

První systematické dílo české pedagogiky druhé poloviny 19. století

Doc. dr. JOSEF CACH, CSc.,
dr. KAREL RÝDL,
katedra pedagogiky filozofické fakulty
Univerzity Karlovy, Praha

Práce a výchova jsou vedoucí ideje tohoto století. Předkládáme čtenářům pedagogický světový názor jako celek, který odpovídá stavu pedagogického umění a vědy. — G. A. Lindner v předmluvě k pedagogické encyklopedii z r. 1883.

Ve vývoji české pedagogiky 70. a 80. let 19. století, tj. v období rozvoje kapitalismu volné konkurence a politického liberalismu i jeho prvních krizí, věnujeme zvýšenou pozornost výsledkům vědecké práce, urychlujícím ustavení buržoazní pedagogiky jako vědy. Návrhy na reformu školství z období revolučního roku 1848 a z dalších let, relativně početná metodická literatura k realizaci říšského školského zákona z r. 1869, počátky komeniologie, překlad spisu H. Spencera o výchově rozumové, mravní a tělesné moravským venkovským učitelem J. Úlehlou již v r. 1879, snaha některých učitelů pražské univerzity interpretovat dílo J. F. Herbarta a upozornit také na význam estetické a tělesné výchovy jako nástrojů politického uvědomění charakterizujeme jen jako jednu větev tohoto pilného a ideově i odborně rozporného úsilí. Větší krok vpřed byl očekáván od všestrannějšího a systematického zpracování české a evropské pedagogické literatury, zejména jejích obecně teoretických a metodologických otázek a problémů.

Německá pedagogika, s níž do této doby výše zmíněné snahy měly kontakty největší, stavěla na teoretickém zázemí J. F. Herbarta, F. Fröbela, A. Diesterwega a j. různorodých dědicích odkazu J. H. Pestalozziho a filozofického i pedagogického osvícenství a filantropismu 2. poloviny 18. století. Tato pedagogika se stala částí tzv. klasické buržoazní pedagogiky v Evropě, a to s určitým předstihem před Anglií a Francií jako hospodářsky a politicky rozvinutějšími státy. O snaze ruské pokrokové vědy a její pedagogiky vyrovnat opoždění za tímto teoretickým úsilím svědčí jmenovitě Pedagogická antropologie K. D. Ušinského, dokončená v letech 1867—1869 po návratu ze Švýcarska do vlasti.

Německá pedagogika, zejména její herbartovská „škola“ v Lipsku, s níž měl vědecké i osobní kontakty G. A. Lindner, současně vyvíjela snahu o encyklopedické zvládnutí pedagogiky jako relativně mladého vědního oboru.¹⁾ Významnější pedagogické encyklopedie v Anglii, USA, Francii a Itálii jsou pozdějšího data. Naproti tomu J. Klika jako iniciátor a redaktor Stručného slovní-

ku pedagogického, který vychází z díla G. A. Lindnera a jeho vědecké školy, označil nepřesně jako první „metodologickou encyklopedii pedagogiky“ českou *Didaktiku J. A. Komenského*.²⁾ Skupina učitelů kolem F. J. Zoubka, P. Durdík a J. L. Maška nezávisle na Lindnerovi připravovala *Encyklopedii pedagogickou*, jež zůstala torzem edičně i programově.³⁾

G. A. Lindner v náročné funkci ředitele učitelského ústavu (pedagogia) v Kutné Hoře mj. velmi usilovně pracoval na díle, které by se vyrovnalo uvedeným dílům německé pedagogiky. Od počátku však uplatňoval vlastní koncepci celku i jednotlivých hesel, jež pochopitelně zejména v psychologii vycházela z výsledků německé vědy. Zasluhou známého vídeňského nakladatelství pedagogické literatury a školních pomůcek A. Pichler's Witwe und Sohn, které v letech 1876–1877 Lindnerovi svěřilo redakci proslulé knihovny klasiků pedagogiky, bylo v prvním roce trvání české univerzity v Praze vydáno Lindnerovo dílo jako první pedagogická encyklopedie v rakousko-uherské monarchii. Je psáno německy, aby vyhovělo širším edičním možnostem vídeňského nakladatelství a aby bylo jazykově přístupné celé oblasti německé kultury a pedagogiky (*Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Wien 1882–1883, 1039 stran, 100 portrétů, diagramů, tabulek atd.). První vydání vycházelo ve Vídni v sešitech v letech 1882–1883 (20 sešitů po 2–3 tiskových arších), druhé a třetí vydání z roku 1884, které již vyšlo současně v Lipsku a ve Vídni, je svědectvím zájmu učitelstva a pedagogů o publikaci nejen v monarchii, ale i v Německu.⁴⁾

Tímto dílem jednotlivce, jenž by tehdy v českých zemích byl velmi nesnadno hledal pohotové a schopné spolupracovníky, kteří by navíc přistoupili na důsledně uplatňovanou koncepci redaktora encyklopedie, byla alespoň částečně zmírněna retardace za Německem.

Lindner měl v plánu zpřesnění německého díla v české úpravě a také se zřetelem ke školství a pedagogice slovanských národů. K tomu byl přiveden již za nuceného pobytu na jihu monarchie před rokem 1871 i zájmem o ruskou pedagogiku, jak o tom později svědčí uplatnění díla K. D. Ušinského v činnosti pedagogického semináře české univerzity, k němuž došlo ve spolupráci s Josefem Klikou. V posledních letech života připravil v tomto smyslu a se zřetelem k celé organizaci školství, nejen ke školství základnímu, koncepci českého pedagogického slovníku, popřípadě soustavné encyklopedie pedagogických věd, a napsal řadu hesel. Ta později publikoval Josef Klika jako nejdůležitější žák a pokračovatel díla zakladatele české buržoazní pedagogiky jako vědy ve zmíněném Stručném slovníku pedagogickém. Povinnosti univerzitního profesora po roce 1882, další vědecká práce, nemoc a předčasná smrt v 59 letech přerušily také realizaci této velkolepé ideje.

Práce na pedagogické encyklopedii byla doslovně lékem proti dřívějším i současným útokům na jeho dílo. Je mimořádně významé, že navíc znamenala definitivní příklon k pedagogice.

Lindnerova pedagogická encyklopedie stála bohužel stranou kritických analýz Lindnerova díla nejen v buržoazní filozofii a pedagogice (J. Král, J. Uher aj.), ale i v dosavadním vývoji marxistické pedagogiky (J. Cach, K. Dvořák). Dílo tohoto druhu nebylo pokládáno za typické pro celkový vý-

voj Lindnera jako všestranného vědeckého pracovníka a bylo proto většinou jen registrováno vedle vrcholného díla, jakým nesporně je *Paedagogika* na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (posmrtně roku 1888).

