

Chlup, Otokar

## Smysly - zdroj poznání

In: Chlup, Otokar. *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*.  
Brno: Filozofická fakulta s podporou Ministerstva školství a  
národní osvěty, 1925, pp. [43]-49

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118597>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

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

## SMYSLY — ZDROJ POZNÁNÍ.

John Locke.

(1632—1704.)

Locke je zakladatelem filosofického směru sensualistického, to jest oné filosofie, která ve smyslech a ve smyslovém vnímání spatřuje pramen našeho poznání. Jest to směr myšlení protichůdný filosofickému apriorismu, který činí poznání posledních příčin, duše, boha, světa, nezávislým na smyslovém vnímání a rozumu nebo citu či vůli připisuje schopnost poznání apriorního. Proti tomuto apriorismu, jehož pramenem a představitelem do tehdejší doby byla stále ideologie Platonova, přijímá Locke zásadu možnosti jen poznání aposteriorního, vyjádřenou ve větě: „*Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu.*“ Zásada sensualismu hověla novému směru myšlení, které se obrací od deduktivního myšlení středověkého k pozorování zjevů přírody a života. Obrat tohoto myšlení zračí se také v pedagogických názorech Lockeových. Zvláštní důraz na výchovu těla, pozorování dítěte, jistý skepticismus ke scholastickému dogmatismu a pevná důvěra v sílu výchovy, která píše na nepopsanou stránku života a která jediné je schopna učiniti život šťastným a účelným, to jsou zisky empirického nazírání filosofického a nového myšlení pedagogického na tomto základě.

Lockeovy „Některé myšlenky o vychování“ (21) byly původně myšleny jako rady příteli ve formě dopisů. Ale již letmý pohled ukazuje, že Locke se snažil postihnouti otázku výchovy v celém jejím rozsahu. Jak z osnovy díla vysvítá, obírá se tu Locke základními otázkami výchovy tělesné, rozumové, citové a volní. Tato metodická rozčleněnost slibuje již předem od ducha

rázu Lockeova dílo pro výchovu hodnotné a proti nástinu Montaigneovu, který byl pouhým essayem bez zamýšleného rozvrhu, také úplnější a ucelenější. Slyšme tedy, co soudí Locke o výchově tělesné. Je to jen důsledkem sensualistického nazírání, jestliže Locke výchově tělesné připisuje rozhodný význam pro vývoj člověka. Oceňuje význam zdraví pro budoucí život, varuje před úzkoprsým změkčilým hýčkáním a žádá otužování dítek proti chladu, vlhku, jsa přesvědčen, že nenáhlé přivykání těla nepohodám času zbaví je nebezpečí hojných nemocí. Locke užívá tu svých vědomostí přírodovědeckých i lékařských a podává znamenité rady o tělesných cvicích, o plování, koupání, životě na čerstvém vzduchu, o potravě a správném způsobu života. Žádá pro dítě stravu zcela prostou, zvláštní důraz klade na dostatečný spánek a rané vstávání. Pokud se týče výchovy duševní, tu se zabývá Locke především věkem raným, kterému připisuje rozhodný vliv v budoucím životě. Jest si vědom, že jest třeba dítě již v útlém mládí podrobiti vůli rodičů a dospělých a varovati před všemi nesprávnými zvyklostmi, které se mu stávají v pozdějším životě osudnými. Varuje před přílišnou shovívavostí a před každou příležitostí, která se dětem poskytuje k marnivosti, lži v nejšířším slova smyslu, k nestřídmosti, k rozmařilosti a k špatným příkladům okolí. Důslednost jest Lockeovi jako i později Spencerovi základní zásadou vychovatelskou, kterou nejlépe uvedeme dítě v přirozený řád životní. Pro raný věk doporučuje Locke strach a úctu, pro pozdější věk lásku a přátelství jako vztahy vzájemné mezi dětmi, učiteli a rodiči. Proto také zaujímá Locke správné hledisko v otázce tělesných trestů. Neodsuzuje tělesného trestání v rozumné míře pro dětský věk a za okolností naléhavých, ale jest pln odporu nad tělesným trestem, který má působiti místo rozumových důvodů, mravních návyků a pilné důsledné práce vychovatelovy jen k tomu, aby duše dítěte byla ztročena a zlomena. Takový způsob otrocké kázně, praví, tvoří otrockou povahu. Dítě se podrobí a tváří se poslušným, dokud strach před metlou visí nad ním, když však může doufati v beztrestnost, tím více popouští uzdu své přirozené náklonnosti, která po násilném zkrocení obyčejně propuká tím větší silou. Podobně se vyjadřuje Locke o přisnosti hnané do krajnosti, která rovněž podlamuje ducha.

