

Jůva, Vladimír

Vývoj pedagogického myšlení

In: Jůva, Vladimír. *Pedagogika jako věda*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1977, pp. 31-126

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121432>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

VÝVOJ PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ

Dějiny výchovy zkoumají vývoj výchovy jako společenského jevu, vývoj výchovně vzdělávacích zařízení a vývoj pedagogických teorií v konkrétních historických podmínkách. Význam jejich studia vyplývá z toho, že současný stav pedagogické teorie i praxe je výslednicí staletého hledání optimálních modelů školní, mimoškolní i rodinné výchovy, odpovídajících daným ekonomickým, sociálně politickým i kulturním podmínkám jednotlivých států a národů. Dějiny výchovy umožňují pochopit tento stav, obohatit se z pokrokových pedagogických tradic a ideálů a postihnout aktuální vývojové tendence pedagogické teorie i praxe. Současné jsou dějiny výchovy i nejlepší školou pedagogického myšlení a pedagogické tvořivosti.

Při studiu dějin výchovy se opíráme o široký soubor pramenů. Tvoří je teoretická díla filozofů a pedagogů, oficiální dokumenty (školské zákony, předpisy a nařízení), učební plány a osnovy, učebnice a učební pomůcky, archivní materiály, pedagogické časopisy a v některých případech i díla beletristická, dotýkající se výchovy ve škole a v rodině nebo života a názorů učitelů a vychovatelů.

Práce o dějinách výchovy mají v Československu již značnou tradici. Na prahu našeho století reprezentují „Ideály výchovy“ od *Františka Drtiny*¹ první vážné snahy o historickou analýzu pedagogické problematiky. Zakladatelským počinem v této oblasti jsou dvě rozsáhlá díla *Otakara Kádnera*: šestidílné „Dějiny pedagogiky“² a čtyřdílná práce „Vývoj a dnešní soustava školství“³. Z téže doby pochází spis *Otakara Chlupa* „Vývoj pedagogických idejí v novém věku“⁴, který analyzuje přínos nejvýznamnějších postav novověkých dějin pedagogiky (od Bacona a Montaigne přes Komenského, Locka a Rousseaua k pedagogům 19. a 20. století).

Novým pokusem o nástin dějin výchovy z pozic socialistické pedagogiky

¹ František Drtina, *Ideály výchovy*, Jan Laichter, Praha 1930.

² Otakar Kádner, *Dějiny pedagogiky*, ČGU, Praha 1923/24.

³ Otakar Kádner, *Vývoj a dnešní soustava školství*, ČGU, Praha 1929/33.

⁴ Otakar Chlup, *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*, Filosofická fakulta, Brno 1925.

jsou „Dějiny pedagogiky“, zpracované kolektivem českých a slovenských pedagogů za vedení *Josefa Váni*.⁵ K nim připravil *Otokar Chlup* a *Karel Angelis* se spolupracovníky „Čítanku k dějinám pedagogiky“,⁶ ve které jsou přeloženy vybrané ukázky z pedagogických děl od antiky až do konce 19. století.

Vedle syntetických prací o vývoji pedagogických teorií a výchovné praxe existují v české a slovenské pedagogické literatuře četné studie o dílčích úsecích dějin výchovy i o jednotlivých významných postavách z pedagogické historie, jako „Vývin sovietského školstva a pedagogiky“ od *Ondreje Pavlíka*,⁷ „Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích“ od *Františka Singule*⁸ nebo monografie „Jean Jacques Rousseau a jeho pedagogický odkaz“ od *Josefa Cacha*.⁹ Kromě toho je v české a slovenské pedagogice dlouholetá tradice ve vydávání překladů světových pedagogických klasiků s fundovanými teoretickými úvody. Tak již na počátku našeho století byl přeložen Rabelais, Locke, Rousseau nebo Dewey a zvláště po druhé světové válce se rozvinula bohatá edice překladů jak z klasické pedagogické literatury (Belinskij, Černyševskij, Ušinskij, Tolstoj, Pestalozzi, Diesterweg), tak i z pedagogické literatury socialistické (Krupská, Makarenko, Kalinin).

Při studiu problémů z dějin výchovy se můžeme opřít také o některé práce zahraniční, zvláště o práce z pedagogiky sovětské a ze socialistické pedagogiky polské a německé. Základní příručkou v tomto směru jsou rozsáhlé sovětské „Dějiny pedagogiky“ od *J. N. Medynského*¹⁰ a kolektivní „Dějiny pedagogiky“ od *Konstantinova, Medynského a Šabajevové*.¹¹ V polské pedagogice přináší podrobnou analýzu vývoje výchovy dílo *Stefana Woloszyna* „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie“¹² a dvoudílný rozsáhlý spis „Historia wychowania“ za redakce *Lukasza Kurdybachy*,¹³ do něhož přispěli i zahraniční autoři. Rozsáhlý soubor informací ze světových dějin výchovy a zvláště o vývoji německé pedagogiky a německé

⁵ Josef Váňa a kol., *Dějiny pedagogiky*, SPN, Praha 1955, 2. opravené vydání 1957.

⁶ Otokar Chlup, Karel Angelis a kol., *Čítanka k dějinám pedagogiky*, SPN, Praha 1955.

⁷ Ondrej Pavlík, *Vývin sovietského školstva a pedagogiky*, SAVU, Bratislava 1945.

⁸ František Singule, *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*, SPN, Praha 1966.

⁹ Josef Cach, *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*, SPN, Praha 1967.

¹⁰ J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, SPN, Praha 1950.

¹¹ N. A. Konstantinov, J. N. Medynskij, M. F. Šabajevová, *Dějiny pedagogiky*, SPN, Praha 1959.

N. A. Konstantinov, E. N. Medynskij, M. F. Šabajeva, *Istorija pedagogiki*, Izdanije trefje, dopolnennoje i pererabotannoje, *Prosveščenijsje*, Moskva 1966.

¹² Stefan Woloszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.

¹³ Łukasz Kurdybacha a kol., *Historia wychowania*, 2 díly, PWN, Warszawa 1965/67.

školy poskytuje kolektivní dílo autorů z Německé demokratické republiky „Geschichte der Erziehung“.¹⁴

Mimo pozornost nezůstávají jistě ani práce západních autorů. Tyto práce ovšem vznikají v odlišných podmínkách ekonomických, sociálně politických i kulturních a tyto okolnosti podstatně ovlivňují jak výběr problematiky, tak její interpretaci i hodnotící kritéria. Rozsáhlá americká studie *Johna S. Brubachera* „A History of the Problems of Education“¹⁵ je zpracována tak, že zkoumá v jednotlivých kapitolách vývoj základních pedagogických problémů. *Goodova* práce „A History of Western Education“¹⁶ je věnována převážně pedagogice anglosaské, německé a francouzské; ve druhém přepracovaném vydání se však autor nemohl pro úspěchy sovětské pedagogiky a školy zcela vyhnout této oblasti a pokouší se — samozřejmě z amerického hlediska — o srovnání sovětské školy a pedagogiky s pedagogikou ve Spojených státech. V západoněmecké pedagogice přináší přehled o vývoji výchovy například *Weimerova* práce „Geschichte der Pädagogik“¹⁷ nebo dvoudílný spis *Theodora Ballauffa* „Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung“.¹⁸ Italská práce *Lamannova* „Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico“¹⁹ sleduje paralelně rozvoj jednotlivých filozofických soustav a odpovídajících systémů výchovných.

Jak vyplývá ze stručného přehledu, existuje v současné době poměrně značný počet vědeckých prací, věnovaných vývoji výchovy, školství a pedagogiky. Většina těchto prací se zabývá ovšem především dějinami pedagogiky vlastního národa, a to často ze značně odlišných filozofických východisek a hodnotících hledisek. Tyto okolnosti je třeba mít při studiu této literatury vždy plně na zřeteli.

¹⁴ Geschichte der Erziehung, Volk und Wissen, Berlin 1959.

¹⁵ John S. Brubacher, A History of the Problems of Education, McGraw-Hill Book Company, USA 1966.

¹⁶ H. G. Good, A History of Western Education, Second Edition, The Macmillan Company, USA 1963.

¹⁷ Hermann Weimer, Heinz Weimer, Geschichte der Pädagogik, 17. neubearbeitete Auflage von H. W., Walter de Gruyter & Co, Berlin 1967.

¹⁸ Theodor Ballauff, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, 2 díly, Verlag Karl Albert, Freiburg/München 1969/70.

¹⁹ E. Paolo Lamanna, Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico, Felice Le Monnier, Firenze 1964.

1. ANTICKÁ PEDAGOGIKA

Výchova jako cílevědomá příprava člověka pro společenské funkce i pro osobní život byla vždy určována společenskými potřebami a zájmy. Její cíle a prostředky, principy, formy i metody se měnily v závislosti na ekonomickém, sociálně politickém a kulturním vývoji společnosti a pouze v tomto kontextu je lze hlouběji vysvětlit a pochopit.

Počátky výchovy

Vznik výchovy jako specifického společenského jevu byl vysvětlován různě; jednou jako jev biologický, podmíněný pudově, jindy jako jev psychologický, jako důsledek bezděčné tendence jedince k nápodobě. Marxistická pedagogika zdůrazňuje sociální moment vzniku výchovy: výchova vzniká v pracovním procesu z potřeby předávat získané zkušenosti mladší generaci. Tyto zkušenosti se zprvu přenášejí živelně, pozorováním a nápodobou, avšak s narůstající dělbou práce se výchova postupně stává činností organizovanou a cílevědomou, uskutečňovanou nejen v rodině, ale i ve zvláštních vzdělávacích a výchovných institucích.

*Výchovu v prvobytné společnosti*²⁰ určuje charakter této společnosti (skupinový způsob života, společná práce, kolektivní vlastnictví statků); v základních rysech je společná pro veškerou mládež. První výchovná diferenciacie se objevuje se vznikem dělby práce; hoši se učí lovu, zacházení se zbraněmi, stavbě obydlí a člunů; výchova dívek je zaměřena k domácím pracím — tkaní látek, zhotovování oděvů, přípravě potravy. Již na výchově v prvobytné společnosti můžeme rozlišit některé její základní složky: těžisko tvoří výchova pracovní, k níž se přimyká elementární výchova rozumová (poznávání podstaty přírodních a společenských jevů) a výchova mravní (poznávání mravních norem, hrdinských činů, náboženských obřa-

²⁰ Obraz prvobytné výchovy na základě etnografických výzkumů podrobně vykreslil Robert Alt ve spise „Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva“ (SPN, Praha 1959).

dů a celková adaptace jedince životnímu stylu rodné skupiny); nedílnou složkou je i výchova vojenská.

S rozpadem prvobytné společnosti dochází k *třídní diferenciaci* výchovy. Původně jednotná výchova mládeže se štěpí podle třídní příslušnosti, vzdělání, zvláště vzdělání vyšší, se omezuje převážně nebo výlučně na příslušníky vládnoucí třídy a veškerá výchovná činnost se koná na ideologické bázi této třídy, v duchu jejích názorů filozofických, politických, etických i estetických. V době přechodu od primitivního zemědělství k pastevectví, od matriarchátu k patriarchátu, k rodině, v níž má muž vedoucí postavení, se objevuje soukromé vlastnictví výrobních prostředků, narůstá sociální nerovnost a společnost se rozděluje na třídy vládnoucí a porobené. V této etapě dochází k oddělení rozumové a tělesné výchovy od výchovy pracovní. Vědomosti a tělesná zdatnost se stávají nástrojem upevnění třídní nadvlády; dětem otroků se vštěpuje pouze kázeň a pracovní dovednosti.

Třídní diferenciacie se výrazně projevila na *výchově v zemích starého Východu*. V Egyptě, Babylónii, Asýrii a Persii se od 4. tisíciletí př. n. l. vytvářejí mocné otrokářské despotie v čele s absolutistickým panovníkem, s organizovaným vojskem, kněžstvem a úřednictvem. V těchto zemích se poprvé setkáváme se školami, jejichž vznik těsně souvisí s rozvojem písma a s rozvojem některých vědních oborů jako astronomie, aritmetiky, geometrie a medicíny. Školy vznikaly při chrámech a při panovnických dvorech. Znalosti písma a vědních oborů se omezovaly na kněžskou kastu a na příslušníky vládnoucích rodů, byly sdělovány formou zasvěcení (jako poznatky svěřené bohům) a byly udržovány v tajnosti před širším okruhem obyvatelstva. Pouze v Egyptě existovaly písařské školy, které navštěvovaly i děti řemeslníků.

Výchova v antickém Řecku

S poměrně vyspělými výchovnými systémy se setkáváme ve starověku na půdě antického Řecka, které bylo tvořeno řadou městských států s různým typem otrokářského zřízení, z nichž nejvýznamnější byly Sparta a Atény. V obou těchto státech se vyvinuly zvláštní modely výchovy, které odpovídaly specifickým podmínkám dané společnosti.

Aristokratická Sparta byla zemědělským státem, kde 90 % obyvatelstva tvořili státní otroci (heiloti). K udržení nadvlády sloužila svobodnému obyvatelstvu vedle pevné vojenské organizace také výchova, která se uskutečňovala od sedmi do osmnácti let ve státní instituci, měla vojenský charakter a její hlavní složkou tvořila *příprava tělesná a branná*; zpěv a tanec se pěstovaly jako prostředek k podnícení odvahy a bojovnosti, znalosti čtení a psaní se opomíjely. Od osmnácti do dvaceti let konal mladý Sparťan vojenský výcvik, ve dvaceti letech vstupoval do vojska a teprve ve třiceti letech se stával plnoprávným občanem. Analogické tělesné a vojenské státní výchovy se dostávalo i dívkám.

A t é n y měly složitější poměry hospodářské (vedle zemědělství rozvitá řemesla a obchod), sociální (základní vrstvy obyvatelstva tvořily pozemková šlechta, finanční aristokracie, démos — svobodní řemeslníci, obchodníci a zemědělci — a otroci, kteří byli soukromým majetkem) i politické (původní aristokratické zřízení se mění v 5. století př. n. l. v otrokářskou demokracii). Rozvitý hospodářský, politický a kulturní život vyžadoval vyšší úroveň vzdělání mládeže. Cílem aténské výchovy byl *ideál krásy a dobra* (kalokagathia), který se uskutečňoval v syntéze výchovy tělesné, estetické, mravní a rozumové. Pracovní složku aténská výchova vylučuje, neboť fyzická práce byla považována za nedůstojnou pro svobodného občana.

Aténské školy byly soukromé a byly určeny pouze pro hochy (od sedmi do osmnácti let); platilo se v nich školné a proto vyšší stupeň škol navštěvovala jen malá část svobodné mládeže. Školy měly tři stupně. Elementární stupeň tvořila *škola gramatická* (učila číst, psát, počítat a kreslit a vzdělávala v základech gramatiky) a *škola kitaristická* (učila hře na kytaru a lyru, zpěvu, tanci, recitaci, hrám a sportům). Od třinácti do šestnácti let navštěvovali hoši střední stupeň — *palaistru*, jejímž hlavním obsahem byla — na rozdíl od naší školy — systematická tělesná výchova. Nejvyšším stupněm školy bylo *gymnasion*, kde hoši ve věku od šestnácti do osmnácti let pěstovali gymnastiku, osvojovali si vytríbené formy chování a účastnili se diskusí filozofických, politických a literárních. Od osmnácti do dvaceti let konali vojenskou službu (efebie) a ve dvaceti letech se stávali plnoprávními občany. Výchova dívek se uskutečňovala na rozdíl od Sparty výlučně v rodině a zaměřovala se hlavně k domácím pracím a k múzickému rozvoji. Tento přístup k výchově dívek souvisel s celkovým vyloučením žen z veřejného života. Srovnáme-li aténskou výchovu s jinými současnými i pozdějšími výchovnými systémy, musíme vyzvednout její mnohostranné zaměření, její důraz nejen na tělesnou složku, ale i na složku rozumovou (pěstování filozofie a politiky) a zvláště na složku estetickou (rozvoj v jednotlivých uměních, důraz na literární vzdělání, na řečnictví i na ladnost pohybu).

S dílčími pedagogickými postřehy i s ucelenějšími pedagogickými koncepcemi se setkáváme v dílech mnoha řeckých filozofů. Významný představitel starověkého atomismu *Demokritos* (460—370) vysoce docenoval význam výchovy pro rozvoj osobnosti; zdůrazňoval však, že s výchovou je nutno započít včas. *Sofisté* jako soukromí učitelé zprostředkovali živý styk mezi řeckými městy, učili řečnictví, popularizovali filozofii (jejich myšlení bylo charakteristické relativismem, sensualismem a subjektivismem) a přírodní vědy, zaměřené k praktickému využití (k plavbě a k obchodu). Vytvořili cyklus tří základních studijních oborů — gramatiku, rétoriku a dialektiku (tj. umění vést rozhovor), který později přijala scholastika.

Proti sofistickému relativismu a utilitární mravnosti staví *Sokrates* (469—399) učení o absolutní pravdě a o mravní dokonalosti. Nejvyšší mravní

ctností je podle něho moudrost, která se v činnostech projevuje jako statečnost, v oblasti citů jako uměřenost. Hlavní cíl výchovy vidí Sokrates v *rozvoji mravní stránky osobnosti*; výchova má směřovat ke stálému sebezdokonalování a k hledání pravdy. Při vyučování používá Sokrates dialogické metody, kterou vede žáka k tomu, aby sám hledal řešení problémů.

Ucelený pedagogický systém podal významný antický filozof objektivního idealismu Plátón (427–348), žák Sokratův, který vedl od roku 380 filozofické besedy v aténském gymnáziu Akademii (nazvaném podle heroa Akadema). Ve své *filozofii* chápe Plátón reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí; nejvyšší ideou je idea dobra, které jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti a jim pak ideje další, tvořící souvislou hierarchii hodnot. Poznání pojímá shodně se Sokratem jako vzpomínání duše na svět idejí. V *psychologii* vychází Plátón z dualismu těla a duše; předpokládá, že duše je nesmrtelná a že existovala a priori. Ze spojení duše s tělem vznikají její tři stránky: stránka rozumová, která tvoří základ duše a jediná pochází ze světa idejí, stránka volní a stránka citová, které zatemňují ideální vidění skutečnosti. V *etice* považuje Plátón za nejvyšší ctnost dobro; třem stránkám duše odpovídají pak tři významné ctnosti – moudrost, statečnost a uměřenost. Těmto třem ctnostem odpovídají v Plátónově *politice* tři skupiny svobodných občanů, tvořící ideální stát: filozofové, kteří řídí společnost, strážci, kteří ji brání, a řemeslníci se zemědělci, kteří produkují materiální statky, používající otroků. Tato koncepce státu byla později inspiračním zdrojem mnoha dalších utopických obrazů ideálního zřízení (Morus, Campanella, Cabot aj.).

Pedagogické názory Plátónovy navazují na jeho filozofii, psychologii, etiku a politiku a jsou vyjádřeny především v „Ústavě“ a v „Zákonech“. V „Ústavě“ koncipuje Plátón obraz společnosti, ve které filozofové a strážci nemají ani soukromý majetek, ani rodinu. Stát určuje nastávající manžele, reguluje populaci, děti jsou vychovávány společně v domovech, kam přicházejí matky a pečují jak o své děti, tak o děti cizí. V „Zákonech“ ustupuje od svých rigorózních představ, připouští rodinu a předpokládá rodinnou výchovu dětí. V Plátónově pedagogice jsou převzaty některé prvky aténské výchovy (idea harmonického rozvoje, důraz na múzickou výchovu, aténský školský systém) i některé prvky výchovy spartské (státní výchovný systém pro hochy i pro dívky, důraz na tělesnou výchovu a na otužování, přísný výběr učiva z hlediska výchovných cílů).

Již v předškolním věku předpokládá Plátón veřejnou výchovu dětí od tří let; hlavní obsah výchovné činnosti v tomto věku tvoří hry a vyprávění. Od sedmi let má mládež navštěvovat státní školy, a to odděleně pro hochy a pro dívky. Na elementárním stupni se děti učí číst, psát, počítat, hrát a zpívat. Ve středním školním věku je těžiště v tělesné výchově, ve starším školním věku pak přistupuje studium některých vzdělávacích předmětů (aritmetiky, geometrie, astronomie), prakticky zaměřených. Po tříleté efebii (17–20) let) se hoši, kteří neprokáží předpoklady k dalšímu studiu, stávají

vojáky. Od dvaceti do třiceti let následuje pro část mužů důkladné studium teoretické povahy; jednotlivé předměty (jako aritmetika, geometrie, astronomie, múzika) se studují nikoliv z praktických důvodů („pro kupování a prodávání“), ale z teoretických aspektů, směřujících k postihu podstaty jevů. Absolventi tohoto studia jsou podle Platóna připraveni pro odpovědná místa ve státních úřadech. Nejzpůsobilejší muži pak studují od třiceti do pětatřiceti let dialektiku, tj. nauku o ideách, která tvoří vrchol vzdělání, a jako filozofové jsou tak připraveni k vedení státu.

V naznačeném systému zaujmou některé základní myšlenky. Platón zdůrazňuje *politický význam výchovy* a celou výchovu koncipuje ve shodě s potřebami a zájmy společnosti. Jde mu o přípravu občanů, kteří budou úspěšně a odpovědně plnit své společenské funkce. Platón usiluje o *harmonický rozvoj jedince*: ve shodě se svým filozofickým racionalismem klade hlavní důraz na *výchovu rozumovou*, k níž se přimykají ostatní složky – výchova tělesná, mravní a estetická. Platón zdůrazňuje *teoretické zřetele* ve vzdělání proti jednostrannému praktikismu a u řídicích pracovníků plánuje studium do třiceti až pětatřiceti let. Poprvé vyslovil požadavek veřejné předškolní výchovy pro všechny děti. Platónovy pedagogické názory ovlivnily pedagogiku Aristotelovu, na ně navazoval středověk i renesance a z nich čerpali také utopističtí socialisté.

Významné pedagogické podněty přináší jeden z největších myslitelů starověku *Aristoteles* (384–322), dlouholetý žák Platónův, zakladatel aténského gymnázia Lykeion (355 př. n. l.). Aristotelova *filozofie* vychází z kritiky Platónova systému. Proti platónské představě transcendentálního světa ideí vidí Aristoteles existenci ideí ve věcech reálného světa; každý předmět je tvořen látkou a formou, forma je látkou materializována. Vnější svět je podle Aristotela reálný a smysly poznatelný. Ve své *psychologii* chápe tělo a duši jako látku a formu jednotného celku; na duši rozlišuje tři složky: rostlinnou (která řídí výživu a rozmnožování), živočišnou (které odpovídá citění a chtění) a rozumovou (umožňující poznávání a myšlení).

Aristotelova *pedagogika* vychází z jeho psychologické koncepce. Třem složkám duše odpovídají *tři složky výchovy*: tělesná, mravní a rozumová. Tak jako příroda spojila všechny tři složky duše, máme ve výchově *harmonicky sloučit všechny složky výchovy*. Konečným cílem výchovy je rozvoj nejvyšších stránek duše, tj. především složky rozumové. Výchova je podle Aristotela společensky podmíněna, je jedním z prostředků rozvoje státu. „Nejdůležitějším zákonodárcovým úkolem jest uspořádat výchovu mládeže.“²¹ Jako každý stát má jednotný cíl svého rozvoje, tak i *výchova všech občanů* (k nimž Aristoteles ovšem nepočítá otroky) *má mít jednotný cíl a má být státní*.

Do sedmi let se má výchova uskutečňovat v rodině. Jejím obsahem je

²¹ Aristoteles, *Politika*, Jan Laichter, Praha 1939, str. 259.

tělesný rozvoj, pěstování her a seznamování dětí se světem ve formě vyprávění. Od sedmi let doporučuje Aristoteles *státní školu* pro chlapce, dívky z veřejné výchovy (na rozdíl od Platóna) vylučuje. Škola má zajistit harmonický rozvoj tělesné, mravní a rozumové stránky žáků. Při vzdělávání mládeže varuje Aristoteles před praktikismem; připouští, že je třeba učit nezbytným požadavkům pro život, ale není člověka důstojné, aby ve vzdělání hledal jenom utilitární zisk. Tak například hudba nebo kreslení se nemají žákům stát pouhým užitečným řemeslem. V oblasti mravní výchovy zdůrazňuje vedle poznání mravních norem (jak požadovali Sokrates a Platón) úlohu mravních návyků a význam činnosti pro mravní rozvoj. Svými pedagogickými názory Aristoteles dále rozvinul mnohé ideje Platónovy, přiblížil je více reálnému životu a vedle složky racionální, kterou i on ve výchově mládeže staví na první místo, doceneuje více také složku emotivní a volní. I Aristoteles usiluje o harmonickou výchovu, v níž múzika a gymnastika hrají přední úlohu, a teoretické aspekty vzdělání staví jasně před aspekty praktické, i když ani ty nevyklučuje.

Římská výchova

Pojetí výchovy v antickém Římě se vyvíjelo v závislosti na rozvoji římské společnosti od prvobytného zřízení přes republikánskou éru k otrokářskému absolutistickému impériu. V rané fázi *prvobytné římské společnosti* (do 6. st. př. n. l.) existovala pouze rodinná forma výchovy a jejím cílem byla příprava zemědělce a vojáka. Těžisko výchovy bylo v pracovní složce (osvojení hospodářských a zemědělských prací), k ní přistupovala elementární výchova mravní (výchova úcty a poslušnosti k bohům, rodičům a ke starším občanům a výchova základních etických ctností – skromnosti, statečnosti a lásky k vlasti), výchova rozumová (umět číst, psát a počítat), výchova tělesná a vojenská (výcvik se zbraní, jízda na koni, zápas a plavání).

Změny hospodářského, politického a kulturního života v *římské republice* (od konce 6. století do roku 30 př. n. l.) měly svůj odraz v nové koncepci výchovy a ve vzniku nových výchovných institucí. Řím si postupně podmanil Apeninský poloostrov, za punských válek (264–146) se zmocnil nadvlády nad oblastí Středozemního moře a v roce 146 mu podlehl i Řecko. Obyvatelstvo se koncentruje do měst, příliv otroků zvyšuje bohatství vládnoucích vrstev, zároveň však vede k přezírání fyzické práce. Do římského státu proniká řecká kultura, řecká filozofie a literatura a řecký jazyk se stává jazykem nejvyšších vrstev. Spolu s řeckou kulturou se šíří i řecká pedagogika a od 2. století př. n. l. sledujeme příliv řeckých pedagogů do Říma.

Na počátku římské republiky se objevuje elementární soukromá škola – *ludus*, která učila základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), zákonům dvanácti desek a vychovávala v duchu republikánských ctností (jako byla

statečnost, pevná vůle, čestnost, pracovitost, uměřenost). Školní výchova se doplňovala přímou účastí na životě. Hoši navštěvovali porady na fóru i v senátu a vojenské tábory. Podle řeckého vzoru se postupně utváří systém škol gramatických a rétorských. Politické podmínky republiky, povinnost svobodného občana aktivně se podílet na politické práci v republikánských institucích, vystupovat a jednat v senátě a působit na voliče, daly vznik novému cíli výchovy – *výchově řečníka*. Řečník měl být orientován v soudobém vědění, měl znát literaturu, umět z paměti citovat a být zblhlý v řečnickém umění. Gramatická škola učila latinské a řecké gramatické a seznamovala mládež s řeckou a latinskou literaturou (s Homérem, Vergiliem, Horatiem ad). Na tuto školu navazovala škola rétorská, která učila rétorice, filozofii, matematice, astronomii a múzice.

Autokratické *římské impérium* (30. př. n. l. – 476) v čele s absolutistickým císařem, s rozsáhlou byrokracií a armádou klade před výchovu nové cíle: v elementárních školách vychovávat široké vrstvy oddané císaři a impériu, v gramatických a rétorských školách připravovat státní úředníky. Školy se postupně *zestátňují*, impérium má nedůvěru k soukromé škole jako možnému nositeli republikánských tradic. Učitel se stává státním úředníkem, školy jsou podřízeny státní inspekci. Ve významných centrech (v Římě, Aténách, Alexandrii, Konstantinopoli aj.) vznikají *státní vysoké školy*; nejdůležitější z nich byla v Alexandrii, tradičním centru helénistické kultury, která vznikla syntézou řecké a předoasijské kultury po výbojích Alexandra Makedonského koncem 4. století př. n. l. Alexandrijské Museum, založené 312 př. n. l., dalo vznik nejvýznamnějším pracím starověké vědy (Ptolemaiova geocentrická soustava, Euklidova geometrie, Archimédova mechanika) a bylo vybaveno největší starověkou knihovnou čítající sedm set tisíc papýrových svitků.

Pedagogické názory z konce římské republiky a z první fáze impéria nacházíme v dílech mnoha římských řečníků, vědců a filozofů. Marcus Tullius C i c e r o (106–43), významný republikánský orátor, viděl vrchol vzdělání v *řečnictví*. Za těžisko studia považoval rétoriku, historii a filozofii; přírodní vědy a gymnastiku podceňoval. Ve svých pracích požadoval individuální přístup k žákům a zmírnění kruté školní kázně. Jeho současník polyhistor Marcus Terentius V a r r o (115–25) přináší systém oborů, které mají tvořit obsah vzdělání; jde o sedmero věd, ustálených v pojetí alexandrijské školy a později převzatých středověkem (gramatika, dialektika, rétorika, aritmetika, geometrie, astronomie, múzika); k nim dále přistupuje medicína a architektura. Varro je obhájcem *výchovného realismu*, žádá oprít vyučování o názor a příklady, kritizuje přetěžování paměti vědomostmi a vysoce cení výchovnou úlohu matematiky.

Římský stoický filozof Lucius Annaeus S e n e c a (4. př. n. l. – 65) klade ve výchově důraz především na *mravní složku*. Mravnost si máme osvojit nikoliv planým poučováním, ale živým příkladem. Vyučování má být *přípravou na život* (non scholae, sed vitae discendum est – neučit se pro školu,

ale pro život), vrchol vzdělání má tvořit filozofie, jejíž smysl je v hledání pravdy. Na Senecu navázal pozdní římský stoický filozof Marcus Aurelius (121–180) svým požadavkem, aby výchova naučila člověka především mravně a rozumně žít. Důrazem na mravní stránku výchovy se k oběma stoikům přiřazuje řecký helenistický učelec, historik Plutarchos z Chaironeje (46–125). Výchova etických ctností, otužilost, pracovitost, pravdomluvnost a ovládání vášní stojí v centru pedagogické práce. Z tohoto hlediska Plutarchos zdůrazňuje výchovnou funkci dějepisu, poezie a matematiky. Z jeho pedagogických podnětů zaujme důraz na rodinnou výchovu, požadavek rovnocenného vzdělání pro muže i pro ženy i jeho odmítavý postoj k tělesným trestům.

Nejucelenější syntézu římského výchovného systému podal Marcus Fabius Quintilianus (38–96), řečník a právník, který se vzdal veřejné činnosti a věnoval se jako ředitel rétorické školy v Římě plně pedagogické práci. Své myšlenky shrnul v díle „O výchově řečníka“, které je první systematickou didaktikou. Cíl výchovy vidí Quintilianus v *přípravě řečníka*. Ústřední úloha v této přípravě připadá pěstování jazyka; ostatní předměty posuzuje především z tohoto hlediska, tj. jak přispívají hlavnímu cíli výchovy (tak například kladně hodnotí úlohu hudební výchovy, neboť slouží výchově řečníka tím, že pěstuje kvalitu hlasu, rytmiku řeči a cit pro správný pohyb).

Největší význam Quintilianova díla je v jeho obecných pedagogických principech. Quintilianus vyzvedá úlohu *školní výchovy* a staví ji před výchovu domácí. Škola podle něho umožňuje zvyknout si na styk s jinými lidmi, srovnávat se s nimi, poučit se z úspěchů i omylů jiných i soutěžit ve výsledcích práce, vede ke vzniku přátelských svazků a ke smyslu pro pospolitost. Učitelův přístup k žákům má vycházet z jejich individuality. „Někteří jsou uvolnění“, píše, „jestliže nad nimi nestojíš, jiní nesnášejí příkazy. Některé drží na uzdě strach, jiným bere odvahu. Některé ochromuje nepřetržitost, na jiné více působí náhlost.“²² Vysoké nároky klade na *učitele*, který má být žákům vzorem a příkladem, má mít široké a hluboké vzdělání, kladný vztah k mládeži, „jeho přísnost nemá být nevlídná, jeho laskavost lehkomyšlná“, má být při vyučování přirozený, trpělivý a neúnavný, při opakování chyb nemá být drsný nebo dokonce urážlivý. Tělesné tresty Quintilianus odmítá jako škodlivé, neboť vedou k zatvrzelosti.

V pedagogických koncepcích řeckých a římských myslitelů bylo shrnuto mnoho závažných podnětů, z nichž některé nebyly v antické praxi plně uvedeny v život a teprve po staletích je objevila a docenila renesanční Evropa. Antickému pedagogickému myšlení již byla vlastní idea harmonického rozvoje jedince, antika vytvořila koncepci poměrně rozsáhlého vzdělání jak teoretického, tak i praktického, spjatého s potřebami života, v an-

²² Otokar Chlup, Karel Angelis a kol., Čítanka k dějinám pedagogiky, SPN, Praha 1955, str. 30.

tickém světě se plně doceňuje škola a významné poslání vzdělaného učitele, který v každodenní výchovně vzdělávací práci zároveň usiluje o utváření žákovy mravního profilu. Stačilo, aby tyto podněty antického Řecka a Říma dopadly na úrodnou půdu rodící se měšťanské společnosti ve 14. až 16. století a daly tak vznik pedagogickým koncepcím a ideám, k jejichž plné realizaci přistupuje mnohdy teprve naše společnost.

Dočasný odklon od pedagogických idejí vrcholného antického světa, který sledujeme po mnoho staletí středověké evropské společnosti, nenastal náhle. Vlivem silícího *křesťanství* a zvláště po zeslátnění křesťanského náboženství ediktem milánským v roce 313 nabývá římská výchova postupně křesťanského charakteru a ideály klasické antické pedagogiky ustupují do pozadí, jsou opomíjeny nebo přímo odmítány. Negativní postoj křesťanství k antické kultuře se odrazil v pozdní římské výchově v mnoha směrech. V duchu raně křesťanské ideje „umrtvování těla“ je odmítán antický ideál gymnastické výchovy. I když se církev později, jak k ní přistupují příslušníci vládnoucích vrstev, zřiká asketických představ o umění jako o „hříšné hanebnosti“, připouští je toliko v přísně utilitaristickém pojetí jako prostředek, který slouží cílům a zájmům křesťanství.

Odmítavý postoj k antické filozofii, vědě a literatuře vede k redukcí jejich studia na školách i k jejich stále omezenějšímu pěstování v mnoha vědeckých centrech, což nepochybně ovlivnily i krajně neklidné válečné doby, vpády barbarů a narůstající rozklad impéria. Tato po generace trvajících tendence měla za následek, že se soustavně snižovala úroveň intelektuálního vzdělání a že významné vědecké poznatky antiky upadaly v zapomenutí. Vážná vědecká studia zatlačovala jednostranně vyzvedaná a ostře polemicky laděná teologie.

Asimilace antické a křesťanské kultury neprobíhala v celé římské říši jednotně. Na východě byl tento proces klidnější a mnozí významní křesťanští filozofové, například *Origines* (180–254) a jeho žáci, hledají formy, jak spojit křesťanskou výchovu s antickou tradicí. V západní části impéria dochází naopak u mnoha představitelů raně křesťanské ideologie, jako byli *Tertullianus* (150–230) nebo *Hieronimus* (331–420), k nesmiřitelnému potírání antické kultury. I *Augustinus* (354–430), jeden z hlavních tvůrců křesťanské pedagogické koncepce, připouští studium antických autorů jenom jako prostředek k jejich účinnějšímu potírání a ve spise „*De civitate Dei*“ (O státě božím) vidí hlavní cíl výchovy v pěstování víry, jíž se člověk stává občanem božího státu. Tak byly již v lůně rozpadajícího se antického světa položeny základy k nové koncepci výchovy, která měla být po staletí rozvíjena v různých obměnách ve středověké Evropě.

