

M O R Á L N Í P E D A G O G I K A .

Fr. W. Förster.

(* 1869.)

V zápase o nového ducha školské výchovy v oblastech německého národa jedno z předních míst náleží Fr. W. Försterovi, který působil na různých vysokých školách v Německu, Rakousku a Švýcarsku. Intelektualismus školský, vojenský a byrokratický duch výchovy, jednostrannost vyplývající z přílišného zúžení cíle výchovného jakož i přílišný historismus, nacházejí v neodvislém duchu Försterově nadšeného odpůrce, usilujícího o přerod výchovy prvky duše lidské, které dosud ležely úhorem. Förster jest nejvýznačnější zástupce směru morálně-pedagogického, jehož nemůže nikterak stihnouti kritika a lehký úsměv těch, kdož při tomto slově mají sdruženy své elementární stavy protimoralisační. Nikoli. U Förstera jest to světový názor duševně prožitý, stmelený v odvážném boji s mocnými činiteli válečného násilí zvláště v době jeho vzplanutí. Tento etický moment jest Försterovi ohniskem, jímž procházejí všechny paprsky a osvětlují celistvost problémů výchovných naší doby. Již jako mladý bohoslovec směřoval všemi svými zájmy k problémům mravní výchovy a studoval zvláště nové snahy morálního vyučování, jak jsou reprezentovány americkými vychovateli F. Adlerem, Deweyem a zejména francouzskými morálními pedagogy propagujícími etické vyučování ve škole. Z tohoto studia vyšla jeho proslulá Jugendlehre (42), v níž možno stopovati vedle etického didaktického racionalismu také úsilí proniknouti mravním poučením duševní oblast iracionální, pudy, city a vůli člověka. Nespokojuje se pouhými teoretickými úvahami, nýbrž podává velmi zdařilé

literární ukázky etické látky, která slouží za podklad k mravnímu poučení.

Jugendlehre jest mezníkem v pedagogické vědecké práci Försterově. Ji jsou vyznačeny nejvyšší mety výchovy, a duch pedagogicky hloubavý, jakým je Förster, brzy postihuje velikou složitost problému mravní výchovy. Pokud šlo o to, stanovití cíl a podati i vhodné prostředky didaktické, úloha neskýtala mnoho překážek; pravé obtíže nadešly, jakmile se Förster octl ve spleti otázek individuálně-psychologických, různých určovateli mravnosti sociálních, biologických, právních. Této rozsáhlosti problémů etické výchovy věnoval Förster všechny své snahy, z nichž vyšla díla vychovatelská ceny trvalé.

Prvním z těchto prací jest Škola a charakter, pokus o řešení nejdůležitějších morálně-pedagogických problémů. Pozoruje, jak vedle intelektu jest ve výchově málo doceněna mravní síla charakteru, jeho pokušení a konflikty. Postrádá psychologii poslůžnosti, úvahy o podstatě a potřebách autority, vzpíraje se sociologickému determinismu. Sledujme zajímavé vývody díla Försterova. Výchovu charakteru — soudí Förster — nutno prohloubiti v moderním školství. Intelektuální kultura má cenu jen v souvislosti s kulturou mravní. Jest třeba prohloubiti naši přirozenou povahu a spoutati vnitřní síly člověka, vypěstovati techniku sebevlády, pedagogiku obětavosti a inspiraci lásky. Znamky tohoto hnutí se již ukazují ve snahách po občanské výchově, po vzdělávacích ústavech venkovských, po ručních pracích, po sexuální hygieně, po abstinenci. Znamky tohoto hnutí možno spatřovati i ve studiu dětské lhavosti, dětských výpovědí, mladistvých zločinců, což vše ukazuje na nebezpečí jednostranné výchovy rozumu. Výchova charakteru ubahuje také vymoženosti výchovy rozumové, neboť solidnost a zdraví intelektuální funkce jest závislé na etických činitelích a vyžaduje morálně-pedagogického vedení. Výchova charakteru jest důležitá pro každé povolání a má obzvláštní význam hygienický a sociální. Výchova vůle jest důležitá také v pedagogice léčebné a nápravné. Ji se všechny schopnosti žákovy obracejí k vyššímu cíli, práci školské se přivádějí nové síly a všech okolností se využije k nové mravní kultuře. Moderní pedagogika trpí nedostatkem všestranného cíle výchovného,

není soustředěného životního ideálu. Nelze dosti velebít Komenského pro takovou ústřední ideu zbožnosti. Právě vzdělání jest schopnost rozlišovati v životě věci hlavní a vedlejší, a charakter jest schopnost toto rozlišení vyjadřovati. Dnes jest kultura estetická, sportovní, erotická, intelektuální a nikde neshledáváme ústřední idey. Proto hlavním problémem pedagogiky jest bez odporu otázka ideálu a cíle výchovy.

