

KRÍZA MODERNITY A „OBJAVENIE DIEŤAŤA“ V REFORMNEJ PEDAGOGIKE

Milan Krankus

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: Príspevok sa zaoberá kultúrno-filozofickým pozadím vzniku pedagogického reformizmu. Všíma si okolnosti formovania chápania dieťaťa na začiatku 20. storočia a prístupy jednotlivých predstaviteľov tohto hnutia k chápaniu výchovy a jej cieľov.

Kľúčové slová: pedagogický reformizmus, kritika kultúry, chápanie dieťaťa, výchova a spoločnosť.

Vytvoriť slobodné deti bude najvznešenejšia úloha tohto storočia. Ich otroctvo je ťažké a strašné: začína ešte skôr než sa narodí a tým, že sa nakoniec stanú dospelými a rodičmi, to znamená, že budú opäť utláčateľmi ďalších detí. Podľa situácie aká je dnes, možno pokojne povedať, že tak dobrí ako aj zlí rodičia, tak dobré ako aj zlé školy sú voči deťom nespravodlivé. Vôbec nepoznajú deti, vychádzajú z falošného predpokladu, predpokladu dospelého, ktorý sa cíti voči dieťaťu v prevahe, miesto toho aby pochopil, že úsilím najväčších ľudí bolo, aby boli v istých okamihoch rovní a rovní deťom.¹

Tento citát z Rilkeho recenzie knihy E. Keyovej, ktorá roku 1900 pod názvom Storočie dieťaťa (Das Jahrhundert des Kindes) bola impulzom, iniciovala

¹ Rilke, R. M.: Sämtliche Werke. Hrsg. Von Ernst Zinn. Bd.5. Frankfurt am M. : Insel Verlag, 1965, s. 584 ff., s. 586 f.

vznik a rozvoj pedagogického hnutia známeho pod názvom pedagogický reformizmus alebo reformná pedagogika, vyjadruje viac než postoj spisovateľa, ktorý sa zaujímal o problémy výchovy a vzdelávania. Odráža istým spôsobom ducha doby, v ktorom nastáva zásadný posun v chápaní dieťaťa, jeho osobnosti a miesta vo svete dospelých, zmena pedagogického diskurzu, ktorá v mnohých variantách pretrváva až do dnešných čias.

MODERNITA A FILOZOFIA VZDELANIA NA PRELOME 20. STOROČIA

Podľa J. Oelkera vývin školy vo vyspelých krajinách západnej Európy a USA koncom 19. storočia je súčasťou celkovej spoločenskej modernizácie danej industrializáciou. Tento proces zasahuje všetky sféry života, hospodárstvo aj kultúru. Rýchlo sa presadzuje trhový systém a mechanizmus vyspelej priemyselnej produkcie a urbanizácia, tlak na racionalizáciu konania, rozvoj dopravy, tlač, nové technológie, sociálna organizácia, menia sa formy života, požiadavky na pracovnú silu. Tieto faktory ekonomického a kultúrneho rozvoja vyvíjajú tlak na zmeny v systéme vzdelávania a výchovy, ktorý sa musí prispôsobiť rýchlo sa meniacim podmienkam.

Z konfesijne organizovaného elementárneho vzdelávania 18. a 19. storočia sa postupne vytvára štátna ľudová škola ako základ systémov národného vzdelávania. Rozvoj školstva prebieha vo všetkých oblastiach, rastú investície do vzdelávania, kvalita vzdelania a prípravy učiteľov a postupne sa vytvára jednotná organizácia školstva, jednotné učebné plány a osnovy, rozširuje sa povinná školská dochádzka a rozvíjajú sa jednotlivé typy vzdelávacích inštitúcií.²

V našom príspevku si budeme všímať situáciu v Nemecku, kde má tento vývin špecifické črty.

Napriek všetkým relatívnym úspechom sa na prelome 20. st. v rámci diskusie, akým smerom sa má vzdelávací systém uberať, dvíha tejto krajine v istých kruhoch vlna spoločenskej a kultúrnej kritiky, podnecovaná negatívnym hodnotením prebiehajúcich zmien najmä v spoločensko-kultúrnej oblasti.

Súčasťou kritiky bol aj domnelý alebo skutočný stav vzdelávania a výchovy, úloh vzdelávania a jeho miesta v živote spoločnosti ako aj úroveň mravnej výchovy dorastajúcej generácie v tzv. „wilhelmskej epoche“.

