

Chlup, Otokar

Úvod a přehled

In: Chlup, Otokar. *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*.
Brno: Filozofická fakulta s podporou Ministerstva školství a
národní osvěty, 1925, pp. [3]-10

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118593>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Ú V O D A P Ř E H L E D.

Dějiny pedagogického myšlení v novém věku třeba chápati v souvislosti se všemi stránkami a jevy současného kulturního života. Sledujeme-li vývoj ideí pedagogických, pozorujeme, že se na jedné straně vyvíjí praktická výchova v různých formách školských zřízení a na druhé straně souběžně anebo protichůdně se ozývají hlasy více nebo méně působivé, směřující k opravě běžného způsobu vyučování a výchovy. Školské instituce mají vždy ráz jisté neměnlivosti a málo podléhají účinkům myšlení reformního. Po dlouhé době scholastické středověké výchovy znamená vystoupení Bacona Verulamského obrat a přelom metod vychovatelských a školských. Vystoupení jeho je vyznačeno novou vědeckou metodou. Proti dedukci scholastické vytvořil Bacon Verulamský metodu indukce, a tato metoda stává se také základem nových metod vyučovatelských. Vědě se přestává podle nové metody pouze učití, ve vědě jest třeba podle nového nazírání také badati a vynalézati nové poznatky. To znamená nový intelektualismus, protichůdný dřívějšímu scholastickému intelektualismu, jednostranně na paměti založenému. Tento intelektualismus měl nejen v pozdějším vývoji věd, ale i ve vývoji výchovy rozhodný význam; proniká školství pozdějších věků a ovládá je až po naše dny. Všichni reformátoři pedagogičtí se vzpírají středověkému scholastickému intelektualismu, avšak tím není řečeno, že by byl tento způsob vyučování vymizel ze školství. Škola naše je stále ještě zatěžována metodou scholastickou, stále ještě je vědění podáváno žactvu metodou příliš deduktivní, autoritativní a jen zřídka se poskytuje žactvu příležitost, aby si zvykalo zkoušeti své schopnosti metodou vědecké práce a vědeckého myšlení. Tato okolnost, že se nazírá na dítě jako na subjekt pouze receptivní a

nikoliv také tvořivý, byla jednou z hlavních příčin, které udržovaly a udržují dodnes scholastickou metodu vyučovací. Baconismus a induktivní metoda, které tolik znamenají pro rozvoj věd, zdůrazňují současně ve výchově aktivitu všech intelektuálních funkcí, bez níž tvoření nových rozumových hodnot jest neobyčejně ztíženo a výchova utkvívá na odkazu vymožeností minulých. S intelektuálním pojetím cíle výchovného souvisí úzce i baconovský realismus, který novou metodou indukční vyprošťuje myšlení ze zajetí neplodné dialektiky racionalistické, do sebe uzavřené, a pojmy, představy uvádí v úzký vztah ke skutečným věcem a jevům živé přírody. Nový tento racionalismus oplodněný heuristickým realismem jest — abychom užili obrazu Baconova — pochodní svítilní daleko do budoucnosti a stále přejímanou novými světloňoši. Oba tyto prvky nové metody přejímá Komenský, oddaný budovatel utopické velkolepé stavby pansořické. Avšak tento nový intelektualismus, obrácený k přírodě a životu, neuspokojuje plně ducha Komenského, v němž žijí prvky bratrství a touha po návratu pravého křesťanství. „In naturalibus“ jest zajedno s Baconem, avšak „in divinis“, jak vědomě určuje svůj poměr k Baconovi v „Triertium catholicum“, spěje za hranice rozumu v oblasti citu a vůle, které nás uvedou ve styk a soulad s nekonečným principem světa a života. Rozumové poznání a víra jsou Baconovi oblastmi pro sebe, Komenskému víra doplňuje nedostatečně poznání a v novém poznání dochází jen svého dotvrzení. Myšlenka Baconova měla však příliš průbojný a průkopný ráz, a Komenského motiv citový ustupuje a zaniká v mocném elánu racionalismu osvícenského. Locke dává mu nový rozmach tím, že soustřeďuje myšlení filosofické na smysly jako zdroj všeho poznání. Vývoj pedagogických ideí nelze však chápati jako přímočarý; intelektualismus vedený novou metodou podrobován jest záhy kritice, a Locke ův návrat k antické harmonii těla a ducha, Montaigne ův ideál životní moudrosti a čínorodé výchovy, odmítající prozatím tradiční scholastickou a dogmatickou pozdější výchovu, jest zároveň výstražným hlasem proti upřílišněnému intelektualismu, pěstěnému na úkor hodnot ostatních. Vůbec dějiny ideálů výchovných procházejí nárazy kontrastů a negací, zjev to, jehož dialektika vynáší brzy tu, brzy onu duševní stránku, zapomínajíc ve svých paradoxech na míru a soulad, v nichž

