

1. TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ PROBLÉMY DĚJIN VÝCHOVY

Na prahu studia kterékoliv vědní disciplíny vyvstává před námi několik otázek teoretické a metodologické povahy. Zajímá nás předmět daného oboru, kterým se odlišuje od jiných disciplín, ptáme se po výzkumných metodách, pomocí kterých dospívá ke svým poznatkům, a zkoumáme zdroje, ze kterých čerpá své výchozí informace. Mimo naši pozornost nestojí ani společenská funkce daného oboru a možnost využití jeho poznatků pro rozvoj života společnosti.

Současně se náš zájem soustředí na základní teoretická východiska, na kterých je celý systém oboru vybudován a která dávají jednotlivým izolovaným informacím hlubší smysl. Klademe si otázku, jak a čím jsou zkoumané jevy determinovány, jak se vzájemně podmiňují a které jsou příčiny jejich vývojových proměn. Hledáme shody a rozdíly zkoumaných jevů, klasifikujeme je a snažíme se proniknout od jejich vnější stránky k jejich podstatě. Stojí-li na počátku především vědecký popis reality, konečnou výslednicí má být odhalení vývojových tendencí a zákonitostí, které nám umožňují nejen pochopit, ale i předvídat a tak tvořivě zasahovat do dalšího vývoje skutečnosti.

DĚJINY VÝCHOVY JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNA

V systému pedagogických věd zaujímají významné místo *dějiny výchovy* jako disciplína, která zkoumá historickosrovnávací metodou proměny výchovných soustav, výchovných zařízení a výchovných teorií a poskytuje tak plastický obraz o vývoji výchovy jako důležitého společenského jevu. *Význam tohoto oboru* vyplývá z toho, že současný stav pedagogické teorie i praxe je výslednicí staletého hledání optimálního modelu školní, mimoškolní i rodinné výchovy mládeže i dospělých, výchovy, která by odpovídala daným ekonomickým, sociálně politickým i kulturním podmínkám jednotlivých společenských soustav, 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 výchovné praxe. Zároveň jsou dějiny výchovy i nejlepší školou pedagogického myšlení a pedagogické tvořivosti.

Při zkoumání 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 sborníky a v některých případech i díla beletristická, která se dotýkají jednak výchovy ve škole a v rodině, jednak 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 (1900) první vážné snahy o historickou analýzu pedagogické problematiky. Zakladatelským počinem v této oblasti jsou dvě rozsáhlá díla Otakara Kádnera — šestidílné „Dějiny pedagogiky“ (1923—24) a čtyřdílná práce „Vývoj a dnešní soustava školství“ (1929—33). Z téže doby pochází spis Otokara Chlupa „Vývoj pedagogických idejí v novém věku“ (1925), 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 jsou „Dějiny pedagogiky“ (1955, 2. opravené vydání 1957) zpracované kolektivem českých a slovenských pedagogů za vedení Josefa Váni. K nim připravil Otokar Chlup a Karel Angelis se spolupracovníky „Čítanku k dějinám pedagogiky“ (1957), v níž jsou přeloženy vybrané ukázky z pedagogických děl od antiky až do konce 19. století. Na tyto práce navázaly historické syntézy sedmdesátých a osmdesátých let, jako byly „Dejiny českej a slovenskej pedagogiky“ (1976) zpracované kolektivem za vedení Jozefa Máteje, „Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích“ (1977) zpracovaný M. Králíkovou, J. Nečesaným a V. Spěváčkem, „Dejiny školstva a pedagogiky“ (1981) z pera T. Srogoně, J. Cacha, J. Máteje a J. Schuberta s průvodním výběrem pramenů nebo „Stručné dějiny pedagogiky“ (1983) Vladimíra Štveráka.

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. 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 Locke, Rousseau a 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 také opřít 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 (česky a slovensky 1950) a kolektivní „Dějiny pedagogiky“ od Konstantinova, Medynského a Šabajevové (česky 1959, 3. doplněné a přepracované vydání 1966).