2. PEDAGOGIKA STŘEDOVĚKU A RANÉHO NOVOVĚKU

Středověká Evropa, sociálně diferencovaná na jednotlivé stavy i v rámci těchto stavů, s přísnou hierarchizací lenních vztahů a závislostí, zmítaná četnými feudálními válkami, si postupně vytváří nové výchovné systémy, odpovídající v každé oblasti stupni dosaženého hospodářského i kulturního vývoje. Vedoucí ideologie evropského středověku — křesťanství — tvoří ve všech těchto výchovných soustavách ústřední článek, k němuž podle potřeby přistupují v různé míře další složky výchovné práce. Prvky antické kultury a výchovy jsou přejímány jen potud, pokud jsou slučitelné s ideologickouází nové společnosti a pokud slouží potřebám středověkého světa.

Středověká škola a výchova

První školy, jejichž rozvoj můžeme sledovat od počátku středověku, byly školy církevní, zaměřené zprvu jenom k přípravě kněží, později i k výchově laického dorostu, zvláště šlechtické mládeže. Nejstarší církevní školy byly *školy klášterní*. Od roku 529, kdy byl založen první benediktinský klášter na Monte Cassinu v Itálii, prostoupila postupně celou středověkou Evropu síť klášterů různých řádů, z nichž mnohé se staly významnými centry hospodářskými i kulturními. Vedle zemědělství, řemesel a pěstování věd (ve středověkém smyslu) se mniši věnovali i vyučování mládeže. Klášterní školy byly jednak internátní (*schola interna*), kdy mládež po celou dobu studia bydlela v klášteře a musela se přizpůsobit klášternímu režimu, jednak externí (*schola externa*), kdy žáci docházeli do kláštera toliko na výuku. Vedle klášterních škol vznikají v sídlech biskupů *katedrální školy*, které připravovaly kněžský dorost. Církev i světští feudálové organizují konečně při farách i *farní školy*, jejichž hlavním úkolem bylo poučit mládež o základech křesťanství.

Východiskem vzdělání na církevních školách bylo pamětní osvojování modliteb a žalmů, abecedy, čtení náboženských textů, psaní a počítání. Těžiško studia tvořilo alexandrijské *sedmero svobodných umění* (*septem artes liberales*), skládající se z *trivia* (gramatika, rétorika, dialektika), které představovalo jazykový a formální vzdělanostní základ, a z *quadrivia* (aritme-

tika, geometrie, astronomie, musika), reprezentujícího základní středověké věcné vzdělání. Některé pozdější samostatné studijní obory byly ve středověku začleněny do sedmera (například právnické poznatky se sdělovaly v rámci rétoriky, zeměpisné, přírodopisné a lékařské vědomosti v rámci geometrie). Celé sedmero bylo orientováno převážně nábožensky v duchu středověké koncepce, že všechny nauky jsou „ancillae sacrae theologiae“ (služkami svaté teologie).

Základní metodou studia na církevních školách bylo mechanické pamětní osvojování látky v latinském jazyce, kterému žáci velmi často ani nerozuměli. Ve středověké škole neexistovala třída v našem smyslu (jako stálý kolektiv žáků téhož věku, kteří jednotně studují shodnou látku za učitelova vedení); učitel pracoval individuálně s jednotlivci, kteří byli často různého věku i různě pokročili ve studiu. Středověké vyučování charakterizuje tvrdá kázeň a časté používání tělesných a potupných trestů, které byly odrazem krutých středověkých trestních norem v soudnictví.

Vedle církevní výchovy se vytvořil ve středověku odlišný typ feudální výchovy — rytířská výchova, která měla připravit mladého šlechtice jako zdatného bojovníka za zájmy lenního pána a církve i jako dvorného společníka paní a dívek. Výchova budoucího rytíře měla několik stupňů: v sedmi letech byl hoch poslán na hrad jiného šlechtice; od sedmi do čtrnácti let konal jako páže službu u hradní paní (učil se vybraným formám chování, obsluze při stole, jízdě na koni a šermu), od čtrnácti do jednadvaceti sloužil jako zbrojnoš (panoš) feudálnímu pánovi (pečoval o jeho koně a zbraň, obsluhoval jej při stole, učil se bojovat) a v jednadvaceti letech byl pasován na rytíře. Obsah feudální výchovy tvořilo *sedmero rytířských ctností* (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy a skládání a zpěv veršů), k nimž přistupovala obvyklá středověká náboženská výchova. Tato rytířská výchova byla krajně jednostranná (obdobně jako v antice výchova spartská), zaměřená hlavně na složku tělesnou a brannou a opomíjela i elementární vzdělání (například v dovednostech číst a psát), které bylo výsadou církevních škol. Výchova šlechtické dívky se uskutečňovala buď také na cizím hradě, v klášteře nebo i v rodině a zaměřovala se hlavně k náboženství, hudbě, domácím pracím a ke kulturnímu chování.

Hospodářský rozmach vrcholného středověku, rozvoj měst, řemesel a obchodu, boj měšťanů za hospodářská a politická práva i rozmach kultury a narůstání odborných potřeb a zájmů vytvořilo již ve 12. století v jižní a západní Evropě podmínky pro vznik prvních novodobých vysokých škol — univerzit. Nejstarší italské univerzity se vyvinuly ve druhé polovině 12. století z odborných škol; z původní právnické školy vzniká univerzita v Božoni (1158), z lékařské školy se vyvinula univerzita v Salernu, přenesená v roce 1224 do Neapole. O nejstarší anglické univerzitě v Oxfordu je první zmínka již v roce 1178, cambridgeská univerzita se připomíná k roku 1231. První španělská univerzita vznikla v Salamance.

Jednou z vrcholných středověkých univerzit byla univerzita pařížská

(Sorbonna), založená na přímý podnět církve sloučením několika významných církevních škol v Paříži roku 1207. Sorbonna se stala evropským centrem teologických a filozofických studií a podle jejího vzoru byly zakládány další evropské univerzity většinou již z rozhodnutí panovníků a na základě potvrzení papežskou bulou. Tak Karel IV. založil v roce 1348 první středoevropskou univerzitu v Praze a krátce po ní vznikají univerzity v Krakově (1364), ve Vídni (1365), v Heidelbergu (1385), v Kolíně nad Rýnem (1388), v Erfurtu (1392) a v Lipsku (1409 v důsledku secese části pražských studentů a mistrů po vydání Dekretu kutnohorského), dále v Rostokách (1419) a od druhé poloviny 15. století pak vzniklo mnoho univerzit dalších (například v roce 1456 v Greifswaldu).

Univerzity měly zprvu internacionální charakter, vznikaly jako sdružení učitelů a žáků (universitas magistrorum et scholarum) s vlastní správou, jurisdikcí a s vlastním jménem a byly organizovány teritoriálně podle národů (například Karlova univerzita měla čtyři národy: český, bavorský, polský a saský). V čele univerzity stál rektor, jímž mohl původně být kterýkoliv člen univerzity (na italských univerzitách jím býval často urozený student), k rektorově ruce byla univerzitní rada, závažné problémy řešilo plénum všech členů univerzity.

Původně vznikaly univerzity jako samosprávné organizace, nezávislé ani na městech ani na církvi. Církev se však snažila od počátku uplatňovat svůj vliv i v těchto školách, určovat jejich profesory i obsah a pojetí učiva. Mezi univerzitami a církvi tak probíhal po staletí boj o autonomii. Organizačně tvořily univerzity obvykle čtyři fakulty: artistická, teologická, lékařská a právnická. Artistická fakulta měla přípravný charakter a vzdělávala v sedmeru svobodných umění; absolvent trivivia dosáhl titulu bakaláře, absolvent kvadrivia titulu mistra umění. Absolventi ostatních fakult, na které se vstupovalo po ukončení artistické fakulty, dosáhli titulu doktora. Délka studia na jednotlivých fakultách byla obvykle pět až sedm let, základními vyučovacími formami byly přednášky a disputace. Univerzity se staly prvními centry vyšší vzdělanosti v Evropě a jejich rozvoj trval často bez přerušení až do současné doby.

Z potřeb a iniciativy měšťanů vzniká v pozdním středověku nový typ škol těsněji spjatých s úkoly praktického života a s povoláním — m ě š ť a n ě šk o l y. Vzhledem k jejich specifickému charakteru usilovali měšťané o jejich vymanění z církevního vlivu a o jejich podřízení městské správě. Tak například byla v Čechách v průběhu husitské revoluce jejich správa přenesena na konšely. Městské školy se obvykle dělily na nižší a vyšší: nižší městské školy, dvouleté až tříleté, učily základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), latinské mluvnici a náboženství; vyšší městské školy, obvykle pětileté, podávaly žákům vybrané úseky z trivivia a kvadrivia. Poněvadž učily ve zjednodušené formě části sedmera svobodných umění, které v kompletní formě tvořilo studijní látku artistické fakulty, byly tyto vyšší městské školy někdy nazývány školy partikulární (částečné). Oba typy měst-

ských škol kladly ve srovnání s církevními školami zvýšený *důraz na praktické zřetele ve vzdělání* a právem je můžeme chápat jako přímé předchůdce pozdějších základních a středních všeobecně vzdělávacích škol.

Vyučovacím jazykem byla původně i v městských školách latina. Postupně se však v nižších městských školách začíná prosazovat mateřský jazyk, který měl zpřístupnit první počátky čtení a psaní. V Čechách jsou tyto české městské školy označovány termínem školy dětinské. Vedle nich vznikají soukromé elementární školy – školy pokoutní (postranní), které učily základům čtení a psaní.

Dokladem koncepce i stylu pedagogické práce v městských školách jsou dochované *školní řády*. V 16. století se v Čechách sama Karlova univerzita, jejíž pravomoci po odborné stránce podléhaly partikulární školy, ujala úkolu zpracovat vzorové školní řády. První sepsal rektor Jan Hortensius v roce 1539. V roce 1586 vychází školní řád rektora Karlovy univerzity Petra Kodicilla z Tulechova, v roce 1598 řád zpracovaný rektorem Martinem Bacháčkem z Nauměřic a konečně roku 1609 řád zpracovaný rektorem Mikuláše Troila a Vavřince Benedikta z Nudožer. Tento zájem univerzity o nižší typy škol a snaha o jejich přímou podporu je třeba hodnotit jako progresivní tradici v dějinách českého školství.

Renesanční pedagogika

Vývoj evropské společnosti ve 14. až 16. století je charakteristický prudkým rozmachem hospodářským i kulturním, provázeným v mnoha oblastech i mohutným hnutím sociálně politickým (jako bylo hnutí husitské nebo selská válka v Německu). Města, jejichž rozvoj můžeme sledovat již v pozdním středověku, dále mohutní a bohatnou, rozvíjí se obchod a vedle specializované, cechovně organizované malovýroby počínají na jihu a na západě Evropy pracovat již první manufaktury. Objevení Ameriky v roce 1492, obeplutí Afriky v roce 1498 a další objevné cesty otevírají netušené možnosti poznání, obchodu a výrobě. Lidská společnost začíná docenovat význam přírodovědeckého bádání (matematiky, astronomie, fyziky, biologie), heliocentrický názor boří strnulé představy středověku o Zemi jako centru všehomíra, lékařské vědy opouštějí neplodnou scholastickou dedukci a rozvíjejí soustavný anatomický a fyziologický výzkum lidského těla. Jména jako Koperník, Kepler, Galileo, Paracelsus, Servet nebo Hervey znamenají skutečnou revoluci ve vědě. Vynález knihtisku vytváří předpoklady pro nebývalé rozšíření nových poznatků i pro vyšší formy vzdělávací práce.

V této situaci poznává západní Evropa znovu antický svět v jeho pravé podobě, k čemuž jistě přispěla i emigrace řeckých učenců na Západ po dobytí Cařihradu tureckými vojsky v roce 1453. Proti středověkému asketismu a kultu posmrtného života staví renesanční filozofie koncepci *zdra-*

vého aktivního člověka, radujícího se ze života, harmonicky rozvitého, vzdělaného v jazycích, ve vědách i v umění. Tento nový humanistický postoj k životu se odrazil i v oblasti umění, které jak v literatuře (Petrarca, Boccaccio, Chaucer, Ariosto, Tasso, Rabelais) a v hudbě (Orlando Lasso, Palestrina), tak zvláště ve výtvarnictví (Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffael, Dürer, Bruegel) dosahuje jednoho ze svých vrcholů.

Renesanční koncepce člověka našla svůj výraz i v *nových názorech na výchovu mládeže*. Od konce 14. století se setkáváme v Itálii s mnoha pedagogy, kteří hledají nové cesty výchovné práci a usilují o to, aby místo neplodné a formalistické scholastické výchovy i místo praktické, ale jednostranné výchovy rytířské byla rozvíjena nová výchova, která by po příkladu antiky, především Plutarcha a Quintiliana, slučovala potřeby státu se svobodou individua a principy antické s předpisy křesťanskými.

Proti dosavadní klášterní výchově vystoupil Petrus Paulus Vergerius (1349–1428). Požaduje, aby výchova vycházela z nadání a náklonností žákových, vedle tradičních disciplín klade důraz na studium dějepisu a přírodopisu a vyžaduje, aby učitel především pěstoval žákovu soudnost a nikoliv jenom paměť. Od mládí si má hoch zvykat na fyzickou práci a má se učit sebeovládání, střídmosti, skromnosti a kulturnímu chování. V obsáhlém díle „O výchově dítek“ se pokusil Mapheus Veggius (1406–1458) podat nástin výchovy od nejtělejšího věku. Dítě se má záhy otužovat a má být vedeno k dobrým mravům; odsuzuje trestání vyhrůžkami, nadávkami nebo bitím a varuje před strašením dětí. Klade důraz na kvalitní vzdělání, jehož těžiště jako humanista vidí především v četbě a studiu klasiků (Ezopa, Sallustia, Vergilia).

Vittorino da Feltre (1378–1446) buduje svou výchovnou instituci nového typu (casa giocosa – dům radosti) za městem na břehu jezera uprostřed luk a lesů a snaží se v ní uplatnit některé nové výchovné zřetele. Centrum vzdělání vidí ve studiu klasických jazyků a literatury; usiluje o to, aby žáci látku rozuměli a samostatně tvořili; vedle racionální stránky věnuje zvýšenou pozornost tělesné a estetické výchově (chce vychovávat krásou prostředí a přírody); v mravní výchově vyzvedá úlohu příkladu, žádá odstranění tělesných trestů a zavádí žákovskou samosprávu.

S četnými podněty jak koncipovat novou výchovu mládeže se setkáváme v německé renesanční pedagogice. Rozhodný odpůrce scholastiky Rudolf Agricola (1443–1485) spatřoval hlavní úkoly vyučování v tom, aby se žáci naučili jednak správně myslet, jednak své myšlenky správně vyjadřovat. Četbou antických spisovatelů si mají žáci osvojit sloh, který vyniká věcnou správností a elegancí formy. Při studiu mají žáci textu vždy rozumět, osvojenou látku si přesně uchovat v paměti a na základě poznatků získaných z knih samostatně tvořit.

Významnou postavou renesanční pedagogiky je Desiderius Erasmus z Rotterdamu (1567–1636), důsledný racionalista, který vykládá svobodně Písmo, obhájce osobní svobody proti útlaku církve a nadšený ctitel

antiky. Je přesvědčen o rozhodujícím významu výchovy ve vývoji jedince, musí se s ní ovšem začít v útlém mládí. Centrum vzdělání mají podle Erasma tvořit klasické jazyky, poznání slov má předcházet před poznáním věcí, škola má věnovat péči pěstování latinského stylu. Ostatním naukovým předmětům věnuje daleko menší pozornost (stačí se jich jen dotknout), stejně jako výchově tělesné. Vyučování má být podle něho zábavné, zajímavé, snadné a přístupné.

Dále než německá renesance pokročili myslitelé španělští a především francouzští. Španělský humanista Juan Luis Vives (1492–1540), působící na četných západoevropských univerzitách, rozpracoval výchovný systém, který je po mnoha stránkách již předzvěstí dalšího vývoje a z něhož čerpali četní pozdější pedagogičtí reformátoři. Také Vives staví do centra vzdělání jazykový rozvoj žáků. Proti středověkému latinskému univerzalismu však hájí práva mateřského jazyka, z něhož máme vycházet při studiu jazyků dalších, a to nejen klasických, ale i moderních. V jazykovém vyučování vyzvedá do popředí četbu proti tradiční gramatice. Vedle jazyků klade důraz na studium přírodních věd (astronomie, geografie, botaniky, zoologie a fyziky) a historie, v které vidí učitelku životní moudrosti. Bohaté podněty poskytuje Vives také na úseku metodickém. Veškeré vyučování má jít přirozenou cestou od dojmů k představám a k myšlení. Žáky je třeba vést k samostatnosti; mají sami pozorovat a zkoumat přírodu, konat pokusy i pitvy a navštěvovat dílny řemeslníků. Učitelé mají přizpůsobit vyučování individualitě žáků, mají s nimi zacházet mírně a laskavě a nemají je přetěžovat; dostatek času mají věnovat tělesným cvičením a hram. V koncepci dívčího vzdělání však Vives nepřekročil hranice středověku: dívky mají být vychovávány ve zdrženlivosti a skromnosti.

Kritiku současné výchovy i koncepci nové výchovy mládeže podal ve svém satirickém románě „Gargantua a Pantagruel“ významný francouzský myslitel, filozof, teolog, lékař a spisovatel François Rabelais (1495 až 1553). Současné výchově vytýká přetěžování paměti neživými a nepotřebnými vědomostmi, verbalismus, autoritářství a zanedbávání fyzického rozvoje. V koncepci nové výchovy zdůrazňuje několik momentů typických pro renesanci. Souběžně s duševním žakovým rozvojem má pedagog zajistit účinnou *tělesnou výchovu*, opírající se o gymnastiku, sporty i o tělesnou práci a zachovávající důležité zřetele hygienické. V rozumové výchově Rabelais vyzvedá *návrat k přírodě*. Veškeré poznání má vycházet z přírody, pozorování a pokusy mají doplnit tradiční studium z knih a přírodní vědy mají tvořit ústřední složku vzdělání. Rabelais je obhájcem *reálného vzdělání* a jako jeden z prvních doporučuje v novodobé pedagogice uplatňování principu názornosti. Vedle přírodních věd vidí druhé centrum vzdělání ve studiu klasických jazyků a v četbě klasické literatury, zvláště řecké. Mravní výchovu chce opírat o nedogmatické náboženství a o pracovitý život. Zdůrazňuje také *estetickou výchovu* mládeže, poznávání různých druhů umění a osvojování uměleckých dovedností.

O reformu středních a vysokých škol ve Francii usiloval filozof, působící od roku 1551 na nově založené královské koleji v Paříži, nesmiřitelný odpůrce scholastiky Pierre de la R a m é e (1515–1572). Zasazoval se o to, aby bylo studium zkráceno a aby byly odstraněny neplodné formy scholastického vyučování. Zavrhoval disputace, požadoval reformu logiky, která by měla vycházet z analýzy přirozeného myšlení, a modernizoval vyučování gramatické, ve kterém zdůrazňoval málo pravidel, ale mnoho cviku. Usiloval o vědeckou literaturu psanou francouzsky, aby umožnila vzdělání i těm, kterým bylo dosud uzavřeno pro neznalost latiny. Jako hlavní pedagogické principy vyzvedá přirozenost (přirozený postup ve vyučování), systematickost (přísnou systematizaci učiva) a praxi (žáci mají samostatně pracovat a aplikovat poznatky, neboť nejsou stroje na memorování).

Vrcholu dosahuje francouzská renesanční pedagogika v díle spisovatele a filozofa Michela de M o n t a i g n e (1533–1592). Ve svých esejích věnovaných pedagogické problematice (O pedantismu, O výchově dětí) požaduje Montaigne od začátku změnit celou koncepci výchovy. Chce především *omezit memorování a pěstovat úsudek a samostatnost*. „Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy.“²³ Veškeré vzdělání má vycházet z pozorování života, učitel nemá žákům vnucovat určité mínění, ale vést je, aby se učili samostatně rozhodovat a hledat pravdu. Montaigne varuje před jednostranným přeceňováním vzdělání a na první místo staví při výchově *rozvoj charakteru*; vědění má být jen prostředkem ke konečnému cíli – mravnosti. „Snažíme se jen naplnit paměť, a soudnost a svědomí necháváme prázdné.“²⁴ Proto Montaigne zdůrazňuje čerpat z dějin především mravní naučení a neosvojovat si pouhá historická data, proto i studium filozofie chápe jako přípravu k tomu jak správně žít. Poněvadž ve škole nelze na žáky působit individuálně a výchova rodičů je nesoustavná, považuje za nejvýhodnější individuální výchovu soukromým vychovatelem. Vyučování má být hravé, zajímavé, bez násilí a bez útrap. Montaignovy četné podněty působily na pozdější generace pedagogických myslitelů, mimo jiné na Bacona, Locka i na Rousseaua.

Na anglické půdě poskytli rozvoji novodobé pedagogiky četné podněty filozof a politik Francis B a c o n (1561–1626). Ve svých dílech „Instauratio magna“ a „Novum organon“ podal kritiku scholastického myšlení a rozebral falešné pojmy a ideje (idoly mysli); ukázal, že místo studia Aristotela je třeba ptát se samé přírody a dosavadní dedukci nahradit induktivní metodou vědeckého výzkumu. Důraz na empirii a indukci promítá i do pedagogické práce. Vyučování je třeba *přizpůsobit žákově individualitě* a postupovat vždy *od známého k neznámému, od snadného k nesnadnému, od zna-*

²³ Michel de Montaigne, Eseje, Odeon, Praha 1966, str. 327.

²⁴ Tamtéž, str. 230.

losti věci ke slovům. Proti tradičnímu verbalismu staví *pedagogický realismus*, proti dogmatické metodě *metodu induktivní*.

Na sklonku renesance se setkáváme i s *prvními pokusy o koncepci socialistické výchovy* v dílech raných utopických socialistů Mora a Campanelly. Anglický humanista Thomas More (1478–1535) podal ve své „Utopii“ obraz ideálního státu, založeného na rovnosti, demokracii a majetkovém komunismu. V tomto státě předpokládá *všeobecnou školní docházku* pro chlapce i pro dívky, *vyučování v mateřském jazyce a harmonickou výchovu rozumovou, tělesnou i pracovní*. Vedle studia klasických jazyků klade důraz na soustavné poznávání přírodních věd, dialektiky a múziky. Vyučování se má opírat o pozorování a o zkušenosti žáků. Výchova k práci je organickou složkou všeobecné výchovy; všichni pracují na polích, v dílnách, každý se vyučí alespoň jednomu řemeslu.

Obdobný obraz jednotné výchovy mládeže nastínil italský filozof Tommaso Campanella (1568–1639) ve svém utopicko-socialistickém díle „Civitas solis“ (Sluneční stát). Obsah vzdělání tvoří podle Campanelly všechny disciplíny, především pak přírodní vědy. Všem se mládež učí *podle názoru*, na základě pozorování skutečných předmětů a jevů i na základě jejich obrazů, vymalovaných na stěnách domů „slunečního města“. Všichni bez rozdílu se zároveň rozvíjejí ve všech uměních a v tělocviku. Stejně jako More považuje i Campanella za významnou složku výchovy *pracovní činnosti*; žáci navštěvují dílny, účastní se polních prací i chovu dobytka. Veškerá výchova směřuje k práci, neboť v tomto státě všichni občané pracují a „toho považují za vznešenějšího a zdatnějšího, kdo se naučí více řemeslům a rozumněji je dovede provozovat.“²⁵

Naznačené koncepcce některých renesančních myslitelů zřetelně dokumentují, že *v renesanci byla jednak obnovena přerušovaná kontinuita s antickým pedagogickým myšlením, jednak byly položeny základy moderních pedagogických snah*, jejichž plné uskutečnění zůstává i dnes mnohdy jen přáním četných pedagogických teoretiků. Renesance znovu vyzvedla *ideál harmonického rozvoje osobnosti*, kde vedle rozumové složky má být pěstována také složka tělesná, mravní, estetická a v neposlední řadě i pracovní. Renesance zaujala odmitavý postoj k verbalismu, pasivitě a autoritářství středověké školy a zdůraznila *pedagogický realismus, aktivitu žáků* a jejich tvůrčí hledání pravdy. Jestliže zprvu viděli renesanční pedagogové centrum vzdělání především ve studiu klasických jazyků a antické literatury, pak postupně proniká snaha opřít vzdělání o mateřský jazyk a o studium přírodních věd. Renesanční univerzalizmus a víra v lidské síly se jasně zrcadlí i v rozsahu vědomostí a dovedností, které si má mládež osvojit. Idea polyhistorického vzdělání ve všech vědách, uměních a řemeslech, s níž se ještě setkáváme v pozdně renesanční syntéze Jana Amose Komenského, zřetelně

²⁵ Tomáš Campanella, Sluneční stát, Jan Laichter, Praha 1934, str. 11.

kontrastuje s pozdějšími snahami o utilitárně a prakticisticky zúžený okruh vzdělání. Smělost renesančních myslitelů i jejich náročnost na všestranné hluboké vzdělání a výchovu může být ještě v naší době po mnoha stránkách inspiračním zdrojem při hledání nových modelů výchovné práce.

Pedagogika reformační a protireformační

Pedagogické ideje renesančních myslitelů našly ve své době pouze částečné a značně omezené uplatnění v praktických snahách reformační a protireformační pedagogiky, která všechny nové podněty hodnotí a transformuje z hlediska svých úzce konfesijních a utilitárních cílů. Typickým dokladem takového přístupu je pedagogická koncepce německé reformace a pedagogika katolické protireformace, reprezentovaná jezuitským školstvím.

Pedagogické názory představitele německé reformace Martina Luthera (1485–1546) se měnily ve shodě s jeho názory sociálními a politickými. V první etapě svého vývoje usiloval o povinnou školní docházku veškeré mládeže. Vyzýval městské správy, aby zřizovaly *městské školy* v národním vyučovacím jazyce, které by učily základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), náboženství a církevnímu zpěvu, a to veškerou šesti- až sedmi-letou mládež. Charakter této školy měl být přísně konfesijní a nacionální. V druhé etapě svého vývoje, kdy ustupuje od svých revolučních zásad a distancuje se od sociálních hnutí Velké selské války, opouští Luther ideu všeobecné elementární školy a zaměřuje se na koncepci výběrové *školy latinské*, která by využila humanistického vzdělání ve prospěch protestantismu.

Učební plán latinské školy vypracoval roku 1528 Lutherův spolupracovník, profesor vitemberské univerzity Filip Melancton (1497–1560). Jeho *Saský školský řád* předpokládá tři třídy, ve kterých obsah vyučování tvoří osvojování latinského jazyka, studium gramatiky a četba římských spisovatelů; jak mateřský jazyk, tak realie se vylučují. Johann Sturm (1507–1589) zřizuje roku 1538 ve Strasburku desetitřídní *gymnázium*, zaměřené výhradně ke studiu latinského a řeckého jazyka. Teprve koncem 16. století se zavádí v tomto gymnáziu také matematika, geografie a historie. Obdobná gymnázia se zřizovala i v jiných německých městech.

Vliv německé reformace se projevil i na půdě univerzit. Protestantismus zprvu odmítal katolický dogmatismus, konzervatismus a náboženskou nesnášenlivost. Brzy se však *protestantské univerzity* staly obdobnými teologicky orientovanými vysokými školami jako univerzity katolické. Katolickou dogmatiku nahradila dogmatika protestantská, vyučování se opět soustředilo k teologickým otázkám, narůstala náboženská nesnášenlivost. Protestantický novoscholasticismus se v mnoha směrech nelišil od tradiční scholastiky.

Oporou protireformační pedagogiky se stává od poloviny 16. století *jezuitské školství*. Jezuitský řád (Societas Jesu), založený španělským důstojníkem a náboženským fanatikem Ignácem z Loyoly v roce 1540, považoval výchovu vedle kázání a zpovědi za rozhodující nástroj protireformačního boje. Kamkoliv jezuité přicházejí, snaží se proto co nejdříve vybudovat vlastní školy. Mají-li v roce 1616 v katolické Evropě již 372 kolejí, roku 1710 tvoří síť jejich škol v Evropě 612 institucí.

Jezuitská kolej byla internátní škola, poskytující střední a vyšší vzdělání, jejímž charakteristickým rysem byla snaha, aby učitelé maximálně ovlivňovali své žáky a aby odstraňovali všechny mimoškolní výchovné vlivy. Do kolejí se přijímaly tři skupiny žáků: hoši z vlivných a bohatých katolických rodin; nekatolíci z významných rodin, které měla škola získat pro katolictví; nadaní hoši chudobných rodičů, kteří byli vychováváni na oddané bojovníky katolické církve. Obsah vyučování stanovil školní řád z roku 1599, který byl na svou dobu velmi vyspělý a platil až do 19. století. Předpokládal *šestitřídní latinskou školu*, jejíž těžiště bylo ve studiu latiny, teologie a sedmery svobodných umění. Mateřského jazyka se používalo jenom v nejnižších třídách při věcném vyučování, později se jeho používání trestalo. Nejvíce času zabíralo náboženství, latina a rétorika, reálie se pěstovaly jen příležitostně. Velkou péči věnovala jezuitská škola tělesné výchově (jízdě, šermu, plavání, hrám); oblíbeným výchovným prostředkem byly didaktické divadelní hry.

Jezuitská pedagogika zaměřila zvýšenou pozornost na problematiku didaktickou. Učivo je podrobně rozplánováno na měsíce, týdny i dny, každá hodina je metodicky propracována (v přípravě věnují učitelé pozornost i takovým momentům, jako je intonace mluvy, gesto, mimika nebo osvětlení třídy), látka se pravidelně procvičuje a opakuje (na počátku a na konci každé hodiny, na konci týdne, měsíce i roku), při vyučování se využívá názorných pomůcek. Kázeň se udržuje systémem odměn a trestů (tělesné tresty jsou vyloučeny, nahradily je však tresty potupné jako oslovská čepice nebo oslovská lavice), mezi žáky se pěstuje řevnivost a uplatňuje se systematický dozor, který mnohdy nabývá forem slídění, udavačství a špehování. Takto pojatá mravní výchova vedla nutně k akolektivismu, vzájemné nedůvěře a neupřímnosti a měnila se často v drezúru k slepé poslušnosti.

3. PEDAGOGICKÝ SYSTÉM JANA AMOSE KOMENSKÉHO

Renesance inspirovaná antickou přinesla v pedagogické oblasti bohaté podněty týkající se jak obecné koncepce výchovy, tak jejího obsahu, jejích forem a metod i její organizace. Nebylo ovšem v silách renesančních myslitelů, aby tyto nové ideje uvedli v ucelený a vnitřně uspořádaný systém. Tento úkol měla splnit teprve díla velkých myslitelů 17. a 18. století, kteří položili trvalé základy novodobé evropské pedagogice.

První z velkých novodobých pedagogických systémů vytvořil český pedagog Jan Amos Komenský. Jeho rozsáhlé rukopisné práce, objevené v posledních desetiletích v leningradské knihovně Saltykova-Ščedrina, v knihovně Franckova sirotčince v Halle nad Sálou a v londýnské pozůstatosti mnohaletého přítele Komenského Samuela Hartliba, nám dnes umožňují hlouběji a všestranněji pochopit a ocenit velikost osobnosti Komenského, než jak tomu bylo v době renesance jeho díla a jeho idejí v 19. století nebo na počátku našeho století. V Komenském dnes nevidíme pouze velkého „učitele národů“, pedagogického myslitele, jehož vzdělávací a výchovné ideály ovlivnily světovou pedagogiku, nýbrž i významného českého utopistu, jehož „Všeobecná porada o nápravě věcí lidských“ se řadí po bok Morově „Utopii“, Campanellovu „Slunečnímu státu“ a Baconově „Nové Atlantidě“. Humanismus Komenského i jeho snaha pomoci výchovou k povznesení národa vyústily v plán přestavby celé lidské společnosti.

Život a dílo Jana Amose Komenského

O mládí Jana Amose Komenského nemáme mnoho zpráv. Narodil se 28. března 1592 v Nivnici u Uherského Brodu, záhy osiřel a jako dvanáctiletý chlapec odchází k tetě do Strážnice, po jejímž vypálení prchá zpět do Nivnice, kde nachází útulek u svého poručníka. Systematického vzdělání nabyt teprve od šestnácti let na bratrské škole v Přerově, kde již po třech letech dokončuje studia a v roce 1611 odchází na vysoké školy do Německa, a to nejprve na akademii v Herbornu a pak na univerzitu v Heidelbergu.

Studium na těchto vysokých školách dalo Komenskému vedle hlubokých

vědomostí teologických a filozofických i mnoho podnětů k jeho celoživotním tvůrčím záměrům. Pod vlivem svých učitelů začíná pracovat na široce koncipované a po celý život rozvíjené vševědě – pansofii. Po vzoru Jana Alsteda sbírá materiál k Divadlu veškerenstva věcí, které mělo v dvaceti osmi knihách shrnout všechno lidské vědění. Na toto nedokončené dílo navázal později svou vševědou, která již neměla být jen shrnutím a utříděním soudobých vědomostí, ale i prostředkem k tomu, aby lidé na základě stejných pojmů stejně mysleli a racionálně řešili vzájemné rozpory. V Herbornu začíná Komenský také pracovat na svém Pokladu jazyka českého, který měl ve formě slovníku shrnout všechno jazykové bohatství češtiny, jak to o dvě stě let později uskutečnil Josef Jungmann. V době Komenského vysokoškolských studií najdeme však i kořeny jeho celoživotní práce pedagogické. Jeho učitel Alsted ho upozornil na reformní snahy německého pedagoga Wolfganga Ratka, o které se Komenský živě zajímal; později se na Ratka obrátil i s žádostí o radu a s návrhem na spolupráci, avšak Ratke, skrývající se před pronásledováním církevních nadřizených, mu neodpověděl.

Na jaře roku 1614 se Komenský vrací do vlasti. Je ustanoven učitelem na bratrské škole v Přerově a po roce odchází jako kazatel a správce bratrského sboru do Fulneku, kde věnuje velkou péči výchově svěřené mládeže. Fulnek se stává i místem jeho rodinného štěstí. Po bělohorské bitvě se zloba katolických vítězů obrací především proti ideovým vůdcům nekatoliků – proti bratrským kněžím. Komenský musí opustit rodinu, skrývá se na různých místech severní Moravy, až posléze nachází dočasný úkryt na panství Karla st. ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí, kde žije ve stálých obavách z pronásledování a kde také dostává zprávu o smrti své manželky i obou dětí. V těchto okamžicích životní nejistoty a bolesti vzniká jeho veliké básnické dílo *Labyrint světa a ráj srdce*, ve kterém podrobuje soudobou společnost přísné kritice a ukazuje, že v tomto světě není nic než „matení a motání, kolotání a lopotování, mámení a šalba, bída a tesknota a naposledy omrzení všeho a zoufání“.²⁶ Z tohoto světa klamu, nenávisti a zoufalství nevidí Komenský jiného východiska než návrat do ráje srdce. Když se stupňuje tlak na Žerotína, aby propustil z ochrany bratrské kněze, odchází Komenský v roce 1625 na panství Jiříka Sádovského ze Sloupna v Podkrkonoší; za stupňované perzekuce nekatoliků prchá nakonec s ostatními bratřími v zimě roku 1628 do polského Lešna. Zde se stává nejprve učitelem a později ředitelem bratrského gymnázia.