Již úvod k Lindnerově pedagogické encyklopedii ukazuje, že autorovi nejde jen o základ k formování pedagogiky jako vědy, i když úsilí tohoto druhu bylo primární. Teorie je doprovázena hodnocením její realizace v podobě školských a jiných institucí a tato idealisticky chápáná dialektická jednota teorie a praxe je soustavně rámována širokou problematikou sociální, politickou, kulturní a často také hospodářskou a vědeckotechnickou. Formulace v encyklopedii připomínají celoživotní krédo F. Dittese, vídeňského kritika herbarismu, pedagoga demokrata a přítele G. A. Lindnera, „Pädagogik ist nicht blos Gedanke, sondern auch Tat“.

Autor encyklopedie otevřeně vyjadřuje obavy z důsledků bídy lidových vrstev a tuto „velikou sociální otázku současnosti“ chce řešit ve smyslu díla Komenského a Pestalozziho „ne pouličními boji a bitvami armád“, ale jako sociolog a pedagog přestavbou lidového vzdělání a osvěty, tj. cestou pedagogickou, která již tehdy byla v rozporu s krédem radikálních demokratů v roce 1848 a s marxismem ovlivněnými názory průkopníků socialismu. Sociální a třídní problém doby je Lindnerovi problémem pedagogickým, a to ve smyslu pozděně osvícenské ideologie a utopismu (zde není ještě možno hovořit o reformismu), jejichž teoretické zázemí tvoří celý soubor společenských věd a jejich nejnovější poznatky.

Lindner si je však vědom sociální a také hospodářské podmíněnosti jevů výchova a vzdělání a zejména v bojích o zachování norem zákona z roku 1869 také politického pozadí těchto jevů života společnosti. Historický idealismus a idealistická náplň dialektických postřehů jej však zároveň vedou k tezi, která je začátkem nového bludného kruhu buržoazní pedagogiky, v tomto případě jejího nejpokrokovějšího křídla. Školu je třeba neutralizovat, a to proti církvi, zpátečnické politice států, krizím společnosti a hrůzám války. Touto tezí bylo možno vyjádřit kritiku stavu školských institucí a výchovy lidových vrstev vůbec, ne však vědecké poznání pravého stavu věcí a příčin tohoto stavu.

Za touto idealistickou slupkou se skrývá racionální jádro Lindnerovy pedagogiky v podobě všestranné podpory všeobecného vzdělání lidu a budování moderního školství v národním duchu. Tato největší vymoženost 19. století, stojící nad objevy vědy a techniky, musí však být podpořena vytvářením adekvátní vědy o výchově a vzdělání. Také pedagogická encyklopedie, která má na zřeteli pedagogický světový názor jako celek, může být podstatným příspěvkem ke snahám tohoto druhu. Již proto, že její autor jí dává poslání „bořitele“ přežitků středověku a dogmatismu. Opravdoví pedagogové mají vynaložit veškeré úsilí, aby zajistili vzestup úrovně pedagogické literatury.

Společně s výzvou k vydávání I. ročníku časopisu *Paedagogium* a s jeho programem z roku 1879 je to první vědecký program české buržoazní pedagogiky, který byl za necelé desetiletí zpřesněn v *Paedagogice*.

Autor encyklopedie, který společně s J. Durdíkem vytvářel předpoklady pro přesnější terminologii české pedagogiky a posunul je daleko vpřed za snahy generace K. S. Amerlinga a zejména F. Čupra, pracuje na tomto světónázoro-

vém a metodologickém základě s řadou termínů, jako je „kategorie“, „společenské vědomí“, „protiklady dialektiky“ a jiné, jež jsou svědectvím progresivního filozofického a pedagogického promýšlení problematiky výchovy a vzdělání a jsou v mnohém novátorské nejen v pedagogice, ale ve společenských vědách v českých zemích vůbec.

Jaká je celková koncepce encyklopedie?

Je charakteristické pro Lindnerovo překonávání Herbarta, jehož dílo pokládá za počátek „nové vědecké pedagogiky“, že podstatně rozšiřuje okruh tzv. pomocných věd z etiky a psychologie také na logiku, nauku o národním hospodářství, sociologii, právo a vědu o státu, estetiku. Pomocným vědám včetně přírodovědné orientace pedagogiky vymezuje téměř třetinu rozsahu encyklopedie.

Dominantní je aspekt psychologický se základem ve fyziologii vyšší nervové činnosti na straně druhé. Lindner soustavně pracuje s tímto termínem (*das gesellschaftliche Bewusstsein*) a staví jeho obsah do služeb aktuálních problémů doby, pedagogiky, školství a vzdělání učitelstva.

Takto orientovaná pedagogika přestane být „popelkou“ mezi vědními obory a jako exaktní věda bude sférou poučení nejen pro učitele, vychovatele a matky, ale postupně také pro státníky, národohospodářské pracovníky atd.

Se zřetelem k didaktice, nejpotřebnější části pedagogiky, je aspekt psychologický soustavně doplňován aspektem formální logiky.

Lindner, autor obsažného spisu o idejích k psychologii společnosti z roku 1871, náležejícího k počátkům sociologie v monarchii, věnuje problematice tohoto druhu včetně tehdy pěstované „psychologie národů“ (*Völkerpsychologie*) relativně rozsáhlé heslo o sociální psychologii, národní pedagogice a pedagogice sociální (*Socialpädagogik*). Pod zorným úhlem formování společenského vědomí se zabývá vztahy jedince a společnosti, tj. státu, církve a národa. Mění se skutečnosti sociálního a veřejného vědomí podstatně mění také skutečnosti výchovného procesu. Teoretické a praktické snahy o izolaci těchto vztahů jsou základním omylem společenských věd a jmenovitě pedagogiky.

Sociálně psychické vlivy pronikají doslovně do všech částí vědomí chovance. Proto pedagogika zdůrazňuje princip shody s kulturou, podle Diesterwega nositele minulosti a současnosti plodů lidské práce a lidských mozků. Filozofické pojetí této problematiky poskytuje významné poslání sociální pedagogice, jež v interpretaci G. A. Lindnera byla pěstována od starověku všemi vynikajícími představiteli lidstva, proroky i apoštoly, filozofy i básníky, státníky i zákonodárci. Jako obor vědeckého bádání staví tato sociální pedagogika na sociální psychologii, jež je v počátcích budoucího velkého rozmachu a společenského poslání. Autor pojednání našel již oporu v *Principech sociologie* H. Spencera, které studoval v německém překladu.