Cesta k úsiliu, ktoré označujeme ako pedagogický reformizmus alebo reformná pedagogika teda vedie od kritiky materiálneho a duchovného pokroku 19. storočia ku kritike školy a vzdelávania ako jeho organickej súčasť. Bez vplyvu kritiky kultúry by hnutie za reformu nezískalo východiská. Táto tvorí jej ideové pozadie a dodáva jej razantnosť.

² Pozri Oelkers, J.: Krise der Moderne und Reform der Erziehung. In: H.-E. Tenort (Hrsg.) *Klassiker der Pädagogik*, Bd.2., München: Verlag C. H. Beck, 2003, s. 7-31.

Na počiatku bolo artikulovanie krízy modernity autormi, ako boli F. Nietzsche, Paul de Lagard a J. Langbehn. *„Túto kritiku racionalizmu, intelektualizmu a prevedechenia vzdelávania reprezentujú tri vedúce osobnosti kultúrnej kritiky:*

*Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche a Paul de Lagardes“.*³ Podľa W. Scheibeho táto trojica tvorí *„Základ celého neskoršieho pedagogického hnutia, ktoré znova a znova vychádza z negatívnych javov svojej epochy a čerpá svoju silu z viery, že prostredníctvom výchovy možno vytvoriť lepšie časy a lepších ľudí“.*⁴ Nietzscheho kritika má filozofickú, kultivovanú podobu, u Langbehna predstavuje diletantskú zmes triviálnosti a nacionalistickej rétoriky, ktorá však mala o to väčší úspech u širokých vrstiev čitateľov.

Čo je teda hlavným objektom kritiky týchto troch protagonistov a „diagnostikov nemeckého ducha“? U Nietzscheho v Nečasových úvahách, Zarathustrovi v úvahách O Budúcnosti našich vzdelávacích inštitúcií a iných dielach je to predovšetkým kritika výchovy „vzdelancov“, konštatovanie zániku skutočného vzdelania (Verminderung der Bildung), kritika prázdnych vedomostí, filisterstva, vzdelania bez originality, nadvlády vedeckých poznatkov a racionalizmu „prevedechenie (Verwissenschaftlichung) vzdelávania“, preceňovanie intelektu na úkor životných síl a inštinktov, čo vedie k ich oslabeniu, ignorovanie aristokratickosti, orientácia na užitočnosť, špecializácia, stádnosť a zmasovenie, nepochopenie významu génia ako cieľa vzdelávania a umeleckej stránky vzdelávania.

U J. Langbehna sa opakujú argumenty Nietzscheho, ale nastupujú nové prvky – nacionalizmus, antisemitizmus, rasizmus, antiliberálne a antimodernistické postoje. Tvrdo a rozhodne odsudzuje tzv. objektívne vedecké poznanie, preceňovanie odovzdávania vedomostí miesto ich prežívania, špecializáciu na odbory, izolovanosť od života. Vo svojej práci Rembrand ako vychovávateľ žiada „zásadnú reformu terajšieho duchovného života“, „tretiu reformáciu“, ktorá umožní nový rast nemeckého ducha proti falošnému vzdelaniu, „nepriateľskému životu“ a dekadencii. Kritika kultúry sa u neho spája s romanticko-nacionalistickou víziou novej árijskej spoločnosti. Cieľom novej výchovy a vzdelávania má byť podľa neho obnova života cez jednotu myslenia a cítenia, rozvinutie umeleckej stránky proti jednostrannému vzdelávaniu rozumu, demokratizujúcemu a nivelizujúcemu duchu storočia, vytvorenie národného systému vzdelávania vychádzajúceho a smerujúceho k typu vzdelanca, v ktorom je v jednote a harmónii jeho duševný rozvoj s „dušou národa“ a jeho najhlbším určením. Bol to kritik *„jednostranne intelektuálne, úplne vedou určeného vzdelania, ktoré obviňoval z nepevnosti a nedostatočnosti. Proklamoval nové vzdelanie, ktoré je uskutočňované a realizované umením a môže zabezpečiť plnú platnosť itracionálnym stránkam života“.*⁵

³ Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung, 2. Aufl. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 1971, s. 5, 6.

⁴ Tamže, s. 5.

⁵ Tamže, s. 11/12

Nemalo by veľký význam osobitne sa zaoberať Langbehnovou prácou, keby nemala taký vplyv na formovanie „krízovej mentality“ v nemeckej pedagogike začiatku storočia a zároveň keby nebola patetickou výzvou na hľadanie iných alebo „nových“ riešení, ktoré by prekonalí alebo obišli problémy, v ktorých sa podľa neho spoločnosť ocitla.

