

Na pomoc studujícím

Počátek reformní pedagogiky

Josef Cach

(Pracovní teze k větší studii. Konec XIX. století — první světová válka)

1. *Metodologická poznámka.* Do popředí se dnes dostávají studie německé, jmenovitě Jürgen Oelkers ve studii o reformní pedagogice (určení periodizace, problém modernizace školství v určité době a problémy nadčasové; Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Band 1. Weinheim u. München 1993) a sborníček studií o pedagogice L. N. Tolstého (Horst Wittig a Ulrich Klemm. München 1988; zejména studie P. R. Radosavleviče o pokusné škole v Jasně Poljaně). Pokud jde o odbornou i populárně vědeckou literaturu českou, jmenujme publikaci Karla Rýdla o alternativním pedagogickém hnutí v současné společnosti (Praha 1994) a metodologickou studii pro habilitační řízení na FF UK v Praze (1995), navazující na průkopnické snahy Františka Singuleho. Studie mají povahu historickokomparativní a česká problematika je částí (jenom částí) hnutí evropského a světového. Dodáváme, že nám jde o osvětlení pojmů pedagogika klasická, pedagogika reformní, pedagogika alternativní a od 70. let také antipedagogika. Naší problematiky se týkají pojmy pedagogika klasická (J. A. Komenský, J. J. Pestalozzi aj.) a pedagogika reformní (novorousseauismus, J. Dewey, F. Čáda aj.).

2. *Zalidnění historického prostoru* (konec XIX. století a první světová válka). Jmenovitě L. N. Tolstoj, jeho Jasná Poljana a mezinárodně akceptovaný novorousseauismus jsou spolu s ideologicky a pedagogicky odvážným krédem (I. internacionála a Francouz Paul Robin) můstkem k chápání další kapitoly reformní pedagogiky v devadesátých letech minulého století a v letech před r. 1914.

K odkazu Tolstého a propojení činnosti klasika světové literatury, filozofa sui generis a učitele dětí pologramotných mužiků se váže přijetí jeho díla teoretického i praktického českým učitelstvem a teoretiky pedagogiky.

J. Cach: L. N. Tolstoj a teoretické otázky výchovy a vzdělání v českých zemích. Sborník FF UK v Praze. Čsl.-sovětské vztahy II, 1973 (i studie L. Pechy v publikaci v ediční řadě Z dějin pedagogiky, L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz (1982), spolu s autorovým moderním překladem vybraných statí).

Problém novorousseauismu v měřítku evropském, světovém i českém čeká na své autory také u nás. Jde o nadčasovou inspiraci k problematice rozporů života i díla, paradoxů, které od r. 1762 přezívají a v diferencované interpretaci jsou takřka u každého počínou reformní pedagogiky (první vlny i dalších etap).

Dosud v pozadí, a to v marxistické vědě před r. 1989 i dnes, zůstává P. Robin, jeho teoretické extempore o moderním pojetí kalokagatie a především několikaletá záslužná činnost v internátní výchově sirotků.

Česká pedagogika po brožurce O. Kádnera o škole v lese z r. 1908 a sociálně a pedopsychologicky zaměřených sondách F. Čády, vrcholících ve spojení teorie s experimenty, vstupuje do problematiky tohoto druhu statí F. Drtiny Výchovné školy na venkově, publikované v mezioborové revui Naše doba v r. 1909 (Spisy F. Drtiny za redakce J. B. Kozáka, sv. III. Ideály výchovy). Učitelstvo, vědci jiných oborů i širší veřejnost se seznamuje s odborně erudovanou a s euforií psanou obšírnou studií tohoto filozofa a pedagoga (po r. 1918 krajně čestného reformátora školství, který umírá již v r. 1925 jako oběť politikaření v mladičském státě českého a slovenského národa a jako nositel ideálů T. G. Masaryka). V ní na podkladě návratů k Rabeleaisovi, Komenskému a Rousseauovi je podán komentovaný přehled mezinárodních snah.