V polské pedagogice přináší podrobnou analýzu vývoje výchovy dílo Stefana Wołoszyna „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie“ (1964) a čtyřdílný rozsáhlý spis „Historia wychowania“ (1965—81) za redakce Łukasza Kurdybachy a Józefa Miąsa, do něhož přispěli i zahraniční autoři. Rozsáhlý soubor informací ze světových dějin výchovy a zvláště o vývoji německé pedagogiky a německé školy poskytuje kolektivní dílo autorů z Německé demokratické republiky „Geschichte der Erziehung“ (1959, 7. opravené vydání 1966).

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“ (2. vydání 1966) je zpracována tak, že zkoumá v jednotlivých kapitolách vývoj základních pedagogických problémů. Goodova práce „A History of Western Education“ (2. vyd. 1963) 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 se situací ve Spojených státech amerických. V západoněmecké pedagogice přináší přehled o vývoji výchovy například Weimerova práce „Geschichte der Pädagogik“ (17. vyd. 1967) nebo dvoudílný spis Theodora Ballauffa „Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung“ (1969—70). Italská práce Lamannova „Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico“ (1964) 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 pedagogických věd. Většina těchto prací se zabývá ovšem především dějiny 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.

HISTORICKÝ CHARAKTER VÝCHOVY

Rozvoj osobnosti je podmíněn několika činiteli. Podílejí se na něm faktory biologické, vlivy materiálního i sociálního prostředí, které jedince obklopuje, i záměrné působení společnosti, ve které jedinec žije a působí — *výchova*. Výchovu jako záměrné formování jedince i celých sociálních skupin můžeme sledovat v průběhu celé známé historie. Modifikovala se podle stupně ekonomického rozvoje společnosti a podle jejího sociálního a politického zřízení, proměňovala své cíle, svůj obsah i své principy, formy a metody. Citlivě odrážela znaky každé společnosti, její proměny i třídní, ideové a kulturní rozdíly jednotlivých sociálních skupin. Formovala u jedince jeho vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti (vzdělávací proces) i jeho postoje ke skutečnosti, jeho potřeby a zájmy (výchovný proces v užším smyslu) a modifikovala tak jeho sociální chování.

Výchova a vzdělávání se s rozvojem společnosti stále více *institucionalizovaly*, vznikal celý soubor školských zařízení od mateřských škol až po školy vysoké a k nim přistupovala další specializovaná zařízení mimoškolská. Vedle těchto specifických institucí se s rozvojem společnosti na výchově a vzdělávání stále více podílejí různé společenské organizace a kulturní instituce, výchova a vzdělávání se stávají předmětem pozornosti hromadných sdělovacích prostředků, do výchovy a vzdělávání zasahují také výrobní závody a pracoviště a své úlohy se samozřejmě nezříká ani rodina, zvláště v prvních letech života dítěte. Tak vzniká v každé společnosti odpovídající *výchovně vzdělávací soustava* charakteristická svým zaměřením, svými institucemi, svým výchovně vzdělávacím obsahem i svými principy, formami a metodami.

Dějiny pedagogiky nám přibližují nejrozmanitější modely výchovy a vzdělávání v různých oblastech světa, v různých státech, u různých národů i u rozmanitých sociálních skupin od nejstarších dob až po současnost. Ukazují podstatné rozdíly výchovných cílů, obsahu výchovně vzdělávací činnosti, výchovných principů, forem a metod, a to jak mezi jednotlivými historickými epochami, tak mezi jednotlivými oblastmi, státy

a národy v průběhu celého historického vývoje. Srovnávací analýza jednotlivých výchovně vzdělávacích koncepcí odhaluje *komplexní determinaci výchovně vzdělávacích soustav* několika činiteli: determinací ekonomickou, sociálně politickou, ideologickou, kulturní i podmíněnost souborem tradic daného teritoria.

Každý výchovně vzdělávací systém je determinován především ekonomicky a sociálně politicky. Jaká je ekonomická struktura a úroveň dané společnosti, jaké je její sociální a politické zřízení, taková je i její výchova a vzdělávání. S ekonomickou a sociálně politickou determinací pak souvisí determinace ideologická a kulturní. Poznání a pochopení kterékoliv výchovně vzdělávací soustavy je podmíněno poznáním a pochopením dané ekonomicko-sociální formace a její politické struktury a spolu s tím pak pochopením její ideologie a kultury i jejích dosavadních tradic. Nerespektujeme-li tato hlediska, může se nám zdát většina výchovně vzdělávacích soustav přinejmenším značně jednostranných. Jestliže k těmto hlediskům naopak přihlížíme, pak i ty nejjednostrannější výchovně vzdělávací soustavy se nám náhle jeví jako adekvátní daným podmínkám a jako jejich logický výsledek i jako nástroj fungování daného společenského systému.

