

Chlup, Otokar

K mravní povinnosti

In: Chlup, Otokar. *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*.
Brno: Filozofická fakulta s podporou Ministerstva školství a
národní osvěty, 1925, pp. [63]-82

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118599>

Access Date: 18. 02. 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.

K M R A V N Í P O V I N N O S T I .

I. Kant.

(1724—1804.)

Pro pochopení Kantova světového názoru i jeho myšlení o výchově není bez významu pietistické prostředí jeho mládí. Pietismus obnovuje ono účinné křesťanské nazírání, usiluje o to, aby nauka křesťanská, láska a oddanost se staly živými a skutečnými. Kant sám velmi si vážil pietistů. Vogt ve svém vydání Kantova spisu o výchově (23) uvádí místo z Rinkových Názorů ze života Kantova, vydaných v Královci r. 1805, které zní: „Ať si o pietismu cokoli soudíme, lidé, jimž něčím byl, vyznamenávali se obzvláštním způsobem. Dosáhli onoho nejvyššího, čeho člověk může dosíci, onoho klidu, oné jarosti a onoho vnitřního míru, který není znepokojován žádnou vášní. Žádná nouze, žádné pronásledování nedovedlo je přivésti z klidu, žádný spor nebyl s to vydráždit je k hněvu nebo nepřátelství. Jedním slovem: také pouhý pozorovatel byl stržen k úctě.“ (23, 2.) Právem pak uvádí Vogt toto pietistické ovzduší jako první zdroj Kantových názorů etických, prostých všeho eudaimonismu a názorů náboženských, jak se jeví v jeho díle „Náboženství v mezích pouhého rozumu“, které vrchol náboženství spatřuje v účinném a řádném smýšlení i konání, nejlepší bohoslužbu pak v životě, zařízeném podle těchto zásad. Výchova Kantova byla založena především na studiu klasičtém, zejména latinském; Kant si velmi vážil dějepisců a filosofů římských. Na universitě se pak velmi rád oddával matematickým studiím. Významnou událostí v jeho životě, událostí, která zajisté jest v souvislosti s jeho myšlením o výchově, bylo, že se po smrti otcově stal soukromým vychovatelem. Velmi skepticky se vyjadřuje

Kant o své schopnosti vychovatelské a tato jeho skromnost zajisté svědčí jen o vysokém mínění, jaké měl o poslání vychovatelů a učitelů. Na universitě se Kant po studiích fyzikálních a astronomických brzy oddal fyzické geografii a antropologii, zastává nazor, že na universitách třeba mládeži vštěpovati pozitivní historické vědění o vývoji světa a ovšem i o pragmatickém vývoji poznání (23, 13). Pedagogiku pojal Kant do své Antropologie, a to do kapitoly, kde se projednává charakterologie lidského věku. Rozsáhlá akademická činnost v různých oborech přírodovědeckých i filosofických, samostatné filosofické myšlení přivádějí také Kanta k jediné správnému názoru o akademickém studiu a jeho metodě, podle něhož posluchačům je třeba vlastního tvořivého myšlení a nikoli poznatků hotových. Poučky a nauky hotové zastavují snahu mládeže po vlastním tvořivém myšlení a člověka odvádějí od užjnosti vypěstovati všechny možné síly rozumu a celého duševního života. Okolnost tato jest velmi důležitou stránkou výchovy, a Kant se velmi správně snaží rozumový rozvoj člověka založiti na samočinnosti funkcí. Přirozený rozvoj lidského poznání, jak se dočítáme v citátu uvedeném k tomuto předmětu Vogtem (24, 123), jest tento: Nejdříve se vyvíjí rozum (Verstand) a to tak, že zkušeností přichází člověk k názorným úsudkům a těmito pak k pojům. Tyto pojmy na dalším stupni vstupují ve vztah k důvodům a následkům, procházejíce rozumem vyšším (Vernunft), který je zpracovává, aby pak na třetím stupni byly shrnuty ve vědecké synthesy. „Od učitele“, praví Kant, „očekáváme, že vzdělává nejdříve člověka rozumového, pak rozumově vnímavého a konečně tvořivě vědeckého.“

Immanuel Kant jest tvůrcem filosofického myšlení kritického.

Kriticismus Kantův se obrací proti myšlení dogmatickému ve filosofickém slova smyslu, které v důvěře, že rozum lidský může řešiti všechny problémy života a světa, vyvolává různé soustavy myšlenkové, jejichž různosti a nesrovnalosti vedou pak ke skepsi (24, 123).

Kriticismus filosofický znamená kritické studium prostředků našeho poznání, jimiž jsou naše smysly a náš rozum, a našeho poznání sama, jeho podstaty a hranic. Bezprostřední podněty nachází Kant v Humeově skepsi, o níž se vyjadřuje, že ho vyrušila

z dogmatického spánku, to jest z myšlení pouze naivně synthetického k myšlení analytickému v oboru našeho poznání.

Jak řeší Kant problém, který se mu podává? Naše smyslové vnímání i naše rozumové pojetí zkušenosti pohybuje se uvnitř některých předpokladů, které považujeme za něco skutečného a daného mimo nás. Jsou to pro naše smyslové vněmy prostor a čas a pro naše rozumové vztahy kategorie jako pojem velikosti, příčiny a j. Tyto formy nazírání a kategorie našeho myšlení umožňují naše poznání uvnitř zkušenosti, nejsou však ničím skutečným co do podstaty. Jsou konstantním a universálním prvkem našeho poznání a našeho smyslového vnímání (24, 127). Úkolem subjektivní dedukce jest nalézt tyto formy myšlení a vnímání smyslového. Avšak synthetický smysl našeho rozumového poznání se neomezuje pouze na tyto formy našeho myšlení a nazírání, to jest na zkušenost, na fenomena, na zjevy, nýbrž usiluje o to, aby dospěl k jednotě vyšší, t. j. k vyšším pojmům, jimiž jsou Kantovi pojem boha, duše a světa. Naše formy nazírání a myšlení umožňují nám tvořiti soudy, které udávají pouze vztah mezi zjevy, jak nám naše smyslové formy a kategorie myšlení udávají. Jsou to soudy analytické, ony nám udávají vztahy mezi vněmy a pojmy, jak si je uvědomujeme. Avšak jest nyní otázka, která jest základním problémem Kantovy kritiky čistého rozumu a která zní: Jsou možné synthetické soudy a priori? To jest, jest možno forem nazíráních v oboru vnímání a kategorií myšlení užívati také k tvoření platných soudů mimo zkušenost? (24, 129.) Tyto apriorní soudy synthetické se dotýkají Kantových ideí boha, duše a světa; dotýkají se všech vztahů, které nevyplývají přímo ze zkušenosti, jako na př. věta o účinku a příčině (nexus causalis). Ony se dotýkají, jak praví Höfding, přímo podmínek zkušenosti samé. Matematika jest věda, která nám udává vztahy prostorové a časové uvnitř zkušenosti, jest věda o vztazích prostoru a času jen s hlediska člověka jako zjevu (24, 130). Potom jak nazírání formy, tak kategorie našeho poznání nám podávají jen poznání fenomenální, zkušenostní, ale nepraví nám ničeho o světě nad zkušeností. Tím omezuje Kant úkol vědy na zjevy zkušenosti. Podle Kanta poznáváme pouze zjevy a nikoli věci o sobě, jak v podstatě jsou. Teorie poznání podle Kanta, jak je probrána v kritice čistého