Komenský stejně jako ostatní čeští exulanti nevěřil v dlouhý exil. Bylo třeba se připravit k reformě českého státu, jejímž základem se měla stát nová výchova a nová školská soustava. Proto se Komenský vrací k dřívějším pedagogickým náčrtům a promýšlí plán reorganizace školy, ve které

²⁶ Jan Amos Komenský, *Labyrint světa a ráj srdce*, Grafická unie, Praha 1939, str. 5.

by se účinnější výchova mládeže zajistila novým výběrem a uspořádáním učiva, novými učebnicemi a pomůckami a novými vyučovacími a výchovnými metodami. Tak po několikaleté práci dokončuje svou česky psanou „Didaktiku“. Po nezdařeném vpádu Sasů do Prahy v roce 1632 však pohasly naděje emigrantů na brzký návrat do vlasti a proto Komenský překládá svou „Didaktiku“ do latiny, aby mohla sloužit i jiným národům k zlepšení jejich školství. S touto prací byl hotov roku 1638, avšak s jejím vydáním pro nepříznivou kritiku rukopisu otálel, takže vyšla až jako součást „Veškerých spisů didaktických“, vydaných v Holandsku v r. 1657.

Velká didaktika (Didactica Magna) je základní pedagogické dílo Komenského, ve kterém podal soustavné vysvětlení, jak „naučit všechny všemu“. Ve všech městech a obcích mají být zřizovány takové školy, „aby všechna mládež obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla být vzdělávána ve vědách, uhlazována ve mravech, naplňována zbožností a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu přítomnému i budoucímu, stručně, příjemně a důkladně“.²⁷

Již v těchto úvodních myšlenkách „Velké didaktiky“ je zřetelně vyjádřen Komenského pedagogický demokratismus, realismus a humanismus. Z rovnosti všech lidí před bohem vyvodil rovné právo všech dětí — chlapců i dívek, bohatých i chudých — na vzdělání. Mládež je třeba vzdělávat ve vědách i v tom, čeho je třeba k životu. Po vzoru velkých renesančních pedagogů Komenský důsledně žádá vyloučit z učení vše zbytečné a nepotřebné pro život a opřít se o poznání věci a jevů, jak o nich pojednávají jednotlivé vědy. Osvojování nových poznatků se má zároveň dít „příjemně“, má se opírat o zájem žáků, který proto musíme probouzet dříve, nežli přikročíme k vlastnímu učení. Školy mají být „dílnami lidskosti“, nikoliv „mučírny ducha“. Revolučnost těchto pedagogických myšlenek pochopíme, uvědomíme-li si, jak vypadala obvyklá středověká škola. Žáci memorovali rozsáhlé latinské texty, kterým nerozuměli, místo přímého poznávání přírody si osvojovali výroky starověkých učenců o přírodě, každý pracoval samostatně a nezávisle na ostatních žácích ve třídě, vládly přísné tresty za nejmenší neznalost nebo provinění. A tu Komenský žádá vycházet z mateřského jazyka, opírat se o pozorování přírody a života, při poznávání co nejvíce využívat všech smyslů, učební látku nejdříve pochopit a pak si ji osvojit, zaměřit se pouze na ty poznatky, které jsou nutné pro život a systematicky postupovat od blízkého, jednoduchého a konkrétního ke vzdálenějšímu, složitějšímu a abstraktnějšímu. Proti individuálnímu vyučování zavádí vyučování hromadné; všichni žáci se učí za pedagogova vedení téže látky podle jednotných učebnic a pomůcek a jednotnými vyučovacími metodami.

V posledním oddíle „Velké didaktiky“ rýsuje Komenský plán nové škol-

²⁷ Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Svazek I, SPN, Praha 1958, str. 41.

ské organizace. Východiskem jsou mu čtyři věková období po šesti letech: dětství, chlapectví, jinošství a mužný věk. Každému období odpovídá jeden školský stupeň: v každém domě má být škola mateřská (tou rozuměl rodinnou výchovu), v každé obci, městečku nebo vesnici škola obecná, v každém městě škola latinská, v každém království nebo i v každé větší provincii akademie. Poprvé se tu objevuje myšlenka jednotné školy, kterou Komenský zdůvodnil argumenty podnes platnými: „My máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému. Musí tedy být vedeni pospolu jednou cestou, kam až mohou býti vedeni pospolu, aby se navzájem všichni povzbuzovali, podněcovali a bystřili.“²⁸

Spolu s „Velkou didaktikou“ tvoří Komenský v Lešně i své druhé základní pedagogické dílo *Informatorium školy mateřské*, knihu pro rodiče, jak mají vychovávat své děti. Je to první práce ve světové literatuře, která systematicky řeší úkoly předškolní výchovy a její myšlenky, jako je péče rodičů o soustavný rozvoj vnímání a myšlení dítěte, péče o rozvoj slovní zásoby i správné mluvy, o rozvoj tělesný, o zdraví, jsou závažné dodnes.

Pro vyučování latinskému jazyku tvoří v Lešně novou učebnici *Brána jazyků otevřená* (*Janua linguarum reserata*), která proslavila Komenského po celém světě. Byla přeložena do řady jazyků a vyšla v mnoha vydáních. V „Bráně“ shrnul Komenský více než osm tisíc slov do tisíce vět, které byly uspořádány podle věcných okruhů do sta myšlenkových celků. Žák se tak zároveň učil slovům i věcem v logických souvislostech. „Brána“ tedy byla nejen učebnicí jazykovou, ale i učebnicí reálií. Komenský v ní položil základ pro nové pojetí jazykové učebnice, která vychází v duchu Baconova sensualismu od věcí a jde ke slovům. Aby usnadnil používání „Brány“, zpracoval k ní snazší průpravnou učebnici *Předsíň* (*Vestibulum*).

Svých didaktických prací si však Komenský v této době příliš necenil. Jeho hlavní úsilí bylo zaměřeno k pansofii. Od vševědy si Komenský sliboval „nápravu věci lidských“ — odstranění váleky a nesrovnalostí mezi lidmi. Na žádost Samuela Hartliba, německého učence žijícího v Anglii, napsal Komenský nástin svých vševědných snah. Hartlib jej vydal v Londýně pod názvem „Předchůdce vševědy“, aby tak získal příznivce a podporu pro Komenského pansofické myšlenky. Hartlibovým přičiněním byl Komenský pozván anglickým parlamentem do Anglie. Měl zde vyložit své vševědné plány a poradit, jak vyvést lidstvo z válečných zmatků. V roce 1641 přijíždí Komenský po počátečním váhání do Anglie, vyloží zde své návrhy, k jejich realizaci však nedojde. Vypukla revoluce a Komenský v roce 1642 Anglii opouští.

Cesty Komenského vedou do Švédska, se kterým byly spjaty naděje českých bratří na návrat do osvobozené vlasti. Ještě před svým odjezdem do Londýna dostal Komenský pozvání švédského kancléře Axela Oxenstierny,

²⁸ Tamtéž, str. 242.

aby přijel do Švédska reformovat jejich školství. Na naléhání vedoucích činitelů Jednoty a v přesvědčení, že stykem s vedoucím protestantským státníkem pomůže politickým snahám českých nekatolíků, pozvání přijal. Usazuje se v polském Elblongu, který tehdy patřil Švédům, a pracuje na učebnicích pro švédské školy. V Elblongu vzniká v roce 1646 jeho *Nejnovejší metoda jazyků* (Methodus linguarum novissima), kde podrobně vyložil a zdůvodnil svou teorii jazykového vyučování. Je to vedle „Velké didaktiky“ nejpropracovanější dílo Komenského, v němž kritizuje dosavadní způsob vyučování latině; vytýká mu, že učí řeči bez znalostí věcí, že vychází nesprávně z gramatiky a že nedbá přirozeného postupu od snadného k obtížnému. Navrhuje především spojovat věci se slovy, vyhýbat se všemu násilí a všechno vyučování stavět na vlastní praxi žáků.

Za svého pobytu v Elblongu uvažuje Komenský, jak by bylo možno odstranit nesnáze, ve kterých se ocitly jednotlivé evangelické církve, vzájemně na sebe nevražící. Rozdíly a rozpory mezi evangelickými církvemi oslabovaly protestantskou Unii za třicetileté války a bylo často třeba velikého úsilí, aby se jednota odporu proti katolické straně nerozrušila. Komenský, který s osudem Unie spojil naděje na budoucnost českého národa a návrat do vlasti, viděl právem veliké nebezpečí v neshodách jednotlivých vyznání. A tak vzniká jeho *Cesta pokoje*, dílo, jehož cílem bylo smířit jednotlivá protestantská vyznání a ukázat, že jejich úkolem je pracovat v jednotě. „Cesta pokoje“ se však setkala s nepochopením a Komenský byl ze všech stran napadán a podezříván z kalvínsví, sociniánství a z jiných úchylek. Odpor luteránů ke snahám Komenského, který snil o velké, jednotné a spravedlivé křesťanské obci, ovlivnil i vztah Oxenstiernův ke Komenskému, zvláště když se švédskému kancléři zdálo, že Komenského práce na školských reformách postupuje příliš pomalu.

Na počátku roku 1648 se Komenský vrací do Lešna, kde se ujímá vedení českobratrské církve jako její nově zvolený biskup. Zde mu umírá druhá manželka a zde se dožívá i nejtrpčího zklamání svého života: mír vestfálský, tragický mezník v dějinách českého národa, byl i osudným mezníkem v životě Komenského. Za mírových jednání se Komenský znovu a znovu pokouší dovolat se u Oxenstierny spravedlnosti pro český národ. „Jak rozkoší bylo dříve mým krajanům, pro evangelium trpícím,“ píše mu v říjnu 1648, „slyšeti to, co mým prostřednictvím a prostřednictvím jiných dala ohlásiti Tvá výsost, že nebudeme opuštěni, tak smutné jest nyní slyšeti, že jsme opuštěni, ba že již jsme opuštěni při osnabrückém jednání o mír. Ve jménu mnohých toto piši, a pohnut jsa jejich vzdechy, vrhám se znovu ke kolenům Tvým, a Tvým prostřednictvím i ke kolenům nejjasnější královny... a prosím i zapřísahám..., abyste nás neopouštěli tak nadobro.“²⁹

²⁹ Josef Polišenský, Jan Amos Komenský, Melantrich, Praha 1972, str. 232.

Avšak ani po vestfálském míru se Komenský nevzdává naděje. Dá se přesvědčit předstíranými viděními svého spolužáka Drabika, že evangeli-kům vyvstává nový ochránce v sedmihradském vévodovi Zikmundu Rákoczim. Proto přijímá Rákocziho pozvání a v roce 1650 odchází na jeho panství v Blatném Potoce v Uhrách, aby zde uskutečnil své reformní plány školské a všeobecné. Zřizuje pansofickou školu, upravuje učebnice pro žáky a látku Brány jazyků přetváří pro scénické provedení pod názvem *Škola na jevišti* (Schola ludus). Škola na jevišti měla získat zájem rodičů o školu, měla jim vysvětlit učitelovu práci a přiblížit jim život dětí ve škole. Představení hraná za přítomnosti kněžny, rodičů a učitelů získala Komenskému sympatie všech diváků a pomohla mu překonat nedorozumění, k nimž někdy docházelo. V Blatném Potoce vytvořil Komenský také svou první obrázkovou učebnicí *Svět v obrazech* (Orbis pictus), která je v podstatě ilustrovaným vydáním „Brány jazyků“. Goethe ve své autobiografii vzpomíná, že tato knížka patřila k jeho nejmilovanějším. Logická uspořádanost, přístupnost jednotlivých témat a jednota textu s obrázky tvoří z tohoto díla nový typ dětské názorné učebnice.

Když se Komenskému po vévodově smrti nedostávalo další podpory, vrací se roku 1654 zpět do Lešna. Tento třetí pobyt v Lešně však netrvá dlouho. V roce 1656 Poláci v bojích se Švédy Lešno vypálili; Komenský ztratil veškerý majetek i rukopisy svých děl, při požáru byla zničena také jeho padesátiletá práce na slovníku jazyka českého. V této těžké životní situaci přijal Komenský pozvání svého přítele Vavřince de Geera z Amsterodamu, aby v jeho domě strávil zbytek života. Roku 1656 je Komenský uvítán v Amsterodamu nejen svým hostitelem, ale i městskou radou, která mu předala klíče od městské knihovny, aby měl kde pracovat, a požádala ho, aby v jejích městě vydal souborně své spisy. A tak již rok na to vycházejí jeho *Veškerá díla didaktická* (Opera didactica omnia) a po nich následují spisy další jak dříve napsané, tak nově vytvořené. Teprve poslední léta v Holandsku vnášejí do života Komenského zasloužený klid a odpočinek. Komenský dokončuje spis „Jediné potřebné“ (Unum necessarium), které je završením jeho myšlenek vyslovených v „Labyrintu“, píše své životní vzpomínky a pro Jednotu vydává „Manuálník anebo jádro celé biblí svaté“ (1668) a „Kancionál“ (1669). 15. listopadu 1670 umírá v Amsterodamu a je pochován ve valonském kostelíku v Naardenu.

Dílo, které vyšlo za jeho života česky, latinsky i v četných dalších překladech, bylo obsáhlé a zasahovalo do mnoha oborů. Vydání svého největšího díla, do kterého vkládal nejvíce nadějí a na kterém pracoval po celý život, své *Všeobecné porady o nápravě věcí lidských* (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica) se však Komenský již nedočkal. Toto dílo mělo podat plán na všestrannou reformu rozrušené společnosti a tato reforma měla být podle Komenského nejbezpečnější zárukou trvalého míru. „Všeobecnou poradu“ tvoří sedm částí:

- Panergesia (všeobecné probuzení, a to tím, že se vylíčí všechny zmatky a nedostatky lidské);
- Panaugia (všeobecné osvětlení tím, že zjedná se světlo poznání rozumu lidskému);
- Pansofia (utřídění všeho poznání);
- Pampaedia (všeobecná soustava výchovná);
- Panglottia (sjednocení jazykové);
- Panorthosia (všeobecná náprava věcí tím, že bude v souhlas uvedeno praktické jednání lidstva s teorií pansofickou);
- Pannuthesia (všeobecné vyzvání lidstva, jak si má vést v tomto směru).

V těchto sedmi dílech jsou koncentrovány celoživotní snahy Jana Amose Komenského a dnešní doba právem vidí ve „Všeobecné poradě o nápravě věcí lidských“ vyvrcholení Komenského génia a jeho naléhavý odkaz příštím generacím, který je i pro nás v mnoha směrech zdrojem inspirace a poučení.

Pedagogické názory Komenského

V rozsáhlém literárním odkazu Jana Amose Komenského je uloženo neřeberné bohatství pedagogických idejí, plánů a postřehů, z nichž mnohé jsme naznačili již v souvislosti se stručnou charakteristikou uváděných pedagogických spisů. V následujících řádcích chceme shrnout hlavní pedagogické názory Komenského se zvláštním zřetelem k těm myšlenkám, které jsou v dnešní pedagogické teorii i praxi aktuální.

Cílem výchovy je Komenskému ve shodě s jeho náboženským přesvědčením příprava jedince k věčnému životu. Tato příprava má tři stupně: poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k bohu. Z těchto tří stupňů vyplývají Komenskému *tři oblasti výchovy*: vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech, mravní výchova a výchova náboženská.

Komenský *vysoce hodnotí úlohu výchovy*, a to jak z hlediska jedince, tak z hlediska společnosti. Člověk se podle něho stává člověkem pouze výchovou. V tomto směru patří Komenský k předním *představitelům pedagogického optimismu*, kteří ve výchově vidí rozhodující sílu při utváření lidské osobnosti i při rozvoji a přestavbě lidské společnosti. Aby však výchova mohla splnit svou nejvyšší funkci, musí se škola stát skutečnou „dílnou lidskosti“, která nahradí středověké člověka nedůstojné „mučírny ducha“.

Výchovnou koncepci Komenského charakterizují především dva základní rysy: *demokratismus a encyklopedismus*. Výchovou chce rozvíjet „všechny ve všem všestranně“. Ve výchově a vzdělání nezná rozdílů ani mezi třídami a stavy, ani mezi hochy a dívkami. Veškeré mládeži chce podle jejích schopností poskytnout hluboké a všestranné vzdělání ve všech vědách, uměních a řemeslech. Tímto přístupem se Komenský těsně přimyká k velkým renesančním myslitelům, kteří optimisticky hodnotili lidské možnosti a směle koncipovali široký plán všestranného všeobecného vzdělání (Rabelais, More,

Campanella ad.), a podstatně se liší od četných autorů pozdějších, kteří často hledají ony oblasti, které mohou být ze všeobecného vzdělání vyloučeny.

Nejpropracovanější úsek Komenského pedagogiky tvoří *didaktika*. Teoretickým východiskem jeho didaktiky je Baconova sensualistická gnozeologie, vyzvedající úlohu smyslové složky v poznávacím procesu, dále aristotelovská formální logika a konečně obecná a vývojová psychologie (Komenský podal například výstižný psychologický rozbor poznávacího procesu a paměti i charakteristiku věkových zvláštností děti).

Didaktikou rozumí Komenský „umění, jak dobře učit“. Dobře učit pak podle něho znamená učit „*rychle, příjemně a důkladně*“.³⁰ Zdůrazňuje tak především tři základní aspekty vyučovací práce: efektivnost, emotivnost a trvalost dosažených výsledků. Důraz na tyto tři momenty prostupuje celým dílem Komenského. Proti scholastické zdlouhavosti vyzvedá ekonomičnost a rychlost pedagogické práce, kterou zajišťuje správným ujasněním výchovného a vzdělávacího cíle, vhodnou volbou minima účinných pedagogických prostředků, pevným učebním řádem a jednotnou vyučovací metodou. Proti scholastické škole metly a strachu zdůrazňuje radostnost: „Je třeba potěšení, aby se nevloudila omrzelost nebo odpor, mor to učení, nýbrž aby duch potěšením se povzbuzoval.“³¹ Proto i u učitele Komenský žádá vedle vzdělání a pedagogických dovedností pedagogické nadšení, kterým strhuje žáky. „Učitel nechť je dychtivý učit“,³² píše Komenský, a tato slova zůstávají dodnes živá.

Základní didaktickou normou Komenského je požadavek, abychom všemu učili *příklady, pravidly a praxí*. Tento postup od příkladů k pravidlům a k praxi staví proti středověkému vyučovacímu schématu pravidlo – příklad – praxe. Výstižně ukazuje, že jedině induktivní vyučování, vycházející vždy z konkrétních a názorných příkladů, aktivizuje žáky a dává záruku, že obecné závěry, ke kterým žáky vedeme rozbořem a zobecňováním příkladů, budou správně pochopeny a stanou se jejich trvalým vlastnictvím.

Komenský rozpracoval také hlavní *didaktické principy*, jejichž uplatnění zajišťuje efektivnost vyučování. Hodnotu pedagogických závěrů Komenského v tomto směru potvrzují současné výzkumy a je možno říci, že ještě dnes jsou mnohé z těchto principů spíše postulátem než charakteristickým znakem běžné pedagogické práce a jejich plné uvedení do praxe by podstatně zkvalitnilo výchovu a vyučování na všech stupních škol i v mimoškolních institucích a organizacích.

Výchozím principem je Komenskému *princip názornosti*, který charakterizuje jako „zlaté pravidlo vyučování“. Názornost chápe jako požadavek

³⁰ Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Svazek III, SPN, Praha 1964, str. 151.

³¹ Tamtéž, str. 151.

³² Tamtéž, str. 155.

opírat vyučování o smyslové nazírání jak skutečných předmětů a jevů, tak jejich modelů, obrazů nebo schémat a o přímou žákovu zkušenost. Princip názornosti zdůvodňuje Komenský gnozeologicky. „Nikdo nic neví, leč co se dověděl“, píše v duchu Baconova empirismu a sensualismu v Analytické didaktice. „Všechno možno se dovědět smyslem, rozumem a sdělováním“, jiných cest poznání není, při čemž „vlastně jen smysly samy jsou oněmi bránami, jimiž se věcem otvírá vstup do duše.“ – „Smysly jsou prvotní a stálí vůdcové vědění.“³³ Komenský si uvědomuje také možnost omylu při zprostředkovaném poznání a nutnost verifikace myšlenkových závěrů praktickým ověřením. Proto žádá, aby se žák pokud možno všeho zmocňoval vlastními smysly a „jestliže jsme se s něčím seznámili odjinud, třeba se podle možnosti uchýlit k svědectví smyslů, abychom postihli jistotu pravdy.“³⁴

Princip názornosti však Komenský nechápe izolovaně, ale v těsné spojitosti s *principem uvědomělosti*. I když při vyučování vždy vycházíme ze smyslového poznání, v této rovině vjemů a představ trvale nezůstáváme. Snažíme se dosáhnout toho, aby žák učivu porozuměl, aby je pochopil a na základě plného pochopení je fixoval a aplikoval. Komenský si klade otázku, jak přispět k tomuto porozumění učivu. „Znát rozdily věcí znamená znát věci. Znát příčiny věcí znamená znát podstatu věcí.“³⁵ Na těchto dvou výchozích tezích zakládá Komenský chápání veškeré učební látky. Vzájemným srovnáváním předmětů a jevů, stanovením shod a rozdílů mezi nimi a postižením jejich příčin zvolna pronikáme do oblasti obecného poznání pojmového a myšlenkového. Komenský uvádí tři metody, kterými dospíváme k tomuto hlubšímu poznání: analýzu, syntézu a synkrisi, tj. analogii. V synkritické metodě viděl nejvyšší metodu, kterou vystihujeme obdobu v jevech přírodních a společenských. I když dnes plně nepřejímáme Komenského názor na synkrisi, nelze popřít, že z hlediska didaktického ji můžeme mnohdy s výhodou použít.

Vedle názornosti a uvědomělosti zdůrazňuje Komenský na předním místě *princip systematičnosti*, který se má uplatňovat jak v uspořádání učiva, tak v práci učitelů a žáků. Zvláště vyzvedá logický systém učiva, jeho přísné „zřetězení“, kdy každý poznatek vyplývá z poznatku předchozího a připravuje poznatky další. Tento požadavek důsledné systematizace učiva nejen v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů, ale i mezi obory, mezi jednotlivými školskými stupni a v celoživotním vzdělání vůbec je aktuální i v současné pedagogice a o jeho řešení usilovaly a usilují četné didaktické koncepce (jako byl na prahu našeho století globalismus nebo jako je v současné době snaha o koordinaci učiva a o programované vyučování).

³³ Tamtéž, str. 174 ad.

³⁴ Tamtéž, str. 175.

³⁵ Tamtéž, str. 177.

Z principu systematickosti vyplývá Komenskému požadavek přísné *po-sloupnosti* v podávání látky. Vždy máme začínat od látky snadnější; jako snadnější udává pak Komenský nemnoho věcí – krátké, jednoduché, všeobecné, bližší, pravidelné. Postupně rozšiřujeme okruh poznávaných předmětů a jevů, probíráme látku obšírnější, složitější, od všeobecného přecházíme k podrobnostem, od bližších jevů k jevům vzdálenějším, od pravidelných k nepravidelným. Rozsáhlejší látku členíme v oddily, jednotlivosti vážeme v druhy a rody. Tak od nejprostších předmětů a jevů postupujeme systematicky až k poznatkům nejabstraktnějším a nejsložitějším, při čemž jsou všechny poznatky vzájemně logicky spjaty jakoby v jeden řetěz.

Jedním z klíčových didaktických principů je Komenskému *princip aktivnosti*. Všech vědomostí a dovedností se mají žáci ve vyučovacím procesu zmocňovat vlastní činností a vlastní zkušeností a na základě vlastního poznání, promýšlení a procvičování za stálé spoluúčasti zájmu učitelem probuzeného a rozvíjeného. Aktivizace zájmů a jejich zaměřování k plánovanému učivu považuje Komenský za jeden ze stěžejních učitelových úkolů. Máme „všemožně usilovat o to, aby žák učebnou látku, k níž přistupuje, chápal jako něco obdivuhodného. Tento obdiv zažehne lásku, láska touhu, touha pílí.“³⁶ Je bezpodmínečně třeba, abychom žáka vždy připravili k činné účasti na vyučování; aktivizace žákovy zájmu, aktivizace jeho poznávacích, citových a volních procesů je zárukou efektivity vyučovací práce i trvalosti jejich výsledků.

Mnoho pozornosti věnoval Komenský také *principu přiměřenosti*, tj. požadavku, aby učivo i vyučovací formy a metody odpovídaly věku a individuálním zvláštnostem žáků. „Učitel nechť neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik může žák pochopit. Duší výuky je přizpůsobování výuky žákovu nadání.“³⁷ Komenský správně ukazuje, že zvláštností dětského věku je maximální možnost rozvoje smyslů a paměti. Proto dětský věk má být „vzděláván jen tím, co podávají smysly“, a má být cvičen hlavně „takovým učením, jehož použití je věcí paměti“. Dospíváním se rozvíjí schopnost abstraktního myšlení a postihování hlubších vztahů mezi jevy a proto i ve vyučování „zralejší věk má být připouštěn k příčinám věcí.“³⁸ Učitel má stále přihlížet ke schopnostem svých žáků a jim přizpůsobovat svou činnost: „pomaleho žáka nezasypáváme prací, nechápavého bystříme mnoha příklady z oblasti smyslů, nepozorného čas od času vyburcuje novým upoutáním pozornosti.“³⁹

Podnětný je též Komenského plán *školské organizace*. Předpokládá jednotný vzdělávací systém o čtyřech etapách po šesti letech. První údobí

³⁶ Tamtéž, str. 158.

³⁷ Tamtéž, str. 197.

³⁸ Tamtéž, str. 198.

³⁹ Tamtéž, str. 199.

označuje jako školu mateřskou a rozumí jí výchovu a vzdělávání dětí do šesti let v rodinném prostředí. Základní vzdělání má poskytnout šestiletá obecná škola s výukou v mateřském jazyce. Na ni navazuje šestiletá latinská škola (tj. škola vzdělávající mládež pansoficky na bázi univerzálního světového jazyka) a posléze vysoká škola nazývaná akademie, rovněž šestiletá. V organizaci vyučovací práce navazuje Komenský na tradici předních bratrských škol z přelomu 16. a 17. století a důsledně zavádí vyučování ve třídě, tj. vyučování stálých kolektivů ze žáků téhož věku a téhož stupně pokročilosti. Jeho pedagogický optimismus se projevil i v tom, že byl přesvědčen, že při dokonalém uspořádání výuky v tomto systému může učitel úspěšně pracovat i s poměrně velmi početnými žákovskými kolektivy.

Význam Jana Amose Komenského

Tři sta let nás dělí od Komenského smrti a přece jeho dílo zůstává stále živé a aktuální. Svým světovým názorem byl Komenský synem své doby, avšak náboženská ideologie byla jen obecným rámcem jeho pedagogického díla. Celým svým obsahem je toto dílo revoluční, odporující náboženství, církvi a feudalismu. Komenský žil na přelomu dvou věků — středověku a novověku — a v jeho díle se obě tyto epochy odrážejí. Náboženský světový názor je dědictvím středověku a lze na něm bezpečně zjistit vlivy, které formovaly osobnost Komenského od nejranějšího mládí nezávisle na jeho vůli. Avšak Komenského pedagogické dílo je zaměřeno do budoucnosti, patří plně do nového věku. Vytvořil je nikoliv na základě náboženské ideologie, nýbrž na základě vědeckého bádání a rozumového zdůvodňování, na základě hluboké znalosti světa a bohaté životní a vychovatelské zkušenosti.

Nejlépe charakterizuje Komenského jako novověkého člověka jeho *po-měr k vědě*. Již za studijních let na německých univerzitách plánuje rozsáhlá vědecká díla jako „Divadlo veškerenstva věcí“ nebo slovník jazyka českého. Jeho celoživotní dílo vševědné, kterému zasvětil vedle pedagogiky nejvíce pracovního úsilí a ve kterém sám viděl centrum své práce, je vlastně výrazem jeho přesvědčení o významu vědy. „Je zřejmé“, píše Komenský, „že za pomoci vědy jsme přiváděni k všeobsáhlé znalosti věcí — pansofii, to jest k moudrosti dokonalé, všechno v sobě uzavírající a všude navzájem související — aby nic zjevného nebo skrytého nebylo, co by poznáno nebylo.“⁴⁰

Z Komenského přesvědčení o významu vědy a o možnosti poznání všech jevů vyvěrá také jeho *požadavek přirozené výchovy*. Člověk je součástí přírody a podléhá jejím obecným zákonům; proto i výchova se musí přizpů-

⁴⁰ Robert Alt, *Pokrokový charakter Komenského pedagogiky*, SPN, Praha 1955, str. 36.

sobit přírodě a musí z ní vyvodit všechny prostředky a metody výchovné práce. Jestliže příroda postupuje vždy od snazšího k nesnadnějšímu, nikdy nepřetěžuje, neukvapuje se, ale zvolna kráčí vpřed, žádá Komenský ve „Velké didaktice“, aby i vyučování vycházelo od snazšího k nesnadnějšímu, aby žáky nepřetěžovalo, ale aby zvolna a soustavně postupovalo kupředu. Nelze pochybovat, že tyto první prosté analogie mezi chodem přírody a způsobem vyučování jsou zárodkem pozdějšího pedagogického úsilí postavit celý vyučovací proces na vědecké základy vývojové psychologie. Komenského příroda je jen zvláštní a obecné chápání žákových věkových a individuálních zvláštností, ke kterým musí každý vědecky koncipovaný vyučovací proces přihlížet.

Dalším pokrokovým rysem v díle Komenského je gnozeologický sensualismus a na něm založená pedagogická teorie. Komenský se opírá o Baconovu zásadu „nic není v rozumu, co neprošlo smysly“ a o jeho názor, že pojmy se vytvářejí na základě zkušenosti induktivním postupem od konkrétního k abstraktnímu a od jedinečného k obecnému. Tyto poznatky stojí u kořenů Komenského *výchovného realismu*. Svět máme poznávat především za pomoci smyslů. Ničemu se nemá vyučovat pouhou autoritou, ale vždy za pomoci smyslové evidence a rozumového důkazu. Proto klade Komenský takový důraz na princip názornosti a uvědomělosti. Jeho pedagogický realismus se projevil i v metodě jazykového vyučování: Žáci se mají učit nejen slovům, ale i věcem souběžně se slovy. Na školách se má vyučovat zároveň s jazyky i reálným předmětům a před studiem cizích jazyků mají být žáci dokonale obeznámeni s jazykem mateřským.

Charakteristickým progresivním rysem Komenského osobnosti je jeho *demokratičnost*. V době, která znala pouze stavovsky diferencované školství, žádá Komenský možnost veškerého vzdělání pro všechny bez rozdílu původu a pohlaví, toliko na základě schopnosti. Komenský je iniciátorem všeobecné povinné školní docházky, hromadného vyučování v postupných ročnících a jednotného školského systému. Kořeny Komenského demokraticismu tkví hluboko v demokratických tradicích husitských. Jako kdysi husité v oblasti hospodářské a sociální, tak Komenský v oblasti pedagogické navrhuje taková opatření, která ve svých důsledcích jdou až na samý kořen třídní společnosti. Je proto pochopitelné, že jeho návrhy nemohly být uskutečněny nejen ve feudální společnosti, ale ani ve společnosti kapitalistické. K vytvoření jednotné školy, o jaké snil Komenský, mohly přistoupit teprve socialistické státy, které překonaly tisíciletý sociální antagonismus třídní společnosti.

Rysem, který nad jiné charakterizuje Komenského, je jeho *humanismus*. Komenský citlivě pozoruje hospodářskou, sociální i kulturní nerovnost mezi lidmi a veškerým úsilím jeho práce vševedné i pedagogické je snaha o „nápravu věcí lidských“. Po této stránce je pro Komenského příznačné jeho rané dílo vzniklé za pobytu ve Fulneku v roce 1616 nazvané „Listové do nebe, to jest vólání utiskovaných chudých do nebes“. Zde v Prvním listu

vypočítává všechny formy hospodářského vykořisťování, a to zvláště lichvu, roboty a daně, provázené ještě neustálým pohrdáním. „Více sobě častokrátě psa svého váží než chudého člověka.“⁴¹ Prošby v tomto dopise pak vyúsťují v požadavek rovnosti: „Kdybychom žádat chtěli, abys rovnost učinil mezi námi a zboží svá mezi všechny nás jednostejně rozdělil, nic bychom nespavedlivého nežádali.“⁴²

Ještě jeden rys je příznačný pro Komenského osobnost, a to jeho vroucí a činorodé *vlastenectví*. Veškeré Komenského úsilí a námaha měly v posledním důsledku sloužit vlasti a národu. Pro svůj národ píše „Didaktiku“ a „Informatorium“, pro svobodu svého národa se obrací s prosbami na velmoci, píše švédskému kancléři a neváhá se vydat do Uher, kde věří v pomoc protestantského velmože. I v okamžiku největší pohromy pro Jednotu po míru vestfálském neztrácí Komenský víru v národ. Předpokládá, že Jednota sice umírá, ale národ potrvá, a proto mu v závěru „Kšaftu umírající matky Jednoty bratrské“ odkazuje mimo jiné péči o mateřský jazyk a o výchovu české mládeže.

Obraz Komenského by však nebyl úplný, kdybychom nevyzvedli jeho *aktivní úsilí o světový mír*. Na mnoha místech ve svých spisech odsoudil Komenský válku a její ničivé důsledky. Státům, které mezi sebou zápasí o nadvládu, předpovídá: „Vám přijde čas, kdy vaše kuplířství se všemi královstvími světa propadne osudu, kdy kuplířské nástrahy, lsti, lakoty přijdou k užítku na všechny strany. Ne aby z toho pro budoucno nějakí soukromníci na soukromý prospěch poklady hromadili, nýbrž, aby všichni na celé zemi pracovali, jedli, pili, odívali se a trávili radostně svůj život. Blažený to věk, bude-li kdy jej spatřiti.“⁴³

Osobnost Jana Amose Komenského je mnohostranná a jeho dílo zasáhlo tvořivě do četných oblastí lidského snažení. Jeho pedagogický odkaz dochází světového uznání, jeho práce se překládají do mnoha jazyků a jeho pedagogické ideje dodnes inspirují školské reformy a nové koncepce vzdělávací a výchovné práce. Jeho spisy i jeho osobní příklad jsou trvalým zdrojem poučení a povzbuzení všem, kdo chtějí výchovou pomoci a prospět národu i lidstvu.

⁴¹ Josef Hendrich, Jan Amos Komenský ve světle svých spisů, Družstevní práce, Praha 1941, str. 53.

⁴² Tamtéž, str. 54.

⁴³ Otokar Chlup, Jan Amos Komenský, Pedagogické stati, SPN, Praha 1955, str. 41.

4. PEDAGOGIKA 17. A 18. STOLETÍ

17. a 18. století je na evropském kontinentě údobím hlubokých proměn ekonomických, sociálně-politických i kulturních. Mohutný rozmach výrobních sil vede v západní Evropě zákonitě k trvalé proměně pozdního feudalismu ve společenskou soustavu kapitalistickou. Po úspěšné holandské buržoazní revoluci v 16. století zvítězí v 17. století kapitalistické zřízení v Anglii a na sklonku 18. století je americká revoluce (1775) a zvláště Velká francouzská revoluce (1789) signálem k revolučnímu hnutí, které ve století následujícím prostoupí postupně celou Evropou.

Rodící se demokratický ideál — byť třídně omezený — se stává trvalým znakem nové kultury i nové koncepce výchovy. Pedagogické ideje vyjádřené v dílech Lockových, Rousseauových nebo Helvétiových se stanou klasickým demokratickým a humanistickým pedagogickým odkazem, který inspiruje pokrokovou pedagogiku 19. století a pozitivně ovlivňuje i pedagogické myšlení v našem století.

Anglosaská pedagogika 17. století

Hlubokými proměnami na cestě ke kapitalistické společnosti prošla v 17. století Anglie. Ve dvou revolucích (1640—1660, 1688) si anglické měšťanstvo vybojovalo základní politická i hospodářská práva a nastoupilo na několik století etapu nebyvalého ekonomického rozmachu země. Kapitálová koncentrace, průmyslový rozvoj a postupné ovládnutí světového obchodu bylo ovšem draze zapláceno zbídačením širokých vrstev rolnických i dělnických i vykořisťováním kolonií.

V této atmosféře kapitalistické prosperity, konkurence a narůstajících třídních rozporů vzniká pedagogický systém Johna Locka. Je to systém od Komenského koncepce po mnoha stránkách podstatně odlišný, avšak pro vývoj západoevropského buržoazního myšlení v některých směrech příznačný a dodnes aktuální.