Pedagogickej verejnosti sa len postupne zmocňuje postoj kritikov kultúry 80-tych rokov. Až okolo roku 1900 je predmetom verejnej mienky celý systém ľudového vzdelávania vrátane elementárneho školstva.

Pod pedagogickým reformizmom teda chápeme hnutie v nemeckej pedagogike v rokoch 1890 – 1933, ktoré, podobne ako iné dobové hnutia (ženské, mládežnícke), reagovalo na spoločenské, hospodárske a kultúrne zmeny spoločnosti a diskusie o podobe vzdelávacieho systému a výchove snahou o novú orientáciu teórie a praxe a nové prístupy.

Musíme však dodať, že nešlo o izolovaný jav. P. Petersen r. 1923 s istým prekvapením konštatuje, že snahy o reformy vzdelávania prebiehajú vo všetkých vyspelých krajinách. Išlo teda o spoločnú tendenciu, reagovanie na rovnaký spoločensko-kultúrny fenomén modernity. Rozdiely sú však v orientácii, filozofických, politických a kultúrnych predpokladoch jednotlivých krajín, ktorých sa týkajú navrhované riešenia. V tejto súvislosti je zaujímavé, že pesimistický, krízový pohľad je typický práve len pre Nemecko, na rozdiel napr. od USA, kde procesy modernizácie a reforiem vzdelávania sprevádza optimistický prístup vyjadrený v pedagogickom progresivizme J. Deweya, snaha dostať vzdelávanie do predvoja síl meniacich spoločnosť, úsilie o prehĺbenie tohto procesu, kde sú všetky formy vzdelávania a výchovy orientované na štýl moderného života a demokraciu.

V čase pokroku, hospodárskej prosperity a duchovno-kultúrnej prevahy Nemecka diagnostikujú títo autori rozdiel medzi technicko-materiálnym a ľudsko-sociálnym vývinom. Objektom kritiky je hlavne dominácia ekonomického diskurzu vo vzdelávaní, úsilie o spoločensko-ekonomickú inštrumentalizáciu a funkcionalizáciu vzdelávacieho úsilia, podriadenie výchovno-vzdelávacieho úsilia ekonomickému účelu, snaha, aby sa vzdelanie redukovalo na spoločensko-ekonomické záujmy, chápalo sa ako technicko-ekonomický pohyb rozumu. Práve etablovanie a rozšírenie štátneho školského systému malo zabezpečiť produkciu pracovnej sily schopnej zaradiť sa na pracovnom trhu, vedomosti sa stávajú nástrojom rozdeľovania životných šancí a ich hodnota sa meria užitočnosťou pre život a produkciu potrieb popri pretrvávajúcom a formalizovanom pruskom systéme riadenia a herbartovskej mechanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu (výchovné vyučovania, teória formálnych stupňov).

Osvietenský projekt rastu humanity, rozvoj ľudského druhu cez pedagogicky podnecovaný rozvoj pracovnej sily sa dostáva do vnútorného rozporu s ambíciami filozofie výchovy o znovu obnovenie historicky stratenej identity, univerzality človeka, cez kritérium totality druhu v indivíduu, ktoré sa teraz stáva iba čiastkou možného celku, v dôsledku fragmentárneho vzdelávania jednotlivých ľudských schopností.

Vidíme, že aj do pedagogiky začiatku 20. stor. sa prenáša základný rozpor teoretickej reflexie v podobe protirečenia vedeckého, racionalistického, pojmového myslenia a tzv. žitého sveta. Práce W. Diltheya znamenajú v pedagogike rehabilitáciu žitého sveta, požiadavku zážitkovej pedagogiky, pedagogiky prežívania. Nová filozofia vzdelania sa nesie v presvedčení, že zdôrazňovanie intelektuálnych a kognitívnych schopností oddeľuje človeka od bezprostredného prostredia a jeho emocionálnej a afektívnej stránky. Je proti normativizmu a asociáčnej psychológii Herbarta, Baina a Spencera a proti formalistickej škole. Ústrednou sa stáva skúsenosť žitého sveta, spojenie rozumu so životnou praxou, miesto pre osobnú skúsenosť, prežívanie, celostné chápanie človeka, fantázia, cítenie, bezprostrednosť.

Tento obrat sa v reformnej pedagogike prejavuje ako romanticko-mýtizujúcu snahu o „návrat k počiatkom“ (dieťa, jeho prirodzenosť, život, predreflexívna jednota a harmónia v spoločenstve, estetické prežívanie, úsilie o pôvodnú celostnosť človeka, „rozumu a duše, hlavy a srdca“).

Východiskovým bodom, cez ktorý sa má podľa nich chápať a pristupovať k problému, je *dieťa* a jeho svet, jeho nové chápanie a antropologické vymedzenie.