rozumu, jeví se nám tedy nerozřešenou. Kant dospěl k podobnému závěru, k jakému dospěl Hume ve své skepsi. Nad Humeovu skepsi se povznesl podrobnou kritikou našeho poznání a novou hypotesou, kterou mu jest přeložení všech problémů do říše transcendentna, do říše noumen. Tak rozlišuje transcendentální idealismus Kantův dvoji svět: svět zjevů, zkušenost a svět nad zjevy, nad zkušeností. Bylo třeba mezi nimi najíti souvislost. Kant uvádí je v souvislost příčinnou a obohatil filosofii novou hypotesou, jak správně podotkl Höfding.

Mravní názory uložil Kant ve dvou základních spisech: *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) a *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* (1785) (25). Kritika čistého rozumu ukázala hranice našeho poznání a nutnost světa neinteligibilního vedle světa fenomenálního. Naše poznání se týká jen světa jevů, ani smyslové vnímání, ani rozum a ani rozumové pojetí vyšší nám nic nepodává o věci, o sobě, o duši, o bohu, o světě, o posledních příčinách jevů. Proto není možná věda o bohu, o duši, není možná metafysika, věda se může zabývatí jen jevy a nikoli noumeny. Ale jestliže rozumovou cestou, logickým sepětím nelze proniknouti k podstatě věci, k věci o sobě, jsou tu ještě jiné zdroje našeho poznání. Člověk intuitivně postihuje krásu a dobro, jeho praktický smysl, rozum, vcítění jest mu apriorním, posledním důvodem hodnocení. Touto cestou se Kant dostává k svým mravním poznatkům a zážitkům, aby je promítl v jasné věty. První stupeň jeho mravouky vrcholí ve větě: Člověk má žítí tak, aby byl v souhlase s sebou samým, se svým mravním principem. Od tohoto individuálního pojetí mravního problému byl již jen krok k zveřejnění principu. Další věta jest toho důkazem: Člověk má jednati tak, aby zásady a požadavky jeho vůle mohly se státi principem všeobecného zákonodárství. Tato formule mravního života jest Kantovi jen výsledkem analýsy mravnosti a Kant ve svém apriorním pojetí tohoto zákona staví tuto formuli jako neodbytný vnitřní příkaz přirozené povahy člověka, jako kategorický imperativ. Má-li pak tento příkaz míti svou mravní hodnotu, musí jeho plnění býti nezávislé na souhlasu nebo nesouhlasu, na zájmu nebo nezájmu. Kategorický imperativ, mravní příkaz, kterému se Kant obdivuje právě tak jako hvězdnému nebi nad námi, má

povahu formální, vystihuje jen „formu zásad (24, 137), kterou máme vyjádřiti ve svém jednání“. Tato forma jest člověku vštípena všeobecnou zákonitostí dění, jest intuitivně zažívána v daných případech. Vyvrcholení Kantova mravního názoru tvoří pak jeho nauka o postulátech. Třebaže Kant poslední zdůvodnění mravního principu, kategorického imperativu vkládá v intuici člověka, nemůže ani tento mravní zákon míti v člověku jako části zkušenosti svůj poslední zdroj. Zdroje mravnosti třeba hledati rovněž v oblasti svobody vůle mimo zjevy, tam mravní příkaz dostává poslední svoji sankci. Bůh, duše, svět nejsou sice postizitelné našemu rozumovému pojetí, ale jsou požadavky mravního smyslu člověka. Jimi dospíváme k jednotě všeho bytí a dění, které jest podstatou a cílem myšlení Kantova.

Kantovy příležitostné poznámky a úvahy, týkající se výchovy, jsou vlastně jen závěry k jeho názorům o mravnosti, aplikovaným na pole pedagogiky. Proto také méně se zabývá Kant výchovou rozumovou a veškeru téměř pozornost věnuje výchově mravní. Vychovatelské myšlenky Kantovy směřují k uskutečnění ideí mravních. Jak mravnost, tak i výchovu třeba založiti na důsledném smyslu a citu pro povinnost mravní. Mravní zákon, mravní smysl pro povinnost jest člověku apriorně dán, výchova nemá jiného úkolu, leč přivesti umělými prostředky člověka k vědomí této jeho schopnosti. Uvědomujice si tuto nejvyšší povinnost mravní, vyrůstáme v jednotu charakteru. Kant jest přesvědčen, že mravní maximy jsou člověku vštípeny, že se mu vnucují s naléhavou neodbytností a že jest jen třeba zbaviti tuto mravní neodbytnost všeho osobního zájmu, všeho ohledu na uspokojivou a libou náladu neb obdiv, který v nás může vzbuzovati mravní jednání. Mravní jednání jest člověku nutností, kategoriickým příkazem a proto jest třeba na ně zírati jako na něco samozřejmého, jako důsledek svobody člověka a jeho schopnosti brániti se sklonům nepravým. Tak úkolem výchovy mravní na prvním stupni jest vypěstovati posouzení jednání podle morálních zákonů, to jest vštípení vědomí, že jednání objektivně odpovídá mravním zásadám. Na druhém stupni, na vyšším stupni mravního vývoje nutno přihlížeti k tomu, zda je toto jednání také subjektivně důsledkem mravního principu, zda je výronem mravního smýšlení (23, 55). Tak

možno dospěti k bytosti skutečně mravní. Kant pojímá výchovu mravní rozumově, intelektualisticky, pojmově, a cílem jeho jest vstřípiti synthetický pojem povinnosti jako nejvyšší sankce mravnosti. Kant se také pokusil o nárys katechismu mravního, podle něhož má býti představa povinnosti dítěti vštěpována sokraticky a platonským dialogem má býti uváděna ad absurdum mravní zásada zájmu a záliby, princip eudaimonistický, aby z vlastní rozumové úvahy vyplynula nutnost principu absolutní povinnosti. Ukázkou tohoto katechismu uvádí Vogt ve svém spise již citovaném. Vyjímám počáteční věty z tohoto katechismu, aby byla zřejma jeho idea:

