

5. 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 projde 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 nebývalého ekonomického rozmachu země. Kapitálová koncentrace, průmyslový rozvoj a postupné ovládnutí světo-

vého 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 Baconových 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 a zde tvoří svá hlavní díla filozofická (Pojednání o lidském rozumu 1690), politická (Dvě pojednání o vládě 1690) a pedagogická. Své základní pedagogické názory vyložil v díle „Thoughts of education“ (Několik myšlenek o výchově 1693), kde 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 níž jedině 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 Berkelyově 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, výchovu 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“ (1906, s. 8) a me-

todami, 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 spánku.

V *mravní výchově* požaduje John Locke pěstovat od nejtělejšího věku sebeovládání a sebekázeň. „Veliký princip a základ vši ctnosti a zdatnosti v tom záleží, jak člověk jest schopen odepřít si sám svá přání, vzdorovati svým vlastním náklonnostem a jen za tím jíti, co rozum za nejlepší doporučí, třeba že žádost kloní se na jinou stranu“ (1906, s. 27). Vychovatel má být v mládí 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 (které připouští jenom při vzdorovitosti, jejíž vlastní příčiny mu byly nejasné); mládež máme stále zaměstnávat (bojovat s leností).

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 úlohu reálných oborů a doporučuje i 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 *practicismu* 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 zbití 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. století 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 Rousseau z domu a jeho životní školou se stávají příležitostná útočiště a různá krátkodobá zaměstnání. Sám se vzdělává 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 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 se Rousseau vyslovil v duchu svého deismu proti konfesijnímu náboženství, proti církvím, dogmatům a obřadům a vyvolal tím rozsáhlou vlnu odporu a pronásledování, před kterým musel prchat nejprve do Švýcarska a pak do Anglie. Po několika letech se sice může do Francie opět vrátit, ale pocit osobního ohrožení jej již nikdy neopustí. V závěru života píše svá „Vyznání“, v nichž se snaží zachytit svůj názorový a citový vývoj a obhájit své ideje. Když v roce 1778 umírá, odchází v něm jeden z originálních francouzských filozofů, nesmiřitelný odpůrce feudalismu a přesvědčený demokrat, jehož ideje měly podstatný vliv na francouzskou buržoazní revoluci (jakobíni se považovali za jeho ideové žáky) i na revoluční hnutí 19. století.

Ve své pedagogice požaduje *výchovu přirozenou a svobodnou*, která má být vždy v soulase s věkovými zvláštnostmi jedince a která má být zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím

cílem má být láska ke svobodě a schopnost za svobodu bojovat; výchova má být svobodná i v metodách a organizaci. Rousseau zdůrazňuje pedagogovu lásku k dítěti: „Milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt.“ (1967, s. 57) Současně žádá, aby byla výchova zbavena stavovských rysů a jejím konečným cílem byl člověk. „V přirozeném společenském zřízení jsou si všichni lidé rovni, jejich společným povoláním je poslání člověka, a každý, kdo je na toto poslání dobře připraven, nemůže špatně zastávat úkoly, které ho očekávají“ (1967, s. 68).

Veškerou výchovu chce Rousseau oprít o *osobní zkušenost*: žák má ke svým vědomostem dospívat vlastním pozorováním skutečnosti, vlastní úvahou a vlastní empirií. Tomuto požadavku osobní zkušenosti ve výchově obětuje Rousseau i tak základní pedagogickou normu, jako je systematickosti výuky (tj. 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 knih, jedinou knihou má být žáku sama příroda. Hlavní důraz klade na *rozvoj smyslového vnímání*; výcviku zrakové, sluchové i hmatové citlivosti věnuje většinu péče od dvou do dvanácti let.

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

Vedle Rousseauova díla měly pro další rozvoj pedagogického myšlení rozhodující význam pedagogické ideje Helvétiovy a Diderotovy. Oba tito významní francouzští myslitelé, i když nebyli specialisty v oblasti pedagogiky a školství, odkázali ve svých filozofických dílech příštím generacím významné pedagogické podněty, z nichž mnohé dodnes neztrácejí na aktuálnosti.