Opodstatnenosť každého výchovného a vzdelávacieho úsilia sa má odteraz hodnotiť cez prizmu dieťaťa, jeho potrieb, záujmov, aktivity, prežívania, mravného cítenia (teda rozmerom jeho vnútorného sveta). Všetky varianty kritiky starej školy v návrhoch na zmenu doterajšej podoby vzdelávania a výchovy sprevádza výzva zabezpečiť väčší priestor dieťaťu, jeho oslobodenie v psychologickom aj sociálnom zmysle.

Reforma vzdelávania výchovy má však byť viac než iba zmena postoja. Má smerovať k reforme života spoločnosti vo všetkých smeroch, obrode moderného človeka, mravnému zlepšeniu sveta, pozdvihnutiu ľudstva na vyšší stupeň jeho vývinu.

Reakciou na výzvy modernity, veľkomestskú kultúru, rozpad tradičného prostredia a sociálnych väzieb, vplyvu sociálno-ekonomických faktorov na miesto dieťaťa v spoločnosti je kult detstva, reprezentovaný v počiatkoch reformnej pedagogiky hnutím *Vom Kinde aus*. Podľa J. Oelkersa ide o najradikálnejšiu časť reformnej pedagogiky, ktorá však „vedie k deštruktívnym tendenciám, lebo v skutočnosti žiadnu pedagogiku nemožno založiť vychádzajúc výlučne z dieťaťa, teda psychologicky“.⁶

MÝTUS DIEŤAŤA

Ústredným pojmom novej pedagogiky je pojem dieťa, ktoré má byť v strede výchovného a vzdelávacieho úsilia. Tento doteraz nebývalý príklon k dieťaťu je

⁶ Oelkers, J: Reform-pädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München : Juventa Verlag, 1989, s. 13.

niekedy označovaný aj ako „objavenie“ alebo „oslobodenie“ dieťaťa a je spoločným znakom všetkých prístupov a návrhov.

Aké je teda chápanie dieťaťa, ktoré má byť pôvodcom hľadanej regenerácie ľudstva? Daný je myšlienkou, že moderný prístup k dieťaťu je určený utilitarizmom a racionalitou, ktoré určujú vzťah k dieťaťu a vedú k postupnému odcudzeniu spoločnosti od dieťaťa a k strate kontaktu s ním. Vzniká „spoločnosť bez detí.“ Všimneme si dve autorky zo začiatku 20. storočia – E. Keyovú a M. Montessoriovú, síce Talianku, ale v tej dobe s rozhodujúcim významom a vplyvom.

Ukazuje sa, že u oboch ide o štylizované romantizujúce a mýtické chápanie dieťaťa, prítomné aj u iných predstaviteľov tejto orientácie.

„*„Dieťa“*, nie konkrétny jedinec, ale jeho mystický obraz preberá kľúčovú rolu v pedagogickej diskusii počiatku 20. storočia.“⁷

Podľa U. Hermanna možno mýtické a utopické znaky u E. Keyovej zhrnúť takto:

Ide o:

- mýtus sebarozvoja prírody: evolúcie ako vývinu k vyššiemu a pokrok,
- mýtus o dokonalosti prírody: prirodzenosť ako mravnosť („svätosť dieťaťa“),
- mýtus o pôvodnosti ako mravnosti („svätosť domova“),
- mýtus o ovládnuteľnosti budúcnosti *via educationis* (výchova ako „životná otázka ľudstva“).⁸

Tieto predpoklady sú vo väčšej alebo menšej miere prítomné a zdôrazňované aj u ostatných predstaviteľov hnutia.

V základoch teoretickej reflexie reformnej pedagogiky je teda divinizovaná psychológia, mýtizácia skutočného, konkrétneho dieťaťa a jeho vnútra, bez nej by sa však rozdiel medzi dospelým a dieťaťom scvrkol iba na púhe empirické odlišnosti.

Všimnime si bližšie dva prvky z tejto rady – mýtus o svätosti dieťaťa a mýtus o sebarozvoji prírody, teda o spontánnom vývine prirodzenosti jednotlivca.

Mýtus o svätosti dieťaťa v jeho mysticko-religióznej podobe u M. Montessoriovej sa spája v prvom rade s predstavou jeho nevinnosti. Nevinné dieťa je bližšie prírode ako dospelý, jeho prirodzenosť je jednoduchá a pekná. Zdravé dieťa je obraz boží, zázrak stvorenia. Má vrozený zmysel pre dobro a krásu a jeho umelecké schopnosti možno uznať za umenie.