Učitel: Co je tvé největší přání v životě? — Žák (mlčí). — Učitel: Aby se ti vždy vše dařilo podle přání a vůle. Jak se jmenuje takový stav? — Žák (mlčí). — Učitel: Jmenuje se štěstí. Kdybys měl nyní všechno štěstí ve své ruce, ponechal bys si je všechno pro sebe, nebo bys z něho udílel svým bližním? — Žák: Udílel bych ovšem, aby i oni byli šťastni. — Učitel: To dokazuje, že máš dobré srdce; hledme však, je-li to i rozumné. Obstaral bys i lenochu podušku, a pijáku víno, podvodníku příjemný vzhled a způsoby... — Žák: Ne, nikoli. — Učitel: Vidíš, že bys blaženost nerozdával jen bez rozmyšlení každému, nýbrž že bys vyšetřil, jak ji kdo zasluhuje. Pro sebe by ses však nerozpakoval opatřiti si vši možnou blaženost? — Žák: Ano. — Učitel: Ale nenapadá ti, že sám snad nejsi hoden štěstí? — Žák: Ovšem. — Dále se snaží Kant vyvinouti pojem touhy po štěstí a proti této náklonnosti zdůrazňuje význam rozumu, který apodikticky nehledí na zájem, nýbrž na absolutní příkaz: Nemáš nařikati (i kdyby z toho byl prospěch pro kohokoli) na absolutní povinnost, která jest „všeobecnou a jedinou podmínkou důstojnosti a štěstí.“

Chtěl jsem jen pro názor uvéstí ukázkou katechismu Kantova; Kant si přál, aby pro všechny ctnosti a případy byla rozvedena poučení vyvrcholující v příkaze mravní povinnosti. Nejvyšší sankcí výchovy mravní jest víra v nejvyšší jednotu a v nejvyšší mravní bytost, kterou nám vštěpuje jedině pravé náboženství. Apriorní mravní princip, vzbuzení obdivu pro tento mravní zákon ve výchově mládeže vede rovněž k poznání jeho nejvyšší mravní bytosti.

Po stránce rozumové, přihlížíme-li ke kritice čistého rozumu,

jest účelem výchovy buditi vědomí nazíracích forem a kategorií poznání, kteřé jsou rovněž apriorně dány. Není pochyby, že Kantova transcendentální metafysika příliš mnoho předpokládá pro výchovu člověka a že nemůže snadno býti základem ke skutečně tvůrčí sebevýchově člověka. Mládež by měla jen pomocí dedukce z všeobecných principů rozváděti předivo jednotlivých soustav výuky. Než přistupme k vlastnímu spisu Kantovu o pedagogice. Z něho budou lépe zřejmy zásady, které jsou jistým zavrcholem celé filosofické nauky Kantovy.

Výchovou rozumí Kant péči o dítě, disciplinu, poučování a vzdělání. Tyto druhy výchovy souhlasí s obdobími života, s věkem kojence, chovance a žáka. V tom spatřuje Kant rozdíl od zvířete, které nevyžaduje zvláštní výchovy kromě potravy a výživy. Disciplína mění zvířectví v lidství; kdežto u zvířete je vše způsobeno pudem, člověk potřebuje rozumu. Nemá pudu, musí si sám vytvořiti plán svého chování. Poněvadž pak není toho schopen sám, v mládí obstarávají výchovu druzí. Kant správně upozorňuje na tento rozdíl v přírodě, třebaže instinktu v životě člověka a jeho výchově neprávem upírá jeho zvláštní místo, které studium dítěte postupně objevuje. Na výchově rozlišuje Kant dvojí stránku, a to pozitivní a negativní. Negativní jest disciplína, kázeň, která brání, aby člověk neupadl ve stav divošství na škodu svou vlastní a škodu společnosti lidské. Poučení jest pozitivní stránka výchovy, jí se vzdělávají v člověku nové hodnoty přecházející s generace na generaci. Výchova tedy má především vybaviti člověka ze stavu divokosti a přizpůsobovati ho zákonům lidským. V tom vidí Kant nepřímý význam školní výchovy, která dítě učí určitým způsobem jednati, mysliti, omezovati se a vyvíjeti se. Jest to do jisté míry omezení, tlak, nesvoboda. Výchova musí začítí záhy užívati tohoto tlaku, neboť člověk má neodolatelnou touhu po svobodě a kdyby nebyl udržován v mezích, snadno by podléhal každé náladě. Člověk se stává člověkem jen výchovou. Jestliže Kant ve své soustavě tolik zdůrazňuje apriorní formy nazírací a apriorní kategorie myšlení, jest v jeho pedagogickém spise příliš patrna stopa jeho bedlivého pozorování přírody a skutečnosti a nikterak nás nepřekvapují věty, které bychom lépe chápali z úst Lockeá jako sensualisty nežli z úst aprioristy Kanta:

„Člověk není ničím leč tím, co z něho výchova udělá,“ zní příliš aposteriorně; síla výchovy vyjadřuje však tato slova velmi krásně. Ale apriorismus Kantův přece postřehuje, že výchova vlastně v člověku některé hodnoty jenom vyvíjí, některé pak vytváří. Proto je podle Kanta důležité zjišťovati, jak dalece sahají právě přirozené, vrozené vlohy člověka. Tím, jak tuší Kant, mohlo by se dospěti k poznatkům o hranicích a účincích výchovy na vývoj člověka. Bohužel však Kant shledává jistou netečnost dospělých ve věcech výchovy: Pro spekulativního člověka, praví, je stejně důležitá jako je pro přítele lidí smutné viděti, jak velcí většinou jen o sebe se starají a nemají zájem o prospěch budoucích pokolení. Jest to významné připomenutí všem, kdož z neznalosti se vzpírají všem snahám moderní psychologie a pedagogiky, která právě cíl svůj spatřuje v tom, aby správným poznáním těchto hranic možností v duševních i tělesných funkcích člověka mohla rozvíjeti osobnost k vyšší dokonalosti. Aby odůvodnil nutnost obřáti se všemi schopnostmi duševními i tělesnými, uvádí příklad z vlastního pozorování života ptactva. Ukazuje, jak vrabčí mládě, vychované od vajíčka kanárky, naučí se od nich zpívat, jestliže je ponecháme v tomto prostředí. To jest Kantovi důkazem, že jest třeba voliti prostředí a že toto prostředí má často rozhodný vliv na zdokonalení funkcí. Kant má veliké mínění o výchově a o vědě, která se má zabývatí myšlením o výchově. Jest jisté správné, klade-li Kant na výchovu, t. j. disciplinu, větší důraz nežli na kulturu rozumovou. Kázeň zanedbaná se nikdy nedohoní, kdežto kultury rozumu vždy lze ještě dostihnouti. Vůbec spatřuje Kant ve výchově záruku budoucího šťastnějšího života lidstva. Proto také tolik si váží ideálů výchovy a různých vychovatelských teorií. „Rozvrh“, praví, „nějaké teoriě výchovné jest nádherný ideál, - a neškodí, nejsme-li s to jej uskutečniti hned. Nesmíme hned ideu považovati za chimérickou a znehodnocovati ji jako krásný sen, i když se obtíže staví v cestu jejímu uskutečnění. Idea jest jen pojem dokonalosti, která se ve skutečnosti nevyskytuje... Jde jen o to, aby idea byla správná... (23, 72) A idea výchovy, která by v člověku rozvíjela přirozené vlohy, jest ovšem pravdivá.“ Tím ukazuje Kant zcela jasně na cíle pravé výchovy. Celá moderní věda pedagogická usiluje o ideál Kantem naznačený. Správnou

střední cestu nachází také Kant, přemítaje o cílech výchovy, mezi individualismem a kolektivními cíli lidstva a jeho poslání. Kant vychází od ideálního pojmu zdravé pravé lidskosti, lidského druhu, který jest konečným cílem, proto také výchova má za hlavní cíl rozvíjetí v individuu ony vlastnosti, které slouží onomu nejvyššímu cíli lepší budoucnosti lidského společenství. Tak podřizuje Kant individualismus kolektivním cílům lidského pokolení.

Těžký problém výchovy, a myslíme zde na výchovu mravní, spatřuje Kant ve sporu rozumu a vůle. Výchova má podle Kanta obtížný úkol překonávat tento rozpor. Neboť poznávatí dobro, to záleží, jak praví, na výchově, výchovou učíme se dobro znáti a chápati, ale výchova sama jest na tomto rozumovém chápání závislá. Proto jen postupně lze zdokonalovati schopnosti člověka a připravovati jej k vyšším stupňům dokonalosti a kultury.

Ve výchově člověka vidí Kant umění, jehož postup jest buď mechanický, bez plánu, nebo judiciousní. Kant si neslibuje mnoho od výchovy mechanické, bezplánovité. Pravé judiciousní umění vychovatelské jest pedagogika, ta musí býti promyšlená, má-li generace generaci vychovávatí k lepšímu určení. Neodpouštím si doslovně uvéstí Kantovo pojetí nové vědecké pedagogiky, znaje tolik učitelů a vychovatelů, kteří popírají potřebu takové nauky vědecké: „Mají-li tyto (děti) státi se lepšími, tu se musí pedagogika státi studiem, jinak od ní mnoho neočekávejme, neboť jeden ve výchově zkažený kazí druhého. Mechanismus v umění vychovatelském třeba přeměnití ve vědu...“ (23, 75).

Výchova má býti podle Kanta proniknuta dynamickým principem, to jest má býti prostředkem a hybnou silou pokroku lidstva. Kant spatřuje chybu v okolnosti, že rodina vychovává obyčejně dítě pro současné poměry a málo se zabývá otázkou dalšího zdokonalení. Také panující třídy obyčejně dívají se na poddané jako nástroje svých úmyslů a tím pokrok lidstva bývá zdržován. Rodiče, praví Kant, pečují o dům, rodinu, knížata o stát. Cíl, kterým jest stálé zdokonalování, jim uniká. Proto žádá Kant výchovný plán kosmopolitický. Takový plán výchovy jest schopný všechny zárodky dobra v člověku rozvíjetí. Kant soudí, že člověk má v sobě jen zárodky dobra a že zlo se teprve výchovou zvrácenou stává přívlastkem jeho povahy. „Tout est bon ce qui vient

des mains de la nature“, praví Rousseau. „Im Menschen liegen nur die Keime des Guten,“ opakuje téměř do slova Kant, obdivovatel Rousseauův. A proto tolik očekává tento naturalistický optimismus od správné výchovy, směřující k cíli, jímž jest zlepšení přítomného stavu, ve kterém právě lidstvo žije. Škola a výchova, má-li splniti tento jediný a nejvyšší cíl, musí býti proniknuta duchem naprostého demokratismu, nesmí býti hříčkou v rukou vládců; rovněž zařízení, úprava, plán a cíle výchovy mají býti určovány nejosvědčenějšími znalci a lidmi, jichž snaha jest soustředěna na zdokonalení lidské společnosti.

Jsou čtyři stupně, kterými má procházeti každá správná výchova. Člověk má býti ukázněn (disciplinován), vzdělán (kultivován), civilisován a umraveněn (moralisován). Ukáznění překonává vlivy divočství. Vzděláním nabývá člověk poučení o dovednostech a schopnostech svých funkcí. Civilisací rozumí Kant uspořádání člověka, přiměřené zvyklostem doby. Umraveněním veden jest k tomu, že volí jen samé dobré a správné cíle, které docházejí obecného souhlasu. Špatná jest výchova, která se spokojuje pouhou dresurou. Jest třeba také myšlení a vědomých zásad, které vštěpovati znamená teprve vésti k ucelené kultuře. Zavrhuje princip obvyklý v soustavách výchovných pozitivně náboženských, které poslední sankci mravního jednání spatřují v bohu. Kant tuto sankci přenáší v hodnotu mravní samu, která jest a má býti poslední pobutkou našeho konání a myšlení. Proto se také Kantovi zdá, že současná výchova stojí pouze na stupni discipliny, kultury a civilisace a nedosahuje ještě stupně moralisace. Příčinu a zdroj toho spatřuje v přílišném zdůraznění státu oproti mravnosti. Ohlas Rousseauova primitivismu ozývá se také v Kantově otázce: „Kdož ví, zda bychom nebyli v přirozeném stavu, kdy všechna tato kultura ještě nebyla, šťastnější nežli v nynějším svém stavu.“ (23, 78)

Pronikavě nahlédl Kant do podstaty školské výchovy. Škola nemá býti jenom mechanismem, třebaže jistého mechanismu jest potřebí. Proto také zdůrazňuje potřebu experimentu vychovatelského i školského v organizačním slova smyslu. Lidé si totiž představují, že ve výchově není třeba experimentu, a že jen z vlastní rozumové schopnosti lze usuzovati, co je dobré a co nikoliv. V tom se velmi klameme a právě ze zkušenosti se dovídáme, že při našich pokusech

se ukáží jiné opačné účinky nežli jsme očekávali (23, 79). A abychom pochopili, které soustavě školské přeje Kant ve svém pedagogickém pojednání, tu jest třeba povšimnouti si důvodů, pro které tolik chválí dessavský ústav. Chválí na něm svobodu a volnost učitelů při výběru metod a plánů vyučovacích, jakož i okolnost, že učitelé tamní mezi sebou a všemi učenici německými byli ve styku.

