

Chlup, Otokar

## Tělo, duch a společnost

In: Chlup, Otokar. *Vývoj pedagogických ideí v novém věku*.  
Brno: Filozofická fakulta s podporou Ministerstva školství a  
národní osvěty, 1925, pp. [117]-134

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118603>

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.

## TĚLO, DUCH A SPOLEČNOST.

Herbert Spencer. *evolúční dyna*  
(1820—1903.)

Tvůrčové světového názoru, který jakkoli ukazuje nové cesty poznání života a jeho záhad, rádi se obírají myšlenkami o výchově nového člověka. Myšlenka vývoje jest jistě dávná, avšak souborné osvětlení jevů světa a života pod zorným úhlem nenáhlého, ale stálého vývoje jest dílem Spencerovým. Všechny části Souborné filosofie (29) Spencerovy, ať biologická, či psychologická a sociologická, vyznívají v pravděpodobné výhledy do blízké nebo vzdálené budoucnosti. Avšak pravděpodobnosti tyto nejsou pouhé intuice, neboť přísná logická metoda dodává jim nezřídka rázu jistoty. Není pak divu, že myšlenky tak povšechného myslitele o otázkách výchovy budí zájem obecný.

Souborná filosofie evoluční vychází z pojmu nepoznatelná a absolutna, jímž řeší smír náboženství a vědy. Hájí relativnosti našeho poznání a v ní vidí jediný prostředek urovnání rozporů. Podobně jako Comte vidí ve filosofii poznání nejvyšší měrou obecné, kdežto obory vědy obsahují poznání jen částečně ujednocené. K datům filosofickým náleží rozdíl subjektu a objektu, prostor, čas, hmota, pohyb a síla. Filosofie podle Spencerá má za úkol povšechnou synthesisu poznatků o těchto pojmech a představách, to jest má odpovědět na otázku, ktejří jest společný prvek v dějinách všech pochodů konkrétních. Hledá zákon o ustavičném přetřídování hmoty a pohybu. "Každá věc prodělává vývoj a rozklad. Úplná řada změn řídí se zásadou: ztrácí se pohyb, čímž vzniká scelování neboli integrace, za níž pak následuje přibývání pohybu, a jím vznikající rozpojování neboli desintegrace. Věci

jsou agregáty různé složitosti podle množství pohybu, jež obsa-  
hují. Vzrůst květin a života vůbec jest soustředování prvků, jež  
dříve byly jako plyny rozptýleny a stejně tak vznik hvězd, slun-  
neční soustavy i sociálních organismů jest jen řada scelovacích  
změn za ubývání pohybu. Agregáty všechny vznikají podle zákona  
vývojového, který jde směrem od stejnorodého k různorodému, od  
neurčitého k určitému. Jako ve světě hmotném platí tento zákon  
i ve světě duševním. Také vněmy sloučí všechny apercepce a  
utvoří z nich agregát. Mezi vývojem a rozkladem vládne zákon  
vyrovnání, a vyrovnávání oněch činností nervových, jež působí  
život duševní, děje se týmž zákonem jako ve světě hmotném.  
Vyrovnáváním dospívá agregát rovnováhy, změny jsou ukončeny.  
Nyní pak působí naň vlivy okolí a nastává rozklad. Tak vznik a  
zánik vykládá se celým okruhem změn, jimiž každá bytost pro-  
chází. Tento vývoj vysvětluje se nejdříve daty biologickými.  
Chemické sloučeniny a přeměny kyslíku, vodíku, dusíku, uhlíku  
vysvětlují nám vznik hmoty ústrojně, na niž působí zase síly  
chemické, teplo a světlo, které jsou hlavní příčinou čilého přesku-  
pování molekulového, jimž organismy a zvláště organismy živo-  
čišné se vyznačují. Morfologie, fyziologie, nauka o akcích a reakcích,  
to jest nauka o závislosti vzájemné struktury a úkonu, a konečně  
nauka o rozpřizování jsou jednotlivé části biologie. Vznik funkcí  
a zrůžňování úkonů vysvětluje se působením rozdílných řad pod-  
mínek na různé části organismu. Trvání síly jest poslední pozna-  
teľnou příčinou všech změn, které uskutečňují fyziologický rozvoj  
a tato síla jest také poslední poznatelnou příčinou vývoje.

\* Tato nauka o agregátech a zákon, který ukazuje, že postup  
ke zdokonalení je postup k trvalé srovnalosti mezi vztahy vnitř-  
ními a vnějšími, nám objasňuje, že další vývoj bude se bráti  
hlavně směrem vyššího rozumového a citového rozvoje. Nabyvání  
vyšší schopnosti k sebevládě a ke zjišťování existenčních podmínek  
jsou dva důležité prostředky tohoto vývoje. Nadbytek obyvatelstva  
jest podle Spencera vždy příčinou duševního rozvoje, neboť soutěž  
a obtíž opatřiti si potravu jest zároveň pobídkou k lepší výchově  
děti, a lidé tím více se podrobují kázni a nutnosti. Avšak metodou  
rozvoje a rozkladu docházíme zároveň k přesvědčení o tom zjevu,  
že nadbytek obyvatelstva přivádí s sebou úbytek plodnosti a že

budoucí pokrok osvěty bude provázen zvýšením výdajů na jednotlivce. Tento vyšší rozumový a citový život neznámá nutně pracný život duševní, neboť se bude postupem času stávat organickým a tedy dobrovolným a příjemným. Nejvyšším tvarem zachování rodu neboli sporu mezi individualisací a plozením bude stav, v němž množství života bude co největší a porodů i úmrtí co nejméně. Vývoj pak spěje k harmonii vzniku a zániku, ke všeobecnému zdokonalení jedince a druhu.