Základní determinantou, která určuje charakter každé výchovně vzdělávací soustavy, je *determinanta ekonomická*. Jaká je ekonomická formace a stupeň jejího rozvoje, taková může být i výchova. Stupeň rozvoje ekonomického života té které společnosti si vynucuje odpovídající stupeň rozvoje výchovy a vzdělání. Ekonomicky rozvinutější aténská společnost ve srovnání s antickou Spartou se zákonitě dopracovala i k vyspělejšímu typu výchovy mladé generace, ve které vedle složky tělesné a branné byla zastoupena v odpovídající míře i složka rozumová, mravní a estetická. Rozvoj řemesel a obchodu v pozdním středověku si vynutil vedle církevních škol rozvoj škol městských s praktičtější orientací na potřeby výroby i řemeslného a obchodního podnikání.

Ekonomické proměny za renesance, počátky manufakturního kapitalismu přináší novou koncepci výchovy a vzdělání člověka samostatného, iniciativního a podnikavého. V naší historii je dobře znám příklad tereziánských reforem výchovy a školství, přímo vynucených potřebou zvýšit produktivitu raně kapitalistické společnosti. Průmyslová revoluce přinesla ve všech zemích radikální proměny výchovy a vzdělání — zvýšený důraz na praktické aspekty výchovy, na osvojení přírodních věd a jejich technologických aplikací, na všeobecné rozšíření základního vzdělání, na rozvoj odborných a vysokých škol, zvláště ekonomického a technického směru. V současné době jsme svědky nových požadavků, které klade na výchovu a vzdělání vědeckotechnická revoluce. Úplné střední vzdělání a vzdělání vysokoškolské se stává stále více nutností pro větší část populace, má-li na úrovni splnit své funkce ekonomické, sociální i kulturní a zabezpečit další všestranný rozvoj společnosti.

Ekonomická determinace výchovy má však ještě jednu dimenzi. Výchova a vzdělání vždy vyžadovaly a stále více vyžadují ekonomické investice do výchovně vzdělávacích zařízení a jejich odpovídající vybavení, do pedagogických kádrů i do pomůcek všeho druhu. Míra investic do výchovy a vzdělávání, ať již zabezpečovaných státem, dílčí sociální skupinou nebo jednotlivcem, rozhoduje o kvalitě přípravy jedince pro splnění jeho sociálních funkcí i pro jeho osobní život. Výchova a vzdělání jsou tak vždy podmíněny ekonomickými možnostmi společnosti i jednotlivců, které nelze v dané etapě překročit. Vytvářením mírových mezinárodních vztahů je možno výchovně vzdělávací investice jednotlivých zemí relativně zvýšit, což je zvláště důležité v rozvojovém světě; ekonomický potenciál každé země však vždy limituje možnosti jejích investic do výchovy a vzdělání obyvatelstva.

S ekonomickou determinací výchovy a vzdělávání těsně souvisí jejich *determinace sociálně politická*. Historie ukazuje, že základní rozdíly mezi výchovně vzdělávacími soustavami byly a jsou dány sociálně politickým zřízením. Jiná byla výchova v etapě otrokářské společnosti, jiná za feudalismu, jiná za kapitalismu a podstatně odlišná v socialistické společnosti. Koncepce výchovy a vzdělání závisí i od vývojového stupně dané společnosti; jiná je koncepce výchovy a vzdělání v jejich raných fázích, jiná v jejich fázích vrcholných nebo úpadkových.

