

Jůva, Vladimír

Pedagogika 19. století

In: Jůva, Vladimír. *Vývoj pedagogického myšlení*. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1987, pp. 71-82

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122284>

Access Date: 28. 11. 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.

6. PEDAGOGIKA 19. STOLETÍ

Pedagogika 19. století organicky vyrůstá z pedagogického odkazu předchozích století, a to především z idejí Komenského, Locka a Rousseaua. 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, Fröbelem 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 moderní světová pedagogika vděčí 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 jejích hospodyni. Při návštěvách svého děda na vesnici poznává 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 učít zemědělce progresivním metodám hospodaření. Když v tomto směru neuspěl, zřídil na svém statku nazvaném Neuhoř ústav pro výchovu chudých dětí a se svou manželkou a se svými spolupracovníky se zde snažil vytvořit asi padesáti dětem rodinné prostředí a zajistit jim elementární vzdělání. Když nedošel podpory veřejnosti, zavírá roku 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 široké uznání veřejnosti. Humanista a demokrat je roku 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 zároveň píše své vrcholné pedagogické spisy, mezi nimiž na prvním místě stojí čtrnáct 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 Pestalozzi vrací ke svému vnukovi zpět do Neuhoř, kde píše na základě svých vzpomínek a zkušeností své poslední dílo „Labuť 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 zvláštní pozornost *elementárnímu vyučování*. Analyzoval prvky vzdělání, které viděl ve slově, čísle a tvaru, a položil základy jednotlivým metodikám elementární výuky. Nejdůležitější obecné myšlenky jeho didaktiky jsou důraz na formální vzdělání, na názornost a systematičnost 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 jak obsah vyučování, tak jeho formy a metody. K Pestalozziho názoru o přednosti tohoto vzdělání před materiocentricky orientovaným vyučováním se v současné době vrací moderní didaktika. Obdobně jako Komenský žádá i Pestalozzi oprávněně veškeré vyučování o *názornost*, tj. o maximum smyslového nazírání, které ovšem není cílem, ale pouze východiskem pedagogické činnosti. „Stanovil jsem jako nejvyšší zásadu vyučování“, píše Pestalozzi, „že uznávám názor za absolutní základ veškerého poznání“ (1956, s. 103). 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 Pesta-

lozzi důraz na *systematičnost* ve výuce. Tím se vrací k principu, který byl jedním ze základů didaktiky Komenského a který bude nadále jedním z charakteristických rysů evropského pedagogického myšlení na rozdíl od některých moderních směrů amerických. Veškeré vyučování má být konečně podle Pestalozziho *výchovné*; rozumí tím takové vyučování, které stále sleduje vedle naukových cílů i cíle mravní. Mravní výchovu považoval Pestalozzi za nejvýznamnější v celém výchovném systému. Hlavní cíl výchovy viděl v žákově mravním rozvoji, v jeho stálém sebezdokonalování a v postupném „odhalování lidskosti“ v dítěti.

NĚMECKÁ PEDAGOGIKA 19. STOLETÍ

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 (1808 až 1833). Pedagogice věnoval dvě díla, „Obecnou pedagogiku“ z roku 1806 a „Nástin pedagogických přednášek“ z roku 1835.

Podle Herbarta je pedagogika jako věda založena jednak na praktické filozofii (etice), která pomáhá určit výchovné cíle, jednak na psychologii, která analyzuje výchovné metody. Výchovné cíle rozlišuje Herbart na nezbytné (k nimž počítá ucelený a pevný charakter, rozvoj aktivity a mnohostranného zájmu) a možné, které jsou spojeny s výběrem povolání. Celý výchovný proces člení do tří oblastí: vedení, vyučování a mravní výchova.

Vedením (Regierung) rozumí Herbart regulaci současného žákova chování. „Podstata vedení je v tom, abychom děti zaměstnali.“ (1910, s. 22) Jeho hlavní prostředky jsou dozor, příkaz a zákaz, trest (který nemá být častý, spíše aby naháněl strach), umění zaujmout žáka, autorita a láska.