podle nejstarší moudrosti tkví štěstí a konečný smysl individua a celé lidské společnosti.

Ve víru racionalismu zanikají zatím motivy citu a náboženského rozjímání o smyslu života, jak pronikají občas v jansenismu, pietismu nebo v hnutí filantropickém, aby tím mohutněji vyšlehlly proti nezvratné tehdejší víře v sílu rozumu a ukázaly na přirozené zdroje života. Rousseau přehodnotil ve svých geniálních paradoxech dlouhá staletí vládnoucí nazírání na právo, stát, kulturu, vědu, politiku a výchovu, a ukázal novou metodu, jak řešiti otázky individuálního a společenského života. Přirozené pojetí státu, náboženství, mravnosti obrací pozornost současného lidstva ke zcela neznámým zdrojům poznání a uspořádání vzájemných svazků společenských. Z racionalismu XVIII. století a z teorií Rousseauových vyvěrá velká revoluce francouzská, která znamená dokončení onoho procesu, vyznačeného postupným rozkladem útvarů dosavadního života. Všechny tyto proudy myšlenkové obrážejí se zatím v literárních projevech Rousseaua i jiných myslitelů o otázkách výchovy. Přirozená výchova, přirozený vývoj dítěte, konečný odvrát od samospasitelného kultu rozumové výchovy, rozklad výchovy autoritativní, práva dítěte, vlastní přirozený sebevýchovný princip, toť hesla nové výchovy podle Rousseaua, hesla, která žijí dále a obrozují dlouho ještě pozdější vychovatelské snahy.

Francouzská revoluce znamená přelom staré tradice scholastické výchovy, ideál Baconovy indukce dochází svého uskutečnění ve škole, do níž se zavádějí přírodní vědy, výsledky myšlení předrevolučního o různých formách kulturního života, které sice byly odstraněny reakcí porevoluční, avšak nemohly později nepůsobiti na školství a vychovatelské soustavy pozdější. Účinky Rousseauova naturalismu jsou také patrné v učení velikého německého filosofa Kanta, který v důsledku své filosofie dává také problémům výchovy novou formulaci. Racionalismus předrevoluční vyřešil Kant ve své „Kritice čistého rozumu“, filosofickém díle, které ukazuje nedostatečnost našeho rozumu při řešení principů všeho dění i našeho života. Kantova filosofie odvrací se od kultu rozumu a zdůrazňuje mravní život jako konečný princip životního dění. Kantův kategorický imperativ, jeho etický rigorismus jest zároveň náplní jeho myšlení pedagogického a spis jeho „O peda-

gogice“ je praktickým užitím jeho filosofického myšlení. Kant prohlubuje ideál výchovný eticky; tím jsou obnoveny také ideje Komenského a Rousseauovy, a výchově vytčen vedle cíle rozumového také cíl mravní.

