk, geografi, historie, biologi, fysikk, kjemi og moderne språk å eksistere i tillegg til et sosiologisk leksikon med hovedvekt på arbeidsprosesser som skulle brukes i undervisningen. Fagene skulle så langt det var mulig undervises med progressive, aktive læringsmetoder.⁷⁷ Deklarasjonen var litterær, vag og helte generelt mot Petrogradgruppen. Erklæringen var mer spesifikk og hadde et større innslag av Moskvagruppens holdninger. Generelle hovedprinsipper og retningslinjer omfattet gratis og sekulær utdanning for alle barn fra 8 til 17 år, skoleuken skulle være sju dager, med halvannen dag satt av til ekskursjoner og klubber. Skoleåret skulle være på ni måneder. Det skulle gis gratis varm frokost. Lekser, straff og eksamener skulle avskaffes. Organiseringen skulle skje gjennom et skolesovjet der lærerne, representanter fra distriktets arbeiderbefolkning, eldre elever og en representant fra det lokale utdanningsdepartementet skulle delta. Lærerstabene skulle velges av sovjetet.⁷⁸ Moskvagruppens ideer er tydeligst i synet på praktisk arbeid:

Productive labour must serve as the basis of school life, not as a means of paying for the maintenance of the child, and not only as a method of teaching, but as socially-necessary productive labour...The school is a school-commune, closely and organically linked through the labour process with its environment.⁷⁹

Med Moskvagruppens idealer blir det klart at de i mindre grad enn Lunatsjarskij var på kollisjonskurs med sterke krefter i partiet som arbeidet for å bedre tilpasse utdannelsen økonomien. Det økonomiske nyttesynet får i dette tidlige stadiet liten innflytelse på

⁷⁶ Oversettelsen *Den enhetlige arbeidsskolen* baserer seg på på Fitzpatrick's oversettelse og den russiske. Hun bruker *United Labour School*, på russisk *Edinaja trudovaja skola*.

⁷⁷ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 31-32

⁷⁸ *ibid.* s. 33

⁷⁹ Narkompros sitert i Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 33

grunnskolepolitikken, men fram mot 1920 øker ideens innflytelse. Spesielt ser vi dette senere med Glavprofobrs⁸⁰ tilpassning av den høyere utdannelsen til økonomien.

Høyere utdanning

Den tidligere elitistiske høyere utdannelsen kom til å gjennomgå omfattende endringer som følge av revolusjonen. Michael David-Foxs *Revolution of the Mind* fra 1997, et hovedsakelig kulturhistorisk verk, tar for seg de generelle tendensene i periodens høyere utdanningspolitikk. Bolsjevikene hadde få konkrete planer for hvordan den postrevolusjonære høyere utdannelsen skulle se ut. De hadde erfaring med kaderutdanning fra tiden i eksil, men borgerkrigen og konsolidering av makten krevde det meste av de nye styresmaktens ressurser de første årene. Går vi tilbake til Lunatsjarskijs første erklæring som kommissær for utdanning, viste den et ønske om sterk lokal selvstyring av utdanningspolitikken. Dette, kombinert med den generelt kaotiske situasjonen og få konkrete planer fra bolsjevikenes side, ga grobunn for eksperimentering uten særlig kontroll fra myndighetene. Under krigskommunismen var det en oppblomstring av trender innen høyere utdanning som hadde reformistiske så vel som kommunistiske røtter. En mengde nye institusjoner så dagens lys, om enn ofte kun på papiret. I årene etter 1917 forsøkte nesten hver provins og større by å etablere sitt eget universitet, og antallet høyere utdanningsinstitusjoner av alle slag økte sterkt.⁸¹

Partiutdanningsinstitusjonene ble etablert og fikk stadig mer dominerende plass etter hvert som Den røde armé vant terreng. I takt med bolsjevikenes økte kontroll vant de partivelsignede institusjonene plass, på bekostning av andre nyopprettede institusjoner. Partiutdannelsen som da oppsto kan sies å ha bygget på to hovedtrender fra før revolusjonen: fra den tidligere kaderutdannelsen i eksil, da hovedsakelig vperedist-tradisjonen, og fra folkeuniversitetsbevegelsen som eksisterte i Tsar-Russland.⁸² De nyopprettede folkeuniversitetene ble godkjent av Narkompros umiddelbart etter 1917 og passer godt inn i kommissariatets syn på utdanning, med en relativt åpen og lokalt styrt utdanning.

Også andre trender sto sterkt i denne perioden. Innen utdanning som hadde lignende politisk utgangspunkt, var Bogdanovs proletkultbevegelse dominerende. Det spesielle med denne bevegelsen var at den hevdet sin uavhengighet fra kommunistpartiet og så seg selv som et

⁸⁰ Glavnyj Komitet Professionalno-tekhnijsjeskogo Obrazovanija. Hovedkomiteen for teknisk-profesjonell utdanning.

⁸¹ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 38

⁸² *ibid.* s. 39

laboratorium og en utvikler av en genuin proletarisk kultur. Også innen Proletkult var det vanskelig for ledende teoretikere å øve kontroll. Bogdanov klaget over at mange av de mindre kjente proletkultinstitusjonene som oppsto, for eksempel Karl Marx Universitetet for proletarisk kultur i Tver, lignet for mye på de førrevolusjonære folkeuniversitetene med tanke på pensum og at den sosiale sammensetningen ikke på langt nær var proletarisk nok.⁸³

Ifølge James C. McClellands artikkel ”Bolshevik Approches to Higher Education” fra 1971, var den høyere utdanningspolitikken under krigskommunismen tuftet på to hovedprinsipper som var bærende for synet på utdanning generelt i Narkompros på denne tiden. Han skiller seg fra David-Fox ved at han kun tar for seg det storpoltiske aspektet, mens David-Fox går videre til å se direkte på institusjonene som kom til å forme kulturen blant den nye intellektuelle elite.⁸⁴ Det første prinsippet var overbevisningen om at det viktigste for å oppnå sosialisme var en vidtgående proletarisk klassebevissthet blant befolkningen. Utviklingen av den industrielle økonomi kom etter.⁸⁵ Dette var i samstemthet med Proletkult, men synes å bryte med bolsjevikene generelt og Lenin spesielt. Hvis dette var ett av to grunnleggende prinsipper for Narkompros, var kommissariatet på tydelig kollisjonskurs med resten av partiet. Lunatsjarskij og andre i kommissariatet sto nærmere Proletkult og Bogdanov personlig⁸⁶ enn mer sentrale bolsjevikere som Lenin og Trotskij. Videre om dette prinsippet siterer McClelland Krupskaja:

the strengthening of proletarian culture (in its broadest sense), the spread of influence over the entire population is a necessary condition for the accomplishment of socialism. Socialism will be possible only when the psychology of people is radically changed. To change it is the task standing before us.⁸⁷

Dette utsagnet synes ikke nødvendigvis å forutsette et syn på kulturutvikling som det grunnleggende viktigste, men setter det som nødvendig del i byggingen av sosialismen, noe som var ukontroversielt innad i partiet.

Det andre prinsippet var overbevisningen om at utdanning måtte administreres hovedsakelig på lokalt nivå. Dette stemmer bedre med det mer generelle bildet av Narkompros, slik

⁸³ *ibid.* s. 41

⁸⁴ Dette aspektet kommer fram i kapittelet om NEP-perioden, der en del vil bli viet til livet på Sverdlov Kommunistuniversitet.

⁸⁵ McClelland, James C. “Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921” *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 821

⁸⁶ Lunatsjarskij og Bogdanov var blant annet svigebrødre.

⁸⁷ Krupskaja i McClelland, James C. “Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921” *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 821

framstilt med revisjonismen. De ønsket, som vist hos Fitzpatrick, å organisere grunnskolen med betydelig mer administrativ kontroll på lokalt plan. Hovedprinsippene i denne tidlige fasen kan synes å ha samsvart med Proletkult, og McClelland trekker også linjer til bevegelser som ønsket lokal arbeiderkontroll av fabrikkene.⁸⁸ Partiets generelle utvikling gikk mot sterkere sentralisering og kontroll over stadig flere samfunnsområder. Tar man i tillegg med Lenins motstand mot Bogdanov og militariseringen av samfunnet, virker det som disse prinsippene var på kollisjonskurs med de ledende tendensene i partiet. McClelland poengterer at Narkompros hadde delvis grunnleggende samsvarende syn med grupper som Proletkult, selv om de ikke delte alle synspunktene deres. Det var heller ingen formell direkte kontakt med grupper som kjempet for lokal arbeiderkontroll.⁸⁹ Et trekk ved denne tidlige perioden var at de formelle institusjonene, samt systemet i sin helhet fortsatt var i støpeskjeen.

Borgerkrigen og dens følger bidro samtidig til en kaotisk situasjon med svak sentral styring som muliggjorde at avvikende syn kunne eksistere samtidig innad i systemet. Man ser altså et mangfold som synes å ha eksistert som følge av liten mulighet for kontroll. Slik sett kan teorien om intendert totalitarisme slik framsatt av Conquest holde her: mangfoldet eksisterte på grunn av myndighetenes manglende kontroll.

Der folkeuniversitetene og proletkultinstituttene stod for generell folkeopplysning og utvikling av en proletarisk kultur, var partiskolene mer konkrete i sine mål: De arbeidet mot raskt å trene agitatorer og byråkrater til det nye regimet. De videreførte tradisjonen fra eksilskolene med vekt på praktisk, politisk og teoretisk trening, samt fokus på masseutdanning og proletarisering av høyere utdanning. I borgerkrigsperioden var partiskolene korte innføringskurs og det var lite sentralisering og kontroll før mot slutten av 1920.⁹⁰ Perioden var preget av en oppblomstring av nye og eksperimentelle former for utdanning. Bolsjevikenes seier i borgerkrigen gjorde en sterkere sentralisering av systemet mulig. Dette skulle få følger for de mer uavhengige bevegelsene som hadde etablert seg. Med tanke på Lenins uenighet og tidligere konflikter med Bogdanov var det ikke overraskende at Proletkult etter hvert mistet uavhengigheten. Mange ledende bolsjeviker, noen av dem tidligere vperedister, anså ikke proletarisk utdanning som uforenelig med partiutdanning. Proletkultledere, som så organisasjonen som en bastion for proletarisk renhet, så heller ikke

⁸⁸ McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 821

⁸⁹ *ibid.* s. 821-822

⁹⁰ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 42

aktiviteter innen Kommunistpartiet som uforenelig med deres bevegelse.⁹¹ Dermed ble kneblingen av Proletkult og overføring til partiets alternativer lettere. Politbyrået utarbeidet i oktober 1920 planer for partiets underleggelse av Proletkult. Bevegelsen mistet sin uavhengighet, mange av dens medlemmer gikk over til bedre økonomisk støttede, politisk mer viktige og ideologisk godkjente organisasjoner. Som følge av dette mistet Bogdanov sin relativt sterke posisjon.⁹²

Med Narkompros' visjoner for den administrative strukturen rundt skoleverket, kommer det fram idealer om en viss grad av lokalt selvstyre. En sterkere sentraliseringstendens fant sted innen alle samfunnslag etter hvert som staten styrket sin posisjon. Dette var tilfellet også innen høyere utdanning. Institusjoner som kolliderte med bolsjevikenes ideologiske grunnlag forsvant, og ideologisk nære bevegelser som Proletkult ble underlagt de partikontrollerte institusjonene. Prosessen med å innordne utdanning statens kontroll og behov var altså allerede på god vei innen 1920. Motsetningsforholdet Fainsod setter opp mellom de eksperimentelle tendensene og framveksten av maktapparatene til den totalitære staten kommer tydelig fram med dette, spesielt med kneblingen av Proletkult som lå relativt nær bolsjevikene ideologisk.

Barnets rolle

Revolution of the Mind skiller seg fra blant annet Fitzpatrick's studier ved at den har en tydeligere kulturhistorisk vinkling. Der Fitzpatrick så på Narkompros i sin helhet, ser David-Fox på høyere utdanning, og kulturen som vokste fram innen denne sfæren i det tidlige Sovjet. En lignende ambisjon ser vi i Lisa A Kirschenbaums *Small Comrades* fra 2001. Hun bygger videre på forskningen gjort av tidligere revisjonister, og tar spesifikt for seg barnehagepolitikken. Barnehagesektoren var langt nede på prioriteringslisten til Narkompros. Likevel ble barnas formative prosess ideologisk viktig, førskolepolitikken var en del av det man kan kalle det utvidede utdanningsbegrepet. Kirschenbaum argumenterer for viktigheten av denne delen av kommissariatets politikk ved å referere til Lunatsjarskij:

If, as Commissar of Enlightenment Anatol Lunacharskii declared, the Revolution had been made in the name of the rising generation, then it was reasonable to measure its success in terms of the lives of the children⁹³

⁹¹ *ibid.* s. 43

⁹² *ibid.* s. 44

⁹³ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 43

Ideologisk var barnehagepolitikken viktigst som kvinnefrigjørende og som ledd i den formative prosessen til barn. Den ideologiske betydningen av barnehagepolitikken svarte ikke til midlene og oppmerksomheten den fikk i Narkompros. Dette bruker Kirschenbaum for å advare mot ensidige tolkninger av bolsjevikenes motiver:

Simultaneously (and paradoxically) a high ideological and low budgetary priority, the efforts to educate young children illustrate the difficulty of characterizing Soviet policy as straightforwardly motivated by either practical considerations or revolutionary commitments.⁹⁴

De mest radikale i synet på barneoppdragelse tok fullstendig avstand fra familien som egnet organiseringsform under den framtidige kommunismen. De sidestilte familien med all annen form for undertrykkelse og ønsket å omforme strukturene til helhetlig kollektiv oppdragelse. Ideologisk var dette ikke veldig kontroversielt som del av marxismen. Familieforhold hadde vært et sentralt tema siden de tidlige utopiske sosialistene og var gjenstand for kritikk fra Marx, og spesielt Engels. Den tradisjonelle familiestrukturen ble sett på som undertrykkende og et arvegods fra historiens tidligere stadier. Det nye var at bolsjevikerne nå faktisk skulle forholde seg til det virkelige liv, ikke til en teoretisk konstruksjon. Rammen rundt det private livet var familien, og ved aktivt å forsøke å undergrave den som institusjon ønsket de å endre hele den private sfære. Men ved å gå for langt inn i folks privatliv risikerte styresmaktene også å miste den støtten de hadde.

Konsekvensene av 1.verdenskrig, revolusjonen og borgerkrigen når det gjaldt familiestrukturen ble et stort antall foreldreløse barn, samt talløse familier der fedre var fraværende som følge av soldattjeneste. Bolsjevikenes marxistiske ståsted fikk dem til å se dette også som et første skritt i redefineringen av familien som institusjon. Problemene med de delvis eller fullstendig oppløste familiene krevde statlige tiltak. Løsninger som barnehjem og barnehager passet godt inn i bolsjevikenes ideologiske rammeverk. Barnehjem for de foreldreløse fungerte som sosialpolitikk, samtidig som det ga styresmaktene et velegnet redskap for helhetlig oppdragelse i statlig regi. Dora Lazurkina, lederen for førskoleavdelingen i Narkompros, hevdet under Den første allrussiske kongressen for førskoleutdanning i 1918 at familien tilhørte fortiden. Slike utopiske vurderinger og håp var tidstypisk, håpet om spredning av revolusjonen og rask overgang til kommunisme sto fortsatt sterkt. I *Kommunismens ABC* så Nikolaj Bukharin og Jevgenij Preobrazjenskij for seg den kommunistiske framtiden som et sted der foreldre ikke bruker eiendomspronomen når de snakker om sine barn. Lazurkina bygde på Engels' *Ursprung der Familie, des Privateigentum*

⁹⁴ *ibid.* s. 37

*und des Staates*⁹⁵ og hevdet at dobbeltrollen som ble påført kvinnene under kapitalismen, livet både som yrkesaktiv og husmor, ødela familien. Krupskaja støttet opp om konklusjonen og hevdet familiene gjorde en dårlig jobb i å oppdra kreative og produktive barn. Staten måtte dermed bygge barnehager til alle barn uansett om mødrene var i arbeid eller ikke. Med tanke på mødrenes følelser rundt dette hevdet Aleksandra Kollontaj⁹⁶ at morsfølelsen ville ta nye former etter hvert som kvinnene tok større del i byggingen av det kommunistiske samfunnet. Sosialisert barneansvar ville utvide familiefølelsen, samtidig som morsfølelsen for ens egne barn ville svekkes.⁹⁷

Den utopiske optimismen sammenfaller med håpene Narkompros hadde om skoleverket og dets evne til å transformere samfunnet. Skolen var før revolusjonen sterkt integrert i regimet og fungerte som opprettholder av den rådende ideologi. Her skilte førskoleinstitusjonene seg fra skoleverket. Barnehagen var radikal som institusjon, i den forstand at den før revolusjonen kun var drevet uten støtte fra tsarveldet og fordi den hovedsakelig var preget av datidens moderne og radikale pedagogiske ideer. Der de innen skoleverket måtte omgjøre et allerede fullt utviklet system, kunne ledelsen i barnehagesektoren ta over et system mer i takt med bolsjevikenes ideologi, om enn betydelig mindre i omfang. Før revolusjonen fantes det kun barnehagetilbud i de store byene. Den beste barnehagedekningen fantes i Moskva, hvor den var på rundt to prosent.⁹⁸

Oppfatningen av familien som undertrykkende var et viktig aspekt i bolsjevikenes forståelse av samfunnsstrukturene, og lå som en ramme rundt den tidlige barnehagepolitikken. Kombinert med synet på det russiske samfunnet som tilbakeliggende, skapte dette en grunnleggende skepsis til familiens evne til god barneoppdragelse. Denne skepsisen ble ytterligere forsterket av de meget trange kårerne under borgerkrigen. Fattigdommen svekket naturligvis foreldres evne til god barneoppdragelse, men bolsjevikene så ikke dette som utelukkende negativt. I et større perspektiv var denne svekkelsen av familien som institusjon en del av nedbrytningen av det borgerlige stadiet, på veien mot det kommunistiske samfunnet. Dette større perspektivet var nok neppe i tankene til den gjennomsnittlige pedagogen eller

⁹⁵ Familiens, privateiendommens og statens opprinnelse.

⁹⁶ Mensjevnik fram til 1914, ble deretter bolsjevik og var blant annet en av partiets ledende feminister. Opprettet Zjenotdel, kvinneseksjonen av partiet. Ble verdens første kvinnelige ambassadør i 1923, som Sovjetunionens ambassadør i Norge.

⁹⁷ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 50-58

⁹⁸ *ibid.* s. 37

helsearbeideren, men er viktig for å forstå de grunnleggende antagelsene som lå bak de større politiske avgjørelsene.

Det kulturhistoriske perspektivet bidrar med et blikk inn i de bakenforliggende antagelsene bolsjevikene hadde, som hjalp dem i fortolkningen av de faktiske realitetene de ønsket å endre. I *Small Comrades* får vi innblikk i deres syn på den private sfære, synet på barneoppdragelse og familie. Dette perspektivet er velegnet til å gi et klarere bilde av motsetningene mellom idealene og den faktiske virkeligheten i datidens Sovjet. Kontrastene kommer tydelig fram når samfunnsidealene blir satt opp mot den private virkeligheten. Dette kommer også frem ved å se på andre arenaer, men en styrke ved et kulturhistorisk perspektiv kan være at abstrakte idealer blir kontrastert med virkeligheten for folk flest. I dette motsetningsforholdet kommer det fram en sterk radikalisme som synes å gå fullstendig på tvers med det samfunnet de skulle forme. Ønsket om så grunnleggende endringer på tvers av folks realiteter viser en vilje til å tvinge idealer på befolkningen. Men samtidig var metodene de ønsket å bruke sårt trengt nødhjelp, styresmaktene ønsket å påvirke videre derfra.

Praksis:

Høyere utdanning

McClellands artikkel "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" fra 1971 gir en oversikt over utviklingen av høyere utdanningsinstitusjoner i årene 1917 til 1921. Hans overordnede mål er å beskrive tre radikalt forskjellige planer for utdanningsreformer som fant sted i denne perioden, der den tredje sammenfaller med overgangen til NEP.

Den første planen kaller han et entusiastisk forsøk på å utvide alle former for høyere utdanning. Ambisjonene var i denne perioden å øke andelen arbeideklassestudenter drastisk, samt å legge vekt på marxistorientert generell utdanning og desentralisering av systemet.⁹⁹ Dette er i samsvar med Narkompros' planer for grunnskolen, og utdanning mer generelt, i startfasen slik fremstilt av Fitzpatrick. McClelland skriver videre at denne perioden, 1918-1919, var dominert av de ledende skikkelsene i Narkompros: Lunatsjarskij, Krupskaja og Mikhail Pokrovskij. Lunatsjarskij får, som ellers, relativt gode skussmål: "Anatolii Vasilivich Lunacharsky, a Marxist intellectual of catholic interests and frequently independent views."¹⁰⁰ Av konkrete endringer innen høyere utdanning ble dekretet av 2. august 1918 det mest

⁹⁹ McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 818-819

¹⁰⁰ *ibid.* s. 820

revolusjonerende. Alle inntakskrav til høyere utdanning ble avskaffet, med unntak av aldersgrense på 16 år. Videre ble høyere utdanningsinstitusjoner påkrevd å utvide slik at alle som ønsket høyere utdanning skulle få muligheten. Hvis de på tross av slike tiltak fortsatt ikke fikk plass til alle som ønsket, skulle arbeidere og fattige bønder prioriteres.¹⁰¹ Tillegget om at arbeidere og fattige bønder skulle prioriteres viser et forsøk på tilpasning til virkeligheten i et samfunn i borgerkrig med meget knappe ressurser. Samtidig var det en favorisering av de gruppene revolusjonen ble gjennomført for, uten å ekskludere de tradisjonelle studentene fra borgerlige eller adelige familier.

Gjennom denne tidlige idealismen kommer de samme tendensene vi så innen grunnskolepolitikken fram, et håp om sosial utjevning og like muligheter for alle. Dette synes også å stemme med synet totalitaristene Conquest og Fainsod hadde på utdanningspolitikken på denne tiden. Med Conquest framsto den prestalinistiske utdanningspolitikken som relativt fri og eksperimentell, og Fainsod framhevet motsetningsforholdet mellom de eksperimentelle trendene og den framvoksende totalitære stat. Men motsetningsforholdet mellom de som ønsket en friere høyere utdanning og dem som i større grad ville underlegge den økonomien blir tydeligere fram mot 1920. Denne tendensen innen utdanningssektoren kommer først tydelig fram i fremstillingene til Conquest og Fainsod med stalinismen.

På tross av visse tilpasninger framstår forventningene til den nye høyere utdanningspolitikken som utopiske. Dette sammenfaller med beskrivelsen David-Fox gir av situasjonen, med oppkomsten av en mengde nye institusjoner. Nesten hver provins og større by etablerte sitt eget universitet. Dette ble gjort lettere ved at Narkompros fremmet sterk lokal administrativ kontroll. Gapet mellom teori og virkelighet blir tydelig ved at mange av disse nye institusjonene ofte bare eksisterte på papiret. Innen utgangen av 1919 hadde politikken vist seg feilslått på de fleste områder. Avskaffelsen av inntakskravene hadde i utgangspunktet ført til en sterk tilstrømming av nye studenter, men antallet studenter og deres sosiale bakgrunn gikk relativt raskt så å si tilbake til utgangspunktet. Årsaker til denne tilbakegangen var hovedsakelig dårlige økonomiske forhold som tvang mange fattige studenter ut i arbeidslivet, nye studenters utilstrekkelige akademiske utgangspunkt og borgerkrigen som førte til at mange radikale studenter heller gikk inn i Den røde armé. McClelland hevder den eneste

¹⁰¹ *ibid.* s. 822

vellykkede reformen fra denne første tiden var opprettelsen av arbeiderfakulteter¹⁰² på de fleste høyere utdanningsinstitusjonene.¹⁰³

Den neste fasen, fra tidlig 1920, bar sterkere preg av yrkesretting av utdanning og militarisering av studentene. Denne linjen hang sammen med Trotskijs plan om militarisering av arbeidslivet.¹⁰⁴ Som et ledd i denne omstruktureringen ble Glavprofobr, Hovedkomiteen for teknisk-profesjonell utdanning, opprettet under ledelsen av O. Iu. Sjmids. Glavprofobr fikk mandat til å koordinere utdanningssystemet med økonomien.¹⁰⁵ En slik redefinering av utdanning til tjeneste for økonomien brøt grunnleggende med Narkompros´ syn på utdanningens rolle. For Lunatsjarskij, Krupskaja og deres likesinnede var utdanning en kraft i seg selv som var essensiell i utviklingen av et nytt og sosialistisk samfunn. Sjmids var tydelig i sin uenighet:

Marxists, or anyone whom life has taught to think in Marxist terms, know that it is not words, it is not studies, it is not upbringing that creates new people, but a change in the economic structure -it is this which provides the conditions that permit your pedagogical activity to produce new people. Everyone agrees that if socialism is not accomplished in the economical sphere, all attempts to accomplish it via the school will be in vain. Hardly anyone will repeat the argument, heard...in 1918, that we will arrive at socialism by means of a reformed school. No, this does not happen.¹⁰⁶

Denne kritikken veide antageligvis tungt fordi den, delvis med rette, hevdet at Narkompros brøt med marxisme slik bolsjevismen tolket den. Ved å vise til kommissariatets syn på kultur som muligens mer grunnleggende viktig enn forandring i den økonomiske grunnstrukturen ble likhetstrekkene med Proletkult tydelig. Med tanke på at Sjmids kom med utsagnet i september 1920, gir dette ekstra tyngde til argumentene. Måneden etter ble Proletkult som bevegelse kneblet og mister sin selvstendighet.