Otázka výchovy charakteru člení se Försterovi na některé naléhavé problémy, z nichž se na přední místo staví problém koedukace. O tomto předmětu se Förster vyjadřuje takto: Jde o to, aby se problémy výchovy ve vědě pedagogické vymanily z metod agitačních, heslových a stranických. Jak rozřešiti otázku koedukace? Při řešení tohoto problému klade si Förster především otázku, co rozhoduje při vývoji charakteru obou pohlaví? Podle Rediho není cílem výchovy nivelisace rozdílů obou pohlaví a Förster souhlasí s diferenciací a individualisací jako principem a zdrojem výchovy a kultury. Avšak tato diferenciacie má své meze, neboť jde také o vyrovnání pohlaví a vzájemné předání vlastních předností. Chybou by bylo vyvozovati odtud ilusi, že by nehotové mládí mohlo býti zvláštním činitelem ve výchově druhého stejně nehotového pohlaví. Förster není nadšen falešným ideálem mezipohlavního kamarádství a žádá jistou rezervu a nepřístupnost jako podmínku vývoje charakteru. Je proti umělé rovnosti a souhlasí s Hallem, který spatřuje v důsledné koedukaci degenerační vliv na ženský typus a svéráz. Má proti koedukaci i námitky didaktické. Pozoruje, jak je těžko proniknouti individualitu několika žáků a jak se věci komplikují přibráním dívek. Byla ovšem chyba, dovozuje Förster dále, že se žena vychovávala jednostranně a že se zapomínalo na pravé její úkoly. Nesouhlasí s dřívější jednostranností, ale vidí i v tom jednostrannost, jestliže se obecně zavádí pro ženy studium až k nejvyšším stupňům mužského vzdělání. Již s hlediska etického a rodinně-vychovatelského varuje před tím, aby se ve jménu koedukace také žena, toužící po vzdělání ducha, stejně dusila jako muži.

V oboru tělesné výchovy spatřuje nebezpečí v jednostranné výchově sportovní a jde mu o vývoj správných proporcí všech

činnosti ducha i těla i charakteru. V tomto směru jeví se mu žádoucím návrat k antickému ideálu, kde gymnastika byla pouze prostředkem eurytmie a sloužila k tomu, aby se tělo podrobilo duchu. Výchova ducha má být vlastním cílem, tělesná prostředkem, neboť jde o kulturu duše a ne svalů. Podobně řeší Förster otázku pracovního principu ve výchově. Uznává potřebu, aby mládež byla vedena k produktivitě, ale vidí nebezpečí zamerikanisování výchovy a zúžení charakteru, podřídí-li se celá kultura ducha jen činnosti a práci, žádá také přemítavého ducha a nikoli jen civilisaci dílny, zamítaje přílišné zdůraznění aktivně-produktivního prvku.

Vážnou otázku výchovy charakteru tvoří při problémech mravní výchovy bojná příležitost, kterou dnešní soustava školská poskytuje ke lži a podvádění. Förster rozlišuje podle Don Bosco pedagogiku preventivní a represivní. Preventivní pedagogikou rozumí výchovu charakteru proti mechanické disciplíně. Nestačí podle Förstera potírati lež jen brutální kázní, nýbrž jest třeba v souhlase s výsledky Hallovými v oboru dětských lží všímati si motivů a pronikati k duševním zdrojům dětské lhavosti a odtud čerpati metody nápravné. Budití hlubší cit pro čest, cit zodpovědnosti, pěstiti smysl pro správnost výpovědi v souhlase se studiem výpovědi dětské metodou Sternovou, reformovati metody didaktické a pedagogické, to jsou podle Förstera nejlepší prostředky odstraniti školní lež, která zanechává jisté kazy v duši člověka. Karakter nechápe Förster jen s hlediska individua. Ve výchově charakteru spatřuje vážnou otázku společenskou. V tomto směru jest úkolem sloučiti ducha po samostatnosti s požadavky společenského spoluzití. Upozorňuje na sociální vlivy abstinence, pohlavní zdrženlivosti. Výchovu k správné životosprávě představuje si jako sílení všech inhibitivních zdrojů psychických metodou individuálně-pedagogickou proti instinktům stádným, a metodou sociálně-pedagogickou proti egoistnímu instinktu. Tedy sebeurčení, sebekázeň na jedné straně a sociální výchova vůdčích povah za pomoci samosprávy a zřízení školních obcí na straně druhé, dále čistění pojmů cti, rozhovory o jevech mravního života, cviky v přátelských službách a zodpovědnosti jsou různé cesty k nápravě chybující mládeže. K sociální výchově náleží i výchova politická

