

o hnutí humanistickém a jeho vlivu na školu a v předchůdcích Komenského. Oceněním Didaktiky a vyličením jejich osudů úvod se ukončuje.

Překlad prof. Aug. Krejčího je srozumitelný, a také přesnějším požadavkům správnosti vyhovuje. Doplněván je pak četnými poznámkami, jež vykládají méně jasná místa i výrazy, uvádějí četné analogie z jiných spisů Komenského, citáty z Pisma i starých klasikův atd.

Vybrané stati pedopsychologické a pedagogické. G. S. Halla. Cena K 2'60.

Nákladem Dědictví Komenského vydány byly též následující

Časové úvahy

ku vzdělání všeobecnému.

- Čís. 1. Dr. O. Hostinský: **Socialisace umění.** Cena 40 h.
- Čís. 2. Dr. Lev Burgerstein: **Nové směry v hygieně vyučování a učitelského povolání.** Cena K 1'50.
- Čís. 3. Rudolf Neuhöfer: **Úvod do psychologie dítěte.** Cena K 1'30.
- Čís. 4. F. V. Krejčí: **Umělecké dílo v literatuře a jeho výchovná moc.** Cena K 1'40.
- Čís. 5. L. A. Brůžek: **Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma.** Cena K 1'20.
- Čís. 6. Dr. Fr. Čáda: **Význam Komenského Informatoria školy mateřské.** Cena 48 h.
- Čís. 7. Dr. Heveroch: **Duševní odchylky školní mládeže.** Cena K 1'40.
- Čís. 8. Dr. Rud. Dvořák: **Dějiny mravouky v Orientě.** (I. Konfucius.) Cena K 2'—.
- Čís. 9. Ferd. Buisson: **Náboženství, mravouka a věda.** Cena K 2'—.
- Čís. 10. Prof. Dr. Fr. Drtina: **O reformě učitelského vzdělání.** Cena 60 h.
- Čís. 11. Dr. Otakar Kádner: **Příspěvky k pedagogice experimentální.** Cena K 2'20.

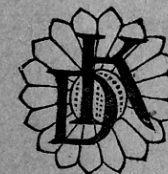
ČASOVÉ OTÁZKY A ROZPRÁVY PEDAGOGICKÉ. POŘÁDÁ JOSEF TŮMA.

SVAZEK XII.

POSITIVISM A VÝCHOVA

OSM PŘEDNÁŠEK, JEŽ PŘI UČITELSKÝCH
UNIVERSITNÍCH KURSECH V TURNOVĚ

▪ KONAL PROF. FRANT. KREJČÍ. ▪



SPISŮ „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“ ČÍSLO 70.

V PRAZE.

NÁKLADEM DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO. — TISK Dra ED. GRÉGRA A SYNA.

1906.

Cena K 1'20.

15—

K sebevzdělávání vydalo Dědictví Komenského
pro učitelstvo tyto pozoruhodné

Spisy filosoficko-paedagogické:

O základech mravnosti. Napsal Petr Durdík. Cena
K 2.40, váz. 2.90.

Jana Amosa Komenského: Řeči potocké. Z latiny vy-
ložili Jan Zoubek a dr. Jan V. Novák. Cena
K 1.40, váz. K 1.90.

Klasobraní didaktické. Z rukopisu J. A. Komen-
ského z latiny přeložil a vyložil dr. Jan V.
Novák. Cena K 1.—, váz. K 1.50.

Úkoly výchovy individuální a sociální. Napsal J. Černý.
Cena K 4.—, váz. K 4.60.

Rozumový a mravnostní rozvoj dítěte. Napsal Gabriel
Compayré, přeložil Jan Mrazík. Cena K 6.20,
váz. K 6.90.

Listy paedagogické. Díl I. Napsal Jos. Úlehla. Druhé
vydání. Cena K 4.—, váz. K 4.60.

Úlehlův skepticismus jdoucí ruku v ruce s kriticismem,
zaryl se hluboko do dnešních vyučovatelských systémů a
vůbec všeho školního vedení. Dnešní škola, která připravuje
děti o radost z učení, nepřipravuje je k zápasu životnímu a
žijíc z nedokrevných soustav přežilé paedagogiky německé,
má v Úlehlvi přísného kritika. Úlehlvi přičí se šablona,
nevěří v hlásanou všemohoucnost výchovy. Žádá, aby učitel
rozvíjel individuální schopnosti dětí, podával jim stálou pří-
ležitost k samočinnému hledání pravdy, jež potěšuje dítě a
důvěrou ve vlastní síly naplňuje.

Sociální vývoj. Napsal Benj. Kidd, přeložil prof. J.
Škola. Cena K 4.—, váz. K 4.60.

Črty pedagogické. Napsal Stanislav Karpowicz,
přeložil Fr. Vondráček. Cena K 2.40, váz. K 3.—.

J. A. Komenský, zakladatel lidového vzdělání. Napsal
Dr. Fr. Drtina. Cena 20 h.

Snahy a práce učitele. Napsal Jos. Černý. Cena
K 6.—, váz. K 6.50.

Kniha Josefa Černého, ethické credo jednoho z nej-
lepších českých učitelů, chce býti projevem soudruhů stejně

6—

ČASOVÉ OTÁZKY A ROZPRÁVY
PEDAGOGICKÉ.

POŘÁDÁ JOSEF TŮMA.

SWAZEK XII.

PROF. FR. KREJČÍ:

POSITIVISM A VÝCHOVA.



V PRAZE 1906.

NÁKL. „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“. - TISKEM DRA ED. GRÉGRA A SYNA.

POSITIVISM A VÝCHOVA.

OSM PŘEDNÁŠEK,

JEŽ PŘI UČITELSKÝCH UNIVERSITNÍCH

KURSECH V TURNOVĚ

KONAL

PROF. FRANT. KREJČÍ.

— SPISŮ „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“ ČÍSLO 70. —



V PRAZE 1906.

NÁKL. „DĚDICTVÍ KOMENSKÉHO“. - TISKEM DRA ED. GRÉGRA A SYNA.

Positivism a výchova.

I.

Vychovatelům z povolání rozumí se samo sebou, že každé vychovávání předpokládá nějaký názor na svět. Vychovatelům znamená výchova: úmyslné nebo neúmyslné zasahování v duševní vývoj jednotlivce, takže tomuto vývoji dává se či hledí se dát určitý směr. Zajisté všechno, čím kdo může v tomto smysle na jiného člověka působiti, vyplývá z nějakého názoru o životě, o společnosti, o povinnostech člověka, vyplývá z nějakých zásad, mravů, zvyků, obyčejů náboženských, kastovních, národních, individuálních, kteréžto věci v souhrnu svém reprezentují světový názor výchovně působícího člověka, čili jeho filosofii. To platí vůbec o každém výchovně působícím člověku, třeba nebyl vychovatelem z povolání. Tím více to platí o výchově školské, která musí mít určitý cíl, k němuž vědomě má směřovati. V nejširším smysle můžeme říci, že škola vychovává pro život — i odborná škola i všeobecně vzdělávající, a to nejen tím odborným vyučováním a praktickými vědomostmi každému vzdělanci nezbytnými, nýbrž vším, čím na duši chovanců působí, svými řády, svou organizací atd. — tedy zase v nejširším smysle řečeno: duch školy, organizace její vyplývá z názoru na život, na jeho podmínky a na cíl, jaký má společnost a ti, kdo školu s určitou tendencí zařídili. Školství je výronem filosofického názoru svých původců.

Pak ale musíme souditi, že vývoj školství je v celém rozsahu závislý na filosofickém vývoji lidstva, že změny jeho jsou následky změněného nazírání na svět a všechny reformní snahy jsou důkazem ne pouze toho, jak se říkáva s porozuměním nevalným, »že školství neodpovídá změněným potřebám nynější společnosti«, nýbrž také — a především — toho, že se filosofický názor, že se chápání smyslu života a jeho podmínek stává jiným, než bylo za těch, kdo organizovali školu tak, jak nyní jest a jak se jeví nedostatečnou.

Ríkává se také, že veřejné mínění vynutí si reformy v tom a tom směru. To veřejné mínění je důkazem, že nabývají vrchu ve společnosti jisté ideje filosofické, které nejsou srovnatelné s filosofickým názorem, který zplodil školství v dosavadním stavu.

A tu jsem na tom bodě, odkudž mohu označiti účel svých čtení.

Chci ukázati, že moderní hnutí reformní, jež — dovolte, abych dal výraz svému přesvědčení — potěšitelným způsobem u nás víc a více nadšených nabývá zastanců, že to moderní reformní hnutí vyplývá ze šířícího se filosofického názoru — pozitivistického. A tak to budu ukazovati: reformní zásady a pokroková hesla jsou právě důsledky pozitivistického názoru v oboru pedagogickém. Rád bych, aby se to objevilo zároveň odůvodněním těchto snah, jímž bych Vás o nutnosti jejich přesvědčil.

Positivism jest filosofování, které chce všechny záhady, jichž rozřešení je třeba k celkovému, jednotnému názoru na svět, řešiti vědecky, totiž tou cestou, kterou dobírají se svých výtěžků vědy. Positivism volí tuto cestu z přesvědčení, že vědecká cesta jest jediná, na které se člověk doděláti může pravdy, to jest myšlenek, o nichž nelze nikomu pochybovati, aspoň do té míry, do které vůbec člověk má schopnost poznati pravdu.

Jaká je ta cesta a jak se liší od jiných cest, po kterých za pravdivým poznáním kráčí lidé nevědeckí?

Při každém poznání vědeckém i nevědeckém běží o to, abychom nabyli správných poznatků, myšlenek, o nichž bychom ani sami nemohli pochybovati a jichž jistota byla by sesílena tím, že by o nich nesměl pochybovati ani žádný jiný člověk myšlení schopný. Nepostačí, aby nám někdo věřil, aby myšlenku naši přijal za vlastní; to nás uspokojí jen v jistých situacích, kde chceme něco provéstí stůj co stůj. Kdyby jeden člověk správnost neuznal, budou námitky toho jednoho pro správnost našeho myšlení stejně vážit, jako kdyby je neuznával celý ostatní svět. Proto chceme, aby nikdo nemohl pochybovati, a jinak se neuspokojí ta instinktivní snaha po pravdě. K tomu jest třeba jakéhosi objektivního měřítka správnosti, závazného pro všechny lidi.

Podle toho měřítka může a má každý myslící člověk o správnosti myšlenky nějaké se přesvědčiti a já mohu se své strany pomocí toho měřítka přesvědčiti jej, čili mohu a mám myšlenku svou dokázati. Ne třeba ani věděti, v čem měřítko ono záleží, tato věc sama postačí, abychom s jedné stránky za známku vědeckého myšlení vytkli: že má všechno dokázáno, nic netvrdí, nic nepředpokládá, co není dokázáno, a co se nedá dokázati, všechno zamítá.

Aby však důkaz byl přesvědčivý a vyloučil všechnu pochybnost, musí se opírat o něco, co důkazu žádného nepotřebuje, v čem se shodnou všichni lidé, protože jsou lidé, proti čemu není žádných námitek a nemohou pronášeny býti pochybnosti. Sic jinak by otázka proč? a to přímo démonické, člověka rozčilující, jakoby výsměšné vyzvání: dokaž mi to! nemělo konce.

A tu vědecké myšlení, aby dospělo poznatků pravdivých, opírá se, činí základem svým, vychází od smyslové zkušenosti a od zkušenosti vnitřní, t. j. drží se toho, co a jak nám podávají smysly a co si uvě-

domuje člověk jako svůj vlastní stav. Smyslové vnímání a pozorování nitra jsou jediné věci, o nichž nelze pochybovat. O tom, že mám bolest, nemohu pochybovat já — můžeme říci, že ta bolest je mocnější než všechno pochybování i kdyby se dalo s justamentem, s jakým pochybovali sofisté o všem, co kdo tvrdil. Ovšem nemohu nikoho přesvědčit, že mám bolest; avšak mohu jej nechat, aby se přesvědčil sám u sebe, má-li bolest, když ty a ty změny v jeho organismu se stanou buď mým přičiněním anebo za jiných okolností. S tím věda počítá a docíluje poznatků od nikoho nepopíraných.

O tom, co smysly podávají o vnějším světě a jeho dění, vůbec nikdo nepochybuje, že je to takové, jak to smysly podávají; spoléhati na smysly leží v přirozenosti lidské. Nejpresvědčivější argument jest, mohu-li někomu ukázat něco, aby se na to podíval, aby ohmatal, očíchal, ochutnal, aby se o tom přesvědčil na vlastní uši — jako nevěřící Tomáš uvěřil, když uviděl Pána. Odtud čerpají vědy svou přesvědčivost; vše, co je vědecky dokázáno, opírá se o zkušenost; jedině kritérium myšlenky vědecky správné jest shoda její se skutečností. Vizme na př. matematiku. Zdálo by se, že její myšlenkové operace dějí se docela bez ohledu k smyslové skutečnosti; jakoby v říši číselných pojmů člověk uvědomoval si vztahy veškerenstva na základě docela jiném, který je mimo zkušenost, pocházejí ze samé podstaty myslícího člověka. A přece žádáme, aby každý výpočet odpovídal skutečnosti, a když se o tom přesvědčiti chceme, musíme k tomu užiti smyslů: musíme měřiti, vážit, srovnávat. Základní matematické poučky nelze jinak dokázati než pomocí zkušenosti. Že $1 + 1 = 2$, $2 - 1 = 1$, $2 \times 2 = 4$ atd., nenapadá nám dokazovati, jsme o tom tak přesvědčeni, že bychom toho, kdo by to popíral, nepokládali za schopna správného myšlení. Ale dětem vpravujeme ty pravdy na počítadle názorem. Geometrie nedovede jinak dokázati některé základní věty než odkazem ke zkušenosti, na př. že rovnoběžky jakkoli prodlouženy

nikdy se neseťkají, že přímka je nejkratší vzdálenost mezi dvěma body, shodnost obrazců atd. Experiment fyzikální není nic jiného než pozorování skutečnosti smyslové; zjišťovati experimentem zákony znamená odkazovati ke zkušenosti a je výrazem snahy přesvědčiti se o všem na vlastní oči. Zákon příčinnosti, kterým spojujeme veškerou dění přírodní v souvislý celek a který je klíčem k vysvětlení všeho, co vysvětleno míti potřebujeme, jest jenom stanovení nutného, časového sledu dvou úkazů, kteréžto stanovení nemůže se jinak státi než pozorováním, ze zkušenosti. Že *a* jest příčinou *b*, poznám, když vždycky po *a* následuje *b*, a že tomu tak jest, o tom se přesvědčuji v posledních koncích pozorováním, experimentem. Kde se o tom takovým způsobem přesvědčiti nemohu, nepokládám důkaz, že *a* jest příčinou *b*, za provedený. Krátce, řekli-li jsme, že známkou vědeckého myšlení jest, že má všechno dokázáno, můžeme dodat nyní, že všechna přesvědčivost vědeckého dokazování závisí na tom, zdali myšlenka shoduje se se zkušeností anebo je-li založena na tom, co vidím, slyším a u sebe vnímám; neboť o tom nepřipouští se pochybnosti, pokud zůstáváme v mezích zkušenosti.

To nutno s důrazem vytknouti; jen v mezích zkušenosti nelze pochybovat o tom, co si skrze smyslové dojmy uvědomuji. Jak ten svět a jeho dění vlastně vypadá, nechceme-li hleděti k tomu, jak se nám skrze smysly jeví, jaká jest podstata toho všeho, to nám smyslovým vnímáním zaručeno není. Smyslová skutečnost není skutečností absolutní. Vidíme rozmanité předměty, vidíme změny na nich, vidíme, jak jedna změna rodí se z druhé, že vznikají útvary nové, ale co ty změny vlastně způsobuje, to nevidíme, toho se pouze domýšlíme; nazýváme jedny příčinou druhých, ale nevíme o podstatě jich nic, protože to nemůžeme smysly pojmuti. O skutečnosti absolutné nemáme vědění nepochybné.

Ale věda nestará se o absolutní skutečnost, zůstává při skutečnosti smyslové; neboť my potřebujeme

pro život znáti tuto skutečnost. Musíme hájiti a uchováti svou existenci a k tomu nám poznání skutečnosti smyslové postačuje.

Taková jest cesta vědy, kterou se dodělavá poznání pravdivého, pochybnost vylučujícího: důkaz provedený na základě zkušenosti (empirie), [který se jinak nedá provést, má-li uspokojit, než na základě empirie].

Positivistický filosof, jemuž běží o sestrojení názoru světového, chtěje postupovati touž cestou, musí akceptovati také všechny důsledky, které plynou se stanoviska vědeckého postupu. Musí:

Předně uvědomiti si, že vědění nepochybně (= poznání) jest možné pouze o smyslové skutečnosti, a že absolutno t. j. to, co kryje se za světem jevů za světem, jak je nám přístupný skrze smysly, a za nitrem naším, jak o něm víme bezprostředně, že to, co tvoří vlastní podklad jevů a podstatu naší sebevědomé bytosti — že to všechno absolutno, čili transcendentno, nadmyslné jest poznání našemu nedostupno.

Za druhé musí uvědomiti si, že zárukou vědění nepochybného jest důkaz opírající se o zkušenost, že tudíž jediným pramenem poznání jest rozum. Následkem toho musí

za třetí odmítnouti všechno, co se nedá v tomto smyslu dostatečně dokázati, a je-li přece nucen tvořiti domněnky, musí prohlásiti za nezbytný požadavek, aby neodporovaly tomu, co je vědecky zjištěno, a nepřipustiti takové, které zakládají se na jiném principu poznávacím než rozumovém.

Positivistovi je tedy nepřipustný princip víry. Víra je vědění z druhé ruky, předpokládá auktoritu, která ví to, o čem sám se nemohu přesvědčiti na vlastní oči — věří se tam, kde není vědění. Vědění vyšší, které bych nemohl učiniti svým věděním, jehož bych nebyl schopen sám, vědění, při němž bych se musel vzdáti důkazu rozumového, neexistuje pro pozitivistu. Víra nepostačí za důkaz; v tom ohledu jsou všichni lidé pozitivisti, víra má býti z nouze náhradou

za důkaz. Co je založeno na principu víry, nepatří do vědy, a to nepatří do materiálu, s nímž filosofuje positivist.

Positivistovi je nepřipustný princip poznání citem. Cit jest mi dán jakožto můj stav; v něm si uvědomuji, zdá-li to, co se děje se mnou, jest příjemné nebo nepříjemné; ale naprosto neobsahuje v sobě nic o příčině toho stavu, která by existovala mimo mne ve světě vnějším nebo docela i mimo ten svět. Z bolesti samé mohu souditi na to, co ji způsobilo, ale souditi znamená vzít na pomoc rozum; cit nepovídá o tom nic. Každý připustí, že, cítím-li se zdravým, není to důkazem, že zdrav skutečně jsem; cítím-li se svobodným, volným, není to důkazem, že ta moje svoboda je objektivní. Tudíž také cítím-li se závislým, není ten cit důkazem existence toho, od čeho závislost odvozuji. Nelze říci, že to, co nechápu rozumem, poznávám citem, a nelze tam, kde rozum nestačí, nastroiti cit; nýbrž: má-li cit býti určen ve svém vztahu k světu vnějšmu, může se to státi jen rozumovými důvody.

Positivistovi, ať se stane ve světě smyslovém cokoli, z předu je jisto, že se to stalo v souvislosti a příčinném sřetězení s ostatním děním. Uznává zákonnost působení sil, kterou poznala věda; jí se nevymyká žádný zjev, a jestliže nějaký úkaz není dle dosavadního stavu vědy pochopitelný, člověk vědecky smýšlející, pro vědeckou práci smysl mající — pozitivista — hledí zákonnost celku tak interpretovati, aby ten nový úkaz jí neodporoval. Pojem zázraku jest pojem logicky nepřipustný, pozitivistovi nesnesitelný. Co se stalo, stalo se proto, že se státi musilo a státi mohlo — příčina musí býti přirozená, a není-li hned patrna, musí se nalézt. Buď jest úkaz ve shodě s dosavadními vědeckými zákony, tudíž jimi vysvětlitelný, anebo byla zákonnost chápána dosud neúplně či nesprávně a musí se podle toho upravit. Nikdy však se nějaký úkaz nepostaví mimo zákonnost a neprohlásí za nadpřirozený,

Positivista jest přesvědčen, že jen vědeckou cestou lze nabytí pravdy, pokládá vše, co je mimo vědu, za nepravdu, extra Hungariam non est salus. Jest důsledně přesvědčen, že, kdekoli se chceme dodělati pravdy, musíme nastoupiti cestu vědeckou — tudíž i ve filosofii.

