

## K SOUSTAVĚ A METODĚ.

Jan Bedřich Herbart.

(1776—1841.)

R. 1806 vyšla Herbartova obecná pedagogika pod názvem „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (27). Vydavatel lipského vydání Sebraných spisů Herbartových z r. 1851, G. Hartenstein, uvádí místo z göttingeských „Gelehrte Anzeigen“ (1806, str. 56), kde Herbart jedná o pedagogice a jejím postavení v soustavě věd. Podáme stručný obsah tohoto místa. Pedagogika jako věda jest věcí filosofie, a to celé filosofie teoretické i praktické, stejně nejhlubšího transcendentálního badání jako věcí souzení, sbírajícího skutečnosti všeho druhu. Umění výchovné jest věcí nutnosti a potřeb podle stavu, účelu, jemuž slouží (rodina, škola, různost pohlaví). Vychovatel jest tedy podroben stejně pochybnostem spekulace jako obtížím přizpůsobiti se určitým cílům praktickým. Herbart rozlišuje tři metody, jimiž obecná pedagogika bývá zpracovávána. První jest metoda Rousseauova Emila. Druhá metoda rozkládá předmět výchovy v jeho součástky a stává vedle sebe, oč třeba současně a stále pečovati. Třetí metoda konečně vychází z filosofické dedukce a úlohu výchovy vyvozuje z filosofických principů; tato dedukce se vyvíjí podle vnitřních zákonů, aniž se váže na sled a rubriky péče vychovatelské. V rousseauovské metodě spatřuje Herbart postup nejméně přijatelný, poněvadž duševní vývoj jest tu příliš připjat na vývoj tělesný v přímocaré škále. Určovati jednotlivé oddíly duševního vývoje předem zdá se mu stejně nemožným jako předurčiti příští epochy světových dějin, neboť výchovou rozumí výchovu ducha a jeho zúšlechťení. Také v analyticko-mechanické metodě spatřuje nebezpečí, že

psychologickým tříděním na rozumovou, citovou a morální výchovu lehce můžeme býti svedeni k domněnce, že tyto stránky jsou něčím vedle sebe v mysli žákově a netvoří jednotu. Psychologie Herbartova zmechanisovala duševní dění, uvedla je v zákonitost matematickou. Tohoto omylu se snaží Herbart zbaviti a uvědomuje si nemožnost mechanismu v pedagogice, jejíž předmět jest individualita nebo skupina individualit. Strümpell svými svobodně působícími kausalitami ukázal na rozpor Herbartovy psychologie a pedagogiky. Deduktivní odvození pedagogické vědy z filosofické soustavy se však jeví Herbartovi jako nemožné, neboť v tom případě by byla pedagogika jako věda vystavena nebezpečí útoku se všech stran filosofických soustav odlišných.

Pedagogika jako věda nemá tedy býti umělým dílem spekulativním a pedantickým, ač ovšem jest třeba jistého dělídla za účelem třídění a přehledu.

Považuji za důležité objasnit pedagogické dílo Herbartovo v jeho celistvosti dříve, než si učiníme jasný obraz o této soustavě a jejím významu v dějinách výchovy.

A tu, máme-li rozuměti Obecné pedagogice Herbartově, odvozené z jejího cíle, povšimněme si důležitých programových myšlenek jejího úvodu. Herbart zde rozlišuje velmi výstižně výchovu nahodilou, bezplánovitou, která jest vysazena osudům přechodných vztahů a pochodů, jež se odvíjejí mezi učitelem a žákem, a výchovu, založenou na vědeckém myšlení. Dotýká se dvou důležitých myšlenkových obzorů, které se pokusily řešiti problémy výchovy s určitého hlediska. Jest to zásada přirozené výchovy podle Rousseaua, ve které Herbart spatřuje obtížnou rekapitulaci vývoje, zdržující rozvoj lidstva na dnešním stupni, a společensko-konvenční cíl Lockův, který vyžaduje individuální vedení a nepotřebuje zvláštních příruček, jsa založen na daných jevech společenských. Konečně se Herbart dotýká ještě jednoho druhu ideí pedagogických, který s předešlým úzce souvisí. Jest to zásada, podle které se má všemu učit v dané skutečnosti, v přírodě a nikoli v abstrakcích. Ale Herbart na cíl výchovy nazírá hlouběji, v dané skutečnosti vidí jen fragment celistvosti všeho jsoucna a dění a proto se takový druh výchovy hodí podle Herbartu jen pro chovance, kteří sami již jsou vnímaví k popudu ideí abstraktních pravd.

Proto ani přirozená výchova, ani výchova konvenční není správný cíl výchovný, neboť jimi se nedostatky a zlo nynější přenášejí pouze na příští pokolení.

Proto považuje Herbart za vhodné, aby podal svůj názor na cíle výchovy. Herbart žádá od vychovatele vědu a myšlení. Jest si vědom toho, že věda o výchově nebude takovou exaktní vědou jako matematika, ale v okolnosti; že právě všechny vědy nematematické se potírají, opravují a doplňují, spatřuje dobré znamení také pro vědu o výchově. Budou v ní také omyly, ale věda — toť právě dějiny omylů a snaha po jejich překonání.