Dějiny pedagogiky ukazují, že v třídních společenských formacích je výchova a vzdělání vždy třídní. Podstata *třídnosti výchovy a vzdělání* spočívá v tom, že jsou diferencovány podle třídní příslušnosti občanů a komplexní plně hodnotné výchovy a vzdělání se dostává výlučně nebo převážně mládeži z vládnoucí třídy. I tam, kde si ekonomický vývoj vynutí širší vzdělání pro vykořisťované třídy, vládnoucí třída si pro sebe zajišťuje nejrozmanitějšími formami vyšší vzdělání a vyšší úroveň tělesné a branné přípravy, neboť vědomosti, fyzická zdatnost a branná připravenost byly vždy základními nástroji k udržení třídní nadvlády vedle faktorů ekonomických, tj. vlastnictví výrobních prostředků. Tak vznikají v třídních společnostech dvoukolejné výchovně vzdělávací systémy, které různými formami zabezpečují vyšší a vysokoškolské vzdělání výlučně nebo převážně dětem z vládnoucích společenských vrstev. Třídnost výchovy a vzdělání tkví však také v tom, že se vždy uskutečňují na ideologické bázi vládnoucí třídy a z hlediska jejího hodnotového systému, jejích potřeb a jejího prospěchu.

Proto byla falešná teorie utopických socialistů, kteří chtěli pouhou výchovou změnit společenské zřízení. Výchova a vzdělání v třídních společnostech jsou modifikovány postavením jednotlivých tříd a sociálních skupin ve společnosti, vždy však nesou znaky třídní diferenciace a nemohou — přes snahy pokrokových činitelů — dospět k jednotnému výchovně vzdělávacímu modelu, jaký známe ze společnosti socialistické. Typickým rysem výchovy a vzdělání v třídních společnostech je také

nerovnoprávné postavení žen ve výchově jako odraz jejich nerovnoprávného sociálního postavení ve společnosti. Boj o rovné právo žen na vyšší formy vzdělání je příznačným projevem boje novodobé společnosti za demokratizaci vzdělání a byl dořešen teprve v socialistické společnosti. Třídní společnost v určité vývojové fázi se stává brzdou rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ve směru její plné demokratizace, důsledně jednotností a skutečného práva všech občanů bez jakýchkoliv rozdílů na všechny formy výchovy a vzdělání včetně forem nejvyšších. Typickým příkladem byl neúspěšný boj za jednotnou školu za první československé republiky v letech 1918—1939.

Se sociálně politickou determinací výchovy je těsně spjata i její *determinace ideologická*. Výchovně vzdělávací soustava je vždy založena na určitých východiscích ideologických, na určité filozofii a s ní spjatých koncepcích morálních, právních a politických. V třídní společnosti je základem výchovně vzdělávacího systému ideologie vládnoucí třídy. Může to být ideologie náboženská, jak je tomu nejen v zemích rozvojových, ale i v řadě vyspělých kapitalistických států (křesťanství, islám, buddhismus atd.), anebo nenáboženské idealistické filozofie převládající v dané společnosti (pozitivismus, pragmatismus, existencialismus aj.). V třídní společnosti se často diferenciací tříd a skupin projevuje i diferenciací ideologickou a odpovídající diferenciací v základní koncepci výchovy a vzdělání. Typickým příkladem na prahu novověku bylo sepětí jednotlivých směrů křesťanství s jednotlivými třídami (katolicismus — vysoká šlechta, luteranismus — střední a drobná šlechta, kalvinismus — měšťanstvo).

Ideologie určuje v každé společnosti i její hodnotový systém a z něho vyplývající pojetí výchovy. Z různých ideových východisek pramení individualistická nebo naopak kolektivistická koncepce výchovy, koncepce elitářská nebo demokratická, koncepce nacionalistická, internacionalistická nebo kosmopolitická; východí filozofický systém určuje výchově i konkrétní morální kodex, na jehož základě se formuje osobnost jedince a jeho vztahy ke společnosti, k druhým lidem i k materiálním a kulturním hodnotám. Nositelem určité ideologie jsou pak církve a politické strany a tak jejich postavení ve společnosti silně ovlivňuje koncepci výchovně vzdělávacích systémů, cíle a obsah výchovy i její principy, formy a metody.