II.

Jest nyní otázka, je-li možno s těmito předpoklady filosofovati, je-li možno pozitivisticky sestrojiti jednotný celkový názor na svět, v němž by byly hlavní problémy poznání rozřešeny, nebo že by byla oprávněná naděje, že se tak rozřešiti dají, a jenž by uspokojoval potřeby rozumu a srdce. Neodkazujeme se na historii filosofického myšlení, v níž vidíme, že byla celá řada slavných filosofů pozitivitů — je možno, že pozitivisté filosofující nezůstali principu věrni; uvažme o té věci theoreticky.

Důsledek pozitivistického stanoviska je, že absolutno jest nepoznatelné. Člověk má se vzdáti pátrání po prapříčinách dění světového a po podstatě světa i své bytosti a spokojiti se jen s poznáním světa smyslového čili jen s tím, jak se ten svět odráží v jeho vědomí.

Nepátrati, odkud to všechno se vzalo a kam to všechno cílí, a ptáti se jen, co a jak se tady na světě děje, aby v tom světě mohl žít a hájiti svou existenci. Vzítí na vědomí, že to tak jest, jak se mu to jeví, že to nemůže býti jinak, podrobí se neznámé nutnosti, jež vše uvádí v pohyb, hledět poznati tu zákonnost, jí se řídit v jednání a nestarati se o její původ.

Jest to člověku možno a je nutno se tak obmeziti? Proč by nebylo možno člověku zřici se poznání absolutna, když sezná, že je nemožné? Vždyť je toho mnohem víc, co by si člověk přál věděti, a neví to, neví! Znáti budoucnost, jak by pro-

spělo člověku aspoň v případech jeho sama se týkajících a přece žije, musí žít v nejistotě, co přinese nejbližší okamžik a kuje plány nevěda, jak dopadnou; seje nevěda, kdo bude žít; uléhá nevěda, zda vstane. A v dělo lidstvo něco o věcech nadsmyslných s jistotou? Co svět světem stojí, lidé nějak si ty věci představovali, ale co svět světem stojí, neměli toho jistotu — vždyť si to každý národ v každé době představoval jinak. Skeptiků a pochybovačů bylo vždy dost, chtěli věřit, ale nemohli: museli se spokojiti s nevěděním o těch věcech, žili a plnili svůj úkol na zemi a nebyli proto všichni nešťastní. Chce-li, dovede se člověk utěšiti nad tou nevědomostí, jako nad tolika jinými sklamanými nadějemi a nesplněnými touhami a přijme pozitivistické stanovisko se všemi důsledky.

Nechce-li se tím spokojiti, nebrání mu pozitivistické stanovisko, aby si o těch věcech tvořil hypotézy na základě toho, co vědy pozitivního na jevo vynesly, aby je tvořil u vědomí, že co svět světem stojí nikdo nepodal o týchž věcech než zase pouhé domněnky.

Nijak není vyjednáno, že by člověk potřeboval k názoru na svět věděti něco pozitivního o absolutnu, když považíme, čím člověku názor na svět jest, proč si jej tvoří. Tvoří jej proto, aby si uvědomil poměr svůj ku světu ostatnímu, aby pochopil smysl života a věděl, jak má žít, když přece musí žít. A na tyto otázky je možno odpověděti bez ohledu na absolutno, když totiž neučiníme hned z předu rozřešení jejich závislým na nějaké představě o věcech nadsmyslných a když pohlížíme na sebe a na svůj život jako na část tohoto světa smyslového.

Já a můj život jako část světa smyslového jsou přístupny v celém svém rozsahu vědeckému rozboru a mohu se o všech otázkách domáhati řešení cestou vědeckou. Jen musím svůj cíl spatřovati na tomto světě a určovati poměr svůj k tomuto světu a pak se ethika, mravnost, povinnost a ctnost objeví ve

světě jiném bez mystického, tajemného, vědecky nepropraktelného závoje představ transcendentních.

O etiku hlavně běží při názoru na svět a o etiku běží při posuzování pozitivismu. Ethika má podat normy mravního jednání a má být důsledkem světového názoru čili filosofie. Co by mi byla platná všechna filosofie, kdybych nevěděl, jak mám jednat, za jakými ideály ve společnosti se snažit!

V tom cítíme osten pochybování, že nenechá člověka celou duší přilnouti k dosavadním ideálům a nedovede místo nich rozžehnouti jiná vůdčí světla, aby jasně osvěcovala cestu životem. Jen v tom najde člověk pevný podklad života a s ním klid, když ví, oč se má snažit, a když v té snaze jej nezdržují vlastní pochybnosti o jeho oprávněnosti.

V té příčině namítá se proti pozitivismu, že na základě vědeckém není etika jakožto soustava norem jednání možná: neboť mravnosti není prý bez boha a duše nesmrtelné a svobodnou vůlí obdařené; mravní normy nesou v sobě vědomí závaznosti, t. j. vědomí, že mají být plněny, a vědomí mravní závaznosti není myslitelné bez auktority, kterou vědecká etika by podat mohla. Ethika na vědeckém základě bez uvedených předpokladů může snad povědět, jak člověk jedná, ale nedovede odůvodnit, proč má tak a tak jednat. —

Kdyby to bylo pravda, pak by ovšem na základě pozitivistického nebyl celkový názor na svět možný, a existence mravního vývoje byla by důkazem, že vědecké poznání, neschopné podati výklad mravnosti, musí se doplnit věděním jiným, z jiného pramene prýsticím — náboženstvím nebo filosofií spekulující s principem citového poznání (a la Kant, Schleiermacher, Sabatier), nebo, jak ještě jiní chtějí, vědeckou teologií.

Avšak není to pravda. Ethika na vědeckém základě jest možná. Neboť mravnost není nic hotového, stálého, mravnost se vyvíjí a mravní vývoj můžeme ve zkušenosti pozorovati a tak učiniti předmětem

vědeckého zkoumání. Hledíme vývoj ten poznati, pochopiti jeho zákonnost, určití vznik mravnosti, ze zákonnosti její stanoviti cíl mravního vývoje a tak určití ideál, k němuž má lidstvo jednáním svým směřovati. Tak doví se člověk, co je dobré a zlé, a přesvědčení, vyplývající z neodolatelné působivosti vědecké pravdy, nastoupí místo každé jiné auktority, jejíž vliv byl schopen vésti jeho jednání v určitém směru. Člověk jsa přesvědčen silou vědecké pravdy o nutnosti ideálu bude mravní auktoritou sobě sám, bude jednati mravně z přesvědčení, bez donucování odměnami a tresty, jichž účín přestává tam, kde člověk cítí se zodpovědným sobě samému, a tam, kde cítí se mimo dosah odměňující a trestající auktority.

Člověk, jenž jedná mravně z přesvědčení, tedy nikoli proto, že to bůh poručí anebo že má duši nesmrtelnou a že bojí se trestu po smrti, ten zajisté nepotřebuje známost absolutna ke svému názoru o světě; tomu postačí filosofie pozitivistická. Nevzdává se práva přemýšlet o věcech transcendentních, nezamítá metafysickou spekulaci, ale nedá si žádný názor vnutiti pod záminkou, že je ho potřeba k názoru na svět a k mravnímu životu. Když ho to absolutno nechává žíti bez vědomí o absolutnu, zařizuje svůj život podle toho, co jeho vědění je přístupno.

Positivistický názor na svět tedy jest možný a snaha dodělati se ho úplně oprávněna.

Ale nejen to; na základě toho, co bylo řečeno, troufáme si tvrditi, že snaha ta je nutným následkem rozumového vývoje lidstva. Lidstvo musí přijíti k tomu přesvědčení, jaké má každý pozitivista, že žádnou jinou cestou nedodělá se pravdy, leč cestou vědeckou; neboť jenom to, čeho touto cestou získalo na poznání, zůstává trvalým v proudu vývoje, toho se lidstvo drží a tomu podrobuje se všechno jiné vědění, nabývané cestou nevědeckou.

Lidstvo učí se rozeznávati pozitivní vědění od domněnek a nedopouští, aby domněnkami byla cena pozitivního vědění pro život zmenšována. Pracující

k vědění pozitivnímu ubírá všemu jinému vědění půdy, náboženství, resp. theologie a filosofie, jsou postupně donucovány vědecké vymoženosti akceptovat a jim se přizpůsobovat. Věda však náboženských a filosofických — metafysických živlů nesnese; domněnkami a dogmaty o věcech transcendentních nedá se ve své práci mýlit ani tam, kde sama musí se spokojit při svém postupu domněnkami. Jest jen potřeba, aby se stalo obecným přesvědčením, že poznání absolutna není člověku nezbytné, aby pochopil svou úlohu na světě a mohl žít mravně, jako jest už obecným přesvědčením, že toho poznání nepotřebuje k uhájení fyzické existence. Pak bude také obecně uznáno zbytečným hledat jiných pramenů k poznání absolutna a tísnivý poměr vědy a náboženství bude rozřešen vítězstvím ducha pozitivistického.

Prozatím nejsme tak daleko, ale pokrok jde tímto směrem.

Poznámka. Jak tedy vypadá pozitivistický názor na svět? Z toho, co bylo řečeno, totiž, že absolutno jest nepoznatelné, a že se musíme spokojit s tím, co jest, a nepátrati proč to jest, jest patrné pouze, jaký nemá býtí názor. Ale je třeba určitých odpovědí na některé otázky, na které vědy, jediná auktorita pozitivismu, nedávají odpověď. Kdo mi zodpoví otázku, jest bůh nebo není boha? máme duši nebo nemáme? máme ji nesmrtelnou? To sahá za hranice poznání vědeckého, do transcendentna — máme rozumět principu pozitivistickému v ten smysl, že mi na tyto otázky řekne: nevím? Nemají potom pravdu ti, kdo řeknou: V této příčině myslíte si, co chcete?

Nemají pravdu a pozitivistovu »nevím« musí se rozumět jinak; totiž: nesmím chtít vědět více, než rozum. A to nevylučuje jisté ponětí o transcendentnu. Na prvou otázku odpovídá: ano, bůh jest; víme, že bůh jest; neboť svět existuje, vše, co se děje, musí mít svou příčinu — ta prapříčina, to je právě bůh. Avšak o něm — o té prapříčině — nemohu nikdy vědět, jaká jest; vím jenom to, že nesmím na ni

přenášeti atributy světa smyslového. Proto pozitivista ví pozitivně, že není boha osobního, t. j. boha, existujícího jako samostatná bytost mimo svět; neboť takového boha si nemohu jinak myslit, než s atributy vzatými ze světa smyslového, které nenáleží transcendentnu. A když mu dávám atributy transcendentní, když jej pokládám za bytost nekonečnou, neomezenou, věčnou, bez počátku a bez konce, neviditelnou, všude přítomnou, pak, zůstanu-li důsledným, není to více bůh osobní, pak mi nutně splyne s pojmem veškerenstva v jedno, neboť i to veškerenstvo v transcendentnu jest nekonečné, věčné.

Positivista nutně dospěje odmítnutím představy osobního boha k pojmu boha neosobního, jak to Giordano Bruno vyjádřil svým Natura est deus in rebus, jak to Spinoza učinil základem svého systému, jak to tanulo na mysli Kantovi, jak to vyjádřil Goethe svým hymnem Na přírodu, jak to v četných básních a při různých příležitostech u nás pověděli Vrchlický, Pfleger, Cech, Neruda, Mačar.

Positivistické stanovisko činí z theisty pantheistu, a to je východisko z prosté negace (která jednoho posluchače přednášek neuspokojila, což bylo příčinou této poznámky). Představa pantheistická je srovnatelná s každým pokrokem vědy; neboť zákonnost světového dění, již věda zpytuje, toť jest ten pantheistický bůh sám, poznává ji, jest poznává jeho, či chceme-li to vyjádřit po lidsku: poznává zákonnost světového dění jest poznává vůli boží. Žítí podle zákonů přirozených, uvědomovat si působnost jejich v nitru vlastním, to jest život pantheistický bohobojný. Představa neosobního boha jest povznesena nad pochybnosti, které vznikají z pokračující vědy, hlodají na víře v boha osobitého, a již proto jest schopna člověka uklidnit, oblažiti a v pohnutých sporech dnešních, které se vedou o náboženství, přivést jeho rozum a cit v rovnováhu. O těch věcech promluvil jsem podrobněji v závěrečné kapitole knihy »O filosofii přítomnosti« (Laichtr 1904) a odkazuji tam. Zde jen při-

dávám k tomu, že pantheistická představa dává člověku, jenž toho cítí potřebu, boha, k němuž se může modlit a modlitbou žít svůj život sub specie aeternitatis. Modlitba jest pozdvižení mysli k bohu. K tomu není třeba odříkávati Otčenáš — ačkoli je to nejkrásnější modlitba ve smyslu theistickém. K tomu postačí vystoupiti na povýšené místo, zadívat se do širé dálavy, pozvednouti zraky k nesmírné klenbě nebeské, naslouchati šumění lesů, nechati se unést velkolepými úkazy přírody, uvědomiti si neodvratnou zákonitost v životě kteréhokoli tvora, v radostech a útrapách života vlastního, vůbec pocítiti svoji sounáležitost k celku, zveličiti tak svou malost a povznést se od svého individuálního, nepatrného já k všeobecnosti lidství a nekonečnosti všehomíra — ten cit, který se nás v takových okamžicích zmocní, vyrovná se citu, který prochvívá srdce zbožného věřícího. Je to také cit zbožnosti a je bezprostřednější, poněvadž nepotřebuje ke svému vzbuzení obřadů a formulek mnohdy nechutných. Je to také pozdvižení mysli k bohu. Tak se modlí pozitivista a posiluje se k životu mravnímu, k životu, jaký býti má. A neposkytuje-li mu proud života všedního chvílky k takovému unesení, nuže jest tu umělec, jenž svými výtvy vyburcuje mysl, zaujatou všedními starostmi, naladí jej krásou k takové pantheistické zbožnosti, vytrhne z nízkosti a obrátí zrak jeho k celku — k bohu. Umělec — kněz pantheismu.

A takový názor, že by člověka neuspokojil?

Pokud se týče druhé otázky, o duši, pozitivista spolehne se úplně na psychologii a zodpoví si otázku tu ve smyslu svého stanoviska, po vědecku. Moderní empirická psychologie nazývá se psychologií bez duše, pracuje bez tohoto pojmu, nepotřebuje ho. Positivista — člověk vůbec — nepotřebuje ho také. Míti duši, člověku pranic neprospívá, neboť mravní život ji nikterak nepředpokládá. O existenci duše, jako nějaké zvláštní bytosti, která by, sídlíc v těle a ovládající je, byla vlastním reprezentantem osobnosti, nositelem či

podkladem duševního tak zv. dění, není ve skutečnosti dáno nic. Tu si člověk ze všelikých příčin pouze přimýšlí, aby si úkazy duševní vysvětlil — se stanoviska psychologického, a tu si přimýšlel dříve, aby měl zaručenu existenci záhrobní. Nyní k vysvětlení duševního života, jak bylo řečeno, duše nepotřebuje a život záhrobní jest mu upřímnou zbytečností. Vždyť by byl možný pouze bez těla, které je přece prach a popel, a bez těla byl by beze všeho vztahu k životu pozemskému. Cítit, myslit, poznávat (milovat, nenávidět), člověk nemůže bez těla; jakmile mozek vypoví na čas funkci, mizí na čas všechno vědomí osobnosti; vypoví-li tedy funkci na dobro, přestane také to vědomí na dobro a s ním duševní život. Co se s tělem dále děje, není více předmětem vědomí — vědomí bez těla je logický protimluv. Smrt je konec individuální existence — bez těla nedá se prodloužit a o existenci neindividuální člověk nestojí. Také nikdy nebylo člověku dáno jistoty, že žije i po smrti, leč nějaké halucinace, které mohou poplést pouze mysl nedosti vzdělané anebo příliš citové.

Ovšem umíme si vysvětliti, proč se z jistých stran vynasnažují, aby víru v nesmrtelnou duši a tím v život posmrtný udrželi. Materialista Vogt praví, že člověk sám duši nepotřebuje, ale že jí potřebuje církev, aby mohla hroziti tresty věčnými, čili, aby měli kněží zde na světě a čerti na onom světě co dělat. Dnes to už netáhne.

Dokazování existence duše, pokud je podávají neempiričtí psychologové, zakládá se na nesprávné analogii. Myšlenkový postup je tento: fysikové, aby mohli vysvětliti zákonitost dění přírodního, předpokládají hmotu. Cokoli se děje, musí se dít na něčem; děj je změna: cokoli se mění, předpokládá něco neměnného, co by se mohlo měnit. A tu analogicky říkají jistí psychologové: zrovna tak musíme právem vědeckým předpokládati něco, na čem se odehrávají děje duševní, co je neměnným podkladem změn, které pokládáme za úkazy duševní; a poněvadž děje du-

ševní jsou toto genere rozdílny od dějů hmotných (žádná vlastnost, kterou se hmotné děje vyznačují, není vlastností dějů duševních), musíme předpokládati pro ně jiný podklad než pro děje hmotné, vedle hmoty předpokládáme duši.

Analogie tato jest nesprávná, poněvadž děje duševní nejsou dány bez dějů hmotných (speciálně nervových) nikdy a nikde — zásada psychofysického paralelismu. Běží-li tedy o podklad, musel by býti hmotný i duševní, a takový podklad už máme, netřeba ho hledati a znova přimýšleti. Je to tělo, organism schopný uvědomění — není individua prostě duševního, jest individuum psychofysické. O tom zase jednáme podrobněji v I. díle Psychologie (vydané Dědictvím Komenského) a v díle III. (v tisku), kdež také je podána náhrada za pojem duše skrze pojem mysli.

Tak zodpověděny jsou otázky, jichž je potřeba ne tak k úplnému názoru na svět, jako k uspokojení těch, kdo lpíce na názoru náboženském, pocítili by eliminováním jistých představ prázdnotu, kdyby místo nich neměli náhrady v pojmech jiných.

Ve všech ostatních otázkách mají slovo vědy a hypotesy na jich výtěžcích založené mohou i do transcendentna se odvažovati s větším výsledkem než hypotesy na prosté spekulaci metafysické založené. Jen to musí pozitivista při podobných exkurzech míti na paměti, že pro život jich nepotřebuje a že mu jejich nezaručenost nemusí vaditi v tom, co je proň nutným: v životě mravním. V tomto přesvědčení nesmí si dáti oktrojovati žádnou hypotesu o transcendentnu pod záminkou, že je jí potřebí k životu mravnímu nebo k osobnímu uspokojení.

Komu by běželo o spojení výtěžků věd na pozitivním základě v systém, toho v naší literatuře odkazují k překladu Spencerova spisu *Filosofie souborná* (v Laichterově Výboru) anebo k přístupnějšímu, na základě Spencerově napsanému spisku Vetterova: *Světový názor moderního člověka* (u Pelcla) a ke spisku

Haecklova *Záhady světa* (Knihovna Samostatnosti). Tento poslední byl u nás předmětem útoků.

Když rozeznáme hypotesu od důsledku pozitivistického stanoviska a když ani Haecklem samým nedáme se přemluvit, že o transcendentních věcech lze více pověděti než pouhé domněnky, můžeme spíše s prospěchem čísti a v pozitivistickém nazírání na svět se utvrditi. V odmítání nepositivního myšlení je Haeckel spolehlivým vůdcem a v tvoření hypotes máme i vůči němu volnou ruku. Máme ještě spis Bulovův *Výklad života ze zákonů přírodních* a Vaňkův *Jednotný názor o všemíru* (u Vilímka). První je vedle Haecklových Záhad nyní méně důležit, poněvadž jest vlastně jen výtahem z nich, a druhý zabíhá příliš do materialismu, čímž se prohřešuje proti stanovisku pozitivistickému a snadno by mohl od něho zavést.

III.

Tím přicházím k druhé a hlavní části svých výkladů, abych ukázal, že i v pedagogice jde pokrok tímto směrem, v duchu pozitivistickém. Za důkaz bude sloužiti, že šířící se snahy reformní jsou důsledky stanoviska pozitivistického.

Vezměme věc nejprve zase abstraktně theoreticky a vyvodíme si důsledky, abychom je mohli potom srovnati s hesly reformními.

