

Kritická historická analýza vplyvu pruského vzdelávacieho systému na americký vzdelávací systém

Silvia Malatinská

Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU, Trnava

Anotácia: *Kritická historická analýza vplyvu pruského vzdelávacieho systému na americký vzdelávací systém.* V príspevku poukazujeme na vplyv pruského vzdelávacieho systému na americký vzdelávací systém. Ukazuje sa, že súčasné snahy o odstránenie bipolarity medzi kontinentálnym európskym typom vzdelávania a anglo-americkým typom vzdelávania boli prítomné už oveľa skôr. Touto prácou tak prinášame zaujímavú historickú súvislosť medzi vzdelávacím systémom Pruska a americkým vzdelávacím systémom. V analýze sa zaoberáme vznikom pruského vzdelávacieho systému a opisom tohto systému. Ďalej sa zameriavame na správu francúzskeho filozofa Victora Cousina a na jej obrovský vplyv. Následne prinášame pohľad na históriu amerických verejných škôl a predstavujeme Horace Manna ako zakladajúcu osobnosť. Ukážeme si zmeny, ktoré nastali v Amerike po implementácii pruského vzdelávacieho systému. Kritickú analýzu uzatvárame vyjadreniami poukazujúcimi na skutočné zámery implementácie pruského vzdelávacieho systému do vznikajúceho amerického vzdelávacieho systému.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 2: 122-136

Kľúčové slová: americký vzdelávací systém, Cousinova správa, Horace Mann, implementácia, pruský vzdelávací systém, vzdelávacie výpožičky

A Critical Historical Analysis of the Impact of the Prussian Education System on the U.S. Education System. In this paper we highlight the impact of the Prussian education system on the American education system. It turns out that the current efforts to eliminate bipolarity between continental European type of education and the Anglo - American type of education were present much earlier. This work provides an interesting historical nexus between the education systems of Prussia and the American education system. In the analysis, we discuss the emergence of the Prussian education system and the description of this system. Furthermore, we focus on the report of the French philosopher Victor Cousin and its huge impact. Subsequently, we provided insight into the history of American public schools and introduce Horace Mann as founding person. We will show the changes that have occurred in America after the implementation of the Prussian education system. At the end of this critical analysis we find statements showing the true intentions of the implementation of the Prussian education system in the emerging American education system.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5 (No. 2: 122-136)

Key words: Prussian educational system, American educational system, implementation, educational borrowing

Úvod

V súčasnosti sa stretávame s neustálymi snahami o odstránenie bipolarity medzi kontinentálnym európskym typom vzdelávania a anglo-americkým typom vzdelávania. Kontinentálny európsky typ vzdelávania je založený na disciplíne, kde ako najodstrašujúcejší príklad sa uvádza Prusko, oproti anglo-americkému typu vzdelávania, kde vládne liberalizmus a vysoká miera autonómie. Odstraňovanie tejto bipolarity sa v kontinentálnom európskom type vzdelávania prejavuje najmä v dôraze na humanizáciu školy. V predkladanej kritickkej analýze však poukazujeme na zaujímavú historickú súvislosť medzi týmito vzdelávacími systémami už oveľa skôr.

Je ťažko uveriť (Rothbard, 1999), že najznámejší despotický štát v Európe – Prusko, bol prvým, ktorý mal národný systém povinného vzdelávania. Pojem „pruský vzdelávací systém“, či „pruská škola“, ktorý sa zaužíval v pedagogike, predstavuje vzor vzdelávacieho systému, ktorý sa objavil v Prusku na začiatku 19. storočia a neskôr ovplyvnil mnohé národné vzdelávacie systémy. V práci sa venujeme opisu tohto systému a tomu, čo vlastne predstavuje. Zaujímá nás aj otázka, či je tento systém skutočne taký zlý, ako sa nám javí jeho konotácia. Nielen týmito, ale aj mnohými ďalšími otázkami sme sa zaoberali v tejto kritickkej analýze. Vychádzali sme pritom z viacerých zdrojov, ktoré nazerajú na túto problematiku z viac či menej kritického pohľadu.

1. Vznik pruského vzdelávacieho systému

V roku 1806 po prehre s Napoleonom pri Jene Prusi usúdili, že dôvodom prehry bol fakt, že pruskí vojaci mysleli v boji najmä sami na seba namiesto toho, aby nasledovali iných. Na toto reagoval nemecký filozof Johann Gottlieb Fichte (1922) vo svojej Reči nemeckému národu. Podľa neho by vzdelanie malo poskytnúť prostriedky na zničenie slobodnej vôle. Prostredníctvom núteného vzdelávania by sa mal každý naučiť, že práca oslobodzuje a že práca pre štát je najväčšou slobodou zo všetkých. Prusi sa preto začali venovať inštitúciám – a to najmä ich školskému systému. Chceli vytvoriť školský systém produkujúci dobre disciplinovaných študentov, ktorí budú schopní nasledovať iných. Ako tvrdí Fichte, pruský systém zriadil povinnú školskú dochádzku, špeciálny výcvik učiteľov, národné skúšky všetkých žiakov, predpísaný obsah vzdelávania pre každý stupeň a povinný posledný ročník materskej školy. V pruskom systéme mal každý jedinec nadobudnúť poslušnosť kráľovi a jeho účelom bolo trénovať mladých mužov pre armádu a byrokraciu. „Ak chcete ovplyvniť všetkých – študentov, musíte urobiť viac než len s nimi hovoriť, musíte ich utvárať, a to takým spôsobom, že jednoducho nemôžu konať inak, ako si v skutočnosti vy sami želáte“ (Fichte, 1922, s. 21).