Herbart shledává v psychologii nejbezpečnější oporu pro vědecké badání pedagogické. Ale Herbart se nespokojuje pouhou psychologií analytickou, v níž všechny jevy, jak praví, a priori jsou zaznamenány, nýbrž žádá přímé pozorování žáka. „Individuum“, praví (27, 10), „může býti jen nalezeno, nikoli dedukováno.“ Proto se vzpírá jakési apriorní konstrukci chovance (o sobě), která v pedagogice jako vědě jest nepřipustná. Tato psychologie a toto pozorování duševních pochodů chovancových jest Herbartovi nejbezpečnější cestou pro vychovatele, jestliže má postupovati opravdu cílevědomě. Kromě toho jest mu třeba vědy, které má učit. A Herbart pronáší známou, pro pedagogiku herbartovskou velmi důležitou větu: „A přiznávám se hned tu, že nemám nižádného pejmu o výchově bez vyučování, jako neuznávám žádného vyučování, které nevychová.“ (27, 11) Tato věta, která jest východiskem pro nauku Herbartovu a ve školách herbartovských sváděla často k osudným omylům, ukazuje celý směr pedagogického myšlení Herbartova v jeho cíli a prostředcích. Cílem veškeré výchovy jest Herbartovi jen cíl mravní, prostředkem k tomuto cíli jest výuka. Teleologie etická v pedagogice se tu slučuje s vylučným intelektualismem. Ale povšimněme si dobře, že intelektualismus tento není didakticko-materiální, ale psychologicko-formální. Všechno vyučování podle Herbartu nemá vlastní cenu v obsahu, nýbrž hlavně v okolnosti, jak buduje, vychovává, zvyšuje a zušlechťuje duševní funkce. Jen tím se stává vlastně vyučování prvkem skutečně výchovným. Jen takové vyučování může vychovati skutečný charakter. Neboť toto vyučování výchovné ponechává chovanci příležitost, aby užíval a hledal své vlastní duševní síly

a schopnosti. Formální výevik latinský, gramatické analýsy, stará středověká jednostranná učenost není podle Herberta schopna vzpružení a vyvolat všechny síly ducha a vědomí rozvoje. Herbart proniká k psychologii dítěte a žádá, aby vyučování ve všech svých stránkách bylo přizpůsobeno jeho nazírání rozumovému, životu citovému a volnímu. Gramatická analýsa není přístupna duševním zájmům mládeže; tím více však kultura národní. Psychologie pedagogická žádá, aby vychovatel hleděl nejenom ke kvalitě, ale i kvantitě výuky a k oběma zároveň. Tím se vzdá snadno jednostrannosti metodisování, opomíjeje předmět a naopak. Vůbec cílem výchovy jest Herbartovi osobnost a její výchova. Jen tak vychovatel má své výchovné dílo v rukou, jestliže dovede vstřípní velkolepý okruh myšlenkový, ve svých částech nejuže spjatý v mysl zákou, čímž nepříznivé vlivy okolí se ztrácejí ve svých účincích a příznivě se využijí. Lidstvo se vychovává myšlenkami, které právě má ve svém majetku. Jestliže v tomto okruhu myšlenek jest mnohostrannost jen nepevně sloučená, působí slabě, budí neklid. Jestliže mnohostrannost sobě odporuje, tu nastává neužitečné disputování. Jen tehdy, když jsou myslící lidé zajedno, může lepší věc zvítěziti (27, 39). Tyto myšlenky vštěpují Herbartovi přesvědčení, že pravá výchova musí si býti vědoma jednoty cílů a prostředků, okolnost tak důležitá, že jest stále a stále nejžhavějším problémem výchovy také v době naší. Neboť jak dojití jednoty cíle, když společnost skýtá tolik možností rozporu?

Sledujme nyní, jaký cíl určuje Herbart výchově. Jako první částečný cíl výchovy označuje ovládnání děti. Proti rousseauovskému naturalistickému optimismu shledává v dítěti pud proti řádu a pud protispolečenský. Ovládnouti tento pud jest povinností vychovatelovou. Účel vlády nad dětmi jest různý: předně zabraňujeme jistým škodám, které by chovanec utrpěl, kdyby nebyl veden, a škodám, které by utrpěli také jiní. Dále se zabraňuje kolisi, v níž by se nutně ocitlo dítě s prostředím a společností. Účelem jest tedy kultura dětské duše.

Prostředky vlády nad dětmi jsou především hrozba. Avšak přirozená tehkomyslnost dítěte způsobuje, že hrozba sama nestačí, a že třeba jest dozoru. Herbart správně upozorňuje, že těchto prostředků a zejména dozoru třeba užívati s měrou. Neboť ne-

přetržitý dozor se stává obtížným i dětem i osobám dozírajícím a poskytuje popud ke snaze obelstít je. Rovněž odnímá se mládeži snaha po vlastní sebekontrolě a po vlastní iniciativě, neboť, jak praví, „karakter se tvoří jednáním z vlastní vůle“ (27, 51).

Autorita a láska jsou dva pilíře, na nichž spočívá řádná výchova. Ale ovšem autority dosahujeme jen převahou ducha, a tato převaha ducha musí být také hlavním znakem autority vychovatelské. Přichylnost a láska dítěte k vychovateli jest nutnou podmínkou úspěchu. Jest to souhlas citů mezi vychovatelem a žákem. Dochází se jí dvojím způsobem. Jednak se musí učitel vžítí v citový život dítěte a odtud čerpati poučení, jak se mu přiblížit. Nebo se pokusí přímo získati si souhlas citů dítěte při svých podnicích. Autorita je nejbližší a nejpřirozenější otcí v rodině, láska matce. Oba tyto póly rodinné výchovy, které jsou nejlepším prostředkem správné výchovy, budou také základem výchovné metody učitelovy. Herbart se často obrací proti slepé poslušnosti, slepé víře a proti slepému napodobení. Důležitým principem výchovným je mu stále vlastní úkon, vlastní názor, vlastní pokus.

Výchova, tot vůle učitelova, důsledná, rozumná, přívětivá a přísná, která odnímá dítěti a žáku vnější známky spokojenosti a souladu, kdykoli žák se proti řádu provinil. Humanita, tot nejlepší zákon, vedoucí vychovatele, spatřujícího v dítěti, ve svém žáku, člověka, který také jednou bude a má usilovati o lepší budoucnost celého lidstva. -

Herbart žádá na učiteli jistý druh reaktivnosti na hojně popudy, snahu po sebezdokonalení a vzdělání a proto soudí, že výchova jest nejúčinnější u učitelů mladších, kdežto ve věku pokročilejším této reaktivnosti ubývá na škodu výchovy. Důraz bez tvrdosti, včasné slovo energické zmůže mnoho ve výchově, ale také forma jeho jest důležitá.