Škola, rodinná výchova a výchova společenská nepodlehly však změnám tak značným, aby nevybízeily myslivé a praktické hlavy k pokusům o organizaci výchovy, která by odpovídala požadavkům a ideám hlásaným po tak dlouhou dobu. Pestalozzi, jeho život a celá jeho osobnost, jest právě projevem této snahy proměnit myšlenku v čin, jeho ústavy a sirotčince ztělesňují myšlenky, které jsou nerozlučnou součástí kulturního usilování evropského lidstva. Myšlenky byly-vyzrálé a bylo třeba také muže, který myšlenky tyto novou metodou vyučovatelskou a vychovatelskou uvedl ve skutek a ukázal tak cestu budoucí vychovatelské a školské organizaci. Již u Pestalozziho se ozývají, zatím jen intuitivně, motivy národní a sociální, a ne nadarmo vidí Fichte v jeho znamenitých metodách elementárního vyučování známky národního obrození německého.

Herbart zdůvodnil myšlenky Pestalozziho vědeckou metodou analyticko-psychologickou, která dala pedagogice jako vědě pevnější základ i výchově nové vyučovatelské metody. S touto Herbartovou snahou o zvědečtění pedagogiky a s jeho didaktikou se tvoří nové ovzduší v celém badání o otázkách výchovy, nový intelektualismus, který měl na dlouhá desetiletí ovládnouti jak teorie vychovatelské, tak i veškerou praktickou výchovu. Jeho názory o výchovném vyučování, o všestranném zájmu, uvedeny v souvislost s novým rozmachem věd, vytvořily soustavu vyučovací v našem školství, která ještě dodnes nese následky upřílišeného pěstění rozumových schopností na úkor ostatních stránek duševních. Herbartova pedagogika tím dala celému školství význačný ráz, jako Herbartova psychologie určovala a určuje namnoze dodnes psychologické myšlení.

Od konce XVIII. století se vyvíjí jednak nové hnutí národního uvědomování velkých i malých národů, hnutí, neznámé stoletím předcházejícím, a mísí se potom s novými ideami sociálními, které se rodí nově vznikajícím průmyslem strojovým; hnutí toto je posilováno ještě odkazem francouzské revoluce a hnutími revo-

lučními, která neutuchají v průběhu minulého století. Zvláště absolutistická forma státní, ať zřejmá nebo zastřená, udržuje tradiční metody vyučovací i vychovatelské a zárlivě střeží též celý obsah vyučování před účinky nového přírodovědeckého, filosofického a psychologického badání, které dovršuje rozklad starého světového názoru, hájeného absolutismem státním a církevním. Devatenácté století přináší netušený dosud rozmach přírodních a technických věd, okolnost to, která ještě více rozšířila propast, zející mezi formou i obsahem školské výchovy, vymoženostmi vědy a práce současné. Škola se příliš vzdálila životu a udržování klasických jazyků na středním školství bez užších vztahů k antické kultuře, jak je pěstovalo školské hnutí novohumanistické, stalo se jednou z hlavních okolností, brzdících vývoj všestrannější vychovatelské kultury. Filosofické myšlení orientované sociálně, ekonomicky a státovědecky dává vědecký základ novému sociálnímu hnutí a vření, z něhož se rodí organizace čtvrtého stavu, dělnické třídy, usilující o hospodářskou samostatnost, vymanění z nově se vzrůstajícího kapitalismu a přetvoření základu společenského soužití v duchu teorií socialistických. Rozpor, který tu vzniká mezi ekonomickým i mravním liberalismem a hnutím novodobého třídního socialismu, projevuje se také ve svých důsledcích v nazírání na školu a výchovu. Dvě jména v tomto dějinném převratu myšlenkovém soustřeďují do jisté míry jak vymoženosti nové vědy, tak i myšlenkové proudy současné a vtělují je v synthetický ideál výchovný. Je to Spencer a Comte. Evolucionismus — darwinovský, rozšířený sociologicky, psychologicky a eticky, vyvrací mytologii zahnížděnou k nerozpoznání ve všech oborech vědy, politiky i mravnosti a výchově dává novou orientaci jak po stránce vědeckého obsahu, tak i se zřetelem k metodám společenské a mravní výchovy. Positivismus Comteův jest obnovený baconismus, jeho vůdčí ideou jest očista rozumu i citu od všech theologických a metafysických prvků, oživuje v něm racionalismus osmnáctého věku a výchova jím inspirovaná se liší více v obsahu než v metodě.