Výchova jest negativní a pozitivní. Negativní výchovou disciplinnou odstraňujeme pouze chyby, kdežto pozitivní výchovou poučujeme a nabádáme. Pravá výchova jde k životu a nejen ke kultuře a k poučení školnímu. Nemáme, my učitelé, býti jen informátory, to jest nemáme jen vyučovati, ale máme býti současně i vychovateli, vůdci do života. Pojetí výchovy ve smyslu pouze školském jest příliš úzké; pedagogika jest věda o výchově člověka a Kant tímto poukazem velmi správně zdůrazňuje pravé cíle výchovy.

V dalších výkladech se Kant zabývá otázkou poměru výchovy rodinné neboli privátní a výchovy veřejné. Obrazují se v několika poznámkách poměry doby, která školství veřejné měla ještě na stupni dosti nízkém, neboť nebyla ještě skutečněna opravdová povinná škola národní, a obrazují se tu také sociální názory čerpané ze současného života a netušící ještě blízký rozvoj školství nižšího a vyššího v budoucím století za pomoci států a různých společností na celém světě. Proto také budoucnost nedala za pravdu Kantovi v tomto bodě, kde soudí, že stát nemůže zřizovati dostatečný počet nákladných ústavů pro veřejnou výchovu. Filantropické ohledy na chudinu překážejí mu věřiti v možnost takovýcho zařízení. Na otázku, jak dlouho má člověk býti vychováván, odpovídá Kant přesným údajem 16. roku, který se mu jeví jakožto hranice pohlavního dospívání vhodným k ukončení veřejné výchovy. První období výchovy jest vedeno více mechanickým duchem, dítě jest vedeno více k poslušnosti, druhé pak období duchem morálním, duchem rozumové účasti vychovávaného subjektu.

Na poslušnosti rozlišuje Kant především prvek pozitivní: dítě koná, co je předepsáno. Dále pak prvek negativní, podle něhož „člověk musí konati, co jiní chtějí, jestliže chce“. A právě v otázce, jak sloučiti poslušnost předpisů se schopností užívati svobody jednání, spatřuje Kant základní problém výchovy. Jestliže založíme výchovu jenom na tlaku a poslušnosti, zanedbáváme zname-

nitě hodnoty, vyplývající ze svobodného rozhodování. Povšimněme si dobře, jak řeší Kant toto výchovatské dilemma. Jako Rousseau a jako i později Speneer doporučuje Kant popřávat svobodu dítěti, pokud je možno a pokud tím není omezena svoboda jiných osob. Dále jest třeba dítěti podle Kanta vštípati přesvědčení, že svých cílů může dosáhnouti jenom s podmínkou, že ponechá jiným osobám, aby i ony dosáhly cílů svých. Konečně a za třetí jest třeba dítěti vštípati přesvědčení, že všechna omezení svobody mají za účel, aby se sám člověk naučil užívati svobody v mezích zákonitosti. Ukazuje na nebezpečí, které hrozí zejména dětem rodičů bohatých, ničím neomezovaným, a proto tolik cení veřejnou výchovu, kde zájem člověka naráží na přirozené zájmy osob druhých.

Pedagogiku rozlišuje Kant buď fysickou nebo praktickou. Fysickou stránkou výchovy rozumí Kant onu stránku, kterou má člověk společnou i se zvířaty. Praktická výchova pak jest ta, již má býti člověk vychován, aby mohl žíti jako svobodně jednající bytost. Kant ji přímo ztotožňuje s morální a výraz tento odpovídá také etickému pojetí Kantova praktického rozumu. Je to výchova osobnosti a Kant určuje ji ještě blíže, když praví, že výchova praktická jest výchova svobodně jednající bytosti, která se sama udržuje a ve společnosti tvoří článek, ale pro sebe samu má vnitřní hodnotu, (25, 83) Tato praktická výchova jest trojího druhu. Předně jest školsky mechanická neboli didaktická, dále pragmatická, vede ke kázní, a konečně morální, vede k sebekázní a mravnosti.

Kant je si sice vědom, že třetího stupně dochází člověk nejpozději, ale přes to míní, že jest třeba s touto částí výchovy počítati již od malička, kdežto obratnosti v učení a společenském životě nabývá se podle let. Jelikož Kant praktickou výchovu omezil na pojem výchovy mravní, zahrnuje duševní výchovu v užším slova smyslu, totiž výchovu smyslovou a rozumovou, do výchovy fysické. Tuto výchovu třeba podle Kanta upravovati tak, aby byla pro dítě a žáka vážným zaměstnáním, aby se dítě učilo záhy zvykati si na práci a povinnosti. Když byl Kant takto rozlišil hlavní cíle a prostředky výchovné, přistupuje k nejdůležitější otázce rozumové výchovy, k rozboru psychologie žáka.

Také zde Kanta možno považovati za předchůdce pozdějšího rozvoje psychologie výchovy. Kant rozlišuje různé duševní funkce

a schopnosti; pro pochopení této určité psychologie jest důležité použití výměrů Kantem načrtnutých. Duševní síly nebo schopnosti rozlišuje Kant nižší a vyšší. Takové nižší funkce jsou paměť mechanická, vtipnost a pod., k vyšším patří rozum a souzení. Rozumem míní Kant poznání obecnin. Úsudková činnost jest užiti obecného na zvláštní. Rozum vyšší (Vernunft) jest schopnost pochopiti sloučení obecného se zvláštním. Rozbor psychologický vede Kanta k předuležitě větě, která by mohla sloužiti za základ všeobecné výchovy, že se totiž nesmí nižší duševní schopnosti rozvíjeti leč se zřetelem a vztahem ke schopnostem ostatním. Neboť jen tím se dostanou nižší funkce do služeb vyšších a ne naopak, což jest kamenem úrazu tak mnohé intuitivní výchovy.