Důsledky z pozitivistického stanoviska, jak bylo v předchozím vyličené, pro pedagogiku lze shrnouti v jeden obecný požadavek: pedagogika budiž vědou, ovšem vědou ve smyslu pozitivistickém; t. j. zakládej se na empirii a budiž úplně neodvislá od náboženství a filosofie (recte metafysiky, jakožto soustavy hypotes o transcendentnu). V první řadě týče se tento požadavek pedagogické theorie, v druhé řadě týče se též, pedagogie čili pedagogické praxe, třebaž že nechceme popíratí do jisté míry pravdivost zná-

mého názoru, že praxe pedagogická je umění. Praxe předpokládá teorii, neumějí si odporovati. V celku tedy se týče požadavek výchovy vůbec; výchova má být postavena na vědecký základ bez předpokladů theologických a metafysických — což je tolik, jako když řekneme: výchova má být pozitivistická. Dosah toho jest nám vyložiti.

Závislost pedagogiky na náboženství nebo metafysice nejpatrněji může jevit se v stanovení cíle výchovy školské. Řekl jsem hned na počátku, že výchova vůbec předpokládá nějaký názor na svět. Běží-li tudíž o stanovení cíle, rozumí se samo sebou, že vypadne ten cíl jako vědomý nebo neuvědoměný důsledek názoru na svět, náboženského nebo filosofické spekulací nabytého. A tu právě, má-li být pedagogika vědou, jest třeba, aby cíl výchovy nebyl stanoven na základě náboženském, ani na základě nějakého filosofického systému, nýbrž cestou pouze vědeckou.

Že na náboženském základě vědecká pedagogika cíl výchovy stanoviti nemůže, je bez dlouhých úvah o poměru náboženství a vědy z toho patrné, že by pak škola vychovávala jen pro určitou konfesi, což odporuje obecnosti vědecky stanovených vět. Zákony výchovy stejně platiti musí pro žida jako katolika, jako pro atheistu. Vzdor všem rozdílům konfese, mají lidé nějaké společné potřeby, ježto žijíce ve společnosti, chtějí všichni stejně skrze ni dojíti blaha. Výchova musí tedy vésti k tomu, co lidi spojuje k společné práci a ne k tomu, co je rozlučuje; musí vésti k něčemu, co stojí nad rozdíly konfesijními.

Stejně jest patrné, že vědecky nelze stanoviti cíl výchovy dedukcí z nějakého filosofického systému; neboť filosofický systém zakládá se na hypotézách metafysických, na představách o transcendentnu, o němž nelze nabyti bezpečné jistoty.

Žádný systém netěší se obecnému uznání a pedagogika, na takovém základě založená, byla by a priori vydána na pospas pochybnostem a marně by snažila

se po obecném uznání, nemohla by svých zákonů dokázati.

S metafysikou vůbec nic není, kde se jedná o vědecký postup.

Avšak k tomu účelu, aby pedagogika byla neodvislou od náboženství a metafysiky, nepostačí označiti cíl výchovy takovým nějakým všeobecným heslem, z něhož vztah výchovy k náboženství nebo filosofickému systému přímo nevyzírá, třeba znělo pokrokově a ušlechtilé. Na př. Lindnerovy obecné zásady výchovy po stránce formální a věcné (Pedagogika, vyd. Klíka 65): Vychovávěj chovance tak, aby mohl jedenkrát státi se svým vlastním vychovatelem, a vychovávěj chovance tak, aby stana se samostatným, svého ustanovení dosáhl. Jiné heslo zní: »vychovávěj pro život«, jiné zas: »vychovávěj charakter«, »vychovávěj chovance na řádného člena společnosti«, »vychovávěj chovance k lidství« (Pestalozzi), = »vychovávěj na člověka, ne pro určité povolání, pro určitý stav« a p. Taková hesla jsou příliš abstraktní a potřebují výkladu, sic se z nich nic přesně dedukovati nedá, a ten výklad pak může pozitivnost hesla desavouovati, může zníti velice nepositivně.

Jest zajisté správně říci: vychovávejte pro život — dáme-li k tomu však dodatek Komenského z titulu jeho Didaktiky: »Kterak by totiž člověk, dřív než na těle vzroste a stav svůj začne, všemu tomu, což ku potřebě a ozdobám přítomného i budoucího života přináleží, šťastně, snadně plně vyučen a tak potěšen k životu obojímu nastrojen býti mohl« — pak jest náboženský, transcendentní element připuštěn zrovna do základů a ráz pozitivnosti v celé soustavě výchovy zatemněn.

Jest také správné a neodporuje požadavku pozitivnosti heslo: vychovávejte povahy. Když však ideál povahy vytkne se podle herbartovských ethických forem, které nejsou dostatečně odůvodněny z empirie, znehodnotí se tím pozitivnost hesla a s tím všechny dedukce pro řešení problémů podrobnějších.

Ještě správnější je Pestalozziho vytknutí cíle výchovy: vychovávejme k lidství; ale pojem lidství může být definován všelijak, katolicky, židovsky, idealisticky, realisticky, pesimisticky, optimisticky. Teprve definice činí jej a teorii výchovy na něm založenou pozitivistickými nebo nepositivistickými.

Taková všeobecná hesla mohou být útočištěm nerozhodnosti, polovičatosti, nepřipustných kompromisů mezi různými stanovisky a znesnadňují postup ve směru pozitivistickém. Tudíž musí vědecká pedagogika cíl výchovy vytknouti tak zřetelně pozitivisticky, aby už odtud poměr k náboženství a metafysickým spekulacím byl srozumitelně naznačen a wszeliké kompromisování bylo vyloučeno.

To se nemůže státi jinak, než když cíl výchovy stotožní se s cílem vývoje mravnostního, jak jej stanoví pozitivní ethika, principiálně nezávislá na náboženských a metafysických předpokladech. Kdyby jej nestanovila ethika pozitivně, kdyby se tedy vědecká pedagogika nemohla v té věci odvolati k ethice pozitivní, musila by jej stanovit touž cestou sama a tak dání podnět k založení ethiky pozitivistické. Často se stává, že z vědy, mající společné problémy, přichází popud ke změně směru vědy druhé.

Dle pozitivní ethiky jest mravnost uvědomování si podmínek života v měnícím se prostředí přírodním a společenském. Aby člověk mohl žít, musí si uvědomiti, jak má žít, a je-li mravnost uvědomováním si podmínek životních, tedy člověk, aby mohl žít, musí žít mravně.

A jak si to člověk uvědomí, nebo-li může uvědomiti? Na to odpovídá ethika za pomoci psychologie analýsou mravnostního vývoje. Mravnost zde jest, činí se na jednání lidské požadavky, jak má jednat i jak nemá jednat; činí je společnost, a každý jednotlivec cítí v sobě závaznost jednati dle určitých norem, konati dobro. Normy ty se mění, jsou jiné v různých společnostech a různé na různých stadiích vývoje téže společnosti; co platí za dobré zde, neplatí za

dobré jinde, co platilo za dobré jindy, neplatí teď. I ptá se ethika, jaká jest nejobecnější známka mravního jednání, která nesmí scházeti na žádném stupni vývoje, nesmí scházeti nikde, kde rozeznává se činění na dobré a zlé, kde se jedny činy schvalují a druhé odsuzují, ať se to ponětí dobra jakkoli liší. .? A ne-shledává jiné známky než pravidelnost. Jen tam, kde člověk v podobných situacích jedná podobně, možno předpokládati, že jedná zásadně a že má nějaké ponětí o dobrém, že má ponětí o tom, jak má jednat. Kde není nějaké pravidelnosti v jednání, tam není mravnosti, tam je bezzásadnost, mravní nepřičetnost.

Když je pravidelnost nejobecnější podmínkou mravního jednání, pak máme cestu k počátku mravního vývoje otevřenu a pak můžeme učiti vznik mravnosti. Ten nemůže býti jindy a jinde, než tam, kde ponejprv ve vývoji duševního života objevila se nějaká pravidelnost v jednání. V tom, co ponejprv vynutilo na člověku, aby jednal dle jistého pravidla — vědomě či nevědomě — co upravidelno jeho jednání, v tom jest pak původ mravního vývoje.

Psychologie, již náleží stopovati a rozebrati duševní vývoj, nenechává nás v pochybnosti, že tím prvním ředidlem lidského jednání jest citový pří-zvuk provázející dojmy způsobované světem vnějším. I když člověk neměl schopnosti, aby si uvědomil, proč má jednat tak neb onak, přece chtěl to, co mu bylo příjemné a nechtěl to, co mu působilo nepříjemnost nebo docela bolest. V tom byla zajisté pravidelnost v jednání přivedena a člověk věděl, jak má v určitých případech jednat. Když pak objektivně věc posuzujeme, shledáváme, že to, co subjektivně je libé, organismu prospívá, kdežto nelibé organismu škodí a když vidíme, že libost a nelibost uvědomuje si člověk instinktivně: tu jest z toho všeho jediný důsledek, že počátek mravnosti je v pudu sebezáchovy. A teď nám je vše jasno; včetně můžeme všechny otázky rozřešiti prostou dedukcí.

Nazýváme-li to, po čem se máme snažiti, dobrem a čin, který směřuje k dosažení toho, dobrým, vidíme, že na prvním stupni mravního vývoje dobro spadalo s příjemným a prospěšným v jedno, a nepřekvapí nás, že ani na vyšších stupních ponětí příjemného a prospěšného nelze od ponětí dobrého odoučiti. Ať si představujeme ideál dobra sebe abstraktněji a sebe vznešeněji: dobrý čin, t. j. čin který tomuto ideálu odpovídá a který nás mravně uspokojuje, takže mu nemůžeme odepřiti chvály, dobrý čin vždy někomu nebo něčemu prospěje. Myslím, že bychom čin, který nikomu a ničemu by neprospěl, rozpakovali se zvatí dobrým za každých okolností.

Je-li počátek mravního vývoje v pudu sebezáchovy, jest dosažení toho, k čemu nás pud ten, původně nevědomou nutností vede, cílem mravního jednání — zachování a udržení individuální existence, čehož symbolem ve vědomí člověka jest snaha po blahu t. j. takovém stavu, který subjektivně jeví se trvalou bezbolestností, a objektivně je stavem, v němž by člověk žil život svůj nerušen zhoubnými vlivy a přiměřeně podmínkám svého okolí. V tom smyslu blaho je ideálem mravního života. Ovšem že ten ideál se vyvíjí; stejným zůstává jen v podstatě své, jak je vyjádřena právě podanou definicí, ale mění se podle toho, jak si člověk postupem vzdělanosti uvědomuje to, k čemu jej pud nevědomě vede, a jak se podmínky života vývojem společenským mění.

Pud sebezáchovy vedl by sám o sobě člověka k uskutečnění ideálu blaha hrubým egoismem; avšak neméně mocným pudem pohlavním, jehož uspokojení nelze vyloučiti z podmínek blaženosti, vznikl v rodině zárodek sympatie, jenž hned z počátku obmezuje a zmiňuje hrubý, bezohledný egoismus, neboť donucuje člověka, aby blaho své shledával podmíněným skrze blaho osob jiných. Pohlavní láska, láska mateřská, otcovská, láska k příbuzenstvu, kmeni, národu, vlasti jsou stanice, označující dráhu, na níž sympathie vzrůstá a šíří se zahrnujíc do sféry společného blaha

vždy víc a více z ostatních lidí, až konečně člověk dospěje k poznání, že nedovede býti šťastným, nejsou-li šťastni všichni okolo něho, až uvidí blaho své vlastní podmíněné blahem celého lidstva. Ideál mravního života objevuje se na posledním a nejvyšším stupni jako ideál čisté humanity, jak ji pochopili a hlásali nejvýtečnější duchové Buddha, Kristus, Konfucius, Sokrates, Komenský, Tolstoj.

Tratí-liž tento ideál na své vznešenosti, že se jeví přirozeným následkem pudu sebezáchovy a ne výronem nějaké nadpřirozené auktority? Jsou činy, které se konají v souhlase s tímto ideálem méně »ideální« méně vynesené, méně účty hodné a následování hodné, než tytéž činy konané s ohledem na příkaz Boží? A jest možno říci, že ethika pozitivní, která zřikajíc se všech předpokladů náboženských a metafysických, k takovému ideálu vede cestou pouze vědeckou, je snižováním mravní důstojnosti člověka? Nad tuto výtku je ethika povznesena, jakož i člověk, který důsledně a věrně řídí se ideálem humanity, i když při tom zamítá náboženství nebo Kantovu nebo Herbartovu morálku. Podle skutků jejich poznáte je, a ne podle toho, kdo mi říká Pane, pane! Námitka, že vědecký nějaký poznatek znehodnocuje člověka, je velmi pohodlná, avšak zároveň jest v ní něco farisejského, co myslícího člověka odpuzuje. Dokažte, že není pravdivá, o to se vás lidstvo prosí; pravda nemůže člověka znedůstojniti, naopak nepravda; dokud ale nedokážete nepravdivost, dotud je váš apel na důstojnost lidskou důkazem, že nedovedete nic pozitivního namítnouti — a kdyby při tom nebylo nebezpečí, že budou tím lehkověrní v předsudcích uhození, působil by apel ten komicky.

Když takto vědecká (pozitivní) ethika dovede bez závislosti na předpokladech náboženských a metafysických vyložití mravnost a vytknouti ideál mravního vývoje, může se pedagogika vědecká opřít o ni, aby stanovila cíl výchovy způsobem rovněž vědeckým, pozitivním, totiž bez závislosti na předpokladech ná-

boženských a metafysických. Je-li výchova úmyslně zasahování v duševní vývoj jednotlivce, aby mu byl dán určitý směr, jest jen ten směr správný, který je v souhlase s mravním vývojem lidstva; neboť mravní vývoj, chápeme-li mravnost jako uvědomování si podmínek životních, znamená vývoj celé individuality člověka, ne pouze z jedné stránky (jako vývoj intelektuální nebo citový). Tudíž cíl výchovy spadá s ideálem mravním v jedno, jakož také ode všech pedagogů je uznáváno. Vědecká pedagogika liší se od nich jen tím, že vychovává k mravnosti jest jí vším; člověk mravní je člověk, jaký má být, a všechny vlastnosti, které vzor člověka vzatého sama o sobě i člověka ve společnosti připisovati můžeme, jsou zahrnuty v pojmu člověka mravního. Rovněž všechna hesla, kterými se chtěli vychovatelé nejslavnější řídit o své práci pro blaho lidstva, jsou zahrnuta v hesle: vychovávejte člověka k mravnosti — jen jest z nich odstraněna závislost na náboženských a metafysických předpokladech jakožto nesrovnávajících se stanoviskem vědeckým — pozitivistickým.

Vychová-li ^{vst} pozitivista člověka k mravnosti, bude tím samým vychován ku charakteru, bude schopen vychovávat jiné, bude řádným členem společnosti, bude vychován k lidství, bude co nejlépe připraven pro život. Ovšem pro život pozemský, neboť mravnost jest pro tento svět a ethika pozitivní učí nás ceniti si život pozemský, jenž stojí za to, aby byl prožit, protože musí být prožit, a nedovoluje nám pohrdati jím k vůli vysněnému nějakému životu mimozemskému, o němž nemůžeme věděti nic pozitivního.

IV.

V tom, co bylo dosud řečeno máme všechny premisy, abychom rozřešili otázku, která právě nyní jest aktuální, na jejíž rozřešení závisí pokrok školství,

totiž otázku o poměru náboženství k výchově. Theoreticky dá se otázka ta, ať ji vezmeme z kterékoli stránky, ať si ji rozdělíme v jakkoli dlouhou řadu otázek podrobnějších, rozřešiti krátce a snadno. Ale prakticky vznikají mnohé nesnáze z té okolnosti, že na škole jsou interesováni činitelé, jimž záleží více na jiných věcech než na vědecké pravdě, jimž záleží na udržení dosavadního stavu školství a nikoli na pokroku, kteří tudíž chápou účel výchovy školské ve světle svých kastovních egoistických zájmů a z toho vznikajících předsudků, kterými odmítají úporně všechnu změnu ve smyslu pokrokovém. Tím vyvolávají boje, v nichž mnohdy ohroženy jsou existence učitelů zastávajících se idejí směřujících k nápravě a ze snah po zlepšení školské výchovy stává se boj o školu, aby celá organizace postavena byla ve službu jistých vrstev dnešní společnosti a ne ve službu zájmů lidství vůbec. Povíme si příležitostně podrobnosti toho boje. Teď pouze pravím, že škola, má-li výchova v ní dospěti ke zdárnému cíli, musí býti vytržena z bojů těch, a boj za to musí býti podstoupen. Jen volná škola vykoná své poslání t. j. škola nezávislá na činitelích, které svou povahou jsou překážkou vývoje, anebo které mohou býti zneužity k cílům s cílem výchovy se nesrovnávajícím.

Pak je pro nás prostý důsledek stanoviska pozitivistického, aby škola byla odcírkevněna. Poměr náboženství, církve a mravnosti to neodvratně žádá.

Vědecká pedagogika vytýká za cíl výchovy mravnost: vychováti jest člověka k mravnosti; neboť mravní člověk jest takový jaký býti má. Mravním býti jest nejvyšším požadavkem, jaký po člověku činiti můžeme; kdo je mravní, vyhová všem jiným požadavkům, které po člověku se činiti mohou právem. Již z toho je patrné, že mravnost stojí výše než náboženství. A když pozřeme na vývoj lidské vzdělanosti, shledáme jen potvrzení tohoto závěru. I v minulosti i v přítomnosti je vidět, že náboženství jest jen prostředkem mravního vývoje. Mravními musí lidé

býti, neboť nemravným býti znamená dle naší definice neuvědomovati si podmínky životních, nedovést si je vpraviti v okolnosti, v nichž člověku jest hájiti svou existenci, jednati proti podmínkám těm, činiti jiné lidi svými nepřáteli, poněvadž jim překážíme v jejich stejně oprávněné snaze po živobytí blaženém, zne-možňovati soužití a práci za společným cílem blaha. Náboženství míti může ale nemusí mravnost podporovati. Nábožnost, věření v určité představy nezaručuje mravnost toho, kdo věří a je nábožným. Člověk může bez náboženství býti mravným a dnešní společnost jest již tak pokročilá, že neposuzuje člověka podle toho, zda věří to neb ono, nýbrž zdali jako funkcionář veřejnosti plní svoje povinnosti poctivě, nezištně, správně. Není ji náboženské stanovisko jednotlivcovu lhostejné, to nikoli, ale vzdělaný nebo jen trochu vzdělaný člověk přítomnosti každý připustí, že jsou i mezi jinověrci i mezi atheisty lidé šlechetní, pomilování hodní, vzory charakteru. Některá mravní pravidla, zásady jsou tak vžitá do vrstev společnosti, že jim vyhovětí jest požadavkem, který klade se na každého člověka, ať je smýšlení náboženského jakéhokoli, a my je činíme za obecného souhlasu měřítkem mravní vyspělosti toho kterého náboženství. Krásti, lháti, vražditi nesmí žádný křesťan, žádný žid, žádný pohan a náboženství, které by dovolilo šiditi, vražditi jinověrce, které by připustilo křivě přísahati před soudem společnosti jinověrecké, to bychom snažili se spojenými silami učiniti neškodným. Fanatismus dávů je dosud možný a zplozuje hrozné věci, ale nepatří za omluvu jich; jeden hlas zní mezi vzdělanci všech vyznání: běda tomu, od koho fanatické pohoršení pochází.

V těchto a podobných případech stojí tedy mravnost nad náboženstvím, požadavek vyhovětí mravní zásadě klade se výše než náboženství. To je důkazem, že mravnost znamená pro lidstvo více než náboženství.