Účel výchovy není jednoduchý, ale složitý. Chovanec jest v poměru svém k vychovateli jako vyvíjející se člověk k svému budoucímu vzoru. Vychovatel má být vzorem muže, jímž se má stát chovanec. Cíle výchovy rozlišuje Herbart dvoji: možné a nutné. Do oblasti možných cílů náležejí ony, které se soustřeďují v pojmu budoucí osobnosti. Do oblasti nutných náležejí ony, kterých nelze

přehlédnouti bez nebezpečí úhony. Mravnost a svoboda jsou dva póly výchovy, ona jest cíl nutný, tato staví různé cíle možné. Z tohoto pojmu svobody ve výchově a nutnosti přechází Herbart k vlastnímu cíli výchovy, kterým jest „mnohostrannost zájmu“ a „karakterová síla mravnosti“. Herbart tu vychází z idey dokonalosti, která jest ideálním cílem výchovy. Ale dokonalosti nelze dosáti ve všech oborech. Dnešní dělba práce nutí, abychom si vyvolili svůj obor zvláštní a v něm stali se dokonalými. To je věc libovůle. Ale vedle tohoto ojedinelého cíle máme ještě povinnost býti vnímaví pro ostatní obory lidské práce a lidského myšlení. A to jest věcí výchovy. Proto Herbart pokládá za první podmínku úspěšného vedení mnohostrannost zájmu, kterou však třeba odlišovati od rozptýlenosti zájmu. Herbart myslí na rovnoměrnou mnohostrannost zájmu a rozumí jí prostě harmonický vývoj všech duševních schopností. Tak si vychovatel osvojuje pojem možných cílů výchovy. Ale jest také otázka, jak si osvojí nutný cíl výchovy. Ideje dobra a práva jsou nutným cílem výchovy, má si je osvojiti nejen chovanec, ale i učitel, aby neupadl do konfliktu se sebou samým a oním mužem, jímž se má chovanec v budoucnosti státi.

Individualita zájmu jest incidenčním bodem právě výchovy. Tuto individualitu ve vlastním ideálním slova smyslu třeba ponechati neporušenu, neboť z ní vyvěrají všechny možnosti rozvoje.

Ale když jsme stanovili mnohostrannost zájmu jako povinný účel výchovy a při tom zdůraznili nutnost uchovati individualitu chovancovu, tu se přirozeně jedná také o syntesu těchto hojných zájmů a cílů. Individualita osobnosti, jak praví Herbart, dá se sloučiti s mnohostranností. Máme tu tedy čtyři hlavní pojmy z oboru výchovy, kterým Herbart přikládá obzvláštní důležitost: mnohostrannost, individualita (zájem), karakter, mravnost. To jsou cíle výchovy, ty třeba sloučiti.

Individualitu zájmu Herbart považuje za psychologický fenomen a její projednání klade do druhé části pedagogiky, t. j. teoretické. Ale přes to se mu zdá důležité objasniti vztah mezi individualitou na jedné straně a karakterem jakož i mnohostranností na druhé straně. Poměr mezi individualitou a karakterem vyznačuje pojmem vůle, pevné vůle, nebo, jak ji zve, rozhodností.

Individualitami jsou všichni lidé, každý má zvláštní rys nebo více rysů své osobnosti, ale teprve duch rozhodně vůle znamená charakter. Individualita je nevědomá, charakter vyznačuje se vědomím. „Psycholog“, praví Herbart, „přiznává i individualitě charakter, ale transcendentální myslitel, který má zřetel jen k hotovému, vyspělému charakteru, liší přesně inteligibilní jevy od zjevů skutečných. Boj proti individualitě vyznačuje právě charakter. Individualita je složitá, plná podnětů, pudů, přání, žádostí, vněmů a reakcí, charakter jest jednoduchý. Třeba rozlišiti charakter mravní, který bývá vítězem nad podněty individuality mravně závadnými.“

Byla by nyní otázka, v jakém poměru jest individualita a mnohostrannost. Individualit může býti více, ba mnoho. Ale idea mnohostrannosti jest jen jedna. Všechny individuality jsou obsaženy v mnohostrannosti. Mnohostrannost rozšiřuje kvantum, ale neztrácí proporci a jednotu. Solidní obsah rovnoměrně rozšířeného zájmu určuje zásobu duchovního života. Vše souvisí, nic z vědomostí není osamoceno, vše tvoří jednotu, takže vzdělaný člověk reaguje rovnoměrně na popudy a jeho charakter ovládající individualitu, nebývá svou mnohostranností sváděn na sebesti. Čím obsáhlejší individualita, tím snáze nabývá charakter převahu v jednotlivci. Tak spojil Herbart ony čtyři pojmy: individualitu, zájem o všestrannost, charakter a mravnost, které takto objasněny stávají se cílem výchovy.

Jaké jsou nyní prostředky vlastní výchovy? Předně jest to vynucování, které má za účel podávati hojnost zajímavých předmětů a tím vzbuditi mnohostrannost zájmu. Vyučování jest pokračování v původní zkušenosti nespořádané. Ale vedle mnohostrannosti zájmu, které slouží učení, jde o to, aby charakter dal se směrem mravním. Tomu slouží kázeň. První jest učení, druhý prostředek jest kázeň, neboť kázeň také kotví v mnohostrannosti zájmu a musí kotviti v zájmu mravním.

Když nám byl Herbart osvětlil základní pojmy výchovy, které jsou vláda, kázeň, mravnost, charakter, individualita, mnohostrannost zájmů, vyučování, vidíme, že se mu všechny tyto cíle výchovy sjednotily v jistý řád dvousměrný. Na jedné straně vidíme mnohostrannost zájmu, jejíž prostředkem jest vyučování, na druhé

straně pak jest charakterová síla mravnosti. Oběma těmto cílům slouží vláda a kázeň. Proto také nyní proběheme podle Herbartu jednak mnohostrannost zájmu, jednak charakterovou sílu mravnosti. Rozbor obou těchto cílů výchovných jest pro pochopení Herbartovy pedagogiky nadměru důležitý; povšimněme si jich proto poněkud blíže.