Kant uvádí na pravou míru zásadu obvyklé školské výchovy: tantum scimus, quantum memoria tenemus. Nezneuznává významu mechanické paměti, na které konečně vždy závisí mnoho předmětů výchovy a výuky, jako jazykové vyučování, zeměpis, dějepis a složky jiných předmětů, ale předuležitým úkolem se mu jeví pěstovati současně s pamětí schopnost rozumovou. Kant má na mysli jistý druh formálního cvičení jednotlivých schopností a proto uvažuje o tom, jak a čím možno tyto schopnosti zdokonalovati. Tak při paměti spatřuje v soustavném opakování jmen, povídek, v četbě a písmě, v cizích řečech dobrou pomůcku výcviku.

1 Postup vyučovacích předmětů představuje si Kant takto: Zeměpis pokládá za nejvhodnější počátek. 2 Následuje Orbis pictus, na nějž později navazuje vyučování přírodopisu, spojené s okreslováním a modelováním, praktickým botanisováním. 3 Zeměpis matematický a fysikální jsou prohloubením téhož oboru a geometrie, spojená s naukou o povrchu země, geologií, jakož i s dějinami země byla by zaokrouhlením soustavné synthetické výchovy rozumové. 4 Chápeme-li dobře tuto soustavu výuky, pozorujeme, že i v tomto směru možno pokládati Kanta za předchůdce zcela nových myšlenek o obnově studií, směřujících k jednotné výchově soustředěné kolem jisté soustavy poznatkové. To, oč dnes usilujeme tak zvaným vyučováním vlastivědným, to jest v podstatě obsahem Kantovy učebné osnovy.

A co máme souditi o větě Kantově, navazující na učebnou osnovu? Kant praví: U dítěte nutno při vyučování poněmhu

slučovati vědění s dovedností. (Das Wissen und das Können.) V těchto slovech jest také jádro našich nových snah o školu dovednosti, práce a samočinnosti. Je to jistá jednostrannost, považuje-li Kant matematiku za jediný obor, který dovede v člověku vzdělati právě tuto schopnost duševní dovednosti; ale této jednostrannosti se lehce uchráníme, jestliže pochopíme myšlenku základní a tou jest Kantovi rozvoj schopnosti vynalézavé, tvůrčivé, budující a netoliko napodobivé, reproduktivní. Kant nazývá tuto schopnost zájmem o myšlení (Geschmack der Ideen). Proto také, třebaže uznává důležitost pravidel, žádá, aby se žák učil pravidla sám vyvozovati, aby se, jak praví, rozum učil netoliko mechanicky, ale vědomě těchto pravidel užívati. Vůbec jde Kantovi o správný poměr pravidla a jeho užití. Jest otázka: má se tak dlouho příklady postupovati, až pravidlo se vyvodí jako důsledek praktických příkladů? Kant by nechtěl tento postup vzíti za zásadu, neboť často bychom nedospěli k žádaným výsledkům. Proto někdy bude záhodno, aby na př. při jazykovém vyučování pravidlo poněkud předcházelo.

Kant považuje za vhodné vymeziti ještě jednu cíl výchovy a způsob, kterým možno tohoto cíle dosíci. Vychází ze třídění kultury neboli výchovy duševních schopností na všeobecnou a zvláštní.

Všeobecná kultura duševních schopností jest částí výchovy formální. Usiluje o zvýšení výkonnosti různých duševních funkcí beze zřetele na obsah vyučování, které jest tu vedlejší a jenom prostředkem. Tuto formální stránku výchovy dělí na fysickou a morální. Rozdíl mezi oběma jest zřejmý již z původního rozdělení výchovy v pojetí Kantově. Fysická výchova duševních schopností se děje nápodobou, cvikem, zvykem a stává se mechanismem. Jest proto pasivní stránkou výchovy, kdežto morální výcvik schopností vychází od zásad, které si člověk uvědomuje jako pohnutky svého konání. Dobro se stává skutečným dobrem teprve tehdy, když jest konáno a žádáno ze zásady dobra zcela vědomě. Kantova etika stejně jako i výchova mravní jest založena intelektuálně. Člověk má býti výchovou veden k tomu, aby důvodně konal dobro a žádal si ho. Vycházeti z pojmu povinnosti a odvozovati odtud své jednání, to jest pravý cíl výchovy.

Ke zvláštní výchově duševních schopností patří výchova

smyslů, pozornosti, obrazivosti, paměti, vtipnosti, zkrátka všech schopností, náležejících k nižším schopnostem rozumovým. Oceňuje význam smyslů pro výchovu, varuje před přílišným vzněcováním dětské obrazivosti, ukazuje na význam pozornosti a paměti. Vedle těchto nižších schopností ducha třeba si všimati kultury schopností vyšších, kterými jsou rozum, soudnost a rozum vyšší, zatím sice ne ještě spekulativní ve filosofickém slova smyslu, nýbrž uvažující o předmětech výuky, o příčinách a následcích zjevů. Již jsem měl příležitost poukázati k tomu, že Kant, přemýšleje o otázkách výchovy, dovedl oceniti samočinnost jako významný prvek pro výchovu člověka a jeho sebevýchovu. Každá moderní výchova by mohla a měla převzít zásady, Kantem načrtnuté v tomto stručném díle o výchově. O tomto předmětu vyjadřuje se takto: „Duševní schopnosti kultivují se nejlépe tak, jestliže člověk koná všechno sám, co má vykonati, jestliže na př. hned užije pravidla, kterému se naučil. Rozumíme nejlépe mapě, dovedeme-li si ji sami zhotoviti. Rozumění má nejlepšího pomocníka v provedení. Naučíme se nejdůkladněji a v paměti uchováme, čemu jsme se sami ze sebe naučili. Jen málo lidí to dovede. Jsou to tak zvaní samo-ukové.“ Věty tyto jsou příliš jasné, netřeba nic přičiňovati, aby- chom pochopili, jaký důraz klade Kant na samočinnost člověka, moderní pedagogikou tolik oceňovanou. K témuž předmětu vztahují se Kantovy poznámky o metodě sokratické, která jest vhodnou metodou samočinné sebevýchovné kultury rozumové. Kant doporučuje ji pro všechny předměty poznatkové a toliko historickým naukám přiznává do jisté míry také metodu mechanicko-katechetickou.

