

**BAUHAUS A REFORMNÍ PEDAGOGIKA  
V KONTEXTU SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE  
KONCE 19. A POČÁTKU 20. STOLETÍ**

MARTIN VALENTA

**Abstract****Bauhaus and reform pedagogy in the context of the society development at the end of 19th and the beginning of the 20th century**

Martin Valenta asks in his study whether the Bauhaus School of German Arts and Crafts could be considered as a part of the reform pedagogy movement of its time, and if so then how it differed or diverged from the others. The answers to these questions are reached by comparison of the theoretical concepts and their practical usage of three main personalities of Bauhaus on one hand (Walter Gropius, Johannes Itten, László Moholy-Nagy) with three important representatives of the reform pedagogy on the other hand (Maria Montessori, Rudolf Steiner, Georg Kerschensteiner).

**Keywords:** Germany 19<sup>th</sup>/20<sup>th</sup> century – Bauhaus – reform pedagogy – pedagogy – Arts and Crafts

**1. Úvod**

Bauhaus bývá vnímán v první řadě jako úspěšný projekt uměleckořemeslné školy spojený s výjimečnými osobnostmi jako byli Walter Gropius, Paul Klee či Wassily Kandinsky a s rozvojem moderního designu, obecně pak s počátkem spolupráce moderního umění a průmyslu. Přestože dosud byla na téma Bauhaus napsána řada odborných publikací, k otázce pedagogiky Bauhausu existuje pouze jediná monografie od Rainera Wicka<sup>1</sup>. Ta

<sup>1</sup> Wick, Rainer: Bauhaus Pädagogik. Köln 1994.

se však zabývá především rozbohem výuky jednotlivých mistrů a širší komparaci v rámci vývoje pedagogiky jako takové věnuje jen malý prostor. Předkládaná studie, jež analyzuje a porovnává výchovné přístupy, cíle a metody Bauhausu na jedné straně a reformního školství na straně druhé, si proto klade za cíl vyplnit jistou mezeru na poli bádání k dané tématice. Z oblasti reformního školství analyzuje konkrétně pedagogiku Rudolfa Steinera, Marie Montessoriové a Georga Kerschensteina, jejichž školy vhodně reprezentují celou šíři reformního školství – ale i pedagogiky Bauhausu – od spirituálního zaměření až po výchovu praktickou a pragmatickou.

Z hlediska časového vymezení tématu narážíme v případě Bauhausu na komplikaci, že není možné hovořit o Bauhausu jediném, nýbrž o několika vývojově odlišných etapách. Bauhaus působil v Německu od roku 1919 do roku 1933. V průběhu tohoto období se několikrát zásadně proměnil. Bývá rozlišován Bauhaus expresionistický (přibližně do roku 1923), průmyslově-funkcionalistický (přibližně do roku 1928), socializující (do roku 1930) a poslední Bauhaus Ludwiga Miese van der Rohe (do roku 1933). Některé fáze se prolínají, koexistují a není možné je jednoznačně stanovit.

Ve své studii se budu zabývat především Bauhausem do roku 1925, kdy byl vypovězen z města Výmaru, tedy fází expresionistickou a funkcionalistickou. Pedagogická teorie i praxe dvou klíčových osobností – Waltera Gropia a Johannea Ittena, kteří v tomto období bauhausiánskou pedagogiku vytvořili a určovali, totiž vtiskla škole natolik silnou teoretickou i praktickou pečeť, že zůstala zachována i přes dílčí změny až do zániku Bauhausu v roce 1933.

Zásadní otázky práce znějí: 1. Je možné uměleckoprůmyslovou školu Bauhaus považovat za přímou součást reformněpedagogického hnutí počátku 20. století? 2. Pokud ano, v čem byla bauhausiánská výchova a vzdělání v rámci reformního školství specifická? V čem se od hlavního proudu odlišovala? V čem jej případně rozvíjela? Pro začátek vycházím z hypotézy, že Bauhaus je možné zařadit do kontextu reformní pedagogiky, že vycházel i čerpal ze stejných ideových podnětů, ze stejné politicko-sociální konstelace a hledal odpověď na stejné dobové otázky. V souvislosti s druhou otázkou předpokládám, že reformní školství obohatil minimálně tím, že byl školou vysokou a aplikoval nové výchovné metody na vyšší věkové kategorie než zbylé alternativní školy.

Pro celou práci v zásadě platí, že obecně deskriptivní pasáže (kapitoly 2 a 3) jsem opřel o standardní sekundární monografickou litera-

туру a o primární prameny v podobě relevantních edic dokumentů a pamětí. V komparativní části (kapitoly 4 a 5) využívám primární texty příslušných autorů a na jejich základě – s přihlédnutím k sekundární literatuře – provádím komparaci pedagogiky Bauhausu a reformního školství.

Práce je členěna do úvodu, čtyř hlavních kapitol a závěru. Kapitoly 2 a 3 jsou kapitolami vstupními, čemuž odpovídá i jejich rozsah. Dvě následující představují komparativní jádro práce, které vrcholí v závěru. V kapitole druhé se věnuji popisu sociálněpolitické reality konce 19. a počátku 20. století. Sleduji revoluční procesy industrializace, urbanizace, sekularizace, nacionalizace, vzniku hierarchizované a segregované třídně-stavovské moderní či premoderní společnosti, počátek emancipačních procesů i opatrnou demokratizaci. Tato kapitola má přiblížit prostředí a atmosféru, ze které vzešly stěžejní impulsy k reformě výchovy i vzdělání.

V kapitole třetí popisují tradiční státní školství a jeho proměny v 19. století s důrazem na vysokou odlišnost mezi výchozím nehumanistickým ideálem a realitou německého školství v epoše vilémovského Německa. Nelze přitom opomenout pedagogický systém J. F. Herbarta a jeho následovníků, který byl teoretickým pilířem výchovy a vzdělání v 19. století. Smyslem této kapitoly je přiblížení dobových poměrů ve školství, které začaly podléhat široké kritice a staly se jednou z hlavních příčin vzniku reformní pedagogiky.

Následující kapitola přibližuje mentální atmosféru přelomu 19. a 20. století a klíčové impulsy pro vznik nové školy. Dále stručně popisuje myšlenkový odkaz jejích předchůdců (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) a seznamuje s obecnou charakteristikou a členěním nápravné pedagogiky.

S pátou kapitolou se ocitáme v samotném jádru práce. Po přiblížení německého Werkbundu, který v mnohém předznamenal bauhasiánskou reformu, zde analyzuji ideový vývoj Waltera Gropia, který se promítl do celkového směřování Bauhausu. Okrajově připomínám sociální, politickou a mentální konstelaci po 1. světové válce. V dalších oddílech se zabývám výchovně-vzdělávacími systémy Johannese Ittena a Lászla Moholy-Nagye a přitom se krátce zastavím i u každodennosti Bauhausu a ženské otázky. Následující tři široké podkapitoly se věnují pedagogické teorii a praxi významných reformních pedagogů a jejich školám – Marie Montessoriové, Rudolfa Steinera a George Kerschensteinera.

V závěru, který vytváří klíčovou analytickou bázi celé studie, je provedena celková komparace bauhausiánské a reformní pedagogiky, díky níž zodpovím v úvodu položené otázky.

### 1.1 Kritika pramenů a literatury

Pro popis sociálněpolitických proměn vilémovského Německa využívám zejména práce Hans-Ulricha Wehlera *Das Deutsche Kaiserreich 1971–1918* a *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849–1914*<sup>2</sup>, které tematicky, metodologicky i obsahově vycházejí z aktuálního či alespoň stále postačujícího stavu bádání. Pro popis industrializace, urbanizace i sekularizace využívám práci Wehlerova žáka Hans-Petera Ullmana *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*<sup>3</sup>. Německý nacionalismus popisuje v nejnovější práci také Heinrich August Winkler.<sup>4</sup> V této kapitole dále čerpám z obsažné práce Thomase Nipperdeye<sup>5</sup> a z edice ekonomicko-sociálních dokumentů, kterou k vydání připravil Walter Steitz.<sup>6</sup> V otázce urbanizace jsem přihlédl ke knize Wolfganga R. Krabbeho.<sup>7</sup> Stručný a přehledný popis vilémovského Německa podal Gerd Fesser.<sup>8</sup>

V otázce vývoje pedagogiky v německých zemích v 19. století čerpám zejména z práce Bruna Hamanna *Geschichte des Schulwesens*<sup>9</sup>, která popisuje její vývoj v 19. a 20. století, dále ze standardních *Deutsche Geschichte. 1866–1918. Arbeitswelt und Bürgergeist* od již citovaného Thomase Nipperdeye. Nipperdeyova kniha poskytuje bohatý informační základ vycházející z aktuálního stavu bádání, nesažá však ke každodenním dějinám a nevytváří tak komplexní popis zkoumaných jevů. Chybějící informace poskytují edice dokumentů vydaných Albertem Reblem a dvojicemi Theo Dietrich –

<sup>2</sup> Wehler, Hans-Ulrich: *Das Deutsche Kaiserreich 1971–1918*, Göttingen 1988; Wehler, Hans-Ulrich: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges, 1849–1914*. München 1995.

<sup>3</sup> Ullman, Hans-Peter: *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*, Frankfurt am Main 1995.

<sup>4</sup> Winkler, Heinrich August: *Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte 1806–1933*, Bonn 2002.

<sup>5</sup> Nipperdey, Thomas: *Deutsche Geschichte. 1866–1918. Bd. 1. Arbeitswelt und Bürgergeist*, München 1994.

<sup>6</sup> Steitz, Walter (Hrsg.): *Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte von der Reichsgründung bis zum ersten Weltkrieg*, Darmstadt 1985.

<sup>7</sup> Krabbe, Wolfgang R.: *Die deutsche Stadt im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 1989.

<sup>8</sup> Fesser, Gerd: *Die Kaiserzeit. Deutschland 1871–1918*, Erfurt 2000.

<sup>9</sup> Hamann, Bruno: *Geschichte des Schulwesens (Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang)*, Bad Heilbrunn 1986.

Wolfgang Scheibe a Berthold Michael – Heinz-Hermann Schepp<sup>10</sup>. Publikace posledně jmenovaných autorů je pro tuto kapitolu taktéž stěžejní. Cenné pohledy do každodennosti 19. století včetně školské reality přináší i práce Jürgena Kocky a Gerharda Rittera.<sup>11</sup> Zejména postava Jürgena Kocky je zárukou moderního badatelského přístupu. Pro přiblížení systému J. F. Herbarta a jeho stoupenců jsem čerpal jak z primárních pramenů,<sup>12</sup> tak z relevantní sekundární literatury (Štverák, Hofmann-Kyrášek a Kádner)<sup>13</sup>.

K obecné charakteristice reformního školství jsem čerpal ze standardní a stále nově vydávané práce Hermanna Röhrse *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*<sup>14</sup>, dále z práce trojice Theodor Klaßen – Ehrenhard Skiera – Bernd Wächter, studie Jana Průchy<sup>15</sup> a již citovaného Bruna Hamanna. K popisu atmosféry kulturního pesimismu konce 19. století využívám odkaz Friedricha Nietzscheho a Carla G. Junga<sup>16</sup>, ze sekundární literatury pak knihu Rolfa Siefertleho<sup>17</sup>, který při znalosti aktuálního stavu bádání popsal dobovou atmosféru na příkladě postojů konzervativních složek společnosti vůči modernizaci.

Problematika německého Werkbundu je nejlépe podaná ve sbírce dokumentů vydaných Wendem Fischerem a v monografii Kurta Junghannse.<sup>18</sup>

---

<sup>10</sup> Reble, Albert (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule. Bd. II. Dokument n. 8, Bad Heilbrunn 1975; Dietrich, Theo – Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II., Bad Heilbrunn 1965; Michael, Berthold – Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1., Frankfurt am Main 1973.

<sup>11</sup> Ritter, Gerhard A. – Kocka, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Bd. II: 1870–1914, München 1974.

<sup>12</sup> Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806.

<sup>13</sup> Štverák, Vladimír: Dějiny pedagogiky II, Praha 1991; Hofmann, Franz – Kyrášek, Jiří: J. F. Herbart a jeho pedagogika, Praha 1977.

<sup>14</sup> Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1994.

<sup>15</sup> Klaßen, Theodor – Skiera, Ehrenhard – Wächter, Bernd (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmennsweiler 1990; Průcha, Jan: Alternativní školy, Praha 1996.

<sup>16</sup> Nietzsche, Friedrich: Nečasové úvahy I., Praha 1992; Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Köln 2005; Jung, Carl Gustav: Vzpomínky, sny, myšlenky, Praha 1998; Jung, Carl Gustav: Základní otázky analytické psychologie. In: Jung, Carl Gustav: Výbor z díla (sv. 1.), Brno, 2000.

<sup>17</sup> Siefertle, Rolf P.: Die konservative Revolution. Fünf biographische Skizzen, Frankfurt a. M. 1995.

<sup>18</sup> Fischer, Wend (Hrsg.): Zwischen Kunst und Industrie. Der Deutsche Werkbund. Die neue Sammlung, München 1975; Junghanns, Kurt: Der deutsche Werkbund. Sein erstes Jahrzehnt, Berlin 1982.

O pramenech a literatuře k Bauhausu lze obecně říci, že je velice bohatá. Jedná se o oblast stále znovu a nově tematizovanou, a tak je možné pracovat s moderní a širokou pramennou základnou posledních pěti či deseti let. Sociálněpolitické souvislosti a jejich vliv na Bauhaus sleduje nebo jsou odvoditelné z prací Eberharda Kolba, Hansjoachima Henninga, Karl-Hainze Hütera či Christiana Grohna, z nichž Hüter a Grohn platí za obecně respektované znalce Bauhausu.<sup>19</sup> Mentální klima doby v přímém kontextu s Bauhausem popsal ve vynikající a vysoce aktuální studii religionista Justus Ulbricht.<sup>20</sup> Nejnovější výzkum k obecné problematice Bauhausu pak shrnul Michael Siebenbrodt – obecně vzato jeden z vůbec nejpodnětnějších badatelů k bauhausiánské tematice.<sup>21</sup>

K centrálnímu tématu práce – pedagogice Bauhausu – je klíčovou již citovaná monografie Rainera Wicka stejně jako jeho další časopisecké studie či sborníkové příspěvky.<sup>22</sup> Programové texty Waltera Gropia a Bauhausu jako takového jsou přístupné v edicích Hanse Maria Winglera či dvojice Achim Preiß – Klaus-Jürgen Winkler.<sup>23</sup> V následující podkapitole pracuji s pedagogickým odkazem Johannes Ittena. Na rozdíl od předchozích i následujících teoretiků vyložil Itten svůj pedagogický systém teprve ex post. V rámci jeho zkoumání je tedy třeba přihlídnout také k pamětem studentů i k nejnovější sekundární literatuře, která využívá nově objevené prameny – například Ittenovy deníky. Využívám Ittenovy práce *Gestaltungs- und Formlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später a Der Vorkurs*.<sup>24</sup>

<sup>19</sup> Kolb, Eberhard: 1918/19: Die steckenbliebene Revolution. In: Stern, Carola – Winkler, Heinrich August (Hrsg.): Wendepunkte deutscher Geschichte 1848–1990, Frankfurt am Main 1994; Henning, Hansjoachim: Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Band 3/1, Paderborn 2003; Grohn, Christian: Die Bauhaus-Idee, Berlin 1991; Hüter, Karl-Heinz: Das Bauhaus in Weimar. Studie zur gesellschaftspolitischen Geschichte einer deutschen Kunstschule, Berlin 1976.

<sup>20</sup> Ulbricht, Justus H.: Die fünfte „Verlockung“ des Oskar Schlemmer. Religionshistorische Kontexte der frühen Bauhaus-Geschichte, Thesis 4/5 (1999).

<sup>21</sup> Siebenbrodt, Michael (Hrsg.): Bauhaus Weimar. Entwürfe für die Zukunft, Ostfildern-Ruit 2000.

<sup>22</sup> Zejména se jedná o Wickovy studie: Der pädagogische Gründungsimpuls. Gropius als ästhetischer Erzieher am frühen Bauhaus. In: „Kathedrale der Zukunft“. Zur Gründung des Bauhauses vor 80 Jahren, Thesis 4/5 (1999) a Zwischen Rationalität und Spiritualität – Johannes Ittens Vorkurs am Bauhaus. In: Bothe 1994.

<sup>23</sup> Wingler, Hans Maria (Hrsg.): Das Bauhaus. 1919–1933. Weimar, Dessau, Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937, Schauberg 1968; Preiß, Achim – Winkler, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Weimarer Konzepte. Die Kunst- und Bauhochschule 1860–1995, Weimar 1996.

<sup>24</sup> Itten, Johannes: Gestaltungs- und Formlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später, Ravensburg 1975.

Obsáhlý výbor z textů Johannea Ittena vydal Willy Rotzler.<sup>25</sup> Paměti studentů obsahují publikace vydané Rolfem Bothem, Frankem Whitfordem, dvojicí Jeannine Fiedlerovou a Peterem Feierabendem a Wulfem Herzogenrathem.<sup>26</sup> O poznání snadnější se ukázal být rozbor pedagogiky László Moholy-Nagye. K dispozici je i jeho do češtiny přeložená teoretická studie *Od materiálu k architektuře*. Pedagogické působení Moholy-Nagye dále popisují pomocí primárních i sekundárních pramenů uvedené k pedagogice Johannea Ittena, které pojednávají o Vorkusu jako takovém, a tedy i o pedagogice Moholy-Nagye. Ženskou otázku na Bauhausu shrnuje v esejistické monografii anglosaského typu k postavení žen v umění na počátku 20. století Martina Pachmanová.<sup>27</sup>

Pro pedagogiku Marie Montessoriové čerpám z knih *Tajuplné dětství* a *Objevování dítěte*.<sup>28</sup> Ze sekundární literatury z výše uvedených prací Röhrse, trojice Klaßen – Skiera – Wächter a také ze studie k alternativním školám od dvojice Michael Behr – Werner Jeske.<sup>29</sup> Z českých zdrojů využívám příručku Karla Rýdla<sup>30</sup>, která přináší základní seznámení s principy pedagogiky Marie Montessoriové. Na Institutu mezinárodních studií UK se tématem zabývala Zuzana Martášková.<sup>31</sup> Pedagogický a náboženský systém Rudolfa Steinera popisují zejména z českých překladů jeho prací. Jejich kvalita, zejména těch vydaných nakladatelstvím Baltazar, však není zcela uspokojivá a může být i ovlivněna poněkud jednostranným pohledem nakladatele na osobnost Rudolfa Steinera, což je třeba brát na vědomí. Klíčovým pedagogickým textem Steinera je *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*<sup>32</sup> – jasně strukturovaný spis, v kterém Steiner vyložil své pojetí výchovy. Duchovní nauka antroposofie je vyložena ve vícero spisech. V této práci

<sup>25</sup> Rotzler, Willy: Johannes Itten. Werke und Schriften, Zürich 1978.

<sup>26</sup> Bothe, Rolf (Hrsg.): Das frühe Bauhaus und Johannes Itten, Hatje – Ostfildern-Ruit bei Stuttgart 1994; Whitford, Frank (Hrsg.): Das Bauhaus. Selbstzeugnisse von Meistern und Studenten, Stuttgart 1993; Fiedler, Jeannine – Feierabend, Peter (Hrsg.): Bauhaus, Köln 1999 a Herzogenrath, Wulf (Hrsg.): 50 Jahre Bauhaus, Stuttgart 1968.

<sup>27</sup> Pachmanová, Martina: Neznámá území českého moderního umění: Pod lupou genderu, Praha 2004.

<sup>28</sup> Montessori, Maria: Tajuplné dětství, Praha 1998; Montessori, Maria: Objevování dítěte, Praha, 2001.

<sup>29</sup> Behr, Michael – Jeske, Werner (Hrsg.): Schul-Alternativen – Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982.

<sup>30</sup> Rýdl, Karel: Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori, Praha 1999.

<sup>31</sup> Martášková, Zuzana: Na cestě k pluralitě vzdělávací nabídky. Kořeny vzniku a aktuální situace alternativního školství ve Švýcarsku, Praha 2005 (dipl. pr. FSV UK).

<sup>32</sup> Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Praha 1993.

vycházím z textu *Antroposofie*<sup>33</sup>, z originálních německých textů pracuji s přednáškovým cyklem *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, který je přepisem Steinerových přednášek pro budoucí učitele Waldorfské školy z léta roku 1919<sup>34</sup>. Ze sekundární literatury se opírám o vynikající životopisnou studii Rudolfa Steinera od Christopha Lindenberga<sup>35</sup>, standardní příručku k waldorfskému školství Franse Carlgrena<sup>36</sup> a o antroposofii se zabývající studií Ivana O. Štampacha.<sup>37</sup> Stručný popis základních principů waldorfských škol je k dohledání v příručce Ernsta Kranicha, která byla nedávno přeložena i do češtiny.<sup>38</sup> V kapitole o pracovních školách vycházím ze základní práce Georga Kerschensteinera *Begriff der Arbeitsschule*<sup>39</sup> a z výboru jeho pedagogických textů *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*<sup>40</sup>. Ze sekundárních zdrojů opětovně používám publikaci H. Röhrse. Dále pracuji s publikacemi Eike-Volmara Kötteritze a Dietera Portnera.<sup>41</sup>

## 2. Německé císařství v období přelomu století (1890–1914)

V roce 1871 dokončil pruský kancléř Otto von Bismarck sjednocení Německa pomocí úspěšných válek proti Dánsku, Rakousku a Francii. I přes konstituční charakter nového státu upřednostnil konzervativní a autoritativní vedení státu. Jeho vláda se opírala o feudální elity, zejména o šlechtu a s ní propojenou armádu. Hlavními rysy jeho politiky byl boj proti katolické církvi a politickému katolicismu (*Kulturkampf*), od konce 70. let pak tažení proti sociální demokracii. Bismarck vytvořil státní sociální zákonodárství a vedl vyváženou neexpanzivní zahraniční politiku.

---

<sup>33</sup> Steiner, Rudolf: *Antroposofie*, Svatý Kopeček u Olomouce 1999.

<sup>34</sup> Steiner, Rudolf: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach 1975.

<sup>35</sup> Lindenberg, Christoph: *Rudolf Steiner. Eine Biographie. Band II. 1915–1925*, Stuttgart 1997.

<sup>36</sup> Carlgren, Frans: *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*, Praha 1991.

<sup>37</sup> Štampach, Ivan O.: *Anthroposofie*, Praha 2000.

<sup>38</sup> Kranich, Ernst: *Die Freien Waldorfschulen*, Stuttgart 1990.

<sup>39</sup> Kerschensteiner, Georg: *Begriff der Arbeitsschule*, München – Düsseldorf 1965.

<sup>40</sup> Kerschensteiner, Georg: *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. II.*, Paderborn 1982.

<sup>41</sup> Kötteritz, Eike-Volkmar: *Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart*, Sozialwissenschaftliches Forum, Köln 1981; Portner, Dieter: *Der Pflichtbegriff in der Pädagogik Georg Kerschensteiners und Eduard Sprangers*, München 1974.

Nový kurz nastal v roce 1888 s úmrtím císaře Viléma I. a nástupem Viléma II. Bismarck byl propuštěn a v nové vládě převládl nacionalismus, militarismus a imperiální politika, která vyústila v rozpoutání první světové války. Současně však probíhal mohutný ekonomický růst. Německo definitivně prošlo industrializací a proniklo mezi světovou hospodářskou elitu. Vilém II. však navázal na antidemokratickou a antiliberální Bismarckovu linii, takže při modernizaci ekonomické nedopustil modernizaci politickou a sociální. Epochu německého císařství smetla listopadová revoluce roku 1918.<sup>42</sup>

## 2.1 Industrializace a urbanizace

Proces zániku agrární a vzniku industriální společnosti postupoval do Německa ze západní Evropy a plně se začal rozvíjet od poloviny 19. století. Přinesl zásadní proměnu života po všech stránkách. Primární sektor zemědělské výroby nebyl schopen vstřebat stálý demografický přírůstek a nutně nastal masový přesun pracovních sil z venkova do rostoucích měst. Pokud v 50. letech 19. století pracovala drtivá většina obyvatel v zemědělství, tak v roce 1900 to byla jen necelá polovina. Industrializace se všemi souvisejícími jevy akcelerovala od počátku 90. let po celé Evropě, v Německu ovšem nejintenzivněji. Nesla s sebou všeobecný hospodářský růst (viz tabulka č. 1) stejně jako postupnou proměnu sociálních a mentálních stereotypů.

Vzhledem k opožděné reakci na nové životní podmínky docházelo k výraznému stoupání počtu obyvatel. Mezi léty 1890–1913 došlo v Německu k přírůstku 18 miliónů, ze 49 (1890) na 67 (1913). Trend se stabilizoval a našel novou rovnováhu až počátkem 20. století.

Objevy vědy a techniky proměnily dosavadní životní zkušenost. Vzdálenosti se zkracovaly díky rozvinuté železniční síti, informační tok zrychlil telegraf, telefon či tiskárenství, pracovní den prodloužila elektrifikace. Tahounem úspěšné německé ekonomiky se staly progresivní sektory chemického a elektrotechnického průmyslu, později letectví a automobilismus. Tyto navázaly na již rozvinuté hutnictví, metalurgii, strojírenství či stavebnictví. Nové vynálezy a jejich inovace nacházely rychlé uplatnění. Věda a průmysl se doplňovaly. Sílil i terciér, kterému dominovala doprava, bankovníctví a pojišťovnictví. Zemědělská a řemeslná výroba sice přetrvala, nebyla však již dominantní.

---

<sup>42</sup> K obecným dějinám Německého císařství 1871–1918 viz Wehler 1988. Srov. Müller, Hans: Dějiny Německa, Praha 1995, s. 162–229 nebo Fesser 2000.

**Tabulka č. 1: Růst industriální výroby některých evropských států 1845–1913**  
 Procentuální údaje jsou vztaženy k období 1905–13 = 100 %

	Německo	Rakousko	Francie	Británie	Itálie	Rusko
1845–1854	11,7 %	–	33,7 %	27,5 %	–	–
1855–1864	15 %	–	42,6 %	36,6 %	34,6 %	9,7 %
1865–1874	24,2 %	–	49,8 %	49,2 %	42,9 %	13,5 %
1875–1884	33,0 %	39,1 %	58,6 %	60,6 %	50,2 %	22,9 %
1885–1894	45,3 %	52,5 %	68,2 %	70,5 %	54,6 %	38,7 %
1895–1904	68,9 %	74,4 %	82,7 %	85,2 %	64,8 %	72,7 %
1905–1813	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

*Zdroj:* Steitz, Walter (Hrsg.): *Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte von der Reichsgründung bis zum ersten Weltkrieg*, Darmstadt 1985, s. 487.

Industrializaci doprovázela vysoká sociální diferenciacce, která vedla ke vzniku silné a segregované dělnické třídy. Pracovní doba byla dlouhá, postupně se však zkracovala. Práce v továrnách byla náročná, s vysokou mírou úrazovosti a stálým nebezpečím pádu do pasti chudoby při ztrátě zaměstnání. Celková životní úroveň a reálné mzdy však postupně rostly. Regionální ekonomická struktura bývá zjednodušeně popsána v modelu spíše průmyslového západu a severu proti spíše agrárnímu východu a jihu.<sup>43</sup>

Růst měst – urbanizace – byl do značné míry podmíněn industrializací. Průmyslová výroba si vyžadovala stále novou pracovní sílu, z průmyslových center se staly statisícové aglomerace (viz tabulka č. 2) se svébytnou sociální strukturou a životním stylem.

<sup>43</sup> Ullman 1995, s. 95–117. Srov. Wehler 1988, s. 24–30, Nipperdey 1994, s. 226–240, Fesser 2000, s. 13–15.

**Tabulka č. 2: Růst vybraných německých měst v období 1875–1910**

	Počet obyvatel v roce 1875	Počet obyvatel v roce 1890	Počet obyvatel v roce 1910	Nárůst obyvatel 1875–1910 v %
Berlín	966 859	1 587 794	2 071 257	114,2
Charlottenburg	25 847	76 859	305 978	1083,8
Drážďany	197 295	276 522	548 308	177,9
Düsseldorf	80 695	144 642	358 728	344,5
Duisburg	37 380	59 285	229 438	513,8
Essen/Ruhr	54 790	78 706	294 653	437,8
Frankfurt/M.	103 136	179 985	414 576	302
Hamburk	264 675	323 923	931 035	251,8
Kolín/R.	135 371	281 681	516 527	281,6
Královec	122 636	161 666	245 994	100,6
Lipsko	127 387	295 025	589 850	363
Mnichov	193 024	349 024	596 467	209
Norimberk	91 018	142 590	333 142	266
Stuttgart	107 273	139 817	286 218	166,8
Počet měst nad 10 000 obyvatel	271	394	576	112,5

*Zdroj:* Steitz, Walter (Hrsg.): Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte von der Reichsgründung bis zum ersten Weltkrieg, Darmstadt 1985, str. 484.

V městech nad 100 000 obyvatel žilo více než 20 % všech obyvatel (v roce 1871 pouze 5 %). Tento proces předpokládal vysokou sociální mobilitu. Dřívější regionální migraci nahradilo od 90. let 19. století tzv. *Fernwanderung* (na velké vzdálenosti) pohybující se zejména z východního a západního Pruska (Poznaňska, Slezka) do Berlína a dále na západ do Porúří a Porýní. Migrační pohyb závisel na konjunkturálních vlnách a poměrech pracovního trhu. Mnozí fluktuanti měnili vícekrát místo pobytu i pracovního zařazení. Vnitřní pohyb se stal masovým jevem a částečně se stabilizoval až po roce 1910. Samostatným fenoménem byla emigrace do USA. Široká mobilita neznamenal pouze pohyb fyzický, ale i pohyb a výměnu hodnot, norem, životních stylů atd. Urbanizace a industrializace umožnily vznik moderní městské společnosti. Města 90. a předválečných let se stala všestrannou laboratoří modernity.<sup>44</sup>

Průvodním jevem urbanizace bylo dočasné zhoršení kvality života nižších společenských vrstev. Státem vedená bytová politika neexistovala. Města nebyla připravena na migrační nápor. Nedisponovala odpovídající kanalizací, elektrifikací, vytápěním, stavebními a hygienickými normami. Důsledkem takového stavu byla napjatá sociální situace, kterou charakterizovaly přeplněné, nekvalitní a předražené byty. V některých oblastech vznikly slumy. Průměrný dělnický byt zahrnoval jeden vytápěný pokoj s pěti až šesti obyvateli. Takový stav byl hygienicky a zdravotně zcela nevyhovující a napomáhal šíření infekčních chorob. Problematický byl rovněž morálně a výchovně – vykazoval společensky závadné jevy jako otevřenou sexualitu před dětmi, bující alkoholismus, prostituci a zločinnost.

S hospodářským růstem a stoupáním mezd postupně klesala tíže nájemného. Města získala lepší infrastrukturu a kulturní zázemí v podobě parků, hřišť, kin, kabaretů či divadel. V některých oblastech se rozvinula aktivní komunální politika. Pomocí hypoték se podporovaly stavby bytů, výjimečně i rodinných domků. Některé velké průmyslové koncerny zahájily výstavbu sídlišť pro své zaměstnance.

Obecným jevem moderních velkoměst byla vysoká sociální diferenciace, která odpovídala hierarchickému třídně-stavovskému rozdělení společnosti. Čtvrti středostavovské a městské honorace byly od dělnických zcela odděleny. V městech existovalo několik paralelních subkultur s od-

---

<sup>44</sup> Krabbe 1989, s. 68–90. Srov. Ullmann 1995, s. 105–117; Nipperdey 1994, s. 812–835.

lišnou životní zkušeností a vnímáním světa v oblasti hodnot, politiky i kultury.<sup>45</sup>

## 2.2 Sekularizace

Dalším průvodním jevem sledované doby byla sekularizace, která se projevovала nejen oslabováním individuální vazby na církev, ale i pozvolnou ztrátou víry v křesťanství jako takové. Žádná ze dvou německých konfesí – protestantů a katolíků – neuměla dostatečně zareagovat a vysvětlit hluboké změny života, které přinesla moderní doba. Napětí existovalo zejména mezi katolicismem na straně jedné a racionalismem a vědou na straně druhé. Proces sekularizace se nejintenzivněji rozvinul v průmyslových velkoměstech. Klasickým příkladem „odpadlíka“ byl dělník, který opustil své původní (venkovské) bydliště s jeho tradiční sociální strukturou a ocitl s v průmyslovém městě. Sekularizace však směřovala napříč celou společností a neomezovala se pouze na dělnictvo. Výrazně pronikla do prostředí akademického měšťanstva (*Bildungsbürgertum*), ale i do dalších tříd. Církev nebyla schopná konkurovat široké velkoměstské nabídce trávení volného času a ztratila na přitažlivosti. Zároveň získala mocné ideové soupeře – vědu, marxismus, nacionalismus či sociální darwinismus, kteří představovali tzv. „náhradní náboženství“ (*Ersatzreligion*) – fenomén, kterému se věnuji v podkapitolách 4.2 a 5.1.<sup>46</sup>

Zatímco protestanté byli vnímáni jako konfese provázaná s elitami – císařem, velkoburžoazií a aristokracií – katolická církev zůstala mimo státní struktury a udržela si radikální antimoderní postoje. V rámci monarchie byla tvrdě potlačována a vnímána jako latentní nebezpečí s možnými vazbami na nepřátelskou Francii. Pod dohledem papeže Pia IX. (1846–1878) vznikla ortodoxie *Syllabus Errorum*, útočící na vědu, liberalismus i socialismus. První vatikánský koncil (1869–1870) vyhlásil dogma o neomylnosti papeže a o neposkrvněném početí Panny Marie. Katolicismus se uzavřel všem projevům nové doby. Uchoval si tradiční rituály, rytmus svátostí, velkolepost, hlubokou symboliku a důvěru ve feudálně-stavovské společenské uspořádání. Přesto nebo snad právě proto si katolíci zejména na jihu a východě Německa udrželi své pozice a sekularizační proces je nezasáhl tak silně jako evangelíky.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Krabbe 1989, s. 90–94. Srov. Ullmann 1995, s. 105–117; Wehler 1995, s. 843–847; Fesser 2000, s. 18–24.

<sup>46</sup> Wehler 1988, s. 120–122. Srov. Ullmann 1995, s. 192–195; Nipperdey 1994, s. 507–528; Fesser 2000, s. 42–45.

<sup>47</sup> Wehler 1988, s. 118–122. Srov. Ullmann 1995, s. 192–197; Nipperdey 1994, s. 507–528; Fesser 2000, s. 42–45; Müller 1995, s. 186–188.

### 2.3 Třídně-stavovská hierarchie společnosti

Vnitřní rozporuplnost doby je nejzřetelněji vidět na přísné sociální stratifikaci. V císařském Německu existovala dvoukolejná hierarchie – kapitalistická a feudální. Jednotlivé společenské vrstvy byly navzájem odděleny, vykazovaly vysokou míru sebereprodukce (sňatkový trh byl minimálně přístupný), vlastní životní styl, hodnoty a normy. Vertikální sociální mobilita byla mizivá. Elity systém záměrně konzervovaly a usilovaly o jeho udržení. Zatímco na pracovním trhu vládly kapitalistické zákony s požadavkem výkonu, císařský dvůr, vláda, armáda a byrokracie – tedy oblast vyšší státní správy – fungovala na základě feudálních norem (původu). Na venkově, ale i ve městech, se obě linie – kapitalistická a feudální – doplňovaly a mísily. Ústřední překážkou vyšší sociální mobility byla nerovnost přístupu ke vzdělání, které bylo nižším vrstvám finančně nedostupné (viz podkapitola 3.2), a hluboce zažitá stavovská tradice. Narození do určité společenské vrstvy předurčovalo život – Německo bylo v zásadě kastovní společností. V oblastech na východ od Labe se smekalo před příslušníky šlechty a důstojnictvem. Převládala přizpůsobivost, která měla své opodstatnění v represivním charakteru státu. Sociální struktura odpovídala tvaru hrušky. Zatímco většina obyvatel (70–75 %) žila na hranici chudoby a vytvářela spodní společenské vrstvy, elita v podobě šlechty, průmyslníků, akademiků a vysokých státních úředníků netvořila více než 5 %. I přes pozvolný růst střední třídy měla sociální nerovnost spíše stoupající tendenci. Taková struktura vytvářela ve společnosti hluboce zakořeněné napětí, které se projevilo po prohrané 1. světové válce a přispělo k revolučnímu převratu v listopadu 1918.<sup>48</sup>

### 2.4 Nacionalismus a militarismus

Jedním z projevů nového kurzu Viléma II. byl posun zahraniční politiky směrem k nacionalismu a imperialismu. Vilém zpřetrhal Bismarckovo vyvážené předivo aliančních svazků. Zejména neprodloužil zajišťovací smlouvu s Ruskem. Nastoupil cestu kolonialismu s cílem dosáhnout statusu světové velmoci. Pro tento účel zahájil velkolepé budování národní válečné flotily, které však mířilo proti britským zájmům a přispělo k ztroskotání pokusů o vytvoření spojenectví.

Agresivní doktrína se do jisté míry opírala o po celé Evropě rozšířený sociální darwinismus vycházející z prací anglického biologa Charlese R. Dar-

---

<sup>48</sup> Wehler 1995, s. 843–847. Srov. Ullmann 1995, s. 108–115; Wehler 1988, s. 133–134, 227–239; Nipperdey 1994, s. 414–428.

wina (1809–1882).<sup>49</sup> Darwin vytvořil populární evoluční teorii, která spočívala v myšlence boje druhů o přežití a o sebeprosazení. Schopnost přizpůsobit se měla být předpokladem přežití. Nejlepším přizpůsobením se rozumělo vítězství nejsilnějšího. I samotný Darwin naznačil, že sociální poměry kapitalismu a expanze industriálních států na úkor „barbarů“ jsou projevem platnosti jeho teorie i pro svět lidí. Darwinovy teze čitelně popisovaly dobovou realitu a pro část – především elitních sociálních vrstev – se staly novou opěrnou a vysvětlující naukou, která převzala roli náboženství. Sociální darwinismus hlásal přirozenou nerovnost mezi lidmi a odmítal demokratizaci. Stal se oporou konzervativně-autoritativního myšlení, ekonomického liberalismu i militarismu.<sup>50</sup>

Tehdejší nacionalismus neměl pouze vnější zahraničněpolitickou podobu, ale i podobu vnitřní. V německých podmínkách byli prototypem národního nepřítel sociální demokracie (SPD), Židé a polská (francouzská, dánská) menšina. Sociální demokracie a odbory měly rozleptávat národní pracovní sílu a představovat ohrožení německých národních zájmů. I přes skutečnost, že SPD byla od roku 1890 nejsilnější politickou stranou v zemi, ocitla se v hluboké izolaci bez podílu na správě země, vystavena neustálým atakům ze strany státu.<sup>51</sup> Německá sociální demokracie však nemohla zcela ignorovat dominující nacionalismus své doby. Částečně jej akceptovala a podpořila vstup Německa do 1. světové války.

V ještě horší situaci než socialisté se nacházeli Židé. Antisemitismus byl obecným doprovodným jevem moderního nacionalismu. Již před válkou byly vypracovány programy k vystěhování Židů z Německa či k jejich degradaci na občany druhého řádu. I přes zdrženlivost císaře k těmto extrémním návrhům Židé neměli přístup do důstojnického sboru, justice a vyšší státní správy. Opakovaně byly napadány jejich pozice v bankovníctví, médiích, kultuře a na univerzitách.

Naplno se projevil německý nacionalismus ve vztahu k početné polské menšině. V roce 1908 byl schválen germanizační zákon, který umožňoval

<sup>49</sup> Základním Darwinovým dílem byla studie *On the Origin of Species* (1859).

<sup>50</sup> Wehler 1995, s. 1081–1085. Srov. Winkler 2002, s. 317–323; Nipperdey 1994, s. 812–835; Müller 1995, s. 203–207; Fesser 2000, s. 48–55.

<sup>51</sup> Zejména po roce 1900 došlo k prvním pokusům o začlenění SPD do zemské správy (např. v Bádensku). Tento trend byl znatelný i na komunální úrovni. Na celonárodní rovině však s SPD nechtěl spolupracovat nikdo s výjimkou nepříliš početných levicových liberálů, kteří vytvořili samostatnou stranu až v roce 1910. Viz Wehler 1995, s. 1038–1050. Srov. Winkler 2002, s. 317–318.

vyvlastnění půdy držené v polských rukách. Polákům bylo zapovězeno vzdělání v rodném jazyce, polština byla zapovězena jako úřední jazyk, omezilo se jejich spolčovací právo.<sup>52</sup>

Doprovodným jevem nacionalismu byl rozšířený militarismus, který plynule navázal na starší pruské tradice. Říšská armáda byla elitním tělesem, které stálo na samotné špičce společenského žebříčku. Armáda byla oslavována za válečná vítězství z let 1866 a 1871, jí patřil vděk za vznik německého národního státu. Německý kancléř chodil v Říšském sněmu v uniformě a při stolování u císaře měla přednost vojenská hodnost před hodností politickou. Vojenské ctnosti a hodnoty měly být vodítkem pro chování celé společnosti. Zásady militarismu byly vtěleny do státního vzdělávacího konceptu včetně péče o fyzickou zdatnost.<sup>53</sup>

## 2.5 Povaha německé demokracie

Pokud se ptáme na kvalitu německé demokracie, musíme se v prvé řadě tázat, zda je vůbec v rámci německého císařství možné mluvit o demokratickém zřízení a parlamentarismu. Po vzniku jednotného Německa byl sice Říšský sněm obsazovaný na základě všeobecného, rovného a přímého volebního práva pro muže, císař jej však mohl rozpustit. Sám jmenoval a odvolával kancléře a vládu. Volební právo neovlivňovalo výkon moci a proces demokratizace vykazoval spíše regresivní než progresivní trend.<sup>54</sup> Volební systém úmyslně znevýhodňoval sociální demokracii. Většina politických stran odmítala posílení parlamentu – zejména konzervativní strany, katolické Centrum i převažující část národních liberálů. Mimo SPD se pro demokratizaci vyslovovali pouze levicoví liberálové sdružení od roku 1910 v Pokrokové straně (*Fortschrittliche Volkspartei*).

Politické poměry zrcadlily stav společnosti. Třídní, sociální, ale i konfesijní rozdíly jednotlivých sociálních tříd, a tedy i politických stran, byly tak zásadní, že tyto nemohly spolupracovat, v mnohých případech dokonce ani

<sup>52</sup> Například militantně-nacionalistický a antisocialistický Německý válečný svaz (*Deutsche Kriegsband*) měl 1,7 miliónu členů. Velmi početné byly také antisemitsky zaměřené spolky Svaz rolníků (*Bund der Landwirte*) či Všeněmecký spolek (*Alldeutscher Verband*). Viz Wehler 1995, s. 1080. Srov. Winkler 2002, s. 320. Lit. k odstavci: Winkler 2002, s. 317–323. Srov. Wehler 1995, s. 1067–1080; Nipperdey 1994, s. 812–835; Fesser 2000, s. 48–55.

<sup>53</sup> Wehler 1988, s. 158–159, 227–239. Srov. Nipperdey 1994, s. 812–835; Fesser 2000, s. 48–55.

<sup>54</sup> Například Sasko zavedlo v roce 1896 nový tříkuriový volební systém, který neodpovídal zásadě rovného volebního práva. Volební právo bylo upíráno migrantům za prací a v mnohých oblastech bylo vázané na délku pobytu v místě bydliště. Viz Wehler 1988, s. 231. Srov. Krabbe 1989, s. 73.

komunikovat. Koaliční potenciál – nutný předpoklad fungujícího parlamentarismu – byl tak fatálně omezen. Klíčový vliv na vládu získávala nepolitická zájmová uskupení. Politický systém nabyl podobu autoritativního korporativismu. Nejsilnější SPD sice měla širokou členskou základnu (s členy socialistických odborů 2,6 miliónu), nebyla však schopná oslovit středové voliče a zůstávala izolovanou stranou proletariátu. V jeho rámci měla až sakrální povahu. Provázela své příslušníky pracovním, civilním i politickým životem od kolébky až po kremaci. Pokud byl sociální darwinismus náboženskou náhražkou části společenských elit, socialismus a marxismus vykonával tuto funkci v dělnickém prostředí. Demokracie německého císařství byla celkově slabá, potlačovaná a především většinově nechtěná.<sup>55</sup>

## 2.6 Reformní a emancipační hnutí

Sociální, hospodářská i politická akcelerace 90. let narazila v období okolo roku 1900 na poměrně silnou vlnu kritiky. Mladí lidé, část intelektuálně-uměleckých elit, ale i společnost jako taková byli zaskočeni hloubkou prožívaných změn. Synonymem doby se stal pocit nejistoty, dezorientace i strach z budoucnosti. Aktuální se stala otázka, zda modernizace učinila lidstvo šťastnějším nebo naopak. Evropu prostoupila atmosféra civilizační krize, která vedla ke vzniku široké palety revolučních, reformních či pouze kritizujících nauk a hnutí.

Nejviditelněji se projevila v umění výtvarném, slovesném i v hudbě. Období secese druhé poloviny 90. let zahájilo trend odmítání a kritiky, který plně vyvrcholil v expresionismu počátku 20. století.

Proces sekularizace vyvolal nejen vznik zde již zmíněných náhradních náboženství, ale také průnik neevropské spirituality z Východu. Vznikly tak rozličné náboženské spolky, lóže i sekty, v kterých se eklekticky mísily vlivy křesťanské, buddhistické, pohanské a další.<sup>56</sup> Jiní kritici odmítali modernizaci spíše z konzervativních pozic a požadovali návrat původního přirozeného rytmu venkovského života a práce (např. Hnutí domova – *Heimatsbewegung*). Otevřelo se i téma ochrany životního prostředí. Vzniklo protoekologické hnutí. Hnutí za reformu životního stylu (*Lebensreformbewegung*) zase napa-

<sup>55</sup> Wehler 1995, s. 1038–1050. Srov. Wehler 1988, s. 227–239; Weber, Max. In: Ritter, Gerhard A. (Hrsg.): *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1914*, Göttingen 1992, s. 105–107; Fesser 2000, s. 7–13.

<sup>56</sup> Názorným příkladem byla theosofie, která vytvořila síť lóží po celé Evropě. Jednalo se o náboženské hnutí založené ruskou šlechtičnou Hannou Petrovovou Blavatskou v roce 1875. Jádrem učení byla nauka vycházející z tibetského buddhismu, hinduismu a novoplatónství. Viz např. Štampach 2000, s. 9–15.

dalo úpadek mravů a realitu velkoměstského života (alkoholismus, prostituce). Také nejmladší generace kriticky nahlížela na svou dobu a vytvořila si vlastní – často opozičně naladěné – struktury. Rozšířil se předchůdce skautského hnutí v podobě tzv. *Wandervogelbewegung*. Reformní hnutí spojovala kritika materialismu, individualismu a duchovní vyprázdňenosti stejně jako vnitřní protikladnost a absence alternativní vize budoucnosti.<sup>57</sup>

Odlišným reformně-emanipačním fenoménem bylo hnutí žen. Jeho kořeny sahaly do 60. let 19. století, kdy se uskutečnily první ženské kongresy, vznikly spolky a formulovaly se cíle hnutí. Ženy usilovaly zejména o otevřený přístup ke vzdělání, možnost samostatné výdělečné činnosti, později o získání volebního práva. Politicky našel feminismus jen omezené zastání. Jeho stoupencem byl předseda SPD August Bebel, který k danému tématu napsal čtenou a opakovaně vydávanou knihu *Žena a socialismus (Die Frau und der Sozialismus, 1875)*. V rámci Erfurtského programu SPD z roku 1891 prosadil požadavek na volební právo žen. V jiných stranách ženy ohlas nenalezly.

Ženské hnutí bylo roztržité. Ženské spolky buržoazní nenacházely společnou řeč se spolky žen socialistických. Přesto však slavily ženy dílčí úspěchy. Jako pohlaví pozvolna vstupovaly na pracovní trh a v roce 1902 získaly přístup na univerzity v Bádensku, v roce 1908 v Prusku.<sup>58</sup> Reformou společného zákona z téhož roku směly vstupovat do politických stran. Tématika žen a jejich svébytnosti pronikla do veřejného diskurzu – intenzivně pak do umění, ať v literatuře nebo v moderních výtvarných slozích.

Německé ženské hnutí bylo v mezinárodním kontextu slabé, doplácelo na konzervatismus vilémovského Německa a na vlastní nejednotnost. Nebylo náhodou, že nejpočetnějším spolkem sdružujícím ženy byl programově antifeministický a nacionálně-konzervativní Domovský spolek žen (*Vaterländischer Frauenverein*), který podporoval tradiční úlohu žen a dělbu rolí jednotlivých pohlaví. Početně převyšoval i zastřešující ženské uskupení Svaz ženských spolků (*Bund deutscher Frauenvereine*).<sup>59</sup>

<sup>57</sup> Ullmann 1995, s. 195–203. Srov. Wehler 1995, s. 1086–1090; Nipperdey 1994, s. 112–125, 692–733; Fesser 2000, s. 45–48.

<sup>58</sup> Do té doby jezdily německé ženy na univerzitu v Curychu, která jim byla přístupná. V mezinárodním kontextu patřilo Německo v postojích k vzdělání žen k opožděným zemím. V USA mohly ženy studovat od roku 1853, ve Francii od 1863, v Skandinávii od 1870 a v Holandsku od 1878. Viz Wehler 1995, s. 1093.

<sup>59</sup> Wehler 1995, s. 1090–1097. Srov. Nipperdey 1994, s. 53–73; Fesser 2000, s. 47–48.

### 3. Soustava německého školství (1808–1914) a pedagogika J. F. Herbart

Pokud se zabýváme německým školstvím 19. století a jeho ideovou základnou, je třeba se alespoň krátce navrátit do období konce 18. a počátku 19. století. Zde leží nejen kořeny státem financované a také kontrolované školy, ale i působení mnoha myslitelů i umělců, jejichž pojetí výchovy působilo na pozdější podobu německého školství. Vliv osvícenství (Leibnitz, Wolff, Herder, Kant), preromantismu (Goethe, Schiller) a výrazně německého idealismu (Humboldt, Hegel, Fichte, Schelling) je nevyvratitelný a v každé literatuře na dané téma připomínaný. Hlavními německými teoretiky výchovy v 19. století, kteří čerpali z výše uvedených zdrojů, byla trojice J. H. Pestalozzi (1764–1827), J. F. Herbart (1776–1841) a F. W. Fröbel (1782–1852). V této části se budu zabývat systémem Herbartovým, který měl klíčový vliv na reálnou podobu německého školství v sledovaném období. Příspěvky zbylých jsou stručně přiblíženy v kapitole 4.1.<sup>60</sup>

#### 3.1 Náčrt soustavy německého školství v 19. století

Jak bylo uvedeno, německé školství 19. století vzniklo kvasem a střetáváním se racionálních (osvícenských) tradic s nastupujícím idealismem, který se rozvíjel zejména v rámci neohumanismu a romantismu, v německém prostředí nejvýznamněji zastoupeným hnutím *Sturm und Drang*. Vůdčí idea neohumanistického hnutí – antický vzor dokonalé lidské bytosti – se v pruském (ale i bavorském, bádenském a dalším) školství prosadila nejsilněji.