• Jak teorie evolucionistická, tak i positivismus dovršují a vítězně končí staletý boj o křesťanskou mytologii a odkazují její představitele — církve — do oblasti citu, kde jim jest třeba hájiti vnitřní hodnoty mravní po ztracených pozicích v oblasti vědy

a jejich objevů. Na tomto konfliktu dogmatu a svobodného vědeckého badání účastna jest i školská výchova a kulturní boj o školu, který proniká hojně reformní snahy v různých údobích na různých územích, vyvěrá hlavně z novodobého osvícení, směřujícího k osvobození školy v otázkách vědeckého poznání. Jsou v dějinách pedagogických ideí osobnosti hlubokého náboženského nazírání a citu, uhajující pravé jádro náboženského života také ve výchově a shledávající v pravé náboženské výchově, v jejích humanitních mravních prvcích nejlepší prostředek skutečné a pravé kultury. Jmenuji zvláště Tolstého, jehož obrozené křesťanství a rousseauovská svoboda, vystupňovaná až v paradoxní pedagogickou anarchii, průkopnicky působí k rozvoji myšlení pedagogického ve prospěch volné školy. Jmenuji také Förstera jako jednoho z předních zástupců morální pedagogiky a představitele onoho směru, jenž v odporu proti herbartovské tradici zjednával práva citu a vůli, individualitě a charakteru a snažil se sjednotiti částečně cíle výchovy ideálem křesťanským.

Na půdě našeho národa byly v posledních stoletích poměry odlišné. Národ prožívá svoji národní, kulturní a politickou renesanci a její úkoly vyžadovaly mnoho přípravné práce, již se zúčastnili buditelé na různých polích činnosti duševní. V podstatě úkolů buditelských obsažena jest zároveň všestrannost, které bylo třeba, aby byl národ uveden na stupeň rovnocenného zápolení v soužití světovém. Pojem výchovy nelze zúžití na oblast činnosti školské nebo rodinné a pedagogice jako vědě jest třeba obsáhnouti také úkoly výchovy všeobecně národní a výchovy všelidské. Tyto úkoly přejímá na půdě naší Masaryk, který svým programem národním a humanitním jakož i realistickou metodou pracovní, obracející se proti upřílišnému historismu, dává výchově národní jednotný cíl. Svým vědeckým rozhledem působí k očistě národního života od nakupených předsudků národních, politických, kulturních a sociálních a jak bezprostředně, tak i skrze četné generace svých žáků a stoupců prohloubil obsah intelektuální a mravní, veřejné i rodinné, sociální a politické výchovy národa. Naše národní kultura přispěla hlavně dvěma jmény k světovému dílu výchovnému. Jsou to Komenský a Masaryk. Maje však zvláštní zřetel k naší domácí vědecké práci pedagogické, uvádím

také práci velice zasloužilých našich pedagogů Úlehly, Krejčího, Drtiny, Čády, Kádnera, jejichž nepopiratelnou zásluhou jest, že sledující vědecké vychovatelské proudy v cizině, povznášeli úspěšně úroveň našeho pedagogického myšlení a šířili zájem o zdokonalení výchovy.