Reformene som kom ønsket å tilpasse høyere utdanning økonomien i større grad. Økonomisk nyttige fag fikk forrang og prioritering, samt at inntakskravene ble styrket for å heve standarden på utdannelsen. Ingeniør- og medisinstudenter ble ”militarisert” og fikk de privilegier som fulgte med dette. Pensumet ved tekniske høyskoler ble endret. Ikke-tekniske

¹⁰² Rabotnij fakultet, *Rabfak*. Arbeiderfakulteter. Var en del av det sovjetiske utdanningssystemet fram til 1940. Ble da vurdert som unødvendige og avvirket.

¹⁰³ McClelland, James C. ”Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921” *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4, 1971 s. 824-825

¹⁰⁴ *ibid.* s. 819

¹⁰⁵ *ibid.* s. 826

¹⁰⁶ O. Iu. Sjmids sitert i McClelland, James C. “Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921” *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 826-827

temaer som politikk, historie og lignende ble fjernet og studielengden ble kuttet til tre år. Inntakskvoter ble opprettet, kvoter som var direkte knyttet opp mot behov i økonomien.¹⁰⁷ Utdannelse som identitetsskaper ble byttet ut med utdannelse som direkte verktøy for de økonomiske behovene. Som vi tidligere har sett i beskrivelser av Lunatsjarskij framstår han som en reflektert og tolerant mann. Av hans mindre tiltalende trekk får man inntrykk av han som en drømmer uten den nødvendige realitetssansen en politiker bør ha. Hos McClelland kommer en mer realpolitisk Lunatsjarskij fram i respons på de nye reformene som tydelig brøyt med hans tidlige visjoner:

We will not consider the desire, or the declaration, 'I want to be a builder, and you are making me into a chemist'; we will say, 'Here it is necessary to do what the Red Army does; it sends to specialized work those whom it deems necessary to send, and not according to individual desire.'¹⁰⁸

Med dette utsagnet kommer det fram en mer autoritær Lunatsjarskij, som er villig til å tøye sine idealer for å nå nødvendige politiske mål. Dette politiske linjeskiftet kan synes mer realistisk, eller i hvert fall ikke like utopisk som grunnlaget for de tidligere planene: fri tilgang til høyere utdanning for alle som på sikt skulle bli grunnmuren i utviklingen av en ny sosialistisk bevissthet. Glavprofobr så utdanning i et nytteperspektiv, reformene var utarbeidet på grunnlag av kalkulerte antagelser av behov i den nye planøkonomien.

Ser vi tilbake på Conquests og Fainsods oppfatninger finner vi et aspekt som ikke kommer tydelig fram i deres beskrivelser av utdanningspolitikken før stalinismen: Mens det innen grunnskolesektoren var større vilje til å tilpasse utdannelsen individets behov, ser en her at det å underlegge individene statens behov vinner fram. Det virker også rimelig at presset for å tilpasse utdanning statens behov øker ved høyere utdanning, fordi studentene var ment å være spesialiserte og nyttige i arbeidslivet etter studiene. Det kommer fram at tendensene til å legge utdanningspolitikken opp mot samfunnets og økonomiens behov var sterke allerede under krigskommunismen. Stalins revolusjon ovenfra og femårsplanene intensiverte denne trenden, men nyttesynet på utdanning hadde sterke støttespillere helt fra starten av.

¹⁰⁷ McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4, 1971 s. 827

¹⁰⁸ Lunatsjarskij sitert i McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4, 1971 s. 827

Barnehagepolitikk

Myndighetens politikk ovenfor barn i Sovjet-Russland tok form av en kombinasjon av nødhjelp, ønsket om kvinnefrigjøring og frigjøring av kvinnelig arbeidskraft, og som et viktig ledd i den formative prosessen av det nye sovjetmenneske. Disse fire aspektene fremstår som nødvendige og høyst relevante med tanke på Russlands utgangspunkt og bolsjevikenes visjoner for det kommunistiske samfunnet. Nødhjelpen var det mest prekære behovet, da millioner hadde sunket ned i fattigdom som følge av krig, revolusjon og borgerkrig. Frigjøring av kvinnelig arbeidskraft var ikke så umiddelbart nødvendig, men både praktisk og ideologisk viktig på lengre sikt. En reell kvinnefrigjøring forutsatte god barnehagedekning. Innen barnehagesektoren måtte svevende ideologiske håp om mentalitetsendring vike plass for de prekære nødhjelpsbehovene i de første årene etter revolusjonen. Det var likevel debatt om i hvor stor grad de mer ideologiske tiltakene måtte legges på is. I arbeidet med barnepolitikk var instanser som Narkomsobes, kommissariatet for sosial velferd, og Narkomzdrav, kommissariatet for offentlig helse, relevante aktører i tillegg til Narkompros. Velferds- og helsekommissariatene arbeidet direkte med den humanitære krisen og trengte midler til å håndtere nødhjelpsbehovene. Narkomsobes, under ledelsen av Kollontaj, ønsket å ta over ledelsen av barnehjemmene som var en viktig del av nødhjelpen.¹⁰⁹ Kollontajs kommissariat fikk den ledende rollen, noe som vitner om prioriteringen av de umiddelbare akutte behovene foran de mer pedagogisk-ideologiske målene. Dette tydeliggjør videre tendensene til å legge politikken opp mot samfunnets behov, som vi også har sett innen andre områder. Der det innen høyere utdanning førte til en nedvurdering av akademiske fag og mer allsidig utdanning, fungerte nytteperspektivet innen barnehagesektoren direkte inn på nødhjelpsbehovene.

Ved å opprette barnehjem for foreldreløse barn og ved å bruke barnehager som matstasjoner kunne styresmaktene hjelpe på den akutte krisen. Men slike institusjoners overordnede mål var av mer ideologisk art. Regjeringen overførte kontrollen over barnehjemmene til Narkompros i 1919, noe som kan tyde på ønske om økt vekt på det ideologiske. Innen Narkompros tolket de heller nødhjelpen som et middel, enn et mål i seg selv. Når foreldre sendte barna sine til barnehagene for nødhjelp var tanken at man dermed kunne overbevise dem om barnehagenes mer helhetlige fordeler.¹¹⁰ Barnehager var for foreldre flest et nytt

¹⁰⁹ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 35

¹¹⁰ *ibid.* s. 37

konsept, og skepsisen til en ny institusjon som mer enn nødhjelp kan antas å ha spilt en bremsende rolle. At barnehagene først oppstod som institusjon med bolsjevikene virket antagelig også inn på skepsisen for de som i utgangspunktet ikke støttet regimet.

Grunnskolehverdagen

Går vi til lokal og praktisk utført politikk i grunnskolen kommer det fram at de politiske idealene vanskelig lot seg videreføre nedover i systemet. Ut i fra de revisjonistiske studiene av sektoren synes det som to aspekter var hovedårsaker til disse vanskelighetene: Det første var det nye systemets radikale og utopiske karakter. Selv blant dem man kan kalle regimets tilhengere og ”medløpere” kunne de nye direktivene være vanskelige å forstå og tolke. Indirekte sabotasje kan også antas å ha foregått, fordi de nedover i systemet som var kritiske til det nye regimet kunne utøve motstand gjennom å vanskeliggjøre utførelsen av de nye direktivene. Samfunnets kaotiske tilstand kan være det andre aspektet, da det var vanskelig å gjennomføre enhver form for helhetlig nasjonal politikk.

For ettertidens historikere er det vanskelig å få et tilstrekkelig bilde av realitetene i datidens sovjetiske utdanningssystem. Fitzpatrick formulerer vanskelighetene for Narkompros, de lokale aktørene og ettertidens historikere slik:

Information of what went on in the ordinary Russian school is harder to come by: here the historian, like Narkompros at the time, is working in semi-darkness. How many teachers puzzled over Narkompros instructions, or read the endless columns of small print in which the `Declaration` and `Statement on the United Labour School` were published in *Izvestiya*? How many officials of local education departments had any idea other than getting rid of the priests and the `old priest` wives` from the school?¹¹¹

Kildetilgangen har forbedret seg siden *The Commissariat of Enlightenment* kom ut i 1970 og flere studier av faktiske forhold i det sovjetiske samfunnet har fulgt. Det eksisterer i dag dermed et bredere syn på de faktiske forholdene. Men kildenes karakter og samfunnets uoversiktighet gjør et tilstrekkelig bilde av den lokale virkeligheten i denne perioden til en umulighet.

For å få et blikk på grunnskolens realiteter bruker Fitzpatrick hovedsakelig Krupskajas dagbok fra en seks ukers reise i Volga-Kama regionen i 1919 som hovedkilde. Hun hevder at dette er den beste kilden tilgjengelig til hvordan utdanningssystemet i provinsene var. Hun gir en karakterbeskrivelse av Krupskaja som støtte til kilden: ”Krupskaya was well-fitted to be a

¹¹¹ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 52

reporter of provincial life-observant, shrewd, immune to flattery, suspicious of pretensions, fonder of small people than the great ones.”¹¹² Inntrykket hun satt med etter reisen var på ingen måte positivt. Hun mente at den eksisterende godviljen til skolereformene ble kastet bort, hovedsakelig fordi lærerne ikke visste hvordan den nye skolen skulle utformes. Narkompros hadde ikke gitt klare nok instruksjoner og instruksene lærerne fikk fra lokale utdanningskontorer var ofte upålitelige. Hun hevdet videre at utdanningskontorene ikke var i kontakt med folket og ute av stand til å forstå at den nye skolen bare kunne eksistere med folkelig samarbeid.¹¹³ Med tanke på Krupskajas rolle, både som Lenins kone og sentral i Narkompros, er det rimelig å anta at dette var en kritikk som veide tungt. Den gikk også videre til de lokale partiorganisasjonene som hun anklaget for å være likegyldige til utdanning: ”Education is a kind of stepstone (...) Everything gets taken away from it, and the Party people think it below their dignity to be concerned with education.”¹¹⁴

Mot midten av 1920 hadde presset for en forandring av utdanningspolitikken blitt betydelig både innen og utenfor Narkompros. Glavprofobr var kritisk til det polytekniske prinsippet i den forente arbeidsskolen og det ble fremmet krav om tydeligere instruksjoner, overvåking av og støtte til lærerne samt større vekt på å få inn igjen utdannede lærere som hadde sluttet i skoleverket.¹¹⁵ Men det økende presset mot Narkompros førte i dette tilfelle ikke til noen store forandringer. De beholdt den grunnleggende Deklarasjonen om den forente arbeidsskolen kun med en endret vag introduksjon:

Must again emphasize the principle of the United Labour School and suggest that, in principle, a concrete plan for the actual realization of the school revolution within a specified time should be prepared.¹¹⁶

Selv om Narkompros ikke gjorde noen store endringer på dette tidspunktet, påpeker Fitzpatrick at Lunatsjarskij kom med innrømmelser om at Narkompros nok hadde vært mer suksessrike i formuleringer av prinsipper enn praktisk organisering.¹¹⁷

Karakteristikken av Krupskaja og hennes kritikk synes å bidra ytterligere til nyanseringen av Sovjet-Russlands totalitære karakter. Hun var ikke i toppledelsen, men sentral i Narkompros

¹¹² *ibid.* s. 54

¹¹³ *ibid.* s. 56

¹¹⁴ Krupskaja sitert i Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 56

¹¹⁵ Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment* Cambridge University Press. Cambridge 1970 s. 57

¹¹⁶ *ibid.* s. 57

¹¹⁷ *ibid.* s. 58

og hadde videre tyngde gjennom sitt ekteskap med Lenin. Slik sett blir ikke dette et blikk inn i maktens sentrum, men et innblikk i en politisk virkelighet som preget folk flest sett gjennom øyene til en sentral bolsjevik. Det kommer fram en dobbel bekymring hos henne. For det første ser vi at hun stiller seg kritisk til de lokale utdanningskontorene og deres manglende evne til å tilpasse politikken til den lokale virkeligheten. Dette vitner om et ønske om ikke å tre en helhetlig politikk ned over hodene på folk, det synes heller som hun ønsket reelt folkelig initiativ. Videre kommer hennes kritikk av partifolks nedvurdering av utdanning fram. Igjen ser vi at sentrale aktører ønsket en grad av lokalt selvstyre, som videre nyanserer tolkningen av sovjetsamfunnets som tydelig totalitært ved dette tidspunktet.

Et annet blikk på skolepolitikken finnes i *The Kremlin and the Schoolhouse*. Innledningsvis kommenterer Larry E. Holmes tidligere verker om emnet og kommer inn på Fitzpatrick's arbeider. *The Commissariat of Enlightenment* nevnes som verket som først tok opp temaet. Videre går han inn på tematikken i hennes oppfølgingsverk *Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921-1934* og hevder den har visse konseptuelle begrensninger: for lite om grunnskolen som realitet og dens betydning for politikken utformet i Moskva.¹¹⁸ Ut i fra denne kritikken kan en tolke han dithen at han ønsker å gå ned fra det man kan kalle institusjonshistorie og se mer inngående på hvordan skolepolitikken faktisk ble i praksis, og hvordan dette igjen påvirket makthaverne. Dette er et aspekt som også kommer fram i Fitzpatrick's arbeider, men hos Holmes utgjør dette hovedaspektet.

I beskrivelsen av det nye systemet, dets metoder og pensum er det lite som skiller de to. Det er først med beskrivelsen av hvordan skolen faktisk var at man kan se et noe annet bilde. Holmes starter med å hevde at naivitet dominerte innen Narkompros, en naivitet han delvis krediterer deres sterke tro på fremtiden:

An irreverent attitude towards history reflected the selfimage of the Narkompros leadership-individuals challenging the past and storming the future. While it inspired bold action, this innovative spirit led to an exaggerated sense of the novelty of the Commissariat's policies. As a result, Narkompros failed to use recent developments to full advantage.¹¹⁹

Her kommer det tydeligere fram hvilke vanskeligheter lokale lærere hadde å hankses med og hvordan og i hvilken grad lokale aktører saboterte og/eller mistolket signalene fra Narkompros. Et eksempel finnes i lærernes manglende kompetanse til å lede den nye skolen.

¹¹⁸ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. xiv

¹¹⁹ *ibid.* s. 12

Dette konstateres hos Fitzpatrick, men utdypes hos Holmes. Undersøkelser gjort i provinsene Novgorod og Ulianovsk i 1920 viste at halvparten av lærerne var 25 år eller yngre og hadde kun 4 år eller mindre erfaring som lærer. 70 prosent hadde ingen høyere utdanning eller annen pedagogisk trening og 17 prosent hadde ingen utdanning over grunnskolen.¹²⁰ Med Krupskajas kritikk kom vanskelighetene de hadde med å gjennomføre politikken grunnet sentrale så vel som lokale forhold fram. Tar vi med lærernes lave kompetansenivå og holdninger til befolkningen i provinsenes, ofte konservative og dypt religiøse, blir helhetsbildet tydeligere. Gapet mellom Narkompros' ambisjoner og den faktiske virkeligheten var betydelig.

Høyere utdanning etter borgerkrigen

Borgerkrigens slutt og åpningen av *den tredje front*¹²¹ fikk store konsekvenser for høyere utdanning. Den relativt frie eksperimenteringen ble underlagt økt sentral kontroll og generelt ble høyere utdanning i større grad underlagt samfunnets, og partiets, behov. Bolsjevikenes forhold til de vitenskapelig ansatte ved universitetene var i utgangspunktet komplisert i den forstand at spesialister var sårt tiltrengt samtidig som mange var fiendtlige innstilt til Oktoberrevolusjonen og bolsjevikene. De åpne kontrarevolusjonære mistet sine posisjoner og en stor andel gikk i eksil. De lag av befolkningen som støttet revolusjonen var også generelt skeptiske til folk med høyere utdanning. Et videre problem kom med motstanden de som ble igjen utøvet mot de nye studentene som ble kvotert inn. Skillet i kunnskapsnivå og utgangspunkt mellom det gamle universitetssystemet og de nye studentene var stort. Det antagonistiske forholdet var sterkt de første årene etter revolusjonen og førte til avskjedigelser som også skapte misnøye blant revolusjonens støttespillere. David-Fox viser til Gorkij, som i september 1919 uttrykte bekymring for den vidtgående fengslingen av professorer bestemt av Lenin:

(...) the "mind of the people" was being destroyed; Lenin retorted that the intelligentsia was not the mind but the "shit." Five days later, however, the Politburo considered the protest of Gor'kii, Lunacharskii, and Kamenev about "the latest mass arrests" of scholars and professors and authorized the three to reevaluate cases in cooperation with Bukharin and Dzerzhinskii.¹²²

¹²⁰ *ibid.* s. 14

¹²¹ Den tredje, eller kulturelle, fronten ble fra 1920-1921 begrepet som henviste til kampen om det kulturelle hegemoniet. Den kom som neste i rekken etter borgerkrigsseieren på den første og andre, den militære og politiske, fronten.

¹²² David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 45

Partiledelsen ga kritikerne mulighet til å gå over sakene på nytt og ga slik sett visse innrømmelser. Men vel så interessant er Lenins beskrivelse av intelligentsiaen. Her kommer man bak de offisielle politiske uttalelsene og avgjørelsene og får gjennom brevvekslingen med Gorkij tak i mer spontane og upolerte meninger. Lenin ønsket en ny rød intelligentsia, men var på ingen måte en kategorisk motstander av den daværende, slik mange av grasrotkommunistene var. Men uttalelsen er et tydelig uttrykk for det sterke motsetningsforholdet som eksisterte mellom bolsjevikene og intelligentsiaen. En kulturhistorisk framstilling som *Revolution of the Mind* gjør det mulig å se videre fra politikken og til holdningene som formet den. De vitenskapelig ansatte ved universitetene utøvet sterk motstand mot forsøkene på å endre utdanningsinstitusjonene. Samtidig kunne ikke bolsjevikene praktisk klare seg uten deres ekspertise. Situasjonen var en helt annen i skoleverket der lærere lettere kunne byttes ut.

Barnehageutbygging og hverdag

Barnehagesektoren hadde verken like høyt konfliktnivå eller prestisje som høyere utdanning. Barnehagen som institusjon vokste fram etter revolusjonen, og de første årene fant det sted en betydelig utbygging. I Moskvas omliggende regionen, *gubernija*, ble det i 1918 bygd 33 barnehager, 8 dagsentrer og 13 sommerlekeplasser. Året etter var det totale antallet institusjoner 279. Petrograd hadde ingen førskoleunderavdeling i 1918, mens tall fra året etter viser 106 institusjoner i byen og 180 i den omliggende regionen.¹²³ Med tanke på den generelle situasjonen framstår disse tallene som høye. Prosentvis kommer et litt mer nøkternt inntrykk fram, selv om det også vitner om tydelig vekst. Moskva *gubernija* hadde en prosentvis dekning på kun 4.5, mens dekningen i byene generelt lå på mellom 5 og 12 prosent.¹²⁴ Under eller rundt ti prosent er ingen god barnehagedekning. Men med de knappe ressursene tatt i betraktning synes en slik vekst i velferdstilbudet likevel imponerende. Med tanke på andre felt som høyere utdanning så vi hvordan institusjoner ofte bare eksisterte på papiret. Dette kan også ha vært et problem innen barnehagesektoren, men det er rimelig å anta at det var mindre hyppig. Det krevdes større ressurser for å starte en høyere utdanningsinstitusjon enn en barnehage, dagsenter eller barnehjem. Dette gjorde planene for denne sektoren lettere å sette ut til livs.

¹²³ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 38

¹²⁴ Tall fra Petrograd *gubernija* ikke tilgjengelige.

Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 39

Kirschenbaum tydeliggjør et aspekt ved disse tallene som gjør dem mindre imponerende enn ved første øyekast. Mens det i 1918-tallene skilles mellom hvor mange det var av de forskjellige institusjonene, er 1919-tallene vist i sin helhet, uten spesifiseringer.¹²⁵ Dette gjør det rimelig å anta at økningen var størst innen de mindre ressurskrevende institusjonene. Kvaliteten på institusjonene som ble opprettet varierte og et klart helhetlig bilde er ikke tilgjengelig. Førskoledepartementet jobbet ut ifra et skille mellom det de kalte eksperimentmodell-barnehager og ”primitive” barnehager, der det skulle bygges et fåtall av de første og et større antall av de siste. De ”primitive” skulle ha et vagt definert pedagogisk og hygienisk nivå. De bidro til barnepass, men manglet pedagogisk personell og led under knappe ressurser. Målet var en eksperimentmodellbarnehage i hver *gubernija* med minimum fire ”primitive” dagsentrer og to ”primitive” barnehager under seg. Kirschenbaum mener det er uklart om det i det hele tatt eksisterte noen eksperimentmodell-barnehager i borgerkrigsårene.¹²⁶

Fitzpatrick og hennes studier av Narkompros fra 1970-tallet har tydelige likhetstrekk med *Small Comrades*. De ser begge på utdanningssystemet og hvordan det nye sovjetiske systemet faktisk ble utformet. Slik faller de begge under det en kan kalle samfunnshistorie. En forskjell mellom de to er hovedtemaet. Kirschenbaum ser helhetlig på barnehagepolitikken og forutsetter grunnforskningen innen samfunns- og kulturhistorie. Fitzpatrick var blant foregangsforskerne for dette grunnlaget. Hennes studie av Narkompros hadde en bredere tematikk. Den var en studie av et helt samfunnsfelt, kultursfæren som lå under Narkompros, basert på de politiske beslutningene tatt på makronivå og videre til den praktisk utførte politikken. *Small Comrades* er en smalere studie som bygger på blant andre Fitzpatrick, og går dypere inn på et mindre tema. Den har et mer kulturhistorisk tilsnitt som vier mer plass til hvordan individer oppfattet og reagerte på politikken, samt den kulturelle forståelsen som lå bak og ble videreført med politikken.

Det kulturhistoriske kommer tydelig fram når Kirschenbaum går fra det politiske og beskriver det som kunne være en dag i en barnehage under krigskommunismen. Dagene var ikke pedagogisk ulike de vi kjenner fra moderne, vestlige barnehager. Den mest åpenbare forskjellen er betydelig færre materielle goder og at barnehagen i tillegg fungerte som

¹²⁵ *ibid.* s. 40

¹²⁶ *ibid.* s. 41

barnehjem. Hun avslutter beskrivelsen slik: ”The daily routine required innovation, patience, and a sense of humor, but little or nothing explicitly socialist.”¹²⁷ Denne beskrivelsen av en mulig hverdag benyttes for å gi et inntrykk av dagliglivet i den nye sovjetiske barnehagen, som var tuftet på prinsipper om fri oppdragelse. Generelt var den materielle standarden lav sett med moderne øyne. De høye ideologiske håpene sto i kontrast til den faktiske virkeligheten. Kirschenbaum ser på kontrastene med referanser til en rapport fra et barnehjem i Moskva:

Two photographs included with the report make one wonder how such a mission could be accomplished. The pictures show some fifty, generally unsmiling, rather scruffy children seated on the crooked steps of the home. The building itself has peeling paint and a door hanging off its frame. Two tired looking young women and a young man in uniform apparently made up the teaching staff.¹²⁸

Den kulturhistoriske vinklingen gir et tidsbilde av et samfunn der forskjellene mellom ideologiske håp og virkelighet var store.

Delkonklusjon

I dette kapittelet så vi først at det innen den totalitaristiske retningen som forventet var lite om utdanningspolitikk. I det som er skrevet om temaet kommer det fram både likheter og tydelige forskjeller fra den senere revisjonismen. Hos Conquest og Fainsod kommer det fram et bilde av utdanningspolitikken som på noen punkter ikke strider tydelig med politikken slik den blir framstilt av senere revisjonister. Spesielt gjelder dette innen skolepolitikken, der Conquest beskrev skolen før tidlig 1930-tallet som relativt eksperimentell. Dette synes å stemme med bildet man får av Narkompros´ det første år etter revolusjonen, da Lunatsjarskij fremsatte idealene for den nye kulturpolitikken og startet arbeidet med å bygge den nye skolen. Videre fremstilte Conquest skolen før stalinismen som en institusjon som prøvde å skape et ideelt miljø hvor personligheten skulle kunne blomstre i frie og selvstyrte omgivelser. En forskjell kommer fram med Conquests framstilling av tidlig 1930-tallet som vendepunktet som omgjorde skolen til en institusjon med mål om å skape lojale og produktive sovjetborgere. Med revisjonismens, spesielt Fitzpatrick's, mer helhetlige studier av kulturpolitikken kommer det fram at denne tendensen allerede var sterk under krigskommunismen. Det tydeligste skiftet kom med overgangen til femårsplanen i 1928, men utviklingen hadde da lenge pekt i samme retning. Fainsods beskrivelse av borgerkrigsperioden synes å stemme mer med bildet som senere kom fram med revisjonismen. Han karakteriserte perioden som preget av

¹²⁷ *ibid.* s. 66

¹²⁸ *ibid.* s. 52

motsetningsforholdet mellom eksperimentelle idealer og framveksten av maktapparatene til den totalitære staten.

De først årene etter revolusjonen kan karakteriseres som en relativt fri og eksperimentell periode innen kulturlivet, men framveksten av mer totalitære trekk ble tydelig etter hvert som bolsjevikene konsoliderte maktgrunnlaget. Dette var spesielt tydelig med høyere utdanning der det innen 1920 hadde blitt slått ned på trender som ikke passet inn i den rådende ideologien. Også knebling av ideologisk nærstående bevegelser som Proletkult fant sted. Slike tendenser preget også skolesektoren, men de var tydeligere innen høyere utdanning. Utviklingen mot en mer nytteorientert skole, som i større grad tjente samfunnets behov, viser en tiltagende vilje til å underlegge individene statens behov. Innen 1920 hadde de pedagogiske idealene som var inspirert av ikke-marxistiske teoretikere til en viss grad tapt grunn. Men fortsatt sto de progressive idealene som satt individets frie utvikling i sentrum sterkt. Krigskommunismens utopisme kommer fram i enhver framstilling av perioden, men blir spesielt tydelig med det kulturhistoriske perspektivet. Ved å sette idealene innen barnehagesektoren opp mot den private familiesfæren kommer det fram et tydelig gap mellom ideologien og den faktiske virkeligheten slik de flest levde og oppfattet den.