a státně-občanská, v níž spatřuje Förster prostředek, jímž lze vésti mládež, aby se snažila podřizovati individuální zájmy zájmům celku a pochopiti řád a zákon společenství. Světoobčanská a světově-politická výchova má býti ústřední ideou veškeré občanské výchovy a buditi gymnastiku ducha pro zájmy jiných národů.

V otázce pohlavní výchovy se Förster obrací proti heslovému a módnímu hnutí, směřujícím k pohlavnímu poučení mládeže. Neschází dětem podle Förstera poučení, ale jest třeba spíše „pedagogiky odvracení ducha“ od tohoto myšlení. Nesmíme, uvažuje dále Förster, zapomínati, že při poučování neposlouchá pouze rozum, ale i smyslnost. Je třeba brániti dítě před dotěrností reflexe ochranou přirozeného studu. Celková výchova vůle jeví se mu nejbezpečnějším vůdcem i v otázce pohlavní. Kromě toho považuje za naléhavé vypěstiti ideál muže a ideál ženy a podložiti pedagogice základy sociální. Vidí také veliké zlo v intelektuálním přetížení žactva, které odvrací od řádné sebevýchovy a sebevlády instiktů, takže není času na nutné etické principie, na zvláštní sexuální etiku. Förster varuje před psychoanalysou Breuerovou, t. zv. kathartickou, neboli hypnotickým vymýcením jistých představ, a také nesouhlasí s pansexuální teorií Freudovou a na ní založenou sexuální psychoanalysou.

Pozoruhodny jsou také Försterovy názory o poslušnosti jakožto principu výchovy charakteru. Oceňuje přes všechna hesla význam poslušnosti a poukazuje, jak jest nejasná t. zv. pedagogika volnosti (Freiheitspädagogik). Proti této metodě pedagogické anarchie, která má původ v Rousseauovi a Tolstém, klade požadavek cílevědomé výchovy výběru mezi různými instinkty a vlastními impulsy. Vzpírá se záměně pojmů individuality a osobnosti. Individualita jest mu rozptýlením prvků psychických a jejich vlivu v duševní kausalitě, kdežto osobnost znamená koncentraci. Ovšem jest i Förster přesvědčen, že otrocká kázeň nevyvíjí osobnosti; ale zároveň soudí také, že volná škola ji ohrožuje. Jest proti rousseauovskému naturalismu a nechce zeslabovati vychovatelskou energii, jest proti kultu individuality a proti přemrštěné individualisaci ve výchově. Proto nesouhlasí se směry pedagogickými rázu Gurlittova, plnými změkčilosti a zchoulostivění, které jsou příznakem zeslabené vůle. Vidí jednostrannost jak v evropské pedagogice, která vnucuje dětem

formy dospělých, tak v americké, která stále jen psychologisuje, stále jen přihlíží k subjektu dítěte a nedbá nutných korektur, jimž má objektivní řád podrobiti mládež. Proto podle rčení Förstera vládne v evropské pedagogice Caesar nad Kristem. Výchova však se nevyčerpává jenom poslušností, dítěti jest třeba také svobody a proto proti vojenské kázni klade důraz na sebekázeň a morální energii. Výchova pozornosti, cvičení ducha v gymnastice proti vnějším rušivým činitelům, profylaktická sebevýchova jsou důležité prostředky, jimiž lze smířiti svobodu a poslušnost.