Také jevy psychologické jest chápati jako jevy vývojové, spadající do neustálého přetřídování hmoty a pohybu. Stavy vědomí jsou Spencerovi soujevy změn nervových, jsou subjektivní stránky nervových změn, a v psychologii vidí nauku o souvislosti dvou řad pochodů, duševních a hmotných. Hypotéza paralelismu srovnává se mu se všemi pozorovanými fakty. Vývoj duševního života fylogeneticky i ontogeneticky se řídí obecnými zákony vývojovými. Původně jest tu jen nejisté a neurčité rozrušené citění. Od tohoto neurčitého citění další postup jde tím směrem, že se city neboli počítky čím dále tím pevněji slučují, čímž dospějeme k rozmanitosti duševních agregátů větší a větší. Jest to též proces z neurčité stejnorodosti v souvislou různorodost, jako lze sledovati v jevech anorganických i biologických. Struktura a úkony nervové jsou následkem styku mezi organismem a okolím. Všechny složitější stavy vědomí jsou sloučeniny prajednotek duševních nedokazatelných, jedné a téže konečné skutečnosti, jež se nám jeví subjektivně a objektivně. Genese, fylogenese i ontogenese duševních pochodů jest v souvislosti s prostředními stálými reakcemi na účinky okolí jediným výkladem duševního pokroku. Výklad vzniku jednotlivých funkcí duševních jako pamětní reprodukce, apercepce, jevů libosti a nelibosti, pochodů duševních aktuálních či ideových, jako jsou představy, děje se metodou fyzických přeměn a více nebo méně trvalých účinků na nervové vlákno. Časté opakování vzruchů určitých buněk a v určitém pořadí vysvětluje nám netoliko jevy pamětní, ale i jevy mnohem složitější, jako jest funkce rozumová. Rozum pojímán jest jako souvislost vnitřního řádu s řádem vnějším, není to předzjednaná harmonie, nýbrž důsledek častého opakování této souvislosti vnitřní a vnější. Vůbec platí podle Spencera pro vznik duševních funkcí jednotný zákon, jenž zní:

sbihají-li se řady pochodů duševních v bezprostředním sledu za sebou, jest následek ten, že znamenám, objeví-li se prvý, jistou snahu, aby druhý následoval za ním.

Psychologie Spencerova jest výkladem jednotného organismu, Lockeovský sensualismus dochází tu přírodovědeckého zdůvodnění, jest přísně paralelistická, vzdávajíc se řešení posledních nedokazatelných fakt. Úplně a důsledně provedená spodoba vývoje ústrojného života s vývojem života duševního ukazuje v různých pochodech duševních jen různé shluky prvků subjektivních reakcí. Výchova a věda o výchově čerpati může z psychologické teorie Spencerovy hojně podněty. Také výchova jest činitelem všeobecného zákona slučování a rozkladu a může za vhodných psychických podmínek zasahovati do ontogenetického a fylogenetického vývoje.

Jako v jednotlivci vládne vývojový determinismus i v různých formách života společenského. Sociologie jest podle Spencera nauka jednak o činitelích jevů společenských (jako jest podnebí, povrch zemský, květena, zvířena, duševní kvality a kvantity individuální) jednak o formách společenských a jejich účincích na povahu jednotek a naopak. Ukazuje v podrobnostech na rozvoji rodiny, politické organisace, církevních struktur, na rozvoji jazyka, vědy, morálky, a jak vývoj společenský shoduje se s vývojem a jeho zákony vůbec. Vývoj tento spěje podle Spencera k novému typu duševnímu a ke vzdělanosti nám ještě neznámé a jiné jakosti. Tento nový typ duševní způsobí, že lidé přestanou tak houževnatě lpěti na politickém a náboženském přesvědčení, ve kterém jsou vychováni, a že již se nebudou zakořeňovati představy, které odmítají svědectví opačná. Sociologický rozbor tří státních celků, jaké nám představují Anglie, Francie a Německo, utvrzuje Spencera v přesvědčení, že spějeme k vyššímu agregátu státního socialismu, že soukromý majetek zajde v majetku společném, jak to kolektivismus předpokládá částečně a komunismus zcela.

Evoluční synthetická metoda uvádí také jevy mravnosti mezi jevy vývojové. Etika jako nauka o mravnosti jest věda normativní a účelem jejím jest stanoviti pravidla správného žití. Život mravní jest determinován fysikálně, biologicky, a cílem

jeho jest individuální a kolektivní blaho. Ušlechtilý utilitární hedonismus zdůvodňuje psychologii citů libosti a nelibosti, kteréžto city ustavičně sdružovány jsouce s jednáním eticky správným nebo nesprávným, vyvolávají podle Spencera stav, v němž mravní jednání bude přirozeným chováním člověka, a kde nebude třeba podstupovati tolik konfliktů s nižšími pudovými funkcemi, jejichž vliv vývojem čím dále tím více bude vyřazován. Přirozenost nesmí býti příliš násilně vytlačována ze svého zděděného tvaru, okolnost to, která má zvláštní význam pro výchovu, jež si musí také uvědomovati všechny determinanty určující často neodbytné i mravnost člověka. Všechny složky veliké synthesy Spencerovy, jeho biologie, psychologie a sociologie a stejně tak i jeho etika uzavírá se optimistickou perspektivou do budoucnosti. V budoucnosti, praví Spencer, vyvstane nejvyšší zájem o to, abychom sledovali cíle zcela nezištné, a postupem času bude více a více těch, jichž nezištným cílem bude další rozvoj lidstva a nejvyšší etizádostí přispívati k tomu, aby z bližního činili člověka.