I den første perioden av kommunistisk styre kommer det fram et tydelig skille mellom teori og praksis, mellom de utopiske håpene og den faktiske virkeligheten bolsjevikene måtte hanske med. Dette er muligens det mest karakteristiske trekket ved utdanningspolitikken de først årene etter revolusjonen. På det teoretiske nivået ser vi en utopisk iver innen alle deler av utdanningssektoren, ofte basert på teorisk-pedagogiske prinsipper og idealer som vanskelig lot seg gjennomføre i det tidligere russiske imperiet. Når vi ser på hvordan politikken ble utformet kommer det også fram visse forskjeller mellom skolesektoren og høyere utdanning. Innen begge så vi at politikken de første årene ikke levde opp til forventningene, men at det kun innen den høyere utdannelsen ble gjort vesentlige endringer. En mulig forklaring på dette kan være at den høyere utdannelsen ble vurdert som viktigere for den øvrige samfunnsutviklingen og at det dermed var sterkere press der. Linjeskiftet som fant sted innen høyere utdanning vitner om en tilpasning til realitetene, en mer samfunnsnyttig politikk som bedre tjente de økonomiske behovene. Dette på bekostning av idealene om fri høyere utdanning som skulle stimulere og hjelpe arbeiderklassen inn i universitetssystemet.

Et av de tydeligste kjennetegnene ved samfunns- og kulturhistorien kontra tidligere historieforskning er at den vanlige borger trer klarere fram. Med Krupskajas dagbok får vi innblikk i hvordan en relativt sentral bolsjevik tolker den faktiske situasjonen på landsbygda. Med hennes vurderinger kom det fram motstand mot økende sentralisme, en motstand som kan sies å ha preget lederskapet i Narkompros under krigskommunismen. Med dette blir det tydelig at den tiltagende sentraliseringen av makten, som kombinert med styrkingen av partiets makt ledet til tydeligere totalitære trekk, møtte betydelig motstand. Innen barnehagesektoren gir den kulturhistoriske vinklingen et blikk inn i datidens barnehage. Man får både et bilde av et sårt tiltrengt middel til å bøte på de store lidelsene forårsaket av de store omveltningene, samtidig som vi ser en ideologi som skarpt bryter med mønstrene langt inn i det som defineres som den private sfære. Styresmaktenes vilje til å kontrollere og omforme borgerne gjennom ideologisk styring blir eksemplifisert og tydeliggjort.

Det forventede resultatet, å finne lite om utdanningspolitikken innen totalitarismen, satt opp mot utdanningspolitikken slik den blir framstilt av revisjonismen kan i seg selv si en del om de to retningenes syn på sovjetsamfunnet. Innen studiet av Sovjetunionen er det to hovedgrunner til at det fram til slutten av 1960-tallet hovedsakelig bare var studier på det storpolitiske planet. Den første var den generelle trenden innen historieforskningen, at samfunns- og kulturhistorien generelt først vokste fram da. Den andre hovedgrunnen lå i de interne forholdene i Sovjetunionen, med meget begrenset tilgang til kildene fram til da. Utviklingen både innen faget og sovjetsamfunnet lå til rette for et bredere innblikk. Med det utvidede bildet som revisjonismen bidro med kom livet utenfor de øverste maktorganene tydeligere frem. Det kommer fram under krigskommunismen en del tendenser som taler mot at Sovjet-Russland i denne perioden var en totalitær stat som definert i innledningskapittelet. Men legges aspektet om intendert totalitarisme til blir bildet mer komplisert.

Krigskommunismen hadde på mange måter tydeligere totalitære trekk enn den senere NEP-perioden, men samtidig hadde styresmaktene mindre grad av kontroll over samfunnet. Dette, kombinert med det faktum at samfunnsinstitusjonene var i støpeskjeen, gjorde det mulig med en relativt fri og eksperimentell kultursfære. Dermed ble det åpent for framveksten av en rekke forskjellige trender i denne perioden, med varierende grad av totalitære trekk. Generelt bidrar revisjonismen, ved å se på samfunnsfelt som tydeligere uttrykker variasjonen som preget krigskommunismen, til å tone ned bildet av sovjetssamfunnet på denne tiden som fullstendig totalitært, både faktisk og intendert.

Kapittel 3:

Utdanningspolitikken i NEP-perioden

NEP-årene¹²⁹ ble innledet av revurderingen av den økonomiske politikken. Med dette fulgte også redefineringen av den revolusjonære utviklingens hastighet. Med overgangen til det som var ment som en lengre overgangsfase, innrømmet partiet at revolusjonen kom til å bli en mer langsom endring enn først antatt. I 1924 lanserte Stalin tesen om ”sosialisme i ett land”, som snudde opp ned på Russlands plass i den revolusjonære utviklingen. I stedet for at kommunismens seier i Russland var avhengig av spredning av sosialistiske revolusjoner til andre land, ble Russland forutsetningen og begynnelsen for verdensrevolusjonen. Tesen ble ikke umiddelbart allment godtatt, men i den lå svaret og løsningen på den sviktende verdensrevolusjonen.¹³⁰

På det økonomiske planet var bakgrunnen for den nye linjen todelt. For det første svarte den på behovet for endring som kom med seieren i borgerkrigen. Videre var NEP en reaksjon på den politiske og økonomiske krisen som varte fra sent 1920 til tidlig 1921. Presset på det nye regimet lettet med seieren, med ble erstattet av krav om avvikling av tvangstiltakene som hadde blitt innført med borgerkrigen. Situasjonen var spesielt prekær på landsbygda, der det mange steder brøt ut bondeopprør. Kommunistpartiet håpet at NEP skulle bli en mer langsiktig løsning på det vedvarende matvareproblemet, byene slet med vedvarende tilgangsproblemer. Under krigskommunismen hadde rekvisisjon av bøndernes overskudd blitt innført som midlertidig løsning, men borgerkrigens slutt krevde nye og mer varige løsninger. Det ble innført naturalskatt på jordbruksprodukter, og overskuddet av den fastsatte skatten kunne bonden selge fritt på markedet. Også private bedrifter med færre en 20 ansatte ble tillatt.¹³¹ Resultatet av blandingsøkonomien ble en rask økonomisk gjenreisning som varte et godt stykke ut på 1920-tallet. Industrien var i vekst, og passerte for første gang produksjonsnivået fra før 1.verdenskrig i 1926. Også kornproduksjonen nådde samme år førkrignivået, og hadde nesten doblet seg fra 1921. Økonomien stabiliserte seg, et omfattende statlig banksystem ble etablert og finansiering av næringslivet ble gjort mulig.¹³² Det strategiske tilbakeskrittet krevde omstillinger, da den økonomiske reformen førte med seg

¹²⁹ Novaja Ekonomitsjeskaja Politika. Ny økonomisk politikk. 1921-1928.

¹³⁰ Egge, Åsmund *Fra Aleksander II til Boris Jeltsin* Universitetsforlaget, Oslo 1993 s. 149

¹³¹ *ibid.* s. 135-136

¹³² *ibid.* s. 137

et betydelig stemningsskifte i den kommunistiske bevegelsen. Lenins tale på den 11. partikongressen i 1922 illustrerer dette:

The whole point is that responsible Communists – even the best of them, who are unquestionably honest and loyal, who in the old days suffered penal servitude and did not fear death – cannot trade (...) What! Communists, revolutionaries who have made the greatest revolution in the world...must they learn from ordinary salesmen? But these ordinary salesmen have had ten years' warehouse experience and know the business, whereas the responsible Communist and devoted revolutionary do not know the business, and do not even realize that they do not know it.¹³³

NEP var ikke problemfritt, men generelt kan en si at politikken fungerte som planlagt fram til 1925. Men den økonomiske veksten skapte også større sosiale skiller. En ny velstående handelsstand, kalt NEP-menn, vokste fram i byene, og på bygda var det også tendenser til større sosiale ulikheter. Men det som etter hvert økte krav om linjeskifte innen partiet var utflatningen av vekstkurven. Innen midten av 1920-tallet hadde bolsjevikene klart å utnytte produksjonskapasiteten som i stor grad hadde ligget brakk som følge av krig og revolusjon. Behovet for videre økonomisk vekst økte presset på NEP.

Lenins død i 1924 førte til maktkampen som endte med Stalins fullstendige grep om makten. Stalin brukte parti- og statssystemet til å sikre seg makten, og etter hvert hadde han personlig lojale støttespillere i alle relevante maktposisjoner. Den politiske kulturen utviklet seg mot stadig sterkere ensretning. Ved utgangen av NEP var potensielle maktrivaler som Trotskij, Grigorij Zinovjev og Lev Kamenjev politisk uskadeliggjort. Stalin hadde kontroll over partiapparatet, og skillet mellom stat og parti var så å si utvasket. Logikken var at siden partiet ledet staten ble en kamp mot partiet ansett som en kamp mot den sovjetiske staten.

Opposisjon ble sett på som illojalitet ovenfor sosialismen og sovjetstaten og veien derfra til landsforræderi var derfor kort.¹³⁴ Stalin manøvrerte først mellom de to hovedlinjene i industrialiseringsdebatten, men gikk etter hvert over på den ene linjen.

Tvangskollektiviseringen av jordbruket og forsert industrialiseringen karakteriserte hans revolusjon ovenfra, som ble svaret på NEPs videre vekstproblemer.

I dette kapittelet vil jeg fortsette å se på utdanningspolitikken under inndelingen teori og praksis. Den totalitaristiske tradisjonen vil, som i forrige kapittel, bli representert ved Conquest og Fainsod. Deres beskrivelser av utdanningspolitikken før stalinismen omfatter også NEP-årene. Videre vil retningen også bli representert med de generelle antagelsene som

¹³³ Lenin sitert i Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967 s.99

¹³⁴ Egge, Åsmund *Fra Aleksander II til Boris Jeltsin* Universitetsforlaget, Oslo 1993 s. 153

lå til grunn, slik de ble presentert i innledningskapittelet. Som allerede vist er det lite å finne om utdanningspolitikken i Sovjetunionen før revisjonismens gjennombrudd. Derfor vil det også her hovedsakelig dreie seg om denne retningen. Det samfunnshistoriske perspektivet var utgangspunktet for retningen, men etter hvert ble kulturhistoriske trekk også dominerende. Denne retningen kommer tydelig fram i dette kapittelet med studiene av barnehagepolitikken og med det man kan kalle mentalitetshistorie av kommuniststudenter, livet ved Sverdlov Kommunistuniversitet.

Teori:

For bolsjevikene var utdanning, og kunnskap forøvrig, i utgangspunktet politisk og en apolitisk skole var dermed verken ønskelig eller mulig slik de så det. Samtidig hadde de skolesystemet under tsarveldet friskt i minne, og målet var en grunnleggende ny skole både i form og innhold. Narkompros ønsket ikke et skolesystem som indoktrinerte elevene med det marxistiske verdenssynet. De forsøkte å utforme et system av grunnretningslinjer med plass til lokal tilpasning og initiativ. Det ble for eksempel forbudt å undervise i kristen doktrine uten at det umiddelbart ble påbudt å undervise i ateisme. Den tidligere undervisningen i russisk patriotisk historie ble avskaffet og erstattet med et vagt definert samfunnsfag, som først i 1927 ble tydelig marxistisk.¹³⁵ Generelt var utdanningspolitikken i NEP-årene preget av konflikter som hadde sitt utgangspunkt i forskjellene mellom eldre, intellektuelle bolsjevikere som Lunatsjarskij og yngre, mer radikale kommunister. Narkompros ønsket et system med større åpenhet, både når det gjaldt inntakskrav til høyere utdanning og formen til den nye skolen. På grunnskoleplan ble disse forskjellene bakgrunnen for striden om ateismens plass i den nye skolen. Ifølge kommissariatets retningslinjer skulle skolen være ”ikke-religiøs”, mens Komsomol og grupper som Unionen av de gudløse¹³⁶ ønsket en omformulering til ”anti-religiøs”. Dermed ville man ha innført ateisme som statsreligion i praksis gjennom pålegg om å drive ”anti-religiøs” propaganda ved alle grunnskoler. Narkompros hadde, med støtte i regjeringen, et mer pragmatisk syn på saken. De så det som skadelig å påtvinge ateismen på denne måten fordi folk flest fortsatt var religiøse i den nye sovjetstaten.¹³⁷

¹³⁵ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 19

¹³⁶ Organisasjonen referers til ved flere navn. Fitzpatrick bruker navnet *League of Militant Godless*. Andre navn som også brukes er *Society of the Godless* og *The Union of Belligerent Atheists*.

¹³⁷ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 22

Med disse motsetningene kan vi trekke linjer tilbake til synet på familien som var dominerende i barnehageavdelingen til Narkompros under krigskommunismen. En ”anti-religiøs” skole var ikke like utopisk som kampen mot familien som institusjon, men de samme trekkene kommer fram: kommissariatet ønsket en politikk som tydelig brøt med folks virkelighetsoppfatning. Ateismen var et grunnleggende ideologisk prinsipp, familiespørsmålet var mer omstridt og mindre viktig som ideologisk kamparena. Men både spørsmål knyttet til religion og familie hadde potensial til sterkt engasjement som høyst private anliggende. Der vi tidligere så barnehageavdelingen på kollisjonskurs med befolkningen, inntok Narkompros denne gangen en pragmatisk holdning som møtte motstand fra det mer radikale Komsomol. Motivasjonene for denne linjen kan ha vært flere, men uansett kommer det fram en vilje til å komme flertallet i møte, om enn hovedsakelig av taktiske grunner. På dette planet forsøkte styresmaktene å bremse totalitære tendenser som presset på fra grunnplanet i den kommunistiske bevegelsen. Ved flere arenaer på 1920-tallet finner man at radikale krefter ble holdt i tøylene. Under krigskommunismen så man samme tendens, at deler av bevegelsen utviklet meget radikale forventninger som partiet forsøkte å dempe. Spriket mellom revolusjonære forventninger og virkelighet økte med NEP. Resultatet ble en tiltagende tendens til at styresmaktene virket modererende ovenfor krav om mer ensretning fra grupperinger som Komsomol.

Høyere utdanning

Den første kommunistiske læreboken for høyere utdanning som ble vidt distribuert, Bukharin og Preobrazjenskijs *Kommunismens ABC* fra 1919, ble raskt en klassiker. Vi ser her uttrykk for usikkerheten og dualismen i synet på høyere utdanning:

At the present time it is still impossible to foresee precisely what character the higher schools for training of specialists will assume under communism. Nevertheless, the present universities have ceased to be serviceable institutions and most of the students in the future will have to be workers. In sharp contrast, the soviet-party schools represent a revolutionary alternative, a new type of school, which is intended to be serviceable to the revolution now in progress.¹³⁸

Som vi så under krigskommunismen var høyere utdanning den delen av utdanningspolitikken der det var sterke tendenser til sentralisering og kontroll fra staten og partiet. Bukharin og Preobrazjenskijs mål var ved inngangen av NEP-perioden fortsatt kun et framtidshåp, da universitetene sto langt over de partistøttede institusjonene både i ekspertise og omfang. På

¹³⁸ *Kommunismens ABC* sitert i David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 46

grunn av mangelen på egne akademikere og andre spesialister, måtte bolsjevikene se seg nødt til å godta mange som ellers ville blitt avskjediget av politiske årsaker. Kampen om hegemoniet over høyere utdanning fortsatte hovedsakelig innen samme spor som ble lagt opp under krigskommunismen og med åpningen av den kulturelle front i 1920. De nye partiopprettede institusjonene skulle utfordre de etablerte universitetene, samtidig som målet var ytterligere kontroll over universitetene. Introduksjonen av NEP medførte et mer langsiktig perspektiv, en lengre overgangsperiode der universitetene fikk beholde sin relativt frie stilling i konkurranse og kontrast til de nye kommunistinstitusjonene.

Particellene var nøkkelen i kampen om universitetene, og de militante kommuniststudentene fikk stor politisk og administrativ makt over de gamle institusjonene. Der kommuniststudentene så det som sitt mål å ta fullstendig kontroll over de "borgerlige" institusjonene så partiet også uunnværlige spesialister som måtte beskyttes. Bolsjevikene var avhengige av universitetenes ekspertise og måtte derfor samtidig bremse de radikale studentenes kampanje.¹³⁹ NEP-periodens dualistiske preg kom til uttrykk innen høyere utdanning ved avhengigheten av en gruppe der mange var motstandere av bolsjevismen.

Oktoberrevolusjonen hadde få støttespillere ved universitetene, den møtte motstand både fra professorene og studentene. Flertallet av studentene hadde støttet februarrevolusjonen, men motsatte seg bolsjevikenes maktovertagelse. Pokrovskij beskrev kampen kommunist- og arbeiderstudentene førte som en beleiring: "the workers had to take the higher schools more or less as the legendary siege of Saragossa was conducted: corridor by corridor and room by room".¹⁴⁰ Pokrovskijs polemiske utsagn sier noe om hvordan styresmaktene oppfattet situasjonen ved universitetene. Erfaringene fra krigskommunismen viste at Narkompros' forsøk med åpne universiteter for alle ikke hadde hjulpet på den sosiale sammensetningen av studentmassen. Partiet ville av strategiske, så vel som ideologiske, grunner øke andelen av arbeidere, bønder og kommunister ved de høyere utdanningsinstitusjonene. Tenker vi tilbake på utviklingen under krigskommunismen, ble den høyere utdanningspolitikken et ledd i utviklingen mot stadig sterkere politisk kontroll. Denne utviklingen samsvarer med det som ble den generelle tendensen til styrking av den politiske kontrollen. Etter 1922 ble enhver form for politisk aktivitet som ikke var på linje med bolsjevismen definert som

¹³⁹ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 50

¹⁴⁰ Pokrovskij sitert i Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 87

kontrarevolusjonær og slått hensynsløst ned på.¹⁴¹ Denne formuleringen fra Merle Fainsod kan sammenlignes med hans beskrivelse av krigskommunismen: Han så de første årene som en periode preget av dobbelthet, da de totalitære maktinstrumentene ble formet samtidig som det fant sted betydelig sosial eksperimentering. Dobbeltheten i 1920-tallets Sovjet lå i at markedskreftene fikk en begrenset frihet, og som følge av dette ble det strammet ytterligere inn på det politiske planet.

Kompleks metode

Misnøyen med skolepolitikken fra flere plan, som ble påvist i forrige kapittel, førte til nye reformer tidlig på 1920-tallet. Retningslinjene fra Deklarasjonen om den enhetlige arbeidsskolen og Erklæring om den enhetlige arbeidsskolen hadde møtt motstand fra sentralpolitisk hold for blant annet å være for lite knyttet opp mot virkeligheten og arbeid. På lokalt plan viste det seg at skolen hadde forandret seg lite, simpelthen fordi lærerne ofte ikke forsto de nye retningslinjene. Narkompros´ akademiske råd GUS¹⁴² innførte en ny metode for skolesektoren som fikk navnet *kompleks metode*. Rådet ville gå bort fra undervisning gjennom tydelige avgrensede fag, og de forskjellige fagene skulle gå inn i hverandre via generelle komplekse temaer. Disse skulle være relatert direkte til barnets omgivelser og oppfattelse av verden. Fra først å se på familien og de nære omgivelser i 1. klasse, skulle barnet lære om verden utenfor dets umiddelbare horisont. Hvert tema skulle studeres under tre hovedkategorier: natur, samfunn og arbeid. Grunnskoleprogrammets retningslinjer var som følger: hovedtema for 1. klasse var barnet, årstidene (naturen), husarbeid (arbeid) og elementære sosiale ferdigheter (samfunn). I 2. klasse var blikket på landsbyen eller det urbane området barnet levde i (natur), arbeidslivet i området (arbeid) og de lokale samfunnsinstitusjonene (samfunn). I de høyere klassene skulle barnet studere sin egen provins, deretter Sovjetunionens geografi, sosiale institusjoner, regjeringssystem og lignende, og til slutt verden.¹⁴³

Disse retningslinjene åpnet for stor grad av lokal tilpasning og fortolkning, og etterkom ønsket om lokalt initiativ og mulighet for tilrettelegning. Dette kom særlig fram i mangelen på diktering av programmets konkrete innhold. Rammeverket var såpass vagt lagt opp nettopp for at lærere skulle kunne tilpasse undervisningen til lokale forhold. Samtidig skulle

¹⁴¹ Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967 s. 99

¹⁴² Statelig akademisk råd. *Gosudarstbjennyj Utsjonyj Sovjet*.

¹⁴³ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 20

undervisningen innordnes under nye kategorier for å bidra til en skolegang som var i kontakt med virkeligheten og i tråd med de progressive pedagogiske prinsippene som lå til grunn for Narkompros' program. Dette aspektet ved programmet viser en politisk linje tidlig i NEP-perioden som tydelig gikk mot ensretning og indoktrinering. Heller enn gjennom mer totalitær sentral kontroll ønsket kommissariatet å bidra til samfunnsendring gjennom progressive utdanningsmetoder med rom for lokal fortolkning.

Barnehagepolitikken

Barnehagesektoren ble spesielt utsatt med overgangen til NEP: De sentrale overføringene stoppet nesten helt opp, og nasjonalt sank andelene institusjoner med 70 prosent fra november 1920 til november 1921.¹⁴⁴ Linjeskiftets generelle nedtoning av utopismen kombinert med de drastiske overføringskuttene fikk ideologiske konsekvenser for synet på barnehagens rolle, og dermed også familiens plass i det kommunistiske samfunnet. De mest utopiske fikk under krigskommunismen støtte for synet på familien som en borgerlig struktur som ville, og burde, forsvinne med kommunismen. Med overføringskuttene ble familien en nødvendig taktisk støttespiller. Et videre resultat av de betydelig trangere budsjettene ble en tiltagende ideologisering av barnehagene. Økt fokus på ideologisk oppdragelse innen det eksisterende systemet var et resultat av det svekkede håpet om full offentlig barneoppdragelse. Under krigskommunismen var institusjonen i seg selv, med friere pedagogiske prinsipper, ment å omforme samfunnet etter hvert som systemet spredte seg. Med det helhetlige offentlige barnehagesystemet satt på hold til en gang i framtiden, ble det et økt trykk på ideologisk oppdragelse innen de eksisterende institusjonene.¹⁴⁵

Under NEP ble barnehagene altså i større grad en arena for ideologisk indoktrinering, samtidig som det gjennom et kulturhistorisk blikk kommer fram mer konservative trekk ved holdningene som ble fremmet. Den fiendtlige holdningen til familien som institusjon ble nedtonet og hele det pedagogiske rammeverket endret karakter. Det pedagogiske grunnprinsippet om fri oppdragelse ble erstattet av en mer læringsorientert tilnærming. Kjernen i den nye tilnærmingen var visjonen om barnet som et blankt ark der lærerne skulle skrive framtiden.¹⁴⁶ Dermed ble hverdagen i barnehagene mer preget av opplæring. Synet på

¹⁴⁴ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 90

¹⁴⁵ *ibid.* s. 103

¹⁴⁶ *ibid.* s. 105

lek og tilrettelegging av dagen basert på barnets vilje og behov ble nedtonet, og den nye lærerplanen ble på mange måter en forlengelse av NEP:

What distinguished the new curriculum from Civil War programs was its essentially conservative view of revolution. The program valued not rebelliousness, liberation, or self-expression but stability, enlightenment, and state-building.¹⁴⁷

Resultatet ble en mindre utopisk barnehagepolitikk som var avhengig av private midler og foreldrebidrag for å overleve, samtidig som den ble mer politisert i den forstand at ideologien kom mer direkte inn i de pedagogiske målene. Narkompros' oppskrift for den nye sosialistiske barnehagen var et sted der barna skulle ha det gøy samtidig som de ble formet til sovjetborgere.¹⁴⁸ Utviklingen kan sammenlignes med høyere utdanning der NEPs moderate trekk førte til en mer pragmatisk holdning ovenfor professorene, samtidig som partiet strammet inn på det ideologiske planet.

Prinsippene om kompleks metode ble også det pedagogiske grunnlaget for barnehagene, men en tydelig forskjell fra grunnskolen var altså størrelsesordenen på budsjettkuttene som kom med NEP. Barnehagetilbudet var betydelig mindre i utgangspunktet og var et tilleggstilbud, mens grunnskolen var obligatorisk. Konsekvensene av kuttene ble dermed større for den fra før av dårlig utbygde barnehagesektoren. Likevel ble skolepenger en realitet for grunnskolen allerede i 1922, mens privat delfinansiering av barnehagene gjennom egenandel først blir innført i 1924 og da med behovsprøvd betaling for å hindre ytterligere nedleggelse.¹⁴⁹ Selv en behovsprøvd betaling måtte bli sett på som et nederlag for den nye arbeiderstaten. Det blir gjennom denne avhengigheten av foreldrene spesielt tydelig at den tidligere skepsisen til familien som institusjon blant de mest radikale måtte bli nedtonet. Bolsjevikene kunne vanskelig fordømme familien som et borgerlig fenomen som hørte fortiden til, samtidig som de krevde penger av den samme familien for et tilbud som i sin ytterste konsekvens ønsket å erstatte familien.

Kampanjen mot analfabetisme

Stabiliseringen av samfunnet åpnet muligheten for prioritering av mer effektive tiltak mot analfabetisme. Borgerkrigsårene hadde utsatt muligheten for reelle tiltak mot dette omfattende samfunnsproblemet. Analfabetisme var et formidabelt hinder bolsjevikene måtte overkomme for å oppnå en sterk og moderne stat. På det ideologiske planet var evnen til å lese og skrive en nødvendig forutsetning for indoktrinering og utviklingen av det nye sovjetmenneske.