Obecně můžeme konstatovat, že základní rozdíly mezi výchovně vzdělávacími soustavami minulosti i současnosti byly a jsou v samých ideologických východiscích, v hodnotovém systému a v morálním kodexu, na kterých je daná výchova budována. Tato ideologická východiska jsou samozřejmě podmíněna ekonomicky, sociálně a politicky, avšak právě tato ideologická východiska bezprostředně ovlivňují konkrétní koncepci výchovně vzdělávacího systému v určité společnosti. V tom je také základní rozdíl socialistické výchovně vzdělávací soustavy založené na marxismu-leninismu a nesocialistických výchovně vzdělávacích soustav vycházejících z kořenů náboženských anebo z idealistické filozofie. Vedle

činitelů ekonomických, sociálně politických a ideologických hrají nemalou úlohu při determinaci jakékoliv výchovně vzdělávací soustavy i *činitelé kulturní*. Kulturní úroveň společnosti v nejširším měřítku, tj. úroveň její vědy, techniky, jejího umění i míra jejich uplatnění v hospodářském, sociálním a kulturním životě vytvářejí předpoklady pro uskutečnění určité výchovně vzdělávací soustavy a kladou jí zároveň svou úroveň i relativní hranice. Výchova napomáhá kulturnímu rozvoji společnosti, svými výsledky umožňuje další rozvoj vědy, techniky, umění, jakož i odpovídajícího kulturního života společnosti; současně však vždy staví na dosavadních výsledcích v těchto oblastech a nemůže je neomezeně přeskakovat.

Při koncipování i posuzování jakékoliv výchovně vzdělávací soustavy je úroveň dané společnosti, stupeň rozvoje její vědy, techniky, umění a odpovídajícího kulturního života limitujícím prvkem, se kterým se musí počítat a který determinuje stávající možnosti výchovně vzdělávacího působení. Proto je třeba optimálním rozvojem vědy, techniky i umění a tím celého kulturního života společnosti vytvářet příznivé předpoklady pro další kvalitativní rozvoj výchovně vzdělávací soustavy. Výchova a vzdělání na jedné straně a kulturní úroveň společnosti na straně druhé jsou spojité nádoby, jejichž rozvoj je vzájemně těsně spjat a jedno vytváří předpoklady anebo naopak brzdu pro druhé. Z tohoto hlediska je obtížné mechanicky přenášet vyspělé výchovně vzdělávací systémy do rozvojových zemí, pokud se zároveň neřeší zpoždění v rozvoji věd, techniky a umění, tedy celá koncepce kulturního života dané společnosti. Právě socialismus si plně uvědomuje vzájemné vazby kulturní úrovně společnosti a úrovně výchovně vzdělávacího systému a řeší jejich rozvoj v dialektické vzájemnosti.

Analyzujeme-li výchovně vzdělávací systémy, nemůžeme konečně opomenout ani *úlohu tradic* při jejich tvorbě a rozvoji. Ve složitém a dlouhodobém historickém procesu v podmínkách nejrozmanitějších třídních vztahů i svěbytného ekonomického a kulturního rozvoje si jednotlivé země, státy i národy vytvářely — samozřejmě za stálého vzájemného ovlivňování — své koncepce výchovy a vzdělání, své výchovně vzdělávací instituce, své pojetí cílů i obsahu výchovně vzdělávací činnosti i svou paletu prostředků, forem a metod výchovně vzdělávacího působení. Srovnávací analýza nám odhaluje mnoho analogií, ale i mnoho specifických a někdy i neopakovatelných prvků, které v souboru tvoří určité pedagogické tradice každé země, kodifikované často i teoreticky v dílech pokrokových a po generace uznávaných pedagogických myslitelů. Tradice vytvářejí v životě každého národa vědomí svěbytnosti a kontinuity a jejich nešetrné odbourávání — jak ukazuje historie — může vést ke konfliktním situacím. Jsou ovšem tradice z historického hlediska pokrokové a tradice nepokrytě konzervativní.