Jestliže K. Galla v *Úvodu do sociologie výchovy* z roku 1967 vyvozuje velmi kladné hodnocení Lindnerova podílu na vývoji sociální pedagogiky především na základě kritické analýzy Lindnerova spisu o idejích k psychologii společnosti a Lindnerovy *Paedagogiky*, jeví se nám pojednání v pedagogické encyklopedii jako důležitý článek mezi těmito spisy.

Výše zmíněná funkce kultury jako faktoru výchovy a rozvoje osobnosti je

v těchto souvislostech již důsledně spojována s úlohou přírody, včetně kritického přístupu k Helvétiově tezi o „všemohoucnosti“ výchovy a podcenění dědičných znaků. K nim přistupuje faktor „osudu“ jako souhrn nahodilých jevů a událostí v životě člověka, s nimiž nemůže nepočítat ani důsledně vědecké poznání. Lindnerova argumentace má své racionální jádro a jen na první pohled může být kritizována jako ústupek ideji jakési nadosobní moci, člověku nepochopitelné, tj. historickému a sociálnímu fatalismu.

Téměř celá druhá třetina rozsahu encyklopedie je věnována problémům didaktiky a metodik základního školství. Tvoří koncepčně sjednocený celek, mající základ v Herbartovi a některých proudech herbartismu a v bohaté vlastní zkušenosti autora, jež jsou srovnávány s didaktickou koncepcí Komenského. Tento celek podstatně převyšuje Lindnerovu učebnici pro učitelské ústavy. Pokládáme jej za novou kapitolu v dějinách české didaktiky. Od předcházejících kapitol z druhé poloviny 19. století se liší především úsilím o vědecké pojetí, kterému je cizí formalismus a „metodikářství“.

Mimořádný význam je v encyklopedii přiznán dějinám pedagogiky, které autor na základě tehdejšího stavu vědy pokládal za nejexaktnější část pedagogiky. Také v tomto případě jde o první vědecky koncipovaný záměr, mající pevnou vazbu na dějiny kultury a věnující stejnou pozornost počátkům názorů na výchovu a vzdělání a školských institucí i problematice pedagogiky a školství 19. století.

Hesla o stavu školství v téměř všech zemích Evropy, ve značné části Asie a Ameriky hodnotíme jako solidní základ dalšího vývoje historickokomparativní pedagogiky a teorie školy. Jsou zpracována velmi přesně na základě statistických materiálů a po konzultacích a dobrozdáních významných znalců školství v jednotlivých oblastech.

Hesla tohoto zaměření spolu s hesly z dnešní oblasti speciální teorie výchovy mají základ v pojednáních z oblasti dnešní obecné pedagogiky a metodologie, tj. podle Lindnera v pedagogickém světovém názoru jako celku, o němž byla zmínka v předcházejícím textu. Toto pojetí bylo nesporným krokem vpřed a i jeho idealistický filozofický základ s některými prvky živelného materialismu a poplatností herbartismu je zcela novou kapitolou ve vývoji české pedagogiky, zejména její nejobecnější části.

Lindner vychází z terminologického a obsahového rozlišení pojmu „pedagogická encyklopedie“, z obecné a přitom důkladné orientace po celém rozsahu pedagogických věd, jak ji podává jeho encyklopedie, a pojmu „encyklopedie pedagogiky“, „vnitřního pole pedagogických věd a generální mapy pracovního pole pedagogiky“, jak v univerzitním období Lindnerovy činnosti bylo rozšířeno a zdůvodněno ve studii *Z metodologické encyklopedie pedagogiky*.⁵⁾

Lindner, který byl v druhé polovině 70. let 19. století kritizován lipským pedagogickým sdružením herbartovců za odchylky od tzv. pravověrného herbartismu, nenechává ani zde čtenáře na pochybách, že byl zaujat studiem darwinismu a Spencerova evolucionismu.

I v těchto částech encyklopedie je vlastní praxe autora (praxe učitelská i životní zkušenost) činitelem korigujícím teorii a vylučujícím pokud možno spe-

kulativní metodu získávání poznatků. V tomto světle se metafyzika jeví jako „nejtemnější“ část filozofie a brzda vědeckého pokroku. Přitom je ponechán prostor i pro dílčí úvahy, které lze shrnout jako filozofii výchovy svého druhu.

Dodnes zajímavé, aktuální a poučné pojednání o tzv. barbarismech v pedagogice jako jednostranných a scestných směrech výchovy a vzdělání staví proti sobě dva rozdílné přístupy k výše zmíněné přirozenosti chovance, přecenění funkce vrozených vloh a jejich podcenění, jež je nepřesně spojováno s pozitivismem. Pozitivismus vystupuje v encyklopedii jen v této interpretaci, doprovázené i posunem termínu jako dosti častým jevem v tehdejší utváření terminologie vědy. Proto také odkazy na kazuistiku, pozorování, sebezpozorování, popřípadě jednoduchý experiment nejsou spojovány s pronikáním pozitivismu do metodologie a metod společenských věd. Jde o konstatování, které má na první pohled známku pokrokového řešení, současně je však dalším důkazem opoždování české vědy za snahami o přesnější základ vědeckého poznání v nejvíce rozvinutých zemích západní Evropy. Lindner měl v té době kontakty také s V. Wundtem, zakladatelem ústavu pro experimentální psychologii na univerzitě v Lipsku.

V encyklopedii jsou neustále zdůrazňována hlediska etického rázu, úcta k vědě a k pravdě vědeckého poznání, kritika zjednodušování vědy a záměny vědy za živnost. Je zdůrazněn profil Herbarta jako vědce a profil Diesterwega jako bojovníka za uplatnění vědy v práci učitelstva a proti církevnímu dogmatismu i státnímu byrokratismu. Nad nimi stojí Bacon, „současník Shakespeara a Keplera, otec induktivní metody a moderního dualismu“, a jeho pokračovatel v didaktice Komenský, příklad „sváru“ vědy a víry.

Lindner zůstává poplatný staršímu pojetí německé pedagogiky v rozlišení pedagogiky jako vědy (Pädagogik, Erziehungskunde als Wissenschaft) a pedagogiky jako umění (Pädagogik als Kunst), tj. praxe výchovy. Z toho vyplývá vnitřní členění na pedagogiku přirozenou (natürliche Pädagogik) a pedagogiku vědeckou (wissenschaftliche Pädagogik). Na rozdíl od etiky a estetiky se vědecká pedagogika teprve propracovává k samostatné metodologii a metodám výzkumu, které ostatně budou vždy namnoze společné nejbližším společenským vědám.