Ale nikterak tím nemá býti popřeno, že nábo-

ženství znamená pro mravnost mnoho. Náboženství jest velice účinným prostředkem mravního vývoje, prostředkem nepostrádatelným za jistých okolností k umravnění lidstva. Náboženskému citu podleho lidstvo dříve, než stalo se schopným učiniti vědeckou pravdu vodítkem svého jednání. Cit náboženský je v podstatě své citem závislosti člověka na působení neznámých a proto za nadpřirozené považovaných mocností, proti němuž malomocná jest jeho vůle, nedovedouc nijak zaručiti si zdar činnosti jakékoli. Týž pud sebezáchovy, z něhož pochodí mravnost, zplozuje cit náboženský. Člověk původní koří se mocnostem nadpřirozeným, že se jich bojí a podřizuje jim vůli svou, aby zajistil si šťastný život zde i na věčnosti. Vidí, že sám nic anebo velmi málo zmůže proti nepřiznivým vlivům přírody; má přání a touhy, v jejich uskutečnění vidí svou otázku existenční, a to uskutečnění zaručuje mu — domnívá se, že zaručuje mu, milostivost nadpřirozených bytostí, takových, jak si je představuje v náboženství. Víra v ty bytosti, víra náboženská vznikla také proto, aby člověk mohl býti šťasten; člověk naučil se věřiti, aby si zajistil život blažený. V tom se tedy shoduje, v tom souvisí náboženský vývoj s vývojem mravnostním a dokud člověk věří, dokud má náboženství, není mravnost od náboženství pro něho odlučitelná. Jinak ale jest, přestane-li věřiti, nemůže-li věřiti, kterýžto případ je velmi pravděpodobný, když představy náboženské se octnou ve sporu s představami vědeckými, když rozum počne vzpírati se víře.

Víme a umíme si představit, co ten konflikt znamená pro klid jednotlivce, víme také, že z konfliktu toho může u jednotlivce víra vyjítí vítězně; avšak vzhledem k poměru náboženství a mravnosti můžeme říci: zle je s člověkem, u něhož by mravnost vyplývala jen z náboženského přesvědčení. Ztrátou víry pozbyl by základ mravního života, ztráta víry by jej znemravnila, on je v nebezpečí, že pouhé oslabení víry by strhlo jej na nižší stupeň mravnosti. Zase je

možno, že by z tohoto rozruchu spasil se k mravnosti smírem náboženství s vědou, který by si učinil sám, anebo poznáním nutnosti mravního jednání pro vlastní a společenské blaho; avšak zaručiti takový výsledek nemožno u nikoho.

O těch věcech jedná prof. Masaryk v proslulém u nás spise O samovraždě. Pokládá rozmáhání se samovraždivosti za známku úpadku mravnosti, odvozuje jej přesvědčivými důvody z irreligiosity, úpadku náboženskosti vrstev polovzdělaných. Ať o tom soudíme ve příčině samovraždy jakkoli, potvrzením je to vždy možnosti (eventuality), že ztráta náboženské víry znemravňuje za jistých okolností. Z toho je dvojitý závěr možný. Jedni, kdo v náboženství vidí podmínku mravnosti, budou souditi, že nutno pracovati k utvrzení náboženství vyrovnáním konfliktu jeho s vědou. My budeme souditi, že nutno působiti k tomu, aby mravnost nebyla závislou na náboženství ani u lidí nábožensky naladěných.

S tím musí také výchova na principu pozitivistickém založená počítati. Je-li theoreticky pedagogice vědecké samosrozumitelné, že mravnost nesmí se zakládati jen na náboženství, jest prakticky vychovatel, který musí počítati s danými poměry, tudíž i s tím, že část společnosti je náboženská, nezbytným požadavkem, aby výchovou předešlo se onomu neblahému důsledku, který vyplývá z konfliktu náboženských představ s vědeckým poznáním a náleží v znemrazení chovance. Výchova, jejíž cíl je mravní zušlechtnění, za každou cenu musí opřít se možnému znemrazení.

A to není jinak možné, hledě k stávajícím okolnostem, než odstraněním náboženství ze škol jako předmětu vyučovacího.

Napřed pospíším s poznámkou, že odstranění náboženství jakožto vyučovacího předmětu ze škol neznamena odstranění náboženství z výchovy vůbec, aniž se to má vykládati tak, jakoby hrot namířen byl proti náboženské konfesi určité. Ačkoli positivism

zaujímá proti náboženství stanovisko negativní, přece uznává — a je to docela pozitivisticky souzeno, že v daných poměrech jest míti ohled na fakt, že velká část dnešní společnosti jest náboženská. Dítě přijde do školy z rodinného ovzduší náboženského, a rodina i širší společnost bude vždycky míti vliv na jeho duševní vývoj vedle školy. Když pozitivní pedagogika uznává umravňující a výchovný vliv náboženství, když ví, jak vydatným je ono prostředkem k mravnímu povznesení, nezamítne prostředek ten v okolnostech, kde nelze ihned nahraditi jej jiným. Ale tomuto zřetelu vyhověti lze i když není náboženství předmětem vyučovacím, a za našich předpokladů nutno říci, že tomu zřetelu nelze vyhověti, když je náboženství předmětem vyučovacím. Takže právě v této snaze vyhověti výchovným požadavkům respektováním náboženství, je také mocný důvod právě pro odstranění jeho jako předmětu vyučovacího ze škol.

Nepřímým důkazem toho je, že i mezi horlivci náboženskými jsou, kdo vyučování jeho na školách nepřejí. Činí to v zájmu náboženství, my to činíme v zájmu mravnosti; avšak čím to dovozují, platí i se stanoviska pedagogiky pozitivní. Prof. něm. university dr. Virgil Grimich ve spise Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien vystupuje proti způsobu, jak se vyučuje náboženství na gymnasiích. Způsob ten, jak dobře podotknuto v Životě VI. 278, kdež je zmínka o tomto spise, je takový, že oktávání dávají poslední hodinou náboženství vale také náboženství pro život — neboť žádná věc jim v gymnasiu nebývá tak znechucována vyučováním jako náboženství (mimo snad jazyky klas. a češtinu). Grimich vyznává nepokrytě, že vinou skrovné zbožnosti vzdělaných katolíků jest částečně také nesprávný způsob vyučování náboženského. Náboženství, jež přece jest věci citu, přiči se jednostranný intelektualism, jenž vyučování opanoval; apologetika při vyučování tom žene se přímo do krajnosti. Pro samé dokazování Boha, pozbývá v gymnasiích naše mládež víry v Boha. Spousty pa-

mětového učiva měly by se omezit na míru nejmenší. Zejména citáty, které bijí v tvář zkušenosti a skutečným pravdám, měly by se vymýtit. Opravná snaha Grimichova, ač ovšem nemohla vésti k důsledku, který činí pedagogika vědecká, je symptom etického významu proto, že pochází od kněze inteligentního, vědecky vyškoleného. My musíme, co on naznačil, dopovědět.

Vyučování náboženství má jiný smysl než, když Ježíš řekl učeníkům svým: Jdouce uče všechny národy: tu neměl na mysli ani malý ani velký katechismus ani liturgiku ani dějiny církevní, ani apologetiku a věrouku. Víru nelze někomu vnutit dokazováním, ta musí, má-li být živou, vyvěrat z citu a tomu zase nelze učit jako zeměpisu nebo gramatice. Cit lze jenom přenášeti kontaktem duše věřící, nábožensky rozechvěné, a ten cit pak je důvodem pro jisté představy, jež se s ním člověku sugerují. Veliká individualita proroka, věrovestce, apoštola je jako silný magnet, který přitahuje drobné individuality z davu a sdílí jim svou magnetickou sílu a zmagnetisované množství přenáší svou sílu — víru na jednotlivce, jenž musí stále žít v jejich blízkosti. Bez přirovnání řečeno: vychováti k náboženství a udržeti v něm lze pouze působením na cit prostředky sugesce, a mezi nimi není vyučování; neboť to není apel na srdce, to je apel na rozum a jestliže rozum zeslabuje cit vždy, poněvadž mu ubírá sílu instinktu, tož vzhledem k citu náboženskému můžeme říci, že je jeho nepřitelem. Náboženské představy rozumové kritiky nesnesou, jakmile člověk uvědomí si dosah své poznávací schopnosti. Vždyť jsou z oboru, kam rozumový důvod nesahá, jdou nad rozum. Rozumovými důvody možno dospět jen k tomu, že se dokázati nedají — vydati je kritice rozumové znamená tudíž znehodnocovati jediný jejich důvod subjektivně přesvědčiti mohoucí, důvod citový, vzít jim citový základ; jinými slovy: zbavit je všeho, čím mohou působiti na cit.

Jest tedy jen v zájmu samého náboženství, aby se mu nevyučovalo jako jiným předmětům, a posi-

tivní pedagogika, pokud chce anebo musí s náboženstvím počítati jako s prostředkem umravňujícím, musí zase v zájmu výchovy cílící k mravnosti tomu se vzepřít, aby vyučováním se prostředek ten neznehodnocoval.

Positivní pedagogika musí dále, i když činí koncesí faktickému stavu věcí a chce využití náboženského citu jako výchovného prostředku, počítati s tou eventualitou, v 99% neodvratnou, že náboženské představy, zvláště ve způsobě církevních dogmat, dostanou se do konfliktu s představami vědeckými, jež se chovancům vyučováním musí vštěpovati. Nemůže se přece žádati, aby se ve škole podávalo jen to, co je naprosté shodě s dogmaty, to by byla pěkná průprava pro život!

Pedagogiky povinností jest dbáti, aby tento konflikt nebyl na ujmu mravnosti. Proto musí její snaha, — pořád musíme míti na mysli, že činí se koncese náboženskosti, kterou si přináší žák z rodinného a společenského ovzduší — proto musí její snaha nésti se k tomu, aby konflikt nenastal dříve, než může zlým následkům jeho pro mravnost předejiti, t. j. abý nastal až pak, až by mravní zásady byly tak vštípeny, že by jim otřesení víry nebo úplná ztráta víry nebyly na ujmu.

Této snaze brání rozhodně, vyučuje-li se náboženství jako předmětu stejnocennému s ostatními a methodou dosavadní. Vyučováním vyvlékají se náboženské představy před forum rozumové kritiky, chovanec je nucen srovnávat, posuzovat, o nich rozumovat a záleží to nikoli na vyučovacím postupu, nýbrž na subjektivní bystrosti, chápavosti, pokročilosti v usuzování a myšlenkové vycvičenosti jednotlivce, kdy počne pochybovat a viklati se ve víře a kdy ji — třeba jen na čas — pozbude. Některý hoch již na nejnižším stupni je hotov s náboženstvím, skepse zachytivši se třeba o poznání nemožnosti zázraků, rozhodá všechno ostatní — a ostatní žáci ještě důvěřují. Jak možno na mravnost takového hochu působiti skrze náboženství jako na ty ostatní? Všechno vedení,

všechna vláda, jak říká Lindner podle Herbarta, je tím stížena a zhatěna a je nebezpečností, že takový hoch vymkne se vůbec všemu vedení, ježto je možno, že s náboženstvím pozbuje i veškeren cit mravní závaznosti, t. j. že stane se neschopným, aby uznal povinnost podrobiti svou vůli mravním pravidlům.

Jakmile začne nevážiti si auktority, kterou mu škola vystavuje za nejvyšší (vyučování náboženské nemůže jinak, musí auktoritu boha a církve stavěti nejvyšše), počne nevážiti si auktority školy samotné — učí se třeba dobře, ale mravně nezbytně upadá, aniž může tomu škola pomoci. Učitel nemůže mu přece přisvědčiti — to by mělo zase zlý účinek na ostatní žáky, kterých skepse se dosud nedotkla. Učitel nemůže také hájiti dogma proti jeho pochybnostem, nemůže přece lháti, tím by sebe a školu vůči takovému mladému pochybovači znehodnotil ještě více. Krátce vznikají z toho tak veliké nesnáze pro práci výchovnou, že jediné východisko je náboženství nevyučovati.

S citem náboženským nepříjdou tak snadno představy vědecké v konflikt; neboť nevyučuje li se náboženství, auktorita školy zůstává nedotčena a může nahraditi auktoritu náboženskou, když ji pochybnosti rozviklají. Když chovanci škola nevnucuje vyučováním to, co se přiči jeho otvírajícímu se rozumu, vyrozumuje si nějaký kompromis s náboženstvím sám a nepozbuje důvěry ve školu, zůstane přístup jen jeho umravňujícímu vlivu.

V.

Na základě těchto úvah jest můj názor o poměru náboženství a školy tento:

Nepravím: pryč s náboženstvím ze škol, pravím: odstraňte vyučování náboženství, abyste mohli využiti umravňujícího vlivu nábo-

ženského citu pro cíle výchovy. Konkrétně bych představoval si věc takto:

Škola přijímajíc chovance z náboženského ovzduší rodiny musí se postaviti vůči němu tak neutrálně, aby skrze ni zárodky mravnosti živé citem náboženským ani v nejmenším neutrpěly a aby nemohla nastati nehoda mezi vlivem výchovy rodinné a školské. Poskytne tedy na prvním stupni možnost, aby cit náboženství mohl býti pěstován. K tomu cíli buďtež zavedena dvouhodinná cvičení náboženská, v nichž by duchovní měli volnou ruku působiti na srdce svých chovanců prostředky, které za dobré uznají, a v cvičeních těchto konaly by se pobožnosti, jak jsou v církvích obyčejny a jak by se přizpůsobily věku mladistvých žáků. Nesmělo by se tam však vyučovati a dávatí snad známky. Cvičení ta byla by docela mimo osnovu vyučovací, dala by se mimo školu v místech, která by určila duchovní správa, a byla by povinnými jen pro žáky rodičů, kteří by si toho výslovně přáli. Duchovní, jemuž by cvičení byla svěřena, neměl by se školou jako takovou nic co činiti a nenáležel by přirozeně do sboru. Všechn styk dál by se úřední cestou skrze správce školy. Všechn nátlak se strany školy na rodiče a žáky. aby se účastnili cvičení, by odpadl, ale ovšem také všechna práva duchovního, aby se vměšoval do vnitřního života školy.

Neutrální stanovisko školy jevílo by se dále tím, že by ve vyučování jednotlivým předmětům jen to se podávalo, co by se ani zdaleka nedotklo představ náboženských. Nežli se děti naučí čísti, psáti, počítati, než poznají základní poznatky přírodopisné, mluvnické a dějinné, tu věru není třeba ani slůvkem dotknouti se něčeho, co by nějak přičilo se náboženství.

Na zušlechtění mravního citění škola pracovala by duchem své organizace, svou kázní a vedením; četly by se, povídaly dítkám ušlechtilé příběhy, z nichž by zářil jim vzor mravních cností. Život školní, styk mnoha bytostí v prvním rozpuku individuality, po-

skytuje dosti příležitosti, aby mravní soud žáků se cvičil a utvrzoval a aby jednání mravní poněkud stávalo se zvyklostí, což je nejbezpečnějším podkladem mravního uvědomění. To učitelé umějí a konají nyní též, jenže by se to dalo soustavněji stálým zřením k dalšímu postupu na vyšším stupni, kde bude nutno také pravidla mravního jednání systematicky si uvědomovati.

Na druhém stupni odpadla by cvičení náboženská a zbyly by pouze nepovinné, tudíž kontrole školy se vymykající bohoslužby pro žáky. Vyučování bylo by sprostěno všeho ohledu dalšího na náboženství. Ovšem by chovala se škola k nastávajícímu konfliktu vědeckých pravd s představami náboženskými pasivně, nebo neutrálně — jakkoli to chceme nazvat. Její snaha by hlavně byla obrácena k tomu, aby mravní pravidla, jež chovanci hleděla dosud vštěpovati jaksi bezděčně, stávala se uvědoměnými a aby chovanec počínal v mravním jednání viděti — nejprv snad jen tušiti — hodnotu člověka. Učil by se poznávati mravnostní vývoj lidstva, jak vede od hrubého egoismu k ideálu humanity; v dějinách kulturních, v ethnologii, mytologii starých národů zase bylo by dosti příležitosti vývoj ten stopovati, na jednotlivé zjevy poukázati a posuzování jich uvědomování mravních zásad podporovati. Esthetické vzdělávání, umělecká výchova šla by s touto ethickou tendencí ruku v ruce a pochopování krásy v přírodě a dílech uměleckých kypřila by se stránka citová, aby v ní pevně zakotvila se láska a úcta k dobru.

Na třetím pak stupni, když by skrze psychologii a logiku obracován byl zrak chovanců na sebe sama a když by schopným byl učiněn pochopiti problémy filosofické, přistoupila by k ostatnímu učivu mravověda jako samostatný předmět, a s ní by byla mravní výchova dokonána. Dříve začítí s vyučováním mravovědě nebylo by dle mého názoru radno, poněvadž pro vštěpování mravních zásad rozhodující vliv mají indirektně působící prostředky, sugestivní vliv aukto-

rity školy, praktické důsledné provádění jich ve všem, co škola podniká a k čemu chovance nabádá, kdežto učení se pravidlům bez takovéto průpravy minulo by se účinkem na srdce chovanců, odkudž prýští nej-mocnější motivy jednání.

Takovým postupem utvrdila by škola v chovancích svých základy mravnosti, že by nebyly ořeseny, nemohly býti ořeseny zjasněným poznáním vědeckých pravd, kterými podryvá se auktorita představ náboženských. A chovanec takovéto moderní školy byl by způsobilý po případě subjektivní svoje touhy z náboženského citu vyplývající uspokojiti způsobem individualitě jeho odpovídajícím; neboť náboženský jeho cit při takovémto postupu zůstal by nedotčen.

Musíme totiž na paměti míti, že jsou dva typy lidí, které nestejným způsobem reagují na všechny dojmy světa vnějšího a nestejným způsobem uspokojují pud sebezáchovy jsouce k tomu nuceni rozdílnou povahou svého psychofyzického organismu. Jedni jsou citoví nebo náladoví, druhí rozumní, intelektuální. U těch prvních rozhodujícím činitelem při všem je cit a z něho rodící se subjektivní přesvědčení stojí jim výše než objektivní, rozumem nabyté poznání; rozum podrobuje citu, jdou za srdcem a ne za rozumem všude tam, kde rozumové úvahy nemohou zníti kategoricky t. j. s rozhodností, která pochybnosti nepřipouští. A když — což se řídí podle výše jejich duševní vyspělosti — uznati musí nutnost výsledků rozumové činnosti, přece ozve se v nitru jejich protest vzpírajícího se citu, jež udolati stojí je veliké přemáhání a ne vždy se daří. Citový člověk dá se vésti antipatiemi a sympatiemi, podléhá zvykům tradičním, poněvadž cit jej k nim váže, pretium affectionis váží u nich tolik co logický důvod, podléhají sugesci, a jsou-li sami mocnou individualitou, mají velikou sugestivní moc nad svým okolím, neuvažují dlouho a dají se nésti svými touhami. V nich instinkt předbílá rozumové uvědomění a nedá se rozumem snadno poukázati. Lidé tohoto typu nevzdají se nikdy náboženství;

rozumová skepse může jim vzít představu náboženskou, pokud se nesrovnávají s rozumem, ale nemůže jim vzít náboženský cit, z něhož tytéž představy v jiné formě jim vystupují opírajíce se subjektivním přesvědčením, jak se obvykle říká. A proti tomuto přesvědčení — non est disputandum. Oni věří svým způsobem dále, jako Kant a idealisté. Kant dokázal že není důkaz o existenci boha možný a přece jej postuloval; jiní uznají všechno, co věda zjistila, řídí se všemi důsledky z toho plynoucími, ale pro své vlastní uspokojení utvoří si obraz světa a dají do něho boha osobitého; uznají nemožnost historického zjevení, ale připouštějí zjevení ve svém vlastním nitru a pod.

Na ty citové lidi musí se výchova pozitivní také ohlížeti a nechati jim jejich cit, neboť tento cit není na odpor v žádném ohledu cíli pozitivní výchovy, poněvadž nebrání tomu, kdo jím je prochnut, aby mravní ideál rozumem pochopený stavěl nad svoje subjektivní náboženské přesvědčení, o co hlavně běží s pozitivního stanoviska, a na druhé straně vědomí mravní závaznosti neutrpí nijak, jestliže takový náboženský cit je posilí. Nebezpečí jest jediné ve vyučování náboženství, jak bylo dovozeno, a to chceme mít v zájmu mravního zušlechťení odstraněno.

Tím je vyřízena **otázka školy konfesijní.**

V této otázce je mnoho nedorozumění zbytečných theoreticky, ale neblahých v praxi. Konfesijní školou míní se theoreticky škola, která vychovává — jak se obvykle říká — v duchu náboženském určité konfese, a za důvod uvádí se, že každá náboženská společnost má právo žádati, aby škola vychovála tu katolíky, tam židy, tu mohamedány, tam baptisty atd. V praxi míní se tím škola, kde rozhodující slovo v řízení a organizaci mají povolání zástupci té které konfese, kněží.