Otázka kázně a volné školy tvoří ústřední problém výchovy charakteru. Förster spatruje v uvolnění kázně důsledek nedostatku metod pedagogických a uznává sociální nutnost kázně i osobní význam její pro koncentraci ducha. Bez kázně jeví se mu všechny impulsy volné, takže se mladý člověk stává jejich hříčkou, nenacházeje v ničem stálosti. Vůdčí zásady kázně jsou autorita, omezující se na věci podstatné a ponechávající dítěti dosti volnosti a příležitosti k sebekontrolé. Způsob kázně nesmí urážet smysl pro čest a musí vyvolati řád vnitřní a jeho vlivy v povaze dítěte. Jest proti moderním tendencím uvolnění kázně a pedagogika jeho jest založena na synthese poslušnosti a svobody. Jest pro mravní prvky samosprávy, uznává význam, jaký má School-city-system pro politickou, občanskou a mravní kulturu mládeže. Jest pro všechny konstituční prvky kázně, jest pro spolučinnost organizací studentských se sbory učitelskými, pro využití ducha třídy, třebaže si nezatajuje také meze a nebezpečí výstřelků samosprávy. Chápe sice Wynekena jako protest proti tyranii školské kázně, ale obává se upřílišené jeho volnosti, která vyvíjí u dětí sklon do všeho mluvit, o čem ještě nemohou míti poněti. Wyneken zapomíná podle Förstera na nutnou skutečnou distanci, jaká jest mezi učitelem a žákem, a nejeví se mu nikterak nevhodna jistá reserva se strany učitelovy vůči školní mládeži. Pouhá, praví, brutální autorita ztroskotala právě u nervosních a abnormálních dětí úplně. Autoritativní vedení musí se nésti největší dobrotou a přímo demonstrativním šetřením citu pro čest. Soustava nervová uznává instinktivně jenom nejvyšší sílu duševní jako léčivou autoritu a vzpírá se explosivně proti pouhému mechanickému jednání. Psychologický rozbor mládí, zvláštěnosti rozvíjejícího se života pohlavního, náhle se objevující

sociální instinkty, probouzející se aktivní energie a pud po samostatnosti ukazují zřejmě, že proti všem těmto vzruchům není vhodná pouhá represe, nýbrž že jest také třeba žáku ponechatí příležitost exprese. Förster vzpírá se mechanické experimentální metodě a žádá fenomenologickou metodu konkrétně-psychologickou, jsa si vědom přílišné rozvětvenosti individuálních variací, na což tak rádi zapominají pokusní psychologové. Proto jest proti zkouškám inteligence a připouští pouze zkoušky inteligence školské, t. j. testové zkoušky v oboru školního vědění.

Oduševnění a prohloubení výchovy doufá Förster dosíci pomoci zvláštního etického poučení, zvláštní etické výchovy. Má-li však tento nový způsob výchovy býti úspěšný, tu třeba vycházeti od dítěte a jeho potřeb, od skutečného jemu blízkého života a nikoli od předpisů, třeba dále vypěstovati etickou indukci, osvětlovati netoliko rozum, ale vznítiti i jiné síly ducha k zájmům sebevýchovným. Žádá etického prohloubení celé látky vyučovací a využití etických prvků dějin a literatury. Synthesy skutečné docházíme však jenom v náboženství, v jeho čisté křesťanské formě. Náboženství, praví, jest prařeč lidstva, kdo chce duši a oduševnění života, nemůže náboženství postrádati. Ve výchově má Kristus přemáhati Caesara.

Myšlenkově zcela blízko jest dílu Försterovu o škole a charakteru jiný spis nazvaný „Výchova a sebevýchova“ (43), jistý to pokus o filosofii výchovy. Pozoruje totiž Förster, že dnešní rozklad mravní podporuje a uvolňuje děti méně schopné a odolné a že dnešní kultura má málo ortopedických prvků v ideálech charakteru. Podmínky účinné výchovy charakteru spatřuje ve vychovatelském realismu, který vidí žáka v jeho lidské přirozenosti beze všech ilusí a v jasném stanovení universálního cíle výchovy. Vzpírá se upřílišenému biologickému determinismu a pesimismu a očekává od léčebně a nápravně-pedagogických cviků korekturu zděděných tendencí. Vůbec ukazuje v souhlase s novým psychologicko-pedagogickým badáním na nutnost individuálních metod, založených na analýse jevů fenomenálních, jak nás jí učí psychoanalýsa. Ovšem — a to jest u Förstera značný pokrok proti příliš racionalistickým metodám nápravným — všude zdůrazňuje se prvek vůle a citu, jejichž charakter jest rozhodujícím na skutečném úspěchu.