Mnohostrannost zájmu právě nemá býti všestranností povrchní, nýbrž jednotnou organizací duchovní. Této jednotě při mnohostrannosti slouží podle Herbartu hloubka a rozvaha. Jími se udrží osobnost, která jest jednotou vědomí. Zahloubati se lze jen do jedné věci, pak do druhé atd. po sobě; při tom je třeba rozmyslu. Tím se duch rozšiřuje a zároveň prohlubuje. Tam, kde mezi dvěma prohloubenými zájmy <sup>vzájemně se střídají</sup> schází rozmysl, úvaha, řadí se ony vedle sebe a člověk se stává roztržitým, ztrácuje jednotu ducha. Jednotou jen vzrůstá osobnost. Jakým způsobem však dojdeme jednoty?

Na tuto otázku odpovídá Herbart známými čtyřmi stupni: jasnost, asociace, systém, metoda. Abychom užili správně mnohostrannosti k účelům jednoty, jest nám především potřeba jasnosti v jednotlivostech. Další stupeň prohloubení jest asociace, která spojuje získané jasné představy. Ale nyní je třeba, aby zasáhla úvaha, která si všímá vzájemného poměru představ, a aby z nich vytvořila soustavu. Rozmysl, úvaha má konečně svůj pokrok v metodě. Metoda prochází systémem, vytváří nové jeho členy a bdí nad důsledky jeho použití. Vývojově myšleno, představuje si Herbart celý postup takto. Zkušenost hromadí nejasné hmoty v myslí dítěte. Mnohé z toho zase se rozloží. Mnohé sloučí asociace neumělá, přirozená. Ale na mnohé asociace čeká teprve práce učitelova. Učitel bojuje proti utkvělým asociacím, aby je vytrýbil, očistil. Jest také nebezpečí nedostatečných asociací ve školních vědomostech. Učitel jim musí věnovati zvláštní péči, aby mohl z asociací vytvořiti systém, který již není s to podávati nám zkušenost. Proto žádá Herbart soustavy vyučování, jednotu myšlení, kterou se představy sepnou v jednotu osobnosti. Metoda konečně dokoná pojetí vztahů, zamezí sdružovati podobnosti na místě totožnosti a naučí správně a účelně užívati nabytých vědomostí. V těchto čtyřech stupních se pohybuje poznání člověka. To jest Herbartovi genetický, psycho-genetický rozvoj. Jemu se má přizpůsobiti školská výuka.



Herbart považuje také za správné, aby vyložil psychologicky pojem zájmu. Zájem čelí lhostejnosti, jest jistým stupněm k snaze a činu. Zájem se připíná k přítomnému, nazíranému, žádost a snaha k budoucímu, čeho ještě nemáme. Proti pouhému vněmu se liší zájem tím, že určitý vněm zaujme ducha a uplatní se jistým způsobem v kausalitě duševní (27, 134). Kausalita duševní předně zatemní jednou představou druhé představu, nastane zahloubání, pozorování. Tato představa může vyvolat představu jinou; potom buď tato představa zaujme vědomí a nastává nové pozorování (merken), nebo představa nová váhá a pozornost jeví se jako zájem ve stavu očekávání. Je-li toto očekávání dlouho napjato, dochází k žádosti a konečně k činu, kde jsou příznivé podmínky. Avšak tu třeba ukázat na rozdíl zájmu a žádosti. Žádost mnohostranná vyústí v soustavu egoismu, kdežto trpělivý zájem může se stále uplatňovati a nejbohatší zájem zůstává trpělivým. Charakter získává jistou lehkost rozhodnutí, není tu křížení žádosti a jednání. Od tohoto jednání odlišujeme pouhé pokusy jednání, vlastní dětem, u nichž nelze mluvit o charakteru.

Když takto vymezil Herbart pojem zájmu, naskýtá se mu otázka, kteřé věci se mají státi ve výchově předmětem zájmu. Pozoruje, že škola jest po této stránce velmi nemírná a nevyšší si tak zájmu jakožto pochodu duševního, jako spíše zajímavých věcí (27, 137).

Příroda a lidstvo, společnost, politika a mravnost mají býti předmětem zájmu a vyučování. Bohužel nemá výchova v ruce bohatého zdroje životní zkušenosti, aby ji ovládla a účelně ji využila. Zkušenost jest u různých dětí různá a těžko ji sledovati. Ale vyučování a výchova uvádí do této zkušenosti řád a jde nad ni; má soustřediti všechny předměty zájmu a vytvořiti rovnoměrně obsáhlou mnohostrannost. Na čem však nejvíce záleží při vyučování, jest třídění. Jím se uvádí učení v řád. Zájem vzrůstá pořádkem a ubíjí se nepořádkem, nesoustavností. Proto třeba naléztí stupně vyučování. Tak se vstípi malé skupiny předmětů a tyto se postupně sdružují ve skupiny větších. Proto vyžaduje spojení malých skupin, jejich jednotu. Kdykoli se ještě malá skupina poznatků může rozpadnouti, nelze pomýšletí na další prohloubení. Tak dospíváme k systému a nakonec k systému všech