Jejím tvůrcem a propagátorem byl Wilhelm von Humboldt (1767–1835), který vedl v letech 1809–1819 kabinet vyučování na pruském ministerstvu vnitra. Prosadil zde zásadní reformy školské soustavy. Vzdělání nemělo být vázané na osvojení potřebných znalostí k výkonu budoucí profese, nýbrž mělo být nepraktické a zaměřené na celkový rozvoj člověka – mělo formovat osobnost. Vzdělání také – nově a revolučně – mělo být přístupné každému člověku bez ohledu na jeho původ. Mělo být zřizováno a garantováno státem. Humboldt navrhl systém základního, středního (gymnaziálního) a univerzitního školství, kdy každý stupeň měl usilovat o stejný

<sup>60</sup> Štverák, Vladimír: Dějiny pedagogiky II, Praha 1991, s. 23–24, 40–41, 46–48. Srov. Kádner, Otakar: Dějiny pedagogiky. Díl III. (sv. 1.), Praha 1923, s. 39–43, 224–227, 258–261; Hofmann, Franz – Kyrášek, Jiří: J. F. Herbart a jeho pedagogika. Praha 1977, s. 12–19, 40–42; Störig, Hans Joachim: Malé dějiny filozofie, Praha 1993, s. 320–324, 391.

ideál, byť v odlišné hloubce. Cesta k ideálu měla vést přes návrat do antického světa, kde měl být uskutečněn.

V idealizaci antiky tkvěl zájem o latinu, řečtinu<sup>61</sup> a antické umění, s kterým se setkáváme na školách všech stupňů po celé 19. století i později. Na základě impulsů vzešlých z Humboldtova a Süvernova kabinetu vznikly nové zákonné normy, které upravovaly chod školství. Jednalo se zejména o Pruský edikt z 12. července 1810 (*Preussisches Edikt vom 12. Juli 1810 – Lebramtsprüfung*) a Pruský edikt z 25. června 1812 (*Preussisches Edikt vom 25. Juni 1812 – Abiturientenprüfung*). Tyto normy zavedly systém státních zkoušek, které byly předpokladem k práci ve státní správě, zejména maturitní zkoušku. Současně vznikl výukový plán pro pruská gymnázia (viz tabulka č. 3), který dokládá hluboký vliv Humboldtův na pruské školství.<sup>62</sup>

Humboldtův idealismus ovšem neměl příliš dlouhého trvání. Z jeho návrhů zůstala zachována pouze forma (schéma obecná škola – gymnázium – univerzita), cíl výchovy se proměnil. Zejména obecné školství se stalo ústavem, který vynucoval loajálnost k státu, vedl k přijetí sociálního rozvrstvení společnosti a usiloval o církevní indoktrinaci. Děti vyšších vrstev obecnou školu nenavštěvovaly, takže se stala ústavem chudiny. Právní rámec takového vývoje, který ovšem začal již paralelně s Humboldtovým působením, představovaly tři normy z října roku 1854, které jsou známy jako tzv. Stiehlova nařízení (*Stiehlsche Regulative*)<sup>63</sup>, vypracovaná Ferdinandem Stiehlem, vedoucím kabinetu obecného školství při pruském ministerstvu vyučování.

Obecná škola měla zprostředkovat pouze omezený počet pro život nezbytně potřebných znalostí (trivium)<sup>64</sup> a učitel měl pouze plnit minis-

<sup>61</sup> Tvůrce reformy Wilhelm Humboldt považoval řeč za „královskou cestu“ k duchu antiky. Byl otcem zavedení výuky latiny na klasických gymnáziích. V tomto ohledu našel vlivného stoupence v Hegelovi. Viz Reble 1975, s. 11–14 (dok. č. 1: W. v. Humboldt: Der Königsberger Schulplan, 1809).

<sup>62</sup> Hamann 1986, s. 81–101. Srov. 108–117; Reble 1975, s. 7–15, 51–61 (dok. č. 1, 5–7); Michael – Schepp 1973, s. 200–214 (dok. č. 15–17).

<sup>63</sup> Přesný název zákona zněl: Regulative über die Errichtung des Evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts. Viz Michael – Schepp 1973, s. 314–317 (dok. č. 33: Regulativ betreffend den Unterricht in den preußischen Volksschulen, 1854).

<sup>64</sup> Výuka rezignovala na Humboldtův cíl – výchovu komplexní osobnosti. Výuka se omezila na náboženství, čtení, psaní, počty a zpěv (v kostele). Jakékoliv širší vzdělání považoval Stiehl za škodlivé. K humanistické vizi poznamenal: „*Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.*“ (Překlad M.V.: „*Empiricky se ukázala myšlenka obecného vzdělání pomocí rozvoje duševních schopností na abstraktním základě jako neúčinná až škodlivá.*“) Viz Michael – Schepp 1973, s. 314–317 (dok. č. 33), zde s. 315.

**Tabulka č. 3: Osnova pruského gymnázia z roku 1816**

Ročník / Předměty	Sexta	Kvinta	Kvarta	Tercie	Sekunda	Prima	Suma (10 let)
Latina	6	6	8	8	8	8	76
Řečtina	–	–	–	5	7	7	45
Němčina	6	6	6	4	4	4	46
Matematika	6	6	6	6	6	6	60
Přírodní vědy	2	2	2	2	2	2	20
Dějepis/Zeměpis	3 (dohrom.)	3 (dohrom.)	–	3 (dohrom.)	3 (dohrom.)	3 (dohrom.)	30 (dohrom.)
Náboženství	2	2	2	2	2	2	20
Kreslení	3	3	2	2	–	–	12
Krasopis	4	4	–	–	–	–	8
Hebrejšтина (pro budoucí kněze)	–	–	–	–	(2)	(2)	(4)
Celkem	32	32	29	32	32 (34)	32 (34)	317 (+4)

*Zdroj:* Reble, Albert (Hrsg.): *Zur Geschichte der Höheren Schule*. Bd. II. Dokument n. 8, Bad Heilbrunn 1975, s. 68.

terstvem vypracované učební plány. Výuku konzultoval a doplňoval kněz. Humanistické výchovné schéma nahradila pedagogika na základě systému J. F. Herbart a jeho následovníků (viz kapitoly 3.3 a 3.4), jejichž vliv se stal určující.<sup>65</sup> Konzervativní reakce se netýkala pouze Pruska, ale rozšířila se prakticky do všech německých států. Bavorská monarchie Stiehlovu normu v roce 1857 přímo přejala v rámci tzv. Bavorského vydání Stiehlových nařízení (*Bayuwarische Ausgabe der Stiehl'schen Regulative*).

<sup>65</sup> Přímý odkaz na Herbartu nebyl součástí Stiehlovy normy. Všeobecné rozšíření jeho pedagogiky je však v literatuře hojně doloženo. Viz Hamann 1986, s. 108 a 109. Srov. Nipperdey 1994, s. 543–545; Hofmann – Kyráček 1977, s. 40–41.

Vzniklý model fungoval i po sjednocení Německa. I když oblast školství zůstala v pravomoci jednotlivých zemí, pruský vliv byl silný a vývoj tamní školské politiky většinou předznamenával vývoj ve zbylých zemích.<sup>66</sup> Dynamika doby si však vyžadovala nové impulsy. Stiehlovu reformu, jejíž vliv se v základním školství udržel až do počátku 20. století, nahradily v roce 1872 Všeobecné směrnice pro obecné a střední školy v Prusku (*Allgemeine Bestimmungen für Volks- und Mittelschulen in Preußen*), vypracované liberálem Albertem Falkem. Falk se pokusil přizpůsobit obecnou školu industrializující se společnosti. Zavedl nové předměty (dějepis, zeměpis, přírodopis, tělesná výchova) a pokusil se zrušit církevní dohled. Umožnil také vznik víceřídých obecných škol. V 70. a 80. letech se však stala povaha a náplň obecné školy předmětem neustálých politických šarvátek mezi liberály a konzervativci – zejména ve věci církevního dozoru a financování.<sup>67</sup>

Další proměnou prošla škola s nástupem císaře Viléma II. Nový císař si vzal rozvoj školské soustavy pod osobní dohled a již v roce svého nástupu pronesl řeč před odbornou konferencí k tématu reformy školství. Jasně ukázal, kam má nové německé školství směřovat:

*„Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.“<sup>68</sup>*

Školský systém měl vést boj proti komunismu, vychovávat k nacionálnímu uvědomění, vliv církve měl být obnoven. Císař se navrátil k Stiehlově konzervativnímu pojetí a obrátil jej směrem k nacionalismu. Od 90. let 19. století se německé školství zpolitizovalo a stalo se jednou z vlajkových lodí nově pojatého německví. Akcent spočíval ve výuce nejnovějších německých dějin (porážka Francie, zisk Alsaska-Lotrinska, sjednocení v roce 1871) a úspěšného německého kulturně-hospodářského rozvoje konce 19. století. K tomu účelu byly také zavedeny nové nacionální čítanky a učebnice. V duchu reformy byly upraveny i semináře pro učitele.<sup>69</sup>

<sup>66</sup> Hamann 1986, s. 102–111. Srov. Michael – Schepp 1973, s. 314–317 (dok. č. 33); Dietrich – Scheibe 1965, s. 19–28 (dok. č. 5); Nipperdey 1994, s. 531–534.

<sup>67</sup> Hamann 1986, s. 111–112. Srov. Nipperdey 1994, s. 533–536; Michael – Schepp 1973, s. 395 (dok. č. 53); Dietrich – Scheibe 1965, s. 28–39 (dok. č. 7).

<sup>68</sup> „Již delší čas mě zaměstnávala myšlenka, využít jednotlivé stupně škol k obraně proti šíření socialistických a komunistických myšlenek.“ (Překlad M.V.), Erlaß Wilhelms II. Zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen durch die Schule und Ausführungsbestimmungen 1889. In: Michael – Schepp 1973, s. 409 (dok. č. 56).

<sup>69</sup> Michael – Schepp 1973, s. 408–413 (dok. č. 56). Srov. Nipperdey 1994, s. 535–536; Hamann 1986, s. 112–113; Reble 1975, s. 97–100 (dok. Č. II/3).

Pokud stručně shrneme vývoj německé školy od poloviny 19. století, docházíme k závěru, že v období přelomu století již neměla pranic společného s původní nehumanistickou ideou.<sup>70</sup> Stala se místem výchovy ke „správnému smýšlení“ a k akceptaci sociálního rozvrstvení. Byla místem dohledu vrchnostenského státu nad obyvatelstvem, což také dokládá v literatuře se objevující pojem „poddanská škola“ (Nipperdey, 1994). Fyzické tresty byly běžnou součástí výuky. Rodiče neměli žádný vliv na poměry ve škole. Poměry vládnoucí v obecných školách a gymnáziích se tak staly jednou z hlavních příčin vzniku reformního školství.

Srovnatelná, ale přece jen jiná situace panovala v oblasti středního školství. Osnovy klasického gymnázia, tak jak byly koncipovány Humboldtem a Süvernem, částečně přetrvaly tlak doby a příliš se nezměnily až do 20. století. Zůstávalo elitním – drtivě většině obyvatel finančně nedostupným – ústavem, který byl i nadále zaměřený na studium klasické filologie. Rychlý sociálně-industriální rozvoj v druhé polovině 19. století však směřoval k požadavku výchovy praktických expertů schopných rozvíjet technický pokrok doby. Takové odborníky klasické gymnázium neprodukovalo. Vlastnilo však monopol na maturitní zkoušku, která jako jediná opravňovala k vstupu na univerzitu. Minimálně od 60. let jsme tak svědky boje za emancipaci nově založených typů středních škol vůči privilegium klasického gymnázia.<sup>71</sup> To bylo ústavem memorování latinských textů a prostředkem dosažení a stvrzení elitního sociálního statusu, který otvíral dveře k dobře placeným postům v státní správě.

Poměry na gymnáziích se staly předmětem kritiky části intelektuálů (např. F. Nietzsche, H. Hesse, bratři Mannové, aj.). Nietzsche trefně pro-

<sup>70</sup> Text se zabývá vývojem pruského školství, které ve smyslu obecného směřování bylo vzorem i pro ostatní německé státy (byť školství spadalo pod zemské pravomoce). Přesto existovaly rozdíly na příklad v otázkách církevního dohledu a přístupu žen ke vzdělání. Viz Nipperdey 1994, s. 536–537. Srov. Hamann 1986, s. 97.

<sup>71</sup> V prostoru mezi obecnou školou a klasickým gymnáziem existovala široká nabídka odborných středních škol. Tyto byly po zavedení Humboldtových reformů odsunuty na vedlejší kolej. Zástupci řemesel, průmyslu a obchodu prosadili vznik zastřešujících středních škol pro nastupující průmyslově-obchodní vrstvy; tzv. Realschule I a Realschule II (zřízeny roku 1859). První, s povinnou výukou latiny, se roku 1882 transformovala v tzv. Realgymnasium, druhá v tzv. Oberrealschule (bez latiny). Absolventi těchto škol mohli pracovat v nižší státní správě (pošta, lesní správa) a od roku 1870 mohli studovat několik málo technických oborů na univerzitách. Tyto školy se staly základnou nově nastupujících středních a vyšších kapitalistických tříd. Boj o jejich zrovnoprávnění s klasickým gymnáziem byl jedním z leitmotivů německého veřejného diskurzu posledních třiceti let 19. století. Viz: Nipperdey 1994, s. 549–554. Srov. Hamann 1986, s. 114–118.

hlásil, že ztratilo „antickou hravost“. Nároky byly vysoké (maturitu získal každý čtvrtý zapsaný), míra sebevraždy mezi studenty nadprůměrná. Přetrvávala i realita fyzických trestů. Neudržitelnost poměrů vnímal dokonce i samotný císař, který vzpomínal na gymnaziální studia v Kasselu: „*Komme Ich nun auf die Beschäftigung unserer jungen Leute, so ist absolut notwendig, daß wir mit der Anzahl der Stunden heruntergehen. (...) für jeden einzelnen 5, 6 bis 7 Stunden auf die hässlichen Arbeiten (...) Rechnen Sie dazu die 6 Stunden Schule, 2 Stunden Essen, dann können Sie ausrechnen, was von dem Tag übrig geblieben ist.*“<sup>72</sup>

Také klasické gymnázium se s nástupem Viléma II. stalo více nacionální a politizující. Více prostoru získala němčina, soudobé německé politické a hospodářské dějiny a výchova proti socialismu. Z militárních důvodů se zavedl tělocvik a omezil se počet vyučovacích hodin. Jádrem výuky však zůstala klasická filologie s důrazem na latinu a antickou filozofii. V roce 1900 byl po letitých rozbrojích a diskusích zrušen jeho monopol na maturitní zkoušku. Reálné gymnázium a vyšší reálná škola byly zrovnoprávněny a jejich absolventi získali možnost studovat na vysokých školách.<sup>73</sup>

### 3.2 J. F. Herbart a jeho pedagogický systém

Oldenburgský rodák Johann Friedrich Herbart hluboce ovlivnil svým pedagogickým systémem (nejen) německé školství. Působil na univerzitě v Göttingenu, kde vydal své stěžejní dílo *Obecná pedagogika odvozená z účelu výchovy (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806)*. Vytvořil pedagogický systém opírající se zejména o etiku a psychologii. Mravnost a konání dobra považoval za ústřední cíl veškeré pedagogické činnosti:

„*Demnach ist, meiner Überzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.*“<sup>74</sup>

<sup>72</sup> „*Pokud nyní přejdu na zaměstnanost našich mladých lidí, je naprosto nutné, abychom snížili počet hodin. (...) na každého (případá – pozn. aut.) 5, 6 až 7 hodin odpudivých prací (...). Připočtete k tomu 6 hodin školy, 2 hodiny na jídlo a můžete si dopočítat, co ze dne zbylo.*“ (Překlad M.V.), Vilém II. In: Michael – Schepp 1973, s. 417 (dok. č. 57: Die Schulkonferenz von 1890, Eröffnungsansprache Wilhelms II.).

<sup>73</sup> Hamann 1986, s. 114–132. Srov. Nipperdey 1994, s. 547–561, Ritter – Kocka 1974, s. 330–332, 334–336 (dok. č. XI/5, 6, 8); Michael – Schepp 1973, s. 408–421 (dok. č. 56–58); Reble 1975, s. 100–110 (dok. č. II/4).

<sup>74</sup> „*A proto je, jak jsem přesvědčen, pojetí, které staví mravnost na nejvyšší úroveň, základním problémem na výchovu, byt ne jediným a všeobjímajícím.*“ (Překlad M.V.), Herbart 1806, s. 79 a 322.

Mravnost se mu pojila s vůlí. Měla sloužit dobru, k čemuž výchova jako celek směřovala. Herbart stanovil tzv. „patero“, které považoval za navždy zavazující pro celou společnost. Jeho prvním bodem byla idea „vnitřní svobody“, spočívající v souznění vůle a mravního kodexu. Následující bod vyžadoval konání dobra, třetí – idea blahovůle – souznění všech vůlí, čtvrtá řešila případné spory vůlí. Vůle žáka měla být poddajná a podřízená vůli vychovatele:

*„Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken.“<sup>75</sup>*

Poslední idea odplaty soudila. Odměna patřila poslušným, trest hříšným. Z patera nebylo úniku. Každý musel sloužit dobru a společnosti. Byť Herbart odmítal časté konání fyzických trestů a horoval pro přirozenou autoritu pedagoga, při nesprávném směřování žáka je připouštěl, zejména při prvním odklonu od mravního ideálu. Etika stanovila základní Herbartův teoretický cíl, ke kterému měla směřovat veškerá pedagogická praxe.<sup>76</sup>

V psychologii docházíme k často kritizované části Herbartova systému a k jisté základně, která později posloužila ke zneužití jeho pedagogiky a k celkovému odporu vůči Herbartovi ze strany reformního školství. Herbart chápal lidskou duši jako jednoduchý „reál“, který se neměl lišit od reálů vnějších – od jsoucna – a měl fungovat na základě srovnatelné mechaniky jako tělo. Duše měla být v postačující míře pochopitelná na základě pravidel exaktních věd objektivně zkoumatelná pomocí matematiky:

*„... die psychologischen Größen sind nicht dergestalt gegeben, daß sie sich messen ließen; sie gestatten nur eine unvollkommene Schätzung. Dies schreckt ab von der Rechnung; jedoch mit Unrecht. Denn man kann die Veränderlichkeit gewisser Größen, und sie selbst, in so fern sie veränderlich sind, berechnen, ohne sie vollständig zu bestimmen; hierauf beruht die ganze Analysis der Unendlichen.“<sup>77</sup>*

Duše měla být stálým během představ, které tvoří veškeré psychické funkce jako paměť, pozornost, vnímání, učení, ale i cit a žádostivost. Před-

<sup>75</sup> „Duše se sklání před autoritou; která potlačuje samostatný pohyb; a účinně pomáhá zadusit vznikající vůli, která by se projevovala v opačném směru.“ (Překlad M.V.), Herbart 1806, s. 54.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 43–83, 311–323, 401–433. Srov. Štverák 1991, s. 40–42; Kádner 1923, s. 231–234; Hofmann – Kyrášek 1977, s. 22–31.

<sup>77</sup> „... psychologické veličiny nejsou dány takovým způsobem, aby se daly měřit; umožňují jen nedokonalý odhad. To odstraňuje od počítání, ovšem neprávem. Neboť je možné spočítat proměnlivost určitých veličin a je samotné, pokud jsou proměnné, aniž by byly zcela definovány. V tomto spočívá celá analýza nekonečna.“ (Překlad M.V.), Herbart 1806, s. 18.

stavy měly vést mezi sebou věčný boj o průnik do vědomí. Mnohé zůstávalo zapomenuté. Konečným cílem svobodné vůle mělo být potlačení neadekvátních, tedy nemravných a dobrou nesloužících představ, a udržení těch správných. Podle toho měla být konstruována výchova i vzdělávání. Myšlení a představy žáků měly být zvnějšku formovány k mravnímu ideálu.<sup>78</sup>

Na pilířích své etiky a psychologie postavil Herbart i praktickou část svého pedagogického systému. Jeho schéma se popisuje termíny „vláda – vyučování – kázeň“ (*Regierung–Unterricht–Zucht*). Nejproblematictější *Regierung* měla působit v předškolním věku v době zrodu svobodné vůle. Ta měla být okamžitě ohnuta, aby se mohla vyvíjet k ideálu dobra a co nejrychleji potlačila nesprávné myšlení. Byť ji Herbart chápal za dočasné zlo a požadoval vyrovnávání vychovatelovy diktatury láskou, přesto byl v postoji k dané věci neoblomný: „...zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines ächten Willens, der sich entschließen fähig wäre, nur noch ein wilder Ungeſtüm. (...) Aber die Keime dieſes blinden Ungeſtüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja ſie vermehren und verſtärken ſich mit den Jahren. Damit ſie nicht dem Willen, der ſich in ihrer Mitte erhebt, eine widergeſelige Richtung geben, iſt es fortdauernd nöthig, ſie unter einem ſtets fühlbaren Druck zu erhalten.“<sup>79</sup>

Od čtvrtého roku měla vládu nahrazovat výchova k mravnosti a kázni. Jejím posláním měla být výchova žáků k dobrovolné orientaci vůle na mravní konání. Z hlediska učitele se mělo jednat spíše o dohlížení a podporu správného vývoje. Odklony však měly být potrestány: „*Du wirſt es einſt verdanken!*“ *spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur dieſe Hoffnung entſchuldigt die Tränen, die er ihm auspreſſt. (...) Minder plötzlich macht ſich die Erziehung eben ſo drückend durch beharrliches Verlangen deſſen, was ſehr ungerne geſchieht; durch beharrliche Nicht-Achtung der Wünſche des Zöglings.*“<sup>80</sup>

<sup>78</sup> Herbart 1806, s. 16–25, 143–157. Srov. Štverák 1991, s. 42; Kádner 1923, s. 234–238; Hofmann – Kyrášek 1977, s. 18–20.

<sup>79</sup> „(...) nejprve se v dítěti vyvine, namísto opravdové vůle schopné rozhodovat, jenom divoký netvor (...) Zárodky tohoto slepého netvora, syrové žádostivosti, však v dítěti zůstávají; dokonce se zmnožují s přibývajícím věkem a rostou. Aby nevnikly vůli, která povstává z jejich středu, protispoločenský směr, je trvale nutné, držet je pod stále citelným tlakem.“ (Překlad M.V.), Herbart 1806, s. 46–47.

<sup>80</sup> „Jednou mi za to poděkuješ!“ říká vychovatel plačícímu chlapci; a opravdu jen tato naděje omlouvá slzy, které mu vešnal do očí (...). Výchova se stává tak tisknoucí skrze tvrdší požadování toho, co je nechtěné, skrze tvrdší nevyslyšení přání chovance.“ (Překlad M.V.), Herbart 1806, s. 74 a 65–66.

Samotné vyučování mělo formovat k mravnosti. Bylo jen dalším prostředkem, jak dosáhnout dobra, nikoliv samostatným cílem. Herbart odmítal jakoukoliv výuku, která alespoň nepřímo neformovala charakter k mravnímu ideálu. Vyučování mělo být všestranné a rovnoměrně rozvíjet všechny zájmy (vliv Pestalozziho). Vyslovoval se proti přemrštěné výuce klasických jazyků, u kterých nespatořoval vzdělávací efekt. Podporoval zřízení středních škol bez latiny. Celkově odmítal zbytečné přetěžování žáků a kritizoval politizaci školy. Stát měl školy zakládat, nikoliv ovlivňovat. Postup na gymnázium neměl být určován na základě původu, ale s ohledem na talent a prospěch. Vlastní výchova – při dodržení etických a psychologických východisek – se měla řídit konkrétní situací ve třídě, individualitou a schopnostmi žáků.<sup>81</sup>

### 3.3 Herbartovci

Již samotná Herbartova pedagogika byla v leckterých oblastech problematická. O její proměnu v drezurní školství a o postupnou diskreditaci se zasloužili především jeho pokračovatelé, kteří herbartismus transformovali v oficiální školskou doktrínu. Na tomto místě je třeba připomenout zejména lipského profesora Tulkinsona Zillera a jeho stoupence. Ti založili vlivný Spolek pro vědeckou pedagogiku (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*) a úspěšně požadovali, aby se herbartismus ukotvil jako obecně závazná pedagogická soustava a přístup. Odlišné koncepty označovali za vulgární.

Zillerovci systém Herbarta ještě více schématisovali a dovedli k formální strnulosti. Přizpůsobili ho politické poptávce a novým akcentům doby – například požadovali vyšší vliv církve na školách. Zcela proti duchu Herbarta mělo být školství zrcadlem třídně-stavovské společnosti. Obecná škola zůstávala ústavem chudých, ve kterém se učilo poslušnosti a loajalitě vůči státu. Herbartovy pojmy vlády a kázně posloužily jako legitimizace fyzických trestů. I do obecných škol chtěli zavést latinu. Výuka upadla v šablonovitost. Okrajovou nauku Herbarta o kulturních stupních rozvinuli a přizpůsobili módnímu sociálnímu darwinismu. Herbartova výchovná pedagogika se proměnila v pedagogiku smýšlení, která si kladla za cíl vychovat úslužného poddaného. Z Herbarta zůstal především nárok na dětskou bytost a na její vnější formování.<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Herbart 1806, 153–162, 179–200. Srov. Štverák 1991, s. 42–47; Kádner 1923, s. 238–257; Hofmann – Kyrášek 1977, s. 25–40.

<sup>82</sup> Nipperdey 1994, s. 531–547. Srov. Štverák 1991, s. 48–49; Kádner 1923, s. 273–295; Hofmann – Kyrášek 1977, s. 40–42.

## 4. Obecná charakteristika reformního školství

### 4.1 Duchovní otcové – J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a F. W. Fröbel

Jean Jacques Rousseau svým dílem zásadně ovlivnil celou reformní pedagogiku. Jeho práce byla přímým impulsem pro pedagogickou činnost Johanna Heinricha Pestalozziho i Lva Nikolajeviče Tolstoj. V německém prostředí ovlivnil hnutí *Sturm und Drang*, později velkou část ideologů reformního školství. Připomíná se jeho recepce u Marie Montessoriové, Ellen Keyové, Johna Dewey, Hermanna Lietze i Georga Kerschensteinera. Ve svém hlavním pedagogickém díle *Emil, čili o výchově* (1762) se vyslovil pro vychovávání „krásných duší“. Navrhl výchovu vycházející z lidské přirozenosti, kde měl vychovatel působit spíše jako skrytý průvodce. Rousseau byl skeptický vůči vlivu lidské kultury, důvěřoval kontrolovanému samovýchovému procesu. Cílem výchovy mělo být dosažení lidského štěstí. Napadal pedagogickou činnost římsko-katolické církve. Věřil, že správná výchova a vzdělání mají sílu proměnit společnost a vytvořit nového člověka.<sup>83</sup>

Rousseau v Emilovi již na úvod odhalil, že dětství je kvalitou samo o sobě a podle toho by se k němu mělo přistupovat: „*Dětství vůbec neznáme; při nesprávných představách, které o něm máme, čím dále jdeme, tím více se uchylujeme od správné cesty (...) Ustavičně hledají v dítěti dospělého člověka, a zapomínají, že než se jím stane, je něčím jiným.*“<sup>84</sup>

Rousseau požadoval, aby se dítěti poskytla svoboda zaručující přirozený vývoj. Tvrdil, že svoboda znamená zodpovědnost a přirozeně vychovávané dítě se jí nenásilně učí. Dítě se mělo vyvíjet na základě vlastního tempa, které se nemělo ani urychlovat, ani zpomalovat. Do dvanácti let měla dominovat hra, názorné příklady a rozvíjení tělesné zdatnosti. Za jedinou pedagogickou metodu označil vyvolání upřímného zájmu a poskytnutí dostatečného množství vhodných podnětů. Teprve mezi 12. až 15. rokem měla nastat čas pro výchovu rozumovou a pracovní. Svěřenec však měl sám objevit postupy k dosažení požadovaného výsledku. Vyslovoval se však proti verbálnímu přednášení a požadoval kontextuální výuku.

V období mezi 16. a 20. rokem měla přijít na řadu výchova mravní spojená s výchovou sexuální. Do popředí vstoupil rozum, schopnost vlastního

<sup>83</sup> Cach, Josef (ed.): J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz, Praha 1967, s. 7–47. Srov. Blatný, Ladislav – Jůva, Vladimír: Kapitoly z dějin pedagogiky, Brno 1996, s. 37–38.

<sup>84</sup> Cach 1967, s. 50.

úsudku, ale i pěstování vkusu a smyslu pro umění. Vychovatel, který byl doposud vzorem, průvodcem i skrytým „manipulátorem“, se měl stát partnerem a přítelem a měl být nápomocen při hledání vhodné partnerky. Výchova jako celek měla probíhat mimo město ve venkovském prostředí. V poslední části Emila rozvinul Rousseau úvahy o ideální partnerce. Tento text do určité míry koliduje s předchozím požadavkem přirozené výchovy. Dívky měly být od dětství vedeny ke kázni a k přemáhání. Měly být spoluvinné za utrpení lidského rodu. Jejich roli a vztah k mužskému elementu chápal spíše tradičně, byť zavrhl pojetí manželky jako „služky“ a poukázal na důstojné postavení žen v rozvinutých kulturách. Vztah Emila a Žofie měl být dovršením cíle výchovy v dosažení štěstí.<sup>85</sup>

Johann Heinrich Pestalozzi je právem považován za jednoho z největších pedagogů novověku. Vyrůstal na venkově, kde zažil hlubokou materiální bídu rolníků. Tato zkušenost společně s vlivem četby Rousseaua jej podnítila k pedagogické činnosti. Kládl si za cíl překonat chudobu pomocí vzdělání a správné výchovy. V roce 1771 založil v Neuhoftu vlastní hospodářství, které sloužilo i jako výchovný ústav pro chudé děti. Později ústav pro nedostatek financí zavřel. V průběhu napoleonských válek přežil výchovu osmdesáti sirotků. V této době také vznikly Pestalozziho klíčové pedagogické práce jako *Linhart a Gertruda* (1781) nebo *Jak Gertruda učí své děti* (1801). Vrcholem Pestalozziho pedagogické činnosti bylo otevření výchovného ústavu na záměčku v Yverdonu, který se stal evropským pedagogickým centrem i laboratoří, které navštívili například J. F. Herbart, F. W. Fröbel a další vzdělanci.

Pestalozziho pedagogický koncept spočíval v důrazu na správně fungující rodinu, za nejdokonalějšího vychovatele označoval matku. V Yverdonu vedl skupinové vyučování dle nadání a zájmů žáků. Vypracoval tzv. elementární výchovu, která spočívala v práci s čísly, formou (prostorové uvažování) a řečí. Rozvíjel morálku. Výchova měla všestranně rozvíjet přirozené dispozice dítěte. Odmítal tělesné tresty. Cílem výchovy měl být rozvoj dítěte a dospívajícího od pudovosti k svobodné a morální aplikaci rozumu a vůle.<sup>86</sup>

Friedrich Wolfgang Fröbel (1782–1852) byl pedagog významem srovnatelným s J. H. Pestalozzím, z jehož odkazu také čerpal. Ovlivněn byl i německou klasickou filozofií – zejména Schellingem a Hegelem. Fröbel

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 50–146.

<sup>86</sup> Štverák 1991, s. 27–31. Srov. Blatný – Jůva 1996, s. 39–40.

ve výchově spatřoval možnost přiblížení se k Bohu. Jeho pedagogika je spirituální. Paradoxně byl pronásledován církví i státem, kteří jej považovali za ateistu a socialistu (v roce 1851 musel zavřít své školky). Fröbel byl především schopným organizátorem. Od roku 1840 zakládal v Prusku mateřské školky, které byly vedeny na základě jím a Pestalozzím vypracovaných výchovných konceptů.

Děti vedl k rozvíjení tvůrčí práce, fantazie a instinktu. Vypracoval systém her, které měly tomuto cíli napomáhat. Jejich součástí byla práce se základními geometrickými útvary jako s koulí, válcem, krychlí atd., které měly být využity k vytváření rozličných ploch. K tomuto účelu navrhl a vytvořil pomůcky, tzv. Fröblovy dárky. V roce 1837 zřídil továrnu na výrobu takových pomůcek. V jeho školkách se rozvíjela rovněž recitace, zpěv, vyprávění pohádek, kreslení a pohybová cvičení. Stejně jako Pestalozzi zdůrazňoval význam rodiny a matky pro úspěšnou výchovu. Jeho koncept nejvýrazněji reflektovala, ale i kritizovala Marie Montessoriová. Fröbelův odkaz měl vliv na evropské, americké i ruské školství. Jeho hlavním pedagogickým dílem je *O výchově člověka* (1826).<sup>87</sup>

#### 4.2 Kulturní pesimismus

V průběhu poslední třetiny 19. století zastihly evropskou společnost závažné změny. Industrializace, urbanizace, demokratizace i sekularizace zásadně změnily každodenní život velké části obyvatelstva. Nová dynamika se setkala jak s nadšením, tak drtivou kritikou. Pojem kulturní pesimismus či kulturní kritika zobecňuje pocit té části společnosti, která považovala pokrok vědy a techniky a stále větší míru racionalizace za nebezpečí vedoucí k vykořenění člověka a k destrukci jeho původnosti a celosti.

Takové uvažování se rozšířilo zejména mezi částí intelektuálních a uměleckých elit. Jejich společným cílem byla náprava a zejména vznik nového člověka, který by znovu rozšířil svou osobnost o potlačovanou instinktivně-emocionální složku. Za klíčové představitele tohoto názorového proudu lze jmenovat např. A. Schopenhauera, F. Nietzscheho, W. Diltheye, S. Freuda, R. Wagnera, později v první polovině 20. století existencialistické myslitele. V oblasti výtvarného umění pak tvorbu secesních, expresionistických, surrealistických i další umělců. V rozměru politickém dominovala kritika kapitalismu a hledání nových možností společenského uspořádání. Nosný-

---

<sup>87</sup> Štverák 1991, s. 51–55. Srov. Blatný – Jůva 1996, s. 44.

mi myšlenkami se stal revoluční marxismus na levici a romantický ultra-konzervatismus na pravici, který usiloval o návrat k předindustriálním společenským vzorcům.

Období druhé poloviny 90. let 19. století bývá označováno za dobu pádu liberálního uvažování vycházejícího z racionality, individualismu, demokracie a materialismu. Závaznost racionálního poznání zpochybnily objevy na poli psychologie (S. Freud, C. G. Jung), sociologie (Le Bon, E. Durkeim, V. Pareto) i fyziky (A. Einstein). Politické a hodnotové rozdíly ve společnosti se prohloubily natolik, že se často jevila válka jako nejvhodnější a často jediné možné řešení vzniklého zmatku a dezorientace. V takovéto atmosféře se formovaly úvahy o novém přístupu k výchově a vzdělávání, které vyústily v rozvinuté hnutí reformní pedagogiky.<sup>88</sup>

#### 4.3 Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud a Carl G. Jung

Friedrich Nietzsche (1844–1900) vyložil své představy o výchově a vzdělání nejjasněji v *Nečasových úvahách* (1876). Rozčlenil zde myšlení a vnímání života na apolinské – milující jasně a přesně vymezený svět racionality – a dionýské – démonické, čerpající z hlubin nevědomí a pudů. Tvrdil, že převaha apolinského principu, která počala již v antice u Sokrata, vedla k rozpadu původně koexistující celosti, kterou ztělesňoval mýtus propojující svět lidí a bohů a přesahující rozumové poznání i jednotlivý lidský život. Kultura, morálka, umění i výchova společnosti 19. století byla podle Nietzscheho již zdeformovaná, v zásadě nicotná a nic nepřinášející. Moderní člověk měl ztratit zbytky původnosti a měl být naplněn jen nepovedenou napodobeninou cizích epoch, morálky a poznání.

Napadl dobovou výchovu a vzdělání ze škodlivosti a sklonu k barbarství: „*Navenek se člověk nakonec stává stále shovívavějším a pohodlnějším a propast mezi obsahem a formou se u něj prohlubuje až k necitelnosti vůči barbarství: jen když je paměť stále znovu drážděna, jen když se hrne něco nového k vědění, co lze pěkně přehledně umístit v přihrádkách paměti.*“<sup>89</sup> Opravdová vzdělanost měla zaniknout: „*Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání.*“<sup>90</sup>

<sup>88</sup> Siefertle 1995, s. 7–43. Srov. Röhrs 1994, s. 20–24; Hamann 1986, s. 141–148.

<sup>89</sup> Nietzsche, Friedrich: *Nečasové úvahy I*, Praha 1992, s. 109.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 107–108.

Nietzsche byl přesvědčen, že cílem vzdělání je samostatnost, osvobození od konvencí a objevení vlastního génia. Tato úvaha posléze vedla k vytvoření konceptu „nadčlověka“, který jakoby předesílal pozdější úsilí o vytvoření „nového člověka“: „*Der Mensch ist etwas, das überwunden werden soll. Was habt ihr getan, ihn zu überwinden? Alle Wesen bisher schufen etwas über sich hinaus: und ihr wollt die Ebbe dieser großen Flut sein und lieber noch zum Tiere zurückgehen, als den Menschen überwinden?*“<sup>91</sup>

Poukázal i na jedinečnost dítěte. V návratu k dětství spatřoval nejvyšší možnou lidskou proměnou a také tím jej lze považovat za jednoho z ideových předchůdců reformního školství.<sup>92</sup>

Přelomovým impulsem kulturní kritiky byly závěry moderní psychologie. Zejména dílo Sigmunda Freuda (1856–1939) *Výklad snů* (1900)<sup>93</sup> jí poskytlo znovuobjevením a zpracováním lidského nevědomí odbornou bázi, ze které mohla nově formulovat svá stanoviska. Byl to právě Sigmund Freud, který nově formuloval význam sexuality na lidské chování a jednání. Dopad jeho odkazu na společenské vědomí, ale i na obecný vývoj kulturní a umělecký je jen obtížně definovatelný, v každém případě mimořádný.

Počáteční Freudův stoupenec a spolupracovník švýcarský psychiatr Carl G. Jung (1875–1961) pojem nevědomí rozšířil a precizoval. Oproti Freudově přecenění sexuality jej popsal jako vysoce obsažný prostor zahrnující nejen zapomenuté či vytěsňené prožitky a představy, ale především hluboko sahající paměť lidského rodu pohybující se mimo časoprostorovou kauzalitu, v které měla být obsažena také možná dynamika osobního rozvoje, instinkty, pudy, ženský prvek muže (anima) a mužský ženy (animus). V nejhlubší vrstvě pak archetypy, vytvářející společně s pudy mentální a zkušenostní základnu lidí – kolektivní nevědomí.

Za cíl lidského života označil proces individualizace, spočívající v postupném pozvednutí nevědomých obsahů na vědomou hladinu. Takový proces

---

<sup>91</sup> „Člověk je cosi, co má být překonáno. Co jste vy učinili proto, abyste jej překonali? Až doposud ze sebe všichni tvorové vytvořili cosi vyššího; a vy chcete být odlivem tohoto velikého přílivu a raději se navrátíte ke zvířeti, než byste překonali člověka?“ (Překlad M.V.), Nietzsche, Friedrich: *Also sprach Zarathustra*, Köln 2005, s. 7.

<sup>92</sup> Nietzsche 1992, s. 106–114; Nietzsche 2005, s. 18–19. Srov. Röhrs 1994, s. 24–32; Hamann 1986, s. 141–143.

<sup>93</sup> Rok vydání této knihy (1900) se považuje za jistý mezník společenského vývoje. Freud považoval toto datum za chybné, pro své potřeby pracoval s datem 1899. Viz Jung, Carl Gustav: *Vzpomínky, sny, myšlenky*, Praha 1998, s. 337.

měl vést ke spojení rozumem vedeného vědomí a intuitivního nevědomí a k dosažení „bytostného Já“ (*Selbst*) – všestranně integrované lidské osobnosti prožívající svou jedinečnost. Moderní dobu považoval za jednostrannou vládu racionality. Myšlenky C. G. Junga se staly jedním z pilířů kulturní kritiky i v druhé polovině 20. století a poskytly jí širokou odbornou bázi.<sup>94</sup>

#### 4.4 Reformní školství – obecná charakteristika

Na základě popsaného klimatu doby nebo lépe řečeno ruku v ruce s ním se formovaly nové pedagogické koncepty. Reformní školství vycházelo především z kritiky 1. industriálně-kapitalistické reality a jejích sociálně-politických dopadů; 2. technizace; 3. zániku původních životních forem (vliv urbanizace, industrializace a sekularizace); 4. jednostrannosti racionálního poznání opomíjející svět mýtu a nevědomí; 5. liberalismu a 6. třídně hierarchizované společnosti. Při obecné deskripci reformního školství tak narážíme na složitý konglomerát postojů a ideálů, působících nesourodě a často i protichůdně. Reformní školství v počáteční fázi od 90. let 19. století do počátku 20. let 20. století bylo hnutím, které sice vykazovalo srovnatelné cíle, nicméně cesty k jejich dosažení již mohly být různé.

Z relevantní literatury klasifikoval reformní školství nejpřehledněji Ehrenhard Skiera ve své příručce reformních a alternativních škol v Evropě (*Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*, 1990). Uvedl pět základních bodů, které měly být nové pedagogice společné. Zaprvé to byla kritika tradiční školy, která byla obviňována z „herbartismu“, pod kterým se rozuměla dominance intelektuální výuky, výchova dítěte do předem vymezené konvenční formy, přemíra probírané látky, přesahující běžné pamětní kapacity žáků, nerespektování přirozených vývojových fází dítěte a dospívajících. Dále záměrné vytváření atmosféry strachu, fyzické tresty, uniformnost, metodická chudost a pedagogický formalismus, dominance verbální výuky, nerozvíjení či přímé potlačování samostatné činnosti žáků, rezignace na kontextuální výuku a přílišná vazba na státní zájmy.

Reformní pedagogika chtěla provést „koperníkovský obrat“ a přenést těžiště výchovy směrem k samotnému dítěti, k jeho osobnosti a potřebám. Druhým společným bodem reformního školství byl tedy pedocentrismus. Dítě se dostalo do centra pozornosti a dětství jako takové bylo

<sup>94</sup> Jung 1998, s. 112–138, 365–391. Srov. Jung, Carl Gustav: Základní otázky analytické psychologie. In: Jung, Carl Gustav: Výbor z díla (sv. 1.), Brno 2000, s. 219–259 a 371–393.

nově chápáno jako kvalita vyžadující svébytný a citlivý přístup. Požadovala se důsledná koncentrace na dětskou osobnost, na její proces zrání, zájmy a dispozice.

Cílem pedagogiky měl být všestranný rozvoj a dosažení celostní osobnosti. Právě tento požadavek považuje Skiera za třetí společnou platformu, kterou by bylo možné shrnout pod pojmem komplexnost. Zahrnoval výchovu nejen intelektuální, ale i sociální, uměleckou a tělesnou. Oslovován měl být emotivní život, kultivace smyslového poznání i vnímavosti a samostatná tvůrčí práce. Takový přístup měl komplexně rozvíjet dítě a měl být zárukou zdravého a přirozeného osobnostního růstu.

Čtvrtým sdíleným bodem se rozumí kooperace. Vztah učitele a žáka se měl blížit k partnerství a k vzájemnému ovlivňování. Odmítla se autoritativnost až diktátorství tradiční školy. Požadoval se akcent na vzájemnou spolupráci žáků a jejich vedení od konkurence ke kooperaci. Posledním společným bodem byla samospráva. Zde se reagovalo na přímé a formotvorné zásahy státu do výchovného a výukového procesu, který byl veden politickými a nacionálními zájmy. Škola se měla stát místem svobodného působení učitelů, dětí a rodičů.<sup>95</sup>

Jan Průcha v práci *Alternativní školy* (1996) Skierovu klasifikaci přejal a dále rozvedl funkce reformního školství. Došel k závěru, že reformní školství směřovalo ke: 1. kompenzaci strukturálních deficitů státního školství; 2. vytvoření potřebné plurality vzdělávací nabídky a 3. k vytvoření inovačního prostoru, který umožnil vývoj vzdělávacích i výchovných metod. Reformní školy se měly stát jakousi experimentální pedagogickou laboratoří, která ve zpětné reakci umožnila obohacení i státem vedeného školství, které mohlo osvědčené postupy vtělit do svého chodu.

V literatuře věnované reformní pedagogice je dále možné najít velké množství doplňujících charakteristik. Za závažné považuji zejména závěry Hermanna Röhrse (1994) a Thomase Nipperdeye (1994). Ti poukázali na sociální rozměr reformního školství, které kritizovalo státní školskou soustavu za podporu třídního až kastovního dělení společnosti a vytváření zázemí pro privilegia majetných společenských vrstev. Kla-

---

<sup>95</sup> Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schule in Europa – Entwicklungen, didaktische Profile, Perspektiven. In: Klassen – Skiera – Wächter 1990, s. 7–11. Srov. Helus, Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha 2004, s. 23–26; Průcha 1996, s. 15–18; Röhrs 1994, s. 13–19, 46–51, 298–306; Hamann 1986, s. 141–149; Nipperdey 1994, s. 563–564.

sické gymnázium i univerzita byly vysoce zpoplatněné, nejpočetnějším skupinám společnosti uzavřené. Pouze jejich absolvování však umožňovalo průlom v sociální hierarchii. Někteří pedagogičtí reformátoři zakládali tzv. dělnické školy<sup>96</sup>, ve kterých se snažili o popularizaci vědy a o šíření nových poznatků mezi nižší sociální vrstvy. Společné úsilí mělo vést ke vzniku jednotné školy, která by zamezila výlučnému postavení dětí z dobře situovaných rodin a přispěla k vytvoření společnosti rovných šancí.

Dále se poukazuje na spirituální zaměření části reformního školství (Röhrs 1994, Hamann 1986), reagující na proces sekularizace moderní společnosti. Požadoval se rozvoj nové religiozity, která však již neměla být vázána na tradiční konfesijní struktury a nemusela ani vycházet z evropských křesťanských tradic. Reformní pedagogika se naopak stavěla velmi odmítavě k přetrvávání církevního vlivu na státních školách.

Posledním specifickým rysem reformní pedagogiky byla jeho částečná spřízněnost s cíli ženského hnutí. V prvé řadě Maria Montessoriová a Helen Parkhurstová (Klaßen, 1990) opakovaně otvíraly otázku přístupu žen k vzdělání a obecně otázku rovných šancí mužů a žen. Koedukativní model výchovy zavedly také waldorfské školy. Vzhledem k šíři a různorodosti nové pedagogiky se však konstatuje (Röhrs, 1994), že pozvednutí ženské otázky nebylo v žádném případě definitivní a že tradovaný obraz ženy – manželky a matky, s kompetencí omezenou na pole domácích prací – přetrval i ve významné části reformní pedagogiky.<sup>97</sup>

Nové pedagogické hnutí bylo charakteristickým plodem období přelomu 19. a 20. století. Jeho cílem byla náprava jednostranného racionálního a technického pokroku, který měl potlačovat všestranný rozvoj. Reformní pedagogika vycházela především z odkazu dříve zmiňovaných vychovatelů J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho a F. W. Fröbela. Často se připomíná i vliv L. N. Tolstojeho (1828–1910), jeho teoretického díla a novátorské školy v Jasně Poljaně. Za jakýsi průsečík nesourodých i protichůdných tendencí nového školství bývá označován pedagogický koncept Wilhelma Diltheye (1833–1911), který v krátkosti přiblížím v rámci následující kapitoly. Reformní školství také čerpalo z poznatků moderních věd. Mělo internacionální

<sup>96</sup> Např. Rudolf Steiner vyučoval v letech (1900–1904) na takové škole, která byla napojena na sociální demokracii. Viz Carlgren 1991, s. 7.

<sup>97</sup> Průcha 1996, s. 19–21, Röhrs, 1994, s. 13–19, 46–51, 294–297, Hamann 1986, s. 141–149, Nipperdey 1994, s. 563–564, Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 12–13.

charakter (Evropa, USA, Kanada). V evropském rozměru se nejvíce rozšířilo a diferenciovalo v Německu.<sup>98</sup>

#### 4.5 Stručné přiblížení některých reformních škol

Na úvod článku jsem předeslal, že pedagogiku uměleckoprůmyslové školy Bauhaus budu komparovat s reformní pedagogikou jako celkem a s třemi vhodnými a podstatnými složkami tohoto hnutí: s waldorfskou pedagogikou, školami Marie Montessoriové a s pracovní školou Georga Kerscheneinera. Vzhledem k tomu, že nová pedagogika konce 19. a počátku 20. století přinesla vznik nejen těchto tří, ale i většího množství dalších reformně orientovaných škol či výchovně-vzdělávacích teorií, pokládám za potřebné ty, které nebudu dále analyzovat, alespoň v krátkosti přiblížit.

#### Duchovědná pedagogika

Vysokého vlivu zejména v německém prostředí dosáhla tzv. duchovědná pedagogika (někdy označována i jako kulturní pedagogika) vycházející z myšlenek Wilhelma Diltheye. Dilthey tvrdil, že každá výchovná skutečnost je svébytným okamžikem, který vyžaduje stále nová řešení, existuje v neustálé proměně vyplývající z měnících se konstelací, a že žití a prožívání života je hlavním zdrojem poznání. Pedagogika neměla být stavěna na předem vyhotovených zásadách. Posláním výchovy mělo být udržení a rozvinutí kontinuity dosaženého kulturního, hodnotového i materiálního pokroku. Měla oslovovat individuální psychické předpoklady, které však měly být realizovány v rámci existujícího společenství a jeho hodnot. Tedy výchova individualistická a zároveň i socializující.

Dilthey nezavrhoval autoritu učitele a přiznal jí charakter „otcovského panství“. Vychovatel měl být nadán empatií a být otevřený vůči svým žákům. Škola neměla sdělovat hotová fakta, ale podporovat objevitelství a zkoumavého ducha. Správné vzdělání vyvozoval ze slovesa *bilden* (stavět, tvořit), předpokládající rozvoj osobnostních dispozic, nikoliv z *erziehen*, neodbytně připomínající kořen tohoto slova – táhnout (*ziehen*).

Dilthey byl inspirací německé pedagogiky po celé 20. století. K jeho stoupcům a žákům, kteří jeho odkaz dále rozpracovali, patřili zejména Herman

---

<sup>98</sup> Skiera, c.d. In: Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 3–12. Srov. Röhrs 1994, s. 13–19, 46–51, 298–306; Hamann 1986, s. 141–149; Nipperdey 1994, s. 563–564; Průcha 1996, s. 19–21; Helus 2004, s. 23–26; Wehnes, Franz Josef: Zur historischen Dimension der Alternativen Schule. In: Behr – Jeske 1982, s. 10–32.

Nohl, Theodor Litt či Eduard Spranger, kteří stáli u zrodu prvních pedagogických kateder na německých univerzitách v 20. letech 20. století.<sup>99</sup>

### Hnutí umělecké výchovy

Jedním z hlavních oponentů intelektualizace státního školství bylo tzv. hnutí umělecké výchovy (*Kunsterziehungsbewegung*), které je spjaté se jmény Alfreda Lichtwerka a Julia Langbehna (1851–1907). Tento proud vznikl na počátku 90. let 19. století a vytvořil několik vlastních škol. Jeho tvůrci se obávali odcizení člověka sobě samému pod vlivem moderního světa. Rozvíjelo uměleckou výchovu ve všech podobách, která měla směřovat k rozvinutí individuálních tvořivých sil dítěte a dospívajících k objevení vlastního uměleckého výrazu, ale i k obohacení emočního a smyslového života. Ve školách vedených na těchto principech se provozovala výtvarná, hudební, literární, dramatická, rétorická i gymnastická tvorba. Alfred Lichtwark působil především v Hamburku. Na počátku 20. století proběhla v několika německých městech (Drážďany, Výmarn, Hamburk) výstava prací jeho žáků.<sup>100</sup>

### Venkovské výchovné ústavy

Dalším z reformněpedagogických pokusů byly tzv. venkovské výchovné ústavy (*Landerziehungsheime*), jejichž zakladatelem byl Hermann Lietz (1868–1919). První škola tohoto typu vznikla v roce 1898 v Ilsenburgu. Lietz – inspirován odkazem J. J. Rousseaua – vytvořil výchovné internáty, které byly situované do vhodných objektů vzdálených od měst, nejlépe v hezkém přírodním prostředí. Ani Lietz neakceptoval přeintelektualizované dobové školství. Čelil tomu celostní výchovou, která spočívala v kombinaci běžného učiva s pohybovou aktivitou, morálně-náboženskou přípravou, správnou stravou, včasným vstáváním, abstinencí, věku odpovídající sexuální morálkou a také řemeslnou i uměleckou prací. Velký důraz kladl na vytvoření komunitního prostředí s akcentem na důvěrný vztah vychovatele a žáků. Škola měla vhodně kombinovat práci, hru i oslavu. Podporoval se prostý, morální život vycházející z lidské přirozenosti, zocelení těla i ducha.