Školství v době před Lockem i za jeho dnů, zvláště školství jesuitské a celá výchova katolická, příliš budovaly na nezdravém závodění, zneužívající odměn a trestů. Locke odmítá rozkošnické a labužnické odměny jako prostředek výchovný, žádá odměny přirozené, založené ve vztazích společnosti obvyklých jako jsou dobrá pověst, vážnost a nepřízeň, pochvala a opovrzení, čest a nečest, stud a radost z vykonaných úkolů. Jest bystré a věcné pozorování dítěte, k němuž dospívá Locke ve svých statích a z něhož pozdější pozorovatelé duševního vývoje dítěte čerpali svoje podněty. Vzorným příkladem takovéhoto pozorování jest třeba studie o povaze dětství. Z tohoto bedlivého pozorování dětství vyplývá také Lockeovi správný závěr, podle kterého nelze dítě příliš omezovati v jeho dětinském počínání a třeba mu poskytovati dostatečnou svobodu, pokud se to snáší s jeho prospěchem a s povinnou úctou k osobám jeho okolí, a to při nejšířší shovívavosti. Proto soudí, že hravost dítěte, která přírodou byla moudře přidělena jeho věku a povaze, dlužno spíše povzbuzovati, aby byla udržována živost dětí, stupňována jejich síla a zdraví. V mravním ohledu žádá Locke zvláště v dětství zvyk a cvik v dobrém jednání a ve správných způsobech. Přirozený ráz výchovy, který byl vyvrcholen Rousseauem a přijímán Spencerem, brání mu schvalovati malichernosti společenského mravu a nepřirozenou zdvořilost u dětí tohoto věku. Proto omlouvá Locke rád u dětí nějakou tu nedbalost. Význam příkladu staví Locke pro první mládí nade všechny výklady a domluvy, a s tímto prvkem souvisí i význam společenského prostředí, v němž se projevují příklady. Promlouvá o výhodách výchovy soukromé, ale nezneuznává ani prospěch, jaký plyne dítěti z výchovy mimo rodinu, ačkoli nebezpečí osamostatnění dítěte od trvalejšího vlivu rodiny jest spojeno podle Lockeova se ztrátou ušlechtilé nevinnosti již v tomto časném mládí. Toto nebezpečí, ztráta zásad spravedlnosti, velkodušnosti a jiných rodinných ctností vede jej k tomu, aby se rozhodl pro výchovu neškolní.

Také Locke vyzvedá myšlenku vychovatelského individualismu, ale proti Baconovi a v souhlase s Montaignem zdůrazňuje především zřetele mravní. Všechna výchova má spěti k ctnostnému životu. Všechny ostatní přednosti, praví, a dokonalosti měly by jí

ustoupiti s cesty a měly by býti méně ceněny. To je, pokračuje, trvalé dobro, o kterém by neměli vychovatelé jen kázati a mluvit, ale jimž by výchovné dílo i umění mělo vypravití mysl a neustati, až by mladý muž našel v něm opravdové zalíbení a složil v ně svou sílu, svou čest i své potěšení (21, 58). Pozorování dítěte a jeho proměnlivých chvil a nálad vedou Locke k tomu, aby ocenil význam věku, v němž jest dítě nejlépe schopno a ochotno přijímati jisté představy a zabývati se jistými úkony a jehož třeba využití ve směru náklonnosti dítěte. Proto veden jsa touto měnlivou a přirozenou povahou dítěte, jest Locke pro volnou výchovu rozumovou a přál by si, aby dítě samo se dožadovalo vyučování na učiteli, jako to činí při hrách se svými soudruhy. Proto také nevyhovovala Lockeovi škola se svým ztrnulým rozvrhem, jenž vylučuje vlastní činnost a individuální iniciativu. Locke se zabývá širě tímto předmětem a spatřuje v nucení a uložených úkolech, v tyranii školské a ve stálém plnění zvrácený postup výchovný, který jest jistě příčinou toho zjevu, že si člověk vědění a učení znechucuje. Jen svéhlavost a vzdorovitost, zatvzelenost a neposlušnost jsou stavy zasluhující rázných kárných, ale důsledných prostředků nápravných. Jako Montaigne i Locke radí, aby se učitel nevyhýbal rozumování s dětmi a stručnými důvody přesvědčoval je o účelnosti a správnosti jistých čtností a mravních úkonů. Žádá ovšem, aby se tyto důvody a výklady o základech, na nichž povinnosti spočívají a z nichž prameny práva a bezprávi prýští, děly způsobem věku přiměřeným. Učitel jimž má býti muž střízlivého charakteru, učenec znalý světa, zvyklostí, různých zájmů, pošetilostí i klamů života, má za úkol vštípití žáku zásady životní moudrosti. Locke žádá na vychovateli, aby mezi sebou a žákem zavedl poměr důvěrnosti a laskavosti, která by jej zbavila přirozené panovačnosti, vedla ke zdvořilosti, přívětivosti, spravedlnosti a počestnosti. Pravou rozumnost chápe jako klidnou sebevládu, neochvějně konání povinnosti přes různé překážky a nebezpečí. Jest proto třeba, praví Locke, strážiti dítě před zbytečnou úzkostlivostí a otužovati je před strachem všemi vhodnými prostředky. Locke jest již metodou svého myšlení veden k tomu, aby pedagogické zásady zakládal na pozorování přirozené povahy dítěte. O tomto postupu svědčí některé kapitoly „Myšlenek“,