Claude Adrien Helvétius (1715—1771) je jedním z velkých představitelů francouzské materialistické filozofie 18. století, která jako ideologie francouzské buržoazie sehrála významnou úlohu v boji proti feudální moci a ideologii na prahu francouzské revoluce. Helvétius se narodil v roce 1715 v Paříži v rodině dvorního lékaře. Elementárního vzdělání se mu dostalo od domácího učitele, pak vstoupil do jezuitské koleje, studoval práva a zajímal se o filozofii. Již v této době poznává stěžejní Lockovo dílo „Zkoumání o lidském rozumu“, které na něho stejně jako na ostatní francouzské materialisty hluboce zapůsobilo. Po ukončení studií se připravuje na povolání fiskálního úředníka a ve 23 letech

se stává díky vlivu rodičů a díky královnině přízni generálním nájemcem, jehož úkolem bylo kontrolovat výběr daní. Tato činnost mu umožnila hlouběji poznat zkaženost mravů vládnoucích tříd, vyděračský státní systém a životní podmínky francouzského „třetího stavu“. Již do této doby se datují jeho první pokusy literární a filozofické.

V roce 1751 se vzdal místa generálního nájemce, oženil se a uchýlil se na panství ve Voré, kde trávil většinu svého času. V této době se již plně věnuje filozofii; studuje Bacona, Hobbese a Locka, pozorně sleduje vývoj filozofického myšlení na francouzské půdě a seznamuje se s názory Holbachovými, Diderotovými a Condillacovými. V prostředí tzv. salonů, kde se pravidelně scházeli k živým diskusím francouzští osvícenci a materialisté, dozrávají do konečné podoby i koncepce Helvétiovy. V roce 1758 vyšla Helvétiova kniha „O duchu“, avšak již několik dní po jejím objevení odvolala královská rada povolení k tisku, jezuité vystoupili s ostrými útoky na tento spis, Helvétius je nucen se formálně zříci svého díla a jeho kniha je postupně odsouzena teologickou fakultou, arcibiskupem, papežem, parlamentem i univerzitou. Kniha byla určena k roztrhání a spálení u schodiště parlamentu. V pokrokových kruzích se stal tento spis naopak rychle známým a slavným. Helvétius je zván do Anglie a do Německa a je všude okázale přijímán. Po návratu z ciziny pracuje na dalším spise nazvaném „O člověku“, který dokončil v roce 1767. Vydán byl však až po jeho smrti.

Ve svých filozofických úvahách se Helvétius často dotýká i pedagogických problémů. Řeší otázku významu výchovy ve společnosti, zamýšlí se nad právem občanů na vzdělání, nad obsahem moderního vzdělání, nad úlohou tělesné i mravní výchovy i nad formami výchovné práce. Svými pedagogickými podněty bezesporu přispěl k pedagogickým reformám uskutečněným za francouzské revoluce a také k modernímu pojetí výchovy.

Helvétius vysoce oceňuje úlohu výchovy ve společnosti. „Výchova nás dělá tím, čím jsme“ (1953, s. 163); 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“. 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 zdoluhavé vzdělání jazykové, „nekonečné studium slov“, je potřeba nahradit „studiem fyziky, dějepisu, matematiky, morálky, básnictví atd.“ (1953, s. 164).

Zvláštní pozornost Helvétius věnuje *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 povolát zájem národa“. Zanedbání tělesné výchovy má podle

Helvétia přímo celonárodní důsledky, neboť, jak praví ve svých úvahách, „změkčilost ponižuje národ“ (1953, s. 166).

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

Obdobně jako před staletími římský pedagog Quintilianus snaží se i Helvétius 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 soužití i odpovídající kvalifikaci učitelů. Jedině veřejná výchova může vychovat vlastence, ve kterém vidí Helvétius vyústění veškeré výchovné práce.

S Helvétiovými výchovnými snahami těsně souvisí pedagogické ideje významného francouzského filozofa, estetika 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“ (Medynskij, 1950, s. 118). Diderot zdůrazňuje více než Helvétius 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 a naopak většina 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 znikají nikým nespátřeny, aniž někoho nadchly“ (Medynskij, 1950, s. 119). Proto Diderot požaduje státní školu a bezplatné povinné elementární vzdělání pro všechny občany. Moderní koncepce vzdělání omezí podle Diderota klasické jazyky a posílí především matematiku, fyziku, chemii a biologii.