(Anglie — Cecil Reddie, Abbotsholme po r. 1889, Francie — pokračovatel Reddiho Edmond Demolins, École des Roches po r. 1899, Německo – nejvýznamnější pokračovatel Reddiho Hermann Lietz, Ilsenburg v Harzu, Detsches Land-und Erziehungsheim po r. 1898). Jde o počátek snah známých pod názvem new schools, écoles nouvelles, Landerziehungsheime, v Polsku Ogniska wychowywczc wiejskie. Dodáváme, že v Rusku k nim ve stopách Tolstého přistupuje činnost K. N. Ventcela, jednoho z evropských teoretiků „osvobození dítěte“ a „nových cest výchovy a vzdělání dětí“.

Připomínáme (a nejen in margine významné problematiky), že v r. 1900, kdy Evropu a severní Ameriku doslovně ohromuje poselství Švédky E. Keyové (nemáme solidní překlad!) o nadcházejícím století dítěte, T. G. Masaryk jako filozof a sociolog komentuje v obsažných univerzitních extenzích (J. Cach: T. G. Masaryk o vzdělání a škole. Praha, Z dějin pedagogiky, 1991) stav školství a podněcuje učitelstvo k nápravným opatřením. V tomto roce vydává F. Drtina Ideály výchovy jako počátek filozofie „vývoje pedagogiky“ (takto J. Uher). Jde o širokou frontu nástupu nové generace, když básník A. Sova hledá Údolí nového království, kdy tragédka H. Kvapilová vkládá do hereckých postav svou vizi člověka zítřků, kdy podobné snahy vstupují do vývoje malířského umění. Z anglosaského světa přicházejí první podněty Baden-Powellova a zejména Setonova pojetí skautingu a „lesní moudrosti“ a univerzitní profesor Čáda podléhá jejich aktuálnosti a vydává v r. 1913 dosud málo známé pojednání o pedagogickém a psychologickém významu skautingu (v knihovnici „Junáka“). Událost, která ve vývoji profesorského sboru fakulty nemá obdoby, vážený vědec a útěk mládeže ze školních lavic do přírody... A F. Drtina k tomu připojuje oslavu indiánského pojetí přírody a způsobu života, který se stal pod názvem šátokvá mj. symbolem severoamerického hnutí summer meetings, podnětu k modernímu pojetí andragogiky.

3. *Dílčí problémy nápravy* mají ráz mezinárodní i speciálně český. Český podtext je určován podmínkami monarchie, vyrovnáváním opoždění za vědou západní, který je velmi úspěšně podpořen neobyčejným elánem a snahou najít specificky česká řešení, neopisovat. Národní snaha o nápravu věcí lidských i školských ještě před obdobím první republiky kulminuje právě zde.

Pedagogice jako vědě se v kritice jednostranností Herbarta a především herbartismu dostává pomoci pochopením díla H. Spencera a A. Braina (Education as a science, český překlad z r. 1914) a jmenovitě J. Deweye (School and Society, 1899 a Mrazíkův pohotový překlad již z r. 1904!).

Do nového světla uvádí W. Reina, dosud tradovaného jako svérázného pokračovatele Herbartovy vědecké školy, pozoruhodná studie R. Koerrenze o Reinovi jako představiteli počátků reformní pedagogiky, autoru stati o staré a nové pedagogice z r. 1895 (německá ročenka v odstavci 1). „Erziehungsschule“ se stává Reinovi modelem pro reformu pedagogiky.

K české problematice podotýkáme, že toto období je expanzí překladové literatury, urychlující vlastní orientaci a posunující se od Německa směrem k Francii a anglosaské odborné literatuře. Dílo Kádnerovo je znamením doby, a to i jako autora příspěvků k experimentální pedagogice (1906).

Novou orientaci znamená také seznamování s dílem P. Natorpa a E. Durkheima, po Lindnerovi zakladatelů vědeckého pojetí sociální pedagogiky (J. Cach v Pedagogické orientaci 95/16–17).

Obrysy škol budoucnosti a naděje do nich vkládané překonávají symptomy krize optimismem a důvěrou v meliorismus. Marxistická věda je odsoudila jako planý reformismus, pseudomarxismus a sociáldemokratismus (do návrhů na reformu vzdělávacích a výchovných institucí jsou od období sociálního utopismu novou variantou pokroku. Jde vesměs jak o reformu vnější (včetně organizační), tak především o reformu vnitřní (změna klimatu a „ducha“ škol).

