

7. ZÁPADNÍ PEDAGOGIKA 20. STOLETÍ

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

I když tato pedagogika mnohdy odráží relativně progresivní tendence navazující na klasický evropský pedagogický odkaz minulých staletí, její základní funkce je konzervativní. Má vytvořit výchovně vzdělávací soustavy, které by konsolidovaly třídní rozpory buržoazní společnosti, pacifikovaly snahy dělnické třídy a širokých vrstev pracujících o změnu společenského zřízení a přispěly k upevnění stávajícího pořádku i buržoazního hodnotového systému. Tomu slouží takové tendence, jako je redukce všeobecného vzdělání a oslabení jeho systémového charakteru, jednostranná orientace na pracovní přípravu širokých vrstev obyvatelstva nebo posilování náboženského charakteru výchovy.

PEDAGOGICKÝ REFORMISMUS

Komplexním hnutím charakteristickým pro západní pedagogiku první poloviny dvacátého století byl pedagogický reformismus. Zahrhoval v sobě autory různých národností i různých názorů ideologických a pedagogických, které spojovala jedna idea — kritika dosavadní pedagogiky ovlivněné herbartismem s jeho intelektualismem a receptivním charakterem a snaha o novou koncepci výchovy, odpovídající změnám podmínek buržoazní společnosti. Reformismus vycházel z některých starších podnětů, zvláště z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy, z Tolstého myšlenky volné školy a ze Spencerovy ideje praktického a pro život prospěšného vzdělání.

Nejtypičtějsími představiteli tohoto relativně nejrozsáhlejšího směru v západní pedagogice dvacátého století byli švédská pedagožka, spisovatelka a průkopnice ženského hnutí *Ellen Keyová* (1849—1926), italská pedagožka, lékařka a zakladatelka individuálního systému předškolní výchovy *Maria Montessoriová* (1870—1952), belgický pedagog, psycholog a lékař *Ovid Decroly* (1871—1932), švýcarský lékař, psycholog a pedagog, univerzitní profesor v Ženevě *Eduard Claparède* (1873—1940), německý nacionálně orientovaný pedagog *Georg Kerschensteiner* (1854—1932) a především americký pragmatický filozof a pedagog, profesor Kolumbijské univerzity *John Dewey* (1859—1952). Názory těchto autorů nejsou samozřejmě zcela shodné, můžeme v nich však vystopovat společné myšlenky, které charakterizují toto hnutí a dodnes ovlivňují pedagogickou teorii i praxi západního světa.

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

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

Pedagogický reformismus charakterizují především dva obecné pedagogické principy: *princip přiměřenosti* a *princip aktivity*. Veškerá výchova se má přizpůsobit zájmům a možnostem jedince, má plně odpovídat jeho dosavadním předpokladům a má být co nejvíce diferencována a individualizována. Proti herbartovské převážně receptivní výchově požadují

stoupenci pedagogického reformismu výchovu aktivní, která v co největší míře uvádí v život žákovy procesy poznávací, citové i volní. Proti škole, která převážně předávala vědomosti, zdůrazňují činnou a pracovní školu, jejíž těžiště je v rozvoji dovedností, návyků a žákových tvůrčích sil (Dewey, Kerschensteiner aj.).

Charakteristickým rysem pedagogického reformismu je také zdůraznění principu celostnosti ve výchově — *globalismu*. Je to didaktický směr na prahu 20. století, který žádá, aby se při vyučování vycházelo z „přirozených celků“ a v důsledku toho oslabuje nebo přímo ruší rozčlenění výuky na vyučovací předměty a ve spojitosti s tím i učební plán, rozvrh hodin a jiná tradiční školská organizační opatření. Globalizační tendence se objevily v několika formách. Při koncentrovaném vyučování se ponechávaly vyučovací předměty, avšak jejich postup se soustředil okolo jednoho předmětu zvoleného za základní (nejčastěji okolo zeměpisu). Sjednocené vyučování (Gesamttunterricht) Bertholda Otta ruší vyučovací předměty a učitel má podle zájmu žáků volně přecházet od jednoho problému ke druhému. Ovid Decroly doporučuje ve svém „životném vyučování“ vycházet z dětských zájmů a zkušeností a navrhuje vytvořit určité pořadí zájmových center (dítě ve škole, potrava, odívání, veřejná doprava apod.). Decroly tak nahrazuje vyučovací předměty životními celky biologicko-sociálními. Ve 20. letech bylo v Sovětském svazu používáno „komplexního vyučování“. Systém vyučovacích předmětů byl nahrazen třemi základními liniemi komplexů (práce — příroda — společnost) a osnovy stanovily pouze pořadí komplexů (1. třída: rodina a škola; 2. třída: vesnice — město; 3. třída: kraj; 4. třída: Sovětský svaz). „Projektové vyučování“ nahradilo teoretickou systematickou výuku pracovními projekty, kdy si žáci přímo v pracovním procesu osvojovali nezbytné poznatky (Dewey, Kilpatrick, Ferrière).