Vyučování (Unterricht) má být podle Herbarta vždy výchovné (zde se plně hlásí k ideám svého učitele Pestalozziho). Jeho hlavním úkolem má být *rozvoj mnohostranných zájmů*. Jednotlivým zájmům odpovídají podle Herbarta i jednotlivé vyučovací předměty. Zájmy člení na (1) naturalistické: zájem empirický (přírodověda, zeměpis, chemie, fyzika), spekulativní (logika, matematika a gramatika) a estetický (zpěv, kreslení, literatura) a (2) historické: sympatický (jazyky), sociální (dějepis, politika, právo) a náboženský (náboženství).

Každé vyučování má probíhat ve čtyřech *formálních stupních*:

1. jasnost (názorná expozice látky);

2. asociace (navázání na dosavadní zkušenosti);
3. systematizace (vyvození závěrů);
4. metoda (použití v praxi).

Tyto stupně odpovídají Komenského didaktickému zákonu (všemu učít příkladem, pravidlem a praxí); navíc Herbart jako asociční psycholog zdůrazňuje asociaci nového s dosavadními poznatky.

Mravní výchova (Zucht) se uskutečňuje podle Herbartova hlavně při vyučování. Jejím základním úkolem je vštípit žákovi etické ctnosti (tj. řídicí mravní ideje, kterými jsou podle Herbartova idea vnitřní svobody, dokonalosti, náklonnosti, práva a spravedlnosti). Dalšími prostředky mravní výchovy jsou u Herbartova tato opatření: držet žáka v mezích, řídit jej, stanovit pravidla chování, podporovat v jeho duši klid a jasnost (tj. bojovat proti vášním), usměrňovat jej pochvalou a pokáráním a mluvit k jeho svědomí.

Herbartovo učení našlo mnoho pokračovatelů (nejvýznamnějšími herbartovci byli *Tuiskon Ziller* a *Wilhelm Rein*) a stalo se ve zdogmatizované podobě základem koncepce středních škol ve druhé polovině 19. a počátkem 20. století. Nástup moderní pedagogiky byl charakteristický bojem proti herbartismu, jemuž se vytýkaly hlavně tyto nedostatky: jednostranný intelektualismus a opomíjení citové a volní výchovy (což bylo podmíněno Herbartovou jednostranně intelektualistickou psychologíí, ve které za jediný základ duševních procesů považoval představy), žákova pasivity, autoritářství, náboženská orientace výchovy i některé nevhodné formy trestů (jako neposkytnutí potravy nebo karcery).

V Pestalozziho duchu chápal výchovu jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v člověku německý pedagog *Friedrich Fröbel* (1782—1852). Východiskem výchovy mu byly čtyři základní *instinkty* v dítěti, a to instinkt činnosti, instinkt poznání, instinkt umělecký a náboženský. Vysoce doceňoval *úlohu hry a práce ve výchově* a podrobně rozpracoval didaktické hry s tzv. „dárky“ (jimiž byla různá geometrická tělesa, jako koule, válce a krychle, různě rozdělená), hry se stavebním materiálem a s jinými prostředky (například špejle, hrách, lepení apod.) i dětská pracovní zaměstnání (ošetřování rostlin, sebeobsluha). V roce 1837 založil v Německu *první mateřské školy* (Kindergarten) a rozpracoval metodiku předškolní výchovy.

Představitelem demokratického směru v německé pedagogice 19. století byl *Adolf Diesterweg* (1790—1866), pokrokový středoškolský učitel a organizátor učitelského hnutí v Německu. Narodil se roku 1790 v Siegenu ve Vestfálsku, studoval na univerzitách v Herbornu a v Tübingách a stal se učitelem matematiky a fyziky na gymnáziu. Hluboce studoval dílo 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. Roku 1832 založil časopis Rheinische Blätter, který byl určen široké učitelské veřejnosti a svými články, z nichž mnohé jsou dodnes aktuální, 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 pedagogické a didaktické zkušenosti. Toto dílo náleží podnes k předním světovým pedagogickým spisům, poutavým jak po obsahové stránce, tak i po stránce formální, a i současní pedagogové v něm najdou mnoho cenných informací a podnětů. Vedle tohoto obecně zaměřeného spisu vytvořil Diesterweg v této době četné učebnice pro nejrozmanitější vyučovací předměty, jako byly 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 práci 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 svou praktickou činností pedagogickou a politickou se Diesterweg trvale zapsal do historie německé kultury a v dějinách pedagogiky má oprávněné místo vedle takových myslitelů, jako byli Komencký, 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*“. Těžiskem tohoto komplexního procesu, ve kterém se utváří fyzický i psychický profil osobnosti, je „*výchova k samostatnosti a vlastní činnosti (spontaneitě)*“. 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*“ (1954, s. 42 ad.).

