

Chlup, Otokar

Životní synthesisa

In: Chlup, Otokar. *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*.
Brno: Filozofická fakulta s podporou Ministerstva školství a
národní osvěty, 1925, pp. [149]-175

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118605>

Access Date: 29. 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.

Ž I V O T N Í S Y N T H E S A.

T. G. Masaryk.

(* 1850.)

V osobnosti Masarykově se slučuje národní buditel, kulturní budovatel a vychovatel. Povznesení národa na evropskou kulturní výši, povznesení politické a mravní bylo vznešeným životním úkolem tohoto obětavého pracovníka, jehož údělem bylo také dovršiti osvobození politické. Toto dílo osvoboditelské jest organickou složkou celého jeho myšlení a konání v dobách předválečných a předpřevrátových, vyplývá stejně z jeho práce politické a kulturní jako z ideí filosofických, státovědeckých a etických. Ve svém díle „Česká otázka“ (34) hledá metodou historicko-filosofickou smysl našich národních dějin a v jejich představitelích nalézá povznášející ideu náboženskou a humanitní jako hybnou sílu všeho našeho národního snažení. Ukazuje, jak jen pravda a mravní ideje jsou s to, aby udržely národ a činily jej schopným soutěže ve světě kulturním. Hlásí se k ideálům našich dějin, k ideálům Husovým, Komenského, Palackého, Kollárovým a Havlíčkovým, jim věnuje zvláštní filosofické a sociologické rozborů nebo stati, z nichž je patrné, jak naši buditelé navazovali na humanitní ideje Herderovy filosofie dějinné. Doba, v níž Masaryk vystupuje v našem národním životě, odlišuje se od výlučně národnostní filosofie doby předcházející a do popředí se tlačí také otázka sociální, kterou se Masaryk snaží postihnouti v jejich základech kulturních, filosofických, hospodářských a mravních (35). Filosofický rozbor marxismu ve velkém díle „Otázka sociální“ podává nám nejen přehled učení jednoho z nejpřednějších teoretiků socialismu, nýbrž také filosofické, sociologické, náboženské, politické a etické názory Masary-

kovy. Sociální otázka úzce souvisí s problémy výchovy a proto přihlédneme blíže k ideím kritiky marxismu, majíce takto klíč k četným názorům, které se dotýkají výchovy. Sociální otázka by podle Masaryka tvořila filosofická učení socialistická, sociologické teorie, vyklad zákonů spravujících společenskou organizaci, to jest sociologickou statiku a společenský vývoj neboli sociologickou dynamiku, dale konkrétní názory na stát, hospodaření, průmysl, politiku a kulturu, konečně rozbor sociální činnosti praktické a dějiny učení socialistických. Masaryk vysvětluje, jak historický materialismus v učení Marxově vyplývá z deistického racionalismu, (z protitheologického, proticírkevního a protináboženského ducha nové filosofie) z přírodovědecké metody myšlení (proti myšlení metafysickému) a z novodobých ideí humanitních. Ukazuje, jak se z Heglovy dialektiky vyvíjí kontrastem dialektika materialistická a jak si odtud lze vysvětliti důsledný objektivismus marxismu, který vylučuje subjektivní elementy, veškeru ideologii, prvky citu a vůle individuální. Vývoj hospodářský a tedy materiální jest hybnou silou dějinného procesu. Masaryk v tomto učení odhaluje upřilíšený historismus a proti nemírnému zdůraznění vývoje se mu důležitějšími jeví věci samy. Proto metodicky a vědecky žádá napřed znalost věci a pak jejich vývoj. Tot v podstatě Masarykův realismus, který buduje proti upřilíšenému historismu. Statický moment světa zdá se mu vlastním a hlavním cílem našeho myšlení. Dovozuje, jak se historismus odvrací od přítomnosti k minulosti a často k minulosti nejdlehlejší. „Historismem,“ praví, „stálým vykládáním historickým a chronologickým, lidé u nás ztrácejí schopnost rozhodovati se a jednati. Historismem vzniká filosofický a etický diletantismus, jenž vede k eklekticismu a synkretismu namísto živé synthesy.“ Pozoruje, jak zejména v duchovných vědách vládne historismus a jak jest opouštěn ve vědách přírodních. „Kdo nerozumí,“ praví, „tomu, v čem žije, kdo nechápe okolí a své doby, ten nerozumí době starší a nejstarší.“ Pravou historií rozumí Masaryk pozorování a posuzování všeho života kolem nás, v němž žijeme a jenž nám proto unika. Když byl odmítl historicko-materialistický základ marxismu, hájí Masaryk také s důrazem sobě vlastním významu ideologie mravní a náboženské, významu a práv individua vedle společnosti. Theismus

proti ateismu, národnost vedle mezinárodnosti, individualismus spolu se socialismem prohloubeným ideou humanitní, vzájemnost a demokracii proti třídnímu boji, vývoj proti revoluci, princip majority při zastoupení minoritním — toť hlavní these a synthesy směřující k vyvrácení typické socialistické teorie marxismu, jež se podle rozboru Masarykova ocitl v krizi vědecké, politické, filosofické a mravní.

Pro moderní výchovu neocenitelný a ve školství dosud nedoceněn jest Masarykův realismus. Naše školství jest orientováno příliš historicky. Realismus obrací školu k životu, k věcem a skutečnostem, které pro stálá historická hlediska unikají pozorovacím schopnostem žakovým. Nová tato formulace realismu jest obnovou realismu Baconova a Komenského, jest ve shodě s moderní přírodovědeckou indukci, pozitivisticky čelí všemu názírání mytickému a odhaluje zkreslující účinky pouhého pojetí historického stává se východiskem a pramenem obrody výchovy a vyučování. Ideou Masarykova realismu se obrací zřetel výchovy k přítomnosti, k jejímu důslednému postřehování, a teprve přítomnost jasně pojatá jest nám také zdrojem poznání a pochopení historie. To platí nejen o vyučování historickém, nýbrž i o poznání jazyka, společnosti, mravnosti, obce, státu a všech ostatních zřízení.

Noeticky jest Masaryk pro mírný racionalismus a vyvrací pouhý lockeovský sensualismus. Ukazuje, jak smysly nejsou jediným a neklamným zdrojem všeho našeho poznání a jak naše rozumové funkce zpracovávají vněmy smyslové, je korigují a doplňují. Masaryk také sblíží se s učením pragmatismu, třebaže se pojetí citu a vůle zvláště v jeho náboženském a humanitním prohloubení odlišuje podstatně od povrchnějšího hodnocení pragmatismu. ¹

² Tak realismus, racionalismem kontrolovaný sensualismus, sociální a humanitní idea, nšlechtilý individualismus, vědecká metoda ³ myšlení jsou prvky z Masarykovy filosofie, které v opravách školské výchovy budou vždy vědčími ideami na prospěch individua a společnosti.

Pro vlastní obsah vědecké výchovy školské předtížitě jest dílo Masarykovo „Základové konkrétní logiky“ (35), obsahující

třídění a soustavu věd nejen svým vlastním předmětem, na němž má zvláště zájem rozvrh studií na školách všech druhů, nýbrž i pro nové pojetí problémů, souvisejících s otázkou vědného třídění. Hned v úvodě podává Masaryk svoje filosofické a životní nazírání. Pravou podstatu člověka spatřuje v práci, ve vědě, umění, mravnosti a zbožnosti. Všechna další Masarykova práce vědecká i politická jest náplní tohoto programu. Klasifikace věd je založena na metodě realisticke ve vyznačeném slova smyslu, a předmětem tohoto třídění jsou mu jevy vědomí, vztahy prostoru a času, věci vnější a jejich relace vnější nebo objektivní a subjektivní neboli duševní. Věci třídí Masaryk na ústrojně a neústrojně, ústrojně pak na životní a duševní, které jsou individuální a společenské. Tomuto třídění věci odpovídají podle Masaryka tyto vědy základní: I. matematika, II. (mechanika) fyzika, chemie, III. biologie, IV. psychologie, sociologie, V. jazykozpyt, VI. estetika a VII. logika. Všechny vědy dělí na abstraktní a konkrétní, v abstraktních poznáváme zákony a v konkrétních jednotliviny. Konkrétní vědy jsou: 1. geometrie, 2. astronomie, mineralogie, kosmografie, kosmologie, 3. botanika, zoologie, 4. konkrétní psychologie, etnologie, dějiny, 5. mluvnice, 6. teorie umění, 7. konkrétní logika. Tak mechanika jest vědou abstraktní, astronomie souběžnou vědou konkrétní; podobně chemie, biologie jsou vědy abstraktní a mineralogie a zoologie vědy konkrétní. Podle cíle třídí Masaryk vědy na teoretické a praktické. Praktické vědy odpovídající teoretickým jsou: a) počítání a měřičství, b) technologie, c) fyto technika, zoo-technika a medicína, d) vychovatelství, etika a politika, e) praktická mluvnice, f) praktická estetika, g) praktická logika. Klasifikace tato ukazuje na jednotlivé prvky at konkrétní nebo abstraktní, praktické nebo teoretické v jednotlivých vědách a jest nezbytnou metodologickou pomůckou všeho vědeckého badání. Filosofie jest Masarykovi souborem věd, vědeckou a metodickou soustavou jejich poznatků. Celá soustava Masarykova ukazuje, že člověku nestačí pouhá specialisace a že vědeckému pracovníku třeba rozhledu, jednotného vědeckého a světového názoru. Masaryk si představuje, že dojde jednou k uskutečnění Baconovy axiomatiky, to jest soustavy všech učení a zákonů společných všem vědám založené nikoli na metodě dialektické, ale na věcném studiu. Kon-