Oblast pedagogické teleologie (Erziehungszweck, idea výchovy, formální princip výchovy), na níž se pedagogika jako vedoucí činitel podílí, s řadou dalších společenských věd včetně politického principu výchovy směřuje na základě vzájemných vztahů individua a dalších příslušníků lidské společnosti k vrcholu výchovné činnosti, kterým je ve smyslu Herbartovy pedagogiky vytvoření charakteru člověka. Proto také učitelství není jen činností didaktickou a obecně výchovnou, ale především činností etického rázu. Lindner má přitom na zřeteli celoživotní kultivaci člověka. Její periodizace je poplatná ponejvíce vzorům německé klasické pedagogiky a uplatnění vlastního pozorování autora.

Vymezené vysoké hodnoty idejí výchovy, k nimž Lindner permanentně přihlíží v interpretaci klasiků filozofie počínaje Platónem a pedagogiky počínaje Komenským, je v encyklopedii spojováno s kritikou řady negativních jevů v oblasti teoretické (viz barbarismy ve výchově aj.) i v oblasti praxe (rodinná

výchova, církevní a státní instituce). Tento podnětný kriticismus, který má místy nadčasové postřehy, se stal od dob Komenského a Lindnera pokrokovou částí naší pedagogiky, která vrcholí v díle O. Chlupa. Jako takový může být stálou výzbrojí pedagogické teorie. Proto encyklopedie se zvláštním zájmem sleduje význam tzv. pedagogických revolucí, tj. především rousseauovsko-filantropické revoluce a revoluce ve jménu Pestalozziho, a boj „starého“ a „nového“ ve výchově a vzdělání. Proto věnuje pozornost reformátorům této společenské činnosti. Ovšem i odkaz revolucí a reformátorů může být interpretován mylně a může dokonce vést k novým deformacím.

Právě v těchto souvislostech Lindner věnuje zvláštní místo interpretaci života a díla A. Diesterwega. Byl to čin nesporně odvážný, máme-li na zřeteli politické napětí v bojích proti připravované zpátečnické novele ke školskému zákonu, v bojích o univerzitu, kde mu byla dvakrát z politických a náboženských důvodů odmítnuta venia docendi, konec pasivní opozice české buržoazie, počátky dělnického hnutí apod. Všestranný znalec Herbarta jako jedné větve německé klasické pedagogiky charakterizuje její druhou větev jako demokracickou a bojující za pokrok a emancipaci německého učitele a jejího ideologa jako „stoupence lidu, svobody a pokroku“, propagátora ideje „samostatnosti ve službě krásna, dobra a pravdy“ a výchovy k této ideji. Jedno z nejrozsáhlejších hesel encyklopedie, zpracované jako spojení vědecké objektivitě a demokratického buržoazního stranického přístupu k problematice tehdy stále politicky příliš progresivní, vzbudilo právem úctu mezi učitelstvem a nepochopení na úředních místech. Tato interpretace Diesterwega jako významného školského politika, didaktika a „učitele učitelů“ našla pokračovatele v Kádnerových *Dějínách pedagogiky* a je ve svých důsledcích blízká interpretaci v pedagogice a jejích dějinách v SSSR a zejména v NDR.

Podobný přístup našla encyklopedie k historickopedagogické sondě do života a díla F. Fröbela jako klasika pedagogiky předškolního věku i pedagogika obecně humanistické a demokratické orientace, jak je dnes hodnocen v NDR. Lindner si všímá také těch míst života zakladatele „dětských zahrádek“, kde bylo nutno bojovat proti nepochopení a politické reakci, zejména v období školských regulativů, období konkordátní školy v habsburské monarchii. Všímá si i odvahy, s níž perzekvovaný Diesterweg tyto nové jevy ve vývoji předškolní výchovy statečně obhájí.

Pedagogická encyklopedie se však pokusila zmapovat také nejnovější prostor snah o nové ideje výchovy a vzdělání. Světonázorové a metodologické rozpory jejího autora jsou v této souvislosti patrné zejména v pojetí pojednání o H. Spencerovi jako významném mysliteli v oblasti filozofie, sociologie, psychologie a pedagogiky na straně jedné a biologie na straně druhé. Začleňuje jej do rousseauovské linie liberálního řízení výchovy a vyučování. Jednostranně obdivný obraz tohoto průkopníka pedagogiky evolucionismu je jen částečně vyvážen kritikou utilitaristického záměru anglické pedagogické tradice od Locka po současnost, směřující v díle H. Spencera více k tzv. technice života než k všestrannému rozvoji osobnosti ve smyslu pedagogické tradice evropské pevniny.

Pokud jde o pojednání o dějinách a stavu školství, je v encyklopedii uplat-

ňován zvláštní zřetel k rozporům mezi školskou politikou států a úsilím pokrokových pedagogů o likvidaci ngramotnosti a pologramotnosti lidových vrstev a skutečnou docházkou dětí do povinné školy. Tak např. heslo o ruském školství, které bohužel nepatří mezi nejvýznamnější hesla k této problematice, uvádí statistické údaje o tom, že v 70. letech 19. stol. v tehdejším Petrohradě navštěvovalo základní školy jen 41 % všech školou povinných dětí a na 30 000 dětí zůstávalo na ulici nebo bylo výdělečně činných.

Hesla z oblasti didaktiky se vymaňují z dosud obvyklého pojetí zvýšit především „intenzitu“ vyučování kvalitnějším vzděláním učitelstva a větším podílem samostatné práce žáků včetně nutnosti zavést „pracovní vyučování“ do celkového systému „výchovného vyučování“. Samostatná pojednání o „práci“ a „pracovní škole“ (Arbeit, Arbeitsschule), mající na zřeteli problematiku pedagogickou i národohospodářskou, jsou prosycena hlubokým vztahem k práci jako tvůrkyni všech velkých hodnot minulosti i přítomnosti. Jsou však také pochopitelně teprve hledáním pravé podstaty moderní školy a mohou být považována jen za předstupeň snah o činnou, pracovní a polytechnickou školu. Jako takové připomínají v některých rysech podobné úsilí K. D. Ušinského v Rusku.

Lindnera lze pokládat za průkopníka důrazu na modernizaci vyučování. Činí tak s rozhledem evropským i na základě modernizace vyučování v kutnohorském učitelském ústavu, jež až po dílny a pozemek byla jeho dílem teoretickým i praktickým; činí tak však i s rozhledem kritickým, zejména když vyjadřuje obavy z některých schematizujících vzorů severoamerické pedagogiky. Tyto ukázky „modernizace“, vedoucí k mechanizaci vyučování, „norimberským trychtýřům“, a odsunujícím tvůrčí činnost učitele jako umělce do pozadí, poznal osobně na světové výstavě ve Vídni v roce 1873, kde byl členem mezinárodní odborné poroty. Také v nich vidí odklon od evropské pedagogické a školské tradice.