¹⁴⁷ *ibid.* s. 106

¹⁴⁸ *ibid.* s. 108

¹⁴⁹ *ibid.* s. 96

Håpet om det nye mennesket lå i generasjonen som vokste opp etter revolusjonen. De som hadde sin formative periode fra før revolusjonen ble i utgangspunktet nedprioritert fordi deres livsverden allerede var sterkt preget av fortiden. Tiltak mot den førrevolusjonære generasjonen ble i hovedsak et strategisk verktøy til hjelp for tilegnelse av ideologi, og som ledd i moderniseringen av samfunn og arbeid. Lese- og skriveferdigheter var en av grunnforutsetningene for å kunne heve arbeideklassen og bøndene opp i samfunnet. Viktigst var de unge, som i sin helhet skulle formes av det nye samfunnet. I februar 1922 ble kongressen om analfabetismen som skisserte opp metodene, målene og viktigheten av ferdighetene holdt:

material should be geared to answering the students' questions which would arise from their social conditions... (and) it is necessary to teach geography, history, and political economy while at the same time teaching reading and writing (...) all subjects should maintain a common central theme while still holding the attention of the student... Politics should be taught separately.¹⁵⁰

Den utopiske iveren som preget krigskommunismen avtok med overgangen til det mer stabile 1920-tallet. NEP medførte en revurdering av tidsaspektet for den revolusjonære endringen av samfunnet. Sameksistens med mer ”borgerlige elementer” var forutsetningen for en vellykket ny økonomisk politikk. Man fikk en situasjon der styresmaktene måtte balansere mellom en radikalisert kommunistbevegelse og et småborgerskap de var økonomisk avhengig av. Etter hvert som det ble tydelig at spredningen av revolusjonen ikke ville skje i den nærmeste framtid ble også Sovjetunionens plass i den revolusjonære utviklingen revurdert. Da verdensrevolusjonen ikke materialiserte seg, ble parolen om ”sosialisme i ett land” et nytt og stort mål å strebe mot. 1920-tallet var en periode med mer nøkterne håp for framtiden, der kompromisser måtte inngås for at den første kommuniststaten skulle kunne overleve alene. En samfunnshistorisk vinkling bidrar med et blikk på hvordan disse ideologiske omstillingene materialiserte seg nedover i systemet, her i utdanningspolitikken. Der vi fant at den totalitaristiske retningen, med Conquest og Fainsod, hadde vist lite interesse for denne delen av samfunnet, kom det med revisjonismen et bredere bilde av hvordan NEPs ideologiske konsekvenser formet det bredere samfunnet.

¹⁵⁰ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000 s. 28

Praksis:

Skoleverket

Kompleks metode var ment å være en tydeligere linje som blant annet skulle dempe graden av misforståelse og misnøye som de første planene hadde utløst. Men også nå ble det rapportert om utstrakt misnøye blant lokale lærere og foresatte. Den folkelige misnøye med det nye systemet virket igjen inn på makthavernes syn. Presset på Narkompros og metoden økte stadig. Den endelige avgjørelsen om reform kom da Vesenkha, Hovedrådet for nasjonal økonomi, hevdet at nivået på sovjetutdannede ingeniører var så dårlig at det var nødvendig å sende studenter til utlandet for utdanning.¹⁵¹ Vesenkha hadde hele veien vært motstander av Narkompros´ syn på utdanning. Hovedrådet arbeidet for å knytte utdanning tettere opp til industrien og dermed også økonomien. Dette nyttesynet på utdanning ville ifølge Narkompros gå på bekostning av den generelle allmennutdanning og hindre den mer helhetlige personlige utviklingen som kommissariatets ledelse kjempet for. Klagene førte til grundige utredninger av manglene i utdannelsessystemet. Kommisjonen som behandlet klagene konkluderte med at hovedproblemet lå hos lærerne som ikke visste hva de skulle undervise i, og at grunnleggende kunnskap dermed manglet hos elevene.¹⁵² Utredningen var altså gode nyheter for Vesenkha og andre motstandere av Narkompros, og førte til avviklingen av kompleks metode.

Narkompros ble instruert til å revidere utdanningsplanene både på barne- og ungdomsskole nivå. I 1927 kom den nye planen med de første tydelige timeplanene Narkompros noensinne hadde utarbeidet. I de nye planene ble matematikk, kjemi, fysikk og naturfag hovedfag på ungdomsskolenivå. Disse fagene opptok åtte timer i uken, sammenlignet med fire timer samfunnsfag. Det ble satt av fire-fem timer til russisk og litteratur i uken, og geografi ble et eget fag på trinnene 5-7. klasse. Historie forble innvevd i samfunnsfaget. De gjenværende timene var satt av til kunst, musikk, gymnastikk, andre språk og arbeidstrening.¹⁵³ Dette var et nederlag for Narkompros´ mål for utdanning. Lunatsjarskij og hans meningsfellers idealer var en helhetlig og ny utdanningsmodell som klart skilte seg fra den førrevolusjonære skolen. Utdannelsen skulle knyttes opp mot den virkelige verden gjennom praksis og nye metoder. De teoretiske fagene skulle læres gjennom erfaring og med tanke på den virkelige verden og skulle realiseres gjennom lokal tilpasning og praksis. Fra et slikt ståsted måtte de nye planene

¹⁵¹ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 36

¹⁵² *ibid.* s. 36

¹⁵³ *ibid.* s. 37

ha framstått som et nærmest fullstendig nederlag. Det ble heretter lagt mer vekt på tradisjonelle metoder, og et mer rigid og ensrettet system var målet.

Med Conquests beskrivelse av utdanningspolitikken før tidlig 1930-tallet så vi at den kun delvis stemte med skolesystemet, slik framstilt i kapittelet om krigskommunismen. Dette synes også å gjelde for NEP-perioden. Han beskrev skolepolitikken som: "(...) a medium trying to provide an ideal environment in which the adolescent personality could blossom in a free self-governing community."¹⁵⁴ Beskrivelsen er ikke nødvendigvis feil, men tar ikke høyde for den andre tydelige tendensen: et stadig trykk for å gjøre utdannelsen mer samfunnsnyttig, og videre mer indoktrinerende. Med revisjonismen kommer dette flersidige bildet tydeligere frem. Endringene fant sted gjennom en langvarig prosess, ikke gjennom en rask endring som følge av Stalins fullstendige grep om makten og den påfølgende revolusjonen ovenfra. Samfunnshistoriens blikk forbi maktsenteret, på skolepolitikken i dette tilfellet, gir et bredere bilde der vi ser at utviklingen over tid peker mot en mer indoktrinerende skole. Retninger synes alltid klarere i retrospekt og man finner også tendenser innen utdanningssektoren som kunne ledet en annen retning, men med utviklingen i skolepolitikken ble ensretningen stadig sterkere utover på 1920-tallet.

De gamle rent teoretiske fagene ble gjenopprettet og muligheten for lokal tilpasning ble sterkt begrenset gjennom den sentraldirigerte timeplanen. Kravet om utarbeidelse av mer konkrete planer ga Narkompros et nytt problem med tanke på samfunnsfaget. Erfaring fra den agiterende førrevolusjonære skolen førte til at mange innen kommissariatet hadde sterke reservasjoner mot en tydelig ideologisk skole. Samtidig var de marxister som mente at all kunnskap bærer med seg ideologi. Denne dualiteten skulle bøtes på gjennom et ikke-dogmatisk, vitenskapelig og ideologisk fornuftig program. Fitzpatrick hevder problemene som oppsto med dette var en uforutsett virkning av det nye systemet.¹⁵⁵ Problemet lå i at samtidig som det skulle være ikke-dogmatisk, var det nødt til å være klart og enkelt nok for at lærere skulle kunne undervise og samtidig ikke forvrengte lærdommen. Det nye programmet utmerket seg i tillegg ved å være meget omfattende. Fra 5-9. trinn skulle elevene i detalj studere Sovjetunionens økonomi og politiske institusjoner, sammenligne by og provins før og etter revolusjonen, kapitalismens historie før og etter revolusjonen, kapitalismens historie i Europa, førrevolusjonære populistiske og marxistiske bevegelser i Russland, politisk teori og

¹⁵⁴ Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967 s. 30

¹⁵⁵ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 37

politisk økonomi.¹⁵⁶ Konsekvensene ble at det nye samfunnsfaget fikk en dikterende og agiterende karakter, uten plass til alternative syn eller rom for diskusjon. Dette var det motsatte av hva Narkompros hadde forsøkt og ønsket med kompleks metode. Et eksempel fra en provinsiell skole funnet i Narkompros' arkiver kan ikke tolkes som annet enn et skrekkeeksempel på det nye systemet:

Q.When was the First International organized? A.In 1864. Q.Where was the Paris Commune? A.In France. Q.What was the First International? A.An international organization. Q.With whom does exploitation begin? A.With the dog. Q.And then? A.With man.¹⁵⁷

Kommissariatet var så åpenlyst misfornøyd med det nye programmet at Fitzpatrick hevder det er mulig at den i sin helhet ikke var utformet av Narkompros, men av sentralkomiteens Agitprop¹⁵⁸ avdeling.¹⁵⁹ Dette styrker ytterligere inntrykket av Narkompros som overkjørt og uten særlig innflytelse på 1927-reformen. Man ser fremveksten av en ensretning, en utvikling som skapte et samfunn som tydeligere ligner samfunnet den totalitaristiske modellen skisserte opp.

Høyere utdannelse

Overgangen til NEP medførte også en ny politisk linje innen høyere utdannelse, hovedsakelig utarbeidet av Lenin. Ser vi tilbake til de to foregående fasene, slik McClelland fremstiller det, ble reformen moderat sammenlignet med de to tidligere ytterpunktene: Narkompros' forsøk på å åpne alle former for høyere utdannelse, med 16års aldersgrense som eneste begrensning samt kvotering av studenter med arbeider- og bondebakgrunn. Og Glavprofobrs forsøk på militarisering og økt fokus på økonomisk nytte. Den nye linjen, som skulle bli stående uforandret fram til femårsplanene, gikk imot begge de foregående retningene og ble i hovedsak en forsvarer av det førrevolusjonære utdanningssystemet kombinert med fast kontroll fra stat og parti. Hovedmålet var sentralisert politisk kontroll over de høyere utdanningsinstitusjonene. Resultatet ble en høyere utdannelse med mindre autonomi enn under tsarveldet. Hver høyere utdanningsinstitusjon ble styrt av en ledelse bestående av tre til fem medlemmer som ble oppnevnt av Narkompros. Praksisen ble raskt at de utnevnte partimedlemmer.¹⁶⁰ En ytterligere knebling av universitetenes frie stilling ble resultatet.

¹⁵⁶ *ibid.* s. 38

¹⁵⁷ *ibid.* s. 38

¹⁵⁸ *Otdel agitatsii i propagandy.* Avdelingen for agitasjon og propaganda.

¹⁵⁹ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 38

¹⁶⁰ McClelland, James C. *Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921* Slavic Review, Vol. 30, No. 4. 1971 s. 829

Idealene vi så innen kommissariatet de første årene ble også her overkjørt. Det kommer fram to aspekter som vitner om tiltagende totalisering av samfunnet. I tillegg til den svekkede friheten til universitetene ser man, som også vist med grunnskoleprogrammet, at Narkompros svekkes som kommissariat. Linjeskiftet var tydelig styrt av partiledelsen.

I kontrast til krigskommunismens utopisme ser man også med høyere utdanning mer moderate og realistiske trekk ved den nye linjen, i tråd med grunnprinsippene i NEP. Den nye reformen beskyttet spesialister og akademikere som ikke var tydelig opposisjonelle, ikke ulikt NEPs mål om sameksistens med en begrenset markedsøkonomi. Samtidig ble det pålagt et tilleggskurs i marxisme og sovjetregjeringens prinsipper for alle studenter, for å styrke den ideologiske kontrollen. Idealet om en fri høyere utdanning for alle ble erstattet med inntakskrav, men kvotering av studenter med arbeiderklassebakgrunn fortsatte i mer begrensede former.¹⁶¹ For mange grasrotkommunister ble NEPs taktiske tilbakeskritt en stor skuffelse. Partiledelsens beskyttelse av grupper de oppfattet som fiendtlige, kombinert med en generell mistenksomhet mot intelligentsiaen, gjorde neppe dette aspektet av utdanningspolitikken særlig populært blant radikale arbeidere og studenter. Den nye politikken passet inn i det dualistiske preget NEP hadde, og vi ser en styrking av partiets kontroll samtidig som deler av den gamle eliten fikk beholde sine posisjoner, innenfor rammer gitt av partiet. Resultatet ble en todeling av høyere utdanning der universitetene bestod relativt uforandret, mens kommunistinstitusjonene ble arenaen for den radikale forandringen som på sikt hadde som mål å omfatte hele systemet.¹⁶²

Selv om deler av den akademiske og tekniske eliten ble beskyttet, fant det sted flere utrensninger av studentmassen. De høyere utdanningsinstitusjonene forble relativt uforandret i form, men inntakskravpolitikken endret bevisst den sosiale og politiske sammensetningen av studentene. Innen 1924 var det 20 000 kommuniststudenter i Sovjetunionen og andelen, sett bort fra kommunistinstitusjonene, i den russiske sovjetrepublikken var på sju prosent. Kommuniststudentene fikk som gruppe betegnelsen *smena*¹⁶³, det var blant disse partiet så den kommende eliten.¹⁶⁴ Posisjonen som den fremtidige eliten gjorde også

¹⁶¹ *ibid.* s. 830

¹⁶² David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 60

¹⁶³ Begrepet har flere betydninger på russisk, på norsk blir det nærmeste i denne betydningen nok "den nye garden".

¹⁶⁴ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 92

kommuniststudentene til en utsatte gruppe. Maktkampen som oppsto etter Lenins død forplantet seg nedover i systemet. De radikale studentene var en av hovedstøttegruppene til Trotskij, og med hans tap i maktkampen fulgte også utrenskninger blant studentene. Oppgjøret med Trotskij etterfulgte en massiv rekruttering av arbeidere til partiet og Komsomol, og blant kommuniststudentene ble sosial bakgrunn ofte brukt som ekskluderingsgrunn. En kilde viser at en fjerdedel av alle kommuniststudentene ble ekskludert. Ved eliteuniversitetet Sverdlov Kommunistuniversitet var det i det akademiske året 1924-1925 290 studenter, året før hadde antallet vært 444.¹⁶⁵ Prosessen mot kommuniststudentene ble etterfulgt av lignende tiltak mot den øvrige studentmassen. Offisielt var målet å:

(...)reduce the number of students to pre-war level by a general purge, in which each individual student would be assessed on the basis of `academic success, social position and, for the socio-economic VUZy, political suitability'.¹⁶⁶

Målet om å endre den sosiale sammensetningen ved universitetene ble åpent uttrykt. Pravda trykte, i sammenheng med innledningen av utreskningene, en rapport som viste at kun 30 prosent av studentene tilfredstilte ”klassekravene”, resten ble beskrevet som:

(...)sons of former (and now prospering) merchants and former landowners`, who had got into the school either `by using connections` or by producing forged documents and giving false information about their origins.¹⁶⁷

Prosessen varte fra våren til høsten 1924 og ble hovedsakelig gjennomført av lokale kommisjoner. Fitzpatrick påpeker at kampanjen ble styrt fra sentralt plan og at Narkompros forsøkte å begrense omfanget.¹⁶⁸ Igjen blir det tydelig at kommissariatet blir overstyrt av partiet, og at resultatet blir en intensivering av kampen mot potensielt fiendtlige elementer i universitetssystemet.

Kampanjen mot analfabetisme

Det første dekretet som tok opp den utstrakte analfabetismen, *O mobilizatsii gramotnykh*¹⁶⁹ kom i desember 1918. Målet var å mobilisere de lesekyndige ”som ikke allerede var opptatt med annet sovjetisk arbeid” til å lese artikler, dekreter og lover som tok for seg alle aspekter ved dagliglivet og spesielt de som gikk på sovjetmaktens tiltak for analfabeter. Direkte tiltak mot analfabetisme kom først i juni 1920 med opprettelsen av Den ekstraordinære

¹⁶⁵ *ibid.* s. 97

¹⁶⁶ Narkompros kollegiets møte 26.mars 1924 sitert i Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 98

¹⁶⁷ Pravda 20.mai 1924 sitert i Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 98

¹⁶⁸ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 99

¹⁶⁹ Om mobilisering av de lese- og skrivekyndige.

kommisjonen for utryddelse av analfabetisme, heretter referert til i sin russiske kortform Tsjeka Likbez. Som kommisjon underlagt Narkompros hadde Tsjeka Likbez ansvar for å utføre dekreter, overvåke kampanjen, trene lærere, tallfeste antall analfabeter og utgi brosjyrer og artikler i statspressen. Det ble opprettet kommisjoner på hvert administrative nivå i den russiske republikken.¹⁷⁰

Kampanjen skulle gjennomføres ved at Tsjeka Likbez instruerte de lokale sovjetene til å opprette treningssentre for lese- og skriveferdigheter. Organisasjoner som Komsomol, fagforeninger, militæret og Zjenotdel¹⁷¹ hadde selv ansvaret for etablering av egne skoler. Skoler for analfabeter fikk navnet *likpunkty*, antallet elever per semester skulle ikke overstige 25. Underkategorien *base likpunkty* skulle være ansvarlige for administreringen av mindre studiegrupper innen en avgrenset geografisk radius. Likpunkty skulle gi elevene kunnskaper nok til å kunne lese aviser og utføre enkel matematikk. De skulle deretter gå videre til å bli utlært ved en mellomnivåskole. Likpunkty skulle vare i fire måneder, med tre møter i uken, to timer hver gang. Mellomnivåskolen hadde samme timeplan, men skulle vare i seks måneder. Finansieringen av skolene ble overlatt til de lokale styresmaktene. Utdanningen av lærerkreftene, med tanke på både faglig og ideologisk utdanning, ble kontrollert sentralt. For å koordinere kampanjen lokalt, opprettet Tsjeka Likbez stillingen *spetsraboknik*¹⁷². Noen av spesialarbeiderens hovedarbeidsoppgaver var opprettelsen av studiegrupper i relevante lokaler som leserom, biblioteker, komsomolavdelinger og partihovedkvarterer. Oversikten over antall analfabeter i området lå også under spesialarbeideren.¹⁷³

Kampanjen tok ny form i 1923 med innledningen av en ny offensiv. Det nye var en fireårsplan som satte som mål å utrydde analfabetismen innen tiårsjubileet for Oktoberrevolusjonen. Planen var mildt sagt ambisiøs. Fra Den russiske sovjetrepublikken hadde de tall fra 1920 som påviste 17 millioner analfabeter mellom 11 og 40 år. En del hadde allerede blitt lese- og skrivekyndige, men målet syntes urealistisk. Regner vi med de øvrige sovjetrepublikkene virker målet fjernt, da analfabetisme var mer utbredt i flertallet av disse republikkene. Tsjeka Likbez så spriket mellom mål og realistiske forventninger, fristen var

¹⁷⁰ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000 s.22-23

¹⁷¹ Kvinneseksjonen av kommunistpartiet.

¹⁷² Spesialarbeider

¹⁷³ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000 s. 24-26

mer ment som en agiterende motivator.¹⁷⁴ Her, som på mange andre arenaer, ble det brukt militære fraser og tankesett for å ”angripe” problemet. Tiltakene ble referert til som offensiver, og den første i fireårskampanjen ble rettet mot den organiserte delen av befolkningen, fagforeningene og ungdommer som senere skulle inn i det militæret. Det første året skulle det også igangsettes en offensiv på landsbygda, som skulle øke i omfang det andre året. Det tredje året skulle det igjen være fokus på byene, denne gangen på den uorganiserte delen av befolkningen. Samtidig skulle offensiven mot befolkningen på bygda toppe seg dette året. I løpet av det fjerde året skulle siste rest av analfabetisme blant bønder og uorganiserte utryddes.¹⁷⁵ Tanken var at fireårsplanen ville ta fart etter hvert som stadig flere lærte seg å lese og skrive, og at de dermed kunne bidra til å hjelpe andre. En snøballeffekt skulle være drivkraften i kampanjen.

Som med skolepolitikken gikk heller ikke kampanjen mot analfabetisme som planlagt. Det første året hadde bare 10 av de 44 administrative områdene oppfylt målene som til sammen var på 2 millioner. Videre ble kampanjen liggende stadig lenger bak de fastsatte målene. Først i det akademiske året 1926-1927 klarte de å oppfylle halvparten av det plansatte målet for antall deltagere på skolene som lå under kampanjen. Gitt hvor mye de allerede lå bak, ble dette mindre enn en halv seier.

Skoleverket i praksis

For en lærerstand som knapt hadde hørt om Marx eller kjente de progressive pedagogiske ideene de nye planene bygde på, skulle den praktiske utførelsen av kompleks metode vise seg å bli vanskelig. Ytterligere komplisert ble det ved at planene bevisst var utformet for å gi rom for lokalt initiativ og tilpasning. Dette var faktorer som førte til avviklingen av metoden, som vi så tidligere i kapitlet. Motstand hadde kommet fra flere hold. Lærerne var vant til å undervise i tradisjonelle fag som språk, matematikk, geografi, historie. De nye planene var tydelige på at lesing, skriving og matematikk måtte være tett sammenvevd med studiet av den virkelige verden og at russisk og matematikk ikke lenger skulle eksistere som egne fag.¹⁷⁶ Programmet til GUS ble innført i skoleåret 1923-1924 og inspeksjoner de påfølgende årene viste tydelig at systemet ikke fungerte som planlagt. En inspektør rapporterte at metoden kun

¹⁷⁴ *ibid.* s. 30

¹⁷⁵ *ibid.* s. 31

¹⁷⁶ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 20

ble undervist som et separat fag blant de gamle fagene.¹⁷⁷ Programmet for de høyere klassene, 5.-7., ble innført i 1925 og Narkompros var her mer restriktive i innføringen av metoden. De gamle fagene ble ikke formelt avskaffet, men ble gruppert under de nevnte hovedtemaene natur, arbeid og samfunn. Fagene som led mest under dette systemet var russisk, andre språk og matematikk, som kun skulle brukes som verktøy og ikke som separate fag.¹⁷⁸

GUS' planer kan også sies å være preget av en ideologisk iver som ikke lett lot seg overføre til lærerne og deres virkelighet. Spesielt vanskelig var dette på landsbygda. Mange lærere verken forsto eller likte den komplekse metoden utarbeidet av Narkompros. Ifølge en skoleinspektør kunne man ofte se i læreres journaler at de startet med å jobbe med de nye metodene, men at det utover året ble foretatt pauser for å arbeide med tradisjonelle fag, i hovedsak fordi elevene lå langt bak i kunnskapsnivå.¹⁷⁹ I tillegg til frustrasjon over de nye planene fra lærernes hold kom også motstand fra foreldre og lokale myndigheter. Representanter for de lokale sovjetene hadde også problemer med å forstå og godta de nye undervisningsplanene. De så det ofte som unødvendig bruk av de lokale midlene, som resulterte i tidvis direkte motarbeidelse av de sentrale direktivene. Blant foreldre var det sterk mistenksomhet mot metoden i form av frustrasjon over at skolen neglisjerte det de følte var dens hovedoppgave: å lære barna å lese, skrive og regne. I distriktene var det i tillegg motstand mot de nye metodenes interesse for familie og lokale forhold. Bondestanden var tradisjonelt skeptiske til statlige representanter som interesserte seg for mye for lokale forhold. Da barna på skolen ble spurt om familieforhold og distriktet generelt, skapte dette ytterligere mistenksomhet.¹⁸⁰ Den nye og radikale skolepolitikken møtte tidvis motstand fra alle relevante plan i møtet med virkeligheten: lærere, lokale representanter så vel som foresatte. Gjennom revisjonismen kommer det fram betydelig press og motstand fra grunnplanet som ble dokumentert og tatt i betraktning i den videre utviklingen av politikken. Styresmaktene var slik sett i en form for samspill med det øvrige samfunnet i utviklingen av skolesystemet.

Et annet blikk på skolepolitikken finnes med Larry E. Holmes' artikkel "Soviet Schools: Policy Pursues Practice, 1921-1928" fra 1989. Som tittelen indikerer er temaet forholdet mellom praksis og politiske mål. Der Fitzpatrick brukte de institusjonelle maktkampene som

¹⁷⁷ *ibid.* s. 21

¹⁷⁸ *ibid.* s. 22

¹⁷⁹ *ibid.* s. 34

¹⁸⁰ *ibid.* s. 34

kom til å forme utdanningspolitikken som hoveddramme i verkene sine, er institusjonene mer et bakteppe hos Holmes. Hovedfokuset hans er på utdanningspolitikken som ble utformet av Narkompros tidlig på 1920-tallet, om hvordan direktivene fra Moskva ble tolket og hvorvidt de lot seg gjennomføre i det sovjetiske samfunnet. Det fremheves at den optimistiske troen på en ny og snarlig verdensorden var borte hos mange bolsjeviker innen 1921. Borgerkrigen, bondeopprør, tomme fabrikker, stengte skoler, streiker i industrien og Kronstadt-opprøret brukes hos Holmes som omstendighetene som førte til forsiktighet og kynisme blant bolsjevikene generelt.¹⁸¹ Dette settes opp mot ledelsen i Narkompros:

A few, however, stubbornly adhered to an untarnished vision of a grand future.(...) Anatolii V. Lunacharskii,(...) Nadezhda K. Krupskaja (...) and their colleagues still believed that they possessed the means to reshape not only the schools but also human behaviour and society.¹⁸²

Dette gir på ingen måte et entydig godt inntrykk av Narkompros´ ledelse, men satt opp mot kynisk maktbruk uten noen reell tro på målene kommer de i bedre lys. Man gis et inntrykk av dem som noe naive, men fortsatt sterke i sin tro på muligheten til å endre menneske fundamentalt til noe bedre.

Temaet er altså forholdet mellom direktivene fra Moskva og i hvilken grad disse ble fulgt i praksis. Dette kommer også fram hos Fitzpatrick, men hovedargumentasjonen hennes ligger i maktspillet i de aktuelle institusjonene: Som i Vesenkhas utnyttelse av misnøyen til å presse gjennom sitt syn på utdanning, som resulterte i en utdanning mer knyttet opp mot den nasjonale økonomiens behov. Dette aspektet er så å si fraværende hos Holmes, da han bruker artikkelen til å argumentere for at gapet mellom teori og praksis var hovedfaktoren som førte til endringene i utdanningspolitikken. Gjennom dette fokuset framstår Narkompros i et noe annerledes lys. Ledelsen i kommissariatet framstår mer som utopister med liten kontakt med virkeligheten, i kontrast til hos Fitzpatrick der de kan tolkes som idealister som måtte kjempe mot et stadig mer totalitært og ensrettet system. Disse framstillingene er ikke gjensidig utelukkende, de framstår heller som samme sak sett fra ulike vinkler.