Přehlédlí jsme takto souborné filosofické dílo Spencerovo a pozorujeme, jak jednotnou svou soustavou proniklo všechno dění anebo alespoň nejdůležitější jeho formy dotýkající se života člověka. V celé stavbě i v jejích částech se snaží na podkladě vědou zjištěných dat dopátrati se zákonů řídicích různé projevy života. Vychovatelské dílo Spencerovo jest jen logickým důsledkem ke všem závěrečným perspektivám jednotlivých vědeckých oborů a uzavírá jako ústava Platonova, Kantovy myšlenky o výchově a Comteova pozitivní výchova myšlenkovou soustavu v jednotný názor světový. Není nezajímavé, jak myšlenky o výchově se vyvíjejí přirozeně z celistvého Spencerova díla. Praktický a psychologicky osvětlený utilitarismus proniká první část jeho díla, které nazval Výchova rozumová, mravní a tělesná. V ní usuzuje takto: V každé výchově jest přední otázkou, které vědění má největší cenu. Pozorujeme-li vývoj jednotlivce i společnosti, vidíme, že člověk více ustupuje vlivům zvyklostí a tradice a že se dá méně věsti smyslem pro praktický význam svých snah o pokrok vlastní a pokrok druhých lidí. Pud po okázalosti, ozdobě rozhoduje o tom, kterým vědomostem nebo uměním či dovednostem se máme dříve učiti často více, než skutečná potřeba a zájem o dobro vlastní i cizí.

Tato potřeba a otázka, jak žít, rozhodují při výchově a z nich vyplývající úkoly jak spravovati tělo a ducha, jak vésti rodinu, jak žít jako občan, jak využití nejlépe všech zdrojů přírody k blahobytu člověka, jak zdokonaliti všechny schopnosti k vlastnímu i cizímu prospěchu. Úkolem výchovy jest připravití nás na dokonalý život a povahu její třeba podle tohoto cíle posuzovati. Při složitosti společenského života jest třeba dobře si ujasniti, které vědomosti zasluhují nejbedlivějšího povšimnutí. Na tuto základní otázku odpovídá Spencer rozčleněním hlavních činností, které vyplňují život člověka. Jsou to činnosti, které bezprostředně slouží k sebezáchově, činnosti, které opatřují věci k životu potřebné, dále činnosti, které slouží k výchově potomstva jakož i k udržení společenského a státního zřízení a konečně činnosti ukojující vkus člověka a tužby jeho volného času. Podle toho přirozená výchova bude pečovati o to, aby připravila člověka k sebezáchově, a to individuální a druhové, k povinnostem rodinným a občanským a konečně k ušlechtilým a příjemným požitkům života. Proto ideálem výchovy jest všestranná příprava ke všem těmto činnostem. Ale již ohled na úsporu sil nutí nás, abychom rozlišovali vědomosti podstatné, skoro podstatné a vědomosti pouze konvenční. Tak vědomosti z fyziologie, chemie a jiných podobných věd přírodních počítá Spencer do nauk podstatných, klasické jazyky, pokud mají souvislost s jazykem jistých národů, za obory téměř podstatné, kdežto dějiny, jak se vyučují obyčejně na školách, jako snůška jmen a letopočtů jest naukou pouze konvenční. Spencer však si netají, že každá nauka má netoliko význam praktický, nýbrž i jako prostředek ke vzdělání duševních schopností. Proto nabádá také k tomu, abychom jako vychovatelé sledovali význam jednotlivých zaměstnání výchovných po stránce jejich vlivu na rozvoj našich funkcí, to jest, abychom pozorovali, jak rozvíjejí naše svaly, jak bystří naše smysly, zrychlují náš soud, jak zdokonalují naše tělo v boji proti nemocem a nákazám. Výchova má ve výběru látky a předmětů jíti směrem našich pudů sebezáchovných a především se obrátí naukou pro život člověka nejnezbytnější, to jest fysiologii. Tato úvaha nejvíce přesvědčuje Spencera o tom zjevu, že naše výchova příliš se oddává předmětům konvenčním a nikoli

oborům k životu nezbytně potřebným. Vedle fysiologie jsou logika, matematika a mechanika části vědy abstraktně konkrétní, které zasluhují přední pozornosti pro svůj význam praktický. Do druhé řady oborů vědných, pro výchovu potřebných, patří fysika a chemie, jež Spencer rovněž řadí mezi vědy abstraktně-konkrétní, obírající se molekulárními silami. Mezi vědami konkrétními uvádí Spencer astronomii, geologii, biologii a sociologii, k níž se druzí nauka o výchově dítek, zejména o výchově rodinné. Ve výchově rodinné spatřuje veliké nedostatky a doporučuje pro cíle této výchovy jistě vědomosti z fysiologie a psychologie dítěte. Všechny tu uvedené předměty vyučovací doplnit jest ještě naukou o občanském životě a občanských právech i povinnostech. Ústředním oborem této výchovy jest dějepis, avšak Spencer nemyslí dějepis v obvyklém slova smyslu; podle něho to má být nauka o vývoji lidské společnosti v jejích různých kulturách a snahách politických, právních a mravních. Zavrcholem výchovy má pak být jistá kultura estetická, literární a umělecká vůbec, dějiny literatur, malerství, sochařství a hudby, dějiny slohů stavebních, lidských obydlí, zvyklostí národních i náboženských; všechny tyto prvky mají tvořit srovnávací nauku o lidské společnosti. Abychom jasně postihli ušlechtilý a humánní utilitarism a nebyli sváděni k lehkým povýšeným odsudkům Spencerova vychovatelského ideálu, uvádím místo, osvětlující jeho hledisko: Třebaže rádi připouštíme, že moderní jazyky jsou cenným doplňkem vzdělání, dodávajíc člověku za pomoci četby, rozmluv a cestování jistého půvabu, přece odtud nevyplývá, že by bylo správně osvojovati si tyto vědomosti na úkor vědomostí o věcech podstatných. I když připustíme, že klasické vzdělání přispívá k jemnosti slohové, nelze tvrdit, že by se mohla srovnávat co do důležitosti jemnost slohu s důkladnou znalostí zásad, dotýkající se výchovy dítěte. . . . Jemné vzdělání, krásná umění a vědy a všechno to, co tvoří květ civilizace, musíme podříditi oné nauce a onomu vyučování, na němž civilizace jest vybudována. Vyplňujíc jen volnou chvíli života a proto také nechť vyplňují volné chvíle výchovy. Toť celý Spencer v myšlení o výchově člověka. Vědě přisuzuje Spencer větší význam ve výchově nežli vyučování jazykům. Ukazuje, jak řeči jen paměti slouží, kdežto exaktní vědy zdokonalují netoliko paměť