2. Pruský vzdelávací systém

Pred spomínanými pruskými inováciami bolo vzdelávanie prevažne súkromnej povahy, nebolo kontrolované ani riadené vládou. Bolo neformálne realizované prostredníctvom samoštúdia, učňovského vyučenia, či miestnymi učiteľmi.

Vzdelávanie sa v Prusku systematizovalo v 19. storočí (Cousin, 1834; Gatto, 2001). Školy boli bezplatné a ich navštevovanie povinné. Základné vzdelanie trvalo 8 rokov. Učili sa čítať, písať, počítať, ale aj poslušnosť, povinnosť krajine, disciplínu a etiku. Po prvých ôsmich rokoch už návšteva školy nebola bezplatná, a tak si ju mohli dovoliť iba bohatšie rodiny. Pruský systém presne vymedzoval, čo sa budú žiaci učiť, ako sa to budú učiť, ako dlho majú o tom premýšľať a kedy môžu myslieť na niečo iné. V roku 1819 vznikol trojúrovňový vzdelávací systém, jeden privátny a dva vládne. 0,5 % študentov, tzv. „elita“, navštevovalo *Akademienschulen*, kde sa ako budúci tvorcovia politiky učili myslieť strategicky, kontextuálne a vo veľkom, učili sa komplexné procesy a užitočné vedomosti, študovali tiež históriu, tvorivé písanie, argumentovanie, čítanie s porozumením a zvládanie úloh velenia. Druhý stupeň tvorili tzv. žiaci „to najlepšie zo zvyšku“. Tento stupeň, *Realschulen*, boli plánované ako továreň pre profesionálnych robotníkov strojárrov, architektov, doktorov, právnikov, štátnych úradníkov a iných asistentov politických mysliteľov. Tieto „reálne školy“ navštevovalo asi 5,5 % študentov učiacich sa povrchným spôsobom, ako myslieť v kontexte, ale hlavne sa učili, ako riadiť ľudí, situácie a materiály, teda byť riešiteľmi problémov. Táto skupina mohla tiež zastávať rôzne politické funkcie v štáte. A konečne zvyšných 94 % populácie navštevovalo „ľudové školy“ *Volksschulen*, kde sa učili poslušnosti, kooperácii, harmónii, voľnosti zo stresujúceho myslenia, základy gramotnosti a oficiálne stanoviská mýtov histórie a napokon to, ako nasledovať iných.

Spolu so zavedením (Rothbard, 1999) povinného školského systému prišlo aj k obnove a veľkému rozmachu armády. Týmto získalo Prusko efektívnu kontrolu nad všetkými vyrastajúcimi generáciami. Tento novozavedený povinný školský systém iba prilieval vodu do totalitného mlynu. Pretože základom totalitarizmu ako aj povinného vzdelávania je myšlienka, že deti patria skôr štátu ako vlastným rodičom. Dieťa je vo vlastníctve štátu.

Podľa Johna Taylora Gattoa (2001), bývalého učiteľa a neustáleho odporcu povinného vzdelávania, bolo hlavnou snahou tohto systému zrušiť spojenie medzi malými deťmi a čítaním, lebo dieťa, ktoré číta príliš dobre, sa stane vzdelané a nezávislé. Memorovali sa celé vety namiesto jednotlivých slov. Vo *Volksschulen* používali metódu rozdelenia celých myšlienok na predmety, ktoré boli ďalej rozdelené do časových jednotiek počas dňa. Tiež nahradili abecedný

system vyučovania s výučbou zvukov. Deti tak vedeli čítať, avšak bez porozumenia toho, čo čítali.

Avšak jednou z dodnes vysoko oceňovaných inovácií (Richman, 1995), ktorú so sebou priniesol práve pruský vzdelávací systém, je otvorenie *kindergarten*. Prvá *kindergarten* bola otvorená v Bad Blankenburgu v roku 1840 nemeckým pedagógom Friedrichom Fröbelom a predstavovala spôsob inštitucionálnej socializácie detí. Ako už z názvu *kindergarten* vyplýva, bola koncipovaná ako záhrada detí určená na ich kultiváciu, v rovnakom význame, aký používame pri rastlinách. Americkí edukátori sledovali tieto pruské zmeny a v roku 1860 bola v Bostone americkou edukátorkou Elizabeth Palmer Peabody založená prvá *kindergarten* v Amerike. Jej účelom bolo vytrhnúť deti z chudoby a zlých rodín. Kurikulum *kindergarten* zahŕňalo výučbu morálnych návykov, poriadku, slušnosti, poslušnosti a sebakontroly.

V pruskom vzdelávacom systéme bola podľa Gattoa (2001) jasná predstava o tom, čo by mohlo toto centralizované vzdelávanie priniesť:

- poslušných vojakov do armády;
- poslušných pracovníkov pre bane, továrne a farmy;
- podriadených štátnych úradníkov;
- podriadených úradníkov pre priemysel;
- občanov zmýšľajúcich rovnako vo väčšine otázok;
- národnú jednotnosť v myslení: slovom aj činom.

3. Cousinova správa a jej vplyv

Victor Cousin (1792 – 1867) bol profesorom filozofie v Sorbonne zaujímajúcim sa o nemeckú filozofiu, obzvlášť o hegelovský idealizmus, ktorý uviedol do francúzskej filozofie. Cousin sa však nezaujímal iba o nemeckú filozofiu, ale aj o nemecké / pruské verejné vzdelávanie. Toto vzdelávanie považoval za veľmi úspešné a hodnotné na štúdium s cieľom napodobňovania niektorých jeho charakteristík a praktík. Ako člen Najvyššej rady verejných vecí cestoval do Pruska študovať pruské vzdelávacie inštitúcie a praktiky. Výsledkom jeho cesty bola vplyvná Správa o stave verejného vzdelania v Prusku (1831), ktorá je, podľa amerického historika E. W. Knighta, jednou z najdôležitejších správ na vzdelávacie podmienky v Európe počas druhej štvrtiny 19. storočia. Cousin (1834) neustále zdôrazňoval názor, že štát má zasahovať a riadiť školstvo.