systemů, jehož nikdy nedosahujeme. Toho cíle nedosáhne mládež školní, proto třeba tím více usilovati o jasnost každé skupiny poznatků jednotlivých a o to, aby k obsáhlému systému se šlo odevšad stejnoměrně. Na tom závisí Herbartova artikulace vyučování ve větší, menší a nejmenší části. V každé nejmenší části vyučování jsou čtyři stupně: jasnost, asociace, spořádání a soustava. To jest s hlediska pojmů formálních. Ale jak jest tomu s hlediska zájmu? Také tu jsou čtyři jmenované již stupně: soustředění pozornosti, očekávání, snaha (žádost) a jednání. Soustředění záleží na síle jedné představy a slabosti druhých. Proto možno mluvit o disciplíně myšlenek. Síly představ dosahujeme zvýšenou silou smyslového dojmu, tak na př. současným mluvením, odříkáváním několika dětí, nakreslením předmětu, názorem, modelem nebo živostí popisu, anebo tak, že látka se druží k jiné známé látce. V tom vidí Herbart veliké umění, jestliže dovedeme předeslati budoucím poznatkům některé poznatky úvodní. Tak matematice můžeme předeslati ABC názoru, mluvnicki kombinační hry, a klasičkému spisovateli vypravování ze starověku. Ale zajisté nejde jenom o soustředění pozornosti. Objeví se i druhé stupně zájmu: očekávání, snaha a jednání. Herbart rozebírá povahu různých stupňů věku a spatřuje na prvním stupni vývoje podstatný prvek psychický v pozorování, na stupni chlapectví v očekávání, u mládeže dospívající v žádostivosti a u muže v jednání. Ale ideální vyučování poskytuje podněty k projevům stupně vyššího. Všeobecně pak vyučování má ukazovati, slučovati, učiti filosofovati, avšak s hlediska zájmu má býti názorné a postupné, má povznášeti a zasahovati do skutečnosti (27, 176).

Vyučování se týká věci, forem a znaků. Znaky — t. j. řeč — jsou prostředkem výrazovým. Formy se odlučují abstrakcí od věci. Věci pak jako příroda, umění, lidé, rodiny, státy, zajímají nejen se zřetelem k našim účelům, ale samy o sobě. Znaky zatěžují vyučování, jestliže se zájem neobráti také k věci vyznačené tímto znakem. „A přece“, praví Herbart, „studie jazykové zabírají tolik místa. Vychovatel se stává jen učitelem, hodiny vyučovací nevychovávali. Nové i staré řeči třeba založiti na zájmu a vyloučiti onu velkou ztrátu času. Proto učením věcem má předcházet učení znakům.“

Pokud se abstraktních forem týká, nesmějí se zaměřovati s věcmi, ale třeba je s věcmi uváděti ve vztah. Od názoru, od jednotlivin přecházejme k abstraktu. Hoch jeví se Herbartovi uprostřed mezi platonskými ideami a věcmi. V abstraktu nemá hledat realitu, ani ve smyslových vněmech právě jsoucno. Obé má svou úlohu. Nejprve ať jde za svými smysly. Věci jsou komplexy složek, které abstrakcí vybíráme, abychom je studovali odděleně. Jsou tedy dvě cesty od jednotlivých znaků forem k věcem a od věcí ke znakům (formám). Na tom spočívá rozdíl synthetického a analytického vyučování. Děti nechápu věci jako komplexy znaků, ale jako beztvárnou jednotu. Herbart, přecházející k těmto dvěma metodám vyučování, považuje ještě za vhodné varovati před ztrnulými manýrami způsobu přednesu a dotazování. Učitelé prý třeba bohatství obrátů, lehkosti ve změně způsobu podání. Manýra unavuje žáky a jest jim nepřijemná. Tento citový vztah jest podle Herbartova brzdou pokroku ve vyučování.

Vyučování synthetické pouze zobrazuje buď ve vlastním nebo v přeneseném slova smyslu, podává obrazy věcí, předmětů, cizích měst nebo vypravuje události, takže se jeví fantazii jako přítomné. Více dosahuje učení analytické, rozebírá jevy v jejich prvky jak současně, tak sukcesivně, hledá genus proximum a differentiam specificam. Avšak když jeden genus proximum byl nalezen, lze jej znovu také rozkládati, až dojdeme k nerozložitelným prvkům.

Synthetické vyučování skládá z jednotlivostí celou stavbu poznatků. Matematika, gramatika vyžadují synthesy. Paměť by nestačila, ale asociativní činnost je spřádá v celky. Proto třeba také zde zobrazování přímých zážitků. Herbart upomíná na pokusy Montessoriové, když doporučuje k této synthetické metodě užití všech možných pomůcek smyslových, aby vštípil vněmy a představy. Vzorné trojúhelníky vystavil by již dítěti v prvním roku života před oči, hůlky a kuličky různobarevné třibily by smysl pro barvu, kyvadlo, teploměr, cvičení hmatu na jemných látkách, to vše by tvořilo prvopočáteční učení dítek. Dokonce dětskou světnici by okrášlil pestrými písmeny. Snaha Herbartova byla, aby se všechny ty prvky, kterým třeba učiti z paměti, staly všední denní zkušeností žákovou. Aby mohla mládež mnohostranně na synthetické zkušenosti pracovati, to jest cílem a úkolem výchovy (27, 207). Vlastní formy

empirické synthesy jsou v prostoru a čase. Jsou to formy geometrické a rytmické. Sem patří ABC názoru. Názor je též syntetický, vychází z prvků.

Vlastní spekulativní synthesa spočívá ve vztazích. Avšak ke spekulativní synthese nelze vésti příliš záhy. Zato však jest chyba, neprobouzení spekulativního ducha již ve škole vyššího stupně. V matematickém studiu spatřuje Herbart zdroj této spekulativní synthesy; ovšem lituje, že, jak se jí vyučuje, jest to pouhá hra s formulkami a pomocnými čarami. Proto žádá, aby matematika se soustřeďovala na promýšlení pojmů. Od logiky Herbart mnoho neočekává. Z filosofických problémů nejvíce zdůrazňuje ony, které jsou v souvislosti s matematikou, fyzikou a chemií. Vedle těchto doporučuje spekulaci o svobodě, mravnosti, právu, státě a podobných pojmech sociálních a mravních. Náboženství i jako pojmosloví i jako pozitivní víru vylučuje Herbart ze školní výuky a přenechává ji církvi (27, 213). Estetická synthesa vyžaduje rovněž mnoho péče. Estetický cit a estetická hodnota není v látce vnímané, ale v poměrech, jak vnímám. Dítě více vnímá látku. Estetický vkus je nejbližší fantasmii, ač je od ní různý. Fantasmie mění totiž poměry, a v této změně poměrů některé upoutají pozornost.