ale i rozum. Ukazuje, jak věda učí správnému souzení o věcech našeho okolí, o různých zjevech a jejich příčinách. Opravu studií ve směru učení věcem proti jednostrannému učení slovy považuje Spencer na naléhavou otázku školské reformy.

Objasniv otázku podstatnou, které vědění má pro člověka největší význam, a rozřešiv ji se zřetelem na životní zájmy člověka a celé společnosti, přistupuje Spencer k vlastnímu předmětu školské výchovy, to jest k výchově rozumové.

na. Pojednává o různých soustavách vychovatelských, jak se s nimi setkáváme na různých stupních vývoje, shledává Spencer stálou shodu těchto soustav se současným společenským životním názorem. Výchova jeví se jen důsledkem zvyklostí a předsudků, a vymaňuje se z nich zase jen v souvislosti s přeměnou řádů současných. Ukazuje, jak po době politického despotismu a s ním souvisícího kázeňského řádu výchovného, následuje v době, kdy se uznává princip blaha za dovolený názor životní, zmírnění násilných prostředků pedagogických a myšlení o vhodné výchově. Politická svoboda, volná soutěž a vůbec liberalism zjednává práva individualitě a odtud si třeba vysvětlovati rovněž důraz, jaký novodobá výchova klade na individuální prvky dnešního soužití. Různost vychovatelských systémů i při vši jejich protichůdnosti budí naději, že v budoucnosti dojde k jednotné výchově. Proto podobně jako útvar společenský také výchova současná jest jen stavem přechodným, a vyvine se z protikladu různých vychovatelských ideálů. Přijímá za své ideál Baconovy indukce, odmítá s Montaignem vylučné učení z paměti, žádá samočinnost dítěte a odvrát od pouhých pravidel a dedukcí. Fylogeneticky objasňuje jak výchova řeči má předcházeti a jak gramatické vzdělání jest pozdějším stadiem rozumové výchovy, kdežto v obvyklé naší škole současné se začíná mluvnicí. Žádá soustavné cvičení smyslů, názoru a vlastního postřehování, kteréžto činnosti byly tolik zanedbávány starší abstraktní metodou. Pestalozziho myšlenka, zakládající výchovu a její metody na přirozeném pochodu duševního vývoje, zdá se řešením jedině možným, třebaže, jak praví, praxe Pestalozziho nesplnila očekávání. Spencer shledává, že Pestalozzi často nutil žáky k předmětům, pro něž neměli ani zájmu, ani řádných předpokladů. To však nikterak nemá ujmáti významu jeho teorii,

která učí, že při každém předmětě třeba zachovávat jisté pořadí v rozvíjení pojmů a že nelze se oddávat úplné bezstarostnosti o rozvoj duševních funkcí a zájmů dítěte na různých stupních vývoje. Spencer proto psychologii připisuje obzvláštní význam pro pedagogickou praxi a lituje, že tak málo jest rozšířena znalost tohoto oboru mezi učitelstvem. Jest přesvědčen, že bude vybudována věda o rozvoji duševních funkcí a že na této vědě bude pak možno založiti pořadí vyučovacích předmětů, které bude rozvoji oněch funkcí příznivo. Pro dobu, kdy ještě nemáme takové nauky, považuje Spencer za vhodné uvědomiti si alespoň tyto nejdůležitější zásady, odpovídající přirozenému vývoji: V každém vyučování třeba postupovati od jednoduchého k složitějšímu, od neurčitého k určitému. Neurčitost pohybů, vněmů i myšlení jest přirozeným důsledkem nehotovosti dětského ústrojí tělesného i duševního a proto nelze od mládeže na jistém stupni žádati přesných řad myšlenkových, jež jsou příznačné pro věk pozdější. Podobně platná jest věta, že dlužno postupovati od konkrétního k abstraktnímu. Z vývojové teorie vyplývá také zásada o ontogenetickém opakování jednotlivých stupňů ve vývoji lidského plemene. Paralelism obojího vývoje ukládá výchově, aby se vzpírala náhlým skokům ve vývoji individuálního života. Tento vývoj ukazuje, že zkušenost předchází teorii, a proto i ve výchově dlužno dodržovati postup od empirického k teoretickému. Dalším důsledkem z teorie vývoje jest požadavek, aby dítěti dávano bylo hojně příležitosti k vlastní duševní práci rozumové, aby samo usuzovalo a vynalézalo, aby mu nebyly poznatky vštěpovány jako hotové a neměnlivé zásady. Všechny nové směry pedagogické, založené na zásadě samočinnosti dítěte, čerpaly z podnětů Spencerovy teorie výchovné. Další a poslední zásadou vyplývající z přirozené povahy dítěte jest, aby výběr a rozvrh předmětů vyhovoval zájmům a svěží radostné náladě mládeži, bez níž i důležité obory vědějí ztroskotávají. Ukazuje, jak často nerozumná sestava předmětů zavinuje nezám a odpor k předmětu.