kterých jsme se již dotkli. Ale celý spis propleten je podobnými postřehy, zejména kapitola o dětské zvědavosti, dětských hračkách, o lhavosti a dětské lenosti. Všimá si dětské pátravosti a dětských otázek, jež nemají nikdy unavovati vychovatele a rodičů, neboť zvědavost dítek jest dobrým znamením budoucí rozumové čípernosti. Při lenosti dětské žádá, aby vždy bylo pátráno, v čem její příčiny záleží, zdali v nahodilých okolnostech, nebo ve špatné metodě, anebo konečně v přirozené povaze dítěte. Velikou vadu výchovy spatřuje v přílišném nucení dítěte k určitým úkolům a úkonům, které jsou v odporu s jeho povahou a s jeho nadáním. Zvláštní péči třeba podle Lockeova věnovati dětským lžím a výmluvám, které doporučuje potírati opovržením a důsledným příkladem pravdomluvnosti.

Když byl Locke předeslal tyto všeobecné zásady o výchově dítek založené na pozorování dítěte, přechází k vlastnímu předmětu výchovy, jehož účelem jest vypraviti mládež pro život oněmi potřebnými vlastnostmi, bez nichž člověk není schopen státi se platným členem spořádané lidské společnosti. Těmito základními prvky výchovy jsou Lockeovi ctnost, moudrost a vědomosti. Ctnost, již rozumí souhrn morálního života, jest mu vrcholným cílem výchovy, přijímá představu boha jakožto nejvhodnějšího prostředku, vedoucího člověka k dokonalému životu, ale v tomto směru se omezuje na představu boha jako stvořitele a dárce všeho dobra, vylučuje při tom veškeré katechetické a transcendentní pátrání po podstatě a vlastnostech této bytosti, která konec konců zůstává člověku nevyzpytatelnou. Jako později Rousseau, tak také Locke chrání dítky před pověrou a strašidly jakož i před vírou v různé duchy a představy nadsmyslné, jimž duch člověka bývá oslabován ve své vlastní podnikavosti. V poměru k mravnosti jeví se Lockeovi rozumová výchova teprve druhořadou. Vidí nebezpečí v tom, jestliže vědomosti stanou se údělem člověka nízké povahy. V tomto bodě jest Locke téhož mínění jako Montaigne. Metody vyučovací by si přál míti upraveny tak, aby učení dětem připadalo jako hra. Také Komenský upozorňuje na lehkost a hravost metod, a Locke vidí v této okolnosti prostředek pro učení velmi přitažlivý. Tento postup zejména se mu jeví nutným při čtení a počítání prvopočátečním. Za první četbu dětí doporučuje Locke bajky

Esopovy, které později Rousseau zamítá, poněvadž v nich nespátňuje skutečnou a užitečnou morálku.

Vedle této četby podává dítěti knihu o ferinu lišákovi, satiru to na zřízení feudální, křesťanský Otčenáš a desatero přikázání Bible, jako celek, nejví se mu vhodnou četbou pro děti, neboť chápatost jejich není toho druhu, aby porozuměly biblickému obsahu. Ale přece se mu zdá, že by některé části, zvláště ty, v nichž se projevují věčné pravdy mravní, měly býti vybrány a dětem vštěpovány.