Úkolem syntetické výchovy vkusu (výchovy estetické) by podle Herbarta bylo: nechati krásno nejdříve vzniknouti ve fantasmii. Nejdříve pečujeme o látku, pak rozhovorem zamětnáme fantasmii a pak teprve předvedeme dílo umělecké. Tak na př. u klasického dramatu nejdříve podáme fabuli a teprve potom básnické zpracování. Středem syntetické výchovy jest Herbartovi studium klasické. Ale i tu má Herbart názory zdravé. Vycházejí z pojmu zájmu a účasti zdůrazňuje především obsah klasických spisovatelů a nikoli řeč. Proto žádá spíše četbu překladů a teprve později na vyšším stupni také studium jazykové. Jde mu o správný výběr z Homera, Herodota, Thukydidy, Xenofonta a Plutarcha, ze Sofokla a Euripida. Proti hrubší, jak praví, Iliadě žádá znáti celou Odysseu, z Xenofonta historické spisy a nikoli paměti. U Platona po několika dialozích doporučuje dospělejší mládeži čísti „Ústavu“.

Analytický postup vyučování má podle Herbarta čtvery zdroj:

spekulaci o obsahu věci a jejich příčinnosti, estetický vkus, zájem společenský a zájem náboženský. Proto analyza ukazuje nejprve složky věci, součástky, příčinnou zákonitost, ukazuje na krásu věci, na jejich význam pro člověka i společnost a konečně hledá věčný princip. Z věci, jak za sebou jdou, první jest lidské tělo, pak věci z okolí člověka, nástroje, rostliny, zvířata, pak styky lidské a společenské a konečně nauky o zemích a národech. Smyslový názor, rozbor a asociace předchází vlastní rozumové zažití látky. [Podobně postupuje syntetické vyučování, jak se podává v mineralogii o barvách, ve fyzice o zákonech tíže, v geometrii o tvarech, v mluvnici a dějinách.]

Učební plány mají být podle Herbarta tak upraveny, aby měly zřetel k souvislosti látky, a střídání předmětů má být účelně vzhledem k jednotnému cíli a nikoli nahodile. Ideálem podle Herbarta by bylo, aby všem důležitým předmětům byla věnována jedna hodina denně. Jest si ovšem vědom, že pro počet předmětů to není možné. A proto radí k ekonomii metod a látky, aby právě hlavní cíl: analyza, synthesa, nebyly přehlédnuty. Tuto úspornost vidí při jazykovém vyučování v překladech. Také v matematice má jíti o onu celou souvislost všech druhů počtů; není správně mnoho počítati v jednom oboru. Přírodopis, zeměpis, dějepis bude pečovati o výběr a vzdá se nekonečné nomenklatury; svět a lidstvo zjeví se pak v přehledném obryse. Herbart mluví o „pedagogickém zpracování věd“; to jest před důležitý problém stejné doby naší jako doby Herbartovy. Mnohostrannost se zachrání, jestliže se zájem obrátí k vnitřní souvislosti. Herbart také ostře vystupuje proti centralistické organizaci školních osnov se strany zemí a států. Klade důraz na to, aby plány a učební osnovy byly sestavovány od jednotlivých osob a korporací kraje, měst, jichž se dotýká. Stát má jen úkol odstraniti překážky, opatřiti vnější administrativu, vnitřní organizace jest podle Herbarta věcí osobností, talentů, pile, genia a jeho viruosity.

Herbart zdůrazňuje životnost školy a vyučování: „Non scholae, sed vitae.“ Ale míní se tu život ve vyšším slova smyslu, jako rozumové, citové a náboženské prožití zjevů života. Herbart školu zove „Musse“, což znamená oddati se přemítání o chodu života a jeho zjevů. Cílem jest pravá láska k životu, vzne-

šenost duše, která rozumí životu i smrti. Tím již jest vyučování na hranici svého výsledku a úspěchu, jímž jest vytvoření charakteru.

Vůle jest sídlem charakteru. Jistý druh rozhodnosti v tom, co chceme a co nechceme, to je charakter. Tím se charakter stává formou vůle. Proti charakteru jest vůle nedostatečná, slabá, ale od ní odlišujeme vůli popírající. Neboť nechtíti může také znamenati charakter. Na charakteru rozlišuje Herbart objektivní a subjektivní stránku. Subjektivní stránkou jest Herbartovi sebezpozorování, sebezření mravní, proti němu má však člověk již před sebezpozorováním vyvinutou vůli a jisté rysy charakteru. To jest objektivní stránka charakteru. Subjekt může buď souhlasiti nebo nesouhlasiti s podněty a podniky svého již dosud stávajícího objektivního charakteru, své vůle. Jsou to jakoby dvě vůle, dvě duše.

Mezi oběma stránkami, póly naší vůle, může dojiti ke sporu. Jest důležité sledovati, co určuje podle Herbarta charakter. Mohou nastati různé případy. Jestliže subjekt jen zabrání poklesku, má již jistou léčivou stránku, třebaže to není ještě charakter. Je-li jedna stránka slabá, má druhá tím větší váhu. Tak výchovou, četbou můžeme nabývati subjektivní síly nad objektivní špatnou snahou. Pudy vždy mohou nabyti nové převahy, je třeba posílit subjektivní stránku. Proto se mravouka obrací k subjektivnímu prvku osobnosti. Avšak u výchovy jest tomu jinak. Ona jest si vědoma přirozeného zjevu, že si lidé snadno ke svým sklonům vynalezou maximy. Proto se výchova především věnuje objektivní stránce charakteru, vůle, sklonům, aby je rozvila; když je uvede do pořádku, očekává od mravouky pravý výsledek, skutečné zušlechtění povahy. Herbart mluví dále o paměti vůle, kterou rozumí pevnost a vytrvalost v dobru. Paměť vůle jest elementární, objektivní prvek charakteru. Kde je paměť vůle, tam je i snadná vůle. Tu není třeba k rozhodování teoretické úvahy. Nakonec pak rozumový prvek, inteligence, sebekritika, slouží jen k upevnění objektivní stránky charakteru. Člověk dospívá touto vnitřní censurou k jednotě, harmonii s sebou samým (27, 308). Tím se objektivní podněty stávají zásadou. Ale nepodaří se vždy všechny prvky uvésti v zásady. Člověk se ocitá v boji s různými motivy. Morálka kantovská vylučuje boj, výchova jest si však vědoma, že nelze boj tento odstraniti, ale mírniti.