Proti jednostrannosti vychovatelského ideálu staví ideál universality pedagogického působení, neboť každá funkce, každý jednotlivý sklon, jednostranný ideál, může se státi dítěti osudným a jest třeba korektury a doplnění jinými činnostmi. Nestačí, jak praví, jen láska, také jest třeba síly, nejen jemnost, ale i energie, nejen názor, také vůle, nestačí jen pokora, také je třeba pevnosti.

A tato universalita sahá podle Förstera moderní pedagogice, neboť každý, jak praví, dělá ze své jednostrannosti teorii a ideál, nestaraje se o to, že ideály výchovy mohou vyplývati jen z obecné moudrosti a nikoli z individuální jednostrannosti. Již ve spise „Škola a charakter“ (44) měli jsme příležitost sledovati úsilí Försterovo o jednotný a obecný ideál výchovy, ve „Výchově a sebevýchově“ pak zvláště zdůrazňuje potřebu takového universálního pedagogického cíle, založeného v celé biologické, sociologické a psychologické struktuře mládeže a jejich individuálních odstínech. Znova a znova se vrací k problému výchovy charakteru a osvětluje jej s různých stránek. Pro výchovu a sebevýchovu jest třeba podle Förstera sloučiti ideál mužských a ženských prvků výchovného ideálu, je třeba sebekázně, samostatnosti, ale i citu družnosti. Ukazuje, jak se nepodařilo antickému ideálu sloučiti idealismus a realismus a jak teprve křesťanství uvedlo v soulad plnost života a sílu povahy. Výchova má cíl náboženský a mravní, jen tento cíl může očistiti jednotlivé cíle výchovy, jak jsou nám hlášány se stran přerůzných. Tento universální cíl, sloučený s individuálními potřebami dítěte, může přivésti do výchovy jistý řád. Förster doporučuje k této nutné individualisaci výchovu kontrastem. Nespokojuje se jednou metodou pro všechny a doporučuje na př. pro děti se silnou vůli prostředků citových, pro děti citově založené výchovu k mužnosti. Podmínkou opravdové výchovy vůle není tak schopnost jednati, jako schopnost proniknouti celý duševní život inspiraci. Tím se snaží dosáhnouti t. zv. ucelenosti ducha (Gesamtpsyché), to jest aktivní síly duševní, ovládající jednání, inhibiči jednání, rytmickou gymnastiku v sebeovládání. Individuální výchova jednotlivce k pevnosti charakteru proti kolektivním vlivům a sugesci a na druhé straně zdravá výchova sociální a společenská, výchova k světové politice a výchova všelidská jsou dva póly celistvé organizace ducha, jež není jednotkou, nýbrž částí vyšší jednoty.

Obě významná díla z oboru morální pedagogiky doplňuje rozprava „Vina a trest“ (45), pokus o moderní kriminální pedagogiku, jejíž vůdčí zásadou jest výchova delinkventů místo represivních nenápravných prostředků proti pokleskům dětství a mládí. Förster zasahuje tu účinně do sporu dvou škol trestního práva, zastávajících jednak princip pykání do všech důsledků, jednak princip humanity a výchovnou tendenci. Ukazuje, jak americká kriminální pedagogika prohlubuje se psychologicky, ale jak trpí jednostrannou individualisací. Ukazuje, jak i objektivní řád má svou výchovnou sílu. Není ideálem odstranění trestů, nýbrž naléhavým požadavkem jest zlidštění těchto trestů, diferenciace jejich metod, spojená s vědeckou psychotherapií a cílevědomá výchova osob pohlouplých. Jest proti trestu smrti, neboť, jak praví, nemo est desperandus. Psychologie mládí, uvažuje v závěru spisu, ukazuje nám, že zločinnost není totožná v pojmu se zločinnou povahou. Moderní město, nedostatky výchovy vůle, nedostatky školní právě kázně a vůbec mimoškolní péče o dítě, potřeba reformy soudů pro mladistvé provinilce a jiné četné úkoly, které hlásá nová léčebná pedagogika, to vše jsou okolnosti, jež třeba mít na zřeteli jak v posuzování provinilého mládí ve veřejném soudnictví, tak i při represivních a preventivních úkolech školského zřízení.