Lietzův impuls byl dále rozvíjen. V roce 1906 založil Gustav Wyneken (1875–1964) vlastní odnož venkovských ústavů. Školy takového typu fun-

<sup>99</sup> Pelcová 2000, s. 100–113, 136–140. Srov. Hamann 1986, s. 159–162.

<sup>100</sup> Hamann 1986, s. 149–151. Srov. Nipperdey 1994, s. 555–556.

gují v Německu dodnes. Jejich nevýhodou byla a je obtížná přístupnost vzhledem k privátnímu charakteru, který předpokládá vysoké školné.<sup>101</sup>

### **Pädagogik „vom Kinde aus“**

Nejradikálnějším zdůrazněním svébytnosti dítěte a jeho světa byla tzv. pedagogika vycházející z dětské přirozenosti (*Pädagogik vom Kinde aus*). Tento koncept bývá spojován se švédskou pedagožkou Ellen Keyovou (1849–1926). Její práce *Století dítěte* (1900) byla jedním z mezníků ve vývoji reformního školství s širokým dopadem nejen na reformněpedagogické prostředí. I v této škole, kterou zosobňoval dále např. Berthold Otto, došlo k recepci myšlenek J. J. Rousseaua i J. H. Pestalozziho.

Předpokládalo se, že dítě se nejlépe vychová samo tím, že mu bude poskytnuta dostatečná svoboda. Zcela se odmítlo formování dítěte do předem vytvořených vzorů. Role učitele byla omezena na rádce a „dohlážitela“. Dítě mělo vše potřebné načerpat z vlastních zdrojů, role okolí byla považována za škodlivou a rušivou. Ve školách vedených na základě těchto přístupů neexistoval pevný učební plán, jasně definované vyučovací předměty, vysvědčení ani tresty. Podporovala se společná práce dětí a rozvoj jejich zájmů a nadání. Jedním z účelů této pedagogiky bylo také poukázat na nezájem o svět dítěte a o jeho osobu. Škola se měla stát příjemnou a přátelskou. Negovaly se konvence disciplíny a výkonu.<sup>102</sup>

### **Jenský plán**

Velmi vlivným a i v českých podmínkách známým byl projekt Petera Petersena (1884–1952) označovaný jako Jenský plán (*Jena-Plan*) podle pedagogického bestselleru „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“ (*Der „Jena-Plan“ einer freien allgemeinen Volksschule*, 1927).

Peter Petersen byl univerzitní profesor v Jeně a v roce 1923 založil při této univerzitě pokusnou základní školu pro děti ve věkovém rozmezí 6 až 15 let. Ve vyvrálejší podobě navázal na některé reformní pokusy z přelomu století. Škola spočívala ve skupinové výuce dětí stejné vývojové fáze (nejen stejně staré děti, ale v rozdílu do přibližně tří let). Takový přístup měl mít socializační význam. Každé dítě si opakovaně prošlo rolí nejmladšího, středního i nejstaršího ve skupině. Výuka vycházela z týdenního

<sup>101</sup> Hamann 1986, s. 154. Srov. Nipperdey 1994, s. 564–565; Štrynclová, Gabriela: Summerhill. Model antiautoritativní výchovy, Pardubice 2003, s. 22–23.

<sup>102</sup> Hamann 1986, s. 151–152. Srov. Helus 2004, s. 23–26; Nipperdey 1994, s. 565.

plánu, který kombinoval rozličné výchovné situace – práci, hru, rozhovor, slavnost, aj. Škola měla svůj „obytný prostor“ – místnost, kterou si vytvořili a vyzdobili sami žáci. Jenský plán odstoupil od klasického vysvědčení, které nahradil komplexnější formou hodnocení. Učitel figuroval především jako rádce a pomocník.

Školy jenského typu se dobře uchytily a fungují dodnes. Velkého ohlasu dosáhly v Holandsku, kde se uvádí existence okolo dvou set škol takového typu. Výhodou Jenského plánu byla otevřenost, která umožnila její obohacení o nové impulsy vycházející například z pedagogiky Marie Montessoriové či Célestina Freineta.<sup>103</sup>

### **Daltonská škola**

Reformní pedagogika se rozvíjela také v USA. Zde iniciovala Helen Parkhurstová (1887–1973) založení experimentální střední školy v městě Dalton, které dalo jméno reformněpedagogickému směru známému jako daltonská škola. Parkhurstová podporovala osobní zodpovědnost žáků a jejich schopnost samostatného plánování a rozhodování. Každý student si vytvářel studijní plán na jeden měsíc dopředu, který konzultoval s učitelem a který se ve výsledku stal písemným dokumentem – smlouvou – mezi žákem a vyučujícím. Plán stanovil kolik, co a jak žák obsáhne. Byl však zároveň zodpovědný za dosažené výsledky. Daltonská škola bývá charakterizována jako škola s uvolněnou třídní strukturou. Snažila se nalézt kompromis mezi skupinovou výukou třídní a individuálním přístupem.

Helen Parkhurstová spolupracovala s Marií Montessoriovou, jejíž vliv na daltonskou pedagogiku je patrný. Rozšířila se především v USA, Velké Británii a Holandsku. Často bývá kritizována za přílišnou důvěru v samostatnou práci studentů, která prý vede k pomalému pracovnímu tempu.<sup>104</sup>

### **Pragmatická pedagogika**

V USA se také nejvíce rozšířila pragmatická pedagogika představující svébytný proud reformní pedagogiky, který zastával často protichůdná pojetí ve srovnání s přístupy W. Diltheye, R. Steinera, M. Montessoriové, H. Lietze, aj. Pragmatická pedagogika je spjata se jmény Wiliama Jamese (1842–1910) a Johna Deweye (1859–1952). Dewey chápal školu jako pří-

<sup>103</sup> Průcha 1996, s. 29–30. Srov. Svobodová, Jarmila – Jůva, Vladimír: Alternativní školy, Brno 1995, s. 45–49; Hamann 1986, s. 156–157.

<sup>104</sup> Průcha 1996, s. 30–31. Srov. Svobodová – Jůva 1995, s. 33–35.

pravu na reálný život v reálném světě. Měla naučit takovým znalostem, které budou využitelné. Zajímal se o metody výuky, které by nejlépe naplňovaly uvedený cíl. Vypracoval koncept tzv. „projektového vyučování“, které spojovalo samostatnou tvůrčí práci žáků s nabyváním znalostí z více předmětů zároveň. Učitel byl chápán jako organizátor samostatné aktivity studentů.

Tento přístup, starý přes sto let, je například v našich podmínkách ještě dnes chápán za „inovativní“ a teprve pozvolna se rozšiřuje i v rámci českého školství. Dokládá to životnost a nadčasovost této výukové metody. Klíčovým dílem Deweye byla *Škola a společnost* (1900). Pragmatická pedagogika v její původní podobě bývá kritizována za hodnotový i morální relativismus.<sup>105</sup>

### Freinetovská škola

Především ve francouzském prostředí se rozvinula pedagogika Célestina Freineta (1896–1966), známá jako freinetovská škola. Freinet podporoval samostatnou badatelskou činnost žáků. Jeho školy se vyznačovaly mnohotvárností pomůcek, později také audiovizuální techniky. V počátečních podmínkách se jednalo o přírodovědné laboratoře, školní knihovnu, tiskárnu, lisy atd. V této škole si žáci po konzultaci s učitelem sami sestavovali týdenní pracovní plány, které zahrnovaly technickou, přírodovědnou, jazykovou i uměleckou aktivitu. Žáci experimentovali a pracovali v laboratořích. Třída byla rozčleněna na několik „koutů“, které byly zaměřeny na jednu výukovou oblast.

Freinetova škola byla školou demokratickou. Existovala zde studentská rada, která představovala spoluúčast žáků na vedení instituce. Významná byla i informační tabule zajišťující všestrannou školní komunikaci. Tento typ pedagogiky se mimo Francii rozšířil i v zemích Beneluxu a v Německu. Zasáhl také státem vedené školství. Jan Průcha (1996) uvádí, že okolo 30 000 učitelů státních škol bylo v 90. letech 20. století napojeno na Institut pro moderní školu (*Institut Coopératif de L'École Moderne – ICEM*), který sdružuje přívržence freinetovské pedagogiky. Spolek podobného typu funguje i v Německu (*Pädagogik – kooperative*) s centrem v Brémách.<sup>106</sup>

<sup>105</sup> Blatný – Jůva 1996, s. 62–63. Srov. Röhrs 1994, s. 46–51, 298–304.

<sup>106</sup> Průcha 1996, s. 28–29. Srov. Svobodová – Jůva 1995, s. 39–42. V českých podmínkách se freinetovské pedagogice hlouběji věnoval Stanislav Štech. Viz Štech, Stanislav: *Škola stále nová*, Praha 1992.

### **Další reformněpedagogické proudy**

Do reformněpedagogického hnutí se dále řadí nepřeborná řada impulsů, teorií a pokusných škol. Z těch významnějších je možné jmenovat např. hnutí „jednotné školy“ (*Einheitsschule*), které působilo v německém prostředí a požadovalo společnou výuku dětí všech sociálních vrstev a školství rovných šancí. Jiná část reformního proudu byla napojená na marxisticko-socialistické prostředí a snažila se realizovat některé komunistické myšlenky v rámci výuky a vzdělávání. Vlastní pedagogickou teorii přinesla také sociologie. Emile Durkheim předpokládal, že správná výchova má vést k úspěšné socializaci jedince a k akceptaci společenských norem a hodnot. Odmítal individualismus části reformní pedagogiky. Některé motivy této tzv. sociologické pedagogiky byly později přebrány fašistickým a nacistickým výchovně-vzdělávacím konceptem.

Poukazuje se i na působení existencialistické pedagogiky, která byla spíše než uceleným systémem reflexí některých myšlenek S. Kierkegaarda, K. Jasperse či M. Heideggera, později J. P. Sartra a A. Camuse. Existencialisté poukázali na nepoznatelnost bytí a zdůraznili význam okamžiku a momentálního prožitku. Člověk měl být vržen do světa, aniž by určil počátek, průběh i konec své existence. Výchova měla pomoci k uchopení vlastní individuality a k svobodě rozhodování. Podobným impulsem bez uceleného výchovného konceptu byla psychoanalytická pedagogika vycházející z odkazu Sigmunda Freuda a Alfreda Adlera. Výchova měla kultivovat opomíjený prostor nevědomí a preventivně čelit růstu neurotických onemocnění a sebevražd.

Za alternativní pedagogiku se považují také některé církevní školy, které sdružují největší procento žáků navštěvujících jiné než státní školy. Vzhledem k rozmanitosti a různorodosti církevního školství a malé relevanci vůči hlavnímu tématu práce nebudu tento proud dále rozebírat.<sup>107</sup>

## **5. Reformní pedagogika a Bauhaus**

### **5.1 Uměleckoprůmyslová škola Bauhaus**

Bauhaus byl avantgardní uměleckoprůmyslovou školou. Vznikl v dubnu roku 1919 jako Státní Bauhaus ve Výmaru (*Staatliches Bauhaus in Weimar*)

---

<sup>107</sup> Blatný – Jůva 1996, s. 63–66. Srov. Röhrs 1994, s. 13–20; Průcha 1996, s. 15–17, 30–34; Hamann 1986, s. 167–167; Nipperdey 1994, s. 563–564, 567; Štrynclová 2003, s. 22–24.

sloučením Velkovévodsko-saské uměleckořemeslné školy (*Großherzoglich-Sächsische Kunstgewerbeschule*) s Vysokou školou výtvarných umění (*Hochschule für bildende Kunst*). Jeho zakladatelem a prvním ředitelem byl Walter Gropius, kterého na tento post doporučil Henry van de Velde – do roku 1915 vedoucí druhé ze jmenovaných škol.

Již v záměrném sloučení umělecké a uměleckořemeslné školy je možné vystopovat jádro Gropiova novátorství. Radikálně oponoval akademické výchově, která vycházela z klasicistního pojetí umění jako výlučného a elitního oboru vyvolených, zprostředkovávající ideál pravdy a krásy, stejně jako pojetí umělce-génia stojícího mimo a nad společností. Ovlivněn – tak jako celá jeho generace – událostmi první světové války a sdílenou touhou po nové a lepší společnosti, formuloval nové pojetí umění a umělce. Prvním koncepčním bodem Gropia bylo přesvědčení, že uměním je každá tvůrčí činnost vykonávaná ve prospěch společnosti. Odmítal dělení umění na vyšší a nižší. Umělecká produkce jako taková měla zejména sloužit, a nebylo proto potřeba členit jednotlivé tvůrčí činnosti na umění a řemeslo – obojí se stávalo identické. Umělec neměl existovat v ústraní svého talentu, měl nalézt své místo v celospolečenském rámci.

Gropius současně požadoval úzkou spolupráci všech druhů umělecké a řemeslné tvorby. Všechny měly postupovat v práci na velkém společném díle (*Gesamtkunstwerk*). Za ideální vzor sloužil proces stavby gotické katedrály, na které v středověkých hutích spolupracovaly všechny umělecké a řemeslné obory. Nebylo náhodou, že dřevoryt gotické katedrály od Lyonela Feiningera byl hlavním vyobrazením na „Manifestu Bauhausu“ z dubna 1919. Symbolizoval cíl a směřování Bauhausu.

V rámci tohoto dokumentu shrnul Gropius ve stručnosti program: *„Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! Denn gibt es keine Kunst von Beruf. Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. (...) Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines kommenden Glaubens.“*<sup>108</sup>

<sup>108</sup> „Architekti, sochaři, malíři, my všichni se musíme vrátit k řemeslu! Neboť neexistuje žádné umění z povolání. Neexistuje zásadní rozdíl mezi umělcem a řemeslníkem (...). Vybudujme tedy nový cech řemeslníků bez třídní arogance, která stavěla mezi řemeslníky a umělce zeď domjšlivosti!

Jako uměleckoprůmyslová škola však Bauhaus především vychovával mladé umělecké řemeslníky v dílnách, jejichž počet a zaměření se měnil s vývojem institutu. Za hlavní je možné považovat dílny na zpracování kovu, výrobu nábytku, malbu na sklo, nástěnnou malbu, kamenickou, tkalcovskou, keramickou, knihvazačskou, tiskařskou, typografickou či dílnu jevištní.<sup>109</sup>

Bauhaus byl velmi dynamickým fenoménem, který se neustále vyvíjel. V sekundární literatuře bývá rozlišováno jeho pět vývojových fází (např. Siebenbrodt 2000, Grohn 1991, Herzogenrath 1988). První fáze (1919–1922) se odvíjela v dozrívání předválečného expresionismu. Byla spjatá nejen s postavou Waltera Gropia, ale i s Johannesem Ittenem, který vtiskl institutu pedagogickou pečeť, která přetrvala až do zániku školy, a spoluovlivňoval celkovou podobu školy až do roku 1922. Gropius a Itten povolali na Bauhaus špičkové umělce, kteří představovali jádro mistrovského sboru: tvůrce jako Lyonela Feiningera, Lothara Schreyera, Gerharda Marckse, Paula Kleea, Oskara Schlemmera, Gertrudu Grunowovou, později Wassily Kandinského.

Raný Bauhaus jako takový byl přímou součástí revoluční poválečné atmosféry. Bořil tradované postupy umělecké výchovy, zabýval se spiritualismem. I přes protesty Gropia tíhl k individualistické tvorbě a zůstával samostatně neproduktivní. Výuce dominovala práce v řemeslných dílnách. V roce 1922 došlo ke střetu mezi koncepcemi Gropia a Ittena, který vyvrcholil odchodem druhého z nich a odklonem institutu od duchovních souvislostí výuky.

Léta 1922–1924/5 se označují za fázi přechodnou, produktivně-formalistickou. Na Bauhausu rezonoval vliv holandských avantgardistů z uskupení De Stijl, útočících na tehdy již dozrívající expresionismus. Bauhaus usiloval, také z důvodu existenční tísně, o produktivnost a výtěžnost. Z hlediska tvorby dominoval zájem o formu a její možnosti. Vrcholem této fáze byla velká letní výstava Bauhausu ve Výmaru v roce 1923 a realizace

---

*Chtějme, vymýšlejme, budujme společně novou stavbu budoucnosti, která bude vším v jedné formě: architekturou a plastikou a malířstvím, která jednou bude z miliónů rukou řemeslníků stoupat k nebi jako křišťálový symbol nadcházející víry.*“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. In: Preiß – Winkler 1996, s. 126.

<sup>109</sup> Siebenbrodt, Michael: Das staatliche Bauhaus in Weimar – Avantgardeschule für Gestalter 1919–1925. In: Siebenbrodt 2000, s. 8–21. Srov. Herzogenrath, Wulf (Hrsg.): Ausstellung Bauhaus – Utopien – Arbeiten auf Papier. Stuttgart 1988, s. 19–25; Grohn 1991, s. 11–12; Hüter 1976, s. 28–34.

vzorového domu *Am Horn*, který měl dokládat teoretická bauhausiánská východiska v praxi.

V roce 1924 ztratil Bauhaus politickou podporu v Durynsku. Do té doby fungoval jako z veřejných rozpočtů financovaná instituce existující díky podpoře vládnoucí koalice dělnických stran v čele s SPD. Tato prohrála v únoru 1924 volby a politickou moc uchopily buržoazní a nacionální politické strany. Vzhledem ke skutečnosti, že konzervativní pravice zahájila již v roce 1919 štvavou kampaň proti existenci Bauhausu jako takového, kterou doprovázely mediální útoky i protestní veřejná shromáždění, byly škole rychle odeprény finanční dotace. V roce 1926 se proto Bauhaus přesunul do Gropiem projektovaných budov v Desavě, kde opět jako veřejně financovaná škola pokračoval ve své činnosti.

Léta 1925–1928 jsou označována za fázi funkcionalisticko-průmyslovou. Instituce se orientovala na spolupráci s průmyslovým sektorem. V Desavě se vytvářely základy moderního designu a usilovalo o produktivitu a soběstačnost. Dominoval sklon k úspornosti, umělecky vyjádřený funkcionalismem. Dílenská výroba se zabývala především vybavením moderního sociálního bytu, zkoumaly se také možnosti výstavby panelových sídlišť. Zavedla se výuka typografie. Hlavním pedagogem této fáze byl Maďar László Moholy-Nagy. Škola se přejmenovala na Vysokou školu tvorby (*Hochschule für Gestaltung*).

V roce 1928 opustil Bauhaus dlouholetý ředitel Walter Gropius a nahradil jej architekt Hannes Meyer (1889–1954). Následující fázi let 1928–1930 charakterizovala analytičnost a produktivita. Byla zavedena samostatná výuka architektury a odborných předmětů jako psychologie, fotografie či plastiky. Proti původním konceptům Gropia byl poskytnut prostor volné malbě v ateliérech Paula Kleea a Wassily Kandinského. Obecně se dbalo na vědecký přístup. Rozvinuté bylo bádání v oblastech funkce, ekonomičnosti, světla i prostoru. Bauhaus intenzivně spolupracoval s průmyslem. Jeho návrhářská činnost slavila úspěchy.

Hannes Meyer ovšem školu zároveň politizoval. Podporoval myšlenky socialismu a výstavbu SSSR. V roce 1930 tak musel opustit Bauhaus na žádost desavské radnice, jejíž vedení odmítalo převzít zodpovědnost za jeho levičáctví, které se stávalo v podmínkách sílícího nacionalismu a růstu preferencí NSDAP politicky neudržitelné. Meyer odešel a přesídlil s několika žáky do Moskvy.

Poslední fáze Bauhausu (1930–1933) se pojí se jménem ředitele Ludwiga Miese van der Rohe (1886–1969). Ten Bauhaus depolitizoval a akcentoval

výuku architektury. V roce 1932 však Bauhaus musel opustit Desavu, neboť síla jemu opoziční NSDAP stále rostla. Jako soukromá instituce pokračoval v Berlíně. Po definitivním uchopení moci nacisty na jaře 1933 došlo k jeho rozpuštění. Bauhaus byl ocejchován jako „zvrhlé umění“ (*entartete Kunst*) a „chrám kulturního bolševismu“. Ředitelé byli označeni za „židobolševické internacionalistické architektky“. Část bauhausiánů emigrovala.<sup>110</sup>

K přiblížení Bauhausu je třeba doplnit, že jeho reforma měla nemalý dopad na pojetí uměleckého a uměleckoprůmyslového vzdělávání po druhé světové válce v Evropě a od konce třicátých let také v USA, kam mnozí mistři a absolventi Bauhausu zamířili. Podařilo se jim ovlivnit americký design i architekturu. Walter Gropius získal v roce 1937 profesuru na Harvardské univerzitě a v USA zůstal až do smrti. Se svými studenty založil společenství architektů *The Architects Collaborative* (TAC, 1946), které šířilo jeho pohled na uměleckou tvorbu. László Moholy-Nagy se pokusil o obnovu Bauhausu v Chicagu (1937), pokus ovšem ztroskotal. Nicméně z jeho institutu později vznikla prosperující Škola designu (*School of Design*). Ludwig Mies van der Rohe získal katedru na Armour Institut v Chicagu. V Coloradu působil na návrhářské škole Josef Albers. Bauhausští mistři a pedagogové rovněž ovlivnili Školu průmyslového designu (*School of Industrial Design*) v New Yorku a Školu designu v Jižní Karolíně.

Široké recepce se Bauhausu a jeho myšlenkám dostalo v poválečném Německu. Mnohé umělecké a uměleckořemeslné školy čerpaly z jeho odkazu, nejvýznamněji Vysoká uměleckoprůmyslová škola (*Hochschule für Werkkunst*) v Drážďanech (1947), dále umělecké akademie v Düsseldorfu, Hamburku, Výmaru, Berlíně, Ulmu či Kasselu. Johannes Itten pokračoval v rozvíjení některých bauhausiánských principů na uměleckořemeslné škole v Curychu. Odkaz Bauhausu se stal obecně známým. Celkovou míru jeho dosahu a dopadu lze jen obtížně definovat.<sup>111</sup>

### 5.1.1 Walter Gropius – stručný životopis

Walter Gropius (1883–1969) se narodil 18. května v Berlíně v umělecko-intelektuální rodině, ve které byli zastoupeni malíři, architekti i peda-

<sup>110</sup> Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000; s. 8–21. Srov. Herzogenrath 1988, s. 19–25; Grohn 1991, s. 11–12; Hüter 1976, s. 28–34.

<sup>111</sup> Grohn 1991, s. 37–41 a 80–83. Srov. Argan, Giulio Carlo: Gropius und das Bauhaus. Braunschweig/Wiesbaden 1983, s. 91–118; Grote, Ludwig: Walter Gropius und das Bauhaus. In: Herzogenrath 1968, s. 30–35.

gogové. V letech 1903–1907 vystudoval po vzoru otce architekturu na univerzitách v Mnichově a Berlíně. Cestoval po Evropě. Rok po absolutoriu nastoupil do ateliéru významného architekta Petera Behrense, kde se spolupodílel na prvních realizacích – především na projektu turbínové haly pro koncern AEG. V roce 1910 otevřel vlastní architektonické studio a také se zapojil do veřejných debat o roli umění, řemesla a architektury v moderním světě – stal se členem Werkbundu.

S počátkem 1. světové války narukoval na západní frontu a o rok později si vzal za manželku Almu Mahlerovou. Již v průběhu války navázal kontakt s ředitelem uměleckoprůmyslové školy ve Výmaru Henrym van de Velde, který si Gropia vybral za svého nástupce. Po ukončení bojů figuroval jako čelný představitel Dělnické rady pro umění (*Arbeitsrat für Kunst*) a tzv. Listopadové skupiny (*Novembergruppe*), které usilovaly o reformu umělecké a uměleckořemeslné výchovy po vzoru revoluce politické. V roce 1919 založil Bauhaus, jehož ředitelem byl do roku 1928. Poté působil jako architekt. Nacistickým režimem byl označen za „židobolševického“ tvůrce, v roce 1934 emigroval. Nejprve odešel do Anglie, o tři roky později do USA. Ve Spojených státech, stejně jako v Německu, uskutečnil velký počet architektonických realizací a vychoval řadu nastupujících architektů. Zemřel v roce 1969 v Bostonu.<sup>112</sup>

### 5.1.2 *Der Deutsche Werkbund*

Pokud chceme komplexněji porozumět bauhausiánské reformě, je třeba se krátce vrátit na počátek století. Tehdy se v kruzích některých výtvarníků, architektů, teoretiků umění i politiků šířila skepse nad propadající se kvalitou německé průmyslové a uměleckoprůmyslové výroby. Její hlavní příčinou byl zejména tlak na nízkou cenu. Estetická úroveň tím však trpěla a německá produkce nebyla dostatečně konkurenceschopná srovnatelným výrobkům anglickým či francouzským.

V takovém ovzduší úspěšně rezonovaly myšlenky anglického reformátora Johna Ruskina (1819–1900) z 60. let 19. století a hnutí Williama Morrisa (1834–1896) *Arts and Crafts*. Ruskin požadoval obecný návrat k řemeslu, které mělo být východiskem z krize průmyslové společnosti. Iniciačním momentem založení Werkbundu byla výstava v Drážďanech na sklonku roku 1906. Dalšími impulsy byly: 1. požadavek spolupráce řemeslné, industriální a umělecké výroby spojené s kultivací pracovního procesu; 2. posun

<sup>112</sup> Argan 1983, s. 118–12; <http://www.dhm.de/gropius>.

německé kulturní pozice v rámci světové konkurence; 3. snaha o nový věcný protofunkcionalistický umělecký styl zohledňující sociální požadavky; 4. ideál široce dostupné masové výroby při zachování vysokého kvalitativně-estetického standardu: „*Das Ziel des Bundes ist daher die Veredelung der gewerblichen Arbeit im Zusammenwirken von Kunst, Industrie und Handwerk, durch Erziehung, Propaganda und geschlossene Stellungnahme zu einschlägigen Fragen*“<sup>113</sup>

V rámci Werkbundu se tak rozprostřel široký katalog záměrů, s jehož většinou se později setkáváme i na Bauhausu.<sup>114</sup> Duch doby nevedl pouze ke vzniku německého Werkbundu, ale i dalších uměleckoprůmyslových spolků a dílen pracujících na podobných principech například v Mnichově, Drážďanech, Stuttgartu nebo ve Vídni.<sup>115</sup>

V ateliéru architekta Petera Behrense, který byl zakládajícím členem Werkbundu, působili v různých obdobích všichni tři ředitelé Bauhausu – Walter Gropius, Hannes Meyer a Mies van der Rohe. Gropius již zde rozvinul úvahy o sociálním významu stavby, které později nacházíme jako jeden z leitmotivů Bauhausu. Werkbund se s pozdějším konceptem Bauhausu shodoval nejen programem, ale i vazbou na stát, který měl nově pojatou tvorbu podporovat státními zakázkami a snahou o pedagogickou činnost: „*Es kann nur darauf ankommen, alle im Schüler schlummernden Fähigkeiten derart zur Entfaltung zu bringen, daß er im späteren Leben ohne große Mühe den wechselnden Anforderungen der gewerblichen Praxis gewachsen bleibt.*“<sup>116</sup> Narážíme tak na myšlenku živě se objevu-

<sup>113</sup> „Cílem spolku proto je zdokonalení řemeslné práce společným postupem umění, průmyslu a řemesla pomocí výchovy, agitace a jednotných stanovisek k relevantním otázkám.“ (Překlad M.V.), „Denkschrift des Ausschusses des Deutschen Werkbundes“ (1907). In: Fischer 1975, s. 50.

<sup>114</sup> Gropius o Werkbundu v roce 1934 prohlásil: „*Deutschland trägt den Hauptanteil an der Entwicklung des „neuen Bauens“.* Lange vor dem Kriege existierte in Deutschland die Bewegung des Deutschen Werkbundes. Hier war das Sammelbecken der Erneuerung.“ (Překlad M.V.: „Německo nese hlavní podíl na vývoji „nové výstavby“. Již dříve před válkou existovalo v Německu hnutí Werkbundu. To bylo základnou obnovy.“) Citováno z: Fischer 1975, s. 13.

<sup>115</sup> „Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Werkbundes“ (Die Form, 11/1932); Bruckmann, Peter: Die Gründung des Deutschen Werkbundes 6. Oktober 1907 (Die Form, 10/1932); Schumacher, Fritz: Zur Geschichte und zum Programm der Ausstellung „Das Deutsche Kunstgewerbe“ in Dresden; Muthesius, Hermann: Die Werkbundarbeit der Zukunft. In: Fischer 1975, s. 15–18, 25–26, 30–34, 39–50. Srov. Preiß – Winkler 1996, s. 102–104; Winkler 1968, s. 26 (dok. Deutscher Werkbund. Programm, 1910).

<sup>116</sup> „Záleží jen na tom rozvinout všechny schopnosti držící v učňovi takovým způsobem, aby byl v pozdějším životě připraven čelit měnícím se požadavkům řemeslnické praxe.“ (Překlad M.V.), Fischer, Wend: Der Deutsche Werkbund. In: Fischer 1975, s. 53.

jící nejen na Bauhausu, ale i v rámci reformního školství jako takového.<sup>117</sup>

Werkbund se po roce 1910 přihlásil k dravému nacionalismu. Opustil původní sociální aspekty a v teorii i praxi se částečně navrátil k historismu. Novým cílem se stalo dobytí světového trhu německým zbožím. V Rakousku, Uhrách a Švýcarsku byly založeny jeho pobočky, německé centrále do značné míry podřízené. Pokud byl hospodářský nacionalismus v období založení spolku jedním z několika témat, v době před první světovou válkou již dominoval. Vrcholem tohoto vývoje byla výstava Werkbundu v Kolíně roku 1914, které se zúčastnil i Walter Gropius. Jeden z nejlivnějších členů Hermann Muthesius požadoval v rámci Werkbundu vytvoření jednotného, závazného uměleckoprůmyslového směru, který by vyjadřoval a propagoval německví. Měl mít státní podporu a dobýt světové trhy.<sup>118</sup>

Pokud odhlédneme od neslavných konců Werkbundu ve službách nacionalismu, je možné jej označit za přímého předchůdce Bauhausu. Poukazuje na to prakticky veškerá sekundární literatura (např. Siebenbrodt 2000, Wick 1999, Grohn 1991, Hüter 1976 i další).<sup>119</sup> Explicitně se vyslovoval pro obnovu a zušlechtnění řemeslné práce a pro spojení řemesla, průmyslu a umění. Zajímal se o otázku sociální, která se projevovala snahou o kvalitní a estetickou sériovou výrobu dostupnou širokým vrstvám. Werkbund se zabýval i oblastí vzdělávání. Jako později Bauhaus chtěl vychovat kvalitní řemeslníky schopné sloučit estetické a funkční požadavky trhu. Podporoval praktickou tvorbu reagující na společenskou poptávku a vzpírající se uzavřenému umění pro umění. Napadal výchovu v uměleckých akademiích. Představitelé Werkbundu zformulovali myšlenky, které s sebou neslo období před vypuknutím první světové války. Bauhaus na ně v revolučních podmínkách poválečných let navázal a dále je rozvinul.

### 5.1.3 Ideový vývoj Waltera Gropia 1910–1916

Walter Gropius vedl Bauhaus od jeho vzniku do roku 1928. Jeho první programové texty zabývající se otázkou umělecké, řemeslné a průmyslové

<sup>117</sup> Schumacher, c.d., Nauman, Friedrich: Werkbund und Weltwirtschaft Vortrag, Gropius, Walter: Die Entwicklung moderner Industriekunst. In: Fischer 1975, s. 71–74, 34–35, 37–38. Srov. Junghanns, Kurt: Der deutsche Werkbund. Sein erstes Jahrzehnt. Berlin 1982, s. 7–31; Wingler 1968, s. 26–27.

<sup>118</sup> Junghanns 1982, s. 9–31. Srov. Muthesius, c.d., Naumann, c.d. In: Fischer 1975, s. 85–96 a 115.

<sup>119</sup> Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 8–10; Wick, c.d., Thesis 4/5 (1999), s. 45–46; Grohn 1991, s. 32; Hüter 1976, s. 55–56.

výroby ovšem nalézáme již v předválečném období. Jedná se o: „Zakládající program společnosti pro výstavbu domů“ (*Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft*, 1910) a „Vývoj moderního průmyslového stavitelství“ (*Die Entwicklung moderner Industriebaukunst*, 1913). V prvním z nich stojí: „Die Gesellschaft will nur die Konsequenz aus diesen tatsächlichen Verhältnissen ziehen und durch die Idee der Industrialisierung die künstlerische Arbeit des Architekten mit dem wirtschaftlichen des Unternehmers vereinigen. Damit wird Kunst und Technik zu einer glücklichen Vereinigung gebracht (...) Der Gedanke der Industrialisierung des Hausbaues findet darin seine Erfüllung, daß sich die einzelnen Bauteile in sämtlichen Entwürfen der Gesellschaft wiederholen und damit eine Massenherstellung ermöglichen. Die fabrikmäßige Herstellung wird sich fast auf sämtliche Teile des Hausbaues erstrecken können.“<sup>120</sup>

Gropius tehdy požadoval úzkou spolupráci umění a průmyslové výroby, která měla sloužit moderní stavbě. V druhém článku z roku 1913 doplnil svá stanoviska o hledisko sociální a estetické. Požadoval, aby průmyslové výrobky byly nejen technicky dokonalé, ale i krásné. Krásu chápal jako estetiku střídmosti, jednoduchosti a funkčnosti. Vyslovoval se proti secesnímu ornamentálnímu. Nalézáme zde programové jádro pozdějšího funkcionalistického Bauhausu po roce 1925.<sup>121</sup>

Další text spadá na počátek roku 1916. Tehdy se Gropius ucházel o uvolněné místo ředitele výmarské velkovévodské uměleckoprůmyslové školy, kterou musel opustit její ředitel Henry van de Velde. Van de Velde byl Holanďan a jako takový byl v podmínkách probíhající války a gradujícího nacionalismu neudržitelný. Ve Výmaru však položil základy, na které Bauhaus přímo navázal. Byl to on, kdo jako jeden z prvních nasměroval dílenskou práci mladých umělců k návrhům pro průmysl a k zkoumání pravidel formy, funkce a barev.

V textu s názvem „Návrhy k založení umělecké školy jako konzultačního centra pro průmysl, živnost a řemesla“ (*Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Hand-*

<sup>120</sup> „Společnost chce jen vyvodit závěry z reálných poměrů a prostřednictvím myšlenky industrializace spojit uměleckou práci architektů s ekonomickou sférou podnikatelů. To povede ke šťastnému spojení umění a techniky (...) Myšlenka industrializace výstavby domů se naplní tím, že jednotlivé stavební části se budou v návrzích společnosti opakovat a tím bude umožněna jejich masová výroba. Fabrikální výroba se může rozšířit až na celé části domu.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: *Programm zur Gründung einer allgemeinen Hausbaugesellschaft auf künstlerisch einheitlicher Grundlage*. In: Winger 1968, s. 26–27.

<sup>121</sup> Tamtéž. Srov. Gropius, c.d. In: Fischer 1975, s. 71–74.

werk, 1916) Gropius zdůraznil nutnost estetické produkce jako předpokladu konkurenceschopnosti ve světovém měřítku.

Umění mělo vytvořit přirozené společenství s průmyslem a obchodem. Škola měla být propojená s tovární výrobou a studenti měli vedle studia také pracovat v oboru. Z továren si měli přinášet zadání, která měla být ve školních dílnách dále rozpracována. Předpokládal, že učňové by navrhovali formy výrobků – již zde směřoval k modernímu designu, který se později prosadil u Bauhausu. Použil Ruskinův příměr k středověké huti, s kterým se rovněž setkáváme později u Bauhausu: „(...) *könnte eine äbnlich glückliche Arbeitsgemeinschaft wiedererstehen, wie sich vorbildlich die mittelalterlichen „Hütten“ besaßen, in denen sich zahlreiche artverwandte Werkkünstler – Architekten, Bildhauer und Handwerker aller Grade – zusammenfanden (...)*.“<sup>122</sup>

Gropiova iniciativa se však nesečkala s úspěchem. Proti jeho jmenování se postavila vlivná komora řemeslníků, která kritizovala nezáměr o rozvoj a udržení tradičních řemesel. Zemská vláda Gropia nepovolala.<sup>123</sup>

#### 5.1.4 Politické, sociální a mentální klima v Německu po 1. světové válce (1918–1923)

Před další analýzou Gropiových programů a samotného Bauhausu nelze opomenout některé klíčové dobové souvislosti, které Gropia poznamenaly a vedly k částečné a dočasné proměně jeho pohledu na povahu umělecké tvorby. V Německu došlo po 1. světové válce k zásadnímu politickému zvratu. 1. Padla monarchie Viléma II. a nahradilo ji republikánské zřízení, jehož ústřední politickou silou byla sociální demokracie. 2. Nové uspořádání vykazovalo minimálně prvních pět let do roku 1923 politickou labilitu. Republika nebyla přijata krajní pravíci ani levíci a z obou stran docházelo opakovaně k pokusům o revoluční převraty.<sup>124</sup> 3. V Rusku ucho-

<sup>122</sup> „(...) by mohlo znovu vzniknout podobně šťastné pracovní společenství, jak tomu bylo příkladně ve středověkých hutích, ve kterých spolupracovalo množství spřízněných uměleckých mistrů – architektů, sochařů a řemeslníků všech úrovní (...).“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. In: Preis – Winkler 1996, s. 124.

<sup>123</sup> Gropius, c.d. In: Preis – Winkler 1996, s. 123–124. Srov. Großherzogliches Staatsministerium, Departement des Inneren. Stellungnahme zu den Vorschlägen von Walter Gropius. In: Preis – Winkler 1996, s. 124–125.

<sup>124</sup> Jenom výčet pokusů je výmluvný: 1919 – USPD se pokusila v Mnichově, Brémách a Brunšviku o nastolení republiky, rad a diktatury proletariátu. Od ledna do dubna 1919 se Německo nacházelo ve stavu blízkém občanské válce. 1920 – pokus o monarchistický puč. Generál Kapp obsadil Berlín a donutil vládu k přesunu do Drážďan. Republiku zachránila podpora veřejnosti pro generální stávkou, kterou vyhlásila regulérní (drážďanská) vláda.

pili moc Leninovi bolševici. Šíření komunistických myšlenek a opakované pokusy o jejich politické prosazení nestabilitu mladé republiky ještě vyhroutil. 4. Německo se coby „viník za rozpoutání války“ ocitlo ve vysoce nezáviděníhodné zahraničněpolitické konstelaci.<sup>125</sup>

Neméně dramatická byla situace hospodářská a sociální. Nedlouho před koncem války popsal atmosféru německé společnosti publicista Josef Hofmiller: „*Alles ist seelisch erschüttert. Erschüttert ist 1. der Arbeiter, 2. die Bauern, 3. eigentlich hätte ich sagen sollen 1. das Militär, 4. die Frauen, 5. alle Angestellten, 6. alle Beamten, 7. die Presse. (...) die Stimmung im Land ist furchtbar. Wer glaubt denn noch an einen guten Ausgang?*“<sup>126</sup>

Německá společnost byla poznamenána dosud nevídanými ztrátami na životech a s nimi spojeným utrpením. Společným zájmem většiny Němců bylo dosažení míru a zastavení válečných operací za každou cenu. Otřesena byla důvěra k státu jako takovému. V prvních poválečných letech se k všeobecnému zmatku připojily problémy nezaměstnanosti, reorientace průmyslové výroby z válečného hospodářství k standardní výrobě a znovuzačlenění válečných veteránů (8–9 miliónů) do všedního života. Obsazením Porúří přišlo Německo o surovinovou základnu. V důsledku vytýčení nových hranic docházelo k početné migraci, která vytvářela nová ekonomická, politická i náboženská pnutí. Příchod ortodoxních haličských Židů podnítil ve společnosti již tak dost rozšířený antisemitismus.

Většina obyvatel trpěla nedostatkem – chyběly oděvy, předměty běžné denní potřeby a byty. Reálné příjmy byly malé, zaznamenány byly případy smrti hladem. Průmyslové podniky, které těžily z válečné výroby, zahájily propouštění. Essenský Krupp propustil 100 000 lidí, desetitisíce Rheinmetall, BMW a další. V lednu 1919 dosáhla nezaměstnanost přes 6,5 miliónu osob. Inflace znehodnotila úspory. Stát měl obtíže s vyplácením starobních důchodů, které byly v některých oblastech dočasně zrušeny. Problémem bylo zabezpečení válečných invalidů. Všeobecnou bídu prohloubila epidemie španělské chřipky, na jejíž následky zemřelo v Německu v roce 1918

---

Vzniklého zmatku však využili komunisté (KPD) a pokusili se o revoluci v Durynsku a Sasku. 1923 – vlivem hospodářské krize a okupace Porúří Francouzi se Hitler pokusil o revoluci zprava. Již o měsíc dříve (říjen) se komunisté, nyní již přímo instruováni Moskvou, znovu pokusili o uchopení moci v Sasku a Durynsku. Kolb, c.d. In: Stern – Winkler 1994, s. 100–125. Srov. Müller 1995, s. 229–247.

<sup>125</sup> Kolb, c.d. In: Stern – Winkler 1994, s. 100–125. Srov. Müller 1995, s. 229–247.

<sup>126</sup> „*Vše je psychicky otřeseno. Znejistěn je 1. dělník, 2. sedláci, 3. vlastně jsem měl říci 1. armáda, 4. ženy, 5. zaměstnanci, 6. úředníci, 7. tisk (...) atmosféra v zemi je strašná. Věřt ještě vůbec někdo v dobrý konec?*“ (Překlad M.V.), Citováno z Kolb In: Stern – Winkler 1994, s. 104–105.

dvě stě tisíc obyvatel. Ekonomická a sociální situace, zejména dostupnost potravin, míra nezaměstnanosti a inflace, se sice od roku 1920 zklidnila, k zásadnějšímu obratu však došlo až po roce 1923. Úrovně předválečné výroby dosáhla německá ekonomika v roce 1927.<sup>127</sup>

Pro účely této práce je zajímavé – možná prioritně zajímavé – ojedinělé mentální klima poválečného Německa. Část otřesené společnost se uchýlila k nově pojaté religiozitě. Především mezi příslušníky intelektuální elity se rozšířil zájem o mimokřesťanská náboženství a o dříve spíše okrajové součásti křesťanské tradice. Takový trend existoval již před válkou, nikoliv však v míře tak rozsáhlé.

Léta 1918–1924/25 se označují jako „konjunktura mystiků“. Nastala široká recepce středověkého filozofa Jakoba Böhmeho (1575–1624),<sup>128</sup> z jehož odkazu, vzhledem k jeho široké oblibě na Bauhausu, cituji: „*Ač toho nejsem bodem, přijmi mě do své vlasti a dej, ať ve tvé smrti zemřu smrti své. Sraz mne k zemi v mém jáství, jež jsem přijal, a usmrt svou smrtí mé jáství, abych už dál nežil sobě samému, vždyt sám v sobě působím leda hříchy. Sraz k zemi to zlé zvíře plné falešné lsti a vlastní touhy a vysvobod ubohou duši z jejích krutých pout.*“<sup>129</sup>

Všeobecný poválečný chaos, který souvisel s pádem staletých monarchií a nejistou budoucností, vedl k introvertnímu úniku do světa víry a rozličných náboženských nauk. Vznikala utajená religiózní společenství a lóže, které spojoval eklektismus západních a východních duchovních tradic. Atmosféru doby dobře reprezentují theosofisté, antroposofie, mazdaznan, ale třeba i Bretonem autoritářsky vedené hnutí surrealistů a další. Propukla renesance okultismu, mýtů, pohanství, řecké filozofie – zejména Herakleita, Platóna a novoplatoniků, gotiky, Nietzscheho, buddhismu a jógy. Usilovalo se o nalezení jednoty, celosti a harmonie, alternativou byla apokalyptická očekávání. Nikoliv náhodou dosáhla mimořádného úspěchu kniha Oswalda Spenglera „Pád Západu“ (*Der Untergang des Abendlandes*, 1918).

<sup>127</sup> Henning 2003, s. 200–206, 323–331. Srov. Kolb In: Stern – Winkler 1994, s. 100–125; Haus, Andreas: Bauhaus-geschichtlich. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 14–21; Müller 1995, s. 229–247.

<sup>128</sup> Jakob Böhme – představitel tzv. křesťanské mystiky. Hans Joachim Störig ho označuje za ojedinělý zjev německé filozofie. Jeho recepce bývá znamením spirituálně zaměřené peridy (romantismus, fin de siècle, 1918–1923, 60. léta). Naléhal na osobní splynutí s Bohem nápadně připomínající buddhistický systém spásy. Byl jedním ze zdrojů německé idealistické filozofie 19. století a existencialismu. Böhmeho odkaz měl u Bauhausu silný ohlas; u J. Ittena, G. Mucheho a zejména L. Schreyera, který vydal výbor z jeho díla. Viz Ulbricht 1999, s. 54–61. Srov. Böhme, Jakob: Cesta ke Kristu, Praha 2003, s. 11–94.

<sup>129</sup> Böhme 2003, s. 98–99.

Mentální mapu doby vystihl Franz Werfel popisem své generace: „*Eucharistisch und tomistisch – Doch daneben auch marxistisch – Theosophisch, kommunistisch – Gotisch-kleinstadt, Dombau-mystisch – überöstlich taoistisch – Rettung aus der Zeit-Schlamastik, – Suchend in der Negerplastik – Wort- und Barikkaden wälzen, – Gott und Foxtrott verschmelzen, – Dazu kommt (wenn oft auch Last ist) – Das man heute Päderast ist – also lautet spät bis früh – Unser seelisches Menu.*“<sup>130</sup>

Konečným cílem bylo vytvoření „nového člověka“, žijícího v novém světě zbaveném neduhů rané kapitalistické společnosti.<sup>131</sup>

### 5.1.5 Umělecké a ideologické proměny Bauhausu 1919–1925

Vlivem války a vyhrocené dobové atmosféry se změnila i Gropiova programatika formující právě vznikající Bauhaus. Dokládají to zejména texty z počátečního období Bauhausu „Program státního Bauhausu ve Výmaru“ (*Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar*, 1919), „Řeč k příležitosti prvních školních prací Bauhausu“ (*Rede bei der ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses*, 1919) a „Referát z konference uměleckých škol konané 17.–19. listopadu ve Výmaru“ (*Referat auf der Kunstschulkonferenz am 17.–19. November 1921 in Weimar*), přičemž první dva lze považovat za klíčové.

Gropius opustil myšlenku spojení umění s průmyslem a formuloval nové cíle: 1. vytvoření úzkého společenství všech tvůrců a všech druhů tvorby; 2. společnou a rovnoprávnou práci na „katedrále budoucnosti“ (*Gesamtkunstwerk*) a 3. požadavek obecného návratu k řemeslu. Komunitní společenství mělo existovat v úzkých vztazích mezi studenty a mistry nové školy. Gropius požadoval vznik až religiózní pospolitosti přesahující oblast vyučování. Škola však měla komunikovat s veřejností prostřednictvím výstav a jiných doprovodných akcí.

Měla být vytvořena vazba na řemeslné dílny i na průmyslovou výrobu, která však nebyla akcentovaná – stála v pozadí. Slovo průmysl se

<sup>130</sup> „*Eucharistické a tomistické – přeci k tomu marxistické – teosofické, komunistické – goticko-maloměstské, chrámově-mystické – velevýchodně taoistické – spasení z dobové šlamastiky, – hledající v afrických sochách – slovo a barikády valící – Boba a Foxtrott směřující – k tomu všemu (a je to zátež) – je dnes člověk pederastem – a takto zní od večera do rána – naše duševní menu.*“ (Překlad M.V.), Werfel, Franz: *Spiegelmensch. Magische Trilogie*. München 1920. Citováno z Ulbricht 1999, s. 59.

<sup>131</sup> Ulbricht 1999, s. 54–61. Srov. Colin, Norbert: *Bauhaus philosophisch – Kulturkritik und soziale Utopie*. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 14–21; Grohn 1991, s. 12–35.

v celém programu objevuje pouze jedinkrát. Jádrem výuky byla společná práce v řemeslných dílnách. Umění se nahlíželo jen jako kvalitativně vyšší řemeslná forma, Gropius zamítl uměleckou výuku. Umění nemělo být naučitelné, škola měla sloužit řemeslu: *„Das Bauhaus erstrebt die Sammlung alles künstlerischen Schaffens zur Einheit, die Wiedervereinigung aller werkkünstlerischen Disziplinen – Bildhauerei, Malerei, Kunstgewerbe und Handwerk – zu einer neuen Baukunst als deren unablässige Bestandteile. Das letzte, wenn auch ferne Ziel des Bauhauses ist das Einheitskunstwerk – der große Bau –, in dem es keine Grenze gibt zwischen monumentaler und dekorativer Kunst.“*<sup>132</sup>

Spříšeženstvo tohoto typu mělo být avantgardou společenského vývoje. V pozadí stála revoluční vize zrození nového člověka a nové společnosti, jak k tomu nabádala dobová mentalita. Bauhaus se měl stát místem, kde bude hledaný ideál uskutečněn, a tím ukáže cestu celé společnosti. Nutno podotknout, že nebyl jediným pokusem takového typu. Vznik waldorfských škol je jedním z příkladů.

V Gropiově textu z července 1919 zaznívala nostalgie po předindustriální době, která měla být vzorem pro nadcházející časy: *„Keine großen geistigen Organisationen, sondern kleine geheime in sich abgeschlossene Bünde, Logen, Hütten, Verschwörungen, die ein Geheimnis, einen Glaubenskern hüten und künstlerisch gestalten wollen, werden entstehen, bis sich aus den einzelnen Gruppen wieder eine allgemeine große, tragende geistig-religiöse Idee verdichtet, die in einem großen Gesamtkunstwerk schließlich ihren kristallinen Ausdruck finden muß. Und dieses große Kunstwerk der Gesamtheit, diese Kathedrale der Zukunft, wird dann mit seiner Lichtfülle bis in die kleinsten Dinge des täglichen Lebens hineinstrahlen.“*<sup>133</sup> „(...) wir sind, das

<sup>132</sup> „Bauhaus usiluje o sjednocení veškeré umělecké tvorby, tedy o znovusjednocení všech uměleckořemeslných disciplín – sochařství, malířství, uměleckého průmyslu a řemesel – jakožto neoddělitelných součástí nového stavebního slohu. Konečným byt vzdáleným cílem Bauhausu je velké umělecké dílo – velická stavba –, ve které neexistuje hranice mezi monumentálním a dekorativním uměním.“ (Překlad M.V.), Gropius, c.d. In: Preis – Winkler 1996, s. 125.