I praksis kommer det fram at motstand mot den nye metoden førte til at det var svært vanlig å overse direktivene fra Moskva. Avisen *Utsjitel'skaja gazeta*¹⁸³, utgitt av lærernes fagforening, rapporterte at mange instruktører ikke klarte å innføre det nye pensumet, og at der det ble

¹⁸¹ Holmes, Larry E. "Soviet Schools: Policy Pursues Practise, 1921-1928" *Slavic review*, Vol 48, No 2 s. 23

¹⁸² *ibid.* s. 23

¹⁸³ Læreravisen

innført ble det oppgitt etter kort tid.¹⁸⁴ Inspeksjonsrapporter fra midten av 1920-tallet viste at lite hadde forandret seg, selv i sentrale regioner som Moskva, Jaroslav og Nizjnij Novgorod. Blant de vanligste avvikene var diktater, pugging, hjemmelekser, prøver og karakterer. Få elever hadde vært på ekskursjoner, de hadde i liten grad deltatt i det lokale samfunnslivet og bare i 2 av 21 provinser var det rapportert noen form for elevselvbestemmelse.¹⁸⁵ Holmes viderefører altså Fitzpatrick's argumentasjon om vanskeligheten ved den praktiske gjennomførelsen av kompleks metode til en påstand om nær fullstendig boikott:

As far as most schools were concerned, the much-ballyhooed complex method remained where it originated- in the minds of the theoreticians and on the paper they printed.¹⁸⁶

Gapet mellom Narkompros' idealer og den praktiske virkeligheten ble stadig tydeligere utover 1920-tallet. Fra 1925 førte det til endringer av metoden. Resultatet ble en omskrivning av direktivene på grunnlag av faktisk observert klasseromspraksis, og innen 1927 var praksis og politikk i mye større grad samstemt.¹⁸⁷ Nytt fra kommissariatet var blant annet systematisk undervisning i lesing, skriving og regning på barneskolen. På ungdomstrinnene fikk matematikk, kjemi, fysikk og litteratur mer oppmerksomhet. Men fortsatt var kompleks metode som pedagogisk modell formelt målet.¹⁸⁸ Holmes framstiller perioden fra 1925 fram til 1927 som en tid da politikken svarte på kravene fra samfunnet og endret seg til bedre å samsvare med realitetene i skolehverdagen. Reformen viser et kommissariat som gjorde endringer for å bøte på gapet mellom teori og virkelighet. Vi ser at Narkompros tilpasset kompleks metode til de faktiske forhold som følge av press fra grunnplanet. Med en kommunistbevegelse som utover på 1920-tallet utviklet stadig sterkere tendenser til totalitarisme, ser man med dette en tendens som bryter med et av totalitarismemodellens hovedtrekk, det stramt kontrollerte samfunnet der påvirkningen kun går fra stat til samfunn. Men endringen skulle som vist ikke vare, kort tid etter kom reformen som avvirket hele metoden.

¹⁸⁴ Holmes, Larry E. "Soviet Schools: Policy Pursues Practise, 1921-1928" *Slavic review*, Vol 48, No 2 s. 237

¹⁸⁵ *ibid.* 2 s. 237-238

¹⁸⁶ *ibid.* s. 23

¹⁸⁷ *ibid.* s. 24

¹⁸⁸ *ibid.* s. 25

Barnehagepolitikken

Samfunnet stabiliserte seg utover 1920-tallet, men generell fattigdom og store regionale sultkatastrofer¹⁸⁹ preget fortsatt den nye unionen. Under slike forhold synes det virkelighetsfjernt at barnehagedepartementet lot hovedvekten av budsjettet gå til pedagogisk utvikling. Barnehagene hadde som vist også fungert som matstasjoner for hardt rammede familier under borgerkrigen, men med dette blir det tydelig at den pedagogiske utviklingen uansett fikk førsteprioritet:

Viewing the new crisis as a transitory, if painful, phenomenon, the Preschool Department refused to allow reports of shortages and malnutrition to govern kindergarten policy.¹⁹⁰

Dette aspektet vitner om makthavere som ikke synes villige til å ta innover seg gapet mellom teoretiske konstruksjoner og det virkelige liv. Men samtidig ser vi i denne perioden at den teoretisk-pedagogiske utviklingen nærmet seg virkeligheten slik folket oppfattet den. Med nedtoningen av fri oppdragelse som bærende pedagogisk prinsipp ble barnehagehverdagen mer forståelig for foreldrene, som forventet at barnehagen skulle være et sted der barnet lærte orden, disiplin og forberedte seg til skolegangen.¹⁹¹

I kapittelet om krigskommunismen viste jeg hvordan Kirschenbaum brukte det man kan kalle et kulturhistorisk virkemiddel i argumentasjonen ved å beskrive en fiktiv, men sannsynlig, barnehagehverdag. NEP-periodens barnehagehverdag er også gjenstand for en slik beskrivelse. Ved sammenligningen synes mangelen på ulikheter det mest påfallende. Mye er likt i beskrivelsen og hun poengterer at den største forskjellen er å finne i den generelle stemningen i NEP-årenes førskole: klasserommet er roligere og lærerne spiller en aktiv rolle i planleggingen av aktiviteter. Den sosialistiske barnehagen skapte en mer planorientert hverdag der barna i større grad ble styrt til foretrukne aktiviteter og væremåter.¹⁹² Det er her likheter med utviklingen innen grunnskolen. Utover på 1920-tallet utviklet skole- og barnehagehverdagen seg til å være tydeligere i samsvar med forventningene foresatte og samfunnet for øvrig hadde. Igjen ser vi at styresmaktene reagerer på samfunnets forventninger, og samtidig beveger seg mot et mer indoktrinerende utdanningssystem.

¹⁸⁹ De største og mest kjente hungersnødene var i Ukraina og Volga-Ural regionen 1921-1922.

¹⁹⁰ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 94

¹⁹¹ *ibid.* s. 101

¹⁹² *ibid.* s. 110

Studenthverdag

Sverdlov Kommunistuniversitet var eliteinstitusjonen for kommuniststudenter på 1920-tallet. David-Foxs *Revolution of the Mind* bidrar med et kulturhistorisk perspektiv der det gis et innblikk i dagliglivet ved en av utdanningsinstitusjonene for den nye og framvoksende eliten. Gjennom en kvalitativ tilnærming får han fram hvordan revolusjonen og den kommunistiske ideologien ble tolket og utført i hverdagslivet. Han refererer til disse institusjonene som et speil som reflekterer mange prosesser hvis utspring var å finne i etableringen av den tredje front.¹⁹³ Fordi studentene ble sett på som deler av den framvoksende eliten, fikk også deres moral og handlinger sterk betydning. I tillegg til å skulle ha de korrekte meningene, var det også forventet at de skulle gå foran som eksempler på hvordan en god kommunist tedde seg. Dermed får individene tilknyttet disse institusjonene en viktig plass i forståelsen av utdanningspolitikken.

Begrepet moral kan sies å omfatte alt fra hvordan en ter ser i dagliglivet til hvordan man ser på store spørsmål som forhold til samfunn, aktuelle politiske saker og religion. En del holdninger var forutbestemte for kommunister i den nye sovjetstaten. At de hadde et materialistisk og marxistisk ståsted var et selvsagt utgangspunkt og med dette fulgte også ateisme. Kollektivismen foran individualisme var også sentralt. Men selv om mye kan virke gitt med et kommunistisk moralbegrep, var det også en del holdninger som var under debatt og endring. Ideen *byt*, som kan oversettes til liv, hverdagsliv eller livsstil var sentral i diskusjonene.¹⁹⁴ For studentene ved Sverdlovuniversitetet kom livsstil og vaner til å markere deres forhold til revolusjonen. Med overgangen til NEP ble *byt* enda viktigere, som motsetning til den borgerlige livsstilen som utviklet seg i visse segmenter av samfunnet. "Nepifisering" ble referansen som beskrev denne tendensen. Begrepet henviste ikke bare til de som ble sett på som klassefiender, men gikk også mer generelt mot det grasrotkommunister så på som moralsk forfall som følge av restaurant- og kabaretkulturen som vokste sterkt i perioden.¹⁹⁵ "Revolusjonær hverdag" ble en måte å kjempe mot NEP på den kulturelle arena.¹⁹⁶

Aspekter som førte til moraldebatt strakk seg fra hvorvidt moral eksisterte i seg selv, og i så fall hva den var, til sterk puritansk kommunistmoral der studentene skulle være

¹⁹³ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 9

¹⁹⁴ *ibid.* s. 101

¹⁹⁵ *ibid.* s. 104

¹⁹⁶ *ibid.* s. 101

prakteksempler. De mest radikale studentene avviste selve konseptet moral på materialistisk-filosofisk grunnlag, og hevdet at moral var på vei til å dø hen med kommunismens framvekst. Motstanderne av dette svært radikale synet fant støtte i Lenin. I sitt mest kjente utsagn om temaet, på Komsomols tredje kongress i 1920, tok han avstand fra et løst og radikalt syn på moral: Moral var heller det som tjente til å ødelegge det utbytende samfunn og som hjalp proletariatet i byggingen av det kommunistiske samfunnet.¹⁹⁷ Men selv om Lenin talte mot en avvisning av moral, ga det på ingen måte en klar ramme for hva den nye moralen skulle innebære. Motsetningen til avvisningen av moral i sin helhet, framveksten av en streng puritansk kommunistmoral, hadde sine røtter i de første årene etter revolusjonen. Praktiseringen av en revolusjonær livsførsel under de vanskelige borgerkrigsårene førte til at diskusjonen rundt *byt* bar preg av revolusjonær asketisme, frykt for ”sosial korrupsjon”, besettelse av renhet og selvfornektelse.¹⁹⁸

Ved Sverdlovuniversitetet var hovedtemaet i moraldebatten den riktige forståelsen av kollektivismen. I tillegg til den mer generelle forståelsen var den spesifisert til også å gjelde boforhold, studiets karakter, samfunnsansvar og andre relevante områder. Universitetsavisen *Sverdlovija* ga ut en føljetong som karikerte motsetningsforholdet mellom kollektivisme og individualisme:

(...) two Sverdlov students, comrade ”Partiitsev” (party member) and comrade ”knizhnikov” (bookworm), one who conscientiously fulfills his social work outside the university, the other who talks over the heads of the sailors he is assigned to teach. The party-minded one is neat, precise, busy; he uses his time on the tram to compose an article on the peasant question; the bookworm cares only about his studies and is a deviationist (...)¹⁹⁹

Boforhold og seksualmoral var to aspekter ved hverdagslivet som fikk sterk betydning ved Sverdlov. Kollektive boligløsninger hadde et praktisk så vel som moralsk aspekt, og seksualmoralen kom til å fungere som brikke i de kontroll - og utrenskningstendensene som ble sterkere utover på 1920-tallet. Ideologisk ble bomodellen *Kommuna* av mange direkte knyttet opp mot kommunisme, med avvisningen av privat eiendom og eiendeler. Det finnes eksempler på slike kommuner som var underlagt det lokale Narkompros, der hver boenhet var knyttet opp mot ”sovjetiske institusjoner” der beboerne fikk arbeid. Demokratisk sentralisme ble, som innen partiet, også her benyttet og enighet utad var påkrevd. Kommunene, som ble opprettet på midten av 1920-tallet, arbeidet for å heve medlemmenes kollektivistiske ånd,

¹⁹⁷ *ibid.* s. 102

¹⁹⁸ *ibid.* s. 104

¹⁹⁹ *ibid.* s. 108

samt kjempe mot ”alle småborgerlige, philistin-individualistiske som fortsatt var tilstedeværende.” Kommunens valgte president satt i celleledelsen, som igjen observerte kommunen. Studentlederens ansvar var å overvåke aktiviteter, konflikter og fraksjonering for så å rapportere videre til particellen.²⁰⁰

Med det kulturhistoriske blikket på kommuniststudentene ser vi et tydelig og relativt åpent kontrollsystem hvis mål var å forme studentmassen mot en mer kollektivistisk ånd.

Hverdagslivet ved Sverdlovuniversitetet viser hvordan totalitære kontrollmekanismer vokste fram også fra grunnplanet. Et selvkontrollerende system for overvåking av studentmassen utviklet seg. En mulig tolkning er at dette systemet vokste fram som følge av to hovedgrunner: Det første var et reelt og ektefølt engasjement etter å skape en ny type student og en ny livsstil basert på kommunistiske og kollektivistiske verdier. Den andre hovedgrunnen vokste fram av maktstrukturene som oppsto. Å anklage andre studenter for alt fra småborgerlige tendenser til direkte kontrarevolusjonær virksomhet viste seg å være et effektivt middel for å sverte mulige konkurrenter og dermed styrke sin egen eller sin fraksjons posisjon. Vi kan tenke oss at kommuniststudentenes spesielle posisjon også fungerte som styrkende kraft i behovet og ønsket om overvåking og utrensning av uønskede elementer. De befant seg i et motsetningsforhold til sin egen rolle som studenter. Bevisstheten rundt sin egen posisjon i samfunnet, som elite i arbeider- og bondestaten, kan ha ført til et ytterligere press for å underlegge seg selv kollektivet. Gjennom sin rolle som studentelite er det også rimelig å tro at de stilte langt høyere krav til sine egne enn hva som var tilfellet for den gjennomsnittlige kommunistarbeideren.

Selv seksualitet ble en del av den politiske kampen sett med sverdlovstudentenes øyne. En viktig bok i debatten rundt de unges moral, *Luna s pravoi storony*²⁰¹ utspiller seg på Sverdlovuniversitetet. Boken handler om komsomolmedlemmet Tanja Aristarkhovaja, som med sin fattige bondebakgrunn brukes som et bilde på seksuell uskyld. Ved Sverdlov ble hun påvirket av trotskismen, representert ved Isaika Tsjuzjatsjok som beskrives som en degenerert jødisk dandy. Tanja hengir seg deretter til synd: har 22 elskere, deltar i orgier og gjør hyppig bruk av alkohol, hasj og andre narkotiske stoffer.²⁰² Gjennom denne oppdiktete historien ser

²⁰⁰ *ibid.* s. 110

²⁰¹ *Månen er fra høyre side*

²⁰² David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 112

vi tydelig båndene mellom seksuelt og ideologisk avvik. Boken kom ut i 1927, da Stalins oppgjør med Trotskij var avsluttet og den trotskistiske opposisjonen var pasifisert.

Sett i sammenheng med den generelle utviklingen utover 1920-tallet gir fokuset på Sverdlov et bredere bilde på maktstrukturene som preget sovjetsamfunnet. Ved å se på aspekter som livsstil, og hvordan den formet studentene, kommer en del av det en kan kalle logikken bak maktgrunnlaget til den framvoksende stalinismen fram. Hverdagskulturen og moralske oppfatninger skapte grobunn for aksept og villighet til å delta og utforme kontroll- og maktstrukturene som utviklet seg i hele det sovjetiske samfunnet. NEP skapte et samfunn som ikke sto i samsvar med mange kommunisters visjoner for fremtiden. Dette bidro til å skape en sterk motkultur mot det de så på som borgerlig-dekadent påvirkning der puritanske verdier sto sentralt. På side 60 så vi hvordan oppgjøret med Trotskij fikk store konsekvenser ved Sverdlov, der 154 av 444 studenter ble utvist. Den kulturhistoriske vinklingen bidrar her med et verdifullt tillegg i forståelsen av denne prosessen. Det blir klarere at den økende totalitære kontrollen ikke bare var et redskap utviklet av partieliten for å kunne kontrollere samfunnet, men også vokste fram blant radikale kommunister på lavere nivå.

ODN, foreningen ”Ned med analfabetisme”

Motsetningene mellom Narkompros og Komsomol var en av hovedkonfliktflatene under utformingen av utdanningspolitikken fra revolusjonen og fram til den første femårsplanen. Motsetningene kommer også fram når en ser på den praktiske utførelsen av kampanjen mot analfabetisme. Etter vedvarende press fra Komsomol ga Narkompros etter for kravene om mer fokus på bondeungdommen. Ungkommunistene ønsket gjennom kampanjen å øke sin innflytelse på landsbygda. Resultatet ble at lokale myndigheter byttet ut en del av lærerne som ble brukt i kampanjen med Komsomol-medlemmer. Protester fulgte fra lokale lærere, hovedsakelig på grunnlag av ungdomspartimedlemmenes manglende pedagogiske evner og generelt dårlig kunnskapsnivå. Et beskrivende eksempel finnes fra en lokal debatt om ateisme: Ungkommunistene viste seg å være tydelig kunnskapsfattige, og som en reaksjon på dette vandaliserte de heller kirker i mangel på bedre argumenter.²⁰³ Med dette blir motsetningene mellom kommissariatet og Komsomol tydelig, gjennom det lokale perspektivet:

The conflict that arose between teacher and Komsomolets at the village level were predictable. First, Narkompros and Komsomol had a history of tension-during the Civil War period, Narkompros and Komsomol had clashed over who ought to control schools for working youths. Second, during the NEP period,

²⁰³ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000 s. 34

Komsomol`tsy attacked educators on the issue of the nature of the secondary schools. The village was just a more localized venue for the enmity that existed between the youth organization and the teachers.²⁰⁴

Da kampanjen ble avsluttet i 1927 ble det anslått at mellom fem og seks millioner hadde blitt lese- og skrivekyndige som følge av kampanjen. Foreningen ”Ned med analfabetisme”, ODN²⁰⁵, ble kreditert for en million av disse.²⁰⁶ Det som gjør organisasjonen spesielt interessant er at den var en selvstendig organisasjon, i den forstand at den ikke var direkte underlagt eller styrt av partiet eller staten. Dette gjør den velegnet til å se på forholdet mellom stat og samfunn. Selv om den ikke var direkte underlagt styresmaktene, var det ingen fri organisasjon. Den var opprettet av Narkompros og var ment som en frivillig forening i kampen mot analfabetisme. Opprettelsen av ODN hadde et todelt mål, for det første det opplagte målet om bidrag i kampen mot analfabetisme. Det andre delmålet var kanskje vel så viktig: gjennom organisasjonen ville medlemmene bli opplært i systemets former og virke, hvordan det sentraliserte byråkratiet som var rammen rundt det nye regimet fungerte.²⁰⁷ Man trengte ikke være partimedlem for å delta i foreningen og privatpersoner kunne selv opprette celler. Bolsjevikene ønsket med dette å introdusere den sovjetiske organisasjonsmodellen til individer som ellers ikke hadde noe særlig kjennskap til det nye systemet. Medlemmer kunne typisk være lese- og skrivekyndige på landsbygda uten tidligere erfaring med arbeid i parti- og statsapparatet og uten tydelig politisk støtte eller motstand til det nye regimet. Gjennom frivillig arbeid i kampen mot analfabetisme kunne han eller hun tilegne seg erfaring med organisasjonsmodellen og oppnå en bedre forståelse av sosialismen. Opprettelsen kan tolkes som et forsøk på å komme et potensielt problem i forkjøpet. Ved at de opprettet en sentralstyrt frivillig forening kunne de lettere hindre at virkelige uavhengige grupper oppsto.²⁰⁸ Samtidig så styresmaktene på organisasjonen som en brikke i rekrutteringen av nye tilhengere:

The pyramid-like form of ODN`s bureaucracy trained members to think of themselves as part of a centrally controlled mechanism. By participating in this “school of socialism,” Society members would be able to form a bridge between the State and the citizenry, between political education and basic literacy.²⁰⁹

²⁰⁴ *ibid.* s. 35

²⁰⁵ Obsjtsjestvo ”Doloi Negramotnost”. Foreningen ”ned med analfabetisme”

²⁰⁶ Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000 s. 71

²⁰⁷ *ibid.* s. 42

²⁰⁸ *ibid.* s. 43

²⁰⁹ *ibid.* s. 46

Den var ment som en frivillig, men ikke fri organisasjon. Tsjeka Likbez hadde full kontroll over det ideologiske aspektet, som var det viktigste delmålet i kampen mot analfabetisme.²¹⁰ Etter hvert som kampanjen utviklet seg ble landsbygda stadig viktigere for ODN. Forholdet mellom frivillighet og viktigheten av sentral kontroll over bevegelsen tilspisset seg. På den ene siden ville Narkompros og partiledelsen at folk som ikke var partimedlemmer skulle være aktive på alle nivåer. Men samtidig var de ikke villige til å oppgi kontroll over organisasjonen ved å miste sentrale posisjoner i lederskapet til representanter utenfor partiet.²¹¹ Den økende aktiviteten på landsbygda gjorde dette til en vanskelig balansegang fordi få var med i partiet.

Settes dette opp mot totalitarismen ser vi at styresmaktene ikke ønsket uavhengige organisasjoner, men samtidig viste en villighet til å komme sivilsamfunnet i møte. Dette stemmer dårlig overens med flere av karakteristikkene den klassiske totalitarismen skisserer opp. Spesielt med tanke på et stramt kontrollert samfunn der forholdet mellom samfunn og stat er ensidig. Og videre et atomisert samfunn, et samfunn uten autonome institusjoner og organisasjoner der også tradisjonelle strukturer som lokalmiljø, arbeidsmiljø, vennekretser og til og med familiebånd blir brutt opp. Individet står dermed alene og fullstendig hjelpeløs mot det totalitære regimet. Totalitaristisk vinkling generelt ble til, og passer best, som analytisk apparat til å forstå stalinismen. Men teorien var ment som et helhetlig syn på Sovjetunionen. Et argument mot totalitarismen, i denne sammenheng i det førstalinistiske Sovjet, kommer med dette fram. Ved dette tidspunktet ønsket styresmaktene gjennom ODN å nå ut til grupper som ellers ikke hadde noe aktivt forhold til det nye systemet. Det er åpenbart at de med dette ønsket å øke andelen lojale borgere og at dette var en del av den helhetlige propagandakampanjen som preget Sovjetunionens historie fra start til slutt. Men det kommer også fram en villighet til å komme nye grupper i møte, om enn på kommunistpartiets premisser.

”It is to the credit of the people of Cheka likbez and ODN that the campaign was carried out in a humane fashion.”²¹² Slik blir dette aspektet av kampanjen fremstilt av Clark. Kampanjen var i stor grad motivert av behovet for å skape flere lojale samfunnsmedlemmer, men et slikt behov er på ingen måte enestående for et totalitaristisk system. På dette nivået ser man en vilje, innen visse rammer, til å komme samfunnslag som ellers ikke ble sett på som lojale til

²¹⁰ *ibid.* s. 46

²¹¹ *ibid.* s. 49

²¹² *ibid.* s. 179

det nye systemet i møte. Forholdet til landsbybefolkningen står i sterk kontrast til omveltningen som kom like etter kampanjen, nemlig tvangskollektiviseringen av jordbruket.

Clark referer til den potensielle lærdommen av kampanjen:

(...) it did point to ways in which literacy and socialization could best be promoted. Tragically for Russia, the party and government leadership did not heed the lesson of the literacy campaign: change should be introduced in small, peaceful, and humane steps.²¹³

Delkonklusjon

Under krigskommunismen så vi hvordan utviklingen mot et mer totalitært statsapparat vokste fram ved siden av eksperimentelle tendenser innen kultursfæren. Med overgangen til NEP fikk man en mer moderat økonomisk politikk som bidro til en samfunnsutvikling i samarbeid med småborgerskapet, innenfor rammer gitt av partiet. Samtidig strammet partiet inn på det politiske nivået, som innsettelsen av Den røde armé mot Kronstadt-opprøret er et ofte nevnt eksempel på. Den økonomiske politikken ble altså mer moderat, samtidig som partiet økte den politiske kontrollen over det øvrige samfunnet under NEP-årene. Innen utdanningspolitikken kommer det fram at partiet på det ideologiske planet tidvis virket som en buffer mellom radikaliserede kommunister og taktiske allierte i NEP-samfunnet. Ved universitetene kom dette til uttrykk med bolsjevikenes balansegang mellom beskyttelse av professorene og tiltak som fremmet den ønskede sosiale og politiske sammensetningen av studentmassen. En slik politikk ser ut til å gå i takt med den nye økonomiske linjen, de inngikk taktiske partnerskap av nødvendighet. Men partnerskapene gikk side om side med stadig økende politisk kontroll. Utdanningens mål var i bevegelse og ble utover på 1920-tallet tydeligere indoktrinerende: Barnehagen gikk bort fra idealene om fri oppdragelse til heller å se på barnet som et rent individ som kunne formes etter riktige idealer. Narkompros' kompleks metode var under stadig økende press og ble mot slutten av perioden erstattet av en rigid og indoktrinerende skoleplan. Høyere utdanningsinstitusjoner ble pålagt undervisning i marxisme og sovjetregjeringens prinsipper, og studentmassens sosiale sammensetning ble endret gjennom utrenskninger. Som vi også så i framstillingen av politikken under krigskommunismen, er dette tendenser innen utdanningssektoren som totalitaristene Fainsod og Conquest hovedsakelig beskriver framveksten av med de store omveltningene som fant sted fra 1928.

²¹³ *ibid.* s. 180

Utviklingen mot klare totalitære trekk ved utdanningspolitikken henger sammen med det store gapet mellom teori og praksis som utviklet seg i det sovjetiske samfunnet. Dette blir spesielt åpenbart når en ser på idealene Narkompros baserte sin kompleks metode på, i møtet med skoleverkets virkelighet. Metoden møtte motstand sentralt, så vel som lokalt fra lærere, foresatte og andre som ikke forsto eller ønsket en slik grunnskole. De instanser og deler av partiet som ønsket seg en mer samfunnsnyttig og indoktrinerende skole fikk med dette verdifull støtte i kampen mot kommissariatets kompleks metode. Også førskoletilbudets utvikling ble preget av dette motsetningsforholdet mellom teori og virkelighet. Det tidligere svært utopiske synet på familiens rolle i det kommunistiske samfunnet ble nedtonet, samtidig som de pedagogiske prinsippene beveget seg fra mer fri oppdragelse til påvirkning av barn gjennom tydelig definerte idealer. Sammenlignet med utdanningspolitikken under krigskommunismen, som bar preg av et betydelig gap mellom teori og praksis, fremstår NEP-årene som en periode der avstanden minsket. Barnehage og grunnskole lignet etter hvert mer på det førrevolusjonære systemet, og foreldres forventninger til hva slike tilbud skulle være stemte mer med virkeligheten. Med revisjonismen kommer et mer aktivt sivilsamfunn fram, som var med på å påvirke den politiske utviklingen. Paradoksalt nok virker det som det folkelige initiativet var delaktig i å skape et mer indoktrinerende utdanningstilbud.