DIFERENCE A VÝVOJOVÉ TENDENCE VÝCHOVNÝCH SOUSTAV

Jak vyplynulo z předcházejícího rozboru, každá výchovně vzdělávací soustava je pevně zakotvena ve svých podmínkách ekonomických, sociálně politických a kulturních, za kterých vznikla, ve kterých se rozvíjela a kterým více méně slouží. Jedině v této vazbě je pochopitelná, jediné v tomto kontextu se může zkoumat, interpretovat a hodnotit. Neopakovatelný soubor faktorů ekonomických, sociálně politických, ideologických i kulturních, stejně jako vliv lokálních tradic způsobil, že v historii pedagogiky máme před sebou nepřehlednou paletu výchovně vzdělávacích soustav, ve kterých je podrobná orientace stále obtížnější, zvláště když tyto soustavy vykazují ve shodě s proměnami světa nebyvalou mobilitu, nepřehledný proud reformem i dílčích inovací jak v koncepci, tak v obsahu i v metodice. Je proto vhodné na počátku studia vývoje výchovy a vzdělání pokusit se o základní klasifikaci typických *diferencí v pedagogických systémech* a naznačit některé *pokrokové tendence*, které se rýsují v historii pedagogiky a školy.

Základní difference výchovně vzdělávacích soustav zjišťujeme již v jejich *ideologických východiscích*. Není výchovně vzdělávací koncepce, která by nebyla založena na určitých ideologických východiscích, na určité filozofii, na určitém hodnotovém systému, na určitých morálních, právních a politických základech, ze kterých vyplývají hlavní výchovné záměry dané soustavy. Je lhostejné, zda se tato východiska otevřeně demonstrují, nebo zda se oficiálně nedeklarují, popřípadě někdy i popírají. V současném nesocialistickém světě jsou výchovně vzdělávací koncepce založeny na některých východiscích náboženských (vyzvedá je stejně otevřeně neotomistická pedagogika jako například pedagogika islámská) nebo na východiscích idealisticko-filozofických, zvláště pozitivistických, pragmatických a existencialistických. Socialistická pedagogika otevřeně deklaruje svá ideová východiska, která jsou dána marxismem-leninismem, jeho filozofií, jeho politickou ekonomikou a vědeckým komunismem. Při analýze kterékoliv výchovně vzdělávací soustavy jsou tato východiska klíčem k vysvětlení mnoha dalších typických znaků daného systému.

Z ideologických diferencí výchovně vzdělávacích systémů vyplývají *diference v obecné koncepci výchovy a vzdělání*. Tyto rozdíly se projevují především mírou demokratizace dané soustavy, tj. nakolik tato soustava umožňuje všem občanům bez rozdílů třídních, sociálních nebo rasových, bez rozdílů pohlaví i bez dalších rozdílů dosáhnout nejen základního, ale i úplného středního a vysokoškolského vzdělání. V tomto směru ukazuje historie i současnost podstatné rozdíly, ať již otevřené nebo různě skryté a zastřené. I relativně nejdemokratičtější buržoazní systémy nemohou překročit hranice své ekonomicko-sociální struktury a naplnit princip výchovného demokratismu, který si teprve socialistická pedago-

gika dala nejen teoreticky na čelné místo své soustavy, ale který i důsledně v konkrétních výchovně vzdělávacích soustavách jednotlivých socialistických států uskutečňuje. Se stupněm demokratizace souvisí i míra jednotnosti dané výchovně vzdělávací soustavy. I když také v některých nesocialistických zemích můžeme za poslední léta zaznamenat určité tendence ke sjednocování školského systému, ekonomicko-sociální bariéra staví v tomto směru nové a nové překážky a tak dále přežívá systém soukromých, církevních i nákladných internátních škol pro část mládeže z vyšších společenských vrstev, škol podstatně jinak orientovaných i vybavených než školy pro širokou veřejnost.

Při obecné koncepci výchovy a vzdělání stojí v popředí také důraz na určité kvality, které mají být ve výchovně vzdělávacím procesu přednostně formovány, zda jde o konformovanost, subordinaci a poslušnost, anebo naopak o rozvoj iniciativnosti, tvořivosti a uvědomělé společenské angažovanosti. Tyto koncepční diference se pak promítají do rozdílů v obecných výchovně vzdělávacích cílech, které jednotlivé systémy sledují, zda jde o preferenci cílů sociálních anebo individuálních, cílů adaptačních anebo anticipačních, cílů materiálních anebo formativních, cílů obecných nebo specifických, teoretických nebo praktických, heteronomních nebo autonomních. Jaké jsou v tom kterém systému základní výchovně vzdělávací cíle, taková je i profilace škol, studijních směrů i vyučovacích předmětů, výběr učiva i formy a metody výchovně vzdělávací činnosti.