Tyto Diderotovy reformní podněty spolu s pedagogickými ideami Rousseauovými a Helvétiovými našly pak 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 stoletích bezprostředně hlásit k odkazu Rousseauovu, Helvétiovu a Diderotovu, stejně jako k nesmrtelným myšlenkám Komen-

ského nebo Locka. S plným oprávněním můžeme říci, že v klasických pedagogických systémech 17. a 18. století byly položeny s dalekým předstihem základy, ze kterých pedagogika žije 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. Zatímco se v těchto zemích vytvořily mohutné národní státy, zůstává Německo roztržité na řadu drobných státčků a kapitalistické vztahy se v něm vyvíjejí jen velmi pomalu. Šlechta, která si za reformace upevnila svou moc, usilovala o zachování feudálních poměrů a nepřála si sjednocení Německa. Buržoazní revoluce, která v 17. století změnila Anglii a v 18. století Francii na prosperující kapitalistické velmoci, byla dosud 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 filozofickými a politickými názory patří k té pokrokové skupině myslitelů, kteří stáli proti neomezenému feudálnímu právu a proklamovali přirozená sociální práva širokých lidových vrstev a 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. žádá vymanit školu z církevní správy). 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. Učitel se má opírat o žákovu zkušenost a postupovat od konkrétního k abstraktnímu. Mimořádný význam vidí v soustavném opakování a procvičování. Středověké donucování má nahradit *zájem o studium*. Velký důraz klade na *učitelovu osobnost*, na jeho vzdělání i morální profil, jakož i na jeho společenskou autoritu. Svými názory ovlivnil další vývoj německé pedagogiky a i v díle Komenského lze 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 Dessau ve výchovné instituci *Philanthropinum* a našel pro své myšlenky četné obhájce a pokračovatele.

Filantropisté chtěli jedince připravit výchovou na život, který by byl prospěšný společnosti a vlasti a tím šťastný. V duchu merkantilismu, zdůrazňujícího úlohu výroby, obchodu a vývozu pro bohatství národa, se zaměřují hlavně na přípravu podnikatelů a obchodníků. Z tohoto hlediska mění obsah, metody a formy výchovy. Zdůrazňují význam reálného 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 žakovy 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 se z pozdně středověké kultury německé a z jednostranné závislosti na kultuře francouzské. Zakladatel hnutí *Johann Matthias Gesner* (1691—1761) zdůrazňoval, 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, jakož i výchovu tělesnou.

Mladší novohumanisté (*Friedrich August Wolf*, 1759—1824; *Wilhelm von Humboldt*, 1767—1835) viděli v klasickém Řecku ideál všestranně rozvitého člověka a usilovali o uskutečnění takové výchovy, která by spojovala 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, zvláště pedagogické představy *Kantovy*, které ovlivnily v 19. století pedagogiku *Pestalozziho* a *Herbartovu* i činnost německých školských organizátorů. *Immanuel Kant* (1724—1804) položil svým dílem základy klasické německé idealistické filozofii. V prvním údobí své činnosti se zabýval především přírodovědnými otázkami, stál na pozicích živelného materialismu a svou kosmo-

gonickou teorií o vzniku nebeských těles z rotujících mlhovin položil základy novodobému 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 agnosticismem ovlivnil idealistické soustavy 19. a 20. století (pozitivismus, novokantovství, pragmatismus).

Ve své *filozofii* odtrhl Kant neoprávněně formy lidského vědomí od jejich objektivního obsahu. I když připouští existenci objektivního světa nezávisle na subjektu, chápe naše poznání jako uspořádání chaosu počitků podle vnitřních nazíracích a logických forem. Naše vědomí organizuje počítky z hlediska vztahů prostorových, časových a příčinných; prostor, čas a příčina jsou však subjektivní nazírací a logické formy, které vnášíme do skutečnosti. Poznat můžeme pouze jevou stránku skutečnosti, její podstata („věc o sobě“) je nepoznatelná. V oblasti morální vytvořil teorii o nadhistorické a nadtržidní 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 jedině výchovou. Prostřednictvím výchovy musí být jedinec disciplinován, kultivován, civilizován a moralizován. Moralizace člověka je nejvyšším a nejnáročnějším výchovným úkolem, který se podle Kanta dodnes zanedbává, takže dosud žijeme v etapě disciplinování, kultivace a civilizace, ale teprve na prahu moralizace. Cílem výchovy má být nikoliv současný, ale budoucí dokonalejší stav lidské společnosti, stav, který by měla výchova anticipovat. Za optimální výchovu považuje Kant výchovu ve škole, neboť školní výchova 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, zdůrazňuje na rozdíl od filantropistů, že výchova musí naučit jedince systematické a odpovědné práci. *Vyvrcholením výchovného procesu je mravní výchova*, jejíž podstata je v ovládnutí vášní, v sebekázni a v racionálním poznání mravních norem.