Aby nový obraz dieťaťa čo najviac vynikol v kontraste s realitou, Montessoriová používa obraz Kristovho utrpenia. Trpiace dieťa je ako Ježiš vystavené násiliu spoločnosti „*musí prejsť cestou Kristovho utrpenia*“⁹ a rodina a škola majú preň rovnako málo pochopenia ako davy pre Ježiša. Rodina ho zrádza, keď ho necháva takej inštitúcii, ako je škola.

⁷ Tamže, s. 74.

⁸ Hermann, U.: Die „Majestät des Kindes“ – Ellen Keys polemische Provokationen, Nachwort, In: E. Key: Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1992.

⁹ Key, E. in: Die pädagogische Bewegung „Von Kinde aus“. Hrsg.: T. Dietrich, Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt, 1963, s. 76.

Deti sa podobajú Vykupiteľovi, sú „večným Mesiášom, ktorý sa stále znova vracia medzi hriešnych ľudí, aby ich odviedol do nebeskej ríše“¹⁰ a skrývajú v sebe úžasné životné tajomstvo.

Mýtus trpiaceho dieťaťa má v spoločnosti nielen vyvolať súcit, ale predovšetkým zmeniť celkový postoj k nemu. Podporu dostáva od publicistiky a literatúry, v ktorej je významnou témou utrpenie dieťaťa a mladíka v škole a rodine, kde autori sugestívne a emocionálne opisujú pomery, podávajú desivé obrazy bezmocnosti, „otročstva“, autority, „biedy a utrpenia“ a generačných konfliktov (Th. Mann, R. Musil, F. Wedekind a i.)

Podľa E. Keyovej v modernej škole prebieha „vražda duše“¹¹ pod vplyvom učebných plánov a nesprávnych spôsobov vzdelávania.

Dospelí sa voči dieťaťu správajú arogantne, robia zo seba „bohov“ a všetko kazia nevhodnými zásahmi, ktoré nerešpektujú jeho svet. Mýtické dieťa trpí, lebo nemôže sledovať tajuplnú cestu svojej prirodzenosti.

Úlohou dospelých je hlboké vcítenie sa do jeho vnútra sledovanie jeho vývinu, nezasahovanie (podľa E. Key „najlepšia výchova je žiadna“), podpora práce prírody. *Pokojne a pomaly nechaj prírodu rozvíjať sa samú od seba a dbať iba o to, aby vzťahy prostredia podporovali prácu prírody – to je výchova.*¹²

Pojem vcítenie sa, ktorý preniká do pedagogiky z estetiky, je, samozrejme, fikciou, presvedčením, že prostredníctvom vcítania sa (neskôr zmeneného na chápanie) možno dosiahnuť samu podstatu a nefalšovanú prirodzenosť dieťaťa v jej čistej podobe, predurčené línie vývoja a zabezpečiť tak optimálne výchovné pôsobenie.

Mýtus o posvätnosti domova zreteľne odráža romantickú, konzervatívnu črtu názorov reformných pedagógov. Príkladom je E. Keyová, podľa ktorej je návrat k rodinnej podobe výchovy a vzdelávania najlepšou ochranou dieťaťa pred negatívnymi vplyvmi spoločnosti a jej „zotročením“. Dom, rodina je najdôležitejší výchovný priestor a má nim znova byť. Je to miesto na znovuoživenie „skutočnej nordickej výchovy“. Tento postoj podľa nás nielenže vyjadruje úzkosť a obavy z odcudzených vzťahov modernej spoločnosti, ale zdá sa, akoby sa reformní pedagógovia nevedeli zmieriť s existenciou štátneho systému ľudového vzdelávania a chceli by ho nahradiť niečím, čo je už prekonané, ruralizmom, patetickou idylou návratu do rodinných pomerov, k matke, otcovi, rodinnému učiteľovi, kde sa možno vzdelávať v osobnej blízkosti, priamo a bez kníh. Dôkazom je veľmi často používaná forma výchovy a vzdelávania v praktickej podobe „rodinnej formy“ vzdelávacej inštitúcie.

Prejdime k mýtu vývinu. Významným príspevkom k novému chápaniu dieťaťa je evolučná teória a jej uplatnenie v sociálnych vedách. Evolúcia v pedagogickom chápaní vedie k predstave, že vývin dieťaťa sa rovná organickému rastu vedenému ideou dokonalosti, prípadne selekcie alebo primátu úspešnejšieho.

¹⁰ Tamže. s. 77.

¹¹ Tamže s. 20

¹² Tamže, s. 5.