Det kan se ut som NEP-årene i kontrast til, og som reaksjon på, den moderate økonomiske politikken i større grad førte til en totalitær utdannelse der den politiske kontrollen ble stadig sterkere. Dette kan støtte opp om Conquests tese om intendert totalitarisme, som ble introdusert i innledningskapittelet. Etter hvert som samfunnet og økonomien stabiliserte seg kunne partiet i større grad realisere kontrollmekanismene de så som nødvendige. Men samtidig kommer det fram at graden av kontroll var begrenset, styresmaktene godtok og muliggjorde et relativt pluralistisk samfunn. Gjennom det samfunns- og kulturhistoriske perspektivet ser vi at denne relative pluralismen ble forsvart av styresmaktene, med tidvis sterk motstand innen flere arenaer fra mer radikale kommunistorganisasjoner. Komsomol kjempet gjennom hele perioden mot Narkompros' syn på utdanningens karakter og mål, og ønsket større kommunistinnflytelse ved høyere utdanningsinstitusjoner. Utover på 1920-tallet ble dette også retningen politikken tok. Gjennom revisjonismens samfunnsfokus kommer det fram hvilke krefter nedover i systemet som arbeidet for et slikt linjeskifte: partieliten hadde betydelig støtte blant sine støttespillere for den omfattende samfunnsendringen som skulle komme. Mange kommunister ønsket endringer etter de kompromissfulte NEP-årene. Det kulturhistoriske blikket på Sverdlov Kommunistuniversitet viser hvordan den kommende

eliten utviklet kontrollsystemer for å sikre at hver students levesett og tankegods var innenfor det de forventet av en god kommunist. Utrenskingen av trotskistiske studenter og de selvpålagte kontrollmekanismene peker fram mot det stalinistiske samfunnet, der avvik fra hva som til enhver tid var den rette vei ble slått hardt ned på.

En siste bekreftelse på NEP-samfunnets dualistiske preg finner vi med kampanjen mot analfabetisme, der organisasjonen ODN bidro til at kampanjen i denne perioden ble gjennomført relativt human. Organisasjonen var et forsøk på å skape en bro mellom partiet og sivilsamfunnet gjennom en kamp de aller fleste kunne stille seg bak, i sterk kontrast til den kommende tvangskollektiviseringen.

Kapittel 4: Utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen

Mot slutten av 1920-tallet ble NEP avvirket og erstattet av Stalins første femårsplan som omfattet forsert industrialisering, kollektivisering av jordbruket og kulturrevolusjonen som skulle sikre arbeiderklassen hegemoniet. Den delvise markedsøkonomien under NEP ble erstattet av en helhetlig planøkonomi der hele det sovjetiske samfunnet ble dratt inn i de altomfattende endringene. 1928-1932 var første fasen i kommunistpartiets kamp for raskt å ta igjen de kapitalistiske landenes industrielle forsprang. Debatten om hvordan, og hvor fort, man skulle omforme det gamle Russland til det sovjetiske industrisamfunnet hadde siden revolusjonen vært blant de sentrale stridsspørsmålene. Trotskij hadde ønsket en rask industrialisering, mens Bukharin hadde støttet NEP i tråd med Lenins intensjoner. Stalin hadde ikke latt seg binde av noen av ytterpunktene i debatten, men gikk over til å støtte avviklingen av NEP etter hvert som han sikret seg makten. Ved å støtte en rask industrialisering og overgang til planøkonomi nøytraliserte han venstreopposisjonen i partiet. Videre åpnet han også opp muligheten for et oppgjør med tidligere NEP-forkjempere, som den fortsatt innflytelsesrike Bukharin.

Fraksjonskampen i partiet var en medvirkende årsak til omslaget i den økonomiske politikken, men det var de reelle økonomiske utfordringene som utgjorde grunnlaget. Det hadde utviklet seg en grunnleggende motsetning mellom ønsket om planøkonomi og industrialisering på den ene siden, og NEPs markedsøkonomi og dens langsiktige mål for endring i jordbruksstrukturen på den andre siden.²¹⁴ Tanken om at det kommunistiske prosjektet sto og falt på evnen til å industrialisere og modernisere var sentral, og følelsen av at det hastet var utbredt i partiet.

Vedtaket om utarbeidelse av en femårsplan for utviklingen av den nasjonale økonomien ble fattet på den 15. partikongressen i desember 1927. Optimismen rundt det første helhetlige planøkonomiske prosjektet var svært høy. Ifølge et planutkast fra oktober 1928 skulle nasjonalinntekten øke med 82 prosent i femårsperioden, investeringer med 151, industriproduksjonen med 130 og den elektriske kraftproduksjonen med hele 236 prosent.²¹⁵ Denne meget raske utviklingen skulle muliggjøres gjennom planstyrt, forsert industrialisering

²¹⁴ Egge, Åsmund *Fra Aleksander II til Boris Jeltsin* Universitetsforlaget, Oslo 1993 s. 159

²¹⁵ *ibid.* s. 159

og planstyring av jordbruket som i realiteten utviklet seg til en massiv omlegging til kollektivbruk. Den mildere linjen som hadde karakterisert NEP-årene ble erstattet med klassekrigsretorikk mot borgerlige elementer, rike bønder og andre som ble sett på som potensielle fiender. Den såkalte Sjakhty-affæren ble startskuddet for klassekonfrontasjonen. I mars 1928 ble en gruppe ingeniører stilt for retten anklaget for sabotasje i gruveindustrien og videre for å ha konspirert med utenlandske makter. Flere lignende saker fulgte og årvåkenhet overfor og kamp mot ”borgerlige sabotører” preget deretter industrialiseringskampanjen.²¹⁶

Under navnet kulturrevolusjonen kom oppgjøret med den gamle intelligentsia som mange grasrotkommunister hadde ventet på gjennom de mer liberale NEP-årene. Borgerlige kulturelle verdier, elitetenkning og byråkratisk rutine kom under angrep og man skulle erstatte den gamle borgelige elite ved å utdanne egne røde eksperter. Under NEP hadde styresmaktene nøydt seg med å utdanne egne eksperter ved siden av den gamle eliten. Nå skulle det etableres partikontroll over kulturlivet, og ledende stillinger innen administrasjon og næringsliv skulle åpnes for den nye generasjonen av ungenkommunistiske arbeidere.²¹⁷ Slik skulle partiet omforme samfunnsstrukturen samtidig som man sikret kommunistisk hegemoni. Sheila Fitzpatrick definerer kulturrevolusjonen slik den ble forstått i sin samtid, som:

(...) a political confrontation of ”proletarian” Communists and the ”bourgeois” intelligentsia, in which the Communists sought to overthrow the cultural authorities inherited from the old regime. The aim of cultural revolution was to create a new “proletarian intelligentsia.” The method of cultural revolution was “class war.”²¹⁸

Kulturrevolusjonen førte til en sterk radikaliseringspolitikk. Linjeskiftet resulterte i en politikk som verken bygde på Narkompros´ tidligere idealer eller ble førende for utdanningssystemet som tok form etter 1931. Ideen om klassekrig var sentral og som vist i tredje kapittel var det betydelig press fra grunnplanet i kommunistbevegelsen under NEP for en slik radikaliseringspolitikk. Innen utdanningssektoren hadde denne kritikken sitt tydeligste uttrykk med Komsomols motstand mot Narkompros, som ungdomsorganisasjonen hevdet førte en for liberal linje. Stalin kunne altså forvente seg sterk støtte til de omfattende endringsprosessene han påførte det sovjetiske samfunnet fra grunnplanet i kommunistbevegelsen. For mange unge kommunister ble kulturrevolusjonen deres ”oktober”, da mange var for unge til å ha deltatt i 1917.²¹⁹

²¹⁶ *ibid.* s. 160

²¹⁷ *ibid.* s. 160

²¹⁸ Fitzpatrick, Sheila “Cultural Revolution as Class War” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 8

²¹⁹ *ibid.* s. 25

I dette kapittelet vil jeg, som i de foregående, dele inn framstillingen i to hoveddeler: teori og praksis. Som påvist tidligere var det ikke mye å finne om sovjetisk utdanningspolitikk innen angloamerikansk historieforskning før revisjonismens framvekst på slutten av 1960-tallet. Den totalitaristiske retningen var tradisjonelt mer interessert i årene etter 1928 da det var med stalinismen de så fullbyrdelsen av den totalitære staten, samtidig som fokuset lå på det storpolitiske. Hos representantene for retningen brukt i denne oppgaven, Merle Fainsod og Robert Conquest, ser man at årene før 1928 er lite behandlet. Utdanningspolitikken under krigskommunismen og NEP-årene ble i all hovedsak referert til i kontrast til politikken slik den tok form under stalinismen. Det er rimelig at så markert skifte som 1928 spiller en sentral rolle, da omveltningen som fant sted var meget omfattende. Fainsod setter innledningen av femårsplanen opp mot de tidligere omveltningene:

The new phase in the development of the Soviet system marked a Third Revolution, far more important in its long-term consequences than the February and October Revolutions of 1917 which were its prologues.²²⁰

Som vist i de foregående kapitlene, hadde de totalitære trekkene vært sterkt til stede innen utdanningspolitikken helt fra revolusjonen. Med revisjonismens blick på dette aspektet av sovjetisk politikk i det første tiåret etter revolusjonen, ser man at mye av det som syntes å bli fullbyrdet med stalinismen hadde ulmet i den kommunistiske bevegelsen siden 1917. Gjennom utdanningspolitikken tydeliggjøres det at også alternative retninger var sterke fram til stalinismens ensretning. Den prestalinistiske ledelsen i Narkompros representerte et grunnsyn på utdanning som gikk tapt med revolusjonen ovenfra. Overgangen fra det man kan kalle et frigjøringsperspektiv på utdanning til et nyttesyn kommer også fram hos Fainsod og Conquest, men utdanningspolitikken slik den var under kulturrevolusjonen er det vanskelig å finne noe om. Av studier gjort etter revisjonismens gjennombrudd vil dette kapittelet basere seg på de samme verkene som også utgjør grunnlaget for de foregående kapitlene. Ett viktig tillegg bidrag blir her antologien *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931* fra 1978.

²²⁰ Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967 s. 102

Teori:

Fainsod kobler endringene av skolepolitikken opp mot det generelle skiftet mot mer konservatisme som fant sted tidlig på 1930-tallet. Rehabiliteringen av tradisjonelle verdier førte til den endelige avviklingen av de progressive og eksperimentelle tendensene i den sovjetiske utdanningspolitikken. Skolen beskrives etter dette som et autoritært instrument hvis rolle var å skape lojale borgere og forberede unge til deres oppnevnte roller i den sovjetiske hierarkiske struktur.²²¹ Som vist var dette synet på utdanningens rolle allerede framtrepende under krigskommunismen, og slik sett ikke noe nytt som kom med stalinismen. Men med femårsplanen forsvant den siste resten av de progressive idealene som hadde vært ledende for Narkompros fra revolusjonen fram til stalinismens inntreden. Den konservative linjen kom først i 1931, i de første tre årene av planen var utdanningspolitikken formet av kulturrevolusjonens radikale linje. Denne perioden i utdanningspolitikken beskrives ikke i Fainsods *How Russia is Ruled*. Skillet går mellom den progressive skolen på 1920-tallet og den mer tradisjonelle som kom på tidlig 1930-tallet. De nye fokuset på disiplin, gjenopprettelsen av lærerens autoritet og læreplaner som satset på sterke grunnkunnskaper knyttet hos Fainsod til den forserte industrialiseringen.²²² Det synes rimelig at det stalinistiske samfunnet trengte et skolesystem som skapte lojale borgere, idealene Narkompros fram til da hadde kjempet for passet ikke den mer totalitære stalinismen. Men skillet som her blir satt opp mellom den progressive skolen på 1920-tallet og 1930-tallets konservative skole hjelper ikke til å forstå utdanningssystemet under kulturrevolusjonen. Utdanningslinjen som fulgte de første årene av femårsplanen kan kort sies å ha vært autoritær, og samtidig radikal.

Utdanningspolitikken slik den ble under de første årene av stalinismen blir kun beskrevet hos Fainsod i sammenheng med andre deler av kulturpolitikken, ved at femårsplanen berørte alle deler av det sovjetiske samfunnet. Skolen, som litteratur, kunst og andre deler av kulturlivet, ble underlagt planen.²²³ Den revolusjonære gløden som hadde preget de første årene etter revolusjonen fikk en ny vår. Gjennom dette kan man se noe indirekte om utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen:

After the lassitude and grey dullness of the NEP, the plan opened up an exhilarating period of struggle and combat, a leap forward into the New Jerusalem.(...) The first years of the five-year plan marked a return to the militant traditions of the Civil War period and War Communism. The air was electric with positions to be stormed, class enemies to be destroyed, and fortresses to be built. At least within Party and Komsomol

²²¹ *ibid.* s. 110

²²² *ibid.* s. 111

²²³ *ibid.* s. 103

or Young Communist circles, the outpouring of enthusiasm was genuine and impressive.²²⁴

Man finner noe av det samme hos Robert Conquest i hans *The Politics of Ideas in the USSR*. I de foregående kapitlene viste jeg at det var lite om perioden før 1928 og generelt lite om utdanning. Conquest poengterer det samme som Fainsod, overgangen til stalinismen medførte en mentalitetsendring: ”Free speculative ideas were replaced by practical, applied thinking”²²⁵ Begge beskriver de første årene av femårsplanen på en slik måte at den radikale utdanningspolitikken kan passe inn, men når utdanning spesifikt blir nevnt kommer bare overgangen til konservatisme fra 1931 av fram. Selv om kulturrevolusjonens utdanningspolitikk skilte seg tydelig fra den konservative dreiningen som fant sted noen år senere, var det også klare likhetstrekk som preget hele den første femårsplanen: utdanningens rolle var praktisk begrunnet med tanke på arbeid i industri og jordbruk. Her skiller hele den stalinistiske perioden seg fra det første tiåret etter revolusjonen. Da bar utdanningspolitikken i vesentlig grad preg av progressive idealer som baserte seg på ideen om utdanning som frigjøringskraft i seg selv.

Skolens rolle

Revisjonismen utvidet studiefeltet av sovjetsamfunnet og med dette kom også de første helhetlige angloamerikanske studiene av utdanningspolitikken. Med samfunns- og mentalitetshistorien kom ideene bak politikken tydeligere fram. V. N. Sjulgin var en av de radikale teoretikerne som ble relevant med kulturrevolusjonen. Like etter Oktoberrevolusjonen hadde Sjulgin støttet seg til moskvagruppen innen Narkompros. De kjempet, som vist i andre kapittel, for at skolen under sosialismen skulle bygges på skolekommunepinsipper der elever, lærere og andre ansatte skulle utgjøre et helhetlig utdanningskollektiv. Han hadde hatt begrenset innflytelse så lenge Lunatsjarskij og hans likesinnede ledet utviklingen av utdanningspolitikken. Men med avviklingen av den mer moderate utdanningspolitikken, ble Sjulgins teorier igjen relevante. Hans kritikk gikk ned til utdannelsens grunnstruktur, og NEP-årene hadde ikke dempet hans radikalisme. Skolen i sovjetsamfunnet hadde fram til da, slik han så det, hatt en negativ effekt på unges intellektuelle og moralske utvikling. Dette skyldtes ikke bare den relativt moderate utdanningspolitikk som hadde preget 1920-tallet, ifølge Sjulgin var skolestrukturen i seg selv problematisk. Skolemiljøet sto i kontrast til den sunnere påvirkningen, og den praktiske

²²⁴ *ibid.* s. 103

²²⁵ Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967 s. 18

opplæring i sosialisme som det sosiale rommet hadde å tilby. Spesielt gjaldt dette fabrikkmiljøene og de kommunistiske ungdomsorganisasjonene. Skillet mellom arbeid og lærdom måtte brytes ned, og dette ville bare kunne skje med en fundamental omorganisering av skolen.²²⁶

Stalins første femårsplan førte til store samfunnsendringer, og skolen var intet unntak. Med skolens sterkere tilknytning til industrien gjennom kulturrevolusjonen så det ut som Sjulgins teorier ville virkeliggjøres. Det kunne virke som om skolen var på vei til å ”dø hen”, som han selv hadde formulert det med klare paralleller til marxismens syn på statens rolle etter hvert som kommunismen skulle bli en realitet. Sjulgins utdanningsidealer ble mot slutten av 1920-tallet en nærmest fullstendig sammenblanding av utdanning og produksjon. Han ønsket en demokratisering av utdanningen som han mente kun ville skje med en sammensmeltning: Tanken var at i et samfunn der barn så vel som voksne samtidig var delaktige i produksjon og undervisning/læring, ville rollene gå over i hverandre og erstatte den belærende og autoritære karakteren som skolen hadde. Samfunnet i seg selv ville bli en utdanningsinstitusjon og alle ville ha rollen som både elev og lærer.²²⁷ En slik teori vekket entusiasme hos den radikale delen av bevegelsen og var slik sett både et uttrykk for tidsånden og et potensielt redskap partiledelsen kunne benytte seg av. Gail Warshofsky Lapidus plasserer, i artikkelen *Educational Strategies and Cultural Revolution*, Sjulgins teori i en større ramme som del av kampen mot den tidligere linjen i utdanningspolitikken: ”Shulgin became a useful instrument for an attack on the Right in educational theory and practice, indeed for an assault on the educational establishment more broadly.”²²⁸ Ved å se på en av teoriene som var med på å legitimere endringene i denne perioden, blir det tydeligere hvilke strenger Stalin og partieliten kunne spille på for å få gjennomført de revolusjonære endringene de ønsket. Med slike utopiske teorier kunne de spille på opprørstrangen som var sterk blant den yngre garden. Det blir dermed klarere hvordan de kunne vekke slik entusiasme blant sine tilhengere. Partieliten kunne nære håpet om en demokratisering av samfunnet gjennom opprør mot et rigid byråkrati, og i dette tilfellet et oppgjør med hva som ofte ble sett på som en konservativ lærerstand.

²²⁶ Lapidus, Gail Warshofsky “Educational Strategies and Cultural Revolution” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 95

²²⁷ *ibid.* s. 96

²²⁸ *ibid.* s. 98

Høyere utdanning

NEP-årene hadde ført til en todeling av høyere utdanning der de nyopprettede kommunistinstitusjonene fungerte side om side med det førrevolusjonære systemet. Styresmaktenes beskyttelse av det gamle systemet hadde gjennom hele 1920-tallet blitt kritisert fra venstre. Under NEP var det nye og det gamle systemet definert som i et konkurranseforhold. Samtidig forsøkte de gjennom kvotering og utrenskning gradvis å omforme det førrevolusjonære systemet. Stalins kulturrevolusjon medførte slik sett ikke noe nytt. Kampanjer for proletarisering og bolsjevisering hadde foregått både innen kommunistinstitusjonene og i begrenset omfang generelt siden revolusjonen. Det nye var nå at man ved inngangen til den første femårsplanen overførte dette til hele systemet med en massiv proletariserings- og bolsjeviseringskampanje mot høyere utdanning i sin helhet. Kulturrevolusjonen medførte den endelige rettferdiggjørelsen av maktovertagelse innen profesjonene og fakultetene. Narkompros hadde fram til da vært garantist for forskningens relativt frie stilling, men Stalins fullstendige grep om makten endret kommissariatet til et lydigere instrument. Det stadige presset for å legge høyere utdanning opp mot den nasjonale økonomiens behov fikk med kulturrevolusjonen full støtte fra styresmakten. Resultatet ble en akademisk ideologi som definerte vitenskap i alle dens former som underlagt staten, revolusjonen og partiet.²²⁹

Den første femårsplanen førte til voldsomme endringer og tolkningene varierte med iaktakeren. For mange kommunister syntes Utopia nærmere, mens det fra bøndenes vinkel fortonet seg ganske annerledes. Det ble rapportert om bevegelser som var overbevist om at antikrists ankomst var blitt virkelighet.²³⁰ Kollektiviseringen av jordbruket ble løsningen på vanskelighetene med korntilgang til byområdene. Løsningen på de problematiske forholdene det dualistiske utdanningssystemet hadde skapt ble bolsjeviseringen av vitenskapen. Men selv om dette skapte et mer enhetlig utdanningssystem var det ikke dermed sagt at kommunistiske studenter, akademikere og andre innen forskning automatisk passet inn i den nye framvoksende virkeligheten. Et dilemma som fram til da hadde fulgt de kommunistiske intellektuelle sto uløst: Ved å se på seg selv som en del av intelligentsiaen var man automatisk en del av eliten. Dette gikk imot ryggmargsrefleksjonen hos mange kommunister fra den prestalinistiske perioden. I tillegg til et anstrengt forhold til sin egen rolle som en del av eliten,

²²⁹ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 259

²³⁰ Fitzpatrick, Sheila "Cultural Revolution as Class War" i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 30

hadde kommunister innen akademia også ofte et komplisert forhold til eget fag. For de gamle bolsjevikene innen akademia hadde engasjementet for revolusjonen kommet før engasjementet for eget fag. Mange yngre kommunistakademikere på 1920-tallet så seg selv som utskudd i et borgerlig miljø. Denne utskuddsfølelsen kunne lede til en svært radikal tolkning av marxismen som førte til en kritisk holdning til eget fag, som i sin ytterste form endte med avvising av fagets gyldighet.²³¹ Som mange andre utopiske tendenser nådde også denne sitt klimaks under kulturrevolusjonen.²³² Alt syntes å være under endring og Marxs forutsigelser om avvikling av staten under kommunismen så for mange ut til å være på vei: skolen viste tegn til å dø hen, høyere utdanning ble en del av produksjonsprosessen til femårsplanen og de tradisjonelle fagene endret karakter.

Barnets plass i kulturrevolusjonen

Ved inngangen til stalinismen bar familie- og barnehagepolitikken fortsatt preg av det kompliserte forholdet bolsjevikene hadde til familien som institusjon. De første postrevolusjonære årene var det en utopisk iver blant de mest radikale som førte med seg håp om grunnleggende endringer i familiestrukturen. Barnehagen skulle bli hovedinstrumentet i revolusjoneringen av det private liv. Gjenoppblomstringen av radikalismen som kom med den første femårsplanen førte, ifølge Kirschenbaum i *Small Comrades*, til at politikken fra 1928 i praksis både var for og imot familien. Det mildere synet på familien som hadde vokst fram med NEP, som hos de mer radikale var tenkt som midlertidig og taktisk, ble gjort permanent med stalinismen.²³³ Samtidig ble kulturrevolusjonen en revitalisering av det utopiske der den tradisjonelle familien ble sett på som en potensiell bremsekloss i den revolusjonære utviklingen. Visjonen om den oppvoksende generasjonen som den virkelig revolusjonære fortsatte.²³⁴ På det ideologiske planet var de unges utvikling og tilpasning til det nye samfunnet nøkkelen til framtiden. Kirschenbaum definerer dyrkingen av de unge som et av de fremste symbolene til den stalinistiske revolusjonen:

²³¹ Pokrovskij, som sammen med Lunatsjarskij og Krupskaja var ledende innen Narkompros, var som historiker sterkt kritisk til faget som undervisningsfag og kjempet imot å ha historie som eget fag i skoleverket. Hans argument var begrunnet i marxismens syn på samfunnets overbygning, som en del av ideologien til ethvert samfunn. Siden historie alltid ville bli formidlet gjennom et ideologisk filter hevdet han det var bedre å avskaffe faget.

²³² Fitzpatrick, Sheila "Cultural Revolution as Class War" i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 31

²³³ Innen midten av 1930-tallet ble morsrollen, som del i den konservative ideologien som da ble rådende, oppløftet gjennom sentimental propaganda. Fra å bli sett på med skepsis som en del av borgerskapets overbygning, ble morsrollen og familien idealet.

²³⁴ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 133

The policy of making childhood (appear) happy had at least as much to do with the state's need for disciplined and devoted communists as with the best interests of children. The iconic children of the Stalinist state were at once hardworking and carefree, forward-looking and boundlessly happy in the present. The joys of childhood were grafted to the aim of a regime bent on rapid industrialization.²³⁵

I et slikt kulturhistorisk perspektiv kommer nyttesynet på individet klart fram.

Totalitarismemodellen forklarte nyttesynet hovedsakelig som et resultat av at det var få, her Stalin og hans maktkrets, som hadde nærmest total makt over samfunnet og individene. Med revisjonismen kom det tydeligere fram at det i relativt brede lag av befolkningen som sympatiserte med bolsjevikene, var støtte for tiltagende ensretning av samfunnet allerede før stalinismen tok form. Med en kulturhistorisk vinkling settes lyset på de symbolene som regimet brukte for å beholde, og for å oppnå videre støtte til de omfattende samfunnsendringene og tiltagende totalitære trekk som fulgte femårsplanen.