V tomto smyslu nemůže být škola, na níž se náboženství nevyučuje jako samostatnému předmětu, konfesijní, a jestliže hájíme školu takovou ve jménu

mravnosti, musíme opřít se všem snahám, které směřují ke zkonfesijnění školy a vydání její v područí církve. To se rozumí samo sebou a žádný důvod uváděný pro nutnost školy konfesijní nemůžeme uznati. Žádná konfese nemá práva na takovou školu, neboť žádná konfese není konečným stadiem kulturního vývoje lidstva, a vývoj žádné konfese není výlučným reprezentantem vývoje lidstva vůbec. Škola sloužiti musí vývoji a ne býti nástrojem retardačních, konservativních snah. Platí ovšem, jaká je společnost, taková je škola, ale platí také, jaká má být společnost, taková má být škola; ideál společnosti a ideál výchovy nesmějí si odporovati. A když lidstvo poznalo, že v mravnosti je základ společenského života a že nynější společnost mravnímu ideálu zdaleka neodpovídá, musí toto vědomí býti vedoucí silou výchovy vůbec, tedy také školské: mravní lidé potřebují společnost, aby byla v celku svém mravní. Žádná konfese mravnost nezaručuje, tedy nelze říci, že by společnost potřebovala lidí věřících — a tudíž nelze říci, že by škola měla vychovávat věřící. I konfese musí podrobiti svůj zájem zájmu obecnému a spokojiti se, když škola vychovává jim příslušníky k mravnosti. Mravní lidé, dovedou-li býti věřícími, nejsou na překážku vývoji; aby byli věřícími — to jest jejich věc; škola nechce jim v tom brániti, ale nechce a nesmí nikoho nutiti, aby byl věřícím — to bylo v odporu s pojmem pozitivní výchovy.

Škola, která by byla konfesijní v tom smyslu, že by nutila chovance, aby byli věřícími, musila by se snahou svou ztroskotati o konflikt víry a vědy, který by nutně přivodila v příkroci srdce pustošící a mravní cit podřívající.

Musila by se hned z předu postaviti nepřátelsky proti vědě — to znamená proti pravdě, a jak takové boje dopadly, víme z nedaleké ještě minulosti a nechceme v zájmu vzdělanosti a mravnosti, aby se opakovaly.

Požadování konfesijní školy musí se ukázat samo sebou zpátečnickým a musí se rozbití o vzdělané učitelstvo. Učitel, vychovatel musí přece stát na výši vědy; nemyslím, že by musel každý učitel vědecky pracovat, ale každý musí znáti výtěžky vědy, a když někdo zná výtěžky vědy, t. j. to, co bezesporně za pravdu musí uznati každý myslící člověk: řekněte mi, jak je možno, aby tuto pravdu zapřel z ohledů na náboženství? Kdo školu zakládá a má v té příčině úplně volnou ruku, ten může prostě diktovati: takovou chci míti školu, tomu se tam musí vyučovati a takto se tam musí vyučovati; může říci: žádného učitele nepřijímám, který nechce se řídití mými požadavky. Nepochybuji, že by jistý počet našel takových učitelů, kteří by, dejme tomu, upřímně, z přesvědčení uznali jeho zásady třeba sebe zpátečnější. Jest však, prosím, možno, aby v učitelstvu vzdělaném, v zemi třeba jako je naše, čítajícím do tisíců, zůstali všichni nedotčení ideami rodícími se postupem kulturního vývoje? aby všichni přijali názor zakladatele školy za své přesvědčení a nemyslili dále, nečetli, nevzdělávali se? aby považovali vývoj za ukončený a vše, co nových myšlenek přináší věda a neustále pokračující vývoj společenský, považovali za úpadek, degeneraci, pokud se to nesrovnává s duchem, jímž řídí se po nařízení zakladatelů škola, jejímž službám zavázali se věnovati svůj život? Nejlepším důkazem, že to není možno, jest ta okolnost, že právě z řad učitelstva rekrutují se nejhorlivější a nejpřesvědčenější zastanci nových myšlenek a že učitelstvo v celku svém na př. naše, nerepresentuje nikterak společenský živel zpátečnický v žádném ohledu společenském. Takové učitelstvo, anebo řekněme část jeho, změni samo ze sebe svým působením v mezích školské organizace ducha výchovy ve smyslu pokrokovém, a bude přes všechny nátlak vychovávat ve smyslu ideí nových. Žádný nátlak nepomůže, nýbrž naopak jen ještě více přivede starý systém k úpadku.

Taková jest asi také situace u nás. My máme

dle jména školu nekonfesijní a ve skutečnosti je konfesijní; neboť se na ní vyučuje náboženství; nejen že katecheti jsou členy sboru, ale máme také kněze za učitele odborných předmětů, máme řediteli ústavů kněží, ve vyšších instancích zasedají kněží, mají vliv na správu školství; ještě více: vyučování náboženství děje se prostřednictvím učitelů světských, kteří tím upadají v závislost na církevní instituci, a co to znamená, to je vidět z pohnutého ruchu v kruzích učitelstva, jak jeho ohlas proniká do nejširší veřejnosti novinami. U nás je to tak, že vše je připraveno, aby škola i dle jména prohlášena byla za konfesijní, a snahy uvést ji v závislost zákonem stanovenou na církvi, vystupují čím dále tím zřejměji. Tento polovičatý stav jest pro uskutečnění cíle výchovy ve smyslu mravním horší než každý jiný; neboť bojištěm, na němž spolu rozhoduje se zápas mocností o školu, stává se sama škola. Zápasící strany jsou na výchově přímo účastněny a součinnost k společnému cíli bývá horlivostí jednotlivců ohrožena — stížena, nebo i znemožněna. Jedni jdou v levo a druzí v pravo a výchova nejde sem ani tam — výchovný vliv školy je vzhledem k mravnosti seslaben.

Učitelstvo pokrokové má v boji tom postavení těžké, neboť jak věci se utvářely, ideový boj stává se bojem existenčním a přidává k svízelným duševním svízelem hmotné a pro slabší duchy nebezpečnosti zkažení povahy. Nechci tyto následky takové situace líčiti, jsme jimi rozhořčeni do hloubi duše a tato nálada jest dnes nejmocnější vzpružinou ke snahám opravným a k případnému boji proti — — nejlépe si porozumíme, řekneme-li, užívající hesla, které vyslovili žurnalisté — k boji proti zklerikalisování školy, ačkoli výrok ten není dosti určitý a má trochu banální příchuť, jako všechna hesla mající účinkovati na publikum co nejširší.

V tomto boji musí učitelstvo, má-li dodělati se žádoucího úspěchu, dát se vésti zásadou pozitivní

pedagogiky a jíti přímo k cíli. Snahy odpůrců moderní školy skrývají se za heslo: škola náleží církvi. Proti tomu nesmí učitelstvo stavěti za princip: škola náleží státu anebo škola náleží národu. To jsou svůdná hesla v našich poměrech. Jsou krásná a snadno se jimi nadchne našinec, ale nepostačí; neboť nejde se jimi k vlastní příčině boje a nejsou dosti vydatný prostředek boje. Kdo dává školu církvi, dovedou se snadno srovnati s požadavkem, aby náležela státu. Stát není nic, co by nemohlo učiněno býti služebným církvi — a aby to se stalo, jest otázkou moci hmotné — v kteréžto konkurenci by zastanci školy moderní snadno mohli podlehnouti. Kdo dává školu církvi, dovedou nejen srovnati se s požadavkem, aby škola náležela národu, nýbrž dovedou vlasteneckého citu využítovati pro svoje cíle, jakož jsme viděli u nás v Čechách v době pasivního odporu, a jakož to vidíme nyní na Moravě. S trpkostí vzpomínáme, že právě čeští učitelé ve jménu státoprávních a národnostních zájmů šli v boj, v krutý existenční boj proti modernější škole. Další vývoj poučil nás, že pokrokové stanovisko je našim národnostním zájmům lepším bojištěm než stanovisko zpátečnické. Mohli jsme si leckterou porážku ušetřiti, kdybychom národnostní požadavky postavili pod ochranu zájmů všelidských a zbavili se nepřítelů aspoň jednoho. To je mé pevné přesvědčení, že hledající u živlu zpátečnických pomoci pro své zájmy národnostní, špatně jim posloužíme. Naši národnostní odpůrci mohou ovšem využiti pokrokových idejí proti nám a činí to mnohdy s virtuositou nepřekonatelnou: avšak akceptující pokrokové stanovisko vyrazíme jim z ruky zbraň; neboť co je skutečně pokrokové, to konec konců musí prospěti nám v boji za existenci národní jako, abych užil hodně konkrétního přirovnání, nová děla, zdokonalená vymoženostmi moderní techniky, prospívají v boji oběma stranám válčícím. Vždyť víme, že naše národní obrození stalo se jen vlivem vítězných idejí pokrokových.

Tedy pozor! V boji za volnou školu nedejme se svést od přímé cesty žádným z uvedených hesel; bojující proti zklerikalisování školy, chceme-li to tak jmenovati, bojujme jen proti zklerikalisování a to uvědoměním si konkrétního cíle: odstraněním vyučování náboženství ze škol, tak jak jsme o tom právě uvažovali, a činíme to s přesvědčením, že tak nejlépe posloužíme mravnímu zušlechťení mládeže i pravému zájmu o náboženství.

VI.

Přistoupíme k dalšímu důsledku plynoucímu z požadavku, aby pedagogika byla postavena na základ vědecký. První důsledek, o němž jsme dojednali, týkal se cíle výchovy. Označili jsme jej vzhledem k přítomnému stavu školy nevyhovujícímu požadavku pozitivní pedagogiky populárním heslem: škola nesmí býti zklerikalisována. Analogicky můžeme druhý důsledek, o němž chceme teď jednati, naznačiti také populárním heslem: **škola nesmí býti zbyrokratizována.**

Školský byrokratizmus je hlíza rdousící ji ve volném vývoji, tak že nemůže pracovati náležitě za cílem svým, jenž jest mravní zušlechťení člověka. Hlíza ta je živena právě nepositivními představami o výchovné práci, o metodě vychovávací, o prostředcích výchovy, o obsahu výchovy, z čehož pochodí nesprávná pochopení poměru školy k chovanci a společnosti. Byrokratizmus ubíjí učitele, maří jeho práci, protože odnímá mu chuť k práci a potlačuje všechn impuls k samostatnému tvoření.

Podstatou byrokratizmu je, že z učitele činí stroj, jenž mechanicky má pracovati dle předepsané šablony a že ze žáka činí objekt pedagogické libovůle, materiálem, s nímž možno nakládati jako s mrtvou hmotou tak, jak se s hora diktuje.

Byrokratizmus připouští pro učitele a vychovatele jen jednu zásadu, umrtvující zásadu, řídit se před-

pisy do posledního puntíku. Jenom představený má rozum, učitel nemusí a nemá mít svůj, vždyť dostane ho s tištěnými předpisy, potřebuje ho jen tolik, aby pochopil předpisy a jimi se řídil, děj se co děj. V theorii nevypadá to tak zle — vždyť organizace musí být prodchnuta jednotnou ideou, stejným duchem, a výrazem toho je přece předpis, instrukce, paragraf. Avšak praxe teprve udělá z toho to pravé, byrokratická praxe a tou mizí individualita učitele, mizí individualita žáka. Také nemyslím tím říci, že by snad každý představený naší školní organizace byl byrokratem a učitel mechanickou loutkou. Je dosti mužů, kteří z vlivného místa byrokratického žebříku vtisknou pomocí byrokratického aparátu ráz své vynikající individuality té části školní, která a pokud podléhá jejich moci, blahodárným způsobem. A snaha vtisknouti ráz své individuality není sama o sobě nic byrokraticky odpuzujícího. Avšak v tom je zlá stránka, že byrokratický aparát slouží každé individualitě stejným způsobem a neposkytuje podřízeným prostředků k obmezení neb zamezení vlivu individuality nepůsobící blahodárně. Nahoru jsou bezmocní. Byrokratický duch dbá o formu a udržení auktority za každou cenu; po vojansku klade za nejvyšší ctnost poslušnost, ta se odměňuje a odměnami porušuje se tak mnohý slabý charakter; věc sama, úkol výchovný tím trpí. Zbyrokratisovaná škola je velmi pohodlným objektem útoků těch, kdo ji chtějí dostat do svých rukou. Postačí ztéci nejvyšší stupínek, obsadit na př. ministerstvo a mají u nás celý zástup desetitisíců učitelů ve své moci, a když to nejde tam, obsadí se zemská školní rada a skrze nějaké průvodní nařízení tlačí se na hořejší páku, aby celý organism, závislý na této instanci tlak náležitě pocítil. Pak se teprv pozná co to znamená předpis a co vzepření se jemu, pak se požehnání byrokratismu objeví i důvěřivému publiku mimoškolnímu v celé roztomilosti.

Ke zbyrokratisování školy vedlo celé zřízení dnešní společnosti respektive militaristický duch, o němž

neb. Makovička tak pěkně psal; avšak intelektuálním jeho podkladem jest nesprávné ponětí starší pedagogiky, že výchovou možno z člověka udělati všechno, čili ponětí o všemohoucnosti školy. Je pochopitelné, kdo má přesvědčení, že školní výchova je všemohoucí, ten nepochybuje, že školou lze vychovat novou generaci v jakémkoli směru, totiž podle toho, jaké by si přál mít lidi; stát, společnost, kasta, která má školu, bude chtít vychovat generaci pro sebe. Aby se toho docílilo, jest potřeba jen mít určitou metodu, kterou by pracoval celý školní organism ve smyslu zásady stanovené duševním vůdcem školství. To se prostě nařídí od zeleného stolu, s nařízením jde přirozeně příslušný nátlak na výkonné orgány, na učitelstvo a byrokratická tendence je tady — v zájmu výchovy, byrokratismu dostane se pedagogické sankce. Učitel musí řídit se předepsanou metodou, poněvadž jen tak dojde se cíle rovněž předepsaného. Takovýmto postupem je patrné, že ponětí o všemohoucnosti výchovy vede přímo k tomu, co nazýváme byrokratismem a kde tento snad vznikl a školu ovládl z jiných příčin (připomněl jsem militarism), že jej podporuje a posiluje a tím zaviňuje všechno zlo, které z tendence byrokratické školu tísní a proti kterému se instinktivně vzpírá mysl sebevědomá.

Avšak předpoklady o všemohoucnosti výchovy odporují naprosto stanovisku pozitivistickému.

Výchova není všemohoucí, t. j. žádnou sebe účelnější metodou nelze udělati z člověka, cokoli komu se zachce.

Řekli jsme si, že výchova jest úmyslné zasahování ve vývoj jednotlivce, aby mu dán byl určitý směr. Tomu se nesmí rozuměti, že by mohl být dán výchovou směr naprosto libovolný. Duševní vývoj člověka jest podmíněn okolnostmi, které se naprosto vymykají úmyslnému působení. Duševní vývoj nelze odloučiti od organismu a ten právě jest nepoddajný, poněvadž jest ve své individuální zvláštnosti výsledkem

dlouhého vývoje rodového, proti němuž výchovné působení školy je omezeno na bezvýznamnou píď časovou. V organismu jsou založeny schopnosti a vloh, pudy a náklonnosti, z nichž vyplývá individuální přirozenost tvořící základ charakteru. Ty nemožno změnit, tím méně odstranit. Schopnost ani vlohu nelze nikomu nijak dát, pudy nelze vykořenit. Ty možno jen probouzet, cvičit, podporovat v rozvoji. Každé dítě přináší si svou přirozenost, každé více méně rozdílnou na svět, tedy také do školy a podrží ji po celý život v základních rysech. Tuto přirozenost chtít výchovou změnit bylo by počínáním pošetilým.

Avšak tato nezměnitelná přirozenost není překážkou mravního zúšlechťení individua. Se stanoviska mravního jest přirozenost lhostejná pro každého člověka, jakékoli přirozenosti, a poněvadž to tvoří základ charakteru, tedy pro člověka jakékoli povahy platí stejná nutnost mravního zdokonalení. Mravnost jest uvědoměním si podmínek životních, každý člověk chce žít šťastně, a poněvadž jsou ve společnosti podmínky života blaženého stejné, vyvíjejí se mravní požadavky tou měrou, že jim každá povaha musí schopna býti vyhovět. Každá povaha sama sobě ponechána dospěla by k témuž mravnímu ideálu, ovšem ne vždy stejnou cestou, ne také stejnou dobou. Vidíme, že račové rozdíly, klimatické a jiné vlivy podmiňující zvláštnosti povahy celých kmenů nevedí, aby dospělo se k společnému ideálu humanity na nejrůznějších částech zeměkoule, tím méně tomu vadit mohou rozdíly individuální přirozenosti. Žádný člověk není přirozenou povahou odsouzen, nebo řekněme, předurčen k tomu, aby byl zlý nebo dobrý; každý je schopen mravního vývoje, má-li organism průměrně vyvinutý a není-li nějakým vrozeným nedostatkem všeobecně lidských podmínek duševního vývoje zatížen (není-li mrzákem, nebo duševně defektní). V té příčině pravdu mají Rousseau a Tolstoj, že každý člověk je od přirozenosti dobrý, a že jen okolnosti, v nichž jest se mu vyvíjet, činí z něho zločince.

Když vrozená povaha nevedí vývoji ve směru mravním, jest možno chtít vychovat každého člověka k mravnosti; ale ovšem jen za tou podmínkou, když výchovný vliv bude úplně přizpůsoben individualitě chovancově. Není myslitelná metoda, kterou by stejně se mohlo působiti na všechny chovance nedbajíc jejich individuálních růzností a každá uniformace je v té příčině hříchem pedagogickým.

To je tedy jedno omezení účinnosti výchovy a představa o všemohoucnosti výchovy je redukována tím na oprávněnost snahy každého člověka vychovávat k mravnosti.

Další omezení a další redukce dána jest okolností, která bývá na základě falešných psychologických předpokladů přehlížena, že škola není nikdy jediným výchovným činitelem. Vedle ní stále a stále vychovává rodina a širší společnost a není vždy zaručeno, že všichni tito výchovní činitelé působí směrem jedním. To je věc tak známá a tak uznávaná obecně, že se jen diviti musíme, že se vůči této okolnosti pořád ještě setkáváme s tvrzením o všemohoucnosti výchovy i v pokrokových knihách a pojednáních pedagogických. Nejen že chovanec opustiv školní síně ocitá se v bezprostředním působení veřejného života, ale vliv tohoto života proniká, abych tak řekl všemi skulinami do školy dotýká se i chovance i učitele. Paralyzuje vliv školy a kříží samou práci výchovnou ve škole. Nelze říci, že by to vůbec bylo na škodu; naopak je možno, že se tím napraví, čím zpátečnická škola se prohřešuje. Avšak fantóm všemohoucnosti školní výchovy je tím nadobro rozvanut.

Vychovatel vědom si jsa těchto okolností musí si vytknouti úkol dosažitelný a ten jest: podporovat vývoj jedince směrem k mravnosti způsobem jeho individualitě přiměřeným. Vychovává-li jednoho člověka, rozumí se to samo sebou, ale musí se to učiniti také zásadou při hromadném vychovávání školském. Také se to nyní obecně uznává a od skutečných pedagogů praktikuje,

ale musí se to ještě více zdůraznit, aby byrokratický duch ovládající naše školy nemohl dobře úmysly a snahy učitelů jednotlivých uvést v niveč. V organizaci školské, ve školském vyučování a vychovávání ovšem musí vládnouti jednotný duch a z toho dáva se uniformace v jistých mezích sama sebou; jsou veliké činnosti v povolání učitelském při nichž je lhostejno, dějí-li se tak nebo onak a jichž uniformací se součinnost usnadňuje a administrativní, skutečně úřednická část školství zjednodušuje. Tam ať byrokratická tendence dojde svého uspokojení, tam ať se předpisuje jak předpisuje, učitel rád se podrobí, jen když v tom nehledá se těžiště jeho působení. Ale pro vlastní práci výchovnou budtež vystavovány jen zásady obecné, směr určující, aby učitel mohl přizpůsobiti jejich plnění daným okolnostem, t. j. individualitě svých žáků, a aby v rozvinutí vlastní individuality nebyl omežován.

Dle předpokladů pozitivistického stanoviska jest možný jenom jeden způsob zasahování ve vývoj jednotlivce čili jedna metoda vychovavací, kterou vyhoví se požadavkům plynoucím z odmítnutí představy o všemohoucnosti výchovy a kterým možno při různosti povah chovanců vésti je k mravnosti. Nežli j: stručně budeme formulovati, uvědoměme si, co znamená pro pedagogiku psychologický poznatek o determinismu vůle čili poznatek, že jednání lidské jest venkoncem určeno vlivy vnějšími, jimž se nijak vymknouti nemůže tak zvaným svobodným rozhodnutím, svobodnou volbou, svobodným odhodláním.