Práve z nepochopenia dieťaťa ako vyvíjajúcej sa bytosti, jeho vekových špecifik rezultujú chybné výchovné postoje a opatrenia. Detstvo je osobitná fáza v ľudskom živote a má svoju vlastnú hodnotu. Vývinové hľadisko umožňuje diferencovaný prístup a chápanie odlišností jedincov. Treba povedať, že práve pojem vývin (hlavne v haeckelovskom variante) bol pre pedagogiku konca 19. stor. jeden z hlavných činiteľov, ktorý rozhodným spôsobom oddeľuje „starú“ a „novú“ výchovu. Iba uznávanie a psychologické vymedzenie jednotlivých fáz v živote dieťaťa umožňovalo prekonať herbartovské metafyzické chápanie detskej prirodzenosti, koncepciu tzv. formálnych stupňov v učení a princíp výchovného vyučovania, ktoré ovládali spôsob práce v nemeckej škole druhej polovice 19. stor.

Koncepcia psychofyzického paralelizmu (wachsen lassen), ktorá predpokladá, že v zárodku je budúce bytie, že psychický rast je analogický rastu fyzického tela, je zdrojom pedagogických evolučných predstáv, že dieťa sa vyvinie správne samo, zo svojich vnútorných síl, že má v sebe všetko a potrebuje len príležitosť, aby sa rozvinulo. Príroda sa prostredníctvom detskej prirodzenosti snaží o svoj vyšší rozvoj. Dôležité je len chrániť ho pred nepriaznivými vplyvmi a nechať dieťa „rásť“.

Dieťa je schopné „spontánneho organického vývinu“, je prirovnávané k rozvíjajúcej sa rastline (Kinderpflanze) a vychovávateľ je „záhradník jeho prirodzených síl.“

Spontánný tlak k vývinu je v tejto dobe teoreticky konkretizovaný v rozličných podobách pudovej psychológie, ktorej obľúbenou formou práce bola usilovná a precízna klasifikácia pudov – od biologických až po najvyššie sociálne. Potreba a spôsob ich uspokojovania posúvajú osobnosť na vyšší stupeň. B. Otto je presvedčený, že v každom dieťati je prítomný a činný pud po možnom duchovnom raste. H. Gaudig hovorí o procese stávania sa (werden), vývine celku síl, ktoré sa snažia o vývin, keď sú na to podmienky, G. Kerschensteiner hovorí o pude k činnosti a aktivite, „Návrat k počiatku“ nie je teda rousseauistická požiadavka návratu k prírode ako takej, ale k prírode ako evolúcii smerujúcej cez jednotlivca k svojmu vyššiemu stupňu.

Vidíme, že pojem vývin k humanite, novému ľudstvu je v reformnej pedagogike sformovaný z evolucionizmu, voluntarizmu, z biologických teórií vývinu, pudovej psychológie a z filozofie života.

ŠKOLSKÉ PROJEKTY

Triumfom modernej výchovy teda bude oslobodenie a pomoc vrodenej životnej energii, hormickej životnej sile.

Akýmkoľvek spôsobom by sa chápal vývin a jeho podstata ako spontánný tok života a z neho by sa odvodzovali požiadavky na reformu školy vzdelávania a výchovy (aktivita, zohľadňovanie psychologických kritérií, tvorivosť, samostatná činnosť, estetická výchova, zážitkové vyučovanie, sloboda, radosť), z hľa-

diska reality nakoniec aj tak musí byť spútaný do istých organizačných foriem, do podoby výchovnej a vzdelávacej inštitúcie. Nebolo to inak ani u reformných pedagógov, keď sa pokúsili o praktickú realizáciu svojich názorov. Vzhľadom na to, že analýza obsahu práce týchto škôl nie je našim cieľom, uvediem len stručnú charakteristiku týchto škôl, mená predstaviteľov a ich hlavné znaky.