Prvky evoluční a utilitaristické teorie filosofické lze také sledovati na Spencerových myšlenkách o výchově mravní. Jest tu v novém rouchu stará anglická filosofie zdravého rozumu, zdůvodněná hlubokým a rozsáhlým studiem vývoje člověka a jeho

života. První zásada, o níž se opírá Spencer, jest opřena přesvědčením, že nám nelze očekávat nebo požadovati ideální dokonalosti, pokud stav společnosti sám není na stupni dokonalosti a snaží se pouze k ní dospěti. Příliš vysoko vytyčenými ideály výchovy jest možno v jednotlivých případech zažívat nepoměr mezi skutečností a cílem vytčeným a tím přivoditi krize životní. Také jest podle Spencera třeba zbaviti se předsudku o všemoci výchovy a uvědomovati si mocný účinek dědičnosti, jakož i vlivy prostředí. Za přední vadu výchovy spatřuje Spencer upřílišenou přísnost a drsnost, jež se omlouvá snahou připraviti dítě na drsný život praktický v budoucnosti. Proti nesoustavné a nedůsledné výchově, obvyklé v rodině i ve škole, podává teorii trestů a odměn přirozených. Jest odpůrcem tělesných trestů umělých, a ukazuje, jak pravá výchova má jíti v duchu přirozených následků jednání. Tresty přirozené mají podle Spencera výhodu znamenitou v jisté úměrnosti mezi poklesem a jeho přirozenými následky. Přirozené následky jednání jeví se jako neodvratné a nezbytné reakce, a jsou nejlepším prostředkem výchovným. To jest vůdčí zásada mravní výchovy v rodině i ve škole. Jejich další výhoda jest v tom, že dítě nabývá smysl pro určitý řád a pro spravedlnost, že udržuje přátelský poměr mezi rodiči a dětmi a odstraňuje stálé kontrasty mezi převládajícím a shovívavým a příliš drsným zacházením s dětmi. Zásady přirozených trestů a přátelštějšího zacházení řád by Spencer také uvedl na pole trestního zákonodárství a opírá se o zkušenosti, podle nichž lidé nejvíce tělesně trestaní zpravidla nejhojněji se do vězení vracejí. Teorii přirozených trestů uzavírá Spencer úvahou o povaze dětství po stránce mravní. Nesouhlasí s těmi, kdož v dítěti spatřují jen sklony dobré a neočekává od dětí příliš vysoký stupeň mravního rozvoje. Mravní přezralost není ideálem Spencerovy výchovy. Jest proti vši tyranii a despotii, žádá míru v rozkazech a lásku k dítěti.

V ohledu tělesné výchovy shledává Spencer veliké nedokonalosti současné soustavy výchovné. Její vady jsou shrnuty v nedostatečné výživě, nedostatečném oděvu, pohybu a zvláště v upřílišené námaze duševní. Všechny tyto vady přičítá zvláštnímu asketickému rysu naší dnešní kultury, která jest jistou reakcí na způsoby života předchozích generací, oddávajících se více přirozeným sklonům a

potřebám, jež sloužily k udržení tělesného ústrojí. Metoda, kterou zpracoval Spencer otázku výživy a potravy, ukazuje k nutnosti, aby byla zbudována soustava racionální výživy dětského věku a aby již ukončena byla perioda bezstarostnosti o životní problém mládeže. Opíraje se o výtěžky moderní fyziologie a medicíny vůbec, usiluje o to, aby stanoveno bylo jednak průměrné množství a jakost potravy, potřebné pro dětský organismus, a aby podle tohoto průměru se postupovalo v jednotlivých individuálních případech. Ukazuje na význam vzrůstu a jeho souvislost s výživou, která vytváří zvláštní individuální poměr mezi vzrůstem a vývojem, otázka to, která v novější době byla zvláště podrobena podrobnému studiu St. Halla v jeho díle Mládí. Důkladně se obírá Spencer otázkou přetížení prací duševní. Jistě že měla tato jeho objektivní studie značný vliv na pozdější hnutí zvláště medicínských kruhů, které otázku duševního přetěžování žactva učinily předmětem odborného studia, dnes bohužel poněkud utuchajícího, ač předmět jest v době poválečné zvláště akutní. Překultivování dětství přináší s sebou podle Spencera slabost, chudokrevnost a s ní spojenou zádumčivost a skleslost, okolnosti to, které přirozeně nemohou zůstat bez následků pro celý další rozvoj dítěte a jeho pozdějšího života. Přední povinností výchovy jest Spencerovi vychovati dokonalé tělesné ústrojí (a good animal), bystré smysly a všechny zdravé reakce. Biochemicky, fyziologicky a psychologicky ukazuje, že nedostatečná potrava, nedostatek pohybu a možnosti k reakcím pro stálou jednostrannou výchovu duševní má za následek potlačení a zadržování úkonů vzruchů, které při nejbližší vhodné příležitosti tím silněji propukají, čímž do ústrojí uvedena nerovnováha a nepravidelnost funkcí a porušena rytmika života.