<sup>133</sup> „Žádné velké duchovní organizace, namísto toho budou vznikat malé tajné uzavřené spolky, lóže, hutě, spříšeženství, která budou střežit tajemství a jádro víry a umělecky ji vyjadřovat, dokud se z jednotlivých skupin znovu nezobtní jedna obecná, velická a nosná duchovně-náboženská myšlenka, která nakonec nalezne svůj křišťálový výraz v obrovském jednotném uměleckém díle (Gesamtkunstwerk). Toto veliké umělecké dílo jednoty, chrám budoucnosti, bude svým mocným světlem pronikat i do nejmenších jednotlivostí každodenního života.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Rede bei der ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses. In: Preis – Winkler 1996 s. 128.

*glaube ich fest, die Vorläufer und ersten Werkzeuge eines solchen neuen Weltgedankens.*<sup>134</sup>

Gropius kritizoval rozervanost a subjektivismus studentských prací. Nabádal k většímu smyslu pro kolektiv. Atmosféra doby se promítla i do výběru mistrů, které Gropius do roku 1923 povolal. Jednalo se zejména o umělce z prostředí expresionistické galerie Walden (Johannes Itten, Lot-har Schreyer, Lyonel Feininger) a mnichovského Modrého jezdce (*Der blaue Reiter* – Paul Klee, Wassily Kandinsky). Gropius do značné míry přenechal výběr pedagogů Johannesovi Ittenovi, a tak mistrovskému sboru dominovali spirituálně zaměřeni umělci.

Při porovnání s původním konceptem Gropia zjišťujeme, že se sice uchovala kontinuita v požadavcích na kooperaci jednotlivých druhů umění, smysl pro kolektivní práci, sociální citlivost a komunikaci školy se širokou veřejností, na druhou stranu však došlo k vytěsnění původně prioritní pragmatické provázanosti umění a průmyslu, kterou nahradilo idealistické hledání nových společenských i individuálních vzorců.<sup>135</sup>

Spolu s normalizací sociální a ekonomické situace v Německu po roce 1920 se Gropius pozvolna navrcel k původním předválečným postojům. K obratu došlo postupně v rozmezí let 1922–1925 a ilustrují jej zejména texty a přednášky „Nosnost bauhausiánské myšlenky“ (*Die Tragfähigkeit der Bauhaus-Idee*, 1922), „Vysvětlení názorových sporů na Bauhausu“ (*Erklärung wegen Meinungsverschiedenheiten am Bauhaus*, 1922), „Idea a výstavba státního Bauhausu“ (*Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses*, 1923) a „Zásady produkce Bauhausu“ (*Grundsätze der Bauhausproduktion*, 1925). Poslední dva dokumenty jsou nejpodstatnější a nejpodrobnější texty, které kdy Gropius o Bauhausu napsal. První z nich podává shrnutí pracovních výsledků instituce za období 1919–1923 a byl napsán při příležitosti velké výstavy Bauhausu v roce 1923. Druhý byl základním programovým dokumentem nového funkcionalistického Bauhausu v Desavě, kam se Bauhaus přesunul v roce 1926.

<sup>134</sup> „(...) *my jsme, o tom jsem pevně přesvědčen, avantgardou a prvními nástroji této nové světové myšlenky.*“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Rede bei der ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses. In: Preiß – Winkler 1996, s. 128.

<sup>135</sup> Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. Rede bei der ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses, Referat auf der Kunstschulkonferenz am 17.–19. November 1921 in Weimar. In: Preiß – Winkler 1996, s. 125–130. Srov. Wick c.d., Ulbricht c.d., Thesis 4/5 (1999), s. 45–51, 54–61; Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 8–10; Haus, c.d., Colin, c.d., Wilhelm, Karin: Die drei Direktoren am Bauhaus. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 14–18, 22–25, 180–187; Grohn 1991, s. 16–18.

Od roku 1922 sílilo na Bauhausu pnutí mezi dvěma pojetími jeho dalšího směřování. Na jedné straně stál Walter Gropius, který chtěl obnovit pouto mezi produkcí studentů a průmyslovou výrobou, na straně druhé dominantní postava „spirituální sekce“ Johannes Itten požadující individuální řemeslnou práci, výrobu nesériových produktů a rozvoj duchovního zázemí školy. Gropius tvrdil, že absolventi školy musejí být schopni uplatnit se v praxi, a poukázal na tři cíle, které byly dle jeho názoru důvodem založení Bauhausu: 1. překonání akademického „umění pro umění“; 2. návrat tvůrčích talentů k službě společnosti a 3. obnovení kolektivní práce. Vyjádřil přesvědčení, že Itten chce zavléci Bauhaus do izolace, označil jej za romantika a nakonec jej vyzval, aby, pokud své postoje nezmění, Bauhaus opustil: „*Manche Bauhäusler huldigen einer mißverstandenen Rousseauschen „Rückkehr zur Natur“.* (...) *Es wäre Konsequenz, wenn einer, der diese Welt ablehnt, sich ehrlich auf eine Insel zurückzieht.*“<sup>136</sup>

Itten setrval u Bauhausu ještě přibližně rok. Posléze opravdu vyslyšel Gropiovu výzvu a na jaře 1923 se s několika příznivci z řad studentů odebral do švýcarského Herrlibergu, kde se věnoval mazdaznanu (viz kapitola 5.1.10). Jeho odchodem se otevřel prostor k dokončení obratu a přechodu Bauhausu k spolupráci s průmyslem, která definitivně nastala po přesunu do Desavy v roce 1926.

Ve stati *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses* (1923) ještě dozníval duch prvního období. Dobře je zde viditelná stále aktuální touha po novém uspořádání společnosti: „*Die Idee der heutigen Welt ist schon erkennbar, unklar und verworren ist noch ihre Gestalt. Das alte dualistische Weltbild, das Ich – im Gegensatz zum All – ist im Verblässen, die Gedanken an eine neue Welteinheit die den absoluten Ausgleich aller gegensätzlichen Spannungen in sich birgt, taucht an seiner Statt auf.*“<sup>137</sup>

Gropius v tomto textu dále ostře zkritizoval umělecké akademie, které měly být hlavním viníkem odtržení umění od řemesla a průmyslu a zodpovědné za vznik vrstvy umělců-proletářů neschopných zapojit se do hos-

<sup>136</sup> „Někteří Bauhausiáni holdují nesprávně pochopenému rousseauovskému „návratu k přírodě“. (...) Bylo by konsekvntní, aby ten, kdo tento svět odmítá, se poctivě stáhl na nějaký ostrov.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Erklärung wegen Meinungsverschiedenheiten am Bauhaus. In: Preiß – Winkler 1996, s. 132.

<sup>137</sup> „Myšlenka dnešního světa je již rozpoznatelná, nejasná a zmatená je zatím její podoba. Starý dualistický obraz světa, Já – v protikladu k Oni – vybasíná a myšlenka světové jednoty, která v sobě obsahuje úplné vyrovnání všech protikladů, se vynořuje na její místo.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. In: Preiß – Winkler 1996, s. 133.

podářského života a sloužit společnosti. Kritika mířila zejména proti tzv. umění pro umění a proti akademickému dělení umění na vyšší a nižší. Do protikladu postavil Bauhaus, jehož úkolem mělo být spojení umění a řemesla a výchova tvůrčích talentů připravených na praktický život. Základem výuky měla být řemeslná práce v dílně. Staronově ovšem požadoval fúzi umění, řemesla a průmyslu: „*Eine bewußte Rückkehr zum alten Handwerk wäre daher ein atavistischer Irrtum.*“<sup>138</sup> Navrátila se teze, že řemeslo má být především vývojovým zázemím průmyslu a má s ním úzce kooperovat.<sup>139</sup>

V podobném, ale nově akcentovaném duchu mluví text „Zásady produkce Bauhausu“ z roku 1925. Hned na úvod Gropius jasně určil, jakým směrem se Bauhaus bude dále vyvíjet: „*In der Überzeugung, daß Haus und Wohngerät untereinander in sinnvoller Beziehung stehen müssen, sucht das Bauhaus durch systematische Versuchsarbeit in Theorie und Praxis – auf formalem, technischem und wirtschaftlichem Gebiete – die Gestalt jedes Gegenstandes aus seinen natürlichen Funktionen und Bedingungen heraus zu finden.*“<sup>140</sup>

Bauhaus se tak zaměřil na tři oblasti: návrhářskou práci (design), vybavení moderního bytu a výzkum funkce jednotlivých produktů. Také byly stanoveny formální směrnice výroby, které později byly (do jisté míry nesprávně) označovány za „Bauhaus-Styl“.<sup>141</sup> „*Organische Gestaltung der Dinge aus ihrem eigenen gegenwartsgebundenen Gesetz heraus, ohne romantische Beschöni-*

<sup>138</sup> „Vědomý návrat k tradičnímu řemeslu by byl atavistický omyl.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. In: Preiß – Winkler 1996, s. 127.

<sup>139</sup> Gropius, Walter: Die Tragfähigkeit der Bauhaus-Idee. In: Wingler 1968, s. 62–63 a Gropius, Walter: Erklärung wegen Meinungsverschiedenheiten am Bauhaus. In: Preiß – Winkler 1996 s. 131–132, 133–139. Srov. Wick, c.d., Ulbricht, c.d., Thesis 4/5 (1999), s. 45–51, 54–61; Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 8–19; Grohn 1991, s. 16–18; Haus, c.d., Colin, c.d., Wilhelm, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 14–18, 22–25, 180–187.

<sup>140</sup> „Na základě přesvědčení, že dům a jeho vybavení spolu musí smysluplně korelovat, Bauhaus usiluje systematickou teoretickou i praktickou návrhářskou práci – na formální, technické a ekonomické úrovni – objevit podobu každého předmětu v jeho přirozených funkcích a podmínkách.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Grundsätze der Bauhausproduktion. In: Preiß – Winkler 1996, s. 149–150.

<sup>141</sup> Gropius se nálepce „Bauhaus-styl“ bránil a nepřijal ji. Obával se, že by se tím Bauhaus dostal na úroveň akademického schématismu, proti kterému bojoval. „*Ein „Bauhaus-Stil“ wäre Rückfall in unschöpferischen, stagnierenden Akademismus gewesen, zu dessen Bekämpfung das Bauhaus einst von mir ins Leben gerufen wurde.*“ (Překlad M.V.: „Bauhaus-styl“ by spadl zpět k netvůrčímu stagnujícímu akademismu, proti kterému jsem bojoval založením Bauhausu.“), Viz: Gropius, Walter: Meine Konzeption des Bauhaus-Gedankens. In: Herzogenrath 1968, s. 14.

*gung und Verspieltheiten. Beschränkung auf typische, jedem verständliche Grundformen und -farben.*<sup>142</sup>

Práce probíhala ve znamení funkcionalismu. Otázky funkce a ekonomičnosti se staly alfou a omegou výroby, výzkumu i teoretických úvah. Koncepce školy směřovala ke vzniku výzkumné a návrhářské laboratoře pro sériovou průmyslovou výrobu. Byť řemeslná práce zůstala jádrem výuky, studenti byli posíláni do továren za účelem porozumění tovární výrobě, jejím technologiím a strojům samotným. Továrností mistři na oplátku navštěvovali Bauhaus, čímž Gropius dosáhl stavu, který navrhoval již v roce 1916:

*„Das Handwerk der Vergangenheit hat sich verändert, das zukünftige Handwerk wird in einer neuen Werkeinheit aufgehen, in der Träger der Versuchsarbeit für die industrielle Produktion sein wird. Spekulative Versuche in Laboratoriumswerkstätten werden für die produktive Durchführungsarbeit der Fabriken Modelle – Typen – schaffen. Die in Bauhauswerkstätten durchgearbeiteten Modelle werden in fremden Betrieben vervielfältigt, mit denen die Werkstätten in Arbeitsverbindung stehen.*<sup>143</sup>

Gropius i v nové fázi zdůraznil sociální rozměr. Vybavení domácností dle bauhausiánských návrhů mělo být levné a dostupné širokým vrstvám. Znovu akcentoval význam kolektivní práce. Takto pojatá návrhářská škola měla především zajistit estetickou kvalitu velkovýroby. Rokem 1925 se tak Gropius plně navrátil ke svým ideovým kořenům sahajícím k působení předválečného

<sup>142</sup> „Organické vytváření věci na základě jejího vlastního zákona svázaného se současností, bez romantického zkráslení a bravosti. Omezení na typické, všem srozumitelné základní formy a barvy.“ (Překlad M.V.), Gropius, c.d. In: Preiß – Winkler 1996, s. 150.

<sup>143</sup> „Řemeslo minulosti se změnilo, řemeslo budoucnosti se stane součástí nové jednotné práce, stane se nositelem návrhářství pro průmyslovou výrobu. Spekulativní pokusy v laboratorních dílnách budou vytvářet modely a typy pro jejich tovární realizaci. Modely rozpracované v dílnách Bauhausu budou zmnoženy v cizích továrnách, s kterými dílny budou spolupracovat. (Překlad M.V.), Gropius, c.d. In: Preiß – Winkler 1996, s. 150–151. Srovnej s ohlednutím na Gropia a jeho vyjádření ohledně ústředního cíle Bauhausu z roku 1964: „Hauptziel war die Schaffung von Entwürfen für Standardartikel des täglichen Gebrauchs. Die Werkstätten waren in der Hauptsache Laboratorien, in denen Modelle für derartige Erzeugnisse sorgfältig entwickelt und laufend verbessert wurden. Wenn diese Modelle auch handgefertigt waren, so mussten die Entwerfer doch mit den Produktionsmethoden auf industrieller Basis vertraut sein, und deshalb schickte das Bauhaus seine besten Studenten während der Ausbildung für eine bestimmte Zeit zur praktischen Arbeit in die Fabriken.“ (Překlad M.V.: „Hlavním cílem bylo vytváření návrhů standardních předmětů denní potřeby. Dílny byly v podstatě laboratořemi, kde byly modely těchto předmětů pečlivě vyvíjeny a neustále zlepšovány. Přestože modely byly vyhotovovány ručně, návrháři museli důvěrně znát výrobní postupy na industriální bázi, a proto posílal Bauhaus své nejlepší studenty v průběhu studia na určitou dobu do továrny, aby poznali praktickou práci.“), Gropius, W., Meine Konzeption des Bauhaus-Gedankens. In: Herzogenrath 1968, s. 16.

Werkbundu, z jehož tradice funkcionalistický Bauhaus čerpal. S odchodem z Výmáru se Bauhaus vymanil z mysticismu a sociálních utopií. Nový program byl odpolitizovaný a neideologický. I přes dílčí programové, stylové i ideologické odchyly takovým setrval až do svého zrušení v roce 1933. Proměna Bauhausu souvisela zejména s politickou a sociální stabilizací Výmarské republiky a se změnou celkového mentálního klimatu v Německu.<sup>144</sup>

#### 5.1.6 Johannes Itten – přiblížení osobnosti

Johannes Itten (1888–1967) založil a vypracoval koncepci Vorkursu, který byl od října 1920 povinný pro všechny studenty a představoval jádro bauhausiánské pedagogiky až do zániku školy. Současně vedl až do doby krátce před svým odchodem z Bauhausu na jaře 1923 několik dílen (kov, nástěnná malba, sklomalba). Vybíral nové mistry, které posléze Gropius na jeho podnět povolal (např. Paul Klee, Oskar Schlemmer, Georg Muche, Gertruda Grunowová). Ranému Bauhausu do značné míry vtiskl svoji tvář.

Rainer Wick (1994) zhodnotil jeho vliv a pozici následovně: „*Itten war in der Gründungsphase des Bauhauses neben Gropius zweifellos die herausragende, dominierende Persönlichkeit. Die Tatsache, daß er nicht nur den Vorkurs leitete, sondern als Formmeister auch mehreren Werkstätten gleichzeitig vorstand, verlieh ihm zeitweise eine Machtfühle, die ihn zum informellen, heimlichen Direktor des Bauhauses avancieren ließ (...)*“<sup>145</sup>

Jeho dominanci v počátečním období potvrzují také pamětníci jako Schlemmer<sup>146</sup> a další autoři Siebenbrodt (2000), Droste (1994) či Schmitz (1999).<sup>147</sup>

<sup>144</sup> Gropius, c.d. In: Preis – Winkler 1996 s. 149–151; Gropius, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 14–17. Srov. Wick, c.d., Thesis 4/5 (1999), s. 45–51, Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 8–13; Grohn 1991, s. 20–23; Wilhelm, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 180–187.

<sup>145</sup> „*Itten byl v počáteční fázi Bauhausu vedle Gropia bezpochyby vyčnívající a dominantní osobností. Skutečnost, že nevedl jenom Vorkurs, ale byl současně mistrem vícero dílen, mu propůjčovala po určitou dobu moc, která jej činila neformálním skrytým ředitelem Bauhausu (...)*“ (Překlad M. V.), Wick 1994, s. 95.

<sup>146</sup> Oskar Schlemmer byl jeden z klíčových mistrů Bauhausu a spolužák Ittena za studií u Adolfa Hölzela. Vyjadřoval se ve smyslu, že Itten ovládl Gropia, který pouze realizuje jeho požadavky. Viz Schlemmer, Oskar: Brief Oskar Schlemmer an Otto Meyer-Amden, Weimar, 23. Juni 1921. In: Bothe 1994, s. 458 (dok. č. 34).

<sup>147</sup> Wick 1994, s. 95–96. Srov. Droste, Magdalena: Ittens Vorlehre und die Unterrichtsstruktur am frühen Bauhaus, Schlemmer, c.d. In: Bothe 1994, s. 169–172, 458; Itten 1975, s. 8; Schmitz, Norbert M.: Mazdaznan am Bauhaus – der Künstler als Heilsbringer. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 121.

Johannes Itten pocházel ze Švýcarska. K povolání vychovatele a učitele směřoval již od mládí. V letech 1904–1908 absolvoval bernský seminář pro učitele. Později si kvalifikaci doplnil a rozšířil (předměty chemie, fyzika, matematika) a krátce vyučoval na obecné škole.<sup>148</sup> Nicméně tíhl i k umělecké tvorbě a pod vlivem některých moderních výtvarných směrů (např. skupiny Der blaue Reiter a kubismu) se rozhodl pro dráhu malíře. Základními impulsy mu byly krátké studium u profesora Gilliarda v Ženevě (1912) a zejména pak tříletý pobyt ve Stuttgartu u profesora Adolfa Hölzela (1913–1916), z jehož výukových metod a přístupů čerpal později Bauhaus. Již ve Stuttgartu Itten získal první žáky.

V roce 1916 přesídlil do Vídně, kde založil vlastní uměleckou školu.<sup>149</sup> Ta dosáhla jistého uznání a ohlasu a Ittenovi umožnila průnik do elitních vídeňských umělecko-intelektuálních kruhů (např. vazba na Adolfa Loose, Arnolda Schönberga či Almu Mahlerovou).<sup>150</sup> Posledně jmenovaná – manželka Gropia – Ittena svému muži doporučila k povolání na Bauhaus, k čemuž opravdu došlo na jaře roku 1919.<sup>151</sup> Itten v rámci Bauhausu působil čtyři roky.

Do této doby lze datovat také prohloubení jeho vazby na religiózní nauku mazdaznan a intenzivní spirituální zájmy, které byly jednou z příčin jeho střetu s Gropiem a odchodu z Bauhausu. V klášteře tohoto společenství v švýcarském Herrlibergu pak setrval delší období, uvádějí se tři roky od roku 1923 do roku 1926. Posléze Itten otevřel vlastní uměleckou školu „*Itten-Schule*“ v Berlíně (1926–1934). Později řídil textilně-designovou školu v německém Krefeldu (1932–1938). S vypuknutím 2. světové války se

<sup>148</sup> Itten již zde používal neobvyklé metody. Připomíná se historka o tom, jak vysvětloval kontrolujícímu inspektorovi, proč neškrtá žákům gramatické chyby v sešitech. Itten to vnímal jako zásah do tvorby a způsobu vyjadřování dětí. Chyby přepisoval na tabuli a ústně je rozebíral. Viz Itten 1975, s. 5.

<sup>149</sup> Na tomto místě spekuluje literatura nad tím, že Itten čerpal z metod uměleckého pedagoga Franze Cizka, který ve své vídeňské škole používal podobné metody jako později Itten u Bauhasu a získal s nimi světový ohlas. Tezi ovlivnění Ittena Cizkem šířil zejména Otto Stelzer. Ve své práci ji však vyvrátil Rainer Wick, který prokázal, že Itten a Cizek se prakticky neznali a vzájemné ovlivňování bylo mizivé. Viz Stelzer, Otto: *Der Vorkurs in Weimar und Dessau*. In: Herzogenrath 1968, s. 35. Srov. Wick 1994, s. 99–101; Siebenbrodt 2000, s. 75.

<sup>150</sup> Itten se prosadil nejen jako pedagog, ale i jako malíř. Již v roce 1916 vystavila jeho abstraktní malby galerie Walden v Berlíně. Viz Wick 1994, s. 102.

<sup>151</sup> Itten popisuje následujícím způsobem Gropiovu návštěvu a zhodnocení jeho vídeňské školy: „*Ihre Bilder und Schülerarbeiten verstehe ich nicht, wenn Sie aber Lust haben, nach Weimar zu kommen, würde ich mich freuen.*“ (Překlad M.V.: „*Vašim obrazům a školním pracem nerozumím, ale pokud máte chuť přijet do Výmáru, budu potěšen.*“) Odlišný přístup k tvorbě byl patrný již od prvního setkání. Viz Itten, Johannes: *Der Vorkurs* (1962). In: Rotzler 1978, s. 271.

stáhl do rodného Švýcarska, kde po ukončení bojů současně vedl několik škol v Curychu a tamní muzeum. Za své heslo užíval citaci z L'aoce: „*Das Stoffliche birgt Nutzbarkeit. Das Unstoffliche birgt Wesenheit.*“<sup>152</sup>

### 5.1.7 Pedagogická teorie

Johannes Itten vylíčil svůj pedagogický systém zejména v knize z roku 1963 *Gestaltungs- und Formlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später* (Výuka tvorby a formy. Můj přípravný kurz Bauhausu a později) a v mnohých přednáškách, které souhrně vydal Willy Rotzler pod názvem *Johannes Itten. Werke und Schriften* (1975). Ittenovým lidským i pedagogickým ideálem byla tělesně-duševní harmonie čerpající z přirozeného jádra jedince. Vzorem mu bylo dítě. Často se odvolával na srovnatelná vyjádření J. W. Goetha. V dětství měla být souhra veškerých vnitřních i vnějších složek nenarušená. „*Das schöpferische Kind schafft automatisch aus unbewusster Ganzheit heraus.*“<sup>153</sup> „*Vor fast fünfzig Jahren haben Pädagogen entdeckt, daß Kinder in einer überraschend großartigen, ja oft genialen Weise schöpferisch zu gestalten vermögen.*“<sup>154</sup>

Vlivem neadekvátní výchovy, chybných pedagogických zásahů ve školních institucích nebo i vlivem pubertálního období se měla původní celost vytráčet. Hlavním cílem Ittenovy pedagogiky bylo ochránit počáteční neporušenost a nechat ji, aby se sama ze svých zdrojů rozvinula, případně obnovit ztracenou jednotu. Tyto snahy byly alfou a omegou jeho výchovné působnosti. Úkol pedagoga přirovnával k úloze pěstitele, který napomáhá rozkvětu rostliny: „*Der kluge Gärtner bemisst sorgfältig seine pflegliche Hilfe. Er weiß, daß seine Hilfe gering ist, die Kraft und Macht der Natur aber riesengroß.*“<sup>155</sup>

Častěji mělo docházet k druhému případu – ke ztrátě počáteční celosti. Pro návrat k původnímu jádru, které také označuje za božské či za Ducha,

<sup>152</sup> „*Hmotné v sobě skrývá užitečnost. Nehmotné podstatu.*“ (Překlad M.V.), Itten 1975, s. 13. Srov. Wick 1994, s. 95–102; Itten 1975, s. 5–13; Wick, Rainer: Zwischen Rationalität und Spiritualität – Johannes Itten Vorkurs am Bauhaus, Busch, Ludger: Das Bauhaus und Mazedonian. In: Bothe 1994, s. 125–138, 83–85; Schmitz, Norbert M.: Johannes Itten. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 232–240.

<sup>153</sup> „*Tvořivé dítě tvoří automaticky z nevědomé jednoty.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Schöpferischer Automatismus (1958). In: Rotzler 1978, s. 266.

<sup>154</sup> „*Skoro před padesáti lety pedagogové objevili, že děti jsou schopny v překvapivě velkolepém, často dokonce geniálním stylu tvářit činnosti.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Grundlagen der Kunsterziehung (1950). In: Rotzler 1978, s. 252.

<sup>155</sup> „*Chytrý zabradník dobře zvažuje svou pomocnou péči. Ví, že jeho pomoc je malá, síla a moc přírody oproti tomu obrovská.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Zur Ausstellung „Aus meinem Unterricht“ (1939). In: Rotzler 1978, s. 243.

vypracoval nauku, platnou však i pro situaci první – měla tedy vést jak k obnovení původní celosti, tak k jejímu udržení. Obecně předpokládal, že vychovatel může žáka pouze nasměrovat a že veškeré vývojové dispozice leží v nitru každého člověka, které je druhým nepřístupné: „*Das Wachstum der Schüler geschieht von allein, aus natürlicher, inwendiger Kraft.*“<sup>156</sup>

Itten obecně rozlišoval tři typy charakterů: 1. impresivně-materiální, který měl být vedený smysly a v rámci umělecké tvorby měl mít tendenci k detailnímu, realisticky zobrazovanému vnímání; 2. intelektuálně-konstruktivní, směřující k jádru vnímaného, na jehož základě se měl pokoušet o přesné matematicko-geometrické uspořádání celku a 3. spirituálně-expressivní typ, který se měl nechat unášet pocitem a intuicí a do tvorby promítat sám sebe. Nadaný pedagog měl znát svůj vlastní typ a měl mít schopnost rozpoznat typologii žáků. Vhodnými úlohami měl rozvíjet dominantní zaměření svěřenců.

Nemělo však dojít k „diktatuře“ ústřední složky. Každý člověk je dle Ittena jistým průnikem všech tří charakterových typů. Převládající složka měla mít funkci orientační báze, která nesměla být opuštěna. K dosažení harmonie však bylo třeba rozvíjet i složky zbývající. Učitel neměl prosazovat své vlastní osobní zaměření. Úlohy a zadání se měly pravidelně střídát. Každá osobnost měla být rozvíjena – a to Itten opakovaně zdůrazňoval – tělesně, smyslově, pocitově i intelektuálně. Pouze při takto komplexním postupu nemělo dojít k zahalení původní osobnosti nebo měla být v případě pozbytí oživena, aby po čase znovu procitla: „*Von Anfang an war ich der Meinung, daß der ganze Mensch als körperliches, seelisches und intellektuelles Wesen in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten bei einer guten Erziehung gefördert werden müsse...*“<sup>157</sup>

Klíčovým pojmem celkového postupu byla koncentrace. Jakékoliv cvičení či úloha, do které se žák nepohroužil a neprováděl ji koncentrovaně, neměla mít smysl a měla být škodlivá. Itten se ostře stavěl proti jakékoliv kritice výstupů vzešlých ze soustředěné práce – preferoval pochvalu. Tento přístup mu byl zřejmě opravdu vlastní, jak dokresluje zmíněná příhoda z obecné školy. Ittenova pedagogika rozvíjela a rozšiřovala osobnost. Kritizoval výcho-

<sup>156</sup> „Růst žáka se děje sám od sebe, z přirozené vnitřní síly.“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Grundlagen der Kunsterziehung (1950). In: Rotzler 1978, s. 254.

<sup>157</sup> „Od počátku jsem byl toho názoru, že v dobré výchově musí být podporován celý člověk jako tělesná, duševní a intelektuální bytost ve všech jeho vlohách a schopnostech.“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Die Erziehung zum schöpferischen Menschen. 1965. In: Rotzler 1978, s. 284.

vu k uniformitě. Opakoval, že jeho cílem je vychovávat diferenciované individuality postupující vlastní a jim předurčenou cestou. Byl fatalista.<sup>158</sup>

Státní školství vinil z prázdného memorování odborných znalostí a z dominance intelektuální složky na úkor komplexního rozvoje osobnosti. Takový přístup měl mít likvidační dopady nejen na talentované tvůrčí jedince, ale i na kulturu celé společnosti. Měl zato, že každý žák se vyvíjí vlastním tempem, které by nemělo být ovlivňované. Konstatoval, že v okamžiku, kdy žák objeví vlastní přirozené směřování, měl by se od učitele odpoutat a pokračovat samostatně.

Byť je možné, že Ittenova koncepce byla ovlivněna některými z tehdy působících reformních pedagogů, přímo se odvolával pouze na dva jejich předchůdce – J. H. Pestalozziho a Platóna. Později u Bauhausu podnítil recepci J. J. Rousseaua. Wick (1994), ale i Siebenbrodt (2000), Droste (1994) či Stelzer (1968) však zahrnují Ittena přímo do proudu reformního školství. Jmenovitě se opakuje souvislost s pedagogikou Marie Montessoriové, Rudolfa Steinera, ale i Georga Kerchensteinera, Johna Deweyho, tradicí Werkbundu a hnutím umělecké výchovy. Rainer Wick shrnul Ittenův pedagogický systém jako pokračování liberální tradice reformního pedagogického hnutí blízké Rousseauovi, Pestalozzimu, Fröbelovi a Montessoriové, usilující o harmonické rozvinutí všech dispozic dítěte.<sup>159</sup>

K teoretickému podkladu Ittenovy výuky je třeba dodat, že se aktivně zabýval mysticismem, což se intenzivně projevovalo zejména v letech strávených na Bauhausu. Věřil v existenci božského ducha v centru lidské bytosti. Úkolem člověka mělo být odstranění falešných nánosů a splynutí se spirituální podstatou. Z uvolněného působení božských sil pak měla pramenit čistá (umělecká) tvorba, o což v rámci Bauhausu usiloval a<sup>160</sup> tímto směrem také vedl studenty.

---

<sup>158</sup> Napsal: „*In jedem Menschen ist das ihm gemäße Lebensziel eingeboren.*“ (Překlad M.V.: „*Každému člověku je vrozen jemu odpovídající životní cíl.*“), Viz: Itten, Johannes: *Zwölf Thesen zu meinem Unterricht* (1938). In: Rotzler 1978, s. 242.

<sup>159</sup> Itten, citované statě. In: Rotzler 1978, s. 220–285; Itten 1975, s. 5–133. Srov. Wick 1994, s. 100–105, 119–122; Wick a Droste In: Bothe 1994, s. 158–163 a 169–172; Reissinger, Elisabeth – Reuter, Brigitte – Siebenbrodt, Michael: *Ideen, Projekte, Realisierungen*. In: Siebenbrodt 2000, s. 75–102; Stelzer, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 36–37.

<sup>160</sup> Itten však nebyl jediným, kdo se v rámci Bauhausu zabýval mysticismem. Týkalo se to také mistrů G. Muchea, L. Schreyera, G. Grunowové, částečně P. Kleea, O. Schlemmera a W. Kandinského. V jisté době se jednalo o skoro celý učitelský sbor. Viz např. Ulbricht, c.d., *Thesis 4/5* (1999), s. 57–58. Srov. Grohn 1991, s. 20–23; Colin, c.d., Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 23 a 121.

O náboženském zázemí své výuky se ve svých ex post psaných textech nevyjadřoval. Odpovídající myšlenky jsou však k dohledání v jeho vyjádřeních z doby ve Vídni, ale i z doby Bauhausu: „*Die Seele ist der subtile Wagen, der den Geist von der irdischen Materie zu den göttlichen Sphären trägt.*“, nebo: „*Der Mensch der Reflex Makrokosmos. (...) Das höchste Ziel des Menschen ist dies: Harmonie /Ausgleich/ in sich und um sich. (Gleichgewicht).*“<sup>161</sup>

Později dané téma neopustil, vyjadřoval se však již méně čitelně: „*Jeder Unterricht ist unwiederholbar in den wertvollsten Momenten, wenn es gelingt, in diesem oder jenem Schüler die innerste Zelle zu treffen und ein geistiges Licht anzuzünden.*“<sup>162</sup>

### 5.1.8 Pedagogická praxe

Ittenův Vorkurs v mnohém vycházel ze systému vytvořeným Adolfem Hölzelem na stuttgartské akademii, kterou Itten absolvoval. Klíčovým výukovým momentem byla práce s protiklady a kontrasty. Itten předpokládal, že vjemy rozlišujeme jen díky existenci protikladů, a proto rozvíjel citlivost pro jednotlivé polaridy. Dále rozvíjel pohybové a rytmické dispozice a cvičil smysl pro formu.

Na počátku prvního, poválečným zmatkem poznamenaného, semestru v roce 1919 formuloval cíle Vorkursu: „*Ich schlug Walter Gropius vor, alle, die ein künstlerisches Interesse zeigten, für ein Semester provisorisch aufzunehmen. Dieses provisorische Semester nannten wir Vorkurs. (...) Ich übernahm die Leitung, und es stellten sich mir drei Aufgaben: Die schöpferische Begabung der Studierenden festzustellen, die Berufswahl der Schüler erleichtern zu helfen und für den zukünftigen künstlerischen Beruf die elementaren Gestaltungsmittel zu lehren.*“<sup>163</sup>

<sup>161</sup> „*Duše je drobný vůz, který vede ducha ze zemského materiálu k božským sféram.*“, nebo: „*Člověk je reflexí makrokosmu (...)* Nejvyšším cílem člověka je toto: harmonie /vyrovnaní/ v sobě a s okolím. (Rovnováha).“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: undatiertes Manuskript. In: Bothe 1994, s. 446–447 (dok. č. 4); Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 241.

<sup>162</sup> „*Každé vyučování je neopakovatelné v těch nejcenějších momentech, kdy se podaří v tom či onom žákovi oslovit tu nejniternější buňku a zažehnout duchovní světlo.*“ (Překlad M.V.), Itten, c.d. In: Rotzler 1978, s. 5. Lit. k odstavci: Itten 1975, s. 5–13; Itten: Schöpferischer Automatismus (1958), Mazdaznan (1926), Der Vorkurs (1962), Die Erziehung zum schöpferischen Menschen (1965) In: Rotzler 1978, s. 228–229, 266, 271–275, 281–285. Srov. Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 232–241; Wick 1994, s. 122; Wick, c.d. In: Bothe 1994, s. 162–163; Citroen, Paul: Mazdaznan am Bauhaus (1964). In: Whitford 1993, s. 62–68.

<sup>163</sup> „*Navrhl jsem Walteru Gropiovi, všechny ty, kteří prokáží umělecký zájem, provizorně přijmout na jeden semestr. Provizorní semestr jsme pojmenovali Vorkurs (...). Převzal jsem jeho vedení*

Později však v rámci Vorkusu převládá spiritismus a promítl se i do svérázného způsobu, jakým Itten přijímal žáky, i do terminologie, která připomínala řádové prostředí.<sup>164</sup> I tehdy však samotné náplni dominovala původní snaha o komplexní rozvoj tvůrčích schopností a o nalezení vhodných materiálů k pozdější samostatné tvůrčí práci.<sup>165</sup>

Vorkurs začínal gymnastickými cviky, které měly oživit a uvolnit tělo. Následovala harmonizační, dechová a relaxační cvičení k dosažení potřebné koncentrace: „*Das zweite Vorgehen ist, den Körper stehend, sitzend oder liegend völlig still zu halten und durch gedankliche Konzentration Teil für Teil zur Entspannung zu bringen.*“<sup>166</sup> Hlavní pozornost se věnovala dosažení pravidelného a hlubokého dýchání. Itten předpokládal, že pokud není tělo, v případě malířů zejména paže, dokonale uvolněné, nemá šanci zprostředkovat tvorbu čerpající z nitra osobnosti. Ruka a srdce měly vytvářet jednotu.<sup>167</sup>

Po rozcvičce následovala krátká cvičení formy, která oživovala i smysl pro pohyb a rytmus. Studenti si procvičovali kreslení pravou i levou rukou sou-

---

*a postavil jsem si před sebe tři úkoly: rozpoznat tvůrčí nadání studentů, ulehčit jim volbu povolání a naučit je základní tvůrčí prostředky pro jejich budoucí umělecké povolání.*“ (Překlad M.V.), Itten, c.d. In: Rotzler 1978, s. 272.

<sup>164</sup> Absolvent Vorkursu vzpomínal na přijímací „pohovor“: „*Ich erinnere mich noch meiner Unruhe, als ich in einen Raum geführt wurde, weiß und völlig leer, mit Ausnahme eines großen, schwarzen, hölzernen Kreuzes an der Wand. Auf einer schlichten eisernen Bettstelle saß ein bagerer junger Mann in Mönchskleidung. Seine Wangen waren eingefallen, seine Augen brannten febrig, er war einer von Ittens vertrautesten Schülern. (...) Er hatte keine meiner Zeichnungen gesehen und kaum ein Wort von mir gehört, aber ich habe die Prüfung bestanden und war angenommen.*“ „*Der Meister verläßt sich völlig auf sein intuitives Urteil*“, *erklärte mein Begleiter (...)*“ (Překlad M.V.: „*Vzpomínám si na neklid, když jsem byl předveden do místnosti, bílé a zcela prázdné, s výjimkou velkého, černého, dřevěného kříže na zdi. Na prosté železné posteli seděl vyžáblý mladý muž v mnišském rouchu. Jeho tváře byly vpadlé, jeho oči borečnatě plály, byl to jeden z nejbližších žáků Ittena. (...) neviděl žádné moje kresby, neslyšel od mě skoro žádné slova, ale zkoušku jsem složil a byl jsem přijat. Mistr se zcela spoléhá na intuici*“, vysvětlil můj průvodce.“) Viz Erffa, Helmut von: Der Vorkurs. In: Whitford 1993, s. 53.

<sup>165</sup> Wick, c.d. In: Bothe 1994, s. 118–124. Srov. Wick 1994, s. 106–108; Reissinger – Reuter – Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 75–102; Stelzer, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 36–37; Stölzl, Gunta – Arndt, Alfred – Erffa, Helmut von: Der Vorkurs. In: Whitford 1993, s. 53–61.

<sup>166</sup> „*Druhé cvičení je, že naše tělo vstojí, vsedě či vleže zachováme v úplném klidu a pomocí koncentrace myšlenek její část po části uvolníme.*“ (Překlad M.V.), Itten 1975, s. 9.

<sup>167</sup> Paralelně k Ittenově Vorkursu probíhaly v letech 1919–1924 speciální harmonizační kurzy Gertrudy Grunowové, z kterých čerpal i Itten. G. Grunowová byla „externím mistrem“ Bauhausu. Spadala do „spirituální sekce“ Bauhausu. Ve svých kurzech, které také měly tříbit cit pro formu, využívala především poslech hudby a z ní odvozená rytmická a tělesná cvičení. Viz Steckner, Cornelius: Die Musikpädagogin Gertrud Grunow als Meisterin der Formlehre am Weimar Bauhaus: Designtheorie und produktive Wahrnehmungsgestalt. In: Bothe 1994, s. 200–211.

časně pro zlepšení motorických schopností. Teprve poté následovala série volně řazených etud rozvíjejících vnímavost kontrastů. První cvičení se nazývalo protiklad „světlý-tmavý“. Jednalo se o prohloubení citlivosti v rozlišování jednotlivých tónů a odstínů světlé a tmavé. Pro tento účel Itten vypracoval tabulku pozvolného přechodu od nejtmaší černé po dokonale bílou. Nadané studenty prý dovedl ke schopnosti rozlišovat 44 stupňů mezi těmito póly. V rámci práce s protiklady učil, že pokud chceme zobrazit větší tmavou formu, je třeba ji doplnit menší formou světlou. Na podobných principech pracoval i v rámci studií s barvami. Umělecky je považoval za natolik hodnotné, že jim věnoval celou práci *Kunst der Farbe*, 1961 (Umění barvy).

Dalším cvikem byly tzv. „materiálové a texturní studie“ rozvíjející smysl pro hmat, vcítění, kompozici, formu a cit pro vlastnosti materiálů. Itten zprvu nechal žáky, aby si samostatně nashromáždili materiál: „*Itten legte uns nahe, auf Spaziergängen bei Abfallhaufen, Schutthalden, Mülltonnen und Schrottplätzen Umschau nach Material zu halten, mit Hilfe dessen wir Gebilde (Plastiken) gestalten sollten, die das Wesentliche und Gegensätzliche der einzelnen Materialien eindeutig zur Schau stellen...*“<sup>168</sup> Z nasbíraných materiálů (dřevo, sklo, kámen, kov, předivo, kůra, kůže, látky, sláma aj.) pak studenti dle kontrastních pravidel formy a barev sestavovali plastiky, koláže, montáže či textury.

Účelem cvičení, které beze změny převzal i László Moholy-Nagy, bylo zostření hmatového vnímání (materiály se ohmatávaly poslepu), které se údajně dostavilo u každého studenta, a pochopení či vcítění se do charakteru a vlastností jednotlivých materiálů. Pochopení povahy jednotlivých materiálů mělo napomoci k volbě budoucího uměleckořemeslného zaměření. Pro každý ze cviků požadoval Itten vcítění, prožití a vnoření se do materiálu. Žáci vypisovali na papír vlastnosti jednotlivých nalezených látek. Měli pochopit i prožít jejich bytostný základ, který až poté došel uměleckého ztvárnění. Itten oslavoval vnitřní cítění i intelekt.

Dále vedl studenty k práci se třemi základními geometrickými formami – čtvercem, kruhem a trojúhelníkem, kterým byly připisovány specifické vlastnosti.<sup>169</sup> K prožití uvedených geometrických forem vytvořil tělesná

<sup>168</sup> „Itten nám uložil, abychom během procházek hledali na smetištích, baldách suti, v popelnicích a na šrotišťích materiál, s jehož pomocí jsme měli tvořit obrazy (plastiky), které jasně vyjadřovaly podstatu a protikladnosti jednotlivých materiálů.“ (Překlad M.V.), Arndt, Alfred: Der Vorkurs. In: Whitford 1993, s. 57.

<sup>169</sup> „*Quadrat: Rube – Tod – Schwarz – dunkel – Rot, Dreieck: Heftigkeit = Leben – Weiss – hell – Gelb, Kreis: Nul bis Unendlich = gleichmässig (...)* rubig (...), immer Blau.“ (Překlad M.V.)

cvičení tyto útvary napodobující, která měla napomoci k pohroužení se a k pochopení jejich povahy. Vedlejším efektem materiálových a texturních studií mělo být i nové vnímání životního prostředí a zaznamenávání dříve opomíjených detailů.

Dalším cvičením byly „přírodní studie“. I zde se jednalo o kombinaci vnitřního prožívání a bystření smyslů. Samotná náplň oscilovala mezi fotografickým zobrazením viděného a kresbou vnitřních pocitů vycházejících z pozorovaného objektu. Itten rád nechával zobrazovat například kapradí a bodlák.<sup>170</sup> Studenti celý týden objekt malovali a pozorovali. Poslední den jej museli nakreslit z paměti a měli proniknout k jeho bytostné povaze. Veškerá tvorba měla probíhat v hlubokém tělesném uvolnění. V rámci přírodních studií se kreslily také akty, primárně však zobrazující vnitřní pohyby a rytmy modelu.

Rytmus jako takový zaujímal v Ittenově systému výjimečné postavení a byla mu věnována vlastní série specifických etud. Malba ve volném spontánním jednotahovém rytmu měla vyvolat tzv. psychický automatismus, který již měl vycházet a čerpat ze samotné podstaty tvůrce. Itten tomuto způsobu věnoval velkou pozornost. Usiloval, aby uvolnění studenti v tvůrčím rozpoložení objevili vlastní jedinečný způsob využívání formy a barev – aby našli svůj osobitý umělecký projev. Ten nazýval subjektivní formou, v jejímž dosažení spatřoval klíčový pedagogický cíl nejen Vorkursu, ale i umělecké a osobnostní výchovy jako takové.<sup>171</sup> Takto vzniklé dílo chápal jako rozšíření tvůrčovy osobnosti. Mělo vycházet z původní harmonické podstaty.

Poslední významnou složkou Vorkursu byly tzv. analýzy starých mistrů, které dosáhly bouřlivého ohlasu a v jejichž rámci dosáhla Ittenova specifičnost svého vrcholu. Jako vzoru k řešení některých tvůrčích problémů – např. práce s formou, tónování, kontrastů či barev – využíval vzorové

---

„Čtverec: klid – smrt – černá – temno – červená, trojúhelník: vznětlivost = život – bílá – světlost – žlutá, kruh: nula až nekonečno = rovnoměrnost (...) klid (...), stále modrá.“, Wick, c.d. In: Bothe 1994, s. 141.

<sup>170</sup> Na příkladě bodláku vysvětloval Itten vnitřní prožití zobrazovaného předmětu. Jeho klíčovou povahou měla být ostrost, pichlavost, bolestivost. Prožít bodlák znamenalo naplnit celé tělo a jeho jednotlivé části těmito pocity. Poté se přistupovalo k malbě, která zážitek bodláku reflektovala. Viz Itten, Johannes: *Analysen alter Meister* (1921). In: Rotzler 1978, s. 224.

<sup>171</sup> Itten poukazyval na analogii mezi fyzickou konstitucí žáků a jejich tvorbou, pokud dosáhla kvality „subjektivní formy“. Žáci s kučeravými vlasy se měli opakovaně navracet k točivým liniím. Uváděl také příklad žačky s kyčelní vadou, jejíž figury se vždy nakláněly na jednu stranu. Viz Itten 1975, s. 132–133.

práce starých mistrů (např. Grünewald, El Greco, Rembrandt, Leonardo da Vinci) i některých modernistů (např. Matisse, Cézanne). Jádrem samotného cvičení byl požadavek vnitřního prožití dominujícího poselství vzorového díla a následné ztvárnění takto vzniklého dojmu. Itten tuto část považoval za vrchol Vorkursu: „*Dieses Darstellen des Gefühls ist das Wesentliche meines Kurses. In den Teilnehmer die Fähigkeit zu entwickeln, die Wesenheiten zu fühlen und darzustellen.*“<sup>172</sup> Vzniklé práce pak byly osobitými variacemi znatelně se lišícími od původní předlohy.

Názorným dokladem povahy Ittenovy pedagogiky a jeho metod je často připomínaná historka zaznamenaná Oskarem Schlemmerem. Žáci se měli pohroužit a následně reprodukovat obraz *Isenheimský oltář* od gotického malíře Matthiase Grünewalda zobrazující plačící Máří Magdalenu. Itten nechal třídu koncentrovat se a po jisté době se rozzuřil a odešel. Žádný z žáků neprožil klíčové sdělení obrazu – neplakal.<sup>173</sup>

V rámci analýz starých mistrů vyvrcholil Ittenův spiritualismus a zřejmě přesáhl akceptovatelnou mez. Itten některá z děl nesrozumitelně interpretoval ve smyslu Pythagorovy numerologie, což požadoval také od studentů. Využíval náboženskou hermetickou symboliku. Vzniklé analýzy i obrazy měly znázorňovat klíč k četbě mystických textů, zobrazovat Boha a věčné plynutí. V špatně srozumitelných obratech se však stále navracel k počátku svého systému – k hledání nejpřirozenějšího jádra osobnosti a k pohybu jako prazákladu veškerého bytí i tvorby. V době vrcholícího střetu mezi spirituální a pragmatickou sekci Bauhausu sdělil Walter Gropius Ittenovi po návštěvě jedné z jeho analýz, že nemůže být dále před zemskou vládou zodpovědný za jeho pedagogickou činnost. Zanedlouho poté

<sup>172</sup> „Znárodnění pocitu je klíčem k pochopení mého kurzu. V účastnících rozvinout schopnost, díky níž pocítí podstatu a znázorní ji.“ (Překlad M.V.), In: Wick 1994, s. 115.

<sup>173</sup> Zajímavé svědectví jak mělo vypadat ideální pohroužení do díla přinesla Ittenova nadšená žačka Gunta Stölzlová: „*Es ist natürlich nichts damit getan, wenn man Körper für Körper ansieht, den Linien nachgeht, die Komposition mit dem Verstande erschaut, sondern man muß sich darein verlieren, versenken, den ganzen Körper weich werden lassen, hingeben, nicht starr hinschauen, den Kopf vorgereckt, die Zunge an den Gaumen gepreßt, sondern sich ganz locker lassen, sich einfühlen, solange warten, bis der ganze Körper mitschwingt, mitklängt, bis man fühlt – Auferstehung und selbst der Auferstandene ist, dann zeichnen, nur das Gefühl, nie die Erinnerungsförmern.*“ (Překlad M.V.: „*Samozřejmě se nedocílí ničeho, když si člověk prohlíží tělo za tělem, zkoumá linie, nablíží na kompozici rozumem, naopak člověk se do toho musí pohroužit, celé tělo nechat volné, poddat se (...) zcela se uvolnit a naplnit, vyčkat, až se bude celé tělo chvět a souznít, než člověk vycítí – vzkříšení a sám se stane vzkříšeným, pak kreslit, jenom ten pocit, nikoliv vzpomínky.*“), Viz Stölzlová, Gunta: *Analyse der alten Meister von Itten* (Weimar 1919). In: Bothe 1994, s. 471 (dok. č. 69).

Itten Bauhaus opustil. Mnohé z jeho pedagogiky však zůstalo trvale zakotveno v povaze institutu.<sup>174</sup>

### 5.1.9 *Mazdaznan*

Na závěr pojednání o Ittenově pedagogické teorii a praxi se nelze nezmínit o mazdaznanu – nauce kterou Johannes Itten, ale i další mistři Bauhausu jako Georg Muche a Lothar Schreyer<sup>175</sup> vyznával. Mazdaznan byl příkladným náboženstvím či kvazináboženstvím, kterých vzniklo v období konce 19. století a počátku 20. větší množství. Bývá srovnáván s theosofií a se z ní vzešlou antroposofií Rudolfa Steinera. Tato duchovní společnost odmítala – stejně jako část moderních uměleckých směrů (viz např. secese či expresionismus) – překotnou technizaci a industrializaci evropské společnosti a hledala cesty k nalezení původního člověka a k jeho duchovní obnově.

Mnozí stoupenci mazdaznanu z řad umělců se rekrutovali z prostředí expresionistické galerie Walden. Vedoucím mistrem a tvůrcem nauky byl Otoman Zar-Adusht Hanish – legendami obestřená postava nejasného původu. Od roku 1907 šířil po Německu své učení, které bylo svérázným amalgámem perského zarathustrismu, egyptské mytologie, buddhismu a křesťansko-židovské mystiky. Na počátku první světové války již disponoval lóžemi v mnohých městech po celé zemi.

Obsah tohoto náboženství byl v mnohém srovnatelný s Ittenovou výchovnou teorií a lze tak konstatovat, že mazdaznan minimálně nepřímo, spíše však přímo, ovlivnil Ittenovy pedagogické přístupy, a tím i bauhaus-

<sup>174</sup> Itten 1975, s. 16–133; Itten, Johannes: *Analysen alter Meister* (1921), *Kunst-Hand-Werk* (1923), *Schöpferischer Automatismus* (1958). In: Rotzler 1978, s. 220–226, 266; Srov. Wick 1994, s. 106–119; Wick, c.d., Itten, c.d., Stölzl, c.d. In: Bothe 1994, s. 138–158 (dok. č. 4 a 69), s. 446–447, 470–471; Schmitz, c.d. a *Die „Analysen alter Meister“ oder Die Modernität der Tradition*. In: Fiedler – *Feierabend 1999*, s. 232–242; Reissinger – Reuter – Siebenbrodt, c.d. In: Siebenbrodt 2000, s. 75–102; Stelzer, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 36–37; Stölzl – Arndt – Erffa, c.d. In: Whitford 1993, s. 53–61.