John Locke (1632—1704) pocházel z buržoazní puritánské rodiny. Po studiích na scholastické střední škole vstupuje na oxfordskou univerzitu a po absolvování zde začíná vyučovat řečtině a rétorice. Vlivem spisů Ba-

conových a zvláště Descartových je přiveden ke studiu filozofie, přírodních věd a lékařství. V roce 1666 se stal domácím lékařem liberálního politika hraběte Shaftsburyho a vychovatelem jeho vnuka. Pro své liberální smýšlení musel za reakční vlády Karla II. v roce 1682 emigrovat do Holandska. Do Anglie se vrací až po vítězství druhé revoluce v roce 1688. Po krátkém pobytu v Londýně se trvale usazuje v Oatesu, kde tvoří svá hlavní díla filozofická (Pojednání o lidském rozumu 1690), politická (Dvě pojednání o vládě 1690) a pedagogická. Svě základní pedagogické názory vyložil v díle *Thoughts of education* (Několik myšlenek o výchově 1693), v němž rozebírá koncepci tří hlavních výchovných složek – výchovy tělesné, mravní a rozumové.

Ve filozofii navazuje Locke na Baconův empirismus a sensualismus a vychází z kritiky Descartova pojmu apriorních vrozených idejí. Podle Locka je naše duše „tabula rasa“ (prázdná deska), na kterou jediné empirie píše všechna svá data. Ideje vznikají jednak vnější, jednak vnitřní zkušeností jedince. Vlastnosti všech předmětů rozlišuje Locke na primární (rozsah, tvar, hustota, počet, klid a pohyb) a sekundární (jako například barva), které jsou podle něho subjektivní povahy (zde jsou položeny předpoklady k pozdější Berkeleyově koncepci subjektivního idealismu). Naznačený Lockův sensualismus a empirismus spolu s jeho názory sociálně politickými stojí u kořenů jeho představ pedagogických. V oblasti sociálně-politické byl Locke stoupencem politické teorie smlouvy (podle níž je lid nositelem nejvyšší moci a může monarchu kdykoliv svěřené moci zbavit) a teorie přirozeného práva, které má nahradit tradiční nedokonalé právo feudální.

V pedagogice je Locke zastáncem *individuální výchovy* uskutečňované soukromým vychovatelem. Jeho názory se týkají výchovy měšťanských dětí, výchovou dětí širokých lidových vrstev se nezabýval. Cílem takto zaměřené výchovy je podle Locka gentleman, člověk fyzicky zdatný, kultivovaný v duchu etických představ své společnosti a vzdělaný z hlediska potřeb své životní praxe.

Výchozí složkou výchovy je podle Locka *tělesná výchova*. „Zdravý duch ve zdravém těle“ začíná jeho pojednání a obsírně se v první části zabývá významem zdraví „pro naše zaměstnání i naše štěstí“⁴⁴ a metodami, jak zajistit zdraví a fyzickou zdatnost mládeže. Podrobně analyzuje úlohu otužování a hygienické životosprávy, v níž je rozhodující prostá a vydatná strava, dostatek pohybu a především spánek.

V *mravní výchově* požaduje Locke, abychom od nejútlejšího věku pěstovali sebeovládání a sebekázeň. „Veliký princip a základ vší ctnosti a zdatnosti v tom záleží, že člověk jest schopen odepřít si sám své přání, vzdorovat svým vlastním náklonnostem a jen za tím jíti, co rozum za nejlepší doporučuje, třebaže žádost kloní se na jinou stranu.“⁴⁵ Vychovatel má být

⁴⁴ John Locke, *Několik myšlenek o výchování*, Dědictví Komenského, Praha 1906, str. 8.

⁴⁵ Tamtéž, str. 27.

v mládí podle Locka co nejnáročnější a postupně se má stávat přítelem a rádcem dospívajícího chlapce. Hlavní činitele mravní výchovy vidí Locke v příkladu dospělých a v působení životního prostředí. Děti nemáme nikdy strašit, máme se vyhýbat tělesným trestům (připouští je jenom při vzdorovitosti, jejíž vlastní příčiny mu byly nejasné), mládež máme stále zaměstnávat a tak překonávat sklon k lenosti.

V *rozumové výchově* si Locke zdaleka nekladl tak vysoké cíle, s jakými jsme se setkali u některých renesančních myslitelů a především u Jana Amose Komenského. Výběr vědomostí, s nimiž žáka seznamujeme, má být určován praktickou potřebou; v systému vyučovacích předmětů zdůrazňuje Locke úlohu reálných oborů a doporučuje výcvik v řemeslech. V jazykovém vyučování je obhájcem direktní metody (tj. neučit se na základě gramatické analýzy, nýbrž přímým mluvením). V Lockově koncepci výchovy a zvláště v jeho pojetí výchovy rozumové, se projevuje příznačná tendence k novodobému utilitarismu a praktikismu ve vzdělání.

Francouzská pedagogika 18. století

Zatím co se v Anglii již v 17. století uvolnila cesta kapitalistického rozvoje, je Francie ještě v 18. století spoutána feudálním systémem s absolutistickou monarchií, s neomezenými právy privilegovaných vrstev (šlechty a duchovenstva) a s bezprávným třetím stavem, který nese na svých bedrech veškerou tíhu feudálního vykořisťování. Ekonomická, politická a kulturní krize francouzského království za vlády Ludvíka XV. a XVI., feudální omezení průmyslového a obchodního podnikání a zbídačení širokých vrstev zemědělských a dělnických jsou předmětem rostoucí kritiky francouzských myslitelů od počátku 18. století (Voltaire, Montesquieu, encyklopedisté). V atmosféře narůstajících rozporů francouzské společnosti, které na sklonku století vyústí Velkou francouzskou revolucí, vzniká řada koncepcí nové demokratické výchovy, která by všem občanům poskytla právo na vzdělání a umožnila jim ve shodě s revoluční ideou rovnosti, volnosti a bratrství oprávněný podíl na hospodářském, politickém a kulturním rozvoji společnosti.

Nejvýznamnější postavou francouzské pedagogiky 18. stol. je Jean Jacques Rousseau (1712–1778). V dějinách najdeme málo osobností, které by svým filozofickým a pedagogickým dílem měly takový vliv jako tento myslitel. K jeho odkazu se hlásí v 19. i 20. století nejrozmanitější a často značně rozdílné pedagogické směry i nejrozmanitější pedagogičtí teoretikové a každý nachází v jeho smělých, i když často rozporuplných ideách významná východiska k vlastní koncepci.

Rousseau se narodil roku 1712 v Ženevě. Matka zemřela při jeho narození, otec hodinář se o syna mnoho nestaral. Jako chlapec odchází z domu a jeho životní školou se stávají příležitostná útočiště a různá krátkodobá

zaměstnání. Vzdělává se v jazycích, v přírodních vědách i ve filozofii, studuje Locka, Descarta, Leibnize i jiné filozofy své doby. V roce 1741 se dostává do Paříže a nachází oporu i pomoc v přízni Diderotově. Když v roce 1749 vypíše dijonská akademie soutěž na téma zda pokrok ve vědách a v umění přispívá k rozvoji mravů, odpoví Rousseau záporně. Je přesvědčen, že civilizační rozvoj vedl k mravní destrukci společnosti a že popření feudální kultury a návrat k přirozenému původnímu stavu je jediným východiskem. Tuto ideu znovu rozvádí ve spise „O původu nerovnosti mezi lidmi“ (1754), kde hlavní kořen zla vidí v soukromém majetku, a v „Nové Heloise“, kde zřívavě kritizuje feudální zřízení a feudální kulturu. Jeho „Společenská smlouva“ (1762) navázala na anglickou teorii státu (Hobbes, Locke) a přenesla ji tak na francouzskou půdu i s revolučními důsledky v ní obsaženými.

V roce 1762 vychází Rousseauův pedagogický spis *Emil čili o výchově*, ve kterém autor podal v protikladu k feudální praxi koncepci nové svobodné výchovy jedince ve shodě s jeho fyzickými i psychickými předpoklady a zaměřené k jeho harmonickému a všestrannému rozvoji. Ve čtvrté části spisu vyslovil Rousseau v duchu svého deismu odpor proti konfesijnímu náboženství, proti církvím, dogmatům i obřadům a vyvolal tím vlnu rozhořčení a pronásledování, před kterým musel uprchnout nejprve do Švýcarska a pak do Anglie. Po několika letech se sice mohl opět vrátit do vlasti, ale pocit osobního ohrožení ho již nikdy neopustil. V závěru života píše svá „Vyznání“, ve kterých se snažil zachytit svůj názorový vývoj a obhájit své ideje. Když v roce 1778 umírá, odchází v něm jeden z originálních francouzských filozofů, odpůrce feudalismu a demokrat, jehož ideje podstatně ovlivnily francouzskou buržoazní revoluci (jakobíni se považovali za jeho ideové žáky) i revoluční hnutí 19. století.

Ve své pedagogické teorii usiluje Rousseau o *výchovu přirozenou a svobodnou*, která má být v souhlase s věkovými zvláštnostmi jedince a má být zbavena mechanického biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Současně má být výchova prosta stavovských rysů, neboť jejím konečným cílem je člověk. „V přirozeném společenském zřízení jsou si všichni lidé rovni“, píše Rousseau v „Emilovi“, „jejich společným povoláním je poslání člověka, a každý, kdo je na toto poslání dobře připraven, nemůže špatně zastávat úkoly, které ho očekávají.“⁴⁶ K tomuto *demokratismu* se organicky pojí Rousseauův *pedagogický humanismus* vyjádřený požadavkem citlivého přístupu k dítěti. „Milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt.“⁴⁷ Pedagog nemá zrychlovat vývoj dítěte a má s ním vždy jednat přiměřeně jeho věku.

⁴⁶ J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz, SPN, Praha 1987, str. 57.

⁴⁷ Tamtéž, str. 68.

Veškerou výchovu chce Rousseau opřít o *osobní zkušenost*; žák má ke svým vědomostem dospět vlastním pozorováním, vlastní úvahou, vlastní empirií. Tomuto požadavku obětuje Rousseau i systematickosti výuky (systém vyučovacích předmětů, systém vyučovacích hodin i systematickou výstavbu látky v rámci předmětů). Záporný postoj k feudální kultuře vede Rousseaua k tomu, že při výchově nepoužívá ani knih (jedinou knihou má být příroda). Hlavní důraz klade na *rozvoj smyslového vnímání*; výcviku zrakové, sluchové a hmatové citlivosti věnuje většinu péče od dvou do dvacíti let.

Empirické hledisko uplatňuje i v *mravní výchově* zdůrazněním principu přirozených následků: jednání dítěte mají usměrňovat přirozené následky jeho činů. Rousseau si ovšem neuvědomil omezené možnosti tohoto principu (nelze poškodit tělesnou ani psychickou stránku dítěte). Ve výchově dívek zastával konzervativní názory své doby; výchova dívky je určována jejím vztahem k muži (má se mu líbit, prospívat mu a pečovat o něho) a proto nepotřebuje vážných rozumových zaměstnání (má myslet myšlenkami svého muže a mluvit jeho slovy) a stačí jí výchova tělesná a mravní.

Vedle díla Rousseauova měly pro další rozvoj pedagogického myšlení rozhodující význam pedagogické ideje Helvétiovy a Diderotovy. Významný francouzský materialista Claude Adrien Helvétius (1715–1771) odkázal ve svých filozofických dílech (O duchu, O člověku) příštím generacím významné pedagogické podněty, z nichž mnohé dodnes neztrácejí na aktuálnosti.

Helvétius oceňuje vysoce *úlohu výchovy ve společnosti*. „Výchova nás dělá tím, čím jsme,“⁴⁸ výchovou lze podle Helvétia dosáhnout i přestavby celé společnosti. Výchovu chápe široce jako působení veškerého přírodního i sociálního prostředí na člověka. Soudí, že „člověka vychovávají všechny předměty, které ho obklopují, všechny situace, do nichž ho staví události, všechno, co se s ním děje.“⁴⁹ Hájí rovné právo všech občanů na vzdělání a zdůvodňuje je rovností základních obecných lidských dispozic (především obecnou schopností vnímat a pamatovat si). Do popředí staví *věcné vzdělání*; je přesvědčen, že zdlouhavé jazykové vzdělání, „nekonečné studium slov“, je potřeba nahradit „studiem fyziky, dějepisu, matematiky, morálky, básnictví atd.“⁵⁰

Zvláštní pozornost věnuje Helvétius *tělesné výchově*, jejímž cílem má být „učinit člověka silnějším, zdatnějším, zdravějším a tudíž i šťastnějším, obecněji užitečným vlasti, to je schopnějším pro různá povolání, k nimž ho může povolat zájem národa“.⁵¹ Zanedbání tělesné výchovy má podle Hel-

⁴⁸ Claude Adrien Helvétius, Výbor z díla, SNPL, Praha 1953, str. 163.

⁴⁹ J. N. Medynskij, Dějiny pedagogiky, SPN, Praha 1950, str. 116.

⁵⁰ Claude Adrien Helvétius, Výbor z díla, str. 164.

⁵¹ Tamtéž, str. 166.

vétia přímo celonárodní důsledky, neboť, jak praví ve svých úvahách, „změkčilost ponižuje národ“.

Jako přesvědčený ateista hledá nové cesty k *mravní výchově*, kterou již neopírá, jak tomu tradičně bylo, o náboženské představy a normy, ale o vědomí společenské povinnosti. Mravní výchovu považuje za nejdůležitější, současně však za nejzanedbávanější složku výchovy. Morálku Helvétius vyvozuje ze správně chápaného osobního zájmu, který má být ve shodě se základním etickým principem „blaho obecné je nejvyšším zákonem“.⁵³ Při uskutečňování cílů mravní výchovy vidí dvě nejvážnější překážky v existenci církvi a moci kněží a v nedokonalosti vlád.

Obdobně jako před staletími římský pedagog Quintilianus i Helvétius se snaží obhájit četnými argumenty *veřejnou výchovu*, které na rozdíl od Locka nebo Rousseaua dává přednost před výchovou soukromou. Podle Helvétia lze při veřejné výchově mládeže zajistit hygienické pedagogické prostředí, přísnou pravidelnost v práci, podmínky zdravého soutěžení i odpovídající kvalifikaci učitelů. Jedině veřejná výchova může vychovat vlastence, ve kterém vidí Helvétius vyústění veškeré výchovné práce.

S Helvétiovými pedagogickými snahami těsně souvisí pedagogické ideje významného francouzského filosofa, esteta, spisovatele a předního organizátora Encyklopedie Denise Diderota (1713–1784). Proti Helvétiovu vyhraněnému pedagogickému optimismu a neomezené víře v sílu výchovy se projevuje Diderotův uvážený kriticismus. „Vy tvrdíte,“ obrací se k Helvétiovi, „že výchovou je možno dosáhnout všeho. Řekněte lépe: výchovou je možno dosáhnout velmi mnohého.“⁵³ Diderot zdůrazňuje více než Helvétius také úlohu vloh a schopností ve výchovném procesu.

Největší význam má Diderotův požadavek *demokratické reformy školství*. Přesvědčivě ukazuje, že tradiční školský systém nerozvíjí schopnosti všech členů společnosti, naopak většina z nich zůstává hluboko za svými možnostmi. „Kolik lidí zemřelo a kolik jich zemře, aniž mohli ukázat, čím byli! Jsem ochoten srovnat je s velkolepými obrazy uschovanými v tmavé galerii, kam nikdy nepronikne sluneční paprsek a kde tyto obrazy zanikají nikým nespátřeny, aniž někoho nadchly.“⁵⁴ Proto Diderot požaduje státní školu a bezplatné povinné elementární vzdělání pro všechny občany. Moderní koncepce vzdělání omezi podle Diderota klasické jazyky a posílí především matematiku, fyziku, chemii a biologii.

Tyto jeho reformní podněty spolu s pedagogickými ideami Rousseauovými a Helvétiovými našly svůj odraz ve *školské reformě za francouzské revoluce* a položily trvalý základ demokratizaci a modernizaci výchovy v 19. a 20. století. Četné evropské pedagogické školy se budou v příštích

⁵² Tamtéž, str. 173.

⁵³ J. N. Medynskij, *Dějiny pedagogiky*, str. 118.

⁵⁴ Tamtéž, str. 119.

stoletích bezprostředně hlásit k odkazu Rousseauovu, Helvétiovu a Diderotovu, stejně jako k nesmrtelným myšlenkám Jana Amose Komenského nebo Johna Locka. S plným oprávněním můžeme říci, že v klasických pedagogických systémech 17. a 18. století byly položeny s dalekým předstihem základy, ze kterých žije pedagogika v mnoha směrech až po naše dny.

Německá pedagogika 17. a 18. století

Vývoj Německa v 17. a 18. století byl v mnoha směrech odlišný od vývoje v Anglii a ve Francii. Zatím co se v těchto zemích vytvořily mohutné národní státy, zůstává Německo roztržštěné a kapitalistické vztahy se v něm vyvíjejí jen velmi pomalu. Šlechta, která si za reformace upevnila svou moc, usilovala o zachování a upevnění feudálních poměrů a bránila sjednocení Německa. Buržoazní revoluce, která v 17. století změnila Anglii a v 18. století Francii na prosperující kapitalistické velmoci, byla v této době na německé půdě jen vzdálenou perspektivou.

V době politických a náboženských bojů na přelomu 16. a 17. století působí v Německu pedagogický reformátor Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571—1635), který se na mnoha místech a se střídavým zdarem pokoušel zřídit novou školu s novou koncepcí obsahovou, metodickou i organizační. Svými politickými a filozofickými názory patří k té pokrokové skupině myslitelů, kteří se stavěli proti neomezenému feudálnímu právu za přirozená sociální práva širokých lidových vrstev a za sjednocení Německa po stránce ekonomické, politické i kulturní. Svou materialistickou gnoseologií, kladoucí ve shodě s Francisem Baconem důraz na smyslové poznání a zkušenost, se řadí k průkopníkům novodobé realistické a induktivní pedagogiky.

Ratke žádá základní vzdělání pro veškerou mládež, a to ve státní škole se státním pedagogickým dozorem (tj. vymanit školu ze správy církevní). Ve shodě s plány na německé sjednocení politické i kulturní požaduje školu v mateřském jazyce. Z mateřského jazyka vychází i při studiu jazyků cizích. Zdůrazňuje přirozenost vyučování a jeho názornost. Je třeba se opírat o žákovu zkušenost a postupovat od konkrétního k abstraktnímu. Mimořádný význam má soustavné opakování a procvičování. Zájem o studium má nahradit středověké donucování. Velký důraz klade Ratke na učitelovu osobnost, na jeho vzdělanostní i morální profil a společenskou autoritu. Svými názory ovlivnil další vývoj německé pedagogiky a i v díle Komenského můžeme najít stopy jeho působení.

V 18. století pronikly do Německa vlivy francouzského osvícenství a rousseauismu a odrazily se v hnutí filantropickém a novohumanistickém. Zakladatel filantropického hnutí Johann Bernhard Basedow (1723—1790) se pokusil uskutečnit nové výchovné zásady od roku 1774 v Dessavě ve výchovné instituci Philantropin a našel pro své myšlenky četné obhájce a pokračovatele.

Filantropisté chtěli výchovu připravit jedince na život, který by byl prospěšný společnosti a vlasti, a tím šťastný. V duchu merkantilismu zdůrazňovali úlohu výroby, obchodu a vývozu pro bohatství národa a zaměřují se hlavně na přípravu podnikatelů a obchodníků. Z tohoto hlediska mění obsah, metody a formy výchovy. Zdůrazňují význam reálného zaměření ve vzdělání, klasické jazyky nahrazují jazyky živými, vyzvedají úlohu mateřského jazyka a literatury, usilují o sjednocené náboženské vyučování, které by překonalo konfesijní rozdíly, kladou důraz na tělesnou zdatnost potřebnou především z hlediska konkurenčního boje a posilují pracovní vyučování. V oblasti metodické odmítají verbální osvojování vědomostí a vyzvedají reálné zkušenosti získané exkurzemi, návštěvami dílen, cestováním, prací v přírodovědných kabinetech nebo alespoň z názorných publikací. Vyučování musí vždy respektovat žákovy možnosti a má být radostné a hravé. Škola se má stát – podobně jako u Ratka – státní institucí.

Novohumanisté se snažili využít znalostí a kultury antického světa, a to zvláště řeckého, k rozvoji vlastní německé kultury. Proniknutí do ducha antické kultury – nikoliv tedy její pouhá formální nápodoba – se mělo stát prostředkem k vymanění z pozdně středověké kultury německé a z jednostranné závislosti na kultuře francouzské. Zakladatel hnutí Johann Matthias Gesner (1691–1761) zdůraznil, že četba klasiků má rozvíjet žákův úsudek, zušlechťovat jeho vkus a vytvářet jeho povědomí o kulturní jednotě. Nevylučuje reálné vzdělání, vyzvedá výchovnou úlohu mateřského jazyka a doceňuje shodně s filantropisty také praktické aspekty výchovy a výchovu tělesnou.

Mladší novohumanisté (Friedrich August Wolf, 1759–1824; Wilhelm von Humboldt, 1767–1835) viděli v klasickém Řecku ideál všestranně rozvinutého člověka a usilovali o uskutečnění takové výchovy, která by spojila hluboké znalosti věd a umění s morální humanizací. V tomto směru působí svými názory i uměleckými díly také nejvýznamnější klasikové německého umění (Lessing, Goethe, Schiller, Herder).

V rozvoji německého pedagogického myšlení sehrály významnou úlohu i pedagogické ideje německé klasické filozofie, a to zvláště pedagogické představy Kantovy, které ovlivnily v 19. století pedagogiku Pestalozziho i Herbartovu i činnost německých školských organizátorů. Immanuel Kant (1724–1804) položil svým dílem základy *klasické německé idealistické filozofie*. V prvním údobí své činnosti se zabýval především přírodovědnými problémy, stál na pozicích živelního materialismu a svou kosmogonickou teorií o vzniku nebeských těles z rotujících mlhovin položil základy novému vývojovému výkladu kosmu. V druhém údobí své činnosti se zaměřil na filozofickou problematiku a ve svých spisech (Kritika čistého rozumu 1781, Kritika praktického rozumu 1788) formuloval svůj systém transcendentálního idealismu, který svým agnosticizmem ovlivnil idealistické soustavy 19. a 20. století (pozitivismus, novokantovství, pragmatismus).

Ve své filozofii Kant neoprávněně *odtrhl formy lidského vědomí od jejich*

objektivního obsahu. I když připouští existenci objektivního světa nezávislého na subjektu, chápe naše poznání jako uspořádání chaosu počitků podle vnitřních nazíráních a logických forem. Naše vědomí organizuje počítky z hlediska vztahů prostorových, časových a příčinných, prostor, čas a příčina jsou však subjektivní nazírání a logické formy, které vnášíme do skutečnosti. Můžeme poznat jedině jevovou stránku skutečnosti, její podstata („věc o sobě“) je nepoznatelná. V oblasti morální vytvořil Kant teorii o nadhistorické a nadtřídní morálce, jejímž základem je *kategorický imperativ*, který prý existuje v člověku jako neměnná norma a stálý ideál lidského jednání („Jednej tak, aby se maxima tvého jednání stala obecným zákonem“). Tento obecný mravní zákon je základem mravní svobody člověka.

Kant *vysoce doceňoval výchovu.* Člověk se podle něho – obdobně jako podle Komenského nebo Helvétia – může stát člověkem v plném smyslu pouze výchovou. Prostřednictvím výchovy musí být jedinec *disciplinován, kultivován, civilizován a moralizován.* Moralizace člověka je nejvyšším a nejnáročnějším výchovným úkolem, který se podle Kanta dodnes zanebdává, takže žijeme dosud v etapě disciplinování, kultivace a civilizace, ale teprve na prahu moralizace. Cílem výchovy má být nikoliv současný, ale budoucí dokonalejší stav lidské společnosti, který by měla výchova anticipovat. Za optimální považuje Kant školní výchovu, která je významná především z hlediska žákovy začlenění do společnosti. Shodně s Lockem a Rousseauem klade Kant velký důraz na tělesnou výchovu, na správný a hygienický životní režim. Vyzvedá systematický výcvik smyslů, paměti a rozumu, a i když neodmítá hru, na rozdíl od filantropistů zdůrazňuje, že výchova musí naučit jedince systematické a odpovědné práci. Vyvrcholením výchovného procesu je mravní výchova, jejíž podstata je v ovládnutí vášní, sebekázně a v racionálním poznání mravních norem.

5. PEDAGOGIKA 19. STOLETÍ

Pedagogika 19. století organicky vyrůstá z pedagogického odkazu předchozích století, a to především z idejí Komenského, Lockových a Rousseauových. Na jejím prahu stojí výrazná pedagogická osobnost Johanna Heinricha Pestalozziho, který se sám považoval za věrného žáka a pokračovatele Rousseauova. Z něho vychází německá pedagogika 19. století, reprezentovaná Herbartem, Fröblem a Diesterwegem, ruská pedagogika revolučně demokratická i národně orientovaná (Belinskij, Ušinskij, Tolstoj) i anglosaská pedagogika Spencerova a Deweyova. V 19. století jsou také položeny základy marxistické pedagogice (Owen, Marx, Engels), jejíž rozkvět a široké praktické uplatnění nastává však až ve století dvacátém.

Johann Heinrich Pestalozzi

„Vše pro jiné, nic pro sebe“ stojí napsáno na náhrobku Johanna Heinricha Pestalozziho a tato věta snad nejlépe charakterizuje tohoto velkého švýcarského humanistu a pedagoga, jemuž vděčí moderní světová pedagogika za četné výchozí podněty a především za vzácný příklad pedagogické angažovanosti a obětavosti.

Pestalozzi se narodil v roce 1746 v Curychu v rodině lékaře. Otec mu záhy zemřel a jeho výchova ležela plně na jeho matce a na jejich hospodyně. Při návštěvách svého děda na vesnici poznával těžký život širokých lidových vrstev. Po studiích teologie a práv si zakoupil v roce 1768 pozemek, kde chtěl nejprve vybudovat vzorné hospodářství a na něm učit zemědělcům progresivním metodám hospodaření. Když v tomto směru neuspěl, zřídil na svém statku nazvaném Neuhof ústav pro výchovu chudých dětí a s manželkou a spolupracovnicí se zde snažil vytvořit asi padesáti dětem rodinné prostředí a zajistit jejich elementární vzdělání. Když nedošel podpory veřejnosti, zavírá v roce 1780 svůj ústav a věnuje se literární činnosti. V roce 1781 vydává svůj pedagogický román „Lienhart a Gertruda“, kde popisuje život zemědělské rodiny a přirozenou výchovu dětí v rodinných podmínkách. Dílo, které v mnohém navazuje na Rousseauova „Emila“, získalo brzy Pestalozzimu širokého uznání veřejnosti. Humanista a demokrat

Pestalozzi je v roce 1792 jmenován francouzským národním shromážděním čestným občanem Francouzské republiky.

Když byla v roce 1798 vyhlášena ve Švýcarsku za francouzské podpory Helvetská republika, nabídl Pestalozzi své služby direktoriu a byl pověřen ve Stanzu organizováním instituce, pečující o osiřelé děti. Po zrušení této instituce buduje obdobný výchovný ústav v Burgdorfu. V této době současně píše své vrcholné pedagogické spisy, z nichž na prvním místě stojí 14 dopisů „Jak Gertruda učí své děti“ (1801). V letech 1805–1825 vedl Pestalozzi francouzsko-německý pedagogický institut v Yverdonu, v jehož učitelském semináři získávali cenné pedagogické zkušenosti četní pedagogové domácí i zahraniční. Po dvaceti letech svého yverdonského působení se vrací ke svému vnukovi zpět do Neuhofu a zde píše ze vzpomínek a zkušeností své poslední dílo „Labutí zpěv“. V roce 1827 umírá Pestalozzi jako jeden ze zakladatelů moderní pedagogiky, který viděl nejvyšší cíl výchovy v morálním utváření žákovy osobnosti.

Ve své pedagogice věnoval Pestalozzi pozornost zvláště *elementárnímu vyučování*; analyzoval elementy vzdělání, které viděl ve slově, čísle a tvaru, a položil základy jednotlivým metodikám elementárního vyučování. Nejdůležitější obecné myšlenky jeho didaktiky jsou důraz na formální vzdělání, na názorné vyučování, na systematicčnost a na výchovné vyučování.

Formální vzdělání vidí hlavní cíl vyučování nikoliv v množství osvojených poznatků, ale především v rozvoji žákovy myšlení, a z tohoto hlediska volí učivo, formy i metody vzdělávací práce. K Pestalozziho názoru o přednosti tohoto vzdělání před materiocentricky orientovaným vyučováním se v současné době vrací moderní didaktika. Obdobně jako Komenský žádá i Pestalozzi opřít veškeré vyučování o *názor* jako „absolutní základ veškerého poznání“,⁵⁵ který ovšem není cílem, ale pouze východiskem pedagogické práce. Pestalozziho pokračovatelé ve Švýcarsku a v Německu počali však nesprávně chápat názornost, která je principem všeho vyučování, jako určitý vyučovací předmět.

Na rozdíl od Rousseaua, k jehož ideám se jinak plně hlásil, kladl Pestalozzi důraz na *systematicčnost* ve výuce. Tím se Pestalozzi vrací k principu, který byl jedním ze základů Komenského didaktiky a který bude nadále jedním z charakteristických rysů evropského pedagogického myšlení na rozdíl od některých moderních pedagogických směrů amerických. Veškeré vyučování má být konečně podle Pestalozziho *výchovné*. Výchovným vyučováním rozumí takové vyučování, které stále sleduje vedle naukových cílů také cíle morálně výchovné. Mravní složku považoval Pestalozzi za nejvýznamnější v celém výchovném procesu. Hlavní cíl veškeré výchovy viděl v žákově mravním rozvoji, v jeho stálém sebezdokonalování a v postupném „odhalování jeho lidskosti“.

⁵⁵ J. J. Pestalozzi, Výbor z pedagogických spisů, SPN, Praha 1956, str. 103.

Z pedagogického systému Pestalozziho i ze starších domácích tradic vychází německá pedagogika 19. století. Jejím čelným představitelem byl Johann Friedrich Herbart (1776–1841), profesor filozofie, psychologie a pedagogiky na univerzitách v Göttingen a v Královci, který věnoval pedagogice dvě základní díla – „Obecnou pedagogiku“ z roku 1806 a „Nástin pedagogických přednášek“ z roku 1835.

Podle Herbarta je pedagogika jako věda založena na dvou oborech – na filozofii a na psychologii. Filozofie, a to především její praktická složka – etika, pomáhá pedagogice určit výchovné cíle, psychologie naopak analyzuje metody výchovně vzdělávací činnosti. *Výchovné cíle* dělí Herbart na cíle nezbytné, ke kterým řadí ucelený a pevný charakter, rozvoj žákovy aktivity a jeho mnohostranného zájmu, a cíle možné, které jsou u každého jedince spojeny s výběrem povolání.

Celý výchovný proces člení Herbart do tří oblastí: vedení (Regierung), vyučování (Unterricht) a mravní výchovu (Zucht). *Vedením* rozumí regulaci žákovy současného chování. „Základ vedení tkví v tom, abychom děti zaměstnávali,“⁵⁶ neboť tím zamezíme nekázní a uspokojíme jejich potřebu činnosti. Přitom nám slouží takové prostředky jako dozor, příkaz a zákaz, trest (který má být řídký, aby spíše jen budil obavu), umění zaujmout děti a především pedagogova autorita a láska žáků k učiteli.

Vyučování má být podle Herbarta vždy *výchovné*, jeho „konečný cíl“ tvoří „ctnost“.⁵⁷ Touto myšlenkou se plně hlásí k ideám svého učitele Pestalozziho. Abychom dosáhli konečného cíle vyučování, je třeba sledovat „bližší cíl“, kterým je podle Herbarta *rozvoj mnohostranných zájmů*. Jednotlivým zájmům pak odpovídají i jednotlivé vyučovací předměty. Všechny zájmy člení Herbart jednak na zájmy, které umožňují poznání skutečnosti (zájem empirický, spekulativní a estetický), jednak na zájmy, které zabezpečí styk s lidmi (zájem sympatický, sociální a náboženský). Každé vyučování má podle Herbarta probíhat ve čtyřech *formálních stupních*, které označuje termíny jasnost (tj. názorná expozice látky), asociace (navázání na dosavadní zkušenosti), systematizace (vyvození závěrů) a metoda (použití v praxi). Tyto stupně v podstatě odpovídají didaktickému postupu Komenského (všemu učit příkladem, pravidlem a praxí), navíc Herbart jako asociativní psycholog zdůrazňuje asociaci nového s dosavadními poznatky.

Mravní výchova se uskutečňuje hlavně při vyučování; jejím základním úkolem je vštípit žákovi etické ctnosti, tj. základní řídicí mravní ideje, kterými jsou podle Herbarta idea vnitřní svobody, dokonalosti, náklonnosti,

⁵⁶ Johann Friedrich Herbarts Umriss pädagogischer Vorlesungen, Ferdinand Hirt, Breslau 1910, str. 22.

⁵⁷ Tamtéž, str. 27.

práva a spravedlnosti. Dalšími prostředky mravní výchovy mohou být taková opatření jako držet žáka v mezích, řídit jej, stanovit pravidla jeho chování, podporovat v jeho duši klid a jasnost (tj. bojovat proti vášním), usměrňovat jej pochvalou a pokáráním a promlouvat k jeho svědomí.

Herbartovo učení našlo mnoho pokračovatelů, jako byli Tuiskon Ziller nebo Wilhelm Rein, a stalo se ve zdogmatizované podobě základem koncepce středních škol ve druhé polovině 19. století a na počátku století dvacátého. Nástup moderní pedagogiky byl charakteristický bojem proti herbartismu, jemuž se vytýkal jednostranný intelektualismus, opomíjení citové a volní výchovy, pasivita žáků, autoritářství učitelů, náboženská orientace výchovy a některé nevhodné formy trestů (jako neposkytnutí potravy nebo karcery).

V duchu pedagogiky Pestalozziho chápal výchovu jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v člověku německý pedagog Friedrich Fröbel (1782–1852). Východiskem výchovné činnosti mu byly čtyři základní dětské instinkty, a to instinkt činnosti, instinkt poznání, instinkt umělecký a instinkt náboženský. Při výchově vysoce doceňoval úlohu hry a práce a podrobně rozpracoval *didaktické hry* s tzv. „dárky“, jimiž byla různá geometrická tělesa (koule, válec a krychle různě rozdělené), dále hry se stavebním materiálem a s jinými jednoduchými prostředky a dětská pracovní zaměstnání. V roce 1837 založil v Německu první *mateřskou školu* (Kindergarten) a vypracoval metodiku předškolní výchovy.

Představitelem demokratického směru v německé pedagogice 19. století byl Adolf Diesterweg (1790–1866). Narodil se roku 1790 v Siegenu ve Vestfálsku, studoval na univerzitách v Herbornu a v Tubinkách a stal se učitelem matematiky a fyziky na gymnáziu. Hluboce se obíral dílem Pestalozziho a po celý život byl obhájcem a pokračovatelem jeho pedagogických snah. Pro své pedagogické úspěchy byl v roce 1820 jmenován ředitelem učitelského semináře v Mörsu a od roku 1832 v Berlíně. V této funkci měl možnost široce ovlivnit přípravu nové učitelské generace a získávat ji pro pokrokové a demokratické pedagogické ideály. V roce 1832 založil časopis *Rheinische Blätter*, který byl určen široké učitelské veřejnosti a svými články znamenal trvalý přínos ke vzdělání i uvědomění německého učitelstva.

V roce 1834 vydává Diesterweg své vrcholné pedagogické dílo *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (Rukověť vzdělání pro německé učitele), ve kterém uložil své mnohaleté výchovné zkušenosti. Toto dílo patří dodnes k předním světovým pedagogickým spisům, poutavým jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální; i současný pedagog v něm najde cenné podněty. Vedle tohoto obecně zaměřeného spisu vytvořil Diesterweg v této době četné učebnice pro různé vyučovací předměty, jako byla učebnice čtení, počtů, mateřského jazyka nebo zeměpisu. Za berlínského působení se stává aktivním organizátorem učitelského hnutí a v roce 1840 přispěl podstatnou měrou k založení učitelského svazu.