Významné diference mezi výchovně vzdělávacími soustavami se projevují také v oblasti jejich řízení. Setkáváme se s centralizovanými systémy s jednotným ústředním řízením a kontrolou, nacházíme systémy decentralizované, kde ústřední orgány vydávají pouze obecné koncepční směrnice a doporučení a základní pravomoci jsou dány nižším instancím oblastním, krajským nebo i místním. S tím souvisí i míra jednotnosti a závaznosti základních norem, jako jsou studijní profily, učební plány, osnovy nebo učebnice. Od norem celostátně jednotných a plně závazných pro každou instituci, přes doporučené (modelové, vzorové) až po individuálně vytvářené jednotlivými institucemi — s tím vším se můžeme setkat v pestré paletě variant s jejich nejrozmanitějším bližším zdůvodněním. Na jedné straně stojí vždy představa jednotné výchovně vzdělávací koncepce, jednotného profilu absolventů, možnost plynulého přechodu z jedné instituce do druhé i potřeba jednoty v řízení a kontrole, na druhé straně stojí naopak specifické potřeby oblastní i místní, kterým může být unifikovaný model v některých směrech překážkou.

Pozornost širší veřejnosti tradičně poutají *diference výchovně vzdělávacích institucí*, tj. rozdíly mezi školami, mimoškolskými výchovně vzdělávacími zařízeními, společenskými organizacemi a kulturními institucemi, které se výchovou zabývají. Každou výchovně vzdělávací soustavu charakterizují takové ukazatele, jako je délka povinné i nepovinné školní

docházky, rok vstupu dětí do školy, formy ukončení studií, typy škol-
ských i mimoškolních zařízení, míra jejich koncentrace nebo atomizace,
stejně jako jejich návaznost, koordinace a spolupráce i jejich přímá anebo
naopak složitá prostupnost a tím daná jednokolejnost anebo naopak více-
kolejnost systému.

Všechny tyto ukazatele jsou výrazem základních diferencí koncepční
povahy, podmíněných faktory ekonomickými, sociálními a politickými,
avšak i v témže společenském systému se setkáváme v důsledku historic-
kých zvláštností dosavadního vývoje, specifiky podmínek i dosavadních
tradic s některými diferencemi, které bychom někdy ani neočekávali.
I když například socialistické země v rámci socialistické integrace pro-
hlubují sblížování analogických znaků svých výchovně vzdělávacích sou-
stav nejen co do koncepce, ale i co do institucí a jejich základních ukaza-
telů, existuje dosud mnoho individuálních rysů, kterými se jednotlivé
typy institucí od sebe odlišují a které umožňují na základě využití odliš-
ných zkušeností hledat optimální perspektivní model socialistické vý-
chovně vzdělávací soustavy.

S diferencemi v institucích těsně souvisí *diference v obsahu, formách
a metodách výchovně vzdělávací činnosti*. Co instituce, to specifická kon-
cepce obsahu, lišící se výběrem, proporcemi a zařazením jednotlivých
vyučovacích předmětů v učebním plánu, jakož i výběrem, strukturou
a uspořádáním učiva v jednotlivých učebních osnovách, učebnicích i v dal-
ších pomůckách. Vynucuje si to jistě specifická ekonomická i sociálně
politická situace, ideologická orientace dané výchovně vzdělávací kon-
cepce, kulturní úroveň na daném teritoriu, ale v nemalé míře i tlak tradic
a vliv dosavadních zkušeností i praxe daného zařízení. Také ve formách
a metodách výchovně vzdělávací práce jsou velké rozdíly, ať již jde o vý-
uku ve velkých nebo spíše malých a diferencovaných skupinách, o pře-
vahu slovně názorného působení, anebo naopak o zvýšený důraz na
samostatnou studijní, pracovní a odbornou činnost žáků, o využití klasic-
kých vyučovacích metod anebo o hledání nových cest na bázi vyučování
programového, rozvíjecího nebo pracovního. S volbou vyučovacího sys-
tému pak souvisí i pojetí pedagogovy úlohy, zda bude vedoucím činitelem
celého výchovně vzdělávacího procesu, anebo naopak zda bude jen orga-
nizátorem prostředí, zasahujícím do samostatné práce žáků co nejméně.