Relativně méně důkladně jsou zpracována pojednání z dnešní speciální teorie výchovy. Vycházejí z důrazu na etické hodnoty, současně však nepostrádají složku estetickou a tělovýchovnou. Spekulativnost dosavadní teorie mravní výchovy je nutno, jak již žádal Helvétius, nahradit určitým druhem „fyziky a morálky“, zvýšit její účinnost také zpřesněním metodických pokynů směřujících ke spojení nemoralizujícího poučení s jednáním a činy. Částí problematiky je „politická výchova“ jako odraz politiky státu a jeho zákonů ve školství. Lindner, editor Helvétiova spisu o člověku, hodnotí právě zde jeho teze jako vrchol výchovy činnorodého občana, realizované tímto „zákonodárným“ pojetím výchovy.

Pedagog, jemuž nepřátelé po návratu z nuceného pobytu v dnešní jugoslávské (slovinšské) Celji vytýkali vlašný vztah k národu a češtině, vyvrací námitky tohoto druhu ve všestranně promyšleném pojednání o „národní výchově a mateřském jazyce“. Do popředí staví výchovu k opravdovému vlastenectví beze slov a s úctou k jiným národům, jejich svérázu politickému a kulturnímu. Rozpory mezi vlastenectvím a takto pokrokově chápaným „kosmopolitismem“ nelze připustit.

Problematika pochval a trestů, mnohokrát diskutovaná při hodnocení her-

bartovské pedagogiky, vychází ze zaměření a míry vhodných zaměstnání pro děti od předškolního věku až po vyšší školství. Je chápána jako pomocný prostředek v rukou tzv. pedagogické policie, jejímž úkolem je zdokonalovat prostředí výchovy a taktně zasahovat podle potřeby a na základě pozorování, aniž by docházelo k snižování a ponižování důstojnosti dítěte a k tělesným trestům. V tomto pedagogickém klimatu mají z chlapců vyrůstat opravdoví muži a občané státu.

Lindnerova pedagogická encyklopedie z r. 1883 je první encyklopedií tohoto druhu v rakousko-uherské monarchii a počátkem snah jejího autora o vytvoření systému buržoazní pedagogiky v českých zemích. Koncepce encyklopedie je dozvukem pozdně osvícenského a utopického meliorismu kapitalistické společnosti cestou výchovy a osvěty. Politická orientace jejího autora je liberálně až demokraticky buržoazní, kritická k nedostatkům školství po roku 1869 a k podceňování úlohy lidových mas ve školství. Teoretické a metodologické zázemí encyklopedie je jako počátek překonávání Herbarta rozporné a protikladné, poplatné idealistické filozofii druhé poloviny 19. století, proti jejímuž způsobu vyvozování vědeckých tezí hledá oporu také v živelném materialismu a v postavách vědy, jakými jsou Bacon, Helvétius a Spencer. Od této přehlížené encyklopedie vede přímá cesta k Paedagogice z roku 1968 jako vrcholu univerzitního působení G. A. Lindnera, filozofa, sociologa, psychologa a především pedagoga. Lindnerovo působení tvoří spolu s dílem Komenského a s dílem Chlupovým páteř pokrokové tradice české pedagogiky.

Protože jde o dílo téměř nedostupné dnešní generaci učitelstva a pedagogů vůbec a protože dosud až na malé výjimky historickopedagogického zaměření⁶⁾ nebylo přeloženo do češtiny, považujeme za správné doplnit studii ukázkami, které z němčiny do češtiny přetlumočil Karel Rýdl.

VĚDA O VÝCHOVĚ, PEDAGOGIKA (ERZIEHUNGSKUNDE, PÄDAGOGIK)
je na jedné straně vědou, na druhé straně uměním, jehož předmětem je výchova. Ze stanoviska teorie nebo vědy je učení o výchově, z hlediska praxe nebo dovednosti (Können) je to umění vychovávat. Praxe je mnohem starší než teorie, která se právě z ní vyvíjela. Praxe poskytuje zkušenosti, z nichž jsou odvozovány poučky a zákony vědy o výchově — ona je prvním pramenem pedagogiky. Tyto zkušenosti jsou dílem vzpomínkami na vlastní vychování, dílem pozorování během výchovného působení, dílem sdělení jiných. Protože vzpomínky na vlastní vychování jsou zřídka kdy objektivní, sdělení jiných se stávají srozumitelnými teprve pomocí vlastních pozorování při výchovném zaměstnání, musíme tedy na poslední jmenované pohlížet jako na nejdůležitější pramen pedagogické zkušenosti. Pozorování během výchovné činnosti se vztahuje na působení používaných výchovných prostředků. Tato účinnost není závislá pouze na prostředcích samých, ale i na duševních zvláštностech chovance, a je podmíněna jistými zákony duševního života. Výsledky pedagogických pozorování pak mohou být spojeny se všeobecnými zákony jen tehdy, jestliže jsou provázeny pochopením duševní přirozenosti člověka. Ty jsou tak nespolehlivé a obtížné, protože za prvé pedagogické úspěchy vycházejí ze

spolupůsobení vědomé výchovné činnosti s vrozenými vlohami a slepé výchovné síly (die blinden Erziehungsgewalten), tím nemůže být odlišováno působení prvního z následků posledně jmenovaného; a za druhé ve výchově jsou si příčina a účinnost tak vzdáleny, že se jejich vzájemná souvislost nedá tak lehce dokázat. Lépe než v životě jednotlivce lze působení výchovných vlivů sledovat ve velkém ve statistických výsledcích života lidu, kde se ukazuje, že zlepšení vychovatelství prospívá národnímu blahu a veřejné mravnosti a že klesá počet káznic, pokud je zvyšován počet škol a zvyšuje se úroveň rodinné výchovy. — Existuje přirozená a vědecká pedagogika, jako existuje přirozená a vědecká logika, psychologie, morálka a výmluvnost. Převážná většina lidí je vychovávána na základě přirozené pedagogiky, která je téměř pro všechny rodiče a mnoho učitelů náplní jejich výchovné aktivity. Znalost výchovy jako vědy ještě neopravňuje k vykonávání vychovatelského povolání, protože aplikace jejích všeobecných pouček na pestrost daných poměrů, v nichž se ve skutečnosti vyvíjí výchovné dílo, je uměním předpokládajícím osobní takt a praxi ověřený vychovatelský talent. Nicméně je vědecká pedagogika nutná pro praktického vychovatele, protože ho staví do situace, kdy si může v krátkém čase osvojit nutné dovednosti, aniž by musel dlouho tápat v temnotách a sbírat potřebné zkušenosti na účet žáků. Ten, kdo si jako učitel zvolí výchovu za životní povolání, musí se mu bezpodmínečně nutně plně zasvětit. — Pedagogika patří mezi praktické nebo užité, lépe použitelné vědy, jež se podobně jako lékařství, politika, etika a stavitelství nezabývá výzkumem toho, co tu je, ale toho, co tu má být. Takovéto vědy nestojí s výjimkou etiky a estetiky, jež vytvářejí své poznatky z evidentních soudů, na vlastních nohou, ale přimykají se k jiným vědám, jejichž výsledků lze použít ve vlastním oboru, např. lékařství s psychologií, stavitelství a obecná estetika. Ani pedagogika není samostatnou vědou. Svým účelem se přiklání k etice a svými prostředky k psychologii. O jejím členění viz heslo: „Encyklopedie pedagogiky“. Lindner, G. A., Encyklopädisches Handbuch, s. 252—253)