Spencerovým učením, jeho synthesou vědeckou byly rozšířeny základy vědy pedagogické v obory biologické a sociologické. Pedagogika jest vedena ke studiu fyzických a sociálních činitelů výchovy, a tím otevřena cesta do hojných oborů moderní pedagogiky, školní hygieny, hygieny práce duševní a psychologické individuální genese. Spencer zdůraznil proti estetickému intelektualismu, zvláště klasickému, ekonomii racionální a výběr výuky hlavně potřeb života rozumových, kulturních a mravních. Přírodovědecká metoda žádá vědeckou metodu také při studiu problémů výchovných

a tak Spencera dlužno řaditi k zakladatelům vědecké pedagogiky. Moudrost životní, mravnost, společnost jsou prvky, čelící staršímu individualismu a připravující v pedagogu pojetí sociální.

### František Krejčí.

Česká vědecká osobnost — tak bych nejráději hodnotil význam profesora filosofie na Karlově universitě Františka Krejčího. Vědeckou osobností rozumím individualitu proniknutou důsledným názorem světovým ve svém oboru vědeckém a uvědomující sobě poměr k ostatním vědám. V tomto smyslu jest Krejčí osobností typickou, slučující harmonicky vědu a život, kulturu a politiku v jednotnou linii. Svůj názor světový označuje sám na četných místech svých spisů jako pozitivistický. Positivismus řeší podle Krejčího všechny záhady vědecky. Obrací se proti víře, proti všem předpokladům, pro něž nemáme objektivního měřítka a důkazu ve smyslové zkušenosti nebo ve vnitřním uvědomení. Filosoficky positivismus odmítá metafysiku a v otázce absolutna hlásá nepoznatelno. Krejčí druzí se tím ke škole francouzského positivismu Comteova a anglického evolucionismu Spencerova. Proti víře za jediný pramen poznání prohlašuje rozum, a proto ani hypotézy nemají odporovati tomu, co je vědecky zjištěno. Positivismus má hledati příčinnou souvislost, čímž pojem zázraku a nadpřirozenosti jeví se nepřipustným. Proti idealistickým názorům filosofickým vylučuje při tvoření hypotézy a ve snaze po poznání vyšším pouhou intuici a poznání citem, jsa přesvědčen, že po přechodné idealistické vlně ve filosofickém myšlení současném vrátí se filosofie k pozitivistické metodě. Tak se nám jeví Krejčí přísným pozitivistickým myslitelem. Jestliže však v myšlení vědeckém nepřipouští tato metoda nížádného ústupku, přece — a tu zasáhla v myšlenkový vývoj Krejčího analýsa psychologická stejně jako působilo studium pragmatismu — nelze v náboženství neviděti prvků psychologických a kulturně vývojových. Vůbec Krejčího filosofický názor spěje k synthesi jednostranného logicismu a stejně jednostranného psychologismu.

Filosofické svoje názory uložil prof. Krejčí ve svých dvou historicko-kritických dílech Filosofii přítomnosti a ve Filosofii po-

sledních let před válkou; mimo to též ve své Etice (30). Tato tři díla tvoří svod filosofických, etických, sociálních, náboženských a kulturních názorů Krejčího. V úzkém vztahu k myšlení pedagogickému, jako u tak mnohých myslitelů filosofických, jsou u Krejčího jeho předpoklady etické. Mravnost mu není skutečným jevem, jest pouhou abstrakcí, a skutečností jsou pouze mravní úkony, mravní city a soudy. Dovojuje, jak mravnost se postupně vyvíjí od prvotních životních zkušeností individuálních i kolektivních a jak zdrojem jejím jest cit libosti a nelibosti. Hájí přirozeného původu mravního nazírání i mravních zvyklostí a jest po této stránce za jedno s mysliteli moderního evolucionismu směru darwinovského a Spencerova. Odmítá potřebu a nutnost nadpřirozené sankce a etiku se snaží založit na metodách zkoumání vědeckého. Pramenem poznání v oboru mravnosti jest Krejčímu jednak zákonitost mravního vývoje, která nám také ukazuje ideál, k němuž lidstvo směřuje, jednak psychické pochody představové, citové a volní, které nám odhaluje moderní zkoumání psychologické. Odmítaje představu osobního boha, přichází k pojmu boha neosobního. Pantheismus jest mu srovnatelný s každým pokrokem vědy, a poznávat, jak praví, zákonitost světového dění jest poznávat boha. Tím řeší prof. Krejčí svůj poměr ke všem etickým směrům filosofického idealismu. Proti Kantovu rigorismu a aprioristickému intuicionismu ukazuje na léaku k životu jako nutný a přirozený zdroj mravního života a jeví se takto vědomě jako stoupenec filosoficko-etického eudaimonismu. Psychologickým pak rozborem jevů mravního života, jakož i jevů sociálních, jako je rodina a stát, snaží se čeliti jakémukoli apriorismu. Etika jako věda o jevech mravního života individuálního a sociálního ve zpracování Krejčího se vymanila z pouhého doktrinárného myšlení a snaží se osvětliti s hlediska přirozeného vývoje pokud možno celou složitost praktického individuálního a sociálního života. Jeho socialismus vyrůstá z etického individualismu, společenství lidské není mu něčím abstraktním, nýbrž právě mravním spoužitím a spoluprací jednotlivců, vychovaných k nejvyšší možné a dosažitelné dokonalosti. Odmítá marxistické učení o státu a jeho historickém vývoji, odmítá také revoluční metody novomarxismu, a v vědomení nejširších vrstev lidových spatřuje bezpečný prostředek k vyrovnání sociálních nerovností. Tento mravní požadavek

obecné lidové kultury uvádí prof. Krejčího v úzký vztah s otázkami výchovy.