Pro své liberální, demokratické a antiklerikální názory se dostává Diesterweg stále více do rozporů s pruskou reakční vládou; od roku 1840 je pod policejním dohledem, několikrát je mu udělena důtka, v roce 1847 je odeslán na dlouhodobou dovolenou a v roce 1850 na nucený odpočinek. V této době dále pokračuje v pedagogické literární činnosti a když je v roce 1858 zvolen za poslance do pruského sněmu, vystupuje tu opět velmi aktivně proti zpátečnickým tendencím ve školské politice. Svým teoretickým dílem i praktickou pedagogickou a politickou činností se Diesterweg trvale zapsal do historie německé kultury a v dějinách pedagogiky má oprávněně své místo vedle takových myslitelů jako byl Komenský, Pestalozzi nebo Ušinskij.

Diesterweg požadoval důslednou realizaci *povinné školní docházky pro veškerou mládež* a zkvalitnění výchovy a výuky dětí pracujících vrstev. Cílem výchovy má být v duchu Rousseaua a Pestalozziho „*harmonické rozvíjení všech vloh člověka*“.⁵⁸ Těžiskem tohoto komplexního procesu, ve kterém se utváří fyzický i psychický profil osobnosti, je „*výchova k samostatnosti a vlastní činnosti (spontaneitě)*“.⁵⁹ Vzdělání má podle Diesterwega tři stupně: od „*stupně smyslovosti*“ se rozvíjí přes „*stupeň návyku a fantazie*“ až po nejvyšší stupeň, kterým je „*svobodné sebeurčení, svobodně řízená vlastní činnost*“.⁶⁰

V pedagogickém procesu se uplatňují četné principy, které Diesterweg podrobně rozpracoval a učnil do několika skupin (principy platné pro žáky, principy týkající se učební látky, principy vzhledem k vnějším poměrům). Mezi těmito principy stojí podle Diesterwega na předním místě *princip kulturnosti*, který řadí hned vedle principu přirozenosti; rozumí jím požadavek „brát při výchově zřetel v nejširším a nejobsáhlejším slova smyslu na místní a časové poměry, ve kterých se člověk narodí nebo má žít, krátce na celkovou kulturu současné doby, zvláště v zemi, kam jedinec přísluší“.⁶¹ Diesterwegovy demokratické výchovné ideály i jeho úsilí o rozvoj žákovy samostatnosti a kulturní orientace jsou doceňovány v současné době zvláště v Německé demokratické republice, kde tvoří součást pokrokových pedagogických tradic, na které navazuje německá pedagogika socialistická.

Ruská pedagogika 19. století

Ve vývoji ruského pedagogického myšlení se setkáváme v 19. století se dvěma základními proudy. Na jedné straně stojí úsilí o revolučně demokratickou pedagogickou koncepci spjatou s ideově politickým hnutím za zá-

⁵⁸ Adolf Diesterweg, Rukověť vzdělání pro německé učitele, SPN, Praha 1954, str. 42.

⁵⁹ Tamtéž, str. 44.

⁶⁰ Tamtéž, str. 46 ad.

⁶¹ Tamtéž, str. 93.

sadní přeměny ruské pozdně feudální společnosti (Belinskij, Černyševskij, Dobroljubov); na druhé straně se pak rýsují snahy o vytvoření ruské národní pedagogické školy, která by se oprostila od západních vlivů a navázala na specifické ruské tradice (Ušinskij, Tolstoj).

Celným představitelem *revolučně demokratické orientace* v ruské pedagogice se stal významný filozof a estetik Vissarion Grigorjevič Belinskij (1811–1848). Belinskij vystoupil s ostrou *kritikou současné feudální výchovy* v Rusku, které vytýkal stavovský ráz, kariérismus a practicismus. V duchu Rousseauově *požaduje všestrannou výchovu opravdového člověka – bojovníka proti feudalismu*. Na první místo staví ve svém systému *mravní výchovu* a stejně jako Pestalozzi zdůrazňuje výchovné vyučování. Současně vyzvedá *úlohu věd ve výchově*; vědy se mají stát majetkem nejširších vrstev a vědecká výchova má těsně spojovat zřetele teoretické a praktické. Jako estetik věnoval velkou pozornost také otázkám *estetické výchovy*, zvláště problémům literatury pro mládež. Na Belinského pedagogické ideje navázali ve svých pedagogických úvahách Nikolaj Gavrilovič Černyševskij a Nikolaj Alexandrovič Dobroljubov.

Nejvýznamnějším ruským pedagogem 19. století byl Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824–1870), zakladatel ruské národní pedagogické školy, tvůrce originálního pedagogického systému a autor četných významných učebnic (*Dětský svět, Mateřská řeč*), který po celý život bojoval s carskou vládou za realizaci svých pokrokových pedagogických myšlenek. Jeho hlavní pedagogické dílo „Člověk jako předmět výchovy“ zůstalo nedokončeno.

Cíl výchovy vidí Ušinskij v rozvoji člověka, který žije pro zájmy společnosti, miluje práci a je vysoce mravný; měřítkem mravního profilu jedince je pak jeho společensky prospěšná činnost. Východiskem úspěšné výchovy je analýza žákovy osobnosti. „Chce-li pedagogika vychovávat člověka po všech stránkách, pak ho musí především také poznat po všech stránkách.“⁶² Výchova má mít podle Ušinského *národní ráz*; z tohoto hlediska přikládá nejvýznamnější úlohu mateřskému jazyku jako vyučovacímu předmětu, jehož cílem je poznání světa prostřednictvím jazyka, a nikoliv pouhý jazykový výcvik. Obdobně jako Belinskij oceňuje také Ušinskij při výchově *úlohu věd* a přírodovědecké obory považuje za východisko veškerého vzdělání.

Ušinskij podrobně rozpracoval teorii *vyučovacích principů*; vyzvedal především zásadu přiměřenosti, soustavnosti, názornosti, samostatnosti a aktivity, trvalosti získaných vědomostí a dovedností výchovného vyučování a řídicí role učitelovy. Pro všechny pedagogické pracovníky požadoval speciální odborné vzdělání. Jeho dílo je vysoce hodnoceno sovětskou pedagogikou, znovu vydáváno a v sovětské pedagogice často citováno.

O originální ruskou pedagogiku, vycházející z ruských historických pod-

⁶² K. D. Ušinskij, *Nástin života a díla*, SPN, Praha 1975, str. 202.

mínek, usiloval Lev Nikolajevič Tolstoj (1828–1910), významný klasik ruské beletrie, který třikrát ve svém životě zaměřil svou pozornost k pedagogickým otázkám, a to jak teoreticky, tak i prakticky ve své škole v Jasně Poljaně. Tolstoj kritizoval tradiční ruskou feudální výchovu, zároveň však i formalistickou a pedatickou pedagogiku německou.

Hlavní úkol výchovy viděl v *rozvoji žákovy iniciativy a tvořivosti*.⁶³ Ne naučí-li se žák ve škole sám tvořit, pak bude také v životě vždycky napodobovat.⁶³ Celou výchovou má prostupovat láska a úcta k žákové osobnosti a pedagogický takt. Tvořivost nemá být jen charakteristickým znakem úsilí žákova, nýbrž i pedagog má stále hledat nové pojetí, nové formy i metody výchovy a škola se má stát „pedagogickou laboratoří.“ Z Tolstého pedagogických názorů nejvíce působila jeho idea *volné školy*, školy se svobodnou docházkou i volným, žádnými normami nespoutaným obsahem i formami a metodami práce. Hlavním motivem k takovéto koncepci byla Tolstému snaha o školu, která by byla budována výlučně na zájmu, aktivitě a tvořivosti.

Anglosaská pedagogika na přelomu 19. a 20. století

Anglosaská pedagogika 19. a počátku 20. století navazuje jednak na domácí tradici (Bacon, Locke), jednak na podněty francouzské (Montaigne, Rousseau) a německé (hlavně na Pestalozziho). Jejými čelnými představiteli, jejichž dílo podstatně ovlivnilo celý další vývoj, jsou Angličan Spencer a americký filozof Dewey.

Herbert Spencer (1820–1903) patří mezi přední představitele anglického pozitivismu a anglické sociologie. Pedagogickým problémům věnoval dílo „Výchova rozumová, mravní a tělesná“ z roku 1861. Cílem výchovy je podle Spencera *příprava k životu*. Kritizuje scholastickou učenost a osvojování nepotřebných vědomostí (které prý slouží jenom ozdobě jedince a nikoliv životu) a klade si otázku, které vědění je pro člověka nejpotřebnější. Hodnotu vědomostí posuzuje pak podle toho, jak významným lidským činnostem slouží.

Lidské činnosti klasifikuje do pěti kategorií a každé kategorii přiřazuje odpovídající soubor vědomostí a dovedností. Východí skupinu tvoří činnosti, které slouží bezprostředně sebezáchově jedince; jim odpovídají vědomosti z anatomie, fyziologie a hygieny. Činnostem, které slouží sebezáchově nepřímou, tj. slouží k zajištění životních prostředků, odpovídají tři skupiny vědomostí a dovedností: elementární dovednosti číst, psát a počítat, dále vědomosti umožňující základní činnosti výrobní a obchodní (tj. znalost deseti hlavních věd, které podle Spencera tvoří logika, aritmetika, geome-

⁶³ Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy*, SPN, Praha 1957, str. 229.

trie, mechanika, fyzika, chemie, astronomie, geologie, biologie a sociologie) a osvojení cizích jazyků.

Činnostem, které slouží zachování rodu (plnění rodičovských povinností), odpovídají poznatky z fyziologie, psychologie a pedagogiky. K činnostem zaměřeným k plnění sociálních povinností připravuje studium historie (ovšem „přirozené historie“ — podle Spencera dějin pokroku) a k činnostem ve volných chvílích, kterými uspokojujeme své tužby a city, přispívají poznatky o umění. Jak z přehledu vyplývá, je Spencer obhájcem *reálného vzdělání* a zdůrazňuje jeho *sepětí s průmyslovým rozvojem*. Nedostatkem této utilitaristické koncepce je nedocnění širokého vzdělanostního rozhledu, filozofického, historického a estetického vzdělání a výchovy.

V *rozumové výchově* zdůrazňuje Spencer jednotu žákova rozumového a tělesného rozvoje a stálé respektování žakovy přirozenosti (jeho věkových a individuálních zvláštností). Stanoví sedm dílčích didaktických principů: 1. od jednoduchého ke složitému; 2. od neurčitého k určitému (začínat nejprve s hrubými představami, které postupně zpřesňujeme); 3. od konkrétního k abstraktnímu; 4. vychovávat ve shodě s historickou výchovou lidstva („výchova má být opakováním civilizace v malém“⁶⁴); 5. vycházet od zkušenosti; 6. podporovat maximální samostatnost (žáci mají sami pozorovat, konat pokusy i závěry, sami „vynalézat“); 7. učení má být radostné.

V *teorii mravní výchovy* hájí Spencer Lockovu zásadu náročnosti v mládí (kdy výchova má být absolutistická, postupně má přecházet k formě konstituční) a Rousseauův princip přirozených následků. Význam *tělesné výchovy* zdůvodňuje potřebami zdravého vývoje individua i potřebou odolnosti pro podmínky konkurenčního boje. Zdůrazňuje vydatnou stravu, přiměřené otužování, dostatek pohybu, her a sportů a varuje před přetěžováním duševní prací.

Nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky je americký filozof John Dewey (1859—1952), jehož základní pedagogický spis „Škola a společnost“ vyšel v roce 1899. Shodně se Spencerem chápe Dewey výchovu jako přípravu k životu. Kritizuje tradiční školu jako pasivní, mechanickou a jednotvárnou a chce „*spojit školu se životem*“⁶⁵ aby se stala „místem, kde by dítě skutečně žilo a nabývalo životních zkušeností“⁶⁶. Přitom usiluje o *užitečnost* všech osvojovaných vědomostí a dovedností, vychází ze *zájmu* žáků a *práci* chápe jako centrum všeho školního zaměstnání.

Dewey a jeho pokračovatelé vytvořili nový vyučovací systém — *projektové vyučování*. Projektem rozumí komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nutné vědomosti a pracovní dovednosti. Jeho řeše-

⁶⁴ Herbert Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Rohlíček a Sievers, Praha 1872, str. 52.

⁶⁵ John Dewey, *Škola a společnost*, Jan Laichter, Praha 1904, str. 20.

⁶⁶ Tamtéž, str. 51.

ní probíhá ve třech fázích: 1. žáci pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku, v kuchyni apod.; 2. v pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí teoreticky poučit (v knihách, ve školním muzeu aj.); 3. na základě poučení úkol dokončí. Projektové vyučování má dalekosáhlé důsledky. Nelze popřít jeho snahu o hlubší motivaci vyučování i o těsné sepětí teorie a praxe. Zároveň však ruší systém vyučovacích hodin a předmětů, vědomosti se osvojují nahodile ve spojitosti s řešeným úkolem a učitelova úloha se často redukuje jen na organizátora prostředí.

Spencerovy a Deweyovy názory podstatně ovlivnily pedagogiku 20. století. Byly zákonitou reakcí na herbartovský formalismus, encyklopedismus a dril, vyzvedly specifičnost dítěte a svět jeho zájmů, spojení výchovy s praktickými zřeteli moderního života a rozvoj iniciativy a tvořivosti. Dětskému zájmu však často podřídily i obsah vzdělávací práce (pedocentrismus), podcenily společenské cíle výchovy a pedagogovu řídicí úlohu, oslabily systém vzdělání a uvolnily cestu pedagogickému utilitarismu a praktikismu.

Počátky socialistické pedagogiky

V 19. století byly položeny základy také socialistické pedagogice. Snahy o socialistickou výchovnou koncepci mají dlouhou a bohatou historii; setkáváme se s nimi již v renesanci u raných utopických socialistů (More, Campanella), pevnější podoby nabývají u utopických socialistů na přelomu 18. a 19. století (Fourier, Cabet, Owen) a plného vyjádření se jim dostalo v dílech klasiků vědeckého socialismu. Obdobně jako marxistická filozofie i marxistická pedagogika v sobě integruje v harmonické syntéze četné pokrokové pedagogické snahy, které jsme sledovali v tisíciletém vývoji výchovných koncepcí.

Anglický utopický socialista Robert Owen (1771–1858) se pokusil ve spojitosti s ekonomicko-sociálními reformami v přádelně v Novém Lanarku reformovat i výchovně vzdělávací systém dělnické mládeže. V roce 1816 otvírá *Ústav pro výchovu charakteru*, kde chtěl uskutečnit *všestrannou harmonickou výchovu mládeže*, která by integrovala moderní vzdělání s tělesnou výchovou, pracovní přípravou i etickým rozvojem v duchu kolektivní morálky. Owenovu výchovnou instituci tvořila škola pro děti do šesti let (první pokus o veřejnou předškolní výchovnou instituci), základní škola pro děti od 6 do 10 let, večerní škola pro pracující mládež od 10 do 17 let, v níž se organicky spojovala účast na výrobě se soustavným vzděláváním, a konečně osvětové zařízení pro dospělé. Tento Owenův pokus naznačil i některé perspektivy pro další rozvoj socialistické pedagogiky i pro rozvoj praktických výchovných zařízení.

Karel M a r x (1818–1883) a Bedřich E n g e l s (1820–1895) položili teorii dialektického a historického materialismu *filozofické základy* nového pří-

stupu k výchově jako významnému komplexně podmíněnému sociálnímu jevu. Analyzovali *úlohu výchovy v životě společnosti* a ukázali její závislost na ekonomických, sociálně politických a kulturních podmínkách i její *třídní rysy* v třídní společnosti. „Komunisté si nevymýšlejí vliv společnosti na výchovu“, piší v „Manifestu Komunistické strany“, „mění toliko její ráz, zbabují výchovu vlivu panující třídy.“⁶⁷ Výchova nemůže měnit společenský řád, jak se domnívali utopičtí socialisté; zde rozhoduje revoluční převzetí moci nastupující společenskou třídou. V rámci daného společenského řádu však výchova vedle ekonomiky podstatně ovlivňuje rozvoj společnosti. V tradici velkých demokratických pedagogů vyslovili Marx a Engels kategorický požadavek všeobecné, bezplatné školy pro veškerou mládež.

Cíl výchovy viděli Marx a Engels ve *všestranném rozvoji osobnosti*. Tohoto cíle lze dosáhnout harmonickým pěstováním jednotlivých složek výchovy. *Rozumová výchova* má spojovat osvojování vědeckých poznatků s výchovou světonázoru a s rozvojem teoretického myšlení žáků. *Technická výchova* – tato nová složka moderní všestranné výchovy – má poskytovat teoretické základy výroby a umožnit osvojení nejdůležitějších výrobních dovedností (tj. zacházet se základními výrobními nástroji). *Tělesná výchova* má upevňovat zdraví, zajistit zdatnost a pevnou vůli. *Mravní výchovu* opírají o nenáboženskou komunistickou morálku, charakteristickou především kolektivismem a humanismem. Pozornost věnují i *estetické výchově*, jejíž význam vyvozují především z poznávací a mravní funkce umění.

Jako filozofové se mohli Marx a Engels samozřejmě jen dotknout nejobecnějších problémů v koncepci výchovy člověka v socialistické společnosti. K vlastnímu rozpracování socialistické pedagogiky na marxistickém metodologickém základě dochází teprve ve 20. století nejprve v sovětské pedagogice a pak v jednotlivých pedagogických systémech dalších socialistických zemí.

O praktické uskutečnění některých socialistických pedagogických reforem se pokusila Pařížská komuna v roce 1871. I když trvala jen 72 dní a byla krvavě potlačena za pruské pomoci kontrarevoluční Thiersovou vládou, od svého počátku usilovala o řešení osvětových problémů ve shodě se socialistickým programem přestavby společnosti. Organizovala lidovou komisi k provedení školské reformy i komisi pro umění k řešení otázek demokratizace kulturního života. S okamžitou platností provedla odluku školy od církve, vyloučení náboženství i náboženských obřadů ze škol a laicizaci učitelstva. Vyhlásila zákon o povinném světském bezplatném vyučování. Proklamovala ideu spojení vyučování s výrobní prací a s politickým životem společnosti. Zrovnoprávnila učitele a učitelky a ve shodě se spo-

⁶⁷ Karel Marx, Bedřich Engels, Manifest komunistické strany, Svoboda, Praha 1949, str. 41.

lečenským doceněním jejich práce podstatně zvýšila jejich odměnu. K uskutečnění hlubší obsahové přestavby vzdělání již ovšem dojít nemohlo. Po její porážce zůstal téměř na půl století ideál socialistické školy a výchovy pouze programem, jehož uskutečnění umožnilo až vítězství Velké říjnové socialistické revoluce na počátku století dvacátého.

6. PEDAGOGIKA 20. STOLETÍ

Rozvoj pedagogické teorie i výchovné praxe ve 20. století se ubírá mnoha směry. Na jedné straně žije a dále se rozvíjí pedagogický odkaz předcházejících staletí a je s větším či menším úspěchem aplikován v praxi. Na druhé straně narůstá kritická vlna proti tradičním pedagogickým směrům a ve svých závěrech dospívá často k jednostranným a sporným výchovným koncepcím.

Tak jak se po Velké říjnové revoluci a zvláště po druhé světové válce svět rozdělil na sféru pozdního kapitalismu a tvořícího se socialistického společenství, můžeme i v pedagogice sledovat vedle tříšest různých západních pedagogických směrů mohutný a stále sílící proud socialistické pedagogiky. Tato pedagogika, vycházející ze starších tradic utopického a vědeckého socialismu, formuluje stále přesněji svá teoretická východiska i své výchovné cíle a propracovává komplexní systém svých principů, forem a metod. Její vliv se neomezuje pouze na oblast socialistických zemí, ale pro své úspěchy získává stále větší autoritu i v rozvojových zemích a stává se předmětem zvýšeného zájmu i v západním světě při hledání efektivnější výchovné soustavy, adekvátní podmínkám na prahu vědeckotechnické revoluce.

Západní pedagogika 20. století

Západní pedagogika 20. století vzniká a rozvíjí se v epoše narůstající krize kapitalistické společnosti, v epoše dvou ničivých světových válek, které od základů změnily obraz kontinentů, a v epoše stále rostoucího národně osvobozovacího a sociálního zápasu v třídně a ideologicky rozděleném světě. Tato pedagogika netvoří jednotný proud. Setkáváme se v ní s nejrozmanitějšími směry, které odpovídají různým ekonomicko-politickým a ideologickým východiskům od pozitivismu a pragmatismu přes různé druhy iracionalismů až po novotomismus.

Komplexním hnutím charakteristickým pro západní pedagogiku na prahu 20. století byl **pedagogický reformismus**. Zahrnul v sobě autory různých národností a různých postojů ideologických a pedagogických, které spojovala jedna idea – kritika dosavadní pedagogiky, zvláště herbartismu,

a snaha o novou koncepci výchovy. Hlavními zdroji, ze kterých tito autoři vycházeli, byla Rousseauova koncepce přirozené výchovy a Tolstého myšlenka volné školy. Nejtypičtějšími představiteli tohoto relativně nejrozsáhlejšího směru v západní pedagogice 20. století jsou: Švédka *Elen Keyová* (1849–1926), Italka *Marie Montessoriová* (1870–1950), Belgičan *Ovid Decroly* (1871–1932), Švýcaři *Emile Claparède* (1873–1940) a *Adolf Ferrière* (nar. 1879), Němec *Georg Kerschensteiner* (1854–1932) a Američané *G. S. Hall* (1846–1924) a *John Dewey* (1859–1952). Názory jednotlivých autorů nejsou zcela shodné, můžeme v nich však vystopovat ústřední společné myšlenky, které charakterizují toto hnutí a dodnes ovlivňují pedagogickou teorii a praxi západního světa.

Výchozím rysem pedagogického reformismu je *preferance individuálních výchovných cílů*. Na rozdíl od antické pedagogiky i většiny klasických novověkých pedagogických systémů, které chápaly výchovu jako společensky angažovanou přípravu občana, přistupuje reformismus k výchově jednostranně z individualistické pozice. Na výchovu se dívá pouze z hlediska jedince prospěchu bez zřetele ke společenským potřebám a společensky motivovaným cílům.

S tímto výchozím rysem reformismu souvisí i jeho *pedocentrismus*. Dítě se stává centrem výchovy, výchova je chápána jednostranně jako služba jedinci, pedagog ztrácí svou řídicí funkci a vychází jenom vstříc žakovým přáním, potřebám a zájmům. Kořenem tohoto přístupu je idealizace přirozeného vývoje jedince. Do tohoto „přirozeného vývoje“ výchova nemá zasahovat, má jej toliko umožňovat a má se mu bezvýhradně přizpůsobit.

Pedagogický reformismus charakterizují především dva obecné pedagogické principy: *princip přiměřenosti* a *princip aktivity*. Veškerá výchova se má přizpůsobit zájmům a možnostem jedince, má plně odpovídat jeho dosavadním předpokladům a má být co nejvíce diferencována a individualizována. Proti herbartovské převážně receptivní výchově požadují stoupenci pedagogického reformismu výchovu aktivní, která v co největší míře uvádí v život žakovy procesy poznávací, citové i volní. Proti škole, která převážně předávala vědomosti, zdůrazňují činnou a pracovní školu, jejíž těžiště je v rozvoji dovedností, návyků a žakových tvůrčích sil (Dewey, Kerschensteiner aj.).

Charakteristickým rysem pedagogického reformismu je také zdůraznění principu celostnosti ve výchově – globalismu. *Globalismus* je didaktický směr na prahu 20. století, který žádá vycházet při vyučování z „přirozených celků“ a v důsledku toho oslabuje nebo přímo ruší rozčlenění výuky na vyučovací předměty a ve spojitosti s tím i učební plán, rozvrh hodin i jiná tradiční školská organizační opatření. Globalizační tendence se objevily v několika formách. Při koncentrovaném vyučování se ponechávaly vyučovací předměty, avšak jejich postup se soustředil okolo jednoho předmětu zvoleného za základní (nejčastěji okolo zeměpisu). Sjedené vyučování (*Gesamttununterricht*) Bertholda Otta ruší vyučovací předměty a učitel má

podle zájmů žáků volně přecházet od jednoho problému ke druhému. Ovid Decroly doporučuje ve svém „životním vyučování“ vycházet z dětských zájmů a zkušeností a navrhuje vytvořit určité pořadí zájmových center (dítě ve škole, potrava, odívání, veřejná doprava apod.). Vyučovací předměty tak Decroly nahrazuje životními celky biologicko-sociálními. Ve 20. letech bylo v Sovětském svazu používáno „komplexního vyučování“. Systém vyučovacích předmětů byl nahrazen třemi základními liniemi komplexů (práce—příroda—společnost) a osnovy stanovily pouze pořadí komplexů (1. třída: rodina a škola; 2. třída: vesnice—město; 3. třída: kraj; 4. třída: Sovětský svaz). „Projektové vyučování“ nahradilo teoretickou systematickou výuku pracovními projekty, kdy si žáci přímo v pracovním procesu osvojovali nezbytné poznatky (Dewey, Kilpatrick, Ferrière).

Zvýšený důraz na princip aktivity ve výchově vedl některé stoupence pedagogického reformismu k rozvinutí metod samostatného učení žáků, které mělo nahradit tradiční výuku učitelem. Typickým příkladem takového přístupu je *daltonský učební plán* poprvé zavedený v roce 1920 v americkém městě Daltonu *Helenou Parkhurstovou* (1887—1957). Veškeré studium ve škole je založeno na samostatném učení se žáků na základě vhodných pomůcek. Ruší se soustava tříd podle věku, žák může být v určitém předmětu v kursu vyšším a v jiném předmětu v kursu nižším, pro jednotlivé předměty se zavádějí odborné pracovny a laboratoře vybavené vhodnými pomůckami a knihovnou, celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci vykonávají podle vlastního programu a ve vlastním tempu. Výhodou daltonského plánu mělo být podle Parkhurstové zvýšení žákova zájmu, aktivity a efektivity studijní práce. Zkušenosti však ukázaly nevhodnost tohoto jednostranného knižního studia, jeho přílišný individualismus a malý kontakt s živými pedagogovými podněty.

S pedagogickým reformismem je také těsně spjata západoevropské *pedagogické hnutí „nových škol“*. V Anglii, ve Francii a zvláště ve Švýcarsku vznikají v přírodním prostředí nákladné soukromé internátní školy, ve kterých chtějí reformní pedagogové uskutečnit ideál všestranného rozvoje žákovy osobnosti. Výchova zde neměla být založena jenom na vyučování, ale zároveň na vlivech pedagogicky adaptovaného prostředí a na bezprostředním působení pedagogovy osobnosti při celodenním soužití.

Z pozitivistických filozofických kořenů vychází na přelomu 19. a 20. století *experimentální pedagogika*. Její stoupenci se snažili experimentálně zkoumat tělesný i duševní vývoj dětí a jejich výchovu. Jejich záměrem bylo vybudovat komplexní vědu o dítěti — pedologii, která by rozebírala vývoj a výchovu dítěte z nejrozmanitějších hledisek. Metodologicky se orientovala experimentální pedagogika na nejrozmanitější formy měření, testy a dotazníky a usilovala a kvalifikaci psychologických a pedagogických dat, obdobně jako je tomu ve vědách přírodních.

Francouzský představitel experimentální pedagogiky *Alfred Binet* (1857—1911) se pokouší od roku 1905 uvádět do praxe inteligenční testy pro děti

od tří do patnácti let, které měly pro každý rok na základě několika jednoduchých zkoušek stanovit inteligenční kvocient každého žáka podle rovnice

$$IQ = \frac{VM}{VCh} \cdot 100. \text{ Inteligenční kvocient tak chápal Binet jako poměr věku}$$

mentálního, zjištěného příslušnými testy, a věku chronologického. Problematičnost takového řešení tkví v tom, že věk mentální byl určován zkouškami schopností, které prý nezávisí na zkušenosti. Rozebereme-li Binetovy zkoušky, kde se setkáváme s takovými úkoly pro děti jako spočítat několik mincí, sestavit z několika slov větu nebo esteticky posoudit dvojici obrázků, pak je jasné, že Binet v podstatě hodnotí dovednosti determinované životními podmínkami dětí, a nepřekvapí nás, že jako „méně inteligentní“ se projevovaly děti z nižších společenských vrstev a z venkova. Takovýto přístup, který se snadno může stát přímým nástrojem třídního výběru na vyšší školy, socialistická pedagogika od svého počátku oprávněně odmítla.

Komplexní laboratorní výzkum dítěte uskutečňovala na počátku našeho století německá experimentální pedagogika, jejímiž hlavními představiteli byli *Ernst Meumann* (1862–1915) a *Wilhelm August Lay* (1862–1926). Tito autoři se pokusili metodou přesného pozorování, měření a experimentu objasnit některé zákonitosti fyzického a psychického vývoje dětí a přinesli četné zajímavé údaje z oblastí rozvoje počítků a vnímání, pozornosti a paměti. Nedostatečný zřetel k filozofickým východiskům výchovy a ke společenské determinaci tohoto procesu jim však a priori znemožnil vytvoření skutečného vědeckého pedagogického systému.

S experimentální pedagogikou těsně souvisí pedagogické snahy Američana *Edwarda Thorndika* (1874–1949). K pedagogické problematice přistupuje jako stoupenec behavioristické psychologie, která studuje chování jedince (vztah S – R: stimul–reakce) a jeho interakci s prostředím na rozdíl od tradiční analýzy psychických procesů. Hlavním činitelem dětského vývoje jsou podle Thorndika vrozené síly, které se rozvíjejí působením prostředí. O tomto rozvoji rozhodují jedincovy potřeby a jejich uspokojování. Výchovu chápe Thorndike jako přizpůsobování jedince prostředí, podstatu tohoto přizpůsobování pak tvoří učení se novým reakcím. O efektivnosti učení rozhoduje především úspěšnost jedincovy reakce, jeho pohotovost a zralost, motivace, frakvence cvičení (dril) a transfer (který se projevuje do té míry, jak dalece jsou ve starých a nových úkolech identické prvky). Thorndikova pedagogika přeceňuje dědičnost, zřiká se anticipační orientace výchovy (výchovu redukuje na pouhé přizpůsobování stávající realitě) a jednostranně se zaměřuje na didaktické otázky, a to hlavně na mechanismy učení.

Z psychiatrických a psychologických kořenů vychází pedagogika psychoanalytická a individuálně psychologická. Zakladatelem psychoanalytické pedagogiky je rakouský psychiatr *Sigmund Freud* (1856–1939). Podle něho jsou rozhodující silou v životě jedince pudy, a to zvláště pud sexuální (tuto vrstvu osobnosti označuje „id“). Pudy se

dostávají do konfliktu s požadavky prostředí a musí být proto kontrolovány jedincovým „ego“. Nad touto vrstvou osobností je ještě „superego“, tj. morální síla utvářená morálními zásadami. Lidský život vysvětluje Freud jako snahu „id“ o uplatnění, která je omezována společenskými normami. Konflikt „id“ a společenských norem lze řešit *sublimací*, tj. včleněním určitého pudu do duševního života v zušlechtěné formě morálně nezávadných společenských činností (pracovních, kulturních nebo sportovních). Neřešené konflikty utvářejí komplexy, které z podvědomí ovlivňují další citový život jedince. Ty léčí psychoanalýza speciální terapií. Psychoanalýza je jednostranná biologizující a ahistorická teorie. Nevidí člověka jako jedince společenského, nepřihlíží k tvorbě a k významu druhotných, tj. společenských potřeb. Vede k podcenění záměrné společensky angažované výchovy.

Zakladatelem individuálně psychologické pedagogiky je švýcarský lékař *Alfred Adler* (1870–1937). Lidské projevy vysvětluje Adler obdobně jako Freud instinkty a komplexy. Základní tendence jedince vidí v touze po moci, ve snaze o překonání pocitu méněcennosti a ve společenském citu. Výchova má pečovat o to, aby u jedince nevznikl *pocit méněcennosti*. Tento pocit může vyvolat negativní fyzický stav, příliš autoritativní výchova, stejně jako nevhodné prostředí a životní podmínky. Při výchově Adler zdůrazňuje laskavé prostředí a jedincův pocit bezpečí. Je třeba povzbuzovat *sebedůvěru* vychovávaného jedince a jeho životní optimismus. Současně má výchova jedince zespolečnit. Zvláštní pozornost věnuje Adler obtížně vychovatelným jedincům, mezi kterými rozlišuje tři hlavní typy: jedince, kteří nenávidí své okolí, jedince zatrpklé a jedince osamocené. Psychoanalytická pedagogika i individuálně psychologická pedagogika neřeší celý systém výchovy jedince. Upozorňují z pozice psychiatrie na některé závažné momenty z oblasti citového života, ke kterým je třeba v účinné výchově přihlídnout.

Významným pedagogickým směrem, jehož úloha narůstá v západní pedagogice od počátku našeho století, je *sociologická pedagogika*. Na rozdíl od předchozích směrů, které se orientovaly především na psychologii nebo psychiatrii, vychází sociologická pedagogika ze sociologie jako hlavní pomocné vědy, o kterou se má pedagogika opírat. Nejvýznamnějšími představiteli sociologické pedagogiky jsou Francouz *Emile Durkheim* (1858 až 1917), Němci *Paul Natorp* (1854–1924) a *Paul Barth* (1858–1933) a Polák *Florjan Znaniecki* (1882–1958).

Sociologická pedagogika vychází z představy člověka jako bytosti sociální. Hlavním činitelem jedincova vývoje jsou vlivy společenského prostředí. Výchovu chápe tento pedagogický směr jako plánovité zespolečňování (socializaci) jedince. Takto pojatá výchova je na rozdíl od individualistických psychologických koncepcí vždy orientována společensky; tvoří jedince takového typu, jakého společnost potřebuje. Centrem výchovy je mravní složka. Podstata mravní výchovy jedince je v poznání, uznání a uvědomě-

lém přijetí mravních hodnot. Východiskem této výchovy jsou racionální metody, k nimž přistupuje výchova ukázněnosti, altruismu a kolektivismu.

Po první světové válce se začíná v Německu rozvíjet pedagogika kultury, jejíž ideje jsou v západním Německu podnes aktuální. Mezi její představitele patří *Wilhelm Dilthey* (1834–1911), *Eduard Spranger* (1882–1964), *Theodor Litt* (1880–1963), *Hermann Nohl* (nar. 1879), *Wolfgang Klafki* aj. Filozofickým východiskem pedagogiky kultury je Hegelova objektivně idealistická filozofie ducha a novokantovská bádenská škola (*Wilhelm Windelband* a *Heinrich Rickert*), a to jejich přísné rozlišení skutečného světa a světa hodnot (to, co je, proti tomu, co má být).

Pedagogika kultury odmítá jak pedagogické koncepce biologicko-psychologické (naturalistické), tak koncepce sociologické. Podstatu člověka vidí v tom, čím se odlišuje od světa živočichů, a tím je duchovní život. V historickém vývoji vytváří člověk *systém hodnot*, které souhrnně označuje jako *kultura*. Jedinec žije uprostřed kultury, prožívá ji, podílí se na ní a dále ji obohacuje. V člověku jsou tři vrstvy: přírodní (biopsychická), sociální a duchovní (tj. participace na hodnotách). *Cílem výchovy je utváření osobnosti působením kulturních hodnot*. Hlavním výchovným prostředkem je vzdělání, které má prostupovat celým životem, a to i ve formě sebevzdělávání. Nemá být jen kumulací informací, ale průnikem do podstaty kultury.