- *Hnutie vidieckych výchovných ústavov*. (H. Lietz). Vzdelávacie a výchovné inštitúcie na vidieku, vzdialené od mestskej kultúry a civilizácie, chránené pred náboženstvom ako protiobraz moderného života. Idealizovaný, politicky konzervatívny typ inštitúcie ako morálny protest v mravne a kultúrne poklesnutej dobe. Cieľ je výchova nemeckej mládeže, vzdelávanie pre život vrátane telesnej práce a umeleckých aktivít, v zdravých, spartánskych pomeroch. Zdôrazňuje sa národný a germánsky charakter ústavov, národné zmýšľanie a mravný život. Podobné ústavy založili aj P. Geheeb a Kurth Hahn.
- *Škola domáceho učiteľa* (B. Otto) – slobodný kruh, žiakov založený na rodinnom princípe. Malá skupina detí v súkromnom dome vzdelávaná bez násillia a regulácie, pri zohľadnení individuálnych záujmov a celostnom spôsobe vyučovania, rozvoj „k celku poznania sa derúceho ducha“ dieťaťa a cez skúmanie a poznávanie kultúry a ducha ľudu“.
- *Hnutie pracovných škôl* (G. Kerschensteiner) – škola prispôbena potrebám dieťaťa a jeho tvorivým silám. Spojenie školy s prácou a aktivitou, využívanie vnútorného pudu dieťaťa po činnosti a vrodenných sklonov ako pedagogický princíp. Cieľom nie je intelektuálny tréning, ale manuálna zručnosť, zabezpečenie pocitu štastia z vykonávanej práce v čase priemyselnej produkcie.
- *Hnutie „Vom Kinde aus“* – výchova má byť založená na úcte k dieťaťu a orientácii všetkých aktivít výchovy podľa jeho individuality a osobnosti. Kritika jednostranného intelektuálneho vzdelávania.
- *Škola Jenského plánu* (P. Petersen) — spojenie rozličných reformných hnutí do jednotného plánu pre reformu nemeckej školy. Škola životného spoločenstva a práce.
- *Nemecké vidiecky školy* (A. Reichwein) – štylizácia dedinskej idyly. Deti majú vyrastať v prirodzených podmienkach, bez veľkomestského prostredia.
- *Hnutie umeleckej výchovy* (A. Lichtwark) – cieľom je rozvoj estetického cítenia, celostná výchova v škole postavenej na myšlienke pevného nemeckého verejného vzdelávania.
- *Slobodné školské spoločenstvo* (G. Wyneken) – Výchova mládeže v „službe objektívnemu duchu“. Mladosť ako spôsob života, dôraz na spoločenstvo.
- *Socialistické školské projekty* (F. Karsten, P. Österreich) – škola ako základ premeny spoločnosti v duchu socialistických idejí, proletárskej spolupatričnosti a práce.

Pri celkovom hodnotení miesta týchto alternatívnych a reformných škôl treba konštatovať, že sa v celospoločenskom rozmere nepresadili.

Nepodarilo sa im ani odstrániť, ani zmeniť „starú školu“.

Protirečivý pohyb úsillia o novú výchovu najlepšie charakterizuje jeho prí-

klon k nacionalistickej a národnej orientácii v chápaní výchovy k spoločenstvu. Toto veľmi populárne a frekventované označenie vzťahu medzi jednotlivcom a celkom, odvodené a blízke pojmu národné spoločenstvo nachádzame ako ideál vo všetkých koncepciách reformnej pedagogiky.

Pojem spoločenstvo odráža politickú orientáciu reformnej pedagogiky.

Akokoľvek emancipačné snahy má reformná pedagogika, chce „oslobodiť dieťa“, toto úsilie nie je spojené s liberálnymi cieľmi. Ich programy výchovy k sociabilite, okrem socialistov z obdobia Weimarskej republiky sú programy predliberálnej jednoty vymedzené kategóriou národ, ktorý sa od čias romantizmu považuje za protipól západných liberálnych politických štruktúr. Výchova ako súčasť „národného vedomia“, výchova v národnom zmysle sa chápe ako najvyšší politický cieľ, spája sa s ideou národného spoločenstva. Ich cieľom je vytvorenie obrazu dieťaťa, ktorý by harmonizoval s národno-politickými cieľmi, s tvorbou národnej identity, myslenia a cítenia. Nemožno sa preto diviť, že mnohí z bývalých „reformátorov“ skončili cez pedagogický nacionalizmus v ideológii národného socializmu, rasizmu a šovinizmu. Cez ideu národno-politického spoločenstva politický romantizmus spája výchovu s úsilím prekonať protirečenie jedinca a spoločnosti v utopickej predstave splynutia s ideálom žitého spoločenstva, predracionálneho prežívania. *„Spoločenstvo má za cieľ jednotu, ktorá bola myslená predspoločensky, a teda „prapôvodne; nevzniká demokraticky a racionálne, ale existuje pred každým takýmto úsilím.“*¹³ Reformná pedagogika tak neznamená len úsilie o pokrok v humanizácii a rastúcu akceptáciu dieťaťa, ale vyjadruje aj staré úzkosti zo slobody a individualizmu v službe problematickej politickej orientácie. Pedagogika spoločenstva sa postupne začala podieľať na svetonázorových diskusiách, v ktorých dominoval motív spoločenstva, strach z modernity a organické chápanie národného celku. Nevybrali si teda liberálne koncepcie americkej alebo francúzskej republikánskej pedagogiky, ale zostali pri modeli organického spoločenstva, založeného na haeckelovskom modeli vzťahu bunky k organizmu. Samozrejme, obraz je trochu zložitejší, pretože viacerí predstavitelia reformnej pedagogiky (P. Geheeb, K. Hahn, E. Rottens) sa nepridali k národno-socialistickej orientácii a kráčali iným smerom.