Ruský stát rozvrácený vpádem Mongolů ve 13. století a po staletí tísněný na jihu a východě Tatory a na severu a západě Němci, Švédý a Poláky byl na dlouhou dobu odloučen od moře a od rozvíjejícího se evropského obchodu a evropské civilizace. K prvnímu pokusu o jeho nový rozmach dochází za Ivana IV. (1533—1584), dosažené výsledky jsou však opět ztraceny za vážné krize po jeho smrti, kdy se polská vojska na čas zmocní i Moskvy. Teprve od nástupu Romanovců na trůn v roce 1613 dochází k postupné konsolidaci ruského státu budovaného na dvou základních principech — na principu samoděržaví a pravoslaví.

Rozhodující etapou pro začlenění Ruska mezi přední evropské velmoci je přelom 17. a 18. století, kdy Petr I. (1689—1725) radikálními reformami přes odpor konzervativní šlechty a duchovenstva reorganizoval stát, upevnil armádu a v severské válce (1700—1721) otevřel Rusku přístup k Baltu, přenesl své sídlo do nově založeného Petrohradu a natrvalo podnítil rozvoj průmyslu a obchodu. Tento rozmach pokračoval pak za Kateřiny II. (1762—1796), které se podařilo uskutečnit starý plán Ivanův a Petřův rozšířit znovu ruský stát až k Černému moři, osvobodit ruské oblasti na západě i východě a proniknout daleko za Ural do oblasti Sibíře. I když Kateřina formálně sympatizovala s ideami francouzských osvícenců a dala si od Diderota zpracovat plán na rozšíření osvěty a vzdělanosti v Rusku, v praxi její vláda znamenala další upevnění feudálního absolutismu a zvláště po porážce lidového povstání vedeného Jemeljanem Pugačevem (1775) další znevolnění širokých vrstev obyvatelstva.

Upevňování ruského státu je provázáno i rozvojem kultury, školství a výchovy. Již v průběhu 17. století vzniká z iniciativy měšťanů jako nástroj boje proti polsko-katolickému útisku síť nestavovských tzv. *bratrských škol* a v roce 1632 se objevuje první ruská vysoká škola — *Kyjevsko-mogilovská akademie*. V druhé polovině 17. století vznikají v Moskvě řecko-latinské školy a v roce 1687 slovansko-řecko-latinská akademie. Rozvíjí se jazykové vyučování, šíří se překlady zahraniční literatury a vystupují první pedagogické osobnosti (Epifanij Slaviněckij, Simeon Polockij). To vše krok za krokem připravovalo půdu pro základní reformu výchovy a vzdělávání obyvatelstva.

V rámci komplexní přestavby státu uskutečnil Petr I. i rozsáhlé školské reformy vedené snahou po maximální funkčnosti. Jsou založeny *počáteční školy* zaměřené především na matematiku a geometrii. Vzniká celá síť *středních škol* s nejrozmanitějším profilem. Již v roce 1699 zahajuje svou činnost moskevská škola matematických a navigačních věd, ze které se později vydělila petrohradská námořní akademie. Vzniká škola inženýrská, dělostřelecká, chirurgická, ale i hornické učiliště a gymnázium pro výuku cizích jazyků. V novém duchu jsou reorganizovány i školy církevní.