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

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

PEDAGOGIKA EXPERIMENTÁLNÍ, PSYCHOANALYTICKÁ A INDIVIDUÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ

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

Francouzský představitel experimentální pedagogiky *Alfred Binet* (1857 až 1911) se pokoušel od roku 1905 uvádět do praxe *inteligentní testy* pro děti od tří do patnácti let, které měly pro každý rok na základě několika jednoduchých zkoušek stanovit *inteligentní kvocient* každého žáka podle

rovnice
$$IQ = \frac{VCh \cdot 100}{VM}$$
 Binet tak chápal *inteligentní kvocient* jako po-

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

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

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

Z psychiatrických a psychologických kořenů vychází pedagogika psychoanalytická a pedagogika individuálně psychologická. Zakladatelem psychoanalytické pedagogiky je rakouský psychiatr *Sigmund Freud* (1856—1939). Podle něho jsou rozhodující silou v životě jedince *pudy*, a to zvláště pud sexuální (tuto vrstvu osobnosti označuje termínem „id“). Pudy se dostávají do konfliktu s požadavky prostředí a musí proto být kontrolovány jedincovým „ego“. Nad touto vrstvou osobnosti pak působí ještě „superego“, tj. morální síla formovaná osvojenými morálními zásadami.

Lidský život vysvětluje Freud jako snahu „id“ o uplatnění. Tato snaha je však omezována společenskými normami. Konflikt „id“ a společenských norem lze řešit *sublimací*, začleněním určitého pudu do duševního života jedince v zušlechtěné formě morálně nezávadných společenských činností (pracovních, kulturních nebo sportovních). Neřešené konflikty vytvářejí *komplexy*, které z podvědomí ovlivňují další citový život jedince. Tyto komplexy léčí psychoanalýza speciální terapií. Psychoanalýza je jednostranná biologizující a ahistorická teorie. Nevidí člověka jako jedince společenského, nepřihlíží k tvorbě a k významu druhotných, tj. společenských potřeb. Vede k podcenění společensky angažované výchovy.

Zakladatelem individuálně psychologické pedagogiky je švýcarský lékař *Alfred Adler* (1870—1937). Lidské projevy vysvětluje Adler obdobně jako Freud instinkty a komplexy. Základní tendence jedince vidí v touze po moci, ve snaze o překonání pocitu méněcennosti a ve společenském citu. Výchova má pečovat o to, aby u jedince nevznikl *pocit méněcennosti*, který může být vyvolán špatným fyzickým stavem, příliš autoritativní výchovou, nevhodným prostředím i deformovanými životními podmínkami.

Při výchově zdůrazňuje Adler laskavé prostředí a jedincův pocit bezpečí; je třeba povzbuzovat jeho *sebedůvěru* a jeho životní optimismus a současně ho ve výchovném procesu zespolečňovat. Zvláštní pozornost věnuje Adler obtížně vychovatelným jedincům, mezi nimiž rozlišuje tři hlavní typy: jedince, kteří nenávidí své okolí, jedince zatrpklé a jedince osamocené. Psychoanalytická a individuálně psychologická pedagogika neřeší celý systém výchovy. Upozorňují z pozice psychiatrie na některé závažné momenty z oblasti citového života, ke kterým je třeba v účinné výchově přihlídnout.

SOCIOLOGICKÁ PEDAGOGIKA, PEDAGOGIKA KULTURY A ESENCIALISMUS

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

Sociologická pedagogika vychází z představy člověka jako bytosti sociální, hlavním činitelem jeho vývoje jsou vlivy společenského prostředí. Výchovu chápe tento pedagogický směr jako *plánovité zespolečňování* (socializaci) jedince. Takto pojatá výchova je na rozdíl od individualistických psychologických koncepcí orientována vždy společensky. Tvoří jedince takového typu, jakého společnost potřebuje. Centrem výchovy je mravní složka. Podstata mravní výchovy jedince je v poznání, uznání a uvědoměném přijetí mravních hodnot. Východiskem této metody jsou racionální metody, k nimž přistupuje výchova ukázněnosti, altruismu a kolektivismu.