Podľa Cousina bol pruský školský systém vzorom pre vznik národného systému francúzskych verejných základných škôl, čo bola základná požiadavka nevyhnutná pre vývoj moderného francúzskeho štátu.

Cousinova správa (1834) sa odvoláva na „Zákon 1819“¹ a vyjadruje sa k niekoľkým aspektom pruského školského systému uvedených v tomto zákone, ktoré môžu byť podľa neho profitujúco prenesené do Francúzska. Obsah jeho správy bol rozdelený nasledovne:

Sekcia 1 – Všeobecná organizácia verejného vzdelania. Táto sekcia obsahovala 6 kapitol:

- 1) povinnosť rodičov posielat' deti do základných škôl;
- 2) povinnosť každej farnosti podporovať základné školy na vlastné náklady;
- 3) všeobecné predmety a rozdielne stupne základného vzdelania. Tu opisuje dva stupne základných škôl: *Elementarschulen* a *Bürgerschulen* a obsah ich školského kurikula. Oba typy škôl poskytovali bežné kurikulum pozostávajúce z náboženstva a morálky, nemeckého jazyka, histórie, geografie, matematiky, fyziky, gymnastiky, kreslenia a spievania. V *Bürgerschulen* sa učila navyše latinčina a všetky predmety *Elementarschulen* na vyššej úrovni. Pridáva tiež *Gymnasia*, ktoré sú už stupňom sekundárneho vzdelávania;
- 4) tréning učiteľov základných škôl a ich podpora a trestanie;
- 5) vláda základného vzdelania alebo vláda autorít zamestnaných vo vedení škôl – existencia decentralistickej administratívnej štruktúry – podľa Zákona 1819 smie mať každá základná škola v krajine vlastný osobitný manažment, vlastný špeciálny výbor vedenia;
- 6) privátne školy.

Sekcia 2 – Základné vzdelanie. Táto sekcia obsahuje štatistiky základného vzdelania, akými sú počty mestských a dedinských škôl, porovnanie plátov v mestách a na dedinách, zoznam primárnych škôl v Prusku atď.

Sekcia 3 – Primárne všeobecné školy. V tejto sekcii sú definované všeobecné školy slúžiace na tréning učiteľov základných škôl a tiež spôsob predpisov, podpory a trestov týchto učiteľov. Zdôrazňuje starostlivosť a aktívnu rolu štátneho vzdelávania. Tiež sa tu popisuje historický stav a vtedajšia organizácia všeobecných škôl.

Po preložení Cousinovej správy do angličtiny v roku 1834 zaujala množstvo reformátorov vzdelávania v Anglicku a Amerike. Správa preferovala dôležitosť štátnej kontroly vzdelávania a tréning učiteľov vo všeobecných školách podporovaných štátom. Najväčší vplyv mala táto správa v Michigane a Massachusetts.

Po vzore Cousinovej správy vznikol vo Francúzsku „Guizotov zákon 1833“, ktorý hovorí (Kandel, 1933):

¹ „Zákon 1819“ špecifikuje štátnu „starostlivosť“ a účasť v organizácii a zabezpečení verejného vzdelania.

- každá obec s viac ako 30 000 obyvateľmi je zviazaná otvoriť základnú školu, ktorú deti z chudobných rodín budú navštevovať bezplatne;
- každé oddelenie musí založiť všeobecnú školu na tréning učiteľov;
- základné školy sú rozdelené hierarchicky do 2 úrovní: nižšie základné školy podobné pruským *Elementarschulen*, kde sa žiaci učili písať, čítať, počítať, francúzštinu a náboženstvo a vyššie základné školy podobne pruským *Bürgerschulen*, určené pre stredné vrstvy na tréning v oblasti obchodu a priemyslu;
- náboženstvo a morálka je zastúpená v oboch úrovniach základných škôl;
- administratívna štruktúra škôl je po pruskom vzore decentralizovaná;
- liberálny princíp akademickej slobody *liberté de l'enseignement* znamenal povolenie otvárať neštátne školy.

4. História verejných škôl v Amerike

V Amerike bol tradičný iný spôsob vzdelávania. Najprv existovali len private školy. Rodičia vzdelávali svoje deti doma, alebo navštevovali jednotriedne školy, či mali súkromných učiteľov. Podľa Richmana (1995) produkovalo takéto private vzdelávanie najgramotnejších, nezávisle mysliacich a sebaistých ľudí v histórii. Bolo totiž plodné, inovatívne a blízke bežným ľuďom. Z vtedajších škôl vychádzali samostatné a individuálne deti, oproti pruskému systému, ktorý produkoval poslušné a kolektivisticky trénované deti. Richman ďalej ponúka porovnanie, v ktorom poukazuje na to, že v období medzi rokmi 1650 a 1795 vzrástla gramotnosť slobodných mužov zo 60 % na 90 % a gramotnosť slobodných žien z 30 % na 45 %. Následne v období medzi rokmi 1800 a 1840 vzrástla gramotnosť slobodných občanov na severe zo 75 % na 91 – 97 % a na juhu z 50 – 60 % na 81 %. Pred rokom 1850, keď uzákonili v Massachusetts povinnú školskú dochádzku, bola 98 % gramotnosť slobodných občanov. Dôvodom bolo najmä čítanie veľkého množstva kníh. Ako vidíme, nárast počtu verejných škôl nebol odpoveďou na neschopnosť spoločnosti poskytovať vzdelanie deťom. Verejné školy neboli založené s úmyslom naučiť deti čítať, písať, počítať a získať vedomosti z iných oblastí. V skutočnosti boli založené s iným úmyslom. Základným výsledkom reformy škôl v polovici 19. storočia nebolo vzdelanie väčšieho percenta detí, ale vytvorenie novej formy školskej organizácie.