<sup>175</sup> G. Muche byl nejbližší spolupracovník Ittena. Několik semestrů sám vedl podle Ittenových konceptů Vorkurs. Po odchodu Ittena z Bauhausu se z něho stal stoupenec Gropia. V roce 1927 si však posypal hlavu popelem, obvinil se z materialismu a přešel do Berlína na Ittenovu uměleckou školu. Lothar Schreyer byl spiritualista vlastního ražení. Zabýval se především křesťanskou mystikou (J. Böhme). Z Bauhausu odešel nedlouho po Ittenovi po naprostém krachu jedné z jeho divadelních her v létě 1923. V dopise Ittenovi se vyjádřil v tom smyslu, že škola s jeho odchodem zcela zruinovala. Viz Schlemmer, Oskar: *Brief Oskar Schlemmer an Otto Meyer-Amden*, Weimar, 14.7. 1921 a 7.12. 1921, Schreyer, Lothar: *Brief Lothar Schreyer an J. Itten*, 17.3. 1923, Wick, c.d., Busch, c.d. In: Bothe 1994, dok. č. 35, 36, 65, s. 458–459, 467, 126–128 a 87–88.

siánský Vorkurs. Zar-Adusht Hanish učil, že předpokladem veškerého poznání je pochopení významu protikladů: „*Alle Gesetze des Weltalls, alle Wahrheiten der Unsterblichkeit beruben auf der Dualität, der Zweiheit, der Gegensätzlichkeit, der Unterschiedlichkeit.*“<sup>176</sup>

Jádrem nauky byl mýtus o vzniku světa, který vysvětloval existenci jsoucná stvořením světla jen díky současnému proti-stvoření temna. Cílem člověka mělo být vymanění se z pout temnoty, která byla spojována se vším materiálním, a dosažení světla – Boha. Obsah nauky vyplývá již z významu slova mazdaznan (vzniklo sloučením čtyř perských slov) znamenající sjednocení člověka s božím duchem. Význam i cíl víry popsal Itten slovy: „*Es bedeutet auch: Gott kennen, Einswerden des Menschen mit dem gottlichen Geiste in ihm selbst. Gott in dir.*“<sup>177</sup>

V praxi se stoupenci mazdaznanu věnovali dechovým cvičením a dodržování mnohých stravovacích zásad. Podstatnou součástí mazdaznanské praxe byly půsty, vegetariánství, dělená strava, očistné programy a i tak bizarní pojmy jako například kult česneku. Analyzovány byly hlubší funkce a souvislosti jednotlivých vnitřních orgánů. Mazdaznan požadoval dokonalé vyrovnaní tělesné a duchovní složky. Teprve poté se tělo mělo stát chrámem božím.

Zajímavá byla i teze o výlučném postavení umělce ve společnosti. Umělec měl být novým knězem – zprostředkovatelem mezi Bohem a lidmi. Umělecká tvorba pak měla představovat zhmotnění nejvyššího principu a komunikaci Boha se světem. Takové pojetí korespondovalo s pozměněnou rolí umění a umělce ve společnosti v průběhu 19. století ve smyslu výkladu Schopenhauera. Mazdaznan však z ideového kvasu přelomu 19. a 20. století převzal rovněž sklon k rasismu, který si osvojil také Itten.<sup>178</sup> Pouze bílá rasa měla mít schopnost pravého náboženství a pravého poznání.<sup>179</sup>

<sup>176</sup> „*Veškeré zákony všehomíra, všechny nesmrtelné pravdy spočívají v dualitě, v dvojnosti, v protikladnosti, v rozdílnosti.*“ (Překlad M.V.), Hanish, Otoman: Meister Vorträge, Leipzig 1924. Citováno z: Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 122.

<sup>177</sup> „*To znamená také: znát Boha, sjednocení člověka s božským duchem v něm samém. Bůh v tobě.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Mazdaznan (1926). In: Rotzler 1978, s. 228.

<sup>178</sup> „*Weisse Rasse erkannte Gott in sich (...)* Die wahre Religion erst bei den Ariern. Aber auch die wahre Kunst.“ (Překlad M.V.: „*Bílá rasa rozpoznala Boha v sobě (...)* Právě náboženství teprve u Árijců. A také právě umění.“). Otázka vztahu Ittena k nacismu je však nejasná. V roce 1938 emigroval do rodného Švýcarska a opustil textilněnávrhářskou školu v Krefeldu, kterou úspěšně vedl od roku 1932. Viz: Itten, c.d. In: Bothe 1994, s. 446, (dok. č. 4) a Itten 1975, s. 12.

<sup>179</sup> Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 120–124, 232–242. Srov. Busch, c.d., Itten, c.d. In: Bothe 1994, s. 83–89, 446–447 (dok. č. 4); Itten, c.d. In: Rotzler 1978, s. 228; Wick 1994, s. 123.

Podstatnější než teorie mazdaznanu je otázka, jak se jeho vliv projevoval na Bauhausu. Ve výsledku vedl k rozštěpení školy na jeho stoupence a odpůrce. Pamětníci se shodují (Oskar Schlemmer, Paul Citroen, Ludger Busch), že kroužek okolo Ittena vytvořil sektu, která usilovala o ovládnutí institutu a o transformaci Bauhausu v centrum mazdaznanu. Ittenovi stoupenci měli vlastní oblečení, denní režim i bohoslužby. V době jeho nejvyššího vlivu v roce 1921 se stal mazdazdanský plášť oficiálním oděvem Bauhausu. Nauka pronikla i do školní kuchyně, kam proniklo vegetariánství a další specifické postupy. Ze svědectví Paula Citroena vyplývá, že Itten podněcoval své žáky k půstům, klystýrům, koupelím aj., které měly za následek i fyzické kolapsy a další zdravotní obtíže: *„Nach einem heißen Bad in einer Zelle der öffentlichen Anstalt wollte ich mich, der Vorschrift gemäß, mit Asche oder Kohlepuder einreiben – auch das gehörte zur Prozedur der Reinigung, und zwar im besonderen der Haut. Als ich mich aber zu diesem Zweck erhob, verließen mich die Lebensgeister, ich stürzte bewusstlos neben die Wanne – was bei alledem noch ein Glück war (...) Solche unerfreulichen Begleiterscheinungen gab es für den Anfänger im Fasten mehrere.“*<sup>180</sup>

Itten měl mezi svými věrnými postavení „guru“ a jeho kroužek se stále více uzavíral a izoloval od zbytku školy: *„Für uns, die wir dem Mazdaznanzirkel angehörten – eine Sondergemeinde innerhalb der Schülerschaft –, umgab Itten ein ganz besonderer Nimbus. Man konnte beinahe von Heiligkeit sprechen (...) Unser Kreis wurde immer sektiererischer.“*<sup>181</sup>

Oskar Schlemmer se domníval, že Itten začal hodnotit žáky nikoliv na základě výkonu, ale podle smýšlení, a že meditace upřednostňoval před řemeslnou prací. Obviňoval ho z diktátorství. Sektářství a náboženská praxe ve své vypjaté podobě byly také jádrem sporu Gropius-Itten a důvodem Ittenova odchodu. Mazdaznan byl obecně jedním z klíčových zdrojů, na kterých Itten vystavěl svou pedagogickou teorii i praxi: *„Er führte gymnastische Übungen im Sinne Mazdaznans ein zur Auflockerung der Schüler, zu ihrer körpermotorischen Entfaltung und als Einstimmung auf die sich anschlie-*

<sup>180</sup> „Po horké koupeli v kabině veřejného zařízení jsem se chtěl, podle předpisu, potřít popelem nebo ubelovým prachem – také to patřilo k proceduře očisty, především očisty kůže. Když jsem se za tímto účelem zvedl, opustily mě životní síly a v bezvědomí jsem upadl vedle vany – to bylo při tom všem ještě štěstí (...) Takové nemilé průvodní jevy se stávaly začátečníkům v půstu častěji.“ (Překlad M.V.), Citroen, c.d. In: Whitford 1993, s. 62–63.

<sup>181</sup> „Pro nás, kteří jsme náleželi k mazdaznanskému okruhu – zvláštní pospolitosti v rámci studentstva – balil Ittena zcela výjimečný nimbus. Bylo možné mluvit až o posvátnosti (...) Náš okruh se stával stále více sektářským.“ (Překlad M.V.), Citroen, c.d. In: Whitford 1993, s. 62–63.

*ßenden Rhythmusstudien. (...) Die allgemeine Kontrastlehre als die Grundlage des gesamten Unterrichtes ließe sich in weiteren Einzelheiten aus den geistigen Voraussetzungen dieser Lehre ableiten.*<sup>182</sup>

V pozdějších letech samotný Itten přiznal, že se dopustil v rámci Vorkursu některých pochybení, která vyplývala ze skutečnosti, že i on sám potřeboval v dané době duchovního učitele.<sup>183</sup>

#### 5.1.10 László Moholy-Nagy – přiblížení osobnosti

Po odstoupení Ittena došlo k postupnému obratu Bauhausu směrem k funkcionalismu. V bauhausiánské pedagogice je tento proces spojený s postavou Lászla Moholy-Nagye (1895–1946). Moholy-Nagy pocházel z Maďarska, kde původně studoval práva. Od válkou ovlivněného expresionismu se umělecky i ideově posunul ke směrům přitakávajícím novému technologickému vývoji – k futurismu, dada a holandskému De Stijl. Později zakotvil v oblasti politicky aktivního konstruktivismu.

Na Bauhaus byl povolán v roce 1923 na přímou výzvu Waltera Gropia. Institut opustil v roce 1928 po změně osoby ředitele školy. Sekundární literatura se shoduje (Wick 1994, Schmidt 1999, Haus 1978), že jeho působení bylo jedním z ústředních faktorů proměny Bauhausu v průmyslově zaměřenou a funkcionalistickou instituci ve smyslu Gropiových programů „Zásady produkce Bauhausu“ a „Umění a technika – nová jednotka“ (*Grundsätze der Bauhausproduktion, Kunst und Technik – die neue Einheit*, 1923).<sup>184</sup> Ostatně byla to právě Moholy-Nagyem vedená kovozpracující dílna, která se stala vzorovou realizací Gropiova konceptu spolupráce umělců s průmyslovou velkovýrobou. Právě z ní vzešel návrh sériově vyráběné lampy značky Kandem, které se do roku 1932 prodalo 50 000 kusů. Ve třicátých letech se Moholy neúspěšně

<sup>182</sup> „K uvolnění studentů, k jejich motorickému rozvoji a jako přípravu na následující rytmické studie používal gymnastická cvičení podle mazdařnanu. (...) Obecná nauka o protikladech, která byla základem celé výuky, se nechala až do jednotlivostí odvodit z duchovních předpokladů této nauky.“ (Překlad M.V.), Busch, c.d. In: Bothe 1994, s. 87.

<sup>183</sup> Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 120–124, 232–242. Srov. Busch, c.d., Schlemmer, Oskar: Brief Oskar Schlemmer an Otto Meyer-Amden, Weimar 3. 2. 1921, 23. 6. t.r., 14. 7. t.r., 7. 12. t.r. In: Bothe 1994, s. 83–89, 457–459 (dok. č. 33–36); Citroen, c.d. In: Whitford 1993, s. 62–64; Itten, c.d. In: Rotzler 1978, s. 271–273.

<sup>184</sup> Viz například konstatování R. Wicka: „(...) und es ist offensichtlich, daß er mit dieser Ausrichtung entscheidend zum gewandelten Selbstverständnis des Bauhauses nach 1923, zur Weichbestellung des Institutes in Richtung auf eine Integration von Kunst und Technik, beigetragen hat.“ (Překlad M.V.: „(...) a je zřejmé, že tímto nasměrováním zásadně přispěl ke změně identity Bauhausu po 1923, k přesměrování institutu směrem k integraci umění a techniky.“), Wick 1994, s. 164.

pokusil – opět na podnět Gropia – o obnovu Bauhausu v Chicagu (1937), kde později založil prosperující *School of Design* (1939). V USA také zemřel.<sup>185</sup>

#### 5.1.11 Pedagogická teorie

Pedagogické metody Moholy-Nagye do jisté míry slučovaly požadavek původního celistvého člověka s přitakáním technologickému vývoji. Moholy-Nagy se filozoficky hlásil k empiriokriticizmu – konceptu, který vycházel zejména z odkazu Richarda Avenaria (1843–1896) a Ernsta Macha (1838–1916). Podle nich mělo být tříbení smyslů cestou k poznání i k pochopení jsoucna. Programově zavrhovali jakoukoliv metafyziku. Hledali ekonomické a funkční modely uvažování i existence, požadovali úspornost. Důvěřovali pouze empirickému poznání.<sup>186</sup> Takový přístup se stal ideovou základnou i pro Moholy-Nagye a v praxi se podobně jako v případě mazdaznanu a Ittena odrazil v náplni Vorkursu.

Moholy-Nagy celkově považoval dřívější spiritismus za překonaný. Duši chápal za jednu z tělesných funkcí: „*Maschinen benutzen, heißt, im Geist des Jahrhunderts handeln. Der transzendente Spiritualismus vergangener Zeiten ist überwunden. Vor der Maschine ist jedermann gleich (...) Die Technologie kennt keine Tradition und kein Klassenbewußtsein.*“<sup>187</sup>

Bauhausiánskému mistrovi Lotharu Schreyerovi, který byl stoupencem Johannese Ittena, napsal: „*Sie glauben doch nicht etwa die alten Geschichten von der menschlichen Seele? Was die Seele genannt wird, ist doch nichts anders als eine Funktion des Körpers (...)*“<sup>188</sup>

Přesto nelze Moholy-Nagye považovat za čistého materialistu. Zdůrazňoval, že součástí umělecké tvorby je nejen racionalita, ale i intuice,

<sup>185</sup> Pelánová, Anita: Životopisné údaje. In: Moholy-Nagy 2002, s. 242–244. Srov. Wick 1994, s. 132–150; Schmitz, Norbert M.: Der Vorkurs unter László Moholy-Nagy – Sinneskompetenz. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–369; Moholy-Nagy, László: Tagebucheintrag, 15. 5. 1919, Buch neuer Künstler (1922) a Konstruktivismus und Proletariat (1922). In: Whitford 1993, s. 159–161; Haus, Andreas: Moholy-Nagy. Fotos und Fotogramme, München 1978, s. 12–15.

<sup>186</sup> H. J. Störig popisuje jejich filozofii takto: „*Cílem všech pojmů a zákonů je ekonomie myšlení, úsporné omezení množství představ pomocí sbrnutí stejné zkušenosti. Avenarius bojoval zvláště proti metafyzickým „pseudoprotblémům“, které jsou překážkou na cestě k dokonalé ekonomii myšlení.*“ Viz Störig 1993, s. 479.

<sup>187</sup> „*Používat stroje znamená jednat v duchu tohoto století. Transcendentní spiritualismus minulosti je překonán. Před stroji jsou si všichni rovni (...) Technologie nezná tradice ani třídní vědomí.*“ (Překlad M.V.), Moholy-Nagy, c.d. In: Whitford 1993, s. 160.

<sup>188</sup> „*Nevěříte přeci těm starým báčorkám o lidské duši? To, co se nazývá duše, není přeci nic jiného, než tělesná funkce (...)*“ (Překlad M.V.), Moholy-Nagy an Lothar Schreyer (nedatováno). In: Whitford 1993, s. 166.

v čemž se shodoval s Ittenem. Moholy-Nagy byl obeznámen s Freudovým konceptem podvědomí a s vlivem pudů a instinktů na lidské chování a jednání. Ittenovské duchovní jádro osobnosti mu do jisté míry nahrazovala víra v biologicko-organický základ člověka, na který se opakovaně odvolával. I on kritizoval, že člověk 20. století opustil svoji přirozenou podstatu. Její obnova se měla stát jedním z pilířů jeho práce na Vorkursu,<sup>189</sup> a tak se okruhem dostáváme zpátky k Ittenovi.

Byť byl Moholy-Nagy stoupencem technického pokroku, napadal skutečnost, že epocha industrializace a kapitalismu vytvořila tzv. „sektorového člověka“, který opustil svou biologickou podstatu: „*Primitivní člověk byl lovcem, řemeslníkem, stavitelem, lékařem atd. v jedné osobě; dnes klademe důraz pouze na jedinou činnost – a ostatní necháváme ležet ladem.*“<sup>190</sup>

Rozvinutí člověka ve všech oblastech jeho původního zaměření a obnova instinktů se staly klíčovými pedagogickými cíli Moholy-Nagye. Také on se stejně jako Itten navracel k dítěti jako k vzoru ztracené rovnováhy: „*Parciální člověk musí opětovně nalézt svůj základ v člověku centrálním (...) člověk musí být opět silný, otevřený a šťastný jako v dobách svého dětství.*“<sup>191</sup>

Výchova k celosti měla být nejen cílem Vorkursu, ale i dílenské specializace a stát se obecně závazným cílem bauhausiánské pedagogiky. Celistvý člověk v Moholy-Nagyově pojetí neměl však na rozdíl od Ittena sahat k z jeho pohledu spekulativním spirituálním zdrojům, ale měl v první řadě sloužit společnosti. Z tohoto hlediska posuzoval i funkci umění, která se dostala na zcela jiné pozice, než tomu bylo v dobách Ittenových: „*O prospěšnosti tohoto sebevyjádření (myšlena veškerá umělecká činnost) můžeme hovořit pouze v případech, kdy neslouží jen k uspokojování vlastních potřeb, ale má objektivní význam pro celou společnost.*“<sup>192</sup> Již v roce 1919 si Moholy-Nagy poznamenal, že tvorba posledních sta let masám nepřinesla nic prospěšného a celkově ji zavrhl.

Umění nemělo filozofovat a mělo se omezit na práci se základními prvky – elementy. Takové pojetí zformulovali společně s Hansem Arpem

<sup>189</sup> O organickobiologické podstatě člověka například napsal: „*Podstatnější než oborová specializace a poptávka po určitých výrobcích by přitom měla být znalost organických funkcí člověka. Teprve skrze ni se člověk může stát způsobilým k činnorodému a vnitřně založenému životu. Jenom tak lze vytvořit organický základ pro výrobu, jejímž cílem bude uspokojení vnitřních potřeb člověka, a nikoliv pouhé zvýšení produktivity za účelem větších zisků.*“ Viz: Moholy-Nagy 2002, s. 15.

<sup>190</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>191</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>192</sup> Tamtéž, s. 10. Lit. k odstavci: Moholy-Nagy 2002, s. 8–16. Srov. Wick 1994, s. 132–150; Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–372; Moholy-Nagy, c.d. In: Whitford 1993, s. 160–166; Haus 1978, s. 12–15.

a Iwanem Punim v manifestu „Apel na elementární umění“ (*Aufruf zur Elementaren Kunst*) již v roce 1921. Také Moholy-Nagyův ústřední text *Od materiálu k architektuře* (1929) je provázen opakovanými výpady proti kapitalismu, odcizení práce a asociální snaze o maximalizaci zisku. Z této pozice také přistupoval k technice a k technologickému pokroku. Nadšeně ji přijímal, osvojoval a aplikoval pro potřeby vlastní tvorby, ale kladl na ni požadavek, aby sloužila k uspokojení potřeb širokých společenských vrstev.

Ve smyslu programů Waltera Gropia chápal umělecké řemeslo jako estetickou a vývojovou základnu průmyslové výroby. Zcela odmítal individualistickou řemeslnou výrobu Ittenova ražení. Umění mělo sloužit: „*Předměty denní potřeby nejsou ani liturgickým náčiním, ani kultovními předměty určenými k meditaci. Úplně postačí, když splní účel a stanou se užitečnou součástí našeho domova.*“<sup>193</sup>

#### 5.1.12 Pedagogická praxe

Před přiblížením Moholyho pedagogické praxe je třeba připomenout, že z podnětu Waltera Gropia schválila rada mistrů Bauhausu (5. února 1923) novou strukturu Vorkursu, která byla pro Moholyho závazná: „*Die frei spekulative Arbeit im ersten halben Jahr und die viele geistige Speise, die gereicht wird, überlädt offenbar die Gehirne und führt die zum großen Teil noch zu jungen und unselbstständigen Menschen zur Verkennung ihrer selbst und zur Eitelkeit.*“<sup>194</sup>

Nový Vorkurs měl být zaměřený na praktickou přípravu pro budoucí dílenskou a řemeslnou práci. Měla být posílena odborná základna zavedením výuky matematiky, fyziky a chemie. Vorkurs se více otevřel. Byl veden několika pedagogy současně. Zapojeni byli i tovaryši (starší studenti), kteří měli nově příchozím pomáhat v dílnách.

Moholy-Nagy byl povolán pro realizaci těchto směrnic, samostatný teoretický koncept nevytvářel. Nebyl pověřen vedením Vorkusu celého, ale

<sup>193</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 70. Lit. k odstavci: Moholy-Nagy 2002, s. 8–73. Srov. Arp, Hans – Puni, Iwan – Moholy-Nagy, László: *Aufruf zur Elementaren Kunst* (Berlin, Oktober 1921). In: Haus 1978, s. 12; Wick 1994, s. 150–165; Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–372; Moholy-Nagy, László: *Brief an Alexander Rodtschenko (1923)*, *Buch neuer Künstler (1922)*, *Konstruktivismus und Proletariat (1922)*. In: Whitford 1993, s. 160–165.

<sup>194</sup> „*Volné spekulativní práce a příliš mnoho duchovních pokrmů, které byly podávány v prvním půlroce, evidentně přetížily mozky a vedly u mladých lidí, většinou ještě příliš mladých a nesamostatných, k nesprávnému hodnocení a přeceňování sebe samých.*“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter, *Umlauf an den Meisterrat*, 13. Februar 1923. In: Bothe 1994, str. 465–466 (dok. č. 62).

jen jeho pedagogickou částí, která navazovala na odkaz Ittenův. Jejím cílem zůstal osobnostní a tvůrčí rozvoj přijatých uchazečů. Praktickou řemeslnou přípravu vedl Josef Albers. Výuka Moholy-Nagye obsahovala osm hodin týdně, Albersova deset. Vorkursu asistovali rovněž kmenoví mistři jako Wassily Kandinsky, Paul Klee, ale i samotný Gropius, který nemohl připustit, aby se opakovalo jeho vymknutí jakékoliv kontrole.

**Tabulka č. 4: Učební plán Vorkursu od roku 1923**

Montag	Dienstag	Mitwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Gestaltungsstudien Moholy (9–13)	Gestaltungslehre Form				
Klee (11–13)	Werkarbeit Albers (8–13)	Werkarbeit Albers (8–13)	Gestaltungslehre Farbe Kandinsky (11–13)	Gestaltungsstudien Moholy (9–13)	
Wissenschaftliche Fächer – Mathe, Physik. (16–18)	Zeichen Klee (16–18)	Werkzeichen Gropius/Lange/Meyer (14–16)	Werkzeichen Gropius/Lange/Meyer (14–16)	Analytische Zeichen Kandinsky (16–18)	Verschiedene Vorträge (17–19)
	Abendakt Klee (19–21)			Abendakt (19–21)	

Zdroj: Whitford 1993, str. 167.

Celková filozofie Vorkursu se navrátila k původním představám Waltera Gropia z roku 1919 o praktické přípravě na řemeslo, které však tehdy neprosadil proti dobově přitažlivému konceptu Ittena.<sup>195</sup>

<sup>195</sup> Gropius, c.d. a Protokoll der Meisterrats-Sitzung im Bauhaus, 5. Februar 1923. In: Bothe 1994, s. 465–467 (dok. č. 62–63). Srov. Droste, c.d. In: Bothe 1994, s. 169–172; Setzler, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 35–36; Kuhr, Fritz: Über seine ersten Tage an der Schule (1928). In: Whitford 1993, s. 169; Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–369.

Co se týče praktické náplně Moholy-Nagyovy výuky, silně v ní rezonovala jeho teoretická základna. Ústředním pedagogickým zájmem byl rozvoj vnímavosti – tedy rozvoj smyslů. O hlavním cíli Vorkursu se vyjadřoval do jisté míry podobně jako Itten:

*„První rok byl věnován rozvoji a tříbení smyslů, citu a myšlenek mladých lidí – zvláště těch, kteří byli nešťastným způsobem výchovy zahlceni nesmyslným množstvím vědomostí jakoby z naučného slovníku.“<sup>196</sup> K jeho odkazu se ostatně hlásil: „Zmíněné experimenty zavedl v přípravných kursech Bauhausu Johannes Itten (zvýraznil Moholy-Nagy). Po jeho odchodu bylo mým úkolem na něho navázat, stejně tak po mém odchodu naváže na mne můj nástupce.“<sup>197</sup>*

Kurs začínal hmatovými cvičeními. Moholy-Nagy předpokládal, že hmat je tím smyslem, který v moderní společnosti zakrněl nejvíce a požadoval jeho revitalizaci. Po počátečním osahávání nejrůznějších materiálů poslepu se přistupovalo k oblíbené metodě, která spočívala ve výrobě hmatových kol, pásů a tabulek. Každý student je musel vyhotovit. Materiály zde byly škálovitě uspořádány dle svých vlastností od jedné polaroty k druhé (např. od hladkého k hrubému, měkkého k tvrdému atd.). Rozvoj hmatu měl přinášet kultivaci a tříbení počitků (tlak, teplota, vibrace, vpich). Rozvoj vnímavosti pro Moholy-Nagye znamenal – na základě pravidel empiriokriticizmu – i hlubší filozofické vnímání a pochopení. Na rozdíl od Ittena však nepožadoval vcítění a prožití materiálu. Zadával rovněž cvičení zraková, neboť všechny smysly měly být provázány. Z kultivace jednoho tak vyplývala i kultivace ostatních.

Novinkou Vorkusu byla systematizace a precizace pojmů. Moholy-Nagy přesně stanovil význam dříve volně a nejasně používaných termínů jako struktura, textura, faktura a nakupení.<sup>198</sup> Jejich zhotovení a návazné práce byly centrální náplní Moholy-Nagyovy výuky. S oblibou využíval tehdejší nejmodernější techniku (fotoaparát, mikroskop a projektor). Takový vývoj souvisel i s proměnou Bauhausu k užší vazbě na průmysl a k vědecké práci, která měla být oporou designového návrhářství. Studenti zhotovené struktury, textury a faktury překreslovali jak fotografic-

<sup>196</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 19.

<sup>197</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>198</sup> Struktura = vnitřní výstavba hmoty, textura = přirozeně vzniklá povrchová vrstva, faktura = povrch poznamenaný vnějším zásahem (zvěř, člověk, stroj), nakupení = pokročilé stadium faktury. Viz Moholy-Nagy 2002, s. 34–49 (s doprovodnými fotografiemi).

ky, tak zcela volně (abstrakce), což mohlo vzdáleně připomínat Ittenovy analýzy.

Moholy-Nagy záměrně zadával práce s materiály, které později dominovaly dílenské výrobě (kov, dřevo, sklo, vlna). Cílem všech cvičení bylo pochopení skladby materiálů a jejich organické podstaty. Věřil, že pouze hluboká znalost používaných materiálů umožňuje pravdivou tvorbu. Také Moholy-Nagy – stejně jako Itten – ve výsledku požadoval návrat k primárním zdrojům jako k původnímu a klíčovému východisku každé umělecké i uměleckořemeslné práce: *„Vzhledem k tomu, že většina lidí se od svých základních prožitků již značně vzdálila a svůj svět buduje ze sekundárních zdrojů, pokládá baubausovská pedagogika za potřebné vrátit se až k těm nejjednodušším prvotním zdrojům.“*<sup>199</sup>

Přesto však nalézáme podstatný rozdíl mezi Moholy-Nagyem a Ittenem. Moholy-Nagy nehledal v dosažení organické podstaty materiálu spirituální souvislosti a nevedl studenty ke kontemplativním cílům – spiritualitu jako takovou naopak zavrhoval. Nalezení jeho organické podstaty mělo vést k přirozené tvorbě prakticky využitelné pro rozvoj společnosti. Cíl jeho výchovy byl odlišný – na rozdíl od Ittenovy introverze zcela extrovertní. Moholy-Nagy hledal také cesty, jak využít organický základ (podstatu) pro rozvoj techniky. Poukazoval na skutečnost, že mnohé vynálezy moderní techniky měly své naznačení a vzor v přírodních mechanismech (pojem biotechnika), které se měly z tohoto důvodu pečlivě pozorovat.

S jeho předchůdcem ho naopak pojilo přesvědčení formulované již v prostředí Werkbundu, že každý člověk je nadaný k tvorbě a že každý je vzdělávatelný: *„Každý zdravý člověk, který má vnitřně kladný vztah ke své práci, může uplatnit svou tvůrčí energii, která je lidskému rodu vrozena. (...) Z toho vyplývá, že aktivním hudebníkem, malířem, sochařem, architektem atd. můžeme být stejně přirozeně, jako se během hovoru měníme v řečníka, tedy že své city dokážeme vyjádřit jakoukoliv formou (...)“*<sup>200</sup>

Moholy-Nagy byl věrný vůdčí filozofii desavského Bauhausu – funkcionalismu. Žáky mimo jiné vedl k stálému šetření s materiálem. Další součástí jeho Vorkursu byla cvičení rozvíjející prostorové a konstrukční myšlení. K tomuto účelu sloužila práce s plastikami. S tím souvisel také rozvoj rovnováhy, statiky a dynamiky. Experimentovalo se i s vlastnostmi jednot-

<sup>199</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 21.

<sup>200</sup> Tamtéž, s. 16.

livých materiálů – s váhou, elasticitou, nosností atd. Tato cvičení měla zřejmou praktickou návaznost na budoucí uměleckořemeslnou tvorbu v dílnách.<sup>201</sup>

Na závěr je třeba poukázat na skutečnost, že se Moholy-Nagy zcela konkrétně odvolával na tradice reformní pedagogiky: „*Novou, organicky pojatou výchovu propagovali v posledním desetiletí také Cizek, Montessoriová, instituce jako Lichtwarkova škola, wendeovský okruh, Worpswede, Lietzova škola v Ilsenburgu, Wynekenův ústav ve Wickersdorfu, daltonské dílny a různé typy škol v přírodě, pracovní a experimentální školy atd.*“<sup>202</sup>

Dále se dovolával Pestalozziho a Fröbela. Společně s výše jmenovanými, ale i s Ittenem, kritizoval tradiční školství kvůli pamětnímu drilu a přemíře probírané látky. Také Moholy-Nagy vychovával své svěřence k celostnímu rozvoji a odmítal omezení pedagogického působení na pouhou praktickou přípravu na výkon budoucího povolání. Zdá se, že byl talentovaným pedagogem se schopností nadchnout žáky. Odpovídá tomu vzpomínka jednoho ze studentů: „*Ich schuftete, verglich, wog, feilte, bobrte, pinselte, tupfte, zeichnete mit einem Ernst und Eifer an meiner Plastik, die nur noch ein Kind seiner Arbeit entgegenbringen kann. Ich war so frei, so aufgelockert (...)* wie nie in meinem Leben.“<sup>203</sup>

#### 5.1.13 Slavnosti Bauhausu a ženská otázka

K ilustraci fungování Bauhausu dobře poslouží letmé přiblížení jeho slavností. V jejich rámci se pozoruhodným způsobem projevovaly některé teoretické koncepty zakladatelů Bauhausu v praxi. Festivaly Bauhausu byly v zásadě stejně staré jako škola sama. První se odehrál na Vánoce v roce 1919. Ve výmarském období slavili bauhausiáni čtyři velké a pravidelné svátky vždy spojené s počátkem nového ročního období – vítání jara, letní slunovrat, podzimní drakiáda a Vánoce. Slavnosti byly otevřené, Gropius usiloval o aktivní zapojení kulturní výmarské obce.

<sup>201</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 16–73. Srov. Wick 1994, s. 151–165; Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–372; Haus 1978, s. 12–15; Setzler, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 35–36, Droste, c.d. In: Bothe 1994, s. 169–172.

<sup>202</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 18.

<sup>203</sup> „*Dřel jsem s vážností a nadšením na své plastice, srovnával, vážil, piloval, vrtal, natíral, tupoval, kreslil, jak jenom dítě může přistupovat ke své práci. Byl jsem tak svobodný, tak uvolněný (...)* jako nikdy v mém životě.“ (Překlad M.V.), Kuhr, c.d. In: Whitford 1993, s. 169. Lit. k odstavci: Moholy-Nagy 2002, s. 18–20. Srov. Wick 1994, s. 151–154; Kuhr, c.d. In: Whitford 1993, s. 169; Setzler, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 35–36; Droste, c.d. In: Bothe 1994, s. 169–172; Schmitz, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 368–372.

Na Bauhausu se také pořádal jednou měsíčně bál, nepravidelně taneční večery, karnevaly, přednášky a různá čtení. Uzavřené vnitřní oslavy následovaly po zdárném ukončení větších dílenských prací. Bauhaus měl také vlastní hudební těleso pod vedením Ludwiga Hirschfeld-Mackea, které bylo respektovanou součástí institutu a provázelo většinu z festivalů. Konaly se i společné sobotní výlety, kterých se zúčastňovali studenti, mistři i jejich rodiny. V Desavě se na tradici slavností navázalo. Z velkých oslav se však udržel jen letní slunovrat a Vánoce. Tyto a další menší festivaly se na druhou stranu vyznačovaly větším stupněm organizace, profesionality a zapojením moderní techniky.<sup>204</sup>

Již první slavnost na Vánoce roku 1919 ukázala, co znamenala snaha o výstavbu demokratické školy v praxi, usilující o překonání autoritativní výchovy dřívějších let:

„*Gropius las die Weihnachtsgeschichte (...) Gropius trug jedem einzelnen die Speisen zu. Wie Fußwaschung.*“<sup>205</sup> Prvotním smyslem slavností bylo vytváření a upevnění komunity v rámci školy. Na přípravách i průběhu oslav se společně podíleli mistři i studenti, což platilo také o bálech, karnevalech atd. Bauhaus si zakládal na vzájemném přátelském soužití. Systém festivalů byl chytrým „balíčkem“ Gropia. Spojoval řemeslnou práci v dílnách, kde se vytvářely masky, kulisy, kostýmy, lampióny, ozdoby, pozvánky, malé knížky atd. s výstavbou a utužením kolektivu.

Další součástí „balíčku“ byla komunikace školy s obyvateli města, kteří nebyli avantgardě Bauhausu příliš nakloněni: „*Neben den internen Festen bemühte sich Gropius um die Verbindung zu den kulturell engagierten Bürgern Weimars, die dem Bauhaus zum Teil offen gegenüberstanden.*“<sup>206</sup>

Zejména podzimní drakiády se staly významnou kulturní událostí, která svým ohlasem přesáhla hranice města. Bizarní létající objekty navržené slavnými malíři přitahovaly pozornost. Výrobky z dílen Bauhausu, které vznikly v rámci přípravných prací, se pak prodávaly ve Výmaru na trzích.

<sup>204</sup> Ackermann, Ute: Bauhausfeste – Pathetisches zwischen Stepexentrik und Tierdrama. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 126–127. Srov. Arndt, Alfred: Das Leben am Bauhaus und seine Feste. In: Herzogenrath 1968, s. 313–314; Klee, Felix: Meine Erinnerungen an das Weimarer Bauhaus, Schreyer, Lothar: Erinnerung an Sturm und Bauhaus. In: Whitford 1993, s. 120–121, 125.

<sup>205</sup> „*Gropius předčítal vánoční povídky. (...) Gropius každému přinášel jídlo. Jako mytí nobou.*“ (Překlad M.V.), Arndt, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 313.

<sup>206</sup> „*Mimo interní slavnosti se Gropius snažil navázat spojení s kulturně angažovanými občany Výmaru, kteří zčásti stáli proti Bauhausu.*“ (Překlad M.V.), Ackermann, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 131.

Oblíbenou drakiádu sledoval i berlínský tisk: „(...) *eigenartig kubistische Urformen, Kristalle, Schlangen, Ballons, Sonnen, Sterne, Luftschiffe, Muscheln, Ampeln, klein, winzig und Riesen, Drachen jeder Phantasiegestalt, herrliche Wundervögel aus Künstlermärchenträumen, der Vogel Greif, das geflügelte Dichterroß, der verzauberte fliegende Mantel.*“<sup>207</sup>

Vrcholem prezentace Bauhausu navenek byl pak „týden Bauhausu“ v létě 1923, kdy škola prezentovala celkové výsledky své práce od svého založení.<sup>208</sup>

Studentský život na Bauhausu byl také jedním z počátků moderního životního stylu. Učňové Bauhausu o prázdninách cestovali. Zaznamenána je cesta několika studentů do jižní Itálie, kde se shodou okolností nacházel i prezident Československé republiky T. G. Masaryk. Ten je přijal a ještě jim dal prostředky na cestu zpět, za což se studenti později odvděčili svými dřevoryty.<sup>209</sup>

Konzervativní částí obyvatel Výmaru bylo nelibě vnímáno volné spoluzítkování studentů a studentek (a mistrů a studentek), které vedlo k uzavření několika desítek sňatků i k nemanželským početím.<sup>210</sup> Systém slavností a festivalů lze chápat jako jakýsi rámec, v němž se proměna a modernizace sociálních vzorců uskutečnila. Také v tom je nutné spatřovat jejich význam.<sup>211</sup>

V této souvislosti je jistě u Bauhausu zajímavá ženská otázka. Institut sám sebe považoval v tomto ohledu za emancipační a moderní. V prvních semestrech dokonce převažoval počet studentek. Později vždy tvořily alespoň třetinu všech studujících. To bylo možné považovat – vzhledem k uza-

<sup>207</sup> „*Svébytné kubistické archaické formy, krystaly, hadi, balóny, slunce, hvězdy, vzducholodě, mušle, semafore, malé, přívavé i obrovské, draci všech fantazií, nádberní bájní ptáci z uměleckých snů, pták Nob, okřídlený básnický oř, kouzelný létající plášť.*“ (Překlad M.V.), Branceis, Marie-Luise von: *Das Drachenfest der Bauhäusler in Weimar*. Berliner Tageblatt, 18. Oktober 1922. In: Whitford 1993, s. 122.

<sup>208</sup> Arndt, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 313–314. Srov. Ackermann, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 128–139. Molnár, Farkas: *Das Leben am Bauhaus*, Branceis, Marie-Luise von, c.d. In: Whitford 1993, s. 121–122.

<sup>209</sup> Viz Arndt, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 314.

<sup>210</sup> „*Aber, ich muß es als Ausfluß eines völlig verwahrlosten Empfindens und zwar als einen Niederschlag der destruktiven Lehr- und Erziehungsmethoden des Bauhauses geißeln, wenn solche Mutterschaft dann noch mit allerlei Tamtam öffentlich gefeiert wird (...)*“ (Překlad M.V.: „*Ovšem musím považovat za projev opravdu zpuštěného citění a ostře kritizovat jako projev destruktivních výchovných a vzdělávacích metod Bauhausu, když je takovéto mateřství ještě veřejně oslavováno všemožnými tamtamy.*“), *Erotik am Bauhaus*, Weimarer Zeitung, 1924. In: Whitford 1993, s. 122.

<sup>211</sup> Arndt, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 313–314. Srov. Weimarer Zeitung, 1924, c.d., Molnár, Farkas, c.d. In: Whitford 1993, s. 121–122; Ackermann, c.d. In: Fiedler – Feierabend 1999, s. 128–139.

vřenosti či zdrženlivosti státních akademií vůči ženám – za velmi pokrokové. Přesto například paměti studentky Anji Baumhoffové, ale i příspěvky ze sekundární literatury (např. Pachmanová 2004) do značné míry problematizují otevřenost školy, a to zejména některých vyučujících vůči ženám.

Anja Baumhoffová poukázala na skutečnost, že to byl Johannes Itten, kdo v rámci Bauhausu vytvořil koncept rozlišující mezi přirozeností muže a ženy. Zatímco žena měla být nadána plodivou silou k početí, muž měl tuto energii přetvářet v umění. Pouze muž byl tvůrcem čistého umění: „*Diese männliche Definition des Künstlers machte es den Bauhäuslerinnen allerdings schwer, bei den berühmten Malern der Schule eine passende Rolle für sich zu finden.*“<sup>212</sup>

Žena byla nahlížena jako tvor materiální a méně dokonalý. Měla ztělesňovat fenomén zla. Muž se oproti ní mohl stát božskou bytostí a spojit v sobě veškeré existující polarity v dokonalou harmonii. Johannes Itten v tomto pohledu v zásadě vycházel z obecně sdíleného postoje avantgardy a intelektuálů z období počátku 20. století. Žena byla v těchto kruzích považována za přírodní element oproti mužské schopnosti tvořit kulturu. Adolf Loos ve své známé stati *Ornament a zločin* (1908) označil secesní ornament za zaostalý pozůstatek primitivních kmenů, který měly v jeho době preferovat mentálně opožděné skupiny – ženy a zločinci. Sklon žen k zdobení těla se vykládal jako stálá a nespoutatelná erotická touha – s uměleckou tvorbou neslučitelná. Takový šovinismus byl do jisté míry obrannou reakcí a potlačením dobového strachu mužů z nové ženy – silné a emancipované, který se viditelně projevil například v dobovém výtvarném umění (Gustav Klimt, Egon Schiele).

Johannes Itten však mířil ještě dále. Nebyl příznivcem koedukace a dokonce se nebránil segregované výchově. Ittenův postoj k ženám nebyl na Bauhausu ojedinělý. Některé z jeho názorů sdíleli i další mistři jako Wassily Kandinsky, Paul Klee a další. Stalo se tak běžnou praxí, že studentky byly umísťovány do tkalcovské dílny přezdívané jako „dívčí třída“ (*Frauenklasse*), alternativně do dílny keramické či knihvazačské. To ale znovu odpovídalo obecné představě o roli žen v umění. Jejich aktivita se měla omezit na oblast užité tvorby a na vybavení domácnosti, s kterou byly spojovány. Měly být vedeny k řemeslu, nikoliv k umění, které zůstávalo doménou muže.

---

<sup>212</sup> „*Mužská definice umělce ovšem činila baubausiánkám obtížné nalézt pro sebe u slavných malířů školy odpovídající roli.*“ (Překlad M.V.), Baumhoff, Anja: „Ich spalte den Menschen.“ Geschlechterkonzeptionen bei Johannes Itten. In: Bothe 1994, s. 96.

U Bauhausu tedy narážíme na příkladně dobový ambivalentní přístup, který ženám na jedné straně velkoryse otevíral přístup ke vzdělání, ale současně uchoval konzervativní a někdy až extrémní nahlížení povahy a rolí jednotlivých genderů.<sup>213</sup>

## 5.2 Pedagogika Marie Montessoriové

### 5.2.1 Stručný životopis

Maria Montessoriová (1870–1952) se narodila ve střední Itálii v obci Chiaravalle u Ancony. V jejím rodinném prostředí se střetávaly konzervativní a moderněliberální hodnotové systémy, které jako by předznamenaly povahu pedagogického systému, který vytvořila. Otec Montessoriové bývá popisován jako konzervativní člověk, jehož charakter nejlépe vystihovaly jeho profese vojáka a později finančního úředníka. V dobách jejich univerzitních studií, která byla v tehdejší době ženám zapovězena, také ochladl jejich jinak vřelý vztah. Matka Montessoriové – na svoji dobu velice vzdělaná – smýšlela naopak liberálně a vášnivě podporovala proces sjednocování Itálie. Studium Marie, která byla jedináčkem, jednoznačně podporovala.

Dodnes není zcela jasné, jak se mimořádně nadané a ambiciózní Montessoriové podařilo proniknout na lékařskou fakultu římské univerzity, která byla ženám nepřístupná.<sup>214</sup> Každopádně však toto studium absolvovala v roce 1896 jako první žena v Itálii, a to s vynikajícími studijními výsledky. Ještě téhož roku a podruhé v roce 1900 byla vládou vyslána na mezinárodní konferenci za práva žen v Berlíně a Londýně. Po promoci působila jako asistentka na fakultní psychiatrické klinice a zabývala se prací s mentálně postiženými dětmi. Současně studovala dobovou odbornou psychiatrickou a pediatriickou literaturu (např. Edouarda Seguina, R. Ittarda) a zabývala se možnostmi výchovy a vzdělání retardovaných dětí. Od roku 1901 si prohloubila vzdělání studiem psychologie a filozofie. V té době také otěhotněla s kolegou s fakulty. Jejich vztah však ztroskotal, Montessoriová syna zapřela a ten byl vychován adoptivní rodinou. Později jej – jako svého blízkého spolupracovníka – představovala jako svého synovce.

<sup>213</sup> Baumhoff, c.d. In: Bothe 1994, s. 91–96 a Pachmanová 2004, s. 29–35, 53–69. Srov. Wick 1994, s. 95–105; Stastny, Peter: Von der Vorlehre zur Formlehre – Der Unterricht von Paul Klee, Wassily Kandinsky und Ludwig Hirschfeld-Mack. In: Bothe 1994, s. 174–186.

<sup>214</sup> V biografii Montessoriové od Rity Kramerové (1976) se naznačuje, že její přijetí mohlo proběhnout na základě přímluvy papeže Lea XIII. Viz <http://www.webster.edu>.

V roce 1902 začala na římské univerzitě přednášet pedagogickou antropologii a nadále pracovala s dětmi. Již od konce 90. let vytvářela vlastní pedagogické postupy při práci s postiženými, zanedbanými i zdravými dětmi. Vyvrcholením její činnosti na tomto poli a zároveň počátkem světové proslulosti se stalo založení Domu dětí (*Casa dei Bambini*) v roce 1907 v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. Vytvořila zde školu pro děti předškolního věku dle svých pedagogických představ a plně rozvinula své teoretické myšlenky v praxi. Její experiment vzbudil četné ohlasy. Školy montessoriovského typu posléze začaly vznikat, zejména pak po 1. světové válce, nejen v Itálii, ale i v dalších evropských státech a v USA.<sup>215</sup>

V roce 1917 přijala pozvání španělské vlády k vybudování vědeckého pedagogického centra a v roce 1922 se stala vrchní inspektorkou italských škol. Vzhledem k opozičnímu postoji vůči Mussoliniho fašistickému státu však musela rodnou zemi v roce 1934 opustit. Žila ve Španělsku a po vypuknutí občanské války v Holandsku. Na konci 30. let odcestovala na pozvání Theosofické společnosti do Indie, kde strávila období 2. světové války. Jistě i díky silnému osobnímu charismatu, který měl často větší vliv než její teoretické práce, se montessoriovská pedagogika prosadila i zde. Třikrát byla nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela v Holandsku.<sup>216</sup>

### 5.2.2 Práva dětí a žen, sociální rozměr, mesianismus

Jméno Marie Montessoriové bývá spojováno nejen s pedagogickým systémem, ale i s bojem za práva dětí a žen, často spojeném také s reflexí sociální otázky. Montessoriová opakovaně poukazovala na skutečnost, že až do období přelomu 19. a 20. století bylo dětství vnímáno jako stav nemohoucnosti, závislosti a automatické poslušnosti, kterému nebyl věnován odpovídající přístup. Takový stav označovala za zcela chybný. Požadovala veřejnou tematizaci dětství, jeho specifčnosti a přínosu pro celou společnost.

---

<sup>215</sup> První centrum montessoriovské pedagogiky vzniklo v USA roku 1913, další pak ve Španělsku (1917), Holandsku (1938) a Velké Británii (1947). Montessoriová také pořádala přednáškové cykly – mimo uvedené země také v Belgii, Rakousku a Skandinávii. Její pedagogika se nadstandardně rozšířila v Argentině. Viz <http://www.montessori-namta.org> a <http://www.webster.edu>.

<sup>216</sup> Röhrs 1994, s. 225–230, 238; Behr – Jeske 1982, s. 51–53; Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 12–13; Montessori 1998, s. 131; [www.montessori-namta.org](http://www.montessori-namta.org), <http://www.webster.edu>, <http://www.pdf.uhk.cz>

„Nikdo však zatím netušil, že je v dětech ukryto úžasné životní tajemství schopné strhnout bustý závoj zabalující lidskou duši a že děti v sobě nesou něco, co by svým odhalením mohlo dospělým pomoci vyřešit jejich osobní i sociální problémy. A právě tyto skutečnosti pokládají základní kameny k nově pojatému studiu dětství, jež může mít důležitý vliv na vývoj celé společnosti.“<sup>217</sup>

Argumentovala, že kvalita výchovy a péče o děti zásadně ovlivňuje budoucí generace a má tak celospolečenský rozměr. Horovala pro uznání jejich svěbytného světa a práv a poukazovala na nutnost společné výchovy dětí všech sociálních tříd a koedukace. Věřila, že pochopení dítěte, v kterém viděla přítomnost Boží na světě, povede ke komplexnímu pochopení člověka i ke vzniku kvalitativně vyšší formy civilizace. Svou teorii dítěte opírala o tehdejší stav výzkumu a bádání na poli medicíny a psychologie. Kriticky reflektovala Freudovo odhalení nevědomí a s ním spojený klíčový význam dětství pro dospělý život. Orientovala se i v další odborné literatuře na dané téma (např. E. Seguin, R. Ittard, E. Keyová).

Tradované státní školství celkově odmítala: „*Musely snášet utrpení ve školách, k němuž je odsoudila společnost. Po celé hodiny se hrbily nad lavicemi a učily se číst a psát. Výsledkem byl nesprávný vývoj páteře a hrudníku, který otevíral brány tuberkulóze. Nepřiměřeně dlouhé namábání zraku při čtení vedlo ke krátkozrakosti a dlouhodobý pobyt v malých, přeplněných třídách způsoboval u dětí celkovou tělesnou slabost. Jejich utrpení se však netýkalo pouze tělesné schránky. Mělo i duševní rozměr. Učení z donucení přinášelo strach, únavu a nervové vyčerpání. Děti ztrácely přirozenou veselost a byly melancholické a zakřiknuté.*“<sup>218</sup> Dále kritizovala používání fyzických trestů a zasazovala se o vyšší státní investice do školství. Rodiče podněcovala k odvaze vzepřít se tradovaným výchovným stereotypům.<sup>219</sup>

Maria Montessoriová aktivně působila i na poli rodičího se feminismu. Znepokojovala ji zejména skutečnost, že pokud nová doba předpokládala zaměstnanost žen, nemělo být přípustné, aby souběžně zastávaly i role matek, hospodářek a pečovatelek. Zasazovala se o vznik mateřských školek, kde by zaměstnané ženy mohly nechávat své děti, ale i o rozvinutí

<sup>217</sup> Montessori 1998, s. 12.

<sup>218</sup> Tamtéž, s. 127.

<sup>219</sup> Montessori 1998, s. 9–22, 125–131, Montessori 2001, s. 195–200, Montessori Marie, Projev u příležitosti otevření druhého Domu dětí v roce 1907. In: Montessori 2001, s. 202–207. Srov. Röhrs 1994, s. 241–242, Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 12–13.

zdravotní péče a veřejných stravovacích zařízení, které by ženám odlehčily od dalších po nich vyžadovaných činností.