kretní logika také přesně ohraničuje oblast vědy proti náboženství, kritiku proti autoritě.

Noeticky, filosoficky, kulturně, národnostně, sociologicky a eticky dal Masaryk našemu národu ucelený, jednotný program, který mu bylo dopřáno uskutečňovati jako představiteli osvobozeného státu, a který jest zároveň jedním z oněch ideálů národní a humanitní výchovy, z něhož může teorie i praxe školská čerpati bohaté podněty. Masaryk také jest prvním z našich vědeckých odborníků, který jednotlivé obory pedagogiky roztrídil a novými plodnými myšlenkami obohatil. Své názory o výchově projevil v přednáškách universitních, pořádaných pro učitelstvo obecných škol, a uveřejněných v Českém učiteli (r. III., 1900). Masaryk vychází z přesvědčení, že skepse proti dnešní škole, čím dále tím více se projevující, jest oprávněná a hledá také pro toto oprávnění důvody. Nachází je v rostoucím determinismu a poukazuje, že pedopathologická literatura nám nejvíce ukazuje špatný vliv dnešní školy, přeplnění žactva a školského byrokratismu. Člověk jest podle Masarykova názoru bytostí sociální a politickou; pročež také cíl školy musí býti sociálně politický. Jest to tedy podle mínění Masarykova socialisace školy, kteráž však individualisaci nevyklučuje, prvním programem veškerých snah reformních. Bude-li cíl školy sociální, bude pak podle Masaryka úkolem učitelstva, aby studovalo jak fyziologické a psychologické vlivy dědičnosti, tak také poměry rodinné výchovy, vzájemné vztahy mezi dětmi, jejich sílu napodobivou a jiné problémy fyziologické, psychologické a sociologické. Ježto názor Masarykův o demokracisaci školy učí, že všechny děti mají býti vyučovány a vychovávány stejně, vyplývá z toho požadavek, že ani učitelé nemají pustiti se zřetele mravní nerovnost dítek a vzájemné styky dítek ve školní malé společnosti. Pokud se týče otázky koedukace, jest Masaryk přesvědčen, že při normálních poměrech ve školách, kde chovanci jsou ve stadiu puberty, působí koedukace příznivě na mravní rozvoj mládeže. Škola však nikdy nebude moci vyhověti všem těmto úkolům, jestliže učitel nebude sám svoboděn, hospodářsky samostatný a politicky nezávislý. Masaryk doporučuje studium pedopsychologie, které jest mu prostředkem pojmáti otázky výchovy se správného hlediska a dojiti cílů výhevých cestou přímější. Masaryk upozorňuje na bedlivé a přesné

pozorování jevů výchovy a na jejich správný popis. Vidí v tom značný nedostatek pedopsychologického badání, jež často opomíjí pozorovati nutné okolnosti, které jevy výchovy provázejí. Současně upozorňuje na studium fysiognomiky a čivosti i citlivosti dítěte. Masaryk zamítá metodu pamětní, která nedbá psychologické skutečnosti, podle níž rozdíl mezi pamětí dětí a dospělých osob jest jen kvantitativní a nikoliv kvalitativní. Zdůrazňuje také nutnost studia ostatních pedopsychologických problémů, na př. konkrétního a abstraktního myšlení dítěte, jeho obrazivosti, tvořivosti a jiných funkcí duševních. Pokud se týče výchovy vůle a citů, přeje si, aby škola dítě přinucovala skutečně chtít a jednat a činit rozdíl mezi přáním a skutečným chtěním, kterýmžto pojmem rozumí Masaryk stálou kontrolu slepých instinktů a reaktivních pohybů. Výchova citová se také nemá spokojiti jenom s okamžitým vzrušením, nýbrž má usilovati o to, aby dětem stále vštěpovala určité žádoucí city. Tím jsou spontánnost, zodpovědnost za vlastní jednání, vědomí vlastní zodpovědnosti a celá osobnost podporovány a šlechtěny. Upozorňuje učitele na studium pedopathologie, která umožňuje rozuměti otázkám dětí abnormálních a otázce školního lékaře. Teoreticky staví se Masaryk proti snaze některých pedagogů, kteří se snaží vybudovati výchovu na jediném principu a ukazuje, že na př. biogenetický zákon ve výchově nelze důsledně aplikovati a že vůbec cíl pedagogiky a didaktiky jest založiti na několika různých principech. Úplné využití všech sil, všech okolností a poměrů může prý zde býti nejlepším prostředkem k vytyčenému cíli. Největší chybu dnešní školské organizace spatřuje v okolnosti, že jednotlivé druhy škol nejsou odstupňovány ani fysiologicky, ani psychologicky, ani logicky. Pokud se týče vychování samého, žádá Masaryk, aby didaktika podle konkrétní logiky a historického třídění věd volila pojmy a postup tak, aby jedno z druhého vyplývalo. Vědomosti mají býti organisovány, a vědění má tvořiti celek. Didakticky rozlišuje Masaryk: 1. jednotlivé odborné vědy, odpovídající vědecké klasifikaci, 2. všeobecné vzdělání a 3. filosofické vzdělání, kde jde o celý základ a směr myšlení. Podle toho rozlišuje odborné školy, školy s všeobecným vzděláním a konečně školy filosofické. Poněvadž by však bylo třeba zřizovati veliký počet škol, mohly by všechny tyto směry

býti sloučeny v jedné škole. Školní organizace, založené na úkolech didaktických a logických, dosáhneme v budoucnosti podle Masaryka, a bylo by jeho přáním, aby nějaká školská rada všechny druhy škol seřadila do organického celku. Látku učebnou přál by si Masaryk rozšířiti o vyučování politické a národohospodářské. Národní výchovu představuje si netoliko s hlediska jazyka, nýbrž také se zřetelem ke státní organizaci, národnímu hospodářství a celé národní kultuře. Národní výchova sama má spočívatí na mravní ideí humanity a nikoliv na negaci druhých národů. V takové národní výchově spatřuje jako Fichte a Kollár nejlepší prostředek veškeré etické výchovy, která takto pozbývá svůj abstraktní charakter, neboť individuum se pak cítí jako člen společnosti národní. V otázce náboženské výchovy zamítá Masaryk rozhodně jakékoli dogmatické náboženské vyučování, v němž spatřuje předčasně obírání se problémy, kterých dítě ještě nemůže pochopiti. Jest přesvědčen, že žádné pozitivní náboženství nemůže býti základem náboženské výchovy, nýbrž zbožnost a pravý náboženský cit. Masaryk věnuje pozornost také výchově estetické a po této stránce žádá, aby dětem byla dána příležitost kochati se pohledem na umělecká díla, soustřeďuje pozornost na literaturu mládeže, která, jsouc hodně romantická, výchovu dítěte spíše může zavésti na scestí. Doporučuje studium Ruskina. Vidíme z těchto myšlenek Masarykových, jak sepjal jednotnou ideou dnešní problémy výchovy a jak poukazuje k nutnosti dělby práce v oboru vědecké pedagogiky, takže pozdější rozvoj tohoto oboru na naší půdě v mnohém ohledu děkuje podnětům Masarykovým.