Formálne vzdelávanie v Spojených štátoch sa datuje od roku 1635, keď bola založená Bostonská latinská škola. Stredné školy boli založené vo väčších mestách každej kolónie počas 18. storočia spolu s niekoľkými náboženskými kolégiami. Formálne vzdelávanie žien začalo americkou revolúciou v roku 1775 a vzdelávanie černošských detí začalo americkou občianskou vojnou v roku 1865. Avšak domáce vzdelávanie prevládalo, najmä na juhu, až do

polovice 19. storočia. Sčítanie ľudu z roku 1840 ukázalo, že iba 55 % detí navštevovalo základnú školu.

Tretí prezident Spojených štátov amerických, Thomas Jefferson veril, že vzdelávanie bežných ľudí je najúčinnnejším prostriedkom zachovania demokratického ideálu. Po americkej revolúcii obhajoval bezplatné verejné vzdelávanie a navrhol, aby boli na to použité peniaze daňových poplatníkov. Jeho návrh bol ignorovaný, avšak idea verejného vzdelávacieho systému pretrvávala takmer storočie.

V 19. storočí sa Amerika začala zaujímať o vzdelávacie systémy iných národov. Sledovala pruské, anglické či francúzske vzdelávanie. Dôvodov bolo viacero. Jedným z nich bolo niekoľko amerických vzdelancov a reformátorov cestujúcich do Európy skúmať idey a praktické vyučovanie, ktoré môžu byť nápomocné v snahách reformovať a zlepšiť tak vzdelávanie v Amerike. Množstvo Američanov prichádzalo práve do Pruska aj preto, aby študovali doktorské štúdium, ktoré doposiaľ v Amerike neexistovalo. Bol medzi nimi napríklad aj ďalej uvádzaný Horace Mann. Ďalším dôvodom bola spomínaná správa francúzskeho učiteľa Victora Cousina, ktorý bol do Pruska poslaný francúzskym ministrom vzdelávania. Správu vydal v roku 1831 a jej anglický preklad, ktorý vyšiel v roku 1834, vzbudil enormný záujem Američanov o pruský vzdelávací systém.

Všetci tí, ktorí absolvovali v Prusku doktorské štúdium, po návrate do Ameriky vo veľkom presadzovali pruské vzdelávanie. Zamilovali si totiž ich poriadok, poslušnosť a účinnosť ich vzdelávacieho systému. Jedným z dôvodov, že priviezli práve pruský vzdelávací systém, bolo podľa Gattovho kritického pohľadu (2001) zabezpečenie nerozmýšľajúcej pracovnej sily zamestnaných v rozvíjajúcej sa priemyselnej revolúcii. Napríklad v roku 1776 asi 85 % slobodných občanov bolo primerane vzdelaných a mali nezávislé živobytie, čiže nepotrebovali pracovať pre nikoho. V roku 1840 bol pomer stále okolo 70 %. Robotnícky postoj „učiť sa a potom udrieť na vlastnú päť“ musel byť rozbitý. Pruský systém bol ideálny spôsob, ako to urobiť. Bol totiž navrhnutý tak, aby dokázal umlčať masovú populáciu. Založenie škôl umožňovalo vziať deti spod vplyvu rodičov a náboženstva. Ako vidíme, aj Murphey v roku 1816 plánoval systém štátnych škôl nasledovne:

Všetky deti sa v nich budú učiť... na týchto školách budú nariadenia morálky a náboženstva vštepované a zvyky podriadenosti a poslušnosti upevňované ... Štát, v teple svojej lásky a starostlivosti o ich pohodu, sa musí postarať o svoje deti a umiestniť ich do škôl, kde môžu byť ich mysle osvietené a ich srdcia trénované k cnostiam (Murphey, 1816, cit. podľa Rothbard, 1999, s. 23).

Je zarážajúce, že Amerika bola pred implementovaním pruského systému gramotná krajina. Vtedajšia spoločnosť bola viac gramotná ako je tomu dnes.

Učebnice tej doby mali toľko zmienok o histórii, filozofii, matematike, vedách a politike, avšak je veľmi ťažké sledovať ich dnes kvôli spôsobu, ktorým sú ľudia naučení myslieť. Prvý absolvent doktorského štúdia z Pruska bol Edward Everett v roku 1816, ktorý neskôr s Horace Mannom implementoval v Amerike pruský vzdelávací systém. Ako Everett tvrdí (Alden, 1998), tento systém produkoval ochotnú, lacnú pracovnú silu s minimálnymi čítacími a počítacími skúsenosťami. Lebo podľa neho ľudia, ktorí vedú čítať a rozumejú, sú nebezpeční, lebo sú intelektuálne vybavení, aby mohli vedieť priveľa, a stať sa tak hrozbou novozaloženým elitným silám. História amerického vzdelávania, od akceptácie pruského systému, je spojená s chybami a elitárstvom. Následok implementácie: za 10 rokov (1840 – 1850) vzrástla negramotnosť o neuveriteľných 500 %.