Nezajímavé nejsou ani rozdíly, které existují mezi jednotlivými vý-
chovně vzdělávacími systémy v přípravě *pedagogických kádrů*. Důraz
na zkvalitnění přípravy odborníků pro výchovně vzdělávací činnost obec-
ně narůstá ve všech vyspělých státech. Podstatné jsou však rozdíly v této
přípravě na středních odborných školách a na školách vysokých jak co
do koncepce, tak co do struktury. Jsou rozdíly ve všeobecné a odborné
přípravě pedagogických kádrů, v proporcích mezi jejich erudicí ideově
politickou, pedagogicko-psychologickou a odbornou v předmětu, kterému
mají vyučovat, i v míře jejich obecně pedagogického rozvoje.

Přehlédneme-li v nejobecnější rovině vývoj výchovně vzdělávacích soustav, neujde naší pozornosti několik nesporně *pokrokových tendencí*, které se ve větší nebo menší míře uplatňují v různých soustavách, samozřejmě v podobě, která je v rámci konkrétních historických podmínek možná a v třídní společnosti vládoucí třídě přijatelná. Základní pokrokovou tendenci v rozvoji výchovně vzdělávacích soustav je snaha o jejich *demokratizaci*: odstranit staleté pouto třídně diferencované výchovy a vzdělání, překonat přežívající rozdíly různých typů škol, prosadit rovné právo na výchovu a vzdělání bez ohledu na sociální původ, rasu nebo pohlaví. Tento požadavek se jako červená nit táhne celou novodobou pokrokovou pedagogikou, avšak v plné míře ho dosud naplňují jen země socialistické.

S touto tendencí je spjata druhá základní tendence — *tendence k prodloužení školní docházky*, tj. aby pro veškerou mládež bylo vedle základního vzdělání v nějaké formě zabezpečeno i vzdělání střední a aby stále více jedinců mohlo dosáhnout i vzdělání vysokoškolského. V tomto směru jsme právě ve dvacátém století svědky příkrých rozporů. Zatímco rozvojové země se musí dosud potýkat s elementární alfabetizací obyvatelstva, v nejvyspělejších zemích, na prvním místě pak ve státech socialistických, se reálně uvažuje o vysoké škole pro větší část populace.

Nové podmínky společnosti v etapě vědeckotechnické revoluce vedou stále více k řešení *celoživotní koncepce výchovy a vzdělávání*. Vedle škol všech stupňů se posiluje úloha mimoškolských výchovně vzdělávacích zařízení, zvláště kulturních institucí a společenských organizací, na výchově a vzdělávání se stále více podílejí závody a pracoviště, vznikají různé formy postmaturitního a postgraduálního studia na odborných a vysokých školách, jakož i dalšího vzdělávání pracovníků ve specifických institucích.

Příznačným rysem rozvoje výchovně vzdělávacích soustav je také *komplexní modernizační tendence*. Tato modernizace je jak obsahová (nové obory, nový výběr a nová struktura učiva, těsnější sepětí s potřebami ekonomického, sociálního i kulturního života), tak metodická (nové formy a metody výchovně vzdělávací práce, zvýšený důraz na aktivnost, samostatnost a tvořivost). Renesancí započatý boj za překonání pouhé pamětní školy a za vytvoření školy tvůrčí nabývá v současných podmínkách nových dimenzí. Nové formy a metody výchovně vzdělávacího působení současně umožňuje nová technika (audiovizuální zařízení, didaktický film, televize, videorekorder, trenažery), která se stále ve větší míře stává nezbytným pomocníkem výchovně vzdělávací činnosti, aniž ovšem vyřazuje pedagoga osobnost anebo nižší její vedoucí postavení v celém výchovně vzdělávacím procesu. Nové nároky koncepční, obsahové i metodické nutně však vyžadují také další *zkvalitňování v přípravě pedagogických kádrů*, vyžadují jejich vysokoškolskou přípravu i další systematické vzdělávání.