Fr. Drtina.

(1861—1925.)

Fr. Drtina stál v popředí našeho pedagogického snažení na rozhraní XIX. a XX. století. Rozvinul značnou činnost v oboru výchovy, organizace škol a lidového vzdělání. Klíčem k poznání jeho pedagogických názorů a reformních snah jsou díla: „Myšlenkový vývoj evropského lidstva“ (37), dřívější jeho úvahy „Středověk a křesťanství“, „Ideový charakter středověku“ a „Křesťanství, jeho původ, ideový obsah a historický vývoj“.

Prof. Drtina ukazuje jako stoupenec Euckenův a Paulsenův bohatým materiálem literárních památek všech věků, že dnešní kultura jest syntésou antického naturalismu, prýšticího z renesance, a křesťanského ideálu, očištěného hnutím reformacním. Z této syntésy vyrůstá humanita jako konečný cíl. Vědomí morálního pokroku, ke kterému lidstvo směřuje vlivem, nezadržitelné síly pokračujícího vzdělání, proniká každou řádku těchto děl a je Drtinovi východiskem při stanovení výchovného ideálu. Ona díla, jakož i studium pedagogických teorií, vedla prof. Drtinu na pole výchovy. Škola, výchova a národní vzdělání jeví se mu s hlediska kulturního vývoje lidstva jako nejlepší prostředky k uskutečnění etických ideálů.

V tomto duchu napsal Drtina spis „Ideály výchovy“ (38), jenž jest jakousi filosofií dějin výchovy. Prof. Drtina vychází tu od základní věty, že budoucnost národů je zajištěna a určena výchovou dětí. Náš věk jest pokládán za syntésu obou životních názorů, které ovládají klasický starověk a křesťanský středověk. Gymnastické a musické vychování ve shodě s řeckým naturalismem tvoří obsah antické výchovy; svatost a potlačování všech přirozených instinktů i sklonů, zapírání všeho přirozeného a smyslného jest naproti tomu ideálem středověkého křesťanství. Výchova v kláštorech jest odloučena od ostatního světa a pozitivní stránka křesťanského životního názoru, činnorodá láska k bližnímu, jest naproti tomu opuštěna.

XV. a XVI. století přineslo nový ideál do výchovy. Renesance a reformace, které s počátku stály proti sobě, tvoří svorně nový typ kultury a působí zřetelně na výchovu. Renesance značí návrat k antice, reformace k evangelickému křesťanství. Individualismem obou těchto směrů jest umožněno jejich splynutí a tak máme z antické lásky k přírodě a křesťanské lásky k bližnímu nový syntetický životní ideál: „Sapiens atque eloquens pietas.“ Brzy se ukazuje snaha rozšířiti vzdělání na všechny vrstvy národa (Luther, Melancthon, Komenský). Později se brání výchova vlivu církve a stát ji začíná přejímati. V XIX. století nastává doba všeobecné organizace škol na všech stupních, vyzdvihuje se požadavek mravnosti jako poslední cíl veškeré výchovy. Bojuje se proti jednostrannému racionalismu za školu, jež by učila nejen

věděti, ale i správně mysliti. Školou probuzené národní sebevědomí bere později u nás z rukou státu iniciativu v kulturním vedení, jsouc si podle Havlíčka vědomo toho, že jen vnitřní síla a vzdělání jest s to pozdvihnouti národ na vyšší stupeň svobody a samostatnosti. Tot v jádru obsah „Ideálů výchovy“.

Dále vidíme prof. Drtinu, jak pracuje v roku 1900 na rámcovém programu české strany realisticke, jsa pevně přesvědčen, že ideály výchovy pronikají celým životem a že zvláště politika, která má nejuzší vztahy k otázce školního a lidového vzdělání, musí býti naplněna vědomím morálního pokroku. V tomto rámcovém programu žádá Drtina vliv národa na školství a dále nezávislé, samostatné učitelstvo. Tím ovšem vyrůstá sám sebou požadavek zvýšeného vzdělání učitelstva, a Drtina hájí tudíž energicky nutnosti akademického jeho vzdělání. Představoval si je tenkrát tak, že by kandidát učitelství po čtyřletém studiu střední školy (nižší gymnasium nebo nižší reálka) navštěvoval tříroční teoretický kurs na pedagogických za tím účelem reformovaných, načež v dalších dvou letech by se mu dostalo odborného vzdělání na filosofické fakultě. Později Drtina tento návrh pozměnil.

Pokud se týče vlastní výchovy, žádá Drtina, aby měla na všech stupních též ideový obsah, totiž aby v sobě zahrnovala jak náboženskou, morální a teoretickou, tak také pro život potřebnou praktickou výchovu v sociálním a národohospodářském smyslu. V rámcovém programu jest také vyjádřen požadavek, aby byla vybadována na moderním podkladě výchova dětí chudých, opatřených a nemanželakých. Drtinův rámcový program jest v dějinách našich politických stran první český program kulturní. Cena reformních návrhů Drtinových spočívá v tom, že nejsou jen určeny nějakými přáními, nýbrž že mají pevnou basi v historické vývojové linii. Drtina rád opatřuje svoje úvahy historickými úvody. Takový úvod nalézáme ve studii „Dějiny vyšších škol a pedagogických teorií ve Francii až do revoluce“. ~~Že~~ pojednává o znamenitých pedagogických reformátorech, jako byli Rooske, Rousseau, Condillac, Diderot, Helvetius. Dějiny francouzského obecného školství probírá v samostatné úvaze a v menších studiích, uvádějnovaných v „Pedagogických Rozhledech“, „České myslí“ a ve „Věstníku českých profesorů“, zabývá se školstvím cizím, srovnává je s naším, takže získává

k svým reformním snahám jak historické hledisko, tak i široký rozhled. Proto také s úspěchem vystupuje roku 1902 na kongresu českých profesorů se svými návrhy na reformu střední školy. Totéž historické hledisko a též srovnávací rozhled uplatňoval prof. Drtina i při snahách o reformu vysokých škol. Svoje myšlenky o tomto předmětu uložil do úvahy „Universita budoucnosti“ (Pedagogické rozhledy XVII, 1904). Doplůkem této práce jest studie „Universita a universitní extenze“. Drtina požaduje jednotnou vysokou školu v tom smyslu, aby filosofická fakulta a všeobecné oddělení vysokých škol technických byla spojena v jednotný teoretický ústav a rozdělena v jednotlivá oddělení, zatím co by odborným fakultám zůstal jejich praktický charakter.

Filosofická fakulta budoucnosti by se rozpadala ve dva různé ústavy, a to v ústav pro teoretickou vědeckou práci a jakousi školskou fakultu, která by pak měla tři oddělení, jež by poskytovala vzdělání učitelstvu všech školských kategorií.

O názorech Drtinových na otázku akademického učitelského vzdělání bylo již mluveno. Jsou uloženy ve studii „O reformě učitelského vzdělání“ (39). (Časové rozpravy pedagogické X, Praha 1905).

Nevšedních zásluh si získal prof. Drtina na poli vzdělání žen. Drtina působil v této otázce nejen publikacemi a přednáškami, nýbrž i jako praktický organisátor emancipace žen. I tu použil svého rozhledu v otázce dívčího školství a napsal spis „Vyšší dívčí školství ve Francii“ a „Dívčí školství v cizině a u nás“. Podle názorů Drtinových nemá žena míti podřízeného postavení, nýbrž má býti svému muži pravou průvodkyní životem, má se těšiti stejným právům, má jí býti umožněno, aby rozvinula svoje vlastní síly, aby dosáhla sociálního postavení, které by odpovídalo jejímu nadání. Podle těchto ideí byla otevřena brzy Dívčí akademie v Brně a jiné dívčí školy. Prof. Drtina redigoval též mnoho časopisů, kde informoval veřejnost o problémech pedagogických a sám založil s prof. Masarykem a Kaizlem revui „Naše doba“ a s prof. Čáadou a Krejčím filosofický časopis „Česká mysl“. Roku 1906 založil „Knihovnu rozprav a přednášek“ a pořádal mnoho universitních extenzí a feriálních kursů pro učitelstvo.

Drtinovy reformní ideály mají ještě dnes daleko do skuteč-

nění, ale některé jsou stále živé, a snad přijde doba, kdy se Drtinova vira v morální a intelektuální pokrok lidstva stane skutkem a dnešní ideály budoucnosti budou hybnými pákami přítomna.