Třeba rozlišovati podle Herbarta charakter a mravnost, a to pozitivní a negativní stránku mravnosti. Mravní censura subjektivní je pozitivní pro vhodný charakter, ale jest negativní pro špatný charakter. Herbart považuje za nutné určití a vymeziti zdroj mravnosti: Jest otázka, v čem dlužno spatřovati duševní pramen mravnosti. Obrací se proti všem, kdož ani v rozumovém poznání ani v citu nechťi spatřovati zdroj mravnosti. Snáží se podkládati mravnosti zcela speciální pochod, jév duševní: morální cit, praktický rozum. U jiných splývá úplně podle Herbarta dobro a krásno podle vzoru stoické věty *ὄτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν*. Herbart přijímá intelektualistický základ mravnosti. Klidná, jasná úvaha musí podle něho býti základem mravnosti. Při tom však nepřehlíží prvek citové záliby, zvláště estetické. Dobrý čin jest mu „poetickou konstrukcí“ (27, 368). Mravní výchova jest mu tedy procesem jak analytickým (rozumovým), tak synthetickým (esteticko-citovým). „Neboť“, praví, „jen z estetické síly, z morálního rozhledu prýští čistý, nezištný, odvážný a rozvážný cit pro dobro, čímž se mravnost posiluje v charakter“ (27, 368). Cit, žádost jest tu ve službách mravního smyslu. Ovšem, žádá Herbart, aby výchova své morální poučení zakládala na hnutí duševním, trvalém, a nikoli přechodných záchvatech. Sebezpozorování, správné pojetí o vlastní individualitě, o motivitě charakteru, budiž závislé na mravních principech. „Člověk musí svým mravním okem celé své postavení ve světě obzírati a praktický hled ozbrojiti teoretickým“ (27, 368). Tak se naučí a má se naučiti jednat. To je pragmatická konstrukce mravního životního řádu. Dochází se jí k mravnímu ukáznění (Selbstzwang).

Karakter ovládá předně žádosti a slouží ideí. Nejlépe se projevuje v jednání. Poněvadž však jest třeba také míti příležitost k činu, objasňuje se způsob, jak charakter vytvářeti.

Všímáti si žádostí a sklonů, chodu ideí a citových vzruchů, vésti je správnou cestou, tož důležitý problém mravní výchovy. Harmonie myšlení a jednání vyznačuje charakter mravní, a jest tragické, jestliže člověk své idey nebyl schopen ztělesniti v čin. Nestatečnost ve vůli a v jednání jest, jak praví Herbart, úbytími charakteru. V kapitole o myšlenkovém podkladě charakteru zdůrazňuje Herbart význam jasných představ a myšlení, ukazuje na nebezpečí předsudků. Vytvoření okruhu myšlení, souhlasného

s řádem, jeví se Herbartovi podstatným prvkem výchovy charakteru. Obrací se proti pouhému sdělování poznatků a pouhé vnější kázni, jak jsou zvykem v naší školní výchově. Také vlohy jsou velmi důležité pro vzdělání mravního charakteru; jsou lidé čiperní, těžkopádní, nadaní a méně nadaní, ale co jest důležité především, to jest stálost myslí. Měnlivost úsudku, žádosti, jednání jest znakem nedokonalosti charakteru. Tato měnlivost zájmu jest příznakem dětství. Proto všimati si nadání a charakteru jest důležité pro poznání otázek spojených s výchovou k mravnosti. Herbart připomíná, že důležitou podmínkou v tomto směru jest tělesné zdraví (27, 348), třebaže péči o zdraví nepočítá do soustavy pedagogické.

Ve výchově podléhá charakter různým vlivům vnějším i osobním. Šlo by o to, jak nejsnáze vychováme opravdové mravní hodnoty. Slyšeli jsme, jak působí objektivní a subjektivní stránka povahy. Nejvyšším stupněm mravního života jest ctnost svobodně vedená rozumem, mravním soudem. Herbart schvaluje různé metody zejména obrázkové, jak je shledáváme v Campeově dětské bibliotéce, jejíž cílem jest předváděti mravní vzory názorem. Rovněž katechismus praktického rozumu, budící morální smysl, může prospěti tomuto cíli. Ale nesmíme přehlédnouti, že v čistotě soudů není obsaženo jejich mravní splnění. Herbart mluví o mravní pevnosti, která však často naráží na obtíže mravní subtility, založené v osobnosti, jejich sklonech, pudech a vášních. <sup>výf.</sup> Výchovou by si přál Herbart větševovati opravdové, jak to nazývá, masý myšlenkové. Je přesvědčen, že jen výchova celým svým rodinným a společenským prostředím, pronikavým působením životních osudů a událostí může vytvořiti opravdovou mravní základnu.

Proti této mocné váze života slabé jest všechno úloinkovité rozebírání mravních zásad a slabá jest proti ní i literatura, romány a divadelní hry, které jsou pouhou příležitostnou exaltací. Co cenného jest na tomto prostředku výchovném, to jest okolnost, že dítky se učí znáti lidi a povahy, kterých nebylo lze poznati přímým stykem. Rovněž domluvy a kázání mají jen účinek, pokud jsou čerpány z přímého vztahu mezi učitelem a žákem. K výchově charakteru jest tedy potřebí více nežli idey představy mravní, jest třeba síly, ale tato síla má býti čistá jako idea (27, 362). Ve



škole, představuje si Herbart, mohlo by působiti estetické vyličení světa a jeho postupného vývoje, které by již svou tajemnou kontinuitou budilo obdiv a náboženské vzrušení; ale ovšem nesmíme zapomínati, že historické, filosofické, poetické rozhledy a výhledy do dějin civilisace nejsou ještě nejdůležitějším prostředkem, a že všechno záleží na způsobu jednání, zaměstnání, které teprve „artikulovanou masu“ vědomostí, reflexí a smýšlení uvádí v ohnisko ducha, takže pak všechno, co kdykoli myslí se dotýká, musí se vypořádati s touto duchovní zásobou.