Důrazem na význam kulturních hodnot ve výchově je pedagogice kultury příbuzný americký esencialismus (*W. C. Bagley*, *H. H. Horn*, *J. S. Brubacher* aj.). Jeho manifest se objevuje těsně před druhou světovou válkou (1938) jako opozice proti Deweyově pragmatické pedagogice (tzv. progresivismu) i proti dynamické pedagogice Thorndikově. Esencialisté činí oba směry odpovědné za nízkou úroveň americké školy i za narůstající zločinnost u americké mládeže. Proti jednostranné orientaci na žákův zájem a na jeho individuální zkušenost usiluje esencialismus o *ucelený vzdělávací systém* s jasně vymezenými požadavky na ovládnutí *podstatného (esenciálního) učiva*.

Úkol výchovy vidí esencialisté obdobně jako pedagogika hodnot v tom, aby byla nová generace uvedena do kulturního dědictví společnosti. Historická zkušenost lidstva koncentrovaná v kulturním odkazu předchozích generací má opět nastoupit na místo žákovy nahodilé a příležitostně individuální zkušenosti. Esencialismus opět vyzvedá soustavu vědomostí a klade důraz především na exaktní znalosti jazyků, matematiky a přírodních věd. Proti obsahovému i metodickému liberalismu předcházejících desetiletí doceňuje esencialismus opět systém vzdělání, přísný výběr základního učiva i extaktní vyučovací metody, aniž se ovšem zříká některých pozitivních momentů reformní pedagogiky, jako byl důraz na žákovu aktivitu, na problémové vyučovací metody nebo na pozitivní pedagogickou atmosféru.

Jestliže předchozí směry buržoazní pedagogiky se opíraly převážně o racionalistické buržoazní filozofie, hlavně o pozitivismus a na něm založenou buržoazní sociologii a o pragmatismus, pak další směry buržoazní pedago-

giky dvacátého století mají ideové kořeny ve filozofii iracionalistické, ať již jde o iracionalistický voluntarismus Schopenhauerův, náboženský iracionalismus Kierkegaardův, životní filozofii Nietschovu a Bergsonovu nebo o jejich novější podobu existencialistickou nebo novotomistickou.

Elitářská iracionalistická filozofie Friedricha Nietsche, ohajující na základě falešné téze o přirozené nerovnosti lidí hierarchické uspořádání společnosti a právo silnějšího na nadvládu, se obludným způsobem realizovala ve fašistické pedagogice 20. století. Fašismus jako otevřená diktatura kapitálu nastupuje po první světové válce jako síla, která má čelit rostoucímu socialistickému hnutí v Itálii, Německu i v dalších evropských zemích. Fašistická diktatura ustupuje z pozic buržoazní demokracie a za využití všech nátlakových prostředků, individuálního i masového teroru a agresivní války hájí práva buržoazie.

Fašistická výchova vychází z deformované představy historického poslání „vyšší rasy“, která je prý povolána řídit „evropský pořádek“. Jedinec je veden k *antikomunismu*, *rasismu*, *elitářství* a k bezpodmínečnému *podřízení celku*. Cílem této výchovy – inspirující se v mnohém v otrokářské Spartě a v císařském Římě – je *příprava vládnoucí elity* pro despoticou nadvládu nad pracujícími vlastního národa i nad dalšími porobenými národy. S porážkou evropského fašistického bloku sovětskou armádou tato deformovaná pedagogická koncepce nezmizela. Fašistické a fašismu blízké státy a politické strany ji dále rozvíjejí a snaží se ji ve svých podmínkách uplatňovat. Důsledná kritika této výchovy a její kategorické odmítnutí je jedním z předních úkolů socialistické pedagogiky.

V současné době je západní pedagogické myšlení značně ovlivněno iracionalistickou filozofií existencialistickou. Existencialistická pedagogika netvoří uzavřený systém, je spíše souborem pedagogických podnětů a přístupů k výchovné problematice, vyplývajících z existencialistického výkladu světa, společnosti a člověka. Filozofie existence, vycházející z životní filozofie Nietschovy a Bergsonovy, z iracionalismu Kierkegaardova a z Husserlovy fenomenologie, se rozvíjí od dvacátých let našeho století v Německu (M. Heidegger, K. Jaspers) a ve Francii (G. Marcel, J. B. Sartre, A. Camus) jako *filozofie odrážející krizovou situaci kapitalistické společnosti*. Po druhé světové válce se šíří v řadě dalších západních zemí a vedle neopozitivismu a neotomismu se stává nejvýznamnějším nemarkistickým filozofickým směrem na prahu druhé poloviny dvacátého století.

Výchozím pojmem existencialistické filozofie je *pojem existence* jako jediné formy bytí (esence), která je nám poznatelná. Nemůžeme ji ovšem poznat racionálně, tj. rozumovou analýzou, ale pouze iracionálně, přímým prožitkem, který můžeme popsat, a to nejlépe uměleckou formou. V protikladu k marxismu, který chápe člověka vždy jako soubor sociálních vztahů, je východiskem existencialistické filozofie *izolovaný jedinec*, jehož zájem se soustředí na sebe sama, na vlastní beznadějnou a pomíjivou existenci. Společnost chápe existencialismus jako neosobní sílu, která si podřizuje

jedince, vnucuje mu postoje, formy chování i hodnoty. Člověk je „vržen do světa“, své podmínky si nevolí a na něm nezáleží ani počátek, ani konec jeho existence. Vnější svět neexistuje nezávisle na člověku, je pouze jeho prostředím (tj. jím subjektivně prožívaným světem), sférou jeho strastí, „oblakem obklopujícím jeho existenci“. Existencialismus odmítá dějinný proces jako subjektivní, *popírá existenci historických zákonitostí*. Ve své ateistické i náboženské podobě je existencialismus na rozdíl od marxistického optimismu *filozofií pesimistickou*, která staví jedince proti společnosti, naplňuje ho smutkem, defetismem a posiluje jeho individualismus.

Naznačená filozofická východiska určují koncepci existencialistické pedagogiky (O. Bollnow, W. Brezinka, O. Kroh, K. Schaller). Existencialistická pedagogika vychází z kritiky některých novodobých západních pedagogických směrů: odmítá pedagogický naturalismus pro jeho úzké pojetí výchovy jako pouhé pomoci při biologicky determinovaném vývoji jedince; odmítá sociologickou pedagogiku pro její orientaci na pouhé přizpůsobování jedince společnosti; odmítá však i pedagogiku kultury pro její pojetí kultury jako činitele nadřazené osobnosti. Středem výchovy má být sám člověk.

Cílem výchovy v existencialistické pedagogice je *rozvoj osobnosti jako autonomní individuality* se svobodou rozhodování a s kulturou mezilidských vztahů. Ve výchovném procesu hrají vedle racionálních činitelů významnou úlohu činitelé iracionální, a to především *citová sféra* jedince. Proto klade existencialistická pedagogika takový důraz na pozitivní pedagogickou atmosféru, na citlivý vztah pedagoga a vychovávaného jedince, na pedagogovo tvůrčí zanícení a pozitivní citové ovlivnění žáků. Existencialistická pedagogika rozšiřuje také pole výchovného působení z oblasti intencionální i na *oblast funkcionální* a obohacuje paletu výchovných forem o různé formy mezilidských vztahů, jako je péče, povzbuzování, léčení, součinnost nebo zábava. Ve svých úvahách vycházejí existencialističtí pedagogové z analýzy změněných podmínek výchovy v průmyslové společnosti, nevidí ovšem ve shodě se subjektivně idealistickými východisky ekonomicko-sociální kořeny a třídní rysy těchto poměrů. Osobnost, kterou chtějí rozvíjet, necítí svou spjitost se společností, není angažována na její ekonomické a kulturní přestavbě a je tak nutně zahrnuta do izolace a pesimismu.

Na iracionálních východiscích náboženské víry stojí pedagogika *neotomistická*. Neotomismus jako jeden z reprezentativních směrů náboženské filozofie 20. století obnovuje křesťanský scholastický systém Tomáše Akvinského z 13. století. I když se neotomismus nebrání přebírání některých idejí z novodobé filozofie (z kantismu, fenomenologie a neopozitivismu), jeho základní obsah tvoří klasická dogmata a téze formulované Tomášem na základě spojení Aristotelovy filozofie s katolickou teologií. *Výchozími axiomaty zůstávají náboženská dogmata* o existenci boží, o nesmrtelnosti duše, o realitě bohem stvořeného materiálního světa, o trans-

cendentálním světě ad. Tomáš Akvinský se snažil vyhnout ve své náboženské filozofii jak krajnímu iracionalistickému odmítnutí vědeckého poznání ve prospěch víry, jak to učinil Tertullianus, tak i racionalistickému kladení rozumu a víry do protikladu v teorii „dvojí pravdy“. Rozlišuje „lidské poznání“, které jako rozumové je podřízeno nadrozumovému „poznání božskému“. Z těchto úvah vychází neotomistická téze o „harmonii víry a rozumu“, která připouští svobodu vědeckého bádání potud, pokud neodporuje víře. Věda nemá právo klást a řešit světonázorové problémy. Zatímco marxistický vědecký ateistický světový názor vychází z dokázaných vědeckých pravd a je jimi dále rozvíjen, v neotomismu je náboženský mýtus a církevní dogma nejvyšší formou „poznání“ reality.

Člověk v neotomistické koncepci je jednak osobnost podílející se nesmrtelnou duší na transcendentnu, jednak fyzické individuum, které je součástí dočasné politické společnosti, které se má podříditi. Společnost má usilovat o „obecné dobro“, jehož podmínkou je jednota, řád a mír. Hierarchické uspořádání společnosti prý vyplývá z přirozené individuální nerovnosti lidí. Neotomismus nepopírá existenci tříd, staví však požadavek společenského míru, křesťanské solidarity, v jejímž zájmu žádá, aby se jednotlivci i celé třídy podřídili společnosti, což prakticky znamená, aby se smířili s její třídní strukturou. Třídní boj a převzetí moci revoluční dělnickou třídou neotomismus odmítá. Neotomistická koncepce se tak nutně stává oporou stávajícího pořádku a stávající vládnoucí třídy; působí *konzervativně a kontrarevolučně*.

Z neotomistické koncepce světa, člověka a společnosti vyrůstá i neotomistická pedagogika. Její představitelé (F. W. Foerster, J. Maritain) vidí ústřední cíl výchovy v tom, aby byl jedinec od naturalistické životní koncepce vrácen svému „věčnému božskému určení, k němuž byl stvořen“. *Náboženský mýtus a jeho imperativy pronikají celou výchovou a tvoří světonázorovou bázi všech vyučovacích předmětů. Vedle racionálních metod formování osobnosti zdůrazňuje neotomistická pedagogika i takové iracionální momenty výchovy, jako je náboženská inspirace, probuzení víry, náboženské cvičení, askeze a boj jedince o náboženské sebezdokonalení.*

Proti laické státní škole vyzvedá neotomismus *školu církevní, nezávislou na státě, a svým působením se snaží pronikat i do sféry mimoškolské, ať již jde o křesťanskou výchovu v rodině nebo o výchovu v křesťanských organizacích politických, odborových a kulturních. Právě prostřednictvím křesťanské výchovy se neotomismus snaží uvádět do vědomí, přesvědčení i chování věřících své pojetí osobnosti a společnosti se všemi jeho důsledky konzervativními a kontrarevolučními. V současném západním světě je neotomistická pedagogika výrazným antipodem nejen marxistické pedagogiky, ale i pedagogiky liberalistické a buržoazně demokratické.*

Velkou říjnovou socialistickou revolucí v roce 1917 počíná nová epocha v dějinách lidské společnosti, epocha vítězných socialistických revolucí a plánovitého budování socialistických států jako společnosti nového typu, zbavené třídního vykořisťování a rozvíjející svou ekonomiku i kulturu na základě spolupráce neantagonistických tříd — průmyslového dělnictva, družstevního rolnictva a pokrokové inteligence. Od prvních dnů vítězné revoluce přes všechny potíže způsobené následky světové války, kontra-revolucí i intervencí mladý sovětský stát věnuje velkou pozornost rozvoji komunistické výchovy, která se stává vedle ekonomiky významným činitelem v hospodářském a kulturním rozvoji země. Poprvé v historii se tak vytváří příležitost uvést do života ideje socialistické výchovy a spojit tuto výchovu s konkrétní výstavbou i obranou socialistické společnosti.

Ideje socialistické výchovy mají — jak vyplynulo z předcházejících kapitol — staletou tradici. Setkáváme se s nimi již v dílech raných utopistických socialistů (More, Campanella), ve francouzském utopickém socialismu na přelomu 18. a 19. století (Saint-Simon, Fourier, Cabet) i v anglickém Owenově pokusu o socialistickou reformu ekonomickou i pedagogickou. Tvůrcové vědeckého socialismu Marx a Engels položili svým dílem filozofické základy nové koncepci výchovy jako významného činitele při budování beztřídní společnosti. Analyzovali úlohu výchovy v životě společnosti, odhalili její spojitost s ekonomickými, sociálně politickými a kulturními podmínkami a vytyčili jako obecný cíl socialistické výchovy všestranný rozvoj jedince jako aktivního tvůrce socialistické společnosti.

Ideovou koncepci socialistické výchovy, naznačenou již v díle předchůdců, dovršil a na konkrétní podmínky prvního socialistického státu na světě aplikoval Vladimír Iljič *Lenin* (1870—1924). Tento geniální marxistický filozof, stratég socialistické revoluce a tvůrce sovětského státu položil svým filozofickým a politickým dílem ideové základy, ze kterých s úspěchem vychází nejen sovětská a socialistická pedagogika, ale které inspirují pokrokové pedagogické snahy na celém světě.

Ve svém díle ukázal Vladimír Iljič *Lenin* *historický a třídní ráz výchovy* v každé společnosti. Analyzoval vzájemný vztah výchovy, prostředí a dědičnosti a ve shodě s obecnou koncepcí Marxovou a Engelsovou vytyčil jako nejvyšší cíl výchovy *všestranný rozvoj jedince jako budovatele socialistické společnosti*. Proti preferenci individuálních výchovných cílů, příznačné pro západní pedagogiku na prahu 20. století, *Lenin* tak jednoznačně vyzvedl jako základní rys socialistické výchovy její společenskou angažovanost, její sociální funkci jako významného činitele při výstavbě a rozvoji socialistické společnosti.

Ve svém projevu k mládeži na třetím sjezdu Komsomolu v roce 1920 charakterizoval v obecných rysech hlavní zaměření socialistické výchovy. Ukázal na význam hlubokého a kritického osvojení si vědeckých poznatků,

na význam vytrvalé a houževnaté práce pro společnost i na význam těsného *sepětí vzdělání s životní praxí socialistické společnosti*. Proti levičácké koncepci proletářské kultury jako úplného popření kulturního odkazu minulých generací Lenin zdůraznil, že „jedině přesnou znalostí kultury, vytvořené celým vývojem lidstva, jedině jejím přepracováním je možno budovat proletářskou kulturu“.⁶⁸ Proto i ze staré školy je třeba převzít to, co tam bylo dobré. „Nesmíme přejímat metodu staré školy, při níž paměť mladého člověka byla zatěžována nesmírnou spoustou vědomostí, z devíti desetin nepotřebných a z jedné desetiny zkomolených; to však neznamená, že se můžeme omezit na komunistické vývody a naučit se nazpaměť toliko komunistickým heslům. Tím komunismus nelze vytvořit. Komunistou se může stát jedině ten, kdo obohatí svou paměť znalostí všech pokladů, které lidstvo vytvořilo.“⁶⁹

Ve spojitosti s industrializací země vyzvedl Lenin úlohu *polytechnického vzdělání* jako nedílné součásti všestranného rozvoje každého člena socialistické společnosti. Zvláštní důraz kladl v tomto směru na osvojení teoretických i technologických základů elektrifikace jako nejvýznamnějšího úkolu sovětské země v dané historické epoše. Při této výchově zároveň varoval před monotecnismem, tj. předčasnou orientací žáků na jediný technický obor.

Vyústěním veškeré výchovy má být *vypěstování základních rysů komunistické morálky*, tj. výchova ke kolektivismu, k socialistickému vlastenectví a proletářskému internacionalismu, k odpovědnému vztahu k práci a k socialistickému vlastnictví, k uvědomělé kázni a k humanismu. Kritériem morálního činu jedince je potřeba a prospěch socialistické společnosti. „Mravnost je to, co slouží zničení staré vykořisťovatelské společnosti a sjednocení všech pracujících kolem proletariátu, budujícího novou společnost komunistů.“⁷⁰ Z tohoto hlediska se musí člen socialistické společnosti naučit hodnotit své činy i posuzovat činy druhých a v tomto směru má současně zaměřit svou sociální aktivitu.

První kroky sovětského školství a sovětské pedagogiky jsou nerozlučně spjaty s osobností Naděždy Konstantinovny Krupské. Ve významných státních funkcích neúnavně organizovala výstavbu sovětské školy a mimoškolních výchovně vzdělávacích institucí a svou rozsáhlou publikační prací vedla sovětské učitele ke správnému pochopení cílů, obsahu i metod sovětské výchovy.

Naděžda Konstantinovna Krupská (1869—1939) zahájila svou životní dráhu po absolvování gymnázia a vysokoškolských kursů v Petrohradě jako učitelka. Počátkem devadesátých let se zapojuje do práce petrohradských marxistických kroužků, učí ve večerní dělnické škole a podílí se na revo-

⁶⁸ Vladimír Iljič Lenin, *K mládeži*, Svoboda, Praha 1948, str. 9.

⁶⁹ Tamtéž, str. 10.

⁷⁰ Tamtéž, str. 16.

luční propagandistické činnosti. V té době poznává Lenina a po jeho boku pracuje v revolučním hnutí až do jeho smrti. Pro svou politickou činnost je v roce 1896 zatčena a vypovězena na tři roky na Sibiř. Zde ve vsi Šušenské se provdává za Lenina a po vypršení lhůty svého vyhnanství odchází s ním do zahraničí. Byla sekretářkou redakce Jiskry, vedla korespondenci s ruskými sociálně demokratickými organizacemi a řídila dopravu revoluční literatury do Ruska. V letech 1905–1909 působila v Petrohradě, pak odchází s Leninem znovu do zahraničí, aby se teprve v roce 1917 natrvalo vrátila na ruskou půdu. V zahraničí studovala Krupská různé vzdělávací soustavy a spisy pedagogických klasiků i současných autorů. Z této doby pocházejí četné stati N. K. Krupské publikované v radikálním ruském časopise Svobodná výchova (např. K otázce svobodné školy — 1910; Sebevraždy mezi žáky a svobodná pracovní škola — 1911; Jak hodnotí francouzský pedagog Lva Tolstého — 1912). Roku 1916 dokončila Krupská svou knihu „Lidové vzdělání a demokracie“, ve které sleduje historii pracovní školy, charakterizuje školství v kapitalistických zemích a rozebírá Marxovy a Engelsovy myšlenky o polytechnickém vzdělání.

Po návratu do vlasti v roce 1917 pracovala Krupská v organizaci pro lidové vzdělání ve vyborgském obvodu v Petrohradě. V bolševických novinách uveřejňovala stati o lidovém vzdělání a organizovala aktiv komunistických pedagogů. Za Velké říjnové socialistické revoluce patří od počátku k vedoucím pracovníkům v lidovém komisariátu pro osvětu, kde vede mimoškolní oddělení. V letech 1920–1930 působí jako předsedkyně hlavního politicko-osvětového výboru. Po zřízení státní vědecké rady se stává vedoucí její vědecko-pedagogické sekce. V těchto letech rozvíjí Krupská rozsáhlou organizátorskou i publikační činnost, zúčastňuje se četných pedagogických sjezdů a konferencí, řídí práci na učebních plánech, píše nesčetné stati obecně pedagogické, didaktické i metodické. Mnoho článků věnovala pedagogickým názorům Marxovým a Leninovým, pojetí komunistické výchovy, mimoškolní výchově a pionýrské organizaci, předškolní výchově, estetické výchově i dalším oblastem výchovné práce. V posledních letech byla Krupská náměstkem lidového komisaře osvěty a řídila knihovnictví v RSFSR. Její literární odkaz znovu vydávaný v nejrozmanitějších výběrech se stal živou školou socialistické pedagogiky pro generace sovětských učitelů a vychovatelů a v dějinách sovětské pedagogiky jí právem přísluší přední místo.

Pedagogické dílo Naděždy Konstantinovny Krupské je zaměřeno v několika směrech. Její největší význam je v tom, že rozpracovala základní otázky *komunistické výchovy* mládeže. Hlavní rysy této výchovy viděla v její všestrannosti, v její ideové angažovanosti a v jejím těsném sepětí se životem socialistické společnosti. Dominantou veškeré výchovy je *výchova mravní*, charakteristická kolektivismem spojeným s individuálním zřetelem k dítěti a socialistickým humanismem. Významnou složkou této výchovy je současně rozvoj charakterových kvalit jedince a výchova jeho volných vlastností. Vedle mravní složky hraje v komunistické výchově významnou úlohu

výchova pracovní, která má jedince připravovat k efektivní a společensky angažované tvůrčí práci. Ve výchovném systému nelze konečně opomíjet ani *estetickou složku*, která má jedince rozvíjet v oblasti umění a krásy a prostřednictvím umění a krásy zajistit tak jeho celkovou estetizaci a kultivaci. Takto komplexně pojatá komunistická výchova se nedá uskutečňovat pouze ve škole. Jejím významným předpokladem je těsná *spolupráce školy s rodinou* k dosažení společných výchovných cílů i společných výchovných kritérií. Z tohoto hlediska je nezbytná stálá pedagogická propaganda mezi rodiči.

Velký význam mají podněty N. K. Krupské v oblasti *předškolní výchovy*. V mnoha studiích rozebírala nezbytnost veřejných předškolních institucí (jeslí a mateřských škol) a již koncem 19. století vystoupila s požadavkem bezplatných mateřských škol pro dělnické děti ve městech. Ústřední výchovný prostředek v předškolním věku viděla Krupská v *dětské hře*. Na rozdíl od fröbelovské koncepce didaktických her dává Krupská přednost tvořivé hře dětí, která daleko více rozvíjí fantazii a iniciativu. Mateřská škola má také položit první základy kolektivnímu citění dětí a vypěstovat návyky kolektivního soužití. Práce Naděždy Konstantinovny Krupské v oblasti předškolní výchovy se staly v Sovětském svazu východiskem pro systematické rozpracování socialistické předškolní pedagogiky.

Nové cesty efektivní a společensky angažované výchovy jedince jako tvůrce socialistické společnosti ukázal svým literárním dílem i praktickou výchovnou činností Anton Semjonovič M a k a r e n k o (1888—1939). Narodil se v Bělopoli v Charkovské gubernii, kde byl jeho otec mistrem v železničních dílnách. Absolvoval městskou školu a základní pedagogický kurs a poměrně velmi mlád začal působit od roku 1903 jako učitel v železničářské škole. V roce 1914 pokračoval v pedagogickém studiu na poltavském učitelském ústavu, který absolvoval s vyznamenáním. V roce 1917 byl pak jmenován inspektorem vyšší počáteční školy.

Významným mezníkem v Makarenkově životě se stává rok 1920. Vzhledem ke svým pedagogickým zkušenostem je pověřen, aby organizoval u Charkova pracovní kolonii pro mladé provinilce. S vypětím všech sil a s krajní obětavostí se mu podařilo v několika letech vytvořit vzornou pedagogickou instituci nazvanou Pracovní kolonie Gorkého. Pokračováním této kolonie bylo vybudování Pracovní komuny Dzeržinského u Charkova pro výchovu bezprizorných dětí (1927—1935). V obou institucích zavedl Makarenko vojenskou organizaci; žáci byli zařazeni do oddílů, v jejichž čele stáli velitelé, nejvyšším orgánem byla rada velitelů, které předsedal Makarenko. Několik hodin denního vyučování se spojovalo se čtyřmi hodinami výrobní práce, organickou součástí výchovy byla rozsáhlá mimovyučovací činnost kulturní a zájmová.

V roce 1936 odešel Makarenko do Moskvy, kde se plně věnoval literární činnosti, v níž chtěl zachytit uměleckou formou své bohaté pedagogické zkušenosti. Jeho pedagogické romány (*Začínáme žít*, *Vlajky na věžích*,

V tónině dur) jsou napsány živě a barvitě; přinášejí podrobné charakteristiky pedagogů i žáků, ukazují účinné výchovné metody a jsou naplněny pedagogickým optimismem a humanismem. V posledních letech svého života se Makarenko stále více zabýval také rodinnou výchovou. V „Knize pro rodiče“ (1937) analyzoval na jednotlivých případech správnou a chybnou metodiku rodinné výchovy. Často přednášel rodičům, učitelům a osvětovým pracovníkům o výchovné problematice a připravoval systematickou publikaci o rodinné výchově. První z jeho připravovaných spisů vyšel po jeho náhlé a neočekávané smrti (1. dubna 1939) pod názvem „Přednášky o výchově dětí“ (česky O výchově dětí v rodině). Makarenkova pedagogická koncepce, teoreticky vyjádřená ve studiích „Metodika organizace výchovného procesu“ a „Problémy školní sovětské výchovy“ se stala po jeho smrti předmětem stále většího zájmu, studia i pedagogických aplikací.

Cílem výchovy je podle Makarenka „program lidské osobnosti, program lidského charakteru“,⁷¹ přičemž do pojmu charakteru vkládá „celý obsah osobnosti“, tj. jak její vnější projevy, tak její vnitřní přesvědčení. Je úkolem pedagogiky koncipovat takový program osobnosti, který by obsahoval rysy standardní i individuální. Výchovnými principy Makarenkova výchovného působení jsou *pedagogický optimismus* (pedagogovo přesvědčení o účinnosti výchovy a jeho důvěra v žákovy síly a schopnosti) a *pedagogický humanismus* (náročnost spojená s úctou k žákově osobnosti). Třetím klíčovým principem jeho pedagogiky je *perspektivnost* („výchova perspektivních cest“), tj. požadavek pěstovat u žáků blízké, střední i dlouhodobé perspektivy jejich rozvoje.

Proti teoriím „svobodné výchovy“ zdůrazňuje Makarenko *pedagogovu řídicí úlohu* v každé výchovné situaci, která vyplývá z jeho společenské odpovědnosti za dosažení stanovených výchovných cílů. Makarenko odmítá falešné autority, jako je autorita založená na útlaku, na odstupu, na nafoukanosti, na pedantismu nebo na rozumářství, na nezdravé lásce, na dobrotě, na falešném přátelství nebo na podplácení. *Pedagogova autorita* má vyplýnout z hodnoty jeho práce, z jeho zásadovosti, z organizačního mistrovství i z kladného vztahu k žákům. *Kázeň* chápe jako výchovný cíl, k němuž dospíváme *výchovným režimem* jakožto základním výchovným prostředkem. Tento režim je dán podmínkami, modifikuje se a je vždy účelný a důsledný.

Hlavní výchovnou formou je Makarenkovi *kolektiv*. Kolektivem rozumí takovou skupinu jedinců, která má jasný cíl své činnosti a je vnitřně organizována. Sovětský dětský kolektiv má podle Makarenka charakterizovat radostnost, pocit vlastní důstojnosti, vzájemná zdvořilost, orientační schopnost jeho členů, pocit bezpečí každého člena v kolektivu, jakož i kulturnost ve vnějších projevech. Kolektiv vychovává silou veřejného mínění, které pedagog usměrňuje jednak přímo, jednak nepřímo prostřednictvím aktivu

⁷¹ Anton Semjonovič Makarenko, Spisy 5, SPN, Praha 1954, str. 84.

(tj. vlivných jedinců z daného kolektivu, předem získaných pro pedagogův záměr). Makarenko vyslovuje významný požadavek paralelního působení na kolektiv spojením vlivů přímých a nepřímých.

Centrem výchovy je Makarenkovi *pracovní výchova*. Zdůrazňuje tvůrčí charakter pracovních žákovských činností, výcvik pracovních organizačních návyků, úlohu dlouhodobých pracovních úkolů a význam správné motivace pracovních činností. Práce je prostředkem, který nejen tvoří společenské hodnoty, ale utváří současně i žákovu osobnost, vychovává ho k samostatnosti a iniciativě a usměrňuje jeho postoje k druhým lidem.

Vedle Lenina, Krupské a Makarenka stojí u základů sovětské pedagogiky významný státník a politický činitel Michail Ivanovič Kalinin (1875 až 1946). V jeho nesčetných projevech a statích jsou zodpovězeny koncepční otázky komunistické výchovy v sovětské společnosti. Dvacet let po slavném Leninově projevu na 3. sjezdu Komsomolu pronesl Kalinin 2. října 1940 základní projev „O komunistické výchově“ na moskevském stranickém aktivu, kde rozebral pojem výchovy, její třídní rysy v třídní společnosti i specifičnost komunistické výchovy jako významného činitele v rozvoji socialistické společnosti.

Výchovou rozumí Kalinin „cílevědomé a systematické působení na psychologii chovancovu, vštěpování mu takových vlastností, které učitel považuje za dobré“.⁷² Výchova zahrnuje utváření určitého světového názoru, určitých povahových rysů, vůle, návyků a vkusu, jakož i rozvíjení četných vlastností fyzických. Kalinin rozlišuje jednak výchovu školní, jednak výchovu uskutečňovanou působením celého socialistického života. *Buržoazní výchova* je charakteristická svou třídní orientací. „V buržoazní společnosti je pracující člověk od narození až do smrti stále pod vlivem myšlenek, citů, zvyků prospěšných vládnoucí třídě. Toto ovlivňování je prováděno nejrůznějšími způsoby, někdy sotva znatelnými. Náboženství, škola, umění, tisk, film, divadlo, nejrůznější organizace — to vše jsou nástroje k výchově mas v buržoasním duchu, morálce a světovém názoru“.⁷³

Komunistická výchova se liší od výchovy buržoazní jak svým zaměřením, tak svými metodami. Je těsně spjata s danou etapou výstavby socialistické společnosti a je vždy konkrétní. Jejím ústředním cílem je zajistit vítězství socialismu jako vývojově nejvyšší formy společenského uspořádání. Nejdůležitější úkoly komunistické výchovy shrnul Kalinin do několika skupin:

- výchova odpovědného vztahu k práci a úsilí o vyšší pracovní produktivitu;
- výchova odpovědného vztahu ke společenskému vlastnictví;
- výchova socialistického vlastenectví;
- výchova kolektivismu jako základního společenského postoje;
- výchova ke kulturnosti.

⁷² M. I. Kalinin, O komunistické výchově, Mladá fronta, Praha 1949, str. 63.

⁷³ Tamtéž, str. 65.

V těchto úkolech komplexní povahy jsou koncentrovány základní charakterové rysy i životní postoje člověka socialistické společnosti a jejich dosažení se stává předpokladem jeho občanské angažovanosti.

Ve shodě s těmito ideami klasiků sovětské pedagogiky došlo v Sovětském svazu v krátké době k základní představě školského systému všech stupňů. Již v lednu 1918 je vydán *dekret o odluce církve od státu a školy od církve*, vypracovaný za přímého vedení Lenina. Tímto dekretem končí v Sovětském svazu staletá nadvláda církve nad školou a škola se stává státním zařízením. Sovětský stát usiluje od počátku také o důslednou *demokratizaci vzdělání*. Roztříštěný a třídně diferencovaný systém carského Ruska je nahrazen jednotnou školskou soustavou, vyučování na všech stupních je bezplatné a nařízením o koedukaci z května 1918 se odstranila nerovnost mužů a žen ve vzdělání.

Velkým břemenem na kulturním úseku byla rozsáhlá negramotnost, kterou carský stát, omezující vzdělání na privilegované vrstvy, odkázal mladé sovětské republice. Z iniciativy Vladimíra Iljiče Lenina byl proto v prosinci 1919 vypracován a vydán *dekret lidového komisariátu osvěty o likvidaci negramotnosti*, který zavazoval všechny obyvatele republiky od 8 do 50 let, aby se naučili číst a psát v ruském nebo mateřském jazyce. K realizaci tohoto úkolu byly mobilizovány všechny síly politických a mládežnických organizací, škol i dalších institucí.

Přes obtížné podmínky kontrarevoluce a zahraniční intervence i přes ekonomické potíže prvních let budování socialistického průmyslu a zemědělství věnoval mladý sovětský stát vzdělání a výchově stálou pozornost. V r. 1918 byla zavedena jednotná devítiletá všeobecně vzdělávací škola, která byla koncipována ve shodě s ideami socialistické výchovy na pracovním základě a v těsné spojitosti se životem socialistické společnosti. V dalším vývoji se pak tato škola změnila na sedmiletou a desetiletou všeobecně vzdělávací školu. Současně se nově organizovala příprava základní síly zajišťující úspěšnou realizaci výchovných záměrů sovětského státu — příprava učitelstva. Rozvoj škol ve všech obcích a příprava dostatečného počtu učitelů umožnily, že v roce 1930 je vydáno *nařízení o všeobecném povinném vyučování*, které s konečnou platností překonalo staleté břemeno analfabetismu a poskytlo sovětské mládeži vzdělanostní předpoklady pro budování socialistické společnosti.

Sovětská pedagogika musela v prvních letech rozvoje socialistické výchovně vzdělávací soustavy překonat nejen četné překážky materiální (nedostatek školních budov, učitelů, učebnic a pomůcek), ale i *překážky ideologické*, které vytvářel průnik buržoazních pedagogických koncepcí. Šlo především o vliv buržoazní koncepce pracovní a volné školy, snižující hodnotu systematického teoretického všeobecného vzdělání, dále o vliv buržoazní pedagogie, přeceňující dědičnost a prostředí a podceňující úlohu výchovy v rozvoji osobnosti, a o působení pseudorevoluční teorie o „odumírání školy“, která požadovala nahradit systematickou školní výchovu

pouhým výchovným působením socialistického prostředí podniků, závodů a pracovišť. Tyto vlivy se v první fázi budování sovětské školy promítly v zavádění komplexních a projektových učebních osnov, které opustily systém vyučovacích předmětů, rozrušily soustavnou výuku žáků ve třídě, která byla nahrazována proměnlivými pracovními skupinami, podcenily vedoucí úlohu učitele, nahradily systematické učebnice pomocnými pracovními materiály a podcenily soustavné hodnocení a klasifikaci dosahovaných výsledků.

Tento stav byl předmětem oprávněné *kritiky ÚV VKS(b)*, který ve svých rezolucích odhaluje buržoazní kořeny těchto tendencí a vyzývá k urychlené nápravě ve směru komplexního rozvoje jednotné socialistické školy těsně spjaté se životem socialistické společnosti, která poskytne žákům systematické vědecké vzdělání a vychová je v duchu vědeckého ateistického světového názoru jako nadšené budovatele i obránce socialistické vlasti. Tak v září 1931 vychází nařízení ÚV VKS(b) o počáteční a střední škole, v srpnu 1932 následuje nařízení o učebních osnovách a o režimu počáteční a střední školy, v květnu 1934 nařízení o vyučování dějepisu a zeměpisu a v červenci 1936 vychází významné nařízení „O pedagogických úchylnkách a systému lidových komisariátů osvěty“.

V průběhu několika let se tak vytvořila velmi příznivá situace pro *rozvoj sovětské výchovně vzdělávací soustavy*, který svým tempem i svou šíří nemá v historii obdoby. Prudce narůstá počet škol všech stupňů (obecně vzdělávacích, odborných i vysokých) i počet žáků a studentů, rychle je překonána negramotnost i v neruských, za carismu krajně zaostalých oblastech Sovětského svazu, jednotlivé národy i národnosti počínají soustavně pěstovat svou kulturu „socialistickou obsahem, národní formou“, vysoce je pozdvižen prestiž sovětského učitele a pedagogickým vědám je vytvořen prostor odpovídající jejich závaznému společenskému poslání. Tento vývoj již nemohla zarazit ani druhá světová válka a je přímo symbolické, že uprostřed bojů Velké vlastenecké války na konci roku 1943 vydává Rada lidových komisařů nařízení o *založení Akademie pedagogických věd RSFSR* jako nejvyššího vědeckovýzkumného centra v oblasti pedagogiky.