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 jednotlivec přísluší“ (1954, s. 93). Diesterwegovy demokratické výchovné

ideály i jeho úsilí o rozvoj žákovy samostatnosti a kulturní orientace jsou doceneňovány 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 zásadní přeměny ruské pozdně feudální společnosti (Belinskij, Gercen, Černyševskij, Dobroljubov), na druhé straně pak stojí snahy o vytvoření ruské národní pedagogické školy, která by se oprostila od západních vlivů a navázala na specifické ruské tradice (Ušinskij, Tolstoj).

Čelným 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 její stavovský ráz, její kariérismus, prakticismus a předčasnou profesní orientaci žáků. V duchu Rousseauově žádá *všestrannou výchovu opravdového člověka — bojovníka proti feudalismu*. Na první místo staví ve svém pedagogickém systému výchovu mravní a stejně jako Pestalozzi zdůrazňuje výchovné vyučování. Současně vyzvedá úlohu věd při formování osobnosti. Věda se má stát majetkem nejširších vrstev obyvatelstva a vědecká výchova má v sobě těsně spojovat zřetele teoretické a praktické. Jako estetik věnoval velkou pozornost také otázkám estetické výchovy, zvláště problémům literatury pro mládež. Pedagogické ideje Belinského tvořivě rozvíjeli i další ruští revolučně demokratičtí myslitelé — Alexandr Ivanovič Gercen (1812—1870), Nikolaj Gavrilovič Černyševskij (1828—1889) a Nikolaj Alexandrovič Dobroljubov (1836—1861). Svým pokrokovým odkazem vytvořili v carském Rusku půdu pro marxistické pedagogické myšlení.

Nejvýznamnější osobností ruské pedagogiky 19. století byl Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824—1871), zakladatel ruské národní pedagogické školy, autor harmonického pedagogického systému i 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 (základ mravnosti je činnost pro veřejné blaho). Východiskem úspěšné výchovy je mu studium žákovy osobnosti. „Chce-li pedagogika vychovávat člověka po všech stránkách, pak ho musí především také poznat po všech stránkách“ (1975, s. 202). Výchova má mít podle Ušinského *národní ráz*. Z tohoto hlediska příkládá nejvýznamnější úlohu mateřskému jazyku jako vyučovacímu předmětu, jehož cílem je zprostředkovat poznání světa prostřednictvím jazyka a nikoliv pouhý jazykový výcvik. Ve výchově Ušinskij obdobně jako Belinskij oceňuje *úlohu vědy* a přírodovědné předměty považuje za východisko veškerého vzdělání.

Ušinskij široce rozpracoval teorii *vyučovacích principů*. Vyzvedal především zásadu přiměřenosti, soustavnosti, názornosti, samostatnosti a aktivity, trvalosti získaných vědomostí a dovedností, výchovného vyučování a učitelovy řídicí role. Pro učitele vyžadoval speciální odborné vzdělání. Jeho dílo je vysoce hodnoceno sovětskou pedagogikou, znovu vydáváno a v sovětské pedagogice často citováno.

O originální ruskou pedagogiku, vycházející z historických ruských podmínek, usiloval Lev Nikolajevič Tolstoj (1828—1910), významný klasik ruské beletrie, který třikrát ve svém životě zaměřil pozornost k pedagogickým otázkám, a to jak teoreticky, tak prakticky ve své škole v Jasně Poljaně. Tolstoj kritizoval tradiční ruskou feudální výchovu, zároveň však i formalistickou a pedantickou pedagogiku německou.