Ještě jednoho prostředku výchovného se dotýká Herbart a to jest předčasná znalost lidí. Nebojí se tohoto prostředku a vidí v něm dobrou orientaci pro příští život.

Kázeň tvoří jeden z důležitých pilířů Herbartovy soustavy pedagogické. Proti výchově neklade Herbart pojem vyučování, ale ovládnutí. Kázeň jest Herbartovi bezprostředním působením na ducha mládeže za tím účelem, aby byla vychována. Jest to tedy výchova ne rozumem, ale afekty. Ale afekty jsou Herbartovi pouhou modifikací představ, a jestliže kázeň přestává, vrací se okruh myšlenkový do své rovnováhy. Prvky kázně jsou afekty libosti a nelibosti. Libost bývá způsobena povzbuzením, nelibost tlakem. Odměna a trest odpovídá těmto dvěma pólům kázeňským. Kázeň není však něco přechodného, ale výraz stálého poměru mezi učitelem a žákem. Závisí nejvíce na opravdové učitelově superioritě duchovní. Nejvhodnějším prostředkem kázně pak jest souhlas a nesouhlas učitelův. Pochvala, výtka jsou stupně souhlasu, ale třeba jimi šetřiti a neplýtvati. Forma a tón výtky jest jemným a před důležitým uměním učitelovým. Zejména vyloučiti třeba jednotvárnost kázně, monotonní výčitky a urážlivé jednání. Nelze nedbati citů žákových, jeho citlivosti a studu. Kázeň týká se myšlení, sebezření, paměti, vůle, jednání. Kázeň trvalá udržuje paměť vůle, má býti také směrodatná, působiti na volbu prostředků a jednání. Působí na objektivní i subjektivní stránku charakteru a stává se cenzurou své vlastní osoby. Tato sebecensura jest v raném věku mravním vyučováním elementárním. V tomto věku třeba dbáti jemnocitu žákova a ušetřiti jej vši nízkosti, ale ovšem není zdrávo vypěstovati nadměrnou úzkostlivost. Připomínky a výstrahy budí rovnoměrnou pozornost

a Herbart mluví o všudypřítomnosti morální kritiky v celém myšlenkovém okruhu, důkaz to, že rozumová oblast jest tu především činitelem pokroku. V kázni půjde o to, odstraniti pokud možno příležitostné prvky jako je odměna a trest, aby kázeň se stala trvalým přívlastkem bez ohledu na příležitostné odchylky.

Také ve vědoslovi pedagogickém se snaží Herbart zjednatí určité hledisko. Umriß pädagogischer Vorlesungen obsahuje tyto zásady: 1. Základním pojmem výchovy a pedagogiky jest mu vychovatelnost chovancova. Tato vychovatelnost vztahuje se na tělo, rozum, vůli a mravnost. 2. Pedagogika jako věda závisí na praktické filosofii a psychologii. Ona ukazuje cíl, tato prostředky. 3. Herbart vylučuje ze základů pedagogiky filosofické soustavy fatalismus i transcendentální svobody, neboť prý nemohou bez nedůslednosti přijímati pojem vychovatelnosti. 4. Individualita ovšem tvoří hranice neomezené vychovatelnosti. 5. Překážky přírody nebo vlastního já jsou jen zdánlivým potvrzením fatalismu. 6. Moc výchovy třeba bráti v pravém slova smyslu, ani nepřeceňovati, ani nepodceňovati. 7. Není správné řídit se v pedagogice obecně postupem věku, ale objasniti nejprve hlavní pojmy a zásady. 8. Ctnost jest jméno pro cíl pedagogický. Pozůstává ve správné představě (ve vzhledu) a ve vůli. Vhled může býti estetickým nebo morálním posouzením vůle. 9. Estetické posouzení morální jeví se na vnějších příkladech (vzorech), morální týká se subjektu žákova. 10. Ostatní praktické idey jsou: dokonalost, to jest zdraví těla a ducha; 11. idea dobré vůle; 12. práva. 13. Uznání důsledků nesprávného jednání, uznání trestu. 14. Třeba budovati na společnosti práva a odměny i trestu v malém, což jest jakýsi náběh k samosprávě žactva. 15. Soustava správy školské ukážíuje rovnoměrně. 16. Soustava kulturní směřuje více ke vzdělání všeobecnému. Jest třeba rozlišovati pak kulturu rozumu a její vliv na moralitu. 17. Z idey dokonalosti vyplývá snaha vésti nedospělé dítky na další stupně vzdělanosti. 18. Škola se nesmí spokojovati jen plněním povinností, pokud se týče úkolů vyučovacích a výkonů jiných. Třeba zakládati výchovu na stálém sebezdokonalování. 19. Výchovu mravní proto třeba povznést na výchovu náboženskou.

Herbartem byly uvedeny problémy pedagogické v jednotnou

soustavu, ve vzájemný vztah ke dvěma základním vědám, psychologii a etice. Na této dráze pokračuje vědecká pedagogika, prohlubující a rozšiřující základy svoje až do dnešní doby. Herbartovou metodou, jeho analysou psychologickou zintelektualisovány byly procesy výchovné do té míry, že podobně jako v psychologii, tak také v pedagogice jde o pouhé představy a jejich výchovu. Nejen vyučování předmětům, ale i výchova mravní, citová a volní jest předmětem poznání a správně vedeného představování. Tím jsou porušeny značně individuální vnitřní hybné síly duševní kromě funkcí rozumových, a vyučování upadá v objektivní mechanismus řízený metodou. Z herbartismu se školská výchova XIX. století vybavuje jen znenáhla, neboť jeho soustava byla udržována autoritou státní. Klasické studium nalezlo v Herbartově formalismu znamenitou posilu, neboť tato ucelená soustava hověla novohumanistickému směru ve školství středním. 24)

---