V roce 1898 začal Drtina první svůj pedagogický seminář. Až do té doby bylo o pedagogiku na pražské universitě velmi málo postaráno. J. Durdík mohl se vedle svých filosofických přednášek věnovati tomuto oboru jen v míře skrovné. S Drtinou přišel do pedagogického semináře nový duch. My všichni jeho první seminaristé jsme pocítovali zvláštní půvab jeho učitelské přístupnosti, kterou získal náš zájem o pedagogické klasiky a historické fáze pedagogické. Byl Drtina duchem historickým a vývoj byl mu pramenem poznání pedagogického. Tento pedagogický historismus se zračil v uvedených „Ideálech výchovy“, které vyšly z nejsvěžejších podnětů prvních Drtinových seminářů, a které, soustředivše vše hodnotné v dějinách ideí pedagogických, proniknouti chtěly k realizaci, bohužel poměry politickými velmi odálené.

Toto historicko-vývojové pojetí všelidských ideálů mělo nadměrný účinek na celou duševní strukturu prof. Drtiny, který pohroužen stále v nejvyšší ideály lidského myšlení, jaké nám představují Plato, Sokrates, Aristoteles, sv. Augustin, Tomáš Aquinský, Spinoza, Baco, Komenský, Kant a jiní, vypěstoval v podvědomí své zanicené duše utopie, jež velmi kontrastovaly s obtížemi a skutečnostmi dne.

Podobně řešil i otázky reformně-školské. Pronikal hluboko do dějin školy zvláště západoevropské a hledal v ní poukazy pro ideály naší školy národní všech stupňů. Obecnou školu se snaží přiblížiti ideálům Komenského reformou učitelského vzdělání, kterážto otázka se stala hybnou silou ve snahách učitelstva po vlastním pokroku. Símě, zaseté Drtinou, vzklíčilo v pevnou vůli celého učitelského stavu, který přes různá neporozumění uskutečňuje svépomocnými činy myšlenku vysoké školy pedagogické. Střední škola a universita má podle myšlení Drtinova a jeho hojných studií vývojových býti náplní všech vědeckých, myšlenkových a mravních hnutí a připravovati národu vůdce a představitele humanity. Sám svou kulturní a politicky výchovnou prací mezi

lidem dával příklad všem, kdož jsou zaujati pokrokem lidu, z něhož vzešli a pro který jsou povinni pracovati.

Drtina jest v době předválečné také zaamenitým stoupencom Masarykova realismu. Realismus jest metoda vědecké, politické a kulturní práce. Realismus masarykovský jest také teleologický proniknut ideou pokroku. Tato druhá stránka realismu a ovšem i osobnost Masarykova poutala Drtinu více k realismu, nežli jeho vlastní pracovní metoda, orientovaná historicky. Tím si možno vysvětliti, že vznícené ideály, čerpané nikoli z historického realismu, ale z historické abstrakce a sklon k utopiím staly se nezřídka zdrojem duševních bolestí, nadešla-li reální skutečnost, která hrozila udusiti odkazy minulého úsilí. Světová válka, ve které se tak snadno dovede orientovati analysující duch Masarykův, byla pro Drtinu tragickým rozčarováním z utopických ideálů, které mu dodávala osobně přizpůsobená minulost. Světová válka ostře a tragicky kontrastovala s ideály čisté humanity. Nebylo u Drtiny podmínek ani fyzických, ani psychických, aby potíral jedno z největších neštěstí, jaké stihlo lidstvo v době světové konflagrace. Odsouzen k trpnému pozorování věci, nemohl vyjíti tento spor ideálu s osudnou skutečností bez trvalých otřesů. Jest to tragika vznešená a čestná, důstojná vědeckého myslitele.

Zvláštní kapitolu a období pro sebe tvoří doslov života Drtinova, kterým jest jeho činnost v ministerstvu školství v době popřevratové.

Až budou někdy přehlíženy dějiny prvních údobí toho správního oboru, myslím, že vyjde jméno Drtinovo na povrch jako jedno z nejzáslužnějších. Jako pedagog širokého rozhledu vývojového a znalec školství cizího dal podnět k vědeckému ústavu J. A. Komenského, který v jeho nárysu měl býti strážcem a tvůrcem vnitřní obrody celé naší školské organizace. Ministerstvo školství si představoval jako instituci pouze administrativní a ponechávající otázky reformy vědě a studiu. Tento ideál vyžadoval však strhující osobnosti, která by soustředila vhodné osoby za účelem nové výchovatské synthesy. Prof. Drtina s otřeseným zdravím nebyl již s to, aby zdolal obrovský úkol, a jeho odchod ze školského úřadu znamená jisté přerušeni pedagogického a reformně-školského snažení. 71.

Otokar Kádner.

(* 1870.)

Historickou metodou Drtinovi blízký, avšak co do látky a oborů pedagogických mnohem rozsáhlejší jest Drtinův nástupce na stoliči pedagogiky na Karlově universitě, prof. Otokar Kádner.

Kdo by se chtěl poohlédnouti jen zhruba po otázkách a problémech moderní pedagogiky, bude uchvácen a překvapen hned v počátcích velikou spleť oborů, ve které se tato věda rozrostla až téměř v nepřehlednost. Uvidíme, že každá podrobnější otázka, která dřívějšími pedagogickými teoretiky byla projednávána na několika řádcích nebo stránkách, vzrostla dnes v problémy, o nichž jedná celá literatura, takže brzy ztrácíme nit a utápíme se v jednotlivostech. Na celé vědecké práci Kádnerově viděti jest vytrvalý boj s partikularismem pedagogickým, který překonal, a stálou snahu ovládnouti látku tak, aby mu neuniklo, co jest vlastním cílem veškeré pedagogické teorie — praktická výchova rodinná, školská a organizace vyučování. Pro pochopení vědecké práce Kádnerovy a jejího postupného vývoje jest směrodatné jeho pojednání o pedagogice a jejím místě v systematice věd. Název jeho jest: „Postavení pedagogiky v soustavě věd a poměr její k ostatním disciplinám.“ (Sborník české pedagogické společnosti v Brně r. 1917.) (40.) Začínám úmyslně touto prací z posledních let činnosti Kádnerovy, poněvadž na ní jest patrna také metoda jeho práce dosavadní a k cílům tu vyznačeným spěje také celková synthesa práce budoucí, která povede asi k soustavnému dílu o obecné pedagogice a školské organizaci. Buďtež uvedeny základní myšlenky rozpravy: Oceňuje zásluhu Benekovu, že jednostranné psychologické pojmání výchovy rozšířil na základ somatologický a fyziologický. Poukazuje k tomu, jak po biologické stránce francouzské a anglické myšlení pedagogické předčí německé, které nedocenilo významu ručních prací, her, tělocviku a sportu. Pozoruje, jak moderní teorie pedagogická hledí více využití ideje evolucionistické. Odmítá naturalistický determinismus, háje tím oprávněnosti výchovy a vědy pedagogické. Uznává nutnost psychologie jako vědy základní a vymezuje pedagogickou psychologii, která sice užívá týchž metod jako psychologie (sebe pozorování,