Vyvrcholením vědeckých a vzdělávacích snah Petrových bylo zřízení *Akademie věd* (1724), prvního vědeckovýzkumného ústavu v Rusku, který měl zajistit systematický rozvoj věd v těsném spojení s jejich praktickým využitím. Petrovou smrtí dochází ke stagnaci v dalším rozvoji škol. V roce 1731 se zřizuje pozemní šlechtická kadetka a 1752 námořní šlechtická kadetka jako školy s širokým vzdělávacím profilem určené pro přípravu šlechtické mládeže na vojenskou a správní službu. Na dlouhou dobu se právě tyto školy staly symbolem ruské třídně vyhraněné školy sloužící samoděržaví.

V 18. století byly nejen položeny základy k novodobému ruskému školství, ale i k modernímu pedagogickému myšlení. Mimořádné postavení v tomto směru má Michail Vasiljevič Lomonosov (1711 až 1765), geniální polyhistor, filozof, přírodovědec a básník, zakladatelská postava ruské vědy a osvěty. Původem nevolnický samouk, který se vydal v 19 letech studovat do Moskvy, absolvoval slovansko-řecko-latinskou akademii, studoval na gymnáziu při petrohradské Akademii věd i na školách v zahraničí a po návratu se stává akademikem a profesorem chemie. Jako reprezentant materialistické filozofie obhájuje jednotu vědecké teorie a experimentálního výzkumu a přináší řadu přírodovědných objevů mezinárodního dosahu. V duchu osvícenství považuje osvětu za významného činitele v rozvoji společnosti a po celý život usiluje o zkvalitnění vzdělání a zušlechtnění mravů širokých vrstev obyvatelstva. Mimořádnou zásluhu má na založení *moskevské univerzity* v roce 1755, kde prosazoval demokratický princip přijímání studentů bez rozdílů stavů.

Významným ruským pedagogickým teoretikem 18. století se stal Ivan Ivanovič Beckoj (1704—1795). Narodil se ve Švédsku jako syn zajatého ruského generála Trubeckého, studoval ve Francii a po návratu do Ruska se věnoval výchovným otázkám. V roce 1764 zpracoval pro Kateřinu II. „Všeobecný plán výchovy mládeže obojího pohlaví“ v duchu pokrokových snah západní pedagogiky. Beckoj vysoce cení výchovu jako kořen všeho dobra a usiluje o to vychovat v Rusku „nové pokolení lidí“. Mládež obojího pohlaví má navštěvovat školu od 7 do 14 let a pak jít buďto do učení nebo na studia. Věnuje pozornost i jednotlivým složkám výchovy. V *tělesné výchově* zdůrazňuje správnou výživu, hygienu osobní i hygienu prostředí a význam cvičení, hry a práce pro optimální rozvoj jedince. Těžisko *mravní výchovy* nemá být v poučování, ale v příkladu. Výchovným principem je nečinit jiným to, co si sám nepřeji, a jednat s nimi tak, jak sám chci, aby jednali se mnou. Beckoj zdůrazňuje při výchově radostnou náladu, vlídnost vychovatelů a redukci trestů na minimum. V *rozumové výchově* doporučuje vzbuzovat zájem, podněcovat zvědavost, vyučovat poutavě a rozumovou činností nepřetěžovat. Je obhájcem názorného vyučování a vystupuje proti jednostrannému memořování. Jako průkopník dívčího vzdělání se významně podílel na založení Ústavu šlechtických dívek ve Smolném v roce 1764.

Závažné reformní podněty zpracoval na ruské půdě také Fjodor Ivanovič Jankovič. Původem Srb byl pozván na doporučení Josefa II. z Rakouska, aby pomohl uskutečnit školskou reformu po vzoru Felbigerově. V roce 1786 vyšel *Řád národních škol*, který rozlišoval dva typy: malé národní školy (dvouleté) v újezdních městech a hlavní národní školy (pětileté) v městech guberniálních. Vyučování mělo být bezplatné. Okolo roku 1800 bylo však těchto škol pouze 315 asi s 20 tisíci žáků. Jankovič pro ně napsal také učebnice a pro učitele připravil první ruskou didaktiku. Zdůrazňoval individuální přístup k žákům, laskavost, trpělivost a pedagogický optimismus. Jde o první školský systém pro hochy a dívky s důsledným vyučováním ve třídě spjatý s potřebami života a usilující o vzdělanostní rozvoj veškeré populace. K tomu však mohlo dojít až v socialistických podmínkách ve století dvacátém.