Tolstého a Reddiho teze o školách jako pedagogicko-psychologických laboratořích má mj. realizaci v díle Wundtově v Německu a u nás v díle Čádově. Vyžaduje nový typ učitele-vychovatele a vychovatele-učitele, změnu jeho vzdělání a nový druh celoživotní kultivace. Má odezvu v českém učitelském pokusnictví před první světovou válkou (F. Bakule, vídeňská menšinová škola s podněty J. Úlehly, B. Hrejsové a P. Suly, brněnské pokusnictví M. Süssové a J. Bartoň a jeho domov lásky a radosti (i po ní),

(viz jmenovitě J. Spěváček: Průkopníci českých pokusných škol. Praha 1978).

Také budoucí podněty O. Chlupa, V. Příhody a J. Uhra mají živnou půdu v problematice tohoto zaměření.

Jde především o oslavu přírody a nově řešených doteků svobody a zodpovědnosti (kázně) v díle vzdělání, vzdělávání a výchovy (W. Foerster, J. Ruskin, M. Monterssoriová, G. Wyneken aj., u nás M. Tyrš a O. Hostinský, J. Patočka starší aj.). Mění se hodnoty v oblasti morální, náboženské, estetické, v oblasti tělesné výchovy a sportu, v oblasti funkce práce jako všestranného faktoru rozvoje osobnosti. Mění se režim školy jako internátní instituce nejen celodenní, ale celoroční apod.

4. Těchto změn si citlivě všímá *F. Drtina*, když pokus Reddiho charak-

terizuje jako „stavbu“ něčeho nového, moderního, osvěžujícího naproti dosavadnímu typu anglických středních škol, známých starých „public schools“, jejichž soustava výchovy spočívá na dvou pojmech, klasicismu (jednostranném pěstování klasických jazyků a atletismu, jednostrannou výchovou ve smyslu sportovní závodivosti). Společný život je životem obce dobře organizované, v níž každý má své povinnosti a práva. Žáci a učitelé jsou občany tohoto státu v malém. Všech prací se žáci sami účastní, provádějí i stavby, stavějí můstky na loukách a potocích, odvádějí potok. V této školské kolonii jedinými hesly jsou láska a povinnost.

Drтина věnuje zvláštní pozornost dennímu režimu, který jej udivuje a naplňuje radostí: „O šesté hodině se vstává, žáci omývají celé tělo studenou vodou. Následuje krátký tělocvik, cvičení v běhu, údy a svaly se napínají, krev se rozproudí, ranní čerstvý vzduch vniká do těla. Ranní krátká pobožnost, zpěv, čtení významných míst z bible a jiných nábožensky nebo eticky povznášejících knih. Prostá snídaně, větrání. . .“ Následuje úvaha o modernizaci vyučování a jeho obsahu, o specifické úpravě odpolední doby jako výhradně tělesné přípravě, spojené s pracovními úkony. Jak je postaráno o výchovu nábožensko-mravní? „Náboženství se nevyučuje jako zvláštní předmět, mládež se nábožensky (ne církevně, pozn. J. C.) vychovává. Škola má zvláštní místnost, věnovanou myšlenkám a citům zbožnosti (Big-School). Barevná okna tlumí světlo, je tam chrámové šero, které podněcuje. Oltářem je obyčejný stůl na povýšeném místě. Na něm jsou rozloženy posvátné knihy všech národů, bible, korán, avesta (Zarathustrovo staroiránské učení, pozn. J. C.). Ale vedle nich je tu také Shakespeare, Goethe, Carlyle, Ruskin.“

Drtinova úvaha o koncepci pokusu H. Lietze končí poselstvím o shromáždění žáků a studentů, kteří na protest proti středověkému klimatu škol pálí učebnice brzdící rozvoj intelektu i citů. Staří filologové zpívají žalostný zpěv nad tímto nevděkem mládeže, nad šířením barbarství a zánikem idealismu. Přichází Komenský, Pestalozzi i Herbart a s nimi Locke, Rousseau, Fröbel, Spencer. Vychází nové slunce, mládež je radostně vítá a oslavuje ideje přirozené výchovy:

„Ano, nyní je tomu tak. Jsme na počátku nové doby. Musí dojít k tomu, aby se nové pokolení těšilo ze svého mládí a své doby strávené ve školách a později tuto dobu velebilo jako nejšťastnější dobu života.“

Vy kročme tímto směrem ke koncepci druhé části o problematice mezinárodní a k přenosu idejí tohoto záměru do činností škol v České republice v roce 2000.