BARBARISMY V PEDAGOGICE (BARBARISMEN IN PÄDAGOGIK) jsou jednostranné, zvrácené směry ve výchově. Existuje jich pochopitelně nespočet, ale vyplatí se poznat alespoň ty nejběžnější druhy. Většinou se vyskytují v párech, protože se liší buď přeceňováním, nebo podceňováním principů, a právě proto se odchyľují od správné cesty hned doleva a hned doprava.

Tak se může jevit uznávání vlastního dosahu výchovy jako podcenění, které považuje každou plánovitou výchovu za zbytečnou, nebo jako přecenění, kdy je veškerý život mládeže spoután pravidly; první směr lze nazvat „pedagogickým libertinismem“, jenž se řídí zásadou laxní výchovy: „laissez faire et laissez passer“. Jeho protějšek pak lze nazvat výchovným pedantismem.

Určité zabarvení dostávají tyto dva chybné směry tím, že se opírají o zkrešlené názory na přirozenost chovanců. Ty se pak jeví v přecenění a podcenění dědičnosti v lidské přirozenosti. Jeden extrémní názor přeceňuje dědičnost u lidí tím, že inklinuje ovšem k zcela neudržitelnému zásadnímu názoru, podle něhož by celá osobnost budoucího člověka byla předurčena v původním tělesném a duševním pojetí jako v nějakém zárodku a výchova zárodku čistě nega-

tivistickým způsobem tím, že by odstraňovala rušivé vlivy, čímž se dostaneme k rousseauovskému naturalismu. Protikladnou jednostrannost můžeme nazvat pozitivismem, který se snaží v průběhu vývoje dítěte brát ohled na vnější okolnosti, aniž se stará o duševní přirozenost, a který všechno blaho ve výchově očekává od vnějších pozitivních opatření. Tato dvě stanoviska přijímají i náboženské zabarvení. Náзор, že přirozenost člověka ponechaná sama sobě není schopna dosáhnout z vlastních sil svého cíle a potřebuje tedy spasení a zvláštní milost, nachází v křesťanské věrouce důležitou oporu; odtud vycházející přepjatě nábožensky zabarvený výchovný směr je nazýván pietismem, který historicky zpětně vede k A. H. Franckemu. Pietismu protikladný směr, vylučující požadavek spasení, protože člověk podle něho může dosáhnout svého cíle pomocí vlastní přirozené síly, označuje církevní stanovisko jako pelagianismus.

Z neuznávání rozvoje člověka během jednotlivých věkových stupňů vycházejí pedagogické barbarismy, jež dospívající chovance dále opatrují jako malé děti, přičemž ignorují jejich duševní rozvoj a samostatnost; jeden z nich se vyznačuje radostně blahosklonným zřetelem, označovaným za hravou a změkčilou výchovu, dalším vážnějším a poručnickujícím směrem je rigorismus.

Jako jednostrannost v rozvoji duševních sil lze uvést intelektualismus, který hlavní úlohu výchovy spatřuje v exkluzivním osvětlení rozumem. Tento směr byl silně zastoupen ve filantropismu. Opakem toho je mechanismus, jenž místo používání vlastního rozumu a samostatného přesvědčení staví pouze jednání podle zvyklostí.

Důležitá skupina pedagogických barbarismů vychází z neuznání vztahu jedince ke společnosti. Každý výchovný směr, který při svém teoretickém pojetí chovance jako výchovného subjektu nebo v jehož praktickém postupu vůči němu vidí v něm pouze samostatné individuum, se dá označit jako pedagogický subjektivismus nebo individualismus. Ten je dvojího druhu, teoretický a praktický. Teoretický individualismus je vlastně tradiční pohled na pojetí výchovy, protože ve svých pedagogických snahách nebere ohled na vlivy církve, státu, zákonů, veřejného příkladu a vůbec sociálních institucí a celá výchova je podle něho jen dílem rodičů, učitele a dalších vychovatelů. Jako protiklad k tomu uvádíme teoreticko-pedagogický socialismus, nikoliv jako současnou zvrhlost — neboť dosud nacházíme jen jeho jednotlivé stopy —, nýbrž jako plně oprávněnou pedagogiku budoucnosti, která pohlíží na člověka jako na bytost společenskou, „zóon politikon“. — Jako praktický individualismus lze uvést egoistickou výchovu, požadující jednostranné blaho pro svého chovance na účet všeobecného blaha a měnící se tím na eudaimonistický, eventuálně rozmazlující směr. V praktickém individualismu opouští jedinec svou egoistickou izolovanost a snaží se hledat svůj osobní zájem ve službě velkým společnostem, státu, církvi, národu, společnosti a konečně lidstvu. Zde vládne pravá praktická sociální pedagogika, která by se mohla změnit coby praktický pedagogický socialismus v extrém jen tam, kde by se pohlíželo na jedince jen jako na poníženého a služebného a nikoliv jako na svobodného a plnoprávného občana velkého společenství. A kde by se chtěla v nějakém státním útvaru prosazovat výchova jednotlivých stavů a kast bez plného respektování jed-

notlivých individuí a jejich lidské důstojnosti, směřující k jejich sociální porobě a zotročení pomocí násilných opatření, musela by se tato výchova označit za výchovu despotickou nebo za pedagogický despotismus. Sociální výchova orientálních národů, která se snažila zvěčnit tento despotismus pomocí strnulé kastovní výchovy, výchovy egyptského lidu k obětování své veškeré síly a svých zájmů pro účely nesmyslných staveb, jako jsou pyramidy, pomníky nikoliv pokroku, ale otroctví, zotročení židovského národa egyptskými faraóny, které vyvolalo posláni Mojžíšovo, to jsou příklady despotické výchovy. Jako reakce proti tomuto barbarismu vystupuje zdůrazňování humanity, odhlízející ve svém extrému ode všech historických poměrů a reálných požadavků skutečného života při hledání, jak vytvořit nikde neexistujícího člověka „o sobě“, čímž se stává humanismem ryze formálním. Jestliže se zanedbávání vztahu chovance ke společnosti a jeho povinností k ní stává otevřeným nepřátelstvím proti dosavadnímu pořádku ve společnosti, potom přechází individualismus ve výchově v radikalismus, který se pokouší přestavět individualismus ve výchově v radikalismus, který se pokouší přestavět dosavadní řád od základů podle předsevzatého abstraktního pojmu o podstatě a právech člověka.