5. Horace Mann ako zakladajúca osobnosť

Horace Mann (1796 – 1859) bol sociálny liberál a reformátor vzdelávania, náboženský humanista a sekretár oddelenia vzdelávania v Massachusetts. Jeho snahou bolo navrhnúť univerzálny kompletný systém verejných škôl, ktorý by podporoval moderné republikánske inštitúcie. Študoval pruské vzdelávanie, aby videl, či sa môžu od nich naučiť niečo, čo môže byť užitočné v ich vlastných reformátorských snahách o zlepšenie amerického vzdelávania. Zaujímal sa o metódy vyučovania, školskú disciplínu a všeobecne, čo nazýval, humánnu triednu atmosféru v pruských školách. Vo svojej 7. výročnej správe (1891) poukázal na to, že medzi národmi v Európe má Prusko najvýznamnejšiu reputáciu práve pre excelentnosť svojich škôl. Mann sa pri presadzovaní pruského vzdelávacieho systému odvolával na nasledovné: „keď pruskí učitelia môžu učiť čítanie, písanie, geografiu a matematiku za polovičný čas ako my – Američania, mali by sme kopírovať ich spôsoby učenia...“ (Rust, Johnstone, Allaf, 2009, s. 125). Ako uvádza Peterson (2010), jednou dôležitou technikou, ktorú sa Mann tiež naučil v Prusku a ako prvú predstavil v Massachusetts v roku 1848, bolo rozdelenie podľa veku – žiaci boli rozdelení podľa veku na rozličné stupne a prechádzali cez ne. Predtým tvorili školy jednoduché skupiny žiakov vo veku 6 až 14 rokov. So zavedením rozdelenia žiakov podľa veku vymizli vekovo zmiešané triedy. Argumentáciou, že univerzálne verejné vzdelanie je najlepším spôsobom, ako premeniť neovládateľné deti na disciplinovaných, rozumných republikánskych občanov, získal Mann rozšírený súhlas na modernizáciu, čo znamenalo budovanie verejných škôl. Bezplatné školstvo pre všetkých, ktoré bolo podporované vládou, bolo poskytované na základných stupňoch. Absolventi týchto škôl vedeli čítať, písať a myslieť nie vždy s veľkou precíznosťou. Mann vycestoval do Pruska so zámerom hlbšie študovať ich školy a priniesť to najlepšie z ich vzdelávacieho systému späť do Ameriky. Po jeho návrate silno loboval za presadenie pruského vzdelávacieho

systemu. Podporoval daňami platené základné verejné vzdelávanie. V roku 1839 založil v Massachusetts program pre „všeobecné školy“ *common schools*, slúžiace na tréning profesionálnych učiteľov. Tieto školy sa na severe rýchlo rozšírili. V roku 1837 zriadili v Massachusetts školskú správu, vo vedení práve s Horace Mannom. O 15 rokov neskôr tu vydali zákon o povinnej dochádzke, ktorý deťom vo veku od 8 do 14 rokov ukladal povinnosť navštevovať školu najmenej 13 týždňov ročne. Čoskoro po implementácii pruského systému v Massachusetts (1852) bolo v New Yorku založených 12 škôl tohto typu. Od roku 1870 mali všetky štáty bezplatné základné školy, hoci len v mestských centrách. Od roku 1918 bol zákon povinnej školskej dochádzky uplatňovaný v každom štáte. Od tohto roku mali americké deti návštevu základnej školy povinnú. Počas zvyšku 20. storočia sa úsilie v oblasti vzdelávania zameriavalo na odstránenie nerovnosti v školskom systéme. Národnou prioritou sa po vyhlásení Najvyššieho súdu stala desegregácia základných a stredných škôl. Neskôr sa objavili hnutia za vytvorenie rovnoprávneho vzdelávania pre všetky americké deti, bez ohľadu na rasu. Na prelome 20. storočia bolo veľa škôl segregovaných. V roku 1896 potvrdil rozsudok Najvyššieho súdu legalitu segregácie škôl. Nakoniec, v roku 1954 zrušil Najvyšší súd svoje rozhodnutie a verejné školy sa stali otvorenými ľuďom všetkých rás.

Viacerí Američania po vzore Francúza Cousina, chválili pruské školstvo, hlavne aktívnu rolu štátu a správu školstva. Našli sa však aj takí, čo ho, naopak, ostro kritizovali. Medzi nimi napríklad aj Isaac Leon Kandel, jeden zo zakladateľov komparatívnej pedagogiky, ktorý tento školský systém odsudzoval. Niektorí vzdelanci dokonca pripustili súvislosť medzi pruskými školami a despotizmom. No aj napriek viacerým pripomienkam sa tento systém v Amerike presadil. „Americké bežné školy sa stali takmer presnými kópiami pruských *Volksschulen*“ (Rust, Johnstone, Allaf, 2009, s. 125).

Gatto (2001) sa odvoláva na to, že pre dnešných ľudí je ťažké si čo i len predstaviť svet, kde vzdelávanie bolo osobnou záležitosťou na rozdiel od súčasného ponímania vzdelávania, ktoré je súčasťou podnikovej politiky štátu. Bol to práve Mann a jeho spolupracovníci v Massachusetts, ktorí predstavili vzdelávanie ako nástroj vznikajúcej republiky k rozvoju jej ľudských zdrojov a vedenie takéhoto vývoja.

6. Zmeny v Amerike po implementácii pruského systému

Podľa Gattoa (2001) má v súčasnosti Amerika de facto 3-úrovňový vzdelávací systém odrážajúci pruský vzdelávací systém zo začiatku 19. storočia.

- 1) Stupeň 1 tvoria elitné privátne prípravné a vysoké školy, ktoré navštevujú najprivilegovanejší občania, vrátane najvyšších politických vodcov;

- 2) Stupeň 2 tvorí to najlepšie z verejných K-12² škôl, nachádzajúce sa vo viac prosperujúcich štvrtiach, ktoré majú možnosti podporovať najviac akademicky naklonené deti strednej triedy;
- 3) Stupeň 3 tvorí zvyšok verejných škôl. V týchto školách sa síce nájdu aj mimoriadne nadané deti, avšak tieto školy nemajú možnosti na ich osobitnú podporu.