V pojetí vztahu ženy a muže byla ovlivněna dobovým biologismem i eugenikou a v některých ze svých stanovisek se částečně dostala na pozici italského fašistického hnutí: „*Ideální láska byla Friedrichem Nietzschem ztělesněna v ženě Zarathustry, která touží více po synovi, než po sobě samé. (...) Hledám toho, kdo se mnou chce spojit své tělo a svou duši, aby stvořil syna. Syna lepšího, dokonalejšího a odvážnějšího, než jaký dosud přišel na svět. Manželstvím a hledáním ctnosti by si měl člověk přát zdokonalit rod.*“<sup>220</sup>

V souvislosti se založením prvního Domu dětí v San Lorenzu pozvedla také otázku sociální. Poukázala na téma koncentrované chudoby, městských čtvrtí, kde děti – bez zájmu státu – vyrůstaly v špinavém, nehygienickém prostředí, v sociální izolaci, obklopené materiální bídou, kriminalitou, negramotností, promiskuitou a alkoholismem: „*Bydlí mezi příšernými stěnami bez špetky soukromí, často bez světla, čerstvého vzduchu a vody. V tomto případě pak nelze hovořit o obsahu pojmu domova jako o základu sociálního řádu a zdroje vzdělávání pro široké masy.*“<sup>221</sup>

V souvislosti s problémem chudoby se také zrodily její ústavy předškolní péče. První školka vznikla jako soukromé zařízení z iniciativy realitní společnosti, která se tímto pokoušela o prevenci poškozování svého domu v římské chudinské čtvrti San Lorenzo, kde skupinky nekontrolovaných dětí a adolescentů demolovaly nemovitosti. Vznik druhé školky – založené ještě téhož roku také v San Lorenzu – byl součástí charitativního programu na pozvednutí rodin z materiální a sociální bídy. Obě školky vedla Montessoriová osobně spolu s učitelkami, které si sama vybrala. Další její školky vznikly v Itálii i jinde po světě soukromě nebo za podpory státu či města.<sup>222</sup>

Marie Montessoriová byla – stejně jako bauhausiáni nebo Rudolf Steiner – do jisté míry zatížena mesianismem. Věřila, že její pedagogika, kterou se snažila vytvářet na základě výsledků přesných vědeckých metod exaktních věd, odhalila některé definitivně platné zákonitosti dětské psychiky

<sup>220</sup> Montessori, c.d. In: Montessori 2001, s. 207. Lit. k odstavci: Tamtéž, s. 202–207. Srov. Behr – Jeske 1982, s. 60–62.

<sup>221</sup> Montessori, c.d. In: Montessori 2001, s. 203.

<sup>222</sup> Například třetí školka montessoriovského typu v Itálii vznikla na popud samotné italské královny, která reagovala založením velkoryse vybavené a dotované školky na ničivé zemětřesení v Messine, které za sebou zanechalo desítky opuštěných dětí. Ve Španělsku byla montessoriovská pedagogika podporována státem. Montessori 1998, s. 87–88. Lit. k odstavci: Montessori, c.d. In: Montessori 2001, s. 202–207. Srov. Montessori 1998, s. 85–87.

a že z nich vyplývající poznatky mají univerzální charakter a znamenají počátek nové dějinné epochy. Při vzpomínkách na pocity při založení prvního Domu dětí dokonce neváhala citovat evangelium: „*Země byla zcela zabalena temnotou, když tu se na východě zjevila hvězda, jejíž nádhera měla vést národy.*“<sup>223</sup>

Nárokovala, aby italská, evropská nejlépe však celosvětová společnost uznala závaznost jejích objevů a aby jimi nahradila dosavadní výchovu. Nová práce s dětmi měla být také nejúčinnější prevencí válečných konfliktů. Montessoriová předpokládala, že nové pojetí dětství a nová práce s mládeží bude trvalým garantem světového míru.<sup>224</sup>

### 5.2.3 Teoretická část – pojetí dítěte a cíl výchovy

Pedagogický systém Marie Montessoriové v mnohém připomíná přístup J. J. Rousseaua. Hermann Röhrs (1994) označil její koncept za novodobé variace na Rousseauovu výchovu. Při srovnání s dalším zde analyzovaným pedagogem Rudolfem Steinerem nesahá Montessoriová antropologicky tak hluboko. Její systém je v podstatě jednoduchý. Dítě chápe od počátku jako dobré a pokud je jiné, tak v důsledku nesprávných vnějších vlivů. Zrození člověka vysvětluje na pomezí biologismu (porovnávání lidských a zvířecích mláďat) a osobitě interpretované křesťanské spirituality. Lidský duch má být tajemný a jedinečný. Zrození má být zhmotněním jeho kvalit a nazývá jej vtělení: „*Zvíře je jako masově vyráběný produkt. (...) Člověk, na druhou stranu, je jako produkt rukodělné práce. Každý jedinec se liší od druhého. V každém spočívá tvůrčí duch, který z něj dělá umělecké dílo. (...) Toto vytváření lidské osobnosti je tajemná práce „vtělení“. Dítě je záhada. Vše, co víme, je, že má obromý potenciál. Nemůžeme však vědět, jak tohoto potenciálu bude využito. Dítě se musí „vtělit“ za pomoci své vlastní vůle.*“<sup>225</sup>

Lidský jedinec je predestinován a na svět si přináší potenciál určitého charakteru. Životním úkolem je jeho naplnění, kterým se má zapojit do božského procesu tvoření i do kosmické jednoty. Předem dané kvality mají zrát po mnoho let v postupně povstávajících fázích, které Montessoriová označila jako „stavební plán“. K opravdovému zrodu člověka tak dochází až s rozvinutím a probuzením dřímajícího ducha a jeho kvalit. Cílem

<sup>223</sup> Montessori 1998, s. 72.

<sup>224</sup> Tamtéž, s. 9–22, 85–88, 125–131; Montessori 2001, s. 195–200. Srov. Röhrs 1994, s. 229–231, 241–242; Behr – Jeske 1982, s. 54–55; Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 13; Rýdl 1999, s. 56–58.

<sup>225</sup> Montessori 1998, s. 25.

výchovy má být udržení přirozeného – v její terminologii normálního – vývoje a zamezení vnějšímu formování, které má omezovat i ničit původní přirozenost dítěte. Odklon od vtělených kvalit označila za deviaci. Úspěšná výchova má být dovršena zrozením psychicky i fyzicky vyzrálé osobnosti, která na základě svých rozvinutých dispozic obohacuje společnost. Výchova jako celek má vycházet z osobnosti dítěte a jeho přirozených dispozic.<sup>226</sup>

#### 5.2.4 Fáze zvýšené citlivosti a prostředí výchovy

Marie Montessoriová pátrala po metodách, jak dosáhnout udržení normálního vývoje. Na základě práce s dětmi, ale i pozorováním světa zvířat, došla k závěru, že zrod osobnosti nastává postupně v tzv. fázích zvýšené citlivosti (neboli senzitivní fáze): „*Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tento rys nebo povahový prvek získán, ona zvýšená citlivost se ztrácí.*“<sup>227</sup>

Včasně podchycení těchto fází a poskytnutí vhodných podnětů k jejich prožití má být klíčem k udržení normálního vývoje. Dítě si uspokojivě osvojuje své specifické rysy, vyvíjí se v souladu se svou predestinací a při úspěšném prožití bude mít získané kvality již stále k dispozici. Pokud však nastane vývoj opačný, příležitost mizí, neboť senzitivní fáze jsou časově ohraničeny. Nastává pak deviace, která může jedince ovlivňovat po celý život: „*Pokud ale dítěti nepodáme pomocnou ruku, a pokud jeho životní prostředí bude nadále zanedbané, bude jeho psychika v neustálém nebezpečí. (...) Musí o svůj duševní rozvoj bojovat a může tento boj probrát.*“<sup>228</sup>

Senzitivní fáze přicházejí podle Montessoriové samovolně a jsou mimo vliv a dosah vychovatele. Jeho role je omezena na pozorovatele, který svým vhodným chováním napomáhá úspěšnému průběhu. V tajemném rytmu těchto výbojů plyne dětství. Dítě si vnitřní růst ani neuvědomuje, pozvolna však rozšiřuje prostor svého vědomí a uvědomění. Krok za krokem vytváří svou osobnost. Jeho psychická soustava tak má povahu „absorbující-

<sup>226</sup> Tamtéž, s. 22–28. Srov. Rýdl 1999, s. 15–17, 22–26, 36–37; Behr – Jeske 1982, s. 53–55, 62; Klafßen – Skiera – Wächter 1990, s. 12–13; Röhrs 1994, s. 228–231.

<sup>227</sup> Montessori 1998, s. 28–29.

<sup>228</sup> Tamtéž, s. 34.

cího ducha“, který osvojuje velký počet dovedností pouhou existencí ve vhodném a podnětném prostředí.<sup>229</sup>

Jedním z klíčových momentů montessoriovské pedagogiky je důraz kladený na prostředí výchovy. Montessoriová pokládala tento faktor za nejvíce charakteristický pro svou praktickou pedagogiku. Často bývá popisován iniciační význam zážitku, jak Montessoriová pozorovala tříletou holčičku, která v naprosté koncentraci, i přes rušivé působení okolí, 42krát zasouvala válečky různých rozměrů do adekvátních otvorů. Nehledě na pravděpodobnou presexuální symboliku, která ovšem samotnou autorkou nebyla reflektována, byla fascinována koncentrací v rámci dětských her. Plně prožitá hra a soustředěné oddání se probíhající činnosti mělo označovat počátek senzitivní fáze. Uspokojení a pocit naplnění po ukončení úkonu probíhající proces osobnostního růstu.

Montessoriová předpokládala, že každá nová senzitivní fáze vyžaduje vhodné vnější podněty v podobě hraček, geometrických útvarů, stavebnic, barev, zákoutí ap., které se souhrnně označují za pomůcky či didaktické materiály. Vytvoření prostředí, které svou podnětností a ohleduplností vůči dětským potřebám i fyzickému vzrůstu umožní iniciaci a dostatečně hluboké prožití fází zvýšené citlivosti, mělo být hlavním úkolem montessoriovských pedagogických ústavů pro děti předškolního věku. Z široké nabídky podnětů si mělo dítě samo na základě vrozené intuice zvolit potřebné impulsy pro svůj rozvoj: „*Různé druhy vnitřní citlivosti umožňují dítěti, aby si ze složitého okolního prostředí samo vybíralo, co je vhodné a potřebné pro jeho růst.*“<sup>230</sup>

Ve třídě měl být pevný řád a věci měly mít svá místa, což usnadňovalo orientaci v prostoru a napomáhalo normálnímu vývoji. Vychovatel, který představoval přirozenou součást prostředí, měl být schopen rozeznat rodící se senzibilní fáze a pomoci dítěti na požádání. Také měl zamezit nekoncentrované a jinak škodlivé práci a hrám. Do probíhajících procesů neměl příliš zasahovat. Rousseauovské pojetí výchovy dominovalo: „*Pokud chceme pomoci dítěti, musíme mu poskytnout takové prostředí, ve kterém se bude moci svobodně rozvíjet. Dítě prochází obdobím sebeutváření, a proto u něj úplně stačí, když mu jednoduše uvolníme cestu.*“<sup>231</sup>

<sup>229</sup> Montessori 1998, s. 28–35; Montessori 2001, s. 197–200. Srov. Rýdl 1999, s. 48–49, 55–56; Röhrs 1994, s. 240–241; Behr – Jeske 1982, s. 53–56; Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 12–13.

<sup>230</sup> Montessori 1998, s. 31.

<sup>231</sup> Tamtéž, s. 69.

Montessoriová zavrhlá metodu odměn a trestů, které pokládala za královskou cestu k deviačnímu vývoji. Chápala ji jako pokus o vnější motivaci a formování na základě postoje dospělého. Montessoriovský systém chtěl celkově vytvořit bezpečné a podnětné prostředí, které by umožňovalo nerušený vývoj dítěte z vlastních zdrojů.<sup>232</sup>

### 5.2.5 Dialektika M. Montessoriové a náboženská výchova

Hermann Röhrs (1994) tvrdí, že přetrvávající přitažlivost pedagogiky Marie Montessoriové spočívá v její zdařilé práci s protiklady. Pokud by předchozí výklad vedl k závěru, že Montessoriovský pedagogický koncept vedl děti a mládež výhradně k svobodnému rozvoji bez vnějších zásahů, tak by byl chybný. Montessoriová zdůrazňovala, že svoboda existuje jen na základě práce. V jejích školkách se již od útlého dětství provozovaly tzv. činnosti všedního dne, spočívající v osvojení si běžných pracovních úkonů od uklízení, stolování, mytí nádobí po nakupování. Také metoda senzibilních fází byla ve výsledku metodou vybízející k (nevědomé) práci na osobnostním růstu. Tam, kde v montessoriovském systému nalézáme termín svoboda, tam je současně i termín práce. Dítě je vedeno k svobodnému a samostatnému vývoji, na straně druhé ale i k disciplíně a zodpovědnosti za dosažené výsledky.<sup>233</sup>

Na srovnatelnou dialektiku se poukazuje (Röhrs 1994, Behr – Jeske, 1982) také u vztahu vědeckého pozitivizmu a intuitivního subjektivismu v rámci jejího systému. Montessoriová se domnívala, že vytvořila univerzálně platný výchovný koncept vzniklý na základě doložitelných výsledků objektivních metod exaktních věd. Odvolávala se na dodržování pravidel vědeckého postupu při své práci s dětmi, a to zkoumání daného jevu v izolaci a za různě se měnících podmínek a opakování zkoumaného jevu a jeho studium z různých úhlů. Za hlavní aplikovanou metodu označovala vědecké pozorování: „*Domnívám se, že jsem touto metodou připravila podmínky pro výzkum, nezbytný k dalšímu vývoji vědeckého vzdělávání, postaveného na skutečných vědeckých základech.*“<sup>234</sup>

I přes důvěru v objektivitu a metody přírodních věd však do svého systému zakomponovala také hluboce subjektivní a racionálně nedoložitel-

<sup>232</sup> Montessori 1998, s. 31–51, 69–88. Srov. Rýdl 1999, s. 19–21, 44–47, 54–56; Röhrs 1994, s. 231–234; Behr – Jeske 1982, s. 54–55; Klaßen – Skiera – Wächter 1990, s. 13.

<sup>233</sup> Montessori 1998, s. 84–88; Montessori 2001, s. 195–200. Srov. Röhrs 1994, s. 238–242; Rýdl 1999, s. 22–23; Behr – Jeske 1982, s. 54–55.

<sup>234</sup> Montessori 2001, s. 196.

né poznatky o původu života, predestinaci a o božské bytosti. Spojení víry v technický pokrok, racionalismus i pozitivismus s instinktivní spiritualitou křesťanského ražení však nemůže vyhovět objektivizujícím nárokům. Nicméně vytvořila pedagogickou platformu vyzařující silné vnitřní napětí i přitažlivost, které oslovilo publikum nejrůznějších ras, vzdělání i sociálního postavení.<sup>235</sup>

Montessoriovský koncept poskytl široký prostor náboženské a duchovní výchově. V ideální školce jejího typu byl kostel vybavený pro potřeby dětí, kde se konaly pravidelné mše celebrowané katolickým knězem: „*Když byl tento prostý kostel dokončen a otevřen dětem, zažili jsme něco, co jsme neočekávali ani ve snu. Zjistili jsme, že v mnoha ohledech byl kostel skutečným naplněním našeho snažení... Některá cvičení, která ve škole jakoby neměla žádný konečný cíl, našla své praktické uplatnění právě v kostele.*“<sup>236</sup> Děti se učily v kostele, ale i v průběhu vyučování tichu a vnitřní koncentraci, která mohla vyústit až v meditační cvičení: „*Pouze v tichu a při naprosté kontrole nad vykonávanou činností, se může rozvíjet ona vnitřní citlivost, které říkáme posvátný nebo duchovní cit.*“<sup>237</sup>

Náboženské prožitky pak měly být transformovány do běžného života a napomáhat procesu zrání. Dechová a koncentrační cvičení údajně přiváděla zdravé (normalizované) děti do stavu vyšší radosti, solidarity i disciplíny a měla být bránou k dosažení vyšších forem lidské existence. V souvislosti s náboženskou výchovou se Montessoriová vyslovovala proti morální výchově dětí do 7 let s tím, že nemají rozvinutý smysl pro diferenciaci dobra a zla. Umění ticha a meditace ovšem mělo v této oblasti skrytě působit a dojít zhodnocení v pozdějším věku. Ticho napomáhalo kultivaci koncentrace, která zaujímal v celém systému mimořádně závažné postavení. Vždyt pouze plně koncentrované prožití senzitivní fáze zaručovalo její úspěšné absolvování a tím i kvalitativní posun vývojového procesu.<sup>238</sup>

Marii Montessoriové bývá často vyčítán přílišný individualismus a opomenutí sociálního a socializujícího rozměru výchovy. Tento názor je v odborné literatuře, ze které jsem čerpal, částečně přijímán (Behr – Jeske 1982) i odmítán (Röhrs 1994, Rýdl 1999). Faktem zůstává, že Montessoriová

<sup>235</sup> Montessori 2001, s. 195–200; Montessori 1998, s. 69–71. Srov. Röhrs 1994, s. 235–238; Behr – Jeske 1982, s. 60–61.

<sup>236</sup> Montessori 2001, s. 182.

<sup>237</sup> Tamtéž, s. 183.

<sup>238</sup> Tamtéž, s. 181–195; Montessori 1998, s. 74–75, 84–87. Srov. Rýdl 1999, s. 44–48; Röhrs 1994, s. 231–232; Behr – Jeske 1982, s. 56–57.

považuje dítě do 6 až 7 let za „psychické embryo“, jehož prioritou není sociální život. Ten má být rozvíjen teprve v následující epoše trvající přibližně do 12 let.

Montessoriová nicméně konstatovala, že vývoj žádného jedince nemůže uspokojivě proběhnout bez sociálního kontaktu a kontextu. Pro své školky a školy navrhla koedukaci ve věkovém rozmezí tří let. Každé dítě prožilo roli nejmladšího, středního i nejstaršího. Domnívala se, že takový přístup rozvíjí solidaritu a vede k učení mladších staršími. Vyslovovala se pro velké třídy v počtu až čtyřiceti dětí umožňující typovou, sociální i mentální diferenciaci, která zvyšovala obecné sociální kompetence i toleranci. Pro starší žáky navrhla projektové vyučování, které spojovalo odbornou výuku, samostatné rozhodování s prací ve skupině.<sup>239</sup>

#### 5.2.6 Praktická část – pohybová a praktická cvičení

Jako lékařka si Montessoriová uvědomovala význam pohybu pro fyzický, psychický i intelektuální rozvoj. Často poukazovala na psychosomatickou propojenost procesu zrání a pohybová výchova tak zaujala v jejím systému jednu z dominantních rolí. Správný pohyb a rozvoj těla však nechápala v kontextu her, volného běhání či sportu, který odmítala pro jeho konkurenční charakter, ale v souvislosti s úkony běžného života, které mohly vykonávat i malé děti předškolního věku.

Pohybovou výchovu přirozeně spojila s prací a s vykonáváním tzv. činností všedního dne: „*Sám praktický život nám nabízí spoustu „cvičení“. Tělocvičnou, ve které zdokonalujeme prováděnou činnost je právě prostředí, ve kterém žijeme (...) Srolovat koberec, vyčistit pár bot, umýt vanu nebo setřít podlahu, prostřít stůl, otevírat a zavírat krabice, dveře, okna, uspořádat pokoj, dát do pořádku židle, zatáhnout záclony, přenést nábytek apod., to všechno jsou cvičení, která zapojují celé tělo a procvičují a zdokonalují jeden pohyb za druhým.*“<sup>240</sup>

Montessoriová také vymyslela a zavedla cviky a pomůcky rozvíjející jemnou motoriku. Například dva látkové pásy se složitým systémem zapínání pomocí různě velkých knoflíků, sponek, háčků a mašlí. Úkolem dětí bylo sepnout pásy s dostatečnou rychlostí a zručností. Nechávala odemykat a zamykat stoly a dveře, listovat knihou. Procvičování rovnováhy slou-

<sup>239</sup> Montessori 2001, s. 195–197. Srov. Rýdl 1999, s. 17–19, 31–33, 59; Röhrs 1994, s. 231–233; Behr – Jeske 1982, s. 58–60.

<sup>240</sup> Montessori 2001, s. 55.

žila chůze po nakreslené elipse, která vyžadovala koncentraci a rozvíjela rovnovážný pohyb. Cvik byl variován chůzí po elipse s plnou sklenicí vody v ruce, zvonečkem, který nesměl zazvonit, miskou na hlavě atd.

Každý cvik, a zejména ty, které se vztahovaly k praktickému životu, měl být prováděn zcela věrohodně, tak jakoby se jednalo o opravdovou sociální situaci: „*Jestliže dítě neprostrívá stůl pro skupinu lidí, kteří jdou doopravdy jíst, jestliže nemá skutečné kartáče na údržbu oděvů a opravdové koberce, které musí po použití svinout, jestliže nemusí umývat a utírat nádobí, nikdy si doopravdy neosvojí žádnou konkrétní zručnost.*“<sup>241</sup>

V souvislosti s pohybovou a pracovní výchovou podporovala pobyt v přírodě, zejména na zahradě. Poukazovala na přínos pěstování plodin, které mělo vést nejen k zvýšené zodpovědnosti, ale i představovat přirozený vývoj od setí, zrání ke sklizni. Období sklizně bylo doprovázeno školní slavností: „*Rozhodli jsme se uspořádat dvě zahradní slavnosti, u příležitosti zabájení a ukončení školního roku. Shodovaly se s dobou sklizně broznů a žní. Oživilo je lidovými písničkami i hudbou, provozovanou na historické nástroje.*“<sup>242</sup>

#### 5.2.7 Procvičování smyslů a umělecká výchova

V posouzení významu kultivace smyslů u Montessoriové se navracíme k stěžejnímu bodu její výchovy. Vzhledem k jejímu předpokladu, že veškerá vnitřní dynamika pochází z nitra dítěte – iniciována vnějšími podněty skrze smyslové vnímání – měl rozvoj smyslů zásadní význam: „*Procvičování a zdokonalování smyslů očividně vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst.*“<sup>243</sup>

Tím zároveň pronikáme do světa didaktických materiálů Marie Montessoriové. Jejich rozvoj považovala pro svoji výchovu za velmi podstatný. Jednotlivé pomůcky byly zaměřeny na procvičování jednoho nebo více smyslů. Obecně je charakterizovala takto: „*Senzorické pomůcky se skládají z řady předmětů, které jsou seskupeny podle jejich určitých fyzikálních vlastností, jako například barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost, teplota a roztažnost. Je to např. sada zvonečků, které vydávají hudební tóny, nebo stolečky různých barev, sady předmětů stejného tvaru s rozdílnými rozměry, nebo*

<sup>241</sup> Tamtéž, s. 63.

<sup>242</sup> Tamtéž, s. 184. Lit. k odstavci: Montessori 2001, s. 49–66, 184–195; Montessori 1998, s. 62–65, 84–85. Srov. Rýdl 1999, s. 19–22; Röhrs 1994, s. 233–234; Behr – Jeske 1982, s. 56–57.

<sup>243</sup> Montessori 2001, s. 66.

*naopak předměty zcela odlišných tvarů, či jiná sada, kde předměty mají stejnou velikost, ale rozdílnou hmotnost atd.*<sup>244</sup>

Vychovatel měl dítěti navrhnout materiál, o kterém předpokládal, že je adekvátní jeho aktuálnímu vývoji. Na vůli dítěte záviselo, zda nabízený předmět přijme či nikoliv.<sup>245</sup>

Systém pomůcek byl založený na práci s protiklady a kontrasty. Procvičování hmatu se zahajovalo osaháváním hladkých a drsných povrchů. Podobně tomu bylo i při práci s barevnými dvojicemi, které Montessoriová považovala za kontrastní, či s geometrickými útvary: *„Práci se senzoric-  
kými pomůckami bychom měli zahájit jen s několika, ale kontrastujícími pomů-  
ckami. Teprve později aplikovat ve výuce větší počet pomůcek s jemnějšími a méně  
zřetelnými rozdíly. (...) Při výcviku zaměřeném na poznávání barev předvede-  
me dítěti jasné a kontrastní barvy, například žlutou a rudou. Při výcviku pro-  
storové představivosti začneme s kruhem a trojúhelníkem atd.*<sup>246</sup>

Stejně jako Johannes Itten a László Moholy-Nagy v rámci Bauhausu trénovala vnímání škály mezi polaritními body: *„Podobně probíhá i výcvik  
v rozlišování barev, kdy má dítě seřadit žluté předměty podle jejich barevného  
odstínu, od nejjasnější žluté až po tu nejtmauší.*<sup>247</sup>

Kultivaci zraku měla napomáhat práce s barvami. Využívala se didactic-  
ká pomůcka obsahující 63 barevných destiček rozdělených do devíti barev  
a sedmi odstínů těchto barev. Děti měly za úkol barvy porovnávat, hledat  
shodné odstíny, vytvářet škály, sestavovat duhu atd.

Dalším cvikem – Montessoriovou nejvíce oceňovaným – byla práce  
s hranoly a válečky. Děti zasunovaly odpovídající válečky do různě dlouhých  
a širokých otvorů v hranolu. Předností byla možnost okamžité samostatné  
kontroly, zda byl úkon proveden správně či chybně. Na pomezí rozvoje  
zraku a hmatu se pohybovala hra se stavebnicemi, které obsahovaly různé  
geometrické útvary v rozličných barvách. Děti měly předměty třídit, srovná-  
vat a stavět z nich. Pro nejmenší měly i svalově-pohybový efekt: *„Výcvik  
se stavebnicemi a hranoly s vkládacími válečkami bezpochyby nejvíce posiluje zra-  
kové schopnosti. Postupně, kousek po kousku, začíná dítě objevovat rozdíly tam,  
kde si jich dřív vůbec nevšimlo. Dítě registruje různé velikosti čtyřhranů, odhalu-*

<sup>244</sup> Tamtéž, s. 67.

<sup>245</sup> Tamtéž, s. 66–75; Montessori 1998, s. 28–35. Srov. Rýdl 1999, s. 49–52; Röhrs 1994, s. 233–234; Behr – Jeske 1982, s. 56–57.

<sup>246</sup> Montessori 2001, s. 74.

<sup>247</sup> Tamtéž, s. 75.

*je chyby... Výcvik prostřednictvím sensorických pomůcek je koncipován tak, aby dětské oko mohlo chybu rozpoznat a dětská ruka ji napravit.*<sup>248</sup>

V rámci procvičování hmatu vytvořila povrchové pásy od nejhladších po nejdrsnější, s kterými děti pracovaly se zavázanýma očima nejen pro zbystrění hmatové citlivosti, ale i za účelem proniknutí do povahy zkoumaného materiálu. Dále se například porovnávaly váhy dřevěných cihlíček. Práce s geometrickými útvary měla zase rozvinout citlivost pro rozměry a tvary. Rozšířeným cvikem bylo zasazování hvězdy, trojúhelníku, čtverce, obdélníku a kruhu do odpovídajících otvorů vyřezaných na dřevěné ploše. V práci s čichem a chutí požadovala vytváření škál sladkosti, slanosti, kyselosti a hořkosti. Tato cvičení byla spojena i s výukou správného stolování a společenských konvencí. Pro oblast sluchu se využívaly zvonky. Tato didaktická pomůcka se skládala z dvou řad zvonků vydávajících různé vysoké tóny vytvářející oktávu. Děti měly nalézat shodné tóny, porovnávat je a správně seřazovat.<sup>249</sup>

Montessoriová předpokládala, že pohybová a smyslová cvičení rozvíjejí dětskou osobnost jako celek. Měly napomáhat a doprovázet vývojový proces a zároveň vytvářet základy, o které se mohla opřít další výchova i výuka. Každý z cviků měl rozvíjet později využitelné dovednosti. Práce s geometrickými tělesy bystrila prostorové uvažování a měla být přípravou pro předměty jako matematika a fyzika. Sluchová cvičení a rozvíjení smyslu pro barvy zase měla prospívat budoucí umělecké výchově a smyslu pro estetiku. Jejich pohybově-motorický význam se považoval za obecně prospěšný.

Poukazovala i na rozvoj kooperace a práce ve skupině. Tvrdila, že mnohé schopnosti na poli vnímavosti i manuální zručnosti se vyvíjejí pouze v období dětství a že v případě jejich zanedbání mohou být pozdější nápravné snahy již marné. I proto kladla na pohybovou a smyslovou výchovu takový důraz.<sup>250</sup>

Behr a Jeske (1982) v rámci kritického vyrovnání s montessoriovskou pedagogikou uvádějí jako jednu z výtek, že se jedná o výchovu, která přeceňuje kultivaci smyslů a intelektu na úkor složky umělecké a estetické. Pokud přihlídneme k vzdělávacím plánům v předškolních zařízeních, které

<sup>248</sup> Tamtéž, s. 82.

<sup>249</sup> Montessori 2001, s. 75–91; Montessori 1998, s. 28–35. Srov. Rýdl 1999, s. 49–52; Röhrs 1994, s. 233–234; Behr – Jeske 1982, s. 56–57.

<sup>250</sup> Montessori 2001, s. 92–96; Montessori 1998, s. 28–35. Srov. Rýdl 1999, s. 49–52; Röhrs 1994, s. 233–234; Behr – Jeske 1982, s. 56–57.

Montessoriová sama doporučila (*Objevování dítěte*, 1948), je nutné si klást otázku, zda je taková kritika oprávněná. Kreslení, i přes dominanci pohybové, praktické a smyslové výchovy, zde zaujímá poměrně významné postavení.

Sama Montessoriová uváděla až deset kreseb žáka za den. Malbu ovšem nechápala jako prostor k volnému sebevyjádření dítěte, ale jako přípravu na psaní: „*Dnes se hodně hovoří o volné kresbě. Řada lidí se podivuje, jak nekompromisně jsem vymezila způsob a náplň kreslení dětí. (...) Takzvaná „volná kresba“ nemá v našem systému výuky místo, ačkoli je dnes v „moderních“ školách značně populární. Naše děti kreslí obrázky a ornamentální motivy, které jsou jasné, srozumitelné a harmonické, na rozdíl od podivných čmáranin, kterým se říká „volná kresba“.*“<sup>251</sup> Na druhou stranu děti podněcovala k samostatné práci s barvami i ke kolážím. V metodách pro rozvoj kreslení se odvolávala i na vídeňskou uměleckou školu Franze Cizka, která byla inspirací i pro vedoucí pedagogy bauhausiánského Vorkursu.<sup>252</sup>

Výchova muzikální také nemířila ke kultivaci umělecko-estetického vnímání. Spíše souvisela s pohybovou aktivitou a s rozvojem smyslu pro rovnováhu a rytmus: „*Děti vnímají rytmus, jestliže je hudba interpretována s odpovídajícím hudebním výrazem. Často reprodukují rytmus nejen nobama, ale i rukama i celým tělem. Dokonce i velice malé děti projevují občas smysl pro rytmus.*“<sup>253</sup>

Žáci dostávali jednoduché hudební nástroje, na které se učili hrát, později i společně ve skupinách. Celkově se nelze ubránit dojmu, že montessoriovská umělecká výchova měla především sloužit, tak jak naznačovali Behr a Jeske (1982), za doplněk k rozvinutí smyslového vnímání a pohybu. Zájem o uměleckou tvorbu v rámci montessoriovské pedagogiky byl spíše okrajový.<sup>254</sup>

### 5.3 Rudolf Steiner, antroposofie a hnutí waldorfských škol

#### 5.3.1 Rudolf Steiner – životopisná skica

Za ústřední charakteristiku osobnosti Rudolfa Steinera (1861–1925) by bylo možné označit mesianismus. Pro část svých stoupenců se stal proro-

<sup>251</sup> Montessori 2001, s. 174.

<sup>252</sup> Tamtéž, s. 174–177, 200–201. Srov. Behr – Jeske 1982, s. 60–62.

<sup>253</sup> Montessori 2001, s. 178.

<sup>254</sup> Tamtéž, s. 177–181. Srov. Behr – Jeske 1982, s. 60–62.

kem. Steiner se narodil 27. února 1861 v Kraljevici v chorvatské části Rakouska-Uherska. Otec byl přednosta železniční stanice, matka v domácnosti. Steiner vystudoval reálné gymnázium a vysokou technickou školu (v letech 1879–1883) ve Vídni. Zabýval se také studiem Goetha, Schillera, Schopenhauera, Paula a dalších filozofů. V roce 1882 byl povolán do Goethova archivu jako editor jeho přírodovědeckých spisů. V 80. a 90. letech 19. století působil ve Vídni jako badatel, spisovatel, vychovatel a publicista a vydal několik filozofických knih. V roce 1897 odešel do Berlína, v letech 1899–1904 vyučoval na dělnických školách.

Na počátku 20. století navázal úzké kontakty s Theosofickou společností a stal se generálním tajemníkem její německé sekce. Theosofické učení šířil nejen v Německu, ale například i v Praze, kde stál u zrodu tamní lóže. Zároveň vydával nábožensko-filozofické spisy, které se staly základem pozdější antroposofie. K nejvýznamnějším spadá: *Křesťanství jako mystická skutečnost* (1901), *Theosofie. Úvod do nadsmyslového poznání světa a určení člověka* (1904) a *Tajná věda v nástinu* (1910). Steiner pronikl mezi intelektuálně-kulturní elitu své doby – navázal kontakty se Stefanem Zweigem, Rosou Luxemburgovou, Christianem Morgensternem, Franzem Kafkou, Wassilym Kandinskym, Eduardem Hartmannem aj. Pořádal přednáškové cykly a cestoval a napsal několik dramát. Na základě jeho architektonického návrhu budovy kulturně-uměleckého centra bylo později postaveno „Goetheanum“ ve švýcarském Dornachu, jež dnes slouží jako centrum antroposofického hnutí. Společně se svou manželkou Marií von Siversovou vytvořili meditativně-rytmický tanec eurytmii, který také vyučoval.

V roce 1913 se rozešel s Theosofickou společností, založil vlastní společnost antroposofickou vycházející z jeho nábožensko-filozofického učení. Přesunul se do Dornachu. V průběhu první světové války se zabýval myšlenkami na nové politické uspořádání Evropy a koncipoval několik memorandum, kterými burcoval politické představitele a veřejné mínění. V roce 1919 založil ve Stuttgartu díky podpoře představenstva podniku Waldorf-Astoria první waldorfskou školu, kterou vedl až do své smrti v roce 1925. Po válce jako známý filozof a pedagog cestoval po Evropě a v rámci přednáškových cyklů šířil své učení.<sup>255</sup>

---

<sup>255</sup> Steiner 1999, s. 130–133. Srov. Carlgren 1991, s. 7–10; Štampach 2000, s. 9–19 a Lindenberg 1997, s. 688–693.

### 5.3.2 Teoretická část – antroposofie

Základním východiskem Steinerja bylo konstatování, že lidstvo jako celek opustilo svůj přirozený základ a potenciál. Jeho duchovní nauka měla popsat původ a přirozenost člověka a vyvodit z toho praktické závěry pro nápravu s akcentem na novou výchovu.

Steiner člověka nahlížel jako kombinaci čtyř těl, lidské bytosti iminentní a související s dřívějšími inkarnacemi. Čtyři základní těla však měla být dále rozvíjena. Dokonalý člověk měl disponovat již těly sedmi. Prvním tělem bylo tělo fyzické (1). Úkolem člověka bylo překonat tuto nejspodnější fyzickou úroveň sdílenou s nerosty a minerály a rozvinout vyšší těla. Druhým tělem bylo tělo étherné (životní) (2). Člověk jej sdílel se světem rostlin a zvířat. Étherné tělo představovalo „životní sílu“. Bylo elementem růstu a plazení. Povaha étherného těla u muže se chápala za ženskou a naopak. Třetí tělo se nazývalo astrální (pocitové) (3), zprostředkovávající emoční impulsy jako přání, vášně, bolest, radost, slast atd. Bylo světem imaginace. Steiner astrální tělo přiznával i zvířatům, jejichž jednotlivé druhy měly na jeho bázi vykazovat kolektivní vědomí „Já“. Steinerův člověk se odlišuje od ostatních tvorů existencí klíčového těla „Já“ (4), považovaného za božskou bytost sídlící v nitru člověka. „Já“ mělo mít schopnost kultivovat a transformovat první tři těla. Právě jejich proměnu Steiner chápal za hlavní úkol lidského života. Pokud tělo „Já“ proměnilo tělo astrální, vzniklo „duchovní Já“ (*Geistselbst*) (5). Myšlena je zde vláda nad vášní, chutí, temperamentem, povahovými rysy i nad pamětí. Duše se stala duší vědomou. Dalším postupem byla transformace étherného těla, kterou vznikl „životní duch“ (*Lebensgeist*) (6), popisovaný jako více diferenciovaná proměna jevů transformovaných v předchozí úrovni. Lidská duše se stala rozumovou. Posledním stupněm Steinerova systému je zrození „duchovního člověka“ (*Geistesmensch*) (7), který měl transformovat a ovládnout tělo fyzické. S tím se pojila schopnost kontroly procesů dýchání, rychlosti krevního oběhu a dalších tělesných funkcí. Duše se stala intuitivní a měla proniknout do duchovního (božského) světa.<sup>256</sup>

Steiner popsaný proces nechápal pouze individuálně, ale i kolektivně. Od epoch primitivů, kteří se měli pohybovat na zvířecí úrovni i přes existenci těla „Já“, mělo lidstvo postupně docházet k vědomé i nevědomé kultivaci v několika dějinných etapách. Evropané v době Steinerova života

<sup>256</sup> Steiner 1993, s. 11–20. Srov. Steiner 1975, s. 17–29; Steiner 1999, s. 137–141; Štampach 2000, s. 21–32.

měli mít všechna těla nevědomě transformována, poukazoval ovšem na regresivní trend doby. Další vývoj lidstva se měl ubírat směrem k pozdvihnutí vývoje na vědomou úroveň. Za konečný cíl lidského běhu Steiner považoval uskutečnění vědomé transformace fyzického těla. S každým posunem do nové sféry měl člověk zároveň rozvíjet nadsmyslové a mimosmyslové orgány umožňující vyšší vnímání (inspirace, imaginace, intuice). Zejména se měl však stále rozšiřovat prostor svobody „Já“, které se mělo osvobodit a zbavovat psychických i fyzických závislostí a postupně se stávat zcela svobodné a samostatné.<sup>257</sup>

Proces růstu a osvobodování ducha neměl být úkolem jednoho lidského života, ale měl procházet několika reinkarnacemi. Zde se poukazuje na odlišnost antroposofie od východních náboženství (zejména buddhismu). Steiner chápal život jako příležitost ke kultivační práci oproti východní negaci života jako takového a úsilí o co nejrychlejší vystoupení z jeho koloběhu. Antroposofie také intenzivně reflektovala postavu a symboliku Ježíše Krista, který měl naplnit svou dějinnou úlohu tím, že otevřel možnost individuálního duchovního rozvoje. Antroposofie celkově nezavrhuje evropskou křesťanskou tradici a zčásti z ní i vychází.

V tomto bodě se nacházel také jeden z důvodů Steinerova rozchodu s theosofisty. V rámci celého systému je ovšem třeba zvážit, zda byl výsledkem Steinerova vnitřního vhledu, nebo vycházel z rozpracování některých ze směrů raněnovověkého křesťanství. Na tomto místě se často připomíná vliv rosikrucianství, nauky z přelomu 16. a 17. století přinášející srovnatelný pohled na stavbu a rozvoj člověka, které Steiner doložitelně znal a studoval. Připomíná se (viz Štampach 2000) vliv základní rosikrucianské práce *Chymická svatba Christiana Rosenkreutze z roku 1459*.<sup>258</sup>

### 5.3.3 *Výchova z hlediska antroposofie*

Antroposofickou nauku Steiner přímo aplikoval na své pojetí výchovy. Vycházel z předpokladu, že každé z jmenovaných těl – složek lidské osobnosti – se vyvíjí v jiném věku, z čehož mají také vycházet odlišné pedagogické postupy a požadavky na jednotlivá vývojová období: „Nelze si přitom představit, že tyto části se vyvíjejí u člověka tak, že by v určitém časovém úseku jeho života, například při jeho narození, byly všechny stejně daleko. Jejich vývoj je v různém věku různý. A na znalosti těchto vývojových

<sup>257</sup> Tamtéž.

<sup>258</sup> Tamtéž.

*zákonů lidské bytosti spočívá správný základ výchovy a vyučování. (...) Je třeba vědět, na kterou část lidské bytosti máme působit v určitém věku a jak se toto působení odebrává.*<sup>259</sup>

Správná výchova měla navazovat na období mezi smrtí a novým zrozením: „*Wir wollen uns bewusst werden, daß das physische Dasein hier eine Fortsetzung des Geistigen ist, daß wir durch Erziehung fortzusetzen haben dasjenige, was ohne unser Zutun besorgt worden ist von höheren Wesen.*“<sup>260</sup>

Steiner popsal celkově tři zrození člověka. První mělo nastat porodem, kdy novorozenec opustil mateřskou schránku – vzniklo fyzické tělo. Tento stav měl setrvat do sedmého roku života, kdy dochází k výměně zubů. Výměna zubů je klíčovým pojmem pedagogické antroposofie, a tím i waldorfské pedagogiky. Až nyní mělo ožít dosud spící étherné tělo. Ve stejné pasivní podobě setrvalo tělo astrální až do dosažení pohlavní zralosti, teprve pak mohl člověk zahájit vědomý kultivační proces.<sup>261</sup>

Hlavním úkolem prvního sedmiletí měl být správný rozvoj fyzického těla. V tomto období se má utvářet později již neměnná forma, do které se lidské tělo dále bude vytvářet. Klíčovým pedagogickým nástrojem tohoto období je napodobování. Dítě napodobuje nejenom fyzickou formu vychovatele, ale vnímá i jeho chování a vytváří tím základy morálního vztahu ke světu. V tomto období nemělo být výchovně účelné poučování, jeho význam přicházel až s aktivací étherného těla. Jediným parametrem bylo chování vychovatele v přítomnosti dítěte. Steiner přirovnával dítě k houbě, která nasaje vše, co je v jejím dosahu, a k rostlině: „*Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav.*“<sup>262</sup>

V těle dítěte měl rezonovat dojem vyvolaný vychovatelem (laskavost, podráždění, klid, nervozita atd.). Pro tento věk doporučoval Steiner kresbu, zpěv a především nedotvořené hračky i jiné předměty nutící dítě k aktivaci mozku i fantazie: „*Především jsou tu však kameny, mušle, kusy dřev všeho druhu, vesele tvarované větvičky a pahýly, různě formované špalky z truhlárny (...)* S věcmi tohoto druhu může dítě neomezeně tvořit.“<sup>263</sup>

<sup>259</sup> Tamtéž, s. 19 a 21.

<sup>260</sup> „*Uvědomme si, že zdejší fyzická existence je pokračováním existence duchovní, že skrze výchovu máme pokračovat v tom, co bez našeho přičinění obstaraly vyšší bytosti.*“ (Překlad M.V.), Steiner 1975, s. 21.

<sup>261</sup> Steiner 1993, s. 20–22, 58–72. Srov. Steiner 1975, s. 20–24 a Lindenberg 1997, s. 672–676.

<sup>262</sup> Steiner 1993, s. 11.

<sup>263</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Carlgren 1991, s. 42.

Nabádal k rytmickým cvičením a hrám, které měly rovnoměrně rozvíjet tělo i duši. Za základní výchovný přístup považoval mateřskou lásku, která měla dítě ve všech směrech nejlépe formovat. Naopak za nejhlubší poškození označoval její absenci a citovou deprivaci. Nabádal k respektu tempa vnitřního vývoje dětí, které se nemělo urychlovat, nýbrž jen podněcovat správným vzorem a láskou.<sup>264</sup>

Dítě vnímal jako bytost, ve které rezonuje božství, a choval k němu odpovídající úctu. Mělo vést nejpřirozenější náboženský život, spočívající v plném oddání se svému okolí. Vychovatelství přirovnal ke kněžskému povolání a k bohoslužbě: „*Und ist es nicht schließlich eine höchste, heilige, religiöse Verpflichtung, das Göttlich-Geistige, das ja in jedem Menschen, der geboren wird, neu erscheint und sich offenbart, in der Erziehung zu pflegen?*“<sup>265</sup>

Teprve po výměně zubů se měly rozvinout individuální charakterové rysy, paměť, temperament i svědomí. Steiner předpokládal, že nyní se na úkor zděděného fyzického těla prosazuje individualita tvořená prožitky z dřívějších inkarnací. V tomto období měla výchově dominovat obrazná výchova. Dítěti měla nabídnout hodnotově obsažný vzor, v jednotlivých předmětech názorné představení světa: „*Tu musíme přetvořit vše (myšleny vědecké poznatky všech oborů – pozn. aut.) svou uměleckou živostí, svým smyslem pro umění v něco umělecky obrazného.*“<sup>266</sup>

Horoval pro přirozenou, vnitřně akceptovanou autoritu, která měla morálně ovlivňovat vývoj a v jistém smyslu nahrazovat dětskou náboženskou oddanost z předchozí epochy. Varoval před absencí takové autority, přinášející neblahé důsledky v období dospělosti v podobě trvale opozičního naladění, které mělo pramenit z pocitu nejistoty. Autorita ale nesměla být nuceným císařismem, který naopak zavrhoval jako celkově škodlivý: „*Každý si musí zvolit svého hrdinu. (...) A komu nebylo umožněno vzbližet k někomu v příslušném období s bezmeznou úctou, pyká za to v celém svém pozdějším životě.*“<sup>267</sup>

Dítě se mělo vychovávat i vzdělávat obrazností, podobenstvími a symboly. Steiner odmítal abstraktní výuku a přílišné nároky na rozum, které měly získat opodstatnění až se zrodem astrálního těla v době puberty.

<sup>264</sup> Steiner 1993, s. 21–25, 45–111. Srov. Steiner 1975, s. 22–29; Carlgren 1991, s. 24–47; Lindenberg 1997, s. 672–676 a Kranich 1990, s. 9–11.

<sup>265</sup> „*A není to konečně nejvyšší, svatý, religiósni závazek pečovat při výchově o to božsko-duchovní, jež se v každém narozeném člověku nově zjevuje a odhaluje?*“ (Překlad M.V.), Steiner, Rudolf. Citováno z: Lindenberg 1997, s. 673–674.

<sup>266</sup> Steiner 1993, s. 69.

<sup>267</sup> Tamtéž, s. 26.

Požadoval rozvíjení paměti, vůle, emočního světa a fantazie. Za předávanou látkou mělo být hmatatelné tajemství přírody. Výchova směřovala k akceptaci božského řádu a k pocitu začlenění a ukotvení. Steiner požadoval rovněž rozvoj tělesný a cvičení eurytmie (viz kapitola 5.3.5).<sup>268</sup>

S nástupem pohlavní zralosti měla odpadnout poslední nerozvinutá schránka astrální a nastat epocha rozumu, úsudku, představivosti a orientace, což také vyžadovalo odlišný pedagogický přístup. Až nyní mělo dojít k zpracování a pochopení látky, která byla dříve osvojena pamětí. Tato metoda se stala základem výuky cizích jazyků na waldorfských školách. V této vývojové fázi začala teoretická a abstraktní výchova a výuka obsahující experimenty, pozorování a odborný výklad. Učitel měl být odborníkem v daném předmětu, měl kompetentně předat látku, kterou si však žák sám osvojil, zařadil i zhodnotil. Podstatné bylo vytváření vlastního úsudku a chápání v kontextech. Steiner požadoval pro toto období také uměleckou a řemeslnou výchovu, které se věnovala vysoká pozornost. Pouze vědecké vzdělání mělo omezovat celistvost a harmonický rozvoj mladých lidí. Cílem poslední epochy bylo rozvinutí vztahu ke světu a lidem, osvojení potřebných praktických znalostí a zahájení samostatné cesty životem.<sup>269</sup>

Úspěšná antroposofická výchova měla uvést v soulad tělo fyzické, étherné a astrální, naplnit je potřebnou kvalitou a iniciovat proces kultivační práce a vnitřní svobody. Celkový smysl výchovy popsal Steiner takto: „*A dosáhl jsem něčeho krásného, totiž toho, že jsem v člověku vychoval, co se v něm vychovat má, a to, co později musí dospět k pochopení sebe sama, jsem nechal v každém jednotlivém člověku jako individualitě nedotčené v plaché úctě před božskou bytostí. (...) Tak nezasahuji brutálně do vývoje lidského já, připravuji půdu pro vývoj tohoto lidského já.*“<sup>270</sup>

Metodu výchovy pro jednotlivé epochy popsal ve zkratce takto: „*Gestaltende Erziehung = vor dem Zahnwechsel; belebende Erziehung = zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife; erweckende Erziehung = nach der Geschlechtsreife.*“<sup>271</sup>

<sup>268</sup> Steiner 1993, s. 25–36, 45–111. Srov. Steiner 1975, s. 22–29; Carlgren 1991, s. 49–55; Lindenberg 1997, s. 672–676 a Kranich 1990, s. 11–13

<sup>269</sup> Steiner 1993, s. 35–37, 45–111. Srov. Steiner 1975, s. 22–29; Carlgren 1991, s. 55–57; Lindenberg 1997, s. 672–676 a Kranich 1990, s. 13–15.

<sup>270</sup> Steiner 1993, s. 98.

<sup>271</sup> „*Názorná výchova = před výměnou zubů; oživující výchova = mezi výměnou zubů a pohlavní zralostí; intelektuální (vzdělávací) výchova = po dosažení pohlavní zralosti.*“ (Překlad M.V.), Steiner, Rudolf. Citováno z: Lindenberg 1997, s. 692.

Správně vycovaný a vzdělaný člověk měl mít rozvinutý náboženský a morální postoj ke světu a vědomě usilovat o svou vlastní duchovní skutečnost. Jádrem Steinerova pedagogického konceptu bylo přesvědčení, že v období mezi zrozením a pubertou dochází k diferenciovanému rozvoji osobnosti a že chyby způsobené v této době negativně působí po zbytek celého života – psychicky i somaticky.

Výchova jako celek nesměřovala k předem danému ideálu, měla pouze pozvednout lidskou přirozenost, která si měla sama najít cestu ke svému rozkvětu: „*Wir betrachten, wenn wir auf anthroposophischem Boden pädagogisch denken, das Kind nicht so, daß wir uns vorstellen: da gibt es irgendein soziales oder sonstiges Menschenideal, und wir müssen nun das Kind so entwickeln, daß es diesem Ideal immer ähnlicher wird (...)* Denn ein abstraktes Menschenbild, zu dem man irgendein Kind hinleiten will, ist ein Idol, ist etwas Ausgedachtes, ist keine Wirklichkeit.“<sup>272</sup>

#### 5.3.4 Praktická část – svobodné waldorfské školy

V dubnu roku 1919 zopakoval Rudolf Steiner na jedné ze svých přednášek před tisícovkou dělníků stuttgartské fabriky na cigarety Waldorf-Astoria názor, že dělnictvu a mladým lidem z nižších sociálních vrstev je znemožněn přístup k humanitnímu vzdělání, a tím jsou omezeny i možnosti jejich osobnostního rozvoje. Nato zareagoval předseda představenstva podniku Emil Molt a uvolnil prostředky k založení první waldorfské školy, která byla otevřena 7. září 1919. Steiner získal volnou ruku k volbě spolupracovníků, kteří pocházeli z větší části z Antroposofické společnosti, a k osobnímu vedení školy. Její výukový plán schválil již v květnu toho roku sociálnědemokratický ministr výchovy Heymann.