Zvláštní kapitolu v Kantově spise o výchově tvoří výchova mravní. Již z pojmu mravnosti u Kanta vytušíme důsledky plynoucí pro výchovu. Úvaha o mravní výchově jest uvedena stručnými poznámkami o trestu a odměně. Chápeme, že Kant při svém pojetí mravnosti jest proti trestu a odměně; konati dobro a mýjeti zlo má býti u dětí založeno s počátku sice na zvyklosti, ale čím dále tím více na zásadě. Mravnost nelze podle Kanta zaměňovati s kázní. První snahou má býti založiti charakter, a charakter, to znamená Kantovi jednati podle zásad. Na prvním stupni jsou to maximy školní, později maximy lidskosti (23, 107).

Aby se vypěstoval karakter, tu jest potřebí dítěti zaříditi jeho život tak, aby jím pronikal jistý plán, kterého nutno se držeti. Ale není úkolem vpravovati jej do charakteru občana, člověka dospělého, nýbrž třeba mu ponechávati jeho charakter dětský. Karakter se vyvíjí, dovozuje dále Kant, z poslušnosti, a to z poslušnosti nucené na prvním stupni a z poslušnosti plynoucí z důvěry a ochoty na stupni druhém. Proti příliš změkčilé výchově dítek, založené na zálibě a náklonnosti, zdůrazňuje Kant prvek povinnosti, která má záhy státi se pohnutkou konání.

Trest rozlišuje Kant morální a fysický. Morální trest odnímá dětem přichylnost, kdežto fysický, tělesný trest má ukázati následky jednání. Avšak třeba míti zřetel k tomu, aby se nevyvinula podlížavost a otrocká povaha (indoles servilis). Také odměnám třeba se vyhýbati, neboť rozvíjí u dítěte sobectví (indoles mercenaria). Kant nevěří v účinky tělesných trestů na rozvoj charakteru.

Druhým znakem charakteru jest pravdivost. V pravdivosti vidí Kant základní prvek charakteru. Jako trest za lež doporučuje Kant jen opovržení a nikoli trest tělesný. Dalším znakem charakteru jest společenskost. Společenskost přináší s sebou jistou jarost a radost ze života a k této náladě má vésti zdravá výchova. Kantovi se přičí ponurá nálada jak ve výchově rozumové, tak ve výchově náboženské a mravní. Výchovou charakteru jest mu právě výchova k dětství, jeho radostem a povinnostem.

Část pro sebe tvoří v Kantově spise o výchově úvaha o praktické výchově. K praktické výchově počítá Kant: Obratnost, rozumnost (Weltklugheit) a mravnost. Obratnost jeví se podle Kanta v důkladnosti přemýšlení a nikoli v povrchnosti. Rozumnost pomáhá člověku upoutati svoje přirozené pudy, ovládati se, býti zdrženlivým. Mravnost pak učí člověka strádati, odříkati se a zvykati na nepřízeň osudu. Obratnost jest prospěšná nadání, rozumnost šlechtí temperament, mravnost karakter.

Karakter: Ke vzdělání rozumovému třeba se řídití zásadou multum, non multa, a příznakem charakteru jest setrvání v předsevzetích (vir propositi tenax jest podle Horace Kantovi karakter). Ke vzdělání charakteru třeba podle Kanta vyvozovati dítěti (z něho sama) povinnosti k sobě a k jiným. Jako ústřední povinnost k sobě třeba vštěpovati dítěti důstojnost lidskou, která se jeví v čistotě,

opravdovosti, nepodlízavosti a jiných ctnostech; ústřední povinností k jiným jest úcta k právům lidí jiných. Kant jest klasickým tvůrcem a předchůdcem soustavné mravní výchovy ve škole cestou rozumového rozboru. Důležitá proto jest poznámka Kantova, která hlásá nutnosti, aby na škole byl zaveden katechismus práva. Ponechávám Kantovi slovo, abych ukázal, jak a k jakému cíli si přeje Kant podobného vyučování ve škole, jemuž by rád popřál každý den hodinu. „Tento katechismus,“ praví Kant, by „musil obsahovati případy populárně podávané, které se v životě přiházejí a při nichž se naskytá nehledaná otázka, zda to či ono jest správné čili nie.“ Na příklad jestliže někdo, kdo má dnes zaplatiti svému věřiteli, při pohledu na žebráka daruje mu částku, kterou jest vlastně dlužen; jest to správné nebo není? Není to správné, neboť, musím sám býti prost dluhů, mám-li prokazovati dobrodiní. Jestliže dávám chudým peníze, konám záslužné dílo, kdežto platím-li svůj dluh, konám povinnost. Dále: Je-li dovolena lež v nouzi? Nikoli, není jediný myslitelný případ, kdy by bylo možno omluviti lež a jmenovitě před dětmi, které jinak každou příležitost sebe nepatrnou považují za případ z nouze a tak dovolily by si častěji lháti. Kdyby byla již taková kniha, bylo by možno s prospěchem obírat se jí hodinu denně, aby se děti učily právům člověka, této boží zřítelnici na zemi, a vzaly si je k srdci.“ Myslím, že netřeba nic podotýkati k podivuhodné a krásné představě o výchově, jak ji načrtl Kant v popisu katechismu povinnosti a práva.

Takový katechismus práva by směřoval k tomu, aby dítě bylo vychováváno ne tak k citlivosti, sentimentalitě, ale k povinnosti. Dítě by bylo vedeno k samostatnosti, soběstačnosti, k sebevědomí a nikoli k závisti a odvislosti. Vypočítává žádostivosti formální jako ctížádost, ziskuchtivost, panovačnost, a materiální jako žádostivosti společenské a pohlavní a dále neřesti a změkčivosti, kterým by také učitel již z mládí měl děti odvykati. Ctnosti rozlišují se na ctnosti zásluby, povinnosti a ctnosti nevinosti. K prvním počítá velkomyslnost, sebevládní, dobrotivost, k druhým slušné chování, mírnost a správnost v jednání. Do třetí pak kategorie počítá čestnost a mravnost.

Kant nesdílí ani moralistní pesimismus ani rousseauovský optimismus a jest si vědom, že se člověk mravní osobnosti stává

v životě a společnosti teprve tehdy, až se naučí znáti a plniti pojmy povinnosti a zákona. Spíše by proti Rousseauovi hájil názoru, podle kterého dítě více jest nakloněno ke zlému nežli k dobru. Mravním se člověk podle Kanta stává teprve ctností, sebezpřemáháním. K mravní hodnotě dospívá člověk nikoli strachem před lidmi nebo bohem, nýbrž tím, že se učí mít v odporu zlo i nectnosti, a že poznává svou vlastní důstojnost, vlastní hodnotu svého konání, že staví výše rozum a poznání nežli cit a pouhá slova.