Podobu amerického vzdelávacieho systému s pruským je možné vidieť najmä v nasledujúcich aspektoch:

- požadovanie povinnej školskej dochádzky;
- národný tréning učiteľov;
- národné testovanie všetkých študentov;
- národné kurikulum pre každý stupeň;
- nariadenie materskej školy.

Richman (1995) ďalej uvádza nasledovné hlavné myšlienky implementácie pruského systému v Amerike:

- účel štátneho vzdelávania nie je intelektuálny tréning, ale náprava detí k poslušnosti, podriadenosti a ku kolektívnemu životu, memorovanie tak prevyšuje myslenie;
- celé myšlienky sú rozbité do čiastkových predmetov a školský deň je rozdelený na fixné periódy, čím sebamotivácia učiť sa je utlmená neustálymi prerušovaniami;
- štát je pokladaný za skutočného rodiča detí. Takéto vzdelanie nevytvára nezávislých mysliteľov, ale dobrý národ. Lebo politici nemajú radi „snaživcov“ s otázkami. Chcú národ platiaci dane načas a taký, ktorý ich nechá samých rozhodovať v národných otázkach. Vzdelávanie tak vytvára národ závislý od štátu. Jedinou nápravou môže byť oddelenie štátu a vzdelávania.

7. Vyjadrenia poukazujúce na skutočné zámery implementácie pruského vzdelávacieho systému do vznikajúceho amerického vzdelávacieho systému

Martin Luther sa v liste nemeckým úradom o povinnej školskej dochádzke už v roku 1524 vyjadril nasledovne:

Tvrdím, že civilné orgány majú povinnosť prinútiť ľudí, aby posielali svoje deti do školy... Ak môže vláda prinútiť týchto ľudí do vojenskej služby, ..., o koľko viac má právo prinútiť ľudí, aby posielali svoje deti do školy, pretože

² K-12 je v Amerike vyjadrením stupňa školy, konkrétne K-12 znamená stupeň vzdelania od K = Kindergarten (ako posledný ročník materskej školy) po dobu 12 rokov.

v tomto prípade bojujeme s diablom, ktorého cieľom je tajne vyčerpať naše mestá a kniežatstvá ich silných mužov (Luher, 1524, cit. podľa Perrin, 1896, s. 7).

Podľa Benjamina Rusha (1806) by mala štátna škola naučiť žiaka hromadiť bohatstvo, ale iba na zvýšenie jeho vlastného príspevku do túžob a potrieb štátu. Okrem toho hovorí, že žiaci by sa mali učiť, že nepatria sebe, ale že sú vo verejnom vlastníctve. Majú sa učiť milovať svoju rodinu, ale nech sa zároveň učia, že ich musia opustiť, a dokonca na nich zabudnúť, keď si to vyžaduje blaho krajiny. Ďalej píše, že na deti je nevyhnutné klásť dogmy a disciplínu príslušného kostola. Človek je podľa neho prirodzene neovládateľné zviera, a pozorovania jednotlivých spoločností a krajín nás naučia, že keď pridáme cirkevné obmedzenia k tým vládnym, produkujeme v človeku najvyšší stupeň poriadku a cnosti.

Robert Dale Owen na začiatku 19. storočia poukazoval na to, že účelom verejného vzdelávania nie je prospech dieťaťa. „Je to národné, racionálne a republikánske vzdelávanie... pre česť, šťastie, cnosť a spásu štátu“ (Owen, 1840, s. 16).

Podobne ako Martin Luther znel takmer o tristo rokov neskôr i Calvin Stowe, keď v roku 1836 povedal:

Pokiaľ ide o verejnú bezpečnosť, vláda môže prinútiť občanov k vojenskej povinnosti v prípade napadnutia krajiny, rovnaký dôvod oprávňuje vládu, aby prinútila zaistiť vzdelanie svojich detí – najobávanejším nepriateľom je totiž neznalosť a zlovyk. Človek nemá právo ohroziť štát zlou výchovou vlastných detí. Ak nie je schopný vychovávať svoje deti, štát by mu mal pomáhať a ak nie je ochotný prijať túto pomoc, môže ho donútiť (Stowe, 1836, cit. podľa Richman, 1995, s. 46).

Horace Mann (1867, s. 210) sa v roku 1837 vyjadril nasledovne: „My, ktorí sme zapojení do posvätej príčiny vzdelávania, sme oprávnení dívať sa na rodičov ako majúcich dané záruky pre naše prípady.“ Neskôr vysvetľoval v liste priateľovi (Winship, 1896, s. 20) svoje zistenia o súčasnej generácii: „Muži sú z liatiny, ale deti sú z vosku.“

Začiatkom 20. storočia poskytol Dewey teoretickú základňu pre posun vo vzdelávaní z individuálnej na skupinovú prácu, pretože vzdelávanie preňho predstavuje reguláciu procesu ochoty podieľať sa na spoločenskom vedomí, a že úprava individuálnej činnosti na základe tohto spoločenského vedomia je jediný istý spôsob sociálnej rekonštrukcie. Školy boli podľa neho posvätené, aby pripravili deti pre pokrokovú spoločnosť, čo podľa Deweyho znamená spoločenskú orientáciu skôr ako dôraz na individuálny intelektuálny vývoj. Ďalej píše, že sociálny organizmus prostredníctvom školy a jej orgánov môže determinovať etické výsledky. Prostredníctvom vzdelávania môže spoločnosť formulovať svoje vlastné účely, môže organizovať svoje vlastné prostriedky a

zdroje, a tak sa utvárať v smere, v ktorom si praje sa pohybovať. Deweyho názory smerujú k vytvoreniu tendencie proti abstraktnému mysleniu a individualizmu. „Samotná absorpcia faktov a právd je tak výlučne individuálna záležitosť, že má tendenciu prirodzene prechádzať do sebeckva“ (Dewey, 2008, s. 15).