Steiner chápal založení školy mesianisticky a spatřoval v něm šanci k vyvedení lidstva z utrpení a úpadku (nejen) po 1. světové válce. Při oslavném ceremoniálu k založení školy prorokoval její světové rozšíření.<sup>273</sup> Klí-

<sup>272</sup> „*Pokud přemýšlíme v intencích antroposofické pedagogiky, neuvažujeme o dítěti tak, že bychom si představili: je daný jakýsi sociální nebo jiný ideál člověka a my musíme dítě vychovat tak, aby se tomuto ideálu co nejvíce přiblížilo (...)* Abstraktní obraz člověka, ke kterému je to či ono dítě vedeno, je špatným ideálem, je to výmysl, není to skutečnost.“ (Překlad M.V.), Steiner, Rudolf. Citováno z: Lindenberg 1997, s. 674–675. Lit. k odstavci: Steiner 1993, s. 45–111. Srov. Steiner 1975, s. 22–29; Carlgren 1991, s. 55–57; Lindenberg 1997, s. 672–676 a Kranich 1990, s. 15.

<sup>273</sup> Lindenberg 1997, s. 666–695. Srov. Raab, Rex: Die Waldorfschule baut: Sechzig Jahre Architektur der Waldorfschulen. Schule als Entwicklungsraum menschengemäßer Baugestaltung, Stuttgart 1982, s. 18–33; Kranich 1990, s. 1–4; Carlgren 1991, s. 15–19.

čovými výdobytky bylo zavedení jednotné školy, která překonala třídně dělenou výuku na základě sociálního původu, koedukace a poskytnutí široké náboženské svobody: „(...) *jednotná škola pro všechny, protože ty zákony, které se odehrávají v lidském vývoji mezi přibližně sedmým a přibližně čtrnáctým a patnáctým rokem, jsou pro všechny stejné.*“<sup>274</sup>

Waldorfské školství jako takové je třeba posuzovat nejen z pohledu antroposofie, ale i v kontextu možného v rámci tehdejší pedagogické praxe. Škola vedla své žáky<sup>275</sup> k harmonickému osobnostnímu zrání, k rozvoji individuálních mentálních i tělesných schopností, k odpovědnosti, tvořivosti, emotivitě a k svobodnému náboženskému vnímání – tedy k hodnotám, které běžné školství spíše potlačovalo. Zjednodušeně lze obsah výuky vyjádřit vzorcem: odborná látka – uměleckořemeslná výchova – tělesná výchova.

Antroposofie se nestala vírou, jejíž přijetí by se od žáků vyžadovalo. Působila však v pozadí jako vodítko pro práci učitelů. Steiner přijal i učitele stojící mimo Antroposofickou společnost. Škola se neměla stát klášterem antroposofie, naopak měla být „republikou učitelů“, kteří na základě rovnocennosti rozhodovali o dění ve škole, a pouze oni byli zodpovědní za obsah výuky. Každý také dostával stejný plat. Průměrný věk učitelského sboru byl 32 let.

Hlavní pedagogická zásada zněla: „*Každé dítě je zajímavé*“. Waldorfské školy zrušily výuku dle osnov. Snažily se postupovat individuálně na základě dosažené zralosti. Zákonitosti osobnostního vývoje ve smyslu antroposofie se staly základnou výchovatelské praxe. Žák školy měl být v první řadě zdravě a úspěšně proveden obdobím od výměny zubů k pohlavní zralosti, zároveň si však měl osvojit i potřebnou učební látku. Později vznikly waldorfské mateřské školky, čímž se období rozšířilo i o epochu napodobování. Steiner v zásadě přejal rozsah výukové látky běžných učebních osnov. Byl však předáván odlišným způsobem a v jiném časovém harmonogramu. Oproti běžným školám se zavedla výuka dvou cizích jazyků již od první třídy. Novinkou byl také požadavek na všeobecnou školní docházku až do ukončení puberty (18–19 let) a možnost následovné spolupráce se školou a vychovateli, což pomáhalo vytvářet komunitní charakter.

Steiner zrušil hodnocení žáků známkami, které dle jeho názoru nesprávným způsobem hodnotily pokroky slabších žáků, a nahradil je „charakteristikami“ sledující osobnostní vývoj, míru osvojení látky a možnosti

<sup>274</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Carlgren 1991, s. 17.

<sup>275</sup> Počet žáků dosáhl v roce 1924 čísla 784 a stále stoupal. Škola musela zavést čekací list pro nedostatečnou kapacitu. Viz Raab 1982, s. 23.

dalšího vývoje. Za samozřejmost se považoval zákaz tělesných trestů. Škola měla lékaře a třídu pro děti se speciálními potřebami. Do zákazu waldorfského školství nacistickou diktaturou (v březnu 1938) vzniklo v Německu osm škol tohoto typu a dalších osmnáct po Evropě a v USA. K roku 1996 uvádí Lindenberg (1997) šest set waldorfských škol na všech obydlených světových kontinentech.<sup>276</sup>

### 5.3.5 Učitel, epochové vyučování, umělecká a řemeslná výchova, eurýtmie, komunita

Osobnost učitele hrála v celém systému ústřední roli. Měl být nadán schopností sebekontroly. Steiner předpokládal, že nezvládnuté přemrštěné projevy cholery, sangvinismu, flegmatismu a melancholismu mohou dokonce vést k tělesným obtížím a chorobám žáků, zejména u mladších dětí. Zdůrazňoval, že nestačí, aby učitel znal látku. Pokud nebyl schopen učivo ztvárnit obrazně a umělecky, byly jeho znalosti pro žáky do dosažení pohlavní zralosti prakticky nevyužitelné: „*A proto také musí výuka přibližně mezi sedmým až osmým a čtrnáctým až patnáctým rokem být takto proniknuta obrazností.*“<sup>277</sup>

Učitel měl být v první řadě citlivý k vnitřnímu vývoji dítěte a ten skrze zadávání odpovídajících činností pozitivně ovlivňovat. Měl být zralou osobností a přirozeným vzorem svých svěřenců. Na vztahu učitele s žáky stál a padal úspěch výchovy. Předpoklady pro učitelské povolání viděl Steiner takto: „*(...) zda-li člověk, který má co činit s výchovou a vyučováním vyvíjejících se lidí, může získat k těmto lidem prospěšný vztah, zda-li se celou svou mentalitou (...) umí ponořit do duší a celé bytosti vyvíjejícího se člověka.*“<sup>278</sup>

Správný vztah učitele k žákům Steiner chápal jako spirituální ve smyslu respektu před božským původem každého dítěte. Učitele považoval za kněze. Měl si být vědom skutečnosti, že pečlivou péčí o dětskou duši napomáhá skrytému božímu záměru. Steiner apeloval na poutavost výuky a vnitřní zaujetí pro výklad. Živé slovo učitele se stalo učebnicí, kterou waldorfská pedagogika zavrhlá. Náhradou byly epochové sešity, které si žáci sami vyhotovovali právě na základě učitelova výkladu. Učitel byl pilířem pedagogického úspěchu: „*Es ist einmal ein großer Unterschied, meine lieben Freunde, ob*

<sup>276</sup> Lindenberg 1997, s. 666–695. Srov. Steiner 1993, s. 45–57, 86–111; Kranich 1990, s. 4–9, 23–26; Carlgren 1991, s. 19–24; Raab 1982, s. 18–27.

<sup>277</sup> Steiner 1993, s. 70.

<sup>278</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Carlgren 1991, s. 17.

*der eine Lehrer in die Schule durch die Klassentür zu einer kleineren oder größeren Anzahl von Schülern hineingeht oder der andere Lehrer.*<sup>279</sup>

Významným rysem waldorfské pedagogiky bylo epochové vyučování. Po dobu tří až čtyř týdnů začínala dopolední výuka – po rytmizační rozcvičce – stále stejným předmětem – tzv. epochou. Každý z předmětů prošel během školního roku dvěma epochami. Steiner předpokládal, že pauza v mezidobí přispívá k dozrání probrané látky, pokud byla osvojena se vší koncentrací. Důvodem epochového vyučování byla kritika rychlého střídání často protikladných předmětů, které mělo vést k nesoustředěnosti a nedostatečnému prožití probírané látky. Steiner spatřoval v této metodě jeden z pilířů praktické waldorfské pedagogiky. Souvisela také s jeho citlivostí vůči přirozenému rytmu dne. Dopoledne měl být žák psychicky i fyzicky nejlépe připraven pro intelektuální práci, odpoledne pro výchovu řemeslnou, uměleckou a tělesnou. Žádanou koncentraci měla podpořit tvorba epochových sešitů. Každý student si je vyhotovoval sám. Epochové sešity a úroveň jejich vedení byly jedním z podstatných vodítek k hodnocení žáka.<sup>280</sup>

Umělecká a řemeslná výchova měla na waldorfských školách zcela jiné postavení než na těch běžných. Steiner odmítal čistě odbornou intelektuální výuku, která podle něj potlačovala komplexní osobnostní vývoj. Žáky waldorfské školy po celou dobu studia provázela malba, kreslení, plastické a keramické práce, zpěv, hra na hudební nástroje, eurytmie, rétorika, aj. Škola měla vlastní dramatický sbor, chór a orchestr. Skrze umění měli žáci dosáhnout přirozené tvůrčí činnosti, která podporovala jejich duševní zrání. Steiner předpokládal, že zejména hudba podporuje rozvoj astrálního těla – tedy emoční prožívání.

Umělecká i řemeslná výchova neměla funkci pouhého odreagování. Napomáhala hlavnímu výchovnému cíli – osobnostnímu růstu – a byla tak nedílnou součástí celého systému. Steiner požadoval dokonalou koncentrovanost při každé činnosti: „*Nemůžeme řešit úkoly, když se neuvolníme a nevěnujeme do materiálu (...)* Jde hluboko až do fyzické bytosti, do prstů, až do špiček prstů u nobou.“<sup>281</sup>

<sup>279</sup> „*Je to veliký rozdíl, moji milí přátelé, zda do třídy vstoupí k menšímu či většímu počtu žáků ten nebo onen učitel.*“ (Překlad M.V.), Steiner 1975, s. 27. Lit. k odstavci: Steiner 1993, s. 45–111; Steiner 1975, s. 22–29. Srov. Carlgren 1991, s. 17–19, 21–22, 52–54; Lindenberg 1997, s. 682–688; Kranich 1990, s. 4–6, 23–26; Raab 1982, s. 21–23.

<sup>280</sup> Steiner 1993, s. 86–100. Srov. Carlgren 1991, s. 49–54; Kranich 1990, s. 17; Lindenberg 1997, s. 668.

<sup>281</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Carlgren 1991, s. 54.

V období puberty považoval řemeslné a umělecké aktivity za kotvu zamezující negativismu a celkovému odmítání světa. Od dvanácti let začala povinná řemeslná výuka a práce na zahradě. Žáci vyráběli praktické předměty denní potřeby a učili se smyslu pro práci jako takovou. Řemeslné práce byly také přípravou intelektuálně méně nadaných studentů na budoucí povolání. V jejich případě se střídala návštěva odborného učiliště s docházkou do waldorfské školy.<sup>282</sup>

Specifickým jevem waldorfského školství byla eurytmie, zvláštní meditativní výrazový tanec a pantomima, který byl dílem Steinera a jeho ženy Marie. Eurytmie souvisela s tvorbou slov a řeči. Jednotlivé tělesné pohyby měly odpovídat hlásce, slovu či tónu. Pro pochopení eurytmie je třeba připomenout, že pro Steinerja byla řeč zhmotněním a vyjádřením těla „Já“<sup>283</sup>, tedy klíčové kvality určující směřování osobnostního vývoje. Eurytmie pomocí harmonizačních a tanečních cviků kultivovala řeč neboli tělo „Já“. Její variace – tónová eurytmie – zase odpovídala potřebám astrálního těla. Primárně byla zaměřená na vnímání hudby a konsekventně s povahou Steinerova učení rozvíjela cit a emoční život.

Celkově měla eurytmie podporovat tělesnou a duševní synchronizaci. Byla povinnou součástí učebního plánu pro všechny ročníky waldorfských škol. Každá waldorfská škola měla mít vlastní oddělený sál pro eurytmii. Její meditativní charakter byl podtržen i skutečností, že Steiner požadoval, aby sály určené pro eurytmii byly vymalovány fialově.<sup>284</sup> Fialovou považoval za barvu, která měla nejlépe napomoci dosažení dokonalé koncentrace.<sup>285</sup>

Rex Raab (1982) vyjmenoval ve své práci o waldorfských školách čtrnáct bodů, které pro ně mají být kontinuálně charakteristické. V pěti z nich zaznívá tím či oním způsobem důraz na vytvoření komunity zahrnující kolegium učitelů, žáky, rodiče žáků, absolventy, přátele školy i širokou kulturní obec. Společenský sál školy se měl stát osou budovy a místem konání kulturních událostí nejrůznějšího typu. Měly se tu odehrávat pravidelné měsí-

<sup>282</sup> Steiner 1993, s. 73–86. Srov. Carlgren 1991, s. 54–57; Kranich 1990, s. 14–18; Raab 1982, s. 205–212.

<sup>283</sup> Steiner při vysvětlování této souvislosti citoval Bibli: „*Na počátku bylo slovo a Slovo bylo u Boha, Bůh byl to Slovo.*“ Steiner 1993, s. 85.

<sup>284</sup> Steiner vytvořil vlastní nauku o barvách. Jednotlivým temperamentům doporučoval specifické kontrastní barvy. Jednotlivé učebny měly mít barvu dle povahy daného předmětu. Viz Raab 1982, s. 205–212.

<sup>285</sup> Steiner 1993, s. 73–86. Srov. Štampach 2000, s. 50–52; Kranich 1990, s. 14; Raab 1982, s. 10–13; Carlgren 1991, s. 46–49, 205–212.

ní slavnosti, kdy žáci prezentovali učitelům, rodičům a dalším zájemcům výsledky své práce. Měsíční slavnosti byly obecně vnímány jako události velkého významu – směřoval k nim chod každého jednoho měsíce. Steiner však chtěl oslovovat i širokou veřejnost. Škola měla organizovat koncerty, divadlo, výstavy ap. a stát se aktivním kulturním centrem své obce.<sup>286</sup>

## 5.4 Georg Kerschensteiner a hnutí pracovních škol

### 5.4.1 Hnutí pracovních škol

Hnutí pracovních škol bylo širokým pedagogickým proudem, který se rozvíjel již od konce 18. století. Teoreticky vycházel z odkazu J. H. Pestalozziho a reagoval také na industrializaci a intelektualizaci školství. Některé z myšlenek pracovních škol rezonovaly v komunistickém hnutí. Pracovní školy usilovaly o výchovu k zodpovědnosti, praktičnosti, produktivitě a k službě celku. Především však k samostatné práci a samostatné tvorbě rozhodnutí. Jejich společným rysem byla tendence k metodologičnosti, zejména v souvislosti s postupem řemeslné práce a výroby. Pracovní školy negativně pohlížely na intelektualismus dobového školství. Požadovaly rovnoměrný rozvoj tělesný (manuální) a mentální. Kritizovaly zánik tradiční venkovské výchovy, která umožňovala od raného dětství pozorovat a přiměřeně se zapojovat do všech typů praktických činností. Usilovaly o výchovu vedoucí k úspěšnému zapojení dospívajících do pracovní a společenské reality příslušného prostředí, o výchovu k životu v praktickém světě.<sup>287</sup>

Pracovní školy byly širokým celoevropským hnutím, které spojovaly sdílené myšlenky a postoje. V jednotlivostech, akcentech i celkovém směřování se však mohly i výrazně lišit. V německém prostředí se prosadil koncept Georga Kerschensteinera, který je dnes často obecně spojován s pojmem pracovní škola. Nicméně i Kerschensteiner byl ovlivněn a formován existencí dalších škol podobného typu a jejich tradicí. Příznivci pracovních škol se sdružovali v „Německém spolku pro řemeslnou práci chlapců“ (*Deutscher Verein für Knabenhandwerk*). Myšlenky pracovní školy se rozvíjely nejen ve střední a západní Evropě, ale i v Rusku a později v Sovětském svazu. Předním pedagogem tamního příspěvku byl Pavel Petrovič Blonskij

<sup>286</sup> Raab 1982, s. 21–23, 47–51, 201–202. Srov. Carlgren 1991, s. 43–46; Kranich 1990, s. 6; Lindenberg 1997, s. 666.

<sup>287</sup> Röhrs 1994, s. 181–190. Srov. Hamann 1986, s. 152–154; Nipperdey 1994, s. 566–567; Štrynclová 2003, s. 22–24.

(1884–1941), kterému se podařilo vtělit mnohé zásady reformní pedagogiky a pracovních škol do raného sovětského školství. Blonskij byl představitelem moderní pracovní školy, odmítal dominanci řemeslné práce jako tomu bylo u Kerschensteinera. Čerpal z odkazu Fröbela, Deweye i Montessoriové a orientoval se zejména na výchovu přibližující technickou a industriální realitu moderního věku.<sup>288</sup>

#### 5.4.2 Pedagogika G. Kerschensteinera – teoretická část

Georg Kerschensteiner (1854–1932) byl vystudovaný učitel. Na počátku své profesní kariéry učil na obecné škole, později si však doplnil gymnaziální i vysokoškolské vzdělání. V roce 1881 ukončil studium matematiky a fyziky na Vysoké škole technické a na univerzitě v Mnichově. Od roku 1890 vyučoval na gymnáziu ve Schweinfurtu, kde získal díky otevřenému prostředí možnost vyzkoušet některé ze svých pedagogických myšlenek v praxi. O tři roky později se vrátil zpět do Mnichova a v roce 1895 se zde stal státním školním radou. Pracoval na proměně mnichovského obecného (základního) školství. Svou dlouholetou činností získal proslulost a stal se předním teoretikem hnutí pracovních škol. Mnohé ze svých konceptů prosadil i do praktického školství. Jeho nejznámější knihou je *Begriff der Arbeitsschule* (Pojem pracovní škola), která byla poprvé vydána v roce 1912.<sup>289</sup>

Na rozdíl od výše analyzovaných pedagogických a nábožensko-antropologických systémů Marie Montessoriové a Rudolfa Steinera je koncept Georga Kerschensteinera více přístupný a zcela racionální. Kerschensteiner rozlišoval tři stupně a cíle vzdělání, které vyvozoval z politickosociální reality, v jejímž rámci se výchova odehrává. Konečným pedagogickým cílem byla výchova tzv. „užitečných občanů“, prospívajících svou samostatností a pracovním nasazením sobě i svému širšímu společenství: *„Vor allem ist klar, daß niemand ein in unserem Sinne brauchbarer Bürger eines Staates sein kann, der nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt.“*<sup>290</sup>

<sup>288</sup> Röhrs 1994, s. 195–199, 203–209. Srov. Hamann 1986, s. 152–154; Nipperdey 1994, s. 566–567; Štrýnclová 2003, s. 22–24.

<sup>289</sup> Wehle, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, Berlin 1956, s. 9–21. Srov. Portner 1974, s. 89–92.

<sup>290</sup> „Především je zřejmé, že užitečným občanem státu z našeho úblu pohledu nemůže být ten, kdo v jeho organismu neplní žádnou funkci, tedy nevykonává žádnou práci, jež přímo či nepřímo přispívá ku prospěchu státu.“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner 1982, s. 40.

V první řadě mělo být potřeba, aby si každý žák osvojil řemeslo, ke kterému má vrozené dispozice, a dosáhl v něm zručnosti a znalostí vedoucích k pozdější profesionalizaci. Výchovu k povolání chápal Kerschensteiner za základní funkci školy, samu o sobě však nedostačující. Předpokládal, že pokud se bude v žácích rozvíjet také smysl pro promyšlený pracovní postup, preciznost, schopnost dokončit práci a její kritické zhodnocení, dále smysl pro spolupráci se spolužáky i s učitelem atd., pak bude mít takto pojaté vyučování dopad i na pozitivní formování charakteru žáků a na jejich sociální kompetence: „*Bloße manuelle Betätigung ohne Rücksicht auf die feinen psychischen und objektiv geistigen Zusammenhänge im inneren Verlauf der Betätigungsprozesse und ohne Rücksicht auf die damit verbundene systematische Willensschulung und Urteilsklarheit ist ... kein Kriterium der Schule, die wir Arbeitsschule nennen wollen.*“<sup>291</sup>

Práci jako takovou považoval za službu celku, za produktivní začlenění jednotlivce do svého sociálního prostředí. Žáci měli být vychovávaní k takovému přístupu k práci, který by byl chápán diferenciovaněji než pouhé získávání prostředků pro vlastní živobytí. Takový přístup již naznačuje konečný cíl Kerschensteinerovy pedagogiky, který je ve výsledku etický a kulturní. Byla jím výchova občanů schopných aktivně rozšiřovat a kultivovat etické, kulturní i hmotné statky svého společenství a státu. Maximem pak bylo přiblížení sebe samotného i svého širšího společenství (státu) k mravnímu, etickému a kulturnímu ideálu: „*Die dritte und höchste Erziehungsaufgabe der öffentlichen Schule, die natürlich entsprechende moralische und intellektuelle Begabung des Zöglings voraussetzt, ist sodann, im Zögling Neigung und Kraft zu entwickeln, durch die Berufsarbeit oder neben ihr seinen Teil beizutragen, daß die Entwicklung des gegebenen Staates, dem er angehört, in der Richtung zum Ideal eines sittlichen Gemeinwesen vor sich geht.*“<sup>292</sup>

Pracovní školy Georga Kerschensteinerera tak slučovaly požadavek praktické řemeslné činnosti s výchovou k mravnímu jednání. Kerschensteiner předpokládal, že správný postup při osvojování pracovních dovedností je

<sup>291</sup> „*Pouhá manuální činnost bez ohledu na jemné psychické a objektivní duševní souvislosti vnitřního průběhu aktivity a bez ohledu na s tím související výcvik vůle a jasnosti úsudku není (...) kritériem pro školu, kterou nazýváme pracovní školou.*“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner 1965, s. 85.

<sup>292</sup> „*Třetím a nejvyšším výchovným cílem veřejné školy, který samozřejmě předpokládá odpovídající mravní a intelektuální nadání chovance, je probudit v chovanci sklon a sílu, s níž bude v povolání nebo mimo něj svým dílem přispívat k tomu aby vývoj státu, kterému náleží, směřoval k ideálu mravního společenství.*“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner 1982, s. 41.

současně předpokladem a prostředkem k dosažení cílů vyšších – etických a kulturních.<sup>293</sup>

Na takovémto teoretickém půdorysu rozvinul Kerschensteiner další úvahy o struktuře a funkcích základního školství. Jeho pojetí učitele bylo reformní, vycházelo z odkazu Pestalozziho, Deweye a Montessoriové. Prosazoval, aby učitel byl pomocníkem a rádcem žáků při jejich samostatné práci. Ve školách měl být také tzv. technický učitel, který by pomáhal v dílnách.

Klíčovým pedagogickým pojmem bylo slovo „*erarbeiten*“ – dopracovat. Požadoval samostatnou aktivitu žáků. Vychovával k schopnosti samostatně uvažovat, překonávat vzniklé potíže a nalézat a aplikovat účinná řešení. K tomuto účelu měly být školy vybaveny knihovnami, dílnami a dalšími prostory pro aktivity studentů. Kerschensteiner tak lze přiřadit k pedagogickému konstruktivismu: „*Wer durch zeitgenössische Schilderungen ... historische Kenntnisse selbstständig erarbeiten läßt, wer durch dramatische Gestaltung von Dichtungen in gebundener und ungebundener Form die Schüler den Inhalt tiefer erleben und erfassen läßt, ... wer die Schüler ableitet, durch eigene Versuche selbst in den Kern der physikalischen, chemischen, biologischen Gesetze einzudringen, sie alle gestalten den Unterrichtsbetrieb nach dem Prinzip der produktiven Arbeit.*“<sup>294</sup>

Kerschensteiner dále požadoval omezení rozsahu povinné látky a poukazoval na neefektivnost pamětního vyučování. Kritizoval výuku potlačující iniciativnost žáků, v prvé řadě strnulý a stále přežívající formalismus herbartovců. Pro vyšší ročníky prosazoval částečnou volitelnost předmětů. Dobové školství vinil z přemíry intelektualismu, který měl poškozovat přirozený vývoj mládeže a ještě k tomu být zcela nepraktický. Pouhé znalosti bez vazby na praktickou činnost obecně nepovažoval za výchovně cenné.<sup>295</sup>

Kerschensteiner věnoval poměrně velkou pozornost „výchově charakterů“, která byla dovršující součástí jeho systému. Jako reformní pedagog

<sup>293</sup> Tamtéž, s. 39–42; Kerschensteiner 1965, s. 75–86. Srov. Röhrs, 1994, s. 190–195; Kötteritz 1981, s. 112–116; Portner 1974, s. 91–95.

<sup>294</sup> „*Kdo na základě soudobých líčení (...) samostatně zpracovává historické znalosti, kdo pomocí dramatického ztvárnění básní přímo či nepřímo vyvolá v žácích hlubší prožití a pochopení jejich obsahu (...) kdo vede žáky k tomu, aby na základě vlastních pokusů pochopili podstatu fyzikálních, chemických a biologických zákonů, ti všichni postupují v souladu s principem produktivní práce.*“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner 1965, s. 79–80.

<sup>295</sup> Kerschensteiner 1982, s. 43–45; Kerschensteiner 1965, s. 77–86. Srov. Röhrs 1994, s. 190–195; Kötteritz 1981, s. 96–98; Portner 1974, s. 93–96.

si byl vědom úskalí na poli formování právě se rozvíjejících lidských osobností, stejně jako složitosti a citlivosti takového úkolu: „*Wie muß diese Beeinflussung vor sich geben, daß die persönliche Charakteranlage des einzelnen sich sittlich entwickle, ohne wertvolle Eigenschaften dieses Charakters zu unterdrücken, zu vernachlässigen oder verkümmern zu lassen?*“<sup>296</sup>

Dospěl k požadavku cíleného školení vůle, vytrvalosti, pečlivosti, rozhodnosti i citlivosti. Současně doporučoval, aby výchova nejprve probíhala v rámci činnosti, ve které je žák talentovaný. Předpokládal, že pokud si student jednou osvojí proces dokonalé a dokončené práce v oblasti jeho zájmu, bude možné později transformovat tuto zkušenost i do sfér, ve kterých již není tak nadaný. Myšlenka transmise takového typu je pro Kerschensteinera obecně charakteristická. Zastával názor, že naučené a správně osvojené pracovní postupy a návyky je možné využít i pro činnosti, které s naučenou řemeslnou činností vůbec nemusí souviset, ať se jednalo o řemeslo jiné nebo o zcela odlišnou manuální či intelektuální práci.<sup>297</sup>

Kerschensteinerova pedagogika byla sociálně citlivá. V Mnichově bojoval za zavedení všeobecně povinné a co nejdější školní docházky, čímž chtěl čelit existujícím přehradám třídně-stavovské společnosti a přispět k vytvoření sociálního smíru. Privátní školy a soukromí učitelé pro děti z výše postavených rodin měli být zakázáni. Škola se měla stát instrumentem státu k vytvoření politické a sociální rovnováhy a jako taková měla zasluhovat vyšší politickou pozornost. Měla být prostorem k vytváření povědomí o povinnostech a právech občanů a vytvářet pocit společenské sounáležitosti: „*Nur die öffentliche Pflichtvolksschule ist imstande, den Gemein-sinn und das Gemeinschaftsgefühl im ganzen Volke neu zu beleben.*“<sup>298</sup>

Kerschensteinera lze obecně považovat za jednoho z průkopníků demokratizace školství. Usiloval o vytvoření společnosti rovných šancí. Jeho výchovný koncept však byl současně programově mentalitotvorný a provázaný se státem a jeho zájmy. Ve výsledku zůstával neliberální. Byl výrazně modelován bavorským tradicionalismem a konzervatismem. Za moderní a reformní jej však lze chápat v důrazu na samostatnou aktivitu

<sup>296</sup> „*Jak musí vypadat takové ovlivňování, aby se vyvíjel osobní charakter jednotlivce mravně, bez toho, aby byly cenné vlastnosti jeho charakteru potlačeny, zanedbány a zkaleny?*“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner 1965, s. 75.

<sup>297</sup> Kerschensteiner 1982, s. 43–45; Kerschensteiner 1965, s. 77–86. Srov. Röhrs 1994, s. 190–195; Kötteritz 1981, s. 96–98, 112–117; Portner 1974, s. 91–95.

<sup>298</sup> „*Jenom veřejná povinná obecná škola je schopna vzkřísit v celém národě cit pro pospolitost.*“ (Překlad M.V.), Kerschensteiner, Georg. Citováno z: Portner 1974, s. 90.

žáků a na výchovu k osobní zodpovědnosti. Dále pak ve snaze o aktivní zapojení žáků do chodu školy, v pojetí učitele i v přístupu k učebním osnovám.

Vlivem pracovních cest po anglosaských zemích se Kerschensteiner pokusil i o založení školních studentských kluboven a debatních klubů. S tímto požadavkem však v Mnichově neuspěl. Na druhou stranu dosáhl rozšíření prostoru pro tělesnou výchovu a sport na základě jeho oblíbeného hesla: „*Ut sit mens sana in corpore sano.*“<sup>299</sup>

#### 5.4.3 Pedagogika G. Kerschensteinerova – praktická část

Georg Kerschensteiner vyvodil obsah praktického vyučování ze své teorie. Hlavní náplní obecných škol vedených na základě jeho pedagogického konceptu bylo řemeslné vyučování v dílnách. Řemeslná výroba ovšem předpokládala znalost čtení, psaní, počtů a kreslení. Dále předpokládal, že jeden z jeho základních požadavků – výchova k povolání – se neobejde bez tělesné zdatnosti a zdraví. Učební plány tak doplnil tělesnou výchovou a přírodopisem, který měl vysvětlovat hlavní přírodní zákony. Z vyššího pedagogického cíle, výchovy morální a kulturní, odvozoval výuku dalších předmětů: náboženství, dějepisu a literatury. Příslušnost k regionu a státu vyžadovala vlastivědu. Kerschensteinerovy školy tak ve výsledku do určité míry kopírovaly tradiční osnovu obecných škol. Odlišný však byl akcent na dílenské řemeslné práce, které začínaly již v první třídě.<sup>300</sup>

V knize *Begriff der Arbeitsschule* rozebral Kerschensteiner své učební plány pro první čtyři třídy obecné školy. Zatímco v prvních dvou ročnících výuka nemohla opominout akcent na čtení, psaní, pravopis, počítání, kreslení a náboženství, který však byl již zde doplněn pracovním vyučováním s konkrétními řemeslnými výstupy, tělesnou výchovou i zpěvem, ve třetí a čtvrté třídě mohl již plně rozvinout své vlastní přístupy.

Významným předmětem se stala zejména vlastivěda. Pro Kerschensteinerova byla obecně charakteristická tendence k spojování jednotlivých předmětů i k jejich napojení na praktickou řemeslnou činnost. V rámci vlastivědy tak žáci samostatně vypracovávali jednoduché mapy, kreslili pozorované přírodní zajímavosti atd. Řemeslné práce měly pomoci k pochopení pod-

<sup>299</sup> Kerschensteiner 1982, s. 39–42; Kerschensteiner 1965, s. 75–86. Srov. Portner 1974, s. 89–102; Röhrs 1994, s. 190–195; Kötteritz 1981, s. 96–98, 112–117.

<sup>300</sup> Kerschensteiner 1965, s. 125–155; Kerschensteiner 1982, s. 41–44. Srov. Kötteritz 1981, s. 112–117.

stavy a smyslu jednotlivých předmětů. Vlastivědná vycházka mohla být však spojena i s exkurzí do dějepisu, přírodopisu nebo geometrie. Kerschesteiner zde čerpal z pragmatické pedagogiky Johna Deweye a jeho projektového vyučování.

Dalším výukovým předmětem třetích a čtvrtých tříd byla řemeslná práce se dřevem. Kerschesteiner závazně určil pro každý ročník jednotlivé výrobky včetně předepsaných rozměrů, které musel každý žák na základě jasně určeného pracovního postupu vyhotovit. Třetíci vyhotovovali například bednu na písek, lavičku, podstavec na plakát a stavidlo, čtvrtáci vor s vesly, májku, krmítko pro ptáky, přesný metr atd. Obecně vyučoval řemeslné dovednosti jako měření, technické kreslení, řezání, pilování, vrtání, natírání, lepení, moření a další. Logickou součástí pak byla výuka zacházení s potřebným nářadím.

Také ve třetí a čtvrté třídě se pokračovalo s výukou počtů, geometrie, čtení, gramatiky, slohu, psaní, náboženství, tělesné výuky, zpívání i dívčích prací. Pro každý předmět požadoval pochopení jeho smyslu a samostatné uvažování v jeho rámci. Každý předmět měl být napojený na praktické příklady. V rámci počtů se tak nacvičoval obchod, nakupování a prodávání. V rámci čtení se směřovalo k pochopení a prožití sdělovaného obsahu, který mohl být doprovázen i odpovídající mimikou a gestikulací. V rámci slohových prací i řemeslné výchovy měli žáci objevit vlastní individuální formy vyjadřování. Zpěv a tělocvik doplňovaly manuální a intelektuální činnosti a měly přispívat k rovnoměrnému vývoji žáků.<sup>301</sup>

Jistým specifikem pracovních škol platným i pro pedagogiku Kerschesteinera byl důraz na přesný metodologický postup pracovního procesu. Tento rys do jisté míry vycházel z odkazu Herbarta a z jeho poznatků o učení. Obecně akceptovaný postup by bylo možné zjednodušeně popsat jako: uvědomění si problému a úkolu, stanovení pracovního postupu, provedení práce, ukončení pracovního procesu, porovnání původního plánu a konečného výsledku, ověření funkčnosti. Jednotlivé kroky byly závazné. Žáci ovšem měli sami hledat cesty k úspěšnému splnění zadání a sami měli překonávat vzniklé obtíže. Učitel stál stranou v roli pozorovatele a zasahoval pouze při scestném a zcela neproduktivním směřování práce.

Postup se zaznamenával do speciálních sešitů a protokolů. Kerschesteiner metodologickou přísnost obhajoval a rozvíjel. Tvrdil, že správně promyšlená i zaznamenaná řemeslná práce vede k systematickému myšlení

<sup>301</sup> Kerschesteiner 1965, s. 125–169. Srov. Kötteritz 1981, s. 112–117; Röhrs 1994, s. 190–195.

a k rozvoji logiky. Předpokládal, že pomocí přesně daného postupu dojde i k hlubšímu prožití cesty od teoretického stanovení úkolu po jeho praktické dokončení, v čemž spatřoval nesmírnou pedagogickou cenu, která měla vést k rozvoji pracovnímu i osobnostnímu. Každý žák měl být schopen odpovědět na otázku, proč a jak vyhotovil svůj výrobek, stejně jako vědět, k čemu je účelný.<sup>302</sup>

## 6. Závěr

V závěru se nejprve pokusím odpovědět na první kladenou otázku: „*Je možné uměleckoprůmyslovou školu Bauhaus považovat za přímou součást reformněpedagogického hnutí počátku 20. století?*“. Zde se nabízí komparace na základě charakteristiky reformního školství, jak ji stanovil Ehrenhard Skiera (1990, viz kapitola 4.4) a někteří další autoři. Skiera určil pět základních charakteristik, které měly být nápravnou pedagogikou obecně sdílené. Zbylí autoři doplnili některé další. Celkem je tak možné sestavit devět obecně platných znaků reformního školství a dva doplňující (viz níže). Jejich porovnání s pedagogikou Bauhausu by mělo přinést odpověď na první otázku. V druhé části závěru přistoupím ke komparaci teorie a praxe jednotlivých zde analyzovaných pedagogů reformních (Montessoriové, Steiner a Kerschensteiner) i bauhausiánských (Ittena, Moholy-Nagy, Gropia). Takový postup, společně s rozvinutím některých dalších skutečností a myšlenek z textu, by měl přinést odpověď na otázku druhou: „*Pokud ano, v čem byla bauhausiánská výchova a vzdělání v rámci reformního školství specifická. V čem se od hlavního proudu odlišovala. V čem jej případně rozvíjela?*“.

### 6.1 Obecná komparace pedagogiky Bauhausu a hnutí reformního školství

Jako první klasifikační znak reformní pedagogiky uvedl Skiera kritiku tradiční školy. Platnost tohoto bodu i na půdě Bauhausu dokazuje například Gropiovu stať „*Myšlenka a výstavba státního Bauhausu*“ (*Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus*), kde se obšírně rozepsal proti umělecké výchově na akademiích: „*Die Erziehung der Akademie dagegen hatte zur Wirkung,*

<sup>302</sup> Tamtéž, s. 155–169; Kerschensteiner 1982, s. 41–45. Srov. Röhrs 1994, s. 185–195; Kötteritz 1981, s. 96–98.

*daß sich ein breites Kunstproletariat entwickelte (...) Sein Können war lediglich zeichnerisch-malerischer Art, ohne Bindung an die Realitäten des Stoffes, der Technik, der Wirtschaft und endete darum in ästhetischer Spekulation, da die reale Beziehung zum Leben der Gesamtheit nicht vorhanden war. (...) Die große Masse dieser einseitig ausgebildeten Akademiker blieb zu unfruchtbarer Kunstübung verdammt, ungerüstet zum Lebenskampf, und mußte zu den sozialen Drohnen gezählt werden, anstatt daß sie dem Werkleben des Volkes durch entsprechende Schulung nutzbar gemacht wurden.*<sup>303</sup>

Gropius napadal tradiční akademismus konstantně již od dob Werkbundu. Rainer Wick (1999) uvedl boj proti akademismu a jeho „umění pro umění“ bez vazeb na praktický život za první z příčin vzniku bauhausiánské reformy. Protest proti metodám tradiční výchovy a vzdělávání byl tak vlastní jak Bauhausu, tak reformnímu školství.

Druhým znakem reformní pedagogiky byl pedocentrismus – obrat od zájmů a cílů výchovy postavených mimo svět dítěte a dospívajících k jejich osobnosti, přirozeným potřebám a sklonům. Také tento bod našel shodu s výchovou u Bauhausu. Za výchozí impuls je možné považovat vklad Johanneše Ittena, který se v tomto ohledu přímo dovolával reformní pedagogiky: „*Vor fast fünfzig Jahren haben Pädagogen entdeckt, daß Kinder in einer überraschend großartigen, ja oft genialen Weise schöpferisch zu gestalten vermögen.*“<sup>304</sup>

Dětství jako takové mu bylo ideálem, vzorem i cílem. Jeho komplexnost a přirozená harmonie měly být obnoveny a znovu dosaženy.

Stejně jako početná část reformních pedagogů rovněž Itten vycházel z myšlenek a odkazu J. J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho. Dítěti měla být ponechána volnost k rozvoji jeho dispozic. Věřil v sílu přírody a v proces samovolného zrání. Ocenění dětství nepominulo ani s nástupem funkcionalistického Bauhausu a s příchodem Moholy-Nagyho do vedení Vorkursu. Také on spatřoval v dětství ztracený ideál, k jehož znovunalezení se mělo

<sup>303</sup> „*Výchova uměleckých akademií naopak zapříčinila, že vznikl široký umělecký proletariát (...) Jeho schopnost byla pouze kreslířsko-malířské povahy, bez vazby na realitu materiálu, techniky a hospodářství a končila v estetické spekulaci, protože zde chyběl reálný vztah k životu celku (...) Veliká masa takto jednostranně vzdělaných akademiků byla odsouzena k neproduktivnímu uměleckému cvičení, nebyla vyzbrojena pro životní boj a musela být řazena k sociálnímu obrození místo toho, aby na základě svého vzdělání byla prospěšná společnosti.*“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: *Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus*. In: Preis – Winkler 1996 s. 134.

<sup>304</sup> „*Skoro před padesáti lety pedagogové objevili, že děti jsou schopny v překvapivě velkolepém, často dokonce geniálním stylu tvůrčí činnosti.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: *Grundlagen der Kunsterziehung* (1950). In: Rotzler 1978, s. 252.

směřovat: „Parciální člověk musí opětovně nalézt svůj základ v člověku centrálním (...) člověk musí být opět silný, otevřený a šťastný jako v dobách svého dětství.“<sup>305</sup>

Třetím sdíleným bodem reformní pedagogiky byla komplexnost výchovy. Výuka a vzdělání neměly být postaveny na dominanci intelektuálního a pamětního drilu, měly se obohatit o rozměr smyslový, sociální, tělesný, emotivní i umělecký. Konečným cílem pak bylo nalezení rovnováhy a vyváženosti mezi všemi uvedenými složkami. I bauhausští pedagogové začlenili takové pojetí do centra svých systémů. Johannes Itten se k tomu vyjádřil: „*Von Anfang an war ich der Meinung, daß der ganze Mensch als körperliches, seelisches und intellektuelles Wesen in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten bei einer guten Erziehung gefördert werden müsse...*“<sup>306</sup>

Předpokládal, že se jedná o klíčový cíl výchovy jako takové, který nezná rozlišení mezi pedagogikou obecnou a uměleckou: „*Die künstlerische Erziehung wird im Wesentlichen dieselbe sein müssen wie die Erziehung im Allgemeinen, deren Ziel es ist, die natürlichen Anlagen jedes einzelnen Schülers möglichst zur vollen Entfaltung und Harmonie zu bringen; das Denkvermögen, die Sinnvermögen und die körperlichen Fähigkeiten zu entwickeln, so daß die individuellen Kräfte sich ungehemmt in der schöpferischen Arbeit verwirklichen können.*“<sup>307</sup>

Ittenovým pedagogickým ideálem však bylo dosažení kontemplativního stavu a komplexnost výchovy byla jedním z prostředků na cestě k tomuto cíli. Moholy-Nagy však komplexnost stavěl ještě výše – byla jediným cílem jeho pedagogiky. Kritizoval vznik jednostranně rozvinutého „parciálního člověka“ moderní doby, který měl opustit svůj organický a instinktivní původ: „*Primitivní člověk byl lovcem, řemeslníkem, stavitelem, lékařem atd. v jedné osobě; dnes klademe důraz pouze na jedinou činnost – a ostatní necháváme ležet ladem.*“<sup>308</sup>

Jeho důraz na komplexní školení byl natolik silný, že požadoval, aby byl odpovídající přístup aplikován nejen v podmínkách Vorkursu, ale i v rámci

<sup>305</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 13.

<sup>306</sup> „*Od počátku jsem byl toho názoru, že v dobré výchově musí být podporován celý člověk jako tělesná, duševní a intelektuální bytost v jeho všech vlohách a schopnostech.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Die Erziehung zum schöpferischen Menschen. (1965). In: Rotzler 1978, s. 284.

<sup>307</sup> „*Umělecká výchova musí být v podstatě stejná jako výchova obecná, jejíž cílem je plně rozvinout přirozené vlohy každého žáka a uvést je v harmonii; rozvinout myšlení, smysly a tělesnou zdatnost tak, aby se individuální síly mohly svobodně realizovat v tvořivé práci.*“ (Překlad M.V.), Itten, Johannes: Kunst-Hand-Werk (1923). In: Rotzler 1978, s. 226.

<sup>308</sup> Moholy-Nagy 2002, s. 12.

následující dílenské výchovy, stručně řečeno v rámci veškeré bauhausiánské výchovy.

Čtvrtým společným bodem reformní pedagogiky je myšlena kooperace ve smyslu nového pojetí vztahu mezi učitelem a studenty. Skiera poukázal na odklon od autoritativního přístupu k oboustranně obohacujícímu partnerství. Preferována měla být výchova ke spolupráci, nikoliv ke konkurenci. V tomto bodě však narážíme na první obtíže ohledně shody principů reformní pedagogiky s Bauhausem. Zřejmá je shoda v tomto bodě s přístupem Waltera Gropia – tvůrce a ředitele Bauhausu – který se ovšem v letech 1919–1923 ocitl v částečně defenzivním postavení vůči odlišnému konceptu Johannese Ittena. Vzhledem ke svým dalším aktivitám mimo Bauhaus neměl na každodenní chod školy dostatečný vliv. Gropius si vážil partnerství se studenty. Neformální vazby mezi mistry a žáky mu byly jedním ze základních poznávacích znamení Bauhausu. Jeho přístup byl nefalšovaný, na Vánoce roku 1919 sám četl studentům vánoční příběhy a sám je obsluhoval: „*Gropius las die Weihnachtsgeschichte (...) Gropius trug jedem einzelnen die Speisen zu. Wie Fußwaschung.*“<sup>309</sup>

Mistři i žáci společně připravovali slavnosti, zábavné akce, výlety, divadelní a hudební představení atd. Vrcholem demokratické třídní struktury vycházející z vysokoškolské povahy instituce byla uvolněná sexuální morálka vedoucí k uzavření několika manželství i k mimomanželským počítím mezi mistry a studentkami. V období nejsilnějšího vlivu Johannese Ittena však byla povaha institutu jiná a s kooperačním požadavkem se neshodovala. Itten vytvořil v rámci školy sektářské uskupení, které se opíralo o mazdaznan. Kumuloval osobní moc s nárokem na formování smýšlení studentů: „*Für uns, die wir dem Mazdaznanzirkel angehörten – eine Sondergemeinde innerhalb der Schülerschaft –, umgab Itten ein ganz besonderer Nimbus. Man konnte beinah von Heiligkeit sprechen (...) Unser Kreis wurde immer sektiererischer.*“<sup>310</sup>

Pro období let 1919–1923 tak nelze mluvit o plném naplnění kooperačního požadavku. Zároveň však nedošlo k jeho plné negaci. V rámci dílenské výroby a v rámci každodenního života přetrval demokratický a spolu-

<sup>309</sup> „*Gropius předčítal vánoční povídky. (...) Gropius každému přinášel jídlo. Jako mytí nobou.*“ (Překlad M.V.), Arndt, c.d. In: Herzogenrath 1968, s. 313.

<sup>310</sup> „*Pro nás, kteří jsme náleželi k mazdaznanskému okrubu – zvláštní pospolitosti v rámci studentstva – balil Ittena zcela výjimečný nimbus. Bylo možné mluvit až o posvátnosti (...) Náš okrub se stával stále více sektářským.*“ (Překlad M.V.), Citroen, c.d.. In: Whitford 1993, s. 62.

práci podněcující vklad Gropiův. V tomto období je možné konstatovat koexistenci obou pojetí – demokratického i autoritativního. Moholy-Nagy převzal Vorkurs v intencích Gropiova pojetí. Podílel se i na běžném životě Bauhausu včetně společných aktivit se studenty. Zvláštní přístup v tomto ohledu nevytvořil. Od odchodu Ittena z Bauhausu v roce 1923 a nástupu Moholy-Nagye tak Bauhaus zcela naplňoval i požadavek spolupráce.

Poslední Skierovou charakteristikou je samospráva. Reformní školství odmítalo politizaci výchovy a zásahy státu do vedení škol. Škola měla být místem společného působení učitelů, dětí a rodičů. V tomto bodě narážíme na problém související s politickým vývojem před a po 1. světové válce. Obecné zásady reformněpedagogického hnutí vznikly v období přelomu 19. a 20. století, kdy politicky dominoval konzervativní model konstitučních monarchií. Kritika reformistů tak mířila na jeho přístup ke vzdělání. Bauhaus však vznikl až po 1. světové válce, která znamenala obrat k republikánskému zřízení v Německu pod vedením dříve opoziční sociální demokracie. Politická konstelace se otočila. Stát nyní představovaly reformní pedagogice nakloněné síly a vzájemná spolupráce byla logická.

Walter Gropius sice odmítal zásahy státu a politických stran do vedení školy, pro Bauhaus vytvořil svobodné společenství mistrů a studentů společně rozhodujících o směřování instituce, přesto však politických změn využil a opřel se o vládnoucí dělnické strany. Ty se tak staly garantem a obhájcem existence Bauhausu včetně jeho financování z veřejných rozpočtů. I tak se ale Gropius snažil o depolitizaci Bauhausu tím, že (neúspěšně) hledal podporu napříč stranami celého politického spektra a stále obhajoval nezávislý výukový program.<sup>311</sup>

Celkově je možné konstatovat, že vzhledem ke skutečnosti, že obsah výuky a směřování Bauhausu určovala rada mistrů v částečné spolupráci se studenty, jak tomu bylo například i u Georga Kerschensteinera, Célestina Freineta, Helen Parkhurstové, Johna Deweye aj., tak Bauhaus požadavek samosprávy naplňoval.

Mimo Skierovu klasifikaci poukázali Hermann Röhrs (1994) a Thomas Nipperdey (1994) na sociální rozměr reformního školství. Nápravná peda-

---

<sup>311</sup> Ve Výmaru se stala existence Bauhausu žhavým veřejným tématem. Každá z politických stran se vůči němu pozitivně nebo negativně vymezovala. Proti jeho existenci se pořádaly veřejné protesty a manifestace. Byl napadán místním tiskem. Jako takový se stal významným politikem – byl neustále politizován (a to i později nacisty). Ke vztahu Bauhausu a politiky viz: Winkler 1999, s. 43–54. Srov. Hüter 1976, s. 28–34.

gogika napadala kastovní dělení společnosti, které vylučovalo děti z početných nižších vrstev z účasti na gymnaziálním a univerzitním vzdělání. Požadovala vznik jednotné školy a podporovala společnost rovných šancí.

I v tomto bodě nalézáme širokou shodu s koncepcí Bauhausu, která v některých fázích mířila ještě dále. Gropiovi byla blízká vize překonání třídně-stavovské hierarchie, úzká spolupráce všech profesí i dosažení beztřídní společnosti: *„Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einstigen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines kommenden Glaubens.“*<sup>312</sup>

Sociální citění bylo jednou z konstant Gropiova myšlení. Již v dobách Werkbundu podporoval stavbu sociálně koncipovaných industriálních staveb, vytvářejících důstojné prostředí pro pracující. Stejný zůstal i po dobu působení na Bauhausu. Od samého vzniku školy vytvořil systém stipendií, škola se měla stát všeobecně dostupnou. Spolupracoval s lékaři, nechal si vypracovat směrnice v ohledu na potřebný prostor, teplo, světlo i vzdušnost k důstojnému bydlení, které byly zohledněny ve Výmaru i v Desavě. Oskar Schlemmer – jeden z kmenových mistrů – dokonce spatřoval význam školy v směřování k socialismu: *„Das staatliche Bauhaus (...) wird zunächst zum Sammelpunkt derer, die zukunftsgläubig-himmelstürmend die Kathedrale des Sozialismus bauen wollen.“*<sup>313</sup>

Od poloviny dvacátých let se bauhausiánský sociální aspekt promítl především do požadavků na povahu funkcionalistické produkce, která měla být levná, estetická a dostupná širokým masám. Politické souvislosti ustoupily do pozadí, aby nově povstaly po odchodu Gropia a nástupu H. Meyera do vedení Bauhausu v roce 1928.

Při krátkém připomenutí Průchova (1996) vymezení obecných funkcí reformního školství (viz kapitola 4.4) dojdeme k závěru, že je všechny

<sup>312</sup> „Vybudujme tedy nový cech řemesníků bez třídní arogance, která stavěla mezi řemesníky a umělce zeď domýšlivosti! Chtějme, vymýšlejme, budujme společně novou stavbu budoucnosti, která bude vším v jedné formě: architekturou a plastikou a malířstvím, která jednou bude z miliónů rukou řemesníků stoupat k nebi jako křišťálový symbol nadcházející víry.“ (Překlad M.V.), Gropius, c.d. In: Preis – Winkler 1996 s. 126.

<sup>313</sup> „Státní Bauhaus (...) bude nejprve shromažďovat ty, kteří s vírou v budoucnost bouřlivě touží stavět katedrálu socialismu.“ (Překlad M.V.), Schlemmer, c.d. In: Preis – Winkler 1996, s. 132.

naplňoval i Bauhaus. Průcha poukázal na skutečnost, že reformní pedagogika: 1. kompenzovala strukturální deficity státního školství; 2. vytvářela pluralitu vzdělávací nabídky a 3. vytvářela inovační prostor umožňující vývoj nových vzdělávacích i výchovných metod, které později mohly být začleněny i do školství státního.