pozorování jiných a pokusu), ale nekryje se s psychologii obecnou ani obsahem, ani rozsahem. Psychologie dává podle Kádnera výchově oporu, učí učitele postupovati metodicky, pozorovati žáky a postupovati objektivně. Proti přepjatému psychologisování stává se stejně jako James a Münsterberg v Americe. Uznává instituci školních psychologů analogickou s institucí školních lékařů a obrací se proti podceňování psychologie jako pomocné vědy, kterému podléhají tolik Sallwürk a Natorp v Německu. Ukazuje na vadu starší psychologie, která přenáší poznatky psychologické o člověku dospělém na dítě, které jest bytost „sui generis“ s vlastním vývojem psychickým a ne snad nějaký nedokonalý stupeň dospělého člověka. Proto žádá ne psychologii vůbec, nýbrž psychologii speciální (pedopsychologii), nebo psychologii mládeže (neaniopsychologii). Vyslovuje požadavek, aby si pedopsychologie všímala vedle dítěte v době předškolní také dítěte v době návštěvy školní, aby měla větší význam pro výchovu školní. Za přirozený má požadavek, aby se učitelé seznamovali s pedologií, naukou o fyzickém a psychickém vývoji dítěte. Vedle psychologie jest etika jiným základem vědy pedagogické, udávajíc cíl výchovy. Pedagogika jeví se mu jako organický doplněk etiky a konečný cíl pedagogiky jest mu snaha uskutečnit nejvyšší cíle etické. Hledaje etického kriteria nauky pedagogické uvádí na pravou míru skepticismus Schleiermacherův a Münchův; ukazuje na neoprávněnost výtky, která se činí etice pro její nehotovost a správně ukazuje na nehotovost i jiných věd, věře při tom ve vývoj a postihuje tím vědu — pedagogiku, etiku — v jejich vývojových stupních jako něco daného a tedy schopného vědeckého zpracování. Věda jest mu myšlení podle zákonů logického souzení a zpracování daných jevů. Že pak tyto jevy jsou jiné v jiné době a že se poměr individuálního zkoumání k nim vyvíjí, nemůže býti podle Kádnera překážkou vědeckého badání. Neodstrašuje ho různost stanoviska v etice, vždyť, jak sám praví, „i v této různosti jsou jisté prvky základní a společné, jež nám pro práci pedagogickou úplně stačí jako vodítka“ (40, 16). Proti výtce Meszmerově, který cíle pedagogiky nechce spatřovati v etice, nýbrž v pedagogice samé, hájí také samostatnost pedagogiky jako vědy, ale jest mu jen znakem vědeckého myšlení využívati pro svou vědu i výsledků

věd jiných a upravovati je podle svých potřeb a úkolů; nechce však úkol výchovy zúžiti a omeziti a proto mezi pomocné nauky pedagogické přijímá disciplíny, které podávají normy výchovné práce. Otázku vzájemného poměru logiky a pedagogiky, o němž byl ve vědecké teorii spor, řeší poukazem na psychologickou analýsu, trojstránkovitost duševního dějství a z přesvědčení, že všechny jevy duševní jsou stejně důležité, vyvozuje závěr, že rozumovou výchovu dlužno založiti na logice, jako volní na etice a citovou na estetice. Všechny tyto vědy normují podle Kádnera práci učitelovu, udávají její cíl a podávají kriteria, podle nichž lze měřiti úspěšnost pedagogické práce. Staví se však i proti přepínání logiky jako základu didaktiky a hájí významu psychologie učitele i žáka. Pozoruhodné a kriticky důsledné jsou Kádnerovy projevy o výchově umělecké. Uvádí na pravou míru první přehnané rozmachy a přestřelky esteticismu v pedagogice, vymezuje úkol estetiky v řadě věd pomocných, význam její pro výchovu citu a staví ji takto proti pedagogickému utilitarismu Lockeovu, Reinovu a j. O poměru pedagogiky k sociologii se dosud málo v literatuře pedagogické uvažovalo. Kádner probírá předmět historicky, spatřuje ve výchově instituci společenskou, výchovu chápe jen v její souvislosti s jinými jevy sociálními: „Výchova“, praví, „jest organizovaným šířením kultury, realizací všeho pokroku všedního, předpokladem osvětové kontinuity lidské společnosti“ (40, 19). Ukazuje, jak státní ingerence na výchovu roste od dob Platonových a Aristotelových. Organisace školy moderní zdá se mu možná jen v soulase se společenskými zřeteli a zřízeními. Zkoumá vliv společnosti na teorie vychovatelské a zároveň i vliv výchovy na vývoj společnosti. Úkol moderní pedagogiky se jeví Kádnerovi v tom, aby se usmířily a sjednotily požadavky výchovy individuální a sociální. Pedagogika se takto uvádí ve styk se sociologií a vytváří se sociologie pedagogická, která vedle antropologie jest druhým opěrným bodem pedagogiky. Význam sociologie u Kádnera nejlépe vysvitne z odstavce, který určuje pedagogice místo v systematice věd. Řadit Kádner pedagogiku v systému věd k sociologii a nikoli hned k psychologii. Poměr k filosofii Kádner řeší vymezením pojmu filosofie. Rozumí-li se filosofií soubor disciplin dnes samostatných (psychologie, estetika, logika atd.), pak pedagogika jest

jednou z nich a jest s filosofií ve styku nejužším. Rozumí-li se filosofií metafysika, pak je jednak pedagogice dovršením, jednak pedagogika jako jiné vědy do ní ústí a o ni se opírá. Neuznává názor Masarykův, že pedagogika jest věda výlučně praktická. Ukazuje, že jevy výchovné lze především také popisovati, o nich abstraktně uvažovati a je vykládati, kdežto metoda praktické výchovy jest jiná. Pedagogiku dělí tedy Kádner na teoretickou a praktickou. Teoretická pedagogika jest buď abstraktní nebo konkrétní. Do abstraktní náleží pedagogika obecná, do konkrétní organizace výchovy školské i rodinné. Pedagogickou naukou praktickou jest didaktika.

Měl jsem za nutné poukázati především na toto pojednání Kádnerovo z poslední doby, poněvadž je každému klíčem k veškeré Kádnerově práci vědecké. Kádner se na pedagogiku vždy od prvních počátků své činnosti díval jako na soustavu, u něho pedagogika a také speciální pedagogická činnost vědecká měla vždy smysl, pokud a jak byla v souvislosti s celou soustavou všech jednotlivých oborů, které ve své skladbě jsou vlastně pedagogikou. Okolnost tato není malé důležitosti, jak uvidíme, neboť tato metoda Kádnerova měla značný vliv na kritiku pedagogických a školských návrhů reformních a také na vlastní jeho návrhy reformní. Kádner má vždy v paměti pedagogickou praxi, a jen pod zorným úhlem těchto skutečností vyslovuje a posuzuje organizaci školství a návrhy k její reformě. Touto metodou Kádner byl chráněn před jednostrannostmi, do kterých tak snadno upadne každý, kdož své pedagogické názory utváří jen s hlediska některé nauky pomocné.

Do prvního období vědecké práce Kádnerovy náleží práce, které lze označiti jako přípravné pro budoucí rozsáhlou činnost pedagogickou. Dotýkají se většinou dvou důležitých pomocných nauk pedagogických, logiky a psychologie. Jeho učitelská činnost přirozeně vedla jej k tomu, že látku k svým pojednáním volil hned od počátků se zřením ke škole a výchově. Ještě logická práce, uveřejněná ve výroční zprávě gymnasia v Rychnově nad Kněžnou za r. 1898 „O quantifikaci praedikatu v logice“, jest pojednání obsahem a zájmem logické, ale již pojednání, uveřejněné ve šk. zprávě gymnasia v Roudnici za r. 1897, které má název

„O ctíždosti a jejím významu paedagogickém“, svědčí o živém zájmu pedagogickém. Také v druhém pojednání logickém s názvem: „Jazykové jevy v logice“ (Program gymnasia v Kolíně 1902), jež se obírá stykovými body mezi logikou a gramatikou, prof. Kádner podotýká výslovně, že účel pojednání je spíše didaktický než filosofický, že spíše ke koncentraci vyučování.

Pojednav o poměru pojmu a slova, equivokaci, změně významu slov, rozdělení pojmu, o poměru soudu a věty a jiných vztazích gramaticko-logických, poukazuje na různé cíle logiky a mluvnice, z čehož mu vyplývá nutnost logiky v plánu vyučovacím.