Ve znamenité studii „Positivism a výchova“ (31) žádá, aby pedagogika jako věda o výchově osvojila si metody skutečně vědecké, aby se zakládala na empirii a byla neodvislá na náboženství a na filosofických soustavách. Nevyhovují mu výměry cíle výchovného, jak je uvádějí pedagogické teorie a přál by si, aby pedagogika cíl svůj zřetelně pozitivisticky vytkla. Tím chce vyznačiti poměr pedagogiky k metafysice a náboženství a jakýkoli kompromis s nimi vyloučiti. Podobně jako etika i pedagogika musí stanoviti cíl výchovy způsobem vědeckým bez předpokladů náboženských. Cíl výchovy splyvá Krejčímu s ideálem mravním v jedno, a vědecké pedagogice jest vychovávat k mravnosti všim. Vychovat pozitivistický znamená právě podle Krejčího vychovat k mravnosti, ke karakteru, k lidství a připraviti pro život vezdejší. Proto žádá odstranění náboženství jako vyučovacího předmětu ze škol. Náboženství pojímá Krejčí jako věc citu, náboženství přiči se, jak praví, intelektualismu, a cit lze přenášeti jenom stykem s duší věřící, nábožensky rozehvěnou. Tento cit jest pak důvodem pro jisté představy, jež se s ním člověku vsugerují. V náboženství jako předměte vyučovacím spatřuje prof. Krejčí nebezpečí zráty autority, která nadejde, jakmile se dospěje ke sporu víry a vědy. Tím objasněn jest názor našeho pozitivistického myslitele o otázce náboženství ve škole, názor, k jehož rozšíření u nás přispěl Krejčí měrou velikou. Povšimněme si nyní, jak řeší otázku mravní výchovy. Na mravnost má působiti škola duchem své organisace, svou kázní a vedením. Mravnosti se nelze podle Etiky Krejčího učiti, a proto se v tomto dile zamítá sokratovská metoda racionalistická, stejně jako na jednostranné psychologii představ založená pedagogika Herbartova. V novější pedagogice vyvíjel se v posledních desetiletích minulého století směr morální jako reakce proti přílišnému intelektualismu. Ve francouzském školství se projevuje ve formě morálního vyučování, podávaného metodou racionalistickou. Při tomto vyučování se postupovalo hlavně třibením mravního soudu. Proti této metodě výlučně intelektuální se obrací kritika Krejčího, neboť mravnost jest nejen věcí rozumu, ale i citů, pudových vzruchů a vůle. Prof. Krejčí nikterak však nezamítá

jisté vhodné metody mravní školské výchovy za pomoci četby ušlechtilých příhod a povídek. Tím, jak praví, v prvním rozpuku individuality naskytá se příležitost cvičiti a utvrzovati soud, jakož i postupně měniti mravní jednání ve zvyklost, což jest nejbezpečnějším podkladem mravního uvědomení. Prof. Krejčí jde pak v tomto směru ještě dále a žádá, aby se tak dalo čím dále tím soustavněji, takže na nejvyšším stupni jeví se mu nutným také pravidla jednání systematicky si uvědomovati. Na prvním stupni vštěpovala by se mravnost dítěti do jisté míry bezděčně, na druhém pak stupni by se stávala uvědomělou, neboť by chovaneec počínal v mravním jednání spatřovati hodnotu člověka. Učil by se poznávati mravnostní vývoj lidstva od egoismu k ideálu humanity. V dějinách, etnologii a mytologii by se naučil žák sledovati postupný vývoj mravního společenského soužití, v literatuře pak pěstil by se jeho cit a smysl pro krásy přírody i umění. Teprve na třetím stupni po psychologii a logice přistoupila by mravověda jako samostatný předmět a s ní by byla mravní výchova zakončena. To jest postupná mravní výchova podle Krejčího a myslím, že jest tento postup založen na správném rozboru psycho-genetickém. Největší význam se tu připisuje bezděčnosti a sugesci.

V pedagogickém myšlení prof. Krejčího zvláště je zdůrazněn prvek individuality. Správně vzpírá se častému pojetí všemocnosti výchovy a ukazuje na přirozené determinanty v povaze individua, jako jsou jednotlivé tělesné a duševní vlastnosti a schopnosti. Určovatelé tito ukazují nám hranice výchovy, a proto tak důležitou se jeví Krejčímu otázka individualisace ve výchově. Otázka tato týká se také relativní mravní svobody a jejího poměru k psychofysickému determinismu. Tato relativní svoboda spočívá v tom, že sice jednání naše s hlediska empirické psychologie jest determinováno vlivy vnějšími skrze dojmy a představy, že však jsme svobodni, uvědomujice sobě následky svého jednání a vyhýbajice se příčinám. Proto po správné psychologické analýse doporučuje Krejčí, aby dětem byla přiváděna k vědomí jejich závislost na různých vlivech vnějšího i vnitřního života. To ovšem jest možno jen se zřetelem k individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků. Na tomto základě jest možno, aby v žactvu byla pěstována sebekontrola a mravní inhibice navoděná po předcházející



duševní analýse. Velmi mnoho bylo v pedagogice uvažováno o výchově individuální, málo však dosud byla tato otázka zpracována indukcí psychologickou, jak nám podává Krejčí výstižný příklad v oboru mravní výchovy. Prof. Krejčí uvědomil si však, že i v didaktice jest třeba zbaviti se výlučné tradice a doporučuje, abychom se cestou experimentální a psychologickou snažili vyvoditi bezpečnější základ pro metody vyučné. Po této stránce objevuje se mu v pedagogice hojně možnosti, neboť zde nejde jako v psychologii o přesné poznatky teoretické, nýbrž o poznání pouze přibližné přesnosti a jistoty k cílům ryze praktickým.