V roku 1910 Ernst Troeltsch poukázal na to, že: „Školská organizácia je paralelná s tou v armáde, verejné školy sa zhodujú s armádou“ (Troeltsch, 1916, s. 72).

Carl F. Kaestle, ktorý študoval dokumenty z rokov 1760 – 1780, sa v roku 1973 vyjadril nasledovne:

Gramotnosť bola pomerne bežná v stredných a vyšších vrstvách spoločnosti. Najlepším možným zovšeobecnením je, že New York, rovnako ako ďalšie americké mestá revolučného obdobia, mal vysokú mieru gramotnosti vo vzťahu k iným miestam vo svete a že gramotnosť nebola závislá predovšetkým na školách (Kaestel, 1973, cit. podľa Cowen, 1988, s. 369).

William H. Seawell, profesor pedagogiky na Univerzite vo Virgínii, v roku 1981 otvorene povedal: „verejné školy podporujú občianske skôr ako individuálne snahy“ a „musíme sa zamerať na vytváranie občanov pre dobro spoločnosti“, navyše „každé dieťa patrí štátu“ (Richman, 1995, s. 51).

8. Záver

Informačné pramene o pruskom vzdelávacom systéme a jeho vplyve na americký vzdelávací systém sa rôznia. Množstvo z nich nevidí v príčinách a dôsledkoch pruského vzdelávacieho systému mnou popísané negatíva. Spravidla však tieto zdroje predstavujú iba informatívnu kostru a stručnú históriu pruského vzdelávacieho systému. Nezamýšľajú sa do hĺbky, nepýtajú sa na príčiny. V práci vychádzame zo zdrojov vidiacich hlavnú motiváciu pruského vzdelávacieho systému v unifikovaní a ovládnutí vzdelania a myslenia ľudí. V dnešnej dobe je často všeobecne prijímaný názor, že štátne vzdelanie je najlepšie, ale môže byť podnetné sa na to pozrieť aj z inej perspektívy a porozmýšľať nad výhodami súkromného, štátom neregulovaného vzdelávania.

Za najväčšie pozitívum, ktoré so sebou priniesol pruský vzdelávací systém, považujeme ideu poskytovania vzdelania každému členovi krajiny.

Cousinova práca sa svojou podstatou v oblasti komparatívnej pedagogiky hodnotí ako príklad rozumného požičavania (Kaloyannaki, Kazamias, 2009). Potom to, čo sa udialo v Amerike s pruským vzdelávacím systémom, nazývame tzv. „požičavanie“ či „výpožička“. Američania však mali iný dôvod na zavedenie tohto systému ako ten v Prusku. V Prusku totiž riešili založením povinnej školskej dochádzky určitú spoločenskú potrebu. Vo vojenských podmienkach,

v ktorých sa Prusko nachádzalo, totiž potrebovali zlepšenie stavu. Američanom sa páčili výsledky, aké mali v Prusku, a preto sa rozhodli si tento systém jednoducho vypožičať. Ako môžeme vidieť z predkladanej historickej analýzy, tzv. „výpožičky“ sa diali už od 19. storočia a nie až od 90-tych rokov, ako naznačujú rôzne výskumy, napríklad aj Ivety Silovej (Silová, 2004).

Táto analýza je opisom historického vplyvu pruského vzdelávacieho systému na tvorbu amerického vzdelávacieho systému. Mala by slúžiť k prehodnoteniu súčasného systému vzdelávania, ktorý v sebe nesie mnohé črty despotického pruského vzdelávacieho systému.

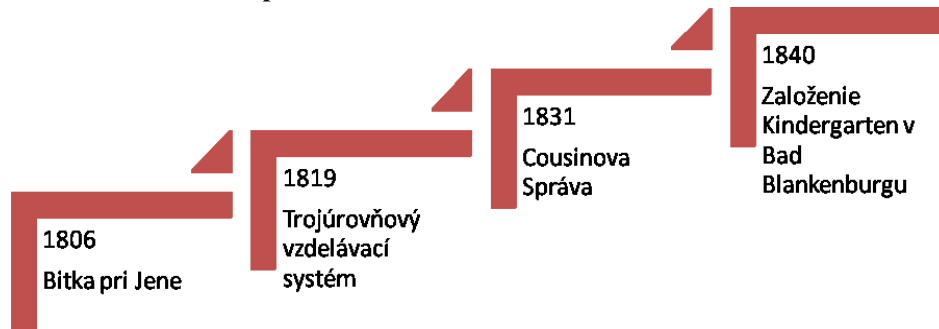
Ak by sme mali na záver zhrnúť hlavnú myšlienku pruského vzdelávacieho systému jednou vetou, pomohli by sme si citátom od Fridricha II., prezývaného aj Veľký, ktorý povedal: „Keby moji vojaci začali premýšľať, nezostal by u vojska ani jediný.“