Pedagogický radikalismus rovněž souvisí s Rousseauovým Emilem, tak jako politický radikalismus a jeho výklad lidských práv se „společenskou smlouvou“. Zatímco radikální opozici proti existujícímu pořádku vyvolává abstraktní, právo a zákony historického bytí opomíjející demokratismus, jeví se ve svém nepřátelství vůči náboženskému pořádku, vycházejícímu z křesťanských principů, jako paganismus, pokud pohrdá pozitivním učením o spáse a svatými skutečnostmi a naproti tomu zbožšťuje přirozený život a vlastní posláni člověka vidí v uspokojování nároků. Když naproti tomu církev a stát dosazují a přísně střeží místo vyšších ideálů své neustále nedostatečné poměry a jen k nim směřuje výchova a je potlačována každá snaha po nějakém vyšším cíli, potom vzniká metoda, kterou lze nazvat ve výchově „policismem“ nebo klerikalismem.

Radikalismus ve výchově lze ukázat i z jiné stránky, a to jestliže se vychovatel příliš kloní k obvyklým a vyzkoušeným výchovným metodám. Pokud se jich zřekne a podrobí se novým metodám, jež ale kromě řídých výjimek vedou k jednostrannosti, stává se radikalismus abstraktním „metodismem“, který se zahaluje do svých subjektivních doktrín opouštěním historického základu, a proto se nazývá také subjektivním doktrinářstvím. V žádném případě to ale není nebezpečné, protože během dalšího myšlenkového vývoje následovníků a pomocí výchovné praxe dochází k očišťování, takže to podstatné zůstane jako usazenina a všechno ostatní se lehce odvrhne. Svůj plný lesk získaly přepjaté výchovné plány Rousseaua a Basedowa, odvážné vyučovací metody Jacotota a Hamiltona i samotné převratné ideje Pestalozziho a Diesterwega teprve poté, když prošly hlavami klidných myslitelů a ohněm praxe.

Mnohem nebezpečnější je protipól „metodismu“, pedagogický tradicionalismus, který strnule lpí na starých nedostatecích a nedokáže se rozhodnout, aby používal věci ve vyučování a výchově jinak, než jak byly používány po staletí.

Konečně musí být ještě řečeno, že pedagogické barbarismy ne vždy vystupují odděleně, ale mnohem více se v praxi prolínají. „Nedůživá“ pedagogika se

činí, jestliže dítěti, aby vydrželo v klidu, obětuje hračku, kterou by mu bylo lépe odepřít, a v příštím okamžiku přechází do rigorismu, jestliže dítěti, protože se jeví popudlivému otci příliš hlasitě — je přikazováno, aby bylo v absolutním klidu. Intelektualismus se rozšiřuje, když nenecháme žáky učit se tomu, co je jim do detailů úplně nesrozumitelné, a podává se jim např. Otčenáš, aniž mají nějaký jasný pojem o boží říši. Naproti tomu je mechanismem, když děti ještě dříve, než mohou číst, jsou nuceny naučit se „oddmolit“ celý luterský katechismus. Otec napomáhá individualismu, když se před dítětem vyjádří: „Co bych se staral o mínění jiných? Nestarám se o ně a jiní ať mne také neobtěžují,“ ale socialisticky jednají vychovatelé, kteří svým zákazům dávají podtext: „Styd' se! Co tomu řeknou lidé“ a tak podobně.

(Lindner, G. A.: *Encyklopädisches Handbuch*, s. 82—85)

POLITICKÁ VÝCHOVA (POLITISCHE ERZIEHUNG) je výchova pomocí zákonů a státních institucí. Je zřejmé, že státní instituce nejsou zřizovány pro jednotlivce, ale pro všechny občany státu, protože vlastním jevištěm jejich působení není domácí krb, ale fórum. Typem této výchovy je výchova ve staré Spartě, kde veřejné instituce přijímaly ještě nedospělé děti, aby je vychovaly pro potřeby společnosti. O politické výchově můžeme samo sebou hovořit i v současnosti, kde se státní působení při složité komplikovanosti životních poměrů zaměřuje jen na dosažení slušného spolužití občanů, tedy na vnější právní vztahy. Neboť počet zákonů a veřejných institucí není v současnosti menší, nýbrž nesrovnatelně větší, než byl kdysi; dále je dopad státní moci a intenzita veřejného života dnes tak velká, že se od ní nikdo nemůže distancovat. Rus jakož i Brit jsou až do jisté míry přece jen tím, co z nich učiní zákony. (Myslíme zde jen na pověstnou, ruské půdě jednoznačně náležející jedovatou rostlinu „nihilismu“.) Podobný záludný charakter, který zotročenému lidu vtiskává absolutismus, je právě tak nepoznatelný jako přímá, vznešená a otevřená mysl, kterou svobodné instituce ústavního státu naočkovávají jednotlivým občanům. Přitom záleží na tom, jak jsou zákony rozčleňovány, a dále, jak jsou využívány. Pokud jsou zákony a jejich používání vedeny k stigmatizaci sprostoty a nízkosti v činech a jednání, jestliže se veřejné instituce shodnou na otevření cesty ctnosti a talentu a oslavení charakterové velikosti, která musí podlehnout v boji se strašným osudem, jestliže se velký i malý ohne před zákonem, potom může být řečeno, že výchova pomocí zákonů a státních institucí je mocná. Jestliže si naopak zákony ve státě znatelně protirečí a zůstávají jen na papíře nebo jsou obcházeny jen těmi, kteří jsou dostatečně silní, dále mohou být pošlapávány a oslabovány výjimkami, jestliže se veřejné instituce sjednotí na tom, že místo ctnosti vyzdvihnou úspěch jako cíl horlivosti a jako předmět obdivu, takže žádný zločin není dost velký, aby se jevil zločinem, pokud je doprovázen úspěchem, jak to můžeme pozorovat ve velkém při posuzování tzv. vysoké politiky, kde se např. malý Cavaignac jeví jako velký Napoleon, pak můžeme říci, že veřejná výchova je v úpadku.