Obraz Försterovy pedagogické práce nebyl by úplný, kdybychom nevzpomněli jeho vztahů k novým proudům v pokrokové německé mládeži. Jeho spis: „Duše mládí, hnutí mládeže a cíl mládí“ (45) jest velikou epistolou k německé mládeži a současně vřelým pozdravem pro nadějně pokrokové hnutí, slibující obrození velikých ideálů, jimiž obdařilo Německo předbismarkovské, německá filosofie a klasická německá literatura kulturu všelidskou. Proti duchu moci, jenž ovládl Německo císařské, vidí v nové mládeži pokrokové nového ducha německví Kantova a Goethova. Pozoruje jak hnutí mládeže proletářské, tak „mládeže svobodné strany německé,“ protestantské, katolické a vidí, jak zde všude jeví se úsilí odpoutati se od hříchů otců. Duch této knihy je patrný již z tohoto místa předmluvy: Nesporné jest a bude, že pedagogika německého „vrchnostenství“ ztroskotala tragicky vůči socialistickému hnutí lidovému a vůči Elsasánům, Dánům, Polákům, Čechům, Slovincům, ženouc vše v povstání a odpor;

tato pedagogika poručníkování, nucení a policejní nedůvěry se právě tak dotkla svobodných práv německé mládeže, takže v Německu došlo k rozštěpení mládeže, jakého v dějinách není příkladu. Celá pedagogika Försterova, jak se sám o tom vyslovuje na témže místě, jest protestem proti pedagogice prusko-vojenského imperia. Jí nemají být snad vyraženy autorita, kázeň, pořádek, jednota, poslušnost, uctivost a zbožnost; tyto stránky byly jen pěstěny špatnými metodami a jde o metodu novou, metodu sebeurčení osobnosti, která si ukládá ony ctnosti jako přirozenou povinnost, jako sílu společenského života. Jest proti theokratickému pojetí státu a hájí právo subjektivního života, kdežto německá filosofie skončila v apotheose pruského státu. Pozoruje, jak část mládeže německé vyvstává proti té uniformaci a reglementaci, proti organizaci a materialisaci k lidství, svobodě, zodpovědnosti a mravnosti. Ideál tento vzniká v malém gymnasiálním městě Steglitz u Berlína. Cílem hnutí jest oddanost k právům individuálního života a k právům společenství. Jde, jak pozorujeme, o syntesu individualismu a o společenství. Förster v této synthetické síle vidí původní vlastnost německého ducha, nezkaženého ještě bismarkovstvím. Francouzi zato dali lidstvu smysl pro individuální práva člověka, schází jim však do jisté míry schopnost této syntesy. Sborníky Junge Saat a Neues Werk jsou výrazem tohoto hnutí, hledajícího duševní centrum veškeré světové práce, jež má býti zdůvodněna u jednotlivce a celé společnosti. Jistý směr tohoto hnutí, t. zv. Wandervogelbewegung, hlásá, že kultura jest v úpadku, nežádá tak techniky, organizace, intelektu a tradice, nýbrž mravního obrození a prostoty. Cílem hnutí jest zušlechtění lidských vztahů, sociální sblížení, rovnost a bratrství. Dřívější výchova užila všeho k oslavě Caesara, dějin studií klasických, zpěvu, tělocviku, výchova nová chce užiti všeho k oslavě národa. Mluvími tohoto hnutí jest Wandervogelwarte, Neue Jugend a jiné časopisy, prodehnuté duchem křesťanství.