Rozvoj socialistické pedagogiky ve druhé polovině 20. století

Druhá polovina našeho století je charakteristická mohutným rozvojem socialistické soustavy. Po osvobození východní a střední Evropy sovětskou armádou vzniká v této oblasti v procesu národně osvobozovací a socialistické revoluce početný soubor lidově demokratických států, ve kterých se za vedení marxisticko-leninských dělnických stran v historicky krátké době uskutečnily základní socialistické přeměny ekonomické a kulturní. Na budování vyspělé socialistické společnosti se v těchto státech v nebyvalé míře podílela a podílí i pedagogická věda, která ve shodě s cíli a potřebami so-

cialistické společnosti i s jejími nároky na všestranný rozvoj osobnosti jako angažovaného člena socialistického společenství hledá za stále těsnější mezinárodní spolupráce nové cesty ve výchově mládeže i dospělých.

S obrovským rozvojem pedagogických věd se setkáváme po druhé světové válce v Sovětském svazu. Byla-li první desetiletí sovětského státu léty hledání nové výchovné soustavy, dochází v druhé polovině 20. století k systematickému rozpracování této soustavy a k její adaptaci podmínkám vyspělé socialistické společnosti na prahu vědeckotechnické revoluce, jak to dokládá bohatá produkce na úseku všech pedagogických disciplín i široký experimentální výzkum ve všech oblastech výchovy a vzdělání.

O syntetizačních snahách v sovětské pedagogice svědčí především četné *obecné pedagogiky* z pera jednotlivých autorů i celých autorských kolektivů. Typickým příkladem takového pokusu o kolektivní učebnici pedagogiky pro přípravu učitelských kádrů byly tři verze „Pedagogiky“ za redakce I. A. Kairova (1. vydání 1939, 2. přepracované vydání 1948, nová verze 1956). Tyto učebnice zahrnovaly ve stručné formě pedagogickou metodologii, obecnou pedagogiku v užším smyslu, didaktiku, teorii výchovy i základní informace o řízení školy. Obdobná byla i práce Smirnovova (Načal'nyj kurs pedagogiki — 1950), dále „Pedagogika“ Jesipova a Gončarova (1950) i Ogorodnikova a Šimbirjova (1947, 2. přepracované vydání 1950). Všechny tyto práce usilovaly o vystižení stávajícího výchovně vzdělávacího systému. Na rozdíl od nich byly „Osnovy pedagogiki“ N. K. Gončarova (1947) založeny převážně na historickosrovnávací analýze a ukázaly tak druhý možný přístup k řešení současného výchovného systému. Obsahově i svým uspořádáním navazují na obecné pedagogiky z přelomu čtyřicátých a padesátých let práce z dalšího údobí (například „Osnovnyje voprosy pedagogiki“ Konstantinova, Saviče a Smirnova z roku 1957 nebo Gončarovovy „Voprosy pedagogiki“ z roku 1960).

Okruh problémů i hloubka záběru obecně pedagogických prací se ovšem stále rozšiřuje a tak vznikají stále rozsáhlejší a komplexnější publikace, jako je například „Pedagogika“ T. A. Iljinové (1969, česky 1972 a 1976), která ve 24 kapitolách na 600 stranách podává systematický obraz o stavu sovětské pedagogické teorie i praxe, nebo rozsáhlá „Pedagogika“, kterou zpracoval čtyřčlenný kolektiv, tvořený předními sovětskými pedagogy *Boldyrevem, Gončarovem, Jesipovem a Korolevem* (1968, slovensky 1972). Zvláštní pozornosti si zaslouží práce „Obščije voprosy pedagogiki“ od F. F. Koroleva a V. E. Gmurmana (1967), která je pokusem o hlubší metodologickou analýzu pedagogiky jako vědy. Podrobně zkoumá vznik a rozvoj pedagogické teorie, analyzuje základní pedagogické kategorie, vztah pedagogiky a jiných věd a především se zaměřuje na metody pedagogického výzkumu za využití matematických postupů.

Sovětské obecně pedagogické práce zahrnují v sobě ve větší nebo menší míře i partie didaktické. Kromě toho však vycházejí četné samostatné *didaktiky*. Ze starších prací tohoto typu stojí za pozornost rozsáhlá syste-

matická „Didaktika“ od M. A. Danilova a B. P. Jesipova (1957, slovensky 1963) a studie O. D. Lordkipanidze „Zásady, organizace a metody vyučování“ (1957, česky 1959). Z novějších prací jmenujme obsáhlé „Osnovy didaktiki“ (1967) za redakce B. P. Jesipova, které řeší jak problémy koncepční, tak aplikované otázky vzdělání a vyučování. Významné závěry z experimentálních didaktických výzkumů, ať již se týkají přiměřenosti a náročnosti vyučovacího procesu, nebo jeho systémovosti, cílů a metod vyučování, přináší ve své práci „Didaktika a život“ L. V. Zankov (1968, česky 1971). V sovětské didaktice je věnována široká pozornost také teorii programovaného učení. Shrnutí dosavadních výsledků s bohatými odkazy na sovětskou i zahraniční literaturu přináší práce N. F. Talyzinové „Teoretické problémy programovaného učení“ (1969, česky 1971), kde autorka podrobně rozebírá řízení učebního procesu, utváření rozumových operací, koncepci programovaného učení i některé výsledky z experimentální praxe. Vedle otázek vzdělání a vyučování věnuje sovětská didaktika stále větší pozornost také metodologickým problémům (Monoszon, Skatkin, Zankov).

Významné práce přinesla sovětská pedagogika také na poli *dějinné výchovy*. Základním dílem v tomto směru jsou rozsáhlé „Dějiny pedagogiky“ J. N. Medynského (česky 1950), které podrobně sledují jak vývoj světové pedagogiky od starověku až po 20. století, tak zvláště rozvoj ruského a sovětského pedagogického myšlení i výchovně vzdělávací soustavy. Na toto dílo navazují o několik let později „Dějiny pedagogiky“ z pera Konstantinova, Medynského a Šabajevové (1956, česky 1959) i některé další práce. Z četných historickopedagogických monografií jsou pro českou pedagogiku zvláště zajímavé monografie komeniologické (Krasnovskij, Lordkipanidze).

Nemenší rozkvět můžeme sledovat i v dalších pedagogických oborech. Četné monografie řeší problémy *mramní výchovy* (Svadvkovskij, Boldyrev), problémy *estetické výchovy* (Dmitrijevojová, Šacká, Džibladze, Lichačev), zvláštní pozornosti se těší *předškolní výchova* (Flerinová, Sorokinová, Vetluginová). V *pedagogice dospělých* se stala výchozí prací rozsáhlá studie S. Kovaleva „Komunističeskoje vospitanije trudachichsja“ (1960), kde autor řeší klíčové otázky komunistické výchovy pracujících v socialistické společnosti se zvláštním zřetelem k etickému profilu sovětského občana. Rozsáhlou oblast pedagogických publikací tvoří posléze *metodiky* konkrétních oborů, kde sovětská pedagogika podrobným rozpracováním vyučování jednotlivým předmětům přinesla dílo skutečně průkopnické.

Velký rozvoj zaznamenala po druhé světové válce také *polská socialistická pedagogika*. Její rozmach je patrný v několika směrech. Pozoruhodné je především bohatství publikační produkce polské pedagogiky, úměrné významu tohoto oboru v rozvoji socialistické společnosti. Současně nelze nevidět i šíři záběru v řešené problematice a stále obohacování zkoumaných otázek o nové pohledy a zřetele. Do popředí se dostávají vedle tradičních pedagogických oborů, jako jsou dějiny výchovy, obecná pedagogika nebo didaktika, i aktuální nové disciplíny zaměřené na všestrannou

výchovu nejen mládeže, ale i dospělých, a to ve všech sociálních prostředích. Již v úvodní kapitole byla zmínka o významných polských pracích z *dějin pedagogiky*. Reprezentativní povahy je jednak spis *Stefana Wołoszyna* „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie“ (1954) a dvoudílná kolektivní práce za redakce *Lukasze Kurdybachy* „Historia wychowania“ (1965–67). Vývoj pedagogického myšlení ve 20. století, a to jak západního, tak socialistického podrobně analyzuje *Ludwik Chmaj* ve spise „Prády i kierunki w pedagogice XX wieku“ (1962). Vynikající třídílný výbor autentických textů pedagogických klasiků o rozsahu více než dva tisíce stran připravil do tisku *St. Wołoszyn* (*Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, 1966).

Obecně pedagogická produkce v poválečném Polsku je spjata především s osobností *Bogdana Suchodolského*. Za jeho redakce vychází rozsáhlý dvoudílný spis „Zarys pedagogiki“ (1958–64) a „Pedagogika“ (1971), z jeho pera je podnětná studie „Základy socialistické výchovy“ (česky 1970) a především futurologické pedagogické analýzy (*Wychowanie dla przyszłości* 1968, *Oświata i człowiek przyszłości* 1974 ad.). V současné polské pedagogice se setkáváme s rozsáhlou tvorbou *didaktickou* (*Wincenty Okoń*, *Kazimierz Sośnicki*, *Zbigniew Pietrański*), s četnými studii z teorie *výchovy mravní* (*Heliodor Muszyński*, *Wiktor Szczerba*, *Zygmunt Szulec*), z teorie *výchovy estetické* (*Stefan Szuman*, *Irena Wojnar*) i *výchovy pracovní* (*Tadeusz Nowacki*). Závažným přínosem polské pedagogiky posledních let jsou práce z oblasti *pedagogiky sociální* a *pedagogiky dospělých* (*Franciszek Urbańczyk*, *Kazimierz Wojciechowski*, *Ryszard Wroczyński*). Četné poslední práce svědčí o tom, že polská pedagogika si stále více uvědomuje význam rozšíření badatelského pole z tradiční školské oblasti na oblast mimoškolních institucí i na oblast celospolečenského výchovného působení socialistického státu.

Obdobné pozitivní rysy, jaké zjišťujeme v polské pedagogice posledních desetiletí, charakterizují rozmach německé socialistické pedagogiky v Německé demokratické republice. Četné práce kolektivní i individuální z dějin pedagogiky, z didaktiky i z teorie výchovy, dvoudílný pedagogický slovník i nespočetné monografie dokumentují rozvoj pedagogických věd i význam, jaký se jim v Německé demokratické republice přikládá.

V popředí teoretického zájmu stojí především *dějiny pedagogiky*. V edici „Monumenta Paedagogica“ NDR systematicky vydává autentické materiály z dějin výchovy, jako například sebrané spisy *Diesterwegovy*, práce *Ratkovy*, dokumenty o školské politice revolučního německého hnutí, o pokrokové buržoazní národní výchově na počátku 19. století a v revoluci 1848. Setkáváme se také s rozsáhlými výbory z *Komenského*, *Lenina*, *Krupské* nebo *Makarenka*. Obecné dějiny výchovy (*Geschichte der Erziehung*, 7. vydání 1966) jsou zpracovány kolektivem, na jehož čele stojí *Karl-Heinz Günther*. Tentýž autor zpracoval spolu s *Gottfriedem Uhligem* „Dějiny školy

v NDR 1945–68“ (Geschichte der Schule in der DDR, 1970). Z četných monografických prací z dějin výchovy stojí za pozornost zvláště dílo velkého znalce a ctitele Komenského *Roberta Alta* (Pokrokový charakter Komenského pedagogiky, česky 1955; Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva, česky 1959; Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, 1960–65).

Základním *didaktickým* dílem v NDR je rozsáhlá kolektivní práce předních německých didaktiků za redakce osmičlenného kolégia na čele s prezidentem Akademie pedagogických věd *Gerhartem Neunerem* nazvaná „Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht“ (Všeobecné vzdělání, učební plán, vyučování) z roku 1972. Práce přináší systémovou analýzu všeobecného vzdělání, a to jak jeho koncepce, tak jeho normování ve školských dokumentech i jeho realizace ve vyučovacím procesu. Významné podněty přinášejí i další práce didaktické spjaté především s činností *Helmuta Kleina* a *Karlheinze Tomaschewského*.

Analogickou syntézu, jakou jsme poznali v oblasti didaktiky, přináší na poli teorie výchovy spis „Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung“ (Příspěvky k teorii socialistické výchovy, 1971), který zpracoval čtrnáctičlenný kolektiv vedený *Helmutem Stolzem*, *Albrechtem Hermannem* a *Horstem Müllerem*. Tato rozsáhlá práce, opírající se o bohatou domácí i zahraniční literaturu, (přes 450 titulů) systematicky rozebírá významné problémy socialistické teorie výchovy. Autoři vycházejí z analýzy socialistického osobnostního profilu, zkoumají podstatu socialistického uvědomění a utváření socialistických přesvědčení a postojů ke skutečnosti a sledují postupně hlavní problémové okruhy socialistické teorie výchovy. Přinášejí podrobný rozbor výchovy kolektivní, pracovní výchovy a výchovy k uvědomělé volbě povolání, branné výchovy, výchovy k uvědomělé disciplíně a výchovy pohlavní. Zkoumají prostředky a metody socialistické výchovy, výchovnou úlohu učitele a učitelského kolektivu, jakož i výchovné poslání rodiny, mládežnické organizace a závodu.

Po druhé světové válce jsme svědky intenzivního rozvoje bulharské socialistické pedagogiky, která se plně zapojuje do komplexního přetváření země na moderní průmyslově zemědělský socialistický stát. Bulharská socialistická pedagogika vychází z ideových podnětů předního evropského marxistického revolucionáře *Jiřího Dimitrova*, jehož projevy o významu vzdělání a výchovy při budování socialistické společnosti sehrály v Bulharsku analogickou úlohu jako projevy Leninovy v Sovětském svazu nebo projevy Gottwaldovy v naší zemi. Z bulharské pedagogiky posledních let měla naše veřejnost možnost poznat práci *Najdena Čakarova* „Otázky porovnávací pedagogiky“ (slovensky 1972), předního představitele dějin pedagogiky a pedagogiky obecné (například *Chumanizam i vazpitanije*, 1963). Dějiny bulharské pedagogiky od nejstarších dob až po dvacáté století zpracoval *Žečo Atanasov* (*Istorija na balgarskoto obrazovanije*, 1973). Velké zásluhy má *Atanasov* na rozvoji estetické výchovy v Bulhar-

sku, a to jak v rovině teoretické (Istorija na estetičeskoto vazpitanije, 1974; Besedi za estetičeskoto vazpitanije, 1973), tak i v rovině praktické, především při rozvíjení činnosti sofijského Domu dětské literatury a umění (Dom za literaturata i izkustvata za deca i junošii).

Také jugoslávská socialistická pedagogika, která prvními překlady z ruských originálů navázala na zkušenosti sovětské, se dopracovala k významným výsledkům jak na poli obecné pedagogiky a didaktiky (Mužić, Pataki, Teodosić), tak zvláště na poli pedagogiky dospělých (Ogrizović, Samolovčev). Obecně můžeme říci, že budování socialistického systému ve střední a východní Evropě je ve všech socialistických státech pozitivním impulzem i pro rozvoj pedagogické teorie, jejíž výsledky se odrážejí ve zdokonalování výchovně vzdělávací soustavy, v celostátní a postupně i mezinárodní integraci pedagogických opatření i ve zkvalitnění metodiky výchovně vzdělávací činnosti.

7. NOVODOBÁ ČESKÁ A ČESKOSLOVENSKÁ PEDAGOGIKA

Novodobá česká škola a pedagogika prošly složitým vývojem, na jehož počátku stojí jednak teoretický odkaz Komenského, jednak školská reforma tereziánská jako součást komplexních reforem habsburské říše v druhé polovině 18. století. V tomto vývoji české školy a pedagogiky můžeme rozlišit několik etap, odpovídajících vývojovým etapám české společnosti v rámci rakouské monarchie i v rámci samostatného československého státu.

Po etapě hledání svébytného národně orientovaného modelu výchovy mládeže v první polovině minulého století nastává od přelomu 19. a 20. věku období systematického rozvoje pedagogické teorie, provázené současně úsilím o základní přestavbu celé výchovně vzdělávací soustavy. Tyto snahy docházejí svého postupného naplnění po druhé světové válce v souvislosti se socialistickou přestavbou naší společnosti.

Česká škola a pedagogika v 18. a 19. století

Rozsáhlá tereziánská ekonomicko-politická reforma v druhé polovině 18. století se odrazila v nové koncepci školy jako státní instituce, sloužící přípravě dorůstající generace pro plnění nejrozmanitějších profesionálních funkcí. *Obecná škola* byla reorganizována na základě školního řádu z roku 1774, který zpracoval *Jan Ignát Felbiger*; vznikla státní škola s povinnou školní docházkou o třech typech: triviální (v obcích), hlavní (v kraji) a normální (v zemských městech). Vyučovacím jazykem byla němčina, a to na hlavních školách částečně a na normálních školách výlučně. *Střední škola* byla reorganizována podle návrhu *Gratiana Marxe* jako pětiletá a později šestiletá gymnázium s vyučovacím jazykem německým a od třetí třídy latinským.

Reformní úsilí pokračovalo i za vlády Josefa II. Škola měla být zcela zesvětštěna, řádoví kněží byli vyloučeni z vyučování, nad školami se zavádí státní dozor a němčina se postupně prosazuje jako jediný vyučovací jazyk. Tento vývoj však přervala Velká francouzská revoluce v roce 1789. Školy byly podrobeny policejnímu režimu a školským zákonem z roku 1805 (Schulkodex) bylo zdůrazněno, že „Rakousko nepotřebuje lidí učených, nýbrž dobré poddané“. Učitel triviální školy byl zároveň kostelníkem a varhaníkem a mohl se jím stát i řemeslník.

V této době neutěšeného rakouského základního školství se setkáváme na českém venkově s pokrokovým typem *vlasteneckých učitelů*, kteří se snaží

v duchu národního obrození pomáhat širokým lidovým vrstvám osvětovou prací a zároveň čelit sílící germanizaci. Časem vystupují tito učitelé i s požadavky školské reformy a lepšího sociálního zabezpečení učitelstva. Výrazným představitelem těchto snah byl rožmitálský učitel a hudební skladatel *Jakub Jan Ryba* (1765—1815) a metodik elementární školy *Jan Nepomuk Filčík* (1785—1837).

Idea demokratické školské reformy narůstala mezi českým učitelstvem i mezi představiteli české vědy a kultury úměrně s všeobecnými požadavky demokratizace českého politického života ve čtyřicátých letech minulého století. Vznikají podnětné a promyšlené návrhy na koncepci základní i střední školy, které po mnoha stránkách předjímaly vývoj druhé poloviny 19. století i demokratizační snahy ve století našem. Toto úsilí nedošlo však uskutečnění a osudy reformačních snah byly podobné osudům celé revoluce v českých zemích v roce 1848. Konkordátem s církví v roce 1855 byly školy plně podřízeny církevnímu doзору a církevní orgány nabyly rozhodující vliv při řešení koncepčních, obsahových i kádrových otázek školství.

Priznivá situace pro uskutečnění dlouho požadované reformy základního školství nastala teprve v šedesátých letech po pádu bachovského absolutismu. *Školský zákon z roku 1869* zavádí pro veškerou mládež povinnou osmiletou školní docházku a zřizuje státní osmitřídni obecnou školu (na vesnici) a tříletou školu měšťanskou (ve městech). Tato pokroková reforma se však setkala s odporem církevních kruhů, které ztratily školský monopol, i s odmítnutím velkostatkářů, kteří přišli o lacinou dětskou pracovní sílu. Společný tlak reakce si vynutil novelizaci zákona: školská novela z roku 1883 redukovala délku školní docházky na vesnici, připouštěla úlevy od docházky v době kampaňových prací, posílila opět církevní vliv ve škole a znamenala podstatný krok zpět proti zákonu z roku 1869. Neutěšený stav české základní školy na konci 19. století stupňují rostoucí nacionální rozpory české a německé buržoazie, projevující se zvláště v pohraničí nucením českých dětí do německých škol. Situaci se snažily řešit české menšinové školy podporované Ústřední matiči školskou, založenou v roce 1880.

Nová koncepce *středních škol* byla uvedena v život *reformou Exner-Bohntzovou* v letech 1848—1849. Výběrová střední škola byla bifurkována na humanisticky zaměřená gymnázia (s latinou a řečtinou) a technicky orientované reálky. Původní ostré rozdíly těchto dvou typů jsou postupně překonávány v dalších modelech středoškolského vzdělání, které usilovaly o integraci humanitní a technické orientace. V roce 1860 vzniká v Táboře první reálné gymnázium a v roce 1908 první reformní reálné gymnázium, které spojuje nižší třídy reálné s vyššími třídami gymnaziálními. Vývoj středních škol tak již v 19. století připravuje koncepci jednotné nižší střední školy a větvení na střední škole vyšší. Na přelomu 19. a 20. století se objevují také první dívčí střední školy; roku 1891 vzniká v Praze dívčí reálné gymnázium (Minerva) a po roce 1902 se rozvíjejí šestiletá humanitně orientovaná dívčí lycea.

Devatenácté století položilo po mnoha stránkách nejen základy naší současné školy, ale připravilo i půdu pro rozvoj moderní české pedagogické teorie. Po prvních snahách o hlubší pohled na výchovné problémy u obrozeneckých učitelů se setkáváme s vážným pokusem o obecnější pedagogickou koncepci v díle Bernarda Bolzana (1781–1848). Tento vynikající vědec, matematik, filozof a teolog, působící v letech 1805–1820 na pražské filozofické fakultě, který vychoval generace obrozeneckých buditelů, dokončil v roce 1838 utopicko-sociální spis „O nejlepším státě“, v němž je jedna kapitola věnována výchovným problémům. Ve svých úvahách vyzvedá Bolzano úlohu rodinné výchovy, povinnou školní docházku požaduje do 14 až 15 let a zdůrazňuje široké věcné vzdělání; vedle teoretického studia věnuje ve škole významné místo také pracovním činnostem. Jako matematik si plně uvědomuje význam logicky pregnantního vzdělávacího systému a požaduje hodnotné učebnice, názorné pomůcky a názorné vyučovací metody.

Se vznikem a rozvojem prvních českých veřejných institucí pro předškolní výchovu je těsně spjata činnost Jana Vlastimíra Svobody (1800–1844). V roce 1832 se stal učitelem v nově založené opatrovně v Praze na Hrádku a deset let se věnoval jejímu rozvoji. Zároveň se snažil řešit metodiku předškolní výchovy v duchu obrozeneckých představ, které viděly v opatrovnách nejen zařízení pro péči o děti zaměstnaných matek, ale i nové centrum pro pěstování mateřského jazyka a pro všestrannou výchovu dětí, novou školu – „školku“. V roce 1839 vydává Svoboda svou metodiku předškolní výchovy příznačně nazvanou „Školka“, v níž se ve shodě s Komenského principy všestrannosti, systematickosti, názornosti, přiměřenosti a radostnosti snažil rozpracovat metody výchovné vzdělávací práce v této nové instituci.

S promyšleným plánem na reformu základní školy v duchu národních tradic vystoupil v polovině 19. století Karel Slavoj Amerling (1807–1884). Ve svém „Návrhu pro národní školy“, jehož myšlenky vzešly z porad pražských vlasteneckých učitelů, se pokusil podat novou koncepci základní jednotné školy, která si dodnes zaslouží pozornosti. Cílem školy má být podle Amerlinga vychovat dítě „na pravého člověka, totiž na pravého a podstatného ouda rodiny, vlasti, státu, církve, člověčenstva a přírody, na zvelebitel průmyslu, um a věd a vždy vyšších ctností“.⁷⁴ Tedy nikoliv již jen dobrý poddaný, ale jedinec, který bude tvořivě rozvíjet vědy, umění, výrobu a uvádět v život etické normy společnosti. Výchova má být *všestranná, soustavná* a ve shodě s Komenským orientovaná na všechny základní obory lidského vědění a lidské činnosti.

Amerlingův organizační návrh národní školy předpokládá *veřejnou výchovu od dvou do čtrnácti let*, kterou člení do tří stupňů – školka (pro děti

⁷⁴ Josef Váňa a kol., Dějiny pedagogiky, SPN, Praha 1955, str. 121.

dvou až šestileté), přípravná (šesti až sedmileté) a věcnice (sedmi až čtrnáctileté). V takto koncipované jednotné škole usiluje o to, aby dal dětem systematické a široké vzdělání věcné i formální, povinnou školní docházku rozšiřuje až do čtrnácti let a do školského systému zařazuje i výchovu předškolní. Amerlingův význam se však neomezuje jen na koncepci českého základního školství. Vytvořil četné učebnice, příručky a pomůcky pro přírodovědecké vyučování, byl neúnavným organizátorem českého učitelského hnutí, usiloval o vyšší dívčí vzdělání a o rozvoj dívčího školství, vydával pedagogický časopis „Posel z Budče“ a zasloužil se o vybudování první české hlavní školy v Praze, která nesla název Budeč a na níž se stal od roku 1848 ředitelem.

Česká pedagogika po Komenském dlouho postrádala osobnost, která by kongeniálně navázala na odkaz tohoto myslitele, dovedla jej uvést v syntézu s moderními pedagogickými proudy a vytvořila tak tradici teoretického pedagogického bádání v naší vědě. Úsilí v tomto směru, představované řadou obrozeneckých pedagogů, je dovršeno v druhé polovině 19. století v díle Gustava Adolfa Lindnera (1828–1887). Tento myslitel, erudovaný nejen pedagogicky, ale i filozoficky, psychologicky a sociologicky, položil svým pedagogickým dílem trvalá východiska moderní české pedagogiky, sociálně angažované a demokratické, usilující o všestranný rozvoj všech členů společnosti.

Gustav Adolf Lindner se narodil roku 1828 v Rožďalovicích, absolvoval gymnázium v Mladé Boleslavi a v Praze a po dvouletém pobytu v litoměřickém semináři přešel do Prahy na studium práv a filozofie. V roce 1850 nastupuje jako gymnaziální profesor v Rychnově nad Kněžnou, pak působí v Jičíně, odkud je roku 1854 za bachovského absolutismu a konkordátního útisku přeložen do štyrské Celje, kde začal pracovat na svých učebnicích pedagogiky, didaktiky, psychologie a logiky. V roce 1871 se stává ředitelem německého reálného gymnázia v Prachaticích a za rok ředitelem českého učitelského ústavu v Kutné Hoře, který se stal za jeho vedení vzorným pedagogickým učilištěm, vybaveným vhodnými pomůckami, dílnami, školní zahradou a bohatou pedagogickou knihovnou. V roce 1873–1875 zastával Lindner současně funkci okresního inspektora a jeho pozitivní vliv se projevil na rozvoji škol v kutnohorském okrese. V této době řídí Lindner také edici „Pädagogische Klassiker“, v níž vydává Komenského „Velkou didaktiku“ a Helvétioův spis „O člověku“, a roku 1879 založil první český vědecký pedagogický časopis „Paedagogium“. V roce 1871 jsou Lindnerovy spisy poctěny diplomem londýnské výstavy a za své pedagogické zásluhy je roku 1879 jmenován školním radou. Svým dílem i svou pedagogickou činností se tak Lindner stává v sedmdesátých letech minulého století *vedoucí českou pedagogickou osobností* a bylo jen přirozeným důsledkem, že je v roce 1882 povolán jako první profesor pedagogiky a filozofie na obnovenou českou Univerzitu Karlovu.

Lindnerovo vědecké dílo je poměrně rozsáhlé a zahrnuje vedle pedago-

giky četné problémy filozofické, psychologické a sociologické. Generace českých učitelů získávaly první pedagogické poučení z jeho „Obecného vychovatelství“ a „Všeobecného vyučování“, které se dočkalo po jeho smrti nesčetných vydání; z Lindnerovy pozůstalosti bylo vydáno v roce 1888 jeho nejvýznamnější dílo „Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním“. Velmi podnětné jsou i Lindnerovy analytické studie (Drobné články pedagogické i psychologické).

Ve své pedagogické teorii se Lindner opírá o četné světové myslitele – Komenského, Helvétia, Herbarta i Diesterwega, avšak *hledá specifický pedagogický model s jasně vyhraněným národním profilem*. Cíl výchovy chápe sociálně jako přípravu jedince pro plnění společenských funkcí. Na rozdíl od Herbarta, v té době ve střední Evropě obecně uznávané autority, opírá se při řešení četných pedagogických problémů nejen o obecnou psychologii, ale především o psychologii vývojovou. Proti jednostrannému herbartovskému intelektualismu zdůrazňuje vedle rozumové výchovy výchovu tělesnou, estetickou a pracovní. Zvláště modernímu problému fyzické práce ve škole věnuje značnou pozornost a soudí, že pracovní činnosti ve školních dílnách a na školním pozemku mají doplnit studium v naukových předmětech.

Lindner usilovně *hledá nové formy a metody výchovně vzdělávací práce*, které by překonaly dosavadní šablonovitost, zvýšily názornost a podněcovaly žákovu samostatnost. Shodně s Diesterwegem vidí právě v *rozvoji samostatnosti* hlavní účel výchovy a z toho vyvozuje zásadu: „Vychovávej chovance tak, aby mohl jedenkrát státi se vlastním vychovatelem.“⁷⁵ Důraz na národní prvek ve veškeré výchovně vzdělávací práci vede Lindnera obdobně jako v ruské pedagogice Ušinského k vyzvednutí úlohy mateřského jazyka jako základního předmětu v systému elementárního vzdělání. Váhou své osobnosti se Lindner postavil za vyšší vzdělání dívek a za aktuální požadavek vysokoškolského vzdělání všeho učitelstva.

Lindnerovo dílo ústrojně navázalo na dlouholetou českou pedagogickou tradici od Komenského přes obrození, Svobodu a Amerlinga a současně integrovalo tyto snahy s významnými teoretickými proudy pedagogiky světové. V Lindnerově díle byl dán pevný základ pro nebyvalý rozvoj české pedagogické vědy, k němuž dochází od počátku 20. století a jehož novou vzestupnou vlnu právě prožíváme. Kádner, Chlup i současná generace českých pedagogických teoretiků se plně hlásí k Lindnerovu odkazu a na jeho četné pedagogické ideje organicky a tvořivě navazuje a dále je rozvíjí.

⁷⁵ Gustav Adolf Lindner, *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*, Roudnice 1888, str. 65.

Základy české moderní pedagogiky byly položeny již v 19. století. Renaissance díla Komenského, pedagogické snahy Svobodovy, Amerlingovy, Lindnerovy a dalších průkopníků pedagogiky tvořily předpoklady, na které mohla s úspěchem navázat teoretická práce v české pedagogice 20. století. Na prahu tohoto století si zaslouží pozornost trojice autorů, kteří svým dílem předznamenali nové tendence v pedagogice – Drtina, Krejčí a Čáda.

František Drtina (1861–1925) se stal nástupcem Lindnerovým na Univerzitě Karlově v Praze. Svůj zájem zaměřil hlavně k dějinám filozofie a pedagogiky a svými studii o vývoji výchovy a školství položil základy historickosrovnávacímu bádání v naší pedagogice. Rozsáhlý soubor Drtinových prací vyšel v roce 1930 pod názvem „Ideály výchovy“. Pedagogickým problémům věnoval pozornost také vynikající český psycholog František Krejčí (1858–1934). I když těžisko jeho snah tkví v úsilí o exaktní syntézu psychologických poznatků, příznivě zasáhl do vývoje českého pedagogického myšlení spisem „Positivismus a výchova“ (1906), ve kterém žádá odstranění náboženství ze škol, vybudování jednotné všeobecně vzdělávací školy pro mládež do čtrnácti let a poskytnutí vysokoškolského vzdělání všemu učitelstvu. Problematice mravní výchovy věnoval Krejčí spis „Filosofické základy mravní výchovy“ (1920). Zakladatel české pedopsychologie František Čáda (1865–1918) se věnoval hlavně výzkumu dětské řeči a dětské kresby. Ve svém spise „Rozpravy z psychologie dítěte a žáka“ (1918) rozebírá počátky dětské psychologie, pedagogický význam dětských kreseb, úlohu pedometrických šetření, jakož i význam puberty z pedagogického hlediska.

Svráznou postavou v české pedagogice na přelomu 19. a 20. století byl významný organizátor moravského učitelského hnutí a průkopník volné školy Josef Úlehla (1852–1933). Vyšel z kritiky herbartovské školy a vyslovil obdobně jako Rousseau a Tolstoj požadavek *svobodného harmonického rozvoje dítěte na základě sebevýchovy a samoučení*. Pedagog má citlivě vycházet z žákových zájmů a do dětské přirozenosti nemá zasahovat. Svě názory se Úlehla pokusil prakticky realizovat na pokusné škole ve Vidni, kde žáci žili s učitelem ve společné domácnosti a kde systematický výklad látky i učebnice měly být nahrazeny bezprostředním sugestivním učitelovým vlivem. Úlehlou pronikly do české pedagogiky příznačné vlivy pedocentrismu a volné školy s četnými problematickými prvky, s nimiž se musel další vývoj pedagogiky kriticky vyrovnávat.

Na přelomu století můžeme zaznamenat i *počátky snah o pedagogiku orientovanou socialisticky*. V pedagogicky zaměřených člancích a studiích představitelů socialistického hnutí, jako byli Ladislav Zápotocký, Josef Boleslav Pecka nebo Josef Hybeš, se ozývá kritika současných snah o pedagogické reformy a zdůrazňuje se *požadavek změny samé společnosti*

jako předpoklad pro vybudování nového beztržidního výchovného systému. Úsilí o socialisticky orientovanou výchovu mládeže nacházelo ohlas i mezi učitelstvem (*Pankrác Krkoška, Josef Haken*).

K nebyvalému rozmachu české pedagogiky dochází po vytvoření samostatné Československé republiky v roce 1918. Všechno dosavadní úsilí od počátku 19. století se jeví z hlediska výsledků dosažených za první republiky jako předstupeň, který vytvořil plodnou půdu pro významné pedagogické syntézy, které se objevily v této poměrně krátké době mezi dvěma světovými válkami a přesvědčivě dokumentovaly tvůrčí možnosti českého národa v samostatném státě. Díla Kádnerova, Klímova, Chlupova nebo Uhrůva představují trvalé hodnoty, k nimž se naše pedagogika znovu vrací a na které v současné době úspěšně navazuje.

Otakar K á d n e r (1870–1936) byl profesorem pedagogiky na Univerzitě Karlově, kde řídil „školu vysokých studií pedagogických“, která byla prvním pokusem o odborné univerzitní studium pedagogiky jako vědy. Jeho rané dílo „Příspěvky k pedagogice experimentální“ (1906) bylo jedním z prvních v oblasti experimentálního výzkumu v české pedagogice. Kádner je znám především jako autor rozsáhlých pedagogických syntéz: šestisvazkových „Dějin pedagogiky“ (1923–1924), třídílných „Základů obecné pedagogiky“ (1925–1926) a čtyřsvazkového díla „Vývoj a dnešní soustava školství“ (1929–1933). Ve svých spisech zpracoval nesmírné množství faktografického materiálu, který přesně interpretoval i logicky dobře utřídil, a dal tak české pedagogice široký světový rozhled. V hodnocení pedagogických jevů se projevil jeho demokratický a antiklerikální postoj.

Problémy estetické a mravní výchovy se obíral Jiří Václav Kl í m a (1874–1948). Své názory vyložil ve studiích „Základní věty o estetické výchově“ (1922) a „Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické“ (1924). *Estetickou výchovu* Klíma chápe jako významnou složku harmonické výchovy žákovy osobnosti a spolu s mravní výchovou jako protiváhu jednostranného intelektualismu ve školní práci. Shodně s významným českým estetikem Otakarem H o s t i n s k ý m, na jehož četné podněty navázal, vidí Klíma hlavní význam estetické výchovy v tom, že umožňuje u žáků rozvíjet specifické umělecké poznání vedle poznání vědeckého. Podnětný je Klímův přínos také v oblasti didaktické. Jeho „Obecná metodika“ (1939) představuje systematický úvod do didaktického myšlení, vynikající zvláště z hlediska logického uspořádání problematiky.