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

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

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

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

IRACIONALISTICKÉ SMĚRY V PEDAGOGICE

Jestliže předchozí směry buržoazní pedagogiky se opíraly především o racionalistické buržoazní filozofie, hlavně o pozitivismus, pak další směry buržoazní pedagogiky dvacátého století mají ideové kořeny ve filozofii iracionalistické, ať již jde o iracionalistický voluntarismus Schopenhauerův, náboženský iracionalismus Kierkegaardův, životní filozofii Nietschovu a Bergsonovu nebo o jejich novější podobu existencialistickou nebo novotomistickou.

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

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

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

Výchozím pojmem existencialistické filozofie je *pojem existence* jako

jediné formy bytí (esence), která je nám poznatelná. Nemůžeme ji ovšem poznat racionálně, tj. rozumovou analýzou, ale pouze iracionálně, přímým prožitkem, který můžeme popsat, a to nejlépe uměleckou formou. V protikladu k marxismu, který chápe člověka vždy jako soubor sociálních vztahů, je východiskem existencialistické filozofie *izolovaný jedinec*, jehož zájem se soustředí na sebe sama, na vlastní beznadějnou a pomíjivou existenci. Společnost chápe existencialismus jako neosobní sílu, která si podřizuje jedince, vnucuje mu postoje, formy chování i hodnoty. Člověk je „vržen do světa“, své podmínky si nevolí a na něm nezáleží ani počátek, ani konec jeho existence. Vnější svět neexistuje nezávisle na člověku, je pouze jeho prostředím (tj. jím subjektivně prožívaným světem), sférou jeho strastí, „oblakem obklopujícím jeho existenci“. Existencialismus odmítá dějinný proces jako objektivní, *popírá existenci historických zákonitostí*. Ve své ateistické i náboženské podobě je existencialismus na rozdíl od marxistického optimismu *filozofií pesimistickou*, která staví jedince proti společnosti, naplňuje ho smutkem, defetismem a posiluje jeho individualismus.

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

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

Na iracionálních východiscích náboženské víry stojí pedagogika a

neotomistická. Neotomismus jako jedna z reprezentativních škol náboženské filozofie dvacátého století obnovuje křesťanský scholastický systém Tomáše Akvinského z 13. století. I když se neotomismus nebrání přebírání některých idejí z novodobé filozofie (z kantismu, z fenomenologie a neopozitivismu), jeho základní obsah tvoří klasická dogmata a teze formulované Tomášem Akvinským na základě spojení Aristotelovy filozofie s katolickou teologií. Výchozími axiomaty zůstávají *náboženská dogmata* o existenci boží, o nesmrtnosti duše, o realitě bohem stvořeného materiálního světa, o transcendentálním světě ad. Tomáš Akvinský se snažil vyhnout ve své náboženské filozofii jak krajnímu iracionalistickému odmítnutí vědeckého poznání ve prospěch víry, jak to učinil Tertullianus, tak i racionalistickému kladení rozumu a víry do protikladu v teorii „dvojí pravdy“. Rozlišuje „*lidské poznání*“, které jako rozumové je podřízeno nadrozumovému „*poznání božskému*“. Z těchto úvah vychází neotomistická teze o „*harmonii víry a rozumu*“, která připouští svobodu vědeckého bádání potud, pokud neodporuje víře. Věda nemá právo klást a řešit světonázorové problémy. Zatímco marxistický vědecký ateistický světový názor vychází z dokázaných vědeckých pravd a je jimi dále rozvíjen, v neotomismu je náboženský mýtus a církevní dogma nejvyšší formou „*poznání reality*“.

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

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

Proti laické státní škole vyzvedá neotomismus *školu církevní*, na státu nezávislou, a svým výchovným působením *se snaží pronikat i do sféry*

mimoškolské, ať již jde o křesťanskou výchovu v rodině nebo o výchovu v křesťanských organizacích politických, odborových a kulturních. Právě prostřednictvím křesťanské výchovy se snaží neotomismus uvádět do vědomí, přesvědčení i chování věřících své pojetí osobnosti a společnosti se všemi jeho důsledky konzervativními a kontrarevolučními. V současném západním světě je neotomistická pedagogika výrazným antipodem nejen marxistické pedagogiky, ale i pedagogiky liberalistické a buržoazně demokratické.