Hlavní úkol výchovy viděl v *rozvoji žákovy iniciativy a tvořivosti*. „Nenaučí-li se žák ve škole sám tvořit, pak bude také v životě vždycky napodobovat a kopírovat, protože je málo těch, kteří když se naučili kopírovat, dovedli pak použít svých vědomostí samostatně“ (1957, s. 229). Celou výchovou má prostupovat láska a úcta k žákově osobnosti a pedagogický takt. Tvořivost nemá být pouze charakteristickým znakem žákova úsilí, 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, formami i metodami práce. Hlavním motivem k takovéto koncepci byla Tolstého snaha o školu, budovanou 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). Jejimi 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 moderní sociologie. Pedagogickým problémům věnoval dílo „Výchova rozumová, mravní a tělesná“ z roku 1861. Cílem výchovy je podle něj *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 pak posuzuje podle toho, jak významným lidským činnostem slouží.

Lidské činnosti klasifikuje do pěti kategorií a každé kategorii přiřazuje odpovídající soubor vědomostí a dovedností. Výchozí skupinu tvoří činnosti, které slouží bezprostředně sebezáchově jedince; jím odpovídají vědomosti z anatomie, fyziologie a hygieny. Činnostem, které slouží sebezáchově nepřímo (tj. slouží k zajištění životních prostředků), odpovídají tři skupiny vědomostí a dovedností: elementární dovednosti číst, psát a počítat, dále vědomosti „ke zlepšení výroby a odbytu výrobků“ (tj. poznání deseti základních věd, které tvoří podle Spencera logika, aritmetika, geometrie, mechanika, fyzika, chemie, astronomie, geologie, biologie a sociologie) a osvojení cizích jazyků.

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

V *rozumové výchově* Spencer zdůrazňuje jednotu žákova rozumového a tělesného rozvoje a stále respektování žákovy přirozenosti (jeho věkových a individuálních zvláštěností). Stanoví sedm dílčích didaktických principů: 1. od jednoduchého ke složitému; 2. od neurčitého k určitému (tj. 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“ (1872, s. 52); 5. vycházet od zkušeností; 6. podporovat maximální samo-

statnost (žáci mají sami pozorovat, sami konat pokusy a závěry, sami „vynalézat“); 7. učení má být radostné.

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

Nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky je americký filozof J o h n D e w e y (1859—1952), jehož programový pedagogický spis „Škola a společnost“ vyšel roku 1899. Shodně se Spencerem chápe cíl výchovy jako přípravu k životu. Dewey chce „spojit školu se životem, učinit ji místem pobytu pro dítě, kde se učí přímo životem, místo aby byla toliko učebnou, v níž se mu zadávají úkoly, mající abstraktní a vzdálený vztah k žití v budoucnosti možnému“ (1904, s. 20).

Dewey a jeho žáci vytvořili nový vyučovací systém — *projektové vyučování*. Projekt je komplexní pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují nutné vědomosti a pracovní dovednosti. Jeho řešení 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 knihovně, ve školním muzeu aj.); 3. na základě poučení úkol dokončí. Projektové vyučování má dalekosáhlé důsledky. Nelze popřít jeho snahu o hlubší motivaci vyučování, o těsné sepětí teorie s praxí, o to, „aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo“ (1904, s. 51). 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 dvacátého století. Byly zákonitou reakcí na herbartovský formalismus, encyklopedismus a drill, 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 practicismu.

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 Larnarku reformovat i výchovně vzdělávací systém dělnické mládeže. V roce 1816 otvírá *Ústav pro výchovu charakteru*, kde chtěl uskutečnit všestrannou harmonickou výchovu mládeže, výchovu, která by integrovala moderní vzdělání s tělesnou výchovou, pracovní přípravou i etickým rozvojem v duchu kolektivistické morálky. Owenovu výchovnou instituci tvořila škola pro děti do šesti let (první pokus o veřejnou předškolní výchovnou instituci), základní škola pro děti od šesti do desíti let, večerní škola pro pracující mládež od desíti do sedmnácti let, při níž se organicky spojovala účast na výrobě se soustavným vzděláváním, a konečně osvětové zařízení pro dospělé. Tento Owenův pokus naznačil některé perspektivy pro další rozvoj socialistické pedagogiky i pro rozvoj praktických výchovných zařízení.