Ať vezmeme kterýkoli projev duševního života a kterýkoli čin, vždy se nám objeví svoboda vůle báčhorkou a vědomí svobodného se určování, kterým se pyšně honosíme proti všemu ostatnímu (řekněme) tvorstvu, klamem, jakmile to vše analyzujeme se stanoviska empirické, vědecké psychologie. Především shledáme, že vůle není pojmenováním něčeho, co by v nás působilo, nebo skrze nás, nějaké zvláštní síly. samostatné energie, jejímž působištěm byla by nějaká

skutečná bytost od tělesného organismu oddělená, v něm sídlící a s ním se spojující v jednotu osobnosti, zkrátka nějaká vedle těla, v těle samostatně existující substance duševní — duše. O duši takové empirická psychologie nic neví, ten pojem pro teorii její je zbytečný, poněvadž ve zkušenosti není dán — dány jsou jen jisté jevy, které nazýváme duševními a jež můžeme pochopiti nepředpokládaje za jejich podklad duši. Vůle jest souhrnný název jistých úkazů duševních, jako rozum, cit, paměť; jest to abstraktum psychologické, utvořené jako jiné pojmy, jimž ve skutečnosti neodpovídá nic jednotného samostatně existujícího, nýbrž jen řada úkazů podobných, z nichž se společný znak abstrahuje.

Jako ve skutečnosti není dána krása, nýbrž jevy krásné, tak není dána vůle, nýbrž jevy volní a jako krása není ničím mimo a vedle jevů, jichž je vlastností, tak není vůle ničím mimo jevy volní. Nelze tedy činy naše pokládati za následek působení nebo činnosti — jak chceme — vůle a nelze tuto vůli zváti svobodnou — to nemá s empirického stanoviska vůbec smyslu. A ty jevy volní — činy, jednání — jsou v příčinné souvislosti s děním světa ostatního, neboť veškeré jevy duševní nejsou nic jiného než reakce tělesného organismu, jimiž tento odpovídá na působení sil ze svého okolí a kteréž liší se od reakce hmoty neživé jen uvědoměním. Nerost, když naň působí teplo, světlo, elektřina, doznává změny jisté a dokud změny ty ne mají v zápětí zrušení dosavadního složení částic hmoty, řekneme, že vzdorují vlivům vnějška; jestliže však působením těch a podobných vlivů skupenství hmoty se změní, součástky od sebe rozloučí, celek rozpadne, řekneme, že jsou zničovány. U organismů říkáme v tomto druhém případě, že hynou, odumírají. A tak je to i s organismem lidským, buď odolá vlivům vnějška a udrží se ve svém dosavadním složení, zachová svůj individuální život, anebo neodolá, hyne, umírá, jenže jednotlivé fáse tohoto procesu provázeny jsou uvědoměním. Takový smysl má slovo reakce.

Reakce takováto děje se zákonitou nutností, též organism lidský reaguje, jak reagovati musí; působení sil z vnějška je uzakoněno přírodními zákony, odpor, který tomu klade organism, rovněž; tedy všechno, co se s organismem a na organismu děje, jest v přímé souvislosti s dějstvím světovým, děje se nutně a na tom, na té souvislosti nic nemění, jestliže k reakci přistoupí uvědomění. Uvědoměné reakce, vědomé činy dějí se znova tak, jako neuvědoměné.

Tudíž s tohoto hlediska o nějaké svobodě vůle, kterou by se jednání lidské vymykalo zákonnosti všesvětové, kde by člověk byl sám sobě příčinou svého jednání, kde by činy rodily se a vznikaly v nitru člověka neodvisle od světa vnějšího — o takové svobodě nelze mluvit. Každý úmysl člověka vzniká z jeho povahy, jež je výsledkem působení vlivů vnějších a dlouhého vývoje rodového, a z jeho zkušeností, které nabyl rovněž působením světa vnějšího; každé rozhodnutí je výsledek zápasu dvou nebo více motivů, v němž silnější zvítězí, a nám se zdá, že vítězíme my svou svobodnou vůlí v tomto sporu. Co nazýváme motivem vůle, je buď vjem (něco, co přímo vynucuje mi svou libost nebo nelibost reakci určitého druhu) anebo představa — vzpomínka na to, co kdys na mne libě nebo nelibě působilo, anebo představa, jež z takových vzpomínek se ve mně zcela přirozeným postupem asociacním utvořila. Vášně, náruživost, pud, cit, zvyk, vrozenou náklonnost, přirozenost, letoru často činíme vysvětlením svých činů a tu věru jsme si vědomi své nesvobody. Když pak chladnou rozvahou, zralým uvážením motivujeme svoje rozhodnutí k činu, tu v té chladné úvaze uplatňuje svůj vliv představa o možných následcích jistého činnosti, neblahých, zhoubných a tato obava před zlými následky činí nás rozvážnými, moudrými, když zvítězí nad jinými motivy. Jsme li, podléhající bázni, svobodní?

Krátce se stanoviska empirické psychologie není pochyby, že veškeré naše jednání je determino-

váno t. j. určeno vlivy vnějšími, přímo skrze dojmy a představy, nepřímě skrze pudy a přirozenost.

Avšak vzdor tomu jsme svobodní, ale v jiném smyslu, než ti svobodu chápou, kdo popírajíce determinism stotožňují svobodu vůle s indeterminismem. My si totiž můžeme uvědomiti, na čem jsme závislí, kterým vlivům podléháme, a můžeme na základě toho předejiti vlivům, t. j. vyhnouti se jim dříve, než začnou působiti. V tom je naše svoboda, v tom je naše vláda nad sebou, v tom je naše suverenita nad světem vnějším. Je to asi tak, jako s naším ovládním příčin nemocí. Na př. poznám, že trpím závratí — nelezu tedy na strmé vrchy, neběhám dokola, netančím, nehoupou se atd. a uhlédím se následků zdraví škodlivých; poznám, že mi alkoholické nápoje škodí — nepiju jich, nejdu tam, kde bych byl nucen je pít. Zrovna tak mohu poznati slabé stránky své přirozenosti podle neblahých následků jejich pro mne, mohu poznati neblahý vliv svého okolí a hledět vyhnouti se mu. V románu Eugena Sue líčí se člověk, jenž stal se vrahem, zabíječem proto, že pohled na krev jej rozvášnil tak, že naprosto pozbyl vlády nad sebou a upadl v zuřivost, v níž vše, co mu pod ruku přišlo vraždil — vzdal se tedy řeznické, kteréžto zaměstnání bylo neustálým podněcovatelem jeho vášně. Odysseus, aby unikl nástrahám sirén, jichž libému vábení žádný plavec po moři neodolal ke své záhubě, zalepil lodníkům uši voskem a sebe dal přivázati ke stožáru nařídív, aby žádný z lodníků neopovážil se jej odvážati, kdyby sebe více prosil a naléhal. Takovým způsobem nepřestaneme býti závislými na jistých vlivech; jakmile začnou působiti, jsme v jich čarovném kruhu, jsme proti nim nesvobodní, ale tato závislost může zůstati latentní, dovedeme-li působení jich uniknouti. Jsme tedy svobodní jen potud, pokud dovedeme svou závislost poznati a pokud dovedeme nebo můžeme vlivům se vyhnouti. S některými vlivy nejde to vůbec, s některými jen někdy: naše svoboda je relativní.

Ale tato relativní svoboda úplně postačí, aby mravní život se vyvinul a člověk dospěl ideálu blaha. Uvědomováním si své závislosti — své nesvobody — uvědomí si člověk, které vlivy určují jeho jednání ve směru pravém, ve smyslu pudu sebezáchovy a které působí tomuto pudu napříč. Neuvedomí si to každý, ale také není každý člověk mravním; proč si to neuvedomí, je jiná otázka.

Zde běží o to, že si to člověk může uvědomiti. To je totožné s uvědoměním si podmínek života blazeného, v čemž jsme shledali podstatu mravnosti; tudíž lidská nesvoboda, nebo relativní svoboda, která zbývá při determinismu, není nijak v odporu s mravností.

VII.

A tím jest pověděno, jak může výchova úmyslně zasahovati v duševní vývoj jednotlivce, aby jej vedla k mravnosti. Vychovatel jakožto lépe vědoucí a determinovanost lidského jednání prohlížející může dosíci svého cíle, jen dovede-li také vůli chovance determinovati, t. j. působiti na něj tak, aby stal se zprvu nevědomky závislým na vlivech, které jsou s to určovati jeho jednání ve smyslu mravním, a potom, dovede-li jej vésti k sebepoznání a sebeovládání, t. j. k uvědomění si závislosti na vlivech (po případě chybách) přirozenosti vlastní a tím učiniti jej svobodným, čili schopným odolati těmto vlivům. To první je nezbytné na stupni nižším, ale lze toho s úspěchem užití v mnohých případech též na stupni vyšším — tedy při výchově vůbec. To druhé je možné a úspěšné jen na stupni vyšším, ale na nižším musí ta možnost býti připravována. Jinými slovy lze tu první zásadu vyjádřiti: výchova učí vhodnými prostředky jednání dle mravních zásad chovancovou zvyklostí; donutí jej k mravnímu jednání. To jest celé tajemství umění výchov-

ného, pokud bylo prováděno s úspěchem od pedagogických klasiků a pokud k němu dospívá člověk instinktem bez premis theoretické pedagogiky. Z toho, co zkušenost mnohých generací podává nám jako rady, pokyny, naučení pro výchovnou praxi, má jen to trvalou cenu methodickou a obtož v každé theorii, co odpovídá zásadě, abych tak řekl, determinální metody: učiniti mravní konání zvyklostí. Co vyplývá z klamných názorů o podstatě výchovy, z klamných premis ethiky nevědecké a psychologie neempirické, to v praxi výchovné brzy ukáže se bezvýsledným a třeba se to pomocí školního byrokratismu a theoretického konservatismu po mnohá léta udržovalo jako kvintesence pedagogické moudrosti, třeba učilo se tomu v pedagogikách a v pedagogiích, bývá to desavouováno zdravým, jak říkáme, rozumem, nebo taktem pedagogickým v praxi od samých hlasatelů té moudrosti.

Když navykne chovance jednati mravně, je tím úkolu školské výchovy učiněno zajisté zadost — zvyk je druhá přirozenost a může-liž býti větší a lepší záruky, že se nám dílo zdařilo, než když stane se chovanci jednati dle mravních zásad — přirozeností? Pak jest zajisté mravním charakterem, takovým, jakým býti má. Učinili jsme jej nesvobodným, dali jsme mu pouta, ale pouta jsou mu požehnáním, jeho štěstím.

A když si představíme, psychologie nám v tom jde na ruku, jak se něco stává zvyklostí, vidíme snadno, jakých prostředků máme užití při práci výchovné a jakých nemáme.

Zvyklostí se stane činění jakékoli, když se opakuje tak dlouho a tolikrát, až se zmechanisuje, t. j. až na popud vnější následuje reakce (čin) určitého druhu bezprostředně, ihned, bez váhání, bez rozmyšlení, takřka nevědomě. Tak se nabývá zručnosti ve složitých výkonech psaní, čtení, mluvení, hraní. Z počátku je třeba donucování, přemáhání všelikých pře-

káček — cvikem se všechny odstraní; je třeba počítati s nejjednoduššími případy, aby, když ty se zmechanisují, usnadňovaly případy složitější. Podobně musí se postupovati ve výchově k mravnosti, t. j. ve zmechanisování jednání dle mravních pravidel. Musí býti poskytnuta příležitost často a často jednati dle určité zásady a konání to musí se vynucovati z počátku. Nikoli násilím fyzickým, ale násilím — neostýchám se toho slova užiti, poněvadž docela odpovídá skutečnému stavu věcí — násilím pedagogickým. Chovanec musí býti uveden v situaci, že není mu možno jednati jinak, než ve smyslu zásady, k níž ho chceme vésti, třeba proti jeho přirozeným náklonostem. Je to skutečně jakási dresura, ale ovšem musí se dít tak, aby rozvíjející se rozum a cit chovance byly s ní v souladu. Nesprávné je domněnání, že vědomí mravní závaznosti, t. j. vědomí, že máme jednati podle zásad vystavovaných za mravní, je nám vrozeno, že v našem svědomí ozývá se nějaký hlas nadpřirozeného původu, který nás nabádá jednati mravně, třeba bychom ho vždy neposlouchali. Vědomí mravní závaznosti se poněkud vyvíjí, a co nazýváme svědomím, je úkaz empiricky zcela vysvětlitelný. Ke vědomí mravní závaznosti dospíváme uvědoměním si nutnosti, tlaku, nezbytnosti jednati mravně, aby se předešlo zločinným následkům jednání opačného, nemravního. To pověděla člověku trpká zkušenost, život jej k tomu donutil, aby hleděl se uvarovati neblahých následků některého jednání, život jej donutil k mravnosti a obava před zločinnými následky je vlastním zdrojem citu mravní závaznosti, který v průběhu mravnostního vývoje objevuje se vlivem náboženství na př. jako cit poslušnosti vůči auktoritě božské, na nejvyšším pak stupni jako cit poslušnosti vůči vlastnímu přesvědčení (kdež jest auktoritou člověk sobě sám).

Výchova tedy nemůže tento cit mravní závaznosti v chovanci předpokládati, a nemůže tím předpokladem v methodě se dít určovati. Snahou učiniti

mravní jednání zvyklostí chovancovou docílí se také vzbuzení a utvrzení tohoto citu.

Je-li tedy vychovávaní k mravnosti jistým druhem donucování a rozumí-li se samo sebou, že fyzický nátlak je naprosto nemožný, pak tím donucovacím prostředkem nemůže býti nic jiného než sugestivní tlak auktority školy v jejím celku a sugestivní tlak auktority každého jednotlivého učitele. Celá organizace školská, celý život školní všechno, co ve škole se děje, čemu se učí, k čemu zavádá podnět poměr žáka k učiteli, rodičů ke škole, poměr žáků mezi sebou, musí se dít důsledně dle zásad mravních, pokud je za tím účelem nutno dávat předpisy, musí tyto býti jen konkrétním vyjádřením zásad mravních. Ve škole musí vládnouti atmosféra mravní, abych tak řekl, která dříve nebo později vynutí, že se jí akomodují chovanci, vdechující ji a očišťující v ní svou povahu. A jenom pokud takovým duchem prochnut jest školní život, může se dílo zdařiti.

K tomu není třeba odměn a trestů; ve skutečném životě přináší každý čin sám sebou odměnu nebo trest ve způsobě prospěchu nebo škody, kterou způsobí svému původci — vymstí se nebo odmění se sám sebou, jak říkáme. V životě školním má býti chovanec veden k uvědomění si toho ukázaním nebo naznačením důsledků činu nemravního, pokud skutkem samým nebyl důsledek přivoděn, aby sloužil za varovný příklad. Pak ovšem by muselo býti jiné ponětí o školní kázi, než máme namnoze teď, a disciplinární řád měl by docela jiné paragrafy.

Nyní se pojímá kázeň příliš kaprálsky, vojensky: ideálem je u mnohých absolutní klid při vyučování, neboť to prý je nezbytnou podmínkou udržení pozornosti mnohohlavé třídy a ta je zase nezbytnou podmínkou součinnosti, bez níž se hromadné vyučování mysliti nedá. Absolutního klidu nelze docíliti leč terorem — žáci musí se učitele z nějaké příčiny báti — to víme, jak to chodí, ale absolutní klid není ani

zárukou pozornosti a pozornost není zárukou součinnosti. Nedovede-li ji učitel zjednatí od případu k případu vzbuzením zájmu, jak říká Lindner, není mu klid nic platen. Ostatně na tom prozatím nezáleží; zde běží o to, že požadavek absolutního klidu a duch disciplíny, jehož jest požadavek ten projevem, vede (či lépe: svádí) ku prostředkům zastrašujícím, které odporují našemu prostředku: sugestivnímu tlaku auktority. Ten není možným ve směru kladném, když se žáci učitele bojí, nýbrž jen, když jej mají rádi. Zastrášení, čili respekt, který nahání ten který učitel, je ovšem také tlak, je to také působení individuality, ale jaké působení! Následek je nedobrovolné se podřizování moci, z něhož se zroditi může vzdor zjevný nebo utajený, jenž se usazuje v srdci jako zárodek mstivosti a zlobně působí na celou povahu; dále se z toho rodí odpor proti osobě obávané a s tím i proti všemu, čím ta osoba obmezuje vůli chovance, i kdyby to byly ideje nejušlechtilejší. Tak docílují se zrovna opaku toho, k čemu výchova mravní směřovati má, a je věru těžko rozhodnouti, co je pro výchovu osudnější, zdali teroristická přísnost — ne přísnost jakožto důslednost ve vyžadování plnění povinností — s důrazem pravím teroristická přísnost, anebo je-li osudnější slabá shovívavost rovnající se lhostejnosti ke všemu, co se ve škole děje.

Vychovatel, má-li sugestivně působiti v dobrém smyslu na chovance, musí býti přísným sám k sobě, t. j. musí do nejmenších podrobností jednati dle zásad mravních, pak je přísnost k chovancům zbytečná; je vůbec něco, co v poměru vychovatele k chovancům nemá smyslu. Slovo láska nám vysvětlí, jaký ten poměr má býti. O tom netřeba šíře se zmiňovati, myslím, že z radostného zjasnění zraků každého vychovatele, když pomyslí na své chovance, můžeme vyčísti potvrzení tohoto výroku. Ale když už jsme toto slovo pronesli, ptám se, jak je možno za takových okolností, aby někomu zastesklo se po trestání tělesném, a jak vysvětliti, že celé shromáždění

učitelů vyslovilo se pro opětné zavedení tělesného trestu? *Apate satanas* — u nás v Čechách to není možné a netřeba horentní pokleslosti stanoviska, které to snaží se omluviti, odůvodňovati.

Metoda sugestivního vlivu vylučuje také tak zvané moralisování — kázání a napomínání při všech možných příležitostech a učení se mravním pravidlům nazpaměť. Povídání není prostředkem sugesce; odříkáváním mravních pravidel nikdo nestal se mravním, jako odříkáváním *Věřím v boha a Desatera* nestal se zbožným. Snad se pamatujete, že před nějakými 30 lety ještě pěstoval se zvláštní výchovný prostředek: když hoch něco vyvedl, dalo se mu 100krát opsati: já nemám dělati to a to. Že ten způsob trestu byl odstraněn na celé čáře, je důkazem, že byl nevhodný. Podobně je nevhodné neustálé opakování: ty máš tak a tak jednati; tady máš příklad — řiď se jím atd. To je opak sugesce.

Sugerovati nějaký stav vědomí (představu, myšlenku, cit, snahu něco vykonati) nelze prostým povídáním a může se státi jen bez vědomí proti vůli člověka za jistých podmínek. Nejlépe to znázorníme přirovnáním k hypnóze. Dříve musí býti člověk hypnotisován, aby se mu mohlo něco sugerovati; pak se mu řekne: tu je oheň, a on ten oheň vidí; toto tě pálí, a on cítí bolest; může se mu dáti rozkaz, a on jej automaticky provede, a to všechno pouhým vyslovením určitých představ. Avšak do hypnotického spánku nepřivedeme nikoho pouhým rozkazem, aby spal. Tedy o ty podmínky běží, aby slovo mohlo účinkovati. Tak i při pedagogické sugesci. Neustálé kázání a napomínání působí nanejvýš na paměť, ale nikoli na vůli. Naučená pravidla nestanou se motivem jednání, poněvadž jsou prázdna citu, kterým by jejich obsah zakořenil se v nitru člověka. Naučené zásady, jsou-li jen naučené, jsou mravně neplodné a neznamenají nic pro zušlechtnění člověka. Člověk zvykne je odříkávati, ale nezvykne podle nich jednati.