Barnet hadde siden revolusjonen vært et sterkt symbol på håpet om en ny tid, men det regjerende synet på oppdragelsesprinsipper hadde endret seg betraktelig. De første årene etter revolusjonen hadde pedagogikken fokusert på barnets iboende kraft og basert seg på prinsippet om fri oppdragelse. Ideen om fri oppdragelse mistet støtte utover 1920-tallet. Med overgangen til stalinismen ble ideen om barnet som et blankt ark, som skulle formes til den fremtidige kommunismen, det bærende pedagogiske prinsippet. Familien som institusjon ble fredet samtidig som den forserte industrialiseringen førte til et stort behov for kvinner i arbeidslivet. Presset for å skape flere barnehageplasser økte, og barnehagens rolle som utvikler av barnets potensial ble i større grad overskygget av behovet for å frigjøre kvinnelig arbeidskraft. Gail Warshofsky Lapidus hevder at kvinners inntog i arbeidslivet var motivert av behovet for modernisering som følge av den raske industrialiseringen, og hadde dermed mindre med målet om kvinners frigjøring å gjøre.²³⁶ Denne praktiske, heller enn ideologiske, motivasjonen ga seg uttrykk i et økt nyttesyn på barnehagen som et oppbevaringssted der barna skulle plasseres slik at mødrene kunne jobbe. Dette passet inn i den generelle utviklingen der samfunnet i sin helhet ble underlagt femårsplanen.

Selv om familiestrukturen var fredet, ble motsetningsforholdet mellom generasjonene fortsatt åpent brukt politisk. Foreldregenerasjonen kunne påvirkes i riktig retning, men var uansett sett på som sterkt preget av fortiden. Det rene revolusjonære potensialet lå hos barnet. Et

²³⁵ *ibid.* s. 134

²³⁶ Gail Warshofsky Lapidus sitert i Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 144

kulturhistorisk eksempel kan her hjelpe til å belyse det angiver/fryktbaserte systemet som under stalinismen kom til å prege alle deler av samfunnet. Logikken om barnas revolusjonære kraft kontra det konservative i foreldregenerasjonen banet vei for barns angiveri av foreldre: En pionér ved navn Pavlik Morozov anga sin egen far som folkefiende, noe som igjen førte til at Pavliks bestefar og en medsammensvoren drepte den unge gutten. Episoden fra 1932 ble innen pionérbevegelsen mytologisert gjennom hele stalinismen. Han ble den første som fikk tittelen ”Heltepionér av Sovjetunionen”. Historien hans ble gjenstand for dikt og filmer, og statuer ble oppført.²³⁷ Historien er et eksempel som kan bidra til økt forståelse for den mentaliteten som ble fremtredende med stalinismen. Klassemotsetningstanken blir her trukket til det ytterste med barnets lojalitet til staten framfor familien.

Kampen mot analfabetisme

Kampen mot analfabetismen gikk over i en ny form med den første femårsplanen. Under NEP-årene hadde kampen vært organisert som en kampanje, som vist i tredje kapittel, med vesentlige bidrag og resultater oppnådd utenfor det generelle utdanningssystemet. Med den første femårsplanen ble kampen mot analfabetismen i større grad inkorporert i det generelle utdanningssystemet og, som det meste av samfunnsstrukturen, underlagt planen. Tvangskollektiviseringen av jordbruket førte til en massiv folkeforflytning fra bygda til byene. Migrasjon fra landsbygda ga arbeidskraft til industrialiseringen og urbaniserte det sovjetiske samfunnet. Fra 1930 til 1932 flyttet 9,5 millioner fra landsbygda til byene og det var unge menn som utgjorde flertallet.²³⁸ Evnen til å lese og skrive, samt grunnutdanning, var nødvendig både i industrien og ved de nye kollektivbrukene. Utfordringen var størst på bygda der analfabetisme var mest utbredt, kombinert med de veldige omveltningene kollektiviseringen skapte. Kampen mot analfabetisme hadde siden revolusjonen vært preget av praktiske hensyn: en industrialisert stat trengte utdannede arbeidere. Men det ideologiske aspektet, å løfte de undertrykte opp gjennom utdanning, hadde også vært en sterk drivkraft i kampen. Spesielt gjaldt dette siden betydelig deler av innsatsen under NEP-perioden var basert på frivillighet. Med den første femårsplanen kommer det tydelig fram at det praktiske aspektet var det styrende. I utgangspunktet ble det satt relativt moderate mål om masseutdanning, men linjen måtte etter hvert oppgis da omfanget av migrasjonen og arbeidskraftbehovene ble klart. Den 16. partikongressen i 1930 vedtok at utryddingen av

²³⁷ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 158

²³⁸ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 158

analfabetisme og grunnskoleutdanning til alle var ”en militant oppgave for partiet i den kommende perioden.”²³⁹

Praksis:

Beslutningen om å avslutte NEP og gå over til forsert industrialisering og kollektivisering av jordbruket var utvilsomt en revolusjon ovenfra i den forstand at hele prosessen var vedtatt og kontrollert av partieliten. Men kulturrevolusjonen var ikke bare et av Stalins trekk for å sikre seg makt og legitimitet for femårsplanen, den var også en respons på sterke strømninger i kommunistbevegelsen. Den moderate linjen og byråkratiseringen av systemet hadde skapt en massebevegelse i protest mot NEP-årenes kulturpolitikk.²⁴⁰ Overgangen til stalinismen førte til utrenskninger som kostet Lunatsjarskij og flere av den gamle ledelsen i Narkompros deres posisjoner. Den nye ledelsen, under Andrej Bubnov, kommenterte det spontane aspektet ved omveltningene:

Like every revolution, it proceeds spontaneously (*stikhiino*) to a considerable extent. Many of us did not understand, that the very cultural revolution which we urged and of which we talked so much is already developing before our eyes. Many people imagined cultural revolution as a process from above... (But) in fact the cultural revolution, like all revolutions, arose and is developing as a mass movement, a movement which is continually changing its form...²⁴¹

En slik kommentar må åpenbart leses som den delen av den sovjetiske propagandadiskursen den var. Den belyser likevel et reelt fenomen. De revolusjonerende forandringene som kom med den første femårsplanen baserte seg på omfattende støtte innen kommunistbevegelsen i Sovjetunionen. Den mer radikale delen av bevegelsen hadde siden opprettelsen av Narkompros kritisert det de så som en for moderat linje i kulturpolitikken. Lunatsjarskij ble av disse oppfattet som en gammeldags intellektuell som manglet den nødvendige tøffheten mot gjenværende borgelige elementer. Det er slik sett ikke overraskende at han mens kulturrevolusjonen utspilte seg ble avsatt og mistet innflytelse.

²³⁹ *ibid.* s. 159

²⁴⁰ Fitzpatrick, Sheila “Cultural Revolution as Class War” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 26

²⁴¹ Narkompros 1929 sitert i Fitzpatrick, Sheila “Cultural Revolution as Class War” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 27

Partikongressen som i desember 1927 la hovedplanen om femårsplanen vedtok også økte ressurser til utdanningssektoren, til glede for Lunatsjarskij og Narkompros.²⁴² Men Shakhy-affæren i mars 1928 innledet den nye klassekrigslinjen innen kulturpolitikken som medførte den endelige avviklingen av den moderate linjen kommissariatet til da hadde stått for. Dette førte videre til avsettelsen av Lunatsjarskij i 1929. Men før han mistet all innflytelse kom han med kritikk av den pågående prosessen:

I am not one of those who willingly follow a line of suspicion, wariness or lack of goodwill. It would now be very easy to come to the conclusion that the Shakhty affair teaches us to intensify an attitude of suspicion, but that would be incorrect...A general policy of this kind could only lead us to cast off our friends and semi-friends, withdraw our sympathy from them, make them lose heart. Any change of that sort by the regime would be disastrous for socialist construction.²⁴³

Lunatsjarskij sto generelt for en mer moderat politikk og klassekrigslinjen gikk imot hans idealer om like utdanningsmuligheter barn, uansett klassebakgrunn. Klassekrigsmentaliteten på skolenivå ble den arenaen der Lunatsjarskij engasjerte seg sterkest i motstanden. Igjen, som i 1924, ble det utrenskninger ved høyere utdanningsinstitusjoner. Og som tidligere forplantet det seg nedover i utdanningssystemet, men denne gangen i større grad: Innen høsten 1928 var utvisning og inntaksnekt av barn med feil klassebakgrunn blitt utstrakt politisk praksis. Lunatsjarskij formulerte kritikken hovedsakelig på grunnlag av spørsmålet om legaliteten ved utrenskningene, og dermed også den videre legaliteten til den nye politikken. Krupskaja delte hans syn og publiserte en artikkel i Pravda der hun hevdet at kommunister ikke hadde rett til å frata noen deres rett til utdanning og utvikling.²⁴⁴ En prosess mot høyere andel av studenter med arbeiderklassebakgrunn var en ting, men å diskriminere barn på grunnlag av deres foreldres bakgrunn var noe helt annet. Den nye linjens radikalisme brøt med den prestalinistiske Narkompros' rettsoppfattelse. Lunatsjarskij kritiserte videre: "The thing is that the basic premises of revolutionary legality are so unclear to many of our functionaries that they think they can introduce whole laws locally on their own initiative."²⁴⁵ Han mistet all reell innflytelse med overgangen til femårsplanens radikale linje, og kritikken ble i all hovedsak overhørt.

²⁴² Lapidus, Gail Warshofsky "Educational Strategies and Cultural Revolution" i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 89

²⁴³ Lunatsjarskij sitert i Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 121

²⁴⁴ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 122

²⁴⁵ *ibid.* s. 123

Universitetssystemet og sosial mobilitet

Lapidus peker på to hovedelementer som med kulturrevolusjonen tydelig endret utdanningssektoren. For det første var klassekrigsretorikken et signal til Komsomol og andre radikale innen partiet om at lederskapet støttet deres linje. Dette førte igjen til omfattende utrenskninger på alle nivåer i utdanningssystemet. Utrenskningene innen forsknings- og undervisningssystemet gikk sammen med politisering av fagene. Resultatet ble at partimedlemmer fikk full kontroll over både universitetsstyrene og fakultetene.²⁴⁶

Konsekvensene av den nye radikale linjen ble store for universitetssystemet. Troen på at forskjellige samfunnsinstitusjoner, fagfelt og lignende var på vei til å dø hen førte til omfattende endringer. For det første mistet klassiske universitetsfag ytterligere prestisje med den forserte industrialiseringen, da de tekniske fagene ble sett på som nøkkelen til en vellykket utvikling mot kommunisme. Videre ble universitetssystemet sterkt kritisert fra egne rekker. Rektoren ved Universitetet i Moskva gikk hardt ut i artikkelen ”175-letnij starets”²⁴⁷, der han gikk inn for å bryte opp hele det eksisterende systemet. Mange universiteter ble også brutt opp i mindre deler som selvstendige institutter. I januar 1930 ble ledelsen ved universitetene avsatt og erstattet av ”sektorer av kadrer”. Fagfelt som historie, språk, filosofi, kunsthistorie, pedagogikk, økonomi og jus ble sterkt svekket.²⁴⁸ Den sosiale sammensetningen av studentmassen ble ytterligere proletarisert som følge av utrenskningene. Der NEP hadde skapt moderate endringer i arbeiderstudentenes favør, førte kulturrevolusjonen til en drastisk utvikling: I det første hele studieåret av femårsplanen, 1928-1929, var den totale andelen av studenter med arbeiderklassebakgrunn på 30 prosent. Med studieåret 1932-1933, altså etter kulturrevolusjonens avvikling, hadde prosentandelen økt til 58.²⁴⁹

Kulturrevolusjonens radikalisme ebbet etter hvert ut, men perioden innledet for alvor arbeiderklassens inntog til universitetene og andre høyere utdanningsinstitusjoner. Resultatet er et av hovedpoengene i Fitzpatrick's *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*: Styresmaktene fikk gjennom den massive rekrutteringen av folk med arbeiderklassebakgrunn den ekspertisen de trengte til den omfattende

²⁴⁶ Lapidus, Gail Warshofsky “Educational Strategies and Cultural Revolution” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 91

²⁴⁷ 175årig gamling

²⁴⁸ David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997 s. 264

²⁴⁹ Lapidus, Gail Warshofsky “Educational Strategies and Cultural Revolution” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 92

moderniseringsprosessen. Men de fikk også en stor gruppe som opplevde betydelig sosial mobilitet, som igjen ledet til systemlojalitet. Det var disse som etter hvert utgjorde flertallet av den stalinistiske eliten som vokste fram på 1930-tallet. Mange av de radikale kommunistene som kjempet for kulturrevolusjonens utopisme mistet også innflytelse med overgangen til den mer konservative stalinismen. Den nye eliten var i hovedsak lojale samfunnsborgere heller enn utopiske drømmere.

Skoleverket

Med den første femårsplanen fulgte en skolepolitikk som igjen var tydelig utopisk. Narkompros' kompleks metode hadde to år tidligere blitt avvirket etter omfattende kritikk: Elever og lærere hadde hatt store problemer med å forstå programmets hensikt og form, og stats- og partiinstanser hadde kritisert metodens manglende samfunnsnytte. Femårsplanen gjorde samfunnsnytteperspektivet altoverskyggende med skolesystemets rolle som ledd i planen og kulturrevolusjonen. Den sovjetiske skolen mistet sin siste rest av individorienterte progressive idealer. Men skolepolitikken tok atter en gang en radikal retning i den forstand at det ble gjeninnført temaer som skulle være knyttet opp mot virkeligheten. Man gikk bort fra pugging og fra den mer konservative skolen som kort hadde fått gjenoppstå i kjølvannet av avviklingen av kompleks metode i 1927. Men kontrasten til den tidligere metoden var stor da styresmaktene i 1928 knyttet skolen helt opp til økonomien. Årets pensum i skolen for bondeungdom tok utgangspunkt i temaer basert på metodesystemet. Men temaene lignet på ingen måte dem som tidligere ble brukt for å inndele og systematisere virkeligheten. Kollektiviseringen av jordbruket ble rammen rundt undervisningen med temaer som buskap, jordbruksmaskiner, sprøytemidler, planting og innhøsting. I 1929 ble malen videreført, under navnet *prosjekt metode*, til å gjelde grunnskolen generelt med temaer om klassekamp, industrialisering, kollektivisering og antireligiøst arbeid.²⁵⁰

Det nye metodesystemet vant fram, da prosjekttankegangen involverte elever og lærere direkte i kulturrevolusjonen, kollektiviseringen og industrialiseringen.²⁵¹ Til tross for sterk kritikk fra Krupskaja og andre tidligere mektige aktører innen Narkompros, ble nye retningslinjer for grunnskolen innført. Det ble anbefalt å reformere skolen på basis av

²⁵⁰ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 117

²⁵¹ *ibid.* s. 123

reorganiseringen av industrien, med blant annet ”sjokkbrigader”.²⁵² Skolen for bondeungdom, som hadde blitt omdøpt til skolen for kollektivbrukungdom, skulle bruke mindre enn 30 prosent av undervisningen på tradisjonelle fag som litteratur, matematikk og vitenskap. Samtidig skulle fagene være underlagt prosjektet. På skoler som var knyttet opp mot industrien skulle 19 prosent av tiden settes av til arbeidserfaring, mens de øvrige temaene i sin helhet skulle være i samsvar med pågående prosjekter og kampanjer: Samfunnsfag og litteratur skulle ta utgangspunkt i klassekamp og kampen mot religion. Musikkundervisningen kunne brukes til konserter på fabrikker for å øke produksjonen, mens naturfag konsentrerte seg om temaer som sprøytemidler, byggemateriell og maskiner.²⁵³ Her ser man et av de klareste eksemplene på nyttesynet som formet utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen.

Skolereformene bidrar til å danne et konkret bilde av hvordan den første femårsplanen dro med seg alle deler av samfunnet. Og setter vi dette opp mot utdanningspolitikken slik den er framstilt av Fainsod, blir det tydelig at en slik skarpt skille mellom skolen før og etter stalinismen ikke gir et tilstrekkelig bilde av utviklingen. De progressive idealene gikk tapt, men skolen basert på prosjektprinsippet var likevel ikke konservativ. Men ved å knytte skolen opp mot industrien, kollektiviseringen og det bredere samfunnet er det tydelig at styremaktene ønsket en mer samfunnsnyttig skolegang. Myndighetenes radikale prosjekter synes heller ikke å passe helt inn i Conquests beskrivelse av endringene med overgangen til stalinismen: Han beskrev overgangen fra en mentalitet preget av frie og spekulative ideer til en norm der praktisk, anvendelig tenkning dominerte. Dette er riktig i den forstand at man gikk fullstendig bort fra de tidligere dominerende prinsippene om fri oppdragelse og utdanning med individet i sentrum. Men den nye radikale linjen inne utdanningssektoren var samtidig sterkt preget av utopisk tenkning som førte med seg en del av hva man kan kalle spekulative ideer. Prosjekt metodens mål var å knytte skoleverket opp mot de pågående radikale samfunnsendringene, men metodene som ble brukt lignet på ingen måte de konservative som vokste fram etter 1931.

Førskolekampanjen

Som ledd i den nye planøkonomien utarbeidet styresmaktene også en ny førskolekampanje. Femårsplanen medførte økte budsjetter for førskoleavdelingen av Narkompros. Dette resulterte i en sterk økning i barnehageutbyggingen, selv om avdelingen fortsatte å være blant

²⁵² På russisk *udarnaja brigada*. Sjokkbrigadene fikk navnet sitt fra begrepet om sjokkarbeideren, *Udarnik*, som kan oversettes til en meget produktiv, entusiastisk arbeider.

²⁵³ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 125

de lavest prioriterte innen Narkompros. Videre var utbyggingen fortsatt i stor grad avhengig av lokale midler. Disse var ofte minimale og praksisen fra NEP-årene med foreldrebetaling fortsatte for å kunne opprettholde driften.²⁵⁴ Motivasjonen for den økte barnehageutbyggingen lå, som tidligere nevnt, i endringene som kom med den forserte industrialiseringen da flere mødre måtte ut i arbeid. Men barnehagens form fortsatte i samme spor som hadde blitt lagt opp under NEP-årene, det vil si som en videreutvikling av den mer indoktrinerende tilnærmingen til oppdragelse. Resultatet ble en tydelig ideologisk barnehage med økte midler, som førte til en utbygging man ikke hadde sett siden krigskommunismen. Fra høsten 1929 til våren 1931 økte antallet barnehager i Den russiske sovjetrepublikken med over 80 prosent. Men barnehagesektoren hadde forfalt betydelig under NEP-årene, og selv med den økte veksten nådde man ikke opp til antallet institusjoner som hadde eksistert høsten 1921. På landsbasis hadde færre enn to prosent barnehage tilbud, i byene var tallet noe høyere, i underkant av åtte prosent. Tar man med andre former for institusjoner, som for eksempel lekeplasser med voksne til stede, var økningen på landsbasis enda tydeligere. Innen 1932 var et sted mellom åtte og ni prosent av alle barn i en eller annen form for førskoleordning.²⁵⁵ Barnehagen gikk fra å være et instrument i kampen mot avleggse strukturer og som frigjørere av den oppvoksende generasjon, til å være en omfattende praktisk ordning for frigjøring av kvinnelig arbeidskraft.

Kulturkampanje mot analfabetisme

Kampanjen mot analfabetisme slik den var organisert av Narkompros ble avsluttet i 1927. Med femårsplanen startet Komsomol sin *kulturkampanje mot analfabetisme*. Den var et kritisk svar på det som ble sett på som Narkompros' byråkratiske metoder og mangel på resultater.²⁵⁶ Hovedmålgruppen var den voksne landsbybefolkningen, metoden og holdningen var tydelig mer militant enn den tilsvarende kampanjen under NEP. Fitzpatrick beskriver situasjonen i militære ordelag, der de frivillige fra Komsomol konstant var på randen av å behandle landsbyen som okkupert område med analfabetene som fienden. Hun baserer seg igjen på Krupskaja som tidsvitne. Sistnevnte rapporterte fra et møte der bøndene usikkerhet kom fram:

In the front row sit the liquidators (of illiteracy), the organizers of the campaign and the aktiv... At the back and on the side, crowded shoulder to shoulder, stand the masses of

²⁵⁴ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 137

²⁵⁵ *ibid.* s. 138

²⁵⁶ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 137

those who are to be taught – tense, motionless, listening...They are waiting, tensely waiting: what does it mean? Is it serious, or is it just talk?²⁵⁷

Mot slutten av tredje kapittel ble kampanjen mot analfabetismen slik den var under NEP satt opp mot tvangskollektiviseringen. Kampanjen under NEP ble ifølge Charles E. Clark gjennomført på en human måte, noe som synes å stå i tydelig kontrast til Komsomols kulturkampanje. NEP-årenes linje hadde basert seg på å trekke med seg segmenter av befolkningen som ellers ikke hadde tilknytning til det nye statsapparatet, spesielt gjennom arbeid i den frivillige organisasjonen ODN. Komsomols kampanje baserte seg på frivillig innsats fra allerede radikaliserede ungdommer, og med en militant og mer fiendtlig innstilling ble den et ledd i den tvungne omformingen av samfunnsstrukturen på landsbygda.

Den radikale delen av kommunistbevegelsen, for det meste folk med arbeiderklassebakgrunn fra byene, fikk flere av sine bønner hørt med den forserte industrialiseringen, kulturrevolusjonen og kollektiviseringen av jordbruket. Den store taperen i Stalins revolusjon var bondestanden. De velbemidlede bøndene led under utrenskningsprosessen mot ”kulaker” og omleggingen til kollektivbruk berørte bondestanden i sin helhet. Kampen mot analfabetismen var et ledd i moderniseringen og omleggingen av den russiske landsbygda. Det var der de største sosiale omveltningene fant sted og det var der analfabetisme var mest utbredt. Komsomols kulturkampanje mot analfabetisme ble av bøndene heller oppfattet som nok en del av statens tvang enn som hjelp til en bedre tilværelse for folk flest på bygda. Den tidligere kampanjen mot analfabetisme hadde, under ledelse av Narkompros, fungert i en periode med mindre antagonisme mellom statsapparatet og bondestanden og hadde en mer frivillig tilnærming. Komsomols militante stil gjorde tvangsbildet enda tydeligere for en allerede hardt presset bondestand. Komsomol var også de mest aktive i den anti-religiøse propagandaen og kulturkampanjen mot analfabetisme ble derfor i utgangspunktet aktivt motarbeidet av kirken, som i slutten av 1920-årene fortsatt sto sterkt på den russiske landsbygda.²⁵⁸

²⁵⁷ Krupskaja sitert i Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 162

²⁵⁸ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 162

Skolehverdagen

Det ble påvist i tredje kapittel hvordan resultatet av innføringen av kompleks metode førte til et betydelig gap mellom teori og praksis. Press fra foresatte, lokale lærere og andre kombinert med kritikk fra deler av makreliten som kjempet for en utdanning underlagt statens behov, førte til endringer på midten av 1920-tallet. Resultatet ble en politikk som tok innover seg de lokale realitetene. Holmes beskriver de neste årene som et mer samkjørt mellomspill: "Visionaries at Narkompros and practitioners in the school had found common ground".²⁵⁹ Før kulturrevolusjonens radikalisme på nytt førte til endringer i skolehverdagen, som igjen skapte store forskjeller mellom teori og virkelighet. Shulgins utopiske visjoner om sammensmeltingen av skole og arbeidsliv så ut til å kunne realiseres, da de yrkesrettede skolene ble knyttet opp mot industrien og jordbruket. Realiteten var imidlertid at dette forsøket på sammenblanding av utdanning og industri som oftest bare var en byrde for de fabrikkene som ble pålagt ordningen. Et lavt kompetansenivå gjorde at bedriftene ble nødt til å sette elevene til å gjøre de mest elementære oppgavene, og resultatet ble som oftest elevgrupper som gikk målløst rundt på fabrikkområdet. Særlig bedre var det heller ikke ved skolene for kollektivbruk: Samarbeidet mellom skole og kollektivbruk var i mange tilfeller ikke-eksisterende, skolen tilpasset ikke undervisningen og bruket forholdt seg heller ikke i særlig grad til skolen.²⁶⁰ Igjen tegnes det et bilde av en politikk tenkt ut i Kreml som ikke passet særlig godt i den lokale virkeligheten.

Den omfattende målorienteringen som kom med den første femårsplanen førte det sovjetiske samfunnet nærmere målet om grunnskoleutdanning for alle. Det totale antall elever på trinnene 1. til 7. klasse økte fra 11 millioner i 1927-1928 til 21 millioner i 1932-1933 der nesten 8 millioner av økningen skjedde på landsbygda. Innen skoleåret 1931-1932 gikk 95 prosent av alle barn i alderen 8-11 år på grunnskolen. Det var symptomatisk for femårsplanperioden at man arbeidet mot kvantitative mål på bekostning av kvaliteten. Med tanke på skolesituasjonen ser man at det økte tilbudet tydelig gikk på bekostning av kvaliteten. I Den russiske sovjetrepublikken var kun 55 prosent av skolebyggene i utgangspunktet bygd som skoler, 23 prosent var omgjorte brakker og 22 prosent var leide lokaler. I tillegg ble det vanlig med skiftsystem, der en klasse brukte lokalene på dagtid og en ny på kveldstid, på skolene. Systemet var mest utbredt i tettbefolkede strøk, både to og tre skift ble vanlig i byene.

²⁵⁹ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 142

²⁶⁰ *ibid.* s. 128

I 1938 var skiftsystemet fortsatt utbredt: 77 prosent av skolene i urbane strøk og 43 prosent av skolene på landsbygda fungerte fortsatt på skift.²⁶¹

Prosjekt metode led under de samme vanskelighetene som den tidligere kompleks metode hadde gjort. Man så igjen at lærere i vesentlig grad ikke gjennomførte de endringene som metoden krevde. Lærere unnlot fortsatt å organisere pålagte ekskursjoner, motarbeidet elevenes selvråderett og fortsatte å karaktersette elevene. Metoden viste seg å være vanskelig å gjennomføre da gapet mellom målsetning og virkelighet var stort. Mer omfattende mål krevde større ressurser, noe det fra før av var meget lite av. Skoler over hele landet led under betydelige ressursmangler: I Briansk, en by 40 mil sørvest for Moskva, viste en rapport at elever kompenserte for mangelen på pulter og papir ved å bruke gulvet både til å skrive og sitte på.²⁶² Briansk lå i den sentrale delen av Sovjetunionen. De mer avsidesliggende delene og landsbygda generelt led av enda større ressursmangel enn byene. Mangelen på lærere med noen som helst slags form for pedagogisk trening var også fortsatt et betydelig problem.²⁶³ I tillegg til de kjente vanskelighetene medførte kulturrevolusjonen også en del nye.