Nikdo z pedagogických velikanů nevystoupil za všemoc veřejné výchovy s takovou rozhodností jako Helvétius. Na různých místech svých spisů dokazuje, že člověk sleduje ve svém jednání jen zájem, ale že záleží jen na záko-

nech a veřejných institucích, k jakému zájmu se člověk přikloní, zda např. k ctnosti nebo kupení majetku a bohatství. Jestliže je v nějakém státě vyzdvihována ctnost jako nejvyšší úcta a nejvyšší moc jako za dob Periklových, pak se veřejná aktivita bude řídit podle toho. Jestliže ale naproti tomu cestu vzhůru a vpřed určují peníze (non olet!) a ne ctnost, pak bude v takové společnosti nejvyšším hnacím motorem požadavek bohatství a kursovní hodnota ctnosti velmi poklesne. Helvétiovy názory vrcholí konečně ve větě, že „ve vynikajícím zákonodárství by byli šílenci jedinými mrzouty, že by tudíž každá větší nebo menší nesmyslnost zákona musela být připsována větší nebo menší zlobě a hlouposti určité země“ (O člověku, IX. kap., IV. odd.). Neboť zákonodárce je pokaždé schopen vzhled a bohatství, zkrátka moc spojit s konáním ctnosti, ať už pod jakýmkoliv názvem, a k témuž nutit také lidi.

(Lindner, G. A.: *Encyklopädisches Handbuch*, s. 642—643)

NÁRODNOST A NÁRODNÍ VÝCHOVA. MATEŘSKÝ JAZYK (NATIONALITÄT UND NATIONALE ERZIEHUNG. MUTTERSPRACHE)

Každá výchova budiž národní, a budiž tak velká, jak velký důraz klade současný duch na národní vzdělání. Její starost musí v tomto ohledu směřovat k tomu, aby správně vytvářela národní charakter lidu a aby kvůli národnímu vědomí neztrácela vědomí všeobecně lidské a etické, jak to dnes činí ti, kteří podporují rasový boj a občanské války a snaží se je udržet na denním pořádku světových dějin, čímž vytvářejí nekonečné nářky nad lidstvem a vážně poškozují jeho kulturní účel.

Kdo necítí cizí národnosti, není hoden ani vlastní. Velmi dobře se dá vysoko držet prapor národnosti, aniž bychom ničili prapor solidarity zájmů, která navzájem spojuje jednotlivé národy.

Hlavní pákou národní výchovy ze strany vyučování je potom studium dějepisu, péče o mateřský jazyk a zabývání se vynikajícími díly národní literatury jako onoho písemnictví, které bezprostředně vychází z národního uvědomění a jež se obrací na celý národ.

(Lindner, G. A.: *Encyklopädisches Handbuch*, s. 537—540)

POZNÁMKY

¹⁾ Schmid, K. A.: *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens I—X*. Leipzig 1859—1975; Stoy, K. V.: *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. 2. Aufl. Leipzig 1978; G. A. Lindner již v roce 1863 v časopise *Zeitschrift für Österreichische Gymnasien* za redakce H. Bonitze recenzoval 1. vydání publikace z roku 1861.

²⁾ Klika, J.—Sokol, J.: *Stručný slovník pedagogický I*. Praha 1891, s. 288.

³⁾ První díl Ab-By vyšel v letech 1883—1886, další hesla již nebyla vydána.

⁴⁾ Lindnerovu encyklopedii doplnil J. Loos v *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde* (Wien u. Leipzig 1908 a 2. vydání z roku 1911 jako 4. a 5. vydání původní encyklopedie z let 1882—1883).

⁵⁾ Ve studii o vysoké škole pedagogické z roku 1874 zařadil mezi předměty výuky a vědecké práce „encyklopedii školství“.

⁶⁾ Hesla „Herbart“ a „Diesterweg“. In: Cach, J.—Dvořák, K.: *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha 1970.

ИОЗЕФ ЦАХ, КАРЕЛ РИДЛ
ПЕРВЫЙ СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ТРУД ПО ЧЕШСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ
(к 100-летию издания Лиидиером «Педагогической энциклопедии»)

»Педагогическая энциклопедия« (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Wien u. Leipzig 1883, 1039 stran včetně příloh Gustava Adolfa Lindnera (1828—1887) — первая энциклопедия такого рода в австро-венгерской монархии и зачаток стремлений автора создать систему буржуазной педагогики в чешских землях. Концепция энциклопедии, акцентирующая теоретические основы педагогики, историю педагогики, состояние школьного образования того времени в мире, подсобные педагогические труды, дидактику и методику основного школьного образования, является откликом на влияние позднего Просвещения и на утопическое понимание образования и воспитания, как первичных факторов усовершенствования капиталистического

общества. Политическая ориентация труда носит характер либерального и даже буржуазно-демократического и критического отношения к недостаткам школьного образования после 1869 г. и отличается недооценкой роли народных слоев населения к этой области. Теоретические и методологические основы труда, как начало преодоления влияния Гербарта, находятся под влиянием идеалистической философии и педагогики 2-ой половины 19 стол., против воздействия которых автор восстает и ищет поддержку в произведениях Бэкона, Гельвеция и Спенсера. От этой, до настоящего времени уже полузабытой энциклопедии ведет уже прямой путь к »Педагогике« от 1888 г. (издании посмертно), как кульминации университетской деятельности Линднера, философа, социолога, психолога и, прежде всего, педагога.

JOSEF CACH, KAREL RÝDL
THE FIRST SYSTEMATIC WORK OF CZECH PEDAGOGY IN THE LATTER HALF OF THE 19th CENTURY

This article was written on the occasion of the 100th anniversary of Lindner's Pedagogical Encyclopedia.

Pedagogical Encyclopedia (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens, Wien u. Leipzig 1883, 1039 pages including appendices) by Gustav Adolf Lindner (1828—1887) is the first encyclopedia of this kind in the Austro-Hungarian Monarchy and the inception of its author's endeavours to create a system of bourgeois pedagogy in the Czech Lands. The conception of the encyclopedia, in which stress is laid on the theoretical foundations of pedagogy, on the history of pedagogy, on the state of education in the world, on auxiliary peda-

gogical sciences, on the didactic and methodology of elementary education, is the outcome of the late Enlightenment period's utopian conception of education and character training as prime movers in the process of improving the capitalist society. The political orientation of the work is liberal, democratically bourgeois, critical of the shortcomings in education after 1869 and of underestimating the role of the masses in education. The theoretical and methodological foundations of the work are, like the beginning of the process of overcoming Herbart, inconsistent and even contradictory, tributary to the idealistic philosophy and pedagogy of the second half of the 19th century, against whose deduction of scientific

knowledge by speculation the author fought and looked for support in the works of Bacon, Helvetius and Spencer. From this hitherto neglected encyclopedia there is a direct road to his Paedago-

gica of 1888 (published posthumously), which is the culmination of Lindner's university activities as a philosopher, sociologist, psychologist and, above all, educationist.