Tato nevhodná metoda podporována byla herbartovskou psychologii, ačkoli nelze říci, že by všichni pedagogové školy herbartovské nepoznali její nevhodnost. Dle Herbartových předpokladů je základním jevem duševním představa, a cit a snaha jsou jenom změny představy: tedy člověk musí mít představu, aby mohl mít city a mohl chtít. Pedagog musí chovanci vpraviti představu, aby jej uschopnil jistých citů a jistých snah. Ve své obecnosti tato věta neodporuje zkušenosti; avšak velmi snadno může svěditi k té nesprávné metodě: skrze představy mravní vychovávati k mravnosti čili vštěpováním mravních pravidel. Vskutku bylo vydáno heslo: v y u č o v á n í m v y c h o v á v a t i (zase ve své obecnosti správné), kterému se však rozumělo: mravnosti učiti, jako se učí jiným předmětům. To ovšem nemůže vésti k cíli. Když nyní všechno, co bylo řečeno o sugestivní výchově a co by se ještě snadno dalo z tohoto principu praktických důsledků vyvoditi, shrneme dohromady, tu je tuším nad slunce jasnější, že se tento způsob výchovy naprosto nedá srovnati s tím, co nazvali jsme byrokratismem školským. Má-li učitel v tomto smyslu působiti, musí mít příležitost celou svou individualitu uplatniti, musí býti volným. Nesmí se mu vnucovati šablona nesvědčící jeho povaze, musí směti zůstat svůj. Jakmile učitel je nucen býti před žáky jiným, než jest mimo školu, jakmile by se tedy musel přemáhati a přetvářati ve vykonávání svého úřadu, trpí tím výchovné působení ve směru mravním. Učitel je a má býti auktoritou svým chovancům nejen ve škole, ale i mimo školu, neboť za dveřmi školy nepřestává duševní styk jejich s učitelem. Jaká by to byla auktorita, která by se zásadami, jež vštěpují se ve škole, neřídila mimo školu. Jaká by to byla povaha! Její příklad by nutně znehodnotil všechny krásné zásady školní výchovy a žáčkové zvykali by stejné polovičatosti, že postačí řídit se jistými pravidly jen někdy — ve škole na př., ne v rodině. A k tomu ná- zoru by jim vydatně dopomohly a utvrdily by je

v něm úsudky osob mimo školu stojících, třeba neprozíravých a nedosti vzdělaných rodičů. Auktorita učitelova by byla zlomena a sugestivní vliv její by byl proti mravnosti!

Proto nemůže býti nic nepedagogičtějšího, než učitele k takovéto dvojakosti nutiti nesprávně pocho- penými zařízeními školy nebo duchem ovládajícím organizaci školy. Organizace školy nesmí vyžadovati obět přesvědčení na učitelu.

Ať neshoda mezi přesvědčením učitelovým a zá- sadami, jimiž řídí se organizace školská, je vinou učitelo- vou nebo té organizace, nikdy nemůže z ní vyplynouti prospěch pro účely výchovné; řekněme bez obalu: vždy působí způsobem znemravňujícím. Buď jedná učitel proti svému přesvědčení anebo se vzepře proti systému a podstoupí s ním v té sféře, jež vyhrazena jest jeho individuálnímu působení, boj. To prvé je rozhodně nemravné, ať to nazveme slabostí, nebo opa- trnictvím, nebo lhostejností k svému povolání. To druhé podkopává auktoritu školy vůbec a není jisto, že in- dividuální vliv učitelův zmůže všechny nesnáze, které z neshody té nutně vznikají. — Království samo v sobě rozdělené spustne, součinnost za společným cílem není možna.

Aby se tomu předešlo, musí býti jasno, v čem nesmí vůbec konflikt býti možný, ať to vezmeme se stanoviska učitelova aneb se stanoviska školy, a potom musí býti zrovna tak jasno, v čem je za nynějších poměrů konflikt možný. Nemá býti možný vzhledem k obecně uznaným zásadám mravním: učitel, jehož přesvědčení by se octlo ve sporu se zá- sadami mravními, jež organizace správně činí vůd- čími pro výchovu, takový učitel nepatří do školy; a zase i škola, která by chtěla přímo vštěpovati zásady nemravní, pozbyla práva existence. Tak daleko jsme už ve vývoji kulturním, že by společnost takovou školu nesnesla. Možný je však konflikt vzhledem k zájmům jednotlivých společenských tříd,

kteřé skrze školu chtějí odchowati si, abych tak řekl, své lidi — jako jsou církev a stát a jeho vrstvy. Ti uznávají mravní zásady in abstracto, ale interpretují je ve prospěch svých zájmů a tuto interpretaci přenášejí do škol; učitel má sloužiti těmto zájmům a byrokratický šroub nutí jej svými »průvodními« nařízeními k tomu.

To musí přestat v zájmu mravnosti a pojem »volné« školy, jak jsme jej dříve naznačili, činí to nemožným. Učitel, má-li vychovávat k mravnosti, musí býti prost všech ohledů k těmto zájmům, ale ovšem nesmí, nebo řekněme, nemá také proti zájmům, jež se přiči jeho přesvědčení, stavěti zájmy jiné. Neutralitu školské výchovy v této příčině musí uznati také on. Jako si nedá předpisovati, že má a co má věřiti; má-li býti monarchistou nebo republikánem, staročechem nebo mladočechem nebo realistou: tak nesmí v neutrálním pásmu školské výchovy dát na sobě znáti odpůrce toho kterého náboženského nebo politického směru. To se nyní celkem uznává in theoria, ale bohužel nepraktikuje. Nátlak na učitele, aby jednali v úřadu svém proti svému přesvědčení, není žádou zvláštností, naopak soudě dle pověstné novely ke školskému zákonu, proti níž z našich poslanců na říšské radě ozval se tuším jediný prof. Tilšer, soudě dle neblahých vzpomínek na éru našeho korunovačního místodržitele Františka Thuna až po případ Jůdův a to nešťastné — nebo snad šťastné, poněvadž naši veřejnost vyburcovalo ze lhostejnosti k postupu zpátečnických snah — průvodní nařízení zemské rady školní — jest to spíše pravidlem. Slycháme naříkati, že nynější škola znemravňuje, že všechna bída společenského života je z moderní školy; obviňuje se tím učitelstvo, že vzpírá se předpisům a překáží tak dobře míněným předpisům a že přivádí krásné zásady diktované od stolu mocí ad absurdum — mělo by se naříkati, že ty dobře míněné předpisy a krásné zásady školu znemravňují, která pak vskutku je ve své působnosti ochromována.

Avšak nátlak na učitele ohrožující pevnost jeho přesvědčení neděje se pouze ve školní organizaci byrokratickým aparátem, děje se i ze společnosti tak zvaným veřejným míněním, v němž projevují svou sílu všeliké ideje nikoli vždy pokrokové a společenské pudy jednostranně uvědoměné ve způsobě všelijakých předsudků mravnímu pokroku překážejících; račový, národnostní, kastovní egoism strhují politický život pod ten stupeň mravní ušlechtilosti, na němž ideál čistého lidství vede k úplné rovnosti všech členů společnosti a k vyrovnání dosavadních protiv láskou všelidskou. I proti těmto vlivům učitel musí býti nepoddajný, pokud by jej nutily jednati ve škole proti jeho přesvědčení, které nemá nikdy býti v neshodě se zásadami mravními. Vyslovili-li jsme dříve požadavek, že organizace školská nemá činiti nátlak na přesvědčení učitelovo, vyslovujeme také požadavek, že učitel musí býti nezávislý na měnlivých proudech citových a ideových veřejného mínění.

Uchrániti školu těch to vlivů jest nesnadnější než paralysovatí tlak byrokratické organizace. V boji proti byrokratickému nátlaku najde učitel právě ve veřejném mínění oporu anebo aspoň ji může nalézt, neboť pokrokové ideje neobmezují se působností svou na učitelstvo, to se ani mysliti nedá, spíše se stává, že přirozený a psychologicky vysvětlitelný konservatism (analogon zákona setrvačnosti) proniknutí zásad těch v učitelstvu zpozdjuje, jak pozorujeme u všech kruhů odborných. Tedy učitel pokrokový najde vždy v kruhách mimoškolských opory a povzbuzení. Avšak vůči tlaku veřejného mínění je odkázán sám na sebe, neboť to veřejné mínění závisí právě od těch kruhů mimoškolských, které poskytovaly mu oporu v boji proti zpátečnictví školské organizace, přitel změnil se v té příčině v odpůrce tím nebezpečnějšího, že nutí učitele k boji na dvě fronty. Tu může mu dodati síly jen mravní přesvědčení vyplývající ze základu opravdu vědeckého vzdělání. Učitel, jenž má vyhověti požadavkům z těchto úvah plynoucím, nemůže býti dosti

vzdělaným. Jen vzdělání zajistí mu nezávislost na všechny strany a jestli co, tož snahy moderního učitelstva po vzdělání co nejvyšším, pokud se ho může dostat na školách dnešních, dlužno vítati sympaticky. Vzdělání propůjčuje sebevědomí a toho je potřeba v zápase jakémkoli, tím více v zápase, v němž se rozhoduje o lepší budoucnost společnosti.

Vzdělání k tomu potřebného může nabýti každý svým vlastním přičiněním, studiem soukromým a životní zkušeností a to by vlastně mělo dostačiti. Avšak jest zcela schvalovati snahy učitelstva, aby k úřadu svému bylo připraveno co nejvyšším vzděláním školským, za které v naší společnosti platí vzdělání akademické, neboť jen tím dodělají se učitelé nezávislosti hmotné a toho společenského postavení, jehož je třeba, aby auktorita jejich netrpěla vůči veřejnosti. Je to už tak zařízeno v naší společnosti, vývoj to přinesl s sebou, že o společenské hodnotě kteréhokoli příslušníka rozhodují peníze. U úředníků a vůbec osob ve veřejných službách stojících jest měřítkem jejich práce, povolání a významu pro společnost služné. Co se méně platí, to platí také méně, t. j. to má menší hodnotu pro celek, a osoba, jejíž práce se méně platí, jest společensky méně cenná. Tak se na to pohlíží a toto měřítko přenáší se i na přípravu vzdělávací. Povolání, k nimž dle stávajících zařízení není třeba akademického vzdělání, honorují se méně a platí za méně cenné. Stav učitelský tím rozhodně trpí a práce výchovná se tím ztěžuje — toho nelze nijak odhadati. Tudíž se musí tato nesrovnalost odstraniti.

V ideální společnosti, která sotva kdy bude existovati, měli by všichni příslušníci býti sobě rovni vzděláním; pak by se uskutečnění hesla rovnost — volnost — bratrství nekladly žádné překážky. Ve státě, který by organisován byl ve smyslu tohoto ideálu, měly by aspoň všichni, kdo zastávají funkce veřejné, rovnati se vzděláním: tudíž by měl takový stát činiti podmínkou k dosažení jakéhokoli úřadu přípravu školskou stejnou a to nejúplnější, nejvyšší a podle toho

také v honorování úřední práce postavití všechny na roveň. To neznámá, že by nastupující funkcionář měl hned dostati takové služné jako pracovník ve službách veřejnosti sešedivělý. To znamená, že by každému, kdo se věnuje službě veřejné s podmínkou nejvyšší průpravy vzdělávací — řekněme s podmínkou studia universitního — byla poskytnuta možnost časem domoci se nejvýhodnějšího postavení hmotného, řekněme zase možnost nejvyšší kariéry. Když je zde možnost, pak to závisí jen na individuální schopnosti a zdatnosti, aby každý slezl všechny stupně hodnotního řebříku a nenařikal na to, že si zvolil povolání to a ne jiné, výnosnější, nezáviděl by jiným a odpadla by příčina jeden úřad pokládati za společensky významnější než druhý.

Dokud však bude se na př. pro učitele jistých kategorií vyžadovati průprava menší, dotud budou rozdíly trpce pocíčovány i v samém stavu učitelském a učitelé různých kategorií budou míti příležitost stavěti se navzájem nepřátelsky. Kdyby se vyžadovalo ode všech stejné vzdělání akademické, odpadly by všechny nesrovnalosti toho druhu. Proč by to nemohlo býti na př. tak, aby na střední školy byli připouštěni učitelé, když by jistý počet let strávili učitelováním na školách obecných a měšťanských? Proč by na měšťanskou školu nebyl ustanoven jen ten, kdo jistou dobu učil na obecné? Proč by na škole v místě větším nežádalo se, aby kandidát jistou dobu strávil na jednotřídce v zastrčené vesnici? Měl by tam ovšem menší služné, ale jistota, že po určité době dojde zlepšení, a vědomí, že všichni jeho kolegové stejný stupeň prodělali musí, by odňala všechen osten z růzností takových a obava, která nyní ztrpčuje radostné odevzdání se povolání, obava, že bude celý život zaklet někde na jednotřídce, by odpadla. A tomu hnusnému protekcionářství by byla odňata půda. Povaha a sebevědomí učitelů by tím bylo sesíleno a ty škaredé zjevy, kde učitel proti učitelům bojuje z ohledu na tučnější sousto, staly by se

nemožnými. — Toho všeho podmínkou jest stejné vzdělání učitelstva, vyrovnání protiv v jeho středu, odstranění učitelské honorace. Snad by se věci utvářily jinak, než jak jsem příkladem naznačil, avšak když by zachován byl princip rovnosti vzdělání, utvářily by se jen k rovnosti v každém ohledu. A o to jest se snažiti. Volání po akademickém vzdělání učitelů jeví se tak ve světle věštícím lepší budoucnost nejen učitelstvu, nýbrž celé výchově školské.

Ale tím není řečeno, že by učitelstvo činíc svým heslem akademické vzdělání mělo ustati ve snaze doplniti, co mu schází, vlastním studiem soukromým a použitím všech prostředků, jež se mu v daných poměrech naskytují. Než dojde k akademické průpravě, uplyne mnoho vody a po tu dobu odkázán bude každý jednotlivec sám na sebe a každý krok k uskutečnění konečného ideálu je ziskem, musí býti vítán a radostně býti učiněn.

S byrokratismem však ještě nejsme hotovi. Vedle byrokratismu ve správě školské, proti němuž vyzněly důsledky pozitivistického stanoviska jako protest, jest ještě jiný byrokratism, který jest nemenší překážkou pokroku a který s pozitivistického stanoviska musí býti se stejnou rozhodností potírán. Je to byrokratism — nevíte se — nás samých. My sami jsme byrokratismu plni, přešel nám v krev a tuk; jsme jím vycepováni, zvykli jsme mu, že se stal naší přirozeností. Vzpíráme se jeho tlaku, kde nám jde přímo na tělo; ale jakmile se toho tlaku zhostíme a sami něco společně podnikáme, sami něco organisujeme, uděláme to hezky po byrokraticku; ani si to neuvědomíme. A když s námi někdo chce něco provésti mimo školu, nejspíše se mu to podaří, když to nastrojí po byrokraticku. Je třeba důkazů? Když stane se ten, kdo nejvíce třeba trpěl byrokratickým nátlakem a kdo třeba náladě z toho pocházející nejhlasitěji dával výraz, něčím, jak říkáme, víc, tu se mnohdy změní k nepoznání. Dostav bič byrokratické nadvlády do ruky, nedolá pokušení, aby si s ním nezamával, a když vidí,

jak se podřízení krčí a shýbají při pouhém jeho pozdvížení, zalíbí se mu to a stane se z něho nejpovedenější byrokrat. A naopak, nedovedeme vždy sami ze své vůle uskutečniti zásady protibyrokratické v oboru vyhrazeném naší působnosti, ba vzpíráme se docela zapomínající na všechny pokrokové zásady, když jsme nějak nuceni od některých byrokratických návyků, které nás už netíží, protože jsme jim zvykli, upouštět. Není řídkým úkazem, že starší učitelé přejí pokroku, že uznávají volnou školu, ale pro svou osobu by si vymínili, aby to zůstalo při starém. Ti mladší, ti až si to provedou sami. Trochu konservatismu je v tom a pohodlí; ale vadí to velmi. Nedovedeme se ho sprostiti ani v soukromém obcování, přenášíme z něho něco do rodiny a do společnosti, co není zrovna ideálním plněním paragrafů Kniggeovy knihy o obcování s lidmi. Poníženost podřízených ku představeným a zbytečné okolkování se vším, co se jich týče, projevujeme i tam, kde toho »služební ohledy« nevyžadují a kde to rozhodně celý stav učitelský u ostatního publika uvádí v nepříznivé světlo. Poručníkování a mentorování, jemuž jsme zvykli ve škole, dává našemu vystupování ve veřejnosti zvláštní ráz, jehož dojem je naznačen nelibým přízvukem, s kterým se pronáší slovo: kantořovati. Kantořinu odložit ve vzájemném styku kolegiálním a v obcování veřejném, přichází nám za těžko, ač vidíme, že ji naše okolí nelibě nese.

Tato věc je zcela přirozená a pochopitelná; všude setkáváme se s úkazy analogickými. Víme na př., jaký vliv má militarism na celý náš společenský život (to vojákování ve spolcích, záliba v uniformách atd.). Víme, že poroba kazí povahu celých národů na dlouhé věky; zvyknou porobě a těžko se z ducha jejího probírají jsouce zbaveni fyzických pout. Židům také zastesklo se po hrncích egyptských, naplněných masem. Svatopluk Čech nechá v »Písních otroka« pěti část otroků hymnus na ta jejich pouta — lidé dovedou líbat rukou, která je bílá. A naše česká nátura je nějak zvlášť upravena dlouhotrvavší porobou, že ve všech

oborech znáti toho stopy. Bojujeme za volnost a když jí někde dosáhneme, sklonem povahy své, aby byla podřízena, poručníkována, připravujeme se o prospěch, který by z vymoženosti té mohl vyplynouti. Těžce neseme tlak auktority úřední, ale sami zavádíme kult auktorit. Poměr k nim ve veřejném životě bývá horší než podřízeného k představenému ve smyslu byrokratickém — to zrádcování u nás obvyklé na všech stranách není o nic lepší než denunce. Nietzsche rozeznával morálku pánů a otroků, každá z nich má jiné zásady, jiné ctnosti; co je ctností v jedné, jest neřestí ve druhé — my jsme podrželi, i když jsme přestali býti otroky, některé ctnosti z otrocké morálky. A tak nám i ten byrokratismus vjel do celého těla — řekněme si to upřímně a připustíme, že je to také na překážku rychlému vývoji.

K odstranění jeho však není potřebí více než trochu sebekritiky a trochu — oposice ve spolcích, ovšem oposice charakterní. Nedůtklivost vůči takové oposici, jak se s ní v usedajících či usedlých ve stávajících organisacích setkáváme, a pěstování auktoritářství — to je projev byrokratického atavismu v nás.

A když pomyslím na nebezpečnost, jaké plyne dobré věci z této naší porušenosti byrokratizmem, namítá se mi jako vydatný prostředek ku jeho odstranění: zautonomisování organisace školní. Nejhorší potíž při byrokratizmu je v poměru představeného k podřízenému. Zde se staví všechny pozitivistické a mravní zásady na hlavu, ten poměr je hlavní příčinou stesků proti byrokratizmu, zde je pramen jeho nemravnosti a protivnosti. Ten poměr by přestal, hadu byla by rázem ušlápnuta hlava, kdyby se představení, od ředitele víceleté obecné školy počínaje, volili ze středu učitelstva, anebo aspoň — tam, kde je učitelů méně — jistým postupem a za jistých podmínek ve vykonávání dozorcí funkce střídali. Na universitě to je, a jde to; tam o byrokratizmu není řeči, pokud ho tam nevnašejí centrální úřady anebo atavisticky (v tom smyslu, jak o tom bylo mluveno) by-

rokratická povaha některých členů sboru. Proč by to nemohlo býti na gymnasiích, na měšťanských a větších školách obecných? Tím by poměr představeného, který by byl jen reprezentantem jednoty školy, k ostatnímu sboru utvářel se docela jinak. Takový představený, který by se po nějaké době vrátil mezi své nynější podřízené jako jich kolega, rovný mezi rovné, ten by byl jistě spíše prost pokušení využití nebo zneužití svého postavení ve smyslu byrokratickém. Bylo by vůbec představených a podřízených? Tu by se vyvinuly jiné ctnosti a jiné požadavky, nebylo by to jako v ráji — lidé jsou už takoví, že se sami o ráj připravují svými povahami — ale nejhorší výkvěty byrokratizmu byly by odstraněny a šije i těch slabších by se mohly vzpřímí. Rozumí se samo sebou, že skutečnitelný by byl návrh tento jen, když by se členové sboru vyrovnali vzděláním a když by i ostatní podmínky volné školy byly splněny. Prozatím je to hudba budoucnosti hodně daleké. Avšak princip návrhu jest pozitivistický a stojí za uvážení.

VIII.

Důsledky pozitivistického nazírání na svět, které jsme dosud vyvodili, týkají se výchovy školské.