Do rozvoje československé pedagogiky mezi dvěma válkami tvořivě zasáhl také Josef H e n d r i c h (1888–1950), profesor pedagogiky na pražské a bratislavské univerzitě, významný kmenolog a obecný pedagog. Dějinám moderního pedagogického myšlení je věnováno jeho dílo „Filosofické proudy v současné pedagogice“ (1926), ve kterém rozebírá a hodnotí pedagogiku pozitivistickou, pragmatickou, novokantovskou, jakož i některé iracionální pedagogické směry, a závěrem se hlásí k realistické filozofické orientaci české pedagogiky. Své obecně pedagogické názory shrnul v „Úvodu do

obecné pedagogiky“ (1935), kde se zamýšlí nad pojetím pedagogiky jako vědy, nad jejími systémy (rozlišuje pedagogiku empirickou, filozofickou a náboženskou), nad činiteli výchovy (jako je rodina, škola, stát, církev a národ), nad dosahem výchovy a nad jejími součástmi, které podle něho tvoří výchova tělesná, intelektuální, mravní a estetická.

Rozsáhlé a mnohostranné je dílo profesora pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově Václava P ř í h o d y (nar. 1889). Svými pracemi zasáhl jak do rozvoje české pedagogiky, a to zvláště studii „Racionalizace školství“ (1930) a „Teorie školského měření“ (1930), tak do rozvoje pedagogické a vývojové psychologie knihami „Úvod do pedagogické psychologie“ a „Ontogeneze lidské psychiky“. Příhoda usiloval za první republiky o jednotnou školu vnitřně diferencovanou. Hlavní pozornost věnoval otázkám vyučovacíh metod a výcviku dovedností. S jeho jménem byly v Československu spjaty snahy o zavádění pracovníh metod, o koncentraci vyučování, o globalizaci a pokusy se samoučením.

Jedním z předních představitelů českého pedagogického reformismu, vycházejícího z Příhodova díla, byl Stanislav V r á n a. Ve svém spise „Učebné metody“ (3. doplněné vydání z roku 1938), který je jeho stěžejní prací, podává podrobnou analýzu vyučovacíh metod, které člení do tří základních skupin: metody učení, metody opakování a nacvičování látky a metody zkoušení. Zvláštní pozornost věnuje Vrána moderním metodickým snahám čelných pedagogů 20. století, jako je Dewey, Montessoriová, Decroly, Kerschesteiner, Parkhurstová, Mackinderová, Washburn, stejně jako rané sovětské pracovní školy a reformnímu úsilí na škole české. Výsledky práce českých pokusných škol za první republiky shrnul v rozsáhlém díle „Základy nové školy“ (1946), ve kterém na téměř šesti stech stranách sleduje počátky reformních škol, rozebírá jejich filozofické a psychologické základy, popisuje jejich organizaci i formy a metody jejich vzdělávací a výchovné práce a snaží se kriticky shrnout zkušenosti, kterých bylo v praxi těchto škol dosaženo.

Na rozvoji české pedagogické teorie se za první republiky významně podíleli moravští autoři, z nichž nejvýznamnější osobností byl Otokar Ch l u p (1875–1965). Jeho jméno je těsně spjato s filozofickou fakultou brněnské univerzity, na které vybudoval pedagogický seminář, který pak po léta vedl, a na které organizoval významné centrum teoretické práce v oboru pedagogických věd. V roce 1948 odchází Otokar Chlup do Prahy na Univerzitu Karlovu, je jmenován akademikem a intenzivně se podílí na budování Pedagogického ústavu Jana Amose Komenského při ČSAV. Za jeho zásluhy o rozvoj pedagogických věd byla Otokaru Chlupovi udělena nejvyšší československá i zahraniční vyznamenání.

Chlupovo životní dílo je neobyčejně rozsáhlé a dotýká se výchovy a vyučování na všech stupních škol od školy mateřské až po školu vysokou. Zahhrnuje práce z dějin pedagogiky a z komeologie (Vývoj pedagogických idejí v novém věku – 1925; Třicet let bojů o českou pokrokovou pedago-

giku; Jan Amos Komenský — 1955), ze systematické pedagogiky a didaktiky (Pedagogika — 2. vydání 1956; Středoškolská didaktika — 1955) i řadu dílčích studií, které citlivě reagovaly na aktuální pedagogické problémy (například „O školu měšťanskou“ z roku 1931 nebo „Několik statí k základnímu učivu“ z roku 1958). Za předmnichovské republiky se Otokar Chlup podílel i na třídilné „Pedagogické encyklopedii“ a v posledních letech vedl pracovní kolektiv vysokoškolské učebnice pedagogiky („Pedagogika“ z roku 1963 ad.). Z jeho díla byly vydány dva rozsáhlé výbory (v roce 1957 „K základním otázkám pedagogiky“, v roce 1959 „K psychologickým základům výchovy a vyučování“), které jsou dokladem aktuálnosti jeho starších pedagogických koncepcí a idejí.

Snaha o syntézu a o jednotné chápání celého pedagogického procesu od nejútlejšího věku až po dospělost a současně úsilí odpovídat na naléhavé pedagogické problémy jsou charakteristické rysy vědeckého a lidského profilu Otokara Chlupa. Již v předmnichovské republice se *aktivně podílel na boji o demokratizaci československého školství*. Po osvobození našeho státu stojí mezi předními budovateli nového pedagogického systému v Československé republice a nezištně dává k dispozici své rozsáhlé pedagogické zkušenosti. Chlupova idea „*syntetické výchovy*“, na které pracoval již po první světové válce, připravila půdu pro koncepci všestranné výchovy mládeže v socialistické společnosti. Jeho *rozhodný postoj proti jednostrannému pedagogickému intelektualismu, proti didaktickému materialismu i proti nejrozmanitějším formám utilitarismu* ve výchově je dodnes aktuální. Typickým rysem jeho přístupu k pedagogické problematice byl i stálý *důraz na obsahovou stránku výchovy a vzdělání* a kritický postoj k tendencím zužovat pedagogickou teorii pouze na otázky vyučovacích a výchovných metod. Chlupovo dílo organicky navázalo na národní tradice české pedagogiky, na linii reprezentovanou Janem Amosem Komenským, obrozeneckou pedagogikou, Lindnerem a Kádnerem a položilo významné základy ke koncepci socialistické výchovy v Československu.

Rozsáhlé a v mnoha směrech průkopnické je dílo Jana U h r a (1891 až 1942), profesora pedagogiky na filozofické fakultě brněnské univerzity, který tragicky zahynul v nacistickém koncentračním táboře. Po počáteční orientaci na osobnost a dílo Gustava Adolfa Lindnera (Myšlenkové dílo Lindnerovo — 1924; Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků — 1928) soustředil svou pozornost především na tři problémy: na otázku kázně, na rozbor americké výchovy a na problematiku středoškolského studenta. Ve spise „Problém kázně“ (1924) rozebírá Jan Uher pojem kázně, její filozofické, psychologické a sociologické aspekty, jakož i kázeňské prostředky a metody. V „Základech americké výchovy“ (1930) ukazuje spojitost amerického životního stylu a výchovy a kriticky posuzuje americké pedagogické teorie i vzdělávací obsah americké školy. Posledním Uhrovým dílem je spis „Středoškolský student a jeho svět“ (1939), ve kterém na základě ankety nastínil růst studentovy osobnosti, jeho vrůstání do společnosti

a rozvoj jeho kulturních zájmů a zaměření. Svým dílem i svým pedagogickým působením se stal Jan Uher vedle Otokara Chlupa jedním z významných zakladatelů brněnské pedagogické školy.

Československá socialistická pedagogika

Po osvobození v roce 1945 začíná nová etapa ve vývoji československé pedagogiky, která se postupně orientuje na socialistickou koncepci výchovy a školy ve shodě s proměnami Československa na socialistický stát. V atmosféře prohlubující se politické, hospodářské a kulturní spolupráce se Sovětským svazem narůstá přirozený zájem o *sovětské školství a pedagogiku*. Jednu z prvních odpovědí v tomto směru přináší již v roce 1945 kniha Ondreje Pavlíka „Vývin sovietského školstva a pedagogiky“, ve které autor podrobně sleduje dějiny sovětské výchovy a školy od etapy vojenského komunismu přes období NEPu s jeho rozsáhlou pedagogickou experimentací až po období třicátých let, které bylo příznačné návratem ke klasickým výchovným koncepcím, formám a metodám ve službách sovětské společnosti. Čeští a slovenští pedagogičtí odborníci systematicky studují sovětskou pedagogiku, pedagogické delegace navštěvují Sovětský svaz, vědečtí pracovníci odcházejí do Sovětského svazu na dlouhodobé studijní pobyty.

Postupně dochází k rozsáhlé *překladaové publikaci sovětských pedagogických prací*. Poměrně v krátké době se objevují v českém i slovenském znění dějiny pedagogiky (Medynskij), obecné pedagogiky (Gončarov, Kairov, Ogorodnikov, Smirnov, Šimbirjov), obecné didaktiky (Danilov, Jesipov, Lordkipanidze, Skatkin, Zankov), předškolní pedagogiky (Flerinová, Sorokinová), didaktiky jednotlivých oborů a nesčetné monografie metodické povahy. Teprve po osvobození poznává naše širší veřejnost v překladu pedagogické ideje Leninovy, Krupské, Kalininovy a Makarenkovy a spolu s nimi se seznamuje i s klasickým odkazem ruské pedagogiky (s díly revolučních demokratů, Ušinského a Tolstého).

Od počátku padesátých let se postupně objevuje *domácí socialisticky orientovaná pedagogická literatura*. Vycházejí první kolektivní obecné pedagogiky, první dějiny pedagogiky napsané z marxistického hlediska a množí se počet prací věnovaných specifickým pedagogickým otázkám teoretické i metodické povahy. V české a slovenské pedagogice se začínají rozvíjet pedagogické disciplíny, které byly v minulosti zastoupeny často jen okrajově nebo se nepěstovaly vůbec. Vedle četných prací obecně pedagogických a didaktických přineslo uplynulé období velkou žeň studií z oblasti jednotlivých výchovných složek, ať již jde o práce z oboru výchovy světonázorové, mravní a estetické, nebo z oboru výchovy pracovní a technické. Byly položeny základy vysokoškolské pedagogice, pedagogice dospělých i pedagogice sociální. Metodiky jednotlivých vyučovacích předmětů učinily první kroky

k zvědečtění svého oboru, k tomu, aby se staly skutečnými oborovými pedagogikami a oborovými didaktikami. Také oblast speciální pedagogiky se stala oprávněně předmětem zvýšeného teoretického zájmu odpovídajícího jejímu stále narůstajícímu společenskému významu. Rozsáhlá práce byla vykonána na úseku předškolní pedagogiky a pedagogiky obecně vzdělávacích škol, jakož i pedagogiky škol odborných a učňovských.

Pokusme se alespoň v krajní stručnosti naznačit některé výsledky, kterých bylo v jednotlivých pedagogických oborech za uplynulé období dosaženo. V dějinách pedagogiky se vedle již zmíněných kolektivních „Dějiny pedagogiky“ (1955) za redakce Josefa Váni objevily jak v české, tak ve slovenské pedagogice četné monografie věnované historii významných pedagogických jevů a teoretických směrů nebo některé významné postavy národní a světové pedagogiky. Vývoje české školy a pedagogiky si všimají některé práce Josefa Cacha (Dějiny české pedagogiky — 1956; Otázky výchovy a vzdělání v počátcích českého dělnického hnutí — 1958; G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku — spolu s Karlem Dvořákem v roce 1970) a Jaroslava Kopáče (Josef Úlehla a moravské učitelstvo — 1967; Dějiny školství a pedagogiky v Československu, díl I — 1971). Z četných komeniologických prací, provázených současně systematickou publikací nových překladů Komenského literárního odkazu, uveďme studii Josefa Polišenského „Jan Amos Komenský“, jejíž druhé vydání v roce 1972 přináší i výsledky komeniologických konferencí v jubilejním roce 1970, které proběhly v celém světě u příležitosti třistaletého výročí umrtí „učitele národů“.

Vývojem západní pedagogiky v posledních desetiletích a její kritikou z marxisticko-leninských pozic se obírá František Singule ve spise „Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích“ (1966). Kritický pohled na výchovu, školu a pedagogiku ve Spojených státech amerických a v Japonsku přináší Miroslav Cipro (Pohled na americkou školu — 1970; Pohled na japonskou školu — 1973). Bez zajímavosti nejsou ani dvě monografie o významných západních pedagogických myslitelích Rousseauovi a Pestalozzím (Josef Cach: J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz — 1967; Jiří Kyrášek: J. J. Pestalozzi, Z jeho života a díla — 1968), provázené ukázkami z jejich díla, které obnovují tradici kritického vydávání děl pedagogických klasiků.

Na starší pokusy o nástin dějin slovenské pedagogiky úspěšně navázaly na prahu sedmdesátých let „Vybrané kapitoly z dějin školstva a pedagogiky na Slovensku“ (1971), jejichž autoři jsou přední slovenští historikové pedagogiky Peter Vajcík, Jozef Schubert a Jozef Mátej. Originální monografií o renesanční městské škole opřenu o výzkum pramenného materiálu je Vajcikova studie „Školstvo, študijné a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí“ (1955). Pedagogickou problematiku Slovenska v 19. století přibližují práce Ludovíta Bakoše (Ludovít Štúr ako vychovávateľ a bojovník za slovenskú školu. — 1957; Štúrovci a slovenská škola v 1. polovici 19. storočia — 1960), pohled na slovenskou pedagogiku za tzv. Slovenského

štátu a na antifašistické tradice slovenského učitelstva nám umožňují studie *Jozefa Máteje* (Školská výchova za tzv. Slovenského štátu – 1958; Slovenské učiteľstvo v boji proti fašizmu 1939 – 1945, vyšlo 1960).

V oboru o b e c n é p e d a g o g i k y byla po dlouhá léta základním zdrojem poučení „Pedagogika“, na které se za redakce *Otokara Chlupa* podílel poměrně početný kolektiv českých pedagogických odborníků a která vyšla v několika doplněných a pozměněných vydáních (1963, 1965, 1967). Metodologickou analýzu pedagogiky jako vědy rozpracoval na počátku šedesátých let *Josef Váňa* ve stati „O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie“ (1962), která se stala východiskem rozsáhlé diskuse a dalších metodologických prací. Hlubokou analýzu psychické akcelerace mládeže v etapě vědeckotechnické revoluce v podmínkách socialistické společnosti a důsledků z toho plynoucích pro rozvoj školy přináší monografie *Gustáva Pavloviče* „Akcelerácia vývinu a socialistická škola“ (1975). Filozofické aspekty komunistické výchovy vystupují do popředí ve studiích *Vladimíra Grulicha* (Výchova a společnost – 1966; Problémy filozofie výchovy – 1968; Socialistická pedagogika a hodnoty – 1972; Pedagogika a její metodologické problémy – 1975), biologické a psychologické aspekty v práci *Jana Vaňka* (K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy – 1972). Sociologický pohled na výchovu podal *Karel Galla* v „Úvodu do sociologie výchovy“ (1967), kde analyzuje sociální funkce výchovy, její institucionální a profesionalizaci, jakož i sociální aspekty vzdělání a výchovy v soudobé společnosti. Na tuto práci navazují „Kapitoly ze sociologie výchovy“ (1975) *Františka Hájka*. S obecně pedagogickým badáním těsně souvisí i pedagogicko-psychologické práce, reprezentované především *Josefem Linhartem* a *Tomášem Pardelem*.

V centru pozornosti pedagogické teorie stojí tradičně obor, který je učitelské práci nejbližší – d i d a k t i k a. V oblasti obecné a aplikované didaktiky vzniklo v ČSSR v uplynulých letech mnoho významných spisů a studií, z nichž můžeme upozornit pouze na některé. Již v roce 1950 vyšla „Didaktika“ *Ondřeje Pavlíka*, která byla na dlouhou dobu jedním z mála domácích pokusů o syntetickou teorii vzdělání a vyučování. Autor se v ní snažil spojit tradiční přístupy a zkušenosti s principy socialistické výchovy. Po mnoho let byly hlavním zdrojem poučení překlady ze sovětské literatury, a to jednak překlady obecných pedagogik, v nichž byly široce zahrnuty i partie didaktické, jednak překlady samostatných učebnic didaktiky. Novým pokusem o kolektivní učební domácí provenience byla „Didaktika“ vydaná v roce 1964 za redakce *Zdeňka Peška*.

V československé didaktice je rozsáhlá produkce monografií na speciální témata z oblasti vzdělání a vyučování. Problém výchovných aspektů vzdělávacího procesu a didaktických principů stojí v centru pozornosti studií *Jarmily Skalkové* (K otázce výchovného vyučování v socialistické škole – 1956; K základům vyučovacího procesu – 1963; Aktivita žáků ve vyučování – 1971). Problematickou základního vzdělání se obírá ve dvou závaž-

ných pracích *Miroslav Cipro*. Ve spise „Diferenciace základního vzdělání“ (1966) vychází z problému zefektivnění vzdělávacího procesu a všestranně zkoumá znaky a formy diferenciace. Kniha „Modernizace základního vzdělání“ (1968) rozebírá vzdělání ze tří klíčových aspektů — jako nástroj, jako proces a jako systém. Podrobnou analýzu a klasifikaci vyučovacích metod včetně metod diagnostických přináší *Lubomír Mojžíšek* (Vyučovací metody — 1975). Základní informace o programování poskytuje práce *Dany Tollingerové* a kolektivu „Programované učení“ (1966); autoři zde rozebírají teorii programového učení, problematiku konstrukce programů, ověřování jejich účinnosti a zásady jejich revize.

Ve slovenské didaktice si zaslouží pozornosti obsáhlé dílo *Vladimíra Václavíka* (Vyučovací hodina — 1958; Aktivita vo výchove a vyučování — 1962 spolu s Emilem Stračárem; Učebné metody — 1966; Veda, prax a škola — 1972), *Emila Stračára* (Proverovanie žiackých vedomostí — 1958, Systém a metody riadenia učebného procesu — 1967) a *Jána Velikaniče* (Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov — 1973). Analýzu osobnosti socialistického učitele, jeho přípravy i sociální funkce přináší *Ondřej Baláž* ve spise „Učitel a společnost“ (1973).

Stále ve větší míře vycházejí i aplikované didaktiky, které řeší vzdělání a vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech nebo v jejich skupinách. *Antonín M. Dostál* se ve spise „Vyučování základům společenských věd“ (1961) pokusil zobecnit problémy vyučování dějepisu, zeměpisu a občanské výchově. *Emil Stračár* s kolektivem spolupracovníků si všímá v knize „Moderné vyučovacie metody v prírodovedeckých predmetoch“ (1964) vyučování chemie, biologie, fyziky a matematiky, *Čestmír Liškař* řeší ve spise „Cíle, obsah a metody vyučování cizím jazykům“ (1974) obecné problémy cizojazyčného vyučování. Žeň metodik jednotlivých vyučovacích předmětů je v současné době již velmi početná, i když ne vždy dosahují tyto práce žádoucí teoretické úrovně.

Oprávněné pozornosti se těší teorie pracovní a technické výchovy. Ve dvou rozsáhlých studiích shrnul *Gustáv Pavlovič* dlouhodobé zkušenosti z rozvoje této výchovné složky v Sovětském svazu a podal podrobnou analýzu významu, pojetí, forem i metod pracovní a polytechnické výchovy v socialistické společnosti (Polytechnická výchova na školách v SSSR — 1959; Základy pracovnej a polytechnickej výchovy — 1960). Ve spise „Automatizácia a škola“ (1963) přinesl *Ondřej Pavlík* historicko-srovnávací rozbor vývoje techniky a školy i analýzu vlivu automatizace na společnost a výchovu; zamýšlí se nad vztahem teorie a praxe ve výchově a podává novou koncepci polytechnické výchovy v našich podmínkách. Komplexní analýzu pracovní a technické výchovy mládeže, a to jak jejich cílů a principů, tak jejich metod a realizačních forem přináší kolektivní publikace *Ondřeje Baláže, Lubomíra Mojžíška a Josefa Trajera* „Pracovní výchova na ZDŠ“ (1970). Uvedené spisy i četné další studie vytvářejí dnes

hodnotné teoretické východisko pro účinnou realizaci této společensky neobyčejně významné složky moderní výchovy.

V uplynulých letech se postupně rozvíjela teoretická práce také v oblasti dalších složek komunistické výchovy, a to zvláště na úseku výchovy světonázorové, mravní a estetické. Základní pohled na problematiku teorie světonázorové výchovy přináší *František Frencllovský* ve spise „Otázky výchovy k vědeckému světovému názoru a k vědeckému ateismu ve škole“ (1960). *Rudolf Pravdík* v díle „Svetonázorová výchova mládeže — jej stav, problémy a aktuálne úlohy“ (1972) zkoumá podstatu marxistického světového názoru v konfrontaci s náboženským a idealistickým výkladem světa, význam a funkci světového názoru ve vývoji osobnosti i celé společnosti, postavení světonázorové výchovy v socialistickém výchovném systému, jakož i stav, problémy a perspektivy této výchovy v naší společnosti.

V morální pedagogice na základy položené v padesátých letech spisem *Miroslava Cipra* „O mravní výchově mládeže“ (1957) navázala v letech šedesátých řada publikací koncepční povahy. Obecné pojetí mravní výchovy v socialistické společnosti široce rozebírá na základě výzkumu socialistických etických kategorií *Ondrej Pavlík* (Mravná výchova I — 1963), *Ján Kotoč* s kolektivem spolupracovníků na něj navazuje rozbořením principů, metod, forem a prostředků mravní výchovy a její realizace na jednotlivých školských stupních (Mravná výchova II — 1963, znovu 1967). *Ludovít Bakoš* s kolektivem řeší podrobně otázky mravní výchovy ve spise „Teória výchovy“ (1968), a to spolu s problémy jiných výchovných složek, zvláště výchovy estetické a tělesné. V šedesátých letech byly tedy také v morální pedagogice položeny solidní teoretické základy, i když počet publikací v této oblasti neodpovídá zdaleka mimořádné funkci, jaká v socialistické společnosti mravní výchově přísluší.

Poměrně bohaté jsou teoretické výsledky na poli estetické pedagogiky. Podnětná studie *Otokara Chlupa* a *Antonína Sychry* „O estetické výchově mládeže“ (1956) byla impulsem řadě zdařilých pokusů o komplexní pohled na tuto problematiku v podmínkách školní i mimoškolní výchovy mládeže. V poměrně krátkých intervalech se objevují práce *Vlastimila Uhra* (Problémy estetické výchovy — 1957); *Výchova a umenie* — (1971), *Jaromíra Uždila* (Estetická výchova — 1960), *Bohumíla S. Urbana* (Estetická výchova a vysoké školy — 1961; Úvod do teorie estetické výchovy — 1970), *Františka Holešovského* (K systému estetické výchovy na národní škole — 1960; Ciele estetické výchovy a ich konkretizácia — 1967) a *Vladimíra Jůvy* (Die ästhetische Erziehung der Jugend I — 1967, II — 1969). Vedle prací obecného zaměření vyšlo pak mnoho metodických studií z oblasti jednotlivých estetickovýchovných předmětů.

Uvedenými okruhy však zdaleka není vyčerpáno badatelské pole československé pedagogiky v druhé polovině dvacátého století. Stále větší pozornosti se těší oblast mimoškolní pedagogiky. Výchova mimo vyučování, její koncepce, tradice i metodika stojí v centru teoretického zájmu

v pracích *Karla Kasla* (Otázky kolektivní výchovy mládeže — 1965), *Richarda Sedláře* (Výchova mimo vyučování, její tradice a principy — 1968) i *Libora Pechy* (Makarenko a současná kolektivní výchova — 1968). Podrobnou a systematickou analýzu celodenního výchovného systému přináší *Rudolf Opata* ve studii „Celodenní výchovný systém“ (1973). Podrobně sleduje vývoj této ideje v novodobé předsocialistické pedagogice, zobecňuje dosavadní zkušenosti socialistické pedagogiky s celodenním výchovným systémem a zamýšlí se nad perspektivami mimotřídní výchovy v naší společnosti. Základní pohled na oblast speciální pedagogiky přináší spis *Miloše Sováka* „Nárys speciální pedagogiky“ (1972), ve kterém autor podává jak obecnou analýzu speciální výchovy, tak přehled základů psychopedie, etopedie, logopedie, tyflopédie a somatopedie.

Narůstající úloha výchovy dospělých v moderní společnosti a problematika celoživotního permanentního vzdělávání vedla také na československé půdě k rozvoji pedagogiky dospělých. Obecnou koncepci výchovy dospělých řeší ve svých četných pracích *František Hyhlík* (Základy pedagogiky a úvod do výchovy dospělých — 1963; Základy pedagogiky dospělých — 1969) a *Pavel Paška* (Problémy pedagogiky dospělých — 1970; Sústava výchovy a vzdělávání dospělých — 1972). Výchovnou problematikou na závodech se obírá *Emil Livečka* v knize „Podniková výchova a vzdělávání“ (1969), obecnou koncepci světonázorové a mravní výchovy dospělých řeší *Miroslav Matušíák* ve spise „Náčrt teorie výchovy dospělých“ (1972).

S pedagogikou dospělých velmi těsně souvisí vysoká školská pedagogika, která zkoumá výchovně vzdělávací proces na všech typech vysokých škol. Průkopnickou úlohu v této oblasti sehrály práce *Karla Gally* (Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika — 1955 spolu s Otokarem Chlupem; Úvod do didaktiky vysoké školy — 1957; Vysokoškolská přednáška — 1958; Cvičení a semináře na vysoké škole — 1961), k nimž se organicky připojují další závažné studie, jako jsou knihy „Zkoušky na vysoké škole“ (1958) *Františka Hyhlíka*, „Význam logiky pro práci vysokoškolského učitele“ (1959) *Otakara Zicha* a „Proverovanie vedomostí na vysokej škole“ (1973) *Rudolfa Štepanoviče*.

Rozvoj československé pedagogické teorie po roce 1945 je důsledkem vytvoření rozsáhlé celostátní vědeckové zkušební základny, která v sobě zahrnuje pedagogická pracoviště nejrůznějšího typu i nejrůznějších badatelských profilů. V uplynulých letech jsme v Československu svědky nebývalého rozvoje kateder pedagogiky na všech typech vysokých škol, tedy nejen na univerzitách, ale i na vysokých školách technických, zemědělských a vojenských. Významnou úlohu v rozvoji pedagogických věd hraje *Pedagogický ústav Jana Amose Komenského* při Československé akademii věd v Praze, a to zvláště na úseku komeniologického bádání a při řešení koncepčních problémů socialistické pedagogiky. Rozsáhlý výzkum v oblasti školní pedagogiky organizuje a řídí *Ústav experimentálnej pedagogiky* při Slovenské akademii věd v Bratislavě. V Praze a v Bratislavě

pracují jako resortní zařízení ministerstev školství *výzkumné ústavy pedagogické*, které specializaci svých pracovníků pokrývají většinu oborových didaktik. V krajských centrech fungují *krajské pedagogické ústavy* jako metodická zařízení pro různé formy dalšího vzdělávání učitelů i pro aplikovaný pedagogický výzkum. Na jejich práci navazují pedagogická střediska v okresech a ve městech. Významnou úlohu v koordinaci teoretické práce v pedagogických vědách i v rozšiřování pedagogických poznatků do praxe má *Československá pedagogická společnost při ČSAV*, založená v roce 1964, která ve svých řadách sdružuje několik set českých a slovenských pedagogických teoretiků i předních školských pracovníků.

Rozvoj pedagogiky v Československu v uplynulých letech a vytvoření rozsáhlé vědeckovýzkumné základny je současně provázáno velkým rozvojem *pedagogických časopisů*. Jde jak o časopisy obecného zaměření (Pedagogika, Socialistická škola, Osveta), tak o časopisy věnované jednotlivým vyučovacím předmětům (Český jazyk a literatura, Cizí jazyky ve škole, Přírodní vědy, Výroba a škola, Estetická výchova atd.).

Rozvoj československé pedagogiky po druhé světové válce je současně provázen *základní školskou reformou* na všech stupních a typech škol. Idea školské reformy narůstala dlouho, ale jejímu řešení stála v cestě nepřekročitelná bariéra třídní společnosti a antagonistických zájmů jednotlivých tříd a sociálních skupin. Tak se stalo, že školský systém, vytvořený v druhé polovině 19. století, přetrval s malými obměnami až do roku 1945. V předmnichovské republice sice probíhala široká diskuse o školské reformě, zvláště o jednotném nižším středním školství, které by v sobě zahrnuvalo také školu měšťanskou, avšak k provedení základní školské reformy nikdy nedošlo.

Snahy o demokratizaci školy a o jednotný školský systém se stávají opět aktuální po porážce fašismu. Probíhá ostrý politický boj o charakter školy, který byl jedním ze symptomů zápasu o charakter poválečné republiky. Tento boj se rozhodl teprve únorovým vítězstvím ve prospěch jednotné socialistické školy. Školské zákony z let 1948, 1953 a 1960 jsou pak jen určitými formami konkretizace nového typu socialistického vzdělávacího systému. V nich postupně vykrystalizovala podoba výchovně vzdělávací soustavy socialistické společnosti, která umožňuje veškeré populaci komplexní rozvoj od předškolního věku a v níž je zajištěna návaznost jednotlivých stupňů i koordinace jednotlivých vzdělávacích institucí.

Školský zákon z roku 1948 zavedl ve shodě se staršími integračními tendencemi jednotnou základní devítiletou školu pro veškerou mládež, na kterou navazovalo čtyřleté gymnázium. Při koncepci tohoto gymnázia usilovali autoři reformy o optimální syntézu reálně technického a humanitního zřetele, a tak v učebním plánu byly vedle matematiky, fyziky, chemie a biologie v dostatečné míře zastoupeny také jazyky, historie i umělecko-výchovné předměty.

Reforma z roku 1953 si položila vysoký cíl — zajistit v krátké době pro většinu mládeže úplné jedenáctileté střední vzdělání. Prakticky ovšem většina mládeže navštěvovala jenom osmiletou střední školu, pro vysoké školy a pro některá povolání připravovala jedenáctiletá střední škola. Redukce látky při zkrácení školní docházky byla provedena hlavně na úkor pracovního vyučování, humanitních a estetickovýchovných předmětů. Proti cyklickým osnovám učební látky byly vyzvedány osnovy lineární, snížila se všeobecně vzdělávací úroveň střední školy a zvláště příprava pro vysokoškolské studium. Kritika tohoto stavu vedla k nové reformě.

Obecnou koncepci výchovy a vzdělání v Československé socialistické republice ustálil školský zákon z roku 1960. Tento zákon rozlišuje:

- předškolní výchovu (v jeslích a na mateřské škole);
- základní vzdělání (na základní devítileté škole, jejíž součástí je školní družina a klub);
- střední a vyšší vzdělání; učňovské školy a odborná učiliště; odborné školy (2 — 3 leté), střední odborné školy (4 leté) a střední všeobecně vzdělávací školy (3 leté), které mají větev humanitní a technickou; v roce 1968 byla střední všeobecně vzdělávací škola rozšířena na čtyřletou a vrátilo se jí označení gymnázium;
- vysokoškolské vzdělání 4 — 6 leté (upravené zákonem z roku 1966).

Uplynulých třicet let zaznamenalo rozvoj výchovně vzdělávací soustavy, jaký není znám v celé naší historii. Vedle sítě základních a středních škol se rozrostla nebývalou měrou síť škol vysokých, odborných a učňovských, podstatně se zvýšil počet mateřských škol, rozvinuly se školní družiny, kluby, domovy mládeže i další mimoškolní výchovné instituce. Jestliže v roce 1936 bylo na 13 vysokých školách v Československu 23 tisíc studentů, pak v roce 1974 studovalo na 37 vysokých školách o 105 fakultách již 136 tisíc posluchačů, tj. téměř šestinásobek. Zvláště významnou skutečností je, že se do jednotné pedagogické fronty postupně začlenily i společenské organizace, kulturní instituce a hromadné sdělovací prostředky, takže se podařilo vytvořit jednotnou soustavu výchovného působení socialistického státu na občany všech věkových kategorií.

Tak jako ve všech ostatních oblastech byla v uplynulém údobí i v oblasti výchovy a vzdělání inspirátorkou a organizátorkou všeho pedagogického snažení *Komunistická strana Československa*. *Klement Gottwald* již za předmnichovské republiky v roce 1931 požadoval plnou demokratizaci vzdělání, překonání buržoazního dvoukolejného výchovného systému a uskutečnění jednotné školy pro veškerou mládež. *IX. sjezd KSČ* v roce 1949 vytyčil požadavek výchovy nové socialisticky angažované inteligence, prohloubení ideově politické výchovy všech občanů a rozpracování nové koncepce vzdělání, které by odpovídalo současnému rozvoji vědy a techniky a nároč-

ným úkolům budování socialistické společnosti. Jednotlivé sjezdy KSČ a zvláště jednotlivá usnesení ÚV KSČ k pedagogické problematice krok za krokem formulovaly klíčové úkoly, jejichž splnění vytvořilo základní předpoklady pro hlubokou a trvalou přestavbu výchovné koncepce a výchovné vzdělávací soustavy v Československu.

Vývoj československé školy a pedagogiky po druhé světové válce však *neprobíhal bez obtíží* a bez problémů. Narůstající krizová situace ekonomická, politická a kulturní v šedesátých letech, která se projevila v kritickém roce 1968 otevřeným antisocialismem a antisovětismem, se odrazila také v oblasti pedagogické teorie i praxe. Základním příznakem bylo podcenění, ne-li přímé znehodnocení dosavadních výsledků na poli pedagogiky a výchovy. Pedagogika a výchova byly stále více odtrhovány od socialistické společenské praxe, od základních úkolů při rozvoji socialistické společnosti. Odvrat od sovětské a socialistické pedagogiky byl stále více provázen přečeňováním buržoazních pedagogických teorií, ať již domácí provenience z dob první republiky nebo současné provenience západní. Spolu se západními vlivy a v jejich důsledku se počalo nepříznivě projevovat podcenění společenské funkce výchovy, přečeňování dědičnosti a prostředí a pojmání výchovy jako pouhé služby, ne-li posluhování jedinci. Ztráta pedagogických perspektiv a pedagogického optimismu – těchto typických rysů socialistické pedagogiky – se negativně projevila ve výchovné praxi. Při selhání sdělovacích prostředků došlo k rozrušení jednotného socialistického výchovného systému, byly jednostranně přečeňovány diferenciační prvky ve výchově a naopak byla podceňována její funkce integrační. Také přecenění národních specifíků oslabovalo důraz na obecný socialistický charakter výchovy.

Hlubokou analýzu krizového vývoje ČSSR v letech 1968/69 a komplexní plán dalšího rozvoje ekonomického, politického a kulturního přinesl *XIV. sjezd KSČ* v květnu 1971. V duchu jeho závěrů projednalo ve dnech *3. a 4. července 1973 plenární zasedání ÚV KSČ* otázky socialistické výchovy mladého pokolení a jeho přípravu pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti. Na tomto zasedání byl přijat základní dokument nazvaný *Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství*, který do hloubky analyzuje dosavadní vývoj našeho školství, jeho principy i další rozvoj v příštím údobí ve shodě s vývojovými tendencemi socialistické společnosti na její cestě ke komunismu. Dokument vyzvedá těsné sepětí socialistické školy s revolučními proměnami společnosti a s jejím životem hospodářským i kulturním, její základní úkoly v ideové výchově socialistických občanů a její třídní charakter. Zdůraznil, že jednotnost školského systému nelze omezovat jen na školu základní, ale že je zapotřebí v současné etapě usilovat také o koncepční sblížení škol druhého cyklu. „Jestliže období průmyslové revoluce si v minulosti vynutilo všeobecné zavedení základního povinného vzdělání, epocha nastupující vědeckotechnické revoluce v socialistických podmínkách vyžaduje postupné všeobecné rozšíření

středního vzdělání.“⁷⁶ Přijatým dokumentem, který se podrobně obírá jednotlivými stupni škol a jejich perspektivami, se vytvořily reálné předpoklady pro plánovité dílčí inovace školského systému i pro přípravu nového školského zákona, odpovídajícího zvýšeným nárokům na výchovu a vzdělání ve vyspělé socialistické společnosti v etapě vědeckotechnické revoluce.

⁷⁶ Zasedání ústředního výboru KSČ ve dnech 3. a 4. července 1973, Svoboda, Praha 1973, str. 54.