Brzy nato se vědecký zájem Kádnerův soustředil na psychologii. Studium psychologie zejména experimentální psychologie a experimentální didaktiky budila po vystoupení Layové v Německu značnou účast kruhů pedagogických. Již v r. 1904 hlásí se k práci na tomto novém poli pedagogickém článkem v „Životě“ (Sv. VI. Vyd. J. Pelcl) nadepsaným: „Pokus v paedagogice“. Prof. Kádner osvojuje si metody experimentálně psychologické, věnuje se experimentální didaktice, a habilitační práce jeho „Príspevky k paedagogice experimentální“ (Časové otázky a rozpravy paedagogické čís. 11. Spisů D. Kom. č. 62, 1906) jest již prací průkopnou, udávajíc směr všem dalším pracím v oboru zkoumání duševních funkcí ve vztahu k učebním metodám a školské organizaci. Hned v úvodě jest patrné kritické hledisko, s něhož patří na metody experimentální pedagogiky, oceňuje význam pozorování dětí učitelem, hájí správného pedagogického experimentu a jeho oprávněnosti v náležitě míře a času. Starší metody učebné jeví se mu na čase podrobiti řádné vědecké revizi, jejímž cílem má být potom obnova školy. Proto i požadavek, aby se učitelé seznamovali s těmito metodami, jest mu samozřejmý. Studie se zabývá některými důležitými problémy pedopsychologie a psychologie žákovské, jako jsou dětská sugescé, psychické tempo a periodičita, paměť a technika memorování a metody pravoписné. Vlastními pokusy (podkladem jsou mu skrývačky žákům předkládané) poučuje se o sugestibilitě dětské, o její závislosti na věku, inteligenci a obrazotvornosti a vývozuje odtud nutnost individualisace pedagogické. Pokusy také ukazuje na nevhodnost a psychologické nedostatky Sternovy metody pokusů v oboru psy-

chického tempa a žádá metodu přímější nežli je metoda svalová, čistě fyziologická. Také důsledky, které ze zkoumání vyvozovali Lay a Lobsien v otázce polodenního vyučování, zdají se mu poněkud předčasné, a žádá nových zkoumání tímto směrem. Pokusy svými v metodice pravopisu, jest již plně v proudu experimentální didaktiky, zkoumá pokusy Layovy, Lobsienovy, Schillerovy a j., ždůrazňuje význam metody opisovací a doplňovací. Pokusy těmito, založenými na paralele mezi opisováním a diktátem, ukazuje na nevýhodnost diktátu v poměru k opisování. V konečné kapitole, týkající se paměti, zkoumá význam typu pamětního. Přezkoumává pokusy S. E. Müllera o učení v celku a děleném, ale shledav hned, že se mu při pokusech tohoto druhu objevil značný vliv schopností individuálních, které výsledky valně změnily, obrátil se k metodě dotazníkové, při čemž shledal velké rozdíly individuální, podmíněné věkem, prospěchem a přístupností předmětu. Tím opravil i výsledky německých experimentátorů a metodu učení v celku označil za výhodnou jen pro inteligentnější žáky.

K experimentální pedagogice se Kádner vrací ještě ve své práci „O typech představivosti dětské a jejich významu pedagogickém“. (Komenský, ročník 35, č. 17—23, Zábřeh 1907). Odpovídá v ní na otázku, v čem se jeví typy představivosti, jaké jsou metody zkoumání a didaktické důsledky. Z pojednání vysvětluje důležitost, kterou mají typy představivosti pro výuku, jakož i nutnost, aby si učitel všiml těchto rozdílů a jednostrannosti typů odstraňoval. Rozbírání různých metod jako metodu sebepozorování Charcotovu, Bourdonovu, Nečajejovu a Layovu, metodu chyb, asociace představ, Kräpelinovu a přímou metodu Münsterbergovu a Bighamovu. Postřehuje hned, že se metody týkají výlučně paměti přímé a jako metodu relativně nejlepší uznává metodu překážek a pomůcek. Z této analýzy vysuzuje pro didaktiku důležitý závěr, podle něhož učitel nemá bránit žákům v jejich individuálním způsobu práce a zanedbávat princip motorický. Vůbec má podle Kádnera učitel vždy zaměstnati co nejvíce smyslů a varovati se krajností a jednostranností metod vyučovacích. Z okolností, že se typy rozlišují teprve v době pohlavní, vyplývá Kádnerovi také nutnost počátky volby povolání posunouti vždy až do této doby.

Kádner nesetřval však při této exaktní metodě pedagogického badání a byl odveden akademickou činností na pole historické pedagogiky. Studie jeho „Locke a Herder“, jubilejní paralela, uveřejněná v Ped. Rozhledech r. XVIII, 1904, jest monografií z dějin výchovy. Locke i Herder vylíčení jsou tu v kulturním svém prostředí; ve stručné úplnosti, přihlížející stále ke kulturnímu a filosofickému rázu příslušného období a Kádnera tolik charakterisující, jest vstřížen jejich světový a filosofický názor a odtud vyplývající myšlenky o výchově. Vyzvednuta jest humanitní idea Herderovy pedagogiky, základy výchovy všelidské, jeho požadavek zavésti do školy vedle jiných učebných předmětů filosofii, etiku a dějiny filosofie. Tyto a jiné názory Herderovy, jako na př. o omezení klasických jazyků, čtou se i dnes jako časové a měly podstatný vliv na Kádnerovy budoucí názory o školské organizaci. K studii této se organicky řadí pojednání, týkající se již české půdy pedagogické s názvem: „Kollárovy pedagogické názory“ (Ped. Rozhledy XX, 1907). Prof. Kádner zde probírá Kollárovo dobrozdání a čítanku, a objevuje v pěvci Slávy dcery znamenitého myslitele o otázkách výchovy, vyučování, jakož i školské organizace. Kritická metoda Kádnerova postihuje tu vlivy Komenského, Pestalozziovy a zvláště Herderovy. Ještě v následujícím ročníku Ped. Rozhl. XXI, 1908 doplňuje prof. Kádner obraz Kollára — vychovatele článkem: „Několik pedagogických drobností z Kollárovy literární pozůstalosti“. Historicky průpravnými pracemi, důležitými zvláště pro poznání vývoje českého školství, jsou pojednání: „K dějinám českého slabikáře v době obrození“ (Ped. Rozhl. XXI) a „Kus retrospektivy“ (Ped. Rozhl. XXV 1912). Otázku českého slabikáře pojímá jako problém metodiky jednotlivých předmětů a pedagogický obrázek z doby josefínské zachycuje pro pedagogy zajímavý dokument tehdejšího myšlení pedagogického v Čechách. Blíže jest pojednáno o názorech Wilfingových o vyučování náboženství, o prvopočátečném čtení, o vyučování němčině, zručnostem ženským, o vzdělání dívčím a výchově mravní. Pozoruhodné jest líčení pedagogické zkoušky učitelů, ucházejících se o místo krajských inspektorů a nikoli bez trpké ironie prof. Kádner poznamenává, že již v době Josefa II. žádána byla na příštích inspektorech zkouška a znalost pedagogiky. Čes-

kým dějinám pedagogickým věnována jest i práce německy psaná a uveřejněná v „Čechische Revue“ s názvem: „Karel Slavoj Amerling“.

Vrcholným dílem v oboru dějin pedagogiky jsou ovšem Kádnerovy „Dějiny pedagogiky“. Jsou rozvrženy na tři díly a obsahují v prvním díle dějiny pedagogických teorií až do doby reformace a humanismu, v druhém do konce XVIII. století, třetí pak díl prvním svazkem věnován jest dějinám pedagogiky německé a druhým svazkem dějinám pedagogiky francouzské, anglické, americké, italské, národů severních a slovanských; třetí svazek obsahuje nejnovější dějiny pedagogiky české. Dílo samo, první toho druhu v české literatuře, bylo přijato vědeckými kruhy českými i slovanskými nad jiné příznivě. Není žádnou nadsázkou — a to bylo také namnoze kritikou potvrzeno — že díla tak přehledného, zvláště o současné tvorbě pedagogické, nemá dosud žádná literatura současná. Všude se přihlíží také k dějinám české školy a pedagogiky, k nimž, jak jsme uvedli, konal prof. Kádner s oblibou práce přípravné. Otázku slovanských styků kulturních rozřešil si také v pedagogice Kádner ve svém okruhu a dal tím všem vědeckým pracovníkům skvělý příklad. Sám již v r. 1900 a 1901 podává přehledy „O charyvatské literatuře pedagogické a filosofické“. Mám připomenouti, že téměř u všech slovanských národů ozývaly se hlasy uznání pro Kádnerovy dějiny pedagogiky a volající po překladě díla, v němž zajisté spatřovali více nežli obvyklé dějiny, s jakými se shledáváme hojně v Německu i v jiných literaturách? Mám za to, že největší cena díla Kádnerova je v jeho úsilí dopátrati se u každého pedagogického teoretika skutečného jádra věci. Všude, i při problémech nejspletitějších, se Kádner snaží ať přímým studiem autora nebo přebohaté literatury, postihnouti vlastní jeho myšlenku, odlišnou od myšlení předchozího, charakterisovati utopie od myšlení realistického a pedagogické názory teoretiků, jakož i názory o školství vyvoditi jako nutné důsledky jejich filosofického pojmání světa a společnosti. Stejně a důsledně líčena jsou celá období, myšlenková hnutí dějinná, která pedagogickým historickým individualitám dodávají plastické a vyhraněné jasnosti. Českých dějin pedagogických nejnovějších týká se článek „Masarykovy názory pedagogické“ (Česká Mysl 1910),

kterým při 60. narozeninách svému bývalému učiteli vykazuje čestné místo v dějinách české pedagogiky.