Chci uvést ještě jeden důsledek týkající se didaktiky — vyučování, které je sice v těsné souvislosti s výchovou školskou, jsouc jedním z jejích prostředků, ale které se s ním nesmí zaměňovati. Ačkoli se vyučování a vychovávání setkávají ve společném cíli, a tudíž nesmějí se dít bez stálého vzájemného ohlížení se jednoho na druhé, přece jsou cesty jejich různé a vyhověním požadavkům jednoho není ještě vyhověno požadavkům druhého. Vezmeme-li slovo učitel jako nikoli totožné se slovem vychovatel, můžeme říci, že někdo může býti dobrým učitelem, ale špatným vychovatelem, dovede nějaké věci naučiti, ale neumí vychovávat. Proto nutno důsledek

positivistického stanoviska provést pro didaktiku zvláště.

Positivistické stanovisko žádá po didaktice jen, aby také její teorie, předpokládá, že není pouze uměním, postavena byla na základ vědecký, aby každá metoda, každé pravidlo didaktické mělo svůj obecně platný vědecký důvod. Zdálo by se, že tomuto požadavku je vyhověno, když se didaktická teorie opírá o vědeckou psychologii a z ní její pravidla dedukuje. Avšak není tím učiněno dosti. Předně proto, že vzdor obecně uznávanému principu empirickému jest v psychologii několik směrů, z nichž si každý osobuje predikát: vědecký. To by ovšem nemělo být na závalu; neboť mezi těmi směry za vědecké se vydávají jedny jisté jím je v pravdě a s positivistického stanoviska snadno by jej bylo rozpoznati. Avšak při dnešním byrokratickém režimu na školách je to na závalu, poněvadž o vědeckosti nebo správnosti psychologického směru, pokud běží o jeho vztah k didaktice, rozhoduje názor představeného. Ten pak mocí svého postavení učiní ze subjektivního názoru svého názor pro podřízené objektivně závazný — rozkazu svému dá podklad vědecký, proti němuž učitel s jiného stanoviska věc beroucí pozbývá práva odvolati se na vědu. Věda stojí proti vědě a tu je zcela po lidsku, když dejme tomu věda páně inspektorova zvíťazí proto, že jest představeného, anebo že nejvyšší auktoritou stane se kniha c. k. úřady schválená. V té příčině mají knihy schválené a udržované úředními auktoritami velký vliv na učitelstvo a způsobují jistý konservatism, jenž je mnohdy překážkou šíření se nových pokroků vědy a neblaze působí. Tu zas může představený být neví jak vědecky honěný a pokroku psychologie, jakož i pedagogiky přející — proti konservativnímu učiteli, obrněnému školní knihou, je malomocný a všechny jeho upřímné snahy tříští se o takový konservatism. V té příčině může přijíti náprava jen shora — to je jediná dobrá stránka byrokratismu, že není vyloučeno, aby konečně nedostal

se na rozhodující místo nahoře člověk pokrokový. Ten pak škrtnutím pera pomůže dobré věci více než všechna agitace učitelstva pokrokového. Modleme se, aby takový mesiáš rakouskému školství brzy přišel, a připravujeme stezky jeho.

Druhá okolnost, která positivistický požadavek, aby se didaktika opírala o psychologickou vědu, činí v praxi těžko splnitelným, jest ta, že v psychologii vůbec, čistě empirický směr nevyjímaje, právě v těch věcech, z nichž by se měly pro didaktickou praxi vyvoditi důsledky na rozhodnutí didaktických otázek, nedospělo se dosud k určitému rozřešení. Jsou to problémy týkající se reprodukce, zákonů asociálních a paměti vůbec. Psychologie dospěla tu ovšem jistých bezpečných nezvratných vět; ale práce není dosud provedena do podrobnosti, aby pedagog mohl dostati na své methodické bolesti odpověď jednu, určitou a aby pochybnosti, které mu vznikají při srovnávání tradičních a nařízených praktik, mohl rozhodnouti.

Poněvadž tedy a pokud za nynějších poměrů všeliké okolnosti brání tomu, aby vědecká psychologie byla obecně uznána za nejvyšší instanci ve věcech didaktických a ona sama, abych tak řekl, nemá v oboru školství dosti moci exekutivní, aby si obecné uznání vynutila: zůstává nejvyšší instancí zkušenost pedagogická jednak ve způsobě tradice, jednak jako vlastní praxi nabytá zkušenost každého jednotlivce z učitelstva. A vláda její jest pro školství neblahá. Jest ovšem pravda, že v tradici pedagogické dochovávají se výtežky dlouholetého vývoje, který šel svou určitou zákonností před se vzdor všem theoretickým pobloužením a nedostatečným. Člověčenstvo nemůže čekat, až bude dosaženo tolik vědeckého poznání, že by mohlo skýtatí základ pro všechnu praxi. Vychovávat a vyučovat se musí, ať jsou problémy rozhodnuty nebo ne, a vychovávalo i vyučovalo se. Nedostatečnost poznání vědeckého (— rozumu) nahrazuje instinkt, který v oboru výchovy a vyučování nazývá se pedagogickým taktem a jehož nezbytné pů-

sobení uznává se tím, že praktická pedagogika — vychovávání a vyučování samo — nazývají se uměním. Touto cestou nabylo se všelikých pravidel, vyzkoušeny všeliké metody a leckterá norma vyplynulší z praxe bez theoretisování vynucuje si respekt u každé theorie, ba jest prubířským kamenem správnosti její. *Grau ist alle Theorie.*

Avšak tyto zkušenosti nemají více přesvědčivosti nežli zkušenosti vůbec a jest jejich přesvědčivost stejná, ať jsou jakéhokoli data a jakéhokoli obsahu. Všeliké bludy a předsudky mocí tradice se udržují na škodu pokroku. Mimo to jest odvolání se na tradici pohodlným polštářem pro ty, kdo se nechťejí namáhati sbíráním zkušeností nových a jíti s pokrokem vědy. »Ale, prosím vás, dělal jsem to třicet let a dělali to přede mnou tak, jak to dělám — budu to dělat zas tak; dejte mi pokoj s vaší vědou a všemi novotami. S tím toho asi dokážete, vždyť vy sami jste se vzdělali a vychovali tím starým způsobem — neházejte do studnice, z níž jste se napili, kamení a smetí.«

Jest také pravda, že nikdo nespádl s nebe jako hotový pedagog a že jest jeho povinností, aby dbal zkušeností starších kolegů. Avšak co má rozhodnouti, když se postaví zkušenost proti zkušenosti? Představte si tuto situaci: Mladý učitel mající všechny ctnosti, které po pravém pedagogu žádáme, zanícený pro své povolání, radostně zabraný do své práce, rozřeší si upřímnou snahou některé otázky, jež mu předložila jeho škola — jeho třída individualitou žáků, udělá si nějakou metodu dlouhým přemýšlením a uvažováním na základě literatury a tradic a dosavadních pokynů, a vyzkouší si ji podle výsledků. Jest šťasten, že se na něčem ustálil, co jej samého uspokojuje a co myslí, že vyhoví také požadavkům od představených činěným ve smyslu školské organizace a ducha školy. Mám na mysli gymnasia. Tu přijde inspekce: výsledky uspokojí, ale metoda nikoli. »Pane kolego, to musíte dělati tak a tak.« »Pane inspektore, já jsem nejednal dosavadním způsobem nazdařbůh; promyslel jsem si

věc a zkušenost moje« »Pane učiteli, jste mlád ještě, věřte zkušenějšímu; já už jsem v učitelském úřadě o tolik let více a ujišťuji vás« — Co má v tomto případě učitel dělat? Podrobí se ovšem, avšak ta radostná horlivost v samostatné tvořivosti je schlazená, potlačena a místo ní nastoupí neradostná lhostejnost, jež jen u povah jistého druhu může se zase změnit v radostnou horlivost plnití vždy a ve všem vůli svých představených. Oni mají právo svou zkušenost činiti objektivní pro své podřízené; až se ten mladý učitel stane představeným, bude se moci odškodniti za své sebezapírání (čili bude odměněn za to, že moudře ustoupil) uplatněním zkušenosti své. A tak se to z pravidla děje. Ten však, komu se nepodaří dosíci stupně, na němž jeho osobní zkušenost je zákonníkem pro jiné, může se připravit na tu příjemnou věc, že nový inspektor zvrátí pokyny svého předchůdce, kterým se podrobil se sebezapřením; nastane nově se přizpůsobování a zbývá jediná naděje, že snad konečně přijde takový, jenž se s názorem a zkušeností jeho shodne, a není vyloučeno, že se mu dostane uznání. Bohužel takových případů je málo a více je tlumené hořkosti, která činí učitelské působení břemenem, totiž lidem, kteří jsou schopni úkol učitele chápati trochu ideálněji než jako zaopatření pro život.

Já nemám přímých zkušeností o tom, jak se to děje u vás, ale myslím, že v této věci je to asi analogické jako ve středním školství. Nerad vzpomínám na konference, jimiž končila inspekce ústavu podnikaná v několikaletých obdobích. Tu se dávaly pokyny s přísnou tváří, což vlastně byl jediný důvod jejich závaznosti, o nichž jsem nepochopil, proč se dávají a proč by se to nemohlo dělati také jinak. Ale ne smělo se to dělati jinak. Tu by aspoň člověk myslel, že vyhověním pokynům takovým uspokojí bohy; ale inspektor není jediným představeným, jest tu ještě ředitel a mezi řediteli jsou nebo byli takoví, kteří neobmezili svůj dozor v tom smyslu, aby se přesvědčo-

vali, zdali plní se všude pokyny inspektorovy (v tom bych spatřoval podstatu a smysl pedagogického dozoru ředitelova); než místo ředitelování inspektovali také a do každé dírky, kterou nechaly pokyny inspektorovy, vstřčili zase svou mnoholetou zkušenost, takže pro samostatné působení nějak v didaktice nezbyvalo naprosto místa. Zkušenost a tradice tímto způsobem udusily zkušenost vlastní, učinily z nás vskutku pouhé mašiny — a proč? Ve jménu pedagogiky!

A to všechno zavinuje ta jediná věc, že ani učitel ve své samostatné činnosti ani představený ve svém nařizování nemohou se opřít o vědeckou psychologii, aby stanovisko své obhájili důvody objektivními, před nimiž by musely ustoupiti všechny důvody jiné, to zdůrazňování auktority a vyžadování poslušnosti a odvolávání se na zkušenost, a o nichž by bylo jisto, že je proti byrokratismu uzná veřejnost širší, jakmile by se dověděla o případných sporech.

Je tedy přirozeným následkem pozitivistického ducha, že hledí se náprava zjednatí tím, aby to, co psychologii dnešní činí neschopnou státi se bezpečnou oporou pro dedukce didaktické a obecně uznanou nejvyšší instancí pro sporné otázky detailní v didaktické praxi, bylo odstraněno. Z této snahy vyšla experimentální didaktika.

Experimentální didaktika jest, jakož jméno samo naznačuje, nauka, která hledí didaktiku postavit na exaktní vědecký základ experimentem. Rozumí se samo sebou, že tu běží jen o takové otázky didaktické, o nichž se experimentovati dá, o nichž je experiment a priori myslitelný, tedy že nezahrnuje se tím didaktika celá. Experimentální didaktika má se k didaktice vůbec jako experimentální psychologie k psychologii vůbec, tvoří jen jednu kapitolu její; ale jsou v ní obsaženy právě ty otázky, pro něž z dosavadní psychologie není určité odpovědi a které jsou v praxi zodpovídaný jen tradicí a zkušeností. Není mým úmyslem vypisovati historii těchto pokusů, ani jejich podstatu a výsledky. O všech těch věcech možno

poučiti se v Kádnerově spise vydaném od Dědictví Komenského a bude možno se poučiti v 3. díle mé Psychologie. Přestávám na obecných poznámkách, jak je vyžaduje účel těchto výkladů.

Je jisto, že didaktický experiment potkává se s týmiž nesnázemi jako experiment psychologický, vždyť je to vlastně experiment psychologický. O jevech duševních není exaktní experiment v tom smyslu jako v přírodních vědách možný, poněvadž při experimentování o nich jsme odkázáni na sebezpozorování. *Directně* pozorovati jevy duševní možno jen u sebe sama; tu jest také ovšem myslitelný experiment, avšak chci-li sám sebe pozorovati, přistupuji k tomu, co má býti předmětem pozorování, úmysl pozorovati: to je moment, který činí nemožným pozorování dění tak, jak probíhá samo o sobě, je to rušivý element, který nedá se odstraniti. *Indirectně* pozorovati jevy duševní je možno u jiného člověka, ale tu zase jsme odkázáni na to, jak on se dovede pozorovati; jenom v případech tak jednoduchých můžeme od tohoto sebezpozorování abstrahovati, že z nich pro vlastní problémy psychologické nelze dodělati se vý-
těžků.

To tedy platí obecně i o experimentu didaktickém. Avšak ten má proti vlastně psychologickému tu výhodu, že při něm neběží o zásadní věci psychologické, takže sebezpozorování při něm padá na menší váhu, anebo i může docela odpadnouti. Zde je skutečně oprávněná naděje, že se otázky didaktické dají s přibližnou exaktností zodpovídati. I ta přibližná exaktnost znamená veliký zisk v té dosavadní neurčitosti způsobované odvoláním se na tradici a zkušenost praxí nabytou. To znamená zajisté něco jiného, když mohu proti prostému tvrzení postavit věc odůvodněnou takovýmto experimentem; i proti dedukcím z vět psychologických obstojí věc zjištěná didaktickým experimentem a tam, kde proti zkušenosti stojí zkušenost, proti tradici tradice, experiment

didaktický i v té své jen přibližné exaktnosti dává votum rozhodující.

Experimentální didaktika je schopna učiniti konec nesnázím, o nichž jsme jednali právě, a poskytnouti učitelé v pochybnostech žádanou oporu, dáti mu prostředek k sebekontrolé, aby své práci po případě vynutil uznání přes všechny tradice a předpisy.

Na to jsem chtěl poukázati a učitelům doporučiti studium experimentální didaktiky. Je to výron pozitivistického ducha v pedagogice a jako takový ukazatelem pokroku ve směru pravém. Zabývání se experimentální pedagogikou, zájem pro ni je průpravou, cvikem pozitivního nazírání na práci výchovnou a tím vůbec na svět.

Musím již skončiti. Postupovali jsme tak, že z definice pozitivismu vyvozovány byly důsledky pro pedagogiku. Nejobecnějším objevil se důsledek: postaviti pedagogiku na přesný základ vědecký, z toho pak vyplynulo předně, že nemá býti odvislá od náboženských a metafysických předpokladů, za druhé, že cílem výchovy jest podporovati vývoj jednotlivce směrem k mravnosti způsobem individualitě jeho přiměřeným, za třetí, že jedinou methodou k tomu cíli jest sugestivní vliv auktority, za čtvrté, že v zájmu výchovy škola nikdy nesmí vyžadovati od učitele obět přesvědčení, za páté, že učitel musí býti prost také vlivů veřejného mínění a jemu odolati sebevzděláním a konečně za šesté, že v didaktice nutno experimentální cestou odstraňovati vládu tradice a byrokratické auktority.

Tyto důsledky shodují se se snahami reformními, jak k nim vede vývoj sám svou zákonností. Heslem reformních snah je volná škola a v širším obecnstvu rozumí se tím boj proti klerikalismu a byrokratismu. Kdybychom chtěli definovati školu volnou a vytknouti snahy vedoucí k odcírkevňení a odbyrokratisování školy větami vědeckými, shledali bychom se tam s důsledky námi vyvozenými. Reformní snahy jsou projevem a důkazem pronikání a vítězení ducha

positivistického. Za to je máme právo považovati, třeba že jednotliví pracovníci na reformě školy nehlásili se vždy k pozitivistickému názoru na svět. Reformní snahy musíme bráti v celku a pak shledáme, že výsledek jich, nebo ideál jich, volná škola je pedagogický ideál pozitivismu.

Z toho však můžeme učiniti závěr, že reformní snahy v oboru školství jsou důkazem správnosti stanoviska pozitivistického. Reformní snahy ve školství jsou přirozeným následkem vývoje kulturního, o němž nemůžeme míti jiné přesvědčení, než že vede k lepší budoucnosti lidstva. Jsou-li theoreticky vzato důsledkem pozitivistického nazírání na svět, tedy jest tato filosofie filosofí budoucnosti a můžeme doufati, že vývojem se pozitivistické názory ve všech oborech lidského života uskuteční — zvítězí nad názory jinými. Lepšího povzbuzení nemůže se dostati nám, abychom vytrvali ve snahách tomu odpovídajících, jimž přeji v našem učitelstvu všeho zdaru.

V knihovně **pedagogických klasikův**, redigované
prof. Drtinou, vydána byla jako první svazek

J. A. Komenského Veliká Didaktika.

Z latiny přeložil prof. Aug. Krejčí.
Úvodem a poznámkami opatřil Dr. J.
V. Novák. Připojeno Navrzení krátké
o obnovení škol v království Českém.
Cena krámská K 6.40, váz. K 8.—.

Opravy chyb smysl rušících.

- Str. 14., řádek 17. zdola čti: *podal nemohla* místo *mohla*.
Str. 22., řádek 2. shora čti: *nesmějíť* místo *neumějíť*.
Str. 34., řádek 5. shora čti: *symptomatičského* místo *symptom eti-*
ckého.
Str. 35., řádek 14. shora čti: *je v naprosté shodě*.
Str. 43., řádek 5. zdola čti: *výraz* místo *výrok*.
Str. 48., řádek 3. druhého odstavce má býti interpunkce takto:
Se stanoviska mravního je přirozenost lhostejná: pro kaž-
dého člověka atd.

V úvodu načrtává prof. Novák dějiny školství před
Komenským, vylučuje, jak vznikla idea spisu a zmi-
ňuje se o obsahu dle zpracování českého a pozdější
latinské recenze. Připojeno je stručné ocenění spisu a
několik slov o Navrzení krátkém k obnovení škol
v království Českém. Ličením osudů Didaktiky spis
končí.

Překlad prof. Krejčího je srozumitelný, přístupný
a vyhovuje i přísnějším požadavkům správnosti. Sro-
umitelným činí jej také četné poznámky, jež vykládají
méně jasná místa a výrazy.

Jako druhý svazek vydáno

J. LOCKEA

Několik myšlenek o vychování a studování.

Přeložil a poznámkami opatřil prof.
Rudolf Brejcha. O životě, ná-
zorech a spisech Lockeových
úvodem napsal prof. Dr. Ot. Kádner.
Str. 79 + 239.

V obsažném úvodě ukazuje dr. Kádner na myšlen-
kový základ doby Lockeovy, z něhož vzešla práce

velikého filosofa anglického. V dalších statích pak vyhlčuje život jeho, názory jeho ve filosofii a vědách duchových, zvláště sjednává o jeho psychologii a noetice, jeho názorech ethických a náboženských, názorech politických a sociologických, názorech filosofických a paedagogických. Výčtem Lockeových spisů a literatury o něm ukončuje.

Překlad prof. Brejchy, opatřený poznámkami, podává Lockeovy myšlenky o těle a zdraví, o zásadách výchovy, o mravním a rozumovém vzdělání, o dovednostech, o zaměstnání ve volné chvíli za zotavením, o cestování a studování.

Spis přinese mnoho užitku všem, kdo o zdravých základech výchovy rodinné i společenské přemýšlejí!

G. S. Hall: Vybrané stati pedopsychologické a pedagogické.

Přeložil J. Mauer. Nákladem Dědictví Komenského. Cena K 2.60. - - - -

Jméno Hallovo je tak těsně spjato s původem, rozvojem a vzrůstem pedagogie a pedopsychologie, že právem přičítá možno muži tomuto největší zásluhy o vzrůst nejmladší ratolesti nové vědy.

Práce Hallovy, po různu otištěné, sneseny jsou překladem v celek, který ukazuje čtenáři bohatství, jež bystrý pozorovatel naléztí může v duševním životě dítěte. V některých kapitolách je tak pohatá snůška faktů, že nelze ani podrobněji obsah jich vytýkati.

V knize uvedeny jsou tyto kapitoly: Poznámky o studiu dětí, Některé formy ranného sebevědomí, Obsah myslí dětské při vstupu do školy, Mravní a náboženská výchova, Láska k přírodě a učení přírodovědné jako část výchovy, Ideální škola na základě výsledků studia dětí.