Karel Marx (1818—1883) a Bedřich Engels (1820—1895) položili svým dialektickým a historickým materialismem filozofické základy nového přístupu 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 nevy-mýšlejí vliv společnosti na výchovu,“ píše v Manifestu komunistické strany v roce 1848, „mění toliko její ráz, zbavují výchovu vlivu panující třídy“ (1976, s. 387). Výchova sice nemůže sama měnit společenský řád, jak se domnívali utopičtí socialisté, ale v rámci daného řádu může významně napomoci k úspěšnému rozvoji společnosti. V tradici velkých demokratických pedagogů vyslovili kategorický požadavek *všeobecné, povinné a bezplatné jednotné koncipované školy* pro veškerou mládež.

Cíl výchovy viděli ve *všestranném rozvoji osobnosti*. V „Zásadách komunismu“ zdůrazňuje Engels, že výchova budoucnosti zbaví člověka „jednostranného charakteru, který každému vtiskuje nynější dělba práce. Tak dá komunisticky organizovaná společnost svým členům příležitost, aby všestranně uplatňovali své všestranně rozvinuté vlohy“. V „Instrukci funkcionářům prozatímní ústřední rady“ za ženevského kongresu I. inter-

nacionály v roce 1866 píše Marx: „Výchovou rozumíme tři věci: 1. rozumovou výchovu, 2. tělesnou výchovu, a to takovou, jaká se dává v tělocvičných školách a jako jsou vojenská cvičení, 3. technické vyučování, které obeznamuje se základními principy všech pochodů výroby a současně dává dítěti nebo dorostenci návyky zacházení s nejjednoduššími nástroji všech druhů výroby.“ V této formulaci se jasně rýsuje jeden ze základních požadavků nové koncepce výchovy — její těsné *sepětí se životem společnosti a s výrobní prací*. Lapidárně to vyjádřil Marx v prvním dílu svého „Kapitálu“, kde napsal: „Z továrního systému, jak to můžeme v podrobnostech sledovat u Roberta Owena, vyklíčil zárodek výchovy budoucnosti, při které bude u dětí určitého věku produktivní práce spojena s vyučováním a tělocvikem, což bude nejen prostředkem ke zvýšení společenské výroby, nýbrž jediným prostředkem k produkci všestranně vyvinutých lidí“ (1978, s. 474).

Na prvním místě stojí v Marxově a Engelsově koncepci všestranného rozvoje osobnosti *výchova rozumová*, která má spojovat osvojování vědeckých poznatků s výchovou světonázorovou 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* zajišťuje zdraví, zdatnost a pevnou vůli. *Mravní výchovu* opírají o ateistickou komunistickou morálku, charakteristickou především kolektivismem, humanismem a uvědomělou kázní. Pozornost věnují i *estetické výchově*, jejíž význam vyvozují především z poznávací a mravní funkce umění.

Jako filozofové se Marx a Engels mohli samozřejmě jen dotknout nejobecnějších problémů v koncepci výchovy člověka v socialistické společnosti. K vlastnímu rozpracování socialistické pedagogiky na marxistickém metodologickém základě dochází teprve ve dvacátém století nejprve v pedagogice sovětské 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, usilovala od svého počátku o řešení osvětových problémů ve shodě se socialistickým programem přestavby společnosti. Organizovala lidovou komisi k provedení školské reformy i komisi pro umění, která se měla zabývat otázkami demokratizace kulturního života. S okamžitou platností provedla odstavku školy od církve, vyloučila náboženství a náboženské obřady ze škol a laicizovala učitelstvo. Vyhlásila princip povinného světského bezplatného vyučování. Proklamovala ideu spojení vyučování s výrobní prací a s politickým životem společnosti. Zrovnoprávnila učitele a učitelky a ve shodě se společenským doceněním jejich práce podstatně zvýšila jejich odměnu. K uskutečnění hlubší obsahové přestavby vzdělání

již ovšem dojít nemohlo. Po porážce Komuny zůstal téměř na půl století ideál socialistické školy a výchovy pouze programem. Jeho uskutečnění umožnila až na počátku 20. století po svém vítězství Velká říjnová socialistická revoluce.