Zvláštní otázkou jest Kantovi problém výchovy náboženské. Kantovo pojetí náboženství jest veskrze etické. Vyplyvá z pojmu mravnosti a k ni směřuje. Náboženství, praví Kant, jest zákon v nás, jest morálka užitá na poznání boha. Neslibuje si nic od náboženství založeného pouze na teologii; takové náboženství, praví, nemůže v sobě obsahovati nic mravního. Proto žádá, aby v náboženství vždy předcházela moralita. Náboženský princip jest nám vrozen a znám pod názvem svědomí. Náboženská výchova vštěpuje člověku přesvědčení, že toto vrozené hodnocení mravní, jevíci se pod účinky svědomí, jest vlastně zástupcem nejvyšší bytosti, obecného světového řádu a tak teprve vede k morální svědomitosti. Kant této mravní síle náboženství přiznává vlastní cenu, a pojmy náboženské jsou jen doplněním vědomostí o světovém řádu. Vše podle Kanta záleží na pravém prožití boha. Poznání jeho se nejlépe daří na přírodě, tvorstvu, člověku, celé účelnosti vesmíru. Nežádá zvláštní rozumové, pojmové výchovy náboženské v raném věku; celá náboženská výchova vychází z postupného šlechtění citu a smyslu pro povinnost a řád. Varuje vychovatele, aby nevštěpovali dítěti snahu oceňovati člověka podle jeho zvláštního vyznání náboženského (Religionsobservanz) a jest přesvědčen, že nad různostmi náboženskými přece jest všude jednota (pravého náboženství). Náboženské myšlení vychovatelské u Kanta je proniknuto osvícenstvím podobně jako je jím posvěcena práce Lessingova, Mendelssohnova a jiných myslitelů náboženských. A jako se myšlenky Kantovy o výchově rozumové, náboženské a mravní nesou duchem nejušlechtilejší lidskosti, tak prodechnuta jest tímto duchem také výchova pohlavní. Kant vzpírá se zbytečnému tajnůstkářství v tomto směru a žádá v době pohlavního

dospívání rozumné poučení o otázkách života pohlavního. Přiměřené zaměstnání, vhodné a odpovídající zájmu jiných, úcta před druhým pohlavím a zájem o ušlechtilé zábavy jsou mu prostředky velmi vydatnými v této kritické době.

K ucelení výchovy náleží také podle Kanta rozhled sociální. Kant se dotýká problému sociální výchovy a rovnost lidí i při občanské nerovnosti jest mu výchovným požadavkem pravé vychovatelské kultury.

Sebeúcta, samostatnost, soběstačnost, jarost myslí, plynoucí z uspokojení nad plněnou povinností, láska k bližnímu a vědomí všelidské vzájemnosti, zájem o sebe, o druhého, o celý řád světa a soustředění sebe sama na hodnotu vlastního života — to všechno jsou zásady správné výchovy a šťastného života, který nemá dětinského strachu ze smrti a zániku osob i věcí blízkých. Užil jsem místa z Kantových fragmentů pedagogických, kterým jsem se snažil naznačiti, jak pedagogické promyšlení otázek výchovy vede Kanta k nutnosti sloučiti práva individua s potřebou kolektivní výchovy. Jednáme-li o otázkách výchovy a reformy, velmi zhusta se strany dovolávají práv individua nebo potřeb kolektivní výchovy. Kant nachází v Emilu podnět a vzor individuální výchovy a v této individuální výchově, v tomto vzoru jejím vidí nikoli spor s hromadnou výchovou, ale její zárodek a její podmínku. To jsou slova, která platí hlavně učiteli a každému, kdo přichází ve výchovný styk s dětmi. Učitel tedy podle Kanta musí přihlížeti především k individualitě dítěte, jeho tělesné a duševní soustavě, znáti její zákony a pak teprve se pokoušeti o společnou výchovu dítěte ve škole. Hle, požadavky moderní pedagogiky Kantovi vplynuly z myšlení o cíli a úkolech člověka jako individua a jako součástky lidské společnosti. Několik myšlenek o uskutečnění vzorné společné školské výchovy je tedy krásným doslovem k Emilu. Nuže, jak si představuje Kant opravu škol?

Kant ukazuje v článku uveřejněném v Rinkově vydání, jak třeba výchovu zreformovati a to s hlediska přirozené povahy dítěte a jeho vloh a vlastností. Varuje před pouhým otrockým napodobením vychovatelských vzorů starých a jejích metod. Také jest přesvědčen, že tu nepomůže znenáhlé zlepšování běžných škol

a metod. Nestačí mu pomalá reforma a žádá náhlé a rychlé revoluce ve školství, která jediné podle jeho vlastních slov může přetvořiti školskou výchovu. Tuto opravu škol si Kant představuje zcela prakticky, a to tak, že by byla zřízena škola nová, vzorná, s novými metodami, přizpůsobenými potřebám a individualitě žáků. Tato škola by byla zřízena za pomoci osvícených mužů a posouzena zástupci a znalci všech zemí, takže by se docílilo jisté záruky. Taková škola měla by býti také vzorem pro všechny ty, kdož se věnují povolání učitelskému a býti tedy semeništem všeho pedagogického vzdělání.

Pozorujeme, že Kant se obírá netoliko otázkami teoretickými, ale že pomýšlí i na praktické řešení nové školské organisace. Jaký jest cíl takové nové organisace? Kant nám tento cíl naznačuje na mnoha místech svých filosofických spisů a zcela jasně ve spojení s novou školskou organisací. Ve škole totiž spatřuje prostředek zlepšení celého člověka a celého lidstva. Proto chce odpoutati školu od minulosti a přizpůsobiti ji pokroku věd a zvláště pokroku vědy o výchově. Tím je Kant nový a nám tolik blízký.

Kant dává výchově nový obsah mravní. Jeho rigorismus ~~etický~~ odvrací výchovu od ideálů kultury rozumu a obrací pozornost na mravní hodnotu života. Individualistický moralismus Kantův jako Rousseauův naturalismus jest autoritou oněm reformnímu směrům, které hledají harmonie citu, rozumu a jednání, a které kulturu rozumu doplňují kulturou vůle k dobru a dokonalému životu.