Vedle úkolů individuálních připisuje Krejčí pedagogice jako vědě o výchově vážné úkoly sociální. Studium psychologie dítěte ukazuje mu povinnosti společnosti k dětství. Celé části Etiky věnovány jsou tomuto předmětu, a prof. Krejčí se zvláštním zájmem jedná o nich při rozboru rodiny, manželství a monogamie, jakož i vyšších jednotek lidského společenství jako jest národ a stát. Usiluje o to, aby se stát zbavoval starších metod filantropických a cílevědomou prací organizační pečoval o odstranění bída. Rodině a státu připisuje hlavní péči o výchovu dítek a ve stálém pokroku vzdělání spatřuje nejlepší záruku nápravy řádů společenských.

Jako pravý demokrat a neohrožený zastánce všech humánních a sociálních snah ukládá společnosti povinnost, aby poskytovala dostatečné vzdělání každému jednotlivci a těžce nese, že společnost neposkytuje všem svým členům stejně prostředků, aby se vzdělali, jak by chtěli. Výše vzdělání závisí na prostředcích hmotných, které jsou překážkou a činí chudší třídy duševně i hmotně závislými. Proto žádá, aby reformní snahy školské pracovaly k odstranění těch překážek. Žádá také, aby všichni státní zaměstnanci požívali stejného vzdělání, jež by pak odstranilo přebrady a kastovníctví povolání a stavů. Vysoké školy přál by si učiniti přístupnými kruhům co nejširším a cení vysoko snahy učitelstva po vysokoškolském vzdělání. Pro politickou stranu československých socialistů upravil prof. Krejčí zásadní školský a kulturní program, který náleží po mém zdání k nejcennějším projevům našeho popřevratového života. Hlavním článkem tohoto programu jest všeobecnění a socializace vzdělání, odstranění privileji stavovských a reforma školství pod zorným úhlem stejné úrovně vzdělanosti

pro všechny členy společnosti. Zásady tyto přijal Krejčí do své Etiky. Ve významném svém projevu v senátě se zastává myšlenky jednotné školy a jde v tomto směru ještě dále nežli návrh ministerstva školství na reformu školy, neuznává nikterak potřeby, aby vedle sebe byly dvě školy, které mají sloužiti témuž cíli — všeobecnému vzdělání — totiž vedle školy měšťanské ještě nižší škola střední. Pro každého budoucího občana žádá vzdělání jednak všeobecné, jednak odborné. Ukazuje, že člověku nestačí ani jednostranné vzdělání odborné, ani všeobecné. Odborné vzdělání slouží ke zjednodušení životních prostředků, kdežto vzdělání všeobecné má za účel podati člověku ucelený světový názor. Máme podle Krejčího věděti tolik, abychom měli určitý názor o světě, o smyslu života, abychom si ujasnili své postavení vůči společnosti a k veškerenstvu. Toto všeobecné vzdělání představuje si tak, že má tvořiti celek, který by mohl býti základem rozumovým pro jednání. Všeobecné vzdělání má podle toho praktický cíl etický, člověk má jím býti veden k tomu, aby věděl, co má konati v jakékoli situaci a tak se povznášel na mravní výši své doby. Mohlo by se zdáti, že prof. Krejčí se vzdává zdůrazněného emocionalismu a voluntarismu, a že hledá také v mravním rozvoji člověka úlohy rozumu. Chápu tento sklon k racionalismu jako snahu po genetické psychologické synthese, která chce všem duševním pochodům vyhraditi jistou význačnou úlohu na různých stupních věku. Tak pud sugese, napodobivost a zvyk neboli mechanismus a automatismus pochodů rozhoduje na prvních stupních vývoje, citové stavy pak v době mládí, kdežto rozum jest činitelem mravního života na dalším stupni duševního rozvoje. Této analýse psycho-genetické dlužno podle Krejčího připřisobiti teorii i praxi pedagogickou.

Prof. Krejčí jest svou metodou duch převážně synthetický. Tomuto metodickému sklonu jeho myšlení třeba připisovati jeho trvalý zájem o otázky ucelené a synthetické výchovy. V dějinách výchovy se často setkáváme s ideály člověka dokonale vychovaného a vzdělaného. Takovým ideálem jest Pantagruel nebo Rousseauův Émile. Také Krejčí nám podává podobný vzor ve své Etice. Vidíme, praví, člověka zdravého, schopného práce hmotné, statečného a otužilého proti bolestem tělesným, ať pocházejí z které-

koli strany, vzdělaného, jenž umí ovládati sama sebe a jest na svém okolí duševně a hmotně nezávislý, člověka sebevědomého, jenž mravní čest učinil neodlučitelnou součástíkou svého já, uznalého, jenž je hotov každému vzdáti jeho čest, jíž zaslouží, jemného, jenž zdvořilostí a uhlazeností se dovede doporučiti svému okolí, aby jej přijalo ke své práci.

Pedagogické myšlení Krejčího není právě pro tento syntetický ráz metody pouze nahodilým projevem, nýbrž poskytuje nám obraz ucelené soustavy. Jeho mravní výchova a výchova náboženská jest jen praktická aplikace jeho názorů etických a sociálních, jako veškerá výchova citová, volní a rozumová založena jest na předchozí psychologické analýze. Cíle výchovy individuální a sociální jsou důsledně vyvozeny z předpokladů etických, sociologických a psychologických, organisace výchovy, rodinné, školské, vybudována pak jest na přesném logickém třídění prostředků výchovných. Vůbec možno říci, že pedagogická soustava prof. Krejčího jest konečným článkem a završením jediné do sebe uzavřené stavby a že jest jen projevem snah po uskutečnění jeho světového názoru. Tato uzavřenost vyvolává leckde výtku dogmatismu. Avšak jest dogmatismus a dogmatismus. Krejčího dogmatismus jest vědecky, individuálně a sociálně plodný, zdravý rozum a pevnost povahy jsou jeho cenné hodnoty. 26