Miesto neosobnej inštitúcie sa má miesto výchovy a vzdelávania stať žitým priestorom spoločenstva, kde jednotlivec splynie s atmosférou blízkosti a dôvery, v bezprostrednom prežívaní hodnôt a záujmov celku. Zároveň sa zdôrazňuje estetický charakter tohto sociálneho celku, podoba sociálnych inštitúcií podriadená estetickému pohľadu.

Individualita je však v tomto chápaní iba stupeň, nikdy nie posledný cieľ. Po jej vydelení opäť dôjde k splynutiu v utópii spoločenstva v rovnakom duchovnom postoji k svetu. Podľa G. Wynekena je spoločenstvo konštitutívne, individualita je iba regulatívna. Je to celok nedosažiteľný cez rovnosť jedincov a poskytovanie rovnakých vedomostí, ale iba cez rozvoj spoločného ducha, pre-

¹³ Wyneken, G.: Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde – Dem Vandervogel gewidmet, Jena : Verlag E. Diederichs., 1913, s. 35.

žívanie harmonického celku. Organické chápanie má viesť k novej morálke, spoločným inštinktom na „povznesenie ducha a stavu sveta“ má *zaistiť rast ducha v ľudstve*.¹³ „*Slobodné školské spoločenstvo nie je žiadny technický vynález, ale duchovný organizmus, predstavuje určité duchovné smerovanie.*“¹⁴

Tento model najlepšie vidieť na príklade výchovného spoločenstva v Jenskom pláne P. Petersena. V jeho koncepcii dominuje výchova „v službe spoločenstva ako bezprostrednej jednoty“. „*Výchova je zámerná služba spoločnosti ako súvislé konanie, ktorým sú ľudia bezprostredne spájani do jednoty slúžiacoho spoločenstva*“.¹⁵ „*Každý človek je od počiatku spoločenská bytosť.*“¹⁶

V chápaní spoločenstva sa nakoniec výchova stáva len funkciou spoločnosti a vôbec už neslúži individuu, ako to chceli jej predstavitelia na jej počiatku.

Vidíme, že toto chápanie sociálneho cieľa výchovy je úplne odlišné od liberálnych predstáv napr. J. Deweya. Aj on síce hovorí o škole ako spoločenstve (community), ale zároveň ako príprave na demokraciu, ako spôsobu života, výchovy slobodnej individuality, ktorej rast nie je určený žiadnym definitívnym cieľom, kde diferenciacia, odlišnosť je základná kategória, a nie utopická jednota.

Pokus o hodnotenie nemeckej reformnej pedagogiky ukazuje jej rozporuplný a paradoxný charakter. Všeobecný pohľad nám ukazuje pokusnú mentalitu v období prechodnej fázy začiatku 20. storočia, ktorá vlastne neuspela a prenechala priestor iným. Jej utopické a romantizujúce predstavy sa v širšom meradle nerealizovali. Sú určené víziou krízy modernej spoločnosti spôsobenej vedou a racionalizmom. Zároveň však znamenala zásadný prelom smerom k žitému svetu dieťaťa a k jeho subjektivite. Hoci pojmy slobodný rozvoj, pôvodnosť, prežívanie, sloboda dieťaťa a jeho ochrana pred negatívnymi dopadmi života v civilizácii sú v pedagogike známe už od čias Rousseaua, pokúsili sa o vytvorenie novej pedagogickej antropológie, založenej na filozofii života, naturalizme, evolucionizme, ale aj na výsledkoch dobovej psychológie. Vystupovali proti modernej škole v počiatkoch jej formovania, skončili v utópii o novom ľudstve a spoločnosti založenej na koncepcii spoločenstva, ale zároveň ako prví predložili problémy, ktoré sa stali veľkými témami modernej pedagogiky a sú nimi až po súčasnosť, bez ohľadu na ideové, filozofické a metodologické východiská.

¹⁴ Tamže, s. 52.

¹⁵ Petersen, P.: *Pädagogik der Gegenwart*. Berlin, 1937, s. 51.

¹⁶ Tamže, s. 50.