Další obor, v němž prof. Kádner rozvinul rozsáhlou činnost, jest organisace školství u nás i v cizině. Práce Kádnerovy v tomto oboru týkají se sice zatím jen některých problémů školské organisace, avšak již tyto práce a zvláště jeho učitelská činnost na universitě dává tušiti, že Kádner připravuje o tomto oboru obsáhlé dílo, které podá obraz školské organisace snad ve všech státech kulturních. Otázku obecného školství úzce slučuje s problémem vysokoškolského vzdělání učitelstva. Již r. 1904 referuje o „Prvním kongresu učitelů škol obecných a středních ve Francii“. Užil také příležitosti, která se mu naskytla anketou „Jednoty Komenského“ o organisaci učitelských akademií, a věnoval tomuto předmětu přednášku na této anketě s názvem: „Snahy o universitní vzdělání učitelstva v cizině“ (Ped. Rozhl. XXI, 1908). Poučuje nás tu o samostatné fakultě školské v New Yorku, kterýžto ústav se mu jeví zásadně důležitým i pro řešení otázky universitního vzdělání učitelstva u nás. Účel jeho jest důkladnější studium pedagogiky, školského zřízení, metodiky a další vzdělání v jednotlivých předmětech. Dotýká se snah učitelstva o vysokoškolské vzdělání ve všech kulturních státech, zvláště v Německu, kde zejména ukazuje na úsilí reformy učitelských seminářů. K otázce této po dalším studiu přistupuje znova v Ped. Rozhl. 1918, XXVIII, příspěvkem: „K otázce reformy učitelského vzdělání. Revise časové otázky“. Rozlišuje tři směry: Konservativní, radikální a kompromisní. První pomýšlí na reformu pedagogií, druhý na jejich odstranění a třetí na zřízení zvláštní školy vysoké, pedagogické akademie. Poukázav na nedostatečné pokusy rakouské vlády o reformu vzdělání učitelského, konstatuje, že se učitelstvo české až na skrovné výjimky drží úpravy reformní, navržené „Jednotou Komenského“, jež čelí k zřízení vysokoškolských pedagogických akademií, kterýžto návrh přijat také Svazem slovanského učitelstva. Odmítnuv v článku (Naše Doba XXV, č. 7, 1918) „Nový návrh vládní na úpravu učitelského vzdělání“, konservativní a centralisticky šablonovitý způsob rakouského návrhu vládního, přistoupil ke konečné formulaci svého návrhu reformního na pracovním sjezdu pedagogickém v Praze dne 4. července 1919, kdy již konečně po odstranění

hlavní brzdy všeho pokroku, rakouské nadvlády, blíží se doba jeho uskutečnění. Návrh tento o organizaci vysokých škol pedagogických přijat byl jednomyslně, a zdá se, že se mu přizpůsobí všechny návrhy dřívější (viz o tom článek J. Mauera v Lidových Novinách z 1. února 1920). Přístup do ní budou mít absolventi střední školy. Vysoká škola pedagogická bude odborná a praktická. Kromě toho doplní všeobecné vzdělání jak v předmětech reálních, tak v jazycích moderních. Odbornému vzdělání budou věnovány 4 hodiny denně. Ostatek dne se mohou posluchači zabývat jinými obory. [Vysoké školy musely by býti zřízeny nejen při univerzitách, ale i v Plzni, Českých Budějovicích, Králové Hradci, Olomouci a Moravské Ostravě. První ročník má býti převahou teoretický, druhý praktický. Hodina denně věnována jest encyklopedii nauk filosofických, problémům logiky, estetiky, etiky, sociologie a filosofie, hodina denně pedagogické psychologii a fyziologii, pedopsychologii, experimentální psychologii a praktickému pozorování dětí. Středem teorie ovšem bude obecná pedagogika, filosofie výchovy a doplnkem studia obecná a speciální didaktika školy národní. V druhém roce budou přednášeny dějiny pedagogických teorií od dob nejstarších, a zvláště od dob humanismu, i vývoj, jakož i dnešní stav školské organizace a školských zákonů u nás a v cizině. V seminárních cvičeních by se četli pedagogičtí klasici. Druhé dvě hodiny by se konaly praktické pokusy ve vyučování na všech stupních škol elementárních, hospitanti v počtu 15 až 20 byli by přiděleni vynikajícím praktikům a konali by soustavné výstupy jednou týdně. Po absolutoriu se bude konati zkouška ústní ze všech šesti předmětů. Po dvouleté akademii pedagogické dvě léta ztrávená na fakultě filosofické by opravňovala k rigorosu za účelem dosažení doktorátu pedagogického. V článku „Škola v lese“, otištěném v IX. svazku knihovny Komenského (r. 1908) obrací pozornost na ústavy zřizované v cizině pro děti chorobné, probírá podrobně modifikaci těchto ústavů podle Čermáka, který u nás projektoval podobný ústav pro děti slabé a opuštěné. Prof. Kádner by si přál, aby zejména město Praha a stát věnovaly této instituci pozornost. Otázce středního školství věnován jest článek v časopise „Komenský“ s názvem: „K otázce jednotné střední školy.“ Ukazuje tu na bohatém materiále ze všech států

a zemí, že směr reformní jde k rozrušení na stupni vyšším. Konstatuje všude, že by se zvýšila u žáků chuť ku práci a umožnilo důkladnější vzdělání ve zvoleném oboru bez újmy průměrného vzdělání všeobecného. Radí, aby zkoušky s podobnou diferenciací byly dovoleny sem tam i u nás, kde by se přirozeně mohly díti jen v VII. a VIII. tř. gymnasia. Spatřuje v tom využití nadání, lepší přechod k volnosti vysokoškolské a lepší přípravu. Již ve studii „O typech představitosti“ z okolnosti, že diferenciacie typů nastává v době pohlavní dospělosti, vyplývá mu požadavek, aby školství střední bylo vybudováno s počátku jednotně, ale vyšší třídy aby byly přiměřeně rozlišeny podle rozmanitého povolání příštího. Směrodatným jest i článek prof. Kádnera: „O reformě střední školy se zřetelem k předmětům reálním“ (Věstník českých prof. r. XVII), kde po důkladné revisi otázky výchovy pohlavní a názorného a pracovního směru ve výchově reáliím obhajuje práva citu a vůle ve výchově, která podle jeho přesvědčení má překonávat výlučný intelektualismus a vésti k pedagogické dynamice, k samostatné tvořivosti svěřeného žactva. Obsáhlost pedagogické činnosti Kádnerovy dosvědčuje také jeho „Vysokoškolské problémy“ (Věstník Č. ústř. spolku učitelů vysokoškolských, r. VII, č. 2—3, 1916). Ze studie této patrna snaha o systém v organizaci celé školské výchovy v době, kdy právě školství pod vlivem filosofických, kulturních, náboženských a sociálních poměrů podléhá krisím a změnám, jakých nebylo snad v dějinách výchovy. Pozoruje moderní demokratisaci university, která jest otevřena všem stavům obouhlo pohlaví, jakož i vrstvám lidovým, pozoruje dále vzrůst počtu povolání s potřebným universitním vzděláním, vzrůst posluchačstva, jakož i jeho nestejnou přípravu, vzniklou zrovnoprávněním všech středních škol. Okolnost, že se tu ~~střetla~~ ^{střetla} praxe a zájmy vědy, dále metoda výkladů, instituce přednášek, seminářů, vědeckých ústavů a stejně i objevující se snahy o universitní výchovu citovou a mravní, to vše vzrůstá Kádnerovi v celou spleť problémů, k nimž radí i problém organizační, jako vyřazení theologické fakulty pro nevědeckost, přílišnou složitost filosofické fakulty, z níž vyplývá rozdělení její na oddělení duchovědné a přírodovědecké, jakož i oddělení zvláštní fakulty školské pro disciplíny pedagogické, takže i filosofické fakultě zbylo ryzí pěstění

vědy. Podobně rozvinuje i problémy vysokých škol technických, problém vysokoškolských přednášek (prof. Kádner zastává se jen přednášek úvodních a hodegetických pro posluchače přicházející), problém přípravy studentstva středoškolského, tělesný výcvik studentstva vysokoškolského, požadavek, aby se již na univerzitách pěstoval pedagogický výcvik v přednášení a řečnictví. Tyto a jiné otázky, jichž se studie dotýká, svědčí jen o úplnosti zkoumání Kádnerova.