LITERATÚRA

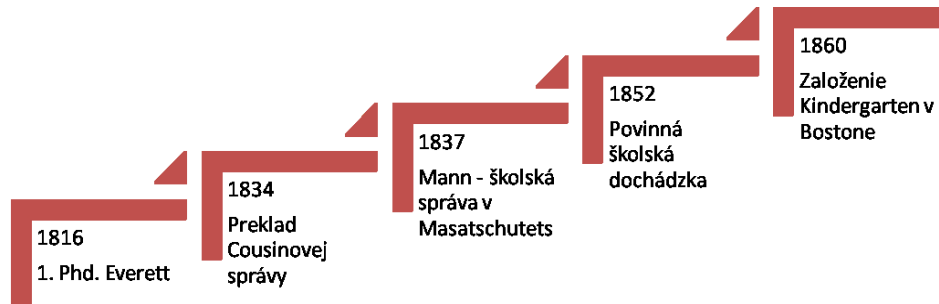
- ALDEN, D. 1998. Are we teaching american citizens or training prussian serfs? In *Nevada Journal*. [online] roč. 6, 78 – 82. [citované 21. novembra 2012]. Dostupné na <http://nj.npri.org/nj98/05/prussian.htm>.
- COUSIN, V. 1834. *Report on the state of public instruction in Prussia*. [online] Translated by Austin, S. London: Effingham Wilson, Royal Exchange. [citované 8. decembra 2012]. Dostupné na http://books.google.sk/books?id=BjidqK3qAUUC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- COWEN, T. 1988. *Public goods and market failures: a critical examination*. [online] USA: Transaction Publishers. [citované 14. decembra 2012]. Dostupné na http://books.google.sk/books?id=a1IZuGvXxTMC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- DEWEY, J. 2008. *The child and the curriculum including, the school and society*. [online] New York: Cosimo. [citované 5. februára 2013]. Dostupné na http://books.google.sk/books?id=wPkJs-HxwbAC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- FICHTE, J., G. 1922. *Addresses to the german nation*. [online] Chicago and London: The open court publishing company. [citované 4. decembra 2012]. Dostupné na <http://ia700406.us.archive.org/20/items/addressestothege00fichuoft/addressestothege00fichuoft.pdf>.
- GATTO, J. 2001. *The underground history of american education*. [online] New York: The Oxford Village Press. [citované 21. novembra 2012]. Dostupné na <http://www.johntaylorgatto.com/chapters/index.htm>.
- KALOYANNAKI, P. – KAZAMIAS, A. 2009. The modernist beginnings of comparative education: the proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. *International Handbook of Comparative Education*. [online] roč. 22, 11–35. [citované 8. februára 2013]. Dostupné na http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_3.

- KANDEL, I. L. 1933. *Comparative education*. [online] Boston: Houghton Mifflin Company. [citované 15. februára 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/comparativeeduca009680mbp#page/n0/mode/2up>
- MANN, H. 1867. *Lectures and annual reports on education*. [online] Cambridge : Published for the editor. [citované 16. decembra 2012]. Dostupné na <http://archive.org/stream/lecturesannualre01manniala#page/n5/mode/2up>.
- MANN, H. 1891. *Annual reports of the secretary of the board of education of massachusetts for the years 1839-1844*. [online] Boston: Lee and Shepard Publishers. [citované 18. júla 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/annualreportsse00manngoog#page/n0/mode/2up>.
- OWEN, R. D., WRIGHT, F. 1840. *Tracts on republican government and national education: addressed to the inhabitants of the United States of America*. [online] Finsbury: J. Watson. [citované 15. februára 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/tractsonrepubli00wriggoog#page/n26/mode/2up>.
- PERRIN, J. V. 1896. *The history of compulsory education in New England*. [online] Chicago: University of Chicago. [citované 18. júla 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/historyofcompuls00perr#page/n1/mode/2up>.
- PETERSON, P. E. 2010. *Saving schools: from Horace Mann to virtual learning*. [online] Boston: Belknap Press of Harvard University Press. [citované 16. decembra 2012]. Dostupné na http://books.google.sk/books?id=HGwuPw8zuQwC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- RICHMAN, S. 1995. *Separating school & state: how to liberate america's families*. [online] USA: Future of Freedom Foundation. [citované 21. novembra 2012]. Dostupné na http://www.sntp.net/education/school_state_main.htm.
- ROTHBARD, M. N. 1999. *Education: free and compulsory*. [online] Auburn: Ludwig von Mises Institute. [citované 16. júna 2013]. Dostupné na <http://mises.org/books/education.pdf>.
- RUSH, B. 1806. *Essays, literary, moral and philosophical*. [online] Philadelphia: Thomas and William Bradford. [citované 14. júna 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/rushbenjaminmora00rushrich#page/n0/mode/2up>.
- RUST, V. – JOHNSTONE, B. – ALLAF, C. 2009. Reflections on the development of comparative education. In *International Handbook of Comparative Education*. [online] roč. 22, s. 121 – 138. [citované 10. novembra 2012]. Dostupné na http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_9.
- SILOVÁ, I. 2004. Adopting the language of the new allies. In Steiner-Khamsi, G., *The global politics of educational borrowing and lending*. [online] s. 75 – 87. New York: Teachers College Press. [citované 18. decembra 2013]. Dostupné na <http://www.bpatc.org.bd/elibrary/files/1271326754080774493X.pdf>.
- TROELTSCH, E. 1916. The spirit of german kultur. In *Modern germany in relation to the great war*. [online] s. 56 – 88. [citované 18. júna 2013]. Dostupné na <http://archive.org/stream/moderngermanyin03whitgoog#page/n3/mode/2up>.
- WINSHIP, E. A. 1896. *Horace Mann, the educator*. [online] Boston: New England publishing co. [citované 5. decembra 2012]. Dostupné na <http://archive.org/stream/horacemanneducat00wins#page/n7/mode/2up>.

Kontinentálna Európa



Amerika



Obrázok č. 1: Časové osi znázorňujúce priebeh spomínaných udalostí v Kontinentálnej Európe a Amerike

Mgr. Silvia Malatinská je v súčasnosti internou študentkou druhého ročníka doktorandského štúdia v odbore Školská pedagogika na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave.

Mgr. Silvia Malatinská
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita
Priemyselná 4
918 43 Trnava
silvia.malatinska@gmail.com