Dalším hnutím mládeže, jež budí Försterovu pozornost, jest mládež směru Wynekenova. Její cíle jsou tyto. Má býti protestem proti dnešní výchově, obnoviti kulturu, vybudovati výchovu, přiměřenou životu mládeže, organisovati vyučování podle zájmů mládeže, zříditi školu na zásadě důsledné demokracie a proti směru Pesta-

lozjiho vyloučení vliv rodiny ve výchově. Výchova jest. tomuto hnutí vytvářením vůle ve směru vůle sociální. To jsou zásady Wynekenovy, jak je zastává ve svém spise „Skola a kultura mládí“, a jak je vstúpil také svoji družině, nesoucí název „Počátek“. Förster oceňuje snahu Wynekenovu, vzpírající se egoisticko-materialistickému názoru mládeže a vedoucí ji k víře v ideály duševního sebeurčení, avšak postrádá tu realistické zralosti, jež by dovedla postihnouti nehotovosti mládí a princip distance mezi mládeží a jejími vůdci vychovateli. Nesrovnává se s výměrem Wynekenovým o cíli výchovy a zdůrazňuje fundamentální význam vůle a charakteru individuálního pro lidaké společenství. Proto proti jednostrannosti sociálního prvku ve výchově usiluje o princip synthesy individualismu a sociálních ideálů. Wynekenova výchova jest radikálně-revoluční, jest proti dnešním formám života, proti státu, církvím a politickým dnešním zřízením. Pochopíme, znajíce zásady Försterovy, že zamítá anarchismus Wynekenův a zdůrazňuje princip autority jako nezbytný pro výchovu nových generací. Podobnými ideami prodechnuto jest i hnutí, zvané „Svobodné hnutí německé“, hnutí mládeže protestantské a mládeže proletářské, na nichž na všech jest možno sledovati snahy o mravní prohloubení života, jeho vztahů individuálních a společenských ve všech formách a zřízeních. Internacionalismus, pacifismus, moralismus, antiintelektualismus a socialismus v různých formulacích, prohloubený a oduševněný nacionalismus jsou společné ideové prvky všech těchto hnutí, ukazujících k lepším formám národního a mezinárodního soužití. Překonávání hrubého nacionalismu, podpora federalismu, spolupráce na etickém díle svazu národů, potlačení dynamitové politiky dřívějšího Německa, obnovení dřívějšího německého universalismu, zušlechtnění politických mravů, kooperace proti autokracii a náboženské oduševnění všeho života jsou ideály hnutí mládeže, které jsou mu zárukou vůle a úsilí o lepší všelidské soužití, na jehož základě jest jediné myslitelná nová výchova.

Pedagogické hnutí v posledních několika desetiletích prochází hřejivými paprsky nových ideálů svobody, přirozenosti a opravdovosti, ideálu dětských práv, vyšší mravní kultury, náboženské renesance, politické obrody, a všelidského společenství, ideálu práce a plné harmonie života individuálního i sociálního. Z těchto

zdrojů nových ideí vyplývá již částečná negace cílů výchovy starší a prostředků pedagogických k těmto cílům vedoucích. Potírá se výlučný intelektualismus a jeho duchem pěstěný individualismus, pasivní receptivita žákova, potírají se jisté formy školního společenského života, neodpovídající dnešním vymoženostem svobody a demokracie. Rousseau, Kant, Tolstoj, Spencer jsou hlasateli nových hodnot a není divu, jestliže jednotlivci, mající úzký vztah k výchově nových generací, nadšení obrodnými myšlenkami, usilují o jejich uskutečnění a stávají se apoštoly nového učení. Avšak apoštolství ztroskotává někdy osudně na úskalí tak reální reality, jakou jest složitost výchovy. Také Förster jest oddaným apoštolem nové výchovy, ale apoštolství Försterovo jest ukázněno široko založeným studiem problémů vychovatelských a proto tak s úspěchem uniká jednostrannostem a osudným krajnostem, v jejichž síť se často nešťastně zaplétají falešní proroci. Toto vědecké podložení všech problémů zachraňuje ve svobodě a volnosti kázeň a sebevýchovu, v odporu proti jednostranné kultuře rozumu sílu racionality také v oblasti iracionální, při hodnotách práce a činnosti prvky receptivní. Förster jest vzorným realistou pedagogickým, otázky výchovy nejsou mu jen touhou ideálů, ale věcí života, subjektu žákova a celé reální objektivity, v jejíž prostředí odehrávají se spleť procesy výchovné. Že všechno toto snažení jest posvěceno vírou v životní a duchovní obrodnou sílu pravého křesťanství, jest intimním rysem Försterovy osobnosti, která dovede najíti pravé mravní hodnoty také v jiných lidských kulturách. Ideály výchovy prošly duševní dílnou reality vědecky osvícené — tot smysl pedagogické osobnosti Försterovy. 5