Klassekriksretorikken skapte et økt press på lærerstanden, som tradisjonelt var ansett som en del av den borgerlige eliten. Lærerne, som mange andre grupper, ble i større grad enn tidligere utsatt for arrestasjoner, deportasjoner og fysiske overgrep. Overgrepene kunne bli initiert av lokalbefolkningen så vel som lokale myndigheter.²⁶⁴ Samlet sett skaper dette et bilde av en lærerstand under sterkt press kombinert med meget knappe ressurser, en situasjon der enhver ny reform ville blitt vanskelig å gjennomføre tilfredsstillende. Holmes skriver at partiet sentralt, og Narkompros ved Bubnov, fordømte trakasseringen av lærerstanden, men peker på den tydelige dobbelkommunikasjonen under kulturrevolusjonen:

Forced industrialization and collectivization, the rhetoric of class warfare, the campaign to liquidate the kulaks, and an impulse to maim the intelligentsia came from the top and set an abusive style to be followed by anyone in authority. A narrow definition of educational relevance and preoccupation with projects made teachers both participants and victims of a brutalization of life.²⁶⁵

Den skarpe retorikken åpnet for konfrontasjoner på en rekke arenaer i det sovjetiske samfunnet. Lokale styresmakter så vel som andre lokale aktører kunne benytte seg av

²⁶¹ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s. 175

²⁶² Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 129

²⁶³ *ibid.* s. 130

²⁶⁴ *ibid.* s. 131

²⁶⁵ *ibid.* s. 132

klassekrigslinjen til å ta et oppgjør med motstandere og eventuelle andre de var fiendtlig innstilt til. Lærerstanden kom dermed i en meget vanskelig stilling, både som del av systemet og potensielle klassefiender. De kom i en mellomposisjon med styresmaktene på den ene siden og bondestanden på den andre. Lærere ble ofte møtt med skepsis fra landsbybefolkningen som så dem som en forlengelse av sovjetmakten, samtidig som de også ble ofre for den tiltagende brutaliseringen av samfunnet. Tall viser en kraftig økning i antall voldtekter av kvinnelige lærere begått av representanter for sovjetmakten.²⁶⁶ Gjennom samfunnshistorien blir det med dette tydeligere hvordan konfrontasjonspolitikken som ble intensivert med stalinismen fungerte på lokalt plan. Lokale aktører fikk med signalene som kom fra Kreml økt mulighet til å styrke sin posisjon gjennom oppgjør med motstandere. Klassekrigsretorikken ble et nyttig instrument som i sin ytterste form utspilte seg på grunnlag av personlige lyster og hevnmotiver.

Førskoletilbudet

Private initiativ spilte en viktig rolle i utviklingen av barnehagesystemet under den første femårsplanen. På det ideologiske planet ble indoktrineringen sterkere og tydeligere samtidig som førskoleavdelingen i Narkompros fikk betydelig mer midler sammenlignet med under NEP. Likevel ser man at det økte omfanget, mellom åtte og ni prosent dekning innen 1932, i stor grad var institusjoner igangsatt og administrert av lokale og ikke-statlige midler. Egne dagsentre for barn ble opprettet av foreldre, fagforeninger og huskoorporativer med liten eller ingen statlig støtte. Og der midlene var enda knappere, tok organisering av barnepass form som lekeplasser eller klubber. Lignende ordninger fant også sted på fabrikker. På sommerstid i Moskva organiserte lærere førskoler på offentlige uteområder der det egnet seg.²⁶⁷ Å organisere barnepass ble en nødvendighet med femårsplanen, og vi ser her hvordan sivilsamfunnet svarte på endringene det ble påført. Hvorvidt de frivillige var enige i den politiske linjen eller ikke kommer ikke fram, men sivilsamfunnets som aktiv mottaker av endringene som femårsplanen påførte blir med dette klarere. Totalitarismeteorien utgangspunkt, der samfunnet ble sett på som en passiv mottaker av endringene påført utenfra, må derfor nyanseres. Revolusjonen ovenfra skapte nye behov som sivilsamfunnet svarte på, her ved å organisere egne private barnehager.

²⁶⁶ Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979 s.161

²⁶⁷ Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001 s. 137-139

Det ideologiske og pedagogiske nivået ble sterkt utvannet eller ikke-eksisterende i mange av de nyopprettede institusjonene. Barnehagen kan synes å ha blitt ideologisk svekket, da hovedmålet med institusjonen gikk fra å være barnesentrert til å bli et instrument i frigjøringen av kvinnelig arbeidskraft. Men samtidig var pedagogikken blitt tydeligere indoktrinerende og svekkelsen av det ideologiske nivået synes heller å være et resultat av knappe ressurser fordelt over et større system. Hva styresmaktene ønsket å formidle til barn og foreldre gjennom førskoleinstitusjonene kan deles inn i to. Den første delen var av praktisk karakter: å gi foreldre og barn informasjon som ville heve levestandarden, som opplæring i grunnleggende hygieniske rutiner. Den andre delen var formidlingen av den kommunistiske ideologien, som med kulturrevolusjonen fikk et entydig indoktrinerende uttrykk. Det kanskje tydeligste bildet på stalinismens inntog i barnas virkelighet ser man med plakaten som ble hengt opp i alle sovjetisk skoler: ”Takk kamerat Stalin, for vår lykkelige barndom”.²⁶⁸

Delkonklusjon

De tre årene dette kapittelet har tatt for seg var startskuddet for en av de mest omfattende samfunnsendringsprosjektene i moderne historie. Verdens største land skulle på rekordfart omformes fra en tilbakeliggende del av Europa til en moderne, industriell stormakt. Den betydelige endringsprosessen berørte alle lag av det sovjetiske samfunnet, og den sovjetiske utdanningspolitikken ble radikalisert innenfor kulturrevolusjonenes ideologiske rammeverk. Endringene som kom i utdanningssektoren bar preg av å være en videreutvikling av strømninger som hadde vært sterke siden revolusjonen, samtidig som det var et brudd med linjen Narkompros fram til da hadde forfektet. Endringene var utvilsomt en revolusjon ovenfra i den forstand at linjeskiftet var initiert og styrt av Stalin og partieliten.

Totalitarismeteorien representanter i denne oppgaven, Merle Fainsod og Robert Conquest, legger begge vekt på skillet i utdanningspolitikken med overgangen til konservatismen tidlig på 1930-tallet. Fainsod beskrev overgangen fra den progressive skolen som hadde eksistert på 1920-tallet til 1930-tallets konservative skole. Utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen nevnes ikke, men med beskrivelsen av den idealistiske iveren som preget femårsplanens første år får man et indirekte blikk. Conquest så på mentalitetsendringen som kom med stalinismen da: ”Free speculative ideas were replaced by practical, applied thinking”.²⁶⁹ Ved å ha sett på utdanningspolitikken under kulturrevolusjonen slik den mer utførlig ble framstilt gjennom

²⁶⁸ *ibid.* s. 154

²⁶⁹ Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967 s. 18

revisjonismens samfunns- og kulturhistoriske perspektiv, er det tydelig at den tidligere beskrivelsen av politikken var mangelfull og tidvis misvisende.

Den radikale utdanningspolitikken som preget de første årene av stalinismen ble før revisjonismens framvekst kun framstilt indirekte. Gjennom et kulturhistorisk perspektiv blir det tydeligere hvilke ideologiske strømninger som lå bak og støttet opp under de radikale endringene som den stalinistiske revolusjonen gjennomførte ovenfra. Sjuljins teori om sammensmeltningen av utdanning og produksjon kom til å prege, og bidra til å legitimere, planpolitikken reformer av utdanningssektoren. Barnehagepolitikken ble i disse årene mer konservativ i den forstand at familien som institusjon ble fredet, men samtidig ble de indoktrinerende trekkene ytterligere forsterket i en ellers radikaliseret tid. Kampen mot analfabetismen ble, etter hvert som det ble tydelig hvor store arbeidskraftsbehovene faktisk var, intensivert og radikaliseret gjennom Komsomols kulturkampanje mot analfabetisme. Med dette kommer det fram et flersidig bilde av den politiske utviklingen under de første årene av stalinismen. En konservativ dreining av barnehagepolitikken synes å ha funnet sted med rehabiliteringen av tradisjonelle familieverdier, men generelt synes det å ha foregått en radikaliseret utdanningspolitikk sammen med ensretning og tydeligere indoktrinering.

Sterke utopiske elementer kom igjen til å omstrukturere skole og universitetssystemet, men til forskjell fra tidligere endringer ble politikken med den første femårsplanen fullstendig knyttet opp mot økonomien og planen. Der progressive idealer tidligere hadde bidratt til økt mangfold ble ensretning idealet med stalinismen. Slik sett bryter ikke revisjonismens bidrag med den tidligere totalitarismen. Utdannelse skulle tjene staten, men de utopiske trekkene kommer ikke tydelig fram hos Fainsod og Conquest. Narkompros hadde mot slutten av NEP gått bort fra de mest radikale reformene gjennomført med kompleks metode, men mot slutten av 1920-tallet ble systemet igjen radikaliseret ved å knytte skolen opp mot femårsplanen gjennom prosjekt metode systemet. Metodesystemenes radikalisme skapte et betydelig gap mellom teori og en virkelighet som oftest fortonet seg ganske annerledes. Med stalinismen økte viljen til og behovet for å tvinge store politiske endringer på samfunnet. Spesielt tydelig ble tvangsaspektet med kollektiviseringen av jordbruket og de store samfunnsendringene den sovjetiske landsbygda ble påtvunget. Ved å se på overgangen fra den tidligere kampanjen mot analfabetisme til Komsomols kulturkampanje mot analfabetisme, blir en del av den omfattende tvangsendingen av landsbygda belyst. De frivillige ungkommunistenes kampanje står i kontrast til Narkompros´ kampanje som i større grad baserte seg på frivillig lokal innsats,

også utenfor partiapparatet. Men også under planperioden fantes det en betydelig grad av frivillighet og et aktivt sivilsamfunn. Den radikale delen av kommunistbevegelsen fikk med femårsplanen igjen nye utopiske håp etter NEPs moderate mål. Og med den betydelige frivillige innsatsen innen barnehagesektoren kommer det fram hvordan det bredere sivilsamfunnet reagerte på de store endringene som ble påført dem.

Konklusjon

Avviklingen av kulturrevolusjonen startet med Stalins rehabilitering av de borgerlige ingeniørene i juni 1931. Regimets støtte til den radikale linjen endte noen måneder senere med Stalins fordømmelse av ”ufruktbar teoretisering” blant kommunistintellektuelle publisert i avisen *Proletarskaja Revoljutsija*.²⁷⁰ Utdanningssystemet ble etter dette omorganisert og utviklet seg til å bli konservativt og tradisjonelt, og lignet mer på det førrevolusjonære systemet enn noe man fram til da hadde sett under kommuniststyret. Denne oppgaven har sett på utviklingen til det sovjetiske utdanningssystemet fra revolusjonen i 1917 til og med kulturrevolusjonens avslutning i 1931. Disse første 14 årene kan inndeles i tre tydelig avskilte perioder: krigskommunismen, NEP og kulturrevolusjonen. Likevel kan disse årene også karakteriseres som én fase i sovjetisk utdanningshistorie, som jeg i innledningskapittelet valgte å kalle den idealistiske perioden. Det var i disse årene utdanningssektoren ble sterkest preget av utopiske idealer og progressive pedagogiske ideer.

Paradigmeskiftet fra totalitarismemodellen til revisjonismen bidro med samfunns- og kulturhistoriske studier som grunnleggende reviderte synet på den sovjetiske utdanningssektoren 1917-1931. Paradigmeskiftet bar preg av å være en revisjon av synet på Sovjetunionen med både utvidet studiefelt og metodologisk tilnærming. Med revisjonismen kom altså de første helhetlige engelskspråklige studier av områder som kultur- og utdanningssektoren. Oppgaven har to vinklinger: for det første har jeg sett på oppgjøret med den tidligere totalitarismeteorien med framveksten av revisjonismen. Samtidig har jeg redegjort for den realhistoriske utviklingen: hvordan den historiografiske utviklingen har belyst sovjetisk utdanningspolitikk. Denne dobbelheten har gjort det mulig å se konkret på hva som endret seg med revisjonismen, gjennom den realhistoriske framstillingen og problemkompleksene.

Revisjonistenes samfunns- og kulturhistoriske vinkling bidro med et mer helhetlig bilde av utdanningspolitikken og belyste en del svakheter ved tidligere framstillinger. Den tydeligste gjennomgående svakheten hos de tidligere totalitaristene er det skarpe skille som settes mellom utdanningspolitikken før og etter stalinismen. Fainsod og Conquest skriver begge kun meget kort om utdanningssektoren, dermed blir det heller ikke mulighet til grundige

²⁷⁰ Fitzpatrick, Sheila “Cultural Revolution as Class War” i Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978 s. 34

beskrivelser. Men det synes likevel kritikkverdig å sette opp et slikt skarpt skille. Med de revisjonistiske studiene blir det klart at overgangen til den indoktrinerende, og etter hvert også konservative, stalinistiske utdanningspolitikken var resultatet av en langvarig utvikling med konfliktlinjer som var tydelige allerede under krigskommunismen. Skoleverkets progressive idealer var under sterkt press, men beholdt grunnprinsippene fram til 1927. Politikken mot høyere utdanning ble raskt underlagt økonomien og industriens behov med Glavprofobrs reformer. Disse tendensene kan synes å underbygge totalitarismeteorien, spesielt hvis man tar med aspektet om intendert totalitarisme. Viljen til omfattende samfunnskontroll var klart til stede fra starten av.

Utdanningshistorien viser også at en del av endringene som ble gjennomført hadde sterk støtte i deler av befolkningen: Utviklingen mot en mer konservativ grunnskole mot midten av 1920-tallet hadde betydelig folkelig støtte, og grasrotkommunister støttet utviklingen fram mot kommunistisk hegemoni over kulturlivet. De progressive og tidvis utopiske idealene som dannet grunnlaget for Narkompros´ politikk fram til kulturrevolusjonen, møtte motstand både fra befolkningen mer generelt og fra radikale deler av kommunistbevegelsen, som Komsomol. Ungkommunistene kritiserte Narkompros for å forhindre kommunistisk hegemoni ved å ha en moderat linje. Samtidig møtte kommissariatets grunnskolepolitikk motstand fra lærere, lokaladministrasjon og foresatte. Mye av kritikken kan sies å ha sitt utgangspunkt i forholdet mellom teori og virkelighet. Både Narkompros´ progressive pedagogiske prinsipper, de tidlige håpene for høyere utdanning, synet på barnets og familiens rolle, samt kulturrevolusjonens visjoner hadde sterke utopiske innslag. Gjennom utdanning var håpet at man skulle kunne forandre og frigjøre samfunnet på vei mot kommunismen. Med tanke på skoleverket ble spesielt kommissariatets kompleks metode utsatt for betydelig kritikk fra flere hold. Den nye metoden ble for lærere flest, elever, foresatte og andre berørte ofte på grensen til uforståelig og svært vanskelig å gjennomføre i praksis. Kommissariatets idealer om lokal tilpasning og progressive prinsipper formet metoden, som på lokalt nivå ble vanskelig å forholde seg til uten klare retningslinjer. Resultatet ble motstand mot metoden fra alle relevante hold, som igjen bidro til nedtoningen av idealene og tilbakegangen til mer konservative metoder mot slutten av NEP. En lignende tendens så vi innen barnehagesektoren der møtet med virkeligheten etter hvert førte til en mer realistisk politikk. Den tidlige motstanden mot familien måtte revurderes med overgangen til NEP: Statlig finansiering av førskolesektoren ble kraftig redusert som følge av overgangen til begrenset markedsøkonomi, og barnehager

ble avhengige av privat delfinansiering/foreldrebetaling for å kunne overleve. Et sterkere avhengighetsforhold til familien vokste dermed fram.

Disse to eksemplene fra førskole- og grunnskolepolitikken belyser to aspekter ved den tidlige sovjetiske utdanningspolitikken som svekker totalitarismeteorien. Det første poenget ligger i idealenes karakter. Her ser vi et kommissariat som kjemper for idealer som vanskelig kan defineres som totalitære, verken faktisk eller intendert. Idealene tapte etter hvert stadig grunn på bekostning av en mer totalitær realpolitisk linje. Men de ledende aktørene innen Narkompros fram til kulturrevolusjonen kjempet for større lokal selvkontroll, progressive pedagogiske prinsipper som satte individet i sentrum og generelt en utdanningspolitikk som plasserte den menneskelige utviklingen i sentrum. Dette står i sterk kontrast til den senere stalinismen, der idealet var individets underkastelse for staten. Samspillet mellom deler av befolkningen og kommunistpartiet taler også mot totalitarismemodellens skissering av en fullstendig handlingslammet sivilbefolkning. Paradoksalt nok bidro denne sivile misnøyen til utviklingen mot et mer indoktrinerende utdanningssystem, skolen lignet etter hvert mer på den førrevolusjonære. Men likevel ser man i denne tidlige perioden i Sovjet en vilje, om enn begrenset og innen gitte rammer, til å komme sivilbefolkningen og den lokale virkelighet i møte. Dette blir også tydelig med Narkompros' kampanje mot analfabetisme under NEP-perioden, der den frivillige organisasjonen ODN bidro til en relativt human gjennomføring av kampanjen. Kontrasten til tvangskollektiviseringen og Komsomols kulturkampanje mot analfabetismen er tydelig.

Med den første femårsplanen og framveksten av det stalinistiske systemet er det åpenbart at det sovjetiske samfunnet utviklet seg til å bli mer totalitært. Den forserte industrialiseringen og kollektiviseringen av jordbruket forutsatte et betydelig tvangsapparat. Under kulturrevolusjonen ble også utdanningssektoren gjenstand for omfattende endringer. Gjennom revisjonismens studier innen feltet blir det tydelig at de betydelige endringene som kom innen utdanningssektoren var løsningen mange radikale kommunister hadde ventet på gjennom de mer moderate NEP-årene. Utdanningspolitikken som kom med Stalins revolusjon ovenfra fikk derfor bred støtte blant de radikale kommunistene. Dette var verdifull støtte Stalin og partieliten visste å utnytte. De kapitaliserte på den revolusjonære iveren ved å bruke ungtkommunister som frivillige i omformingene av landsbygda gjennom kampen mot analfabetisme, skoleverket og høyere utdanning ble radikaliseret og forsøkt knyttet helt opp mot den omfattende industrialiseringen. Det store flertallet av Sovjetunionens befolkning

opplevde disse årene som en brutal kampanje med store menneskelige lidelser som følge, men partiet fikk likevel sterk støtte blant sine radikale tilhengere. De radikale som hadde gjennomlevd NEP forventet nok neppe det mer konservative samfunnet som vokste fram på 1930-tallet. Men mange av disse hadde innen den tid utspilt sin rolle som kommende elite til fordel for den store gruppen nyutdannede med arbeiderklassebakgrunn som utgjorde stalinismens nye elite.

Med revisjonismens bredere blikk blir pressgruppene som hadde innvirkning på utdanningspolitikken utvikling tydeliggjort. Forholdet mellom Narkompros og mer radikale elementer av kommunistbevegelsen framstår som det skarpeste motsetningsforholdet som preget utdanningssektoren. Det som ble oppfattet som kommissariatets moderate linje sto i kontrast til håpet om tydeligere planøkonomiske løsninger med kommunistisk hegemoni over kulturen. Narkompros kjempet slik sett en tapende kamp på to fronter. På den ene siden var det øvrige samfunnet som motsatte seg kommissariatets progressive, og tidvis svært utopiske, ideer og på den andre siden sto kravene om sterkere kommunistisk kontroll.

Utdanningspolitikken bar i hele perioden preg av spenningsforholdet mellom teori og praksis, der Narkompros de første årene sto for en linje som viste seg å kolliderer fullstendig med den faktiske virkeligheten. Men utviklingen under NEP-perioden ledet mot et bedre samsvar mellom teori og virkelighet. Med revolusjonen ovenfra mistet Lunatsjarskij og hans støttespillere makten over kommissariatet og gapet mellom teori og virkelighet ble igjen større. Avviklingen av kulturrevolusjonen i 1931 innledet overgangen til den tradisjonelle stalinistiske kulturpolitikken som ble stående relativt uforandret gjennom resten av Sovjetunionens historie:

The party wanted an educational system in the image of an authoritarian "political Realkultur." It may also have favored a traditional curriculum because it now seemed pointless to think of schools as institutions for social transformation. Structurally, Russia had already been revolutionized by the events of the past three years, but not in a way that Narkompros had expected. The Party had rejected Lunacharsky's humane vision of school and society.²⁷¹

Etter tre år med den utopiske eksperimenteringen som kulturrevolusjonen var, startet stabiliseringen av kulturlivet igjen. Denne gangen ble resultatet et tradisjonelt system, som på ingen måte lignet de utopiske drømmene radikale kommunister hadde håpet skulle realisere seg med overgangen til femårsplanen. Det kulturhistoriske blikket på livet ved eliteinstitusjonen Sverdlov Kommunistuniversitet under NEP-årene bidrar med et verdifullt

²⁷¹ Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991 s. 141

innblikk i mentaliteten som preget de unge radikale i forkant av Stalins revolusjon ovenfra. Den første femårsplanen ble gjennomført med entusiastisk støtte fra unge håpefulle kommunister. Men en slik omveltningsspross kunne ikke vare evig, luften gikk etter hvert ut av ballongen. Avviklingen av kulturrevolusjonen tre år senere innledet stabiliseringen av samfunnet, en innledning som skulle lede til sementeringen av kulturlivet som konservativt. Kontrasten var stor til 1920-tallets radikale håp, men Stalin og hans nærmeste sto heretter for en linje innen kultur og utdanning som levde bedre opp til folk flests forventninger. Gapet mellom teori og virkelighet var med dette blitt betydelig mindre.

Som en konklusjon på temaene jeg har tatt for meg i oppgaven, mener jeg det er mulig å hevde at angloamerikansk revisjonisme bidro med et vesentlig nytt blikk på den tidlige sovjetiske utdanningspolitikken. Med revisjonistenes fokus på samfunns- og kulturhistorien ble en til da oversett, men viktig sektor i sovjetsamfunnet, framhevet. Gjennom utdanningshistorien kommer det fram både idealer blant styresmaktene og samspill med segmenter av sivilsamfunnet som rokker ved flere av totalitarismeteorienens fundamenter: Spesielt gjelder dette antagelsen om et stramt kontrollert samfunn, der forholdet mellom samfunn og stat er ensidig. Også ideen om et atomisert samfunn, uten autonome institusjoner og organisasjoner der også tradisjonelle strukturer blir brutt opp, blir nyansert. Vi har sett at totalitaristene Fainsod og Conquest kort beskrev denne idealistiske fasen av sovjetisk utdanningspolitikk. Men ingen av dem fikk fram idealenes møte med den sovjetiske virkeligheten, et aspekt som er nødvendig for forståelsen av utdanningspolitikkenes utvikling mot det stalinistiske samfunnet. Endringene som kom var ikke bare et resultat av partielitens kontroll, men også et svar på virkelighetens krav.

Litteratur

Burns, Robert M *Historiography Critical Concepts in Historical Studies Volum 2* Routledge London 2006

Burke, Peter *Varieties of Cultural History* Cornell University Press New York 1997

Clark, Charles E. *Uprooting Otherness. The literacy Campaign in NEP-Era Russia* Associated University Press London 2000

Conquest, Robert *Reflections on a Ravaged Century* John Murray London 1999

Conquest, Robert *The Politics of Ideas in the USSR* The Bodley Head London 1967

David-Fox, Michael *Revolution of the Mind. Higher learning among the Bolsheviks, 1918-1929* Cornell University Press. London 1997

EGGE, Åsmund *Fra Aleksander II til Boris Jeltsin* Universitetsforlaget, Oslo 1993

Fainsod, Merle *How Russia is Ruled* Harvard University Press Cambridge 1967

Fitzpatrick, Sheila (editor) *Cultural Revolution in Russia 1928-1931* Indiana University Press Bloomington 1978

Fitzpatrick, Sheila *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* Cambridge University Press. Cambridge 1979

Fitzpatrick, Shelia Rabinowitch, Alexandre Stites, Richard *Russia in the era of NEP: explorations in Soviet society and culture* Indiana University Press 1991

Fitzpatrick, Sheila *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky october 1917-1921* Cambridge University Press. Cambridge 1970

Fitzpatrick, Sheila *The cultural front. Power and culture in revolutionary Russia*. New York 1992

Hjartarson, Thorarinn *Sovjet 1928-32: Stalinismen blir til* Hovedoppgave i Historie Universitetet i Oslo 1991

Holmes, Larry E. "Soviet Schools: Policy Pursues Practise, 1921-1928" *Slavic review*, Vol 48, No 2

Holmes, Larry E *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* Indiana University Press Bloomington and Indianapolis 1991

Kaldal, Ingar *Frå sosialhistorie til nyare kulturhistorie* Det Norske Samlaget Oslo 2002

Kirschenbaum, Lisa A. *Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917-1932* RoutledgeFalmer New York 2001

Lilge, Frederic "Lenin and the Politics of Education" *Slavic Review* Vol 27, No. 2. 1968

Lloyd, Christopher *Explanation in Social History* Basil Blackwell Ltd Oxford 1986

McClelland, James C. "Bolshevik Approches to Higher Education, 1917-1921" *Slavic Review*, Vol. 30, No. 4. 1971

Myhre, Jan Eivind "Historiografiens dobbeltbunn. Historikere som historie. Rapport fra HIFO-seminaret 1995." Historisk institutt, NTNU 1996

O'Connor, Timothy Edward *The Politics of Soviet Culture Anatolii Lunacharskii* UMI Research Press Michigan 1983

Orlovsky, Daniel *Beyond Soviet Studies* Washington 1995

Siegelbaum, Lewis H. *Soviet state and society between revolutions, 1918-1929* Cambridge 1992