Nejnovější doba ve vývoji ideí pedagogických jest vyznačena nenáhlým zvědečtěním výzkumných metod pedagogických. Pedagogika jako věda — abychom užili slov Comteových — vstupuje do pozitivního stadia, to jest uvědomuje si, že všechny problémy, které dříve byly řešeny pouze intuicí nebo nekritickou zkušeností, jichž ovšem se naprosto nezříká, třeba podrobiti revisi a že jest třeba je zpracovávat vědeckými metodami a takto je očistiti od dřívější mytologie. Otázky tělesné, duševní a mravní výchovy hledají své metody ve vědách biologických, v sociologii, v etice a zvláště v psychologii, takže jsme v přítomné době svědky rozkladné analýsy problémů pedagogických a didaktických v míře dosud netušené a mající analogie v moderní medicíně a v jiných vědách speciálních. Duševní a tělesný vývoj dospívajících generací stává se předmětem všestranného zájmu a obory pedagogické tříští se v jednotlivé obory speciální, pedagogiku biologickou, sociologickou, pathologickou, nápravnou a léčebnou, etickou, psychologickou, pěstované ve vědeckých ústavech, takže jest tušiti, že pedagogické obory v budoucnosti nepřilíh daleké budou veledůležitou součástí všeobecné národní a všelidské profylaxe vedle hygieny a sociální medicíny. Reformy školské a školská zřízení, vůbec jako i jiné obory praktické výchovy, dostávají tak pevnou základnu. Tato specialisace pedagogických oborů jest zároveň výrazem a řešením všech dosavadních snah, směřujících k největší možné všestrannosti a rozmanitosti výchovných cílů, odhaluje vedle potřeb tělesné soustavy žákovy také oblasti individuálního života duševního, kterým až dosud výchova nevěnovala buď žádnou, neb jen velmi nepatrnou pozornost. Objevují se také nová školská zřízení, usilující o realizaci výsledků teorií pedagogických. Nehledíme-li k ojedinelým pokusům prakticko-reformním, více na osobnosti zakladatelově závislým, setkáváme se s promyšlenými podniky vychovatelskými, které již mají v programu výchovu, založenou na předchozích exaktních studiích problémů pedagogických. Mezi takové pokusy o novou výchovu řadím Nové školy, zakládané v Belgii a zvláště

ve Švýcarsku, v nichž nové myšlenky vychovatelské i o do obsahu vyučování, i o do metody vyučovací a výchovné vybudovávají školská zřízení, která se stávají vzorem i veřejnému školství švýcarskému. Nových teorií pedagogických bylo využito, nevím zdali důsledně v praxi, avšak, jak mně známo z návrhu Grinkova, patrně souhlasného se školským návrhem Lunačarského, alespoň v teorii, na půdě ruské. Tolstého princip volnosti, princip tvořivosti, nové pojetí dějinného vývoje, opuštění obvyklého v západním školství didaktického historismu ve prospěch dnešního života jakož i všeobecná státní péče o dítě jsou prvky výchovné, jejichž působení na další generace budou jistě studována se zájmem nevšedním. K těmto pokusům počítati dlužno i školu daltonskou v Americe. K této látce jakož i k jiným současným snahám reformními a zvláště k naší mladé pedagogické generaci, čile zasahující v českou tradiční pedagogiku, hodlám se jindy vrátiti obšírněji.

Jak pozorujeme, výchova, vedená moderním studiem pedagogickým s jeho postupnou a exaktnější specialisací, jeví zcela novou snahu státi se opravdovým činitelem a pravou hybnou silou pokroku; nespokojuje se již dřívějším úkolem sloužiti jen cílům, které mu ukládala církev nebo absolutní stát, nalézá cíle své vlastní a uvádí je v souhlas s vědeckou metodou. Zvědečtění pedagogiky se jeví také v okolnosti, že se čím dále tím jasněji a vědoměji soustřeďuje na úkoly čistě formální, kdežto úkoly obsahové přenechává vědám pomocným. Tím se znenáhla vybavuje z diletantismu, který nejvíce budil nedůvěru k vědeckým metodám pedagogickým.