Upozorniv na správné předpisy vyučování rozumového, doporučuje kreslení pro děti jako prostředek vyučovací a znázorňující, hodící se pro lepší porozumění předmětu. V jazykovém vyučování žádá metody přímé, latinu nepovažuje za nutnou pro žáky, kteří se právě nechtějí věnovati stavu učenému nebo povolání, k němuž jí nutně nepotřebují. Vyučování věcné v zeměpise, astronomii, chronologii, dějepise, anatomii zdá se mu mnohem účelnější než latinská mluvnice. Při všem vyučování upozorňuje Locke na psychologickou stránku metod a žádá, aby si vychovatel všiml zvláště nepozornosti, tékavosti, zapomnětlivosti žákovy a aby hledal prostředků, jak by vábil žákovu pozornost. Správně odsuzuje Locke, a v tom jest mu vzorem Montaigne, z pamětní jednostranné metody, obvyklé ve školním vyučování. Paměť, jako náhrada rozumu a samočinné práce, jest vždy prostředek výchovy stejně trpný, jako nebezpečný. V řadě předmětů, které Locke uvádí v běh vyučovací, jest zeměpis na prvním místě, pak následuje aritmetika, geometrie, historie, etika, občanské právo a zákonodárství, rétorika a logika. K vyučování etice doporučuje bibli a knihu Ciceronovu „O povinnostech“, k občanské výchově Puffendorfovo „De officiis hominis ac civis“ a Grotiovu knihu „O právu války a míru“, anebo konečně Puffendorfovu knihu „O právu přirozeném a mezinárodním“, kde žák najde poučení o přirozených právech člověka, o původu a základech společnosti, jakož i o povinnostech, z těchto svazků společenských plynoucích (21, 175).

Výchovu rozumovou zavrcholuje Locke filosofii, kterou si představuje jako výklady o tom, jak se vyvíjely různé soustavy světového názoru. To jsou, praví Locke, mé myšlenky o vědomostech a dovednostech. Hlavním cílem všeho jest ctnost a moudrost. Naučte

záka, aby dovedl ovládati své náklonnosti a podrobovat<sup>le</sup> rozumu. Nelze však nezapomenouti závěru Lockeových myšlenek, v němž na srdce klade vychovatelům, aby mladý člověk vedle svých vědomostí se naučil nějakému řemeslu, aby se vzdělal ve vedení knih a doplnil své vzdělání cestováním. Cení kreslení a malování, zahradničení a truhlářství jako vhodné prostředky, jimiž se dostává mládež ve styk s prací, okolnost to, která svědčí o duchu reálném a praktickém, nezaujatém pouhým zřetelem rozumové výchovy.

Abychom doplnili obraz o Lockeových názorech pedagogických, připomeňme ještě jeho kratší rozpravy „Návod pro výchovu mladého šlechtice“ a znamenitý essay „O studování“, v němž širě rozvádí myšlenku také v hlavním spise nadhozenou, myšlenku o vlastní duševní činnosti žákově, o jeho vlastním přemýšlení a zkoumání a nabádá k usilovnému hledání pravdy. Vidí velikou vadu výchovy v okolnosti, že lidé příliš plní svou paměť názory a poznatky jiných moudrých lidí a spisovatelů, spoléhajíce se pouze na tento pramen poznání, a nestarajíce se, aby vlastním přemýšlením sami se pokoušeli řešiti otázky studia. Vůbec účel studia spatřuje ve snahách po zdokonalení prostředků životních a v osvojení takové životosprávy, aby člověk účelně vyplnil úkoly svého života.

Proti jednostrannému a utopickému racionalismu Baconovu jest Lockeův ~~ideál~~ výchovný, ztělesněný v jeho gentlemanu, sice ještě výrazem individualismu, ale individualismus tento jest oprostěn od školského intelektualismu, který se staví až do druhé řady. Do přední řady hodnot klade Locke jako Montaigne etickou životosprávu. Význam ruční práce, samostatnost myšlení a vlastní jednání jsou důležité prvky vychovatelské, Lockem vyzvednuté za princip výchovy. Prvky tyto zanikají sice v pozdější době vystupňovaného individualismu a intelektualismu v době osvícenské a poosvícenské, ale znova ožily, když i tyto prvky kultury osvícenské byly přehodnoceny.

---