Také Bauhaus vytvořil alternativu k akademické umělecké výchově, o což od počátku usiloval. Tím také přispěl k rozšíření plurality na poli umělecké a uměleckořemeslné výchovy. Byl impulsem ke vzniku státních i privátních škol čerpajících z jeho odkazu, které pak vykazovaly zmíněné funkce i dále ve svém prostředí. Zřejmý je i bauhausiánský inovační příspěvek. Podařilo se zde nalézt a rozvinout nejen moderní uměleckořemeslné vyjádření, ale i možnosti na poli vnitřní struktury školy a výuky. Odkaz Bauhausu získal široký vliv nejen v Německu a Evropě, ale i významně v USA, kde bývalí bauhausiánští mistři stáli u zrodu škol moderního designu.

Výše uvedených devět znaků je možné považovat pro reformní pedagogiku za obecně platné. Hermann Röhrs (1994) a Bruno Hamann (1986) poukázali ještě na doplňující charakteristiku v spirituálním zaměření její části. Nově pojatá religiozita však již neměla být konfesně vymezená a nemusela ani vycházet z křesťanské tradice. V souvislosti s Bauhausem zde narážíme na zajímavou tematiku, která sehrávala do roku 1925 podstatnou roli. Spirituální vklad byl především dílem Johannea Ittena.

Jeho mazdaznan odpovídal všem výše uvedeným požadavkům. Vycházel z perské náboženské tradice, buddhismu, platónství i z křesťansko-židovské mystiky. Takový eklekticismus vyhovoval duchovním požadavkům doby před a po první světové válce a nezapřel jistou spřízněnost s theosofií i antroposofií sehrávající v rámci reformní pedagogiky poměrně vlivnou roli.

Nově pojatá religiozita nebyla výlučnou doménou Ittena, zasahovala velkou část bauhausiánských mistrů jako Wassilya Kandinského, Lothara Schreyera, Paula Kleea, Gertrudu Grunowovou, Georga Mucheho, Gerharda Marckse, a krátce i samotného Waltera Gropia. Ten v roce 1919 sám napsal: *„Keine großen geistigen Organisationen, sondern kleine geheime in sich abgeschlossene Bünde, Logen, Hütten, Verschwörungen, die ein Geheimnis, einen Glaubenskern hüten und künstlerisch gestalten wollen, werden entstehen, bis sich aus den einzelnen Gruppen wieder eine allgemeine große, tragende geistig-religiöse Idee verdichtet, die in einem großen Gesamtkunstwerk schließlich ihren kristallinen Ausdruck finden muß. Und dieses große Kunstwerk der Gesamtheit,*

*diese Kathedrale der Zukunft, wird dann mit seiner Lichtfülle bis in die kleinsten Dinge des täglichen Lebens hineinstrahlen.*<sup>314</sup>

Vliv náboženství na každodenní chod školy se nakonec stal předmětem střetu mezi Gropiem a Ittenem a vedl k proměně Bauhausu v funkcionalistický a na průmyslovou výrobu napojený institut. S přechodem do Dessau Bauhaus definitivně opustil spirituální tematiku a orientoval se na výchovu k produktivitě, účelnosti a komplexnímu osobnostnímu rozvoji. Moholy-Nagy shrnul problematiku takto: „*Sie glauben doch nicht etwa die alte Geschichten von der menschlichen Seele? Was die Seele genannt wird, ist doch nichts anders als eine Funktion des Körpers (...)*“<sup>315</sup>

Bauhaus v letech 1919–1923 tak spadl do spirituálního proudu před a poválečného období, který zasáhl i část reformního školství. Od roku 1923 nastal ideový obrat, který spirituální obsahy již negoval a dále nerozvíjel.

Dílním znakem reformní pedagogiky bylo i zrovnoprávnění žen, na které poukázali Theodor Klaffen (1990) a Hermann Röhrs (1994). V jejím rámci se jednalo v první řadě o iniciativu Marie Montessoriové, v amerických podmínkách Helen Parkhurstové, které tematizovaly především přístup žen k univerzitnímu vzdělání. V rámci reformního školství se danému problému částečně věnoval také Rudolf Steiner.

Celkově se jednalo o sporný okruh, který zůstával i v převažující části reformního školství málo či vůbec reflektován. Mnohé reformní pokusy pak vycházely z tradičního pojetí genderových rolí. Je až překvapující, do jaké míry se tento přístup shodoval s reflexí ženské otázky u Bauhausu. Institut sám sebe považoval v tomto ohledu za emancipační. Široce otevřel ženám přístup ke vzdělání. Realita však vykazovala také kontinuitu mimořádně konzervativních pohledů.

Zejména Johannes Itten vycházel z předpokladu, že žena není schopná čisté umělecké tvorby a že není nadána schopností syntézy protikladů

<sup>314</sup> „Žádné velké duchovní organizace, namísto toho budou vznikat malé tajné uzavřené spolky, lóže, hutě, spříseženství, která budou střežit tajemství a jádro víry a umělecky ji vyjadřovat, dokud se z jednotlivých skupin znovu nezobtní jedna obecná, veliká a nosná duchovně-náboženská myšlenka, která nakonec nalezne svůj křišťálový výraz v obrovském jednotném uměleckém díle (Gesamtkunstwerk). Toto veliké umělecké dílo jednoty, chrám budoucnosti, bude svým mocným světlem pronikat i do nejmenších jednotlivostí každodenního života.“ (Překlad M.V.), Gropius, Walter: Rede bei der ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses. In: Preiß – Winkler 1996, s. 128.

<sup>315</sup> „Nevěříte přeci těm starým bábovkám o lidské duši? To, co se nazývá duše, není přeci nic jiného, než tělesná funkce (...).“ (Překlad M.V.), Moholy-Nagy an Lothar Schreyer (nedatováno). In: Whitford 1993, s. 166.

tak jako muž: „*Dem Mann war es möglich, die männliche und die weibliche Komponente in sich zu entwickeln, und er besaß somit eine Eigenständigkeit und Autonomie, die Itten der Frau nicht zuschrieb.*“<sup>316</sup> Ittenovy názory do jisté míry sdíleli i další mistři jako Kandinsky či Klee a Bauhaus tak zůstával v přístupu k ženské otázce velmi ambivalentní. Takové pojetí však plně odpovídalo rozporuplnému postoji celého reformněpedagogického hnutí k danému tématu.

## 6.2 Komparace pedagogické teorie (J. Itten, L. Moholy-Nagy, M. Montessoriová, R. Steiner, G. Kerschensteiner)

Itten uváděl za cíl výchovy všeobecný harmonický rozvoj osobnosti a dispozic, kterého se mělo dosáhnout kultivací vnímání, intelektu i těla. Usiloval o výchovu diferenciovaných osobností nalézajících vlastní jedinečnost a tvůrčí schopnosti. V hloubi jeho učení působily kontemplativní cíle. Vzorem dokonalosti mu bylo dítě, jehož neporušenost a přirozená rovnováha měly být znovu nalezeny a obnoveny. Rozlišoval tři charakterové typy a výuka spočívala v střídavém oslovování každého z nich při současném rozvíjení dominantního i postranního zaměření. Klíčovým pojmem mu byla koncentrace. Odmítal vnější zásahy do přirozených vývojových rytmů. V teorii i praxi se opíral o mazdaznan – o učení vycházející z polarit a protikladů, které směřovalo k překonání tělesnosti a dosažení duchovní skutečnosti. Požadoval důslednou péči o tělo včetně speciální stravy, půstů, očistných kúr, stejně jako dechových a meditačních cvičení. Mazdaznan byl obecně eklektickým učením slučujícím perské, indické, egyptské i evropské duchovní tradice. Měl sklon k rasismu.

Moholy-Nagy programově zavrhl jakoukoliv spiritualitu a označil ji za neexistující. Vycházel z empiriokriticizmu a důvěřoval smyslovému poznání. Směřoval k úspornosti a ekonomičnosti, zároveň však zavrhoval jednostranný vývoj moderního člověka, kterého označoval jako parciálního. Cílem výchovy byl návrat k původní biologicko-organické bázi, která představovala po všech stránkách rozvinutého člověka schopného racionálního i instinktivně-intuitivního jednání. Také Moholy-Nagyovi bylo vzorem dětství. Výchova měla být především společensky prospěšná, nepreferovala se subjektivní individuální tvorba.

---

<sup>316</sup> „*Muž měl být schopen, v sobě rozvinout mužská i ženská komponenta a tím disponoval samostatností a autonomií, kterou Itten ženám nepřipisoval.*“ (Překlad M.V.), Baumhoff, c.d. In: Bothe 1994, s. 93.

Pedagogickou teorii Marie Montessoriové je možné označit za jistý průsečík metod Johannese Ittena a Lászla Moholy-Nagye. Stejně jako Itten vycházela z odkazu Rousseaua, z čehož vyplývaly i některé shodné postupy výchovy jako požadavek samostatného rozvoje dítěte, zamítnutí kritiky a trestů, či respekt k individuálnímu tempu zrání. Oba pedagogy spojovala víra v predestinaci. Také Montessoriová spatřovala v každém jednotlivci boží záměr, který měl být nalezen, ochráněn a doveden k rozkvětu. I ona oceňovala schopnost koncentrace a její zásadní dopady na vývojový proces. Výchova měla náboženský podtext, ve školkách měl být kostel a mše pro děti. Nevyhýbala se koncentračním a rytmickým cvičením volně přecházejícím v meditaci.

S Moholy-Nagyem ji naopak pojil zájem o biologickou podstatu člověka, důvěra v pozitivismus a metody přírodních věd. I ona vedla žáky k praktičnosti a schopnosti zvládat nároky všedního života. Neakcentovala však vnější prospěšnost, ale normalizovaný osobnostní vývoj. Jako taková stojí blíže k výchově Johannese Ittena. Pedagogický systém Marie Montessoriové, což však platí pro analyzované reformní školy obecně, byl systematictější a hlubší než koncepty obou bauhausiánských vychovatelů. Její poznatky o senzitivních fázích a o významu prostředí výchovy se pedagogickým významem a přínosem ocitají na kvalitativně jiné úrovni a vymykají se možností komparace.

Teorie Rudolfa Steinera je poměrně komplikovaným celkem, úzce propojeným s jeho náboženským přesvědčením. Srovnání Steinerovy antroposofie a mazdaznanu poukazuje na jistou spřízněnost s principy Johannese Ittena. Oba vychovatelé byli spirituálně zaměřeni a s výchovou spojovali kontemplativní cíle. Steinerova psychická dynamika měla vyústit v návrat k božské podstatě a v rozšíření prostoru vnitřní svobody, Ittenova v splynutí s Bohem a v čistou uměleckou tvorbu. Steiner ovšem na rozdíl od Ittena vytvořil systematickou výchovnou teorii sahající od narození až po dospělost vycházející z jím popsaných a zavedených fází osobnostního vývoje a tomu odpovídajících potřeb. Jako taková je se spíše výsekovou bauhausiánskou pedagogikou jen obtížně srovnatelná, sahá hlouběji a je komplexnější.

Styčné body můžeme nalézt v ocenění dětství, v odmítání urychlování či jiného ovlivňování vývojového procesu, a zejména v důrazu na komplexnost a v požadavku postupné a věku odpovídající kultivace těla, smyslů, emocí i intelektu. Steiner i Itten odmítli předem stanovený ideál výchovy. Waldorfské pedagogice šlo ve výsledku stejně jako Ittenovi o výchovu diferencio-

vaných a jedinečných osobností. Ve Steinerových poznámkách pro období raného dětství lze nalézt shody v posuzování významu prostředí a jeho využitelnosti pro pedagogické potřeby: „Především jsou tu však kameny, mušle, kusy dřev všeho druhu, vesele tvarované větvičky a pahýly, různě formované špalky z truhlárny (...) S věcmi tohoto druhu může dítě neomezeně tvořit.“<sup>317</sup>

Nalézáme podporu tvořivosti a vnímavosti, bauhausiánské výchově bytostně vlastní. Také přístup k uměleckému vyjadřování vykazoval shodné rysy v požadavku vcítění a nahlédnutí do podstaty využívaného materiálu: „Nemůžeme řešit úkoly, když se neuvolníme a nevžíváme do materiálu (...) Jde hluboko až do fyzické bytosti, do prstů, až do špiček prstů u nobou.“<sup>318</sup>

Ve výsledku vykazovalo Steinerovo pedagogické myšlení mnohé shodné rysy i konečný cíl výchovy s přístupem Johannese Ittena a nutně tak stálo v opozici vůči následné pedagogice Moholy-Nagy, se kterou ji pojil snad jen požadavek komplexnosti a hodnocení dětství. V pedagogické praxi (viz níže) však lze nalézt určitou příbuznost mezi Steinerem a Gropiem.

Se zcela odlišným přístupem se setkáváme u Georga Kerschensteinera, jehož výchovné zásady mají naopak mnohé společné rysy s Lászlem Moholy-Nagyem a s Walterem Gropiem. Všichni tři zmínění usilovali o výchovu k užitečnosti a obecné prospěšnosti. Pro Kerschensteinera byla práce pro celek a pro společnost v kombinaci s mravně-kulturním nárokem konečným cílem výchovy. Náboženské a spirituální obsahy vůbec netematizoval. Stejně jako u Bauhausu požadoval hledání samostatných pracovních přístupů a individuální tvořivost. Kritizoval přemíru intelektualismu dobového školství, jejíž alternativu spatřoval v rovnoměrně rozložené výuce zahrnující i průpravu tělesnou a manuální.

S W. Gropiem jej pojila sociální citlivost. Propagoval jednotnou školu, která měla vést k rozmělnění třídních a stavovských bariér a přispět ke vzniku společnosti rovných šancí. Oproti bauhausiánské pedagogice byl ovšem úzce napojený na stát a jeho zájmy. Příliš akcentoval výchovu charakterů a vnější formování žáků. Na rozdíl od Moholy-Nagy zavrhoval využívání moderní techniky. Nedostatečně reflektoval industriální pokrok a setrval na ruční řemeslné práci, v čemž se částečně, avšak ze zcela jiných názorových pozic přiblížil Ittenovi. Celkově však byla jeho výuka blízká těm základům bauhausiánské pedagogiky, které teoreticky formuloval Gropius a v praxi realizoval Moholy-Nagy.

<sup>317</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Lindenberg 1997, s. 673–674.

<sup>318</sup> Steiner, Rudolf. Citováno z: Carlgren 1991, s. 54.

### 6.3 Komparace pedagogické praxe (J. Itten, L. Moholy-Nagy, M. Montessoriová, R. Steiner, G. Kerschensteiner)

Jádrem výuky Johannea Ittena byla práce s protiklady a důraz na koncentraci. Obojí mělo přispět k nalezení individuálního uměleckého vyjádření, podpořit osobnostní růst a ideálně iniciovat cestu kontemplance. Jeho Vorkurs však měl být současně i přípravou k volbě uměleckořemeslného zaměření a rozvíjet dispozice žáků. Výuka začínala gymnastickými cviky. Obecně se dbalo na rovnovážné zapojení intelektuální, emoční a tělesné složky. Následující kontrastní cvičení tříbila smysly a citlivost pro polaritu a rozmezí mezi nimi. Využívaly se různé typy škál a další pomůcky. Itten podporoval samostatnou tvůrčí práci s materiály, jejichž podstatu měli studenti pochopit a procítit. Kultivoval smysl pro pohyb a rytmus. Analýzami děl starých mistrů vedl žáky k podstatě zobrazeného a k její volné interpretaci.

Moholy-Nagy na Ittenovu pedagogickou praxi částečně navázal. Převzal snahu o komplexní výchovu a důraz na odhalení původních zdrojů tvůrčího procesu. Takový přístup však neměl vést k spirituálním cílům, ale k praktickým řemeslným dovednostem, sloužícím společnosti. Usiloval o rozvoj a bystření smyslů. Podobně jako Itten postavil výuku na poznávání materiálů a zavedl pomůcky jako hmatová kola a pásy, škálové tabulky atd. Rozvíjel konstrukční a prostorovou představivost. Při výuce využíval nejmodernější techniku. Od žáků požadoval osvojení všech potřebných uměleckořemeslných dovedností, které mohly a měly být později využity ve studijním a profesním životě.

Pedagogická koncepce Marie Montessoriové široce korespondovala s bauhausiánskou výchovou jako celkem. Stejně jako Itten vyžadovala koncentraci a horovala pro komplexní přístup, zahrnující tělesnou, smyslovou i intelektuální průpravu. Požadovala intenzivní bystření smyslů.<sup>319</sup> Pro tento účel také ona navrhla a aplikovala pomůcky pro práci se smyslovými škálami, s protiklady a kontrasty různých materiálů. Zavedla hmatové pásy a hry se základními geometrickými útvary. Stejně jako Itten zdůrazňovala význam rytmu a rytmických cvičení, který rozvíjela pomocí hudby a tance. Její výchovná praxe směřovala k zachování přirozenosti, současně však i k rozvoji znalostí a schopností pro potřeby praktického života.

<sup>319</sup> V případě Moholy-Nagy lze mluvit o přímém ovlivnění. Přímě se vyjádřil o inspiraci Montessoriovou i reformním školstvím jako takovým. Viz Moholy-Nagy 2002, s. 18.

Do jisté míry spojovala praxi Ittena i Moholy-Nagye. Její pedagogika i ve své praxi měla spirituální základ, který však nebránil výchově k praktickému životu a obecné prospěšnosti. S konceptem Gropia a Bauhausu jako takového ji pojila citlivost k přirozenému ročnímu rytmu, který byl vyjádřen slavnostmi v období žní a křesťanských svátků.

Rudolf Steiner vytvořil ojedinělý pedagogický systém, který je možné porovnávat zejména s konceptem Johannese Ittena, v některých rysech však i s přístupy Waltera Gropia. Výuka na waldorfských školách – stejně jak v Ittenově Vorkursu – začínala harmonizační rozcvičkou, která měla vést k tělesnému a duševnímu uvolnění. Následující epochové vyučování rozvíjelo koncentraci – kvalitu vysoce oceňovanou Ittenem i Steinerem. Steiner obohatil tradiční výuku širokým rejstříkem uměleckých a řemeslných aktivit, které měly přispět k rozvoji a růstu osobnosti. Stejně jako na Bauhausu preferoval kombinaci intelektuálních, pohybových i uměleckých činností. Ittenově důrazu na schopnost koncentrace, vcítění a pohroužení odpovídala meditativně zaměřená eurymie, představující jeden z pilířů waldorfského školství.

V Steinerově pedagogice lze nalézt také styčné body s Walterem Gropiem. Oba měli rozvinuté sociální citění, směřovali k vytvoření komunitního společenství a školu považovali za přirozené kulturní centrum obce. Vytvořili systémy stipendií, podporovali dostupnost vzdělání pro všechny společenské vrstvy a zavedli koedukaci. Také pro waldorfské školství byl charakteristický smysl pro přirozený rytmus dne, měsíců a roku spojený s příslušnými slavnostmi. Politicky stáli oba na levici a založení jejich škol vycházelo z vazeb na sociální demokracii. Také Steiner měl i při svém spirituálním založení smysl pro potřeby praktického života, méně nadané studenty posílal do odborných učilišť, což připomíná Gropiovu kombinaci výuky na Bauhausu s praxí v továrnách.

Celkově však stojí Steiner nejbližší Ittenovi. Spojovalo je spirituální zaměření výuky, důraz na koncentraci, respekt k psychosomatické provázanosti i pojetí učitele. Oba přístupy je možné označit za spíše introvertní. Oba vycházely z náboženského přesvědčení a tomu odpovídajících nauk.

Pracovní školy Georga Kerschsteinera byly součástí programově nespirituální a pragmatické části reformního školství, což umožňuje srovnání zejména s pedagogikou Moholy-Nagye, Gropia a celkově s funkcionalistickým Bauhausem. Kerschsteinera usiloval o výchovu k samostatnosti, praktičnosti a obecné prospěšnosti. Zavrhoval jednostrannou intelektuální výuku. Svou pedagogiku doplnil rozvojem tělesné a manuální složky. Stejně jako Moholy-Nagy prosazoval přísný metodologický přístup, založený

na přesném vymezení pojmů a pracovních postupů. Žáky vedl k přípravě na budoucí povolání a učil je praktickým řemeslným schopnostem. Jako bauhausiánští pedagogové požadoval od žáků nalezení samostatných řemeslných i osobních názorů. Požadoval pochopení i vcítění do podstaty vyučovaných předmětů i konkrétních řemeslných prací. S Gropiem ho pojila sociální vnímavost a snaha o překonání třídně-stavovských bariér v podobě vytvoření jednotné školy.

#### 6.4 Zodpovězení otázek

Na základě výše uvedených srovnání docházím k závěru, že pedagogiku Bauhausu lze přesvědčivě zařadit do proudu reformního školství. Z provedeného srovnání vychází zajímavé a do jisté míry i překvapivé zjištění – funkcionalistický Bauhaus po odchodu Johannese Ittena vyhovoval nárokům reformní pedagogiky více než Bauhaus expresionistický do roku 1923. S Ittenovým působením se vázal nejzávažnější rozpor s požadavky reformní výchovy, a sice výstavba autoritativního a sektářského společenství, kterou lze označit za zcela protireformní. Rovněž Ittenův postoj vůči ženám byl až extrémně konzervativní.

Po jeho odchodu a plném rozvinutí pedagogického přístupu Waltera Gropia, v praxi vyjádřeném Lászlem Moholy-Nagyem, se Bauhaus lišil od obecných znaků reformního školství pouze v negaci spirituálního rozměru, který ovšem představuje i v rámci reformní pedagogiky pouze doplňující charakteristiku. Pedagogické přístupy Georga Kerschensteinera, Johna Deweye, Petera Petersena či Célestina Freineta – s hnutím reformní pedagogiky bytostně svázané – rovněž vycházely z nespirtuálních či antispirituálních konceptů.

Lze tak konstatovat, že pedagogika raného expresionistického Bauhausu období 1919–1923 naplňovala osm z devíti stěžejních obecných znaků nápravného školství. Požadavek demokratické kooperace vyučujících se studenty naplňovala částečně. Z doplňujících znaků vyhovovala spirituálnímu zázemí a v omezené míře ženské otázce. Výchova a vzdělávání během funkcionalistické fáze odpovídala všem devíti obecným požadavkům. Kolidovala pouze v doplňujících znacích spirituality a ambivalentním postojem vůči ženám.

Dalším znakem, který spojoval Bauhaus s reformní pedagogikou byl dobově podmíněný mesianismus a z něho vyplývající jistá utopičnost. Jak jeden, tak druhý chtěly vytvořit novou a lepší společnost – nového člověka – který by překonal politickou a sociální realitu kapitalistické společnosti obdo-

bí před 1. světovou válkou. Takový požadavek potvrzuje, že Bauhaus i reformní pedagogika vycházely z kulturněkritické atmosféry konce 19. století (viz kapitola 4). Oba reagovaly na proces modernizace společnosti a vyrovnávaly se s dopady industrializace, urbanizace, sekularizace, zrodu třídní společnosti a dalších sociálněpolitických jevů (viz kapitola 2). Oba však odmítaly návrat k předindustriální společnosti, zejména k jejím výchovným stereotypům (viz kapitola 3). Pojil je nesnadný úkol uchovat celistvého člověka v období dominance vědy, racionality a víry v technický pokrok.

Široká míra shody mezi Bauhausem a reformní pedagogikou se projevila i v blízké příbuznosti teoretických východisek a v pedagogické praxi. Oba fenomény se opíraly o myšlenky komplexní výchovy, kooperativního přístupu, idealizování dětství a dítěte, důrazu na samostatný osobnostní i pracovní rozvoj, respektu k individuálnímu tempu zrání, zamítnutí trestů a přílišné kritiky, ocenění původní přirozenosti člověka a snahy o její znovunalezení. Dále o výchovu individualit, současně však setrvávající na požadavku obecné prospěšnosti a sociální citlivosti.

V praxi dominovaly požadavky na tvořivost, samostatné hledání řešení a dovytváření, střídání intelektuálně, smyslově, tělesně a umělecky zaměřených zadání, dále požadavek koncentrace, snaha o kultivaci smyslového vnímání a rytmická i dechová cvičení, která mohla přecházet v meditativně laděné praktiky. Bauhaus i reformní školství zavedly inovativní výukové pomůcky, studenti byli vedeni ke kooperaci a kladl se důraz na kolektiv, jehož součástí měl být i učitel. Škola měla sloužit jako veřejné kulturní centrum a být všestranně dostupná, její prostředí důstojné a podnětné. Zavedla se koedukace a v zárodku se směřovalo k vytvoření společnosti rovných šancí.

Pokud se ptáme na otázku druhou – na specifčnost Bauhausu – je odpověď obtížnější. Reformní pedagogika byla roztržitým hnutím. Mnohé alternativní školy o sobě nevěděly, působily v poměrně širokém geografickém prostoru i v různých dobách. Bauhaus vznikl v době, kdy byly obecné požadavky reformního hnutí již formulovány a v praxi realizovány. Bauhausiánská pedagogika tak naplňovala skoro všechny požadavky reformní pedagogiky. Již to může být považováno za jisté specifikum, které se projevilo zejména unikátním propojením pragmatické a spirituální větve reformního školství v rámci jediné školy – byť v různých vývojových etapách. V rámci Bauhausu tak nalezneme styčné body s tak odlišnými koncepty jako byla pedagogika Marie Montessoriové, Rudolfa Steinera, Ellen Keyové či Wilhelma Diltheye na straně jedné a Georga Kerschensteina, Johna Deweye a Célestina Freineta na straně druhé.

Z hlediska teoretických východisek i praktické náplně však Bauhaus specifický nebyl. Jeho hlavní specifikum je spojeno s vysokoškolskými věkovými kategoriemi, které vzdělával, a také s politickými souvislostmi. Bauhaus byl první realizací reformních zásad v oblasti vysokého školství. Charakter uměleckořemeslné školy však nevyžadoval pedagogické postupy zásadně odlišné od výchovy školní či předškolní. V obou případech se jednalo o rozvoj osobnosti, tvůrčích dispozic a kolektivní práce. Přesto sehrála tato skutečnost svou roli například v tom, že bauhausiánská pedagogika nevytvořila komplexní výchovný systém srovnatelný s koncepty všech zde analyzovaných reformních pedagogů. Nebyla konfrontována s citlivým obdobím dětství a jeho nároků a nepotřebovala tomu odpovídající přístupy. Pracovala s již dospělými nebo dospívajícími jedinci.

Za zajímavé můžeme považovat souvislosti politické. Gropiovi se podařilo založit Bauhaus v poválečných zmatcích jako veřejně financovanou instituci svobodného státu Sasko-Výmar-Eisenach i přes odpor konzervativní pravice. Tento statut udržel ve Výmaru do roku 1924 a od roku 1926 znovu v Desavě. V německých podmínkách se tak jednalo o výjimečnou podporu reformněpedagogického projektu ze strany jinak stále konzervativní státní byrokracie.

Zbylé reformní školy v Německu fungovaly až na výjimky jako soukromé a státem nedotované instituce. Jejich společenský vliv a dopad proto nemohl dosáhnout takové míry jako tomu bylo u Bauhausu. Zejména výmarský Bauhaus se stal široce diskutovaným politickým tématem, které dokládalo postoje jednotlivých politických stran – ale i zájmových spolků a sociálních tříd – k pedagogice a možnostem její modernizace. Bauhaus byl reformní školou, která snad nejbouřlivěji rozvířila společenské diskuse k danému tématu.

Při shrnutí druhé otázky tedy odpověď zní: teoreticky ani prakticky Bauhaus v rámci reformního školství specifický nebyl, byl však prvním pokusem o aplikaci nových výchovných postupů v rámci vysokého školství, dokázal získat výjimečnou státní podporu a rozvířil širokou veřejnou diskusi.

## **Použité prameny a literatura**

### **Obecné dějiny (encyklopedické příručky)**

Müller, Hans: Dějiny Německa, Praha 1995.

Störig, Hans Joachim: Malé dějiny filozofie, Praha 1993.

### **Primární zdroje**

- Böhme, Jakob: Cesta ke Kristu, Praha 2003.
- Cach, Josef (ed.): J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz, Praha 1967.
- Dietrich, Theo – Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II., Bad Heilbrunn 1965.
- Fischer, Wend (Hrsg.): Zwischen Kunst und Industrie. Der Deutsche Werkbund. Die neue Sammlung, München 1975.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806.
- Itten, Johannes: Gestaltungs- und Formlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später, Ravensburg 1975.
- Jung, Carl Gustav: Vzpomínky, sny, myšlenky, Praha 1998.
- Jung, Carl Gustav: Výbor z díla (sv. 1.), Brno 2000.
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, München-Düsseldorf 1965.
- Kerschensteiner, Georg: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. II, Paderborn 1982.
- Michael, Berthold. – Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. I, Frankfurt am Main 1973.
- Moholy-Nagy, László: Od materiálu k architektuře, Praha 2002.
- Montessori, Maria: Tajuplné dětství, Praha 1998.
- Montessori, Maria: Objevování dítěte, Praha 2001.
- Nietzsche, Friedrich: Also sprach Zarathustra, Köln 2005.
- Nietzsche, Friedrich: Nečasové úvahy I., Praha 1992.
- Preiß, Achim – Winkler, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Weimarer Konzepte. Die Kunst- und Bauhochschule 1860–1995, Weimar 1996.
- Reble, Albert (Hrsg.): Zur Geschichte der Höheren Schule. Bd. II., Bad Heilbrunn 1975.
- Ritter, Gerhard A. – Kocka, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Bd. II: 1870–1914, München 1974.
- Ritter, Gerhard A. (Hrsg.): Das Deutsche Kaiserreich 1871–1914, Göttingen 1992.
- Rotzler, Willy (Hrsg.): Johannes Itten. Werke und Schriften, Zürich 1978.
- Steiner, Rudolf: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, Praha 1993.
- Steiner, Rudolf: Antroposofie, Svatý Kopeček u Olomouce 1999.
- Steiner, Rudolf: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Dornach 1975.
- Steitz, Walter (Hrsg.): Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte von der Reichsgründung bis zum ersten Weltkrieg, Darmstadt 1985.
- Whitford, Frank (Hrsg.): Das Bauhaus. Selbstzeugnisse von Meistern und Studenten, Stuttgart 1993.
- Wingler, Hans Maria (Hrsg.): Das Bauhaus. 1919–1933. Weimar, Dessau, Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937, Schauberg 1968.

### **Sekundární zdroje**

- Argan, Giulio Carlo: Gropius und das Bauhaus, Braunschweig/Wiesbaden 1983.
- Behr, Michael – Jeske, Werner (Hrsg.): Schul-Alternativen – Modelle anderer Schulwirklichkeit, Düsseldorf 1982.
- Blatný, Ladislav – Jůva, Vladimír: Kapitoly z dějin pedagogiky, Brno 1996.
- Bothe, Rolf (Hrsg.): Das frühe Bauhaus und Johannes Itten, Ostfildern-Ruit bei Stuttgart 1994.
- Carlgren, Frans: Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera, Praha 1991.
- Fesser, Gerd: Die Kaiserzeit. Deutschland 1871–1918, Erfurt, 2000.
- Fiedler, Jeannine – Feierabend, Peter (Hrsg.): Bauhaus, Köln 1999.
- Grohn, Christian: Die Bauhaus-Idee, Berlin 1991.
- Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens (Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang), Bad Heilbrunn 1986.
- Haus, Andreas: Moholy-Nagy. Fotos und Fotogramme, München 1978.
- Helus, Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha 2004.
- Henning, Hansjoachim: Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Band 3/1, Paderborn 2003.
- Herzogenrath, Wulf (Hrsg.): 50 Jahre Bauhaus, Stuttgart 1968.
- Herzogenrath, Wulf (Hrsg.): Ausstellung Bauhaus – Utopien – Arbeiten auf Papier (1988, Budapest), Stuttgart 1988.
- Hofmann, Franz – Kyrášek, Jiří: J. F. Herbart a jeho pedagogika, Praha 1977.
- Hüter, Karl-Heinz: Das Bauhaus in Weimar. Studie zur gesellschaftspolitischen Geschichte einer deutschen Kunstschule, Berlin 1976.
- Kádner, Otakar: Dějiny pedagogiky. Díl III. (sv. I.), Praha 1923.
- Klaßen, Theodor – Skiera, Ehrenhard – Wächter, Bernd (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1990.
- Kötteritz, Eike-Volkmar: Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart, Köln 1981.
- Krabbe, Wolfgang R.: Die deutsche Stadt im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1989.
- Kranich, Ernst: Die Freien Waldorfschulen. Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1990.
- Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner. Eine Biographie. Band II 1915–1925, Stuttgart 1997.
- Martásková, Zuzana: Na cestě k pluralitě vzdělávací nabídky. Kořeny vzniku a aktuální situace alternativního školství ve Švýcarsku, FSV UK Praha 2005.
- Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte. 1866–1918. Bd. I, Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1994.
- Pachmanová, Martina: Neznámá území českého moderního umění: Pod lupou genderu, Praha 2004.
- Pelcová, Naděžda: Filozofická a pedagogická antropologie, Praha 2000.

- Portner, Dieter: Der Pflichtbegriff in der Pädagogik Georg Kerschensteiners und Eduard Sprangers, München 1974.
- Průcha, Jan: Alternativní školy, Praha 1996.
- Raab, Rex: Die Waldorfschule baut: Sechzig Jahre Architektur der Waldorfschulen, Schule als Entwicklungsraum menschengemäßer Baugestaltung, Stuttgart 1982.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1994.
- Rýdl, Karel: Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori, Praha 1999.
- Siebenbrodt, Michael (Hrsg.): Bauhaus Weimar. Entwürfe für die Zukunft, Ostfildern-Ruit, 2000.
- Sieferle, Rolf P.: Die konservative Revolution. Fünf biographische Skizzen, Frankfurt a. M. 1995.
- Stern, Carola – Winkler, Heinrich August (Hrsg.): Wendepunkte deutscher Geschichte 1848–1990, Frankfurt am Main 1994.
- Svobodová, Jarmila – Jůva, Vladimír: Alternativní školy, Brno 1995.
- Štampach, Ivan O.: Anthroposofie, Praha, 2000.
- Štrunclová, Gabriela: Summerhill. Model antiautoritativní výchovy, Pardubice 2003.
- Štverák, Vladimír: Dějiny pedagogiky II., Praha 1991.
- Ullman, Hans-Peter: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, Frankfurt am Main 1995.
- Wehle, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners, Berlin 1956.
- Wehler, Hans-Ulrich: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918, Göttingen 1988.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Dritter Band. Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849–1914, München 1995.
- Wick, Rainer: Bauhaus Pädagogik, Köln 1994.
- Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte 1806–1933, Bonn 2002.

### **Časopisecké studie**

- Ulbricht, Justus H.: Die fünfte „Verlockung“ des Oskar Schlemmer. Religionshistorische Kontexte der frühen Bauhaus-Geschichte. In: „Kathedrale der Zukunft“. Zur Gründung des Bauhaus vor 80 Jahren, Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus Universität Weimar 4/5 (1999).
- Wick, Rainer: Der pädagogische Gründungsimpuls. Gropius als ästhetischer Erzieher am frühen Bauhaus. In: „Kathedrale der Zukunft“. Zur Gründung des Bauhaus vor 80 Jahren, Thesis 4/5 (1999).

### **Internetové zdroje**

- <http://www.webster.edu>
- <http://www.montessori-namta.org>
- <http://www.pdf.uhk.cz>

## **Resümee**

### **„Das Bauhaus und die Reformpädagogik im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts“**

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. In der Einleitung stellt der Autor das Thema vor und erklärt seine Methode und sein wissenschaftliches Vorhaben. Er stellt sich folgende Hauptfragen: ist es möglich, die kunstgewerbliche Schule Bauhaus als direkten Teil der reformpädagogischen Bewegung dieser Zeit zu betrachten und wenn ja, was war das Spezifische am Bauhaus in diesem Umfeld?

Das zweite Kapitel liefert einen historischen Einblick in die deutsche Kaiserzeit um die Jahrhundertwende und den gesellschaftlich-kulturellen Fundus, aus dem heraus sowohl die Reformpädagogik, als auch das Bauhaus entstanden.

Das nächste Kapitel behandelt das deutsche Schulwesen im 19. Jahrhundert mit besonderem Blick auf die Pädagogik von J. F. Herbart, die (nicht nur) das deutsche Schulwesen dieser Epoche am stärksten prägte.

Im vierten Kapitel behandelt der Autor kurz die Vorgänger der Reformpädagogik wie J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, F. W. Fröbel und später F. Nietzsche und S. Freud. Danach werden die zentralen Vorstellungen der Reformpädagogik und konkrete Reformschulen vorgestellt.

Am umfangreichsten ist das fünfte Kapitel, das fast die Hälfte der ganzen Arbeit ausmacht. Zuerst wird das Bauhaus geschildert; am Beispiel der Entwicklung von Walter Gropius' Denken, des Gründers der Schule, wird die programmatische Entwicklung der ganzen Schule seit der Zeit des Deutschen Werkbundes gezeigt. Besondere Aufmerksamkeit wird auch den pädagogischen und erzieherischen Systemen der Hauptpädagogen der Schule – Johannes Itten und László Moholy-Nagy – gewidmet, wobei die größten Unterschiede zwischen diesen beiden angedeutet werden, die schließlich zu einem Bruch innerhalb der Schule und innerhalb der Bauhauspädagogik führten. Daneben werden auch die Alltagsgeschichte der Schule und die Frauenfrage kurz behandelt. Neben der Bauhauspädagogik werden auch die theoretischen Konzeptionen der drei wichtigen, zeitgenössischen reformpädagogischen Schulen sowie ihre praktischen Ergebnisse vorgestellt, die mit den Namen von Maria Montessori, Rudolf Steiner und Georg Kerschensteiner verbunden sind.

Im sechsten und letzten Kapitel vergleicht der Autor die pädagogischen Konzeptionen des Bauhauses und der drei oben genannten reformpädagogischen Schulen. Vor allem sucht er die Antworten auf die am Anfang gestellten Fragen. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass das Bauhaus eindeutig in die reformpädagogische Bewegung eingeordnet werden kann, was er in vielen Vergleichen aus dem theoretischen sowie dem praktischen Bereich zeigt.

Den Vergleich zwischen dem Bauhaus und der Reformpädagogik kann man mit der allgemeinen Definition der Reformpädagogik beginnen. Die Fachliteratur nennt sieben Charakteristika, die den Reformpädagogen gemeinsam sind, und zwei zusätzliche, die nur für manche Vertreter gelten. Es geht um: I. Kritik der Traditionsschule, II. Hinwendung zum Kind als oberster Priorität, III. Komplexität der Erziehung, IV. Kooperation zwischen der Schule und den Schülern, V. Selbstverwaltung gegen die Politisierung der Schule, VI. soziale Sensibilität für die Klassenhierarchie, VII. Innovationsdruck auf die Traditionsschule. Ein Teil der Reformschulen sowie das Bauhaus machten ebenfalls (VIII.) die neue Spiritualität und (IX.) die Frauenfrage zu einem wichtigen Thema. Wenn man diese Punkte vergleicht, kommt man klar zu dem Schluss, dass das Bauhaus einen Teil der reformpädagogischen Bewegung bildete. In den kommenden Absätzen werden die Vorstellungen der Bauhaus-Vertreter zu den oben genannten Punkten, die die Reformpädagogik prägten und charakterisierten, erläutert.

I. Kritik der Traditionsschule – die Gültigkeit dieses Punktes im Bauhaus-Kontext zeigt zum Beispiel der Aufsatz von Gropius „Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus“. Er schreibt:

*„Die Erziehung der Akademie dagegen hatte zur Wirkung, daß sich ein breites Kunstproletariat entwickelte (...) Sein Können war lediglich zeichnerisch-malerischer Art, ohne Bindung an die Realitäten des Stoffes, der Technik, der Wirtschaft und endete darum in ästhetischer Spekulation, da die reale Beziehung zum Leben der Gesamtheit nicht vorhanden war. (...) Die große Masse dieser einseitig ausgebildeten Akademiker blieb zu unfurchtbarer Kunstübung verdammt, ungerüstet zum Lebenskampf, und mußte zu den sozialen Drogen gezählt werden (...)“<sup>320</sup>*

---

<sup>320</sup> Gropius, Walter: Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhaus. In: Preiß – Winkler 1996, S. 134.

Gropius führte den Kampf gegen den so genannten Akademismus als einen der Hauptgründe für die Gründung des Bauhauses an (R. Wick, 1999).

II. Kind als oberste Priorität – in diesem Punkt berief sich der Hauptpädagoge des Bauhauses Johannes Itten direkt auf die Reformpädagogik: „*Vor fast fünfzig Jahren haben Pädagogen entdeckt, daß Kinder in einer überraschend großartigen, ja oft genialen Weise schöpferisch zu gestalten vermögen.*“<sup>321</sup>

Das Kindliche war für ihn ein Ideal, ein Vorbild und auch ein Ziel. An ähnlichen Ideen wurde im Bauhaus auch nach dem Austritt von Itten (1923) festgehalten. László Moholy-Nagy, sein Nachfolger, schrieb: „*Der Mensch muss wieder stark, geöffnet und froh wie in dem Alter seiner Kindheit werden.*“<sup>322</sup>

III. Komplexität der Erziehung – dieser Punkt richtete sich vor allem gegen den Gedächtnisdrill und gegen die Priorität des intellektuellen Lernens in der Traditionsschule. Die Erziehung sollte nach der Reformpädagogik auch die emotionalen, sozialen, sinnlichen, künstlerischen und körperlichen Seiten des Menschen fördern. Am Ende der Erziehung sollte ein Gleichgewicht erreicht werden. Johannes Itten sagte dazu: „*Von Anfang an war ich der Meinung, daß der ganze Mensch als körperliches, seelisches und intellektuelles Wesen in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten bei einer guten Erziehung gefördert werden müsse (...)*“<sup>323</sup>

Johannes Itten sah das höchste Ziel der Erziehung in der Spiritualität, und die Komplexität der Erziehung war nur ein Teil des Wegs zum Ziel. László Moholy-Nagy negierte dagegen alle spirituellen Neigungen. Für ihn war die Komplexität selbst das gleichsam irdische Ziel aller Erziehung: „*Der primitive Mensch war ein Jäger, Handwerker, Baumeister, Arzt, usw. zusammen; heute wird der Akzent nur auf ein Gebiet gelegt – und das andere lassen wir stillliegen.*“<sup>324</sup>

IV. Kooperation – die Reformpädagogik wollte die autoritäre Erziehung der Traditionsschule überwinden. Die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler sollte partnerschaftlich sein. In dieser Hinsicht gab es im Bauhaus einen wichtigen Unterschied zwischen den Auffassungen von Walter Gropius und László Moholy-Nagy auf der einen und J. Itten auf der anderen Seite. Gropius vertrat deutlich das partnerschaftliche Ideal: „*Gro-*

<sup>321</sup> Itten, Johannes: Grundlagen der Kunsterziehung (1950). In: Rotzler 1978, S. 252.

<sup>322</sup> Moholy-Nagy 2002, S. 13. (Aus dem deutschen Original „Von Material zu Architektur“, München 1929; die Übersetzung im Deutschen von dem Autor).

<sup>323</sup> Itten, Johannes: Die Erziehung zum schöpferischen Menschen. (1965). In: Rotzler 1978, S. 284.

<sup>324</sup> Moholy-Nagy 2002, S. 12.

*pius las die Weihnachtsgeschichte (...) Gropius trug jedem einzelnen die Speisen zu. Wie Fußwaschung.*<sup>325</sup>

Die Bauhausmeister lebten sogar mit den Schülern zusammen, sie verbrachten oft ihre Freizeit zusammen. Aber zwischen 1919 und 1923 waren die Bauhauspädagogik und die ganze Schule stark von Johannes Itten beeinflusst. Itten steuerte schrittweise auf eine autoritär, sogar religiös-sektenhaft geprägte Auffassung von Erziehung zu, was die Quellen belegen: „Für uns, die wir dem Mazdaznanzirkel angehörten – eine Sondergemeinde innerhalb der Schülerschaft –, umgab Itten ein ganz besonderer Nimbus. Man konnte beinahe von Heiligkeit sprechen (...) Unser Kreis wurde immer sektiererischer.“<sup>326</sup>

In den Jahren 1919 bis 1923 entsprach die Praxis des Bauhauses also nur sehr eingeschränkt der reformpädagogischen Forderung nach Kooperation. Vielmehr gab es ein Nebeneinander von charismatischen und kooperativen Vorstellungen. Die Auseinandersetzung zwischen beiden Seiten führte schließlich zum Austritt J. Ittens aus dem Bauhaus. Erst danach dominierte die Idee der Zusammenarbeit die Schule bis zu ihrer Schließung im Jahre 1933.

V. Selbstverwaltung – die Schule sollte nach den Reformpädagogen ein Platz des gemeinsamen Wirkens von Lehrern, Schülern und Eltern sein, frei von staatlichen Eingriffen. Obwohl Gropius die Förderung durch linke Parteien nutzte, und obwohl die Schule ungewollt stark politisiert war, weil die konservativen Parteien öffentlich und von Zeit zu Zeit auch hysterisch gegen sie polemisierten, galt auch für das Bauhaus die Autonomieforderung. Die Schule wurde von einem Rat geleitet, in dem die Meister der Schule und teilweise auch die Studenten vertreten waren. Eine ähnliche Verwaltungsstruktur hatten auch die Reformschulen von G. Kerschensteiner, C. Freinet, H. Parkhurst oder J. Dewey.

VI. Soziale Sensibilität der Pädagogik – in diesem Punkt stimmte die Bauhauspädagogik völlig mit der Reformpädagogik überein. Gropius trat immer sehr klar gegen die tiefe Klassengliederung der Gesellschaft dieser Zeit auf und in diesem Sinne stand er fast auf dem sozialistischen Standpunkt, was kurz nach dem ersten Weltkrieg nichts Außergewöhnliches war. Er schrieb: „Bilden wir also eine neue Zunft der Handwerker ohne die klassentrennende Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern errichten wollte! Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den

<sup>325</sup> Arndt, Alfred: Das Leben am Bauhaus und seine Feste. In: Herzogenrath 1968, S. 313.

<sup>326</sup> Citroen, Paul: Mazdaznan am Bauhaus (1964). In: Whitford 1993, S. 62.

*neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines kommenden Glaubens.*<sup>327</sup>

Gropius achtete auch immer darauf, dass die Schule für alle sozialen Klassen zugänglich war, was durch ein Stipendiensystem sichergestellt wurde. Er kooperierte außerdem mit Ärzten, damit die Gebäude des Bauhauses die Bedingungen für ein gesundes und hygienisches Leben und Arbeit erfüllten.

VII. Innovationsdruck auf die Traditionsschule – in diesem Punkt war die Reformpädagogik sehr erfolgreich, weil sich die traditionelle Schule im Laufe der Zeit viele ihrer Vorschläge zu Eigen machte. Auch das Bauhaus schuf eine Alternative zu den künstlerischen Akademien. Es wurde weltweit bekannt und aus seinem künstlerischen sowie pädagogischen Erbe schöpften viele kunstgewerbliche und künstlerische Schulen auf der ganzen Welt. Das gilt im Besonderen für die USA, wo die Bauhausmeister einschließlich Gropius beim Entstehen der modernen Design-Schulen Pate standen. Natürlich war die Rezeption des Bauhauses auch in Deutschland und in der Schweiz überdurchschnittlich stark ausgeprägt.

VIII. Neue Spiritualität – dieser Punkt war nur für einen Teil der Reformpädagogik (z.B. Dilthey, Steiner, Montessori, Lietz) von Bedeutung und kann deswegen lediglich als zusätzlicher Beleg angeführt werden. Die neue Spiritualität dieser Zeit war nicht konfessionell geprägt und musste nicht unbedingt der christlichen Tradition entstammen. Dieses Thema spielte am Bauhaus, vor allem in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre, eine wichtige Rolle. J. Itten war ein Anhänger von Mazdaznan, einer Religion, die persische, buddhistische und christlich-jüdische Traditionen zusammenfügte. Mazdaznan setzte sich für eine gewisse Zeit (vor allem zwischen 1920–22) in der ganzen Schule bis hin zur Schulküche durch. Die neue Religiosität war aber nicht nur eine Domäne von Itten. Am Bauhaus wurden auch die Anthroposophie von R. Steiner (W. Kandinsky) und vor allem die Philosophie des deutschen mittelalterlichen Mystikers Jakob Böhme (L. Schreyer, G. Muche) stark rezipiert. Insofern teilte das Bauhaus auch die Suche nach neuen Wegen zu Gott mit einem wichtigen Teil der Reformpädagogik. Solche Orientierungen spielten jedoch im funktionalen Bauhaus, das 1926 in Dessau gegründet wurde, keine Rolle mehr.

---

<sup>327</sup> Gropius, Walter: Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar. In: Preiß – Winkler 1996, S. 126.

IX. Frauenfrage – auch dieser Punkt war nur für einen Teil der Reformpädagogik bedeutsam (Montessori, Parkhurst, Steiner) und kann wiederum nur als zusätzliches Kriterium benutzt werden. Es war vor allem M. Montessori, die innerhalb der Reformschulen die Emanzipation der Frauen einforderte. R. Steiner beschäftigte sich teilweise ebenfalls mit diesem Problem. Im Allgemeinen blieb dieser Punkt in der Reformpädagogik umstritten, und das Gleiche gilt auch für das Bauhaus. Es hat einerseits den Frauen den Zugang zur Bildung eröffnet – durchgängig waren zumindest ein Drittel der Studenten Frauen –, andererseits waren viele Pädagogen davon überzeugt, dass die Frau von Natur aus nicht fähig sei, eine reine Kunst zu schaffen, und die Mädchen wurden oft zur Weberei geschickt. Diese Werkstatt wurde auch als „Frauenklasse“ bezeichnet: *„Diese männliche Definition des Künstlers machte es den Bauhausestherinnen allerdings schwer, bei den berühmten Malern der Schule eine passende Rolle für sich zu finden.“*<sup>328</sup>

Solche Widersprüche waren allerdings nicht nur für das Bauhaus, sondern auch für das Reformschulwesen insgesamt charakteristisch.

Aus dem oben gemachten Vergleich ergibt sich, dass das Bauhaus ganz klar zur Reformpädagogik und zum Reformschulwesen gehörte. Es zeigte in allen seinen Phasen die Charakteristika erfüllt, die der Reformpädagogik gemeinsam waren. Nur phasenweise – expressionistisch versus funktionalistisch – wich es von der Vorstellung einer partnerschaftlichen Erziehung ab. Das Bauhaus entsprach der Reformpädagogik theoretisch sowie praktisch vollkommen.

Es gab fast keine Spezifika, die das Bauhaus aus dem Kontext der Reformschulen herausgehoben hätten. Zum Zeitpunkt, als das Bauhaus entstand, waren die theoretischen und die praktischen Grundlagen der Reformpädagogik bereits formuliert und wurden auch schon realisiert. Was für das Bauhaus spezifisch bleibt, ist allein die Tatsache, dass es die einzige Reformschule war, wo man unter einem Dach, obwohl in verschiedenen Phasen, sowohl die spirituelle, als auch die pragmatische Auffassung finden kann. Das Bauhaus war auch in dem Sinne spezifisch, dass es durch die Anwesenheit der großen Künstler der Zeit öffentlich bekannt wurde und so im Stande war, eine öffentliche Debatte über neue Erziehungsformen und das Schulwesen anzuregen.

---

<sup>328</sup> Baumhoff, Anja: „Ich spalte den Menschen.“ Geschlechterkonzeptionen bei Johannes Itten. In: Bothe 1994, S. 96.