Jestliže jsem hned na počátku upozornil na základy pedagogiky jako vědy, jak jsou vymezeny Kádnerem ve studii o postavení pedagogiky v soustavě věd, pak i dvě nejnovější pojednání „Náboženství a škola“ (Spisů Dědictví Komenského č. 192, Knihovna Ped. Rozhl. sv. 3, 1918) a „Rodina a škola“ (v knihovně Za vzděláním, sv. 81) ukazují, že budoucí Kádnerova Obecná pedagogika, jejíž částí jsou zajisté tyto předběžné studie, obsáhne a vyčerpá otázky tohoto oboru a podá nám dílo stejné hodnoty a váhy jako jsou jeho Dějiny pedagogiky. Kádner charakterisuje dobu novou jako dobu vážné náboženské krise nejen u katolíků, ale i u protestantů a židů. Příčiny toho vidí v materialismu nové doby a módním subjektivismu, který náboženskou otázku považuje za věc soukromou, ve vlivu věd exaktních a filosofickém pozitivismu, který se staví proti světu nadsmyslnému a všemu, co se vymyká dění přírodnímu, v účincích politických, které působí k snížení vážnosti náboženské a konečně v ustrnulých dogmatech, které vývojem vědeckého badání činí nemožným upřímný smír. Neuzavírá se faktu, že jsou dosud lidé náboženského životního názoru, pojednává o poměru náboženství a mravnosti, o významu náboženství etickém a estetickém. Otázku náboženskou pojímá jako problém všesvětový, pozoruje v některých zemích snahu, směřující k výchově náboženské, konstatuje i u nás zájem náboženský, ve filosofii Bergsonově, v hnutí theosofickém, v novobuddhismu, v spiritismu, křesťanské vědě americké a konečně i v monismu zdánlivě atheistickém. „Krise trvá,“ praví prof. Kádner, „a neví se, jak a kdy skončí“ (41, 9). Žádá pozorování, která by osvětlila, jak se projevuje úpadek náboženského ducha v rozličných vrstvách společenských; otázka náboženská ve škole jeví se mu jako spor o školu konfesijní a bezkonfesijní. Vidí přes indiferenti-

smus a ateismus sklonnost náboženskou, sleduje povahu a intenzitu náboženského citu, jak se jeví u dětí školních podle rozličných pozorovatelů. Ukazuje na rozdíly školství u rozmanitých národů po stránce náboženské výchovy a vyučování, vidí všude ostrý konflikt věcný, spor dvojí pravdy a jeho neblahý vliv na výchovu. Prof. Kádner rozbírá potom celý zápas o volnou školu, jeho rozličné směry od konservativního až k radikálnímu, všimá si i metodiky vyučování náboženského, jeho nedostatků a vad psychologických i logických. Nejpozoruhodnějším se Kádnerovi jeví reformní návrh, který žádá, aby byl místo konfesijního náboženství ve škole podáván výklad historicko-kulturní, takže by náboženství bylo vykládáno jako složka kulturního rozvoje lidstva, a to, pokud možno, na základě dokumentů; tedy nevyvozovati odtud zbožnost, nýbrž předváděti žákům náboženský problém a rozličné jeho řešení od dob nejstarších až po monotheismus, a budovati tím základ, na kterém by pak dospělý člověk volil vyznání. A poněvadž, dovozuje Kádner dále, nelze očekávati od kněží určité konfese, že by vůbec dovolili podati takové objektivní vyličení náboženského vývoje beze všeho konfesijního zabarvení, jest jen důsledně žádati, aby také tyto výklady cele svěřovány byly pouze učitelům světským, kteří by pracovali beze všeho nátlaku církevního (41, 21). Vlastním místem náboženské výchovy má v budoucnosti býti rodina a kostel, kdežto ze škol třeba vyloučiti náboženství z řady učebných předmětů na všech stupních škol. V otázce náboženství ve škole jest Kádner otevřený obhájce laické školy.

Význam rodiny pro výchovu člověka prof. Kádner vyzvedl a osvětlil jak po stránce vývojové, tak sociologické a pedagogické, takže studie tato vedle překladu „Rodiny“ Janetovy jest v naší literatuře ojedinělá. Vychází z nynějšího nerovného poměru dvou hlavních činitelů, jakými jsou škola a rodina. Na nižších stupních kultury jeví se mu rodina jediným prvkem výchovným. Ukazuje, v čem záleží platonská a rousseauovská utopie o negaci rodiny, a výchova rodinná jeví se mu společným východiskem tří řad, z nichž jedna vede kmenem k národu, druhá domovem k vlasti a třetí obcí k státu. Takto jest Kádnerovi rodina primárním jevem výchovným. V rodině vidí pramen mravní výchovy přímé, která jest i ideálem výchovy školské. Kádner jest si vědom změn

rodinného života pod vlivem moderních směrů myšlenkových a výchovných, jakož i významu těchto změn pro rodinnou výchovu dítěte, jejímž znakem jest snaha nalézt zlatou střední cestu mezi přílišnou poslušností a přílišnou volností dítěte. Zkoumá sociologické podmínky výchovy rodinné, všimá si početnosti dětí v rodině a tím se chce dopátrati příčin rozkladu naší dnešní rodiny. Hluboký sociální smysl a cit dýše z každé věty pojednávající o hospodářských poměrech bytových a pracovních, o přenášení péče o dítě na osoby mimo rodinný kruh a o všech jiných úkazech podvracejících rodinný život. Prof. Kádner cítí naléhavou potřebu naprawy a odpomoci. Prostředky vidí ve zlepšení společenských poměrů, ve vydatném zakládání jeslí, opatroven, dětských zahrádek a útulků, jakož i ve výchově matek. Žádá, aby podobně, jak se děje v Americe, do školního zaměstnání k poučením o domácím hospodářství, šití a vaření byly připojeny také výklady o ošetřování nemluvňat. Poněvadž pak podle slov Kádnerových vliv moderní školy ve výchově je stále na postupu, jeví se mu nutné, aby byly hledány také prostředky dorozumění mezi oběma těmito složkami moderní výchovy. Dohovory s rodiči, vstup učitelův do rodin, vstup rodičů do vyučování, poradny o volbě povolání, dotazníky o duševním a tělesném stavu dětí v době předškolní, školní slavnosti, besedy učitelů s rodiči, instituce školních sester (podle vzoru charlottenburského a štutgartského), podávajících zprávy o hospodářských a společenských poměrech rodičů, zvláštní časopisy poměrům výchovy rodinné a školní věnované, účast zástupců rodičů v poradních sborech školských — to vše jsou podle prof. Kádnera prostředky, jimiž by bylo možno zmírniti zvláště v poslední době zavládnuvší rozpory mezi školní a rodinnou výchovou.

K výchově náboženské a rodinné úzce se připínají také Kádnerovy názory o výchově mravní. Přednáška jeho „O principech mravní výchovy“ v cyklu věnovaném otázkám mravní výchovy, pořádaném Pedagogickým museem a Volnou myšlenkou, podává v hlavních rysech Kádnerův ideál české mravní výchovy ve škole. Všestranný duch Kádnerův je přirozeně veden k tomu, že i v tomto oboru přihlíží k problému ve všech jeho složkách. Proto jest mu naléhavým požadavkem, aby škola nejen zjevy mravního života rozumově osvětlovala — což je mu nezbytným předmětem

veřejné výchovy — nýbrž, a v tom směru staví se v řady moderních průkopníků mravní výchovy, aby také všude nabádala k mravním úkonům v řeči, pohybu, v jednání, ve všech projevech životních. Proto chce, aby byla podporována žakovská sdružení, prosté formy samosprávy, rukodělné vyučování, hry, sporty, exkurse a pod., jež vesměs mají za úkol, aby prakticky poskytly příležitosti k využití mravních pouček. S tohoto hlediska přijímá různá hesla pedagogická o samosprávě, umělecké výchově, pohlavním poučování, jež zaléhají z ciziny, necení je pro jejich módnost, která vlnovitě zachvacuje mysl, ale promýšlí a domýšlí problémy v jejich jádře a nabádá k přizpůsobení cizích těchto prvků výchovných k našim zvláštním poměrům národním.

